

# 教育課程上における特別活動とアドベンチャー教育の 理論的関連付けに関する一考察

—学級活動とTAPの関連性を図るための概念的な整理を中心として—

A Study on the Extraclass activities and theoretical relevance of adventure education in the curriculum: Around the conceptual arrangements for achieving the related classroom activities and TAP

川本和孝

Kazutaka Kawamoto

キーワード：教育課程、学習指導要領、次期学習指導要領改訂、特別活動、学級活動、学習する組織

Keywords：Curriculum, curriculum guidelines, the new course of study, Extraclass activities, classroom activities, learning organization

## 1. はじめに

平成12年に玉川学園・玉川大学は、全人教育の理念の元に「児童・生徒に強い心と体を養う」ため、当時まだ日本ではあまり認知されていなかったアドベンチャー教育の手法（Adventure Based Learning）に着目し、玉川アドベンチャープログラム（以降TAP）をスタートさせた<sup>1)</sup>。TAPの理論と実践法は、1970年に米国で開発されたProject Adventure（以降PA）と呼ばれる体験教育の手法をモデルとしており、グループワークを基盤とした学習環境の中で、個人とグループの成長を促進すると共に、個人とグループの目標を達成する為の支援をしていくことである。TAPでは、そうしたアドベンチャー教育の価値に意義を見出し、玉川学園・玉川大学の教育理念である全人教育を追求していくための有効な教育手法となるとして、実践と研究を積み重ねてきている。

## 2. アドベンチャー教育に関する研究と課題

アドベンチャー教育はTAPのみならず、これまでも日本各地の様々な学校で取り組まれてきており、その教育的意義は様々な観点から認められてきている。しかし、実践・理論研究も様々な観点・年齢等で行われているにもかかわらず、その数は決して多いとは言えない。国立情報学研究所の学術情報ナビゲータCiNiiで検索すると、次のような結果となる。

「アドベンチャー教育」：6件

「アドベンチャー・プログラム」：29件

所属：玉川大学 TAP センター

受領日 2016年2月2日

「プロジェクト・アドベンチャー」：37件（2016年1月14日現在）

これらの研究対象は、小・中学校、高等学校、大学、教員研修、地域、企業研修、理論研究等様々であるが、工藤（2002、2005）<sup>1)2)3)</sup>、山田ら（2006）<sup>4)</sup>、川本（2004、2012）<sup>5)6)</sup>等の研究に見られるように、アドベンチャー教育が児童・生徒・学生に対して、肯定的な自己概念の変容、目標達成に向けての動機付け、自信と自己受容、といった点に大きな教育効果があることが分かっている。また、小林・丸山（2002）では、アドベンチャー・プログラムを実施した教師の実感として、「教育効果がある」、「人間関係の形成と改善に効果がある」<sup>7)</sup>という意識調査結果もある。さらに、川本（2012）は大学1年生785名を対象として、プログラム終了後に活動の感想（何を学んだのか）を自由に記述してもらい、そこからキーワードを抽出し、カテゴリー別にそれを分類した結果を、次のようにまとめている（この調査では「どの程度学べるか」という点には触れていない）<sup>6)</sup>。

#### ○Adventureに関すること

Adventure

Challenge／実行力

自主・自発性

自治観・自治力（自分たちで自分たちの生活・組織を作る）

#### ○Full Valueに関すること

相互尊重（自己肯定感・他者尊重・他者理解）

規範・規範意識・規範感覚・モラル・倫理観

規則・ルールを守る

多様性を受け入れる（それぞれの考えの違いを認め合う）

#### ○コミュニケーションに関すること

バーバルコミュニケーションとノンバーバルコミュニケーション

話合う力・他者を知ろうとする力

合意形成力

発信力／傾聴力

#### ○チームワーク群

リーダーシップ・フォロワーシップ・チームワーク・組織マネジメント

集団目標設定・集団評価

役割分担

自己責任・協力

#### ○自己理解

自己理解・自己分析

自己管理力／自律性

自己啓発・パラダイムシフト

## 自己有用感・自己肯定感

## ○キャリア・プランニング

人生の開拓者（チャレンジバイチョイス）

生涯学習力（将来設計・個人目標設定・個人評価）

社会的責任

問題解決能力／体験学習サイクル

このように、これまでの先行研究によって、アドベンチャー教育の教育的効果は様々な観点から認められてきているが、その一方でそこに挙げられてきた課題も数多くある<sup>1)-7)</sup>。以下に、そうした諸問題を大きく五つに分類してみる。

## ①アドベンチャー教育そのものの理解やイメージに関する課題

アドベンチャーという言葉がアスレチックコースのようなものを連想させてしまうことや、「屋外での活動でなければならない」といった固定観念から生じる誤解等。

## ②活用方法に関する課題

アクティビティーの列挙によりレクリエーション的に用いられてしまうことや、「体験だけ」に終始してしまい、具体的な「学び」に結びつかない、といったこと。

## ③方法論的な問題

アドベンチャー教育を実施する上で、教師がファシリテーターとしての役割を果たさなければならない。しかし、学びを促進していくためのファシリテーターのスキルや知識、またはアクティビティーをプログラミングしていくための知識やスキルをいかにして身に付けるか、といったこと。

## ④時間的な課題

教師がアドベンチャー教育を実施する上で求められる、基礎知識やスキルの理解を身に付けていくための時間（研修のための時間）が確保できない、といったこと。

## ⑤教育課程との関連性に関する課題

小学校、中学校、高等学校において、教育課程とアドベンチャー教育を具体的にどのようにして関連性を持たせることができるのか、といったこと。

これらの中でも、教育課程との関連性の持たせ方は、非常に大きな課題となってきた一つであるにもかかわらず、これまでの研究の中ではほとんど扱われてきていない。アメリカではAdventure in the Classroom (AITC) という言葉がある通り、各教科との関連性を図る取り組みが多く存在しており、我が国の教育課程におけるアドベンチャー教育は、まだまだ多くの可能性を秘めている。ここ最近では、道徳が特別の教科道徳に改正されたことの影響もあり、アドベンチャー教育と道徳を関連させた取り組みも見られるようになってきているが、やはり国内における各教科や道徳との関連性に関してはまだまだその実践例や研究が少ないため、今後の実践・研究によって改善していく必要があるのが現状である。一方で、特別活動は教育課程における他の領域と比較すると、最も多くの実践事例が存在する領域であると言えるであろう。これはアドベンチャー教育の取組が、学級開き等で用いやすいことや、学校行事等にも活用しやすいこと、またアドベンチャー教育を活用することによって、特別活動の領域独自の資質・能力の育成を助長することができる、ということも要因の一つとして考えられよう。しかしながら、その特別活動

の領域でさえ、教育課程上におけるアドベンチャー教育との関連性が、どのようにして図られているのかということは、ほとんど述べられてきていない。そこで、本稿ではそうした教育課程上における特別活動とアドベンチャー教育の関連付けを理論的に行うと共に、次期学習指導要領の改訂に向けた「教育課程のこれから」に対し、アドベンチャー教育が持つ可能性について考察していくこととする。

### 3. 教育課程における特別活動の役割

特別活動の目標は、学習指導要領第6章第1「目標」で次のように示している。

「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う。」<sup>8)</sup>また、「小学校学習指導要領解説 特別活動編」では、この目標に対して「特別活動は、『望ましい集団活動』を通して、『心身の調和のとれた発達』『個性の伸長』『集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築く』などの『自主的、実践的な態度』を育て、『自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力』を養うことを目標とする教育活動である」と解説している。ここで言う、「望ましい集団活動」は教育課程における特別活動固有の特色でもあり、特別活動の基盤となる方法原理となっている。

学習指導要領総則（2008）に、「民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成する」<sup>9)</sup>と述べられている通り、学校にはやがて国家を形成すべく人材となる子供たちに、社会の成員たる資質・能力を育成していくという役割がある。我が国における戦後の教育課程の中で、この「民主的な国家」を形成するための人材育成は、時に政治思想的な民主主義に傾倒しながらも<sup>10)</sup>、教育の重要な前提的な理念として位置してきた。そして、学校教育の中における民主主義的な人材育成の場として焦点が当てられてきたのが、教科以外の生活基盤育成の場となる特別活動なのである。特に、特別教育活動（1958年より施行）から特別活動という名称に変更された、1971年施行（1968年改訂）の小学校学習指導要領で初めて登場した「望ましい集団活動」とは、高度経済成長期にあった当時の日本においては、「望ましい集団＝民主主義的な集団」<sup>11)</sup>という捉えられ方であった。つまり、そうした高度経済成長期という社会背景による諸要因がもたらした特別活動における「望ましい集団」のあり方は、元来「民主的な集団」であったということが言えるのである。<sup>12)</sup>

この特別活動の方法原理を示した「望ましい集団活動」という表現は、1968年以前の「児童の自発的、自治的な活動」という表記に代わって用いられるようになったものであるが、その自発的・自治的な活動のあり方は、今日の特別活動においても基盤となる活動方針となっている。特に、「自治的活動」は教育課程における他の領域には見ることはできない、特別活動固有の活動として、重要な役割を担ってきた。しかしながら、1958年の学習指導要領に「自発的・自治的」という言葉が用いられてから半世紀以上も経過する今日に至るまで、学習指導要領の中で学級における「自治的」の捉え方に対する説明は一度もされたことはない。そして、そのことは今日的な「自治的」とはいかなるものなのか、また戦前戦後の影響を大きく受けた1958年の「自治的」の捉え方と、今日的な「自治的」な捉えは同じなのであるか、という疑問を引き起こさせるのである。その「自治的」の変化の指針となり得る内容が、2015年に公開された、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会による「教育課程企画特別部会における論点整理」<sup>13)</sup>に示さ

れている。

(1) 新しい時代と社会に開かれた教育課程<sup>13)</sup>

(社会に開かれた教育課程)

- これからの教育課程には、社会の変化に目を向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく「社会に開かれた教育課程」としての役割が期待されている。このような「社会に開かれた教育課程」としては、次の点が重要になる。
  - 1 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
  - 2 これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓（ひら）いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育てていくこと。
  - 3 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。
- このためには、教育課程の基準となる学習指導要領及び幼稚園教育要領（以下「学習指導要領等」という。）も、各学校が「社会に開かれた教育課程」を実現していくことに資するものでなければならない。

〔「教育課程企画特別部会における論点整理（2015）」より抜粋〕※ 下線部は筆者。

これまでの特別活動における自治的活動は、「自分たちで話し合い、自分たちの生活を自分たち自身で作りに上げていく」という体験を通じて、民主主義国家に生きる国民としての資質・能力を育てていくことにあったと言えよう。しかしながら、この論点整理で（特に下線部）、一貫して「社会に開く」、「社会を創る」という点に重点が置かれている通り、これからの自治的活動は我が国における民主主義の確立というよりも、より広い社会に向けられていることが示唆されているのである。つまり、学級から学年へ、学年から学校へ、学校から地域へ、地域から日本へ、日本から世界へ、といった「広い社会へと向かう連続性と関連性」の意識が、今後はさらに求められるということである。そして、それを逆説的に考えると、「社会を創る」という原点となるのは、子供たちにとって「学級を創る」、「学校を創る」ということになるのは言うまでもなく、その学校における体験を通じて「社会を創る」ための資質・能力が育てられていくことになるのではなかろうか。そして、それこそが自治的活動を特質とする特別活動の、教育課程上に求められる役割となるであろう。

#### 4. 次期学習指導要領の改訂に向けて—特別活動の観点から—

先の「教育課程企画特別部会における論点整理」<sup>13)</sup>において、「新しい学習指導要領等が目指す姿」に関して次のように述べられている。

(2) 育成すべき資質・能力について

(育成すべき資質・能力についての基本的な考え方)

1) 「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」

各教科等に関する個別の知識や技能などであり、身体的技能や芸術表現のための技能等も含む。基礎的・基本的な知識・技能を着実に獲得しながら、既存の知識・技能と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、知識・技能の定着を図るとともに、社会の様々な場面で活用できる知識・技能として体系化しながら身に付けていくことが重要である。

2) 「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」

問題を発見し、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、プロセスを振り返って次の問題発見・解決につなげていくこと（問題発見・解決）や、情報を他者と共有しながら、対話や議論を通じて互いの多様な考え方の共通点や相違点を理解し、相手の考えに共感したり多様な考えを統合したりして、協力しながら問題を解決していくこと（協働的問題解決）のために必要な思考力・判断力・表現力等である。

特に、問題発見・解決のプロセスの中で、以下のような思考・判断・表現を行うことができることが重要である。

- ・問題発見・解決に必要な情報を収集・蓄積するとともに、既存の知識に加え、必要となる新たな知識・技能を獲得し、知識・技能を適切に組み合わせ、それらを活用しながら問題を解決していくために必要となる思考。
- ・必要な情報を選択し、解決の方向性や方法を比較・選択し、結論を決定していくために必要な判断や意思決定。
- ・伝える相手や状況に応じた表現。

3) 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」

上記の1) 及び2) の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる。

- ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。
- ・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。

これらは、先の「社会に開かれた教育課程」で挙げられた育成すべき資質・能力を、上記の三つの柱によって整理されたものである。こうした、次期学習指導要領の改訂に向けた流れに対し、奈須（2015）は次のように述べている。「昭和33年以降、学習指導要領が『内容』（コンテンツ）を中心に構成されてきたのを典型として、日本の教育は長年にわたり領域特知的な知識・技能（領域固有知識）を基盤に、コンテンツ・ベースで実施されてきた。これに対し近年、領域を超えて機能する汎用性の高い『資質・能力』（コンピテンシー）を軸に、コンピテンシー・ベースでカリキュラムを編み直せないかとの模索が活路を呈している。」<sup>14)</sup>つまり、これまでは「各教科等別

に内容を独自に検討し、その結果を束ねれば、それが教育課程になる<sup>14)</sup>という発想から、「まずは教育課程全体として『育成すべき資質・能力』を整理し、それを目標として見た場合、どんな『内容』を各教科等で扱うことが望ましいのかといった教育課程の編成手続き」へと変化してきているということである。これは、先述した「広い社会へと向かう連続性と関連性」と同じ観点で捉えることができ、教科・領域で得た能力が領域固有の知識として留まることなく（ただ知っているということ）、実生活や社会（社会を創る場面）において、得た知識・技能を実際に活用できるようにしていく、とも言えるであろう。この教育課程がコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへの転換を図る今日の方向性は、特別の教科道徳でも同様のことが言える。「特別の教科 道徳学習指導要領解説<sup>15)</sup>」の「改訂の経緯」には、「今回の改正は、いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものとする観点からの内容の改善、問題解決的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫を図ることなどを示したものである。」と書かれている通り、具体的な動作等を取り入れた指導や問題解決的な指導等の充実によって、これまでの読み物資料を中心とした道徳的価値観を形成していく、という領域固有知識の獲得からの脱却を図ろうということが伺える。

今日におけるこうした学習指導要領の改訂の流れは、アクティブ・ラーニングの影響も相俟って、TAPもまた教育課程との関連を非常に持ちやすい状況となっていると言えよう。事実、先述した川本（2012）<sup>6)</sup>で挙げた「TAPで学べること」と、「教育課程企画特別部会における論点整理<sup>13)</sup>」で掲げられている資質・能力は、非常に類似している点が多く、このことからTAPと教育課程の関連性は、今後様々な観点から考えていかなければならない段階となっている。そして、その関連を図る上で、やはり子供にとっての生活の場となる学校での自治的活動を基盤とした特別活動は、TAPとの関連を図る上で非常に重要になるであろうが、時代の変化や現在の教育課程の変化に対応して、特別活動そのものも変化が求められているということは言うまでもない。特に、学級活動における話し合い活動は、社会がこれだけ変動してきているにもかかわらず、特別活動創設時と比較しても内容・方法論的にこれまで大きな変化がなかった。また、これまでの学習指導要領実施状況調査や日本特別活動学会の小学生を対象とした調査等で度々問題視されてきた、学級における問題発見や問題解決に関しても、これまで画期的な変化や工夫（個人レベルではなく）は見られてこなかった。そのため、学級活動における話し合い活動のあり方や方法論等を含め、発展的・抜本的な見直しを図る時期に来ていると言えるであろう。そこで、特別活動とTAPの関連性を図る上で、次にピーター・センゲが提唱する「学習する組織」から、そうした解決策の示唆を得てみることにする。

## 5. 学習する組織の観点から考える特別活動

「学習する組織」とは、「人々がたゆみなく能力を伸ばし、心から望む結果を実現しうる組織、革新的で発展的な思考パターンが育まれる組織、共通の目標に向かって自由にはばたく組織、共同して学びつづける組織<sup>16)</sup>」であり、「自分たちが本当に望んでいるものに一步一步近づいていく能力を自分たちの力で高めていける集団<sup>17)</sup>」のことである。そして、その学習する組織を具体的に実現していく方法として、センゲは5つの学習領域（The Fifth Discipline）、「システム思考（system thinking）」、「自己マスタリー（self mastery）」、「メンタルモデル（mental model）」、「共有ビジョン（shared vision）」、「チーム学習（team learning）」を掲げている。それぞれを簡単に

説明すると、「システム思考 (system thinking)」とは、「人間の営みや世界を相互に関連し合ったシステムとして捉える見方」<sup>18)</sup>であり、「単独、単体、部分ではなく相互関係を、静止的な“断片”ではなく全体的な変化のパターンを捉えるための枠組み」<sup>19)</sup>である。つまり、組織を構成している個々を別個の切り離されたものとして考えるのではなく、相互に関係し合う大きなシステムとして考えるということであり、個が変化を生じさせれば、その影響を受けて全体の要素や要素間に変化をもたらしていく、ということである。なお、この「システム思考」は、その他4つのディシプリンを統合し、学習する組織を実現していくための重要な役割を担っている。次に「自己マスタリー (self mastery)」は、「学習する組織が成立するための個人レベルでの必要条件」<sup>20)</sup>であり、個人が継続的に自己の能力を成長させていくことによって、学習する組織の土台となっていく、ということである。また、「自己マスタリー」には、「自分が何を大事にしたいのか」という個人ビジョンを明確にすることと、現状を明確に捉える事」の二つが必要とされ、このビジョンと現状のギャップから生じる「クリエイティブ・テンション (創造的な緊張)」<sup>21)</sup>が、個人の成長の推進力となる。そうした「自己マスタリー」を土台として、各個人が持つ「メンタルモデル (mental model)」の克服が求められてくるのである。「メンタルモデル」とは、「心の中に固定化された暗黙のイメージやストーリー」<sup>21)</sup>のことであり、個人が持つ固定的な概念を、環境の変化に適宜対応させていくことが、学習する組織には必要とされる。そのため、その個人に内在した「メンタルモデル」を見えるようにするための「内省」と、それを他者とのやり取りを通じてメンバー間の「メンタルモデル」を明らかにする「探求」というスキルが、そこには求められることとなる。こうした「内省」と「探求」を通じて、やがてメンバーは「共有ビジョン (shared vision)」を構築していくことができる。「共有ビジョン」とは、「組織のあらゆる人々が共通して持つ『私たちは何を創造したいのか』『自分たちはどうありたいのか』ということに関するビジョン」<sup>21)</sup>である。これは一部の人間やグループが強制的に決定し、それを組織のメンバーが遂行していくということではなく、構築していく段階から、組織のメンバー全員が参加することによって、はじめて組織としての力が最大限に生かされる、ということだ。また、この「共有ビジョン」は、「自己マスタリー」を土台としながら形成される「個人ビジョン」が基盤となり、組織に所属する個々の「個人ビジョン」が、やがて「共通ビジョン」に展開していく、というプロセスを経ていく。そのためには、どのようなビジョンが意味を成すのか、というメンバー間での「意味の共有化」が必要となり、そのような「対話」が継続的に行われていくことによって、「共有ビジョン」は組織にとって意味のあるものになっていくのである。「チーム学習 (team learning)」は、そうした対話や共同思考を学ぶことを意味しており、「自己マスタリー」と「共有ビジョン」に基づいた、「チームのメンバーが求める共通の成果を生み出すために、共同でチームの能力を伸ばしていくプロセス」<sup>21)</sup>とされる。これは、現代における組織では、チームとしての学習が「主要な基礎単位」<sup>21)</sup>とされ、チームが学習しなければ組織自体が学習していくことができない、という理論に基づいたものである。この「チーム学習」は、対話を中心とした共同思考が強く求められ、そのための方法として「ダイアログ」と「スキルフル・ディスカッション」という二つの会話スキルが必要とされている。

これら5つのディシプリンは、それぞれの学習要素が密接に関連し合っており、それらが相互に働きかけることによって、より強くその効果を発揮していくこととなる。また、この「学習する組織」の5つのディシプリンは、センゲの著書『School That Learn』の中でも、その実践の基礎となる理論となっており、それは海外における学校教育への応用の可能性を既に明らかにして



いるということである。そこで、ここではこうしたセンゲの提唱した「学習する組織」を、我が国における特別活動に応用していく方法を考察していくが、その前にセンゲが「学習する組織」を学校教育に応用することとなったきっかけと背景を、まず明らかにしておきたい。

そもそもセンゲが、「The Fifth Discipline」を基盤とした『School That Learn』を著すにあたって、激動する社会変革時代における学校が、保守的・伝統的な慣行に縛られ過ぎ、やがては時代についていけなくなるのではないか、という現状に対する懸念を示しており、それを次のように述べている。「様々な要請に応えようと苦闘しながら、学校のリーダーらは変革に取り組んでいる。しかし、一方で、学校は保守的で伝統的な慣行を強化し、誰一人落ちこぼれさせないために変化のスピードを落とせ、という強い圧力も受けている」<sup>22)</sup>また、そうした保守的・伝統的な慣行の中に蔓延した、標準化されたカリキュラムによって、様々な弊害が引き起こされた。それは、教師と子供における関係が、監督者、検査官としての教師と、管理される子供という関係へと変化し、また学習者主体の学習スタイルは、教師中心の教育スタイルへと変化していったこと、さらに、動機付けは学習者自身ではなく教師の仕事として捉えられ、「しつけ」という概念もまた、自己規律よりも教師によって従うこととなっていった、ことなどである。<sup>23)</sup>センゲはこうした学校の現状を踏まえた上で、固定化された概念に縛られた「マシン」のような教育システムから、様々な人々が行き交い、相互に混じり合えるような「生き物」しての教育システムという捉え直しが必要であると、学習を創造していくことができるような「進化」を、学校に求めたのである。<sup>23)</sup>センゲは、こうした「生き物」としての教育システムを「Living System (生きるシステム)」と呼び、「生きたシステムはそれ自身を生む能力を持つ」<sup>24)</sup>と述べている。センゲは、このような「self-organization (自己組織化)」していくことのできる、生きるシステムとして学校教育を捉えることによって、学習のプロセスには以下のような効果が生じるとした。<sup>25)</sup>

- ・ Learner-centered learning rather than teacher-centered learning;  
教師中心の学習ではなく、生徒中心の学習である。
- ・ Encouraging variety, not homogeneity-embracing multiple intelligences and diverse learning styles; and  
同質性ではなく、多様性を奨励する (マルチプル・インテリジェンスや異なる学習スタイルを進んで採用する)
- ・ Understanding a world of interdependency and change rather than memorizing facts and striving for right answer.  
事実を記憶して、正しい答えを求めるのではなく、相互依存と変化の世界を理解する
- ・ Constantly exploring the theories-in-use of all involved in the education process;  
教育プロセスに関わる一人ひとりの、「自分が使う理論」を常に振り返る。
- ・ Reintegrating education within webs of social relationships that link friends, family, and communities.  
学校を形成する人々 (教員・生徒・保護者) を一つのコミュニティとして見なし、健全なコミュニティを築くために友人や家族や様々な異なる期間を結ぶ社会関係のウェブ (蜘蛛の巣) に教育を再統合し始める。

(Peter Senge 『School That Learn』, 2000 p.55 より引用 / 訳: 『学習する学校』より)

こうした、「生きるシステム」に関する効果は、学習者は受け身的にそこに参加するのではなく、常に「なぜ？」という問いを持つことによって、「知識創造者」として学校の進化への主体的参

加者であることが求められる。また、教師は「子供たちが自然にもっている学習プロセスを支援することが重要な仕事」<sup>26)</sup>となる。このような、「学習する学校」を推進していく上で、先に述べた5つのディシプリンが重要な役割を果たすこととなるのである。

センゲが「学習する組織」を学校教育に導入する背景となった、教師と子供の管理する側と管理される側の関係、教師中心の教育スタイル、動機付けは教師の仕事という概念、自己規律よりも教師によって従うことが優先とされるしつけのスタイルは、これまでの日本の学校教育における問題とも、非常に類似していることが多い。そのため、センゲの提唱した「学習する組織」を、我が国における教育課程（特に特別活動）に応用していくということ、またTAPと教育課程を関連付けていく上でも、様々な観点から示唆を得ることが、可能となるのではないだろうか。また、「開かれた教育課程」を目指す次期学習指導要領とも、関連して考えられる点が多い。中でも、学級活動の中核的な活動となる話し合い活動は、「学習する組織」の理論を用いることによって、これまで述べてきた特別活動の教育課程上の役割や、次期学習指導要領改訂への流れと、TAPを関連付ける上で非常に有効な理論となる。次からは、そうした学習する組織の学級活動への応用に関して、述べていくこととする。

## 6. 学習する組織の学級活動への応用

学級活動の話し合いでは、内容(1)の集団決定に至る話し合いと、(2)の個人決定に至る話し合いがあるが、そもそも話し合いには「決定をするかしないか」という以前に、「解決(決定)を必要とする」話し合いと、「解決(決定)を必要としない」話し合いが存在している。「解決を必要とする」話し合いは、討議・討論を中心として子供たちが所属する学級を運営し、自分たちの理想とする学級に近づけていくための、重要な役割を果たす話し合いである。その一方で、「解決を必要としない」話し合いとは、対話を中心として、学級で生じている様々な問題点を全員で共通認識するための役割を持つ。例えば、「問題なく楽しんでいる」集団と、「嫌な思いをしている」集団といった、内在的な2極化した集団が内在した学級では、その問題が表面化する前にそれを顕在化させ、解決していくために、対話的話し合いによる意識の共有化が、非常に重要な役割を果たすのである。しかしながら、学級における日常の諸問題が「教師にとって」という観点から子供に提示され、その意図的に提示された議題で話し合いが行われたとすれば、それは子供たちにとっては問題意識のない「やらされる」話し合いと化してしまう。それは、子供たちにとっては「今ここで」起こっていることの問題ではなく、「いつかどこかで」役に立つであろう「学習」へと変化してしまうのだ。つまり、教師によって議題が示されることによって、その話し合いは「解決を強いられた学習」となるということである。そのため、学級活動における話し合いで最も大切な、学級内の「今ここで」起こっている問題を、子供たち自身の手によって課題発見し、それを共有化した後に議題化し、課題解決していくには、教師はそこでの学びを促進していくためのファシリテーターとしての役割が強く求められてくる(この意味においては、TAPは教師にとって良きファシリテーターとしての実践の場となり得る)。

それは、そこに例え教師の意図的な思惑があるにせよ、子供たちの中で起こっていることを、「共に導き出していく」というプロセスが求められるということだ。現在の学級活動においては、この「解決を必要としない」話し合いが、圧倒的に不足しているのではないか。これは、特別活動の年間における非常に少ない時間数が影響していることも考えられるが、子供たち自身にとって

「今ここで」何が起きているのか、という確認作業とも言える「解決を必要としない」話し合いを抜きにして、当然のことながら「解決を必要とする」議題は必然的に生じてこないはずなのである。そうした学級活動における話し合いが、「解決を必要としない」話し合いのプロセスを経て、「解決を必要とする」話し合いに至るということも、5つのディシプリンを用いると、容易に説明することができるようになるのである。

まず必要となるのは、「解決を必要としない」話し合いによって、まず子供たちの「自己マスタリー」を確立させていくことである。この話し合いは、子供たちが所属する学級や学校において、「どのように学級と関わっていきたいのか」、「どのような学級にしていきたいと考えているのか」などといった「個人ビジョン」を明確にしていくところにある。また、「意見交換の活動」となる話し合いによって学級の現状を把握し、ビジョンと現状のギャップを生じさせることにより、学級全体に「クリエイティブ・テンション」（創造的な学習を作り出していく事ができる緊張感）を作り出すことになるのである。しかしながら、ここに一つ問題点が浮かび上がる。学級における子供たちは、自らの意思によってその学級に所属しているわけではないため、「主体的参加者」としての自覚は、教師が「持ちなさい」と言って持てるようにはならないのである。このことを解決していくためには、学級経営における教師との1対1の話し合いや、子供たち少人数同士の話し合い、またはTAPのような活動が非常に重要な役割を果たしてくることになる。つまり、学級における「自己マスタリー」の確立のためには、「解決を必要としない」話し合いや、学級活動以外の少人数での話し合い、またはTAPのような体験学習法との連携が非常に重要となり、また「自己マスタリー」が全く確立されていない状況で、「解決を必要とする」話し合いを行うことは、結局は教師にとっての「解決を必要とする」話し合いになってしまう、ということである。このようにして、「自己マスタリー」を確立させることによって、やがては子供たち自身の「内省」によって、学級の現状と個を結び付けていき、そして他者とのやり取りを通じて、それぞれの「メンタルモデル」を「探求」していくこととなる。こうした「解決を必要としない」話し合いは、子供たち相互間で互いの持つ情報を共有していく「ダイアログ」を通じて行われ、やがては「学級として私たちは何を創造したいのか」、「自分たちはどうありたいのか」、という「共有ビジョン」を明確化していくことができる。そして、「解決を必要とする」話し合いは、この学級としての「共有ビジョン」に基づいて行われることとなり、それは「共同思考」をしていくための「スキルフル・ディスカッション」（後に詳細を記述）を用いていく、ということである。このようにして、学級に所属する子供たち一人一人が、自らが学級を作り上げていくことのできる一員であることを自覚できるような「システム思考」を、徐々に育んでいくことが、教師には求められるのである。

そこで、次にこうした「解決を必要としない」話し合いに用いられる「ダイアログ」と、「解決を必要とする」話し合いに必要とされる「スキルフル・ディスカッション」について、もう少し具体的に明らかにしていく。

## 7. 「ダイアログ」と「スキルフル・ディスカッション」

「学習する組織」における「ダイアログ」と「スキルフル・ディスカッション」を述べていく前に、「対話」の定義について、改めて整理することから始めていく。まず、センゲが「ダイアログ」という概念を用いるにあたって参考とした、物理学者であるデヴィッド・ボーム（2007）の対話の定義を紹介する。「『Dialogue』は、ギリシャ語の『Dialogos』という言葉」を語源とし

ており、「『dia』は『～を通して』という意味」を持ち、「『logos』は『言葉』という意味」であることから、「Dialogue」には言葉の「意味が流れて通る」ということを意味している。<sup>27)</sup>また、「対話は二人の間でなく、何人の間でも可能なもの」とし、対話を通じて「グループ全体に一種の意味の流れが生じ、そこから何か新たな理解が現れてくる可能性」を伝えることによって、「人々や社会を互いにくっつける役目を果たす」<sup>27)</sup>ことができるとしている。さらに、ボームはディスカッションを対話と対比させ、「物事を壊す」という語義があるディスカッションを次のように述べている。「ディスカッションは分析という考え方を重視する。そこには様々な視点が存在し、誰もが異なった視点を提供している。つまり分析し、解体しているのである。それに価値がないわけではないが、限界があるし、多様な視点が存在する段階からさほど先へは進めないであろう」<sup>27)</sup>ボームは、このように対話とディスカッションの違いを、「くっつける」と「解体」という言葉を用いて説明しているが、ディスカッションが解体をもたらす最大の要因を、「ゲームに勝つこと」<sup>27)</sup>が基本となっているからだとしている。ディスカッションとは討議を意味しており、学級活動における討議では通常の討議と異なり、他者への攻撃は基本的に許されない。しかしながら、もしボームが述べたように、ディスカッションの基本となる点が「ゲームに勝つこと」だとすれば、学級活動における話合いでの子供たちには、「攻撃せずにゲームに勝つこと」が求められることになってしまうのだ（もしくは、「攻撃せずにゲームにも勝たない」話合い）。

次に、中原淳・長岡健（2009）は、対話の定義を「共有可能なゆるやかなテーマのもとで、聞き手と話し手で担われる、創造的なコミュニケーション行為」<sup>28)</sup>であると述べている。そして、対話を通じての、他者との意見の不一致や、お互いの違いを相互理解していくことによって、「他者を理解することで自己理解が深まること」と、「自己理解することで他者理解が深まる」<sup>29)</sup>という、相乗効果が発揮されるとしている。ここにおける中原らの指摘も、センゲやボームと同様に、対話が1対1という形式に限定したのではなく、集団における対話も可能としている。さらに、中原らは対話が組織にもたらすものとして、「協調的な問題解決が可能となる、知識の共有が進む、組織の変革につながる」という3点を述べ、これまで行われてきた通常の「議論型」の話合いの限界性を指摘している。これは、「いくつかの選択肢について、論を戦わせ、どれが正しいかを定める」という「議論型」の話合いでは、「設定された問題が本当に適切なのか」や、「他に選択肢の可能性はないのか」といったことが検討されないこと、さらに「選択肢の優劣をつけることや誰かの管理責任を問うことばかりを意識した話合い」に終始することとなり、結果として「協調的な問題解決は暗礁に乗り上げてしまう」<sup>30)</sup>と述べている。つまり、学級会における「選択の優劣」をつけるための話合いでは、子供たちが論を争っていくことになり、結果として学級の「協調的な問題解決」からはかけ離れていくということである。また、教師によって準備された議題で話し合わなければならない場合は、子供たちの立場にそれが「本当に自分たちにとって適切な議題なのか」、という議論は許されていない。こうした話合いが、子供たちにとっての自治的な話合いに成り得ないのは明らかである。そのため、こうした状況を打破するために中原らは、対話によって「既存の選択肢の中に共通点を見つけ出そうとするのではなく、それぞれの差異をしっかりと認識することで、まだ気付いていない新しい選択肢を探し出そうとする」<sup>31)</sup>（既存の選択肢を「分析・解体」するという意味ではなく、既存の選択肢にとらわれずに、「本質的な共通した問題点を見出す」という意味）ことが重要であるとした。また、対話においては話すことに意識が行きがちであるが、対話を成立させるためには、「積極的、かつ、意図的な行為」としての「聴くこと」が対話の本質であると中原らは述べている。<sup>31)</sup>こうした、対話の「聴く」という行為に

関しては、アダム・カヘン（2008）が、オットー・シャーマーとのやり取りから、次の4つに分類をしている。<sup>32)</sup>

①ダウンロード（Downloading）

自分の言っていることや聞いていることが単なるストーリーでしかないということを意識していない状態。他の人のストーリーには耳を貸さないが、自分自身のストーリーを支持するようなストーリーだけを聞き取る。

②ディベート（Debating）

討論会か法廷の審判のように「外側から」互いの話や考えを聞く。既存の考えや現実を単に提示し、再生しているだけで、何も新しいものを生まない。また、創造的でもない。ダウンロードやディベートの聴き方<sup>\*</sup>は、新たな社会的現実を生み出すには不十分である。<sup>\*</sup>ここでの用い方は本来「聞き方」であろう。

③リフレクティブ・ダイアログ（Reflective dialogue：内省的な対話）

自分自身の声を内省的に聴き、他の人の話を共感的に聴くというもので、主観的に「内側から」聴くこと。

④ジェネレーティブ・ダイアログ（Generative dialogue：生成的な対話）

自分や他の人の内側から聴くばかりでなく、「システム全体から」聴く。

（アダム・カヘン「手ごわい問題は対話で解決する」、2008年 pp.138-139から引用）

カヘンの述べたリフレクティブ・ダイアログやジェネレーティブ・ダイアログという聴き方が、ダウンロードやディベートといった聴き方と最も異なる点は、それが共感的な態度であるかどうか、という点である。従来の討議や討論などは、他者との論争によって、自らのまたは自分たちの推す考えで、いかにして相手を論破していくか、というところに重点が置かれるため、相手の意見を「聴く」ことは重要視されてこなかった。そのため、「聴く」ことをしない話合いは、目の前にある事実と相手の揚げ足取りに追われ、そこから新たな事象を生み出すことができなくなるのである。これは学級活動にも同様のことが言える。例えば、「私は〇〇に賛成（反対）です。理由は〇〇だからです」、「僕は〇〇さんの意見に賛成（反対）です。理由は〇〇だからです」、こうしたやり取りが延々と続いた揚句に、多数決に至る学級活動の話合いは、決して珍しいものではない。しかしながら、こうしたやり取りが延々と続く話合いの中で、子供たちのリフレクティブ・ダイアログやジェネレーティブ・ダイアログといった聴き方は育つのであろうか。また、仮に子供たちが他者の意見を共感的に聴き、それに対する自らの意見を定型化されたスタイルとは異なった形で伝えようとした場合、「〇〇さん、話がそれてしまっているから、それはまた今度ね」といった形で、教師が阻害することすらある。つまり、現状の学級活動における話合いには、ボームが述べるような「共感的に聴く」ための要素が、子供のみならず教師にも整っていないことが多いのである。このような話合いでは、子供たちは他者の意見を共感的に聴くことよりも、教師の指導による「人が話をする時は静かに聞く」ということに従っているにすぎない。中原らが述べるような、「対話」における「聴く」という作業が、「話す」以上に大切だということは理解ができる。しかしながら、学級活動における話合いが、この

ような「聴く」必要性を見出せないもの、または教師の指導に従って「聞いている」という環境である場合、ダウンローディング、もしくはディベーターティングという聞き方からの脱却は決して図れないであろう。そのため、学級活動の話合いが、子供たち自身の手によって新たなるものを生み出していけるようにしていくためには、早い段階で定型化された話合いから抜け出し、聴くことの意味を見出せる「話す」スキルを並行して身に付けていくことが求められよう。そうした、「話す」スキルの一つが、これまで述べてきた「ダイアログ（対話）」であるわけだが、次にセンゲが提唱するもう一つの、「スキルフル・ディスカッション」について述べていく。

スキルフル・ディスカッションは、その基盤にダイアログの存在があるのだが、センゲは、「ダイアログ」を「日常の経験や私たちが当然のことと受け止めている事柄について、皆で探求しつづけること」と定義し、その目的を「探求のための『器』もしくは『場』を確立することによって新しい土台を築くこと」<sup>33)</sup>としている。また、そのことによって参加者たちは「自分たちの経験の背景や、経験を生みだした『思考と感情のプロセス』をもっとよく知ることができるようになる」と述べている。つまり、ダイアログによって潜在化していたメンタルモデルを顕在化させ、共有ビジョンを創生していくための基盤づくりを行っていくということだ。また、そうした流れの中で「全体の最優先」<sup>31)</sup>が重視される。「全体の最優先」とは、「本質的な意味において様々な『事物』よりも『関係』のほうが基本的であり、『全体』は『部分』よりも根本的なものだ」<sup>34)</sup>という考えであり、それぞれの相互関係性を作り出すというよりは、むしろ既に相互に関連し合っている、というシステム思考的な見方である。こうした「全体の最優先」によって、「もの」として見られていた組織を、相互作用のパターンとしてみることを可能とし、常に問題が外にあって自分たちの内側にある問題を解決しようとしないう、「その場しのぎ」の問題処理の方法からの脱却が可能となるのである。<sup>34)</sup>ただし、こうしたダイアログは元来「探求と発見と洞察」を意図としており、その過程の中で何らかの形で合意が行われたとしても、それはダイアログが本来目的としていることではないため、合意を目的とした話合いとは異なるのである。そこでセンゲは、「意志決定を行ったり、合意に達したり、優先順位を決めたりというように、何かの結論を出そうとする」、「スキルフル・ディスカッション」の必要性を述べた。そこでは、その過程において「新しい問題を探求したり、メンバーの間で深い『意味の共有化』が行われたりすることがあるかもしれない」<sup>35)</sup>が、ダイアログと違い、基本的に意図するのは「まとめたり、結論を出すこと」<sup>35)</sup>であるとしている。ボームはそうした従来のディスカッションと、スキルフル・ディスカッション、ダイアログの関係を以下の図-1のように示している。

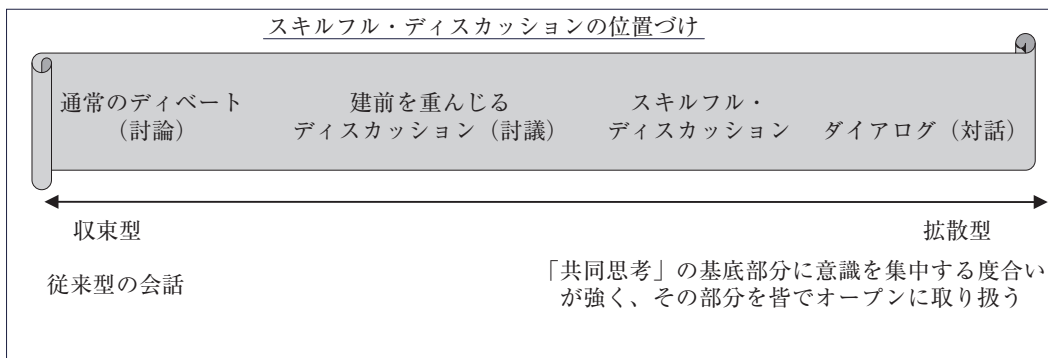


図-1

(ピーター・センゲ「フィールドブック 学習する組織『5つの能力』」2003年、p.344を元に筆者が一部追記)

この図からも分かるように、ダイアログはその行為を通じて物事の「意味づけ」を行っていくことから、話し合いの内容は基本的に収束していく方向ではなく、拡散していく形となる。しかしながら、学級活動における「解決を必要とする」話し合いは、集団決定という収束に向けて話し合いが進められなければならない。そのため、そうした「解決を必要とする」集団決定に至る話し合いにおいては、ダイアログを前提としたディスカッション（討議）、つまり「スキルフル・ディスカッション」が必要となるのである。

## 8. 学習する組織とTAP

学級活動の話し合い活動における「解決を必要とする話し合い」と「解決を必要としない話し合い」の必要性をこれまで述べてきた。そして、そこに5つのディシプリンをはじめとする学習する組織、ダイアログ、スキルフル・ディスカッション、リフレクティブ・ダイアログ、ジェネレーティブ・ダイアログといった新しい要素を、これまで話し合い活動と理論的に関連付けながら述べてきた。こうした、「社会に開かれた教育課程」へと変遷していく過程の中で、これまでやや閉鎖的とも言える学級活動における話し合い活動にとって、これまでにない理論と方法論を模索していくことは、非常に重要となるのではないだろうか。また、本稿で既に何度も取り上げてきた、先に挙げたような新しい要素と特別活動を関連させていくことは、次期学習指導要領の改訂における「育成すべき資質・能力についての基本的な考え方」<sup>13)</sup>の三つの柱とも深く繋がっていくことである。とりわけ、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」における「多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの」といった資質・能力は、教科等よりも自治的・実践的な活動を基盤とする、特別活動の役割が大きい。しかし、問題となるのがそうしたスキルを子供たちはどのようにして身に付けていくか、ということである。当然のことながら、「なすことによって学ぶ」特別活動においては、実践を通じながら学んでいくことも必要であるが、TAPの活用によってそうした関連付けをよりスムーズに促進していくことができる。そこで、学習する組織をはじめとして、TAPとどのようにして関連を図れるのかを整理してみることとする。

### ● 学級目標と個人目標

- ①学級としての目標（共有ビジョン）は、個人目標（個人ビジョン）を前提とする。
- ②個人目標（個人ビジョン）は、学級としての目標（共有ビジョン）を前提とする。

これらは、「学級に対する貢献したい」という思いを前提として、相互作用していくものでもある。しかしながら、TAPや「学習する組織」では①を推奨している。その理由としては、以下の3点が挙げられる。

- ・②は、学級に対する強制的な貢献を求められやすい。
- ・②は、学級への貢献度によって優劣を生じさせやすい。
- ・②は、が急に根差した固定観念や固定化された意識を払拭しづらい（メンタルモデルの克服がしづらい）。

これらのことから、学級においても「個人目標」を前提として「学級目標」の決定をしていくことが理想である。

● 自己マスタリーの獲得に向けて

学級や組織が発展・学習していくための、「個人レベルでの必要条件」であり、個人が継続的に自己の能力を成長させていくことによって、「学習する組織」の土台となる。

「自己マスタリー」には、「自分が何を大事にしたいのかという個人ビジョンを明確にすることと、現状を明確に捉える事」の二つが必要とされ、このビジョンと現状のギャップから生じる「クリエイティブ・テンション（創造的な緊張）」が、個人の成長の推進力となる。

● 個人ビジョンとアドベンチャー

個人ビジョンとは、なりたい自分のこと。つまり、TAPでいう Adventと同じ意味にあたる。この個人ビジョンがない限りクリエイティブ・テンションは生じない。また、Adventがない Ventureは、本質的な Adventureにはなり得ない。

学級や学校において、個人ビジョンは誰もが有しているものとは限らず、TAPの活動における体験学習サイクルに基づいた振り返りの中で、自己の分析を繰り返す中で少しずつ明確にしていくことができる。メンタルモデルとも大きな関わりがある。TAPでは、これを体験学習サイクルに基づいた振り返りの中で実践していくことになる。

● クリエイティブ・テンションとアドベンチャー

なりたい自分に向けて自ら踏み出すことがアドベンチャーという行為であるが、現状の自分となりたい自分には、ギャップが生じてくる。(クリエイティブ・テンション)。

このクリエイティブ・テンションこそが、自己成長の源となるのだが、それは必ずしも自分にポジティブに働きかけるとは限らない。⇒アドベンチャーできる環境づくり

● メンタルモデルとTAP

「心の中に固定化された暗黙のイメージやストーリー」のことであり、個人が持つ固定的な概念を、環境の変化に適宜対応させていくことが、学習する組織には必要とされる。そのため、その個人に内在した「メンタルモデル」を見えるようにするための「内省」と、それを他者とのやり取りを通じてメンバー間の「メンタルモデル」を明らかにする「探求」というスキルが、そこには求められることとなる。こうした「内省」と「探求」を通じて、やがてメンバーは「共有ビジョン (shared vision)」を構築していくことができる。

内省：自らのメンタルモデルを見えるようにするスキル。思考のスピードを落として、具体的な事実が自らの中でどのように一般化・抽象化への飛躍をしていくのかを見ることにより、自分のメンタルモデルの形成過程と、それによる行動への影響を意識する。

探求：他者とのやり取りの中で自分たちの見解をオープンに話し合い、聞き合いながらそれぞれのメンタルモデルを明らかにしていくスキル。

この内省と探求はダイアログが基盤となっており、TAPでは、Full Valueを前提としたグ



ループ環境の中で、体験学習サイクルに基づいた振り返りを通じて実践していくことになる。

### ● 共有ビジョンとTAP

学級における「私たちは何を創造したいのか」「自分たちはどうありたいのか」ということに関するビジョン。

これは一部のメンバーやグループ、または教師が強制的に決定し、それを学級のメンバーが遂行していくということではなく、構築していく段階から、組織のメンバー全員が参加することによって、はじめて学級としての力が最大限に生かされる。

また、この「共有ビジョン」は、「自己マスタリー」を土台としながら形成される「個人ビジョン」が基盤となり、組織に所属する個々の「個人ビジョン」が、やがて「共通ビジョン」に展開していく、というプロセスを経ていく。そのためには、どのようなビジョンが意味を成すのか、というメンバー間での「意味の共有化」が必要となり、そのような「対話」が継続的に行われていくことによって、「共有ビジョン」は組織にとって意味のあるものになっていくのである。また、この共有ビジョンが生じた段階で、チームとしての目標達成のための手段が検討されが、これがスキルフル・ディスカッションに基づいた「結論を必要とする話し合い」である。

TAPにおいては、こうした「自己マスタリー」と「共有ビジョン」の関係性を、非日常的な活動を通じて学ぶことができる。また、構成されたプログラムの中で、共有ビジョンが生成されるまでのプロセスを段階的に学ぶことができる。

### ● チーム学習とTAP

対話や共同思考を学ぶことを意味しており、「自己マスタリー」と「共有ビジョン」に基づいた、「チームのメンバーが求める共通の成果を生み出すために、共同でチームの能力を伸ばしていくプロセス」とされる。これは、現代における組織では、チームとしての学習が「主要な基礎単位」とされ、チームが学習しなければ組織自体が学習していくことができない、という理論に基づいたものである。この「チーム学習」は、対話を中心とした共同思考が強く求められ、そのための方法として「ダイアログ」と「スキルフル・ディスカッション」という二つの会話スキルが必要とされている。学級でこれにあたるものが、学級会であることは言うまでもない。また、特別活動における「望ましい集団」もまた、こうしたチーム学習によって成立していく。

TAPを学級で実施する場合には、8名から12名程度のグループに分かれて活動するケースが多い。これもまた、チーム学習と同様にグループが学習しなければ学級自体が学習していくことができない、ということである。そのため、グループ単位での課題解決や振り返り内における対話やスキルフル・ディスカッションを通じて、共同思考のあり方について学んでいくことを可能としている。

### ● TAPの活動におけるダイアログとスキルフル・ディスカッション

TAP活動時の振り返りや作戦の際に用いられるのは、主としてダイアログとスキルフル・ディスカッションである。また、リフレクティブ・ダイアログやジェネレーティブ・ダイアログといった「聴き方」も重要となる。TAPの活動では、これらの前提条件としての、

Full ValueやChallenge by ChoiceといったTAPの概念と共に、これらを体験的に学んでいく中で。

#### ダイアログ（対話）

ダイアログとは「意味の共有化」ということを意味しており、TAP活動内におけるコンテンツ（話題や起こった出来事、目に見える成果・方法など）だけでなく、グループ内で生じたプロセス（何を考え、何を思ったのか）についての共有化を図るためのものであるため、基本的には集団決定をするものではない。

#### スキルフル・ディスカッション

TAP活動中の作戦タイム、または振り返りを通じて共有ビジョンを生み出すときに用いられるもので、「ダイアログを前提とした、集団決定に至る話し合い」ということ。そのため、「優劣や勝敗」を競う話し合いや、誰かを「打ち負かす」という話し合いではない。

### ● システム思考とTAP

「人間の営みや世界を相互に関連し合ったシステムとして捉える見方」であり、「単独、単体、部分ではなく相互関係を、静止的な“断片”ではなく全体的な変化のパターンを捉えるための枠組み」である。つまり、組織を構成している個々を別個の切り離されたものとして考えるのではなく、相互に関係し合う大きなシステムとして考えるということであり、個が変化を生じさせれば、その影響を受けて全体の要素や要素間に変化をもたらしていく、ということである。なお、この「システム思考」は、その他4つのディシプリンを統合し、学習する組織を実現していくための重要な役割を担っている。このシステム思考は、「社会に開かれた教育課程」や「社会を創る」ということを実現していく上でも、非常に重要な考え方である。また、学級内においては自分が変われば学級が変わる、という自覚を持つことによって、学級に対する参画意識そのものに大きな影響を及ぼすことになる。

TAPでもまた、個が変わればグループが変わる、という意識変容はグループ活動において重要な要素となる。また、個の変化が及ぼす集団の変化は、活動内の振り返りにおいても常に重要なトピックとなり、システム思考を構築していく上での原点となり得るものである。

## 9. 終わりに

これまで述べてきたように、教育課程とTAPの関連性を図る上で、「学習する組織」の理論を用いることは、TAPにとっては新たな活路を見出すと共に、これまでのアドベンチャー教育研究にはなかった活動の理論化が図れるのである。また、次期学習指導要領の改訂に向けた現在の教育課程の流れに対して、TAPがどのように関連性を持ち、有効となり得るかを理論的に整備していく上でも、「学習する組織」の理論からは大きな示唆を得ることができた。特に、これまで何度も述べてきた（本稿の「4.」を参照）「教育課程企画特別部会における論点整理」<sup>13)</sup>における、「新しい学習指導要領等が目指す姿」の「育成すべき資質・能力」に関しては、本稿で述べてきたようなTAPのこれまでの理論的枠組みを越えていくことによって、その達成をより現実的なものにする手段と成り得るのではないか。コンテンツ・ベースの教育課程からコンピテンシー・

ベースの教育課程へと変化していく今日において、TAPを活用できる幅は今後さらに増してくる可能性を秘めている。そのためにも、今後さらなる理論的研究を積み重ねると共に、実践的なデータの蓄積によって、質的にも量的にもTAPの有効性を示すことのできる調査・研究が必要となるであろう。

### 【脚注・引用・参考文献】

- 1) 工藤亘 「高校2年生の授業での玉川アドベンチャープログラムについて」『学校メンタルヘルス8』日本学校メンタルヘルス学会、2005年 pp.119-125
- 2) 工藤亘 「小学5年生に対する玉川アドベンチャープログラムの研究」『学校メンタルヘルス8』日本学校メンタルヘルス学会、2005年 pp.115-118
- 3) 工藤亘 「体験学習による小学5年生の自己概念の変容と効果—玉川アドベンチャープログラム (tap) の実践を通して」『学校メンタルヘルス5』日本学校メンタルヘルス学会、2002年 pp.99-105
- 4) 山田亮、粥川道了、山谷敬三郎、正武家重治 「アドベンチャー・プログラムが大学生の自己概念に及ぼす効果」『浅井学園大学生涯学習システム学部研究紀要6』浅井学園大学、2006年 pp.59-67
- 5) 川本和孝 「アドベンチャー・プログラムを用いた小学生高学年のキャリア意識醸成の試み—向陽台小学校稲城アドベンチャー・プログラムを通じて」『論叢』玉川大学教育学部、2004年 pp.36-54
- 6) 川本和孝 「玉川大学における tamagawa adventure program (tap) の活用と効果—学士力を中心として—」『玉川大学学術研究所紀要18号』玉川大学学術研究所、2002年
- 7) 小林正道、丸山富雄 「MAP (みやぎアドベンチャープログラム) の導入とその課題に関する研究—実施前年における小・中・高等学校の活動状況について—」仙台大学大学院スポーツ科学研究科Vol. 3、2002年 pp.7-14
- 8) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』東洋館出版社、2008年
- 9) ここでいう民主的とは、教育基本法の趣旨にある「単に政治的な面で民主主義国家を意味するものではなく、社会的、経済的、文化的方面等も含めて、一般に民主主義を基調とする国家を意味する」ということ。
- 10) 大内裕和 『戦後教育学の歴史社会学へ向けて』松山大学論集第11巻 第4号、1999年 pp.329-349
- 11) 宇留田敬一 『集団活動の理論と方法』明治図書、1974年 pp.32、34-38
- 12) 永田陸郎 『現代教育における集団作り概念の展開』教育社会学研究18号 日本教育社会学学会、1963年 pp.226-238
- 13) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 「教育課程企画特別部会における論点整理」、2015年
- 14) 奈須正裕 「『育成すべき資質・能力』とは何か」『月刊 教職研修』11月号 教育開発研究所、2015年 pp.20-23
- 15) 文部科学省 「小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編」2015年
- 16) ピーター・M・センゲ 『最強組織の法則』守部信之他訳 徳間書店、1995年 pp.9-10
- 17) ピーター・M・センゲ 『学習する組織「5つの能力」』牧野元三訳 日本経済新聞、2003年 p.41
- 18) 前掲書、p.83
- 19) 三好博幸 「『学習する組織』とは何か」ピーター・M・センゲ『学習する組織「5つの能力」』牧野元三訳 日本経済新聞、2003年 p.14
- 20) 前掲 『学習する組織「5つの能力」』 p.171
- 21) 前掲 「『学習する組織』とは何か」 pp.17-19
- 22) Peter Senge 『School That Learn』London: NICHOLAS BREALEY PUBLISHING, 2000 p.9-10  
ピーター・M・センゲ 『学習する学校』リヒテルズ直子訳 英治出版、2014年 p.26
- 23) 前掲 『School That Learn』 pp.27-52
- 24) 前掲 『学習する学校』 p.103
- 25) 前掲 『School That Learn』 p.55  
前掲 『学習する学校』 p.106
- 26) 前掲 『School That Learn』 p.56
- 27) デヴィッド・ボーム 『ダイアログ』金井真弓訳 英治出版、2007年 pp.44-45
- 28) 中原淳 長岡健 『ダイアログ 対話する組織』ダイヤモンド社、2009年 p.89

- 29) 前掲書、p.112
- 30) 前掲書、pp.118-119
- 31) 前掲書、p.92
- 32) アダム・カヘン 『手ごわい問題は対話で解決する』 株式会社ヒューマンバリュー訳 ヒューマンバリュー、2008年 pp.138-139
- 33) 前掲 『学習する組織「5つの能力」』 p.320
- 34) 前掲書、pp.48-49
- 35) 前掲書、p.344