

音楽科授業における同僚教員へのメンタリングの有効性 －授業観の変容に導くメンターのアドバイス－

小出 貴子*・尾崎 祐司**

(令和6年10月7日受付；令和6年10月23日受理)

要 旨

本研究の目的は、筆者らがメンタリングを通して同僚教員に関わることで、同僚教員にどのような変容があったか、かつ、メンターとしての役割と課題の概念をまとめることである。筆者（筆頭）がメンターとなり講じたメンタリングの実際は、次の3点である。1点目は、メンティである同僚教員に授業を見せることである。2点目は、メンティへの単元構成全体の俯瞰の促しである。3点目は、メンティへの教科学習内容を学級経営に生かすアドバイスである。メンタリングを行ったことで、同僚教員は授業の中で子供と関わる時間が増え、音楽的思考に導く授業展開へと変化した。また、同僚教員の授業観の変容を捉えることができた。

KEY WORDS

小学校音楽科, 教員年齢構成, 同僚教員, メンタリング, 授業観

1 問題の所在

文部科学省(2024)が発表した「令和4年度学校教員統計(確定値)の公表」⁽¹⁾によると、教員の平均年齢は公立小学校で42.1歳であり、前回調査(令和元年度)に比べると0.5歳低下している。年齢層は30歳未満の比率が上昇し、50歳以上の比率が低下している現状としている。つまり30~40歳代のいわゆるミドル層の中堅教員(おおよそ教職経験10年程度)が相対的に少ないという報告である。筆者(筆頭)の「学校支援プロジェクト」連携協力校では、40歳未満の教員が約66%在籍しており、上記の報告と類似した現状である。本研究での問題の所在は、連携協力校に在籍している20歳代の教員が「音楽科授業について相談できる人がいない」と悩みを抱えている点にある。筆者らは、この現状について、教員年齢構成のいびつさが、授業の経験知の継承を妨げる結果になっているのではないかと捉えた。つまり、筆者(筆頭)の同僚教員もまた授業等についての悩みを自身よりキャリアのある教員に相談できないまま自己判断で授業を行わざるを得ない悩みがあるという現実的な問題である。

このような同僚教員の悩みの問題として、脇本・町支(2015)は「団塊世代の教員の大量退職により年齢構造が大幅に変化し、同僚教員は悩みを解決できていない」⁽²⁾ことを指摘し、学校内における組織的なメンタリングを提案している。そして、メンタリングを実施した分析結果より、「先輩教員の経験談は同僚教員の問題解決を促すこと、同僚教員が話せることが同僚教員の問題解決を促すこと」⁽³⁾等を効果として主張している。

メンタリングについて岩川(1994)は、「経験を積んだ専門家が新参の専門家の自立を見守り、援助すること」⁽⁴⁾と定義している。そして「メンターは、新参者の仕事を尊重し、新参者に対して、いわば上から指導し評価する関係ではなく、側面から支持し援助する関係を形成する。また、メンタリングは、新参者の専門的な成長を援助する過程で、新参者とともに自分自身の専門的な見識を基本的なところから問い直す機会となる点で、新参者ばかりではなく、メンター自身にとっても意味をもちうるのである」⁽⁵⁾と述べている。つまり岩川は、教員間のコミュニケーションを対等に図ることで、どのような立場の教員でも専門的な見識の成長につながるのではないかと言及している。その見識を広げるために、先輩教員と後輩教員のコミュニケーションを図る過程として、メンタリングを提唱している。

筆者らが抱えている新潟県の小学校の現状の問題として、一つの小学校に音楽科の専科教員が必ず配置されているとは限らない、という学校経営の問題がある。そのため在職経験の長い教員が、同僚教員と共に授業のノウハウについてメンタリングを行う機会の積極的な確保がお互いの専門性を高める機会として有効であると期待できる。

しかし、脇本・町支や岩川らが提唱するメンタリングを生かす音楽科についての先行研究となると、谷本(2018)の若手音楽教員の力量形成に向けたメンタリングプログラムの有効性⁽⁶⁾、そのプログラムで実施されるメンターの機能について⁽⁷⁾の研究以外に筆者らの管見の限り見当たらない。なお、谷本の研究は音楽専科教員であるメンティ(同僚

*阿賀町立津川小学校教諭 **芸術・体育・教科横断・総合教育学系

教員)に特化し、研究者である谷本自身がメンターとなっている。音楽科を専門としない教員が音楽科の授業を行うことや現職教員がメンターとなって授業実践をメンティに見せることには言及していない。

実際、筆者(筆頭)はどの学校に所属しても、「音楽科はどう指導したらよいか分からない」と、音楽科を専門としない同僚教員から相談を受けてきた。具体的には、「自分は楽器を演奏することができないから指導することは苦手である」と同僚教員は演奏技能の有無が指導に直結するのではないかと悩んでいた。また「教材曲について子供の技能向上が見られないため、指導時数をオーバーしてしまう」「いろんな指導を真似してやってみたがうまくいかなかった」という相談もあった。

これらの相談内容から筆者らは、次の2点に問題があると捉えた。1点目は、教員が知識・技能の向上に向けた指導に重点を置きがちになり、思考・判断・表現へのプロセスを踏む授業構成に着目できていないのではないか、という点である。2点目は、同僚教員が音楽科の授業で「どう資質・能力を育成するか」、という授業計画から、無意識に「どう時間を消化するか」といった活動ありきの状況になっている、つまり子供の実態に合った指導に繋がっていないのではないか、という点である。

例えば、同僚教員が6年生で合奏を指導していた。同僚教員は授業の冒頭で、本時のめあてを提示し、パート練習の内容について伝達した。その後、子供は指定の時間までパート練習をするが、間違ったリズムや譜読みのまま練習を続けたり、表現の内容について深く考えずに単純に繰り返すだけの非効率的な練習をしたりしていた。そのためか、中には練習することそのものに飽きてしまい、授業内容とは関係のない私語をしてしまう子供もいた。筆者らはこの様子から、同僚教員の授業計画が具体的な指導として子供に伝わっておらず、結果として思考・判断・表現の学習過程に至っていないと捉えた。

そのため上記の問題2点を解決する手立てとして、筆者(筆頭)がメンターでメンティの同僚教員にメンタリングを行い、共に音楽科の授業構成について考える場を積極的に持つようにした。また、本研究における筆頭と第2著者との役割分担は、筆頭が計画、実践、及び執筆した本文について、第2著者が論理の意味付け、分析方法などについて助言し、本研究結果としてまとめた。

2 研究の実際

2.1 メンタリングを支える経験学習理論

「経験学習理論」とは、Kolb(1984)が提唱した理論である。この理論において、「学習とは経験を変換することを通じて知識を創造するプロセスである」と定義している。この定義を踏まえ、脇本(2015)は、「経験学習モデルは、具体的経験から始まり、内省的観察、抽象的概念化、能動的実験、そして、再び具体的経験、内省的観察、・・・と4つのプロセスをたどるサイクルとなっている。」⁽⁷⁾と教師の授業経験から学ぶプロセスについて、Kolbの理論をもとに価値づけている。その授業経験から学ぶプロセスの1つ目は、具体的経験である。「具体的経験は、日々の仕事の中で具体的な経験をする段階である。教師の文脈でいえば、日々の授業や学級経営などの経験を指す。」⁽⁸⁾としている。2つ目は、内省的観察である。「内省的観察は、具体的経験の内容を振り返る段階である。内省的観察では、経験を様々な角度から振り返り、時には他者の意見をもらい、他者の視点から経験を眺めることも必要である。教師の文脈でいえば、日々の授業を個々で振り返る場合や、研究授業における検討会などの活動が内省的観察にあたりと考えられる。」⁽⁹⁾としている。3つ目は、抽象的概念化である。「抽象的概念化は、内省的観察で得られた振り返りの成果を、今後の他の経験においても生かせるように、自分なりの仮説や理論にまとめ、次に生かせるようにする段階である。(中略)次の授業に向けて得られた内容を生かせるよう思考する必要がある。」⁽¹⁰⁾としている。4つ目は、能動的実験である。「能動的実験は、その仮説や理論を実際に活用する段階である。抽象的概念化で得られた仮説や理論は実際に現場で活用され、実践者がその利用を経験することで、さらなる経験学習のサイクルを回していくことにつながる。」⁽¹¹⁾としている。

脇本がこの主張に至った論拠は、教師が経験を振り返り、それによって成長するという点について量的データをもとに実証していることにある。その実証の考察の中で脇本は、「教師が経験学習モデルのサイクルを循環させることで成長している」「今後のキャリアについて意識を高くもっている教師の方が経験学習の各プロセスを効果的に実施し、よりうまくサイクルを回している」「より専門性、あるいは、協働性の高い学校に所属する教師のほうが、経験学習の各プロセスを効果的に実施している」⁽¹²⁾と協働的に経験を振り返る有効性について述べている。そのため筆者(筆頭)が同僚教員に音楽科授業のメンタリングを行うことで、同僚教員の授業力の向上に貢献できるのではないかと仮説の生成に至った。

2.2 研究の目的と方法

本研究では上記1の問題の所在を踏まえ、筆者（筆頭）がメンタリングを通して同僚教員に関わることで、同僚教員の変容を明らかにし、メンターとしての役割の概念をまとめることを目的とする。

研究の方法は、同僚教員と筆者（筆頭）との時間が合うときに、主に1対1の個別メンタリングを8月30日から10月13日の間に不定期で行った。授業における筆者（筆頭）の役割は主にT2である。しかし、メンタリングの対象である同僚教員が授業をするにあたり自信がない場面、授業イメージがわからない場面については、T1の立場で授業を入れ替わった。メンティに当たる同僚教員は4名（20歳代教員及び講師の2名、30歳代教員の2名）である。

同僚教員の変容は、メンタリング中の発話（筆者（筆頭）が記録したもの）、ビデオカメラによる授業録画、フィールドノーツ、紙面調査から分析する。

2.3 メンタリングの方針

メンタリングの先行研究については、谷本(2019)が音楽科の研究をしている。谷本は、メンティの授業の様子や子供の言動、他の実践紹介等の情報共有を行うメンタリング・プログラムを実施することで、「メンターのメンティに対する行動は、①情報の提供、②授業についてのフィードバック、③共感を伴う傾聴、④学習会の設定である。これらの行動によって果たされるメンターの働きとして、①ファシリテーター（気づきの促し）、②コーチング（行動の促し）、③リフレーミング（新しい視点による枠組みの作り直し）、④カウンセリングの機能⁽¹³⁾とメンターの行動と機能を明らかにしている。これらの先行研究と上記2.1の経験学習理論を踏まえ、筆者らは以下の3点をメンタリングの方針として導いた。

- ① メンターの授業をメンティに参観してもらう。その後、メンティと省察を行い、指導目的や代案等の意見交換を行う。
- ② メンティが行いたい授業について共に考える。メンティが音楽科の授業を行うにあたり、どのように授業を構成していけばよいのか気付き、実践に移していくことができるようにすることをねらいとする。
- ③ メンティが行った指導についてのフィードバックは記憶の新しい授業直後に行う。メンティへの指導は肯定的に評価と改善策を伝える。

以上の3点を方針とすることで、上記2.1の経験学習理論、具体的経験→内省的観察→抽象的概念化→能動的実験の4つのサイクルを回していくことにつながると想定した。

3 メンタリングの実際

3.1 メンターの授業をメンティに見せる有効性

同僚教員A（以下、A）は通年講師2年目（大卒2年目）である。問題は、正規採用の初任者ではないため指導教員がおらず、音楽の授業について相談できる先輩教員がいないことが本人の悩みであった。

実際にメンタリング終了後の振り返りのアンケートにおいて、Aは、下記のように回答している。

授業に正解はないのは分かっていたが、自分には自信もないし、経験もない、ある程度自分の中で（音楽授業を進めるやり方の）正解が欲しかった。それにこのまま自分は授業を進めてよいのか、立ち止まって自分の授業を見つめ直しても、良いやり方も分からない、誰に聞いたら良いのかも分からなかった。いろんな検索サイトで授業を探して真似してやってみたが、自分で自分の授業を改善する力が無かった。

この回答の意向はメンタリングを開始する前の面談でも口頭でうかがっていた。当初、Aは高学年の音楽科授業に対して授業構成の難しさ、及び、子供の反応の乏しさから苦手意識を持っていた。そのため、筆者（筆頭）が主に高学年の授業をT1で行い、AはT2として授業を参観しながら音楽科の授業の組み立て方を掴んでもらうことにした。

具体的には、筆者（筆頭）がT1で5年生「打楽器でリズムアンサンブル」の授業を行った。その授業では、音楽を形づくっている要素を「反復」、「呼びかけと答え」、「音の重なり」の3つに絞り、導入場面で名前リズム打ちを行った。筆者（筆頭）の名前や子供の名前を用いて、筆者（筆頭）と子供や、子供と子供のやり取りを遊ぶ感覚で行い、思考・判断・表現につながる音楽を形づくっている要素を知覚できるよう指導した。子供は自分や友達の名前を

リズムに当てはめ、手拍子をしながら楽しみ、それらの要素に触れていた。展開場面では、グループでリズムアンサンブルをするにあたり、打楽器の音色探しをメインとした。探す目的は、打楽器の音色の違いを覚悟することである。探し終えたら、楽器名や音色の特徴をワークシートにメモするといった学習活動をした。楽器に触れる機会であるためか、子供は主体的に参加し、音色を探っていた。Aに授業を提案するにあたり、どのような音楽を形づくっている要素を重点に取り入れた指導をするか、そしてその要素を生かした導入、展開、終末を意識した授業構成にするかといったことが、Aに具体的に分かるような授業展開を意識した。特に、筆者（筆頭）は子供が考えている真相を引き出すために、子供の発言について問い返しや足りない言葉を補いながら、子供の思いや意図を引き出す指導場面をAに見せるようにした。省察の際、筆者（筆頭）は目前の子供の実態に合わせた授業を計画し、子供の反応に合わせてながら授業展開するように対応していると説明した。その説明に対し、Aからは、「先輩の授業を見てこうやって（授業を）やるんだと分かるようになった」という発言があった。授業は目の前の子供の実態に合わせて展開すべきであるという、Aなりの授業観が変容した発言である。この発言は筆者（筆頭）が支援に入ってから、2週間経過した時点であった。

このAの発言について、前述のアンケートの回答では、「小出先生と授業を考え、実行に移したことで授業の感覚がだんだんと分かってきた。自分のやりたい授業と、子供の現状を考えることが大切だということも学んだ。そして、意図を持った授業を考えることも大事だと思った」と回答している。Aが言っている「授業の感覚」とは、指導によって子供からの手応えがあったと解釈できる。手応えを感じるようになったAからは、「時間ありますか？相談に乗ってください」と言われることが多くなり、メンタリングをする機会が増えた。すなわち、メンターがメンティに授業を見せたこと（メンティにとっての具体的経験）が、苦手意識のあった音楽の授業に真摯に向き合える意欲につながったと考えられる。つまり、メンティにとって内省的観察→抽象的概念化のサイクルを回し、能動の実験への意欲につながったと捉えられる。

3.2 同僚教員Aの授業観の変容

Aの授業が変容した点について、撮影した授業ビデオと発話記録から分析し、考察する。分析する方法として参考にしたのは、メンタリング・プログラムを行った谷本(2018)である。谷本は、小学校の若手音楽教師を対象に、校外研究者である谷本自身がメンターとなってメンタリングを行っている。その際、「『行動の指示・促し』『表現への価値の提示』の繰り返しによる教師主導の授業から、『状況・既習の確認』『思考の促し』『自己開示・感情の表出』『受容』等、対話による授業に変化した」⁽⁴⁾とメンティの変化を明らかにしている。これは教師の発話を20項目から分析し、子供の主体的な学びを促す発話を見出している。筆者（筆頭）がAと共に子供の主体的な学びを促す発話について考えることは、Aの経験学習理論の4つのサイクルを回すことであり、授業改善に繋がるものであると捉えられる。

筆者（筆頭）は、谷本のメンティの変化に繋がることを明らかにした、教師主導の授業と判別できる2項目と子供との対話による授業と判別できる4項目、合計6項目に注目し、分析項目とした。Aが同じ学年で行った一斉授業について（個別指導を除く）、Aと子供のやり取りの文脈の発話記録をとり、そのAの発話のみに着目し、分類した。それは、メンタリングを行う際、筆者（筆頭）が主観的なアドバイスをするのではなく、客観的な教室で起きている事実を伝えることでA自身の授業に対する改善意欲向上をねらう根拠としたためである。分類については、上記に示されている「行動の指示・促し」「表現への価値の提示」「状況・既習の確認」「思考の促し」「自己開示・感情の表出」「受容」の6項目とした。発話については、基本1文を1項目に分類したが、文脈によっては2文や3文を1項目としたものもある。結果は〈表1〉の通りである。

9月8日（支援7日目）の3年生の授業内容は、教材曲「ゆかいな木琴」、指導時数が2時間目であった。主にリズム打ち、リコーダーと鍵盤ハーモニカの演奏であった。事前のメンタリングにおいてAからは、「子供が譜面通りに演奏できるかどうか心配だ。前時の子供の様子からだと理解していないと思う」という相談があった。この相談からAは、譜面通りに演奏できる技能向上を目指していることが分かったので、階名唱を取り入れること、リズム打ちをすることによる技能向上に向けた具体的な指導方法について検討することになった。筆者（筆頭）はAに、教員主導にならないよう子供同士が関わり合える場面を作ること、タブレットPCを使ったフラッシュカードを取り入れること、リズムは手拍子で打ってみることをアドバイスした。タブレットPCを使ったフラッシュカードとは、音が1つだけ記譜されているデータ（カード）である。そのデータを大型テレビ画面に映し出すことで、子供は画面に注目し、フラッシュカードのように音名を唱えることができる。音は教材曲で使用されている音とした。

〈表1〉 3年生の授業におけるAの発話分析

分析項目	支援7日目 9月8日 114発話		支援24日目 10月13日 139発話	
	回	%	回	%
行動の指示・促し	66	57.9	44	31.7
表現への価値の提示	10	8.8	20	14.5
状況・既習の確認	27	23.7	50	36.0
思考の促し	0	0	6	4.3
自己開示・感情の表出	4	3.5	4	2.9
受容	7	6.1	15	10.8

〈表2〉 発話記録・分析

回数	発話種類	9月8日の授業・Aの発話記録（一部抜粋）
T82	確認	オッケー？ じゃあこのドからこの最後のドまで行くよ。せーの。
T83	指示	じゃあ次右行ってみるよ。右行くよ。
T84	指示	ソーソードーうん。この1ページ目行ってみる。せーの。
T85	指示	もう一回言ってみようか
T86	指示	よし、行くよ。せーの。
T87	指示	じゃあ、次のおと。行くよ。
T88	確認	これは左のページと同じだね。前のページと同じです。行くよ。せーの。
T89	指示	じゃあ同じ場所行くよ。せーの。

この授業においてのAの発話は、〈表2〉で示した発話記録からも分かる通り、「行動の指示・促し」が多く57.9%、「思考の促し」が0%との結果であった。この結果から、教員主導の授業であり、思考・判断・表現へのプロセスを踏んだ授業ではないことを裏付けている。

10月13日（24日目）の授業内容は、教材曲「ふじ山」の曲の山（13小節目のクライマックス）をどう歌唱表現に繋げるかであった。この授業は指導時数2時間目にあたる。Aは「子供には曲の山だと分かるように歌唱表現してほしい」という願いがあった。筆者（筆頭）は、子供が富士山の高さをイメージできることが歌声につながることで、子供が自分自身の表現を実感できることが望ましいとAにアドバイスした。前時でAは、富士山の標高を子供がイメージできるよう、学校から見える山の高さ約20個分が富士山の高さであることを提示した。提示物は、縮小されたA4版の富士山の写真に、縮小された学校から見える山の写真が20個積み重なって貼られていたものであった。提示物は小さかったが、「うわ、でかい」等、子供の反応が見られた。これは、子供が普段何気なく目にし、身近にある山を「約20個分の高さが富士山である」と数値に置き換えて実物大のスケールを実感できた反応だと考えられる。Aが子供の既有知識に働きかけたことで、歌唱への意欲につながったと解釈できる。この経緯からAは1時間目の指導の手応えを感じていたため、2時間目は、富士山がいかに大きくて高い山なのか、という実感を曲の山としてどう歌うのか、歌唱表現に繋げることをねらいとした。Aは、音階が上がると気持ちも伴って上がるという点について、音階のフラッシュカードをタブレットPCで提示しながら導入を行い、曲の山の場面の指導を行った。

この授業においてAは子供の反応に応じて授業を展開していた。Aは、旋律が上行すると気持ちも伴って上がることを子供に伝えようと、〈表3〉のT5やT6、T12、T14の「思考の促し」の発話があったと筆者らは解釈する。曲の山を歌唱表現することについて、T48以降で「表現への価値の提示」が増えている。実際にAの発話は、「行動の指示・促し」が31.7%（前回比-26.2%）と前回よりも減少した。また、「状況・既習の確認」が36.0%（+12.3%）、「思考の促し」が4.3%（+4.3%）、「受容」が10.8%（+4.7%）と増加している。

これらの結果より、Aが子供と問答しながら、子供の音楽的思考が深まるよう問い返しを行った授業へと変容があったことが分かる。また、「表現への価値の提示」が14.4%（+5.6%）の増加、「自己開示・感情の表出」が2.9%（-0.6%）と減少した結果と授業記録を鑑みると、Aが授業のねらいを達成したいという気持ちが強くなったためであると考察できる。9月8日の授業から比べるとAの授業は、子供とのやり取りが増え、音楽的な思考に導こうとする授業へと授業観が変容したと捉えられる。

〈表3〉 発話記録・分析

回数	発話種類	10月13日の授業・Aの発話記録（一部抜粋）
T5	思考	（2小節の）ドからレに行く時、どうなってる？
T6	思考	ちょっと上に上がっているよね？
T7	確認	次は？
T8	確認	これは？ちょっとずつ上がってる。
T9	受容	（「串刺し」を受けて）串・・・ふふふと笑う。「だね」
T10	確認	ミよりファは？
T11	確認	上がってる？
T12	思考	なんでさ、みんなさ、自然にドレミファってどんどん上がっていく様にできたの？
T13	受容	うんうん。どんどん高くなっているよね。
T14	思考	じゃあ、最初のドとこのドと最後のドはどっちが高いの？
T15	感情	あ、間違えた。
T16	思考	そうね。このドと一番最初のド、どっちが高いの？
T17	受容	最後の、これね。これね。このドが高いんだね。
T18	指示	じゃあ、もう一回行くよ。
T19	指示	声でだんだん上がっていく様子ができるから。
T20	提示	※手と体でやって見せる。 ドレミファソラシド
T21	感情	※笑う 面白い ～（省略）～
T48	表現	雷様のあたりからどんどん頂上を目指していくような気持ちで歌って行ってね。
T49	受容	いいね。
T50	確認	雷様を下に聞くと、このあたりからどんどん頂上に向かっていくつもりで、一番てっぺんは？
T51	確認	富士は日本一の山だね。じゃあ、最初の「頭を雲の」のこのあたりは？
T52	表現	うん。あまり大きい声じゃない。
T53	確認	この辺どう？頭を雲の
T54	表現	ちょっとずつ上がっていく様子だね。
T55	指示	じゃあ、それを意識して歌ってみるよ。おしゃべりが
T56	表現	歌いながら合図を出す →ここから頂上を目指していくよ
T57	表現	歌いながら合図 →もう少しで頂上
T58	確認	頂上いけた？

3.3 単元構成全体の俯瞰の促し

Aは、特に合奏の授業構成に悩みを抱いていた。Aは「合奏をやってみると、音符の長さが分からない子や、リズムが分からない子が多く、去年は合奏はどのようにやっていたの？」と思い、自分が不安になっていった。合奏の練習の仕方も分からず、毎回の音楽が憂鬱だった」と困っていたことをアンケートに回答している。つまり、Aは読譜を苦手としている子供の現状に焦りや不安を感じていた。そのため、子供ができていない読譜やリズム指導等ができるようにしなければならないとの思いが強すぎて、2時間計画のところ4時間費やすなど予定時数をオーバーしていたのである。

この状況から、筆者（筆頭）はAに焦りや不安に思っていることを改善する取り組みを3つ提案した。

1つ目は、子供の読譜力についての対応である。教材曲を学習するにあたり、楽譜を見てすぐに読譜ができる子供はクラスに10%未満であった。そのため、教員が楽譜に階名を追記した楽譜のデータを、タブレットPCを通して子供に配布するよう提案した。読譜が苦手な子供は、教員から配布された楽譜のデータの階名をもとに楽譜の音を認識して楽器の練習に取り組むことができた。また、ピアノを個人的に習っているような読譜ができる子供は、練習時間を多く確保することができ、自身の技能向上や友達に教える時間が増えた。さらに、楽譜のデータを配付した結果、口頭による階名の指導時間が短縮でき、グループで表現方法について思考・判断する時間が増えた。具体的には、教材曲「キリマンジャロ」の演奏について、子供同士で教え合ったり、強弱や音色などの表現方法について試行錯誤したりする時間を生み出すことにつながった。

2つ目は、子供がつまづきやすいリズムのパターンをあらかじめ授業時に指導する箇所として設定しておく方法である。例えば、シンコーペーションの冒頭の8分休符の認知がある。

そのため、筆者（筆頭）がAにメンタリングの最中に口頭で伝えるだけではなく、実際に子供がどういった誤認識をするかAに実感してもらう場面を設定した。「キリマンジャロ」の旋律は、9小節目と17小節目が同じであるにも

かかわらず、リズムが異なる。そのため、読譜を苦手とする子供の場合、17小節目を9小節目のリズムで演奏しがちになる。筆者（筆頭）の想定は自身のこれまでの指導経験から、Aにとって子供が間違えやすい箇所を事前に情報提供することは、指導場面を具体的に考えることに繋がるのではないかと考えたからである。実際にAは、5年生の教材曲「キリマンジャロ」の合奏指導場面において、前時までの子供の実態と筆者（筆頭）からの情報提供によるシンコペーションのリズム2種類を取り上げ指導していた。その指導では、まず手拍子でシンコペーションのリズム打ちをして全体で確認をした。次に、子供はリコーダーと鍵盤ハーモニカのパートに分かれ、楽譜通りに演奏できているのか、9小節目と17小節目との違いを確認して練習に励んでいた。その後のグループ練習では、間違っただけのリズムのまま練習している子供は見られなかったため、事前の情報提供には効果があったと言える。

3つ目は、第3学年の年間指導時数70時間の限られた指導時数の中で、一つの題材にどの程度の時間を費やし内容を深めるか、というバランスの見直しである。Aは、一つの題材の中で年度当初に立てた指導計画の内容をすべて扱わなければ次の単元に進めたいと思いついていないと思いついていて、それが上述したとおり、予定時数の超過につながる要因になっていた。そこで筆者（筆頭）は、Aと共に題材の指導計画について何時間予定しているのか、どの内容を深めたいと考えているのか、及び、その中で評価規準をどう設定するのか考えた。この取組をすることでAは、授業全体を俯瞰して考えるようになった。

これら3つの取組を通してAは、「子供の実態を考えながら授業を考えなければいけない。自分が楽しくなさそうな活動は、子供も楽しくないと思うようになった」と話していた。Aの授業観が変容した言葉でもあり、音楽科の授業に対して意欲が湧いてきた言葉でもある。

3.4 教科学習内容を学級経営に生かすアドバイス

同僚教員B（以下、B）は、採用12年目のいわゆる中堅教員である。音楽科の授業の様子を参観すると、指導すべき事項を押さえ、子供の反応を見ながら授業を進めていた。例えば、リコーダーで演奏する場面では、子供の運指で間違えやすい点を取り上げていた。タンギングを指導する際は息を入れずに運指と舌の使い方を確認してから実演するなど子供の実態に合わせた指導をしていた。

Bからの相談は、「4年生12名が秋にある学習発表会や二分の一人式でうまく歌えるにはどうしたらよいか」であった。筆者（筆頭）は所属校に2年前に在職していたため、4年生が全校の中でも一番少ない人数であること、入学した頃がコロナ禍であり発表機会が少なかったことを承知していた。そこで筆者（筆頭）はBに、「子供の発表経験の機会を増やしてはどうか」というアドバイスをした。その内容は、子供の成功体験を積むために、子供が自主的に発表会を休み時間に設定し、全校に見てもらおう企画である。Bは筆者（筆頭）のアドバイスを受け、子供に「歌もリコーダーも上手になったから、今まで音楽で学習したことを全校の前で披露してみないか」と語りかけるように子供の成長を称賛しながら提案したことで、子供からコンサートを実施する気持ちを引き出した。Bは子供と話し合いながら披露する曲やプログラムを考えたり、コンサートを開催するにあたって必要な準備を子供に示したりしていた。

「4年生勝手にコンサート」の発表の場で筆者（筆頭）は、伴奏者として参加した。会場は音楽室で、発表内容は音楽科の既習曲から選曲し、歌唱とリコーダーを披露した。既習曲の選曲という点で、子供に新たな負担がかからなかった。何よりも子供は、発表をするということで自分たちの学習成果を遺憾なく発揮したいという意識が芽生え、人前で演奏することへの意欲が高まった。具体的には、「私たちの歌やリコーダーを聴いて元気になってもらいたい」「お客さんが聴いてわかるように、歌詞の言葉をはっきりと歌いたい」「聴いている人に私たちのやる気を感じてもらいたい」等、子供が何のために音楽活動をしているのか、その目的がはっきりした発言が聞かれるようになった。

さらに、子供は、このコンサートを実施すると決めてから、音楽科の授業ではない時間にも、主体的に準備を始めるようになった。具体的には、子供がコンサートのポスターを描いたり、会場の飾りを作ったり、及び、全校にコンサートの宣伝をしたりと主体的に準備を進めていた。これらの姿からも子供からコンサートに対する発表意欲を引き出すことに効果があったと考えられる。

コンサート当日、全校から多くの子供が参観に来ていたこともあり、4年生も張り切って発表していた。子供は、観客からの拍手や感想カードをもらうといった多くの反響があった。この反響が子供のみならずBの達成感にもつながったようで、両者ともに2回目のコンサートについても意欲的に言及していた。

Bは筆者（筆頭）のメンタリング終了後のアンケートに、下記のように回答した。

今までやってきたことがないアイデアをいただき、なるほど!と思いました。また、今の学級は何でも意欲

的に挑戦したり、友達と協力してやり遂げる力があると感じています。何より、学年発表の練習の機会にぴったりだと思い、決断しました。いい歌が歌えると思って福祉施設で何回か発表してきましたが、毎回教室よりも声が出ず、本番は緊張してしまっていたので。

つまり、「毎回教室よりも声が出ず、本番は緊張してしまっていたので」というBの悩みについて、筆者（筆頭）が音楽科の授業での学習成果をコンサートとして具体的に生かす提案をしたことが、Bにとっての成功体験にもなったと考えられる。すなわち、自身の働きかけが子供から意欲を引き出す結果につながり、音楽科での学習成果を子供の心にどう働きかける活動が、結果的に学級経営にも良い効果となって表れたと言える。

4 考察

4.1 メンタリングの背景に潜む課題

同僚教員とのメンタリングを行う中でいくつか見えてきた課題がある。

1つ目は、音楽科の授業構成のモデルが教科書に明記されていないため、音楽を専門にしていない教員にとって何を指導し、子供が何を学ぶのか想像しづらい教科の特性にあるのではないかと、という点である。そのため、相談を受けた教員には教材曲から具体的な「音楽を形づくっている要素」の設定、かつそれらをどのように授業で生かし展開していくのか、メンターはメンティが担当する子供の実態に合わせて提案できるようにする必要性を感じた。

2つ目は、同僚教員とのメンタリング時間をどう確保するのかという点である。筆者（筆頭）は、所属校の4人の教員のうち2人について、十分な支援ができなかったと反省している。それは、筆者（筆頭）とその2人の時間が合わなかったためである。その2人は学級担任であり、音楽科以外の指導業務に追われていたためである。実際に、2018年に第3回OECD国際教員指導環境調査（TALIS：Teaching and Learning International Survey）の結果は、教員の多忙な状況を裏付けた調査である。この調査は、2008年から5年ごとに、教員及び校長の勤務環境や学校の学習環境に焦点を当てて調査している。特に、「日本の教員は48の国や地域の中で、仕事時間が最長であり、小学校教員の仕事時間は1週間あたり54.4時間である。教員が職能開発活動に使った時間が0.7時間で、参加国の中で最短である」⁽¹⁵⁾と報告している。詳細として、「授業時間23.0時間」「課外活動0.6時間」「事務業務5.2時間」「授業計画・準備8.6時間」「職能開発0.7時間」⁽¹⁶⁾としている。この報告からも分かるように、筆者（筆頭）と同僚教員がメンタリングを行う時間は、隙間時間を見つけて行う程度であった。したがって、現況の職務の中で課題解決をするためには、僅かな時間を見つけてメンタリングを行わざるを得ないのが現状であると考えられる。

4.2 今後の課題

上記の2点の課題解決のために、メンター自身も不断の研修が必要である。TALIS2018の結果より、教員の職能開発について「日本の教員は職能開発の必要性が高い」こと、職能開発への参加の障壁について「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」「家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない」⁽¹⁷⁾ことが報告されている。この報告から、日本の教員は、知識や技能、専門性等を高めたい思いはあるが、個人のライフスタイルの中で職能開発が十分になされていないことが分かる。つまり現職教員は教員としての資質・能力の向上をどこでどのように取り組んでいくのが問題である。

この問題を解決する手段が、学校内での同僚とのメンタリングのニーズなのではないかと筆者らは感じている。また、福本(2007)は、メンターとなる最大のメリットは「支援することは学ぶこと」⁽¹⁸⁾であると述べ、メンターとなる教員の成長も促されるとしている。つまり、メンティとなる後輩教員の相談に乗り関わっていくことは、メンターとなる先輩教員も自分の経験に準えてより良いアドバイスができ且つ自分を省察できること、メンターが教科教育についての確かなアドバイスをするために専門的に学び直せることである、と解釈できる。実際に、メンターとしての筆者（筆頭）もまたメンタリングを行うことでメンター自身の知識や技能の向上だけでなく、メンティと共に学ぶことができる充実感や意欲向上等に繋がることを実感した。つまり、メンターにとってもメンタリングに携わることは、メンター自身の知識の獲得や技能を伝える力の向上につながることも期待できると考えられる。特に同僚教員との関係づくりは、現職教員の指導観の再構成につながると考えられる。メンタリングを希望する教員のニーズに合った対応を心掛けたい。

引用文献

- (1) 文部科学省(2022)「令和4年度学校教員統計(学校教員統計調査の結果)確定値を公表します」(R6.3.27報告)
http://www.mext.go.jp/content/20240321-mxt_chousa01-000030586_1.pdf (2024年6月16日閲覧)
- (2) 脇本健弘・町支大祐(2015)『教員の学びを科学する－データから見える若手の育成と熟達のモデル－』北大路書房, pp.1-14
- (3) 脇本健弘・町支大祐(2015)『教員の学びを科学する－データから見える若手の育成と熟達のモデル－』北大路書房, pp.129-194
- (4) 岩川直樹(1994)「教職におけるメンタリング」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, p.98
- (5) 岩川直樹(1994)「教職におけるメンタリング」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, p.100
- (6) 谷本直美(2018)「若手音楽教員を対象とした授業改善のためのメンタリング・プログラムの有効性－子どもの主体的な学びを促すために－」学校音楽教育研究22巻, pp.37-47
- (7) 脇本健弘・町支大祐(2015)『教員の学びを科学する－データから見える若手の育成と熟達のモデル－』北大路書房, pp.47-48
- (8) 同上, pp.1-14
- (9) 同上, p.49
- (10) 同上, p.49
- (11) 同上, p.49
- (12) 同上, p.62
- (13) 谷本直美(2019)「若手音楽教員のためのメンタリングにおけるメンターの機能について」学校音楽教育実践論集3巻, pp.141-142
- (14) 谷本直美(2017)「小学校音楽科の授業における教師の発話分析カテゴリーについて－子どもの主体的な取り組みを支える手がかりとして－」学校音楽教育研究21巻, pp.73-84
- (15) OECD「国際教員指導環境調査(TALIS)2018調査結果vol.2」(令和2年3月23日公表)
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/_icsFiles/afiedfile/2020/20200323_mxt_kouhou02_1349189_vol2.pdf (2024年2月5日閲覧)
- (16) OECD「国際教員指導環境調査(TALIS)2018調査結果vol.2」(令和2年3月23日公表)
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/_icsFiles/afiedfile/2020/20200323_mxt_kouhou02_1349189_vol2.pdf (2024年2月5日閲覧)
- (17) OECD「国際教員指導環境調査(TALIS)2018調査結果vol.2」(令和2年3月23日公表)
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/_icsFiles/afiedfile/2020/20200323_mxt_kouhou02_1349189_vol2.pdf (2024年2月5日閲覧)
- (18) 福本みちよ(2007)「第1章 もっと深く学校組織マネジメントの考え方を理解する－(2)－6メンタリナー」木原一明編『ステップアップ学校組織マネジメント－学校・教職員がもっと“元気”になる開発プログラム』第一法規, pp.62-66

Effectiveness of Mentoring Colleague Teachers in School Music Classes

: Mentor's Advice Leading to Changes in Perceptions of Lessons

Takako KOIDE* · Yûji OZAKI**

ABSTRACT

The purpose of this study is to elucidate the changes observed in colleague teachers as a result of the first author's involvement through mentoring and to clarify the role and challenges of the mentor. The first author, acting as a mentor, implemented the following three mentoring strategies: First, the author demonstrated lessons to the mentee colleague teachers. Second, the author encouraged the mentees to take an overview of the entire unit structure. Third, the author provided advice on how to incorporate subject learning content into classroom management. As a result of the mentoring, colleague teachers increased their interaction time with students during lessons and shifted towards lesson development that guides students in musical thinking. Additionally, the study captured changes in the colleague teachers' perceptions of lessons.

KEY WORDS

Elementary school music education, Teacher age composition, Colleague teachers, Mentoring, Perception of lessons

* Aga Town Tsugawa Elementary School ** Music, Arts, Physical, Cross-Curricular and Integrated Education