

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 －科目間連携と1年次後期の実践の検討－

A Proposal for Curriculum Management to Promote Double-Loop Learning for Adaptive Expertise in Professional Schools of Teacher Education: An Examination of Inter-Subject Collaboration and its Practices in the Second Semester

宮田 佳緒里* 伊藤 博之* 徳島 祐彌** 松田 充***
MIYATA Kaori ITO Hiroyuki TOKUSHIMA Yuya MATSUDA Mitsuru

溝邊 和成**** 山中 一英***** 別物 淳二***** 奥村 好美*****
MIZOBE Kazushige YAMANAKA Kazuhide BESSO Junji OKUMURA Yoshimi

本研究は、学生が将来的に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目指す教職大学院カリキュラムとそのマネジメントの在り方を検討するものである。本稿では宮田他(2023)で開発したカリキュラムの1年次後期の実践を報告するとともに、科目間連携全体の成果と課題を明らかにすることを目的とした。まず、カリキュラムを構成する科目のうち、後期に開講されたものの概要を述べた。続いて、当該科目を履修した教職大学院1年次生9名を対象にアンケート調査を行った。アンケートの結果及び対象者が各授業で記述した振り返りを分析した結果、科目間連携は、現職院生に対しては一定の効果を持ったことが確認された。一方で学卒院生に対する成果は限定的であり、学卒院生向けのカリキュラム・マネジメントが今後の課題とされた。また連携した授業科目と、教育実践研究に関わる科目との具体的な結び付け方も今後の検討課題とされた。

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ことの一つは、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、「観」の転換である(中央教育審議会, 2021)。これに対し、教職大学院では、学生が自らの実践を省察することで、その実践を支える「観」を自覚し、必要に応じてその「観」を変化させられるよう、支援することが重要となる。そのように従来の信念を手放し見方を再考する「革新性」の次元は、知識技能を早く正確に適用できる「効率性」の次元とバランスよく進展させることで、適応的熟達化へ向かえると考えられている(Bransford et al., 2005)。教職大学院においても、学生が

将来的に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見据えたうえで、革新性次元と効率性次元の両方を進展させられるようなアプローチが求められる。

革新性次元として、本研究では、ダブル・ループ学習という概念に着目し、Argyris (1999) や Senge et al. (2012) の説明を基に、次のように定義した。すなわち、「ある行為をして期待どおりの結果が得られなかったとき、対応的な言動の適用へ向かうのではなく、その行為の前提となる自らの認識枠組みや規範を検討し変化させることで、言動を変化させる学習」である(図1の①→②→③'-1→③'-2→④のプロセス)。

*兵庫教育大学大学院学校教育研究科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5年10月31日受理

**兵庫教育大学大学院学校教育研究科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

***兵庫教育大学教員養成・研修高度化センター 講師

****兵庫教育大学 名誉教授

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

*****京都大学

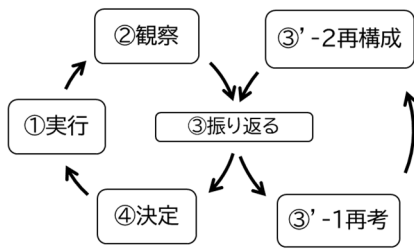


図1 本研究におけるダブル・ループ学習のプロセス
※著者作成

教職大学院の授業では、個々の科目において内容習得を目指す過程で、主として効率性次元の進展がなされると考えられる。しかし、自らの「観」の変化にまで迫るダブル・ループ学習の生起をねらうには、個々の授業科目レベルでの取り組みだけでは十分でなく、関連する科目間の連携が必要になると考えられる。

そこで、宮田他(2023)は、ダブル・ループ学習の起点となるリソース(A.自らの過去の実践事例, B.学術理論, C.他者の実践事例)を教職大学院の複数の授業科目に取り入れるコースカリキュラムを開発した。カリキュラムを構成する科目は、国立E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F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際」(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>)であった。

リソースAに当たる取り組みは、自らの実践の省察を行う機会を設けることである。これを<実践的指導><学習指導><授業研究>で実施した(図2)。リソースBに当たる取り組みは、授業実践や教師の省察に関する理論と自らの実践経験とを引き付けて考察させる

活動である。これを<教師発達><授業研究><学カリ>で実施した(図2)。リソースCに当たる取り組みは、院生同士で協働して解決を求める課題を設定することであり、5科目全てに取り入れた(図2)。ダブル・ループ学習の起点となる活動を各科目に取り入れておくことで、これらの科目を履修する過程で、ダブル・ループ学習が数多く行われることをねらった。

さらに、コースカリキュラムを構成する科目の担当で、各科目の目標や、扱う概念、進度、学習形態等を調整する科目間連携を運営方針とした。連携する科目のうち、授業研究を行う<学習指導>と<授業研究>をカリキュラムのメインストリームに位置づけ、それらを<教師発達>が理論的に下支えすると想定する(図2)。また、<教師発達>で学ぶ理論は、<実践的指導>で実践記録を書く際の下支えにもなる。<学習指導><教師発達><実践的指導>は1年次前期に開講され、そこでの学びの一つの到達点となるのが1年次後期開講の<授業研究>である。メインストリームでは主として1時間~1単元レベルの学習指導について検討するが、そこからさらに、カリキュラムレベルの視点やその歴史、諸外国の教育へと視野を広げるのが<学カリ>である。この一連のカリキュラムにより、授業実践や教師の省察に関する概念の意味理解とその活用を促した。

連携する5科目は、専門科目の「教育方法・生徒指導における実践研究Ⅰ」(以下、<実践研究Ⅰ>)及び、「教育方法・生徒指導における実践研究Ⅱ」(以下、<実践研究Ⅱ>)とも密接に関わっている。<実践研究Ⅰ・Ⅱ>は、各自の研究テーマに基づき教育実践研究を進めるための科目である。専門科目での学びが、教育実践研究を進める際の基礎となるとともに、各自の研究テーマに基づく問題意識が、専門科目での学習活動への取り組みに影響することが考えられる。また、<実践研究Ⅰ・

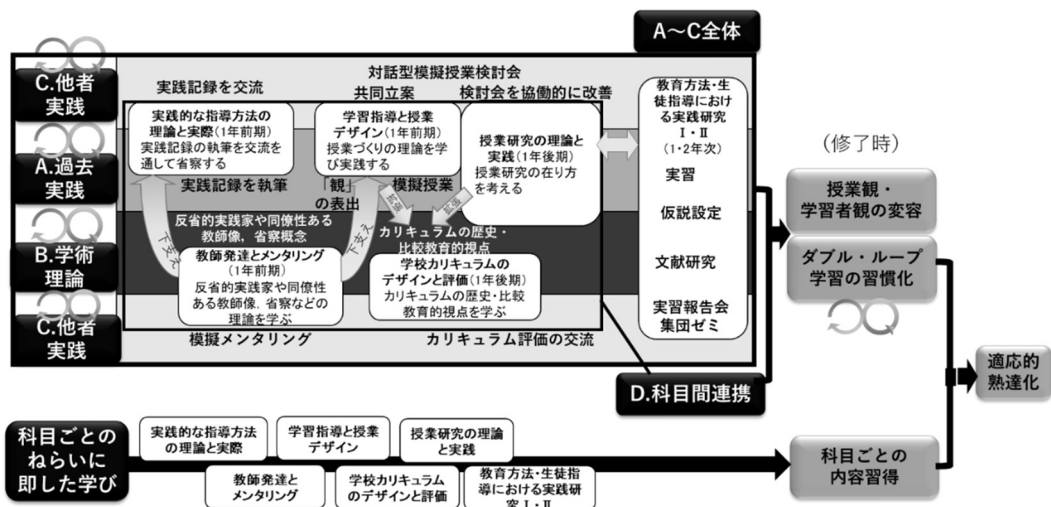


図2 適応的熟達化を見据えた教職大学院カリキュラムとそのマネジメントのモデル(2023年10月版)
※著者作成

Ⅱ》にも、ダブル・ループ学習の起点となるリソース A～C に該当する特徴がある。そこで、連携する 5 科目に加え《実践研究Ⅰ・Ⅱ》もダブル・ループ学習の習慣化の一要因として位置づける(図2)。

宮田他(2023)では、ダブル・ループ学習のリソースを取り入れたコースカリキュラムの開発を革新性次元へのアプローチとして位置づけ、科目間連携を効率性次元へのアプローチとして位置づけていた。しかし、科目間連携でねらう「省察」や「シングル/ダブル・ループ学習」等の概念の意味理解とその活用は、単に知識技能の早く正確な適用(効率性次元)に留まらず、ダブル・ループ学習(革新性次元)にも大いに寄与すると考えられる。つまり、科目間連携もまた、革新性次元へのアプローチと位置付けうるといえる。

したがって本研究では、革新性次元へのアプローチとして、ダブル・ループ学習の起点となるリソースを取り入れたコースカリキュラムとそのマネジメントとしての科目間連携を位置づける。これにより、大学院の在籍期間で学生にダブル・ループ学習を数多く経験させ、授業観・学習者観の変容およびダブル・ループ学習の習慣化をねらう(図2上段)。さらに、コースカリキュラムを構成する個々の科目での内容習得を効率性次元の進展と位置づけ(図2下段)、上述の革新性次元の進展と並行させることで、学生が将来的に適応的熟達化へと向かえんとするモデルを提案する。

宮田他(2023)では、コースカリキュラム1年次前期の実践の成果と課題まで報告した。本稿では、それに続き、コースカリキュラム1年次後期の実践を報告する。また、科目間連携の取り組みが一通り完成するため、科目間連携全体の成果と課題を明らかにする。

2. 2022 年度後期における取り組みの実践

2.1 《授業研究》における取り組み

本科目は、本コース1年次前期の《教師発達》と《学習指導》を受けて、設定されている。前者は、反省的実践家やメンター・メンティ等同僚性のある教師像等を学修内容として扱っている。後者は、授業づくりの理論と実践が主として行われ、本科目への基礎的学修となっている。それらをベースとして、本科目の目標は次のように設定されている。

児童・生徒の成長・発達をふまえ、創造的な学力を保障する高度な授業実践を省察的・協働的に実施するために、授業研究の理論等にもとづき、具体的に授業の創造(授業デザイン)、実施(授業実践)、検討(分析・評価)、改善を行うことができるような力を育成する。

第1回目の授業(オリエンテーション)では、上記目標を達成するために第2回目以降の内容を確認し、その見通しを持たせるとともに、それぞれの準備を行わせた。

授業の流れを簡潔に述べると、これまでの基礎理論(リフレクション、模擬授業検討会等)を振り返り、整理する(第2～4回)ことから、先行事例としての模擬授業検討会(学芸大型・E大2019年度版)を経験し(第6・7回)、検討会の検討(第8回)によって、試作版作成・指導案検討(第5・8・9回)が進み、4回の模擬授業検討会と1回の検討会の検討を経て(第10～14回)、E大型模擬授業検討会(2022年度版)の完成を迎える(第15回)。

模擬授業とその検討会に焦点付ければ、全6回の授業は、次のように計画・実施された。

- 1 小学校・道徳科(学卒院生)
- 2 小学校・総合的な学習の時間(現職院生)
- 3 中学校・数学科(現職院生)
- 4 中学校・英語科(学卒院生)
- 5 小学校・社会科(現職院生)
- 6 中学校・道徳科(学卒院生)

模擬授業検討会のスタイル(第6・7回)は、図3～5をもとに展開された。基本的な時間配分については、「本時の流れ(5分)」「授業者からの注意事項や検討点など(5分)」「模擬授業(20分)」「検討会(約60分)」となる。その後、第8回の検討会の検討では、「指導案」の扱い、「模擬授業」の時間、「学習者カード」の活用をはじめ、検討会におけるファシリテーターやグラフィッカーの役割等が話題となった。検討会後のことも確認された。その結果、「模擬授業検討会:E大型2022(暫定版)」が提出され、それに基づいて、模擬授業並びにその検討会が進められた(第10・11回)。2回目となる検討会の検討(第12回)では模擬授業後に授業者が授業を振り返る時間を設定するといったマイナーチェンジが

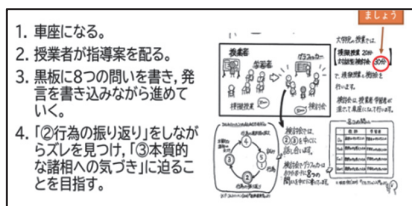


図3 模擬授業検討会：学芸大型

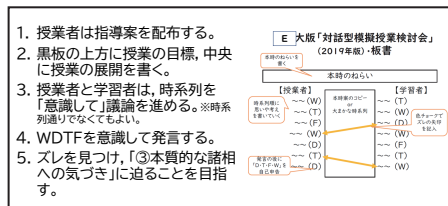


図4 模擬授業検討会：E大型2019

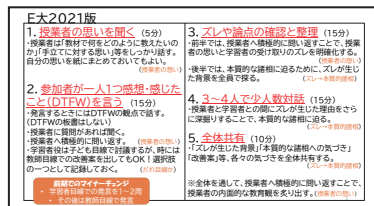


図5 模擬授業検討会：E大型2021

同意されたが、模擬授業検討会の進め方やファシリテーターの役割等は前回の内容が基本的に踏襲されることとなった。残り2回(第13・14回)の模擬授業とその検討会が実施され、最終的には、図6のような模擬授業検討会:E大型2022が出来上がって、本授業が閉じられた。なお、模擬授業検討会では、「コア・リフレクションの問い」「たまねぎモデル」(Korthagen,2014)が毎回示され、それまでに学んできた基礎理論が意識されていた。

《授業研究》では、A(自らの過去の実践事例)に該当するのは、模擬授業とコア・リフレクションであった。B(学術理論)は、文献講読により、ALACTモデル、省察的思考、たまねぎモデル、対話型模擬授業検討会について理論的観点から復習する点が該当している。C(他者の実践事例)に関連する取組みは、指導案検討、対話型模擬授業検討会、対話型模擬授業検討会の改善であった。

2.2 《学カリ》における取り組み

本科目は、各校の実態に即して作成される学校カリキュラムのデザインと評価およびマネジメントに関する理論及び方法・技術の習得を目標とするものである。

その目標を達成するために、以下のような授業構成としている。前半で学校カリキュラムのデザイン(構想・設計)とマネジメント(運用)に関する理論及び今日カリキュラム・マネジメントが注目されている歴史的背景並びに小学校・中学校各1校の実践事例、さらに、日本とは思想も制度も大きく異なる外国の事例としてオランダのカリキュラムやカリキュラム・マネジメントの学修を行う。後半はカリキュラムの評価を中心としたカリキュラム・マネジメントの具体例や理論の学修を行った上で、全体の学びの集約として、受講者各自が授業で学んだ3つのカリキュラム評価の手法の内1つ以上を

選んで現任校のカリキュラム評価を行い、それを交流する。最後に第1~14回までに各回で行った自らの振り返りを見直すことで本科目での自分の学びを振り返り、その結果を交流する。

《学カリ》では主にBとCに関連する取り組みを行った。Bに該当するものは、学術理論と自らの実践経験とを引き付けて考察することである。ここで扱った学術理論に当たるのは、具体的には、教育課程やカリキュラム、カリキュラム・マネジメント等の諸概念の歴史的変遷、PDCAサイクルに絡めたカリキュラム評価における目標準拠評価の理論とその系譜、さらにカリキュラム・マネジメントが近年特に強調されている政治・経済的背景、及びカリキュラム評価の具体的な手法である。《学習指導》と《授業研究》のメインストリームが現時点での日本のマイクロ設計に限定されているのに対して、本科目では歴史的視点や比較教育的視点、マクロ設計的視点へと院生の視座を拡張することが企図されている。

Cに該当するものは、自分とは異なる他者の実践を知り、協働的に自らの実践を問い直すことである。ここで扱った他者の実践に当たるのは、具体的には、近年実際に取り組まれたカリキュラム・マネジメント実践(小学校、中学校各1校)、オランダにおけるイエナプランの実践、及び他の受講者のカリキュラム評価の結果である。実践の当事者(小中学校の実践)や実践の観察者(イエナプラン教育)によって紹介されることでよりオーセンティックな学びになることが企図されている。

2.3 《実践研究I》における取り組み

本科目は、大学院生一人ひとりが追究したいテーマについて、研究の発表と振り返りを行うものである。本科目では、共通科目や専門科目など、他の科目の受講を通して得た知見と、自らの経験を統合して、教育実践研究を進めることがめざされる。また、各自の教育実践課題を追究するなかで、課題の発見、仮説の設定と検証といった研究方法に関する力量形成も図られている。

1年次の《実践研究I》は、2年次の《実践研究II》へと発展する。《実践研究II》では、《実践研究I》に引き続き、研究計画に従って調査や実習を行い、得られた記録やデータを分析する。最終的に大学院生は、最終発表会での発表と成果報告書の作成を行う。なお、《実践研究I・II》は、実習科目(教育方法・生徒指導に関する基盤実習/開発改善実習)と連動しており、理論と実践を往還しながら研究を進めるものとなっている。

《実践研究I》の特徴は、個別ゼミと集団ゼミの2つで構成されている点にある(IIも同様)。個別ゼミとは、それぞれの大学院生が、一人の指導教員のもとで研究指導を受けるものである。集団ゼミとは、個別ゼミ以外の教員や大学院生の前で研究内容を発表し、様々な視点から意見をもらうものである。大学院生は、個別ゼミでの

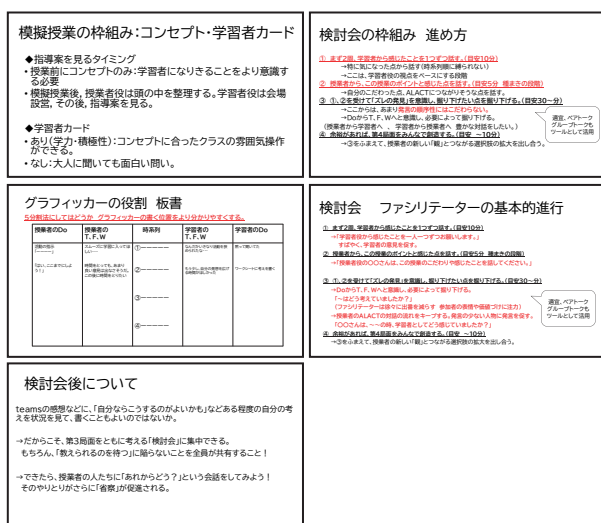


図6 模擬授業検討会:E大型2022

発表を基本としながら、年2回の集団ゼミでの議論を通して、各々の研究を深く／多面的に進めていく。

《実践研究Ⅰ》の個別ゼミに関しては、大学院生の進捗、ゼミ担当教員の指導スタイル、専門分野などの違いにより、その進め方は各々異なっている。しかしながら、ダブル・ループ学習の起点となるA～Cのリソースに触れる機会という観点で見れば、《実践研究Ⅰ》に共通する取り組みを見出すことは可能であろう。

まず、Aに該当するものとして、教育実践課題の追究の中で、自らの過去の実践事例と向き合うことが考えられる。特に現職院生の場合、各々の研究テーマは、現場経験に基づいて設定されることが多い。そのため、研究の随所で、自分の過去の実践を想起し、意味づけをし直す機会が訪れることが想定される。また、1年次に実習に行く場合は、その実習での学習指導や生徒指導の実践を事例とした振り返りが行われるだろう。

次に、Bに該当するものとして、各自の研究テーマに即して、学術理論と自らの実践を突き合わせていくプロセスが考えられる。例えば個別ゼミでは、学術理論と自らの実践（実習を含む）を往復し、それらの間にある齟齬を詳細に検討するような学びが行われるだろう。また集団ゼミでは、自分の研究が持つ暗黙の前提に対して、異なる専門分野の大学教員から意見をもらうことで、思考の枠組みを問い直す契機が生まれると想定される。

最後に、Cに該当するものとして、集団ゼミやその後の大学院生間のやり取りの中で、仲間の実践事例について議論する機会が考えられる。仲間の問題意識や研究内容とともに、過去の実践や実習での経験を聞くことで、自分の実践の意味を再構成したり、そこにある前提を再考したりする契機となることが想定される。

3. 調査

3.1 目的

科目間連携の成果と課題を明らかにするとともに、《実践研究Ⅰ》への展開可能性を検討する。

3.2 方法

対象者及び実施時期 Fコースに在籍する1年次生9名（現職院生6名、学卒院生3名）を対象とした。対象者は科目間連携のメインストリームである《学習指導》（1年次前期開講）を受講し、かつ後期に開講された2科目中1科目以上を受講した者であった。回答者8名の履修状況は表1のとおりである。調査時期は2023年4月上旬であった。

分析の材料と方法 《授業研究》では、模擬授業を行った回の振り返りとして、「授業づくり」と「検討会の在り方」の二つの視点からの記述を求めた。その他の回では、その回で学んだことや考えたことを記述させた。分析対象は、全回の振り返りである。情報量が膨

大になるため、対象者については、履修科目数と現職・学卒の違いを考慮し、後期開講科目2科目履修の現職院生S、1科目履修の現職院生Y、1科目履修の学卒院生Vとした。

《学カリ》では、授業内容に関連する課題に答えてもらうことを振り返りの主な課題としていたため、それらは検討から外し、第1回と第15回における学生のコメントを取り上げる。対象者全員（S、T、U、Z）のコメントを分析対象とした。

《実践研究Ⅰ》での認識変化については、Microsoft Formsを用いたweb調査により検討した。質問項目は表2のとおりである。《実践研究Ⅰ》の個別ゼミと集団ゼミにおいて、授業観や学習者観に関わる変化を経験したか、変化を経験したとすればその内容、またその結果としてどのような言動変化があったかを問うた。

分析方法は次のとおりである。まず、振り返りの記述または、web調査の自由記述の回答に、認識変化に関わる記述があるかを検討した。認識変化に関わる記述があれば、その内容を表3の基準に従い分類した。また、《授業研究》の振り返りについては、認識変化のきっかけと考えられる出来事を記述内容から推定した。

倫理的配慮 《授業研究》と《学カリ》においては、授業後の振り返りの記述を個人が特定されない形で論文として公開することについて、口頭または書面にて説明し、受講者から同意を得ている。《実践研究Ⅰ》のweb調査においては、回答を公表するにあたりプライバシー保護に努めること、調査の趣旨に同意した対象者の

表1 分析対象者の履修科目

対象者	授業研究	学カリ	対象者	授業研究	学カリ
S	○	○	W	○	-
T	○	○	X	○	-
U	○	○	Y	○	-
V	○	-	Z	-	○

表2 《実践研究Ⅰ》に関する質問項目

1. 現職かストレートかお答えください。 (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。 (学校カリキュラムのデザインと評価(月曜3限)・授業研究の理論と実践(木曜4限))
3. 個別ゼミで、あなたの研究テーマに関わる理論を学ぶことで、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。(あった・なかった)
4. 個別ゼミで、あなたの研究テーマに関わる理論を学ぶことで、a. 考え方のどういった点が変わりましたか。また、b. あなたの言動のどういった点が変わりましたか。(自由記述)
5. 集団ゼミやその後の院生間での議論で、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。(あった・なかった)
6. 集団ゼミやその後の院生間での議論で、a. 考え方のどういった点が変わりましたか。また、b. あなたの言動のどういった点が変わりましたか。(自由記述)

表3 認識変化の分類基準

シングル・ループ学習	すでに関連する知識または問題意識があり、授業等を経て、新たな知識を得たことを記述している。
ダブル・ループ学習	すでに関連する知識または問題意識があり、授業等を経て、異なる枠組み・観で考えようになった、考えが変わったなどの記述がある。
知識獲得のみ (上記の学習に該当しない)	前提となる知識がない、または記述されておらず、新しいことを知った、これこれが重要だと思ったとのみ記述している。

み回答することを冒頭で説明したうえで協力を求めた。

3.3 結果と考察

以下では、科目間連携の一つの到達点である《授業研究》の振り返りの分析により、科目間連携の成果と課題を明らかにする。続いて、《学カリ》で見られた認識変化の事例を検討することにより、科目間連携の波及効果について考察する。最後に、《実践研究Ⅰ》に関するアンケート結果の分析により、科目間連携から《実践研究Ⅰ》への展開可能性を考察する。

3.3.1 《授業研究》における認識変化

「授業づくり」と「検討会の在り方」の二側面における認識変化が以下のように見られた。

＜対象者S＞

① 授業づくり

対象者Sは、指導案検討の時間に、他の現職院生と、学卒院生の指導案をそれぞれ検討した。他の現職院生の指導案検討では、授業者役の授業準備や環境づくりの工夫を、自らの過去実践と対比させながら学んでいた(表4d)。学卒院生の指導案検討の際には、授業者役の意図を汲みつつ、授業内容について共に悩みながら授業づくりを行った(表4a)。その後の模擬授業では、対象者Sは学習者役を行い、模擬授業検討会での議論に参加した。それに基づき、授業のさらなる改善点を考案していた(表4e)。ここでの一連の学びは、いずれもシングル・ループ学習に該当すると考えられる。

ダブル・ループ学習が生じたと思われる記述は、指導案検討したグループとは別のグループの現職院生の模擬授業に、学習者役として参加した際に見られた。模擬授業検討会での議論を経て、これまで無意識に抱いていたグループ学習の進め方についての前提を問直したことが見て取れる(表4b)。そのうえで、グループ学習を常に「個人から」始める進め方にこだわらず、授業のねらいに応じてデザインを変えることを重視する方向へと考えを変化させていた(表4c)。

表4 対象者Sの「授業づくり」の視点の記述(抜粋)

【第6回 模擬授業1】
なぜ「はっ」としたのか、ふみおに断られた時の2人の気持ちなど、児童の考えを出すためにどう授業を展開していくのか、子どもたちにどのように考えさせていきたいのかを●●さんが実習での授業を振り返る

中で話が進んでいきました。(a) 道徳的価値について「公正」「公平」「社会正義」のどこにあたるのかなどについても院生室で確認し合いながら悩み、自分自身も深く考えさせられました。

【第10回 模擬授業3】

(b) グループ活動について、教科に限らず、「個人で」が最優先にあり、考えを共有したり、深めたり、新たな考えを知ったりするための「グループ活動」というフレームが自分の中に無意識にありました。そこには、子どもたちの認識の飛躍をという思いがあり、そのためにも個人の考えが大切だということがあったと思います。(c) もちろんその1時間のめあてによってどんな活動が適しているかを考える中で、「個人から」が適していることもあります。それが全てではなく、様々な子どもたちを想像したり、どんな力をつけさせていきたいのかを考えたことにより、その授業、その時でデザインは大きく変わっていくこと、変えていくことが大切だと考えさせられました。子どもたちがどう学ぶことが適しているのかについて常に授業のデザインを意識していくことが大切であり、そこには普段から子どもたちのことをどこまで見えているかも重要です。個を大切にできる授業が本当にできているのか問いながら今後とも考えていきたいと思っています。

【第13回 模擬授業5】

今まで社会の授業を見る機会をもてていなかったため、(d) 今回社会の授業づくりに関して一緒に話をさせていただく中で、自分の授業と対比しながら多くのことを学ばせていただきました。子どもたちが学びやすくなるように工夫された提示や授業準備、発言しやすくなるような雰囲気等の環境づくりについても勉強させていただきました。(中略)

今回は「食品ロス」について興味を惹く時間であり、様々なコンテンツを工夫して導入していた一方で、学習者にとっての「食品ロス」の定義の議論がまず印象に残っています。学習内容に関する定義を学習者と考えて押さえていく大切さについて考えさせられ、また、食品ロスの原因や解決策などの資料がある故に、解決策の内容に注目がいってしまう、「食品ロス」の原因からやや飛び越したところに注目が向いてしまう可能性があることについても考えさせられました。(e) 今回の20分の模擬授業の後に実際に個別学習に進んでいく思考モデルを提示するという流れの想定でしたが、この時間は「食品ロスの原因」に焦点化した学びも必要だったかもしれません。学習者目線での発言があったからこそ議論だったと思います。ただ、「食品ロス」のいろんな学びの場(資料)を提示することで、様々な点に注目できるようにというデザインも重要だと思うため、どうすればよいのかをもう少し考え、授業を終えた●●さんとまた話せたらと思っています。

下線および個人名の匿名化は筆者らによる。これ以降の表でも同様。

② 検討会の在り方

対象者Sは、文献講読や授業後の院生同士の議論を経て、前期の授業だけでは曖昧であった省察に関する理解がより明確化されていた(表5a)。これはシングル・ループ学習に相当すると考えられる。そうした理解を基礎として、検討会の検討会の時間、さらには授業外でも、院生同士で対話型模擬授業検討会の改善案を議論し、実際に実施してみる、という経験を繰り返した。その過程で、初めは模擬授業検討会でファシリテーターが話題を整理することを重視していたのが(表5b)、徐々に、参加者全員が話を繋げていく方に重点を置くよう変化し、長期的にダブル・ループ学習が生じていた。

とりわけ転換点となったのは、模擬授業検討会での会話が、授業者と学習者の一対一のやり取りに終始した回であった。この回の後、授業外での院生同士での議論を経て、対象者Sは、他の学習者も対話に参入する意識を持つべきとの認識を持つに至っている(表5)

c)。この問題意識を基に検討会の検討会が行われ、それに続く模擬授業の回では、自らが模擬授業検討会のファシリテーターを行った。その時は、授業者役も学習者役も自らの思いを言葉にしようと意識して発言した結果、参加者全員での対話が成立した。この経験から対象者 S は、参加者全員が「対話の中で疑問に思ったことはそのままにせずに、再度問うてみて整理するという意識」を持つことの重要性を確信した様子であった（表 5 d）。

ところが、次の回の模擬授業検討会では、再び授業者役と学習者役の一对一のやり取りになってしまった。ここで対象者 S は、「自分の発言後にもう少し繋げる意識をもった問いかけがあるべきだった（表 5 e）」と改善案を記述している。その一方で、検討会自体は成立していたとし、検討会を契機に参加者全員が自らの考えを問い直せることが重要と指摘した（表 5 f）。ここで対象者 S は、会話の繋がりと現象レベルの視点から、検討会が参加者の省察の契機となるという、より抽象的なレベルへと重点をシフトさせている。ここでも、ダブル・ループ学習が生じていると解釈できる。

表 5 対象者 S の「検討会」の視点の記述（抜粋）

<p>【第 3 回 文献講読 2】</p> <p>(a) 前期の授業では、気づきが大切だという部分は理解していたのですが、どのようにすればいいのか曖昧でした。授業での「自身の思いと学習者の思いとのズレ」「自身の考えと実際の行動とのズレ」など、様々な視点から整理することで、自分自身を映し出し、具体化し、前提を見つめ直すことが大切だと学んだ。単なる振り返りに留まらないように、「感情」「望み」に迫れるリフレクションが重要であり、また、リフレクションをする人の「主観」を大切にできるように、解釈の肩代わり、アドバイスではなく、事実を伝えること（ここにも伝える人の主観があるが）で、授業者の主観的な気づきができるようにすること（8つの問いを通して）が必要だと学んだ。グループで、また、院生室で●●さんと●●さんと話す中で整理することができ、自分一人の読みではできない学びが他者と交流することでより深まっていると感じた。</p>
<p>【第 6 回 模擬授業 1】</p> <p>学芸大（の検討会の動画）で視聴した様子をもとに、問いについてそれぞれの意見を出す、その意見に対して授業者の思いを聞くことを意識していましたが、それぞれの感じたことを出す意識だけではなく、話題を整理して掘っていくことが大切だと改めて思いました。(b) 話の流れの中で焦点化する、重要なズレが見えてきた時にそこについて掘るためのファシリテーターが大切であり、授業者の検討会後の思考にも左右するため、重要性を自覚しました。話し合う参加者全体がそこに気づけるためにも、授業者の思いや授業の重点部分を検討会前に整理することも必要だと感じました。</p>
<p>【第 11 回 模擬授業 4】</p> <p>今回、●●さんの感じている「楽しさ」やそこに繋がる上位概念となっている「受験英語」についてなど、授業者と学習者の一对一の対話で終わってしまうのはもったいない気もしました。(c) そこには他の学習者も入っていくことが必要だったと終わった後の話し合いで感じ、何かそのような学習者の中での引っかかっている（気になっている）部分を「聞く」で終わらせずに、対話に参入する意識が大切であると思いました。そのような意識が学習者同士や授業者との対話へと繋がり、新たな気づきへと向かっていく材料になるのではないかと考えます。そのような対話が生まれるようであれば、参加者の多くが共通して感じている議題があるため、より授業者に問うてみたり（ファシリテーターだけでなく）、他の方が考えていることを問うてみたりすることが必要ではないかと感じました。</p>
<p>【第 13 回 模擬授業 5】</p>

授業者が自分の思いや授業中・授業づくりの際に感じた（悩んだ）ことを言葉にしたり、学習者が授業を受けて、また授業者の思いに対して感じたこと等を学習者目線で言葉にしたりすることで、授業者と学習者目線での対話ができていたように感じました。前回の検討会の検討会を受けて全体で意識できていたからこそ、学習者が授業者に問う、学習者が全体に問う、授業者が全体に自身の疑問を投げかける等の場面が多くあったと思います。(d) 対話の中で疑問に思ったことはそのままにせずに、再度問うてみて整理するという意識も検討会の中にあっただけで、全体で話ができているように感じました。

【第 14 回 模擬授業 6】

検討会で自分自身発言をした際に、何か閉じたような発言（繋がらない）になってしまっていたようにふり返っています。他の方が言われたことに関しても「なるほどな」と思って思考モードに入って発言を繋げなかった場面や、自分は発言して終わってしまい、その後自分から授業者や他の学習者の方々に「どうですか」や「その辺りで考えておられたことはありますか」のように学習者として対話を繋げていなかったと思っています。検討会の話が繋がっている場面で、自分はまた別の視点での考えが頭にある際、今のこの議論とどのように繋がればよいのか、議論が途切れたらまずいな、この今の議論の件では自分はどう感じていただろう等と考えているうちに、違う話題に入ることもあったり、上手く整理できずに入らなかったりすることもありました。対話という意識はあったものの、(e) 自分の発言後にもう少し繋げる意識をもった問いかけがあるべきだったと思います。（中略）

ですが、検討会自体はしっかりと進んでいっていると思います。(f) 対話が繋がっていくことも大切ですが、そもそも、授業者や参加者が検討会を通して、その後に議論内容を再度整理して考えたり、自分と照らして考え直したりすることが重要だと考えています。

<対象者 Y >

① 授業づくり

対象者 Y の「授業づくり」においてシングル・ループ学習につながる記述として以下のものが挙げられる。第 6 回では、学卒院生の模擬授業から教材について考えを進めるとともに（表 6 a）、授業者と学習者のズレがあることを再認識していた（表 6 b）。第 7 回の子どもファーストの考え方にふれたり（表 6 c）、第 9、13 回では、今まで考えた事の無い視点や感覚と出合うことができたりしている（表 6 d・j・l）。

このような理解を進める一方で、自身の考えとの比較を常に行っている。例えば、毎回それぞれの授業に対する考え方（観）を意識的に感じていたり（表 6 e）、第 10 回以降の「これまでの自分の考え」の再確認する記述（表 6 f・g・h・i・k・m）に連続性が見られる。最終の第 14 回では、それまでのことも含め「教師の当たり前」を問い直すことができたとしつつ（表 6 n）、自分の立ち位置を語りながら、これからの自分について述べていた（表 6 o）。こうした一連の記述から、対象者 Y の中で、「授業づくり」におけるダブル・ループ学習が成立・進展していたと捉えることができる。

表 6 対象者 Y の「授業づくり」の視点の記述（抜粋）

<p>【第 6 回 模擬授業 1】</p> <p>授業者の●●さんも言っていますが、(a) 国語的な道徳にならないためにはどうしたらいいのか、狙った価値（思いやりではなく、公正・公平）にはどう教材を料理したらいいのか、児童の視点（今回の経験）と教師の視点（これまでの経験）を組み合わせながら自分なりの考えを作ることができました。（●●さんの ALACT が回ったタイミングでま</p>
--

た話し合いました。) また、(b) 板書や机間指導、問い直しなど教師行動の裏には、授業者の考えや思いが隠れていることを再確認すると同時に、児童からは違った視点で受け取られていることも再認識できました。(略)

【第7回 模擬授業5】

(略) ●●さんは常に子どもファーストの考え方をされていました。そして、それをサポートする立場や加速する関わりは何かを考え続けていました。(c) この考えは、たとえ到達目標が設定されている教科でも、とても大切な考え方、感覚だと改めて感じました。あと、どの教科も同じだと思いますが、特に総合は活動主義にならぬよう、教師側も、児童側も、何を学ぶ時間なのか、何を学んだのか、質の高い学びの意識(目標、評価)を持つことも大切だと感じました。

【第9回 指導案検討会2】

●●さんの中学校英語の指導案検討を通して、(d) 今まで考えた事の無い視点や感覚と出会うことができました。特に印象に残っているのが、●●さんのこれまでの暗記型の受験英語から脱却をはかり、英語を楽しむものだと感じてもらいたいという思いや英語の学習を通して外国のことを知るなど生徒の世界観を広げたいというねがいである。(略) 話は少し変わるが、(e) この模擬授業に向けた準備の中(本日12日の時間外活動も含め)で、それぞれの観の交流は毎回本当に有意義な時間だと感じる。また、こういった話し合いの中に垣間見える観を意識的に感じることができるようになってきている気もする。このような時間をさらに良いものにするためにもALACTを意識した活動を今後も続けていきたい。

【第10回 模擬授業3】

今回は、誰1人取り残さない(特に低学力の生徒)をテーマに、個人思考から話し合える、何かしら活動ができる環境を整えていました。

(f) これまでの私の実践では、個人思考は出来ても、出来なくても1人で「自分と向き合う時間」という認識がありました。この時間と環境を通して、課題に対する粘り強さ(あきらめない力)、知っていることを引っ張り出し、繋げる力(ひらめき力)を育てていると私は思っていました。しかし、今思えば、この時間が不必要な時間で、苦だった児童もいたのではないかと改めて考えさせられました。

(g) 我々教員には、この授業では何を優先し、どんな力を育みたいのかをしっかりと考え、取捨選択し、削ぎ落とす勇気を持ち、時間と環境をデザインする役割が求められていると改めて考える事ができました。

(h) 他にも、①目標(めあて)と活動の整合性の大切さ②受験のある中学校に比べると小学校では知識・技能の習得面(できる)よりも意欲面(したい)に重きを置き、全員が必ずできるところまで指導しきれていなかったのではないかとという反省③解きたい、できそう、えっ何で!?などの感情をうむ導入の大切さ(特に小学校では)など中学校の数学と小学校の算数を比べると様々な視点を再確認する事ができました。

【第12回 検討会の検討会4】

今回は3人で事前に話し合いを重ね、●●さんの思い描くゴールにどうしたら迫れるのか考えてきました。(略) 今回の授業を通して、(i) 教えたい事、教えないといけない内容を大切にしつつ、「子ども目線」で料理(授業作り)をしていくことの大切さを改めて感じました。

【第13回 模擬授業5】

小学校社会科の発展的な授業作り、とても参考になりました。特に導入では、小学校の授業らしいクイズから始まり、子どもたちの興味関心を引き出す方略を取られていました。(j) 今回の授業では、この導入クイズの役割の大きさを感じることができました。導入クイズのポイントは、どれだけ子どもたちが「えっ!」「ほんまに!」「勉強してみたい。調べてみたい。」という気持ち(意欲)を持てるかです。さらに、どれだけ自分事として問題と向き合えるかです。(k) 教師に求められる力は、目の前の子どもたちの気持ちとどれだけ正確に、適切に想像し、授業を構成できるかだと考えます。子どもたちの思考の流れを、流れのままに流すことの難しさを最近本当によく感じます。(略) あと、たくさんの情報量が「与えられたものなのか」それとも「自分が欲して得たものなのか」教師側のほんの僅かな教師行動の差で児童側の受け取り方が変わるとも感じました。(l) 個人的にはこの同じ情報でも教師側の関りや行動によって、学びの質を上げたり、下げたりすることに面白さを感じました。今回の授業を通して、(m) 教師という役割や適切な立ち位置を再認識したとともに、今後も、一言一仕草まで適切な教師行動の在り方を考えていきたいと思いました。

【第14回 模擬授業6】

本日の授業では、(n) 「教師の当たり前」を問い直すことができた気

がしています。教師の当たり前とは、子どもより多くのことを知っている、授業の着地点(ゴールや答え)を持っておくことが必要という考え方、感覚です。実際の授業では、この感覚を子どもたちにはばれないように授業を作り、進めていきます。しかし、多くの場合、「授業を上手く進めたい」「ゴールまで導きたい」「ゴールまで導かないといけない」という考えが無意識のうちに教師行動に表れ、最終的に子どもたちは「先生が言わせたい事ってなんだろう。これか!ちがうなあ。こっちか!こっちやったか。」といった「先生の心理クイズ思考」を導くことに繋がっている気がします。(o) ある程度答えを持っている方がいいのか(現在の私はこちら派に近いです)、答えを持っていない方がいいのか、この塩梅&勇気、悟られない&児童の思考を妨げない教師の立ち位置と演技力は今後も考えていかなければならないと感じました。この技を身に付けたとき、本当の良い授業ができる気がしています。

② 検討会の在り方

対象者Yは、前期にはじめてALACTモデル等と出会っていたものの、理解がなされないままとなっていた。「検討会の在り方」では、シングル・ループ学習とダブル・ループ学習が、次のように展開されたと思えられる。

まず、前期の既習内容を踏まえた前半3回の文献購読によって、これまでの自分自身の実践経験等を理論と付き合わせるような振り返りが見られる(表7a・b・c・d)。その上に立って、第4回では動画(検討会)に対する改善点を提起している(表7e)。また、第5回での「対話型模擬授業検討会の目的を確認」(表7h)を踏まえて、第6・7回によって改善のアイデアを創出している(表7i・j)。検討会の検討会(第8回)で、これまでの整理を行い、「自分はなぜこの考えなんだろう」という参加ができたことを確認するとともに(表7k)、その後、検討会のアイデアを示している(表7l・m)。第12回では、参加者の「観」に関心を寄せ(表7n)、参加者の質の向上にも言及してきた(表7o)。最終の模擬授業検討会(第14回)では、参加者同士の「観」の交流が図れるようになったことを報告している(表7p)。このように、対象者Yは、検討会の運営に関わるスキルを毎回アップデートしながら、自らの「観」への問い直しを起点とするダブル・ループ学習がなされていたと考えられる。

表7 対象者Yの「検討会」の視点の記述(抜粋)

【第2回 文献講読1】
(略) 具体的に納得した点をあげる。まずは、慣らしの方略の中で出てきた「受け身な姿勢」である。(a) コームズの「過去の経験を通して、新しい事実を与えられないと何かを学んだと実感できないように徹底的に洗脳されてしまっている。」という言葉には、私自身も痛いほど思い当たる節がある。また、教員の中にも、「教える→成長=教える」の教える絶対説がはびこっている気がする。(b) 教える(与える)ことが、成長を妨げることに繋がる可能性があるとは、多くの教師は気付いていないだろう。指導者側もまずはそこに気付く必要性を強く感じた。
他にも、実習生のレベルにあった支援を考える事、場合によっては本質に迫る「問い(質問)」を投げかけること、共感すること、誠実に向き合うこと等々、当たり前のように出ていないことがたくさんある事に気がついた。
今回は実習生と指導教官に対する内容だったが、この話は、我々小学校教員のメイン職務である担任業においても同じ事が言える。私の研究テーマでもあるが、(c) 一人でも多くの教員(担任)が、当たり前よ

うで出ていない事に気づき、教師にとってではなく、子どもたちにとってよい学びを実現していくキッカケ作りをしていきたいとより思うようになった。少し時間はかかってしまったが、その一役をALACTモデルが担えることが今回よく分かった。(先日現任校に行く機会があり、実習生を受け持っている同僚に自然とALACTモデルの話をしている自分がありました。)

【第3回 文献講読2】
(略)しかし一方で、先輩のアドバイスの中から自分が選んできたものを思いだしてみると、考えを無理矢理押しつけられたわけでもなく、「おっ、それ！それや！」と当時の自分なり発見とひらめき(納得)で選択をしていたようにも思う。ひょっとすると、無意識的に自分の行動を突き動かす「感情」や「望み」、コアに合うものを選んでいたのであるかもしれない。もしくは、先輩教員が有能で、8つの問いに限りなく近い活動を通して、私の無意識的で非言語的な思考部分をくみ取ってくれていたのかもしれない。

今後は、(d)無意識的だったものを意識化し、非言語的だったものを言語化することを目標に、日頃から自他の第3局面を意識したりフレキシブルトレーニングに励んでいきたい。そして、意図的リフレクション(ALACT)力を身に付けていきたい。そのためにも、「主観」としっかりと向き合っていこうと思う。

【第4回 文献講読3】
まず、動画を見た感想は、改めて授業者が第3局面に至る難しさを感じた。授業者が直接インタビューしていないのでハッキリは分からないが、検討会の中では学習者役の感じた事や感想の発言が多く、本当に授業者のためになったのかは疑問が残る。(e)検討会の第1目的が「授業者の」深い省察なのであれば、例えばもっと授業者に質問する形(ここで〇〇を感じただけで、何をねらっていたの?)で検討会を進めるのもありなのかもしれない。(授業者を攻める話し合いにならないよう注意が必要とも思う…)

次に、学芸版をうけて改善された兵教版の良さも改めて感じた。特に、「②授業の目標を意識した話し合い」は良いと感じた。論文のまとめにも書いてあったが(f)「授業者と学習者の間での想いや願い等のズレだけでなく、授業の展開や目標の実現に関わる気づきに繋がりうるズレを見出しやすいこと」は大きなポイントのように感じる。ズレの質が上がることに、話し合いの質も上がり、第3局面に至る可能性(あくまで可能性)も上がるのではないかと感じた。また、第3局面に至らなくても最低限の第4局面に至る可能性は上げられると感じた。

(g)対話型模擬授業検討会は、時間のない現場での実用化は少し難しいかもしれないが、対象としている教員養成段階もしくは初任者段階には、とても有益な活動だと考えるようになった。今後は、兵教版の課題も意識しながら、より第3局面を自覚できる取り組みを模索していきたい。

【第5回 指導案検討1】
対話型模擬授業検討会の目的を確認することができたのは良かったと感じている。(略)今回の確認をもとに次回の検討会では、初代である学芸大版が目指した教員養成段階における省察力の向上(ストレート院生の①)を目的に活動に取り組んでみたい。(h)現段階では、この意識がある事で、不必要な援助を減らし、コルトハーヘンの目指す教育者の姿(実習生)により近づける気がしている。

【第6回 模擬授業1】
学芸大版では、8つの問いに対して学習者がいるんな視点からそれぞれの感じたことを述べていくものであり、話のまとまりがなく(略)、話題を整理して掘っていくことが大切だと改めて思いました。(i)話の流れの中で焦点化する、重要なズレが見えてきた時にそこについて掘れるファシリテーターが大切であり、授業者の検討会後の思考にも左右するため、重要性を自覚しました。話し合う参加者全体がそこに気づけるためにも、授業者の思いや授業の重点部分を検討会前に整理することも必要だと感じました。

【第7回 模擬授業2】
(略)さらに今回は、司会者の1人として意識的に行ってみたことが、①話し合いが複雑になる前に授業者に発言の機会を設けること、②事前の話し合いも含めて授業者の考えが深まったり、広がったりしそうなタイミングでゆさぶってみたりすることでした。(略)ただし、(j)これには司会者の主観が入りすぎてしまう可能性があるのでもりながら塩梅の難しさを意識しました。あと、今回は授業者の●●さんが質問を受けるだけでなく、意図的に学習者に質問するという場面も見られました。これはとても大事な視点だと感じました。今後は授業者のALACTを回す

ことを第一目標にしながら、授業者役と学習者役が「共に作る」検討会の在り方を考えていきたいと思えます。

【第8回 検討会の検討会1】
検討会の検討会を通して、様々な意見や考えと出合い、有意義な時間を過ごすことができました。また、(k)人と意見が違った時には、「自分はなぜこの考えなんだろう」というコアを自然に考える瞬間もあり、これまでの「ただ意見が違う」「なぜこの人はこの考えなんだろう」という他人レベルでの話し合いから自分レベルの話し合い参加が出来たように感じています。今後もこの感覚を大切に、さらに省察のレベルをアップできるよう研鑽を積みたと思います。

(l)検討会の中で、「授業者のALACTを回す」という目標をクリアするためにポイントになると感じたことを2点挙げます。1点目が、検討会の「進め方」です。まずは、この検討会のよさである学習者の感じた事(深い浅いは置いておいて、素直な感想)から始めることはポイントになると感じました。(略)次に授業者が感じた「あれっ(ズレ)」を聞き、みんなで話を広げる。現時点はこの流れがいいと考えるようになりました。2つ目は、授業者への「声かけ(関わり)」です。特に、事前に授業者を共にやっているグループのメンバーによる声かけは重要だと考えています。(略)

【第10回 模擬授業検討会3】
検討会では、ファシリテーターの上手さや2022版の流れということもあり、これまでのスタイルよりスムーズに進んだ感覚があります。(m)今回のチャレンジ項目(2022版)で感じた事を振り返ります。(略)先入観無く思ったことを言う、それを授業者が開ける流れがこの検討会の良いところ(売り)だと改めて感じました。(略)最後に、ファシリテーターの「この授業で一番伝えなかったことはなに？」の問い返しはいいと思いました。この問い返しにより、授業者の隠れた思いが表面化し、深い自己省察につながるのではないかと感じました。学習者役として感じた点は以上です。(略)

【第12回 検討会の検討会2】
今回の検討会では、前半は模擬授業に関しての時間、後半は授業者と参加者の観に関する時間となっていたように思います。(略)しかし、それが授業者にとっては有意義な時間だったのではないかと感じています。(n)個人的にも後半が面白く、「受験英語」に関する内容や「単元設定」に関する内容など、それぞれの考える第4局面も交えた本音に近い話し合いが開けたことはとても勉強になりました。人は比較するものができて初めて自分を認識する一面を持っていると改めて感じました。この時にALACTフィルターを持っている者同士であれば、第4局面から第3局面に自分で戻ることも可能だし、グループのメンバー(今回であれば3人)が後で問い直すことでより深い第3局面に気づくことも可能だと考えます。これまでの検討会では「我慢」が暗黙のルールだったので、これはこれで新しい検討会の在り方ではないかと考えています。

【第13回 模擬授業5】
今回の検討会では、一問一答ではない話し合いなど2022版検討会の完成(完成への近づく)を感じる事ができました。(略)(o)「参加者の質」を上げる活動として、授業者のALACTがより回る講義の流れや内容を検討することもいいのではないかと考えます。例えば、講義内容であれば、私たちが疑問に思っている「本質的な諸相への気づき」とはいったいどういうことなのか、個レベル(授業者)の感覚を対話することを通して、「そういうことか」「それもオッケーなのか」という気付きを得られれば、さらに何(どの発言や行動、話し合い)をきっかけにその境が開けたのかまで対話できれば、よりALACTが回る感覚(技術)を得られ、省察が身近な使える力になるのではないかと考えます。(略)参加者の質を上げる一つの案として私が感じ、考えたことです。

【第14回 模擬授業6】
本日の検討会では、それぞれの教育観&先生観が強く表れていたように感じています。このどちらかが正解でもない教育観の交流は、多くの先生方の考えの幅を広げ、自分を見つめなおす機会になったのではないのでしょうか。よって、在り方という点では、現在の型(流れと意識)で十分だと思っています。(p)1年という時間をかけ、今回のような観の交流ができる集団になったことがこの検討会の大きな成果だと私は思います。やはり、検討会の型よりも(型の質の高まりも強く感じていますよ)、「参加者の質(個の力と集団の力)」の高まりや強まりが会の質を大きく左右すると感じています。検討会という場(トレーニング)を通して、我々も少しずつではありますが省察の実践家に近づけているのかもしれない。この「かも」を最後に皆さんと交流して、より確かなものに変えられれば個人的には嬉しく思います。

＜対象者 V＞

① 授業づくり

実践経験の少ない学卒院生である対象者 V は、現職院生を含む他者の模擬授業において、様々な理解を取り付けていたことがわかる (表 8 a・b・c・e・f・h・i)。特に第 11 回の模擬授業では、自身の「英語」授業の考え方との比較において、検討することができていた (表 8 g)。

ダブル・ループ学習の芽生えとして捉えられる箇所は、第 9 回 (表 8 d) に見られる。指導案の検討をする中で、「自分の枠組みの中で納まって授業をしている」という意識が生じていた。しかしながら、第 14 回の自身が行った模擬授業では、授業外でも話題になるような点が理想としつつ (表 8 j)、学習者役の設定に甘さが生じたことを反省するに留まっており、ダブル・ループ学習の成立を見届けるに至っていない。

表 8 対象者 V の「授業づくり」の視点の記述 (抜粋)

<p>【第 6 回 模擬授業 1】</p> <p>(略) 道徳の授業は、答えがなく自由度が増してしまうので●●さんのように思いをしっかり持って授業構成、展開をしなければ生徒も困惑してしまいます。(a) 一コマ中ぶれずに持ち続ける大切さを感じました。(略) (b) 巡視や反応は、教員側と生徒側では効果が異なるということをも身をもって体験できたのが良かったです。巡視すれば生徒の進捗度や生徒の意見を聞きやすいと習いやっていましたが、確かに隠す生徒や話しかけると明らかに嫌がる生徒もいました。(略)</p>
<p>【第 7 回 模擬授業 2】</p> <p>(略) 検討会でも話がありがりましたが、(c) 一定の縛りは必要になってくるのかなと思います。もちろん児童たちが考えて活動することはとても価値のあるものですが、物を作るとなると、子どもたちの力ではどうにもならないことがたくさん出てきます。(略) 縛りがあることで学ぶこともあるのではと思いました。</p>
<p>【第 9 回 指導案検討会 2】</p> <p>●●さんの授業検討をする中で、自分にとって学ぶことが多々ありました。(d) そもそも他の人がされる社会の授業を拝見したこと、思いを聞くことが今までほとんどなく、写真やデータをどこまで活用するのか、単元全体でのそれぞれの授業の組み方など、自分の枠組みの中で納まって授業をしている部分があったと感じました。(略) (e) 検討の中で●●さんが提案されたことも自分が持っていた考え方を広げてくれるもので、子どもたちの考えを自然と引き出すための術の引き出しが増えたと思います。短い時間でしたが、濃い学びとなった時間でした。</p>
<p>【第 10 回 模擬授業 3】</p> <p>●●さんと指導案検討や話をする中でとても悩みながら授業を考えていらして、授業をする思いや生徒たちに対する思いを感じることができました。グループ活動のタイミングはとても難しいことなんだと改めて感じました。(略) (f) 個人ではできない、つまりくということが見えていたとしても一人で考える時間を大切にしなければならぬと思いました。どのタイミングで、活動にどのような成果を求めるか見極めることが重要だと思いました。</p>
<p>【第 11 回 模擬授業検討会 3】</p> <p>受験英語の定義は人それぞれあると思いますが、自分の定義と●●さんの定義が似ていたのかとても面白い授業でした。(略) そこで、英語って面白いなど気持ちに変化が起きれば十分なのではないでしょうか。(略) (g) 一コマの中で 1 つや 2 つ新しいことを覚えたり考えたりするきっかけになればいいのでは、少なくとも自分はこの授業で中学英語案外できるかもと謎の自信がわいてきました!! (略)</p>
<p>【第 13 回 模擬授業 5】</p> <p>(略) 生徒だけでなく教員も授業を楽しむという重要性を学びました。</p>

ありがとうございました。(h) テーマ的にも学習者として、自分ごとにしやすく主体的に授業をうけることができたと思います。それは、資料の提示の仕方や、発問のタイミングなどが放れるスキを与えなかったのではないかと思います。調べ学習や交流などの活動は、生徒たちの学びを深める機会でもあり、気が抜ける機会でもあると思います。(i) どんな活動をどのようにやるかを明確にすることで効果的な活動ができるということ学びました。

【第 14 回 模擬授業 6】

(略) 正直内容は難しいと思いましたが、難しいはこちらの視点にすぎず、子どもたちは想像以上に考えたり、考えなかつたりすると思います。普段考えないことを考える機会を作るだけでも道徳をやる価値になるのではないかなと思います。学習者ははっきりと設定しておけばよかったなと思いました。(略) (j) 自分は授業外で授業の話 (予・復習、宿題などではなく) をすることにとっても価値があると思っており、保健の授業も実習中そうしなければいいなと思って作っていました。休み時間で話に上がるということは、子どもの中に、知識とは別に何かしら残っているからだだと思います。そういうものは、ずっと残り続けるものだと思うので、子どもの中に残り続けるものを伝えたい、子どもたちと一緒に考えたいと思っています。(略)

② 検討会の在り方

学卒院生 V が検討会の在り方について述べた中で、シングル・ループ学習及びダブル・ループ学習につながる記述が見られた。授業の前半では、第 2 回の「コルトハーヘンが何を言いたいのか意味がわからない」(表 9 a) や「結局検討会をして何になるの?」で始まる第 4 回での感想 (表 9 d・e)、第 6 回の記述 (表 9 g) が象徴するように、現場経験のない者にとってニーズが異なっていると、基礎的なスキルアップの主張が続きシングル・ループ学習へのこだわりが表れていた。そうした中で、前半の文献による理解から検討会の体験を通して、次のような変化が起こっている。第 3 回 (文献購読 2) では、リフレクションについて、なぜこのような言動に至ったのか、自分を中心に考えることで自分のコアや使命までたどりつきやすい点に気付きが見られた (表 9 b・c)。その後において、学習者カードの必要性 (表 9 f・h) や授業者に寄り添う提案 (表 9 i) が生まれている。さらに、授業者がファシリテーター役をすることを思い付き (表 9 j)、また、参加者の意見表明の重要性 (表 9 k) の理解を踏まえ、「なぜ～なのか」(表 9 l・m) といった問いの追究や「無意識」の行為に着目する変化 (表 9 n) が生じてきている。

このような一連の変化は、学卒院生 V にダブル・ループ学習の芽生えが生じ、展開されつつあったと解釈できる。

表 9 対象者 V の「検討会」の視点の記述 (抜粋)

<p>【第 2 回 文献購読 1】</p> <p>(a) 自分は理解力が劣っているので、一人で課題文を読んでもコルトハーヘンが結局何を言いたいのか意味が分かりませんでした。グループで話し合う中で少し理解することができました。ありがとうございました。(略)</p>
<p>【第 3 回 文献購読 2】</p> <p>(b) リフレクションは、客観的視点や他者からの評価、意見から成り立つものと考えていましたが、主観をもっと大切にしたいとありリフ</p>

<p>レクシオン仕方をやってみようと思いました。</p> <p>客観的意見からのリフレクションだと是非について考えることができますが、結果に対して自分がどうしたかったのかまでなかなかたどり着かないと思います。しかし、(c) 主観的に振り返ってみると自分はどうしたかったのか、なぜこのような言動に至ったのか自分を中心に考えることができるので自分のコアや使命までたどりつきやすいく感じました。その中で自分のあたりまえ(前提)を問いただすきっかけになったり、他者への助けを求めるきっかけにつながるのではないかと感じました。(略) 自分自身の振り返りをする事で自分を固めることができ、それを多くに反映させることができるかなと思いました。</p> <p>【第4回 文献講読3】</p> <p>(d) 授業をうけて結局検討会をして何になるの？が素直な感想でした。「教師としての自分」を見出すため？今後円滑に授業を進めていくため？児童生徒の学びの時間をよりよくするため？「第3局面に至る」からなに？これは現場にでてやるの？検討会をしたとして次の日の授業から、展開、構成改めて授業できるの？ズレが見つかったのなら改善すればいいのでは？なぜズレについて考えるの？常にPDCAしないとやっていけないに決まってるやん？謎は深まるばかりです。(e) 現場経験がないので薄っぺらい意見ですが、ここがダメだった、何で自分はこうした、自分はこうしたかったが、なぜできなかったを一つ一つ解決していくほうが自分の力になるのではと考えてしまいます。児童生徒たちの安全や学びを保証する、よりよい学びの場を提供するためにはどうすればいいのか考えたいです。</p> <p>【第5回 指導案検討1】</p> <p>ALACT モデルの意味やそれに沿った検討会をすることを少しだけ理解することができました。</p> <p>グループで話し合う中で範囲が広すぎるという話題が挙がりました。(f) 道徳などの層でも行う授業を基盤にして、自分の授業では発問を、自分の授業では学習体系を中心に検討会を行うという形をとれば議論が散ってしまうことが少なくなるのかなと思います。たった一回の20分の切り取り授業から検討するのは限界があると思うのでまず同じ土俵でというのはいい考えだなと思いました。</p> <p>【第6回 模擬授業1】</p> <p>(略) (g) ストレートとしては、せっかくたくさんの方々に授業を見ていただく機会でもあるのでどちらかといえば、アイデアや直したほうが良いところなどのほうが知りたいです。どうしても1回の20分授業をきっかけにALACTや省察につながるイメージが付きません。●●さんの省察が回ったか聞いてみたいです。授業の目的と、ずれているかもしてませんがニーズに合わせて論点や形式を変えるのもありなのではないかと思いました。</p> <p>【第7回 模擬授業2】</p> <p>流れがある授業をこういった検討会であつかうのは、難しいなと思いました。(略) 部分的に取り上げることで、その前後の活動に論点が行ってしまい、第3局面の話から遠ざかってしまうのではないかと感じました。検討会では、めあてが書いてある。時系列順に話を進めるということにあまりメリットを感じませんでした。(h) また学習者の役カードは必要だと思いました。特殊な意見を書いていったのはいいのですが実際やるべきかどうかまよってやりませんでした。生徒役カードがあればやっていました。学習者側が思い切っとなりきるためにも必要なのかなと思いました。</p> <p>【第8回 検討会の検討会1】</p> <p>(略) 当然一度の模擬授業や検討会でたくさん学ぶことができたいのですが、一つ一つが薄くなってしまったらもったいないと思います。(i) 型を作ることも大切ですが、授業者によってどのように見てほしいのか、多少選択できる形でも良いのではと思いました。</p> <p>【第10回 模擬授業検討会3】</p> <p>(j) 授業者がファシリテーターもすればいいのかなとふと思いました。授業者がやれば、参加者との対話という形になります。そうすれば指導案検討会の時のようなことが起こるのではないかと思います。</p> <p>自分は、指導案検討会の時間がとても有意義に感じました。これ省察起きているのではないかと感じていました。あの状況を作ればいいのかと考えています。(略)</p> <p>【第11回 模擬授業4】</p> <p>そもそもなぜ検討会という形で省察を回す必要があるのかに疑問を持ち、今までの人たちがどうなってきたのかさつて形成したのか気になりました。検討会中終わった時なにか起きるのかなと考えてしていました。(略) ●●さんと●●さんのバトルを見てすごい芯を持ったやりあ</p>
--

<p>いでもとても面白かったです。(略) ~ (TV番組名) ~みたいに (k) 自分はこの話したいというものを持ち込んで話すのもいいのではと思います。そうすれば学習者にも学びが起きるのではないかと思います。</p> <p>【第13回 模擬授業5】</p> <p>(l) 授業者はなぜこの活動をしたのか、この方法を選んだのかというところに焦点を当て考えることができたので良かったのではないかなと思います。(略) (m) なぜ自分はこの資料を選び、発問設定をして、活動をしたのか、結局何がしたかったのかを一緒に考えていただく機会になればいいなと思います。</p> <p>【第14回 模擬授業6】</p> <p>(n) 何も意識せずに発した、「面白い」に焦点が当たって驚きというか、そこか！となりました。ですがここで無意識に「面白い」と言った裏に何かがあるのかもしれませんが。今はこの程度しか意識がないので、いつかALACTが回ればいいなと思います。(略)</p>
--

以上の結果を、ダブル・ループ学習の契機となるリソースの点からまとめると次のようになる。現職院生S・Vに共通する点として、模擬授業(リソースA:自らの過去の実践事例)と模擬授業検討会(リソースC:他者の実践事例)で授業者の考えに触れ、自らの過去実践と引き付けて考察することが挙げられ、それが授業づくりに関するダブル・ループ学習につながったと考えられる。また検討会の在り方については、文献講読や検討会の動画視聴(リソースB:学術理論)によって、前期までの曖昧な理解を整理するシングル・ループ学習が生じていた。そして、その後の模擬授業検討会と検討会の検討会(いずれもリソースC)の繰り返しで、長期的なダブル・ループ学習を生じさせたと考えられる。

つまり、リソースAとリソースCの取り組みが、現職院生のダブル・ループ学習を惹き起させたといえる。リソースBはダブル・ループ学習の直接的なきっかけにはならず、むしろ省察概念の意味理解というシングル・ループ学習を惹き起させた。しかし、重要概念の意味理解がなされたからこそ、その後の活動で検討会の在り方についてのダブル・ループ学習につながったと考えられる。これは前期の科目から続く科目間連携の成果といえる。

学卒院生Vにおいては、ダブル・ループ学習の成立を確認することはできなかった。実践経験の少ない学卒院生にとっては、ダブル・ループ学習よりも、基礎的なスキルアップにつながるシングル・ループ学習の方がニーズに合っていたのではないかと考えられる。それでも、他者の指導案の検討(リソースC)により授業づくりに関するダブル・ループ学習の芽生えが確認された。また検討会の在り方についても、文献講読(リソースB)に始まり、自らも授業者として模擬授業をし(リソースA)、その検討会(リソースC)を繰り返す中で、ダブル・ループ学習の芽生えが生じ、展開されつつあった。これは、科目間連携の促進的な効果といえる。学習が完全に成立しなかったとしても、このようにダブル・ループ学習に触れておくことが、学卒院生にとっては、今後の成長にとって重要な意味を持つと考えられる。

3.3.2 科目間連携の波及効果

これまでダブル・ループ学習を惹起することを一つの目的としながら、科目間連携を実施してきている。そうするならば、《授業研究》以外の科目においても、ダブル・ループ学習が呼び込まれている必要がある。このことを、《授業研究》と同時期に実施されていた《学カリ》の授業コメントから、科目間連携の波及効果として事例的に検討する。

《学カリ》では教育課程やカリキュラムに関わる知識の獲得やそれによるカリキュラムの重要性の認識の深まりは重要である。典型的なコメントは、対象者Sのものである。対象者Sは、本授業で継続して取り扱ってきた教育課程やカリキュラムをめぐる歴史的状況に関わる学びが重要であったことを述べている(表10a)。しかし、明確に知識獲得に関わるコメントは、全体として、この対象者Sのコメント以外ほとんど見られなかった。知識や概念の獲得についての言及が少ない理由の一つに、常にダブル・ループ学習を求めてきた科目間連携の効果を認めることができるだろう。すなわち、自己の課題への言及や獲得した知識の意味までも含めて考えていくという省察の様式が、院生それぞれに身につけていると考えられる。

対象者Zは、既有的知識や問題意識との関連において、この授業での学びの意味について言及している。対象者Zは初回の授業後のコメントで、カリキュラムそれ自体を意識してこなかったことを語っており(表10b)、その課題に対して、最終回のコメントでは、「カリキュラムマネジメントをほとんど意識してこなかった私にとって大きな学びにつながる授業でした。」と述べている(表10c)。これは、問題状況に対する新たな知識の獲得としてのシングル・ループ学習と理解できる。

ダブル・ループ学習についてである。現職教員である彼らは、軽重はあるにしても、カリキュラムという用語についてすでに知っていたし、それぞれの個人的な知識も有していた。対象者Uは、そのようなカリキュラムに対する個人的な理解や考え方がこの授業を経て、更新されたことを述べている。対象者Uは、カリキュラムが計画・実施・評価を含みこむ概念であることを理解したと述べ(表10f)、カリキュラム・マネジメントの本質が、カリキュラムの持つ「多層的な状態」(表10d)や『「完成させきれないものを、完成させようとする』というプロセスの中に」(表10e)あると述べている。これは、カリキュラムの概念が更新されたことによって、カリキュラム・マネジメントそれ自体を捉える枠組みが変容したと見取ることができる。

対象者Tは、教育課程やカリキュラムに限定するのではなく、大きく大学院での学びに関わる認識の変容に言及している。対象者Tは、理論が現場から離れてい

るというイメージを大学院入学前、または入学後も持ち続けていたという課題意識について言及し、そのイメージを更新できたことが重要であったと述べている(表10g)。ただし、これだけでは、問題意識に応じた知識や概念の獲得という意味でシングル・ループ学習ともなるが、続けて、自身の読書の仕方が変化してきていると述べている(表10h)。この意味で対象者Tは行為の変容までを含むダブル・ループ学習の典型であると言える。

もちろん知識や概念、スキルの獲得は重要な学びである。シングル・ループ学習、ダブル・ループ学習では、その知識の獲得をどのように意味づけるのか、つまり省察の仕方が問題となる。以上のように《学カリ》のコメントからも、より深い省察の在り方を多く見取れることは、科目間連携を行うことによる効果である。

3.3.3 科目間連携の発展可能性

個別ゼミでの認識変化に関する項目(表2の3)では「あった」7名、「なかった」1名、集団ゼミの項目(表2の5)では「あった」8名、「なかった」0名であった。以下では、自由記述の回答から、ダブル・ループ学習に関して特徴的なものをいくつか事例的に報告し、今後の科目間連携の発展可能性について考察する。

まず、表11は、個別ゼミに関する自由記述(表2の4)から、一部の回答を抜粋したものである。

①の対象者は、自律性支援について学ぶことで、過去の自分の行動が理想と違っていたことに気が付いたという。そこから、学校をよりよい場所にかえるための思考を深め、子どもに優しく接したり、統制的でない言動を心掛けたりしている。この対象者の例は、自身の持つ教育実践の枠組みを再考・再構成するダブル・ループ学習を行うとともに、従来と異なる言動への変化をしている学習の例とみなすことができよう。

②の対象者は、これまで実証主義的に思考していたが、社会構成主義を学ぶことで、異なる解釈の仕方や、ものごとの見方が柔軟になったという。この対象者の例に対しては2つの見方ができる。一つは、たとえば教職員の対話を社会構成主義で捉えるなど、研究テーマや教育実践に関する認識の変化である。もう一つは、自身の実証主義的な思考プロセスの在り方についての認識変化である。この点は、研究活動において、教育実践に対する認識変化と、自身の思考プロセスの特徴に対する認識変化が同時に進んでいる可能性を考えることもできる。

③の対象者は、英語の授業が楽しくある必要はあるのかについて考えている。この対象者は、集団ゼミに関しても同様に授業の見方について回答しており、そちらでは「b 子供達に笑顔のある授業が、良い授業ということではない。」とも述べている。回答が短い背景を想

表 10 《学カリ》における振り返りコメントの記述 (抜粋)

対象者 S	第 15 回	(a)政治経済的な面や現在の教育に至る歴史的背景についての学びから、物事を学んでいく上で、今日に至るまでの経緯を理解することの大切さを感じています。
対象者 Z	第 1 回	(b)実は、あまりカリキュラムに興味を持っていない自分がいました。
	第 15 回	(c)カリキュラムマネジメントをほとんど意識してこなかった私にとって大きな学びにつながる授業でした。
対象者 U	第 15 回	我々一人一人が(d)『カリキュラムをマネジメントする』ことでマネジメントする」という多層的な状態を、いかに「さも難しくないようにやってのける」ようになれるかという大きな問いを投げかけていただいたように思います。(e)「完成させきれないものを、完成させようとする」というプロセスの中にカリキュラムマネジメントそのものに魂が宿る本質性があるということを感じました。(f)カリキュラムという概念が計画も実施も評価も含みこむ概念であることがこの度理解し、この難解な問いの世界に「一步、二歩と」一緒に仲間と歩んでいくものとして、現場に今回の学びを還元していきたいと思えます。
対象者 T	第 15 回	大文字の理論と小文字の理論、理論と実践の往還についてそれが具体的にイメージでき、その大切さを実感できたことが私にとって一番の収穫だったと思います。やはり、入学して授業を受けていても、(g)どうしても現場とかけ離れたもの、現場では使えないものとしての理論のイメージが離れず、学んでいてもどこか自分ごととできていない自分がいました。本授業で、カリキュラム理論とそれらを現場でいかす先生の実践を聞くことで、しっかりと土台の上で、実践を繰り返し、そこからまた理論を再構築していく、その素晴らしさを感じ私自身の理論に対する考えが大きく変わったと思っています。(中略)難しい言葉や理論などに抵抗がないと言ったらそれは嘘になりますが、(h)以前は本を読んでいても理論編はとばし、実践編ばかりを読んでいた私が、最近実践編を読んだ時に、理論が気になるようになってきました。

像で補う必要があるが、楽しく笑顔のある授業をよいものと考えてきた自分の認識に対して、その前提を問い直すようになったと読むことができるだろう。この対象者の回答には、ダブル・ループ学習へと入り、前提を再考するような思考が行われていることがうかがえる。

表 11 個別ゼミでの考え方 (a) と言動 (b) の変化の自由記述

① a. 自己決定理論の自律性支援という言葉と出会い、これまでの自分の教師行動が、自分の理想 (自律性支援的で子どもの意欲を上げる行動) とするものとは少しズレていたかもしれないことに気が付いた。また、無意識のうちに統制行動が増えてしまうのが学校や先生という立場だということにも気づかされた。そこから自分のこれまでの教師行動を振り返り、自律性支援的だった行動と統制的 (無意識統制も含む) だった行動を考えるようになった。そして、学校現場に「当たり前 (いいもの)」として存在する悪しき教師行動についても考えるようになった。さらに、どうしたら自律性支援的な行動を増やし、学校という場が子どもたちにとって本当に良い場所に変えていけるのかを考えるようになった。
--

b. 学校や社会に存在する子どもたちに対する大人の言動 (当たり前) を自律性支援的にみられるようになったことで、これまでよりも子ども目線で物事を考えられるようになり、子どもに優しく接することができたり、統制的でない言動を心掛けるようになったりした。人を大切にできるようにになった。
② 認識論が変化した。実証主義でしか考えられなかったものが社会構成主義の考え方を少し意識するようになってきた。まだまだ社会構成主義の認識が足りないことは自覚している。これにより、これまで当たり前と思っていたことを少し疑って、違う解釈の仕方もあるのではないかと考えるようになり、これまでは決めつけていたり規範論的に考えていたものを、もう少し柔軟に考えるように変化した。
③ a 英語の授業が楽しいとはどういうことか。楽しくある必要はあるのか? について考えるようになった。 b 授業において興味深い問いを置くようにした。

○囲みの番号は筆者らによる。

次に、表 12 は、集団ゼミの自由記述 (表 2 の 6) から 1 件の回答を抜粋したものである。

この対象者は、集団ゼミを通して、一つのことに集中すると周りが見えにくくなることを認識し、他の視点を得たり、他者に相談したりするように意識が変化したことを回答している。この回答からは、自身の思考の枠組みの特徴を省察 (再考・再構成) し、他者に相談するという言動変化へとつなげており、ダブル・ループ学習が成立している様子がうかがえる。

表 12 集団ゼミでの考え方 (a) と言動 (b) の変化の自由記述

a 自分が一つのことに集中すると周りが見えにくくなることを認識しました。 違う方の視点をもらえることの大切さに気づいた。(苦しさももちろん感じましたが…)
b 一つの物事に取り組む際にも、他の視点はないかや他の人に相談するようになったような気がしました。完璧を求めず、今の自分の考えを未熟でも伝えることができるようになった気がします。

以上、《実践研究 I》(個別ゼミ・集団ゼミ)での認識変化について、事例的に取り上げて確認した。これらの回答からは 3 つの特徴が見いだせる。

1 つ目は、個別ゼミにおけるダブル・ループ学習の成立可能性である。回答の解釈が難しいものもあるが、個別ゼミに関しては、ダブル・ループ学習が生起していると思われるものは 5 件 (以上) あった。2.3 で見たように、それぞれの過去の実践に基づいて研究テーマは設定される。その際、テーマがすんなり決まることは少なく、時間をかけて試行錯誤を積み重ねながら、次第に固めていくケースがほとんどであろう。その過程では、指導教員から過去の実践について繰り返し問われることや、実践と深く結びついた学術理論を学ぶよう指示されることが多い。こうした、それぞれに固有で個別の指導教員との継続的な相互作用が、ダブル・ループ学習を生起させる可能性を高めるのではないかと。

2 つ目は、教育実践および自身の思考プロセスの 2 つに関するダブル・ループ学習の成立可能性である。回答

の中には、自律性支援などの教育実践に関する認識変化と、他者の視点を取り入れるなどの自身の思考プロセスに関する認識変化の大きく2つのタイプが見られた。また、社会構成主義を学んだ対象者の回答からは、両方にかかわる認識変化の可能性を考えることができた。これらの変容には、個別ゼミ・集団ゼミにおいて、自分の研究を深く／多面的に進める活動が、研究内容と研究方法の両面の学習に機能していると考えられよう。

3つ目は集団ゼミにおけるダブル・ループ学習の特質である。集団ゼミに関わる自由記述において、ダブル・ループ学習とみなせる回答はおよそ2～3件であった。その他の回答は、中身の記述が十分に見られないか、シングル・ループ学習あるいは単純に知識が増えたような学習と判断された。この点は、1年次の大学院生が研究をした経験が少なく、研究に関するシングル・ループ学習が事前に成立していない可能性が考えられる。その状態で多様な大学教員・大学院生から意見をもらったとしても、研究の進め方の知識を得たと思うのが普通であろう。無論、このような学習は重要であり、ここではダブル・ループ学習とは異なると指摘しているに過ぎない。

以上、《実践研究Ⅰ》では、それぞれの研究テーマに即してダブル・ループ学習をしていく機会には十分にあるだろう。ただし、当然ながら、研究テーマは学習指導から生徒指導、教員組織まで幅広く、研究の進め方も大きく異なる。そのため、主に授業実践にかかわる科目間連携と、《実践研究Ⅰ》をどのように関連付けるかは今後の課題である。例えば、現在の科目間連携で実施している方法（共通の概念の提示など）が《実践研究Ⅰ》でも有効に機能するかを検討する必要があるだろう。

4. おわりに

本研究では、E大学教職大学院Fコースにおける、コースカリキュラム1年次後期の実践を報告するとともに科目間連携全体の成果と課題を検討した。

《授業研究》では、リソースA（自らの過去の実践事例）とC（他者の実践事例）の取り組みが、現職院生のダブル・ループ学習を惹起させうることが明らかになった。リソースB（学術理論）はダブル・ループ学習の直接的なきっかけとはならなかったものの、前期に学んだ諸概念の意味理解に促進的に作用しており、前期から続く科目間連携の成果を見て取れる。さらに科目間連携の効果は、《学カリ》にも波及していることが確認された。したがって、科目間連携は、現職院生に対しては一定の効果を持ったといえる。

一方で、学卒院生に対してはダブル・ループ学習を促す効果が限定的であった。学卒院生もダブル・ループ学習の芽生えと解釈しうる様々な問題意識を持つに至っていた。しかし、実践経験の少ない学卒院生が求めるも

のは、ダブル・ループ学習よりもシングル・ループ学習であり、本研究のカリキュラムはそれに対応する手立てが十分でなかったといえる。学卒院生向けのカリキュラム・マネジメントの在り方を検討することが課題となる。

また、連携する5科目での学びを、《実践研究Ⅰ》での教育実践研究へと展開させうる可能性があることも確認された。ただし、大学院生の研究テーマや研究方法の幅広さに比して、連携する5科目のテーマは主に授業実践に関するものに限られている。科目間連携と《実践研究Ⅰ・Ⅱ》とをどう結びつけるか、その具体的な方法については、今後、さらに検討を進めていきたい。

文献

- 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)
- 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.
- 宮田佳緒里・山中一英・伊藤博之・別惣淳二・松田充・溝邊和成・奥村好美 (2023). 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— 兵庫教育大学研究紀要, 62, 25-38.
- Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *School that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education.* NY: Crown Business. (センゲ, P.M., キャンブロン=マッケイブ, N., ルカス, T., スミス, B., ダットン, J., & クライナー, A. (リヒテルズ直子訳) (2014). 学習する学校—子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する 英治出版)

付記

本研究は、JSPS 科研費 22K02713 の助成を受けた。