

中学校における OJT の課題とその対策

—経験の浅い教員の成長を支援するかわり—

所属コース リーダーシップ開発コース
氏名 尾後 千恵
指導教員 平松義樹 城戸 茂

【概要】

社会の急激な変化、教職員の大量退職、大量採用に伴う経験年数の均衡の崩れによる弊害等、学校現場では喫緊の課題が山積している。中でも、教員の資質・能力の育成は、筆者の所属する A 市においても重要課題となっている。本研究では、中学校における OJT の現状と実践上の課題を明らかにした。そして、「メンター方式」や「教員育成指標」を活用し、専門家の学習共同体（Professional Learning Community; 以下 PLC）の醸成を図りつつ、教職員自らが課題を持って自律的、主体的に学ぶ力を高める OJT の実践を試みた。その結果、以下のことが明らかになった。教員の成長を促すためには、OJT を推進する立場の教員が、既存の資源を「人材育成」の視点でつなぎ、個人と組織の両方にアプローチする必要があること、さらに、OJT を OFF-JT や SD（Self Development）に連動させることが効果的であることである。また、「教員育成指標」を OJT に活用する一方策を示すことができた。

キーワード PLC 人材育成 メンターチーム 教員育成指標

1 研究の目的

本研究の目的は、中学校において教員の資質・能力を育成するために、どのように OJT を推進すればよいか、学年部や研究組織などの既存の資源を活用することによる実効性のある方策を提案することである。特に、今後急激な増加が予測される経験の浅い教員の成長を支えるための方策を明らかにすることである。

2 研究の背景

平成 27 年 12 月、中央教育審議会答申によると、これからの時代の教員に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が求められ、さらに、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も求められている。背景としては、社会状況や、学校を取り巻く環境の変化に伴い、教員に求められる力が多種多様に及ぶことや、大量退職、大量採用等の影響により、教員の経験年数の均衡が崩れ、かつてのように先

輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況がある。

教師の成長について、脇本（2015）は、「教師は経験学習モデルのサイクルを循環させることで成長している。」とし、経験学習の実施に影響を与える環境的要素として、校内の専門性・協働性を示唆している。また、千々布（2014b）は、「教師の力量を高めるためには、個々の教師の力量を向上させることよりも、組織としての向上を目指すことが効率的だ。」と述べており、個々の教員の成長にとって組織文化は重要であるといえる。さらに、露口（2016b）は、「教師の授業力の分散は、学校レベルのP L Cの醸成状況ではなく、学校の中で、P L Cを実感できているかどうかによって説明されることがわかった。教師のP L C実感⁽¹⁾を促進するためには、学校全体での授業研究を年間数回行うイベント型の校内研修よりも、小さな規模での授業研究チームを編制し、当該チームの活動を日常化させることが効果的である。」と述べている。

露口（2015）によると、P L Cは、「教員間の相互作用の頻度が高く、教員の行為が共有化された教授・学習の実践と改善に焦点化された規範によって統治されている学校を説明する概念」である。さらに、千々布（2014b）は、「P L Cというのは、日本における通常の教師集団のことを指す。」と述べている。OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2013においても、日本の教員は研修への参加意欲が高く、日本の学校には学び合う組織文化があり、その水準は国際的に見ても高いと解釈されている。

しかし近年、その教職員コミュニティの様相が変化しつつある。A市において、平成29年度中学校初任者数は、前年から倍増し、大量採用の時期が訪れた。高齢化している学校現場に、経験の浅い教員が急増し始めたのである。学校現場は、文部科学省による平成29年教員勤務実態調査において明らかになったように、長時間勤務が恒常化している。「働き方改革」による業務の効率化・精選が始まったばかりで、教員の多忙は解消されていない。ベテラン教員には経験の浅い教員の世話をみる余裕がなく、初任者は、緩やかに現場に慣れる猶予がない。また、初任者の状況は多様化しており、平成28年度A市の初任者には20代から40代の年齢の幅があった。職歴においても、講師経験者、他県での教職経験者、企業からの転職者など多様である。このような状況の中では、P L Cの醸成は困難になっていることは想像に難くない。

以上のような状況への対応として、A市教育研修センターでは、研修主任や教務主任を組織作りの核とし、学校全体を巻き込み、組織的に共通理解をもった研修（O J T）の推進を目指して、平成28年度に、「O J Tサポート研修」を新設している。O J Tは単純に校内研修と言い換えられるものではなく、人材育成の視点を含む重要な活動である。さらに、O J Tの目的は、教員の資質・能力の先にある子どもの成長を目指すものである。

3 研究の方法

1) 現状把握調査（2017）

- ・ A市研修センターの研修受講者への質問紙調査（2017. 5～6）
N＝O J Tサポート研修受講者 81， 5年研受講者 29， 10年研受講者 22
- ・ A市教職経験4年未満の教員への質問紙調査（2017. 12）
N＝教職経験4年未満の教員 191
- ・ 連携実習校（勤務校）における予備実践（2017. 8～12）
メンター方式対象者：教員A（教職経験3年・男性），教員B（教職経験2年・女性）

2) 実践研究（勤務校：2018）

- ・ OJT 推進のための分掌新設
- ・ 校内組織の改編
- ・ 教員育成指標の活用
- ・ メンターチームの活動
- ・ 経験の浅い教員対象 OJT

4 現状把握調査の分析

1 年次は、OJT の現状と課題を明らかにするために、市教育研修センターの協力を得て、OJT サポート研修、5 年研修、10 年研修に参加している教員、市内の小中学校に勤務する教職経験 4 年未満の教員に質問紙調査を行った。また、メンター方式の効果と課題を明らかにするために、連携実習校において予備実践を行った。

1) 質問紙調査の分析

OJT 推進者に対する調査によって、小学校、中学校における校内研修推進上の課題の相違が明らかになった。

校内研修推進上の課題を「疲労感や多忙感」と回答しているのは、小学校 64%、中学校 61%となっている。「時間不足」と回答しているのは、小学校 66%、中学校 43%となっている。これらの結果から、小学校、中学校のどちらも疲労感や多忙感が強く、時間を生み出すことに苦労しているといえる。

「共通認識」と回答しているのは、小学校 26%、中学校 57%となっている。「研修体制」と回答しているのは、小学校 0%、中学校 16%となっている。これらの結果から、小学校に比べ、中学校には、研修体制を整えたり、共通認識を図ったりといった初歩的な課題があるといえる。

5 年研修受講者及び 10 年研修受講者に対する調査によって、経験の浅い教員の職場での状況が明らかになった。

メンター^①の存在に対して、「いない」あるいは「無回答」であったのは、小学校は 5 年研受講者 12%、10 年研受講者 8%、中学校は 5 年研受講者 24%、10 年研受講者 11%であった。職場の若手を育てる雰囲気について、「あるとあまり思わない」「あると思わない」と否定的な回答をしたのは、小学校は 5 年研受講者 28%、10 年研受講者 8%、中学校は 5 年研受講者 32%、10 年研受講者 11%であった。これらの結果から、校内で教員としての資質・能力の向上に寄与する人間関係や環境、機会が乏しい経験の浅い教員の存在が明らかになった。

OJT には、学ぶ意欲が大事である。経験の浅い教員の学びの意欲とその他の要因との連関を教職経験 4 年未満の教員調査によって明らかにした（表 1）。学びの意欲は、「研修の有用感」、「目標管理制度の有用感」、「職場の人間関係」、「自己有用感」に連関している。研修の有用感は、「目標管理制度の有用感」、「職場の人間関係」、「自己有用感」、「ストレス」と連関している。以上のことから、同僚性のある職場環境、目的意識、充実感がある研修が OJT の推進に必要な不可欠であることが確認できた。

表1 学びの意欲に対する相関

	学びの意欲	研修の有用感	目標管理有用感	ストレス	キャリアコミット	職場の人間関係	
学びの意欲	Pearson の相関係数						
	有意確率 (両側)						
研修の有用感	Pearson の相関係数	.329**					
	有意確率 (両側)	.000					
目標管理有用感	Pearson の相関係数	.322**	.485**				
	有意確率 (両側)	.000	.000				
ストレス	Pearson の相関係数	-.009	.189**	.025			
	有意確率 (両側)	.897	.009	.734			
キャリアコミット	Pearson の相関係数	.138	.119	.087	.201**		
	有意確率 (両側)	.058	.100	.232	.005		
職場の人間関係	Pearson の相関係数	.214**	.311**	.205**	.201**	.250**	
	有意確率 (両側)	.003	.000	.005	.005	.000	
自己有用感	Pearson の相関係数	.234**	.224**	.114	.202**	.462**	.348**
	有意確率 (両側)	.001	.002	.116	.005	.000	.000

**：相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

2) 予備実践の内容

若手教員の育成の方法として、メンター制の効果が報告され、平成 27 年 12 月、中央教育審議会答申では、教員研修に関する改革の具体的な方向性として、「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」について言及している。そこで、連携実習校（勤務校）の経験の浅い教員 A（経験年数 3 年）と教員 B（経験年数 2 年）に対してメンター方式を試行した。筆者がメンターとなり、教師力の向上を目指した 1 対 1 のメンター活動を 7 月から 12 月までの半年間行った（表 2）。方法は、毎月 1 回、30 分から 1 時間程度の面談である。

表2 メンター活動

7月	自己の振り返り
8月	目標、手だて確認
9月	取組の振り返り
10月	取組の振り返り
11月	取組の振り返り
12月	取組の総括・今後の目標確認

本予備実践は、県教育センターが開発した「教師力チェックシート」⁽²⁾と「未来創造シート」を活用した。個人分析、個人目標設定、実践、振り返り、改善の SPDC A サイクルの中でメンターが経験の浅い教員にかかわり、成長を支援する活動であり、本実践を通して、メンター制の課題と対策を明らかにすることが目的である。

3) 予備実践の成果

予備実践の効果測定は、メンティの教師力チェック、メンター活動に関する質問紙、ナラティブレポートを活用した。

3) . 1 教師力チェックの変容

「教師力チェックシート」を、メンター活動の事前と事後に実施し、達成度を比較した。

表3 教員 A 「教師力チェック」7 月と 12 月の比較、向上・低下項目

	7月	12月	伸び率	向上項目	低下項目
	達成度	達成度			
教員としての基礎的素養	80	75	94	対人関係	向上心 省察力 組織貢献力 人間性
教育のプロとしての資質・能力	75	75	0		
組織の一員としての資質・能力	65	65	0		
社会人としての資質・能力	65	65	0		

教員Aの教師力自己評価は、「教員としての基礎的素養」が低下した。向上項目は、「対人関係」である。低下項目は、「向上心」「省察力」「組織貢献力」「人間性」である。教員Aは「学期に1回の振り返りが難しい」とコメントしている。また、結果がチェック時の心理状況に左右されると自己分析しており、振り返りのタイミングや方法について検討する必要を感じた。

表4 教員B「教師力チェック」7月と12月の比較, 向上・低下項目

	7月	12月	伸び率	向上項目	低下項目
	達成度	達成度		使命倫理	危機管理
教員としての基礎的素養	85	88	104	人権感覚	対人関係
教育のプロとしての資質・能力	73	73	0	心身の健康	協働性
組織の一員としての資質・能力	78	73	94		人間性
社会人としての資質・能力	78	78	0		

教員Bの教師力自己評価は、「教員としての基礎的素養」が向上し、「組織の一員としての資質・能力」が低下した。向上項目は、「使命倫理」「人権感覚」「心身の健康」である。低下項目は、「危機管理」「対人関係」「協働性」「人間性」である。教員Bは、メタ認知により、自己の成長を自覚し課題を発見していることがわかった。

3) . 2 メンティによるメンター活動の評価

教員Aと教員Bにメンター活動について評価してもらった。表5はその内容である。

表5 教員Aと教員Bによるメンター活動評価 (質問紙調査)

	教員A	教員B
面談について	少し満足している。自分が言い表しにくい事をまとめたり、かみくだいたりして、筋道を立てて話してくれたことが役立った。	大変満足している
教師力チェックシート	学期に1回の振り返りは難しい。	1回目の自己チェックがない方が判断しやすい。
未来創造シート	具体的に書くので、イメージはしやすかった。振り返りの習慣のない自分に役立つか疑問だ。	目標が目に見えていたので、意識しやすい。
資質・能力の向上に対する効果	わからない	大いにあった
感想	自分の考えを出すように促してくれたことがとても良かった。	1対1で話していただいたので、様々な話ができ、大変良かった。
今後の校内研修の在り方	振り返りが苦手であるので、挑戦する環境があるとよい。	困ったことがあった時に気軽に声をかけて、相談に乗ってもらえると思えると、校内研修も含めてやりやすいと感じる。先輩の先生方から声をかけていただくことで、先輩の邪魔にならず研修が有意義になると思う。

教員Aは、面談を「少し満足している」と回答し、効果についても「わからない」と回答している。リフレクションを苦手としている教員Aに適した関わりが十分できなかったと感じた。教員Bは、面談を「大変満足している」と回答し、効果については、「大いにあった」と評価している。教員Bの記述から、相談することに遠慮を感じていたことがうかがえ、定期的な面談は、教員Bにとっては必要感のあるものだったことがわかった。

3) . 3 ナラティブレポート

教員Aと教員Bの面談での語りの変化を時系列で整理, 分析した。表6は, 教員Aのナラティブレポートの一部である。

表6 教員Aナラティブレポート (一部)

☆リーダー育成 (以下☆)	☆リーダーが不在である。リーダー的立場の生徒に強く言えない。理由は、かわいそうだと思っている。自分はリーダーのフォローをすることが多い。厳しさが足りない。	3	☆期待していた生徒は、リーダーとして育ってない。アプローチはしているが、無理やりはしたくない。二番手の生徒は、本人の意識はよいが、仲間が少なく、押しが弱い。	7	☆自ら動かない。一歩踏み出すリーダーがほしいが、いない。学級委員を交代してもだめ。そんなクラス(メンバー)です。妥協というほどでもないが、もったいない。☆リーダーづくりは無理かなと思っている。	11	☆女子リーダーが機能してきた。	15
------------------	---	---	--	---	--	----	-----------------	----

ナラティブレポート(表6)を分析した結果, 以下の示唆を得た。1つ目は, 目標設定においては, メンティの特性やキャリアに応じ, 本人の問題意識に即した目標を設定するとよいということである。2つ目は, コーチング理論を援用し, メンティの内省を促すかわりをするるとよいことである。

3) . 4 成果と課題

教師力チェックの変容(表3)や(表4)から, 教員Aも教員Bも一定に成長を感じていることがわかる。

メンター活動がメンティに与えた効果としては, メンティによる評価(表5)やナラティブレポート(表6)などから, 「心理的な支援」, 「自身の課題への気づき」, 「課題解決の促進」があげられる。また, メンターであった筆者は, 「後輩を育てるという意欲や使命感の向上」, 「自身のキャリア形成への意欲の向上」, 「経験の浅い教員への接し方についての学び」の3つの効果を実感した。

さらに, メンター制の効果に影響を及ぼす要因として, メンターのスキル以外に, 「メンターとメンティのマッチング」, 「メンティのモチベーション」, 「メンティのキャリアコミットメント」などがあることがわかった。

予備実践から, メンター制の最大の課題として明らかになったのは, メンターのスキルと負担である。メンターには, 「コーチング」, 「メンタリング」, 「ロールモデル」, 「カウンセリング」など様々なスキルが必要である。しかも, メンティと信頼関係を築いたうえで, メンティの特質に対応することが必要不可欠である。つまり, メンターには様々なスキルが要求される。予備実践は, 大学院生の筆者がメンターとなったが, 学校現場ではメンター自身も通常の業務をしながらメンティに関わることとなり, 負担は大きくなるといえる。さらに, 業務上の関わりによっては, 心理的な制約が生じることも予測される。これらの課題を解決する方策は, 複数のメンターが分担してメンティにかかわり, 役割や負担を分担することと考える。また, この方策は, 「メンターとメンティのマッチング」の解消にも役立つと予想される。そこで, 2年次実践研究では, 複数の先輩教員が経験の浅い教員に関わるチームを編制することとした。

5 実践研究

2 年次は、1 年次の研究を基に勤務校で以下のような実践研究を行った。

1) OJT 推進のための分掌新設

筆者は、OJT 担当として研修主任と協力して OJT を推進する役割を担った。研修主任は、教育委員会等の研修の窓口及び教科等経営の総括を担当した。OJT 担当は、校内研究と校内研修を担当した。OJT は校長の学校経営の方針に則った人材育成でもある。管理職と協議を行った上で OJT の構想を練った。露口 (2016 b) は、「校長のリーダーシップを実感している教師は、PLC 実感が授業力向上につながりやすい。」と述べている。そこで、OJT 担当者は、OJT に関する報告や相談を管理職に密に行い、校長の支援を受けやすい環境づくりに努めた。

やらされていると感じる校内研究、校内研修ではなく、主体的な OJT 活動とするために、アンケート調査をし、教職員の要望の多かった研修を中心に全校研修の計画を立てた。具体的な計画及び運営に関しては、各担当主任に任せ、OJT 担当は調整と支援を行った。研修後には、研修に対する評価を実施し、フィードバックを行った。

OJT 担当は、本年度新設した分掌である。研修主任と連携し、校内研究や校内研修を学校の実情に合わせ、実効性のあるものに改善することが目的である。さらに、馴染みの薄い「OJT」、「OFF-JT」、「SD」という概念を浸透させ、目標をもって様々な学びを自分自身でコーディネートしながら主体的に学んでいこうとする意識を醸成することを目指した。

2) 校内組織の改編

勤務校は、教員数 23 名 (校長及を除く)、普通学級 12 学級、特別支援学級 1 学級の中規模校である。教職経験 21 年以上のベテラン教員が約 8 割を占める。「疲労感・多忙感」を感じている教員が多く、研修主任は「研修の重要性は理解しているが、新しいことをする余裕がない。」と語っている。そこで、実践に際しては『スクラップ・アンド・ビルド』を心掛けた。

校内研修体制は、前年度まで教科指導と教科外指導の 2 つの部会で成り立ち、教員はどちらかの部会に属し研究を行う体制であった。この研究組織をスクラップし、OJT 組織と一本化することとした。さらに、OJT 組織は学年部を活用することとした。勤務校は、経験年数 21 年以上の教員が 18 名、10 年以下の教員が 5 名である。各学年に経験の浅い教員が 1、2 名所属する構成になっている。この学年部をメンターチームとして活用することとし、研修組織を改編した (図 1)。

まず、研修と研究全体を総括する OJT 推進委員会を設置した。構成員は、校長、教頭、教務主任、学年主任、研修主任、学力向上推進主任、進路指導主事、特別支援コーディネーター及び必要に応じて担当主任を含むこととした。次に、各学年部を実践開発部会とし、教科指導、教科外指導から教育目標及び研究主題にアプローチし、その具現化に向け研究を推進すること、研究授業、授業公開を設定し、研究の進捗状況を把握することとした。リーダーは、1 年部は学年主任 (筆者)、2 年部は研修主任、3 年部は学力向上推進主任が務めた。

他に、各種調査を分析し、改善策の検討及び全教職員へのフィードバックを担当する省察部会を設置した。構成員は、校長、教頭、教務主任、学年主任、研修主任、学力向上推進主任、進路指導主事、特別支援コーディネーターである。

実践開発部会では、年度当初、教育目標及び研究主題に即して各学年部の生徒の課題を分

析し、重点目標を定めた。実践開発部会①（1年部）は「表現力の育成」、実践開発部会②（2年部）は「主体性の育成」、実践開発部会③（3年部）は「思考力の育成」を重点目標とした。



図1 学年部を活用したメンターチーム（実践開発部会）

3) 「教員育成指標」の活用

資質・能力の向上には、教員自身が自律的、主体的に資質・能力の向上に取り組むことが必要であり、自律的、主体的に学び続けるためには、キャリアアップの意識が必要である。そして、キャリアアップには、どの時期にどのような力を獲得すればよいかという目安が必要になってくる。「教員育成指標」は、キャリアアップの動機付けや意欲付けとなるものである。本県の「教員育成指標」は平成30年2月に策定されたばかりで認知度が低かったため、年度当初に、「教員育成指標」を理解するための研修会を行った。その後、各教員が指標に照らして自己評価、自己分析を行い、本年度のSD目標を設定した。「教員育成指標」は教職員に前向きに受け入れられた。ベテラン教員の数名は、人材育成の視点を獲得することができたことが次の「個人分析シート」の記述からうかがえる。

【組織力における課題：ベテラン教員の記述】

- ・強いリーダーシップによる若年教員の育成が課題である。
- ・若年教員へのある程度厳しい指導も含めてのより健全な人間関係の構築を行いたい。
- ・次世代教員の育成までは考えていない。意識していきたい。
- ・いつまでも甘えず、次世代の教員を育成する立場で、助言や支援を行う。
- ・人材育成の視点からの助言はなかなかできないことが課題である。
- ・後進の育成という視点が足りていない。

4) メンターチームの活動

メンターチームの実践研究は、筆者が活動リーダーを務めた実践開発部会①で行った。実践開発部会①には、教職経験3年の教員Aが所属している。活動リーダーは、学年主任として教員Aに指導的に関わると共に、教員Aに他の教員がメンターとして関わることをコーディネートした。1年次にメンター活動の対象者であった教員Bは他校へ異動したため、本実践のメンティは教員Aのみとした。

教員Aは、自己評価の高いタイプであり、研修や研究授業には消極的であった。昨年は、「研修で新しい発見がない。研究授業を見ても、称賛しかない。批判的意見を持ち続ける必

要がある。しかし、自分があっているか自信がない。」と語り、リフレクションは苦手で、自己評価が甘くなると自己分析していた。また、「自分で課題を設定することも苦手で、他から設定してもらいたい。」とも語っていた。そこで、他の教員とのかかわりのなかで、メタ認知を促し、「よさ」と「課題」に気付くことを期待した。

毎月1回の部会(図2)では、「振り返りシート」をもとに実践報告と課題確認を行った。特に、学級経営に係る内容については、活発な情報交換が行われ、メンバー間で資料を共有したり、他のメンバーの実践を取り入れたりすることも盛んに行われた。経験年数によらず互いに学び合う素地が、部会を重ねるごとに醸成されていった。



図2 実践開発部会の活動の様子

教員Aは、市教委が行う「3年目サポート研修」の対象者である。研修の目的は、道徳あるいは学級活動の授業研究を通して授業力の向上を図ることである。そこで、OJTとOFF-JTの連動を図るため、実践開発部会①では、道徳の授業研究を行うこととした。実践開発部会で協議、協働し、教材の選定、学習指導案作成を行った。そして、先輩教員の模擬授業、部会での研究授業、全校での研究授業を行った。

その後、教員Aは3年目サポート研修に参加している市内小中学校教員約30名に研究授業を提供した。また、部会での研究授業と全校での研究授業の間には、教員Aは大学の講座にも参加し、OFF-JTの充実を図った。以下は研究授業後の教員Aの言葉である。

乗り気でなかった研究授業だが、やっているうちに新たな発見があり、面白さも感じた。道徳的価値を押さえることを大事にしながら、表面だけでなく葛藤や様々な考えに触れさせることを重視したい。

この研究授業の後、教員Aは、校内の初任者のために先輩として模擬授業も行った。

5) 経験の浅い教員対象のOJT

校内研修は、全校研修と実践開発部会での研修に大別される。経験の浅い教員のリフレクションの深化や同僚性を高めるために、キャリアステージの近い教職経験10年未満の教員4名を対象に、特設の研修「リフレクションワークショップ」を行った。本研修では、リフレクションカード⁽²⁾を使用し、ファシリテーターは養護教諭が務めた(図3)。このようなスタイルの研修は初めてであった。「自分の考えや思っていることが整理できた。」「話すことで、相手を少し理解することにつながった。」と研修の効果を実感する参加者もいたが、教員Aは、「自分が自分をよく知っていて内省をしていると思うので、特に新しい気づきはない。」と語り、有効性は実感していないことがうかがえた。



図3 ワークショップの様子

6) 実践研究による変容

本実践研究の効果を教員のPLC実感の変容と教員Aの変容から測定した。

6) . 1 P L C実感

P L C実感は、露口 (2016 b)のP L C尺度を利用し、質問紙調査によって測った。選択肢は、「非常に当てはまる」、「やや当てはまる」、「あまり当てはまらない」、「全く当てはまらない」の4件法を用いて実施した。

勤務校のP L C実感を6月と12月で比較した結果は、表7の通りである。

表7 P L C実感 6月と12月の比較

4件法 (n=19)	6月	12月	6月と12月
	平均値	平均値	平均値の差
使命と責任の共有	3.24	3.30	.06
公開省察規範	2.87	3.05	.18
同僚性	3.58	3.58	0
校長のサーバントリーダーシップ	3.84	3.86	.02

4項目とも、微増ではあるが向上傾向を示した。勤務校では、6月の時点で「公開省察規範」が課題であった。公開省察規範は、同僚の授業参観後の意見交換、授業公開の習慣化、同僚からの効果的フィードバック、研修・授業技法等に関する知識の交換等の要素によって構成されている(露口 2016 b)。「公開省察規範」については、12月に0.18ポイント向上していた。実践開発部会の活動により、授業実践に関する交流は増加したが、習慣化までには至らなかったと考える。授業参観の意欲はあるが、1日平均2時間の空き時間では、他の業務に支障をきたすのであきらめているという意見があった。教員にとって授業参観の優先順位は低いと言える。

実践開発部会の活動リーダーは、「共通認識を図りやすく実効性があった。」、「日々の教育活動と直結しており負担感はない。」と学年部チームでの活動を高く評価していた。

「教員育成指標」を活用した自己評価を行うために、キャリアステージごとに教師力チェックを行えるツールを筆者が作成した。教師力チェックツールは、「人間力」、「実践的指導力」、「信頼構築力」、「組織力」の4観点、16のキーワードを「十分できている」、「どちらかというとできている」、「どちらかというとできていない」、「全くできていない」の4件法で自己評価し、レーダーチャートで確認できるようにした。(図4)

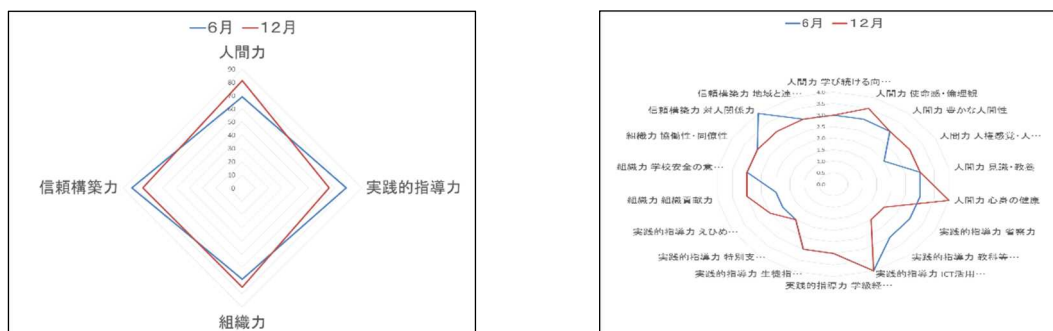


図4 教師力チェック

「教師力チェック」は、6月と12月の2度実施した。また、2度目の自己評価は、目標管理制度の下半期の期首面談において管理職が活用した。「教員育成指標」をどのようにとらえているかを測定するための質問紙調査を行い、6月と12月を比較した(表8)。

表 8 「教員育成指標」に対する質問紙用調査 6月と12月の比較

	4件法 n=19		6月と12月
	6月 平均値	12月 平均値	平均値の差
育成指標によって、自分自身の良さや課題を冷静に見つめ直すことができる。	2.89	3.58	.68
育成指標によって、教員としての資質・能力の向上に対する意欲を促進することができる。	2.74	3.33	.60
育成指標によって、管理職から資質・能力の向上に向けて具体的な支援をもらえるようになる。	2.68	3.05	.37
育成指標は、自己研鑽に役立つ。	2.74	3.11	.37
育成指標によって、教員としての資質・能力を向上させることができる。	2.79	3.11	.32
育成指標を、自身のキャリアデザインに活用できる。	2.79	3.09	.30
育成指標は、学校改善に結びつく。	2.89	3.05	.16

調査(表8)では、ほとんどの教員が「自分のよさや課題を見つめなおすことができる。」と答えており、資質・能力の向上に対する意欲にも結び付いていることがわかる。さらに、「教員育成指標」に対して、その意義を実感し、前向きにとらえていることが下記のコメントに表れている。

【「教員育成指標」をどのように活用したらよいか】

- ・こまめに振り返りする。
- ・これを元に管理職と面談、具体的な指導を得る。
- ・節目だけではなく、より短期的に確認し、自分を振り返ることで活用できるのではないかと思います。
- ・マンネリ化してしまうので、時折、研修の場を設けて、自分自身を見つめ直す機会にしていきたい。
- ・あまり見直す機会がないので、目のつくところに目標を掲げておけばよい。
- ・個人個人が意識することが大切だと思う。
- ・継続したものになるようにしたい。
- ・自己チェックができればよいと思う。
- ・自己の研鑽のために見直し、活用すればよいと思う。
- ・自己内省に使う。
- ・校務分掌の割り当てなどにも活用できるのではないか。
- ・実践に対しての振り返り 今後の課題の確認をする。
- ・新しい授業技法や実践についての知識を得るように、自分自身を奮起させる。
- ・定期的に見直しチェックし、自己を振り返るよい機会にする。あまり回数が多いと逆に負担になる。
- ・定期的自己開示するとういと思う。
- ・日頃から意識しておく。
- ・日々、あらゆる局面で意識する。

6) . 2 教員Aの変容

教員AのPLC実感を6月と12月で比較すると、「公開省察規範」が向上し、「使命と責任の共有」、「同僚性」が低下した(表9)。「目標については、日常的に意識することが困難で、振り返る回数が多い方が自分には向いているのではないか。」と語った。

表 9 教員AのPLC実感 6月と12月の比較

	4件法		6月と12月
	6月 平均値	12月 平均値	平均値の差
使命と責任の共有	3.50	3.25	-.25
公開省察規範	3.00	3.38	.38
同僚性	3.75	3.50	-.25
校長のサーバントリーダーシップ	4.00	4.00	0

教師力チェックによる成長実感は、「人間力」、「組織力」が向上し、「実践的指導力」、「信頼構築力」が低下した（表 10）。各項目について聞き取りを行ったところ、教員としての資質・能力が向上している実感はないが、研究授業をやり遂げたことが自身にプラスの影響を与えていると語った。

表 10 教師力チェック 5月と12月の比較

	5月	12月	伸び率
	達成度	達成度	
人間力	69	81	117
実践的指導力	79	66	84
組織力	69	75	109
信頼構築力	83	75	90

さらに、組織やキャリアステージを意識し、自ら課題意識をもちはじめたことが以下の語りからうかがえる。

研究授業を通して、組織への所属感を感じた。支援してくれた先生方に感謝しているし、自分がやるべきことはしなければならなかったから「組織貢献力」等が向上したと思う。現状に甘んじている自分がだめだと思えた。教材研究がおろそかになっていると感じたので、「省察力」「教科指導力」の自己評価が下がった。

筆者（メンター）が教員A（メンティ）に関わる上で大切にしてきたことは、教員Aの「観」を大切にすることである。「観」とは、「指導観」、「生徒観」、「職業観」といった、教員Aが今までの経験から築いてきたものである。その「観」を尊重し、教員Aのよさを生かす支援を目指した。教員Aの成長に筆者の「かかわり」がどれほど関与しているかは検証できていないが、本実践から、効果を感じた「かかわり方」は次の2つである。1つ目は、様々なことを一緒に考え、一緒に活動することである。例えば、二人三脚のイメージである。2つ目は、常に相手の立場に立つことである。メンターは、自身の経験で得た「観」を正しいと信じて押しつける傾向がある。それでは、メンティ自身の「自ら成長する力」を伸ばすことはできないと考え、メンティを認め、受容することを大事にした。

6 実践研究の考察

実践研究は半年という短期間ではあったが、PLC実感や教師力チェックの測定により一定の成果を感じることができた。研修組織の改編に関しては、活動リーダー以外の教員も「やりやすかった。」と評価している。一方、部会間や全校での情報共有に課題を感じている教員もいた。活動は小規模の部会が機能的でよいが、その活動を全体で共有する必要がある。本実践では、その情報共有を年度末に1回のみ設定していたが、定期的な情報共有を設定すべきであったと反省している。

「教員育成指標」については、ほとんどの教員が前向きにとらえている。教員としての資質・能力の向上に向け、管理職や教育委員会からの支援を希望する声もあり、特に働き方改革を含む時間の確保を期待している教員が多い。

本実践では、「教員育成指標」を活用し、校内のベテラン教員に人材育成の視点を与えることはできたが、意欲や使命感にまで高めるためには、管理職のさらなる積極的な介入が必要だと考える。教員自身も、自らの資質・能力の向上について長期的、継続的に考え、管理

職に伝えることが必要だと考える。大多数の教員は、自己評価によりキャリアを意識した自己分析、目標設定をしていたが、モチベーションを持続するのは困難であったように感じる。以上の課題を解決するための方策として、「目標管理制度」との連動も有効だと考える。

OJTの基本集団である実践開発部会は学年部と同じであるため、業務と研修の境目がない。毎朝必ず打ち合わせが行われ、座席も近く、インフォーマルな情報交換も活発に行われる。共通認識を図りやすく、アイデアを実践に移すことも容易であるため、活動リーダーは有効性を感じていた。しかし、リーダーシップには若干の差異がみられた。その差異が何によるかは、現段階では検証できていない。

実践開発部会①の学年主任兼OJT活動リーダーである筆者は、既存のものを「人材育成」の観点から結び付けた。先輩教員にメンターとしてのかかわりを期待し、経験の浅い教員Aに関わる機会を意図的につくった。同部会のベテラン教員のなかに、教員Aに対して筆者が期待する以上のかかわりをするベテラン教員がいた。そのことについて確認したところ、「『教員育成指標』で自分に求められている役割に気付き、意識的に関わっている。」と語った。年度当初の「教員育成指標」による自己評価において、人材育成の視点を得たベテラン教員は複数いたが、その気づきを積極的に行動に移す教員は少ない。しかし、チャンスがあれば行動に移すと考え、筆者は師範授業等のかかわる機会を数多く設定した。以上のことから、人材育成には、人・もの・ことをつなげることが重要であると示唆される。

PLCは組織文化である。毎年メンバーが変わっても継承されていかななくてはならない。そのためには、「人材育成」を自分事としてリーダーシップを発揮する教員が必要である。校務分掌からいうと、研修主任と学年主任であろう。これらの主任には、人材育成の意欲や使命感と共に人材育成のスキルも必要であると考えられる。

本実践から、教員の資質・能力は、「自ら伸びる」ことが大切であることを再確認できた。このことから、「教員育成指標」は使命感や資質・能力の向上意欲につながる資源であると考えられる。また、経験の浅い教員の成長を支える鍵は、「つながり」であると感じた。特に、中学校では多様な「つながり」をいかにコーディネートできるかが重要である。OJTを推進する立場の教員には、組織を人材育成の視点で見ること、そして、意図的に「つながり」を作ることが求められる。学びあえる環境を校内に意図的につくり、OJTをOFF-JTやSDにつなげるマネジメント力が必要である。

7 結語

1年次の現状調査から、中学校には体制や共通認識といったOJTの初歩的課題や、学び合いに寄与する人間関係構築への対策が必要であることが明らかになった。そこで、2年次は、校内組織の改編、「教員育成指標」の活用、メンターチームの活用を通してOJTの推進を図り、個人と組織の両方にアプローチしながら教員の資質・能力の向上を目指した。1年次の研究を終えた時点では、複数のメンターと複数のメンティーで学年部を超えたOJTチームを編制する予定であったが、本年度の校内人事の決定後に学年部がOJTチームとして活用できると判断し、活動リーダーと協議の上、3つの実践開発部会を設置した。1年次にメンターチーム活動を視察させていただいた横浜市教育委員会担当指導主事の「メンターチームは学校の状況に合わせ、『最適化』を目指すべきであり、学校の数だけやり方があってよい。まるで、アメンバーのように。」という教示が後押しとなっている。

実践研究から明らかになった結論は以下の通りである。

第1は、学年部によるメンターチームを活用したOJTは、実効性があるということである。経験の浅い教員を育てることは、組織全体のPLC実感の向上につながり、ひいては全校の教員の資質・能力の向上に資すると考える。第2に、OJTをOFF-JTやSDに連動させることが効果的であるということである。これら3つの学びを連動させるのは、教員個人とOJTを推進する立場の教員、そして管理職であると考えている。第3に、「教員育成指標」はOJT推進に寄与するということである。現場の教員は、「教員育成指標」を前向きにとらえ、自己のキャリアステージ上の課題を意識することができていた。

教員の資質・能力の最終目的は、子どもの成長であると考えているが、本実践研究では、子どもの成長については検証できていない。また、教員の資質・能力についても、自己評価による成長実感の検証にとどまっている。

以上のことから次の課題が示唆される。

第1に、OJTを推進する人材の育成とスキルの向上である。現在多くの中学校は研修主任が校内OJTを担っている。しかし、人材育成という点で考えると、学年主任の果たす役割は大きい。そこで、研修主任や学年主任への人材育成に対する意識付けやスキル研修の充実が必要だと考える。また、OJTを推進する人材の育成も重要だと考える。

第2に、「教員育成指標」を継続的にキャリアアップに活用するための方策の追求である。「教員育成指標」の活用は、学校により様々である。本実践において、OJTに活用する一つの方策は報告できた。しかし、「教員育成指標」の目的は、キャリアステージに応じて求められる資質・能力を示し、生涯にわたり、自律的に学ぶ教員のガイドとなることであることを鑑みると、継続的に活用されなければ、その価値は減するものと考えている。第3に、OJTの効果を客観的に検証する方策の追求である。OJTは学校の教育活動に貢献すべきであり、先にも述べたように、最終的な目標は子どもの成長である。しかし、OJTの効果を子どもの成長で検証することは現実的とはいえない。そこで、他の教員や管理職からのフィードバックや生徒からの評価を、「教師力」の測定に活用する方策を追求する必要がある。

「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」の策定にともない、本市においても本年度2学期から週2日以上部活動休養日が設けられるようになった。このことは、中学校における校内研修の時間確保に役立っている。また、「働き方改革」の一環として業務改善や業務整理も行われている。これらは、まさにOJT推進の追い風である。「働き方改革」は意識改革と言われるが、OJT推進にも意識改革が必要である。研究と修養に努めなければならない義務感以上に、「研究と修養に励む権利」や「キャリアアップ」を意識するべきではないだろうか。

最後に、本研究を通じて、「キャリア」や「キャリアステージ」を意識することの大切さも実感した。教育現場は、とかく変革のスピードが遅いと言われている。「働き方改革」も緒に就いたばかりである。人生100年時代の到来に対応すべく、「ライフ・シフト」や「ワーク・シフト」といった考え方も注目されている現在、「キャリア」や「働き方」を教員自身がしっかり考えることは、今後の予測困難な未来を生きる子どもを教育する者として大切なことだと考える。

註

- (1) 質問紙調査において、メンターは、「人間的に信頼・尊敬でき、公私ともに安心して相談できる人」と定義した。
- (2) 「教師力チェックシート」は、愛媛県総合教育センターの研究成果物であり、HP からダウンロードして使用した。https://center.esnet.ed.jp/kenkyu_top/jikohyokAhyo
- (3) 露口 (2016b) の P L C 尺度

1	本校の教員の多くは、本校において達成すべき使命を共有している。
2	本校の教員は、何事に対しても協力して取り組もうとする態度がある。
3	本校の教員は、児童生徒の学力向上のためには、どうすればよいかを多くの教員が理解している。
4	本校は、安心して働くことのできる、働きやすい職場である。
5	本校では、授業改善の必要性を、多くの教員が理解している。
6	本校では、職員が努力し実現したくなるようなビジョン(グランドデザイン)が示されている。
7	本校では、自分が担当している児童生徒の学力成果の状況を、他の教員も知っている。
8	本校では、自分の授業を同僚に公開することが習慣化している。
9	本校では、同僚の授業を参観し、意見交換することが習慣化している。
10	本校では、自分の授業に対する同僚からの効果的なフィードバックがある。
11	本校では、特別に配慮する必要がある生徒に対する支援の方法について、同僚同士で話し合う。
12	本校の校長は、職員の話に耳を傾けている。
13	本校では、新しい授業技法や実践についての知識を同僚同士で交換しあうことがある。
14	本校では、校外での研修等で獲得した知識を、同僚同士で交換し合うことがある。
15	本校の教職員は、同僚に対して誠意をもって接している。
16	本校の校長は、児童生徒、保護者、職員に対して日々貢献している。
17	本校では、同僚と授業運営や学級経営上の課題についての会話を交わすことがある。
18	本校の教員は、休み時間などでも、授業や教育実践に関する話を同僚と交わしている。
19	本校では、多くの教職員が、他の教師を自発的に支援している。
20	本校では、多くの教職員が学校改善に対する責任を意識している。
21	本校では、多くの教職員が自分自身に高い水準の目標を課している。
22	本校では、校長が教職員を支援している。
23	本校では、同僚と学校の重点目標に関する会話を交わすことがある。

- (4) リフレクションカードとは、マナビクリエイトが企画・開発したゲーム感覚で気軽に振り返り（リフレクション）ができるカードセットである。カードの問いに答え、理由を考えることで、仲間の新しい面や自分の隠れた一面に気付くことを目的としている。

引用・参考文献

愛媛県総合教育センター (2017). 教員自らが主体的に資質・能力を高めていく研修の在り方に関する研究—学校で活用できる「教師力自己評価票」の開発を通して—, 教育研究紀要, 83, 4—17.

小田理一郎 (2017). 「学習する組織」入門 英治出版.

国立教育政策所 (2013). 教員環境の国際比較—OECD国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013年調査結果報告書 明石書店.

関根雅泰 (2015). オトナ相手の教え方 クロスメディア・パブリッシング.

- 千々布敏弥 (2014a). 授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の連関 国立教育政策研究所紀要, 143, 252—261.
- 千々布敏弥 (2014b). プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生 日本にいる「青い鳥」 教育出版 43—53.
- 千々布敏弥 (編著) (2015). 結果が出る 小・中OJT実践プラン 20+9 教育開発研究所.
- 露口健司 (2015). 学力向上と信頼構築 ギョウセイ.
- 露口健司 (編著) (2016a). ソーシャル・キャピタルと教育 ミネルヴァ書房 156—171.
- 露口健司 (編著) (2016b). 「つながり」を深める子どもの成長を促す教育学 ミネルヴァ書房 124—140.
- 独立行政法人教職員支援機構 (編) (2017). 教職員研修の手引き 2017.
- 村山昇 (2018). 働き方の哲学 ディスカヴァー・トゥエンティワン.
- 文部科学省 (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報告書 2017 年 10 月 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/1395879.htm (最終アクセス日 2019 年 2 月 27 日).
- 山口裕幸 (2008). チームワークの心理学 サイエンス社.
- 横浜市教育委員会 (編著) (2011). 「教師力」向上の鍵 時事通信社.
- 脇本健弘・町支大祐 (2015). 中原淳 (監) 教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル— 北大路書房 47—62.

謝辞

本研究に御協力いただいたA市教育研修センター及び関係諸機関の皆様、とりわけ観察及びデータの使用を許可していただいた学校関係者の皆様に厚く御礼申し上げます。

また、本研究の実施を御承諾いただいた勤務校の校長先生をはじめ、調査等に御協力いただいた先生方に感謝申し上げます。