

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—

北 神 正 行

I. はじめに

本稿は、我が国における効果的な新任教師教育プログラムを開発するための基礎的な作業のひとつとして、新任教師教育における指導教員の位置と役割について、主としてアメリカの新任教師教育プログラム (Teacher Induction Program) における指導教員 (master/mentor teacher) の分析から考察するものである。具体的には、新任教師教育プログラムにおける指導教員の役割・機能、指導教員の選任基準、そして新任教師がとらえる指導教員像、といった点についての分析を行うものである。

新任教師教育に関しては、従来から、この「新任」という時期が学生から現職教師への移行期として、また教師養成教育と現職教育の接点に位置することから、両者の統合あるいは連続性という観点から先導的試行や多くの調査研究がなされてきている。そうした中、1970年代半ば頃から、イギリスを始めとしてオーストラリア、アメリカ等幾つかの国々で新任教師に対する体系的な教育訓練プログラム (インダクションプログラム) が開発され、実践に移されてきている⁽¹⁾。例えば、イギリスでは1971年のジェームズ報告、翌年の『教育白書』を契機に、1974年から Teacher Induction Pilot Schemes (TIPS) Project がスタートし、70年代末にはインダクションプログラムが新任教師教育として定着し、今日に至っている⁽²⁾。また、アメリカでは80年代に入り、Toledo モデル、Charlotte-Mecklenberg モデル、California モデル、Louisville モデル等が開発、実施され、インダクションプログラムは今や全国的に普及する傾向にあるといわれている⁽³⁾。

インダクションとは、「スタッフ・デベロップメント (staff development) の一部であり、重要な現職教育の基礎としてみなされなければならない。インダクションのねらいには2つの側面がある。ひとつは、他の方法よりも試補期間をより少ない威圧感で過ごせるように、新任教師に即時の援助と指導を提供することである。もうひとつは、新任教師に対して彼ら自身の継続的な研修活動に対する専門的な態度を発達させることである」⁽⁴⁾とか、「その職業の新しいメンバーに彼らの職業上の役割を効果的に実行していくのに必要な技術、知識、態度、価値を発展させることである」⁽⁵⁾、「専門的に有能になるように新任教師を援助するもの」⁽⁶⁾と定義されるものである。

これらを見てわかるように、インダクションとは新任教師に対してなされる専門的指導、援助活動の総体であり、それによって教職への導入を円滑にするとともに、その後の教職活動の基盤を形成することを目的とするものであるといえる。それゆえ、インダクションプログラムは新任教師の教育実践が展開される「学校」を基礎とする活動を中心とするものとして開発されてきたのであり、その中で新任教師に対する専門的指導、援助の役割を担うのが、「指導教員 (master/mentor teacher)」（名称は多様である）と呼ばれる者なのである。

「指導教員は新任教師と一緒に活動するキーパーソンである」⁽⁷⁾、「指導教員となる教

師の慎重な選考は、インダクションプログラムの将来の歩みを決めるものである。彼らの新任教師に与える印象的影響は決定的である」⁽⁸⁾と位置づけられているように、新任教師の指導・援助にとって、また新任教師教育プログラム全体において、その占める位置と果たすべき役割には大きなものがある。

では、具体的に、指導教員は、新任教師の指導や援助において、どのような役割や機能を担うものなのであろうか。また、実際に指導教員の指導を受けた新任教師自身は指導教員をいかなるものとして捉えているのであろうか。そして、そうした指導教員はどのような資質能力を有する者が選任されるのであろうか。本稿では、この3つの側面から新任教師教育における指導教員の位置と役割について検討し、我が国での効果的な新任教師教育プログラムを開発していく上でのひとつの基礎的な知見を得たいと考えている。

周知のように、我が国では臨時教育審議会の第二次答申で提案された「初任者研修制度」が2年間の試行を終え、1989年4月より実施されている。この制度は、学校における指導教員による専門的指導と教育センターでの研修を核に一年間の研修を義務づけるというもので、これまでの新採用教員研修とは、その内容、制度の点で大きく異なる新たなものである。なかでも、指導教員制の導入は今回の初任者研修制度の柱である「マンツーマン指導」を担うものであり、指導教員の指導いかに新任教師の指導力形成、向上に直接的に影響を及ぼし、それらを左右しかねない鍵的存在となっている。指導教員がどのような指導理念のもとで、いかなる指導を展開するのか、またいかなる人物を指導教員として選任し、彼らにどのような役割や機能を課していくのか、等々、指導教員を巡る極めて重要な問題が、今後の課題として残っているといえる。

確かに、我が国での初任者研修制度とアメリカ等のインダクションプログラムには、その背景の相違から目的や内容、方法等の側面において異なるものも多々あり、単純な比較や安易な模倣による移入といったことには十分な留意が必要である。しかし、先のインダクションの目的にみられるように、新任教師の指導力の向上やその後の教職生活の基盤形成という新任教師教育の目的の点や指導教員の位置づけ、といった新任教師教育の基礎となる考えや理念のレベルにおいては共通する部分も少なくなく、先行する国々での実践例を分析、検討することは少なからぬ示唆を得られることも事実である。

本稿では、そうした認識に基づいて、インダクションプログラムにおける指導教員に関して、上述のような側面から考察するものである。

II. Induction Program と指導教員

まず、インダクションプログラムの内容（構成要素）およびそこでの指導教員の位置と役割について見てみることにしよう。

上述したように、アメリカでは80年代に入り、新任教師のためのインダクションプログラムが開発、普及されてきているが、そうしたプログラムに含まれる内容としては、以下に示すような多様なものがあるといわれている⁽⁹⁾。

- 雇用条件や学校規則に関する印刷物
- オリエンテーションに関する会合や訪問
- カリキュラムや効果的な教授トピックスに関するセミナー
- 経験豊かな教師との協議
- 「援助する」または「仲間」としての経験豊かな教師の任命（＝指導教員）
- 指導主事、同僚、評価チームによる観察
- 観察者とのフォローアップ会議

- 他の教師を観察する機会
- 教授負担の削減
- 新任教師たちによる集団討議
- 協力教授組織 (team teaching) への新任教師の配置

こうした内容の提供によって、インダクションプログラムの目的である教職への円滑な導入と個々の教授スタイルの開発を達成しようというわけである。そうしたプログラムの中で、指導教員はその中心的、鍵的要素として位置づけられ、多様なプログラムに共通する要素となっているのである。

では、指導教員はどのような役割を担う者として位置づけられているのであろうか。基本的には、インダクションの目的である「新しいメンバーに、彼らの職業上の役割を効果的に実行するのに必要とされる職業上の技術、知識、態度、価値を発展させること」の役割を担うものである。具体的なモデルにおける指導教員の役割、機能は以下のものである。

(ア) Charlotte-Mecklenburg モデルでの指導教員は、校長、教育担当副校長と「指導／評価チーム」(advisory/assessment team)を編成し、その一員として新任教師の能力をシステムの達成期待に応ずるよう開発、発展させることを任務としている。具体的には、新任教師の教授活動の充実・改善をはかるということから、新任教師の授業の観察、観察に基づく彼らとの定期的な協議、必要な指導と援助の提供、等により自立した教師になるための基礎的条件を育成するという役割を担う⁽¹⁰⁾。

(イ) Toledoモデルでは「consulting teacher」という名称で、経験豊かな教師を選任し、新任教師の①教授技術、②学級経営、③知識内容という3点に関する指導が課されている。その中でも特に、(a)授業を通して学習者を導く意味ある質問ができる能力、(b)生徒と適切にかつ公平に相互作用できる能力、(c)生徒の進歩を測定する能力、を新任教師に身に付けさせることが期待されている⁽¹¹⁾。

(ウ) ニューヨーク市における Mentor Teacher Pilot Project では、退職教員 (retired teachers) が新任教師の指導を担うものとされ、「支配するのではなく、動機づける ("to motivate, not dominate")」という指導教員制のスローガンのもと、次のような役割を担うものとして位置づけられている。①新任教師自身の教授スタイルと自信を発展させること、②自分の学級での意思決定者となること、③子どもの認識上および感情的要求を理解すること、④異なる学習形態に敏感になること、⑤学習活動や教授の効果的方法、第一年目を乗り越えることについての彼らのレポーターを広め、深めること⁽¹²⁾。

このように、指導教員には、特に教授活動(授業実践)にかかわる指導、援助という役割が課されているといえる。それによって、「新任」という時期の教師が抱える問題を解決し、新任教師が自信をもって教壇にたち、児童生徒の指導に当たれるようにしようというわけである。

「指導教員 (mentor)」という用語は、これまで必ずしも一定の意味あいを有するものとして用いられてきたのではないといわれている。「mentor」という言葉が、どのようなものを意味するものとして使用されているかを検討したシャイン (Schein, E.) によれば、それは「教師 (teacher)」、「コーチ (coach)」、「トレーナー (trainer)」、「明確な役割モデル (positive role model)」、「能力開発者 (developer of talent)」、「門を開けてくれる人 (opener of doors)」、「保護者 (protector)」、「後援者 (sponsor)」、「成功的リーダー (successful leader)」を意味するものとして用いられてきたという⁽¹³⁾。その点で見れば、指導教員にはそうした用語の持つ全ての意味あいのなにかがしかの性格、役割が求められているともいえる。それが、インダクションプログラムが開発、普及されるにしたがって、

新任教師の教育活動上に係わる問題の指導、援助に当たるものとしての役割が明確化されてきたのである。その背景には、「新任」という時期のもつ特有の問題解決ということが存在していたといえる。

「新任」（第一年目）という時期は、学生から教職への移行期として、「決定的時期（critical period）」⁽¹⁴⁾とか「混乱期（trouble spot）」⁽¹⁵⁾と位置づけられている。ローティ（Lortie, D）が指摘するように、「教職は、勤務第一日目から完全な責任を有し、25年のベテランと同じ仕事を実行する」専門職としては唯一のものである⁽¹⁶⁾。それゆえ、新任教師は、最初から一人前の教師としての職責を負うため、入職当初は困惑、挫折などの不適応状態になる者が多く、一年目で離職する者も少なくないのである⁽¹⁷⁾。

新任教師が直面する教育上の困難点としては、規律（しつけ）、子どもの動機づけ、子どもの相違に応じた取扱い方、子どもの評価、教材研究、同僚との人間関係、授業の設計などが大きなものである⁽¹⁸⁾。また、新任教師自身の主要な関心事とされるのは、規律と学級経営にあるといわれている⁽¹⁹⁾。こうした問題を抱えた新任教師は、その解決の手立てが見つからないと不安と焦燥にかられ、孤立化し、遂には教職を離れていくのである。

そこで、従来、新任教師は校長や同僚教師との個人的な人間関係の中で、自分で自分の新しい立場に即した行動をとることを学習しなくてはならなかったのである。「新任教師は、種々の方法で生き残るための知恵（survival mentality）を蓄える。例えば、より経験を積んだ同僚や指導主事に相談して解決を図る」⁽²⁰⁾わけである。しかし、そこには、援助を求めることは、すなわち無能のサインを示すことではないかという不安感を新任教師に引き起こし、援助は自分の能力が問われないであろうと安全を確信できる領域以外では申し出ないという傾向になる。また、指導する立場にある経験豊かな教師の方は、介入するのではないかという心配のために、援助を申し出ることをためらってしまうという問題を引き起こしていたのである⁽²¹⁾。

こうした「新任」教師の抱える問題の解決と新任教師と経験豊かな教師たちとの間の指導関係を巡る問題の解決ということを重要な課題として導入されたのが「指導教員」制であったと捉えることができよう⁽²²⁾。そして、特別に選任された指導教員制の導入は、単に新任教師の教授力量の向上という側面だけでなく、新任教師の有する不安、心配、フラストレーションの解消という精神的側面での援助という側面も併せ持つものであるといえる。さらに、指導体制の確立（指導教員が特定されている）による指導の適時性という点での有効性をもつものとして捉えられるものであろう。

こうした指導教員制の有効性は、実際にその指導を受けた新任教師自身によって確認されている。次では、その点について具体的な調査研究の結果から見てみよう。

Ⅲ. 新任教師のみる指導教員像

ホフマン（Huffman, G）等は、アメリカ南東部に位置する大都市の学区を対象に、指導教員の役割に関する新任教師の意識調査を実施した。290名の新任教師のうち、108名からの回答を得た結果が以下に示すものである⁽²³⁾。

調査は5つのパートにわたってなされたが、第1の調査は、指導教員をもつことによる最大の効果は何かということについての自由記述の問いである。回答者の96%がインダクションの重要な要素として指導教員の役割を高く評価している。そこに示された指導教員像とは次のようなものである。すなわち、「指導教員は、奨励、仲間意識、そして教授活動を改善するための特別で有効な示唆を提供してくれることによって、自分たちの要求にあう援助を与えてくれる」というものである。指導教員は、「肯定的援助（positive

reinforcement)」、「指導と精神的援助 (guidance and moral support)」、「辛抱と理解 (patience and understanding)」、「苦しみを聞いてなぐさめてくれる (a shoulder to cry on)」を提供してくれるものと、新任教師には捉えられている。新任教師の側に立ったよき指導者、相談相手、仲間の教師としての指導教員像というのが、有効な指導教員として捉えられていることが理解されよう。

第2の問いは、指導教員の任命に関するものである。新任教師は、「心から関心を持つ教師の手助け」を必要とし、「誰かに迷惑をかけるのではないかと感じることなく、必要とするどんな質問にも答えてくれる人である」ことが指導教員の最も効果的な側面であると指摘し、指導教員が公的に任命されていたほうが良いとしているのである。新任教師という不安が一杯で孤立しがちな時期⁽⁹⁾、自分の相談にのってくれる人が、特定のものとしていつでも身近にいるということが、精神的な安心感をもたらすものとして、その存在の大きさ、意義を認識しているということであろう。

第3の問いは、最も効果的であった指導教員の役割、機能に関するものである。ここでは指導教員の役割として、①新任教師の授業観察、②観察に基づくフォーマルな会議、③新任教師とのインフォーマルな会話、④模範授業、等によって(a)生徒の行動管理、(b)授業時間の運営、(c)教育上の目配り、(d)表示の仕方、(e)フィードバック、(f)内容、という教授活動の6つの構成要素について新任教師を指導するというものが提示されており、調査では①～④の役割について、順位づけるという方法がとられた。結果は、67%の者が「インフォーマルな会話」を第1位にランクし、19%が「指導教員を観察する時間」を、そして11%が「自分の授業観察・報告」を第1位に指摘している。指導教員との日常的な接触の中で交わされるインフォーマルな会話が、指導教員の役割として最も有効であるとするのは、問題解決の即時性といった側面での有効性ばかりでなく、悩み事、心配事、分からない事等の相談にいつでも応じてくれる存在としての指導教員の位置づけが、そうした結果を生み出しているともいえる。

さらに、ここでは指導教員の重要な役割としてフィードバック機能が指摘され、指導教員は「建設的な批判」を提供する「友情的批評家 (friendly critic)」として捉えられており、新任教師の指導に当たった指導教員の臨むべき態度ないし行動様式を示すものとして注目される。

第4の問いは、「指導教員は、新任教師と同じ学年または同じ教科を教えるべきか」というものであり、結果は、93%の者がそれを肯定している。新任教師と指導教員が同一学年または同一教科を担当することは、共通する基盤のもとで、その内容、知識、経験の側面で有効であるばかりでなく、新任教師が不慣れな学級経営や教授方法の指導においても十分な効果が期待できることの認識に基づく結果として注目される。

第5は、指導教員の役割に関する今後の改善点についての問いである。全体的傾向としては、指導教員の役割は非常に重要であるとの観点から、そうした役割を十分に発揮するための条件の改善が必要であるとされている。例えば、指導教員の解放時間の拡大（現行では1ヵ月に半日）、書類処理業務の削減、などが指摘されているほか、訓練の拡充が、その改善点として指摘されている。

総じて、この調査結果から描かれる指導教員の役割は、「同僚的役割 (colleagial role)」と結論づけ、新任教師が何か誤りをおかしても新しい考えに基づく試みを実行に移させることを可能にさせる、といった感覚を有することが指導教員には求められていると指摘している。

このように、指導教員の指導、援助を実際に受けた新任教師は、教育活動に係わる側面での指導教員の役割に大きな効果と期待をよせている他、とりわけ精神的な側面での彼ら

の指導、援助に対して、大きな信頼をよせているといえる。また、指導教員の指導方法については、インフォーマルな会話を中心とする日常的な接触による指導、援助にその有効性を強く感じており、新任教師の指導の在り方として注目される。さらに、指導教員と新任教師との関係についても、指導する者—される者という関係ではなく、同僚的、共同の関係として位置づけていることも、両者のより良い関係を築く上で重要な視点であるといえよう。

Ⅳ. 指導教員の選任基準

では、そうした役割を課され、期待されている指導教員は、どのような知識、技術、資質等を有する者が選任されるのであろうか。前述したように、「指導教員となる教師の慎重な選考は、インダクションプログラムの将来の歩みを決めるものである。彼らの新任教師に与える印象的影響は決定的である」、「指導教員は新任教師と一緒に活動するキーパーソンであるので、慎重な選考が重要である」といわれるように、インダクションプログラムの鍵を握るものである。

指導教員には、これまでみたように新任教師に対する教授活動上の指導が課されているほか、彼らに対する精神的側面での援助も要求されているわけである。教師としての力量に加え、新任教師に対する指導力というものが要求されているわけである。それゆえ、単に経験年数や校内での立場、地位等といった条件だけで指導教員として選任され得るものでなく、指導教員として必要とされる資質能力という観点、基準からの選考（選任）が重要であるといえる。以下、具体的な指導教員の選任基準からその点について検討してみよう。

まず、カリフォルニア州教育局が指導教員（mentor teacher）の選任の際に用いる基準リストには次のような事項が記載されている⁽²⁵⁾。

- 教科事項に関する知識とそれへのコミットメントの証明
- 教科に関する専門的知識・技術
- 教科に関する熱意を学生に伝える能力
- 成功するための学生の能力を信用していることの証明（実演）
- 学生に対する高度な期待を作り出すことへの関与
- 多様な能力レベルの学生に対する教授能力
- 援助を必要としている学生に対して特別な注意を喜んで与えられること
- 優れた学生の達成をさらに促進させることの成功
- 専門的成長の形跡があること
- 例えば、自分自身のイニシアチブに基づくプロジェクトの組織化といったようなリーダーシップ
- 職場内での認知
- 同僚からの尊敬

ここでは、指導教員が「模範的な教授」に基礎をおいてのみ選任されていることもあって⁽²⁶⁾、教授活動に係わる専門的知識・技術や優れた指導力というものが、基準として重要視されているといえる。先にみた指導教員の役割を達成していく上で中心的かつ必要不可欠な資質能力が求められているということであろう。

それに対して、ベニングフィールド（Benningfield, M.）が、Luisville 大学の援助のもとで、指導教員（master/mentor teacher）プログラムを開発するなかで作成した指導教員の選任基準は、教授活動に係わる資質能力に加え、計画力や構想力、研究能力といった力量

や柔軟性、寛大さ、明るさなどといった人格的資質に係わるものも含むものである⁽²⁷⁾。多項目であるが、参考になるので全てを掲げておこう。

1. 教室において実演される技術
2. 学級へのコミットメント
3. 教育へのコミットメント
4. 子どもへのコミットメント
5. 現職教育へのコミットメント
6. 専門的及び個人的成長へのコミットメント
7. 教授上のリーダーシップ(学級)に関する証明された能力
8. 同僚(他の学級担任)とのコミュニケーションの能力
9. 進んでやる気持ち(多様な環境や条件のもとでの現職教育に含まれる能力)
10. 多様なサポートシステムを開発し利用できる
11. 柔軟性
12. 高度な問題解決能力
13. 見通しをもってできる
14. 高度な知識内容
15. 分析することができる
16. 高度な表現技術
17. 複雑な状況を処理することができる
18. 多様な選択肢や代替案を開発することができる
19. 多様な代替案や選択肢から適切なものを選択する能力
20. 方法論の変化についての知識、教室内でそれを適切に使用方法を知っていること
21. 学習理論、教育心理学、子どもについての高度な知識
22. 学級や学校において適用された活動に進んでやろうとする気持ち
23. 旅行を喜んでやる
24. 授業日以外での努力とエネルギーを惜しまないということの証明された気持ち
25. 高い創造性
26. 自立した思想家
27. プロセスに方向づけられている
28. 効果的な教育に関する知識(例えば、政治的、社会的、経済的、地域社会的問題のような教室外の要素と教室)
29. 教室での多様な教授技術の証明された使用
30. 広範な領域(例えば、効果的な学校や効果的な教師に関する文献)や自分自身の関心分野(初等教育、数学教育、社会研究など)での最近の文献についての知識
31. 教室での個別及び集団(小、大)の教授技術を使用できるか
32. 創意的であるか
33. 「明るい」か
34. 他の者を援助、補助できるか
35. 教師のためのサポートシステムを開発できること
36. 他の者の中でベストであることを発揮する
37. 集団の一側面としての高度なリーダーシップ能力を有しているか
38. 自分自身とその能力を専門的、人格的、心理的に確保しているか
39. 客観的な批判をなしうるか

40. 批判を受け入れられるか
41. 専門的に適切であるような時、考えや理念を進んで変えられるか
42. 修士号などを持っているか
43. 継続的な計画を持っているか、またそれを実行（一部または全部）しているか
44. 専門書やそれ以外のものを十分に読んでいるか
45. 教えたクラスでの高い学生達成の歴史を持っているか

以上のような2つの具体的な選任基準を見たわけであるが、そこには指導教員の役割期待を反映するかたちで、教授活動に係わる資質能力を中心とする力量が重要なものとして求められているといえる。具体的には、教科内容に関する専門的知識・技術とそれを実践の場で具現化しうる高度な指導力というものである。いってみれば、優れた指導力を有する教授者として必要とされる資質能力である。そこには、当然、教育指導の対象である子どもについての高度な知識や理解力といったものも求められている。「学習理論、教育心理学、子どもについての高度な知識」などは、それを端的に示す項目である。

そして、そうした資質能力を絶えず磨き、新たな知識や技術を獲得するための絶えまない研究をおしまずやるという態度も重要なものとして位置づけられている。「専門的成長の形跡」「自分自身とその能力の専門的、人格的、心理的確保」などは、それを示すものだといえる。

このような資質能力をベースとして、まさに「指導」教員として要求されているのが、集団の中でのリーダーシップ能力であり、対教師への指導力というものである。さらに、問題解決能力や分析力、開発力といった資質能力も指導教員という立場にある者に必要とされる力量として捉えられるものである。この他、広範な領域にわたる幅広い知識、教養や人格的資質に係わる許容力、明るさ、寛大さ、意欲等も重要な資質能力として位置づけられているといえる。これらは、新任教師や他の教師との有効な人間関係を形成するものとしての、人間的魅力や信頼につながる資質とみることができよう。さらに、新任教師の指導という観点でみると、そうした教科指導に係わる指導力に加え、彼らの不安や心配等といった精神的な側面での援助に関する資質能力というものも非常に重要なものとして求められてきている。新任教師の悩みに応えられるカウンセリングマインドを持った指導教員というものが求められているということである。

総じて、以上のような資質能力を基盤として、実際の教授場面や指導場面で具体的な行動としてそれらを表せる力量が不可欠なものとして位置づけられていると捉えることができよう。単に資質能力を有しているだけでなく、それらを具体的な行動レベルにおいて実践しうる力量が必要とされているということである。

V. おわりに

以上、インダクションプログラムにおける指導教員の位置や役割・機能について、若干の資料分析をもとにみてきたが、最後にそれらの検討を踏まえて、新任教師教育における指導教員の果たすべき役割や位置、そして今後の課題という点について考えておこう。

インダクションは、その目的にあるように、新任教師の教職へのスムーズな導入とその後の教職生活の基盤を形成するものとして、注目される新任教師教育システムである。そのなかで、実際に新任教師の指導や援助に当たる指導教員には、極めて重要な役割が課され、プログラム内容においても中心的な位置を占めるものとなっている。指導教員はインダクションプログラムの将来を決定するものであるという指摘は、それを端的に示すものである。それゆえ、明確な役割規定に基づく選任基準の確立によって、指導教員として相

応しい人物を選考しようとしているのであろう。また、そうした厳格な選任基準に基づく選考を課すということは、指導教員それぞれによる指導力のバラツキを解消し、同じレベルと質の指導を提供できるようにするためでもあろう。現在、指導教員のための訓練プログラムの開発が、インダクションプログラムの開発・充実に向けての大きな課題となっていることは⁽²⁸⁾、インダクションプログラムにおける指導教員の役割を十分に発揮していくための条件づくりとして位置づくものである。それによって、指導教員の提供する指導の質とレベルを確保し、インダクションの目的を達成するための指導と援助を十分に提供できる指導教員を養成、確保しようとしているわけである。

こうした点は、我が国での初任者研修制度、そのなかでの指導教員の在り方を考えていく上で重要な示唆を与えるものといえよう。特に、指導教員の選任基準の明確化という問題は、指導教員に求められる資質能力の内容を一定程度明示しており、どのような教員を指導教員として選任していくかにあたって、ひとつの方向性を示すものと捉えられる。また、そうした基準に示された資質能力は、指導教員の訓練（研修）プログラムを開発していく上で、訓練（研修）内容を構成する際のひとつのモデルとして捉えることができるものであり、新任教師教育のプログラム開発にあたって、早急に取り組みされるべき課題だといえよう。

また、こうした指導教員の訓練に係わる問題に加え、指導教員の勤務負担という点についての検討も大きな課題だといえる。例えば、指導にあたっての準備に要する時間や労働量はどのくらいなのか。指導教員自身の研修時間をどのように確保するのか。それらとの関係で学校内での指導教員の勤務負担（校務分掌や学級担任の有無、授業時間数等）をどのようにしていくのか、などといった問題を解決していくことも重要な課題だといえる。それによって、どのような勤務条件のもとであるならば、新任教師に対して十分な指導・援助を提供することができるのかが明らかになるといえよう。

さらに、我が国での新任教師教育ということを考えると、学校内での指導体制の有り方、具体的には指導教員と他の教師との間での新任教師の指導を巡る役割分担や協力関係といった問題についての十分な検討も必要であるといえる。先行研究によれば⁽²⁹⁾、新任教師の力量形成にとって、同僚教師集団が極めて重要な役割を担っているのである。同僚教師集団は、「文化の規範的要素はもちろん、技術的要素の内在化のプロセスにおいても重要な役割をはたしている」⁽³⁰⁾とされ、教師の職業的社会的化、教師の成長過程における「意味ある他者（significant others）」として位置づいているのである。そうした点から、新任教師が所属する最も身近な教師集団と指導教員との協力関係をどのように形成し、維持していくかという問題も新任教師教育制度の開発にあたっての大きな課題として探究されなければならないことだといえよう。インダクションプログラムのより詳細な検討と我が国での初任者研修制度の実態分析等により、そうした課題に対応していきたいと思う。

〔註〕

- (1) Bolam,R., "Induction of Beginning Teachers", Dunkin, M.J. (ed.) The International Encyclopedia of Teaching and Education, Pergamon Press.1987. pp.745~757.

また、Tisher,R.P. はアメリカ、イギリス、オーストラリアでの Induction プログラムの比較研究を行い、その成果を報告している。Tisher, R. P., Teacher Induction: An International Perspective on Research and Programs. (1982. 3) (ED 213 687).

- (2) 拙稿「初任者研修—外国での試み『イギリス』」高倉翔・松原達哉・小島弘道編著『初任者研修』（実践教職課程講座19）、日本教育図書センター、1987年参照。

- (3) Galvez-Hjørnevik, C., "Mentoring among Teachers: A Review of the Literature", *Journal of Teacher Education*, vol.37, no. 1, 1986, p. 6.
- (4) Wesencraft, A., "Helping Probationers", Bolam, R. (ed.), *School-Focussed In-Service Training*, Heinemann Educational Books, 1982, p.143.
- (5) Schlechty, P. C., "A framework for evaluating induction into teaching", *Journal of Teacher Education*, vol.36, no. 1, 1985, p.37.
- (6) Tisher, R. P., op.cit.
- (7) Varah, L. J., Theune, W.S., Parker, L., "Beginning Teachers: Sink or Swim", *Journal of Teacher Education*, vol.37, no. 1, 1986. p.31.
- (8) Galvez-Hjørnevik, C., *Teacher Mentors: A Review of Literature, Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin, 1985, (ED 263 105) p.20.*
- (9) Huling-Austin, L., "What can and cannot reasonably be expected from Teacher Induction Programs", *Journal of Teacher Education*, vol.37, no. 1, 1986. p. 2.
- (10) Galvez-Hjørnevik, C., *Teacher Mentors: A Review of Literature, Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin, 1985, (ED 263 105) pp.13~14.*
 なお, Charlotte-Mecklenburg モデルでは, 教師のキャリア形成の中で指導教員を位置づけている。詳しくは, Schlechty, P.C., Joslin, A.W., Leak, S.E., Hanes, R.C., "Charlotte-Mecklenburg Teacher Career Development Program", *Educational Leadership*, vol.42, no. 4, 1985. 参照。
- (11) *Ibid.*, p.14~15.
- (12) *Ibid.*, p.16.
- (13) Schein, E., *Career dynamics: Matching individual and organization needs*. Reading, MA: Addison-Wesley. 1978. (注10. p. 7 より引用)
- (14) Taylor, W., "Professional Development or Personal Development?", in Hoyle, E., and Megarry, J., (ed.) *World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers*, Kogan Page, 1980, p.332.
- (15) Bush, R., "The Beginning Years of Teaching : Attention, Focus and Collaboration in Teacher Education", in Hoyle and Megarry, *ibid.*, p.350.
- (16) Lortie, D., *Schoolteacher*, Chicago: University of Chicago Press, 1975. Tisher も「新任教師は多数の生徒に対して, 勤務一日目から責任を持つ」と指摘している。(Tisher, R., "The Induction of Beginning Teachers", in Hoyle and Megarry, *ibid.*, p.69.)
- (17) Schlechty と Vance の研究によると, アメリカ全国で新任教師の第一年目での離職率は約15%であり, 全教員の6%の2.5倍におよんでいるという。さらに, 新任教師は第2年目後に約15%, 3年後に10%が離職し, 新任教師の40%~50%は7年間の間に離職しているという。
 Schlechty, P.& Vance, V., "Recruitment, selection and retention: The shape of the teaching force", *The Elementary School Journal*, vol.83, no. 4, 1983. pp.469~487.
- (18) Varah, L.J., Theune, W.S., Parker, L., op.cit., p.30.
- (19) *Ibid.*, p.31.
- (20) Bush, R., op.cit., p.350.
- (21) Newberry, J.M., *The first year of experience: Influence on beginning teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York,

1977. (注6の文献より引用)

- (22) 本稿では、新任教師教育という観点から、指導教員制導入の問題を取上げているが、指導教員制については、メリット・ベイ制などと並んで教育改革における主要な領域である教員の資質能力向上政策の性格を有している。その点については、別の観点での分析が必要である。機会を改めて検討する予定である。
- (23) Huffman, G., Leak, S., "Beginning Teachers' Perceptions of Mentors", *Journal of Teacher Education*, vol.37, no. 1, 1986, pp.22~24.
- (24) GrantとZeicherは、「新任教師は大きなストレス、不安、欲求不満、孤立の時間を経験する」ことを指摘している。Grant, C.A., & Zeicher, K.M., "Inservice support for first year teachers: The state of the scene", *Journal of Research and Development in Education*, vol.14, no. 2, 1981. p.100.
- (25) California Department of Education, 1983. (Galvez-Hjornevik, C. op.cit., pp.18~19. より引用)
- (26) Ibid., p.20.
- (27) Galvez-Hjornevik, C. op.cit., pp.38~39.
- (28) Huffman, G., at. al., op.cit.,等
- (29) 例えば、田中一生「新任教員の Organizational Socialization に関する研究」(『九州教育学会紀要』第1巻, 1973), 同「新任教員の職業的社会化過程—学校組織論的考察」(『九州大学教育学部紀要』第20集, 1975)。永井聖二「日本の教育文化—教員の職業的社会化研究(1)」(『教育社会学研究』第32集, 1977)。小島弘道・永井聖二・天笠茂「若い教師の研修需要に関する実証的研究—25歳以下教師群の意識調査の分析をとおして—」(『筑波大学教育学系論集』第5巻, 1981)。
- (30) 小島・永井・天笠同前, p. 109.

(平成元年11月14日受理)