

《論 文》

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—

鈴木 麻里子

The roles of the adviser for new teachers at hub-school as MENTOR

—the Mentoring for teachers—

MARIKO SUZUKI

キーワード

メンタリング (Mentoring), メンター (Mentor), 初任者研修 (Initial training for new teacher), 拠点校指導教員 (the adviser for new teachers)

1. はじめに

例えば「あの人がいたから、ここまでできた」という発言を、耳にしたことがあろう。この場合の「あの人」に該当するのが「メンター (mentor)」である。

「メンター」の語源はギリシャ神話に由来する。神話に登場する賢者「メンートル」が、オデッセウス王の良き相談相手であり助言者であったという物語から発展し、経験の浅いものに対し、豊かな経験を生かして助言や指導、援助を行う人物を意味する言葉として「メンター」と使用するようになった。一方「メンター」のもとで育成が図られる人物を「メンティ (mentee)」もしくは「プロテジェ (protégé)」と呼ぶ (本稿では英語の「メンティ」を使用する)。ここから派生し、メンターとメンティの関係によって人的資源や能力の開発を行うことが「メンタリング (mentoring)」ということになる。

現代においてメンタリングは、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ることが多い。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。また新人に限らずミドル・マネージャーがその後にくくキャリア・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、総じてこのような企業内での人材育成と捉えられる傾向がある。藤井ら (1996)¹⁾ もメンターを「職業人生上の『師』と言えるような人物で、あなたに目をかけてくれて、相談にのったり、仕事を教えてくれたりして、あなたの能力を伸ばし、キャリアの発展を支援してくれる人」と定義している。

その一方で、職業上のキャリア形成としての意味合いをまったく持たないメンタリングもある。渡辺 (2009)²⁾ 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・社会福祉の観点から、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青少年少女たちを救済する目的で行われるものである。現在においてこのタイプのメンタリング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見せている。

この2つの例は、「メンタリング」と同じ言葉で表わされてはいるが、その目的や対象の違いなどから、別の領域のものと捉えることが妥当であろう。

整理すると、前者は「キャリア支援」のためのメンタリングであり、後者は青少年の健全な育成のためのメンタリングである。その機能から、前者を「キャリア・メンタリング」、後者を「社会福祉メンタリング」として捉えることにする(表1)。

また、「メンタリング」とは「年長者が若年者を」、「1対1で」という場面設定とその形式を言い表したものでもあり、その場面設定が成立さえしていれば、キャリアや福祉に限定したものではない。広義のメンタリングには、「教師と生徒」「コーチと選手」「師匠と弟子」といった関係もメンタリングに含まれることを補足しておきたい。

以上のように、メンタリングの領域を2つに分類したうえで、本稿ではキャリア・メンタリングの領域、特に教員のキャリアについて考察する。周知の通り、教員は採用された初年度に「初任者研修」という初期のキャリア研修がある。しかしながら、初任者研修についての研究

は盛んに行われているものの、メンタリングの観点から検討されることはほとんどなかった³⁾。本稿は従来から行われている「初任者研修」に着目し、その中でメンタリングがどう活用されているか、その実態を明らかにすることを目的とする。

2. キャリア・メンタリングーメンタリングの理論

メンタリングにおいて、メンターに求められる役割は多岐にわたる。例えばそれはアドバイザーであり、サポーターであり、コーチであり、さらには評価者でもある(Cullingroud, 2006)⁴⁾。このように多様な役割を持つメンターであるが、Kram (1988) は、メンタリングの諸機能について、「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。Kramのこの分類は現在企業内での人材育成におけるメンタリングにおいては欠かせない理論となっており、若干の変更はあるものの、基軸として多くの研究者が引用している。

さらにKramは、メンターとメンティの関係性は時間の経過とともに変化することに着目し、その関係を4段階に分けた。

Kramは、Levinson (1978) の論を取り上げ、「メンター関係は一般的に、お互いに強く引き付けることから始まり、数年後にはアンビバレ

表1 メンタリングの領域 (筆者作成)

	キャリア・メンタリング	社会福祉メンタリング
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

表2 メンタリング機能の分類⁵⁾ (Kram, 1988)

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	

表3 メンター関係の4段階⁶⁾ (Kram, 1988をもとに作成)

段階	期間	定義
開始段階	6ヶ月～1年	関係が始まりそれが両者にとって重要になる。
養成段階	2年～5年	キャリア的機能と心理・社会的機能が最大限に発揮される。
分離段階	6ヶ月～2年間	構造的な役割関係や感情面での大きな変化が起きる。
再定義段階	不定	分離段階を経て関係性が終了するか、相当違った性格を持つようになり、同僚(ピア)同士の交友に近づく。

ンス、怒り、感謝、あるいは恨みで終わることが多い。恋愛関係の場合に似て、最後には争いが起きる⁷⁾と述べている。しかしこれが必ずしも悪い結果をもたらすものとして述べられているわけではない。続けてKramは「この争いによってメンターとプロテジェの分離が起こり、両者の現在の発達上のニーズに適した新しい関係性へと移行することができる⁸⁾」としている。

以上簡単ではあるが、kramが提示したメンタリング機能の分類とメンターとメンティの関係性である。しかし、Kramがこのようにメンタリングを提示している背景は、あくまで米国における企業内キャリア・メンタリングである。つまり、この機能や関係性が、日本において、しかも教員の初期研修においてそのまま適応するかどうかは今後も慎重に検証されるべき内容である。しかしながらほかに十分なメンタリングに関する定義がない以上、まずはKramに依拠して本稿も展開していきたい。

3. 初任者研修におけるキャリア・メンタリング

(1) 初任者研修における拠点校指導教員の役割

周知の通り、教員の初期のキャリア支援として、従来から初任者研修（以下、初任研）が義務付けられている。初任研は1988年に法定研修となって以降、2003年にいくつかの修正⁹⁾があり、現在に至っている。2003年に新たに導入されたものとして、初任研の新しい実施方式、「拠点校方式」がある。これは、「初任研に専念する教員として初任者4人当たり1人の拠点校指導教員を配置」し、さらに「校内にコーディネーター役の校内指導教員を置き、教科指導、

生徒指導、学級経営等、必要な研修分野を初任者置校の全教員で分担して指導」（文部科学省2009年度¹⁰⁾）するものである。ここでこの「拠点校指導教員」に着目したい。拠点校指導教員と初任者および校内指導教員等との関係は次の図の通りである。

文科省の調査（2009年度）によると、拠点校方式で初任研を実施した研修対象者は、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、中等教育学校を合わせて全国で計14,236人（従来方式¹¹⁾は9,023人）である。これに対し、拠点校指導教員の数は全国で3,832人となっている。

拠点校指導教員は、週に1日、担当する初任者のクラスに張り付き、初任者の授業展開や生徒指導、学級経営の方法について観察し助言する役割を担っている。そのため、初任者と拠点校指導教員との間には良好な人間関係が構築される必要があり、その選出には一定の基準が設けられている。

茨城県の初任者研修実施要項（2010年度¹²⁾）には、拠点校指導教員を命じるにあたり、次のように明示している。

- ア 初任者に対して、教員としての責務の重要性や使命感等を十分に指導・助言できること
 - イ 授業を公開し、又は初任者の授業を参観し、実践を通して学習指導の在り方等を指導・助言できること
 - ウ 人格が円満で、初任者の実務を通しての悩み・問題点を適切に受け止め、相談に応じたり指導したりできること
 - エ 学校全体の協力体制を整えることができること
- これら拠点校指導教員の条件を、Kramが提

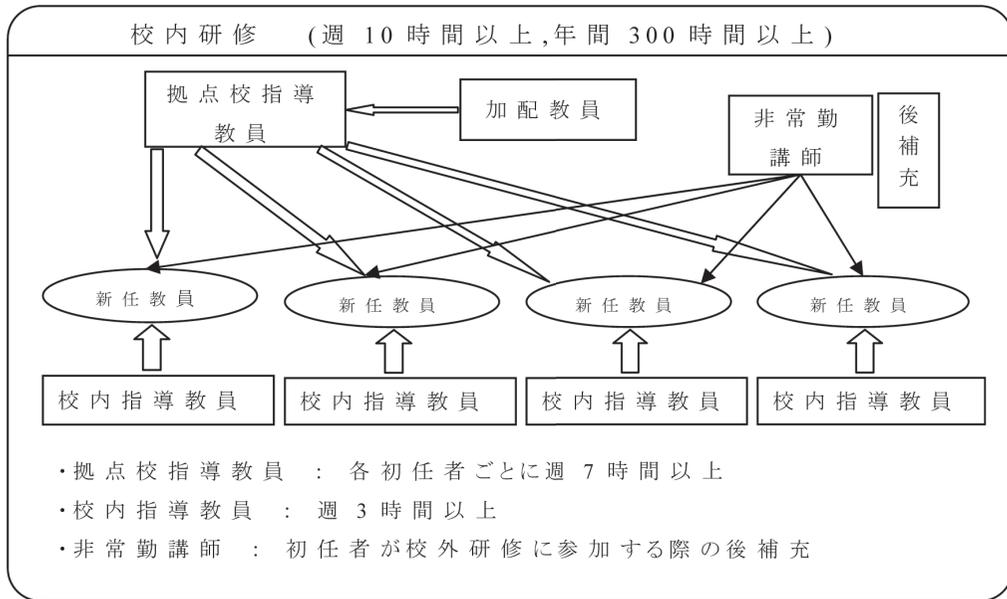


図 1 拠点校方式での校内研修 (文科省2009年度より抜粋)

示した「メンタリングの諸機能」(表2)と関連付けて考えてみたい。

Kramは、メンタリング機能の「スポンサーシップ」を、「組織でのキャリアの初期においては、新人が評判を得て人に知られるようになり、上のレベルの地位に上る備えとなるような仕事の機会を与える手助けをする」(1988)¹³⁾としている。上記の「ア」や「エ」はこれに当たる。また「コーチング」については、「企業という世界をどのようにして効果的に渡っていくかについての下位者の知識や理解を高める機能」(同)¹⁴⁾としている。「イ」はまさにコーチングを指している。さらに心理・社会的機能から「受容と確認」は「相手から肯定的な関心を持たれることで、両者とも自己に関する感覚を

得る」¹⁵⁾とあり、「カウンセリング」は「人が組織の中で肯定的な自己感覚を持つのを妨げる個人的な懸念や心配を探索できるようにする心理・社会的な機能」¹⁶⁾と説明している。「ウ」などはこの機能を十分に発揮するために必要な資質といえるであろう。

以上のことからメンタリング機能を十分発揮できる人材が「拠点校指導教員」として求められていることは明白である。

ではどのような人材が実際に拠点校指導教員となっているのか。再度文科省の調査(2009)からみていきたい。

表3、表4から、「21年以上のキャリアを持つ一般教員」が拠点校指導教員に命じられているケースが多いことがわかる。また再任用が約

表 4 拠点校指導教員職別内訳

教頭		17 (0.4%)
教諭等	一般教諭	3,303 (86.1%)
	教務主任	173 (4.5%)
	学年主任	24 (0.6%)
	研究主任	16 (0.4%)
	その他	299 (7.8%)
	うち再任用	762 (19.8%)

表 5 拠点校指導教員教職経験年内訳

なし	0 (0%)
5年以下	21 (0.5%)
6~10年	60 (1.6%)
11~20年	425 (11.0%)
21年以上	3,326 (86.8%)

表6 R市の拠点校指導教員プロフィール（2011年3月現在）

	A指導教員	B指導教員	C指導教員
指導教員前の役職	小学校一般教諭	中学校校長（再任用）	中学校一般教諭
勤続年数	26年	32年	18年
年齢	52歳	62歳	40歳
性別	男性	男性	女性
拠点校指導教員としての年数	6年	2年	1年

2割いることから、いわゆる「ベテラン教員」がこの任に就くことが多いことが言えるだろう。

(2) 拠点校指導教員の役割—R市¹⁷⁾の事例—

次に、実際に拠点校指導教員が、どのように初任者とかかわっていくかについて、R市の例をもとに検討していきたい。

2010年度、R市には義務教育段階において12人の初任者が着任した。これにより3人の拠点校指導教員が加配された。それぞれの拠点校指導教員のプロフィールは表6の通りである。

R市においても、全国統計とほぼ変わらないキャリアを持つ人材が任命されており、平均的に拠点校指導教員が配置されているとよい。A指導教員とB指導教員はいわゆるベテラン教員に、C指導教員は中堅教員の枠組みに分類されるであろう。

このプロフィールをもとに、3人それぞれに、初任者とかかわり方についてヒアリング調査を行った¹⁸⁾。最初に断っておくが、この拠点校指導教員3人も、ヒアリング調査時において「メンター」もしくは「メンタリング」という言葉や概念は一切認知してはいない。すなわち、初任研において意図的にメンタリングが行われることはこの時点ではありえないのである。とはいうものの、拠点校指導教員と初任者という1対1の関係において、拠点校指導教員にはメンターとしての役割が暗に求められている。それはKramの提示したメンタリングの機能をもとに、各拠点校指導教員がどのように初任者に対して助言や指導をしているかを質問した際の回答から容易に判断ができる。

次に各指導教員が回答した内容から、無意図

的ながらもメンタリングが成立している点について述べていきたい。

A指導教員：「コーチング」「受容と確認」が行われている例

「もちろん指導教員に1日中教室の後ろに立たれていたら初任者の先生は相当プレッシャーです。ですが、2学期頃から初任者との関係がぐっと近づきます。…私が初任者に特に大事にしてほしいことは「言葉」を大切にすることです。授業ももちろんですが、子どもたちと接するときの言葉づかいにも気をつけて見るようにしています。」

A指導教員は、拠点校指導教員を6年間務めており、初任者指導に対するノウハウの蓄積もある。特に授業展開と子どもとの接し方についてのコーチングには力を入れている。また初任者が陥りがちな夢と現実のギャップへの悩みにも「夢をしませないうよう」、常に確認しながら初任者と話をしているという。

B指導教員：「スポンサーシップ」「保護」が行われている例

「私は校長を退職しての再任用です。私のメリットは、学校全体で初任者を育てようとする雰囲気を作れることです。正直、現職の校長より私のほうが年上ですから、私に頭上がないところもあります。そういう意味では私も気を遣います。ですが初任者を育てるのに一番大切なことは、学校全体の雰囲気です。その雰囲気を作るのは校長の役目です。初任者の努力だけではどうしようもできないことも支援していきませんと。」

本人も述べている通り、B指導教員は、校長

職を退職したのち再任用で拠点校指導教員となった。学校によっては、「学校全体で」初任者を育てていこうとする雰囲気は築けないところもある。その場合、このような学校組織を熟知した指導教員は初任者にとって非常に心強い例だと言えよう。

C指導教員：「役割モデリング」「交友」が行われている例

「初任者の方の教科と私の持つ教科がまったく違い、具体的な授業のアドバイスができないので申し訳ない気持ちはあります。ですので、特に授業の中での教師と生徒との関わり合いを中心に、初任者の先生にはお話するようにしています。私の担当している初任者の方は本当に4者4様で、一概に「こうすればいい」ということはありません。…拠点校指導教員をやってみて、本当に私自身勉強になりました。」

3人の中で一番年齢が若い指導教員である。そのため初任者も気軽に相談しやすい。また初任者と年齢が割と近いこともあり、初任者にとって目指すべき人物としての役割も果たしている。さらにC指導教員は、拠点校指導教員を経験することによって、自身の教員としてのキャリアにも非常に有効であったという見解も述べている。

先にも述べたが、拠点校指導教員は「メンタリング」を認知しているわけではない。また初任研制度の一部として、拠点校指導教員にメンタリング機能を求めているわけでもない。しかし、初任者と拠点校指導教員は週に1日、授業や業務、学級経営などについて1対1で話し合う時間が設けられているという事実がある。さらに、年長者と若年者という図式も成立している。このことは両者にその自覚がないにも関わらず、メンタリングが行われていることをあらわしている。さらに指導をする側もその職務の熟達者として、若年者に何を支援し指導するか、経験的に理解しているといえる。

しかし、これは非形式的に成立しているメン

タリングであり、今後、拠点校指導教員がすでに実践している指導方針や各自が持っているカウンセリング・マインドを、「メンター」および「メンタリング」と概念化し、拠点校指導教員の重要な役割として位置づけする必要がある。「成立しているのだから、あえて制度化する必要があるのか」という反論もあろう。しかし現在、拠点校指導教員の役割についてはあいまいな点も多いと言わざるを得ない。さらに指導教員たちは、明らかに自己の経験則で初任者の指導に当たっており、その指導の在り方に一定の理論や法則、あるいは評価の基準があるとは考えにくい。すなわちこれは初任者がキャリア形成の初期において、拠点校指導教員から何を獲得しなければいけないか、ということが明確にされていないことを物語っている。

また、R市の拠点校指導教員の方々に「メンター」の役割を紹介したところ、自身の指導の在りようがいか「メンター」的であるか、そして、「メンター」を知ることでより明確に何を支援すべきか理解できた、との回答も得られた。以上のことから、初任者のキャリア支援において、拠点校指導教員の役割をメンターとして明確に位置付けて検討すべきであると指摘したい。

(3) メンターとしての拠点校指導教員の課題

拠点校指導教員の選出は一般的に「指導力のあるベテラン教員」というのが通例¹⁹⁾となっている。しかし、その一方で実はクラス担任の持てない指導力不足教員にその職を当てているということも実際には起っている。これは本末転倒であり、担当となった初任者にとっても非常に不幸なことである。

また、拠点校指導教員の役職に就くことは、教員のキャリア・アップのライン上に位置づけられてはいない。メンタリングはメンティの初期のキャリアを形成する上で効果的に活用されるものであるが、その一方でメンター自身のキャリア形成の上でも非常に有効であることが確認されている (Kram, 1988)²⁰⁾。C指導教員

も述べているように、拠点校指導教員を経験することは自身にとっても非常に有益であることは間違いない。拠点校指導教員の任を、現在一般的に言われている「主任→主幹教諭→教頭→校長」といった教員のキャリア・アップのライン上に位置づける必要がある。たとえば、主任経験ののちに拠点校指導教員となるなどが考えられるだろう。それによって拠点校指導教員の任に就くことに対するモチベーションも上がり、初任研の目的がより効果的に表れることが期待できる。さらに、指導力があり、後輩指導にも熱心な人物がこの任に就くことにより、指導力不足教員が拠点校指導教員になってしまうという事態も防ぐことができると考える。

次に、拠点校指導教員の研修の充実を図る必要があることも指摘したい。茨城県における2010年度拠点校指導教員の研修は、年度初めと夏休み頃の2回であった。内容も、拠点校指導教員としての心構えや服務についてであり、実際にどのような支援・指導をするのかについて、具体的な内容とはなっていない。それゆえに指導教員それぞれの経験をベースとした指導となっている。もちろんそのこと自体はメンターとしての役割からすると大切なことではあるが、初任者を一定の基準にまで育成することを考慮すると、拠点校指導教員を養成するための指導者、つまり指導者の指導者の存在も今後検討されるべきであろう。

以上、拠点校指導教員の「メンター」としての役割について検討してきた。「拠点校方式」が採用されて8年が経過した今なお、その存在や運用について、明確に位置づけがなされているとは言い難い。これらの諸問題は、拠点校指導教員に「メンター」の役割を意識づけることによって、大いに改善されるであろう。

4. まとめと今後の課題

冒頭でメンタリングの2領域について説明した。しかし、メンタリングは必ずしも初任者研修や青少年支援だけのものではない。たとえ

ば、英国において教員のキャリア形成の場面でメンタリングが活用されるのは教員養成課程、すなわち現職の教員ではなく、教員を目指すものが現場実習を行う際に用いられている。現場実習をするインターン（教育実習生）に対し、メンターという構図である。日本においては、教育実習生に対する統一された明確な評価が提示されていないのが現状である。教育実習において一定の基準にまで実習生を育成することを目的とするならば、その指導者にも一定の基準を設ける必要がある。その際に英国の教育実習におけるメンタリングは非常に有意義であると考えられる。

また「若者による若者のためのメンタリング」が考えられる。たとえば高等教育における導入教育での活用である。導入教育の問題がかねてから指摘されているが、その対策としてメンタリングが活用できる。新入生に対し、「先輩」がメンターになることで大学生活へスムーズな移行が期待できるとともに、大学とのミスマッチに悩む学生の相談役としての活躍も期待できる。もちろん現状においてもインフォーマルなメンタリングとしてこのような活動を行っているところも多くあろう。しかしこれを制度化し「メンタリング」と概念化することで、組織的に新入生への支援が可能となり、また「先輩」自身も自らの指導力、リーダーシップ、カウンセリング力などを意識的に高める機会になることが期待できるのである。

以上、拠点校指導教員の役割を念頭に、教育現場におけるメンタリングの可能生を論じてきた。まずは教育の現場で「メンタリング」を指導の一つの方法論として広く理解させることが先決であろう。改めて「メンタリング」を概念化して活用することで、大きな進展となりえると述べておきたい。その上で、制度としてどのようにこれを整えるべきか、メンターの養成をどうあるべきかといった議論を重ねることが今後重要となってくる。日本においてもメンタリングの素地は十分に備わっている。これをより確かなものにするためにも、今後はより制度

的、政策的なメンタリングについて検討していきたい。

注

- 1) 藤井博, 金井壽宏, 関本浩矢 (1996) 「ミドル・マネージャーにとってのメンタリング—メンタリングが心的活力とリーダーシップ行動に及ぼす効果—」, 『ビジネスレビュー』44巻2号, p50, 一橋大学産業経営研究所
- 2) 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, P1
- 3) 少ないながら, 佐藤学ら (1990) が熟練教師と初任教師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—熟練教師と初任教師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。
- 4) Cullingrort, C (2006) *Mentoring as Myth and Reality: Evidence and Ambiguity*, in Cedric Cullingford, *Mentoring in Education*, Ashgate, Surrey, PP.2-3
- 5) Kram K E (1988), *MENTORING 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, p28
- 6) 同上, p.61
- 7) 同上, p.60
- 8) 同上, p.60
- 9) 2003年の修正点は, 他に「週1日, 年間30日程度」の校外研修が「年間25日程度」に, 宿泊研修が「4泊5日」から「3泊4日」に, さらに校内研修「週2日, 年間60日程度」が「週10時間, 年間300時間以上」などがあげられる。
- 10) 文部科学省「初任者研修実施状況調査結果(平成21年度)について」, 文部科学省HP, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1298103.htm, 2011年9月2日閲覧
- 11) 初任者1人ないし2人当たり1人の指導教員を配置する。
- 12) 茨城県教育委員会「茨城県初任者研修実施要項」平成22年度, p5
- 13) Kram (1988), p32
- 14) 同上, p34
- 15) 同上, p43
- 16) 同上, p45
- 17) R市は, 総人口約8万人(2011年8月1日現在)で, 首都圏50キロ圏内という地理的な特質から, 近年, ニュータウンや工業団地の開発などによる都市化が著しく進んでいる。その一方で, 穀倉地帯として面もあり, 豊かな自然も残る地域である。(R市HPより)
- 18) 2011年3月2日, 8日, 11日に実施した。
- 19) 拠点校指導教員になるには, 再任用においては本人希望も可能であるが, 基本的には都道府県教育委員会から命じられる。
- 20) Kram (1988), p12. しかし, その一方でメンターとメンティの関係性によっては破壊的な関係に陥る事例もあることが述べられている。

参考文献

- Cunningham, M. Joana Lopes and Peter Rudd, National Foundation for Educational Research (2004), *Evaluation of Excellence in Cities / Ethnic Minority Achievement Grant (EiC/EMAG) Pilot Project*, National Foundation for Educational Research.
- Farmery, C. (2006), 'Learning Mentorship in the Primary School', in Cedric Cullingford, *Mentoring in Education*, Ashgate, Surrey.
- Miller, A. (2002), *MENTORING students & young people*, Kogan.