

信頼される学校づくりを目指したOJT推進

～メンターチームを活用した組織的・協働的な人材育成の研究～

教育実践力高度化コース

16AD010

原島 淳一郎

指導教員 庄司康生 河野秀樹 北田佳子

【キーワード】若手教員育成 ミドルリーダーの育成 同僚性 メンターチーム 省察 子どもの学び

1. はじめに

近年、学校教育を取り巻く環境が複雑に変化し、学校に期待される役割や社会からのニーズも変化している。また、教師に対しても、「教師力」「教員の質の向上」「教師としての資質能力」など、言い方は異なるが教員としての「力量」が以前にも増して求められるようになってきた。社会に求められる教師像の背景にあるのは、多様な社会変化にある。急速に変化し続ける社会が、学校や教員に対して、高度専門職としての教師像を求めているのに他ならない。今日の教員は、仕事量の多さだけの多忙感だけではなく、急速に変化する社会と子供の変化に対して、従前の教育観を変化させていかなければならない時代になってきた。山積する現代の教育に関する課題を解決していくためには、専門的な知識や技術を持つことは必要不可欠な事である。しかし、学校現場はというと近年のベテラン教員の大量退職に伴い、若手教員の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、年齢構成の二極化が引き起こす世代間ギャップに伴う同僚性の希薄化も指摘されている。また、平成27年12月の中央教育審議会答申^①にもあるように、「義務教育段階の教員に関して、経験年数が11年～15年であるいわゆるミドルリーダークラスの教員の割合が低く、経験年数5年未満の教員の割合がその他の経験年数を有する教員の割合に比べて最も高い状況になったのは、少なくとも現行の初任者研修制度が導入された平成元年以降の経緯を見ても近年まで例がない。」と指摘し、若手教員の育成とともにミドルリーダーの育成も喫緊の課題として指摘している。そのような状況の中で、学校における人材育成をチームとして組織的・協働的に行うことの必要性が謳われるようになってきた。

そこで本稿では、上記のような学校組織の現状を踏まえ、学校における組織マネジメントの視点から、教員の人材育成を組織マネジメントの要として位置付けていくために、学校が組織的・協働的にチームとして人材育成に取り組んでいくための必要性や組織の在り方を先行研究を含め探していきたい。

2. 学校を取り巻く環境

(1) 社会から見た学校

1990年代半ばから現在にかけて顕著になった「知識基盤社会」の時代と言われる社会の構造的な変化の中で、都市化

や核家族化の進展等を背景として、学校教育が抱える課題の多様化などに伴う教員の多忙化が指摘されている。また、社会全体の高学歴化等に伴い教員に対して専門職としての社会的評価が低下してきているながらも、保護者の中には、教員に対して日々の努力にとどまらず、一定の目に見える教育成果をあげることを求める傾向が強まっている。例えば、学力低下やいじめ・不登校等生徒指導上の諸課題への対応など従来謳われていた課題のほかに、新たにICT機器の活用、インクルーシブ教育の理念を踏まえた発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応や学校安全への対応などが挙げられる。また、地域の教育力の低下や家庭環境の多様化により本来、学校・家庭・地域社会が三位一体となり教育機能の充実を図り、相互に連携しともに子どもを育てるという本来の姿が崩れはじめ、学校に対する教育上の期待が以前よりも増加している。そのような期待に十分にこたえられない学校や教員に対する社会や保護者の反応も厳しくなっているのも現状である。

(2) 学校内の環境

多くの教育課題に対し対応を迫られている学校組織においても変化が全国的に見受けられる。平成25年度学校教員統計調査をもとに作成された資料^②によると、50代の割合が多く、30代が数的に見ても割合が少ない。これから数年間、学校を支えてきた経験豊富な教員の大量退職が続き、若手教員がこれまで以上に多く採用されるであろう。かつて学校現場における実践の中で、経験豊富な先輩教員から経験の少ない若手教員へと知識・技能が伝承されることで資質能力の向上が図られてきた事が多かったが、以前とは違い若手教員（新卒者）と言えども現場では即戦力として扱われ、現場での経験や知識を学ぶ間もなく他の教員と同じような力量を求められるようになった。教えを請うべき初任者を含む経験の浅い教員よりも、それらの教員を指導する立場である中堅教職員（ミドルリーダー）としての経験を有する教員の方が少ないことも課題であり、年齢の二極化により生じる、世代間ギャップによるコミュニケーション不足が教師同士のつながりを薄くし、同僚性の希薄化が問題となっている。

3. 学校における人材育成

(1) 教職員の研修

教育基本法第9条において「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。」⁽³⁾とされており、教員の資質能力の向上は教員自身の責務である。教員の資質能力向上を図るうえでの学びの場は大きく三つに分かれている。学校内における学び、学校外における学び、そして、自己啓発による学びである。学校内における学びは、OJT(On the Job Training)と呼ばれており、「日常の職務を通して、教職員として必要な知識や技能、態度等を組織的・計画的・継続的に高めていく取組」である。例えば管理職や先輩教員からの学びや同僚間の学び合い、校内研修等がOJTに当たる。一方、校外での研修は、Off-JT(Off the Job Training)と呼ばれており、国レベルの研修、各都道府県等が実施する研修で、法定研修として初任者研修(以下、初任研)、10年経験者研修(以下、10年研)があり、教職経験に応じた研修や職能に応じた研修がある。そして、自己啓発とは、SD(Self-Development)と言われ、教員が力量を付けるために、課題意識をもって、様々な研修や研鑽に自ら励むことである。OJT、OFF-JT、SDは、それぞれ独立して存在するのではなく相互に関連し合うことが重要である。

(2) 教員研修に関する改革の方向性

平成24年8月の中央教育審議会答申⁽⁴⁾では、「学校が抱える多様な課題に対応し新たな学びを展開できる実践的な指導力を身につけるためには、教員自身が探究力を持ち学び続ける存在であることが不可欠である」という「学び続ける教員像」の確立を提言し、教職に対する責任感、探究力や自主的に学び続ける力(使命感や責任感、教育的愛情)や専門職としての高度な専門的知識・技能の習得、総合的な人間力の育成をこれからの教員に求められる資質能力とした。他方、初任者が実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員としての基礎的な力を十分に身に付けていないことなどが指摘され、教職員全体でチームとして取り組むことの必要性も問われている。そして、平成27年12月の中央教育審議会答申⁽⁵⁾では、教員研修に関する事柄にも触れ、「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を通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修を謳い、経験年数や職能、専門教科ごとに校内研修とともに、経験年数の異なる教員同士のチーム研修やベテラン教員やミドルリーダークラスの教員が若手教員を育成する校内研修を推奨しており、チーム学校の考えの元、学校における人材育成をチームでおこなうことの必要性が指摘されている。また、初任研・10年研にも変化が見られ、まず、初任研は、自分の教科の専門性を高めるとともに、様々な教育問題に対し学べる良い機会であるが、拠点校方式の問題点も挙げられている。初任者と拠点校指導員は、1対1の関係であり、「初任者と拠点校指導教員との間には良好な人間関係が構築される必要」⁽⁶⁾があると同時に初任者を育成する側の指導者としての指導力も必要であると指摘している。また、「週1回

程度しか指導に当たれず、初任者に対し継続的に十分な指導を行うことが困難」であることや「学校として責任をもって初任者の育成に組織的に取り組む体制が十分構築されていない」⁽⁷⁾などが挙げられており、学校として組織的かつ継続的に初任者の育成を行うことができるよう、チームを組織し研修することが効果的であると指摘している。

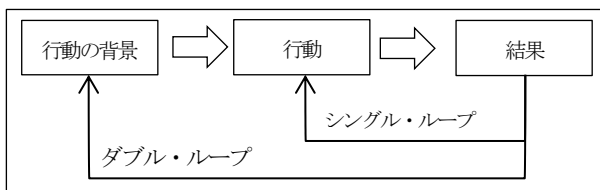
次に10年研の在り方である。10年研の改革として、「10年経験者研修を10年が経過した時点で受講すべき研修から、学校内でミドルリーダーとなるべき人材を育成すべき研修に転換」すべきである⁽⁸⁾と提言している。2016年11月18日、教育公務員特例法等の一部を改正する法律(以下、改正法)が国会で制定され、同28日に公布された。改正法は、「10年経験者研修を改めた中堅教諭等資質向上研修を実施する。(一部抜粋)」⁽⁹⁾とある。10年研を中堅教諭等資質向上研修と改め実施時期の弾力化を図ろうとする背景には、大量退職・大量採用の影響による年齢や職歴における学校組織の不均衡があり、経験10年未満の教員も中堅教職員(ミドルリーダー)として学校運営に参画することが強く求められている今の学校現場を反映している。

(3) 組織的・協働的な人材育成

教師とはどのような存在なのであろうか?佐藤⁽¹⁰⁾によれば、「教師は複雑で知性的な実践において高度の省察と判断を求められる「専門家」であると同時に、経験によって培われた洗練された技と知恵によって実践を遂行する「職人」であり、専門家としての教員と職人としての教員の2つの性格によって支えられている。しかし、一般的には専門家としての教師というより職人としての教師として捉えられることが多い。教員の技術(技・技法)の継承は「模倣」を基本としており、「徒弟制の学びにおいては、初心者は親方や先輩から事細かに指導され、助言されて学ぶのではなく、親方や先輩がモデルを示し、初心者はそのモデルを模倣することによって実践のスタイルと技を身につけてきた」とされる。⁽¹¹⁾一方、佐藤はまた、教師の専門性は、「省察と判断とそれを支える専門的見識」⁽¹²⁾であり、教師の仕事は不確実性に満ち、刻々と変化する状況や対象との対話の中で省察と判断を繰り返す行い、問題の解決を行っており、それぞれの教員の経験の省察によって形成されている。専門家としての実践は「暗黙知」によって機能している部分が多く、それを言葉にするのは難しい。だが、その暗黙知の実践こそが教師としての力量であり、専門家としての教師の成長には欠かせぬものである。そのような中、ドナルド・ショーンは、「専門家の知恵」⁽¹³⁾の中で、新たな専門家像を提起している。現実の問題に対処するために専門的知識や科学的技術を合理的に適用する実践としての「技術的熟達者」から、「反省的実践者」への変化が求められると述べている。「技術的熟達者」とは、すでに確立された目的に沿って適切な手段を選択、判断することによって解決され、目標となっている状況や対象のモデルは提示できるが、変化する状況や対象との対話をするのではない。それに対し、「反省的実践家(reflective

practitioner) 」とは、「行為の中の省察 (reflection in action) 」に基づく専門家のことである。専門家の日々の職業生活というのは暗黙の「行為の中の知 (knowing in action) 」に依存している。いわゆる暗黙知である。そして、有能な専門家の実践ほど暗黙の認識と判断、そして即興的で無自覚な振る舞いに依存している。つまり、「説明を求めても、言葉で説明のできないこと」や「記述しようとしても上手に記述できない」などの質的判断を無数に行い、ルールや手順として述べることでできない技能を実演しているのであり、そのような知は、行為の中にあるのである。他方でふつうの人々も専門的実践家も、自分がしていることについて、また同時にそれを実際にやっている間でさえそのことについて考えることがある。行為について振り返り、行為の中で暗黙に知っていることを振り返る。これが「行為の中の省察」である。そして、「行為の中の省察」の一つとして、「状況との対話 (conversation with situation) 」が行われる。ある状況の中で対象に不確かさを感じる時、その不確かさを解決しようと新たな状況をつくり出しながら、さらにそれを評価する探究が行われる。反省的実践家は、状況についての対話ではなく、「状況との対話」を繰り返しながら新たな「行為の中の知」を生み出していく。このような「行為の中の省察」の過程は、「不確実性、不安定性、独自性、そして価値の葛藤という状況で実践者が対処する“技法”の中心をなすもの」であり、行為の中の知と思考こそが、様々な発見や変革のデザインを生み出していくのである。

ゆえに、反省的実践家は、状況 (教室での生徒) との対話 (省察的対話) を通じて、その問題を省察し、省察を自分自身で反省しながら、その問題の背後にあるより大きな問題に立ち向かうことで、自己の認識や実践の枠組みをも問い直しより良い実践を探索しようとする必要性がある。このような思考過程により教師自身の資質能力を高めていくのである。



クリス・アージリスが提唱した考え方で「シングルループ学習」と「ダブルループ学習」がある。ショーンの理論に当てはめると「技術的熟達者」が、「シングルループ学習的」な考え方で、「省察的実践者」が、「ダブルループ学習的」な考え方となる。状況 (子ども) と対話し、状況 (子ども) から学び、そして自分の新しい考えを再構築し、状況 (子ども) と触れ合い接していく。このような考え方が、教師にはより必要であると考えられる。それ故に、教師は、これから「教える専門家」から「学びの専門家」へと変貌をしていかなければならない。

「教師力向上の鍵」⁽¹⁴⁾によれば、「教職の「匠」としての技は、「自らが時間の積み重ねにより磨いていくもの、または先輩から引き継いでいくもの、同僚性の中で鍛え合っ

てくもの」という、教職員としての暗黙知的な成長論」として述べられている。以前は、学びを請うべき多くの先輩方がおり、自身が成長する時間も与えられており、組織的に行おうという考えには至らなかった。しかし、以前とは違い学校組織における環境は大きく変化しており、大量退職、大量採用が続き、両者の層をつなぐべき 30 代から 40 代の中堅層が少ないという教員の年齢構成のアンバランスが起こっている。そのような環境の大きな変化の中で、経験豊富なベテラン教員から中堅教員へまた若手教員へと知識や技術を伝承する必要性が急速に迫っており、職人としての教師と専門家としての教師、これら二つを共に成長させるために組織的・協働的に人材育成を行っていかねばならない。

4. 同僚性を高めるための人材育成

(1) メンタリングを取り入れた人材育成の必要性

「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、個々の教員が自ら課題を持って自律的、主体的に研修を行うために、組織的・協働的に人材育成を行っていかねばならない。しかし、近年学校における同僚性の希薄化・形骸化が叫ばれている。同僚性とは、「教師には教育に対して共通の展望をもち、ともに仕事をしていく関係が求められている」⁽¹⁵⁾ことで、同僚が相互に支え合い、認め合い、成長していく関係であると言える。だが、その同僚性の希薄化が顕著になってきた背景には、学校内における年齢構成の不均衡による世代間ギャップに見られる価値観の差異からくる同僚間の相互理解の不足や、多忙化により自分の事で精一杯になり他の同僚への気配りや配慮が不足しコミュニケーション不足となることも背景としてある。しかし、学校組織において教師は学び続けていかなければならず、成長していかなければならない。「教師は決して一人で成長することはない。教師は教師の共同体の中で成長する。」⁽¹⁶⁾とあるように、学校という共同体の中で、教師は、同僚から学んだり、同僚との対話を通して、教員としての専門性を高めていくために共に学び合う組織、職場風土の醸成が必要である。

学校内で同僚性の希薄化が問題になっている今日、メンタリングの手法を取り入れた学校の人材育成の必要性が高まっている。久村⁽¹⁷⁾は「人的資源開発、情報伝達ツール、組織開発ツール」としてメンタリングが多様な分野で着目されていると指摘する。乾・有倉は、「教師の成長を考えると、管理職や同僚教師からの適切な助言や指摘、励ましや悩み事への対応などが教師の成長を促す契機となっていることは明らかである」⁽¹⁸⁾と述べ、教師の協働的関係性の形成に必要なメンタリングが必要であると指摘している。また、岩川は、「現代の専門家教育においてメンタリングの機能が注目されてきた背景には、前近代的な徒弟制の否定があり、科学的・合理主義的な観点から再編成されている。専門家が直面する状況は、複雑で形式知だけでは対応できず、実際は活動過程における省察から専門家は学んでいく」⁽¹⁹⁾と述べている。一般的な徒弟制においては、師匠や兄弟子からモデルを示され、模倣を基本として技術の伝承がされてきた。教員も同じ

ように徒弟制の学びが、若手教員の力量形成にとって重要な意味を持つと考えられてきたのである。しかし、一般的な徒弟制の学びが、全体の活動の中の周辺の部分から学び始めるのに対して、教職のような専門職の場合は、現場に身を投じた瞬間から活動の全体が若手教員に委ねられるという違いがありメンタリングは「徒弟制の見直し」としての意味を見いだしていると指摘する。初任者であっても、現場に出ればこれまでの経験に関係なく、ベテラン教員や先輩教員と同じような仕事内容や責任が求められる。また、教科経営や学級経営といった様々場面において高度な判断が要求されるのである。そうした教職のような専門職の場合は、上から指導し評価するような徒弟制の学びではなく、側面から支援し援助するようなパーソナルな関係を形成した徒弟制の学びが求められている。メンタリングの原理とその手法は、若手教員の専門性の発達を高めるばかりでなく自分自身を見直す機会にもなる。

(2) メンタリングの機能と分類

メンタリングとは、人材育成の手法の一つで、知識や経験の豊かな人々（メンター）が現時点でまだ未熟な人々（プロテジェ・メンティ）に対して、定期的・継続的に交流し、対話や助言によって本人の自発的・自立的な成長を支援する方法のことをいう。メンターとは、ギリシャの詩人ホメロスの書いた叙事詩「オデュッセイア」に登場する老賢人「メントル」に由来する言葉であり、「賢明な人」「信頼のおける助言者」「師匠」などを意味しており、「より経験を積んだ年長者」を意味する言葉である。また、「メンターと対として用いられる言葉は、メンティと呼ばれメンターから助言・支援を受ける者のことである。メンターリングは、メンターが若年者や未熟練者（メンティ、プロテジェと呼ばれることもある）と、基本的には1対1で、継続的、定期的交流し、信頼関係をつくりながら、メンティの仕事や諸活動を支援し、精神的、人間的な成長を支援すること」である。⁽²⁰⁾

「メンタリング」行動について研究した、キャシー・クラム (Kathy E. Kram) は、著書「メンタリング会社の中の発達支援関係」⁽²¹⁾の中で、メンタリングの機能は、「互いの人間の成長と発展を促進する発達支援関係を表す言葉」であるとし、メンターがメンティに行う支援として、仕事のコツや組織の内部事情を学び組織階層の上昇を支援する行動(キャリア的機能)と、専門家としてのコンピテンス、アイデンティティ、有効性を高め、向上させることを目的とした行動(心理・社会的機能)の二つのカテゴリーに分類した。

表1 メンタリング機能 (Kathy E. Kram)

キャリア的機能	心理・社会的機能
スポンサーシップ	役割モデリング
推薦と可視化	受容と確認
コーチング	カウンセリング
保護	交友
やりがいのある仕事の割り当て	

キャリア的機能とは「メンティのキャリア発達を促進・向上させるための行動」であり、①スポンサーシップ:メンティ

が望ましい配置移動や昇進が可能となるように支援する行動②推薦と可視化:メンティの将来の機会を向上するような仕事に推薦したり、組織の意志決定者や組織外の人々に対してメンティの存在を知ってもらうための行動③コーチング:メンティに対し効果的に職務遂行するための知識や理解を高めメンティのキャリア目標を達成するための戦略や手法を教示・提案するための行動④保護:メンティがキャリア形成をしていくに当たり、突発的で害を与えるようなリスクからメンティを守るための行動⑤やりがいのある仕事の割り当て:やりがいのある仕事をメンティに割り当て、技術面での知識と効果的なフィードバックを与えるための行動という5つの下位機能によって構成されている。一方の心理・社会的機能とは、「社会や組織におけるメンティ自身の能力、立場、役割、アイデンティティについての理解を向上させ、一人のより成熟した人間への成長を促すことを目的とした行動」であり、①役割モデリング:メンティが必要となる適切な態度や価値観を身につけるために、メンター自身が身を持ってモデルを演じ賞賛、模倣、尊敬の対象となる行動②受容と確認:メンティに対し、肯定的な支援や励ましなどを行う行動③カウンセリング:メンティが働く上で直面する心配事や悩み事について、相談役となりフィードバックと積極的傾聴により問題解決を図る行動④交友:メンティとの間でお互いを気に入り理解し合う事で仕事上に関してではなく、仕事以外でもインフォーマルな付き合いをすることで社会的相互作用をもたらす行動という4つの下位機能によって構成されている。

(3) 1対1ではなく複数対複数のチーム

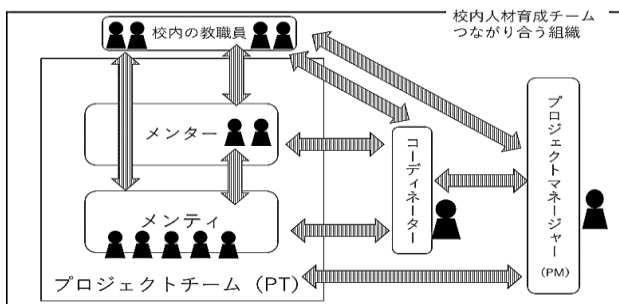
メンタリングとは「基本的には1対1」の関係である。しかし、メンターとメンティの関係を複数対複数とする提唱もある。小柳⁽²²⁾は、フィンランドで行われているピア・グループ・メンタリング (PGM) を紹介し、学校の組織的まとまりを導く、組織的な方法を紹介している。また、横浜市教育委員会は、平成18年度より初任者や教職経験の浅い教職員の人材育成および校内OJTシステムとしてメンターチームの設置を推奨している。経験のある先輩(5~10年)と経験の浅い後輩によるタテのつながり、同期や同じキャリアステージにある1、2年先輩のヨコの関係を相互に組み合わせチーム研修を実施している。チームでメンタリングすることのメリットとして、「複数対複数のチームでの関係をつくり、コミュニケーション力を上げる方がOJTのシステムとしては利点が多くなる」ことやメンター制度を導入した民間企業で問題になっている「世代間ギャップからくるミスマッチを克服できる」ことや「一人のメンターが一人のメンティを引き受ける責任感や重圧感に起因する負担感をなくすことができる」と述べている。また、大阪府や岡山県でも同様の複数対複数によるメンタリングを取り入れた研修を実施している。大阪府では、5年経験者研修、10年経験者研修の資料としてメンタリング・ハンドブックが作成され、研修の中に取り入れている。メンタリングの効果として、「人材育成の重要性が理解できる。メンティの職場での信頼度や存在感が増

す。職場のプラス面での変容が児童・生徒に影響するようになった」などが期待される効果として挙げられている。岡山県では、学び続けるOJTガイドブックの中で校内チーム制を取り入れ、ミドルリーダーの育成に着目しミドルリーダーが中心となり若手教員と先輩教員との関わりの中で個人だけではなく組織の成長、それが学校力の向上に寄与すると述べており、メンターの変容、メンティの心的負担の減少、組織の活性化などが挙げられ、メンタリングの手法を取り入れたチーム研修が効果をあげている。今後この活動が、同僚の教師とつながり合い、教師の学びとして必要な暗黙知的な実践の知識を皆で共有できるような場となり、学校全体で専門家としての教師の成長へと向かう機運となるよう期待したい。

5. 本校におけるメンターチーム導入の試み

(1) 導入の経緯

近年、校内における職員構成のバランスが変化している。以前のような、ベテラン教員と中堅教員が多く在籍し、若手教員がいるという構成から、ベテラン教員と若手教員が多く在籍し、ミドルリーダークラスの教員が不足している構成へと変化してきている。これは、自分の学校だけというわけではなく、全国的に見られている傾向である。また、職歴が浅く、学校内外の仕事も十分理解できていない中で主任や学校の中心としての役職を任されている教員が多くいる事も事実である。本校においても同様の現象がおきており、以前は、ベテラン教員、中堅教員が豊富に在籍していたが、徐々に、ベテラン教員と若手教員という年齢の二極化が顕著に表れ、ここ数年は、二極化というより全体の約60%～70%の教員が職歴10年未満の教員で、ミドルリーダーとされる職歴10年～15年の教員の割合は、全体の約10%ほどしかない中で学校運営がなされているのが現状である。このような現状の中で、若手教員の育成はもちろんのことミドルリーダーの育成は喫緊の課題である。 図1



昨年度は、メンター2人と若手教員で構成したメンターチームを導入したが、課題として「アドバイザーのような人をもうけ、助言を得られる機会の必要性」があったので、図1のように学校長をプロジェクトマネージャーとした人材育成を組織し、メンターを支える立場としてコーディネーター（教務主任）を位置付けた。また、各学年に学年主任を補佐する経験年数5年から10年までの教員をメンター（ミドルリーダー）として一人～二人位置付け、学年主任の補佐役と同時に、学年主任とともに若手教員の育成を意図的・計画的に実施できるように試みた。学年主任とミドルリーダー

が主となり、各学年でのヨコのつながりを重視しながら、必要に応じて学年のメンター同士が連携を取り、タテ（他学年）との連携をはかることで、様々な形のメンターチームが形成され教員同士のつながりができるようにした。

教員自身が、自分のキャリアを振り返り、自分のキャリアステージに応じた学年や校内での役割をより意識し、行動することで、次のキャリアステージのステップにつながり、そのことが、学校運営に対する視野の広がりへとつながっていく。これからは、今まで以上に教員同士が、子どもたちを中心に、共に学び合い、子どもと真剣に向き合っていかなければならない。若手教員の育成とミドルリーダーの育成の両輪を回しながら、ベテラン教員とともに学校とし、意識的に人材育成環境を整備する必要がある。

(2) 調査内容と方法

調査方法としてアンケート調査とインタビュー調査を実施した。アンケート調査は全教員アンケートと学年主任を含むメンター、メンティに実施した。

1 職員アンケート調査では、1学期と2学期を比較し職員の人材育成に対する意識がどのように変化したかを分析し、その結果から本校の成果と課題を探っていきたい。

2 メンターとメンティに実施した調査では、メンターの視点からメンターチーム研修の中で「どのようにメンティに携わっていたのか」や「どのような支援を意識的におこなっていたのか」、また、メンティの視点から「メンターがどのように携わっていたか」「どのような支援があったか」などを下記の表7「キャリア的機能」表8「心理・社会的機能」のメンターの支援例を基に探っていきたい。

3 インタビュー調査においては、発話（文字起こししたもの）から分かるメンター（ミドルリーダー）やメンティの思いや意識変化を探っていきたい。

(3) 考察

①校内の状況把握

表2 あなたの学校で実際の仕事を通して、職場の仲間と教え合ったり、学び合ったりする取組を推進し充実させていくことが必要だと感じていますか？

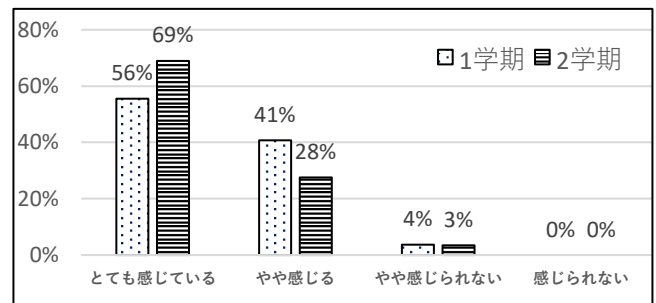


表2は、本校の職員に1学期と2学期にアンケートを実施した結果である。全体的に見ると1学期の数値より2学期の数値が上昇しているのが分かる。特に、1学期よりも「とても感じている」の割合が上昇しており、校内でともに学び合う環境が整い始めた結果であると感じる。しかし、職員の中には、「学び合う必要がやや感じられない」と答えた教員が数名いることも事実である。

表3 あなたは、日頃、職場の先輩・後輩として教えたり、教えられたり、相談に乗ったり、相談したりしていますか？

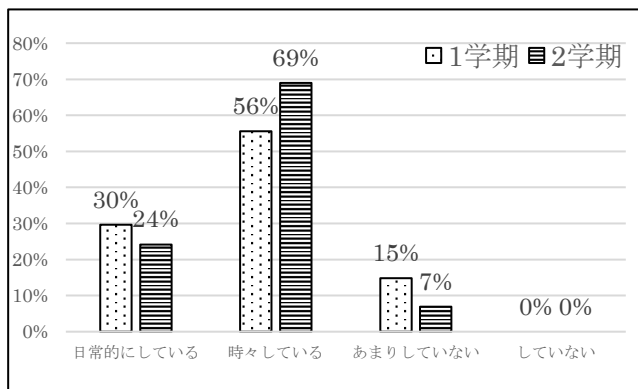


表4 あなたの職場は、全体的に見て、教えたり、教えられたりする学び合いの雰囲気や取組はできていると思いますか？

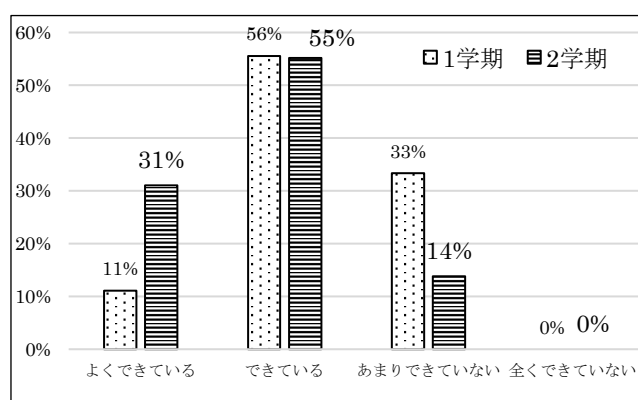


表5 同僚の授業等を見に行くことはありますか？

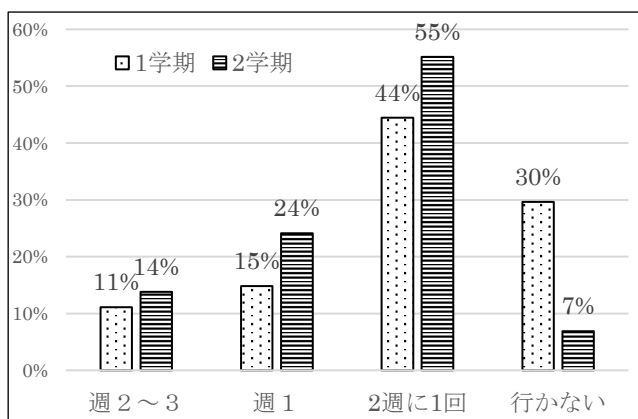


表6 同僚の授業等を見に行き、アドバイスや助言をしたり・受けたりしたことはありますか？

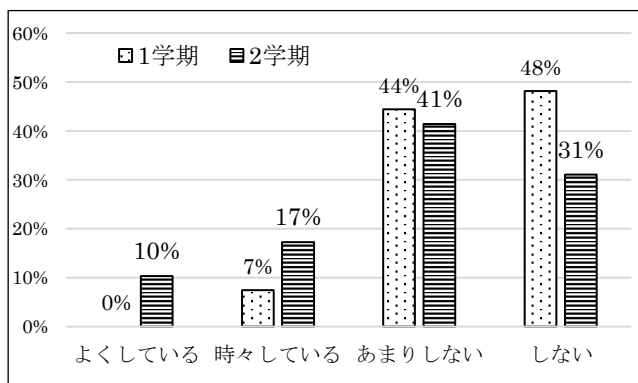


表3～表4の結果から、全体として普段から職員同士が意欲的にコミュニケーションを取っていることがわかる。また、学び合う職場の雰囲気づくりについては、「よくできている」「できている」と回答した割合が8割を超え、「あまりできていない」の項目が1学期よりも減少していることから、日常の職場で教員同士が、互いに関わり合いを持ちながら働いていることが分かる。

表5～表6の結果として、1学期よりも2学期の方が授業を見に行く回数が増えていることが分かる。また、全く授業を見に行かないという回答が減少している。普段校務で忙しい中ではあるが、自分以外の授業を見にいこうとした行動は、教員間の関係が以前よりもよくなっていることや授業を見に行きやすい雰囲気づくりができてきたからである。2学期は、授業を見に行く機会を意図的に増やすために、管理職や道徳主任と相談し、2019年度から教科化される、道徳の授業を担当だけではなく、副担の先生にも協力してもらい授業をローテーションした結果も影響している。たいてい授業見学と同じ教科の授業を見に行くことが多いが、道徳の授業においては、自分の教科の専門性が問われないので、授業技術もさることながら、子どもを中心に授業を見ることが必要となってくる。このことをきっかけに、担任が副担と一緒に悩みながら教材を作ったり、ともに子どもの事について会話したりすることでお互いの経験や考えを少しずつ理解し、授業を見合う関係作りが構築できていたように思える。

アンケート結果では、全体的に教員同士が互いに相談したり、ともに学び合う姿勢が向上したと言える。少しずつではあるが、同僚性が向上していると感じられる。しかしながら、授業を見学しに行ってもアドバイスや助言を意欲的にすることはあまりしていないので、簡単でよいので、自分が学んだことや助言などを伝えるための工夫が必要である。

②メンター、メンティの意識調査

表7 分類：①スポンサーシップ②推薦と可視化③コーチング④保護⑤やりがいのある仕事の割り当て

キャリア的機能	キャリア的機能 (例)
①キャリア発達を援助する行動	必要な人とつなげる
②メンティの能力を証明する機会を作る行動	メンティのよさを学年主任や管理職へ伝える
③コツを教えるフィードバックを行う行動	自分の知識や経験を伝え、仕事のやり方を教える
④必要な時に緩衝の役割をする行動	経験不足が責められないように配慮する
⑤キャリアアップを考え、新しい仕事に挑戦させ知識とスキルを伸ばす行動	新しい知識やスキルが学ぶことのできる役割を与えその都度支援していく

表8

分類：①役割モデリング②受容と確認③カウンセリング④交友

心理社会的機能	心理社会的機能 (例)
①メンター自身が身をもってモデルを演じ賞賛、模倣、尊敬の対象となる行動	日々の実践を見せる 教師として考えていることをメンティに語る
②肯定的な支援や励ましをおこなう行動	メンティの取り組みを肯定的に捉える
③相談役となりフィードバックと積極的傾聴により問題解決を図る行動	話を相手の立場に立ってきく 本音で語れる環境を整える 異なる視点から個人的な経験を明示し、問題解決を助ける
④仕事上に関してではなく、仕事以外でもインフォーマルな付き合いをすることで社会的相互作用をもたらす行動	仕事上の経験を共有する 仕事以外にも共通の話題を持ち交流する

※表7・8は、キャンシー・クラムのメンター機能の分類を基にメンターの指導姿勢について横浜市・岡山県の表を参考に筆者が作成

表9 メンターの意識調査

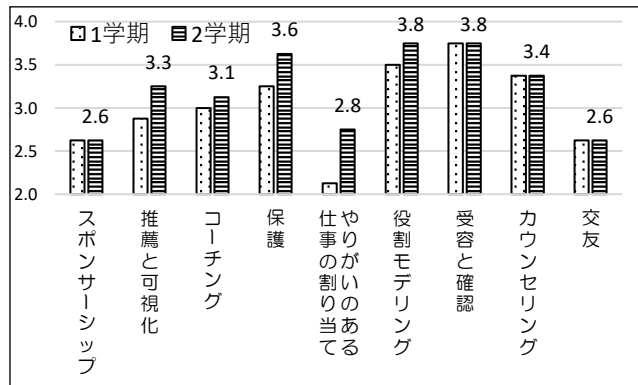


表10 メンティの意識調査

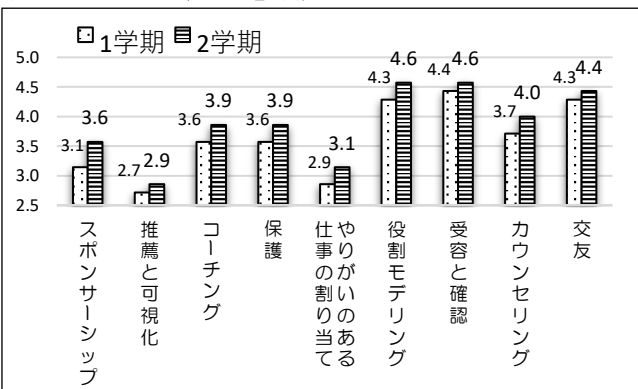


表9は、「1支援できなかった 2あまり支援できなかった 3支援した 4時々支援した 5頻繁に支援した」の5段階で、表10は「1支援されなかった 2あまり支援されなかった 3支援された 4時々支援された 5頻繁に支援された」の5段階で、メンターとメンティが回答した、1学期と2学期の平均値を数値化したものである。つまり、表9は、メンターが、表7～表8の例を参考に、自分自身がメンティに対し支援した行動の振り返りの結果で、表10は、メ

ンティが、表7～表8の例を参考に、自分自身がメンターから支援された行動の振り返りの結果を示したものである。

メンターの支援例として、キャリア的機能よりも、心理社会的機能の支援が多い。これは、メンティも同様に支援を受けていると感じている。例えば、メンターとして「役割モデリング」の項目での支援例として「常に生徒との関わり方や声のかけ方などを示すことできた。」「率先垂範の姿勢や生徒と共に活動し、見届ける姿勢を示した。」「自分の考えを常に話していた。」などの支援例が挙げられている。メンティは、「生徒との関わり方を教えてくれた。」「自分の見本となり生徒の見方を教えてくれた。」などの支援例が挙げられている。両者に共通することは、子どもを見る目や子どもとの関係づくりを重要視していることであり、メンターのインタビューからも、「子どもたちと接している姿を見て感じてもらいたい。若い先生たちが子どもたちとの接し方とか自分が体感したものを伝えていきたい。」と述べており、メンターにとって一番伝えていきたい事が子供を見る目であることが分かる。次に支援を多く実施していたのは、「受容と確認」である。メンターからの視点では、この数値は、1学期・2学期とあまり変化はないが、高い数値であり最もメンターが重要視した項目の一つである。メンティもまた、そのように感じている。メンターの支援例として、「授業を見に行った時に良かったことなどを伝える事ができた。」「仕事を見届け肯定的な声掛けができるように心掛けた。」「笑顔・明るい対応をする。ほめる、行動に対し感謝の言葉を使う。」などが挙げられ、メンティからは「色々やらせてくれるが、ダメなものはダメと言ってくれる。」「何事にも興味を持って話してくれる。」「自分のやりたいことに対し肯定的に見守ってくれた。」などを挙げている。また、「保護」の面でも同様に高い数値を示してしており、メンターの支援例としては、「なるべくメンティをフォローするように努力した。」「フォローになるような話を生徒たちの前でした。」などが挙げられ、メンティからは「アフターケアをしてくれた。」「こちらの経験不足を自分のミスと言ってくれる。」などが挙げられている。そして、「カウンセリング」の項目では、メンターの支援例として「お互い本音で話せる場を設定したが、聞いてあげる部分と伝える部分のバランスが難しかった。」と難しさを感じている反面、「傾聴姿勢をとって受け止めるようにしている。」「相手の中にある答えが出るように心掛けた。」などの支援例があり、メンティは、「どんな時でも話を聞き、常に本音で話をしてくれた。」「親身になって話を聞いてくださり本音で相談することができた。」「日々何気なく声かけなどをしてくれて安心して仕事が出来た。」「年齢に関係なく、良い意見を素直に取り入れてくれる。」などの支援例が挙げられる。メンターのインタビューの中で、「色々な人の話をよく聞いたような気がする。自分の学年を中心に他学年にも話をしにいったし、他学年からもよく相談もされたように思う。去年の経験から、教員間で腹を割って話せる環境づくりが必要だと思ったし、自分が若いころそのようにしてもらえたから自分が実施しないと

いけないかなと思った。話を聞くことで学年で困っている事が聞けて困っている事を解決するために自分なりに色々な動きができたように思えた。」と述べている。この三つの項目に共通して言えることは、メンターは、メンティに寄り添い見守るように支援していることである。この関係は、同僚が互いに認め合い、相互に能力を高め合う、ピア関係を醸成している。教員は、このような経験を体感することで、ピア関係が形成され、よりよい職場風土を作り上げることで、同僚性の向上の役立っているものであると考えられる。

(3) インタビュー調査から分かる意識変化

メンターは、自身のキャリアステージに応じた校内や学年での役割を自分自身で感じ、自身のキャリアアップや若手教員の育成など自分の意識を変化させている。また、メンティも、自分と向き合い様々な教員と出会い、支援してもらいながら自身の成長を成し遂げている。メンターのインタビューの中で、「1学期は、いつもどおりで、主任をサポートしようと思っていたんだけど、1学期の終わりぐらいから、主任に行く前に自分がどうにかして学年を動かしていこうかなと思うようになった。去年の経験を含めて自分で動いていこう、自分がやろうという気持ちになっていった。」「ここ三年間やっている中で今まで自分がやってきたことを伝えること、教わったことやってきたことを伝える人がいないって気づいてきて、自分がやるしかないんだなあという意識の変化があった。不易と流行って言葉があるけど、まず教員として大事なことは伝えていかないと考えるようになった。生徒指導や学校の事など、今までは自分じゃなくてもって思っていたけど周りを見たら誰もいなくて・・・これは逃げてちゃいけない、ポジションが無くても頑張らなくちゃって思えるようになった。これからはより若手教員に対して聞いてあげる雰囲気や環境を整えなくちゃいけないし、その役割を自分がしないといけないのって思いました。」と述べ、メンター（ミドルリーダー）としての意識が変化し、行動しようとする意志が表れている。あるメンティは、「〇〇先生のクラスは、〇〇先生のクラスになるよって言われてやっぱその通りだった。授業を見て、同じことをやっているつもりでも、雰囲気作りとか間の取り方、声のかけ方が・・・言葉で説明はできないんですけど、ああいう空気感や感覚的な事をこれから身に付けていきたい。」と述べ、教師として必要な何かを感じ取ることができたことが教師としての成長へとつながっていくと考える。

6. おわりに

昨年度より実施してきた、若手教員とミドルリーダーの育成を目的としたメンターチーム研修の中で、若手教員とミドルリーダーが相互に考えを理解することで内面的な成長がみられた。特にミドルリーダーの意見としてやはり、子どもとどのように接し、どのように育てていくのかを今までの自分の経験や感覚などを通し、若手教員へ伝えていきたいという思いが十分に伝わってきた。

社会の急速な変化に伴い、学校に期待される役割や社会

からのニーズの変化、子どもの変化に対して、従前の教育観を変化させていかなければならない時代になってきた。そのような時代の中、教員が丸となり子どもたちのために職を全うしていかなければならない。しかしながら、ベテラン教諭が多く退職する中、今まで蓄積された指導観や教育観を伝承していかなければならないが、そのための十分な研修組織自体が確立されていないのが現実である。これからは、学校が組織的に教師の人材育成について真剣に考え、独自に人材育成方法を考えていかなければならない時代になっているのかもしれない。そして、その研修の中心には、子どもたちがいてほしい。教師は、子どもから学び、他の教師から学び、良い同僚性を構築できるような反省的実践者として成長していかなければならない。

引用・参考文献

- (1) 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 文部科学省 平成27年12月21日 p.3
- (2) 平成25年度学校教員統計調査 p.3
- (3) 教育基本法 第9条
- (4) 教職生活の全体を通じた 教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申) 平成24年8月28日 p.2
- (5) 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 文部科学省 平成27年12月21日 p.20
- (6) 初任者研修におけるメンタリング 鈴木麻里子他 p.37
- (7) 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 文部科学省 平成27年12月21日 p.23
- (8) 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 文部科学省 平成27年12月21日 p.24
- (9) 教育公務員特例法等の一部を改正する法律第24条関係
- (10) 教師花伝書 佐藤学(2009) p.51
- (11) 教師花伝書 佐藤学(2009) p.63
- (12) 教師花伝書 佐藤学(2009) p.74
- (13) 専門家の知恵 ドナルド・ショーン著 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001)
- (14) 教師力向上の鍵 横浜市教育委員会編著 2011 p.96
- (15) 学びの心理学 秋田喜代美(2012) p.100
- (16) 教師花伝書 佐藤学(2009) p.93
- (17) メンタリングの概念と効果に関する考察 南山大学 久村恵子(1997) p.81
- (18) 乾丈太・有倉巳幸(2006)「小学校教師のメンタリングに関する研究」 p.97
- (19) 日本の教師文化 「教職におけるメンタリング」 稲垣忠彦・久富善之編 東京大学出版会 p.99
- (20) 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 小柳和喜雄 pp.14-15
- (21) キャシー・クラム著 渡辺直登・伊藤知子訳 (2003) 『メンタリングー会社の中の発達支援関係一』 白桃書房 pp.27-49
- (22) 学校における組織的な教育力の向上と関わる ピア・グループ・メンタリングの方法 小柳和喜雄