

教師の力量を高めるための小学校組織の在り方

—効果的なメンター制の在り方を中心として—

横山 美佑紀¹⁾, 藤中 雄輔²⁾, 長岡 幹泰²⁾

1) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻 院生

2) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

Elementary School Organization to Enhance Teacher Competence -Focusing on the state of an effective mentoring system-

YOKOYAMA Miyuki¹⁾, FUJINAKA Yusuke²⁾, NAGAOKA Motoyasu²⁾

1) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student

2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education

Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要約

教員の大量退職・大量採用が本格化している現在、若年教員の指導方法等の継承が課題になってきている。

高知県教育委員会は、この解決策の一つとして、2019（平成31）年の第2期高知県教育振興基本計画〈第3次改訂〉に教職員が組織的・協働的に課題解決や目標の実現に取り組む「チーム学校の構築」を掲げ進めている。その主な取組の一つがメンター制であるが、その具体的な取組は基本的に各校に任されており、実情に合わせて試行錯誤している現状である。

本研究では、小学校で進めるメンター制に焦点を当て、若年教員をメンターとした実践的アプローチを通して、メンターの不安解消や負担軽減に注目して、教員同士が学び合う学校組織について検討することとした。

キーワード：小学校組織 メンター制 若年教員 メンターの役割

1. 問題の所在と研究の目的

教員の大量退職・大量採用が本格化している現在、若年教員への指導方法等の継承が課題になってきている。高知県においても、小・中学校教員の教職経験年数の二極化が進んでおり、経験年数10年以内の教員が、小学校では約42%、中学校では約37%を占めている（2022（令和4）年5月1日現在）。経験豊かな教員が大量退職する一方、経験の浅い若年教員が増加し、リーダーシップを担うべきミドル層の教員不足が各校で進んでおり、今後教員経験の浅い教員であってもリーダーとしての高度な役割を担わなければならない状況がある。

さらに、子どもたちを取り巻く社会は予想もつかないほど急激に変化している。我が国の社会のグローバル化や人

工知能（AI）に代表される技術革新に対応するべく、子どもたちにコンピテンシーベースの能力が求められる状況の中、すべての教員が新たな教育に関する今後の方向性やそれに伴う知識・指導方法を学ぶことが急務となっている。

このような状況の中、2015（平成27）年12月中央教育審議会答申⁽¹⁾において、校内研修の充実に関する先進的事例として、いわゆるメンター方式の研修が紹介された。

その後、2019（平成31）年3月に改訂された本県の第2期高知県教育振興基本計画〈第3次改訂〉において、基本方向1「チーム学校により組織的・協働的に目標の実現や課題の解決に取り組める学校を構築する」の新たな取組の一つとして、小学校においてメンター制が導入された。メンター制とは、「若年教員をはじめとする教員の資質・指導力の向上を図るため、ベテラン教員や中堅教員がメンター

(助言者)として、若年教員の学級経営、授業づくり等において指導・助言しながらチームで学び合う⁽²⁾と示されている。

しかし、2020(令和2)年3月に策定された第3期高知県教育振興基本計画の中で、メンター制の取組の現状及び課題として「小学校では、組織的・協働的な学校づくりに向けた取組が各学校に任されており、組織的なOJT機能が弱い学校が見られ⁽³⁾とあるように、その取組は各学校に任されており、それぞれが試行錯誤している現状となっている。

各校において、メンター制の導入・運用は、特にメンターチーム会等の企画・運営を任されているメンター長にとって不安や負担があると言える。それらの軽減なくしては、メンター制の充実が難しく、そのためにはメンターの不安の解消や負担軽減、また、メンター自身の成長にも注目する必要があると考えられる。

そこで、本研究においては、小学校で進めるメンター制に焦点を当て、メンターの不安解消や負担軽減に注目して教員同士が協力し合い、学び合う体制を探ることを目的とする。

II. メンター制とは

(1) メンタリング・メンター制とは

これまで、メンタリングに関する研究は多岐に渡って行われてきた。

組織行動学の専門家であるKramは、キャリア発達を促進する人間関係としてメンタリング行動の重要性を指摘し、メンタリングの機能分類と発展プロセスに関する研究を進めてきた。彼女はメンタリングについて、「2人の人間の成長と発展を促進する発達支援的関係」を表すとし、「キャリア的機能」と「心理・社会的機能」の2つの機能があると述べている。「キャリア的機能」とは、仕事のコツや組織の内部事情を学び、組織における昇進に備えるような関係性の一側面を指す。「心理・社会的機能」とは、専門家としてのコンピテンス、アイデンティティの明確さ、有効さを高めるような関係性の一側面を指すものである⁽⁴⁾。

また、教師教育の分野において、ミドルリーダーのメンタリング力育成の研究を進めた小柳は、メンタリングを「メンターがメンティと基本的には1対1で継続的、定期的に交流し信頼関係をつくりながら、メンティの精神的、人間的な成長を支援すること」と定義している⁽⁵⁾。

日本の企業でメンター制度は、人間関係の構築とキャリア開発を促進する取組として導入された。企業におけるメ

ンター制度とは、「豊富な知識と職業経験を有した社内の先輩社員(メンター)が、後輩社員(メンティ)に対して行う個別支援活動」とされる。メンター・メンティの関係は職場において自然に発生する、先輩・後輩間の育成的な人間関係を制度的に作り上げるものであり、いわゆる斜めからの支援と言われる。定期的にメンターとメンティがメンタリングを重ね、信頼関係を育む中で、メンターはメンティの抱える仕事上の課題や悩みなどに耳を傾け、相談に乗る。そして、メンティ自らがその解決に向けて意思決定し、行動できるよう支援するのがメンターの役割であると言える⁽⁶⁾。

高知県教育委員会(以下、県教委)は、メンター制の考え方について「互いの資質能力を高める人材育成システム」とし、「メンターである先輩の先生が、メンティである若い先生や経験の少ない先生に対して、対話や助言によって気付きを促し、自発的な成長を支援する。メンティは、メンターに悩みや課題を相談し、助言を受け、指導力の向上を図る。」としている⁽⁷⁾。

つまり、Kramや小柳の定義、企業や県教委の考え方をもとに、メンター制とは「メンターがメンティに対して、1対1またはチームで継続的、定期的に交流し信頼関係をつくりながら、対話や助言による気づきを促し、メンティの自発的な成長を支援する仕組み」と解することができる。

(2) メンター制を活用した人材育成

他県の学校現場でも、メンター制を活用した人材育成が行われている。例えば、徳島県では、「徳島型メンター制度の推進体制」として、年齢が近いメンターとメンティがペアやチームを組み、メンティのニーズを生かした自主的・自発的な活動を行っている。そして、校内で管理職やベテラン教員等がその活動をサポートすることで、学校全体で若年教員の育成に取り組んでいる⁽⁸⁾。また、横浜市では、メンターチーム等を利用した校内人材育成の推進がなされている。これまで各校で築き上げてきた同僚性を活かした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相互の人材育成を図るシステムを推進している⁽⁹⁾。

一方、2021(令和3)年度の高知県内の小中学校におけるメンター制の実施状況としては、指定校は130校に上る。その内訳は、小学校96校、中学校34校である(県内全小学校数187校、県内全中学校数103校:2021(令和3)年5月1日現在)。しかし、実施体制は、徳島県のように定まっているわけではなく、各校が自校の実情に合わせてメンターチームを構成する傾向が強いため、体制も様々という

状況である。

III. 方法

(1) 実習校の教員の学校組織への所属意識やメンター制に関する認識についての実態把握

①質問紙による調査

今回用いた「教員組織所属意識尺度」⁽¹⁰⁾は、河村らが開発したもので、「自主・向上性」と「同僚・協働性」の2つの観点軸から教員の意識の状態を測るものである。この質問紙を活用し、メンター制導入時点の実習校の教員の学校組織に対する所属意識を測ろうと考えた。調査対象は、教員11名である。その内訳は管理職2名、若年教員4名(初任者・2年次・5年次・7年次経験者教員)、中堅教員1名(教職経験7年以上15年未満)、ベテラン教員4名(教職経験15年以上)である。

②面接による調査

2021(令和3)年度から導入したメンター制についての面接調査を行った。対象は、全教員12名(養護教諭含む)で、質問内容は、実習校で実施するメンター制の成果と課題についてである。

(2) 県内小学校のメンター制実施における成果と課題

高知県内の小学校におけるメンター制の実施状況について、「令和3年度メンター制を活用した人材育成実践研究事業実践研究レポート小学校編」⁽¹¹⁾によると、拠点校と推進校は合わせて96校である。これらの指定校の実践研究レポートをもとに、メンター制実施における成果と課題を見ることとした。

(3) 実習校における実践的アプローチ

(1)、(2)の分析を踏まえて実習校の新たなメンター制のモデルを構築し、実習校において、効果的な実践的アプローチを行い、その成果と課題を検証する。

なお、(1)及び(3)で得られたデータの収集及び分析に当たっては、学校長及び教職員からデータの中で個人が特定されないこと、研究以外の目的でデータを使用しない旨を伝え、承諾を得ている。

IV. 結果

(1) ① 質問紙調査より

河村(2017)の尺度は、教員の組織への所属意識の状態を「自主・向上性」「同僚・協働性」の2つの観点軸の座標からABCDの4群に分けて状態を分析・把握するもので

ある。「自主・向上性」「同僚・協働性」の両方が高いA群を自律的協働群、「自主・向上性」が低く、「同僚・協働性」が高いB群をやられ傾向群、「自主・向上性」が高く「同僚・協働性」が低いC群を個人的実践群、「自主・向上性」「同僚・協働性」とともに高くないD群を孤立群としている⁽¹²⁾。

実習校においては、自律的協働群を表すA群に3名いるものの、個人的実践や孤立の要素が強いC、D群にも3名存在する。また、やらされ感をもつB群には最も多い5名が入る。河村は、このように「やらされ傾向群」の多い学校は「教育目標やそれを達成する基本的な方針は示され、組織的に活動している。しかし、忙しく取り組んでいるにも関わらず、教育効果は平均的である」⁽¹³⁾と述べている。実習校では、メンター制導入の時点で、多忙感や負担感を感じながら、日々の業務に取り組んでいる状態があったことが分かる。さらに、メンター制を導入・運用していく中で、負担感が増すような状況であったことが伺える。

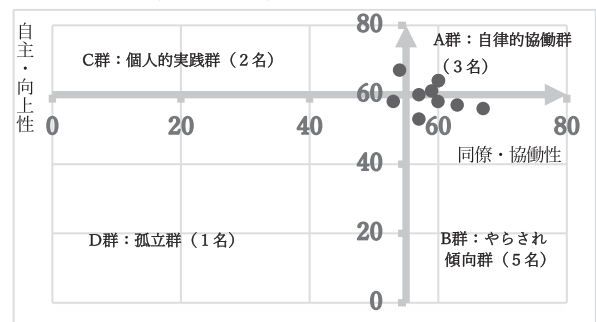


図1. 実習校における教員組織所属意識 (R3.6月)

②面接による調査より

2021(令和3)年度の実習校のメンター制の推進体制は図2となっている。

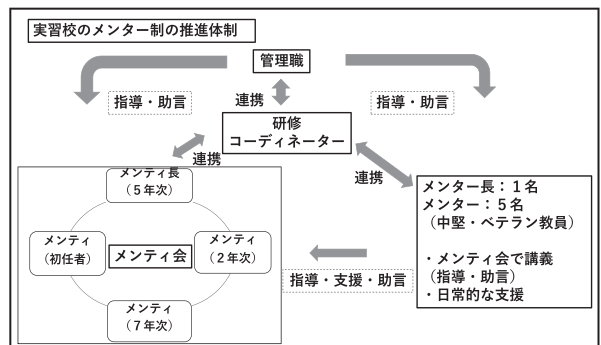


図2. メンター制の推進体制 (2021(令和3)年度)

管理職2名、研修コーディネーター1名(他校在籍、本件兼務)、メンターである中堅・ベテラン教員6名(メンター長はベテラン教員)、メンティである若年教員4名(初任者・2年次・5年次・7年次経験者教員)の13名で構成された。

メンターチームとしての研修内容は、「教員の基礎・基本」として若年教員に学んでほしいことを、管理職やメンターが計画・決定している。例えば、「参観日にむけた準備と心構え」「算数科のスタンダード」「エンカウンターによる学級づくり」「通知表の評価や所見の書き方」「服務規律」「授業演習（模擬授業）」等が指導内容となっている。この他、メンティだけで実施するメンティ会は、情報交換や若年同士の悩みを述べ合う機会とした。メンターチーム会は金曜日の放課後に30分を基本に実施（月に1～2回）した。テーマに沿ってメンターによる講義を中心に実施したが、「エンカウンターによる学級づくり」等では演習も取り入れた研修内容であった。また、日常的にメンティが困っていることにも随時メンターが相談にのっている。その他、メンティ会を月に1回実施した。

実習校のメンター制の成果や課題について、教員12名全員に面接調査を行い、結果を表1にまとめた。

表1. 実習校のメンター制における成果と課題

| | 成果 (○) と課題 (●) |
|------|---|
| メンティ | <ul style="list-style-type: none"> ○指示や注意の仕方、授業づくりのポイント等、教員として必要なことを教えてもらえたり、学んだりすることができる。 ○教えてもらったことだと自分も落ち着いて実践できる。 ●他の業務との兼ね合いで、回数が多いと多忙感がある。 ●他の業務を優先させたい時もある。 ●メンターチーム会は「先輩に教えてもらう」少し改まった場だと感じる。 |
| メンター | <ul style="list-style-type: none"> ○授業の幅が広がる等メンティの成長が見られる。(中堅) ○メンティに助言することで改めて自分も勉強になった。また自分の経験を振り返る機会となった。(中堅) ●自然に聞き合える関係がまだ十分でない。(ベテラン) ●自身の経験や力量に自信が持てず、若年の指導には負担感がある。(ベテラン) ●個人で考えて支援や助言を行っているため、ゴールがはっきりせず、これでいいかと不安であったり、負担感があつたりする。(ベテラン) |
| 管理職 | <ul style="list-style-type: none"> ○メンティの授業についての不安感が軽減し、授業改善がなされているように思う。児童も落ち着いている。 ●メンターの仕事量が増え、感じている負担感をどう改善するか。 ●メンティによって成長の度合いに違いがある。 ●本校のメンター制の改善 |

成果として、メンティが授業を行うにあたって不安感が軽減されたり、教材研究の仕方を学ぶことで成長が見られたりすること、また助言を行うメンター自身の成長にもつながっていることが挙げられた。課題としては、メンティは多忙感や義務感を挙げ、メンターは、メンティを指導することに悩みや負担感を挙げている。また、メンティとメンターによっては、自然に聞き合ったり、話したりする関係がまだ十分構築されていないことも挙げられた。管理職は、体制はこれでよいのか、負担感をどう改善していくか、

成長の安定しないメンティへの効果的な指導・助言を課題としている。

(2) 県内小学校のメンター制実施における成果と課題

「令和3年度メンター制を活用した人材育成実践研究事業実践研究レポート小学校編」をもとに、指定校におけるメンター制を活用した人材育成実践研究の成果と課題を見ることとした。(表2)。実習校が、通常の学級数が6学級以下という小学校であることから、掲載されている学校を、通常の学級数が6学級以下の学級(以下、単学級)編成の小学校と通常の学級数が7学級以上の学級(以下、複数学級)編成の小学校に分けて分析することとした。96校のうち、単学級編成の小学校は37校、複数学級編成の小学校は59校であった。

表2. 「メンター制を活用した人材育成実践研究事業」指定校における成果と課題

| 成果 | 単学級 (37校) | 複数学級 (59校) |
|------------------|-----------|------------|
| 組織・風土づくり | 約32% | 約31% |
| 時間確保・日程調整 | 約3% | 約3% |
| 教職員の交流・人間関係・信頼関係 | 約43% | 約61% |
| メンター制についての共通理解 | 約8% | 約5% |
| メンターチーム会の内容の工夫 | 約32% | 約31% |
| 互いの成長・学び合い | 約14% | 約34% |
| メンティの成長 | 約30% | 約15% |
| メンターの成長 | 約19% | 約2% |
| 自主性・主体性 | 約8% | 約12% |
| 連携その他 | 約11% | 約3% |

| 課題 | 単学級 (37校) | 複数学級 (59校) |
|-----------------|-----------|------------|
| 組織・体制づくり | 約30% | 約12% |
| 時間確保・日程調整 | 約30% | 約17% |
| メンター制についての共通理解 | 約8% | 約2% |
| メンターチーム会についての共有 | 約5% | 約8% |
| メンターチーム会の体制・内容 | 約32% | 約41% |
| 多忙感・負担感 | 約27% | 約15% |
| メンティの自主性・主体性 | 0% | 約5% |
| 連携その他 | 約5% | 0% |
| 表記なし | 約5% | 約20% |

(実践研究レポート小学校編をもとに作成)

成果として、単学級、複数学級編成の小学校ともに、「組織・風土づくり」「メンターチーム会の内容の工夫」の項目が占める割合が高い。また、複数学級編成の小学校では、「教職員の交流・人間関係・信頼関係」、「互いの成長・学び合い」が単学級を持つ小学校より高い割合となっている。課題としては、単学級編成の小学校では「組織・体制づくり」「時間確保・日程調整」「メンターチーム会の体制・内容」「多忙感・負担感」が同程度の割合を占め、複数の項目に課題を感じる傾向にある。一方、複数学級編成の小学校

では、「メンターチーム会の体制・内容」に課題を感じている小学校が最も高い。複数学級編成の小学校においては、単学級編成の小学校と異なり、限られた項目だけに課題を感じている小学校が多い傾向にある。

これらの結果から、単学級編成の小学校は教職員数が少ないために「多忙感・負担感」が高く、チーム会を実施する「時間の確保」や「組織・体制づくり」が難しいという現状が伺え、また、複数学級編成の小学校は、教職員数が多いために、同じ学年団で課題を共有できるヨコの交流が可能であるが、メンターチームとして全体で関わる教員同士の体制等が作りにくいという現状が伺える。

先述した徳島県の場合、課題として「時間確保・日程調整（他機関との連携）」「メンターチーム会の内容」「初任者の負担軽減」⁽¹⁴⁾等が挙げられている。また、横浜市の場合、「時間の確保」「メンターチーム会の内容の充実」「メンティの主体性の育成」「信頼関係の構築」⁽¹⁵⁾等の課題を感じている。両者とも体制は整えられているものの、現場の教員が感じている課題は、高知県におけるメンター制の課題と共通していると言える。

(3) 実習校における実践的アプローチ

実習校のメンター制に関する教員の認識についての実態把握や「令和3年度メンター制を活用した人材育成実践研究事業実践研究レポート小学校編」の分析から、メンター制は、キャリア的機能にも心理・社会的機能においても一定の成果は感じられる一方で、先輩教員の負担感や実施に対する不安、また OJT 的要素を強く含み、メンティの悩みやニーズをメンターと共有しづらいという課題も挙げられた。OJT とは、「上司や先輩が、部下や後輩に対して、仕事を通じて、職務に必要な能力（知識・技術（技能）・態度）を計画的・重点的に育成する努力の課程」⁽¹⁶⁾と解される。初任者や若年教員はその指導力や心理・社会面で学習をまだまだ積んでいく必要があり、OJT をはじめとする研修は教員としての成長に必要不可欠であると言える。

そこで、本研究では、メンター制と OJT のそれぞれの目的や意義、方法を組織として共有し、学校やメンターチームの実態に合わせて効果的に取り入れることによって、メンターが実施に対して不安なく、また大きな負担を抱えることなくメンターチームを運営することができるだろうと仮定した。実習校においては、若年教員（5年教職経験）をメンター長としたメンターチームの編成を構築した。メンティにとって年齢の近い若年教員がメンターとなることで、メンティの悩みやニーズを共有しやすくなるよう、

また、これから活躍が期待される若年教員がメンター長となることで、チームリーダーとして育っていけるよう実践的アプローチを提案した。

①「メンター制」と OJT に関する組織の見直し

メンター制とは、県教委も説明するように「信頼関係をつくりながら対話と助言によりメンティの自発的な成長を支援する」ものであって、コミュニケーションスキルやメンター・メンティの関係構築がより重要となることからチームの構成や取組内容等を再構築することが必要であると考えた。

そこで、メンタリングによる対話を中心とした若年教員で構成する「メンター制」と、経験の浅い若年教員のメンターを補い、若年メンターチームのニーズに応える先輩教員の指導を中心とした OJT とに校内での組織体制を見直し、役割の明確化を図った。若年教員であるメンターとメンティがメンタリングを実施することで生じる困り感やニーズについては、それを集約し、OJT を実施することで、先輩教員から若年教員へ指導・助言を行うという体制を整えた。

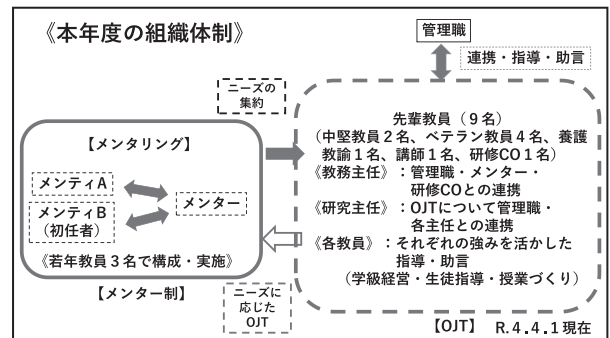


図3. 「メンター制」の推進体制（2022（令和4）年度）

②「メンター制」と OJT の計画・実践した内容

当初、3名体制で始まった「メンター制」であったが、メンティBである初任者教員は途中退職し、メンティAも講師へと変更になった。そのため、新たなメンティCとメンターで実践していくこととなった。

「メンター制」は、メンターとメンティ（1名）で「中学年の児童観」や「やってよかった実践」等、悩みの解決に資するものやメンティの実践等に関するものをテーマに実施した。OJT は、「外国語活動の見取りと評価」のようなメンターチームから発せられたニーズを中心に、先輩教職員が講師として参加し、スキルアップに資するものを研修した。また、その際、月ごとの学校行事や若年教員の担任学年の行事、校務分掌等を一覧にしたマネジメントシ

ート(図4)を活用した。まず、掲示したシートに若年教員の悩みやニーズを付箋に記入し、貼っていく。それに対して、先輩教員からの助言を同様にシートに貼ってもらう。助言だけでなく、もっと深く学びたいことに関しては、OJTとしてメンターチーム会等を活用し、先輩教員に指導・助言を求めた。また、マネジメントシートは、いつでも誰でも記入したり、情報交流したりできるよう常時掲示し、閲覧できる状態とし、チームと先輩教員との交流の場とした。

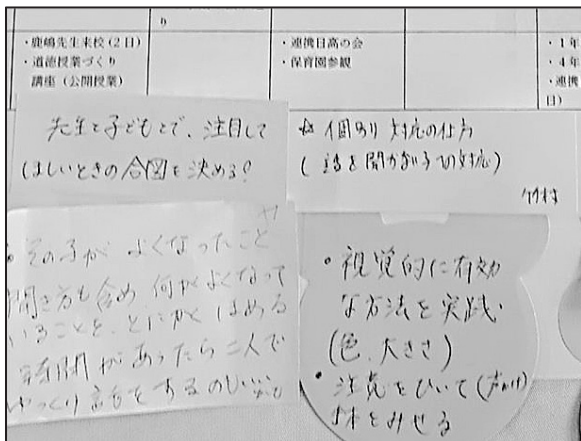


図4. マネジメントシート(全体と一部抜粋したもの)

③「メンター制」とOJTに関する意識・認識の変化に関する調査

表3. 「メンター制」についてインタビュー結果

| | 「メンター制」についてインタビュー結果 |
|------|---|
| 若年教員 | <ul style="list-style-type: none"> ・メンターは話を聞いてくれる。安心して話せる。 ・自分の実践に活用できそうな話ができる。 ・昨年は教えてもらうことが中心。今年は、相談のような雰囲気、互いに気軽に話ができる。少し、自信を持って自分の実践も話すことができる。 |
| 先輩教員 | <ul style="list-style-type: none"> ・2人で少し先を見越して話ができている。 ・場を設けていなくても、自然に話ができている。よく話したり、一緒に作業したりする姿がある。 |

メンタリングによる対話を中心にした「メンター制」への認識について、メンティへのインタビューでは、「気遣いなく話せる関係であり、安心感がある」と、「自分の実践に使えるような経験談がある」ことが述べられた。年齢の近いメンターは、メンティにとって「本音で話すことができる関係」にあったことが分かる。

また、昨年、メンター長はメンティとして「教えてもらう」という意識でメンターチーム会に参加していたが、メンターになることでこれまでの自身の実践を振り返りながら、先輩として少し自信を持って課題解決に向けた助言がある等、メンターとしての成長も見られた。

表4. OJTに関する成果と課題

| | OJTに関する成果(○)と課題(●) |
|------|---|
| 若年教員 | <ul style="list-style-type: none"> ○自分でいいのかという思いもあった。自分からの発信は得意ではないが、シートがあるとメンターチーム会の調整ができそうである。 ○他の先生の実践や情報を共有できる。 |
| 先輩教員 | <ul style="list-style-type: none"> ○シートの活用はよい。若年教員が知りたいことをピンポイントで助言でき、みんなで関わるができる。 ○助言だけなら時間の制約なく、負担なく取り組める。 ○視覚化されているので、自分たちも見通しが持てる。 ○文字媒体で残ると若年教員だけでなく、自分たちも学ぶことができる。 ●助言に対して、実践したのかどうか共有があるとよい。 ●若年教員にどこまで課題意識があるか。 |

若年教員のニーズに応える先輩教員の指導を中心としたOJTに関して、メンターは当初、「メンターは自分でいいのか」という思いがあった。しかし、シートを活用することで「自分からの発信は得意ではないが」、誰にどんな内容を指導・助言してもらうか「メンターチーム会の調整がしやすい」と述べている。メンターとして感じていた負担が「自分でもできそうだと軽減されていることが分かる。

先輩教員からは、若年教員に限らず実践や情報を共有でき、「自分たちにとっても学びがある」ことを述べている。また、「ピンポイントで助言できる」、「助言だけなら、時間の制約なく負担なく取り組める」と述べるように、メンターと同じく負担感の軽減や、時間調整のしやすさを実感している。マネジメントシートをOJTとリンクさせることで、双方の負担感を減らし、先輩教員からの実践知を引き出すことができる。経験値の少ない若年教員がメンターであることのデメリットを解決する一つの手立てとなったと言える。加えて、「マネジメントシートを活用することで、自分も若年教員に関わることができている」、「この悩みについては助言できる」という自己有用感を感じている教員もいた。また、昨年度、メンター長であったベテラン教員は、本年度の体制だと若年教員にみんなで関わることで

きる、と述べる。しかし、助言後の実践についての共有や若年教員がどこまで課題意識を持っているのかということも述べられており、今後、検討が必要である。

管理職も、マネジメントシートが若年教員に対して、効果的な指導・助言につながったと述べる。実習校の課題として、「成長度合いの異なる若年教員をどう育てていくか」また、その「体制の改善」について挙げられている。今回、組織の見直しを図り、シートを活用したことで、若年教員がどんな悩みやニーズを抱えているか把握でき、管理職であってもシートに助言を貼ったり、情報提供したりすることができる。学校をマネジメントする立場からも、若年教員の困り感を把握し、その解決を支援していくために有効であることを認識している。

表5. 若年・先輩教員に対する意識や行動の変化

| | 若年・先輩教員に対する意識や行動の変化 |
|------|--|
| 若年教員 | <ul style="list-style-type: none"> ・親身になってくれるので、小さいことでも相談してみようと思えるようになってきた。一人ではないと思える。共有しようという意識になってきたのが自分の中では今までになかった変化。 ・「こうすればよい」という引き出しが増えたことで少し自信になった。不安に思えることも少し減った。 |
| 先輩教員 | <ul style="list-style-type: none"> ・今年の取組は色々な先生と一緒にやってもらえる。自分もこの部分で協力できるから若年育成の一端を担っていると思える。 ・若年教員を巻き込もうと声をかけるようになった。 ・できていないことを指摘することは簡単だが、どうすれば実行できるのかということも伝えるようにしている。自分で考えるだけでなく、同僚、管理職にも相談を心がけている。若年教員はがんばっていると思う。 |

これらの実践を通して、若年教員、特にメンターは、自分からの発信は苦手であるにも関わらず、自ら相談しようという意識の変化が見られた。児童の対応等に関しても自信を持つことができ、悩みや不安の解消につながっていることが述べられた。

また、若年教員に意識して声をかけたり、「できていないことだけを伝えるのではなく、若年教員を意識した伝え方を心がけている」と自分の行動を振り返ったりする等、先輩教員の意識や行動にも変容が見られている。

V. 考察

本研究では、小学校で進めるメンター制に焦点を当て、教員同士が協力し合い、学び合う体制を探ることを目的とし、実習校において若年教員をメンターとした実践的アプローチを行ってきた。

実習校のような単学級編成の小学校において、メンタリングによる対話を中心とした、また若年教員がメンターを務める「メンター制」は、複数学級編成の小学校における

学年団のようなヨコのつながりを強化する役割を担ったと考えられる。効果的なメンターチームの要素として、「先輩教員が経験談を述べる」「若年教員自身が話せる」「自律的な活動」が挙げられる⁽¹⁷⁾。若年教員をメンターとしたことで、メンティより少し経験のあるメンターが経験談を述べたり、時には愚痴も言えたりするような環境で、悩みや実践を共有できたことがKramの述べる「心理・社会的機能」を備えたヨコのつながりを持つメンターチームになったと考えられる。

一方で、若年教員のメンターはまだまだ経験が浅いことから、自分でメンティに対して指導できる範囲は少ない。そのため、若年教員のメンター長がメンターチームと経験豊富な先輩教員との「橋渡し役」を行えるOJTの体制づくりを進めた。マネジメントシートを活用することで、メンター長がメンターチーム会の全てを企画・立案する必要はなく、若年教員のメンター長であっても、負担が少なく、会の内容や講師の調整がしやすくなる。もちろん、それは先輩教員がメンター長を務めたとしても同様である。誰がメンター長になっても、一人で全てを担うのではなく、役割分担することで負担感は軽減される。メンターチーム会のテーマを精選しつつ、ピンポイントでニーズに沿った助言を得られる体制づくりを進めた結果、若年教員、先輩教員双方にとって、単学級編成の小学校の課題としても挙げられている「時間の確保」や「多忙感・負担感」の軽減につながったと考えられる。

また、先輩教員にとっては、OJTの一端を担うことで「自分も若年教員の育成に関わることができている」という自己有用感や、マネジメントシートを介した教員同士の学び合いの充実を実感していることも明らかになった。さらに、管理職にとっては、若年教員のその時々々の悩みやニーズの把握をすることができ、必要に応じた手立てを適切に打つことができる。教師の専門的見識は、他の教師とのコミュニケーションが開かれることで豊かになることが指摘されている⁽¹⁸⁾。今後、マネジメントシートを介して、実践における情報交流が学校全体へと拡散していくことで、個々の教員の実践知や理論的な知識が共有され、組織の協働化が進んでいく可能性も期待できる。

以上のことから、実習校のような単学級編成の小学校において、若年教員をメンターとしたメンターチームは、ヨコのつながりで心理的な安心を意識した「メンター制」と、タテのつながりで指導・助言を意識したOJTの体制を組み合わせることで、メンターが抱える不安や負担を軽減しながら、若年教員のメンターであってもメンターチームを運営する一つの在り方を模索できたのではないかと考え

る。

しかし、本県の進めているメンター制は、若手教員の育成に初任者研修対象の教員も含まれていることから、この点については、初任者教員不在の実習校の研究では十分に検証できたとは言えない。今回の実習校での実践では、初任者教員のニーズに対する橋渡しの在り方を検証できず、2名の若年教員のチームとしての限られた検証となったからである。今後、初任者教員のニーズとそれ以外の若年教員とのニーズの違いも含め、さらなる実践データの蓄積をして、教員の力量を高めるための手立てとして、メンター制の運用による小学校組織の活性化について検証していきたい。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、調査にご協力いただいた実習校の校長先生をはじめ、教職員の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

- (1) 中央教育審議会 (2015)：チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)
- (2) 高知県教育委員会 (2019)：「第2期高知県教育振興基本計画〈第3次改訂〉」
- (3) 高知県教育委員会 (2020)：「第3期高知県教育振興基本計画」
- (4) Kathy E. Kram (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 白桃書房 p.27
- (5) 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 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」 p.15
- (6) 厚生労働省 (2013)：女性社員の活躍を推進するためのメンター制度導入・ロールモデル普及マニュアル
- (7) 高知県教育委員会 (2019)：メンター制を活用した人材育成実践研究事業リーフレット
- (8) 徳島県教育委員会 (2019)：徳島型メンター制度実施マニュアル「人を育て自分も育つシステム」の構築に向けて
- (9) 横浜市教育委員会編著 (2011)：「教師力」向上の鍵ー「メンターチーム」が教師を育てる、学校を変える！ 時事通信出版局 p.12
- (10) 河村茂雄・武藤由佳・藤原和正 (2014)：教員組織への所属意識を測定する尺度の開発 学級経営心理学研究 3 p.52-65
- (11) 高知県教育委員会 (2021)：「令和3年度メンター制を活用した人材育成実践研究事業」実践研究レポート小学校編
- (12) 河村茂雄 (2017)：学校管理職が進める教員組織づくりー教師が育ち、子どもが伸びる校長のリーダーシップ 図書文化社 p.38-41
- (13) 河村茂雄 (2017)：学校管理職が進める教員組織づくりー教師が育ち、子どもが伸びる校長のリーダーシップ 図書文化社 p.157
- (14) 徳島県教育委員会 (2017)：平成28年度総合的な教師力向上のための調査研究事業「メンター制等による研修実施の調査研究」成果報告書
- (15) 松原雅俊・柳澤尚利 (2017)：横浜市立学校の校内人材育成の改善に向けてーメンターチームの成果と課題に分析を通してー 教育デザイン研究 第8号 pp.3-9
- (16) 岡部博 (1982)：企業内研修戦略 産能大出版部 p.178
- (17) 中原淳監修 脇本健弘・町支大祐著 (2015)：教師の学びを科学するーデータから見える若手の育成と熟達のモデルー 北大路書房 p.156
- (18) 岩川直樹 (1994)：教職におけるメンタリング 稲垣忠彦・久富義之 (編) 日本の教師文化 東京大学出版会 pp.97-107