

同僚から学ぶことを主眼とした若手教師支援の研究

高橋 賢治^{*1}・姫野 完治^{*2}

概 要

本研究では、小学校教員を対象としたアンケートと若手教師支援の実践を通して、同僚から学ぶことができる教師の特徴の解明と、若手教師の支援方法の検証を行った。アンケートの結果、授業についての研修に積極的な教師は、授業に関する情報や校内研修の内容、事後検討会で話題になったことについて話し、仕事以外の雑談を行っていることがわかった。また、日常的に校内研修に関する会話をしている教師は、校内研修に対して人間関係の構築や人材育成といった意味を見出していることがわかった。さらに、若手教師は、特に授業について課題を感じており、同僚との会話が課題に対する有効な支援策として機能していることが明らかになった。加えて、授業についての研修に消極的な若手教師であっても、研究授業を行うことで学びが得られることを実感していることがわかった。その知見を踏まえて、メンタリングの手法を用いた若手教師への支援を行った。日常的な支援からは、若手教師が日々の実践に関する同僚との会話によって経験から学ぶプロセスを構築していくことが確認できた。研究授業に向けた支援では、若手教師と若手教師に関わる複数の教員とのコミュニケーションが支援の鍵となることが確認できた。

1. はじめに

これまでに会った何人もの若手教師が「何がわからないかがわからない」と口にしていた。若手教師は、困っている感覚はあるものの、見通しがもてないことから、先輩教師に何を相談したらよいかわからず、支援を待つだけの受動的な状態になる傾向が強い。受動的になっている若手教師への支援として、校内研修が有機的に働くことが期待される。しかし、千々布（2005）が指摘するように、多忙化によって授業研究や校内研修の形骸化が進み、校内研修では若手教師の支援を十分果たすことができなくなっている学校も少なくない。木原（2006）などの研究によれば、校内研修の課題として取組の硬直化や形骸化、意識や考え方を共有できないことによる同僚間の齟齬、などが明らかになっている。

同僚との関わりについて紅林（2007）は、「日本の教師にとって、同僚との関わりは、教育活動の支えとなり、力量形成の助けとなり、癒しの機能を果たしている。けれども、現在、日本の教師は同僚と限定的な関係を取り結んでおり、プライベートな領域での交流は少なく、また、互いの実践を通しての交流も必ずしも積極的ではない。こうした同僚関係の有り様は、日本の教師が必要に応じて選択的に同僚との関係を取り結ぶ力を持っていることに由来するものであり、一概に同僚性の衰退とは

*1登別市立鷺別小学校主幹教諭（北海道教育大学教職大学院 2022年3月修了生）

*2北海道教育大学教職大学院（大学院教育学研究科高度教職実践専攻）札幌

言えない。」(p.180) としながらも、同僚性の変質によって必要に応じて選択的に関係を取り結ぶ同僚性を持ち続けることが難しくなることを危惧している。

同僚性の効果についてC・デー・Q・グー (2015) が「より深いレベルでの永続的で強い仲間とのつながりは、子どもの学力達成のためのコミットメント、誠実さ、原動力に関する意識の共有に基づいている。」(p.190) と述べているように、意識や考え方の共有と同僚性の向上には関連がある。伊津野・吉田・榎本・上野 (1981) は、「『和』『協力』の関係が強ければ強いほど、研修はより効果的になるという傾向があると考えられる。」(p.142) と述べている。秋田 (2006) は、「1回だけの質問紙調査であるので、ここからは因果関係の方向性は明確ではない。だが、同僚との日常の会話頻度や授業研究の頻度が高いと、研修の満足度も高い、あるいは研修満足度が高いと日常の同僚の会話頻度が増え、授業研究の頻度も高いといういずれかの方向性が示唆される。」(p.198) と述べており、日常の関わりと校内研修の関連性が強いと考えられる。同僚性と校内研修の関わりを見ていくことで、校内研修を若手教師支援の場として有機的に機能させる鍵が見つかるのではないだろうか。

本研究は、学び続ける教師の特性として、同僚間のコミュニケーション及び校内研修への意識を調査するとともに、若手教師への支援方法を開発・試行することを目的とする。

2. 同僚性と校内研修に関する調査

2-1 調査の概要

本研究では小学校の教師を対象として調査を行う。2021年7月に各学校の教師分の質問紙を配付し、8月末をめぐりに回収した。質問紙にQRコードを掲載し、インターネット上のアンケートフォームからも回答可能とした。H県内の小学校9校に調査協力を依頼し、109人から回答を得た。

2-2 調査の項目

調査項目のうち本研究で扱うものは、次の通りである。

I 同僚との関わり方と程度……後藤 (2016) が行った28項目から対話や協働に絞り、10項目を抽出。校内外の研修を話題にした対話の有無について8項目を追加し、4件法(「よくする」「時々する」「あまりしない」「全くしない」)で尋ねた。

II 実践上の課題の実感と課題に役立つ取組……悩みや課題の4項目(「授業」「学級経営」「生徒指導」「校務分掌」)それぞれについて當山 (2010) を参考に10項目の取組がどの程度役立っているか4件法(「とても役立っている」「やや役立っている」「あまり役立っていない」「役立っていない」)で尋ねた。

III 校内研修の意味……前田・浅田 (2020) の10項目のうち、肯定的な回答が半数以下の研究紀要作成の項目を除いた9項目に、中田 (2014) が重視した指導力の向上に関する項目を追加した10項目について4件法(「あてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」)で尋ねた。

2-3 結果と考察

(1) 同僚から学ぶ教師の特徴

同僚から学ぶ教師の特徴を明らかにする前提として、日常の関わり方に焦点をあてて分析を行った。結果を表1に表す。①⑤⑥で過半数が「よくする」と答えており、授業の進め方や子どもの様子が会話の中心になっていることが伺える。

さらに、日常の関わり方について尋ねたIのアンケート結果と実践上の悩みや課題を尋ねたIIのA

表1 同僚との関わりの程度に関する18項目の回答分布

	よくする	時々する	あまりしない	全くしない
①授業の進度や進め方について話をする	56.9%	35.8%	6.4%	0.9%
②授業を観察し合い、意見を交流する	13.8%	45.0%	33.9%	7.3%
③自分が得た授業などに関する情報を話す	24.8%	59.6%	12.8%	2.8%
④その日の授業の出来や様子について話をする	44.0%	42.2%	10.1%	3.7%
⑤子どもの成長や課題について話をする	51.4%	44.0%	4.6%	0.0%
⑥子どもの他愛もない行動について話をする	51.4%	39.4%	8.3%	0.9%
⑦保護者についての話をする	22.9%	61.5%	15.6%	0.0%
⑧校内研修の主題や仮説、理論についての話をする	4.6%	40.4%	45.0%	10.1%
⑨校内研修の内容についての話をする	10.1%	43.1%	37.6%	9.2%
⑩参観した研究授業についての話をする	11.9%	52.3%	27.5%	8.3%
⑪自分が行う研究授業についての話をする	22.0%	57.8%	15.6%	4.6%
⑫事後検討会で話題になったことについての話をする	11.9%	45.0%	33.0%	10.1%
⑬本務として参加した校外の研修についての話をする	4.6%	45.9%	35.8%	13.8%
⑭自主的に参加した校外の研修についての話をする	5.5%	41.3%	33.9%	19.3%
⑮仕事以外の雑談をする	45.9%	37.6%	15.6%	0.9%
⑯教師や授業の在り方について考えを交流する	14.7%	52.3%	28.4%	4.6%
⑰専門性の高い同僚に相談したり、助けを求めたりする	29.4%	50.5%	17.4%	2.8%
⑱同僚の仕事を進んで手伝う	39.4%	53.2%	6.4%	0.9%

アンケート結果の関わりを分析した。Ⅱのアンケート結果において、「悩みや課題を強く感じている」「悩みや課題をやや感じている」と回答した割合が最も高かった「授業」に着目し、関連を検討した。Ⅱのアンケート結果で「授業」における課題や悩みに役立つものとして「校内研修」、「自主的に参加する研修セミナー」、「継続的に参加する自主的な勉強会・サークル」の3つの質問すべてで「とても役立っている」「やや役立っている」と回答した群を「授業についての研修に積極的な群」、「あまり役立っていない」「役立っていない」と1つでも回答した群を「授業についての研修に消極的な群」として分析した。 χ^2 検定を行ったところ、③自分が得た授業などに関する情報を話す ($\chi^2=8.43$, $df=1$, $p<.01$)、⑨校内研修の内容についての話をする ($\chi^2=8.78$, $df=1$, $p<.01$)、⑫事後検討会で話題になったことについての話をする ($\chi^2=15.27$, $df=1$, $p<.01$)、⑮仕事以外の雑談をする ($\chi^2=7.14$, $df=1$, $p<.01$)、で肯定群が有意に多くなった。このことから、授業についての研修に積極的な教師は消極的な教師と比べて、授業に関する情報、校内研修の内容、事後検討会で話題になったことについて話し、仕事以外の雑談を行っているという特徴が見られた。

次に、校内研修について話す教師は、校内研修にどのような意味を見出しているのかを分析した。同僚との関わりの中から校内研修に関わる「校内研修の主題や仮説、理論についての話をする」、「校内研修の内容についての話をする」、「参観した研究授業についての話をする」、「自分が行う研究授業

表2 校内研修の会話と校内研修の意味の相関

	研修会話
②研究活動を通して、同僚との人間関係を築く	.272 **
④若手や後輩の学びを支援し、次世代の教師を育てる	.255 **
⑤日々の仕事や業務に対する意欲や動機が高められる	.210 *
⑥指導内容やカリキュラムについての理解を深める	.285 **
⑧学校全体の教育力を向上させ、子どもの学力を高める	.225 *

** $p<.01$ 、* $p<.05$

についての話をする」、「事後検討会で話題になったことについての話をする」の5つの質問にすべて「よくする」または「時々する」と回答した群を肯定群とし、1つでも「あまりしない」または「全くしない」と回答した群を否定群として、2つの群を比較した。校内研修の意味との関連を検証するため、Ⅲのアンケート結果との相関分析を行った。その結果、「研究活動を通して、同僚との人間関係を築く」($r=.272, p<.01$)、「若手や後輩の学びを支援し、次世代の教師を育てる」($r=.255, p<.01$)、「指導内容やカリキュラムについての理解を深める」($r=.285, p<.01$)において1%水準で有意な弱い正の相関が見られた(表2)。以上のことから、日常的に校内研修に関する会話をしている教師は、校内研修に人間関係の構築や人材育成、指導内容やカリキュラムについての理解の深まりといった意味を見出していると言える。

(2) 若手教師の特徴

若手教師の支援方法を検討する前提として、若手教師の特徴を掴むことを目的に教職年数ごとに10年以下を若手、11～25年を中堅、26年以上をベテランの3群に分けて分析を行った。全体に占める割合は若手22.0%、中堅45.0%、ベテラン33.0%だった。教職年数と課題の実感との関連を検証するため、Ⅱのアンケート結果について相関分析を行った。その結果、「授業」との間には1%水準での有意な弱い負の相関が見られた($r=-.288, p<.01$)。また、「学級経営」との間には、5%水準での有意な弱い負の相関が見られた($r=-.194, p<.05$) (表3)。

表3 教職年数と課題意識の相関

	授業	学級経営	生徒指導	校務分掌
教職年数	-.288 **	-.194 *	-.165 +	-.184 +

** $p<.01$ 、* $p<.05$ 、+ $p<.10$

次に、悩みや課題の4項目それぞれについて校内研修等の取組がどの程度役立っているかを4件法(「とても役立っている」「やや役立っている」「あまり役立っていない」「役立っていない」)で尋ねたⅡのアンケート結果の分析を行った。「同僚との会話」が「授業」、「学級経営」、「生徒指導」、「校務分掌」においていずれも「とても役立っている」と回答した割合が中堅、ベテランに比べて若手は多かった(表4、5、6、7)。若手教師において「同僚との会話」は、他の取組と比べて「とても役立っている」と回答した割合が特に多かった。教職年数と悩みや課題に役立っている取組との関連を検証するため、相関分析を行った。その結果、「授業」においては、「同僚との会話」($r=-.236, p<.05$)、「管理職への相談」($r=-.242, p<.05$)との間に5%水準で有意な弱い負の相関が、「学級

表4 課題に取組が「とても役立っている」と回答した教職年数別の割合(授業)

	若手(24)	中堅(49)	ベテラン(36)
官製研修	12.5%	10.2%	5.6%
校内研修	41.7%	22.4%	13.9%
自主的に参加する研修セミナー	33.3%	55.1%	55.6%
継続的に参加する自主的な勉強会・サークル	33.3%	49.0%	50.0%
読書(教育書)	41.7%	38.8%	41.7%
読書(教育書以外)	25.0%	26.5%	30.6%
同僚との会話	66.7%	44.9%	25.0%
管理職への相談	58.3%	18.4%	11.1%
家族や友人との会話	41.7%	24.5%	19.4%
インターネット上の情報	37.5%	20.4%	22.2%

表5 課題に取り組が「とても役立っている」と回答した教職年数別の割合（学級経営）

	若手	中堅	ベテラン
官製研修	8.3%	4.1%	5.6%
校内研修	25.0%	12.2%	8.3%
自主的に参加する研修セミナー	37.5%	40.8%	44.4%
継続的に参加する自主的な勉強会・サークル	33.3%	40.8%	50.0%
読書(教育書)	41.7%	44.9%	47.2%
読書(教育書以外)	37.5%	22.4%	30.6%
同僚との会話	70.8%	36.7%	25.0%
管理職への相談	58.3%	22.4%	11.1%
家族や友人との会話	29.2%	18.4%	13.9%
インターネット上の情報	20.8%	14.3%	22.2%

表6 課題に取り組が「とても役立っている」と回答した教職年数別の割合（生徒指導）

	若手	中堅	ベテラン
官製研修	8.3%	4.1%	5.6%
校内研修	33.3%	10.2%	11.1%
自主的に参加する研修セミナー	33.3%	38.8%	44.4%
継続的に参加する自主的な勉強会・サークル	20.8%	38.8%	47.2%
読書(教育書)	29.2%	36.7%	47.2%
読書(教育書以外)	25.0%	18.4%	27.8%
同僚との会話	66.7%	44.9%	27.8%
管理職への相談	50.0%	24.5%	19.4%
家族や友人との会話	25.0%	18.4%	16.7%
インターネット上の情報	16.7%	18.4%	16.7%

表7 課題に取り組が「とても役立っている」と回答した教職年数別の割合（校務分掌）

	若手	中堅	ベテラン
官製研修	0.0%	6.1%	2.8%
校内研修	12.5%	6.1%	5.6%
自主的に参加する研修セミナー	12.5%	20.4%	38.9%
継続的に参加する自主的な勉強会・サークル	12.5%	26.5%	38.9%
読書(教育書)	8.3%	18.4%	33.3%
読書(教育書以外)	16.7%	6.1%	16.7%
同僚との会話	50.0%	38.8%	13.9%
管理職への相談	41.7%	30.6%	13.9%
家族や友人との会話	20.8%	6.1%	5.6%
インターネット上の情報	12.5%	4.1%	19.4%

表8 教職年数と課題に役立つ取組の相関

	【授業】 同僚との 会話	【授業】 管理職への 相談	【学級経営】 校内研修	【学級経営】 同僚との 会話	【学級経営】 管理職への 相談	【生徒指導】 校内研修	【生徒指導】 同僚との 会話	【校務分掌】 同僚との 会話	【校務分掌】 管理職への 相談
教職年数	-.236 *	-.242 *	-.175 +	-.273 **	-.279 **	-.196 *	-.175 +	-.200 *	-.229 *

** $p < .01$ 、* $p < .05$ 、+ $p < .10$

経営」においては、「同僚との会話」($r = -.273$, $p < .01$)、「管理職への相談」($r = -.279$, $p < .01$)との間に1%水準で有意な弱い負の相関、「生徒指導」においては、「校内研修」($r = -.196$, $p < .05$)との間に5%水準で有意な弱い負の相関が、「校務分掌」においては、「同僚との会話」($r = -.200$, $p < .05$)、「管理職への相談」($r = -.229$, $p < .05$)との間に5%水準で有意な弱い負の相関が見られた(表8)。

以上のことから、「同僚との会話」が若手教師にとって学校現場における悩みや課題に対する有効な支援策として機能していることが明らかになった。

続いて、「授業についての研修に消極的な教師」について教職年数別に分析した。Ⅲのアンケートにおいて「授業」の悩みや課題に役立つ研修等の中で「校内研修」、「自主的に参加する研修セミナー」、「継続的に参加する自主的な勉強会・サークル」の3つの質問で「あまり役立っていない」「役立っていない」と1つでも回答した群を「授業についての研修に消極的な群」とし、Ⅲのアンケート結果から「授業についての研修に消極的な群」の回答を抽出して教職年数別に分析したところ、「若手」で特に「研究授業を積極的に行い、指導力向上を図る」について肯定的な回答をした割合が高かった（表9）。

表9 授業についての研修に消極的な教師が研修の意味で肯定的回答をした割合（教職年数別）

	若手	中堅	ベテラン
①日々の自分の授業実践に繋がる新たな発見や学びを得る	71.4%	57.1%	54.5%
②研究活動を通して、同僚との人間関係を築く	57.1%	57.1%	54.5%
③多くの時間が割かれ、日々の授業の妨げになる	28.6%	64.3%	36.4%
④若手や後輩の学びを支援し、次世代の教師を育てる	85.7%	50.0%	63.6%
⑤日々の仕事や業務に対する意欲や動機が高められる	71.4%	35.7%	27.3%
⑥指導内容やカリキュラムについての理解を深める	85.7%	50.0%	54.5%
⑦学校全体の子どもの様子を知り、同僚と問題を共有する	71.4%	71.4%	63.6%
⑧学校全体の教育力を向上させ、子どもの学力を高める	85.7%	50.0%	45.5%
⑨普段とは違った学習活動や指導法を準備し、試す	85.7%	57.1%	36.4%
⑩研究授業を積極的に行い、指導力向上を図る	100.0%	71.4%	27.3%

教職年数とⅢのアンケート結果との相関分析では、「研究授業を積極的に行い、指導力向上を図る」との間に0.1%水準で有意な負の相関が見られた（ $r = -.594$, $p < .001$ ）（表10）。授業についての研修に消極的であっても、「若手」は研究授業に意味を見出していることが明らかになった。研究授業に向けた授業づくりの場での支援を充実させることが若手支援の鍵になると考えられる。

調査で明らかになったように同僚から学ぶ教師は、校内研修に対して人間関係の構築や人材育成といった意味を見出しており、校内研修を若手教師支援の場として活用することが期待できる。

さらに、同僚から学ぶ教師は、授業や校内研修についての話や雑談を積極的に行っており、コミュニケーションが取りやすく、若手教師にとって相談しやすい相手となることも期待できる。岩川（1994）は、「創造的な熟練教師は、そのライフコースの中で、さまざまな他の教師と出会い、学習や授業に関する見識や教師としての生き方までも学んでいる。教師は、孤立した状況の中ではなく、同じ仕事に従事する教師間のコミュニケーションの中で、専門的に成長しているのである。」（p.97）と述べており、教師間のコミュニケーションが教師の専門的成長に寄与することを挙げている。同僚から学ぶ教師が、若手教師の課題と校内研修や様々な知識、技術とを日常的な会話の中でつなぐことにより、課題を克服するための具体的な支援を担うことが期待される。

若手教師が抱えている課題は多岐に渡っていることも調査で明らかになった。伊藤・柴田（2014）は、「メンターは1人ではなく、複数であることが望ましい。」（p.130）と述べており、それぞれの課題

表10 授業についての研修に消極的な教師の教職年数と研修の意味の相関

	指導力向上
教職年数	-.594 **

** $p < .01$

に合わせてメンティが複数のメンターの中から選択する選択的メンタリングが効果的だと考えられる。

また、研修に消極的な若手教師であっても研究授業には意味を見出しており、同僚から学ぶ教師と研究授業に向けて協働的に授業づくりを行うことにより、授業づくりの場が若手教師支援の場となることが期待できる。

3. 同僚性と校内研修に関する調査

3-1 実践の概要

本実践は、アンケートで得られた知見を踏まえ、H県A市立B小学校において、大学卒業1年目の臨時採用教諭である1年生担任1名（C教諭）を対象に、2021年4月から11月の期間で第一著者が日常的な支援と研究授業に向けた支援をメンタリングの手法を用いて行った。

日常的な支援では、第一著者が1日1～3時間教室に入って観察し、放課後に職員室で対話を行った。

この日常的な支援は、島田（2013）が4つに分類したメンタリング機能のカテゴリのうち、「専門的な発達を促す機能」、「パーソナルな発達を促す機能」、「自立を促す機能」の3つを果たしていた。

第一著者はメンタリングに専念できる立場であったが、通常、メンタリングを主とした若手教師支援を行う先輩教師の多くは、担任業務や分掌業務などの仕事を抱えており、若手教師支援に専念できない。また、メンターとメンティの1対1の関係には、後藤（2014）が指摘しているように影響が強くなるという問題がある。問題の解決策として、伊藤・柴田（2014）が述べているように、メンターは多数である方が望ましい。そこで、研究授業に向けては、もう1つのメンタリングの機能である「関係性の構築を促す機能」を果たすようにし、C教諭が自ら感じている課題や知りたい内容に合わせて同僚教員からメンターを選択する選択的メンタリングを実施した。選択的メンタリングの傾向を掴むため、相談した相手と内容、受けた助言、感想の記録を行った。さらに、本実践についてC教諭が何を感じ、思ったのかを把握するため、研究授業から2週間後に半構造化インタビューを行った。日常的な支援と研究授業に向けた支援について記録やインタビューもとに考察を行った。C教諭や管理職からは了解を得ているが、プライバシー保護の観点から学校や個人が特定されることのないように配慮した。

3-2 日常的な支援

日常的な支援として行ったC教諭との対話について、月ごとの回数と主な内容を表11にまとめた。

1回の対話は、第一著者が教室に入った授業を中心としたその日の出来事と感想をC教諭が語り、それに対して第一著者が助言を行い、その後に最近の出来事と感じている悩みや課題を再びC教諭が語り、第一著者が助言を行うという組立で行った。1回の時間は、15～30分程度であった。

C教諭への支援は、入学式翌日からスタートした。入学式翌日からの1週目はすべての時間に支援に入ったが、2週目以降は、週2～3日のペースで支援を行った。5月以降は主に国語と算数の時間に支援を行った。これは、C教諭が国語と算数の授業について特に課題を感じており、他の教科についてはスムーズに授業を進めることができるという手ごたえがあると対話の中で語っていたことによる。実施期間を通じてC教諭が課題として感じていたのが、学習規律の徹底であった。学習規律は、話の聞き方や発表の仕方など、内容が多岐に渡っており、なおかつ細分化されるものである。当初、C教諭は様々な規律に対して課題を感じており、即効的な解決を求めている。そこで、一遍には解決しないこと、1つ1つの規律を徹底していくことで他の規律にも影響が波及すること、優先順位を決

表11 月ごとの対話の回数と主な内容

月	回数	主な内容
4月	10	入学直後の指導、基本的指導技術、授業の進め方
5月	10	特別支援的な対応、音読指導、ひらがな指導、学習規律
6月	10	特別支援的な対応、学習規律、国語授業、算数授業
7月	6	清掃指導、学習規律、算数授業、通知表、夏休みの過ごし方
8月	5	二学期の学級経営、学習規律、算数授業
9月	9	学習規律、算数授業、漢字指導
10月	11	学習規律、算数授業、行事指導
11月	7	学習規律、算数授業、研究授業
合計	68	

めて1つの規律を徹底してできるようになってから次の規律の徹底に進むこと、といった助言を行った。C教諭は、その助言を参考に指導の改善を試み、徐々に学習規律の徹底が見られるようになっていった。これは、島田（2013）で示されたメンタリング機能のカテゴリーのうち、「専門的な発達を促す機能」と「パーソナルな発達を促す機能」を果たしていたと考える。

対話はいつも「今日はどうだった。」という第一著者の言葉から始め、C教諭が感じていることや思っていることを語ることに重きを置いて進めた。言語化することにより成果や課題、現状や見通しなどといった経験からの学びを明確にすることを期待した。C教諭はインタビューで「毎日、相談するだけでも、ここをこうすればいいんだ、ということがわかりました。」「アドバイスをもらうというか、話を聞いてもらうっていうのがすごく大きかったです。」と、対話の中で経験からの学びを明確にしていったことを語っている。このようなプロセスについてF・コルトハーヘン（2010）は、行為と省察が代わる代わる行われるのが経験による理想的な学びとして、プロセスを5つの局面に分けたALACTモデルを提唱している。ALACTモデルをC教諭との対話に当てはめると、C教諭の語りが「行為の振り返り」であり、C教諭が自身の語りとそれに対する第一著者の助言を受けて課題を自覚していくことが「本質的な諸相への気づき」となる。さらに、第一著者と行った課題克服の手立ての検討によって「行為の選択肢の拡大」が行われたと言える。以上のことから、日々の実践に関する同僚との会話によって若手教師が経験から学ぶプロセスを構築していくことが確認できた。

3-3 研究授業に向けた選択的メンタリング

C教諭に学びの一環として研究授業に取り組むことを一学期から継続的に勧めたところ、11月に行うこととなった。

研究授業では、同学年担任など特定のメンターとのみ授業づくりを行うことになりやすい。メンターと初任者の関係が良好な場合は、特定のメンターとのみ授業づくりを行っても初任者の要望や考えを取り入れながら授業をつくるのが期待できるが、後藤（2019）が初任者の語りから捉えたような関係が良好ではない場合は、一方的にメンターが考える授業や指導方法が初任者に押し付けられる可能性がある。多様な考えに触れ、学びを広げながら初任者が授業づくりに取り組めるように、島田（2013）で示されたメンタリング機能のカテゴリーのうち、「関係性の構築を促す機能」が期待されることから、様々な同僚と関係を作れるように場面や課題に応じてメンティがメンターを選択できるように心がけた。

具体的には、C教諭に研究授業に関する相談内容の助言を第一著者が行い、次の機会までに同僚の誰かに相談し、内容を記録用紙（図1）に記録するよう依頼した。この取組は、10月21日から始め、研究授業直前の11月22日までの期間で行った。相談した相手と内容、受けた助言、感想を表12にまと

めた。相談した相手は7名、回数は8回だった。相談相手の教職年数は、アンケートと同じく、10年以下を若手、11～25年を中堅、26年以上をベテランとした。相手の基準についてC教諭はインタビューにおいて、「話しやすい、聞きやすい、普段話している人」と答えている。2回相談した相手が同学年担任であったこと、授業づくりの段階で相談したのが普段から関わりがある研修部長や若手教師であったこと、指導案作成後に相談した相手がC教諭を含めた初任者層の指導を担当する初任者指導教諭や学級の支援に入っていた主幹教諭であったことから、日常の関わりの強さが選択的メンタリングにおける相手の選択に影響していることがわかる。

またC教諭は、複数のメンターに話を聞いたことについてインタビューで「こんなに考えがたくさんあるのだ、人それぞれ違うのだということがわかりました。」と述べており、複数のメンターと関わりをもつことで多様な考えに触れられることを実感していることがわかる。

以上のことから、同じ学年を担当する教員など若手教師に関わる複数の教員とのコミュニケーションが若手教師支援の鍵となることが確認できた。

いつ	
誰に	
何を	
教わったこと + 感想	

図1 選択的メンタリングの記録用紙

表12 C教諭の選択的メンタリングの結果

	日付	相手	相手の担当	相手の教職年数	相手の性別	相談内容	感想
1	10月21日	D教諭	1年生担任	ベテラン	男	研究授業に向けて何をしていけばよいか、何を考えておくべきか	※記述なし
2	10月26日	E教諭	6年生学年主任 研修部長	中堅	女	研究授業に向けて取り組むこと	※記述なし
3	10月26日	F教諭	4年生担任	若手	男	研究授業に向けて取り組むこと	※記述なし
4	10月26日	G教諭	5年生担任	若手	男	研究授業に向けて取り組むこと	※記述なし
5	11月2日	H教諭	6年生担任	若手	男	授業の流れ	指導内容の重要性 発表した子への対応
6	11月15日	I教諭	初任者指導教諭	ベテラン	男	指導案について	自分で考えたまとめの文を 認めてもらい、安心
7	11月18日	D教諭	1年生担任	ベテラン	男	指導案について	意図した流れにするための 方法について
8	11月22日	J主幹教諭	主幹教諭	ベテラン	男	指導案について	指導の流れについて

4. おわりに

本研究では、学び続ける教師の特性を見出すために行った調査から、授業についての研修に積極的な教師は消極的な教師と比べて、授業に関する情報、校内研修の内容、事後検討会で話題になったことについて話し、仕事以外の雑談を行っていることが明らかになった。また、日常的に校内研修に関する会話をしている教師は、校内研修に対して人間関係の構築や人材育成、指導内容やカリキュラムについての理解の深まりといった意味を見出していることも明らかになった。続いて、同僚との会話が学校現場における悩みや課題に対する有効な支援策として機能しており、若手にとって効果が高いという結果が示された。さらに、授業についての研修に消極的であっても、若手は研究授業に意味を

見出していることがわかった。若手教師に行った支援では、一方的な知識や技術の伝達に終始せず、日々の実践に関する同僚との会話によって若手教師が経験から学ぶプロセスを構築していくことや若手教師に関わる複数の教員とのコミュニケーションが若手教師支援の鍵となることが確認できた。

しかし、本研究で行ったアンケート調査では、若手教師のデータが少ないため、若手内の様々な立ち位置や環境による意識の差までは解明できなかった。若手教師が担当している業務やキャリア、学校規模や地域の特徴、同僚教師の構成など、様々な要因が若手教師の学びに影響していると考えられる。様々な要因との関連を踏まえて若手教師の学びを明らかにしていくことが今後の課題である。また、調査の結果については分析しきれていないと感じている。さらに分析を進めて新たな知見を得ていきたい。

若手支援については1名の臨時採用教諭を対象とした事例研究のため、正採用教諭を対象とした実践ができていない。様々な立ち位置や環境、個性や資質能力をもった若手教師に対して支援を行い、データを蓄積していくことで、より効果的な支援方法が模索できるのではないだろうか。若手教師に対して効果的な支援ができるように、本研究を生かしながら新たな知見を得られるよう研究を続けていく。

引用・参考文献

- 秋田喜代美（2006）教師の力量形成. 21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター（編）日本の教育と基礎学力. 明石書店, pp.191-208
- 千々布敏弥（2005）日本の教師再生戦略. 教育出版
- C・デー, Q・グー（2015）教師と学校のレジリエンス. 小柳和喜雄・木原俊行（監訳）北大路書房
- F・コルトハーヘン（2010）実践からの学び. F・コルトハーヘン（編著）武田信子（監訳）教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ. 学文社, pp.35-61
- 後藤郁子（2014）小学校初任教師の成長・発達を支える新しい育成論. 学術出版会
- 後藤郁子（2019）初任者研修の実際から捉えた指導担当者（メンター）の役割と課題. 日本教育学会大会研究発表要項78：115-116
- 後藤壮史（2016）学校現場における同僚性の構成概念についての検討—教員間における関係性に着目して—, 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究, 8：19-28
- 伊津野朋弘・吉田浩・榎本和生・上野景三（1981）教師の指導力形成要因に関する調査研究—校内研修とそれを支える校内体制—, 日本教育行政学会年報, 7：129-143
- 伊藤文一・柴田悦子（2014）メンターを活用した若手教員のOJTについての一考察—中学校における組織文化に着目して—, 福岡女学院大学紀要人文学部編, 24：123-150
- 岩川直樹（1994）教職におけるメンタリング. 稲垣忠彦・久富善之（編）日本の教師文化. 東京大学出版会, pp.97-107
- 木原俊行（2006）教師が磨き合う「学校研究」—授業力量の向上をめざして. ぎょうせい
- 紅林伸幸（2007）協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—, 教育学研究, 74（2）：174-188
- 前田菜摘・浅田匡（2020）小中学校教師は校内研修をどのように捉えているか—尺度項目ならびに比喻生成課題の回答から—, 日本教育工学会論文誌, 43（4）447-456
- 中田正弘（2014）教員間の結びつきが授業研究による成果と課題に及ぼす効果に関する実証的研究. 日本教科教育学会誌, 37（1）：109-119
- 島田希（2013）初任教師へのメンタリングにおいて複数のメンターが果たす機能と役割意識. 日本教育工学会論文誌37：145-148
- 當山清美（2010）「優秀教員」の職能開発における現職研修の効果に関する研究—校内研修に対する効果意識を基にして—, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科教育学実践学論集,（11）：51-62