

《論文》

初任者研修におけるメンタリング —教員を対象としたメンタリング—

鈴木 麻里子, 小松崎 淳美

The MENTORING at Initial Training for New Teachers —the Mentoring for Teachers—

Mariko SUZUKI, Atsumi KOMATSUZAKI

キーワード：メンタリング，メンター，初任者研修，拠点校指導教員

Key Words: Mentoring, Mentor, Initial training for new teacher, the adviser for new teachers

1. はじめに

現代の「メンタリング」は、おもに企業の人材育成において、そのキャリア開発のために活用され、発展してきた。新入社員がより早く、所属する会社の雰囲気や文化、伝統などを理解し、仕事のノウハウを覚え、一人前の社員として有意義に働けるよう、メンタリングを活用して助言や支援を組織的に行うのである。またそれは新人に限らずミドル・マネージャーがその後続くキャリア・アップのために行うこともある。

日本において「メンタリング」というと、一般的にこのような企業内での人材育成と捉えられがちであったが、近年は行政機関や教育機関においても、「メンタリング」をはじめ、「OJT」といった、企業が主に扱っていた人材育成の手法を取り入れるようになってきており、それらは企業だけのものと、という概念ではなくなっている。

一方、日本の教育現場における人材育成、特に初任者のキャリア開発は、「初任者研修」として以前から制度的に行われてきている。さらにこの「初任者研修」は、教育公務員特例法第23条において「公立の小学校等の教諭等の任命権者は、当該教諭等に対して、その採用の日から1年間の教諭の職務の遂行に必要な事項に関する実践的な研修を実施しなければならない」と定められており、「法定研修」として位置づけられているものでもある。

しかしながら、初任者研修の内容についての研究は盛んに行われているものの、初任者とその指導者との関係性に着目した研究はほとんど行われていない¹⁾。さらに、これまでは「初任者—校内指導教員」という関係によって主に研修は進められてきたが、2003年に、新たに「拠点校方式」が導入され、従来の勤務校に1人の指導教員に加え、拠点校指導教員も初任者指導に配属されている。

このように初任者を取り巻く指導体制が変化

してきている現状において、よりの確に初任者のキャリア形成を助成する仕組みを構築する必要があると考えられる。

以上のことから、本稿は初任者研修におけるメンタリングに着目し、より効果的な初任者のキャリア形成の仕組みを検討することを目的とする。

本稿を執筆するにあたり、先に拠点校指導教員に着目したメンタリングに関するヒアリング調査を実施した²⁾。その調査から、拠点校指導教員がメンタリングを意識して指導に当たっているわけではない実態を明らかにした。さらに、拠点校指導教員に対して、指導者研修等が十分に行われていない可能性を示唆した。これらの前調査をもとに、今回は拠点校指導教員を任命または監督の立場にある都道府県教育委員会に質問紙調査を行った。

また同様に先の論文において、「メンタリング」の概念として「年長者が若年者を」「1対1で」「一定期間継続して」という場面設定が成立していればメンタリングが可能であることを述べた³⁾。さらに、メンタリングが行われている領域として、前述したようなキャリア支援を目的とした「キャリア・メンタリング」と、教育・経済格差や非行問題を抱えた青少年支援を目的として行われる「社会支援メンタリング」があることを提示した。

教育におけるメンタリングは、この2領域どちらも該当する社会的な課題を含蓄しているが、本稿は特に一般的に扱われることの多い「キャリア・メンタリング」に焦点を当てて論じることとする。

2. メンタリングの理論と初任者研修におけるメンタリング機能

2-1. メンタリングの理論

上述のように、日本では特に企業内でのキャリアに関するメンタリングが特に注目されているが、渡辺直登(2001)は「メンタリングは大きく3つの領域でプログラムとして行われてきた」⁴⁾としている。第1は、非行防止など社会支援を目的としてのメンタリング、第2は、教師・看護婦・警察官など主に対人サービスを行う専門職養成のためのメンタリング、第3は、企業の中の人材育成を目的としたメンタリングである。この渡辺の分類を支持するが、第1の社会支援としてのメンタリングと、第2、第3の専門職養成及び人材育成としてのメンタリングには若干の違いがあることを指摘したい。

第1の社会運動は、青少年の更生という福祉を目的としており、そこに「職能」の要素はない。一方第2、第3の領域は、「職能」を身につける、または向上させるためのメンタリングという共通の概念が含まれる。ゆえに、メンタリングの領域としては「キャリア領域」と「社会支援領域」の大きく2つであり、さらに「キャリア領域」には「専門職養成」と「人材育成」の2分野に分けて考えるのが妥当であると考えられる。(図1参照)

また、両者は「年長者と若年者」が「1対1」「一定期間継続して」という構図は変わらないが、キャリア領域では、専門職養成及び企業の人材育成ともに、メンターは上司や少し年齢が上の同僚が、メンティにはキャリアの浅い新人が対象となる点において共通している。以上のことから、現在メンタリングは、2領域3分野の区分で実践されているといつてよい。

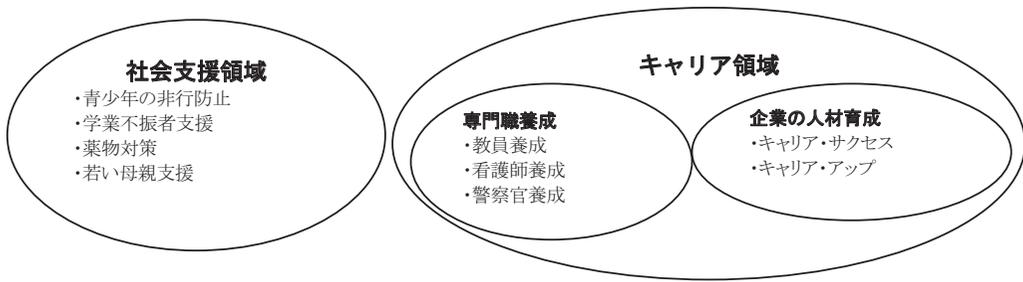


図1 メンタリングの領域

表1 メンタリングの領域別対象者

| | キャリア領域 | 社会支援領域 |
|------|-------------|-------------|
| メンター | 上司, 同僚 | 地域住民, 先輩 |
| メンティ | キャリアの浅い新人 | 問題を抱えた青少年 |
| 目的 | 職業上のキャリア支援 | 青少年の健全な育成 |
| 手法 | 1対1での助言, 支援 | 1対1での助言, 支援 |

なお、小野・西村（1993）はメンタリングとソーシャル・サポートについても言及⁵⁾しているが、この場合の「ソーシャルサポート」は、後述するKramが分類したメンタリング機能—「キャリア的機能」と「心理・社会的機能」—を基軸としたものである。これはあくまでも企業内人材育成におけるソーシャル・サポートを説明したものであり、社会支援あるいは青少年育成を目的としたものではない。同じく久村（1997）もソーシャル・サポートとメンタリングの類似性について述べているが、「両者の間には明確な相違が存在する」⁶⁾と結んでいる。この場合の「ソーシャル・サポート」はいずれも職業上受けたストレスを軽減させるための機能として述べているものであり、非行防止などの特に若者を対象とした「社会福祉」「健全な育成」としての観点で述べられているわけではないことを付記しておく。

次に各領域に関する説明を加える。

(1)キャリアに関するメンタリング

①企業の人材育成

メンタリングに関して現在最も一般的な場面、つまり企業における人材育成の場面におけるメンタリングの理論とその機能についてである。企業の人材育成としてのメンタリングは、1970年代後半、アメリカにおいて経営組織を中心にメンタリング研究が始まったことにある。1980年代になると、メンタリングの複雑な諸相に迫ろうと研究がさらに盛んになった。メンタリングの諸機能を解明するため、詳細な面接調査をおこなったクラム（1988）⁷⁾は、その機能を「キャリア機能」と「心理・社会的機能」に分類し、それぞれを次の表2のようにまとめている。さらにKramは、メンタリングの機能を「2人の人間の成長と発展とを促進する発達支援の関係の諸側面を表す言葉である」⁸⁾と述べている。つまり、指導を受ける若年者（メンティ）だけではなく、メンティを指導する経験豊かな先輩（メンター）においても、それまでのキャリアをより発展させる効果があると述べ

表2 メンタリングの諸機能

| キャリア的機能 | 心理・社会的機能 |
|----------------|----------|
| スポンサーシップ | 役割モデリング |
| 推薦と可視性 | 受容と確認 |
| コーチング | カウンセリング |
| 保護 | 交友 |
| やりがいのある仕事の割り当て | |

ている。

②専門職養成に関するメンタリング

専門職養成に関しては、とくに教員養成や看護師、警察官などで実施されている。さらに近年では行政組織においても活用され始めている。

例えば新潟市では、2009年度からメンタリング制度を導入し、「市民から信頼される職員」を基本理念とし、組織横断的な人材育成に取り組んでいる。2009年4月、メンターとなる職員を対象に「メンタリング研修」が実施され、メンティには事務職、土木職の新人職員14人が制度に参加した。

同年5～7月を第1期メンタリング期間とし、その組み合わせは同性を基本とし、職種も同じとして行われた。さらに8～10月を第2期メンタリング期間とし、最終的に半年間にわたるメンタリングが実施された。約半年のメンタリングを実践し、メンターは「新人職員が目に見えて成長していく」と評価しており、またメンター、メンティともに手ごたえを感じているとの結果を得ている⁹⁾。

(2)社会支援に関するメンタリング

渡辺かよ子(2009)¹⁰⁾は、メンタリングを「成熟した年長者であるメンターと、若年のメンティが、基本的に1対1で、継続的定期的に交流し、適切な役割モデルの提示と信頼関係の構築を通じて、メンティの発達支援を目指す関

係性」と説明した上で、問題を抱えた青少年を対象に、「専門家ではないごく普通の市民」つまり地域の「大人」が、青少年の更生や救済のために支援を行うこととして述べている。これは児童福祉の観点から、米国で起こったメンタリング運動に端を発するものであり、貧困による教育格差や非行問題を抱えた少年少女たちを救済する目的で行われるものである。現在においては米国だけではなく、世界各国、特に英語圏においてその広がりをみせている。

2-2. 初任者研修におけるメンタリング

以上のようなメンタリングの諸機能を、初任者研修にも当てはめて考察してみた場合、その機能が十分に備わっていることについては、前回のヒアリング調査で明らかにしている¹¹⁾。さらに、周知のとおり初任者研修において、初任者と指導教員は基本的には1対1の関係で1年という期間実施されている。つまり、「メンタリング」という名称こそ使われていないものの、実質的に初任者研修はメンタリングの形態をとって行われているのである。

前回のヒアリング対象者は拠点校指導教員であり、調査の内容は、初任者と1対1での指導の内容や指導時に心がけていること、指導において困難を感じることなど、さらに公的な指導時間帯以外での初任者との交流の有無やその内容を主に聞いた。その際明らかになったのは、いずれの拠点校指導教員が、Kramの示す

機能を十分に満たす内容の関係性を、初任者と築き上げていることであった。しかし、課題として指摘できるのは、いずれの拠点校指導教員も「メンタリング」の概念や機能を理解して指導に当たっていないことである。さらに、拠点校指導教員に対し、十分な指導者研修が行われていない可能性も指摘した。

以上の課題をより明確にするため、都道府県教育委員会の人事担当者もしくは教員研修担当者を対象に、メンタリングに関する調査を行った。以下、その調査結果をもとに展開していく。(鈴木麻里子)

3. 初任者研修におけるメンターとメンティの構造～都道府県教育委員会質問紙調査より～

質問紙調査は、都道府県教育委員会及び指定都市教育委員会の担当者に、事前に電話で送付の可否を問うた後、62都道府県及び指定都市教育委員会に発送した。回収率は67.7%である。

はじめに、都道府県教育委員会の回答により、93%の都道府県において初任者研修を行っていることがわかった。そこで、初任者研修を受ける側ではなく研修を指導する教員に目を向け、本調査を分析していく。

3-1. 指導教員の選考基準と適性

初任者研修の認知・実施率が高いことを考慮すると、指導者側はどのような人が行っているのか、またどのような人材が適しているのかを考えていくことが重要となる。

拠点校方式、校内指導教員、指導教員に分けて、質問紙調査から分析し、その結果から本研究の大きなテーマであるメンタリングと関連

付けて考えていきたい。

まず、拠点校方式では、教職経験や性格などの回答にはそれほどバラつきはなく、主任経験や管理職経験の有無もさほど意識されていないといえる。しかし、教科の指導力やコミュニケーション力、学級経営能力など、学校現場において「実践的に必要な力」が重視されている点が挙げられる。また、「校長の評価」が非常に重要であるとされている点も他より際立っていた。学校現場において「実践的に必要な力」が求められているということと、学校での教員の姿を身近で見ている「校長の評価が重要である」という回答にはつながりがあるように考えられる。つまり、「実践的に必要な力」を判断することが可能なのは、日ごろの教育活動を間近で見ている校長であり、それらの力量は校長に委ねられているという現状が把握できる。(図2)

また、このことは校内指導教員の選考基準にも同様のことがいえる。コミュニケーション力が「非常に重視」とすると回答した都道府県教育委員会は50%に達し、次いで「まあ重視する」という回答が教科指導力と学級経営力、校長の評価で75%となっている。しかし、校内指導教員は都道府県教育委員会が選考するわけではなく、選考基準を学校に一任しているとの回答が55%であったことから、校内での指導教員は特に、日常の教員としての姿が重要であり、拠点校指導教員よりもそのことを重視しているといえる。(図3)

なお、従来式の指導教員に関しては、拠点校指導教員や校内指導教員に比べると、回答数が少ない結果となった。しかし、少ない回答の中でも、教科の指導力、コミュニケーション力、学級経営力を「非常に重視する」とした回答が

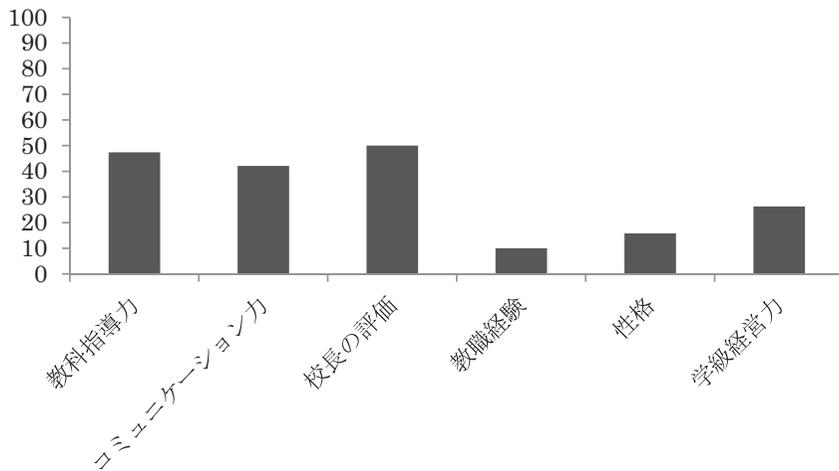


図2 拠点校指導教員の選考基準

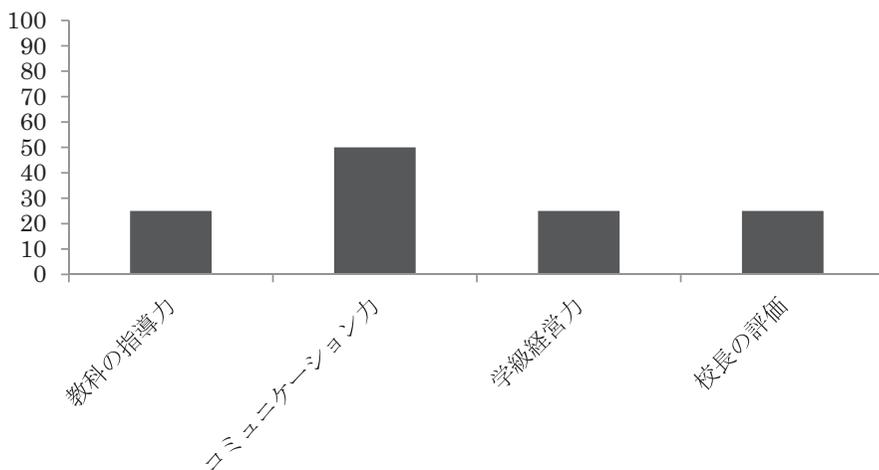


図3 校内指導教員選考基準 (%)

多かったことから、拠点校指導教員や校内指導教員と同様に、学校現場において実践的に必要となる力が重視されているということが分かる。

3-2. メンタリングの意識と効果

では次に、この様に今日、重視されている初任者研修と各指導教員の関係性がどのようなものなのか、メンタリングに関する回答から分析

していく。

本研究の大きなテーマでもあるメンタリングをどのくらい意識しているのかの質問に対して、「かなり意識している」と回答したのが全体の25%であり、「まあ意識している」との回答が29%であったことから全体のおよそ半分の割合でメンタリングを意識しているといえる。(図4)

メンターとしての適性に関しては、拠点校指

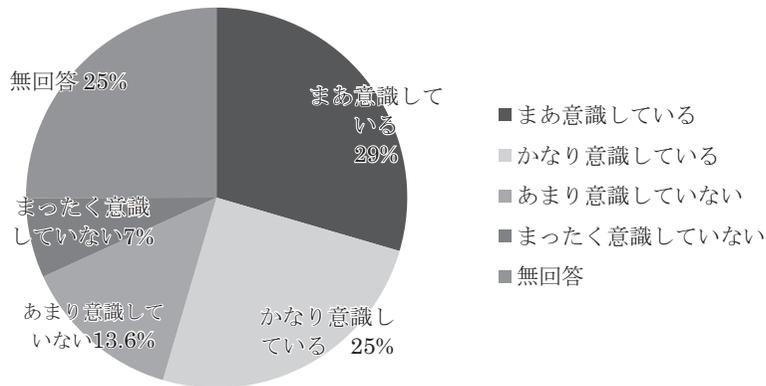


図4 メンタリングの意識

導教員、校内指導教員、指導教員ともに、適しているとされている。メンタリングに対して多くの都道府県教育委員会が意識し、初任者研修を行っているということが分かる。しかし、メンタリングの効果に対する回答では、「効果的である」としているのは、39%であり、「まあ効果的」は45%、「わからない」は15%であることから、効果的ではあると考えるが確実に効果的であるとしている数は少ないといえる。メンタリングという取り組みをきちんと理解し、効果を実感して取り入れている教育委員会はまだまだ少ないと考えられる。

では、初任者ではなく指導者側は指導するに当たっての研修はどの程度の重きを与えているのか、研修頻度の回答でみると、拠点校指導教員、校内指導教員、指導教員それぞれ、研修は行っているが年に1～3回といった回答が多く拠点校指導教員は52%、校内指導教員、指導教員では、約34%となっている。指導者側の研修が、初任者研修中に行われるのか、指導者となる前に研修が行われているのかまた、どのような研修が行われているのかは不明であるが、どちらにおいても指導者側も研修を行い

初任者に指導しているということが分かる。

3-3. 初任者に求めるもの

最後に初任者が教員採用試験に合格するまでの過程として選考基準や大学の教員養成で求められていることについてみていきたい

教員採用試験において、「非常に重視する」との回答が多かった順に「基礎学力」の66%、「面接」65%、「記述試験」の63%、「模擬試験」50%であった（複数回答、図5）。次に大学の教員養成課程において採用時に期待することを問うた内容では、「非常に期待する」とした項目は、「教職への意欲」、「教科教育」が全体の80%の回答があり、「インターンシップ」や「子どもとの交流」、「教養教育」や「指導力」はそれぞれ約60%の回答となっている（図6）。上記に述べた、初任者研修において教育現場で実践的に生きる力が必要であるということが、教員採用試験や大学教員養成にもつながると考える。

以上の分析結果により、教員として実践的な教育現場において「生きる力」が今日、重要であるとされていることが分かる。

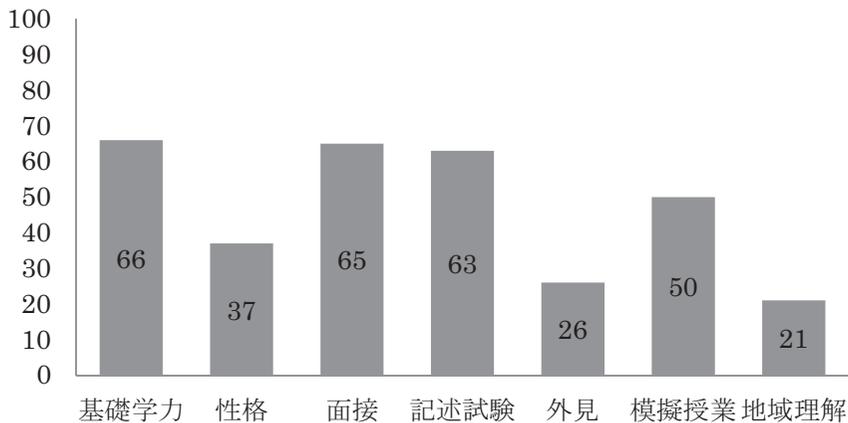


図5 教員採用試験の基準 (%)

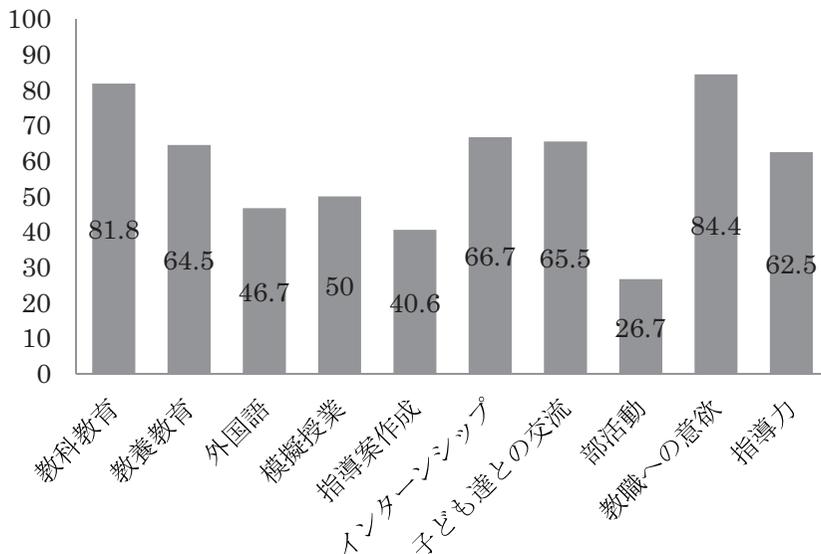


図6 大学の教員養成 (%)

また、拠点校指導教員や校内指導教員、指導教員と初任者の関係がメンタリングを意識して取り入れていると回答した都道府県教育委員会が多いことから、今後、メンタリングの効果がどのようなものかなどを理解した上で初任者研修を行うことが、初任者にとっても、指導教員にとってもより充実した研修となるのではないかと考える。

(小松崎淳美)

4. まとめと今後の課題

初任者のキャリア形成の仕組みを、初任者研修におけるメンタリングの実態調査を通して明らかにすることを目的としてきたが、今回の調査を通して次のことが言える。

第1は、初任者研修を取り仕切るはずの都道府県教育委員会、政令都市教育委員会（以下、都道府県教委等）が、「メンタリング」という

言葉は認知しているものの、メンターの選出や任命について、あまり熟知していない、という点である。それは逆にいうと、「現場任せ」ということである。教育委員会人事担当といても、遠く離れた教育委員会担当者より、現場を熟知した「直属の上司」、つまり校長が初任者（メンティ）に対する指導教員（メンター）を選出することの方がはるかに効果的であると考えられている。

第2に、指導者研修の少なさである。1年間に及ぶ初任者研修において、実に指導者への研修は3回程度しか行われていないという実態である。校長の采配によって初任者（メンティ）に指導教員（メンティ）が組み合わされるわけだが、この組み合わせによる関係性が必ずしも良好であるとは限らない。それゆえに、その関係性に問題が生じた場合や、指導が困難な状況に陥った場合など、指導教員に対する研修やカウンセリングの場が提供されなければならない。また、指導者研修の機会が少ないことは、メンターによる指導は、もっぱら自らの経験に依拠していることが十分に考えられる。もちろんメンタリングにおいては、メンターの経験則による指導が目的ではあるが、しかしながら、そればかりに重点を置いてしまうと、初任者が目指すべきキャリア形成を阻害する要因ともなってしまう可能性も出てくる。メンター自身も自らの経験に偏りが無いわけでもない。初任者を指導していく上では、メンターの経験に加えて、専門的知見からキャリア支援を施していく必要がある。幅広くさらに深いキャリア支援を実践するためには、より充実した指導者研修が必要であろう。

第3に、採用時において即戦力を期待している点である。教員の大量採用の時代にあつて、

初任者研修において「じっくり育てる」というよりも、教員としての一定の能力や資質を備えた人材を採用し、それを即戦力としてキャリア育成したい思惑が見て取れる。大学の教員養成課程にあつては、教員としての質の保証を念頭に、学生のキャリア育成を行う必要がある。初任者研修だけではなく、教育実習でのメンタリングも考慮しながら、今後も教員養成課程においていかに「質の保証」を行うか、検討すべき内容である。さらには、大学等での教員養成と、初任者研修への移行がスムーズに行われるよう、連携協力体制を築く必要もあるだろう。

以上、質問紙調査をもとに考察を述べた。今回の質問紙調査の対象は都道府県教育委員会等であったため、より具体的な指導教員の適性や資質については言及できなかったことは大いに反省する点である。さらに、メンタリングにおける初任者のキャリア形成を把握するためには、メンターとメンティそれぞれの関係性にさらに踏み込んだ調査が必要である。今後はこれらを課題としながら、実態調査を続けたい。

注

- 1) 佐藤学ら(1990)が熟練教師と初任教师との関係性に着目して分析した「教師の実践的思考様式に関する研究—熟練教師と初任教师のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第30巻などがある。
- 2) 鈴木麻里子(2011)「拠点校指導教員のメンターとしての役割—教員を対象としたメンタリング—」『流通経済大学論集 vol.46, No.3, 2011.11 (通巻174)』, pp.9-16
- 3) 鈴木(2011), p.10
- 4) 渡辺直登(2001)「産業・経済変革期の職場のストレス対策の進め方 各論1. 一次予防(健康障害の発生の予防) 教育, 研修—メンタリング・プログラム」, 『産業衛生学雑誌』2001, 43巻, p.198
- 5) 小野公一, 西村康一(1993)「ソーシャル・ポートとメンタリング—キャリア発達をめぐる社会的支援の実証的研究」, 『亜細亜大学経営論集』第34巻

- 第2号, pp.39-57
- 6) 久村恵子 (1997) 「メンタリング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』第11巻第2号, pp.81-100
- 7) Kram K E (1988), *MENTROING AT WORK: Developmental Relationships in Organizational Life*. 渡辺直登, 伊藤知子訳 (2003) 『メンタリング 会社の中の発達支援関係』, 白桃書房, p.28
- 8) Kram K E (1988), *MENTROING AT WORK: Developmental Relationships in Organizational Life*. 渡辺直登, 伊藤知子訳 (2003) 『メンタリング 会社の中の発達支援関係』, 白桃書房, p.27
- 9) 「取材リポート メンタリング制度で組織横断的な人材育成を進める—新潟市」, 『ガバナンス』111号 2010年7月, ぎょうせい
- 10) 渡辺かよ子 (2009) 『メンタリング・プログラム 地域・企業・学校の連携による次世代育成』, 川島書店, p.1
- 11) 鈴木 (2011), pp.13-14