

## 教師の授業実践力とストレングススポッティングの関連および メンターから受ける支援

### The Relationship between Teachers' Teaching Skills and Strengths Spotting, and the Support from Mentors

森 本 哲 介\* 高 橋 誠\*\*  
MORIMOTO Yoshiyuki TAKAHASHI Makoto

本研究の目的は、教師の授業実践力および子どもの強みを見出し生かす力の関連と、メンターから受ける支援によってそれらが促進されるかを明らかにすることであった。授業実践力の指標（授業力の自己認知尺度および注視・傾聴尺度）、教師のストレングススポッティング尺度、メンターに関する質問項目について、オンライン調査を行った。308名（男性164名、女性144名、平均年齢40.14歳±12.46）の教員を分析の対象とし、現在の勤務校にメンターがいる教員が83名、勤務校外にメンターがいる教員が108名、メンターがいない教員が117名であった。分析の結果、メンターがいないよりもいる方が、また勤務校内にいる方が、授業力の自己認知尺度や、注視・傾聴尺度、教師のストレングススポッティング尺度の得点が高いことが示された。また、各尺度間の関連を検証したところ、メンターのキャリアの支援機能が、教師のストレングススポッティングや授業力の自己認知を高め、教師の成長により、子どもの授業参加態度が向上するという影響過程が示唆された。

キーワード：授業力、教師のストレングススポッティング、メンタリング、現職教員

Key words : teaching skill, teacher's strength spotting, mentoring, in-service teacher

#### 問題と目的

##### 1. はじめに

教師の資質向上は、教師教育研究における中心的課題である。2012年の中央教育審議会答申では、「学び続ける教師像」の確立が提言され、これからの教師に求められる能力として「教科や教職に関する高度な専門的知識」が挙げられている。従来、教員免許状取得後の資質向上を目的として、「初任者研修」や「10年経験者研修」、あるいは自治体によって3年次や5年次などより頻回な研修があり、教員の資質向上において重要な役割を果たしている。また近年では、多様な教育ニーズへの対応が求められており、講義形式による一方的な知識の伝達ではなく、より実践的かつ学校現場における問題解決の力の育成が重要視されている。このような状況に対応する教員育成の方法として、メンタリングが注目されている。メンタリングとは、「知識や経験が豊富な人（メンター）が、未熟な者（メンティ）に対して、キャリアや心理社会的な面での発達を目的に、継続して行う支援活動」であり、教師教育においては、より熟練の教師がより経験の浅い教師に対し、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、また教師としてのアイデンティティの形成についての支援が主に行われる（島田, 2013; 渡辺・久村, 1999）。本邦における教師教育にかかわるメンタリング研究においては、小規模な実践事例の報告によりその有効性が示さ

れつつあるものの、校種や教員経験を幅広く調査を行ってその有効性を示した定量的な研究は少ない。そこで本研究では、教師の資質や授業実践力の向上に、メンターが持つ支援機能がどのように関連するかを検証することを目的とする。

##### 2. 教師の教育実践における授業力

教師の教育実践においては、複数の資質能力の必要性が指摘されている。たとえば、中田（2009）では、若手教員、校長、退職後の校長のいずれにおいても、小学校教師において必要な資質能力として、熱意と使命感、安定的な人間関係・集団経営、授業力、安全への配慮を挙げている。また中山（2006）は、教員養成課程の学生においても、子どもと触れ合い、関わる力、マナー・礼儀、特技などの必要性を感じていることを報告している。このように教師が必要だと感じる資質や態度は多岐にわたるものの、その中でも最も重要視されているのが、教師の授業実践の力であろう。教科指導はほぼすべての教員が毎日行う職務であり、教師にとっても児童生徒にとっても、日々の授業が成功裏に終えることができることの意義は非常に大きい。また、三和・外山（2015）によれば、教科指導に関する学習動機付けは、教員志望度の高い学生から、教員になり若手、中堅を経てベテランに至るまで、どの群においても高い水準で維持されることが示されている。教員にとって授業の実践は活動の

\* 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻教育方法・生徒指導マネジメントコース 准教授

令和4年7月15日受理

\*\* 人間環境大学

中心であり、教師としての資質の最も重要なものといえるだろう。半面、国立教育政策研究所（2014）の調査によれば、本邦の教師の教科指導に関する自己効力感、他の国に比べて高くなく、日本の教師が自身の授業実践に十分な自信を持っていないことが示されており、授業実践力の向上に対する支援の必要性が示唆されている。

教師の授業実践力に関する定量的な研究として、三和・外山による授業力の自己認知尺度を用いた一連の研究が挙げられる。三和・外山（2015）は、東京都教職員研修センター（2006）で用いられていた授業力自己診断シートから項目を抜粋し、教師が自己記入式で回答でき、「児童・生徒理解」、「統率力」、「指導技術」、「教材解釈・教材開発」の4つの側面から自身の授業力を評価できる尺度を開発した。三和・外山のその後の研究によれば、授業力の自己認知が高いほど、教師としての自己有用感を高めやすく、児童生徒の積極的な授業参加も実感しやすいことが報告されている（三和・外山, 2016）。また、教科に関する学習動機が高いほど、6か月後の授業力の自己認知を高めやすいことや（三和・外山, 2018）、同僚との情報交換やアドバイスを求めたりするなど、同僚のサポートを活用した学習方略が授業力の自己認知を高めやすいことが示されている（三和・外山, 2019）。

### 3. メンターの支援機能と教師としての資質の促進

メンターの提供する支援は、キャリア的支援と心理社会的支援に大別される。渡辺・久村（1999）によれば、キャリア的支援とは、メンティのキャリア発達を支援する行動であり、心理社会的な支援とは、メンティの職業人および個人としての成長や、職業人としてのアイデンティティの確立や自己効力感などの向上を促進する支援である。近年では、この2つにロールモデル的支援を加え、3つの観点からメンターの機能を検証することが多く（榊原（関）・石川・木内, 2013）、榊原他（2013）が作成した日本語版 Mentoring Function Questionnaire（以下：MFQ）により、一般企業を中心に定量的な研究が行われている。これまでの一般企業におけるメンターに関する研究では、メンターの支援量は、メンティの昇進や給与だけでなく（Whitely, Dougherty, & Dreher, 1991）、職務への満足感や組織へのコミットメントとの関連（榊原他, 2013；Scandura, 1997）が示されてきている。

一方、本邦における教員の職場環境を考えた場合、教師という専門性や、日々の活動が昇進や給与には大きな影響は与えにくいなど、一般企業とは異なる要因も考えられよう。島田（2013）が初任教師へのサポートを行うメンターにインタビューを行ったところ、メンターは、授業づくりや校内の仕事、あるいは児童の様子についてアセスメントなど、教師としての専門性の発達を促す機能、教員の抱える悩みへのサポート機能、他の教師や保護者との関係性の調整支援や、授業や仕事に関するリソースの提供などの関係性の構築を促す機能、役割分担や役割意識の醸成、経験の伝達や助言などの

自立を促す機能の4つが見いだされており、これらは、キャリア的支援と心理社会的支援、ロールモデル的支援と内容を同一にしているといえる。一方、メンターが支援する内容に関しては、授業づくりを中心にメンタリング活動を行った報告も多い。島田（2007）では石川県において行われた授業力向上を支援したグループメンタリングの効果が示され、石川・河村（2001）では授業に焦点があてられた高校におけるメンタリング実践が報告されている。石川・河村（2001）では、メンターとメンティによる授業による振り返りにおいて、メンターからの促しや受容、批判的姿勢、興味を示すといった関わりにより、メンティが様々な気づき、行動の変化が促される過程が報告されている。このように、教師教育におけるメンタリングの実践では、活動の対象は授業づくりが中心になりやすく、授業について振り返ることを通して、教員としての専門性の向上や教師・教育観、理想の教師像の確立などを行っていくと考えられる。一方、このような教師教育に関するメンタリング研究はほとんどが実践やインタビューに基づいた報告であり、定量的な研究は行われてきていない。近年の学校教育や教員を取り巻く環境の変化を考慮すれば、メンターの支援機能と教師の授業実践の関連を明らかにし、どのような形で支援を行うことが望ましいかを検証することは意義があると考えられる。

### 4. 教員の資質としての子どもの強みを見出し活かす力

ところで、教師の授業や日々の生徒指導、児童生徒との関わりにおいて重要と考えられる資質として、教員のストレngthスポッティング（Teacher's Strength Spotting: TSS）がある。TSSは、他者の強みを上手に見つけられるという能力、強みを見つけることで感情的な高揚を得るといった感情的反応、強みを見出す頻度、強みを見出すことを重要ととらえる動機、強みを見出した後にそれを発揮させるように促す応用の5つから構成される（Linley, Garcea, Hill, Minhas, Trenier, & Willars, 2010）。Quinlan, Vella-Brodrick, Gray, & Swain（2019）では、強みに基づいた心理教育プログラムの実践において教師がTSSを備えていることは、児童の肯定的感情、教室でのコミットメント、および満足度（自律性、能力、関連性）を高める要因であることが報告されている。学校教育の中で子どもの強みを活かそうという試みは本邦においても広がってきており、小学校（伊住, 2019）、中学校（阿部・岸田・石川, 2021）、高校（森本・高橋・並木, 2015）のそれぞれにおいて、強みに基づいた授業実践が報告されている。

一方、TSSの研究は、学校教育の中では、子どもの強みを活かすプログラムとの関連で検討されていることがほとんどであり、教師の日常の活動における授業力との関連については検討されてきていない。普段の授業の中で、子どもの強みを見出し活かそうとすることが、教師の授業力を高め、さらに子どもの授業参加を促すことが明らかにできれば、教師が子どもの強みに焦点を当て

た実践を行い、普段から強みに基づく活動の幅を広げることにつながることを期待される。

## 5. 本研究の目的

以上のことから、本研究では、教員においてメンターといえる存在がいることが、自身の授業実践や児童生徒との関わりにおいて促進的な働きをするかについて検証する。具体的には、教師の授業実践として、教師の授業力の自己認知と、児童生徒の授業への積極的参加行動についての自己認知を、子どもとの関わりについてはTSSを測定し、メンターの機能との関連を検証する。これまでの教師教育に関するメンタリングの研究では、単一の学校や小規模な実践報告が多いことから、メンターに関する実態の調査を同時に行うために、本研究では、小・中・高校の教員を対象にしたオンラインによる調査を実施することとする。

## 方法

### 1. 調査参加者と手続き

2021年6月から7月にかけてウェブ調査会社を通して行った。予備調査を行い、小・中・高校に現職で勤務する教師をスクリーニングし、続けて本調査を実施した。

### 2. 測定内容

**基本的属性** 年齢、性別について回答を求めた

**現在の勤務状況** 勤務校種、勤務校の運営母体、非常勤を含む教員歴（年）、週あたりの（残業等を含む）実質的な労働時間（時間）について回答を求めた。

**授業力の自己認知** 三和・外山（2016）が作成した授業力の自己認知尺度を用いた。本尺度は、児童・生徒理解（「子ども一人一人の学習意欲を把握している」など7項目）、統率力（「子どもの反応や変容に気づき、授業に生かしている」など6項目）、指導技術（「子どもに学習の準備についての的確に指示している」など10項目）、教材解釈・教材開発（「教科等の専門的知識を深めている」など7項目）から構成されている。回答は、「1. 全くあてはまらない」から「4. あてはまる」の4件法で求めた。

**注視・傾聴** 三和・外山（2016）が作成した注視・傾聴尺度を用いた。本尺度は、布施・小平・佐藤（2006）が作成した授業における積極的授業参加行動から、三和・外山（2016）が「注視・傾聴」の因子を抜き出し、小・中・高校の教員を対象に実施できるよう修正したもので、「静かに授業を聞いている」など10項目で構成される。回答は、「1. 全くあてはまらない」から「4. あてはまる」の4件法で求めた。

**メンターについての質問** 1) メンターの有無 メンターの有無について、榊原他（2013）を参考に、以下のようにたずねた。「メンターとは、あなたの教師としての人生の師のような人で、将来のキャリアやワークライフバランスの問題で悩んだときや、仕事で困ったときに支援してくれる、夢や目標を明確にするための助言をし

てくれるなど、あなたが教師として、また、人間として発達・成長するのを支援してくれる人のことです。職場の制度によるメンターに限らず、ご自身が私のメンターだ、と思っている人も含まれます。よって、一緒に働いている人や一緒に働いたことがある人、友人、地域の知人、家族なども含まれるので広く考えてください。」と教示したうえで、メンターといえる存在の有無について、「勤務している学校にいる」、「勤務している学校にはいないが学校外にいる」、「いない」の3つから1つを選択させた。2) メンターの属性 メンターがいると回答した調査協力者には、そのメンターの性別、およその年齢、メンターの仕事・役職、自分とメンターとの関係性についてたずねた。複数のメンターがいる場合には、最も支援を受けていると思われるメンター1人を想定し回答するように求めた。3) メンターからの支援 榊原他（2013）の作成した日本語版 Mentoring Functions Questionnaire を用いた。本尺度は、キャリア的支援（「私のメンターは、私のキャリアに対して自ら関心を寄せてくれている」など3項目）、心理社会的支援（「私は自分の個人的な問題を、私のメンターに相談している」など3項目）、ロールモデル的支援（「私はメンターを自分の行動の手本とするようにしている」など3項目）で構成されている。回答は、「1: 全くあてはまらない」から「5: よくあてはまる」の5件法で回答を求めた。

TSS Linley et al.（2010）が作成したストレングススポッティング尺度を Komazawa & Ishimura（2015）が邦訳した日本語版の20項目を用いた。原版の「人」についてを「子ども」と修正して使用した。本尺度は、能力（「私は、子どもの強みをたやすく特定することができる」など4項目）、感情の高揚（「子どもの強みに気がつくとき気分がいい」など4項目）、動機（「私はいつも子どもの強みに気がついている」など4項目）、頻度（「私は、常に子どもの強みに注意を向けている必要があると強く思っている」など4項目）、応用（「私はしばしば、子供が強みを活かしたり伸ばしたりするために提案する」などの4項目）から構成されている。回答は、「1. 全くあてはまらない」から「7. 非常にあてはまる」の7件法で求めた。

## 結果

### 1. 対象者の勤務の状況

本調査に回答した308名（男性164名、女性144名、平均年齢40.14歳±12.46）の勤務状況を確認した（Table 1）。非常勤を含む教員歴の平均は15.94（±11.73）年。週あたりの労働時間の平均は、45.18（±19.32）時間であった。

### 2. メンターの存在の有無と特徴

メンターに関する質問について、まず、メンターの存在の有無について算出した（Table 2）。その結果、現在の勤務校にメンターがいる教員が83名、勤務校外にメンターがいる教員が108名、メンターがいない教員が

Table1 勤務状況の内訳

	n	%
勤務校種		
小学校	117	38.0
中学校	79	25.6
高校	112	36.4
運営母体		
国公立	250	81.2
私立	58	18.8
教員歴（非常勤含）		
0～5年	59	19.2
6～10年	84	27.3
11～15年	41	13.3
16～20年	35	11.4
21～25年	16	5.2
26～30年	16	5.2
31～35年	29	9.4
36年～	28	9.1

Table2 メンターの有無について

	教師の性別	メンターの性別	
		男性	女性
小学校 勤務校内にメンターがいる	男性	8	2
	女性	6	17
勤務校外にメンターがいる	男性	11	0
	女性	14	20
中学校 勤務校内にメンターがいる	男性	10	1
	女性	5	5
勤務校外にメンターがいる	男性	13	3
	女性	6	6
高校 勤務校内にメンターがいる	男性	18	1
	女性	3	7
勤務校外にメンターがいる	男性	16	1
	女性	5	13

117名であった。メンターがいると回答した教員の中で、メンターの性別について $\chi^2$  独立性検定により分析したところ、小学校 ( $\chi^2(1)=18.83, p < .01, \phi=0.49$ ), 中学校 ( $\chi^2(1)=7.07, p < .01, \phi=0.38$ ), 高校 ( $\chi^2(1)=30.30, p < .01, \phi=0.69$ ) のいずれにおいても有意な差がみられ、メンターの対象として男性は男性のメンター、女性は女性のメンターを選びやすかった。なお、メンターがいない教員は、小学校 39 名 (男性 28 名, 女性 11 名), 中学校 30 名 (男性 16 名, 女性 14 名), 高校 48 名 (男性 15 名, 女性 33 名)

であった。メンターの年齢と自分の年齢の差を分析したところ、平均年齢差 9.70 歳,  $SD=12.43$  であった。次に、メンターの仕事・役職について回答記述を基に分類した (Figure 1)。その結果、「教員」、「管理職」、「専門職」、「その他」に分類された。「教員」には、教師、教諭、学年主任などの〇〇主任、再任用教員、非常勤の教師などが含まれた。「管理職」は、校長、教頭、副校長が含まれた。「専門職」には、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど、学校の中で関わることもあると考えられた専門職が含まれた。これらに当てはまらないものは、「その他」に分類した。その他には会社社長、会社員、検眼士、看護師、住職、大学教員、作家、パートナーが含まれた。メンターとの関係性は、現在の同僚や以前の勤務校における先輩後輩関係や上司部下関係、大学時代の指導教員と教え子であるというような関係がほとんどで、全体の 80% 以上あった。その他の意見として、他の教科を専門としている友人、教師以外の仕事をしている友人、以前の活動の中で他機関連携を行った際の相手という回答がみられた。

### 3. 各尺度の勤務校種および教員歴による差

まず、TSS 尺度、授業力の自己認知尺度、注視・傾聴尺度、MFQ の各得点について、記述統計量を算出し、勤務校種および教員経験により比較した (Table 3)。教員経験については、三和・外山 (2015) にならい、教員歴が 10 年目までの教員を若手群 ( $n=143$ ), 11 年目～20 年目までの教員を中堅群 ( $n=76$ ), 21 年目以上の教員をベテラン群 ( $n=89$ ) に分類し比較した。なお、MFQ はメンターがいる者のみ回答しており、メンター不在の者は分析に含まれていないため他の尺度と調査協力者数が異なる (MFQ の調査協力者数は、小学校  $n=78$ , 中学校  $n=49$ , 高校  $n=64$ , 若手群  $n=92$ , 中堅群  $n=46$ , ベテラン群  $n=53$ )。勤務校種による違いでは、授業力の自己認知尺度の児童生徒理解因子において有意な差がみられ ( $F(2,307)=6.60, p<.01$ ), 小学校教員の得点が中学 ( $p<.05$ ) および高校の教員 ( $p<.01$ ) に比べ有意に高かった。また同尺度の統率力因子において有意な差がみられたが ( $F(2,307)=3.32, p<.05$ ), Tukey 法による多重比

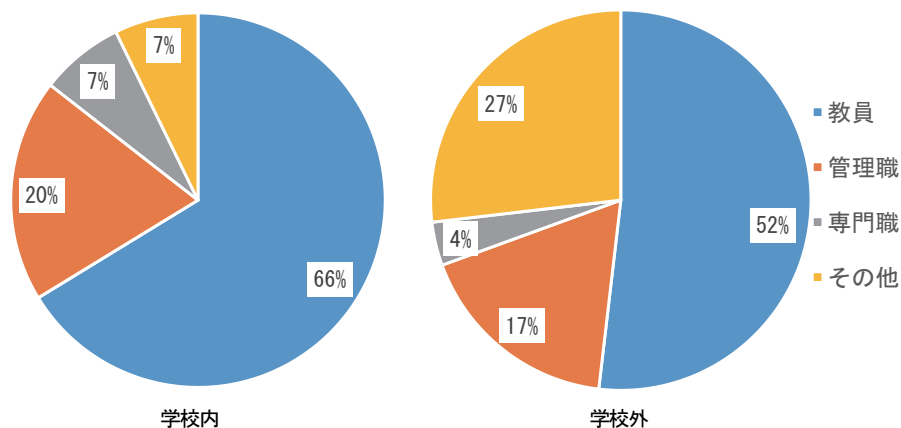


Figure1 メンターの役職の内訳

較の結果、得点間に有意な差はみられなかった。また、注視・傾聴尺度において有意な差がみられ ( $F(2,307) = 4.12, p < .05$ )、高校の教員の得点が小学校教員に比べ有意に高かった ( $p < .05$ )。他の尺度の得点については、勤務校種による有意な差はみられなかった。

次に、教員歴による違いでは、TSS 尺度の能力因子に有意な差がみられ ( $F(2,307) = 6.60, p < .01$ )、ベテラン群の得点が若手群に比べ有意に高かった ( $p < .01$ )。また同尺度の頻度因子において有意な差がみられ ( $F(2,307) = 3.45, p < .05$ )、ベテラン群の得点が若手群に比べ有意に高かった ( $p < .05$ )。また、MFQ のロールモデル的支援因子において有意な差がみられ ( $F(2,307) = 4.73, p < .01$ )、ベテラン群の得点が若手群および中堅群の得点

に比べ有意に低かった (いずれも  $p < .05$ )。他の尺度の得点については、教員歴による有意な差はみられなかった。

#### 4. メンターの有無による各尺度得点の差

メンターの存在によって、TSS 尺度、授業力の自己認知尺度、注視・傾聴尺度の得点に差がみられるかを検証するために、一元配置分散分析を行った (Table 4)。その結果、いずれの尺度においてもメンターの存在によって有意な差がみられ、メンター不在の教員よりもメンターがいる教員のほうが、得点が有意に高く、また特に学校内にメンターがいることにより、得点が高い傾向がみられた。

Table3 勤務校種および教員経験ごとの各尺度得点

	小学生		中学生		高校生		F	若手		中堅		ベテラン		F
	M	SD	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	M	SD	
TSS														
能力	3.92	(0.95)	3.78	(0.99)	3.97	(0.98)	0.91	3.72	(0.98)	3.94	(1.03)	4.16	(0.85)	6.00 **
感情の高揚	4.97	(0.99)	4.96	(0.90)	4.90	(0.92)	0.17	5.01	(0.95)	4.89	(0.90)	4.88	(0.96)	0.65
頻度	4.33	(0.91)	4.21	(0.90)	4.23	(0.92)	0.55	4.15	(0.90)	4.24	(0.97)	4.47	(0.84)	3.45 *
動機	5.40	(0.92)	5.27	(0.78)	5.29	(0.82)	0.71	5.40	(0.83)	5.27	(0.90)	5.25	(0.83)	1.13
応用	4.41	(0.90)	4.42	(0.79)	4.33	(0.88)	0.31	4.33	(0.86)	4.38	(0.95)	4.47	(0.78)	0.75
授業力の自己認知														
児童生徒理解	3.13	(0.40)	2.96	(0.45)	2.94	(0.44)	6.60 **	3.02	(0.43)	3.05	(0.42)	2.99	(0.47)	0.35
統率力	3.19	(0.40)	3.05	(0.48)	3.07	(0.41)	3.32 *	3.10	(0.44)	3.13	(0.44)	3.12	(0.41)	0.12
指導技術	3.07	(0.38)	2.99	(0.44)	2.99	(0.39)	1.54	2.99	(0.40)	3.05	(0.38)	3.04	(0.41)	0.75
教材解釈・教材開発	2.95	(0.41)	2.97	(0.49)	3.00	(0.45)	0.29	2.96	(0.42)	3.02	(0.47)	2.95	(0.46)	0.55
注視・傾聴	2.86	(0.41)	2.96	(0.39)	3.00	(0.32)	4.12 *	2.90	(0.42)	2.95	(0.31)	2.97	(0.36)	0.99
MFQ														
キャリア的支援	4.01	(0.77)	3.65	(0.87)	3.76	(0.88)	2.22	3.91	(0.82)	3.95	(0.88)	3.62	(0.83)	2.58
心理社会的支援	3.71	(0.92)	3.47	(0.95)	3.59	(1.10)	1.47	3.68	(0.96)	3.61	(1.01)	3.48	(1.04)	0.68
ロールモデル的支援	4.12	(0.77)	4.12	(0.74)	3.97	(0.70)	1.58	4.16	(0.70)	4.19	(0.69)	3.81	(0.79)	4.73 **

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Table 4 メンターの有無による各尺度得点の差

	学校内		学校外		不在		F	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
TSS								
能力	4.05	(1.16)	4.02	(0.82)	3.69	(0.93)	4.61 **	学校内 <sup>*</sup> ・学校外 <sup>*</sup> >不在
感情の高揚	5.09	(0.96)	5.06	(0.92)	4.74	(0.91)	4.64 **	学校内 <sup>*</sup> ・学校外 <sup>*</sup> >不在
頻度	4.49	(0.93)	4.33	(0.86)	4.04	(0.90)	6.63 **	学校内 <sup>**</sup> ・学校外>不在
動機	5.47	(0.91)	5.37	(0.80)	5.19	(0.83)	3.00 <sup>*</sup>	学校内 <sup>*</sup> >不在
応用	4.64	(0.95)	4.52	(0.76)	4.08	(0.81)	12.93 **	学校内・学校外 <sup>**</sup> >不在
授業力の自己認知								
児童生徒理解	3.14	(0.45)	3.07	(0.38)	2.89	(0.44)	9.63 **	学校内 <sup>**</sup> ・学校外 <sup>**</sup> >不在
統率力	3.26	(0.45)	3.15	(0.42)	2.98	(0.39)	11.30 **	学校内 <sup>**</sup> ・学校外 <sup>**</sup> >不在
指導技術	3.16	(0.42)	3.04	(0.36)	2.90	(0.38)	10.92 **	学校内 <sup>**</sup> ・学校外 <sup>*</sup> >不在
教材解釈・教材開発	3.13	(0.44)	2.99	(0.42)	2.85	(0.44)	10.18 **	学校内 <sup>**</sup> ・学校外 <sup>*</sup> >不在
注視・傾聴	3.08	(0.41)	2.91	(0.36)	2.85	(0.35)	9.68 **	学校内>学校外 <sup>**</sup> ・不在 <sup>**</sup>

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

## 5. 尺度間の相関分析

TSS 尺度、授業力の自己認知尺度、注視・傾聴尺度および MFQ の関連を検証するために、MFQ 尺度に回答している 191 名を分析の対象としてピアソンの相関係数を算出した (Table 5)。その結果、TSS 尺度、授業力の自己認知尺度、MFQ の各尺度内にはいずれも中から大程度の正の相関がみられた。尺度間の相関係数については、TSS 尺度と授業力の自己認知の間には弱から中程度の有意な正の相関がみられた。TSS 尺度の能力、頻度、応用因子と注視・傾聴尺度の間に弱い正の相関がみられた。また、TSS 尺度と MFQ のキャリア的支援および心理社会的支援因子の間に弱い正の相関がみられた。授業力の自己認知尺度と注視・傾聴尺度の間には弱から中程度の正の相関がみられた。授業力の自己認知と MFQ の間では、特にキャリア的支援とロールモデル的支援因子との間に弱い正の相関がみられた。注視・傾聴尺度と MFQ の間には有意な相関は見出されなかった。

## 6. メンターの存在が教師の授業実践に与える影響過程

メンターからのサポートが、教師の TSS および授業力の育成を促し、子どもの授業参加行動を増やすかを明らかにするために、構造方程式モデリングによる分析を行った。メンターが勤務する学校内にいる場合と学校外にいる場合ではメンターの機能が異なる可能性を考慮して、メンターの勤務先の違いによる分析も併せて行った。10%水準で有意傾向以上の関連がいくつかの群でみられたパスのみを残し、最終的に Figure2 のモデルが得られた。適合度指標は、 $\chi^2 = 69.21$ , CFI=.99, GFI = .97, AGFI = .92, RMSEA = .00 であった。結果をみると、メンターが学校内にいる教員においては、MFQ のキャリア的支援から TSS の各因子に対して有意な正のパス

がみられた。心理社会的支援から TSS の動機因子に有意な正のパスがみられた。また、TSS の各因子から授業力の自己認知の各因子への有意な正のパスがみられた。さらに、TSS の感情的高揚因子から注視・傾聴因子への負のパスおよび授業力の自己認知の統率力因子から注視・傾聴因子への正のパスがみられた。対して、メンターが学校外にいる教員においては、キャリア的支援から授業力の自己認知の各因子に対して有意な正のパスがみられ、また、ロールモデル的支援から TSS の頻度および動機因子に有意な正のパスがみられた。また、TSS の能力因子から授業力の自己認知の統率力、指導技術および教材解釈・教材開発因子に有意な正のパス、さらに注視・傾聴に対しても有意な正のパスがみられた。TSS の応用因子から授業力の自己認知の統率力因子に正の相関がみられ、さらに統率力因子から注視・傾聴への有意な正のパスがみられた。

## 考察

本研究では、教師のもつストレングススポッティングと授業力の自己認知との関連を明らかにすることに加え、メンターの存在がそれら教師の資質能力を促進するかを検証することとした。

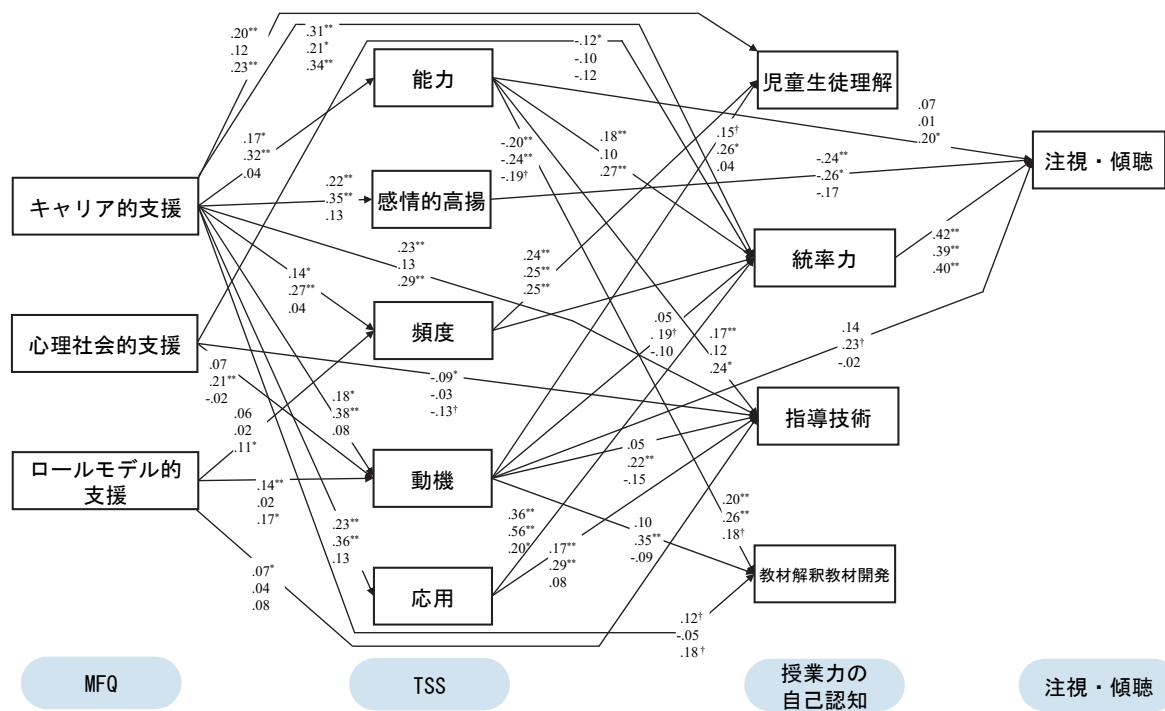
### 1. メンターの対象とメンターの有無による教員の違い

調査の結果、およそ3分の2の教員が学校内外のどちらかに自分のメンターといえる存在がいると回答していた。勤務校種によってメンターのいやすさに差はみられなかった。メンターの対象について分析したところ、メンターの対象には同性で、自分よりも10歳程度、年長の対象が選ばれやすいことが示唆された。メンターの役職は、学校内メンターでは、教員と管理職で86%、学校外メンターにおいても教員と管理職で69%を占めており、同職種が選ばれやすいことが示唆される。榊原

Table 5 尺度の相関分析結果

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫
TSS												
①能力	-											
②感情の高揚	.40 **	-										
③頻度	.78 **	.45 **	-									
④動機	.40 **	.64 **	.56 **	-								
⑤応用	.73 **	.48 **	.83 **	.56 **	-							
授業力の自己認知												
⑥児童生徒理解	.29 **	.20 **	.40 **	.34 **	.37 **	-						
⑦統率力	.34 **	.21 **	.34 **	.27 **	.44 **	.72 **	-					
⑧指導技術	.35 **	.15 *	.38 **	.27 **	.42 **	.76 **	.85 **	-				
⑨教材解釈・教材開発	.27 **	.09	.30 **	.22 **	.30 **	.66 **	.70 **	.77 **	-			
⑩注視・傾聴	.18 *	-.03	.19 **	.13	.18 *	.28 **	.43 **	.40 **	.30 **	-		
MFQ												
⑪キャリア的支援	.17 *	.22 **	.17 *	.29 **	.23 **	.28 **	.33 **	.29 **	.19 **	.04	-	
⑫心理社会的支援	.15 *	.20 **	.16 *	.26 **	.14 *	.19 **	.12	.12	.12	-.03	.57 **	-
⑬ロールモデル的支援	-.01	.11	.06	.24 **	.06	.21 **	.16 *	.20 **	.07	.07	.46 **	.23 **

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$



注) 誤差項は省略している

上段：メンター有り（全員），中段：勤務校内にメンター有り，下段：勤務校外にメンター有り

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , † $p < .10$

Figure 2 メンターの支援が教師の授業実践力の向上に与える影響過程

他（2013）の調査では、メンターに選ばれた対象について、上司、上司以外の上位者、同僚の3つを合わせても51.4%であり、本調査による結果はそれに比べるとかなり多い。メンターとの関係性についてみても、現在の同僚や以前の勤務校における先輩後輩関係や上司部下関係、大学時代の指導教員と教え子というように、ほぼ学校教育分野の中での人間関係であることが示唆される。勤務校が変わっても職務内容が変わるわけではなく、教師という専門職としてのキャリア形成の過程であるということを考えると理解しやすいのかもしれない。また、メンターは10歳程度年長の相手であり、相手も自分と同じく異動を経験しているため、相談しやすいと考えられる。一方で、この結果は、他の分野の人がメンターに選ばれにくいということも示唆している。授業や学級経営については熟達しやすいと思われるが、学校教育の領域以外の情報に接する機会が得にくいかもしれない。金融教育や消費者教育、ICT教育、キャリア教育あるいは今後求められていく新しい教育課題に対応するためには、積極的に他職種との交流を行ない、課題に関する新しい情報を入手していく姿勢が求められよう。

TSS尺度および授業力の自己認知、また子どもの積極的授業参加行動の指標として取り上げた注視・傾聴尺度について、小学校では、児童生徒理解がやや高く、高校では注視・傾聴が高かった。またベテランになるほど、子どもの強みを見出しやすい結果であった他は、勤務校種で一貫した傾向はみられなかった。本研究で取り上げ

た教師の資質能力については、勤務校種や教員経験によらず、個人ごとに熟達をしていくものであると考えることができる。

一方で、メンターの有無によっては、教師の資質能力に一貫した傾向がみられた。すなわち、メンターがいないよりもメンターがいる方が、また学校外にいるよりも同じ学校内にメンターがいる方が、すべての指標で得点が高いことが示された。同じ勤務校にメンターがいる場合、最も支援に対するアクセスがよく、かつ現状に応じた支援を受けやすいのだろうと考えられる。一方で、教員は数年ごとに学校を異動することが多いため、同じメンターがいつまでも同じ学校内にいるわけではない。本調査の結果からは、異動後もメンターとの関係性が継続していることが示唆されるが、異動による支援の中断や不足が生じないような工夫や体制づくりが求められる。また、MFQのロールモデル的支援は、教員経験により差がみられ、ベテラン群の得点が低かった。これは言い換えれば、ベテランになると自分なりの教員像や教育観を確立しているため、ロールモデルを必要としなくなる、あるいは他の部分における支援のみを求めるということであろう。教員の経験に応じた支援の必要性が示唆される。

## 2. 教員の授業実践力とTSSおよびメンターの役割との関連

本研究では、授業力の自己認知と、子どもが授業に積

極的に参加している指標として注視・傾聴の程度を測定した。調査で使った各尺度の相関分析の結果からは、教員が子どもの強みを見出し生かす力を備えることは、授業力の向上につながることを示された。また、子どもの強みを見出す能力や頻度、具体的に子どもに強みを発揮するように促すことは、児童生徒が授業に積極的に参加するようになると感じられることと関連することが示唆された。子どもが自らの強みを生かしやすい環境は、本人にとってより望ましい成果や結果につながりやすいと考えられ、より授業にコミットメントするようになるのであろう。構造方程式モデリングの結果からも全体としてはTSSと授業力の自己認知および注視・傾聴との正の関連が示された。しかし、TSSの感情の高揚因子から注視・傾聴への負のパス、および頻度因子から授業力の自己認知の統率力因子への負のパスのように、一部で子どもの強みを見出すことに関連して、教師の授業実践に負の関連が示された。これは、注視・傾聴が低い状態、すなわち子どもが積極的に授業参加していない状況を想像すれば解釈できる。子どもが授業にコミットメントしていない時には、教師は子どもに対して普段よりネガティブなところに目が行きやすいために、そのような状態で子どもの強みを見出せることは予想外のこととなり、より喜びや驚きを感じやすいのかもしれない。また、授業中に子どもを十分に統率できていると感じられるときには、頻回に子どもの強みを見出さなくても、児童生徒の授業へのコミットメントが高い。しかし、子どもが統率しにくい状態になっているときには、子どものコミットメントを高める手立てを考える必要がある。この時、力で押さえつけるような指導ではなく、褒めたり良いところを指摘したりすることによって授業へのコミットメントを高めようという指導が選ばれやすいのではないかと考えられる。

また、授業力の自己認知と注視・傾聴の正の相関関係は、三和・外山(2016)と同様の結果であった。さらに本研究では、構造方程式モデリングによる検証を試みた結果、授業力の中でも特に統率力が注視・傾聴を予測しやすいことが示された。このことから、教員が授業の工夫や努力をする事は、子どもの授業態度の改善に有効であると感じており、さらに、子供の反応に気づき学習意欲を高める的確な指示を出したりする統率力を意識することで、より強く子どもの授業態度が良くなると実感しやすくなるだろうと考えられる。

MFQとの関連では、主にキャリア的支援と、心理社会的支援の関連が示されやすかったが、相関分析の結果からは、MFQと注視・傾聴の間には有意な相関はみられなかった。また、構造方程式モデリングの結果からは、メンターが学校内にいるか、学校外にいるかによって結果が異なることが示唆された。すなわち、学校内にメンターがいる群では、主にメンターのキャリア的支援がTSSに影響を与え、そのことが授業力の自己認知や注視・傾聴に影響を与えていたが、メンターが学校外にいる群では、キャリア的支援は授業力の自己認知に影響を与え

た他、ロールモデル的支援がTSSに影響を与えていた。これはメンターがメンティに行うことができる支援の違いによるものかもしれない。メンティの実践に近い場所がかかわることができる職場内のメンターは、教師が子どもとどのようにかかわっているかを直接観察することができるために、子どもの強みを見出し生かすという、授業や教育実践の下支えになる力を促進することも可能である。一方で、学校外メンターは、子どもとの関わりを直接見るができない。しかし、授業案や指導技術であれば、ある程度の形式や方法論の共通性があって、具体的なアドバイスをしやすいのだろうと考えられる。これらの結果からは、メンターがいることによって子どもの授業参加行動が変わるというよりも、メンターが教員の成長を支援し、成長した教員の行動が変化することによって、子どもの行動や態度にも変化が生じる、という過程が示唆されたといえよう。

### 3. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、教師の子どもの強みを見出し生かす力であるストレングススポッティングと、授業実践の力との関係、さらにそれらを促進するメンターの役割との関連を検討した。結果として、メンターがいることが教員の子どもとの関わりや授業実践における力を促進させることが示された。一方、本研究はウェブを介した調査であり、個々の調査協力者が、それぞれのメンターとどのような関わりを築いているかや、具体的にどのような支援を受けているかまでは言及していない。メンターがメンティを支援する方法には、1対1の個別の支援から、ピアやグループの機能を利用した方法まで多岐にわたる。また、本研究では、授業実践力という教員の力を育成、促進するメンターの役割について検討したが、バーンアウトや抑うつ、離職といった不適応の抑制に関わるメンターの機能については検討していない。このようなメンタリングの方法による差やその効能について、より詳細な検証が求められよう。

付記 本研究は、JSPS 科研費 22K 13814 の助成を受けた。

### 引用文献

- 阿部 望・岸田広平・石川信一 (2021). 強み介入が中学生の精神的健康に及ぼす効果に関する検討 教育心理学研究, 69, 64-78.
- 中央教育審議会 (2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)
- 布施光代・小平英志・安藤史高 (2006). 児童の積極的授業参加行動の検討—動機づけとの関連および学年・性による差異— 教育心理学研究, 54, 534-545.
- 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, 27, 91-101.
- 伊住継行 (2019). 「道徳的強み」の自覚と活用は促進的援助サービスになり得るか?—児童に対する短期間のキャラクター・ストレングス活用介入を通して—

- 学校心理学研究, 19, 41-54.
- 国立教育政策研究所 (2014). 教員環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果報告書— 明石書店
- Komazawa, A., & Ishimura, I. (2015). Strengthspotting and interpersonal relationships: development of the Japanese version of the strengthspotting scale. *GSTF Journal of Psychology (JPsych)*, 2, 1-8.
- Linley, P. A., Garcea, N., Hill, J., Minhas, G., Trenier, E., & Willars, J. (2010). Strengthspotting in coaching: Conceptualisation and development of the Strengthspotting Scale. *International Coaching Psychology Review*, 5, 165-176.
- 森本哲介・高橋誠・並木恵祐 (2015). 自己形成支援プログラムの有用性—高校生女子を対象とした強みの活用による介入— 教育心理学研究, 63, 181-191.
- 中田正弘 (2009). 小学校教師が求める資質能力に関する考察—3 世代教師の意識の共通と差異をもとに— 帝京大学文学部教育学科紀要, 34, 21-29.
- 中山玄三 (2006). 教員に求められる資質・能力に関する教育実習生の意識 熊本大学教育実践研究, 23, 31-42.
- 榊原 (関) 圭子・石川ひろの・木内貴弘 (2013). 日本語版 Mentoring Functions Questionnaire 9 項目版 (MFQ-9) の信頼性・妥当性の検討 産業衛生学雑誌, 5, 125-134.
- Scandura T. A. (1997). Mentoring and organizational justice: an empirical investigation. *Journal of vocational Behavior*, 51, 58-69.
- 三和秀平・外山美樹 (2015). 教師の教科指導学習動機尺度の作成およびその特徴の検討 教育心理学研究, 63, 426-437.
- 三和秀平・外山美樹 (2016). 新任教師の教科指導学習動機と教職における自己有能感および健康状態との関連 教育心理学研究, 64, 307-316.
- 三和秀平・外山美樹 (2018). 新任教師の教科指導学習動機と授業力の自己認知および学習時間との関連の短期縦断的検討 パーソナリティ研究, 26, 217-228.
- 三和秀平・外山美樹 (2019). 教師の教科指導学習動機と学習方略, 授業力の自己認知との関連——教員免許状更新講習参加者を対象として パーソナリティ研究, 28, 80-83.
- 島田 希 (2007). 反省的な教師教育におけるメンターの役割—石川県における「熟練教師に学ぶ授業力向上事業」をもとに— 日本教師教育学会年報, 16, 88-97.
- 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 日本教育工学会論文誌, 37, 145-148.
- 東京都教職員研修センター (2006). 学力向上を図るための指導に関する研究—「授業力」向上のための OJT システムの開発— 東京都教職員研修センター紀要, 5, 75-98.
- Quinlan, D., Vella-Brodrick, D. A., Gray, A., & Swain, N. (2019). Teachers matter: Student outcomes following a strengths intervention are mediated by teacher strengths spotting. *Journal of Happiness Studies*, 20, 2507-2523.
- 渡辺直登・久村恵子 (1999). メンター / メンタリング 入門 プレスタイム社
- Whitely W, Dougherty TW, & Dreher GF. (1991) Relationship of career mentoring and socioeconomic origin to managers' and professionals' early career progress. *Academy of Management Journal*, 34, 331-50.