

研究論文

若手教員の実践的指導力の向上を目指した OJT の事例研究 —異学年メンター制度によるリフレクションを通して—

立川市教育委員会
高木 敬一

本研究では、異学年メンター制度によるリフレクションという OJT が、若手教員の実践的指導力に与える効果を検証した。A 小学校の若手教員 4 名と主任教諭 4 名、計 4 ペアを対象にしており、コンサルテーション的なアクションリサーチの手法を採用している。

それぞれの主任教諭が、担当学年が異なる若手教員の日々の実践について耳を傾け、若手教員の省察を促す機会を定期的に設けた。毎回の省察後には、アンケート調査を行い、若手教員が意識していた課題や振り返りの記述内容を分析している。また、調査開始当初と終了時に、それぞれの若手教員が実施した 2 回の授業について授業評価を行い、その変化も分析した。

その結果、第一に、「児童理解」や「指導技術」等の実践的指導力や「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善に影響を与えるだけでなく、若手教員が自律的に学ぶ姿勢も育むことが確認された。また、第二に、異学年メンター制度によるリフレクションが、教員同士の協働だけでなく、若手教員一人一人の実情やニーズに合った OJT の在り方を示唆していたことも分かった。

I 問題と目的

1 研究の背景

これからの学校教育を担う若手教員の育成は、看過できない喫緊の課題である。

近年、公立小学校の採用者数は減少に転じているものの、依然として大量採用の状況が続いている。また、受験者数は年々減少しており、特に、既卒者の受験者数が減少し続けている。さらに、競争率（採用倍率）は下降の一途を辿り、2022年採用の小学校においては、2.5倍と過去最低を更新している（文部科学省、2022a）⁽¹⁾。最新の東京都のデータを例に挙げると、2024年度採用の小学校全科における合格倍率は1.1倍（前年度1.4倍）であり、その傾向がより一層顕著に表れている（東京都教育委員会、2023）⁽²⁾。こうした倍率の低下を受けて、妹尾（2020）は、「ただちに教師の質が低下していると断言できないものの、それを示唆するデータは数多くある」（p.73）と教員の質の低下が叫ばれる状況を分析するとともに、教員採用後の育成も不十分であると指摘している⁽³⁾。この影響は、深刻な「教員不足」という形で既に顕在化している（文部科学省、2022b）⁽⁴⁾。つまり、教育の質を担保すること自体が危ぶまれる状態が生じているのである。

一方、多忙化が叫ばれている学校現場において、年間5000人以上の精神疾患による休職者が存在し（文部科学省、2021a）⁽⁵⁾、そのうち75%以上が所属校勤務年数4年未満の教員であることが報告されている（文部科学省、2021b）⁽⁶⁾。また、田上ら（2004）は、教員のストレスに影

キーワード：小学校 校内研修 メンタリング 省察 アクションリサーチ

響を及ぼす個人的要因として教職経験年数を指摘しており、経験年数が浅い教員ほど多様な問題に直面しやすいことを示している⁽⁷⁾。既卒者の受験者数が減少し、新規学卒者の受験者数が増えている現状（文部科学省、2022a）を踏まえると、この傾向は今後も続く可能性があり、若手教員一人一人の状況に合った育成こそが学校経営上の最も大きな課題であると言える。

中央教育審議会（2015）は、『『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、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる』（p.20）と改革の方向性を示している⁽⁸⁾。また、東京都教育委員会（2019）は、学校全体の指導力低下を懸念し、採用後の育成段階において、若手教員の実践的な指導力の向上を図ることが重要な課題であると捉えている⁽⁹⁾。同僚の教員とともに行う OJT（On the Job Training）等の校内研修（以下、OJT）や、自律的、主体的に行う研修等の充実を通して、若手教員の実践的指導力の向上を図ることが求められているのである。

実際の学校現場で働く教員も、その必要性を感じている。2023年3月、筆者（以降、研究者）が所属していた都内小学校の教員22名を対象に「OJT等の機会に伸ばしたい力」についてアンケート調査を行った。その結果、22名中20名が学習指導力に関する項目を伸ばしたいと回答した。また、11名は「授業について指導・助言する力」、10名は「教員が抱える課題に気づき、指導・助言する力」を伸ばしたいとも回答していた。OJTの機会を通して、多くの教員が授業を中心とした学習指導力の向上を望んでいるとともに、指導・助言する力を伸ばしたいと感じている教員も一定数存在していることが結果から読み取れる。

教員の成長にとって「学びの共同体」が不可欠であると述べている佐藤（2015）は、校務の処理や行事の運営において、教員の共同が機能しているものの、「授業実践や研修においては十分に機能していない。」（p.122）と指摘している⁽¹⁰⁾。教員が協働した OJT を機能させながら、現場教員のニーズでもある学習指導力、授業実践する力を伸ばすことが求められているのである。

こうした背景を踏まえ、これからの学校には、多様な問題に直面しやすい若手教員の状況に合った育成や授業実践を中心とした実践的指導力の向上を図ることが不可欠であり、それは、同僚と協働した OJT が機能することで、解決につながるものと考えられる。

2 先行研究等

同僚と協働した OJT として、松原・柳澤（2017）は、横浜市のメンターチームの取り組みを報告している。横浜市では、2006年以降、学校の人材育成力を高めるために、複数の経験の浅い教員（メンティ）と複数の先輩教員（メンター）とで組織するメンターチームを活用した OJT を推進している。近年は、90%を超える横浜市立学校にメンターチームが根付いており、メンティ・メンターの双方により効果が生み出されている⁽¹¹⁾。こうしたメンター制度の有効性は永松・森（2021）も報告しており、学年メンタリング（メンター制度）によるメンティ・メンター双方の学びの高まりや学習指導力の向上についても明らかにしている⁽¹²⁾。

しかし、こうしたメンター制度を取り入れている学校の全てが有効に機能しているわけではない。本来、主体的な取り組みであるメンターチーム自体の形骸化や学校組織としての有効な支援の不足によって、成長につながる育成環境が形成されず、メンバーが困難を抱える事例も見られる。メンター制度のよさである自律性、親和性を損なわず、そこに集う人々の実情に合ったものとして活用していくことが望まれている（松原・柳澤、2017）。これは、若手教員自身の実情やニーズに合った形で実施する必要性を示唆していると言えるだろう。

中央教育審議会（2015）は、「自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力」や「情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力」（p.9）が、これからの時代の教員に求められると示している。これは、若手教員の育成においても例外ではない。資質能力を高めるために自律的に学ぶ姿勢や、情報活用能力、そして、知識を結び付ける思考力を身に付けることが求められているのである。

デュイ（1975）は、「思考という要素を何ら含まないでは、意味をもつ経験はありえない」（p.230）と経験における熟慮（リフレクション）の重要性を述べ、それによって経験の質が変化することを論じている⁽¹³⁾。また、佐藤（2015）は、『『学びの専門家』としての教師は、『反省的教師』であり、生徒を教えるだけでなく、自らが『学びの専門家』として実践の省察と熟考をとおして学び続ける』（p.73）ことが必要であると述べている。さらに千々布（2021）は、「子どもの『主体的・対話的で深い学び』を実現するためには、教師に手法（マニュアル）を提示することでは不適切である」（p.210）と指摘した上で、「教師が自ら主体的にリフレクションするように促す戦略が必要だ。」（p.210）と結論付けている⁽¹⁴⁾。

しかし、学校現場では省察の必要性が十分に認識されていない。教育実習生や若手教員の指導担当教員の現状を調査した中田ら（2014）の報告によれば、指導教員の選定において、教科指導や学級経営を中核とした具体的な指導が優先されており、指導する側と指導を受ける側の望ましい関係性や、実践に関する省察的な指導力量などは重視されていないことが明らかになっている。加えて、省察は、教員の専門性や実践的指導力を高めていくための資質能力として重要なキーワードであり、それを促す指導者にも求める資質能力であることは明らかになったが、その必要性が学校現場で認識されていることまでは見いだせなかったと報告されている⁽¹⁵⁾。

一方、若手教員の省察を促すことによって授業の力量に影響を与えるという研究結果は、複数報告されている。小笠原ら（2014）は、小学校第6学年社会科の学年部研修における同僚との協働省察と授業実践の繰り返し、若手教員の授業力量の向上につながることを明らかにした⁽¹⁶⁾。また、小学校生活科における単元構想や授業実践についてアクションリサーチを行った田中・松井（2018）は、研究者との対話リフレクションを重ねるにつれて、若手教員の発話内容が高次の省察レベルに変容したことを報告している⁽¹⁷⁾。

千々布（2021）は、「問題点を指摘しても、その教師は変わらない。自ら変えようと思わないと変わらない」（p.5）と言及している。また、内発的動機づけの研究者であるデシ・フラスト（1999）は、「人が自律的に生きているかどうかの鍵となるのは、自分自身の選択で行動していると心底感じられるかどうかである。」（p.117）と述べている⁽¹⁸⁾。教員自身に変革と成長が求められている今、省察は自身の経験を振り返り、これからの行動を考える上で不可欠なプロセスなのである（村井、2020）⁽¹⁹⁾。

以上のことを受け、本研究では、若手教員の授業に関する実践的指導力の向上を図るために、教員同士が協働したOJTを考え、その効果を明らかにすることを目的とした。メンター制度を用いて、メンターの同僚教員がメンティである若手教員一人一人の実情やニーズに沿って省察を促すことで、若手教員が自身の成長や課題に気づき、自ら授業改善を図ることができるのではないかと考えた。なお、本研究では、「各教科等の指導技術や教材解釈の力、児童理解や統率力も含めた学級経営力等、授業実践に必要な資質能力」を実践的指導力と定義する。

Ⅱ 研究方法

1 対象校及び対象者

対象校は、東京都 A 市において既にメンターチームを活用した OJT を実施している A 小学校を選定した。A 小学校では、6 名程度でチームを作り、授業を公開・参観し合い、助言する協働した OJT を実施している。全 4 チームは、それぞれ学年や職層の異なる教員同士で構成され、1 年次から 4 年次までの若手教員が必ず 1 名は在籍している。

研究対象者となる若手教員（メンティ）は、それぞれのチームに在籍している若手教員とし、1 年次 2 名、3 年次 1 名、4 年次 1 名の計 4 名とした。4 人は全員、学部新卒で入職した教員で、講師等の経験はない。また、それぞれの若手教員と同チームに所属する同性の主任教諭をメンターに設定した。主任教諭とは、東京都教育委員会が定める独自の職層であり、校務分掌などにおける学校運営上の重要な役割や、同僚や若手教員への助言・支援の役割等を担う教員のことである。今回メンターとして協力を依頼した 4 名は、その趣旨を十分に踏まえて職務を行い、若手教員育成についても関心が高い主任教諭である。それぞれの若手教員と主任教諭は、担当する学年が異なるように意図的に組み合わせた（表 1）。本研究では、この異学年ペアによるメンター制度を、「異学年メンター制度」と呼ぶこととする。

表 1 異学年メンター制度の組み合わせ

若手 A	主任 A	若手 B	主任 B	若手 C	主任 C	若手 D	主任 D
1 年次 3 年担任 男性	生活指導主任 4 年担任 男性	1 年次 2 年担任 男性	情報主任等 1 年担任 男性	3 年次 1 年担任 女性	学年主任 2 年担任 女性	4 年次 1 年担任 女性	研究主任等 4 年担任 女性

なお、本研究は、A 小学校の 8 名を対象とした事例研究である。対象フィールドをよりよいものにしていきたいという動機に支えられているため、研究者自身も実践づくりの間接的支援者としてフィールドに関わる。よって本研究は、コンサルテーション的なアクションリサーチの研究プロセスを採用した（藤江、2007）⁽²⁰⁾。

2 アクションリサーチの概要

本研究では、複数の調査方法や OJT を採用しているため、概要を表にした（表 2）。各内容の詳細は、次節で述べる。

表2 調査とOJTの内容

	5月	6月	7月	8月	9月	10月	
若手教員授業公開 主任教諭授業観察		【第1回授業】 若手D (6/9) 若手C (6/10) 若手B (6/28)	若手A (7/5)			【第2回授業】 若手AB (10/7) 若手CD (10/21)	
(1) 自己診断シート 若手の自己評価 主任の授業評価	自己診断の シート作成 (5/20)	自己評価 授業評価 自己診断(6/1)	以降アンケートにて、診断項目から自己の課題を選択する。→				自己評価 授業評価
(2) リフレクション※ アンケート調査 (自己診断含む)		リフレクション① ⇒アンケート リフレクション② ⇒アンケート	リフレクション③ ⇒アンケート リフレクション④ ⇒アンケート		リフレクション⑤ ⇒アンケート リフレクション⑥ ⇒アンケート	リフレクション⑦ ⇒アンケート リフレクション⑧ ⇒アンケート	
(3) 研修会の開催	第1回 研修会 (5/20)			第2回 研修会 (8/23)			

※リフレクション実施日は、若手教員と主任教諭の予定によるため、ペアによって若干異なる。

3 調査方法等

(1) 2回の授業評価と自己診断シート（授業評価尺度）の作成

① 2回の授業における授業評価の変化

若手教員は、調査期間の前半（6月頃）と後半（10月）の2回、授業公開を実施した。授業評価尺度を用いて、各授業における若手教員の自己評価（以下、自己評価）とメンターである主任教諭の授業評価（以下、主任評価）の変化を調査した。各授業の実施教科は、メンターチーム内のテーマにも関連するため若手教員の任意としている。よって、数値の結果から実践的指導力の変化の傾向を捉えることとした。

② 自己診断シート（授業評価尺度）の作成

本研究では、「授業に関する自己診断シート」を作成した。このシートの目的は、若手教員自身の課題発見と授業評価のための尺度（資料）である。

第一の目的として、若手教員が、自己のよさや課題を発見して解決を図れるよう、調査開始当初、このシートを用いて自己診断を行った。以降、毎回のリフレクション後におけるアンケート調査でも、意識していた診断項目を自己の課題として選択できるようにした。

第二の目的として、このシートの診断項目を、授業評価尺度として活用した。各項目を4段階（1課題がある、2どちらかと言えば課題がある、3どちらかと言えばよい、4とてもよい）で評価し、自己評価と主任評価の変化を調査した。

なお、この自己診断シートは、4名の主任教諭と研究者とで作成している。分類は、『授業力』の6つの構成要素を参考にした（東京都、2006）。また、診断項目と具体項目例については、東京都（2006）、千葉県（2020）、埼玉県（2019）、秋田県（2019）が作成している自己診断シート等の項目から抜粋している。それらの項目を6つの構成要素に分類した上で、研究者を含めた5名で選定した。このOJTを通して、「若手教員に身に付けてもらいたい」と3名以上が感じている項目を選び、自己診断シートとして整理した。

(2) 異学年メンター制度によるリフレクションとアンケート調査

① 異学年メンター制度による省察機会（リフレクション）

調査期間中、主任教諭が若手教員の省察を促す機会を定期的に設定した。本研究では、この異学年メンター制度による省察機会を「リフレクション」と呼ぶことにする。学校行事等によ

り毎週実施することが現実的ではないため、夏季休業中を除いて、2週間に1回程度を目安に全8回実施した。

②事後のアンケート調査

各ペア8回、全32回のリフレクションに立ち会うことが現実的ではなかったため、本研究では、リフレクション後の感想をデジタルフォーム（Microsoft Forms）で収集し、内容を調査した（表3）。

若手教員は、それまでの期間に意識していた課題を選択し、主任教諭とのリフレクションを通して得られた気づきを記述して回答している。その課題と記述内容の2項目について、「開始当初」、「途中の変化」、「終了時」の3地点で捉え、文章で結果にまとめた。また、主任教諭は、リフレクション中の主な発問や若手教員への気づきを記述して回答している。若手教員に見られた結果と照らし合わせて、実践的指導力の変化とリフレクションによる影響を調査した。

表3 リフレクション後のアンケート内容

若手教員 リフレクションシート	主任教諭 発問シート
問1 この2週間で意識しようとしていた項目を選択してください。(診断項目より複数選択可)	問1 リフレクションを促した際に、どのような問いかけをしましたか。覚えていた範囲で教えてください。(記述式)
問2 授業等の実践を通して、「うまくいった」「よかった」と感じたことを教えてください。(記述式)	問2 リフレクションを促す中で、何か気付いたことはありましたか。感じたことや考えたことがあれば教えてください。(記述式)
問3 授業等の実践を通して、「うまくいかなかった」「よくなかった」と感じたことを教えてください。(記述式)	
問4 題の変更や新たな気づき、その他の学び等、考えたことや感じたことがあれば教えてください。(記述式)	

(3) 研修会の開催（全2回）

調査開始前と夏季休業中に研修会を実施した（表4）。第1回研修会では、研究課題や概要の説明を行い、省察を促す方法について学ぶ機会を設けた。省察の理論は、F.コルトハーヘン（2010）の「ALACTモデル」を採用している⁽²¹⁾。

前半のリフレクションの様子を受けた第2回研修会では、本質的な気づきにつながるよう、ALACTモデルの「第3局面における援助」（F.コルトハーヘン、2010）として、「『8つの窓』の問い」を紹介した（村井、2020）。また、若手教員のよさにも目を向けられるよう、コア・リフレクション（山辺、2019）の考え方についても共有している⁽²²⁾。

表4 研修会の内容

回	第1回 5月20日	第2回 8月23日
内容	【主任・若手8名対象】 ○研究概要説明とリフレクション方法 ◎ALACTモデルについて ○調査方法の説明 【主任4名対象】 ○事例を通したリフレクション研修 ○デジタルフォームによる回収方法	【主任・若手8名対象】 ○経過説明と後半のリフレクションに向けて ◎「第3局面における援助」 ◎「具体化を促す『8つの窓』の問い」 ◎コア・リフレクション 【主任4名対象】 ○リフレクションの現状についての情報交換

なお、A市は、5月11日に「コーチング」に関する講演会を実施しており、対象者8名は、全員参加していた。本調査にも影響すると考え、記載する。

4 倫理的な配慮

本研究は、2022年5月に所属する教職大学院の研究倫理機関に審査を申請し、承認を得た。対象者への調査実施期間は、2022年5月20日から同年10月31日までとした。対象者の心理的リスクや社会的リスク等を踏まえて調査目的と内容及びその方法を考え、対象校の学校長と対象者8名に説明し、承諾を得た上で実施した。

Ⅲ 結果・考察

1 授業評価の結果に見られる若手教員の3つの傾向

若手教員が行った2回の授業(①②)における自己評価と主任評価の結果をまとめた(表5)。8名の授業評価の変化を分析した結果、若手教員には、3つの傾向が認められたため、それぞれの傾向を仮説として捉えることとした。

表5 授業評価尺度による授業評価の結果(4段階評価,「具体項目例」省略)

診断項目・授業評価尺度	若手 A	主任 A		若手 B		主任 B		若手 C		主任 C		若手 D		主任 D			
		①	②	①	②	①	②	①	②	①	②	①	②	①	②		
学習環境	学習にふさわしい環境づくりを心がけている。	1	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	
児童理解	一人一人の状況を把握し積極的にコミュニケーションをとっている。※4	3	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	3	2	4	2	4
統率力	学習ルールの定着を図り的確な指示を出して集団を動かしている。※3	1	1	3	3	3	2	2	2	1	2	4	4	2	2	1	3
指導技術	学習課題(めあて)を明確に示し、学習の見通しをもたせている。	2	2	3	2	2	2	4	3	3	2	3	4	2	3	4	4
	発問の工夫をしている。	3	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	3	2	1	2	3
	個に応じた指導を行っている。	3	1	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	4	3	3
	主体的な学びを促す工夫を行っている。※1	1	2	2	2	2	3	1	3	2	3	4	4	3	3	3	3
	対話的な学びを促す工夫を行っている。※2	1	2	1	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2
	授業のまとめを工夫している。	1	1	1	2	2	2	2	3	2	1	1	2	2	3	3	3
	教材・教具等を効果的に活用している。	2	3	3	2	2	3	1	4	2	2	2	2	3	2	4	3
教材解釈	学習のねらいや子どもの実態を踏まえ、教材研究をしている。	3	1	2	2	2	2	2	3	2	3	3	4	2	3	3	3
指導と評価	場面や方法を明確にして学習評価を行っている。	1	1	2	2	2	2	1	3	3	3	3	4	2	2	4	3
合計得点(48)		22	19	26	25	26	25	24	33	26	27	33	38	26	33	35	37

(1) 若手教員は、「主体的・対話的で深い学び」を意識している傾向がある。

若手教員4名に共通した自己評価の変化として、「指導技術」における「主体的な学びを促す工夫」が挙げられる(※1)。その変化は個々に異なるが、自己評価、主任評価ともに高い傾向、あるいは高くなる傾向が見られた。また、「対話的な学びを促す工夫」の自己評価にも同じような傾向は見られるが、主任評価が必ずしも高い傾向があるわけではない(※2)。

この2項目の変化は、若手教員が、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善を意識していることを示唆しているのではないだろうか。その意識による授業の変化は主任教諭の目にも映ったが、対話的な活動が効果的に行われていたかと問われると、そうではなかったのだろう。本研究がどう影響しているのか定かではないが、自己評価は高くなる傾向があると考えられる。

(2) 若手教員は、「統率力」についての自己評価が低くなる傾向がある。

「統率力」(※3)では、若手教員4名の自己評価は低い傾向のままで、大きな変化が見られなかった。一方で、主任評価は、必ずしも全て低いわけではない。

若手教員は、担任として行う日常の授業も含めて自己評価を行っている可能性は十分に考えられる。また、その授業だけを観察した主任教諭は、診断項目の下位項目(具体項目例)を参考にしながら、「概ね達成している」と評価したのかもしれない。こうした双方の評価のずれが要因とも捉えられるが、否定的評価(1・2)のままで変化していない主任評価や、2回目の授業で肯定的評価(3・4)に変化した主任評価が見られることを踏まえると、若手教員の自己評価が低いと考える方が妥当であろう。この自己評価が、学級の実態と一致している場合も考えられるが、「集団を統率しなければならない」「集団を動かす力が不足している」等と、過度に感じている可能性も考えられる。

(3) 1年次と3・4年次の教員間には自己評価の違いがある。

1年次と3・4年次とで分けて分析すると、いくつかの項目で評価に違いが見られた。その中でも顕著に違いが表れているのが、「児童理解」(※4)の項目である。1年次の2回目の授業では、主任評価は変化していないものの、自己評価が低くなっている。一方、3・4年次では、1回目の授業と比較して、主任評価、自己評価ともに高くなっている。「児童理解」の自己評価に違いが生じているのである。

これら結果から、1年次と3・4年次の教員には、自己評価の力に違いがあると考えられる。担任として教室で過ごす時間が長くなれば、児童の状況を把握し、より理解が深まると考えられるが、1年次の自己評価だけが低下していた。若手教員A・Bは、この春に初めて教壇に立った新規卒業者である。日々の授業を行うことにも慣れ、児童や学級の状況を観察できるようになったことや、他の教員の授業観察や研修の機会を通して、「児童理解」の必要性を学んだことによって、2名の授業観は変化し、自己評価の基準が修正されたのではないだろうか。これは、自己評価力の高まりとも言え換えられるだろう。この自己評価力の高まりが、他の項目にも影響し、2回目の合計得点の方が低く表れていると考えられる。一方、これまでの教職経験がある3・4年次は、2回の授業で、自己評価の基準が大きく変わらなかったのだろう。時間の経過とともに「児童理解」が進み、その結果が自己評価の数値にも表れていたと推察できる。

以上、3つの傾向について、結果と考察を述べてきた。この分析を通して、若手教員の自己評価力は個々の経験や特性等に依存しており、それを育てることは非常に難しいことであると分かった。また、教職経験年数が長い主任教諭の授業評価力は、若手教員の自己評価力と異なる。こうした影響から、双方の授業評価に乖離が生じていた可能性もあると考えられるため、これらの傾向を仮説と捉え、全体考察において、異学年メンター制度によるリフレクションの

効果について述べることとする。

2 アンケート調査で選択した課題に見られる「共通性」と「個別性」

若手教員は、アンケート問1で毎回2項目程度、意識していた課題（診断項目）を回答している（表6）。この選択数と時期を分析したところ、前節で述べた仮説にも関連する知見が得られた。また、若手教員が抱く課題意識には、共通性と個別性があることが見いだされた。

表6 若手教員が意識していた自己の課題（具体項目例省略）

【問1】この2週間で意識しようとしていた項目を選択してください。 (複数選択可)		若手教員				
分類	診断項目	A	B	C	D	計
学習環境	学習にふさわしい環境づくりを心がけている。	1	0	1	2	4
児童理解	一人一人の状況を把握し積極的にコミュニケーションをとっている。※2	1	5	2	1	9
統率力	学習ルールの定着を図り的確な指示を出して集団を動かしている。※1	8	1	3	5	17
指導技術	学習課題(めあて)を明確に示し、学習の見通しをもたせている。	3	0	0	2	5
	発問の工夫をしている。	2	2	1	1	6
	個に応じた指導を行っている。	0	1	0	0	1
	主体的な学びを促す工夫を行っている。※4	0	0	2	1	3
	対話的な学びを促す工夫を行っている。※3	1	0	4	4	9
	授業のまとめを工夫している。	0	0	1	0	1
教材解釈	学習のねらいや子どもの実態を踏まえ、教材研究をしている。	0	0	0	0	0
指導と評価	場面や方法を明確にして学習評価を行っている。	0	0	0	0	0
合計		16	9	15	16	56

(1) 「統率力」を意識する傾向

まず、最も多く選択された項目は、「統率力」だった(※1)。出現回数に個人差は見られるが、4名全員が選択している。若手教員A・Dはこの項目を最も多く選択しており、若手教員Aは、全ての回で選択していた。若手教員Dは、1学期(前半4回)を中心に選択していることから、若手教員Aと共通している時期は見られるが、他2名は必ずしも1学期に選択しているわけではなく、若手教員Bは、リフレクション最終回で選択している。

この結果から、若手教員は、「統率力」に課題意識を抱く傾向があり、その時期は人によって異なるということが分かった。前節(2)を支持するには至らないが、関連していると言えるだろう。

(2) 「児童理解」を意識する傾向

次に多く選択された項目は、「児童理解」(※2)と「指導技術」における「対話的な学びを促す工夫」(※3)であった。「児童理解」は、4名全員が選択しており、若手教員Bは、この項目を最も多く選択している。年度当初の4・5月に調査を行っていないため、時期への言及は難しいが、若手教員Aを除いた3名は2学期を中心に選択している。

この結果から、若手教員は、「児童理解」を課題として捉える傾向があると考えられる。この結果と前節(3)との関連については、個々のアンケートの記述内容を分析する必要がある。

(3) 3・4年次の教員に見られる傾向

「対話的な学びを促す工夫」では、時期による傾向は見られなかったが、3・4年次の教員が8回のうち4回選択しており、若手教員Cは、この項目を最も多く選択している。1年次の若手教員Aは、調査開始直後に1回選択しているが、それ以降、この項目を選択してはいない。「主体的な学びを促す工夫」(※4)を、3・4年次だけが課題として選択していたことを踏まえると、前節(1)で述べた「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善への意識は、3・4年次の方が高いと考えられる。

(4) 全体を通した「共通性」と「個別性」

若手教員の共通性として、「統率力」や「児童理解」といった「児童とのかかわり合い」に関する項目に、課題意識を抱く傾向があると考えられる。また、個別性として、若手教員が解決したい課題は個々に異なり、その時期も個々に異なるということが挙げられる。これは共通性に相反するわけではない。「児童とのかかわり合い」という共通性の中で、「どの場面」の「どのようなかかわり合い」に難しさを感じ、その課題に「いつ直面するか」は、個々に異なるということである。

3 アンケート調査の記述に見られる「省察の違い」

若手教員がアンケートに記述した量に明らかな差異が認められたため、全8回の記述における文節数を集計した(表7)。分析の結果、3・4年次の教員は、1年次よりも多くの情報を用いて文章表現し、これまでの経験と関連付けて省察する傾向があると分かった。

表7 全8回のアンケートに記述した全文節数とその平均

アンケートの設問	若手 A	若手 B	若手 C	若手 D	合計
【問2】授業等の実践を通して、「うまくいった」「よかった」と感じたことを教えてください。(記述式)	127	106	399	281	913
【問3】授業等の実践を通して、「うまくいかなかった」「よくなかった」と感じたことを教えてください。(記述式)	111	98	293	344	846
【問4】課題の変更や新たな気付き、その他の学び等、考えたことや感じたことがあれば教えてください。(記述式)	142	116	536	415	1209
個人合計	380	320	1228	1040	2968
1回あたりの平均	47.5	40	153.5	130	371

(1) 1年次と3・4年次の文節数を比較すると、最大3.68倍の開きがある。

1年次と3・4年次で、各項目の平均文節数を算出したところ、【問2】では2.91倍、【問3】では3.04倍、【問4】では3.68倍の差があり、3・4年次の方が多く記述していた。「個人合計」と「1回あたりの平均」は、それぞれ3.24倍の開きがある。今回は、文字の誤入力等も考慮し、意味が通じる最小単位である文節数で集計したが、入力した文字数で集計すると、その開きは一層大きくなる。

(2) 問いに対して回答した文量と内容にも違いが見られる。

記述量が違う要因を調べるために記述内容を概観すると、2つの面で違いが見られた。

①回答した文量

1年次は、問いに対して1文での回答が多く、最大でも2文で回答している。一方、3・4年次は1文での回答は数えるほどしかなく、最大10文で回答しているものもある。

②回答した内容

1年次は、「自身が指導したこと」と「児童の様子」といった事実や「感じたこと、意識したいこと」等の考えを記述していることがほとんどである。3・4年次にも同様の記述は見られるが、「問いへの回答が複数あること」や「事実をより具体的に表現していること」が多い。また、「前回からの変化や今後の見通し」、「指導に関する意図や効果、その要因」についても綴っており、それらが結果としての「児童の様子」につながっている記述も見られる。さらに、2名とも「自身の心の動き、内面の変化」まで省察しており、その動きや変化と、児童の様子とを関連付けて記述している。この「自身の心の動き、内面の変化」についての記述は、1年次には見られない。

リフレクション後に記述しているが、若手教員がリフレクション中に思考した内容と必ずしも一致するわけではない。そのため、回答した内容に見られる「主題」の出現回数については算出していないが、概観しただけでもこれだけの違いが生じていた。

このアンケートへの回答は、任意の時間に各自の携帯電話端末で入力している。この表現の違いは、文章の表現力や長文・短文といった表現の好み、個人がもつ省察力や、それを促した主任教諭の力量等の違いによって生じたとも捉えられるが、若手教員の教職経験年数と、それに伴う経験の差が影響していると考えることが妥当だろう。これまでの経験から得た知識と、リフレクションで得られた内容とを関連付けて省察していると考えられる。

そう考える理由として、3・4年次が「自身の心の動き、内面の変化」について省察しているということが挙げられる。若手教員と主任教諭は、第2回研修会に参加しており、そこでは、「第3局面における援助」や「具体化を促す『8つの窓』の問い」、「コア・リフレクション」といった省察理論を学んでいる。若手教員は、「自身の心の動き、内面の変化」に目を向けることが、新たな気付きにつながることを知識として理解しているのである。3・4年次の2名のうち、1名は第2回研修会前から「自身の心の動き」に関する記述が見られ、もう1名は研修会後から見られるようになった。研修会に参加していた1年次の教員には、そうした記述は見られない。省察力の個人差はあるにせよ、研修会を通して得られた知識と自身の経験、すなわち日常の教育実践とを関連付けて省察するためには、ある程度の教職経験が必要になることを示唆していると言えるだろう。

アンケートに回答した文節数や文量、回答内容から、若手教員に見られた省察の違いを考察してきた。1年次よりも3・4年次の方が、より多くの情報を用いて豊かに文章で表現しており、これまでの教職経験から得た知識とリフレクションで得られた内容とを関連付けて省察していると考えられる。

4 アンケート調査の記述から読み取れる若手教員の変化

若手教員の課題意識や気付き等の変化について、主任教諭が抱いた感想や発問と照らし合わせながら文章で整理した。下線部は、アンケートの記述から直接引用した部分である。

(1) 「統率力」の課題を解決するために、自ら考えて取り組むようになった若手教員 A

第3学年を担当する1年次の若手教員 A は、6月の開始当初、「統率力」と「対話的な学びを促す工夫」を課題として設定している。「主体的な活動や対話的な活動を取り入れると学級が過度にうるさくなくなってしまう」と振り返っており、これ以降も「統率力」を課題とし、8回

全ての回で選択している。

7月以降は、「学習課題の提示と学習の見通し」や「発問の工夫」も選択しており、自身が指導したことや、結果として見られた児童の様子を振り返っている。注意するよりも褒めた時の方がよい姿勢になったことや、全体が静かになってから話し始めるように意識したこと、児童に挙手を求めるか自由に発言させるかジェスチャーを使って区別したことなど、様々な方法を試していたことが綴られている。また、2回目の授業公開後には、児童が興味をもてるような活動や発問の必要性に気付いたことを報告している。

10月下旬の最終回には、「自分が静かになるように呼びかけるより子ども（日直）から呼びかける方が効果的な場面も多い」と振り返っており、「統率力」に関する課題の解決を続けていることが伺える。

主任教諭 A は、1学期の終了時点で「自分で対応策を考えたり調べたりしている様子が前よりも増えた。」と、若手教員 A の変化について感想を綴っている。また、2学期以降も「統率力」に課題意識があると気付いた主任教諭 A は、10月以降、児童との関係づくりに関する問いかけを行っており、「児童理解」への気付きを促そうとしていた。

若手教員 A は、「統率力」に課題意識を抱き、その解決のために試行錯誤を繰り返していたことが分かる。その課題は解決の途上にあるが、解決策を自ら考えて取り組むようになったことは、メンティ・メンター双方の記述からも言えるだろう。また、その課題解決に向けて、「指導技術」を改善しようとする記述も見られた。これは、主任教諭 A が、リフレクションを通して、若手教員 A の省察を促してきたことが関係しているだろう。

(2) 「児童理解」に課題が変わり、児童の新たな一面に気付くようになった若手教員 B

第2学年を担当する1年次の若手教員 B は、開始当初、「個に応じた指導」や「発問の工夫」といった「指導技術」を課題に設定していた。

7月に入り、「注意をしすぎてしまい、子どもをあまり褒められていない」と気付き、「積極的にコミュニケーションをとっていきたい」と感じた若手教員 B は、7月末に初めて「児童理解」の課題を設定した。それ以降、最終回まで、「児童理解」の課題を選択している。9月から10月にかけて、休み時間に外遊びをして児童とかかわる機会を増やしたことや、遊び以外でのかかわりを増やそうと考えていたことを記述している。また、課題に設定していないが、明確に指示を出すことの大切や授業の導入で興味関心を高めることの効果など、「指導技術」に関しても振り返っている。2回目の授業公開後には、導入において児童が意欲的に発言し、興味をもたせることができたと感じている。

10月下旬の最終回には、「調べたり書いたりする作業は集中していることが分かった。」と、気になる児童への見方が変わったことを、新たな気付きとして記述している。それまでの7回、この問4の項目には、若手教員 B が今後取り組みたいことを綴っていた。

課題が変化した7月末、主任教諭 B は、児童との信頼関係の必要性を理解することが、授業を落ち着いて行うための第一歩になると記述している。2学期以降は、児童への声掛けの仕方や児童の反応から気付いたこと、児童がしたかったことなどを若手教員 B に問いかけ、「児童とのかかわり合い」に関して省察を促している。そして最終回には、児童とのかかわりが意識できていることを認めながら「継続の結果は出てきている」と、若手教員 B に変化が見られたことを報告している。

若手教員 B は、「指導技術」に課題があると捉えていたが、リフレクションを通して、「児童理解」へ課題意識が変わったと考えられる。特に、「児童理解」を中心とした「児童とのかかわり合い」が焦点となっていたことは、メンティ・メンター双方の記述からも推察できる。

その課題解決の中で、授業改善への意識も生まれてきた若手教員Bは、児童の様子や反応を認識できるようになり、新たな一面にも気付くようになったのだろう。

(3) 児童の様子と自身の指導とを関連付けて省察し、自ら授業改善を進めた若手教員C

第1学年を担当する3年次の若手教員Cは、「教師の語りが多すぎる」「語りが多く“説明”になってしまう」と振り返り、1学期間、「対話的な学びを促す工夫」を課題としている。加えて、「統率力」も課題として2回選択している。

「指導技術」を中心に振り返っていたが、7月に入ると記述内容に変化が見られ、「教師が心に余裕を持ち、感情的ではなく、冷静に落ち着いて」指導することを綴っている。それ以降、「教師の心の余裕」「落ち着き」といった言葉は、最終回まで毎回のよう記述されており、その「自身の心の動き、内面の変化」と児童の様子、自身の指導とを関連付けて省察している。

2学期以降は、「児童理解」や「主体的な学びを促す工夫」を2回ずつ課題に設定している。児童に委ねる場面を作ることで主体的に行動することや、教員の工夫次第で発言が増えて授業中の雰囲気が変わること、児童の理解度や反応を踏まえて教員が柔軟に授業計画を練り直すことなど、児童の姿を通して自身の指導改善を繰り返している。

主任教諭Cは、開始当初に「とてもよく考えていて、計画的に実行している」ことや、過去の学級の「経験が、かなり大きく影響している」ことを綴っている。また、前回までのリフレクションを生かしている様子や、様々な本を自ら読んで研鑽している姿勢など、若手教員Cの取り組みを肯定している記述が随所に見られた。若手教員Cの記述が変化した7月の記述には、「課題は、学期末になり、忙しさの中で子どもに対する指摘が増えていることだと話してくれました。」と記述しており、若手教員C自らが、課題に気付いたことを報告している。

メンティ・メンター双方の記述から、若手教員Cの省察力は、開始当初から高かったことが伺える。若手教員C自らが、課題解決や授業改善を進めたり、自身の心の動きに気付いたりしていると考えられる。また、児童の様子と自身の指導とを関連付けて振り返り、「指導技術」を改善していることも推察できる。この段階では、主任教諭Cがそうであったように、若手教員の取り組みを認め、価値付けるという伴走者としての役割が求められているのだろう。

(4) 省察を繰り返す中で自身の変化を実感し、児童と良好な関係を築いた若手教員D

第1学年を担当する4年次の若手教員Dは、1学期間、「統率力」の課題を毎回選択している。開始当初に行った1回目の授業公開後に、「話を聞く雰囲気ができていないことが、より明らかになりました。」と振り返っていることから、「統率力」への課題意識が生じたと考えられる。それ以降、「メリハリをつける」「聞く」「落ち着き」といった言葉を、9月末まで毎回のよう記述している。

2学期以降、「統率力」の課題は1回しか選択していない。「対話的な学びを促す工夫」を3回選択しており、その他、「学習課題の提示と学習の見通し」や「発問の工夫」等の「指導技術」に関する項目を選択している。また、9月末には、「子どもも自分も焦らずに落ち着いて過ごせるように」と、「自身の心の動き」と指導とを関連付けて省察する記述が見られた。

10月頃から、「少しずつ学級の雰囲気も落ち着いて」と2回続けて学級の変化を報告している。また、「対話的な学びを促す工夫」を行ったことで、どのような結果が得られたのか毎回振り返っており、児童が主体的に学べるように指導改善している記述が見られる。最終回には、若手教員Dが感じている3つの成果を挙げながら、「この3点を実感できたことは自分の中でとても大きなこと」だと、自身の変化を綴っている。

主任教諭Dも、こうした変化を感じている。10月には、「自分を客観的に見て、改善すべきところに自分で気付けた」「子どもとのかかわり方などマインドチェンジを意識している」と、

若手教員 D について感想を記述している。また、授業観察後には、「子どもとの関係が良好になってきているように感じる」と、学級の変化についても綴っている。

この期間を通して、若手教員 D に変化が見られたことは、メンティ・メンターの双方が報告している。学級の変化については他の要因も考えられるが、若手教員 D 自らが、客観的に自己を振り返り、改善点に気付くようになったことは、省察を繰り返したことによる効果であろう。また、2 学期以降、「自身の心の動き」に目を向けている点については、第 2 回研修会の内容が影響していると考えられる。

倫理的な配慮により、ここでは記述内容の一部分だけを取り上げた。取り上げていない内容の中には、上手いかなかった指導や自己の人間性に関わる記述等も見られた。若手教員が抱いていた課題意識とは、「選択項目としての課題」だけではなく、若手教員自身が抱いていた切実な悩みや葛藤も含まれているのである。

若手教員が、こうした悩みや葛藤を抱いていたことは、主任教諭の記述からも読み取れる。リフレクションで得られた情報の全てを記述しているわけではないが、若手教員が悩み、葛藤している様子から、「どんな力が不足しているのか」、「何が課題であり、危うさであるのか」等について 4 名の主任教諭も綴っている。リフレクション中の主任教諭は、それぞれの若手教員に対して、共感的に接していただけてではなく、一段高い位置から俯瞰して省察を促していたと考えられる。また、一部の記述内容には、省察を促すことの難しさ等、主任教諭自身の葛藤も見られた。

IV 全体考察

1 授業評価から考察した 3 つの傾向とアンケート調査結果との関連

授業評価から考察した 3 つの傾向とアンケート調査の結果を照らし合わせ、異学年メンター制度によるリフレクションが、若手教員の実践的指導力に与えた影響について整理する。

(1) 若手教員は、「主体的・対話的で深い学び」を意識している傾向がある。

アンケートの記述の通り、若手教員の変化に関する文脈の中で、4 名全員が授業改善、指導改善を意識していたことは明らかである。しかし、その全てが「主体的・対話的で深い学び」の視点に立っているとは言い切れず、集団を統率するために「指導技術」の必要性を感じている文脈も見受けられた。ただし、3・4 年次については、その視点に立った授業改善を意識している記述が随所に見られる。課題の選択数でも示したように、3・4 年次の方が、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善についての意識が高いと考えられる。

(2) 若手教員は、「統率力」についての自己評価が低くなる傾向がある。

課題の選択数でも、アンケートの記述でも、「統率力」を意識する傾向は認められるが、必ずしも全員が課題として意識し続けているわけではない。若手教員の課題意識が変化したことは、主任教諭が他の課題に目を向けられるよう促したことによる影響が考えられるが、自己評価が低くなる要因までは明らかになっていない。若手教員が、課題として「統率力」を意識する傾向があり、その時期は人によって異なることは言えるだろう。

(3) 1 年次と 3・4 年次の教員間には自己評価の違いがある。

課題の選択数から、「児童理解」を意識する傾向があることを示した。また、アンケートの記述でも、それに関する文脈が多く見られる。特に、3・4 年次は、「児童理解」が進んだことで、児童と良好な関係を築いたり、指導改善を繰り返したりする記述が見られた。その結果が、授業評価における自己評価と主任評価にも表れているのだろう。

一方、1年次は、その解決までに時間を要する傾向がある。「児童理解」が漸進的に進み、自身の指導と児童の様子とを関連付けて省察できるようになってきたことで、自己評価力が高まり、数値としての自己評価だけが低く表れたと考えられる。

2 本研究で見られた若手教員の変化の過程と実践的指導力との関連

若手教員4名の変化の過程には、共通した傾向が見られた。その変化の過程を辿りながら、実践的指導力との関連について改めて整理する。

経験豊かな異学年のメンター（主任教諭）によって、日々の実践について省察が促されることで、若手教員は、「統率力」や「児童理解」といった「児童とのかかわり合い」に関する項目に課題意識を抱き始める。「児童理解」の進捗は、教職経験年数と、それに伴う経験の差が影響しているため個人差があり、1年次（新規学卒者）ほど、その理解に時間を要する傾向がある。

「児童理解」が進むことで、次第に自身の「指導技術」と児童の様子を関連付けて省察するようになり、指導改善への意識が向上する。とりわけ、3・4年次のように、一定の教職経験がある場合は、これまでの実践や獲得してきた知識、児童の様子などを関連付けて考えることができ、1年次よりも高次元省察を行う傾向がある。また、自身の心の動きや内面の変化とも関連付けるようになり、自己理解も含めた深い省察につながっていく。

この実践と省察の繰り返し、すなわち省察的な学びによって、「児童理解」、「指導技術」といった実践的指導力が個々の若手教員に合ったペースで向上していく。その内容は、個々に異なるが、教職経験が長いほど「児童理解」が進むことから、「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善を行う傾向がある。また、省察を繰り返すことで、メンターの支えがなくとも自律的に考え、授業改善を図る姿が見られるようになると考えられる。

3 異学年メンター制度によるリフレクションの効果

本研究の目的は、若手教員の実践的指導力の向上を図るために、教員同士が協働したOJTの効果を明らかにすることであった。本研究で実施したOJTの効果について2点述べ、結論としてまとめる。

第一に、若手教員に省察を促すことは、「児童理解」や「指導技術」等の実践的指導力や「主体的・対話的で深い学び」の視点に立った授業改善に影響を与えるのみならず、自律的に学ぶ姿勢をも育むということである。佐藤（2015）が述べていたように、若手教員「自らが、『学びの専門家』として実践の省察と熟考をとおして学び続ける教師」（p.73）へと近づいていったと考えられるだろう。しかし、この効果は、異学年メンター制度を形式的に取り入れただけでは得られない。メンティ・メンターの双方に、省察における知識とスキルアップが必要であり、本研究で実施した2回の研修会や全8回のリフレクションが、対象者の省察力の向上に影響していたことは明らかである。異学年メンター制度を十分に機能させるためには、教員の省察力が必要不可欠であると言える。

第二に、異学年メンター制度によるリフレクションは、教員同士の協働だけでなく、若手教員一人一人の実情やニーズに合ったOJTの在り方を示唆していたことである。「指導する立場」ではなく、「省察を促す伴走者」としてのメンターの存在は、多様な課題に直面する若手教員にとって、大きな支えになるだろう。個々の若手教員が抱く切実な悩みや葛藤に耳を傾けたり、取り組みを認め、価値付けたりすることで、若手教員の自信やモチベーションが高まり、自らの強みやよさにも目が向けられるようになると期待できる。また、異学年であることは、若手

教員の実情や人柄等に合わせて、メンターを選べることを可能とする。学年配置等に左右されずに人選できることは、学校経営の視点から見ても有益であろう。

以上のように、異学年メンター制度によって省察を促すことは、若手教員の実践的指導力の向上を図る以外にも効果があった。今回の調査サンプル数では一般化することはできないものの、この異学年メンター制度によるリフレクションという手法は、経験や資質能力が異なる教員個人がもつ指導観や授業観の変容を促すことにも効果があると考えられる。また、自身の授業を客観的に振り返り、授業改善するために必要な自己評価力を高めるためにも、この OJT は有効であろう。何より、この OJT が、人材育成の仕組みとして、どこの学校でも活用できる手法であることは、大きな利点である。ただし、今回の対象校は、校長の学校経営方針で人材育成を掲げており、継続した OJT を実施してきた背景がある。それらによって形成された学校風土が、研究成果に影響を及ぼしていたことは、言うまでもない。

中央教育審議会（2022）は、次の 4 点を「新たな教師の学びの姿」（p.22）として示した⁽²³⁾。

- ・変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」
- ・求められる知識技能が変わっていくことを意識した「継続的な学び」
- ・新たな領域の専門性を身に付けるなど強みを伸ばすための、一人一人の教師の個性に即した「個別最適な学び」
- ・他者との対話や振り返りの機会を確保した「協働的な学び」

本研究から見いだされた知見は、「新たな教師の学びの姿」を実現する過程に、貢献していく可能性があるのではないだろうか。

V 最後に

本研究の成果を一般化し、どの学校でも活用していくためには、大きく 3 点の課題がある。これらを明らかにしていくことで、今後、学校の組織力向上にも寄与できると考える。

第一に、A 小学校の若手教員 4 名に見られた結果であるため、全ての小学校で、この結果が当てはまるとは限らない。引き続き、継続的な事例研究が必要である。

第二に、自身の実践を振り返るという省察的な学びが、若手教員の学びの志向と一致していたか明確になっていない。F. コルトハーヘン（2010）は、長期的な研究から、内的志向と外的志向の教育実習生がいることを発見し、外的志向の学生には、馴らしながら省察的アプローチを紹介していく必要があると述べている。今回の 4 名が、省察的な学びについて、何を感じ、どう学びを深めたのか、若手教員へのインタビューを通して調査する必要がある。

第三に、メンターである主任教諭 4 名への効果である。主任教諭 4 名には、既にインタビュー調査を行っており、今回の OJT について「とても学びになった」「自身が成長した」等の声が寄せられている。主任教諭の力量形成に関しても、何らかの影響があったことは間違いない。若手教員と意図的に関わったことで、主任教諭がどのような点で自己成長したと感じているか、インタビューの内容を分析していくとともに、この OJT が主任教諭に与えた効果について明確にしていくことが課題である。

今後は、若手教員、主任教諭の立場から見た異学年メンター制度によるリフレクションと、本研究で得られた知見とを関連付けて捉える研究を進めていく。その結果が、これからの若手教員育成の在り方にもたらす示唆については、今後の研究で明らかにしていきたい。

引用文献

- 1 文部科学省『令和4年度（令和3年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況のポイント』2022a年、pp.1.
- 2 東京都教育委員会『令和5年度東京都公立学校教員採用候補者選考（6年度採用）結果』2023年、pp.1.
- 3 妹尾昌俊『教師崩壊先生の数が足りない、質も危ない』株式会社PHP研究所、2020年、p.73.
- 4 文部科学省『「教師不足」に関する実態調査』2022b年、pp.1-13.
- 5 文部科学省『令和2年度公立学校教職員の人事行政状況調査について（概要）』2021a年、pp.2.
- 6 文部科学省『令和2年度公立学校教職員の人事行政状況調査について1-15精神疾患による休職者の状況（教育職員）』2021b年、pp.1.
- 7 田上不二夫・山本淳子・田中輝美「教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題」『教育心理学年報』、43、2004年、pp.135-144
- 8 中央教育審議会『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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）』2015年、pp.20.
- 9 東京都教育委員会『東京都教育振興基本計画東京都教育ビジョン（第4次）』2019年、pp.81.
- 10 佐藤学『専門家としての教師を育てる—教師改革のグランドデザイン』岩波書店、2015年、pp.73、122.
- 11 松原雅俊・柳澤尚利「横浜市立学校の校内人材育成の改善に向けて—メンターチームの成果と課題の分析を通して—」『教育デザイン研究』、8、2017年、pp.3-9.
- 12 永松智也・森保之「若年教員の実践的指導力向上をめざすOJT研修の在り方—学年メンタリングの活用を通して—」『福岡教育大学紀要』、70、2021年、p.67-74.
- 13 J. デューイ、松野安男訳『民主主義と教育（上）』岩波書店、1975年、pp.230.
- 14 千々布敏弥『先生たちのリフレクション主体的・対話的で深い学びに近づく、たった一つの習慣』教育開発研究所、2021年、pp.5、210.
- 15 中田正弘・伏木久始・鞍馬裕美・坂田哲人「教育実習生及び初任者・若手教員の指導を担当する教員に関する現状と課題」『信州大学教育学部研究論集』、7、2014年、pp.31-46.
- 16 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功「同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返し若手教師の授業力量向上に果たす効果—小学校学年部研修に焦点をあてて—」『教師学研究』、14、2014年、pp.13-22.
- 17 田中文健・松井千鶴子「アクションリサーチを通じた教師の力量形成の事例的研究—生活科の動物飼育の実践から—」『上越教育大学教職大学院研究紀要』、5、2018年、pp.103-110.
- 18 エドワード・L. デシ&リチャード・フラスト、桜井茂男監訳『人を伸ばす力内発と自律のすすめ』新曜社、1999年、pp.117.
- 19 村井尚子『教員の自己肯定感を高め思考と心を解きほぐす』リクルート進学総研（編）『キャリアガイダンス』vol.435、2020年、pp.30-32.
- 20 藤江康彦「幼小連携カリキュラム開発へのアクション・リサーチ」秋田喜代美・能智正博（編）『はじめての質的研究法〔教育・学習編〕』東京図書、2007年、pp.243-274.
- 21 F. コルトハーヘン著 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、2010年、pp.53-57、102-104、136-141.

- 22 山辺恵理子「経験学習の落とし穴：成長を歪ませないための「コア・リフレクション」のアプローチ」授業づくりネットワーク（編）『リフレクション大全』学事出版、2019年1月、vol.339、2019年、pp.26-33.
- 23 中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の構築～（答申）』2022年、pp.22.

参考文献

- 東京都教職員研修センター「学力向上を図るための指導に関する研究」2006年3月
千葉県庁「令和版授業改善のためのセルフチェックシート」2020年4月
埼玉県立総合教育センター「『授業力』自己診断シート」2019年5月
秋田県総合教育センター「Akitaractive Eye 授業評価シート」2019年7月

付録

資料 授業評価尺度

【授業評価シート】

具体項目例を参考に、評価項目ごとに4段階で評価してください。

【1 課題がある 2 どちらかといえば課題がある 3 どちらかといえばよい 4 とてもよい】

分類	診断項目	下位項目(具体項目例)	評価
学習環境	学習にふさわしい環境づくりを心がけている。	<ul style="list-style-type: none"> 安全や美化に配慮した環境づくりをしている。 教室前面には、掲示物等がなくすっきりとしている。 学習に適切な言語環境づくりをしている。 子どもたちが学習に集中できるように、座席の配慮をしている。 など 	1 2 3 4
児童理解	一人一人の状況を把握し、積極的にコミュニケーションをとっている。	<ul style="list-style-type: none"> 学級の人間関係を把握している。 一人一人に偏りなく気を配ったり、個別に声かけをしたりしている。 授業中、子どもの望ましい行動を見つけてはめている。 子どもの間違いを受けとめられる援助的な人間関係をつくっている。 など 	1 2 3 4
統率力	学習ルールの定着を図り、的確な指示を出して集団を動かしている。	<ul style="list-style-type: none"> 開始時刻と終了時刻を守って授業を行っている。 姿勢や発言の仕方、話の聞き方等のルールが定着している。 全員の聞く姿勢を整え、静かになってから指示を出している。 具体的でわかりやすい指示や説明をしている。 など 	1 2 3 4
指導技術	学習課題(めあて)を明確に示し、学習の見通しをもたせている。	<ul style="list-style-type: none"> 授業のめあてを、明確に示している。 学習の手助けとなる既習事項を確認している。 課題(問題)を解決する見通しをもたせている。 子どもの思考過程に即して学習活動を工夫している。 など 	1 2 3 4
	発問の工夫をしている。	<ul style="list-style-type: none"> 子どもが意欲的に発言できる発問を工夫している。 子どもの多様な考えを引き出す発問をしている。 子どもの思考を深める発問をしている。 発問に対して子どもが思考する時間を十分確保している。 など 	1 2 3 4
	個に応じた指導を行っている。	<ul style="list-style-type: none"> 机間支援を行い、個別に助言したり認めたりしている。 配慮を要する子どもを理解し、個に応じたきめ細かな支援をしている。 進度が進んでいる子どもへの手立てを適切に行っている。 子どもの多様な反応を予測し、その手立てを準備している。 など 	1 2 3 4
指導技術	主体的な学びを促す工夫を行っている。	<ul style="list-style-type: none"> 子どもの興味関心や解決の必要感を高められるように工夫している。 子ども自らが学習課題(めあて)を見いだせるように工夫している。 言葉や図表など、適切な方法で子ども自らが考えをもてるようにしている。 子どもの反応や思考を生かしながら授業を構成している。 など 	1 2 3 4
	対話的な学びを促す工夫を行っている。	<ul style="list-style-type: none"> 学び合いが充実するような対話的な活動を取り入れている。 ペアやグループ等、ねらいに沿って学習形態を工夫している。 子どもの考えや意見等を発表し、思考を広げられる場面を設定している。 子ども同士が協働して問題解決できるように授業を構成している。 など 	1 2 3 4
	授業のまとめを工夫している。	<ul style="list-style-type: none"> 本時の学習内容の要点を明確に示している。 子どもが学習を振り返る時間を設定している。 振り返りから課題を引き出している。 子ども自らが学習状況や伸びを評価し、新たな学びに生かせるようにしている。 など 	1 2 3 4
	教材・教具等を効果的に活用している。	<ul style="list-style-type: none"> 興味関心を高めたり疑問を引き出したりする教材を準備している。 本時に必要な教具や資料を適切に準備している。 I C T機器を効果的に活用している。 授業の流れや大切な事項がわかるよう、丁寧に板書している。 など 	1 2 3 4
教材解釈	学習のねらいや子どもの実態を踏まえ、教材研究をしている。	<ul style="list-style-type: none"> 学年会や部会などで教科指導に関する情報交換を行い、授業に生かしている。 子どもの実態を考慮して、学習活動や時間配分を考えている。 授業のねらいや流れを整理するために、板書計画を立てている。 教えるべきことと考えさせるべきことを明確にして授業に臨んでいる。 など 	1 2 3 4
指導と評価	場面や方法を明確にして学習評価を行っている。	<ul style="list-style-type: none"> 単元や本時でねらいを達成した子どもの姿を具体化している。 適時適切な場面で評価できるよう具体的な評価計画を立てている。 発言、記述、机間指導等から、優れた所やよさ、伸びを積極的に評価している。 ポートフォリオの作成等、学習状況や伸びを自己評価できるように工夫している。 など 	1 2 3 4

A case study of on-the-job training aiming at the improvement of
practical teaching skills of young teachers
— Through reflections with different grade teachers under
the mentor system —

Keiichi TAKAGI
Tachikawa City Board of Education

This study focused on reflections, which are the on-the-job training (OJT) under the different-grade mentor system, and examined the effect of the reflections with different-grade senior teachers on the practical teaching skills of young teachers. The subjects were four young teachers and four senior teachers, four pairs in total, from an elementary school A, and the method adopted was a consultation-style action research.

On a regular basis, each senior teacher provided a young teacher in charge of a different grade with opportunities to hear about the daily practices of the young teacher and to conduct reflections. After each session of the reflections, a questionnaire survey was performed, and the issues that the young teachers were aware of and their notes from the reflections were analyzed. In addition, the two lectures that each of the young teachers conducted at the beginning and end of this study were evaluated, and their changes were assessed.

As a result, first, it was revealed that the reflections with the different-grade senior teachers affected the young teachers' practical teaching skills such as "understanding of children" and "teaching techniques", encouraged their improvement in the aspect of "proactive, dialogical and profound learning", and promoted their attitude to learn proactively. Second, it was found that the reflections under the different-grade mentor system indicated not only collaborations among the teachers but also how OJT should be to suit the situation of each of the young teachers and meet their needs.

Keywords: elementary school, in-school training, mentoring, reflection, action research