

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

Development of “Self-Assessment Tool” to Improve Mentoring Performance by Inter-Understanding between Mentor and Mentee

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

本研究では、中堅教員、とりわけミドルリーダーが実習生指導、新任の指導や校内研修・学校研究などで中心的な役割を担う際に、その取り組みや役割をより効果的かつ洗練させていくことへ貢献する手法を明らかにするために、実習生や職員への関わり方に関心を向けたものである。関わり方の手法に関わっては、メンターリングという機能に着目し検討を行っている。学校の組織的教育力向上のために実際にミドルリーダーが行っている活動はどのようなものか？その中でメンターリングはどのようになされ、機能しているか。またそこで求められるメンターリング力の育成に向けたプログラムを開発にはどのような内容が必要となるのか。ここでは、試行プログラム内容とそこで運用される自己点検評価ツールの開発、及び修正・改善過程について述べている。

<キーワード> 教師教育 現職教育 授業研究 授業実践 自己評価

1. 研究の背景と目的

本論は、「学校の組織的教育力向上のためのミドルリーダー支援と関わって、県及び市町村の各種事業、及び教職大学院等による各取組を機能的に連携させていく」ために、各成果・方法を明確にし、その体制化を図る支援プログラム及び運用支援システムの開発・評価を目指す一連の研究成果の部分報告に位置づくものである。

経験ある教員の大量退職を迎えている自治体では、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（マネジメント研修カリキュラム等開発会議 2005, 佐久間 2007）。

このような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、数

年前より、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。さらに、「情報公開や説明責任といった学校評価」をより学校改善に生かしていくために、第三者評価にアドバイザー機能を加え、学校の課題解決支援や学校の組織力活性化を促す支援チームを学校へ派遣する試みも行われてきている（松井 2009）。

同様に、海外でも、学校による組織的な取組への必要性、学校での協働的なアクションリサーチに関心が向けられ、ここ 10 年で研究成果が表れてきている。たとえば Harris (2003) が「改善に取り組んでいる学校の特徴」として、(1)ヴィジョンの形成、(2)リーダーシップの範囲を拡大、(3)学校にあった改善プログラムの選択、(4)子どもに焦点化、(5)多様なレベルでの介入（学校、教師、教室）、(6)授業に即したプログラム、(7)変化に向けて内的・外的な力を活用、(8)授業に向けての投資、(9)問題に即した改善、(10)教育の専門集団としてのコミュニティの形成、の 10 点を指摘してからすでに久しい。また、その後、Muijs ら (2004) は、「困難な状況を背負った学校

改善」に関する論文などレビューし、そこにある共通項を引き出し以下の9項目を明らかにしている。(1)授業と学習活動に焦点化、(2)リーダーシップの発揮、(3)情報が多くある環境の構築、(4)肯定的(積極的)な学校文化の創造、(5)学習共同体の形成、(6)継続的な職能開発、(7)保護者の関与を導く、(8)外からの支援の積極的受入れ、(9)資源、財源の確保、である。

このように、学校ぐるみの組織的な取組、とりわけ協働的なアクションリサーチ(Collaborative Action Research)などを用いて課題解決と職能成長、および専門的な学習コミュニティの構築を併せて行う学校改善へ挑む取組に関心が向けられ、そのプロセスや取組の視点・方法などが明らかにされて、数年が経過してきた。

一方、日本でも、学校改善の取組は、これまで教育委員会・学校と個々の研究者などにより、実践的に取り組まれてきた。たとえば、ある課題解決に向けて取り組んだ学校組織の取組を先進事例として取り上げ、そのプロセスや方法を示そうとしたもの(澤本ら 2003, 吉崎 2008)、校内研修の方法を開発し効果的な組織力向上へ向けて、そのアイデアを示したもの(村川 2005, 2010)、校内研修にアクションリサーチの方法を取り込み、課題の解決と職能成長を合わせて目指し、学校組織単位で取り組み、その成果を上げつつある報告もなされてきた(木原 2006, 秋田 2009, 小柳 2010)。

しかしながら、このような組織的取組の実践的な経過を踏まえた報告、それらの取組における関係者の役割、進め方に関する知見を理論と実践を往還しながら進め、まとめている研究は、日本ではまだ少ない状況であるといえる。もちろん、学校が発行する研究紀要に研究の枠組みやプロセス、成果は書かれている。しかし、残念ながら、その研究テーマ設定の合意形成のプロセス、研究を進めていく際の各職員の役割、生じた事態への対応、など、研究経過に関する情報はなかなかそこからは読み取りにくい。また各学校の研究過程全体を、立地、伝統、規模、職員構成、研究テーマなどから整理し、様々な取組の特徴

を俯瞰できるメタ的な視点を提供する研究成果は希少な状況である(ある学校の取組について詳細に分析する研究は存在するが、そのような研究成果自体を編み込む研究はまれである)。

そのため、研究の蓄積を増やし、学校が、組織的な研究を進めていく際に、その手続きを学び、色々なアプローチのレパートリーを持ち、学校に合ったアプローチを選べる支援が必要と考える。

そこで、本研究は、先にも述べたが、「学校の組織的教育力向上のためのミドルリーダー支援と関わって、県及び市町村の各種事業、及び教職大学院等による各取組を機能的に連携させていく」ことに関心を向けている。

その際、「学校の組織的教育力向上のために実際にミドルリーダーが行っている活動はどのようなものか」を探っていく中で、とりわけミドルリーダーによる若手教員支援において、その関わり方の手法に関わっては、メンターリングという機能への着目が有効であるという判断にいたったからである。

そして、その課題への1つの切り口として、ミドルリーダーが、どのように職員と関係を作り、研究の雰囲気や学校で構築できるかに着目した。つまり、ミドルリーダーが実習生指導、新任の指導や校内研修・学校研究などで中心的な役割を担う際に、その取り組みや役割をより効果的かつ洗練させていくことへ貢献する手法を明らかにすることに着目した。

つまり、繰り返すが、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)。

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ている（小柳 2006）。

本論では、まずメンターリングはどのような範囲で、現在どのようになされ、何が問題とされているのか、またそこで求められるメンターリング力の育成に向けたプログラム開発にどのような内容が必要となるのか、国内外の最近の動きを下に研究報告を行う。次に小柳（2009）がすでにメンターリングに関して、検討してきたその概念の背景、機能モデルを、上記の動きに照らし合わせ、また試行的に行った実践検討を下に、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の経過について報告を行う。

2. 関連研究の最近の動向

メンターリングに関わっては、すでに日本でも研究の蓄積が存在する。

産労総合研究所発行による「人事事務」やプロジェクトマネジメント学会誌に見られるビジネス関係でのメンターリングの取組や「日本看護学会論文集」,「日本看護研究学会雑誌」,「看護展望」など、看護・医療関係などの研究に見られる。

本研究が対象としている教育関係、とりわけ教員養成、現職研修、学校の組織力向上に関わっては、研究の蓄積ができつつあるが、まだ多いとは言いきれない。さらに言えば、メンターリングの機能と目指す点が近いアプローチがあっても、直接メンターリングという言葉は用いて定義を行い、取り上げ、行われている研究はまだ稀な状況である。

例えば、1) 大学の教員による現職教員らへのメンターリングに関する研究（石川、河村 2002）、2) 院生が学部学生の教育実習を指

導・支援する研究（宮下ら 2007）、3) 新任教員の指導に関する研究（藤井、鈴木 2009、脇本ら 2010）、4) 学生と教員の間に入りメンターリング支援するコーディネータの役割に関する研究（Oyanagi ら 2005、青木ら 2010）、5) 学校園などの指導教員と学生のメンターリングに関する研究（浅田 2008）、6) 諸外国における教員養成、教師政策、また生涯学習の観点から見たメンターリングの取組に関する研究（中田 2008、渡辺 2010）、などごく稀にみられる状況である。

一方、世界的な研究に視野を広げてみると、ヨーロッパでは、Teacher Induction: Supporting the Supporters of Novice Teachers in Europe (TISSNTE) というプロジェクトが行われ、学校の組織的教育力を上げるために、新人教員を育てる中堅教員の教育力（メンターリングに着目して）を体系的に養成していくための集中プログラム（5日間研修など）と継続支援システムの開発を、国際的に行い、その成果をあげつつあることがわかった。2009年ウィーンで開催された ECER (European Educational Research Association) の国際会議の発表においては、その成果が熱心に発表されていた。このプロジェクトは、生涯学習に関する多様な学習機会の提供プロジェクト (Life Long Learning projects, particularly Comenius 2. 1 multilateral project) の1部に属するものであり、EU が研究推進に関わって基金を提供するものである (TISSNTE) (128825-CP-1-2006-1-UK)¹⁾

また 2010 年フィンランドで開催された ECER (European Educational Research Association) の国際会議の発表においても、以下のようなコーチングの手法を用いたメンターリングの調査結果報告（どの手法や道具が、どのタイミングで活きたか、課題は何か、メンターとメンティーへの両調査結果からの報告）などが行われていた。

例えば、1) メンターリングの目的やメンティーの評価にかかわる研究があげられる。

Shosh Leshem (イスラエル) は、プラクティカム（ある力の育成と関わって計画された実習科目）の重要性、プラクティカムの評

価の目的、プラクティカムの評価の難しさをあげ、そこで用いられている知識の評価手法（説明、手続き、条件）を明らかにしようとしている。そしてメンターリングと評価の2つの役割に関わって、メンターティーチャーとして、メンターは、学生を支援する役割をもつ。そのため、学生を支援する役割をもつメンターが評価できるのか、メンターリングの中での評価、ぶつかるゴールの問題性について言及している。

次に、2)複数の国によるメンターリングの実態に関わる国際比較調査を行っている研究もある。

Smith Kari らは、3つの国（イスラエル、ノルウェー、オランダ）で、「実習生とメンターは、教育実習でどのようなメンターリングをよいとみなしているか(求めていること)? a.よいとみなすこと（求めていること）、b.両者の間で、どの程度の了解があるか」などを自由記述の質問紙で調査している。そして見出されたこととして、よいメンターリングは、そこに信頼関係があることの重要性を述べている。

一方、別のグループの Goran Fransson (スウェーデン) らは、「公式・非公式のメンターリング」の両面から、メンターリングをとらえ、ヨーロッパで初任教師のインダクション期間におけるハンドブックの作成を考える研究成果報告を行っている。

その中で、学習には、a)フォーマル学習：学校などで行われる学習、b)ノンフォーマル学習：組織された学校外での学習、c)インフォーマル学習：日常生活での学習、の3つがあり、生涯学習には、上記3つの関係を考えることが重要であることを述べている。そして、フォーマルな学習は、組織的体系的な積み上げ的教育方法に関心を向け（教授的）、一方、ノンフォーマル学習とインフォーマル学習は、学習者による学習の機能に目を向けている。これらの考えを、メンターを育てるときにも考えることが必要としている。そのため、現在、メンターリングでも主流となっているフォーマル学習に加えて、他2つの学習も効果的に結び付けていくことの重要性を指摘し、たとえば、キーとなるテーマと

して、「経験的学習」「参加と共同」「語り」「論議」「グループ・ダイナミクスと相互作用」などをあげている。

そのような枠組みで、北ヨーロッパの取組を俯瞰し、各国の取組を比較整理している。

最後に、教師と生徒とともにアイデンティティと文化を共同構成していくことの重要性を指摘している。

そして、3)メンターに求められる力量に言及しようとする研究も存在する

Eveline G-H (スイス) は、「プラクティカムの中での学び：スクールメンターの役割・態度・コンピテンシー」として、「学生はどのようなメンターのコンピテンシーを評価するか」に言及している。その中で、「学生はどのようなメンターリングを期待しているか?メンターは教師の役割と義務をどのように理解しているか?メンターは、教師としての自分のコンピテンシーをどのように評価しているか?」を質問紙調査し、学生によるメンターによるメンターリングの評価を行っている。そして結果として、振り返り力、コミュニケーション力、教科の能力が高い教師が良いメンターとしてあげられたことを述べている。

一方、Ketil Langørgen (ノルウェー) は「メンターの職能成長」に言及している。

メンターの教育は、実習生や初任の教師に対して、学校と大学が協力する中で行われる。しかしながら指導に関わるメンターの教師は、「どのように教師の職能成長を理解しているか」「教育方法の改善、フィードバックの時間と可能性、教師の自立性をどうとらえるか」ということのほか、その理解や実態を明らかにする必要がある。そして、職能成長に役立つ道具を明らかにし、さらに、それについて教師の意見を聞くことが必要である点に言及している。

また、4)メンターリングのプロセスの解明を行い、効果的なメンターリングの在り方を探求しようとする研究も存在する。

Ayse, Kizildag (スウェーデン&トルコ) は、教師教育のパラダイムシフトを指摘しながら、「初任研修におけるメンターリング」をテーマとして取り上げ、メンターとメンティの会議について訪問し、記録を取り、定性的に調

査を行っている。そして初任者の勤務校の教員によって行われるメンターリングではなく、他の学校から訪問指導してくる専門的なメンターの役割、その成果と課題などについて言及している。

また Figueiredo Maria Pacheco らは、「ポルトガルにおける教師の試行期間：諸問題・発展・スーパーヴィジョン」をテーマとして取り上げ、試行期間の教師にメンターがかかわっていく場合、ミスマッチが問題となっている現状を指摘している。そして、その課題として、中等教育の場合は、とくにメンターとメンティの専門となる教科の違いの問題を取り上げ、これを打開していくためのセミナーとブックレットの出版を検討している報告を行っている。

さらに、5)メンターが行う行動や教育的アプローチとして、コーチングを取り上げ検討している研究も存在する

Rachel Lofthouse (UK) は、「コーチングの会話はどのように進むか？」に言及している。

その中で、コーチングの会話でよくされているのは、コーチによれば、「問いかけ」「評価」「明確化」「説明」「継続性」であるが、コーチを受けている人によれば「評価」「明確化」「説明」がなされていると理解されている。

コーチはたいてい尋ねる活動をしているが、コーチされている人は、たいていその時間を説明と課題の明確化に費やされていると感じている。またコーチされている人はしばしば否定的な評価を申し出ることもある。会話の分析を通じて、メンターが行うコーチングの方法とメンティの意図との関係のずれを明らかにし、効果的なコーチングの方法に言及しようとしている。

また一方、米国でも、メンターリングに関する研究は、NCATE の中に、メンターの資質能力規準が示されているように（小柳 2009）、そこへの関心は強い。

教員養成における実習指導、新任の教員指導で取り組みが見られる。前者は、パートナーシップを結んでいる実習協力校や職能成長学校 (Professional Development School) との取組（吉村・小柳 2006, 小柳 2010）において見られ、後者は、新人研修センター (New Teacher Center) などの取組で見られる（Moir ら 2009）。

以上、国内外におけるメンターリングに関わるいくつかの典型的かつ先導的な枠組みを呈してくれる先行研究について検討してきた。

これらの取組からメンターリングと関わる取組を俯瞰し、その範囲を図式化すると、図 1 に示すようになる。

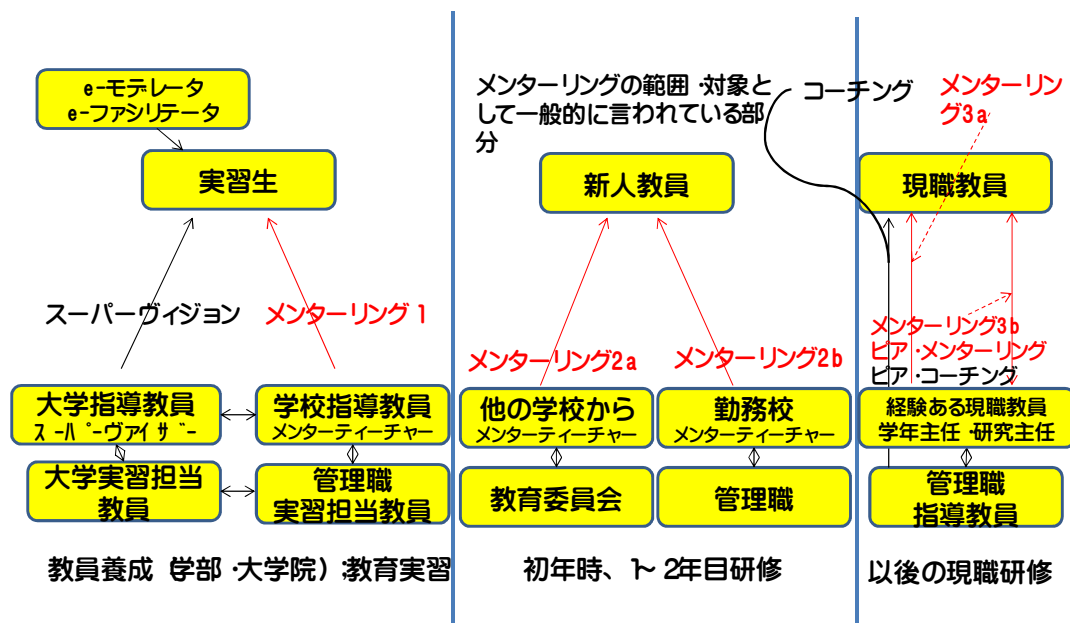


図 1 メンターリングで検討する範囲（3つのレベル）

つまりメンターリングとしてメンターがメンティーに関わる教育プロセスは、通常レベル2（図1の真ん中）にあたる初任・新任教員に、経験のあるメンター教員の関わりが想定されている。しかし、養成レベルでも教育実習において連携校の教員が関わることもメンターリングと呼んでいる。そのためレベル1（図1の左）として描いた（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ので、それをe-モデレーター、e-ファシリテータとして追記している）。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は、通常、コーチング、ピア・コーチングという言葉が使われている。メンターとして関わらない限り、その言葉は使いにくいからだと考えられる。しかしながら本研究では、ミドルリーダーが現職教員に働きかけることも、レベル3（図1右）として位置付けることにした。その理由は、コーチングとメンターリングの実践的研究で実績のある英国のTolhurst(2010)が、教育におけるコーチングとメンターリングは専門的技術の強化というよりも、職能成長を支援するものであり、それに向けて、コーチングは教えることを避けるが、メンターリングは職能成長を支援するうえで教えることも行う機能を含むことを指摘しているためである。ミドルリーダーが校内研修や学校研究を進めていく際、同僚にその専門性から教えることもありうると考え、より広い機能概念であるメンターリングをレベル3として位置付け、以下、図1のメンターリングで検討する範囲を示すことにした。

なお、図1を示すと言うことは、制度論として、メンターリングを担う役割・ポストを明確に位置づけることの主張と理解される場合があると考えられる。しかし、本論では、むしろ、メンターリングという場の持ち方、そこでの機能に関心を向け、そのような場面で効果的なメンターリングを可能にする方法、それを学ぶ方法に関心を向けている。ここで

図1を描いているのは、メンターリングという言葉が用いられる場合、メンティと呼ばれる人の対象が多様であることを示し、それぞれおけるメンターリングの機能は当然働きかけの中身も異なることを意味するために描いている。制度論と機能論は密接な関係にあると考えられるが、本論ではその機能に関心を向けている。

3. 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

次に、上記の動向から描いたメンターリングの範囲を受けて、とりわけミドルリーダーが実習生指導、新任の指導や学校研究を「授業研究」など中心に進めて行く際に、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、学校の組織的教育力向上のためのミドルリーダーに求められるメンターリング力育成プログラムの開発に向けた自己点検評価ツールの開発経過について述べる。

3.1.開発の経過

奈良教育大学教職大学院では「ミドルリーダーの役割とメンターリングの手法」という科目を通じて、20年度より、以下のモデルを用いて、メンター（現職院生）とメンティー（ストレート院生）の両方が受講する中で、学校の組織的教育力向上のためのミドルリーダーに求められるメンターリング力育成プログラムの開発に実践をしながら着手してきた。メンターリングをデザインし、またメンターリング行動を振り返って考え（視覚化によるリフレクションを促す）、指導の改善を図るために、以下のメンターリング機能モデルを開発したものである（小柳2009）。

Y軸には、主にPortner(2008)のとらえる

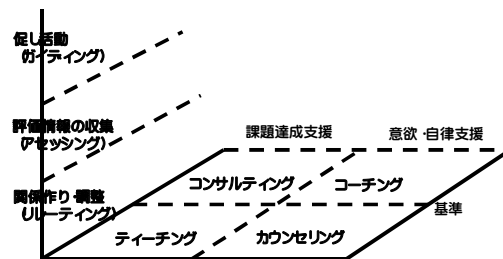


図2 メンターリング力の育成に向けた機能関係

メンターリングを効果的に進めていく4つの機能(リレーティング、アセスシング、コーチング、ガイディング)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、教えずにはならないときは教えずにはならない、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(図2参照:小柳2009参照)。

実際の授業の展開としては、まずモデルを利用して、メンターリングの機能について院生と理解を深め活動から始めた(①リレーティング:実習生と人間関係作りと調整、②アセスシング:実習生に関する評価情報の収集、③ガイディング:実習生のやる気を促し、励まし導く、そして次第に指導をフェードアウトする、④ティーチング:実習生に教える、示す、⑤コーチング:実習生の考えや

意向を引き出し、それを次へ活かさせる、⑥カウンセリング:実習生の悩みを聞き、共感し、内なる自己回復に寄与する、⑦コンサルティング:実習生が欲しい情報を提供し、方向性を示したり、相談にのる)。次に、実際に、メンター経験がある人(現職教員)には、そのメンターリングのプロセスを1週間ごとに想起してもらいモデルにその行動の軌跡を記してもらった。

図3は、ある現職教員が、1ヶ月間、教育実習の指導を行った際、「一見やる気があるように見えるが、指導の見通しは十分でなく、思いが先行し実力がついていかなかった実習生」に対して、どのようなメンターリングの道筋を経たかを記してもらった結果である。図3の指導の軌跡のラインに見られるように、最初、実習生との関係作り(リレーティング)から入り、本人がしたいことを聞き出し、それに対する相談に応じた指導(コンサルティング)を行った。しかし、思いは先行しているが指導の見通しが十分でないため授業はうまくいかない状況が見られたため(授業の記録情報を集め;アセスシング)、方針を転換し、その思いを実現する方法を実際にメンターがやって見せて(プレゼンテーション)、気づきを引き出し、その行動意味を実習生に語って聞かせ教える活動をとった(ティーチング)。しかし、そのメンターリング行動を取る中で、実習生ができない自分の課題に悩み、元気がなくなってきたことから、本人の考えていること悩みを聞き出し、できることから少しずつ入っていく指導に切り替えた(カウンセリング)。このカウンセリングとティーチ

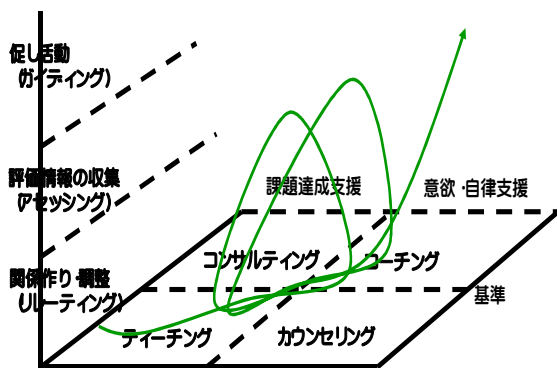


図3 メンターリングの記録1

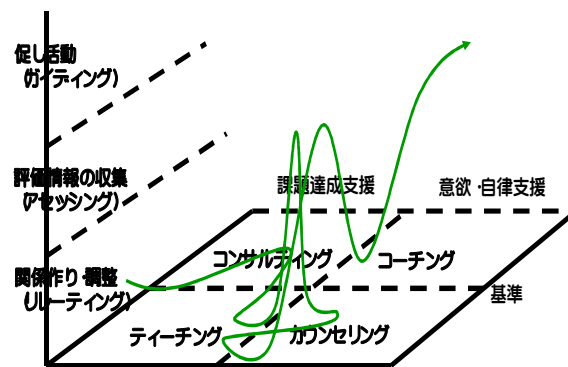


図4 メンターリングの記録2

ングの往復指導が続ける最中に、実習生の様々な思いや授業の記録などの情報をメンターは集めた(アセスシング)。その経過の中で、少しずつ、自分の課題を見つめ、その解決に向けた対応を語れるようになってきたことをきっかけに、メンターリングを、コーチングスタイルに切り替え行こうようになった、ことを示している。

図4は、別の現職教員による1ヶ月間、教育実習の指導を行った際、メンターリングの経験を記してもらったものである。これは、「やる気があって、素直に指導を受け入れる。それでいて、自分の信念ははっきり語り、語る内容、指導案に書く内容はおおむね実現できる実力がある実習生の場合」の指導の道筋を表している。図4の指導の軌跡のラインに示されているように、やはり「リレーティング」から入っているが、「コーチング」と「ティーチング」を行きつ戻りつしながら、授業実践や学級の様子などの情報を集め(アセスシング)、最終的にコーチングベースで指導を進めた。最終的には、指導者のフェードア

ウトを色濃くしたガイディングを用いて、指導を行った様子を示している。

また、本学の大学院生ではないが、協力を得たメンターとメンティにそれぞれのメンターリングに関する取り組みを想起してもらった結果を重ねて表現したのが図5である。図5は、メンターがメンティの状況を理解して実際に指導した軌跡と、メンティが同じ実習期間にメンティから指導してもらいたいと思っていたことの軌跡を表している。ここからメンターの思いとメンティの思いにズレが生じているのがわかる。

以上のように、試行プログラムでは、メンターリングについて、またその機能について理解する必要な基礎知識などを学んだ後、経験を振り返り、このようにメンターリング行動やメンティから見たメンターリングの行動を想起し、モデル図を用いながら、そのプロセスを読み解き、次のデザインに活かしていく検討を行う内容展開をしてきた。

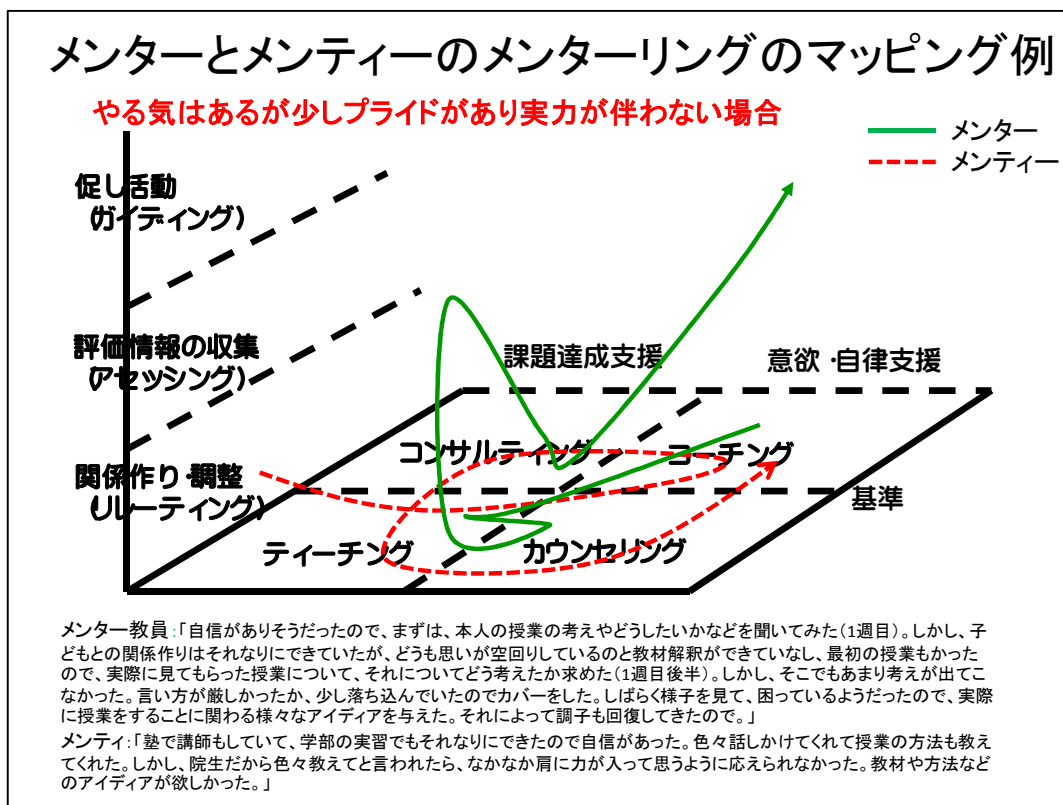
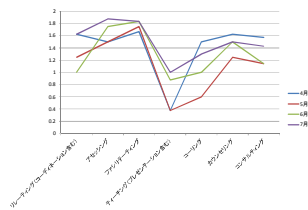


図5 メンターとメンティの思いのズレ

	関係づくり	自己評価得点 (0 - 3)
1	話しやすい雰囲気作り・環境づくりを行った	3
2	相手の話のペースにあわせ、目線を合わせる工夫をした	0
3	教育でお互いの目指すもの、大切にしているものを語り合った	2
4	相手が他の教員と話す機会を作るように働きかけ調整した	0
5	その他関係づくりにかかわって行為したこと (一緒に食事を取り、お互いの趣味などについて話し合った)	2
平均		2.3

得点の際の目安
3点 力を入れてかなり働きかけた
2点 比較的毎日働きかけた
1点 たまに働きかけた
0点 行わなかった

4月からの変遷(メンターリング3)



2週目の平均

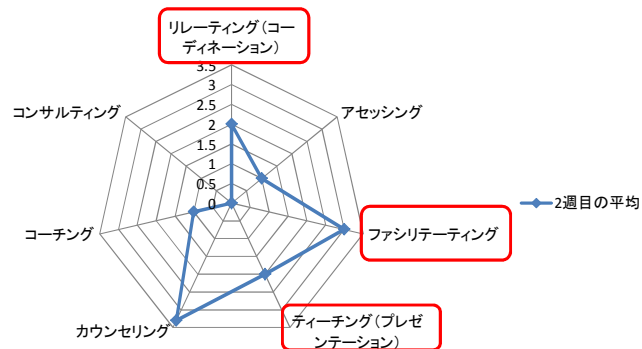


図6 メンターリング行動を振り返る道具の工夫

3.2.課題となった点

しかしながら、運用を始めて明らかになってきたことは、全体としてメンターリングの

行動を、機能に分けてそのつながりを考えていく作業をしていく上でこのモデルの活用はいくらか有効にはなる。しかし行った取組を想起して、図示していく際に、どのような行動がどのような機能のカテゴリに入るか、迷う点が多いという意見を、実際に指導の軌跡を描いた協力者から得た。そのため、その判断をより導きやすくする指標や道具などを開発し、定性的な振り返りをより支援していくために定量的な振り返りも用い(混合利用)より豊かな振り返りを導く必要があるということが課題となった。

そこで、各機能別に、行動を文章で記述し、そこから、メンターリングの行動を1週間ごとに選び取り(該当行動がない場合は、「その他」に追記する)、その数をカウントする。そ

して、機能別の平均を求める中で、どの機能がどの週でよく用いられたかをレーダーチャートに視覚化し、最後4週の結果を重ねてみる形式に変更していくこととなった(図6)。

3.3 開発した自己点検評価表

上記のことを実現していくために、機能別に行動を記した自己点検評価表を開発し、どのメンターリングの行動が、どのようなタイプの実習生には求められるか、どのようなメンターリングをどのタイプの実習生は求めているのかを明らかにし、次の指導の改善へつなげていく一連の道具の開発をすることとなった。

また、図1にあるガイディングは、フェードアウトを目指してファシリテーションしていく機能を表現するためにPortnerが用いた言葉であった。そのためそれをそのまま用いていたが、ガイドという言葉のイメージから、かえってイメージしにくくわかりにくいとい

う意見（院生，協力をいただいた外部の現職教員ほか）ももらったため，その機能部分をファシリテーションという直接その機構を意味する言葉を用いて修正を行った。そして，新たに再編成し大項目として7つの機能にまとめることとし，その下位にメンターリング行動を記述することとした。なお記述した行動指標は，実際に12年間教育実習の担当を行い，その都度，実習の場面に遭遇してきた著者の経験知，そこで出会った多くの指導教員の指導行動の観察結果や実習指導で心がけてきたこと，大事にしてきたことについて実習指導教員から聞き取ってきた言葉，さらに各カテゴリーの言葉がもつ意味や働きについて書かれた先行研究（例えば，コーチングとは何かなどについて書かれたもの）を参考に，抽出している。開発したリストは以下のとおりである。

<関わり方の7つのポイント>

1. 実習生と人間関係作りと調整（リレーティング（コーディネート含む））

- (1)実習生が話しやすい雰囲気作り・環境づくりを行う
- (2)実習生の話のペースにあわせ，視線を合わせる工夫をする
- (3)実習生と教育でお互いの目指すもの，大切にしているものを語り合う
- (4)実習生が他の教員と話す機会を作るように働きかけ調整する

2. 実習生に関する評価情報の収集（アセスシング）

- (1)実習生が何に関心を持っているか，性格などを知るための情報を集める
- (2)実習生の勤務態度についての情報を集める
- (3)実習生が教材研究の仕方を知っているか・授業の準備の様子の情報を集める
- (4)実習生と児童・生徒との関わりについての情報を集める
- (5)実習生の授業実践の様子の情報を集める
- (6)実習生が授業を分析する力があるかどうかの情報を集める
- (7)実習生について子どもからの評価情報を集める
- (8)実習生の話し方・自己表現に関する情報を集める
- (9)実習生が自分自身をどのように思っているか，自己研鑽している様子などについての情報を集める
- (10)他の同僚からの実習生の評価情報を集める

3. 実習生のやる気を促す，励ます（ファシリテーション）

- (1)実習生の姿を見かけると声かけをする
- (2)実習生のいいところを見つけてほめる
- (3)実習生の課題を見つけて，次につなげる言葉かけをする（子どもの例をあげてなど）
- (4)実習生の「やってみる」「やってみたい」という雰囲気を作る努力をする
- (5)実習生が教師としての自分を感じられる場を作るようにする
- (6)実習生が自分失敗例なども紹介し，やる気を促す努力をする
- (7)実習生が近い年齢や関心が近い人と話し合える機会を作る
- (8)実習生にとって参考になると思われる情報の提供を行う

4. 実習生に教える，示す（ティーチング（プレゼンテーション含む））

- (1)実習生に学校の設備や利用できるものを説明する
- (2)実習生に教師の仕事・学校の仕事などについて語る
- (3)実習生に児童生徒との接し方について語る
- (4)実習生に児童・生徒理解の仕方（見取り方）を語る
- (5)実習生に指導案の書き方，授業の準備・仕方を語る
- (6)実習生に授業を見せてその取組の意図を語る
- (7)実習生に教材研究の大切さやそれを磨いていく方法を語る
- (8)実習生に学年での取組や他の同僚とどのように関わっていくかを語る
- (9)実習生に授業研究，授業記録などに基づいて，振り返りや自分ならどうするか，話し合う機会を作る
- (10)実習生に保護者との関わり方などを語る

5. 実習生の考えや意向を引き出し，次へ活かさせる（コーチング）

- (1)実習生に受け入れているメッセージを相手に伝える工夫をする（本人の強みに意識が向くように，それを心から伝える）
- (2)実習生に，評価ではなく，私を感じたことと断って相手に自分の思いや考えを伝える（感じたことをIメッセージで伝える）
- (3)実習生に「今日の授業で，何を感じたか？」「今，何が見えたか？」「今，何が聞こえたか？」など，心に感じていることを引きだす問いかけをする
- (4)実習生に YES,NO で応えてもらう問いでなく，思いや考えを自由に述べてもらう問いかけをする（相手の専門性や強さに働きかけることを意識して）

(5)実習生の視野を広げる問いを工夫する（「本当はどうしたかったのか？」可能性を引き出す問いの工夫）

(6)実習生に「どうしたら成功した（する）と思う？」
「どうすればできた（できる）と思う」という明日や今後につながる問いの工夫をする

(7)実習生に「〇〇ってどういうことですか？」「〇〇するとどうなりそうですか？」「今、話してみてもいいですか？」というより詳細に語ってもらい問いかけの工夫をする

(8)実習生に見方の枠組みや方向を変える問いかけの工夫をする（ポジティブな解決思考へ向けて）（視点を変える問いかけ）

(9)実習生に「他の人が行うときはどうしたらいいか？」など、いったん本人の立場から切り離させる問いかけの工夫をする

(10)実習生から質問をされた後、すぐに切り返す「私はこう思うが、あなたならどうする？」努力や工夫をする。

6. 実習生の悩みを聞き、共感し、内なる自己回復に寄与する（カウンセリング）

(1)実習生にこちらから話しかけ、声を聞く姿勢と時間を設けるように工夫をする

(2)実習生に声かけをし、声を引き出す（うなづき、繰り返し、言い換え等を使って）

(3)実習生の反応を見て語りかける言葉に気をつける

(4)実習生の話を聞き、自分の失敗例等の話もし、相手の状況に共感する工夫をする

(5)実習生とピア（相互に）カウンセリングを行う

(6)実習生に関わって同僚や管理職に相談し対応を考える

(7)実習生の経過観察を行い、言葉かけを行い、話す時間を作る

7. 実習生が欲しい情報を提供し、方向性を示したり、相談にのる（コンサルティング）

(1)実習生の関心や要望を聞く努力をし、それに関わる情報を提供する

(2)実習生の関心や要望を聞く努力をし、それに関わる所在情報を提供する

(3)実習生の関心や要望を聞く努力をし、それに関わり詳しい人を紹介する

(4)実習生の課題解決や問題解決に向けて、その手続きについてアドバイスをする

(5)実習生の課題解決や問題解決に向けて、その取組状況・結果について一緒に考える

(6)実習生の課題解決や問題解決に向けて、その取組状

況・結果について報告させる

4. おわりに

以上、メンターリングの最近の研究動向および、そこから導かれるメンターリングの範囲、レベルモデルの作成、そして、各範囲に応じたメンターリングの課題を克服し、その改善と促進に寄与する自己評価表の開発を検討してきた。

上記リストは、メンターの実習生への関わりの場合のものであるが、新任への関わりの場合、同僚への関わりの場合という3つのレベルについても合わせて開発をしている。またあわせて各メンティーの関わりに関する自己評価表についても合わせて開発している

今後、さらに実践研究を積む中で（実習指導指担当教員から、このリストを実際利用し評価してもらう中で）、その有効性と課題、洗練化を明らかにしていく予定である。

<注>

1) TISSNTE に関わっては以下 URL
<http://www.tissnte.eu/?cmd=gsPage&pid=obj> 参照。

<引用文献>

秋田喜代美 (2009) 学校文化と談話コミュニケーション—教育実践を語る談話への視座（特集=異文化間のコミュニケーションを考える）. 異文化間教育 (29), 3-15.

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.

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.

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.

Harris,A.(2002) School Improvement: What's in it for schools ? New York:

Routledge Falmer.

石川治久, 河村美穂 (2002) 中堅教師のメンタリング. 教育方法学研究: 日本教育方法学会紀要 27, 91-101.

木原俊行 (2006) 教師が磨き合う「学校研究」— 授業力量の向上をめざして. ぎょうせい.

松井秀史(2009) 学校の組織的な取組を促す第三者評価に関する研究—学校の教育力の向上とアカウントビリティに関わって—. 教育実践総合センター研究紀要 19, 27-36.

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.

宮下俊也, 安田寛, 川合利幸 (2007) 教育実習における大学院生による支援システムの試み—大学院新設科目「音楽科教育実践演習」の実践—. 教育実践総合センター研究紀要 (16), 191-196.

Moir E., Barlin, D., Gless J., and Miles, J. (2009) *New Teacher Mentoring*. Cambridge, Harvard Education Press.

村川雅弘 (2005) ワークショップ型研修のすすめ—授業にいかす教師がいきる. ぎょうせい.

村川雅弘 (2010) ワークショップ型校内研修「で学校が変わる学校を変える 教職研修総合特集. 教育開発研究所.

Muijs, D., Harris, A. Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004) *Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Area – A Review of Research Evidence*. School Effectiveness and School Improvement, 15(2), 149-175.

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.

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. P H P.

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(2009) 「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(2010) 「実習指導における協力校と大学の連携に関する研究報告」奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究 2, 113-118.

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

佐久間茂和 (2007) ミドルリーダーを育てる—71人が語る現場のリーダー・頼れる先輩 教職研修総合特集. 教育開発研究所.

Tolhurst, J. (2010) *The Essential Guide to Coaching and Mentoring*. Second Edition. Harlow England: Longman.

吉崎静夫 (2008) 事例から学ぶ活用型学力が育つ授業デザイン. ぎょうせい.

澤本和子, 宗我部義則, 梅津健志 (2003) 確かな学力をつける校内研究推進のアクションリサーチ I: 柏市立中原小学校における千葉県学習指導カウンセラー事業を通して. 日本教育工学会大会講演論文集 19(2), 523-526

脇本健弘, 荻宿俊文, 八重樫文, 望月俊男, 酒井俊典, 中原淳 (2010) 初任教师メンタリング支援システム FRICA の開発(<特集>協同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.

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.

<謝辞>

本研究費は、平成 22 年度国際会議等派遣事業、平成 22 年度科学研究費補助金(基盤研究C) 学校の組織的教育力向上のためのリーダー支援プログラム及びツールの開発・評価研究(代表:小柳和喜雄)からの支援を得ている。