

# メンタリングを通じた若手日本史教師の変容

— 授業を変える基盤となる教科観の省察に着目して —

石川照子

(2019年10月3日受理)

The Transformation of Young Japanese History Teachers Through Mentoring:  
Reflections on Teachers' Perspectives of their Subject as a Basis for Changing Lessons

Ishikawa Teruko

**Abstract:** This study practically clarifies the inner transformation of mentees on how, through mentoring, young Japanese history teachers perceive their subject and how they attempt to improve their lessons based on their perceptions. In doing so, the educational possibilities for currently working teachers, which is based on the teachers' reflections on their perception of their subject, are elucidated. The results show that the gap between what was learned at university and practice in the field suggests the possibility of recovery in the "washed out" perspectives about their subject developed during their teacher-training period. As two mentees were mentored, they explored their perspectives about their subject and the ideal profile of a history teacher, by reflecting on their prior training and education. In addition, it is difficult for currently working teachers to "refresh" their perspectives about their subject. As well as the difficulty completing adult education, this result also suggests the importance of the teachers' initial university studies. Consequently, it is vital to ensure continuity in the training and development of history teachers.

**Key words:** Teacher Education, Mentoring, Japanese history education

キーワード：教師教育，メンタリング，日本史教育

## 1. 問題の所在

若手教師の成長をどう支援していくかは、近年学校現場における大きな課題である。なぜなら、学校には、かつてのようにじっくりと新参者である同僚の成長を支援していく余裕が失われているからである。

脇本らは、これまで若手教師であれば同僚性を基盤とした授業研究の文化に参入することで教師として成長することができたが、社会が大きく変化する中、学

校においても教師の年齢構造の変化、多忙化、子どもや保護者の変化という状況下で、いくつもの困難を抱えていることを指摘している<sup>1)</sup>。

教科教育についていえば、現場での教師教育のやせ細りによって、新たなロールモデルに出会うことができなかつた場合、若手教師は自分の被教育体験にとらわれがちである。これは歴史教育で顕著である。例えば、通史による歴史学習である。森分は通史教授の原理的な課題として、視点や立場を固定することで、価値注入学習にならざるを得ないと指摘した<sup>2)</sup>。一方で、通史学習を前提として、生徒にとっての「よい歴史の授業」とは、膨大な事実的知識を、「漏れなく」「効率的に」「わかりやすく」「楽しく」教えてくれる授業である。それは大坂と草原が「内面化された規範・観念」

---

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：草原和博（主任指導教員）、棚橋健治、  
木村博一、永田忠道、川口広美

と呼ぶものである<sup>3)</sup>。

このような状況下で、現職教員研修の方法として、今、注目されているのがメンタリングである。それはメンタリングが、これまでの教員研修とは異なる特性を持つからである。例えば、教育委員会が主催する集合研修や年次研修、あるいは教員免許更新講習は、最新の教育事情や特定の教育課題についての理解を深めることはできるが、(部分的にグループワークの手法が取り入れられているものの)基本的には講師からの知識伝達が主流であり、個々の教師の悩みや問題意識に応えるものにならない。また、校内で行われる授業研究は、学校の課題に即したテーマであったとしても、それが個人の教師にとって必然性のあるものとは限らない。

それに対しメンタリングは、メンティの個別具体的な悩みや問題意識について、メンターとの対話を通して共に改善の糸口を考えていこうとする双方向の学びである点に特質がある。そのためメンター制度は学校現場で広がりを見せており、組織的にメンタリングに取り組む学校の実践事例集<sup>4)</sup>も出版されている。しかし、これらのメンタリングの実践事例の多くは、授業や学級経営の悩み相談や学校行事の運営の仕方についての、即効性のあるHow toにとどまっており、教科教育についての深い自己省察を引き出す手法やそのプロセスの可視化と効果についての実践的な研究の蓄積は未だ少ない<sup>5)</sup>。

そこで本研究では、若手日本史教師を事例として、メンタリングを通して教師がどのように自己の教科観を省察し、またその教科観にもとづいて授業の改善を企図しようとしたのか、メンティとメンター双方の内面と専門性の変容を明らかにすることで、現職教師教育の可能性を探ることを目的とする。

## 2 研究方法

### 2.1 メンタリングに着目する方法論的根拠

#### ① メンターとメンティの信頼関係

第1に、メンタリングは同僚性を大切にしてきた日本の教師文化と親和性があるからである。メンタリングは指導する/指導されるという非対称的な関係ではなく、メンティとメンターがともに学び合う対等な関係をめざすところにその特徴がある。

岩川は熟練教師と初任教師の間でメンタリングが機能する条件として次の5つを挙げている<sup>6)</sup>。

- ・ 目に見える技術的な過程だけでなく、見に見えない思考過程をも交流できるような関係が形成されること。

- ・ 授業の構想・展開・反省・構想という実践的なサイクルを通して、持続的なコミュニケーションが行われること。
- ・ 教師が抱える複雑な問題に対して、ともに肩を並べて問いかけていく共同探求的なスタンスが形成されること。
- ・ パーソナルな関係が形成されること。
- ・ 共通の言語を共有すること。

これらの条件は、メンタリングが機能するためには、メンターとメンティの信頼関係が根底にあることを示しているが、見方を変えると、これらの条件が成立していればメンターとメンティは必ずしも同じ学校の同僚でなくてもよいとも考えられる。かえって同じ学校でない方が、校内の日常の関係性に影響されることなく、教科指導の改善に焦点をあてた対話が深化することが期待できる。事実、1対1のメンタリングの実践的研究は、学校外部のメンターによるものである<sup>7)</sup>。

#### ② コア・リフレクション

第2に、メンタリングは「技術的熟達者」モデルにとどまらず、「反省的实践家」モデルに依拠した教師の専門性開発をめざすからである。授業研究会であれ、教育実習であれ、これまで学校現場では、「技術的熟達者」をめざした教師教育が中心であった。そこでは、「自分が教師としてこの教科・科目を教えること」は自明のことであり、改めて問われることはなかった。

荒木は、コルトハーヘン(F.Koethagen)の玉ねぎモデルの中心部分を為す「ミッション(私を駆り立てるもの)」や「アイデンティティ(私は何者か)」レベルの省察であるコア・リフレクションに注目し、「変化し成長していく教師」となるためには、自分自身の実践そのもの(可視的・外的なもの)を振り返る「省察としてのリフレクション」と、内面を覗く「内省としてのリフレクション」が必要になるという<sup>8)</sup>。可視的・外的な「授業」そのものに焦点をあてて授業改善を図ろうとするものが授業研究であるとすれば、メンタリングは「教師の内面」に焦点をあてて授業改善を図ろうとするものである。

#### ③ ラショナル・ディベロップメント

第3に、メンタリングは教師が自身の授業実践の正統性を説明する理論的根拠を他者に明示する方法となるからである。

大坂と渡邊によるとラショナル・ディベロップメント(rationale development)とは、ハーレー(Hawley)が「rationale(理論的根拠)」という概念を再定義したもので、「社会科を教えることについての目的を他者にわかる形で明示的に示す行為を通して自己を変容させていく」という、知的で倫理的で潜在的に変わり得

る省察のプロセス」と定義されているとする<sup>9)</sup>。授業改善やカリキュラムを再構成するにあたり、メンタリングは、「何のためにこれを教えるのか」「なぜこのような学び方を採用するのか」をメンターとメンティの共同作業によって、メンティが他者にわかる形で明示することを支援する方法である。

## 2.2 メンティの選定

メンティの選定にあたり、①おおむね教師経験5年以内の若手教師で日本史を担当していること、②研究の趣旨を理解し、数か月間のメンタリングに協力してもらえること、③授業実践上の課題や悩みを持っていること、④できれば大学での専攻が異なる複数のメンティを得ることを条件に、協力者を求めた。その結果、いずれも紹介により、教師A（女性）と教師B（男性）の2名の協力を得られ、教師Aは2017年度、教師Bは2018年度にメンタリングを実施した。

教師Aは当時、採用2年目の教諭であった。大学、大学院とも社会科教育学を専攻している。大学院生時代に1年間非常勤講師の経験がある。現在の勤務校は公立の工業高校で、約8割の生徒が就職を希望する学校である。教師Aの実践上の課題は、「就職希望の工業高校の生徒にとって役に立つ日本史の授業とは何か」というものであった。2017年度は2年生の日本史Aと世界史Aを担当しており、本研究では日本史Aの授業について協力を得た。

教師Bは当時、公立高校の常勤講師であった。大学、大学院は教育学専攻であったが、歴史学（日本史）を研究していた。大学院生時代を含め、小、中、高で計5年半の講師（常勤または非常勤）の経験がある。勤務校は普通科高校で、ほとんどの生徒が進学をめざす高校である。教師Bの実践上の課題は、「日本史教師は教科書を教えるだけでよいのか」というものであった。2018年度は世界史Aと日本史Bを担当しており、2年生の日本史Bの授業について協力を得た。

2名のメンティに共通するのは、「勤務校の生徒にとって有用な日本史授業」と「自分が理想とする日本史授業」を模索したいという改善に向けた主体的な構えが成立している点にある。もちろんこの2つの問題意識は教師として、生涯追究し続けるべきことではあるが、「目の前の生徒」と「自分の授業」の間で折り合いをつけながらの授業の改善は、駆け出しの若手教師にとっては、だれもが乗り越えなければならない共通の壁であり、課題といえよう<sup>10)</sup>。

なお、今回のメンタリングは、筆者がメンターとなったが、2名のメンティとは過去及び現在において同じ職場であったことはなく、職務上の利害関係はない。

## 2.3 メンタリングの計画と実施

2名のメンティに対して、筆者が開発した「自己を知る」「他者を知る」「自己を再構築する」という3つのフェーズから成るメンタリング・プログラム<sup>11)</sup>をそれぞれ約半年間実施した。

メンタリング・プログラムにおけるフェーズⅠの「自己を知る」は、自己の教科観（目標や授業で大切にしていること等）を振り返る局面のことである。フェーズⅡの「他者を知る」は、直接接している（あるいは過去に接した）教師や文献を介して他者を知ることで、自己の教科観を相対化することをねらいとする局面である。フェーズⅢの「自己を再構築する」は、相対化した自己の教科観にもとづいて授業改善をはかる局面である。それぞれのフェーズは必ずしも段階性や順序性を持つものではなく、教師が抱える課題や問題意識によって、どの局面から始め、どの局面に移っていくかは固定的ではない。ただし、今回は比較のため、2名とも、フェーズⅠ→Ⅱ→Ⅲの順に実施した。

各フェーズにおけ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。②のアンケートでは授業のねらいや全体計画での位置づけについて問う。④の資料提供の「資料」とは対話の媒体となる論文や授業計画書などである。なお、各フェーズにおいて、対話の中心テーマがフェーズ間で行き来することも当然生じた。表1は、メンタリング・プログラムにおける各フェーズのねらいに対応した、対話の中心テーマをまとめたものである。

表1 日本史教師のメンタリング・プログラムにおける各フェーズのねらいと対話の中心テーマ

フェーズ	ねらい	対話の中心テーマ
Ⅰ	自己を知る	歴史授業の目標について
Ⅱ	他者を知る	歴史授業の代替プランについて
Ⅲ	自己を再構築する	歴史授業のカリキュラム全体からみた位置づけについて

（石川（2018）を一部改変）

今回のメンタリングでは、2名とも授業観察ができなかったため、②以降の内容となり、その中核は③の対話と⑤のフォローアップの際の対話となった。

表2と表3は教師Aと教師Bに対して、実際におこなったメンタリングの概要である。メンタリングはおおむね半年間を予定したが、回数はあらかじめ決めていなかった。教師Bのメンタリングの実施回数が教師Aに比べ2回多くなった理由は、教師Aのメンタリング後、フェーズⅢにおける対話の媒体（具体的にはメンタリング用の授業計画書）の修正をおこない、教師Bとはそれを介した対話の回が増えたこと、また発話

の解釈の妥当性のチェックやメンタリングの感想を聞くことを追加で行ったためである。

表2 教師Aのメンタリングの実施概要 (2017年度)

回	実施日	対話の主な内容	フェーズ
1	5/20	研究目的の共有 / これまでに開発した単元 / 授業で大切にしていること / 勤務校の特徴と授業スタイルの関係 (同僚との違い) / 自分の授業スタイルに影響を与えているもの	I
2	6/25	講義以外の授業スタイルの模索 / 歴史事象と社会問題との関連付 / 定期考査問題における論述問題	I
3	7/22	定期考査の論述問題の生徒記述 / 就職試験を見据えた年間計画の変更 / 教師のゲートキーピング力に関する論文 <sup>12)</sup>	II
4	9/9	「戦争のルールを考えよう」の授業の生徒発表場面のビデオ視聴 / 戦後史を焦点化したい理由 / 通史学習	III
5	10/29	自作プリントの作成 / 社会系科目の境界	III

表3 教師Bのメンタリングの実施概要 (2018年度)

回	実施日	対話の主な内容	フェーズ
1	9/10	研究目的の共有 / これまでに開発した単元 / 授業で大切にしていること / 自分の授業スタイルに影響を与えているもの	I
2	9/25	同僚との連携及び影響 / 教師のゲートキーピング力に関する論文 / 授業構想	II
3	10/23	構想した授業を実践してみても / 歴史教師の役割 / 黒川論文 <sup>13)</sup> ・油井論文 <sup>14)</sup>	II
4	11/27	授業構想 / 森分論文 <sup>15)</sup>	II
5	1/8	教材研究の基本姿勢 / 歴史が苦手な生徒への対応 / これまでの対話を振り返る	III
6	2/5	授業の目標や内容構成の選択・構成の考え方の変化 / 授業実践上の変化 / 授業構想 / メンタリングの発話の解釈の妥当性チェック	III
7	2/26	「教科書を教えるか」「教科書で教えるか」 / 批判的に教科書を読むこと / 次年度の授業の導入の工夫 / メンタリングについての感想	III

## 2.4 分析方法

2名のメンティから収集したデータは、①メンタリングの音声記録、②メンタリング時の質問紙、③振り返りシートの記録 (メンタリング間の授業等に関するメモ)、④メールによる連絡等の記録、⑤授業プリントまたは生徒のノート等である。音声記録はすべて文字に起こし、文字テキストとして解釈し考察を加えた。

分析に当たっては、2名に共通して収集することができた①のメンタリングの音声記録を主たる分析対象とし、その文字テキストに対して演繹的なコーディング<sup>16)</sup>を行った。具体的には、各データに対してまず、

メンタリング・プログラムのフェーズI～IIIにそれぞれに対応する「自己を知る」「他者を知る」「自己を再構築する」を頂点とする仮の「分析的コード」を設定した。次に文字テキストをコーディングしていく作業を進めるなかで、これらの概念的カテゴリーの具体例にあたる事柄を示す言葉を「記述コード」のラベルとして、分析コードの下にぶら下げていった。さらに分析結果がテキストデータ全体から見て整合性が取れるかを検討した。また、研究協力者であるメンティにも分析結果を読んでもらい、解釈の妥当性を確認した。

## 3. メンタリングの結果

メンタリングにおけるメンティの発話の解釈を、その根拠となる発言を引用しながら行う (A1-1: 教師Aの第1回のメンタリングの発話番号1)。

### 3.1 教師Aの語り

#### ① 自己を知る—網羅主義を排し実用主義の授業を

教師Aは、半年のメンタリングの中で、繰り返し「網羅主義」歴史授業を批判している。例えば次のような語りである。

- ・ 網羅したって生徒の頭に残らないし、ただ社会が嫌いになっていくだけで、意味ないと思ったので (A1-2)。

では、教師Aはどのような授業をめざしているのだろうか。自分の授業が昨年の担当者のプリントを使用した講義型になっていることを認めながらも、自らがめざす授業については、明快に語った。

- ・ むしろ今、コンテンツベースじゃなくてコンピテンシーベースですとか、アクティブラーニングとか言っているの、だったら、やっぱり、内容はなんだろう、少なめに、それこそ現代の問題とか、ちょうど今と関係あるところを一生懸命やっつけていきたいとか (A1-2)。
- ・ 授業をおとなしく受けて暗記してだけじゃ、社会人として必要な力は身につかないんじゃないかと思うんで。それよりは、コミュニケーションするとか、自分の考えをまとめて発表するとか、そういう能力の方が将来的に役に立つと思うので、そういうのを授業の中で養ってほしいなと (A1-16)。

教師Aがこのような考えを持つに至った背景と思われる次の語りがある。

- ・ 自分が受けた授業は、進学校なので教科書を最初から最後まで、知識を丸に角っていう授業が多かったんですけども、(中略) 大学時代にいろいろ習って、進学校の教科書を網羅していく授業だ

けがすべてじゃないとわかりまして (A1-2)。

教師Aは養成教育段階ですでに自己の被教育体験を相対化するとともに、入職後は工業高校の生徒の実態から、網羅主義との決別と社会人になってから役立つ実用主義の授業をめざすという教科観を、対話から引き出すことができた。

② 他者を知る—教科観形成の基盤となった養成教育  
教師Aにとっての他者として、同じ学校の同僚、初任者仲間に関する次のような語りがある。

- ・ 教科書を最初から最後までやらなきヤダメって思っている先生って多いと思うんですよ。(A1-21)。
- ・ (同僚の先生たちは) 就職試験の勉強した時にちょっとでも、これ見たことある、と思わせてあげたいとかいう感じで、進学校みたいな網羅する授業をもう2人はやっています (A1-23)。
- ・ (初任研では) 網羅型の人もそれなりにいるんですけども、まあ、でも新しいこととか、おもしろいこととかをやるとうとする人もいらっしゃいますね (A1-33)。
- ・ 別のやり方を知らないか、知っていてもやっぱり慣れたほうがいいやとなるのかじゃないですかね (A1-41)。

これらの語りから、教師Aは他の教師の授業を類型化してとらえていることが推察できる。その根拠として、後のフェーズⅢにおける次のような語りがある。

- ・ (大学、大学院時代の授業で) 通史だけじゃなくて、歴史教育には (中略)、通史パターン、テーマ史パターン、主題パターンとか、そういうのがあって、あと、院生時代にバカロレアの授業で、バカロレアの歴史を見てみたんですけども、それも完全に何か、主題というか、テーマというかで、ぼんぼんぼんって感じで、全然通史とかではなくなっ (A4-15)。

また、自分自身の教科を教える立場については、次のように位置づけている。

- ・ 基本的に地理科、歴史科ではなく、社会科と思っているので。しかも、いろんな分野をやるけども、他の分野との関連づけということになると (中略)、ここでも、ここでも出てくるとしたら、実質一緒かなと。フォーカスするところがちょっと違うだけくらいに思ってますね (A5-48)。

つまり、教師Aは自らのアイデンティティを「社会科教師」と位置づけ、科目の枠組を絶対視していない。

教師Aにとっては、大学・大学院で学んだ様々な授業理論こそが、大学入学以前の自分が知らなかった他者との出会いであり、その学びが入職後も強い影響を

及ぼしていることがわかる。教師Aの場合、養成段階での学びが洗い流されず<sup>17)</sup>、自己相対化する物差しとなっており、入職後の教科観形成の基盤となっていることをその語りから引き出すことができた。

③ 自己を再構築する—戦後史中心に授業計画を再編

教師Aは、夏休み前までは昨年度の担当者のプリントを使いながらも、少しずつ自分の教科観にもとづく学習を組み込もうとしていた。例えば、明治時代の文明開化の学習では絵画資料を使用している。絵は文明開化の頃の「新旧比べ」で、洋犬と和犬、洋傘と番傘、石鹸とぬか袋、人力車と駕籠などが描かれており、そこに教師Aは吹き出しを加え、何と何が比較されているのかを生徒に読み取らせようとしていた。この絵画資料を教材として選んだ意図について、教師Aは次のように語っている。

- ・ (歴史が) 自分らの生活とは関係ないみたいな感じじゃなくて、もうちょっと、身近なところに持ってきて、(中略)自分の生活とか、生活経験に関係ないと思っちゃうと、興味なくしちゃうので(A2-22)。

昨年の担当者のプリントのままでは、文明開化が身近な生活に及ぼした影響という視点が希薄であると考え、修正を加えたのである。

夏休みに入った直後の第3回のメンタリングでは、『社会科教育』掲載の教師のゲートキーピングに関する2論文を紹介した。教師Aは両筆者の他の論文を学生時代に読んだ経験があり、読後は改めて自分の信念にもとづいた授業に向き合う決意を次のように語った。

- ・ 読んだら元気になったです。なんかいろいろあって、ちょっと疲れていたんで。自分の、自分の信念に従って授業研究、授業開発しようと思いました (A3-70)。

実際、9月からは他人のプリントの使いまわしをやめて自作プリントに切り替えるとともに、「戦争のルールを考えよう」というグループでの話し合いと発表を皮切りに、「明治～昭和の戦争」というテーマで日本史Aの授業の再構成を試みている。

- ・ 生徒たちは道徳で、小学校の時から耳にタコができるほど戦争はいけない、絶対ダメって言われていると思うので、何かそれはそれで大事なんですけども、そこで思考がストップしてて、実際に戦争になったら、どうなるかというようなことまで、考えがいついてないかと (A4-1)。

さらに年度の後半からは、思い切って戦後史重視の授業計画への変更を構想していた。

- ・ 明治とか昭和をやるよりも、この戦後史をがっつ

りやったほうが、就職試験の現社の部分にも役立ちますし、現代の世界情勢を理解するにも役立ちますから、(後略)(A45)。

- ・就職試験に役立ってほしいというのと、今の社会の理解に役立ってほしい(A415)。

以上の各フェーズにおける語りから、教師Aの場合、メンタリングによる新規の教科観や授業観の獲得という点では、大きな変化は認められなかった。しかし、年度当初の忙しさと自分が専門とする世界史でなかったため、他の教師のプリントを使い回していた日本史Aの授業を、はじめは少しずつ、そして後には大胆に、年間授業計画の再編を企図するに至っている。これはメンタリングを重ねる中で自己の教科観が改めて明確化・相対化されることで、自分の信念にもとづく授業を実践しようとする行動につながったと考えられる。

### 3.2 教師Bの語り

#### ① 自己を知る一暗記でなく歴史研究としての授業を

教師Bは高校で教えるのは4年目であり、ある程度日本史教授の経験の蓄積がある。そのため、めざす授業についても質問紙や語りの中にいくつかのキーワードを確認することができた。

- ・生徒がどのようにすれば理解しやすいか。なるべく丸暗記にならないように、流れや人々の思い、考えに触れられるように(第1回質問紙)。
- ・ずっと大学時代から、教科書を教えるんじゃないかと、教科書で教えないところと、あとは自分が高校の時から思ってたんですけども。教科書は家でも読めるじゃないですか(B1-17)。
- ・なるべく、こう、多角的にと言いますか、「教科書はこう書いているけれども、嘘じゃないけども、学説では、こういう切り口で紹介されているよ」とか、「この裏にはこういうことがあって、こういう事件が発生して」とかいう、(中略) プラスアルファとか、新しい視点とかをなるべく提供するという感じをめざしています(B1-69)。

このような自分の教科観や授業観に影響を与えたものとして、大学院生の時の友人や以前の学校の先輩教師とのやり取り、高校の時の授業を挙げている。

- ・(大学院の時の友人とは) 日常会話の中で日本史とか世界史の話が出てきて、で、そこから深めていくというか、会話をしていた時に、どうわかりやすく、現代のたとえに置き換えるのかとか、(中略)僕はちょっとまだ未熟だったので、賢くなっていたというんですか(B1-44)。
- ・(非常勤で2年目くらいの時)同じ学年持っている先生と、こう、すり合わせながらやっていた時に、結構、合わせて、合わせて、(中略)その先

生が「こうして」っていったら、そうやるようにしていったんですけども、別の先輩の社会科の先生に、「まず先生が楽しまなアカンよ」って、授業の中身以前にそういうところを言っていたので、まあ、自分が楽しければ生徒も楽しいっていうのが大前提なので(B1-40)。

- ・(自分が受けた歴史の授業は) 講義式という形でプリントをいただいて、[括弧1番は…]という みたいな感じだったので(B1-56)。

「日本史の授業を通じて生徒たちに身につけてほしい力は何か」という質問に対しは、以下のような対話があった(Mはメンター、Bは教師B)。

- B：(前略)歴史に対して興味とか、もちろんなんですけども、なんかこう、つなげる力っていうんですか(B1-79)。

M：ああ、つなげるのは今の自分たちの生活とかの社会と過去の歴史をつなげる？

- B：であるとか、過去の歴史同士とか(B1-80)。

M：ああ、過去の歴史同士とかね。

- B：時代は違っても、「何や、結局、同じことしている」っていうのを見つけてもらえるとか(B1-81)。

以上の語りから、教師Bは日本史の教科書には記述されていない歴史事象や学説があること前提に授業を行っており、「つなげる力」という言葉を用いて、過去の歴史事象間の因果関係や歴史の反復性という歴史学的な立場からの語りが見られた。

#### ② 他者を知る一歴史学研究継続の決意を新たに

次に示すのは、教師Bにとっての他者である現在の勤務校の先輩教師についての語りである。

- ・(同じ学年を担当するX先生とは)大体、週に1回ぐらいは、この辺まで進んだとか、ここを重点的に扱ったみたいとか(B2-11)。
- ・やっぱり、持っていらっしゃるものが違うので、ああ、X先生はこんな話をされたんだとか。ネタとしていただいたりとか。逆に「どんな話をしていますか?」みたいなのは聞いていただいたり(B2-16)。
- ・Y先生が歴史学で近代の研究をされているっていうのが、もう最初の時にお伺いして、これは自分も負けてられないじゃないですけど、分野とか時代は違っても続けたいとか(B5-19)。
- ・(Z先生は)一緒に世界史Aですけど、(中略)、「こっつて、僕の認識はこうなんですけど」って、二お伺いしたら、十、二十、百くらい教えていただいて、(中略)とんでもない数の本を持ってらっしゃいますし(B2-67)。

X先生とは授業の進度や内容について情報交換しているが、必死で先輩教師の授業に合わせていた頃と異なり、教師によって授業は違うものだという認識に至っている。教師をしながら歴史学研究を継続しているY先生に対しては、自分も研究において負けていけないという決意を、Z先生に対しては、膨大な読書量に裏づけられた豊かな知識への敬意が見て取れる。

他者の例として紹介した複数の論文のうち、教師Bが共感し繰り返し言及したのは、黒川の「問われる歴史教育」だった。黒川論文は、大学での教員養成課程で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ものである。教師Bは黒川論文に対して、次のように語っている。

- ・ まずは教科書をしっかりと、きっちりと教えることができるというのは、おっしゃる最低ラインとして必要ではないかなと。 (B3-26)。

このように「教科書をきっちりと教えることは最低限」という主張に同意する一方、次のような語りが続いた。

- ・ 教科書はこう書いているけども、解釈は違う。事実はひとつしかないけども、どうとらえるかというのは「違うで」というのは、授業で言えるようにはしようと思います (B3-31)。
- ・ 教員が何をしたらいいのかっていうのは、僕はずっと思っている部分でして、教科書に書いていることを、教員が話すだけだったら、別に生徒は先生いらん (B3-33)。

この語りから、教師Bは教科書の内容を理解していることと、教科書通りに教えることは同じではないと考えていることがわかる。

また、時代を構造的に捉えて教えることを支援する授業計画書「中世の枀」<sup>18)</sup>を提供し、授業計画書にある省察の糸口等について、メールで回答を得た。そのうち、「【省察の糸口②】あなたは中世の特色をとらえさせるために、普段どんな資料を用意しますか?」という問いに対する教師Bのアイデアの概略は、以下のとおりである。

- I 分割相続の資料「志賀文書」⇒血縁的よりも地縁的結合が強くなる
- II 「今堀日吉神社文書」「革島文書」⇒郷村や惣村の掟ができ地域自治が進む
- III 「大乘院寺社雑事記」「大乘院日記目録」「薩戒記」「建内記」⇒一揆の発生へ
- IV 分国法(朝倉・武田など)⇒幕府の支配が及ばなくなった地方で各大名が実効支配を進める
- V 「浅野家文書」「小早川家文書」⇒信長・秀吉の

兵農分離を目指す刀狩・検地・人払い令・武士の城下町集住など

- VI 大名の「鉢植化」が進み近世的な封建制度・幕藩体制へ

提供した授業計画書は、中世には様々な大きさの枀が各地に存在したことを文献から読み取り、「中世における中央権力の不在」を解釈するものであった。これに対し教師Bは、多様な文献を用いて中世の政策や社会の変化を学ぶ授業プランを複数提示しており、いわゆる実証主義にもとづいて日本史授業を構成しようとする教科観がうかがえる。

教師Bは、フェーズⅡの局面では、同僚や文献という他者を通して自己を相対化するというよりは、日本史の教師としてのアイデンティティを確認することによって歴史学研究の継続の決意を新たにし、それを確実に実践に移そうとする自己強化の姿勢を見て取ることができる。

### ③ 自己を再構築する—歴史学の面白さを伝えたい

教師BのフェーズⅢでは、教師Aに対してできなかったメンタリングにおける対話の効果について質問した。第4回終了後のメールによる回答は以下のとおりであった。

- ・ 今までの授業ではあまり意識をせず、生徒が歴史や社会科を楽しめるような授業をと考えてきましたが、お話をさせて頂く中で、自分は歴史の転換点や人物の評価、またその評価が本当に正しいのかというような部分に重点を置いて授業を進めていることに気づかせて頂きました。しかし一方で、自分のような歴史好きの人間には楽しいと思えることでも、歴史が苦手や嫌いな生徒にとってには本当にそれを楽しいと感じられているかという部分で、今後の授業の進め方や重視するポイントを考え直していかなければならないと感じました(12/29のメールより)。

教師Bの場合、これまであまり意識していなかった自分の教科観を再認識するとともに、歴史が苦手な生徒の存在に改めて気づき、そんな生徒も楽しいと思えるような授業改善の必要性を感じている。しかし、教師Aのように、授業改善の枠組みが、授業レベルから単元・カリキュラムレベルへと移行することは確認できなかった。

## 4. 考察

### 4.1 メンティの原初的教科観の強化と再認識

メンタリング・プログラムのフェーズⅠ(自己を知る)において、教師A、教師Bともに、自分の高校時

代の歴史授業のことを、受験を意識した網羅主義的な授業だったと回顧している。さらに、その被教育体験に対して、2人とも高校生の時から懐疑的だったと語っている（「教科書を最初から終わりまで」「括弧1番は…」というみたいな感じ）。さらに大学での養成教育の体験（「歴史教育にもいろいろなパターンがある」「教科書で教えなさい」等）を通して、高校時代の「懐疑」は理論的な根拠を得て「確信」に至る。そして教師として教える経験を経て、網羅主義への批判は、「網羅したって…意味ない」「教科書に書いていることを教員が話すだけだったら…先生はいらん」という強い語りとなっており、より確信を秘めた「信念」へと昇華していったことが分かる。

メンタリング・プログラムの後半のフェーズⅢ（自己を再構築する）で、教師Aは自分のアイデンティティを「社会科教師」に見だし、歴史は手段であると明言している。一方、教師Bは「日本史教師」という自分のアイデンティティに揺るぎはなく、日本史が苦手な生徒にも歴史の楽しさを伝えることができる日本史授業の実践を今後の自分の課題と考えている。

このように、メンタリングを通じてメンティは、自己の授業に対する現在の考え方やここに至るまでの過去の自分について、他者であるメンターに言語化して伝えることで、もともと持っていたけれども素朴であったり、あまり意識していなかった教科観-教師Aの場合は社会認識教育としての日本史教育、教師Bの場合は歴史的な見方考え方教授としての日本史教育-を強化・再認識させる効果があったと考えられる。

#### 4.2メンティの状況に埋め込まれた学習の意味理解

2人のメンティの勤務校は、工業高校と普通科高校と、異なるものであった。そのため、日本史科目への生徒のニーズや他の教員からの期待も異なっていた。工業高校では地歴科の科目はすべてA科目であり、就職試験で必要となる基本的な知識の定着が求められていた。大半の生徒が進学する普通科高校における日本史Bの授業に対しては、受験に役立つ詳細な内容を漏れなく教えることが期待されていた。2名のメンティが、自分が置かれている状況下での学習の意味理解の上に立って授業改善をしようとする意識は、半年のメンタリングの間に加速していった。教師Aは、担当する日本史Aの授業で、就職試験で求められる基本的な知識の習得と社会人になってから必要とされる資質能力-コミュニケーション力や協働する力、プレゼンテーション力などを身につけさせたいと考えつつも、自分が大切にしている「今の社会を理解する」ことをめざす授業は放棄せず、年度の後半には、世界史や現代社会の学習内容と重なることが多い戦後史を重

視するという形で年間計画の大きな変更を構想するに至っている。

教師Bは受験で日本史を必要とする生徒が多いことを承知しつつも、受験対策として教科書の用語を網羅する授業にはあくまで批判的で、教師は授業でしかできないことをやるべきであると考えていた。そこで過去と過去、現代と過去の「つながり」の発見させる学習を意識して取り入れたり、教科書の批判的読解を重視していた。そして、メンタリングの最終局面では、歴史が苦手な生徒の思いにも寄り添って授業をつくらうとする姿勢が現れた。

教科・科目を学ぶ意味には、「学問にとって」「子どもにとって」「社会にとって」の3つの側面があるが、教師Aの場合は「子どもにとって」「社会にとって」を、教師Bの場合は「学問にとって」「子どもにとって」を重視していることを、対話から引き出すことができた。このようにメンタリングには、自分の授業がどのような学習意味を持つのかをメンティ自身に意識化させる効果があると解される。

#### 4.3メンターの指導力の向上

最後に、メンターの指導力の向上について、「同僚や後輩の成長を支援する力」と「教師としての力」の2つの観点<sup>19)</sup>からみてみたい。

##### ① 同僚や後輩の成長を支援する力

第1に、授業改善に向けた働きかけの仕方である。一般に授業改善の指導や助言は、参観した授業や学習指導案という「授業の事実」に基づいたものになるが、数か月間に及ぶメンタリングでは、メンティがどのような教科観に基づいて授業実践を行っているのかという「授業者の内面」に基づく、従来とは異なる授業改善のための働きかけが可能となった。

第2に、待つ力、引き出す方法である。メンティが授業のねらいや目標について言いよんだ時、メンターに「待つ」姿勢が生まれた。メンタリング開始当初は、メンティが話し始めるのを待たずに質問を重ねたり、メンティの発話をすぐにまとめようとしたりしていた。しかし、深く省察するほど慎重に言葉を選ぶことは当然であり、他者に伝える言葉が紡がれる時間を共有しようとする姿勢こそ、メンティの考えを引き出すために重要であることに気づくことができた。

第3に、メンティの教科観を省察・変容させ、カリキュラム面の見直しまでを引き出すための方略である。メンタリングで教え込みをできるだけ排除し、教科観の省察・変容を支援しようとする、メンティの省察を引き出す「媒体」を選定するとともに、メンティにとってオルタナティブとなる授業理論とそれらに基づく授業実践についての知識が必要となる。現にメン



ター自身、(必要に迫られて)これらの知識を再探究してきたし、あわせてメンターの側にも「他者を知る」努力を継続し、「自己を再構築する」ことを恐れない姿勢が確立されてきた。このように教師が自身の教師教育の実践を研究することは、教師教育者としての専門性を高めることになった。

## ② 教師としての力

教師Bは第6回のメンタリングの際、『通貨の日本史』<sup>20)</sup>という本をメンターに紹介し、この本を江戸時代の通貨を扱う授業で活用したいという授業構想を語った。メンターも後日、この本を読んだところ興味深い内容であったため、中世のまとめとして「日本史でお金について考える」という新しい授業を開発した<sup>21)</sup>。これは、メンティとの対話に触発され、メンティとは異なる視点から授業を構想したものであり、メンターが教師としての力を積む契機となった。

## 5. メンタリングの可能性と課題

本研究では、授業を変える基盤となる教科観の省察に着目し、2名の教師の半年間に及ぶメンタリングの発話記録等から各々のメンティが持っていた教科観とその省察過程を分析した。そこから得られたメンタリングの可能性と課題を次の3点にまとめることができる。

第1に、メンタリングには、教員養成期に培った教科観の「洗い流し(washed out)」を回復させる可能性があるという点である。教育実習生や初任の教師は、大学で学んだことと現場のギャップに直面して伝統的な教授スタイルに回帰しがちである。大坂は「4年間あるいは入職後という長期的なスパンにおいて、学生が形成した信念が「洗い流され」ずに定着しようということは未だに実証されていない」<sup>22)</sup>と指摘したが、本研究では2人のメンティはメンタリングを重ねる中で、過去に自分が受けてきた養成教育や、教育学研究あるいは歴史学研究について、繰り返し振り返る場面が見られた。大学でどのような教育を受け、どのように研究してきたかにもよるだろうが、経験の浅い教師にとって、大学での学びは自己の教科観を確立させるための参照枠のひとつとなっていることを確認できた。

第2に、メンタリングだけで現職教師の教科観を抜本的に「置き換え(replacement)」ることは難しい点である。メンタリング・プログラムのフェーズIIでは「他者を知る」を対話の主要なテーマとし、対話の媒体として論文や授業計画書を提示し意見を交わしたが、すでにメンティが持っている確固たる(あるいは

緩やかな)教科観が大きく変容することはなかった。このことが一般化できるかどうか、2事例のみからの明言は控えたいが、すでに自分なりの授業を日々実践している現職教師にとって、対話による省察の過程で自己の授業スタイルやその基盤となる教科観を相対化し、自分の立ち位置を確認するところまではできたとしても、自分の立ち位置を解体する、すなわち自己否定しながら成長していく局面は認められなかった。ここに成人教育の難しさがあるといえよう。他方、このことは大学や大学院で培われた教科観の重みや影響力の大きさを示唆している。

第3に、メンタリングはだれにこそ必要なのかという点において、課題と可能性の両方が考えられる。今回の研究では若手教師を対象としたメンタリングであり、「洗い流し(washed out)」の回復は若い教師であるからこそ可能なのであり、中堅教師・ベテラン教師に対して果たして有効であるかどうかは未知数である。しかし、中堅教師・ベテラン教師がメンターとなって若手教師に対してメンタリングを実施できるようになったならば、メンタリングに内在する再帰性という特質から、メンターとメンティ双方の専門性開発の機会となる可能性がある。

現在の日本では、学校で教育実習生を指導する指導教諭や校内研修の指導者が「学校ベースの教師教育者」にあたるという発想がほとんどないことが指摘されている<sup>23)</sup>。教師教育・教員研修を充実させていくためには、年次研修や教員免許更新講習のような官製研修だけでなく、個別の状況や課題を前提に、学校を基盤とした教師教育を充実させていくことには大きな意義がある。そのためには、かつて先輩教師の経験と勘に頼っていた若手教師教育から、現職教師間で多様なメンター・メンティ関係を構築できるようなメンタリングの理論や方法の確立をめざすような教師教育者としての専門性開発が教師にも求められているのではないか。

## 【註】

- 1) 中原淳監修、脇本健弘・町支大祐『教師の学びを科学する—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、2015、pp.1-10。
- 2) 森分孝治『『歴史』独立論の問題性—原理的考察—』全国社会科教育学会『社会科教育論叢』第34集、1986、pp.78-88。
- 3) 大坂遊・草原和博「社会科教育に関する内面化された規範・観念の脱構築—移行・接続教育としての初年次教育の意義—」鳴門社会科教育学会『社

- 会認識教育学研究』第30号, 2015, pp.191-200。
- 4) 例えば, 横浜市教育委員会編著『教師力向上の鍵 - 「メンターチーム」が教師を育てる, 学校を変える!』時事通信社, 2011。
  - 5) 例えば以下の研究がある。
    - ・河村美穂・中山珠真実「家庭科教師の成長 - 中学校の授業観察からみる「成長の契機」 -」埼玉大学教育学部『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学)』第54巻第2号, 2005, pp.9-22。
    - ・根本康平・高木亜希子「メンターとの対話的な省察の意義 - 小学校英語担当者の成長 -」中部地区英語教育学会『中部地区英語教育学会紀要』第46巻, 2017, pp.165-170。
    - ・谷本直美「音楽教師を対象とした授業改善のためのメンタリング・プログラムの有効性 - 子どもの主体的な学びを促すために」日本学校音楽教育実践学会『学校音楽教育研究』第22巻, 2018, pp.37-47。
  - 6) 岩川直樹「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, 1994, pp.97-107。
  - 7) 註5) にあげたメンタリングの実践的研究は, すべて学校外部のメンターによるものである。
  - 8) 荒木寿友「教員養成におけるリフレクション - 自身の「在り方」をも探究できる教師の育成に向けて -」立命館大学教職教育推進機構『立命館教職教育研究』第2号, 2015, pp.5-14。
  - 9) 大坂遊・渡邊巧「社会科教師教育者は駆け出し教師の成長をいかに支援するか - 米国社会科における (Rationale Development) 研究に注目して -」徳山大学経済学会『徳山大学論叢』第87号, 2018, pp.97-110。
  - 10) 駆け出し教師の課題の1つとしてハーレーは, 「自身の rationale に基づいて実践したいと考える授業のあり方と, 社会科の指導に関わる現時点での自身の実践的知識の欠如というギャップ」を指摘している。大坂・渡邊前掲論文 (2018), p.106。
  - 11) メンタリング・プログラムの詳細は以下を参照。
    - ・石川照子「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」学習システム促進研究センター『学習システム研究』第5号, 2017, pp.15-28。
    - ・石川照子「社会科教師のためのメンタリングの方法論の開発 - 日本史教師の省察支援の場合 -」全国社会科教育学会『社会科研究』第89号, 2018, pp.1-12。
  - 12) 草原和博「目標を意識して内容を再構成できる教師のしたたかさ」明治図書出版『社会科教育』No.688, 2016, pp.12-15。渡部竜也「学習指導要領を生かすも殺すも個々の教師次第」明治図書出版『社会科教育』No.688, 2016, pp.16-19。
  - 13) 黒川みどり「問われる歴史教育」愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻 (後期3年博士課程)『教科開発学論集』第1号, 2013, pp.113-121。
  - 14) 油井大三郎「高校歴史教育の改革と思考力育成」歴史科学協議会『歴史評論』第749号, 2013, pp.34-43。
  - 15) 森分孝治「歴史教育の革新 - 社会認識教育としての歴史教育 -」全国社会科教育学会『社会科研究』第20号, 1972, pp.60-77。
  - 16) 佐藤郁也『質的データ分析法: 原理・方法・実践』新曜社, 2008。
  - 17) 「洗い直し」とは, 教育実習生や入職後間もない教師が, 学校現場の現実に順応する中で, 教員養成段階で学んだ先進的な教育理論を棄却されていくことをいう。大坂遊「教職課程後半期における教員志望学生の社会科観・授業構成員の形成過程 - 「洗い直し」はいつどのように起こるのか, あるいは回避されるのか -」学習システム促進研究センター『学習システム研究』第5号, 2017, pp.81-102。
  - 18) 石川前掲論文 (2018) 参照。
  - 19) メンターの指導力の観点については, 以下を参考にした。広島大学大学院教育研究科 (平成17年度大学改革推進等補助金 (大学改革推進事業)「大学・大学院における教員養成推進プログラム」, 平成18年度大学改革推進等補助金 (大学改革推進事業)「質の高い教員養成推進プログラム報告書」)『メンター制構築による実践的指導力の高度化 - 大学院生の教科授業力・生徒指導力の育成を中心として -』, 2007, p.297。
  - 20) 高木久史『通貨の日本史 無文銀銭, 富本銭から電子マネーまで』中央公論新社, 2016。
  - 21) 石川照子「日本史でお金について考える」明治図書出版『社会科教育』No.727, 2019, pp.78-81。
  - 22) 大坂前掲論文 (2017), p.83。
  - 23) 武田信子「訳者あとがき - 日本における教師教育者研究の発展を期して」ミーケ・ルーネンベルク, ユリエン・デンヘリク, フレット・A・J・コルトハーヘン著 / 武田信子・山田恵理子監訳『専門職としての教師教育者 教師を育てるひとの役割, 行動と成長』玉川大学出版部, 2017, pp.166-173。