

# 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

小柳 和喜雄

Wakio Oyanagi

奈良教育大学大学院教育学研究科

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

### 1. はじめに

本報告は、「学校の組織的教育力向上と関わって専門（職）資本の開発・支援を目指す、各学校での研修、自治体主催の研修、及び教職大学院等での取組」をデザインし、そこで運用できる道具の開発及びその評価を目指す一連の研究に位置づくものである。

この一連の研究の中で、取り上げられた課題の1つとして、「研究主任が組織的な教育力をパワーアップし、学校研究に取り組む際、課題の絞り込みや、具体的な取組手続きの順序、評価を通じた指導の改善、体制の変容などを進める際、より専門職として自信を持って進められる方法知識、スキルを求めている」ことが明らかになってきた（小柳2013）。

つまり取組の出発時点には、第3者が研修講師やアドバイザーという形で、その課題に関与し、学校研究が進められることがある。しかし、そこでの取組が必ずしも、ミドルリーダーに引き継がれるとは限らないことがあげられた。例えば「実際にワークショップのやり方などは理解できたが、そこから結果を分析したり、モデルを作ったりすることに関わって、その言葉でいいのか、このような方法でお互い明らかにしたことをどう総合していくのか」「研修を通じて互いに話し合えるようになったが、マンネリ化を感じる」などのミドルリーダーの声は、専門職として自信を持って進め続ける方法知識やそのスキルを自身が言語化したり、次へ引き継いだりすることが容易でないことを明らかにしている。つまり学校研究を遂行する型については示されてきたが、専門的知識に具体的に応える教育的な裏付けも持った研修は用意できていない課題が明らかになった。このような課題に就いていく取組として、ミドルリーダー自身がその組織的な研究を導く力量をつけていくことが上げられた。

そこで本報告では、それに迫る上で、少し視点を変えて、ミドルリーダーが、学校で組織的な学習を生

みだしやすい環境を構築する発想に目を向けた。

その理由は、次の節で取り上げるように、現在、ミドルリーダーが努力して、学校研究を組織したり、研修を組織したりしていくには、とても手が回らない職員構成の問題が上げられたからである。

したがって、本報告では、多くの新任教員や若手教員を抱える学校で、ミドルリーダー（Middle Leader）やそれに準じる役割を果たすリーダー（Early Leader）に過度な負担がかからず、それについてその中で職員を育てつつ、学校の組織的まとまりを導く、組織的な方法について目を向ける。

### 2. 現在よく見られる若手支援の方法と研修の姿

A市は、大量に新任教員を迎え、年齢や勤務年数で見ると職員構成比率において大きな変化を迎えている自治体である。

そのため、外部講師なども活用しながら、新任や若手教員支援を積極的に進めている。

そこで、その取り組みの現状について、自治体の研究指定ですでに2年間取り組んできた3小学校と2中学校にどのような取組がなされているか、次の道具を用いて取り組みの視覚化を行ってもらった。

1つ目は、学習する組織で著名なピーター・センゲンの5つのディシプリン（Senge 2012）に関わって、どの点に力を入れているかを尋ねた（図1参照）。

2つ目は、組織的な取組の今の状

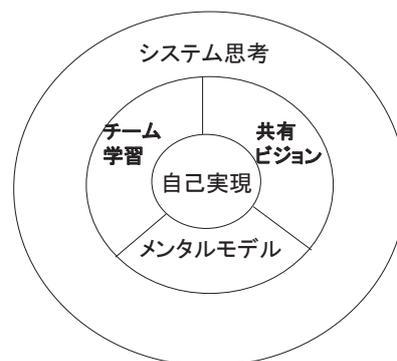


図1 学習する組織の5つの原理

況について、どのようなステップ状況に近いを示してもらった(図2参照)。

最後に3つ目は、取組の様子を図で描んでもらった。

その結果は以下の通りであった。

まず、A小学校は、学習する組織の原理で振り返った時の取り組みのポイントは、「自己実現」「共有ビジョン」「チーム学習」であった。そして、組織的取り組みの今の状況は、図2のA2,B1,C2,D3ということであった。

取組の様子は、チーム担当制(2学年を4人で担当)の方式を取り、経験のある教員が若手教員に関わってきた。しかし、メンタリングという視点から見た場合、経験のある教員がメンターとしてより意識的計画的に、若手や他の職員に関わっているかという、まだ課題があるということであった。

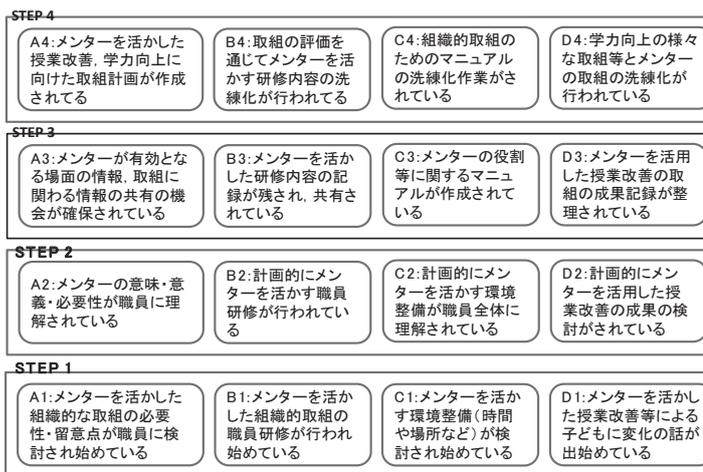
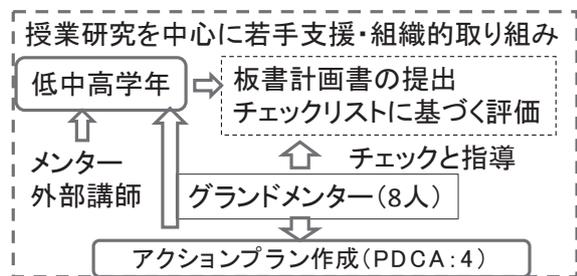


図2 学校で見られる組織的な取組のステップ



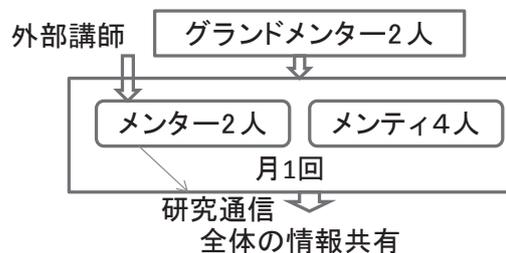
次にB小学校では、学習する組織の原理で振り返った時の取り組みのポイントは、「自己実現」「共有ビジョン」「チーム学習」であった。そして組織的取り組みの今の状況は、A4,B3,C3,D3ということであった。

取組の様子は、〇〇という名称のシステム(体制)を構築し取り組んでいる。しかし、メンティ(若手教員)の普段の悩みに対応する取り組みが弱い点に課題があるということであった。



またC小学校、学習する組織の原理で振り返った時の取り組みのポイントは、「自己実現」「チーム学習」であった。そして、組織的取り組みの今の状況は、図2のA3,B3,C2,D2ということであった。

取組の様子は、若手支援の組織として〇〇の会を作り、研究通信を通じて、全職員と〇〇の会の取り組みを共有する取組をしてきたということであった。



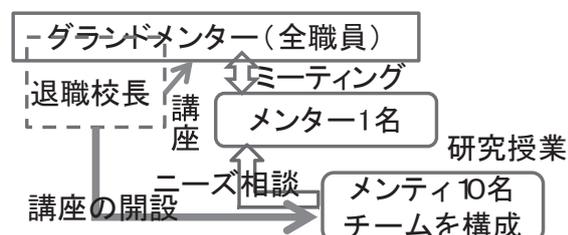
続いて、中学校Dは、学習する組織の原理で振り返った時の取り組みのポイントは、「チーム学習」「メンタルモデル」であった。そして、組織的取り組みの今の状況は、図2のA2,B2,C1,D1ということであった。

取組の様子は、授業観察週間を通じて、相互授業参加の場を確保(空いている時間;観察シート)している。研修会は、研究テーマに沿って行い、学年単位で行っている。また〇〇の会(3年までの若手集団に2名のメンターが支援)を設置し、そこを要に若手支援に取り組んできた。しかし、昨年まで、この〇〇の会はコーディネータがいて進めてきたが、今年は事情で置かなかつたため少し活動が停滞している状況であるということであった。



最後に、中学校Eは、学習する組織の原理で振り返った時の取り組みのポイントは「チーム学習」「自己実現」であった。そして、組織的取り組みの今の状況は、図2のA3,B2,C2,D2ということであった。

取組の様子は、メンター1人とメンティ10名による若手教員育成講座を開催し、取組を行ってきたということであった。



以上、ケースではあるが、そこから見られる共通項を抜き出すと、若手支援に関わって、メンタリングという方法に目が向けられていた。その場合、伝統的な手法として、メンター1に対してメンティ1というスタイルではなく、先に示した例にみられるように、学校では、若手支援に関わって、グループを作って、その中でメンタリングに近い支援内容が行われていることがわかる。

そのため、以下では、メンタリングの手法の中でも、フィンランドで、その取組が実践されてきているピア・グループ・メンタリングの方法に着目し、その取組の考え方や具体的な手法について考えていく<sup>1)</sup>。

### 3. グループ・メンタリングの方法

以下、紹介するグループ・メンタリングの方法は、2013年9月9日から13日かけてトルコのイスタンブールで開催された European Conference on Educational Research 2013 で、発表されていた。そこで話されていたグループ・メンタリングの取組、及び関連する書籍を通じて明らかになってきていることを報告する。

#### 3.1. グループ・メンタリングの考え方

ここでグループ・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ためである。しかし、ここで紹介する考え方や方法は、正確には、ピア・グループ・メンタリング (PGM: Peer-Group Mentoring) と呼ばれている。

ピアがつく意味も含めて、以下、その考え方についてまず解説する。

PGM は、専門性の開発を支援するモデルの1つである。様々な専門家支援と関わって行われている。ここでは教員と関わっての取り組みについて述べていく。PGM は次に示すように伝統的なメンタリングモデルとは一線を画している (Heikkinen, Jokinen, and Tynjaj 2012)。

- 1) 伝統的なメンタリングは、経験豊かな人が、若手の同僚に専門知識を伝える。しかし PGM は、メンターとメンティの関係が、互恵的でお互いに与え合える何かを持っている。
- 2) 伝統的なメンタリングは1対1のディスカッションの中で行われるが、PGM は、初任者の人たちと彼らよりも経験のある人々で構成されたグループで行われる。グループの理想的なサイズは、5人から10人の範囲で行われる。
- 3) 伝統的なメンタリングの学習コンセプトは、知識は人から人へと伝えられることを想定しているが、PGM は、知識は構成的に築きあげられていく立場に立っている。つまり、我々はいつも自分にとってより優先度の高い知識、概念、経験、信念に基づいて新しい知識を解釈しようとするからである。同じことも違う方法で解釈され、理解される。そのため、共有された理解を作っていく上で、ディスカッションを行うことが本質的な要素となる。すなわち知識は伝達されるのではなく、社会的相互作用の中で築かれ人の概念を形作っていく。

このように PGM は、相互の経験を共有・省察し、仕事上で出会う問題や挑んでいくことを論議し、互いに聞き合い勇気づけ合い、互いから学び合う活動を意味している。そのため形態としてグループは取っているがメンターが常に伝達している活動は PGM ではなく、そこに互恵的な関係でなくてはならないことを前提している。したがって、この種のグループ活動は、いつも次のような倫理的な原則をおさえておくことが重要になる。つまりグループのメンバーは等しい参加者の関係にある。みんなの声を聴き、誰かによってディスカッションが支配されない。グループで共有されたことは、外部に漏らしてはならない、などである。

次に PGM の背景にある学習モデルは、上記のように構成主義的学習観に立っているが、さらに専門家の学習は、フォーマルな学習だけでなされていないということを前提としている。

図3は、European Commission. (2001) などで言われている、フォーマル学習、ノンフォーマル学習、インフォーマル学習の関係を示している。

教員の専門性開発も、そこに示されているフォーマル学習だけで行われているわけではない。公的な機関を通じた研修だけでなく、外の機関や研究団体、日常生活の中でも学んでいる。したがって PGM はこの点に着目し、3つの学習の統合の場として、その可能性に信頼を寄せている。

さらに PGM は、最近の国際的なメンタリングの研究で、メンタリングが教育実習のスーパーヴィジョン (supervision) と同じ意味でつかわれる別の



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。

フィンランドでは、PGMのメンターが図4にあるモデルに従って、モデレーションができるために、研修プログラムを持っている。そこに参加することで、よりPGMを効果的に進めていくメンターとしての専門的知見も身に着けていくことができる仕掛けを有している。

また、実際にPGMを効果的に進めていくためのキーポイントについても表1に示しているようにリスト化されており、それらについて配慮しながら進めていく方法が共有されている。

表1 PGMを効果的に進めるキーポイント

カテゴリー	上位	下位
運営的・物理的要因	物理的設定	軽い飲食物
		空間
	組織的支援	相互信頼 メンター謝金
社会的要因	グループ	動機がある
		自発性がある
		共通ゴール
		出発点：自分自身の興味
		包括性(異校種・教科は共通など)
	メンター	動機がある
		出発点：自分自身の興味
		健全な自尊心
	相互作用	動機づけや励ましがある
		メンター支援
		傾聴
		情報の守秘義務があり、何でも語れる雰囲気がある
方法的要因	行為に関するグループの同意	ルール
		時間管理
		グループの希望するテーマ設定
		テーマへの同意
	会議の構造と内容	導入・リラックスした始まり・ガイドされた討議
		自由討議
		解決案の提案
		考えと気持の共有
		記録を取る

### 3.3. グループ・メンタリングの運営上の留意点

PGMは通常、学校の中で行われているが、小規模校などが多い場合は、地区で行われることも多い。この点において、PGMの組織構成によって、取り扱われるテーマは異なってくる。

学校内で行われる場合は、その時間や場所は、地区で取り組む場合に比べて、柔軟に設定しやすい。しかしながら、専門性開発において、異なる集団と出会うことにより、様々な知識構成も可能となることもあり、そのねらいに応じて、PGMの運営を考えていく必要がある。

たとえば、フィンランドでは(表2参照)、同じ学校から数人が参加しつつも他の学校の職員とテーマに即して話し合うと、その個人の成長に加えて、勤務先の学校の組織的取り組みに寄与する発想も得ることができるという報告がなされていた。

また異なる校種で取り組むPGMも、新たな発想や専門的な学びを感化する機会になることも報告されていた。

表2 PGMの事例報告から見えてきていること

	個人	コミュニティ/組織
機能的なメンタリング活動の前提条件	・社会的：オープンな雰囲気、相互信頼 ・方法的：ルール、同意	・運営的：組織的支援 ・物理的：都合がよい時間と場所
ピア・グループメンタリングの有効性とその意味	・経験の省察と共有のための時間と空間の確保 ・エンパワーメントと自信の増大 ・専門的なアイデンティティの伸長 ・概念的な変化 ・やる気と幸福感の増大	・主な間接効果：変化の行為者として教師の行為がエンパワーされる ・直接的な効果：教師が同じ学校から来ているとき、グループが同教科だけでなく他教科でも構成されているとき

しかしながら学校を越えて地区で行う際には、時間と場所の設定など、メンターを中心にPGMのメンバーの間で事前連絡をしっかりとることに加えて、管理職などからもこの取り組みについての支援やサポートが必要であり、集まりやすい環境を維持することが課題となる。

一方で、学校内でPGMを組織して行く場合も、事前計画と連絡、及びテーマの決定とそれに伴う文

献の用意、参加者自身の自発的な学びとルールの尊重(必ず文献を読んで参加する、学びの整理をする)なども、PGMの外側で密にモデレーションしておく必要があり、そこに参加することで、専門的な知見、専門的な学びの契機となる仕掛けが重要となるということであった。

#### 4. 取組の可能性

以上、本報告では、フィンランドで行われているPGM取り上げながら、多くの新任教員や若手教員を抱える日本の学校で、ミドルリーダー(Middle Leader)やそれに準じる役割を果たすリーダー(Early Leader)に過度な負担がかからず、それでいてその中で職員を育てつつ、学校の組織的まとまりを導く、組織的な方法への示唆を考えようとしてきた。

日本では校内研修を大切にしてきた素地がある。この研修を通じて、若手支援も行いながら学校の組織的教育力を磨いていく取組みが現在様々に見られる。

また学校を越えて、教科部会など組織され、その中で研究や研修を経験年数が異なる教員が集い行ってきた素地もあった。

これらの財産を活かしながら、さらに取組みを有効にしていくためには、1)構成主義的学習観、2)3つの学習の統合の場、3)協同・協働、同僚性、相互行為を生かしたメンタリング(自律性と平等性を担保)という発想、4)学習の広がり、柔軟で組織しやすい効率性といった、考え方を持つPGMを、今までの取組みを振り返る上で、参照して見る必要があるのではないかと。

つまり、現在、若手支援や学校研究で進められている取組みに関わって、必要なことは教える必要があるが、その示し方、気づかせ方、専門的な学びの契機(3つの学習の統合を若手がしていく意欲や見通しの提示)について、若手も、他の職員も、リーダーも振り返る必要がないかということである。

フィンランドは修士を経て教員になる。そのため、図4に記したサイクルについてもかなりトレーニングをされてくる。その分、専門性への自身とともに、理論と実践の往還のベースとなる必要な文献は読む、そして実践と架橋し、自分の学びのスタイルとも架橋することに慣れている。従って、PGMを行う際も、テーマに即した文献を読み、ディスカッションを行い、そこから派生する教員としての生き方や生活も学び、学びの整理としてその記録を書き記していく。

日本の場合、同じである必要はないが、やはり研修の運営ルールなどをあらためて、若手も含めた職員で合意形成をしながら、考えてみる必要があるの

ではないか。若手自身、学校の構成員自身に専門性の学びに一層やる気と自信を喚起して行くには何が必要かをあらためて考えることが重要といえる。そのことはひいては、ミドルリーダーやそれに準じる役割を果たす人がすべて引っ張っていくこととは異なる取組みにつながると考えるからである。

#### 注

1) フィンランドでは2003年以来、PGMの取組みをcity of Kokkolaで取組み、2008-2010年には国の基金の支援を得て、本取組みの効果検証とそれに必要な環境整備なども行ってきた。その財産からの報告であった。

#### 参考

小柳和喜雄(2013)「メンターを活用した若手支援の効果的な組織的取組の要素分析」奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要(22), 157-161.

European Commission. (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels: Commission of the European Communities. Retrieved from <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>

Heikkinen, H., Tynjaj, P., and Kiviniemi, U. (2011). Integrative pedagogy in practicum. In M. Mattson, T. V. Eilertsen and D. Rorrison (eds.), Practicum Turn in Teacher Education. Rotterdam: Sense Publishers.

Heikkinen, H., Jokinen, H. and Tynjaj, P. (2012). Peer-Group Mentoring for Teacher Development. London and New York: Routledge.

Schools That Learn : A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education - Paperback (2 Rev ed)

Senge, P., Cambron-mccabe, N., Lucas, T. (2012). Schools That Learn : A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education. Nicholas Brealey Publishing.

#### <謝辞>

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究C:25350329)「学校の組織的教育力向上に向けた専門職資本の開発・支援ツールの開発・評価研究」からの支援を受けている。