

現職研修を対象としたメンタリング研究における 日本教育工学会の研究成果の位置[†]

小柳和喜雄^{*1}

奈良教育大学大学院教育学研究科^{*1}

メンタリングという言葉は、日本の現職研修でも取り扱われるようになってきた。しかし本学会の研究成果が、どのような位置づけにあるのかは明確にはされてこなかった。そこで本資料では、本学会の研究の現在までの成果を位置づけ、どのような研究が知見として蓄積されつつあり、どのような貢献がさらに求められているかをより視覚化することを目的とした。

研究の手続きとしては、国際的な研究の動きを俯瞰し、教育におけるメンタリング研究の関連マップを描いた。次に現職研修に焦点化し、そこでのメンタリング研究の事例はどのようなものか、本学会の知見はどこに位置づくかを検討した。結果、1)学校の組織的な取組と関わるメンタリングの方法に関する研究や2)自治体でのメンタリングの取組を支援する研究、などについてはまだ研究の蓄積が限られていることが明らかになった。また、この点は、国際的な動向とは研究の分布が異なることが明らかになった。

キーワード：メンタリング、現職研修、ICT、職能開発、学習する組織

1. はじめに

学校において、管理職等のリーダーシップ(吉崎 1979, 葉養 1991)や職員間の同僚性(秋田 1998)の重要性が問われて久しい。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益々必要とされてきている現状がある。また、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)や専門的な学習のコミュニティを学校内外で構築していく取組(坂本 2007, 織田 2011)などについても、これまで多く研究が進められてきた。

しかし、経験ある教員の多くが退職を迎えた(迎えている)自治体では、多くの若手教員と少数の中堅教員、そして退職を目前にした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り、以前の状況とは異なる中で研究が求められてきている。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。

このような中、国としても、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、マネジメント研修カリキュラム等開発会議(2005)が、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」が期待されていることを示してきた。そして2010年前後より学校運営組織を、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きた。また2012年には、「教員の資質能力の総合的な向上方策について」(文部科学省)が出され、その中で「学びつづける教員像」が提示されてきた。それらの影響もあり、法定研修である10年経験者研修の中に「使命感・責任感」「キャリア

2015年2月5日受理

[†] Wakio OYANAGI[†]: Position of the Research Findings on Japanese Society of Educational Technology in Mentoring Research in Inservice Teacher Education

^{*1} School of Professional Development in Education, Nara University of Education.

Takabatake-cho, Nara, Nara, 630-8528 Japan

アブランニング」「研究や研修マネジメント力」「課題解決能力」「危機管理力」「同僚性の構築力」「若手教員支援・教育力」「外部とのネットワーク力・折衝力」などが、自治体の研修内容項目としてより明確に見られるようになってきた。

本論は、上記のような日本の学校の現状、教育政策の動向をふまえ、また多くの経験ある教員の退職が続く中で、学校に残る教員集団が、学校の教育機能を維持し、昨今の諸課題に対応していくことが重要な問題であると認識した。そのためミドルリーダーや10年経験者などにも期待されている「同僚性の構築力」「若手教員支援・教育力」と密接にかかわるメンタリングの取組やその研究に関心を向けるに至った。

2. 研究の目的と方法

メンタリングは、2000年前後より、日本でも企業内教育、看護教育などで、その言葉が使われ始め、様々な組織の中で実践され、また諸外国の取組や実践の成果に関しても紹介がなされてきた。

例えば、経営行動学会の久村（1997）のメンタリングの概念と効果に関する国際的な研究の文献レビュー、日本能率協会の「人材教育」が1998年に組んだ「特集メンタリングが個の成長を促す」における渡辺（1998）、産労総合研究所発行による「企業と人材」における谷（2003）の寄稿、「日本看護学会論文集 看護管理」の佐々木・菊地（2002）などに、その取組が見られる。

日本の教師教育研究で見られるメンタリングに関する動きは、1994年に岩川が「教職におけるメンタリング」に着目しているのが最初の頃と考えられる。その後、青少年の健全育成や生涯発達支援と関わるメンタリング・プログラム（渡辺 2002）、大学の教員による現職教員らへのメンタリングに関する研究（石川・河村 2002）、教育実習におけるメンタリングの可能性（木原 2002）、など、いくつか研究が現れてくるが、約10年間、教師教育研究におけるメンタリングに関する研究は、それほど進んでこなかった。

実際にメンタリングが、教育研究の中で頻繁に現れてくるのは、2008年以降である。例えば、1)教育実習を指導・支援する研究（青木ら 2010、浅田 2008）、2)新任教員、若手教員の指導に関する研究（藤井・鈴木 2009、朝倉・木原 2010、島田 2013a）、3)諸外国における教員養成、教師教育政策、また生涯学習の観点から見たメンタリングの取組に関する研究（中田 2008、渡辺 2010、小柳 2011）、などがあげられる。

また横浜市などいくつかの自治体では、多くの教員が退職の時期を迎え、それに伴い若手教員の採用が増え、学校内のアンバランスな職員構成が目立つようになったことへの対応を考え、5年経験者研修（大阪市、奈良市ほか）、10年経験者研修（箕面市、和歌山県ほか）などでもメンタリングが注目され、それと関連する研修が組まれてきている。

一方、本学会、つまり教育工学研究¹⁾においても、2005年前後より e-Learning や CSCL と関わるメンタリングが注目され、研究成果が現われてきた（松田ほか 2006、大島ほか 2006、安間ほか 2008、七田ほか 2012、高阪ほか 2013）。また教員養成や現職研修（OYANAGI *et al.* 2005、小柳 2009a、小柳 2010b、島田 2011）、学校での初任や若手教員育成（今村・浅田 2010、小柳 2010a、脇本ほか 2010）や学校の組織的な課題に応えるメンタリングの研究（島田 2012、島田 2013b、脇本ほか 2013、脇本ほか 2014）など、その研究成果が出されてきた。しかし、教育工学研究の成果が、教育におけるメンタリングの研究動向の中で、どのような位置づけにあるのかは明確にはされてこなかった。

そこで本論では、現地訪問調査及び文献調査（ヨーロッパ教育学会（EERA）の年次大会（ECER）2009年9月 Vienna、2010年8月 Helsinki、2011年9月 Berlin、2013年9月 Istanbul、2014年9月 Porto）での研究発表と情報収集、米国教育学会（AERA）2012年4月 Vancouver での研究発表と情報収集、豪州教育学会（AARE）2012年12月 Sydney での研究発表と情報収集といった学会の年次大会を通じた現地での調査、そこで得られた文献からの調査、2011年2～3月にかけて訪問したロンドン大学、ノッティングダム大学、ヘルシンキ大学、カリフォルニアの New Teacher Center への訪問調査で得られた情報など）により、教育におけるメンタリング研究の関連マップ（モデル図）を描きながら、その概念、機能、理論と実践、そして研究に関して国際的な動向を俯瞰する。そしてとくに現職研修に対して、本学会の現在までの研究成果がどのように位置づけ、知見として蓄積されつつあるのか、またどのような貢献がさらに求められているかをより具体化することを目的とした。

この研究動向の整理により、現職研修に対する教育工学研究のさらなる貢献の課題を明確にするためである。

3. 教育におけるメンタリングの概念・対象・方法

メンタリングは、MULLEN（2012）によれば、1980年代

に、KRAM (1985)によって、職場のモデルとして用いられはじめ、それ以来、社会心理学、学習論、成人論、組織論、リーダーシップ論、そしてシステム思考といった様々な学問や理論などの中で、その考え方や実践が検討され、広がってきたとされている。そしてメンターとメンティの関係を意味したり、またよき指導者の姿を表す言葉として用いられているメンターシップという言葉は、歴史的には、若者や成人をスキルや知識の獲得と関わって訓練していくことを意味して用いられてきたことが述べられている。

そのMULLENが、2012年にFLETCHERと共にThe Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Educationを編集した。本学会員の浅田（早稲田大学）もその章の執筆を担当している。そこには本論が関心を向けている最近の教育研究におけるメンタリング研究の成果、及びその動向が垣間見られる。例えば、そこには、1)「メンタリングそれ自体のスキル、意味づけ（価値づけ）、理解」に関する研究、2)「メンタリングをとらえていくうえで文化やその構築に目を向ける」研究、3)「職能成長や勤務先に即したメンタリング」を考えていくための研究、4)「成人教育や高等教育で行われるメンタリング」の研究、5)「メンタリングを行う際に留意しなくてはならないこと」に関する研究、6)課題に対してメンタリングを生かして行くことに関する研究、などが集められていた。これらの論考の構成を通して、メンタリング研究が、誰を対象にどこでどのような考えのもとに、何を使得て行うか、そして何に注意しなくてはいけないのか、などが読み取れ、また何に関心を向けているかも読み取ることができる。

またERICデータベースとGoogle ScholarでMentoringをキーワードとして文献を検索すると結果として次のような研究動向が見えてきた(2015年2月)。

まず先に述べた日本の教育研究におけるメンタリング研究が2008年以降その研究成果が増えてきている状況とは少し異なり、年々減少してきているのがわかる(表1参照)。

また、Mentoringの研究で関心が向けられていることをさらに一段階下のキーワードで見てみると、図1のような傾向となっていることがわかった。

表1 メンタリング関連の研究文献数の推移

	Eric	Google Scholar
1996-2005	2697	140000
2006-2010	1751	103000
2011-2015	1500	43300

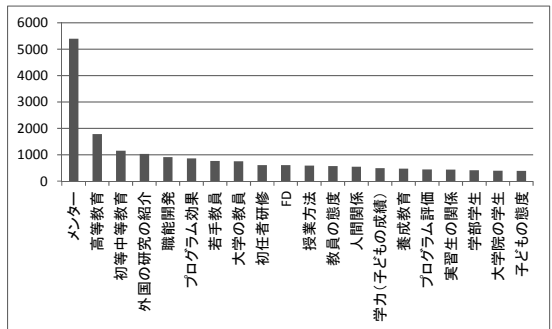


図1 ERIC データベースの中のメンタリング研究

そこから、メンター、若手教員支援や新任者研修、職能開発、FD、授業方法、高等教育などに関心を向けているのが読み取れる。先のThe Sage Handbookに収められている研究の関心と比較すると、3)「職能成長や勤務先に即したメンタリング」を考えていくための研究、4)「成人教育や高等教育で行われるメンタリング」が研究として多く存在しているのが読み取れる。

以上のような研究の動きをおさえた上で、以下では、メンタリング研究の内容をより詳細に理解するために、まずメンタリングという言葉が教育でどのような意味で用いられているか、その教育の目的や対象や機能をどのように捉えようとしているか、さらにそれを進めるために誰が責任を持ち、どのような場で、どのような方法で用いられているか、を整理していく。

3.1. メンタリングの目的と対象および機能

メンタリングは、一般的にメンター（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用いられている。

しかしCrow (2012)によれば、メンタリングは以下の4つの理由で定義が困難であることが指摘されている。1)歴史的に捉えられるメンタリングの定義は、その概念の意味と言うよりも属性を表している。2)メンタリングの実践は、協同メンタリング、ピアメンタリング、多次元的メンタリング、チームメンタリング、e-メンタリングのように、そのタイプが拡張的であり、一括りに定義するのが難しい。3)メンタリングを行う支援の役割を持つ人が、教師であったり、コーチであったり、カウンセラーであったり、アドバイザーやガイドであったりして、その概念の境界線がつけにくい。4)メンタリングが誰にとって有益なものとなるのか、

そのゴールに関わっての想定が多様であり、定まりにくい。

したがって、教育においてメンタリングをとらえていく場合にも、ここで見てきたように概念を包括的に捉えることは可能であるが、よく混合して用いられコーチング同様に、その明確な定義は難しいと理解されている点もおさえておく必要がある。

次にメンタリングを用いる理由、つまりその目的や、誰を対象として行おうとしているのか、そして、そこでどのような機能を期待しているのか、を検討していく。ヨーロッパ教育学会 (European Educational Research Association)におけるメンタリング研究を収集した FRANSSON and GUSTAFSSON (2008) 及び、先に引用した国際的なメンタリングの研究動向を収集した The Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Education 中の MULLEN (2012)の論文、また米国のメンタリングについてその理論と実践的な取り組みを整理している MOIR E.*et.al* (2009)によれば、メンタリングの目的は、1)新任教員の支援 (離職を防ぐ、新任教員に教育への魅力と専門性を持たせる等)、2)職員の職能成長、3)学校文化の構築、4)教師教育の良い事例を集める、5)教員養成の改善のための示唆を得る (教員不足への対応、新任教員の質保証等)、6)学校の教育力 (組織的教育) の向上 (成果が子どもに返る)、など多様であることが読み取れる。

また誰が誰にメンタリングを行い、その責任を誰が持ちどのように進めているかという視点を複数の国の取り組みを収集している FRANSSON and GUSTAFSSON (2008) から読み取ると、1)国が責任を持つタイプ、2)地方行政が責任を持つタイプ、3)学校や個人が責任を持つタイプ、などがあることがわかった (初等・中等教育前期の場合と後期の場合で異なる)。

地方自治体に任せていく場合は、その運用は実態に即して行うことが可能となる。しかしながら、逆に言えば、地方自治体や学校任せになることもあり、十分に機能するかどうか、

保証や効果検証ができにくいということもあげられていた。一方で、国家レベルで行っていく場合は、国の規模によってその取組の困難さがあり、組合との交渉、予算の問題、各教育機関の効果的な連携 (パートナーシップ、養成と研修の連携) のための政策立案など、越えなくてはならない壁が多いことも指摘されていた。

また、The Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Education の中に収録されている論考を見ると、メンタリングは、1)養成段階で行われるもの、2)新任研修などで行われるもの、3)ある目的に沿った現職研修で行われるもの、など多様であることが確認できる。つまりメンタリングとしてメンターがメンティに関わる教育プロセスは、2)新任研修などで行われるものなどが取り組みとして多い (図2の真ん中)。しかし、養成段階で教育実習において連携校の教員が関わることもメンタリングと呼ばれている (図2の左)。さらに大学や大学院によっては、電子掲示板やブログなど電子ネットワークを用いてその中で会話や論議を導いていくモデレーション行動を取る人を採用していたり、ネットワーク上の会話を通じた自己の振り返りを促す役割を果たすファシリテータを採用している場合もある (e-モデレーター、e-ファシリテータとして)。さらに新任ではない同僚の現職教員に、ミドルリーダーが関わる教育プロセスにおいてもメンタリングという言葉が用いられることもある。しかし通常は、メンターとして関わらない限り、その言葉は使いにくいことからコーチング、ピア・コーチングという言葉が使われていることが垣間見られた。このように教師教育と関わってメンタリングという言葉が用いられる場合も、その対象範囲は広いことを押さえておく必要がある。

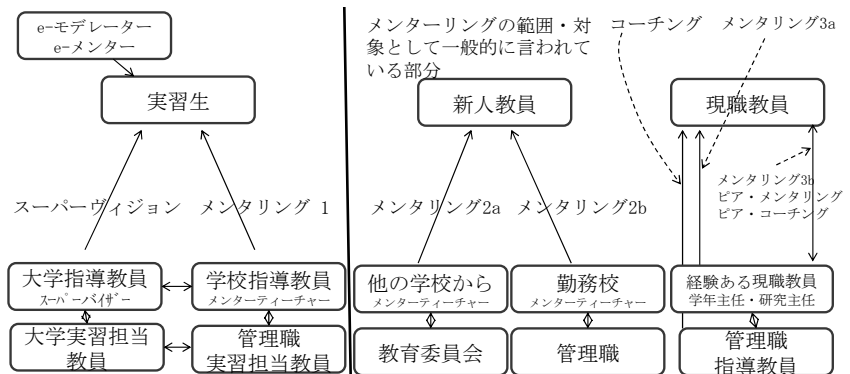


図2 メンタリングで検討する範囲

さらにメンタリングに期待されている機能としては、社会環境の中での個々人の心理の発達と職業的な能力の発達に寄与することがあげられる。そのために、心理の発達に寄与するアプローチとして、役割モデル、社会的受容、カウンセリングなどが、その手法として取られている。また職業的な能力の発達に関わっては、コーチングやガイディング、コンサルティングなどの手法がとられ、生涯学習とも関わって、その職場での専門的な学習集団などの構築が手法として取られている²⁾。

3.2. メンタリングの方法

また、メンタリングの方法については、これまでも、(1)徒弟モデル、(2)能力目標ベースモデル、(3)リフレクション促進モデル (MULLEN 2005) といった指導や支援の姿をモデルで表現するものや、(1)ヒューマニスティックなアプローチ、(2)状況的徒弟的なアプローチ、(3)批判的構成的なアプローチ (WANG and ODELL 2007) といったメンターがメンティに関わっていく接近方法の強調点を分類したものをアプローチとして表現するものなどが存在している。

そして(1)ペア、(2)グループ、(3)ピアグループといった多様な形態によるアプローチも存在している。

例えば、グループ・メンタリングと呼んでいるのは、メンタリングの形式として、グループの形態をとっているものである。また、ピア・グループ・メンタリング (PGM: Peer-Group Mentoring) とは、専門性の開発を支援するモデルの1つであり、様々な専門性を持つ同僚や専門家の支援と関わって行われることを意味している (HEIKKINEN, JOKINEN, and TYNJAJ 2012)。

このようにメンタリングの相互作用的な特性は、協同メンタリング (co-mentoring)、相互メンタリング (mutual mentoring)、協働メンタリング (collaborative mentoring)、同僚協働メンタリング (peer collaborative mentoring)、批判的構成主義的メンタリング (critical constructivist mentoring)、対話メンタリング (dialog mentoring)、同僚メンタリング (peer mentoring) というさまざまな言葉で表現されている。

以上これまで、メンタリングという言葉が教育でどのような意味で用いられているか、その教育の目的や対象や機能をどのように捉えようとしているか、さらにそれを進めるために誰が責任を持ち、どのような場で、どのような方法が用いられているか、を整理してきた。

その中で、明らかになってきたこととして、上記目

的の整理などから、1) メンタリングは教員の成長へ関心を向けそれに寄与していくことを目指して行われる場合と、対で言えば、子供の成長への関心やそれへの寄与を意図してメンタリングが行われる場合 (学校の教育力 (組織的教育) の向上 (成果が子どもに返る)) (Z 軸) があること。次に、誰が誰にメンタリングを行い、その責任を誰が持ちどのように進めているか、そしてその対象範囲の整理から見えてきたこととして、2)メンタリングを学校内・同僚間で行う場合と、自治体や国レベルの集合的な研修を通じて行われる場合 (Y 軸) があること。さらにメンタリングの機能として期待されていることの整理などから、3)メンタリングが、若手教員などの教授スキルや学習者理解を速やかに身につけさせていくといった職業的な能力成長をはかるために行われる場合と、むしろ若手教員を離職させないように学校文化へ誘い、また共に学校の文化を構築していくメンバーとして育て、個々人の心理発達を支援しながら自身の振り返りを通じて成長を促していこうとする場合 (X 軸) があること、であった (図3参照)。ここでこのように軸を用いて両極を対照的に描いているのは、このように対になっている分類を配置することが、むしろその間に分類上区別しにくいメンタリングも配置して考えることができるのではないかと考え、このようなモデル配置を行った。

なおメンタリングの対象(養成の学生、新任や若手、同僚)や型 (1対1、グループほか)、そして方法 (徒弟モデル、能力目標ベースモデル、リフレクション促進モデル、あるいは、ヒューマニスティック、状況的徒弟、批判的構成的) は、そこでメンタリングの目的、内容、構成員、環境、立地、道具の活用などによって変わり、また複合的な組み合わせもあるため、上記のモデルに含めて考えていく。

以下では、この力点モデルに即して、現在どのよう

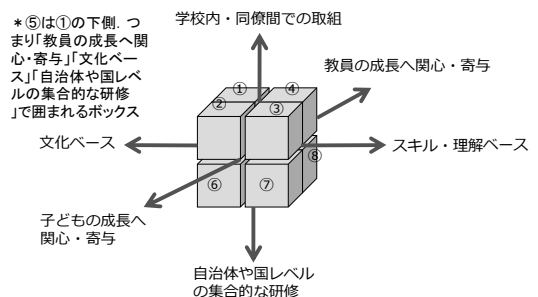


図3 メンタリングが行われる際の力点整理モデル

なメンタリングが現職研修の分野で行われているか、その典型事例を見ていく。

4. 現職研修におけるメンタリング研究

4.1. 「学校内・同僚間、文化ベース、教員の成長へ関心」の事例

まず、図3の①と関わっては、フィンランドで行われている、ピア・グループ・メンタリングの取組が典型的な研究事例としてあげられる。そこでは、次のような7つの項目を原則として、専門的な学習の集団を作っていく、文化作りが目向けられている(小柳2014)。

1)グループでは授業と関わる諸問題に目を向けて話し合いをする(単に児童生徒のプライベートの話などではなく)

2)グループで説明された問題は守秘義務を伴う。

3)各グループメンバーは、個々に応じた専門的な諸問題を話題として選ぶことができる。

4)次の会議での話題は、電子メールで事前に送られる。それに関して事前論議を電子メールなどで行う場合は、中立的で、それを考える意義を共有できるメッセージのみをやりとりできる。深刻な内容は対面で行う。

5)テーマに付随する会議を別に行う場合は、グループの会議内で承認を得る必要がある。

6)会議で否定的な気持ちを引き起こすようなテーマが取り上げられる場合は、会議が終わるまでにそれが取り上げられる理由を集団的に確認する必要がある。

7)目的は、仕事上で幸福感を得ることを支援し、日常で喜びを見出すことである。

これらは、グループでの学びのルール、フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルといった3つの学習の統合、そして知識構成ということと密接にかかわっている。そして、このような原則に基づき、教師教育における統合的な教育学を生かし、理論と実践の往還、そしてそれを自分の実践につなげていくプロセスを、PGMは重視している。したがってPGMのメンターは、この学びのサイクルが機能し、参加者がディスカッションの場で、平等に話し、深く心地よく考えられるように話し合いをモデレーションしていく力量が求められる。

4.2. 「学校内・同僚間、スキル・理解ベース、教員の成長へ関心」の事例

次に、図3の④に関しては、典型事例の研究として

英国で行われている校内グループ・メンタリングの形式があげられる(TOLHURST 2010)。

基本的な流れは、以下の4点に基づいて行われている。①ゴールを明確にする、②現実を見つめる、③可能性を分析する、④計画を遂行する、である。

このときの内容は、まず、自分の中にある同僚に関わるイメージを明確にするために、4つのグループ(5~6人)に分かれ、様々な教育的行為や教育事象が書かれているカードを分類しながら、ティーチングの行為、カウンセリングの行為、コンサルティングの行為、コーチングの行為などを、それぞれの考えに基づき視覚化する。次に、そのように分けた、関係構造について、グループごとに発表し、教育的行為におけるメンタリングに関する理解を互いに明確にするように努める。

次には、実際に、その行為の実際をシミュレーション体験する研修に入る(その研修の回に応じてテーマは変わる。例えば「聴くこと」をテーマにするなど)。まず、「聴く」行為に関わって、自分の自己評価をチェックシートによって行う。そして、講師による2人で八の字の形で席次を取りメンタリングの実演が行われる。その後、3人ずつグループに分かれ、それぞれ様々な教室に分かれ、メンタリング(1対1)とそれに対する第三者的な立場での観察者(1人)を交代でローテーションし、全員が3つの立場を経験する実習を行う(60分)。

終了後、全体でまた集まり、3者の立場になって感じたことを全体で出し合い、その後、各自ワークシートに最初の自己評価結果からの変化も考えながら、まとめを書き、研修は終了となる。このようなプログラム構成で、「同僚間、スキル理解ベース、職能成長へ関心」を向けたプログラムが展開され、その効果を検証する研究が実践的に行われている。

4.3. 「自治体や国レベルの集会的な研修、文化ベース、教員の成長へ関心」の事例

また図3の⑤に関わっては、英国のNational College for Leadership of Schools and Children's Services(2010)の取組があげられる。これは、その地区にある複数学校からミドルリーダーを集め、集合研修をするものである。例えば複数の小学校から約20名が参加し、ミドルリーダーとして期待されている役割(メンタリング含む)について、全5回(5日間)の研修が行われる。

これは、学校で同僚と学校改善に取り組んでいく際に、自分のリーダー性や特性を自覚させようとする試

みから入る。自己評価項目をチェックし、その結果を各自見ながら、4グループに分かれ、各自の結果について話し合い、その結果と自分が感じたことを話し合う。

次に、集計結果に基づいて、「現実的」「分析的」「実践的」「個人的(人へ関心を向けているという意味)」「多様性的」の5つのカテゴリーで、最高値を取り、「その特性」ごとに、グループに分かれ、リーダー像を話し合い、それを絵にする活動を始める。そして描いたポスターを張り出し、各グループのメンバーがなぜそのような絵を描いたか、説明を行い、聞き手との間で質疑応答の時間を取る。

その後、リーダーの役割についての講義を聴いた後、各自、キャリア曲線を描き、自分の調子が良いと感じた時と、厳しいと感じた時を振り返ってグラフ化する作業が行う。そして、各ターニングポイントで何が、そこに誰がいて、どのような働きかけを受けたかを、グループ内で相互に話し合う活動が行われる。そしてどのようなとき、どのような環境が整うと、教師も子どもも学校ではよく学べるのか話し合われる。最後に、子どもたちが学校に何を求めているかに関するビデオを視聴後、自分になりたいリーダー像を表現し、話し合い、振り返りカードを書いて研修終了となる。

4.4. 「学校内・同僚間の取り組み、自治体や国レベルの集約的な研修、スキル・理解ベース、教員の成長へ関心」の事例

最後に、図3の⑦と⑧にまたがることと関わっては、新任教員のメンタリングに関する、カリフォルニア州のメンタリング研修が上げられる(MoIR *et.al* 2009)。これは1対1の形式でメンタリングが生まれ、州が明らかにしているプロフェッショナル・ティーチング・スタンダードに基づき、まず新任が身につける力を確認する(6つの点:①学習におけるすべての子どもの関与と支援、②学習のための効果的な環境の構築と運用、③学習指導で求められる教科内容の理解と組織化、④すべての子どものための授業の計画と学習のデザイン、⑤子どもの学習活動のアセスメント、⑥プロ教師としての成長、と各点の下に示される指標、およびそのレベルの表記)。次に、それに続く職能成長を見通したスタンダードと指標も確認する(この先の新任教員の成長を見越して、また自分自身に求められるスタンダードの確認も行いながら)。新任教員のメンタリングは、その新任の成長を学級の子どもの学力向上や成長と密接に関連付けて行われる。

そのため、メンタリングの道具として様々なワークシートなどもあるが、そこには必ずこのプロフェッショナル・ティーチング・スタンダードのどの部分と関わって自分が達成できているか、実際にその指導で子どもたちは成長しているかがエビデンススペースで行われる。

また指導に当たるメンター教員は、メンターとしてどのような役割が求められるかに関わって、2年間の研修「NTCメンター・アカデミー」(1年目①メンタリングと形成期的評価の基底、②コーチングと観察の方法、③子どもの活動の分析、④新任教員のための職能成長の計画とデザインを行う、2年目①複合的な状況でのコーチング、②平等に関するメンタリング、③実践で生み出された成果物の整理、④教師の教師になるには)と、メンターの実践コミュニティを構築していくことを支援する「メンター・フォーラム」に参加することが求められる。

これらを通じて、メンターとしての役割やメンタリングに関する知識・スキル、様々な情報を得、また一緒に考えていくための支援コミュニティを確保できるように工夫されている。

5. 得られた知見

本論は、その概念、機能、理論と実践、研究に関して国際的な動きを俯瞰し、教師教育におけるメンタリング研究の関連マップ(モデル図)を描いた。そして、現職研修に目を向け、引用参考した文献からの情報と実際にその場で得られた情報(現地調査の情報)から典型事例を定め、それを先のモデル図に沿って整理する中で、1)最近では1対1のメンタリングだけでなく、グループによるメンタリングが増えてきていること(4.1, 4.2, 4.3の典型事例の中で見られた)、2)互いに省察し批判的に構成していくアプローチが取られる動きがあること(4.1, 4.2, 4.3の典型事例の中で見られた)、3)現在では、メンタリングは教員の成長へ関心を向けそれに寄与していくこと目指して行われる場合が強く、子供の成長への関心やそれへの寄与を意図してメンタリングが行われる場合(図3の②③⑥などを全面に出して行われている現職研修でのメンタリングの事例は、本資料で取り上げた文献や現地調査から見つかりにくかった)は、まだ手薄である可能性があること、などを考察してきた。

最後に、本論の最初に本学会で発表されているメンタリングの研究に関わって触れた、現職研修に関わるメンタリングの研究と関係づけて考察すると以下のこ

とが明らかになった。

結果、本学会では、これまで1)e-Learning などネットワークを介した学習を効果的にガイドし調整していく力と関わったメンタリングの研究、2)学校の新任や若手支援と関わるメンタリングの方法に関して、その道具の開発に関心を向けた研究、3)養成課程の学生指導に関わるメンタリングのプロセスに関する研究などは行われてきた。

最近になって、学校の組織的な課題に応えるメンタリングの研究(島田 2012, 島田 2013b, 脇本ほか 2013, 脇本ほか 2014)や2)自治体でのメンタリングの取組を支援する研究、たとえば学校での初任や若手教員育成(今村・浅田 2010, 小柳 2010a, 脇本ほか 2010)などが行われ始めたが、まだ研究の蓄積は少ないことが、メンタリングを取り上げている研究の発表件数や論文数が少ない点からもわかる。その中身に関してみた場合も、国際的には、前節で典型事例を見る中で、学校内外でメンタリングを組織的に行っていくグループ・メンタリング方法やそれを身に付けるプログラム開発研究が進められてきているのを見てきた。しかし、現時点で、グループ・メンタリング等に関しては、島田希(2013b)や小柳(2014)、脇本ほか(2014)に少し見られるが、本学会の研究でもこの点に目を向けた研究は散見するところ、それは限られていた。またメンタリングの成果が子どもに返っていく研究などは、国際的にも職能開発に比べて前面に出てきにくい点も垣間見てきた。このような研究は、日本では授業研究と重なる点もあるためか、メンタリングを意識したこの類の研究は、まれな状況にあり、本学会の研究でもこの点に目を向けた研究は限られていると推測された。教師教育と関わるメンタリング研究において、授業研究との接点ともなるこの点を意識した今後の研究が期待される。

註

1) ここで教育工学研究として取り上げている報告や論文は、本学会で発表され、また論文化されている研究に限定している。関連学会である、例えば教育情報システム学会の発表や論文、また本学会で発表された後、勤務先の研究紀要や他学会で公表され、発表されているものは取り上げていない。

2)メンタリングの機能に関わって多様なとらえがなされている。例えば、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)。小柳は、①Relating, ②Assessing, ③Facilitating, ④Teaching, ⑤Consulting, ⑥Counseling, ⑦Coachingの7機能によるメンタリング機能モデルを示している(小柳 2009b)。島田は、「先導的」「支援的」「パーソナルな領域」「専門性に関わる領域」の4つの軸から4証言を構成し、そこに①コーチング, ②ガイディング, ③アセスメント, ④ネットワークング, ⑤ファシリテーティング, ⑥カウンセリングの6機能をマッピングし、類型化を行っている(島田 2013a)

参考文献

- 朝倉亮, 木原俊行(2010) 若手教師によるメンタリング実践の事例研究. 大阪教育大学実践学校教育講座実践学校教育研究 13: 25-36.
- 安間文彦, 後藤隆彰, 塩野康徳, 岡本敏雄(2008) eラーニング教授者を支援する自動メンタリングシステムの開発. 日本教育工学会 大会講演論文集 24: 519-520.
- 青木聡子, 森下葉子, 岩立京子(2010) 学生の保育現場における学びへの支援: 学生と教員とのメンタリングをサポートするフィールド・コーディネータの役割と課題. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系 61(1): 15-23.
- 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.
- 浅田匡(2008) 幼稚園教育実習におけるメンタリングの機能に関する研究(教育心理学と実践活動). 教育心理学年報 46: 156-165.
- 中央教育審議会(2012) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申) http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/thousein/_icsFiles/afildfile/2012/08/30/1325094_1.pdf. (参照日2015.02.04)
- CROW, G.M.(2012) A Critical-Constructivist Perspective on Mentoring and Coaching for Leadership. In Fletcher, S.J. and Mullen, C.A. *The Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. London: Sage.
- 藤井準一, 鈴木邦治(2009) 初任者研修における教員のメンタリングに関する実証的研究(3)校内指導教員と初任者教員との関係性に着目して. 福岡教育日本教育工学会論文誌 (*Jpn. J. Educ. Technol.*)

- 育大学教育学部附属教育実践総合センター 教育実践研究 (17) : 113-118.
- FRANSSON, G. and GUSTAFSSON, C.(Eds.) (2008): *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development. Teacher Education: Research Publications no 4.* Gävle: Gävle University Press.
- 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.
- HEIKKINEN, H., JOKINEN, H. and TYNJAI, P. (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development.* London and New York; Routledge.
- 今村こころ, 浅田匡(2010) 小学校における部分的メンタリングに関する事例分析. 日本教育工学会 大会講演論文集 **26** : 379-380.
- 石川治久, 河村美穂(2002) 中堅教師のメンタリング. 日本教育方法学会 教育方法学研究 **27** : 91-101.
- 岩川直樹(1994) 教職におけるメンタリング. 日本の教師文化. 東京: 東京大学出版会, 97-107.
- KRAM, K.E. (1985) *Mentoring at work: Developmental Relationships in Organizational Life.* Lanham, MD: University Press of America.
- 木原成一郎(2002) 教育実習に対する国立大学附属学校指導教官と教育実習生の意識調査: 教育実習におけるメンタリングの可能性を探る. 日本教育学会誌 **25**(2) : 21-30.
- 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.
- 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～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
- 松田岳士, 本名信行, 加藤浩(2006) eメンタリングガイドラインの形成とその評価日本教育工学会論文誌 **29**(3) : 239-250.
- MOIR E., BARLIN, D., GLESS J., and MILES, J. (2009) *New Teacher Mentoring.* Cambridge, Harvard Education Press.
- MULLEN, C.A. (2005) *Mentorship Primer.* New York: Peter Lang.
- MULLEN, C.A. (2012) Mentoring: An Overview. In Fletcher, S.J. and Mullen, C.A. *The Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Education.* London:
- Sage.
- 中田麗子(2008)ノルウェーの教師教育における反省的メンタリング—「行為と省察モデル」が直面する問題. 日本教師教育学会年報 **17** : 73-82.
- National College for Leadership of Schools and Children's Services (2010) Leading from the Middle. Participants/Coach Standards. Professional Development.
- 織田泰幸(2011)「学習する組織」としての学校に関する一考察—Shirly M.Hordの「専門職の学習共同体」論に注目して. 三重大学教育学部紀要, **62** : 211-228.
- 大島律子, 大島純, 石山拓, 堀野良介(2006) CSCL システムを導入した協調学習環境の形成的評価-メンタリングを通じた学習環境の解釈と支援. 日本教育工学会論文誌 **29**(3) : 261-270.
- OYANAGI, W. HOLITA, T. YAMAUCHI, H. and KIHARA, T. (2005) A Study on Modeling of e-Facilitating Behavior in Moderation Method –A Case of Practicum in Pre-service Teacher Training. *Educational Technology Research.* (Japan Society for Educational Technology). **28**(1&2). 1-10.
- 小柳和喜雄(2009a) 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. 研究報告集 JSET **09**(2) : 85-92.
- 小柳和喜雄(2009b) 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. 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究 **1** : 13-24.
- 小柳和喜雄(2010a) 授業研究を中心としたミドルリーダーのメンターリング力育成のための自己点検評価表の開発. 日本教育工学会第26回全国大会 大会講演論文集 **26** : 103-106.
- 小柳和喜雄(2010b) 北欧におけるメンターリングを通じた職能成長支援の取組の研究動向. 日本教育工学会 研究報告集 JSET **11**(1) : 161-168.
- 小柳和喜雄(2011) 英米におけるミドルリーダー教員の研修に関する事例研究. 奈良教育大学紀要. 人文・社会科学 **60**(1) : 131-141.
- 小柳和喜雄(2014) 学校における組織的な教育力の向上と関わるピア・グループ・メンタリングの方法. 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」 **6** : 45-50.
- 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.
- 佐々木眞理子, 菊地佳代(2002)キャリア支援としての役割付与に関する検討—メンタリングとキャリア意識の分析をもとに. 日本看護学会論文集 看護管理 33 : 203-205.
- 七田麻美子,石川浩一郎,齋藤裕,玉木欽也(2012) eラーニングの学習支援におけるチームメンタリングモデル. 日本教育工学会 大会講演論文集 28 : 633-634.
- 島田希(2011) メンタリングを行うミドル・リーダーを支援するツールの特徴. 日本教育工学会 大会講演論文集 27 : 635-636.
- 島田希(2012) 若手教師支援に関わるミドル・リーダーのためのメンタリング・ハンドブックの開発. 日本教育工学会大会講演論文集 28 : 941-942.
- 島田希(2013a) 若手教師の成長を促すメンタリング機能の類型化, 高知大学教育実践研究, Vol.27, 43-50.
- 島田希(2013b) 初任教师へのメンタ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巻増刊号,145-148.
- 高阪素子,中野まり絵,則竹俊宏,栗本英和(2013) e-Learningにおける自律的な学習の促進方策:メンタリングによる学習意欲の向上. 日本教育工学会大会講演論文集 29 : 297-298.
- 谷 由紀子(2003) 特別寄稿 メンタリングの人材育成への活用を考える—メンタリング機能に関する調査結果をもとに.企業と人材 36(822) : 34-41.
- TOLHURST,J.(2010) *The Essential Guide to Coaching and Mentoring*. Second Edition. Harlow England : Longman.
- 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.
- 脇本健弘, 荻宿俊文, 八重樫文, 望月俊男, 酒井俊典ほか (2010) 初任教师メンタリング支援システム FRICA の開発(〈特集〉協調学習とネットワーク・コミュニティ) . 日本教育工学会論文誌 33(3) : 209-218.
- 脇本健弘, 荻宿俊文, 八重樫文, 望月俊男, 中原淳(2013) メンタリング支援システム FRICA・Listena の学校現場での活用方法に関する一考察. 日本教育工学会 大会講演論文集 29 : 741-742.
- 脇本健弘, 町支大祐, 讚井康智, 中原淳(2014) 組織的なメンタリングにおけるメンタリング行為の継承性に関する研究—メンティからメンターへの移行—. 日本教育工学会 大会講演論文集30 : 199-200.
- WANG,J.and ODELL,S.(2007) An Alternative Conception of Mentor / Novice Relationships: Learning to Teach Reform-minded Teaching as a Context. *Teaching and Teacher Education*. 23(4) : 473-489.
- 渡辺かよ子(2002) 円環的生涯発達支援としてのメンタリング・プログラムに関する考察 : 米国の事例を中心に. 日本教育学会 教育學研究 69(2) : 195-204.
- 渡辺かよ子 (2010) 米国連邦政策におけるメンタリング・プログラムと学校教育制度. 愛知淑徳大学論集, 文学部・文学研究科篇 (35) : 79-92.
- 渡辺 直登 (1998) メンタリングによる人材の育成 —ベースは、お互いが信頼の絆で結ばれていること— (特集 メンタリングが個の成長を促す) . 人材教育 11(7) : 14-19.
- 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.

Summary

As for the mentoring, the word has come to be handled by the in-service teacher training in Japan. But research results of japan society for educational technology have not been clear if they have any significance in the training. Therefore we aim to examine what contribution mentoring studies of this society plays in the in-service training in more detail. In the main discourse, first of all, the trend of an international research is down shot for the concept, the function, the theory, practice, and the research. Next, a related map of the mentoring research in the education was drawn. The result of the educational technology research in Japan until present was located there. What contribution requested further by in-service teacher education was considered. As results, it was clarified that the accumulation of the research was still limited as follows. 1) Research on school as leaning organization and the related mentoring, and 2) Research that supports mentoring in municipality.

KEYWORDS: MENTORING, IN-SERVICE TEACHER EDUCATION, ICT, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, LEARNING ORGANIZATION

(Received February 5, 2015)