

学位論文要旨

A Relational Mentoring Program for Language Learning Advisors:  
The Effects of Life Story Interviews,  
Collaborative Reflection, and Reverse-Mentoring

広島大学大学院教育学研究科

教育学習科学専攻 教科教育学分野  
英語教育学領域

D162090 加藤 聡子

## 第1章 研究の概要

本研究は、語学学習アドバイザーの2層型継続教育として、相互成長支援メンタリングを実施し、プログラム内に3つの仕掛け（ライフストーリー・インタビュー、協働的リフレクション、リバース・メンタリング）を導入することで、メンター・メンティ間の相互成長が促進されるかを検証した。本研究の結果として、上記の3つの仕掛けは、メンター・メンティ間の親密性および信頼関係を構築し、そのような両者の関係性がキャリア的・心理的支援をお互いに与え合うことを可能とし、メンター・メンティの相互成長を促したことが明らかとなった。以下、本件研究の研究背景を記す。

### ・ 学習者の自律性と語学学習アドバイザーの役割

語学学習アドバイザー（アドバイザー）は、学習者の内省（リフレクション）を促す対話を通して、「学習者の自律性(learner autonomy)」を育成する専門家である。一般的に「アドバイザー」というと、学習の個別指導を想像するが、自律学習の分野に携わるアドバイザーは、学習者に一方的にアドバイスを与えるのではなく、1対1の対話を通して、語学学習者の自律性を育成する (Carson & Mynard, 2012)。

意図的にリフレクションを促す対話は、「リフレクティブ・ダイアログ」と呼ばれ、日常会話と大きく質が異なる (Riley, 1985; Brockbank & McGill, 2007; Mozzon-McPherson, 2012; Kato & Mynard, 2016)。アドバイザーは、語学教育や第二言語学習に関する知識だけでなく、対話に関する専門的な知識と経験が必要とされ、特有のトレーニングを受ける必要があるとされる (Mozzon-McPherson, 2001; Mynard & Carson, 2012)。本研究では、通常は学習者と実施するリフレクティブ・ダイアログを、アドバイザーの継続教育に導入した。

### ・ 語学学習アドバイザーの継続教育の問題点

基本的な知識やスキルを体得するための教育を「初期教育」、経験を積んだアドバイザーを対象とした教育を「継続教育」と呼ぶ。現行の継続教育には以下の2つの問題点がある。1) 初期教育に関する先行研究は存在するものの継続教育に関する研究は、国際的に見ても不足している。2) 現状の継続教育の構造は、上位層のアドバイザーが下位層のアドバイザーに知識や技術を伝達していくものであるが(図1)、熟練者がさらなる熟練者を探すことは困難であり、こうした状況が継続教育の機会を少なくし、上位層のアドバイザーを孤立化させている。

図 1：アドバイザー継続教育の現状



本研究は、現状（図 1）を改善し、上位層のアドバイザーが下位層のアドバイザーと相互成長できるアドバイザー継続教育の構築を目指した（図 2）。そうすることで、上位アドバイザーにさらなる上位トレーナーが存在しなくとも、継続的な教育が期待できる。

図 2：2層型のアドバイザー継続教育



・ アドバイジングとメンタリングにおけるリフレクティブ・ダイアログ

教育者が成長する要素として、リフレクティブ・ダイアログがあげられ、リフレクションはメンタリングを通して実施することが効果的とされる (Delaney, 2012; Kissau & King, 2014)。

以下、本研究で用いる用語を以下に定義し、さらにもとめて表 1 にまとめる。

- ・ リフレクション：自律性を促すため、学習や自己に関して内省するプロセス。
- ・ リフレクティブ・ダイアログ：アドバイジングおよびメンタリングにおいて、リフレクションを促すことを目的とした対話。

- ・ アドバイジング：アドバイザーが学習者の自律性を育成するために行う対話。アドバイザーは学習者に傾聴し、気づきを促す質問を投げかける。
- ・ メンタリング：職能成長のために行い、メンターがメンティにキャリア的、心理・社会的側面の支援を提供する対話。

表 1：アドバイジングとメンタリングの共通点および差異

	アドバイジング	メンタリング
共通点	リフレクティブ・ダイアログを通して、意図的に相談者の内省を促す	
差異	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 傾聴や問いかけが主</li> <li>・ 「教える」ことを極力避ける</li> <li>・ 相談者自身の気づきを重んじる</li> <li>・ 経験を持たない領域でも、効果的な質問で、相手の可能性を引き出し、成果を高める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 職能成長を支援するうえで、専門技や知識の伝達を行う</li> <li>・ キャリア的、心理・社会的側面の支援が目的</li> <li>・ メンターはメンティと同じ分野に関してより経験を積んだものが望ましい</li> </ul>

本研究では、アドバイザーの継続教育として、メンタリングを実施。その中で行われるリフレクティブ・ダイアログでは、メンター・メンティの双方のフレクシオンが促される対話を目指した。

## 第2章 先行研究

本章では、本研究の重要な概念である、リフレクシオン、メンタリング（従来型、現代型、リバース・メンタリング、相互成長支援メンタリング）、ライフストーリー・インタビュー（自己の語りなおし、親密性の構築）に関する先行研究を検証する。

### ・ 自律学習に関する先行研究

学習者の自律性を重視する概念は、1971年、欧州協議会が立ち上げた Modern Languages Project を発端とする (Gremmo & Riley, 1995)。自律性は、「自身の学習を管理する能力」と定義され (Holec, 1981)、第二言語習得における学習者の自律性とは、学習者が自らの意思によって学習目標を定め、学習方法や学習内容を選び、自己評価ができる能力を備えることを指す (Dickenson, 1995; Holec, 1985; Little, 1991)。

Riley (1997)および Gremmo & Castillo(2006)らは、自律的な語学学習を促進するための専門教員

の必要性を訴え、以降、アドバイザーおよび彼らが実施する語学学習アドバイジング（アドバイジング）が注目を集めた（Benson, 2011; Mozzon-McPherson & Vismans, 2001; Mynard & Carson, 2012）。学習者と1対1で行うアドバイジングにおける学習者の自律性の育成には、リフレクションが欠かせない。

#### ・ リフレクションに関する先行研究

リフレクションの研究は、Dewey (1933) や Schön (1983) にはじまり、数々の研究があるが、本研究におけるリフレクションとは、行動、経験、感情に対し、意識的に意味付けをするプロセスであり、深い学びと気づきを促進すると共に、概念的な変化をもたらすものと説明している (Boyd & Fales, 1982)。

単独で行うリフレクションや記述式のリフレクションは、他者からの影響が少ないが、視点の転換や新たな発見が難しい、という短所もある。一方、対話によるリフレクションは、より深いリフレクションを行うことができ、効果的であるとされる (Brockbank & McGill, 2006; Brockbank, McGill, & Beech, 2002)。

双方が互いにリフレクションを促進しあう手法を collaborative reflection（協働的リフレクション）と呼び、協働的リフレクションが学び合いを促進させ、教師成長に効果的であるとする先行研究は多数ある (Freeman, 1989; Seamon, Sweeny, Meadows, & Sweeny, 1997)。Van Gyn (1996) は、協働的リフレクションは、教師の自律性および自己肯定感を促進させ、単独では達成できない成長を促すと述べている。

#### ・ メンタリングに関する先行研究

##### <従来型・現代型メンタリング>

従来型のメンタリングは、企業の人材育成法の1つとして誕生し、「熟練者（メンター）」が「新人（メンティ）」へ知識や技術の伝授をするという、一方向的な学びを主とした (Kram, 1985, Ragins & Kram, 2007)。その後、知識や技術の伝授ではなく、メンティ自身の成長を目的とする現代型メンタリングが出現し (Brockbank & McGill, 2006)、米国や英国においては、教員養成にメンタリングが導入され始めた (Delaney, 2012; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Kissau & King, 2014)。

##### <リバーズ・メンタリング>

技術革新が目覚ましい米国のIT業界において、従来のメンターとメンティの役割を逆転させ、若手が最新の技術・知識を熟練者に伝授するという、リバーズ・メンタリングが誕生した (Murphy, 2012)。しかし、リバーズ・メンタリングが教育分野において実施された例は少ない。その理由を

Fletcher(2012)は、教育業界においては、若手が熟練に最新技術・知識を教えることが主ではなく、双方向の学び(two-way learning, mutual learning)という要素が大きいからと述べる。

### <相互成長支援メンタリング>

Relational mentoring (相互成長支援メンタリング：筆者訳)は、相互の発達支援関係を重視したメンタリングであり、相互依存的かつ生成的な相互成長を促す関係であり、互いに情緒的な受容度が高く、柔軟性があり、親密性の高い関係としている (Kram & Ragin, 2007; Ragins, 2011)。また、Ragins (2012) は、Relational Mentoring Index (相互成長支援メンタリング指標) を提案し、相互成長を支援する関係を構築するため、以下の6つのカテゴリーに着目した。1) 個人的な成長の支援、2) インスピレーションの提供、3) 現状・理想の自分に関する承認、4) 共同規範の遵守、5) 相互を尊重する関係性の構築、6) 信頼と献身性の構築。

### ・ ライフストーリーに関する先行研究

ライフストーリー研究とは、日常生活で人びとがライフ(人生、生活、生)を生きていく過程、その経験プロセスを語る行為と、語られた物語についての研究を指す。その歴史は長く、心理学のフロイドを発端とする。その後、ライフストーリー研究は発展し、Murray(1938, 1955)の Life narratives 研究、Bruner (1986) の Life story とアイデンティティ形成研究などがある。

インタビュー形式で人生の物語を語る手法を、ライフストーリー・インタビューと呼ぶ (Atkinson, 1998)。やまだ (2000) は、ライフストーリーは語る者と語られる者との共同行為であり、「経験の共有者」としての「私たち」を生み出すと述べ、聴き手と語り手の親密性を高めるとした。また、Atkinson (1995) は、ライフストーリーの語り手は、充実感や新たな気づきを得るだけでなく、抱え続けてきた「肩の荷を下ろす」ことができると述べる。

ライフストーリーを語る際、タイムラインやコラージュなどの視覚的なツールを活用した事例 (Atkinson, 1998) や、イメージ描画を効果的に活用した研究などがある。やまだ (2000) および Yamada (2009) も、過去・現在・未来を描く描画法を用いた。

上記の先行研究から、メンタリングの中でも、相互成長支援メンタリングは、メンター・メンティの関係性を重視し、相互成長を促すものであることが明らかとなった。また、ライフストーリー・インタビュー、協働的リフレクション、リバース・メンタリングも、親密性の構築や相互成長を促す要因であることがわかった。しかし、ライフストーリー・インタビュー、協働的リフレクション、リバース・メンタリングを統合した相互成長支援メンタリングは先行研究からは確認されず、さらに、相互成長を促す2層型の継続教育のためのメンタリングに関する研究は存在しない。

### 第3章 研究概要

本研究では、2層型のアドバイザー継続教育が有効に機能するかを検証するため、相互成長支援メンタリング・プログラムを実施した。その際、ライフストーリー・インタビュー、協働的リフレクション、リバース・メンタリングをプログラム内に導入。メンター・メンティ間で相互成長が促進されるかを検証した。本章では、研究概要、研究参加者、研究手法について記す。

#### ・ リサーチ・クエスション

本研究のリサーチ・クエスションは、以下である。

語学学習アドバイザーの継続教育として提供する相互成長支援メンタリング・プログラムにおいて、メンターおよびメンティの両者の相互成長は促進されるのか。

1. 「ライフストーリー・インタビュー」、「協働的リフレクション」、「リバース・メンタリング」は、どのような相互成長をもたらすのか。
2. これらの相互成長は、アドバイザーの2層型継続教育にどのような影響をもたらすのか。

#### ・ 相互成長支援メンタリング・プログラムの概要

本研究で実施するプログラムを、相互成長支援メンタリング・プログラムと呼び、以下のような特徴を持たせた。

- ① 1年半にわたり各参加者（メンティ）につき、全7回のセッションを実施。1セッション、1時間～1時間半。
- ② セッションはメンティの母語（日本語または英語）で実施。
- ③ 各セッションのトピックはメンティが決め、セッション後には、メンター・メンティの両者が指定されたフォーマットを用い、「振り返り日記」を記録する。
- ④ 本プログラムには、3つの仕掛けを導入した。

仕掛け①：ライフストーリー・インタビュー

事前課題として「人生の絵（Picture of Life: PL）」を描き、初回のセッションで、PLと共に、これまでの経緯や人生観を共有した。メンターも、同様の課題を実施。

仕掛け②：協働的リフレクション

協働的リフレクションを2セッション導入（第4回と第7回）。その際、メンター・メンティがお互いの振り返り日記を共有。

仕掛け③：リバーズ・メンタリング

第6回に、リバーズ・メンタリングを1セッション実施。メンター役の準備をするための材料として、参加者には、それまでの5回分のセッションの録音が事前に提供された。

本プログラムの流れを以下の表2にまとめる。

表2：相互成長支援メンタリング・プログラムのプロセス

第1回 ライフストーリー・インタビュー (仕掛け①)	第2回	第3回	第4回 協働的リフレクションⅠ (仕掛け②)	第5回	第6回 リバーズ・メンタリング (仕掛け③)	第7回 協働的リフレクションⅡ (仕掛け②)	
・ライフストーリーを語る(Picture of Life)	メンティがセッションのトピックを決め、セッションを開始する	メンティがセッションのトピックを決め、セッションを開始する	両者の「振り返り日記」を共有し、協働で内省をする	協働的リフレクションⅠをもとに、セッションを行う	メンター・メンティの役割を交代し、セッションを行う	互いの振り返り日記をシェアしながら総括的に全セッションを振り返る	
← 協働的リフレクションⅠ →			<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     これまでのセッションを協働で振り返り、相互理解の促進を行う                 </div>	← 協働的リフレクションⅡ →			<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">                     全プロセスの振り返り                 </div>
セッション後							
メンターおよびメンティ共に、指定されたフォーマットを用いて、振り返り日記を記入。							

・ 研究参加者

メンティとして本研究に参加したアドバイザー5人（アメリカ人2人、日本人3人）は、全員が神田外語大学の現役または元アドバイザーであり、アドバイザー歴が2年から6年の女性アドバイザーであった。本研究でメンター役を務めた筆者は、日本語と英語のバイリンガルであり、セッションは参加者の母語（英語または日本語）での実施が可能であった。データ収集時、筆者はアドバイザー歴10年。参加者全員と面識があったが、データ収集当時、筆者は研究参加者の上司ではなく、評価を行う立場にはなかった。関係の平等性を保ち親密性を構築するため、本プログラムにおいて、メンターもメンティが課された課題（ライフストーリーの共有、振り返り日記の記録）を同様に実施した。

## ・ データ分析

本研究は、質的研究の中に量的調査を加える「埋め込み型(embedded design)」混合研究方法を用いる (Crowell & Plano-Clark, 2011) 。

質的分析の対象データは、以下となる。

- ・ セッションの録音 (音声データ S:メンターおよびメンティ)
- ・ セッション後に各自が記録する振り返り日記 (文字データ W:メンターおよびメンティ)

つまり、1組のメンター (Er)・メンティ (Ee) に対して4種類のデータ (ErS/ErW, EeS/EeW) を相互参照することができ、それに加え、事前・事後アンケートの文字データを補足データとして検証した。

## 第4章 結果および考察

本研究で実施した3つの仕掛けは、メンター・メンティ間の相互理解の促進や信頼関係の構築、そして相互メンター教育として有効に働いたことが明らかとなった。以下、考察を述べる。

### ・ ライフストーリー・インタビュー (仕掛け①:人生観の共有)

本研究では、事前課題として、参加者は「人生の絵」を描き、初回のセッションで絵と共に人生観の共有を行った。その結果以下のことが明らかとなった。

- ・ 関係性の構築:ライフストーリーの共有が親密性の構築につながった。自己開示 (感情の露呈)、信頼関係、相互理解の促進
- ・ 視点・発想の転換:新たな手法での人生の語り直しによる、価値観の発見
- ・ 事後のセッションへの効果:「人生の絵」は後のセッションでも活用され、さらなる発見をもたらす

\*上記の結果は、以下の論文として刊行された。

Kato, S. (2017). Effects of drawing and sharing a 'picture of life' in the first session of a mentoring program for experienced learning advisors. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(3), 274-290.

### ・ 協働的リフレクション I (仕掛け②:日記の共有)

第4回に実施された協働的リフレクション I では、双方がこれまでの「振り返り日記」を共有した。日記を記述することは、各自のより振り返りを促し、以下のことが明らかとなった。

- ・ 相互理解:セッション内ではわからなかったお互いの考え方、感じ方を理解

- ・ 効果の違い：
  - <メンティ> 働的リフレクションIは、セッションの振り返りが主。メンティの話に着目する通常のセッションではなく、「話し足りない」との欲求が観察された
  - <メンター> これまでのプロセスの確認や相互理解が促進され、有意義であった

### ・ リバース・メンタリング（仕掛け③：役割交代）

第6回に実施したリバース・メンタリングでは、双方に以下のような変化が観察された。

#### メンター役（元メンティ）

- ・ メンターのメンターとなることへの不安感（実施前）
- ・ メンターの役割に対する意識向上（実施後）
- ・ 対話の技術面に関する関心の増幅

#### メンティ役（元メンター：筆者）

- ・ 通常、メンティ役を経験できないので、貴重な成長機会となる
- ・ リフレクティブ・ダイアログの重要性を再確認
- ・ メンターにもメンターが必要であることを痛感
- ・ 満足感・充実感の向上につながることを実感

\*上記の結果は、以下の論文として刊行された。

Kato, S. (2018). Promoting mutual learning in reverse-mentoring: Professional development for experienced educators. *OnCue Journal*. 11 (1), 68-80.

### ・ 協働的リフレクションII（仕掛け②：総括&事後調査票）

最終セッションでこれまでの全プログラムを振り返る協働的リフレクションIIでは、以下のことが明らかとなった。

- ・ 意図的な信頼関係の構築
  - ・ 初回のライフストーリー・インタビューは、相互理解を促し、深い信頼関係を構築した
  - ・ 信頼関係が、その後のセッションに効果的な影響をもたらした
- ・ 相互メンター教育
  - ・ 役割交代や協働的リフレクションを通じた「メンターの役割」に対する意識の向上した

- ・ リバース・メンタリングにおいて、メンティ役を体験できたメンターは高い満足感を得た
- ・ 双方にとって、有意義なメンター教育であった

つまり、本研究での一連の仕掛けは、下位層だけでなく、上位層にとっても、有意義な継続教育となったことが明らかとなった。つまり、上位アドバイザーに、さらなる上位教育者が存在しなくとも、継続的な教育が実現されることが示唆された（図2）。

## 第5章 結論および将来的な展望

### ・ 結論

本研究では、アドバイザーの2層型継続教育として、相互成長を促進させるための3つの仕掛け（ライフストーリー・インタビュー、協働的リフレクション、リバース・メンタリング）を導入した相互成長支援メンタリング・プログラムを実施した。その結果、上記の3つの仕掛けが、メンター・メンティ間の親密性および信頼関係の構築に役立ち、両者の深い関係性がキャリア的・心理的支援をお互いに与え合うことを可能としたことが分かった。つまり、本研究が目指す上位層のアドバイザーが下位層のアドバイザーと相互成長できる2層型のアドバイザー継続教育が有効でありことが明らかとなり、新たなアドバイザー継続教育の形を提示することができた。

### ・ 新たな課題：Well-beingの促進と相互成長

本研究は、メンタリングにおける相互成長を検証することが目的であったが、参加者からは、「充実感・満足感の向上」に関するコメントが多く寄せられた。ポジティブな感情が相互成長を促す要因の一つであったことはデータからも読み取れ、ポジティブ心理学ではこうした充実感・満足感を well-being と呼ぶ。教育者の well-being が学習者により影響を与え、自律学習の促進につながるという先行研究もあり（Dörnyei, 2010; Gkonou, Tatzl, & Mercer, 2016; Ryff, 1989; Ryan & Mercer, 2015）、アドバイザーにとって、well-being を追求するのは、職業上の意義にも合致すると考えられる。

### ・ 本研究の限界および将来的な展望

本研究の参加者は国籍や性別に偏りがあったため、今後さらなる検証を続けていく必要がある。また、データから示唆された well-being の向上に関しては、研究開始当初は予想していなかった要素であり、さらなる調査が必要である。本研究を発展させることで、将来的には幅広い教育者を対象としたメンタリングの促進に、微力ながらも寄与できることを期待している。