

# 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

—メンターリングを中心に—

小柳 和喜雄

(奈良教育大学 教育実践総合センター)

## A Preliminary Research on Leadership Development Program for Middle Leaders, -A Focus on Building Capacity of Mentoring-

Wakio OYANAGI

(Center for Educational Research and Development, Nara University of Education)

**Abstract :** It becomes new agenda how the outcome by school is evaluated. So we often pay attention to leadership of head teacher and to the way of school management. However, if we want school to become the true learning organization, we should focus on not only the leadership of head teacher, but also the leadership of middle leader.

This paper aims to clarify the way to support the professional development of middle leader through some precedent researches. Especially it is identified the role as mentor teachers at school influences on the professional development of middle leader. Also it is found it is necessary for us to prepare for adaptive mentoring program and to set professional development school.

キーワード：教師教育 Teacher Education, リーダーシップ Leadership, メンター・ティーチャー Mentor Teacher

### 1. はじめに

現在、教師の指導力不足の問題や、スーパー・ティーチャー、エキスパート・ティーチャーなど呼ばれる優れた教師を認定し正当に評価しようとするのが話題になっている。その動きとあいまって、都道府県で教員評価が試行されている。そして教員採用試験受験者の減少と新任教員の離職率の増加などと連動して、新採用教員の資質能力低下への危惧が言われ、教師の職能成長を継続的に支援していく研修の必要性が掲げられている。その関係から教員免許の更新性の動きも出てきている。さらに、教員養成系の大学においては、教員としての資質能力の養成に責任を示すため、到達目標を明確にした教員養成の指導が求められ、大学院においても実践的な力量を示す専門的な資質能力の育成に重点を置く教職大学院の設置が検討されてきている<sup>1)</sup>。

また、教師1人の力では対応しきれない複雑化し多様化する教室における諸問題、保護者とのトラブル、教職員間でのトラブルなどに対応していくために、学

校組織自体を自己点検し、また外部評価なども導入することにより、学校・地域・家庭が連携して組織としての学校を見直し、共に作っていかうとする学校評価の動きも起こっている。

本研究は、このように現在進められつつある教師の質の確保、教師の職能成長を支援する動き、そしてそれを組織的に支援していける学校の組織力を培っていく動きに対して、ミドルリーダーの養成に目を向け、そのための機会としてメンター・ティーチャーの役割が果たす職能成長への効果、学校組織への波及効果に着目した。

現代的な教育課題に挑んでいく際には、学校組織で取り組んでいく「学習する組織」「組織として教育力を持つ学校」の構築を検討していくことが重要である。そして、実際に「学習する組織」「組織として教育力を持つ学校」をリードしていくためには、現在試みられている校長のリーダーシップや、課題の解決に向けて組織として現状を見つめなおしていく学校評価の取り組みに加えて、世代ごとの教師の課題や教師個人のプロフェッショナルとしての成長をとらえ、それを支

援していく教師のライフコース研究や教師の成長を支援する研修が必要となる。その際、とりわけこのような課題に挑んでいくためには、将来の管理職、また将来のスーパー・ティーチャーとなりうるキーパーソンとしてミドルリーダーの層を厚くする取り組みが重要であると考えている。

先行研究と関わる本研究の位置づけは以下のとおりである。現在、「学習する組織」「組織として教育力を持つ学校」の構築に向けて、「校長のリーダーシップ」「学校評価」「教師のライフコース」「教師の成長と研修」といったなど多くの先行研究が存在している<sup>2)</sup>。そして、これら先行研究のうち、「学習する組織」「組織として教育力を持つ学校」を実現していくために、「教師が互いに学びあうことー同僚性」が重要であることが言及されている。そして「学校における中堅教師の役割」など、ミドルリーダーの機能と可能性について言及するものもいくらか見られる。しかし貴重な戦力として期待されているミドルリーダーではあるが、直接研究の対象とし、その組織的・体系的な養成に関わって言及している研究は、現在のところ手薄な状態にある<sup>3)</sup> (図1参照)。そこで、本研究では、ミドルリーダーの組織的・体系的な養成の方法に着目した。そして、その中でも、ミドルリーダーに求められる資質能力のうち、先行研究でも掲げられ、実際に取り組まれてきている新任教師や同僚への指導力、影響力、組

織力の根底にあるメンターリング力に着目した。新任教員や同僚の相談にのりながら自分を見つめなおし、自己研鑽していくことに寄与するメンターリング力が、ミドルリーダーの内面からの職能成長に大きく寄与する部分であると考えたからである。

すなわち、なぜ本研究が、ミドルリーダーのメンターリング力に着目するのか？それは、他の教員を組織し研究を進め、各ミドルリーダーが、図1のように対象に応じてメンターリング力1 2 3を發揮し、「教員組織の関係の構築からはじめ、その関係の中でボトムアップ的に思考し、チームで行動し、自分たちの課題を自分たちで越えていく納得のいく成果へつなげていくことが学校組織の基盤を作っていくうえで有効と判断したからである。また、このようなメンターリングが、外から来るミッションの遂行によって培われていくリーダー性よりも、自己実現や自分の内面からの成長と関わってリーダー性を身につけていくミドルリーダーの養成が重要であり、そのミドルリーダーの姿から引き出される学校への波及効果も学習する組織としての学校を築いていく上で重要であると判断したからである。

このため、本研究では、教師教育におけるミドルリーダー育成に関する予備的研究として、メンター・ティーチャー育成に焦点化し、資質能力としてメンターリング力へ着目する。そして、「それをどのように育

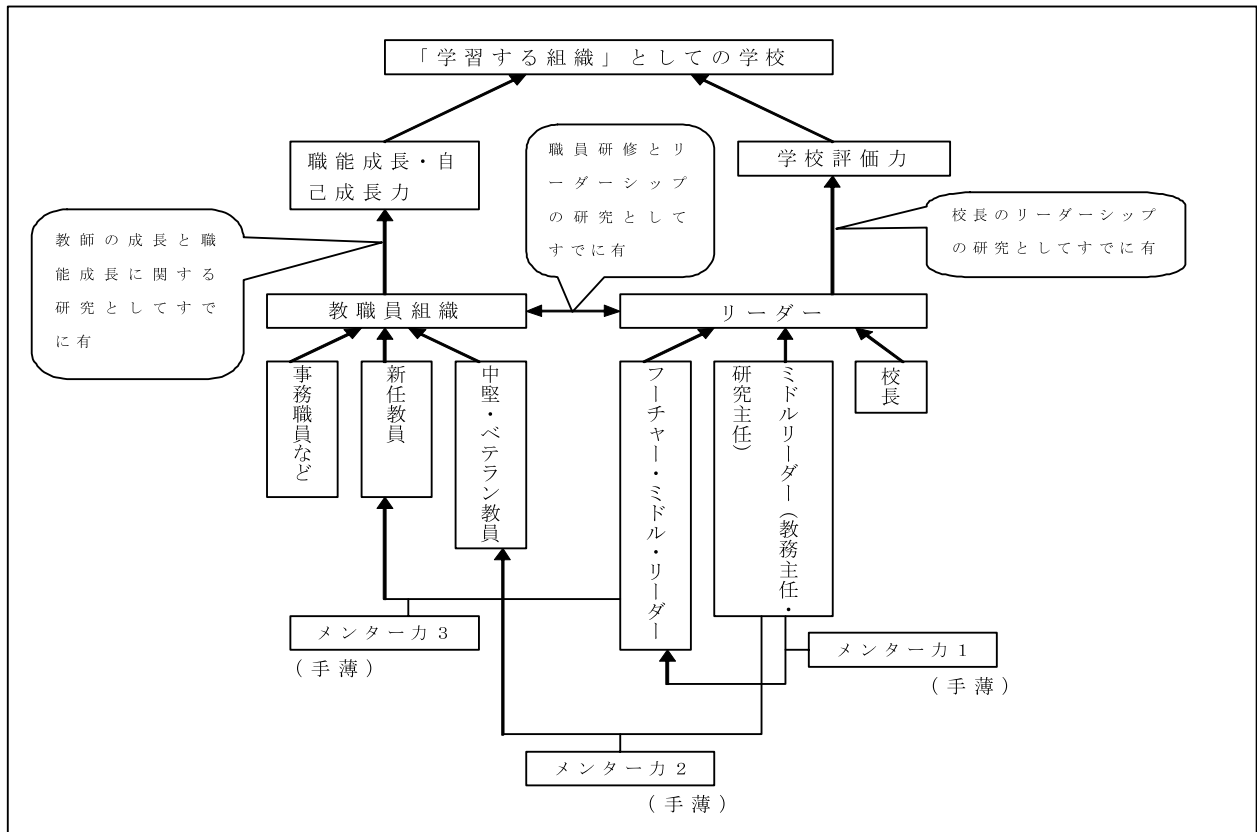


図1 本研究と先行研究の関係

成していくのか」、「それはミドルリーダー本人や学習する組織としての学校にどのような効果を持ちうるのか」へ関心を向けた。

なお、本論でキーワードとして使っているミドルリーダーは、管理職（校長、教頭）の次に来る学校のリーダーという意味で使っている。しかし、このミドルリーダーの幅は広く、経験年数や年齢から中間にいる中堅教師のリーダーを単に意味しているのではない。①管理職に準じて、教務関係や研究関係のリードをする人、②管理職など経営リーダーとしての方向性よりも、授業実践において実績のある教員のリーダーである人、③年齢的にも若く、また経験年数もそれほど多くはないが、経営面においても授業実践においても積極的に学び、実際に力量を発揮し、目に見える成果を上げている、将来のミドルリーダー（経営あるいは実践力）となる人も含んでいる。

## 2. 研究目的と方法

以上のような背景から、本予備的研究の目的は、「日本の教師教育におけるミドルリーダー養成で、メンターリングの機会を作ることはどのような意味があるのか、それはどのように教師の成長に位置づけられるのか、どのように効果的に養成できるのか、教師教育においてメンターリングを位置づけ、メンター・ティーチャーの役割を明確にしている米国の研究をレビューする中でその制度の日本における実現可能性の示唆を得る」ことへ焦点化した。

現在、日本でも個別には、教育実習生に対する指導教員によるメンターリングや初任者研修における指導教員のメンターリングなどが行われ、そこで生じた効果や成果が語られている。その成果は、メンターリングによる実習生や初任者への効果や指導教員自身への影響・効果が語られている。しかし、組織的・体系的に作られた効果的なメンターリングの方法、そのプログラムへの参加がミドルリーダーや将来のミドルリーダーの職能成長に及ぼす効果が語られている研究はまだ少ない。さらに言えば、メンター・ティーチャーとして成長して行くミドルリーダーを研究対象として、その養成プログラムについて言及している研究は国内で見当たらない。

これは日本の学校で、教育実習や初任者研修などを受け入れる際、その指導体制や指導方法について、各学校及び地方教育委員会でいくらかの研修はなされているが、その目的はあくまで教育実習や初任者研修を成功させるための研修であることによる。すなわち、研修を担う者自身の成長に向けて、そのプログラムが意図的・効果的に組まれているわけではないからである。

よって上記の目的を達成していくために、本研究は

以下のような手続きと方法を用いることにした。

まず、ミドルリーダー養成におけるメンターリングの位置や意味を理解する。そのために、ミドルリーダーの養成と関わる教師教育で、現在求められている資質能力としてどのようなものが語られているのかに言及する。その際、これらについて先行している国の1つである米国に着目し、経験ある現職教員の資質として求められていることと、その記述の中にある資質とメンターリングの関係について述べる。

次に、ミドルリーダー養成においてメンターリングに着目している米国の代表的な先行研究を参考に、どのようなねらいをもって、どのような内容で、どのようにメンターリング力を育成しようとしているかに言及する。

最後に、まとめとして、このようなミドルリーダー養成において必要となる環境について考察を深める。例えば、ミドルリーダーの養成はどこで行うのか、だれがいつどのように行うのが効果的となるのか、また効果的な環境はどのようにして作ることができるのかに言及する。その際、ミドルリーダー養成を担える先進的な組織・学校として、米国のPDS（Professional Development School）を参考に、その設置・維持・運営のプロセスについて検討を進める。そしてそこから得られた知見より、日本でミドルリーダーを養成していくための提携校構築の示唆を得る。

## 3. ミドルリーダーの資質能力

現在、多くの国で教員の質の確保と養成の説明責任及び結果責任を果たすために、資質能力の明確化を国家レベルで、また連邦レベルで明確にしていく試みがなされている<sup>4)</sup>。

例えば、米国では、1970年代に教育目標・教授行動の明確化を進める動きから、1980後半以降、教師に求められる資質能力を知識ベース、パフォーマンスベースに視点を移行させる中でその明確化が試みられ、現在に至っている。それが形になってきたのは、1989年にthe American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) によって出されたThe Knowledge Base for the Beginning Teacherが、教師としての資質能力を明確にする1つの方向性を提示し、教師が何を知らなければならないのかについて丁寧な論議する基礎を作ったと言われている<sup>5)</sup>。その後、このような教師の知識やパフォーマンスを問題にする論議は、The Handbook of Research on Teachingの第4版、またThe Handbook of Research on Teacher Educationの第3版などに引き継がれ、National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) やthe Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC)、また各教科指導

と関わる専門学会によって、教職専門的な実践を知識ベースでコード化したり、実践家としての仕事のスタンダードを明示する活動へ引き継がれていった。

米国は、日本と異なり、基本的に州の教育委員会から「求められる教員の資質」が明示される。そして、養成をおこなう大学などの教育機関ではそれを参照し、その要件を取り込みながら養成カリキュラムを編成している。さらに、州を越えても有能な教員が確保できるように、州間で定められたINTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Principles) が強く意識されている。また最近ではこのような背景から州の教育委員会が定めている資質基準はINTASCと整合性がつくように定められてきている。したがって、大学の教員養成カリキュラムは、目標として、その大学が所属している州で決められた資質基準とINTASCを参照し定めている。なお多くの大学は、その資質を育てるための科目の選択と決定、配列についてNCATE (The National Council for Accreditation of Teacher Education) 等による査定を経て、教員養成を行うカリキュラムとしての認証 (Accreditation) を得、良質のカリキュラムであることを内外に示すように努めている (NCATEはAACTE: American Association of Colleges for Teacher Educationの中心メンバーが関与している)

このように、INTASCは、州を越えて教師に必要とされる資質能力のスタンダードを保証する基準として、①教育学的内容知識、②学習者の発達、③多様な学習者、④複数の教育方略、⑤動機づけおよび学級経営、⑥コミュニケーションおよび情報技術、⑦プランニング、⑧評価、⑨内省的 (反省的) な実践、⑩学校および地域社会参加、の10の原則を明らかにし、教師になる上で不可欠な資質が共通確認されてきている<sup>6)</sup> (入り口の資質能力)。

また、経験のある教師に関わっても、NBPTSが以下のように求められる資質能力を明示している<sup>7)</sup>。そして、この方向性にしたがって多くの現職教育の職能成長プログラムが組まれている (経験のある現職教員に求められる資質能力)。

①教師は、生徒また彼らの学習活動に関与すべきである。

熟練した教師は、あらゆる生徒と関わることができる知識の獲得に献身的である。彼らは、あらゆる生徒が学ぶことができるという信念の下で行為している。彼らは、一人ひとり生徒は異なることを理解し、その実践においてこのような差異を考慮しながら、生徒を等しく扱う。彼らは、生徒の興味、能力、スキル、知識、家族環境や友達関係について、具体的な観察と知識に基づいて実践を行っている。

また熟練した教師は、生徒がどのように発達し学ぶ

のかを理解している。彼らは、認知や能力についての普及している理論を彼らの実践の中に組み込んでいる。彼らは、文脈や文化が行動に及ぼしている影響を理解している。彼らは、生徒の認知的能力を伸ばし、学習活動に対して、その生徒の関心を伸ばすように努める。同様に重要なこととして、彼らは、生徒の自尊心、動機、性格、市民の責任、個人・文化・宗教・民族的差異に対する畏敬の念を大切にし、それを伸ばすように努めている。

②教師は、教えている教科内容について、またこれらの教科を生徒に教えていく方法について知っていないてはならない。

熟練した教師は、彼らが教える教科についてよく知っており、教科の知識がどのように作られ、組織され、他の教科と結びつき、現実の世界に应用できるかをよく理解している。彼らは、文化についてこれまで収集された知見を誠実に表現し、体系的な知識の価値を取り上げながら、生徒の批判的・分析的な能力をまた発展させていくように試みる。

熟練した教師は、教科に関する事柄を生徒に伝えたり明らかにしたり方法について特別な知識を得ている。彼らは、生徒が典型的に各教科で示す知識の前概念や背景に気づいており、支援できる指導の戦略や教材についても気づいている。彼らは、困難性がどこで生じ、次第に修正されるかを理解している。彼らの授業レポーターは、彼らが教える教科について多様な道りを作ることを可能にし、問題の提示の仕方や解決の仕方を生徒に教えるのに熟練している。

③教師は、生徒の学習活動を経営しモニターすることに責任を持つべきである。

熟練した教師は、生徒の興味を獲得し維持するために、また最も効果的に時間を利用するために授業のセッティングを作り出し、豊かにし、それを維持・変化させる。彼らは、また授業を支援することに生徒や大人を関与させるのに熟練しており、自分を助けてくれる同僚の知識や専門的な知識を集めることに熟練している。

熟練した教師は、ある範囲の生成的な授業技術を獲得しており、各々がどんな時に適し、それらが必要なものとして実行できるか知っている。彼らはすばらしい実践に献身的となることと同じように、非効果的でダメージを与える実践についても気づいている。

彼らは、規律ある学習環境を確保するために、生徒のグループのまとめ方を知っており、生徒が会おう学習目的を可能とする授業の組織の仕方を知っている。彼らは、生徒間また生徒と教師の間の社会的相互作用のために基準を作ることに熟練している。彼らは生徒を学習へと動機づける仕方を知っており、一時的な失敗に直面しても、彼らの興味を維持させる仕方について知っている。

熟練した教師は、クラス全体と同様に個々の生徒の成長を評価することができる。彼らは、生徒の成長を測定し、理解するために多様な方法を採用し、両親に対して生徒の学習の様子をはっきりと説明できる。

④教師は、実践について体系的に考え、経験から学ぶべきである。

熟練した教師は、好奇心、我慢強さ、正直、公平、多様性への関心、文化的な差異の理解といった、生徒に求める美德を示し、また創造的であるとともにチャレンジする多様な見通しが持て、その根拠付けができ、さらに、それらを採用できる能力、実験的・問題解決的な方向づけを行える能力といった知的成長に不可欠となる能力を示す、教養ある人のモデルである。

熟練した教師は、人間の発達、教科に関する事柄、授業についての彼らの知識を發揮し、生徒の知識についても彼らの背景知識に基づいて健全な実践について原則的な判断をする。

熟練した教師は、授業に力を入れ、努力しながら、彼らの実践を批判的に調べ、レポートリーを広げるように努め、知識を深め、判断を鋭くし、新しい知見やアイデアそして理論に彼らの授業を適応していく。

⑤教師は、学習コミュニティのメンバーであるべきである。

熟練した教師は、授業の方針、カリキュラム開発、スタッフの研修など他の専門家と協力しながら学校の効果をあげるために貢献する。彼らは、学校の成長や各地域の教育目的の理解に目をむけて学校のリソースを配置する判断ができる。彼らは、生徒にとって利益のあること、関係する特別な学校やコミュニティのリソースについて知っており、必要に応じてそれらを利用できる。

熟練した教師は、地域や保護者を学校の活動に生産的に関与させながら、協力的・創造的に彼らと一緒に活動できる方法を見出している。

上記の「熟練した教師は」として記述されている目標資質能力は、まさに本研究で着目しているミドルリーダーにとって重要な資質能力として当てはまる。

これらは、大きな柱として、①子ども、生徒に関する知識・実践・姿勢、②教科に関する知識・実践・姿勢、③教育方法・学級経理、評価に関する知識・実践・姿勢、④職能成長に関する知識・実践・姿勢、⑤学校とコミュニティをつないでいく知識・実践・姿勢、といった5つの柱に沿って語られている。

これを図2に当てはめて、各資質能力の関係を考えてみると、次のような点が見えてくる<sup>8)</sup>。

つまり、上記①②③がそれぞれ教師にとって求められる固有の資質能力であり、それらが束ねられる④の部分のプロフェッショナルとして絶えず職能成長を求められる資質能力となる。そしてこれらを支えている

場となるのが、変化する社会、コミュニティであり、そこと学校をつないでいく資質能力が⑤として求められているのがわかる。

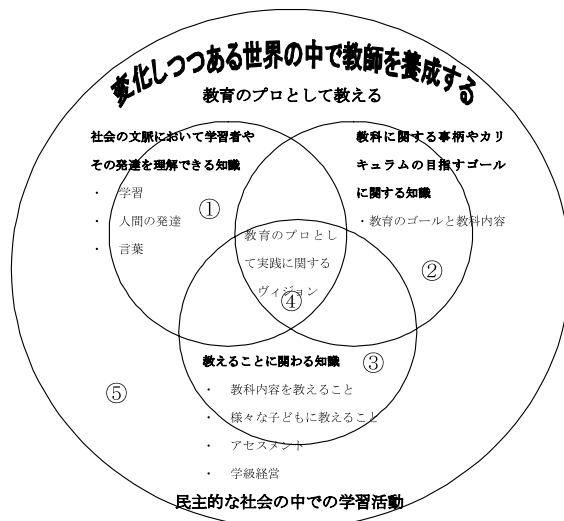


図2 資質能力を理解するためのフレームワーク

ここに見られるように、熟練した教師に期待されていることは、まさにTheory for Practice（実践に必要なとされるものの理論を学ぶこと）とTheory in Practice（実践の中で経験を通して構築される理論）を止揚するTheory of Practice（実践のための理論と実践の中で見出された理論をつなぐ理論）を獲得し、また構成し、それを学校の同僚や地域広げていくことが求められているのがわかる<sup>9)</sup>。このように、「研究から明らかにされている理論」と「経験から導かれた理論」をつないでいく力は、新任では経験が浅いため難しく、まさにミドルリーダーに求められる資質能力であるといえる。

ところで、このような資質能力は、どのようにして培うことが可能なのか？これは、単に自分の実践を振り返るだけでは身につかないものであり、蓄積されている研究の知見と自分の経験を付き合わせ、また他者（子ども、教育実習生、新任教師や同僚）との関わりの中で培われていくものである。また5つの資質能力の④や⑤に記述されていたように、自己研鑽を積みモデルとなる姿を示すこと、学校の同僚の研修や地域に貢献することも期待されている。

このような資質能力の育成には、まさに本研究で焦点化している教育実習生や新任教員に対するメンターリング、および同僚との関わりが重要となる。

#### 4. ミドルリーダーの資質能力とメンターリング

経験のある現職教員が新任教員や実習生に対して行うメンターリングとは、一般的に言えば、コーチングを含む役割を言い、またキャリアカウンセリングや必

要な情報への接近を支援する幅広いカウンセリング及び支援を含む役割を言う<sup>10)</sup>。

そのメンターリング力の育成に関わっては、最近、出版された体系的かつ詳細な実践的な手続きを示す良書として、Pelletier,C. のMentoring in Action. Allyn and Bacon.2005.、Portner, H.のTeacher Mentoring and Induction. The State of the Art and Beyond. Corwin Press.2005.、Rhodes,C. A Practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-networking. RoutledgeFalmer.2004.などがあげられる。ここでは、新任教員に対するメンターリングの行い方、5年目の教師に対するメンターリングの行い方、中堅教師に対するメンターリングの行い方、同僚性の構築などに関する方法が詳細に述べられている。このような出版物がとくに米国でたくさん出されている背景には、教師としての離職者が多い米国では、教育実習生や新任教員にとって、最初に出会うメンター・ティーチャーは大変な影響力があり、その後の教師生活、職能成長に影響を及ぼす。そのため、優れたメンター・ティーチャーが求められる。しかし、このようなメンターリングを通して、メンター・ティーチャー自身も職能成長をしていくという文脈から来ている。つまり、メンターリングをどのように進めていくか、それを通じて何をメンターとメンティーがお互い学んでいくかが書かれている。

米国では、The National Staff Development Councilを中心に、メンターリングの方法やメンターリングを通じた職能開発の方法が研究されている。英国では、National College for School Leadershipが中心となって、様々なリーダーシップの養成と関わってメンターリングの方法、それを通じた職能成長について研究が蓄積されてきている。

ここでは、本研究の目的に即して、メンターリングを通じて、ミドルリーダーがどのように成長していくことが期待されているかを概観するために、米国のthe National Staff Development CouncilのDirectorであるDennis Sparksも推薦しているThe Stage of Mentor Developmentを参考に、ミドルリーダーの資質能力とメンターリングについて検討していく<sup>11)</sup>。

傾向性を持つ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 職能成長を求める</li> <li>・ 他の人を助け育てたいと願う</li> <li>・ 自分の改善へとチャレンジする</li> <li>・ 効果的に人と関わるスキルを実践する</li> <li>・ 心を開き柔軟に対応する</li> </ul>
不安定な状況と出会う	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 時間管理や組織のスキルを応用できる</li> <li>・ 手続き的知識を強化する</li> <li>・ 生徒を教えることから成人を教えることへ職能のパラダイムを移す</li> <li>・ メンターの役割への疑い、恐れ、不明確な期待を持つ</li> <li>・ メンターとしての自信がほとんどない</li> <li>・ 自分の思い押し付けてしまう経験をする</li> </ul>

移行期に入る	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ メンターリングの役割の理解の幅を広げる</li> <li>・ 知識や新しい語彙を増やす</li> <li>・ 個々のメンター戦略を発展させる</li> <li>・ より良い問いのスキルを発展させる</li> <li>・ 個人の課題を新任教師の課題に置きかえることができる</li> <li>・ 同僚と信頼できる関係を発展させる</li> <li>・ 自分の哲学や信念を振り返って明確にできる</li> </ul>
自信が持てる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 仕事として期待されていることを理解できる</li> <li>・ メンターリングの戦略を発展させ続けられる。</li> <li>・ はっきりと開けて、尋ねることができる</li> <li>・ メンティの成功から身を引くことができ始める</li> <li>・ 共同作業、同僚性、調整を含む教職専門の新しい感覚や意味を見出す</li> <li>・ 自分の信念を信頼できる</li> <li>・ 新任教師のために弁護ができる</li> </ul>
有効性が発揮できる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分のメンターリングのスタイルを発展させることができる</li> <li>・ 多様な戦略を振り返ったり、応用したりし続けることができる</li> <li>・ メンターとしての自分の長所を認識できる</li> <li>・ 必要に応じて、メンティから離れたり、極小対応を示すことができる</li> <li>・ 効果的な指導を理解を深めることができる</li> <li>・ 直感的な指導から意図的な指導へ移行できる</li> </ul>

表1 メンターの成長のステージ

表1は、ミドルリーダー候補者、またミドルリーダーが、メンターリングを通して、メンターとしての役割を果たす成長のステージを表したものである。

そこに示されているように、「自分が人のために何かしたい、自分も成長したいという願い」から「実際の活動を通して自分自身に不安を感じる」ことを経て、メンターとしての活動を始める。しかし、そこでメンターとしての活動も、「自分の思いや自分のやり方をメンティに押し付けてしまう」ことから、次第に、「メンティの成長を見守り、それを意味づけ」、また自分のメンターリングについてもメタ認知できる」成長プロセスが示されている。

これは、まさに、前節で検討してきた、ミドルリーダーに求められる資質能力、とりわけ④や⑤の成長に深く寄与することが期待できる。

このようなメンターリングの活動を通してミドルリーダー自身が成長していくプロセスは実際多様である。そこでより様々な背景をもったミドルリーダーの

ケースを取り上げ、そこから導かれるモデルを洗練化させ、養成のためのより具体的なスタンダードを明らかにしていくことが今後さらに求められる。これによってミドルリーダーの成長をメンターリングを通して促すプログラムが構成できるからである。

## 5. ミドルリーダーのメンターリング力育成を支援する環境

最後に、このようなメンターリングを通じてミドルリーダーの成長を支援して行く活動、またその教育意図的な養成と関わってどのような環境要件が必要になるかについて触れてまとめたい。

これまで見てきた米国などの取り組みでも、ミドルリーダーの職能成長を行うためにはかなりの努力がなされている。メンター・ティーチャとしての役割を個人が果たすために、それを支援する本は多く出版されている。しかし、それは、教師自身がメンターとしての役割を果たすために利用されているのが一般的であり、それによって実際、職能成長がうまく図られているとは言いがたい。

このような状況に対して、教育実習生、新任教師、メンターリングを行うミドルリーダー、及びそこにいる同僚が、共に教育的にデザインされた環境の中で成長していく環境として、Professional Development School (PDS) が設置され始めている。実際PDSは、カリフォルニア州や東海岸の州等で実際に試みられ、いくらかの成果も上げてきている。課題も示されているが、米国の中で位置づけは始めている<sup>12)</sup>。

このようなモデルを、そのまま日本に応用することはまだ困難と考えられるが、そこで培われているメンターリングの手法や同僚性を大切にする研修は、今後日本の教育実習生を受け入れている学校のミドルリーダーや初任者をもつ学校のミドルリーダーにとって、またその職能成長を効果的に導く上で意味を持つと考えられる。

## 6. おわりに

校長のリーダーシップ、学校経営、マネジメントと関わる研究は、日本国内においても、国際的にみても (Head teacherのリーダーシップの研究、School Managementの研究) 蓄積が多い。しかしミドルリーダーの育成に関わる研究は、日本の国内においてまだ少ない。英国においても、2005年4月にロンドン大学が、The London Centre for Leadership in Learningを作ったが、そこでも中心は、Head teacherのリーダーシップの研究にあった<sup>13)</sup>。

このような隙間に着目していることが本予備的研究の特色である。また、さらにこのミドルリーダーのリ

ダー性に関わって、とくにメンター力に焦点化して言及してきたこともその特色である。

本論は、これまで予備的研究として、1) ミドルリーダーに求められている資質能力、2) メンターリングを通してその資質能力獲得と関わって期待されること、3) メンター力をつけていくための環境について言及してきた。

今後は、これをさらに発展させ、日本でミドルリーダー養成を行う際の必要な要件や環境、プログラムの実際をより明らかにしていく予定である。

## 註

1) 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について (中間報告)」2005年12月。

2) 高階玲治編著『『学校を変える』組織マネジメント』力)ぎょうせい、2005年、金子郁容編著『学校評価』ちくま新書、2005年、木岡一明編集『教職員の職能発達と組織開発』教育開発研究所、2003年、木岡一明研究代表による「学校評価システム構築に関する開発的研究」(平成15～17年基盤研究(B)(2))、木岡一明編集『教職員の職能発達と組織開発』教育開発研究所、2003年。木原俊行『授業研究と教師の成長』日本文教出版、2004年。小柳和喜雄「教師の成長と教員養成におけるアクション・リサーチの潜在力に関する研究」奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要(13),pp.83-92,2004年。安藤輝次、竹村景生、植西浩一「同僚研修の意義と導入法」奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要(14),pp.55-64,2005年。

3) メンターリングに関わっては、経営行動科学学会が人材育成と関わってかなりの言及を行っている。また生徒―教師の人間関係などに関わるメンターリングの応用などについては、教育心理学会でも検討されている。また教育実習などに関わって、メンターリングが実習生に及ぼす影響などについても、以下の論文によりその成果が述べられている。深見俊崇、木原俊行「他者との関わりによる教育実習生の実践イメージの変容」日本教育工学会論文誌 28(1),pp.69-78,2004年。磯崎哲夫「教育実習に対する国立大学附属学校指導教官と教育実習生の意識調査-教育実習におけるメンターリングの可能性を探る」日本教科教育学会誌 25(2),pp.21-30,2002年。また、日本語教育や保育におけるメンターリングの及ぼす教員への効果が述べられている。横溝紳一郎「日本語教師教育者の資質としてのコミュニケーション能力―メンターリングの観点から」広島大学日本語教育研究(14),pp.41-49,2004年。横溝紳一郎「調査報告 授業の実践報告のあるべき姿とは?―現場の教師が参加したくなる報告会を目指して」日本語教育(111),pp.56-65,2001年。野口隆子「保育者の専門性と成長―メンターリングに関する研究動向」

(お茶の水女子大学大学院人間文化研究科編) 人間文化論叢 (5) ,pp.331-339,2002年。

しかし、メンターリングを通して、ミドルリーダー教師自身がどのように変容し、成長していくかを述べている研究は、次のように現在のところまだ少ない。北神正行「新任教師教育における指導教員の位置と役割に関する一考察—Teacher Induction Programにおけるmentor teacherの分析」岡山大学教育学部研究集録 (83) ,pp.123-133,1990年。岩川直樹「教職におけるメンターリング」(東京大学出版会) 日本の教師文化 pp.97-107,1994年。石川治久、河村美穂「中堅教師のメンターリング」(日本教育方法学会) 教育方法学研究 27,pp.91-101,2001年。このようにミドルリーダーを対象とし、メンターリングによって教師の成長や学校への影響を見る研究は、まだ手薄な状況にある。

4) 上野ひろ美、松川利広、小柳和喜雄「教員養成におけるカリキュラム・フレームワークに関する予備的研究 —米国・英国・独逸の研究を参考に—」奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要第14号、pp.147-155.参照。

5) Daring-Hammond,L & Baratz-Snowden,J. (eds.). (2005) A Good Teacher in Every Classroom : Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve. San Francisco,CA :Jossey-Bass.

6) [http://www.ccsso.org/projects/Interstate\\_New\\_Teacher\\_Assessment\\_and\\_Support\\_Consortium/](http://www.ccsso.org/projects/Interstate_New_Teacher_Assessment_and_Support_Consortium/)

7) <http://www.nbpts.org/>

8) 図2は、このNBPTSのスタンダードの作成に尽力したDaring-Hammondが、How people Learnで著名なBransfordと共に、The National Academy of Educationをスポンサーとして最近出した、Preparing Teachers for A Changing Worldの中で、示している「教えることと学ぶことを理解するためのフレームワーク」として示しているものである。その図を5つの資質能力の関係理解のために応用している。Daring-Hammond,L & Bransford,J (eds.). (2005) Preparing Teachers For A Changing World : What Teachers Should Learn And Be Able To Do.(p.11) San Francisco,CA :Jossey-Bass.

なおBransfordの学習モデルについては、小柳和喜雄(2001)「教育実習のためのケースベース・マルチメディア教材の調査研究」奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要、第10号、pp.85-93.を参照。

9) 図2の解釈に関わって、Darling-Hammond L.& Hammerness,K. with Grossman,P, Rust, F., and Schulman,L.(2005).The Design of Teacher Education Progress. In Daring-Hammond,L & Bransford,J (eds.).Preparing Teachers For A Changing World : What Teachers Should Learn And Be Able To Do. San Francisco,CA :Jossey-Bass. pp.390-441を参考にし

て解釈の用語を選び、補った。

10) Harris,A. (2001). Building the Capacity for School Improvement. School Leadership and Management,21(3),pp.261-270.

11) コーチングとメンターリングは、その機能に違いがあるため、区別して定義されている。例えば、メンターリングは、人が満足や成功を見出すときに必要な学習活動の機会、ガイダンスなどの支援を、個人のニーズや精神的な支え、キャリアや人生設計、その成長などの目的と関わって、相互に情報交換を行いながら進めることを言う。コーチングは、ある分野のパフォーマンスの向上に向けて必要な知識やスキルを獲得させたり明確にさせたりすることを支援することを言うなど。Parsole,E. & Wray,M.(2000). Coaching and Mentoring : Practical Methods to improve Learning. London & Sterling: Kogan Page.

しかし、本論においては、あえてコーチングをメンターリングに含むものとした定義を採用した。その理由は、本論では、現職教員のミドルリーダーのリーダーシップと関わって、メンターリング機能に着目したこと(スポーツ選手や企業の社員などへのメンターリングやコーチングの理論とは別に)。それと関わって書かれている先行研究を参考にしたときに、メンターの要求に応じて、メンターが、そのメンターリングのスタンスを変えていること。例えば、ミドルリーダーがそのスタンスを変えていく際、コンサルティングベースのメンターリングもあれば、コラボレーションベースのメンターリング、さらにコーチングベースのメンターリングがあること。このような広いメンターリングの解釈のほうが、よりミドルリーダーのリーダーシップを考える際のメンターリング機能として、実態に即していると判断したためである。Casey,J. & Claunch,A.(2005). The Stages of Mentor Development. In Portner, H. (ed.) Teacher Mentoring and Induction : The State of the Art and Beyond. California: Corwin Press. Lipton,L & Wellman,B (2005)Cultivating Learning-Focused Relationships Between Mentors and Their Proteges. In Portner, H. (ed.) Teacher Mentoring and Induction : The State of the Art and Beyond. California: Corwin Press参照。

12) Daring-Hammond,L. (ed.) (2005). Professional Development Schools. Schools for Developing a Profession. New York & London : Teachers College Press. 吉村雅仁、小柳和喜雄「米国における専門職大学院とPDSの連携について—4つの大学院とNCPDSでの調査結果を中心に—」日本教育大学協会編 教科教育学研究 第24集(印刷中)

13) 英国におけるリーダーシップの養成に関わる最近に動向としては、以下の通りである。

ロンドン大学のInstitute of Educationは、2005年3



月より、Leadership Learning Centreを独立設置し、2005年9月より、The London Centre for Leadership in Educationと名称を新たにし、その活動をスタートした（校長を目指す人が少なく、また校長のリーダーシップの改善に関わっても課題が多い。このため、Future Leader, Middle Leaderからのリーダーシップも養成が課題となった。）

The London Centre for Leadership in Educationは、ロンドンの教師、リーダー、講師、そして他の教育関係の専門家のために、重要で、かつ新しい専門的資質発達のためのプログラム提供を目指している。

プログラムは、あらゆるレベル、あらゆる教育の局面での、学習活動に着目したリーダーシップの育成に焦点化している。そのため、入学対象は、将来のリーダー、ミドルリーダー、管理職など、様々な局面におけるリーダーシップの発揮を求めている人がすべて相当することになっている。

ここでのリーダーシップは、ラーニングマネジメントの育成を意味しており、経営学が意味するところのマネジメントの育成とは少し違う意味で使っている。

プログラムとしては、例えば次のようなものが用意されている（抜粋）。

第1群：Three New Master's Degrees in Educational Leadership and Management(MA educational Leadership and Management, MBA School Leadership, MA Applied Educational Leadership and Management (By Distance Learning)).

第2群Certificate in School Business Management, Diploma for School Business Management, Graduate Certificate in Educational Leadership Development and Consultancy,

第3群：National Professional Qualification for Headship, Headteacher Induction Programme(HIP), Leadership Programme for Serving Headteachers,

第4群：Leading from the Middle, Team Development Programmes, Leadership and Management, Mentoring-Coaching, Consultancy, Research and Development, Continuing Professional Development / In-Service Training,

第5群：Investing in Diversity, Learning Programmes, The London Leadership Strategy, A new Programme for 2006 on Urban Leadership, Leadership Foundation Programme,

教育方法としては、多様な形態を用い、対面式授業のほか、e-Learningを用いたBlended Learningも用いる予定。

プログラムの作成には、Institute of Educationのスタッフが関わるが、チューターやファシリテーターとして関わるのは、退職校長ほか、教職経験を持つ人物が

指導に当たる。

The London Centre for Leadership in Educationは、国内のリーダーシップの研修について責任を持っているノッティンガム大学にあるNCSL (National College for School Leadership) と提携を結び、そこにプログラムを提供すると共に、ロンドン地区における、リーダーシップ研修に関わって遂行する権限を得ている。各プログラムの背景にある資質基準 (Standards) などは、NCSL提供によるものに基づきながら作られている。

## 謝辞

本予備的研究は、平成17年度学長裁量経費「メンター・ティーチャーの資質規準の明確化およびオンライン研修プログラム試案検討プロジェクト」の支援を受けたものである。