

2 メンター研修の内容や方法

概 略

<メンター研修のテーマと研修方法について>

適切なテーマを設定することによって、初任者に応じた研修内容の精選、課題の自覚、課題の解決に向けた実践の促進というよさが表れた。

- メンターチームへの直接的な調査とその他の教員への調査を組み合わせ、困り感や課題に応じたテーマを設定すると良い。その際、初任者に課題を自覚させる働き掛けが重要である。
- 講義、実習に加え、協議形式を取り入れたり、様々な手法を用いたりして、実践的な研修が行われた。

<メンターチームの編制とサポート体制について>

メンターチームの編制とサポート体制づくりは、メンター研修の質を左右する大きな要素である。校内で編制するメンターチームの数、構成するメンバー選び、サポートチームの人選等は、校内における人材育成の考え方を土台として見通しを持って行う必要がある。

各調査研究校のメンターチームの編制とサポート体制は、次の二つに類別できる。

- 若手教員を中心とした小・中規模のメンターチームと、研修コーディネーターと校内指導教員の分業体制。
- 学校全体として複数編制した小規模のメンターチームの一つに、若手育成を目的としたメンターチームを編制。

<事前準備の方法と手順について>

研修時間の確保について、次の方法が考えられる。いずれも一長一短あり、学校全体の業務のスリム化と合わせて進める必要がある。

- 校時表上にコマを確保する。
- 行事予定の変更や出張等が入ることを考慮して、その都度設定する。
- 放課後や部活動終了後等に確保する。

現行方式では、研修内容が抽象的になり経験の少ない初任者には実践するところまで至らないことがあった。そして、指導教員等との1対1による研修によって指導的な側面が強くなることもあった。一方メンター研修は、初任者やメンバーの意向を生かしたり研修コーディネーター等が初任者の状況を観察したりして初任者の困り感や課題に応じた内容を取り上げ、メンバーの相互作用を生かして学ぶ点で現行方式と大きく異なる。

ここでは、実践上のポイントを次の視点から整理・分析していく。

- メンター研修のテーマと研修方法
- メンターチームの編制とサポート体制
- 事前準備の方法と手順

(1) メンター研修のテーマと研修方法

① メンター研修のテーマ

次頁資料8は、各調査研究校で実施したメンター研修のテーマと研修方法を、現行方式の「研修項目・研修内容例」（初任研手引に掲載）に示す、九つの研修領域と研修方法を視点に整理したものである。

資料8 メンター研修の研修領域、研修テーマ、研修方法

研修領域	研修テーマ	研修方法			備考
		講義	協議	実習	
基礎的素養	○ 水泳指導時における緊急対応			○	
	○ 子どもの命に関わる場面での対応について	○			
	○ ○学期を振り返って(2)		○		
学級経営	○ 大掃除のポイントチェック		○		※2校による合同研修
	○ 外国籍児童の指導について	○	○		
	○ 気になる子(児童)の指導(2)		○		
	○ 特別支援教育について(2)	○			
	○ 通知表の所見を書くときの目のつけどころ	○			
	○ 所見の書き方等		○	○	
	○ 学級経営について	○			
	○ 学級経営について		○		
	○ 給食指導について		○		
	○ 教室で使えるアイデア(2)	○			
	○ 教育相談の仕方(保護者との個人面談)		○		
	○ 教育相談にむけての準備と心構え	○		○	
	○ QIについて	○	○		
	○ 二者面談について		○	○	※ロールプレイ
	○ 二者面談の準備と心構えについて	○		○	
教科指導	○ 授業づくり(2)	○	○		
	○ 授業づくり(5)		○		
	○ 授業づくり(6)		○	○	※模擬授業
	○ 授業づくり(2)		○	○	※指導案検討及び模擬授業
	○ 授業づくり		○		※指導案検討
	○ 授業づくり(3)		○		※授業研究会
	○ 授業づくり(2)	○		○	※初任者の授業参観と授業研究会
	○ 全国学テ 国語Bの学力をつける授業について		○		※全国学テの問題を解いて協議
	○ 授業力の向上(2)		○		※先輩の授業を事前に参観
					※各自の授業実践を基に協議
	○ 社会科における問題解決的学習について	○	○		
	○ 算数の一単位時間の流れ	○		○	
	○ 音楽の実技指導の仕方			○	
	○ 図工の指導について 等(3)		○		
	○ 図工指導の工夫について 等(4)	○		○	
	○ 水彩画の描き方			○	
	○ 逆上がりの動きをイメージさせる指導の工夫について			○	
	○ 体育実技			○	
	○ 跳び箱の跳ばせ方			○	
	○ 水泳指導について	○	○		
	○ 授業をスムーズに流すコツ		○		
	○ QIを活用した授業づくり	○			
	○ アクティブ・ラーニングについて		○		
	○ 授業で活用する ICT			○	
	○ ICT の活用	○			
道徳	○ 道徳の授業づくり 等(2)	○	○		
	○ 授業づくり	○			
	○ 授業づくり		○		
	○ 道徳授業について	○			※DVD を視聴して実施
小・外国語活動	○ 小学校英語教育について	○		○	
総合的な学習の時間	—				
特別活動	○ 運動会に臨む心構えについて	○			
	○ 学期末の学活		○		
	○ 部活指導について	○			
	○ 生徒主体の部活動の進め方	○			
生徒指導	○ 授業中に子どもたちが騒がしくなることへの対応		○		※初任者の授業を事前に参観
	○ 生徒への関わり方		○		
	○ 生徒指導の対応について		○		
その他	○ メンバーの自己紹介等(5)		○		
	○ ○学期の見通し 等(3)		○		
	○ 初任者の困っていることについて、質問への助言(2)		○		
	○ 研究授業を見るとき視点と研究会について		○		
	○ 本校の校内研修の振り返り		○		
	○ 教師の悩みとメンタルヘルス	○	○		

※ H29 年 1 月までの各校の実践を基に作成。

※ 「研修領域」は現行方式の「研修指導項目」の 9 領域を示す。

※ 研修テーマの(数)は実践事例数。

※ 「総合的な学習の時間」については実施なし。

メンター研修のテーマは、「学級経営」「教科指導」「特別活動」に集中している。初任者が抱える主な困り感のうち、学習指導と生徒指導（学級経営を含む）、保護者対応等と対応している。

このようにテーマを設定することのよさについて、調査研究校アンケートの記述と聞き取り調査の内容を総合すると、次のように整理できる。

- 初任者等の困り感や課題を踏まえてテーマを設定することで、内容を形式的に扱うことがなくなり、初任者等の教員としての経験や知識・技能等に応じた研修が行われたこと（初任者に応じた研修内容の精選）。
- メンバーの困り感を基にテーマを設定していること、あるいは、研修コーディネーターや校内指導教員等が捉えた初任者等の課題を、初任者等と確認し共有した上で研修に臨むこと等により、メンバー自身がテーマ設定の理由を理解して研修に臨めること（課題の自覚）。
- 課題に対する多様な見方や考え方、実践方法等に触れることにより、研修後に課題の解決を意識して実践を行う姿が見られること（課題の解決に向けた実践の促進）。

② テーマの設定方法

テーマを設定するための取組について調査研究校アンケートに問いを設け、研修コーディネーターに聞いた。資料9は、それを基に各調査研究校の状況をまとめたものである。

資料9 メンター研修のテーマ設定のための取組

把握する方法	よく当てはまる	だいたい当てはまる	あまり当てはまる	当てはまらない
a. アンケート等による調査	5	1	2	0
b. メンバーへの聞き取り	6	2	0	0
c. 先輩教員からの観察の様子	5	3	0	0
d. 同学年を担当する等、メンバーに関わりの深い教員への聞き取り	3	5	0	0
e. その他	・ 模擬授業、研究会。・ 校長からの指示。 ・ 初任者やメンバーの授業の参観後の初任者等との話し合い。			

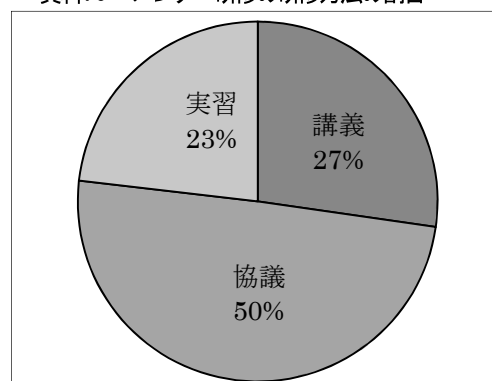
アは、メンターチームのメンバーへの直接的な調査である。イは、その他の教員への調査である。研修コーディネーターはメンバーへの調査だけでなく、メンバー以外の教員にも積極的に調査をしている。その理由として研修コーディネーターは、無自覚だった課題を意識した上で、研修に臨むことの重要性を指摘している。メンバーの困り感に沿ったテーマの設定では、研修内容が偏ったり目の前にある課題に意識が集中して視野が狭くなったりしてしまうことがある。今後、メンバーは無自覚であるが、解決する必要がある課題の自覚を促す方法を整理する必要がある。

③ メンター研修で取り入れた研修方法

資料10はメンター研修の研修方法を集計したものである。現行方式では、これまで取り入れられなかった「協議」が多くの時間を占めている。現行方式では、指導教員や他の教員が講師となって指導する形態が多い。一方、協議型を取り入れることで、多様な見方や考え方に触れ、主体的に研修に取り組むことにつながった。

さらに、多くのメンター研修の中で、ロールプレイや模擬授業、全国学テの問題の活用等、多様な手法が用いられており、日常の実践を素材とした研修が行われている。このように具体的・実践的な研修となるよう工夫され、研修後の実践につながる研修が展開された。

資料10 メンター研修の研修方法の割合



- ※ H29年1月末時点で報告された事例を基に集計。
- ※ 複数の研修方法を組み合わせた場合は、それぞれをカウント。
- ※ 割合は小数第2位で四捨五入。

(2) メンターチームの編制とサポート体制

メンターチームの編制とサポート体制づくりは、メンター研修の質を左右する大きな要素である。校内で編制するメンターチームの数、構成するメンバー選びとその考え方、サポートチームの人選等は、校内における人材育成の考え方を土台として見通しを持って行う必要がある。そして、校長のリーダーシップの下、メンター研修の意義について校内で共通理解し、各教員が担う役割を明確にしておくことが大切である。各調査研究校のメンターチームの編制とサポート体制について整理すると、次の二つに類別できる。

- 若手教員を中心とした小・中規模のメンターチームと研修コーディネーターと校内指導教員の分業体制。
- 複数編制した小規模のメンターチームの一つに若手育成を目的としたメンターチームを編制。

次頁以降に、類別したメンターチームの編制とサポート体制それぞれの特徴を示した。

① 若手教員を中心とした小・中規模のメンターチームと、研修コーディネーターと校内指導教員の分業体制

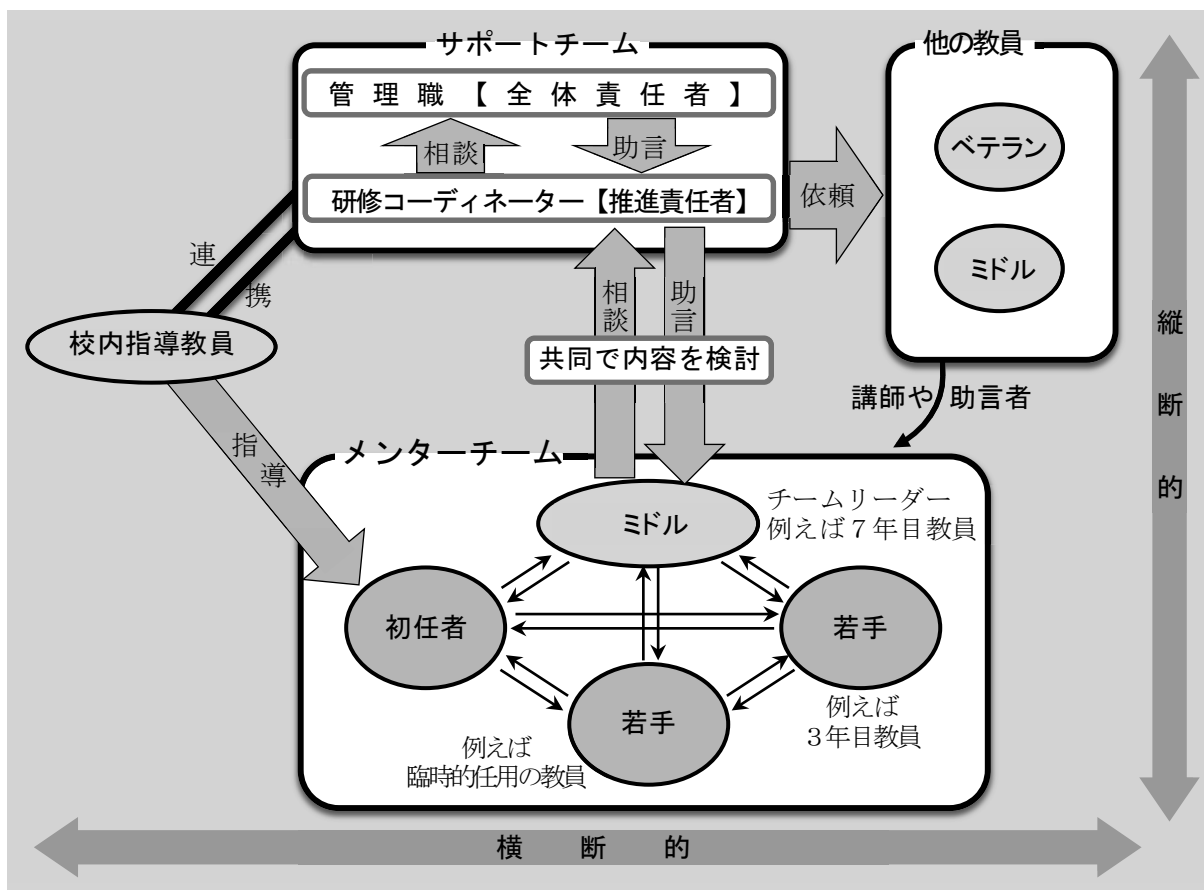


図5 編制モデル1

ア) 編制モデルの特徴

- メンターチームは若手中心とした編制。
- 養護教諭や臨時的任用の教員等、様々な立場の教員による多様性を重視した編制。
- 構成人数は各校の実状や方針に応じた小・中規模の編制（5～11名程度）。
- メンバーのうち年長者や経験年数が上のミドル層の教員をチームリーダーに指名。
- 研修コーディネーターと校内指導教員が初任研の業務を分担して実施。
 - ・管理職、研修コーディネーターが中心となってメンターチームをサポート。
 - ・校内指導教員が中心となって現行方式の初任者研修に特化した時間に行う研修を実施。
- ※校内指導教員がサポートチームの一員としてメンターチームをサポートする学校もあった。
- メンターチーム、サポートチーム以外の教員は、依頼に応じて講師や助言者として参画。
- メンター研修の時期や内容等を研修コーディネーターとチームリーダーが具体化。

イ) 編制モデルのよさ

- メンバーの年齢や経験年数が近いと、課題を共有しやすい。さらに、メンバー相互の親和性が高まりやすく、自己開示が促進される。
- 様々な立場の教員による交流により、テーマについて多面的に捉えたり、例えば、養護教諭や学級担任、副担任のように、それぞれの教員の置かれた立場や役割を理解したりすることにつながる。
- 編制の規模によって次のようなよさが期待できる。
 - ・小規模での編制……日程調整の容易さ、メンバー間の親和性の高まりやすさ等。
 - ・中規模での編制……チームをいくつかの小班に分けて研修する等、多様な研修形態が可能。
- チームリーダーが研修の構想に関わるため、リーダーとしての意識が高まる。
- 研修コーディネーターと校内指導教員が職務を分担すれば、担当する範囲が明確になる。校内指導教員をサポートチームの一員にすれば、他の研修内容との関連を図ることが容易になる。

② 学校全体として複数編制した小規模のメンターチームの一つに、若手育成を目的としたメンターチームを編制

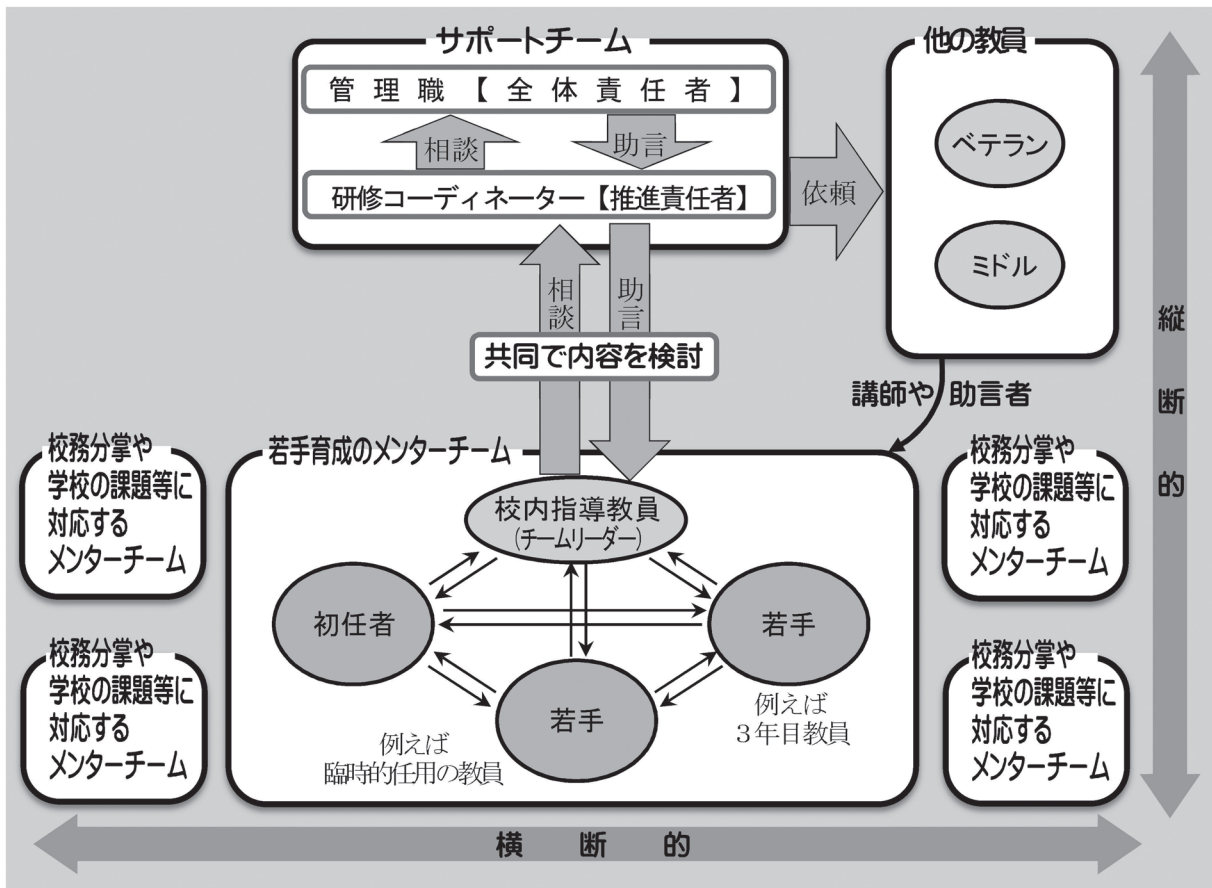


図6 編制モデル2

ア) 編制モデルの特徴

編制モデル1（前頁参照）とほぼ同様の編制。ただし、以下の点が異なる。

- 全教員が、校務分掌や学校の課題等に対応して編制した複数のメンターチームのいずれかに所属することとし、その一つに若手育成を目的としたメンターチームを編制。
- 校時表上に位置付けて研修時間を確保し、研修の持ち方を使い分けて実施。
 - ・全てのメンターチームが同時間に研修を実施する場合。
 - ・若手育成を目的としたメンター研修のみ実施し、必要に応じて他の教員に講師や助言者を依頼して実施する場合。
 - ・若手育成を目的としたメンター研修を拡大して全教員参加による「拡大メンター研修」を実施する場合。
- 校内指導教員がチームリーダーを兼ね、メンター研修の時期や内容等を研修コーディネーターと校内指導教員（チームリーダー）が具体化。

イ) 編制モデルのよさ

編制モデル1（前頁参照）とほぼ同様のよさが期待できる。ただし、以下の点が異なる。

- 全教員がいずれかのメンターチームに所属し定期的にメンター研修が実施されることから、メンター研修に対する理解や意識が学校全体で共有され、主体的にメンター研修を実施する風土が生まれる（ただし、全てのチームが同時間に研修を実施する場合は、他のチームに所属する教員を講師や助言者に依頼することが難しい）。
- 校内指導教員がチームリーダーを兼ねているため、初任研に特化した研修の内容と関連させたり、研修の様子から捉えた課題点をメンター研修のテーマに反映させたりすることができる。

(3) 事前準備の方法と手順

各回のメンター研修を実施するためには、準備・調整が必要となる。主なものに次の4点がある。

- テーマの設定、内容の構想及び必要物品の準備
- メンター研修の日程調整
- 講師や助言者の選定
- 研修日時や研修内容の周知

準備の中心は研修コーディネーターとチームリーダー（サポート体制によっては、これに校内指導教員が加わる）が中心となって進めている。研修コーディネーターを対象にアンケートや聞き取り調査の結果をまとめたところ、準備段階における課題点や配慮事項は、主に以下の点であった。

- 研修時間を確保すること。
- メンバーの困り感や必要感に即した適切なテーマを設定すること。
- テーマに関連する資料等を準備すること。
- 講師やチームリーダー、校内指導教員等との打合せ時間を確保すること。

そのうち、大きな課題であった「研修時間を確保すること」について、また、打合せを含む研修の準備をどのように進めていくかについて整理していく。

① 研修時間を確保することについて

調査研究校の研修時間の設定の仕方をまとめると資料11のとおりである。

資料11 メンター研修の時間の確保について

時間確保の方法	よさや課題等
○ 校時表上にコマを確保する	月曜の6校時等、各種会議の設定に合わせて設定する等、時間の確保をしやすい利点がある。反面、運営委員会と同時間帯に設定する等の場合、ベテラン教員を講師として依頼することが難しくなるという課題がある。
○ 行事予定の変更や出張等が入ることを考慮して、その都度設定する	行事等を避けて設定できるので、実施可能な日時をねらって設定できるよさがある。反面、行事予定がある程度確定した後に時間を見いだすことになるため、時間の捻出は困難になる。
○ 放課後や部活動終了後等に確保する	行事や出張等に左右されず、実施時間を設定できるよさがある。反面、勤務時間外に設定せざるを得ない場合がある。

教員の多忙感の解消が全国的な課題となっている現状を踏まえると、新たな時間を生み出すことはどの学校においても解決の難しい問題であり、決定的な解決方法は未だ見いだせておらず、各校の自助努力や工夫に依るところが大きい。そして、新たな時間を生み出すためには業務全体の見直しによる効率化と同時に進めていくことが求められている。

② メンター研修の事前準備について

メンター研修を実施するまでの事前準備については、メンター研修を滞りなく行うためだけでなく、参加者や講師に見通しを持たせるために大切となる。

調査研究校の、事前準備としてどのような手順とタイミングで準備を進めてきたのかを調査した。その結果、各調査研究校の取組は、次の三つに整理できる（次頁図7）。

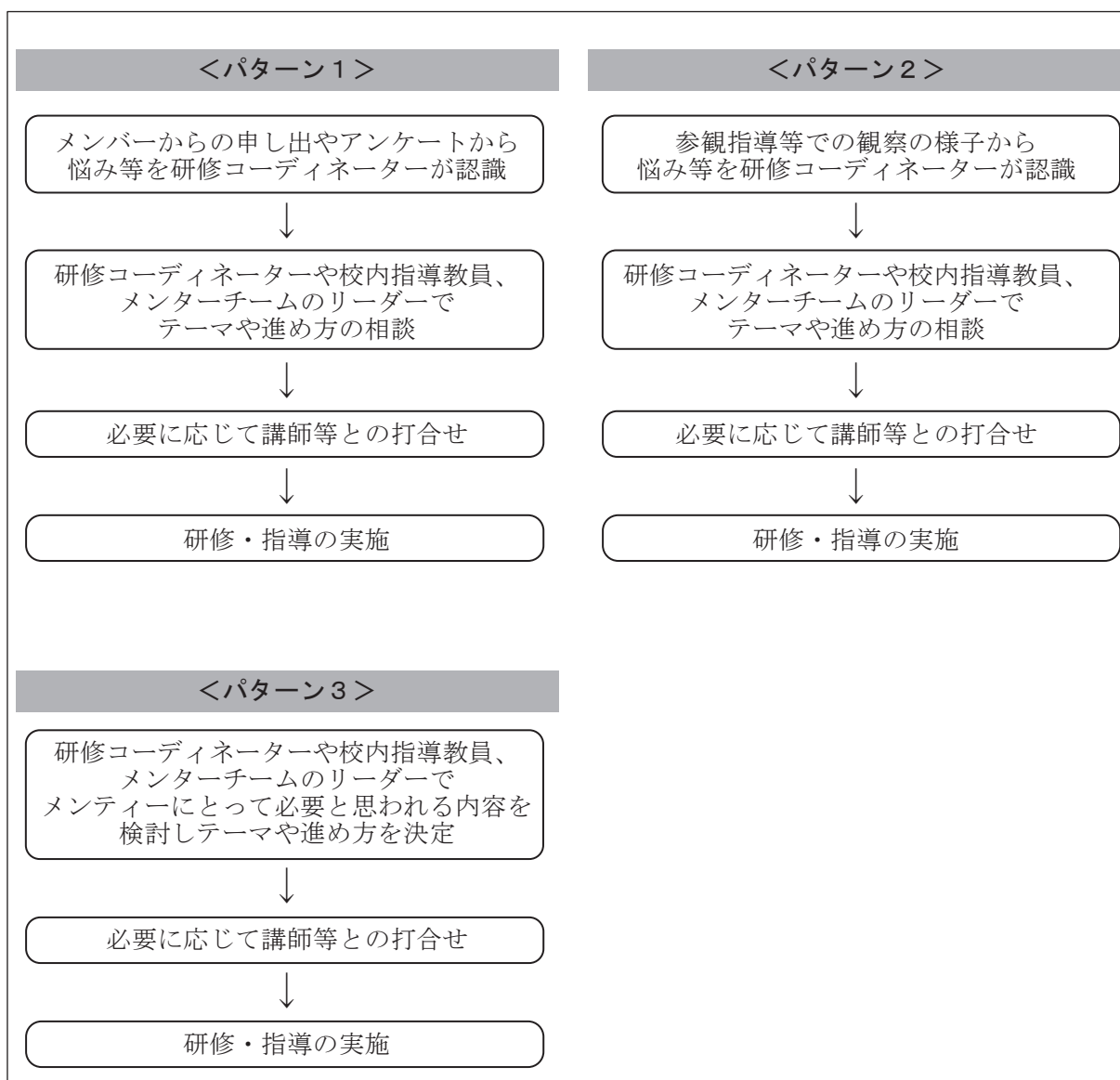


図7 メンター研修の事前準備の実際

図7に示した三つのパターンは、各回のメンター研修のたびに行う研修の具体的な準備である。メンター研修の準備としては、年度当初に行う1年間の計画と、メンター研修のたびに行う研修の具体的な準備とを組み合わせ、1年間を見通して行う必要がある。準備段階での各調査研究校の取組を土台に、1年間を見通した事前準備の流れを整理した（次頁図8）。

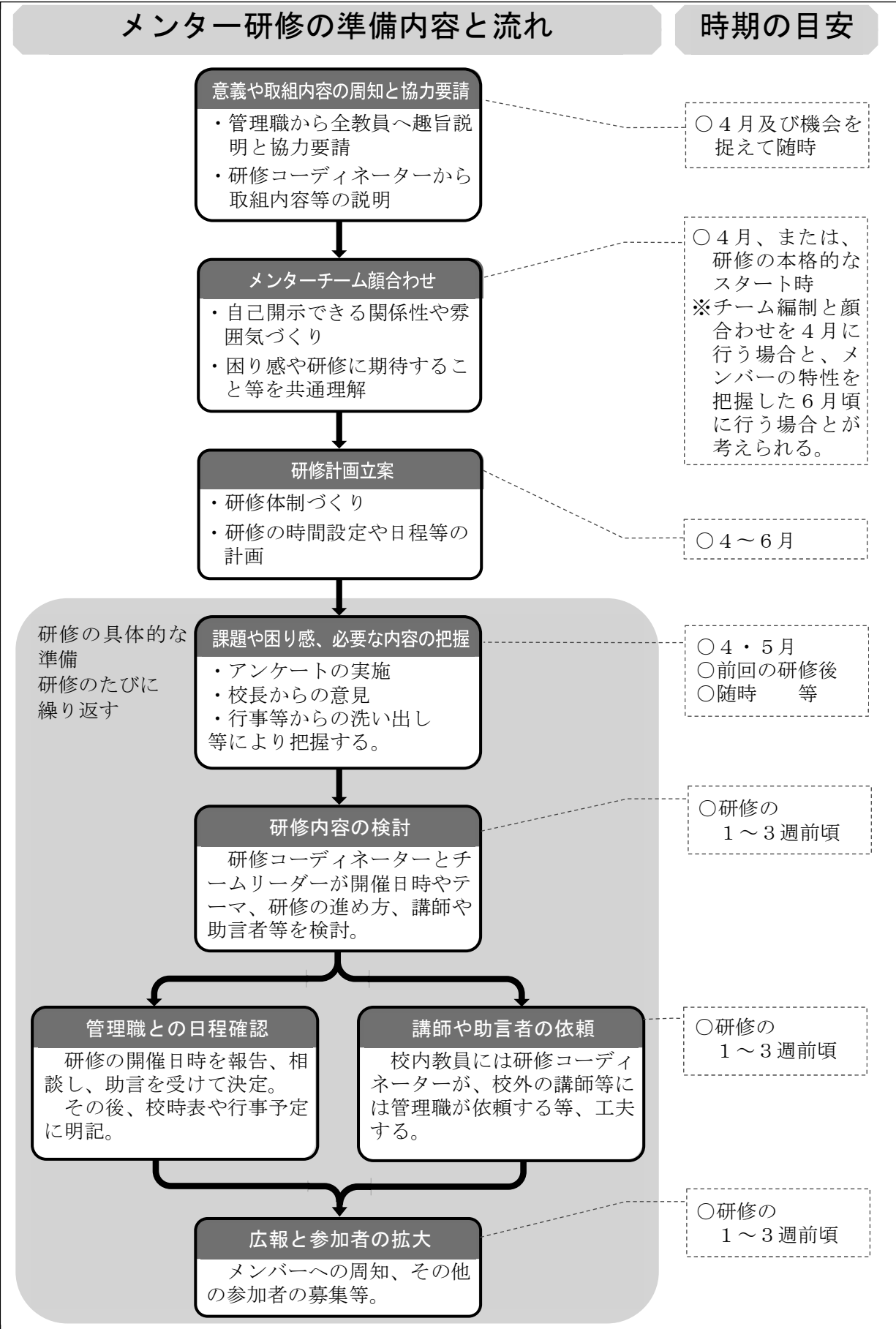


図 8 メンター研修の事前準備モデル

3 事例研修の内容や方法

概 略

＜扱う内容と研修方法について＞

生徒指導に関する事例を中心に、学年主任や同学年の教員、校内指導教員から具体的な指導がなされた。

実施時期が集中した年度当初と2学期前半は、初任者の生徒指導に関する困り感が高まる時期であり、時宜を得た研修となったことが分かる。

＜事例研修を支える連携体制＞

複数の教員が様々な立場で初任者に指導することになるため、複数の教員間での情報共有や連携体制が複雑になる場合がある。適切な連携体制の構築には、周辺で初任者を直接指導する立場の教職員、研修全体を掌握しコーディネートする教員の役割分担を明確にし、連携の在り方を整理する必要がある。そこで、各調査研究校の取組を整理し、「事例研修を支える連携体制のモデル」を作成した（25頁図9）。

問題行動の指導や児童生徒間のトラブルの解消等、生徒指導や学級経営等に関する指導は、個々の事例によって対応が異なり、スピード感を持って対応する必要がある場合が多く、経験の少ない初任者にとっては対応に苦慮することが多い。

現行方式では、初任研に特化した時間の中での指導が基本であり、計画に沿って座学中心で行われている。そのため、学校現場での研修にも関わらず実践的な研修とは言えない面があった。

そこで、学校現場で日常の教育活動の一環として行われる生徒指導等に関する実際の指導場面を研修とした。ただし、日常の教育活動は全てが学びであり、どこまでを研修とするか明確にしておかなければ質の低下を招きかねない。そこで、研修内容を次のとおりとした。

扱 う 内 容

- 生徒指導に関する問題に対応した事例
 - ・授業や放課後等の時間を特別に設けた事例
 - ・数日間かけて継続的に対応した事例
- 進路指導に担任あるいは学年の一員として継続的に対応した事例
- その他、生徒指導や進路指導に限らず、研修コーディネーターが効果的と認める事例

指導・対応の中心

- 初任者自身が他の教員のサポートを受けて指導した場合
- 他の教員が対応し、初任者が立ち会った場合
- 初任者を含むチームで対応した場合

以上を踏まえて実施した事例を整理し、実践上のポイントを次の視点から整理・分析していく。

- 事例研修で扱う内容と研修方法
- 事例研修を支える連携体制

(1) 事例研修で扱う内容と研修方法

資料12は、各調査研究校で実施した事例研修の内容と指導者を整理したものである。

資料12 事例研修の内容と指導者

研修内容		事例の種類					主に対応した教員			初任者を指導した教員			
		問題行動	集団の規律	児童生徒間トラブル	保護者対応	授業等における指導	初任者	他の指導に立ち会う	チームで対応	研修コーディネーター	校内指導教員	学年主任や同学年教員	生徒指導担当
生徒指導	特別な指導時間を設定	7	0	0	0	0	2	2	3	2	5	4	1
	数日間かけて指導	2	1	3	3	0	1	0	7	0	2	5	1
進路指導		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
その他		0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0

また、研修の時期を月ごとにまとめると、資料13のようになる。

資料13 事例研修の実施時期

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月
実施数	6	2	3	1	0	2	2	0	0

※ 1月末までに報告された研修事例を基に整理。

資料12及び資料13から次のように捉えた。

- 事例研修の内容は、生徒指導が中心である。
- 生徒指導について「授業時間や放課後等の時間を特別に設けた事例」と「数日間かけて継続的に対応した事例」を扱った研修の総数はほぼ同じである。
- 「授業時間や放課後等の時間を特別に設けた事例」については「問題行動」が主で、様々な教員が対応した場面で研修が実施されている。
- 「数日間かけて継続的に対応した事例」については、複数の教員がチームになって対応する中で研修が実施されている。
- 初任者の指導は、学年主任や同学年の教員、校内指導教員が中心に行っている。そのうち、「数日間かけて継続的に対応した事例」では、学年主任や同学年の教員が中心となっている。
- 実施時期は4・5・6・7・9・10月で、年度当初の1学期、2学期前半に集中している。実施時期が集中した年度当初と2学期前半は、初任者の生徒指導に関する困り感が高まる時期と重なる。

(2) 事例研修を支える連携体制

事例研修を効果的に実施するには、他の研修と異なる以下の特徴を意識しておく必要がある。

- 生徒指導等に関わる教育活動（指導）の多くは、事前の計画が難しいこと、あるいは、突発的に発生すること。
- 研修の主な時間は児童生徒への指導や保護者等への対応の場面であること。
- 生徒指導等に関わる教育活動（指導）の場面は、教科指導や学年・学級、部活動等の様々な場面で発生し、校内指導教員や研修コーディネーター等、特定の教員が把握することは困難なこと。

このような特徴から、研修の機会を逃したり、教育活動（指導）終了後の指導と記録のみに終わったりして、十分な効果を上げられないことがある。初任者が研修の意識を持って教育活動（指導）を行い、その上で学んだことを知識・技能として獲得できるようにするためには、いつ起こるか予測できない研修機会を的確に捉え、初任者に研修としての心構えやポイント等を意識付ける体制が重要となる。そこで、初任者と関わりが深く、初任者を直接指導する立場の教職員、研修全体を掌握しコーディネートする教員の役割分担を明確にし、連携の在り方を整理する必要がある。

そこで、各調査研究校における連携体制を総合し、連携体制を整理してモデル化した（図9）。

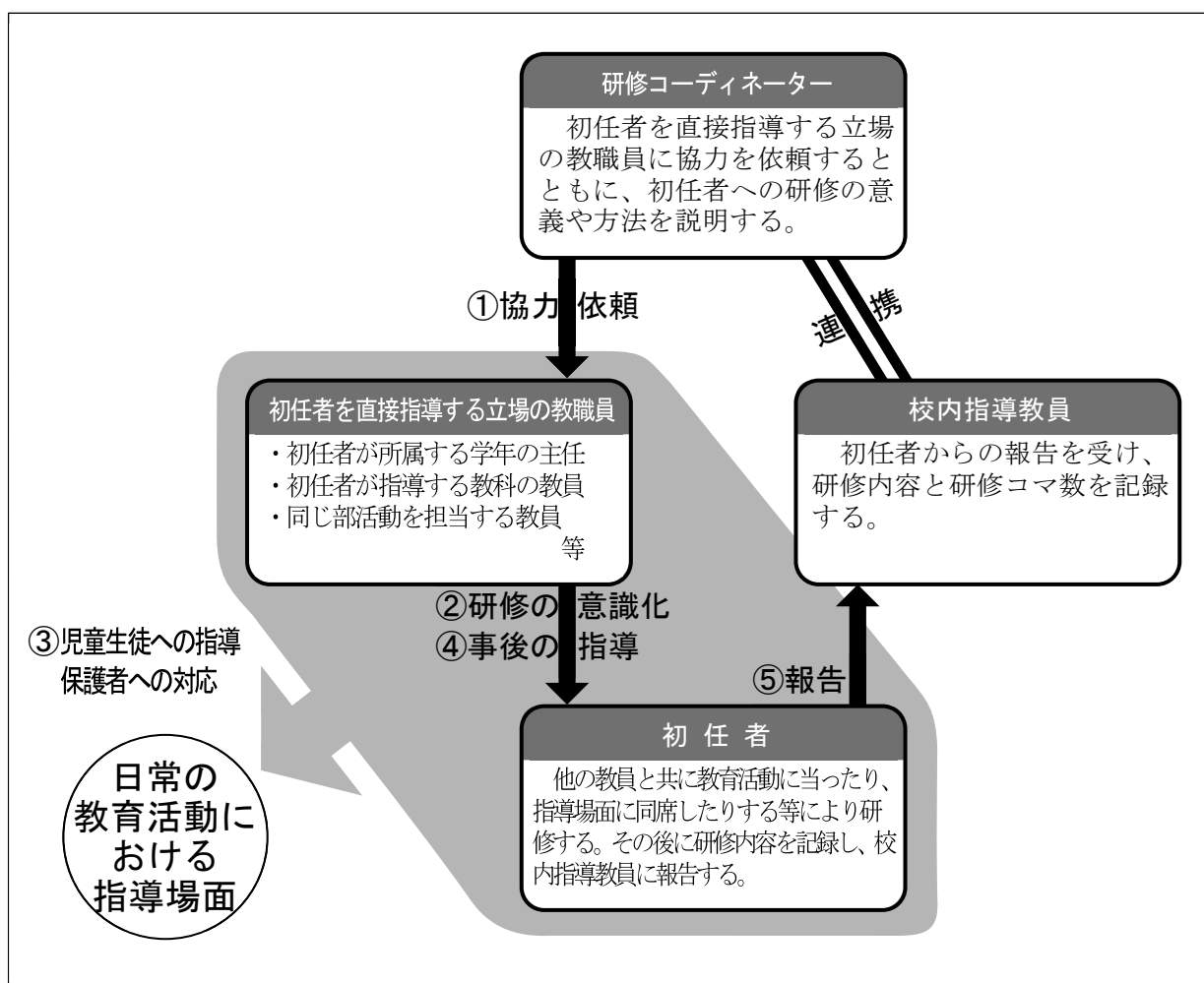


図9 事例研修を支える連携体制のモデル

4 点検指導の内容や方法

概 略

点検指導はある程度の実践が行われたものの定着しているとは言えず、実施上の課題点を引き続き調査するとともに、研修方法について周知していく必要がある。

扱う内容は学級や児童生徒の実態を継続的に捉えている立場の教職員の指導が求められ、学年主任と研修全体を掌握してコーディネートする立場の教員の役割分担を明確にする必要があるため、「点検指導を支える連携体制のモデル」（次頁図10）を作成した。

事務処理についての悩み（困り感）を抱える一方で、先輩教員はそのことをあまり認識できていない。現行方式では、初任研に特化した時間の中で指導教員等から指導を受けることが基本となっている。しかし、指導教員や学年主任から、初任研以外の時間に実地で指導を受けることも多く、研修とは別の時間に指導を受けることによる初任者、指導者双方の負担増加と研修内容の重複を招いていた面があった。

そこで、諸表簿作成場面を研修として取り込み、「点検指導」とした。作成する諸表簿は、繰り返し作成することが考えられ、教育活動を進める上で重要と思われる以下の内容を扱うこととした。

扱 う 内 容

- 学級経営案
- 通知表や指導要録の所見
- 通知表や指導要録の評価・評定
- 会計簿等
- 研究授業等の学習指導案
- その他、研修コーディネーターが効果的と認める資料や諸表簿等

「点検指導」は、諸表簿の完成を目指すことを第一に考えるのではなく、諸表簿の作成を通して作成する意義を理解した上で、次第に自力で作成できるように育てることが重要である。そのため、次の点に留意して進めることとした。

指導上の留意点

- 1度目の作成については口頭指導や実習指導の時間を確保するよう配慮すること。
- 朱書き返却の際、その後の修正に生かせるようポイントを絞って口頭指導を行うこと。
- 管理職の最終点検等は研修の対象とせず、作成過程のPDCAサイクルを重視すること。

資料14は、各調査研究校で実施した点検指導の内容と指導者を整理したものである。

資料14 点検指導の内容と指導者

研修内容	初任者を指導した教員		
	研修コーディネーター	校内指導教員	学年主任や同学年教員
学級経営案	0	3	1
通知表や指導要録の所見	0	6	0
通知表や指導要録の評価・評定	0	4	0
会計簿等	0	2	0
研究授業等の学習指導案	1	2	0
その他	0	0	0

※ 1月末までに報告された研修事例を基に整理。

初任者の指導については校内指導教員が主である。しかし、点検指導の内容は学年経営に関わる内容や児童生徒の実態を踏まえて作成することが求められるものが主である。特に、学級経営案や通知表の所見等の指導には、初任者が担任をする学級や担当する児童生徒の実態を捉えていることが求められ、学年主任の参画は重要である。そこで、各調査研究校における連携体制を土台に、周辺で初任者を直接指導する立場の職員、研修全体を掌握してコーディネートする立場の教員の役割分担を明確にしてモデル化した（図10）。

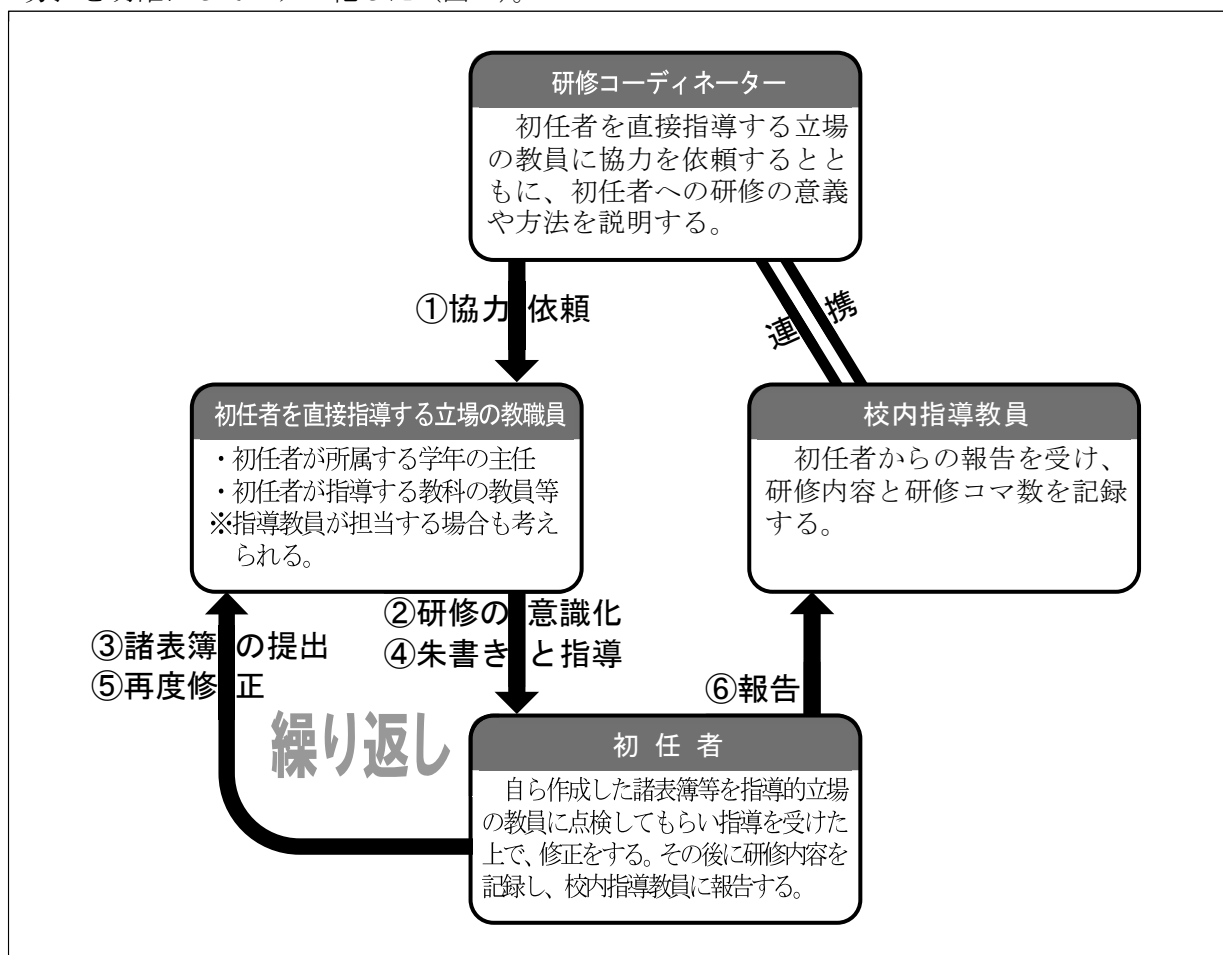


図10 サポート体制（連携及び役割分担）モデル

5 初任者及び他の教員に与える研修の効果

概 略

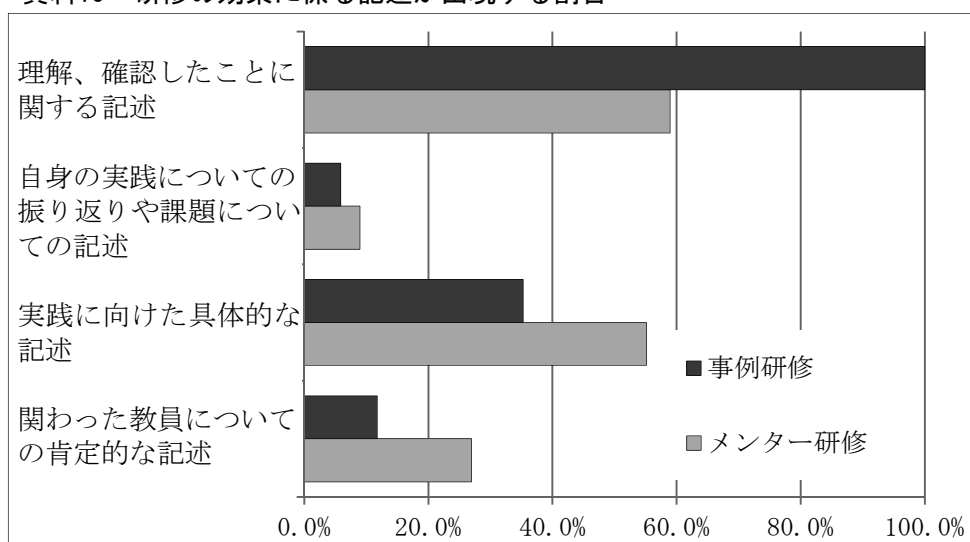
- 新たに取り入れた三つの研修・指導により、新たな知識や考え方を得て、実践に向けた意欲を持てた。
- 研修によって視野が広がること、考えが深まり教育の難しさや奥深さに気付いたりすること等の効果が見られた。
- 共に学ぶメンターにとっても、具体的・実践的な内容を扱う研修に多様な考え方の教員が参加することによって、見方や考え方が広がり、自身の経験を振り返ることにつながった。
- 研修への主体的な態度を生むとともに若手、中堅、ベテラン教員それぞれのキャリアステージに応じた職能成長を促すことにつながった。

調査研究方式で新たに取り入れた三つの研修・指導が、初任者に対してどのような効果を及ぼしたかを確認するため、研修事例の初任者の所感に次の4点の内容が記述された数を確認した。

- 初任者が研修で理解・確認したことに関する具体的な記述
- 自身の実践について振り返ったり、自身の課題を意識したりした記述
- 研修後に実践しようとする具体的な記述
- 研修で関わった教員について、肯定的に捉えた記述

事例全体のうち上の記述が出現した割合を、資料15に示す。

資料15 研修の効果に係る記述が出現する割合



- ※ 「点検指導」には所感記述欄を設けないため除外した。
- ※ 初任者の所感は内省化のプロセスで記述したものである。
- ※ 1事例に当てはまる記述が複数回あった場合は、1とカウントした。

資料15のうち、「初任者が研修で理解、確認したことに関する具体的な記述」がメンター研修、事例研修の両方で最も多く記述されている。事例研修は17事例と母数は少ないものの、その全ての事例の中に、具体的にどのようなことを理解、確認できたかについての記述が見られた。記述内容の一部を抜粋し、次頁資料16にまとめた。すぐに実践可能な具体的な手法や実践する際に踏まえておくべきポイント等について理解、確認できたことが分かる。

資料16 理解・確認したことに関する具体的な記述（初任者の所感より抜粋）

- 授業を客観的に見ていただくことで、なぜ子どもが騒がしくなってしまうのか、原因や課題を探ることができた。テキパキとテンポ良く、対象となる子どもを見ていても全体を見ているという意識をつくることが必要だと感じた。
- 鉄棒などから落下した場合、呼吸困難な状態の時は、むやみに動かさないこと。他の子どもの安全確保もしなければいけない。落ち着いた行動が必要だと思った。
- 色鉛筆については、「もっと濃く塗らせても良い」「塗り方によって発色が良くなる」ということなど教えていただき、立派な画材の一つとして扱えることを実感した。
- 「うそ作文」「変身作文」「プチ意見文」「地図作文」など、聞いてわくわくするような手立てをたくさん知ることができた。
- 給食等の学級での決め事は、どんな子どもたちを育てたいかという考えを持って決めることが大切だと分かった。自分たちで考えることや集団の力を高めるために、問題を子どもたちに投げ掛けることも大切だと思った。

また、「研修後に実践しようとする具体的な記述」も多く見られた。こちらは、メンター研修の所感に多く、多様な考え方や様々な手法に触れ、実践に生かそうとする意欲が高まったことが分かる。特徴的な記述内容を抜粋し、資料17にまとめた。

資料17 実践に向けた具体的な記述（初任者の所感より抜粋）

- 「その場所に入った時に一番目に付くところが汚いと全体も汚い」ということを常に意識していきたい。普段使う場所だからこそ教室はもちろん、ルールや靴箱の掃除をして、汚れたら「すぐ拭く」ことを徹底したい。
- 学んだ三つのこと（①動く、②聞く、③学ぶ）を運動会までの期間に意識して実践していきたいと思った。率先して準備し、子どもたちと元気に運動会に向けて気を高めていくことはすぐにできることだ。
- 今後は、生徒自身をもっと知りたい、もっと調べたいという、学習意欲がわくような授業をするために、発問の工夫やめあての工夫をしていこうと思いました。
- 上手に褒めることができず困っていたが、順番を付けてみたり、座席やグループごとに褒めてみたりするなど、褒め方も工夫してみたいと思った。
- “ためしの活動”が大切だというお話を聞き、本番に有効にはたらくような“ためしの活動”を今後設けていきたいと思いました。
- 気になる様子が見られたら、その行動だけをただ注意・指導するのではなく、その行動が現れた背景、理由にも目を向けるようにしていきたい。

さらに、次のような記述も見られた（資料18）。研修によって視野が広がること、考えが深まり教育の難しさや奥深さに気付いたりすること、課題を発見、意識化し成長への意思を強くすること、目指す教師像を発見すること等の効果があることに気付かされた。

資料18 所感に見られた特徴的な記述（初任者の所感より抜粋）

- 指導要領などを振り返ったり教材研究を重ねたりするうち、国語科の指導の難しさや面白さも同時に感じるようになってきている。（視野の広がり、考え方の深まり）
- 授業は、考えれば考えるほど深まり、それに終わりは無いと感じた。（視野の広がり、考え方の深まり）
- ここはゆずれない、妥協しないという芯が一本通ったものがまだできていない。難しい。（中略）強く気持ちを持って継続して指導を行う。（課題の発見、意識化と成長への意思）
- 模擬授業をすることで、板書や発問の仕方、授業の流れなど、たくさんの課題が見付かりました。（課題の発見、意識化）
- 指導中、コーディネーターの先生の言葉が、すごく子どもに届き、変容している様子が見られた。そういう声掛けや支援ができるようになりたい。（目指す教師像の発見、意識化）

一方、メンター研修に参加した初任者以外の教員に与える効果について、参加者及び管理職、研修コーディネーターは次のように指摘している（資料19、資料20）。

資料19 メンター研修の参加者が捉えるメンター研修等のよさ

○ 経験とつながる具体的・実践的な研修内容

- ・ 実践的な内容、自校の児童生徒に関わる具体的な事例等により、研修内容をすぐに実践に生かせる。
- ・ 見通しを持っていなかった初任時に比べ、経験を重ねた分、自身の学びが大きい。

○ 振り返りや内省の誘発

- ・ 自身の経験を基に話をするにより、自己の振り返りができる。
- ・ 研修すべきことの多さを再確認できる。
- ・ 新たな気付きが生まれ、初心に戻って自己を振り返ることができる。

○ 多様な考えに触れることによる見方や考え方の広がり

- ・ 養護教諭等の異なる立場や異なる経験を持つ参加者との意見交換によって、気付かなかった違いを理解し合ったり、多様な指導方法を教えてもらったりできる。

資料20 管理職及び研修コーディネーターが捉える教員一人一人に対する効果

○ 研修への主体的な態度

- ・ 研修に主体的且つ楽しみながら取り組む態度が生まれている。
- ・ 自身の存在を受け止めてもらっている安心感から若手教員が自信を持てるとともに、職務の遂行への意欲が高まっている。
- ・ 学んだ内容を積極的に実践したり研修後に文献研究を行ったりする等、日常的で主体的な研修へと取組が広がっている。

○ 若手教員の指導力の向上

- ・ 特にメンター研修により、初任者に対するメンターとしての意識が高まり、若手教員の指導力が向上している。

○ 中堅教員やベテラン教員の力量の高まり

- ・ 中堅教員やベテラン教員が若手教員に積極的に関わろうとする意識が高まったことと、そのことによって中堅教員やベテラン教員自身の力量が高まってきている。

そして、このような効果が生まれた要因として、管理職、研修コーディネーター及び校内指導教員は主に次の点を指摘している（資料21）。

資料21 調査研究校管理職及び研修コーディネーターが捉える効果が生まれた要因

○ メンターチーム内で課題や悩みが共有できたこと。

○ 研修内容が実践的で具体的だったこと。

○ 研修内容がメンターチームの共通の困り感や必要感に基づいて設定されていること。

このように、チームで情報を共有して具体的・実践的な内容を扱った研修を行うことで、新たに具体的な知識や考え方を得て、その後どのように実践するか具体的に考え意欲を持つことができた。加えて、研修によって視野が広がること、考えが深まり教育の難しさや奥深さに気付くこと等の効果が得られた。

共に学ぶメンターにとっても、見方や考え方が広がり、自身の経験を振り返ることにつながった。そして、このことが研修への主体的な態度を生むとともに若手、中堅、ベテラン教員それぞれのキャリアステージに応じた職能成長を促すことにつながった。このような面から、新たに加えた研修・指導のよさを確認することができた。

6 学校風土に与える影響

概 略

調査研究校は、初任者を含む若手教員を受け入れる良好な環境にある。そして、調査研究の取組が、人間関係や職能成長、若手育成に対する意識を高めたと考えられる。

調査研究方式は、学校全体で初任者や若手教員を育てようとする学校風土を生み出すきっかけとしての効果を期待している。前項において、キャリアステージに応じた職能成長の効果について確認したところだが、本項では、学校全体の風土に対してどのような効果があったのかを整理したい。

資料22は、先輩教員が初任者と関わる環境と関わろうとする意識について設けた二つの設問と集計結果である。

資料22 先輩教員が初任者と関わる環境と関わろうとする意識

設問 初任者との関わり（先輩教員対象）

あなたの初任者と関わる環境は、次のどれに当てはまりますか。

- a 「メンターチームのメンバー」
- b 「メンターチームには属していないが、メンター研修に時折参加する」
- c 「分掌上、初任者教員と関わる立場にある」
- d 「初任者とあまり関わる環境にない」

	メンターチーム	研修に参加	分掌	環境にない	合計
合計	45	15	38	65	164
割合	27.6%	9.2%	23.3%	39.9%	

設問 初任者との関わり方（先輩教員対象）

初任者に対する普段の関わり方で、以下の項目からあなたの考えに合うものを一つ選んでください。（一つにマーク）

- a 「特に用事がなくても話題を提供するなど、積極的に関わっている」
- b 「相談をされれば一緒に考えるなど、必要に応じて関わっている」
- c 「主にメンター研修などの機会を捉えて関わっている」
- d 「メンターチームや学年主任などの教員、担当教員が主に関わっているので、特に関わる機会がない。」

	積極的	必要時	機会を捉えて	機会がない	合計
合計	59	63	17	25	164
割合	36.0%	38.4%	10.4%	15.2%	

資料22から、次のような傾向が分かる。

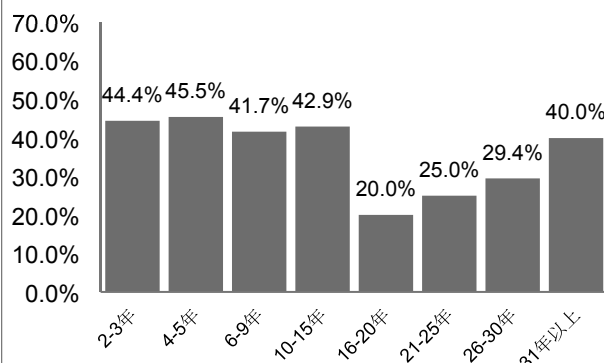
- 校務分掌上、初任者と関わる環境にない先輩教員は、全体で39.9%と高い割合なのに対して、「特に関わる機会がない」と回答している教員の割合は、全体で15.2%と低い。職場全体の初任者と関わろうとする意識が高い傾向にある。
- 「積極的に関わっている」「必要に応じて関わっている」と回答した割合が高い。「必要に応じて関わっている」と回答した教員は、きっかけの有無で関わり方が変わることを示しており、意図的に初任者と関わる機会を設けることが必要となる。

さらに、初任者との関わろうとする意識について、選択した回答ごとに、経験年数別に集計すると次のような結果であった（資料23）。

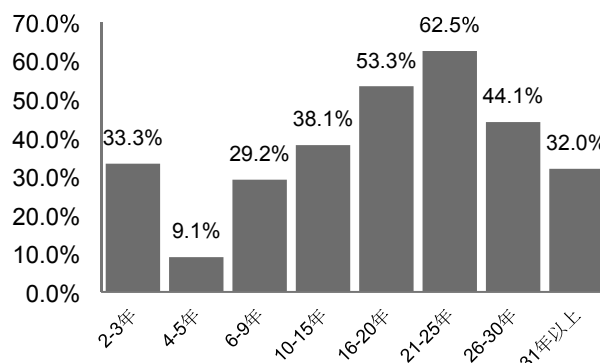
資料23 調査研究校における初任者との関わり

設問「初任者に対する関わり方で、以下の項目からあなたの考えに合うものを1つ選んでください」（下のA～Dより一つだけ選択して回答）

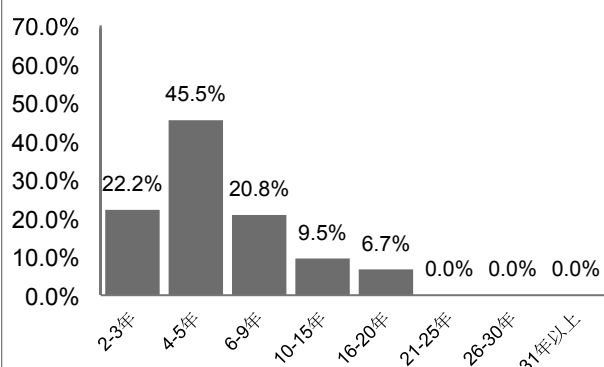
A「特に用事がなくても話題を提供するなど、積極的に関わっている」と回答した教職員の割合



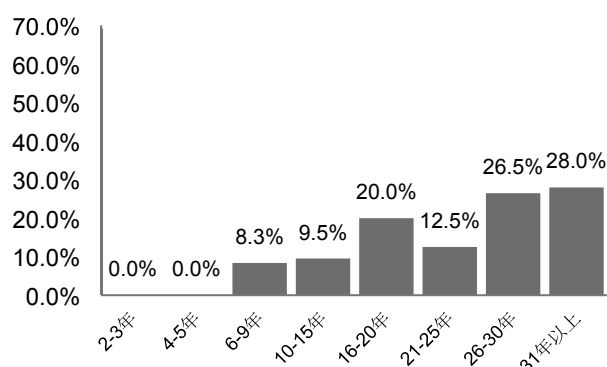
B「相談をされれば一緒に考えるなど、必要に応じて関わっている」と回答した教職員の割合



C「主にメンター研修などの機会を捉えて関わっている」と回答した教職員の割合



D「メンターチームや学年主任などの教員が主に関わっているので、特に関わる機会がない」と回答した教職員の割合



資料23からは、次のように傾向を捉えることができる。

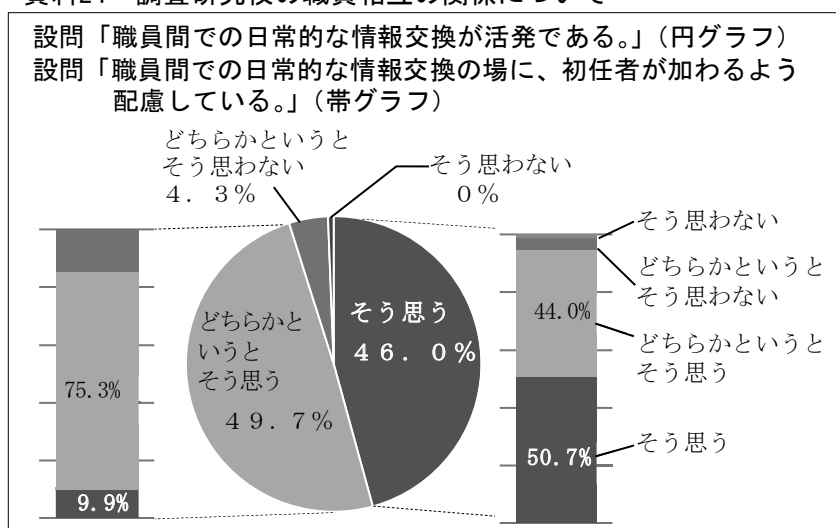
- どの経験年数においてもA・B・Cのいずれかを回答した教員が多く、きっかけは異なるものの、経験年数に関わらず初任者に関わっている教職員の割合が高い。
- Dと回答した教員の割合は経験年数が上がるに連れて高くなっており、初任者と経験年数が近いほど関わりが深く、経験年数が上がるに連れて徐々に関わりが浅くなる傾向にある。
- Aと回答した教員のうち、2～15年目経験者割合は全て4割を超え、他よりも高いことから、積極的に初任者に働き掛けようとする意識の高さが伺える。
- Aと回答した割合が比較的低い16年目以上の経験を持つ教員は、Bと回答する割合が他よりも高く、機会やきっかけがあれば初任者との関わりが生まれるものと考えられる。

この傾向は、初任者に関わろうとする意識を多くの教職員が持っており、OJT についての意識が高いことを裏付けるものである。そして、研修をコーディネートする際のポイントとして、次の2点が挙げられる。

- 2～15年程度の経験年数の教職員は、メンター研修等により直接関わる機会を設けること。
- 16年以上の経験を持つ教職員には、積極的に講師や助言者等を依頼する等、初任者に関わる機会やきっかけを設けること。

一方、調査研究校アンケートの職員相互の関係についてのアンケート結果のうち、職員間での情報交換の様子と初任者への配慮に関する意識についてクロス集計を行なった（資料24）。その結果、職員間での情報交換の活発さについて、9割以上の教職員が「そう思う」あるいは「どちらかというと思う」とプラスに捉えており、そのように回答したうちの9割近くが、初任者が関わられるよう配慮している。このような高い割合は、調査研究校における初任者のOJTによる職能成長についての意識の高さを示している。

資料24 調査研究校の職員相互の関係について



また、次頁資料25は、調査研究校アンケートの設問のうち調査研究校の若手育成についての意識に関する設問の結果を集計したものである。

資料25から、次のような傾向にあると言える。

- 初任者は、所属校に若手教員を受け入れる良好な風土があると考えている。
- 先輩教員は、概ね、初任者を受け入れる良好な風土があると認識している。ただし、一部に否定的な認識もあり、個々の認識に差があることが分かる。
- 生徒指導の様子を積極的に見せることについての回答は、初任者及び先輩教員共に、他の設問に比べ認識が否定的である。特に、先輩教員に否定的な回答が多い。

生徒指導の様子を積極的に見せることについての回答は、他に比べ否定的な傾向があることから、限られた教員、例えば同学年の教員や校内指導教員が中心となる等、初任者を同席させた実践的な指導に関わる教員の範囲は限定的であると思われる。しかし、全体には、所属校には若手教員を受け入れる良好な環境にあると初任者、先輩教員共に認識しており、特に初任者は、自身を取り巻く職場の環境に満足していると思われる。

資料25 調査研究校の若手育成に関する風土

初任者用設問 若手教員に資料を紹介するなど、一緒に教材研究をしている。
先輩教員用設問 初任者に資料を紹介するなど、一緒に教材研究をしている。

初任者				
校種（人数）	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない
小学校(6名)	6	0	0	0
中学校(2名)	1	1	0	0
合 計	7	1	0	0

先輩教員					
	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない	合計
合 計	7 6	7 5	1 1	0	16 2
割 合	46.9%	46.3%	6.8%	0.0%	

<参考>

H26 若手教員育成に関するアンケート（H26 初任者）				
設問 若手教員に資料を紹介するなど、一緒に教材研究をしている。				
校種（人数）	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない
小学校(128名)	3 2%	4 2%	2 0%	9%
中学校(74名)	2 5%	3 9%	2 2%	1 3%

初任者用設問 「いつでも授業を見に来てください」と発信するなど、よい取組を共有する
雰囲気がある。
先輩教員用設問 「いつでも授業を見に来てください」と発信するなど、よい取組を共有する
雰囲気がある。

初任者				
校種（人数）	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない
小学校(6名)	5	1	0	0
中学校(2名)	2	0	0	0
合 計	7	1	0	0

先輩教員					
	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない	合計
合 計	5 1	9 3	1 5	0	15 9
割 合	32.1%	58.5%	9.4%	0.0%	

<参考>

H26 若手教員育成に関するアンケート（H26 初任者）				
設問 「いつでも授業を見に来てください」といった声 かけなど、良い取組を共有しようと働きかけてもら える。				
校種（人数）	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない
小学校(128名)	2 1%	3 3%	3 3%	1 3%
中学校(74名)	2 5%	4 0%	3 2%	3%

初任者用設問 生徒指導の場では若手教員を同席させ、自らの指導を積極的に見せている。
先輩教員用設問 生徒指導の場では初任者を同席させ、自らの指導を積極的に見せている。

初任者				
校種 (人数)	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない
小学校(6名)	1	5	0	0
中学校(2名)	1	1	0	0
合 計	2	6	0	0

先輩教員					
	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない	合計
合 計	16	95	41	6	158
割 合	10.1%	60.1%	25.9%	3.8%	

<参考>

H26 若手教員育成に関するアンケート (H26 初任者)

設問 生徒指導の場面では、主任や先輩が同席し、一緒に指導してくれる。

校種 (人数)	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない
小学校(128名)	38%	33%	26%	3%
中学校(74名)	39%	39%	17%	5%

初任者用設問 若手教員の発言や発想に対し、真摯に向き合っている。
先輩教員用設問 初任者の発言や発想に対し、真摯に向き合っている。

初任者				
校種 (人数)	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない
小学校(6名)	5	1	0	0
中学校(2名)	2	0	0	0
合 計	7	1	0	0

先輩教員					
	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない	合計
合 計	76	80	4	0	160
割 合	47.5%	50.0%	2.5%	0.0%	

<参考>

H26 若手教員育成に関するアンケート (H26 初任者)

設問 自分の発言や発想に対し、真摯に向き合ってもらえる。

校種 (人数)	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない
小学校(128名)	49%	47%	4%	0%
中学校(74名)	52%	41%	5%	2%

初任者用設問 意識して若手教員の良い点を認め、自信となるような言葉かけをしている。
先輩教員用設問 意識して初任者の良い点を認め、自信となるような言葉かけをしている。

初任者				
校種 (人数)	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない
小学校(6名)	5	1	0	0
中学校(2名)	1	1	0	0
合 計	6	2	0	0

先輩教員					
	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない	合計
合 計	57	94	10	0	161
割 合	35.4%	58.4%	6.2%	0.0%	

<参考>

H26 若手教員育成に関するアンケート (H26 初任者)

設問 自分のよい点を認め、自信となるような言葉かけをしてくれている。

校種 (人数)	そう思う	どちらかというと そう思う	どちらかというと そう思わない	そう思わない
小学校(128名)	45%	42%	13%	0%
中学校(74名)	46%	40%	12%	2%

一方、管理職及び研修コーディネーターは、調査研究への取組による学校風土の変化として、次の点を挙げている（資料26）。

資料26 調査研究校管理職及び研修コーディネーターが捉える学校風土に関する効果

○ 教員同士の関係性の深まり ・ 相互に相談しやすい雰囲気が生まれたこと。 ・ 教科や学年、分掌等を超えた若手教員間の関係性が密になったこと。 ・ 若手、中堅、ベテランのキャリアステージを超えた同僚性が強まったこと。 ・ 担任や副担任と養護教諭など、立場の異なる教職員同士の相互理解が進んだこと。 ・ 各教員の得意分野を理解し、日常的に質問し合う態度が育まれたこと。 ○ 互いに高め合おうとする意識の高揚 ・ 相互に授業を見合う風土が生まれたこと。 ・ 教員同士で互いに高め合おうとする意識が高まったこと。 ○ OJT についての意識の高揚と計画性の向上 ・ 若手教員を自校で育てようとする意識が高まったこと。 ・ ベテラン教員から若手教員への指導技術等の伝承が成されていること。 ・ 学校全体に若手教員を育てることに向けた計画性が生まれたこと。

以上のことから、調査研究校では、初任者を含む若手教員を受け入れる良好な環境にある。そして、管理職及び研修コーディネーターが言うように、調査研究の取組が、人間関係や職能成長、若手育成に対する意識を高めたと考えられる。

7 負担感の軽減

概 略

研修時間の設定によって負担感を持たないようにするには、学校の実情に応じた無理のない時間に研修を設定することと併せて、成果を実感できる研修の充実が大切となる。

調査研究方式によって、一部の教員中心に負担が集中している現状の改善には一定の効果が見られる。しかし、学校の取組により時数に大きな差が見られるため、今後は、研修項目や内容を、どのような研修方法で扱うことが適切かを整理しモデルとして提示する必要がある。

調査研究方式では、時数カウントの概念を「コマ数」へと変更した。しかし、二通りの研修の形が混在して事務処理の煩雑さが残った。分かりやすい報告書様式等への修正が必要となる。

資料27は調査研究校アンケートと聞き取りにより得られた、研修実施上の課題をまとめたものである。ここでは、メンター研修の時間設定の難しさと多忙化への懸念が述べられている。

資料27 管理職及び研修コーディネーターが捉える研修実施上の課題

- メンター研修の時間設定が難しい。また、参加者は、他業務を調整して参加することになり、多忙感につながる場合がある。
- ・ 学校・学年行事、教職員の出張、他の会議等の間をぬって時間を設定することが難しい。
 - ・ 運営委員会等の定例の会議と同時時間帯に時間を確保した調査研究校では、他の会議に出席するベテラン教員等が関わりづらい。
 - ・ 校内に複数のメンターチームを組織し、一人の教員が複数のメンターチームに所属する編制とした調査研究校では、校時表上に研修を位置付けてあっても、同時にメンター研修を行うことに難しさがある。
 - ・ 部活指導を抱える中学校では、部活指導のない日を設けたり部活指導を他教員に任せたりしなければ時間を設定することが難しい。空き時間を合わせて校時表上に研修の時間を位置付けることが望ましいが、学校規模や教職員数の関係で難しさがある。

メンター研修の負担感について研修の参加者に聞き取りを行ったところ、「研修時間が事前に示されるため、負担感はない。始めてみるとやって良かったという思いが強い」という発言が多く聞かれた。このことは、学校の実情に応じた無理のない時間に研修を設定することと併せて、参加者にとって有用性や成果を実感できる研修とすることの大切さを示している。

一方、校内指導教員等に掛かる負担について、自校方式による実施校の指導教員が担当した研修時数と研修全体に占める割合を資料28にまとめた。

資料28 自校方式による実施校の指導教員担当研修時数と全体に占める割合

	調査研究校			自校方式実施校		
	合計実施時数	校内指導教員の従来方式による指導時数(A)	Aの全体に占める割合	合計実施時数	指導教員の指導時数(B)	Bの全体に占める割合
平均	189.8	114.8	59.7%	172.3	135.4	78.7%
最大値	277.0	158.0	72.5%	221.0	163.0	87.6%
最小値	127.0	55.0	43.3%	149.0	106.0	68.4%
A校	188	125	66.5%	※ 数値はH28.4～12月の時数を基に算出した。 ※ 自校方式による実施校は、県内で31校で、うち8校が調査研究校である。 ※ 「自校方式による実施校」の数値には、調査研究校を含まない。 ※ 表中のA及びBには、副指導教員が実施した時数を含めている。 ※ 平均及び割合の算出については、小数第2位を四捨五入して概数で示した。		
B校	153	103	67.3%			
C校	277	156	56.3%			
D校	206	125	60.7%			
E校	242	158	65.3%			
F校	178	129	72.5%			
G校	147	67	45.6%			
H校	127	55	43.3%			

前頁資料28からは、次のことが分かる。

- 調査研究校では、自校方式による実施校より、指導教員に掛かる負担の割合は、約2割少ない。
- 調査研究校の最大値を見ると、実施時数及び、校内指導教員が従来方式で指導した時数共に自校方式実施校の平均値を上回る。
- 調査研究校の合計実施時数には、8校の間で大きな差が生まれている。

このように、調査研究方式によって、一部の教員中心に負担が集中している現状の改善には一定の効果が見られる。一方で、学校の取組により時数に大きな差が見られ、初任者の資質・能力の差に結び付いたことが想像できる。どのような研修項目や内容を、どのような研修方法で扱うことが適切かを整理し、調査研究方式に応じた研修項目・内容のモデルを作成する必要がある。

また、調査研究方式は、現行方式の1単位時間を基本とした研修時数のカウントに加え、短時間の研修もカウントしていくこととした。そのため、「時間」から「コマ」へと時数カウントの概念を変更している。このことにより、1単位時間を基本とした研修、日常の教育活動を土台とした短時間の研修という二通りの研修の形が混在し、各校の研修指導報告書作成の煩雑さは払拭されていない面がある。より分かりやすい報告書様式等への修正が必要となる。

8 成果と課題

ここまで、調査研究校8校の実践を基に考察してきた。ここでは、前項までの分析と考察を踏まえ、4頁に示した調査研究の目的に沿って成果と課題について総括する。

(1) 実践的な研修とするために、どのような内容や方法で行うことが適切か

- 初任者の困り感や課題を踏まえ、日常の教育活動と関連させたテーマを設定したり、適時的な内容を取り上げたりすることで、実践的な研修内容になることが明らかになった。
- 協議型の研修や複数名の講師による講義のような柔軟な研修方法を選択して取り入れることで、研修での学びが深まり、実践に結び付けられることが明らかになった。
- メンター研修を行うことで、初任者だけでなく初任段階にある教員も研修する機会を得ることができた。
- 全校体制による研修の実施により、若手、中堅、ベテランそれぞれのキャリアステージに応じた職能成長を図ることにつながった。
- メンバーの困り感に沿ったテーマの設定では、研修内容が偏ったり目の前にある課題に意識が集中して視野が狭くなったりしてしまうことがある。今後は、メンバーは無自覚であるが解決する必要がある課題の自覚を促す方法を整理したい。

(2) 効果的な研修とするために、どのような体制下で行うと良いか

- 校長のリーダーシップの下、それぞれのキャリアステージに応じた役割分担を行って体制を組織し、計画的に研修を実施することで効果的な研修となることが明らかになった。
- メンター研修では、研修コーディネーター、校内指導教員、メンターチームのメンバーとチームリーダー、他の教員の連携が研修の効果を高めるために重要であることが確認され、モデルにまとめることができた。
- 今後は、モデルの有用性について実践を通して明らかにしていきたい。

(3) 新たに取り入れた研修は、研修の効率化につながったか

- 大勢の教員が初任者に関わるようになったことで、校内指導教員が初任研に特化した時間の中で行う研修の割合は明らかに減少し、負担軽減の効果が表れた。
- 初任研全体の実施時数は各調査研究校によって大きな開きがあった。従来の研修・指導で行うべき内容と、新たな研修・指導に代えて行うことができる内容を整理することが必要である。

本報告書は、文部科学省の初等中等教育等振興事業委託費による委託事業として、群馬県教育委員会が実施した平成28年度「総合的な教師力向上のため調査研究事業」の成果を取りまとめたものです。

平成29年3月 発行
発 行 群馬県教育委員会
(群馬県総合教育センター)
〒372-0031
伊勢崎市今泉町 1-233-2
電話 (0270) 26-9213
(義務教育研究係 直通)