

## 教師の資質向上を目指した教育メンター研究部

研究主題 教師の資質向上を目指したメンタリングの在り方について

### 概要説明

本研究では、教師の資質向上のための1つの方策として今注目されている「メンタリング」を取り上げ、メンタリングとは何か、メンタリングの良さや可能性、メンタリングを学校現場に導入するとしたら、といった観点で研究を行った。

### 本研究の<キーワード>

- メンタリング
- メンター
- メンティー
- 教師の資質向上
- 反省的実践家
- 教員研修制度
- 支援マインド

## I 研究主題

教師の資質向上を目指したメンタリングの在り方について

## II 主題設定の理由

学校教育への国民の信頼が大きく揺らいでいる今日、学校教育の質的向上を図り、信頼される学校づくりを進めるためには、私たち教員の資質向上が不可欠である。そのための施策として、初任者研修制度、10年・20年経験者教員研修制度などの年次研修の充実、教員免許更新制度の新設、教職大学院の創設などが行われてきている。

しかし、初任者研修制度創設から約20年、10年次経験者研修創設から5年が経過し、それ以外にも本県では5年次研修や20年次研修などの年次研修制度がある程度確立してきている今日でも、教員の資質向上システムが十分機能しているとは言い難い現状である。

その原因を以下のように大きく4つにまとめてみる。

- 教員の資質向上に関わる人材（マンパワー）不足の問題
- 教員の資質向上に関する役割の不明確さ

現在、学校内で人材育成の役割を担っているのは管理職の他、学年主任や教務主任である。

管理職は職員の管理監督、主任層は学年経営や教育課程の管理などに、その仕事の重点が置かれがちであり、教員の資質向上に関わる仕事の責任の所在、不明確さが生じている。（主幹教諭・指導教諭はこの問題を解消するべく新設された。）

- 教員の年齢構成不均衡の問題

50歳代の教師が約4割を占め、30歳代が2割に満たないという教員の年齢構成の不均衡により、経験豊かな教師の専門性が若手教員に伝達されていかない。

- 教員の意識・意欲の問題

自ら学び、成長していこうという意欲の不足

研修は与えられるもの、やらされるもの、という意識

こうした現状を少しでも改善していくための取り組みとして今、注目されているのが「メンタリング」である。

「メンタリング」とは、「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」行為である。(注1) 新参の専門家である新任教員や若手教員「メンティー」と、経験豊富な専門家である「メンター」との対話を通し、互いに成長していくその過程が「メンタリング」である。

すなわち「メンティー」は、自らの実践を振り返り、課題をつかんで自ら改善していくことができる「反省的实践家」として成長していく。「メンター」は、自身の教育実践を問い直したり、教えるという行為自体・あるいは概念を再構築したりしながら成長していけるのである。

本研究では、上記に挙げたような教員の資質向上に関する課題を解決するための「メンタリング」の在り方について研究を深め、教師の資質向上に資することをねらいとして、本研究主題を設定した。

(注1) 「アクション・リサーチに基づく教師の力量発達を支援するメンタリングに関する研究」

平成17年3月 研究代表者 浅田匡 P43

### Ⅲ 研究の方法及び内容

本年度は、研究員自身が「メンタリング」についての基礎知識に関する理解が不十分であるため、基礎研究を中心に行った。

#### 1 研究内容

- (1) メンタリングとは という基礎研究
- (2) メンタリングの具体的進め方（方法論）について
- (3) メンタリングのよさについて
- (4) 専門家としてのメンターの資質について
- (5) 学校現場にメンタリングを導入するとしたら（提言）
- (6) 成果と課題

#### 2 研究方法

- (1) 本研究の指導者である早稲田大学の浅田先生にメンタリングについて直接ご指導いただく。
- (2) 文献研究
- (3) 実際にメンタリングを行ってみる
- (4) メンタリング後のふりかえり

## IV 研究の具体的内容

### 1 メンタリングとは という基礎研究

#### (1) メンタリングの定義・意味

ギリシャ神話に由来する「メンター」という用語は、「ヤングアダルトや青年たちが大人の世界や仕事の世界をわたっていく上での術を学ぶのを支援する、より経験を積んだ年長者を意味する言葉」(注2)である。この「メンター」から派生して生まれたメンタリングは、はじめ企業における人材育成・キャリア教育との関係において注目された。ゆえに、「メンタリングとは、人々に自信を与え、専門家としてのアイデンティティを醸成し、コンピテンス(注3)の獲得とキャリア上の成功をもたらすこと」と定義されることもある。(注4)そして、企業の中での発達支援・人材育成の場では、メンタリングの役割(機能)は次のように整理されている。

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
推薦と可能性	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	

メンタリングの機能 (注5)

上記のような定義やメンタリング機能は、企業におけるメンタリングをイメージしたものであり、学校現場にはなじまない面がある。

しかし、メンタリングを実際に教師教育過程(教師の育成過程)において導入した先行研究はあまりにも少なく、どのような役割をメンターが担うのかは不明な点が多い。また、そのメンタリングのプロセスを通じてメンティーにいかなる変化や資質・能力の向上が見られるかについては実証的なデータはほとんどないのが現状である。

そこで、私たちは学校でのメンタリングを、一応次のように定義してみることにした。

新任教員や若手教員をメンティーとし、ある程度経験を積んだ教員をメンターとする。「メンタリング」とはメンティーが行う自己の実践の振り返り、授業改善などに、メンターがある程度長期的に関わり、改善のためのヒントなどを与えたり、よりよい実践モデルを見せたりしながら、メンティー自身の気づきを促し、教師としての成長を支援していくこと。さらに、メンター自身もその過程を通して、自らの実践を問い直し、成長していくこと。

この定義の検証を含め、メンターが担うべき役割、メンティーに期待される資質・能力の向上、などについて、手探りで研究を進めていくことにした。

(注2)「メンタリング ―会社の中の発達支援関係―」キャシー・クラム 白桃書房 2003 P.2

(注3)コンピテンス = 能力・資格と言うように訳されることも多いが、本来はもう少し広い意味で、「特定の状況に対して、様々な技能や態度などを動員して対応する能力」という意味をもつ。

(注4)「アクション・リサーチに基づく教師の力量発達を支援するメンタリングに関する研究」

平成17年3月 研究代表者 浅田匡 研究概要より

(注5)「メンタリング ―会社の中の発達支援関係―」キャシー・クラム 白桃書房 2003 P.28

## (2) 文献研究

メンタリングに関する理解を深めるために、さまざまな文献や資料に当たった。特に、我々の研究のご指導をいただいている早稲田大学の浅田匡教授が研究代表者をなさってまとめられた「アクション・リサーチに基づく教師の力量発達を支援するメンタリングに関する研究」については全員が熟読し、レポート発表形式で理解を深めた。

《アクションリサーチに基づく教師の力量発達を支援するメンタリングに関する研究》を熟読し、作成した各自のレポート報告会の資料》

### ■ 「学校でのアクションリサーチ」 —学校との協働生成的研究— (秋田喜代美)

アメリカの社会心理学者クルト・レヴィンの提唱したアクションリサーチの思想を紹介し、さらにそのアクションリサーチの手法を用いた教育研究についてまとめられている。「教育研究と授業研究を統合連続するものとしてとらえ、カリキュラム開発を行い、授業を研究し、省察する」「(研究者が) 教師たちとともに、あるいは教師たちの手によって、教師自身が直面している問題に実際に応えようとする研究である」

### ■ 「アクションリサーチによる教師の授業認知の事例研究」 (生田考至)

アクションリサーチモデルは、研究者によって異なるが、基本的には、planning→acting→observing→reflectingという過程にあるといえる。また、授業過程での教師の授業認知をできる限りリアルタイムの状況で把握するための方法として、オン・ゴーイング認知法がある。以下は、実践の分析結果である。①観察者の授業認知は、授業において目に見える多様な事象を対象として、最初は、授業に臨む子どもの姿という視点から観察し始め、次第に、具体的な教師の働きかけとそれに対する子どもの反応を対象化しながら、全員の子どもの授業への参加を保障するものかどうかという視点から常に吟味している。②教育実習生及び経験教師の授業のどちらに対しても、教授行動の適切性に関して授業認知をしているといえるが、教育実習生については特に個々の授業技術の適切性、経験教師についてはより高次の授業内容及び授業展開に関する授業認知が多く見られる

### ■ 「教育実習生へのメンタリングに関する研究」 (野口隆子・宗我部義則・酒井朗)

本研究は、大学の附属中学校における教育実習生へのメンタリングの試みをレポートしたものである。4名の実習生の気付きをもとにメンタリングを行っている。メンター個人の資質や段階によって、メンタリングが異なっている。メンターは、メンティーとのやり取りを通して課題や問題を探り、個に応じたメンタリングを行っていく必要がある。今後は多くのデータをもとに、メンタリングのタイプやこうかとの関連性について分析が求められる。

### ■ 「幼稚園教育実習におけるメンタリングの機能分析」 (浅田匡)

教育実習の改善をめざして、4週間の実習過程において実習指導のメンタリング機能を、「職能発達および教師としてのアイデンティティ」「メンターとメンティーの関係」「実習におけるリフレクションの様相」から捉えることを目的とした研究。会話やメモリングリストの記録を細かくカテゴリー分類し、その変容を考察し、今後の課題を示している。

### ■ 「教師のメンタリングスキルとしての自己開示が生徒の自己開示、学校適応に及ぼす効果に関する研究」

(淵上克議)

中学生・高校生を対象として、1ヶ月間教師が意図的に自己開示を行うことで生徒の自己開示や学校モラルに及ぼす影響についての研究が書かれている。中学生においては教師の自己開示はクラス全体に影響を及ぼす効果があるのに対して、高校生においてはクラス全体ではなく生徒個々に効果があった。効果的な自己開示を行うには教師の人物や普段からの人間関係などが大きく影響していることがうかがえる。

### ■ 「How do I perceive changes in educational practice」 (Sarah Fletcher)

サラ・フレッチャー先生のメンタリングとアクション・リサーチによる日本の教育実践研究がまとめられている。教育力の向上のためには教師が自己開示をしながら資質向上を図ることが重要であること。数回の日本訪問でメンタリングが日本でも十分可能であることが力説されている。さらに、ITを駆使し、メンタリングが地球規模で実践され、一人一人が輝ける世界の実現を望むと結ばれている。

## 2 メンタリングの具体的進め方（方法論）について

先行研究や文献をあたり、ある程度の理解は進んだとはいえ、まだまだ不十分であると考えた私たちは、次に研究員がメンター、メンティーとなり、実際にメンタリングを行って、その中から臨床的に見えてくるものをとらえ、研究の手がかりにしていくこととした。

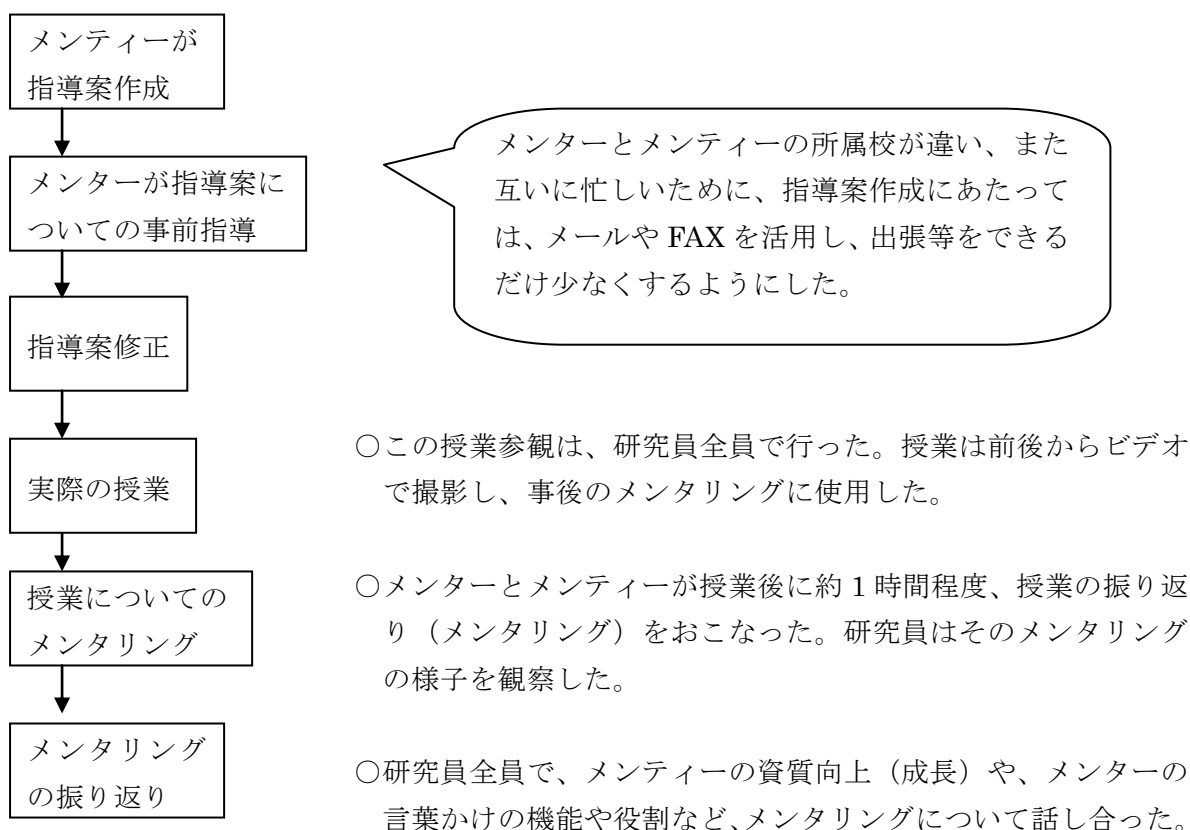
### (1) メンタリングを行うにあたって

□メンティー：経験3年目の若手教師（市内S小 Y教諭）

□メンター：経験14年目の経験豊富な教師（市内N小 T教諭）

なお、ここまでの研究で、メンタリングはある程度継続して行うのが有効であると考え、10月～12月に3回実施することとした。

### (2) メンタリングの流れ



### (3) 第1回メンタリング

#### ①実施日時・実施教科等

○実施日時：平成20年10月1日（水） 第5校時

○授業実施学級：S小学校 1年生 メンティー（授業者） Y教諭  
メンター T教諭

○授業実施教科：算数 単元名「どちらがながい」

#### ②第1回メンタリングの目的

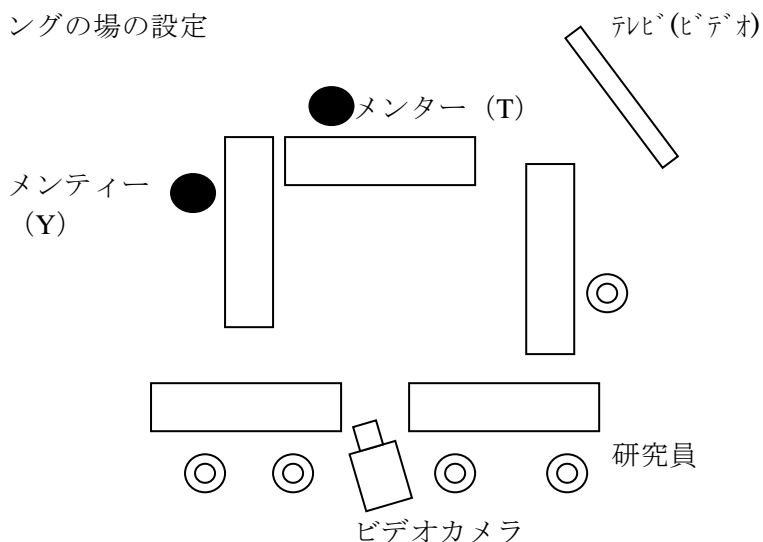
互いの教育観を交流することで、信頼関係を築く

③メンタリングの実施前に研究員で話し合っていたメンタリングの条件

校内でメンタリングを行うことを想定しておこなう。

メンターとメンティーが1対1で/時間は1時間程度/リラックスした雰囲気の中で/研究員は、2人が行うメンタリングの様子を観察する。

④メンタリングの場の設定



⑤メンタリングの実際

ここでは、メンタリングの際にメンター・メンティー、そして、観察していた研究員が感じとったことを、いくつかのキーワードを通してまとめることとした。

メンタリングのポイント1 肯定的な口調・安心感

メンター 「今日の授業はどうでした？」

メンティー 「指示が通っていたのかが反省点です。5時間目なので、子どもたちも飽きてしまっていて……。集中が続かなかったです。」

メンター 「う～ん。1年生ですからねえ。」

このように、メンターは、メンティーによる授業のふりかえりをうけて、すぐに、子どもたちを集中させることの重要性やそのための方法を話し始めるのではなく、そのふりかえりを一度、肯定的に受け止めていた。この肯定的な受け止め・口調が、メンティーに対して安心感を与え、さらに自分の授業やこれまでの取り組みを自ら積極的に振り返ろうという気持ちにつながっていったと考えられる。また、言葉を選びながら、ゆったりとした口調で話していたことも、メンティーの安心感につながっていた。

メンタリングのポイント2 自己開示の必要性

メンターは、授業のふりかえりの中で、自らが研修の中で身につけた方法や、自分の1年生担任時の経験などをもとにメンティーにアドバイスをしていた。その自己開示が印象的であったと、メンティーがメンタリングの後のふりかえりで述べている。

自己開示は、淵上克義らの研究で、教師が意図的に自己開示を行うことで、生徒との信頼感、安定感が増すことが明らかになっている。(注6) この研究の場合の自己開示とは、自分が経験してきた学生生活の話や、教師を志望した理由など、つまり自分という人間、人生観を生徒に話すことであり、そのことで生徒たちは、教師との距離が縮まり、自分たちが抱えている心配事や人間関係の悩みを話しやすくなったと感じている。

今回のメンタリングでも、メンターが自らの体育の研修歴の中で身につけた授業のポイントや、1年生担任時の苦労話をしたことで、メンティーは「1年生の時の話が役に立った。」「メンターの1年生の時のクラス・授業を見てみたくなった。」と話している。我々研究員は今回の第1回メンタリングのテーマを「教育観の交流により、互いの信頼関係を構築する。」と設定したが、メンタリングの中でメンターが積極的に自己開示を行うことにより、メンターとメンティーの信頼関係の構築がある程度なされたと考えることができる。

### メンタリングのポイント3 相性の違いから生まれるもの

メンティーはメンタリングの後のふりかえりの中で、次のように述べている。

「思っていたことがすべて言えたのですっきりしてよかった。メンターの先生からは、もっとだめ出しをされると思っていたが、優しく話してくださったのでよかった。でも、もう少しはっきりと、授業のよくなかった点や改善した方がいい点をはっきり言ってもらえてもよかった。はっきりだめ出しをしてもらえてもよかった。さらに、だめ出しだけでなく、代案（どうしたらよかった）を示してもらえると、さらによかったと思う。」

それに対してメンターは次のように述べた。

「自分の話し方、例えば教育実習生や初任者に対して話すときも、いつもだいたい、このような（ゆったりとした）話し方だと思う。今回はメンタリングだからということで、特別な話し方をしようとしたり、やさしく話そうとしたりする意識しなかった。」

メンティーの今後の成長のためにと厳しく改善点を指摘するのか、メンティーが自ら気づき、語り出すまで、じっくりと待ちの姿勢をとるのかは、メンターとなる教師の個性によって違ってくる。また、メンティー側の視点に立つと、「あなたの授業の改善点は、〇〇と〇〇です。」と具体的にはっきり指導されるのを望むのか、じっくり話を聞いてくれるメンタリングを望んでいるのかは、やはりそのメンターの個性によって違う。

今回のメンタリングでは、メンターが今まで行ってきた自分の指導スタイルと、メンティーが望んでいた（イメージしていた）メンタリングとが、多少違っていった。

しかし、メンタリングにおいては、その相性の違い、互いのキャラクターの違いは大きな問題にはならないと思われる。むしろ、タイプが違っているからこそ、語り口や授業を見る視点、教育観などについて、自分の持っていない視点からの刺激を受け、自分の今後の実践の参考にしていくことができる。

「タイプが違っているからこそおもしろい」これはメンタリングならではのよさかもしれない。

### メンタリングのポイント4 「一緒に悩む」というかまえ

メンティー 「さっきも言ったんですが、子どもたちの集中力が続かなくて……。私の指示が悪いんだと思うんですけど、すぐ飽きて手悪さとか始めちゃうんです。」

メンター 「1年生ってそうですねえ。」

メンティー 「どうしたらいいんでしょうか。」

メンター 「う〜ん。……。どうしたらいいんでしょうねえ。」

この場面が示すように、今回のメンタリングでメンターは、メンティーの求めている回答をすぐには出さないことが多かった。メンティーの問いかけに対してもいった

ん「そうですねえ」と受け止めたり、「むずかしいですよええ」「たいへんですよえ」というように答えたりすることが多かった。

上記の「どうしたらいいんでしょうねえ」というメンターの発言は、メンタリングが始まって約20分後にあったが、そのあとのメンタリングでは、メンティーが自分の授業について多く発言するようになった。これは、メンターの「メンティーと一緒に悩み、考える」という指導スタイルが、メンティーの自らの授業についての気付きを引き出した結果であると考えられる。

メンターが自分の経験に基づいて、回答や改善策をすぐに話してしまうと、結局はそのメンターの授業スタイルをメンティーに伝授してしまうことになり、メンティーが自らの授業の問題点について気付き、改善していくことにはつながりにくい。メンタリングでは、メンターが「メンティーと一緒に悩み、考える」という指導スタイルが、メンティーの気付きを引き出すという点で効果的であることが明らかとなった。

#### ⑥ 第1回メンタリングを行ってのメンティーの感想

今回、明らかになった課題

- ・子どもをいかに集中させるか
- ・ほめて伸ばす声掛けの不足
- ・目からの情報（板書）の不足
- ・子どもの実態に応じた時間配分の考慮

次回の授業では「説明を丁寧に」・「ほめる」・「時間配分」を中心に直したい

#### ⑦ 第1回メンタリングのまとめ

○メンタリングでは、メンティーの「気付き」をできるだけ引き出すようにすることが大切である。メンティーが自らの授業をふりかえり、問題点に気付き、改善策を考えて次の授業に臨む。この繰り返しにより、メンティーは教師として成長していけると考える。

○メンタリングでは、メンターも、自らの実践を振り返る良い機会を得ることができる。メンティーの授業のふりかえりを自分のこととして受け止め、一緒に考えることにより、自分の経験の再構築を迫られることになる。

(注6) 「アクション・リサーチに基づく教師の力量発達を支援するメンタリングに関する研究」

平成17年3月 研究代表者 浅田匡 P.61

#### (4) 第2回メンタリング

##### ①実施日時・実施教科等

- 実施日時 : 平成20年10月31日(金) 第5校時
- 授業実施学級 : S小学校 1年生 メンティー(授業者) Y教諭  
メンター T教諭
- 授業実施教科 : 算数 単元名「たしざん」

##### ②第2回メンタリングの目的

メンタリングにおけるメンティーの気付きやメンターの成長を見取る



### ③メンタリングの場の設定

1回目と同じ。

2回目の授業では、メンティーが作成した指導案をメンターが事前に見て、助言やアドバイスを行い、修正した上で授業に臨んでいる。

### ④メンタリングの実際

2回目のメンタリングは、1回目同様、メンティーによる自分の授業のふりかえりから始めた。

- メンティー
- ・今回はT先生に指導案を事前に見ていただき、ご指導していただいていたので、その指導案の流れ通りに授業を進めなければという意識があって、非常にあせってしまった。
  - ・なので、授業中も早口になっているのが自分でもわかった。
  - ・子どもたちは前回の授業よりは集中して学習に取り組んでいたと思う。
  - ・はじめに考えた授業の流れでは、主発問というか主となる学習課題を2問と考えていたが、ご指導いただき、主となる学習課題を1問に絞った。時間的なことを考えると、1問でも時間が足りないくらいだったので、1問に絞ったことはよかった。
  - ・最後の授業のまとめとして行うたしぎんのフラッシュカード練習は、2回行う予定だったが、時間が足りなくて1回になってしまった。
  - ・とにかくあせりから、子どもが全く見えていなかったというのが今回の授業の反省である。

そのあと、メンターがメンティーのふりかえりを受けて授業について話し、それをうけてメンティーがさらに話すというように、フリートークの形でメンタリングは進んだ。

- メンター
- ・授業最後のフラッシュカード練習は時間調整というように考えられるので、1回でもいいと思う。また、逆に時間があれば2回、3回と繰り返すこともできる。
  - ・授業を見ていて、そんなにあせっているという感じは受けなかった。子どもに対する指示や発問の際も早口は気にならなかった。
- メンティー
- ・いやあ、とにかくあせっていた。子どもが見えていなかった。子どもたちが持っているカードは1種類ではないが、違うカードを出している子がいたのにもしばらく気づけなかった。
- メンター
- ・カードを隣同士で確認させるとよかった。
  - ・あせっていたと言うけれど、最後のカード練習の際の説明の仕方はわかりやすくとてもよかったと思う。

※⑤第2回メンタリングのまとめ「メンタリングのポイント5」を参照

- ・カード練習の時に使っていたプリント（資料）はとてもよかった。こんな使い方をすればよかったんだと、自分の勉強にもなった。
  - ・このシートをさらに充実させて、子どもたちが自分の成長を自分で記録し、あとで振り返れるようにするとさらにいいかもしれない。
- メンティー
- ・カード練習の時は鉛筆をしまわせたので記録はできなかったけど、あったほうがよかったかな？
- メンター
- ・そうかもしれませんね。
  - ・席替えはいつ頃したのか。
- メンティー
- ・2週間前くらい。
- メンター
- ・今日、何か行事はあったか？
- メンティー
- ・朝顔の蔓取りを朝から3時間くらい行った。その後も行事があり、それで子どもた

ちは落ち着かなかった。

- メンター ・子どもたちはノートを手前に書いていた。
- メンティー ・板書するとき、小黒板を使おうか、紙に書いたものを掲示しようか迷ったが、どうだったか。
- メンター ・今回の授業の形でよかったと思う。子どもたちは慣れてくれば、上手に黒板をノートに視写できるようになってくる。
- ・ノートといえば、全部書き写すことができないまま、授業が終わってしまった子がいる。
- メンティー ・書くのがいつも遅い子がいるのだが、どうしたらいい？

※⑤第2回メンタリングのまとめ「メンタリングのポイント6」を参照

- メンター ・書くのがいつも遅い子は、書き始めるのが遅い。指示を出した後、その子の所に行って書き始めを促すといい。
- ・また、机の上がめちゃくちゃで書きにくそうにしている子もいたので、机の上のノート、教科書、筆箱の置き方の約束のようなものを決めて指導していくのも効果的ではないか。
- ・計算のしかたを考えると、サクランボ形式（注）をつかっていたが、縦の計算（筆算のような形）でも、サクランボを使っていたのはよかった。
- メンティー ・縦の計算でサクランボを使う考えは、子どもから出てきた。5のまとまりを使った考え方は出てこなかった。
- メンター ・眠そうで、半分寝ていた子どもがいたが・・・。
- メンティー ・（驚く。そして研究員とともにビデオで確認する。）

※⑤第2回メンタリングのまとめ「メンタリングのポイント7」を参照

- メンター ・最後に、今回の授業で、子どもをほめる「ほめ言葉」が聞こえてきたのが授業の終了5分前だった。（「背筋がのびていいね」）低学年の子どもたちは、誉めて動かすことが効果的であるので、もう少し誉め言葉を使っていったほうがよいと思う。

#### ⑤第2回メンタリングのまとめ

### メンタリングのポイント5 メンティーの気づきを促す

メンティー（授業者）は、今回の授業のふりかえりの中で、「あせっていて、子どもが見えなかった」ということを、さかんに反省していた。前述のメンタリングの実際の会話の中でも、それを何回か繰り返していることがわかる。

このとき、メンターはどのように対応すればよかったのか。

メンティーは、「子どもが見えていなかった」という事実をメンタリングを通して、十分に自覚することができた。ここで、ビデオで授業を録画しておくことは非常に効果的である。

そしてメンタリングで重要なのは、自覚するだけで終わるのではなく、「では、子どもが見えていないのは何が原因なのか」ということについて、メンティーとメンターがともに考え、メンティーの自分の授業に対する気づきを促していくことである。

「子どもが見えていない」という事実

#### 原因は？

- ・子どもを見るための方法・手段を持っているか。  
例)書き終わったら鉛筆を置かせ、全員の視線が教師に向いたことを確認  
机間指導で、ノートに○を付けていき、全員のノートをみる など
- ・視線の向け方に癖はないのか。

例)教室の中央部分にだけ目を向けがちで、廊下側の子どもたちあまり視線が向かない など  
・机間指導の時の動き方に問題はないか。  
例)いつも同じようなルートを通して机間指導をしているので、行かない場所が出てくる など

どんなベテランの教師でも、「十二分に子どもに目が行き届いている」という自信をもって実践は行ってはいない。「子どもが見えていない」という事実、そしてその原因はメンティーもメンターも共有できる課題である。

そうした課題について一緒に考えることで、メンティーの気付きー授業改善につながるのと同時に、メンター自身の成長にもつながっていくと考える。

## メンタリングのポイント6 メンターの成長

今回のメンタリングの中で、メンティーは、「いつも書くのが遅い子がいて、その対応に困っている。どうしたらいいか。」という疑問をメンターに投げかけた。

これまで行われてきた初任者指導や教育実習では、その場で回答を与えなくては、という使命感もあって、「〇〇したほうがよい。」「〇〇という方法が効果的である。」とすぐに指導者は答えていたことが多いはずである。

しかし、継続して行われるメンタリングでは、その場で有効な解決策や方法をすぐに出す必要はない。その疑問や課題を一度自分のものとして受け止め、自分の授業ではどうだったのか、自分はどのように対応しているのかを自分の実践の中でふりかえり、改めて別の機会にメンティーと話し合うというスタンスをとることができるのが、メンタリングのよさであると考えられる。また、それでこそ、メンター自身も成長することができ、メンタリングの意味もでてくるのではないだろうか。

さらに今回は、指導案を事前にメンティーと検討して授業を行ったのであるが、メンターはふりかえりの中で、「同じ指導案でも授業者によって流し方が全く違うということに気付き、勉強になった。」と話している。

メンターは事前検討で「自分ならこのように授業を行うであろう」というイメージを持って指導している。しかし、実際の授業では自分のイメージと違う授業が展開される。授業者によって違って来るであろう子どもたちの発言に対する受け止め方や、反応・処理の仕方、指示のタイミングや口調、などについて、自分と違うスタイルを身につけ、指導の幅を広げることができるのも、メンターを行うことによる教師としての自らの成長につながるはずである。

## メンタリングのポイント7 印象で語らず、事実で語る

今回の授業では、体調不良からか、机に突っ伏してしまっている子が1名いた。授業を参観していたメンターや研究員は、それに気付いていたが、授業者(メンティー)は気付かず、授業を進めていた。メンタリングの際に、その事実をビデオで確認した授業者は驚き、絶句していたが、このように、ビデオで事実を確認するということは、非常に大切なポイントである。

これまでの授業研究や指導では、「非常に落ち着いた授業だった。」「子どもたちが真剣に授業に取り組んでいた。」など、授業を印象で語るが多かった。それでは、今後の授業改善につながる気付きは生まれにくい。

授業改善は授業の事実からこそ出発することができ、事実をしっかりと受け止めるからこそ、自らを成長させていくことができるのではないか。

## メンタリングのポイント8 「？」を残さない

今回のメンタリングの後のふりかえりで、メンティーは「今日は授業はあまりよくなかったけれど、メンタリングの中で“？”が残らなくて、とてもすっきりした。」と語っている。これはメンタリングの有効性を示す、重要な言葉であると考えられる。

これまでの授業研究や初任者指導では、先輩である指導者が指導の中で話した点について、さらに重ねて聞き返したり、疑問を投げかけたりすることはあまりなかった。また、それが許されないような雰囲気があったのも事実である。すると、反省会や検討会が終わった後でも、「指導者の先生はこうおっしゃっていたけれど・・・？」というような疑問が残ってしまうことがあったのではないか。

教師が自らの授業を振り返り、自ら課題に気づき、授業改善を行っていくためには、やはり疑問は残らない方が望ましい。自らが納得した上で、悩み、考えていくほうが、授業改善をしていく意欲も湧くはずである。

では、「メンティーに“？”を残さないメンタリング」を行えるようにするにはどうしたらよいのか。

今回のメンティーであるY教諭の一言は、メンターとメンティーの信頼関係、メンタリングの際の場の設定やリラックスした雰囲気づくり、など、今後考えていく課題を示唆してくれる重要な一言であった。

### ⑥第2回メンタリングを行ってのメンティーの感想

今回、明らかになった課題

- ・ほめて伸ばす声掛けの不足
- ・指導案はあくまで案。固執しない。子どもの実態に応じた授業を。
- ・子どもがよく見えていない

次回の授業では「ほめる」「子どもを見る」を中心に直したい

### (5) 第3回メンタリング

#### ①実施日時・実施教科等

- 実施日時 : 平成20年12月3日(水) 第5校時
- 授業実施学級: S小学校 1年生 メンティー(授業者) Y教諭  
メンター T教諭
- 授業実施教科 算数 単元名「ひきざん」

#### ②第3回メンタリングの目的

メンタリングを継続して行うことの意味をさぐる

#### ③メンタリングの場の設定

1回目と同じ。

3回目の授業でも、メンティーが作成した指導案をメンターが事前に見て、助言やアドバイスを行い、修正した上で授業に臨んでいる。

#### ④メンタリングの実際

3回目のメンタリングもこれまでと同様、メンティーの授業の振り返りから始まった。

- メンター ・ 今回の授業は今までの中で一番落ち着いてできていた。子どもたちも集中していたし、とてもよかったと思う。では授業の振り返りからどうぞ。
- メンティー ・ 「ひきざん」の意味を考える場面で、「6まいつかうと」の「つかうと」でつまずいている子が1名いたが、そのまま授業を流してしまった。どう対処すればよかったのか。
- ・ ノート視写をする場面では、全員が終わっていたのかの確認が不十分だった。あとでノートを集めて確認したい。
- ・ 時間に追われてしまい、計算の仕方をまとめる場面では、サクランボ方式しか取り上げることができなかった。
- ・ お店やさんごっこにうつる場面では、説明が足りず、子どもたちから質問がたくさん出てしまった。また、お店やさんごっこをするのは、いろいろな問題にふれながら計算の習熟を図るのがねらいであったが、遊びになってしまい、計算に集中していない子が何名かいた。この方法では不十分だったのか。あるいは方法がよくなったのか。
- ・ お店やさんごっこの際、子どもたちにいろいろ考えさせたかったので、事前の問題作りの時にあえて4人の児童に、たしざんの問題を作らせてある。
- ・ 今日は授業が20分経過しても、子どもたちの集中が切れなかった。
- メンター ・ いつも発表しない子が発表していてよかった。他の子にもいい影響を与えと思うので、もっと大きめに「初めてだけどがんばったね」というようにほめてあげられるとよかった。
- ・ 手を挙げる子も前回より増えていた。
- ・ ノートを書ききれなかった子が2、3名いたが、机間指導をよくしてチェックできていた。
- ・ ひきざんの意味を考える場面で、「つかうと は とんでいく と同じ意味だからひきざんだと思う」と発言した子がいた。論理的思考ができはじめていると感じた。子どもたちから出てきた言葉でその授業のポイントをまとめるのは、とてもいいことである。
- ・ 前回と座席が変わっていたが、席替えをした？
- メンティー ・ 前回のメンタリングでご指導いただいたことを生かして席替えをした。書くのが遅い子、個別に支援が必要な子が前の方に座っている。机間指導で回りやすい場所に、そういった子が座っている。
- メンター ・ 算数を苦手としている児童は、把握できているか。
- メンティー ・ ○○ちゃんと、○○くんと、・・・。
- メンター ・ 今日はそういった児童にも、きちんと机間指導をして個別に対応できていたのでよかった。
- ・ お店やさんごっこの時の説明はわかりやすくよかった。何人かの質問が出てしまうのは仕方がない。答えきれなかったが、あとは始まってから個別に対応すればよい。質問が出るのはむしろよいこと。
- ・ 今日は、前回の反省を生かして、「子どもをほめる」ことを意識していたようだったが・・・。授業の中で何回かほめる場面があったので、よかった。
- ・ 今回の授業では、子どもたちを静かにさせる方法として拍手を使っていたが、こういった方法を持っていると（身につけていると）、とても役立つ。クラスのルールとして成立していてよかった。
- ・ お店やさんごっこという方法で学習を深めようとしたことはとてもよかった。子どもたち同士のコミュニケーション作りにも役立つ。ぜひこれからも使ってほしい。

## ⑤第3回メンタリングのまとめ

### メンタリングのポイント9 メンターの気づきの深化

今回のメンタリングでは、初めのメンティーによる授業の振り返りで、次のような言葉でメンティー自身の気づきが多く話されている。

「つまづいている子が1名いたが、そのまま授業を流してしまった。どう対処すればよかったのか。」「ノート視写をする場面では、全員が終わったかの確認が不十分だった。あとでノートを集めて確認したい。」

気づきだけではなく、こうすればよかった などの具体的な改善策までも授業を終わった後すぐに考えられるようになってきている。これは3回のメンタリングを通じてのメンティーの大きな成長である。

メンティーは、メンタリングを終了した後のまとめの話し合いでこのようにも語っている。「最初は怖いもの知らずで、授業をただやればOKかな、というように考えていたけれど、回を重ねるごとに、だんだん悩むようになってきた。『こんなのでよかったのかなあ』『こうすればよかったかもしれないなあ』など、考えることが多くなってきた。悩みが出てきたと言うことは成長している証拠だとおっしゃっていただいて、なるほど私も成長していたんだ、と納得することができた。」

これはメンタリングのすばらしい成果である。

自分の実践を振り返って、今日の授業の課題はここだった、こうすればよかったに違いない、と問題点や改善策をすぐに考えられる教師は、すでに自己の実践を客観視できる反省的实践家としての成長を始めていると言ってもいいのではないか。

また、メンタリングを重ねることで、自分の指導案にもう一人、メンターの意見も加えて実践することにより、子どものとらえ方や指導観などがより多面的になり、教師も成長していくことができる。

### メンタリングのポイント10 メンターとメンティーの信頼関係

メンティーは「3回授業を行うのは、確かにつらい面もあったが、『今日、なんと言ってもらえるかなあ』とメンタリングが楽しみになってきた。」と話した。

『今日、なんと言ってもらえるかなあ』

『今日、なんと言われるのかなあ』

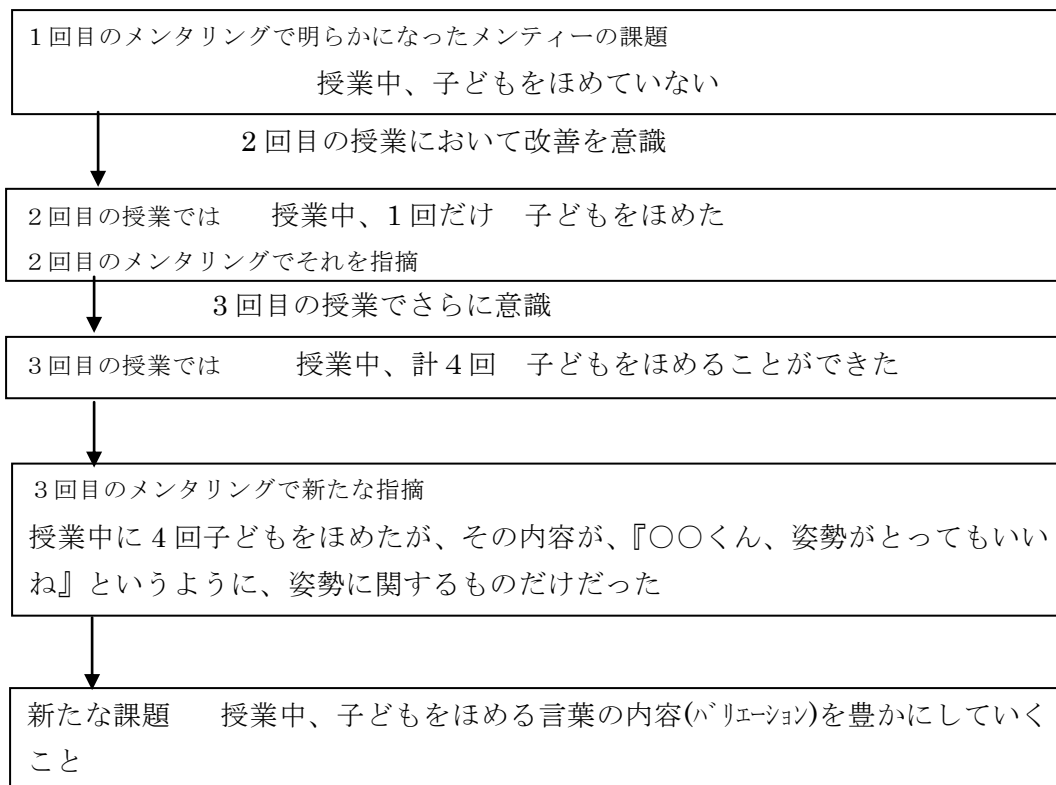
この両者には大きな違いがある。

指導担当訪問や校内研修での授業研究では、確かに『今日、なんと言われるのかなあ』と、不安が先に立つことが多い。しかし、何回か継続して行うメンタリングでは、メンターとメンティーの信頼関係が構築されてくる。また、1回限りではないので、いわゆるよそいきに飾った授業ではなく、普段のありのままの実践を見せることになるので、メンティーもその指導を肯定的・積極的に受け入れることができる。受け身の、強制的な研修ではなく、『今日、なんと言ってもらえるかなあ』と楽しみにできるメンタリングのよさをぜひ伝えていきたい。

### メンタリングのポイント11 継続性

今回の授業では、メンターも、それから研究員も、前回のメンタリングの内容を踏まえて授業を見ている。つまり、前回のメンタリングで、メンティーの課題がつかめ

た上で、授業を参観できるのである。



授業実践を継続して見ることで、上記のような『課題の気付き → 改善 → 新たな課題』

という、スパイラル的な教師の成長プロセスを生み出すことができる。

今回は約2ヶ月の間に3回という、比較的短い期間での授業実践やメンタリングだったので、授業場面の中の「ほめる」という限定された行為についての「課題の気付きー改善」のプロセスが見いだされたが、たとえば、3年間にわたり、1年に1回ずつという長期的なメンタリングでは、見えてくるものも違ってくるのかもしれない。

#### ⑥第3回メンタリングを行ってのメンティーの感想

今回、明らかになった課題

- ・ほめて伸ばす声掛けの不足
- ・声掛けのバリエーションが少ない
- ・子どもがよく見えていない

「声掛けの乏しさ」「子どもの見方」が今後の大きな課題かなあ・・・と。

### 3 メンタリングのよさ

研究員がメンターやメンティーとなって、今年度3回の「授業ーふりかえりのメンタリング」を行った。それを通じてわかってきたことや今後、学校現場（所沢市内）にメンタリングを導入するにあたっての課題などが徐々に明らかになってきた。

#### (1) メンター、メンティーの感想より

メンタリングを実際に行ってみて、どんな感想を持ったのか、どんなよさが実感できた

のかなどについて、メンター・メンティー役の2人の感想を記す。

【メンター（N小 T教諭）の感想】

教員生活を振り返ってメンターらしきことをしたか考えてみた。教育実習生の担当教官としての関わり、体育の授業研究班で意見交換しながら授業をつくっていく関わり、学年主任として他学級との関わり等、様々な活動で、らしき経験はしてきた。

今回、自分が行なったメンタリングの流れは以下の通りである。

授業の準備はメンティーに自力でできるところまではやらせ、悩みに突き当たったときに相談するようにした。そこでは、教科書や児童の実態をもとにして、いくつかの実践例を示し、メンティーの学級や指導方法に合った内容を選択させ、悩みの解決を図ったり、配慮すべき点を助言したりした。授業後には、メンティー自身に実践を振り返らせ、それに対しての答えを、一緒に考えたり、方法を示したりした。経験の浅い人でも、必ず自分のやりたい方法があり、まずは、自らがそれを明確にすることが大切であると考えからである。

では、メンターという貴重な経験をさせていただいた自分は、3回のメンタリングを通して、どんな点で成長できたのであろうか。

まず、これまでの自分の実践の問い直しを迫られ、教育観を再構築できたという点が上げられる。メンティーの悩みをすっきりと解決していくためには、ともに悩む姿勢だけでは解決できない。メンター自身の経験の中から、あるいは今まで参観した数多くの授業の中から、効果のあった解決策を幾つか抽出し、メンティーに提示する必要がある。その際、私は、自身の教師としての経験とメンティーの悩みを客観視して、メンタリングに臨んでいることに気付かされた。

例えば、子どもの集中のさせ方である。授業中の子どもの集中力が続かないというメンターの悩みに対して、単に子どもたちを集中させるための方法（スキル）だけを指導しても、それは効果的なメンタリングとはならない。子どもの集中が続かないのは何が原因なのかをメンターとメンティーが共に考える際、自分のこれまでの経験の中から、

- ・どんな時に集中が途切れるのか
- ・一度集中が切れた子どもをどうやって集中をさせていたのか
- ・果たしてそれは効果的な指導だったのか
- ・現在のメンティーにとって一番の問題点は何か
- ・自分と個性が違うメンティーにとって、どの方法なら行うことができそうなのか

などを改めて考え直さなければならない。特にそういった点についてこれまであまり意識することなく自分なりのスタイルで指導してきたメンターにとっては、実践の問い直しを通してメンター自身も成長を実感できるのではないだろうか。

さらに、メンタリングはメンターとメンティーの長期間にわたる継続的な関係を前提としているので、そのときのメンティーの悩みに対応し切れなかった課題をそのまま自分の実践上の課題とすることもできた。例えば、メンティーの児童理解について考える際、机間指導の際の動き方や視線の向け方にその人なりの「癖」がありそうだとすることに気付いたのも大きな収穫である。またメンティーの授業からの新しい発見をメンター自身の授業に生かすこともできた。

このようなメンタリングの繰り返しは、メンターにとっての「専門的な見識の深化とスキルアップ」となり、メンター自身の成長になることに気付かされた。今回は、3回と短い回数であったため、実感とまでは至らなかったがメンター自身の意識の持ち方によっては成長の効果も大きいと思われる。

最後に、自分のメンタリング終了後に、他の研究員の皆さんにメンタリングをしていただいたことは大変勉強になった。同じ授業でも、自分では気付かなかった視点からの意見を聞くことができ、人によって授業のとらえ方は様々だと気付くとともに、自分の経験不足にも気付くことができた。また、メンターとして嬉しかったことでは、メンティーが助言を生かして授業実践をしてくれたことや、メンティーに「？」が残らなかったこと、そして「どんな御指導を頂けるか楽しみです」のメンティーの前向きな姿勢が伝わってくる言葉である。



## 【メンティー（S小 Y教諭）の感想】

今回の研修（私にとっては研究ではなく研修）は初任者研修以来の長期に渡る研修でした。

比較対象が初任者研修と今回のメンタリングしかなくうまく言えないのですが、両者の違いを葉で言えば初任者研修は特効薬、メンタリングは漢方薬的なイメージをもちました。

大学卒業後すぐ教壇に立ち、初日には連絡帳を書かせることにすら気付かなかった1年目の研修は、ご指導いただいた通りに、指導案通りに授業を進めることを中心に考えていたような気がします。ご指導はすぐに自分に効いてくるまさに特効薬。

今回のメンタリングでは、いくらか経験を積んだ自分の中に「？」として残っていたものや、何となく感じるだけでうまく言葉にできなかったモヤモヤをすべて出すことができたように思います。そして、それをメンターの先生がご自分の経験や知識を基に、一緒に考えてくださる形で、私自身にかえてくださいました。自分自身について振り返る時間を作ることができたと同時に、後からじわじわと考えさせられることが多くなったように思います。

メンターの先生に見ていただいているときはもちろんのこと、普段の授業でも、「アッ、ここで褒め言葉を使おう。」「ウッ、今の説明はわかりにくかったなあ。」と自分の発言や行動に注意がいくようになりました。

メンタリングを重ねる毎に、悩みは増えていきましたが、メンターの先生と自分のクラスの子どもの状態や成長について話せたり、その子どもに応じた展開をいろいろな手法で一緒に考えられたりすることができ、授業を見て頂けるのが正直なところ「楽しかった」です。

最後に、メンターの先生の感想にもある通りに、メンタリング終了後の皆さんとの話し合いも、とても参考になりました。1つの授業を様々な視点から見たり、小・中間わず、いろいろな先生方の意見を聞いたりすることもでき、本当に勉強になりました。そう考えるとメンタリングは複数でも・・・?と思いました。

### (2) メンタリングとこれまでの教師教育の比較

経験豊富な教師が経験の浅い教師にアドバイスしたり、指導したりするという点では、メンタリングは、これまで行われてきた教育実習や初任者指導によく似ている。ここで、両者の比較を試みる。

	これまでの教育実習や初任者指導	メンタリング
指導者	教育実習担当者 初任者指導担当者(初任者指導教員) 育成スキルに関わらず、校務分掌 の中で決定されることが多い。	メンティーに対する支援マインドと 支援スキルを持ったメンター
指導を受ける者	初任者 教育実習生	経験・職種を問わず 自らの実践を振り返りたいと考える 教師
指導の目的	【初任者研修】 新任教員に対し、実践的指導力の養	自己の実践を客観的にとらえ、自ら課題に気づき、自ら改善していこうとす

	成、使命感の育成、幅広い識見の修得を目的として行われる。 【教育実習】 大学で学んだ知識と理解を実際の教育の場で深め、教師たるに必要な基礎（知識・技術・態度）を修得する。	る意欲とそのためのスキルをもった「反省的実践家」モデルの教師を育成すること
指導期間	初任者研修 1年間 教育実習 4週間（2週間）	ある程度回数を重ねることが必要 3年～5年間の長期的なメンタリング 今回のように限定された期間に3回など、さまざまな形態が考えられる
指導内容	授業の進め方の基本 教師の仕事の進め方の基本 など限定的な指導を行うことが多い。これは、指導期間が限定されていることと関係がある。	授業の改善ポイント 学級経営 生徒指導 などの指導の他、ライフステージに応じた今後の教師人生に関わる長期的な視点にたった指導も可能
指導スタイル	経験豊富な教師が指導技術や指導方法を【伝達】するというスタイル	メンティー自らの気づきを促し、さらに改善のための方策を導き出せるように【支援】するというスタイル

### (3) メンタリングのよさ・可能性

- ① メンタリングは指導を受ける側の経験や現在の校務分掌等を問わず実施することができる。例えば、初任者研修を終えてある程度余裕のできた2年目教員。あるいは経験5～6年目で授業はある程度こなせるようになった教員。さらには新任の教務主任がその職種上の迷いや悩みを解決するためにベテラン教務主任の支援を受けるといったケースである。
- ② 我々教師は、教育の専門家であり、その職の重い使命と責任から、研修が法によって義務づけられている。しかし、研修はやらされるもの、強制されるものという意識や、指導技術や指導理念は与えられるもの、教えてもらえるものという意識で参加している者が少なからずいるのは残念なことである。

メンタリングによって育てたい教師像は、自己の実践を客観的にとらえ、自ら課題に気づき、自ら改善していこうとする意欲とそのためのスキルをもった「反省的実践家」モデルの教師である。

「反省的実践家」とは、ドナルド・ショーン(D.Schon)が、仕事の専門的資質や力量に着目して提唱したモデルである。ショーンは、不確実であいまいな予測しがたい問題状況に対して、それとの絶えざる対話を通して、自己の経験から蓄積された実践知を用いて探りを入れ、そうした介入的活動への反省（リフレクション）を基本にして自己の専門的力を開発していく専門職のことを「反省的実践家」と呼んだ。

実際、優れた教師は、その仕事や成長を省みるときに、反省的実践家である。授業であれ、生徒の問題行動であれ、不確実な状況に身をおいて、予期せぬ事態（結果）に

驚き、その問題状況を自らの認識の枠組に照らし合わせながら、その認識の枠組を改変し、新たにその事態の意味を解釈し直している。そうした実践知の積み重ねの中から専門的知識・技法を高めていっている。そして教師の専門性・実践知とは、つまるところ問題状況との対話＝反省（リフレクション）を媒介した共同実践の成果なのである。（注7）

メンタリングは、メンターがメンティーの自己の実践に対する気づきを引き出し、さらにそこで見つけた課題を自ら改善していこうとするモチベーションを高めることにより、「反省的实践家」としての教師を育成することをねらいとしている。今後、メンタリングの理念を教師が共有することにより、教育の専門家としての専門性を自ら高めていくことの大切さも共有できるのではないと考えられる。

### ③メンターの育成

これまで教師教育は、初任者指導教員や教育実習担当者など、校務分掌で位置づけられた教師が担当していた。また、教務主任や学年主任もその関係する職員を指導すると法的には位置づけられているものの、そのための（育成するための）研修はほとんど行われていない。つまり、教師を育成する側の資質はあまり問われてこなかったのである。

今回、メンタリングに関する研究を行って、育成する側（メンター）には、多くの資質（力量）が必要とされることが明らかとなった。その資質については後述するが、メンタリングの導入にあたっては、自分の教育実践と若手教員の育成を平行して行うメンター教師のような専門職を育成する可能性を開くことになる。

さらに今回の学校教育法の改正により創設された「指導教諭」に、「メンター」としての研修を行い、育成者としての資質を向上させることも考えられるのではないだろうか。

（注7） 佐藤学 「教師の省察と見識」 世織書房 1997

## 4 専門家としてのメンターに必要とされる資質について

今年度の研究から、メンターの資質については、大きく次の3つにまとめられる。この資質はメンターにとっての必要条件ではなく、メンターがメンタリングを通して身につけていくもの、伸ばしていくことのできる資質（力量）と考えられる。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>① 教育に対する絶えざる追究心<ul style="list-style-type: none"><li>・仲間と切磋琢磨して、子どもたちに「生きる力」を育ませたいという想い。</li></ul></li><li>② 教育に関する専門性<ul style="list-style-type: none"><li>・気づきを引き出す力（メンティーが意識していない気づきを意識させる）</li><li>・支援マインド（メンティーの持つ課題を、メンティーの能力、資質、個性に合わせた支援方法で解決へと導く）</li><li>・モデリング（メンティーに指導モデルを見せる）</li><li>・法的知識・理解（教育基本法を理解し、自分の考えを持っている）</li><li>・教育の課題についての知識・理解（今日的な課題に敏感であり、自分なりの解決方法をもっている）</li><li>・指導技術（魅力ある授業展開ができ、様々な指導法を持ち合わせてある）</li><li>・学校内で中心的存在（学校運営に関わっている）</li></ul></li></ul> |
|--|

### ③豊かな人間性

- ・肯定的な口調・安心感を与える態度（メンティーの考え方や行動を肯定的にとらえる度量を持つ事により、メンティーがメンターへの安心感を持つ）
- ・自己開示（自己をさらけ出し、語る事により人の心をつかみ、相手からも本音を引き出す事ができ、信頼感が深まる）
- ・向上心（自分を高めたいという想いは、相手にも伝わり、学ぶことの楽しさが共有できる）

## 5 メンタリングを導入するにあたって（提言）

メンタリングは、メンターがメンティーに対して一方的に指導しメンティーの成長を促すだけではない。メンターがメンティーとともに悩み、解決策とともに模索することでメンティー自身もさらなる成長が図れる。つまり、メンタリングは双方向に作用し合い、共に成長が図れるのである。このような関係を長期にわたって継続することでライフステージに合った教師力の向上が図れると考える。

そこで、次のような場を設定してメンタリングを行い、教師の資質向上を図っていく。

①現在、初任者は初任者研修制度により、指導担当教員のかかなり密度の濃い指導をうけることができる。しかし2年目の教員は、その指導から離れ、自分で考え、決断しながら、教育実践を行っていかねばならないために多くの悩みを抱えることとなる。そこで、2年目以降の教員の資質向上策として、メンタリングを導入することが考えられる。

例えば、

- ・教育センターを中心としてメンター候補者のリストを作成する。
- ・メンティー1年目はリストに挙がっているメンターの授業を参観に行く。そして自分が指導を受けたい（自分がメンターとしてお願いしたい）先生を決める。
- ・3年次・4年次は、その先生について、メンタリングを継続的に受ける。 など

②新任教務主任がメンティー、経験豊かな教務主任がメンターとなり、メンタリングを行う。新任教務主任には、県の研修や市センターの研修が実施されるが、具体的な仕事内容（実務）については手探りで進めていくことが多い。担任から教務主任（担任外）になると、その立場の違いから悩みも多くなるが、メンタリングを受けることにより、精神的なサポートも期待できる。

③来年度から本格的に制度化されるであろう「指導教諭」の研修の一環として、「メンタリング講習」を行う。このメンタリング講習には、初任者指導担当教諭等も参加することが考えられる。

④校内研修の一環としてメンタリングを導入する。多くの先生方にメンタリングのよさを知ってもらい、校内でペアリングを行って、お互いの専門性や指導技術の向上を図る。

## V 成果と課題

### (1) 成果

① メンター（T教諭）とメンティー（Y教諭）を設定し、授業を通じたメンタリングを3回にわたって行い、メンターとメンティーの協議、研究員の協議を通して、両者の変化や成長について11のポイントを示すことができた。

- 肯定的な口調・安心感
- 自己開示の重要性
- 相性の違いから生まれるもの
- 「一緒に悩む」というかまえ
- メンティーの気づきを促す
- メンターの成長
- 印象で語らず、事実で語る
- 「？」を残さない
- メンティーの気づきの深化
- メンターとメンティーの信頼関係
- 継続性

これらのポイントを明確にできたことは、今後のメンタリング研究を進めていく上でとても価値ある成果となった。

② 上記のようなメンタリングのポイントは、従来の校内研修や初任者研修などには、あまり意識されてこなかった点である。

実際にメンタリングを行うことで明らかとなった11のポイントは、従来の校内研修や初任者研修で行われてきた教員の資質向上システムの問題点を解決できる可能性を我々に示してくれる。

つまり、これまでの研修で多く行われてきた【伝授型】スタイルから、初任者や若手教員の気づきを引き出し、解決策を共に導き出していく【支援型】スタイルへの進化により、自己の実践を客観的にとらえ、自ら課題に気づき、自ら改善していこうとする意欲とそのためのスキルをもった「反省的実践家」モデルの教師を育成することができると考えられるのである。

例えば、学級経営がうまくいっていない初任者に対し、初任者指導担当教員が実際に授業を行ってみせて、「授業中、教師は厳しく、威厳を持って、教室の秩序を守ることが大切である」と指導する。そして初任者がそれをそのまま真似しようとしても、うまくいくとは限らない。それは、性別や個性、授業スタイルなどが違うからである。

そういった時に、うまくいかない原因や自己の問題点を自らが気付けるよう、ある程度長期的に関わりながら、解決策を伝授するのではなく、共に悩みながら自己の指導スタイルを作り上げていく支援をおこなうことで、次に同じように壁に当たったときも自ら解決しようとする意欲と力量を持った教師となっていけるのではないだろうか。

さらにメンターとしての役割を担う指導者も、なぜこれまで自分の実践がうまくいっていたのかといった点について明確に意識して指導していたわけではなかったもの

が、メンティーと共に悩み、解決策を模索することにより、自分の考えが整理されたり、深められたりして、自らの専門的な見識が深化することになる。このように、指導する側（メンター）も成長することができるという点も、メンタリングの優れたポイントの1つであることが明らかとなった。

- ③ 早稲田大学の浅田先生のご指導のもと、メンタリングについて学べたことは、大変意義あるものであった。また、サラ先生の御講演をお聞きすることにより、イギリスにおけるメンタリングのあり方やシステムについても学ぶことができた。具体的には、
- イギリスにおいては、教員の資質向上のためにメンタリングが行われていること。
  - メンターは専門職としてその地位が確立されており、1対1のメンタリングを基本として継続的に行われていること。
  - メンターやメンティーはインターネットを活用して実践を公開し、情報交換が行われていること。
- などである。このようなシステムをそのまま我が国の学校現場にも導入するにはさまざまな課題が残るが、よい点を学びながら実態を考慮した上で取り入れていくことが必要であると考えられる。

## (2) 課題

- ① 3回のメンタリングにより明らかになった「ポイント」を、メンタリングの継続によりさらに増やし、一般化する。
- ② メンタリングについての基礎研究を深め、所沢市に合ったメンタリングを構築していく。
- ③ メンターの授業をサンプルとしてメンティーに提示し、メンティーの反応や気づきを記録していく。
- ④ メンタリングのよさや必要性を多くの先生方にご理解いただき、校内研修や初任者研修に活用できる方法を模索していく。
- ⑤ メンターを育成するためのシステムの構築と、メンタリングを有効活用するための環境づくりを進める。
- ⑥ 先進校視察や広く情報を収集することにより、効果的で実践的なメンタリングの研究を進めていく。
- ⑦ さらに多くのメンタリングを実践し、多くの事例を検証することを通して、メンタリングをより効果的なものにしていく。
- ⑧ 今年度は「メンティーの成長」に重点を置いて、研究が進められた。今後は、メンターとメンティー両者の成長に視点を当てて研究を深めていく必要がある。