

学校における社会福祉メンタリング発展の可能性

——英国メンタリング政策をもとに——

鈴木 麻里子

(流通経済大学)

1. はじめに

日本に「メンタリング」の概念が導入され始めた1990年代当初、メンタリングとは、ビジネス界における社員育成モデルであった。基本的には新入社員がより早く、所属する会社の雰囲気や文化、伝統などを理解し、仕事のノウハウを覚え、一人前の社員として有意義に働けるよう、組織的に支援や助言を行うものと捉えられていた。またミドル・マネージャーがその後続くキャリア・アップのためとしても活用されてきた。これは藤井らが「メンター」を「職業人生上の『師』と言えるような人物で、あなたに目をかけてくれて、相談にのったり、仕事を教えてくれたりして、あなたの能力を伸ばし、キャリアの発展を支援してくれる人」¹⁾と定義していることから、この当時の解釈が理解できよう。

そもそも「メンター」という言葉の語源はギリシャ神話に由来する。神話に登場する賢者「メンートル」が、オデッセウス王の良き相談相手であり助言者であったという物語から発展し、経験の浅いものに対し、豊かな経験を生かして助言や指導、援助を行う人物を意味する言葉として「メンター (mentor)」と使用するようになった。一方「メンター」のもとで育成が図られる対象者を「メンティ (mentee)」もしくは「プロテジェ (protégé)」と呼ぶ(本稿では「メンティ」を使用する)。ここから派生し、メンターとメンティの関係によって人的資源や能力の開発を行うことを「メンタリング (mentoring)」と呼ぶようになった。

日本においては、いまだ多くのメンタリングはビジネス界あるいは職業上の文脈で論じられることが多く、そのことによって本来のメンタリングの効果を限定的なものとしてしか活用できていないことが指摘できる。つまり、米国や英国²⁾のいわばメンタリング先進国においては、それは単なるビジネスモデルとして展開されているわけではない。例えば学校教育における学習支援、地域の貧困層への支援、若者への就業支援など、メンタリングの行われる領域は日本のそれと比べると実に幅広い。さらにこれらは政策的に実施すること、つまり予算を配分し、人員を配置することで、より効果的な発達支援が可能となっている。特に英国においてはその活用場面は教育の現場で顕著であり、学校現場では多くの「メンター」が活躍している³⁾。

他方、日本における教育に関するメンタリングは、例えば横浜市の教職員による「メンターチーム」を活用した教員人材育成の報告がある⁴⁾。また、榊原は、学校におけるOJTの観点から

メンタリングを取り上げ、新規採用教員の中途離職の増加や「燃え尽き」となった中堅教員の問題に対し、メンタリングの活用を提言している⁵⁾。もちろん、これらの実践的な活動によって人材育成の観点で効果を上げていることは非常に有意義であり、今後も発展的な組織作りが大いに期待できる。しかしながら、ここで指摘したいのは、これらはいずれもビジネスモデルを教育現場に応用した職業上の発達支援のためのメンタリングであり、そしてメンタリング先進国の米国や英国で行われているメンタリングと比較すれば、極めて一面的な事例に過ぎないと言わざるを得ない。

このことを踏まえ本稿ではまず、メンタリングには大きく2つの領域があり、それは青少年の健全な発達支援を目的に展開した社会福祉型のメンタリングと、企業内や専門職の人材育成を目的として展開したキャリア・アップ型のメンタリングであることを述べたい。そして日本の教育現場においては、キャリア・アップ型の専門職人材育成でその活用が認められるだけで、社会福祉型のメンタリングにいたってはまったく考慮されてこなかった現状を指摘したい。この事実は「教育と福祉の連携」という意味においても憂慮されるべきことであると同時に、この社会福祉メンタリングを調査することは、今後の「教育と福祉の連携」の在り方においても一抹の示唆を与えられると考えている。

本稿では、まずメンタリング理論の展開を把握したい。その上で学校教育における社会福祉メンタリングの導入に成功し一定の教育効果を上げた英国のメンタリング政策について調査し、さらには日本の教育現場における社会福祉メンタリングの発展の可能性を検討していこうと思う。

2. メンタリング理論

(1) メンタリングの領域

渡辺直登は「メンタリングは大きく3つの領域でプログラムとして行われてきた⁶⁾」としている。第1は、非行防止など社会支援を目的としたメンタリング、第2は、教師・看護師・警察官など主に対人サービスを行う専門職養成のためのメンタリング、第3は、企業の中の人材育成を目的としたメンタリングである。これを受けて筆者は、メンタリングは主に2つの領域で活用されていることを指摘した⁷⁾。つまり、渡辺が述べた第1の社会支援は、青少年の更生という福祉を目的としており、最終的には就職支援が含まれてはいるものの、直接的な「職能」の要素は含まれていない。一方第2、第3の領域は、対人サービスの専門職とそれ以外という違いはあるが、「職能」を身につける、または向上させるという、いわゆる「キャリア」に関する共通の概念である。ゆえに、メンタリングの領域としては「社会福祉領域」と「キャリア領域」の大きく2つがあり、さらに「キャリア領域」には「専門職養成」と「企業の人材育成」の2分野に分けて考えるのが妥当であると考え(図1)。

また、両領域は「年長者と若年者」が「1対1」で「一定期間継続して」という構図においては共通している。しかし、キャリア領域では、メンターは上司や少し年齢が上の同僚が、メンティにはキャリアの浅い新人が対象となる点に特徴がある一方、社会福祉領域においては、メンターは地域住民やコミュニティの先輩が担い、メンティは問題を抱えた青少年である。この点に

キャリア領域と社会福祉領域における相違点があげられ、この2つを分けて考える必要がある(表1)。

そして、「はじめに」でも指摘したように、日本の教育現場におけるメンタリングはビジネスモデルを応用したキャリア領域のみでの実践である。つまりキャリア領域は現在教育現場での導入が図られてきているが、一方の社会福祉領域についてはほとんど検討されてはいない。

では次に、この両領域における定着の度合いの相違をより明確にする意味においても、両領域の理論についてまずは整理しておきたい。

図1 メンタリングの領域

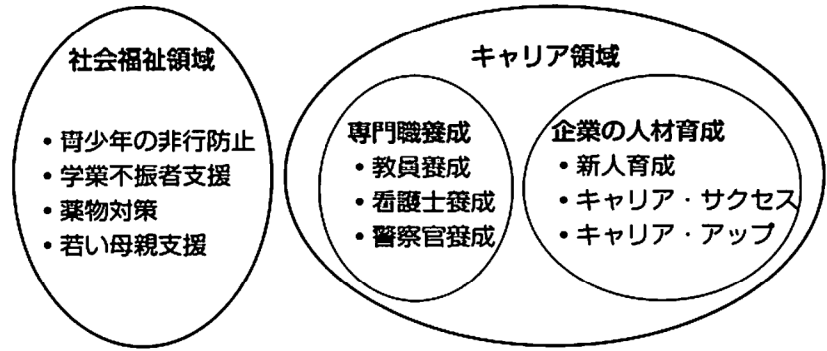


表1 メンタリングの領域別内容と対象

	社会福祉領域	キャリア領域
メンター	地域住民、成功した人物	上司、同僚
メンティ	問題を抱えた青少年	キャリアの浅い新人
目的	青少年の健全な育成	職業上のキャリア支援
手法	1対1での助言、支援	1対1での助言、支援

(2) キャリア・メンタリングの理論

まずは日本においてもすでに実践されているキャリア・メンタリングの理論について述べたい。企業の人材育成としてのメンタリングは、1970年代後半、アメリカにおいて経営組織を中心にメンタリング研究が始まったことにある。1980年代になると、メンタリングの複雑な諸相に迫ろうと研究がさらに盛んになった。その当時、メンタリングの諸機能を解明するため、詳細な面接調査をおこなったKram⁸⁾は、その機能を「キャリア機能」と「心理・社会的機能」に分類し、それぞれを表2のようにまとめている。

表2 メンタリングの諸機能

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
やりがいのある仕事の割り当て	

さらにKramは、メンタリングにおいてメンターとメンティの関係性に着目し、その関係性には4つの発展的な段階があることを明らかにした(表3)。そしてKramは、「『開始』『養成』『分離』『再定義』の4段階の進行を支援すればするほど、メンター関係は個人の発達とキャリアの進展を後押しするであろう⁹⁾」と結んでいる。つまり、メンタリングは一定期間の関係性を継続し、時には反発することで、関係性を強固なものとし、それによってより発達支援の効果が現れるとしている。

なお、その後Mullenら¹⁰⁾が、高等教育機関の博士課程におけるメンタリングに、Kramの4段階モデルを当てはめて再検討を試みている。その結果、メンティになる意思のあるものはメンタリング関係の必要性を十分に理解してはいるものの、「開始段階」においては有効に関係性を開始する方法を、「養成段階」においては効果的な養成方法を、「分離段階」においてはより分離

表3 メンター関係の4段階

段階	期間	定義
開始段階	6ヶ月～1年	関係が始まり、それが両者にとって重要になる。 メンティ：ファンタジーが具体的な期待になる。 メンター：やりがいのある仕事、可視化を提供する。
養成段階	2年～5年	キャリア的機能と心理・社会的機能が最大限に発揮される。 双方ともに関係性から恩恵を得る。意義ある相互作用の機会と回数が増える。
分離段階	6ヶ月～2年	構造的な役割関係や感情面での大きな変化がおきる。 メンティ：自立的に仕事をする機会を望むようになる。 メンター：メンタリング機能を果たす機会が減少し、積極的な相互作用が途絶える。
再定義段階	不定	分離を経て関係性が終了するが、同僚（ピア）同士の交友に近づく。 双方とも、分離へのストレスが減少し、新しい関係性が形成される。

を緩和させる方法を、「再定義段階」においてはそもそも再定義をする方法を十分理解していないと述べた。つまり、Kramの4段階モデルそのものについては否定こそしていないが、各段階のメンタリング関係において、必ずしもその内容が充足されているわけではないと指摘している。

(3) 社会福祉メンタリングの理論

次に、社会福祉の領域におけるメンタリングであるが、渡辺かよ子が米国を中心にその成り立ちや世界的な広がりについて詳しく言及している。渡辺はメンタリングを「成熟した年長者であるメンターと、若年のメンティが、基本的に1対1で、継続的定期的に交流し、適切な役割モデルの提示と信頼関係の構築を通じて、メンティの発達支援を目指す関係性」¹¹⁾と説明した上で、問題を抱えた青少年を対象に、「専門家ではないごく普通の市民」つまり地域の「大人」が、青少年の更生や救済のために支援を行うこととして述べている。これは児童福祉の観点から、米国1980年代に展開したメンタリング運動に端を発するものであり、貧困による教育格差や非行問題を抱えた少年少女たちを救済する目的で行われるプログラムである。そして現在においてメンタリング・プログラムは米国だけではなく、世界各国、特に英語圏においてその広がりをみせている¹²⁾。

この領域におけるメンターの役割について、Cullingfordは「その役割は多岐にわたる。アドバイザーであり、サポーターであり、コーチであり、さらには評価者でもある」¹³⁾と述べている。これは先のKramが提示したキャリアにおけるメンタリングの機能と同様、社会福祉の領域においてもメンタリングには多様な機能があることを意味している。

また渡辺は、「メンティと見知らぬメンターとの出会いから、両者の関係性の構築・発展とその終焉による関係性の再定義に至る支援・促進を行うメンタリング・プログラムの構造プロセス」を「①参加者募集→②スクリーニング→③マッチング→④ガイダンス→⑤モニタリング→⑥経験の共有→⑦プログラムの評価」¹⁴⁾の7つの過程によって構成されていると述べている。

つまり、社会福祉領域においてもキャリア領域と同様に、メンターとメンティが初期の段階では人間関係を構築することをめざし、分離や終焉の経験を経て再定義することによって発達支援を行っており、これは「1対1」の関係で「一定期間」行うというメンタリング特有のものとして、

領域にかかわらず行われるプロセスであると考えてよい。

(4) キャリア・メンタリングと社会福祉メンタリングの相違

では、これら2領域における具体的な相違点は何か。キャリア・メンタリングにおけるメンティは、自身に「職能」という明確な目的があるため、積極的にメンターとかがかかわろうとする。一方、社会福祉メンタリングでは、メンティは問題を抱えた青少年であり、彼らはむしろ大人の支援を排除しようとする。ゆえに、メンターとメンティの組み合わせ（マッチング）において配慮すべき点には大きな違いがある。たとえばKramは「開始段階」において、「シニア・マネジャーが支援やガイダンスを提供する力量を持っているがゆえに、賞賛と尊敬に値するというファンタジーが出現する」¹⁵⁾と述べており、初めからメンターに対し尊敬の態度が示されている。しかし、社会福祉メンタリングは、開始段階は全く見知らぬ他人同士であることが前提であり、その「出会い」を通して発達支援を行っていくものであるとしている。つまりキャリア・メンタリングにおいては、早い段階からメンターは「尊敬」の対象となるが、社会福祉メンタリングにおいては、メンタリングを通して、メンターに「尊敬」の念を持つようになる。すなわち、この「出会い」こそが、社会福祉メンタリングの最大の特徴といってよい。地域の成熟した大人が、青少年の健全な育成をめざし、積極的に問題のある児童生徒と「出会い」、それを前提に人間関係を構築していくというプロセスこそが社会福祉メンタリングの目的である。そして、これこそが日本において社会福祉メンタリングが展開しない理由であると考えられる。見ず知らずの人間を学校へ招き入れることへの抵抗感、地域の大人の学校教育への不参加、「成熟した地域の大人」の不在など、日本の教育を取り巻く環境を見れば、おのずと学校が「出会い」を拒む理由は考えられる。

ところが、この社会福祉メンタリング・システムを独自に開発し、一定の教育効果を上げたのが英国である。英国においては、米国からのメンタリング概念が導入された1990年代以降、積極的に政策的な展開を行い、さらには「ラーニング・メンター」と呼ばれる学校現場で活躍するメンターを登場させるまでにいたった。このことは日本における社会福祉メンタリング導入と展開の可能性に大いに示唆を与えてくれよう。

以下、英国における教育におけるメンタリングの動向を、特に社会福祉メンタリングに着目し、述べていきたい。

3. 英国におけるメンタリング

(1) 英国におけるメンタリングの動向

英国は1990年代以降、政策的にも実践的にも独自の発展を遂げている。それが「ラーニング・メンター」と呼ばれる児童生徒の発達支援組織の展開に現れているのであるが、まずは英国におけるメンタリングの動向を述べる。

Millerは、青少年の育成を目的としたメンタリングは、1980年代の米国におけるメンタリング運動を起源とし、それが英国、オーストラリア、カナダなどの英語圏に広がりを見せたとし

ている。さらに英国においてその発展は青少年の就業の場面にあるとする。1990年代初頭、米国の企業メンタリングの広がりとともに英国にも登場し、1994年にはNMN (National Mentoring Network) が設立され、続いてNMC (National Mentoring Conference) が組織された。さらに、1997年に労働党政権に移行してからは、メンタリングに関する組織や活動が急速に普及した¹⁶⁾。

同じく Miller は、1997年、当時のDfEE (the Department for Education and Employment) が、NMN常勤のネットワークコーディネーターに対し、資金提供に合意したことを挙げ、さらに翌年には当時の教育大臣が各教育政策において、メンタリング支援の実態に関する概要を公表したという事実をもとに、当時の政府がメンタリング政策に積極的であったことを指摘している。なおこのとき公表されたメンタリング支援の実態調査の報告は、その効果として「18歳から24歳の失業者に対し、新たな雇用の機会を提供する」「高等教育への進学を促進する」などの結果が得られた¹⁷⁾、としている。さらにDfEEのみならず、1999年には内務省もメンタリング政策に乗り出し、各地域に存在する「コミュニティ・メンター」の活動を促進するため、The Active Community Unit を設立したことも例に挙げている。当時の内務省によるメンタリング政策は、メンタリングが行われている地域の調査をはじめ、メンターの募集及び研修に関する調査、青少年犯罪や薬物、ホームレスなどの社会問題に取り組むメンターの育成などを目的としていた。当時は各省庁が独自にメンタリング政策を展開していたが、2000年になるとメンタリングに着目する政府各局が中心となり、横断的な調査も行われた。さらに2001年から2004年には、メンタリング政策に対し予算措置もあったことから、メンタリングは政策的にも大きく飛躍し、「ラーニング・メンター」を各学校に配備するまでに至った。なお、「ラーニング・メンター」については後述する。

以上がメンタリングに関する政策的な概要である。1990年代の英国メンタリング萌芽期は、「若者の就業」が主たる目的として行われていたことから、そこに社会福祉領域とキャリア領域が明確に存在していたとは言い難い。変化が見られるのは2000年頃であり、このころからキャリア、社会福祉の両領域の違いが明確になってくる。それは教員養成メンタリングについて述べた Warren の調査¹⁸⁾からもわかる。

教員養成メンタリングは、1988年教育改革法に基づく一連の教育改革における教員養成改革の中から登場した。1989年、教員養成は高等教育機関から学校を基盤とする方向へと転換したことを受け、教員養成課程をもつ高等教育機関は、新たに学校との協力関係を築き、学校を中心とした教員養成をすること、つまり「学校を基盤にした教員養成 (School-based initial teacher training)」を行うことになった。このような転換の中で、トレーニングを受ける実習生を支援する教師に「メンター」という呼称が与えられたのである。そしてこの新しい役割のもとで、教師を志す若者は専門的な資質の開発を目指すことになった。

Warrenは、この新しい支援体制である教員養成メンタリングを、「20世紀最後の10年」と「21世紀最初の10年」で違いがあると指摘している。具体的には1992年～1995年と2004年～2006年の2つの期間において、違う側面を持った体制によって行われていたという。1992年～1995年は、まだメンタリング体制が初期の状態であり、また学校を基盤とした教員養成も十分ではなく、試行錯誤の段階であった。メンティである現場実習生は、1年間の80%の時間を学校で過ごし、残

りの20%を高等教育機関で過ごしていた。この間、現場実習生には奨学金が支払われ、また実習生を受け入れている学校側にも別途資金が支払われていた。さらに実習生を指導するメンターにも手当が支払われていた。つまり、この当時は実習生がより早く学校へ就業できるようにするための支援としてメンタリングは行われていた。しかしこれらの支援体制は、学校現場には大きな負担を与える上、さらに財政面においてあまりにも費用がかかる割に、思うような効果が得られないとの反発を受け、1995年に変更を余儀なくされた。

2004年～2006年の期間では、実習生が学校で過ごす時間と高等教育機関で過ごす時間はコントロールされなくなった。代わりに実習を行っている学校の校長と高等教育機関の指導教員がより密接に連携をとる方針をとるようになった。これにより1つの学校が1つの高等教育機関から複数の実習生を受け入れることとなり、1人のメンターが同時に複数人の実習生の指導に当たることになった。すなわちメンターへの負担は増大したが、メンタリングが実習生の速やかな就業を目的とした支援ではなくなり、実習生が教員として必要なキャリアを積むことを目的とした支援、つまりキャリア・メンタリングへと変更になった時期と捉えられるのである。

つまり、2000年前後を境に、メンタリングは単なる「若者の就業支援」ではなくなり、キャリア・メンタリングと社会福祉メンタリングへとその目的と内容を変更していったと考えられる。キャリア・メンタリングは「学校を基盤とした教員養成」の中で、教員としてのキャリア・アップ支援を目的とした展開に発展し、社会福祉メンタリングは「コミュニティ・メンター」の整備と「ラーニング・メンター」の導入による青少年支援へと変化させていったのである。

以下、社会福祉メンタリングにより焦点を絞り、英国において社会福祉メンタリングがどのように展開していったかについて述べたい。

(2) 社会福祉メンタリング——コミュニティ・メンター

英国において、社会福祉メンタリングは「コミュニティ・メンター」という名称のもと、地域社会を中心に広く行われている。コミュニティ・メンターは、キャリア・メンターとは違い、基本的にはボランティアで無報酬である。コミュニティ・メンターがいつどのような背景によって登場したかの詳細はいまのところ定かではないが、英国においてその発展がみられたのはやはり1997年以降である。Parsloeらは、コミュニティ・メンタリングの発展の事例として「100 Black Men」という組織を取り上げている¹⁹⁾。「100 Black Men」の発祥は1963年の米国ニューヨークであり、都市部に居住するアフリカ系アメリカ人たちが、自らが属するコミュニティをより良いものへと発展させるため、その方策を話し合うためのミーティングが開かれたことがスタートとされている。この構成メンバーは、当時社会的に成功を収めた黒人たちであり、彼らは生活の質がより良いものとなること、コミュニティが将来的に発展し保障されることなどを求め、そのためのプロジェクトを計画し実行に移していった。そのプロジェクトが、自らがメンターとなり、若者にとって尊敬の対象となることを通して、都市部の抱える青少年問題を解決するものであった。その後この組織は2009年には、103都市で1万人の会員を持つ組織へと発展していった。

「100 Black Men」が英国に導入されたのは1997年のバーミンガムで、これが初めての海外支

局であった。さらに4年後の2001年4月にはロンドン支局が開局された。英国の中でも特にバーミンガムは移民の多い都市である。そのため貧困層も多く、多発する青少年犯罪が課題であった。バーミンガム支局のメンバーもニューヨークと同様、ビジネス界で成功を収めたもの、あるいは現在成功の過程にいるものである。ここでの彼らの活動の対象は、アフリカ系カリビアン少年少女および青年である。「100 Black Men」のメンバーは、さまざまな教育機関において活動を行い、2005年には刑務所内でのメンタリング・プログラムを作成し実践するまでに至っている²⁰⁾。

「100 Black Men」と同様の活動を行うメンター組織は英国各地に存在し、その地域のコミュニティ・センターを中心に、青少年支援活動を行い、その活動内容も組織によって多様である。Parsloeらはコミュニティ・メンターによる活動内容を次の4つの形式に分類して述べている²¹⁾。

- ① Befriending (助けること)——コミュニティにおいて孤立状態にあるものに対し、信頼関係を築き、社会活動へ参加できるようメンタリングを行う。
- ② Employment mentoring (雇用のためのメンタリング)——学業成績不良により雇用の機会のない生徒に対して、地元の企業等と連携するなどして、メンタリングを行う。
- ③ Positive action (積極的活動)——マイノリティ・グループに対し、積極的な社会参加を促すことを目的としている。前述の「100 Black Men」はこれに当たる。
- ④ Social inclusion (社会参加)——学校にも行かず就労もしていない若者、いわゆるニートを対象としたメンタリングで、再び学校や雇用環境へ参加することを目的としている。

以上、コミュニティ・メンターの活動内容について述べた。近代化した都市部におけるコミュニティ問題に対し、メンタリングは今後も活用され、発展することが大いに求められていることは言うに及ばない。

(3) 学校現場に導入された社会福祉メンタリング——ラーニング・メンター

これらのコミュニティ・メンターの活動と実績を評価した当時の労働党政権は、学校現場におけるコミュニティ・メンタリングの導入を図った。これが「ラーニング・メンター」である。現在でこそラーニング・メンターは雇用関係にあるメンターであるが、その登場は1993年に始まった「ビジネス-教育連携」事業であり、その当時はボランティアとしての活動であった。これが正規の教育システムの中に組み込まれたのは、1999年の「Excellence in Cities (EiC)」においてである。1997年の政権交代以降盛んになるメンタリング政策の流れを受け、当時の教育大臣はEiCプログラム実施の主要政策として「ラーニング・メンター」を学校に設置することを発表した。

そもそもEiCとは、都心部が抱える教育的課題に対してとられた政策である。先にも述べたが英国の都心部には主にエスニック・マイノリティや英語を母語としない家族が多数居住している。そのことは、子どもたちが十分な教育が受けられない、反社会的行動をとる、学習についていけない、といった課題を包含していた。さらに両親も低所得者層が多く、ゆえに子どもたちも

恵まれた労働条件のもとでの就業は難しく、低所得による教育格差が広がるという悪循環に陥っていた。これに対処するため政府は、2001年に2億ポンド、2002年にはさらに3億ポンドの予算を計上し、EiCプログラムを実行するにいたった。その間、1300校の中学校と3600校の小学校がプログラムの対象となり、これにより一定の教育的効果を上げたと、英国政府は見解を示している²²⁾。以下、Farmeryの調査²³⁾をもとにラーニング・メンターの役割と効果について述べる。

EiCプログラムの3本柱として挙げられるのが、①ラーニング・メンターの配置、②ラーニング・サポート・ユニットの設置、③シティ・ラーニング・センターの設置、である。当時のDfES (2001, Department for Education and Skills) はラーニング・メンターの主要な領域として、「①児童生徒の出席日数の改善、②児童生徒の学習に対する障壁を取り払うこと」を示している。ここでいう「学習に対する障壁」とは、まさに「家庭での問題」のことであり、ラーニング・メンターは児童生徒の個人的な問題にまで踏み込んだ支援が期待されていた。

しかし、登場した1999年当時は、ラーニング・メンターに対する理解不足から、十分な活動がなされていなかった。その理由として、未知の新しい役職に対し、かける資金が膨大であること、伝統的なメンタリングのスキルや知識から抜け出せず、新しいメンタリングの手法が開拓できなかったことなどが挙げられている。また、1999年当時、ラーニング・メンターに対する政府当局の説明は「個々の児童へのアドバイスとガイダンス及び若者が教育に留まるよう支援すること」としており、その具体的な方策やプロセスなどの説明はなされていなかった。ラーニング・メンターが配置された学校も、その当時はメンターの十分な活用法がわからず、結局は各クラスにおいてアシスタントと同様の業務を行わせるにすぎなかった。

そこで、このような状況を抜け出すため、Farmeryはラーニング・メンターの調査を行い、ラーニング・メンターとしてアプローチすべき内容を①ラーニング・メンターの領域の明確化、②メンターチームのタイムテーブルの開発、③児童生徒に関する記録のシェア、④ラーニング・メンターを必要とする児童生徒群の選抜、⑤保護者及び児童生徒のためのミーティングルームの設置、⑥教員との情報の共有、⑦保護者と児童生徒へのメンタリング・サービスの内容の提示、と示した。

さらにラーニング・メンターの基本方針を①良好な人間関係のモデルとなること、②課題を抱える子どもたちが、大人を信用し、また学習に意義を見出せるよう支援すること、③個々の子どもたちに対し、社会的、感情的、教育的な面でのサポートを行うこと、とした。

そしてFarmeryは、これらの活動の拠点としてラーニング・メンター・ルームの設置を求め、その環境は①読書や音楽が聴けるよう静かなエリア、②食事エリア、③クラスで指示されている課題ができるテーブル、④プレイ・エリア、⑤オフィス・エリアがあることを提言している。

これらの調査をもとにラーニング・メンターの理解とその活動は徐々に進展し、EiC政策のなかでも主要な取り組みとしてその存在が広く認知されることとなった。

また、Parsloeらはラーニング・メンターが重視して行う活動内容を4つに分類し、次のように提示している²⁴⁾。

- ① 従来の教師の活動を補助し、特に生徒指導に関する教育サービスを提供する。生徒の家族

に対しても支援し、社会参加を促したり学習環境を整えさせたりする。

- ② エスニック・マイノリティで形成されている生徒の人間関係を重視し、ここに属する若者が社会的に不利な状況にならないよう、条件を整備し支援する。
- ③ ターゲットとなるエリアが良好な環境へ変化していくと、問題を抱えた青少年が減少してくるが、その過程においても地域の教育担当者と密に連携をとり、さらに支援を深めていく。
- ④ 青少年への学習の機会を提供してくれる機関とのパートナーシップを構築し、ともに働き、青少年への教育サービスの向上を図る。

その後、EiC 政策は「Children's Workforce」へと引き継がれ、その実行担当は「the new Children's Workforce Development Council (CWDC)」となった。ラーニング・メンターは EiC に引き続き、Children's Workforce でも雇用され、その活動を続けている。2005 年には英国政府発行の政策文書である緑書「Every Child Matters」が発表された。その当時 1 万 2000 人のラーニング・メンターが雇用されていたが、この「Every Child Matters」においても Children's Workforce は重要な政策として述べられており²⁵⁾、このことからラーニング・メンターの活躍が非常に高く評価されていることがうかがえる。

4. 日本におけるメンタリング発展の可能性

以上述べた英国におけるラーニング・メンターを制度として学校に定着させるまでの過程を踏まえ、日本の学校現場におけるメンタリングの可能性を考察したい。先にも指摘したが、現在日本の学校現場における「メンタリング」あるいは「メンター」の呼称は、特に初任者の教師教育という限定された文脈の中で使用されている場合が多い。つまり、キャリア領域についての展開である²⁶⁾。

本稿において着目したい点は、社会福祉メンタリングの手法を学校現場に導入し、さらに定着させるための展開についてであるが、それを述べるにあたり、日本において社会福祉メンタリングが導入されてこなかった要因について考察したい。

社会福祉メンタリングの特徴に「出会い」があり、そしてこの「出会い」こそが、日本に社会福祉領域のメンタリング定着を阻害する大きな要因の 1 つとして考えられることは先にも述べた。渡辺は日本におけるメンタリング・プログラム構築の課題として保護司制度のようなメンタリングと類似の制度があることを述べたうえで、そこにメンタリング研究の知見を活かしていく必要性を述べている²⁷⁾。しかしこの社会福祉メンタリングを学校教育に活かすとすると、「社会福祉」自体が学校教育と離れたところで行われているという現実も課題の一因と考えられよう。つまり地域の民生委員や保護司は青少年の健全な育成や更生を担当する地域住民ではあるが、彼らを積極的に学校へ招き入れ、問題のある児童生徒と「出会い」を前提とした人間関係の構築をすぐさま導入することが可能であるとは考えにくい。

このような我が国の現状を鑑みたうえで、日本が学校教育に社会福祉メンタリングを導入する

に際して検討すべき点を提示したい。英国でのラーニング・メンターの成功を事例とし、その検討課題として次の4点を挙げる。

第1に、地域に多様に点在する青少年育成支援者の把握と統合である。渡辺も言及していたが、メンターと類似の制度としての保護司があるが、これは法務大臣からの委託である。一方、地域の子どもたちの健全な育成を支援する民生委員の児童委員は厚生労働大臣からの委託である。さらに2008年に文部科学省により開始されたスクールソーシャルワーカー（SSWr）事業があるが、これは各自治体の教育委員会が公募をすることによって決まる。いずれも青少年の健全な育成を学校教育とは違う立場で支援しているにもかかわらず、連携や共働は全く考慮されてはこなかった。これらを社会福祉メンターとして、一定のメンタリング・プログラムによる実践が図られる必要がある。

第2に、このことを実現させるためには、各省庁そのものの連携である。英国においては「メンタリング」をキーワードに各省庁横断的な調査を行っている。それによってコミュニティ・メンターの活性化が図られたという経緯がある。各省庁の共通の見解がなければ保護司も民生委員もSSWrも青少年の発達支援を行うメンターとしてその役割を担うことは難しい。

では、既存の制度ではなく新たに独自のメンター制度を構築し、学校へ導入することは可能であろうか。

第3として、財政的な支援が挙げられよう。ラーニング・メンターの成功にはボランティアではなく正規の教育システムとすることで雇用関係を築いたことにある。正規の学校教育プログラムとして位置づけ、責任の所在を明確にすることで、メンタリングの効果はより高まると考えられる。

最後に、地域の社会福祉メンターを学校教育へ導入する大義名分を明確にすることである。そもそも社会福祉メンターを学校教育に導入する必要があるのか、という問いがあろう。それに対しては、先にも述べたSSWr事業が示唆している。SSWrは文科省の「問題を抱える子ども等の自立支援事業」から発展し、2008年にはさらに15億円の予算を計上し、進行している事業である。このことから、社会福祉的知見を備えた人物を学校教育に参加させ、児童生徒の発達支援に貢献してもらいたい思惑は十分に述べられている。既存の学校教育制度だけでは解決が困難な課題に対し、社会福祉という新たな領域を導入する方策が必要であることをより明確にしていく必要がある。

以上、英国におけるメンタリング、特に社会福祉メンタリングが学校教育へ定着するまでの事例をもとに、日本における社会福祉メンタリング発展の可能性を検討した。その結果、日本においては社会福祉メンタリングの必要性は確認できたが、その定着に至るまでにはクリアすべきプロセスが多く、現状においてはその実現にはまだまだ時間を要すると言わざるを得ない。

5. おわりに

本稿においては、メンタリングにおける理論と、それをもとに独自に発展した英国のメンタリング政策をもとに、日本におけるメンタリング、特に社会福祉領域におけるメンタリングの可

能性を検討した。

しかしながら、本稿においてはメンタリングの理論と英国での政策展開を主眼に置いたため、メンタリングそのものの具体的な手立て、つまり学校現場における臨床的事項や、メンターの資質能力、研修の在り方など、実践的な内容までは言及できなかった。今回調査した英国の政策的動向をもとに、今後はより踏み込んだ学校現場での実践的なメンタリングの手法とその効果について検証していく予定である。さらにはそれをもとに、日本における社会福祉メンタリングの展開を検討することを通して、教育と福祉の連携の在り方についても考察していきたい。

- (1) 藤井博、金井壽宏、関本浩矢 (1996) 「ミドル・マネージャーにとってのメンタリング——メンタリングが心的活力とリーダーシップ行動に及ぼす効果——」『ビジネスレビュー』44巻2号、一橋大学産業経営研究所、50頁。
- (2) 本稿において英国は、連合王国のイングランドとウェールズを指すものとする。
- (3) 鈴木麻里子 (2004) 「英国メンタリング政策の実際——St. Bernadette's School の事例から——」『教育行財政研究』第31号、51 - 56頁。研究ノートに当時のメンターたちの具体的な活動を記載した。たとえば、「ダンス・メンター」「SENメンター」「ICTメンター」などである。
- (4) 横浜市教育委員会編著 (2011) 「『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。
- (5) 榊原禎宏 (2009) 「OJTとメンタリング」浅野良一編『学校におけるOJTの効果的な進め方』教育開発研究所、64 - 67頁。
- (6) 渡辺直登 (2001) 「産業・経済変革期の職場のストレス対策の進め方 各論1. 一次予防(健康障害の発生の予防) 教育、研修・メンタリング・プログラム」『産業衛生学雑誌』43巻、198頁。
- (7) 鈴木麻里子 (2012) 「初任者研修におけるメンタリング——教員を対象としたメンタリング——」『流通経済大学スポーツ健康科学部紀要』第5号、30頁。
- (8) 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。原著はKathy E Kram, *MENTORING AT WORK: Developmental Relationships in Organizational Life*, 1988.
- (9) Kram (2003)、81頁。
- (10) Carol A. Mullen and Dale H. Schunk (2012), *Operationalizing Phases of Mentoring Relationships*, in Sarah J. Fletcher and Carol A. Mullen, *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*, SAGE.
- (11) 渡辺かよ子 (2009) 『メンタリング・プログラム 地域・企業・学校の連携による次世代育成』川島書店、1頁。
- (12) Andrew Miller (2002), *Mentoring students & young people*, Kogan, p.3.
- (13) Cedric Cullingford (2006), *Mentoring as Myth and Reality: Evidence and Ambiguity*, in Cedric Cullingford, *Mentoring in Education*, Ashgate, Surrey, pp.2 - 3.
- (14) 渡辺かよ子 (2009)、3頁。
- (15) Kram (2003)、63頁。
- (16) Miller, 2002, pp.12 - 17. 1900年代初頭にその原型は見られるが、ここでは近代メンタリングとしてのその発展について述べる。

- (17) Miller (2002)、14頁。
- (18) Sue Warren, “A decade of Change? Mentor Groups Acting as Communities of learners”, *Evidence and Ambiguity*, in Cedric Cullingford, *Mentoring in Education*, 2006, p11 - 32.
- (19) Eric Parsloe and Melville Leedham (2009), *Coaching and Mentoring 2nd edition*, Kogan Page, p.47.
- (20) 100 Black Men Birmingham UK web サイト (<http://www.100blackmen.org.uk/>)、2012年12月26日最終閲覧。
- (21) Parsloe and Melvill (2009), p.46.
- (22) Cunningham, M. Joana Lopes and Peter Rudd (2004), *National Foundation for Educational Research*, Evaluation of Excellence in Cities/Ethnic Minority Achievement Grant (EiC/EMAG) Pilot Project. National Foundation for Educational Research, pp.v - viii.
- (23) Farmery, C. (2006), ‘*Learning Mentorship in the Primary School*’, in Cedric Cullingford, *Mentoring in Education*, Ashgate, Surrey, pp.122 - 133.
- (24) Parsloe and Melvill (2009), pp.50 - 54
- (25) DES (2005) *Supporting the new agenda for children's services and schools : the role of learning mentors and co-ordinators*, in *Every Child Matters*, p.3 に「1999年以来、ラーニング・メンターは子どもたちを学習環境へ引き戻し、小中学校の教育においてその基準を引き上げるという、重大なる貢献をもたらしてきた」と述べられている。
- (26) なお、大学の導入教育や就職活動の場面などで「先輩」が「後輩」に対して自身の経験を生かして支援することをメンタリングと称する場面もあるが、これは「1対1の関係」「一定期間」といった条件をクリアしているとは言い難いところもあり厳密にはメンタリングは成立していないため、本稿においては対象とはしない。
- (27) 渡辺かよ子 (2009)、207頁。

[Abstract]

The study of mentoring for students and young people in school
—— based on Mentoring Policy in the UK ——

SUZUKI, Mariko

Ryutsu Keizai University

This research aims at examining mentoring for young people in school. In Japan, the mentoring has been performed only on the career context. However, mentoring has various functions that are not only career but also the social welfare context. The case of UK is used in order to examine this subject. The mentoring of UK which has been accomplished original development based on mentoring theory and practice. And, mentoring has been taken in for the policy since 1997 when the Labour Party acquired political power. It was introduced to solve the working problem by young people's poverty at the beginning. After that, mentoring developed also into the educational domain, it has greatly been utilized also at the teacher training course and community and the school spot.

Theoretically, mentoring encompasses different phases ; it is being related with a career, and also related with social welfare. This study focuses the social welfare mentoring. The social welfare is described based on a "Community mentor" and a "Learning mentor". Especially, Learning mentor demonstrates an effect on a social problem, and is highly evaluated. Learning mentor appeared in EiC (Excellence in Cities) in 1999, and the purpose was to support the ethnic minority of the large cities of UK. Now, it inherits to 'Children's Workforce' and the Learning mentor is necessary for educational support.