

京都教育大学
2020 年度 修士論文

保育現場におけるメンタリング実践
—ミドルリーダーの実践に見られる人間関係構築という側面に着目して—

学校教育専攻 学校教育専修
遠藤 寛佑

指導教員 古賀 松香
指導教員 平井 恭子

目次

第1章 序論

第1節 若年保育者の早期離職問題

§1 保育者の早期離職問題の現状	1
------------------	---

§2 保育者の早期離職問題の要因	2
------------------	---

§3 保育者の早期離職問題の解決に向けた取り組み	3
--------------------------	---

第2節 リーダーによる職場の人間関係構築

§1 分散型リーダーシップの概念	4
------------------	---

§2 ミドルリーダーの概念	6
---------------	---

§3 ミドルリーダーによるメンタリング	8
---------------------	---

第2章 本論

第1節 本研究の目的	10
------------	----

第2節 本研究で扱うミドルリーダー、及び若年保育者について	10
-------------------------------	----

第3節 研究の方法

§1 調査について

(1) 調査対象	11
----------	----

(2) 調査日時	12
----------	----

(3) 調査方法	12
----------	----

§2 分析について	12
-----------	----

第4節 結果と考察

§1 ミドルリーダーの語りの分析	13
------------------	----

§2 若年保育者の語りの分析	20
----------------	----

§3 ペアリングに見られる概念カテゴリー間の関係性	26
---------------------------	----

第3章 結論

第1節 総合的考察

§1 人間関係構築に寄与しているメンタリング実践が持つ特徴	43
-------------------------------	----

§2 人間関係構築という観点で若年保育者の印象に残っている メンタリングが持つ特徴	45
--	----

第2節 結論	47
第3節 今後の課題	49
引用文献	50
巻末資料 抽出された語りとコード作成の根拠	55

第 1 章

序論

第1節 若年保育者の早期離職問題

§1 保育者の早期離職問題の現状

近年、日本においても、保育の質の向上が強く求められている。また、女性の社会進出等によって保育への社会的なニーズが高まり、特に都心部において待機児童問題が顕在化している。そして、その量的問題の解決のために保育施設の多様化が進み、その質も多元化している。しかし、保育の質には基準や評価が外部に見えにくいという教育方法の根源的な特質¹⁾があり、いかに捉えるかが難しい。これに対して厚生労働省の『保育所等における保育の質の確保・向上に関する基礎資料』では、保育の質について考える観点として、「内容」、「環境」、「人材」の3つが挙げられている。その中でも人材の質に関しては、「保育士資格に係る基準の制定」、「キャリアアップ研修ガイドライン」、「能力経験に応じた処遇改善」等の取り組みの必要性²⁾が示されている。

しかし、そうした取り組みが存在する一方で、人材の流出とも言える保育者の早期離職問題は未だ解決されていない。文部科学省の『平成28年度学校教員統計調査』によると、平成28年10月1日現在の教員の平均年齢は、公立幼稚園が41.0歳、私立幼稚園が35.3歳と、公立高等学校の46.0歳と比較しても低いことが明らかになっている。また、30歳未満の教員の比率については、公立幼稚園が23.1%、私立幼稚園が49.5%³⁾となっており、特に私立幼稚園の比率の高さが目立っている。更に、厚生労働省の『保育士等における現状』によると、平成26年における保育士の平均年齢が34.8歳、保育士の平均勤続年数が7.6年⁴⁾となっており、先述の私立幼稚園と同程度の平均年齢であることがうかがえる。それに加え、全国社会福祉協議会の『社会福祉施設の人材確保・育成に関する調査報告書』による保育所における平成18年度の離職者の年齢の内訳は、20~25歳未満が24.4%、25歳~30歳未満が30.7%となっており、30歳未満の保育士が離職者全体の55.1%を占めていることが分かる。また、同資料によると、保育所における平成18年度の離職者の在籍年数の内訳は、1年未満が5.5%、1~3年未満が19.4%、3~5年未満：が21.3%⁵⁾となっており、平成18年度に離職した保育士の46.2%が在籍5年未満の保育士だということも読み取れる。

以上の資料から、保育者の早期離職問題が未だ解決されていないことは明らかである。木曾が「保育士の早期離職の問題は、保育士の専門性の向上を阻み、保育の質の低下にも繋がりがねない」⁶⁾と述べているように、保育現場で経験を積んでいくことは、保育者の専門性の向上に大きく寄与している。保育の質について考える観点として、「人材」が挙げられていると先述したが、保育者の早期離職問題を解決し、保育経験の豊富な保育者を増やしてい

くことが、結果的に保育の質を向上させる一助となると考える。

§2 保育者の早期離職問題の要因

保育者の早期離職の要因については、様々な指摘がなされている。遠藤らは、採用後1年目から5年目までの保育者を対象に行ったアンケート調査の結果から、新任保育者が退職に際して影響を受けた主なものとして、「休暇が少なかったため」、「残業が多かったため」⁷⁾を挙げている。上田・松本は、卒後2年後、又は4年後の保育者を対象に行ったアンケートの結果から、卒後2年目、4年目に共通する離職の原因として、「残業が多い」が明らかになったことを述べている⁸⁾。これらの指摘から、保育者の早期離職の要因の1つとして、労働環境を挙げることができる。同じく、遠藤ら、及び上田・松本は、それぞれの研究の中で、「職場の人間関係が悪かったため」⁹⁾、「職場の人間関係」¹⁰⁾という要素を挙げている。これらの指摘からは、職場での人間関係という要因が読み取れる。また、森本らは、アンケート調査、及びインタビュー調査の結果から、早期退職者の退職理由として、「精神的な体調不良」が多く挙げられること¹¹⁾を指摘している。加藤・鈴木は、静岡県内の施設を対象に行ったアンケート調査の結果より、園の立場から把握されている早期離職の理由として、「健康上の理由」が挙げられる傾向が見られた¹²⁾と報告している。これらの指摘からは、健康に関する要因が浮かび上がる。他にも様々な要因が存在するが、複数の研究に共通して現れている労働環境、職場での人間関係、健康に関する要因の3つが、主要な要因として取り上げられるだろう。

早期かどうかを問わない離職の要因については、先述の3つに加え、家庭の事情、出産・育児・介護などの生活に関する要因が挙げられることが特徴的である。家庭の事情に関しては、文部科学省の『平成28年度学校教員統計調査』が、平成27年度間に離職した私立幼稚園の保育者計8,999人の理由別内訳として、家庭の事情のため：2,880人¹³⁾を示している。出産・育児・介護に関しては、全国社会福祉協議会の『社会福祉施設の人材確保・育成に関する調査報告書』が、平成18年度に離職した保育士計1,029人の理由別内訳として、出産・育児：13.0%、介護：2.2%¹⁴⁾を示している。

また、保育者の離職と関わりの深いストレスマネジメント、及びメンタルヘルスに関する先行研究を整理すると、保育者が不満、困難を抱えている対象として、労働環境、職場での人間関係が同様に挙げられている。労働環境に関して、加藤・安藤は、幼稚園、及び保育所に勤務する保育者を対象に行ったアンケート調査の結果から、新任保育者が不満に感じて

いる対象として、「労働時間は適切ではない」、「持ち帰りの仕事が多い」¹⁵⁾を挙げている。宮下は、公立・私立の保育所の保育士を対象に行ったアンケート調査から、保育士のストレスサーとして、「仕事の多さと時間の欠如」の因子が見出されたこと¹⁶⁾を報告している。また、加藤・安藤は、新任保育者を含む保育者の困難やメンタルヘルスに関する先行研究の概観により、保育者の困難に関する要因として、「職場の人間関係」が挙げられること¹⁷⁾を明らかにしている。

先行研究を概観すると、主な保育者の離職要因として、労働環境、職場での人間関係、健康に関する要因、生活に関する要因が挙げられることが分かった。保育者の離職要因を明らかにし、保育者の離職を抑制するための策を講じることは、保育の質の向上を目指す上で、必要不可欠なことである。

§3 保育者の早期離職問題の解決に向けた取り組み

保育者の早期離職問題の解決に向けた取り組みに関しては、保育現場だけではなく、保育者の養成段階を含めて考えられるべきものであること¹⁸⁾が指摘されており、様々な取り組みの可能性が示唆されている。

加藤・安藤は、困難への対処法として、「勤務環境の整備」が指摘できること¹⁹⁾を明らかにしている。この指摘から、保育者の早期離職問題の解決に向けた取り組みとして、労働環境の整備を挙げることができる。同じく、加藤・安藤は、「同僚との円滑な人間関係がもてるよう職場環境を整えること」がメンタルヘルスに関して有用性を持つこと²⁰⁾を示唆している。それに加え、磯野らは、東京都内の公立保育所、及び私立保育所を対象に行ったアンケート調査の結果から、「職場の組織・人間関係が良好に保たれること」がメンタルヘルスに強い影響力を持つ重要な要因であること²¹⁾を明らかにしている。また、宮下は、バーンアウトを防ぐための重要な点として、「園内の職員の人間関係」²²⁾を挙げている。これらの指摘から、保育者の早期離職問題の解決に向けた取り組みとして、職場での人間関係構築を挙げることができる。更に、上田・松本は、早期離職を防ぐためには、「メンタルヘルスを含めた健康管理能力」の重要性が高いこと²³⁾を示している。この指摘から、保育者の早期離職問題の解決に向けた取り組みとして、健康管理を挙げることができる。同じく、上田・松本は、早期離職を防ぐためには、「ソーシャルスキルの向上を促す教育」の重要性が高い²⁴⁾という知見を示している。そして、加藤・安藤は、困難への対処法として、「対人関係能力の向上」、「問題・ストレス対処法を身に付ける」を指摘している²⁵⁾。これらの指摘から、

保育者の早期離職問題の解決に向けた取り組みとして、ソーシャルスキルの獲得を挙げることができる。

先行研究を概観すると、保育者の早期離職問題の解決に向けた取り組みとしては、問題の要因に対応する形で、労働環境の整備、職場での人間関係構築、健康管理が指摘されていることに加え、あらゆる要因に対処できる能力という点でソーシャルスキルの獲得が挙げられていることが分かる。保育現場において、これらの取り組みを意味のあるものにすることが、保育者の離職の抑制、延いては保育の質の向上を実現する上で重要なことであろう。

本論文は、保育者の早期離職問題の解決に寄与し得る取り組みの中でも、職場での人間関係構築に注目し、論を進行する。職場での人間関係構築に注目する根拠は、職場での人間関係構築が日常的に展開されている行為であり、構造的問題である労働環境の整備と比較して介入できる可能性が高い点、また、職場での人間関係構築が間主観的な問題であり、個人に主眼が置かれた健康管理、及びソーシャルスキルの獲得よりも、組織全体に及ぼす効果が大きいと考えた点にある。そこで、本論文は、保育現場で日常的に展開されている人間関係の構築に変容をもたらすことで、保育者の早期離職問題にアプローチする可能性を探っていく。

第2節 リーダーによる職場の人間関係構築

§1 分散型リーダーシップの概念

これまで、保育現場における人間関係は、園長をトップリーダーとした階層的な考え方を前提として捉えられることが多かった。このことに関して、田澤・若月は、保育者に要求される専門性が年々高まっていることを指摘し、職場の雰囲気、人間関係をあたたかいものにすることが、保育者の安心感を醸成するために必要であり、園長の役割として最も重要である²⁶⁾と述べている。また、長江・伊藤は、園長の重要な役目として、園児・保護者・職員1人ひとりが気持ちよく過ごせる環境、安心・安全で過ごしやすい環境、風通しがよく日々の保育やその営みが誰にでも分かる環境、保育者間が分かりあい意欲的になれる明るい職場環境等を作っていくこと²⁷⁾を挙げている。両者の指摘からは、トップリーダーである園長に、安心でき意欲的になれる人間関係を醸成する風土を整える役割が期待されていることが読み取れる。

ただし、リーダーの役割として、職場の人間関係構築への支援が挙げられているからといって、その全てがトップリーダーである園長固有の役割だというわけではない。園長が唯一

のリーダーであるという階層的なリーダーシップの考え方は、誰もがリーダーになり得るという非階層的なリーダーシップの考え方へと現在に変化してきている。この非階層的で、相互的な作用を前提とするリーダーシップの考え方は、分散型リーダーシップと呼ばれ、その解釈に幅はあるものの、広い関心を集めている²⁸⁾。

分散型リーダーシップとは、「職場のメンバーが必要なときに必要なリーダーシップを発揮し、誰かがリーダーシップを発揮しているときには、他のメンバーはフォロワーシップに徹する」²⁹⁾というリーダーシップの考え方である。個人から生じるリーダーシップとは対照をなし、相互作用をする個人のネットワーク、又はグループの形態として特徴付けられる分散型リーダーシップの概念³⁰⁾が注目されている背景には、組織を構成する人材の多様化や、他の組織と協働する機会の増加などが存在する。また、Siraj & Hallet が園における効果的なリーダーシップ実践のカテゴリーを明らかにし、分散型リーダーシップをその1つに数えていること³¹⁾からも分かるように、保育現場においても分散型リーダーシップが注目され始めている。その理由としては、保育者に占める女性の割合の多さ³²⁾、多様な専門性を持つ者同士の協働によって保育という営みが成り立っている³³⁾という保育現場の固有性が挙げられるだろう。保育現場においても、1人のトップリーダーが全ての状況においてリーダーシップを発揮するという方法は、もはや不可能なこととして考えられ始めているのである。分散型リーダーシップの考え方によれば、リーダーは、組織内の多くの人々に能力と専門性が分散されていることを認め、それを信頼的で協力的な文化の中でまとめることを通して、チームを協奏的な行動へと導いていかなければならない³⁴⁾。学校のリーダーシップと学校改善の関係性を描き出し、成功している事例においては、リーダーが「意思決定への他者の関与」、「教師への重要なタスクの割り当て」、「学校内でのリーダーシップの責任のローテーション」等の戦略を用いることで、リーダーシップの分散を実現していたこと³⁵⁾を明らかにした Harris の研究は、現在の学校現場でリーダーに求められている役割を具体的に表している。それと同様に、保育現場におけるリーダーシップに関しても、リーダーの実践を個人の能力、スキル、カリスマ性を重視した実践と捉えるのではなく、リーダー、フォロワー、及び状況に分散した実践³⁶⁾として理解することで、研究を進めていく必要がある。

一方で、分散型リーダーシップの課題も明らかになりつつある。Gronn は、階層型リーダーシップと分散型リーダーシップが単独的に支持されている、又は対照的なオルタナティブとして共存している場合、学校に現れているリーダーシップの実践のパターンに対して、

完全な正当性を付与しない可能性がある³⁷⁾と指摘している。実際の学校現場に現れているリーダーシップを適切に捉えるためには、階層型と分散型という二項対立的な視点だけではなく、包括的、且つ全体的な視点を持つことが必要とされている。また、Marit & Karin は、分散型リーダーシップのアプローチでは、役職的リーダーと役職的ではないリーダーの両方が協力的な関係にあることを認識しているが、そのフレームワークを使用して、役職的なリーダー教員の実践を調査することには制限がある³⁸⁾と述べている。この指摘には、組織内の教員同士の相互関係に注目する分散型リーダーシップをどのように取り出し、描き出していくのかという課題が色濃く表れていると言える。更に、Harris は、分散型リーダーシップが、責任と権限をどのように分散するか、誰が責任と権限を分散するかという課題を提起する³⁹⁾ことをと述べている。この指摘は、分散型リーダーシップと階層的な視点を完全に分離させることが可能なのかという問いを提示している。

以上のように、分散型リーダーシップの課題が指摘されているが、それに対応する形で、ハイブリッドリーダーシップという概念が提唱されている。ハイブリッドリーダーシップとは、リーダーがその役職にあって個人として発揮するリーダーシップと、チームの一員として同僚と協働しながら民主的に発揮するリーダーシップの両方の観点から成り立つ概念⁴⁰⁾である。階層的なリーダーシップと分散型リーダーシップの二項対立を乗り越え、保育現場に現れているリーダーシップを正確に描き出す上で、ハイブリッドリーダーシップの考え方には注目が集まっている。階層的なリーダーシップのポジションを取りながらも、階層的ではない環境の中において、知識の発展を提供するための機会を見つける⁴¹⁾というリーダーのハイブリッドな役割は、保育現場に現れているリーダーシップについて考える上で、新たな知見を我々に与えてくれるだろう。

保育界、及び学校教育のリーダーシップに関する先行研究を概観すると、分散型リーダーシップの考え方が基盤となっており、研究が進むに従って、分散型リーダーシップの限界を克服するハイブリッドリーダーシップの考え方にも注目が集まっていることが分かる。保育界における課題を解決していくためには、これらの考え方を前提に様々な実践、及び研究を行っていく必要がある。

§2 ミドルリーダーの概念

トップリーダーである園長から職場での人間関係構築の役割を移譲され、リーダーシップを発揮していくことを求められている対象として、現在の日本の保育界において重要視

されている存在であるミドルリーダーが考えられる。野澤らは、ミドルリーダーのリーダーシップを問う必然性として、現在の日本が抱えている早期離職問題により中堅層の保育者が不足する中で、熟達化した中堅保育者のニーズが増していることと、経験学習による専門性の獲得が重視されるという保育の背景⁴²⁾が挙げられるとしている。また、畑中は、先行研究の概観を通して、「教職員の需給バランス」、「政府の進める学校改革による変化」の2つの背景により、現代の公立学校の最大の懸案事項が「ミドルリーダーの育成」⁴³⁾であることを述べている。両者の指摘から、保育現場、及び学校現場において、ミドルリーダーの重要性に注目が集まっていることが分かるが、それと同時にミドルリーダーを担う人材の不足も指摘されているところである。

ミドルリーダーに関しては、Grootenboer らがミドルリーダーを捉える3つの観点とその特徴を示しており、立場的な観点からは、ミドルリーダーが構造的、及び関係的に管理職と保育者の間に位置していること、哲学的な観点からは、ミドルリーダーが同僚と共にリーディングを実践し、同僚との協力関係の中に存在すること、実践的な観点からは、ミドルリーディングが実践であり、ミドルリーダーの性質や質よりもむしろ、言動、行動、関連付けることの中に存在すること⁴⁴⁾が明らかにされている。また、ミドルリーダーに期待されている役割、能力としては、様々なものが想定されており、その役割、能力の中には、「保育士や他の職員への相談対応」⁴⁵⁾、「人と人をつなぎ、信頼関係を築く」⁴⁶⁾、「後輩保育者が入職してからの人間関係」、「コミュニケーション能力」⁴⁷⁾、「教員間のコミュニケーションを円滑に行い、調整役となる資質・能力」、「新任教員や若手教員の相談等に乗りながら、後輩の育成に携わる資質・能力」⁴⁸⁾など、職場での人間関係構築に関わるものが多く含まれている。人材の多様化や、他の組織と協働する機会の増加が生じる中で、保育現場、及び学校現場のミドルリーダーにも、職場での人間関係構築の役割が求められていることが分かる。

日本の保育界において、ミドルリーダーが指す対象は明確に定義されているわけではないが、野澤らは日本の保育界におけるミドルリーダーを「特定の職位や経験年数のみによって規定されるのではなく、園長と他の職員の間位置し、リーダーとして必要な実践の知恵や力量を持つ中堅保育者」⁴⁹⁾と定義している。また、畑中は先行研究の整理より、現在のミドルリーダー研究は、「主任」、「新しい職」、「中堅教員」といった職位を担う人物を対象としていること⁵⁰⁾を明らかにしている。両者に共通している指摘は、ミドルリーダーになる上での1つの要素が経験年数であることだが、職位、及び職員の能力が1つの要素になり得ることも読み取れる。

分散型リーダーシップの概念が保育界においても注目される中で、職場での人間関係構築の役割は、ミドルリーダーへと移譲されつつある。野澤らは、保育におけるミドルリーダーを「立場的にも哲学的にも中間にいて、実践によってその役割を果たす存在」⁵¹⁾としているが、実践の中でリーダーシップを発揮し、中間に立つ存在として組織の人間関係を構築していくミドルリーダーについて検討することは、職場での人間関係構築を実践レベルで考えていくという点において非常に重要であると考ええる。

§3 ミドルリーダーによるメンタリング

保育界において、職場での人間関係構築の役割がミドルリーダーに求められている一方で、どのように人間関係を構築していくのかという実践レベルでの議論は深まっていないのではないだろうか。そこで、ミドルリーダーが行うと想定される具体的な行為として、メンタリングに着目する。その理由は、日常的に行われている行為であるメンタリングに変容をもたらすことで、職場での人間関係構築に寄与するアプローチを探るためである。本論文では、主にミドルリーダーが若年保育者に対して行うメンタリング実践に見られる人間関係を構築する側面について考えていく。

久村は、メンタリングを『訓練』、『育成』、『指導』といった概念よりもより広範囲かつ支援的であり、インフォーマルな人間関係に基づく人的資源開発手段⁵²⁾と定義している。また、島田は学校現場におけるメンタリングを「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师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」⁽⁵³⁾と定義している。更に、田中は保育現場における一般的なメンタリングを「経験の少ない若年の同僚に対して、経験豊富な年長の同僚との人間関係を通してなされるキャリア発達支援の仕組み」⁵⁴⁾と定義している。ここで注目したいのは、久村、島田、田中の定義にあるように、メンタリングが人間関係、及び信頼関係を基盤としてなされるという点である。メンタリングの特徴とは、キャリア発達支援の仕組みとして、例えば、保育技術の伝達や記録の書き方のような具体的スキルアップのみを指導的に行うことではなく、先輩・後輩の人間関係を通して行うことにあると考えられる。つまり、外部講師や園長や主任等の指導的立場から一方向的に教えられるということと異なる、少し前に同じような困難や不安を

感じてきた人から共感的にサポートを受けるというような側面が、キャリア発達の基盤となる人間関係の構築と深く結びついており、それが早期離職問題へのアプローチともなり得るのではないかと推測される。

詳しいメンタリングの機能としては、Kram が「キャリア機能」と「心理社会的機能」の2つを指摘し、「キャリア機能」の下位機能として、「後援」、「推薦と可視性」、「コーチング」、「保護」、「やりがいのある割り当て」を、「心理社会的機能」の下位機能として、「ロールモデリング」、「受容と承認」、「カウンセリング」、「友好」⁵⁵⁾をそれぞれ挙げている。ここで注目したいのは、Kram が示しているメンタリングの「心理社会的機能」が、メンターとメンティーの間に、人間関係を築いていく機能そのものであるということである。平林は、Kram の挙げたメンタリングの機能について、離職が生じていない園で調査した結果、「心理社会的機能」の「ロールモデリング」と「受容と承認」が、メンターとメンティーのやり取りの中に見られたこと⁵⁶⁾を明らかにしている。しかし、平林の研究は、Kram の挙げたメンタリングの機能の全てを研究の対象としており、「心理社会的機能」に焦点化しているわけではない。また、分析の対象とするデータの中には、メンターに対するメンティーの評価が入っておらず、メンターの観点のみに立脚した研究になっている。更に、離職が生じていない園を調査園としていることもあり、一般的な園の実態と乖離している部分も存在しているだろう。

先行研究を整理した結果、メンタリングがメンターとメンティーの人間関係を基盤として行われていることと、メンタリングの大きな機能の1つに人間関係を築いていく機能が存在することが明らかになった。そして、ミドルリーダーは、メンターとして想定されている経験豊富な保育者に当てはまる上に、職場での人間関係構築の役割を担うことが期待されているので、メンタリングの主体として十分に考えられ得る存在である。そこで、ミドルリーダーのメンタリング実践について取り上げることで、本論文の早期離職問題へのアプローチという問題関心について、職場での人間関係構築という観点から考えていく。具体的なメンタリング実践の主体としてミドルリーダーを想定することは、メンタリングの機能と役割や、昨今の保育界におけるリーダーシップの考え方を考慮すると、妥当なことだと言えるのではないかと。ただし、全てのミドルリーダーが再現性の高い形で効果的なメンタリングを行い、より良い人間関係構築を目指していくためには、メンタリングの機能、及び役割を示すだけでは不十分である。実践レベルでの検討を行うことで、効果的なメンタリング実践の特徴を明らかにする必要があるだろう。

第 2 章

本論

第1節 本研究の目的

本論文では、保育界のミドルリーダーによる若年保育者へのメンタリングに注目し、ミドルリーダーのどのような実践が人間関係の構築に寄与していると考えられるのかについて検討を行う。ミドルリーダーがメンタリング実践時に心掛けていることと、若年保育者の印象に残っているメンタリングがどのような特徴を有しているのかについて明らかにすることで、人間関係の構築に寄与するメンタリングの効果的な在り方を示すことを目的とする。

メンタリングの質を向上させ、両者のより良い関係性を築いていくためには、実践の主体であるメンターの在り方について考える必要がある。そして、分散型リーダーシップというリーダーシップの考え方が注目され、職場での人間関係構築の役割がミドルリーダーに移譲されつつある中では、メンターを担う存在としてミドルリーダーを想定したメンタリングの研究が求められるのではないだろうか。また、メンタリングに関する研究は多く存在するが、保育者に占める女性の割合の多さ、多様な専門性を持つ者同士の協働によって保育という営みが成り立っているという保育界に固有な状況に鑑みると、保育界に焦点を当てたメンタリング研究を行う必要性がある。

保育者の早期離職問題の主要因の1つとなっている職場での人間関係に対して、メンタリング実践時におけるメンターの在り方という観点からアプローチすることと、メンターとしてミドルリーダーを想定していることが本研究の固有性である。保育現場の日常的な課題である人間関係構築に実践的にアプローチすることは、早期離職問題の解決の一助となると考える。

第2節 本研究で扱うミドルリーダー、及び若年保育者について

本論文で扱うミドルリーダーは、勤続年数7年以上、且つ副園長、主幹教諭、指導教諭、主任のいずれかを務める保育者と定義する。勤続年数7年以上という条件付けに関しては、一般社団法人保育教諭養成課程研究会による、経験と共にミドルリーダー意識は高まっていき、8年目を超えるあたりからミドルリーダー意識が明確になっていく⁵⁷⁾という指摘を参考にした。また、ミドルリーダー育成の役割は、主に10年経験者研修で担われてきたが、「10年が経過した時点で受講すべき研修であるといった意識を改め、学校内でミドルリーダーとなるべき人材を育成すべき研修であるという認識に転換し、それぞれの地域の実情に応じ、必要な時期に必要な教員に受講させる研修へと位置付けを改めるべき」⁵⁸⁾や、「私立幼稚園においては、教員の年齢構成が若いことから、10年経験未満の教員がミドルリー

ダーとしての役割を担っていること、幼保連携型認定こども園への移行により保育所で長年勤務し、初めての保育教諭となるなど、私立幼稚園、公立幼稚園、幼保連携型認定こども園などのそれぞれの施設によりミドルリーダーの年齢及びその役割に相違が見られます」⁵⁹⁾など、経験年数のみに依拠した研修体系への反省が述べられているところであり、いびつな勤務年数分布という保育現場の実際も考慮したミドルリーダーの定義付けとなるようにした。

本論文で扱う若年保育者は、勤続年数5年未満の保育者と定義する。平成18年度において、就業年数5年未満の保育者が離職者全体の46.2%を占めているという前章で示したデータと、保育者の早期離職問題を取り上げた遠藤らの研究の中で、勤続年数5年目までの保育者が調査の対象になっていること⁶⁰⁾を根拠とした。

第3節 研究の方法

§1 調査について

(1) 調査対象

本論文では、X市内にある公立のA幼稚園、及び私立のB幼稚園を協力園に選んだ。調査対象とした保育者は、A幼稚園に勤務するミドルリーダー2名、及び若年保育者2名とB幼稚園に勤務するミドルリーダー3名、及び若年保育者3名である。調査対象とした保育者の詳細は以下に記載する（Table 1）。また、メンターとメンティーのペアリングは、C先生とE先生、D先生とF先生、G先生とL先生、H先生とK先生、I先生とJ先生になっている。尚、固有名については仮名を用いている。

Table 1 調査対象者の概要

園名	職位	経験年数	呼び名
A 幼稚園	学年主任・学級担任	16 年 5 ヶ月	C 先生
A 幼稚園	学年主任・研究主任・学級担任	16 年 5 ヶ月	D 先生
A 幼稚園	学級担任	2 年 5 ヶ月	E 先生
A 幼稚園	学級担任	1 年 5 ヶ月	F 先生
B 幼稚園	学年主任・フリー	12 年 5 ヶ月	G 先生
B 幼稚園	学年主任・フリー	12 年 5 ヶ月	H 先生

B 幼稚園	学年主任・フリー	7 年 5 ヶ月	I 先生
B 幼稚園	学級担任	1 年 5 ヶ月	J 先生
B 幼稚園	学級担任	1 年 5 ヶ月	K 先生
B 幼稚園	学級担任	1 年 5 ヶ月	L 先生

(※調査実施当時の情報に基づく)

(2) 調査日時

A 幼稚園の調査を 2020 年 9 月 15 日に行い、B 幼稚園の調査を 2020 年 9 月 26 日に行った。

(3) 調査方法

A 幼稚園の調査は、オンライン通話を用いた半構造化面接法によるインタビュー調査によって実施し、B 幼稚園の調査は、対面での半構造化面接法によるインタビュー調査によって実施した。ミドルリーダー、及び若年保育者のそれぞれに、人間関係構築という観点で印象に残っているメンタリング事例を挙げてもらい、その事例を中心にインタビュー調査を実施した。ミドルリーダーに対しては、「伝えたいことを伝える際に、気を付けたことはどのようなことか」、「相談が始まる前、及び終わった後に心がけたことはあるか」、「メンティー、若しくは後輩に対して、今後どうありたいと思うか」、「以前と比べて、メンティーとの関係が変わったなど感じることはあるか」を軸となる質問とし、人間関係の構築に寄与するメンタリングの効果的な在り方を探った。また、若年保育者に対しては、「相談したいことが相談しやすかったか」、「自分がメンターの立場になり、相談を受けるに側なったら、どのようなことを心掛けたいと思うか」、「以前と比べて、相談しやすくなった・しにくくなったということはあるか」を軸となる質問とし、メンティーの観点から見たメンタリングの効果的な在り方についても探った。

§2 分析について

ミドルリーダー、及び若年保育者の語りを質的に分析し、メンターの具体的な実践の内容を表すコード名を付けた。その上で内容的に近いコードについては、上位の概念カテゴリーとしてまとめ、語られた文脈に基づいて概念カテゴリー間の関係性を検討した。ミドルリーダーは、様々な概念カテゴリーを組み合わせるメンタリングを行っており、概念カテゴリー

間の関係性を読み取ることが、再現性の高いメンターの実践を示すことに繋がると判断したためである。具体的には、以下の手順で分析を進めた。

- ①発話を全て文字に起こした
- ②発話内容を意味のまとまりに応じて切片化し、意味内容を表すコードを割り当てた
- ③コードを比較し、似た意味内容を表すもの同士をまとめて概念カテゴリーとした
- ④複数の概念カテゴリーが含まれると判断した発話のかたまりを case として抽出した
- ⑤各 case に現れている概念カテゴリーを示すことに加え、文脈に基づく形で概念カテゴリー間の関係性についても検討した

以下、本文中では、コードを【】、概念カテゴリーを「」、case を〈〉で示すこととする。尚、①でインタビューデータを文字化する際に、性別が特定される一人称についてはすべて「私」に書き換え、固有名についても仮名を用いている。また、④で複数の概念カテゴリーが含まれると判断した発話のかたまりに着目しているのは、概念カテゴリー間の関係性を示すことを調査の目的の1つとしているからである。

第4節 結果と考察

§1 ミドルリーダーの語りの分析

それぞれのインタビューにかかった時間と文字に起こした際の文字数は以下のとおりである (Table 2)。

Table 2 インタビューにかかった時間と文字に起こした際の文字数

呼び名	時間	文字数
C 先生	29 分 25 秒	6,867 文字
D 先生	34 分 3 秒	8,306 文字
E 先生	19 分 30 秒	5,024 文字
F 先生	15 分 1 秒	3,984 文字
G 先生	22 分 43 秒	6,401 文字
H 先生	17 分 3 秒	4,330 文字

I 先生	15 分 46 秒	3,764 文字
J 先生	10 分 19 秒	2,490 文字
K 先生	15 分 6 秒	2,470 文字
L 先生	14 分 55 秒	3,280 文字

また、ミドルリーダーの語りから取り出した 26 の case の中に現れていた 73 のコード、及び 16 の概念カテゴリーは以下の通りである (Table 3)。コード作成の根拠は、抽出された語りと共に巻末資料に記載する。

Table 3 語りから生成されたコード、及び概念カテゴリー (ミドルリーダー)

概念カテゴリー名	コード名
「パーソナライズ」	【経験年数に合わせた理解】【聞いた内容に基づく言う範囲の選択】【メンティーのよいところを伸ばす】【メンティーの得意なことの活用】【メンティーの特性に合わせた伝え方の選択】【分かりやすい伝え方を探る】【相応しい場の選択】【経験年数の考慮】【伝わりやすい伝え方の見極め】
「主体性の尊重」	【メンティーの意見の尊重】【メンティーの方が得意なことの存在】【メンティーの思いの尊重】【メンティーに見て学んでもらう】【メンティーの主体的な決定の保障】【メンティーの可能性を潰さない】【メンティーが責任感を持てるような関わり】【メンティーに考えを委ねる】【私をつけて伝える】【メンティーの気づきを促す】
「経験の活用」	【楽しく保育をしていた経験】【経験に基づくアドバイス】【答えを導けた経験の活用】【経験談を話すことによるフォロー】【フラットに接してもらった経験の活用】
「正の方向付け」	【プラスの方向に向かう話し方】【メンティーの落ち込みの回避】【承認する機会をつくる】【モヤモヤした気持ちを持ち続けることの回避】【次を見据えた終わり方】【メンティーの前向きな捉え】

「雰囲気醸成」	【場の雰囲気】【双方向的なやりとりにより相談しやすい雰囲気をつくる】【笑いを交えた指導】【雰囲気の切り替え】【笑いを交えた指導による緊張の緩和】
「子どもの様子の共有」	【同じ子どもたちをみる】【子どもの興味・遊びに基づく会話の活発化】
「機会創出」	【時間の積み重ね】
「相互理解」	【大事にしていることについての意見交換】【好きなことの繋がりによる理解】【相互理解による相談回数の増加】【入園準備を通じたイメージの共有】【お互いに感じていることを交換する】
「フラットな視点」	【メンター・メンティーの枠からの逸脱】【経験年数に基づく権威性の排除】【メンティーから学ぶ姿勢】【次の実践を共に考える】
「園全体の視点」	【園の中での学び合い】【他の先生の学びに繋がるような方法の選択】【他の先生の前での指導】
「オープンネス」	【仕事のこと以外の情報開示】【困り・分からないことの開示】【メンティーに手の内を見せる】
「声掛け」	【相談内容に合わせた声掛け】【承認の声掛け】【メンティーの考えを聞き出す声掛け】【他の先生の前でのメンティーの承認】
「受容」	【メンティーの思いを聞く】【メンティーの考えを聞く】【相談した後のメンティーの気持ちに寄り添う】【話すテーマを決めずに話してもらう】【共感しながら話す】【聞く】【仕事外で関わる機会による安心の保障】【メンティー自身を傷付けない】
「話す状況の工夫」	【2人きりで話すことの回避】【仕事外で関わる機会をつくる】【掃除をしながら伝える】
「具体的なアドバイス」	【解決策の明示】【具体的な指示を与える】
「パーソナルな関係形成」	【他愛のない話】【雑談による話しやすい環境】【プライベートの話】

人間関係構築という観点で印象に残っているメンタリング事例を中心とした語りから、ミドルリーダーがメンタリング実践時に、「パーソナライズ」、「主体性の尊重」、「経験の活用」、「正の方向付け」、「雰囲気醸成」、「子どもの様子の共有」、「機会創出」、「相互理解」、「フラットな視点」、「園全体の視点」、「オープンネス」、「声掛け」、「受容」、「話す状況の工夫」、「具体的なアドバイス」、「パーソナルな関係形成」を意識していることが明らかになった。各概念カテゴリーの定義と特徴については、以下の通りである。

「パーソナライズ」

この概念カテゴリーは、メンターがメンティーの経験年数、特質、得意・不得意に合わせて、伝え方、内容、関係の在り方を変化させることを表している。〈case 1〉からは、メンティーの3年目という経験年数を考慮し、一緒に保育をつくり出していくという関わり方を選択するメンターの実践が読み取れる。メンティーの能力に相応しい関わり方を選択することで、メンティーは自分が信頼されていると感じることができ、メンターに対して肯定的な思いを持つことができると考えられる。一方で、メンターの語りには、メンティーの特質を意識しながらも、伝えたいことが曖昧にならないように心掛ける意識も現れていた。伝えたいことの軸が崩れてしまうと、保育者の間に理解の差が生まれ、全体としての保育がまとまらなくなる可能性が存在するからである。

「主体性の尊重」

この概念カテゴリーは、メンター・メンティーの関係性の中において、メンティーの考えを尊重し、一方的な関係性にならないように心掛けるメンターの実践を表している。また、メンティーに指導する際に、メンティーの人間性、及び可能性を損なうような伝え方をしないことに留意するメンターの意識も現れていた。メンター・メンティーの関係性の中で、教える側・教えられる側という観点を強く意識しすぎると、メンターからメンティーへという一方的な力の流れが生み出される可能性がある。メンターは、メンティーの考え、行動を尊重することで、双方向的な力の流れを生み出している。〈case 14〉からは、メンティーの自発的な気づきを大切にするメンターの実践が読み取れる。メンターとの関わりの中で、自発的な気づきへと至ることができるという感触をメンティーが抱くことは、メンター・メンティーの関係性を双方向的なものにすることに繋がると考えられる。

「経験の活用」

この概念カテゴリーは、メンターがメンティーとして得てきた経験を活用し、メンティーに寄り添ったアドバイス、支援を行っていることを表している。メンターは、単に年長者、経験豊富な者としてメンティーの相談に応えているのではなく、メンティーのニーズに自らの経験を照らし合わせ、過去の自分の姿とメンティーを重ね合わせる先輩として、メンティーの相談に応えている。〈case 18〉からは、自らの経験を話し、メンティーに寄り添おうとするメンターの実践が読み取れる。メンターにも同様の経験があることをメンティーに伝えることができれば、メンティーが受け止められた感覚をもち、自ら主体的に物事に向かっていけるように支援することができると考えられる。

「正の方向付け」

この概念カテゴリーは、話の方向性、相談の終わり方、承認を意識することで、メンティーが正の気持ちを持って保育に取り組めるように心掛けるメンターの実践を表している。正の気持ちとは、前向きで、積極的な気持ちを示している。その背後には、メンティーが次も相談しやすいような関係性をつくっておきたいという思い、メンティーが心置きなく次の実践に取り組めるような環境をつくっておきたいという思いが存在している。〈case 24〉からは、メンティーが落ち込むことを回避し、前向きな姿勢を取ってもらうことを意識するメンターの実践が読み取れる。メンティーが前向きな感情を抱けるような関わりができれば、メンティーに自信や希望を持たせられるような関係性を築くことができると考えられる。

「雰囲気醸成」

この概念カテゴリーは、メンティーが話しやすい雰囲気をつくること、雰囲気を切り替えることを意識するメンターの実践を表している。笑いを交えた指導により場を和ませ、メンティーの緊張を緩和すること、双方向的なやりとりによりメンティーの話しやすさを保障すること、引き締まった雰囲気を切り替えることにより次の保育を見据えることなど、柔らかな雰囲気づくりに重点が置かれている。〈case 11〉からは、笑いを交えた指導を心掛けつつも、指導に相応しい雰囲気を常に意識し続けるメンターの実践が読み取れる。その場に相応しい雰囲気が生み出されることは、メンティーがメンタリング実践をどのように捉えるのかということに深く関わっていることが示唆される。

「子どもの様子の共有」

この概念カテゴリーは、子どもたちの様子を共有することによって、具体的な会話、活発な会話を生み出すメンターの実践を表している。子どもについて考えるという機会は、メンターとメンティーの会話を生み出す機会でもある。〈case 19〉からは、子どもたちの興味、遊びをもとに、お互いの思い、考えを交換する関係性を構築するメンターの実践が読み取れる。子どもたちの様子を共有し、お互いの思い、考えを交換できる状況を整えておくことは、関係性を深めていく上で必要なことであると示唆される。

「機会創出」

この概念カテゴリーは、メンティーと関わる機会を積み重ねることに取り組むメンターの実践を表している。継続的な関わりが、関係性の構築に寄与していると考えられる。〈case 3〉からは、時間を積み重ねることによって、お互いの考え、思いを交換する関係性を構築するメンターの実践が読み取れる。関係性の構築は、一朝一夕で実現され得るものではなく、長期的な関わりの中で可能になると考えられる。

「相互理解」

この概念カテゴリーは、お互いの考え、イメージを共有し、理解を深め合うことを目指すメンターの実践を表している。理解を深め合うための方法は、保育に関わる話だけに留まらず、お互いの好きなもののように保育とは関わりのない話も含まれる。〈case 5〉からは、保育とは関わりのない話を通して、お互いに対する理解が深まることを期待するメンターの実践が読み取れる。お互いに対する理解が深まることは、関係性の構築それ自体だと考えられるので、メンターは実践の中で強く意識していると考えられる。

「フラットな視点」

この概念カテゴリーは、メンター・メンティーの関係性を一方的なものだと捉えないことによって、権威性を排除すること、メンティーから学ぶことを意識するメンターの実践を表している。〈case 4〉からは、メンティー・メンターの関係性にとらわれず、メンティーから学ぶ姿勢を持ち続けるメンターの実践が読み取れる。メンティーの主体性を尊重する在り方に留まらず、メンターが主体的に学ぶ姿勢を持っていることによって、相互に学び合うフラットな視点が生きる関係性が構築されている。メンターがフラットな視点を持つことに

より、メンティーに 1 人の保育者としての自覚が生まれ、関係性の構築に良い影響を与えていることが示唆される。

「園全体の視点」

この概念カテゴリーは、園全体での学び合いを大切にすること、メンティー以外の先生の学びを意識することに取り組むメンターの実践を表している。メンターは、メンティーとの関わりの中でも、他の先生の学びという観点を持っており、相談の機会を最大限に活用している。〈case 8〉からは、意図的に他の先生の前でメンティーの相談に応えるメンターの実践が読み取れる。メンターは、1 人のメンティーとの関わり中でも、常に他の先生の存在を意識し、集団としての関係性構築に取り組んでいることが示唆される。

「オープンネス」

この概念カテゴリーは、保育の中での困り、保育以外に関わる情報を積極的にメンティーに開示し、自らについて知ってもらうことを大切にするメンターの実践を表している。メンタリングのために情報を受け取るばかりではなく、情報を与えることの重要さがうかがえる。〈case 25〉からは、メンティーに手の内を見せることを大切にするメンターの実践が読み取れる。自ら率先して心を開くことにより、メンティーが心を開けるような状態を生み出すことは、関係性の構築において大切だと捉えられていることが示唆される。

「声掛け」

この概念カテゴリーは、メンティーからの相談を待つだけでなく、承認、考えを引き出すことを意図してメンティーに声を掛けるメンターの実践を表している。メンターから声を掛けることにより、メンティーの自己肯定感を高めたり、主体性を引き出したりする狙いがあると考えられる。〈case 9〉からは、メンティーから相談を受けた後に、相談内容に合わせた声掛けを行うメンターの実践が読み取れる。メンターから声を掛けることでメンティーを承認したり、メンティーが話をするきっかけを与えたりすることは、メンティーに対して関係性を築きたいというメッセージを伝える上で重要であると考えられる。

「受容」

この概念カテゴリーは、メンティーの話を聞くこと、メンティーに共感することを通して、

思いや考えに寄り添うメンターの実践を表している。〈case 7〉からは、メンティーの思いを聞くことから始めるメンターの実践が読み取れる。受け止められている感覚をメンティーが感じることで、安心感や信頼が生じ、関係性の構築に作用していると考えられる。

「話す状況の工夫」

この概念カテゴリーは、仕事以外でメンティーと関わる機会をつくること、話をする状況を工夫することに取り組むメンターの実践を表している。園において相談を行う場合は、かしこまった雰囲気が生じやすいので、園の外で相談を行うこと、かしこまった雰囲気を感じさせないことを意識したメンティーへの働き掛けによって、関係性を深めることを意図していると考えられる。〈case 23〉からは、掃除をしながら相談に応えるメンターの実践が読み取れる。何かをしながらメンタリングを行うことで、かしこまった雰囲気を取り除くことができ、相談がしやすいような関係性の構築に役立っていると考えられる。

「具体的なアドバイス」

この概念カテゴリーは、解決策の提示や具体的な指示によって、メンティーのニーズに応えようとするメンターの実践を表している。具体的なアドバイスを与えるかどうかは、メンティーの状況、経験年数等に依存しており、メンターはそれを見極めた上で相談に応じる。〈case 16〉からは、具体的な解決策を提示することを選択肢の 1 つとして持つメンターの実践が読み取れる。具体的なアドバイスによって、メンティーが次の実践に向けた見通しを持てるように働きかけることが、関係性の構築に寄与していることが示唆される。

「パーソナルな関係形成」

この概念カテゴリーは、他愛のない話、プライベートの話を通して、メンティーとのパーソナルな関係性構築に取り組むメンターの実践を表している。〈case 13〉からは、プライベートの話を通して、お互いの理解を深めるメンターの実践が読み取れる。保育とは関わりのない話をするすることで、メンティーの新たな一面を知ること、若しくはメンターの新たな一面を知ってもらうことが、関係性の構築に影響を及ぼすと考えられる。

§2 若年保育者の語りの分析

若年保育者の語りから取り出した 30 の case の中に現れていた 70 のコード、及び 12 の

概念カテゴリーは以下の通りである（Table 4）。コード作成の根拠は、抽出された語りと共に巻末資料に記載する。

（Table 4）語りから生成されたコード、及び概念カテゴリー（若年保育者）

カテゴリー名	コード名
「主体性の尊重」	【メンティーの考えを聞く】【一緒にやっていく気持ち】【メンティーの意見を混ぜる余地】【共にやっていこうという伝え方】【一人の教師としてメンティーを見る】
「正の方向付け」	【メンティーが前向きになる伝え方】【メンティーの知りたいという欲求】【メンティーの自信を醸成する】【メンティーの頑張りたいという思い】【メンティーの自信を生み出す】【メンティーが頑張ろうと思える言葉】
「雰囲気醸成」	【メンティーの心の緩み】【丁寧に応える】【フレンドリーな雰囲気】【緊張感の緩和】【真剣な雰囲気醸成】【リラックスできる雰囲気をつくる】【メンティーの緊張の緩和】【優しく教える】【優しい声色】
「子どもの様子の共有」	【子どもの姿を共有する】【細かい子どもたちの姿の共有】
「機会創出」	【話をする機会の保障】【話しやすい場を生み出す】【普段から気にかける】【普段からのコミュニケーション】【コミュニケーションの積み重ね】【色々な話の積み重ね】【話す中での子どもの理解】【メンティーの話す場を生み出す】【関わりの積み重ね】
「相互理解」	【方向性の共有】【人となりの理解】【人となりの理解によるやりやすさ】
「声掛け」	【メンティーへの声掛け】【メンティーへの質問】【気さくに話しかける】【何気なく話しかける】【保育終わりにおけるメンティーへの声掛け】【メンティーに話を振る】
「受容」	【話を十分に聞く】【肯定的な受け止め】【メンティーの不安の汲み取り】【メンティーの困りの受け止め】【承認の受け止

	め】【その場での承認】【良いところの肯定】【メンティーの不安の受け止め】【一緒にやっていくことによる安心の保障】【メンティーの困りを引き出す】【メンティーの行動への共感】【メンティーの話を聞く】【メンティーの受け入れ】
「話す状況の工夫」	【帰り道の活用】【仕事外で関わる機会】【2人になる環境の活用】【保育後の時間の活用】【仕事外で関わる機会】
「具体的なアドバイス」	【具体的な会話】【アドバイスの提供】【具体的な要因の指摘】【次を見据えたアドバイス】【伸ばせそうなところを具体的に指摘する】【次を見据えた手立てを示す】【具体的な策の提示】【的確に伝える】
「タイミング」	【メンティーが話せるタイミングを生み出す】
「パーソナルな関係形成」	【私生活の話】【何気ない話】【仕事以外の話】

人間関係構築という観点で若年保育者の印象に残っているメンタリングが持つ特徴を中心とした語りからは、「主体性の尊重」、「正の方向付け」、「雰囲気醸成」、「子どもの様子の共有」、「機会創出」、「相互理解」、「声掛け」、「受容」、「話す状況の工夫」、「具体的なアドバイス」、「タイミング」、「パーソナルな関係形成」の概念カテゴリーが明らかになった。各概念カテゴリーの定義と特徴については、以下の通りである。

「主体性の尊重」

この概念カテゴリーは、メンティーと共に保育を行う意思を持つこと、1人の保育者としてメンティーを尊重することを意識するメンターの実践を表している。メンティーは、自らの考え、思いを尊重してくれるメンターの実践を印象深く捉えている。〈case 30〉からは、将来にメンターの役割を担う時に、若手の意思を汲みながら、共に保育に取り組む関係性を築いていきたいというメンティーの思いを読み取ることができる。メンティーの意思を汲み、それをもとに在るべき関係性を思案することは、メンターにとって重要なことであると考えられる。

「正の方向付け」

この概念カテゴリーは、メンティーが保育への意欲、自信を持てるように意識するメンターの実践を表している。メンティーは、次の実践に向けて希望を持てるようなメンターの関わりを印象深く捉えている。〈case 32〉からは、前向きな言葉掛けによって、メンティーの次の実践に向けたモチベーションを高めるメンターの実践が読み取れる。前向きな言葉掛けによってメンティーを動機付けることは、メンティーに自信を与えられるような関係性を構築する上で大切なことだと考えられる。

「雰囲気醸成」

この概念カテゴリーは、その場の雰囲気を意図的に醸成するメンターの実践を表している。メンティーは、緊張を緩和し、その場に相応しい雰囲気をつくり出すメンターの関わりを印象深く捉えている。〈case 29〉からは、かしこまった雰囲気ではなく、心が緩むような雰囲気によって、様々な話題について話せるような関係性を構築するメンターの実践が読み取れる。心が緩むような雰囲気は、メンティーの安心感を生み出し、それが関係性構築の基盤づくりに繋がっていると考えられる。一方で、メンティーの語りには、真剣な雰囲気を印象深く捉えている様子も表れていた。真剣な雰囲気は、親身になって話を聞いてくれているという感触をメンティーに与えると考えられる。

「子どもの様子の共有」

この概念カテゴリーは、子どもたちの姿をメンティーと共有することを意識するメンターの実践を表している。メンティーは、子どもの姿をメンターと共有し、具体的な情報を共有することを印象深く捉えている。〈case 27〉からは、子どもの姿を共有することによって、具体的で深い話を可能にしているメンターの実践が読み取れる。子どもの姿を共有することによって話の土台をつくるのが、専門的に踏み込んだ内容を共有し、これまでよりも専門性が高まったような内容を話せるようになることを実現していると考えられる。

「機会創出」

この概念カテゴリーは、メンティーと話す場をつくりだすこと、話す機会を積み上げることを意識するメンターの実践を表している。メンターが意図的に相談できる場を設けてくれることをメンティーは印象深く捉えている。〈case 33〉からは、将来にメンターの役割を

担う時に、忙しい環境の中でも話しやすい場をつくることを大切にしたいというメンティーの考えが読み取れる。話しやすい場をつくることで、メンティーの話す機会が保障されることが、関係性の構築に繋がっていると考えられる。一方で、メンティーの語りには、メンターに相談できる機会を求めながらも、メンターの状況に配慮することで、お互いに無理のない関係性を築こうとする意識も現れていた。

「相互理解」

この概念カテゴリーは、お互いの保育の方向性、人となりの理解の促進を目指すメンターの実践を表している。一方的ではなく、双方向的な理解の促進によって、より良い関係性が築かれることをメンティーは印象深く捉えている。〈case 50〉からは、お互いの人となりを理解することによって、保育をやりやすいものになっているメンターの実践が読み取れる。お互いの人となりを理解することによって、お互いが関わり方を選択することができるようになり、関係性の構築に繋がっていると考えられる。

「声掛け」

この概念カテゴリーは、話の内容に関わらず、メンティーに声を掛けるメンターの実践を表している。メンターから声を掛けられることをメンティーは印象深く捉えている。〈case 54〉からは、話を振ることで、相談しやすい関係性を構築しているメンターの実践が読み取れる。メンターから話を振り、メンティーの緊張をほぐすことが話しやすさに繋がり、関係性の基盤をつくっていることが示唆される。

「受容」

この概念カテゴリーは、メンティーの受け止め、承認を意識するメンターの実践を表している。メンティーは、自らの考えや思いを受け入れてくれるメンターの実践を印象深く捉えている。〈case 28〉からは、メンティーの話を十分に聞くことで、話のしやすい雰囲気をつくっているメンターの実践が読み取れる。メンティーの話を受け止めることによって、話のしやすい雰囲気をつくり出すことは、双方向的な関係性の構築に繋がっていると考えられる。

「話す状況の工夫」

この概念カテゴリーは、仕事以外でメンティーと関わる機会をつくること、話をする状況を工夫することに取り組むメンターの実践を表している。メンティーは、普段とは異なる状況を通して行われる相談を印象深く捉えている。〈case 34〉からは、帰り道を共にすることを利用して、職場だけでは対応しきれなかった相談に応えるメンターの実践が読み取れる。職場以外でメンティーのニーズに応える機会を生み出すことは、職場では話せないことや、職場では話しきれなかったことを話す時間をつくり出すことに繋がり、お互いの関係性が深まっていく上で、重要な役割を果たしていると考えられる。

「具体的なアドバイス」

この概念カテゴリーは、具体的な話をするように心掛けること、具体的なアドバイスを与えることを意識するメンターの実践を表している。メンティーは、主体性を尊重した抽象的な話だけではなく、次の実践に関わる具体的な話も印象深く捉えている。〈case 40〉からは、メンティーの伸ばせそうなところを具体的に指摘することによって、前向きな姿勢をつくり出すメンターの実践が読み取れる。具体的なアドバイスというのは、実践の悩みについて真摯に向き合ってくれているという感触をメンティーに感じさせ、保育の展開の方法が見えてくるというだけではなく、メンターとの信頼関係を深めることにも寄与していると考えられる。

「タイミング」

この概念カテゴリーは、メンティーが話しやすいタイミングをつくり出すメンターの実践を表している。自ら話を切り出すことに抵抗を感じるメンティーにとって、意図的に話しやすいタイミングをつくり出すメンターの実践は印象深く捉えられている。〈case 41〉からは、適切なタイミングをつくり出すことによって、メンティーの思いを引き出すメンターの実践が読み取れる。メンティーが自然と相談に至れるようなタイミングをつくり出すことが、メンティーの話す機会を保障することに繋がり、関係性の構築に影響を与えていることが示唆される。

「パーソナルな関係形成」

この概念カテゴリーは、仕事とは直接的に関係のない話を意図的に取り入れ、メンティー

とパーソナルな関係性構築を目指すメンターの実践を表している。メンティーは、メンターと人間関係を構築していく上で、仕事とは直接的に関係のない話をすることを印象深く捉えている。〈case 42〉からは、将来にメンターの役割を担う時に、何気ない話、何気ない挨拶の積み重ねによって、メンティーが思いを話すきっかけをつくりたいという意味が読み取れる。何気ない話、何気ない挨拶の積み重ねの中で、メンティーが思いを話せる機会を保障することが、関係性の構築の基盤になっていると考えられる。

§3 ペアリングに見られる概念カテゴリー間の関係性

ペアリング関係をもとに、各ケースに現れている概念カテゴリー、概念カテゴリー間の関係性を記述することに加え、ペアリングに見られる特徴についても記述した。

○ペアリング1の検討：C先生とE先生

[C先生の語りに見られる概念カテゴリー間の関係性]

〈case 1〉

「パーソナライズ」、「主体性の尊重」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、経験年数からメンティーの考えや見方の深まりを把握する【経験年数に合わせた理解】から、メンティーの意見を尊重することで共に保育をつくり上げていく【メンティーの意見の尊重】へと至っていることが読み取れる。

〈case 2〉

「経験の活用」、「正の方向付け」、「雰囲気醸成」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、他の幼稚園に勤務していた時の楽しく保育をしていた経験を活かす【楽しく保育をしていた経験】から、プラスの方向へと向かっていく話し合いを大切にする【プラスの方向に向かう話し方】へと至っていることが読み取れる。

〈case 3〉

「子どもの様子の共有」、「機会創出」、「相互理解」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、時間を積み重ねる【時間の積み重ね】と、同じ子どもたちを見る【同じ子どもたちを見る】から、メンティーとお互いが大事にしていることを交換する【大事にしていることについての意見交換】へと至っていることが読み取れる。

〈case 4〉

「園全体の視点」、「フラットな視点」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、園の中でお互いが学び合う文化を大事にする視点に立つ【園の中での学び合い】から、メンター・メンティーの枠を逸脱し、他の先生の持ち味から学ぶ意識を持つ【メンター・メンティーの枠からの逸脱】へと至っていることが読み取れる。

〈case 17〉

「子どもの様子の共有」、「相互理解」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、入園準備を通じて子どもに対するイメージを共有する【入園準備を通じたイメージの共有】から、お互いを感じていることを交換する【お互いを感じていることを交換する】へと至っていることが読み取れる。

〈case 18〉

「経験の活用」、「受容」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、自らの経験談を話すことでフォローをする【経験談を話すことによるフォロー】から、メンティーの相談が終わった後の気持ちに寄り添う【相談した後のメンティーの気持ちに寄り添う】へと至っていることが読み取れる。

〈case 19〉

「子どもの様子の共有」、「フラットな視点」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーから学ぶ姿勢を持つ【メンティーから学ぶ姿勢】から、子どもの興味、遊びに基づく会話を活発化させる【子どもの興味、遊びに基づく会話の活発化】へと至っていることが読み取れる。

[E先生の語りに見られる概念カテゴリー間の関係性]

〈case 27〉

「子どもの様子の共有」、「具体的なアドバイス」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーと共に子どもの姿を目にする【子どもの姿を共有する】から、具体的で深い話をする【具体的な会話】へと至っていることが読み取れる。

〈case 28〉

「受容」、「具体的なアドバイス」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーの話を十分に聞く【話を十分に聞く】、肯定的に受け止める【肯定的な受け止め】から、アドバイスを提示する【アドバイスの提供】へと至っていることが読み取れる。

〈case 29〉

「パーソナルな関係形成」、「雰囲気の醸成」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーに自らの私生活についての話をする【私生活の話】から、メンティーの心が緩むような雰囲気をつくり出す【メンティーの心の緩み】へと至っていることが読み取れる。

〈case 30〉

「受容」、「主体性の尊重」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーが考えていることを聞く【メンティーの考えを聞く】から、メンティーの意思を汲みながら一緒に保育をしていく気持ちを持つ【一緒にやっていく気持ち】へと至っていることが読み取れる。

〈case 31〉

「機会創出」、「相互理解」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、色々な話をする機会を保障する【話をする機会の保障】から、お互いの方向性を理解し、共有することで一緒に進んでいく【方向性の共有】へと至っていることが読み取れる。

〈case 43〉

「受容」、「具体的なアドバイス」、「正の方向付け」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーの不安を受け止める【メンティーの不安の受け止め】から、メンティーに次を見据えた手立てを提示する【次を見据えた手立てを示す】と、メンティーの自信を醸成する【メンティーの自信を醸成する】へと至っていることが読み取れる。

〈case 44〉

「主体性の尊重」、「正の方向付け」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーと一緒に保育を進めることを意識した話し掛けをする【共にやっという伝え方】から、メンティーの頑張りたいという気持ちを引き出す【メンティーの頑張りたいという思い】へと至っていることが読み取れる。

〈case 45〉

「機会創出」、「子どもの様子の共有」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、色々な話を積み重ねる【色々な話の積み重ね】から、子どもたちの細かい部分まで共有する【細かい子どもたちの姿の共有】へと至っていることが読み取れる。

〔C 先生と E 先生のペアリングに見られる概念カテゴリーの関係性〕

C 先生と E 先生のペアリングに見られる概念カテゴリーの関係性を図に表すと以下のようになる (Figure 1)。尚、図中の矢印は、関係性の方向性を示しており、例えば「フラットな視点」は「園全体の視点」を受けて現れていることを表している。更に、実線の矢印はミドルリーダーの語りに見られる概念カテゴリーの関係性を、点線の矢印は若年保育者の語りに見られる概念カテゴリーの関係性を示している。両者の語りには、「機会創出」から「相互理解」へと至る概念カテゴリーの関係性と、「受容」から「主体性の尊重」へと至る概念カテゴリーの関係性が現れている。また、両者の語りに特徴的なのは、「子どもの様子の共有」が現れていることである。両者は、「子どもの様子の共有」を関係性を構築する上で重要なものと捉えていると考えられる。更に、両者の語りからは、「正の方向付け」へと至るように他の概念カテゴリーが意識されていることが示唆される。

両者の語りに現れていた概念カテゴリーは、3 本の矢印が出ていく「機会創出」、2 本の矢印が出ていく「経験の活用」、1 本の矢印が出ていく「園全体の視点」、「パーソナライズ」、「パーソナルな関係形成」と、1 本の矢印が集まり 4 本の矢印が出ていく「受容」、3 本の矢印が集まり 1 本の矢印が出ていく「主体性の尊重」、2 本の矢印が集まり 2 本の矢印が出ていく「子どもの様子の共有」、1 本の矢印が集まり 1 本の矢印が出ていく「フラットな視点」と、3 本の矢印が集まる「正の方向付け」、「相互理解」、2 本の矢印が集まる「具体的なアドバイス」、1 本の矢印が集まる「雰囲気の醸成」であった。このことより、ペアリング 1 からは、「機会創出」、「経験の活用」、「園全体の視点」、「パーソナライ

ズ」、「パーソナルな関係形成」がメンタリングの基盤となり、中心的な概念として重要な役割を果たす「主体性の尊重」、「受容」、「子どもの様子の共有」、「フラットな視点」に繋がり、「正の方向付け」、「相互理解」、「具体的なアドバイス」、「雰囲気醸成」へと至る概念カテゴリー間の関係性が読み取れる。

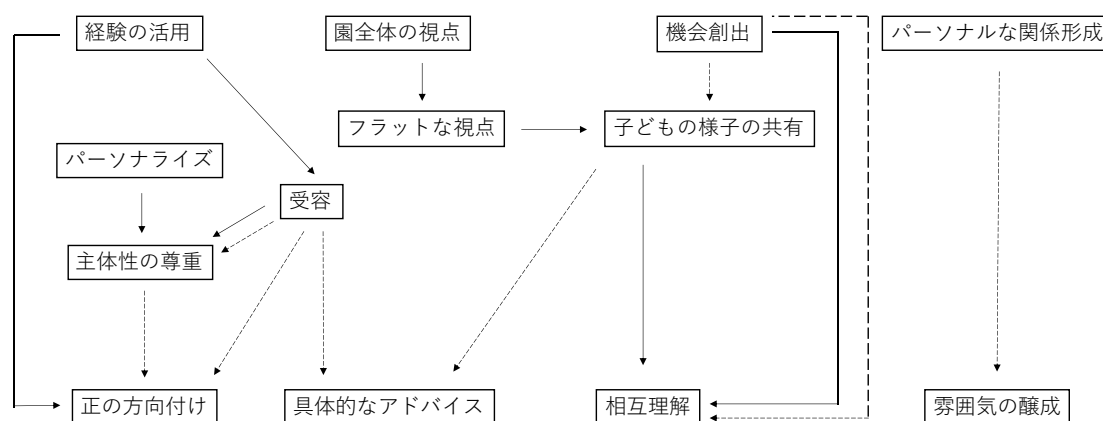


Figure 1 C先生とE先生のペアリングに見られる概念カテゴリー間の関係性

○ペアリング2の検討：D先生とF先生

[D先生の語りに見られる概念カテゴリー間の関係性]

〈case 5〉

「オープンネス」、「相互理解」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、仕事に関わることで以外の情報もメンティーに開示する【仕事のこと以外の情報開示】から、お互いの好きなことが繋がることによって生まれる【好きなことの繋がりによる理解】へと至っていることが読み取れる。

〈case 6〉

「フラットな視点」、「主体性の尊重」、「パーソナライズ」、「パーソナルな関係形成」、「オープンネス」、「声掛け」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーの思いを完全に尊重する【メンティーの思いの尊重】から、メンティーの得意なことを活かそうとする【メンティーの得意なことの活用】へと至っていることと、普段から

他愛のないことを話す【他愛のない話】と、経験年数に基づく権威性を排除する【経験年数に基づく権威性の排除】から、自らの困りや分からないことを意図的に伝える【困り・分からないことの開示】に繋がり、メンティーの考えを聞き出す【メンティーの考えを聞き出す声掛け】へと至っていることが読み取れる。

〈case 16〉

「具体的なアドバイス」、「フラットな視点」、「正の方向付け」、「主体性の尊重」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、次を見据えた相談の終わり方を心掛ける【次を見据えた終わり方】と、次の実践についてメンティーと共に考える【次の実践を共に考える】から、メンティーの可能性を潰さないことを意識する【メンティーの主体的な決定の保障】へと至っていることが読み取れる。

〈case 20〉

「経験の活用」、「主体性の尊重」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、先輩に 1 人の保育者としてフラットに接してもらった経験を活かす【フラットに接してもらった経験の活用】から、メンティーが責任感を持てるような関わりを心掛ける【メンティーが責任感を持てるような関わり】へと至っていることが読み取れる。

[F 先生の語りに見られる概念カテゴリー間の関係性]

〈case 32〉

「受容」、「具体的なアドバイス」、「正の方向付け」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーが不安に感じている部分を汲み取る【メンティーの不安の汲み取り】から、問題の具体的な要因を指摘する【具体的な要因の指摘】に繋がり、前向きな言葉掛けによってメンティーのモチベーションを刺激する【メンティーが前向きになる伝え方】へと至っていることが読み取れる。

〈case 33〉

「機会創出」、「声掛け」、「雰囲気醸成」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性は、特に見られなかった。

〈case 46〉

「具体的なアドバイス」、「雰囲気醸成」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーに対して具体的な策を提示する【具体的な策の提示】から、真剣な雰囲気を醸成する【真剣な雰囲気の醸成】へと至っていることが読み取れる。

〈case 47〉

「受容」、「主体性の尊重」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性は、特に見られなかった。

〈case 48〉

「声掛け」、「受容」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーに自らの保育の様子を伝える【保育終わりにおけるメンティーへの声掛け】から、メンティーの困りを引き出す【メンティーの困りを引き出す】へと至っていることが読み取れる。

〔D 先生と F 先生のペアリングに見られる概念カテゴリー間の関係性〕

D 先生と F 先生のペアリングに見られる概念カテゴリーの関係性を図に表すと以下のようになる (Figure 2)。D 先生の語りでは「正の方向付け」から「主体性の尊重」に繋がっているが、F 先生の語りでは「正の方向付け」へと至る形で他の概念カテゴリーが意識されている。一方で、D 先生の語りでは「声掛け」へと至る形で他の概念カテゴリーが意識されているが、F 先生の語りでは「声掛け」から「受容」に繋がっている。これらの違いは、両者の関係性を構築する上で、方法、及び理念のどちらが先に立つのかについて、捉え方の差があることを示していると考えられる。

両者の語りに現れていた概念カテゴリーは、2 本の矢印が出ていく「フラットな視点」、1 本の矢印が出ていく「パーソナルな関係形成」、「経験の活用」と、3 本の矢印が集まり 1 本の矢印が出ていく「主体性の尊重」、2 本の矢印が集まり 2 本の矢印が出ていく「オープンネス」、1 本の矢印が集まり 2 本の矢印が出ていく「具体的なアドバイス」、1 本の矢印が集まり 1 本の矢印が出ていく「声掛け」、「受容」、「正の方向付け」と、1 本の矢印が集まる「雰囲気醸成」、「相互理解」、「パーソナライズ」であった。このことより、ペアリング 2 からは、「パーソナルな関係形成」、「経験の活用」、「フラットな視点」がメ

ンタリングの基盤となり、中心的な概念として重要な役割を果たす「オープンネス」、「声掛け」、「受容」、「具体的なアドバイス」、「正の方向付け」、「主体性の尊重」に繋がり、「相互理解」、「雰囲気の醸成」、「パーソナライズ」へと至る概念カテゴリー間の関係性が読み取れる。

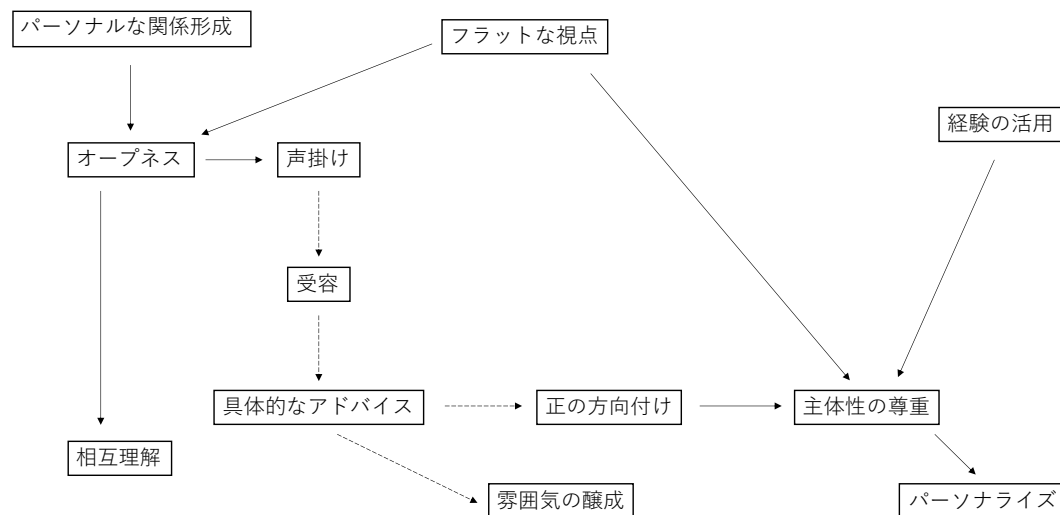


Figure 2 D 先生と F 先生のペアリングに見られる概念カテゴリー間の関係性

○ペアリング3の検討：G 先生と L 先生

[G 先生の語りに見られる概念カテゴリー間の関係性]

〈case 7〉

「パーソナルな関係形成」、「受容」、「パーソナライズ」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、普段の雑談によって話しやすい環境が存在している【雑談による話しやすい環境】から、メンティーの思いを聞く【メンティーの思いを聞く】に繋がり、そこで聞いた内容に基づいて自らが話す内容の範囲を選択する【聞いた内容に基づく言う範囲の選択】へと至っていることが読み取れる。

〈case 8〉

「園全体の視点」、「話す状況の工夫」、「正の方向付け」、「パーソナライズ」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、他の先生の学びに繋がるような話し方を選択する【他の先生の学びに繋がるような方法の選択】から、2 人きりで話すことを

回避する【2人きりで話すことの回避】に繋がり、メンティーが落ち込むことを防ぐ【メンティーの落ち込みの回避】へと至っていることが読み取れる。

〈case 9〉

「声掛け」、「正の方向付け」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、前に投げかけたことに関しては必ず現状を聞く【相談内容に合わせた声掛け】から、メンティーを認めてあげられる機会をつくる【承認する機会をつくる】へと至っていることが読み取れる。

〈case 10〉

「経験の活用」、「雰囲気醸成」、「パーソナライズ」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性は、特に見られなかった。

〈case 21〉

「受容」、「パーソナライズ」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、話すテーマを決めずに話してもらう【話すテーマを決めずに話してもらう】、共感しながら話す【共感しながら話す】から、メンティーにとって分かりやすい伝え方を探る【分かりやすい伝え方を探る】へと至っていることが読み取れる。

〈case 22〉

「主体性の尊重」、「具体的なアドバイス」、「パーソナライズ」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーの経験年数を考慮して話す内容を選択する【経験年数の考慮】から、メンティーに具体的な指示を与える【具体的な指示を与える】へと至っていることが読み取れる。

〈case 23〉

「話す状況の工夫」、「声掛け」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、掃除をしながら話をする【掃除をしながら伝える】から、メンティーを承認する声掛けをする【承認の声掛け】へと至っていることが読み取れる。

[L先生の語りに見られる概念カテゴリー間の関係性]

〈case 38〉

「機会創出」、「パーソナルな関係形成」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーを普段から気に掛けてコミュニケーションを取ろうとする【普段からのコミュニケーション】から、仕事以外の話をすることを可能にする【仕事以外の話】へと至っていることが読み取れる。

〈case 39〉

「声掛け」、「雰囲気醸成」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーに気さくに話しかける【気さくに話しかける】をから、メンティーが気を遣わないで済むように緊張感を緩和させる【緊張感の緩和】へと至っていることが読み取れる。

〈case 40〉

「受容」、「具体的なアドバイス」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性は、特に見られなかった。

〈case 41〉

「話す状況の工夫」、「声掛け」、「タイミング」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、2人で話せる環境を活用する【2人になる環境の活用】から、メンティーへの声掛けをする【メンティーへの声掛け】に繋がり、メンティーが思いを話せるタイミングをつくり出す【メンティーが話せるタイミングを生み出す】へと至っていることが読み取れる。

〈case 42〉

「声掛け」、「パーソナルな関係形成」、「機会創出」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、何気ない話し掛けや挨拶によってコミュニケーションを図る【何気なく話しかける】から、何気ない話をする【何気ない話】に繋がり、色々な先生とコミュニケーションを積み重ねる【コミュニケーションの積み重ね】へと至っていることが読み取れる。

〈case 56〉

「正の方向付け」、「具体的なアドバイス」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性は、特に見られなかった。

〔G先生とL先生のペアリングに見られる概念カテゴリー間の関係性〕

G先生とL先生のペアリングに見られる概念カテゴリーの関係性を図に表すと以下のようになる（Figure 3）。両者の語りには、「話す状況の工夫」から、「声掛け」へと至る概念カテゴリーの関係性が現れていた。

両者の語りに現れていた概念カテゴリーは、1本の矢印が出ていく「園全体の視点」と、2本の矢印が集まり4本の矢印が出ていく「声掛け」、2本の矢印が集まり2本の矢印が出ていく「パーソナルな関係形成」、1本の矢印が集まり3本の矢印が出ていく「話す状況の工夫」、1本の矢印が集まり1本の矢印が出ていく「パーソナライズ」、「受容」、「機会創出」と、2本の矢印が集まる「正の方向付け」、1本の矢印が集まる「具体的なアドバイス」、「タイミング」、「雰囲気醸成」であった。このことより、ペアリング3からは、「園全体の視点」がメンタリングの基盤となり、中心的な概念として重要な役割を果たす「声掛け」、「パーソナルな関係形成」、「話す状況の工夫」、「パーソナライズ」、「受容」、「機会創出」に繋がり、「具体的なアドバイス」、「タイミング」、「雰囲気醸成」、「正の方向付け」へと至る概念カテゴリー間の関係性が読み取れる。

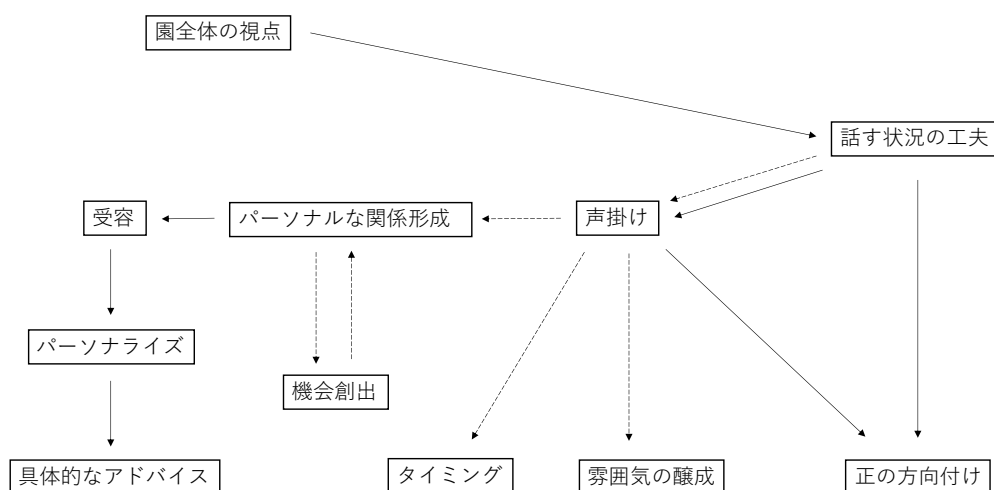


Figure 3 G先生とL先生のペアリングに見られる概念カテゴリー間の関係性

○ペアリング4の検討：H先生とK先生

[H先生の語りに見られる概念カテゴリー間の関係性]

〈case 11〉

「雰囲気醸成」、「受容」、「パーソナライズ」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、笑いを交えた指導を行う【笑いを交えた指導】から、メンティー自身を傷付けないように心掛ける【メンティー自身を傷付けない】へと至っていることが読み取れる。

〈case 12〉

「パーソナライズ」、「主体性の尊重」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性は、特に見られなかった。

〈case 13〉

「話す状況の工夫」、「パーソナルな関係形成」、「相互理解」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、仕事外で関わる機会をつくり出す【仕事外で関わる機会をつくる】から、プライベートの話をする【プライベートの話】に繋がり、相互理解によって相談回数が増加する【相互理解による相談回数の増加】へと至っていることが読み取れる。

〈case 24〉

「雰囲気醸成」、「正の方向付け」、「園全体の視点」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、笑いを交えた指導によって緊張を緩和する【笑いを交えた指導による緊張の緩和】から、メンティーが話の内容を前向きに捉えられるように心掛ける【メンティーの前向きな捉え】へと至っていることが読み取れる。

〈case 25〉

「話す状況の工夫」、「オープンネス」、「受容」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、仕事外で関わる機会をつくり出す【仕事外で関わる機会をつくる】から、自らの手の内をメンティーに見せる【メンティーに手の内を見せる】と、心の距離を詰めることでメンティーが安心感を得られるように心掛ける【仕事外で関わる機会による

安心の保障】へと至っていることが読み取れる。

[K 先生の語りに見られる概念カテゴリーの関係性]

〈case 36〉

「声掛け」、「正の方向付け」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーへ質問を投げかける【メンティーへの質問】から、メンティーの深く知りたいという思いを刺激する【メンティーの知りたいという欲求】へと至っていることが読み取れる。

〈case 37〉

「受容」、「具体的なアドバイス」、「主体性の尊重」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーを承認と共に受け止める【承認の受け止め】から、次の実践を見据えたアドバイスをする【次を見据えたアドバイス】と、メンティーが自らの意見を混ぜつつ実践に向かえるように心掛ける【メンティーの意見を混ぜる余地】へと至っていることが読み取れる。

〈case 54〉

「話す状況の工夫」、「パーソナルな関係形成」、「声掛け」、「雰囲気の醸成」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、仕事外で関わる機会をつくり出す【仕事外で関わる機会】から、仕事のこと以外の話をする【仕事以外の話】と、話をするのが苦手なメンティーに話を振る【メンティーに話を振る】に繋がり、メンティーの緊張を緩和させることで話しやすい雰囲気を醸成する【メンティーの緊張の緩和】へと至っていることが読み取れる。

〈case 55〉

「雰囲気の醸成」、「具体的なアドバイス」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性は、特に見られなかった。

[H 先生と K 先生のペアリングに見られる概念カテゴリー間の関係性]

H 先生と K 先生のペアリングに見られる概念カテゴリーの関係性を図に表すと以下のよ

うになる（Figure 4）。両者の語りには、「話す状況の工夫」から、「パーソナルな関係形成」に繋がる関係性が現れている。また、両者の語りのからは、「正の方向付け」へと至る形で他の概念カテゴリーが意識されていることが読み取れる。

両者の語りに現れていた概念カテゴリーは、5本の矢印が出ていく「話す状況の工夫」と、2本の矢印が集まり2本の矢印が出ていく「パーソナルな関係形成」、「受容」、「雰囲気の醸成」、1本の矢印が集まり2本の矢印が出ていく「声掛け」と、2本の矢印が集まる「正の方向付け」、1本の矢印が集まる「相互理解」、「具体的なアドバイス」、「主体性の尊重」、「オープンネス」であった。このことより、ペアリング4からは、「話す状況の工夫」がメンタリングの基盤となり、中心的な概念として重要な役割を果たす「声掛け」、「パーソナルな関係形成」、「受容」、「雰囲気の醸成」に繋がり、「正の方向付け」、「相互理解」、「具体的なアドバイス」、「主体性の尊重」、「オープンネス」へと至る概念カテゴリー間の関係性が読み取れる。

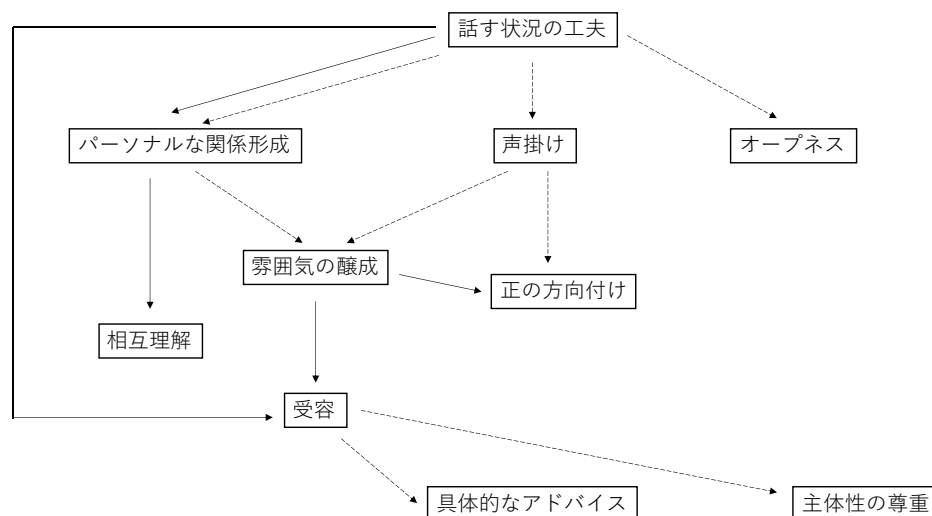


Figure 4 H先生とK先生のペアリングに見られる概念カテゴリー間の関係性

○ペアリング5の検討：I先生とJ先生

【I先生の語りに見られる概念カテゴリー間の関係性】

〈case 14〉

「経験の活用」、「受容」、「主体性の尊重」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー一間の関係性としては、自らの力で答えを導けた経験を活かす【答えを導けた経験の活用】

から、メンティーの考えを聞くことを心掛ける【メンティーの考えを聞く】に繋がり、メンティーが自ら気づきを得る【メンティーの気づきを促す】へと至っていることが読み取れる。

〈case 15〉

「雰囲気醸成」、「正の方向付け」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーがマイナスの気持ちになることを回避する【モヤモヤした気持ちを持ち続けることの回避】から、雰囲気の切り替えを意識する【雰囲気の切り替え】へと至っていることが読み取れる。

〈case 26〉

「受容」、「主体性の尊重」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーの話を聞く【聞く】から、自らが伝えたいことに「私」を付けて伝える【私をつけて伝える】へと至っていることが読み取れる。

〔J 先生の語りに見られる概念カテゴリー間の関係性〕

〈case 34〉

「話す状況の工夫」、「受容」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、帰り道を活用して仕事に聞けなかったことを聞く【帰り道の活用】から、メンティーの困りを受け止める【メンティーの困りの受け止め】へと至っていることが読み取れる。

〈case 35〉

「話す状況の工夫」、「雰囲気醸成」、「パーソナルな関係形成」、「相互理解」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、仕事外で関わる機会をつくり出す【仕事外で関わる機会】から、仕事以外の話をする【仕事以外の話】と、メンティーがフレンドリーに話せる【フレンドリーな雰囲気】に繋がり、お互いの人となりの理解が生まれる【人となりの理解】へと至っていることが読み取れる。

〈case 49〉

「話す状況の工夫」、「雰囲気醸成」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間

の関係性としては、保育が終わった後の時間や帰り道を活用する【保育後の時間の活用】から、メンティーがリラックスできる雰囲気をつくり出す【リラックスできる雰囲気をつくる】へと至っていることが読み取れる。

〈case 50〉

「機会創出」、「相互理解」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーが子どもの様子を話せる機会を積み重ねる【話す中での子どもの理解】から、お互いの人となりを理解し合う【人となりの理解によるやりやすさ】へと至っていることが読み取れる。

〈case 51〉

「受容」、「正の方向付け」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、メンティーの行動に共感を寄せる【メンティーの行動への共感】から、メンティーの自信を生み出す【メンティーの自信を生み出す】へと至っていることが読み取れる。

〈case 52〉

「機会創出」、「受容」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性は、特に見られなかった。

〈case 53〉

「機会創出」、「受容」の概念カテゴリーが現れていた。概念カテゴリー間の関係性としては、関わる機会を積み重ねる【関わりの積み重ね】から、メンティーを受け入れる【メンティーの受け入れ】へと至っていることが読み取れる。

[I 先生と J 先生のペアリングに見られる概念カテゴリー間の関係性]

H 先生と K 先生のペアリングに見られる概念カテゴリーの関係性を図に表すと以下のようになる (Figure 5)。両者の語りからは、「正の方向付け」を目指して他の概念カテゴリーが意識されていることが読み取れる。

両者の語りに現れていた概念カテゴリーは、3 本の矢印が出ていく「話す状況の工夫」、2 本の矢印が出ていく「機会創出」、1 本の矢印が出ていく「経験の活用」と、2 本の矢印が集まり 3 本の矢印が出ていく「受容」、1 本の矢印が集まり 1 本の矢印が出ていく「パー

「パーソナルな関係形成」、「雰囲気醸成」と、3本の矢印が集まる「相互理解」、2本の矢印が集まる「正の方向付け」、1本の矢印が集まる「主体性の尊重」であった。このことより、ペアリング5からは、「話す状況の工夫」、「機会創出」、「経験の活用」がメンタリングの基盤となり、中心的な概念として重要な役割を果たす「受容」、「パーソナルな関係形成」、「雰囲気醸成」に繋がり、「相互理解」、「正の方向付け」、「主体性の尊重」へと至る概念カテゴリー間の関係性が読み取れる。

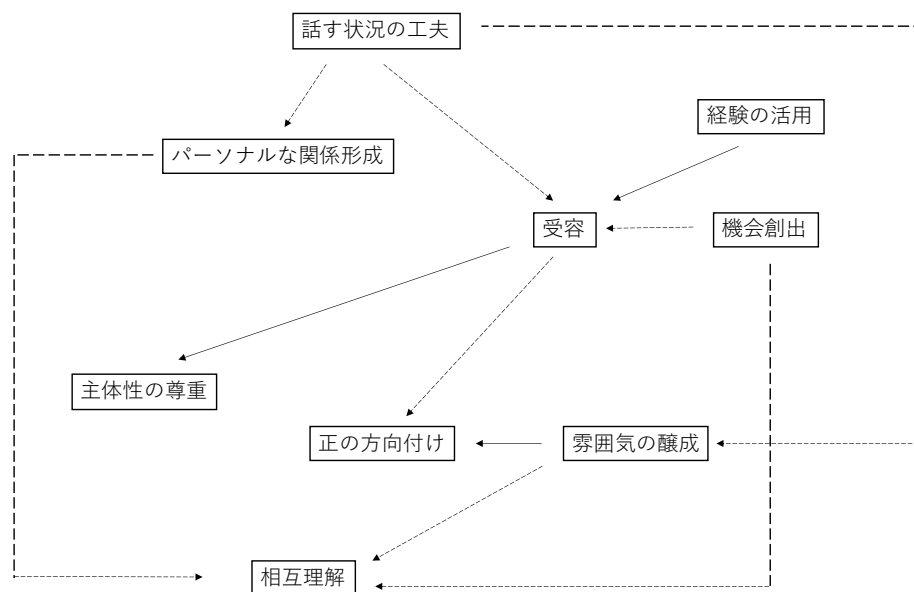


Figure 5 I先生とJ先生のペアリングに見られる概念カテゴリー間の関係性

第 3 章

結論

第1節 総合的考察

§1 人間関係構築に寄与しているメンタリング実践が持つ特徴

人間関係構築という観点で印象に残っているメンタリング事例を中心とした語りから、ミドルリーダーはメンタリング実践時に、「パーソナライズ」、「主体性の尊重」、「経験の活用」、「正の方向付け」、「雰囲気醸成」、「子どもの様子の共有」、「機会創出」、「相互理解」、「フラットな視点」、「園全体の視点」、「オープンネス」、「声掛け」、「受容」、「話す状況の工夫」、「具体的なアドバイス」、「パーソナルな関係形成」を意識していることが分かった。先述した平林の研究では、Kram の挙げたメンタリングの機能の全てを研究の対象としていたが、本論文ではメンタリングの機能の1つである人間関係構築に注目した調査を行ったため、職場での人間関係構築という側面において、より詳細なメンターの実践を明らかにできたと考える。この結果は、専門性の発揮の基盤となる職場での人間関係の構築に着目したことで、全てのミドルリーダーが効果的なメンタリングを行う際に重要になる工夫や構造を提示するものであり、効果的なメンタリング実践の再現性を高めることに寄与し得る。

また、「オープンネス」、「経験の活用」、「フラットな視点」、「パーソナライズ」、「園全体の視点」は、ミドルリーダーの語りに固有の概念カテゴリーであり、これらの概念カテゴリーには、ミドルリーダーに特有の観点が含まれていると考えられる。まず、「オープンネス」、「フラットな視点」、「園全体の視点」は、話をする際の関係性に重きが置かれた概念カテゴリーであると言える。これらの概念カテゴリーは、メンター・メンティーの関係性に内包されがちな指導する・指導されるを脱する関係構築を意識したものと捉えられ、メンタリングにおいて重要なものであると考えられる。「オープンネス」に関しては、お互いにオープンで誠実であることが大切だと確認し合うことで、信頼関係を築いていくコーチングの手法とも関連性が見られた⁶¹⁾。メンティーの力を最大限に引き出すためには、お互いにオープンな関係性を築く必要があることが示唆される。一方で、「パーソナライズ」、「経験の活用」は、相談の内容自体に重きが置かれた概念カテゴリーだと言える。メンターは、これらの概念カテゴリーを意識し、メンティーに最適化されたメンタリングを行うことで、効果的なメンタリングを生み出している。つまり、メンティーがメンターを身近な存在として感じやすい関係性を構築することが基盤にあり、その上で「経験の活用」と「パーソナライズ」によってメンティーに最適化されたものをアウトプットすることが、実際のメンタリングにおいて機能していると考えられる。「パーソナライズ」に関しては、保育者1人ひとりの経験、受けてきた教育、信念、考え方が違うことを認識することで、信頼できる関係性を築いていく

コーチングの手法とも関連があることが示唆され⁶²⁾、それぞれの若年保育者が持っている強みや考えに差異があることを認め、1人ひとりに合った支援の内容を選択することが、若年保育者の力を引き出すことに繋がると考えられる。コーチはメンターのような存在であり、信頼関係がコーチングの中心になっている⁶³⁾という指摘から、関係性構築という面でコーチングとメンタリングに関連性が見られることは必然であるが、若年保育者に寄り添い、安心できる雰囲気の中で前向きな気持ちを育むという面が、メンタリングにおいては特に重視されていると捉えられる。

概念カテゴリー間の関係性は多岐にわたっていたが、ミドルリーダーは若年保育者の相談内容、状況、特質に合わせた概念カテゴリーを選択し、組み合わせることで、メンタリングを通じた人間関係構築に取り組んでいると考えられる。各概念カテゴリーが実際の語りの中でどのような関係性で語られていたかを図に示すと、以下のようなになる (Figure 6)。

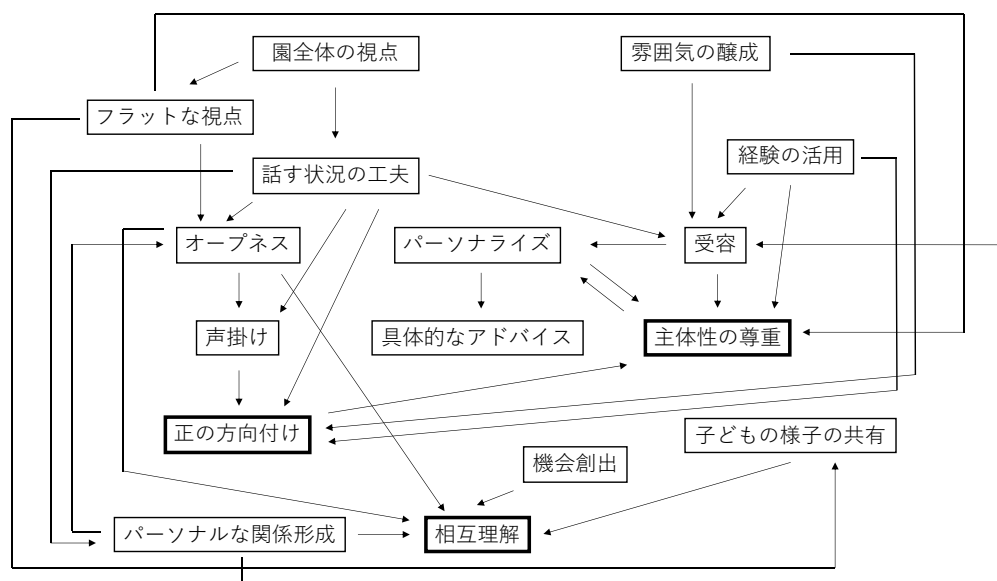


Figure 6 ミドルリーダーの語りに見られる概念カテゴリー間の関係性

まず、「経験の活用」、「雰囲気の醸成」、「園全体の視点」を起点に他の概念カテゴリーが意識され、組み合わせられている傾向が読み取れる。ミドルリーダーは、自らの経験と若年保育者の状況を照らし合わせることで、メンティーの今の悩みが保育者の共通するテーマに繋がるものであるというメッセージを発信したり、今の悩みは決して行き詰まりではなく、その先の展開があるものだと感じさせたりすることによって、メンタリングの基盤をつくっていることが示唆される。また、ミドルリーダーはメンタリングに相応しい雰囲気をつくり

出し、若年保育者がメンタリングを受け入れやすい状況を生み出すことによって、メンタリングの基盤をつくっていると考えられる。更に、ミドルリーダーは常に園全体を意識する視点を持ち続けることでも、メンタリングの基盤をつくっていることが示唆される。園全体の学び合う雰囲気や、他の先生を交えた園全体の関係性の中で、メンター・メンティーの関係性の基礎も築かれていくのである。次に、「話す状況の工夫」、「受容」が軸となり、概念カテゴリー間の関係性をまとめている傾向が読み取れる。「話す状況の工夫」は、「声掛け」、「パーソナルな関係形成」を可能にする機会を生み出し、最終的な目的としての「正の方向付け」、「相互理解」が果たされ得る状況をつくり出していくと共に、ミドルリーダーが「オープンネス」、「受容」を実践できる場を整えていると考えられる。また、「受容」は、「話す状況の工夫」、「雰囲気の醸成」、「経験の活用」というメンタリングの基盤となる概念カテゴリーに続き、その基盤に支えられたメンティーの受け止めを通して、その後の概念カテゴリー間の関係性を生み出していると言える。この概念カテゴリーは、Kram の示すメンタリング機能の1つである「受容と承認」と関連があることが示唆され⁶⁴⁾、若年保育者を受容することがメンタリングの軸を担うことで、若年保育者のキャリア発達を後押ししていると考えられる。そして、「具体的なアドバイス」は、メンタリングの基盤の上でメンティーを受け止めたり、1人の保育者として尊重したりすることを通して、1人ひとりに合わせた形で行われていることも分かる。この概念カテゴリーは、メンターとメンティーのケアリングの関係を重視する Anderson & Shannon が示す5つのメンタリング機能の「カウンセリング」と関連があることが示唆され⁶⁵⁾、具体的なアドバイスによって若年保育者を問題解決のプロセスに導いていくことは、若年保育者が自らの力で問題を解決していく上で必要な働き掛けだと考えられる。最後に、「主体性の尊重」、「正の方向付け」、「相互理解」が最終的な目的としての概念カテゴリーになっていることも、全体的な傾向として挙げられる。メンターはメンティーが主体的、前向きに保育に取り組もうとすることや、お互いに関する理解を深めていくことが、今後の保育に活かされていくと考えており、それを可能にする関係性を志向しているのではないか。これらの概念カテゴリーは、ミドルリーダーが重視しているミドルリーダー・若年保育者の関係性が持つ特徴を表していると考えられ、その他の概念カテゴリーはこれらに至るために組み合わせられ、実践されていることが示唆される。

§2 人間関係構築という観点で若年保育者の印象に残っているメンタリングが持つ特徴

人間関係構築という観点で若年保育者の印象に残っているメンタリングが持つ特徴を中

心とした語りから、若年保育者は「主体性の尊重」、「正の方向付け」、「雰囲気の醸成」、「子どもの様子の共有」、「機会創出」、「相互理解」、「声掛け」、「受容」、「話す状況の工夫」、「具体的なアドバイス」、「タイミング」、「パーソナルな関係形成」の概念カテゴリーを印象深く捉えていることが明らかになった。

また、「タイミング」は、若年保育者の語りに固有の概念カテゴリーであった。この概念カテゴリーには、若年保育者に特有の観点が含まれていると考えられる。いつ話を切り出すべきかについて思案するのは、メンティーがメンターに対する遠慮や話しかけづらさを抱いているからである。メンター・メンティーの関係性の中で、これらの感覚を抱いたメンティーは、メンターの役割を担う際に、メンティーが話をしやすいタイミングをつくり出すことを意識するようになると考えられる。

若年保育者の視点からミドルリーダーのメンタリング実践を見た場合にも、概念カテゴリー間の関係性は多岐にわたっていた。各概念カテゴリーが実際の語りの中で、どのような関係性で語られていたかを図に示すと、以下のようなになる（Figure 7）。

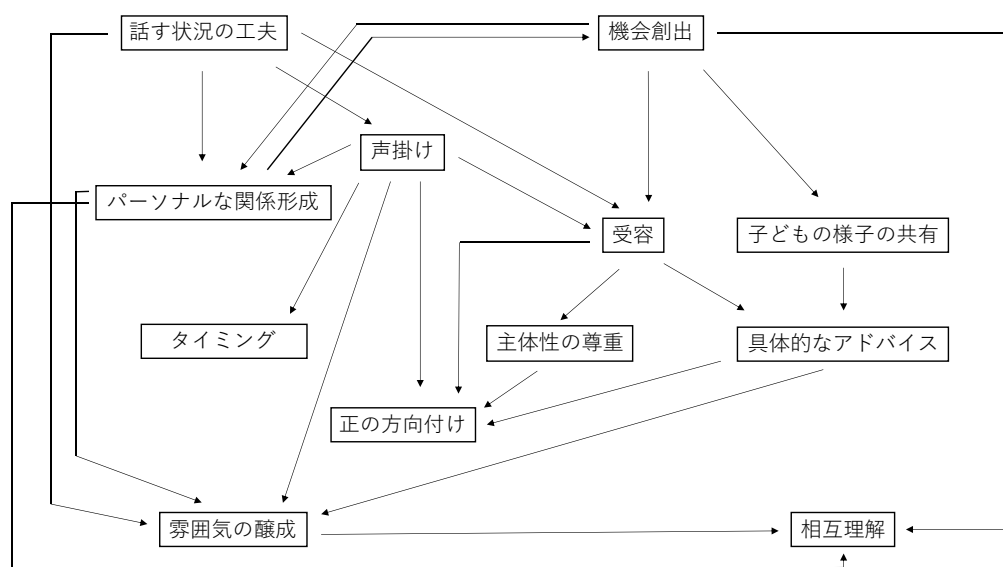


Figure 7 若年保育者の語りに見られる概念カテゴリー間の関係性

まず、「話す状況の工夫」、「機会創出」を起点に他の概念カテゴリーが意識され、組み合わされていることが挙げられる。これらの概念カテゴリーは、ミドルリーダーの場合と同様に、メンタリングの基盤構築に関わっていると考えられる。「機会創出」が起点のカテゴリーになっているのは、メンター・メンティーの関係性の中で、メンティーが自らの働き掛けによ

ってメンタリングの機会をつくり出すことの難しさを感じているからだと考えられる。次に、「声掛け」、「受容」、「具体的なアドバイス」、「雰囲気醸成」が軸となり、概念カテゴリー間の関係性をまとめている傾向が読み取れる。「声掛け」は、「話す状況の工夫」を受け、最終的な目的としての「正の方向付け」が果たされ得る状況をつくり出すと共に、ミドルリーダーが「タイミング」、「受容」を実践できる場を整えていると考えられる。また、「受容」は、「話す状況の工夫」、「機会創出」というメンタリングの基盤となる概念カテゴリーに続き、その基盤に支えられたメンティーの受け止めを通して、その後の概念カテゴリー間の関係性を生み出していると言える。更に、「具体的なアドバイス」は、「受容」、「子どもの様子の共有」を受け、最終的な目的としての「正の方向付け」が果たされ得る状況をつくり出すと共に、「相互理解」を実現するための役割を担う「雰囲気醸成」への繋がりも生み出している。一方で、「雰囲気醸成」がこの部分に現れているのは、若年保育者がその場に相応しい雰囲気が醸成されているかどうかを、非常に重要なものと捉えているからだと考えられる。特に、具体的なアドバイスを受けたことが「雰囲気醸成」につながっていることに注目すると、メンティーが悩みを抱えている時には見えていないことが、メンターからの具体的なアドバイスを得て解決に向かう手掛かりが得られた時に、「雰囲気醸成」が生み出されていると言える。若年保育者の語りからは、メンティー自身が解決に向かっていることを実感して初めて、メンティーの意識がその場の雰囲気へと向き、メンタリングに対して効果的に作用する可能性が示唆され、それが相互理解の深まりという関係性の構築に循環的に繋がっていると考えられる。

本論文では、ペアリングごとに分析を行ったが、それぞれのペアリングに特徴が見られた。このことは、メンタリングが技術や園文化だけではなく、メンター・メンティーの関係性も含めて構築されていることを示唆している。メンタリングの質について考える際には、単に技術のみを切り取るのではなく、メンターの強みやメンティーの特性も考慮する必要があるのではないか。また、ペアリングの中で、ミドルリーダーと若年保育者の語りに共通点が見られたことは、メンターの意図がメンティーに十分に伝わっていることを示していると考えられる。これは、園の中において効果的な実践を受け継いでいく上で重要なことであり、世代を超えたメンタリング技術の継承に注目する研究の可能性も示している。

第2節 結論

本論文では、保育界のミドルリーダーによる若年保育者へのメンタリングに注目し、メン

ターのどのような実践が人間関係の構築に寄与していると考えられるのかについて検討を行った。その結果として、「パーソナライズ」、「主体性の尊重」、「経験の活用」、「正の方向付け」、「雰囲気醸成」、「子どもの様子の共有」、「機会創出」、「相互理解」、「フラットな視点」、「園全体の視点」、「オープンネス」、「声掛け」、「受容」、「話す状況の工夫」、「具体的なアドバイス」、「パーソナルな関係形成」、「タイミング」の概念カテゴリーが明らかになった。そして、概念カテゴリー間の関係性から、ミドルリーダーはメンタリングを実践する中で、その場を越えた観点を活用することや、相応しい状況、及び雰囲気をつくり出すことによってメンタリングの基盤を整え、その上にメンティーに合わせた話の内容や、対等な関係性に根付く双方向的なやり取りを意識した具体的な関わりの機会を設けることで、若年保育者を1人の保育者として尊重し、共に理解し合い、若年保育者が前向きで積極的な気持ちを持って保育に取り組めるように導いていく関係性を構築していることが示唆される。その中でも特に、メンティーを受け止めることでその後の具体的な関わりに繋げていくことと、共に理解し合い、若年保育者が前向きで積極的な気持ちを持って保育に取り組めるように導いていく関係性を構築することは、若年保育者の語りの中にも同じように現れており、メンタリングを通じた関係性構築の面で重要な意味を持つと考えられる。

このように、多様な概念カテゴリーと、概念カテゴリー間の関係性の傾向を見出したことは、Kram や Anderson & Shannon がそれぞれを単独のものとして扱ってきたメンタリングの人間関係構築に関わる機能を立体的に捉え直すことに繋がり、機能間の相乗効果を生み出すことでより良い人間関係の構築を導いていくことの一助となり得るのではないかと。また、最終的な目的としての概念カテゴリーである「主体性の尊重」、及び「相互理解」が表す内容は、Kram や Anderson & Shannon の示すメンタリングの機能には現れていない。これらの概念カテゴリーを見出したことは、メンターの実践の幅を広げることに寄与し、ミドルリーダーと若年保育者のより良い関係性の構築に貢献する可能性がある。更に、メンタリングが、トップリーダーよりも身近な存在であり、経験を共有すること、オープンであること、フラットな視点を持つこと、若年保育者の主体性を尊重すること等を意識するミドルリーダーによって行われることは、保育の専門的な内容に関して若年保育者が主体的に考えることを可能にする関係性の構築を促進する特徴を持つと考えられる。それに加えて、ミドルリーダーの語りには、メンティーとしてメンタリングを受けた経験をメンターになった時に活かす姿が現れており、メンタリングはその場その時の人間関係だけではなく、その時のメンティーがいずれメンターになった時の未来の人間関係にも影響を及ぼすとも言える。

人間関係構築の面で効果的なメンタリングを実践していくためには、メンタリングがその場その時を越えて再生産されていく意識を保育者が持つことも必要になるのではないか。

以上のことを踏まえると、「相互理解」、「正の方向付け」、「主体性の尊重」へと向かうメンタリングが繰り返され、人間関係が深まり、若年保育者が安心感を持って保育に向かえるようになることで、前向きに自らの専門性を高めていくことと、メンティーがいずれメンターになるサイクルの中で、それまでに培った経験が活かされていくという二重の循環があることが重要であり、それが効果的なメンタリングの在り方と捉えられる。更に、インタビューの結果の検討から、メンタリングは若年保育者のキャリア発達を支援すると同時に、メンタリングの基盤、且つ目的の1つであるメンター・メンティーの人間関係を構築していることが明らかになった。メンタリングは、メンター・メンティーの関係性構築から始まっており、それと共に専門的アドバイスが行われていくことで、より良い若年保育者のキャリア発達が導かれていると考えられる。つまり、単に専門的アドバイスが行われるだけではなく、関係性構築と密接に絡み合うことで、専門的アドバイスがより若年保育者に受け取られやすくなったり、保育に活用されやすくなったりするところに、メンタリングの良さがあると言えるのではないだろうか。

第3節 今後の課題

本論文では、メンタリングを通じた人間関係の構築に寄与しているミドルリーダーの実践を概念カテゴリーとして示す形で明らかにし、概念カテゴリー間の関係性を掴んだが、実際にメンタリングが人間関係構築に寄与し、それが就業継続につながっているのかということについては、本論文では扱えていない。メンタリングを通じた人間関係構築が、保育の質向上に向けた早期離職率の低減にどのような影響を及ぼすのかについては、更なる検討が必要である。また、本論文では、2つの園を調査対象としたが、それぞれの園のメンタリング実践には差異が見られた。園の文化によって生じるメンタリングの差異と、就業継続との関連性について探ることも、今後の課題の1つとしたい。最後に、新型コロナウイルス感染症の拡大を防止するために、特に幼児教育界は厳しい対策を講じている。その中で各園に調査依頼を行うこととなり、データの量が不十分であったことも改善すべき点である。

引用文献一覧

- (1) 秋田喜代美・佐川早季子 2011 保育の質に関する縦断研究の展望 東京大学大学院教育学研究科紀要 51 217-234
- (2) 厚生労働省 2018 保育所等における保育の質の確保・向上に関する基礎資料 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会(第1回)参考資料 最終閲覧日: 2020年11月6日
<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11921000-Kodomokateikyoku-Soumuka/0000207475.pdf>
- (3) 文部科学省 2018 平成28年度学校教員統計調査 最終閲覧日: 2020年11月6日
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/03/28/1395303_01.pdf
- (4) 厚生労働省 2015 保育士等における現状 第1回保育士等確保対策検討会 資料4 最終閲覧日: 2020年11月6日
<https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/4.pdf>
- (5) 全国社会福祉協議会 2008 社会福祉施設の人材確保・育成に関する調査報告書 最終閲覧日: 2020年11月6日 <https://www.keieikyo.com/data/jinzai3.pdf>
- (6) 木曾陽子 2018 保育者の早期離職に関する研究の動向－早期離職の実態、要因、防止策に着目して－ 社会問題研究 67 11-22
- (7) 遠藤知里・竹石聖子・鈴木久美子・加藤光良 2012 新卒保育者の早期離職問題に関する研究Ⅱ－新卒5年目までの保育者の「辞めたい理由」に注目して－ 常葉学園短期大学紀要 43 155-166
- (8) 上田厚作・松本昌治 2015 新任保育者の早期離職を防ぐために保育者養成校に求められる就職支援活動－離職率・離職原因等に関する追跡調査結果を受けて－ 越谷保育専門学校研究紀要 141 29-34
- (9) 前掲(7)
- (10) 前掲(8)
- (11) 森本美佐・林悠子・東村知子 2013 新人保育者の早期離職に関する実態調査 奈良文化女子短期大学紀要 44 101-109
- (12) 加藤光良・鈴木久美子 2011 新卒保育者の早期離職問題に関する研究Ⅰ－幼稚園・保育所・施設を対象とした調査から－ 常葉学園短期大学紀要 42 79-94
- (13) 前掲(3)
- (14) 前掲(5)

- (15) 加藤由美・安藤美華代 2013 新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究－新任保育者と中堅・ベテラン保育者および園長との比較－ 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 154 15-23
- (16) 宮下敏恵 2010 保育士におけるバーンアウト傾向に及ぼす要因の検討 上越教育大学研究紀要 29 177-186
- (17) 加藤由美・安藤美華代 2012 新任保育者の抱える困難に関する研究の動向と展望 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 151 23-32
- (18) 前掲 (6)
- (19) 前掲 (17)
- (20) 加藤由美・安藤美華代 2015 保育者のメンタルヘルスに関する国内外の研究の動向と展望－学校教員を対象とした研究を参考に－ 岡山大学大学院教育学部研究科研究集録 159 1-10
- (21) 磯野富美子・鈴木みゆき・山崎喜比古 2008 保育所で働く保育士のワークモチベーションおよびメンタルヘルスとそれらの関連要因 小児保健研究 67(2) 367-374
- (22) 前掲 (16)
- (23) 前掲 (8)
- (24) 前掲 (8)
- (25) 前掲 (17)
- (26) 田澤里喜・若月芳浩 2018 保育の変革期を乗り切る園長の仕事術－保育の質を高める幼稚園・保育所・認定こども園の経営と実践－ 中央法規出版株式会社
- (27) 長江美津子・伊藤博美 2018 保育におけるリーダーシップに関する一考察 名古屋経済大学教職支援室報 1 143-156
- (28) Alma Harris・James P Spillane 2008 Distributed leadership through the looking glass Management in Education 22 (1) 31-34
- (29) 石川淳 2016 シェアド・リーダーシップ－チーム全員の影響力が職場を強くする－ 中央経済社 44
- (30) Carol Aubrey・Ray Godfrey・Alma Harris 2012 How Do They Manage? An Investigation of Early Childhood Leadership Educational Management Administration & Leadership 41(1) 5-29

- (31) Iram Siraj・Elaine Hallet Effective and Caring Leadership in the Early Years 2013
SAGE Publications Ltd (鈴木正敏・淀川裕美・佐川早季子訳 2017 育み支え合う
保育リーダーシップー協働的な学びを生み出すためにー 株式会社明石書店)
- (32) 前掲 (5)
- (33) 厚生労働省 2018 保育所保育指針解説 フレーベル館
- (34) 前掲 (30)
- (35) Alma Harris 2004 Distributed Leadership and School Improvement－Leading or
Misleading－ Educational Management Administration & Leadership 32 (1) 11-
24
- (36) James P Spillane・Richard Halverson 2004 Towards a theory of leadership practice
－ A distributed perspective－ Curriculum Studies 36(1) 3-34
- (37) Peter Gronn 2008 The future of distributed leadership Journal of Educational
Administration 46 (2) 141-158
- (38) Boe Marit・Hognestad Karin 2017 Directing and facilitating distributed pedagogical
leadership : best practices in early childhood education International Journal of
Leadership in Education 20 (2) 133-148
- (39) 前掲 (35)
- (40) 野澤祥子・淀川裕美・佐川早季子・天野美和子・宮田まり子・秋田喜代美 2018 保
育におけるミドルリーダーの役割に関する研究と展望 東京大学大学院教育学研究
科紀要 58 387-416
- (41) 前掲 (38)
- (42) 前掲 (40)
- (43) 畑中大路 2013 学校経営におけるミドル論の変遷－「期待される役割」に着目し
てー 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集 1 (1) 1-16
- (44) Peter Grootenboer・Christine Edwards-Groves・Karin Ronnerman 2015 Leading
practice development : voices from the middle Professional Development in
Education 41 (3) 508-526
- (45) 社会福祉法人日本保育協会 2011 主任保育士の実態とあり方に関する調査報告書
最終閲覧日：2020 年 11 月 7 日

<https://www.nippo.or.jp/Portals/0/images/research/kenkyu/h22shunin.pdf>

- (46) 前掲 (40)
- (47) 櫻井裕介 2018 C 幼稚園における園長による主任保育者選定プロセスの TEM 分析 中村学園大学発達支援センター研究紀要 9 51-57
- (48) 一般社団法人保育教諭養成課程研究会 2017 幼稚園等におけるミドルリーダーの人材育成に係る研修の在り方に関する調査研究報告書「幼稚園等におけるミドルリーダーの実態調査」 最終閲覧日：2020 年 11 月 7 日
<http://youseikatei.com/pdf/20171025.pdf>
- (49) 前掲 (40) 391
- (50) 畑中大路 2013 学校経営におけるミドル論の変遷－「期待される役割」に着目して－ 飛梅論集 13 87-101
- (51) 前掲 (40)
- (52) 久村恵子 1997 メンタリングの概念と効果に関する考察－文献レビューを通じて－経営行動科学 11 (2) 81
- (53) 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
- (54) 田中まさ子 2010 新任保育者の職場への定着プロセス 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要 42 10
- (55) Kathy Kram 1983 Phases of the Mentor Relationship The Academy of Management Journal 26 (4) 608-625
- (56) 平林祥 2019 新任保育者の成長に寄与する同僚保育者のメンタリング－振り返りノートの質的分析を通して－ 保育学研究 57 (1) 67-78
- (57) 前掲 (48)
- (58) 中央教育審議会 2015 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) 25 最終閲覧日：2020 年 11 月 7 日
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
- (59) 保育教諭養成課程研究会 2017 幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅢ－実践の中核を担うミドルリーダーの育成を目指して－ 57 最終閲覧日：2020 年 11 月 7 日 http://youseikatei.com/pdf/20190329_1.pdf
- (60) 前掲 (7)

- (61) Holly Seplocha 2018 Coaching With Ecers : Strategies and Tools to Improve Quality in Pre-k and K Classrooms Teachers College Pr (辻谷真知子・宮本雄太・渡邊真帆 訳 2020 保育コーチングーECERS を使ってー 新・保育環境評価スケール [別冊] 株式会社法律文化社)
- (62) 前掲 (61)
- (63) 前掲 (61)
- (64) 前掲 (55)
- (65) Eugene M Anderson ・ Anne Lucasse Shannon 1988 Toward a Conceptualization of Mentoring Journal of Teacher Education 39 38-42

巻末資料 抽出された語りとコード作成の根拠

インタビューデータを文字化する際に、性別が特定される一人称についてはすべて「私」に書き換え、固有名についても仮名を用いている。

【ミドルリーダー】

〈case 1〉

今年、E先生は3年目ということで、やっぱり、自分なりの考えだったり、子どもの見方であったりとかっていうのも深まってきておられるので【経験年数に合わせた理解】、一緒に意見を出し合って、こちらが何というのかな、一方的にリードすることではなく、一緒につくり出していく【メンティーの意見の尊重】、もちろん、去年もそういったスタンスはあったんですけど、私自身がブレブレにブレたりだとか、揺らいだりすると、きっとね、戸惑ったり、余計じゃあどうしようって思われたりするかなって思ったので、ここはこうしてみよかっていう風にちょっとね、話してることも多かったかもしれないかなって思うんですけど、E先生とは1年目と3年目とでは、ずっとそんな感じで少し変えてるところかな。(C先生)

〈case 2〉

Y幼稚園に居た時なんですけど、先生たちがすごくね、楽しく保育をされていて、子どもたちがより楽しくなるにはどうしたらいいかっていうのをすごく大事に保育をしておられて【楽しく保育をしていた経験】、やっぱり、色んな話し合いにしろ、プラスの方向に向かっていけるような、より楽しく、自分自身の保育もそうだし、子どもたちの遊びもそうだし、より楽しくなるために、どうしていったらいいかみたいところで、話を進めていきたいっていう気持ちであったり、そういう話し方というか【プラスの方向に向かう話し方】、話のその場の雰囲気であったりとか、そういったものは、大切に仕事をする中で、続けていくってことの1つのポイントなのかなって、感じたことがありました【場の雰囲気】。(C先生)

〈case 3〉

時間の積み重ねやったり【時間の積み重ね】、子どもたち、同じクラスで、やっぱり、同

じ子どもたちをみているからっていうのがあるのかな【同じ子どもたちをみる】。だから、子どもの変容と共に、E 先生が大事にしてきていることとか、そんなのは色々私も意見を
交わしていくので、子どもの成長とこちらのペアーでしている関係というか、そんなのが
重なってるという感じはするかな【大事にしていることについての意見交換】。(C 先生)

〈case 4〉

この仕事がいっつになっても自分の学びになるっていうか、そういうところはあるかなっ
て思うので、もちろんすごく、メンティーの人に伝えるっていうことも大事なことももし
れないけど、メンティーの先生から学ぼうっていうことも大事なことだという風に思う
ので【メンティーから学ぶ姿勢】、またそういったところで、自分自身も成長していけた
らいいなという風に思うし、X 市は結構長く続けられている先生もたくさんおられる
ので、私自身もまたメンティーっていうか、もっと経験年数のある先生から教えてもらう
こともあるし、園の中でお互いにみんなが学び合っているっていうようなところは、公立
幼稚園はすごく大事にしているところなのかなって【園の中での学び合い】。特に A 幼稚
園は研究を通じて、意見交流だったり、園内研修などがすごく活発な園なので、それぞれ
の先生の持ち味から学ぶっていうか、メンティー・メンターって枠にはなかなかとられ
ずに、そんな風に自分は成長していけたらいいのかなって思ってます【メンター・メンテ
ィーの枠からの逸脱】。(C 先生)

〈case 5〉

仕事のことだけじゃないところも、こちらは別にオープンにしていますよっていうことを
伝えたいっていう風には思っています【仕事のこと以外の情報開示】。なので、その人自
身っていう仕事のことだけではなくても、仕事の面だけ見せるっていうわけじゃないよ
うにしたいっていう風に思っています。それはなぜかという、やっぱりね、この仕事は
どの仕事もそうだと思うんですけど、すごく全人格的なところがすごく大きいと思うん
ですよ。なので、例えば、私のチャーハンとか、カレーとか作るの好きっていうことが、
何らか教育にも影響を及ぼしているだろうと思うし、そのことが直接的に伝わらなかつ
たとしても、そういうことがそういえばそうでしたねみたいなことになったり、何か好き
なことが繋がったりみたいなこともあることなので【好きなことの繋がりによる理解】、

それを伝えておくことで、保育につながる 1 つの、心をこちらはこういう風に開いていますっていう事と両方あるかなという風に思います。(D 先生)

〈case 6〉

発想とか、得意なこととかっていうことは、若者の方が得意なことっていうのも、いっぱいあったりするんですよ【メンティーの方が得意なことの存在】。例えば、F 先生だけなんかもしれないけど、私はね、すごく作ることとか、物を作ることとか、工作とかそういうのがすごい苦手なんですよ。だから、なんかこんなんしたいなとか思っても、こんな作りたいなとか思っても、それを実際に作るには、私の中では途方もない距離があるわけなんですよ。でも、それを作るとききましたみたいな感じで、次の日には出来上がってるとか、若手の先生がやったらほんまにすごいなって思うし、そういうところは、ピアノも全然ほとんど弾けないんですけど私は、そういう若者だから、若手だから、経験が少ないからとかじゃない得意なこととかもあるから、そこは絶対に活かしたいと思うんですよ【メンティーの得意なことの活用】。だから、基本的には、どうしたいか、どういう風にしようと思っているのかの方を知りたいから、今こうしているっていうことよりかは、実際に今、目の前でされていることは、もともとどういう風に思っていたか、で、その出し方とかやり方っていうのは、経験がある方がいろんなじゃあこうしたらっていう提案はできると思うんですけど、どう出すか、どう思ってるかっていうもとのその思っているのは、それは完全に大事にしたいなっていう風には思っています【メンティーの思いの尊重】。ただそれが、どう思ってたそういう風なことをしているのか、全く思っていないのか、それが困っているのか困っていないのかとか、そういうことは外から見ると見えにくいもんなんですよ、一般論としてね。なので、それを知るには、それをどのように自分がヘルプできるかっていうことを探るには、やっぱり、話さないと、聞かないと分からなかったりするし、なので、自分はこういう風にしてるんだけど、そっちはどうか、これ今日なんかのところでうまいこといかへんねんけど、これはこんなやってたやん、どういう風にしたんみたいな感じで、聞くようにしてるかな【メンティーの考えを聞き出す声掛け】。聞かないとやっぱり分からないので、そこはそういう風をしています。でも、それをするにはやっぱり、ある程度距離が近くないとできないことなので、その人の持ってることに近づくためにはっていうのは、結局普段から他愛もないことを

喋ったり【他愛のない話】、経験を重ねてるから偉いってわけじゃないので【経験年数に基づく権威性の排除】、それでも困っていることがあるとか、それうまいこといかへんかったとか、ここがどうしたらいいか分からへんとか、そういうこともなるべく意図的に伝えるようにはしています【困り・分からないことの開示】。(D 先生)

〈case 7〉

まずは、雑談はもともと、B 幼稚園の環境が喋りやすい環境やから、そこにあんまり、リラックスしてから喋らないとっていうのはあんまりなくて【雑談による話しやすい環境】、まずは思いを聞いてあげる。私が伝えたいことを全部伝えるんじゃなくて【メンティーの思いを聞く】、聞いてあげることからスタートして、そこまでのことなんやなと思ったら自分が言う範囲を 10 考えてたところを 5 くらいに抑えといてあげようかなとか、そういう風なことは心がけてるし【聞いた内容に基づく言う範囲の選択】、今は若い先生が多いから、とりあえず出さしてあげることを心掛けてます【出させてあげる】。(G 先生)

〈case 8〉

その子と二人で喋らないといけないことは、人に聞かれたくないやろうなこの子っていう時はもちろん場を考えてるけど【相応しい場の選択】、保育のことは基本そうやって喋ってる様子を聞いてる人も勉強になるし、別にあかんことを言ってるわけじゃなくて、それってどの人にも気を付けてほしいことやけど、偶然今日その出来事が起きたのがその先生やと、子どもとのだけやから、誰にでも当たる事やし、今日は偶然誰々先生がこうやってんやんかって。別にその誰々ちゃんを何か喋るといとか、何か言うわけじゃないんやけど、みんなにも聞いてほしいな、きっとみんなも勉強になると思うとか、そういう風にはしてるかな【他の先生の学びに繋がるような方法の選択】。じゃないと 2 人きりになると、あかんかったって思ったら嫌やなと思う【メンティーの落ち込みの回避】。でも、こういうところもすごい良かったっていうのもみんなの前で言うようにもしてるし、いいこともみんなの前で言うことにしてる。今日の誰々ちゃんの超良かったやんとか【他の先生の前でのメンティーの承認】。最近は私、それを気を付けてるかな。あんまり 2 人きりで喋るのはやめてるかな【二人きりで話すことの回避】。(G 先生)

〈case 9〉

もし、何か伝えて、これをこうした方がいいよとか、子どもの関わりの中で相談を受けたりとかした時は、必ずどうなってるって。頑張ってるから。先生がそこで変化があったやろし、どういう風になんて変わってきたとか言って、自分が投げかけたことは聞くようにしてる【相談内容に合わせた声掛け】。すごいやん。やっぱ変えたしちゃうって言って、またそこで認めてあげられる機会を作れるし、それは気をつけてるかな【承認する機会をつくる】。(G 先生)

〈case 10〉

先輩としてのアドバイスとか【経験に基づくアドバイス】、相談しやすくてっていうキャッチボールがうまいことでできたりだとか【双方向的なやりとりにより相談しやすい雰囲気をつくる】、若い先生と自分との年数の差とかあるから、自分に合わせるわけにはいかへんから、ちゃんとみんなのことを上手にいいところを伸ばしながら【メンティーのよいところを伸ばす】、保育の楽しさを味わえるようなサポートをしてあげたいなとは思ってはいる。なかなか難しい。(G 先生)

〈case 11〉

その人の例えば、指導しなければいけなかった行動があるけれど、もちろん普通の事だと思うけど、その子自身は傷つけないというか【メンティー自身を傷付けない】、その人によって多分傷つく所って違うと思うし、なるべく笑いに変えながら指導できるように心がけています【笑いを交えた指導】。けど、こういう風にしなやかになったしなっていう風な話には持っていこうかなと思って、同じことを伝えるのにでも、言葉で伝わりやすい人と、あんま書いたことはないですけど、この辺からの流れを説明して、ここに持っていかなあかん子とあるから、私が思ってる見立てがあってるかどうかは分からへんけど、その人自身が分かるように伝えようとしてるつもりです【メンティーの特性に合わせた伝え方の選択】。あと笑いを加えて【笑いを交えた指導】。(H 先生)

〈case 12〉

伝わりやすい伝え方って結局どういうところかなっていうのは思ってるので、同じこと

何回言っても、こうするねって言った時の、結局何のためにこれをするかっていうところが分からへんかったら意味ないのかな、言われてるばかりでしんどくなっちゃうのかなって思うから、割とそんなにたくさん溜めてるわけじゃないけど、溜めて、溜めて、この時私とちゃうなって思った時は、次見てみようって思って、ちょっと溜めてからどういう風に言ったら伝わるかなと思って、伝えるようにはしてるつもりです【伝わりやすい伝え方の見極め】。その時に子どもを動かすとか、こっちに動いて欲しいとかいう時は、こうすんねんでって言うより、なるべく自分でやってみせたりすること、見てやとは言わへんけど、きっとやり方も分からへんのやと思うし、やり方を伝えるんじゃなくて、見て次真似てみるみたいなことも大事かなと思うので、任すばかりじゃなくて、絶対子どもに分かって欲しいこととかは、私が喋ったりしてるつもり【メンティーに見て学んでもらう】。やけど、他の人らはどう感じてるかとはわからへん。見ときやとも言わないし、私だけが正解なわけじゃないから、ああいう風に喋ったら子ども分かってるわとか、空気感とかが私も手探りやけど、分かってくれたらいいかなと思って。見て学んでみたいなのところもあるかな【メンティーに見て学んでもらう】。(H 先生)

〈case 13〉

冗談言い合える仲になってきたなと思う。最初は私、去年の学年とはまた違うところやったから、メンバーも全然違うしあれやけど、多分向こうも H 先生ってこんな人なんやみたいなのところもあるやろうし、今こんなご時世やけどうちちにご飯食べに来てもらったりしてちょっとずつ、一緒の釜の飯を食べるじゃないけど、仲良くなったというか【仕事外で関わる機会をつくる】、プライベートのこと話したりだとかして【プライベートの話】、お互いのことは知れているかなとは思うから、相談も前よりかは多くなったというか、気軽に声をかけてくれるようになったのではないかなとは思ってるんですけど。4 月よりは【相互理解による相談回数の増加】。(H 先生)

〈case 14〉

自分が先輩に相談してた時には、割と話したいんだけど、論点から自分がずれやすかったから、今までこういう時どうしてたん、じゃああの時はっていうのを言ってもらって、ああ、そうかそうかって、自分で結局答えを導いていけたなっていう、そういう風に先輩に

してもらってたなってことを思うようになって【答えを導けた経験の活用】、ちょっと上の立場になって、だからそれを意識して、全部自分がじゃあこれはこうなんじゃないって言うんじゃないくて、こん時どう思ったの、じゃあどうしたら良かったんとか【メンティーの考えを聞く】、あ、そうかって、相談してきた相手が自分でこうやったんやって気付けるようには気を付けてます【メンティーの気づきを促す】。そうしていくのって難しいなあって思いながら頑張ってます。(I 先生)

〈case 15〉

モヤモヤした気持ちを持っても良くないっていう思いがあるから。相談する時ってだいたいちょっとこう、自分の気持ちはマイナスになりがちなのかなって【モヤモヤした気持ちを持ち続けることの回避】。そっからぐって這い上がっていったらいいけど、相談をしたことがきっかけでどんどんどん落ち込んだらどうしようみたいなことも思っちゃうから、この話はおしまいみたいな感じにする。その話した時間で十分【雰囲気の切り替え】。(I 先生)

〈case 16〉

なるべく解決策が、次はどう動くかっていうことが見えるようにしたいっていうこともあるし【解決策の明示】、そうじゃなくて、じゃあどうしよっか、考えとくことにしようかっていう風にすることもあるかな。だから、進めていかなくちゃいけない時もあるし、じっくりと自分の中で考えて答えを探らなくちゃいけない時もあるだろうし、それはどうするかっていうのは、その人が決めることだし、そうやって責任持って、自分で決めて、やってみて、あかんかったら、じゃあ次どうするかっていうことを一緒に考えたいいわけで【メンティーの主体的な決定の保障】。でも、それが、自分がうまくできなかったことも経験、大事なので、こっちが思ってることが必ずしも正しいわけじゃないっていう風にも強く思うので、そこがやってみたらいいかもしれんっていう、そういう可能性とか、潰さないように話したり終わるようにしたいかな【メンティーの可能性を潰さない】。それダメダメじゃんじゃなくて、じゃあ次こうしようっていう風に終わるか【次を見据えた終わり方】、その次、その手前で、じゃあ次どうするか考えようっていう風にするかっていうことだと思います【次の実践を共に考える】。(D 先生)

〈case 17〉

4月からこう、このクラスについてのイメージであったりとか、入園当初にどう関わっていきたいかみたいなことを一緒に話しながら入園準備をしていくことで【入園準備を通じたイメージの共有】、大体その時にそれぞれの先生のペースであったりとか、話とか、4月当初に割と時間バタバタしてないこともあるんやけど、そうやって一緒に準備していく中で、感じてくる部分がきっとお互いにあるんだろうなって思うので【お互いに感じていることを交換する】、保育が始まってからの相談事であったりとか、子どもたちに関することとかは、お互い気負わずに話せているかなって風に思います。その時にね、関係性がゆっくり築いていけてたかなって思ったので。(C先生)

〈case 18〉

去年なんかは、思うようにいかないってことも多分、1年目、私も未だにあるかもしれないけど、いかないことだらけなので、そんな時にやっぱり話をした後にもちょっとね、悶々としたり、まだ悩みは続いていくよねみたいな時はあると思うんですけど【相談した後のメンティーの気持ちに寄り添う】、そんな時は自分の経験を話したり、何かそういうのはいっぱい持ってるから、自分の経験談を話して、みんなそうなのかなって思いながら、そういうフォローをしています。自分ネタに帰っていつちゃうって感じです【経験談を話すことによるフォロー】。(C先生)

〈case 19〉

幼稚園で過ごすようになって、子どもたちの興味だったりとか、日々の遊びの中から次どうしていくかみたいな話は、活発にできるようになってきたかなって思っています【子どもの興味、遊びに基づく会話の活発化】。メンター・メンティーの関係性も、4月からE先生の性格もあるのかな。すごく前向きだから、そういう風に思っています。こちら側から学ばせてもらうこともたくさんあって、E先生のこの積極的なところとか、子どもに真っすぐに向き合はるところとか、そういうところはすごく子どもたちとの信頼関係の取り方であったりとか、学ばしてもらうところが大きいなっていう風に私も思っています【メンティーから学ぶ姿勢】。(C先生)

〈case 20〉

今までも上の先生たちに、歳と経験が上の先生達に、偉そうに言われたわけでもないし、すごくその辺はある意味フラットに今までもしてもらってきたかなと思うし、自分もそれがありがたかったし、そういう風に 1 人の保育者としてなんだろう、尊重してもらって言うのがやっぱり自信になるし【フラットに接してもらった経験の活用】、責任、それがあんた若いねんからできひんからじゃなくて、なんとか自分がしなくっちゃていう責任感を持ってやるっていうことに繋がると思うので、なるべくそういう風にしていききたいなと思っています【メンティーが責任感を持てるような関わり】。(D 先生)

〈case 21〉

話を聞いて、じゃあこの子やったらここから言ってあげたほうが分かりやすいかな、この人はこっち側からの方が分かりやすいかな、みたいなのを私が感じ取らせてもらうために、まずは喋ってもらい【分かりやすい伝え方を探る】。これについてどう思うのこれについてっていうのは、あんま言わんようにしてる。最近のこの子ってどうか、なんか様子見てて今どんな感じで思ってるのって言って、その具体的なことは聞かずにそれを喋ってもらって【話すテーマを決めずに話してもらう】、多分一番心配なことが先出てくるから、そっからじゃあ紐解いてあげた方がいいかな。一緒やったら、そこ思ってるよな私も思ってたんて言って、共感しながら話していくことを心がけてる【共感しながら話す】。(G 先生)

〈case 22〉

失敗したくない人もすごいたくさん今は。てきとうに考えてやっていいよって言って、じゃあそうかこうしようってならはる人にはそうやって言うて、困ったら声かけてなっていうのは大事にしてる【メンティーに考えを委ねる】。だけどやっぱり、全部これでこうしてやった方がやりやすいと思うでって言ってくれへんかったら前に進めん人もいるから、そういう時はもうほんまに細かく、ほんまに具体的に言ったら、テープを使うのもこのテープを使ってるよとか【具体的な指示を与える】。それも経験年数によるかな。経験してきてはる人には言わへんかな、わざわざ【経験年数の考慮】。(G 先生)

〈case 23〉

ちよっとっていうの嫌やねんかほんまに。掃除しながらとかにしてる。それも気をつけてる。なんかちよっといいとか、なんかちよっと座ってっていうのが嫌で【掃除をしながら伝える】、掃除しながら今日誰々ちゃん良かったんで、ああそうそうっていう感じで伝えるようにはしてる【承認の声掛け】。それがどこまで響いてるかは分からへんけど、B幼稚園の先生みんな一生懸命やし、そういう風に伝えても何かしらこう反応してくれるから、みんな頑張ってるなと思う。それは意識してるかな。(G先生)

〈case 24〉

しょぼんってならへんように、その子にも前向きに捉えてほしいなっていうのもあるし【メンティーの前向きな捉え】、こここうやったやんか、こうこうやねんかて言ったら、私はそういう指導のされ方はあんまり好きじゃないから、そんなこと言うてたやろう、どういう風に笑いに変わるかは別として、若干いじったり、その子がもしかしたら傷ついてるかもしれへんけど、こうしたらよかったやんっていうか、笑ってちょっとピンと張り詰めるというか、指導してるっていう空気が和むような風にはしたいかなと思っているのと【笑いを交えた指導による緊張の緩和】、今私が組んでるところはみんなだいたい経験年数が同じやし、その子自身のっていう時は別やけど、みんなには分かってほしいことが、この子だけじゃなくて同じようにみんな共通理解してほしい時は、なるべくみんなの前で言ったりするかな。その子だけってわけじゃないけど、個別に呼び出してじゃないけど、そんな時じゃなくてみんな集まった時に話すようにしたりもしてるかな【他の先生の前の指導】。(H先生)

〈case 25〉

私はうちんちに来てもらったのがすごい大きかったかなとはすごく思います【仕事外で関わる機会をつくる】。自分の手の内をというか、見せるっていうのもすごく大事ななとは思っていて、全部プライベートをさらけ出すわけではないけど、私はこういう生活してますみたいな【メンティーに手の内を見せる】。一緒にご飯とか食べに行ったら、食べ方とか飲み方とかあるから、そういうところで安心感とか、心の距離詰めるとかは、私は大事かなと思ってて【仕事外で関わる機会による安心の保障】、コロナみたいなことがなか

ったら、4月すぐに行こうみたいなことにはなってたんやけど、こんなご時世やから、夏休みだったかなになったけど、そこからは親しいやんみたいなことは思ったかな。ほんまここ最近の話やけど。(H先生)

〈case 26〉

聞きますよ。聞くけど【聞く】、自分が伝えたいと思った時やんね。聞いてから、私やったらこうかなっていう、私やったらは言ってると思う【私をつけて伝える】。(I先生)

【若年保育者】

〈case 27〉

去年、一昨年とかは、同じクラスじゃなくて、同じ学年の先生に相談するような形で、実際に子どもの姿をこういう姿があって、どうしたらいいか分からないんですっていう、実際に起こったことから説明して話すってのがああるし、なかなか相手に詳細まで伝わり切らないというか、そういうところがあったけど、今はほんとにその子どもの姿と一緒に目にしています【子どもの姿を共有する】、且ついろんな多方面からこうかな、ああかなっていう考える時間が持てるので、なんかより具体的な感じ、より具体的というか、より深い話がしていけるのかなって【具体的な会話】。実際に見てないと、ああかな、こうかなって、ほんとに考え、こっちが考えてることだけになっちゃうけど、実際の姿を見てるので、より話しやすいと感じてます。(E先生)

〈case 28〉

相談する時に、私の話を十分に聞いてからそれってこうだよなとか、ああだよなって言ってもらくと、すごくこっちとしても話がしやすいというか【話を十分に聞く】、今C先生はすごく私の話を聞いて、それはそうだと思うって肯定的に言ってくれはったり【肯定的な受け止め】、それに加えてアドバイスをくれはったりして【アドバイスの提供】、話の途中でそれって違うよねって、バーンと切られてしまうと、やっぱり、なかなか言い出しにくいなって、どう伝えたらいいか分からないなっていう風に迷ってしまうので、一度肯定的というか、全面的に受け止めてもらってから、話をしてもらえっていうのがすごく話しやすいなって思います。(E先生)

〈case 29〉

気軽に話してというか、色々話をしても大丈夫なのかなって感じたのは、新学期の準備をしてる時に、今年コロナの関係もあって、ゆったり一学期始まるまでの準備とかができてたんですけど、その時に C 先生の私生活の話というか、ちょっと砕けたような話もしたりしていて【私生活の話】、多分そこでの話し方というか、そうやって話したことが関係的にもこう、かしこまったところだけじゃなくて、心が緩むというか、そういうところはあったかなって思います【メンティーの心の緩み】。(E 先生)

〈case 30〉

今までかなり自分の気持ちを受容してもらってここまでやってきてはいるんですけど、やっぱり、やったことに対して、それなりに自分なりに理由があって、こういう風にしたっていうことに対して、その理由を聞かずに、それはあかんやろってバサッと切られたりとかすると、なかなか相談にも行けないし、自分の仕事も自信がなくなって、どうしようって思うことがあったりしたので、若手の人なりに考えてることを聞いてから【メンティーの考えを聞く】、その上でじゃあどうしてったらいいかなっていうのを一緒に相談したり、またちゃんと意思を汲みながら、一緒にやっていくっていう気持ちはずっと持っていきたいなって思っています【一緒にやっていく気持ち】。(E 先生)

〈case 31〉

この 3 年間働いてみて、すごい密に話すというか、これからやっていこうとする幼稚園の中でのことを密に話していくことで、お互いの方向性とかがよく分かったり、それを共有しながら一緒に進んでいったりすることができたので【方向性の共有】、やっぱり、いろんな話をちゃんと日々し続けていくっていうのは、すごく大事ななかなって。聞き方もよし、その話をする回数も、話をする機会もしっかり持っていきたいなっていうのは思っています【話をする機会の保障】。(E 先生)

〈case 32〉

クラスは違うんですけど、学年で同じ方向性で進んでいく時みたいなのが多々あって、この絵を描こうであったり、運動会こんな風に遊びを展開していこうだったり、そういうの

はあるんですけど、私も経験年数が全然ないので、いざこれをこうしようっていう風に決めても、どう持っていったらいいのかなっていうのが、流れが具体的にイメージつかなくて、自分なりに考えてやってみても、子どもの反応が思ったような感じじゃなかったりした時に、D 先生にまた相談したら、私が不安に感じている部分を汲み取りつつ【メンティーの不安の汲み取り】、子どもたちがそういう風に、私が思ってた風に動かなかった、予想してた面と違った子どもたちの要因というか、こんな姿が子どもたちはこう思ってたからかもしれないねっていうことを踏まえつつ【具体的な要因の指摘】、でもやってみようって言ってくれはるので、なんだろう、私のそのやり方がこういう風やったのが悪かったと思うみたいなことではなくて、自分はこういう風にやったし、これでできたしきっとできるやってみようっていう感じで前向きに言ってくださる感じが、次の活動をやってみようと思ったりするやりやすさというか、自分なりのモチベーションにつながっているとは思いますが【メンティーが前向きになる伝え方】。(F 先生)

〈case 33〉

やっぱり、D 先生だけでなく、教頭先生だったり、園長先生だったり、忙しいっていうイメージが、まあお忙しくされてるんですけどあるので、きっと忙しくはなっていくんだろうなと思うんですけど、その中でもちょっと、ずっと話しやすい場を作るであったり【話しやすい場を生み出す】、D 先生がやってくださっていたように、自分から聞きに行くであったり【メンティーへの声掛け】、あとはもし相談された時に、時間がすごい取れるかというのはその日によると思うんですけど、丁寧に応えていくことで私自身もお話しやすかったりもしたので、やってくださってたことをできたらなと思うんですけど【丁寧に応える】。(F 先生)

〈case 34〉

今年からは通勤手段は変わったんですけど、去年も I 先生で、今年も I 先生で、去年は私も電車通勤だったので、Z 電車まで一緒だったりして、帰りの道で仕事中に聞けないことを【帰り道の活用】、V 君が今ちょっとこういう感じで困ってますとかいうのは、仕事場だけじゃ話しきれないこととかは、そういう時に話してましたね【メンティーの困りの受け止め】。(J 先生)

〈case 35〉

打ち上げとかの後に、2 次会行こうとか言ってくればったりしたら嬉しいなって、嬉しかった【仕事外で関わる機会】。そういう場でしかできない話ができたり【仕事以外の話】、他のこと聞けてそういう人やったんやとかは【人となりの理解】、お酒やからとかじゃないけど、よりフレンドリーに話せたから【フレンドリーな雰囲気】。(J 先生)

〈case 36〉

子どものこととか相談させてもらうんですけど、やっぱり、経験が浅いっていうのと、自分がこのやり方で合ってるのかとか分からない時があるので、そういう時に質問してくださったら【メンティーへの質問】、全然私じゃ思い付かなかったこととか、子どもの内面までやっぱり、主任の先生とか先輩の先生とかは見てはるからすごい勉強になるので、子どものためにもっと深く知りたいと思ってみたいな感じですかね【メンティーの知りたいという欲求】。(K 先生)

〈case 37〉

相談をした次の日とかって、相談を受けたことを活かして関わってみたりだとか、その結果とかを報告することとかがあるんですけど、その時に良かったやんとか言ってもらえたら、良かったって【承認の受け止め】。こんな感じでいいんやとか、逆にうまくいかなかった時も相談させてもらったら、次こういう風にとか主任の先生が言ってくれると【次を見据えたアドバイス】、自分の意見も混ぜながらそういうことができるので、次もって思う【メンティーの意見を混ぜる余地】。(K 先生)

〈case 38〉

相談しやすい人は、普段あんまり全然喋ってない人とか、あんまりコミュニケーション取れてへん人とかやったら、自分の話とかしづらい。いきなりはしづらい。そういう人にはあんまりしたりはしないんですけど、普段から気にしてくれてたりだとか【普段から気にかける】、聞かれるばかりではなくて、自分の仕事の話以外とかで気さくにお互いが喋れる関係の方が、こっちも構えずに色々なんでも話せる【仕事以外の話】。相談事とかじゃなくても、何気ない話とか色々話しやすいなとは思うので、普段からコミュニケーション

ンをたくさん取ってる人の方が喋りやすいのかなってのはあります【普段からのコミュニケーション】。(L先生)

〈case 39〉

私の性格的に職場の中やし、いろんな人に分け隔てなく、色々人を見て、その人のタイプに合わせて話すとか、内容とか色々考えながらいろんな人と話をするようにはしてるんですけど、こっちにめっちゃ気を遣って喋りかけてきてるなっていう人はこっちもそれ感じるし、それでこっちも緊張するし、話しててある程度先輩とかやったら気も遣うし【緊張感の緩和】、程よく緊張せずに色々気さくに向こうから話しかけてくれはる方が、こっちもその流れで話しやすいっていうか【気さくに話しかける】。(L先生)

〈case 40〉

私は終わり方っていうよりかは、やってる中で普段自分が頑張っていることをその場で認めてもらったりとか【その場での承認】、自分のいいところ、自分では分からへん、他者から見たらそういう風に見られてるんやって、言ってもらえたっていうか、肯定していいところもあるよじゃないけど【良いところの肯定】、これから伸ばしていけそうなところを具体的に言ってくれはったら頑張ろうって思える【伸ばせそうなところを具体的に指摘する】。(L先生)

〈case 41〉

学年今5人いるんですけど、その5人の中で自分のこととか、子どもの話とかはするんですけど、自分のこととかっていうのは、あんまり他のメンバーとかいたら、言いづらいこともあるんですけど、仕事で2人になった時、上の先輩となった時は色々聞いてきてくれはったりするので【2人になる環境の活用】、自分から切り出すっていうよりかは、どうって聞いてくれはる方が【メンティーへの声掛け】、その時に思いを言おう、言おうって思ってというよりかは、このタイミングかなっていう時に言う方が多いかもしれないです。相談しよう、これを今日この話をしようっていうよりかは、2人になったタイミングとかで、ポロっていう方が自分の本音なのかなとか【メンティーが話せるタイミングを生み出す】。(L先生)

〈case 42〉

普段から喋りかけづらいとか、何気ない話とかにも、熱いお湯が出るところとかで一緒に
なった時とかに、違う学年の先生とかでも、さらっと何気ないことを話しかけたりとか、
何気なく挨拶もそうやし、コミュニケーションは色々【何気なく話しかける】。そういう
存在になりたいとかではないんですけど、いろんな先生とたくさんコミュニケーション
を取って行って、その積み重ねじゃないけど【コミュニケーションの積み重ね】、その中
で何気ない話をしている中で、そういう思いとかを話してくれるきっかけとかもあるの
かなって思ったりするので、普段からコミュニケーションを取っていききたいなと思って
います【何気ない話】。(L 先生)

〈case 43〉

特に C 先生と具体的に共有している所っていうのが、子どもたちの間でのトラブルやっ
たりとか、その子がどうしたら安心して過ごせるかっていうことを相談しながら話して
るので、私がどうしたらいいかなって思ってることやったり、こういう対応の仕方とか関
わり方でいいのかなって不安に思ってるところを、色々相談して話ができているので【メ
ンティーの不安の受け止め】、じゃあ次こうしてみようって手立てが分かったり【次を見
据えた手立てを示す】、これでいいんだなって自信につながったりっていうのはあります
【メンティーの自信を醸成する】。(E 先生)

〈case 44〉

C 先生からもこういう時どうしたらいいかなって相談を、こっちを認めてくれるような
働き掛けじゃなくて、一緒にやっていこうって思ってくれてはるような話しかけをたく
さんしてくれはったので【共にやっていこうという伝え方】、自分も考えていきたいなっ
て思うというか、こう頑張りたいっていう思いには繋がってると思います【メンティーの
頑張りたいという思い】。(E 先生)

〈case 45〉

子どものいろんな 4 月の時と比べて、子どもたちの姿がより見えるようになってきて、
特定のよくどう関わったらいんかなって子話を多分 4 月はよくしてたところが、それ

まではしっかり見れてないと言ったらあれやけど、大丈夫かなって思っていた人たちも、
こういうところはどうかなって細かいところまで相談しやすくなってきたかなって
【細かい子どもたちの姿の共有】、いろんな話を重ねていく中で、しやすくなっている
のは、しやすくなっているのは感じます【色々な話の積み重ね】。(E 先生)

〈case 46〉

自分の立場に帰って考えてくださってるやろなっていう印象は受けました。私が不安と
かを落ち着かせようってする優しい感じでいくのではなくて、自分やったらこの状況を
聞いてこうするかなっていう具体的な策というか、自分やったらこう動くっていうのを
考えてくださることがよくあるので【具体的な策の提示】、真剣に考えてくれてはるな
っていうのを感じました【真剣な雰囲気醸成】。(F 先生)

〈case 47〉

見守ってくださってるんだなっていうのも勿論あるんですけど、一緒にやっていくから
大丈夫だよとか、安心した面であったり【一緒にやっていくことによる安心の保障】、私
はあまり経験年数ないしとは思ってるんですけど、それでも 1 人の教師として見てくれ
てはるのかなっていう面もあったりですかね【一人の教師としてメンティーを見る】。
(F 先生)

〈case 48〉

保育が終わったら私は自分の部屋の片付けとかしてたんですけど、そこでもフラッと入
ってきてくださって、今日どうだったみたいな感じで聞いてくださるので【保育終わ
りにおけるメンティーへの声掛け】、私から D 先生の保育室に行って今日はこんなこと
がありましてみたいなことは言えないんですけど、一番初めに 4 月はなかったですけど、
始まって 9 月下旬とか 6 月とかはもう終わったら今日どうだったって言いながら入っ
てきて、今日はこんなことがあってね、私のクラスではってことを話して下さったりし
たので【保育終わりにおけるメンティーへの声掛け】、私も今日はこんな困ったこともあ
りましたみたいなことを言えたので、意識的にきっと気にかけてくださってたんだろ
うなっていう風には思います【メンティーの困りを引き出す】。(F 先生)

〈case 49〉

やっぱり、終わってからの方がお互いがリラックスしているっていうのもあるかもしれないし【リラックスできる雰囲気をつくる】、保育終わりとか、帰り道とかの方が話しやすい時もあります【保育後の時間の活用】。(J 先生)

〈case 50〉

2 年もやらしてもらってるからこそ、人としてこういうのは嫌なんやなあとか、私も分かるようになってきたし、要領よく関わってるのもあって、お互いがちょっとずつやりやすくなってきたんかなって。4 月よりも【人となりの理解によるやりやすさ】。今フリーでやってくれてはって、私が担任を持ってるんですけど、ずっと年少、年中と U 君のクラスを持ってるんですけどっていうのも日々話す中で、私もやっと彼のことを分かってきたっていうか、話す中で分かり合えてきたかなみたいな【話す中での子どもの理解】。(J 先生)

〈case 51〉

間違っていないんやなとか、これでいいんかなって【メンティーの自信を生み出す】。やっぱり、まだ 2 年目やし、全然まだわからない状況で、探り探りでやってるんで、共感してもらったら、間違っていないって思います【メンティーの行動への共感】。(J 先生)

〈case 52〉

私が話す場を作ってくれるっていうか【メンティーの話す場を生み出す】、一步通行で終わらず聞いてくれはるし、私は伝えようって思うかな【メンティーの話を聞く】。(J 先生)

〈case 53〉

ずっと関わってきてるっていうのもあるし【関わりの積み重ね】、受け入れてくれてはるかなっていうのがあるから【メンティーの受け入れ】。(J 先生)

〈case 54〉

仕事外で学年で会うとか、すごいしてくれる先生なので【仕事外で関わる機会】、そこで
仕事のことだけじゃない話とかも聞けたり、学年もすごいいい雰囲気、そういう時に他
愛もない話をしたりとか【仕事以外の話】。私も見ての通り話すのがすごい苦手な私なん
ですけど、話を振ってくださったりだとか【メンティーに話を振る】、そういうので緊張
もほぐれて、それが結果的に話しやすい相談しやすいところに繋がっているのかなって
【メンティーの緊張の緩和】。(K先生)

〈case 55〉

優しく教えたい。怖い先生とは思われたくなくて【優しく教える】。的確に伝えつつ【的
確に伝える】。声色とかは今もそうなんですけど、気にするようにはしています。優しく
【優しい声色】。(K先生)

〈case 56〉

こうしたらいいよって言ってくれるのは、アドバイスを受けるのもすごい嬉しいけど【ア
ドバイスの提供】、否定的な感じに捉えて、こうした方がいいよっていうよりかは、頑張
ろうって思える言葉をもらえる方が【メンティーが頑張ろうと思える言葉】。その場って
いうよりかは、関係性の方があし、安心できるし、信頼できるこの人の言うことやっ
たらっていう人やったら、素直にっていうか、その人もいろいろ実現してきてて、尊敬で
きる人の言葉やったらこうやってみようかなとか、また違うことが見えてくるのかなって
のは思います。(L先生)