

派遣者番号	管 R 7 K 0 4	氏 名	渡邊 尚彦
研究主題 —副主題—	特別支援学校におけるメンター制度について —メンティの満足度に注目して—		
派遣先大学	帝京大学 教職大学院	指導担当者	町支 大祐
所属	都立武蔵台学園	所属長	金子 猛

キーワード：特別支援学校 メンタリング 研修の開発

要旨： 本研究は、特別支援学校におけるメンター制度の運用実態を明らかにし、新規採用教員（メンティ）の視点からその有効性と課題を検討することを目的とした。具体的には、メンティへのインタビュー調査（3校 25名）を通して、メンター制度に対する満足度を支える要因を分析する。さらに、その結果を基に、先輩教員（メンター）を対象とした研修「情報交換会」を開発・実施し、その効果を評価する。これらの成果を踏まえ、特別支援学校の組織特性に適応した効果的なメンタリングの在り方を提案する。

特別支援学校におけるメンター制度について

—メンティの満足度に注目して—

渡 邊 尚 彦

帝京大学大学院教職研究科 スクール・リーダーコース
キーワード：特別支援学校 メンタリング 研修の開発

1. 背景と目的

近年、学校現場では団塊世代の大量退職と若手教員の急増により、教員構成の不均衡が生じ、ベテランから若手への実践知の伝承が困難になっている（姫野・生田, 2019）。特別支援学校においては、障害の重度・重複化や多様化が進み、教員に求められる役割は年々高度化・複雑化している。新規採用教員は着任直後から即戦力としての対応を求められる一方、子供の学習状況の把握や個別対応といった普遍的な課題に加え、保護者対応や行動上の問題への即時対応などの過重な負担に直面している。これらは、心理的ストレスやバーンアウトを引き起こし、東京都における新規採用教員の離職率は令和2年度の2.8%から令和6年度には5.7%へ上昇している（東京都教育委員会, 2025）。

こうした課題に対し、東京都教育委員会は若手教員の育成と職場定着を目的に「メンター制度」を導入した。しかし、従来のメンタリングには、支援者が一方的に話しがちな「非対称な関係」や、先輩教師の認識とメンティが抱える実際の問題との「認識のずれ」といった課題が指摘されている（脇本ら, 2013）。加えて、特別支援学校ではチーム・ティーチングが不可欠であるが、これは若手にとってモデルを学べる利点がある反面、常に他者の目に晒され「評価されている」という不安を抱きやすい側面も併せ持つ（井田・大野, 1989）。高度な専門性とチーム協働が求められる環境下で、単一のメンターが全ての支援機能を担うことには限界がある（島田, 2013）。

制度の実効性を高めるためには、支援を受けるメン

ティの主観的な評価が不可欠である。しかし、既存の研究は制度枠組みや指導技術に焦点が当たることが多く、メンティがどのような支援に満足しているかという質的な検証は十分ではない。そこで本研究は、特別支援学校におけるメンター制度の運用実態を、主に「メンティの視点」から評価し、その有効性と課題を明らかにすることを目的とする。具体的には、メンティへのインタビュー調査を通じて満足度を支える要因を解明し、その結果に基づいたメンター研修（情報交換会）の開発・実施を行うことで、特別支援学校の組織特性に適応した効果的なメンタリングの在り方を提案する。

以上の目的を達成するため、本研究では以下のリサーチクエスションを設定する。

- （1）メンティは現在のメンター制度の中で、どのような支援に満足を感じ、どのような課題や期待を抱いているのか。
- （2）メンティ側からみたメンタリングの満足度に影響を与える要因（相談のタイミング、共通理解の有無、組織的なバックアップ等）は何か。
- （3）特別支援学校特有の組織環境（複数担任、TT）は、メンタリングのあり方にどのように影響しているか。
- （4）メンタリングの在り方をより良くするためにどのような場や機会をつくれるか。

2. 基礎研究

- （1）メンタリングの定義と機能

メンタリングの起源はギリシャ神話に由来するが、現代の教育分野においては、経験豊富な中堅・熟練教師（メンター）が、経験の浅い教師（メンティ）に対し、信頼関係を基盤として行う支援活動と定義される。具体的には、教職に関わる技術習得を目指す「専門的な発達」と、教師としてのアイデンティティ構築を目指す「個人的な発達」の両面を支援する、長期的かつ継続的な関係を指す（島田, 2013）。

（2）メンタリング研究における課題

先行研究では、指導教員（メンター）と初任者（メンティ）の間に「認識のずれ」が生じたまま型にはまった指導が行われると、指導効果が著しく低下することが指摘されている（脇本ら, 2013）。また、島田（2013）はメンターの機能を「専門的発達」「パーソナルな発達」「関係性の構築」「自立促進」の4点に分類したが、これら全てを単一のメンターが担うことは困難であり、複数のメンターによるネットワーク型支援が有効であるとしている。さらに、佐藤ら（2020）は、メンターとの接触頻度が満足度と正の相関関係にある一方で、指導者が評価者を兼ねる場合には心理的抵抗感が生じやすいとし、評価から切り離された役割の明確化が必要であると論じている。早坂（2023）は、物理的な座席配置の工夫などが、教師間の自発的なメンタリングを促進する要因であると明らかにしている。

（3）特別支援学校における若手支援

特別支援学校の若手教員は、障害特性の理解や関係形成（別府ら, 2023）に加え、「領域・教科を合わせた指導」などの高度な専門性の習得に課題を抱えている（飛坂ら, 2022）。柳澤ら（2023）による縦断的調査では、特別支援学校教員の困難感3年目に再び上昇するという「U字カーブ」を描く傾向が示された。特に「同僚との協力」における困難感が再燃する点は、常時チーム・ティーチングを行う特別支援学校特有の組織構造に起因すると考えられる。宮野・八重田（2021）は、知的障害特別支援学校ではチームワークの質が若手の成長を左右すると指摘している。しかし、大規模校化に伴い組織的な支援体制の整備は困難になっており（伊藤・姫野, 2025）、個人の力量に依存し

ない支援の枠組みが求められている。

（4）組織的な支援体制の必要性

メンター自身もまた、指導上の葛藤や心理的負担を抱えている。柳澤・脇本（2020）は、メンターが悩みを共有する「情報交換会」の設定が、指導の方向性を調整し、制度を持続させるために有効であることを明らかにしている。これらを踏まえ、本研究では、特別支援学校の組織特性を前提とし、個人の関係性のみに依存せず、校内で日常的に機能する組織的なメンタリングの在り方を検討する。

3. 調査（インタビュー）研究

本調査研究は、特別支援学校におけるメンター制度の実態・効果・課題を、支援を受ける側であるメンティ（新規採用教員）の視点から明らかにすることを目的とした。特に、複数担任制やチーム・ティーチングといった特別支援学校特有の組織的特徴を踏まえ、制度が単なる業務支援にとどまらず精神的な支えとして機能しているか、その運用の有効性を検証することに主眼を置いた。

調査対象は、東京都内の特別支援学校3校（A校、B校、C校）に所属する新規採用教員計25名である。調査は令和7年7月中旬から9月上旬にかけて、1人30分から60分程度の半構造化インタビューにより実施した。実施にあたっては参加の任意性やデータの匿名化などの倫理的配慮を行った上で、「メンタリング制度への満足度」「職場環境と働きやすさ」「今後のキャリア意識」等を聴取し、得られたデータは佐藤（2008）を参考にコード化及びカテゴリ生成を行う質的分析によって検討した。

4. 結果

※以下、カテゴリについては、【 】, サブカテゴリについては「 」, コードについては（ ）で示す。

（1）職場環境と働きやすさについて

初任者が感じる働きやすさ、働きにくさについて分析を行った結果を示す。

表1より、【働きやすさ】に関しては、「人間関係の良さ」や「専門性・協力体制」が主要な要因として挙げられた。特に、困った時にすぐに助け合える（同期の存在）や、（育児への理解）などの「環境の良さ」が満足度を高めている。一方で、【働きにくさ】としては、1年目特有の「見通しのもてなさ」や、「部活動・制度課題」、「通勤・物理環境」が生成された。

表1 働きやすさ、働きにくさ

カテゴリ	サブカテゴリ	コード
働きやすさ	人間関係の良さ	みんな（全体）が仲いい 同期 話しやすい
	環境（職場・物理的）の良さ	労働環境の認識 育児への理解 コミュニケーションのしやすさ
	専門性・協力体制があること	専門性 組織体制の中心的存在 授業に関する協力
	ライフワークバランス	休暇制度 残業時間の減少 定時退勤
働きにくさ	見通しのもてなさ	漠然とした不安 見通しがわからない わからない
	部活動・制度課題	組織運営への葛藤 勤務時間の割り振り
	通勤・物理環境	通勤（通勤距離）の不便さ 職員室の環境

(2) どの人に何を相談するか

初任者が誰を相談相手としているか、また相手によって相談内容をどのように使い分けられているかを分析した。気軽に話せる同僚としては、「同期・同年代」といった「共通の背景」をもつ相手や、（座席が近い）、（同じ分掌）であるといった業務上の接点がある相手が挙げられた。特に（座席配置）などの物理的距離は、【日常的な交流】を生む重要な要因となっている。

相談相手ごとの内容（表2）では、明確な役割分担が見られた。

メンター：パソコン設定などの「事務的作業」や、精神的な支援や「雑談」の相手。

指導教員：研究授業や指導案作成などの「評価・指導」に関わる核心的な相談相手。

ペア担任：日々のクラス運営や保護者対応などの「実務的責任」を共有する相手。

同期：「不安の共有」やプライベートな交流を通じた精神的支え。

表2 どの人に何を相談するか

相談相手	カテゴリ	サブカテゴリ	コード
メンター	業務遂行・事務に関する支援	事務的作業の補助	パソコン設定・事務作業 初歩的な質問
		精神的支援	日常的な声かけ・交流 雑談によるリフレッシュ 学年内の悩み相談
	授業・指導に関する支援	教材・資料の提供	専門外の教科指導・教材作成
指導教員	授業・指導に関する支援	研究授業へのフォロー	研究授業・指導案の構成 授業の質を向上させる直接的な指導
		指導案の作成・書き方	初任者研修・公的書類の作成
	精神的支援	評価場面でのフォロー	適切なフィードバック 助言
ペア担任・学年の先生	授業・指導に関する支援	授業内容・進め方のアドバイス	児童生徒への指導方法 児童生徒の特性共有 具体的な手立て
		業務遂行・事務に関する支援	校外・校内対応を含む支援 保護者対応・クラス運営
同期（新採）	精神的支援	話しやすい関係性	漠然とした不安の共有 情報交換
		日常的な声かけ・交流	プライベートな交流 リフレッシュ

メンターには（パソコン設定等）の「事務的作業」や精神的な支援を求め、指導教員には（研究授業や指導案）といった「授業・指導に関する支援」に関わる相談を行っている。また、日々の（クラス運営や保護者対応）といった「業務遂行・事務に関すること」はペア担任と共有し、同期とは（漠然とした不安の共有）をしている。

(3) メンタリング制度への満足度

制度の有効性として、メンティは「相談先が明確化されている安心感」や、（ICT活用）・（教材の模倣）といった具体的な支援を高く評価している。メンターという役割があることで、（心理的なハードルが下がり）、（雑談）や（迷わず質問に行ける状態）が満足度につながっている（表3）。

表3 メンター制度があつてよかった

カテゴリ	サブカテゴリ	コード
授業・指導に関する支援	教材・資料の提供・活用	教材の模倣（真似） ICT活用の具体的な指導
	授業内容・進め方のアドバイス	校種（小学部など）特有の内容へのサポート
精神的支援	相談先の明確化による安心感	相談相手が決まっていることによる安心感 迷わず質問に行ける状態
	日常的な声かけ・交流	雑談ができることによるリラックス ストレス発散 放課後のちょっとした話
	話しやすい関係性・共感	子育て環境などの共通点による共感 学年を超えた斜めの関係 心理的ハードルの低下
	交流のきっかけ作り	制度があることで話さきっかけが生まれる 深い関係性の構築
メンター側の意識・行動	役割意識による相乗効果 メンターからの能動的な行動	メンターという役割による「聞きやすさ」 メンター側からの歩み寄り 気にかけて声をかける行動

(4) メンタリングの中身について

メンターによる実際の支援内容は、【授業・指導】【精神的支援】【業務遂行】の3領域に分類された。指導教員のような評価的な指導ではなく、(経験談の共有)や(教材見学ツアー)といった伴走的支援、及び「評価場面でのフォロー」や「プライベートな交流」といった【精神的ケア】が中心である点である。また、(パソコン設定)や(マナー指導)など、日常業務の細かな手助けも重要な支援となっている。一方で、「機能していない」ケースも一部確認された。

【授業・指導】に関する支援では、(具体的な方法や経験談の共有)が多く行われている。例えば、この生徒にはこうした個別課題が良いといった(具体的な助言)や、メンター自身の過去の(経験談の共有)である。また、(教材見学ツアー)の開催や(資料の提供)など、若手がすぐに使えるリソースの提供も行われている。さらに、研究授業に対しては、指導案の添削だけでなく、自分の思う通りにやっていると(助言や後押し)としての機能も果たしている。

【精神的支援(メンタルケア)】では、メンティの感情に寄り添う支援が特徴的である。「評価場面でのフォロー」として、指導教員等から厳しい指摘を受けた後に、メンターがメンティの(気持ちを汲み取り)、良かったと思うよと「励ます行動」が見られた。また、(残業時の声かけ)や(SNSでの連絡)、「プライベートでの交流」が、メンティの精神的な支えとなり、信頼関係を深めている。

【業務遂行・事務に関する支援】では、学校現場の暗黙知やルールの伝達が行われている。(パソコンの設定)や(書類のファイリング方法)といった定型業務の補助に加え、(社会人としてのマナー指導)、さらにはメンターが他の教員に質問して回答をもってくるような「橋渡し役」としての機能も確認された。

(5) 考察

インタビュー調査の結果に基づき、メンティの視点から捉えた職場満足度の要因と、特別支援学校における効果的なメンタリングのあり方を考察する。

メンティの職場満足度を決定づけるのは、単なる物理的条件ではなく、困った時に支えが得られる安心感

と働き続けられる見通しである。メンター制度により相談相手が明確化されることで、誰に聞けばよいかという迷いが解消され、心理的ハードルが低下している。特に、業務上の共通性や座席の近接性が、日常的な実務支援や即時的なケアを可能にし、これらが積み重なることでメンティの安心感を醸成している。

メンタリング制度の多面的な機能とは、単なる業務指導の枠を超え、①相談相手がいる安心感、②実務のサポート、③失敗時の精神的ケア、④即時的な対応、⑤人間関係を広げる「つなぎ役」という5つの機能を果たしている。特に、メンターが他教員との橋渡しを行うことで、メンティは孤立せず、職場全体に居場所を見出すことが可能となっている。

先行研究(島田, 2013)と比較すると、精神的安定(カウンセリング)や関係構築(ネットワーキング)の機能は共通するが、目立つ相違点は「評価を伴わない支援」である。本研究におけるメンターは、指導・評価を行う「教育係」ではなく、評価を気にせず弱音を吐ける「安全な場」を提供し、日常の暗黙知を共有する存在として機能している。また、最終的な「自立」を急がず、困った時にすぐそばで支える「即時的な伴走」が重視されている。結論として、特別支援学校におけるメンターは、協働性の高い環境下で、評価から隔離された安全な場を提供し、メンティの精神的安定と職場適応を支える「伴走者」として位置付けられる。

5. 研修の開発・実施・評価

(1) 研修開発の背景と目的

調査(インタビュー)研究において、メンティは、メンターに対して「評価や指導を伴わない安全な場」や「実務的な伴走支援」を求めていることが明らかになった。一方で、先行研究や現場の実態からは、メンター自身が「役割の不明確さ」や「介入への迷い」といった不安を抱えており、これらがメンタリングの効果的な実践になりにくい可能性が示唆された。メンター制度を活用し、メンティの育成と職場定着を促進するためには、メンターへの組織的な支援が不可欠である。しかし、既存の研修は校外で行われるものが多く、校内の文脈に即した具体的な支援方法を学ぶ機会

は十分ではない。そこで本研究では、メンターが抱える不安を解消し、メンティの実質的なニーズに基づいた支援実践を促すための校内研修を開発することとした。

研修の目的は、大きく分けて三点ある。第一に、メンターとメンティの認識のギャップを埋めることである。第二に、メンターとしての役割を再構築し、心理的負担を軽減することである。そして第三に、明日から実践可能な具体的な「アクションプラン」を作成し、行動変容を促すことである。

(2) 研修開発に向けた実態調査

研修内容を現場の実態に即したものにするため、11月初旬に東京都内A特別支援学校のメンター13名を対象とした事前のアンケート調査を実施した(回答者12名)。調査項目は「業務負担」「役割認識」「関係構築」の観点から構成した(表4)。

表4 事前のアンケート調査

<p>【選択肢(各設問共通)】</p> <p>1: まったくそう思わない 2: あまりそう思わない 3: どちらともいえない 4: ややそう思う 5: とてもそう思う</p> <p>【質問(5件法)】</p> <p>1. メンターとしての活動は、通常の授業や校務との両立が難しいと感じる。 2. メンターとして求められる役割(支援・助言・評価など)が明確でないと感じる。 3. メンターとして活動することで、自分自身の仕事量やストレスが増えている。 4. メンティとの信頼関係を築くことに難しさを感じる。 5. メンティの成長を支えるために、どこまで介入すべきか悩むことがある。 6. メンティの考えていることがわからないと悩むことがある。 7. メンティの授業観や価値観が自分と異なる場合、どう関わるか迷うことがある。 8. 学校や教育委員会から、メンターとしての支援(研修・相談体制など)が十分に得られている。(逆転項目) 9. メンターとして、若手教員の成長に貢献できているという実感がある。(逆転項目)</p> <p>【自由記述(記述式)】その他(困っていることがあれば)</p> <p>10. メンターとして活動する中で、特に困っていることや悩みがあればご記入ください。</p>
--

調査の結果、メンターの多くは「通常の授業や校務との両立が難しい」とは強く感じていないものの、心理的な側面で深い葛藤を抱えていることが浮き彫りとなった。具体的には、「メンターとして求められる役割(支援・助言・評価など)が明確でないと感じる」という設問(図1)に対し、「どちらともいえない」が41.7%、「ややそう思う」「とてもそう思う」を合わせると半数が役割の曖昧さを感じていた。

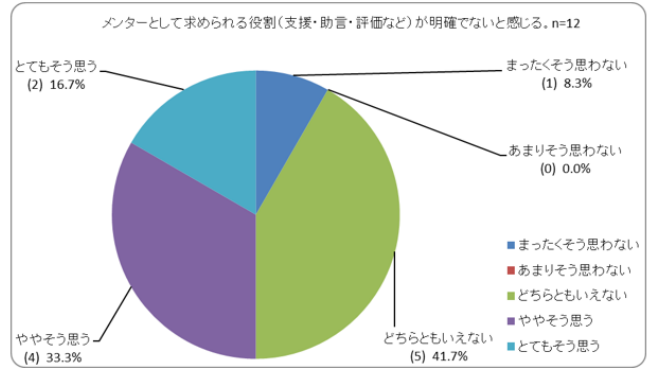


図1 メンターとして求められる役割(支援・助言・評価など)が明確でないと感じる

また、「メンティの成長を支えるために、どこまで介入すべきか悩むことがある」(図2)については、「ややそう思う」「とてもそう思う」の合計が41.6%に達し、介入のタイミングや距離感に迷いが生じている実態が明らかになった。さらに、「学校や教育委員会から、メンターとしての支援が十分に得られている」という設問(逆転項目)では、肯定的回答(支援が十分である)はわずか16.6%にとどまり、多くのメンターが孤立感や組織的支援の不足を感じていることが示された。

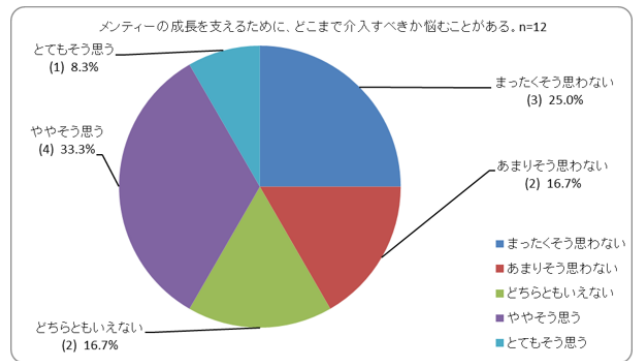


図2 メンティの成長を支えるために、どこまで介入すべきか悩むことがある

自由記述においては、「普段話す機会が少なく、フォローのタイミングが難しい」「メンター制度の必要性を感じない」といった制度への根源的な疑問や、「2年目でメンターを担うことへの負担感」「自分の経験不足により答えられない」といった切実な不安が吐露された。これらの結果から、メンターは個人の資質や経験のみに依存して活動しており、その負担感が「メンターとして活動できていない」という自己評価の低

さにつながっていると分析された。この分析に基づき、研修の設計にあたっては、メンター個人のスキルアップを目指すのではなく、メンター同士が悩みを共有し、複数の視点でメンティの様子(見取り)を語り合う「対話の場」を設定することが課題であると判断した。

(3) 研修の実施

2025年11月28日(金)、A特別支援学校においてメンター9名を対象に研修を実施した。進行は、まずメンティが抱える不安やニーズ(「相談相手がいる安心感」「失敗時の精神的ケア」等)をデータとして提示し、メンターが抱きがちな「指導しなければならない」というプレッシャーと、メンティが求める「寄り添ってほしい」というニーズとの間のずれを修正することから始めた。メンティのニーズを客観的データとして共有することで、メンター側が抱きがちな「先輩教員として振る舞わなければならない」という役割認識を見直し、メンティの期待との間に生じていた認識のずれを調整することを意図したものである。

グループセッションでは、「大人の見取り」(メンティの捉え方)をテーマに3名1組で協議を行った。メンターが抱く関わり方への迷いや葛藤が、メンティの状態をどのように捉えるかという見取りの段階に表れやすいと考えたためである。ここでは、メンター自身が日頃の実践の中で感じている「迷い」や、うまくいった「成功体験」、あるいは「失敗談」が率直に語られた。他のメンターの実践を聞くことで、参加者は「自分だけが悩んでいるのではない」という安心感を得るとともに、自身の関わり方を客観視する機会を得た。協議を経て、参加者は今後のメンタリングの指針となる「アクションプラン」を作成した。作成されたプランの特徴は、壮大な目標ではなく、日常のささいな関わりに焦点が当てられた点である。

具体的には以下のようなプランが挙げられた。

- ・「帰りが遅い時には、一声掛ける」
- ・「研究授業や行事の後に『おつかれさまでした』と労いの言葉を掛ける」

これらのプランは、メンティのニーズと合致しており、メンターが研修を通じて「指導者」から「伴走者」へと意識を転換させたことを示唆している。

(4) 評価

研修の有効性を検証するため、カークパトリックモデルの4段階評価(レベル1:反応、レベル2:学習、レベル3:行動、レベル4:成果)を参考に、研修直後の「反応・学習アンケート」と、3週間後の「行動・成果アンケート」を実施した。表5は質問項目である。

表5 事後のアンケート調査

【選択肢(各設問共通)】
当てはまる
やや当てはまる
どちらともいえない
あまり当てはまらない
当てはまらない
【質問(5件法)】
1. 本日の研修全体に満足した。
2. 研修の内容は、自身のメンター活動にとって有意義なものだった。
3. 「メンティが助けを必要としているサイン(内面的な不安)」や「感謝しているポイント」について、新たな気づきがあった。
4. 他のメンターとのグループセッション(情報交換)を通じて、自身の関わり方を客観的に振り返ることができた。
5. メンターとしての悩み(どこまで介入すべきか、役に立っているか等の不安)は、本研修を通じて軽減された。
6. 具体的に実行可能な「アクションプラン」を作成することができた。
7. 作成した「アクションプラン」を、実際に実行したいという高い意欲をもっている。

「反応・学習アンケート」(回答者9名)では、研修全体の満足度について「当てはまる」「やや当てはまる」を合わせて100%となり、参加者全員が研修を有意義であったと評価した。特に重要視した、図3「メンターとしての悩み(どこまで介入すべきか等の不安)の軽減」については、55.6%が「当てはまる」、44.4%が「やや当てはまる」と回答し、全員が不安の軽減を実感したことが確認された。これは、事前調査で多くのメンターが抱えていた役割の曖昧さや孤独感が、グループ協議を通じた情報の共有や、メンティのニーズの明確化によって解消されたことを示している。

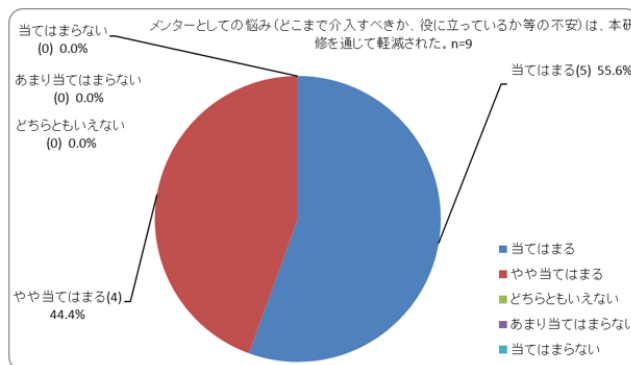


図3 メンターとしての悩み(どこまで介入すべきか、役に立っているか等の不安)の軽減

また、「他のメンターとのグループセッションを通じて、自身の関わり方を客観的に振り返ることができた」についても100%が肯定的回答を示した。これにより、校内でメンター同士が対話する場を設けることが、個人の経験への埋没を防ぎ、心理的安全性を高める上で極めて有効であることが実証された。

作成したアクションプランの実行状況とその成果を問う「行動・成果アンケート」（回答者5名）は、研修から3週間後に実施した。「今回のアクションプランを実行することで、メンティの安心感や成長に寄与できたか」という問いに対しては、「やや当てはまる」が40.0%、「どちらともいえない」が60.0%という結果となった。研修直後の高い意欲と比較すると、実際の成果実感には慎重な評価が見られた。

自由記述による詳細な振り返りからは、アクションプラン実行の成否が、メンター個人の置かれた状況やメンティとの関係性に左右されている実態が浮き彫りとなった。肯定的な事例としては、「メンティの役に立てていると知れたため、自信をもって声を掛け続けられている」「プライベートな話をすることで共通点が見つかり、話しやすくなった」といった報告があり、研修で得た指針がメンターの自信となり、継続的な支援行動（声かけ、励まし）につながっていることが確認された。一方で、「大きな変化を生み出すことはできなかった」という回答や、「特別支援学校はペア担任や指導教諭などのサポート体制が整っているため、メンターとしての必要性をあまり感じなかった」という意見も見られた。これは、特別支援学校特有の手厚いチーム体制が、メンター制度の独自の意義を見えにくくしている可能性を示唆している。

（5）研修の開発・実施・評価の考察

メンターの不安解消には「対話の場」が有効であることが分かった。事前調査で明らかになった役割の不明確さや孤立感は、メンティのニーズをデータで知り、同僚と悩みを共有することで大幅に軽減された。これは、メンター支援において、スキル研修以上に「心理的安全性」の確保が重要であることを示している。

そして、作成されたアクションプランが「日常的な

ケア」に即したことの意義である。メンターたちは高度な指導技術ではなく、「挨拶」「労い」「雑談」といった基本的かつ情緒的な関わりを選択した。これは「伴走者」としてのメンター像と合致しており、研修が適切な役割認識の形成に寄与したと言える。

さらに、継続的な支援体制の必要性である。追跡調査の結果、アクションプランの実行は個人の関係性や状況に依存し、単発の研修だけでは行動変容を持続させることが困難なケースも見られた。特に、既存の支援体制との役割分担の整理や、関係構築につまずいた際のフォローアップ体制が課題として残された。

結論として、本研修はメンターの意識変容と心理的負担の軽減には即時的な効果を発揮した。しかし、それを確実な行動変容とメンティの成長実感につなげるためには、単発のイベントに終わらせず、定期的な情報交換会や振り返りの機会を制度化し、組織全体でメンタリングを支えるサイクルの構築が必要である。

6. 総合考察

（1）特別支援学校におけるメンターの役割

特別支援学校におけるメンターは、単なる業務指導者や技術伝達者ではなく、メンティが組織に適応し、安心して職務を遂行するための心理的・実務的な「伴走者」として機能していることが明らかになった。メンティの職場適応において最も重要な要因は、通勤距離や物理的条件ではなく、「困った時に支えが得られる」という安心感と、「この職場で働き続けられる」という見通しをもつことである。メンター制度によって相談相手が明確化されることは、多忙な先輩教員への遠慮や心理的ハードルを低下させ、メンティの相談行動を促進する効果をもっていた。先行研究（島田, 2013）と比較すると、精神的安定への寄与やネットワーク構築といった機能は共通するものの、本研究におけるメンターは「評価や指導を伴わない」点に独自性がある。評価者ではない「斜めの関係」にあるメンターが、メンティの失敗や弱音を受け止める「安全な場」を提供することで、メンティは精神的な安定を保ちながら実践に向かうことが可能となっていた。

(2) 組織特性を踏まえた「つなぎ役」と物理的環境
特別支援学校は、複数担任制やチーム・ティーチングを基盤とする協働的な組織であり、若手教員は常時、同僚との関係形成という課題に直面している。このような環境下において、メンターはメンティを他の教員や学校全体へと接続する「つなぎ役」としての機能を果たしていた。既に関係性が構築されている集団の中にメンターを介して入ることで、メンティの孤立感は解消され、職場への帰属意識が高まることが確認された。また、支援の有効性を左右する要因として、物理的な環境要因が極めて重要であることも示された。座席が隣同士である、あるいは担当学年が近いといった物理的・業務的な近接性は、改まった相談の場を設けずとも、日常的な疑問を即座に解消することを可能にする。逆に、物理的な接点が少ない場合には、制度上のメンターよりも近くにいる教員が実質的な相談相手となる傾向が見られ、支援体制の構築には距離の近さを意図的に設定する必要性が示唆された。

(3) 研修を通じた意識変容と「アクションプラン」
メンター自身もまた、役割の不明確さや介入への迷いといった不安を抱えている。本研究で開発・実施した研修（情報交換会）は、こうしたメンターの心理的負担を軽減し、支援の質を向上させる上で有効であった。研修後の評価では、参加者全員がその有意義性を認めている。特に、他者の成功体験や失敗談を共有することは、「自分だけが悩んでいるのではない」という安心感を生み、心理的安全性を高める効果があった。また、研修を通じて作成された「アクションプラン」の多くは、「帰りが遅い時の声かけ」や「行事後の労い」といった日常のかつささいな行動に焦点が当てられていた。事後のアンケートにおいても、メンターは「役に立っている」という実感（自己効力感）を高め、プライベートな話題の共有などを通じて関係性の質的改善が見られた。一方で、関係構築に課題があるケースではプランが実行されない場合もあり、単発の研修だけでは対応しきれない限界も確認された。

(4) 今後の課題

本研究を通じて、今後取り組むべき課題が明らかに

なった。まず、メンター制度は導入されて間もないため、参考となる好事例が十分に蓄積されていない。今後は、現場で活用可能な具体的な成功事例を着実に収集・共有していくことが求められる。また、本研究は限られた範囲での調査であったことから、今後は調査対象校を増やし、障害種別ごとの違いにも着目した分析が必要である。校種ごとに有する専門性の違いによって、求められるメンタリングの在り方も異なると考えられるためである。

制度の運用面では、メンタリングの質が担当者の経験や資質といった個人の力量に左右されている現状が見られた。今後はこれを個人任せにせず、どの教員が担っても安定して継続できるような組織的な仕組みを整備していくことが不可欠である。

さらに、メンターとメンティの間で支援の方向性にずれが生じないように、校内の情報交換会等を通して相互の認識を共有する場を設ける必要がある。個別の関わりに留まらず、校内全体で対話の機会を確保することが、不安の軽減と効果的な支援につながると考えられる。

主な参考文献

- ・井田範美・大野由三（1989）『精神薄弱養護学校におけるTEAM TEACHINの諸問題—教師の要因を通して—』
- ・佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践—』
- ・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』
- ・東京都教育委員会（2025）『令和6年度条件付採用教員の任用について』
- ・宮野雄太・八重田淳（2021）『知的障害特別支援学校における学級担任チームワークの尺度）開発と構成概念の検討』
- ・柳澤尚利・脇本健弘・木村充（2023）『特別支援学校教員の採用3年目までの効力感と困難の変化と支援の在り方—横浜市特別支援学校を対象とした縦断調査—』
- ・脇本健弘・荻宿俊文・八重樫文・望月俊男・中原淳（2013）『初任教师が感じる課題に焦点化したメンタリングを支援するシステムの開発と評価』