

日本史教師のカリキュラムデザインを支援する メンタリング・プログラムの開発

石川 照子

本稿の目的は、高校の若手日本史教師を対象に、カリキュラム全体をデザインする力の育成を支援するためのメンタリング・プログラムを開発、提案することである。歴史学習、特に日本史 B では通史学習が前提となっており、通史で学ぶ意味を若手教師が自ら再考することには限界がある。そこでメンターの支援によって、日本史教授の目的を絶えず問い直しながら自らの授業の省察を促すことで、歴史を学ぶことそれ自体が目的化した日本史カリキュラムを再構築できることをメンタリングの目標とする。

提案する本プログラムは「自分の授業実践の目標を意識化する」、「授業の選択可能性を広げる」、「自己の変化をメタ認知する」という3つのフェーズ（局面）から成り立ち、各フェーズに共通するメンタリングの基本的なプロセスは、①授業観察→②アンケート→③対話→④資料提供→⑤フォローアップ、の5段階である。本プログラムは、同じ県内に在職する他校の若手教師の協力を得て実施した試行プランに修正を加え、さらに同僚・専門家の助言を得て再構成したものである。本プログラムの中核をなす「ねらい」についての度重なる対話は、一定期間にわたって継続して行われるため、一回限りの授業ではなかなか気づくことのできない自らの授業理論を意識化することを可能とする。また、それを通じて通史学習に内在する課題を自覚したうえで日本史カリキュラムをデザインできるゲートキーパーとしての教師の成長が期待できる。

本稿の意義は、これまでブラックボックスとなっていたメンタリングの過程を、各フェーズのねらいに沿って具体化、可視化した点にある。また、本プログラムにおけるメンターの多様で具体的な介入の方法は、他教科や教育実習生の指導へも応用可能である。

キーワード：メンタリング・プログラム、教師のゲートキーピング、カリキュラムデザイン、通史学習

Developing Mentoring Programs Supporting Curriculum Design by Japanese History Teachers

Teruko Ishikawa

The objective of this paper is the development and proposal of a mentoring program to help novice high school teachers of Japanese history build expertise for designing overall history curriculum. Learning history, and Japanese History B in particular, presuppose a chronological curriculum; thus, there are limits on

the extent to which novice teachers can reconsider the meaning of learning history in their chronological history curriculum. Consequently, the support of a mentor can allow Japanese history teachers to continually reassess their objectives and reflect on their teaching, such that they can reconstruct their curricula, which have come to make the learning history itself their primary purposes.

The mentoring program proposed here is comprised of three phases: I. Creating awareness of the practical purposes of one's classes, II. Increasing alternatives within one's classes, and III. Developing a meta-recognition of one's own growth. There is a five-step mentoring process that is shared by these phases. The fundamental process is: ①Class observation → ②Surveys → ③Dialogs → ④Providing resource materials → ⑤Follow up. The mentoring program has been revised based on the results of a pilot survey that took a prototype developed by the author and implemented it with the collaboration with novice teachers in the same prefecture. The final version has also been adjusted following advice from colleagues and specialists. Since the repeated dialogs on "objectives", which form the nucleus of this mentoring program, are carried out in an on-going process over a fixed period, it allows teachers to develop an awareness of their own rationales of class, which they would not be able to do over the span of a single session. Hence, we can expect growth for these teachers, who serve as the gatekeepers designing their Japanese history courses, with an understanding of the issues inherent to a chronological history curriculum.

The significance of this paper is that it seeks to specify and visualize the aims of each phase of this mentoring process, which has been something of a "black box" to date. Furthermore, it is also possible to apply the diverse and concrete intervention methods in the mentoring program for Japanese history teachers to other subjects' teachers, as well as guidance for student teachers.

Keywords: Mentoring Program, Teaching Gatekeeping, Curriculum Design, Chronological History Learning

1. 問題の所在

(1) 歴史教師の成長過程の現状と課題

若手教師の成長の場としての学校現場には、今、大きく以下の3つの課題がある。

1 つ目は若手教師の成長の機会減少である。その原因として、教師をめぐる状況の変化がある。脇本（2015）は、データから教師の年齢構成の変化、多忙化、子どもや保護者の変化を明らかにし、先輩教師が若手教師の支援を行なうことが難しい場合が多いことを指摘している。

2 つ目は、教師の授業改善の方法が、明日からでもすぐに実践可能な教育技術や方法に偏ってしまいがちなことである。例えば、生徒たちの興味や関心を引き出す小ネタの収集、美しい板書の仕方、わかりやすいプリントの作成、ICTの効果的な活用方法、活発な話し合いや発表のさせ方である。教育技術の向上は教師の成長に必要なものではあるが、「何のためにこれを学ぶのか／教えるのか」という教科観・授業観の深化には、なかなか結びつきにくい。

3 つ目は、若手教師が目標とする優れた教師像が、生徒としての自己の経験を基盤としていることである。これは歴史教育に顕著な課題である。多くの生徒が考える「よい歴史（世界史・日本史）授業」とは、過去の膨大な事実に基づく知識で構成される通史を、「漏れなく」、「効率的に」、「わかりやすく（または楽しく）」教えてくれる授業である。これは大坂・草原（2015）が「内面化された規範・観念」（p.191）と呼ぶものといえる。自分が生徒として受けてきた授業や、教師として実践してきた授業のメタ認知、省察がなければ、かつて自分自身が受けてきた（あるいは、受けたかった）「よい歴史授業」の再生産にとどまってしまう。

(2) 教師教育におけるメンタリングの可能性

近年、教師教育では、職能向上のためのメンター制度が注目されている。かつて若手教師は日常的に同僚の先輩教師に導かれ、教育現場で教育力や教師力を育成・向上させるOJT（On-the-job Training）によって教師としての成長を支援する教育モデルが一般的であった。しかし、先に述べたような教師をめぐる状況の変化は、それを困難にしている。そこで、初任者研修や校内での若手教員研修の方法として、メンターによる支援の制度化が広がりつつある¹⁾。

岩川（1994）は、メンタリングとは経験を積んだ専門家が新参の専門家の自立を見守り、援助することを意味するとし、ショーンの言う「反省的实践家」の文脈で、教職における徒弟制の再定義を行った。

制度的なメンター制度とは別に、教科指導の専門性を高めるための、いわば私的なメンタリングの実践例も報告されている。

例えば、三上（2006）は、メンタリングの手法を活用した英語教員研修プログラムを提案した。プログラムの概要は、英語の音声指導をテーマに、メンター候補者とメンティが2人1組のメンタリング・ペアを組んでメンタリングを行い、三上自身はメンター候補者の希望に応じてメンタリング支援体制を整えるというものである。この教員研修プログラムは、「アクション・リサーチ実践研究の指導者を育成する」という目的のもと、「英語の音声指導」にテーマに絞り、4か月程度の期間を想定している。本研究は、目的、テーマ、期間を明確にした教員研修の方法論を提案したところに意義がある。しかし、メンタリングの中身については「週1回、メンティが、自分の実践するアクション・リサーチの進捗状況、リサーチ実践上の疑問や悩みなどを、メンター候補者へ電子メールを使って報告」（p.49）にとどまり、メンター候補者がど

のようなタイミングで、どのような助言や支援を行えば教師の成長が促されるのかについては、ブラックボックスになっている点に課題が残る。

今井ほか（2015）は、中学校の理科授業においてメンターの支援によってプロテジェ（メンティのこと）が、問題解決の過程を変容させていくことを明らかにしようとした。メンティは「葉のつき方と日光の関係について」の授業を行うにあたり、2人のメンターによる同一の学習内容の授業を参観し、そのうちの1つは授業研究会に参加している。そして、授業参観と授業研究会でのメンターの発言が契機となって、メンティの授業が構想段階から変容していることを明らかにした。今井らの実践研究は、どの場面でメンターがメンティに介入したかが明示されているとともに、メンターのどの発話がメンティの授業構想のどこに影響を与えているかを考察することで、メンタリング過程を具体的に示したところに意義がある。しかし、メンティへの支援が「課題の設定」、「観察・実験の方法」、「結果の整理と方略」という実験指導のプロセスや方法・技術の改善に偏る傾向がみられ、メンタリングを通してメンティが自己の授業を振り返り、目標を再考するところまでは意図されていない。メンタリングの目的が教授内容先行となっている点に課題が残る。

川村・中山（2005）は、観察者による授業観察、授業者・観察者による授業後の話し合いを通して授業者のリフレクションをすすめる、授業者の発話の変容を読み解くことによって、家庭科教師の成長の軌跡を明らかにしようとした。川村・中山は、直接メンタリングと明言していないが、授業者と観察者の関係は、実質的にはメンティとメンターの関係とよい。川村・中山の実践研究は単に授業改善にとどまらず、メンタリングによって、「家庭科という教科のとらえなおし」という教科の目的にまで授業者の振り返りが深

まっている（pp.17-18）点で評価できる。ただし、メンタリングの結果と考察の記述はあるものの、メンティへの具体的な支援は、結果としてしか示されていない。「どのような場面で」、「どのような支援を行なうことで」、「どのような成長が期待できるか」というメンタリングの介入プロセスを具体的に提案できれば、教師の成長を支援できるプログラムとなるだろう。

以上の「教師の成長過程が不明」、「指導の方法や技術の改善にとどまる」、「メンタリングの介入プロセスが不明」といった先行研究の課題を乗り越えて、メンタリングの具体的・計画的なプログラムを開発することは、教科目標の省察まで射程に入れて若手教師の指導力の向上を支援する方法として意義あるものである。

2. 本研究の目的・方法

本研究の目的は、高校の若手日本史教師を対象に、日本史カリキュラムのデザイン力の向上を支援するメンタリング・プログラム（以下、本プログラムと表記）を開発し、提案することである。

歴史学習、特に日本史Bの学習は、時代順、分野別に記述された教科書に基づく「通史学習」²⁾が一般的である。通史学習の考え方の背景にあるのは、「歴史の因果関係は連続的であり、時代を追って歴史を認識する必要がある」（奥山，2000，p.227）という考え方である。この通史の教授を前提とした日本史授業はあまりにも常識的であるため、通史を学ぶ意味を自らの力だけで批判的に再考することには限界がある。そこで、支援者としての他者、すなわちメンターの働きかけによって日本史教育の理念・目的を絶えず問い直しながら授業の省察を促せば、おのずと事象を覚えることや「通史を教える」ことが目的となっていく授業が再検討され、日本史学習の目標を達成するための授業改善の契機となるだろう。

このたび提案する本プログラムは、以下の手続きを経て、得られたものである。

- ① 上述の先行研究の成果を参考に、筆者が試行プランを開発した。
- ② ①の試行プランを 2016 年 5 月から同年 11 月にかけて実施した。筆者自身がメンターとなり、同一県内の若手教師の内、筆者と交流実績があり、かつ本試行プランへの協力を得られた 2 名（メンティ）にメンタリングを行った。
- ③ ②のパイロット調査の成果に基づいて試行プランに修正を加えた。さらに同僚・専門家の助言を得て再構成を行った。

ゆえに、本稿の筆者である石川は、本プログラムの開発者であると同時に、それを実施するメンターとしても位置付いている。

3. メンタリング・プログラムの全体計画 (1) メンタリングを構成する3つのフェーズ

表 1 は本プログラムの全体計画を示したものである。本プログラムは 3 つのフェーズ(局面) から成り立っている。

フェーズ I はメンティが自らの授業実践を

振り返り、自己の目標を意識化する局面である。ここでの目標は、自分が授業で大切にしてきたことをメンターに説明し、なぜ自分はそのことを大切にしてきたのかを振り返ることで、授業づくりの背景にある教科観に気づき、自分が授業で大切にしていることを勤務校の状況において再認識することである。

フェーズ II はメンティが授業の選択可能性を広げる局面である。ここでは、同じ内容を扱った他の授業と自分の授業を比較して、その差異に気づき、その違いがなぜ生じたのかを説明し、今回実施した授業以外の授業をも構想できることを目標とする。

フェーズ III はメンティが自己の変化をメタ認知する局面である。単元や授業の目標を意識しながら、複数の授業プランの中からクラスの状態に応じて適するものを取捨選択したり、授業や単元を年間計画に位置づけたりできているかを省察し、自らが進める授業に対する考え方や授業そのものの変化に気づくことを目標とする。

なお、フェーズ I～III の関係は、必ずしも段階性や順次性が定まっているものではない。例えば、メンティが自己の授業に取り立て

表 1 メンタリング・プログラムの全体計画

メンタリング	フェーズ I	フェーズ II	フェーズ III
ねらい	自己の授業実践の目標を意識化する。	授業の選択可能性を広げる。	自己の変化をメタ認知する。
ルーブリック	<ul style="list-style-type: none"> □自分が授業で大切にしていることが何かを説明できる。 □なぜ自分がそのことを授業で大切にしているのか、これまでの経験に即して気づくことができる。 □なぜ自分がそのことを授業で大切にしているのか、勤務校のコンテキストに即して説明できる。 	<ul style="list-style-type: none"> □自分の授業実践と他の授業実践の違いに気づくことができる。 □なぜ授業に差異が生まれるのか、その理由を説明できる。 □実施した授業以外の新たな授業展開を構想できる。 	<ul style="list-style-type: none"> □単元や本時の目標を意識して、複数の授業プランから目標に合致した授業を構想するようになる。 □単元や授業を年間の全体計画の中に位置づけて構想するようになる。 □全体計画における目標を意識して単元や授業を構想するようになる。

※筆者作成。

て課題を感じていない場合は、フェーズⅠで自らの授業実践を振り返ることから始めるのがよいだろうし、すでに自分の授業に課題を感じ、授業を変えたいという考えを持っているメンティに対しては、フェーズⅡからはじめて、フェーズⅠやⅢを往還するのが効果的だろう。さらには、これまで様々な授業にチャレンジしてきたが、もっと根本的に自らの授業を変革したいという問題意識を持っているメンティは、フェーズⅢでこれまでの自分の授業実践の変遷を振り返ったのちに、再度フェーズⅠやⅡに戻ることも考えられる。各フェーズはメンティのニーズやメンターの見立てによって、どこからでも始めることができるし、次にどの局面に移るかも固定的ではない。

このようなフェーズⅠ～Ⅲの関係を図で示すと、図1の通りである。

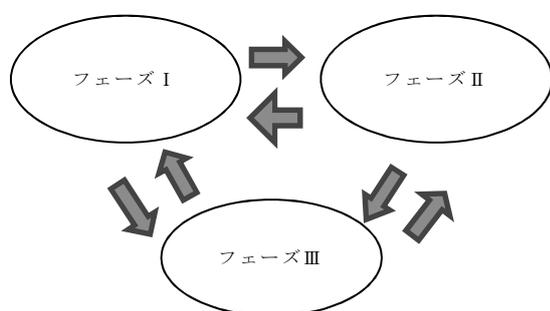


図1 各フェーズの関係

※筆者作成。

(2) 各フェーズを構成する5段階のメンターとメンティの関わり

各フェーズに共通するメンタリングの基本的なプロセスは、以下の通りである。

- ①授業観察→②アンケート→③対話→
- ④資料提供→⑤フォローアップ

①の授業観察とは、対話やフォローアップにむけて授業についての経験を共有すると

もに、メンティの語りをメンターが解釈するための視点を得る場として設定する。

②のアンケートは、メンタリングの初回及び最終回に実施するものと、毎回実施するものとに分けられる。初回では過去の授業の経験を、毎回のアンケートでは本時の授業の成果と課題を、最終回では一連のメンタリングを総括的に振り返る。いずれもメンターが対話のきっかけとなる話題を集め、メンティの問題意識を捉える場とするとともに、メンティ自身が自己の取組を省察し記録させることを目的とする。

アンケートがメンティ自身の視点で授業を振り返るのに対して、③の対話は、メンティとメンターの協働で授業を振り返ることを目的とする。メンタリングの中核をなす活動であり、対話の主題は、各フェーズのねらいに応じて設定される。

④の資料提供は、アンケートや対話の結果に基づいてメンティの問題意識に応えたり、振り返りをさらに促し、各フェーズのねらいを達成するための学習指導案や補助資料、専門的な論文・文献を紹介したりすることを目的とする。アンケートと対話だけでは、メンターとメンティの視点や場の流れ、両者の関係性に規定されてしまい、省察が深化、発展していかない。そこでメンタリングの場を離れて、より高い視座から授業を振り返り、分析し、相対化していくための理論や実践例を提供する。なお、資料はメンティの状況にあった内容や分量となるように選択する。資料の内容は、当日の対話やフォローアップの材料としても活用する。

⑤のフォローアップは、対面またはメールでのやり取りなどを通して、資料をめぐって意見交換したり、次の授業や単元・年間計画づくりを支援したりすることを目的とする。特に資料から得られた第三者の視点をメンターとメンティの当事者間の関係に取り入れ、視点を再構築し、授業・カリキュラムのデザ

インのあり方を再検討する場とする。さらには、次のメンタリングへの移行やフェーズ間の移行が円滑に進むための働きかけ等も行うこととする。

以上①～⑤のプロセスを各フェーズで繰り返しながら、フェーズとフェーズの間は1か月前後あけ、メンティがゆっくりと振り返ることができるようにする。したがって、メンタリングの期間は6か月程度を想定している。

4. 各フェーズにおけるメンタリング・プロセス

(1) フェーズⅠ

表2に、フェーズⅠにおけるメンタリング・プロセスの詳細を記した。

①授業観察

メンターがメンティの授業観や教科観を理解することを目的とする。若いメンティにとって自分の授業を振り返り、それを言語化することは容易ではない。そこでメンターは、授業後の対話でメンティの自己省察を促す質問をすることを念頭に、授業観察を行う。な

お、メンターは、録画とメモで授業記録をとる。これらの記録はメンタリング・プログラムの最終段階でメンティに提供し、自己の成長を振り返る材料としてもらう。

②アンケートと③対話

メンティに自己の授業のねらい・目標を意識化させることを目的とする。しかし、メンターがいきなり「あなたの授業観とはどんなものですか？」と尋ねても、メンティがそれに答えることはきわめて難しい。そこで、授業観察の結果とアンケートの回答を手がかりにして、いつもの授業で大切にしていることを中心に聞き取りを行う。メンターは、メンティの振り返りが深まるような質問を、例えば「自分が高校で受けてきた授業と自分の授業は同じか、異なるのか」、「目標とする教師はいるか」、「前の学校と今の学校では授業は変化したか」などを尋ねるに留め、授業の是非や改善点等については指摘しない。これは、今後、メンティ自身の授業の振り返りを通して行われることを期待するとともに、対話が「指導」ではないことをメンティに確実に伝えるためでもある。

表2 フェーズⅠにおけるメンタリング・プロセス

働きかけの場面	働きかけの内容
①授業観察	○本授業におけるねらいを読み取る ○後日、授業記録を提供
②アンケート ③対話	対話の主なテーマ：勤務校の生徒の実態を踏まえた授業の目標 ○本時の成果と課題についての聞き取り ○勤務校や生徒についての聞き取り ・勤務校の特色、生徒の実態や進路希望について ・地歴科目の教育課程について ・日本史授業を通して、生徒に学ばせたいことについて
④資料提供	○教師のグートキーピング力に関する論文 (例)・草原和博(2016)「目標を意識して内容を構成できる教師のしたたかさ」『社会科教育』688 ・渡部竜也(2016)「学習指導要領を生かすも殺すも個々の教師次第」『社会科教育』688
⑤フォローアップ	○2つの論文を読んで、メンティとメンターがそれぞれの立場で意見を交換する ・「教師のグートキーピング」という考え方について ・自分はどんなグートキーピングをおこなっているか

※筆者作成。

④資料提供

メンティに自身の授業で「大切にしていること」や「こだわっていること」を意識化させ、その理由の省察を支援する文献を提供する。具体的には、「ゲートキーパー」としての教師という概念や「ゲートキーピング」としての教師の実践を具体的に示した資料を選択する³⁾。例えば、草原(2016)は、「自己の目標を放棄した瞬間に、指示された内容を伝達するだけの、主権者育成にほど遠い授業に陥るのは必定」(p.14)で、「社会科を教えることの重要性は、教師のゲートキーピング次第で、いくらでも高めることができる」(p.14)と論じている。渡部(2016)は、「応仁の乱」前後を扱った2つの授業を例示し、ひとつは「事象の網羅に軸を置いた、過去を知ることこそそれ自体を目標としたデザイン」、他方は「時代の構造に軸を置いた、現代社会の考察を意識したデザイン」と述べ、教師のねらいが単元の展開や内容に大きな影響を与えていることを示している。草原は原理的に、渡部は実践的に、ゲートキーパーとしての教師の働きを論じている。これら2つの論文をセットで読むことで、「ゲートキーパー」の視点で普段の実践に内在している自分なりの決断や意図を自覚し、メンティに自己の授業観への省察を促したい。なお、フェーズIで提供する資料は、読みやすさを優先し、比較的分量の少ない市販の教育雑誌に掲載された論文を選択する。

⑤フォローアップ

メールの交換を通じて、教師の「ゲートキーピング」という考え方や自らのゲートキーピングの実態について、メンターとメンティそれぞれの立場から意見交換を行う。ここでは「対話」の場面とは異なり、メンターはメンティの考えを受けとめながらも、自らの考えを述べ、対等な立場での意見交換を主眼とする。とくに日本史の授業を広く支配しているゲートキーピングの観点(例えば、漏れ・

落ちがないように、歴史の流れを教え、場面が思い浮かぶようにイキイキと語る、リアルな教材で再現するなど)を抽出する。

フェーズIのプロセスを経て、表1に示すように「自分が授業で大切にしていることが何かを説明できる」、「なぜ自分がそのことを授業で大切にしているのか、これまでの経験に即して気づくことができる」、「なぜ自分がそのことを授業で大切にしているのか、勤務校のコンテキストに即して説明できる」、これらの規準が達成できた段階で、フェーズIIへの移行を決断する。またメンティには、授業では目標を意識しながら、授業の展開や内容選択を構想していくことを提案する。

(2) フェーズII

表3には、フェーズIIにおけるメンタリング・プロセスの詳細を示した。

①授業参観

フェーズIでのメンタリングを踏まえて、メンティが目標を意識しながら授業を展開できているかを観察する。実際には、授業そのものは短期間では大きく変容しないことが予想される。そこで、のちの対話で、メンティが語る目標と実際の授業との一致やズレを確認できるように、記録をとるようにする。

②アンケートと③対話

アンケートの回答を参照しつつ、本時の成果と課題についての聞き取りを行う。メンターは、フェーズIでの対話やフォローアップの影響がどの程度現れているか、特に目標に基づいて自己評価ができていのかどうかに注目する。

次に本時と同じ時代・出来事を扱った授業の学習指導案や補助資料等を提示する。これらはメンター自身が過去に作成したものでよいし、他の教員が作成した指導案や公開資料を利用するのもよいだろう。いずれの場合も、メンティの授業とは異なる目標に基づいて構想されたものを選択する。そして「本時

の授業との違いは何か」、「授業に違いが現れる理由は何か」を視点に意見交換を行う。またそれを受けて、「別の授業プランを実際に実施できるか」、「その授業プランを採用するねらいは何か」を問い、コンテキストの違いを明確にしつつ目標を共有できる可能性について検討する。

④資料提供

メンティの日本史教育の教科観を揺さぶる、通史カリキュラムの是非を扱った論文を提供する。具体的には次の3論文が考えられる。第1に黒川（2014）である。本論文は、「中学・高校の授業で、教科書に即した通史を教えることは不可欠」（p.46）という立場にたち、教員養成課程では、歴史学など教科専門の授業数が減少している上に、実践型授業が導入された結果、専門的知識が不足した教員が増えていることを批判している。第2に油井（2012）である。本論文は、「日本の『系統的歴史教育』に見られる正答主義の傾向の克服が不可欠」（p.43）という立場にたつ。そ

して日米の歴史教育を比較して、アメリカでは過去の多様な発展の可能性や過去の解釈の多様性を生徒に示し、それを「思考力養成」の重要な素材としてきたのに対し、日本では「系統的歴史授業」の傾向が強い上、あたかも過去は一つの道で発展してきたかのように叙述されてきたと批判し、グローバル社会にふさわしい「思考力育成型」への高校歴史教育の改革の必要性を主張している。第3に森分（1986）である。同論文は、「通史教授は、価値注入になる」（p.86）と断じ、通史教授に批判的な立場である。通史教授は、一つの視点・立場から再構成された歴史を事実として教授するところに課題があるとし、通史教授の特質を原理的に明らかにしている。

これらの論文が効果的と判断したのは、通史カリキュラムに対する異なる考え方である。通史教授擁護派の黒川と通史教授批判派の森分が対極に位置し、油井は系統的歴史教育と思考力育成の歴史教育の両立を図るべきことを主張している。通史に対する立場の違いは、

表3 フェーズⅡにおけるメンタリング・プロセス

働きかけの場面	働きかけの内容
①授業観察	○「授業のねらいを意識しながら授業を展開しようとしているか」という視点で授業を観察 ○授業記録は後日、提供
②アンケート ③対話	対話の主なテーマ：別の授業プランの可能性について ○本時の成果と課題についての聞き取り ○提示した他の授業プランについての意見交換 ・本時の授業との違いは何か ・授業に違いが生じる理由は何か ○別の授業プランの可能性についての聞き取り ・別の授業プランの実施は可能か ・その授業プランを採用するねらいは何か
④資料提供	○通史学習に関する論文 (例)・黒川みどり（2014）「教員養成の立場から歴史教育を問う」『歴史評論』774 ・油井大三郎（2012）「高校歴史教育の改革と思考力育成」『歴史評論』749 ・森分孝治（1986）「『歴史』独立論の問題性－原理的考察－」『社会科教育論叢』34
⑤フォローアップ	○論文を読んで ・最も共感を持って読んだ論文はどれか ・主張のどの点に共感したか ・後の授業づくりで参考になる点はあったか

※筆者作成。

日本史教育に対する考え方、教科観の違いに依拠している。したがってこれらの論文を読み比べることで、「何のために日本史を教えるのか」という根源的な問いについてメンティが振り返る契機となることを期待している。

⑤フォローアップ

一定期間をおいて、3つの論文を読み比べたメンティの感想を聞き取る。具体的には、「最も共感を持って読んだ論文はどれか」、「各主張のどの点に共感したか／共感できなかったか」、「今後の授業づくりで参考になる点はあるか」の問いを投げかける。そして自己の日本史教育の考え方を各論文の主張との関わりで位置づけることを求めるとともに、必ずしも歴史学を将来専攻するわけではない、多くの高校生にとって有益な日本史教育の目的について再考を促したい。

(3) フェーズⅢ

表4はフェーズⅢにおけるメンタリング・プロセスの詳細である。

①授業参観

フェーズⅢでは、どの程度、目標を意識しながら授業を展開しているかどうか、フェーズⅠ、Ⅱの時点との変化を中心に観察を進める。メンタリングを始めてある程度の期間が経過しており、何らかの変化が期待できるので、その小さな変化も見逃さないように観察し、記録をとる。

②アンケートと③対話

フェーズⅢでは本時の授業をもとに、通史学習をテーマにした意見交換を行う。具体的には、本時の目的は、「時代の流れ」、「時代の構造」、「時代の特色」、「時代間の比較」、「現在との関係」のなかで特にどれを意識したものを問う。また、フェーズⅡで提供した通史学習に関する3つの異なる立場の論文も参

表4 フェーズⅢにおけるメンタリング・プロセス

働きかけの場面	働きかけの内容
①授業観察	○「授業のねらいを意識しながら授業を展開しようとしているか」という視点で授業を観察 ○授業記録は後日、提供
②アンケート ③対話	主なテーマ：通史カリキュラムの再構築の可能性について ○本時の成果と課題についての聞き取り ○通史学習についての意見交換 ・本時の目標は、「時代の流れ」、「時代の構造」、「時代の特色」、「時代間の比較」、「現在との関係」のなかで、特に何を意識したものが ・通史学習のメリットとデメリット ・実際に通史学習を再構成することは可能か
④資料提供	○通史学習を再構成する授業 (例)・授業「中世の柁—時代の特色をとらえる—」に関する資料 ・授業「近代日本の天皇制」に関する資料 (学習指導案、授業プリント、配布資料、授業分析等を含む) ○各回の授業記録、アンケートの回答、授業後の対話の書き起こし、意見交換のメール
⑤フォローアップ	○すべてを振り返っての聞き取り ・授業の目標や内容の選択・構成についての考え方は変化したか、しなかったか ・授業実践上の変化はあったか、なかったか ・授業についての考え方や実践上の変化があったとしたら、どのような変化か ・変化があまりなかったとしたら、それはなぜか ・今後どのような授業や単元、カリキュラムを構想してみたいか

※筆者作成。

照しながら、通史学習のメリット、デメリットについて意見交換を行う。

あわせて、後述する通史学習の枠組みに挑戦した授業例を提示し、通史学習の再構成が、どこまで・どのように可能かについて考えを引き出したい。

④資料提供 提供する資料は2種類ある。通史学習の再構築に挑戦したメンター自身の実践記録と、各回のメンタリングの記録（授業記録、アンケートの回答、授業後の対話やフォローアップの記録）などである。

1つ目の通史学習を再構築しようとした実践例には、異なるタイプのものを2つ用意する。1つは「時代の特色」の考察を目標とした「中世の枡」の学習指導案等である（石川、2014）。この授業は、時代の特色を、政治、社会・経済、文化等の事象の集積としてではなく、「権力の分立」の視点から中世の社会構造を捉えさせたものである。地域や荘園ごとに異なる枡が使用されていたことを示す資料を読み、解釈させることで、全国統一規格の京枡が誕生することの意義に気づかせる実践だった。

もう1つは、日本史の各時代に貫通する歴史言説を相対化し、それをメタ的に分析することを目標とした「近代日本の天皇像」である（石川、2007）。中世・近世の政治史において影の薄かった天皇が、なぜ近代以降、急速に日本の統治者としての正当性を得たのかという素朴な問いを、必ずしも生徒たちは明確に持たない。それは日本史の教科書や授業で一貫して「天皇」という用語が使用されるため、「天皇（制）」を日本の伝統的な政治制度として当たり前に入れているからであろう。しかし、明治政府にとって将軍に代わる日本の新たな統治者天皇をいかに国民に認知・受容させるかは、大きな政治的課題だったはずである。そこで、政府が「近代化のシンボルとしての天皇」のみならず、「万世一系の天皇」による統治を、日本古来からの統治

形態として演出し、支持を獲得していく過程を分析させることは、日本史に「ずっとそこにある」と見做してきた天皇の役割と機能を、通史のなかで再考する機会となるだろう⁴⁾。

これら2つの実践例を提示する目的は、教科書に沿って通史を教授するにしても、分野別に事象を包摂していく、あるいは時代順に事象の流れを追いかけるのとは異なる、①時代像の構造的把握と②歴史言説のメタ分析というカリキュラムデザインの可能性を提示するためである。メンティが通史を再構成していく方法と目的を、メンターの経験と実践に基づいて、イメージ豊かに、複数の選択肢で提示する。こういう資料提示を通して、通史カリキュラムの再構築の方策を考える場としたい。

実践記録とは別に、過去のメンタリングの記録も資料として提供する。これらは最後のフォローアップで、メンティがフェーズⅠからⅢまでの自分自身の授業を振り返るための材料として使ってもらおう。

⑤フォローアップ ここではメンターは聞き役に徹して、メンティがメンタリングの過程を振り返ることを支援するための質問を行う。まず「授業の目標や内容の選択・構成についての考え方は変化したか、しなかったか」、「授業実践上の変化はあったか、なかったか」という「考え方」と「授業実践」における変化の有無を問う。次に「考え方」や「授業実践」が変化した、またはしなかった理由を振り返ってもらおう。最後に「今後の授業や単元、カリキュラムの構想」を尋ねる。

これらのフォローアップでのメンティの発言は、メンティ自身が自己の成長を対象化して捉えた自己評価に相当する。メンターは、後日、対話の内容を分析し、メンターから見たメンティの「考え方」や「授業実践」の変化についてフィードバックを行い、一連のメンタリングを終了する。

5. メンタリング・プログラムの意義と可能性

メンタリングは、本来において、異なる多様な状況下の、メンティの個別的な悩みや課題の解決の支援が目的であり、プログラム化された固定的なメンタリングは、学校現場の実情にはそぐわないという考え方もあろう。これまでも経験豊富な教員が、新参者の教員に助言や指導を行い、若手教師の成長に関わっていくとする教師文化が、日本にはあった。しかし、これらの指導や助言は、多くが経験的で直観的であり、自己が過去に受けた指導や助言を十分に省察、吟味しないままに再生していたのが実態ではないか。本稿の第一義的な意義は、これまでブラックボックスとなっていたメンタリングの過程を可視化するとともに、意図的・計画的な働きかけとして再構築したところにある。

本プログラムは、観察した授業の事実に基づき、メンターとメンティが一定期間にわたって、「何のために」、「なぜこの内容を」、「この方法で」教えるのかについて対話を重ねる。またメンターとメンティは、それぞれの実践記録と実践経験を媒介にして交流を重ねる。さらに第三者の専門的知見や文献等も省察に取り入れて活用する。メンタリングは、これらの関わりを3つのフェーズに体系化することで、授業と教科観の内発的な改善・変革にも資するものとなっていた。本稿のもう1つの意義は、通史カリキュラムの課題を踏まえ、それを主体的に活用し、再構成していくゲートキーパーとしての教師のカリキュラムデザインを支援する本プログラムを開発できたことであろう。

本プログラムで示したメンターの多様な介入・支援の方法は、他教科はもちろん、教育実習生の指導にも応用できる可能性を秘めている。ただし、本プログラムは、限られたパイロット調査の結果に基づく試案にすぎない。引き続き本格的な調査研究を実施し、多様な

ケースに対応できるプログラムに改善していく必要がある。

註

- 1) 横浜市では、平成18(2006)年度から初任者や教職経験の浅い教職員の人材育成および校内OJTのシステムづくりとして各学校に「メンターチーム」の設置をすすめている(横浜市教育委員会, 2011)。また、メンタリングとは銘打っていないが、同じく平成18年度に実施された石川県教育委員会による「熟練教師に学ぶ授業力向上事業」で、学校を超えて指導教員1名および若手教員3~5名でグループを構成し、教材研究や授業研究およびグループ研修会を通じて指導法についての討論・実践が行われている(島田, 2007)。
- 2) 「通史学習」とは、本稿では、奥山(2000, p.227)の「全時代・全地域・全分野にわたって貫通した歴史」という定義による。
- 3) 「ゲートキーパー」や「ゲートキーピング」については、ゾートン(2012)に詳しい。
- 4) 本授業については、原田(2008)を参照。

参考文献

- Fletcher, S. (2000) *Mentoring in School*. Kogan Page.
- 原田智仁(2008)「変革の時代の歴史教育実践の創造」『社会系教科教育学研究』20, pp.239-248。
- 今井聖也・益田裕充・半田良廣(2015)「理科授業を通して学び続ける教師の成長に関する研究」『日本科学教育学会研究会研究報告』29(7), pp.43-46。
- 石川照子(2007)「「伝統」構築のメカニズムを対象化させる歴史教育—「近代天皇制」の授業開発を事例に—」第56回全国社会科教育学会・第19回社会系教科教育学会合同研究大会発表資料。

- 石川照子(2014)「第1学年3組 社会科 学習指導計画(中世の枡ー時代の特色をとらえるー)」神戸大学附属中等教育学校住吉校舎『研究紀要』, pp.33-38。
- 岩川直樹(1994)「教職におけるメンタリング」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会, pp.97-107。
- 川口広美(2014)「教師による社会系教科カリキュラム設計方法論の構築ー高校日本史カリキュラム開発共同研究を事例として」『社会科研究』80, pp.9-20。
- 川村美穂・中山珠真実(2005)「家庭科教師の成長ー中学校の授業観察からみる‘成長の契機’」『埼玉大学紀要 教育学部』54(2), pp.9-22。
- 黒川みどり(2014)「教員養成の立場から歴史教育を問う」『歴史評論』774, pp.46-54。
- 草原和博(2016)「目標を意識して内容を再構成できる教師のしたたかさ」『社会科教育』688, pp.12-15。
- 三上明洋(2006)「英語教員研修におけるメンタリングの活用について」『近畿大学語学教育学部紀要』6(2), pp.35-52。
- 森分孝治(1972)「歴史教育の革新ー社会認識教育としての歴史教育ー」『社会科研究』20, pp.60-77。
- 森分孝治(1986)「「歴史」独立論の問題性ー原理的考察ー」『社会科教育論叢』34, pp.78-88。
- 越智拓也・磯崎哲夫(2016)「理科教員養成における教育実習生の教師知識の発達に関する質的研究」『学習システム研究』3, pp.1-12。
- 奥山研司(2000)「通史学習」森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書, p.227。
- 大坂遊・草原和博(2015)「社会科教育に関する内面化された規範・観念の脱構築ー移行・接続教育としての初年次教育の意義ー」『社会認識教育学研究』(30), pp.191-200。
- ショーン, D. 著(佐藤学・秋田喜代美訳)(2001)『専門家の知恵ー反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版 (Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action.* Temple Smith)。
- 島田希(2007)「反省的な教師教育におけるメンターの役割ー石川県における「熟練教師に学ぶ授業力向上事業」をもとに」『日本教師教育学会年報』16, pp.88-97。
- ソートン, J. S. 著(渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田諭訳)(2012)『教師のゲートキーピングー主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風社(Thornton, J, S. (2004) *Teaching Social Studies that Matters.* Teachers College Press)。
- 脇本健弘(2015)「教師をめぐる今日の状況ー社会背景」中原淳監修, 脇本健弘・町支大祐著『教師の学びを科学するーデータから見える若手の育成と熟達のモデル』北大路書房, pp.1-14。
- 渡部竜也(2016)「学習指導要領を生かすも殺すも個々の教師次第」『社会科教育』688, pp.16-19。
- 横浜市教育委員会(2011)『「教師力」向上の鍵ー「メンターチーム」が教師を育てる, 学校を変える!』時事通信出版局。
- 油井大三郎(2012)「高校歴史教育の改革と思考力育成」『歴史評論』749, pp.34-43。

著者

石川 照子 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期・兵庫県立西宮香風高等学校

本論文は, *Theory and Research for Developing Learning Systems*, Vol.3 所収の英語論文 “Developing Mentoring Programs Supporting Curriculum Design by Japanese History Teachers” pp.59-72 の日本語訳論文である。