

ミドルリーダーのメンターリング力育成プログラムの萌芽的研究

A Preliminary Study on Program for Developing the Performance of Mentoring for Middle Leader

小柳 和喜雄

Wakio Oyanagi

奈良教育大学教職大学院

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

<あらまし> 本研究は、経験ある教員の大量退職が近づく地域において、少数の中堅教員がこれまで以上に、学校研究をリードし、さらに若手教員への支援が求められてくることを鑑み、中堅教員に対して、どのような育成プログラムが有効となるのかについて、教員相互のメンターリングという機能・概念に着目し、分析検討を進めたものである。手続きとしては、先行研究として諸外国で研究されているメンターリング力養成に関わる研究などを参考としつつ、期待されているメンターリングの内容、そしてその機能を効果的に発揮させていくためのモデル図の作成を試みた。次に日本の学校で実際にミドルリーダーが取り組んだ先行事例の検討をこのモデル図を使って行い、ミドルリーダーに求められるメンターリング力をより日本の学校実践に即した形で具体化するよう試みた。最後に、これらの結果からさらにモデル図を洗練させ、ミドルリーダーのメンターリング力を効果的に育成するプログラム案（教育学研究科教職開発専攻：教職大学院等で、展開可能なコースワーク内容・方法）の検討を行った。

<キーワード> メンターリング ミドルリーダー 教師教育 現職教育

1. 研究の背景

学校において、校長のリーダーシップ、より広く管理職のリーダーシップ（吉崎 1979、葉養 1991）や職員間の同僚性（秋田 1998、坂本 2007）が問われて久しい。その目的や機能は異なるにしても、学校において教職員がその目的を達成するために、また教育活動の絶えざる改善のためにリーダーシップや同僚性の研究が必要とされてきた。また、関連して学校の教育目的を達成していくために、教育活動を行う教員自身の職能成長（牛渡 1983、鈴木ほか 2008）を導く研修などについても研究が進められてきた。

このような中、経験ある教員の大量退職を迎えている（迎えつつある）自治体では、大量の若手教員と少数の中堅、そして退職を目前にした大量の経験ある教員によるアンバランスな

職員構成の中で学校運営をどのように進めていくかが課題となっている。管理職によるリーダーシップに基づいて、同僚性を培うための試みも授業研究、学校研究など、研究活動や様々な研修を通して進められているが、毎年大幅に変わる職員構成や教員の世代間ギャップなどもあり、学校での意思疎通や組織的な教育力の発揮が難しくなっている。

また、学校をめぐる昨今の諸問題や様々な状況変化への対応等とも関わって、近年、学校運営組織を、校長、副校長、準管理職の主幹、教員を指導する指導教諭などを置く制度の見直しも行われている。

本研究は、上記のような動向をふまえ、経験ある教員の大量退職が近づく地域において、少数の中堅教員がこれまで以上に、学校研究をリードし、さらに若手教員の支援が求められてく

ることを鑑み、中堅教員、とりわけミドルリーダーに求められている力量形成に対して、現職研修とも連動して、教職大学院でどのような育成プログラムが用意でき、機能的連携が図れるか、を明らかにすることに関心を向けた。

2. 研究の目的と方法

そこで本研究では、中堅教員、とりわけミドルリーダーが新任の指導、学校研究を進めて行く際に、その取り組みや役割をより効果的かつ洗練させていくために、メンターリングという機能・概念に着目し、ミドルリーダーに求められるメンターリング力の育成プログラム試案を開発することを目的とする。

手続きとしては、まず、メンターリングとは何か、どのような機能を意味して使われているか、を明らかにする。

次に、諸外国の先行研究で検討されているミドルリーダーのメンターリング力養成に関わる研究などを参考としつつ、効果的なメンターリング機能の発揮へ向けたモデル図を作成し、ミドルリーダーに求められるメンターリング力の明確化を試みる。

そして、教育学研究科教職開発専攻（教職大学院）等で、展開可能なコースワーク内容・方法のデザイン（案）の提示を行う。

3. メンターリングと何か

3.1.なぜメンターリングか

先にも述べたように、学校をめぐる昨今の諸問題や様々な状況変化への対応等を前にして、ミドルリーダーに、「学校ビジョン構築への参画と教育活動の推進」「職場の活性化」「同僚教員の指導・育成」「学校外部との折衝・対応」、及びそれを担い遂行する「使命感と責任感」が期待されている（マネジメント研修カリキュラム等開発会議 2005）¹⁾。

そして、都道府県、市町村の教育委員会では、そのマネジメント研修カリキュラム等開発会議が作成した「学校組織マネジメント研修」シリーズを参照し、管理職、すべての教職員、事務職員に対して、組織マネジメント手法を用いた研修を検討し、施行しつつある。

しかし、これらの取組をより効果的に洗練させていくためには、組織マネジメントの考え方をを用いて問題解決手法を体系的に身につけていくことに加えて、学校で、ミドルリーダーが、個々の事例、個々の人、個々のタイミングに即して「人への関わり方」を選び変えていく教育的な手法を学ぶこと、そしてそれを通じて自分の専門的な知識や経験をさらに磨いていくプログラムが必要と考える。

そこで本研究では、「人への関わり方」の教育的な手法の1つとしてメンターリングに着目した（小柳 2006）。

メンターリングとは、もともとはメンター（その仕事の分野などで先じている人など）がメンティ（新たに入ってくる人など）に、より効果的に目標とする活動をするのを支援し、職業のキャリア・アップなどにつながる行為・行動を導くことを意味している。今日では、パーソナル・コーチングやプロフェッショナル・コーチングなどが着目されてくる中で、メンターリングの定義も多様性を帯びてきているといわれている。

例えば、テクニカル・メンターリングといったように、ある組織体やある関係の体制の中で確認されている知識が、体系的かつ階層的に伝達されていくメンターリングから、アルタネーティブ・メンターリング（ある枠組みにしばられないメンターリング）として、エンパワーメントや平等性といった見通しから、共有された学習活動、問い、立場を越えた関係、民族、ジェンダー、他の多様な差異の中で関わっていきこうとするメンターリングまで、多様な意味づけや範囲をもってメンターリングが考えられてきている（Mullen 2005）。

また、メンターとは、ギリシャの詩人ホメロスの書いた叙事詩「オデュッセイア」に登場する老賢人「メントル」からきた言葉とされている。その意味は、賢明な人、信頼のおける助言者、師匠などで、一般には「成熟した年長者」をさす言葉として使われている。この老賢人は、あまり知られていないが、実際は女性であり、その役割を果たすために着飾っていたということである。ギリシャの知の神であるこのアシーナは、尊敬された男性年配者として自分を偽装し、少年に自分で考え、行為することを教え、

少年の生活のあらゆる側面（知的・精神的・社会的・専門職業的）を養育していく責任を担っていたとされている。その結果、少年は、犠牲的な美徳ではなく、多様な状況下で困難などを乗り越え、賢く生き抜いていく力を発展させていったという。このように、神話の中で、メンターリングは、権力、美徳、状況や境遇等と関わる多様な事項にも関与しながら行われていくことが描かれている (Herman & Mandell 2004)。

これらの点からするならば、メンターリングは、メンターが若年者や未熟練者（メンティー、プロテジェと呼ばれることもある）と、基本的には1対1で、継続的、定期的に交流し、信頼関係をつくりながら、メンティーの仕事や諸活動を支援し、精神的、人間的な成長を支援することと理解できる。そして、メンターは、そのメンターリングの中で、コーチング、トレーニング、ディスカッション、カウンセリングなど、多様なアプローチを用いることがわかる。また、メンターの個人的な性格が、メンティーの倫理的な成長部分と密接に関わることが指摘されていることも理解できる。

このメンターリングは、現在、青少年の健全育成のためや医療の分野に関わる専門家養成、組織（職場）における人的資源開発、組織開発、職場風土の変革の手段として、多様な分野で着目されている。

教育の分野でも例外ではなく、未来の教師や新任教師を育てる場面で、また同僚同士で高めあっていく場面などでメンターリングは検討されている (Fraser 1998)。

例えば、現在、多くの国で教員の質の確保と養成の説明責任及び結果責任を果たすために、資質能力の明確化を国家レベルで、また州レベルで明確にしていく試みがなされ、それに近づく効果的な養成方法の1つとしてメンターリングが考えられている。

英国（イングランド）の教員養成・現職教育は、教師の職能成長を見通した「専門職としての教師に求められる資質能力」として、(1) Qualified Teacher Status、(2) Core、(3) Post Threshold、(4) Excellent Teacher、(5) Advanced Skills Teacher、の5つのレベルを明らかにしている。これら5つのレベルは、①子どもとのコミュニケーションや関係作り、職

能成長への見通しなどに関わる Professional attributes、授業力や評価力の知識・理解と関わる Professional knowledge and understanding、③具体的な専門的技能と関わる Professional skills、という3つの基本カテゴリでそれぞれ構成されており、その5つのレベルの職能成長に即して、それぞれ連続して求められる資質能力規準が明らかにされている。つまり(1)～(5)を縦軸とすると、①～③横軸で格子を構成し、それぞれの格子に、資質能力基準が示されているという形になっている。そのため(2)の Core が教師として求められる基本資質能力（1番多く規準項目を持つ）であり、教師になるための出発点として求められる(1)の Qualified Teacher Status は、2番目に多く規準項目を持つ構成となっている。そして、職能成長するにしたがって、規準項目の内容自体は高度なものになり、基準としての項目数が減少していく（達成され内化されたものとみなす）形式となっている。

このように英国（イングランド）では、明確にされた資質能力規準に基づいて、職能成長をモニターしながら教員養成・現職教育が進められている。そして、この資質能力規準に基づいて、ティーチング、コーチング、メンターリングなどの手法が用いられ養成が進められている。とりわけ、現職研修やミドルリーダー養成などは、ミッドランド・リーダーシップセンター、The National College for School Leadership (NCSL)などでそのプログラムが開発され、取組が進められている。

一方、米国では、次のような文脈からメンターリングが注目され、実践されてきている。

米国の場合、まず基本的に州の教育委員会から「求められる教員の資質能力規準」が明示される。そして、養成をおこなう大学などの教育機関ではそれを参照し、その要件を取り込みながら養成カリキュラムを編成している。さらに、州を越えても有能な教員が確保できるように、州間で定められた INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Principles) を強く意識し養成活動が行われている。

またこのような背景から多くの州の教育委員会が定めている資質能力基準は INTASC と整

合性がつくように定められている。したがって、大学の教員養成カリキュラムは、目標として、その大学が所属している州で決められた資質能力規準と INTASC を参照し定めている。なお多くの大学は、その資質能力を育てるための科目の選択と決定、配列について NCATE (The National Council for Accreditation of Teacher Education) 等による査定を経て、教員養成を行うカリキュラムとしての認証 (Accreditation) を得、良質のカリキュラムであることを内外に示すように努めている (NCATE は AACTE; American Association of Colleges for Teacher Education の中心メンバーが関与している)

このように、INTASC は、州を越えて教師に必要とされる資質能力のスタンダードを保証する規準として、①教育学的内容知識、②学習者の発達、③多様な学習者、④複数の教育方略、⑤動機づけおよび学級経営、⑥コミュニケーションおよび情報技術、⑦プランニング、⑧評価、⑨内省的 (反省的) な実践、⑩学校および地域社会参加、の 10 の原則を明らかにし、教師になる上で不可欠な資質能力が共通確認されている (入り口の資質能力)。

また、経験のある教師に関わっても、NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) が教師に求められる資質能力を明示し、この方向性にしたがって多くの現職教育の職能成長プログラムが組まれている (経験のある現職教員に求められる資質能力)。

Schulman & Sato (2006) は、この NBPTS によって認証を受ける教員を支援するメンターリングの取組や方法などについて事例を集め、その成果を報告している。NBPTS からすでに優れた教師としての認証を受けた教員や他の経験ある教員が、この資質能力規準に基づく認証を受けようとする同僚をどのように支援し、挑戦し、悩みを克服してきたかなどが 13 の事例を通して明らかにしている。この本では、とくに NBPTS の認証取得に挑戦する教員が、そこで明らかにされている資質能力規準を満たすために、自分の教育活動を具体的にイメージすることが必要である。その有効な支援行為として、メンターの役割、メンターリングの教育方法、教えるということに関わる文化について考え

ることが問題提起されている。

教師が同僚と共に育っていく際に、同僚の実践をどのように問い、どのように根拠を求め、異なる解釈をどのように示していくのか、共有された規準、共通の言葉、分析のスキルがない中では、十分な研鑽が期待できない。教員組織がメンターリングを通して、教えることや学ぶことの体系的な研究に参加する方法、専門性を高める活動を促す方法を学んでいく必要があることが提示されている。

このようにメンターリングは、教員養成、現職教育の質の確保、教員としての職能成長支援と関わって、諸外国で注目されてきているのである。

3.2.メンターリングの概念と機能

では次に、このようなメンターリングは、どのように行われていくことが有効となるのか、ここではそれを明らかにしていく。

Portner (2005、2008) によれば、メンターリングを効果的に進めていくためには、それが相手を外から評価するという活動と本質的に異なることをおさえることが重要であるとされる。メンターは評価者とは異なり、信頼や信用がその核心部分となるからである。つまり、①メンターリングは同僚性をベースにするが、評価は階層性をベースとする。②メンターリングによる観察は継続的に行われるが、評価的訪問は政策的に決められて行われる。③メンターリングは自己の信頼性を発展させていくが、評価は遂行結果を判断する。④メンターリングはデータの機密性を保とうとするが、評価はそれをファイリングし、利用可能なものにしようとする。⑤メンターリングはデータを振り返りのために用いようとするが、評価はそれを判断材料として用いようとする。⑥メンターリングは、その価値判断が教師によってなされるが、評価は、スーパーバイザーによってなされる。

したがって、Portner (2005) によれば、メンターリングを評価と結び付けようとする試みは、純粋な意味でメンターリングではないとされる。繰り返すならば、評価が絡むと必ず、そこに評価するものとされるものの関係が生じ、メンターリングの核心部分である信頼・信用の

関係に何らかの形で影響が生じるからである。

このようにメンターリングを行っていくためには、メンターの立つ位置、その役割をメンティに明確にして進めていくことが重要となる。

では次に、メンターリングをどのように進めていくか、効果的なメンターリングに求められる取組の具体について考えていく。

メンティの成長に対する答えを持つ専門家としてのメンターの役割は、メンターリングの場において価値を持つ。しかしながら、より重要なのは、新任の教師自身が、自分でよく理解して意思決定をする能力や自信を発展させていくこと、自分の知識を豊かにしていくこと、教えることや学ぶことに関わって自分の能力を磨くやる気にさせていくことが必要である。このような専門性の高いレベルへ目的的にメンティを導く（達成するためのバーを少しずつ上げていく）ことがメンターの主要な役割であるといえる。メンターが、このような役割を最適に果たしていくためには、「関係を作ること（リレーティング：Relating）」、「評価情報を集めること（アセスシング：Assessing）」、「コーチング：Coaching」、「ガイディング：Guiding」が重要となると言われている（Portner 2008）。この4つの機能は、メンターリングの過程でどのような手立てを取るか、その知の取捨選択を示すものであり、様々なスキルや行動を通じて実行されるものである。

例えば、まず「関係を作ること（リレーティング）」とは、メンターが、相互信頼、尊敬、専門的気質に基づいて、メンティとの関係を築き維持することを意味している。関係付けの行動は、メンターがメンティのアイデアやニーズを真に理解していくことを可能にする環境の構築や、正直に経験の共有や振り返りをメンティに促し勇気付ける働きかけを意味している。

次に、評価情報を集めること（アセスシング）とは、教えることや学ぶことに対するメンティの方法について情報を集め診断すること意味している。メンターは、与えられた状況下で対応していくメンティの能力や信頼を決定していく必要がある。また、学校やコミュニティのユニークな点も明らかにしておく必要が

ある。つまり、メンターは、学校区のフォーマルな、またインフォーマルな文化、手続き、実践なども明らかにしておく必要があるのである。メンティの行動に関して評価情報を集める

（学習スタイルの調査、NLPの手法²⁾などを用いて）ことは、メンティの効果的な成長支援につながる。つまりメンティの専門的なニーズや学習スタイルがメンターにより理解されると、メンターリング時のアプローチに関する意思決定が効果的に行われからである。そのため、様々なデータを集め、それを効果的に用いる働きかけが重要となる。

また、コーチングとは、メンティの専門的スキルをメンティ自信に気付かせ調整させていくこと、教科内容に関する理解を高めていくこと、情報源を探しそれを獲得していくことを促すこと、ティーチングに関する様々なレパートリを増やしていくことを支援するものである。コーチングの行動は、メンティに対して、メンターが役割モデルを果たすことを可能にする。つまり適切な経験・事例・戦略を共有し、メンティが振り返りや実践を通じて自分の授業の改善に責任を持てるように導くことである。メンティが子どもを教えるときに行う意思決定は、自分の実践の振り返りを通じて行われる。メンターのコーチングは、メンティが自分の意思決定を振りかえれるという意味で、正しい質問を正しい方法で、正しいタイミングでメンティに尋ねることが重要であるといえる。

最後に、ガイディングとは、メンティの遂行能力やその意欲の度合いを理解し、それに応じて対応を変え、継続的な職能成長へ向けてメンティを自立させていくことを意味している。ガイディングは、メンティの創造的かつ分析（省察・批判）的な思考を促し、将来の状況を見通すやる気と力を与え、リスクへの対応とそれに挑戦していくことを導く。さらに、状況を感じ取る意思決定と適切な行為を遂行する力（キャパシティ：Capacity）を形作っていくことを支援する機能を有するものである。メンティが独り立ちできるように、状況を見計らって、次第にメンターリングをフェードアウトしていくメンターの力量が問われる機能でもある。

Portner (2008)は、以上4つの機能を上げ、メンターリングの機能を効果的に発揮させて

いくために、その遂行過程で、単独というよりも、同時に、また互いに補い合ったりする中で複合的に4つを機能させることを指摘している。

また、Portner は、同僚と共に、NBPTS によって明らかにされた5つのコア³⁾に基づいて、教員メンターに求められる一連のスタンダードを実践的な取組の蓄積から明らかにしている(表1参照)。これは、新任のメンターリングにかかわって、1)単なる感覚的、かつルーチンワーク的なメンターリングを越えるためであり、2)メンターリング・プログラムにおいて最適な実践をガイドするためであり、3)メンターが継続的に自分のメンターリング能力を成長させていくガイドを提示するために明らかにされたものである。

この6つのスタンダードをメンターがその資質能力の素地として身につけることによって、先の4つの機能(リレーティング、アセスティング、コーチング、ガイディング)を、人により、状況により、時期により、場面により、効果的に結び付ける判断が可能となり、効果的なメンターリングが可能となるという。

表1 教員メンターに求められる資質能力

スタンダードⅠ：文脈
効果的なメンターは、地域・学校の文化や環境に反映される物理的・精神的な点を解釈・理解し、その行動計画をたて、行う自分の行動の適切性をモニターする。メンターは、学校や地区の使命や目的を考え、適切なきに効果的に行動する。メンターは、その組織の幅広い文化の中で望まれている規範や前向きな同僚性を、メンターリングに関係付けて、意図的に関わっていく。
スタンダードⅡ：内容
効果的なメンターは、メンティの実践を導く内容として、彼らの専門的なニーズと合致するように計画を行う。このような内容選択の取組は、成人学習、教師の発達、インター・パーソナルなコミュニケーションといったより幅広い実践の原則にも即して、考えられている。そして可能なきはいつでも、メンターは、メンティと一緒に効果的な子どもの指導のモデルを探し、それを用い、そして効果的な授業力の向上をメンティが経験できるようにその内容の工夫をする。
スタンダードⅢ：過程

効果的なメンターは、メンティの専門的な行為行動、そして信頼のある教師の発達モデルに照らし合わせてどのように伸びてきているのか、を説明するフォーマル・インフォーマルなデータを集める。そして、メンターは、その知識の基盤、応用スキルを用いて、メンティの発達を促すメンターとしての専門知識(メンティを育てる目的に基づいたデータ分析に関する専門知識)を活用する。

スタンダードⅣ：適合

効果的なメンターは、継続的にその知識の基盤や応用スキルを探究する。メンターは、メンティの専門的な職能成長の姿、結果として子どもにどのような力が付いているか、これらの要因に対するメンターリングの影響についてデータを集め、振り返る。メンターリングが、メンティの発達に適切であることを確保するために、メンティやそのクラスの子どもたちの行為行動の改善に向けて、メンターは自分自身の実践を絶えず見つめ修正する。

スタンダードⅤ：協同

効果的なメンターは、チーム力の様々な力が個人のそれを越えることを知っている。そのため、自分たちのメンターリング力を評価し、メンティの成長に向けて他の人の支援や関与を招き、一連の支援の効果をモニターし、チームのインパクトを増すように導く。そして、新任教員や同僚のメンターリングの役割を教員組織の中に根付かせ、相互に理解させてくことを導き、その過程に関与していく。

スタンダードⅥ：貢献

効果的なメンターは、身につけている知識をさらに豊かにする機会を求め、その機会に意欲的に参加する。そして、メンターリングをしている同僚の間で、またメンターリングの研究分野で、メンターリングの実践の改善提案などに寄与する。

また一方、小野、杉原(2007)は、教員のメンターリングとして言及しているわけではないが、効果的なメンターリングをしていくために、「ティーチング」「コーチング」「カウンセリング」「コンサルティング」の4つの機能を効果的な組み合わせていくことが重要であることについて述べている。

彼らによれば、メンターリングは、まず「課題達成支援」と「意欲の達成支援」に分かれる。そのうち、ベースとなる能力や意欲が獲得されていない場合には、それに向けて、2つの取組が行われる。つまり「課題達成支援」において

はティーチングが行われ（知らないもの、できないものは教えなくてはならない）、「意欲の達成支援」においては、その落ち込みや問題へ共感・理解しながら、自分で規準（この場合、落ち込んだり問題を感じたりする以前の状態）に返り咲いていく手助けをしていく「カウンセリング」が行われる。一方、ベースとなる能力や意欲は保持しており、さらに向上を目指す、新たな課題や複合的な課題にチャレンジしていくことを支援していくためには、それに向けて、また2つの取組が行われる。「課題達成支援」においては相手の要求に応じてこちらが解決の手助けをしたり、アイデアを提案したり、解決行動に向けて研修（問題・課題解決の方法の研修、アクションラーニング）を行ったりする「コンサルティング」が行われる。そして、「意欲の達成支援」においては、本人から目標となるものに近づいていく（チャレンジしていきたいことへの）方策を引き出し、それを自覚させ、少しずつバーをあげながら取組のレベルを洗練上げていく「コーチング」が行われる（図1参照）。

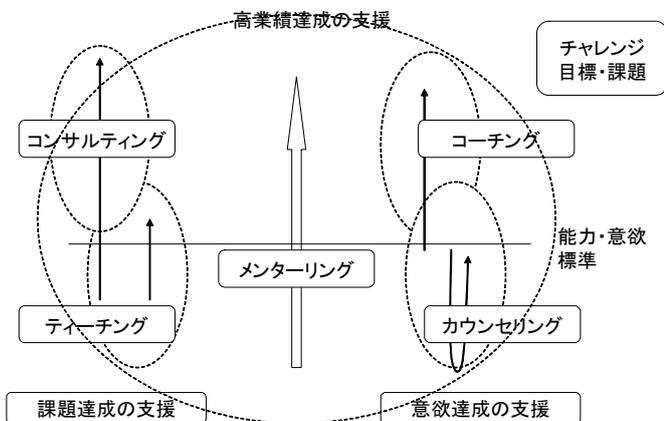


図1 メンターリングスキル関連図

このようにメンターリングは、相手の状況（特性・時期ほか）や課題に応じて、4つの機能を適宜組み合わせられていくこと、それがまた効果的なメンターリングになることが指摘されている。

3.3.メンターリングの機能をとらえるモデル

本研究では、以上のメンターリングの概念や

機能を捉える先行研究を参考に、第1段階として、メンターリングの機能をとらえるモデルとして図2を開発した。

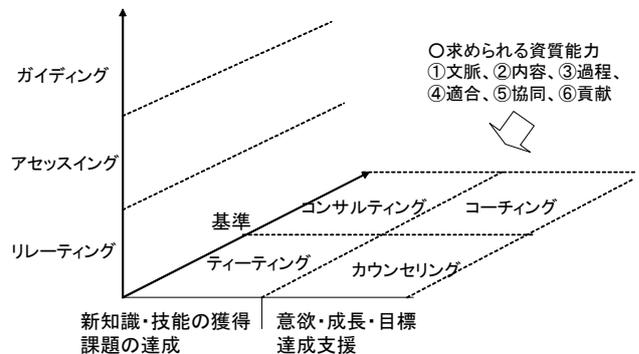


図2 メンターリングの機能モデル

Y軸には、主に Portner (2008) のとらえるメンターリングを効果的に進めていく4つの機能を位置づけた。Portnerの4つの機能は、それぞれ独立した段階ではないが、ある程度、メンターリングを進めていくときの時間的な推移（重なりながら移行し、行き戻りしたり、同時に行われたりする）がそこに読み取れたためである。ただし、コーチングをそこからはずしているのは、メンターリングを行う際、やはり、小野、杉原 (2007) が指摘しているように、いつもコーチングがベースとは限らない。つまり、教えなくてはならないときは教えなくてはならない、落ち込んでいるときは受けとめ、前に進まなくても（バーをあげなくても）、癒しながら納得や復帰を支援するなどのことがあると判断したからである。

その代わりにコーチングはむしろ XZ 軸上に配置した。相手の状況（特性・時期ほか）や課題に応じて、リレーティングやアセスシングに支えられながら、4つの機能を適宜組み合わせられていく、そして最終的に独り立ちを促すガイディング機能とリンクしていくことを意識したため、このような配置を行った。

また、このような機能を発揮していくためには、メンター自身はその素地である、資質能力を持つことが必要であると判断し、Portner (2008) のスタンダードをモデルに位置づけた。

以下、このモデルを使って、本研究の最終的な目的である「ミドルリーダーのメンターリン

グ力を効果的に育成するプログラム案」を考えていく。しかし、実際に、このモデルが日本の学校実践の中での「ミドルリーダーのメンターリング力養成」に有効となるとは限らない。そこで、次に、このモデルを用いて、日本の学校実践において、ミドルリーダーが実際に行っている実習指導、学校研究などを取り上げながら、そこで働いているメンターリングの機能を読み解き、モデルの洗練化を試みる。

4. 実践の中でのメンターリング機能の実際

4.1. 教育実習におけるメンターリングの機能

まずはじめに、教育実習指導の取組をメンターリングの視点から分析してみる。教育実習の場合、先にも述べたように、その評価を誰が行うかによって、メンターリングが機能するかどうかに影響が出てくる。通常、大学などで行われている教育実習評価は、実習校の担当教員より、評価情報をいただき、最終判断を大学の指導教員と実習委員会が判断し、評定結果を出しているやり方が取られている。この場合、実習生は、誰が評価者がわからないため（評価情報を提供する実習校での指導教員の評価・評定が追認されることも多いため）、実習校の指導教員の指導と大学の指導教員の指導の板ばさみになることがある（指導がずれなければいいがそれぞれ指導する内容が大きく異なる場合、それらの指導を実習生が総合することが困難になる）。

そこで小柳ほか（2004）は、大学（学部）の指導教員と実習校（附属校）の指導教員とは別に、第三者として、コーディネータとモデレータを設けた取り組みを行った。コーディネータは、大学の教員が行うが主に連絡調整機能に徹する役割業務であり、モデレータは、学部3回生の事前指導から本実習（初めての教育実習）、そして事後指導まで実習生の相談にのる役割（ただしこの場合は、電子掲示板を用いた個別指導とグループ指導のためe-モデレータ）を果たすことにした（図3参照）。

その取組で表れた結果として、次のことが明らかになった。

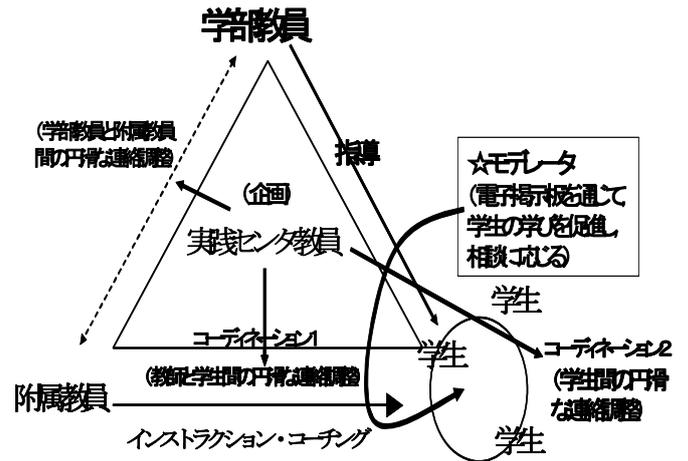


図3 教育実習におけるメンターリング

4人のモデレータ（実習経験はあるがまだ学校で勤務をしたことがない大学院1回生と2回生女性、それぞれ1名、教員として15年以上勤務し、実習生を担当した経験もある現職院生1回生と2回生男性、それぞれ1名）で取組を行った結果、共通する行動、及び、一番優れた取り組みをしたモデレータの行動を抽出すると図4に示した内容が明らかになった。

教育実習において、評価者とはまったく異なる位置づけにあるモデレータが行っている行動は、まさにメンタとしての役割を果たし、メンターリングの機能を有しているという判断し、ここでは分析対象として取り上げる。

このモデレータの行動からメンターリング機能を読み解くと、その初期の頃は、受容行動、つまり関係付け（リレーティング）を通して信頼関係を構築する（モデレータと実習生、同じグループの実習生仲間）ことにより力点が入

フレームワーク	初期 → 中期 → 後期
	ポイントとなるモデレーション行動
受容	共感 賞賛(自身・満足の提示) 即時応答(信頼関係の構築) 呼名 ケアと癒し
反省	立場確かめの問いかけ 他者のコメント目へ向けさせる 主張のポイント目へ向けさせる 共通した話題の提供
発展	コミュニティ形成 個人の課題の具体的提供 専門性への働きかけ

図4 実習指導におけるメンターリングの推移

れられている。それが次第に、電子掲示板に書き込まれた内容から、「振り返り」を促し、そこで考えたことを確かめさせたり、グループの他者の書き込みを相互参照させる働きかけなどを行い、書き込みの情報を用いて、それぞれ実習の関心や特性を見る情報を集め、個別対応の判断を得たり（評価情報の収集：アセスティング）する働きに力点が置かれている。その中で、自信をなくしている実習生や子どもたちや実習生仲間との関係で悩んでいる実習生にはカウンセリングを行い、まったく観察した内容や実習校等の指導教員のコメントを誤解や理解していなかった場合には、ティーチングの活動が行われている。そして、中期から後期にかけては、実習生の自分の考えや行為をさらに発展させていくために、「こんな場合にあなたは どうする」を個人に返したり、グループに返したり、個人の持っている専門性に働きかけ、よりバーをあげた目標に向けて導いたりするコーチング行動が見られた。

この約7ヵ月間の取り組みの間では、複合的な課題達成に挑む実習生への指導としてのコンサルティングや、批判的に自分の行動を振り返らせたり、次第に独り立ちさせていくガイディングの機能をモデレータが発揮する場面（書き込みによる指導）は、それほど多く認められなかった。

しかしながら以上のことから、その行為行動

は、図2のメンターリング機能のモデル図で説明が可能であり、実習生指導におけるメンターリング力を育成していく上でも有効活用できることが認められた。ただし、この場合、コーディネータが別に存在し、様々なスケジュールや連絡情報の調整などは、モデレータの役割には入ってきていなかった。コーディネーション機能が隠れた潜在力として、実習生を支えている可能性も多々考えられた。そこでコーディネータの役割を、モデレータがさらに担いながら、メンターとしてメンターリング行動をする場合は、この機能についても考慮が必要であることが、モデル図にはないが課題としてあげられた。

4.2.学校における ICT 活用推進における研究主任・研究チームの役割とメンターリングの機能

次に取り上げるのは、学校での研究活動において、研究主任がどのような役割を果たしているかを、メンターリングの視点から読み解くものである。小柳（2008）は、ある公立の小学校で3年間取り組まれた情報教育、及び教員の ICT 活用推進に関わる取組で、研究主任がどのような役割を年月の変化の中で変えて行ったかを分析している（この学校以外にも、小学校4校、中学校2校の2年間の取組についても同様の分析を行っている）。

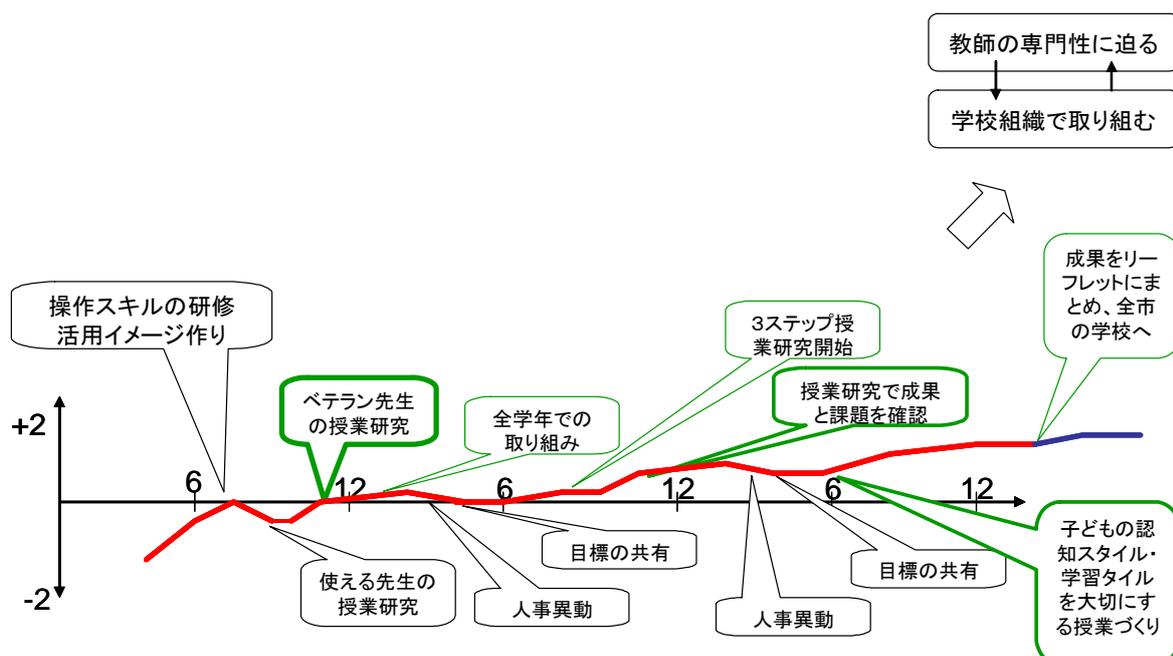


図5 学校組織全体での ICT 活用指導力育成の取組に関わる研究主任の役割行動の変移

図5は、3年間の取組における役割の変化を示したものである。

具体的な役割の変化としては以下の通りである。

研究の最初の頃（5月、6月頃）、学校全体の取組に対する意欲はあまり高くない状況であった。そこで、年度の最初に企画した研修スケジュールを多少変更しながら（コーディネーション）、7月を過ぎたあたりで、情報機器の活用などに関する全体研修を企画し、それぞれに興味やメリットを感じさせる取組をおこなった（ティーチング）。これによっていくらか学校での士気があがりそうになった。そこで、次に、10月に実際に授業での活用イメージを同僚に持ってもらうために、情報に長けた教員が授業研究を行った（ティーチング）。しかしながら、これは逆効果になり、他の教員から「わたしにはできない」という雰囲気が出てしまった。そのため、同僚に色々意見を聞くなどの取組（アセスシング）を行い、方針転換を行い、ベテラン教員（情報機器に長けているわけではないが、授業や子ども理解には定評があり、同僚に信頼が高い教員）による授業研究を行ったコーディネーションとプレゼンテーションとファシリテーション）。また、授業後の検討会でも、子ども中心の話からはじめて、なぜそのときに情報機器を用いたか、なぜ用いなかったかなどについての研究協議を行った。結果、これが功を奏し、その後、12月、1月と学校全体での取組に発展していった。同僚は、自分が行いたいことを研究主任や学年団に相談し、課題等を見つめることや実践の見通しを持つことに取組み始めた（コーチング）。

年度が変わり、教職員の移動もあった中で、あらためて、学校研究の目標とスケジュールを確認し、授業で手ごたえを感じ、子どもと同僚と共に作っていく授業研究を企画提案した（コーディネーションとプレゼンテーション）。

そして、3ステップの授業研究方法（コーチングやコンサルティング）や授業研究で得られた毎回の成果と課題を、協議中、及びその後にも視覚化し、記録としていつでも参照できるような仕組みを作り上げ、全体の士気を上げていった（ファシリテーションとプレ

ゼンテーション）。

最終年度は、さらに実践の洗練化をはかる取り組み（子どもの認知スタイルや学習スタイルも意識した授業づくりとICTの活用）を提案し、実践のバーをさらにあげていくこと（プレゼンテーションとコーチング）、新しく来られた同僚への説明やサポート（ティーチング、カウンセリング、コーチング）、学年団や個々人の教員がより発展的に進めていくために、任せることは任せていくこと（ガイディング）が行われていた。

以上のことから、研究主任の行為行動は、図2のメンターリング機能のモデル図で説明が可能であり、学校研究で同僚に働きかけていくメンターリング力を育成していく上でも有効活用できることが認められた。ただし、モデル図にはない、コーディネーション（スケジュール管理・連絡調整、内容調整ほか）、ファシリテーション（協議促進機能・意欲促進機能ほか）、プレゼンテーション（企画提案、成果提案ほか）などを頻繁に用いていることが明らかになり、これもモデル図にはないが、ミドルリーダーのメンターリング力を育成していく上で重要な要素であることが明確になった。

5. 得られた知見とコースワーク・デザイン

以上、これまでの検討結果（他2事例の分析も院生と共にやったが、結論が共通した点が多かったため分析結果は掲載していない）から、第1段階で開発したモデルに、実践分析を通して明らかになったメンターリングに求められる機能を加味して、新たに第2段階モデルを開

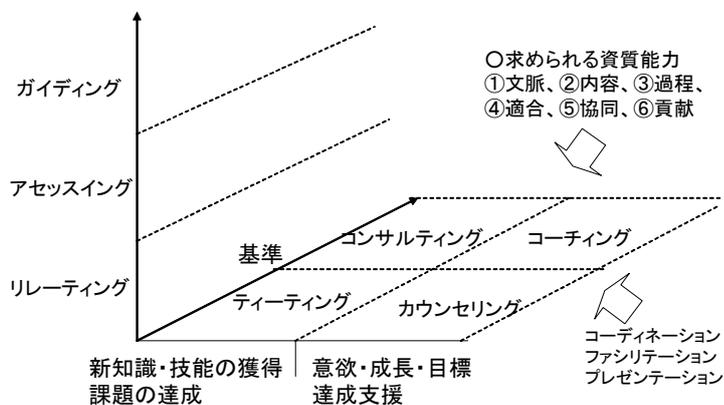


図6 メンターリング力の育成に向けた機能関係モデル

発した（図 6 参照）。

そして、得られた知見である第 2 段階モデルに基づきながら、平成 20 年度に実践した「ミドルリーダーの役割とメンターリングの手法」を見直し（図 7 参照：平成 20 年度の取組では点線分が弱かった）、表 2 のようなプログラム案（コースワーク・デザイン）を行った。

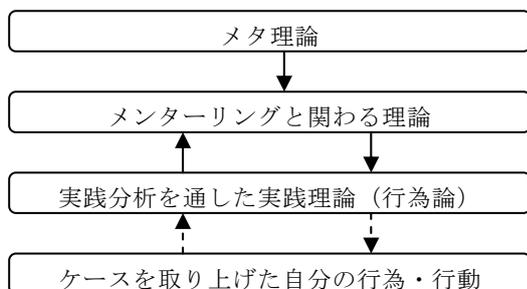


図 7 講義展開の力点

本研究は、ミドルリーダーに求められている力量形成に関する効果的なプログラム開発について、メンターリングに焦点化したコースワーク構築・洗練化のための予備的研究に位置づくものであった。実践としては、まだ 1 度だけの理論と実践の往還ではあるため、今後さらに、院生と共に、実践を進める中で、コースワークの洗練化を行う予定である。

表 2 平成 21 年度以降のコースワーク案

	内容
1	ミドルリーダーに求められる力とは何か
2	メンターリングとは何か
3	メンターリングにおけるコーチング
4	学校実践の中でのコーチング（演習）
5	メンターリングにおけるカウンセリング（他の大学院の講義・演習と関連づけるため演習はなし）
6	メンターリングにおけるコンサルティングとは
7	学校実践の中でのコンサルティング（演習：問題解決手法、アクションラーニング）
8	メンターリングにおけるティーチング（他の大学院の講義・演習と関連づけるため演習はなし）
9	事例研究：実習生指導・新任の取組分析
10	事例研究：学校研究の取組分析（授業）
11	事例研究：学校研究の取組分析（授業外）
12	実習生指導・新任のシミュレーション
13	学校研究の取組シミュレーション（授業）
14	学校研究の取組シミュレーション（授業外）
15	メンターリングを用いた職能成長

注

1) マネジメント研修カリキュラム等開発会議は「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～（モデルカリキュラム）」（2005 年文部科学省によって出版）の中で、「学校における中堅教職員（ミドルリーダー）の役割」と「学校における中堅教職員（ミドルリーダー）に期待される行動（例示）」として、ミドルリーダーという言葉を用い、その「役割」と「期待される行動」を示している。その「役割」は、「使命感と責任感」「学校ビジョン構築への参画と教育活動の推進」「職場の活性化」「同僚教員の指導・育成」「学校外部との折衝・対応」の 5 つに整理され、「期待される行動」としては、その 5 つのカテゴリの下 23 項目の行動が例示されている。さらに中堅教職員（ミドルリーダー）は、学校の現実の中で、管理職以外に教職員に対して実際に影響力をもっていることにも触れられている。

2) 1970 年代、リチャード・バンドラー（数学・人工知能・心理学）とジョン・グリンダーは、コミュニケーションの達人の共通パターンを明らかにし、誰もが応用できるコミュニケーション・トレーニング・プログラミングを神経学・心理学・言語学から体系付けた。これが、NLP（神経言語プログラミング）である。コーチングは、相手の話を聞き、相手に応じてそこから本人の声を引き出していくことが重視される。しかし、その引き出し判断している自分の状態は言及されにくい。NLP は「相手の話をどのように聞くか」を要求し、それが実現できるような「知覚の鋭敏さ」を養うアプローチを重視している（木村佳世子(2007) NLP コミュニケーション術. 秀和システム. 山崎啓支(2007) NLP の基本がわかる本. 日本能力協会 マネジメントセンター）

3) NBPTS の 5 つのコアとしてあげられていることを要約すると以下の通りである。

① 教師は、生徒また彼らの学習活動に関与すべきである。熟練した教師は、あらゆる生徒と関わることをできる知識の獲得に献身的である。熟練した教師は、生徒がどのように発達し学ぶのかを理解している。

② 教師は、教えている教科内容について、またこれらの教科を生徒に教えていく方法につ

いて知っていなくてはならない。熟練した教師は、彼らが教える教科についてよく知っており、教科の知識がどのように作られ、組織され、他の教科と結びつき、現実の世界に応用できるかをよく理解している。熟練した教師は、教科に関する事柄を生徒に伝えたり明らかにしたり方法について特別な知識を得ている。

③教師は、生徒の学習活動を経営しモニターすることに責任を持つべきである。熟練した教師は、生徒の興味を獲得し維持するために、また最も効果的に時間を利用するために授業のセッティングを作り出し、豊かにし、それを維持・変化させる。熟練した教師は、クラス全体と同様に個々の生徒の成長を評価することができる。

④教師は、実践について体系的に考え、経験から学ぶべきである。熟練した教師は、授業に力を入れ、努力しながら、彼らの実践を批判的に調べ、レポートリーを広げるように努め、知識を深め、判断を鋭くし、新しい知見やアイデアそして理論に彼らの授業を適応していく。

⑤教師は、学習コミュニティのメンバーであるべきである。熟練した教師は、授業の方針、カリキュラム開発、スタッフの研修など他の専門家と協力しながら学校の効果をあげるために貢献する。熟練した教師は、地域や保護者を学校の活動に生産的に関与させながら、協力的・創造的に彼らと一緒に活動できる方法を見出している。

参考文献

秋田喜代美 (1998) 教師の成長を支える同僚性. 日本教育心理学会総会発表論文集 (40), 25.

Fraser, J. (1998) *Teacher to Teacher. A Guidebook for Effective Mentoring.* Portsmouth: Heinemann.

葉養正明 (1991) 教育法規と学校管理職のリーダーシップ. 文部科学省 教育委員会月報 43(4), 10-15.

Herman, L., & Mandell, A. (2004) *From teaching to mentoring: Principle and practice, dialogue and life in adult education.* London: RoutledgeFalmer.

マネジメント研修カリキュラム等開発会議 (2005) 学校組織マネジメント研修へすべての教職員のために～(モデルカリキュラム). 文部科学省.

Mullen, C.A. (2005) *Mentorship Primer.* New York: Peter Lang.

小野達郎, 杉原忠 (2007) 部下の力を引き出すメンター入門 “新しい師弟関係”が組織を変える. PHP.

小柳和喜雄, 堀田龍也, 山内祐平, 木原俊行 (2004) 教員養成のための e-learning における e-Moderating Method の開発に関する研究. 日本教育工学会研究報告集 2004(1), 23-30.

小柳和喜雄 (2006) 教師教育におけるミドルリーダー養成に関する研究ノート —メンターリングを中心に—. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要 (15), 201-209,

小柳和喜雄 (2008) 学校における教員の ICT 活用指導力向上研修に関する事例研究 —研究主任の役割を中心に—. 奈良教育大学紀要. 人文・社会科学 57(1), 199-210.

Portner, H. (eds.) (2005) *Teacher Mentoring and Induction. The State of the Art and Beyond.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Portner, H. (2008) *Mentoring New Teachers. Third Edition.* Thousand Oaks: Corwin Press.

坂本篤史 (2007) 現職教師は授業経験から如何に学ぶか. 教育心理学研究 55(4), 584-596.

Schulman, J.H. & Sato, M. (eds.). (2006) *Mentoring Teachers Toward Excellence. Supporting and Developing Highly Qualified Teachers.* San Francisco: Jossey-Bass.

鈴木真理子, 永田智子, 西森年寿, 望月俊男, 中原淳, 笠井俊信 (2008) Web ベース授業研究支援「eLESSER」プログラムの効果. 日本教育工学会論文誌 31(Suppl.), 89-92.

牛渡淳 (1983) アメリカにおける教員センターと教師の職能成長. 仙台白百合短期大学紀要 11, 11-22.

吉崎静夫 (1979) 校長のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその論理的妥当性の研究. 教育心理学研究 27(4), 253-261.