

教員の初任者研修とメンタリングに関する比較考察：  
世界と日本の比較の視点から

A Comparative Study on In-service Training and Mentoring for Immature Teachers:  
From the View Point of Japan

渡辺かよ子 (Kayoko WATANABE)・大久保義男 (Yoshio OOKUBO)<sup>i</sup>

Mentoring has been an international phenomenon in teacher education, especially in in-service training for the newly-employed since 1980s. The mentoring program for immature teachers is founded by theories on career development and life-long learning. This study confirms the importance and effectiveness of mentoring for teachers' professional development and explores the status quo and issues concerning mentoring programs for young teachers in OECD countries from the view point of Japan.

1. はじめに

本研究は各国の教育養成におけるメンタリング・プログラムの現状と専門職養成におけるその意義を明らかにしようとするものである。

メンタリングとは、成熟した年長者であるメンターと、若年のメンティとが、基本的に一対一で、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を意味する。メンタリング・プログラムは、日常的自然発生的なインフォーマルなメンタリングとは異なる、フォーマルな人為的・制度的なメンタリングを提供するものである。米国において開始された企業組織や各種の専門職の新人養成に導入されつつメンタリング・プログラムは、今日、各国に拡大している。

キャリア発達におけるメンタリングの重要性は、1970年代末より多くの研究によって明らかになってきており、その論拠は、成人中期の発達課題である「generativity」（世代継承性）と成人前期のメンターの必要性との合致ないしは統合、すなわち円環的生涯発達支援にあることが知られている。多くの人生役割の達成による充実感と同時に自存在の有限性を認識する成人中期の発達課題を「generativity」ととらえ、それは他者や次世代への養育的関与によって達成されるとしたエリクソンのライフサイクル論<sup>1</sup>は、メンタリングのメンター側からの発達課題を示唆し、一方、レヴィンソンらは異なる職業の成人男性40人への聞き取り調査に基づき、エリクソンの理論を「生活構造」の発達の視点から安定期と過渡期の繰り返しとして精緻化する中で、職場や家庭における発達支援のエージェントとしてのメンター（よき相談相手）の重要性を論じた<sup>2</sup>。メンターとは、教師として技術や知的発達をたかめ、後援者として青年の参加を促す力をふるい、青年の〈夢〉の実現を助け力づけるという点で、発達学的には最も重要な役割をはたしている<sup>3</sup>、という。「成人前期に良き相談相手に恵まれないことは、児童期に良い親子関係がもてないことと等しい。

---

<sup>i</sup> 愛知県立東浦高等学校校長

適切な良き相談相手がいないと、若者はおとなの世界にスムーズに入っていけない。おとなの世界に入っていく道のりをスムーズで価値あるものにするには、ある程度の精神的な支え、指導、後援が必要である。」<sup>4</sup>

レヴィンソンらの生涯発達におけるメンターの重要性の指摘は、シーヒーやヴェイランド、カンター等の研究<sup>5</sup>と共にセルフメイドマンの神話の崩壊を促し、クラムによる企業組織でのメンターとメンティとの発達の関係性における四段階論等<sup>6</sup>、1980年代以後多数のメンタリングに関する実証研究へと深化された。これらの研究が示した、女性やマイノリティー出身者が各界で十分な力を発揮しえないのはメンタリングの機会に恵まれていないためであるという知見は、それを補うためのキャリア支援としてメンタリング・プログラムの必要性として広く認識され、米国等多数の大企業でメンター制度が導入されている。教育の分野でも、教師養成、特に教育実習生や新人教師への助言指導様式として活用され、大学院での研究者養成や学部学生の在学継続戦略、成人教育に必要な方法論的配慮を含む「beyond teaching to mentoring」<sup>7</sup>として実践的評価研究がなされてきた。

新人教員向けメンタリングに関連する比較研究は、APEC 諸国に関する Moskowitz & Stephens<sup>8</sup>や理科教員に関する Britton 等<sup>9</sup>によって開始され、2005年には OECD による各国の教員養成に関する膨大な報告書 (*Teachers Matter*)<sup>10</sup>も出されている。日本においては、2005年の日本教育大学協会<sup>11</sup>、日本教師教育学会<sup>12</sup>等による各国の教員養成および教員研修に関する研究が蓄積されているが、教育実習生や新任教員向けのメンタリング・プログラムに関する考察は殆どなされていない。本稿は各国の教員養成におけるメンタリングの導入状況を概観し、それらと日本の状況を比較検討したい。

## 2. 教員をめぐる課題と教員養成様式の概要

### 1) 教員の現状と課題

まず、2005年に発表された OECD の *Teachers Matter* から、各国の教員をめぐる現状と課題を整理しておきたい。今日の OECD 諸国は教員の質量両面の課題に苦慮している。教員に関する量的課題としては、教員の高齢化が挙げられ、小学校教員の 25%、中学校教員の 30%が 50 歳以上となっている。これらは 25 カ国平均の値であり、ドイツのようにそれぞれ 47%、53%と、ほぼ半数の教員が 50 歳以上となっている国もある。さらに米国等での高い離職率も教員の量的課題となっている。

上記の量的課題に加え、教員の質的課題、すなわち、生徒の学習向上に決定的な影響力を持つ教員の知識やスキルの発達に関する課題に多くの国が直面している。具体的には、教員養成機関と教員の専門職的発達、学校現場の必要性との間に乖離が存在し、そうした乖離を少なくするための新任教員向け体系的研修制度が必要となっていることがある。

こうした質量両面での課題の克服に向けた各国の政策は、概ね以下のような六つの共通する方向性をもって進められている。第一に教員の量よりも質が重要であること。第二に教員の（専門職的）発達と実績を学校の必要と提携するように教員のプロフィールを発達させること。第三に教員の発達を連続的なものとみなすこと、すなわち大学等における養成期間の延長よりも、新任研修から教員のキャリア全般を通じた教員の発達を重視すること。第四に教師教育を従来以上に柔軟なものとすること。第五に教職を知識豊かな専門職に転換すること。第六に教員の人事管理に関する学校の責任を強化すること。

こうした政策動向は、とりわけ次のような今日の変化する社会における学校への期待と教員の役割に呼応している。①異なる言語、家庭背景への対応、②文化やジェンダーの問題に敏感であること、③寛容ならびに社会的統合の促進、④不利益を被っている生徒や学習・行動に問題をもつ生徒への対応、⑤新しい技術の使用、⑥生徒評価に関する急速に発達する知識分野やアプローチについていくこと、等である<sup>13</sup>。

## 2) 教員養成の様式類型

上記のような課題を背負う教員養成は国によって異なっている。任用様式については、キャリアに基づく制度類型と地位に基づく制度類型があり、前者では学歴資格を前提とする採用試験によって任用が行われ、教員の供給に関しては問題が生じ得ない。一方、後者の地位に基づく制度類型にあつては、外部採用であれ内部からの昇進であれ、それぞれの地位に最適の候補者を選抜するので、転職を含む広い年齢範囲から募集できるという利点がある。

教員養成のカリキュラム・モデルについても、国によって多彩であるが、同時並行(concurrent)モデルと積み上げ(consecutive)モデルに大別される。同時並行モデルにあつては、専門学問科目が教職科目と同時並行して全コース期間にわたって学ばれる。小学校教員養成において一般的であり、前期ならびに後期中等教員の養成課程においてもこのモデルが多く採用されている。このカリキュラム・モデルでは、大学進路決定が入学時となり柔軟性を欠くものとなる。一方の積み上げモデルにおいては、学科目に関連する最初の学位を得た後、教職専門訓練を行っている。初等教員養成よりも中等教員養成において一般的である。このカリキュラム・モデルにおいては、学科目に関する知識とその教授法を結びつける機会が少なく、未来の教師としての統合的学習経験を欠くことになる。教職に就く決定を遅らせることができるのもこのモデルの特徴である。

さらに教員養成プログラムの期間も国によって多様である。OECD 諸国における教員の平均養成期間は、小学校教員が 3.9 年、中学校教員が 4.4 年、高等学校教員が 4.9 年となっているが、最短 3 年(アイルランドとスペインの一部の小学校教員)から、ドイツ(6.5 年)、スロバキア(7 年)、イタリア(8 年)の一部の中等教育教員まで、その養成期間に大きな違いがある。従って、新任教員の年齢も、英語圏諸国では 20 歳代初めであるが、ドイツやイタリアでは、20 歳代後期から 30 歳代初めとかなりの開きがある。

このように多様な各国の教員養成制度ではあるが、今日、現場経験の重視と教育実習の長期化という点では、OECD のすべての国において共通している。各国において、教員の高等教育機関での養成段階において、実際の教室経験の機会を増やす方向にあり、こうした現場体験を教員養成機関への入学後、養成の初期段階から開始する動向が顕著である。

上記のような現場体験重視の動向と共に、各国で学校現場と教員養成機関との協働として導入されているのが、新任教員のためのメンタリング・プログラムである。

## 3) 教員のキャリア段階と専門職的発達

各国の教員養成におけるメンタリング・プログラムの概況を検討する前提として、教員の生涯におけるキャリア段階と専門職的発達について整理しておきたい。教員のキャリア段階には<表 1>のような各段階があるとされる。メンタリングは「就業前」ならびに「新人研修」の段階にある若い未成熟な教員を、「コンピテンシー形成」段階以降のキャリア段階にある熟練教師が、個別継続的に支援する「円環的生涯発達支援」となっている。

<表1：教員のキャリア段階<sup>14</sup>>

キャリア段階	定義
就業前	カレッジや大学、その他のプログラムのいずれであれ、教えることへの最初の専門職的準備。この段階には新しい教員の役割への再訓練を含む。
新人研修	教員が学校とその専門職の規範と期待に社会化される、雇用の最初の数年間。教師は新しい学年や新しい学校場面に移動した場合にも、ある種の新人研修段階を経験するかもしれない。
コンピテンシー形成	教師は教えるスキルや能力の向上、教える戦略のレパートリーの形成に奮闘する。
熱心に、成長しつつある	教師は高いレベルのコンピテンシーに到達するが、熱心に学び、専門職（プロ）として進歩することを継続する。
キャリア・フラストレーション	教師は幻滅と職務満足の衰えを経験する。これは通常、「教師の燃え尽き」として描かれる。
キャリアの安定	教師はキャリア・プラトー（高原停滞）に到達し、期待されていること以上のことは殆どしない。この段階は束縛からの解放と停滞によって特徴づけられる。
キャリアの風が止む	教師はその専門職を去る準備をし、自身のキャリアをふり返る。
キャリアの出口	教員はその職を去り、引退生活あるいは別のキャリアに移行する。

また、教えることの専門的知識についても、<表2>の段階があることが知られ、メンタリングはより上位の段階にあるメンター教師が、初心者レベルにある教育実習生や新人教員を個別継続的に指導するものである。

<表2：教えることの専門的知識の段階<sup>15</sup>>

段階	分類	特徴
第1段階： 初心者レベル	慎重	初心者はありきたりの、ある種文脈から離れた教授規則を学んでいる。これは客観的事実と諸状況の特徴を学ぶ段階である。
第2段階： 上級初心者レベル	洞察力のある	経験が言語的知識と混合され、エピソード的な事例知識が蓄積される。状況を横断する類似性が認識される。経験が行動に影響をあたえるが、上級初心者は何か重要なのかいまだわからないかもしれない。
第3段階： 有能なレベル	合理的	教師は何をしようとしているのかということについて意識的選択を行う。教師は目標と優先と計画を定め、心のうちにある目的に達するために賢明な手段を選ぶ。教師は何が重要で何がそうでないのか決定することができる。教師はカリキュラムと指導決定をなせるようになる。
第4段階： 熟達したレベル	直感的	直感あるいはノウハウが突出してくる。教師は状況を全体的に評価し共通のパターンを認識することができる。教師は自身の豊かな事例知識を引き出すことができる。
第5段階： 名人のレベル	非合理的	名人は状況の直感的把握と、非分析的で配慮を欠くような様式でなされるべき適切な応答を感知するのと両方を行っている。名人は流れるように努力することなく行動する。

### 3. 各国の教員養成におけるメンタリング・プログラムの概況

#### 1) 教育実習におけるメンタリング

教員養成制度においてメンタリングは、在校生が教育実習としてメンターによる指導を受ける場合と、卒業後、新任教員となって学校現場でメンターの指導を受ける場合がある。前者の事例としては、イスラエル、イギリス、オーストラリアがある。例えば、イスラエルにおいては、教育大学の現場経験は教員養成プログラム全体の15%を占め、学生は第4学年において常勤教師となり、その経験を当該学校のメンター教師と大学のチューターと共に反省する体制がとられている。また、イギリスにおいては、19世紀末以来のカレッジにおける教員養成から学校現場での教員養成への再転換が1992年になされ、高等教育機関と初等・中等学校との連携の下、メンタリングは教員養成の中核となっている。1993年来、教員養成コースの少なくとも3分の2が学校現場でなされるようになり、現職教員が実習生のメンター教師になって、指導にあたっている。同様にオーストラリアにおいては、4年間の学士課程に組み込まれたインターンシップ制度の中にメンタリングが位置づけられ、各学校によって指名されるメンターが学校と大学の連携の中心となって、教員養成にあたっている<sup>16</sup>。

このように教育実習段階でより緊密な現場との連携が実施される中、アメリカの大半の州において、メンタリングは教員免許の要件となりつつある。2002年にはオハイオ州、2004年にはウィスコンシン州でも教員免許の要件となり、現在30州でこうした体制が実施されている

#### 2) 新任研修としてのメンタリング

教員養成においてメンタリングが最も一般的に取り入れられているのが、新任教員の支援である。新任教員が直面する問題、すなわち、生徒を学習に動機付ける方法、学級経営、生徒の個人差への対応、生徒の作品の評価、保護者とのコミュニケーションは、どの国においても共通しており、こうした課題に適切に対応できるのが、経験あるメンター教員による新任教員へのメンタリングであり、メンタリングは新任研修制度の一環となっている。

新任研修において習得が目指される知識とスキルについては、以下のことが一般的に取り上げられている。①効果的な教科教育、②生徒の必要への理解と対応、③生徒の作品や学習への評価、④反省的探求的实践、⑤保護者への対応、⑥学校組織の理解と学校コミュニティへの参加、⑦自分自身と自身のキャリアにおける現在の位置の理解、である。

またこうした新任研修に共通する特徴としては、①共有された責任と支援に関する文化、②新人と熟練教員の交流、③生涯キャリア発達支援としての専門職的発達、④希薄化された評価的性格、⑤明確化された目標と関係者・関係機関による強力な政治的財政的時局的関与、があげられる<sup>17</sup>。

#### 3) 米国の教員養成におけるメンタリング

米国の教員養成制度においては、1970年代末以降の実業界の人的資源開発におけるメンタリング・プログラムの有効性への着目の影響の下、教育改革への機運が高まった1980年代後半以後、新人教員向けメンタリング・プログラムが急速に普及した。着任後5年以内に40～50%の教員が離職し、しかもSATスコア等の試験得点と離職者との相関を見ると、優秀者ほど高い離職率となっている。こうした高い離職率と教員配置は「回転ドア」に例えられている。

なぜこれほど米国の離職率はこれほど高いのか。それは新人への何ら特別な配慮をなさない「sink or swim」といわれる新人訓練様式にあり、具体的には、①困難な職務担当：大規模困難学級への配置と準備の困難、②不明瞭な期待：文章化されていないルーチン、慣習、③不十分な資源：教材ストックもない劣悪な教室設備、④孤独、⑤現実ショック、が原因とされている。こうした状況を改善し、教員の離職率を低減するための戦略としてメンタリングは導入され、米国において、今日、メンタリングは、教職における新人研修（induction）の主要形態となり、新人研修（induction）とメンタリングは同意語に近いものとなっている。メンタリング・プログラムは、教員の離職防止策、高等教育機関と初等・中等学校との連携による教員の生涯にわたるキャリア発達支援策として導入され、その成果が実証されつつある。

新人への何ら特別な配慮をなさない「sink or swim」といわれる新人訓練様式を伝統的に取って来た米国において、1996年には僅か7州で導入されていたに過ぎない州による新人研修プログラムは、2002年には33州に拡大している。2001年に実施された National Center for Educational Statistics(2001)による全米調査によれば、26%の教師がメンターとなり、23%がメンティとなってメンターからの継続的支援を受けたとしている。新人教員養成、FD、実践能力向上に向けた探求、生徒の学力向上を使命とする「teaching hospital」として設立された Professional Development Schools では、熟練した経験豊かなメンター教師が授業改善や教員資質の向上を目指す新人教員を継続的に支援している。

米国においては、新人教員に加え、転職を経た新任教員にもメンタリングが行われている。2003年までの過去5年間に25000人がオールタナティブ免許プログラムによって教員になっており、こうした転職教員の割合は、カリフォルニア州、ニュージャージー州、テキサス州で新任教員の18%~24%という高率をしめている。しかも、例えば、カリフォルニアでは、こうした通常のカレッジ教育とは異なるオールタナティブなルートを経て教師になった者の48%をマイノリティーが占め、こうした新任教員の準備不足を補うため、連邦教育局はオールタナティブ免許プログラムに継続的で徹底したメンタリングを提供することを要求していることが知られている<sup>18</sup>。

#### 4. メンタリング・プログラムの成果と評価

##### 1) 教育分野での成果と評価：

以上のように各国で新任教員の支援としてさかんに導入されているメンタリング・プログラムについて、2003年には Hansford, Tennent & Ehrich が各国の教育分野における159の評価研究のレビューを行い、多くの成果と共に影の部分もありことを示している。従来なされてきた研究においては、学校組織の文化への影響に言及する研究は少ないが、財源不足、時間不足、組み合わせの失敗による悪影響が知られている。こうした中、メンタリングの良い影響のみ報告する研究は57(36%)存在し、良悪両影響を報告する研究は86(54%)、悪影響のみ報告する研究は4(3%)<sup>19</sup>、となっている。

##### 2) 教育実習での成果と評価：

さらに2004年の Hansford, Ehrich & Tennent による各国の教育実習生向けプログラムの52の評価研究(1986~99)のレビューでは、次のような結果が出されている。まず、メンティにとっての良い影響に関する43研究について見ると、①新しい教授戦略・教科

の知識：21 (49%)、②支援・共感・友情：18 (42%)、③考えの共有・問題解決：15 (35%)、③フィードバック・建設的批判：15 (35%)、⑤自信・自尊心：10 (23%)、⑥学校での研修導入：9 (21%)、⑦反省：8 (19%)、⑧メンターからの役割モデリング：8 (19%)、⑨リスクをおかすことへの激励・自律：6 (14%)、⑩より良い現実的なキャリア準備：5 (12%)、⑪昇進・肯定：5 (12%)、⑫学校政策や手続きへの知識：4 (9%)、⑬人間関係スキルの発達：3 (7%)、⑭専門職的発達：3 (7%)、⑮相互の尊敬信頼：2 (5%)、となっている。

また、メンターにとっての良い影響に関する 23 研究については、①反省・信念の再評価：14 (61%)、②専門職的発達：13 (57%)、③協働・仲間意識・ネットワーキング：9 (39%)、④個人的満足・報酬・成長：8 (35%)、⑤楽しみな挑戦的刺激性：7 (30%)、⑥実践的上達：5 (22%)、⑦専門職的承認・尊敬：4 (17%)、⑧新しい考えや傾向に触れる：4 (17%)、⑨役割満足：2 (9%)、となっている。

一方、メンティにとっての悪影響に関する 25 の研究からは、①メンターの批判的・接触のない・防衛的影響：12 (48%)、②メンターの支援や指導の不足：9 (36%)、③メンターの時間不足：6 (24%)、④メンターの訓練・理解の不足：5 (20%)、⑤専門知識・人格の不適合：5 (20%)、⑥メンターの関心・関与の不足：4 (16%)、⑦面談の困難さ：4 (16%)、⑧効果のない不適切なメンターの助言：4 (16%)、⑨助言と評価の葛藤：2 (8%)、⑩援助を求めることへの嫌気：2 (8%)、⑪不全感：2 (8%)、となっている。さらに、メンターにとっての悪影響に関する 27 の研究においては、①時間不足：15 (56%)、②訓練ならびに役割の理解不足：11 (41%)、③付加的負担・責任：10 (37%)、④専門知識・人格の不適合：7 (26%)、⑤ストレス・消耗：5 (19%)、⑥メンティと共にいるフラストレーション：5 (19%)、⑦支援・資源・激励の不足：3 (11%)、⑧支援と評価のバランス：3 (11%)、⑨非現実的なメンティの期待：2 (7%)、となっている<sup>20</sup>。

総じて、現在までの研究においては、メンティにとっては概ねよき影響が確認されているが、メンターにとっては良い影響と良からぬ影響が合い半ばしている現状にあるとすることができる。

### 3) 新任研修と教員在籍率にみる成果と評価：

新任研修ならびにそれに組み込まれたメンタリング・プログラムの成果と評価については、導入当初から目指された新任教員の在職率向上にもよい影響を与えていることが、多くの研究によって確認されている。例えば、米国を中心に 150 以上の実証研究があり、2004 年には Ingersoll & Kralik によるレビューが出されている。具体的には、1987 年に California Mentor Teacher Induction Project (1987) が、実習生向け 7 週間、新任教員向け 1 年のメンタリングを行った結果、学年末の教職継続意思の有無に有意差があることが示され、1987 年の New York City Retired-Teachers-as-Mentors プログラムによる 1 年間 66 時間の研修ならびにメンターへのワークショップとセミナーは、在職率に成果を上げていることが知られている。また、1992 年のニューメキシコ州においては、こうした新任研修により：新任教員の離職率は 4 年に 4% となり、それまでの毎年 9% と比較すると劇的な成果を上げている。また、1993 年から 95 年に実施された、Montana Beginning Teacher Support Program によれば、同プログラムがメンター研修、双方への校務免除時間もなかったにもかかわらず、2 年後の在職率が 92% 対 73%、3 年後が 100% 対 70% と、

成果を上げていることが報告されている<sup>21</sup>。

#### 4) メンタリング・プログラムの課題：教育実習と新任研修の統合的支援

メンタリングの実践的課題としては、以下のことがあげられている。①誰がMPを指導するのか：メンターの選抜、訓練、支援。メンターとメンティの組み合わせ。メンタリング行動の具体化（例えば、会議、教室訪問、発達）、専門職的発達計画、メンタリングに典型的に伴う多様なタイプの会合の組織化（オリエンテーション/歓迎のための会合、定期的な課題会合、学年末祝賀会）、人間関係上の摩擦の言及、プログラム評価と結果の解釈のための戦略計画と、プログラムの向上のための諸結果の使用。②どのような原理や基準にMPは基づくのか：教育基準（teaching standard）との関連。③MPが対象とする新人教員の諸特徴は何か：従来若い、典型的には女性、白人、中流階級、4年制大学で教育を受けた、教職が生涯で初めてのキャリアである新人教員像の変化。転職した年齢が高い新人教員の増加。④メンタリング・プログラムで誰がメンターとなるのか、⑤メンタリング・プログラムの継続期間。他。

また研究課題としては、以下の事柄が今後の究明を待っている。①メンタリング・プログラムによって誰が最も助けられるか。②どのようなメンタリング・プログラムのどの要素あるいは要素群が最もよいか。③どのような結果にどのような要素が最もよいか。④メンターの選抜や準備、訓練、配置、保障は違いを生じているのであろうか。⑤メンターとメンティに必要な接触時間はどれくらいか。⑥メンタリング・プログラムはどれくらいの期間継続される必要があるのか。⑦学生の成長と達成にメンタリングは関係するのか<sup>22</sup>。

### 5. 日本の初任者研修との比較：愛知県の事例

#### 1) 概要

上記のような各国の教員養成におけるメンタリング・プログラムに相当するのが、1989年以来段階的に施行され、1992年に実施された初任者研修制度における指導教員による支援体制である。指導教員は、諸外国のメンターないしはメンター教師に相当する。以下では愛知県の初任者研修の事例を概観し、指導教員の位置づけと役割について検討したい。

#### 2) 初任者研修の目的

愛知県教育委員会または市（政令指定都市及び中核市を除く）町村委員会は、その所管する学校の初任者について、年間研修計画及び年間指導計画に従い、一年間の初任者研修（要項は小中学校、高等学校、盲・聾・養護学校共通）を受けさせるものとしている。

愛知県教育委員会は、初任者研修の目的を、新任教員に対して教育公務員特例法第23条の規定に基づき、現職研修の一環として、一年間の研修を実施し、実践的指導力と使命感を養うとともに幅広い知見を得させることとしている。

#### 3) 初任者研修の内容

愛知県教育委員会は初任者研修の内容及びそれにとりなす軽減措置について次の通り定めている。

- (1) 初任者は、原則として、学級又は教科・科目を担当するものとする。ただし、担当授業時数等校務分掌を軽減することができるものとする。
- (2) 初任者は、校内において指導教員及び拠点校の指導教員を中心とする指導及び助言による研修を受けるとともに、校外において愛知県総合教育センター等における研修



を受けるものとする。

(3) 初任者は、宿泊研修を受けるものとする。

#### 4) 初任者の研修項目

愛知県教育委員会は、上記の内容に従い、初任者の研修項目を次のように示している。

##### (1) 校内研修

校内研修は、指導教員を核にして全校指導体制のもとに週5日以上、年間30週、原則として150時間以上とし、各学校、各初任者の実態に合わせて実施する。

研修領域を、学期ごとに、①基礎的要素、②学級経営、③教科指導、④道徳、⑤特別活動、⑥総合的な学習の時間、⑦生徒指導とし、それぞれの研修領域に具体的な研修項目を設定している。

校内研修・校外研修とも、研修形態を、講義を中心とした「講話」、指導教員が範を示す「示範」、研修状況の観察を中心とした「観察」、指導教官と共同で教育活動に当たる「共同」、研修内容に沿って助言を与え指導する「助言」に分類している。

##### (2) 校外研修

校外研修のうち愛知県総合教育センター等における校外研修は年間12日とし、原則として学校種別実施する。教育事務所・市町村教育委員会における校外研修は年間13日とし、その内訳は、教育事務所が7日、市町村教育委員会が6日を担当することを原則としている。

総合教育センターが実施する研修には、3泊4日の宿泊研修を、教育事務所・市町村教育委員会が実施する研修には2日間の社会奉仕体験活動研修を含んでいる。

## 6. 総括

上記のように1980年代以降、多くの国で教員養成におけるメンタリング・プログラムが導入され、国を超えたすぐれたメンタリング活動の手引書等が出されている。教員向けメンタリング・プログラムは、それが目指す反省的実践家にむけての成果は実証されているとは言いがたいが、少なくとも教育実習ならびに新任教員研修において、負の影響を含みつつも、離職率の減少等、顕著な成果を上げている。また、日本の初任者研修における校内研修は全校指導体制のもとに実施され、その中核になっているのが指導教員である。指導教員は「示範」や「共同」「助言」を通じて、新任教員の個別継続的に指導助言にあたっている。

初任者研修における指導教員については、指導教員の指導不足や、配属校に新任教師と同じ免許教科の教員がいない等、教育実習の充実に向けた体制づくりや新人教員への支援においては今なお多くの課題を抱えている。諸外国で導入されているメンタリング・プログラムならびにそれに関する研究が示す知見は、そうした課題解決の一つの手掛かりになることは確かであろうが、それと共に、青少年向けメンタリング・プログラムの成果研究において示されてきたメンタリング・プログラムによる負の影響の回避に向けての工夫、現段階でのメンタリング・プログラムの比較研究が今なお明らかにしていないメンタリングの文化的要因の探求、その一例として日本の学校組織に継承されるインフォーマルなメンタリングの文化の活性化、大学と学校現場の関心調整が重要であるように思われる。

- 
- <sup>1</sup> Erikson, E.H. *Childhood and Society*, Norton, 1963. Erikson, E.H.. ed., *Adulthood*, Norton, 1978.
  - <sup>2</sup> Levinson, D.J. etc., *The Seasons of a Man's Life*, Ballentine, 1978.(南博訳『ライフサイクルの心理学』(上・下) 講談社 1992 年。
  - <sup>3</sup> Ibid., pp. 97-101.(同上訳、上、177-183 頁)
  - <sup>4</sup> Ibid., p.338.(同上訳、下、265 頁)
  - <sup>5</sup> Sheehy, G., *Passages : Predictable crises of adult life*. Dutton, 1976. Vaillant, G., *Adaptation to Life*, Little, 1977. Kanter, R.M, *Men and Women of the Corporation*, Basic Books, 1977.
  - <sup>6</sup> Kram, K.E., Phases of a Mentor Relationship, *Academy of Management Journal*, vol. 26, 1983.
  - <sup>7</sup> Reinartz, A.G. & White E.R. ed., *Beyond Teaching to Mentoring*, Jossey-Bass, 2001.
  - <sup>8</sup> Moskowitz, J. & Stephens, M. eds., *From Students of Teaching to Teachers of Induction Around the Pacific Rim*, U.S. Department of Education, 1996.
  - <sup>9</sup> Britton, E. et al. eds., *Comprehensive Teacher Induction*, Kluwer Academic Publishers, 2003.
  - <sup>10</sup> OECD, *Education and Training Policy Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, 2005.
  - <sup>11</sup> 日本教育大学協会『世界の教員養成 I アジア編』学文社 2005 年。同『世界の教員養成 II 欧米オセアニア編』学文社 2005 年。
  - <sup>12</sup> 日本教師教育学会編(2005)『カリキュラム改革と教員研修』(日本教師教育学会年報第 14 号)。
  - <sup>13</sup> OECD, op. cit.
  - <sup>14</sup> Fessler, K. & Christiansen, J., *The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*, Allyn & Bacon, 1992.より作成。
  - <sup>15</sup> Berliner, D. C., The Wonders of Exemplary Performance, In Mangieri & Block, Eds., *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students*, Hartcourt Brace, 1994.より作成。
  - <sup>16</sup> Clutterbuck D. & Ragins B. R. (2002) *Mentoring and Diversity: An International Perspective*, Butterworth-Heinemann. Kochan, F.K. & Pascarelli J.T., (2003) *Global Perspectives on Mentoring*, Information Age Publishing.
  - <sup>17</sup> OECD, op. cit.
  - <sup>18</sup> 渡辺かよ子「米国における教員養成のためのメンタリング・プログラム」『日本高等教育学会第 9 回大会発表要旨集録』2006 年 46-47 頁。
  - <sup>19</sup> Hansford, B. C., Tennent, L. & Ehrich, L. C. (2004) Educational Mentoring : Is it Worth the Effort?, *Educational Research and Perspective*, 39-1.
  - <sup>20</sup> Hansford, B. C., Ehrich, L. C. & Tennent, L. (2004) Outcomes and Perennial Issues in Pre-service Teacher Education Mentoring Program, *International Journal of PEPE Inc*, 8-2.
  - <sup>21</sup> 渡辺かよ子「各国の教員養成におけるメンタリング・プログラム」『日本比較教育学会第 42 回大会発表要旨集録』2006 年 212-213 頁。
  - <sup>22</sup> 同上。