

教師の成長とメンタリング

高柳真人

教師の成長とメンタリング

高柳真人

(関西外国語大学・元京都教育大学)

The Relationship between Teachers' Functional Growth and Mentoring

Masato TAKAYANAGI

2025年9月19日受理

抄録：今日、教師の成長を支援する方策として注目されているメンタリングを取り上げ、それが、メンティとしての教師及びメンターとしての教師の成長に果たす役割について検討した。教師の成長を、教職をよりよく遂行できるようになることと考えると、一つには、自身の教育実践を省察する中で、取り組むべき課題に対する新たな選択肢を主体的に創出、選択できるようになることと考えることができ、メンティとしての教師が、メンタリングにおける人間関係を経験する中で、そうしたことが可能になると考えられた。また、メンターとしての教師が、子どもを、支援を得ながら成長する存在として受容しながら、信頼関係をベースにその主体的な取り組みを尊重して行われるメンタリングを生かした学習指導や学級経営、生徒指導、教育相談を進めることが、その教育実践をより一層豊かなものにすると考えられ、そのことも教師の成長に繋がっていきと考えられた。

キーワード：教師、メンタリング、メンター、メンティ、省察

I. はじめに

近年、日本の学校における教員の大量退職、大量採用による年齢構成の不均衡に伴い、これまで日本の学校で行われてきたとされる経験豊富な教員による若手教員への知識・技能の伝承が、必ずしもうまく行われているとは言えないという指摘があるなか¹⁾、重要な課題となっている教員の資質・能力の向上を支援する取り組みとして、メンタリングが注目されている(例えば、柴田・伊藤, 2014)。メンタリングとは、知識や経験の豊かな者(メンター)が、未熟な者(メンティ)に対して、キャリアや心理社会面における発達を目的に、継続して行われる支援行動のことを言う(例えば、中島・松本, 2017; 榊原(関)・石川・木内, 2013)。1970年代に人材育成方策として米国の企業に導入されたメンタリングの取り組みは、1990年代頃から日本でも導入されるようになるが(榊原, 2018)、日本の学校におけるメンタリングの実践が盛んになるのは、例えば、横浜市教育委員会の「メンターチームなどによる校内人材育成研修」(松原・柳澤, 2017)のような取り組みが始まる2000年代に入ってからと考えられる。メンタリングが、教員の資質・能力の向上、換言すれば、教師の成長支援に成果を挙げているとの指摘もあり(例えば、乾・有倉, 2006)、教師の成長のためにメンタリングを活用することには、意義があると考えられる。

教師が成長することで、学習指導や学級経営、生徒指導といった教職遂行が円滑に行われるようになるであろう。教師の人格的成長、例えば、受容性や共感性が発達することが、子どもとの関係を良好なものとし、職務遂行の円滑化に資することも十分に考えられることであるが、本稿においては、職能成長としての側面を中心に検討することとし、教師の成長を、教師がその教職遂行をよりよく遂行できるようになることとして理解しておく(同様の指摘は、例えば、高橋, 2013)。筆者は、教師の成長に関心があり、本稿においては、メンタリングと教師の成長との関係を、メンティとしての教師及びメンターとしての教師という2つの観点から検討する。まず一つ目として、成長した教師は、自身が出会う様々な課題、それは、これまで経験したことのない新奇な課題で

あったり、困難な課題である場合も考えられるが、それらに対し、より高い課題対応能力を発揮できるようになっていると考えられる。そうした教師の課題対応能力を育成するうえで、メンティとしての教師が、自身の教育実践を省察しながら、新たな選択肢を生成していくことが有効であると考えられるが、その際に、メンタリング的な関わりが有用であることを検討する。後述するように、教師は、既存の知識や技術をそのまま教育場面に適用するだけでは、教職遂行を円滑に進めることができるとは限らず、状況に応じて、適切な対応策を創出したり、いくつかの対応策の中からより適切なものを選択しながら、子どもや事例に関わることが必要になってくる。その際、対応すべき状況に応じた選択肢（答え）を誰かに教えてもらうのでは、指示待ちとなってしまう、教師の成長にはつながらないのであって、状況に応じた適切な解を自ら見出していくことが必要である。そこで、まずは、こうした、状況に応じた対応策を自ら見出していく力を養う際に、メンタリングという枠組みが有効に機能することを検討する。次いで、メンターとしての教師という視点から、教職遂行にメンタリングの知恵や技を生かすことが、よりよい教職遂行に繋がっていくことを検討する。熟練教師は、初任者に比べ、その場の状況に応じた対応をしていることが報告されているが（例えば、秋田ら、1991）、子どもの指導・援助を行ったり、学びの場を構成していく際、コーチング、カウンセリング、ファシリテーションなどの手法を活用して支援するメンタリングの知恵を生かして職務を遂行することで、学びの環境をよりよいものにし、一方的に教え込むといったやり方ではなく、子どもの状況に応じたやり取りを行うことが容易になり、子どもが安心感をベースにしながら、主体的に活動することや、自らの学びや行動を省察しながら活動することができるようになる可能性について検討する。より具体的には、初めに、メンターやメンタリング、メンターシップの概念について整理した後、メンティとしての教師が自分の在り方や自身の実践を省察しながら自律的に成長していく過程において、メンタリングを活用した支援が新たな選択肢の拡大に有効であると考えられることについて述べるとともに、教師がその職務を遂行する際に、メンターとしてメンタリングの知恵や技を生かして取り組むことが、よりよい教職遂行につながり、ひいては、教師の成長につながっていくことについて述べる。

Ⅱ. メンターとメンタリング

教師の成長とメンタリングの関係を検討するにあたり、まずは、概念の整理をしておく。

1. メンターmentor

メンタリングを行う人がメンターである。この語は、古代ギリシアの詩人ホメロスによる叙事詩『オデュッセイア』（紀元前8世紀頃）において、トロイア戦争に赴くオデュッセウス王から王子テレマコスの後見を託された友人メンートルMentorの名（久村、1997）、或いは、この叙事詩に題材をとったフランスのフェヌロンの小説『テレマックの冒険』（1699）で、テレマック王子の旅に随行するメンートルの名に由来するとされ（渡辺、2006）、メンートルが若き王子の成長を導いたことから、助言者、指導者、教育者、師といった意味合いで使われるようになったとされている。このように、メンターとは、他者の成長を支援する人のことをいい、先輩、年長者、知識や経験の豊かな者、熟達者、人生の師、老賢人といったイメージで語られることが多い。その際、メンターとして、職場の先輩をイメージすれば、身近な年長者と考えることにも無理はないが、近年、組織外の人や、同僚や友人といった、必ずしも年長者とは限らない人もメンターとしての役割を果たし得ると考えられるようになってきている²⁾。教師を例に考えてみれば、学校外の研修会や研究会などで、他の組織に属する熟達者から学ぶ機会があることも十分に考えられることだが、これは、組織外のメンターの存在を示す例となろう。また、授業でICT機器を活用することや部活動の指導に苦慮する年長の教師がいたとして、そうした年長の教師に対して若手教師がメンターとしての役割を果たすことも十分あり得ることであり、この場合には、年長者がメンターになることは限らないことの例となろう。このように、メンターであることの要件として、知識やスキル、経験の豊かさは求められるが、同じ組織の上位者であることや年長者であることは必ずしも必須の条件ではないといえよう。

一方、メンターから支援を受ける者のことをメンティmentee、或いは、被育成者を意味するフランス語に由来するプロテジェ(或いは、プロテージュ)protégéという（以下、メンティとする）。メンティには、経験の浅い者、未熟な者、新参者、若年者などのイメージが伴うが、メンターが年長者であるとは限らないように、メンティが若年者、年下の者であるとは限らない。また、メンターとメンティは、メンートルとテレマコス（テレマック王

子)の関係のように、1対1の関係であることがイメージされやすいと思われるが、例えば、大阪府(大阪府教育センター, 2019)や横浜市(松原・柳澤, 2017)の学校におけるメンターチームの取り組みでは、複数のメンターからなるグループが複数のメンティからなるグループを指導するグループ・メンタリングの取り組みも行われており、その過程において、一人のメンターが複数のメンティに関わる場合、その逆に、一人のメンティに複数のメンターが関わる場合もあるという。例えば、授業の導入の仕方や効果的なICT活用の仕方など、複数のメンティに共通したテーマがある場合には、一人のメンターが複数のメンティに関わることも考えられるであろうし、一人のメンティが、授業の悩みや子どもとの関係づくりの悩みなど、複数の取り組むべき課題を抱えている場合、課題のテーマに応じて、複数のメンターが関わることも考えられよう。また、横浜市のメンターチームの事例では、メンターとメンティの役割は固定的でなく、時と場合によって役割が変化することも報告されている(松原・柳澤, 2017)。年齢や立場で一義的にメンターとメンティの関係が決まるわけではないので、その時に取り組まれている課題によっては、そうした立場や役割が変動するということが、十分に考えられることである。

メンターに接尾語のシップ・shipをつけることでメンターシップ mentorship になる。-ship には、状態・性質、資格・地位・役職、能力・技能、関係などの意味があり、これを friendship のように関係と解して、メンターシップをメンターとメンティの発達支援関係と捉えることもできるが、本稿では、スポーツマンシップ sportsmanship がスポーツをする者に求められる資質や精神、態度を意味するように、メンターシップをメンターに求められる精神、態度、資質・能力を意味するものとして考える。メンティを受容しながら、その主体的取り組みを尊重するメンターに求められるこの態度は、カウンセリングマインド³⁾にも通じるあり方と言えよう。

2. メンタリング mentoring

メンターがメンティに対して行う発達支援がメンタリングである。メンティは相対的に未熟な者であり、解決すべき課題を抱えている者といえる。しかし、そのことを否定的に捉えるのではなく、支援を得ながら成長していく存在としてメンティを受容し、メンターとの信頼関係をベースに、メンティの主体的取り組みを尊重しながら行われる支援がメンタリングなのである。こうした、メンティが未熟であることを否定的に捉えないことや信頼関係を重視するあり方は、デューイやロジャーズの人間観にも対応していると考えられるが⁴⁾、個人の発達支援を考える際には、重要な視点であるといえよう。メンタリングには、何か困りごとが生じた時、職場の信頼できる先輩に相談し、あれこれ話を聴いてもらいながら、その先輩が気づいたことや自分の経験を語るようなインフォーマルな形式のものもあれば、メンティの成長を意図したフォーマルな取り組み、例えば、学校内にメンターチームを作って、支援が必要な教師(メンティ)に、メンター役の人材を配置して、定期的なメンタリングの機会が提供されるような形式もあり得る。教師のライフステージとの関わりでいえば、メンタリングは、養成段階から現職教員の研修まで、教職生活全体に渡って実施されている。すなわち、今日、教育実習生や教職大学院に学ぶ大学院生を対象とした実践的指導力の涵養を目指したメンタリングの実践や研究が、盛んに進められているとともに、採用後も、現職教員の職能成長を目指して、とりわけ、初任者やミドルリーダーを対象とした、メンター制度を活用した研修やその効果に関する研究が数多く報告されている⁵⁾。

メンタリングで行われる具体的な支援として、キャリア的支援と心理社会的支援があるとされる(クラム, 2003)。キャリア的支援とは、組織内でのステップアップを後押しするような支援であり、メンティに挑戦しがいのある課題を割り当てたり、目標を達成する方策を指導すること、リスクから保護することや、組織の上層部へメンティをアピールすることなどが行われる。学校生活に当てはめて考えてみると、メンティとしての教師に、学級・HR担任や校務を分掌させたり、研修の機会を保障すること(挑戦しがいのある課題の割り当て)、授業や学級経営など、教職の円滑な遂行を支援すること(目標達成のための方策の指導)、子どもがメンティとなる場合では、探究的な授業を工夫したり、学級・HR活動、学校行事や児童・生徒会活動、ボランティア活動や部活動、クラブ活動などの充実を図ること(挑戦しがいのある課題の割り当て)、授業や特別活動で取り組む課題、日常の人間関係がうまくいくことを支援すること(目標達成のための方策の指導)、また、教師、子ども双方にとって、いじめや疎外感を体験することなく安心して学校生活を送ることを支援したり(リスクからの保護)、同僚や同級生、或いは保護者に、日頃の様子や頑張りをアピールすること(メンティのアピール)などが考えられよう。一方、心理社会的支援とは、メンティの職業人や個人としての成長、アイデンティティ、自尊感情、効

力感などの向上を促す支援のことであり、メンターを受容すること、相談に乗ること、メンティが職務遂行をする際の手本（ロールモデル）となることなどが含まれる。学校生活においては、教師と子ども双方にとって、受容的、共感的な人間関係、相談関係の構築を図ることや、ロールモデルを意識した行動や仕組みを構築すること（例えば、教師でいえば、メンターチームの結成、子どもでいえば、縦割り活動の採用）などが考えられよう。

キャリア的支援及び心理社会的支援と、その支援の際に用いられる手法は、厳密に一対一対応をしているというわけではないと考えられるが、概ね、キャリア的支援を遂行するには、メンティ自身の自助資源やメンティを取り巻く実態を把握、評価し、それをフィードバックするアセスメント、やりがいのある課題や役割を与えるなどメンティの取り組みを促進するファシリテーション、メンティ自身の思いや強み、実行可能な解決策を引き出しながら目標達成を目指すコーチング、メンティの遂行能力や意欲に応じて、対応を工夫しながら職能成長に向けた自立的活動に導くガイディング、目標達成や課題解決のための作戦会議を行うコンサルティング、メンティの成長に必要な人や情報をメンティと結びつけるネットワーキング、情報を提供することや、知識やスキルを教えるティーチングなどの手法が利用され、心理社会的支援を行う際には、メンティを受容し、自己回復に寄与しながらともに解決に取り組むカウンセリングや行動の手本となるモデリングなどの手法が利用されるとされている（例えば、麓，2010；小柳，2011；島田，2012）。また、こうした支援関係が成立し、メンタリングが円滑に進んでいくためには、メンターとメンティの信頼関係が重要な役割を果たしており（例えば、島田，2012）、加えて、メンターには、そこで生じていることを俯瞰しながら、必要な要素を上手につなげていくコーディネーションや、お互いの意図や思いが共有できるようなコミュニケーションに関する力量が求められるといえよう。

メンターからの支援が多いと、メンティは職務満足度が高く、昇進を果たしやすいことや、孤立感を持ちにくく、メンタルヘルスが良好であることが報告されている（例えば、麓，2010；榊原，2018）。すなわち、メンティとしての教師が適切なメンタリングの機会を得ることができれば、精神的なサポートを受けながら、萎縮せずに、より客観性の高い観点から自身の実践を振り返ることができ、次へのステップを見出す機会となるだけでなく、教科指導や学級経営などにまだ自信が持てない時、自分が進んで行く方向の道標となるロールモデルを見つける機会となることが期待できる。同時に、メンターとしての役割を取る教師にとっても、自身の教育観やこれまでの教育実践を振り返りながら、教師としての自分を統合していく契機ともなり、マネジメント能力などの資質・能力を育成する機会ともなるものである。このように、メンタリングを通じたメンター、メンティ双方の成長や学校風土の改善など、その成果についての報告も少なくない（例えば、大阪府教育センター，2019；松原・柳澤，2017）。とはいえ、メンターの知識不足や指導力不足によって、メンティの思いが十分に受け止められずいたり、メンティがメンターの話をもたただきだけの関係になっているといった課題も報告されており（松原・柳澤，2017）、メンタリングの本質を踏まえた支援が求められている現状もある。

Ⅲ. メンティとしての教師の成長

同僚からの学びや研修会への参加、職務上の役割の変化など様々な出来事を契機に教師は成長していくが（例えば、足立ら，2002）、教職遂行過程で教師が出会う困難な事例を克服することも、教師の成長の契機として重要な役割を果たしていることが知られている（例えば、真田・蘭，2023）。教師が職務を遂行する際、あるクラスでうまくいった授業のやり方をそのまま同じ形で別のクラスに適用してもうまくいくとは限らないし、ある子どもの登校支援に効果のあった方法が、別の不登校の子ども支援には有効でないこともあり得る。教師は、子どもという一人ひとりユニークな存在を相手に、教育という複雑な課題に取り組んでいる。学校では、教師がこれまでに獲得してきた専門的な理論や技術を自分が直面する場面や状況に当てはめようとするだけでは、課題解決を図れるとは限らないし、時には、そうした自分の実践に適合しない子どもを問題児とみなしてしまい、関係が悪化してしまうといったことにもなりかねない。教師には、場面や状況を瞬時に判断し、その場に適合的な対処策を採用するような、柔軟で臨機応変な対応、すなわち、ショーン(2001)が指摘するような、反省的実践家⁶⁾としての在り方や対応が求められている。教師が、難しい課題に直面して困難を感じる時というのは、それまで自分が利用してきた知識や技術がうまく機能しない時といえるが、そんな時、うまく機能しない対処策とは違う、別の対処策を用意できるとよいが、そのことを可能にするのが、省察するということなのである。近年、教師の成

長支援策として、省察力の育成が注目されているが(例えば、鈴木・庄司, 2022), その背景には、こうしたこともあると考えられる。コルトハーヘン(2010)は、理想的な省察が進むプロセスとしてALACTモデル⁷⁾(図1)を提唱し、自身の行為を省察することで、「行為の選択肢の拡大」に導かれると考えた。

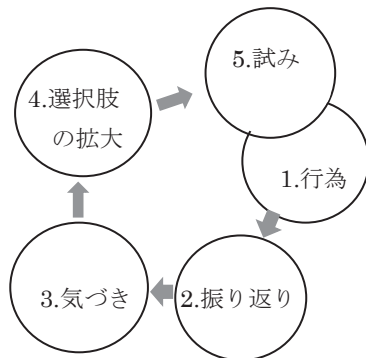


図1 ALACTモデル(コルトハーヘン, 2010, を基に筆者が作成)

1. Action 行為
2. Looking back on the action 行為の振り返り
3. Awareness of essential aspects 本質的諸相への気づき
4. Creating alternative methods of action 行為の選択肢の拡大
5. Trial 試み

行為の選択肢とは、文字通り、別の対処策、平たく言えば「抽斗(ひきだし)」のことであり、それが拡大するとは、別の対処策をとれること、事態に対するたくさんの抽斗を持つということになる。困難な課題に直面し、何とかその状況を打破したいが、今までの対処策ではうまく解決できない教師にとって、新しい「行為の選択肢」を獲得することが、課題解決の可能性を広げることになると考えられる。その際、自分で解決策を考えようとせず、手っ取り早く誰かに答えを教えてもらおうとすること、すなわち、「行為の振り返り」や「本質的な諸相への気づき」が行われないうまま、「行為の選択肢の拡大」にたどり着こうとするだけでは、いつまで経っても、自分の力で課題を解決することはおぼつかないことになり、教師の成長につながる方策ということではできないであろう。もちろん、例えば、子どもとの信頼関係が崩れてしまい、指示が通らず、学級が機能しないといった危機的な状況に教師が陥った時、支援者の役割を果たす第三者からの、これまでとは違った、より効果的な「行為の選択肢」が提供されることは、危機介入という点で意味があるだろう。しかし、困難な出来事が生じた時、いつでも第三者からの教示に頼って新たな選択肢を受動的に獲得することを繰り返しているだけでは、指示待ちとなり、教師の主体性は育たず、その成長はおぼつかなくなってしまうと考えられる。大切なことは、自身の実践がうまく機能しない時、自分が行った「行為の振り返り」を行い、その中にある「本質的な諸相への気づき」を自分で得ることを経験することなのである。自分の行為を振り返り、自分がしたかったことは何だったのか、そのために実際に何を、それが子どもにどう受け取られていたのか、うまく機能していたこととしていなかったことは何だったのか、見過ごしていたが自分のねらいを達成する上で生かせたかもしれなかった可能性はなかったのか、あるとしたらそれは何だったのか、といったことをじっくり振り返るとともに、自分が働きかけた子どもたちが考えていたこと、子どもたちがしたかったことやしてほしいことなども含めてより広い視野から検討していく中で、新たな行為の選択肢の探索が可能になってくるといえる。この過程を、その課題に直面している教師本人が主体的に辿っていくことが大きな意味を持つのである。

とはいえ、難しいのが、「行為の振り返り」や「本質的な諸相への気づき」を自分一人だけで行うことなのである。ゲシュタルト心理学⁸⁾の立場から考えてみると、人間には、よく見えている/気づいている部分(「図」)と見えていない/気づいていない部分(「地」)があり、教師が教職遂行過程で実践した自分の行為を自分の枠組みの中で振り返り、気づきを得ようとしても、自分一人だけでは、注目するところが限定されやすく、「図」ばかり見てしまい、「地」に相当する部分も含めた全体像を見返していくことが難しいと考えられるからである。その時、

自分だけでは気づきにくい新たな視点を見出す際に力になってくれるのが、第三者的視点を持つ他者、メンターなのである。そうした他者として、すぐに答えを教えるのではなく、メンティの思いを引き出しながら、ともに答えを見出そうとするメンターとしての役割を当たす者が行うメンタリングが、新たな視点を見出すうえで重要な役割を果たすことが、十分に期待できる。これまでも、同僚からの学びや同僚との学び合いが教師の成長に大きな役割を果たしてきたことが報告されているが(例えば、高橋・姫野, 2023), その理由として、教師が自身の実践を省察する際に、自分の目が向かない、注目し切れていなかった「地」の部分に気づかせてくれるという、他者視点を提供する意味合いがあったことも大きかったのではないかと思われる。

IV. メンターとしての教師の成長

上述したように、これまで、教師教育の分野で、メンタリングを生かした教員養成や教員研修の取り組みが行われてきた。メンティとしての教師の成長を支援するという点でも、メンタリングが果たす役割は大きいと考えられるが、そもそも、メンートルが若き王子テレマコス(テレマック)を導いたのだとすれば、教師がメンタリングの原理を生かした教育を実践すること、すなわち、メンター役割をとることも、教職のよりよい遂行、すなわち、教師の成長に資する面が大きいのではないかと考えられる。この視点に立った教育実践の報告はそう多くはないが⁹⁾、例えば、山田(2005)が、「教師をメンターととらえ、メンタリング概念を学校教育文脈に適用することで、教師が学生の心理的成長(具体的には、進路成熟とアイデンティティの促進、筆者注)」をもたらしたことを報告しているように、子どもの成長・発達を支援するうえで、教師が、メンタリングの原理を生かして教育、支援に取り組むことは、今後ますます、重要性を増してくるものと思われる。

教師の職務は、児童・生徒の「教育をつかさどる」ことである(学校教育法)。具体的な職務は多岐に渡るが、その中心的な職務として考えられるのは、学習指導や学級経営、生徒指導とあってよいだろう。メンターシップの考え方を大切にしている教師は、子どもをリスクから保護することや受容すること、その成長可能性を信頼しながら主体性を尊重することを通して、授業や学級経営、生徒指導や教育相談などの場面において、子どもたちにとって何でも言える、自己表現をしやすい環境、ありのままの自分でいいという安心感の持てる環境を提供することを心がけると考えられる。このことが、子どもの発達支援にはとても大きな意味を持つと思われる。授業で言えば、子どもの主体的な学びの大切さが言われ、授業に子どもを向かわせる方策がこれまで様々検討されてきたが、近年、学びの場が安心できる環境であることが、子どもの意欲的な取り組みに大きな役割を果たしていることが知られるようになってきた(例えば、櫻井ら, 2009; 大木ら, 2019)。安心感のあるクラスでは、例えば、授業がわからなくなったら、クラスの仲間に「これ、どういう意味?」「どうやったらいいの?」と気軽に尋ねられる関係があるともいえるし、わからない時、「わからない」「難しいよ」と言える雰囲気があること、間違った答えを言っても否定されることなく、周囲から助けてもらえる関係があるといった姿が思い浮かぶであろう。間違いや失敗を恐れたり、自分を隠したりする必要がないので、子どもたちは安心して自己を表現しながら、やりがいのある課題に対する探究活動に向かうことができると考えられる。教師は子どもを受容しているので、一人ひとりの発言を大切に、その声に耳を傾けることを心掛けると思われる。「わからないよ」という子どもの声があれば、それを子どもの努力不足や教師や授業に対する批判と受け取るのではなく、わかりたいのにわからない悔しさやもどかしさの表現と考えて対処策を講じようとするであろう。知識を与えることや教えることに性急にならず、「どうやったら解けると思う?」などと問いかけたり、具体的な質問を通して子どもたち自身の気づきを引き出しながら、子どもの省察や探求の過程につきあうことを心掛ける姿勢で授業に臨むと思われる。

子どもたちが過ごす学級生活に関しては、そこが、いじわるや悪ふざけなどといった他者から侵害されることのない、互いに承認される機会の多い場になっていることが学級満足度と関係していることが知られている(例えば、河村, 1999)¹⁰⁾。それは、子どもたちにとって、学級という生活や学習の場が、自己存在感が得られ(承認され)、安心して過ごすことができる(侵害されることのない)「居場所」¹¹⁾となっているということでもあろう。学級経営の観点からも、子どもが、承認される機会を持ち、日々を安心して過ごせることは大切な要素となると考えられる。メンターシップを有する教師は、学級で取り組む様々な行事や活動において、子どもが安全に、安心して過ごせるよう見守りながら、様々なやりがいのある役割を果たす機会を創出したり、互いのよさを他のメ

ンバーにアピールするなどして、自己存在感を実感させたり、やる気を引き出すことを考えるであろう。何か問題となる事案が生じた時にも、一方的に説教をして終わらせるのではなく、「このことについて、みんなはどう思う」、「どうしたらよかったと思う」などと問いかけてみたり、取り組むべき課題に対しては、縦の関係から「やりなさい」と命ずるだけでなく、「これ、やってみない」などと子どもの主体性を尊重するような横の関わりを意識した行動をとることも考えられるであろう。子どもが不適切な行為をした時でも、ただ単に「ごめんなさい」と言わせることで決着をつけて終わらせようとするのではなく、省察のプロセスを踏まえながら、子ども自身に、自分のしたことをきちんと反省（省察）させることを心がけることが考えられる。すなわち、子ども自身が自分のしたこと（行為）を振り返り（行為の振り返り）、その意味すること、周囲や自分自身に及ぼす影響や、その行動の背景にあった自分が本当にしたかったことなどをしっかりと考えさせ（気づかせ）、次に、「どうしたらよいだろうね」などと問いかけながら、今後、同様な状況や場面に置かれた時、どのように行動しようと思うのか、別の選択肢を考えさせる（選択肢を拡大させる）のではないかと思われる。

V. おわりに

近年、その機会を得ることが難しくなってきたとされる、同僚からの学びや、教員相互の学び合いは、日本の教師社会のなかで伝統的に行われてきたことであるという指摘がある（例えば、黒羽、2001）。これまで日本の学校風土の中で同僚性¹²⁾が発揮されてきたということは、とりもなおさず、同僚教師本人の思いやよさを生かしながら、その自発的、主体的な成長を支援したいというメンターシップにつながる考え方が日本の教師社会のなかにあったからではないかと思われる。現代の学校社会にあっても、「教育は人なり」と言われるように、力量のある教師の育成は大きな課題であることに変わりはないが、同僚性が崩壊の危機にさらされている（黒羽、2001）現状も踏まえ、今日、校内人材育成の方策としてメンタリングを利用した教員研修が注目され、その取り組みが、盛んに企画、推進されるようになってきている（例えば、遠藤ら、2024）。教師が解決すべき課題と向き合う際に求められる対応策を主体的に構築していく（選択肢を拡大させていく）際の背景となると考えられる省察力を涵養するうえで、メンタリングを生かした支援が有効であると考えられ、メンティとしての教師の成長にメンタリングの果たす役割は大きいものがあるといえよう。また、子どもの発達を支援する過程において、メンターシップを発揮しながらメンタリングの原理を生かした教育実践を行うことを心掛ける教師、すなわち、メンターとしての役割をとろうとする教師は、子どもの可能性を信じて寄り添いながら、子どもが持っている力やよさを引き出そうと考え、そのための工夫を重ねながら、授業や学級経営、生徒指導や教育相談を進めていくことにより、より円滑に、また、効果的に教職を遂行できる可能性が高くなると考えられる。こうしたことを踏まえれば、メンターチームを結成するようなフォーマルな形式のものであれ、身近な先輩や同僚との自然発生的な相談関係のようなインフォーマルな形式のものであれ、メンティとしての教師を受容し、その主体性を尊重した発達支援を進めていくメンターシップの考え方を意識しながら、メンタリングに取り組み、教師の成長を支援していくことが、今日、求められているといえよう。また、メンタリングの原理や手法を教員養成や教員研修に生かすだけでなく、教師自身が、メンター役割をとりながら、メンタリングの原理や手法を具体的な教職遂行場面で生かしていくことが、よりよい教職遂行、ひいては教師の成長に繋がっていくと考えられ、このことも、今日、大切にしたい取り組みになってきていると考えられよう。

註

- 1) 例えば、文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課(2022)は、「学校現場においては、ベテラン教員の大量退職と、それに伴う大量採用によって、指導技術などの継承が困難となることや、若手教員が相談相手を持つことができずに指導に行き詰まることといった課題が生じており、(中略)ベテラン教員が若手や中堅の相談役となることにニーズが生じている」と述べている。嘉村ら(2024)は同様に、「学校内を見渡すと、35～45歳のミドルリーダーに相当する教員が比較的少なく、若い教員を育てる組織体制としては万全とは言えない状況にある」(p. 146)ことを指摘している。

- 2) 榊原(2018)は、「これまでの多くのメンタリング研究では、メンターとメンティは同じ組織に勤務する上位者と下位者で、その関係は1対1であるという伝統的な定義が用いられていた。しかし近年では、雇用の流動化や価値観の多様化などにより、メンタリング関係は組織内だけではなく組織外の人とも、上下関係だけではなく同僚や友人との間でも育まれる複数の関係である、という新しい捉え方が提唱されている」(p.144)ことを述べている。
- 3) カウンセリングマインドについては、「ロジャーズの「受容・共感・自己一致」という3条件に基づいた概念」(金原, 2015), 「「傾聴」「受容」「共感」の態度を身に付け、他者と円滑なコミュニケーションができること」(山下, 2019)といった指摘がある。1998年の中央教育審議会答申では、「子どもたちの様々な相談に応じること、問題行動の予兆となるサインに気づき、適切な手立てを講じること、問題行動等を通じて周囲の助けを求めている子どもに的確なケアをする」際に、教師がカウンセリングマインドを持つことの重要性を指摘し、それを、「相手の話をじっくりと聞く、相手と同じ目の高さで考える、相手への深い関心を払う、相手を信頼して自己実現を助ける」ことであると説明している。相手を尊重し、コミュニケーションを大切にしながら関わろうとするカウンセリングマインドは、メンターシップの概念に重なる面が大きいと考えられる。
- 4) デューイ(1975)は、成長について、それが、もはや成長することのなくなった何者かを、それに対して、未成熟とは、成長する力を意味するといいい、未成熟であることの可能性に言及している。また、ロージャズ(1966)は、人格変容に必要な条件として、セラピスト(メンターに相当する役割を果たす人と考えられる)とクライアント(メンティに相当する立場にある人と考えられる)の間に心理的接触があることを述べ、両者の間に信頼関係があることの重要性を指摘している。また、別の条件として、セラピストが、無条件の肯定的配慮を経験することを挙げているが、これは、メンティの主体的取り組みを尊重することに繋がっているといえよう。なお、本稿の「引用文献」では、Rogersを「ロージャズ」と表記しているが、現在では、概ね、「ロジャーズ」と表記されることが多いので(「ロジャーズ」という表記も書物や文献に見出される例もあるが)、本稿においても、引用文献やその引用箇所を除いては、ロジャーズという表記を採用することとした。
- 5) 国立情報学研究所による学術情報データベースCiNiiを利用し、「メンタリング & 教師」をキーワードとして検索すると(2025年9月18日閲覧)、141件の論文が見出されたが、そこで取り上げられているテーマのほとんどが、例えば、原田・天根(2007)、小柳(2009)、島田(2013)、早坂(2023)をはじめとする、教職大学院や学校現場でのメンタリングを活用した教師教育や教員研修を取り扱ったものであった。
- 6) 反省的実践家 reflective practitioner は、省察的実践家とも訳されている(例えば、石井, 2013)が、既に獲得した科学(専門)的な知識や技術を場面や対象に適用することで問題解決を図る従来型の専門職像(技術的熟達者)に対し、対比的な在り方の専門職像をいう。すなわち、反省的実践家は、例えば、子どもと関わる「行為の中で」、目の前の状況に関与しながら、自身の「行為について省察」し、自身の判断や行動を調整しながら実践を行う者であり、教師は、こうしたタイプの専門家であるとショーンは考えた。
- 7) ALACTモデルという名称は、行為Actionを振り返りLooking back on the action, 気づきを得てAwareness of essential aspects, 選択肢を拡大しCreating alternative methods of action, 新たな試みに至るTrialというプロセスの頭文字に由来している。
- 8) ゲシュタルトとは、ひとまとまりの形を意味するドイツ語である。ゲシュタルト心理学では、人間は、自身の経験や動機から、場面や事象をその人なりの意味付けを持ったひとまとまりの世界として見ていると考える。
- 9) 国立情報学研究所による学術情報データベースCiNiiを利用し、「メンタリング & 教師 & 生徒」で検索して確認したところ、見出された11件(2025年9月18日閲覧)のうち、教師が教職遂行にメンタリングを活用した事例を取り上げた研究は、山田(2005)による1件だけであった。
- 10) 河村(1999)が開発した、子どもの学級満足度を測定する尺度である「学校生活満足度尺度」においては、居心地のよい学級かどうかは「承認」と「被侵害」の2つの要素からなる項目から判断されるようになっている。
- 11) 学校不適応対策調査研究協力者会議(1992)は、居場所を「自己の存在感を実感でき精神的に安心していることのできる場所」と定義している。
- 12) 同僚性については、単なる仲良し集団のことを言うのではなく、例えば、森山(2018)は、それを、「同僚が互いに支え合い、成長し、高め合っていく関係」として説明している。

引用文献

- 足立美代子・西村薫・藤田敦 (2002) 「教師としての成長過程の自己評価(1)」日本教育心理学会総会発表論文集 44, 23.
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 (1991) 「教師の授業に関する実践的知識の成長 — 熟練教師と初任教師の比較検討—」発達心理学研究 2(2), 88-98.
- 中央教育審議会 (1998) 「「新しい時代を拓く心を育てるために」一次世代を育てる心を失う危機—(答申)」. デューイ, J. (松野安男訳) (1975) 『民主主義と教育』, 岩波書店 (岩波文庫): 東京.
- 遠藤みなみ・八木澤史子・佐藤和紀・堀田龍也 (2024) 「学術論文に見る若手教師に関する研究の動向」日本教育工学会研究報告集 2024 (2), 163-170.
- 麓仁美 (2010) 「メンタリング概念の展開と課題」松山大学論集 22(5), 71-101.
- 学校不適応対策調査研究協力者会議 (1992) 「登校拒否 (不登校) 問題について—児童生徒の「心の居場所」づくりをめざして—」.
- 原田聡・天根哲治 (2007) 「教育実習生に対する指導教員のメンタリング行動に関する研究」日本教育心理学会総会発表論文集 49, 458.
- 早坂重行 (2023) 「教師の自発的なメンタリングはどのようにして実現し, 何によって促されるか? : 定時制高校の職員室における教師のメンタリングについての質的分析」質的心理学研究 22 (1), 244-259.
- 久村恵子 (1997) 「メンタリングの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 11(2), 81-100.
- 乾丈太・有倉巳幸 (2006) 「小学校教師のメンタリングに関する研究」鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 16, 97-106.
- 石井英真 (2013) 「〈研究論文〉教師の専門職像をどう構想するか: 技術的熟達者と省察的实践家の二項対立図式を超えて」教育方法の探究(京都大学大学院教育学研究科・教育方法学講座) 16, 9-16.
- 嘉村直樹・松尾敏実・平田淳 (2024) 「教員の人材確保と育成の在り方に関する一考察」, 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要 8, 145-158.
- 金原俊輔 (2015) 「カウンセリングマインドという概念および態度が日本の生徒指導や教育相談へ与えた影響 主に問題点に関して」長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所紀要 13(1), 1-12.
- 河村茂雄 (1999) 「生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(1) — 学校生活満足度尺度(中学生用)の作成」カウンセリング研究 32(3), 274-282.
- コルトハーヘン, F. 編著 (武田信子監訳) (2010) 『教師教育学: 理論と実践をつなぐリアリスティックアプローチ』学文社: 東京.
- クラム, K. E. (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: 東京.
- 黒羽正見 (2001) 「教育課程開発における教師集団の「同僚性」に関する事例研究: 教師集団の価値・規範の伝承性に着目して」, 学校経営研究 26, 46-59.
- 松原雅俊・柳澤尚利 (2017) 「横浜市立学校の人材育成の改善に向けて—メンターチームの成果と課題の分析を通して—」教育デザイン研究 8, 3-9.
- 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課 (2022) 「公立学校教員の再任用の現状と高齢期の教員に期待される役割について」 https://www.soumu.go.jp/main_content/000792932.pdf, (2025年8月30日閲覧)
- 森山知之 (2018) 「同僚性の向上に関わる意識改革についての一考察 — 援助要請で開く関係性の構築 —」平成29年度信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻(教職大学院) 実践研究報告書抄録集, 73-76.
- 中島奈保子・松本麻友子 (2017) 「メンタリングと心理社会的適応の関連」日本心理学会大会発表論文集 81, 871.
- 大木俊英・永井達也・阿部正賢 (2019) 「「学びの共同体」の理念に基づいた協同学習の効果 — 公立中学校における3年間の指導の成果—」白鷗大学教育学部論集 13(2), 1-19.
- 大阪府教育センター (2019) 『メンタリング・ハンドブック令和元年度改定』大阪府教育センター.
- 小柳和喜雄 (2009) 「教職大学院におけるミドルリーダーのメンターリング力育成プログラム」日本教育工学会

- 研究報告集 9 (2), 85-92.
- 小柳和喜雄 (2011) 「メンターとメンティーの相互理解によってメンターリングの効果を向上させる自己点検評価表の開発」 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 20, 19-28.
- ロージャズ, C. R. (伊東博編訳) (1966) 『サイコセラピの過程』, 岩崎学術出版社:東京.
- 榊原 (関) 圭子・石川 ひろの・木内 貴弘 (2013) 「日本語版 Mentoring Functions Questionnaire 9 項目版 (MFQ-9) の信頼性・妥当性の検討」, 産業衛生学雑誌 55(4), 125-134.
- 榊原圭子 (2018) 「メンターリングは働く人のキャリア課題の対処資源となり得るのか —メンターおよびメンティーの性別による差異の検討」, 福祉社会学研究 15, 139-164.
- 櫻井茂男・大内晶子・及川千都子 (2009) 「自ら学ぶ意欲の測定とプロセスモデルの検討」 筑波大学心理学研究 38, 61-71.
- 真田武知・蘭千尋 (2023) 「教師の成長の契機となる困難について」 北海道教育大学函館校学校教育学会学校教育学会誌 26, 80-89.
- 柴田悦子・伊藤文一 (2014) 「メンターを活用した若手教員の OJT についての一考察 : 中学校における組織文化に着目して」 福岡女学院大学紀要. 人文学部編 24 , 123-150.
- ショーン, D. (佐藤学・秋田喜代美訳) (2001) 『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える』, ゆみ出版:東京.
- 島田希 (監修) (2012) 「ミドル・リーダーのためのメンターリング・ハンドブック —若手教師支援の充実を目指して」 パナソニック教育財団:東京.
- 島田希 (2013) 「初任教師のメンター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」 日本教育工学会論文誌 37, 145-148.
- 鈴木洋介・庄司一子 (2022) 「教育実践の省察による教師の成長・発達概念の検討 —教師の成長・発達モデルの歴史的背景と今後の展望—」 共生教育学研究 9, 75-87.
- 高橋賢治・姫野完治 (2023) 「同僚から学ぶことを主眼とした若手教師支援の研究」 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要 13, 1-10.
- 高橋悟 (2013) 「教師の成長の諸側面の検討」 学校教育学研究論集 (東京学芸大学) 27, 1-10.
- 渡辺かよ子 (2006) 「メンターリング概念生成史の試み —Mentor から mentor へ—」, 学び舎 -教職課程研究- (愛知淑徳大学) 1, 60-69.
- 山田奈保子 (2005) 「教師のメンターリングが心理的成長に与える影響 —大学生に対する回顧法調査を用いて—」 日本教育心理学会第 47 回総会発表論文集, 448.
- 山下京子 (2019) 「保育者養成におけるカウンセリングマインドの育成」 広島女学院大学論集 66, 1-17.