

イングランドの現職教育に関する研究 ーリバプール・ジョン・モア大学のメンター資格認定に焦点化してー

木原成一郎・林 楠*
(2009年11月30日受理)

The study of the Continuing Professional Development in England : Focusing on the Continuing Professional Development through Mentoring with LJMU

Seiichiro KIHARA and Nan LIN

Abstract. This study aims to get ideas for improvement of in-service education for school teachers in Japan compared with the continuing professional development programme through mentoring in England. Recently the Japanese 'Lesson Study' has been popular as the effective method of the continuing professional development in USA and England. The good points of it were making cooperation and collegueness among school teachers when they observed teaching and gave feedbacks each other within their schools. In England mentoring seemed to be important expertise for making cooperation and collegueness between school teachers and was proposed as the continuing professional development programme. The results are summarized as following points. Currently in Japan, middle school teachers are expected to be good mentor for novice school teachers. Besides the reproduction of 'Lesson Study' as traditional Japanese school teachers culture is expected for making collegueness among school teachers. So the continuing professional development for middle school teachers is seems to be crucial for realizing them. Middle school teachers have to get professional development of mentoring, coaching and co-coaching. The function of mentoring is assistance of professional development of novice teachers. Also the function of coaching and co-coaching is assistance of professional development of colleagues. It seems that in the area of curriculum and instruction study, researchers in teacher training providers have to assist school teachers for the continuing professional development concerning mentoring, coaching and co-coaching.

KeyWord. mentoring, coaching, co-coaching, continuing professional development

1. はじめに

2002年2月、中央教育審議会は「今後の教員免許制度の在り方について」を答申した。この答申では、「免許状にある一定の有効期限（例えば10年間）」をもたせる「免許更新制」が検討されたが、他の公務員の人事制度との調整が必要とされ、「更新制を導入することは、なお慎重にならざるを得ない」とされた。ただし、「新たな教職10年を経過した教員に対する研修」が具体化され、同時に「指導力不足教員等に対する人事管理システムの構築」や「分限免職の処分を受けた場合には、免許状を取り上げることができる」ことが規定された。また「新しい教員評価システムの導入」が提言され「各都道府県教育委員会等において教員

の勤務評価について、公務員制度改革の動向を踏まえつつ、新しい評価システムの導入に向け、早急に検討を開始すること」が提言された。この提言された教員の勤務評価制度は人事評価制度として東京都、大阪府、広島県等で実施されることとなった（中央教育審議会、2002）。

続いて2006年7月、中央教育審議会は「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を答申した。この答申は、「教員免許更新制」の導入と「教職大学院制度」の創設、並びに現職研修や指導力不足教員に対する人事管理システム、教員評価の推進を含む包括的な提案を行った（中央教育審議会、2006）。

これらの教員評価と研修が組み合わされた教師

*広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

の資質能力向上政策の結果、「教師は、従来にもまして絶えず評価にさらされ、必要に応じて研修を受けさせられるといった他律的な存在として、位置づけられている」（藤原顕，2007，p.6.）と指摘される。さらに、藤原顕（2007，p.7.）は、教師教育研究の課題として「教師の自律的な力量形成の在り方」を検討し、「そうした力量形成の方途を考えていく」必要があると述べている。

他方で、近年、団塊世代の教師が大量に退職する時期を迎え、大都市を中心に大量の若い教師が新たに採用される状況が生まれている。そのために学校の中堅教師に対して、若い教師がスムーズに教師の仕事ができるように教職に就いてから数年間の間彼らを援助する専門的役割が求められている¹⁾。

この援助の仕事はメンタリングと呼ばれ、教職にとどまらず、医者や看護師、警官等の専門職において新しく職に就いた人々がスムーズに新しい職に参入するように援助する中堅職員の役割を意味している。メンタリングを行う人はメンターと呼ばれ、メンターの典型例は教員養成において教育実習生を指導する学校の指導教員である。このメンタリングは指導教員が教育実習生の成長を援助する場合にとどまらず、学校に新しく参入する若い教員の成長を励ます教員の職能としても必要な力量となってきたのである。

小柳和喜雄（2009，pp.13-14.）は、教師の大量退職が続く現状を踏まえ、新たに設立された教職大学院で、「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る」ため、「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、現職研究とも連動して、教職大学院でどのような育成プログラムが用意できるか」が課題であると述べる。そして、「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」の一つとして「メンタリングの能力」に注目している。さらに、小柳和喜雄（2009，p.22.）は、アメリカの研究者の提案を踏まえて作成したモデルを教職大学院の授業に適用し、「メンタリング力の育成に向けた機能関係モデル」を提案している。

体育科教育の分野でも若い教員や同僚の成長を

援助する中堅教師の役割が、体育科のカリキュラムマネジメントに必要な中堅教員の「組織的協働」の能力として示されている（森敏生，2007）。森敏生（2007，p.26.）は、カリキュラムマネジメントは「目標・内容系列」と「条件整備系列」という二つの系から構成されるとし、体育科のカリキュラムマネジメントの「条件整備系列」を図1のように、「実践コミュニティ」と「目標や条件と作業課題を持ったプロジェクトチーム」が担う「組織的協働」と規定した。図1によれば、この「実践コミュニティ」は「学校内外の研究・開発の協働」を主に分担し、「目標や条件と作業課題を持ったプロジェクトチーム」は学校内の教務担当や各レベルの教師集団や子どもとの「組織的協働」を分担する。

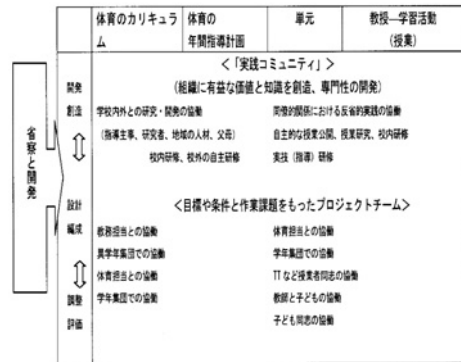


図1 カリキュラムマネジメントの「組織的協働」
(森敏生，2007，p.26.)

森敏生（2007，p.110.）は、体育科のカリキュラムマネジメントにおける「組織的協働」の重要性を指摘している。ただし、彼らが行ったカリキュラムマネジメントの事例研究において、「カリキュラム開発、実施・運営、評価といったマネジメントにおいて『教師の対話と協働』が重要であることは、S先生の語りの多くの部分がかこれに関わるものであったことから伺える。…（中略）理論的にはカリキュラム研究において『教師の対話と協働』はこれまで余り着目されてこなかったテーマでもある。この意味ではこの問題は今後の課題でもある。」とされる。「目標・内容系列」の開発を産み出した「組織的協働」を実現するミドルリーダーとしての教師の活動は重要であるが今後の研究課題とされているのである。

2. 研究の目的

近年イングランドやアメリカでは日本の授業研究が、職場における日常的な同僚による教師同士の授業の観察と批評（フィードバック）を長期的に実施することにより、教師の協働性や同僚性を構築すると共に、授業の力量形成を進める現職教育として注目されている（DFEE, 2001, p.12., Allen D.W., 2005, p.4., 秋田喜代美他編, 2009）。そして、教師が同僚との協働性を形成するために必要な能力をメンタリングとして規定し、その能力を現職教育の研修で養成しようと試みている。

本研究の目的は、コーチングを含むメンタリングの全国的な枠組みを開発すると共に、教員養成の改善と連携しながら、現職教育としてメンタリング能力の養成を進めているイングランドのメンター資格認定の試みを調査することを通して、日本の現職教育の改善への示唆を得ることである。

3. 研究の方法

イングランドのリバプールにあるリバプール・ジョン・モア大学(Liverpool John More University, 以下LJMUと略。)の中等学校保健体育教員養成コース(3年間学部コース, 4年間学部コース, 1年間学士後コース)について、現地調査を2008年3月及び2009年3月に行った。現地で文献の資料を収集すると共に、LJMUの「保健体育教員養成コース運営責任者」の教員や教育実習生と実習生の指導教員の成長を援助する「訪問指導大学教員」(School Experience Tutor)にインタビューを実施した。また「訪問指導大学教員」と共に教育実習生の授業観察を行い、大学が提供するメンター研修会に参加した。さらに、教育実習の指導教員にインタビューし、メンター資格認定制度への感想

を聞くことによりメンター資格認定制度の実態を把握した。

4. イングランドにおける現職教育の近年の展開

4-1. イングランドの教師の専門職基準の枠組み

イングランドでは、教師の生涯を通しての職能発達を見通した「教師のための専門職基準の枠組み(The framework of professional standards for teachers)」が表1のように2007年に提案された(TDA, 2007)。表1によれば、「教師のための専門職基準」には①「教員資格の認定(Qualified Teacher Status, QTSと略)」、②「主な等級の教師(Core, Cと略)」、③「少し上級の教師(Post Threshold, Pと略)」、④「優れた教師(Excellent Teacher, Eと略)」、⑤「上級技能教師(Advanced Skills Teacher, Aと略)」の5つの職能発達レベルが設定されている。

そして、これら5つのレベルは、1)子どもとの関係、服務規程、教師としての成長など関わる「専門家としての特質(Professional attributes)」, 2)授業や評価やカリキュラムの知識・理解と関わる「専門的知識と理解(Professional knowledge and understanding)」, 3)授業の計画や実施、評価など具体的な専門的スキルと関わる「授業計画、専門的スキル(Professional skills)」, という3つの基本カテゴリーからそれぞれ構成されている。

また、先の5つのレベルの職能発達に即して、それぞれ必要な能力基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)が横軸となり枠を構成し、それぞれの枠に、能力基準が示されているという形になっている。具体的にみると、「①Qualified Teacher Status」が教師になる

表1 教師のための専門職基準の枠組み：TDA (2007)

教師のための専門職基準の枠組み (The framework of professional standards for teachers)			
	1) 専門家としての特質	2) 専門的知識と理解	3) 授業計画, 専門的スキル
①教員資格の認定 (QTS)	子どもとの関係, 服務規程, 子どもや同僚・保護者との交流, 教師としての成長	授業, 評価, 教科とカリキュラム, 読み書きと情報, 多様な子どもへの対応, 健康と幸福	授業計画, 授業実施, 学習評価, 授業評価, 学習環境, 同僚との協力
②主な等級の教師 (Core)	(省略)	(省略)	(省略)
③少し上級の教師 (P)	(省略)	(省略)	(省略)
④優れた教師 (E)	服務規程, 教師としての成長	授業, 評価, 教科とカリキュラム, 多様な子どもへの対応	授業計画, 授業実施, 学習評価, 授業評価, 同僚との協力
⑤上級技能教師 (A)	服務規程		同僚との協力

ための資格として求められる能力であり、基準項目を2番目に多く持つ。次の②の「Core」が教師として求められる基本能力であり、1番多く基準項目を持っている。そして、③、④、⑤と職能が発達するに応じて、項目の内容が高度なものになると同時に、項目数は減少していくのである。

4-2. 継続した職能発達ストラテジーの提案

2001年以降、イングランドでは学校の水準向上につながる教員の水準向上のための現職教育が重視され、国家の政策として継続した職能発達ストラテジー（Continuing Professional Development〈以後CPDと略〉Strategy）が打ち出された。現職教育に以後3年間で9200万ポンド（約100億円）が支出されると共に、その支出の効果に対する責任（アカウンタビリティ）が厳しく問われた²⁾。（DFEE, 2001）

このCPDストラテジーは、「以下の6つの鍵となる領域」を提案した。

- ① 個々の教師の職能発達のために更なる時間と機会を作り出すために予算を増加する。
- ② 教師が自分たちの授業に多大な影響を与え、そして特にお互いに援助して学び合うことのできるような成長の機会を選択できるように教師を援助する。
- ③ 教科やスペシャリストリーダーシップの責任を持った教師のための新しいトレーニングを含む機会を増加させる。
- ④ 職能成長のいい実践を確定し励ますと共にそれを他の学校に幅広く普及する。
- ⑤ 職能発達について校長と教師への期待を向上させる。
- ⑥ 職能発達とそれの教授と学習への影響に対して良質の研究と評価を実行し、機能する仕事の証拠を築きあげる。」（DFEE, 2001, p.4.）

第2番目の「教師が自分たちの授業に多大な影響を与え、そして特にお互いに援助して学び合うことのできるような成長の機会」の例として、「学校を基礎とした研究コンサルチア、『職能学習チーム』、日本の長期にわたる学校改善アプローチの要となる『授業研究』（lesson study）」があげられている。そして、これらの共通点は、「すべての教師が参加し一緒に特定の教科と彼ら自身の教授と学習のアプローチを吟味し、彼らの生徒

の達成度と学習のプロセス、彼らの教授方法を結果として洗練する」ことにあるとされている。

つまり、「日本の長期にわたる学校改善アプローチの要となる『授業研究』のように、学校において同僚と日常的に継続して授業を観察し合い、助言をしあう研修形態が注目されているのである（DFEE, 2001, p.12.）。

第3番目に「教科やスペシャリストリーダーシップの責任を持った教師のための新しいトレーニングを含む機会を増加させる。」という提案の中で、これまで職能発達の取り組みが弱かった分野があると次のように指摘している。

「供給された全体の中にははっきりと全国的に弱い部分であるトレーニング戦略が必要な分野もあった。…政府は職歴の最初のトレーニングと最終の双方を重視して探求してきた。つまり教員養成と校長のトレーニングである。ここにはリーダーシップの責任を持つシニアマネジメントのチームに属する人々の質にほとんど又は少ししか探求がなかったのである。結果として校長の志願者は彼らが構築できるマネジメントスキルの基礎を持つことができなかったのである。」（DFEE, 2001, p.13.）

そこで、「リーダーシップの責任を持つシニアマネジメントのチームに属する人々の質」を向上させる取り組みを拡大する方針が提案されたのである。その方略が以下のように示された。

「特にリーダーシップの位置にいる教師が、コーチング、メンタリング、授業観察、トレーニングに必要な分析などのスキルを向上させることを援助する。その結果彼らは同僚を援助することにさらに効果的になるであろう。」（DFEE, 2001, p.13.）

この提案を受け、教師の現職教育において、学校において同僚と日常的に継続して授業を観察し合い、助言をしあう研修形態を担う「リーダーシップの責任を持つシニアマネジメントのチーム」の資質として、「コーチング、メンタリング」が注目され、その全国的フレームワークが提案されることになる。

また、第6番目に「職能発達とそれの教授と学習への影響に対して良質の研究と評価を実行し、機能する仕事の証拠を築きあげる。」とあるように、CPDストラテジーは、支出の効果に対する責

任（アカウンタビリティ）が厳しく問われ、子どもの学習の改善のために効果的な支出であったかどうかの研究が行われたのである。

4-3. 体育分野における継続した職能発達ストラテジーの展開

体育・スポーツ分野でも、CPDストラテジーが具体化され、子どもの学習の改善のために効果的な支出であったかどうかの研究が行われた。

Armour K. M. et al. (2007) は、イングランド中東部にある12校の中等学校を対象にして、2002年から1年間の現職教育研修を受講した体育教師の中から、経歴や研修への感想傾向の異なる8年以上現職経験のある10名（男性5名、女性5名）を選択し、研修が子どもの学習に与えた効果を中心に1年間定期的に半構造化インタビューを行う事例研究を実施した。Armour K. M. et al. (2007) によれば、彼らが参加した学校内外で1年間に実施された体育のCPD研修の効果は以下のように報告された。

「体育教師はインフォーマルなネットワークやコミュニティでお互いに協働的な学習をすることに価値を置いていた。…公式のCPD活動は『私の子ども』や『私の問題』に基礎を置かず問題があった。しかし教師はそこに参加した同僚の専門家と一緒に学習することから公式のCPD活動の不十分さを埋め合わせようとした。しかしながら時間がないことの圧力は大きく、職能発達をすすめるために時間の圧迫を減少させる必要がある。」(Armour K. M. et al., 2007)

イングランドの体育の現職教育（CPD）では、生徒の学習に影響を与えるために、教師の学習をもっと理解した現職教育が必要であるとされる。そして、学校内の肩の張らない「専門家の学習コミュニティ」（professional learning community, 以下PLCと略）が教師の成長を促すと提案されている（Armour K. M. et al., 2007, p.194.）。そして、日常的な授業改善に取り組む「協働的な職能発達」（collaborative professional development）が体育においても生み出される必要があると指摘された（Armour K. M. et al., 2007, p.195.）。つまり、同じ学校や同じ地域の同僚の専門家と一緒に、子どもや授業の課題や改善のアイデアについて日常的に話し合う研修の機会や教師集団を学校の内外に作

る出すことの重要性が指摘された。

イングランドの体育における現職教育（CPD）でも、教師が自律的に同僚と協働して授業の改善に取り組むことを励ます現職教育を実践することが求められているのである。そこでは、「専門家の学習コミュニティ」を学校の内外で作上げる役割を果たす人材が求められてくる。つまり、今体育科に求められる現職研修を実現するためには、「リーダーシップの責任を持つシニアマネジメントのチームに属する人々」(DFEE, 2001, p.13.)を育成することが不可欠ということになるのである。

イングランドでは、そうしたリーダーシップを果たす中堅教師の成長を教員養成の充実と結合し、これまで教員養成において位置づけられてきたメンタリングを、教師の継続した職能発達で求められる知識・技能の一つとして位置づけた現職教育を行っている。

4-4. メンタリングとコーチングの区別と関連

1) メンタリングの定義

Anderson (1995, p.29.) によればメンタリングは以下のように定義される。

①「育てる過程（the process of nurturing）」、②「役割モデルを演じる俳優（the act of serving as a role model）」、③「5つのメンタリングの機能〈教えること〉〈後援すること〉〈励ますこと〉〈カウンセリング〉〈友達になること〉（the five mentoring functions <teaching, sponsoring, encouraging, counseling and befriending>）」、④「職能発達、そして個人発達に焦点化すること（the focus on professional and/or personal development）」、⑤「進行中のケアリングの関係（the ongoing caring relationship）」

第1の「育てる（nurturing）」とは、ガーデニングの比喩で使用される観念である。それは、養育者の手助けとは成長のための環境を提供することであり、どのように助けることが最上かを決定しながら育てられる人の人格全体のことを考えることである（Anderson, 1995, pp.29-30.）。

第2の「役割モデルを演じる俳優」とは、新参者たちにどのような者になるかの意識を提供することである（Anderson, 1995, p.30.）。

第3にあるように、メンターは、その必要が生じた時に5つのメンタリングのいくつか又は全て

を示すことができるように用意していなければならない (Anderson, 1995, p.30)。

第4に、メンタリングは、職能発達、そして個人発達に焦点化されうる。ただし、メンタリングの影響の範囲はメンタリングの関係の中で多様でありうる (Anderson, 1995, p.30)。

第5に、ケアリングの関係が同様に重要である。メンタリングの中で我々が主張する関係は良き身代わりの保護者と大人びた子どもの関係に似ている (Anderson, 1995, p.30)。

2) コーチングの定義

Wisker (2008, p.9.) によれば、「コーチングは、伝統的な学習や教授方法とは異なり、非指示的な方法であり、コーチングを受ける人が自分自身の発達を制御し、目的を確定して達成し、スキルを向上させ、規律と動機を発達させることができるように励ますことである。」と定義される。

ただし、単にコーチングは非指示的な指導の技術であるだけでなく、その背後に「人は潜在能力を備えた存在であり、できる存在である。人はよりよい仕事をするを望んでいる。」(菅原祐子, 2003, p.31.) という「コーチングの人間観」がある。つまり、コーチになろうとする人は、この人間観を含めてコーチングを理解する必要があるという。

コーチングの特徴は次のように述べられる。

「ある個人の生活の全ての側面を見る全体的な過程である。通常1対1または小集団内で行われる。ある個人が彼ら自身の目標を設定し達成することができるように援助する方法である。ある個人に成功するための足台に気づくように指導する手段である。自己の気づきを増加させる方法である。教育や仕事場、個人の発達のための効果的な道具である。」(Wisker G. [et al.], 2008, p.9.)

3) コーチングとメンタリングの相違

Wisker (2008, p.9.) によれば、「『コーチング』と『メンタリング』の言葉は、しばしば交換可能な言葉として用いられる」という。二つの実践の間に類似性があるというのである。つまり、「双方とも1対1の関係であり、教育や職場に共通したものであるし、個々人が学び発達することを援助することに関係している」という。また、「多くの組織の場合、メンターがコーチングの役割を実行している」ために、この2つの実践が混乱して理解されているという。

しかしながら、コーチングはメンタリングといくつかの鍵となる点で異なっている。Wisker (2008, p.9.) によれば、「伝統的にメンタリングは、一定期間にわたり個々人の発達を描きその旅程の中の段階と転換点を精査するものであった。メンターの役割は一般に、その専門性や社交性の点でメンタリングを受ける人よりも『経験をつんだ人』の誰かによって実行される。メンターは、しばしばメンタリングを受ける人と同じ専門集団やグループに所属しているがメンタリングを受ける人が旅立つ旅程を既に旅行してきた誰かなのである。」

これに対して、コーチの役割はコーチングの方法を十分に知っている誰かによって行われる。Wisker (2008, p.9.) によれば、「コーチはコーチングを受ける人より『年長者』であったり、より経験をつんだ専門家である必要はない。コーチングはコーチングを受ける人を既に設定された旅程へと指導することではない。しかしコーチングを受ける人が望ましい目標と方向を最初に決定することによって、自分自身の旅程を確実にし遂行することができるようにするものなのである。」

つまり、メンターはメンタリングを受ける人が経験する内容を既に経験している必要があるが、コーチは、コーチングの方法を身につけていれば、コーチングを受ける人の経験を経験していなくてもその役割を果たせるというのである。コーチングの場合、コーチングを受ける人の主体性や動機がメンタリングの場合より重要な意味を持つと思われる。

5. メンターの資格認定

5-1. リバプール・ジョン・モア大学におけるメンターの資格認定

LJMUは、「メンタリングを通した継続した職能発達プログラム (Continuing Professional Development through Mentoring with LJMU)」の中に教員養成のメンター研修会を位置づけ、メンターの資格認定を行っている。

このプログラムは、LJMUの教育実習校のメンターであれば無料で受講できる専門職課程の「LJMU表彰」コースと「教授学習アカデミー表彰」コース、さらに有料で1年間の教員養成コースの授業を3科目履修することで取得できる学術課程

表2 LJMUの認定コースにおけるメンタリングの段階（下線は引用者）、LJMU（2008）

段階が発達していく計画の全体像				
段 階	原 則	段階の記述	専門的な知識と理解	専門性の認可のための記録の基礎となる証拠の型
申し込み前に必要な自己評価	学校や個人が教員養成（と将来の成長）に参加している人々に何を準備するように要求しているか：について考える	初任教師が授業を始める最初の2年間に教員養成の枠内でメンタリングを行うことに洞察を加え準備する	教員養成のメンタリングの技能と過程に気づく 教員資格、キャリア・エントリー・プロフィール	学校への焦点化、足場作り 教員養成の経験と諸問題 認可
<u>成長しつつあるメンター</u>	学校に配属された教育実習生を促し援助するためにチューターとして効果をあげるようにするために教師がする必要あること：を実行する	<u>経験のある同僚に支えられて教育実習生をメンタリングする新人メンター</u>	<u>メンタリング技能（キューリー〈Curee〉の枠組み）</u> TLA第1段階：役割と責任を含んでメンタリングの一般的な側面を理解し知識を活用する	メンタリング過程の経験の記録 専門家としての承認 認可
<u>効果的なメンター</u>	教員養成と学校の開発のための支援の双方でメンターが自分の学校内で効果的であるために必要な知識や技能や理解を：省察し実行する	継続して実のある時間を効果を挙げて一人かそれ以上の教育実習生をメンタリングした経験と自信のあるメンター、 <u>教室を越えて学校内でメンタリングに貢献している</u>	メンタリング過程の知識 <u>メンタリング・コーチングの技能（キューリー〈Curee〉の枠組み）</u> TLA第2段階：メンタリング過程とそれに影響を与える要因への深い理解	全グループのメンタリング過程の諸経験の記録と省察経験の記録 専門家としての承認 認可
<u>高等なメンター</u>	教員養成機関や他の学校等と関わって働いているところで教員養成と現職教育の発展を促進するうえで実践者として効果を挙げるためにメンターが必要とする必要な知識と技能と理解を：実行し遂行する	<u>プロフェッショナル・メンターや教育実習コーディネーターとして他のメンターを管理することのできる高等なメンター</u> 。学校の絶え間のない状況にメンタリング専門能力を適用する	高い技能 アクション・リサーチの方法 <u>コーチング・コーチングの技能（キューリー〈Curee〉の枠組み）</u> TLA第3・4段階：実践家の研究、アクションの探求、事例研究	事例研究・アクションリサーチ メンターの役割の分析と反省的評価 アクションリサーチ 専門家としての承認 認可

の「学士後資格」コースに分かれている（LJMU, 2008）。「学士後資格」コースには、各20単位に相当する「教育におけるメンタリング」「メンタリングとコーチングの開発」「学校と組織体の改善のための協同的コーチングの開発」という授業が開設され、さらに必要な単位をとり論文を執筆することで修士の資格を取る道が開かれている。

表2は、リバプール・ジョン・モア大学のメンターの資格認定コースの認定の段階を示している（LJMU, 2008）。具体的には「成長しつつあるメンター」から「効果的なメンター」そして「高等なメンター」へと高度化するとされている。この「成長しつつあるメンター」は「経験のある同僚に支えられて教育実習生をメンタリングする新人メンター」であり、「メンタリング技能」を身につけることが求められる。次の「効果的なメンター」は、自分の「教室を越えて学校内でメンタリングに貢献し」「メンタリングとコーチングの技能」を持つことが求められる。さらに「高等なメ

ンター」は、「教育実習コーディネーターとして他のメンターを管理することのできる高等なメンター」であり、「コーチングとコー・コーチングの技能」を身につけることが求められる。

表2によれば、LJMUの認定コースの各段階で求められる「専門的な知識と理解」として、「メンタリング技能」「メンタリングとコーチングの技能」「コーチングとコー・コーチングの技能」という「キューリー〈Curee〉の枠組み」が示してあった。この「キューリー〈Curee〉の枠組み」とは、2001年のCPDストラテジーにより打ち出された「教科やスペシャリストリーダーシップの責任を持った教師のための新しいトレーニングを含む機会を増加させる」（DFEE, 2001）という提案を具体化する全国的枠組みとして開発されたものである。

5-2. メンタリングの全国的枠組みの開発（CUREEのナショナル・フレームワーク）

図2は、メンタリングの全体像を示した模式図

である。これはメンタリングの全国的枠組みであり、民間の機関である、「教育の研究成果活用センター（Centre for the Use of Research and Evidence in Education, CUREE, キュurer）」が教育技能省や教師発達局（TDA）の委託を受けて開発したものである。キュurerが開発した全国的枠組みでは、中堅教員が継続した教師の職能発達の過程で身につけるべき職能を「メンタリング」と「スペシャリスト・コーチング」と「コー・コーチング」が重なり合った能力と規定したのである。

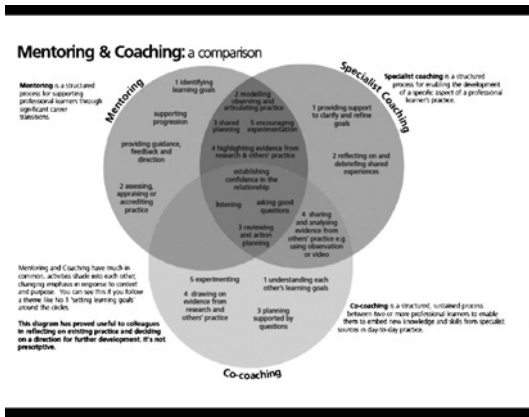


図2 メンタリングの全体像, LJMU (2008)

5-3. 資格認定の中核となる概念:メンタリング, コーチング(スペシャリスト・コーチング), コー・コーチング(Collaborative (Co)-coaching)

表3は、資格認定の中核となる概念である「メンタリング」と「スペシャリスト・コーチング」さらに「コー・コーチング」の概念を説明したものである。この表3で「メンタリング」は「重要な経歴の転換点を通して専門性学習者を援助するための構造的で持続的な過程」とされ、活用される役割によって、初任者のための「導入教育のためのメンタリング」と新しい役割を果たす同僚のための「前進のためのメンタリング」と同僚の成長を妨げる問題解決のための「挑戦のためのメンタリング」に分けられている。

この「メンタリング」に含まれる活動は表3の「何を」に示されている。下線を引いた「8. 実践の評価と励ましと認定。」は「コーチング」や「コー・コーチング」にはない「メンタリング」独自の技能である。メンタリングは、教員養成や初任者研修という制度において資格を付与する活

動であるため、教育実習生や初任者の「実践の評価」が含まれているのである。

また、下線を引いた「3. 能動的に聞く」「4. 気づきを向上させるために実践に関して、モデルを見せ、観察し、考えをはっきり言い、討論する。」「5. 学習経験を共有する。例えば、観察やビデオ視聴を通して」という3つの活動は、「メンタリング」と「スペシャリスト・コーチング」と「コー・コーチング」に共通して含まれる活動である。

スペシャリスト・コーチングは、コーチングともよばれ「専門性学習者の実践の特定の側面を発達させることができるようにする構造的で継続的な過程」とされている。つまりある分野にすぐれた教師が同僚の授業力量の向上を援助する職能である。そして、資格認定に必要な「スペシャリスト・コーチング」に関する活動が表3に示されている。

コー・コーチングは、「2人以上の専門性学習者が日々の実践の中で特定の資料から新しい知識やスキルを埋め込むことができるようにするための構造的で継続的な過程」とされ、同僚同士が協働して実践を高め合うためにお互いに授業を観察し省察を深める活動を援助する職能である。そして、資格認定に必要な「コー・コーチング」に関する活動が表3に示されている。

表3によれば、メンタリングとコーチングとコー・コーチングの3つに共通した活動は「3. 能動的に聞く。4. 気づきを向上させるために実践に関して、モデルを見せ、観察し、考えをはっきり言い、討論する。5. 学習経験を共有する。例えば、観察やビデオ視聴を通して」であった。メンタリングとコーチングのスキルを示した表4によれば、この「3. 能動的に聞く」とは、以下の4点であるとされている。①「沈黙を用意し価値づける。」②「実際に言われたことに集中する。」③「注意を合図するために肯定的なボディランゲージを使用する。」④「思考を強化し価値付けし再度枠付けするために、同じ言葉を使用して、言われたことを再演する。」

この4点の第1番目「沈黙を用意し価値づける」は、質問した後は沈黙することで相手自身の考えを引き出すことの重要性を理解することである。第2番目の「2）実際に言われたことに集中する」

表3 資格認定の中核となる概念（下線は引用者）、LJMU（2008）

中核となる概念：Centre for the Use of Research and Evidence in Education（CUREE）			
	メンタリングは重要な経歴の転換点を通して専門性学習者を援助するための構造的で持続的な過程である。	スペシャリスト・コーチングは、専門性学習者の実践の特定の側面を発達させることができるようにする構造的で継続的な過程である。	コー・コーチングは、2人かもっと多くの専門性学習者が日々の実践の中で特定の資料から新しい知識やスキルを埋め込むことができるようにするための構造的で継続的な過程である。
なぜ？	導入教育のためのメンタリングは、新しい学校に参加した専門性学習者を援助するために使用される。初任者のためにはこれはまた専門性全体への導入教育をも含んでいる。 前進のためのメンタリングは、新しい役割が生み出す責任やその役割が意味する価値を理解するために、その役割の要請に応じて専門性学習者を援助することに使用される。 挑戦のためのメンタリングは、専門性学習者が前進を妨げる重要な諸問題を明らかにすることができるようにするために使用される。	スペシャリスト・コーチングは、学校と教師が以下のことをするために使用される。 ・行われた実践を見直し洗練する。 ・教授と学習のレパトリーを開発し拡大する。 ・もう一つの教授と学習のストラテジーを紹介し実験する。 ・教科や学校全体に、開放的な文化を開発することを援助する。例えば、専門性の実践をお互いに支えたり批判したりすること。	コー・コーチングは、それぞれの参加者が日々の実践の中でスペシャリストの投入したものに関係づけることが出来るように、自発的で構造化された連携を援助し支えるために、学校と教師によって使用される。
何を？	メンタリングは、以下のように、専門性の役割の間を効果的に渡ることを促進し豊かにする活動を含む。 1. 学習目標を確定し前進を支える。 2. 学習者の学習全体のコントロールが増加するように発達させる。 3. 能動的に聞く。 4. 気づきを向上させるために実践に関して、モデルを見せ、観察し、考えをはっきり言い、討論する。 5. 学習経験を共有する。例えば、観察やビデオ視聴を通して。 6. 指導やフィードバック、必要な時には方向付けを提供する。 7. 見直しをし行動計画を提案する。 8. 実践の評価と励ましと認定。 9. ある範囲の援助を間に入ってまとめる。	スペシャリスト・コーチングは、以下のように、教授と学習のある特定の側面、リーダーシップ実践のある側面の発達を促進し豊かにする、そのような活動を含む。 1. 学習目標を確定することを援助する。 2. 学習全体に渡って学習者のコントロールを強化する。 3. 能動的に聞く。 4. 気づきを向上させるために実践に関して、モデルを見せ、観察し、考えをはっきり言い、討論する。 5. 学習経験を共有する。例えば、観察やビデオ視聴を通して。 6. 学習や教授、又はリーダーシップを共有し、質問を通して援助する。 7. 見直しと行動計画を援助する。 8. 共有された経験を省察し、報告を受ける。	コー・コーチングは、以下のように反省的実践を促進し豊かにするような活動を含む。 1. 特定の目標をお互いに発達させ理解する。 2. 学習全体に渡って学習者のコントロールを支える。 3. 能動的に聞く。 4. 気づきを向上させるために実践に関して、モデルを見せ、観察し、考えをはっきり言い、討論する。 5. 学習経験を共有する。例えば、観察やビデオ視聴を通して。 6. 学習や教授、又はリーダーシップを共有し、相互の質問を通して援助する。 7. 相互に行動計画を援助する。 8. 学習経験と証拠と研究、異なった実践の例の分析を共有する。

表4 メンタリングとコーチングのスキル（下線は引用者）、LJMU（2008）

メンタリングとコーチングのスキル：メンターとコーチは以下のことを学ぶ		
メンター	スペシャリスト・コーチ	コー・コーチ（Collaborative（Co）-coach）
1. 学習者に感受性鋭く関わり、信頼と自信を創り上げるために同意された過程を通して働く。	1. 学習者に感受性鋭く関わり、信頼と自信を創り上げるために同意された過程を通して働く。	1. 学習者に感受性鋭く関わり、信頼と自信を創り上げるために同意された過程を通して働く。
2. 実践の中で会話を通して専門的能力を形作る。	2. 実践の中で会話を通して専門的能力を形作る。	2. 学習に情報を与えるために専門家の力量を利用する。
3. 指導と実践と研究からの証拠に関連させる。	3. 研究と教授法の実践を支える証拠への接近を促進する。	3. 成長を具体化するために研究と実践から証拠を利用する。
4. 専門性の学習者の別の目的に取りかかる機会の範囲をまとめる	4. 専門性の学習者と協力して活動を適合させる。	4. 協同コーチングの目標を理解すること。
5. 専門性の実践を観察して分析し、省察して明らかにする。	5. 専門性の学習者の実践を観察して分析し、省察して明らかにする。	5. お互いの実践を観察して分析し、省察して明らかにし、それを協同で解釈する。
6. 失敗と成功から学習を可能にする情報とフィードバックを提供する。	6. 失敗と成功から学習を可能にする情報を提供する。	6. 失敗と成功から学習を可能にする情報を提供する。
7. 専門性の学習全体にわたって学習者のコントロールを行う	7. 最初から専門性の学習の中で独立心を育成することを促す。	7. 誠実に参加して相互に学習する。
8. 気づきを生じさせ、信念を探索させ、結果を理解させ、解決を探索し関与するための開放的な質問を使用する。	8. 気づきを生じさせ、信念を探索させ、自分自身の計画に到達するよう専門性の学習者を励まし、結果を理解させ、快活策を開発するための開放的な質問を使用する。	8. 気づきを生じさせ、信念を明らかにさせ、専門性の学習者がそれらを省察することができるようにするための開放的な質問を使用する。
9. 能動的に聞く ・沈黙を用意し価値づける ・実際に言われたことに集中する ・注意を合図するために肯定的なボディランゲージを使用する。 ・思考を強化し価値付けし再度控付けするために、何か同じ言葉を使用して、言われたことを再演する。	9. 能動的に聞く ・沈黙を用意し価値づける ・実際に言われたことに集中する ・注意を合図するために肯定的なボディランゲージを使用する。 ・思考を強化し価値付けし再度控付けするために、同じ言葉を使用して、言われたことを再演する。	9. 能動的に聞く ・沈黙を用意し価値づける ・実際に言われたことに集中する ・注意を合図するために肯定的なボディランゲージを使用する。 ・思考を強化し価値付けし再度控付けするために、同じ言葉を使用して、言われたことを再演する。
10. 実践を評価と認可の枠組みに関連させる。	10. コーチングと他の公的な関係の間に緩衝地帯を設定する。	10. 経験と職員階層、権力や友情という現在の関係を除外する。

は沈黙するための具体的なスキルである。菅原祐子（2003, pp.112-113.）によれば、質問をした後は黙って相手の答えを待つことが必要であるが、我々が待てない理由は人間の話す速さが聞く速さより遅いため相手が話している時に我々は他のことを考えてしまうことにあるという。そして、菅原祐子（2003, pp.112-113.）は、積極的に待つために「話題集本法」を用いて質問の準備をすることを提案している。「話題集本法」は「相手の話を聞きながら、①話の方向性を確認する。②相手の論拠を検証する。③論点を整理する。④非言語的コミュニケーションの背景を知る。表情や身体の動きなどを観察し、相手が心理的にどういう状態にあるのかを察知する。」というものである。

第4番目の「4）思考を強化し価値付けし再度枠付けするために、同じ言葉を使用して、言われたことを再演する。」とは、相手の本音を引き出すスキルである。菅原祐子（2003, pp.94-97.）によれば、相手の話を聞く時に自分の「観念」とらわれることを避けるために、「相手の話の中からキー・ワードをみつけ、そのキー・ワードを繰り返す方法」が有効であり、自分の言葉を繰り返された相手は理解されたと感じ、自分の本音を語りやすくなると述べている。

6. 日本の現職教育への示唆

イングランドでは、教師の生涯を通しての職能発達を見通した「教師のための専門職基準の枠組み」(TDA, 2007) が提案され、教師はこの基準に基づいて職能を発達させることが求められる。そしてこの基準に到達して職能を高度化したことを認定されることにより、各個人は昇級や昇任を遂げてゆく。これは「教師のための専門職基準の枠組み」という他律的な基準により研修を強制させられるシステムであると思われる。

しかしながら、このような職能発達を達成するためには、中堅教師が若手の成長を支援する「メンタリング」や、ある領域に秀でた教師が他の教師のその領域の成長を支援する「コーチング」、さらに同僚の教師同士がお互いに成長を支援しあう「コー・コーチング」と示された職能が必要であるとされる。

ここには、いかに他律的な研修システムである

うとも、教師の職能発達を達成するためには、教師自身が協働して授業を観察し批評し合う同僚との日常的な研修形態が重要であり、その研修を組織する中堅教師の役割が必要となることが示されている。

現在日本では、中堅教師に対して若い教師がスムーズに教師の仕事ができるように援助する役割が求められている。同時に、自律的な同僚性を前提とした学校における授業研究という日本の教師文化を再生することが求められている。その鍵は、新任教員の成長を励ますメンタリングと同僚の成長を見守り励ますコーチング、学校全体の教師の成長を組織するコー・コーチングという職能を中堅教師に育成することにあるように思われる。

教科教育の分野でいえば、日本に現在も組織されている地域ごとの教科別研究会や学校の同僚教師、サークルによる授業研究において、教科指導の知識や技能に加え、「メンタリング」や「コーチング」、さらに「コー・コーチング」という職能を中堅教師に育成するために、教員養成に携わる研究者が意図的に援助する必要があるように思われる。

本研究で残された課題として、LJMUの現職教育でメンタリングの認定を受けた教師が、「専門家の学習コミュニティ」を学校の内外で作り上げる役割を実際に果たすことができているのかどうかを把握することが求められる。イングランドの先行研究では、体育における継続した職能発達では、教師が自律的に同僚と協働して授業の改善に取り組むことを励ます研修形態が求められていた。LJMUの現職教育でメンターの資格認定を受けた教師が、こうした研修形態の実現にどのような役割を果たしているのかを明らかにすることが求められる。

〈付 記〉

本研究の一部は、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤B）（課題番号17300195，研究代表者・中井隆司，及び課題番号21300221，研究代表者・木原成一郎）の補助を受けて行われた。

〈謝 辞〉

本研究の調査にご協力いただきましたMrs. Julie Moneyを始めとするリバプール・ジョン・モア大

学の教員と学生及び教育実習校の先生ならびに生徒の方々に記して謝意を表します。

〈注〉

- 1) 東京都では、「東京都として、その資質・能力の保証ができる教員を、採用から計画的に育成するための若手教員育成のための研修プログラムを開発する。」(東京都教職員研修センター, 2009, p.89.) という方針の下, 採用後5年目から10年目の教員を対象として, 「授業力」を高めると共に「他の教員を指導する資質・能力を有する教員を育成する。」ために, 「東京教師道場」を2006年4月1日に開講した。「東京教師道場」の研修期間は2年間である。その2年間に約800人の指導を受ける若手教員と約200人の優れた指導力を有する中堅教員が参加し, 中堅教員が若手教員の授業実践を観察し批評を行う授業研究を年間10回以上行っている。これに加えて「東京教師錬成道場」を開設し, 若手を指導する中堅教員つまりメンターの研修を行っている(東京都教職員研修センター, 2009a)。
- 2) イングランドでは現職教育の用語として「In-service Education」と「Professional Development」の二つが用いられる。「In-service Education」は, 一般的に現職教育を示す用語であり, 教師が継続的に自分たちのスキルを最新ののものにする自発的な過程を意味するとされる。この「In-service Education」の用語で示される現職教育として, 1988年に当時の教育省のベーカー大臣が, 政府の費用負担で1年に5日間の研修をすべての学校に義務付けた「ベーカー・デイ」と呼ばれる制度が有名である。「In-service Education」で示される現職教育の内容は, すべての教師に新しく必要となる共通の話題が中心とされるという(Farrell M. et al., 1995, pp.115-116.)。これに対して, 「Professional Development」は「In-service Education」と同じ意味で用いられることもあるが, 特に以下の意味で用いられることもあるという。つまり, それは, 単にコースや研修に出席することではなく, 継続的で個人的な省察やアクション・リサー

チにより教師の役割について生涯全体を通して学習する過程であり, 各個人の専門職業意識についての態度や見方をもたらすものである(Farrell M. et al., 1995, pp.177-178.)。「Professional Development」は「職能発達」や「職能成長」と訳されるが, 本稿では「職能発達」と表記することとした。

〈引用・参考文献〉

- 秋田喜代美他編(2009)『授業の研究, 教師の学習』明石書店。
- Allen D. W. et al. (2005), *Collaborative peer coaching that improves instruction: the 2 + 2 performance appraisal model*, Alyce C. LeBlanc.
- Anderson E. M. (1995), *Toward a conceptualization of mentoring*, Kerry T. et al. ed., *Issues in Mentoring*, The Open University.
- Armour K. M. et al. (2004) Professional development in primary physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9 (1), pp.3-21.
- Armour K. M. et al. (2007) Effective Professional Development for Physical Education: The Role of Informal Collaborative Learning, *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, pp.177-200.
- 中央教育審議会(2002)「今後の教員免許制度の在り方について」(中央教育審議会答申, 2002年2月)
- 中央教育審議会(2006)「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(中央教育審議会答申, 2006年7月)
- DFEE (2001) *Learning and teaching, A strategy for professional development*, DFEE publications
- Farrell M. et al. (1995) *The Blackwell Handbook of Education*, Blackwell Publishers.
- 藤原顕(2007)「現代教師論の論点」GD編『学びのための教師論』勁草書房, pp.1-25.
- 岩川直樹(1994)「教職におけるメンタリング」
- 稲垣忠彦他編『日本の教師文化』東京大学出版会, pp.97-107.
- 木原成一郎・林楠(2009)「海外の『現職教育』に学ぶ—イングランドのメンター資格認定の試み—」『体育科教育』第57巻, 第9号, pp.54-57.
- LJMU (2008), *A Learning Journal: Mentor Recognition & Accreditation*, pp.1-33.

- 森敏生 (2007) 「カリキュラムマネジメント概念の拡張と概念モデルの構成」『体育科教育におけるカリキュラムマネジメントに関する研究』(科研費補助金報告書, 研究代表者: 森敏生)
- 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』第1号, pp.13-24.
- 菅原祐子 (2003) 『コーチングの技術』講談社現代新書.
- TDA (2007) *Professional Standards for Teachers*, Training and Development Agency for Schools.
- 東京都教職員研修センター (2009) 「東京都公立学校教員研修体系の再編・整備に係わる基本方針」『平成21年度研修案内』 p.89.
- 東京都教職員研修センター (2009a) 「東京教師道場について」『教員の質の向上に関する調査研究』国立教育政策研究所.
- Wisker G. [et al.], (2008), *Working one-to-one with students: supervising, coaching, mentoring, and personal tutoring*, Routledge.