

教職大学院における現職院生と学卒院生間の 「シナジー効果の創発過程モデル」の構築

Construction of “Emerging Process Model of Synergy Effect” between In-Graduate and Graduate Students at a Professional School of Teacher Education

伊藤 博之* 奥村 好美* 黒岩 督** 森山 潤***
ITO Hiroyuki OKUMURA Yoshimi KUROIWA Masaru MORIYAMA Jun

永田 智子*** 中村 正則**** 山内 敏男***** 長澤 憲保**
NAGATA Tomoko NAKAMURA Masanori YAMAUCHI Toshio NAGASAWA Noriyasu

松本 伸示** 溝邊 和成** 宮田 佳緒里* 米田 豊*****
MATSUMOTO Shinji MIZOBE Kazushige MIYATA Kaori KOMEDA Yutaka

吉水 裕也*****
YOSHIMIZU Hiroya

本研究の目的は、兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コースにおけるボトムアップ型FD活動（2015～17年度）を通じて確認されたシナジー効果の活性化がどのように達成されるのか、その具体的な創発過程を実態（2018年度）に即して詳しく分析することで、より効果的かつ効率的にシナジー効果の活性化を組織するための糸口として「シナジー効果の創発過程モデル」（以下「創発過程モデル」と略称）を構築することである。①グループ・インタビューに先だつての質問紙調査、②グループ・インタビュー、③個別事例の記述【「イベント」の時系列化】、④シナジー効果活性化の如何の検討【1次解釈】、⑤シナジー効果活性化時に見られる共通項の抽出【2次解釈】。その上で、1次解釈と2次解釈の妥当性を再検討することを通じて、メンター・メンティ間での有効な協働関係の構築の側面を中心に、シナジー効果の創発過程をダイアグラムとして図式化することで、現職院生（メンター）と学卒院生（メンティ）が有効な協働関係（つまりより望ましいシナジー効果を活性化できる関係）を築きやすい「創発過程モデル」を見出した。すなわち「学卒院生の目指す授業像や課題意識が、現職院生の共感・理解を得ながら焦点化された後、現職院生からの手立てのレパトリーの提供を受けて解決策の具体化が図られていく。このような関わり合いの中で、両者の信頼関係が次第に構築され協働性が成立するとともに、授業づくりスキーマが整合し、メンター・メンティシップが噛み合い、課題が解決される。このような過程とその振り返りを通して、両者ともに授業づくりスキーマやメンター・メンティシップが互恵的に再構成されていく」というモデルである。今後、このモデルの活用によって、教職大学院において現職院生と学卒院生が効果的かつ効率的に協働関係を深めていけるような授業実践を作り上げていくことが期待される。

キーワード：教職大学院、同僚性、学び合い、シナジー効果

Key words：professional school of teacher education, collegiality, mutual learning, synergy effect

1. はじめに

1-1. 研究の目的

本研究の目的は、兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コースにおけるボトムアップ型FD活

動（2015～17年度）を通じて確認されたシナジー効果の活性化がどのように達成されるのか、その具体的な創発過程を実態（2018年度）に即して詳しく分析することで、より効果的かつ効率的にシナジー効果の活性化を

*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 准教授

令和元年10月25日受理

**兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 教授

***兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻生活・健康・情報系教育コース 教授

****山口県教育委員会 義務教育課教育調整監地域支援・人事班長兼教職員課

*****兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻社会系教科マネジメントコース 准教授

*****兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻社会系教科マネジメントコース 教授

*****兵庫教育大学 副学長

組織するための糸口として「シナジー効果の創発過程モデル」(以下「創発過程モデル」と略称)を構築することである。

我々は、先に明らかにしてきたように、2015年度にボトムアップ型FD活動を立ち上げて、授業研究によって個々の授業改善を開始した。その中で、各授業に共通する課題として、現職院生と学卒院生との効果的な協働関係を構築する必要性を認識するに至った。現職院生と学卒院生を何の配慮もなしに同じ授業で受講させると、お互いの経験(暗黙知)の差や学びたい内容や方法の違いがあることで、互いの関係を持てなかつたり、場合によっては、互いに不満を募らせたりするなど、協働的な学びが構築されづらいことが明らかになったからである。一方、現職院生と学卒院生との効果的な協働関係を構築することは、大学院における学びの効果を高めることにとどまらず、院生たちが修了後、実践現場において協働的な体制を築くためのよい練習になることも期待される。もちろん、この協働的な学びの構築という課題は、個々の授業の中で意識的にその構築を支援していくとは言え、個々の授業ごとバラバラに行うよりも、科目横断的に教員が連携して行っていく方が効率の面でも効果の面でも有効であろうと予想された。そこで、2015年度の後半から授業研究と平行して「現職院生と学卒院生のシナジー効果を通して授業力を高める現職大学院のカリキュラム開発」をテーマに実践研究を開始した。

次に、その課題解決の第一歩として、コース所属の大学院生に調査(2016年7-8月:兵庫教育大学教職大学院授業実践開発コースの院生計20名(現職院生11名、学卒院生9名)を対象)とその分析を行い、「教職大学院における院生同士の学び合いに関する意識実態の把握—コース専門科目のカリキュラム改善のために—」(伊藤他, 2017b)をとりまとめた。

さらに、そこで得られた示唆に基づいて行われた2016年度のコース専門科目のカリキュラム改善の成果と課題を「教職大学院における院生同士の学び合いを促進するカリキュラムの改善—コース専門科目のカリキュラム改善1年目の成果と課題—」(伊藤, 2018a)において明らかにした。そこでは、現職院生と学卒院生との学び合いによる効果を高めるためのカリキュラム改善の課題として「科目内においても、科目間の連携においても、質的にも、量的にもより多くの工夫が必要であるし、工夫の余地もある」ことを指摘した。その上で当座挙げられた具体的な改善方策の中で、科目内の工夫として、①「『教育実践課題解決研究』の実践事例交流会の持ち方を改善し、先輩の院生の研究活動をより理解できるようにする」こと、②「学卒院生の学びが受動的になりがちという学び合いにおける重大な質的な課題への対応」すること、さらに科目間の連携として、

③「後期の『学習指導と授業デザイン』においても授業内でのグループ活動の導入など関わり合いの意図的な組織化をしていく」こと、④「後期の『学校カリキュラムのデザインと推進体制』と『カリキュラムデザインの基礎』の2科目の連携については一層の工夫」を行うことを実際に取り入れたカリキュラム改善を行い、受講生である大学院生の授業振り返り票およびアンケート調査を通じてその実践の効果の検討を行った。

その結果、院生同士の学び合いの促進に関してはおよそ3つの成果を得たと言えることができる。①特に意図的に現職院生と学卒院生を協働的な関係におく場面を組織するために連携を組んだ授業においてはシナジー効果が創発された。しかも、②必ずしも意図的に現職院生と学卒院生を協働的な関係におく場面を組織したわけではない、現職院生と学卒院生共修の科目への波及効果が見られた。さらに③協働的な関係の中で行われた指導やアドバイスについて、現職院生・学卒院生ともに高い有用感が認知されており、総じてこの2年間のシナジー効果の活性化を意図した専門科目カリキュラム改善は、現職・学卒院生ともにその力量形成の一端に資することができたことが見取られた。一方、意図的に組んだ連携事項を有効に機能させるためにはどうしても一定の時間的な保障が必要であり、それらを想定していない場合に比べて時間的な圧迫が生じてしまう。そのことは本来の当該科目固有の授業目標への到達度を高めることと背反しかねないという課題も明らかになった。(伊藤他, 2018b)

これらの前年度に関して自覚された成果と課題に基づいて、2018年度は大枠としてのカリキュラムの調整をさらに行うよりも、むしろ結果として確認されたシナジー効果の活性化がどのように達成されるのか、その具体的な創発過程を実態に即して詳しく分析することで、より効果的かつ効率的にシナジー効果の活性化を組織するための糸口が見出されるのではないかと考えるに至った。そこで、2018年度においては、2016年度以来、「意図的に現職院生と学卒院生を協働的な関係におく場面を組織するために」整備してきた取り組みを代表する科目間連携(具体的には「教育実践課題解決研究」と「授業実践における専門的スキル」および「メンタリングの理論と実践」との科目間連携)に焦点を当てて、その中でどのようにメンターとメンティが関わりを持ち、協働的な関係を築いていったのか(あるいは、意図とは逆に十分築き得なかったのか)をつぶさに分析する。そして、そのことを通じて、現職院生(メンター)と学卒院生(メンティ)が有効な協働関係(つまりより望ましいシナジー効果を活性化できる関係)を築きやすい「創発過程モデル」を見出ししていく。

1-2. シナジー効果活性化の意図的組織の場

2018年度前期において、シナジー効果の活性化を意図的に組織可能な場として、現職院生と学卒院生が必修として同時に受講する「教育実践課題解決研究」において、「授業実践における専門的スキル」(学卒院生の必修科目)と「メンタリングの理論と実践」(現職院生の必修科目)のコラボレーション(計4回)を設定した。これらの回は、自らが計画・実施する模擬授業という学卒院生にとってオーセンティックな課題解決の過程に現職院生をメンターとして関わらせることで擬似的な職場の先輩としての若手指導をいかに行うかという現職院生に対してもオーセンティックな課題解決を迫るものでもある。このような場を授業という公的な場において意図的に設定することで、現職院生と学卒院生とのシナジー効果が活性化される機会の一つとすることを想定したからである。

1-2-1. 授業内容について

「授業実践における専門的スキル」の目標は、マイクロティーチング等の実践的な演習を通して、授業の設計、準備、実践、評価に関する基礎的な理論とスキルを獲得するとともに、授業力の改善に向けた自己課題を把握することである。学卒院生7名を対象とした授業計画は表

1のとおりである。

第1回目の授業では、学卒院生に対して、教育実習の振り返りをさせている。そこでは、授業時間の管理、指導者のねらいと学習者の反応のズレへの対応策、効果的な授業準備の方法、板書技術、指導案作成、グループ学習の仕組み方など正に教師の専門性に関する諸課題が浮き彫りとなった。また、講義を通じて課題解決に迫ることはもとより、実際の授業場面で活用できる技能の獲得を願う姿に切実感があった。それは、自ずと現職院生からの具体的な指導助言を求める声へと集約されていった。

そこで、「授業実践における専門的スキル」の授業では、第7～8回を指導案作成演習に充て、学卒院生による指導案作成を支援するとともに、第11～14回をマイクロティーチング及び振り返りに充てることとした。さらに、理論と実践との融合から各院生における個別の課題解決に向けた取組を支援するための「教育実践課題解決研究」の授業のうち、4回分を現職院生(メンター)と学卒院生(メンティ)でチームを作成してメンタリングを行う時間に充てた。その際、現職院生には「メンタリングの理論と実践」で平行して理論的に学んでいることを随時活用するよう働きかけを行った。

表1 2018年度「授業実践における専門的スキル」の流れ

日時	回	内容
4月 9日4限	1回	オリエンテーション, 教育実習の振り返り
4月16日4限	2回	授業構成の理論(目標・内容・評価)
4月23日4限	3回	発問・指導言の技能
5月 7日4限	4回	板書の方法・ICTの活用
5月14日4限	5回	多様な授業の工夫(学び合い, ARCS)
5月21日4限	6回	指導案の書き方
5月28日4限	7回	指導案作成演習1
6月 4日4限	8回	指導案作成演習2
(6月 6日5限)		※教育実践課題解決研究(メンタリング1)
6月11日4限	9回	指導案作成演習3
(6月13日5限)		※教育実践課題解決研究(メンタリング2)
6月18日4限	10回	マイクロティーチング1
6月18日5限	11回	マイクロティーチング2
(6月20日5限)		※教育実践課題解決研究(メンタリング振り返り1)
6月25日4限	12回	マイクロティーチング3
6月25日5限	13回	マイクロティーチング4
(6月27日5限)		※教育実践課題解決研究(メンタリング振り返り2)
7月 2日4限	14回	マイクロティーチング予備
7月 2日5限	15回	全体の振り返り

(※メンタリングによる学び合い)

前半の2回(第11～12回)は指導案作成を目的とし、学卒院生の抱く諸課題の解決を図るべく単元構想、教材解釈、児童生徒観から本時案の詳細な記述に至るまで吟味した。しかし、授業時間内には解決できず、全チームが自主的に授業時間外でのメンタリングの場を設けることとなった。

後半の2回(第13～14回)は、メンティが実施したマイクロティーチングを振り返り、発問、板書、教具、教材研究などの各観点から、よさや課題、改善点等について協議した。なお、メンタリング振り返り1において、マイクロティーチング3・4のチームは授業評価者として協議に加わり、メンタリングの振り返り2において、マイクロティーチング1・2のチームは授業評価者として協議に加わることにした。

1-2-2. チームの作成について

学卒院生と現職院生とのマッチングにより作成したチームを表2に示す。

学卒院生の授業教科については、個人の専門教科にかかわらず、マイクロティーチングで行ってみたい教科を選択しており、中には授業教科と専門教科が異なる者もいる。現職院生とのマッチングに際しては、学卒院生の希望が生かせることを最優先とした上で、教科・校種のいずれか、あるいは両方が対応するよう留意した。

2. データ収集の方法と分析手続き

目的を達成するために以下の方法をとった。

2-1. グループ・インタビューに先だつての質問紙調査

本研究では、グループ・インタビューの形式で半構造化面接を行った。これに先立ち、表1の第13回(マイクロティーチング4)の授業時に、面接で使用する項目を質問紙形式にしたものを用意し回答を求めた(現職院生:「メンタリングの理論と実践に関するアンケート」、学卒院生:「授業における専門的スキルに関するアンケート」)。対象者は、兵庫教育大学教職大学院授業実践開発コース2018年度入学生16名(現職院生9名、学卒院生6名)であった。なお、調査に際して、個人が特定され

ない形で研究の資料とすること、目的外使用を行わないことは周知し、同意を得ている。

現職院生対象の「メンタリングの理論と実践に関するアンケート」は記名式により、メンティとの関わり(内容・方法)を中心に、ポジティブ、ネガティブの両面をふまえて回答するよう求めた。項目内容は次のとおりであった。

- 1) マイクロティーチングを終えて、今の気持ち(感想)を一言
- 2) メンタリングの取り組み
 - ① 第1回目のメンタリング
 - ・メンタリングの内容
 - ・メンタリングの中で、気づいたこと、考えたこと
 - ② 第2回目のメンタリング
 - ・メンタリングの内容
 - ・メンタリングの中で、気づいたこと、考えたこと
 - ③ マイクロティーチング
 - ・メンタリングの内容
 - ・メンタリングの中で、気づいたこと、考えたこと
 - ④ リフレクションの時間
 - ・メンタリングの内容
 - ・メンタリングの中で、気づいたこと、考えたこと
 - ⑤ メンタリングを通してのメンティとの人間関係について
- 3) これまでの学習経験との関わりやサポート体制について
 - ① 「メンタリング理論と実践」の講義で学んだことのうち、実際のメンタリングに役立ったこと、あるいは、もっと学んでおく必要があったと思うこと
 - ② 現場で経験してきたことのうち、実際のメンタリングに役立ったこと、あるいは、もっと学んでおく必要があったと思うこと
 - ③ メンタリングについて現職院生同士で相談しあったり、サポートしあったりしたこと
 - ④ メンタリングに関して大学教員からもっとサポートが必要だと感じたこと

表2 2018年度「教育実践課題解決研究」メンタリングのチーム

学卒院生(メンティ)	校種	授業教科	現職院生(メンター)	校種	専門教科
A	小学校	算数	H	小学校	算数
B	小学校	国語	I	中学校	国語
			J	小学校	国語
C	小学校	算数	K	小学校	算数
D	小学校	算数	L	小学校	理科
E	中学校	英語	M	小学校	総合
			N	中学校	数学
F	小学校	社会	O	小学校	社会
G	小学校	理科	P	小学校	総合

4) 全体を振り返って

- ①メンタリングの取り組み全体を通して、若手教員を指導する上で大事だと思ったポイント
- ②メンタリングの取り組み全体を通して、自分が成長したと感ずること
- ③メンタリングの取り組みを通して学んだことの今後の活かし方

同様に、学卒院生対象の「授業実践における専門的スキルに関するアンケート」も記名式により、マイクロティーチングに向けた授業づくりとメンタリングについて振り返り、ポジティブ、ネガティブの両面をふまえて回答するよう求めた。項目内容は次のとおりであった。

- 1) マイクロティーチングを終えて、今の気持ち（感想）を一言
- 2) 授業づくりの取り組み
 - ①学習指導案の原案作成
 - ・自分で考えたこと、わからなかったこと、疑問に思ったこと
 - ・大学の教員、友人などから受けたアドバイス、文献や資料などの読み込みで気づいたこと
 - ②第1回メンタリング
 - ・メンターからアドバイスされたこと、アドバイスで深まった自分の考え
 - ③第2回メンタリング
 - ・メンターからアドバイスされたこと、アドバイスで深まった自分の考え
 - ④学習指導案の完成とマイクロティーチング
 - ・自分で考えたこと、大切にしたこと、がんばったこと
 - ・メンター、大学の教員、友人などから受けたアドバイスで考えが深まったこと
 - ・マイクロティーチングを行ってみて気づいたこと、考えたこと
 - ⑤リフレクションの時間
 - ・メンターからアドバイスされたこと、アドバイスで深まった自分の考え
 - ⑥メンタリングを通してのメンターとの人間関係について
- 3) これまでの学習経験との関わり
 - ①「授業における専門的スキル」の講義で学んだことのうち、実際のマイクロティーチングに役立ったこと、あるいは、もっと学んでおく必要があったと思うこと
 - ②学部時代に学習してきたことのうち、今回のマイクロティーチングに役立ったこと、あるいは、もっと学んでおく必要があったと思うこと
- 4) 全体を振り返って

- ①マイクロティーチングの取り組み全体を通して、授業づくりに関して大事だと思ったポイント
- ②マイクロティーチングの取り組み全体を通して、自分が成長したと感ずること
- ③マイクロティーチングの取り組みを通して学んだことの今後の活かし方

2-2. グループ・インタビュー

表1の教育実践課題解決研究（メンタリング振り返り2）の授業時に行った。欠席者があったため、面接ができたのは5グループ（表2のチームA,B,E,F,G）であった。インタビューは、有効な協働関係の構築の側面を中心に、シナジー効果が創発される様相をあぶり出すことを念頭に進めていった。教員の質問に対し、院生は先に行った自身の質問紙調査の回答も手がかりにしながら、メンタリングの過程を振り返っていった。インタビューにおけるすべての発話はボイスレコーダーに記録した。

2-3. 分析の手続き

各グループ（チーム）をメンタリングの事例として位置づけ、まずは事例ごとにその展開プロセスをできるだけつぶさに図式化・構造化することとした。実態に即して具体的な創発過程をあぶり出すために、当該事例のメンター・メンティが回答した質問紙の記述内容及びインタビュー・データの逐語録、5チーム全員の質問紙回答内容一覧をもとに、次の手続きで記述を進めた。

- ①質問紙調査及びグループ・インタビューのなかで言及された出来事（イベント）とそれにとまなう発言・対話（ディスコース）を、メンタリング過程の時系列に沿って、メンターとメンティごとに記述した（「イベント」の時系列化）。
- ②それぞれのイベント及びディスコースの含意を解釈しながら、複数のイベントを意味のあるまとまりとして生成した（「1次解釈」の生成）。
- ③1次解釈を中心に、それらを介したメンターとメンティの相互作用の様相・関連を解釈した（「2次解釈」の生成）。
- ④あらためて質問紙及びインタビューのデータを読み込みながら、1次解釈と2次解釈の妥当性を再検討した（「1次解釈」「2次解釈」の妥当性の再検討）。
- ⑤メンタリング過程の全体を視野に入れながら、メンター・メンティ間での有効な協働関係の構築の側面を中心に、シナジー効果の創発過程をダイアグラムとして図式化した（「ダイアグラム」の作成）。

以上の手続きを経て得られた5事例のダイアグラムの共通性に注目し、メンター・メンティ間で生じたシナジー効果の創発過程モデルを生成した。

3. 分析

前項「2-3. 分析の手続き」に基づき、以下のよう
な分析を行った。

3-1. 個別事例【「イベント」の時系列化】

グループ・インタビューに参加した5つのチーム各々
について、質問紙調査での記述と併せて、学卒院生（メン
ティ）と現職院生（メンター）がどのような「関係構築」
を行っていったのか再構成した。

3-1-1. Aチーム（メンティA, メンターH）

メンティAは小学校算数でマイクロティーチング（以
下MTと略記）をすることを選択した。メンターは、算
数を専門教科としている小学校教員のHであった。

指導案づくりの段階でメンティAは「教材観、指導観、
児童観の書き方、評価をどう書いたらいいのか」につい
て迷い、疑問を抱いており、メンターHにアドバイスを
求めている。それに対してメンターHは、指導案を受
け取った当初より「よくできた指導案」であることを
評価しており、メンティAが「自分の児童観、教材観
はしっかりもっているし、ここはどうなのって聞いたこ
とに答えられなくても、次の（打ち合わせの）ときにも
必ず自分なりの答えをもって」きたことで、「充実した」
メンタリングができたことをアンケートに記述してい
た。このことから、メンタリング開始当初より良好な関
係が構築されていたことが推察される。

続くメンタリングでは、もう一度指導案を書き直しし
たにもかかわらず、「授業の流れが整理できた」と双方
が前向きに捉えていた。特にメンターHが評価してい
たのはメンタリングの都度、教材の妥当性や、板書構成
といった課題を解決してきていたことである。メンティ
がメンターの具体的なアドバイスに積極的に応えてい
くことで、関係がより良好なものになっていったことが
示唆される。一方、メンティAは「児童はどう反応す
るだろうねっていう視点を頂いて、こうやって授業をつ
くったらいいんだなっていうところは、アドバイスで気
付きました。」と述べ、メンターのアドバイスが児童の
反応を予想した授業構想につながったと考えられる。良
好な関係が信頼関係を伸長させ、具体的なアドバイス、
授業構想の精緻化へと結びついたらと捉えられよう。

3-1-2. Bチーム（メンティB, メンターI, J）

メンティBは、第1回目のメンタリングを体調不良
で休んだため、正規時間でのメンタリングは1回のみで
あった。メンティBは小学校国語でMTをすることを
選択した。メンターは、小学校教員のJと中学校国語科
教員のIの2名であった。

メンティBは、メンターからアドバイスされて「子
供の発言を出していく」ための「板書、発問、補助発

問」といった具体的方策が深まったと考えており、ひい
ては指導案についても「一つ一つの言葉の表現」が大
切であることに気づくことができた。これは、メンター
Jが「学習活動に対する児童の反応が十分想定されてい
ない」ために「本時の学習活動と児童の反応について」
アドバイスした内容と対応（シンクロ）するものであっ
た。さらにメンターJは「若い子の思いと先輩としての
バランスが難しい」としながらも「刺激をもらった」と
メンタリングを前向きにとらえていた。

一方、メンターIがアドバイスしたと考えていた「授
業のめあての確認、流れ、ワークシート」について、メン
ティBは言及しておらず認識のズレがみられた。また、
メンターIは、国語科の専門性が高いためメンティBの
作った指導案の課題に気づいたものの、自分が思ったよ
うなアドバイスができなかったと感じていた。ただし、
メンターが二人組であったため、メンターIは、メンター
JがメンティBをほめている様子を俯瞰して見ることで、
情意的な支援の在り方について考えるようになった。

3-1-3. Eチーム（メンティE, メンターM, N）

メンティEは、中学校英語でMTをすることを選択
した。メンターMは小学校教員、メンターNは中学校
数学科教員であった。指導案作りの段階で、メンター
Mは、小学校で学ぶ外国語と中学校英語科での「学習
内容の重なり」や違いについてよく分からないと感じて
いた。一方、メンターM及びメンターNは学校種や教
科の違いから、メンティEの疑問に対して必ずしも具
体的なアドバイスを行うことができなかった。代わりに
メンターらはメンティEとともに専門家へ質問に行く
ことで、メンティEの疑問にこたえようとした。しか
しながら、メンティEは様々な意見を聞くうちに、ど
の意見も良く思えてきて何をしたらいいか分からなくな
った。さらに、メンターM及びメンターNはメンティ
Eに対する期待から、当初共感的な態度というよりは、
高いレベルを求めてやや厳しい態度を取った。こうした
期待に対して、メンティEは、「こんなことがまだでき
てないから、メンターさんそこに行けない」と、自分の
できが悪くて期待にこらえられていないと思ひ込み、授
業が近づいてきても、このような状態でメンターらの元
へ相談に行ってはいけなそうになった。結果的にメンター
らとメンティとの間に十分な意思疎通を取
る時間がないままに、メンティEが最初に理想とし
て描いた授業とは異なる形でのMTを迎えることとな
ったようである。

それでもMTの結果、メンティEは「授業の構成や
板書案について考えが深まった」と考えた。また、授業
「準備や教材理解」の大切さを感じるとともに、メンター

Nからの助言によって「自分のなりたい人間像や教師像をしっかりと持つ」ことを今後心がけたいと考えるようになった。一方、メンターMとメンターNは、自らの関わりをメンタリングではなく「ほとんどティーチング」であったと振り返り、メンティとの関係構築や『「待つ」ことの大切さを実行にうつすこと』の重要性等を感じるようになった。

3-1-4. Fチーム（メンティF、メンターO）

メンティFは、MTにおいて小学校社会科を選択した。メンターOは、小学校の教員であり専門教科は社会科であった。第1回メンタリングにおいてメンターOは、「本人のやりたいことを尊重して引き出したい」と考え、メンティFに対しMTで何がしたいのか？」を繰り返し問いかけた。必死で説明するメンティFに対し「それじゃ伝わらないよ」と返しつつ、メンティFのしたいことを自覚化させていった。その中でメンティFは、漠然とした授業のイメージがしだいに具体化するにつれ、「主発問がわからない」、「授業目標がこれでよいのか」、「資料選びはこれでよいのか」などの課題意識をもつようになった。これらの課題意識に即して自主的に学習指導要領や教科書、指導書を読み込み、単元のねらいを再確認していった。その後、友人との相談を経ながら、第2回メンタリングに間に合うように指導案の原案を作成した。

第2回メンタリングでは、メンティFが作成した指導案に対してメンターOから「主発問が子どもにわかりやすいか」、「資料は適切か」、「目標は適切か」などの観点でアドバイスをを行った。この時、資料の見せ方のアイデアやサンプルなどを自己の実践経験をもとに積極的に提示した。これによってメンティFは、教材解釈の正しさを確認するとともに、授業イメージの具体化が図られた。また、メンターOは「授業目標を深めさせる」ことをねらい、「板書計画を考えよう」と問いかけ、一緒に板書計画を考えていった。

MT当日は、授業の進行にとまどい、メンティFの思うような展開はできなかったものの、意図した授業内容に対して参加者から有益なコメントを得ることができていた。事後の振り返りでメンティFは、「主発問と授業目標とが整合することの大切さ」、「なぜ疑問の大切さ」、「教材などの授業準備の大切さ」などを実感していた。また、MT全体を通して、「単元の中での各授業の位置づけ、役割がわかるようになった」と振り返るとともに、想定どおりに授業が進まなかったことも積極的に受け止めつつ、一定の成功感や成長の実感を得て、メンターOに深く感謝の念を持つことができた。一方、メンターOは、事後に「現場にいた時の自分と若手との関わりはあれでよかったのか？」と振り返り、今回の

経験を現場に戻った際の糧にしたいと考えた。

3-1-5. Gチーム（メンティG、メンターP）

メンティGは大学時代の専門は理系で、模擬授業が終わるまで小学校教員志望であった。そのため教科を理科に設定した上で、小学校教員のPをメンティにという選択を行った。

メンティGは、メンターPと指導案を検討する中で、自分が理科をすこぶる得意とすることから、理科嫌いの児童や理科を苦手にする児童の考えや反応の想定ができないことに初めて気づかされた。また、実際の授業経験の少なさから「わかりやすい板書」が書けないこと、加えて、元来極度の上がり性であり、授業の直前や想定外のことが起こるとしばしば硬直して授業を止めてしまうという不十分点のあることがMT準備の中で露呈した。それらは、学部時代に特に理科の教材研究や指導案作成を多く積み重ねることで自分の中で培っていた自信を大きく揺るがすものであった。

メンターPは、メンティGの抱える課題をとらえて、「どこまで指導したらよいのか」悩みつつも、自分の過去の授業（準備と実践）の経験に基づいて、児童の反応やそれに即するための具体的方策を「考えを押しつけないように」留意しつつ提示することで、メンティGの欠けている部分を補おうとした。このことは、「悩むところについて一緒に考えてくれた」「自分の緊張感、ネガティブ（な志向）を笑い飛ばしてくれて少し楽になった」とメンティGに好意的に受け止められている。

一連のメンタリングを通じて、メンティGは児童理解の大切さ（とりわけ「何がわかるのか、難しいのか」を理解していくことの大切さ）と授業スキル（板書や発問、自身のメンタルコントロールなど）を高めることの大切さを痛感し、さらには、自分の考えを絶対視するのではなく『「なぜ？」を持つこと』の必要性を感じるようになった。（最終的には希望校種を高等学校に変更することになった。）

一方、メンターPは、小学校教員として慣れ親しんだ教育対象との接し方では通じない20代の学生（ひいては若手教員）に対して、「伝えることの難しさ」を感じつつ、手探りで進めていく中で、「受け入れ（られ）やすい話し方」や押しつけにならない「課題への気づかせ方」、「相手の思いのくみ取り方」の大切さに気づいていった。また、協働で授業づくりをしていく中で、「自分が無意識に行っていたことの意味づけ」を意識的に行うとともに、それを人に伝える際に理論と結びつけて語ることを意識するようになった。

3-2. シナジー効果活性化の如何の検討【1次解釈】

5つの事例とも、メンターとメンティいずれもがより

よい模擬授業づくりに向けて努力する姿勢を持っていた。しかし、メンターとメンティの間に期待していたシナジー効果が確認されたチームと残念ながら部分的にしか確認できなかった、もしくはほとんど確認できなかったチームとが出来た。その一方で、相互の交流の中でお互いに悪影響を及ぼし合う負のシナジー効果（「アナジー効果」）は認められなかった。

A チームは当初から良好な関係が構築されており、良好な関係が信頼関係を伸長させた。メンター側にはメンタリングに対する充実感、メンティ側には授業構想の精緻化といった学びがもたらされている。

B チームは、メンターの1人は「刺激をもらった」という前向きな感想をもち、もう1人は他方のメンターの関わり方から自分にはない別のアプローチの有効性を得ている。メンティ側には子どもの発言を引き出していく具体的方策の学びをもたらしている。

E チームは、メンターらとメンティとの間に十分な意思疎通を取る時間がないままに、メンティが最初に理想として描いた授業とは異なる形でのMTを迎えるという結果にはなったものの、メンティ側は授業づくりの細かな要素の大切さと同時に、教師としての根っ子となる「なりたい人間像や教師像」を持つことの大切さを自覚するに至っている。そしてメンター側はティーチング一辺倒に陥らないようにするためのメンティとの関係構築や「待つ」ことの大切さを再認識している。

F チームは、メンター側は現場での若手教員との関わり方への反省を得、メンティ側は具体的な授業づくりの上での自らの不十分点の自覚とその一定の克服を達成している。

G チームは、メンター側は、専門科目「メンタリングの理論と実際」で学習したメンタリングのあり方、とりわけ「考えを押しつけないように」することを実践に移すことを試みて成果を上げている。メンティ側は児童理解や授業スキル向上の大切さ、さらには自分自身の考えの相対化の必要性が自覚されるようになっていく。

いずれも、学卒院生だけ、現職院生だけの授業の中では得られない学び、しかもそれがメンター側からメンティ側への働きかけによるメンティ側の学びだけではなく、逆にメンターがメンティと関わる中で（それなくしては得られない）様々な体験的学びを得ていることがわかる。これらはまさに、より望ましいシナジー効果を活性化している姿と言うことができよう。

3-3. シナジー効果活性化時に見られる共通項【2次解釈】

我々は、様々なシナジー効果が活性化されたこれら5つの事例を繰り返し分析・検討する中で、次のような3つの共通項の存在を見いだした。

①何よりも、課題解決の途中の過程において、メンター・メンティともに、課題解決への見通しが共有されること。（A, F, G）

ここでいう課題解決への見通しとは、今回で言えば、MTでどのような授業を行うのか、どのような準備をすればそれが可能になるかである。メンターとメンティの意図的・無意図的なやりとりを通じてこれらがシンクロし、おおよその共有が可能になれば、協働的に課題解決に進むことが可能になる。

②そのための土台の1つ目として、メンターとメンティの間に一定の「授業づくりスキーマ」が共有されること（A, B, F, G）。仮に当初においては十分に共有されなくても、メンターとメンティのやりとりの中で成立すること（F, G）。

ここにいう「授業づくりスキーマ」とは、授業観（児童生徒観、教材観、指導観）を土台として、どのように授業を創り上げていくのかに関わる信念（belief）の謂である。これにかかわって共通認識がないままだと、少なくとも授業準備という短い期間において議論がほとんどかみ合わない。しかし、メンターとメンティのやりとりの中で、曖昧だった「授業づくりスキーマ」が拡大・深化されて行ったり（F）、修正されて行ったり（G）すると解決策の具体化やその修正がスムーズに進むことになる。この際、経験豊富なメンター側にメンティのそれが同化する場合が多い一方で、メンティ等からの刺激によってメンター側のスキーマが深化・変容することもある。（G）

③土台の2つ目として、メンター、メンティともに、一定以上の「メンターシップ（mentorship）」「メンティシップ（menteeship）」がそれぞれに醸成されていること。

メンタリングの理論的研究で明らかにされているとおり、メンターにはティーチング（teaching）にとどまらない、さまざまな働きかけ方を対象の特性や状況に応じて使い分けていくことが求められる。その理論を知識として学習しておくことはもちろん不可欠である一方、それを実践的に活用し習熟することを通じてスキルとして身につけていく必要がある。

一方で、メンティもメンターの働きかけに対してそれを有効かつ効率的に応えるためには、相手の言うことを最初から拒絶しないで受容的に聞くこと、言われたことを言われたままに無思慮に適用するのではなく、言われていることの背景にある言外の意味・意義を自主的に考察し、それを臨機応変に適用すること、最低限自分で解釈した上で焦点化された疑問をメンティに積極的に問うことといった

心構えや態度が必要である。ここではこれを、メンターシップに対応するものとしてメンティシップと呼んでおく。このメンティシップが一定以上メンティに身につけられているとメンターの働きかけを受けて自己調整しやすくなる。

そのためには、自分の意見を端的に表現し、相手の意見と摺り合わせていくという言語能力とそれを支える共感的な対人スキルが必要である。メンター側としては、メンティがやりたいと思っていることを引き出したり、イメージを膨らませたり、自分のやっていることに対する省察を促したりする働きかけ (A, B, F, G) が必要である。(場合によっては、ティーチングも必要。)メンティ側には、自分の課題や疑問点を自覚、整理して端的にメンターに問うていく、さらにメンターからの回答やアドバイスを自分の現状に照らして前向きに解釈していくことが必要である。ただし、これは相対的なものであり、一方が不十分でも、片方がそれを補ってあまりある力量を有していれば問題とはならないと考えられる。(G)

これら3つの共通項がそれぞれに望ましい方向に変容していくこと(見通しが次第にシンクロすること、「授業づくりスキーマ」が次第に整合すること、メンターシップとメンティシップが次第に噛み合うこと)そのものが、この状況において現職院生と学卒院生の授業力向上に関わって、望ましいシナジー効果が活性化した姿であると言うことができよう。

3-4. シナジー効果を有効に発揮し得る「創発過程モデル」【ダイアグラムの作成】

あらためて質問紙及びインタビューのデータを読み込みながら、1次解釈と2次解釈の妥当性を再検討(「1次解釈」「2次解釈」の妥当性の再検討)することを通じて、メンター・メンティ間での有効な協働関係の構築の側面を中心に、シナジー効果の創発過程をダイアグラムとして図式化した結果、大枠として、図1のような「創発過程モデル」が構築された。

すなわち、当初、メンティ側は「目指す授業像」を自分なりに想定することが求められる。その際、「目指す授業像」をメンティと共有する必要がある。ところが現場経験のほとんどない学卒院生の場合それを明確なイメージとして持てていなかったり、持っていた場合でも妥当とは言えないものであったりする。そこで多くの場合、メンターから共感的に彼らの真意やイメージを引き出す働きかけが必要になる。そのことによってメンティの省察が促され、「目指す授業像」の明確化が進んでいく。それは同時に、どのようにしたらそのような授業を実現できるのかというメンティ自身の疑問が焦点化されていき、自身の課題の把握が進み、さらにはそうした課題の解決策の具体化に向けて模索が進んでいくことになる。メンタリングが順調に進めば、当初はお互い手探り状態であるものの、メンティの質問かメンターからの引き出し行為によってメンティの省察が深まることでメンティの疑問が焦点化し、これがメンターとメンティの意図的やりとり(メンティの質問→メンターのアドバイス→メンティの解決策への具体化→メンティの

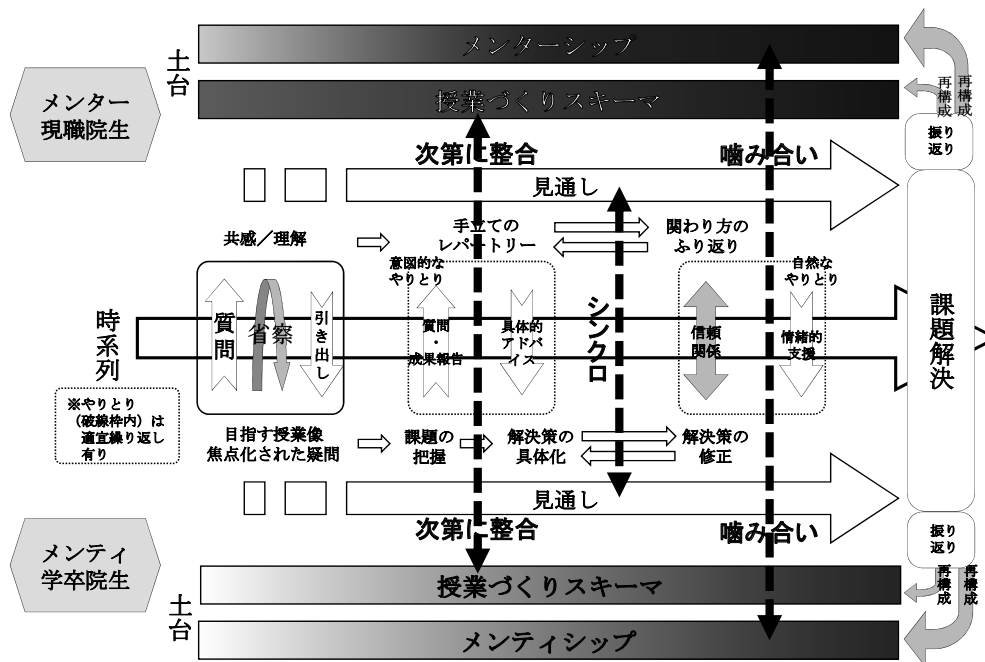


図1 「創発過程モデル」

成果報告)の繰り返しを通じて課題解決への見通しがシンクロしていくのである。具体的には、学習指導案に落とし込んでいくことになる際に、多くの場合、メンティの知識・技術や経験の不足により、その作業の見通しを持ってなかったり、具体的手立て(教材研究や発問設定、学習形態、評価手法の決定など)を欠いていたりすることが多い。これらについて、メンターはメンティを揺さぶって再自覚や修正を促す活動を行ったり、質問されたことや不十分と判断される事柄に対する具体的なアドバイスを手持ちの手立てのレパトリーの範囲内で行ったりする。さらには、メンター自身がメンティへの関わり方の振り返りを通じて、関わり方が妥当な方向へ修正されて行く。一方、メンティはメンターへ質問し、その回答などを合わせて省察して解決策を構想するなどして学習指導案を充実していく。その過程で、メンター、メンティ両者にとってよりよい問題解決であると評価できれば、満足感や充実感が醸成される。そのことは、メンター・メンティ間の信頼関係を醸成し、より積極的な情緒的支援をメンターに促すことになる(無意図的なやりとり)。これらを通じて、メンターは自らの「授業づくりスキーマ」や「メンターシップ」を充実させ、現場に戻った際の若手教員への関わり方を鍛えることになる。一方、メンティも今後に向けた教訓や省察を含む「授業づくりスキーマ」を拡張・充実させ、先輩教員からの学びを充実させ、現場に出た際の先輩教員への関わり方などの「メンティシップ」を向上させていくことになる。さらに、一定の課題解決(この場合は、MTの実践)を終えた後での総振り返りによって、各々のメンターシップ・授業づくりスキーマ、メンティシップ・授業づくりスキーマの再構成が促されるのである。

ただ、これらの過程は自然に発生し、予定調和的に進展するものとは言えない。メンターやメンティに対して、自らの力量の自覚を促し、不十分な事柄は積極的に補うように仕向けていく(自覚を促していく)ような省察の機会を意図的に設けたり、場合によってはメンターやメンティに対して他者からのメンタリングを行ったり必要がある。

現職院生と学卒院生の間にある経験や知識・技能(理論的、実践的)の差があるからこそ、学卒院生だけの学びよりも深い学びを創出し得る。それは、メンティのみが成果を享受するのではなく、メンターの方にも別の学び(自らの持つ、授業づくりスキーマやメンティシップへの省察と改善)が用意されていることを意味している。このことを、特にメンター側に意識化させることによって、自分を犠牲にして「やってやってる」というメンター(現職院生)の抱えがちな「持ち出し感」ないし「奉仕感」をもたせることなく、協働関係を構築していくことが容易となろう。

4. おわりに

以上のように、我々は、前稿(伊藤他2018b)で自覚された成果と課題に基づいて、2018年度は大枠としてのカリキュラムの調整をさらに行うよりも、むしろ結果として確認されたシナジー効果の活性化がどのように達成されるのか、その具体的な創発過程を実態に即して詳しく分析することで、より効果的かつ効率的にシナジー効果の活性化を組織するための糸口が見出されるのではないかと考えるに至った。そこで、2018年度においては、2016年度以来、「意図的に現職院生と学卒院生を協働的な関係におく場面を組織するために」整備してきた取り組みを代表する科目間連携(具体的には「教育実践課題解決研究」と「授業実践における専門的スキル」「メンタリングの理論と実践」および「授業実践における専門的スキル」「メンタリングの理論と実践」との科目間連携)に焦点を当てて、その中でどのようにメンターとメンティが関わりを持ち、協働関係を築いていったのか(あるいは、意図とは逆に十分築き得なかったのか)を次のような手続きを通して再構築し、分析した。①グループ・インタビューに先だつての質問紙調査、②グループ・インタビュー、③個別事例の記述【「イベント」の時系列化】、④シナジー効果活性化の如何の検討【1次解釈】、⑤シナジー効果活性化時に見られる共通項の抽出【2次解釈】。その上で、1次解釈と2次解釈の妥当性を再検討することを通じて、メンター・メンティ間での有効な協働関係の構築の側面を中心に、シナジー効果の創発過程をダイアグラムとして図式化することで、現職院生(メンター)と学卒院生(メンティ)が有効な協働関係(つまりより望ましいシナジー効果を活性化できる関係)を築きやすい「シナジー効果の創発過程モデル」を見出した。すなわち「学卒院生の目指す授業像や課題意識が、現職院生の共感・理解を得ながら焦点化された後、現職院生からの手立てのレパトリーの提供を受けて解決策の具体化が図られていく。このような関わり合いの中で、両者の信頼関係が次第に構築され協働性が成立するとともに、授業づくりスキーマが整合し、メンター・メンティシップが噛み合い、課題が解決される。このような過程とその振り返りを通して、両者ともに授業づくりスキーマやメンター・メンティシップが互恵的に再構成されていく」というモデルである。

「はじめに」でも見たように、2015年度から継続的に行ってきたボトムアップ型FD活動を通じて、我々は個々の授業改善を行ってきた。それと同時に、というよりむしろ、それらをより一層充実させるためには科目間連携を中軸とした専門科目のカリキュラム改善の必要性を痛感してきた。その中で、我々が最も重要視したのは、より望ましいシナジー効果を現職院生と学卒院生の間でいかに活性化させるかであった。それは教職大学院

というその設置目的から2つの大きく異なる受け入れ対象（現職院生と学卒院生）を1つの課程の中で教育することが義務づけられた教育・研究機関において、両者をバラバラに独立的に扱っていく（分離教育）よりも、両者を意図的に関わらせる（合同教育）ことでお互いに学び合い刺激し合う中でより高い教育効果を上げられる可能性に着目したからである。ところが実際には、兵庫教育大学でも設立3年目には、①現在おこなわれているカリキュラムの下で、両者の授業力を実際に伸ばせているかが証拠をもって確認できていないこと、②現職院生と学卒院生のシナジー効果を通して授業力を高めるカリキュラムや指導方法の新たな開発がもためられていることが課題とされ、「授業改善に向けた検討事項」として、「5. ストレートと現職院生の関係」が挙げられた。（兵庫教育大学教職大学院授業実践リーダーコース、2011）

この4年間の取り組みの中で、上記2つの課題の①について、授業改革、カリキュラム改革を通じて、学卒院生現職院生ともに授業力を含めて大学院での学びへの満足度が向上してきていることが意識調査から明らかにすることができた。（伊藤他、2017b、2018a、2018b）そして本稿において、課題の②について、より望ましいシナジー効果を活性化できる「創発過程モデル」を構築し、提案することができた。今後、このモデルの活用によって、教職大学院において現職院生と学卒院生が効果的かつ効率的に協働関係を深めていけるような授業実践を作り上げていくことが期待される。この「創発過程モデル」のさらなるブラッシュアップを試みると同時に、今回までに十分には検討し切れていない、このモデルを有効に活用し得る大学教員の関わり方について検討を進めていきたい。

附記

本研究では平成28～30年度科学研究費補助金 基盤研究（C）「現職院生と学卒院生のシナジー効果を通して授業力を高める現職大学院のカリキュラム開発」（代表：伊藤博之 課題番号16K04473）の一部を使用した。

参考・引用文献

伊藤博之・大西義則・奥村好美・黒岩督・米田豊・長澤憲保・永田智子・松本伸示・溝邊和成・宮田佳緒里・森山潤・山内敏男・吉田和志・吉水裕也（2017a）「教職大学院におけるボトムアップ型FD活動の試み—兵庫教育大学授業実践開発コースの自主的・協働的授業研究活動の取り組み—」『兵庫教育大学研究紀要50巻』, pp.95-104.
伊藤博之・森山潤・大西義則・奥村好美・黒岩督・米田豊・長澤憲保・永田智子・松本伸示・溝邊和成・宮田佳緒里・

山内敏男・吉田和志・吉水裕也（2017b）「教職大学院における院生同士の学び合いに関する意識実態の把握—コース専門科目のカリキュラム改善のために—」『兵庫教育大学研究紀要51巻』 pp.101-108.

伊藤博之・奥村好美・宮田佳緒里・大西義則・黒岩督・米田豊・長澤憲保・永田智子・中村正則・松本伸示・森山潤・溝邊和成・山内敏男・吉水裕也（2018a）「教職大学院における院生同士の学び合いを促進するカリキュラムの改善—コース専門科目のカリキュラム改善1年目の成果と課題—」『兵庫教育大学研究紀要52巻』 pp.107-116.

伊藤博之・黒岩督・中村正則・山内敏男・奥村好美・米田豊・長澤憲保・永田智子・松本伸示・溝邊和成・宮田佳緒里・森山潤・吉水裕也（2018b）「教職大学院における院生同士の学び合いを促進するカリキュラムの改善—コース専門科目のカリキュラム改善2年目の成果と課題—」『兵庫教育大学研究紀要53巻』 pp.135-147.

授業実践リーダーコース（2011）「カリキュラム改善に係る取り組みについて」兵庫教育大学教職大学院『教職大学院のカリキュラム改善に関する調査研究』（科学研究費補助金 基盤研究（B） 課題番号：20330184）.

平田史昭・渡辺三枝子（2006）『メンタリング入門』日本経済新聞出版社