

# スコットランド総合教職評議会（General Teaching Council for Scotland）の下での教師の専門職としての継続的学びへの支援手法の啓発に関する考察

－メンタリング及びコーチングを中心として－

藤 田 弘 之\*

## 論文要旨

本稿はスコットランド総合教職評議会（General Teaching Council for Scotland）のガイダンス及び支援の下、各学校で実施されている教師の専門職としての継続的な学びを推進するための「専門職としての振り返りと発展」（Professional Review and Development）活動の具体的手法であるメンタリングの運用状況につき論じることを目的としている。スコットランドでは、総合教職評議会により認められた登録教師（registered teacher）でなければ教師として勤務することができない。登録教師は年間 35 時間、「専門職としての学び」（professional learning）を行わなければならないが、この専門職としての学びを方向づけ支援し、また学んだ成果を協働して評価するのが「専門職としての振り返りと発展」である。「専門職としての振り返りと発展」は学校における上司、校長、同僚などが支援者となり、被支援者である当該教師に対して行われるが、この「専門職としての振り返りと発展」は学びの実績を証拠とともに記録されなければならない。こうした「専門職としての振り返りと発展」の 5 年分の記録をスコットランド総合教職評議会に提出すれば再登録が完了する。これが専門職登録更新制度（professional update）と言われるものである。登録更新制度において重要なプロセスが「専門職としての振り返りと発展」であり、この「専門職としての振り返りと発展」において活用することを推奨されているのが、メンタリングでありコーチングである。本稿は、こうした「専門職としての振り返りと発展」を実質化するメンタリングやコーチングの手法について、スコットランド総合教職評議会による啓発及び学校における運用状況を明らかにしようとするものである。

## A Study of the Promotion of the Professional Review and Development at Schools under the Guidance of the General Teaching Council for Scotland

－ with special reference to the mentoring and coaching －

Hiroyuki FUJITA

キーワード：General Teaching Council for Scotland, professional learning for teachers, professional update, professional review and development, mentoring

---

\* 滋賀大学名誉教授、京都光華女子大学

## 1、はじめに

本稿はスコットランド総合教職評議会（General Teaching Council for Scotland、以下 GTCS）のガイダンス及び支援の下、各学校で実施されている教師の専門職としての継続的な学びを推進するための「専門職としての振り返りと発展」（Professional Review and Development、以下 PRD）活動の具体的手法であるメンタリングの運用状況につき論じることを目的としている。

スコットランドでは教職のための必要な学びを終え、1年間学校で試補生（probationer）として研修を行いそれを終えた後、GTCS に登録申請しこれが認められた登録教師でなければ学校に勤務することができない。登録教師は、年間 35 時間の「専門職としての学び」（professional learning）を行うことを義務づけられている。専門職としての学びは各教師の自己評価に基づくニーズや必要に応じ、各教師の主体的判断によって行われる。こうした学びのあり方、優先課題や内容、方法等について上司、又は同僚が対話によって支援し、またその成果を確認検証するのが PRD である。PRD は各学校で最低年一回行われなければならない、その記録を残さなければならない。教師は毎年こうした学びを続け、5 年間の記録を GTCS に提出し確認を受けた後、登録を更新することになっている。こうした一連の手続きは登録更新制度（Professional Update、以下 PU）と言われ 2014 年に導入されたが、2011 年に政府から完全に独立した GTCS はこうした一連の活動推進の重要な役割を担い、その支援に努めている。PRD は各教師が専門職としての学びを行い、それを深めるために重要なプロセスであるが、その PRD において取り入れるべき手法として推奨されているのがメンタリングまたはコーチングである<sup>1)</sup>。

メンタリングは今日広く知られた用語であり、メンター（mentor）と呼ばれる支援者がメンティ（mentee）と呼ばれる被支援者に対して行う支援助成全般を指す用語である。メンターの語源はホメロスの『オデッセイア』に登場するメントルに由来する。メンターによる支援制度であるメンター制度は、1970 年代～1980 年代にアメリカの企業に導入されたが、その後この制度が世界各国に伝播した。我が国でも 1990 年代に導入が進み 1999 年には日本メンター協会が設立され、普及活動が続けられている。

メンタリングは、メンターがメンティとの間の信頼関係に基づき、対話による気づかせや助言により、彼らが職場の問題や状況に取り組む際に方向性を示し、メンティの自発的、自律的な発達を促す手法である。メンタリングは継続的な関係性とコミュニケーションに基づくプロセスであるが、その正確な定義は様々で、理論についても多種多様な議論がなされている。さらに、具体的な手法や在り方については一層多様で、コーチングやカウンセリングとの関係や異同についても異なる見解がある。また具体的実践は、個別のケースによって非常に異なり、定まったものではない。

スコットランドでは 1980 年代、1990 年代に関連文献が出され、2000 年以後導入の議論が急速に進んだ。1990 年代末以後、教師の生涯に及ぶ継続的な職能成長の必要性が議論され、それが制度化されるのと並行して、特に PRD 活動を行うのに有効な手法の一つとして、メンタリングの必要性が議論され、啓発活動が進み、学校現場に導入されていった。

本稿は上記のような状況を踏まえた上で、学校現場におけるメンタリングによる教師支援の状況を論じるが、まずメンタリングの導入状況を概観した後、GTCS の下での PU のプロセス、その重要な要素としての PRD 活動、PRD 活動におけるメンタリングの位置づけなどを行う。その上で、GTCS の支援活動を前提に学校現場でのメンタリングを行う場合のガイドブックとして刊行された『スコットランドにおける教師のメンタリング—実践的ガイド』という著書を手掛かりに<sup>2)</sup>、スコットランドの教師に適用するメンタリングの原則、さらに特に登録を終え教師として経験を積んでいる者の専門職としての継続的な学びを支援するメンタリングのあり方についての事例を紹介し論評する。なお、学校におけるメンタリングについては、GTCS 及びスコットランド庁（Education Scotland）がネット上で資料を提示しているが、2022 年の著書はこれを含めこの問題を包括的かつ体系的に扱っており、

参考に資すべきものと判断した。

## 2. 教師の職能成長支援手法としてのメンタリング及びコーチングの導入

スコットランドの学校へのメンタリングの導入の議論は1990年代にはじまると思われるが、2000年以後種々の文献が出され議論が本格化した。こうした議論は、1990年代末にこれまでも増して、教師の「専門職としての継続的職能成長」(continuous professional development、以下CPD)の必要が叫ばれる中で、これを背景として進んだものである。スコットランドにおいてCPD政策が進展するきっかけとなったのは、1997年に出された高等教育全国委員会報告書(通称ディーリング報告書)に追加として入れられた「スコットランドにおける教師教育及び養成」(通称サザランド報告書)という文書であった<sup>3)</sup>。この文書はCPDの重要性を説き、その推進を提案したが、政府はこれを受けて改革のための諮問文書を出した<sup>4)</sup>。この方針を具体化すべく政府は2000年に戦略委員会を設置し検討を進めた。これと同時期に教師の給与や勤務条件に関する委員会が設置され検討を進めていたが(通称マクロン委員会)、この委員会は2000年に報告書を出した<sup>5)</sup>。その勧告の一環で教師の専門職化の方向を示しCPDの推進策を提言したが、これは主として教師に年間35時間の職能成長のための学びを義務づけること、またそれとの関係でPRDを導入し推進することを内容としていた。この提案は関係者の合意を得て、制度化されることになった<sup>6)</sup>。これを受けて政府の戦略委員会もCPD、PRD、登録後の教師の専門職基準等の文書を出した。GTCSの代表はこうした検討に参加していたが、制度化の方向が決まるとGTCSが実質的にその実施を担うことになった。

こうした動きを背景にメンタリング導入の議論が進んでいったと思われる。2008年にはスコットランド視学部が『教師教育におけるメンタリング』という啓発文書を出している<sup>7)</sup>。この文書はアメリカにおけるメンタリング導入の状況を紹介しつつ、教師教育や新たに資格を得た教師に対するメンタリングの必要性、手法や実践、効果などを解説するものであった。

PRDの手法としてメンタリングの導入、推進に大きな影響を与えたのは2011年に出された『スコットランドの将来を教育する—スコットランドにおける教師教育見直し報告書』(通称ドナルドソン報告書)であった<sup>8)</sup>。この報告書はドナルドソン(Donaldson, G.)が中心となってまとめたものであったが、2004年に導入が決定され実施された、「卓越のためのカリキュラム」(Curriculum for Excellence)の実施を担える教師の育成を目指した。それは「探求的反省的創造的な」教師の育成を目指したが、特に重視したのは生涯にわたり職能成長を続けるべき教師であり、こうした教師を育成するために必要な事項や条件を勧告した。報告書は114頁に及ぶが、その中でCPDについて203箇所で言及している。ドナルドソンはこの勧告は2000年に出されたマクロン報告書を基礎にしたと述べている<sup>9)</sup>。またCPDの確実な実施を担保すべく「能動的登録」(active registration)についても勧告している。これは2000年に出された民間コンサルタント会社の勧告、また同年の政府の諮問文書に由来するものであるが、後にGTCSの下でPUとして制度化されたことである。報告書ではCPD実施の重要な要素であるPRDについて26箇所、またその具体的手法であるメンタリングに関しては57箇所、関連してメンターについて40箇所、コーチングについては14箇所で言及している。

報告書におけるメンタリングの導入についての重要な部分は以下の通りである。「メンタリングは教師のキャリアの全ての段階にいて、専門的な能力開発の中心であり、全ての教師は、学生や新しく資格を取得した教師だけでなく、より一般的に、自分自身をメンターと見なすべきである。必要なスキルは初任者教育、導入教育、CPDを通じて開発され、リフレッシュされるべきである。メンタリングのスキルは同僚育成を支援するために使用され、また「卓越のためのカリキュラム」の一環として、全ての若者に権利が与えられている質の高い個人的支援を提供するためのスキルを教師に身につけさせるためにも使用される。<sup>10)</sup>」、「全ての教師は自分自身を教師教育者と見なし、メンタリングのトレーニングを受けるべきである。<sup>11)</sup>」、「全ての教師は、同僚との専門的な対話に関わる。メンタリングと

コーチングのスキルがあれば、教師のグループ内や関係者、パートナーとの間で、より効果的な対話と学習が可能になる。<sup>12)</sup>、「地方当局や政府諸機関は質を保証し、メンタリングを改善する方策を発展すべきである。<sup>13)</sup>」以上要するにドナルドソン報告書はCPDを含む教師のキャリアの諸段階において成長のためにメンタリング技法を用い、全ての教師がその技法を取得すべきことを勧告したのである。

ドナルドソン報告書はメンタリングの必要性と推進を勧告したが、その具体的なあり方については述べていない。その具体化を担ったのはGTCSである。GTCSが登録以後の教師の問題に関わるのは、2000年のスコットランド学校水準法（Standards in Scotland's Schools Act）によってGTCSが大臣にCPD政策につき勧告助言するという役割を付与されたのを嚆矢とする。GTCSはそれ以後、政府が設置する関係検討委員会に代表を送り政策形成の一端を担った。しかし、次第にCPDの実施を実質的に担うようになった。2011年にはGTCSが政府から完全に独立したが、それ以後GTCSはCPD方策の決定や実施を一手に担い、重要な役割を果たすようになった。

GTCSの下でそれまで使われてきたCPDという用語に代わって、特にドナルドソン報告書の趣旨を受けて、「専門職としての学び」（Professional learning）という用語が使われるようになった。CPDには組織の発展に貢献できるようにその成員を組織統括者の意向に沿って上から教育するという方法から、個々の成員の自主的な判断に基づき主体的に学習を行うという方法まで多様な形態があるが、専門職としての学びには特に、教師の自主主体的な継続的学びを重視する意味が込められていた<sup>14)</sup>。すでにその概要を述べたが、2014年にはGTCSはドナルドソン報告書の提言を具体化すべくPUを制度化した。学校現場では既に教師のPRDが導入されていたし、教師は職能成長のために学び続ける義務もあった。PUはこうした教師の生涯にわたる継続的な学びを推進し、確実なものにするために導入されたものであった。GTCSは学校現場でのPRDや教師の学びを単年度ごとに記録することを求め、こうした記録を5年分まとめてGTCSに提出し、登録を更新することを定めた。

教師に義務付けられている継続的な専門職としての学びは、教師自身が主体的に選択し目標を定めるものとされている。解説書には概ね以下のような例があげられている。(i) 体験的な学習、行動型学習、探求型学習、(ii) 同僚、他の専門家、保護者、学習者との専門的な対話、(iii) 焦点を絞った専門的な読書と研究、(iv) 読書、学習、専門的実践への影響についての批判的分析、(v) コーチングやメンタリング等のピアサポート、(vi) 試補生の指導者の支援、(vii) 授業参観、授業の相互観察及び専門家との対話、(viii) オンライン学習、(ix) 共同指導、またはチーム指導、(x) 作業部会を主宰し、またはそれに参加する、(xi) 学際的又は分野横断的な学習の計画、(xii) 大学修士課程で学び資格を取る、(xiii) 教師の専門職基準の達成に関連した認定コースに参加し活動する、(xiv) 専門的な学術会議に参加する、(xv) その他。この中で、専門的な対話やコーチングあるいはメンタリング等のピアサポートに関わり自己成長することもそれに含まれていることが注目される<sup>15)</sup>。以上のように、教師は学びの成果や評価を記録し報告しなければならないが、原則としてこうした学習を自らのニーズに応じて自由に学びを選択できるものであった。

PRDは、登録以後の教師の専門職としての学びのあり方を支援し、方向付けるものであり重要な過程である。各教師がPRDに参加することは義務であるが、PRD会合の前に、GTCSの専門職基準、地方当局の教育方針、政府の教育政策、各学校の目的や方針、学校の状況に照らして自らの実践を振り返り、自己評価しなければならない。PRDではその自己評価を基礎に、管理職、上級教師、または同僚の中の適当な人が支援者（reviewer）となり、当該教師の抱えている問題や弱点、伸ばすべき能力等々につき対話しつつ協働して学びの目標や方向性を見出そうとするものである<sup>16)</sup>。また各教師の学びを終えた後の実績については、同じく支援者との対話の中で確認検討して評価し次年度の学びに繋げなければならない。こうしたPRDは最低年一回行う公式のものが義務付けられており、その過程は記録しなければならない。上述のようにこのPRD及び専門職としての学びは毎年継続して行わなければならない。そして5年目にはそれまでの記録をまとめ校長の承認を得た上でGTCSに提出し再登録が完了する。その際再登録を申請する教師は（reviewee）は、以下のような文面に署名しなければならない



らない。「私は、継続的に専門的な学習に取り組み、適切な専門職基準に照らし合わせて内省していることを確認します。私は、専門的な学習とそれが私の考え方や専門職としての行動に与えた影響の証拠について、内省的な記録に残しています。私は PRD の一環として、ライン・マネージャーと対話いたしました。<sup>17)</sup>」これとともに支援した者 (reviewer) もまた同趣旨の文書に署名しなければならない。「私は、この教師が継続的な専門的な学習に取り組み、適切な専門職基準に照らして考察を行ったことを確認します。この教師は、専門的な学習と、それが自分の考え方や専門的な行為に与えた影響の証拠について、内省的な記録を残しています。この教師は、PRD の一環として、ライン・マネージャーである私と対話いたしました。<sup>18)</sup>」

表 1 は PRD の公式記録のサンプルの一部である<sup>19)</sup>。これは再登録以後 2 年目の PRD の記録であるが、専門職としての学びの目標や計画、年度末における実績評価の状況を見て取れる。この他、各教師はウェブ上の自らのサイトに任意に専門職としての学びを記録することが推奨されており、そのサンプルも示されている。

PRD については 2019 年に GTCS によりガイドラインが出されており<sup>20)</sup>、また GTCS のホームページでも関連する情報が提供されている。このガイドラインは、「教師の主体性を育み、教師主導の専門職として学びを促進し、協働的な専門主義を可能にする文化の発展を支援するよう設計されている」とその趣旨を説明した後、信頼を基礎に行われるべきこと、学校は PRD 実施に必要な条件整備を行うべきこと、全ての教師が PRD の意味と必要性を理解すること、PRD の時間とタイミング、PRD で行うべきこと、コーチング・アプローチを活用すること、専門職としての有意義でタイムリーな対話を行うべきこと、等の事項について解説している。この文書の中で、支援を受ける個々の教師 (reviewee)、支援を行う者 (reviewer)、学校の上級管理職、教師の雇用主である地方当局の各々の役割と責任を概ね次のようにまとめている<sup>21)</sup>。

#### (1) 支援を受ける個々の教師

(i) PRD における役割と責任の熟知、(ii) 信頼の風土の重要性の認識、(iii) 生涯に及ぶ学習の理解、参加、促進、(iv) コーチングのメリットの理解、(v) 自らのキャリアの方向性の熟慮、(vi) 専門的な学習の機会や場所についての情報入手、(vii) バイアスを排除し虚心で挑戦すること、(viii) 専門職基準を基礎にした自己評価と成長させるべき能力の分野の特定、(ix) PRD ファイルへの記録の励行、(x) PRD 担当者及びそれ以外の者との継続的な専門的な学習についての対話。

#### (2) 支援を行う者

被支援者の事項 (i) (ii) (iii) と同趣旨、その他 (i) 被支援者を支援するための専門的な学習の機会や場所についての情報入手、(ii) 被支援者との専門的な対話を継続的に行う、(iii) コーチング・アプローチのトレーニングを受けその利点を理解する、(iv) 被支援者とのキャリアに関する対話をサポートするため進路の選択肢について知識を持つ、(v) 専門職基準を熟知し、反省的内省的な専門職としての対話を進める。

#### (3) 学校の上級管理職

被支援者の事項 (i) (ii) (vii) と同趣旨。その他、(i) 全ての支援者がコーチング・アプローチを活用するためのトレーニングを受け、高いレベルの経験を持っていることを確認する、(ii) 学校における戦略的発展を支援すべく、教師の専門的な学習の機会を最大限に活用する、(iii) 年間を通じて継続的な専門的な学習をサポートするために、支援者と被支援者の間パートナーシップを構築する、(iv) 専門的な学習や PRD への平等なアクセスを可能にするために、種々の障壁を取り除くための措置を講じる、(v) 地方教師問題交渉委員会 (Local Negotiating Committee for Teachers, 通称 LNCT) の合意に基づき<sup>22)</sup>、学校における質の高い PRD の時間の確保を優先する、(vi) 地方当

## PROFESSIONAL LEARNING PROFILE

EDINBURGH

## PROFESSIONAL REVIEW and DEVELOPMENT

|                            |                      |               |            |
|----------------------------|----------------------|---------------|------------|
| Reviewee                   | D Shaikh             | Reviewer      | K Iglesias |
| Post                       | Teacher of Geography | School        | HRHS       |
| Academic Year              | 2022 -2023           | Date of PRD   |            |
| Year in Professional Cycle | 1                    | Please circle | 2 3 4 5    |

表 1 PRD における教師の専門職としての学びの記録のサンプル

| PLANNING  |                         |  |           | EVALUATION   |   |
|---|-------------------------|--|-----------|--|---|
| Please complete at the beginning of the PRD year  |                         |  |           | Please complete by the end of the PRD year   |   |
| Agreed learning priorities  | Link To Standard        | Agreed professional learning activities  | Timescale | Intended Outcome   | Evidence of Progress and Impact   |
| Development of Travel and Tourism new skills for work course teaching resources and student learning resources.                   | 3.1.1<br>3.1.2<br>3.1.3 | Review SQA course materials, develop learning UK & Worldwide and Employability units | Jan 2022  | Pupils will experience greater options. They will benefit from improved teaching that develops their skills and understanding of the world of work   | Learning and teaching resources are developed for all lessons. Pupil feedback evaluated to gain insights into their learning experience |
| Health and Well-being   | 3.1.3                   | Participate in EIS Mental Health PL offer  | Jan 22    | To tune in to key findings from current research into what supports our wellbeing at work. To reflect on the values, skills and practices we can develop and strengthen based on this, helping us to get into focus the reasons why we care about or work and the ways we can be as energised and engaged as possible. Sharing of strategies to use individually, with colleagues and with |   |
| <p>New Area for Development for this session</p> <p>Aim to have 2 to 3 New Areas for Development on a continual rolling basis</p> |                         |  |           | <p>It's a good idea <b>not</b> to plan all 35hrs – leave capacity to develop your plans throughout the year</p>  |   |

局や雇用主体と連携して、地域協定が最新かつ適切かどうかを検討する。

#### (4) 雇用主体としての地方当局

被支援者の事項 (i) (ii) 及び、学校の上級管理職の事項 (iv) と同趣旨。その他、(i) 全教師に関わる強固な PRD システムに投資する、(ii) 学校と連携して、現在の地域の PRD 手続きが適切かどうかを検討する、(iii) 全ての支援者に質の高いトレーニングの機会を提供することを含め、コーチング・アプローチの開発に堅実かつ体系的なアプローチを採用する、(iv) 無意識の偏見を認識するための研修を実施し、PRD の会話の中で思考をサポートし、またそれに挑戦する、(v) PRD ガイドラインを考慮し地域の PRD 方針を見直す、(viii) 教師の専門職としての学びのトレーニングとキャリアパスに関する最新情報を全員で共有する。

以上を述べた後に GTCS が果たすべき役割として以下の事項をあげている。

(i) 質の高い PRD がもたらす利益と影響を熟知し、そのプロセスにおける全ての人の役割と責任を知り理解する、(ii) 地方当局の専門職登録更新の担当者幹部、及び関係職員にコーチングのトレーニングを行い、当局がコーチング・プログラムの展開について専門認定を受けるように奨励する、(iii) PRD と関わって専門職としての成長文化を支えるリソースを提供する、(iv) 地方当局が PRD ガイドラインに関与していることを確認する、(v) 無意識の偏見、平等とインクルージョンに関する認識、知識、理解を支援するための指針を提供する、(vi) GTCS に関わる専門的な学習の機会を地方当局や教師雇用主と共有する、(vii) 更新登録者からのフィードバックを求め、年次評価を通じて影響に関する一般的なコンセンサスを把握し、プロセスの継続的な見直しを行う、(viii) 全ての教師が専門的な学習の記録を保持できるよう、全国的な E ポートフォリオを提供する、(viii) 改訂された専門職基準に沿って、自己評価資料とコーチング・ホイールの見直しを続ける、(ix) PU 完了を監視し、問題ある登録者について地方当局に警告する、(x) My PL のプラットフォームを通じて<sup>23)</sup>、専門的な学習を記録し、振り返る場を提供する、(xi) 教師の専門的な学習の文化を促進し、教師が自分自身を学習者として、献身的な専門家としてとらえ続けるように支援する。

以上述べてきた PRD 活動は、支援者が被支援者との間で対話を繰り返すことにより被支援者の学びや成長を支援しようとするものであるが、GTCS の文書において、「PRD においてコーチング的な会話を促進するために支援者はコーチング的なアプローチの使用に重点を置くべきである」と述べ、それによって被支援者が適切に支援され挑戦を行うようになると述べている<sup>24)</sup>。そして、支援者、被支援者ともコーチングについて理解し、地方当局はそのための学習機会を提供すべきことを述べている。関連文書は別の個所で、コーチングとメンタリングを合わせて述べている。ここではコーチングとメンタリングについて、この両者は支援者が質問、対話、活動によって被支援者に行う継続的なプロセスとし、その目的は被支援者の業務実績を向上させ、学習と成長に貢献するものと定義している。そして、この両者は異なる活動であるが、重要な原則では共通しており、共通する要素として、学習する会話、内省の共有、成果の合意、相互利益、支援と挑戦等をあげている。またメンターに必要なこととして、被支援者と類似した経験を有すること、モデルとして行動できること、助言ができることをあげている。これに対してコーチングについては、被支援者と知識ベースを共有する必要はなく、質問を用いて異なった考え方を述べ、内省を促すものとしている。文書はコーチングという用語を多用しているが、必ずしも両者を明確に区別しているわけではなく、「コーチングやメンタリングを効果的に活用すれば、個人を力づけ、チームを作り、同僚性を高め、チームや学校全体の士気を高めるという証拠が豊富にある。教師個人は・・・自らの学習や行動に対して、また組織全体の目標に対して責任を受け入れる可能性が大きくなる」と結んでいる。

以上のように GTCS は PRD の具体的手法として、コーチングあるいはメンタリングの技法を活用すべきことを述べているが、その具体的実践について必ずしも明確ではない。そうした実践は多種多様であり、学校の状況、支援者と被支援者の特性、その他多様な要因によって異なるアプローチが必要となる。

### 3、スコットランドのガイドブックに見られるメンタリングの基本原則と概要

メンタリングあるいはコーチングについては、イギリスで刊行されているものも含めて現在極めて多数の文献が出されている。この中で、2022 年に刊行された『スコットランドにおける教師のメンタリングー実用ガイド本』（以下ガイド本）は、スコットランドの学校を前提にその在り方を述べたものであり、著者には GTCS のスタッフも含まれている。したがって、これは GTCS の下で推奨され進展しているメンタリングによる PRD 活動の実際や在り方を探るのに非常に参考になる。

このガイド本は 192 頁から成り、第 1 章でメンタリング原則や基本事項を述べた後、スコットランドにおいてこれをどう展開するかを総括している。この本はその後、教師教育、試補生の指導、初任者教育、経験を積んだ教師及び管理職の支援と教師のキャリアの各段階でのメンタリングの事例をあげ、その在り方を提示している。さらにメンタリングでの手法として、反省的思考、対話、実践観察、オンラインによるメンタリングについて解説している。本稿ではまず第 1 章のスコットランドでの作動を前提としたメンタリングの原則や在り方を整理した後、GTCS に登録以後専門職として学びを続けている教師に対するメンタリングの実例を紹介する。

ガイド本はまずメンタリングが全ての教師の継続的な専門的学習の支援のために極めて重要な手段であり、大きな成果が得られることを指摘している。しかしこのメンタリングは定義することが困難で、その議論は多様で、異なるアプローチがあり、メンターの役割についても異なった考え方があり複雑であることを指摘した上で論述を始めている。以下このガイド本の内容を整理検討しつつ論述を続ける<sup>25)</sup>。

まずメンタリングの定義や概念である。メンタリングは定義があいまいで概念的ではなく、理論化も弱く理論も多様なものがある。またその目的や目標も一つではない。さらにメンタリングとコーチングという語が同義的に使われることがある。この関係をめぐっても、論者によって考え方が異なっている。ガイド本は「メンタリングはコーチングよりも複雑で、個人の学習ニーズや専門的な発展の領域を理解し支援するために、メンター（mentor）とメンティ（mentee）の間でより深く幅広い相互作用が行われる」として、メンタリング及びメンターという用語を使うとしている。ちなみに GTCS の文書ではこの関係は曖昧で、互換的に述べられている。

その上で、メンタリングを伝統的メンタリングと共同メンタリング、ピアグループメンタリングに分けて述べている。伝統的アプローチは古典的なもので、知識や経験がある者が初任教師を支援するというもので、階層的モデルに依拠するものである。ここでは、ブレスマン（Bressman, S. et.al）等の「経験豊富なメンターが初心者や経験の浅い教育者に対して、指導や助言、励ましを行い、指導や学習を向上させる目的とした実践である」という定義を典型的なものとして引用している。そして、メンターは知識や経験の浅い初心者を指導し、模範を示して知識や経験を伝授すること、それにより自らの行動が再現される行動をモデルとする。これは確立された組織規範に個人を社会化させることになるため現状を持続させるものと述べている。このアプローチは、試補生や初任教師のキャリア段階では必要ではあるが、メンティの自立のためには必ずしも適切な方法ではないとしている。

それに対して共同メンタリングは、メンターとメンティの間の相互作用及びその関係性の変化を重視する考え方である。すなわちこれは伝統的なアプローチのように一方的な関係ではなく、両者は“発見のプロセスにおける共同学習者”であり、両者が互いの学習を時間をかけて発展させていくものであるとしている。このアプローチは非階層的アプローチであり、相互的であり、相互に利益をもた



らすものであり、両者は問題解決に向けた共同の探求者であるのである。

これをさらに発展するのがピアグループメンタリングである。すなわち、これは「教師が自分たちの経験を共有し、振り返り、仕事の中で出会う問題や課題を話し合い、耳を傾け、励ましあい、そして何よりも互いに学びあい、共に学んでいく活動であり」、一方的方向性、あるいは双方向性から多方向の方向性を持ったアプローチである。そして、このアプローチでは、全ての関係者の声が、学習と専門能力開発のための変革の可能性に関与するものであるとしている。これらのアプローチは教師のキャリアの段階及び状況によって異なるが、特にキャリアを重ねた専門的な学習を行う教師にとっては、共同メンタリングあるいはピアグループメンタリングが適当である趣旨を論じている。

メンタリングにおいて重要な役割を果たすのはメンターであるが、誰がその支援者になり、どのような役割を果たすのかもアプローチによって異なり、また時間の経過とともに変わる。彼らは、学習のためのリソース、ファシリテーター、オブザーバー、協力者、パートナー、問題解決者等の様々な面を持つが、その役割を次のように整理している。

- (i) 教授（ロールモデリング、確認、異論の排除、情報の提供、質問、処方）
- (ii) スポンサーとしての役割（支援、保護、擁護）
- (iii) 激励（鼓舞、肯定、挑戦）
- (iv) カウンセリング（傾聴、明確化、探求、問題解決、助言）
- (v) 友好（受け入れる、関わる）

しかし対象や状況の変化によって、果たす役割も変わる。また例えばカウンセリング的役割においても、限界があることもある。さらにこうした役割のリストはまた論者によっても異なる。

ガイドではメンターの役割や行動についてアムブロセッティ (Ambrosetti, A.) を参照しつつ、関係性、発展性、状況性の3つの要素から検討している。関係性については、メンターとメンティの信頼関係や互恵性の構築がメンタリングの基本であることを指摘している。この点はGTCSのPRDガイドでも繰り返し述べていることである。発展性は、メンターとメンティの関係は専門的学習のニーズと目的によって異なり変化することである。全ての教師はキャリアの異なる段階において異なる個人的あるいは専門的な開発ニーズを持つ個人的な学習者であり、その役割も監督的メンタリング、支援としてのメンタリング、共同的開発としてのメンタリングと異なるものである。状況性は、メンティの職務やその条件によって異なることである。教師は異なる社会的文化的背景の中で働いており、個々の学習ニーズがあると同時に、彼らの専門的能力は、担当学級、学校、地方当局、また国レベルの特定の背景要件やニーズとも関係している。したがって、メンティのニーズの把握する必要があるのである。これを要するに、支援者の役割と支援方法の手法の選択は、被支援者のニーズ、懸念、現在の専門職としての発達段階、彼らが働く学校の方針や状況等々を考慮して行われなければならない。

ガイド本ではこうした説明の後に、全てのキャリアの段階における教師に対するメンタリングの必要性和その理解また研修の必要性を勧告したドナルドソン報告書、これを受けた教師の各キャリア段階のGTCSの専門職基準に基づくメンタリングとその能力の開発、地方当局による条件整備などを指摘した後、現状について述べている。すなわち、スコットランドの学校では、メンター制度の組織や活動に大きな違いがあり、メンターの選び方も例えば、主任級の教師が行うのか、特定のサポーターが行うのか、校長自らが行うのか、或いは彼がメンタリングのペアーを選択するのか等々大きな相違がある。

以上のようにこのガイド本では、誰がメンターになるか、彼らがどのような役割を果たすのか、またどのようなアプローチをとるのかは、メンティの特性やキャリアの段階、置かれた状況やニーズによって非常に異なり、適切な選択が行われなければならないとしている。またその関係やアプローチも時間の経過とともに変化するが、特に経験を積んだ現職教師の専門職としての学びの支援は共同的、或いは協働的なものでなければならないことを指摘している。

#### 4、ガイド本に見る登録教師の専門職としての学び支援のためのメンタリング

GTCSのガイドラインではPRDが行われる時期やPRDにおいて支援者となる者を特定していない。またPRDは年一回定められたプロセスで行われなければならないが、その他学校現場で年間を通じて適宜非公式のPRDが行われることを推奨している。このようにPRDは一定の基本的な条件を定めているが、その運用については学校現場の裁量に任されている。そのため実際は学校によって極めて多様な実践が行われている。

ガイド本は教師のキャリアの全ての段階において専門的な能力開発を支援するためのメンタリングが必要であり、全ての教師がメンタリングについて理解をすべきであるとしている。そして、資格取得のための教師教育、試補としての活動、初任者、経験を積んだ教師、管理職の各段階におけるメンタリングの実践事例を取り上げている。

このうち登録後経験を積んでいる教師が行うべき継続的な専門的学習に関わるメンタリングでは、初任教師のメンタリングを担当していた教師で新たに主任になった教師に対するメンタリング、経験を積んだ教師がメンタリングに関わることによる専門的な学習の効果、学校に必要な条件、教師個人の専門的な学習と学校改善のための指導のバランス等の事項について事例をあげ解説している。ここでは教師の専門的学習と学校改善に資するとして取り上げられている事例を紹介し、メンタリングが実際どのように行われるべきとされているのか見ていく。以下は主任4年目の教師に対するベテラン主任による非公式なメンタリングの1つの事例である<sup>26)</sup>。

どの教師にも独自の得意な分野と伸ばすべき分野があり、どの学校にも得意な分野と改善すべき分野がある。これらの領域は一致することもあるが、一致しないことや関連性がすぐにわからないことも多い。しかし、個々の教師の専門的学習と、生徒の学習成果を向上させるための学校改善の課題との間のバランスを見つめる必要があり、メンタリングがすべての教師のための専門能力開発の正当な形態として認識されることが必要である。・・・メンターは、学校や教室で行われる教育の決定や行動を形成し、影響を与える状況を理解する必要がある。

本章の最後の事例では、試補生を指導していたメンターの語りが紹介されている。しかし、生涯に及ぶ専門的な学習が必要な段階の教師との職員室での出会いを通して、教師個人の能力開発とそれを学校の改善を結びつけるメンタリングの価値が、教師全員対して、また校長に示された。また、このケーススタディは、メンターとして、教師個人をサポートする役割と、学校全体の発展におけるメンターとしての役割をどのように調整するかについて、内省するためのものでもある。

私は試補生と職員室で、地方当局の導入スキームの一環として提供される、数的能力教育についてのトワイライト・ワークショップについて話していた。その会話は、教師になって4年目の別の教師であるエマの耳に入りました。エマは、「自分もワークショップに参加できたらいいのに」と言いました。彼女は、「時々、数の授業で自分が退屈してしまうことがあるんです！ ちょっと陳腐化してるかな」って。私は彼女に、後でそのことについて話をしないかと尋ね、彼女は同意しました。

エマに会う前に、このトワイライト・ワークショップは試補生だけでなく、すべての教師に開かれたものなのかどうか尋ねてみた。その結果、学校の専門職としての学びの予算から費用を捻出することを校長が承認すれば、問題ないだろうという答えが返ってきた。この約束は、学校の改善計画に数値計算が含まれている場合にのみ有効である。

エマと会ったとき、彼女は最初、仕事の難しさについて、そしてワークショップがどのように彼女の後押しになり、“専門職としての学び”のボックスにチェックを入れるのに役立つかを話したがっていました。私はメンターとしてのスキルを活かし、エマに何が問題なのかを明確にするように求めました。ワークショップに参加したいというだけでなく、もう少し何かあるようでした。私たちはもう一度会うことにし、エマは自分の専門能力開発のためにGTCSのプロファイルで設定した目標と、学

校の改善計画のコピーを持参し、重なる部分があるかどうかを確認することにしました。

次の会合では、私はエマの目標を確認しました。エマは、特に数的能力に言及することはありませんでしたが、生徒の学習への関与を高める方法を見つけるという目標を掲げていました。学校改善計画を見ると、リテラシー（読み書き能力）の達成度を向上させることに重点が置かれていました。また、現場を訪問し、パートナー校と連携して、優れた実践や指導方法を学ぶ時間も確保されていました。エマの目標と改善計画を並べてみると、彼女の目標は学校の改善計画と一致していることがわかりました。メンタリングでの対話を通じて、エマは、生徒の学習への取り組み方を改善する方法に焦点を当てていることが、学校の改善計画とリンクしており、彼女の専門的学習をサポートするために、数字に関する授業を通じて検討することができ、その後、潜在的には、取り組み戦略を識字の達成度をサポートするために適用することができることに気がきました。また、トワイライト・ワークショップに参加する以外の方法についても話し合いました。私たちは、彼女が試補生にワークショップで議論された戦略について話してくれることに同意しました。また、私たちの話し合いを共有するために、校長との面談を設定することでも合意した。

校長と会ったとき、エマは、最初の数年間は目の前の生徒に集中し、自分の専門的な開発目標や学校改善の整合性を完全に理解していなかったと率直に語ってくれた。校長もまた、率直な意見を述べた。彼女は、自分は学校改善計画を実践しているが、他の教師が同じレベルの理解をしているかどうか、もっと確認するべきだったと言っています。彼女は、学校改善計画と教師の個人的な専門能力開発の整合性を確認することを約束した。その学習について、スタッフ会議でより詳しく話し合われました。最初校長はエマが試補生のためのトワイライト・ワークショップに参加することに同意しなかった。しかし、その後、試補生と会うのは良い考えだと同意しました。校長はまた、エマが最近数的処理能力の向上に重点を置いている学校の他の教師と、一連の指導的会話をしよう手配することも提案しました。エマは、自分自身の専門的な学習目標を達成するために、これが役に立つと思うことに同意しました。

エマとの会話は、彼女のキャリアの中で継続的な専門職としての学習段階にある教師として、新鮮なものでした。理想的なメンタリングの会話は、メンターとメンティの両方が協力的なパートナーシップで働くことです。メンティは、メンターの促進等により、次のステップはどうあるべきかを自分自身で考えることがよくあります。

.....

エマは私に自主的に相談にきました。そして、彼女自身の専門的な学習と学校改善計画について協働して話し合い、エマと学校をサポートするための具体的な方策と一緒に確認することができました。このプロセスを通じて、私は継続的な専門職としての学習段階の教師の指導を経験し、指導者が教師を個人として、また彼らが働く学校の状況という観点から理解することの重要性について考える機会を得ました。

#### まとめとポイント

これらの実際のケーススタディでは、メンターは継続的にメンター・トレーニングを受けており、すべての教師を指導するには信頼関係を築くこと、メンティの話を積極的に聞くこと、メンティの個々の学習ニーズに適した会話や指導方法を選ぶこと、メンティと学校全体の状況を把握することが必要であることを認識していました。すべてのケーススタディにおいて、メンターは、継続的な専門職としての学習段階の教師がメンタリングプロセスにもたらす知識と経験に留意し、敬意を払っていた。同時に、メンティが専門的な学習を発展させることを支援し、挑戦することを目指した。特に上記ケーススタディでは、メンタリングの目的を明確にすることの重要性の認識、メンタリングプロセスに教師が関わること、すべての教師に対するメンタリングトレーニング、ピアメンタリング実施時の柔軟性と時間の確保など、メンタリングを成功させるための学校内の条件整備における校長や管理職の重

要性が示された。

以上の事例を紹介したのち、ガイド本は次のような事項を重要としてまとめている。

- ・信頼関係を築き、専門的な学習のニーズを把握し、適切なタイミングで支援と挑戦を行うなどについて、メンターの役割とメンタリングプロセスは、メンティの初任段階でもキャリア学習段階でも同じようなものがある。
- ・メンターとしての役割は、初任教師の経験とキャリアを重ねた専門的な学習の段階にある教師の経験によって違いがある。メンタリングの戦略を選ぶ場合において、各々の教師の経験に必要な敬意を払う必要がある。
- ・メンターは、同僚とメンタリングを行うことで学び、その経験は自身の生涯に及ぶ継続的な専門的な学習にも役立つ。
- ・学校におけるすべての教師に対するメンタリングアプローチの導入は、効果的なメンタリングをサポートするために必要な条件を提供するために、慎重に検討する必要がある。
- ・メンターは、個々の教師の専門的な学習と学校の改善を支援する上で重要な役割を果たすことができるため、メンターが置かれている状況を理解し、個々の教師と学校のニーズを考慮する必要がある。

## 5、むすびにかえて

以上本稿はスコットランドGTCSのガイダンスや支援の下に行われている教師の専門職としての学びを促し、支援するための手段であるPUの重要な構成要素であるPRD及びその作動を実質化するメンタリング、或いはコーチングの手法について述べてきた。こうしたPRDやメンタリングないしはコーチングの実施状況については幾つかの評価がなされている。

GTCSは2016年から2017年に専門職登録更新制度の効果を検証したが、その一環でPRDについても調査を行っている。この調査報告書は次のような事項を指摘している<sup>27)</sup>。

- ・PRDについては全体として、ポジティブなメッセージが寄せられている。
- ・殆どの回答者がPRDプロセスに関与しており、PRDを完了していない回答者はごく少数であった。
- ・回答者がPRDの準備として最も重視したのは、専門的な学習記録である。
- ・殆どの教師はライン・マネジャーと継続的に職務上の対話をする機会を得ている。
- ・殆どの回答者は、PRD期間中にインパクトの証拠について議論した。
- ・全体的には、PRDはサポートとチャレンジのバランスが取れていると思われる。
- ・ライン・マネジャーがコーチングやメンタリングを利用していると回答した被調査者の割合は上昇傾向を示している。
- ・また大多数が、自分たちがPRDのプロセスに関わっていると信じており、このデータは、PRDが個人のニーズの相当部分を満たしていることを示唆している。

ただしPRDプロセスに関連する新たな課題は以下の通りである；

- ・PRDプロセスへの参加には、時間と仕事量が障壁となっている。
- ・被調査者の5分の1弱がライン・マネジャーと継続的に話し合う機会がないと回答した。
- ・全体的には増加傾向にあるが、PRD期間中にライン・マネジャーがコーチングやメンタリングの手法を活用しなかったと回答した調査対象者はまだかなり多い。
- ・プロフェッショナル・アップデートが官僚主義的と受け取られる懸念がある

2015年7月にスコットランド政府は イプソス・モリ・スコットランド (Ipsos MORI Scotland) に、



ドナルドソン報告書の勧告が教師教育や専門職としての学習にどのような影響を与えたかの調査を依頼した。この報告書は2017年に政府により出されたが<sup>28)</sup>、この中で教師が専門職としての学びに熱心に取り組んでいること、またその重要性についての認識が高まったこと、教師自身が自らのニーズに関係した学習に焦点をあてるようになってきていること、等を指摘し専門職としての学びが進んでいることを認めている<sup>29)</sup>。またメンタリングやコーチングについて、参加する教師の数も大幅に増加し、教師もその有益性を認めていること、メンタリングやコーチングを向上させるための専門的な学習の機会に対する関心も高まりその提供も増えていると結論した。その一方で、全ての教師が自らをメンターとしてみなし、全ての教師がメンタリングから利益を得るまでにはまだ長い道のりがあること、同僚から専門的学習のためにコーチングを受けることは少ないこと、また現在クラスを担任している教師の3分の1しか、自分が同僚のメンターであり、コーチであるとは考えていないとしている。すなわち、メンタリングやコーチングのあり方が十分理解されておらず、これは経験豊富な先輩教師が経験の浅い教師に行うものであり、同僚同士や経験の浅い教師が経験豊富な同僚に対して行うものではないという認識が強く、いわば階層的認識が強いことを指摘した<sup>30)</sup>。

2020年にはアダムス (Adams, P.) とマン (Mann, K.) が15名の現場教師を抽出して、メンタリングの問題を含め、専門職としての学びやPUの実施状況及びその成果を調査し結果を公表している<sup>31)</sup>。その中で他の論者も引きつつ、「専門職としての学びが複雑なシステムの中にあると認めると、学校と個人の優先事項の間に緊張が生じる可能性がある。さらに学習を証明することがPUの最優先事項となり、その結果改善ではなく証明となった場合、教師が報告する内容が抑制されたり、最悪の場合、教師が選択した専門的学習活動が制約されたりする危険性がある。」したがって、学校や教師にその実施の裁量が与えられたとしても、「新たな監視の形が追加され、逆効果に終わる可能性があり、創造性、革新性、共同を阻害する。その結果教師は本物の学習体験ではなく、簡単に証明できる活動に終始する可能性がある。」としている<sup>32)</sup>。

特にPRDについては、教師の理解や認識が必ずしも十分ではないこと、GTCSの専門職基準は明確性を欠きこの基準は日常業務に関係ないと捉えている場合があること、基準はPRDの記録保持の準備、試補生の教師の指導などに使われること、PUはPRDを含め専門職としての学びを記録するシステムであり、特定の期限までに完了させる必要があり管理的業務と捉えていること、学校や支援者によってPRDの実動が異なり教師がプラスになると思っていない場合があること等を指摘している。ただPRDのとらえ方は教師によって異なり、「単なる記録用紙の記入だけであった」、「形式的なおしゃべりのようなものであった」、「学校改善計画の焦点や将来の職務権限の要求によって指示された」等と否定的な見解を述べる者がいる反面、「自分が思っていたよりもいい仕事だと思われていることに気づくことができた」、PRDにおいて校長先生との「口頭でのコミュニケーションは貴重だった」、「間違いなく反省させられる。私は自分の実践についてかなり反省をしたと言える」等と肯定的な評価をする者もいた。こうした評価の違いは、学校風土や管理職のリーダーシップ、支援者の資質によるものと思われる<sup>33)</sup>。

アダムス等が最も重視しているのが、PUの制度の教師監視機能と官僚的な作用の側面であった。彼らによれば、教師たちは圧倒的にPUを記録管理業務と見なしており、教師にとっては事務負担になった。ただアダムス等は、最終的に教師の継続的な専門職としての学びに関わる政策が個々の教師に与える影響や政策の意味についての研究は、要因が多様で複雑なこともあり測定や評価が難しくほとんどなされておらず、また知られていないと結論し、今後この問題についてさらに研究を進める必要を述べている<sup>34)</sup>。

アダムス等が指摘する問題については、GTCSも認識しており、特に形式化、官僚化についてはそのガイダンスにおいて避けるべき事項として指導している。GTCSの下での教師の学びの推進を意図したPU及びその重要なプロセスであるPRDは完全ではなく試行錯誤が続いているが、一定の成果を上げていることも指摘されている。

我が国においても現職教師の専門職としての継続的な学びの必要性が指摘され、その指導能力を常に向上させるべきことが論じられてきた。教員免許更新制度はそのための1つの手段であったが種々の問題や不備が指摘され、2022年に廃止された。免許更新の廃止以後、これに代わる制度はなくこうした問題は実質的に学校現場に任されている。我が国においては現職教師のための学びの場や機会は豊富にある。ただ、こうした学びの主要な部分は、なお教育委員会が主宰する、いわば与えられる研修であり、それ以外の個々の教師のニーズに応じた学びの機会への自由なアクセスは実質的には限定的である。学びの成果を認定する仕組みもない。また教師は、意欲はあっても多忙化、職務負担増のために専門職としての成長のための学びの時間を確保することができない。

我が国において“学びの共同体”づくりの主張がなされてから久しい。1996年に出されたこれに関する著書の中で、佐藤学は教師の同僚性の構築について次のように述べている。「学校を学びの共同体へと改革する上で、最も肝要で最も困難な課題は、教師たちが互いに実践を創造し交流し合い専門家として仕事を創造し高め合う「同僚性 (collegiality)」を構築する課題と、学校内外の事柄に関して教師集団が意思決定の主体となる「自律性 (autonomy)」を樹立する課題という、二つの課題に分節化して理解することができる。」「ところが、「同僚性を現実の学校の中に構築することは、容易なことではない。教職という仕事の複合性と不確実性は、教師が互いに連帯し合意を形成し合うことを困難にしている。とくに今日のように教育の価値や目的に対する見方と教育実践の様式が多様化し、学校の日常に危機的な現象が頻発する状況においては、教師たちは、同僚と事故に対する信頼の感情を弱め孤立を深めている。……」「同僚性」の構築は、学校の組織と教師の職域を「専門職化 (professionalization)」の原理で再構築する改革なのである<sup>35)</sup>。」

こうした議論を鑑みた時、GTCSの下での専門職としての学びの推進は、一面で学校における同僚性を基礎に行おうとしていると見ることができ、その専門職基準の中でも同僚性の構築を1つの重要な柱としている。その具体的な形態の一つはPRDであり、PRDにおいて用いられることが推奨されているメンタリングである。特に、共同メンタリング及びピアメンタリングは教師間の相互の学びであり、また創造的高め合いであると見ることができる。アダムスの言うようにこれには官僚性的側面があるが、GTCSはその払しょくに努めており、スコットランドにおける教師の生涯に及ぶ継続的な学びの政策や体制は、学習の義務化や学習時間の確保も含め、我が国にも大きな示唆を与えるものと思う。

## 注

- 1) PU及びPRDについては次の論文で論じた。藤田弘之(2020)、「スコットランド総合教職評議会の下での生涯にわたる教師の専門的資質能力向上に対する支援体制に関する考察」、『教育制度学研究』(日本教育制度学会)、27、pp.76-91；藤田弘之(2021)、「スコットランドにおける教師の生涯にわたる主体的学習に対する支援体制に関する小論」、『日英教育研究フォーラム』(日英教育学会)、25、pp.67-79。
- 2) Eady, S., et. al., edited (2022), *Mentoring Teachers in Scotland- A Practical Guide*, Routledge.
- 3) The National Committee of Inquiry into Higher Education (1997), *Higher Education in the Learning Society*, Report 10, Teacher Education and Training in Scotland: A Study. (通称、Sutherland Report)
- 4) Scottish Government (1998), *Consultation Document: Proposals for Developing a Framework for Continuing Professional Development for the Teaching Profession in Scotland*.
- 5) Scottish Executive (2000), *Teaching Profession for the 21<sup>st</sup> Century: Report of the Committee of Inquiry into Professional Conditions of Service for Teachers*, (通称、McCrone Report)
- 6) Scottish Executive (2001), *A Teaching Profession for the 21<sup>st</sup> Century: Agreement Reached Following Recommendations Made in the McCrone Report*, (通称、McCrone Agreement).
- 7) HMIe (2008), *Mentoring in Teacher Education*.
- 8) Donaldson, G., (2011), *Teaching Scotland's Future-Report of a review of teacher education in Scotland* (通称、Donaldson Report)
- 9) Donaldson, G., (2014), Teacher Education and Curriculum Change in Scotland, *European Journal of Education*,

- 49-2, p.183.
- 10) Donaldson Report, p.98.
- 11) Donaldson Report, p.98.
- 12) Donaldson Report, p.73.
- 13) Donaldson Report, p.53.
- 14) ただし、GTCS 以外では現在でも CPD という用語が使われることも多い。
- 15) EIS (n.d.), PL/ GTCS Standards/ PRD/ PU 2023.
- 16) PRD における reviewer と reviewee の関係は、メンタリングにおける mentor と mentee の関係と同様である。論文では適宜これらの用語を使用した。またこの訳として、支援者と被支援者という用語を使用した。
- 17) GTCS (2020), *Policy Statement Professional Update*, p.3.
- 18) EIS (n.d.), PL/ GTCS Standards/ PRD/ PU 2023.
- 19) EIS (n.d.), PL/ GTCS Standards/ PRD/ PU 2023.
- 20) GTCS (2019), *Unlocking the Potential of Professional Review and Development*.
- 21) GTCS (2019), p.14. GTCS (n.d.), Roles and Responsibilities for all for PRD.
- 22) LNCT は地方教師問題交渉委員会であり、給与や勤務条件につき政府、地方当局、組合の各代表と交渉する Scottish Negotiating Committee for Teachers (通称、SNCT) の地方支部である。
- 23) GTCS に各登録教師のポータルサイトが設けられており、必要に応じてアクセスできる。
- 24) GTCS Papers on Coaching and Mentoring, (n.d.)
- 25) この部分は、Eady (2022), pp.3-18 を参考にしてまとめた。
- 26) Eady (2022), pp. 81-84.
- 27) GTCS (2018), *Professional Update Annual Evaluation (2016-2017)*, pp.30-38.
- 28) Scottish Government (2017), *Evaluation of the Impact of the Implementation of Teaching Scotland's Future*,
- 29) Scottish Government (2017), p.6.
- 30) Scottish Government (2017), pp.75-78.
- 31) Adams,P. and Mann,K., (2021), Teacher Professional Learning and Professional Update in Scotland, *Education 3-12 (International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education)*, 49-5.
- 32) Adams and Mann (2021), p.596.
- 33) Adams and Mann (2021), pp.597-600.
- 34) Adams and Mann (2021), pp. 603-604.
- 35) 佐藤学 (1996)、「教師の自律的な連帯へ」、佐伯、藤田、佐藤編、『学び合う共同体』、東京大学出版会、pp.163-164.

(付記) 本稿は令和3年度から令和6年度まで交付を受けた科学研究費による研究の成果の一部である。[基盤研究(C)/課題番号 21K02206/研究課題、:「スコットランド総合教職評議会の下での専門職登録更新制度の有効性に関する実証的研究」]