

学位論文要旨

教師の専門性開発を支援するメンタリングの研究

－ 日本史教師の教科観の省察に着目して －

広島大学大学院教育学研究科  
文化教育開発専攻 社会認識教育学分野  
D154722 石川 照子

## 序章 本研究の目的・意義・方法

本研究の目的は、日本史教師の専門性開発を支援するために開発したメンタリング・プログラムを実施し、メンティとメンター双方の教科観の変容過程を分析する研究を通して、現職教師教育の改善の方策を示唆することである。

このような研究が求められる理由として、次の3点があげられる。

第1に、現職教師の学校ベースの専門性開発が限界にきていることである。学校現場では、教師の年齢構成のアンバランス、多忙化等により、日常的に先輩教師が若手教師とインフォーマルに対話したり、助言したりすることが難しくなっている。また、授業改善の支援策も以上の理由からフォーマルな研修制度に依存せざるを得ず、結果的に政策解説や明日から実践可能な指導技術に偏りがちである。そのため、「何のためにこれを学ぶのか／教えるのか」という教科観・授業観の深化に結びつく研修体制にはなっていない。

第2に、現職教師のためのメンタリングの方法論を確立する必要性である。上述の状況を受け、近年、注目されているのがメンター制度である。教育委員会等が推進する公的なメンター制度のほか、教科専門性を高めるためのメンタリングの実践的研究、あるいは大学におけるメンター制導入による実践的指導力の養成の取組などがある。しかし、これらの研究においては、「メンタリングの介入プロセスが不明」「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」等の課題が残されており、メンタリングの方略と意味の実証的な研究が求められている。

第3に、日本史教師の課題に対応したメンタリングの方法論を確立する必要がある。若手教師が目標とする優れた教師像は、しばしば自身の体験が基盤となっている。社会系教科の中でも、とりわけ既定のコンテンツを確実にカバーしたいと思う日本史教師はその傾向が強く、通史カリキュラムの下での網羅的な学習指導の再生産が行われている。それゆえ、日本史教師ならではの問題意識を踏まえたメンタリング方略の開発的・実践的な研究が求められている。

以上のことから、本研究では日本史教師の教科観に着目し、教師の専門性開発を支援するメンタリングの研究を行うものである。研究の意義と特質として、次の3点を指摘できる。

第1に、日本史教師の専門性開発を目的としたメンタリング・プログラムを開発したことである。第2に、開発したメンタリング・プログラムを2名の若手日本史教師に対して筆者自身がメンターとなって実施したことである。第3に、これらの研究を通して、授業改善に関与するアクターとして、教師教育者と教師の存在に着目したことである。

本研究は、教師と生徒の間をとりもつ授業に直接働きかけるのではなく、メンタリングを通して教師教育者（＝メンター）による教師（＝メンティ）の教科観の省察と再構築を促すことで間接的に授業を変えるという、学術研究上のパラダイム転換を意図した点に新規性がある。開発的・実践的研究における本研究の位置づけを示したのが、図1である。

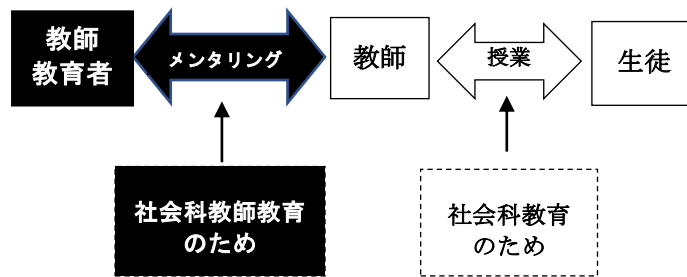


図1 開発的・実践的研究における本研究の位置づけ

## 第1章

第1章では、学校における日本史教師の専門性開発の方法論として、メンタリングの有効性について述べる。

学校を基盤とした教師教育のなかで、授業改善を主たる目的とするものに、いわゆる授業研究がある。授業研究は教師集団で授業を検討し合うところにその特質があり、個々の教師だけでは気づかなかった新しい見方を学ぶとともに、学校全体への効果として同僚性の構築や授業技術の共有化を図ることもできる。一方で、個々の教師の教科観や授業観を問う視点が欠落しがちであるため、教師「個人」の専門性開発では課題が残る。

次に教師が自分自身の授業実践を通して、実践上の課題解決をめざす方法にアクションリサーチがある。アクションリサーチは、課題解決を通して実践知を外化し、体系化・一般化していこうとするところにその特質がある。一方で、教師の内面的な教科観や授業観やその省察を促す視点が、相対的に欠落していく点が、課題として残る。

教師の専門性開発の方法論として、授業研究やアクションリサーチが、授業そのもの、または授業を支える理論・仮説の改善に焦点化されるのに対し、メンタリングは授業を実践し、授業を変える主体である教師に焦点化し、主体の内面的な成長までを射程とする。メンタリングは、コア・リフレクションやラショナル・ディベロップメントの支援を理論的な基盤とする。また、対話を方法原理とすることで、メンターとメンティの相互作用と相乗作用を促すことを強みとする。とりわけ、歴史の指導や通史の枠組みを自明のものとしがちな日本史教師にとって、「なぜ日本史をそのように教えるのか」にまで省察を深めることを余儀なくさせるメンタリングは、専門性開発の方法論として有効である。

## 第2章

第2章では、日本史教師のためのメンタリング・プログラムの全体計画とメンターとメンティの対話の媒体となる授業計画書を提案する。表1は、本プログラムの全体計画を示したものである。

表1 メンタリング・プログラムの全体計画

	フェーズⅠ	フェーズⅡ	フェーズⅢ
メンタリングのねらい	自分の授業実践から目標を意識化する	授業の選択可能性を広げる	自己の変化をメタ認知する
基準	<input type="checkbox"/> 自分が授業で大切にしていることが何かを説明できる。 <input type="checkbox"/> 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。 <input type="checkbox"/> なぜ自分がそのことを授業で大切にしているのか、勤務校の状況を説明できる。	<input type="checkbox"/> 自分が授業実践と他の授業実践の違いに気づくことができる。 <input type="checkbox"/> なぜ授業に差異が生まれるのか、その理由を説明できる。 <input type="checkbox"/> 実施した授業以外の新たな授業展開を構想できる。	<input type="checkbox"/> 複数の授業プランの中から授業を選択できる。 <input type="checkbox"/> 単元や授業を年間の全体計画の中に位置づけて構想できる。 <input type="checkbox"/> 全体計画における目標を意識して単元や授業を構想できる。

本プログラムのフェーズⅠ～Ⅲの関係を示したものが、図2である。各フェーズは、起点や順序が決まっているわけではなく、どこから始めてよいし、どこへ移行してもよい。当然、他のフェーズの内容が混在することもあり得る。その意味で本メンタリング・プログラムは、固定的な枠組みではなく柔軟なものであるが、あえて「プログラム」と称するのは、対話が単なる雑談や近視眼的なアドバイスに陥らないように緩やかな計画性を有するためである。メンター自身が、今何を目的として、何をしているかを自己モニタリングするための参照枠として、また、長期的な見通しをもってメンティに働きかけるための緩やかな展望としてプログラム化を行った。

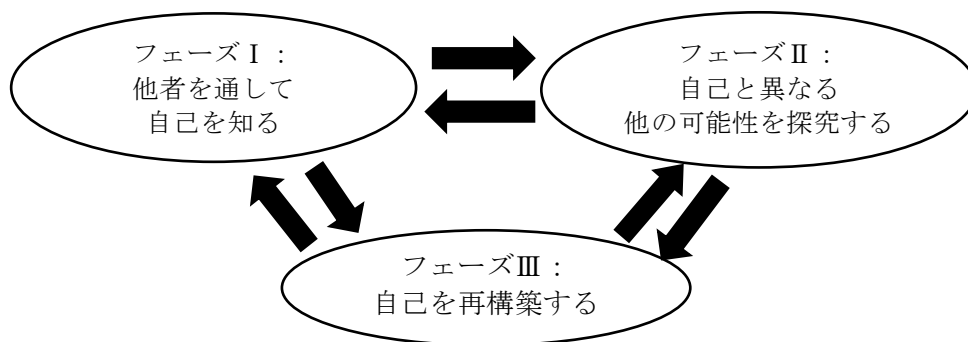


図2 フェーズ間の関係

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段階とする。②のアンケートでは、①で観察した授業のねらいや全体計画での位置づけについて問う。メンタリングの中核をなす③の対話は、各フェーズの目的に対応して表2に掲げるテーマについて対話を行う。④の資料提供では、必要に応じて対話を促進する媒体として商業誌や論文、授業計画書等を提供する。

表2 日本史教師のメンタリング・プログラムにおける対話の中心テーマ

フェーズⅠ	他者を通して自己を知る	歴史授業の目標について
フェーズⅡ	自己と異なる他の可能性を探究する	歴史授業の代替プランについて
フェーズ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

フェーズⅡやⅢで対話の媒体として提案する日本史の授業計画書（メンタリング教材）としては、日本史教師を自縛している3つの場面を設定し、それぞれの支援策をあらわす2つ（計6つ）の授業計画書を開発した。これらは、いずれもメンターの過去に構想・実践した授業計画書を加工・改変したもの（メンタリング教材）である。表3は、日本史教育、特に通史を基盤とした日本史教育でメンティが陥りやすい実態とメンターの支援の関係を整理したものである。

表3 歴史教授におけるメンティの状況とメンターの支援

	メンティの状況		メンターの支援	
	通史学習の自縛	授業の課題	支援のねらい	授業計画書の例
状況1	【個別性】 歴史が分かるとは、歴史上の個々の出来事を知ったり、それらの流れを知ったりすることだ。	個々の歴史事象を網羅したり、流れを教えたりすることに終始し、それらを構造的にとらえることができない。	【時代を構造的に解釈する】 時代の特徴を構造的に解釈するための視点や概念に気づく。	「中世の杓」：中世の杓の大きさが全国統一されていないのは、どのような時代構造を反映しているか。 「国民意識の形成と日清・日露戦争」：近代を特徴づける「国民」意識はいつ、どのような契機で誕生したのか。
状況2	【一回性】 歴史教育では、過去にあった一回限りの出来事をそれ自体として教えるべきだ。	過去で歴史学習が完結しており、歴史と現代に生きる私たちとの関係が問われることがない。	【時代を超えて現代との関わりを解釈する】 ・過去と現代とのつながりや現代の出来事の起源、時代を超えて共通する構造に気づく。 ・歴史を学ぶ意味・目的を問う。	「銅像になった戦国大名」：戦国大名の銅像はなぜ作られ、そこから私たちは何を学んでいるか。 「明治の改元」：なぜ明治政府は一世一元の制を採用したのか。暦や元号を制定することの時代を超えて共通する意味は何か。
状況3	【客観性】 通史はテーマ史よりも中立的で客観的だから、通史を枠組みとして教えるべきだ。	通史の存在や既成の歴史言説を無批判に受け入れ、それが広まった理由や解釈の構築性を疑うことがない。	【歴史解釈をメタ分析する】 ・通史を作っている認識の枠組みや視点、他の解釈の可能性に気づく。 ・現代の私たちの歴史認識の背景や理由を問う。	「私たちは何を食べてきたのか」：「稲作文化」や「日本」という言説を批判的に分析し「くつもの日本」について探究する。 「近代日本の天皇像」：明治天皇イメージはなぜ「近代化」と「伝統」だったのか。明治政府が表現した「日本の歴史」とは、どのような歴史だったか。

紙面の都合上、授業計画書の詳細は博論本体に譲ることとするが、対話の媒体となる授業計画書には、一般的な授業計画書とは異なり、以下の加工・改変を施した。

- ① 冒頭部に【省察の視点】を置く。
- ② 【授業の背景】では、授業が行われた状況や文脈等を可能な限り詳しく記述する。
- ③ 「本時の目標」を一部空欄にする。

④ 授業過程の導入や展開など複数のヤマ場に、【省察の糸口】として「あなたならどうするか」を問う箇所を配置する。

⑤ 終結部に、本授業計画書の検討を通して、「私（メンティ）の振り返り、悩みや迷い、できそうなこと、やってみたいこと」について省察を促す場を設ける。また「メンターとメンティが互いに学びを共有したい」ことを記録する場を設ける。

①～③は他者の日本史の授業理解を、④は自己の日本史の指導法や教科観を表出させ、授業計画書との一致/不一致をメタ認知させることをねらいとしている。⑤は日本史授業に対する考え方を再度振り返り、迷いや決意の表現を通してそれを再構築させることを意図している。

### 第3章

第3章では、開発したメンタリング・プログラムを2名の若手日本史教師に実施した結果について述べる。

教師Aについては、フェーズⅠで、工業科高校という就職希望者が多い勤務校の実態から、網羅主義との決別と生徒の就職試験や社会人になってから役立つ授業をめざすという信念を持っていることを引き出すことができた。また、自分の課題として、講義型以外の授業スタイルを模索していることを語った。フェーズⅡでは、資料として提示した商業誌掲載の論文に共感を示し、年間授業計画の再編に意欲を表した。フェーズⅢでは、教師AはフェーズⅠで課題として挙げていた講義型以外の授業「戦争のルールを考えよう」の構想と実践を語ったが、約半年に渡るメンタリングの結果、教師Aについては、メンタリングによって教科や授業に対する新たな考え方（教科観や授業観）への移行は確認できなかった。

教師Bについては、フェーズⅠで、「理解しやすい」「楽しい」授業をめざすと語る一方、教科書には記述されていない歴史事象の存在や最新の学説を意識して授業を行っていることが語られた。特に「つなげる力」という言葉で、過去の事象間の因果関係や事象の反復性など、歴史固有の思考力を大事する立場からの語りが繰り返された。フェーズⅡでは、同僚や論文という「他者」を通して、日本史教師をしながらも歴史学研究の継続を決意し、それを確実に実践に移そうとする意識の高まりが表明された。フェーズⅢでは、はじめて「歴史が苦手や嫌いな生徒」について言及があった。フェーズⅠ、Ⅱでは、一貫して「日本史は楽しい、おもしろい」という立場から授業の工夫をおこなっていたが、歴史が苦手や嫌いな生徒の立場に立った授業改善への意欲を見せた。メンタリングを振り返っての感想や授業の変化について尋ねたところ、自分が時代の転換点や人物評価に関心を持っていることに改めて気づいたと省察している。また、歴史学の面白さや史料を活用した授業を作りたいという気持ちが高まったと述べた。

### 第4章

第4章では、メンタリングの結果をもとに、メンティとメンターの変容について考察する。

2名のメンティに共通するメンタリングの意味の第1は、日本史教育に関して、入職前から持っていた教科観の再発見と強化につながったことである。教師A、Bはともに、網羅的で暗記型の日本史授業について、もともと批判的であったが、それはメンタリングにおける振り返りの中で強化されていた。両名とも自身の高校時代の歴史授業を網羅主義的な授業だったと回顧し、それに対して高校生の時から懐疑的であった。大学での授業を通して高校時代の「懐疑」は、教師Aは社会科教育学における社会認識教育(社会科歴史)、教師Bは歴史学における実証主義という理論的な根拠を得て「確信」に至っている。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、より確信を秘めた「信念」へと昇華していったことがわかった。メンタリングにおいてメンターはメンティに対して、一貫して「日本史の授業」で自分が大切にしていることはなにか、授業を通してどのような生徒を育てたいのかと尋ね、「教科観」や「科目観」という言葉は使用しなかった。しかし、教師Aからは社会認識教育としての日本史教育という教科観が開示され、教師Bからは歴史学研究としての日本史教育という科目観が示された。また、教師としてのアイデンティティについて、教師Aは「社会科教師」であることを明言し、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かった。

意味の第2は、いずれも実践の状況の中から日本史学習の意味や意義を引き出すことにつながったことである。工業科高校と普通科高校という各々が置かれている状況下での学習の意味理解に基づいて授業を改善しようとする意識は、半年のメンタリングの間に両名ともに加速していった。しかし、勤務校の生徒のニーズや同僚教員が日本史授業に寄せる期待には、教師AとBでは違いがみられた。教師Aは、日本史Aの授業で、就職試験で求められる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ー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ーを身につけさせることに配慮しつつも、自分が大切に「今の社会を理解する」授業もあわせて追究していた。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、受験対策として用語を網羅する授業には批判的で、授業で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行ったり、教科書の批判的読解に取り組んでいた。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寄り添いながら、歴史学の魅力を伝えよ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は「子どもにとって」と「社会にとって」を、教師Bは「学問にとって」と「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もあったと解される。

メンターにとってのメンタリングの意味として、次の3点をあげることができる。

第1に、教師教育者としてのアイデンティティが芽生えたことである。メンティとの対話から、メンターは若手教師が直面する課題を知り、自らの経験に重ねて深く共感することができた。そこで、

過去に構想・実践した授業について振り返り、その中のいくつかをメンタリング教材として再構成することにした。授業計画書の再構成過程は、自己の実践に内在する教師教育上の価値を問い直す契機となった。

第2に、日本史教師として授業開発する契機となったことである。メンティのアイデアやメンティから紹介された書籍に刺激を受けて、メンターとメンティと一緒に新しい授業を構想する場面がメンタリング中、何度もあった。また、メンターは実際に新たな授業を開発し、論文化することもできた。このことから、メンターとメンティの関係は、「教える－教えられる」の固定的な関係ではなく、可変的な関係にあることが確認できた。

第3に、管理職としてメンタリングに基づく人材育成の可能性を見出したことである。管理職にとって、校内の人材育成は重要な職務である。しかし、管理職はもちろん、先輩教師であったとしても、「指導する－指導される」という権力関係を完全に排除することはできない。しかし、逆にそのことに自覚的で、「互いに学び合う関係」をめざすことを意識すれば、メンティの成長のみならず、メンター自身も自己の実践や指導を絶対視せず省察を深められることが明らかとなった。

## 終章

本研究の第1の意義は、授業計画書の新たな可能性を提案できた点である。従来の開発的・実践的研究における授業計画書は、授業改善を直接の目的としたものであった。それに対し、提案した授業計画書は、日本史教師が陥りやすい複数の問題状況を設定し、授業改善に向けて教科観や指導法の省察を促し、オルタナティブな授業を構想する機会を与えるものだった。本提案によって、教師教育の視点から見た授業計画書の新たな活用の可能性を切り拓くことができた。

第2の意義は、メンタリングの意味と課題を詳細に明らかにできた点にある。調査の結果から、メンタリングには、従来言われてきた教員養成期に培った教科観の「洗い流し (washed out)」現象を回復させる機能があることが示唆された。また、メンタリングだけでは現職教師の教科観の変革は難しいことも同時に示唆された。メンタリングには、メンターの教科観や価値観の押しつけの危険性があることが指摘される場所であるが、実際にはそれは顕著ではなかった。むしろ、メンティに対して緩やかながらも確立しかけていた教科観の再発見を支援し、強化させる作用が際立った。結果としてメンティの教科観の変革という当初の意図した効果は確認できなかったが、メンタリングには、「何のために日本史を教えるのか」「日本史の学習を通じてどのような生徒を育てたいのか」に無自覚だったメンティに、それを意識的に考える機会を与えていたことは強調されてよい。

第3に、メンタリングは、メンティだけでなくメンターにとっても意味があることが確認できた点である。メンティとの対話に触発されてメンターが新たな授業を開発したという事実もさることながら、教師教育者の視点からこれまでの自己の実践を見直すという「教師の内面」までメンターの省察が促される過程が明らかになった。また、メンターはメンティに対して相対的に優位な立場にあるこ



とから、メンティに対して押しつけが生じる危険性があることを自覚することで、教師教育者としてのメンターが成長していくことも確認できた。

学校を基盤とした教員研修改革の鍵は、若手を育てること以上に、若手教師を育てる教師教育者の育成にこそ求められる。中堅教員の学び直しを支援するためにも、メンタリングができる専門性を培う必要がある。メンタリングは結果的に学校内部の各層に対話をもたらし、互いに学び合う学校や教師文化や教師文化を再構築していく可能性がある。教師は、教師としての指導力はもちろんのこと、教師教育者としてメンタリングの理論や方法を学ぶことが、組織的で重層的な授業改善の要件となる。学校という場が教師を育てる力を失いつつある現状において、メンタリングを導入することの意義は大きい。特に1対1のメンタリングには、「何のために、これを教えるのか」という教科教育に関する根源的な問いを、メンターとメンティが共に追究できる可能性があることを指摘しておきたい。とりわけ、内容伝達の自己硬直化が著しい日本史教師に対しては、自己の教科観を省察し原点回帰を促す機会となるのではないか。