

[課題演習報告]

メンター育成プログラムの開発に関する研究 —若年層教員の授業改善に着目して—

佐 藤 司

Tsukasa SATO

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻スクールリーダーシップ開発コース
学校運営リーダープログラム
豊中市立寺内小学校

(2024 年 1 月 10 日受理)

本研究は、メンタリングの機能と場面の構造化を図ることで、メンター育成のプログラムの在り方を追究する。本研究の対象は、授業改善における、若年層教員を自律的に学ぶ教師へと高めていく場面に設定している。研究Ⅰでは、メンタリングに関する先行研究調査を行い、試行実施を行う中で、開発版を作成した。研究Ⅱでは、この開発版をもとに、授業改善メンタリングの実践と検証を繰り返し、メンタリングの機能と場面の構造化を図った。授業改善のメンタリングにおける機能モデルを作成した。また、その機能の使い方が1年間でどのように変遷していくのかも整理することができた。

キーワード：メンタリング、メンター、自律的に学ぶ教員、自律型人材育成、授業改善、若年層教員

1 主題設定の理由

VUCA の時代において、変化を前向きに受け止め、教師は主体的に学んでいく姿勢が求められている。中央教育審議会（第11期）「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（2022）は、『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の構築～（中間まとめ）」において、「教師及び教職員集団の理想的な姿として、教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、（後略）」¹⁾と指摘し、「自律型人材育成」を求めている。本論文における人材育成の目的を「自律型人材育成」として表記する。

また、教員の人材育成の課題として指摘されているのは「自律型人材育成」の指導的立場を担うミドル・ベテラン層の教員不足である。「これからの学校教育を担う初等中等教育分科会（第99

回）配布資料教員の資質能力の向上について（中間まとめ）」（2015）では、「団塊世代の教員が大量に退職する影響や、ミドルリーダーとなるべき年齢層の教員が相対的に少ないことなど、学校組織における年齢の不均衡化がみられる。このような中で、以前のように先輩教員から若手教員に指導技術や子供・保護者との接し方などのノウハウが自然な形で伝承できる状況ではなく、意図的・継続的に研修を行うなど、教員が学びを継続できる仕組みを考えていくことが必要である。」²⁾とされている。年齢構成の不均衡により、ミドル層若年化という問題が生じ、「自律型人材育成」の担い手の育成が急務の課題となっている。

2 研究主題・副題の意味

(1) 「メンター育成プログラムの開発」とは

「メンター育成プログラム」とは、メンタリングの手法によって、若年層教員の指導力を高めることができるメンターを、育成するためのプログラムのことである。着目したのは自律型人材育成のアプローチとして注目されてきたメンタリング

である。教師教育研究において、メンターの育成に焦点が当てられた研究が求められており、メンター育成プログラムの開発に着目した。

メンターに求められるマインド、知識・技術を習得し、メンティの実態によって関わりを変えていける個別対応能力を高め、教師として成長を続けていこうとするメンターの育成を目指す。

(2)「若年層教員の授業改善に着目して」とは

本研究で育てていくのは、自分自身で、授業改善における課題を分析しながら、目標を設定し、その達成に必要な情報等の資源を適切に選び取り、実践と振り返りを繰り返すという、「自律的に学ぶ若年層教員」である。

授業、学級経営、校務分掌など、多岐に渡る教員の業務において、本研究では、その多くを占める授業に焦点をあて、授業改善における「自律型人材育成」を対象とする。

3 研究の目的

若年層教員の授業改善における、メンタリングの機能（メンターに求められる関わり）と場面の構造化を図った上で、メンター育成のプログラムの在り方を研究する。

4 研究の仮説

研究仮説を生成する目的として、メンタリングに関する先行研究を分析し、メンター育成プログラムの開発版の作成を行う（研究Ⅰ）。研究Ⅰのプログラムを基盤に、メンタリングの構造化を図ることで、さらなるプログラム化を試みる。複数のメンタリング実践事例を展開し、その中でメンター育成に求められるメンタリング機能と場面の構造を分析し、プログラムの有効性を検証する（研究Ⅱ）。これらの成果をもとに、メンター育成プログラムを開発する。

5 仮説説明のための具体的方策

(1)研究Ⅰ：メンター育成プログラム開発版の作成

①先行研究調査

②メンタリング試行実施

研究Ⅰでは、メンタリングがこれまでどのように論じられてきたのかについて調査していく。本研究の対象としたメンタリングのアプローチの研究を、「メンタリングの場面」と「メンタリング

の機能」の2つの観点で整理した。その上で、研究者がメンターとなり、メンタリングの試行実施を重ね、メンター育成プログラムの開発における課題点を明らかにする。研究Ⅰの最後には、「メンター育成プログラムの開発版」を作成する。

(2)研究Ⅱ：メンタリングの機能と場面の構造化

研究Ⅱでは、研究Ⅰの成果と課題を踏まえた「メンター育成プログラム開発版」をもとにして、複数のメンタリングの試行実施を重ねて、発話のコード化とメンター・メンティへのインタビューを分析して、メンタリング機能の構造化を図る。この成果を踏まえ、メンター育成プログラム初版を作成する。

6 研究の実際

(1)研究Ⅰ：メンター育成プログラム開発版の作成

①先行研究調査

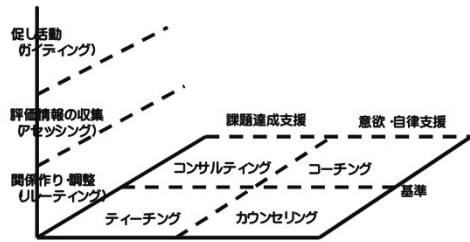
ア メンタリングの機能の整理（メンターに求められる関わりの整理）

メンタリングについて、組織行動科学研究からアプローチした研究者の一人にキャシー・E・クラム(Kathy.E.Kram)がいる。メンタリング行動が果たす機能をキャリア的機能と心理・社会的機能の2つに分類することが可能であると指摘し、キャリア的機能の下位機能として、スポンサーシップ・推薦と可視性・コーチング・保護・やりがいのある仕事の割り当ての5機能、心理・社会的機能の下位機能として、役割モデリング・受容と確認・カウンセリング・交友の4機能を析出している³⁾。

日本の教師教育研究においても、優れた研究蓄積が存在する。島田(2011)は、若年層教員の大量採用期に呼応した研究課題を実証的に展開し、先輩教員が後輩教員に関わる際の諸課題に対して、メンタリングという考え方がこれらの問題解決の可能性を示すものであると提案した。そこでは、メンタリングの機能を、6つに整理し、メンティの成長の様々な側面にアプローチを目指すものとしている⁴⁾。また、小柳(2011)は、次頁の図1のように、メンタリングの機能モデルを表している⁵⁾。

このモデルは、授業改善という特化された場面において、同様に機能するのは不透明である。授業改善のメンタリングで、メンターが実際にどのような関わりをしていけばよいのか、具体レベルで明らかにしていく必要がある。

図1 メンタリング力の育成に向けた機能関係（小柳 2011）



以上の先行研究で述べられているメンタリングの機能から、授業改善の場面において必要と思われる機能を、仮説的に表1のように分類、定義した。

表1 7つのメンタリングの機能の定義

| | |
|----------|---|
| リレーティング | メンティと信頼関係を築き、維持すること |
| アセスメント | メンティ自身のことやメンティの学級や実践についての情報を収集したり、それらをわかりやすい形で提示したりすること |
| カウンセリング | メンティの不安や悩みを軽減したり、前向きな気持ちに高めていったりすること |
| コーチング | 授業作りに関する技術や方法について、メンティの気づきを促すことによって、実践の改善・向上を実現すること |
| ティーチング | 授業作りに関する技術や方法について、メンティに教えることによって、実践の改善・向上を実現すること |
| コンサルティング | メンティの学習や成長に必要なヒト・情報などを紹介したり、結びつけたりして、自律的なメンティの学びを促進すること |
| ガイディング | メンティが取り組んでいくことの方角性や学び方を示すことで、自律的なメンティの学びを促すこと |

イ メンタリングの場面の整理

経験に基づいた教師の学びについては、脇本の研究(2015)が注目される。デイビッド・A・コルブ(David A. Kolb)の経験学習モデルを引用し、教師の文脈と合致するののかについて研究を行った⁶⁾。

コルブの経験学習モデルに基づいた授業実践という具体的経験と振り返りのサイクルによって、教師の学びが促進されることは、メンタリングの展開にも当てはまるのではないかと考える。

また、大阪府教育委員会(2022)やさいたま市立教育研究所(2017)をはじめとする各自治体の実践からは、コーチング理論に基づいたメンターの関わりやメンティの主体的な課題(自己課題・意思決定)を認識させることが重要であること⁷⁾、メンティのキャリア発達段階と参照させて課題を明確にすること⁸⁾の重要性が示唆されている。

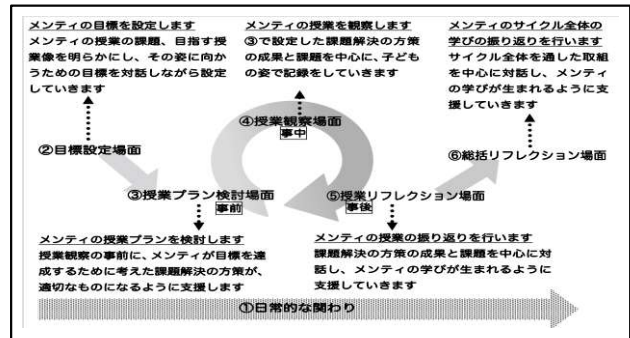
福岡県久山町立久原小学校の実証的研究は、授業観察時における「メンタリングシート」を活用し、全教員参加型の校内研修として展開した先進的事例である。事前にメンター・メンティ間で確認した課題を「メンタリングシート」に記入し、シートをもとに授業を観察する。重要な点は、事実(子ども活動・姿)を詳細に記録することである。

これを基準に、授業リフレクションのプランニングをする実践である⁹⁾。

以上の先行研究を踏まえ、さらに実践・検証を加えて設定したメンタリングの場面が、図2である。

「①日常的な関わり」では、メンティとコミュニケーションを取り、継続的にメンティのことを知りながら、信頼関係の構築を図っていく。「②目標設定場面」でメンティの授業改善の目標を設定し、「③授業プラン検討場面」で、その目標を達成するために考えた課題解決の方策(手立て)について検討する。「④授業観察場面」では③で設定した課題解決の方策の成果と課題を子どもの姿で記録をし、「⑤授業リフレクション場面」においてメンティの授業の振り返りを行う。「⑥総括リフレクション場面」では、メンティのサイクル全体の学びの振り返りを行う。この一連のプロセスを1サイクルと設定する。

図2 メンタリングの場面



②メンタリング試行実施の実際

研究協力校である福津市立神興東小学校と、在籍校である豊中市立寺内小学校の2校でメンター育成プログラムの開発に取り組んだ。本論では、福津市立神興東小学校のメンティXの事例を取り上げる(表2)。

表2 研究Iの調査概要

| | |
|------|------------------------------------|
| 調査校 | ：福津市立神興東小学校 |
| 調査期間 | ：2022年10月～2023年1月 |
| | (サイクル1：10月，サイクル2：11月～12月，サイクル3：1月) |
| 調査対象 | ：メンティX(6年担任教諭・20代教員・教職経験2年目) |

研究Iの目的は、先行研究調査を踏まえたメンタリングの展開で試行実施し、今後のメンター育成プログラム開発の基盤となる開発版を作成し、課題点を明らかにすることである。

研究協力校において、佐藤がメンターとなり、管理職と協議の上、メンティ(対象者)を設定した。研究Iによって明らかになった、成果と課題は以下の通りである。

【成果】

メンタリングの7つの機能と6つの場面を整理し、メンター育成プログラム開発版としてまとめた。

【課題】

課題として、2点挙げられる。1つは、メンタリングの機能と場面は整理できたが、どの場面でどのように機能を使えばよいのかという構造がまだ明確になっていないことである。2つは、メンタリングを継続的に実施していくにあたって、自律型人材育成の観点から、どのように使う機能を変えていけばよいのかについて明確になっていないことである。

また、研究設計上の課題（継続性、関係性、客観性）も見出すことができた。これらの研究課題を解決するために、研究Ⅱに向けて再検討を行った。

(2) 研究Ⅱ：メンタリングの機能と場面の構造化

① 研究Ⅱの目的と研究設計

表3 研究Ⅱの調査概要

| | |
|------|---|
| 調査校 | ：福津市立神興東小 |
| 調査期間 | ：2023年4月～2023年12月 (サイクル1：5月，サイクル2：6月，サイクル3：9月， サイクル4：10月，サイクル5：11月，12月) |
| 調査対象 | ：上記(図2)参照 |
| 調査方法 | ：メンタリングの試行実施，発話分析，インタビュー調査 |

研究Ⅱの目的は、開発版を複数事例で展開し、メンタリングの機能をどの場面でどのように使うと効果的なのかを検証することである（メンタリングの機能と場面の構造化）。研究Ⅱの成果を踏まえ、メンター育成プログラム（初版）の作成を目指す。

研究Ⅰで明らかになった研究設計上の課題点を克服するために、研究Ⅱでは次のようなメンタリングの試行実施を設計した。

ア 「継続性」の課題の解消

研究Ⅰでは、3ヶ月半という短い関わりだった。メンターの関わり方について、実践と検証を繰り返し、改善していくことができるよう、1年間でサイクル5まで実施するようにする。

イ 「関係性」の課題の解消

メンター・メンティの相互理解が十分にされるよう、外部の人材ではなく、校内の人材でメンター・メンティの設定を行った。

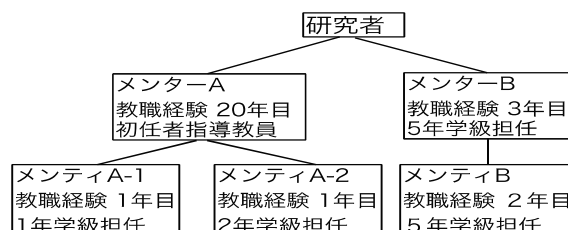
ウ 「客観性」の課題の解消

研究者がメンターを兼ねたことによって、客観的に自己の関わりへのフィードバックが難しかった。研究者が定期的にメンターとメンタリング試行実施のフィードバックを行い、適切な関わりの

改善を行うことができるようにする。

以上を踏まえ、研究Ⅱでは、図3のようにメンター・メンティを設定し、研究者はアドバイザーとして関わるようにしていった。

図3 メンター・メンティのペアリング



② メンタリングの機能と場面の構造化の手順

メンターが行ったメンタリング試行実施の音声記録をもとに、佐藤がメンターの関わりをコード化していった。その中で、研究者はメンターに対して、関わりをコード化するために、メンターに確認を行いながら構造化を図った。それぞれの場面において、表出した機能の割合（全体発話量に対する各機能の発話量：出現率）を表にした（次頁の表6）。

以下に、構造化の詳細について述べていく。

③ メンタリングの基盤となるリレーティング、アセスメントの機能

ア リレーティング

表6のリレーティングの出現率に着目すると、どの場面においても、一定の割合で出現していることがわかる。これは、メンターが、メンティの発話の復唱、承認、称賛を多く行っていることによる。メンターも次のように述べる（表4）。

表4 メンターAの感想

最初は、傾聴（リレーティング）を特に意識していた。でも、だんだんと、そこはもうあんまり意識しなくなってきた。（中略）関係作りができてきたので、そこで、ものすごく

サイクル1のメンタリングの初期においては、特に関係作りを意識していることがわかる。その後は、徐々に無意識に関係作りができるようになっていったことを語っている。

また、メンティA-2は、次のようにメンターのリレーティングを捉えていた（表5）。

表5 メンターAの感想

メンターA先生って、絶対否定から入らない。私のやり方で指導して下さるときも、最初は褒めてくれて、その後に、でも私だったらこうするよっていう風に言って下さるから、全然ダメだとか考えずに、あ、ここは伸ばして、ここ直

表6 メンタリングの各場面に現れた、全発話量（語数）に対する各機能の発話量（語数）の割合（出現率 %）

(T:ティーチング Coa:コーチング G:ガイディング R:リレーティング A:アセスメント Con:コンサルティング Cou:カウンセリング oth:その他)

| | | 目標設定 | | | | | | | | 授業プラン | | | | | | | | 授業リフレクション | | | | | | | | 総括リフレクション | | | | | | | |
|-----|----|------|------|------|------|------|-----|-----|------|-------|------|------|------|-----|------|-----|------|-----------|------|------|------|------|-----|-----|------|-----------|------|------|------|------|------|-----|------|
| | | T | Coa | G | R | A | Con | Cu | oth | T | Coa | G | R | A | Con | Cu | oth | T | Coa | G | R | A | Con | Cu | oth | T | Coa | G | R | A | Con | Cu | oth |
| A-1 | c1 | 0.0 | 42.0 | 0.0 | 23.4 | 8.5 | 0.0 | 0.0 | 26.1 | 36.6 | 22.0 | 7.0 | 19.9 | 5.3 | 0.0 | 0.0 | 9.9 | 3.4 | 38.7 | 9.1 | 21.9 | 4.0 | 8.2 | 2.6 | 12.4 | 0.0 | 52.9 | 3.4 | 27.8 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 15.9 |
| | c2 | 0.0 | 45.2 | 18.4 | 32.1 | 1.4 | 0.0 | 0.0 | 3.0 | 11.9 | 35.9 | 14.4 | 22.6 | 1.0 | 0.0 | 0.0 | 14.3 | 3.5 | 24.0 | 8.3 | 28.9 | 19.4 | 0.2 | 0.0 | 15.7 | 0.0 | 25.6 | 0.0 | 45.4 | 8.6 | 0.0 | 0.0 | 20.4 |
| | c3 | 0.0 | 16.3 | 42.7 | 29.2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 11.9 | 0.0 | 24.5 | 3.8 | 60.4 | 0.0 | 1.0 | 0.0 | 10.4 | 0.7 | 39.3 | 3.5 | 23.7 | 12.9 | 3.7 | 1.6 | 14.6 | 0.0 | 31.6 | 2.8 | 28.9 | 5.1 | 10.2 | 0.0 | 21.3 |
| | c4 | 0.0 | 35.2 | 22.8 | 36.5 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 5.5 | 0.0 | 26.9 | 0.0 | 40.1 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 33.0 | 10.6 | 28.4 | 16.1 | 17.8 | 13.1 | 0.0 | 0.0 | 13.9 | 0.0 | 28.3 | 0.0 | 44.8 | 0.0 | 0.0 | 2.6 | 24.3 |
| A-2 | c1 | 2.6 | 42.6 | 2.5 | 37.5 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 14.8 | 2.4 | 35.0 | 0.0 | 46.2 | 3.2 | 0.0 | 0.0 | 13.2 | 5.7 | 27.0 | 1.0 | 29.9 | 22.0 | 2.8 | 0.0 | 11.5 | 0.0 | 33.0 | 0.0 | 30.5 | 8.2 | 4.1 | 0.0 | 24.2 |
| | c2 | 0.0 | 50.5 | 0.0 | 25.8 | 5.0 | 0.0 | 0.0 | 18.7 | 0.0 | 37.2 | 0.0 | 35.0 | 0.0 | 7.0 | 0.0 | 20.8 | 0.0 | 17.3 | 1.8 | 22.2 | 39.8 | 0.0 | 0.0 | 18.9 | 0.0 | 41.4 | 0.0 | 25.5 | 14.5 | 0.0 | 0.0 | 18.5 |
| | c3 | 0.0 | 45.2 | 4.3 | 9.4 | 23.0 | 0.0 | 0.0 | 18.2 | 4.9 | 38.2 | 2.9 | 22.7 | 2.1 | 14.8 | 0.0 | 14.4 | 4.9 | 28.4 | 20.0 | 19.2 | 12.3 | 1.6 | 0.0 | 13.7 | 0.0 | 45.1 | 5.9 | 38.6 | 0.0 | 2.7 | 0.0 | 7.7 |
| | c4 | 0.0 | 51.4 | 0.0 | 44.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 3.9 | 31.3 | 1.5 | 48.1 | 2.7 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 12.4 | 14.1 | 25.7 | 8.1 | 11.3 | 34.7 | 0.0 | 0.0 | 7.1 | 0.0 | 26.5 | 22.5 | 11.2 | 16.2 | 13.7 | 0.0 | 9.9 |

リレーティングによる関係性構築が、メンタリングの基盤となる。メンティが安心してメンターに自分の考えを述べる関係ができてこそ、メンタリングによる学びが生まれるのである。1年間継続してリレーティングは機能させないといけないものであることを物語っている。

イ アセスメント

メンティ A-2 のサイクル2の授業リフレクション場面において、アセスメントが 38.8%も出現している。これは、サイクル2の目標が「机間指導」であり、リフレクションにおいて、子どもの具体的な名前を挙げながらコーチングをしていることによるものである。他の場面においても、称賛（リレーティング）や、ティーチングの根拠として、また、子どもの授業中の様子から授業展開の代案を考えさせる（コーチング）のきっかけとして、アセスメントが機能していることがわかった。

以上のことから、この2つの機能を、授業改善のメンタリングの各機能が有効に働くための基盤として位置付けた。

④ティーチング、コーチングの機能の使い分け

メンティ A-1 に対するメンタリングで、メンターはメンティの実態に応じて、ティーチングとコーチングを使い分けている姿が見られた。

サイクル1を終えて、メンターはメンティの授業において、「スモールステップ化」が課題であると考えた。サイクル2の目標設定場面において、メンターの思いが出てしまい、メンティ主体の目標設定とならなかった。メンティが「スモールステップ化」の意味がわからないままメンタリングが展開し、メンティ主体の学びになっていないとメンターは焦りを感じた。そこで、スモールステップとはどのようなものなのかを考えさせるようにしたり（コーチング）、教えたり（ティーチング）した。

サイクル2を受けて、メンターは「自分が関わり過ぎた、メンティに挑戦させて、失敗から学ばせよう」と考えた。授業プラン検討場面において、メンティが考えた課題解決の方策が、子どもの実態と合っていなかったが、失敗から学ばせようと、あまり介入はしなかった。授業リフレクション場面において、授業で見られた子どもの実態を話題にし（アセスメント）、メンティに自分の授業の課題について考えさせたり、代案を考えさせたりする関わり（コーチング）を中心にしていた。

その結果、メンティ A-1 のサイクル2と3を比較すると、授業プラン検討場面と授業リフレクション場面のティーチングの出現率が変化しており、サイクル3では、メンティ主体を意識してティーチングはほぼ使わなかった。メンターは、メンティとの双方向のやり取りを通したその場の判断で、ティーチングとコーチングを使い分けながら、技術支援を行っていた。

⑤メンターのフェードアウトとリプランニング・ミーティング

メンターA は、サイクル3が終了した時点で、研究者とこれまでのメンタリングの振り返りを行った。メンティ A-1, A-2 は、自分で他の先生に授業作りのことで相談したり、様々な手段で教材研究を行ったりできるようになっていた。この実態を鑑み、サイクル4以降は、自律に向けてメンターはコーチングなどの関わりを少なくし、ガイディングの関わりを中心に行っていこうと考えた。小柳（2009）は、メンティの「継続的な職能成長」に向けて、「メンティが独り立ちできるように、状況を見計らって、次第にメンターリングをフェードアウトしていく」ことが、メンターの力量が問われる機能でもあると述べている¹⁰⁾（メンターのフェードアウト）。メンターのフェードアウトを行っていく前に、メンターとメンティ、研究者を交えて、リプランニング・ミーティング（以後

RMと略記)を実施した。RMは、メンターが、これまでのメンティへの関わり方を見直し、今後のメンタリングのプランニングをし直す機会として位置付ける。RMは、「今後メンターがどのように関わっていった欲しいのか」というメンティの思いを聞き取り、メンターもメンティに対して、「自律的に学んでいけるようになって欲しい」という思いを伝えるという相互理解を行う。このRMでメンターが伝えたことは、「コーチング中心で行ってきた関わりをガイディング中心にし、メンターの関わりを減らしていくこと」であった。メンティ A-1 は、次の発言から、このRMについて、肯定的に捉えていることがわかる(表7)。

表7 メンティ A-1 の感想

(初めは)漠然とメンタリングが進んでる気がして、自分があまりわかってなかった。(RMで)メンターの先生にその思いとかがわかって、自分がどうしたらいいのかなという

このRMが、メンタリングが慣れてきたこの時期にあったからこそわかったことで、初めに言われても理解できなかったともメンティ A-1 は振り返っていた。

⑥技術支援、意欲・自律支援としてのコーチング機能

メンターのコーチングの関わりの意図をインタビューしたところ、サイクル1から5で使い分けられていることがわかった。サイクル1, 2(フェーズ1: 思いを知る)は、相互理解を促進するためのコーチングを行っている。メンティの目指す授業像への思いや課題をどのように捉えているのかを引き出すコーチングである。これは、コーチングにおける技術支援の前提となる関わりであると位置付けることができる。サイクル2, 3, 4(フェーズ2: 実践を積み上げる)は、メンティの成果と課題を引き出すためのコーチング(技術支援)であった。サイクル4, 5(フェーズ3: 成長を実感する)は、メンティの成長に気づかせるコーチング(意欲・自律支援)を意識していた。これは、コーチングがメンタリングの展開時期によって、コーチング機能を使う目的を変えていく必要があることを示唆している。

また、サイクル3以降においても、メンティ A-1, A-2 それぞれコーチングが30%近く出現しているが、このコーチングにおいて、何をメンティから引き出そうとしているのが変わっていた。例えば、総括リフレクション場面で現れたコーチングの詳細についても変化が見られる。コーチン

グの質問内容を、「メンティの実践を掘り下げ、具体化する質問」(技術支援)と「メンティの教材研究の方略に関する質問」(自律支援)に2分した場合、サイクル2(メンティ A-2)においては、「教材研究の方略に関する質問」が0%であった。サイクル3では、「教材研究の方略に関する質問」が、コーチング全体の45.1%のうち12.3%、サイクル4では22.4%のうち19.0%を占めた。「教材研究の方略に関する質問」は、メンターが「自律型人材育成」に向けた関わりの一つ(コーチングの意欲・自律支援)である。メンティが自身の教材研究の方略を振り返り、どの方略が効果的なのかを考えることで、教材研究の方略を改善していこうとする意識が高まったものと捉えられる。

⑦メンタリング機能とメンターの判断

表2の各機能の出現率の数値は、ある特定の機能が規則性を持って増減するものではないことを示している。これは、メンティの授業力の実態や、性格・特性、目標とするテーマの性質などの要因によって、メンターが使う機能が変わるからである。つまり、その場のメンターの判断で機能を使い分ける必要があることを示している。

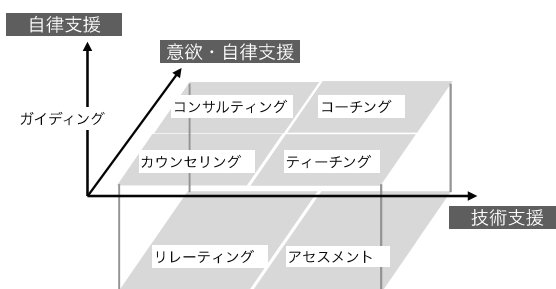
7 全体考察

(1)メンタリングの機能と場面の構造化に関する考察

①メンタリング機能の構造化

研究Ⅱを終え、授業改善メンタリングの機能の構造化を行った(図4)。

図4 授業改善メンタリングの機能の構造モデル



X軸とY軸は、それぞれ技術支援、意欲・自律支援とした。2次元の形で表しているのは、各機能は独立したものでなく、複数の機能を有していると考えたためである。Z軸はガイディング機能とフェードアウトによる自律支援とした。

「6, 研究の実際(2)③」からわかったよう

に、技術支援や意欲・自律支援はリレーティングとアセスメントに支えられて（基盤として）、機能する。これは、メンターは継続的に関係性を構築していくことが、メンタリングが機能する大前提となることであり、メンターは常に意識しておかなければならないことによりものである。また、授業改善を対象としたメンタリングであるという性質上、子どもの実態をベースに話を展開していくため、アセスメントについても、各機能の基盤として位置付けた。

学校現場において、授業改善の人材育成、とりわけ授業改善のメンタリングを実施する際に、先輩教員側（メンター）は、信頼関係構築（リレーティング）とアセスメント（子どもや教師の実践の見取り）が非常に重要になる。

②メンタリング機能と展開の構造化

メンターが使う機能は、メンタリングにおける様々な要因によって、可変的であることがわかった。その場のメンターの判断によって、メンティに合わせてメンタリングの機能を使っていくことになる。

メンターはメンティに合わせて各機能を行き来させながら、関わっていくが、やがてはフェードアウトを目指すものとなる。自律的に学ぶ教員へと育成していくために、ガイディングの関わりを増やしていき、フェードアウトに向かうことが重要である（図5）。

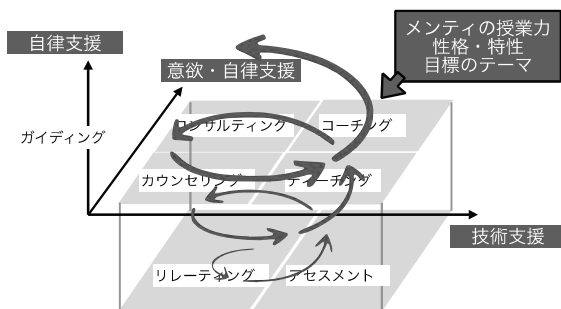


図5 メンタリングの機能と展開の構造②

(2)メンタリングのステージにおける、各機能の使い方の変遷

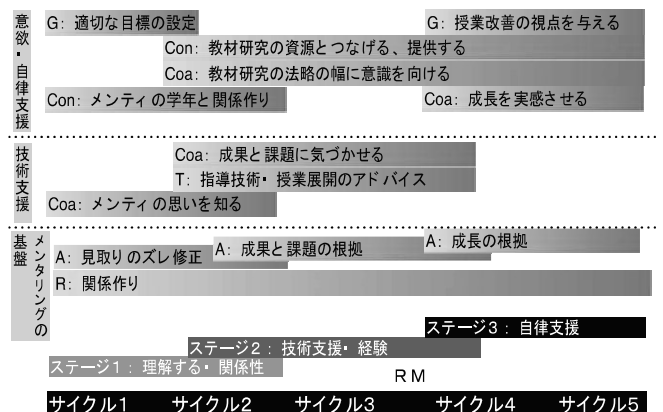
(1)から、メンタリングの機能はメンティに応じて、使い分けていることがわかった。ここでは、メンタリングの各ステージにおいて、各機能の使い方がどのように変遷していくのかを考察していく。

メンタリングの展開を、大きく3つのフェーズに分けて考えることで、メンタリング機能をどのように使い分けていけばよいのかを整理した（図

6）。ステージ1（メンティの特性理解・信頼関係）においては、相互理解、関係性構築に重きを置いた機能を使うことになる。ステージ2（技術支援・経験）は、授業実践と振り返りを繰り返すことによって、メンティの授業改善を図り、実践と振り返りという経験学習サイクルを学んでいく。よって、技術支援に重きを置いた機能が中心となる。ステージ3（自律支援）は、メンティが成長を実感し、もっと学んでいこうという意欲・自律を支援していくことが中心となっていく。

なお、図6において、各ステージが重なり合っているのは、明確に分けられるものではなく、段階的に変遷していく性質のものであるからである。

図6 メンタリングの機能の1年間の変遷



(3)メンターの成長

本研究は、メンター育成プログラムの作成を目指すにあたり、メンタリングの機能の構造化を図った。このプログラム化の過程にあたり、メンタリングの試行実施によって、メンターがどのような成長を遂げたのか、プログラムの有用性を検証する点を、最後に述べていきたい。

メンターAは、この一連の取組を経て、このように感想を述べている（表8）。

表8 メンティA-1の感想

メンティの目指す（授業）、メンティの思いをもとに 授業も作っていったし、そこを振り返っていったので、メンティのための授業、実践になってる。（中略）一つの目標に対して、複数回授業があったことによって、学びが積み上がっていた。（中略メンティ主体、初任者主体の初任者指導であっ

メンティの学びが積み上がっていく様子を目の当たりにし、メンティ主体の学びを展開していくことの良さを実感していることがわかる。

また、メンターAは若年層教員への関わりの変容をこのように述べている（表9）。

表9 メンティ A-1 の感想

(後輩への関わり方について) 意識してしなかったんで、それを自分の中でなんとかの感覚でしなかったんです。(7つの機能を知って) こういうことかって、今学んでいる感じ。(7つの機能を) 意識するようになったなっていうのはあります。(中略) 若い先生への関わりの引き出しが増え

以上から、メンターは自律型人材育成に向けて、メンティ主体の学びを行っていきこうというマインドと、そのために必要な関わりを意識できるようになったという成長が読み取れる。

8 成果と課題

本研究の成果は、2点挙げられる。1つは、先行研究調査から、メンタリングの試行実施の過程を経て、メンタリングの機能と場面の構造化を行ったことである。授業改善の場面に焦点をあてたメンタリングにおいて、メンターがどのような機能をどのような場面で使えば、自律型人材育成が可能なのか、構造モデルを生成することができた。これによって、現場においてメンターが、メンティをどのように育てていけばよいのか、ひとつの指針となっていくだろう。

2つは、「7 全体考察(3)」で述べたように、このメンタリングの試行実施によって、自律型人材の育成に必要なのは、「メンティの主体の学びを行っていきこう」というマインドであり、そのために必要なのは、「場面に応じて、7つの機能を使い分けていくことができる」技術性であることが明らかになった点である。

このようにして、授業改善のメンタリングの構造が示されたことによって、メンター育成のプログラム化が可能となった。今後、これらの成果を踏まえ、検証していく。

課題点は、事例が少数であり、汎用性を高めるための検証ができなかったことである。また、本研究は授業改善を領域として限定したものであり、学級づくり(経営)の場面に援用した場合、その技術性やメンターとの関係性が変容することが考えられる。これらの論点は、本研究では明らかにすることができなかった。今後は、作成したメンター育成プログラム(初版)をもとにしながら、事例を積み上げて、授業改善のメンタリングの構造についてさらなる検証をしていく必要がある。

主な引用文献・参考文献

- 1) 中央教育審議会(第11期) 2022「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会 令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の構築～(中間まとめ)」、5
https://www.mext.go.jp/content/20221005-mxt_kyoikujinzai01-000025352_1.pdf (2023年1月10日確認)
- 2) これからの学校教育を担う初等中等教育分科会(2015第99回)「配布資料教員の資質能力の向上について(中間まとめ)」、8
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/08/06/1360150_02_1.pdf (2023年1月10日確認)
- 3) キャシー・E・クラム(渡辺直登 伊藤知子 訳) 2003『メンタリング会社の中の発達支援関係』 白桃書房, 27-58
- 4) 島田希 2011『ミドルリーダーのためのメンタリング・ハンドブック 若手教師支援の充実を目指して-』, 11-15
https://www.pef.or.jp/05_oyakudachi/contents/pdf/04_5_shimada.pdf (2023年1月10日確認)
- 5) 小柳和喜雄 2011「メンターとメンティの相互理解によってメンタリングの効果を向上させる自己点検評価表の開発」教育実践総合センター研究紀要, 巻20, 6
- 6) 脇本健弘 2015『教師は経験からどのように学ぶのかー教師の経験学習 中原淳・脇本健弘・町支大祐編著 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モデル』第4章 北大路書房, 62
- 7) 大阪府教育委員会 2022『次世代の教職員を育てるOJTのすすめ改訂版～学校力の向上を目指して～』25-26
https://www.pref.osaka.lg.jp/attach/6350/0000000/ojtnoshttps://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSffW61h5Wzmu9k0NT1cV2y0FwPrBAmZyF6WdpsQ0jpbgrR7-w/viewform?usp=sf_linkusume_R2.pdf (2023年1月10日確認)
- 8) さいたま市立教育研究所 2017『さいたま市教員等資質向上指標(キャリアnavi)を活用した学校研修例』<https://www.saitamacity.ed.jp/01kensyu/070careernavi.html> (2023年1月10日確認)
- 9) 久山町立久原小学校 2019『業務改善を目指した職員研修の進め方-メンタリングを中心としたOJTの工夫を通して-』10-18
<https://www.town.hisayama.fukuoka.jp/material/files/group/17/mentoring.pdf> (2023年1月10日確認)
- 10) 小柳和喜雄 2009「ミドルリーダーのメンターリング力育成プログラムの萌芽的研究」奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」第1号, 17

謝辞

本研究をまとめるにあたり、研修の機会を与えていただいた、豊中市教育委員会に心より感謝申し上げます。また、昨年度から今年度にかけて、研究協力校、在籍校の校長先生やメンター・メンティとして協力していただいた先生をはじめ、関係の先生には多大なるご協力をいただきました。心から深く感謝申し上げます。