

教職大学院の教育課程における理論と実践の往還と
は：
教師の内なる理論である実践の「あしば」を再検討
する

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-08-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松木, 健一 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/00029226

教職大学院の教育課程における理論と実践の往還とは

教師の内なる理論である実践の「あしば」を再検討する

松木 健一

はじめに

教師が、子どもの主体的で協働探究的な学習活動を支援しようとしたとき、教師の持つ教育実践に関する仮定系（以後「あしば」と表記）が、授業の看取り^{註1}や判断、そして、授業の後の省察や意味づけに大きく影響を与えている。この教師の「あしば」は、教師自身の教育に関する信念・信条や教育的価値観、あるいは、内なる理論と呼ぶことができるものであろう。

ここでは、教育実践に対して持つ教師の「あしば」について、本学教職大学院にかかわって2点言及を試みたい。1点目は、教師の持つ「あしば」が、教育実践にどのように影響を与え、逆に、自他の教育実践や教育言説からどのように影響を受けて存在しているのかについて概観することである。これは同時に本学教職大学院の教育課程の特徴を示すことにもなる。

2点目は「あしば」の内容に関わってである。子どもの主体的で協働探究的な学習活動を読み取る際の教師の「あしば」に関して、本学教職大学院ではすでに「発意・構想・構築・遂行・省察」のサイクルを提案してきているが、これを展開するときの学習活動のヴィジョン・戦略・戦術等に関わって内容を補完したい。

1. 教育実践の「あしば」

(1) 障害児教育から授業実践を捉える

子どもの主体的で探究的な学習の展開を支援するとき、教師は授業をどう読み取り対処するのか。これについて筆者は、既に梅津八三(1906-1991)を紹介する中で提案(松木,2013)したことがある。ここでは教育的対

処の仕方が、教師の内なる理論でもある「あしば」や、外付けの理論である教育に関する様々な言説と、どう関連し、そして、教職大学院の教育課程にどう反映するのかを含めて概観したい。

梅津(1977)は、教え手と学び手の相互障害状況からの立ち直りを障害児教育と考え、相互が生命活動の拡大に向けて相互に助けあう(相互輔生)ことを接近(教育)の目標としている。「教育の場は、Aは教え子であるとともに教師であり、Bは教師であるとともに教え子である(相互主客二役性)。教育の場合に、楽しさ、うれしさがあるとすれば、それは関係成立が、主客ともどもの苦しみか、悲しみに根ざし、それぞれの力をつくし、お互いに効果を確かめあいながら、それぞれの秩序構成が進展していくところにある」(梅津,1974)という。

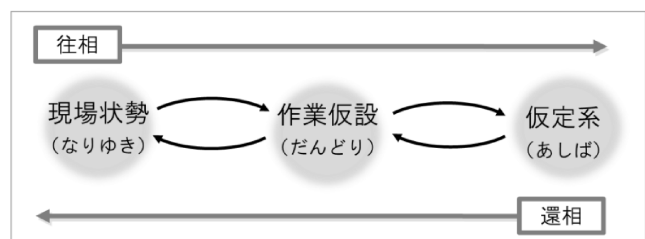


図1. 梅津八三の捉える実践研究

そして、その接近の方法は、現場の状況（しかけによることのみなりゆき）、作業仮設（しかけのだんどり）、仮定系（しかけのあしば）の3項からなり、現場の状況から作業仮設を経て仮定系に進む往相と、その反対向きの還相からなる（梅津,1977）。この循環は一刻も留まることなく激しく繰り返されるのが実践研究だという。

この発想は、授業研究を行う場合でも全く同一であ

る。梅津の提案は、個別のかかわりを念頭に置いた障碍児教育の方法と思われがちであるが、30数人からなる通常学級の授業であってもなんら変わらない。私見を交えながら詳細に検討してみよう。

(2) 授業実践のサイクル

授業場面を構成している条件には、①子どもの関心やレディネス等の条件、②取り扱う教育内容や教材等の条件、③教室等の環境条件、そして、④教師の持つ知識技能や関心等の条件がある。これらの条件が絡み合って授業場面の状況(なりゆき)となっている。この「なりゆき」をどう看取るか、つまり、授業をどうデザインするかが、教師の最初の仕事となる。教師は自己の教育的信念や価値観でもある「あしば」に照らして、現場の状況条件を吟味し、洞察し、行動化に向けて判断を下す。教師は看取りに続き、授業を具体的に進めるための段取りを組み(仮設し)、そして、授業を実行する。

さらに教師は、授業後には振り返り、授業を自己の「あしば」に照らして省察し、実践したこと(経験したこと)を意味づけし直す。そして新たな実践に向け、授業をしたことで変化した状況(なりゆき)を看取りなおし、あらたな段取りを仮設し、実行しようとする。このような実践のサイクルを留まることなく繰り返しているのが授業なのだろう。

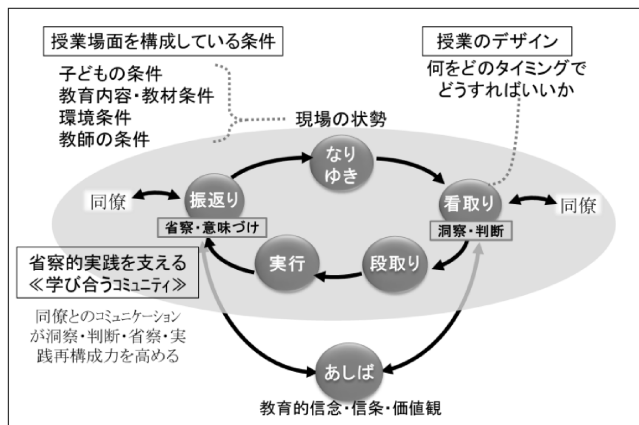


図2 授業実践のサイクル

ところで、このサイクルの「看取り」と「振り返り」の場面では、自己の「あしば」が、状況を読み取るときのフレームや、省察するときのフレームを与えている。同じ状況に遭遇しても、教師によって異なる洞察や経験の意味づけがなされるのはこのためである。また逆に、授業を通してフレーム自体が見直され、自己の「あしば」が変化する可能性もある。長年授業を積み重ねる中で、教師の教育的信念や価値観は、ゆっくりと変化

していくものであろう。ただし、授業を読み取るためのフレームの変化は起きても、そう大きく「あしば」全体が変容するという事は、中々起こりにくい。教師は変わりにくいということでもある。教師として日々過ごして行くことができたこと自体が、現行の授業の在り方を肯定する材料となってしまふからである。では、自己の「あしば」を問い直すには、どうすればいいのか。これについては、まず授業研究会の在り方について述べた後に触れることにしたい。

「看取り」と「振り返り」の際に同僚から授業についての意見が出され、それに対して当該教師が自己の見解を述べるような機会(授業研究会)が準備されていると、「看取り」と「振り返り」のフレームが格段と変化する。同僚が、授業の「なりゆき」を読み取り、「いきさつ」として筋だてて語ってくれれば、授業者は自己の読み取りと突き合せ、より納得のいく「いきさつ(ストーリー)」に読み換えをすることができるからである。授業の筋立てが変わるということは、看取りのフレームが変化したということを示す。授業について語り合うような「学び合うコミュニティ」が校内に存在するということが、教師が専門性を高めていくためには必須の条件となる。これを「学び合うコミュニティ」の第1サイクルとしよう。

校内研修会でされることが多いのは、この第1サイクルである。この第1サイクルは授業研究の入口であり、欠かすことができない。しかし、このサイクルだけでは、授業を看取るフレームを変化させることで教師の持つ「あしば」の再考を促し、より精度の高い「あしば」に転換させていくことは困難である。校内研修の持つ問題点がここにある。年に何度も校内研修として授業研究会を行っているのに、そして、その時はそれなりに満足していたはずなのに、振り返ると自分が成長したと感ぜられないのは、授業研究会が繰り返しの第1サイクルになっているからである。重要なのは、主に自己の「あしば」について見直しを行うことのできる第2のサイクルの存在である。

だからといって、自己の「あしば」は、教育的信念であったり価値観であったりするがゆえに、直接取り上げて検討することは難しい。取り上げても互いの価値観について、同僚間で善し悪しの判断をつけるのには躊躇する。また、判断した結果を口にしても、感情が先に立ち、「あしば」の変更には繋がらないものである。ときには、教育的信念である「あしば」自体が、言語化できない(したことの無い擬似)暗黙知で占められて

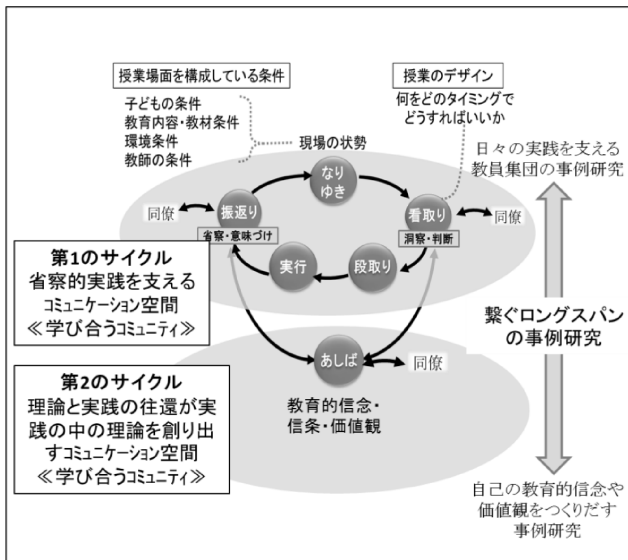


図3 授業実践と教師の「あしば」の関係

いたりするから、なおさら困難なのであろう。

本学教職大学院の教育課程の顕著な特徴は、この第1のサイクルと第2のサイクルをつなぐ工夫を教育課程の中で実現したことにある。次に、第1サイクルと第2サイクルの接続を見てみよう。

(3)教師の「あしば」を捉え直す授業研究

第1のサイクルの「学び合うコミュニティ」で論議されることは、実際の授業と近接しているだけに、授業での子どもの発言や、教師の発問意図に対する言及、教材解釈の仕方についての意見、さらに、次回どのように授業を進めるのかについての論議等が、その中心となろう。明日の授業に直結するだけに、その日の授業者は、一定の充実感をもって参加することができる。しかし、通例、授業研究会では授業者が順に交代する。そのため、参加者全員が担当する授業研究は1回であったりするため、自己の持つ「あしば」に関して、再考するまでには至らないことが多い。かといって一人の教師が何度も授業研究会を担当するのには負担が大きく、また、同僚間の平等性にも欠けよう。

おそらく、参加者が自己の「あしば」と向き合わなければならないケーススタディは、1回の授業を取り上げた授業研究会だけでは成立しまい。だが、何回かの授業実践をロングスパンでまとめたケーススタディの場合には、「あしば」と向き合わなければならない瞬間が訪れるのではないか。ケーススタディの参加者が、積み重ねてきた授業実践を語ろうとすれば、1回1回の授業研究での気づきやフレームの変更を繋げて、報告内容全体を筋立て語らなければならない。子ども

の成長、教師の成長、教科の本質、教育に関する問い直し。授業を物語る筋はいずれでもよい。いくつもの気づきやフレームの変更を繋げて筋立てることは、自己の「あしば」を語ることに直結するからである。物語の筋立ては、教師の信条・信念や価値観の具現化された姿だからである。また、その報告をきく聴き手にとっても同様である。語り手に意見を述べることは、自己の「あしば」の自覚化と言語化をせざるを得ないからである。

ところで、参加者が自己の「あしば」と向き合わなければならないチャン스가もう一つある。それは、授業研究の参加者に異質な者(異なる校種の教員、異なる専門職等)が加わった「学び合うコミュニティ」を形成した場合である。参加者が身近でしかも同教科(同学年)の教師である場合には、気兼ねなく直面する課題をすぐさま取り上げて論議できる良さがある。両者で子どものこと、教科のこと、授業の進行等に関し、共有化している事柄が多いからである。

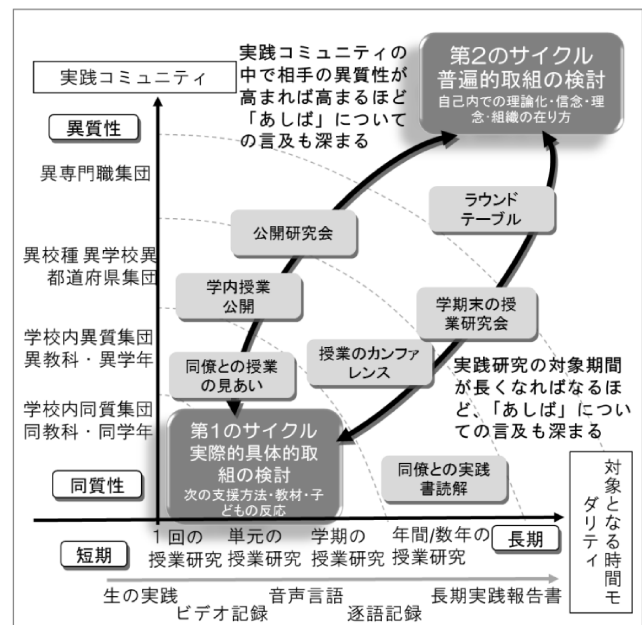


図4. 実践コミュニティの役割

一方、異質な参加者に自己の実践を語ろうとすると、表面に現れた行動の背後の意味を常に含めて説明しなければ、やっていることの意図を伝えることはできない。言い換えると、相手と共有できる地平まで掘り下げて、両者が共有できる教育の基盤まで遡って組み立て直しをしなければならないことになる。つまり、具体的・实际的・個別的に取り組んでいることについて、表面的に述べるのではなく、教育の基盤に結びつけて語りを構成するという事は、自己の「あしば」の捉え

直しを導いてくれる。しかし、多忙な教師にとって日々できる活動ではない。必要なことは、学校の年間リズムに照らして、第1サイクルの研究会を積み重ね、異質な参加者が徐々に加わる第2サイクルの研究会に至るように年間デザインを描くことである。

図4に示すように授業研究会には、1回の授業をきわめて身近な同僚と行う授業研究会から、ロングスパンの実践を対象に異質な参加者を含むラウンドテーブルのような会までである。2次元空間に様々な授業研究会を点鎮できる。しなければならないことは、「学び合うコミュニティ」を第1サイクルから第2サイクルまで、学校のリズムに合わせてデザインすることである。そして、授業研究会を校内に閉じ込めず、大学を含め他校との授業研究のネットワークを構築することで、一人一人の教師が、異質な人とコミュニケーションできる分散型コミュニティを持つことである。また、2つのサイクルを繋ぐことは、2つのサイクルを年間活動内に配置することに留まらない。繰り返しになるが、両サイクルとも中心は教師自身のケーススタディである。第1サイクルをまわすことで、実践記録を書き残してきているから、その記録を元に第2サイクルを展開でき、そしてそのことは、教師が自らの実践の「あしば」を再構築するプロセスそのものを示すことでもある。

本学の教職大学院の教育課程の第1の特徴は、学校拠点方式として、学校の中に「学び合うコミュニティ」である第1サイクルを展開しようとしている点である。そして第2の特徴は、ラウンドテーブルの開催に象徴されるように、第1サイクルから第2サイクルまでを繋ぐ「学び合うコミュニティ」を教育課程の中に組み込んでいくところであろう。

(4)省察的実践を支える3つのサイクル

前節では、授業をする時の教師の「あしば」が、具体のケーススタディを仲立ちとして、実践と往還することについて述べてきたが、教師の「あしば」はそれとは別の方向からの影響を受けて、見直されることがある。教師の「あしば」を内なる理論と呼ぶならば、外付けの理論からの影響である。解き明かされてきた子どもの成長発達に関する様々な言説、教育内容に関する知識、市民的教養、教育学に関する言説、または、子どもをめぐる社会情勢の変化と社会的要請(指導要領や中教審答申等)等が、教師の「あしば」に影響を与えている。しかし、これらの外付けの理論に関し、しばしば混乱

が起きている。外付けの理論を学ぶことが、すなわち教師の「あしば」になるという誤解である。教師は様々な最先端の言説を理論として学び、実践に適応するいわば科学的技術の合理的適応者であるとみる発想の誤りである。外付けの理論が教師の実践を支える内なる理論に、直接入れ替わることはない。

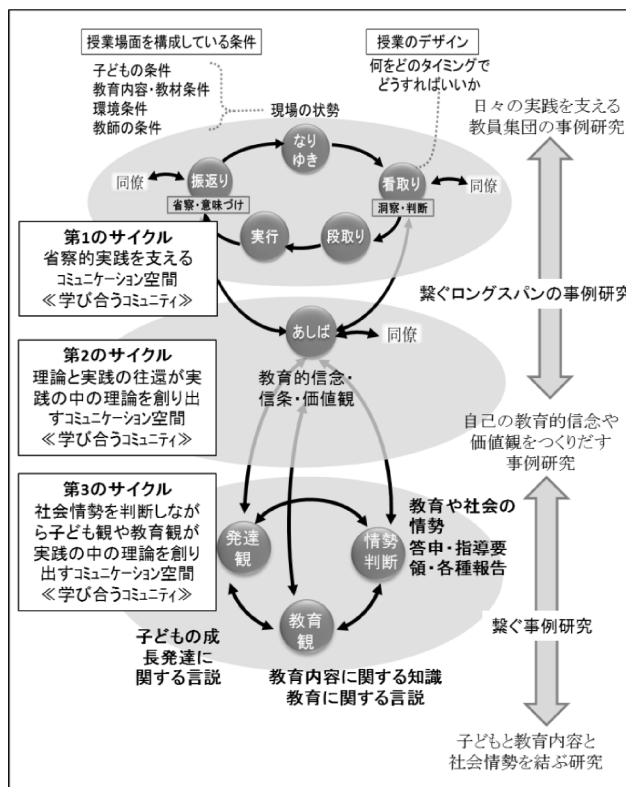


図5 省察的実践を支える3つのサイクル

外付けの理論が教師の「あしば」に影響を与える唯一の場合は、様々な言説について論じ合う中で、自己の実践事例に置き換えて理解でき、自己の実践事例について、当該言説を踏まえたフレームで再構成できたときである。また同時に、言説同士の横の繋がりについても、自己の経験の再構成を通して自覚できたときである。例えば、指導要領の改定や中教審答申について論じ合う中で、教師の持つ発達観や教育観、または、それにかかわる言説等が互いに齟齬なく結びついたときである。

教師の成長を考えると、自己の実践と結びつけて様々な言説を論じ合う第3のサイクルは欠かかせないものである。ただし、この第3サイクルが機能するのは、第1サイクルから第2サイクルへの繋がりの中で、自己の「あしば」について実際の実践事例に置き換えて見直す機会が保障されているからであり、そして、自己の「あしば」を見直すまさにその文脈の中で、様々な

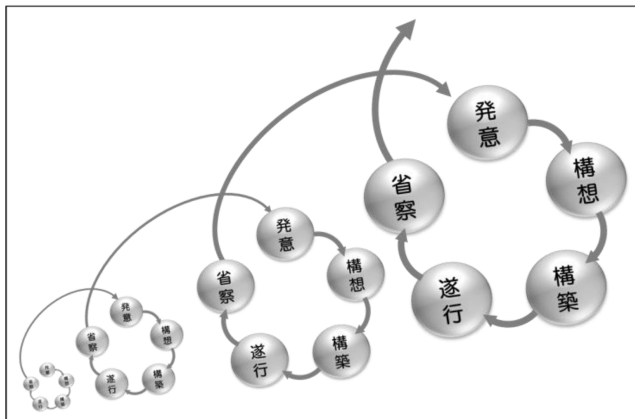


図6 主体的で協働探究的な学習活動の構造

言説に出会うからでもある。第3サイクルは、「外付けの理論を実践の理論として学び、実践に適応する」こととして学ぶ場ではない。大学教員はそれを肝に銘じるべきであろう。現在ある25の教職大学院の教育課程を見ると、依然として理論としての「講義」と、それを適応する実践として意味づけられた「学校実習」が並列され、しかも、講義者が実践の場に関与することなく、コンパートメント化したままの大学がある。今後推し進められる国立大学の教職大学院化に向け、既設大学院も教育課程の見直しを真摯に進めるべきである。

本学の教職大学院の教育課程の第3の特徴は、この第3サイクルを位置付けていることである。年度初めの最初の合同カンファレンス(学部新卒院生と現職教員院生全員が集って行う会)では、2日間かけて「3つの種」(参加者が実践の履歴を振り返りながら、各自が自己の「あしば」を見つめ直すためのレポート)を報告しあいながら、教職大学院修了者が著わした長期実践報告書を読み、そして、中教審答申等の論説を読み解き、それらについて論じ合う機会が用意されている。また、夏季集中授業では、教師が自己の長期の実践をまとめることと、優れた長期の実践記録を読み解くことに連動させて、いわゆる理論書を読み解き論議することが、9日間集中的に実施されている。

まとめるならば、本学の教育課程は第1から第3サイクルまで、全てケースメソッドを基軸に構築されていると言える。専門職とは、自他の経験から学ぶ人のことであり、語りと傾聴を通して経験に新しい意味を見出し、自己の経験を「あしば」に鍛え直す人のことであるから、専門職の養成機関である教職大学院の教育課程が、ケースメソッドになるのは至極当然のことであるかもしれない。

2. 主体的で協働探究する学習活動の構造

(1) 教師の「あしば」となる発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルを見直す

本学では、子どもの主体的で協働探究的な学習活動の構造、つまり、学習活動を看取る際のモデルともなる学習活動の構造については、既に提案してきている(寺岡他,1993)。ただし、このモデルがそのまま教師の「あしば」となるわけではないことは前章で強調したところである。提案者にとっては、実践を省察する中で構築したものであるから、実践を支える自己の「あしば」となるが、読者にとってはそうではない。このモデルを自己の実践事例に置換し、自己の経験の再構成に活用できない限り、モデルはあくまで外付けの理論であるに過ぎない。ここではこのことを前提に、このモデルの補完を試みたい。

知識習得を目指す目標・達成・評価型の授業では、学力は生産物つまりテストで測定することができる。一方、主題・探究・表現を中核とするプロジェクト学習では、学習のプロセスで生じること自体が、重要な学力の構成要素となる。今何をすべきなのか課題を見つける力(発意)、見出した課題を概観する力(構想)、具体的実行するための段取りを組む力(構築)、実行する力(遂行)、実行内容を振り返る力(省察)そのものが、獲得すべき学力である。プロジェクト型の学習では、プロジェクトの実施によって何が生産されたか(プロダクト)も重要であるが、それ以上にプロジェクトを展開できる能力自体が問われており、まさにアクティブラーニング(中教審,2012)なのであろう。プロジェクト学習では、この発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルが1回で済むことはまずない。このサイクルを何度もまわし

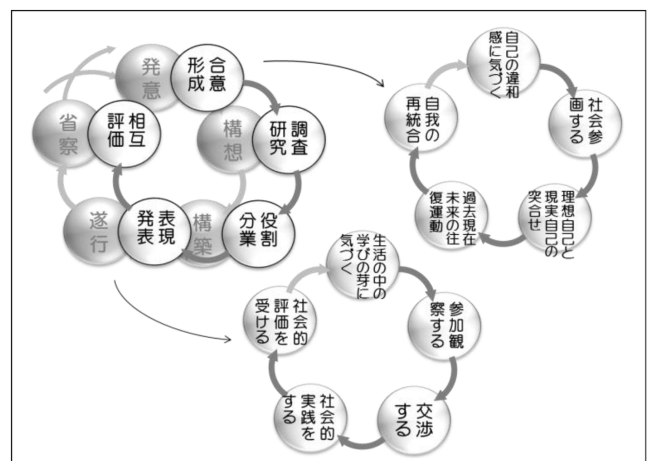


図7 主体的で協働探究的な学習活動の構造

ながら活動自体が次第に大きく展開していくとともに、発意の中身が高度化し、構想力が高まるとともに精緻な手続きを踏めるようになり、実行力が増し、新たな発想を生み出す省察力が身に付くということなのである。

ところで、発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルは協働を産み出すコミュニケーションのサイクルでもある。協働して1つの発意に絞り込むには合意形成が必要であり、構想を膨らませようとすると、課題に関して参加者一人一人が調査や研究に取り組むことが必要となり、また、段取りを組むには役割分担を決めなければならない。実行した内容は、表現し分かち合いながら、相互に評価しあうことが、次の活動展開を産出していく(図7)。つまり、発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルを回すことは、同時にコミュニケーションのサイクルを回すことでもあり、コミュニケーションに必要となる諸能力を培うことでもある。

さらに、発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルを自分づくりの活動に置き換え見ると、自己の成長の契機(現状の違和感)をつかみ、社会活動に参画する中で、現実の自己と理想とする自己の突合せが起こり、これまでの自分とこれからの自分を描き出しながら、それらを自我として再統合するプロセスとも整合する(松木,2003)。

あるいは、発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルは、社会的実践や文化的実践のサイクルとも合致する。つまり、協働してプロジェクト学習を展開することは、対象世界に働きかけることで文化的実践を行うことであり、他者と協働して社会的実践を行うことでもある。したがって、発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルは、子どもたちみんなを対象世界に働きかけることで、結果的に見れば、コミュニケーション能力を培う実践であり、自分づくりの能力を高める実践であり、文化的実践、さらには、社会的実践の能力を鍛える実践ともなっている。これらのサイクルが同時に展開しているのである。

したがって、これら1つ1つのプロセスに、〇〇能力などと置き換えなくてもよいであろう。人が主体的に協働探究する活動は、極めて多様な能力が必要であり、発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルでは、それらの能力が培われると同時に、それらの能力が連動・連結して発現してこそ意味があるのである。このような発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルの特徴は、OECDの「能力の定義と選択」(DeSeCo)プロジェクトの

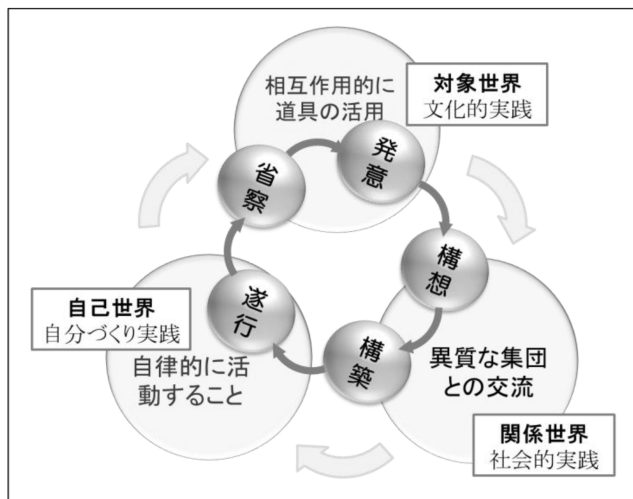


図8 キーコンピテンシーに主体的で協働探究的な学習活動を重ねる

成果であるキーコンピテンシーに重ねてみると、より分かりやすいかもしれない(図8)。キーコンピテンシーでは、自律的に活動することと、異質な集団と交流することと、相互作用的に道具を使用することが、思慮深さ(reflectiveness)によって結合されている。発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルは、3つのキーコンピテンシーの何れかに重きを置く活動であったとしても、仮にそのような場合であっても、3つのキーコンピテンシーを切り離すことなく結ぶことで展開するものなのである。

蛇足となるが読者はすでにお気づきであろう。前章で述べた授業づくりの第1サイクル(なりゆき-看取り-段取り-実行-振り返り)は、ここで述べてきている発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルと同型写像となっている。子どもに培いたい探究的な能力は、教師が授業実践をする際に求められる能力でもあるのである。

(2) 学習活動のヴィジョン・戦略・戦術の中で発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルを位置付ける

筆者は平成25年度の伊那市立伊那小学校の実践で、発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルだけでは、子どもたちの協働探究的な学習活動の経緯を読み解くことのできない場面に遭遇した(松木, 2015)。

1年勇組では、山羊の「ゆめちゃん」の冬の餌をためるために秋に草を集めたが、1月になり青草がなくなってしまった。子どもたちは冬の野に出て、餌となる青草をひたすら探し集めて食べさせた。ところが、「ゆめちゃん」の体重を測ってみると、減ってしまっている。苦労して集めた青草の半分は、「ゆめちゃん」の食べないハコベであった。そのことに気づいた子どもたちは、

さらに冬の野にどこまでも出かけていこうとする。

めあて(目標)が定まると、子どもの思考はめあての達成に向け収束し、行動に求心力が加わってくるものである。「ゆめちゃん」の冬の餌を確保するというめあてに向かって、子どもたちは冬の寒さにもめげずに青草の調達に奔走した。頑張ればそこそこ青草が集まるからなおさらのこと、採集エリアを一層拡大し、必死に青草を捜そうとする。しかし、絶対量が足りないことは明らかで、山羊の「ゆめちゃん」の体重は日増しに減少していく。子どもたちの青草探しをする発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルは、勢いを増して展開しているのだが、教師は悩む。それを中断し、栄養価の高い飼料を提案すべきではないかと。

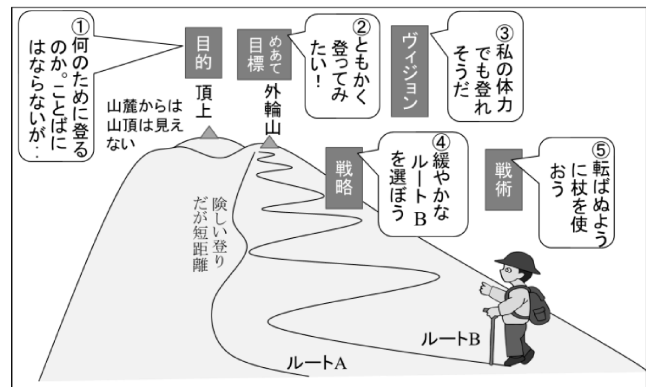


図10 目的・目標・ヴィジョン・戦略・戦術の違いの登山の例示

捜す、遠くまで捜しに行く、これまで以上にくまなく捜す等である。そして、それなりの成果を出す、山羊の「ゆめちゃん」の体重は、増えるどころかさらに減ってしまう。青草の中に山羊の食べないハコベが多いことに気づいた子どもたちは、さらに戦術を変えて、「湧水の森」よりも広範囲にわたって青草を捜しに出かける。この新たな発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルの結果、沢山のシバやオオクサを見つけて帰ってきた。ところが、「ゆめちゃん」の体重は一層減ってしまった。

子どもの願いと山羊の健康を案じた教師は、意を決し、山羊の放し飼いを提案する。山羊が他学年の管理する羊の干草小屋に向かうとの判断があったからである。予想通り、山羊は小屋の干草(チモシー)をほおぼるように食べ、子どもたちは冬場の飼育における飼料の必要性に気づいていく。

ここで我々が気づかなければならないことは、発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルだけでは、活動の発展・展開を保証する十分条件にはならないということである。発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルが、戦略・戦術等の、どのレベルでの展開であるのかについて、認識しなければならないのであろう。

活動は進むが活動が堂々巡りになる場合、ヴィジョン・戦略・戦術等の区別がつかなくなり、同一レベルに固着してしまうことによって生じることがある。めあては、目標であり主観的な願望である。ここでは『「ゆめちゃん」の冬場の餌を確保する』である。それに対し、ヴィジョンは客観的な見通しであって、めあてに到達するための洞察でもある。ヴィジョンの例としては、A「秋のうちに青草を集めれば冬場を乗りきれ」、B「冬でも青草を探せば餌を確保でき、乗りきれ」、C「飼料を使えば冬場でも乗りきれ」等がそれにあたる。これを実現するための戦略として、ヴィジョンAの戦略であれば、a1「秋のうちにたくさん干草をつく

(めあて):山羊のゆめちゃんの冬場の餌を確保する
(ヴィジョン):秋のうちに青草を集める
 (事件)子どもたちは青草集めをしたが、冬になり草が足りなくなった
(戦略):冬の野に出てみんなで青草を集めよう
(戦術):雪の下を探す・遠くまで探しに行く・くまなく探す
 (結果)沢山集めることができたが、ゆめちゃんの体重が減る集めた中に山羊が食べないハコベが多かった
(戦術):湧水の森より遠いところへ、ハコベ以外の青草を探しに行く
 (結果)シバもオオクサもたくさん取ったが、やはりゆめちゃんの体重が減る

~~~~~

**(戦略):**ゆめちゃんを放してみてもどうか(教師提案)  
**(戦術):**ゆめちゃん自身に探させよう  
 (結果)他学年の干草小屋に向かい、羊の干草(チモシー)をおいしそうに食べる。干草と青草を混ぜて食べさせよう

図9 山羊のゆめちゃんの冬場の餌を確保する学習活動の経緯

子どもたちのその後の学習活動の展開を含め、経過を時間系列に箇条書きしたものが図9である。箇条書きにする際に、『学び』を『戦い』のメタファーで表現することに躊躇しつつも)ヴィジョン・戦略・戦術の用語を入れてみた。ここでは、めあて(aim,target)を、活動の目標であり主観的な願望とした。また、ヴィジョン(vision)を活動の目標達成に向けた客観的な見通しや洞察。戦略(strategy)を損害や被害を最小にする作戦。戦術(tactics)を、活動を具体的に実行するための手立てや段取りとした。具体的な例示として図10を参照してほしい。

さて、このように見たとき、子どもたちの発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルは、戦術レベルで、何度か戦術内容の変更を試みていることが分かる。雪の下を



る」，ヴィジョンBの戦略であれば，b1「みんなで分担して青草を捜す」，Cであれば，c1「飼料の料金を工面する」等が考えられよう。同様に各ヴィジョンの戦略には，a2, b2, c2…ax, bx, cx 等のバリエーションが存在することになる。そして，さらに各戦略には様々な戦術が考えられよう。例えば，戦略 b1「みんなで分担する」であれば，戦術 b1①「雪の下を捜す」，b1②「遠くまで捜す」b1③「くまなく捜す」等がある。

子どもたちは青草が尽きたとき，ヴィジョンと戦略を替えた。[A,a1]から[B,b1]への変更である。[B,b1]，つまり，「冬でも青草を捜せば餌を確保できると考え，みんなで分担して青草を捜す」への変更は，夏場慣れ親しんだ戦略だから直ぐに切り替えができる。だが，冬場は[B,b1]が困難だからこそ，[A,a1]を行ってきたことを子どもたちは忘れてしている。そして，[B,b1]になっても[A,a1]の時とほとんど同じ戦術(b1①, b1②…)を行い，堂々巡りの閉じたループにはまっている。無理もなかろう。ゆめち「ゆめちゃん」と初めて過ごす冬である。分かっていたのは言葉の上での話だからである。このようなときは，周囲を見渡すことに限る。他の家畜の冬場の餌は，どのようにして確保されているのか，じっくり生活空間を見回してみる。教師は，それを促すように山羊の放し飼いを提案した。結局，1年男組の子どもたちは，他学年の干草(チモシー)を美味しそうに食べる「ゆめちゃん」を見て，新たな展開に踏み出していった。

困ったときの定番戦略は，「(同じようなことを試みている)他の人はどうしているか調べて，真似る」ことであろう。伊那小学校の総合活動で最も多くみられる戦略である。そして，人が生活して上で最も重要で根本的な戦略の一つであろう。世の中には先達がいる。









|                        | 実現した活動<br>(自全態)                                                                     | 実現できなかった<br>活動(不全態)                                                                 |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| めあて(目標)<br>aim(target) |  |  |
| ヴィジョン<br>vision        |  |  |
| 戦略<br>strategy         |  |  |
| 戦術<br>tactics          |  |  |

図11 活動図作成に使用する記号

先達の持つ知識と技能を自分たちの活動の文脈に沿って再構成することができるようになることが，文化の継承であり，そして，同時に文化の生成となるからである。新たな文脈で再構成できるということは，もはや「ひとまね」などではないのである。

ところで，発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルがどのレベルで展開しているのか分からなくなったとき，行動図(梅津,1971)を描いてみると，見当がつくことがある。今回の場面を梅津の行動図を参考に活動図に書き著わしてみた(図11, 図12)。

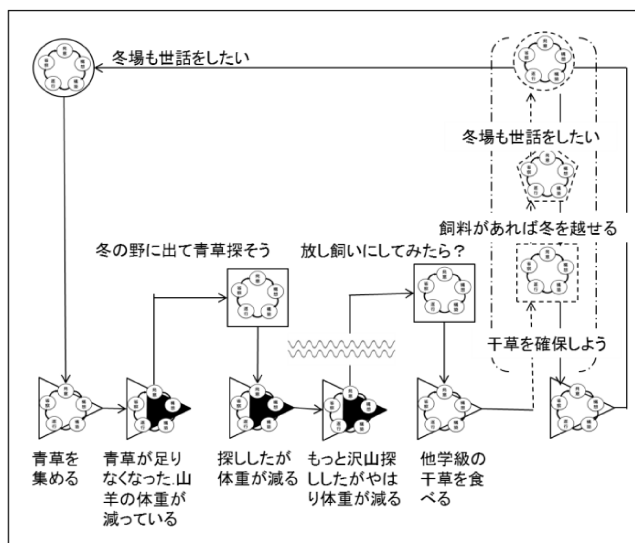


図12 活動図(冬場も山羊の世話をしたい)

人が活動をするとき，めあてに向けて，ヴィジョンを持ち，戦略を立てて，戦術を練るのが論理的には一般的な思考ということになるが，人が最初からこのような戦略的思考ができるわけではない。言うまでもなく小学1年生の子どもたちができていなくて当然であろう。むしろ，アクティブラーニングをする中で，このような思考が培われていくこと，そして，その思考形成のプロセスを支援する方法を明らかにすることが重要な教育的課題なる。

活動図を描いてみると，めあてに向けてヴィジョンが明確になり，それに基づいて戦略が立てられ，戦術を練るという順接で思考活動が分節化されていくのではないことに気づく。当初，子どもの中にあるものは，めあてとヴィジョンが分離できない漠然とした「めあて」であり，それに対する戦略・戦術も分離できていないものなのだろう。「(めあて)冬場でも青草が必要だ」だから「(戦略・戦術)青草を捜す」といった丁度裏返して言い直したレベルの思考でしかない。しかし，「ゆめちゃん」の体重が減少してしまうことで，その活動は行詰

まる。教師からの放し飼いの提案は、子どもたちにとっては予想外の提案だったに違いない。しばしば、私たちが使う「発想の転換」や「ひらめき」等の言葉は、戦術レベルから、戦略ないしはヴィジョンレベルに繰り上げて思考し、再度新たな戦術が提案された場合、これら戦術の違いに対する驚嘆と称賛を含めて用いられる言葉なのだろう。今回の場合、戦略・戦術が明確に分離されていない段階の子どもたちである。そのため、教師の放し飼いの提案は発想外ではあったが、「発想の転換」とまでの感激をもって受け入れられたわけではあるまい。

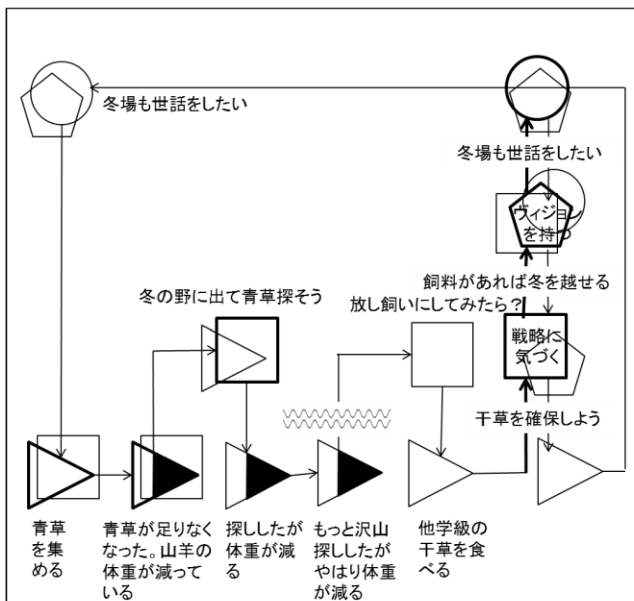


図13 活動図の再構成

しかし、やってみて結果として出現した「大切な、大切なゆめちゃん」が干草をほおぼる姿は、子どもたちには嬉しい姿そのものとして受け入れられた。そして、眼前で干草をほおぼる姿を見る中で、子どもたちは、「ゆめちゃん」には干草(飼料)が必要なのだということを固く認識し、「干草(飼料)を確保する」ための戦略を考え、干草(飼料)を確保するための戦術を練るようになった。さらに、子どもたちが干草(飼料)を確保する戦略に気づいたことが、今度は同時にめあてとヴィジョンと戦略の緩やかな分離をもたらしたように思われる。

「(めあて)冬場の餌を確保したい」願望と、それを実現させるための見通しである「(ヴィジョン)飼料があれば冬越しできるだろう」と、「(戦略)飼料を確保するために他学年に分けてもらう」とが漠然とではあるが分離しはじめてきたように思われる。

戦略的思考の成長発達の経過を仮設するならば、思考のプロセスである「めあて→ヴィジョン→戦略→戦

術」の順接で分化してくるのではない。むしろ、強いて言えば実行した作戦が成功することで、戦術と戦略が分かれ、そして、戦略を意識することがヴィジョンとめあての分節化をもたらすような逆接になっているのではないか。1年勇組の子どもたちは2年目の冬にはおそらく「めあて→ヴィジョン→戦略→戦術」の順序でより精緻に活動を組み立てるに違いない。

ただし、これは「冬場の餌を確保するための飼料確保」の活動に限られた話であろう。他の活動でも戦略的思考が働くというわけにはいくまい。しかも、「冬場の餌を確保するための飼料確保」の活動であっても、ヴィジョンや戦略の他の選択肢を思いつくところまでには、なかなか至りにくいのではないか。直面する活動がどのような活動であっても、実現している活動からスッパリと離れて、「めあて・ヴィジョン・戦略・戦術」の戦略的次元で論理的に思考し、そこでの見方で現実を再構成することができるようになるには、多くの活動を経験しなければならないだろう。そして、後付的ではあるが経験を「ヴィジョン・戦略・戦術」に沿って意味づけをすることを通して、J.ピアジェ(Jean Piaget, 1896-1980)のいう形式操作的思考ができるようになる高学年まで待たねばならないのだろう。しかしそれは、我々大人が戦略的思考に難儀している例を挙げるまでもなく、子どもたちが高学年になればできるようになるという意味ではない。沢山のプロジェクト学習を経験し、戦略的思考的に後付してみた経験があるからこそできるようになることなのであろう。「発想の転換」や「ひらめき」はそうやすやすと浮かんでくるものではない。だからこそ、「ひらめき」のある子どもたちを育てたいものである。

最後に教師における戦略的思考について述べてまとめとしたい。教師の授業実践の第1のサイクルが、発意・構想・構築・遂行・省察のサイクルと同型写像になっていることは既に述べた。同様に、教師が授業を展開しようとした際に、なぜこの学習活動を取り上げたのか(目標達成のための戦略として、なぜその活動を選んだのか)、目標達成できると判断した客観的な見通し(ヴィジョン)は何なのか等について、問い直しをしてみることは、教師の実践の「あしば」を教科目標・社会的要請・子どもの成長発達の言説等と、照らし合わせてみることを求めてくることになろう。時には、戦略的思考から実践の「あしば」を見直してみることも役立つのではないか。

註

- 1) 「看取り」という語を、「子どもの思いを子どもの目線で見とる」あるいは『ケア』の視線で子どもの活動を見守る」意を込めて「看」の字を用いた。
- 2) 松木健一 2013 「教師の成長を支える授業研究の方法」『続教師教育の創造 稲垣忠彦・牛山榮世』, 評論社 373-378
- 3) 梅津八三 1974 「重度・重複障害者の教育のあり方」特殊教育4号, 2-5 東洋館出版
- 4) 梅津八三 1977 「各種障害事例における自成信号系活動の促進と構成信号系活動の形成に関する研究—とくに盲ろう二重障害事例について—」教育心理学年報第17集, 101-104日本教育心理学会
- 5) 寺岡英男・柳沢昌一・流真奈美 1993 「学習過程における認識発展と〈追求-コミュニケーション編成〉の展開」福井大学教育学部紀要第IV部教育科学第46号
- 6) 中央教育審議会 2012 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」（平成24年8月28日）
- 6) 松木健一 2003 「総合学習の実践を読む—解説にかえて」『地面のかさぶた』堀鉄造 川島書店 217-231
- 7) 松木健一 2015 「伊那小学校の学習活動を問う」長野県伊那市立伊那小学校公開学習指導研究会 平成26年度研究紀要 1-4
- 8) 梅津八三 1971 「心理学的行動図」財団法人重複障害教育研究所 研究紀要創刊号 1-44