

The effectiveness of mentoring as a support system for young teachers : Focusing on fostering practical skills to support students by utilizing the relationships among teachers

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-03-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 竹内, 康裕, 伊藤, 公介 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027939

メンタリングを活用した若手教員の支援体制の有効性について

— 教員間の関係性を活かした生徒支援実践力の育成に焦点を当てて —

竹内 康裕

伊藤 公介

(静岡大学大学院 教育研究科 教育実践高度化専攻)

The effectiveness of mentoring as a support system for young teachers

Focusing on fostering practical skills to support students by utilizing the relationships among teachers

Michihiro Takeuchi & Kosuke Ito

要旨

近年学校は、ベテラン教員の大量退職と若手教員の大量採用が進んでおり、次世代リーダーとしての中堅教員と若手教員両方の人材育成が課題となっている。なかでも若手教員の成長支援を図る仕組みの構築が喫緊の課題であるが、若手教員自身は同僚や先輩教員に相談することをためらっている現状も明らかになっている。そこで本研究では、教員間の関係性に視点を当てた若手教員の支援体制について実践的研究を行うこととした。支援体制としては関係を構築するために1対1対応が可能なメンタリングを取り入れ、「メンターチーム」を組織として組入れることで、相談しやすい環境をつくった。メンタリングを通して若手教員の生徒支援実践力の育成を中心に、教員間の関係性を活かした支援体制の有効性について考察した。その結果、メンタリングを通して、学習指導や学級経営、生徒指導におけるメンティの支援が適切に行われた。また、複数のメンターチームを合同で行うことにより、新たな視点に気付いたり、支援するための根拠を持つ重要性を痛感したりした。さらにメンティ、メンター双方の成長にも効果があったことが示唆された。

キーワード：メンタリング 若手教員の支援 メンターチーム 生徒支援実践力

1 問題の所在

近年の学校は、ベテラン教員の大量退職と若手教員の大量採用が進んでいる。教員の年齢構成は、若手教員の割合が急速に高まる一方、中堅教員が少ないというアンバランスの状態にあるため、次世代のリーダーとしての中堅教員と若手教員両方の人材育成が喫緊の課題となっている。なかでも若手教員の成長支援を図る仕組みの構築が喫緊の課題であり、2016年の中央教育審議会「次世代の学校を実現するための指導体制強化」で、教員研修の充実に加え、経験豊かな教員のサポートを伴うOJTの必要性を指摘しており、メンター方式による研修で成果を上げていることを主張している。

一方で、若手教員の実態について、竹内・原田(2019)では、教職2年目の教員に対して若手教員の教職に対する悩みや不安、課題などの現状を個に即して具体的に把握するとともに、若手教員の成長支援を図る仕組みづくりに関する手がかりを得ることを目的としたインタビュー調査を行っている。インタビュー調査の結果からは、若手教員が悩みや課題を抱えている現状に対し、それを打開するために適切な形で他の先輩教員に相談を持ち掛けにくい状況が広がっていることが分かった。その要因としては、「相談対象教員

の多忙化」や「対象教員との関係性」、「自身の状況」などが相談のしにくさという現状をもたらしていると述べている。そのため、若手教員を育成するためには、若手教員の現状を把握しつつ、若手教員に対して支援してだけでなく、教員の多忙化の解消や教員間の関係性の構築にも目を向ける必要があると指摘している。

2 予備調査

(1) 目的

竹内・原田(2019)は、若手教員は悩みを抱えつつも、相談することを躊躇している現状を明らかにした。一方、相談できない現状は若手教員のみが要因ではなく、相談しにくい環境が影響している可能性もある。そのため、相談しやすい環境やシステムへ目を向けることも求められる。では、相談しやすい環境や教員間の関係性が良ければ職務が充実しているのか。職場環境や教員関係が職務充実にどのように影響しているかを明らかにすることを目的とした予備調査を実施した。

(2) 方法

A市の小中学校教員367名に対して質問紙調査を行った。その結果を、経験年数別に分析し、職場環境や教員関係が職務充実に影響を与えているのかを探索

的に検討した。教職員の職場適応に関する調査として、教員の現状を把握するために、岩尾（2014）を参考に教育現場で必要と考えられる40の項目群で構成される調査票（表1）を新たに作成した。回答は、6件法（まったくあてはまらない1点、あてはまらない2点、ややあてはまらない3点、ややあてはまる4点、あてはまる5点、とてもよくあてはまる6点）で行った。

表1 質問紙調査の質問項目

質問項目
B01_学校へ行くのが楽しみである
B02_学校にいと時間の経過が早い
B03_学校に行きたくないと思うことがある
B04_勤務時間が過ぎたらすぐに帰りたいと思う
B05_この学校は居心地がいい
B06_この学校はやりがいのある職場である
B07_この学校の雰囲気は自分に合っている
B08_今の学校が好きだ
C01_悩みや愚痴を聞いてくれる同僚がいると思う
C02_管理職からの励ましやアドバイスがある
C03_生徒指導上の考え方で職員間にズレを感じることがある
C04_管理職や同僚は困った時に頼りになる
C05_職員間で情報が共有されていないと思う
C06_それぞれの職員が与えられた役割を果たしていると思う
C07_職員室内の雰囲気は明るい
C08_勤務時間以外での職員同士のコミュニケーションがある
C09_同年代の同僚は心強いと感じることがある
C10_職員の職務への思いや情熱があるように感じる
C11_教員間で授業を参観し合い、意見交換をしている
C12_管理職や他の職員からの評価が気になることがある
C13_学年間で対応や考え方にズレを感じることがある
C14_リーダーシップを発揮している職員がいると思う
C15_他の先生の指導方法に意見を言いにくいと思う
C16_困った時は互いに助け合うことができている
D01_私は生徒に積極的に関わっている
D02_保護者の対応で困ることがある
D03_生徒との関係づくりで困ることがある
D04_生徒指導では職員一丸となって取り組むことができている
D05_休み時間も教室にいることが多い
D06_生徒と接するときは肯定的に受け止めるように心掛けている
D07_私の授業では積極的に自分の意見を述べている生徒が多い
D08_私の授業は生徒にわかりやすいと言われることがある
D09_私の授業では授業中に私語が少ない
D10_私の授業では、私の思いが子どもに伝わっていると思う
D11 ICTを活用した授業を実践している
D12_学級で生徒同士が話し合う機会を設けている
D13_教室の環境整備を意識している
D14_生徒の取組に対して褒めることを意識している
D15_学級のルールを明確にしている
D16_学級で生徒一人一人が活躍できる機会を設けている

(3) 結果と考察

① 因子分析

まず尺度構成を確認するために、調査票40項目から天井効果が見られた5項目を除外し、残りの35項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化（9.83, 3.51, 2.45, 1.84, 1.30, 1.19, 1.15, …）と因子の解釈可能性を考慮すると、4因子構造が妥当であると考えられた。そこで再度4因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。

その結果、十分な因子負荷量を示さなかった4項目を分析から除外し、残りの31項目に足して再度、主因子法・Promax回転による因子分析を行った。Promax回転後の最終的な因子パターンと因子間相関をTable 1に示す。なお、回転前の4因子での33項目の全分散を説明する割合は54.73%であった。

Table 1 教職員の職場適応に関する調査票の因子分析結果（Promax回転後の因子パターン）

項目内容	I	II	III	IV
D04_生徒指導では職員一丸となって取り組むことができている	.74	.15	-.02	-.04
C07_職員室内の雰囲気は明るい	.71	.03	.21	.05
C16_困った時は互いに助け合うことができている	.67	.19	.11	.04
C10_職員の職務への思いや情熱があるように感じる	.67	.15	.13	.05
C06_それぞれの職員が与えられた役割を果たしていると思う	.61	-.01	-.01	.06
C08_勤務時間以外での職員同士のコミュニケーションがある	.59	.11	.11	.04
C05_職員間で情報が共有されていないと思う	-.57	.17	-.01	.23
C14_リーダーシップを発揮している職員がいると思う	.56	.17	.02	.18
C11_教員間で授業を参観し合い、意見交換をしている	.54	.16	-.09	.04
C03_生徒指導上の考え方で職員間にズレを感じることがある	-.51	.27	-.02	.33
C02_管理職からの励ましやアドバイスがある	.50	.02	.16	.07
C13_学年間で対応や考え方にズレを感じることがある	-.47	.08	.18	.42
D15_学級のルールを明確にしている	.09	.78	-.08	-.07
D16_学級で生徒一人一人が活躍できる機会を設けている	.16	.74	-.12	-.08
D13_教室の環境整備を意識している	.07	.62	.00	.08
D01_私は生徒に積極的に関わっている	.08	.57	.11	-.04
D12_学級で生徒同士が話し合う機会を設けている	.11	.57	-.01	.06
D06_生徒と接するときは肯定的に受け止めるように心掛けている	.23	.51	-.06	.00
D07_私の授業では積極的に自分の意見を述べている発表する生徒が多い	-.05	.46	.20	-.09
D08_私の授業は生徒にわかりやすいと言われることがある	-.19	.43	.27	.09
D10_私の授業では、私の思いが子どもに伝わっていると思う	-.17	.42	.40	-.11
B08_今の学校が好きだ	.45	-.10	.66	.06
B07_この学校の雰囲気は自分に合っている	.44	-.14	.66	.05
B06_この学校はやりがいのある職場である	.39	-.01	.62	.03
B05_この学校は居心地がいい	.51	-.12	.57	.07
B01_学校へ行くのが楽しみである	.12	.25	.53	-.21
D03_生徒との関係づくりで困ることがある	.25	-.09	-.23	.71
D02_保護者の対応で困ることがある	.21	-.08	-.19	.65
C15_他の先生の指導方法に意見を言いにくいと思う	-.33	.06	.11	.48
C12_管理職や他の職員からの評価が気になることがある	.04	-.03	.08	.41
B03_学校に行きたくないと思うことがある	.04	-.10	-.39	.39
因子相関行列	I	II	III	IV
	I	-.27	.45	-.21
	II	-	-.34	.05
	III	-	-	-.03
	IV	-	-	-

第1因子は12項目で構成されており、組織的に取り組んだり互いに協力したりするなど、教員間の関係性を表す項目が高い負荷量を示していた。そこで「教員関係」因子と命名した。第2因子は9項目で構成されており、学級経営や学習指導を表す内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「職務意識」因子と命名した。第3因子は5項目で構成されており、「今の学校が好きだ」や「この学校の雰囲気は自分に合っている」など、職場への適応を表す項目が高い負荷量を示していた。そこで「職場適応」因子と命名した。第4因子は5項目で構成されており、困難さを表す項目が高い負荷量を示していた。そこで「職務困難」因子と命名した。内的整合性を検討するためにα係数を算出したところ、職場適応でα=.92、職務意識でα=.84と十分な値が得られた。また、教員関係でα=.64、職務困難でα=.65であった。α係数は.70以下のものも含まれるため、その後の分析結果については参考程度にとどめるものとする。

② 相関関係

因子間の関連を検討するために相関関係を調べた。教員関係と職務意識の間に正の有意な相関、教員関係と職場適応、職務意識と職場適応の間に正の有意な相関、職務困難と職場適応の間に、負の有意な相関が見

られた。教職員の職場適応に関する調査票で、職場適応と教員関係、職務意識、職務困難における校種別の相関関係を Table 2 に示す。

Table 2 職場適応と教員関係、職務意識、職務困難の相関関係(校種別)

	教員関係	職務意識	職務困難	職場適応
教員関係	—	.48**	.02	.60**
職務意識	.52**	—	-.13	.38**
職務困難	-.06	-.01	—	-.21**
職場適応	.69**	.45**	-.28**	—

**p<.01

右上：小学校，左下：中学校

Table 2 で校種別の相関をみると、小学校と中学校で同様の相関が見られた。この結果から、職場適応と教員関係、職務意識、職務困難の相関においては、校種が異なっても同様の傾向にあることが明らかになった。

③重回帰分析

教員関係、職務意識、職務困難が職場適応に与える影響を検討するために、経験年数別に重回帰分析を行った。職場適応を基準変数、教員関係、職務意識、職務困難の得点を説明変数とし、結果を Table 3 に示す。

Table 3 経験年数別の重回帰分析結果

	6年未満	6～10年	11～20年	21～30年	31年以上
	β	β	β	β	β
教員関係	.47***	.44***	.55***	.63***	.39***
職務意識	.08	.33**	-.04	-.16	.17
職務困難	-.15	-.33**	-.29**	-.08	-.36
R ²	.50***	.58***	.52***	.49***	.58***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

β ：標準偏回帰係数

6年未満では、教員関係から職場適応への正の標準偏回帰係数、職場困難から職場適応に対する負の標準偏回帰係数が有意であったが、職務意識から職場適応に対する標準偏回帰係数は有意でなかった。6～10年では、教員関係と職務意識から職場適応への正の標準偏回帰係数、職務困難から職場適応に対する負の標準偏回帰係数が有意であった。11～20年では、教員関係から職場適応への正の標準偏回帰係数、職務困難から職場適応に対する負の標準偏回帰係数が有意であったが、職務意識から職場適応に対する標準偏回帰係数は有意でなかった。21～30年では、教員関係から職場適応に対する標準偏回帰係数が有意であったが、職務意識と職務困難から職場適応に対する標準偏回帰係数は有意でなかった。31年以上では、教員関係から職場適応への正の標準偏回帰係数、職場困難から職場適応に対する負の標準偏回帰係数が有意であったが、職務意識から職場適応に対する標準偏回帰係数は有意でなかった。

この結果から、すべての経験年数で教員関係から職場適応に対する標準偏回帰係数が有意であったため、経験年数を問わずに教員間の関係性が良ければ職場適応感が向上することが明らかになった。

3 本研究の目的

予備調査の結果をもとに本研究では、1対1対応が可能なメンタリングを取り入れた「メンターチーム」を組織に組入れ、相談しやすい環境をつくりながら、若手教員の生徒支援実践力の育成を中心に、教員間の関係性を生かした支援体制の構築の有効性について考察することを目的とする。メンタリングとは、「知識・経験の豊かな者がメンターとなり、経験の少ない若年者をメンティと位置づけ、キャリアや心理・社会面の発達を目的に行う支援行動」(小柳, 2009)である。またここで言う「生徒支援実践力」とは、静岡県教員育成指標をもとに、「学習指導」、「学級経営」、「生徒指導」の3つの視点にまとめたものと定義する。

4 メンタリングの方法

メンタリングを用いた若手教員の支援体制と支援方法を設定した。支援体制はまず、メンティは経験年数2年目・3年目の教員を指名した。これは、初任者は初任者研修の関係で校内に指導教諭が配置されているが、2年目からはそれが解かれるためである。次にメンターは、担当教科が同じであることを前提にメンティの希望や管理職との相談を経て1名決めた。本研究に関してメンターは、年齢が離れすぎると相談しにくくなるのではないかとと思われることと、メンタリングを行う上である程度の経験が必要になると考えられたため、経験年数5年目以上の教員とした。支援方法は、このメンティとメンターがお互いに相談したり、支援したりする関係を設定した(図1)。

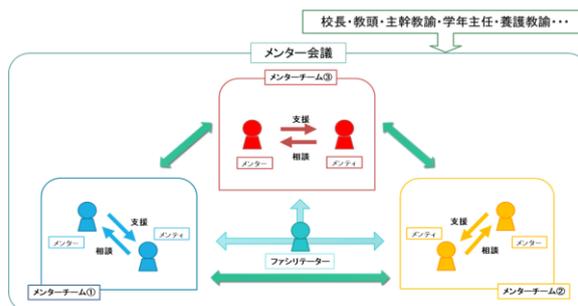


図1 メンタリングによる支援体制構想図

今回、対象としたメンティとメンターは以下の通りである。

表2 メンティ・メンターの構成

	メンティ	メンター
①	B教諭(男, 3年目)	C教諭(女, 10年目)
②	D教諭(女, 2年目)	E教諭(男, 5年目)
③	F教諭(男, 2年目)	G教諭(男, 5年目)

このような関係を設定した意図は、竹内・原田(2019)から相談しやすい環境をつくるためには1対1の関係が有効と考えたからである。それぞれの1対1関係をメンターチームとした。

(2) 学級経営

6月に実施した ASSESS の結果 (Table4) から構成的グループエンカウンター「よいとこカルタ」を実践した。「よいとこカルタ」は、教師との関係性や他者理解、自己理解を目的としたグループ活動である。活動内容は、4人グループをつくり、「主役」はカード25枚の中から自分に合っているカードを3枚選ぶ。

「主役」は、選んだ3枚のカードの絵を伏せて、枠に並べる。他の3人はそれぞれ、主役に合っていると思う絵を3枚選ぶ。「主役」は、自分の選んだカードを表にし、この結果について積極的に話し合う。実践した生徒からは、「これからも周りの良いところを見つけられるようになりたいです」や「これからは他の人のことをもっと良く知るために、いろいろな人と深くかかわっていきたいです」など、今後の学校生活に活かしたいという内容の感想があった。6月と9月に実施した ASSESS の結果の差を検討するために、対応のある t 検定を用いた。その結果を Table 4 に示す。

Table 4 6月と9月の平均値とSDおよび t 値

	6月		9月		t 値
	平均	SD	平均	SD	
生活満足感	54.87	9.81	60.61	11.37	3.42**
教師サポート	61.35	9.78	63.06	12.22	1.00
友人サポート	55.97	13.10	60.45	13.37	2.17*
向社会的スキル	53.16	9.12	57.71	12.56	3.03**
非傷害的關係	62.29	14.80	66.42	15.75	2.22*
学習適応感	53.03	9.54	53.10	9.70	0.05

*p<.05, **p<.01

結果から、「生活満足度」、对人的適応である「教師サポート」、「友人サポート」、「向社会的スキル」、「非傷害的關係」において有意な差が見られ、構成的グループエンカウンターが有効であったことが明らかになった。

(3) 生徒指導

生徒の見えない部分に気づいたり、生徒の実態を視覚的に捉えたりするために実施した ASSESS はその結果をメンターチームで分析することで、学級担任の視点だけでは気付かないような部分にも気付くことができた。また、それらの課題に対して、意見交換を行うことで、生徒にとってより良い関わり方や支援方法を模索することにつながっていた。そのため、日頃の関わりだけでなく、教育相談や三者面談などで、生徒の実態にあった声かけや適切な支援策の提案ができていた。一方で、学習面での不安を抱えている生徒の割合が増加していることも明らかになった。また、日頃の関わりや ASSESS をもとに、メンタリングを行ったが、生徒指導の視点というよりは生徒理解の視点に近い内容になっていた。生徒理解も生徒指導の一端であることを考えれば肯定的に捉えることができる。一方で、実際に問題行動等の生徒指導に関しては、メンターチームの構成が他学年である場合、メンタリングとい

うよりも学年部での相談が多くなっていた現状が明らかになった。

(4) メンター会議 (合同メンタリング)

メンター会議の実践は、複数のメンターチームが合同で意見交換を行うため、メンティとメンターの関係だけでなく、メンティ同士やメンター同士のお互いの考えや実践を知る機会となり、有効な場であった。また、研修というより気兼ねなく話ができる場として、普段の悩みや困っていることなどを話せることにより、よりタイムリーな話題に対して意見交換を行うことができていた。

実践したメンティは、「学びや困りを共有することを通して、自分に当てはまる部分を見つけ、新しい学びが生まれたように思いました。」や「悩んでいることが同じでも、異なる対策や成功例が聞けるため、自分の授業や指導に生かしやすい。」などの意見があった。またメンターからは、「教科や学年は違っても共通する悩みが多いことに気がつくことができ、自分以外の考えや視点が増えた。」や「後輩が増え、教えたり、助言したりする立場として、より自らの授業や生徒指導の根拠を持つことが必要であることに気付かされました。」などの意見があった。

7 メンタリングの考察

メンティにとってメンタリングを取り入れることで良好な関係を築くことができ、それまでは相談することを躊躇していた内容も相談できていた。また、良好な関係を築けているからこそ、学習指導や学級経営、生徒指導において学んだり、新たな視点に気づいたりしたこともつながっていた。さらに、メンター会議では他のメンターや他のメンティと意見交換を行うことで、普段のメンタリングより、より一層深めることができた。以上のようにメンタリングを行うことはメンティにとって、自身の悩みを相談しやすくなり、学ぶ機会として有効であった。

メンターにとってメンタリングは、学習指導や学級経営、生徒指導の3つの視点である生徒支援実践力を話題の中心としたメンティの支援という位置づけであった。そして、メンティの成長だけでなく、メンター自身もメンティとのメンタリングを繰り返していく中で、これまでの実践を振り返る機会になり、自身が成長するきっかけになっている部分が見られた。以上のようにメンタリングを行うことは、メンティだけでなくメンターにとっても有効であった。

また、相談回数が増加したことは、メンティとメンターの関係が築けていることが要因として考えられる。メンタリングを学校組織に組み入れたことで、お互いに負担感の少ない状況で相談しやすい環境がつけられたことも有効であったと示唆された。

8 インタビュー調査からの検討

(1) 目的と方法

実践を終えた12月に、メンティとメンター6名それぞれに対してインタビュー調査を行った。調査内容は以下の通りである。

<質問項目>

1. 学習指導におけるメンタリングで、良かった点や課題と感じた点
2. 学級経営におけるメンタリングで、良かった点や課題と感じた点
3. 生徒指導におけるメンタリングで、良かった点や課題と感じた点
4. メンター会議で、良かった点や課題と感じた点

このインタビュー調査は、生徒支援実践力の「学習指導」、「学級経営」、「生徒指導」や合同メンタリングを行った「メンター会議」に関して、自身の成長やメンタリングの有用性について、具体的に把握することを目的とした。

(2) 結果および考察

メンティ、メンターの発言のうち、メンタリングに対する考え、活用方法、課題に関する発言を抽出し、分類した。その結果を表3、4、5、6に示す。インタビュー記録をもとに第1著者がカテゴリー名の原案と代表的な発言を抜き出し、第2著者との合議によって確定させた。

表3 メンティによるメンタリングの効果の分類結果

カテゴリー	発言
① 授業改善	<p>○参考に授業を見させていただいたときに、そういうアウトプットの時間だったりとかっていうところを見させてもらって、<u>自分の授業でも意識できたかな</u>と思います。</p> <p>○やっぱ実際に見ていただくことでのアドバイスってすごかったかなあっていうふうには思います。</p> <p>○本当に総合的に見ても、<u>自分のためになったんじゃないかな</u>あと。</p> <p>○やっぱアドバイスしてもらったりとか、あと見られるっていうこと自体も<u>自分のためになる部分もあるかな</u>って思いましたね。</p>
② 学級経営の手がかり	<p>○授業でこういう表れがあったけどどうなの、みたいな話をふってもらって、<u>学級での様子を伝えたりする話</u>はできたかなって思います。</p> <p>○実際に話をしたりとか、<u>掲示物を見せてもらったりとかで学ぶところは多かったかな</u>というふうには思います。</p> <p>○経験の違う先生の話を聞くっていうのは、<u>それ自体でためになった</u>って思いました。</p>

カテゴリー	発言
③ 生徒理解の深まり	<p>○学年が違うと見える部分があるのになっていうところもあるんで、そういった面で良かったと思います。</p> <p>○<u>確かになあって実感したり、意外とそう思ってたんだ</u>あって思ったりとか、<u>生徒のそういうところが知れたのは</u>すごい良かったなあって思います。</p> <p>○実際にやってみて、過ごしてみても、<u>良くなった子も多かった</u>ので、それを見ると嬉しかったですね。</p> <p>○結果じゃないですけど、あると良かったんだなあっていうふうには感じました。</p>
④ 共有による相互作用	<p>○メンターの先生だけじゃなくて、<u>他のメンターの先生とかの話</u>を聞けるのも、なるほどなあってすごい思いました。</p> <p>○<u>同じ年代の他のメンティの先生の話</u>を聞いても、そうやってやってみると、<u>がんばってたんだ</u>あって、自分以外の人がそうやってんだなあって思うと、<u>俺も頑張んなきゃ</u>なって思います。</p> <p>○<u>男性女性がいるって</u>いうのも、<u>それぞれの目線</u>っていうのも見れますし、<u>年齢の違い</u>もあるので、それもいいのかなって。</p>
⑤ 良好な関係	<p>○今年、副免の教科持たせてもらう中で、<u>わかんないことが多かった</u>ので、どのように授業を進めるかは<u>相談がしやすかった</u>のが一つあります。</p> <p>○<u>初任者研修よりも気軽さがあるイメージ</u>ですかね。○<u>単純に何か困った時に聞けるな</u>という安心感って意味でも、学習指導のメンタリングは<u>すごく</u>思います。</p> <p>○こっちも聞く側としてこのレベルの質問は<u>どうなのって心持ち</u>なりがちなところがあるんで、<u>その心構えの部分</u>が<u>今回は聞きやすかった</u>と思います。</p>
⑥ メンタリングの有用性	<p>○<u>この時間に行かしてください</u>って言っても<u>授業変更とかで結構変わっちゃう</u>じゃないですか、ていうのがなかったので大きかったなってふうに思いました。</p> <p>○何か授業に行くってことがあんまりないから、<u>確実に時間をとって</u>いただける。</p> <p>○<u>具体的にアドバイスとかもらったりしたところ</u>もあったので、そういった面ではいいかなあと。</p>

表4 メンティによるメンタリングの課題の分類結果

カテゴリ	発話
① 時間割の弊害	<ul style="list-style-type: none"> ●時間割の関係もあると思うけど、あのシート作っての授業に関しては、まだ見通しが持ちづらかったところがあった。 ●授業ごとにあった相談タイムを、授業後の感想とかの時間がなかなか取れなかった。 ●なかなか取れなくてすごく後になって、フレッシュなままできなかった。
② 相談対象の相違	<ul style="list-style-type: none"> ●学級で困った時って先に主任を通してからが多いので、学級で困っていることはあまり話をしていないかな。 ●学級だと、例えば、昼休みとかそういう時間にうちのクラスを見てそうな先生の方が話しやすいとか、僕だったら〇〇先生に言った方が話しやすい。 ●違う学年より同じ学年の先生の方が相談しやすいし、話としても深いとこまで話せるのかなと思います。

表5 メンターによるメンタリングの効果の分類結果

カテゴリ	発話
① 授業改善	<ul style="list-style-type: none"> ○メンティの授業を見ることで、違うやり方で見れると、そういう押えの仕方もあるんだなあっていうのが確認できる。 ○自分がやってるとどうしても気付かないようなところとか、子どもがつまづいているところとか、自分が見る側だとやっぱり子どもの様子も気になりますし、授業者がここを押えてほしいなって思うところを押さえてなかったりしたら自分も気付けるので、やっぱり人の授業を見るとか、そういうのはかなり良かった。
② 学級経営の手がかり	<ul style="list-style-type: none"> ○後輩がやってることでもあったので人のことって聞いてみるとあのすごい意味あるなっていうふうに思いました。 ○授業ではあんまり分からない状況だったりとかも知れたりもしたので、そういう意味で有効な時間であった。 ○学級経営に関してはなかなか他の人と職員室で話す機会もないので、メンタリングによって後輩からもそんなふうになってるだって学べることもお互いにあった。 ○他の学級とか学年の様子を話して、こういう子にはこういう対応したよっていうのを聞くことで、クラスに置き換えて考えるっていうのができたのがすごく良かった。

カテゴリ	発話
③ 生徒理解の深まり	<ul style="list-style-type: none"> ○子どもは違うと言えど、共通するところはあると思うので、ああいう ASSESS の結果とかを見ながら話せるのがよかった。 ○去年こうだった話も聞けたりとか、お互いに共有もできましたし、経験をお互いに伝えあうこともできて、そういう面で良かった。 ○ASSESS の結果をもとに話したりするっていうのが、2人だけじゃなくて人数がいれば、違う一面を話すようなきっかけになる。 ○あらかじめ気になっていた生徒が、そのASSESSの結果とほぼ一致していた。
④ 共有による相互作用	<ul style="list-style-type: none"> ○いろんな先輩の話を聞きながら自分のプラスにしてきたんで、たぶんそれが、自分がその逆の立場になってるのかなっていう気はちょっと今になってしてきてます。 ○メンター同士の関わりはとでも勉強になりました。若手の意見を聞くのも勉強になったし。 ○同じ学年でも入ってないクラスの様子ってなかなかやっぱりわかりづらいのが、そういった授業を見てクラスの状況を把握しやすかった。
⑤ 良好な関係	<ul style="list-style-type: none"> ○何か困ったところはやっぱりお互い聞きやすいし、子どもの状況どうっていう把握もしやすい。 ○こういう機会をいただいて、今まで以上に他愛のないことも話をよくしたかなっていう気はします。 ○5、6人でこういうふう話す機会っていうのは、ほんとに良かったです。 ○去年、同じ学年を担当した先生とか、去年今年と同じ学年を担当している先生がメンターとして一緒だったので、非常に話しやすかった。 ○気持ち的に気軽な分やりやすいですね。
⑥ メンタリングの有用性	<ul style="list-style-type: none"> ○大体何か話をするちょっと時期が外れた話をするが多かったけど、このメンタリングって機会があると、まさにその今の時期に何を大事にしてるのかとか、こういうこと困ってますっていうのが話をしやすい、共有しやすい。 ○いろんな人に自分の話を聞いてもらうことで、うまく発散できることにはなってる。

カテゴリ	発話
⑥ メンタリングの有用性	<p>○それなりに雑談の中でも、<u>実になる話がたくさんあった</u>と思うので、そのまま残せたほうがいいかなあっていう気がします。</p> <p>○生徒指導って1番困るといふか、あの不安な部分が多いかなあっていうふうに思っていて、<u>その不安を共有することによって精神的な支えにもなったかな。</u></p> <p>○個人個人でやっぱり話をすることでわかることもある。</p>
⑦ 参観の視点の変化	<p>○普段授業見るとその授業にばかり集中しちゃうようなところがあるのが、<u>子どもを見て、その子どものつまずきで話をすることができた。</u></p> <p>○授業シートの方も、その授業の内容っていうよりは目標をちゃんと立てて、<u>その目標が達成できてるかどうかってところが評価できた。</u></p> <p>○子どもがどうだったかっていう時には<u>子どもを見れるし、授業を見たいときは授業だけに評価を向けれる</u>ので、そこがすごく良かった。</p>

表6 メンターによるメンタリングの課題の分類結果

カテゴリ	発話
① 時間割の弊害	<p>●基本的にやっぱり今の感じだと放課後とかになってしまい、その<u>時間にできなくなっちゃう</u>ので。</p> <p>●週一回見合うのは、授業の内容にもよりますが、<u>見せて参考になるとか、あるいは見て参考になるものとそうでないものはある</u>のかなあっていうのがある。</p> <p>●話せる機会は増えたけど、<u>まだまだ会話の時間がもっと取ればなあ。</u></p>
② 相談対象の相違	<p>●学年で共通、共有するようところが学年部として強いので、<u>個人的にはそんなに出来ませんでした。</u></p> <p>●朝打ちもそうですし、<u>学年部会とかで毎回、話をするのが特に今年が多いので、それもあって少なくなった</u>のもある。</p> <p>●単純にまだ大丈夫だけどちょっと困ったとかが事前に話ができれば、<u>このメンタリングがもっと意味あるものになる。</u></p>

メンティのインタビュー調査からは、メンティがメンタリングを実践していく中で感じていた効果として、①授業改善、②学級経営の手がかり、③生徒理解の深まり、④共有による相互作用、⑤良好な関係、⑥メンタリングの有用性の6つが明らかになった。メンタリングにより、「学習指導」、「学級経営」、「生徒指

導」の3つの視点である生徒支援実践力を柱として、お互いに相談し合うことにより、それまでは相談することを躊躇していた内容も相談できていたことが、良好な関係を築くことにつながったと考えられる。また、良好な関係を築けているからこそ、学習指導や学級経営、生徒指導において学んだり、新たな視点に気づいたりしたことにもつながっていたとも考えられる。さらに、メンター会議では他のメンターや他のメンティと意見交換を行うことで、普段のメンタリングより、より一層深めることができていた。このように、メンタリングを行うことはメンティにとって、自身の悩みを相談しやすくなり、学ぶ機会として有効であったと示唆される。一方で、課題としては、①時間割の弊害、②相談対象の相違の2つが明らかになった。年度当初に教務主任と協力して時間割を作成したが、運営していく中で計画通りに進められないこともあった。また、メンティとメンターの構成を同じ担当教科にしたため、学級経営や生徒指導の視点でのメンタリングが想定よりも少ない結果になったことが示唆された。そのため、メンティとメンターの組み合わせに関しては、学習指導を意識した関係と、学級経営や生徒指導を意識した関係性のバランスが求められる。

メンターのインタビュー調査から、メンターがメンタリングを実践していく中で、その効果を感じている条件としてメンティと同様に6つの効果が明らかになった。また、メンターのインタビュー調査では、⑦参観の視点の変化が条件として示された。これは、立場の違いによるものであると考えられる。メンターにとってメンタリングは、「学習指導」、「学級経営」、「生徒指導」の3つの視点である生徒支援実践力を話題の中心としてメンティの支援である。メンティが相談しやすい関係を築いたことにより、それまでは相談することを躊躇していた内容も相談できていたことが、メンティの成長につながったと思われる。また、メンティの成長だけでなく、メンター自身が成長するきっかけになっている部分が見られた。このように、メンタリングを行うことは、メンティだけでなくメンターにとっても有効であったと示唆される。一方で、課題としては、メンティ同様に2つの条件が明らかになった。そのため、時間割の運営やメンティとメンターの構成は、今後検討していくことが求められる。

9 質問紙調査からの検討

(1) 目的と方法

H中学校の全職員を対象に、メンタリングを実施した6月から12月の期間に、A市と同様の質問紙調査を3回実施し、メンタリングを用いた若手教員の支援を実践することで、他の教員への影響を検討した。

(2) 結果および考察

6月と9月、12月の各群の平均値の比較に対応の

ある t 検定を用いた。その結果を Table 5 に示す。
Table5 6月と9月および12月の平均値とSDおよびt値 (H中学校全職員)

	6月		9月		t 値
	平均	SD	平均	SD	
職場適応	22.20	3.63	21.45	4.06	1.15
教員関係	49.65	4.71	50.65	5.53	0.97
職務意識	36.38	9.71	35.33	8.72	0.65
職務困難	16.75	4.06	17.45	3.65	0.83

	9月		12月		t 値
	平均	SD	平均	SD	
職場適応	21.45	4.06	21.53	3.52	0.11
教員関係	50.65	5.53	50.50	4.52	0.12
職務意識	35.33	8.72	34.92	9.63	0.31
職務困難	17.45	3.65	17.15	4.82	0.39

	6月		12月		t 値
	平均	SD	平均	SD	
職場適応	22.20	3.63	21.53	3.52	0.95
教員関係	49.65	4.71	50.50	4.52	0.82
職務意識	36.38	9.71	34.92	9.63	0.81
職務困難	16.75	4.06	17.15	4.82	0.39

結果から全職員に対して各実施時期のすべての項目において有意差は見られなかった。これは、メンタリングが一部の教員との関わりに限定された取組になってしまったため、他の教員への影響は見られない結果になったと思われる。

次に、メンティとメンター6名の質問紙調査において、同様に対応のある t 検定を用いた。その結果を Table 6 に示す。

Table6 6月と9月および12月の平均値とSDおよびt値 (メンティとメンター)

	6月		9月		t 値
	平均	SD	平均	SD	
職場適応	22.67	4.03	19.00	4.56	1.74
教員関係	50.83	3.71	48.83	9.13	0.51
職務意識	41.33	4.93	36.33	6.86	1.39
職務困難	18.50	4.93	18.83	5.35	0.10

	9月		12月		t 値
	平均	SD	平均	SD	
職場適応	19.00	4.56	23.67	1.86	3.07*
教員関係	48.83	9.13	56.67	3.27	3.06*
職務意識	36.33	6.86	39.83	5.19	1.94
職務困難	18.83	5.35	18.33	4.13	0.24

*p<.05

結果から、6月と9月の平均値の差は、すべての項目において有意でないことが明らかになった。また、9月と12月の平均値の差は、「職場適応」では、 $t(5)=3.07, p<.05$ 、「教員関係」では、 $t(5)=3.06, p<.05$ 、6月と12月の平均値の差は、「教員関係」では、 $t(5)=3.01, p<.05$ であり、有意であることが明らかになった。このことから、メンタリングを実施

した当初は、メンティとメンターにとってさほど影響はなかった。しかし、各項目の6月と12月の平均値を比べると、「職場適応」、「教員関係」は上昇し、「職務困難」は減少していたことから、一定期間継続したことが要因であると考えられる。メンタリングを用いた若手教員の支援として、3つのメンターチームを構成し、日頃から生徒支援実践力の3つの視点である学習指導や学級経営、生徒指導についてメンタリングを重ねたことが「職場適応」や「教員関係」の上昇や「職務困難」の減少につながったと示唆される。

10 総合考察

(1) メンタリングを用いた支援体制の有効性

「若手教師の悩みに応える」(教育調査研究所, 2008)で、若手教師が『教師になって悩んでいること、または現在悩んでいること』を調査した。結果、授業がうまくいかないことに悩んでいる割合が、経験1・2年の若手教師は71%、経験3年から5年の若手教師は67%と、他の項目よりも多いことが明らかになっている。また竹内・原田(2019)では、学習指導に関する悩みが共通して見られた。そのため、若手教員の悩みの主たる要因でもある学習指導に関して、メンタリングを用いることで、若手教員の悩みとして最も多かった学習指導において、初任者研修と同様に行える可能性が示唆された。特に学習指導は、教員の職務の中心にあるものであり、日々悩みを抱えつつも実践していかなければならないものである。そのため、不安感が強くなり、改善しようとするが自身ではうまくいかなかったり、他の教員に相談できなかったりして、より一層不安感が強くなる悪循環に陥ってしまう。その点を改善するためには、週に一度や月に一度の頻度で、メンティとメンターがお互いに授業を参観し、その内容についてメンタリングを行うことは有効であると考えられる。また、このような取組は、時間割や学校組織等のシステム面において事前に組み入れていけば、教員の負担にはならないことが明らかになった。

(2) メンタリングの相互作用

メンタリングを通して、メンティが自身の実践を振り返ることができていた。例えば、学級経営を話題したメンター会議ではメンティがメンターに積極的に質問している様子が伺われ、「学級担任の思いをどのように伝えるか」や「学級目標の決め方」、「掲示物の内容や作成方法」など、昨年度の実践をもとにした内容で、自身の実践につながるものであった。その様子からメンティは、年度当初の学級経営において、多くの悩みを抱えつつも、他の教員にあまり相談できずに不安を持った状態で行っていたと推測される。しかし、複数のメンターチームを合同で行うことにより、それぞれの立場での考えを共感したり、新たな考えを持ったりすることができていた。振り返りからも、同世代

のメンティやメンターの取組や後輩であるメンティの取組など、普段はあまり話題にできないこともこのメンター会議で意見交換することで、新たな視点に気付いたり、支援するための根拠を持つ重要性を痛感したりしており、メンティ、メンターの双方の成長にも効果があったことが明らかになった。

(3) 課題

インタビュー調査から、「授業に向けてかなり練習して作ったりという時間があまりなかった」や「学級経営の中の一つのものに対して、まとめたものをお互いに見せ合うみたいな面があっても良かった」など、メンティとメンター双方にとって、主体的に取り組む部分が少なかったことが要因と考えられる。基本的に普段の教育活動に関するメンタリングを進めてきた。しかし、学習指導のように授業シートを用いることで、実践を可視化したものを積み重ねることができたが、学級経営や生徒指導では、そのような取組は行わなかった。そのため、メンタリングの組織構成だけでなく、メンタリングでどのように支援を行っていくか、検討が必要であろう。

(4) 今後の展望

本研究は、悩みを抱えつつも相談しにくい状況にある若手教員に着目し、教員間の関係性に視点を当てた若手教員の支援体制の構築について実践的研究を進めてきた。このことから、メンタリングを用いた若手教員の支援に関しては、以下の成果がある。

- 授業を糸口とした対話の日常化
- 若手教員の能力向上
- 教員間のつながりの進展
- 子どもの姿への気づきや個および全体の把握
- 自身の実践への自信や展望を持つ
- 要支援生徒の発見や個に応じた働きかけの実践
- 生徒一人一人の理解の進展
- 未然防止や開発的生徒指導に有力
- 教員間の相互理解や信頼感の形成
- 仲間意識（一体感）の向上
- メンティ、メンター双方にとっての学び
- メンターなどからの話により、メンティの学習指導、学級経営、生徒指導に関する具体的な手がかりや方法を学べた
- 自分以外の視点への気づきや自身の学習指導、学級経営、生徒指導を振り返る

一方で、以下のような検討を必要とする点も示唆された。

- メンティとメンターへのインタビュー調査から、同教科でメンターチームを構成したことにより、学習指導におけるメンタリングは多く行われたが、学級経営や生徒指導では、学年を跨いだメンタリングになるため、学習指導のように行われな

- 一部の教員との関わりで限定された取組になってしまったため校内研修との関係を持てなかった
- コーディネートする役割をどのように配置し、どのように時間を確保し場を設定するか

そのため、本研究で提示した支援体制を一部改善した体制（図4）を作成し、汎用的に実践できるものを提示したい。

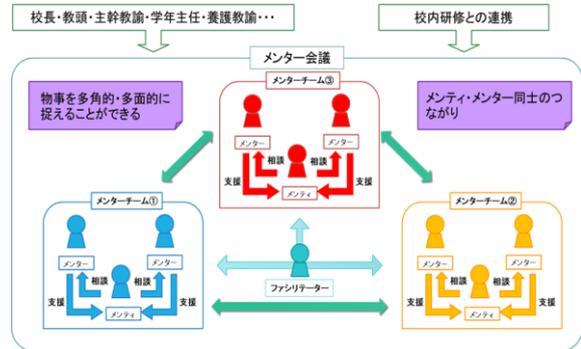


図4 メンタリングを用いた若手教員の支援体制のモデル図

このような支援体制を提示することにより、「学習指導」と「学級経営や生徒指導」の2つの視点からのメンタリングが行えるメンターチームの構成と校内研修との関わりを持つことが可能になるのではないだろうか。

引用文献

- (1) 中央教育審議会 2016 次世代の学校を実現するための指導体制強化
- (2) 岩尾秀幸 2014 協働的な学年部生徒指導体制の在り方を探る—情報共有の場づくりを通して— 教育実践高度化専攻成果報告書抄録集 4 73-78
- (3) 小柳和喜雄 2009 ミドルリーダーのメンタリング力育成プログラムの萌芽的研究 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究 1 13-24
- (4) 栗原慎二, 井上弥 2019 アセス（学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト）の使い方・活かし方 ほんの森出版
- (5) 教育調査研究所 2008 若手教師の悩みに応える 研究紀要第88号
- (6) 中村学 2011 授業者としての実践的指導力を高めるスクールリーダーによるメンタリングの一考察 教育実践研究 (19), 309-316, 2011-03 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター
- (7) 竹内康裕, 原田唯司 2019 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 静岡大学教育実践総合センター紀要 (30), 280-292, 2020-03-31