

# 学校の小規模化状況における若手教員の授業力形成 —メンタリングに基づく校内研究の基本構想—

教職実践開発専攻\* 伊藤 政之  
教職実践開発専攻 石川 英志

## I 中山間地域における学校の小規模化状況

### 1 団塊世代の大量退職の影響

第一次ベビーブーム時代の1947年から1949年に生まれた団塊世代が60歳定年を迎えようとした2000年代後半、労働市場では所謂「2007年問題」が注目されていた。2007年以降、団塊の世代が大量に退職することによって、職務に関する知識や技能が残された世代に引き継がれないままに喪失することへの懸念が大きく膨らんだからである。実際には改正高年齢者雇用安定法が2006年に施行され、定年の引き上げ、継続雇用制度の導入、定年の定め廃止のいずれかの措置が義務づけられたことによって、当初の想定より退職者数は少なく、影響は小さかったようである。

しかし、団塊世代を中心とした大量の就労者が定年に達するのが遅くなり、技やスキルの次世代への伝承という問題が先送りされただけということになる。<sup>2)</sup>

学校現場においても団塊世代以降の教員が順次、大量退職していく状況にある。中央教育審議会の教員の資質能力向上特別部会は、その審議経過において、平成22年時点の試算として、今後10年間に教員全体の34%に当たる20万人弱が退職すると予想し、<sup>3)</sup> この推計

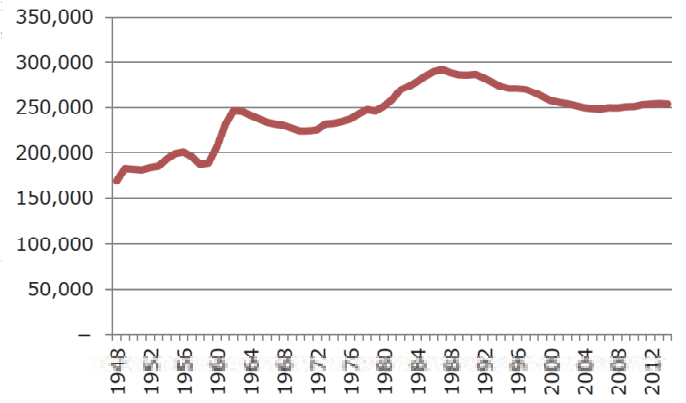


図1 総務省統計局による中学校の教職員数の増減 \*1

を踏まえて、「これまで我が国において、教員の資質能力の向上は、養成段階よりも、採用後、現場における実践の中で、先輩教員から新人教員へと知識・技能が伝承されることにより行われる側面が強かったが、今後はその伝承が困難となることが予想される」としている。

先輩教員の指導技術などに触れ、それをロールモデルとして模倣しながら教員の知識・技能は伝承され、その結果、資質や能力が高まってきたという教員の成長過程の側面について、現場の教員側で異論を唱える向きはないだろう。それだけに、熟達した技能を持った教員の数急激に減少していく今後、その伝承が困難になっていくことが非常に憂慮されているのである。

現在、全国的に見て、教員の年齢構成は50代の層が多く、30代・40代が少ないという歪みが生じている。これに対して、上述の教員の資質能力向上特別部会による審議のとりまとめを受けて、中央教育審議会が答申として出した「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）」は、30代、40代の年齢層から、適性のある優秀な人材を積極的に採用する方策について、資質能力を担保しながら更に進め、教員の年齢構成の改善に努めるとしているが、<sup>4)</sup> 当面は退職者の急増による欠員に対して新卒者採用で応ずる状況が続いていく状況である。

そのため、年齢構成の歪みを早急に是正することは難しいという前提に立って、数的に少ない30代、40

\* 岐阜大学大学院教職実践開発専攻（教職大学院） 現所属・岐阜市立加納中学校、前所属・恵那市立山岡中学校

代の層を若手教員の人材育成の面で積極的に参画させることによって、増大する若手教員の資質や能力を高めていく方策が必要であると考える。

## 2 中山間地域における学校の小規模化

中山間地域では、年齢構成の歪みに加えて、少子化と過疎化が進行し、児童生徒数・教員数ともに長期的な低落傾向にある。

岐阜県の人口は、平成17年を境に減少に転じ、今後も長期間にわたって減少傾向が続く見込みである。中学校卒業予定者数も同様に減少していくことが予測されており、今年度（平成26年度）卒業予定者数20,205名に対し、平成31年度には2万人を割り込み、平成40年度には今年度より20%近く減少する見通しとなっている（図2）。<sup>5)</sup>

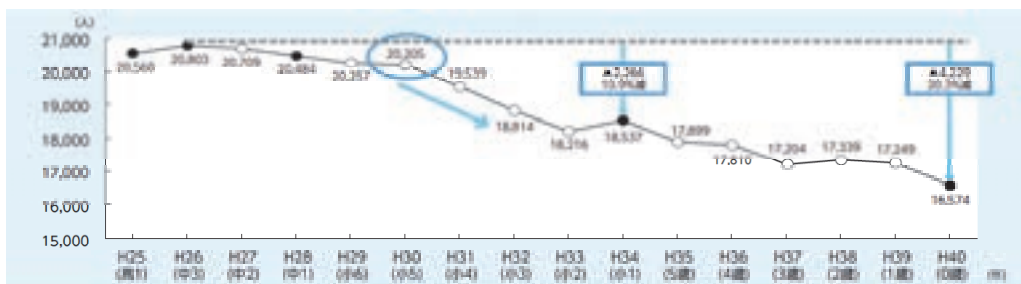


図2 中学校卒業予定者数の推移

東濃地区の中学校ではどうであろうか。平成21年度と平成26年度の学級数を比較すると、平成21年度の322学級に対し、平成26年度は306学級に減少している（特別支援学級を除く）。<sup>6)</sup> 生徒数も平成21年度の10,412名から平成26年度は9,262名に減少し、5年間で1,000名以上も少なくなっている。教員数も平成21年度の622名から平成26年度は604名まで減ってきている。県の予測にあるとおり、今後も学級数や生徒数は減少し、それに合わせて教員数も縮減されていくことが考えられる。したがって、少子化や過疎化の影響で教員全体の数は減りつつも、大量採用によって若手教員は増加していくため、教員全体に占める若手教員の割合が今後飛躍的に上がっていくことが予想されるのである。

岐阜県では現在、年齢構成の約30%を50代が占めており、この年代の教員の大量退職を補充するために、大量の採用が進められている。ここ3年間の新規採用者数だけを見ても平成24年度が小学校・中学校を合わせて360名、平成25年度が401名、平成26年度が424名で、3年間で60名以上の採用増となっている。<sup>7)</sup> 岐阜県東濃教育事務所管内の小規模中学校を対象に行ったアンケート調査によると、筆者（伊藤）の所属校のある恵那市では、教職経験6年目までの若手教員の割合が、全教員の44%にまで達していることが分かった。県全体でも大量退職・大量採用の状況がこのまま進行していくと、10年後には教職経験10年目までの教員が全教員の3分の1を占めることになることが予想されている。学校規模の小さい中山間地域ではこの傾向が更に顕著になっていくと思われる。これは中学校においては深刻な問題を呈することを意味する。

教員の資質能力は先輩教員の指導技術などを模倣する中で高められていく側面が強いと先に述べたが、自分と同じ専門教科においてモデルとする教員が校内にいないという状況が、今まで以上に頻発してくる。これまで、小学校で複式学級を実施しているへき地の中学校をはじめ、中山間地域の中学校では教員数が少なく、9教科全ての専門教員が揃って配置されていないといった問題が存在し続けてきた。今後は、こうした状態がさらに多くの学校で顕在化するだけでなく、自分と同じ専門教科の教員が一人もおらず、初任者が自校の担当教科の全時数を丸抱えするような状況が起りやすくなることが考えられる。

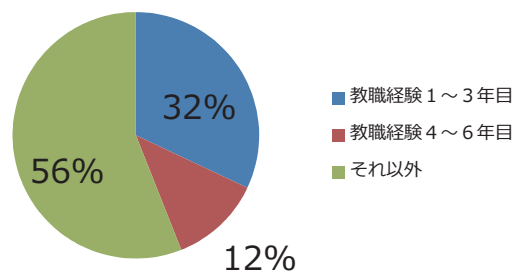


図3 恵那市小規模中学校における年齢構成

前述のアンケートでは、教科部会の実態についても調査を行った。「専門教員が一人のみの教科数」「専門教員が二人以上在籍する教科数」「専門教員ゼロの教科数」を東濃5市の小規模中学校を対象に尋ねたところ、結果は右のようになった。どの市においても3つの類別の中では教員が一人しか在籍しない教科数が最も多かった。瑞浪市が全教科数の半数を超えたのをはじめ、軒並み4割前後の教科において、専門教員が一人しかいないという実態が浮き彫りになった。こうした状況では、当然、教科部会を開くこともできない。教科の専門性の形成・向上に関わる問題が起こる可能性が高くなるということが、調査の結果からも分かるであろう。

人的環境の面での厳しさが増す中で、若手教員の力量形成に重点を置く学校組織の在り方や研修の具体的な方法を構築していくことは喫緊の課題と言ってよいだろう。

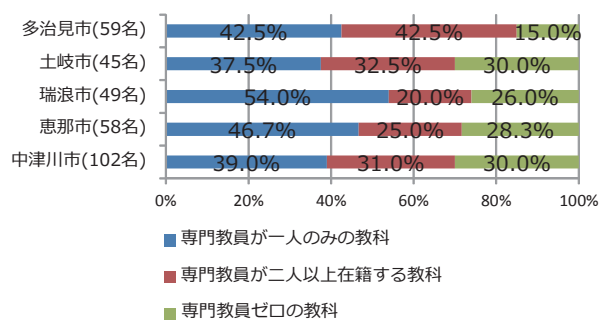


図4 専門教科教員の配置状況

## II 教育の世界における人材育成

### 1 組織的な人材育成の必要性

教育の世界において、人材育成はどのように考えられ、どのように行われてきたのだろうか。

横浜市教育委員会編『「教師力」向上の鍵』によれば、教員の資質能力の向上は、「自らが時間の積み重ねにより磨いていくもの、または先輩から引き継いでいくもの、同僚性の中で鍛え合っていくもの」という、教職員としての暗黙知的な成長論」として語られ、人材育成を組織として行っていくという発想がそもそもなかったとしている。<sup>8)</sup>

佐藤(2009)も、教員の技術の継承は「模倣」を基本としており、「初心者は親方や先輩から事細かに指導され、助言されて学ぶのではなく、親方や先輩がモデルを示し、初心者はそのモデルを模倣することによって実践のスタイルと技を身につけてきた」と述べている。従来の教員の資質能力向上の取組は、教員間の関係に基づく個別の徒弟的な学びとして展開されてきたのである。<sup>9)</sup>

しかし、学校を取り巻く環境は大きく変化した。先にも述べたように、50代の教員の大量退職、これを補う大量採用が続き、教員の年齢構成は、教職経験を重ねた50代と教職経験の浅い20代が多く、両者の層をつなぐ30代から40代の中堅層が少ないという二極化の歪みが起こっている。しかも、学校現場は学力の向上や学習状況の改善、生徒指導上の問題など様々な課題を抱えており、それらの課題に対応できる人材が求められている。こうした環境の大きな変化の中で、豊かな経験を持つベテラン教員から若手教員が知識や技術を早急に学ぶ必要性が急速に増してきた。若手教員を組織的に育成する必要性が非常に高まっているのである。

### 2 協働による教員の力量形成

学校において組織で動くことについて、今津(2012)は、教員の仕事のスタイルという観点から論じている。従来の「個業」という教員の仕事のスタイルから「協業」というスタイルへと転換を図るべきだというのである。今津の「個業」「協業」の捉えをまとめると次のようになる。<sup>10)</sup>

表1 個業と協業の比較(筆者が一部改変)

個業	協業
・一人だけで働く形態。	・ある業務を多くの教員が分担し合って組織的に働くこと。
・教職の一般的なイメージ。一人の担任がクラスで授業している光景をイメージ。	・教員各人が個性をもちながら同時に共通する学校教育課題に向けて各自が異なる力量を発揮してコラボレート(協働)するような教員集団。
・クラスの問題解決は「担任の力量」次第と言われ、それは「個業」であることを象徴する表現。	



「多様性と変化を常とする現代社会」においては、多様化・複雑化する学校の教育課題に対して個人で対応するのではなく、組織で対応する「協業」が探究されるべきであるとしている。

また、これまでの複数の教員の仕事の在り方は「共同」であったとし、今後は「協働」を追求すべきだとして「共同」と「協働」の違いについても言及している。

従来の複数の教員による仕事は「他の同僚教員とすべて同じように振舞って一致団結するという伝統的な『共同体』のような関係に依拠しがちであった」とし、「伝統的な同質で同調的な『共同』の関係では、皆が同じようにという圧力が却ってストレス源になるだろう」と指摘している。そして、こうした「共同」ではなく、「各教員の意見を相互に尊重しつつ、信頼感に満ちた連携体制としての『協働』関係（コラボレーション）の追求」が課題になってくるとしている。

「なべぶた式」「横並び」の教員集団ではなく、教員各自がそれぞれの個性や得意分野、経験年数、専門教科などの違いを尊重し、その違いを生かしながら連携を図り、共通の課題に対処していくという「協業」の在り方を提案していると言える。

これは、各教科の専門教員が揃わない状況にある小規模中学校における協働の在り方に示唆を与えるものであろう。教員の数そのものがそもそも少ない小規模中学校では、各教科が単独で教科部会を成立させることが物理的に難しい。そのような中で各学校は教科部会ではなく、3～4名程度の教科横断型の小集団を作って授業研究を行うなどの工夫を行ってきた。自分の専門教科とは別の教科の教員と指導案の検討をしたり、日々の実践について相談をしたりするなどの連携を図っていくことは、今津の定義にある「教員各人が個性をもちながら同時に共通する学校教育課題に向けて各自が異なる力量を発揮してコラボレート（協働）する」関係にまさに該当する。

同じ教科の教員が教科指導において共通の専門性を有しているのに対して、他教科の教員は別の専門性を有している。それは自分とは異なる力量や、自分とは別の視点からものを見たり考えたりする考え方の存在を意味している。自分の教科の専門性の範囲に閉じてしまうのではなく、他教科の教員との協働を行う中で、自分とは別のものの見方や考え方に広く触れる。そうする中で、教材分析や指導方法、子ども理解の在り方などについて新たな知見を得たり、指導観、子ども観といった「観」を再吟味したりするなど、教科部会で学べる事柄とはまた違った質の学びが、小規模中学校における協働において期待できるのではないだろうか。これまでの教科指導の研究は、ともすると「同質」であること、「共通」であることに重きが置かれがちであったが、このように「異質」であることや「相違」があることを通して、その研究に広がりや深まりが生まれてくると考えられるのである。

このことと関連してくると考えられるが、次回の学習指導要領の在り方を検討してきた有識者会議「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」のもと、「児童生徒に育成すべき資質・能力」に関する議論がこれまでなされてきた。そこで注目されるのは、「育成すべき資質・能力に対応した教育目標・内容」として、従来からの「教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの見方・考え方など）」、「教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの」とともに、「教科等を横断する汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの」が挙げられていることである。<sup>11)</sup> その例として、「①教科等を横断する汎用的なスキル」としての「問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲など」と、「②メタ認知（自己調整や内省、批判的思考等を可能にするもの）」といった資質能力が挙げられている。従来の学習指導要領が各教科でどのような内容を教えるかということを中心とする構造から成り、「知識として何を知ったか」に偏りがちであったという反省に立って、各教科などを横断・通底する形で「何ができるようになったか」、「どんな力が付いたか」といった汎用的な能力の育成に対する意識や取組を重視する方向性を示しているのである。こうした動向を学校現場の感覚として捉え直すならば、これまでは各教科それぞれの見方や考え方、各教科に固有の知識やスキルをそれぞれに完結した形で育成を図ってきたが、各教科をつなげてその基盤となる能力の育成を図っていかなければならないと言い表せるだろう。本来であれば、各教科の知識やスキルの習得とともに、教科の垣根を越えて、「自ら課題を見つける力」や「自ら学び自ら考える力」な

どといった総合的・基盤的な資質能力の育成を図るべきところが、教科による縦割り主義の構造の中で、周辺へと追いやられてきたのではないかということである。

こうした動向のなかで、同一の専門教科集団の成立がなかなか困難な小規模中学校は、その制約を新たな発展の契機として捉え直すことが可能なのではないだろうか。小規模中学校は人的条件から同じ専門教科の教員によって教科部会を成立させることが困難であり、最初から複数の教科の教員が混在したチームを組んで校内研究を推進していかざるをえないことが多い。しかし今こそ、様々な教科の教員が連携して教科指導の実践や省察を行うことを通して、各教科固有の指導内容や指導技術の研修にとどまらず、教科などを横断する資質能力の育成という観点を踏まえて実践研究を推進することが、小規模中学校ならではの授業研究の在り方として期待できるのではないかと考えるのである。

### Ⅲ 若手教員の授業力形成を図る校内組織の在り方

#### 1 学校現場におけるメンタリング

##### (1) なぜメンタリングか

前章で述べた協働関係を大切にしながら若手教員の授業力を形成していくために、本研究ではメンタリングの概念や機能に着目して、それに基づく小規模校における校内研究の在り方について考えていきたい。

山崎（2012）は近年の教員の発達と力量形成の問題点として、「職場の多忙化、同僚性関係の希薄化、自主的研究諸活動の衰退化などによって、日常の教職生活の中に在って教員たちの発達と力量形成を支え促してきたインフォーマルな“発達サポート機能”の形骸化」が進行してきたことを指摘している。<sup>12)</sup> これは、世代間における価値観や感覚の格差などから同僚間の関係性が弱くなってきていることや、先輩教員の熟達した指導技術を見て学ぶといった日常の中の技の伝承が次第に行われなくなってきていることと符合する。そしてこれらは先に取り上げた教員の年齢構成のアンバランスさに起因するものと考えることができる。

それに加えて、中山間地域の小規模校は、教員数の減少、教員の大幅な入れ替えに伴う教員文化の世代継承の困難などがより顕著に生じている。それだけに、教科部会を編成できない程に少ない教員数のもとで、しかも年齢構成の歪みがある中で、限られた人的資源を最大限に活用して意図的・計画的に組織を運営し、若手教員の力量を形成していくことは切迫した問題と言えよう。

こうした状況や条件を踏まえて、若手教員の授業力を高める校内研究を効果的に進めるにあたって、P-D-C-Aのマネジメントサイクルによる運営はもちろんのこと、教員が同僚から学んだり、同僚を模倣したり、同僚と談話したりすることを通して、教員としての専門性を高めていく共同体を組織することが不可欠である。小柳（2009）は「人的資源開発、組織開発、職場風土の変革の手段」としてメンタリングが多様な分野で着目されていると指摘する。<sup>13)</sup> 乾・有倉（2006）は、管理職や同僚教員からの適切な助言や指摘、励ましや悩み事への対応などが教員の成長を促す契機となっていることに着目し、「教員同士の協働的關係性」の形成にメンタリングが必要であることを指摘する。<sup>14)</sup>

また、岩川（1993）は、メンタリングに「徒弟制の見直し」としての意味を見いだしている。<sup>15)</sup> 教員の世界においても、師匠や兄弟子としての先輩教員の指導技術などが、模倣を基本として若手教員や後輩教員に伝承され学ばれてきた。徒弟制の学びが、若手教員の力量形成にとって重要な意味を持つと考えられてきたのである。しかし、一般的な徒弟制の学びが、全体の活動の中の周辺的な部分から学び始めるのに対して、教職のような専門職の場合は、現場に身を投じた瞬間から活動の全体が若手教員に委ねられるという違いがあると岩川は指摘する。初任者であっても、学級担任を任されればこれまでの経験の有無に関係なく、ベテラン教員と同じように責任を負い、教科経営や学級経営、生徒指導などの各場面において高度な判断が要求されるのである。

そうした教職の特性を考慮するならば、上意下達的な徒弟制の学びではなく、即戦力として実践を重ねながら学ぶ教員に相応しい徒弟制の学びが求められており、そのためにはメンタリングの原理とその手法が、先輩教員が側面から支援し、若手教員が自らの専門性の発達を高めていけるという仕組みの構築に大きく寄

与しうるのではないだろうか。

そこで本研究は、組織の成員が継続的・定期的な交流のなかで相互信頼関係を形成し、専門性や人間性の成長を促進する発達支援関係を構築するメンタリングの手法を手がかりとして、小規模中学校において教員同士の協働的關係性の中で若手教員の授業力形成を図っていく校内研究の可能性を検討する。

## (2) メンタリングとは何か

メンタリングとはもともと、メンター（その分野において、より経験を積んだ年長者）がメンティ（経験の浅い、新人などの若年層）に対して、重要な任務を遂行できるように支援し、導き、助言を与えるなどの発達支援的な行為・行動を意味している。

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」に由来する言葉であり、「賢明な人」、「信頼のおける助言者」、「師匠」などを意味しており、一般には「成熟した年長者」を指す言葉である。また、メンティとはメンターから助言・支援を受ける者のことである。

「オデュッセイア」の中で、メントルは次のように説明されているという。<sup>16)</sup>

ギリシャの知の神であるアシーナは、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、犠牲的な美德ではなく、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、美德、状況や境遇などに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。

こうした物語の粗筋を踏まえて、メンタリングとは一般的に「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」とされている。<sup>17)</sup>

## (3) メンタリングの機能

「メンタリング」の研究を先駆的に手掛けたキャシー・クラム（Kathy E. Kram）は、会社組織の中における発達支援関係について理論的にまとめた。その著書の中で、メンターが行う支援内容を、メンティのキャリア面での進展・向上させるための行動（キャリア的機能）と、社会や組織におけるメンティのコンピテンス、アイデンティティ、有効性を高め、一人の成熟した人間への成長を促すことを目的とした行動（心理・社会的機能）の二つに大別している。<sup>18)</sup>

表2 メンタリング機能の分類

キャリア的機能	心理・社会的機能
・ スポンサーシップ	・ 役割モデリング
・ 推薦と可視性	・ 受容と確認
・ コーチング	・ カウンセリング
・ 保護	・ 交友
・ やりがりのある仕事の割り当て	

乾・有倉（2006）は、クラムによるメンタリング機能の分類を、小学校教員への聞き取り調査をもとに教員のメンタリング行動の分類として捉え直しており、キャリア的機能については五つの下位機能及び八つの内容・領域に分けている。心理・社会的機能については四つの下位機能及び九つの内容・領域に分けている。<sup>19)</sup>ここでは、それを表3の形で整理した。さらに、乾・有倉による分類を「学校現場でのメンタリング機能」及び「メンターとしての行動の具体例」に分けてみた。なお、乾・有倉の研究では、メンティの立場でメンタリングを受けた経験を調査しているため、本稿では「メンターとしての行動の具体例」の掲載にあたって、メンター側の行為として捉え直して、それにとまって記述の一部変更を行っている。



① キャリア的機能

表3 キャリア機能の分類

下位機能	キャシー・クラムによる説明 <sup>20)</sup>	乾・有倉による説明	
		学校現場でのメンタリング機能 (内容・領域)	メンターとしての行動の具体例
スポンサーシップ (Sponsorship)	キャリアを歩み始めた若い人を上位の人がフォーマルに支援すること。望ましい横の異動や昇進人事に特定の個人を積極的に指名することが含まれる。	メンティが職場の望ましい企画に参加できるように管理職などに働きかけたり、管理職任用を勧めたりする。(教員の資質向上、管理職任用)	・他校の教員と接する機会のある仕事を提示する。 ・人事異動に関する情報や知識を提供する。 ・管理職試験を受けるように積極的に働きかける。
推薦と可視性 (Exposure & Appeal/Visibility)	ローレベルのマネージャーが、将来の昇進の可能性を決定するような組織内のカギとなる人物との関係性を築き上げることができるよう権限を割り振ること。	メンティのキャリア発達を促進するような仕事を推薦したり、メンティの存在を組織内の人々にアピールしたりする。(学習指導の推進、生徒指導の推進、校務・学校事務の推進)	・日頃の教材研究や授業準備に対するメンティの真摯な姿勢を、同僚教員や管理職や研究機関などに伝える。 ・生徒指導の力量を認め、他の教員や管理職に伝える。 ・校務分掌を決める際に、ある校務の責任者として相応しいと推薦する。 ・メンティがしたい仕事(役割分担)ができるよう、他の教員に働きかける。
コーチング (Training/ Coaching)	企業という世界をどのようにして効果的に渡っていくかについての下位者の知識や理解を高める機能。仕事をやり遂げたり、承認を得たり、キャリアへの強い願望を達成するために必要な戦略を授ける。	メンターとメンティの間で、現時点での必要性(現在メンティが望むキャリア目標を達成する方法)と将来的な必要性(メンティの今後の仕事に必要な知識・技能・心構え)の両面において、職務に関する知識や情報を共有するとともに、メンティに仕事の結果についてのフィードバックを与え、目標を達成するための手法を提供する。(学級経営の充実、学習指導の推進、生徒指導の推進、保護者への対応、教員の資質向上、校務・学級事務の推進)	・授業準備の内容や進め方、コツなどを教える。 ・学級経営についてよい点や改善すべき点を適切に指摘する。 ・いじめや不登校などの理解と適切な対応について教える。 ・保護者へ連絡したり、連携を図ったりするように助言する。 ・研究の進め方や教育論文の書き方について教える。 ・人権に関する基本的な考え方を教える。 ・学級事務の適切な処理の仕方について教える。
保護 (Protection)	突発的で、害を与える可能性のある上位の役員などとのコンタクトから下位者を保護する機能。下位者が周囲から否定的に見られることを防ぐ。	メンティが信用失墜行為などの大きな失敗をしないように配慮したり、同僚や保護者から非難されたときにメンティの防波堤の役割を担う。(教員の資質向上、人事異動)	・飲酒運転やセクハラなど信用失墜行為を起こさないように助言する。 ・職場内での対人関係におけるメンティの言動について改善すべき点などを指摘する。
挑戦性の向上 (Challenging assignments)	技術的なトレーニングと進行中の仕事の出来具合のフィードバックを行うと、ジュニア・マネージャーは能力を発達させ、専門的な役割において達成感を体験する。	メンティにとって挑戦のしがいのある職務を割り当てる。(学習指導の推進、教員の資質向上)	・メンティ自身の適性や専門性を積極的に伸ばすように説く。 ・指導技術が向上することを願い、経験したことのない研究領域や指導法など新しい課題を提供したり、外部の研究会への参加を勧めたりする。

また、乾・有倉はキャリア的機能の五つの下位機能と学校現場との関連性について表に表している(一部語句など改変)。<sup>21)</sup>

表4 キャリア機能と学校現場における内容・領域との関連

学校現場でのメンタリング機能の内容・領域	スポンサーシップ	推薦と可視性	コーチング	保護	挑戦性の向上
学級経営の充実			○		
学習指導の推進		○	○		○
生徒指導の推進		○	○		
保護者への対応			○		
教員の資質向上	○		○	○	○
管理職任用	○				
校務・学級事務の推進		○	○		
人事異動				○	

② 心理・社会的機能

表5 キャリア機能の分類

下位機能	キャシー・クラムによる概念説明 <sup>22)</sup>	乾・有倉による説明	
		学校現場でのメンタリング機能(内容・領域)	メンターとしての行動の具体例
役割モデリング (Role model)	上位の者の態度や価値観、行動は下位の者が見習うモデルとなる。上位の者が望ましい例となり、下位の者がそれに同一視することを必要とする。下位者は、自分が将来なり得る人物像を上位者の中に見出す。	メンターにとって必要となる適切かつふさわしい態度や価値観を身につけるために、メンターが身を持ってモデル(お手本)を演じる。(生徒指導、職場内の人間関係、友好的な関係性、学習指導、保護者への対応)	・児童生徒への接し方や関わり方など、教員としてよい手本を示す。 ・同僚への態度や接し方など、よい手本を示す。 ・メンティがよりよい授業を実践していく上で、よい手本を示す。 ・保護者への関わり方や接し方など、よい手本を示す。
受容と確認 (Acceptance & Confirmation)	下位の者が仕事の世界でコンピテンスを発達させるにつれて、上位者の「受容と確認」が下位者に支援や励ましを与えることになる。この機能を提供する関係には基本的な信頼感があり、若い人が仕事の世界で思いきってなじみのないやり方をためしてみることを奨励する。	メンターがメンティを一人の人間として尊重し、メンティに対して肯定的な関心をもっていることを伝える。(生徒指導、職場内の人間関係、友好的な関係性、学習指導、学級経営、校務・学級事務)	・日頃の教材研究や授業準備に対する努力や取組を認める。 ・職場内での対人関係におけるメンティ個人の言動を認め、支持する。 ・メンティの学級経営に対する考えや行動を認める。
カウンセリング (Counseling)	人が組織の中で肯定的な自己感覚を持つのを妨げる個人的な懸念や心配を探索できるようにする。経験豊富な上位者が、この自己探索のための相談役となり、異なる視点から個人的な経験を示し、フィードバックと積極的傾聴によって問題解決を助ける。	メンティの精神的ストレスを軽減するために、メンティが教員として働く上で直面する様々な心配事や悩み事を、メンターに対してオープンに語るができる場や機会を提供する。(生徒指導、職場内の人間関係、友好的な関係性、学習指導、学級経営、管理職任用、保護者への対応)	・保護者とのトラブルについて積極的に相談に乗る。 ・生徒指導に関する悩み事を自分のことのように思って心配する。 ・学級経営の悩みについて相談に乗る。
交友 (Friendship)	お互いを気に入りに、理解し、仕事に関しても仕事以外でも楽しいインフォーマルなつきあいをもたらす社会的相互作用。この機能を提供する発達支援の関係は教員、親、よき友人、の要素を併せ持つ。	管理職と教諭、先輩と後輩といった上下関係ではなく、友情や信頼に基づく非公式的な相互関係を築くように働きかける。(友好的な関係性、好意的な支援、保護者への対応)	・メンティが職場に溶け込めるよう周囲にいろいろ働きかける。 ・職務時間以外では友人として接する。 ・プライベートな集まりに誘う。

また、乾・有倉は心理・社会的機能の四つの下位機能と学校現場との関連性について表に表している(一部語句など改変)。<sup>23)</sup>



表6 心理・社会的機能と学校現場における内容・領域との関連

学校現場でのメンタリング機能 の内容・領域	心理・社会的機能			
	役割モデリング	受容と確認	カウンセリング	交友
生徒指導に関するもの	○	○	○	
職場内の人間関係に関するもの	○	○	○	
友好的な関係性	○	○	○	○
好意的な支援				○
学習指導に関するもの	○	○	○	
学級経営に関するもの		○	○	
管理職任用に関するもの			○	
校務・学級事務に関するもの		○		
保護者への対応	○		○	○

ここまで、コラムによるメンタリング機能の説明と、それを教員の行動・行為に翻案した乾・有倉によるメンタリング機能の説明を整理してきた。コラムはメンタリングを会社組織の中の発達支援関係における行動・行為として示したが、乾・有倉の説明や分類を踏まえて、教員の世界におけるメンタリングの特徴について簡単にまとめておく。

キャリア的機能をみると、コーチングの機能が飛び抜けて多くの内容・領域にまたがっており、学校現場のメンタリングにおける中核的な行動・行為として位置付けられている。教員の世界では、たとえ新人であっても即戦力として、学級経営、教科経営、生徒指導、教育相談など、多岐にわたる職務を担うことが求められる。したがって、メンティがそうした職務の多様さや複雑さに正対して、教員として成長発達していくために、メンターは教職の遂行に必要となる多種多様な知識や技能を授けるコーチングとしての行動・行為が重点的に要請されると考えられるのである。一方、スポンサーシップや保護などの機能については、学校現場との関連が薄い。組織におけるポリティクスに関連する機能であるため、学校現場にはやや馴染まないものとする。

次に、心理・社会的機能をみると、交友を除いて、役割モデリング、受容と確認、カウンセリングの下位機能は多くの内容・領域にまたがるものとなっている。特定の下位機能が中核となるというのではなく、下位機能全般に学校現場における発達支援的行動・行為との親和性が比較的高い。役割モデリングは、メンターがメンティに身をもって手本を示す行動である。教員の世代間の技術継承はこれまで模倣を基本として展開されてきた。その模倣に値するような範を示すのがこの機能だと言える。これに対して、受容と確認、カウンセリングの機能はともに、メンティに対するメンターの精神面での支援である。未熟で安定性を欠くメンティが、不確実性の高い教育現場の荒波の中に向かって漕ぎ出すとき、メンターのこのような機能は、メンティの成長発達の基盤となる精神的な安定を支えるものとして極めてニーズが高いと言えるだろう。

しかし、メンターの役割を担うベテランや中堅の教員の現状をみると、ベテランは大量退職に直面し、中堅は教員全体の年齢構成上、数が極端に少ないなど、メンターがメンティに対してメンタリング機能を発揮していくには困難な状況が生じ、次第に大きくなっていくと予想される。こうした状況を見越して、学校現場でいかにメンタリング機能を維持発展させていけばよいのだろうか。教員の年齢層の現状からみて、メンタリングという行動・行為を校内の個人的で単発的な展開に任せておくというのではなく、学校としてメンタリングの原理や機能をめぐる協議や合意を図り、それらに基づく協働的営みとしてのデザイン、その具体的な方略を、今後の学校の状況と照らし合わせて考案し、試行実践していくことが不可欠なものとなるであろう。次節ではその点について考えてみたい。

## 2 1対1のメンタリングから複数対複数のメンタリングへ

### (1) なぜ複数対複数か

先に、メンタリングの定義に言及したが、そこには「基本的には1対1で」とある。しかし、メンターとメンティの関係を複数対複数とする提唱はこれまでもなされている。例えば横浜市教育委員会は、自分

にとってメンターとなるような人との関わりが職場や日常生活の中に数多くあり、教員がその中で成長していくためには、「1対1の関係でメンタリングを行うよりも、複数対複数のチームでの関係をつくり、コミュニケーション力を上げる方が…（中略）…利点が多くなる」としている。<sup>24)</sup>

岐阜県教育委員会は、初任者研修の手引の中で、メンタリングをチームで行うことを推奨し、<sup>25)</sup> チームでメンタリングを行うことのよさとして、次の2点を挙げている。一つは1対1でメンタリングを行う際に生じると考えられる「メンターとメンティの世代間ギャップやペアの組み方の難しさ、メンターの負担感」を、複数対複数のチームで行うことによって克服することができるというものである。もう一つは、「教員には同僚との連携は勿論、他校の教員、保護者や地域の人々などとの連携や協力が必要で、高いコミュニケーション力」が求められるとし、複数対複数のメンタリングを行うことを通じて、必要とされるコミュニケーション力が上昇するというものである。

メンタリングをチームで行うことのよさとしてそれらに共通するのは、教員はその置かれた立場、状況、役割から考えて、コミュニケーション力がたいへん重要であり、その能力を高めるためには複数対複数の形態が適しているということである。

なお、岐阜県教育委員会がチームでメンタリングを行うよさのもう一つの理由として挙げる、1対1でメンタリングを行う困難さやメンターの負担感の克服は、実際に学校現場にメンター制度を導入・実施する際の重要な視点となると思われる。メンターとメンティといっても人間同士の関係である。関心の方向や性格の違いをはじめとして、メンティのニーズとメンターが与えられるものとのずれなど、マッチングの問題がそこにある。<sup>26)</sup> 世代間の価値観の相違やメンターとメンティの相性などの関係づくりの難しさ、一人のメンターが一人のメンティの全てを引き受ける責任感や重圧感に起因する負担感は、実践を行う上で看過できない問題である。

## (2) 多様な関係性構築のもたらすメリット

中央教育審議会の教員の資質能力向上特別部会は、これからの学校教育について「一斉、一方向の教育だけでなく、個別化や創造的・協働的な学習活動を重視し、学びの転換と教育の質の向上」が求められているとして、教員にはこうした教育に対応した資質能力を身に付けることが必要だとする。<sup>27)</sup> 具体的には、子どもの学ぶ意欲を高めるために、「教員自身が主体的・自発的学習者として、常に学び続ける存在であること」の必要性を説く。つまり、教員自らが受動的で一方向的な学びから転換して、主体的で協働的な学びを経験し蓄積するなかで、これからの学校教育に求められる教員の資質能力を育むことができるというのである。これは複数対複数という相互関係の中で学びを形成するメンターチーム、メンタリング・コミュニティの実践の考え方につながるものではないだろうか。

クラムはメンタリングに関する誤解に応答する形で述べる中で、1対1の関係性に対して「たった1人の人間だけが、個人のキャリアの進展や満足感の充足にとって不可欠であるということはない」と指摘する。<sup>28)</sup> すなわち、メンティは自分の発達上の課題をたった一人のメンターとの関係性の中で解決・克服するというよりも、「ある程度のメンタリング機能を持つ多様な関係性」の中で解決・克服すると考えるほうがより自然ではないかというのである。

学習指導が得意なメンター、学級経営に秀でたメンター、生徒指導面で豊富な経験を有するメンターなど、メンターそれぞれに、様々な個性や特性、得意分野がある。したがって、メンティは現在の自分が必要とする分野・領域の知識・技能、子どもに対する見方や考え方、自分の実践課題などをめぐって、複数のメンターとの間に多様な関係性を編み出すことによって、自らの判断のもとに選択的に学んだり、また複数のメンターの助言を相対的・関連的に自分のなかで捉え直すなどして、教員としての資質能力を多面的に高めていくことを期待できるのではないだろうか。なお、複数対複数という場合、そこにメンティどうしの学び合いも当然位置付けてくる。メンティどうしは、教職経験が少ないという共通性と、年齢的・世代的な近さから、教員としての発達上の課題や悩みをめぐって互いに共感したり共有したりすることが少なくないと考えられ

る。そのため、メンティどうしは、メンターとの関係性とは異なり、共感性の高さや立場の類似性に基づき課題や悩みや疑問について気軽に話し合ったり学び合ったりする関係性を築くことが期待できるだろう。そうしたメンティどうしの横の関係性を大切にしながら、複数のメンターに学ぶ関係性を構築することを通して、日々の実践に臨むスタンスを自立的に育むことができるのではないだろうか。

### 3 メンタリングが及ぼす相互作用

メンタリングを行うコミュニティ（チーム）における若手・中堅・ベテラン・管理職の四者それぞれの役割や期待できる能力の向上などについて以下のようにまとめた。

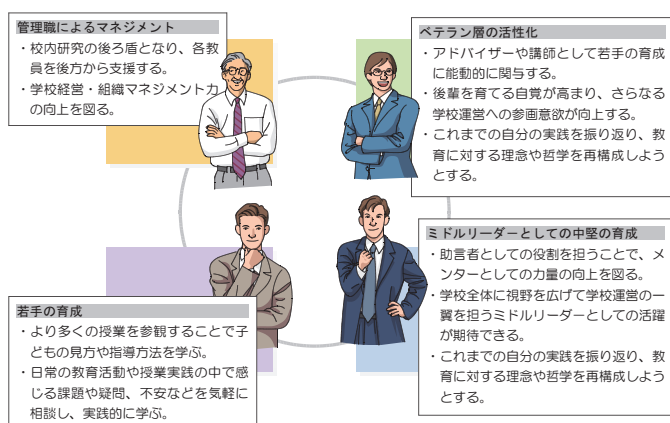


図5 メンタリングを行うコミュニティにおける立場や役割

若手教員の育成という側面が強いと思われるメンタリング・コミュニティだが、中堅やベテランが各々の立場で役割を担おうとすると、メンティの若手だけでなく中堅やベテランのメンターの側にも新たな学びや気づきが生まれる互恵的な関係性であることがみえてくる。

岩川（1993）は、メンターとメンティの関係を「上から指導し評価する関係」ではなく、「側面から支持し援助する関係」だとした上で、「自分自身の専門的な見識を基本的なところから問い直す機会となる点で、…（中略）…メンター自身にとっても意味をもちうる」と指摘している。<sup>29)</sup> これはメンタリングの関係の中で、先輩教員と若手教員が知識や技能、経験の多寡に基づく教える - 教えられる関係を越えて、相互的な学びを創造しうることを示唆している。もう少し具体的に考えてみよう。

ベテランは、これまでの長い経験の中で身に付けてきた知識や技術、ノウハウなどを、アドバイザーや講師役として若手に伝えていく役割を担っている。若手からの問いは、自分自身の長い教職経験の中で培ってきた教育に対する理念や哲学に対する問いでもある。若手からの問いに真摯に向き合う中で今一度自分自身を振り返り、自らの教育観を再構成することにつながる。

中堅は、ベテランと若手を仲介する役割だけでなく、若手に対する助言者や指導者としての役割も担うことによって、メンターとしての意識を高め、力を養っていくことにつながる。また、中堅は学校全体に視野を広げて学校の運営に参画していくミドルリーダーとしての自覚が求められる。自らの経験に基づいて経験の浅い教員の相談に乗ったり、メンターチームを運営したりすることで、実践を通してミドルリーダーとしてのキャリア開発を行っていくことが期待される。

これに加え、時と場合によってはメンターとメンティが入れ替わることもある。例えばプレゼンテーション・ソフトを用いた資料提示をはじめとしたICTを活用した授業づくりなどは、ベテランよりも若手の方が知識や技能の面で優れているケースが多いだろう。こうしたときにはこれまでメンティだった若手がメンター役、逆にメンターだった先輩がメンティ役と、立場や役割が入れ替わる。入れ替わることによって、教えることと学ぶことに対する認識が更新され、これまでのメンタリングがより意味のあるものとして意識さ



れて展開されることにつながっていく。ときには師匠となり、ときには弟子となるこのような関係性の中での学びを大島（2008）は「認知的徒弟制度」と呼んでいる。<sup>30)</sup>

このように、校内にメンタリングを推進するコミュニティを立ち上げることを契機として、若手教員のみならず、管理職・ベテラン・中堅も自らのこれまでの経験や見識を省察して学びを深め、学校全体に年齢や経験を越えて相互に学び合う文化が醸成されていくことが期待されるのである。

#### IV 今後の課題及び展望

これまで述べてきたことを踏まえ、筆者（伊藤）が次年度（平成27年度）、教職大学院2年次に学校現場に戻り、メンタリング・コミュニティを校内研究に導入・実施していくにあたって、以下の諸点に留意して取り組んでいきたい。

##### 1 若手教員について

メンタリング・コミュニティを校内組織として立ち上げる際に、メンティの立場になることの多い若手教員の実践研究へと向かう主体性を大切にしたい。そのために、教員としての自らの実践上の課題や可能性と向き合うことから始めさせたい。自分の実践にどのような課題や可能性があるかに気づき、それらと正対することから、指導技術を身に付けようとしたり、子ども観や指導観など自らの「観」を問い直そうとする動きが生まれ、それが実践力形成の原動力となると考えるからである。

振り返ってみると、これまで校内研究への参画が消極的になったり、研究そのものが形骸化したりする要因として、以下のようなことが考えられる。

① 知識の教授や研究の方向性の決定などが、過剰にトップダウン型になっている。

授業力を形成していくためには新しい知識や手法を学び、実践の中で試行したり省察したりすることが必要である。しかし、管理職やベテラン教員から指導を受けることに重きが置かれるトップダウン型の研究では受け身になりやすく、授業改善に対する主体的な態度は育ちにくい。

また、研究推進委員会など一握りの教員による協議だけで決定された研究主題や研究内容に則って実践を課せられるという校内研究のスタイルも、あまり過剰になると機能不全に陥る危険性がある。自分にとっての必要感や必然性が明確ではない課題を他者から与えられても、研究を進めていくことに意義を見いださなく、単に消化していくことに主眼を置くようになってしまう。

② 校内研究の取り組み方や授業研究の手法が過剰に定式化している。

校内研究の取り組み方や授業研究の手法が定まっていることは、学校が組織として計画的・安定的に研究を推進していく上で一面必要なことであろう。しかしその一方で、型にはまった方法で行っていくことに固執することは、研究の硬直化や形骸化を招くことになる。研究授業の公開を担うことになり、その構想や準備を進め、研究授業を実施し、省察するプロセスで、当初の研究主題や研究内容から外れた方向や側面に授業者自身が自分にとって切実で重要な課題を見つけることがありうるはずである。たしかに研究主題や研究内容に沿うことは大切にしなければならない。しかし、そもそも教育においては、どのひとつの部分も全体との関連なしに考えられないという根本のところから考えるならば、<sup>31)</sup> 自らにとって切実な事柄や追いたい内容の探究から、校内の研究主題や研究内容に関連していく道筋があるはずである。個々の教員がこのような見通しをもてるようにするのを校内で尊重し奨励することが、校内研究の硬直化を脱却し、校内研究に対する各教員の当事者性の意識を生み出す上で重要な基盤となるはずである。

③ 研究の継続性や日常性が乏しく、普段の授業づくりと乖離してしまっている。

校内研究の主題は、生徒の実態や身に付けさせたい資質能力を考えて設定されているのだから、本来は普段の授業づくりと結び付いているはずである。またそうでなければならない。しかし実際には、研究授業で行ったような指導や学習活動は、普段の授業の中で継続的に行えないということはよく見られる。これは、研究授業に限って、授業の見栄えをよくしようとしたり、単発で大きな単元を仕組もうとしたりするために起こる弊害である。校内研究の第一義は生徒一人ひとりに学力を付けることと、授業力をコアとする実践的



指導力を教員が身に付けていくことにある。教員の側に焦点を当てるならば、実践上、普段抱えている課題の克服や改善など日常の授業づくりに還元できることが校内研究のあるべき姿である。

以上のことから、若手教員が校内研究に主体的に参加できるようにするために、「ボトムアップ型であること」、「弾力性のある運用を行うこと」、「日常の授業づくりと結び付けること」をポイントとして大切にしたい。そのためにメンタリング・コミュニティを編成する際に、一人ひとりの課題意識を重視して組織を立ち上げていく必要がある。具体的には、授業を行う上で感じている悩み、不安、課題などを個々人が意識し、そこから形づくった課題意識に立脚して校内研究に参画できるように促していきたい。同じような課題を持ち、興味・関心の方向が関連している中堅やベテランの教員とコミュニティを組むことを提案し、協働的に課題に取り組む意欲を高めていきたい。同僚先輩教員との協働研究を進めることが自分の日常の授業力を高めることに直結していくという実感を持てるようになれば、「やらされ感」のある研究から、教員としての資質能力を自立的に高めていく研究への転換を図ることができるはずである。

## 2 中堅教員について

メンタリング・コミュニティを組織として立ち上げる際に、メンター役を担うことが多い中堅教員について、中堅同士の横の連携を大切にしたい運営ができるように配慮したい。

先に、メンタリング・コミュニティでは成員同士が互恵的な関係に立つべきであると述べた。お互いに学び合い、教え合う関係性の中で、メンター自身が新たな気付きや貴重な学びを得ることもあるし、メンターとメンティの役割が時に入れ替わることもありうるからである。そうした互恵的な関係性を重視しつつ、コミュニティの運営を中心的に担うのは中堅教員であるとする。というのも、中堅教員には以下のような役割が期待できるからである。

① 豊かな経験を有しており、メンティの不安や疑問に答えることができる。

コミュニティのなかでは、若手教員から実践上の課題や悩みなどが多種多様な問いという形で投げかけられるだろう。こうした問いに対する答えや解決のヒントを、中堅教員は自らの経験の中からすくい上げ、若手教員に提示することが期待されている。適切な助言を行ったり談話の中で考えを深めたりするためには、ある程度の経験が必要である。課題解決のためのよりよい方法を生み出すためには、これまで自分が行ってきた実践や経験を対象化し、それと照らし合わせるといった作業が欠かせない。

ベテラン教員にはまだ及ばない面があるとしても、中堅教員はそうした経験を一定程度積み重ねてきている。その経験を生かし、若手教員に対して応答・助言する役割を担うことによって、メンターとしての力量向上を図ることができるだろう。

② 若手教員とベテラン教員を結び付けるコーディネーターとしての役割を担える。

若手・中堅・ベテランが混在したコミュニティにおいて、中堅教員は世代間格差の大きい若手とベテランを結び付ける役割が期待できるであろう。

中堅教員だけがメンターを担う場合と比べて、ベテラン教員も参画することは、多面的・多角的にメンティのよさや課題を捉えたり、数多くの経験や知見から助言をしたり相談に乗ったりする可能性をより大きなものとするだろう。さらに、コミュニティ以外の日常の教育活動においても相談しやすい人間関係づくりに寄与するであろう。

このようにベテラン教員がコミュニティの活動に参画することは、若手教員の育ちや学びに良好な影響を与える可能性を高めてくれる。中堅教員は、ベテラン教員と共通の経験を分かち合い、かつ若手教員と年齢的に比較的近いという自らの立場を生かし、若手教員とベテラン教員をつなぐ役割を積極的に担いたい。

③ ミドルリーダーとして組織マネジメントを学ぶことができる。

アンバランスな年齢構成の教員集団の中で少数の中堅教員は、ミドルリーダーとしての役割が期待されている。これまでの学級経営や教科経営の経験を土台に、学年や学校全体へと視野を広げ、組織の運営に携わることが求められている。経験の浅い若手教員を育てることを学んだり、メンタリング・コミュニティの運

営に取り組んだりすることは、ミドルリーダーとしての職能開発に相応しい学習経験となるであろう。

以上からコミュニティ運営の中核を担うのは中堅教員が最適だと考える。ただし、中堅教員に運営の機会を与えればそれで全てがうまく機能する訳ではない。そこにも戦略が必要である。

「メンティを育成する」、「コーディネーターとしての役割を果たす」、「ミドルリーダーとして学ぶ」、この三つを遂行できるように、ミドルリーダーを会員とするコミュニティ（ミドルリーダー・コミュニティ）を、メンタリング・コミュニティと同時に立ち上げたい。この集まりはそれぞれのコミュニティの足並みを揃えるといった実務的な機能だけでなく、中堅教員たち自身をサポートする機能を有する。ある程度の教職経験を持っている中堅教員と言えども、こうしたコミュニティの運営は未経験であり、若手教員に助言や相談を行ってきた経験はまだまだ乏しいといったことも考えられる。そうした中堅教員自身が感じる困難さをめぐって、ミドルリーダー・コミュニティの中で相談し合ったり、情報交換したりして、不安感や負担感を減じることができるようにしたい。また、中堅教員どうしの横の連携を強めることでミドルリーダーとしての一体感を高め、校内組織の中核を担う教員として、自分たちの役割に対する意識を高めることへとつなげていきたい。

### 3 コミュニティ形成の起点・基盤づくりについて

最後に、コミュニティ形成の起点・基盤づくりについて言及する。学校が組織としてメンタリング・コミュニティの取組を推進するためには、人的・物的・時間的な支援や後ろ盾が必要である。人的な支援とは、メンターとメンティの関係を見守ったり、必要に応じて介入したりといったことや、研究がより効果的に推進されるように講師やアドバイザーとして校外から招聘するなどといったことである。物的な支援とは、主に環境を整えることである。授業研究が効果的に実施されるように視聴覚機器を充実させたり、研究の成果物を冊子の形にしてまとめたりなどの物質的・財政的な支援がこれに当たる。時間的な支援とは、校内研究やコミュニティの活動に当てる時間を確保することである。多忙を極める学校現場において時間を融通することは大変重要な問題である。校内研究やコミュニティの活動が時間的に過重な負担だと教員が感じないようにするための方策を立てる必要がある。研究授業の際に、同じコミュニティに所属する教員が参観できるように時間割を変更する措置もこれに含まれる。この辺りは研究主任と、時間割を統括する教務主任が連絡・調整を密にしていく必要がある。

これらの支援が適切に行われるためには、人や物や時間を司る校長や教頭などの管理職に、校内研究やコミュニティの運営の趣旨を十分に理解してもらう必要がある。全校の職員が一つの新たな方向に向かっていくためには、ミドルリーダーだけでは限界がある。やはり校長による校内研究やコミュニティの運営に関する理念や方針の明示などが不可欠となる。そうすれば、その後は校長が直接関与しなくても教員が自立的に研究組織を動かしていくことができるはずである。管理職にそのような役割を担ってもらうために、校内研究やメンタリング・コミュニティの構想について丁寧に説明し、疑問や質問に答え、理解を得ることが重要である。なぜ従来の教科チームを解体するのか、なぜ課題意識に基づいたコミュニティにするのか、なぜ若手・中堅・ベテランが混在した組織にするのか、どんな運営を行い、どんなゴールを目指すのか、これらの事柄について説明し、この取組の意義や価値を理解してもらうことが、来年度、メンタリング・コミュニティの開発実践を実施していく端緒となり基盤となりうると考える。

## 註

- 1) e-stat 政府統計の総合窓口 <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001015843> 出典において Excel で示された表を、筆者（伊藤）がグラフ化した。
- 2) 斎藤太郎 (2012) 「団塊世代の退職による労働市場への影響～『2012年問題』から考える超高齢社会における働き方」『ジェロントロロジージャーナル』ニッセイ基礎研究所 No.11-020
- 3) 中央教育審議会 (2010) 「教員の資質能力向上特別部会（第7回）配付資料1 審議経過報告（案）」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/attach/1299758.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/attach/1299758.htm)
- 4) 中央教育審議会 (2014) 「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/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)
- 5) 岐阜県「第2次岐阜県教育ビジョン」（平成26年3月策定）第2章 教育を取り巻く状況 4頁 [http://www.pref.gifu.lg.jp/kyoiku-bunka-sports/kyoikuiinkai/seisaku-kikaku/kyoiku-vision/index.data/2nd-vision-all.pdf#search=%E5%B2%90%E9%98%9C%E7%9C%8C%E3%80%8C%E7%AC%AC%EF%BC%92%E6%AC%A1%E5%B2%90%E9%98%9C%E7%9C%8C%E6%95%99%E8%82%B2%E3%83%93%E3%82%B8%E3%83%A7%E3%83%B3%E3%80%8D%EF%BC%88%E5%B9%B3%E6%88%9026%E5%B9%B4%EF%B C%93%E6%9C%88%E7%AD%96%E5%AE%9A'](http://www.pref.gifu.lg.jp/kyoiku-bunka-sports/kyoikuiinkai/seisaku-kikaku/kyoiku-vision/index.data/2nd-vision-all.pdf#search=%E5%B2%90%E9%98%9C%E7%9C%8C%E3%80%8C%E7%AC%AC%EF%BC%92%E6%AC%A1%E5%B2%90%E9%98%9C%E7%9C%8C%E6%95%99%E8%82%B2%E3%83%93%E3%82%B8%E3%83%A7%E3%83%B3%E3%80%8D%EF%BC%88%E5%B9%B3%E6%88%9026%E5%B9%B4%EF%B C%93%E6%9C%88%E7%AD%96%E5%AE%9A)
- 6) 東濃地区小中学校学校基本調査結果（平成26年5月1日現在）
- 7) 「平成27年度採用 岐阜県公立学校教員採用選考試験の概要について」 [http://www.pref.gifu.lg.jp/kensei-unei/kocho-koho/event-calendar/sonota/kyoshokuin/H27saiyo-gaiyou.data/H27saiyou-gaiyou-houdou.pdf#search=%E5%B2%90%E9%98%9C%E7%9C%8C+%E6%95%99%E5%93%A1+%E6%8E%A1%E7%94%A8+%E5%B0%8F%E5%AD%A6%E6%A0%A1+%EF%BC%92%EF%BC%93%EF%BC%93+%EF%B C%92%EF%BC%95%EF%BC%95+%EF%BC%92%EF%BC%96%EF%BC%90'](http://www.pref.gifu.lg.jp/kensei-unei/kocho-koho/event-calendar/sonota/kyoshokuin/H27saiyo-gaiyou.data/H27saiyou-gaiyou-houdou.pdf#search=%E5%B2%90%E9%98%9C%E7%9C%8C+%E6%95%99%E5%93%A1+%E6%8E%A1%E7%94%A8+%E5%B0%8F%E5%AD%A6%E6%A0%A1+%EF%BC%92%EF%BC%93%EF%BC%93+%EF%B C%92%EF%BC%95%EF%BC%95+%EF%BC%92%EF%BC%96%EF%BC%90)
- 8) 横浜市教育委員会編「『教師力』向上の鍵—『メンターチーム』が教師を育てる、学校を変える！—」時事 通信社 96頁
- 9) 佐藤学 (2009)『教師花伝書—専門家として成長するために—』小学館 63頁
- 10) 今津孝次郎 (2012)『教師が育つ条件』岩波書店 60頁
- 11) 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—【主なポイント】」（平成26年3月31日取りまとめ） [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/06/03/1346335\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/06/03/1346335_01_1.pdf)
- 12) 山崎準二「教師教育改革の現状と展望—『教師のライフコース研究』が提起する7つの罪源と〈オルタナティブな道〉—」『教育学研究』第79巻第2号 日本教育学会 41頁
- 13) 小柳和喜雄 (2009) 「ミドルリーダーのメンタリング力育成プログラムの萌芽的研究」『学校教育実践研究（奈良教育大学教職大学院研究紀要）』Vol.1
- 14) 乾丈太・有倉巳幸 (2006) 「小学校教師のメンタリングに関する研究」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』Vol.16
- 15) 岩川直樹 (1993) 「教職におけるメンタリング」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会
- 16) 小柳和喜雄 (2009) 前掲論文
- 17) 小柳和喜雄 (2009) 前掲論文
- 18) キャシー・クラム著 渡辺直登・伊藤知子訳 (2003)『メンタリング—会社の中の発達支援関係—』白桃書房 27頁
- 19) 乾丈太・有倉巳幸 (2006) 前掲論文
- 20) キャシー・クラム著 渡辺直登・伊藤知子訳 (2003) 前掲書 30-47頁
- 21) 乾丈太・有倉巳幸 (2006) 前掲論文

- 22) キャシー・クラム著 渡辺直登・伊藤知子訳 (2003) 前掲書 30-47頁
- 23) 乾丈太・有倉巳幸(2006) 前掲論文
- 24) 横浜市教育委員会編 前掲書 15頁
- 25) 岐阜県教育委員会教育研修課「校内で学び合う風土づくりとして!『メンターチーム』のすすめ」『平成26年度初任者研修の手引 岐阜県の教育を支えるために一小・中学校指導者編一』 13-14頁 <http://www.gifu-net.ed.jp/tmd/kensyu/syonintext/201.pdf>
- 26) 小柳和喜雄(2012)「学校の組織的教育力向上に向けた研修方法に関する研究報告—ミドルリーダー研修を中心に—」『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』第4号
- 27) 中央教育審議会(2010)「教員の資質能力向上特別部会(第7回) 配付資料 審議経過報告(案)」3)と同じ
- 28) キャシー・クラム著 渡辺直登・伊藤知子訳 (2003) 前掲書 248頁
- 29) 岩川直樹(1993) 前掲論文
- 30) 大島純(2008)「教師の学びの新しい可能性—デザイン研究という授業のあり方—」秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『授業の研究教師の学習—レッスンスターディへのいざない—』明石書店
- 31) 津守真・本田和子・松井とし・浜口順子(1999)『人間現象としての保育研究(増補版)』光生館 4-5頁 津守の次の言葉は示唆的である。「ある場面を、あらかじめ、形式的に限定して、他のことが起こっても、それは予定外のことだから、排除しようという心の動きで観察すると、そこで起こっていることの重要性を見逃すことになる。観察の方法が、客観的に、正確に詳細になるほど、他に余力がなくなるので、このような傾向を生みやすい」。