

2025年度 最終成果報告書

若手教員が主体的に学び育つ校内研修について

鳴門教育大学大学院 学校教育研究科

高度学校教育実践専攻 教職系

学校づくりマネジメントコース

学 籍 番 号 24873073

氏 名 谷 真 紀 子

実 習 責 任 教 員 藤 田 完

実 習 指 導 教 員 葛 上 秀 文

# 若手教員が主体的に学び育つ校内研修について

第1章 課題設定の理由・経緯	1
第1節 テーマ設定の背景	1
第2節 若手教員を取り巻く現状と育成における課題	1
第3節 現在の校内研修の課題と「主体的な学び」が求められる理由	2
第2章 学校アセスメントの概要と学校課題	4
第1節 実習校の現状と特色	4
第2節 実習校および協力校におけるヒアリングの実施	4
第3節 ヒアリングから見えた若手教員の実態	5
第4節 若手教員育成および校内研修に関する課題	6
第5節 問題意識との結びつき	7
第3章 先行研究・先行事例	9
第1節 若手教員育成の課題に関する先行研究	9
第2節 校内研修の課題と改善に関する先行研究	9
第3節 メンター制度と組織文化に関する先行研究・先行事例	11
第4節 主体的な学びを求める時代背景と根拠	12
第5節 本研究の方向性	12
第4章 実践の目的と実践計画	14
第1節 本研究の目的	14
第2節 メンター制研修の推進体制	15
第3節 前年度までの取組	16
第1項 主幹教諭研修	16
第2項 徳島型連携メンター制度研修	17
第3項 合同メンター制研修	18
第4項 若手教員ヒアリング	20
第4節 今年度の実践計画	22
第1項 自己理解と成長の軌跡を可視化する「自己啓発シート」	23
第2項 安心して語り合う対話の場を育てる「ホワイトボード・ミーティング®」	27

第3項	学校を越えて学び合う「合同メンター制研修」	27
第4項	日常に学びのヒントを届ける「サザン通信」	28
第5項	若手教員自身が学びを創る「研修の企画・運営」	29
第6項	問いの設定	30
第5章	実践の実際	31
第1節	推進体制の整備	31
第2節	メンター制研修	32
第1項	第1回メンター制研修	32
第2項	第2回メンター制研修	39
第3項	第3回メンター制研修	45
第4項	第4回メンター制研修（合同メンター制研修）	50
第5項	第5回メンター制研修	59
第6項	第6回メンター制研修会	62
第3節	自己啓発シート	64
第4節	メンター通信	65
第5節	実践のまとめ	66
第6章	実践の結果	68
第1節	アンケート結果より	68
第1項	メンター制研修について	68
第2項	合同メンター制研修について	71
第3項	サザン通信について	72
第4項	若手教員が主体的に学び育つために	75
第5項	学校全体の学びの継続・発展に向けて	77
第2節	自己啓発シート、ヒアリングの結果より	78
第7章	成果と課題	81
第1節	成果	81
第1項	対話を軸とした研修による自己理解・内省の深化	81
第2項	授業観・生徒観の変容と日常実践への具体的な反映	82
第3項	合同メンター制研修による学びの広がりや相互支援の形成	82
第4項	サザン通信による継続的な学びと校内実践への接続	84

第5項 自己啓発シートの活用による主体的な学びの深化.....	85
第2節 課題.....	87
第1項 メンター制研修の企画・運営を担う側の負担.....	87
第2項 研修への関与の度合いに見られる個人差.....	88
第8章 今後の課題と展望.....	90
引用文献・参考文献一覧.....	97

## 第1章 課題設定の理由・経緯

### 第1節 テーマ設定の背景

本研究は、「若手教員が主体的に学び育つ校内研修」の在り方を明らかにすることを目的とする。このテーマ設定の背景には、中学校の数学教師として20年間勤務する中で、教員としての成長は「現場での経験」と「他者との関わり」に基づく省察によって支えられるという考えをもつに至ったことが挙げられる。

教職経験を振り返ると、初任者の頃、専門外の部活動を任せられ、保護者等への対応に苦慮したほか、授業の成立や生徒指導の困難さにも直面した。当時は、「皆さん忙しいので、自分のことで足を引っ張ることができない」というプレッシャーから、不安、孤独、力不足を強く感じ、「このまま引き返そうか…」と、教職の継続を思い悩む状況であった。しかし、その後の自分を支えたのは、はじめての担任や特別支援担任での経験を通じて得られた、主任や相学級の先生、特別支援担当、校長、管理職からの多大な指導とサポート、そして生徒や保護者との関わりを通して得られた学びであった。この自身の経験から、若手教員が抱える不安や孤独感を解消し、教員としての専門的力量を計画的に形成するためには、学校全体で若手教員をサポートする体制づくりが不可欠であり、若手教員が安心して対話し、自ら学びを深められる校内研修の在り方を確立することが、喫緊の課題であると考え、本研究のテーマとして設定した。

### 第2節 若手教員を取り巻く現状と育成における課題

近年、教員の年齢構成の不均衡が全国的に進み、若手教員が増加している。文部科学省「令和4年度学校教員統計調査」(2024)によると、公立中学校の教員において30歳未満の割合は17.2%で、前回調査(平成30年度12.7%)から上昇している。一方、50歳以上の割合は、34.1%で、平成30年度の36.6%から減少しており、教員年齢構成が若年層に偏りつつある傾向がうかがえる。

また、中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について(答申)」でも、「大量退職・大量採用に伴う世代構成のゆがみ」により、中堅層が少なく若手教員が多い学校が増加している現状が指摘され、学校組織内での知識・経験の継承や職員間の相互支援が難しくなっていると述べられている。

また、若手教員の増加に伴い、経験年数の浅さからくる業務負担の偏りや、勤務時間の長さ・心身の負担が大きな課題となっている。例えば、文部科学省が実施した「教員勤務実態調査（令和4年度）」の確定値によると、週の在校等時間が50時間を超えている教員の割合が小学校で64.5%、中学校で77.1%という報告がある。

このような長時間勤務の背景には、授業準備・学級経営・部活動顧問など多岐にわたる業務があるが、経験の浅さからくる業務の効率化の難しさ、指導体制の不足、他者との関係構築の未熟さなどがある。結果として、若手教員が「自分の力量不足」を個人の問題として抱え込みやすく、孤立感を深める傾向がある。このような状況は、若手教員の「教職を続けられるだろうか」という不安や離職リスクを高めており、心理的安全性を確保した支援環境の整備が求められている。

本県においても、若手教員の増加とともに、採用前に講師経験をもたない初任者の割合が高まっている。徳島県教育委員会が作成した『徳島型メンター制度推進ガイド』（2022）の令和3年度初任者研修受講者の講師経験年数のグラフによると、講師の経験がない初任者の割合が一定数を占めており、その多くは、新卒者である。同資料では、講師経験のない初任者の声として「4月は本当に不安だった」「何をどこから始めればよいのか分からなかった」といった記述が紹介されており、教育現場に立つ前に十分な実務経験を積む機会が限られている現状が示されている。また、文部科学省「令和4年度学校教員統計調査」（2024）の採用前の状況別内訳においても、教職経験のない新卒者の採用が一定数を占めており、全国的にも経験の浅い教員が増えている状況がうかがえる。

以上のことから、若手教員が安心して学び、支援を受けながら成長していくためには、経験の浅さを補う学校全体での伴走型支援が不可欠である。特に、講師経験のない初任者を含む若手層が、メンターや同僚と協働しながら経験を積み重ねていく「学び合う校内研修の仕組み」を確立することが求められている。

### 第3節 現在の校内研修の課題と「主体的な学び」が求められる理由

校内研修は、学校組織における教員の学びの中心的な機能を担っている。しかし近年、教員の多忙さや業務の細分化により、計画や実施を「こなすこと」が目的化し、校内研修が、必ずしも若手教員の主体的な学びにつながっていない事例が見られる。青森県総合学校教育センター「校内研修活性化のためのアイデアブック」（2016）では、

「目的の不明確さ」「研修の成果が実践に結びつかない」「教員の負担感・受け身化」が主要な課題として指摘されている。

また、多忙な教職員にとって、校内研修が時間的な負担として受け止められやすい状況も指摘されている。研修内容が教職員一人ひとりの課題やニーズと十分結びつかない場合、研修が実践に活かされにくく、受け身的な参加にとどまる傾向が生じやすい。加えて、研究授業を中心とした研修形態では、授業者への負担が大きい一方で、参加者が主体的に意見を述べにくいという課題も報告されている。このように、校内研修が日常の実践と有機的に結びつかず、教員が自らの課題意識に基づき、実践と研修を往還させながら学びを深める構造が十分に機能していると言いき難い。

以上のような問題意識から、若手教員が主体的に学び続けるためには、個人の努力に委ねるのではなく、学校組織としての支援の在り方を問い直す必要があると考えるに至った。

そこで本研究では、「主体的な学び」を次のように捉える。教員の学びは、個々の関心や興味に基づいて自由に行えばよいというものではない。とりわけ校内研修における学びは、勤務時間内に行われる職務としての学びであり、教育実践と切り離された私的な学習とは性質を異にする。

したがって、教員一人ひとりの学びは、①子どもたちの成長にどのようにつながるのかという視点、②学校教育目標を基盤として、自身がどのような教員像を目指すのかという視点の双方を踏まえて構想される必要がある。

このような学びが学校全体で共有され、日常の実践や対話を通して積み重ねられていくことによって、教職員が「共に学び、共に育つ教職員集団」として機能する学校文化が形成されていくと考える。

## 第2章 学校アセスメントの概要と学校課題

### 第1節 実習校の現状と特色

実習校は、生徒数 653 名、教職員数 57 名の比較的大規模校であり、学校教育目標を「自ら学び、心豊かで、たくましくしなやかに未来を生き抜く生徒の育成」とし、地域や保護者と連携しながら、笑顔とあいさつを大切にする学校づくりを進めている。

教職員構成を見ると、20代から60代まで幅広い年齢層で構成されている。同僚間の関係性は良好で、日常的な声かけや助け合いが見られるなど、支え合いの風土が校風として一定程度根付いている。一方で、若手教員の割合が比較的高いという特徴を持つ。特に、今年度は初任者が3名配置され、そのうち講師経験者が1人、残りの2人は講師経験のない新卒者であった。このことは、前述した講師経験のない教員の増加と経験格差の拡大という構造的課題が、実習校にも明確に現れていることを示している。そのため、経験豊富な教員との年齢差が大きく、若手教員が同世代の仲間と語り合える機会や、経験豊富な教員に指導・助言を求める機会が限られている。また、業務の多忙化等により、個々の教員がじっくりと自分の実践を振り返る時間を確保することが難しく、「授業研究や校内研修が時間的に確保しづらい」との声も聞かれる。

このように実習校は、教職員間の関係性が比較的良好である一方で、学び合いを継続的に支える仕組みが十分に整っているとは言い難い。若手教員が自分の課題や実践を共有し、主体的に成長できる学びの仕組みの構築が課題となっている。

### 第2節 実習校および協力校におけるヒアリングの実施

若手教員の育成および校内研修の現状を多面的に把握するために、本研究を実施する前年度、令和6年11月28・29日に実習校、同年7月と令和7年1月に協力校において、ホワイトボード・ミーティング®の定例進捗会議を使い、若手教員を中心とした個別ヒアリングを実施した。教員には、日常の業務や研修への参加状況、成長実感、今後の課題などについて自由に語ってもらった。協力校は、本研究を開始する前年度に合同メンター制研修に参加させていただいた学校であり、若手教員育成の実践的な知見を得ることを目的とした。両校合わせて1年目～12年目までの教員計23名（実習校13名、協力校10名）を対象にヒアリングを実施し、その結果を質的データとして分析

した。以下に、得られた発言を整理し、若手教員が直面している実態を3つの視点から分析する。

### 第3節 ヒアリングから見えた若手教員の実態

#### (1) 多忙感と「立ち止まる時間」の不足

ヒアリングでは、多くの若手教員から、日々の業務の多忙さに関する声が聞かれた。具体的には「研修に参加したい気持ちはあるが、日々の業務に追われて立ち止まって考える余裕がない」「明日の授業準備を優先し、研修が後回しになってしまう」といった発言が見られた。

これらの声から、若手教員は学びの必要性を感じながらも、時間的制約の中で主体的に学びに向かうことが難しい状況にあることがうかがえる。また、研修が「必要だと分かっているにもかかわらず十分に活用できないもの」として受け止められている実態が見て取れる。

#### (2) 相談・質問のしにくさと心理的な壁

また、若手教員が日常的な相談や質問をためらっている様子も確認された。「周囲の先生方が忙しそうで、質問したくても声をかけにくい」といった声が聞かれ、課題を一人で抱え込んでしまう傾向が見られた。

一方で、「声をかけてもらえると安心する」「話を聞いてもらえるだけで気持ちが軽くなる」といった肯定的な声も多く、人間関係そのものが希薄であるわけではないことも分かった。つまり、関係性はあるものの、対話が自然に生まれる仕組みや場が十分に整っていないことが、相談のしにくさにつながっていると捉えられる。

#### (3) 研修と実践のつながりに対する課題意識

校内研修に関しては、「研修で学んだことを、どのように日常の実践に生かせばよいのか分からない」といった声が聞かれた。研修内容が一過性に終わりやすく、実践と往還する仕組みが十分に機能していないことが示唆される。

特に若手教員にとっては、学んだ内容を自分の授業や生徒指導にどう落とし込めばよいのかを考える機会が不足しており、研修の成果が個々の成長実感につながりにくい状況が見られた。

中堅教員のヒアリングからは、「若手教員を支援したい気持ちはあるが、時間的に余裕がない」といった意見が見られた。若手側の遠慮と中堅側の忙しさの両面から、支

援が断続的になっていることもうかがえる。また、学年や校務分掌によっては若手教員が中心になって動く部分も多くあり、経験の浅さから業務負担を感じている一方で、「任されたことで成長を実感した」という前向きな声もあった。

以上の結果から、若手教員の成長を支える関係性や意欲は存在しているものの、それを学びとして可視化・循環させる仕組みが十分に整っていないことが分かった。今後は、若手教員が自らの課題を言語化し、対話を通して学び合う仕組みを構築することが求められる。

#### **第4節 若手教員育成および校内研修に関する課題**

以上のヒアリング結果から、若手教員は成長意欲をもっている一方で、多忙さや相談しにくさといった要因により、主体的に学びを深める機会が十分に確保されていない実態が明らかとなった。これらの課題は、若手教員個人の努力だけでは解決が難しく、学校全体で学びを支える仕組みの必要性を示している。研修の運営や内容、参加の在り方に関して、次の3つの点に改善の方向性が見出された。

##### **(1) 忙しさの中で立ち止まって考える時間の確保**

多くの教員が「業務が多くあり、研修が後回しになりがち」と感じており、日々の多忙さが研修の優先度を下げている。こうした状況の中においては、研修を単にこなす時間としてではなく、立ち止まって自らの実践を見つめ直す学びの時間として再設計することが求められる。若手教員が安心して自らの授業実践や生徒との関わりを振り返り、同僚と対話できる場を確保することで、学びが日常業務の中に位置付き、継続的に展開されるようになる。忙しさの中でも立ち止まれる時間を確保することこそが、教員の成長を支える第一歩である。

##### **(2) 安心して意見を交わせる対話の場づくり**

教員が立場や経験に関わらず意見を出し合い、互いに認め合える心理的に安心できる対話の場を意図的に設けることが重要である。安心して語り合える場が整えば、教員同士の信頼関係が深まり、授業改善や学校づくりの新しいアイデアが生まれやすくなる。このような環境づくりを通して、校内研修が、教職員が共に学び、共に育つ教職員集団を支える場として発展していくことが重要である。

##### **(3) 研修の学びを日常実践につなげる仕組みの構築**

若手教員からは、「もっと現場と結びついた内容を」という声が聞かれた。校内研修の内容が授業づくりや生徒指導などの日常の実践と直結すると、学びが実感を伴い、意欲的な参加につながる。

また、校内研修は若手だけでなく、すべての教員が自らの実践を更新し続けるための場でもある。教育課題の変化が著しい今、ベテラン教員にとっても、自身の経験を整理し、新たな教育観や方法を学び直す機会として機能することが期待される。そのためには、経験豊富な教員が培ってきた実践知を若手と共有し、若手教員の新しい発想や実践をベテランが学び取れるような双方向の学び合いが重要となる。

このように、世代や立場を超えて互いに学びを分かち合うことによって、校内研修は「伴走型の校内研修」として、知識を一方向的に伝えるだけでなく、対話と省察を通して共に学び合い、共に創る学びへと転換し、学校全体が学び続ける力を高める契機となる。

以上のように、校内研修に見られる課題は、「時間」「対話」「内容」という3つの側面に整理でき、いずれも学校全体での学び合いを推進するための重要な視点である。これらの課題に取り組むことを通して、校内研修は単なる情報共有の場ではなく、教員一人ひとりが成長を実感し、学校全体が学び続ける組織へと変化していく原動力となることが期待される。

## 第5節 問題意識との結びつき

以上の分析から、若手教員の育成と校内研修の課題は個別の問題ではなく、相互に関連し合う学校組織全体の課題であることが明らかになった。若手教員の育成と校内研修の双方において共通しているのは、「人間関係の温かさを学びにつなげる仕組みが十分に整っていない」という点である。日常の中では、互いに支え合い、協力し合う雰囲気は確かに存在しているが、その良さを学び合いの文化として発展させる仕掛けがまだ十分でない。

今回の学校アセスメントおよびヒアリングの結果、若手教員は高い成長意欲や支え合う関係性を有しながらも、多忙さや心理的な壁、あるいは研修と実践の乖離によって、主体的な学びを深めにくい状況にあることが明らかとなった。しかし、この実態は同時に、学校がさらに成長できる大きな可能性を秘めていることも示している。ヒ

アリングの中では、「話すことで気づけた」「聞いてもらえるだけで安心できた」という前向きな声が多く聞かれた。教員が互いに語り合い、共感し合う中で自らの仕事の意味を見つめ直すプロセスは、単なる技術向上を超え、教職を続けていく力の源泉となる。

こうした課題を解決し、学校を単なる働く場から教職員が共に学び、育ち合う教職員集団としての学校へと転換していくためには、個人の努力に委ねるのではなく、組織としての支援体制を整えることが求められる。その際、次の2つの視点を軸に据えることが重要である。

#### **(1)【精神的側面】 心理的安全性の確保**

誰もが安心して悩みや課題を共有し、互いに支え合いながら成長できる関係づくりを目指す。

#### **(2)【組織的側面】 経験学習サイクルの構築**

研修や日常の実践を通して、課題の発見→実践→振り返り→共有→再挑戦という循環を生み出し、学びが継続する仕組みを構築する。

本研究では、これら2つの視点を基盤として、「徳島型メンター制度の活性化」と「校内研修の主体的な学びへの転換」を実践の柱に据える。すでに学校に根付いている温かな人間関係を生かし、対話と省察を通して互いに学び合う文化を育てることで、教員がキャリアの各段階において成長を実感できる「学び続ける学校」の実現を目指す。

次章では、本研究の実践を支える理論的枠組みとして、経験学習やリフレクション、およびメンター制度に関する先行研究を概観する。

### 第3章 先行研究・先行事例

#### 第1節 若手教員育成の課題に関する先行研究

若手教員を取り巻く環境は、近年大きな構造変化を迎えている。文部科学省（2024）は、「教員の年齢構成の偏り」により中間層が減少し、若手教員が相談・助言を得にくい状況が生まれていると指摘する。若手教員は多様化・複雑化する教育ニーズ（生徒指導、保護者対応、ICT活用など）に直面しながら経験や時間的ゆとりが不足しているにもかかわらず、即戦力として期待されている。この状況の中、「若手教員は、多忙化という物理的条件と職場の同僚性の希薄さという心理的条件とが相まって、教育実践上の困り感を気軽に、かつタイムリーに相談しにくい状況にある」と指摘している。

（竹内・原田 2020）結果として悩みが解消されずに孤立感を覚え、教職への自信を失うことが、精神疾患による病休者割合の増加といった深刻な事態につながっている。

中原（2020）は、働く大人の学びについて、個人の能力開発にとどまらず、組織開発の視点から捉える必要性を指摘している。心理的安全性が確保された職場環境が学習の基盤となり、若手教員が安心して発言・相談できる関係性や雰囲気構築が育成の出発点になると述べている。（中原、2020）特に若手教員にとっては、業務の多忙さからくるプレッシャーに加え、「経験の浅い自分が発言してはいけない」という心理的なバリアを取り除き、誰でも互いに相談できる職員間関係性や職場の雰囲気を構築することが育成の第一歩となる。

#### 第2節 校内研修の課題と改善に関する先行研究

校内研修は若手教員育成の中核を担う取組であるが、形式的・受動的になりやすいという課題が指摘されている。青森県総合学校教育センター（2016）は、校内研修が形式的になる理由として、目的が不明確、研修が職員のニーズと結びついていない、事後の省察や実践につながらないことを挙げている。

佐藤（2023）は、従来型の研修が教える側と教わる側の固定的な構造を持つことが主体性を阻害する要因であると指摘し、教師を専門家として育成するためには教師同士が実践を聞き合い、対話を通して学ぶ「学びの共同体」を形成することが重要であると述べている。また、中原（2020）は、日常の経験を学びに変えるためには、立ち止まって経験を振り返るリフレクション（省察）の機会を意図的に設計する必要があると指摘している。

千々布（2021）は、『先生たちのリフレクション』において、教員のリフレクションが形式的な手順に沿って行われると、作業化し、教師が自身の学びを固定的に捉えるようになり、自己変容が止まってしまうリスクを指摘する。省察を促進するためには、他者との対話や語り合いによる多角的な視点が重要となる。

このプロセスはコルブの経験学習サイクル（図3-1）によって理論的に裏付けられる。経験学習では、学習者が経験から知識を獲得し、それを実践へと応用する過程が、4つの段階を循環することで深まると定義されている。



図3-1 コルブの経験学習サイクル

従来の校内研修は、理論学習や知識伝達あるいは一方的な実践に偏りがちであり、最も重要とされる経験を立ち止まって見つめ直す省察的観察の機会が決定的に不足している。省察的観察の段階を意図的かつ組織的に活性化させることで、自らの実践を成長の糧として深く見つめ、確かな専門性へと発展させるための理論的基盤となる。

本研究で活用するホワイトボード・ミーティング®は2003年にちよんせいこ（株式会社ひとまち）が開発した対話のファシリテーションの手法である。筆者は、大学院在学中にホワイトボード・ミーティング®の認定講師資格を取得し、本研究における導入・実践を進めている。本手法は、思考のプロセスを可視化することで参加者の心理的なバリアを下げ、主体的な発言を促すとともに、教職員が共に省察する学びの仕組みを支える。これにより、コルブが提唱する「省察的観察」を組織的に活性化させ、個々の経験を「抽象的概念化」へと昇華させる具体的な手立てとして機能するものである。

### 第3節 メンター制度と組織文化に関する先行研究・先行事例

若手教員の育成に関して、竹内・原田（2020）は、若手教員の課題が多岐にわたり、一人のメンターによる支援では十分に対応しきれないことを指摘している。その上で、メンターチームを組織として位置付け、複数の教員が関わりながら支援する体制の有効性を示している。これは、若手教員の育成を個人間の関係に委ねるのではなく、学校組織全体の課題として捉える必要性を示唆している。

また、脇本（2010）は、『教師が学び合う学校づくり』において、「教師の学びは個人努力ではなく、学校文化によって規定される」と述べ、経験を語り合い、意味付けを共有する学び合う文化こそが若手教員の成長の基盤であると指摘している。さらに対話・省察・協働が日常化する学校は、「学習する組織」となり、若手教員の挑戦と安心が両立する文化が形成されると述べている。中原（2020）も、大人の学びが持続する条件として、心理的安全性・対話・仲間の存在を挙げ、若手教員の育成は個別指導にとどまらず、組織文化の創造として捉えるべきと述べている。これらの先行研究は、若手教員が主体的に学び続けるためには、安心して経験を語り、省察できる関係性と学びの仕組みを、教職員集団として組織的に保障することの重要性を示している。

こうした先行研究が示す課題と方向性を、制度として具体化したものが、徳島型メンター制度Ⅱ（図3-2）である。徳島型メンター制度Ⅱは、若手教員支援を主目的として構築された従来の徳島型メンター制度を基盤としつつ、その理念を発展させ、学校全体の学び合う文化の形成へと視点を広げた制度である。この制度は、若手教員を一方的に支援される存在として位置付けるのではなく、対話と省察を通して自ら学びを創り出す主体として捉えている点に特徴がある。

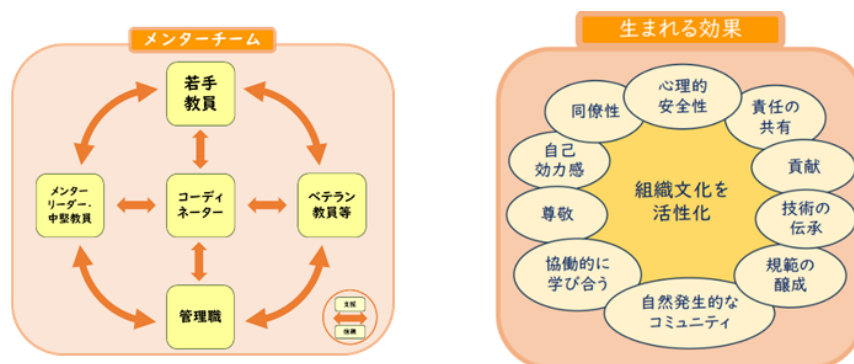


図3-2 『徳島型メンター制度Ⅱ（セカンド）』（徳島県教育委員会、2025）

徳島型メンター制度Ⅱが掲げる「サークル型」という考え方は、「輪」「和」「水平な関係性」といった意味をもち、若手・中堅・ベテラン教職員が対等な立場で学び合う文化の形成を目指している。教職員がそれぞれの強みや経験を生かして参画し合うことで、心理的安全性が高まり、失敗を恐れず挑戦できる組織文化が育まれていくとされている。(徳島県教育委員会、2025)

以上のことから、徳島型メンター制度Ⅱは、単なる若手教員の不安解消を目的とした支援制度にとどまらず、若手教員の主体的な学びを軸に、学校全体の学び合う文化を育成する仕組みとして位置付けられる。本研究では、この理念を踏まえ、実習校の実情に即した形で校内研修の在り方を検討し、若手教員が主体的に学び育つための実践の方向性を明らかにする。

#### 第4節 主体的な学びを求める時代背景と根拠

中央教育審議会答申は、「予測困難な時代」に対応するため、教員には「主体的に学び続ける姿」が求められると述べている。これは、子どもに求める「主体的・対話的で深い学び」を教師自身も体現すべきであるという「学びの相似形」の発想(図3-3)に基づくものである。こうした考え方は、教職員が学びを自ら創り出す文化こそが、これからの学校教育を支える基盤であることを示している。



図3-3 NITS戦略(ミッション)～新たな学びへ～ (NITS、2022)

#### 第5節 本研究の方向性

以上の先行研究および制度的背景を踏まえ、本研究では、若手教員の学びを教職員が共に学び、共に育つ学校文化として定着させるための枠組みを検討する。本研究の

出発点には、徳島県が推進してきた徳島型メンター制研修がある。同制度は、その後、若手教員支援にとどまらず、教職員集団全体の学びを支える枠組みとして再構成され、徳島型メンター制度Ⅱへと発展してきた。本研究は、この徳島型メンター制度Ⅱの理念と方向性を踏まえつつ、学校独自の文脈に即した学び合う文化を創出し、若手育成を学校文化として定着させていくことを目的とする。

第1に【心理的側面】として、若手教員が抱えやすい「相談しにくさ」や「孤立感」を、個人の問題ではなく学校全体の課題として捉える。日常の対話やささやかな声かけを学びの機会と位置付け、若手教員が安心して悩みを言語化し、周囲とつながることができる関係性の構築を図る。学校にすでに根付いている温かな雰囲気をもとにしながら、若手教員を支える文化の形成を目指す。

第2に【組織的側面】として、校内研修やメンター制度（校内、合同）といった複数の学びの場を段階的に連動させていく。対話や省察の場を重ねていくことにより、研修の学びが日常実践につながり、実践で得られた気づきが再び研修で共有されるという学びの循環が形成されていくことが期待される。学校の実情に即しつつ、持続可能な学びの循環を構築していく。

第3に、これまでの理論を背景に、対話の場を広げていくことを重視する。学びの中心に「語る」「聴き合う」「意味付ける」という営みを位置付けることで、若手教員が自らの実践を成長の糧として捉え直すことのできる環境の構築を図る。こうした対話は、若手教員の主体性を育むだけでなく、学校全体の学びの質を高める重要な要素である。

第4に、徳島型メンター制度Ⅱが掲げる「若手支援を通して学校全体が育つ」という理念を学校の実情に応じて具体化していく。若手・中堅・ベテランがそれぞれの強みや経験を生かしながら、役割に固定されることなく学び合うことで、協働的で前向きな学校文化の形成を目指す。サークル型の対等な関係性や楽しさを伴う学びの価値を大切にしつつ、教職員一人ひとりが学びの担い手となる職員室の在り方を構想する。

以上の方向性を踏まえ、本研究では、学校の状況や教員の思いに寄り添いながら、若手教員の学びが自然に広がっていく仕組みを丁寧に検討していく。

## 第4章 実践の目的と実践計画

### 第1節 本研究の目的

第2章で示したように、勤務校および周辺校へのヒアリングからは、若手教員が日々の多忙さの中でも前向きに学び続けようとしている姿が見られた。一方で、「もっと学びを深めたい」という声も寄せられ、若手教員の成長意欲が高いことが明らかになった。さらに、日々の多忙さや経験不足から、自分の実践を落ち着いて振り返る時間が十分に確保できず、学びを自分の力で調整することに難しさを感じているという声も多く聞かれた。しかし、こうした中でも、若手教員が周囲の支えを受けながら成長しようとしている姿が多く確認された。

この若手教員の「自分を高めたい」という意欲を受け止め、学校全体としてより良い学びの土壌をつくっていくことが、本研究の出発点である。若手教員の声に寄り添いながら、研修の在り方を再構築することで、若手教員が自分らしく学び続けられる学校づくりを目指す。

そこで本研究では、以下の2つの目的を中心に実践を進める（表4-1）。

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1 若手教員をはじめとする教職員自らのニーズに応じた研修内容を計画・実施することにより、教職員が教職生涯を通じて探究心をもちつつ、自律的かつ継続的に学び続けることのできる研修の方法を探る。</li><li>2 若手教員が安心して学べる場づくりをすることにより、教職員全体の力量形成と学校力の向上を目指す。</li></ol> |
|--|

表4-1 実践の目的

これらの目的のもと、本研究では、若手教員自身が自分の学びをデザインし、仲間や他校の教員とつながりながら、学びの輪を広げていくことを大切にする。特に、自己啓発シート、ホワイトボード・ミーティング®、合同メンター制研修、メンター通信、そして若手教員による研修企画・運営など、複数の実践を組み合わせながら、若手教員の主体的な学びが自然に生まれる仕組みづくりに取り組む。

若手教員が安心して学び、自分の考えを語り、仲間と励まし合いながら成長していく姿は、学校に新しい活力をもたらす。若手教員の学びが広がることで、学校全体が「学び続ける組織」へと変化し、子どもたちにとっても、より豊かな学びの循環が生まれる可能性がある。本研究は若手教員の力を信じ、その成長を支える校内研修の在り方を探るものである。

本研究では、若手教員が安心して語り合える対話の場を意図的に設定し、自身の課題を言語化しながら主体的に学びを調整していくことができるようにした。また、校内研修と合同メンター制研修を組み合わせ、研修での学びが日常の実践へとつながる循環を生み出すことを目指した。

## 第2節 メンター制研修の推進体制

本研究では、若手教員が安心して学び続けるためには、個々の努力や力量に委ねるのではなく、学校組織として若手教員の成長を支える体制を構築することが重要であると考えた。特に、若手教員の悩みや課題は日常の実践場面で生じることが多く、身近な関係性の中で継続的に支援が届く仕組みが必要であるとの課題意識をもった。

そこで本研究では、「全員で若手教員を育てる学校づくり」を基本的な考え方として、校内におけるメンター制研修の推進体制を構想することとした。

### (1) 推進体制の設計方針

推進体制の設計にあたっては、若手教員が安心して相談できる環境を整えることを重視した。若手教員の相談内容や困り感は、学年や担当業務によって異なることが多く、一律の支援体制では十分に対応しきれない場合がある。

そこで、本研究では、各学年に1名ずつメンターリーダーを配置する体制を構築した。この体制により、若手教員が「学年に必ず相談できる先輩がいる」状態をつくり、日常的な支援が自然に行き交う環境を整えることを目指した。

### (2) 学校全体で支える体制づくり

また、若手教員の育成は特定の担当者だけが担うものではなく、学校・教科・校務分掌を越えて学校全体で支えていく必要があると考えた。

本研究では、若手教員を中心とした学びを、管理職や中堅教員が組織的に支える体制を構想し、教職員一人ひとりが若手教員の成長に関わる当事者となることを目指し

た。こうした体制のもとで、対話を通じた学び合いが学校文化として根付いていくことを期待した。

### 第3節 前年度までの取組

本研究は、前年度に筆者が参加した多様な取組の学びを基盤として構想されたものである。そこで得られた経験と気づきは、若手教員が安心して学ぶための環境づくりやどのような研修が効果的であるかを考える上で、非常に大きな示唆を与えてくれた。

#### 第1項 主幹教諭研修

本研究の基盤となった取組の一つが、筆者が企画・運営に参画している主幹教諭研修である。この研修では、「新たな教師の学びの姿」を意識した研修づくりが重視されており、研修の質を高めるための多様な視点や方法が取り入れられている。特に、とくしま教員育成指標を軸にした研修デザインや、参加者自身の学びを可視化し、研修後の変容や実践への還元を促す構造は、本研究における研修設計に多くの示唆を与えた。

主幹教諭研修の特徴として、まず受講者による「自己啓発シート」の作成がある。これは単なる自己評価ではなく、若手教員が自身の原点や価値観などを言語化し、成長を実感できる重要なプロセスである。自己理解の深化は、主体的な学びの出発点となる。また、研修内では、ホワイトボード・ミーティング®による対話が積極的に取り入れられている。参加者同士が意見を可視化しながら共有し、合意形成していく過程は、安心して学び合う環境づくりに非常に効果的である。対話が中心にある研修は、参加者の内省を引き出し、学びを共有しながら深めるという新しい学びを体現している。

さらに、各研修後には振り返りの時間が必ず設けられ、参加者が自身の学びを整理し、次の行動につなげる機会が保障されている。この積み重ねが、受講者の自己調整学習を促進し、研修の成果を日常の実践へと還元する役割を担っている。加えて、研修ではセルフデザイン型フィールドワークの手法が活用されており、参加者自身が学びの目的・テーマを設定し、その成果をアウトプットする仕組みが特徴的である。こうした一連の研修は、参加者が「教えられる側」ではなく、自ら学び、自ら考え、周囲と協働して学びを深める「学習者としての教師像」を体現する場であると言える。

これらの研修を通して、研修デザインにおいて次の点が特に重要であると捉えた。

#### ■学びの基盤となる「自己理解（自己啓発シート）」

- 安心して語れる対話の場（ホワイトボード・ミーティング®）
- 研修後の内省と行動化を促す振り返り
- 学びの目的を自ら定めることで育つ主体性
- 学びを共有しアウトプットすることで生まれる協働性

主幹教諭研修で得られたこれらの視点は、若手教員が主体的に学び育つための校内研修モデルを考える上で、極めて有意義であり、本研究の実践計画を組み立てる際の大きな土台となった。

## 第2項 徳島型連携メンター制度研修

本県の多くの市町村は、小規模校が多く、自校だけでメンター制研修を十分に展開することが難しいという現実がある。こうした背景からある初任研指導員が、学校の枠を超えて若手教員を支える仕組みとして、徳島型連携メンター制研修を1つの市と郡で始めた。複数校の若手教員や有志が年齢や経験に関係なく集まり、互いに学び合う「つながりの場」を創ることが目的に設計されたもので、前年度、その集合研修に参加させていただいた。



図4-1 徳島型連携メンター制研修の様子

研修では、参加者それぞれが抱える課題や学びたい内容を出し合い、対話を軸に学び合うスタイルが採用されていた。心理的安全性の高い雰囲気の中で、「困っていること」「うまくいったこと」を自然体で語り合うことができていた。特に印象深かったのは、昼食をとりながら、自由な語らいの時間である。食事を共にしながら話すことで、参加者の距離が一気に縮まり、本来では出てこない本音や不安、ちょっとした工夫、

学級運営の悩みなどが自然に共有された。この「肩の力が抜けた対話の時間」は、参加者の信頼関係を築く上で非常に効果的であり、研修で生まれたつながりをより強固なものにしていく。この経験は、「安心して語れる対話の場の形成」という点に直結している。集合研修のほかにも、オンラインツールを活用した交流があり、日常の中で小さな相談や意見交換ができる「ゆるやかな学びのネットワーク」として機能していた。小規模校の若手教員が孤立を感じず、日々の実践を互いに支え合う上で大変有効であると感じた。

徳島型連携メンター制度の集合研修に参加し、

- 若手教員が安心して語り合える場の重要性
- 他校とのつながりが視野を広げること
- 選択的に参加できる学びが主体性を高めること

を強く実感し、本研究の研究計画を組み立てる上で、大変参考になった。

### 第3項 合同メンター制研修

さらに本研究の基盤となった取組として、前年度8月、市内の協力校（第2章のヒアリングの協力校）およびB校の若手教員が参加した合同メンター制研修が挙げられる。本研修のテーマは、「校内研修を楽しむ～主体的・対話的なメンター制研修を目指して～」であり、若手教員が学びを楽しむ姿勢を取り戻しながら、対話を通して自ら成長していくことを目指した研修であった。

この研修では、若手教員を中心に学校の枠を超えて集まり、日常では得られない多様な視点に触れながら学ぶことで、学びの新鮮さと活気が生まれていた。若手教員が「楽しい」と感じながら主体的に参加し、仲間と語り合う姿が印象的であった。

研修は、アカデミック・ディベートとブレインストーミングという2つの学びの手法を組み合わせた構成であった。アカデミック・ディベートでは、ひとつの論題（今回の論題は、「中学校は夏休みを廃止すべきだ。」）に対し、肯定側と否定側に分かれ、論理性・根拠・説得力をもとに理論を展開する。ゲームという前提で、心理的安全性を確保しながら、自分と反対の立場を想像することで、新たな洞察が得られる。

一方、ブレインストーミングでは、批判をせずにアイデアを出し合うプロセスを重視し、自由な発想と協働の創造を体験する場となった。若手教員は他校の仲間と共に、

「来年の夏休みの改善案を提言しよう！」というテーマでアイデアを出し合い、互いの発想の広さや視点の違いから多くの気づきを得ていた。

ディベートの論理性と、ブレインストーミングの柔軟な発想を組み合わせた構成は、参加者にとって頭も心も動く研修となった。

この合同メンター制研修の成果として、

- 新たな知識、スキルの獲得
- 学びに向かうモチベーションの向上
- 他校とのつながりの形成

などが挙げられる。これらは、参加者の個人としての成長、さらには研修を通して関係性が深まることで学校間の組織力向上にもつながった。



図 4 - 2 合同メンター制研修の様子

参加校の校長からは、「他の学校とコラボすることで、新しい化学反応が起き、よい刺激となった。」との声が聞かれた。合同メンター制研修は、違う学校の仲間と学び合うからこそ新しい発想や刺激が生まれ、若手教員にとって大きな力となる。校長の言葉は、その合同メンター制研修の良さをよく表しており、学校を越えてつながる学びが若手教員の成長を強く支えていることを物語っている。

参加者の振り返りでも、次のような言葉が多く聞かれた。

- 子どもに深い学びを求める前に、まずは、教員が主体的に楽しく、他の教員と対話的に学ぶ姿を見せていく必要があると感じた。

■対話を通して成長できる生徒を育てたいと思う。それをまず自分が実践できるよう、これからも学んでいける教員でありたい。

■安心して話していいと思える雰囲気があった。こんな安心感のある学級づくりをしたい。

若手教員が「楽しく学ぶ姿勢」や「安心して語り合える関係性」を体験したことは、校内研修を再設計する上で重要な視点である。合同メンター制研修では、若手教員の主体的な学びを生み出す要素として、楽しさ、対話、安心感、つながり・多様性といった観点が示されており、本研究の実践計画を構想する上で、有益な示唆を与えた。

#### 第4項 若手教員ヒアリング

第2章にも記述したが、実習校とA校（第2章のヒアリングの協力校）の若手教員へのヒアリングの実施は、本研究の実践計画を構築する上で重要な役割を果たした。若手教員の課題と成長の兆しが明らかになり、本研究の6つのアプローチを設定する際の基盤となった。

##### （1）多忙感や家庭との両立に関する悩み

ヒアリングでは、学級経営、生徒指導、成績処理、保護者対応、校務分掌や部活動といった業務の多さからくる多忙感が多くの若手教員から語られた。特に実習校では「家庭との両立が難しい」「自分の仕事が思うように進まない」といった声が寄せられ、教員としての責任の重さと生活のバランスに悩む姿が浮かび上がった。

一方で、困難な中でも「生徒の成長がうれしい」「授業づくりに手応えを感じる」など、日々の実践にやりがいや喜びを見出していることも分かり、若手教員が前向きに仕事に向き合おうとしている姿勢も確認できた。

##### （2）授業づくり・生徒指導に関する悩み

両校で、授業づくりに関する悩みがほぼ全員から挙がった。「授業が落ち着くか不安」、「自分の色を出した授業にしたいが難しい」など、「授業をよくしたい」という願いは共通していた。

生徒指導面では、問題行動や不登校への対応をはじめ、保護者対応に悩む声も聞かれた。若手教員は「困ったときに相談できる先輩の存在」が大きな支えになっていると繰り返し述べており、同僚性が、若手教員を支える重要な要素として位置付けられた。

### (3) 先輩や同僚からのサポートの実態

ヒアリングを通して明らかになったのは、若手教員の多くが「周囲の先輩に助けてもらった」「管理職が守ってくれた」「困ったときに話を聞いてくれた」といった経験を語っていた点である。特に、初任者や2年目の若手教員にとっては、「支えてくれる人の存在」が成長に不可欠であると感じられた。これらの結果から、若手教員の学びや自己肯定感を支える人的支援が、若手教員の学びや自己肯定感を支える基盤となっていることがうかがえた。

### (4) 研修や支援を通して見られた若手教員の変化

協力校においては、7月と1月にヒアリングを実施したため、若手教員の1年間の変化が見られた。7月に「先生方に助けてもらってばかり」と発言していた初任者が、1月には「来年度は自分の色を出したい」「自分がしてもらったことを次は自分が後輩にしたい」と発言していた。また、「学校生活に追われている」と発言していた2年目の教員が「良い出会いがあり、大変勉強になった。来年度に向け頑張ろうと思う」と発言するなど研修や周囲との対話を通して、若手教員が自分の学び方をつかもうとしている様子が見られた。若手教員が主体的に振り返り、学びを言語化する機会が定期的に設けられていること（ホワイトボード・ミーティング®による振り返り）が成長を後押ししている様子を確認された。

### (5) 若手教員が研修に求めているもの

若手教員へのヒアリングからは、若手教員が求めている学びの方向性とそれができない原因がより明確になった。多くの若手教員が共通して挙げたのは、授業準備や教材研究のための時間の確保が難しいことである。授業、生徒指導、保護者対応、部活動が重なる中で、「もっと授業に力を入れたい」「生徒理解に時間を使いたい」と感じながらも、そのための余裕が不足している状況が浮かび上がった。

また、若手教員のニーズは経験によって変化し、学級経営、授業、生徒指導、保護者対応、10年目前後は若手支援や学年運営など、必要とする学びが異なることも分かった。このニーズの多様性を丁寧に把握した上で研修内容を設計する必要がある。加えて、「悩みを話せる場が欲しい」といった声も多く、若手教員が安心して語り合える対話の場が、学びと心の支えの両面で重要な条件の一つであることが整理された。

若手教員のニーズを的確に把握し、その学びを支える時間と場を整えることが、主体的な学びが育つ校内研修の構築につながると考えられる。

若手教員のリアルの声から得られたものは、学校にどのような学びの場や支えが求められているのかを教えてくれる重要な手がかりである。これらをもとに、今年度取り組む具体的な実践計画を示す。

#### 第4節 今年度の実践計画

これまでの考察から、若手教員は日々の忙しさの中にあっても、「授業をもっと良くしたい」「成長したい」という前向きな願いを出していることが分かった。一方で多忙感や相談しにくさ、経験不足から生まれる不安など、若手教員だけでは乗り越えにくい課題も見えてきた。

そこで本年度の取組では、若手教員が安心して学び、自分らしく成長していくために学校全体で若手教員を支える学び合う文化を形成することを大切にしたい。若手教員が一人で悩みを抱え込むのではなく、仲間と語り合い、実践を共有し、必要な支援を受けられることができる環境をつくることを目指した。

そのために、校内メンター制研修と合同メンター制研修の両方を組み合わせ、日常の課題に向き合う学びと、新たな視点に出会う学びの両面を保障した（図4-3）。校内では、若手教員のニーズに応じた研修や同僚性の構築を重視し、合同メンター制研修では、他校との出会いや対話を通して新しい視点やアプローチを得られるようにした（図4-4）。

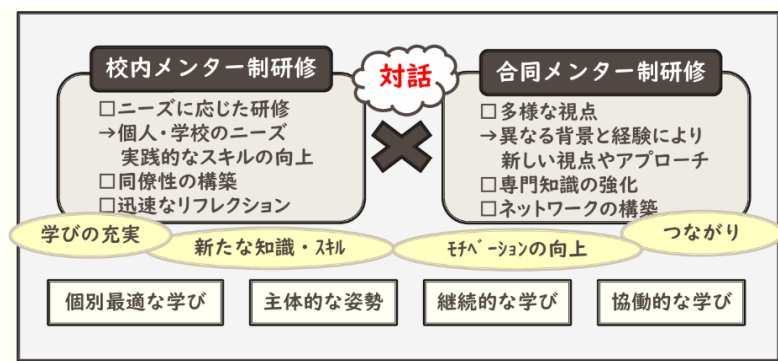


図4-3 今年度の実践計画①

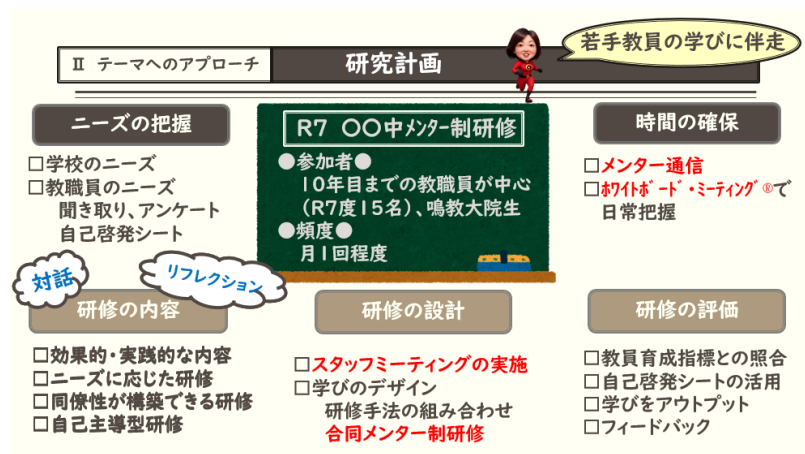


図 4 - 4 今年度の実践計画②

これらの取組はすべて、「主体的に学び育つ若手教員」を目指すという本研究の方向性となっており、今年度の実践計画はその実現に向けた具体的な仕組みとして位置付けられている。

本年度のメンター制研修は、若手教員が主体的に学び、その学びを実践へとつなげていくための「6つのアプローチ」に基づいて構成した。これらは、若手教員の声・前年度の取組・研究計画を踏まえたものであり、校内外の学びが相互に補完し合いながら成長を促す多層的な手立てとなっている。

### 第1項 自己理解と成長の軌跡を可視化する「自己啓発シート」

今年度の実践計画では、若手教員が自分の成長を主体的に捉え、成長の方向性を自ら見出せるよう、「自己啓発シート」(図 4 - 5・6)を年間の核として位置付ける。このシートは、とくしま教員育成指標に示されている「資質・能力」を踏まえながら、若手教員が自分の立ち位置を客観的に把握し、必要な学びを計画的に深められるように構成している。

自己啓発シートは、

- なぜ教師を志したのか(教職観・使命感)
- 現在の自分の立ち位置(職歴・経験・大切にしてきた価値)
- できていることと課題(授業、生徒指導、危機管理、学級経営等)
- 目指す教師像と、そこに近づくための取組

の4項目で構成されており、5月・11月・年度末の3回に分けて記入する。これにより、若手教員は自分の経験や思いを言語化し、1年間の成長の軌跡を「見える形」で確かめることができる。特に、素養、授業力・学習指導、担任・生徒指導、特別な配慮支援、ICTの利活用など、とくしま教員育成指標に沿った自己評価シート（図4-7）を併用することで、自分自身の現在地を客観的に把握し、「どの力を伸ばしたいか」といった学びの方向性が明確になる。

**自己啓発シート(2025年度)**

学校名	氏名
-----	----

**1 なぜ教師になろうと思ったのか**

**2 現在の自分の立ち位置(2025.4.1現在)**

年齢	教職歴	現在の校務分掌・担任業務

**【職歴】 ～キャリアを振り返ってみよう～**

勤務年	勤務先	主な校務分掌や担当業務など
～		
～		
～		
～		

**【これまで頑張ったことや大切にしてきたこと】**

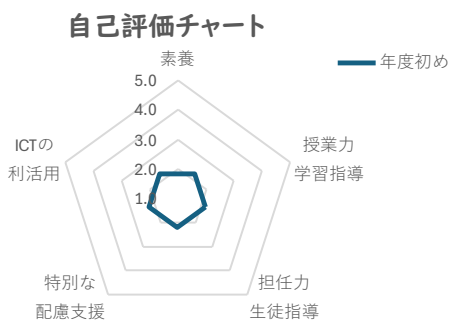
**3 今の自分にできていること・課題**

**【自己評価シートの平均点】** ※自己評価シートを活用しよう

		素養	授業力 学習指導	担任力 生徒指導	特別な 配慮支援	ICTの 利活用
年度初め	5月	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
11月	月 日	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
年度末	月 日	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

図4-5 自己啓発シート（表）

【自己分析】



年度初め	11月	年度末
自分の強み・できていること	自分の強み・できていること	自分の強み・できていること
自分の課題	自分の課題	自分の課題

5 目指す教員像とそれに近づくために(努力すること・実践すること)

年度初め	11月	年度末
目指す教員像	目指す教員像	目指す教員像
近づくために…	近づくために…	近づくために…

図4-6 自己啓発シート(裏)

自己評価シート(2025年度2~9年目)

「チェック項目」の内容をよく読んで、自身の勤務状況と照らし合わせて記入してください。

【自己評価方法】

- ①自分に当てはまる評価を選んで数値(半角数字)を入力する  
5:よくできている 4:おおむねできている 3:少しできている 2:あまりできていない 1:ほとんどできていない
- ②入力すると、大きなまとまりごとの平均が「自己啓発シート」に入力され、チャートが出来るようになる

領域	資質・能力	チェック項目	チェックした日付			
			年度初め	11月	年度末	
			月 日	月 日	月 日	
素養	使命感・倫理観	「とくしま」を愛し、徳島教育大綱に示されている「人財」の育成を目指し、使命感と情熱をもって、たくましく、粘り強く教育活動に取り組んでいる。				
	識見・学び続ける力	教育公務員としての自覚をもち、法令やセキュリティポリシー等を遵守するとともに、誠実かつ公正に職務を遂行し、家庭や地域の信頼を得ている。				
	社会性・コミュニケーション力	教職員、家庭や地域と幅広く関わり、自分の考えを適切に伝えながら、助け合っている。 生徒一人一人の抱えている悩みや願いを把握し、差別やいじめを許さない集団をつくとともに、教育的愛情をもち、人権を尊重し、行動している。	0.0	0.0		0.0
	学校組織マネジメント	学校の経営方針を理解し、報告・連絡・相談を適切に行いながら、日々の教育活動に協働して取り組んでいる。 校務分掌等の業務内容を理解し、計画的に職務遂行に努めている。				
	連携・協働力	家庭や地域との連携・協働の意義を踏まえ、家庭や地域と積極的に関わり、協働活動に取り組んでいる。 互いの課題や悩みを解決するため情報交換を積極的に行うとともに、先輩教員に相談したり助言を求めたりしている。				
	危機管理能力	安全教育・防災教育・情報モラル教育・食物アレルギー対応等に関する危機管理の知識を身に付け、早期発見や想定外の事態への対応に努め、緊急時に自分の役割を果たしている。				
授業力 学習指導	カリキュラムマネジメント力	学校教育目標を踏まえつつ、生徒の実態に応じ、作成の意図を考えながら、学校のカリキュラムを活用している。 学力調査・学校評価等の結果を、日々の授業改善に結び付けている。				
	授業構想力	生徒の心身の発達や学習過程に関して理解するとともに、生徒の実態に応じ、育成を目指す資質・能力の定着に向け、目標と評価を関係付けて、様々な教材やICT等の効果的な活用や評価方法を取り入れた授業を構想している。	0.0	0.0		0.0
	授業実践力	育成を目指す資質・能力の定着に向け、発問・指示・説明・板書・生徒とのやり取り・最近のICT等の指導技術を身に付け、活用している。 生徒の習得状況を目標に照らして評価し、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実のための指導・支援をしている				
	授業省察力・改善力	自分の授業を振り返り改善する習慣や、他の教職員の授業に学ぶ習慣が身についている。				

図 4-7 自己評価シート

自己啓発シート記入後、筆者と若手教員の個人面談の場を実施する。これは、ホワイトボード・ミーティング®の定例進捗会議を利用し、現在の状況やシートに書いた内容をさらに深く掘り下げるための対話の場であり、若手教員が言葉にできなかった思いや、書きながら気づいた課題を安心して話すことができる時間となる。

また、自己評価シートや個別面談によって得られた情報は、若手教員本人と管理職との共通理解の形成にも役立つ。若手教員が抱える不安や課題が具体的に可視化されることで、校内研修のテーマ設定や、日常的な指導助言がより適切なものになり、若手教員の学びを継続的に支えていく仕組みへとつながる。

若手教員は自分の成長を客観的に把握しながら、対話を通じて「自分がこれからどう学び、どう成長していくか」を具体的に描くことができる。今年度は、この連続した学びの仕組みを取り入れ、若手教員が自分自身の変化を実感しながら主体的に学び続けることを支援する。

## 第2項 安心して語り合う対話の場を育てる「ホワイトボード・ミーティング®」

若手教員が安心して思いを語り合い、互いの学びをつなぎながら成長していけるよう、ホワイトボード・ミーティング®を取り入れる。ホワイトボード・ミーティング®は、意見の可視化と対話を通して、互いの思いや気づきを共有し合える手法であり、心理的安全性の高い学びの場づくりに効果的である。本研究では、この手法を用いることで、若手教員が自身の経験を振り返り、省察を通して意味付けを行う過程を支え、コルブの経験学習サイクルにおける「省察的観察」から「抽象的概念化」への移行を促すことを意図している。研修では、毎回、冒頭に「失敗・間違い OK!」「恐れずにアイデアを出します」「他の人の言葉に耳を傾けます」といった基本姿勢を共有し、若手教員が本音で語れる温かな雰囲気大切にしていく。

また、今年度はホワイトボード・ミーティング®を使うだけでなく、教員誰もが場をつくれるようになることを目指し、若手教員を含めた参加者全員がファシリテーター役を経験できるようにする。ファシリテーターとして対話の場を進行する経験は、相手の意見を丁寧に受け止める姿勢や多様な考えを尊重する態度を育てるだけでなく、授業や学級経営に生かせる「場づくりの力」を育む機会となる。

このようにホワイトボード・ミーティング®を取り入れることにより、若手教員が互いを認め合い、支え合いながら学びを重ねていく環境をつくる。今年度の実践計画では、対話の力を大切にし、安心して学び合える学校文化を育てていくことを目指す。

## 第3項 学校を越えて学び合う「合同メンター制研修」

若手教員が多様な価値観や実践に触れ、より豊かな学びにつなげていくことを目的として、合同メンター制研修を実施する。日頃は校内で限られたメンバーと関わる機会が多い若手教員にとって、他校の教員と出会い、語り合う機会は自分の実践を客観的に見直したり、新しい視点を得たり契機となることが期待される。

合同メンター制研修では、学校規模の違いを超えて学びが交流する場を設定し、若手教員の学びへの意欲や実践への関心が高まることをねらいとする。また、参加者同

士が主体的に考え、対話し、学び合う過程を重視し、異なる学校の若手教員が自由に意見を交わす中で、前向きな気づきが生まれるよう研修の構成や進行を工夫する。

合同メンター制研修は、若手教員にとって「新しいつながり」をつくる場でもある。普段関わることのない他校の若手教員と語り合うことで、自分一人で気づけなかった視点に触れ、励まし合える関係が自然と築かれる。交流の場には温かな安心感が生まれ、「他の学校で頑張っている仲間がいる」という事実が若手教員を支える力にもなる。

また、合同メンター制研修で得た学びは、校内研修等につながり合い、若手教員の学びの循環を生み出す役割を果たす。合同メンター制研修での気づきが校内に持ち帰られ、他の若手やメンターとの対話を通してさらに深まっていくことで、学校全体の学びの質が高まり、若手教員の成長につながる。

以上のように、合同メンター制研修は、若手教員の視野を広げ、学びに対する前向きな姿勢を育てる重要な機会として位置付けている。校内外の学びが行き交い、若手教員同士がつながり、互いを励まし合いながら成長していくことを目指して、研修を丁寧企画・運営していく。

#### **第4項 日常に学びのヒントを届ける「サザン通信」**

今年度は、若手教員が多忙な日常の中でも安心して学び続けられるよう、メンター通信（サザン通信）を研修の一環として発行する。若手教員は日々の業務に追われ、立ち止まって考える時間を確保しづらかったり、経験が浅いことで不安や孤独感を抱え、誰かに相談したり声かけてもらいたいと感じている。まとまった研修や先輩とじっくり話す時間は限られているため、日常の中で前向きな学びを支える「つなぎの役割」が必要であると捉えた。

そこでサザン通信では、短い時間でもずっと読めて、明日の実践につながる小さなヒントや考え方を届けることを大切にしていく。若手教員が自分のペースで読み、自分の仕事を振り返るきっかけになる「立ち止まる問い」や、授業・生徒指導・学級経営にすぐ活用できるちょっとしたアイデア、また「ひとりじゃない」という安心感につながる心の支えになるメッセージを織り交ぜながら構成する。

また、サザン通信は、実習校だけでなく、協力校や他の学校にも配付する計画とした。これは、若手教員の学びが一つの学校に閉じるのではなく、複数校の若手教員がゆるやかにつながり、互いの気づきや悩みを共有し合える環境をつくることを目的と

している。通信に載せる若手教員の声や実践の工夫は、協力校の先生方にとっても新しい視点のヒントとなり、学校間で学びを共有する可能性を見据えた取組として位置付けた。若手教員が前向きな刺激を受け合い、協働的な学びの土壌が育つことを意図した。

さらに、通信では、研修内での学びや気づきを紹介し、仲間の成長が見える形で広がるように工夫する。若手教員の小さな挑戦や成功が共有されることで、学校全体に自然な応援の空気が生まれ、そのような広がりを生むことを想定し、通信の構成や内容を工夫した。

### **第5項 若手教員自身が学びを創る「研修の企画・運営」**

今年度の実践計画では、若手教員が自ら学びをつくり出す力を育てることを目的に、研修の企画・運営を段階的に移行する構成にする。具体的には、第1回から第4回までの研修については、筆者が中心となって企画・運営を担い、対話の方法や研修の進め方、安心して学べる雰囲気づくりなど、「学びの土台づくり」に重点を置くこととした。これらの研修では、若手教員が研修の流れや対話的な学びの手法に慣れ、自身の関心や課題を言語化できるようになることをねらいとした。

こうした土台づくりを踏まえ、9月以降は研修の企画・運営を若手教員に委ねていく計画とした。第5回および第6回の研修では、若手教員自身が関心や課題意識を出発点としてテーマを設定し、企画・準備・運営をする。筆者は研修の前面に立って進行するのではなく、必要に応じて助言や相談を行う伴走的な立場に回り、若手教員が主体的に研修を構想・運営できるよう支援する役割を担うこととした。

若手教員が研修を企画・運営する際は、興味関心や得意領域に応じた小さなチームを編成し、役割を協力しながら進めることを想定している。これにより、若手教員同士が対話を重ねながら役割を分担し、互いに支え合う関係性の形成をねらいとした。

「完璧な研修をつくること」が目的ではなく、自分たちの抱える疑問や思いを起点にして、仲間と共に学びをデザインしていく経験そのものが重要である。さらに、若手教員が主体となってつくった研修が、学校全体の学びへ還元されることを目指している。研修後には、学んだことや得られた気づきを全教職員へ共有し、学校全体で若手教員の成長を支え、共に学び合う文化の醸成につなげていく。

若手教員が研修の企画・運営に主体的に関わる経験を通して、主体的に学び続ける教師像に近づいていくことをねらいとする。

R7 メンター制研修 実施計画案		
月	実践内容	
4月	職員会で共通理解(1日)	
	第1回サザン研修(4日)「ファシリテーターになって対話を楽しもう」	
5月	自己啓発シート&ヒアリング	
6月	第2回サザン研修(18日)「人権の授業をみんなでつくろう」	
7月	第3回サザン研修(14日)「私たちが“学びたい”をかたちにしよう」	
8月	第4回サザン研修【合同】(20日)「今日から始める私らしい学び」	
9月		
10月	第5回サザン研修(20日)「学級経営について」	
11月	第6回サザン研修(18日)「生徒が主体的に参加する授業について」	
	自己啓発シート&ヒアリング	

図4-8 メンター制研修 実践計画案

## 第6項 問いの設定

また、研修の前後には意図的に「問い」を設定し、若手教員が実践を振り返ったり、次の一歩を考えたりする機会を組み込んだ。メンター通信でも、若手教員の小さな実践や挑戦を可視化することで、学校全体が若手教員を支え合う文化を育んでいく。

今年度の実践計画(図4-8)は、若手教員が心理的安全性を基盤に、仲間とつながりながら自己調整学習を深めていくための重層的な仕組みである。研修と日常が響き合い、対話と実践が循環することで、若手教員の主体性が学校全体へと波及していく可能性が示唆される。次章では、この計画に基づいた実践の経過を詳述し、若手教員の変容および組織文化への影響について分析を行う。

## 第5章 実践の実際

### 第1節 推進体制の整備

第4章で示した実践計画に基づき、本研究では、年度当初よりメンター制研修を円滑に進めるための推進体制の整備を進めた。若手教員が日常的に安心して学び合える環境を整えることを最優先とし、学校組織として若手教員の育成を支える体制を具体的に形にしていった。

年度当初には、管理職との協議を通して、若手教員の支援が日常の実践場面において継続的に行われるよう、「学年に1名ずつメンターリーダーを配置する」体制を新たに整備した。この体制により、若手教員を支援する役割が学年内で明確になり、相談のしやすさや支援の継続性が高まることが期待された。

あわせて、本研究では、「全教職員で若手教員を支える学校づくり」を進めるため、三層構造による推進体制を整えた。具体的には、①初任者・若手教員を中心としたメンティチーム②若手教員を支援する中間教員を中心としたメンターチーム③管理職・研修担当・メンターリーダー等によるコーディネートチームの三層構造により、若手教員の学びを多面的に支える仕組みが整い、学年や教科部会とも連携しながら研修を進めることが可能となった（図5-1）。

4月には、新しく着任した校長と本研究の方向性を共有するとともに、職員会において全教職員に対して推進体制と年間の見通しを説明した。この場では、若手教員の育成が特定の担当者に任されるものではなく、学校全体で取り組む課題であることを改めて確認した。教職員一人ひとりが自らの立場で若手教員の成長に関わる意識をもつ契機となり、研究の目的である「若手教員が主体的に学び育つ学校文化をつくる」ことについて、共通理解を図る機会となった。

このように年度当初において推進体制の整備と周知を行ったことで、若手教員が安心して研修に参加し、日常の実践と研修を往還しながら学びを深めていくための基盤が形成された。

このような体制整備を基盤として、以下では、年間を通して実施したメンター制研修の具体的な実践内容を示す。

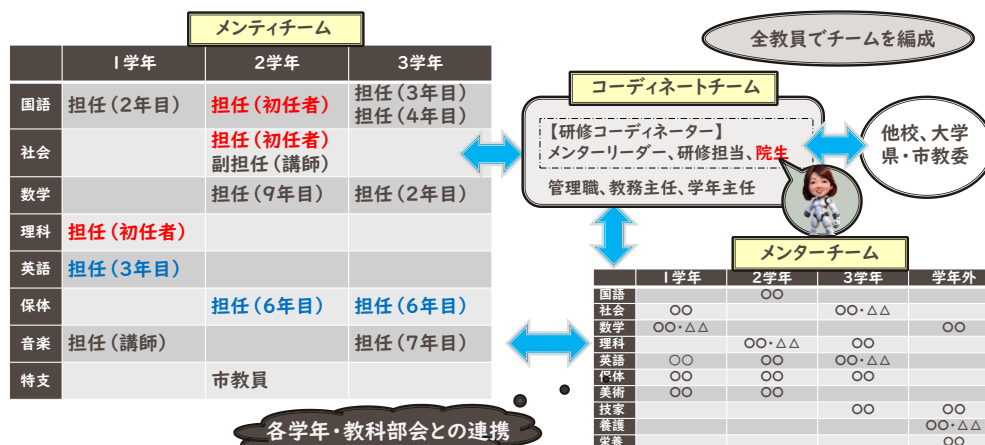


図5-1 メンター制研修 推進体制

## 第2節 メンター制研修

本研究では、年間6回のメンター制研修を計画・実施した。各回の研修は、若手教員の実態や時期的な課題を踏まえ、テーマを設定するとともに、対話を重視した構成とした。いずれの回においても、安心して語り合える雰囲気づくりを大切に、「失敗・間違いOK!」といった共通のルールを確認した上で研修を進めた。また、研修の冒頭と締めくくりに「問い」を投げかけることを意図的に取り入れ、若手教員自身が学びの主体となる構造をデザインした。

### 第1項 第1回メンター制研修

推進体制の整備を経て、第1回メンター制研修を4月4日(金)9時より実施した。今年度の研修全体を方向付ける「安心して語り、学び合う文化をつくる」ことを目的とした。特に今回は、ホワイトボード・ミーティング®の手法を中核に据え、「安心して語れる場」を全員でつくるファシリテーターの体験を重視した。

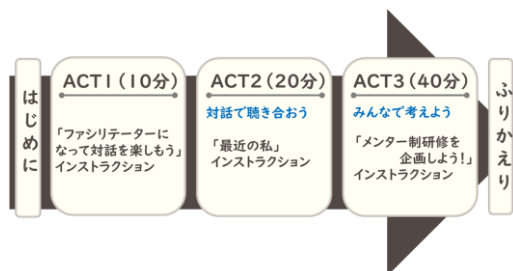


図5-2 第1回メンター制研修の流れ

まず初めに「そもそもメンター制研修とは何か」を全員で共有するところからスタートした。筆者自身の経験も話しながら、若手教員が日常で抱く不安・焦り・疑問・迷い・負担はみんなが通る道であり、メンター制研修はこうした若手教員のリアルな悩みを一人で抱え込ませず、対話・つながり・学び合いを通して乗り越えていくための場であることを説明した。同時に若手教員が持つ、若さ・情熱・柔軟性・アイデア・エネルギーが学校にとって貴重な力であることも強調した。

また、研修のゴールと共にルールとして、「失敗・間違いOK!」「言いたくないことは言いません」等を提示し、研修の場が安心できる場であることを伝えた（図5-3）。



図5-3 第1回メンター制研修 資料

## 1 ACT1 「ファシリテーターになって対話を楽しもう」

導入では、これからの教師に求められるファシリテーション能力（聴く・問いかける・つなぐ）について共有した。学級経営や授業、生徒指導、会議運営など、さまざまな場面で対話を促進し、他者と協働しながら課題解決や合意形成を支える力が求められていることを確認した。そして、ホワイトボード・ミーティング®の「質問の技カード」を用い、「好きな食べ物は？」というテーマで対話練習を行った。最初は遠慮がちだった参加者も、相手の言葉を丁寧に聴き取ってもらえる心地良さや、「へえ、そうなんだ！」と温かく返してくれる雰囲気により、自然と笑顔が広がり、和やかで安心感ある雰囲気が場に広がった。

## 2 ACT2 「最近の私」

ホワイトボード・ミーティング®の定例進捗会議のフレームを用い、「最近の私」というテーマで、若手教員が4月1日から3日間を振り返る対話を行った。「発散→収束→活用」の流れは、ホワイトボード・ミーティング®の基本構造であり、若手教員が自分の状態を整理し、他者と共有しやすくする効果をもつ。

**発散（黒）：「3日間どうだった？」**

まずは、それぞれの3日間を思い出しながら、感じたことを発散した。

- 1年担任で、入学式からの1週間がとにかく不安（3年目）
- 初担任で、何を優先して動くべきか分からない（初任者A）
- 異動して環境が変わり、落ち着かない感じが続いている（4年目）
- 部活動の指導が初めてで、戸惑いが多い（初任者B）
- 同じ学年の先生方に頼りっぱなしで申し訳ない（講師）

**収束（赤）：良かったこと1つ、困っていること1つ**

良かったこととして

- 聞ける人がだんだん増えてきた（初任者A）
- 生徒に合うのが楽しみ（初任者C）
- 新しい教科書にワクワクしている（3年目）

他にも、多くの先生方が生徒との出会いを楽しみにしていると述べていた。

一方、困っていることとして

- 毎日時間が足りない（9年目A）
- デスクワークに慣れていない（初任者C）
- 学級経営がうまくいくのだろうか（初任者B）

などが挙げられた。

**活用（青）：これからどうしたい？どうなったらいい？**

- 一人で抱え込まない。周りとは相談し、協力し合う（2年目）
- 生徒理解を進め、クラスをまとめていきたい（6年目）
- 仕事を教えながら人に任せる（9年目A）
- 早く教材研究をして授業準備をしていきたい（3年目）

若手教員の言葉からは、悩みの中にも前向きな意欲が垣間見えた。

また、他の参加者との対話の中で、「不安は自分だけではない」「同じように頑張っている仲間がいる」という実感をもつことができたようだった。

この対話で、若手教員が抱えている孤立感、時間不足、経験不足と言った課題が浮かび上がると同時に、授業改善への意欲、同僚とつながりたい気持ちも表れ、今年度の研修テーマ設定に必要な「現場の声」を出すことができた。これは、後のACT3の「研

修を企画しよう」につながるステップであり、研修の参加者が研修の創り手になっていくきっかけになった。



図5-4 第1回メンター制研修の様子

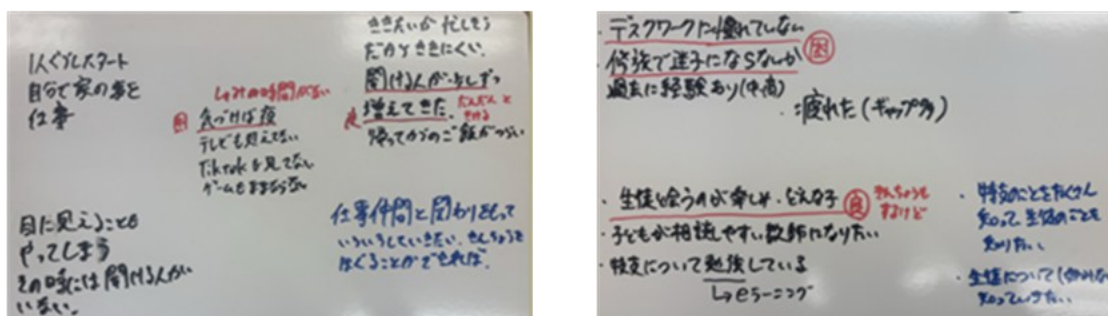


図5-5 定例進捗会議を終えたホワイトボード

### 3 ACT3 「研修を企画しよう」

研修の後半では、ホワイトボード・ミーティング®の企画会議を利用し、若手教員が今年度の研修をデザインする時間を設けた。授業、人権・道徳、ICT、学級経営、働き方改革など、多様なニーズがホワイトボードに整理され、「本当に必要な学び」が可視化された。さらに、「先輩から話を聞きたい」（教師を目指した理由、失敗談、生徒指導の工夫、仕事と家庭の両立など）がどのグループからも聞かれ、経験に基づく学びへの強いニーズが見られた。ホワイトボードの前で楽しそうに語り合う姿からは、若手教員自身が「研修の受け手から、研修の創り手へ」一歩踏み出していることが感じられた。

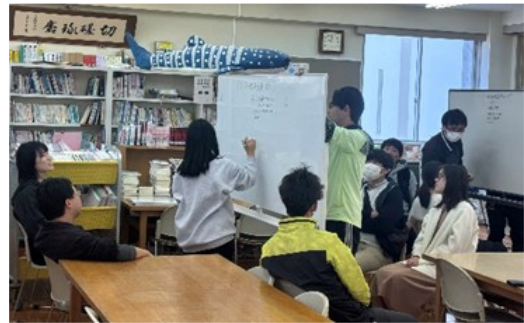


図5-6 研修の様子

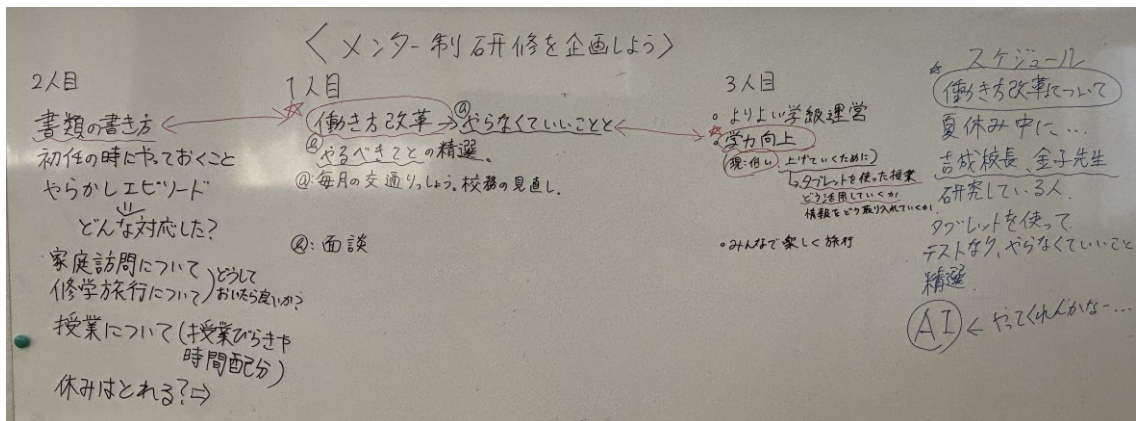
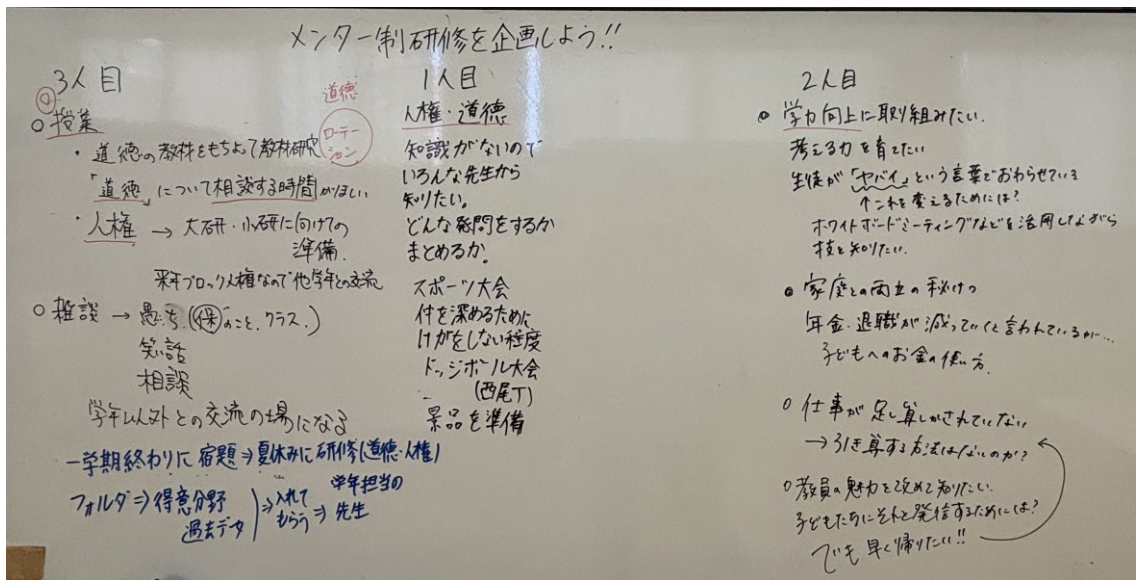


図5-7 企画会議を終えたホワイトボード

#### 4 若手教員の学びをつなぎ続ける「問い」

第1回研修では、冒頭と最後の両方に「あなたはどんな1年にしたいですか？」と同じ問いを投げかけた。

この問いを最初に提示したのは、「今日の研修をどんな思いで受けたいのか」を自分自身に問いながら参加してほしいと考えたためである。また、研修の最後にも同じ問いを再度投げかけることで、研修を通して生じた自己の変化に気づくための省察の時間を位置付けた。さらに、研修外においても折に触れて思い返される問いとなることを意図している。なお、この問いへの回答は研修後アンケートで記述してもらい、若手教員がその時々をどのような言葉にしていたかは、次で詳しく整理する。

#### 5 研修後のアンケートより

第1回研修後のアンケートからは、若手教員が研修を通して得た気づきや安心感、そして研修の最初と最後に置いた問い「どんな1年にしたいですか？」という問いに対して、その時の自分の思いを素直に言葉にしている様子が見られた。

##### **(1) 研修で得られた気づき**

アンケートには、研修を通して自分の授業、生徒との関わり方、教員としての在り方を見直すきっかけになったという声があった。

■対話が大事。(3年目A)

■自分が行っている授業や指導がいかに関係主体にできていないかに気づいた。質問の仕方や生徒との会話の仕方など、今後工夫したいと思った。(3年目B)

■ホワイトボード・ミーティング®を授業で生かしたい。(7年目)

■生徒の思考整理にも使えると感じた。(講師A)

■合意形成を目的とした場面でも有効だと思った。(初任者C)

対話を通して、ホワイトボードに自分の思いが可視化され、思考が整理される体験をすることで、多くの若手教員が「話す」「聞く」「可視化する」ことの重要性に気づいたようであった。また、班活動や生徒指導等にも生かしたいという声も聞かれた。

##### **(2) 研修の雰囲気と場づくりへの評価**

■とても楽しく、否定的な言葉がなかったので安心して話せた。(初任者B)

■ゆっくり話せる時間がなかったので、うれしかった。(9年目A)

■先輩の先生からのアドバイスがありがたかった。(初任者C)

■他の意見交換ができてよかった。(講師D)

■若い先生の悩みを聞いて初任時代を思い出し、気持ちが新たになった。(16年目)

(3)「あなたはどんな1年にしたいですか？」への回答

■クラスの子が楽しく、メリハリのある一年にしていきたい。(初任者B)

■1年生で、初めて出会う生徒なので、「中学校って楽しい！」と思ってもらえる学級経営、授業を心がけたい。(3年目A)

■講師経験もない初任者のため、分からないことが非常に多い。それを先輩方の力を借りながら一つずつ潰していき、成長していきたいと考えている。生徒に寄り添い、理解を深めることができる1年になるようにしていきたい。(初任者C)

■人として成長する。家庭と仕事の両立ができるようにしたい。(9年目A)

■みんなが楽しく笑い合える1年にしたい。(講師A)

■3月の自分に、よくやった！と褒めてやれる1年にしたい。(3年目B)

■教員としても成長する1年。(6年目A)

■学ぶ1年にしたい。(講師C)

■学年でも年長の担任なので、全体を見ることのできる担任でありたい。(16年目)

同じ問いを最初と最後に投げかけたことで、若手教員は研修を通して、自分の今の気持ちを確かめ、その変化を言葉にすることができていた。

## 6 第1回メンター制研修まとめ

第1回研修は、若手教員が安心して語り合い、学びをつなげていくための大切な出発点となった。ファシリテーションの体験やホワイトボード・ミーティング®の考え方に触れることを通して、若手教員は自分の思いを言葉にし、仲間の声に耳を傾けながら「一人ではない」という安心感を得ることができたと考えられる。

研修の最初と最後において「あなたはどんな1年にしたいですか？」という問いは、若手教員が今の自分とこれからの自分を見つける機会となり、「成長した」「生徒に寄り添いたい」「楽しいクラスをつくりたい」などの前向きな願いを引き出した。

また、アンケートからは、対話が学びを支えること、同じ悩みをもつ仲間とのつながりが励ましになること、授業づくりや生徒理解への関心が高いことなどが明らかとなり、これは今後の研修づくりにも参考になった。

## 第2項 第2回メンター制研修

第2回メンター制研修を6月18日（水）15時10分より実施した。第1回メンター制研修では、若手教員から「人権教育の授業づくりが難しい」等の声が聞かれた。また、日常の中でも、「教材理解に自信がない」「授業をどう組み立てたらいいかわからない」などの相談があり、人権学習への不安があることが分かった。こうした状況を受け、第2回研修では、人権教育を「教える」のではなく、仲間と対話しながら自分たちで授業を創る経験を通し、若手教員が自信を持って教材研究や授業実践に取り組めるようになることを目的とした。

第1回と同様に、最初に「どんな生徒に育ててほしい？」という問いを置くことで、学びを自分事として捉えられるようにした。そして最後にはこの問いと併せて、「そのためにあなたはまず何からはじめますか？」と投げかけることで、次の行動につなげるようにした。

さらに、「失敗・間違いOK!」「恐れずにアイデアを出します」「他の人の言葉に耳を傾けます」といったルールを最初に提示し、安心して話し合える雰囲気をつくることで、疑問や不安を率直に共有できる場づくりを重視した。

本研修では、これらの土台のもとに、教材の読み取り・問いの設定・授業構成といった具体的な内容に対して、対話型授業研究会の考え方を取り入れながら取り組むことで、若手教員の学びを深めることにした。



図5-8 第2回メンター制研修の流れ、ゴールとルール

### 1 ACT1 「“人権教育”について考えてみる」

人権教育は抽象的で難しく感じやすいため、今回は Why（なぜ必要か）→What（人権教育とは何か）→How（どう実践につなげるのか）の順に考え、理解が深められるように、問いかけながら進めた。

はじめに、Why（なぜ必要か）の視点から、「自分の人権が侵害されたと感じた経験はありませんか？」と問いかけ、参加者自身の経験や日常の感覚から立ち返って人権を捉える導入とした。続いて、What（人権教育とは何か）では、人権教育の意味や学校教育における位置付けを確認した後、「人権の授業にどんなイメージがありますか？」と聞き、参加者の率直な印象を共有した。

- やっててもあまり面白くない。生徒もそう思っているかも…
- 人権学習の知識が浅く、何から始めればよいか分からない
- 授業研究のための時間が少ない
- 自分の言ってることや知識が本当に合っているのか不安
- 生徒の表情が読めない

など、さまざまな本音が聞かれた。これらの声は、若手教員が人権教育に対して抱えている不安や戸惑いそのものであると感じた。

ACT1では、Why（なぜ必要か）、What（人権教育とは何か）を整理しながら、参加者自身の経験・感情・疑問を言葉にする時間を大切にした。



図5-9 研修の様子

## 2 ACT2 「“人権の授業”をみんなで作る」

人権教育の授業づくりの視点と手順を確認しながら、教材を用いた実践的な活動に取り組んだ。はじめに「授業づくりのポイント」として、授業のねらいを明確にすること、そして授業を動かすのは説明ではなく「問い」であることを共有した。「なぜ問いが大事なのか」という視点を扱い、問いが「学びの起点」であり、子どもが主体的に学ぶための鍵となることを整理した。さらに人権授業における「導入・活動中・まとめ」の場面ごとの問いや中心となる問いを支える補助的な問いについて確認した。

その後、教材『また明日』（第41回全国中学生人権作文コンテスト受賞作品）を用いて、授業構成を考えた。（図5-10）

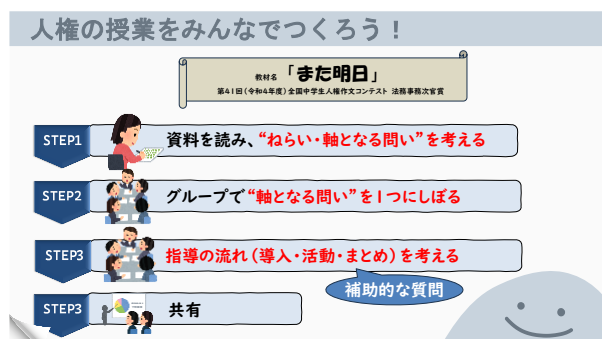


図5-10 ACT2の流れ

STEP1は個人で、資料を読みながら「ねらい」と「軸となる問い」を考えた。STEP2・3はグループで行い、それぞれが出した問いを共有しながら軸となる問いを検討し、授業の流れ（導入→活動→まとめ）を考えた。

活動中、複数の若手教員から

- 指導書に書いてある問いでしか授業をしたことがない
- 問いを自分で考えるのは難しい
- これまで先輩の授業をまねてきた
- 人権の授業について今までみんなと話したことなかった

などの声が聞かれた。自分で問いを生み出す経験がこれまで十分になかったこと、また授業を語り合う場や人権授業について対話する機会が少なかったことがうかがえた。そのため、グループ協議では自身の授業の進め方を説明し合うことに時間が割かれ、問いをじっくり検討する時間を十分に確保できない状況も見られた。この結果から、今後は、問いについてじっくりと考える時間を意図的に確保する必要性が示唆される。

グループ活動の後、各グループが「軸となる問い」と授業構成を全体に向けて発表し、同じ教材から多様な問いが生まれることを共有した。また、問いを選択する際には、生徒の姿や学級の状況を見取ることが重要であることを確認した。



図 5-11 研修の様子

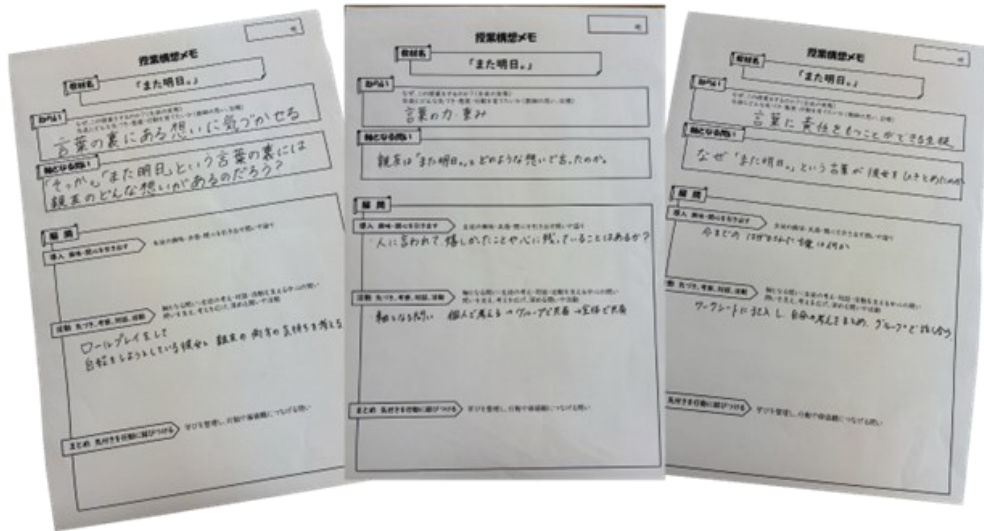


図 5-12 各グループのワークシート

グループでの発表の後、筆者から「問いの一覧」を配付し、AIなどのツールを活用することで、自分一人では思いつかない多様な問いに出会える可能性を示した。また、授業構成を支援する一つの方法として対話型授業研究会の考え方を紹介した。対話型授業研究会における授業づくりでは、授業準備を授業者一人で担うのではなく、複数の教員が役割を分担しながら進める。その過程で、互いの視点やアイデアが交わり、新しい気づきや学びが生まれることを共有した。さらにこうした取組が授業者の負担軽減につながるとともに、協働的に授業を創る姿勢や当事者意識を育む点を共有した。

最後に、授業づくりにおける心がけとして、迷ったときは先輩に相談すること、一人で抱え込まず、今回のように仲間と一緒に考えてみることに、AIツールを含め、利用できる資源を積極的に活用すること、といった具体的な方法を伝え、授業づくりの負担を軽減しながら取り組めるような視点を共有した。

### 3 研修後のアンケートより

第2回研修後のアンケートからは、若手教員が「人権教育の授業づくり」をテーマに、自分の授業観や問いの立て方について見つめ直す姿が見られた。今回も研修の最初と最後に問い（「どんな生徒を育てたいか」「そのためにあなたは何かから始めますか」）を置いたことで、研修で考えたことを日常の実践につなげていこうとする教員の意識が表れていた。

#### **(1) 研修で得られた気づき**

アンケートには、教材を基に問いを考え、授業構成を検討する経験を通して、自分の授業の進め方や問いの立て方を振り返る声が多く見られた。

■指導書の発問をそのまま使っていたが、それも今一度考えてから授業してみようと思った。（9年目A）

■人権や道徳などの授業は目に見えないものであるため、よく分からずに指導書に従って行ってきたが、話す機会があつて、普段自分が何も考えられていなかったんだなと思った。（初任者B）

さらに、問いづくりそのものに対する気づきや視点の変化を示す記述も見られた。

■問いは全ての授業につながるから意識していきたい。（初任者A）

■言葉の裏に隠された思いを引き出すのは大切だなと思った。そこに気づける「問い」も大切になるし、どんな「問い」が生徒の気持ちを引き出せるかなと考えるきっかけになった。（講師D）

また、授業観の広がりにつながる気づきも寄せられていた。

■授業の作り方は同じ資料でも何通りもあることが分かった。(初任者C)

これらの記述から、参加者が問いを中心とした授業づくりの視点に触れたこと、他者との対話を通して授業の可能性を再認識したことが読み取れた。

## (2) 研修の雰囲気と場づくりへの評価

研修の雰囲気については、第1回研修と同様に肯定的な記述が多く寄せられた。

■色んな人の意見が聞けたのは貴重だった！(講師D)

■若手教員とも意見交換ができ、たいへん有意義で楽しい時間だった。(教頭)

■先生方の意見を聞いて、とても勉強になった。(講師C)

■同じグループの先生方がどのようなことを意識して人権の授業をしているのか、どんなことに悩んでいるのか、などの情報共有をすることができた。(3年目A)

■色々な先生と考えたのは面白かった。(初任者C)

これらの記述から、年齢や経験年数を超えて安心して語り合える雰囲気が形成されていたことがうかがえる。「人権の授業」をめぐる率直な意見交換が、参加者同士の相互理解と学びを深める契機となっていた。

一方で、「もっと対話する時間が欲しかった」「時間が足りなかった」という声も複数あり、今回の研修では、軸となる問いを深める時間が十分に確保できなかったという反省も挙げられた。全体として、研修は教員同士が安心して語り合い、授業づくりを支え合う場になっており、こうした対話の時間をより充実させる必要性が分かった。

## (3) 「生徒にどんな力を育てたいですか？」への回答

■言葉や目に見えないものの扱い方を大切にする。(初任者B)

■目に見えないものを読み取る、想像する力。(9年目A)

■言葉の重みを理解し、良い言葉かけができる力。(初任者A)

■言葉の影響力や重大さを意識できる力。(講師B)

■想像する力。(初任者C)

■一つの発問を自分ごととして捉えて考える力。(3年目A)

さらに、「そのためにあなたはまず何から始めますか？」の問いへの回答として

■教材の理解、問いの研究。(初任者A)

■他の先生方の授業を参観させてもらう。(講師D)

■教材について自分の考えをもつ。(初任者B)

■生徒にどのような力を身につけてほしいか考える。(講師B)

■他の先生方との話し合いや情報交換。(教頭)

これらの回答から、参加者は人権教育を「見えない思いや言葉の重みを大切にする力」「相手の立場を想像する力」「発問を自分ごととして考える力」を育てる学びとして捉えていることが分かる。

一方、「まず何から始めるか」では、教材研究、問いの検討、他の教員の授業参観、情報交換など授業づくりの基盤となる行動が挙げられていた。若手教員は人権教育に対する不安を抱えつつも、どんな力を育てたいかを具体的に言葉にし、そのための第一歩を自分の中で見出そうとしていることがうかがえた。

#### **4 第2回メンター制研修のまとめ**

第2回研修は、「人権教育の授業づくり」をテーマに、若手教員が自分の授業観や発問の在り方を見つめ直す時間となった。Why→What→Howの順に人権教育の基本的な視点を整理しながら、日常の中に潜む無意識の偏見や問いが学びを生み出すことの重要性について理解を深めた。

後半では、教材『また明日』を用いて授業のねらいと軸となる問いを考え、グループで授業の流れを検討した。研修中には、「指導書の問いをそのまま使ってきた」「問いを自分でつくるのは難しい」といった声が聞かれたが、お互いの意見を共有する中で、同じ資料でも多様な授業が生まれることや問いが生徒の学びの起点となることへの気づきが広がっていた。

アンケートからは、「色々な先生の意見が聞けた」「授業観が広がった」という声が聞かれ、安心して語り合える雰囲気形成されていたことが分かる。一方で、「もっと対話する時間がほしかった」との声も寄せられ、限られた研修時間の中で問いを深める時間が十分とれなかった点は今後の改善点として挙げられた。

第2回研修を通して、若手教員が「問いが学びをつくる」という視点を理解し、人権教育を支える授業づくりの基礎に触れたことは、今後の実践や若手教員主体の研修づくりへつながる学びとなった。

#### **第3項 第3回メンター制研修**

第3回メンター制研修を7月14日(月)15時40分より図書室にて実施した。これまでの研修を通して、若手教員の悩みや学びへの関心が徐々に明らかになってきた。

一方で、若手教員からは「他の先生の話も聞きたい」といった声が聞かれ、日常の悩みや思いを共有しながら、学びの方向性を探る必要性が示唆された。

こうした状況を踏まえ、第3回研修では、「私たちの学びたいをかたちにする」ことを目的に、若手教員自身の問いや関心から研修内容をつくるプロセスを重視した。自ら学びたいテーマをもう一度言語化し、仲間と対話しながら企画化する経験を通して、9月以降の「自ら創る研修」へと歩みを進めることを意図している。

研修冒頭では、第1回・第2回と同様に、失敗・間違いOK!等、安心して話し合うためのルールを確認した。心理的安全性を高める工夫をすることで、自分の悩みや学びたい内容を率直に共有できる場づくりを行った。また、「自らの成長のために『本当に学びたいこと』をどのように探し、どのように形にしていけますか？」という問いを導入に置き、研修での対話が自分ごととして捉えるようにした（図5-13）。

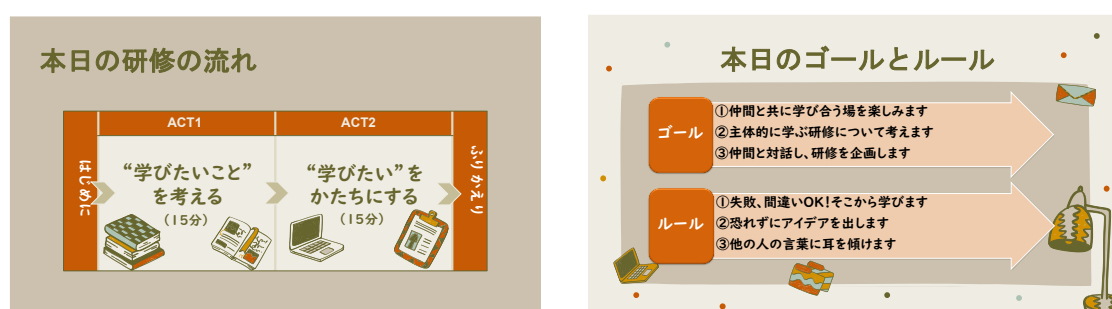


図5-13 第3回メンター制研修の流れ、ゴールとルール

ACT1に入る前に、「印象に残っている研修とその理由」を語り合い、どのような研修が自分の学びにつながるのかを確認した。続いて、「なぜ“学びたい”をかたちにするのか」という視点を全体で確認した。受け身の研修ではニーズに応じきれないこと、教師自身が学び続ける姿勢が子どもの学びにもつながることなどを共有し、若手教員が今必要だと感じる学びを自分たちでつくる意義を示した。その後、今年度後半に予定している研修の流れを示し、今回の取組が次の研修につながることを確認した。最後に、若手教員をICTチームと研修チームに分け、今後の役割やテーマづくりの見通しを共有した上で、ACT1の活動へと入っていった（図5-14）。

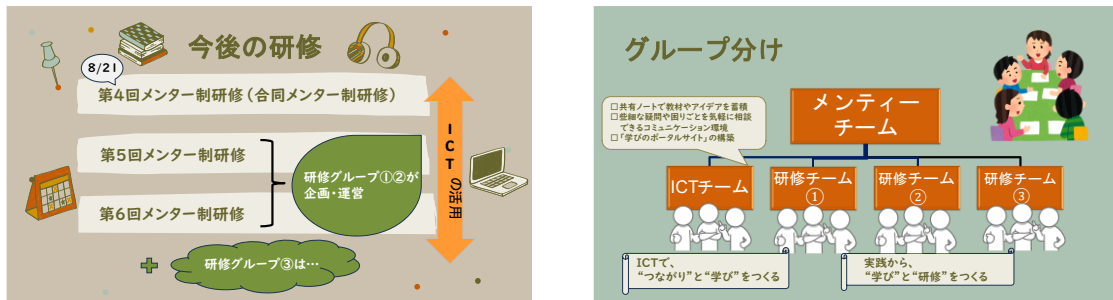


図 5-14 今後の研修、グループ分け

## 1 ACT1 「学びたいこと」を考える」

ACT1 では、若手教員が自身の学びを主体的に捉えることを目的に、“学びたいこと”を整理するワークに取り組んだ。最初に第1回研修で出ていた多様な「学びたい研修」のアイデア（授業づくり、ICT活用、学級経営、先輩に聞きたいことなど）を振り返り、今回のワークの手がかりとした。続いて、各グループで3色の付箋を使って、自分の課題やニーズを多面的に考えるワークを行った（図5-15）。

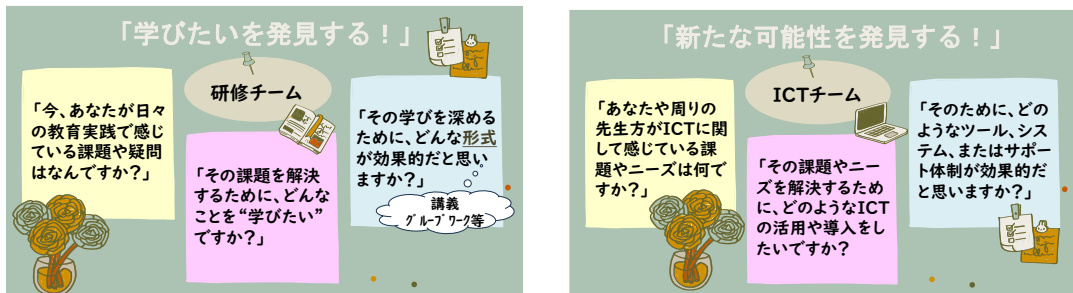


図 5-15 研修スライド

このワークでは、課題・学びたい内容・学び方を切り分けて整理できるようにしたことで、若手教員自身が「何について学びたいのか」をより具体的に言語化する様子が見られた。グループで対話する中でお互いの課題や関心に共感し合う姿も見られた。



用」とし、ICT を用いたコミュニケーション環境や教材共有、相談のしやすい仕組みづくりなどが話し合われた。



図 5-18 研修スライド

### 3 研修後のアンケートより

第3回研修後のアンケートからは、若手教員が今回の研修を通して得た気づきや学びが多面的に表れていた。まず、研修内容をどのように受け止めたかという点では、自分の学びを自分でつくることの大切さを実感した教員が多く見られた。

■ もっといろいろ考えていかなければならないと感じた。(初任者A)

■ 研修を計画する際には「何を学ぶのか」「どんな力を身につけたいのか」を区別して考えることが必要だと分かった。(3年目A)

といった記述があり、研修づくりの視点や自分の課題の捉え方がより明確になったことがうかがえた。

また、ICT チームの参加者からは

■ ICT を用いた「つながり」の持ち方について考えることができた。(2年目A)

と ICT 活用の可能性に対する理解が深まったことも読み取れた。

研修の雰囲気については、「自分の意見を安心して言えたか」という問いに全員が「そう思う」「大変そう思う」と回答しており、心理的安全性のある場であったことが確認できる。自由記述には、

■ 難しい内容だったが、もっと知りたいと思った。(講師D)

■ ICT の使い方やメリットをもっと知りたい。(2年目A)

といった前向きな学びの姿勢が示される一方、

■ 開始時間に人が集まりにくいのが気になる。(3年目A)

などの運営に関する意見も寄せられ、今後の進め方への改善点も示された。

研修の最初と最後に投げかけた「自らの成長のために『本当に学びたいこと』をどのように探し、どのように形にしていきますか？」への回答では、参加者がそれぞれの実践に即した次の一步を具体的に記述していた。

- 自分で振り返りながら形にしていく。(初任者A)
- 普段悩んでいることなどを書き出して周りの先生と共有する。(3年目A)
- 日々の授業や校務で得た気づきや疑問を手がかりにし、他の先生と相談しながら具体化していく。(2年目A)
- 授業を見に行ったり、アドバイスを頂いたりする。(講師D)

学びを日常の実践に結びつけようとする姿勢が明確に表れていた。こうした回答から、今回の研修が若手教員の主体的な学びにつながり始めていることがうかがえた。

#### **4 第3回メンター制研修のまとめ**

第3回研修は、若手教員が自分の学びを自分たちでつくるための転換点となる機会となった。これまでの研修では、授業づくりや人権教育など、テーマが用意された中で学びを深めてきたが、今回初めて、自分たちが日常で抱える課題や関心を出発点として「何を学びたいのか」を考え、その学びをどのように実現していくかを仲間と共に考える時間を設定した。

研修の中では、若手教員が普段感じている悩みや迷いが率直に共有され、それが「学級経営」「生徒主体の授業づくり」「ICTの活用」「教員同士のつながり」といったテーマへ自然につながっていった。さらに、それを研修として形にしていく過程を経験したことで、「学びは与えられるもの」から「自分たちで創り出すもの」へと意識が変化していく様子が見られた。

第3回研修は、若手教員が自身の課題を基に学びをつくる経験を通して、研修そのものを主体的にデザインする力を育てる機会となった。ここで生まれたテーマや方向性は、次回の研修へつながっていく。

#### **第4項 第4回メンター制研修(合同メンター制研修)**

第4回メンター制研修は、実習校と協力校の合同で8月21日(木)13時より実施した。「今日から始める私らしい学び」をテーマに、お互いの経験を共有しながら、自身の学び方を見つめる時間となった。今回の研修では、「つながる・語る」→「見つめる・

えがく」→「つなぐ・活かす」という3つの流れを通して、若手教員が自分の成長を実感し、明日からの実践に生かすことをねらいとした。

研修の冒頭では、異なる学校の教員が安心して対話できる場づくりを重視し、いつものように「失敗・間違いOK!」等のルールを共有した。これらは、これまでのメンター制研修でも大切にしてきた姿勢であり、参加者が立場や経験の違いを超えて意見を交換するための基盤となった（図5-19）。

さらに、研修全体の方向性を明確にするため、次の問いを提示した。「“私らしい”先生として、これからどんな学びを創り、どんな成長をしていきたいですか？」この問いを起点に、参加者自分自身の価値観や学び方を意識しながらワークに取り組むことができた。

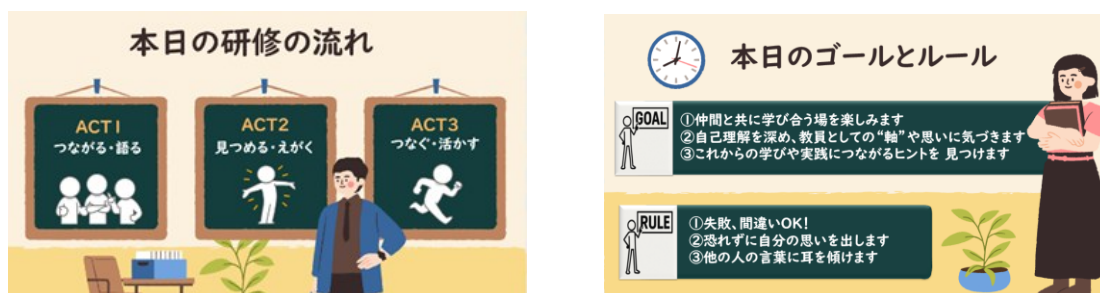


図5-19 第4回メンター制研修の流れ、ゴールとルール

## 1 ACT1 「つながる・語る」

第4回研修の前半では、合同メンター制研修という場を生かし、異なる学校の若手教員同士が自然に対話を始められるよう、交流を目的とした2つのワークを実施した。

「4つの部屋」では、呼ばれたい名前・担当教科、好きな〇〇、夏休み満喫度（10点満点）、自分の強み・今日のチャレンジなどをキーワードに1分の自己紹介を行い、文字を書き起こすことで内省を促し、自分の考えを整理する機会とした。短時間の交流であったが、参加者はお互いの価値観や経験に触れることができ、場に温かい雰囲気が生まれた。

続いて、「さいころトーク」を実施した。6つの問いのうち、1つはグループで新たに作成し、出た目の問いに基づいて参加者が一人ずつ語る形式とした。他のメンバーはうなずきや笑顔を交えながら聴く姿勢を大切にした。このワークは、問いを媒介として参加者が安心して発言できる雰囲気を整え、関係性の形成を促すことをねらいと

している。また、学級でも学びを自然に始められる空気をつくる手法として活用できる。実際、他校の教員の考えや経験を聞くことで、参加者同士の距離が縮まり、安心して語り合う雰囲気が形成された。

さいころトーク 話せる範囲で  
※6のテーマはグループで考えよう!

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">                 (呼ばれたい)名前 + 教科             </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                 好きな○○             </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">                 夏休み満喫度 ○/10             </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                 ・自分の強み ・今日のチャレンジ             </div>
--	--

1分で自己紹介をしてみましょう。

●	教師になったきっかけ
●●	私のストレス解消法
●●●	最近のちょっとうれしかった(感動)エピソード
●●●●	今ちょっと聞いて欲しい悩み
●●●●●	好きな給食のメニュー
●●●●●●	




図 5 - 20 ACT 1 資料

これらの2つのワークを通して、両校の若手教員は短時間でありながらお互いの理解を深め、「共に学ぶ仲間」としてつながることができた。この「出会いの時間」は、後半の自己理解や未来の展望を扱うワークへと自然につながる土台となった。



図 5 - 21 研修の様子

## 2 ACT 2 「見つめる・えがく」

研修の後半では、参加者が自分の「学び方」を多面的に捉えなおし、今後の成長につながることを目的に、ラーニングパターンカードを用いたワークを実施した。ラーニングパターンカードは、主体的に学び続けるための40種類の学び方のコツが1枚ずつ示されている教材であり、状況や構成に合わせて自分に必要な学び方を選び取ること

ができる。複雑な問題が絡み合う現代において求められる「課題と解決する力」や「学び方を知る力」を育てる上で、どのように学ぶかを考える思考そのものを支えるツールである。

今回の研修では、カードを利用して

STEP 1：今の自分の学び方を見える化する（個人）

STEP 2：今の自分を語り合う（グループ）

STEP 3：5年後の理想の姿をデザインする（個人）

STEP 4：未来の自分を語り合う（グループ）

という4つのステップで自己理解を深めていった。

参加者はまず、40種類のカードの中から「今の自分の学び方に合うカード」3枚を選び、その理由やエピソードを言語化した。日々の業務で無意識に行っている行動をカードを通して可視化することで、参加者は「自分の学びのクセ」や「強み」を客観的に認識できるようにした。参加者は「学びのワクワク!」「壁を小さくして進める」「教わり上手になる」など、参加者が選んだ具体的なカードが記録されており、今の自分を素直に受け止めようとする姿勢が見られた。

次に、選んだカードをもとに互いの学び方を語り合う対話の時間を設けた。対話を通して、自分の学びを改めて認識することができた。また、他者の語りを聴く中で、「そんな学び方もあるのか」という新たな視点に触れ、視野が広がったという声が聞かれた。参加者は、自分では意識してこなかった行動の意味や強みに気づき、自分自身の学びを多面的に捉え直すきっかけになったようだった。

その後、「5年後、自分はどんな教師でありたいか」という未来志向の問いに取り組んだ。参加者は「これから身に付けたい」「さらに伸ばしたい」と思うカードを3枚選び、理想の教師像や学級の在り方を言語化した。その際に、「5年後、どんな教室をつくりたい?」「なぜそのカードを選んだのか?」「明日からどう使うか?」という問いを投げかけ、単なる夢や希望ではなく、行動につながる具体的な思考ができるようにした。

- おんぶにだっこ→背負う側へ。(初任者E)
- 生徒との関わり方が上手に。(講師C)
- まわりを巻き込むことができる先生。(9年目A)
- 居場所をつくれる先生に。(2年目B)



図5-22 研修の様子

- 安心感を与えられる先生。(初任者B)
- 自分や人の成長にも関われる先生。(3年目A)
- あらゆることの主語を生徒に。(3年目B)

など、若手教員一人ひとりの実践や願いが反映された5年後の姿が描かれていた。また、選ばれたカードにも「魅せる力」「創造的な学び」「成長の発見」「フィールドに飛び込む」「つなぐ力」など、目の前の課題に対して受動的に取り組むのではなく、自分から働きかけ、環境をプラスに変えていこうとする姿勢が見られた。

そしてグループで、それぞれの未来について語り合った。自分の理想像を可視化、言語化することで、自分がどの方向に向かって成長したいのかが明確になる。また、他の先生方の思いを聴くことで、多様な教師像や価値観を知り、視野の広がりにもつながった。さらに同じような思いをもつ仲間がいるという安心感が生まれ、心理的な支えになる点も大きい。自己理解を深めるだけでなく、実践へ踏み出す力を育てる重要な橋渡しとなり、若手教員が主体的に学び続けるための支えとなればと感じた。

### **3 ACT3 「つなぐ・活かす」**

研修の最後には、学びを日々の実践につなげることを目的として、振り返りの時間を設けた。ここでは、ラーニングパターンカードで選んだ言葉や対話の中で得られた気づきを、明日以降の行動へと結びつけることを意図した。また、これらの言葉を「今日1日限りのもの」とせず、今後の学びへ生かしていくことの重要性を共有した。

振り返りでは、「今日1日どんな学びや気づきがあったか」「今日の学びを今後どのように活かしていきたいか」という2つの問いを手がかりに、参加者一人ひとりが自分の学びを振り返った。選んだカードを貼付したシートには、その日の学びや気づきに加え、「小さな一歩宣言」が記され、未来の行動につながる具体的な決意が示されていた。今日の気づきとして

- 学ぶことにキャリア年数は関係ない！（12年目）
- やりたい気持ちがあるから、もっと行動する！人ともっと話す。(3年目C)
- 自分の中だけで完結させず、他の先生の意見や考えを踏まえて考えることができた。  
(初任者C)
- 悩んでいるのは自分だけじゃない。何年たっても成長できる仕事！（講師C）
- 他の考えや頑張っている話を聞くと自分も色々とアイデアが湧いてくる。(3年目B)
- 色んな人との対話から今の自分を見つめ直すことができた。(3年目A)

また、「小さな一歩宣言」では、

- 2学期、いいスタートができるように準備する。(初任者D)
- メンターとしてできることをみつけて実践します。(13年目)
- 自分のなかでひっかかっている所にこそ学ぶ。(8年目A)
- インプットとアウトプットどちらもする。(初任者C)
- 多くの先生方を見てまねていきたい。(講師C)
- 人と話をし、人を知る。(9年目A)
- 2学期の学びをプロデュースする。(2年目A)

と前向きで、研修で得た学びが単なる気づきにとどまらず、明日からの行動に結びついていることが分かった。

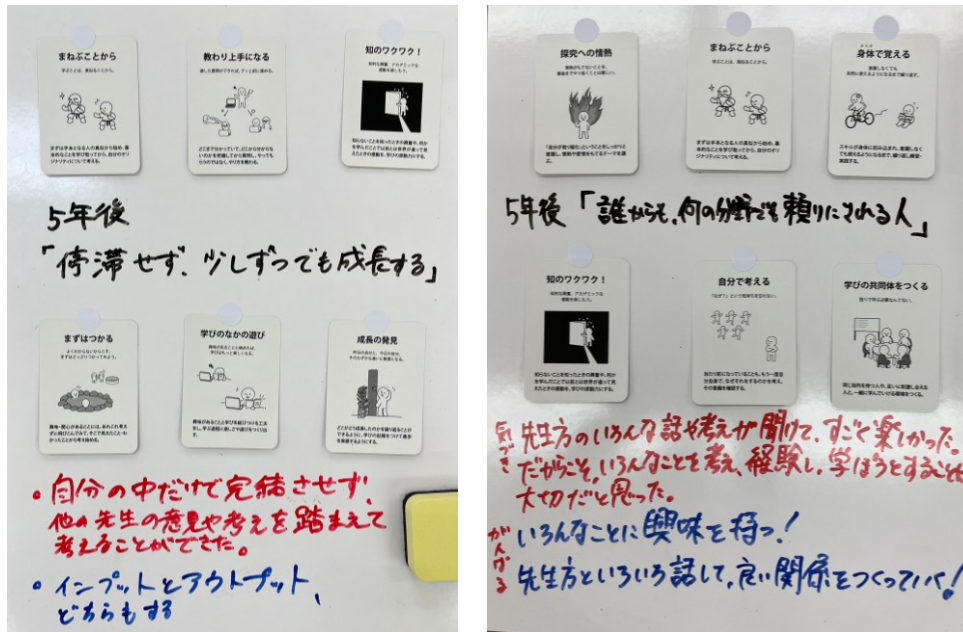


図5-23 研修後のホワイトボードより

研修の締めくくりでありながら、同時に次の実践への始まりでもある。自らの学びのプロセスを自覚し、教職生活の中で「どのように成長していきたいか」という視点を持つこと、他校の若手教員との対話を通して、学びの仲間としてのつながりも強まっていくことを願う。

若手教員がお互いの思いを共有しながら、自分自身の成長を描くことは、個々の力量形成だけでなく、学校全体の学びを支える文化づくりにもつながる。今回の合同メ

ンター制研修で育まれた意識とつながりを、今後の校内研修や日々の教育活動に継続的に活かしていくことが求められる。

#### **4 研修後アンケートより**

研修後のアンケートからは、今回の合同メンター制研修が若手教員に多様な気づきや学びをもたらし、明日からの実践につながる重要な機会となったようだった。今回の研修では、最初と最後に「“私らしい”先生として、これからどんな学びを創り、どんな成長をしていきたいですか？」という問いを提示した。この問いが参加者の内省と対話を支えたように感じる。

##### **(1) 気づき・学び**

###### **【多様性への気づき・人とのつながり】**

- いろんな「らしさ」をもつ先生がいて、学校が成り立っていること。(3年目B)
- 先生方に相談しやすくなった、距離が縮まった気がする。(講師C)
- 自分自身の様々なことを話していく中で、先生方の傾聴する姿勢が、とても温かい雰囲気を作ってくれた。気兼ねなく話せる空間や環境を作ることが、学級経営の中でも本当に大切なことなんだと、改めて気づくことができた。(13年目)

###### **【自分自身を見つめ直す気づき】**

- 今の自分の働き方について、考えていたのですごく悩んでしまう部分もあったが、とりあえず飛び込んでみることに、動いてみることに、「急がば回れ」の大切さを改めて感じた。(3年目A)
- 今まで完璧を求めすぎて、自分の理想を生徒に押し付けてしまっていた。(講師B)
- 自分の思っていることや考えていることは、人に話すことで自分自身でも気づくことができる。(3年目C)
- 自分の考え方の整理の時間にもなった。(18年目)
- 自分を再度見つめるキッカケとなった。普段の授業で追われて考える時などなかったので、本当に良かった。(初任者B)

###### **【学び方・キャリアへの気づき】**

- 自分の学びが子どもの学びにもつながることを知った。(3年目B)
- 自身の学びへのアプローチにバリエーションができたような気がする。(初任者E)
- 自分のキャリアプランやこれから実践したいことを見つめ直すきっかけになった。  
(3年目A)

■ 5年後どうなりたいかを考えることによって、今までより自分のやりたいことが明確になった。(18年目)

■ 考え方も色々あるので、自分に合うものを新しく探していくのもいいと考えた。

(9年目A)

多くの参加者が、「自分の学び方や働き方を見つめ直した」「対話の中で新しい気づきが生まれた」「多様な価値観を知り、視野が広がった」と答えており、自己理解と他者理解の両面で学びが深まっていったことが分かる。特に「色々な『らしさ』が学校を支えている」という気づきは、教員一人ひとりの個性や考え方を大切にしようとする姿勢の広がりを示している。また、完璧主義に気づいたり、日頃とれなかった内省の時間を持てたりと働き方や心の持ちようを見つめ直す契機にもなっていた。さらに、「自分の学びは子どもの学びにつながる」という感想もあり、自分が変わることで、子どもへの働きかけも変わり、学校全体の学びの質が高まっていくといった学びの循環が生まれつつある様子が示されている。

(2)「“私らしい“先生として、これからどんな学びを創り、どんな成長をしていきたいですか？」への回答

■ 5年後に支える側の教員になれるように、今は他の教員から学び、真似をし、ひとつずつ積み重ねていきたい。(初任者E)

■ なんでもチャレンジする！ことを大切にしていきたい。教職員同士も生徒とも一緒に挑戦し、成長していける教員になりたい。(初任者D)

■ 色々な方から「まねぶ」ことを大切にしていきたい。取り入れた方が良くと思うものを取り入れ、必要なら自分なりにアレンジしていきたいと思う。(初任者C)

■ 生徒に安心感を与えられるようにしていきたい。そのために言葉の数や表現方法を伸ばしていきたい。(初任者A)

■ 生徒が主体的に参加できる授業を作り、自分自身も生徒から学ぶこともたくさんあるので、共に成長していきたいと思った。(講師B)

■ コミュニケーションをとって、新しい学び方など、人と関わることで、新しい自分を探し、成長していきたい。(9年目A)

この問いに向き合った時間は、参加者にとって「未来の自分」を描く力を引き出す場となった。チャレンジする姿勢を大切にしたい、安心感を与えられる教師になりた

い、他者から学び続けたいなど、これらの言葉はこれからの日々具体的な取組として落とし込まれていくものである。

### **(3) 合同メンター制研修への感想**

#### **【対話をもたらした気づき】**

- 初めましての先生だからこそ、学校の状況や自分の状況を言語化することによって、自分の頭の中を整理しながら、見つめ直すことができた。(3年目A)
- たくさんの先生とお話しすることができてその上でこれから必要な知識や先生方の声を聴くことができたので、とても有意義な時間になった。(講師B)
- 新鮮で面白かった。合同メンター制研修を沢山取り入れてほしい。(3年目C)
- 他校の教員の意見も知れて触れ合うことがいい機会だなと思った。(講師C)

#### **【合同による学び・視野のひろがり】**

- 他校の先生の話聞く中で、本校との違いや類似点に気づくことができ、自分自身のさらなる学びの向上につながったと思う。(講師A)
- ほとんどが知らない先生なので、気が引き締まった。(初任者B)
- 普段関わりのある先生以外の意見も聴くことができ、より多角的に考えることができたように思う。(初任者C)

合同で実施したことにより、普段は関わる機会の少ない教員同士が出会い、語り合いながら相互に学びを広げる「新しい学びの場」が形成されていた。他校の教員との交流は、単なる情報の共有にとどまらず、自身の実践を振り返り、「自分はどのようにしているのか」を改めて考える契機となっていた。「初めて会う先生だからこそ言葉にできた」という声が示すように、他校教員との対話は、自分の実践を別の視点から捉え直す機会となり、振り返りの質を高めることにつながっていたと考えられる。

### **5 第4回メンター制研修まとめ**

今回の合同メンター制研修は、2校の若手教員が一堂に会し、お互いの経験や価値観を交流しながら、自身の学び方を深める貴重な機会となった。参加者は、様々なワークを通して「自分はどのように学んでいるのか」「これからどのように成長していきたいのか」を考えた。他校の教員との対話は、単なる情報交換ではなく、自分の実践を立ち止まって見つめ直すきっかけとなった。

さらに、学校という枠を超えて新しい関係性が生まれ、「一人ではなく、共に学び続けられる仲間」の存在を知ることができた。初めて出会う教員同士が対話を通して安

心して学び合い、新しい自分の可能性を見出す姿は、今後の研修文化を広げる上で大きな示唆となる。

さらに、今回学んだ「学び方」についての理解は、このあと若手教員自身が企画・運営していく第5・6回のメンター制研修につながる。自分の学び方を知り、他者の学び方を尊重し合い、先を見据えて行動を組み立てるといえるのは、今後の研修を自分たちでデザインしていく際の支えとなればと思った。

### 第5項 第5回メンター制研修

第5回メンター制研修は、10月20日（月）15時20分から実施し、若手教員が自ら企画・運営に挑戦した初めての研修であった。「学級経営について学びたい」という若手教員のニーズに基づいて構成された。研修全体は、若手教員による司会進行のもと、対話の時間を半分以上取り入れた構成で、終始和やかな雰囲気の中で学びが進んだ。

企画チームは、事前にメンターの先生方へアンケートを実施し、多くの先生方が丁寧に回答してくださった。その内容を若手教員が読み取り、分かりやすくパワーポイントに整理して提示したことも、研修の理解を支える大きな要素となった。それを基に、研修が進められた。

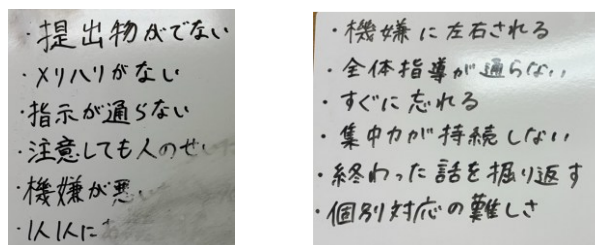


図5-24 研修中のホワイトボードより

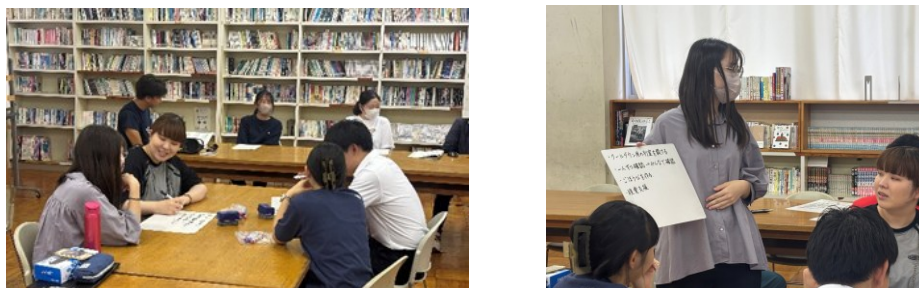


図5-25 研修の様子

## 1 研修の内容と流れ

「大変だったと感じたクラスの実態」「生徒に対してどのように指導・支援しているか」等の項目をまずは自分たちで対話しながら出し合い、その後先輩たちからの助言・アドバイスを紹介するという流れであった。先輩方からは、生徒との関係づくりを丁寧に行う、保護者と早めに関係を築く、連携する、一人で抱え込まず、複数で支援するチーム体制をつくるなどのアドバイスをいただいた。また、実際のトラブル事例や指導の工夫、授業中の声かけ、学級全体の空気づくりの具体例が紹介された。若手教員が進行したことで、場が柔らかくなり、自然に話せる雰囲気が出来ていた。

## 2 研修後アンケートより（参加者）

### 【先輩のリアルな経験から】

- 自分の困っているケースに近かった。（初任者C）
- 具体的な例が参考になった。（講師A）

### 【悩みを共有することでの視野の広がり】

- 他者の考え方に触れ、多角的に考えられた。  
（初任者C）

- 状況を言語化するだけで整理できた（3年目C）

### 【明日から生かしたいと思える視点】

- 困った時に今日の話を出したい。（3年目C）
- クラスで試したい実践が見つかった。（講師B）
- 姿勢や考え方が自分の教育観につながった。（講師A）

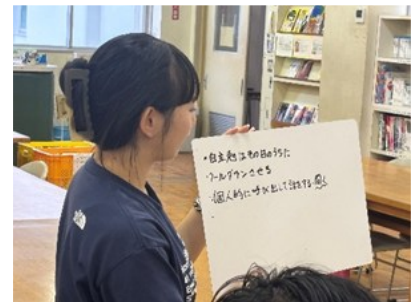


図5-26 研修の様子

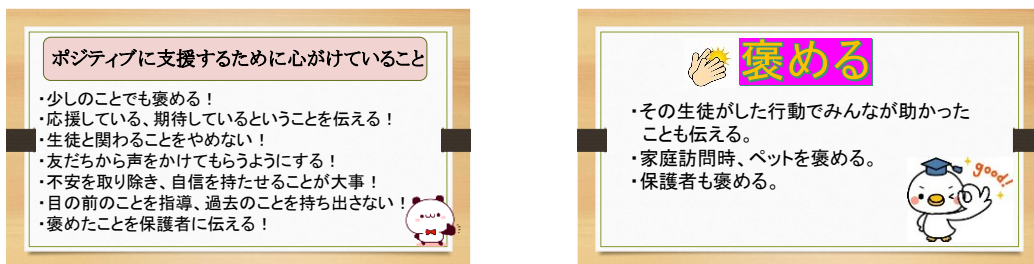


図5-27 研修スライド

## 3 研修後アンケート（研修企画者）

研修企画者へのアンケートでは、研修を「創る側」を経験したからこそ得られた気づきがあった。

### 【伝えることを主体的に考える姿勢】

- 先輩の意見をどう整理し、どう伝えるかを工夫した。(初任者A・3年目A)
- パワーポイントを見やすくまとめた。(6年目A)

### 【協働の難しさや価値の両方を経験】

- 分担して役割を進められた。(初任者A)
- 時間がなく調整が難しかった。(3年目A、6年目A)
- 知識不足の中で研修をつくる難しさを感じた。(2年目B)

### 【学びに対する姿勢の転換】

- 研修が「準備の積み重ね」で成り立っていることに気づいた。(初任者A)
- 生徒指導や保護者対応に逃げずに向き合いたいと思った。(3年目A)
- 後輩を支えられる教員になりたい。(6年目A)
- もっと知識をつけたいという意欲が生まれた。(2年目B)

これらは、若手教員が「研修を受ける側」から「研修を創る側」へ、主体的な学び手へと変化している姿が読み取れる。

## 3 第5回メンター制研修のまとめ

第5回研修は若手教員が主体的に研修を企画・運営し、仲間と学び合いを通して、学級経営の資質を高める場となった。研修に際しては、多くの先輩教員がアンケートに協力するなど、学校全体で若手教員を支えようとする姿勢が見られ、組織として若手教員の成長を後押しする様子が感じられた。若手教員は、寄せられた多様な意見や経験を丁寧に読み解き、視覚的に分かりやすい資料に整理して提示することで、研修内容への理解を深め、研修の質を高めていた。

また、研修時間の半分以上を対話に充てたことで、参加者同士が悩みや経験を率直に共有し合うことができ、相互理解と学びの深化、および安心して語り合える雰囲気構築につながった。参加者は、研修を通して、明日から実践できる具体的な一歩を見出しており、本研修が学びを実践へと結びつける確かな機会となったことがうかがえる。さらに、研修を企画・運営した若手教員にとっては、研修づくりの難しさと同時にその価値を実感する経験となり、学びを意図的にデザインする力を育み始める契機となった。

## 第6項 第6回メンター制研修会

第6回メンター制研修会は、11月18日（火）15時30分より実施された。第5回に続き、若手教員が自ら企画・運営を担った2回目の研修である。企画したチームは、これまでの議論を踏まえて、「生徒が主体的に参加する授業について」をテーマに設定し、資料づくり、アンケート作成、進行までを協働して準備した。

当日は、これまでの研修で育まれてきた「安心して語り合う雰囲気」が自然に場に表れ、全体を通して落ち着いた対話と温かな空気の中で学びが進んだ。

### 1 研修の内容と流れ

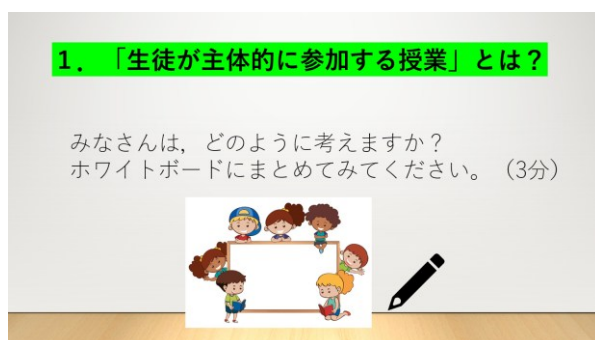


図5-28 研修スライド

研修では、参加者が授業について感じている課題をまず言語化し、その後にお互いの経験や考えを共有する流れで進んだ。はじめに、「主体的な学びとは何か」「授業のどの場面に課題を感じているか」など、若手教員同士で自由に対話する時間を設けた。



図5-29 研修の様子

その後、先輩教員からの助言を紹介しながら、参加者が自分の授業を振り返る視点をもてるよう工夫されていた。授業中の声かけ、生徒理解の視点、授業の構成や流れ

など、経験に基づく具体的な示唆が共有され、参加した教員からは自然に発言が生まれていた。若手教員が進行したことで場が和らぎ、対話が広がる様子が見られた。

## 2 研修後アンケートより（参加者）

参加者アンケートからは、研修の場が安心して学べる空気に包まれていたことが読み取れた。

### **【授業づくりへの気づき】**

- 主体性はよく使う言葉だが、深く考える機会になった。（初任者A）
- 主体的な授業についての悩みが共有できた。（初任者B）
- 教員側が授業を理解していないと、生徒に求めるのは難しい。先輩方の言葉を生かしたい。（3年目A）
- 主体的な学びとは何かを自分の実践を振り返ることができた。（6年目B）

### **【明日から授業へ生かせる視点】**

- 生徒に先生役をさせるというアイデアが参考になった。（9年目A）
- スモールステップで授業を進めたい。（初任者B）
- 生徒の姿を具体的に思い描きながら授業を考えたい。（3年目A）

また、参加者全員が「安心して発言できた」と回答しており、対話が学びを支える場として確立されつつあることがうかがえる。

## 3 研修後アンケートより（研修企画者）

### **【伝え方や資料づくりへの意識】**

- 意見が出やすいように話し方を工夫した。（講師C）
- 主体性を理解するために自分なりに学びを深めた。（講師B）
- 見る人に分かりやすい資料を意識して作成した。（講師A）

### **【協働する中での気づき】**

- アンケートのまとめ方に難しさを感じた。（講師C）
- 研修づくりのすべてが難しかったが、協力しながら乗り越えた。（講師B）
- 役割分担が明確で作業を進めやすかった。（講師A）

### **【学びへの姿勢の変化】**

- 研修をつくる側になることで、見え方が変わった。（講師C）
- 活動ある研修は負担が少なく、学びやすいと実感した。（講師B）
- 研修は自分のスキル向上に不可欠で、今後も学び続けたい。（講師A）

これらの記述から、若手教員が「研修を受ける側」から「研修を創る側」へと少しずつ変わっていていることが分かる。

#### **4 第6回メンター制研修のまとめ**

第6回メンター制研修は、第5回に引き続き、若手教員が研修の企画・運営を担うことで、主体的に学びを創り出す力がさらに高まった機会となった。企画にあたっては、資料やアンケートが丁寧に作成され、研修の目的が内容や参加者にとって理解しやすい構成となっており、学びを支える工夫が随所に見られたと捉えられる。

研修時間の半分以上が対話に充てられたことで、参加者は安心して意見や悩みを語り合うことができ、対話を通して学びを深める場が自然に成立していた。参加者からは、授業改善につながる具体的な視点を得たという声も多く、研修での学びが日常の実践へとつながる確かな手応えが感じられた。また、研修を企画・運営した若手教員にとっては、研修づくりの難しさとその価値を改めて実感する経験となり、学びを意図的にデザインする力を育み始めている様子がうかがえた。

#### **第3節 自己啓発シート**

本年度の実践では、若手教員の一人ひとりが自分の思いや経験を言語化し、次の挑戦へとつなげていくために、「自己啓発シート」を利用した。5月・11月・年度末の3回に分けて記入することで、「書く→語る→省察する→行動する→再び書く」という学びの循環をつくり、1回の振り返りでは見えにくい成長を捉えることができた。

5月当初のシートでは、「なぜ教師になろうと思ったのか」「大切にしてきた価値」「いまできていること」「課題」といった原点に立ち返る問いが、若手教員にとって自分を見つめ直すきっかけになるようにした。また、とくしま教員育成指標に基づく自己評価チャートを併用することで、感覚ではなく指標に基づき「できている点」と「課題」を整理しやすくした。

記入後は、ホワイトボード・ミーティング®の定例進捗会議を用いた個別面談を設定し、シートに書かれた内容を基に対話を深めた。若手教員自身が言語化することを重視し、若手教員の気づきを引き出すことを大切にした。記述と対話を組み合わせることで、シートでは書ききれない思いや不安がヒアリングを通して語られる場面も多かった。「早く休みたい」「勉強をがんばっていない子に目がいってしまう」など、実践の裏側にある葛藤が共有されたことは、若手教員の理解をさらに深めることができた。

以上のように、自己啓発シートは単なる記録用紙ではなく、若手教員が「自分の成長を自分の言葉で語り、また次へ踏み出すための起点」となっている。記述→対話→実践という循環は、教員自身の内省を支え、学校全体で学びを共有していく土台となり得るものと考えられる。

#### 第4節 メンター通信

本年度の取組では、若手教員の学びを日常的に支える目的で、メンター通信を作成した。通信は、新年度スタート、学級開き、授業開き、家庭訪問など、その時期の教育活動に応じたテーマと問いを設定し、短時間で読み進められる形式とした。内容は、若手教員が授業づくりや生徒指導、学級経営を振り返る際のでがかりとなるよう、1号につき1つのテーマに絞って構成した（図5-30）。

No.	テーマ	問い
1	新年度スタート	どんな1年にしたいですか？
2	学級開き	生徒との出会いをどのようなものしたいですか？
3	係活動	一人一人が活躍できる場をどうつくりますか？
4	授業開き	学ぶ楽しさを感じられる授業をどうつくっていきますか？
5	家庭訪問	保護者とどのように関係を築いていきますか？
6	第1回研修	
7	学校生活	生徒との1日をどう過ごしますか？
8	清掃活動	清掃活動にはどんな意味があると思いますか？
9	学校行事	生徒の成長をどのような活動や関わりの中で見届けたいですか？
10	ワークライフバランス	ここまで頑張った自分に一言かけるとしたら何と伝えたいですか？
11	給食指導	生徒が安心して楽しく食事をするためにどのように関わりますか？
12	ビジネスマン①	ビジネスマンとは何でしょうか？なぜそれが重要なのでしょうか？
13	ビジネスマン②	教員のどんなふるまいに安心を感じると思いますか？
14	ビジネスマン③	生徒をチームで育てるために何を心がけたいですか？
15	学習評価	授業のどの場面で生徒の“成長”や“変化”を見取ろうとしていますか？
16	授業観察	他の先生方から何を学びたいですか？そのためにどんな視点を意識しますか？
17	第2回研修	
18	三者面談	三者面談で生徒と保護者とどんな“前向きな一歩”をつくりたいですか？
19	夏休みの過ごし方	夏休みが終わったとき、どうなっていたらうれしい？
20	神山まるごと高専	生徒の“挑戦”をどのように支えますか？
21	第3回研修	
22	フィールドワークに向けて	どんな問いをもってフィールドワークに臨みますか？
23	2学期スタート	どんな2学期にしたいですか？
24	フィールドワーク報告	
25	第4回研修	
26	ストレスマネジメント①	後半戦を元気に走りぬぐために、自分にどんなメッセージを贈りますか？
27	ストレスマネジメント②	自分をいたわるためにできる小さな一歩は何ですか？
28	生徒指導①	生徒指導を生徒の成長を支える場とするために、どう関わりますか？
29	生徒指導②	生徒と向き合うときに大切にしたい“自分の軸”は何ですか？

図5-30 メンター通信のテーマと問い

メンター通信は、実習校に加えて、市内2校にも配付した。これは、複数校の若手教員が同じ問いを手に取り、日常の実践を見つめ直す機会を共有できるようにするためである。年間を通して継続的に発行し、研修と研修の間に若手教員が自分の経験を振り返ることができるようにした。

通信に掲載した問いは、若手教員が日々向き合う場面を起点として設定したものであり、自分自身の実践を省察するきっかけとして活用できるよう工夫した。これらの問いは、メンター制研修で扱った内容とも関連付けながら設定した。

## 第5節 実践のまとめ

本章では、年度当初に整備した推進体制のもとで実施したメンター制研修（第1回～第6回）、自己啓発シートの活用、メンター通信の作成・配付を中心に、実習校で取り組んだ一連の実践について整理してきた。

各回の研修では、「失敗・間違いOK!」という共通認識のもと、安心して語り合える雰囲気づくりを大切にするとともに、「研修の最初と最後に問いを投げかける」という枠組みを継続して設定し、若手教員が自分の思いや経験を言語化し、他者と共有する場を積み重ねてきた。

研修の企画・運営においては、第1回から第4回までは筆者が中心となって進行や構成を担い、対話的な研修の進め方や振り返りの視点を示してきた。一方、第5回・第6回の研修では、若手教員が主体となってテーマ設定や進行を行い、研修を「受ける側」から「創る側」へと主導権が移行していった。この過程は、若手教員が研修そのものを自分事として捉え、主体的に関わろうとする姿勢へと意識を転換していく重要な節目であったと考えられる。

また、第3回メンター制研修の中で、研修チームから「学級経営について」「生徒が主体的に参加する授業の実践」「あなたの知らない職員を知ろう」といったテーマが提案された。これらは、若手教員が日常実践の中で感じている関心や悩みを出発点として生まれたものであり、研修テーマが若手教員自身のニーズに根ざしていることを示している。

このうち、「学級経営について」「生徒が主体的に参加する授業の実践」については、今年度の研修の中で実際に取り上げ、対話を通して具体的な実践や工夫を共有することができた。一方、「あなたの知らない職員を知ろう」については、本研究の実践期間

(12月まで)においては実施に至らなかったものの、教職員同士の相互理解や関係性の深化につながるテーマとして、今後計画的に実施していく予定である。さらに、ICTチームからは、「先生同士の『つながり』と『学び』をつくるためのICT活用」という方向性が示され、ICTを活用したコミュニケーション環境の整備や教材共有、相談しやすい仕組みづくりについて検討が行われた。この取組についても、本研究の実践期間(12月まで)においては構想段階にとどまったが、若手教員の学びを支える環境整備の重要性が共有された点は成果であり、研修や日常実践を支える基盤として、今後具体化を図っていく必要がある。

これらの実践は、単発で終わりがちな校内研修という「点」を、自己啓発シートやメンター通信という「線」でつなぎ、教員が日々の忙しさの中でも「立ち止まって振り返る習慣」を学校の中に根付かせる試みであったと言える。特に後半の研修においては、若手教員自身が研修の企画や運営に関わることで、不安や多忙感が仲間との対話を通して経験として意味付けられ、日々の実践を支える前向きな学びへと転換していったと捉えられる。

## 第6章 実践の結果

本章では、本研究における実践を通して得られた結果について、アンケート、自己啓発シート、ヒアリング記録等の記述をもとに整理する。ここでは、実践を通して実際に確認された若手教員の言動や意識の変化を中心に記述し、その評価や解釈については次章で行う。

### 第1節 アンケート結果より

本節では、本研究における実践の効果や影響を多面的に捉えるために実施した3つのアンケートの結果を掲載する。具体的には、①メンター制研修・サザン通信についてのアンケート（若手教員）②若手教員の主体的な学びについてのアンケート（ベテラン教員）③他校の合同メンター制研修後アンケートである。これらの結果から、若手教員自身の意識の変化に加え、周囲の教員や他校の参加者が本研究をどのように受け止めていたのかを明らかにする。

#### 第1項 メンター制研修について

Q1：メンター制研修を通して、特に印象に残っている内容や学びは何ですか？

それにより、あなたの教員としての考え方や日々の行動にどのような変化がありましたか？

##### 【ホワイトボード・ミーティング®（第1回）】

- 会話しながら書き出すことで、自分の状況や伝えたいことがはっきりした。自分の整理もできたし、もっと頑張りたいという気持ちを思い出せた。（3年目C）
- ホワイトボードを使って他の教員と情報共有ができたことで、相手の考えていることが分かった。その中で同じ考え、違う考えを共有でき、自分で抱え込まず、色々と共有することができた。（講師E）
- 授業に活用できると思った。それ以上に研修を通して、普段話さないことを先生方と話し合い、考えを聞いたことが楽しかった。自分の見方や考え方が少しずつ変わった。（8年目B）

##### 【人権の授業づくり（第2回）】

- 自分自身にも無意識の偏見がないか振り返り、生徒に言葉がけを行う時にも以前より意識するようになった。（2年目A）

■生徒の主体的な学びを深めるための授業づくりについての研修が印象に残っており、日頃の授業での生徒への発問等を工夫するように心がけている。(講師A)

■人権教育について授業構想を先生方と一緒に考えたこと。自分が人権の授業をする時に、どのような流れで授業を進めて、発問するのか考えるけど、その後の他の先生方にどのような進め方、発問をするのか聞いて、色々な先生方の色々なやり方を取り入れて授業するように心がけている。(3年目A)

#### 【合同メンター制研修(第4回)】

■他の学校の先生方の研修を受けられたのはよい刺激になった。(7年目B)

■合同で実施した研修。5年後どうありたいか。そのためにどんな努力・働き方が必要か考え直すことができた。(3年目A)

■自分を分析したカードを使った研修が印象に残っている。自己理解をもっとしていく必要があると思う。(9年目A)

#### 【学級経営(第5回)・主体的な授業づくり(第6回)】

■学級経営について先生方のお話を聞いて、色々な場面で活用している。(講師B)

■学級経営での先輩方の苦勞を聞き、生徒とのコミュニケーションを積極的にとるようになった。(初任者B)

■自分たちで企画・運営をしたこと。行動することで、先輩の意見を聞くことができ、伝えるための段取りを計画し、みんなで作ることができた。(6年目A)

■自分たちで調べて研修をしたことは、とても勉強になったが、日程がきつく、結局他の先生にやってもらった。(初任者A)

#### 【全体を通して】

■自己啓発シートを記入することによって、自分の今までのことを振り返り、これからの目標について考えることができる。これからも自分の行動に責任をもつ。(初任者D)

■自分と同じような悩みや不安を抱えている先生方がいることが分かった。悩みを抱えながら進まなければならない。(6年目B)

Q2：これまでのメンター制研修で学んだことを学校や自分の実践にどのように活かしましたか？活かしたことにより、生徒の変容があれば合わせて教えてください。

**【ホワイトボード・ミーティング®】**

- 生徒指導の場面で、ホワイトボード・ミーティング®を活用した。(初任者E)
- 生徒指導で話を聞くとき、正しく話せるようにメモを見えるところで書いていくと生徒も自分の悪かった所等を見つめられるようになった。(3年目C)
- ホワイトボードではなく、紙で書き出すようにした。自分を見つめ、生徒の主体性につながっていたと考える。(講師E)
- ホワイトボード・ミーティング®。まだ実践はできてないが、自分がファシリテーターとして、上手くできるようになれば、学活などでしてみたいと思っている。(3年目A)

**【教員の関わり方の工夫による生徒との関係性の変化】**

- クラスでは、以前に比べて話し合う場面を多く持ってみた。みんなと交流することで、コミュニケーションを図るきっかけになり、共通の話題や目標ができて仲が深まったように思う。(8年目B)
- 学年の仕事等、率先して行動し、生徒に自分から関わることで、生徒との関係性や授業がうまくいくことが以前よりも増えた。(初任者D)
- 生徒をほめること等、できることは積極的に活用している。(講師B)
- すぐに怒る生徒に対して、少し対応を変えてみた。最近は生徒自身の成長もあるが、生徒との距離感と信頼感がよくなった気がする。(講師C)
- 言葉がけには気を付けている。「～しよう」と声掛けをするように心がけている。(3年目B)
- 生徒とのコミュニケーションをとるようになり、クラスが明るくなった。(初任者B)

**【授業づくりにおける学習観の変化と実践の広がり】**

- 人権の授業で、「知る・感じる・行動する」の3つの柱を生徒に示し、意識させている。以前よりも生徒たちの中から、「感じている」と思われる発言が出るようになった。(2年目A)

■日頃の授業で、生徒同士の活動の場面を増やすように心がけた。生徒も自分の考えを表現することができるようになったと思う。(講師A)

■一人ひとり学び方が違うことを実感し、生徒一人ひとりにも、本人にとって最適な学びに少しでも近いものを提供したいと思うようになった。(初任者C)

**【自己理解・自己内省の広がり】**

■様々な場面で自分について考えるようになった。(9年目A)

**第2項 合同メンター制研修について**

Q3：他校の先生方と一緒に学ぶことで、どんな良さや気づきがありますか？また、その学びを通して感じたことを教えてください。

**【他者との共有によって得られた安心感と孤立感の軽減】**

■知っている顔の人が増えるのは安心になるなと思った。自分のことを何も知らない人に自分のことを伝えることもおもしろかった。(3年目C)

■共有することで、抱え込むことがない。(講師E)

■同じような悩み、苦労があることで、「自分だけではない」と感じられた。それぞれの働き方を知ることで、考え方が少し変わったこともある。(8年目B)

■自分だけでなく、他の先生方も悩むことや忙しいこと、疲れていることは同じなんだと思った。(初任者D)

**【多様な価値観に触れることによる学びの広がり】**

■学校によって、同じ悩みもあれば、違う悩みもあり、あらためて自校のよさや課題を振り返ることができた。(7年目B)

■普段関わらないからこそ、他校の先生の話は印象深い。「『将来、ちょっとおじさんのいうことは聞いていた方がいいな』というような人になりたい」という意見に共感した。(初任者E)

■職場が違っていても、生徒に対する思いなどは共通することが多い教員の方たちと出会えて、とても刺激になった。(13年目)

■初対面の方に自分のことを話すとき、改めて自分のことを紹介したり、振り返ったりすることで、より深く客観視することができた。(3年目A)

- “私らしい学び”に対する様々な先生方の考えを聞き、自分では想像することもできなかった建設的な考えを描くことができた。今後も自分以外のたくさんの人の意見を聞く機会を増やしていくことが大切であると感じた。(講師A)
- 他学年のあまり話したことの無い先生と話すのは新鮮だった。また年齢によっても考えていることや悩んでいることが違うので、自分の答えが見つかったり、相手の悩みが解決したりするのがよかった。(3年目B)
- 同じ悩みの共有や情報交換など様々な考えに触れることができ、有意義な時間となっている。(他校の合同メンター制研修参加者A)
- 同じ教科の色々な先生に相談ができて、たくさんアイデアを学ぶことができた。(他校の合同メンター制研修参加者B)

Q 4 : 合同メンター制研修を実施する上での課題や今後よくするためのアイデアがあれば教えてください。

- 参加者が少なかったので、大会や他の出張が多いシーズンは避けて実施すると思う。(初任者E)
- 日程の調整が難しいのかなと思う。オンライン配信等もあれば、もっといろいろな先生と関われると思う。(他校の合同メンター制研修参加者A)
- 他教科の先生方だけでなく、同じ教科の先生方との交流があれば参加する。  
(他校の合同メンター制研修参加者C)
- 増えていくとうれしい。(3年目C)
- 2校だけだと、人数によっては同じ学校の先生としか活動や話し合いができないので、もう1校ぐらい参加すると、より交流しやすくなるのではないかと思った。  
(3年目A)
- より複数の学校の先生とも交流を深めていきたいと思った。(講師A)
- 道徳、人権など教材研修や授業研究を一緒に行う機会があっても良いと思った。  
(2年目A)

### 第3項 サザン通信について

Q 5 : これまで発行したサザン通信の中で、印象に残っている内容や活用した内容があれば教えてください。

- No.19「夏休みの過ごし方」：毎年すごく重たい気持ちで出発するので、8月末に読み、少しやる気を出して2学期を迎えることができた。(13年目)
- No.18「三者面談」：「言い換え」言葉一つで、印象が変わる。ストレートに厳しく伝えることも大切だが、場面に応じて言い換えを活用し、生徒・保護者と向き合っていく。(8年目B)
- No.26.27「ストレスマネジメント」：教員ならではのストレスにたくさん触れてくれていて、分かりやすかった。(3年目A)
- No.26.27「ストレスマネジメント」：コーピング(対処法)については、意識して行っていきたい。(2年目A)
- No.10「ワークライフバランス」：生徒と真剣に対するためには、自分自身の健康面もベストにしていく必要があるという内容を受けて、私自身もストレスを発散する時間を作らなければならないと感じた。(講師A)
- No.23「2学期スタート」：2学期が始まる前だったため、気持ちが焦っていたが、心構えや生徒への関わり方のヒントを得られて助かった。(初任者C)
- 保護者対応や生徒理解等で「こんなときどうしたら？」と思うことが分かり、たくさん活用している。(初任者D)
- その学期が始まる前、4月等の準備などチェックマークをつけたり、黒板に書く内容を参考にしたりした。(6年目A)
- 4～5月の学級開きから家庭訪問のことについてのもの。「どんなクラスにしようかなあ」「家庭訪問うまくいったらいいなあ」と思っていたので、通信を読んで4、5月は助けられた。(3年目A)
- 見返した時にどんな活動をしたのか、どう感じたのかをよく思い出せるので、すごく助かっている。特に自分の書いた意見が書かれたものは改めて見ることができて、学んだことをしっかり活かそうと思った。(講師C)

#### **ベテラン教員**

- 教室環境、家庭訪問、三者面談の心構え。(第2学年主任)
- No.4「授業開き」：自分自身のことを再確認する良いきっかけになった。「教師は授業で勝負する」…頑張ります。(第1学年主任)
- No.15「学習評価」：どれだけの人が分かってくれてるのかな…としみじみ読んだ。  
(研修主任)

Q 6 : サザン通信を通して、あなたの教員としての考え方や行動に変化はありましたか？

**【同僚との関係性・支援の活用】**

- 同僚との関わり方・忙しい中でも他愛のない会話（休日のことや趣味のこと）をすることを心がけた。（13年目）
- 周りの先生方も多忙だが、自分だけではうまく回らないし、どんどん頼ってもいいと思えたことで、気持ちはすごく楽になった。（3年目A）
- 自分一人で解決しようとするのではなく、積極的に先生方に相談したり、アドバイスをもらうようにした。また、適度な息抜き、リフレッシュをしながら働こう！と思うようになった。（初任者D）
- 若手教員の教員と相談してすることも多かった。（6年目A）
- 働く中で、はじめは大切にしていたり、ていねいにしていたことが、少し雑になってしまったりしていた。もう一度初心に戻り、丁寧に何事にも取り組んでいくことが大切だと思った。（8年目B）

**【学び・情報の活用を実践につなげる動き】**

- 大谷選手の内容をクラスで紹介した！新たな知見があり、楽しい。（9年目A）
- 新たな方法を知り、実践のヒントとして活用した。（6年目A）

**【生徒理解に基づく関わり方・指導の変化】**

- 前まで怒ってしまっていたところをゆっくり時間をかけて向き合った。（講師C）
- 授業においても生徒指導においても、生徒自身が意義を見出せる工夫が必要だと思うようになった。（2年目A）
- 日々の授業で、生徒の考えをしっかりと聞き、意見の共有をはかることを大切にするようになった。部活動でもチームをよくするために、生徒同士で話し合わせるなど、自分自身の考えを相手に伝えることの大切さを生徒に伝えられるように工夫するようになった。（講師A）
- 小さな問題を繰り返す生徒に対し、すぐ小言を言ってしまうていたが、「なぜか」と一拍おいて考えるようになった。（3年目B）

Q 7 : サザン通信全体を通して感じていることを自由にお書きください。

**【取り上げて欲しいテーマ】**

- 道徳等のワークシートのデータや各教科の授業の独自教材、教具。(3年目C)
- 先生方がどのように効率よく校務をこなしているか。(初任者D)
- 働き方改革、時短テクニック。(9年目A)
- 異動して環境が大きく変わると思う。その4月に向けて、何かアドバイスやおいた方がいいことをテーマにしてほしい。(3年目A)
- 他の先生方の意見がもっとたくさん聞きたい。(講師C)
- 女子との関わり方。(初任者B)

**ベテラン**

- 学活で短い時間で盛り上がり、ルールの分かりやすいアクティビティの例などがあれば参考になる。(第2学年主任)
- 道徳や人権の授業に苦手意識がある先生方が多いように思う。以前にもあったが、またお願いできるのであれば…(第1学年主任)
- テーマをもっと絞ってもいいのではないかと思う。特に若手教員が取り組んで欲しい所に繰り返しアプローチする。(研修主任)

**【感想】**

- 学び直すきっかけや新たに知ることもあるので、毎回楽しみにしている。これがあれば、若手教員の先生にもアドバイスしやすいとファイルに閉じている。  
(第1学年主任)
- その時々での指導のポイントをコンパクトに分かりやすく書いてあるので、自分の指導に役立てられるとともに、指導に対するチェック機能ともなる。また、それらのことを深く学ぶための入り口でもある。(初任研指導員A)

**第4項 若手教員が主体的に学び育つために**

Q 8 : 「若手教員が主体的に学び育つ」ために大切なことは何だと思えますか。

**【挑戦・主体性を支える環境と雰囲気】**

- 挑戦したいと思っていることを相談し、実践できる環境が大切。(7年目B)
- 育つような機会があること、きっかけがたくさん欲しい。(3年目C)
- 分からないことを分からないと言える雰囲気。(初任者C)

- 失敗を恐れない。迷ったらやってみる。一人で抱え込まない。適度にリフレッシュして元気に働けるように自分を労わる。(初任者D)

#### 【主体性を生む「自分ごと化」と内省】

- 自分の実践を振り返ること。(2年目A)
- 自覚がないと主体性は伸びない。自分ごととしてとらえること。(9年目B)
- 自らが変わることによって授業や生徒たちがどのように成長させられるか、良い影響を与えられるかを知る。(8年目B)

#### 【先輩・他者との関わりによる学びとモチベーション】

- 振り返る時間と少し先の世代の先生方の考え方やその方の今の課題、キャリアプランなどを知り、モチベーションを保てること。(3年目A)
- 研修などを通して、たくさんの先生方と関わることだと思う。先輩職員が自分を語る力が必要である。(9年目A)
- 先輩先生方も一緒に参加して、直接話をしたり、学んだりできる場を創ること、若手同士で考えたり学んだりすることも大切だと思うが、いろんな分野で得意なことや知識を持っている先生方から学びたい。(3年目A)

#### ベテラン

#### 【主体的に挑戦できる環境・体制の重要性】

- 自信をつけさせる(成功体験を増やす)ことと、やりたいことができる時間を作ってあげたい。(副校長)
- 成功体験を積むこと、ほめて認めること、役割を与えること、責任を負わせつつもフォロー、カバーする、体制をつくること、対話すること。(16年目)

#### 【教師自身の主体性・挑戦する姿勢】

- 受動的な研修ではなく、教師自身が「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え判断して行動する」ということを大切にしてほしいと思う。(初任研指導員B)
- 自分から「やってみる」という勇氣。(第2学年主任)

#### 【先輩・リーダー教員の関わり方と伴走】

- 自分も含めて、リーダーとなる先輩教員の関わり方が重要だと思う。声掛けや見せることを意識して若手教員の意識も向上させたい。(第1学年主任)
- 対話する際に「若手とベテラン」ではなく、一人の人間として接すること。

(16年目)

## 第5項 学校全体の学びの継続・発展に向けて

Q9 学校全体の学びの継続・発展に向けてどんな仕組み・仕掛けが必要だと思いますか。

### 【対話・共有を基盤とした学びの場の必要性】

- 定期的な定例進捗会議のような互いに意見を交換できる場を設けると色々な意見が聞けて良い。(初任者E)
- 研究授業。もっと色々な先生方が見てみたい。略案等でもいいので、ベテランの方の授業も見てみたい。(3年目C)

### 【研修運営・時間確保に関わる構造的課題】

- 研修を企画・運営するプロセスが難しいと思った。昨年、ミドルリーダー研修を受けて、自分一人では難しく、複数人の先生方と相談して計画する必要性を感じた。今年も校務分掌としてメンター制研修を引き受けたが、自分自身上手く運営できた実感がないまま終わってしまった。(13年目)
- 授業もあり、部活動もあり、どの時間で「学びの時間」を確保できるのか、業務や心の余裕がもう少しあれば、「学び」に使う時間が増やせるかもしれないと思った。(8年目B)

### ベテラン

### 【学校の実態や時代に応じた研修の位置付け、計画の必要性】

- 「例年は…」という考え方を変えていく必要があるのかな？と思う。例年通りが無難なこともあるとは思いますが、時代の変化と共に、学校も工夫していく必要があるように思う。(第1学年主任)
- 仕事の一環として、定期的に計画的にされた研修であれば、先生方も納得の上で、じっくりと研修できると思う。(初任研指導員A)

## 第2節 自己啓発シート、ヒアリングの結果より

### ①13年目 【学び続ける姿勢を行動に移す主体性の芽生え】

	6月	12月
	<b>【目指す教師像に近づくために】</b>	
自己啓発シート	日々学ぶ姿勢を忘れない。	日々学ぶ姿勢を忘れない。 「やってみよう！」という意識で行動。
ヒアリング	行事を盛り上げようと全員がしていた。行事で成長させてあげたい！	遠足の行き先を学年主任にプレゼンをした。「やってみたら？」とアドバイスをしたら、生徒自身が考えて行動に起こした。

### ②初任者D 【生徒と向き合う時間を大切にする授業観の形成】

	6月	12月
ヒアリング	生徒と過ごす時間を増やしたいと思って。授業研究をして、週1回の授業を楽しいと思ってもらいたい。	2学期に入って、3年生が話しかけてくれるようになったのがうれしい。2学期の授業が楽しかった。生徒の成長が見えたら、頑張ってたと思える。

### ③3年目C 【安心感のある学級から学び合う集団へ】

	6月	12月
ヒアリング	クラスがすごくかわいい。 もうすでにいいクラスと思う。 もう少し勉強面を…。	進路がせまってきたものがあるが、勉強しだしたら数学が好きな子が増えた。 授業中の発言もテンポよくなり、問題もスムーズに解けるようになった。苦手な子の「できた!」「おもしろい!」の声は影響力大。

④初任者B 【関係性の変化に気づき、行動で応える力の定着】

	6月	12月
ヒアリング	楽しかった。新しい生徒とあえて色々あったけど、生徒指導も醍醐味。初任がここでよかった。部活は楽しいが、新チームが心配。	新チームで1学期は色々あったが、今は表情がよくなって信頼関係ができてきた。他の先生からも表情が明るくなったと言われた。問題があつてから、だいぶ話をするようになったし、声掛けをするようになった。
	1年間全員がこのクラスでよかったと思えるようにしたい。	他の先生から「少し騒がしい」と言われ、放課後に掃除するようにした。掃除ロッカーなどにゴミなどがあることに気が付いた。これからも定期的に取り組んでいきたい。

⑤3年目A 【個を見る力から集団を育てるまなざしへの転換】

	6月	12月
自己啓発シート	<b>【自分の強み・できていること】</b>	
	こまめに報告・連絡・相談ができています。	生徒の変化にすぐ気づけるようによく観察している。 →様子がいつもと違えば声をかける。
	<b>【目指す教師に近づくために…】</b>	
	一人ひとりの良い所を見つけられるように、生徒の言動をよく見る。	一人ひとりのことを褒め続け、クラス全体でよくできていたこと、頑張っていることを認めて褒める。

⑥ 9年目 【教師としての視野の拡大と役割理解の深化】

	6月	12月																	
自己啓発シート	<b>【目指す教師像】</b>																		
	授業が分かる教師。	授業が分かる教師。 時代の流れにそった指導ができる。																	
	<b>【自己評価シート】</b>																		
	<p><b>自己評価チャート</b></p> <p>— 年度初め — 11月末</p> <table border="1"> <caption>自己評価チャートデータ (推定)</caption> <thead> <tr> <th>項目</th> <th>年度初め</th> <th>11月末</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>素養</td> <td>2.5</td> <td>3.5</td> </tr> <tr> <td>授業力 学習指導</td> <td>2.5</td> <td>3.5</td> </tr> <tr> <td>担任力 生徒指導</td> <td>2.5</td> <td>3.5</td> </tr> <tr> <td>特別な配慮支援</td> <td>2.5</td> <td>3.5</td> </tr> <tr> <td>ICTの利活用</td> <td>2.5</td> <td>3.5</td> </tr> </tbody> </table>		項目	年度初め	11月末	素養	2.5	3.5	授業力 学習指導	2.5	3.5	担任力 生徒指導	2.5	3.5	特別な配慮支援	2.5	3.5	ICTの利活用	2.5
項目	年度初め	11月末																	
素養	2.5	3.5																	
授業力 学習指導	2.5	3.5																	
担任力 生徒指導	2.5	3.5																	
特別な配慮支援	2.5	3.5																	
ICTの利活用	2.5	3.5																	
ヒアリング	一番忙しい教員生活。自分だけが忙しいのではないか。	校務分掌が勉強になっている。言葉などに興味をもった。これまでの経験が繋がっている感じがする。																	

⑦ 13年目 【責任感の高まりと自覚】

	6月	12月
ヒアリング	学級経営は今以上に、仕事は責任をもってやっていきたい。	メンターをどうやって企画・運営していけばいいのか悩む。忙しくほとんどできなかった。

以上の結果を踏まえ、次章では、これらの言動や意識の変化が示す意味について、先行研究や本研究の視点と照らしながら考察する。

## 第7章 成果と課題

本章では、第6章で整理した結果を踏まえ、本研究の実践が若手教員の主体的な学びにどのような成果をもたらしたのかを評価するとともに、実践を通して明らかになった課題について考察する。

### 第1節 成果

#### 第1項 対話を軸とした研修による自己理解・内省の深化

本研究におけるメンター制研修では、ホワイトボード・ミーティング®をはじめとする対話を重視した手法を取り入れることで、若手教員が自らの考えや状況を言語化し、整理する機会が継続的に確保された。

アンケートから、「会話しながら書き出すことで、自分の状況がはっきりした」「自分一人で抱え込まず、共有できた」といった記述が見られ、研修が安心して語れる場として機能していたことがうかがえる。また、日常業務に追われ、立ち止まって振り返る時間を確保しにくい若手教員にとって、対話を通して自身の在り方を見つめ直す経験は、成長や課題を自覚する契機となっていたと考えられる。

以上より、本研修は知識や方法を得る機会にとどまらず、若手教員が自らを振り返り、内省を深める場として一定の役割を果たしていたと評価できる。

本研究では、第3章において、教員の学びを捉える理論的枠組みとして、コルブの経験学習サイクルを位置付けた。すなわち、「具体的経験」「省察的観察」「抽象的概念化」「能動的実験」という循環的な学習過程である。第7章で示した若手教員の変容は、この経験学習サイクルが校内研修の中で機能していたことを示唆している。例えば、メンター制研修や合同メンター制研修における対話の場面では、日常の実践を語り合う中で、自身の行動や思考を振り返る「省察的観察」が促されていた。また、研修後アンケートや自己啓発シートの記述からは、個別の経験を一般化し、自身の指導観や授業観として整理し直す「抽象的概念化」が進んでいたことが確認できる。

さらに、こうした省察や概念化を経て、次の授業や生徒への関わり方に変化を試みる姿が見られたことは、「能動的実験」の段階へと学びがつながっていたことを示している。このように、本研修で実施した校内研修は、単発的な学習にとどまらず、経験学習サイクルが循環する構造を内包しており、それが若手教員の主体的な学びを支える要因となっていたと考えられる。

## 第2項 授業観・生徒観の変容と日常実践への具体的な反映

人権の授業づくりや主体的な授業づくりをテーマとした研修を通して、若手教員の授業観や生徒理解に変化が見られた。若手教員からは、発問を工夫する、生徒同士の話し合いの場を意識的に設ける、生徒の感じ方や考え方を大切にするなど、授業の進め方を見直す動きが確認された。

さらに、生徒指導や学級経営の場面においても、言葉かけを意識する、対話の時間を確保する、すぐに指導するのではなく一拍おいて考えるといった行動の変化が見られた。これらの結果から、研修での学びが、日常の授業や生徒指導に具体的に反映されていたことが確認された。

## 第3項 合同メンター制研修による学びの広がりや相互支援の形成

### 1 他校教員との交流による心理的安心感の醸成

合同メンター制研修においては、他校の教員と共に学ぶ機会を設けたことで、若手教員が抱えやすい孤立感の軽減につながっていた。研修参加者からは、「同じような悩みを抱えていることが分かり安心した」「自分だけが大変なのではないと感じられた」といった記述が見られ、研修が心理的な支えとして機能していたことが分かる。

特に、初対面の教員に対して自分の考えや悩みを語る過程そのものが、「自分の状況を言語化し、整理する経験」となっており、若手教員にとって安心して語れる場が校外にも存在することの意義が示されていた。

### 2 多様な価値観・実践に触れることによる視野の拡大

合同メンター制研修では、学校規模や校内体制、担当業務の異なる教員と交流することで、多様な価値観や実践に触れる機会が生まれていた。「学校によって悩みが同じところもあれば違うところもあり、自校のよさを振り返ることができた」「他校の先生の考え方が刺激になった」といった記述からは、若手教員が自身の実践を相対化し、視野を広げる経験となっていたことがうかがえる。

このような学びは、校内研修のみでは得にくいものであり、合同メンター制研修が若手教員の視野を広げる場として機能していたことを示している。

### 3 実習校の実践を基盤とした合同メンター制研修への展開

本研究では、実習校におけるメンター制研修を中核に、若手教員が安心して語り合い、対話を通して学びを深める場づくりを継続してきた。一方で、これらの実践を背

景として、実習校の取組とは別に、令和7年10月27日には、同一市内の4校が参加する合同メンター制研修において、筆者が講師として関わる機会を得た。会場校は大規模校であった一方、他の3校はいずれも若手教員が少人数の小規模校であり、学校規模や勤務環境は異なっていた。しかし、若手教員が抱える悩みや不安には共通点も多く、学校規模に関わらず学び合える場として、合同メンター制研修は継続的に実施されてきた。

今回の研修では、「進路指導」をテーマに、生徒が自らの生き方を描く時間として捉え直すことを目的とした。研修の冒頭と最後に問いを設定し、ホワイトボード・ミーティング®を用いた対話を通して、参加者自身がファシリテーションを体験する構成とした。その結果、学校規模の違いを超えて、互いの実践を学びに変えられることが示された。

#### **4 学び続ける意欲を支え、校内研修を補完する場としての合同メンター制研修**

合同メンター制研修を通して、若手教員が「これからも学び続けたい」「他の先生の話聞く機会を増やしたい」と感じていたことも成果として挙げられる。こうした意識の変化は、研修の中で自分自身の考えを言語化し、他者と共有する経験を重ねたことによるものと考えられる。研修参加者からは、「自分の分析したカードを使った研修が印象に残っている」「自己理解をもっと深める必要があると感じた」といった記述が見られ、他者との対話を通して自分自身を語る経験が、若手教員にとって自身の価値観や働き方、将来像を捉え直す契機となっていたことがうかがえる。

さらに、「5年後どうありたいか」「そのためにどのような努力が必要か」といった問いに向き合う中で、日々の業務への短期的な対応にとどまらず、中長期的な視点で教員としてのキャリアを考える姿勢が育まれていたことが分かった。このような経験は、研修を一過性のものとして終わらせず、今後の成長へとつなげていく動機づけとして機能していたと言える。他校の教員との対話や交流は、自身の実践を見直すきっかけとなるだけでなく、学び続けることの意義を再認識する機会となっていた。

また、中学校という学校段階においては、日常業務の多忙さから校内研修の時間確保が難しい状況も見られる。そのような中で、合同メンター制研修は、学校規模や勤務環境が異なる教員同士が安心して語り合える場として、校内研修を補完し、若手教員が継続的に学び合うことのできる「もう一つの学びの場」として機能していた。加

えて、校外の教員とつながる経験は、若手教員にとって心理的な安心感をもたらすと同時に、自校の実践や研修の在り方を相対的に捉え直す契機ともなっていた。

さらに、今年度の研究を通して、他校からもメンター制研修や対話型研修への関心や期待が寄せられており、学校を越えて学びを支える仕組みへの需要が存在することがうかがえた。このことは、今後、研修を学校内に閉じた取組にとどめるのではなく、研修の企画・運営や学校間のつながりを意識しながら、校内外を往還する形で学びを支えていく必要性を示唆するものである。

以上のことから、合同メンター制研修は、若手教員の学びを支える心理的な拠り所であると同時に、校内研修を補完し、学びを持続・発展させていくための重要な役割を担っていたと評価できる。

#### **第4項 サザン通信による継続的な学びと校内実践への接続**

##### **1 研修と日常実践をつなぐ媒体としての役割**

サザン通信は、対面研修を一過性のものにせず、研修と日常の教育活動を接続する役割を果たした。若手教員からは、「研修で学んだ内容を振り返ることができた」「実践に戻ったときのヒントになった」といった記述が見られ、研修後に配付される通信によって、若手教員は学びの要点を再確認し、自らの実践を振り返る視点を持ち続けることが可能となった。

##### **2 必要なときに立ち返ることができる「学びのストック」**

サザン通信については、「必要なときに読み返している」「困ったときの参考になる」といった記述が見られた。このことから、通信が単なる情報提供にとどまらず、若手教員にとって「学びを蓄積する資料」として活用されていたことがうかがえる。

学期の節目や多忙な時期において、通信を読み返すことで、過去の実践や考えを参照しながら、現在の関わり方や考え方を再検討する機会となっていた。

##### **3 若手教員の心理的支えとしての機能**

若手教員からは「一人ではないと感じられた」といった記述が見られ、サザン通信が心理的な支えとして機能していたことが確認された。文字として共有される他者の声や経験は、悩みの中にある若手教員に客観的な視点を与え、前向きに次の一步を踏み出すための精神的な拠り所となった。

#### **4 実践に活かしやすい具体性と読みやすさ**

サザン通信では、若手教員の多忙な実態を踏まえ、その時期に応じて必要だと判断した知識や、研修で扱った内容の要点、若手教員の声、実践事例を簡潔にまとめて発信した。「短時間で確認できる」「読みやすい」といった反応が見られたことから、忙しい業務の合間でも目を通しやすく、研修内容を日常の実践につなげやすい形で情報を届けることができたと考える。

また、通信の中で示した問いや視点は、若手教員が自身の実践を振り返る際の手がかりとなり、思考を促す役割を果たしたと考える。

#### **5 学校全体への波及効果と世代を超えた学びの共有**

サザン通信は、若手教員だけでなく、ベテラン教員や管理職にとっても、研修内容や若手教員の思いを知る機会となっていた。「指導や声かけの参考になった」といった声が寄せられ、通信は、世代や立場を超えて研修内容や実践の視点を共有する媒体として機能し、校内に共通の言語や省察のきっかけを生み出したと考える。

また、サザン通信では、研修で扱った内容の要点に加え、その時期に応じた学校現場の課題や悩みにも触れることで、日常の実践と結びつけて読み返すことができる内容となるよう工夫した。その結果、ベテラン教員からは「改めて自分の指導や関わり方を見直すきっかけになった」「学び直しができていると感じた」といった声が寄せられ、通信が世代間の共通理解を促し、組織全体の学びを緩やかに支える役割を果たしたことが示唆された。

#### **6 継続的な学びを支える仕組みとしての意義**

以上のことから、サザン通信は、対面研修の不足を補い、時間的・空間的な制約を超えて学びを循環させる一つの手立てとして機能していた。若手教員が自身のペースで学びを整理し、必要に応じて立ち返ることを可能にする仕組みとして、本研究において有効に機能していたと評価できる。

### **第5項 自己啓発シートの活用による主体的な学びの深化**

#### **1 自己啓発シートを通じた自己理解の促進**

自己啓発シートの活用により、若手教員がこれまでの経験や実践を振り返り、自身の立ち位置や課題を整理する機会が確保されていた。「なぜ教師になろうと思ったの

か」「これまで大切にしてきたこと」といった項目に向き合うことで、自身の原点や価値観を言語化し、教員としての在り方を改めて見つめ直す契機となっていた。

結果からは、日々の業務に追われる中では立ち止まって考えることが難しい若手教員にとって、自己啓発シートが意図的に振り返る時間を生み出していたことが確認できる。

## **2 成長の過程を可視化する仕組みとしての有効性**

自己啓発シートを年度当初・中間・年度末と継続的に記入し、加えてヒアリングを実施することで、若手教員は自身の成長の過程を段階的に捉えていた。当初は不安や戸惑いが記されていた内容が、次第に具体的な実践や手ごたえを伴う表現へと変化しており、成長が可視化されていたことがうかがえる。

このような変化は、若手教員が「できていないこと」だけでなく、「できるようになったこと」「意識して行動できていること」にも目を向ける視点ができたと考えられる。

## **3 日常実践と結びついた内省の深化**

自己啓発シート（ヒアリング）には、授業づくり、学級経営、生徒との関わりに関する具体的なエピソードが記されていた。生徒の変化や学級の雰囲気の変化を自身の関わり方や指導の工夫と結びつけて捉える記述があり、内省が日常実践と結びついていたことが分かった。

## **4 主体的な行動を支える意識の変化**

自己啓発シート（ヒアリング）の結果からは、「やってみようという意識で行動するようになった」「責任をもって仕事に向き合いたい」といった記述が見られた。これらは、若手教員が自身の成長を実感しながら主体的に行動しようとする姿勢が確認されたことを示している。

## **5 自己効力感の形成と学び続ける姿勢の定着**

生徒の成長や学級の変化を実感できた経験が、教員としてのやりがいや自信につながっていた様子が見えた。自己啓発シート（ヒアリング）を通して自身の実践に意味を見出していたことを示している。

## **6 一人ひとりに向き合う時間がもたらした波及的な効果**

自己啓発シートの記入と併せて行ったヒアリングは、若手教員だけでなく、関わる教員にとっても意味のある時間となっていた。ヒアリングに関しては、「ヒアリングの時間を楽しみにしている」「話を聞いてもらうことでパワーをもらえる」「背中を押し

てもらえていると感じる」といった声が寄せられ、教員にとっても心理的な支えとなっていたことが確認された。

日々の業務が多忙な学校現場においては、一人ひとりの思いや悩みに丁寧に向き合う時間を確保することが難しい状況がある。そのような中で、「忙しい中でも、自分のことのために時間を取ってもらえていると感じた」という声があったことは、自己啓発シートとヒアリングが、教員一人ひとりを大切にする姿勢を具体的に示す機会となっていたと捉えられる。

また、こうした関わりを通して、自身の考えや状況を言語化することで気持ちが整理され、前向きに実践へ向かう力を得ていた教員も見られた。自己啓発シートは、個人の内省を促すツールであると同時に、「一人ひとりの話を聞く」「その存在を認める」関係性を支える媒介として機能しており、結果として学校全体の学びや人間関係を緩やかに支える役割を果たしていたと言える。

このように、自己啓発シート（ヒアリング）は、若手教員が学び続ける姿勢を保ち、前向きに実践を積み重ねていくための基盤として機能していたことが分かる。

以上の成果から、本研究における実践は、若手教員が安心して語り、振り返り、他者と学びを共有できる環境を段階的に整えることで、主体的な学びを日常実践へとつなげる働きを果たしていたことが明らかになった。

さらに、対話を軸としたメンター制研修、合同メンター制研修による視野の広がり、サザン通信による継続的な支援、自己啓発シートによる内省の深化は相互に補完し合い、若手教員の学びを一過性のものに終わらせない循環を生み出していた。また、これらの取組は、若手教員個人の成長にとどまらず、教職員間の対話や相互理解を促し、学校全体が学び続ける組織へと向かう基盤を形成していたと評価できる。

## 第2節 課題

### 第1項 メンター制研修の企画・運営を担う側の負担

#### 1 実習校における企画・運営体制と負担の実態

実習校の前半は、メンター制研修の企画・運営を主に筆者が担っていた。研修内容の構想、計画の作成、参加者への周知、当日の進行、振り返り資料の作成など、研修を成立させるために必要な業務を一貫して担当する形となっていた。研修の質を保ち、

若手教員にとって意味のある学びの場とするためには、内容面だけでなく、校内での理解促進や調整が必要であり、企画・運営に関わる業務が特定の個人に集中し、時間的・心理的な負担が大きくなる状況が予想された。

## **2 グループ運営への移行となお残った負担感**

実習校の後半では、研修の企画・運営を複数名によるグループで行う体制へと移行した。意見を出し合いながら研修内容を検討できるようになったことで、精神的な支えが生まれた点は前向きな変化であった。一方で、資料作成、細かな連絡業務などが結果的に特定の教員に集中する場面も見られた。このことから、研修運営の在り方そのものを整理する必要があることが明らかになった。

## **3 協力校におけるメンターリーダーの苦勞と運営上の難しさ**

協力校では、メンターリーダーが担任業務や部活動指導、その他の校務を担いながら、メンター制研修の企画・運営に取り組もうとしていた。しかし「研修を大切にしたい気持ちはあるが、十分にできなかった」という声も聞かれ、研修運営が個人の努力や工夫に依存しやすい状況にあったことがうかがえる。このことは、メンター制研修の運営が、個人に過度な負担を集中させやすく、研修を支える役割や体制の在り方について検討する必要性を示している。

以上のことから、メンター制研修の企画・運営を担う側に負担が集中していたことは事実であるが、それは研修を形だけで終わらせず、意味のある学びの場として成立させようとする取組の中で生じた課題であったと整理できる。

研修を継続・発展させていくためには、個人の努力に依存しすぎない体制づくりや役割を分かち合う仕組みを整えていく必要があることを示している。この課題は、今後の工夫や改善によって前向きに乗り越えていくことが可能であり、今後につながる重要な示唆となっている。

## **第2項 研修への関与の度合いに見られる個人差**

本研究における実践を通して、研修への関与の度合いには若手教員間で個人差が見られた。しかし、この差は、日常業務の多忙さや時期的要因のみによって説明できるものではなかった。実際には、研修に継続的に参加していた教員も、授業、部活動、生徒指導、校務分掌等の多忙な業務を抱えており、「忙しさ」そのものが参加意欲や関与度を左右する唯一の要因とは言い切れない。

研修に積極的に関与していた若手教員は、対話や振り返りの場を通して自身の課題を言語化し、研修を「今の自分に必要な学び」として捉えていた様子が見ええた。一方で、研修の意義を理解しながらも十分に関与しきれなかった教員にとっては、研修と日常業務との結びつきが見えにくく、研修への参加が自身の実践にどのようなつながりがあるのかを実感しにくい状況があったと思われる。

また、研修への参加頻度が低い教員の中にも、授業観察において子どもを主体とした視点で学びを捉えたり、学級経営や授業の中で対話的な手法を意識的に取り入れたりする姿が確認された。このことから、研修への参加状況と教員の主体性や実践における学びの深さとは、必ずしも単純な対応関係にないことが分かった。

さらに、研修当日の関与の度合いにかかわらず、研修後に配付したメンター通信や自己啓発シートが、学びを補完する役割を果たしていた点も成果として挙げられる。これらの仕組みは、研修に十分参加できなかった教員にとっても、自分のペースで研修内容を振り返り、日常実践と結びつけて捉え直す機会となっていた。

一方で、本研究における研修は、対話を中心に構成されていたものの、研修を「知識を得る場」と捉えて参加している教員が少なからず存在していたことも明らかになった。その結果、すでに日常実践の中で主体的に学びを進めている教員にとっては、集合して行う研修の意義や、自身の学びとのつながりが十分に実感しにくい場面もあったと考えられる。今後、個々の学びの段階や関与の度合いの違いを前提としつつ、対話を通して互いの実践や思考を持ち寄ることの価値をより明確にし、協働的に学ぶことの意味が共有される研修の在り方を検討していく必要がある。

これらの課題を踏まえると、本研究の実践は一定の成果を上げた一方で、研修の企画・運営が特定の教員に集中しやすいことや、多忙な業務状況の中で研修への関与の度合いに個人差が生じるといった限界も明らかになった。これらの課題は、研修の意義そのものを否定するものではなく、むしろ実践を継続・発展させていく上で、体制づくりや参加の在り方を再検討する必要性を示している。今後は、個人の努力に依存しすぎない運営体制や、多様な関わり方を許容する研修設計を工夫することで、若手教員の学びをより持続可能なものへと高めていくことが求められる。

## 第8章 今後の課題と展望

本研究では、若手教員が主体的に学び育つ校内研修の在り方について、徳島型メンター制度を基盤とし、自己啓発シート、メンター制研修、合同メンター制研修、メンター通信等の実践を通して検討してきた。第7章では、これらの取組が若手教員の意識や学びの姿勢に一定の変容をもたらした一方で、継続性や体制面における課題も明らかになった。それらの成果と課題を踏まえ、今後の課題と展望について整理する。

### 1 研修の継続性と組織的な位置付けの重要性

校内研修が学校文化として定着するためには、教員同士が日常の実践を共有し、継続的に学び合う仕組みが必要である。小学校では、学級担任制を基盤とし、授業、学級経営、児童理解が一体となって進められるため、教員間で課題や悩みを共有しやすく、研修が日常実践と結びつきやすい。一方、中学校では、教科担任制で、教員は複数の学級・学年を担当する中で、教科指導を中心とした専門性を発揮することが求められる。その結果、授業に関する課題や工夫が教科内にとどまりやすく、学校全体で共有されにくい構造が生じやすい。

さらに中学校では、授業に加えて学年運営、校務分掌、生徒指導、部活動指導などが並行して進行する。とりわけ部活動指導は、放課後や休日まで及ぶことが多く、突発的な対応も少なくないため、教員の時間は見通しをもって確保しにくい。このような業務構造の中では、校内研修は「必要に応じて行うもの」「余裕があるときに実施するもの」として位置付けられやすく、その都度の判断や個々の調整に委ねられがちである。結果として、研修は計画的・継続的に実施されにくく、一過性の取組にとどまる傾向が見られる。

メンター制研修は県としてその必要性が示され、推進されている取組である一方、具体的な運用については各学校の判断に委ねられている。このことは、学校の実態や規模、教職員構成に応じて柔軟に実施できるという利点をもつ反面、校内研修の年間計画の中に必ずしも明確に位置付けられないまま運用される可能性も含んでいる。

本研究においても、そのことを示す事例が見られた。協力校の一枚では、メンター制研修の必要性や意義について一定の理解は共有されていたものの、メンター制研修が校内研修の年間計画の中に明確に位置付けられていなかったため、業務の都合や短期的な要因が重なり、結果として当該年度はメンター制研修をほとんど実施することができなかった。この事例は、研修内容への関心や意欲があっても、運用が学校裁量

に委ねられているがゆえに、組織的な位置付けがなされていない場合、研修が後回しにされる構造的要因となっている。

一方、実習校では、メンター制研修を校内研修の一部として位置付けたことにより、研修の実施根拠が学校全体で共有され、継続的な開催が可能となった。日程や内容の調整を行う場面はあったものの、計画に基づく取組であるという共通理解があったことで、研修は「可能であれば行うもの」ではなく、「学校として取り組むべきもの」として位置付けられていた。

また、研修が計画的に位置付けられていたことで、年度の後半には、若手教員自身が研修の企画・運営に関わる場面も見られた。若手教員が主体となって研修内容を検討し、進行を担う経験は、単に研修に参加する立場から一歩進み、自ら学びをデザインする経験となった。このような経験は、主体的に学び育つ教員を育成するという本研究の目的と深く結びついている。

さらに、こうした主体的な取組が可能となった背景には、メンター制研修を単発で終わらせず、年間を通して繰り返し実施してきたことがある。研修を重ねる中で、対話の進め方や雰囲気慣れ、安心して語り合える関係性が徐々に形成されていった。主体的に学び育つ校内研修は、一度の実施で成立するものではなく、繰り返し行われる中で徐々に根付いていくものであることが、実践から明らかになった。

以上のことから、メンター制研修を校内研修の一部として明確に位置付け、計画的かつ継続的に実施することが、若手教員の主体的な学びを支える前提条件であることが示された。今後は、柔軟な運用を可能にしつつも、年間計画に基づく組織的な枠組みの中で研修を継続していくことが重要となる。

その際、校内研修を年間計画の中に位置付けることは、研修の回数や時期の管理を目的とするものではない。教員の主体的な学びを、個々の関心や興味に基づく自由な学習としてのみ捉えるのではなく、勤務時間内に行われる職務としての学び、すなわち教育実践と直結した学びとして明確に位置付けることが求められる。

今後の校内研修においては、①子どもたちの成長にどのようにつながるのか、②学校教育目標を基盤として、教員一人ひとりがどのような教員像を目指すのかという二つの視点を共通の軸とし、研修内容や方法を年間計画の中で構成していく必要がある。これらの視点を管理職を含めた校内の推進体制のもとで共有することにより、教員一

人ひとりの学びは学校全体の学びとして蓄積・継承され、教職員が共に学び、共に育つ学校文化の形成へとつながっていくと考える。

## 2 研修への関与の個人差と学びの多様性

研修を年間計画に位置付け、組織的に継続していく体制を整えたとしても、教員の研修への関わり方は一様ではない。本研究の実践を通して、研修への関与の度合いや学び方に、教員一人ひとりの違いが見られた。研修への関与の個人差は、単なる参加状況の違いではなく、教員一人ひとりの学びの在り方や研修への関わり方の違いがうかがえるものであった。この個人差をどのように捉えるかは、今後のメンター制研修の在り方を考える上で重要な論点である。

第7章で示したように、研修への参加頻度が低い教員の中にも、子どもを主体とした視点で授業を捉え、対話を重視した実践を日常的に行っている教員が存在していた。これらの姿は、メンター制研修が単に「参加して学ぶ場」であるだけでは不十分であることを示している。研修への参加そのものを目的とするのではなく、教員が自らの実践を省察し、学び続ける姿勢を育む場として機能しているかどうか問われる。

本研究では、メンター制研修を知識や方法を一方的に学ぶ場ではなく、教員一人ひとりが自身の実践や思いを持ち寄り、対話を通して意味付けを深めていく場として位置付けてきた。その背景には、教員自身が主体的に学ぶ経験を重ねることが、子どもに対して主体的・対話的で深い学びを保障する実践へとつながるという考えがある。教員が安心して語り、問いを立て、他者からの視点から学ぶ経験は、そのまま子どもへの関わり方や授業観へと反映されていく。

こうした理念を共有する一方で、研修への関与の個人差が生じており、すべての教員に同一の参加形態を求める研修設計には限界があることも明らかになった。研修に積極的に参加する教員、非同期的な学びを通して関与する教員、日常実践を通して学びを深めている教員など、学びの形は多様である。こうした多様性を前提としない研修は、かえって教員の主体性を損なう可能性がある。

今後のメンター制研修においては、研修への関与の個人差を課題として「埋める」対象とするのではなく、多様な学びが成立している証として捉え直す視点が求められる。その上で、研修当日の対話に加え、メンター通信や自己啓発シートなどの仕組みを活用し、教員一人ひとりが自分の立場やタイミングで学びに関与できる回路を複数用意することが重要である。

本研究は、こうした位置付けのもと、対話・省察・共有を重視したメンター制研修を継続的に実施してきた。その結果、研修への関与の形は多様でありながらも、教員が学び続ける姿勢や、子どもを主体とした実践へとつながる変化が確認された。今後の課題は、この学びの循環を一部の取組にとどめず、学校全体の文化として定着させていくことである。

メンター制研修は、単に参加を求める場ではなく、教員が学び続けることを支え、その学びが子どもへと還元されていくための土台となる場であることが求められる。研修への関与の個人差を前提とした研修設計を進めていくことは、教員自身の学びを保障するだけでなく、結果としても子ども一人ひとりの学びを豊かにしていくことにつながると考えられる。

### **3 メンター通信を核としたナレッジシェアの成果と今後の展望**

サザン通信として発行してきたメンター通信が、研修参加者にとどまらず、学校全体へと学びを波及させていた。本研究では、個々の教員の経験や気づきを可視化し、学校内外で共有・活用していく取組を、本研究における「ナレッジシェア」と定義する。その中心的な取組として、メンター通信は、ベテラン教員が日々の実践で培ってきた経験や価値観、判断の背景を言語化し、若手教員をはじめとする教職員に届ける役割を果たしていた。

学校生活を送る上での意義や心構え、実践の工夫を可視化して共有することで、研修に直接参加していない教員にも学びが広がり、校内に共通の話題や省察のきっかけが生まれていた。メンター通信は、正解や手順を示す資料ではなく、読み手が自身の実践を振り返り、考えを深めるための材料を提供する媒体として機能しており、主体的な学びを支える重要な媒介であったと言える。

一方で、集合研修には、時間的制約があり、学級経営や生徒対応、校務分掌の進め方など、日常実践の中で生まれる実践知を十分に扱いきれないという課題も明らかになった。今後は、こうした日々の実践の中で生まれる工夫や気づき、判断の背景、さらには迷いや試行錯誤の過程も含めてナレッジシェアの対象とし、学びを共有する仕組みをより広げていくことが求められる。

また、こうしたナレッジシェアの仕組みは、若手教員とベテラン教員をつなぐ媒介としての役割も果たし得る。ベテラン教員の実践知が言語化され、共有されることで、若手教員は経験を追体験する機会を得るとともに、自身の実践を振り返る視点を広げ

ることができる。また、ベテラン教員にとっても、自身の実践知が可視化されることにより、若手教員に指導する際の具体的な手立てとして活用できるだけでなく、若手教員と実践について語り合うための共通の話題や対話のきっかけともなっていた。さらに、若手教員の率直な問いや悩みが可視化されることは、ベテラン教員にとっても自身の実践を省察し、学び直す契機となり、世代を越えた相互の学びを生み出す可能性をもつ。

今後は、サザン通信の内容を整理・抽出し、製本として体系的にまとめ、校内研修や若手教員の学びを支える継続的な資源として活用していく。併せて、製本したものを校内にとどまらず、他校や関係機関等へも配付することで、学校外においても実践知を共有する取組として位置付ける。製本により、ベテラン教員の実践知や判断の背景を構造的に共有することが可能となり、学校内に蓄積された学びを次世代へと引き継ぐ基盤が整う。さらに、内容をデータとして蓄積・共有することで、各学校の実態や課題に応じた取捨選択や更新を可能とし、ICTを活用した柔軟な活用へと広げていく。

このように、メンター通信を核としたナレッジシェアを、研修で得られた学びに限らず、日々の学校生活の中で生まれる実践知まで含めて広げていくことは、教職員一人ひとりの学びを支えるとともに、学校や世代の枠を越えて学び合い、支え合う関係性を育てていくための重要な方向性である。

#### **4 合同メンター制研修の展望**

第7章で示したように、合同メンター制研修は、他校の若手教員と交流する機会を通して、若手教員が自身の状況を相対化し、視野を広げる契機となっていた。校内研修では、共有しにくい悩みや迷いについても、「他校でも同様の課題を抱えることが分かり安心した」「自分だけではないと感じられた」といった声が見られ、心理的な支えとしても機能していた点は合同メンター制研修の重要な成果である。

一方で、合同メンター制研修は、実施回数や時間に限りがあるため、研修当日の体験が各校の日常実践や校内研修へ十分に還元されにくいという課題も見られた。研修の場で得られた気づきや学びが、その場限りのものとして終わってしまう場合もあり、校内研修との接続や継続的な活用の在り方については、今後さらに検討が必要である。

この課題に対して有効であると考えられるのが、合同メンター制研修を「単発の研修」として捉えるのではなく、校内研修やメンター通信と連動した学びの循環の一部として位置付け直す視点である。具体的には、合同メンター制研修で生まれた若手教

員の問いや気づき、実践の工夫を整理し、メンター通信等を通して校内に共有することで、合同メンター制研修での学びを校内研修や日常実践へとつなげていくことが考えられる。

また、合同メンター制研修は、校内では得にくい多様な価値観や実践事例に触れる機会を提供する点に意義がある。異なる学校文化や指導環境の中で工夫されている実践を知ることは、若手教員にとって、自身の実践を問い直し、主体的に改善していくための重要な刺激となる。このような学びは、校内研修と対立するものではなく、相互に補完し合う関係として位置付ける必要がある。

今後は、合同メンター制研修を校内研修を支える「外部の学び場」として、校内研修→合同メンター制研修→校内研修という往還的な学びの流れを意識した設計が求められる。その際、合同研修で得られた学びをどのように整理し、どのように校内へ持ち帰るのかといった視点を研修の企画段階から共有しておくことが重要である。

このように、合同メンター制研修を校内研修やナレッジシェアと結びつけることによって、若手教員の学びは一過性のものではなく、学校や地域を越えて循環する学びへと発展していく可能性をもつ。合同メンター制研修は、主体的に学び育つ教員を支えるための重要な資源であり、今後の校内研修の在り方を考える上で欠かせない視点である。

## **5 研修コーディネーター配置の提案**

これらの課題と展望を踏まえると、若手教員が主体的に学び育つ研修を持続的に支えるためには、学校単位の取組に加え、市町村レベルでの支援体制を検討する余地がある。そこで本研究からの一提案として、研修業務を専門的に支える「研修コーディネーター」の配置を挙げたい。

研修コーディネーターは、各校の実態や若手教員のニーズを把握し、校内研修、合同メンター制研修、メンター通信等をつなぐ役割を担う。これにより、学校間で知が循環し、学校規模や人的条件による研修格差を補完することが可能となる。これは、若手教員がどの学校に所属していても主体的に学び育つ環境を実現するための一つの方策である。

## **6 本研究の意義と今後に向けて**

本研究は、若手教員の育成と校内研修の課題を、個別の問題としてではなく、学校組織全体に関わる課題として捉え、「心理的安全性の確保」と「経験学習サイクルの構

築」という2つの視点を軸に実践を進めてきた。その結果、対話・省察・共有を中心とした研修が、若手教員の主体的な学びを支える可能性をもつことを示すことができた。

対話を中心としたメンター制研修やホワイトボード・ミーティング®、メンター通信といった取組は、教員同士の対話が日常化することで、意見や経験を共有することへの心理的なハードルが下がり、学びを支える関係性の基盤が形成された。本研究の出発点であった「話すことで気づけた」「聞いてもらえるだけで安心できた」という教員の声は、実践を通じた確信へと変わり、教職における学びが、単なる技術習得ではなく、自らの仕事や生き方を見つめ直す営みであることを裏付ける結果となった。

また、自己啓発シートや研修後の振り返り、メンター通信による共有は、教員一人ひとりの経験を可視化し、課題発見から実践、振り返り、共有、再挑戦へとつなぐ経験学習サイクルを支える仕組みとして機能していた。これらの取組は、若手教員の学びを個人の内省にとどめることなく、学校全体の学びへと広げる土台となっていた。

一方で、第7章および本章で示したように、研修の継続性や体制面では、課題も残されている。研修への関与の度合いや学び方には個人差があり、主体的な学びは一度の研修で成立するのではないことも明らかになった。だからこそ、メンター制研修を校内研修の一部として組織的に位置付け、対話と省察を軸とした学びが継続的に循環する仕組みとして定着させていくことが重要となる。

以上のことから、本研究が示した「若手教員が主体的に学び育つ校内研修」とは、すべての教員に同じ参加形態や学び方を求める研修ではない。教員一人ひとりの経験や立場の違いを前提としながら、対話と省察を通して自らの実践を意味付け、その学びを学校組織の中で共有・循環させていく研修であると言える。

そして、そのような研修を通して目指されるのが、第1章で示した「共に学び、共に育つ教職員集団」である。それは、特別な制度や一過性の取組によって完成するものではなく、すでに学校に根付いている温かな人間関係を基盤に、対話と省察を重ね、学びを組織全体で循環させていく中で、一歩ずつ形づくられていくものである。

本研究で示した実践とその展望が、多忙な学校現場においても、若手教員が希望をもって教壇に立ち続け、ベテラン教員と共に学び育つ校内研修の在り方を考える一助となることを願う。そして、こうした教員の学びの積み重ねが、日々の実践を通して子どもに還元され、子どもの未来を保障することにつながっていくと考える。

## 引用文献・参考文献一覧

- 青森県総合学校教育センター（2016）「校内研修活性化のためのアイデアブック」
- 佐藤学(2023) 「新版 学校を改革する」岩波ブックレット
- 竹内康裕、原田唯司（2020）「若手中学校教員が抱える教職に関する悩みの構造と支援の方向性」静岡大学教育学部附属教育実践総合センター、p. 280-291
- 千々布敏弥（2021）「先生たちのリフレクション」教育開発研究所
- ちよんせいこ（2016）「ホワイトボード・ミーティング®検定試験公式テキスト Basic 3級」株式会社ひとまち
- 中央教育審議会（2022）「『令和の日本型教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について（答申）」  
[https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt\\_kyoikujinzai01-1412985\\_00004-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf)
- 中央教育審議会（2024）「『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師確保のための県境整備に関する総合的な方策について（答申）」  
[https://www.mext.go.jp/content/20240827-mxt\\_zaimu-000037727\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240827-mxt_zaimu-000037727_01.pdf)
- 徳島県教育委員会（2022）「やってみよう・振り返ろう『徳島型メンター制度』推進ガイド」徳島県教育委員会教職員課
- 徳島県教育委員会（2025）「徳島型メンター制度Ⅱ（セカンド）」徳島県教育委員会教職員課
- 中原淳（2020）「組織開発の探究」ダイヤモンド社
- 文部科学省(2024)「令和4年度学校教員統計調査」  
[https://www.mext.go.jp/content/20240321-mxt\\_chousa01-000030586\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240321-mxt_chousa01-000030586_1.pdf)
- 文部科学省（2024）「教員勤務実態調査（令和4年度）の集計（確定値）について」  
[https://www.mext.go.jp/content/20240404-mxt\\_zaimu01-100003067-2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240404-mxt_zaimu01-100003067-2.pdf)
- 脇本健弘・町支大祐（2021）「教師が学び合う学校づくりー『若手教師の育て方』実践事例集」第一法規