

# 教職大学院における適応的熟達化を見据えたダブル・ループ学習を促すための カリキュラム・マネジメントの在り方 －カリキュラム構想と1年次前期の実践の検討－

## A Proposal for Curriculum Management to Promote Double-Loop Learning for Adaptive Proficiency in Professional Schools of Teacher Education : An Examination of Curriculum Conception and its Practices in the First Semester

宮田 佳緒里\* 山中 一英\*\* 伊藤 博之\* 別惣 淳二\*\*\*  
MIYATA Kaori YAMANAKA Kazuhide ITO Hiroyuki BESSO Junji

松田 充\*\*\*\* 溝邊 和成\*\* 奥村 好美\*\*\*\*\*  
MATSUDA Mitsuru MIZOBE Kazushige OKUMURA Yoshimi

「令和の日本型学校教育」を担う教師にとって重要となるのは授業観や学習者観などの「観」の転換であり、これからの教職大学院の教師教育はそうした「観」の転換をもたらすものとなることが求められている。本研究は、大学院生が将来、状況に応じて適切な方法を選択・創造できる適応的熟達者となることを念頭に起きつつ、出来事や問題を捉える枠組みを吟味し再構成するダブル・ループ学習を数多く経験させる教職大学院のカリキュラム・マネジメントの在り方を提案する。そのために、まず、ダブル・ループ学習がどのようなきっかけにより生じうるかを論じた。続いて、ダブル・ループ学習の起点となりうる活動を取り入れた、教職大学院のコースカリキュラムの構想と、適応的熟達化への方向付けを行うための科目間連携の取り組みを提案した。さらに、これらの構想による実践の途中経過として、1年次前期の実践の概要を述べ、カリキュラム構成科目の受講者9名を対象とするアンケート調査の結果を示した。その結果、コースカリキュラムの取り組みのうち、「A. 過去の実践事例との向き合わせ」の一部と「C. 他者の実践事例からみた自己の実践の捉え直し」においてダブル・ループ学習が生じた可能性が示唆された。また、科目間連携によって適応的熟達化への方向付けができつつあることも確認された。一方で、上記Aの残りの取り組みと「B. 学術理論からみた実践の知識化」はダブル・ループ学習を生起させるには十分ではなく、とりわけ学卒院生にとっては今回講じた手立ての効果がいづれも限定的であった点が課題とされた。

キーワード：ダブル・ループ学習、適応的熟達化、カリキュラム・マネジメント、教職大学院

Key words : double-loop learning, adaptive expertise, curriculum management, professional schools of teacher education

### 1. はじめに

「令和の日本型学校教育」を担う教師に求められる能力は、子ども一人ひとりの学びを最大限に引き出すとともに、主体的な学びを支援する伴走者としての役割を果たすこととされる（中央教育審議会、2021）。そのためには、知識伝達型の授業観から学習者中心の授業観への転換など、教師の持つ「観」の転換が必要となる。このことは同時に、教師の実践的指導力の育成を目指してきた教職大学院においても、大学院生にそうした「観」

の転換をもたらす教師教育が求められることを意味する。

これを成し遂げることは、教職大学院の従来の教師教育を継続するだけでは困難と考えられる。なぜなら、教職大学院の教師教育において実践的指導力が過度に強調される中で、教師の技術的熟達化は、特定の課題について決められた手順を速く正確に遂行できる「定型的熟達化」に、教師の行う省察は、既存の枠組みを自明視したまま出来事の解釈や問題を発見し解決する「問題解

\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻教育方法・生徒指導マネジメントコース 准教授

令和4年10月20日受理

\*\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻教育方法・生徒指導マネジメントコース 教授

\*\*\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻小学校教員養成特別コース 教授

\*\*\*\*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻教育方法・生徒指導マネジメントコース 講師

\*\*\*\*\*京都大学

決省的察（シングル・ループ学習）」に矮小化されるおそれがあるからである（石井，2014）。もちろん，定型的熟達化や，シングル・ループ学習も，教師の授業実践を改善する上では重要である。しかし，これだけでは，「観」の転換を伴う，より根本的な実践の変容に至ることができない。

こうした課題に対し石井（2014）は，技術的熟達化面は，状況に応じて適切な方法を選択・創造できる「適応的熟達化」へ，省察面は，出来事や問題を捉える枠組み自体を吟味し再構成する「問題探究的省察（ダブル・ループ学習）」へ導くことを提案している。この提案は，これからの教職大学院の教師教育においてますます重要性を持つといえる。

ただし，適応的熟達化とダブル・ループ学習という二つの方向性は，達成までの時間の長さが異なる点に留意すべきである。適応的熟達化は教師が生涯にわたり学び続けることで遂げられていく。それに対し，ダブル・ループ学習は，問題が生じたときに支配的な変数を変更し行動戦略を変えることでエラーを修正するときに生じる（Argyris, 1999）というように，一回の問題解決場面で行われる。院生がダブル・ループ学習のスキルを修得するには一定の時間を要するとはいえ，その時間は，適応的熟達化に比べればより短いといえる。

また，適応的熟達化にとって重要なのは，知識技能を速く正確に適用する「効率性」次元と，従来の信念を手放し見方を再考する「革新性」次元のバランスよい進展であるとされる（Schwartz et al., 2005; Bransford et al., 2005; Figure1）。Hammerness et al. (2005) によれば，「革新性」次元の進展においては，自身の遂行を変えるために，鍵となるアイデア，実践，価値観さえも再考する必要があるという。このアイデアや価値観の再考は，「問題を捉える枠組み自体を吟味し再構成する」というダブル・ループ学習のプロセスと共通する。したがって，ダブル・ループ学習は適応的熟達化の必要条件として位置付けることができる。

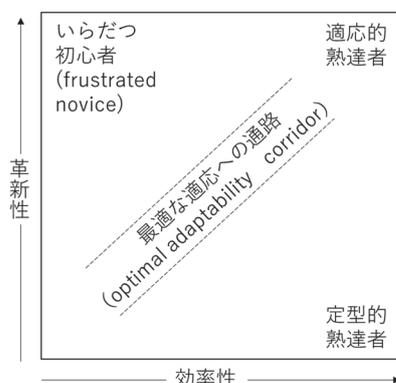


Figure1 適応的熟達化の次元  
注) Bransford et al. (2005) を著者らが翻訳。

教職大学院の2年間の修学期間を考えると，適応的熟達化とダブル・ループ学習を並列的に目指すよりも，適応的熟達化を見据えたうえで主にダブル・ループ学習を促すことを目標とする方がより現実的であると考えられる。しかし，そうした目標を達成する上で，教職大学院においていかなる指導を行えばよいかについては，これまで十分に明らかにされていない。そこで本研究では，教職大学院において，適応的熟達化を見据えたダブル・ループ学習を促すためのカリキュラム・マネジメント（カリキュラムとその運用）の在り方を検討することを目的とする。

そのために，本稿ではまず，ダブル・ループ学習がどのようなきっかけにより生じうるかを論じる。続いて，ダブル・ループ学習の起点となりうる活動を取り入れた，教職大学院のコースカリキュラムの構想と，カリキュラムを構成する科目を連携させ，適応的熟達化への方向付けを行う取り組みを提案する。これらの構想による実践の途中経過として，1年次前期の実践の概要および受講者を対象としたアンケート調査の結果を示す。それにより，構想したカリキュラムの現時点での成果と，今後の課題を明らかにする。

## 2. ダブル・ループ学習の起点となるリソース

ここでは，ダブル・ループ学習の起点となるであろうリソースについて論述する。そのリソースとは，自らの過去の実践事例，学術理論，他者の実践事例の三つである。それぞれについて具体的に論じる前に，教員の専門性に関して若干の議論を展開しておく。

山中（2014）は，教員の専門性が静態的で脱文脈的な側面と動態的で文脈依存的な側面の二つから構成されると了解する。教員が学習指導や生徒指導に関する知識を獲得しているかどうかは，教員の専門性を規定する一つの要素になる。知識が可搬的であることから，教員の専門性は静態的で脱文脈的なものとして定位されるというのが前者である。つぎに，授業は教員と児童・生徒が相互作用を繰り返しながらダイナミックに展開していくものである。その実践は，それぞれに異なる具体の中で生起する。したがって教員の専門性は，動態的で文脈依存的なものとして表現しうることになる。これが後者である。

これとほぼ同様の理解は，松木（2010）でもみられる。松木（2010）は，熟練教師の力量を，言葉に置き換えることのできる「形式知」と，経験の中に埋め込まれて発現する「暗黙知」から構成されると主張している。

Schön（1983 佐藤・秋田訳 2001）では，“knowing”と“knowledge”が明確に区別される。前者は，「省察的実践」論を構成する「行為の中の省察」過程の基盤に位置する「行為の中の知（knowing-in-action）」の概念に関連

し、実際の行為の中で自動的に暗黙的に作動する場面固有の動的なものとして措定される。この点において静態的な後者との区別が図られているのである（山中，2018）。

このように教員の専門性を動態と静態に概念的に区分するとしたら、そして教室の実践のほとんどが授業であることを考え合わせれば、教員の専門性の中心にあるのは動態であるといって差し支えないであろう。

ここに、教師教育にとっての切要な課題が見え隠れすることになる。それは、動態のままでは、人々が思考することも、それをもとに他者と議論することも、ままならないという課題である。そこで、行動という動態も言葉にした瞬間に静態へと転換される（e.g., Schön, 1987 柳沢・村田監訳 2017; 山中, 2014）という特質が利用されることになる。そうすることで私たちは、自らの行動を思考の対象にするとともに、それをもとに他者と議論を重ねることができるようになったのである（山中, 2018）。それでもなお、さらなる困難が潜む。それは、そもそも動態のすべてを静態に転化することは原理的にありえないという事実である。一般に、複雑に関連する事象のすべてを言語化することは不可能であり、そこにおいては捨象もしくは抽象という働きが必然となる（中村, 1992; 山中, 2018）。Schön（1987 柳沢・村田監訳 2017）は、これを次のように論じる。「私が知の働き（knowing）を英語表記において進行形で表記することは、〈行為の中の知の働き〉のダイナミックな質を示唆する。そして叙述するときには、私たちはそれを行為の中の知識（knowledge）に転化する」（p.39）という言葉とともに、「知は、言葉でなく行為の中にある」（p.38）と断言する。そして、「特徴的なことであるが、それを言葉で明晰に表現することはできない」（p.38）と言い切っている。ただしこれと同時に、「それを叙述することがまったく不可能であるというわけではない。自分たちの実践を観察・省察し、行為の中にある暗黙の知を描き出すことができる場合もありうる」（p.38）とし、そのうえで「どのような言葉を用いようと、〈行為の中の知の働き〉についての叙述は、その知をありのまま写したのではなく、新たに構成されたものである。叙述は常に行為の中で始まった暗黙で自然な知の働きに、明確でシンボリックな様式を与えようとする試みなのである」（pp.38-39）と付論しているのである。

本稿で論述する三つのリソースは、こうした動態から静態への転化の過程と分かち難く結びつくものであり、「行為の中で始まった暗黙で自然な知の働きに、明確でシンボリックな様式を与えようとする試み」（Schön, 1987 柳沢・村田監訳 2017, p.39）の一つとして位置づけられるものなのである。

A. 自らの過去の実践事例 第1のリソースは、自ら

の過去の実践事例である。近年、質的心理学の分野を中心に注目を集める研究手法に「自己エスノグラフィ」がある。その利点の一つとして挙げられているのは、取り組みを通して、書き手、読み手の双方に自己省察をもたらすことである。過去を現在から省察することで、過去がどのように現在に繋がっているか理解できるとともに、それが自らを未来へと導く過程にもなるというのである（沖潮（原田）, 2013）。こうした自己エスノグラフィに関する知見は、自らの過去の実践事例がリソースの一つになりうることを裏付けているように思われる。

一般に省察は、振り返る期間の長さによって、その中身が異なってくる（e.g., 松木, 2010）。振り返る期間が短いとき、振り返りの対象になるのは、現下に生じた事案に関するものがほとんどになる。そこには教員が責任をもつ児童生徒が含まれ、それゆえ教員に求められるのは、当該事案への即応的で具体的でより望ましい判断や対応ということになる。その結果、そこで生起する学習はシングル・ループなものに留まらざるをえない。

他方、振り返る期間を長くとった場合も、教員に目前の児童生徒との日常的かかわりを含んだ事象が想起されることにはかわりはない。そこでは当該事象への即応的で具体的な対応策等の吟味が要求されることにもなるだろう。その意味では、ここでもシングル・ループ学習が生起することになる。こうした中で、日常の実践をダブル・ループ学習の起点とするにはどうすればよいか。本稿では、おそらくはあえて意識しない限りできないであろう、自らの過去の実践をロングスパンで振り返るといった試みを提案したい。これが第1のリソースである。

木村他（2011）は、福井大学教職大学院に院生として在籍した現職教員が2年間の学習の成果として「長期実践報告」を記述する中で、初任期から現在までの自身の実践を振り返った過程を分析している。対象となった教員の「長期実践報告」には、授業観・学習観の転換や教職アイデンティティの再構築などが描出されたが、この「長期実践報告」を解釈的に分析した結果、当該教員は、教職大学院で獲得した新たな視点を糸口に過去の実践を振り返って記録を書き、それを通して「『活発な話し合いがそこにあれば満足している姿』を当時の自己に見出し、学習内容に対する子どもの理解深化、探究課題への専心を促す必要性に気づいた」（p.523）と論じている。ここから、教員が長期にわたる実践を書字化すること、さらにその過程でなされる重層的省察こそが教員の専門性を創発し、その専門性が子ども理解の進展や授業方略の改善を伴って発達することで、実践の編み直しが促進されると結論されている。

木村他（2011）で素描されたように、現在の経験は、かなりの確率で、それと相似する過去の経験を想起させることになる。当時の思考や感情も、呼び起こされるに

ちがない。それを手がかりに、過去と現在を捉え直すための思考を展開することができるのではないか。当時は自明視していたために意識することさえ難しかった教育観や子ども観といった認識の枠組み、そしてそれが経験を積み重ねたことで変化していったことにも気づくことができるのではないか。これは、現在から過去の意味を再構成する営みにほかならず、これからの専門職教育の基軸とされる、実践してきたことの意味を繰り返し問い直す「省察的探究 (reflective inquiry)」としても捉えうるものである (e.g., 遠藤, 2013; 山中, 2018)。

また、ロングスパンで振り返った過去は、たとえそれが自分が実際に経験した出来事を含むものでも、たった今経験したばかりのことではない。そのため実践者は、自身が埋め込まれた特定の文脈からいったん距離をとることが可能になる。そのおかげで、視野狭窄に陥ることなく、自らの行動や出来事の意味を多視的かつ根本的に問い直すことができる (e.g., 中原, 2012; 山中, 2014)。

**B. 学術理論** 第2のリソースが、学術理論である。おそらくこれが、教職大学院にあって最も身近なリソースになる。「理論と実践の架橋・往還・融合」こそが教職大学院の基本理念の一つであり、教職大学院制度の要である授業を通して、国内外の数多くの学術理論や研究の知見、概念等が日々教示され続けるからである。ただし、ここには意に留めておくべき事柄がある。山中 (2021) に依拠しつつ説明することにした。

教職大学院生は、多くの学術理論を学ぶ。このとき現職教員なら、それと自らの実践の間に矛盾や齟齬を感じたり、なかには自らの実践を首尾よく説明しえない理論があったりすることに気づくだろう。ところが、そんなとき実践者は、理論に合わせるために実際の具体状況の方を削ぎ落とすようなことをしてきたというのである (Schön, 1983 佐藤・秋田訳 2001)。教職大学院生にあってそれは例外でないだろう。学術理論を無批判に受容したり、理論を自らの実践より優越させたりすることがあるにちがない。しかし、そうする必要はない。むしろ大切なのは、感じた矛盾や齟齬を端緒に思考を重ねていくことである。その過程で、暗黙に保持する自らの前提や枠組みが認識されることが想定されるからである。理論は文脈から離れることを求め、実践は文脈に依存しようとする (安彦, 2011)。この言を惟れば、理論と実践の間に矛盾や齟齬が生じるのは必然ともいえるのである。

**C. 他者の実践事例** 第3のリソースは、他教師など他者の実践事例である。他者の実践も、自明視された前提に懐疑をもたらす参照枠として機能する。

教職大学院の授業は、実践の内容や方法等をめぐって受講者が互いに語り合い傾聴し合うなかで展開される。教職大学院の学びは、他者との相互作用や関係性を基礎

に成立すると考えられている。したがって、教職大学院の授業の受講者は、自分以外の実践事例を聴くことになる。受講者が現職院生なら、他教師の実践事例に耳を傾けつつ、自身が経験した実践の具体に思いを馳せることも少なくないだろう。その中には、順調にうまくいったと感じられる事例もあれば、うまくいかず苦い思い出となっている事例もあるにちがない。その事態で自分がとった具体的な行動やそれへの児童・生徒の反応、自身が行動に込めた意図や抱いた感情に至るまで、ときに痛みを伴いながら、思い返すことがあるだろう。松木 (2010) の論を借りれば、「過去の失敗事例として思い出したくもなかった事例が浮上し、『そうか、今語ってくれたような手立てを自分は講じなかったからうまくいかなかったのだ』と思った瞬間、過去の失敗事例は、補完を得て自己の行動を決定する範例経験に高まっていく」(p.9) ことになるだろう。こうして傾聴した他者の実践は、聴き手が過去の実践を問い返す上での新たな視角として機能することとなり、その結果、聴き手が自ら過去の経験の意味を再構成することになるのである (松木, 2010)。

当然のことながら、教職大学院の授業では自らが実践の語り手にもなる。概して、聴き手が誰かによって語り手の内容は異なってくる (松木, 2010)。たとえば、学卒院生のように相対的に教育とのかかわりの薄い他者が聴き手となる場合、語り手である現職院生は聴き手が自身と共有する経験をそれほどたないことを前提に、言葉を丁寧に選ぶことになる。詳細な解説を加えることもあるだろう。「なぜそんなことをするのか」と聴き手から質問が飛ぶかもしれない。現職院生同士ならあたりまえすぎてあえて説明する必要のないことも、相対的に共有経験の少ない聴き手だと、そうはいかない。こうした一連のやりとりは、実のところ円滑な相互作用とはいえないものだが、省察にはむしろ好都合である。質疑を繰り返すうちに、語り手は自らが暗黙に保持していた前提や枠組みに気づく可能性があるからである。

翻って、聴き手が現職院生の場合どうか。このとき、語り手の現職院生は注意深く言葉を選ぶ必要はないかもしれない。聴き手も語り手と似たような経験を有しているからである。語りの対象となった行動や認知について、丁寧に説明しなくてもあらかじめ理解し合ってしまうかもしれない。心情的にも共感し合ってしまうかもしれない。これは相互理解が進み、相互作用が円滑になった状態でもある。通常なら好ましいことであるはずの良好な人間関係も、質の高い省察を阻害する要因となる可能性が指摘されているのである (山中, 2014)。

また、集団成員の異質性が高まれば高まるほど、集団で生じる共有認識はより普遍的で広角的な視座から構成されると松木 (2010) は論及する。ところが、教職大

学院の授業を構成する成員の異質性は、学校種や地域に違いはあっても、思いのほか高くない。この点には留意が必要かもしれない。他教師の実践を聞いた受講者は、そこに自分との類似性をみつけてしまうかもしれない。自分の実践が間違いでなかったと知ることで、安心できるからである。しかし、質の高い省察をねらうなら、むしろ非類似性を見つけようとしたり、反証事例を探したりといった認知的努力が望まれることになる。

山中(2018)は、道田(2000)に倣って先行研究(e.g., Terenzini et al., 1995)を展望し、友好的で支持的、一体感のある仲間関係では、寛容、妥協、合意形成が重視されるため、差異よりも類似性の共有に価値が置かれることになり、結果として、疎遠な仲間関係を形成している者の方が、批判的に思考する傾向が高いとの論考を展開している。

以上の論考をふまえるなら、他者の実践事例が第3のリソースとなるのはたしかなのだが、前記した点に留意しつつ、適切な認知的努力が要望されることも忘れてはならないだろう。

伊藤(2015)は、熊谷・大澤(2011)を引きながら、他者とともに事例の解釈に取り組むことが「新たな枠組み」を見出す可能性を広げると言明し、事例の語り手と読み手が相互解釈する機会の有益性を指摘する。人材育成における自己エスノグラフィの可能性に言及したものの、本稿の論旨にも十分に妥当する見解といえよう。

### 3. ダブル・ループ学習を促すためのコースカリキュラムの構想

ダブル・ループ学習を促すために、本研究では大学院のコースのカリキュラムの一部にダブル・ループ学習のきっかけや方向付けとなる三つのリソースを導入し、運用する。対象とする科目は、X大学教職大学院共通科目「実践的な指導方法に関する理論と実際(以下、《実践的

指導》)」及び、Yコース専門科目「学習指導と授業デザイン(以下、《学習指導》)」「授業研究の理論と実践(以下、《授業研究》)」「教師発達とメンタリング(以下、《教師発達》)」「学校カリキュラムのデザインと評価(以下、《学カリ》)」、実習科目「教育方法・生徒指導における実践研究I・II(以下、《実践研究》)」、である。

四つの専門科目では、授業実践に関わる内容が扱われる。《実践的指導》は共通科目であるが、四つの専門科目と内容が密接に関わることから、Yコースで授業実践研究を希望する学生には履修を推奨している。

ダブル・ループ学習のきっかけや方向付けとなる三つのリソースと関連して、本研究では次のA～Cの取り組みを設定した(Figure2)。

**A. 過去の実践事例との向き合わせ** 院生を自らの過去の実践事例と向き合わせる取り組みとして、自らの実践の省察を行う機会を導入する。具体的には、《学習指導》で学習指導案の諸観点(児童生徒観、教材観、指導観)における、自分なりの「観」を表出させる。また、学習指導案を作成する際に授業者の過去の実践事例が想起されると考えられるため、《学習指導》と《授業研究》において、学習指導案を作成し、模擬授業を行わせる。《実践的指導》では、過去の教育実践についてコア・リフレクションを行い、それを基に実践記録を執筆させる。《実践研究》では、大学院の実習で行う授業をデザインする場面や、実習後に実習の振り返りを行う場面が、過去の実践事例と向き合うきっかけとなると考えられる。

**B. 学術理論からみた実践の知識化** 学術理論の学修を起点とする、暗黙の前提や枠組みの問い直しのための働きかけとして、専門科目で授業実践や教師の省察に関する理論を紹介し、受講者に自らの実践経験と引き付けて考察させる活動を導入する。具体的には、《教師発達》で、反省的实践家や同僚性ある教師像、さらにその鍵となる省察の概念を教示し、それらの概念につ

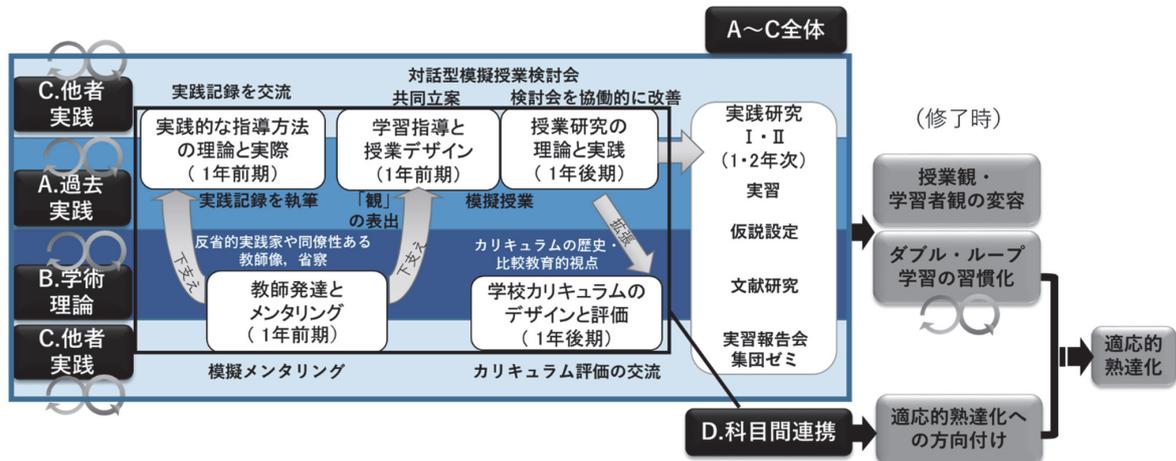


Figure2 適応的熟達化を見据えたダブル・ループ学習を促すための指導体制モデル

いて自らの経験を踏まえて議論させる。《学カリ》では、PDCA サイクルによる改善 (= シングル・ループ学習) の重要性とその限界 (= ダブル・ループ学習の必要性) を指摘する。そのうえで、日本のカリキュラム制度の歴史的展開とオランダとの比較により受講者自身の「自明」をゆさぶり、それらを考慮に入れたカリキュラム評価方策の策定と相互評価をさせる。《実践研究》では、自身の研究テーマの追究に加え、これまで学んできたことを実習でどう生かせるかを考えさせる。また、ゼミの時間に、実習での実践を振り返り、関連する理論との突合せを行わせる。

### C. 他者の実践事例からみた自己の実践の捉え直し

他者の実践事例を知ることを通して自己の実践の捉え直しを促すための取り組みとして、現職院生と学卒院生の垂直関係における協働や、現職同士・学卒同士の水平関係における協働を求める課題を設定する。

現職 - 学卒の垂直関係での協働を求める課題として、《教師発達》では現職院生と学卒院生がペアになり、模擬的にメンタリングをさせる。現職同士の水平関係での協働を求める課題として、現職院生を対象に開講される《学カリ》で、各自で行ったカリキュラム評価の交流を取り入れる。

この他、複数の現職院生、学卒院生を含む集団において次の取り組みを行う。《学習指導》では模擬授業を行う単元の開発と学習指導案の作成、《実践的指導》では実践記録の読みあいと意見交流を行う。《授業研究》では、共通文献を基にしたグループ討論、各自が作成した指導案をグループで検討する活動と、受講者全員で対話型模擬授業検討会 (渡辺・岩瀬, 2017) の運営方法の改善を行う。また《学習指導》と《授業研究》では、模擬授業後に対話型模擬授業検討会を行う。学年ごとに年2回、コースの全教員と当該学年の院生全員で行われる《実践研究》では、自身の研究の進捗状況を発表し、他の院生と意見交流を行わせる。また、実習後に有志の院生が集まり、実習の状況を報告し合う実習報告会を開催する。これらの取り組みでは、集団内に現職院生と学卒院生がそれぞれ複数含まれるため、現職 - 学卒の垂直関係の協働と、現職同士・学卒同士の水平関係の協働の両方が生起し、多様な実践事例が交流されることにより、自己の実践の捉え直しが生起すると予想される。

## 4. 科目間連携

適応的熟達化には「効率性」次元と「革新性」次元のバランスよい進展が必要であり (Schwartz et al., 2005; Bransford et al., 2005), ここまで述べてきたダブル・ループ学習の促進は、主に「革新性」次元へのアプローチといえる。適応的熟達化を見据えたカリキュラムを開発するには、「効率性」次元へのアプローチも必要となる。

「効率性」次元の進展といっても、特定の指導スキルを丸暗記し、訓練の繰り返しによってスキル適用の効率性を上げるだけでは十分でない。適応的熟達者の知識は、手続き的知識とその対象の理解を可能にする概念的知識からなっており、知識同士が関連付けられるなど、構造化されていることが特徴的とされる (波多野, 2001)。知識をよく構造化させるには、理解を伴う学習が必要である (Bransford et al., 2005)。

本研究では、コースカリキュラムで取り上げる概念の意味理解を促すことが「効率性」次元へのアプローチとして必要となる。そのために、コースカリキュラムを構成する科目担当者で、各科目の目標や扱う概念、進度、学習形態等を調整する。この取り組みを、本研究では科目間連携と呼ぶ。

科目間連携の前身となるのは奥村他 (2022) による授業科目群の取り組みである。奥村他 (2022) の授業科目群は、本研究の《学習指導》《授業研究》《教師発達》《学カリ》の4科目で構成された。それぞれの科目内容の修得に加え、科目全体を通して育成を目指す総合的な力量 (従来の在り方に囚われず、ICTを必要に応じて活用し、他者と協働的に、長期的多角的な視点で、教育活動を設計・実践・省察・改善することができる力) を設定し、当該力量の育成へ向けて各科目の位置づけや、各科目での強調点を整理した。その結果、科目群の関係が概ね設計意図通りに受講者に捉えられ、目指した力量形成も概ね達成されたことが受講者への面接調査から明らかになった。しかし、「省察」という言葉が受講者にとってマジック・ワードと化するなど、概念理解の点で課題が残された (奥村他, 2022)。

こうした知見を踏まえ、本研究では、科目の位置づけや強調点の整理に加え、科目間で扱う概念や進度を調整することを行う。コースカリキュラムで共通して扱う概念は、省察、ALACTモデル (Korthagen et al., 2001 武田監訳 2010)、コア・リフレクション (Korthagen, 2013, 2014)、シングル/ダブル・ループ学習である。例えばALACTモデルが《学習指導》と《授業研究》における対話型模擬授業検討会の基盤であるというように、上で挙げた概念は各科目の主要な学修活動の理論的基盤となる。しかし、それぞれの科目では、内容のまとまりや時間的制約から、関連する概念のみを重点的に解説することが主となり、これらの概念を包括的に取り上げることができない。

そこで、まず1年次前期科目の《教師発達》において、教師教育研究の歴史的な流れの中で、省察、ALACTモデル、コア・リフレクションの概念を教示する。これらの概念を取り上げる時期を他科目よりも前に設定することで、諸概念を包括的に理解できるようにする。続いて、1年次前期科目の《実践的指導》において、自らの

教育実践についてコア・リフレクションを行い、それを基に実践記録を書かせる。また、学習の一形態として、シングル／ダブル・ループ学習の概念を教示し、これらを実践記録の執筆と交流の目的として位置付ける。さらに1年次前期科目の《学習指導》において、ALACTモデルを基にして開発された、対話型模擬授業検討会を体験する。

1年次後期の《授業研究》では、ALACTモデルを基にしつつ、授業の流れ等に踏み込んで省察できるように対話型模擬授業検討会を改善する。また、模擬授業の授業者がコア・リフレクションを行う。さらに1年次後期科目の《学カリ》では、シングル・ループ学習の充実に前提に、ダブル・ループ学習の知識をカリキュラムレベルの設計やその評価、改善にまで拡張する取り組みを行う。

このように、コースカリキュラムで共通して扱う概念を明確にし、各科目の目標や、それらを取り上げるタイミング、学習形態を調整することで、概念の意味理解、すなわち適応的熟達化への方向付けを図る。

## 5. 2022年度前期における取組みの実際

2022年度前期に開講したのは、《実践的指導》《学習指導》《教師発達》の3科目であった。

### 5.1 過去の実践事例との向き合わせ

《学習指導》では、前半に、これまでに当たり前に捉えてきた学習指導案の書き方やその意味の問い直しを行った。学習指導案の構成要素である「教材観」の「教材」とは何かを再考したり、「児童・生徒観」の前提となる日常生活でよく見かけるシーンを共有したりした。具体的な児童・生徒のイメージカード（佐久間他，2019）の作成も試みた。また「指導観」が規定するもの、されるものの整理や関係するキーワードを踏まえた「指導観」執筆の原則なども考えさせた。さらに「指導案」形式のバリエーションや板書計画の工夫にもふれた。その後、学校現場で行われている「授業研究会」の典型例を持ち寄り、理解を深める中で、その理想に向けた改善案の議論も行った。後半では、具体的に学習指導案を立案し、それに基づいた模擬授業検討会を複数回実施した。「模擬」という制限的な文脈は否めないものの、その検討会においては、参加者自身が、これまでの授業者としての見方や教育実践に対する考え方を振り返ることができる機会提供として捉えた。

《実践的指導》では、Korthagen（2013, 2014）の著述を土台にしてコア・リフレクションについての理論的枠組みを示した後、具体的にどのようにコア・リフレクションを進めるかを示した。その枠組みと手続きに従って、各受講者が選んだ過去に自らが行った教育実践についてコア・リフレクションを行わせ、それを基に実践記

録を執筆させた後、グループで各自の実践記録を読み合い交流させた。この際、コア・リフレクションと実践記録の執筆の過程において、受講者が、自ら選んだ実践に関して、実践によって引き起こされた結果が自らのいかなる「コア」により支えられ、いかなる「障害」によって意図に反した結果を招来したのかを個人的に、また協働的に明らかにしていくことを企図した。その中で自ずと自らの過去の実践事例と向き合い、その実践事例の意味づけの再構成が行われると予想したのである。

### 5.2 学術理論からみた実践の知識化

《教師発達》の前半は教師の意思決定・行為選択と省察に焦点を当てた。まず、教師の意思決定・行為選択に関する理論を説明し、自己の過去の意思決定の失敗事例を分析させることを通して、過去の意思決定場面での認知的営みを認識させることをねらった。続いて、佐藤（1993）の「反省的实践家としての教師像」に依拠して教師の省察と実践的思考様式について解説した後、その内容について質疑応答をしたり、議論したりした。また、授業における教師の実践知と省察力を高めるために澤本（1996）の「授業リフレクション研究」について解説した後、その内容について質疑応答を行ったり、議論したりした。続いて、Korthagen et al.（2001 武田監訳 2010）や Korthagen（2014）の省察モデルである ALACT モデルを取り上げ、ALACT モデルの循環を促すメンタリングの在り方と ALACT モデルの第3局面に到達させるためのコア・リフレクションについて説明した後、それぞれの理論的内容について意見や考えを発言させた。これらによって受講者の過去の省察場面を振り返らせ、省察に関わる暗黙の前提を認識させることをねらった。

《教師発達》の後半は同僚性に基づく教師発達の一形態として、メンタリングを取り上げた。教師の発達課題についてのモデル（Huberman, 1992）を参照し、教師が各発達段階の課題に取り組むうえで、メンタリングがどのように役立つかを解説した。また、メンタリングにおけるコミュニケーションの在り方や、異性間でのメンタリングで生じがちな問題を紹介し、それらを踏まえたうえで、特定の問題場面での振る舞い方を考察させた。毎回の授業後には OPPA（堀，2019）をベースにした振り返りを行わせた。これらにより、メンタリングに対する受講者の認識を顕在化させ、その変化をねらった。

### 5.3 他者の実践事例からみた自己の実践の捉え直し

《教師発達》では、メンタリングの理論や実践例を紹介する中で、それらの理論は学校現場だけでなく、教職大学院における現職院生と学卒院生の協働場面にも適応しうることを示し、現職院生と学卒院生による協働への意義付けを行った。また、現職院生と学卒院生がペアになり、模擬メンタリングを行った。その際、メンター

役とメンティ役を入れ替え、現職院生と学卒院生に両方の役を行わせた。メンティ役の相談内容や、メンター役の助言には本人の実践事例が反映されると考えられ、模擬メンタリングを行う中で、そうした実践事例が交流されることをねらった。

《学習指導》では、特に、単元開発及び授業設計場面と模擬授業検討会について意識した。前者では、現職院生と学卒院生が混合するグループ編成を行うとともに、本講義で学習指導案作成上の原則等をともに学んできたことを助言するなどして、院生同士がフラットに意見を出し合えることを期待した。また、後者では、模擬授業後に対話型模擬授業検討会を進行させた。その中で、同じ「学習者」の立場から授業の感想を交流したり、「学習者」と「授業者」の思いのズレを指摘し合ったりするなど、ともに問題点をとらえていく作業を行った。これらを通じて、現職院生・学卒院生それぞれがあまり意識していなかった自身の指導のこだわりを意識し、それらに対して互いに刺激し合い、意味づけ合っていく協働的な思考プロセスを味わうことを求めた。

《実践的指導》では、まず個人作業として自らの見解（コア・リフレクション）に取り組む一方で、適宜配属されたグループ（3～4人）内で意見交流を通じてコア・リフレクションの進捗の助けとさせた。さらに執筆された実践記録を読み合い、二つの成因の異なったグループ内で意見交流を行わせた。それは、自らの考えをそれなりにまとめておかないと、交流する際の論点が曖昧になりがちになることと、そもそも議論に主体的に臨むことができないからである。加えて、個人作業の合間に意見交流を入れたのは、一人だけで考えて行き詰まった際に、他者へ語る（話し言葉での文字化）中で進捗のきっかけをつかむこと、さらには表出した考えに対する他者のコメントから揺さぶられることによってより深い思考が行われることを期待したのである。

#### 5.4 科目間連携

《学習指導》と《教師発達》の初回では、本研究のコースカリキュラムを構成する四つの専門科目の関係性を示し、これから受講する科目がどこに位置づくかを説明した。そのうえで、Table1 のスケジュールで省察に関連する諸概念を教示した。5月中旬に《教師発達》で省察、ALACTモデル、コア・リフレクションの概念を教示した。その後、6月に入り《実践的指導》でシングル/ダブル・ループ学習、省察、コア・リフレクションの理論に基づき、実践記録の書き方を教示した。次いで《学習指導》において、ALACTモデルに基づき、対話型模擬授業検討会の解説を行った。各科目の位置づけを受講者に明示するとともに、まず《教師発達》で省察に関連する諸概念を包括的に学んだうえで、その他の2科目で関連する実践を行うことで、概念の意味理解を図った。

## 6. 調査

### 6.1 目的

ここでは、第5章で述べた授業を履修した大学院生が実際にどのようなことを学んだのかを明らかにする。

### 6.2 方法

2022年前期終了時に、Yコースに在籍する大学院1年生のうち、上記三つの科目の2科目以上を履修した大学院生9人（現職院生6名、学卒院生3名）に対して、アンケート調査を行った。3科目とも履修した者が5名、《教師発達》と《学習指導》のみ履修が2名、《学習指導》と《実践的指導》のみ履修が2名であった（Table2）。アンケートの回答数（回答率）は、回答数8（回答率89%：Table2のIが未回答）となっている。

なお、アンケートを実施する際には、個人情報保護に十分に努めることを対象者に説明した。また、《学習指導》で作成された学習指導案や、対話型模擬授業検討会でのやり取りを、個人を特定されない形で公表する旨を説明し、書面にて同意を得ている。

アンケート調査は、Microsoft Formsにて実施した。「A. 過去の実践事例との向き合わせ」に関する質問は項目7～10、「B. 学術理論からみた実践の知識化」に関する質問は項目5・6、「C. 他者の実践事例からみた自己の実践の捉え直し」に関する質問は項目3・4、科目間連携に関する質問は項目11であった。この3科目共通のアンケートに加えて、《学習指導》では、15回の授業終了後に、別途アンケートを実施した。項目番号は、便宜的に上のアンケートからの続き番号とし、項目12・

Table1 各科目で取り上げた概念

	教師発達	実践的指導	学習指導
5/12 省察	—	—	—
5/19 ALACTモデル	—	—	—
5/26 コア・リフレクション	—	—	—
6/24	—	シングル/ダブル・ループ学習、省察、コア・リフレクション	—
6/28	—	—	ALACTモデル

Table2 大学院生の履修状況

大学院生	教師発達	学習指導	実践的指導
A	○	○	○
B	○	○	○
C	○	○	○
D	○	○	○
E	○	○	○
F	○	○	—
G	○	○	—
H	—	○	○
I	—	○	○

13とする。いずれも、「A. 過去の実践事例との向き合わせ」に関する項目であった。

1. 現職カストレートにお答えください。  
現職・ストレート
2. 受講した科目をすべてお答えください。  
・学習指導と授業デザイン (火曜2限)  
・教師発達とメンタリング (木曜4限)  
・実践的な指導方法に関する理論と実際 (金曜2限)
3. 「学習指導と授業デザイン」「教師発達とメンタリング」「実践的な指導方法に関する理論と実際」の授業で現職院生とストレート院生が協働する場面で、教育実践や学習者に関する考え方が変わる経験はありましたか。  
1. あった 2. なかった
4. あったと答えた方にお聞きします。それは、a. どの場面で、b. 具体的にどのようなことがどう変化したか、お答えください。  
※自由記述
5. 「学習指導と授業デザイン」「教師発達とメンタリング」「実践的な指導方法に関する理論と実際」の授業で理論を学ぶことで、教育実践や学習者に関する考え方が変わる経験はありましたか。  
1. あった 2. なかった
6. あったと答えた人は、a. どのような理論を学ぶことによって、b. 具体的にどのようなことがどう変化したか、お答えください。  
※自由記述
7. 「学習指導と授業デザイン」で模擬授業を行う前と後で、教育実践や学習者に関する考え方が変わる経験はありましたか。  
1. あった 2. なかった
8. あったと答えた方は、どういった点が変化しましたか。  
※自由記述
9. 「実践的な指導方法に関する理論と実際」で実践記録を書いて交流する前と後で、教育実践や学習者に関する考え方が変わる経験はありましたか。  
1. あった 2. なかった 3. この科目を受講していない
10. あったと答えた方は、a. 何をきっかけに、b. どういった点が変わりましたか。  
※自由記述
11. 「教師発達とメンタリング」「学習指導と授業デザイン」「実践的な指導方法に関する理論と実際」は、どのように関連していたと思いますか。  
※自由記述
12. 模擬授業前の指導案作成にあたって、表現・表記及び内容面等で、これまでの考えと比べて、変化したところがありましたか。それは、どういった点ですか。またその変化した理由をお書きください。  
※自由記述
13. 模擬授業検討会後、指導案の修正版作成において、表現・表記及び内容面等で、変化したところはどのようだった点ですか。またその変化した理由をお書きください。  
※自由記述

## 6.3 結果と考察

### 6.3.1 過去の実践事例との向き合わせによる認識変化

《学習指導》で行った活動により、どのような認識変化が生じたかを検討する。

まず、学習指導案の書き方やその意味の問い直しによる指導案作成上の変化を問うた項目12の回答を分析する。現職院生の5名が回答したのは、学習指導案の書き方についてであった (Table3)。院生Cは、これまで書き方に囚われて学習指導案を書きがちだったことに気づき、重要なのは読み手に授業者の意図を伝えることであるとの認識を得たと記述している。この院生は、学習指導案の書き方やその意味を捉え直す過程で、過去に学習指導案を書いた経験をロングスパンで振り返り、自己の傾向を自覚したうえで、読み手を意識することを重視するよう、認識を変化させたことが読み取れる。

一方、学卒院生2名は、授業づくりに関する認識変化を記述した。院生Gは、「授業は同じものの繰り返し」というイメージを持っていたが、他の学生がもつ授業へのこだわりに驚き、自身もこだわりを持つようになったと回答していた。この院生は学習指導案の意味を問い直す過程で、指導案に書かれる授業そのものに注目し、認識を変化させたといえる。

Table3 模擬授業前の指導案作成上の変化

現職院生	
学習指導案の書き方の変化	5名
例) 指導案というのはもともと、自由でよいし、今後ますます独自性があってよいものだという感じました。もちろん、大切にすべき原則的な考えがもちろんありますが、経験の中で書いてきた指導案が先入観となってしまう、「こういう書き方でなければ」となりがちだったことを感じます。大切なのは、目の前の子どもたちに対してどんな授業や単元をデザインしているか描き、伝えるためのものだという目的 (この目的も多義的にとらえて) を意識したうえで、様々な書き方ができることを感じました。吹き出しが入ったり、板書型の指導案があったり、それぞれのメリットを感じ、自分の中の引き出しが増えました (C)。	
指導案は楽しいもの	1名
例) 指導案を何かに例える活動はとても面白く、指導案が「楽しいもの」と思えるようになりました (A)。	
学卒院生	
授業づくりについて	2名
例) 正直な話、授業は1年間分のサイクルを作れば、同じものの繰り返しではないかという思いがありましたが、みなさんと一緒に授業を作ってみて、ここまでこだわりがあるのかと驚きました。そのこだわりを持って毎授業のリフレクションを踏まえ、少しずつ授業を良い物に変化させてゆく。そのこだわっている部分。こだわりの理由を聞くたびにその人の思いを知り、僕も自身のこだわりを持つようになった (G)。	

Table4 模擬授業前後での認識変化

現職院生	
学習者視点をより重視	5名
例) 自分がここはさらっといくべきだと感じていたことが、学習者目線ではそうではなく、引っかかることがあり、授業者と学習者には様々なズレが出てくるのだと感じた。教材研究ももちろん大切だが、学習者が感じたことを知る必要があり、その部分を省察することで、学習者の目線に立った授業ができるようになるのだと感じた (D)。	
学習形態をより重視	1名
例) 元々学習形態へのこだわりを持っていたが、模擬授業を通して、今まで以上に授業者の意図・教材・生徒の状況に合った学び方を作っていくことを重要視するようになった (E)。	
学卒院生	
学習者視点をより重視	1名
授業のねらいについて	1名
例) 授業の目的をどこに置くかという視点を自身はあまり持っていなかったのかもしれないと気付かされた (G)。	

次に、模擬授業を行う前後での変化を検討する。認識変化を問う項目7で、現職院生の5名が回答したのは、授業づくりにおいて学習者の視点をより重視するようになった点であった (Table4)。同様の回答は学卒院生1名にも見られた。院生Dは、対話型模擬授業検討会で、学習者役の受け止め方と授業者の意図がずれていたことを知り、教材研究のみならず学習者の感じ方をも知ることで、学習者の視点に立った授業ができると回答していた。また、模擬授業を通して、学習指導案の3観点 (院生E) や、授業のねらい (院生G) などを、今まで以上に重視するようになったとの回答も見られた。これらの回答から、対話型模擬授業検討会が、授業づくりにおける学習者視点の重要性の理解を促すとともに、過去の授業づくりの経験をロングスパンで振り返り、自己の枠組みを認識する機会にもなっていたことが伺える。

模擬授業後の指導案作成上の変化を問う項目13では、3グループとも、対話型模擬授業検討会での議論を踏まえつつ、自分たちの目指す授業を実現できるよう、授業の内容を修正したと回答していた (Table5の「内容面」の下線部分)。グループ2のように、目に見える大きな変更はなくとも、検討会によって授業者のねがいがより明確になったことで、活動がより意図を持ったものになったとの回答も見られた。また、2グループが授業内容の変化だけでなく、指導案の表現上の変化も回答していた。グループ1では、授業者側の意図がより伝わるよう、授業展開部分の記述を増やしたと記述している。授業前半で行った学習指導案の書き方やその意味の問い直し活動での学びが、模擬授業後も生かされていることがわかる。

次に、《実践的指導》で、実践記録の執筆と交流の前後で生じた認識変化を検討するために、項目9・10の回答を分析する。現職院生は、実践記録を執筆し他者と交流することで、自分を知ることができたと回答した者が3名、省察の重要性に気づいたと回答した者が2名見られた (Table6)。院生Bはコア・リフレクションを意識した実践記録を書く中で、これまでに実践記録を書いた経験をロングスパンで振り返り、単に実践を記録として残すだけでなく、自身の教育観やコア (その人の核となる資質) に触れられるという、実践記録の新たな側面に気づいた。また、他者と交流することで、自分では気づかないことまで省察を深められるというように、実践記録を他者と読み合うことの有用性にも気づいていた。さらに、実践記録を書くためには院生Cのように、実践中の小さな違和感や感情にこだわり、記録しておくことの重要性に気づいたと記述した者も見られた。現職院生は、コア・リフレクションというこれまで行わなかった形式で省察し、それを基に実践記録を書いて読みあうことで、過去の実践記録の執筆経験や省察の経験を想起

Table5 模擬授業後の指導案作成上の変化

グループ1	
内容面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科的な学びを取り入れる。教科的な学び (知識) がなければ授業をする意味がないから。</li> <li>・範囲をある程度決めて話し合い。せっかく出た意見を拾えなくなってしまう。全体共有で質が下がる。良い意見と言うより意見交流に目を向ける。</li> </ul>
指導案表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>・模擬授業で提示したもので、授業者側の意図が伝わりづらいものだったので、そういった部分を授業展開の部分にも反映させられるように記述を増やしました。簡潔な表記の指導案から参加者自身が想像することも面白いですが、しかし、指導案を読んだ人にも授業者の意図やねらいが伝わる表記のほうが、より焦点化された授業や事後検討会になると思いました。</li> </ul>
グループ2	
内容面	<ul style="list-style-type: none"> <li>・修正版の指導案では、大きな変化 (見える変化) は少ないですが、検討会を経たことで、それぞれの活動が意図を持った活動にレベルアップ (変化) しています。それは、授業者が無意識のうちに考えていた事を、同僚が指摘してくれたことにより、より授業者がしたかったこと (コア?) が明らかになったからだと思います。</li> <li>・授業内で完結させるのか、させないのかといった補足説明は指導案に付け加えることになった。</li> <li>・模擬授業の中で、浮き上がった「円を3等分や5等分できない子がいた」ことを踏まえ、予想される児童の誤答への対処を書き加えることができました。</li> <li>・これは、指導案上は十分には書き表しきれない部分も多いのですが、事後検討会で議論となった「図を選ぶ」ことは是非改善指導案の作成の中でも、班で話し合うことによって、自分たちで改めて、子どもたちに「教科の枠を超えた資質を身に着けさせるためのカリキュラム設計」の重要性を感じて、指導案には、変化が見えにくくとも、授業者の我々の中での重みが変化したと感じていることもありました。</li> <li>・評価方法の記載法が少し前の物だったので、書き方を変更。</li> </ul>
指導案表現	
グループ3	
内容面	<p>①めあて めあてを「いろいろな場合の小数の筆算の～」から「今までの学習を使って、～」に変更した。最初に提示する問題と前時までの問題とを比べてめあてまでもっていきたいが、「いろいろ」とはイメージがつかないと感じたため変更した。</p> <p>②交流場面 模擬授業では、「7+3.51」を考え、位が「揃っている」「揃っていない」2つの解答が出て、そこでペアトークをもち話し合った。ペアトークをする切実性がなく、それぞれの考えを交流するのみのペアトークの時間となってしまうっており、考えが深まる時間とは言えなかった。(特にできている同士のペアや間違っている同士のペア。) その場面で3年時の問題 (7+2.1のような1/10の位の筆算) を例に出し、それを解く際にどうだったか、位を揃えるとはどうすれば良かったかを問い、(少し) 話し合わせる時間を取る。既習内容を提示した方が、位を揃えることを思い出すことに繋がり、説明もしやすくなる (間違いに気づける) 可能性があると考えた。また、「位を揃えるためにはどうすればよかったか」を問うことで、ペアトークで話し合う内容が明確になる。ペアトーク後、再度「7+3.51」を考える時間を取るようにした。(できている児童は、自分とは違う書き方がなぜそうなるのかを考えられるように声掛けをする。)</p> <p>その後の交流で、(小数点がない) 整数での位の揃え方 (1/100の位の筆算) を交流し、説明させながら全体でおさえる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・前時の復習問題は再度確認するため本時の (い) ~ (お) の問いで活用できる問いであったために大切だと考え、授業の時と問いは変更はしない。</li> <li>・学習者と授業者のズレを理解できたことから、授業のめあてや展開を変更しました。また、ペアや全体交流など学習形体の用い方についても学習者の状況に合わせて変更できるようにしました。</li> </ul>
指導案表現	(記述無し)

注) 下線は著者らによる。

し、それらの意味づけを変化させたことが伺える。

一方、学卒院生は、授業づくりに関する認識変化を指摘していた。院生Hは他者と実践記録を読みあうことを通して、授業のゴールや理想を常に同じにしようとするよりも、何らかの学びのある授業にする方が重要であることに気づいたと記述していた。学卒院生は、実践記

Table6 実践記録執筆と交流の前後での認識変化

現職院生	
自分を知れた・・・・・・・・・・・・・・・・	3名
例) 今までは、自己実践の成果を多く実践記録に書いてきた。コアリフレクションを意識した実践記録を書くことで、単なる実践ではなく自分の教育観・コアにふれることができると感じた。また、他者との交流を通じて、一人の省察では気づけなかったことまでふりかえられるのもとても効果的だと感じた (B)。	
省察の有用性への気づき・・・・・・・・	2名
例) 実践記録を書く中で、少し前のことを振り返るのが難しいと感じる瞬間がありました。それは、省察を行うにあたり、当時の自分自身に起きた葛藤やジレンマを思い出すことが難しく感じたからです。そういった困難自体を省察したとき、今後の教職員はできるだけ日々の授業実践や生徒指導などに取り組む中で感じた小さな違和感や感情についてできるだけリアルタイムに近い形で「書き残す」ことをしていくことは、自身の成長へつなげるのに有用であることに気づきました。徐々に書き残すこともフェードアウトしていけるのですが、そういった自分の中で起きた小さな違和感などにこだわりの習慣が持てるようになること、省察が自然になり、教師の成長と観の再構築が起きやすくなることを感じることができた点は大きな変化だと思います (C)。	
学卒院生	
授業づくりについて・・・・・・・・	1名
例) 授業のゴール、理想は常に同じではなくてもよい。楽しい、考えつかれた、重たいなど授業を通して学びがあることのほうが重要 (H)。	
未履修・・・・・・・・	2名

録を執筆し意見交流する際にも、そこに書かれた授業実践そのものに注目し、認識を変化させる傾向があることが見て取れる。

ここまでの分析から、現職院生と学卒院生の学び方の違いが見えてきた。現職院生は、学習指導案の意味の問い直しやコア・リフレクションに基づく実践記録の執筆を行うことで、自己の過去の実践をロングスパンで振り返り、指導案や実践記録、省察に対する意味づけを変化させたことが伺われた。一方、学卒院生は、模擬授業はもとより、学習指導案についての考察や実践記録の作成においても、指導案や実践記録それ自体ではなく、そこに記述される授業の成否の方に焦点を当て、授業のデザインや実践に関わる事柄を学修しようとした。これは、現職院生と学卒院生の経験の違いによると考えられる。つまり、現職院生は、授業実践をはじめ、学習指導案や実践記録の作成、教育実践の省察をこれまでにたびたび経験しており、大学院の授業でそれぞれの実践を振り返ることができた。それに対し、学卒院生は教育実習等を通して、授業づくりや授業実践については問題意識を強く持っていたが、学習指導案や実践記録の作成経験、省察の経験は相対的に少なく、問題意識もほとんど持たなかったと推察される。学卒院生のこうした問題意識の偏りの結果、認識変化の内容が授業実践に特化したものになったと考えられる。

### 6.3.2 学術理論からみた実践の知識化

《教師発達》、《学習指導》、《実践的指導》で学術理論を学んだことによる認識変化を検討するために、項目5・6の回答を分析する。現職院生は、若手育成に関する認識変化を指摘した者が3名見られた (Table7)。院生Dはメンタリングについて理論的に学ぶことに加え、模擬メンタリングを体験することで、メンター、メンティ双方にとって新たな視点獲得や省察の機会になりうるということが理解できたと指摘した。また、残りの現職院生は、院生Eのように、省察に関連する諸概念を学ぶことで、それまで感覚的に行っていた省察を意図的

Table7 理論の学修前後での認識変化

現職院生	
若手育成に関する認識の変化・・・・・・・・	3名
例) 経験がある者が経験の浅い若手の相談や話を聞く、選択肢を与えるなどが基本的なことだと考えていたが、実際にメンタリングを体験すること (ストリート院生と自分がメンティ役としてメンタリングをすること) で、自分を振り返ったり、新たな視点を得られて考えたりすることができた。経験の深さ浅さに関係なく、自らを省察できることがよく分かった。授業、生徒指導においても、経験年数に関係なく相談することが大切だと感じた (D)。	
意図的な省察・・・・・・・・	3名
例) 今まで感覚的に行ってきた自身の実践を理論の枠組みで振り返ることができた。また、そういった理論を知ることで、今後の自分自身の実践の中でどういった観点から振り返っていくことができるのかも学ぶことができた (E)。	
学卒院生	
なかった・・・・・・・・	2名

に行えるようになったと回答した。現職院生は、これまであまり意識的に行ってこなかった若手教師との関わりや省察に関して、学術理論を学んだうえで模擬的に実践することで、それらをより意識的に行えるようになったことが伺える。一方、学卒院生は2名とも、学術理論を学ぶことによる認識変化の経験がなかったと回答した。前項での考察と同様に、学卒院生は授業づくりや授業実践に対する問題意識は強いものの、先輩教師と関った経験は教育実習等に限られ、省察も意識的に行った経験がほとんどないために、教師発達や省察に関する概念を学んでも、いわゆる認識の変化に相当するものは起こらなかったのではないかと考えられる。

### 6.3.3 他者の実践事例からみた自己の実践の捉え直し

現職院生と学卒院生が協働する場面で生じた認識変化を検討するために、項目3・4の回答を分析する。現職院生と学卒院生の異質性から新たな視点を得たと回答した者は現職院生3名、学卒院生1名であった (Table8)。現職院生Aは、《教師発達》で、メンターの「待ちの姿勢」がメンティにとって相談しにくさの要因になっているという、学卒院生の思いがけない考えを知ることによって、自身の過去を想起するとともに、先輩としての今後の関わり方を考察していた。学卒院生Hは、《実践的指導》で現職院生と実践記録について意見交流する中で、実際の学校の様子を聞き、具体的な考察ができたという回答した。現職院生も学卒院生も、教職経験の異なる他者の意見から新たな視点を与えられ、教師としての今後の自身の態度をより具体的に考察したことが読み取れる。また、現職院生と学卒院生が1名ずつ回答した、経験の多寡によらず協働そのものが教師の学びにとって重要であるとの指摘は、上で述べた現職・学卒の垂直関係における協働性ととともに、現職間・学卒間の水平関係の協働性の利点をも指摘したものと考えられる。

一方で、現職院生の中には、学卒院生と自身との共通点から、自らの考えが深まったと指摘した者も見られた。この院生Dにとっては、現職院生と学卒院生が異質な存在ではなく、教職における問題意識を共有する者

Table8 現職 - 学卒院生の協働の前後での認識変化

現職院生	
異質性による気づき	3名
例)メンタリングの講義で、後輩(メンティ)に対して「何でも相談してね」という発言がマイナスの要素を含んでいることを知ることができた。ストレート院生の立場から、素直なメンティ側の意見を聞くことができ、忘れかけていた感覚を思い出すと同時に、メンターとしての言葉がけを気を付けようと思うきっかけとなった (A)。	
協働の重要性への気づき	1名
例)まず大きな前提として、上記の3つの授業において、「省察」や「熟考」、教師の「コア」「観」に迫ることを繰り返して学んできていることは非常に重要なことだと感じます。その前提の中で、例えば、メンタリングの場面では、現場に出ている人へアドバイスする場面で、自分のコアを見つめなおす機会が得られるという学びももちろん重要でした。しかし、それ以上に「経験の有無に関わらず」、メンタリングという過程を通して「相互作用」のなかで学び合えるものだと感じることができました。	
また、対話型授業検討会の場面では、ALACTモデルをベースにすることで、「授業者のコアの願い ⇔ 本質的な諸相」への気づきと学習者視線を意識した話し合いをすることができ、ストレート生が授業者の時には、「経験が浅いけれどチャレンジのある授業者の願い」と「経験のある、ある意味現実的な教員の着地点」がぶつかり合う中に、参加者全員が教員として持っていた「先入観」を描きつぶられ成長するチャンスが眠っていたのではないかと現在感じています。(残念ながら、当日の検討会はそのままで至っていないので、リフレクションの質を向上させていく必要も感じます。)	
この2つの出来事に共通するのは、「協働」的な学びは、参加者一人一人が、学びの構成者であるという自覚が必要だということでした。受け身でなく能動的に参画し、学びを生み出そうとする姿勢が醸成されて言っているように感じます。現場に戻ったとき、子どもたちにもそういった感覚を呼び起こすような働きかけをしていく必要があると感じます。そして、今後の講義・演習において、院生各員も「自分たちこそ学びの構成者」という自覚を持ち続けたいと感じます (C)。	
共通性による気づき	1名
例)ストレート院生の方の大切にしていることを聞いたり、問うたりすることで、自分の大切にしていることと通じることもあり、考えが深まった。自分には児童一人ひとりを大切にしたいという信念があり、ストレート院生さんが「机巡視で一人の困っている児童に時間をかけすぎてしまった」という反省を一緒に考える中で、大切にしたいと思っただけで行動してしまうのは良くなく、常に全体を見ながら行動することが大切だと考えさせられた。自分の実践記録の内容と通じるところがあり、改めて自身の行動を見直すことができた (D)。	
なかった	1名
学卒院生	
異質性による気づき	1名
例)リアルな現場の声や状態を知ることができた。理想として考えたものを現場で当てはめることができるのかなど具体的に考えることができた (H)。	
協働の重要性への気づき	1名

として認識されているといえる。この結果は、現職院生と学卒院生の間においても、異質さの点に限界があることを示している。ただし、ここでは第2章で指摘したような省察の質の低下は起こっていない。むしろ問題意識を共有する他者の意見を起点に、自身の実践の振り返りがなされ、問題に対する考察がより深まっていた。

6.3.4 科目間の関連性の実感

科目間連携により、科目間の関連性がどの程度実感されたかを検討するために、項目11の回答を分析する。前期に開講した3科目すべてを履修した者(以下、3科目履修者)のうち3名は、《教師発達》が他の2科目の理論的基盤になっていることを指摘した (Table9)。院生Bは、理論を学んだ後にその理論に関連する実践を経験することで、理解の深まりを感じたことを指摘した。これは、《教師発達》で理論的な解説を行った後に、《学習指導》と《実践的指導》で実践的な活動を行うという配列をとることによって概念理解が促された可能性を示唆する結果と考えられる。

3科目履修者2名と2科目履修者(3科目中2科目履修)1名は、コア・リフレクションという、内容面での

Table9 科目間の関連性への気づき

3科目履修者	
《教師発達》が他2科目の理論的基盤	3名
例)理論と実践の往還を何度も上記の授業内で経験させてもらえて理解が深まった。理論を学んだ後に実践に近いことを経験させてもらえることで、今までの実践と関連させながらどう現場に活かされるかを考えることができた。他のコースの方にも是非、セットで受講することをすすめてほしいと感じた (B)。	
コア・リフレクションが共通	2名
例)自分を無意識のうちに動かすもの(コアオリティ)の存在を知り、上手く付き合っていくという点で関連していたのかなと思います。また、「観」の交流と更新、さらに自己省察を目指していた点も繋がっていたように感じます (A)。	
2科目履修者	
コア・リフレクションが共通	1名
例)自分の理想、目指す授業とはどのようなものか。自分は何のために、何の狙いがある授業をしているのか (H)。	
その他	2名
どの科目でもコルトハーヘンのALACTモデルについて触れていた点で、ALACTモデルについて考える機会がたくさんあったように感じています。(F)	
・教員として生きるうえで必要なスキル (G)	

共通性を指摘した。コア・リフレクションの概念について、学卒院生は授業実践の文脈に即して理解し、現職院生はコア・クオリティや「観」などより一般的なレベルで理解するといった違いが見られるものの、「コア」や「コア・リフレクション」の概念を正しく理解していることが読み取れる。また、項目11以外の項目でも、「コア」「ALACTモデル」「省察」など、教示した概念が回答の中に散見されたものの、誤って理解したと見られる記述は確認されなかった。したがって、少なくとも本研究のアンケートの回答の範囲内では、教示した概念の意味理解が正しくなされたことが伺える。

7. おわりに

本研究の目的は、教職大学院において、適応的熟達化を見据えたダブル・ループ学習を促すためのカリキュラム・マネジメント(カリキュラムとその運用)の在り方を検討することであった。そのために、本稿ではダブル・ループ学習のきっかけについて論じ、そうしたきっかけとなりうる活動を取り入れた教職大学院のコースカリキュラムの構想と、科目を連携させて適応的熟達化への方向付けを行う取り組みを提案した。また、これらの構想による実践の途中経過として、1年次前期の実践の概要および受講者を対象としたアンケート調査の結果を検討した。これらを踏まえ、構想したカリキュラムの現時点での成果と今後の課題を考察する。

まず成果である。1点目はコースカリキュラムの3つの取り組みのうち、「A. 過去の実践事例との向き合わせ」の一部と「C. 他者の実践事例からみた自己の実践の捉え直し」においてダブル・ループ学習が生じた可能性を示唆する結果が得られたことである。現職院生は、学習指導案の意味の問い直しや、模擬授業、実践記録を書く活動を通じて、自身の実践をロングスパンで振り返り、その実践を下支えする認識枠組みを変化させていた。学卒院生は、前述の学修活動を通じて、

授業実践についての素朴なイメージから、より具体的かつ実践的な認識へと変容していた。これらは、過去の実践に向き合うことにより、ダブル・ループ学習が生じた可能性を示唆する結果と考えられる。また、現職院生と学卒院生のいずれにおいても、他者との協働は、新たな視点を自得自らの今後の態度を考察するきっかけとなりうる事が確認された。現職院生と学卒院生という教職経験の異なる者同士が、互いの実践事例に触れることで、自身の既存の枠組みやその問題点に気づき、再構成しようとしている点でダブル・ループ学習の兆候を示す結果と考えられる。

2点目は、科目間連携により適応的熟達化への方向付けができつつある事が確認された点である。前期の3科目の関連性は、調査対象者全員が実感しており、内容の重複に対する否定的な意見は見られなかった。扱った省察に関連する諸概念も、正しく理解されていることが伺われた。これらは、適応的熟達化の「効率性」次元の進展を示唆する結果と考えられる。「革新性」次元の進展であるダブル・ループ学習の生起と合わせると、対象者がFigure1の「最適な適応への通路」を歩み始めたことが伺える。

続いて本実践の課題について述べる。1点目は、コースカリキュラムのAの取り組みの一部と「B: 学術理論からみた実践の知識化」では、ダブル・ループ学習の生起にまで至らなかったとみられる結果が確認された点である。学習指導案の改訂などの問題解決場面で、対象者は授業者のねがいを生かす方向での解決を志向するようになったものの、ねがいそのものを問い直したというような回答は見られなかった。また、学術理論を学ぶことで、現職院生は若手教師との関わりや省察をより意図的に行えるようにはなったが、学術理論と実践の間の矛盾や齟齬に直面したとみられる回答はなかった。ここで挙げた認識変化はシングル・ループ学習に相当すると考えられ、それももちろん価値ある変化ではある。しかし、本研究のねらいであるダブル・ループ学習の生起を図るうえでは、講じた手立てに課題があったと言わざるを得ない。1年次後期では、ここで見られた課題をもとに、三つの手立てを改善したい。

2点目は、学卒院生にとっては三つの手立ての効果が限定的であった点である。手立てAとCの下では学卒院生も認識変化が生じたものの、それは授業実践の文脈に限られていた。手立てBについては、教示した学術理論が認識変化のきっかけとならなかった。学卒院生に対しては、本研究の三つの手立てに加え、授業実践以外の事柄にも視野を広げるための工夫が必要である。また、彼らの教職経験の乏しさを考慮すると、大学院で授業を受けるだけでは限界があり、大学院実習での実践経験が重要な役割を果たす可能性もある。したがって、後期か

ら本格的に始動する《実践研究》において、学卒院生がどのように学ぶかを引き続き検討していきたい。

## 文献

- 安彦 忠彦 (2011). 教職大学院の魅力とその可能性 (指定討論①) 教育心理学年報, 50, 18-19.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning. 2nd edition.* Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K. & Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In Darling-Hammond, L. & Bransford, J.(Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 40-87). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- 中央教育審議委員会 (2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～ (答申)
- 遠藤 貴広 (2013). 学生の省察的探究を支える組織学習の構造—「教職実践演習」をどう利用したか 日本教育方法学会 (編) 教師の専門的力量と教育実践の課題 (pp.125-137) 図書文化社
- Hammerness, L., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., & McDonald, M. (2005). How teachers learn and develop. In Darling-Hammond, L. & Bransford, J.(Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp.358-389). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- 波多野 諄余夫 (2001). 適応的熟達化の理論をめざして 教育心理学研究年報, 40, 45-47.
- 堀 哲夫 (2019). 新訂一枚ポートフォリオ評価 OPPA—一枚の要旨の可能性 東洋館出版社
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In Hargreaves, A. & Fullan, M. G.(Eds.), *Understanding Teacher Development*(pp.122-142). NY: Teacher College Press.
- 石井 英真 (2014). 教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討 日本教師教育学会年報, 23, 20-29.
- 伊藤 精男 (2015). 人材育成研究における「自己エスノグラフィ」の可能性 経営学論集, 25(4), 25-43.
- 木村 優・岸野 麻衣・松木 健一 (2011). 長期にわたる実践を書くことによる教師の専門性の発達 (3) 重層的省察による実践の編み直し 日本教育心理学会第53回総会発表論文集, 523.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory.* NJ:Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (コルトハーヘン, F. (編著) 武田信子 (監訳) (2010). 教師教育学: 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ 学文

- 社)
- Korthagen, F. A. J. (2013). The core reflection approach. In Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M., & Greene, W. L.(Eds.), *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and instruction in education* (pp. 24-41). NY: Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In Orland-Barak, L. & Craig, C. J.(Eds.), *International Teacher Education: Promising pedagogies* (Part A),(pp.73-89).Bingley, UK: Emerald.
- 熊谷 晋一郎・大澤 真幸 (2011). 痛みの記憶／記憶の痛み 痛みでつながるとはどのようなことか 現代思想, 39(11), 38-55.
- 松木 健一 (2010). 教師教育における教師の専門性の捉え直し 福井大学教職大学院の取組を中心に 教師教育研究, 3, 3-13.
- 道田 泰司 (2000). 大学は学生に批判的思考力を育成しているか?—米国における研究の展望 琉球大学教育学部紀要, 56, 369-378.
- 中原 淳 (2012). 経営学習論 東京大学出版会
- 中村 雄二郎 (1992). 臨床の知とは何か 岩波書店
- 沖潮 (原田) 満里子 (2013). 対話的な自己エスノグラフィ—語り合いを通じた新たな質的研究の試み 質的心理学研究, 12, 157-175.
- 奥村 好美・伊藤 博之・別惣 淳二・溝邊 和成・宮田 佳緒里・山中 一英 (2022). 教職大学院における教師の力量形成に資する科目群の編成に関する一考察 兵庫教育大学研究紀要, 60, 63-72.
- 佐久間 大・高石 哲巳・今井 智貴・長谷川 勝久・室田真男 (2019). 児童生徒のイメージカードを用いた模擬授業のデザイン 日本教育工学会論文誌, 43, 91-103.
- 佐藤 学 (1993). 教師の省察と見識＝教職専門性の基礎 日本教師教育学会年報, 2, 20-35.
- 澤本 和子 (1996). 授業リフレクション研究の方法 澤本 和子・お茶の水国語研究会 (編) わかる・楽しい説明文授業の創造—授業リフレクション研究のスズメー (pp. 141-162) 東洋館出版社
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (佐藤 学・秋田喜代美 (訳) (2001). 専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える ゆみる出版)
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass. (柳沢昌一・村田 晶子 (監訳) (2017). 省察的実践者の教育—プロフェッショナル・スクールの実践と理論 鳳書房)
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D., & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In Mestre, J. P. (ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (pp.1-51). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in Higher Education*, 36, 23-39.
- 渡辺 貴裕・岩瀬 直樹 (2017). より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み 日本教師教育学会年報, 26, 136-145.
- 山中 一英 (2014). 新人教員教育における論点と展開の可能性—イングランドの 'Masters in Teaching and Learning' に関する複眼的考察— 日本教師教育学会年報, 23, 114-122.
- 山中 一英 (2018). 学校教育の社会心理学論点とその展開可能性—「対話的な学び」と「教師教育」に焦点をあてた考察の試み— 教育心理学年報, 57, 61-78.
- 山中 一英 (2021). 教職大学院の営みに現前する問いとその試論的考察 吉水裕也・片山紀子・山中一英・遠藤 貴広・新井肇・山口圭介・田原俊司・筒井茂喜 教職大学院の学びとその成果—この10年の課題と今後の展開可能性— 兵庫教育大学研究紀要, 58, 5-8.

## 付記

本研究は、JSPS 科研費 22K02713 の助成を受けた。