



Title	現場におけるメンタリング事例研究を扱った大学院における教育実践報告：教職大学院における授業科目「教師の成長とメンタリング」で示された対応策と受講学生による授業そのものの評価
Author(s)	比嘉, 俊; 吉田, 安規良; 桑江, 和子; 與那嶺, 紀子; 世嘉良, 基; 土屋, 勢子
Citation	琉球大学教育学部紀要 = Bulletin of Faculty of Education University of the Ryukyus(94): 147-160
Issue Date	2019-03
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/44027
Rights	

現場におけるメンタリング事例研究を扱った 大学院における教育実践報告

—教職大学院における授業科目「教師の成長とメンタリング」で
示された対応策と受講学生による授業そのものの評価—

比嘉 俊¹・吉田 安規良¹・桑江 和子^{2,3}・與那嶺 紀子^{2,4}
世嘉良 基^{2,5}・土屋 勢子^{2,6}

Educational and Practical Report of Case Studies on Mentoring in School Sites : Specific Suggestion of Mentoring in "Teacher Growth and Mentoring" as a Graduate School Class, and the Evaluation of the Class

Takashi HIGA¹, Akira YOSHIDA¹, Kazuko KUWAE^{2,3}, Noriko YONAMINE^{2,4}
Motoi YOKARYO^{2,5}, Seiko TSUCHIYA^{2,6}

要 約

本稿の目的は、琉球大学大学院教育学研究科専門職学位課程高度教職実践専攻（いわゆる「教職大学院」）の授業科目「教師の成長とメンタリング」で現職大学院生が作成したレポートを基にした学校現場で理想となるメンタリングの検討と、この授業自体の省察である。授業実践として、5つの事例報告の共通点から理想のメンタリングを検討した。その結果、組織としてメンタリングに取り組むことと先輩や同僚によるメンタリングが理想の形として提示された。また、受講者による授業評価結果から、事例報告と対応検討を演習教材に位置づけた授業は、学校現場に即した課題の扱いは良かったものの、その課題の難易度や担当教員からの学修過程の介入への強度が検討課題であると総括された。

1. はじめに

日本の社会は、第二次世界大戦の敗戦からの復興、高度経済成長と不況、最近ではバブル景気とその崩壊を経験してきた。この間、物理的な製品が大きな価値を持っていた経済から、製品以外にも知識が経済的価値を持つ知識社会へと移り変わってきた。特化した知識を持っている者が経済的な意味だけでなく人生で「得」をするのが知識社会であり、知識社会の中では絶

えざる教育・学習の必要性が指摘されている（木場，2003：2）。このような社会背景を受け、中央教育審議会（2016）は、これからの時代の教員に求められる資質能力として、①自律的に学ぶ力、②新たな課題に対応する力、③組織的・協働的に課題解決に取り組む力の3つをあげている。今後は、このような資質能力の形成を目標とした高等教育段階における教員の育成が不可欠となるであろう。これからの社会全体や地

1 琉球大学大学院教育学研究科教職実践講座
3 那覇市立城北小学校
5 北谷町立北谷中学校

2 琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻
4 国頭村立国頭中学校
6 南城市立大里南小学校

域固有の教育課題へ対応できる資質能力のある教員の育成を目指して、2016年4月から琉球大学の大学院教育学研究科に専門職学位課程高度教職実践専攻（以下、「教職大学院」という）が設置された。教職大学院の設置目的は、「沖縄県における教育の諸課題に対して、問題や課題を自ら捉え、深め、解決策を策定し、行動を起こし、その結果を振り返り、次の思考や行動につなげる力としての『合理的・反省的思考力』を中核とした高度な専門性と実践的指導力を備えた教員養成」であり、新たな課題に組織的・協働的に対応するための大学院生の自律的な学修が志向されている。

教職大学院で開設されている授業科目の1つに「教師の成長とメンタリング」がある。学校現場におけるメンタリングは「より経験を積んだ中堅・熟練教師が、新たに教職に就いた初任教師や経験の浅い若手教師に対して、信頼関係を基盤としながら、教職に関わる専門的な技術・方法の習得や教育実践の質の向上といった『専門的な発達』と教師としてのアイデンティティの構築といった『パーソナルな発達』の両面を支援することを目的として構築される比較的長期間にわたる継続的な発達支援関係」（島田，2013）と定義できる。メンタリングにより、先述した教員の資質能力組織的・協働的に課題解決に取り組む力の育成をこの授業科目「教師の成長とメンタリング」はねらいとしている。

学校現場での協働とメンタリングに関して、小林（2013）は、学校現場の校内研修を協働で行うことにより、授業力の向上や研修意欲の向上を報告している。また、淵上・西村（2004）は心理学の視点から教師の協働について、「対人的サポート、特に職場内のサポートの存在は協働的効力感の育成に関与している」と報告している。この協働する過程や職場内のサポートをメンタリングと捉えることができる。換言すれば、学校現場には教師の協働性を基盤とするメンタリングが必要であり、現実に機能していることがうかがえる。しかし、メンタリングは現段階では正式な制度として学校現場に導入されていない。

正式な制度としてのメンタリングを導入する

か否かという議論はさておき、実質的な機能として学校現場ではメンタリングが以前から行われてきていた。これをさらに有効なものにしていくには、実際の学校現場での具体的問題場面において、この問題に直面している教員にどのようなメンタリングが適切かを検討することが求められる。

そこで、本稿では、この検討のための資料として平成29年度後学期（2017年10月～2018年2月）の「教師の成長とメンタリング」で取り扱った事例（教材）と演習課題の「答え」として授業中に提案されたメンティへの対応策を紹介する。具体的には、後述する5つの事例を、メンター、メンティの両方の立場から分析することを通して「最終的にメンターとしてどのようなメンタリングを行うべきか」という導き出された結論の紹介である。その上で、授業の中で導き出された「解」を俯瞰することから学校現場におけるメンタリングの理想像や方向性について検討することが第一の目的である。これに加えて、大学院課程における学びとしてのメンタリング及び「教師の成長とメンタリング」という授業科目の内容や方法に対して設置2年を経た暫定的な評価を行い、今後の課題を整理することが第二の目的である。

2. 事例1

(1)意固地な部活動顧問

A教諭はバスケットボールが盛んな地域の中学校に異動した。保護者もバスケットボール部の支援に熱心であった。A教諭は、赴任直後の四月から3年生の夏季大会が終わるまでの間は、これまでのチームの流れを尊重し、A教諭自身の指導方針を部活で大きく打ち出さなかった。夏季大会が終わり、2年生を主体とする新チームになると、A教諭は自分のカラーを出したチームづくりに勤しんだ。A教諭の主観的な評価として、このときの2年生キャプテンにはわがまますぎるところがあった。新チーム発足後2、3カ月もすると、このキャプテンのわがままな行動が目立ってきたので、A教諭はキャプテンを他の部員に替えた。その後、この元キャプテンはレギュラーメンバーからも外されていった。

元キャプテンの保護者は、自分の子どもがキャプテンを外された時期から、部活動での出来事を教育委員会に相談していた。しかし教育委員会から直接 A 教諭に問い合わせや事実確認は行われず、せいぜい校長が A 教諭から事情を聴いた程度であった。それでも A 教諭はこのような状況でバスケットボール部の顧問を続けることを苦痛に感じていたため、校長や他の部員の保護者には「顧問を外して欲しい」旨を伝えた。しかし、他の保護者の要望があり、結局部顧問を続けた。一方、元キャプテンはレギュラーメンバーから外された段階で、部活動でバスケットボールをするために隣の学校へ転校していった。この元キャプテンと仲の良かった他の部員は転校することも退部することもなく、そのままバスケットボール部に残った。しかし、この部員は A 教諭への不満を持ち、中学校生活も充実せず、その後色々な問題行動（下級生への暴力など）を起こした。このような不安定な状態がチームの雰囲気支配したため、結局このチームは能力を出せず、引退時期を迎えた。

当時、A 教諭は部活動の指導において、「チームの為にプレーをする部員を積極的に試合に起用する」というこだわりを持っていた。結果として意固地になり、A 教諭は元キャプテンへ柔軟に対応できていなかった。他方で、元キャプテンとその保護者は小学校の頃から部活動で様々なトラブルを起こしており、ほとんどの保護者は相対的な意味で A 教諭を支持していた。このように他の保護者の支持を背景に A 教諭は元キャプテンとその保護者へ強気に出ていた。しかし、結果として A 教諭の強気な態度が元キャプテンやその他の部員の可能性や良さも潰してしまった。

(2)授業での演習課題の解としての「若き部顧問へのメンタリング」

ここで、A 教諭への支援について考えてみる。A 教諭は単独で部活動の指導を行っており、孤軍奮闘の側面も見られた。孤軍奮闘であるがゆえに、独りよがりも部分もあったと推察できる。A 教諭の独りよがりな姿勢の下では、部活動は A 教諭の独裁状態になり、中学生の心身の成長

にとってマイナスとなったであろう。また、A 教諭のこれからの教師としての成長にとってもマイナスが懸念される。

このような状況には同僚からの A 教諭へのアドバイスが求められる。「インフォメーションの共有」に加えて、アドバイスという言葉で括ることができる「情緒的なサポート」、(「仕事関連の) フィードバック」、「確認」できる関係を、クラム (2003:178-179) は『同僚ピア』の関係として位置づけている。同僚ピアの関係を構築できる者が同僚の中に存在していれば、この同僚が A 教諭の話聞き、A 教諭へ直接的なアドバイスをすることが期待できた。同僚ピアの関係性がある者から A 教諭への具体的なアドバイス例として、「それって、教育的効果はあるのだろうか」や「他の部員や他の保護者はどう思っているのだろうか」などが考えられる。このアドバイスを受けることで、A 教諭は問題の枠を広く設定し直し、元キャプテンやその保護者に対する態度を軟化できた可能性もある。同僚ピアの関係にある者からのアドバイスは、A 教諭の行動選択に示唆を与えただろう。またこの場合において、同僚ピアの関係にある者は、第三者の立場をとり、部活動の保護者会会長と協力し、問題解決へ向けた A 教諭と保護者会との関係を構築する助言も期待できる。

同僚ピアの関係性が及ぼす効果は、直接的な問題解決のみではないと考える。同僚ピアの関係にある者が A 教諭だけではなく保護者や他の教諭 (A 教諭と同僚ピアの関係が構築できていない同僚) と関わることにより、組織的に問題解決に取り組むことが期待できる。問題を組織的に共有し、解決に取り組むことによって、学校が地域の子どもたちへよりよい教育活動を行う組織へと変化していくであろう。同僚ピアの関係性がある中で行われる協働的な教育活動やアドバイスにより、状況を多角的に捉え、教員組織が子どものためによりよい意思決定ができるかもしれない。また、ここでのアドバイスは、A 教諭の成長にもつながる。具体的な問題場面とアドバイスから A 教諭が学ぶことにより、A 教諭は自分なりの解決策を模索する。山崎 (2012) は、教師が自らのライフコースの文脈・状況の

中で、解釈、構成、創出する教師の文脈依存的な力量について述べている。同僚ピアとの関係性により、メンティであるA教諭の文脈依存的な力量が形成されていくと思われる。

3. 事例2

(1)学級経営が上手くいかない初任者

大規模校であるB小学校には、2人の初任者が配属された。そのうちの一人、20代女性のC教諭は5年生を受け持つこととなった。C教諭は中学校での学習支援員の経験はあったが、小学校での教職経験はなかった。B小学校には、他校に籍を置く拠点校指導教諭が週1日程度来校し、初任者研修を実施していた。

C教諭の学級には、4年生の時に家庭環境に課題があり、トラブルを起こしたことがある、配慮の必要な子が3名も存在していた。この3名は4年生の時に、他の児童と共に当時の学級担任に暴言を吐いたり、授業中大声を出したり、物を投げたりするなど授業妨害を行う中心メンバーであった。前年度の児童の様子を把握していた拠点校指導教諭は、4月当初の時点からC教諭の学級に不安を感じていた。拠点校指導教諭の不安は的中し、学級は騒がしくなり、6月ごろにはC教諭の指示が学級の児童に伝わらなくなっていた。また、この3名の行動は、感情の赴くままにエスカレートし、机を押し倒す、椅子を投げる、教室の掲示物を破り捨てるなどの行為がみられるようになった。C教諭の学級は徐々に学習秩序が保てなくなり学級崩壊状態となった。拠点校指導教諭は、学級の立て直しをB小学校の校長に相談した。校長は見回りをしたり、授業観察をしたり、C教諭と面談したり、気になる児童を一人ひとり呼び出したりしながら、児童理解を深め、C教諭へ指導方法のアドバイスを行っていった。

C教諭は真面目な性格で、初任者研修の課題は早めに提出し、学年の仕事も進んで引き受け、夜遅くまで残り、休日も出勤していた。しかし、学級の現状から、他の教員からC教諭は「学級経営のできない初任者」と評価されても仕方がない部分があった。だが、学級の子ども達に反抗されても、C教諭は愛情をもって子ども達一

人ひとりと接することを心がけていた。C教諭の教職に対する熱意は、人一倍高かった。C教諭は拠点校指導教諭に対して「初任者研修での研究授業や観察授業は、ありがたいです。きちんと授業が流れます。子ども達も人が見に来るとちゃんとやります。普段の授業をどうしたらいいのか悩んでいます。子どもたちへの対応もわからなくてうまくいきません。」、また、「行事では、学年全体での指導になるので、他の先生方の指導法がわかったり、子どもたちがいろいろな先生から指導を受けて良い方向に変化したりするので助かります。」など現実の課題を捉え、それを他人に明確に打ち出し、前向きに成長しようとしていた。

(2)授業での演習課題の解としての「初任者へのメンタリング」

学校現場における初任者を対象としたメンタリングでは、初任者が学校現場に適応し、一人前の教員として成長していくことを助け、学校組織と子ども達への教育に貢献できるように支援することが目的となる。この事例からメンタリングについて考えていく。

C教諭は、児童の対応について苦慮していた。この事例においては、拠点校指導教諭とB小学校の校長がC教諭と関わり、C教諭を育てている。しかし、拠点校指導教諭や校長は立場上、C教諭の評価者であり、C教諭と対等な関係ではない。そのため、C教諭に対する助言や支援は実際には指示となってしまいがほとんどであった。渡辺・平田(2006:24)は「メンターは、直接の上司でない人の中から選ぶのが一般的」としている。ここで期待されるメンターは、初任者研修を終えて間があまり空いていない『職業人生の先達』という役割を果たす存在(渡辺・平田, 2006:19)である、年齢の近い「ちょっと先輩」の位置にいる先輩教諭であろう。この「ちょっと先輩」には、C教諭の試行錯誤は理解しやすく、アドバイスの内容も具体的であろう。また、「ちょっと先輩」ではメンターとして力不足で、対応が困難な場合には、教職経験が5-10年程度の、もう少し経験のある中堅にさしかかった先輩(「ちょっと先輩」から見た「ちょっと先

輩)へ繋げ、その先輩教諭の中から適切な対応力のある者をメンターとしてC教諭に宛がうことが考えられる。こうすることで、C教諭自身の勤務校内での人脈も広がり、教員組織で働く意義や協働する中で「先輩を頼る」ことの価値やそのよさも見出せると考える。また、メンターも後輩であるメンティの成長を支えることで、自己の省察にもなり、メンター自身の成長にも繋がっていくことが期待できる。特に、最も直接的なメンターとなる「ちょっと先輩」も、メンティであるC教諭に助言やアドバイスをしていく中で、自己有用感を抱き、今後の自信にもつながる。

渡辺・平田(2006:186)は「組織に参加して間もないメンティは・・・(中略)・・・精神的にバックアップしてくれるメンターの『見守る』機能を強く認識している」と述べている。この事例では、フォーマルな初任者研修で居場所と自信を見失いそうになっているC教諭を評価者ではない同僚として見守るメンターの存在が、何よりも心強いものとなるであろう。

しかし、メンターはかなり心理的な負担を感じるであろう。渡辺・平田(2006:25)は、「メンター制度が社員一人ひとりと会社の両方に意味のあるものとなるためには、メンターの努力だけに頼ることはできません。」と断言するとともに「組織的な風土づくりと会社側の積極的な取り組みがバックアップとして必要」と述べている。今回の事例では、拠点校指導教諭と校長が介入し、C教諭を育てていた。この事例から、メンターをバックアップできるような体制まで構築したかたちでメンター制度を取り入れた組織づくりが学校現場にも必要と考えられる。そうすることにより、初任者を組織的に育てていく風土が培われ、初任者もいずれ「ちょっと先輩」としてメンターとなり後輩を支える側に立ち、共に成長していける人間関係の循環が組織に生まれると考える。

学校現場は多忙化し、かつての先輩後輩による私的メンター制度が構築できる人間関係が薄れていると思われる。メンター制度は、初任者が孤立することなく、成長していくために必要である。また、メンター制度を導入することは、

メンティである初任者のみならず、先輩教諭であるメンターの成長にもつながってくる。さらに、学校が組織としても充実することにつながる。このように考えると、初任者研修におけるメンター制度の導入は、意義あるものとなるであろう。

4. 事例3

(1)教員のすれ違い

D教諭は大規模中学校に所属している若手教員であった。D教諭は学校の中でも身なりに関する校則違反や時差登校、深夜徘徊、暴行事件など問題行動の多い学年の担任となった。D教諭は初任者研修を終えた2年目で、これから学級経営や教科経営をどのようにしていこうかと模索している様子であった。D教諭は問題行動の指導に苦手意識があったことから、他の教員のようにうまく生徒と関わりながら指導ができるかという点で不安や焦りがあった。同じ学年には、ベテランの教員が多く配属されていたが、D教諭が悩み等を他の教員に相談することはなかった。D教諭の学級にも、身なり違反をしたり教員に対して反発したりする生徒がいたが、学級において大きなトラブルもなく、一見D教諭は上手く学級経営をしている様子だった。

D教諭の学級には、中堅のE教諭が副担任として配置されていた。D教諭が出張などで不在の時には、E教諭が学級に入った。その度に、学習環境が整っていない教室の様子を見て、E教諭は生徒を指導した。D教諭が出張から戻ると、教室はきれいに整っており、E教諭からは「教室がきたなかったから、生徒に清掃をさせましたよ」などといった報告を受けた。しかしながらD教諭は、「私のクラスだから勝手なことをしないでほしい」という気持ちが強く、担任をサポートするために指導に入ってくれていたはずのE教諭の指導やE教諭自身に対して不満を持っていた。

そんな中、D教諭が担任する生徒Fの保護者からクレームがあった。クレームの内容は、身なり指導に関して学年全体で確認した内容と違う指導をE教諭が生徒Fに対して行ったという指導方針・内容の不徹底・不一致に対する事だっ

た。その指導に納得がいけない生徒 F は「学校に行きたくない」と言い、生徒 F の保護者は、「学校に行けなくなったのは指導のせいだ」と学校に対して怒りをぶつけてきた。D 教諭は保護者からクレームがあったことを E 教諭に伝えた。しかし、E 教諭は「私が悪いと言いたいんですか？そのことに関しては担任で対応してほしいです。」と述べるだけで取り合わず、自分の指導の過ちを認めなかった。D 教諭は連日続く保護者からのクレームの対応に追われるとともに、E 教諭の態度に納得がいかなかった。一方、E 教諭も指導内容に関して確認不足があったことは認めつつも、「指導をしてあげたのに自分が責められるのはおかしい」と認識しており、D 教諭がクレームの責任を E 教諭へ負わせようとしたことや先輩である自分に対する D 教諭の態度そのものに不満を持っていた。E 教諭は、この不満を先輩である G 教諭に話していた。G 教諭は D 教諭を呼び、「保護者からのクレームを受けたことを理由に先輩である E 教諭を責めるような事はおかしい」と諭し、両者を和解させようとした。しかし、D 教諭は納得できなかった。

(2)授業での演習課題の解としての「先輩教諭と感情的対立のある後輩教諭へのメンタリング」

今回の事例に出てきた D 教諭は、教員として仕事にも慣れ、少しずつ自信がついてきている時期であった。渡辺・平田 (2006 : 116) は、この時期 (仕事や組織に慣れた時期) のメンティには「迷いと停滞」が起こることを指摘している。この時期のメンティは、仕事がひととおりできるようになり仕事を任せたい欲求も高まるものの、自己裁量で仕事を進められないと物足りなさを感じる反面、自己裁量で仕事が進めることで成果や期待されるようになり、そこでうまくいかないと一人で悩んだり焦りを覚えたりするなど「とまどいと成長欲求が縋い交ぜになってくる」(渡辺・平田, 2006 : 117) 時期であった。D 教諭の事例は、まさにこの時期に当てはまっている。D 教諭は、これまで学んだことをもとに教師として自分なりに色々試していきたいと感じていた。しかし、生徒指導等で落ち着いた学年の学級

担任を任されたことで、周りのベテラン教員と同じように学級経営や指導ができるのか等の不安や焦りが D 教諭にはあった。そこで、この時の D 教諭には、E 教諭との仲介役にもなってくれるような、年齢や教師としての経験年数が近く、気持ちを共感してくれる教員がメンターとして必要であったであろう。そのようなメンターがいることで、一人で悩まずに悩みを打ち明けたり共感してもらうことができ、E 教諭のことも D 教諭は理解できたかもしれない。例えば、「汚れた教室を見た E 教諭はどう思ったんだろう」や「生徒 F に対して E 教諭はどのような思いがあったのだろう」など E 教諭の立場を鑑みる助言をすることがメンターには期待される。また、これまで E 教諭が D 教諭に対して行ってきたサポートや E 教諭の気持ちもメンターは採りあげることができる考える。

5. 事例 4

(1)高校への推薦受験者の決定

H 教諭が中規模の中学校で、3 学年担任を初めて任された時のことである。1 学期の学級役員を選出した時に女子生徒 I が自ら立候補して学級の副会長になった。I は明るい性格で、成績も良く、クラスでは目立つ存在で、部活動ではキャプテンとして活躍していた。I の父親は学年 PTA 会長を務めるなど学校に貢献しており、親子ともに H 教諭との関係は良好だった。しかし、H 教諭は、I のことを「学校生活では部活動を優先し、副会長としてクラスのために積極的に行動する姿勢はあまり見られず、事務的に学級の仕事をやっている」と評価していた。

進学先決定の時に、I は加入していた部活動の優秀な指導者がいた高等学校を希望し、推薦入試での受験を学校に願い出た。H 教諭は推薦での受験について、「推薦での受験者は学校の代表として選ばれる者で、他の生徒の模範となる者が選ばれるべきである」と考えていた。I は部活動や学業は優秀だったが、学級役員として模範的な生徒とは評価できなかったため、学校側からの推薦者に該当しないと H 教諭は考えていた。何よりも、I は一般入試で合格できる学力を十分に有しており、勉強を続けて一般入試を経て合

格した方が本人のためになると H 教諭は考えていた。校内推薦会議で、3 学年に所属する他の教員は I の推薦を了承していた。しかし、H 教諭が上記の理由で反対したため、最終的に学級担任である H 教諭の意見を優先する形で決着がつき、I は学校推薦の対象者とはならなかった。

校内推薦会議の結果、推薦の対象者から漏れたことを H 教諭が I に伝えると、I は大変ショックを受けた。H 教諭はその理由を説明し、一般入試での頑張りを促したが、I は納得していなかった。さらに、I の保護者も納得しなかったようで、直接的なクレームは学校になかったが、H 教諭への不満を部活動の顧問や関係者などに漏らしていたようだった。

一方、校内推薦会議からしばらくして、H 教諭は他学年に所属する J 教諭と推薦会議の決定内容について話をする機会があった。その時に、推薦のあり方についての J 教諭の考えを H 教諭は聞かされた。J 教諭は「教師は生徒の将来を考えなければならず、生徒はまだ成長の途中であり、少々の問題点があってもそれを教えていくのが教師である。教師の考え方一つで生徒の将来が決まることに恐れを抱かなければならない。」という考えの持ち主であった。その話を聞いて、H 教諭は「自分の判断が間違っていたのではないか」と強く後悔した。

(2)授業での演習課題の解としての「生徒の将来を左右する若い学級担任へのメンタリング」

H 教諭は若く、教員としての経験も少なく、誰にも相談せずに重要な判断を行いがちであった。若い教員には周りの先輩教員たちの広くて深い知見によるアドバイスが必要である。この事例の場合、H 教諭がアドバイスを受け入れやすいように関係の近い先輩教師がメンターになる方が望ましい。校内推薦会議において、他の教員が I の推薦を了承しているにも関わらず、H 教諭は自分の考えに基づいた主張をした。その主張に起因する I にもたらす影響を H 教諭は予見できていなかった。また、I やその保護者の不満に対しても、H 教諭は自己主張を崩しておらず、推薦会議の自分の言動に反省は見られなかつ

た。さらに、H 教諭は I に対しても、学級役員として役割を果たしたかどうかという基準で判断したのではなく、H 教諭の高い期待を基準に I を評価していた。

H 教諭は J 教諭のアドバイスに即座に反応しており、山崎 (2012) のいう「文脈・状況依存性」による自己分析で、自分の意見が生徒の将来を考えていなかったことに気づいた。先輩教員のアドバイスに対し、「実践者が自ら意味付けを行い、意味内容を作り出していく」(山崎, 2012) ことによって、経験の浅い教員は徐々に教師のあり方を深く理解し、自ら目指す教師像を模索し、追及していくことがこの事例では見られた。麓 (2010) は、メンタリングを「キャリア的機能」と「心理・社会的機能」に大別した。ここで、「心理・社会的機能」に注目していきたい。心理・社会的機能はさらに 4 つに分類され、特に「役割モデリング」が、この事例では重要だと思われる。役割モデリングとは、メンターがメンティに必要な態度や価値観、行動のモデルとなることである。先輩教員である J 教諭が、H 教諭と推薦会議について話すことにより、先輩教員の持っている豊かな経験と幅広く深い知識でアドバイスを行うこととなり、その行動がメンターとしての役割を担っていたと思われる。さらに、麓 (2010) は、「1 人の年長者のメンタリングに対して、同期や同輩のピア関係もメンタリングと同様に効果をもたらす」としている。つまり 1 人のメンターからメンティが全ての支援を受けるのではなく、同期や同輩といった色々なメンターから様々な支援を受けながらメンティはキャリアを形成していく。これは、メンタリングが一对一ではなく「ネットワーク」のかたちで可能になることを意味している。このように考えると、校内推薦会議では、周りの先輩教員や同僚から H 教諭に対して、模範や参考となる「価値観」が示されていなかった。会議において、他の先輩教員から推薦について、経験に裏打ちされたその教師なりの「価値観」が示されていれば、H 教諭の事例のような判断は避けられたかもしれない。この事例から、学校現場において、広く深い知識を持ち経験豊かな先輩教員はメンターとしての意識を高めて、様々な場面で後輩

教員を支援していく必要があるといえる。

6. 事例5

(1)他県から赴任した教諭

大規模校であるK小学校に、他県で10年の教職経験をもつ30代の女性教諭Lが赴任してきた。L教諭は5年生の担任となり、4月のスタート時には精力的に仕事をこなしていた。学級の児童は低学年のころから落ち着かない子が多く、5月の家庭訪問の時期になると、L教諭の学級に変化が表れた。授業中に児童の大声が響き、筆箱や消しゴムが空中で飛び交い、教室の外にあるワークスペースを平気で出歩くことが頻繁に起こった。これらの行動に対して、学級担任であるL教諭は感情的に指導する場面も多くなった。

感情的な指導により、L教諭と学級の児童との関係は悪化していった。L教諭の腕を男児が殴り、校長や教頭がL教諭の学級の児童を直接指導することもあった。学級の掲示物も剥がれ落ちた中で、L教諭は授業を行うようになっていった。このような状況で、「担任の指導の仕方が悪いので学級が落ち着かない」という保護者のクレームが学校に寄せられるようになった。隣の学級を担当し、L教諭の学級の様子も知っていたM教諭は、問題が起こる度にL教諭とともにL教諭の学級の児童を指導した。L教諭は、表面的には気丈に勤務していたが、放課後になるとM教諭に学級経営で悩んでいることを話し、時に涙することもあった。

M教諭は「前任地ではこんなことはなかった」、「自分の指導は間違っていないはずなのに・・・」と漏らしていた。M教諭はそんなL教諭を退職後にしばしば食事に誘って話をした。ある日、L教諭は自分が関わってきた前任地の児童に対して生徒指導をしたことがほとんどなく、課題は全員期限内に提出し、授業を中断してまで生徒指導をした経験がないことや前任地(校)と現任地(校)の児童の様子にさまざまなギャップを感じていることをM教諭に話した。さらに、前任地の公立学校を辞めて現任地に来たことを後悔しており、「前任地の採用試験を再度受け直して前任地へ戻りたい」とL教諭は号泣しながら吐露した。その話を聞いたM教諭は、「教員の

仕事は人間育てにあること、今、目の前にいる子どもをよく見るということ、教師である自分たちも発展途上にあり、子どもと共に成長していける仕事だ」とL教諭に語った。そして、前任地(校)と現任地(校)の子どもの違いやそれぞれのよさについて理解することが教員の幅を広げられるチャンスになるのではないかとM教諭は話した。

M教諭はL教諭の悩みを学年主任へ相談し、学年会でもL教諭への支援について話し合われた。その後も、L教諭と学級の児童との奮闘は続いたが、学年の教員集団からのサポートもあり、L教諭はどうかその年度を乗り切ることができた。

(2)授業での演習課題の解としての「これまでの経験が通用しない教員へのメンタリング」

L教諭は10年間、他県で勤務してきた教職キャリア的には中堅に位置する教員である。しかし、現任地(校)の地域特性や児童の理解が十分にできず、指導が上手くいかなかったことから自信を喪失し、感情的な指導を行ったと思われる。そのことが教員としての自分の力量に疑念を抱き、結果としてL教諭は自己や自分のキャリアと向き合ったのではないだろうか。

クラム(2003:1)は、「人は、成人となり、組織の中でのキャリアを歩む上で直面するさまざまな課題に、『人との関係性』によって対処することができる」と指摘している。この事例では、支援者となるM教諭はL教諭の日々起こるさまざまな状況に、タイミングよく対応することが求められる。M教諭はL教諭の成長を期待しながら支援を継続することにより、さらにM教諭自身の専門的な知識や経験を磨き、同僚同士の成長につながる「知識やスキル、コンピテンスの獲得」(クラム, 2003:1)に導くことができるだろう。

前任地(校)と現任地(校)のギャップから学級をまとめることが難しくなったL教諭への支援を考えたとき、ギャップの大きさを受け入れ、よりよい指導方法を見いだす姿勢をL教諭自身が培うことが鍵となるであろう。児童理解

を通した指導力を自律的に培うため、L教諭への支援の在り方がメンターに問われてくる。メンターが行う支援として、M教諭は、前任地（校）と現任地（校）のギャップについて、地域や学校が変われば文化やそこに存在する価値も変わることをL教師に対して伝えた方がよかっただろう。L教諭はL教諭自身のこれまでの経験則では現在受け持っている学級の問題に対応することができず、自信をなくし、M教諭とともに指導方法を考え直すことになったのである。クラム（2003：15）は、「発達の機能とその変化を特徴づける段階は、個人のニーズと組織環境によって形成される」と述べている。L教諭は現任地（校）で新たな壁（個人のニーズ）にぶつかったが、M教諭や学年教員（組織環境）によって発達の機能はいかようも育成される可能性もある。学年教員集団がL教諭や他の教員など支援し合えるようなメンタリングを超えた組織環境の構築が、発達の機能を促進できると考える。また、組織的な協働の一端として、L教諭へのメンタリングの効果が期待できる。

さらに、協働の組織は学年から広げることも可能である。クラム（2003：16）は「コンピテンスと自信を培うには業績とフィードバックが必要である」と述べている。つまり、同学年教員以外の経験豊富な上司や同僚を通じて「自分の能力」や「アイデンティティ」をL教諭が確認することにより、L教諭のコンピテンスも形成されることができると考えることができる。この事例では、L教諭への支援をM教諭一人から学年職員へと広げていった。多くの職員がL教諭へ関わることは、現任地（校）でのL教諭の教育活動を成功へと導いていくであろう。

7. 考察

(1) 学校現場における理想的なメンタリングの方向性

本稿では5つの事例を報告し、それに対するメンタリング（授業の一環として行った演習課題への解）を提案した。まず、各事例で共通して提案され項目についてまとめたい。

a 教員組織としてのメンタリング

5つの事例中、4事例で「組織的にメンタリングを行うこと」ということが提案された。事例2、事例4、事例5では、「状況に応じて、メンターの数を増やすこと」が提案された。また事例1では、メンターの数を増やすという提案でなかったが、「メンターが多方面に働きかけることにより、組織的な教育活動が可能になる」としていた。本稿での複数メンターの提案は、仮に絶対的な成熟メンターが居ないとすると、複数のメンターが各自の得意な領域のメンタリングを行うことによって、メンティのよりよい成長を期待できる。しかし、本稿では複数メンターの役割分担について述べるに至っていない。今後、メンターの校務分掌や年齢を視野に入れた役割分担の検討も行っていきたい。

メンターを複数にする提案は、同僚性に重みを置いている。栗原（2015）は、教員は常に同僚とのコミュニケーションの中で学校運営に携わっていると述べている。他者との関わりから学校運営に参加し、そこから自己確認や自己達成感、納得感が教員に生まれると考える。ここでは、同僚との関わりが大切である。学校運営には同僚性が欠かせず、そこでのメンタリングにも同僚性が意識され、本稿事例では複数メンターの提案がなされている。また、道田ら（2017）は、学校が問題に直面した時の解決策に現職大学院生がポイントとしているのは、教員の人間関係であると述べている。ここでも、同僚性が視野に入っており、メンティの問題場面のメンタリングには、同僚性を意識した複数のメンターの設定がより良い方法の一つとして考えられる。メンタリングは基本的には一対一が想定されている（麓，2013）が、一対多とするメリットも期待できる。

ここで、学校における理想的なメンタリングとして、複数のメンターがメンティに関わることがあげられる。この複数のメンターも組織的に構成されることが望ましい。

b 先輩教員によるメンタリング

提案として次に多く登場したのが、先輩教員がメンターになるということであった。職場において、先輩がメンターを務めることは一般的

なことである。クラム(2003:5-7)は18ケースのメンター関係を整理したが、その全てにおいてメンター側の年齢が上であった。事例4では、校内推薦で反対した学級担任(H教諭)は先輩教員(J教諭)の話聞いて、自身の考えを改めた。そこには、先輩によるメンタリングの効果の一端が存在している。本稿の各事例で登場した実際のメンターは、若手から熟達教員まで年齢(教職キャリア)に幅があった。また、校務分掌(ポストや立場)も学級担任から学年主任、校長や拠点校指導教諭までとこちらもバラエティに富んでいた。同僚によるメンターが好ましいとされているが、どのような同僚がメンターを務めた方が理想的なのかをここでは一般化できていない。メンティや職場の様子、問題状況によって、同僚の中からメンターが絞られてくるのであろう。メンターの決定は状況に依存されると考えられるが、石川・河村(2001)は、メンターには批判的姿勢が重要であるとしている。いかなる年齢・校務分掌・立場のメンターであっても、状況を的確に捉え、多角的に分析し、行動決定を行える先輩が理想のメンターとなれるのであろう。問題の状況を多角的に分析するために、学校現場での経験則を多く持っている先輩教員によるメンタリングが理想となる。

(2) 授業科目「教師の成長とメンタリング」を振り返って

a 院生のレポートより

ここまで、授業科目「教師の成長とメンタリング」で取り扱った問題事例とそこで提案された対応策について述べてきた。これらの提案を基に本科目で行った授業方法や取り扱った内容についても考えていきたい。

まず、授業方法の視点で考えていきたい。本科目はアクティブ・ラーニングを盛り込んだ授業で、毎時間ディスカッションを取り入れた。今回の5つの事例への対応提案に関して、2回のディスカッションを行った。1回目は事例が抱えている問題点の整理を目的とした。この段階では事例の当事者はどのような状況であったのか、事例のような状況で上手

く行くケースとどこが異なっているのかなどを確認した。2回目は、事例に対してどのようなメンタリングができるのかを議論した。ここでは、提案者に対して代案や問題の枠の再設定などが受講者や授業を担当している教員から出された。事例に対する提案はこのように2度にわたる意見交換を経た受講者のレポートをベースにしている。ディスカッションの効果として、問題の枠の採り方やメンタリングの提案は教育現場で実践的に可能であるように思われる。他方、受講者のレポートの内容から課題も見られた。学校現場におけるメンタリングの総合的な効果を受講者は理解している。レポートでは、メンタリングを通しての問題解決やメンティへの支援が主な着眼点となっており、メンタリングによりメンティが成長することは各事例で述べられていた。「問題を起こした同僚(メンティ)」が主役となった書きぶりの事例報告を素材にしたが故に、残念ながらそこで留まったレポートばかりが提出された。渡辺・平田(2006:46-51)は、メンタリングによるメンターの成長について述べており、メンタリングで成長するのはメンティのみではなく、メンター(同僚、先輩教師)自身も成長し、さらにはメンターやメンティを含む教師集団が成長することも期待できる。残念ながら今回授業で取り扱われた事例では、この部分については深く述べられていない。メンティの成長以外の部分も射程に入れたメンタリングの実施を受講者に表出させるためには、授業を担当している教員からこの点を示す必要がある。また、各事例への対応案は先に「実践的に可能である」と述べたが、裏を返せば、無難な解答だと評価できる。受講者は「唯一絶対的な意味での正解」を出そうとし、狭い見識の中で解決案を出してきた。現職教員である受講者が持ち合わせていない視点の提供が本科目の改善点の1つとなる。受講者間だけでディスカッションをさせないように、授業を担当している教員によるディスカッションへの介入方法も今後検討していきたい。そうすることにより、幅広い視点を持ち合わせたディスカッションが可

能になり、受講者は問題解決の方法をより多くの視点の中から選択できるようになるであろう。

次に学修内容について振り返る。今回、授業で扱った事例のほとんどは実際に学校現場で起こったことである。ノンフィクションを授業で扱うことで、大学院での授業にリアリティが存在し、そこで学修が学校現場で活かせる可能性が高くなる。大学院の学修で得た知識や技能が大学院の中だけに閉じることなく、実社会で使えるものとなると考える。この点でみると、この授業科目で扱った事例は実社会で使えるものだったと評価できる。今回の事例は多様で、学校現場で起こりえる多様な問題場面そのものを表している。この多様さは評価できるが、一方で校種の少なさから一般化へつながりにくい部分があるだろう。事例は小学校2例、中学校3例であった。事例として取り扱う校種には、幼稚園や高等学校、特別支援学校など色々な校種を含むことが期待されるとともに、養護教諭や栄養教諭などの立場からの事例が含まれることも期待される。受講者の勤務先とは異なる校種や教諭以外の立場からの報告事例を増やすことで、受講者が幅広い発達段階に応じた子ども理解や校務分掌等による問題状況の認識の違いを理解できるようになることが期待できる。教職大学院は、教員免許所持者しか入学できないため、この授業では事務職に代表されるような教育職以外の視点を組み入れることは難しい。それでも、いわゆる教師以外の視点が組み込まれることで「協働」の枠組みが狭い意味での同業者に閉じることを防ぐとともに、「チーム学校」を形成するそれぞれの職種の役割や立場の理解を深めることが期待できる。そのことにより、初等中等教育修了までの全ての段階における子どもの発達を通じた教育を「チーム学校」の構成員が俯瞰できるようになるかもしれない。

さらに、受講者の成長という視点でも考えてみる。教職大学院では、合理的かつ反省的に教育課題に対して取り組める教員の育成をねらいとしている。これを受けて、琉球大学大学院教

育学研究科に併置されている修士課程より実践的な部分に重みを置き、各科目とも実践に即した授業となるようにカリキュラムがつけられている。今回、受講者に事例に対する提案をレポートとして書かせたが、このようなレポート課題は他の科目でも課されている。今回は授業の課題としてだけでなく、最終的に論文とすることを目指して文章の推敲を繰り返し行わせた。受講者は自ら2度にわたりレポートを修正し、それをベースに授業を担当する教員2名から1回ずつ計2回のアカデミック・ライティングをスキルとして身に付けるための指導を受けた。それを受けて修正したものを最終的に提出し、この論文にした。受講者は全員、学術的な論文にすることを意識した文章を今回初めて書く経験をした。このように普段書き慣れていない学術的な文章を書く経験は、大学院での研究課題報告の執筆や今後の職場や研究における執筆活動に役に立つと思われる。受講者の勤務先では簡単に経験できない論文の執筆、それに加えて授業担当の教員による執筆指導を受けたことは受講生にとっては大きな経験となった。本稿では執筆過程のサンプルを示せないため具体的な言及はできないが、受講院生の事例への提案は初稿に比べ、かなり充実した内容と変化していた。

今後この授業科目「教師の成長とメンタリング」では、他科目との連携もポイントとなるであろう。例えば、上述した受講者の論文執筆では、論文の読み方・書き方、執筆指導を他科目—とりわけ課題研究—と分担すると、受講者がレポート作成（執筆活動）の際、目的に合ったレポートの内容、主張の裏付け可能なエビデンスの使用などがよりの確になると考える。また、教職大学院では多くの教育実習があるので、実習先でのメンタリング場面の確認や実習校に応じたメンタリングの提案レポートも、より実践的で教育現場へ還元できる学修となるであろう。実習と関連した課題も有効と考えられるため、今後は、実習校でみた学校現場におけるメンタリングを素材としたレポートも院生への課題としてみたい。

表1 科目受講者に対する質問項目

項目1：シラバスに記載された目的や趣旨が活かされた授業であった
項目2：使用した教材は適切であった
項目3：教員の説明はわかりやすかった
項目4：理解を促すための方法上の工夫がよくされていた
項目5：総合的に判断してこの授業に満足している
項目6：これまでの教師生活を振り返る場面があった
項目7：学校現場で使えるような講義内容であった
項目8：働く教師像を新たに構築できる授業であった
項目9：職場での人間関係について考えを深める授業であった
項目10：ディスカッションの議題の難易度は適切であった

表2 各評価項目の平均値と標準偏差

	項目1	項目2	項目3	項目4	項目5	項目6	項目7	項目8	項目9	項目10	総合平均
平均値	4.8	4.3	4.8	4.5	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.3	4.8
標準偏差	0.433	0.829	0.433	0.500	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.433	0.487

b 院生の授業評価アンケートより

平成29年度後学期の「教師の成長とメンタリング」では10の質問項目(表1)に対して、「1. 全くそう思わない」「2. そう思わない」「3. どちらとも言えない」「4. そう思う」「5. 強くそう思う」の中から受講者に選択してもらう5点法で授業評価を行った。

受講者4名に表1のような質問を行った。受講者全員が全ての項目に回答した。無回答の項目が無く、回収率が100%であったことから、すべてを有効回答と見なした。各項目の評価の平均値は表2のようになった。

これらの授業評価全10項目の平均は4.8ポイントだった。この結果から、受講者は本科目を全般的に概ね肯定的に評価しているといえる。特に、「項目5：総合的に判断してこの授業に満足している」、「項目6：これまでの教師生活を振り返る場面があった」、「項目7：学校現場で使えるような講義内容であった」、「項目8：働く教師像を新たに構築できる授業であった」、「項目9：職場での人間関係について考えを深める授業であった」の5項目の平均値は満点の5.0であった(表2)。これらの項目の評価が満点になった理由としては、学校現場での事例を課題として扱う場面が多いため、受講者も授業課題には満足していたことが考えられる。他方で、「項

目4：理解を促すための方法上の工夫がよくされていた」の平均値は4.5であった。この項目が4.5ということは、授業担当者からの課題へのアプローチが弱かったことを意味する。先述したように、学修過程を受講者へ預けすぎない、授業担当者の介入の検討が求められる。「項目2：使用した教材は適切であった」、「項目10：ディスカッションの議題の難易度は適切であった」の平均値は4.3と一番低かった。また、全ての項目において、“2”以下の評価をした受講者はいなかったものの、唯一、「項目2：使用した教材は適切であった」のみ、“3”と評価した受講者が1名いた。学校現場に即しているということで評価の高かった課題ではあったものの、その難易度が受講者にマッチしていなかった可能性が示唆される。例えば、メンタリングのロールプレイングにおいて、メンティが本音を明かさない状況といったメンタリングの場として難しいケースを扱ったり、教材として提供した学術論文の内容が現職大学院生にとっては難しかったりしたことが考えられる。

また、各項目の評価に対する有意差の有無を確認するために、統計処理ソフトjs-STAR ver.9.0.6jで一要因被験者内分散分析を用いて分析した結果、項目間に有意差がみられた(表3, $F_{(9,27)}=2.69, p<.05$)。さらに、各項目間に有意

差があるか、Holm法を用いて多重比較した結果、各項目間に有意差は確認できなかった。ここで、分散分析で有意差があるものの、多重比較で有意差が確認できなかった理由として、サンプル数が少ない、または、評価スコアが高いため天井効果が考えられる。

項目1から項目5までの5項目については、同様の授業展開で進行した2016年度後学期の受講者(3名)にも、授業終了時に評価してもらっていた(2017年2月実施、回収率100%、無回

答なし)。これら5項目の平均値は、4.3であった(表4)。

各項目別に両年度の受講者の評価に差があるかどうかを、マン・ホイットニーのU検定を用いて確認した。結果は下記の表5のようになり、これらの5項目全てにおいて有意差はみられなかった。このことから、2016年度、2017年度の両年度とも、受講者は本科目について概ね肯定的に評価しており、満足度の高い授業だったと評価されたといえる。

表3 評価項目の違いによる授業評価の差に関する分散分析表

要因	平方和	自由度	平均平方	F値
個人差	2.100	3	.700	
評価項目	3.500	9	.389	2.69
誤差	3.900	27	.144	
合計	9.500	39		

表4 2016年度受講者による評価項目1-5の平均と標準偏差

	項目1	項目2	項目3	項目4	項目5	総合平均
平均	4.3	4.3	4.0	4.3	4.3	4.3
標準偏差	0.47	0.47	0.82	0.47	0.47	0.57

表5 評価項目1-5の評価結果について2016年度と2017年度の比較(マン・ホイットニーのU検定結果)

	項目1	項目2	項目3	項目4	項目5
Z値	1.732051	0.866025	1.443376	1.443376	2.020726
p値	0.178	0.548	0.282	0.282	0.104

8. おわりに

本稿では、琉球大学の教職大学院の授業科目「教師の成長とメンタリング」で扱った事例と受講者の授業評価を基に、学校現場におけるメンタリングの提案と授業の振り返りを行った。

その結果、実際の学校現場で生じた諸問題への対応のためには先輩によるメンタリングが好ましく、さらにメンターを複数にするなど組織的にメンタリングを行うことが有効だという提案が寄せられた。また、受講者はレポートの検討を重ねる毎に学術的な文章が書けるようになり、本科目を概ね肯定的に評価していた。これらは、本科目で扱った事例が現場に即していたことや受講者と授業担当教員のディスカッショ

ンによる授業形式の成果だと思われる。

他方、授業改善の方向性も示唆された。一つ目は、受講者のニーズと能力に応じた、授業内容の難易度と教員からの助言の頻度の調整である。そのことにより、受講者一人ひとりのメンターとしての能力やメンタリングを組織的に計画・実行する能力が高まると考える。受講者の成長により、学校現場でのより効果的なメンタリングが行われ、若手教師が成長し、より良い教育が学校現場で展開されることが期待される。二つ目は、他科目との連携である。組織としての教職大学院のカリキュラム・マネジメントに基づく他科目との連携により、教職大学院生の十全的な成長が期待できる。そうすることで、

院生個人の学術的な文章を書く力や、学校現場での協働的実践と教育活動の自律的選択ができる能力が高まると考える。

今後も定期的に本科目を振り返り、授業内容と指導方法に改善を重ねていくことが求められる。これにより、受講者のよりよい成長が目指され、受講者の成長が沖縄県の教育の発展に繋る。そこに教職大学院の意義があると考ええる。

付 記

本稿は、琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻のファカルティ・ディベロプメント活動の一環として、授業科目「教師の成長とメンタリング」の授業担当者自身が授業の省察を行ったものである。

文 献

- 中央教育審議会 (2016) 「これからの学校教育を担う 教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf, p.9
(2018年10月2日確認)
- 淵上克樹・西村一生 (2004) 「教師の協働的効力感に関する実践的研究」『教師学研究』第5・6号, pp.1-12
- 麓仁美 (2010) 「メンタリング概念の展開と課題」『松山大学論集』第22巻第5号, pp.71-101
- 石川治久・河村美穂 (2001) 「中堅教師のメンタリング」『教育方法学研究』第27巻, pp.91-101
- 木場隆夫 (2003) 『知識社会のゆくえ』日本経済評論社
- 小林克樹 (2013) 「校内研修における教師の協働が研修意欲に与える効果に関する事例兼研究」『教育実践研究』第23集, pp.301-306, 上越教育大学学校教育実践研究センター
- クラム キャシー (2003) (渡辺直登・伊藤知子 訳) 『メンタリングー会社の中の発達支援関係ー』白桃書房
- 栗原寿典 (2015) 「学校における共感的な人間関係に基づく同僚性の構築ーダイアローグを基軸としてー」『山形大学大学院教育実践研究科年報』第6巻, pp.242-245
- 道田泰司・比嘉俊・木下剛志・内山直美・東江寛・屋良徹 (2017) 「学校現場における組織的意思決定に関わるケースレポート」『琉球大学教育学部紀要』第91集, pp.219-230
- 島田希 (2013) 「初任教师へのメンタリングにおいて

- 複数のメンターが果たす機能と役割意識」『日本教育工学論文誌』第37巻 (Suppl.), pp.145-148
- 渡辺三枝子・平田史昭 (2006) 『メンタリング入門』日本経済新聞社
- 山崎準二 (2012) 「教師教育改革の現状と展望ー『教師のライフコース研究』が提起する〈7つの罪源〉と〈オルタナティブな道〉ー」『教育学研究』第79巻第2号, pp.182-193