

[論文]

これからの時代における高等学校の教員研修と若手教員支援 ー中堅教諭等資質向上研修とメンタリングに注目してー

京都大学大学院研究生 太田 堅一郎

はじめに

公立学校の教員年齢構成が、大きく変化しようとしている。2017年9月、文部科学省は「平成28年度学校教員統計調査（中間報告）」を公表した。高等学校教員における年齢構成の変化を図1に示した¹。50歳以上の教員の割合についてみると、平成16年度の31.4%から28年度は41.6%と10%以上増加し、30歳未満の教員の割合も平成16年度の8.6%から28年度は12.3%と増加している。しかし、中堅教員の割合は減少しており、とくに40代の教員は10%近く減少している。このことから今後10年程度で、全体の教員の約4割が退職して入れ替わるという今までにない状況に学校現場が陥ることが読み取れる。また、それに伴う教員の大量採用により、若年層の教員が大幅に増加していき、若年層を育て学校の中核を担う中堅層が薄くなるいびつな年齢構成となることが予想される。

このような状況で増加する若手教員をどのように育成していくのか、中堅教員の資質をいかに向上させていくかが重要になってくる。佐藤(2016)は、学校は教師が学び成長する上で最も効果的な場であり、教師の学び成長する場は、図2のようなその教師の教室を中心とした同心円構造を示しているとした。この構造では、中心が最も学び成長する機能が強く、周辺になるほど機能が弱くなるとした。過去30年間で同心円構造の外側は充実してきたものの、中心にある学校において教師が学び成長する機能の形骸化・空洞化を指摘した。また、専門家として学び成長する教師は、モデルとなる先輩から学び、同僚の仲間と学び合い、後輩の成長を支援することで学び合って成長しているとし、学校内における教員同士の学び合いやメンターとの関係性が重要であることを指摘している²。

2006年7月中央教育審議会（以下、中教審）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答

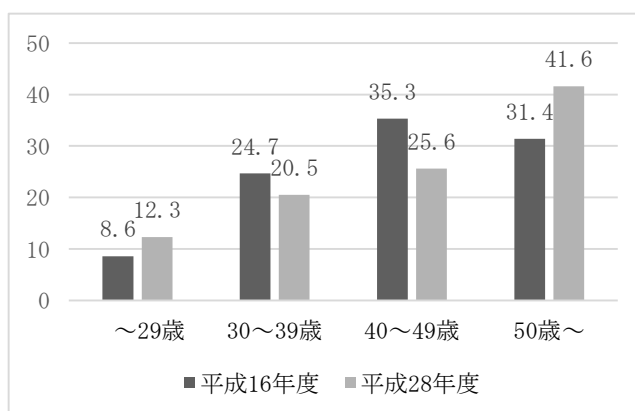


図1 高等学校教員の年齢構成の比較（単位：％）

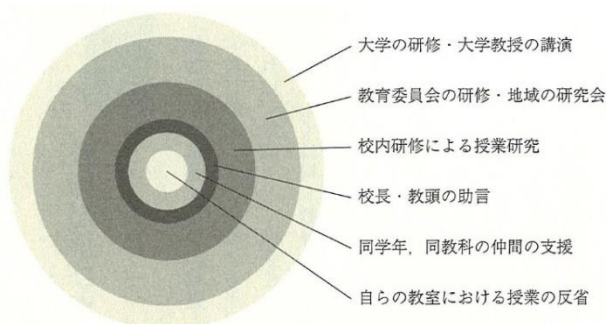


図2 教師の学び成長する場の同心円的構造
佐藤(2016)より

申)」では、教員をめぐる現状として教員の多忙化と同僚性の希薄化を挙げ、「昨今、教員の間に学校は一つの組織体であるという認識の希薄になっていることが多かったり、学校の小規模化を背景に、学年主任等が他の教員を指導する機能が低下するなど、学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が十分発揮されていないという指摘もある³⁾。」としている。また脇本(2015)は、「若手教師の割合が大幅に増え、中堅教師の割合が少ない中で、教職の多忙化が進み、従来のように同僚性をもとにインフォーマルに若手教師を育てることが難しくなっている」ことを指摘し、「学校が組織的に教師を支えていくような仕組みを作る」ことが求められているとした⁴⁾。

このような背景の下、2015年12月に中教審は「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～」⁵⁾の答申を行った。答申では改革の具体的な方向性として、「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」を求め、校内OJTにより経験の異なるもの同士が協働することで資質能力を高めていくことが求められている。また、2016年11月に「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が可決・成立した。教育公務員特例法（以下、教特法）の改正点の一つである十年経験者研修の見直しでは、十年経験者研修を中堅教諭等資質向上研修に名称を改め、実施時期の弾力化を図るとともに、「個々の能力、適性に応じて、教諭としての資質の向上を図る」研修から、「学校運営の円滑かつ効果的な実施において中核的な役割を果たすことが期待される中堅教諭としての職務を遂行する上で必要とされる資質の向上を図る」研修に改められた。

本稿では、このような学校を取り巻く環境の変化や教特法改正の下、法定研修である中堅教諭等資質向上研修（旧十年経験者研修）と、若手教員支援の方法としてのメンタリングに注目して考察する。静岡県の高等学校中堅教諭等資質向上研修受講者に対して研修ニーズや若手教員支援、メンタリングに関する質問紙調査を実施し、中堅教員としての資質能力の向上や、若手教員支援を中心的な内容とした中堅教諭等資質向上研修を先進的に実施している教育委員会について報告する。十年経験者研修の研修ニーズに関する先行研究は少ない。山崎ら(2004)⁶⁾の小中学校教員に対しての研修前における研修ニーズに関する調査や、三ツ谷ら(2016)⁷⁾の研修後に身に付けたい知識や力量の調査では、研修前後での研修ニーズの変容という視点での調査は行っておらず、研修内容との関わりは言及されていない。また、小柳(2013)⁸⁾は学校内におけるメンタリングの取組事例を報告しているが、校外研修との連携に関する視点が含まれていない。本報告では、各自治体が教特法改正に伴い十年経験者研修を中堅教諭等資質向上研修に変更していくうえで、効果的と考えられる研修の内容や克服すべき課題を明らかにし、ミドルリーダー⁹⁾の校内での若手教員支援としてのメンタリング手法を提案することを目的とする。

1. 十年経験者研修から中堅教諭等資質向上研修へ

はじめにで示した現状を踏まえて、中堅教諭等資質向上研修へと変更されるに至った答申の内容と、法改正について言及する。

1-1 2015年12月中教審答申「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～」¹⁰⁾

教員の養成・採用・研修についての課題と方策を提言しているこの答申では、研修における課題としてとくに、「法定研修である初任者研修、10年経験者研修については、実施状況や教育委員会・学校現

場のニーズを把握し、制度や運用の見直しを図ることが必要」としている。

改革の具体的な方向性として、「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」とある。また、校内研修の体系的な実施とともに、OJT を通じて教員同士が学び合う環境づくりの必要性を述べている。継続的な研修の推進にあたり、「経験年数の異なる教員同士のチーム研修やベテランの教員やミドルリーダークラスの教員がメンターとして若手教員等を育成するメンター方式の研修等の先進的事例を踏まえた校内研修の充実を図る方策について検討」とあり、メンター方式の研修が「若手教員の育成のみならず、ミドルリーダーの育成の観点からも有効な取組である」と、横浜市教育委員会の取組が例示されている。

1-2 2016 年の教特法一部改正

2016 年の教特法の改正点は次の(1),(2)の二点であり¹¹、「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について（通知）」には以下のように記述されている¹²。

(1) 校長及び教員の資質の向上に関する指標の全国的整備

- ・校長及び教員としての資質の向上に関する指標を定め、この指標を踏まえ校長及び教員の研修について、毎年度、体系的かつ効果的に実施するための教員研修計画を定める。
- ・指標の策定に関する協議、校長及び教員の資質の向上に関して必要な事項についての協議を行うための協議会を組織する。

(2) 十年経験者研修の見直し

- ・十年経験者研修を改めた中堅教諭等資質向上研修として、教育に関し相当の経験を有し、その教育活動その他の学校運営の円滑かつ効果的な実施において中核的な役割を果たすことが期待される中堅教諭等としての職務を遂行する上で必要とされる資質の向上を図るために必要な事項に関する研修を実施しなければならないものとする。

新たなスキームとして図 3 のようなイメージ¹³が示されており、教員育成指標に基づいて教員研修計画

画を定めることが求められている。この法改正について倉見(2017)は、「教員育成指標を踏まえた研修計画は、コンテンツ・ベースの研修カリキュラムからコンピテンシー・ベースの研修カリキュラムへの転換とも言える」と述べている¹⁴。

油布(2016)は日本教師教育学会のシンポジウムで、「答申で導入が提言され

た「指標」については、世界各国でこうした「スタンダード」の作成が行われているが、積極的に導入している米国や英国は、教師の慢性的な不足があり、指導レベルも日本と比べて相対的に低いと述べ、日本になじむ方法が疑問だとした上で、「指標」が「チェックリスト」になりかねないことへの危惧」を示した¹⁵。

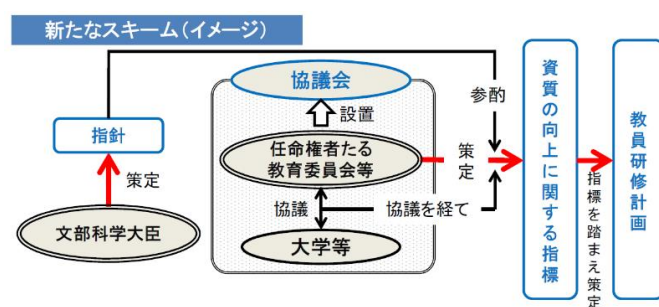


図 3 教特法の一部改正後の新たなスキーム

2. 学校における若手教員支援

前述の答申で指摘された若手教員支援に関連する OJT と教師文化の形態についてまとめ、教員支援の手法の一つであるメンタリングに関する知見を提示する。

2-1 学校の協働性・同僚性文化と OJT

(1) 学校における OJT

教師教育の重要性が叫ばれる中、各教育委員会や学校では教師力向上の取組を行っている。しかし、学校の多忙化により教員の人材育成（とくに若手教員の育成）に多くの時間をかけることは難しくなっている。また、教育委員会や教育センターの財政も厳しくなっており、限られた予算の中で研修を充実させることにも限界がある。そのような状況の中、いかに学校で人材育成を行っていくかということが大きな課題となっている。

竹林(2014)¹⁶は、若手教員の支援に対する若手教員とベテラン教員との意識や考え方のズレについてのアンケート調査や実践から、「ベテランにメンターとしての指導や助言をお願いしたが、個人の経験値によってのみ行われる指導には、ばらつきや限界があることが予想される。人材育成を効果的に進めるためには、メンターが理論的な背景をもち、その理論と自己の実践を融合させた知見が必要であることから、ベテランが学び合い、交流する機会や場を確保するためのプログラムの開発も望まれる」とし、メンター側に対しても研修や支援を行い、計画的な若手教員支援の必要性を示唆している。

(2) 協働性・同僚性

今津(2017)¹⁷は、ハーグリーブス (Hargreaves, 1992) ¹⁸が示した教師文化の「形態」に関する4つの区分（個人主義、グループ分割主義、協働文化、策定された同僚間連携）を援用し、理想的な教師文化の形態である「協働文化」は自然と作り出されるものではないため、「策定された同僚間連携」をまず政策的に導入することで、協働文化に移行できるものとしている。「策定された同僚間連携」を学校内で形成する例としてメンタリングが挙げられている。

2-2 メンタリングとメンター方式の研修

若手教員が増加する一方で、教員採用が抑制されていた時期に採用された年代が中堅教員となるため、若手教員を指導・支援する教員の不足が問題となっている。この問題を解決する手段の一つとして、メンタリングが注目されている。

(1) メンタリングとは

メンタリングとは、久村(1997)によれば「1990年代に入りようやく始まり、「訓練」、「育成」、「指導」といった概念よりもより広範的かつ支援的であり、インフォーマルな人間関係に基づく人的資源開発手段である¹⁹」としている。メンターとよばれるより経験を積んだ年長者が、メンティと呼ばれる経験の浅い新人などに対して、任務を遂行できるように支援し、導き、助言を与えるなどの発達支援的な行為や行動を、メンタリングは意味している。小柳(2009)は、メンタリングを「メンターが若年者や未熟者（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、定期的に交流し、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²⁰」と述べている。

(2) 教育領域におけるメンタリング

教員の領域においてメンタリング研究が始められたのは 1980 年代の米国であり、教員の早期離職の問題を解決する手法として取り入れられたとされている²¹。我が国では学校内に同僚性文化があり、教員が協働して学んでいくという文化があつて、後輩教員が先輩教員からインフォーマルに学ぶ風景は日常的に見られ、米国のような諸外国と比較してメンタリングという言葉を強調する必要はなかったと指摘されている²²。しかし、1988 年に初任者研修制度が制定されるとともに、岩川(1994)によって教職におけるメンタリングの可能性が示されたのが初期とされる²³。

(3) メンターチーム

メンタリング研究はこれまで一対一の関係を想定して行われてきたが、前述のように教員の年齢構成が偏りを見せ多忙化が進む現在の学校においては、中堅教員が若手教員に一対一でメンタリングを手厚く行うことには限界がある。また、若手教員が自然発生的に様々な先輩教員と関係を結んでいくことは難しい。横浜市教育委員会のように、校内において複数の若手教員や先輩教員がメンタリング関係を築き、定期的にメンタリング行為を行っている「メンターチーム」も存在している²⁴。

3. 静岡県中堅教諭等資質向上研修の研修者に対する質問紙調査を通して

3-1 調査の概要

1 及び 2 で示した法改正や学校における OJT の現状を踏まえて、2017 年度に静岡県の中堅教諭等資質向上研修を受講している高等学校教員を対象として、研修者の研修ニーズを検討し、また急激に増加する若手教員に対して中堅教員がどのような支援を行っていくかを明らかにする目的で質問紙調査を実施した。調査期間は 2017 年 11 月 8 日から 16 日までの 8 日間である。11 月 8 日に静岡県総合教育センターで行われた中堅教諭等資質向上研修（高等学校）に参加した教諭 72 名を対象として質問紙を配布し、郵送による返送を依頼した。回答者の匿名性を確保するため無記名で実施した。その結果 29 名（回答率 40.3%）から回答が得られた。

3-2 調査の結果

(1) 研修受講前と受講後における身に付けたい知識の変化

中堅教諭等資質向上研修を受ける前（昨年度までの時点）に、回答者が表 1 に示した 24 項目の知識を身に付けたいと思っていたかどうかと、研修受講後に今後身に付けて深めていきたいかどうかについて調査した。尺度は五件法（5：とても思っていた、4：やや思っていた、3：どちらともいえない、2：あまり思っていなかった、1：全く思っていなかった）である。それぞれの回答の平均値と、研修前から研修後に平均値がどれだけ増加したかの変化量を表 1 に示した。

研修前に最も身に付けたいと考えられていた項目は「②教科指導（平均 4.9）」であり、次いで「③主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）（平均 4.4）」、「⑬教育の情報化（ICT の活用、校務の情報化）（平均 4.3）」となっている。上位 3 項目は教科指導に關係する項目であり、高等学校では授業が中心となっており、初任者研修から引き続き教科指導力をより高めたいという希望が表れていると考えられる。一方、平均が 3.5 以下となる項目が 24 項目中 10 項目あった。どの項目も教育活動において重要な項目であるが、中堅教諭等資質向上研修を受講する前はその項目に関する知識を身に付けたいと

いう意識が低く、自分の現在の業務に直接的に関係ないことについてあまり興味を示していないのではないかと考えられる。また、本研究のテーマである「**22**若手教員の育成」は平均が 3.0 と 24 項目の中で低位置にある。中堅教諭等資質向上研修の目的の一つとして若手教員の支援が挙げられるが、研修受講前は中堅教員が若手教員の支援を担わなければいけないという意識は低かったと考えられる。

表1 身に付けたい知識について、研修前と研修後の平均値及びその変化量

番号	項目	研修前	研修後	変化	番号	項目	研修前	研修後	変化
1	教育課程の編成（カリキュラム・マネジメント）	3.2	4.0	0.8	13	教育の情報化（ICTの活用、校務の情報化）	4.3	4.5	0.2
2	教科指導	4.9	4.9	0.0	14	人権教育	3.4	3.8	0.4
3	主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）	4.4	4.8	0.4	15	公務員倫理・服務	3.2	3.7	0.5
4	総合的な学習の時間	2.8	3.6	0.8	16	危機管理	3.3	3.9	0.6
5	道德教育	2.7	3.3	0.6	17	メンタルヘルス、ワークライフバランス	3.1	3.7	0.6
6	生徒指導	4.0	4.3	0.3	18	対人関係能力（コミュニケーション能力）	4.1	4.4	0.3
7	教育相談	4.1	4.2	0.1	19	保護者との関係づくり	4.1	4.3	0.2
8	部活動	3.0	3.4	0.4	20	学級経営	4.2	4.3	0.1
9	いじめ防止	3.7	3.9	0.2	21	学校運営（組織マネジメント）	3.8	4.2	0.4
10	不登校対応	4.0	4.1	0.1	22	若手教員の育成	3.0	4.1	1.1
11	進路指導（キャリア教育）	4.1	4.4	0.3	23	国や静岡県教育政策	3.0	3.6	0.6
12	特別支援教育	3.8	4.0	0.2	24	中堅教員としての学校での役割	3.6	4.3	0.7

研修受講後にこれからさらに深めていきたい知識については、平均が 3.5 以下となる項目が受講前の 10 項目から 2 項目に減少し、平均が 2 点台となる項目はなかった。研修前から平均値の高い「教科指導」を除くすべての項目で平均値の上昇が見られた。このことから中堅教諭等資質向上研修の様々な取組によって、教員としての資質能力の向上が期待され、中堅教員としての力量を高めていきたいという考えが醸成されていったと考えられる。最も平均値が増加したのは「**22**若手教員の育成（1.1 ポイント増）」であり、次いで「①教育課程の編成（カリキュラム・マネジメント）（0.8 ポイント増）」、「④総合的な学習の時間（0.8 ポイント増）」、「**24**中堅教員としての学校での役割（0.7 ポイント増）」となっている。「若手教員の育成」や「中堅教員としての学校での役割」は、中堅教諭等資質向上研修のテーマの一つであり、研修が中堅のステージへと引き上げるきっかけになっていると考えられる。先行研究として三ッ谷ら(2016)が、2014 年度の静岡県の十年経験者研修において「中堅教員として身に付けたい知識や力量」を同様な方法で調査している²⁵が、研修後の意識についてのみ調べているためどの調査項目も高い平均値となっており、本調査と同一の項目においては研修後の平均値と概ね同じような値となっている。本研究では、受講前と受講後と比較することによって、研修が様々な教育課題についての興味関心を高め、とくに人材育成や学校運営に関する意識の向上に寄与しているなど、研修者の意識の変容を明らかにすることができた。

表1の中の調査項目1～21は、文部科学省10年経験者研修実施状況（平成27年度）調査²⁶において、各教育委員会が校外研修の必須内容として実施されているかについて調査されている項目と同一とした。表2は、(a)本調査における「研修後にさらに深めていきたい項目ごとの平均値」の高い順（平均

値 4.0 以上の項目) に並べ、(b)その項目を校外研修の必須内容として教育委員会が実施している割合(%) (文部科学省 10 年経験者研修実施状況 (平成 27 年度) 調査) を示したものである。表 2 から、研修後さらに深めていきたいと考えている項目である「主体的・対話的で深い学び (アクティブ・ラーニング)」や「進路指導 (キャリア教育)」、「対人関係能力 (コミュニケーション能力)」「保護者との関係づくり」「学級経営」が、校外研修の必須項目として取り上げられている割合が低いことわかる。「主体的・対話的で深い学び (アクティブ・ラーニング)」は、文部科学省が 2015 年度に調査した時点では新しい概念であったため校外研修の内容に入れるには至っておらず、現在は校外研修の必須項目としている教育委員会も増えていると考えられる。教科指導や生徒指導に比べて「進路指導 (キャリア教育)」を研修で扱っている割合が低く、高校生の進路が多様であるため一律での研修が難しい面も表れている。研修該当者が学級担任である可能性は高く、「保護者との関係づくり」「学級経営」「不登校対応」など目の前の学級経営や日常での困りごとの解決を求めている側面もあるが、必須研修として取り上げている割合は低く、ニーズと研修内容とがうまくつながっていないことが示唆される。

表 2 (a)本調査における研修後にさらに深めたい項目ごとの平均値、(b)必須内容としての実施率%

番号	項目	(a)平均値	(b)必須(%)
2	教科指導	4.9	89.6
3	主体的・対話的で深い学び (アクティブ・ラーニング)	4.8	17.9
13	教育の情報化 (ICTの活用、校務の情報化)	4.5	34.3
11	進路指導 (キャリア教育)	4.4	28.4
18	対人関係能力 (コミュニケーション能力)	4.4	31.3
6	生徒指導	4.3	74.6
19	保護者との関係づくり	4.3	26.9
20	学級経営	4.3	20.9
7	教育相談	4.2	74.6
21	学校運営 (組織マネジメント)	4.2	55.2
10	不登校対応	4.1	37.3
1	教育課程の編成 (カリキュラム・マネジメント)	4.0	11.9
12	特別支援教育	4.0	64.2

表 3 は調査した 24 項目の中で学校組織に関わる項目(21,22,24)について、研修後の平均値を主任経験 (学級主任や教科主任は除く) の有無²⁷で分けて求めた結果を示す。主任経験がある方が「学校運営 (組織マネジメント)」が 0.3 ポイント増、「若手教員の育成」が 0.5 ポイント増、「中堅教員としての学校での役割」が 0.6 ポイント増とすべての項目において主任経験のある方が高い値となっており、学校での主任経験によって学校組織への意識が高まり中堅教員としての意識づけが早く行われていることも考えられる。

表 3 主任経験の有無と学校組織に関わる項目の平均値

項目	主任経験あり	主任経験なし
学校運営 (組織マネジメント)	4.4	4.1
若手教員の育成	4.4	3.9
中堅教員としての学校での役割	4.7	4.1

(2) 研修受講前と受講後における学校での意識変化

研修を受ける前 (昨年度) と受けた後 (現在) に、(a)若手教員への助言や援助、(b)職員会議における積極的な参加・発言、(c)学年運営における積極的な参加・発言を行ったかに関する意識調査を行った。その結果を表 4 に示す。(a)若手教員への助言や援助は、「研修前に行っていた」が 9 名(31.0%)から、「研修後行っている」が 22 名 (75.9%) と大きく変化している。これは、研修前後で「若手教員の育成」をさらに深めたいと考える割合が増加していることと対応している。(b)職員会議での積極的な参加・発言は、「研修前に行っていた」が 5 名(17.2%)から、「研修後行っている」が 9 名 (31.0%) と大きな変化が見られなかった。(c)学年運営での積極的な参加・発言は、「研修前に行っていた」が 15

名(51.7%)から、「研修後行っている」が22名(75.9%)と研修後は4分の3の回答者が積極的に参加・発言していると答えた。これは、学年運営のような比較的小さな集団での関わりはしやすいが、職員会議のような教職員が全員集まった会議で全体に対して意見を言うまでには至っていないと考えられる。

表4 研修受講前後における学校での意識変化(単位:人)

(a) 若手教員への助言や援助

	研修後行っている	研修後行っていない	計
研修前行っていた	7	2	9
研修前行っていない	15	5	20
計	22	7	29

(b) 職員会議における積極的な参加・発言

	研修後行っている	研修後行っていない	計
研修前行っていた	4	1	5
研修前行っていない	5	19	24
計	9	20	29

(c) 学年運営における積極的な参加・発言

	研修後行っている	研修後行っていない	計
研修前行っていた	13	2	15
研修前行っていない	9	5	14
計	22	7	29

(3) メンタリングに関して

「メンタリング」という言葉の理解度についての調査結果を図4に示した。静岡県でのインタビュー²⁸から、中堅教諭等資質向上研修では「メンタリング」を研修内では扱っておらず、OJTの一つとしての説明にとどめているという話であったため、半数以上の回答者はメンタリングという語句そのものを知らないと回答し、内容を知らない者も含めると86%となっている。

次に、「あなたが教員経験年数の浅い時(採用されてから3年程度まで)、学校でメンター²⁹の役割をしてくれた方はいたか。」という質問に対して「いた」という回答が76%となった。メンタリングという語句や内容を知らなくても、今までを振り返った時に無意図的なメンタリングが行われていたことを表している。

最後に、学校における若手教員へのメンタリングの必要性について質問したところ、86%の回答者が必要であると答えており、若年教員が学校に増えていく中でいかに支援していくかが喫緊の課題となっているという結果であった。

(4) 教員としての資質・能力の向上に役立ったこと

「あなたにとって、教員としての資質能力の向上に役立ったと考えられることは何か(複数回答)」という質問に対する結果を図5に示した。回答が多かった項目として、「管理職・先輩教員からの助言」と「校外での研修」が挙げられた。校外での研修で得た知見を教育活動に取り入れ、また日々の業務に

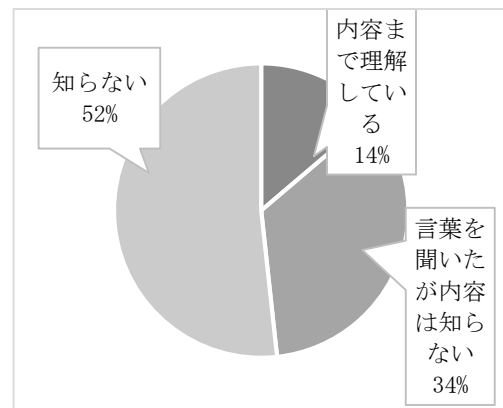


図4 メンタリングの理解度

において先輩教員等からの助言が効果的であることがわかる。「校内での研修」がそれらの項目に比べて低く

(11名：37.9%)、校内での研修が資質向上に十分に役立っていない状況が読み取れる。「校外での研修」を「校内での研修」へとつなげ、学校内で管理職や先輩教員から助言をもらうという機会を生み出すことで資質向上に関する有機的なつながりを作ることができると考えられる。

これらの調査結果を踏まえ、中堅教諭等資質向上研修を人材育成に特化し、校内研修と校外研修の連携を行っている自治体についての調査結果を次節でまとめる。

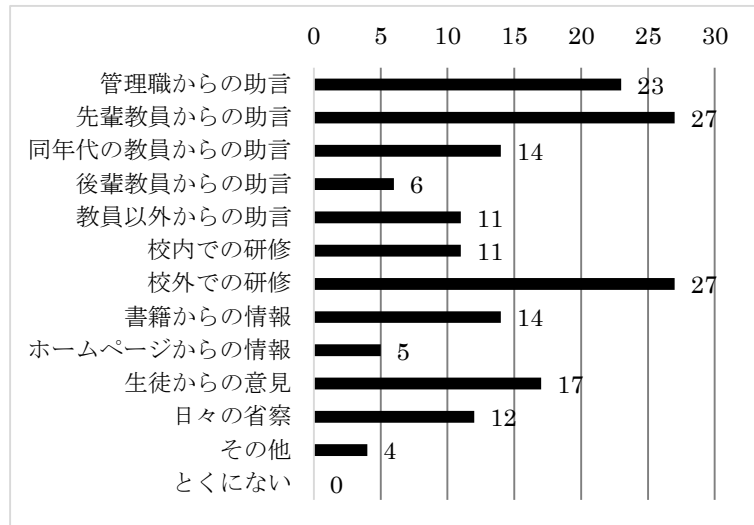


図5 教員としての資質能力の向上に役立ったと考えられること（複数回答）単位：人（n=29）

4. 中堅教諭等資質向上研修・人材育成の先進的事例

2016年11月の教特法の一部改正に伴い、「中堅教諭等資質向上研修は実施時期の弾力化を図るとともに、中堅教諭等としての職務を遂行する上で必要とされる資質の向上を図るための研修とする³⁰⁾」と位置づけが変更された。2017年度において十年経験者研修の名称を中堅教諭等資質向上研修に変更した都道府県は47のうち29であり、十年経験者研修の名称のままであるのは11である³¹⁾。各都道府県の教育委員会が教特法改正にともない中堅教諭としての資質を向上させる内容に変更していくと考えられ、本稿ではこの点を法改正以前から先進的に取り組んでいる教育委員会を取り上げる³²⁾。

和歌山県教育センター学びの丘では、2011年度から十年経験者研修の内容を「ミドルリーダーとしての力量向上に主眼を置く」と「増加する若手教員（メンティ）に対してメンターとしての自覚を促すことを意図する」ことに変更し、共通研修を「同僚性の確立」と「協働性の構築」をキーワードとして実施しており、校内研修会運営の実践研修を核とした十年経験者研修の校外研修が組まれていることも特徴である。校内研修会を実施することで学校改善に参画することへの意欲が高まり、若手教員の育成とともにメンターとしてのキャリア発達につながる取組となっている³³⁾。また、校外研修を校内研修会運営の模擬的な場として行うことで研修者の理解が深まり、所属校での実践を後押しするような機会となっているのが特徴である³⁴⁾。十年経験者研修の内容として、同僚性や協働性など学校運営に特化した形での実施は大変先進的である。

岡山県総合教育センターでは、「B&S研修（ブラザー・アンド・シスター研修）」を2011年度から実施している。この研修は、初任者研修と十年経験者研修の一部を合同実施³⁵⁾するものであり、若手教員の育成とミドルリーダーの育成を同時に行う研修としたいという意図があったとしている³⁶⁾。B&S研修のように、異なる経験年数の教員を意図的に出合わせ相互に学び合う場を作る研修がいくつかの都道府県で見られている³⁷⁾。講義形式の伝達講習が多いという校外研修の批判から、ワークショップやケ

ース・メソッドなどの活動や話し合いを伴う研修への転換が求められているが³⁸、教育センターに集合しなければならない学びを提供するという点で大変効果的であると考えられる。また、岡山県では「校内チーム制」を実施している。「教員が自分や学校の課題解決に向け、自律的、主体的に同僚と学び合い高め合うこと」を関わり合いと定義し、チーム内でのメンタリング

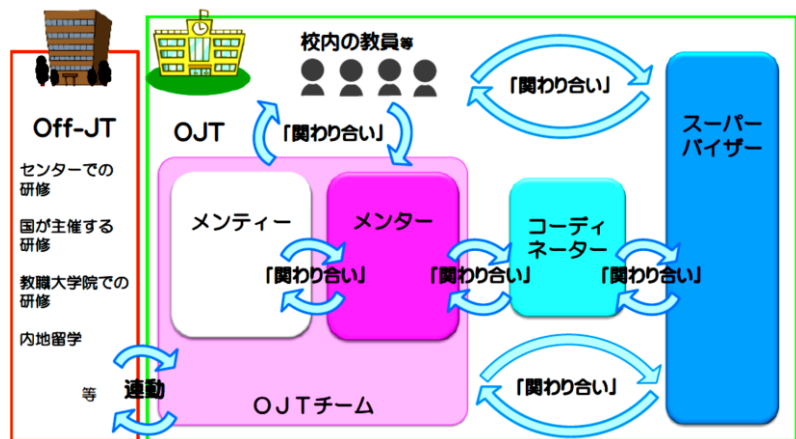


図6 校内チーム制の構想図

(岡山県総合教育センターホームページより)

を通して学校内の問題を解決していくという施策である³⁹。図6に校内チーム制の構想図⁴⁰を示したが、学校内で様々な教員が関わり合い、また Off-JT とも連動して学校内の同僚性や協働性を高めていく取組であり、校内 OJT の力を高めていく重要な試みであると考えられる。

上記の教育センターの取組における共通点は、校内研修をいかに充実させ同僚性を高めていくかが検討されていることである。若手教員支援としてのメンタリングが、教員の資質能力の向上だけでなく校内での同僚性や協働性の向上につながり、学校力を高める施策となっている。メンタリングの取組は大阪府教育センターでも実施されており⁴¹、これから人材育成の手法としてさらに広まっていくと考えられる。

まとめと今後の課題

教特法の改正に伴い中堅教員の役割がより明確になり、中堅教諭等資質向上研修は教員育成指標に基づき学校運営や人材育成に向けた研修内容にこれから大きく変更されていくであろう。質問紙調査から「主体的・対話的で深い学び」を生み出す教科指導力や、対人関係能力や保護者との関係づくりのような教員の「人間力」に関わる項目について研修を通して獲得したいという傾向が強く表れており、この点を踏まえた研修構成を行うことで中堅教員としての力量向上につながると考えられる。

「教員は学校で育つ」ことは、教員が専門職として実践から学んでいくという重要な考え方であり、これを実現するためには校内研修の充実が求められる。しかし、教職の多忙化から教育センターが実施している研修を減らして校内での研修に移行しても、学校側に研修の体制が整備されなばうまく機能しないことが予想され、校外研修と校内研修の意図的な繋がりを作ることが求められてくると考えられる。とくに高等学校では小・中学校に比べて校内研修の文化が弱いこともあり、OJT を含めた校内研修充実の施策が必要である。中堅教員に人材育成や学校運営への関わりを意識させ、校内での OJT に寄与させるという点で、メンタリングを校内研修に取り入れその理論や実践結果を校外研修で確認するという研修の往還が重要になってくる。メンタリングやメンターチームにより「策定された同僚間連携」を作ること教科の壁や年齢の壁を乗り越え、「協働文化」という教員が学び合う成熟した場へと転換していけるのではないかと考える。また、教師が協働することで学校内に組織的な学習が生み出さ

れ、それが学校改善にも結びつくと考えられる。メンタリングは企業においては指導的要素が強いが学校ではより支援的な要素が必要であり、一対一の関係ではなくチームで行うことで学校内での同僚性や協働性を高めることも同時に行うことができる。課題は、校内の体制を整えるための管理職のリーダーシップや、校内研修の中心となる研修主任（研修課長）の役割や意識を高めていく施策が必要になることである。また従前の校外研修や校内研修を「人材育成」「協働性」などの組織づくりを中心とした研修への転換を図っていくことが必要であり、本稿で示した先進的な自治体の研修は参考になるであろう。次期学習指導要領において育成すべき資質・能力の三つの柱の一つとして「学びに向かう力・人間性等」が掲げられている⁴²。児童・生徒に求められるこの資質・能力は、教員に対しても必要であり同僚性・協働性を高める環境づくりがさらに求められていくであろう。

【謝辞】 調査訪問および質問紙調査にご協力いただいた方々に、この場を借りてお礼申し上げます。

-
- 1 文部科学省「平成 28 年度学校教員統計調査（中間報告）」2017 年 9 月 14 日
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/1395309.htm（最終閲覧 2017 年 9 月 26 日）
 - 2 佐藤学『専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店、2016 年、117-120 頁
 - 3 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」2006 年 7 月 11 日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm（最終閲覧 2017 年 7 月 20 日）
 - 4 脇本健弘「学校内における組織的なメンタリング」『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、2015 年、129 頁
 - 5 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 12 月 21 日
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（最終閲覧 2017 年 4 月 17 日）
 - 6 山崎保寿、原沢浩「10 年経験者研修における教員の研修ニーズに関する研究ー質問紙調査の結果に対する肯定率順の考察ー」『信州大学教育学部紀要』第 112 巻、2004 年、53-64 頁
 - 7 三ツ谷三善、伊田勝憲、島田桂吾、山崎保寿「研修参加者から見た十年経験者研修の今後の在り方に関する研究ー教員免許状更新講習との関係を見据えてー」『静岡大学教育研究』第 12 巻、2016 年、59-69 頁
 - 8 小柳和喜雄「メンターを活用した若手支援の効果的な組織的取組の要素分析」『教育実践開発研究センター研究紀要』第 22 巻、2013 年、157-161 頁
 - 9 ミドルリーダーの定義は様々であり、畑中(2013)は先行研究の整理からミドルリーダーを(1)主任、(2)「新しい職」である主幹教諭や指導教諭、(3)中堅教員、(4)機能的な概念に分類した（畑中大路「学校経営におけるミドル論の変遷ー「期待される役割」に着目してー」『九州大学大学院教育学コース院生論文集』第 13 号、2013 年、87-101 頁）。本稿では中堅教員と定義して論じる。
 - 10 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）」前掲
 - 11 文部科学省「教育公務員特例法の一部を改正する法律（概要）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/detail/1380290.htm（最終閲覧 2017 年 10 月 5 日）
 - 12 文部科学省「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について（通知）」2016 年 11 月 28 日 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1380404.htm（最終閲覧 2017 年 10 月 5 日）

- 13 文部科学省「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の公布について（通知）」より
- 14 倉見昇一「求められる「行政研修」は」『教職研修』2017年6月号、92-93頁
- 15 「養成・採用・研修の制度変革をどう見るか」『内外教育』2016年12月13日、4-5頁
- 16 竹林正能「若手教員の教育実践上の困難性を克服する上で有効なOJTの在り方」『平成26年度奈良県立教育研究所研究収録』2014年、1-12頁
- 17 今津孝次郎『新版変動社会の教師教育』新曜社、2017年、205-206頁
- 18 Hargreaves, A. (1992) *Cultures of Teaching: A Focus for Change*, in Hargreaves, A. & Fullan, M. G., eds., *Understanding Teacher Development*, Cassell.
- 19 久村恵子「メンタリングの概念と効果に関する考察—文献レビューを通じて—」『経営行動科学』第11巻、第2号、1997年、81-100頁
- 20 小柳和喜雄「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」』第1巻、2009年、13-24頁
- 21 脇本、前掲書、132頁
- 22 脇本、前掲書、133頁
- 23 小柳和喜雄「現職研修を対象としたメンタリング研究における日本教育工学会の研究成果の位置」『日本教育工学会論文誌』第39巻、第3号、2015年、249-258頁
- 24 脇本、前掲書、134-135頁
- 25 三ツ谷三善、伊田勝憲、島田桂吾、山崎保寿、2016年、前掲書
- 26 文部科学省「10年経験者研修実施状況（平成27年度）調査結果」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/03/16/1314654_4.pdf（最終閲覧2018年1月12日）
- 27 主任経験ありが9名、主任経験なしが20名であった。
- 28 2017年11月8日に静岡県総合教育センターを訪問し、インタビューを実施した。
- 29 メンタリングやメンターについての定義を示したうえで、質問した。
- 30 文部科学省「教育公務員特例法の一部を改正する法律（概要）」より
- 31 各都道府県教育委員会・教育センターのホームページにより筆者確認。それ以外の名称は7。
- 32 2017年8月22日に和歌山県教育センター学びの丘、2017年10月31日に岡山県総合教育センターへ調査訪問を行った。
- 33 楠義隆「学校改善に参画する意欲を生み出す10年経験者研修～ミドルとしてのリーダーシップとメンタリングを通して～上」『週刊教育資料』第1280号、2013年、32-33頁
- 34 楠義隆「学校改善に参画する意欲を生み出す10年経験者研修～ミドルとしてのリーダーシップとメンタリングを通して～下」『週刊教育資料』第1283号、2014年、32-33頁
- 35 調査訪問から、現在は「初任者研修と5年目研修」「2年目研修と10年経験者研修」「3年目研修と教科指導ミドルリーダー研修講座」の組合せで実施されているとのことである。
- 36 岡山県総合教育センター「『B&S研修』～初任者研修と10年経験者研修の合同実施による意図的・計画的な「出会い」～」『中等教育資料』第954号、2015年、78-81頁
- 37 福井県教育総合研究所、高知県教育センターなどが挙げられる。
- 38 佐藤、前掲書、142-143頁
- 39 岡山県教育委員会「学校力向上につながるOJT—「関わり合い」で創るすてきな学校—」『教育時報平成29年3月号』2017年、10頁
- 40 岡山県総合教育センター『学び続ける教員のためのOJTガイドブック「関わり合い」で創るすてきな学校』2016年、3頁
<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/gakkoushien/kyouikukeiei/15-01.pdf>（最終閲覧2018年1月18日）
- 41 大阪府教育センターホームページ「平成29年度高等学校10年経験者研修実施要項」
http://wwwc.osaka-c.ed.jp/category/training/h29/yoko/2_2017_001180.pdf（最終閲覧2018年1月18日）
- 42 文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf（最終閲覧2018年1月17日）

Teacher Training and Young Teacher Support for High School in The Coming Years: Focusing on “Training to Improve the Qualities of Mid-Level Teachers” and “Mentoring”

Kenichiro OTA

In public schools, the number of young teachers have increased drastically with the mass retirement of teachers. Mid-level teachers who support young teachers and are the core of the school will decrease, and it is expected to be a distorted age structure. It is important how to train young teachers who are increasing and how to improve the qualities of mid-level teachers.

In 2016, a law to revise part of the “Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel” was established. Due to the law’s amendment, the name was changed to “Training to improve the qualities of mid-level teachers,” and implementation period has been more flexible. It was changed from the “training depending on the individual's ability and aptitude to improve the qualities of teachers,” to “training to improve the qualities required for the mid-level teachers to play a central role.”

In this research, I focused on the “mentoring” as a way of supporting young teachers, as well as “Training to improve the qualities of mid-level teachers” under the change of the environment surrounding such schools and the law’s amendment. I conducted a questionnaire survey on training needs and young teacher support and mentoring in Shizuoka Prefecture. This research was reported to the board of education which carries out advanced training mainly focusing on improving the qualities of mid-level teachers and supporting young teachers. From these surveys, I have clarified effective training contents and problems to be overcome, and proposed how middle leaders should support young teachers in school.

