

教師のリーダーシップと教科指導力の育成プログラム — シンガポールにおける国立教育学院の GPL に注目して —

棚橋 健治・渡邊 巧*・大坂 遊*・岩田昌太郎・草原 和博
(2014年12月5日受理)

A Programme that Empowers Leadership and Subject Pedagogy for Senior Teacher who can supervise the Novice Teacher : Focusing on the Programmes provided by GPL of National Institute of Education in Singapore

Kenji TANAHASHI, Takumi WATANABE, Yu OSAKA, Shotaro IWATA and Kazuhiro KUSAHARA

Abstract. The aim of this paper is to clarify the abilities essential to the senior teachers who have mentorship and the teacher training system for empowering mentorship, based on programs provided by National Institute of Education (NIE) in Singapore. For achieving it, we had an interview with the faculty and students at NIE, and then corded these texts as well as handbook, which was published for participants of Teacher Leader Programme 1 (TLP1). The results showed that TLP1 dealt the following four abilities. (1) acquiring coaching skills for delivering the educational theory and pedagogy to novice teachers, (2) understanding the educational theory and pedagogy to be delivered, (3) supervising the novice teachers by applying these skills and knowledge, and (4) growing oneself as classroom teacher and mentor. This program was significant because it intended to empower the novice teacher by empowering the senior teacher who could train them intentionally.

I 問題の所在

教師の成長にとって、校内外での先輩教師との出会いは、大きな意味を持っている。校内研修をリードし、校外のサークル等で活躍する先輩の後姿から、若手教師たちは多くを学ぶ。時に公私に渡って、授業づくりの手ほどきを受けることもあろう。例えば、小学校の社会科授業名人として知られた有田和正と長岡文雄の師弟とも言える関係は、よく知られている¹⁾。

有田のように、メンターとも言える優れた先輩と出会うことができた若手教師は、幸運である。しかし、それほど力を持った教師とは、なかなかめぐり合うことができない。多くの場合、校長のリーダーシップに寄りかかった校内研修に、あるいは教育センター等の制度・組織での官製研修に委ねられている。

教師が、成長する場所は、子どもに向き合う学校現場である。それゆえ、校内(または近隣の学校)

におけるメンターの存在意義は大きい。しかし、我が国において教科の指導力を若手に鍛え伝える指導者を意図的計画的に育成していく試みがみられるだろうか。実際には「授業が上手い教員」²⁾ならば、おのずと「優れたメンター」になることができるだろう。こういう仮定の下に管理職はそういう評価を受けている教員を探し出し、若手の「メンター」に貼りつけているのが実態ではないか。「優れた選手、必ずしも優れた指導者ならず」という言葉があるが、我が国の場合、メンターに限らず、(教科指導を担当する)地域の指導主事も、上のような仮説の下で選ばれている可能性がある³⁾。

国外に目を向けると、若手教員の教科指導力を育てるメンター(リーダー)を意図的計画的に育成しようとする動きが見られる。これによって、校内における教員の教科指導力の向上を間接的に支援しようとしているのである。

*広島大学大学院教育学研究科院生

こうした近年の動向を手がかりに、以下の問いを考えてみたい。

1. 若手教員の教科指導力を育てる「メンター」こそが修得すべき資質・能力とは何か。
2. その資質・能力は、どのようにして育成されるのか。

これらの問いに答えてくれるのが、シンガポールの国立教育学院 (National Institute of Education ; 以下、NIE と略記) による現職研修プログラムであり、そこで開設されているリーダーシッププログラム (Leadership Programme) である。その中でも、教員リーダープログラム (Teacher-Leaders Programme ; 以下、TLP と略記) が注目できる。

シンガポールの教員制度やNIEでおこなわれている現職研修に注目した研究は、これまでもおこなわれてきた。例えば、池田 (2005, 2011, 2012)、嘉数・岩田 (2010)、清水・宮腰 (2012) がある。また、近年では、リーダーシップという観点から、末松 (2014) が分析をおこなっている。しかし、主に校長や教科主任という観点であり、本稿の問題意識とは異なる。分析対象も2013年まで運用されていた旧課程となっている。

これらの先行研究によれば、NIEがおこなう現職研修は、教育省と密接に連携しおこなわれていることに特徴がある。そして、各コースの設定に当たっては、教育省が定める教員の職階が踏まえられている。

教員の職階は、教授専門トラック、管理職トラック、研究専門トラックの3種に分かれている。そのうち教授専門トラックには、①一般教員、②上級教員 (Senior Teacher)、③指導教員 (Lead Teacher)、④顧問教員 (Master Teacher)、⑤顧問教員長 (Principal Master teacher) という5段階が設定されている (池田, 2012)。本稿では、校内において新任教員や若手を指導する立場にある②上級教員を、「メンター教員」と置き換え、論じたい。

なお、結論を先取りすると、メンター教員の育成プログラムでは、もちろん教育論一般や教科の指導法も教えられているが、むしろ重視されているのは、教員が身につけるべき教育論や指導法を同僚や若手に伝えていく方略 (リーダーシップ、コーチング、メンタリング) であり、リーダーが身につけるべき基本的な能力・態度である。

この育成プログラムを明らかにすることは、日々、学校現場でカリキュラムづくりや授業・評価に悩む若手教員の支援をしていく方策を検討する上でも、有益であろう。

(文責：渡邊巧・草原和博・岩田昌太郎)

II 研究の方法

上の問題を解くために、現地調査を実施した⁴⁾。

2014年9月にNIEを訪問し、プログラム担当者 (Caroline Koh) に対するインタビューをおこなった⁵⁾。インタビューは、筆者らが事前に送付した質問項目を踏まえて、担当者がパワーポイントを活用して説明する形でおこなわれた。具体的には、① (諸外国とは異なる) NIEの教員研修プログラムの特質をどのように考えているか。②研修参加者には、どのような目的で、どのようなカリキュラムが提供されているか。③研修参加者は、どのような問題意識を携えてやってくるのか、等に関して説明がおこなわれた。

その上で、これらを具体的に確認することができる資料として、NIEのパンフレット、研修参加者向けのハンドブック等の提供を受けた。主に、これらの資料を活用する。

以上を踏まえて、本稿では以下の手順で検討をおこなう。第1に、NIEの大学院教育・現職研修担当部局 (The Office of Graduate Studies & Professional Learning ; 以下、GPL と略記) が提供する研修プログラムの内、リーダーシッププログラムに注目し、その枠組みと理念を明らかにする。第2に、リーダーシッププログラムの中に設定されているTLPを取り上げる。第3に、TLP1の研修参加者向けハンドブックを分析することで、メンター教員に求められるリーダーシップと教科指導力を計画的に育成する論理と方略を明らかにする。

(文責：渡邊巧・大坂遊)

III 教師教育プログラムの枠組みと理念

1. NIEにおける教師教育の概要

シンガポールでは、教員養成と現職研修がすべてNIEで行われており、公立学校教員を志す者や昇進を目指す教員は、NIE開設の養成・研修コースを経て、所定の学位や研修実績を得ることが求められている (池田, 2005)。

図1は、NIEにおける教員養成と現職研修およ

び各プログラムを提供する事務局の関係を図示したものである。

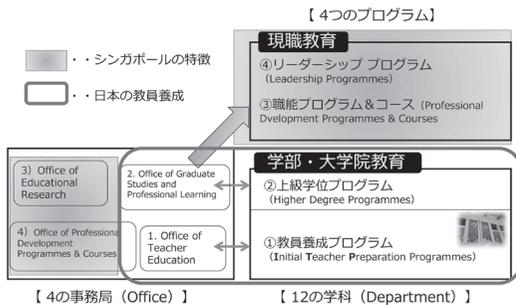


図1：NIEの組織図（筆者作成）

学部教育は、Office of Teacher Education（以下、OTEと略記）が担当し、大学院教育と現職研修は、GPLが担当している。

OTEが提供する教員養成プログラムは、12の学科から構成されている。例えば、アジアの言語と文化（Asian Languages and Cultures）、カリキュラム、教授と学習（Curriculum, Teaching and Learning）、人文科学と社会科学教育（Humanities and Social Studies Education）、体育教育とスポーツ科学（Physical Education and Sports Sciences）、教育政策とリーダーシップ（Policy and Leadership Studies）などがある。

そして、GPLは、大きく2種類のプログラムを提供している。第1は、上級学位プログラムである。学生には、コースワークと研究が課され、修士号や博士号の取得を目指すものとなっている。例えば、教育学修士号を取得するためには、全日制課程なら1～2年、定時制課程なら2～4年の期間で、コースワークの修了と修士論文の提出（コースワークのみでも可）が求められる。我が国の教育学研究科や教職大学院のイメージに近い。

第2は、職能開発プログラム&コースとリーダーシッププログラムである。学位の授与は起こなわれず、いわゆる現職研修の場となっている。この内、注目すべきは、後者のリーダーシッププログラムである。

2. リーダーシッププログラムの構成と理念

「リーダーシッププログラム」は、4つのプログラムから構成されている。GPL発行のパンフレットの記載順に、①「専門性リーダーシッププロ

ラム」(Leaders in Education Programme；以下、LEPと略記)、②「学校経営・リーダーシッププログラム」(Management and Leadership in Schools Programme；以下、MLSと略記)、③「専門性養成：学校現場におけるリーダーシップへ向けた革新」(Building Education Bridges：Innovation for School Leadership；以下、BEBと略記)、④「教員リーダープログラム1,2,3」(TLP)となっている。

上記の研修内容についてその概要を述べる。

まず①LEPは、学校においてリーダーシップが発揮できるような研修内容で構成されており、革新的なカリキュラムの設計や学校運営など、管理職級の教員の育成に重点がおかれた研修である（嘉数・岩田，2010）。期間は、6ヶ月である。

次に②MLSは、管理職や教科主任（30代後半から40代の教員）を対象に、将来の学校運営者として活躍かつ実践のできる意識の高い教員たちが参加する研修である。研修の時期と内容としては、1月から4月までの約4か月（17週間）で、学校現場を離れて研修に参加する。開始から6週目が終了すると、教育省からの予算で1週間程度の海外研修をおこなうプログラムも用意されている。

③BEBは、経験豊かで優秀なスクールリーダーを対象に、国家的・国際的な枠組みの中で教育に関する重要な問題の解決に従事できる能力を育成する研修である。この研修はNIEと様々な国際機関が合同で、2週間にわたって連続して開催する。国内外の革新的で優れた実績を挙げた教育システムや試みに注目した研修が行われ、参加者にはそれぞれの国や地域に固有の教育システムに関する争点について探求する機会が用意される。

最後に④TLPは、上級教員向けのTLP1、指導教員向けのTLP2、顧問教員向けのTLP3の3段階から構成されている。このプログラムは、整備と運用が始まったばかりであり、2014年7月にTLP1の参加者向けハンドブックが発行された。ここでは、学校や学級の運営に関してリーダーシップをとりつつ、若手教員に対して指導ができる上級教員の育成がおこなわれている。

GPLは、教員個人の教科指導力や学級・学校経営に関する力の育成だけでなく、学校や地域のリーダーとして、若手を始めとした同僚教員を指導する力の育成を意図的計画的におこなおうとしている。こうした理念が、リーダーシッププロ

ラムの TLP1 に象徴的に表れている。

(文責：渡邊巧・大坂遊・岩田昌太郎)

IV リーダーシップと教科指導力の育成論理 — Teacher-Leaders Programme 1 —

1. 研修の目標

TLP は、NIE と教育省、シンガポール教員協会 (Academy of Singapore Teachers) の議論によって作成された。この内 TLP1 は、教育省が定める職級の中で、上級教員に必要な能力を育成することを目的としたプログラムである。このプログラムを通して目指す教員像として、教員リーダー、倫理的な教育者、優れた専門家、協働的学習者、変革的リーダー、力量あるメンター、コミュニティー・ビルダー (リーダー) といった7点が掲げられている。

以上を踏まえて、6つの目標 (aim) が設定されている。具体的には、表1の通りである。

ここで設定されている目標は、大きく2つに大別することができる。

第1は、上級教員自身の教科指導力に関わるものである。例えば、①「カリキュラム、教授と学習における現在の課題、動向と開発について最新の情報を取り入れ続ける」や③「上級教員に、生徒たちに応じた個別化したカリキュラムと教授についての知識を身につける」といった目標が設定されている。

第2は、校内のリーダーとしての資質・能力に関わるものである。例えば、④「チームをリード、ファシリテートし、仕事上の関係を管理し、チームのメンバーをやる気にする」といった上級教員の

能力を形成する」や⑥「仕事のあらゆる面で革新に挑み、彼らの専門領域内外における革新的な個性 (individuals) と実践 (practices) によって刺激を与える」といった目標が設定されている。

一般に我が国で校内のリーダーと言えば、教務・教科主任クラス (ミドルリーダー) や校長等 (スクールリーダー) を想定する。しかし、TLP1 では、若手により密着した新任教員や後輩教員の世話をする上級教員というカテゴリーを想定し、そういうリーダーに求められる資質や能力を体系化している。またリーダーシップの育成を第一義的な目的に据えながらも、そういうリーダーが身につけるべき教科指導力等の専門性の育成も、プログラムの射程に入れていることに特徴がある。

2. 研修の指導法

では、どのようにして、教員のリーダーシップと教科指導力は育成されるのだろうか。

TLP1 は、研修担当者と参加者たちによる対面式の学習と ICT を活用したオンライン学習となっている。そこでは、リーダーシップやマネジメントの理論を講義式に教えるのではなく、アクティブラーニングの方略が活用されている。例えば、討論、フォーラム、対話、ディベート、ケース・スタディー、ロールプレイ、シミュレーション、劇化と省察などが紹介されている。また、プログラムの全体を通して、先進的な取り組みをしている学校への訪問やアクションリサーチの実施、優れた教員や情報メディア (ICT) を活用し、過去の成功した実践例を引き出す等の試みがおこなわれている。

表1：TLP1の研修目標

コースの目標は、上級教員が以下をできるようにすること：

- ①カリキュラム、教授と学習における現在の課題、動向と開発について最新の情報を取り入れ続ける。
- ②生徒たちの最大限の可能性を引き出す上での、核となる考え方と上級教員の役割についての共通理解を形成する。
- ③上級教員に、生徒たちに応じた個別化したカリキュラムと教授についての知識を身につける。
- ④チームをリード、ファシリテートし、仕事上の関係を管理し、チームのメンバーをやる気にするといった上級教員の能力を形成する。
- ⑤上級教員に、学校における専門性と協働の文化を育成する中での彼らの役割の理解を与える。
- ⑥仕事のあらゆる面で革新に挑み、彼らの専門領域内外における革新的な個性 (individuals) と実践 (practices) によって刺激を与える。

(筆者訳。番号は、筆者による。)

こうした学習は、大きく3つの素材によって評価される。第1は、リフレクティブ・ジャーナル(研修日誌)、第2は、グループプロジェクト企画案の発表、第3は、グループプロジェクトの成果の発表とレポートである。企画案の発表は、10週間のTLP1コースの最後に行われる。そして、成果の発表は、TLP1コースが終わってから6ヶ月から9ヶ月後に開かれるものとなっている。

3. 研修の内容構成

(1) テーマの選定

前述のグループプロジェクトの実施に向けて、研修参加者たちに対しては、21のテーマを取り上げた講義・演習の受講が課されている。これらは、NIE内外の専門家によって担当されている。テーマは、表2の通りである。

表2の①から⑯までのテーマは、関連分野を専門とするNIEに所属する研究者が主に担当している。⑰以降のテーマに関しては、シンガポール教員協会から派遣された講師が担当することになっ

ている。

取り上げられているテーマは、緩やかに4つの目的を異にするテーマ群(カテゴリー)を見出すことができる。第1に、後輩教員の指導に関わる能力や資質を高めるために設定されたテーマ群である。第2に、上級教員自身の能力や資質を高めるために設定されたテーマ群である。第3に、教科指導のリーダーシップをとるための考え方や理論の習得を目指すテーマ群である。第4に、上級教員のキャリア形成に関するテーマ群である。

以下、4つのカテゴリーに関して、典型的なテーマを取り上げ、その目標と内容を示す。

(2) 若手教員に対する指導力

ここには、③「メンタリングとコーチング」、⑤「成人教育学と教員の動機づけ」、⑭「チームを率いる」等が該当する。

まず、「メンタリングとコーチング」では、「何が効果的なメンターやコーチを形作るのか？」を研修のテーマとして、新任教員にとって有意義な

表2：講義・演習の内容

①子どもを総合的に教える：学習理論 ②子どもを総合的に教える：学習者の個人差と多重知能 (Teaching the Whole Child : Learner Differences and Multiple Intelligences) ③メンタリングとコーチング ④学習者の動機づけ ⑤成人教育学と教員の動機づけ ⑥思考を育てるカリキュラムに向けて (Towards a Thinking Curriculum) ⑦創造的な教員になる方法：心理学のガイド (How to be a Creative Teacher : A Psychological Guide) ⑧高次の思考のためのアクティブラーニング方略 ⑨現実世界の課題 (Real World Tasks) ⑩研究者としての教員 (The Teacher Researcher) ⑪保護者の参加 ⑫カリキュラムにおける SEL の統合と CCE ⑬カリキュラムへの ICT の統合 ⑭チームを率いる (Leading Teams) ⑮カリキュラムリーダーシップ ⑯評価リテラシー ⑰倫理的な意思決定をおこなう上で教員たちを導く (Guiding Teacher on Ethical Decision Making) ⑱シンガポール教員協会の上級管理者と顧問教員との対話 ⑲公私にわたる成長を見つめる (Looking Within for Personal & Professional Growth) ⑳ネットワーク化された学習コミュニティー ㉑シンガポールの教員

(筆者訳)

メンタリング／コーチングプログラムをデザインすること。メンターやコーチとしての役割を果たす中で、メンタリングやコーチングの理論を活用できるようになることを目標としている。研修は直接指導、共同作業、グループ発表をともなうワークショップ形式で行われ、新任教員がメンターに必要としていること、メンタリングとコーチングについての理論の概観、学校リーダーシップの重要性などについて学ぶ。研修で参照する文献として、メンタリング／コーチングの定義について述べたアンダーソンとシャノン（Anderson, E.M. & Shannon, A.L.）の論文や、優れた学級教員が必ずしも優れたメンター／コーチではないことを指摘したダンとベネット（Dunne, E. & Bennett, N.）の論文が提示されている⁶⁾。

また、「成人教育学と教員の動機づけ」では、「成人がいかに関わり、何を学びの動機とするのか？」を研修のテーマとして、教員リーダーとしての役割を果たす中で、成人学習の理論を活用できるようになること。成人の学習の支援に必要な要因を説明できるようになること。成人の学びの動機が強化される方法について議論することを目標としている。研修はグループ討議、共有、直接指導をともなうワークショップ形式で行われ、成人教育学（Andragogy）の定義、成人の学習についてのノールズの理論等について学ぶ。研修で参照する文献として、成人教育学を定義したノールズ（Knowles, M.）の著作や、新しい成人学習論を提起したメリアムら（Merriam, S.B. et. al.）の著書等が提示されている⁷⁾。

(3) 上級教員自身の教科指導力

ここでは、④「学習者の動機づけ」、⑥「思考を育てるカリキュラムに向けて」、⑦「創造的な教員になる方法」、⑩「研究者としての教員」等が該当する。また、将来の見通しを持たせるために、顧問教員等との対話の機会も設定されている。

⑥「思考を育てるカリキュラムに向けて」では、思考力育成に関する基礎的理論とそれを活用した単元作りが目指されている。単元作りは、参加者たちが専門とする各教科に関しておこなわれる。また、思考力を評価する評価課題やループリックの作成まで研修に含まれている。ここで、思考という側面が協調される背景には、シンガポール政

府が掲げる「思考する学校、学習する国家（Thinking Schools, Learning Nation）」というスローガンの存在がある。研修で参照する文献として、ベイヤー（Beyer, B.K.）、エニス（Ennis, R.）等の批判的思考力の理論やそれらを活用した単元作りの書籍等が示されている⁸⁾。

⑩「研究者としての教員」では、教員に求められる教育研究方法論の習得が目指されている。これは、研修の最後に課されるグループプロジェクトの事前準備としての役割も担っている。研修内容としては、教員に求められる研究者としての意識について、量的・質的とアクションリサーチのデザインと方法、量的・質的データの理解の仕方、研究計画の立て方、研究計画書の書き方、レポートの書き方等が扱われている。研修で参照する文献として、クレスウェル（Creswell, J.W.）が執筆した教育研究方法論のテキストが示されている⁹⁾。

(4) 教科指導のリーダーシップ

ここでは、⑮「カリキュラムリーダーシップ」、⑯「評価リテラシー」等が該当する。

⑮「カリキュラムリーダーシップ」では、教員リーダーとして学校においてカリキュラムを開発できる能力を身につけることが目指されている。そのために、カリキュラムの多様な考え方やカリキュラム作りにおける多様な方法、カリキュラム・ゲートキーパーとしての教員の役割、また教員の知識として教授学的知識（PCK）や教科知識（SMK）、また生徒に応じた個別化教授法等に関する研修がおこなわれる。研修で参照する文献として、グッドソン（Goodson, I.F.）やショーマン（Shulman, L.S.）による教員の知識に関する著書等が提示されている¹⁰⁾。

⑯「評価リテラシー」では、生徒の学習を評価していく方法を身につけることが目指されている。そのために、3つのセッションが用意されている。第1は、「初等・中等の教室における評価リテラシー」である。ここでは、形成的評価や総括的評価について学習する。第2は、「質的評価のループリック」である。第3は、「真正の評価」である。ここでは、一見すると上級教員自身の教科指導力の育成を意図しているようにも見える。しかし、同僚の評価リテラシーを高めるためのワークショップを企画することも目指されており、教

科指導のリーダーシップを育成する側面も見られる。なお、研修で参照する文献は、検討中（TBC.）となっている。

(5) 上級教員のキャリア形成

ここでは、⑱「シンガポール教員協会の上級管理者と顧問教員との対話」、⑳「ネットワーク化された学習コミュニティー」等が該当する。これらは、シンガポール教員協会から派遣された講師によって担当されている。

⑱「シンガポール教員協会の上級管理者と顧問教員との会話」では、その名の通り、上級教員よりも上位の職級の教職員と会話するセッションとなっている。これは、上級教員に将来のキャリアイメージを持たせ、専門性の成長を促すものとなっている。また、教員リーダーとして期待されている役割を理解する機会ともなっている。研修で参照する文献は、特に設定されていないが、教育省のウェブページが示されている。

⑳「ネットワーク化された学習コミュニティー」では、ネットワーク化された学習共同体（Networked Learning Communities；以下、NLCと略記）の考え方を理解し、専門職の学習共同体（Professional Learning Communities；以下、PLCと略記）の哲学と原理を探求するとともに、PLCにおける教員リーダーの役割を省察し、さらにPLCチームを率いる上での実践的なヒントを修得することが目指される。具体的には、生涯にわたって成長し続けていくために、教員同士のコミュニティーの重要性と共に、その中でリーダーとして振舞うための基本的な知識を形成している。

(6) 小括 —上級教員育成のカリキュラム—

以上のようにTLP1で扱われるテーマは、形式的には緩やかに4つに分類できるが、それらは相互に関連付けられている。またそこには、緩やかなスコープとシークエンスを見出すことができる。すなわち、先述の4つのカテゴリー（テーマ群）を単位にして、①他者に知識や技能を伝えるスキルを身につけるとともに→②自分自身が伝える知識や技能の内容について理解する→③それらを活用して、実際に若手にむけて指導できる→④さらには将来のキャリアイメージを抱かせ、自分自身も成長していくことを意図したテーマを配置する

緩やかな順次性である。

本カリキュラムは、必ずしも特定教科の指導力や、特定教科における後輩指導の力を育成するものではない。実際のプログラムでは、研修参加者の関心・専門性＝教科を意識した事例の選定が行われることになっているが、基本的には教科の枠にとらわれない、カリキュラムづくりや評価法を指導できるジェネラルなメンター教員を育成しようとしている。

これはTLP1の限界ともいえるだろうが、現場指導のジェネラリストから専門的指導を担うエキスパートまで、指導者を段階的に育成しようとする教員リーダープログラムの特質ともいえるのではないか。

（文責：渡邊巧・大坂遼）

V 結語 —教員集団の自立的成長の支援—

本研究は、我が国のメンター教員の育成に大きく2つの点で示唆を与えてくれている。

第1に、優れた教科指導ができる教員を指導者として「引き抜く」のではない、「育てる」という発想である。TLPは、校内の小さな同僚集団を率いるところに始まり、リーダーとしての資質・能力を養いつつ、徐々に大きな集団を率いる知識と能力を育てるところに特色がある。TLP1の段階では、上級教員が若手を育てる場として、媒体として、教科のカリキュラム・単元の開発、学習の評価などの活動が位置づけられていた。

第2に、大学「単独」、あるいは都道府県等の研修センター等の「単独」事業ではない、両者が連携して、研修カリキュラムを開発し、運営していく可能性である。TLPでは、研究者と熟達教員がコラボすることで、アカデミックな知識や能力を基盤としつつ、それを上位の教員集団との交流で実践や将来設計につなげるネットワークづくりも支援していた。大学のこれからの社会的貢献の姿を示唆していよう。

今後は、教科指導の研修ができるリーダーシップの育成を意図したTLP2を継続的に調査したい。そうすることで、より広域的、より専門的に活躍できるリーダー育成の方略を検討していく。

（文責：渡邊巧・草原和博・棚橋健治）

【註】

- 1) 有田和正によれば、若い頃に研究会で偶然出会った長岡文雄の授業に衝撃を受け、教育観がひっくりかえされたとしている。この他にも多くの出会いに支えられたとしている。有田和正「わたしの教材研究」『〔有田和正著作集 第17巻〕社会科実践の病理をさぐる』明治図書、1989年、pp.148-165。
- 2) 以下、制度・組織面に関わるため、教師ではなく、教員という用語を用いる。なお、「教師教育 (teacher education)」などの定訳のある専門用語はこの限りではない。
- 3) この点については、小幡啓靖が道德教育の面から指摘している。小幡啓靖「指導主事の力量形成機会に関する研究 —道德教育の面から」『日本教育行政学会年報』第23号、1997年、pp.93-106。
- 4) 筆者らは、NIEのPublic, International and Alumni Relations (PIAR) を通して調査の依頼をおこなった。PIARは、訪問者やメディア対応等を一括しておこなう部局である。
- 5) Caroline Kohは、リーダーシッププログラムに関わる教員の1人であり、PIARから筆者らに説明をおこなうことを依頼された。
- 6) Anderson, E.M., & Shannon, A.L. (1988) Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39 (1),38-42.
Dunne, E., & Bennett, N. (1997). Mentoring process in school-based training. *British Educational Research Journal*, 23 (2),225-237.
- 7) Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Wilton, Connecticut: Association Press.
Merriam, S.B., Caffarella, R., Baumgartner, L. (2007) *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide (3rd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 8) Beyer, B.K. (1988). *Developing a Thinking Skills Programme*. Boston: Allyn and Bacon.
Ennis, R. (1997). Incorporating Critical thinking in the Curriculum: An introduction to some basic issues. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16 (3),1-9.
- 9) Creswell, John W. (2011). *Educational Research : Planning conducting, and evaluating*

quantitative and qualitative research (4th ed.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.

- 10) Goodson, I.F. (2003). *Professional knowledge, professional lives : Studies in education and change*. Maidenhead, Philadelphia : Open University Press.
Shulman, L.S. (1986) Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational research*, 15 (2),4-14.

【参考文献】

- 有田和正「わたしの教材研究」『〔有田和正著作集 第17巻〕社会科実践の病理をさぐる』明治図書、1989年、pp.148-165。
- 池田充裕「シンガポールの教員養成」日本教育大学協会編『世界の教員養成 I アジア編』学文社、2005年、pp.139-164。
- 池田充裕「世界の教育事情 現職教員の資質能力向上への取り組み11 —シンガポール編 上—世界のトップに立つ教育施策の背景」『週刊教育資料』No.1190、2011年、pp.22-23。
- 池田充裕「世界の教育事情 現職教員の資質能力向上への取り組み12 —シンガポール編 下— 評価・褒賞制度と結び付いた教員のキャリア・トラック」『週刊教育資料』No.1193、2012年、pp.22-23。
- 石森広美「シンガポールにおける TLLM 政策と教師の意識 —能動的学習への転換—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第58集第1号、2009年。
- 小幡啓靖「指導主事の力量形成機会に関する研究 —道德教育の面から」日本教育行政学会年報第23号、1997年、pp.93-106。
- 小柳和喜雄「英米におけるミドルリーダー教員の研修に関する事例研究」『奈良教育大学紀要』第60巻第1号(人文・社会)、2013年、pp.131-141。
- 嘉数健悟・岩田昌太郎「シンガポールにおける教員養成と現職研修の特質 —教員養成を中心としたわが国への示唆—」『教育学研究ジャーナル』第7号、2010年、pp.1-10。
- 木原俊行・矢野裕俊・森久佳・廣瀬真琴「[学校を基盤とするカリキュラム開発]を推進するリーダー教師のためのハンドブック開発 —カリキュラム・リーダーシップの概念を基盤

- として一」『カリキュラム研究』第22号, 2013年, pp.1-14。
- 坂田桐子・淵上克義編『社会心理学におけるリーダーシップ研究のパーспекティブ I』, ナカニシヤ出版, 2008年。
- 清水禎文・宮腰英一「シンガポールにおける教師教育改革」『日本教育大学協会研究年報』第30集, 2012年, pp.209-220。
- 杉本均「シンガポールの学力政策」『教育学研究』第73巻第1号, 2006年, pp.45-50。
- 末松裕基「シンガポールにおけるスクールリーダーシップ開発の動向」『東京学芸大学紀要』総合教育科学系, Vol 65, 2014年, pp.53-64。
- 淵上克義『リーダーシップの社会心理学』ナカニシヤ出版, 2002年。
- National Institute of Education (NIE), Singapore. <http://www.nie.edu.sg/> (accessed 2014-12-02)
- NIE (2013) *Developing School Leaders For The Nation LEADERSHIP PROGRAM.*
- NIE (2014) *Graduate Studies & Professional Learning.*
- NIE (2014) *TLP1 Teacher-Leaders Programme1 Handbook for Participants JULY2014.*
- NIE (n.d.) *The Heart of Teacher Education Transforming Teaching Inspiring Learning.*
- William Choyed & Charlene Tan ed. (2011). *Education Reform in Singapore : Critical Perspectives*, Pearson Education South Asia Pte Ltd.
- (付記) 本稿を執筆するにあたり, NIEの齋藤英介氏には情報提供をいただいた。この場をかりて, 謝意を表します。