

平成26年度 学位論文

学習者の省察を促進する
ファシリテーションについての研究

ープロジェクトアドベンチャーを題材にしてー

兵 庫 教 育 大 学 大 学 院
学 校 教 育 研 究 科 人 間 発 達 教 育 専 攻
教 育 コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン コ ー ス

M 1 3 0 0 3 I

小 俣 直 由 樹

目次

| | | |
|-------|----------------------------------|----|
| 第1章 | はじめに | 1 |
| 1-1 | 社会背景 | |
| 1-2 | 問題意識 | |
| 第2章 | 学習と知識構造そして省察を促進する教育 | 4 |
| 2-1 | 学習と知識構造 | 4 |
| 2-1-1 | 生きる力から内的なく生きる力、意義理解の学習へ | |
| 2-1-2 | 学習について考える | |
| 2-1-3 | 意義理解の学習を可能にする認知構造について(1)：有意味学習 | |
| 2-1-4 | 意義理解の学習を可能にする認知構造について(2)：発見学習 | |
| 2-1-5 | Ausubelによる有意味学習の段階 | |
| 2-2 | 省察を促進する教育 | 11 |
| 2-2-1 | 学習者による知識構造の理解(1)：省察への焦点化 | |
| 2-2-2 | 学習者による知識構造の理解(2)：省察と知識へのアプローチの選択 | |
| 2-2-3 | 学習者の省察を促進する条件 | |
| 2-2-4 | 学習者の省察を促進する方法(1)：体験学習 | |
| 2-2-5 | 学習者の省察を促進する方法(2)：ワークショップ | |
| 2-2-6 | 学習者の省察を促進する方法(3)：ファシリテーターの働き | |
| 2-2-7 | ファシリテーションの評価 | |
| 2-2-8 | 「従来型」と「体験省察型」の比較、本研究の目的 | |
| 2-2-9 | 本研究の題材：プロジェクトアドベンチャー | |
| 第3章 | 方法(1) 予備調査 | 39 |
| 3-1 | 調査の目的 | |
| 3-2 | 手続き | |
| 3-3 | 調査項目 | |
| 3-4 | 結果 | |
| 3-5 | 考察 | |
| 3-6 | 本調査に向けて考えるべき点 | |
| 第4章 | 方法(2) 本調査 | 58 |
| 4-1 | 調査の目的 | |
| 4-2 | 手続き | |
| 4-3 | 調査項目 | |
| 4-4 | 結果と考察 | 61 |
| 4-4-1 | 各事例の調査概要 | |
| 4-4-2 | FTN評価と省察度の関連 | |
| 4-4-3 | 学習者の省察を促進するFTNに関する検討 | 66 |
| 4-4-4 | 第6事例の結果と考察 | 67 |
| (1) | 1日目の観察結果 | |
| (2) | 2日目の観察結果 | |
| (3) | 観察記録の読み取りと解釈 | |
| (4) | 参加者によるFTN評価と感想文省察度評価結果 | |

| | |
|------------------------------------|-----|
| (5) FTRによるFTN自己評価結果 | |
| (6) 第6事例の考察 | 85 |
| 4-4-5 第9事例の結果と考察 | 89 |
| (1) 観察結果 | |
| (2) 観察記録の読み取りと解釈 | |
| (3) 参加者によるFTN評価と感想文省察度評価結果 | |
| (4) FTRによるFTN自己評価結果 | |
| (5) 第9事例の考察 | 98 |
| 4-4-6 第10事例の結果と考察 | 101 |
| (1) 1日目の観察結果 | |
| (2) 2日目の観察結果 | |
| (3) 3日目の観察結果 | |
| (4) 観察記録の読み取りと解釈 | |
| (5) 参加者によるFTN評価と感想文省察度評価結果 | |
| (6) FTRによるFTN自己評価結果 | |
| (7) 第10事例の考察 | 121 |
| 4-4-7 本調査の考察 | 125 |
| 第5章 総合考察 | 162 |
| 5-1 学習者によるFTN評価が学習者省察度と関係性を持つことの検討 | 162 |
| 5-2 省察促進に有用なFTN技術、FTRの姿勢 | 163 |
| (1) 促進に適した学習素材を提供すること | |
| (2) 省察促進に適したワークショップを構成すること | |
| (3) 体験学習サイクルの再考 | |
| (4) リーダーシップ行動を変化させること | |
| 5-3 学校教育への応用の可能性について | 171 |
| 5-4 本研究の限界と今後の課題 | 173 |
| 調査資料 | 175 |
| 1 本調査 第6事例の観察記録 | |
| 2 本調査 第9事例の観察記録 | |
| 3 本調査 第10事例の観察記録 | |
| 補足資料(予備調査、本調査で実施されたPAアクティビティの概要) | 195 |
| 引用文献 | 201 |
| 注 | 203 |

謝辞

第1章 はじめに

1-1 社会背景

平成8年(1996年)に文部省の第15期中央教育審議会(中教審)が諮問に対し、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」というタイトルで、第1次答申を行った。同答申の「(3) 今後における教育の在り方の基本的な方向」「第1部今後における教育の在り方」に、以下のような文言がある〔第15期中央教育審議会, 1996〕。

「このように考えるとき、我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を〔生きる力〕と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。」

「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」という部分は、知識偏重と称される教育からの脱却であり、児童・生徒の意識の中に自立型の学習方法を確立させることが教育の使命であると読み取ることができるのではないだろうか。学習に関する生きる力と言い換えてもよいかも知れない。社会的に大きな変動期にさしかかったことから、この文言は教育も変わらねばならない、というメッセージと考えられよう。

1-2 問題意識

筆者自身は昭和40年(1965年)生まれ、高度経済成長期に学校教育を受け、所謂知識偏重とされる教育の中で育った。筆者の周囲では所謂落ちこぼれの者達が、反社会的な方向へ向かっていくのを目の当たりにしてきた。小学校の時に学級崩壊を経験し、中学3年の時には「金八先生」が大ブームになり、それを模倣する校内事件、学級崩壊の嵐が吹き荒れ、落ち着いた環境で学ぶことが出来たのはやっと高校に入ってからであった。しかし、すべての高校が落ち着いて学習できる環境であったという訳ではない。高校進学率が90%を超え、高校全入の時代となり、高校間格差も大きくなったからだ。バブル絶頂の昭和63年(1988年)から教職に就き(高等学校)、今度は学校崩壊を起こしていると言って良いような所謂底辺校に勤務した。そこでは、在学生のほぼ全員が所謂落ちこぼれという状況で、授業運営などより生徒指導業務の方がずっと多かった。また、反社会的方向(非行、校内暴力等)だけでなく、非社会的な方向(不登校、中途退学、引きこもり等)へ向かっていく児童生徒も社会的に目立ち始めていた。

そんな中、平成8年(1996年)に「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第1次答申)」が発表された。知識偏重とされる教育から〔生きる力〕教育にシフトする答申が発表され、日本の教育が大きく舵を切るだろうことを筆者は心から喜んだ。

しかし、平成15年(2003年)から「総合的な学習の時間」を始めとする新たな取り組みを実施しても、自分の受け持ち教科でない仕事が増える一方で、生徒の学習が改善されたのかどうか、これで日本の教育が良い方向に向かっていくのか、実感は持てなかった。

当時から気にはなっていたことだが、高校では「総合的な学習の時間」の趣意を理解し、計画し、実施するための力と意志が教員の側にあまりなかったのではないかと考えている。そういった事情もあって、学校によっては趣旨通りに実施してはいない場合も見受けられ、必ずしも発案者の思うようには実施されなかったのではないかと思っている。とはいえ、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」の理念は、「総合的な学習の時間」だけに負わされていたわけではなく、各教科の中に散りばめられていて、生徒自身が課題を見つけ、考え、解決するという学習形態に、この国の教育の未来が映し出されているようであった。

また国際的に見ても、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」に示されたような課題解決と知識活用による学習が諸外国に於いて指向されており、知識偏重とされる教育は少なくとも先進国に於いては主流ではなくなった。例えば、OECDが実施している「生徒の学習到達度調査（PISA）」でも捉えることはでき、その内容は以下のようになっている。

- ・数学的リテラシーを中心分野として、読解力、科学的リテラシーの3分野を調査。また、国際オプションとして、コンピュータ使用型調査（デジタル数学的リテラシー、デジタル読解力、問題解決能力）も実施。
- ・PISA調査は、義務教育修了段階の15歳児が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面でどれだけ活用できるかをみるものであり、特定の学校カリキュラムをどれだけ習得しているかをみるものではない。
- ・思考プロセスの習得、概念の理解、及び各分野の様々な状況の中でそれらを生かす力を重視。〔文部科学省国立教育政策研究所，2012〕

言葉をいくつか拾ってみるだけでも、「学校カリキュラムをどれだけ習得」しているかを調査しているわけではないと明確に謳っていること、「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」「問題解決能力」「活用」「思考プロセス」「概念」「生かす力」など学習についての概念が知識というあるポイント（地点）から語られているのではなく、動きのある人間の活動であること、またその動きのプロセス（過程）を捉えることにシフトしていることが見て取れる。これは「リテラシー」という言葉の意味変遷を捉えるだけでも理解できる。「リテラシー」は、『大辞林』によると、「読み書き能力。転じて、ある分野に関する知識」〔松村，1989〕であり、知識は静止物であるようだ。ところが、『現代用語の基礎知識』によると、「読み書きの能力。識字。（知識・情報などの）活用能力」〔清水，2012〕となり、おおよそ20年の間に、「活用能力」という意味が付加されてきている。学習の基礎を表す言葉さえもこのように変化している。数学的に表現すると、点、線、面、立体といった空間図形が知識であるとする、これらに向きを伴ったベクトルや時間を伴った動きのある絵（動画、ビデオ）に大きく変化するようなものであろうか。そして、この新しいリテラシーにおける焦点は向きや動きということになるだろう。

「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」にしても、所謂PISA型の学力にしても、筆者を含め現場の同僚達は具体的にどのようなして行ったら良いのか、

大きな戸惑いを持っている。これに対して、教員に対する年次研修では5年か10年に一度。それも年次が進めば、公的な研修日数も極端に少なくなる現状では、公式かつ組織的に他者から教わることだけでは十分な対応はできないだろう。実際には教員個人が、多忙勤務の中、日々児童生徒に教育をしながら、具体的な指導方法を模索していくことになっている。個人ということ言えば、教員免許更新講習会という機会も現在では存在し、教員自らが学び、変化していくことが義務化されている。このこと自体、固定された知識では時代に対応できないこと、自ら学ぶ姿勢を堅持する必要性を訴えているのではないだろうか。

では、実際に、知識習得に偏らない、学習者が自ら学ぶ学習というのはどのようなものになっていくのか、また、それはどのように実施していくのか、という疑問が生じる。そこで、知識や学習についてのこれまでの捉え方、考え方から、有用と思われる方法を探り、実践的な方法で試行して、いくつかの要点を明らかにして行きたい。こうして得た要点は、教室の授業場面で活用できるのではないかと考えている。

第2章 学習と知識構造そして省察を促進する教育

2-1 学習と知識構造

2-1-1 生きる力から内的なく生きる力>、意義理解の学習へ

[生きる力] について、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第1次答申は続けて、「全人的な力であり、幅広く様々な観点から敷衍(ふえん)することができる。」
「これからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践的な力である。」「単に過去の知識を記憶しているということではなく、初めて遭遇するような場面でも、自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力である。」「理性的な判断力や合理的な精神だけでなく、美しいものや自然に感動する心といった柔らかな感性を含むものである。」「健康や体力は、こうした資質や能力などを支える基盤として不可欠である。」といくつかのポイントを挙げて説明している。

中教審がこの[生きる力]を提示したところで、具体的な実施方法が明らかにされないことには、教育現場では動きが取れない。ただし、学習指導要領の改定を待ってから考え始めるのでは時間がかかってしまう。それを見越した動きが以下にあった。

梶田(1997)はこの[生きる力]を「社会的な意味での<生きる力>」の育成にはこの答申で十分であるとし、「一人ひとりが本当に『生きる』ためには、自分の内面に自分なりの『生きる原理』を確立し、自分の足で、自分のペースで、自分自身の道を自分なりに歩いていけるようになることが必要でしょう。」と本質的実存的水準で生きる力すなわち「内的なく生きる力>」を育くむ提案をしている。「内的なく生きる力>」について以下のような特徴を挙げている。

- ・自分自身に固有の生を自覚し、深め、味わい、表現し、生きる(志向性)
- ・自分自身の充実・満足を目指す(志向性)
- ・自分ぎりの自分(基本的な自己観)
- ・一人旅をよぎなくされている私(基本的な自己観)
- ・プライバシーの尊重(価値観の特徴)
- ・内面的な意味感・充実感の尊重(価値観の特徴)
- ・耕され深められた内面世界(期待される教育成果)
- ・内的根拠に依拠して表現、発言、行動する姿勢と能力(期待される教育成果)

そしてこの「内的なく生きる力>」を育むには自己教育が必要であるとし、そのための動機には学習の意義と精神的な「渇き」が大事であると続けている。その際に「至高体験(ピーク・エクスペリエンス)」が積み重なって行かねばならないとも言っている[梶田, 1997]。

このように、梶田は中教審の示した[生きる力]を不十分とし、[生きる力]を支える力となる「生きる原理」を育む必要性と自己教育の必要性を説き、自己教育の動機となる意義理解の学習と学習への渴望をもたらす教育を我々に示した。学習者の自己教育の能力を育成するための自己改善メカニズムが「目標の意識→自己統制→自己の認識と評価→自己改善意識」の段階を経て、再び「目標の意識」に向かうサイクルを描いて深まっていくことを示した。このサイクルを下支えするのが、本質的な学習意義の理解である。学習意義

は「学ぶこと自体の意義」「教科の意義」「単元・領域の意義」「教材の意義」「今これを学習していることの意義」の5つのレベルで表され、梶田はこれらの意義理解を中核とする教育・学習の手段・方法を開発した [梶田, 1985]。

一見すると、学習者が自らを教育するのだから、ここには教師は必要ないようにも思われるが、意義理解の学習に必要な学習素材は、教師によって提示されることにより、教育となる。学習への渴望は、学習者の心に好奇心や探求心を生じさせる環境を教師が作ることにより、教育となる。つまり自己教育は学習者が主体となり、教師は、援助者役として学習者の学習が促進されるよう働きかけることが使命になるであろう。これら、意義理解の学習と学習への渴望について、そこでの教師の役割について、続けて考えて行きたい。

2-1-2 学習について考える

意義理解の学習について考えるにあたり、まずは、学習とは何か押さえておきたい。バウアー・ヒルガード(1988)によると「学習とは、主体がある状況を繰り返し経験することによってもたらされたその状況に対する主体の行動、または行動ポテンシャルにおける変化を指す。ただし、その行動の変化が主体の生得的反応傾向、成熟、または一時的状態（疲労、酔い、動因など）によって説明できないようなものであることを前提とする」とある。この解釈によって、学習理論があり、例えば、心理学的アプローチで捉えると、経験主義と理性主義が対立しているが、最近の研究の中では統合するアプローチもある。また、別な観点で、刺激－反応説と認知説の対立である。この後者の対立は学習されることが、刺激－反応説では「習慣」（習慣の獲得）であり、認知説では「認知構造または事実の知識」（認知構造の獲得）である [バウアー ヒルガード, 1988]。

Moon(2004)は、これら刺激－反応説と認知説による二つの学習モデルについて言及する。一つは、「教授素材は学習者によってともかくも取り込まれる、もしくは吸収される。そして(記憶によって多少変更されることを除いて)遭遇したものと同じ形で保持される」 [Moon, 2004]である。「ともかくも」という部分は反復練習などを挙げている。ここで教授素材(material of teaching)とは、教授される素材で、例えば教師が教えたことである。教授素材と学習素材が一致するモデルである。ここでは仮に「知識受入モデル」としておく。

もう一つは、構成主義的学習観である。これは「学習素材は知識として積み上がらず、新しい学習素材はそれ自体、既に知られているあるいは理解したことの中の変化に影響を与えることができる。もしくは既存の知識の影響下で新しい学習素材自らが変化できる。」 [Moon, 2004]ということである。ここで学習素材(material of learning)は学習者によって学ばれる内容(コンテンツ)である。このモデルでは、教授素材が学習素材に変化する際に、既に学習者が持っている学習した素材に変化を与える。つまり前者は知識量を増やすことを学習としているのに対して、後者は学習者の概念の枠組み(準拠枠、frame of reference)を変化させることを意味している。後者を仮に「準拠枠変化モデル」としておく。

「知識受入モデル」の学習においては、純粋な知識と方法などの知識量を増やすことを

繰り返して行くことによって、この学習は成立するということになる。例えば、我々が幼少の頃に行っていた文字の習得などはこの種の学習になるだろう。そして、文字の使い方も習得したとする。外部から我々の中に入ってきた言語情報を文字に変換して書くという単純なことであれば、この学習方法でも出来るようになるだろう。算数・数学にしても記号を覚え、やり方を習得するとある程度の成果は得られるだろう。ドリル学習はこのモデルを利用していると思われる。

しかし、初めての課題、または難解な課題に直面したときに、これまでの知識だけでは解決できない場面が、我々にはやがて訪れるだろう。つまり「知識受入モデル」では、覚えた通りに対応することが可能であるが、対応できる課題が有限であるということを示唆している。そして、「準拠枠変化モデル」の学習は、前者の学習の限界が生じる状況で起こる可能性がある。準拠枠を変えることなく、課題を達成することができない状況である。「準拠枠変化モデル」は課題に対する見方・考え方自体を変化させるものであるので、新たな課題に遭遇した際に知識構造のネットワークを使って、もしくは新たなネットワークを形成することによってその課題を解決していくことになる。

いずれにしても、学習者の中で、「知識受入モデル」の学習がコンテンツとして知識が存在する状態になることが学習成果であるのに対して、「準拠枠変化モデル」の学習はコンテンツとしての知識に加えて、コンテンツ間のネットワークが構成されることを学習成果とする。ノーマン(1982)は、この知識構造のネットワークをスキーマと呼んでいる。彼はこれを「高度に相互関連した知識構造で構成される個人的な知識のかたまり」 [Norman, 1982]と表現している。「高度に相互関連」することは、すなわち脳内に知識のネットワークを作ることである。新たなネットワークが出来ることすなわち新しい考え方の生成である。すなわち準拠枠の変化であろう。

Moon(2004)によって示唆された二つの学習モデルに絶対的な優劣はない。両者の差違をMoonは指摘したものである。West&Pines(1985)の学習モデルについても梶田の自己教育との関係を併せて考えてみる。

West&Pines(1985)は「知識受入モデル」の学習の成果を学校知と呼び、フォーマルな指導により得られ、鍛えられた知識と表現している。ただし、学校知においては、「ばらばらの断片的知識の学習で、学習者はそれに対する何のコミットメントももっていない」とそこに学習者の意志や意欲が感じられないことを述べている [West Pines, 1985]。意義理解の学習(であるかどうか)、という観点で見た場合、このような「ばらばらの断片的知識の学習」は、コミットメントを伴わないという点で、学習者自身が意義を見出していない。したがって、梶田の言う自己教育には相応しくないのではないかと考えられる。

一方、West&Pines(1985)は「学習者が自分自身で入力についての意味づけを行う過程」という学習モデルを挙げているが、意義を理解するという視点からは、梶田の言う自己教育が起こるのは明らかにこちらの学習モデル(Moonの「準拠枠変化モデル」に相当する)になるだろう。

Moon(2004)は両学習モデル間の優劣はないと断言しているが、実際の学習方法(教育方

法)を想定した時に、両モデルは同時に行われるのか、あるいは別々に行われるのであろうか。もしくは、順序があるのだろうか。知識を獲得する一方で、それを同時に破壊したり、再統合をすることは可能なのであろうか。可能であるならば、どのような環境もしくは状況が必要なのであろうか。

West&Pines(1985)は両者の有用性を認め、両者が絡み合っただけで統合が起こってしまえば、どちらに根ざした学習観であっても、どちらの由来であるかを議論する意味もないと言っている。しかし、統合が起こりつつある時点において、4つの状況が想定される。それらを、「葛藤状況」「適合状況」「記号的知識状況」「指導されていない状況」と表現している。

「葛藤状況」では、学習者はそれまで信じてきた考えを疑問視し、放棄し、新しい教授素材を受け入れる場合である。これを Moon(2004)の二つの学習観に当てはめてみると、「知識受入モデル」と考えられる。ただし、疑問視すること、放棄することには意志決定が必要とされ、その際に準拠枠が再構成されることも皆無とは言い切れない。「準拠枠変化モデル」の可能性もあるが、主として「知識受入モデル」と捉えて良いものと思われる。

「適合状況」では、学習者がそれまで信じてきたことを拡張して、より幅広い見方に統合をするだけということであるが、「拡張」と「統合」が起こるので、これは準拠枠を変更することを意味する。また、既存の考えを強化する方向に進むこともあると説明されていて、これは「強化」と表現されている。「拡張」「統合」「強化」を伴うので、学習者の既存の知識と結び付いた後に、程度の大小はあるにせよ、準拠枠が変化することになる。従って、「準拠枠変化モデル」となる。

3つめの「記号的知識状況」においては、これまで学習者が持っていた直観的知識（既存の知識）と学校知（教授素材）が相互作用を起こさない特殊な場合で、純粋に記号的知識を学習者が導入することで、見たことも聞いたこともない事象に学習者が遭遇するような場合である。この多くは高等教育で行われる概念的な学習であると説明される。この状況では、新しく学習する内容は、学習者の知識とはつながらないことから、「知識受入モデル」からスタートするだろう。そして、ここで発展的に起こる可能性のあることは、全く新しい準拠枠が生まれることである。場合によっては、「準拠枠変化モデル」となり得る状況であろう。

4つ目の「指導されていない状況」は学校知（教授素材）が存在しない状況で、学習者が既存の直観的知識に基づいて学習する場合である。指導者を伴わない自然発生的な学習ということになる。例えば、日常生活の中での体験から学習者が自ら学ぶ状況や、教授されない環境で学習者が自ら気付くことによって起こる学習が想定される。残念ながら、West&Pinesはこの4つ目の状況について、詳しく述べていない。

以上のように West&Pines(1985)の示した4つの状況の下で、「知識受入モデル」と「準拠枠変化モデル」は同時には起こりえず、学習者は状況に合わせて選択、もしくは順に導入していることが分かってきた。

2-1-3 意義理解の学習を可能にする認知構造について(1)：有意味学習

Westら(1982)は、Pines(1985)によって編集された書籍 [West Pines, 1985]の中で、認

知構造が二つの構成要素をもっていることを示唆している [West. L. H. T, 1982]。それは、知識要素と知識がどのように関係するかである。ここでは知識要素はノード（結び目）として存在し、このノードが他のノードと結びつけられる。ノードが結びつかない状態であると、知識がただ存在するだけ（A、B、C、、という単独の知識）であり、結びつけることによって、「AがBである」という命題に発展する。この結びつきを作る時に、学習者の意思決定が必要である。このノードが思考方法として型を持つことを Westら（1982）はノード圧縮と呼んでいるが、思考方法の型なので、これは準拠枠のことを指していると思われる。このノード圧縮が起こる際に必要な意志決定はどのような学習素材に対して起こってくるのであろうか。学習素材に関しては Ausubel（1969）が有意味学習・発見学習について述べている。

学習素材を考える際に、Ausubel（1969）が提唱する有意味学習という概念について触れることにする [Ausubel. D. P Robonson. F. G., 1969]。有意味学習の学習素材には二つの性質が必要で、一つ目は実質性、二つ目は非恣意的であることである。そして、この二つの性質をもつ学習素材に対して、人は論理的有意味性という性質を附与することによって学習するとするものである。この附与を行う際に必要な条件は、二つある。一つは学習素材が人間の学習できる範囲内にある観念に関連づけ可能である、ということ。もう一つは、学習者が学習素材を実質的に非恣意的に自ら持っている認知構造内の関連項目に関連づける意図である。

Ausubel は有意味学習と対比する学習観である機械的学習について位置づけをしている。これまで述べてきたように、有意味学習も機械的学習も厳密な二分法でないことを Ausubel も述べている。学習が機械的方向に向かうには3つの視点があると言っている。一つは、学習素材が論理的有意味性を欠いている、二つ目は、学習者の認知構造内に関連づけのための観念が欠けている、3つめは、当人が有意味学習の構えを欠いている、である。

Ausubel は続けて、有意味学習の力について述べている。機械的学習に比べて有意味学習の持つ驚くべき効率の良さは、二つの特徴で示されるという。これは前述した非恣意性と実質性である。特に非恣意性を強調している。潜在的に有意味な素材を認知構造内にある既存の関連項目に、非恣意的につまり学習者が意図せず無意識下で行うことによって関連づけ、新しい大量の意味や概念や命題を内化して理解できるようになることである。これを恣意的に、つまり意識的に既存の情報と関連づけさせようとしても、機械的学習と同じ効果しかないという。この理由は、人間の心が恣意的な結合を内化し保持するには効率よく設計されていない、ということに基づく [Ausubel. D. P Robonson. F. G., 1969]。

また、学習素材が実質的であることの利点について、莫大な数の学習素材に対して1対1の対応を持つ観念では、非常に多くのノードが必要になり、効率が悪くなるわけだが、共通の観念を同化することで、観念の数を最小限にして学習することが可能になる、つまり効率的に学べることになる。

Ausubel は有意味学習の利点について「与えられた学習時間内に、より大量の材料を認知構造に取り入れることができ、また、学習直後により多くのものが入手可能となる（すなわち、同じ時間内に、より多くの学習が起こる）のである」「確立された観念へのこの同

じ関連づけの可能性が、有意味的に学んだ材料が保持段階を通じて持続し記憶内で長く生き延びるのを助ける、つなぎとめを与える」と言う。一方、機械的学習について「つなぎとめはもっておらず、恣意的な連合の形でのみ認知構造内に取り入れられる」「学習者の確立された観念システムからは、實際上、組織の上で孤立した、断片的で、自己充足した存在として取り入れられる」「短期間しか保持されない」「材料が急速に失われる」と結論づけている [Ausubel, D. P. Robonson, F. G., 1969]。

2-1-4 意義理解の学習を可能にする認知構造について(2)：発見学習

Ausubel(1969)は学習観について有意味的・機械的次元の他にもう一つの次元を示唆している。これは受容学習と発見学習である。「受容学習においては、学習すべきことの全内容は、その最終的な形で学習者に提示される。」「これに対して発見学習においては、学習すべきことの主要な内容は最終的な形では与えられず、学習する者が発見しなくてはならない。」としている [Ausubel, D. P. Robonson, F. G., 1969]。学校での教育を想定すると、学習の目標を具体的に教師が提示する前者と教師が目標の方向性を示す後者ということになる。

ここで、Moon(2004)の二つの学習観と関連させて考えてみたい。まずは、「知識受入モデル」と仮に呼んできたモデルであるが、「教授素材は学習者によってともかくも取り込まれる、もしくは吸収される。そして(記憶によって多少変更されることを除いて)遭遇したものと同じ形で保持される」 [Moon, 2004]について、Ausubel(1969)の学習観では、教師が教授素材を提供し、学習目標に学習者が向かうこと、学習目標を達成することを成果としていることから、「機械的受容学習」に分類されよう。

「準拋枠変化モデル」と仮に呼んできたモデルである「学習素材は知識として積み上がらず、新しい学習素材はそれ自体、既に知られているあるいは理解したことの中の変化に影響を与えることができる。もしくは既存の知識の影響下で新しい学習素材自らが変化できる。」 [Moon, 2004]について、Ausubel(1969)の学習観では、学習者の視点から見ると「有意味的発見学習」、教師が学習目標を明確に示した場合には「有意味的受容学習」に分類されよう。そして、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」という生きる力に直結するのは、言うまでも無く「有意味的発見学習」であろう。「有意味」「発見学習」について、別の研究者による視点も見てみる。発見学習について、川瀬(2011)はブルーナーがあげた4つの重要性を挙げ、その重要性について述べている。①知的潜在力 (intellectual potency) の増大, ②外在的な賞 (extrinsic rewards) から内在的な賞 (intrinsic) への転移③発見についての発見的方法 (heuristics) の学習④記憶保存 (conserving memory) である。ここには、有意味性という言葉は述べられていないが、「ブルーナーは知識とは、経験界にみられる規則的事象に、意味と構造を付与するため、人間が作り上げた一つのモデルであるとする」とあるように、意味と構造を付与する知識モデルを示唆している [川瀬八洲夫, 2011]。

2-1-5 Ausubelによる有意味学習の段階

Ausubel(1969)による有意味学習を意義理解の学習に適用するために、教師は学習者にどのような環境、学習素材をどのタイミングで提示したらよいのだろうか。Ausubel(1969)

が有意味学習を階梯的に分類しているので考えていきたい。

まず第一の段階は「シンボル一つ一つの意味の学習」である代表学習である [Ausbel. D. P Robonson. F. G., 1969]。「～というもの」という分類を心の中に構築していく作業である。これは子どもの段階、多くの種類がいるネコについて「ネコ」というラベルを貼ることを示している。何か一つの分類から始まるが、やがてシンボル化すること、ラベルを貼ることが一般的観念になり、事物を分類して名前を付けるという方法論が子どもの心の中に確立する。先に挙げた素材の潜在的有意味性を併せて考えると、非恣意的な素材が提供されて、それを子どもが心の中で意味付けを行うことによって、素材とネットワークが一般的観念に成長することから、有意味的発見学習であると言える。養育者などの大人が目標を提示するかどうかの視点は、ここではまだ言語を使いこなす能力（語彙数や文法）が子どもにないことから、提示したとしても意味をなさないので、有意味的受容学習とはならない。

二つ目の段階を Ausubel は概念学習としている。ここでは「概念形成」と「概念名の意味の学習（概念命名）」からなる過程となる [Ausbel. D. P Robonson. F. G., 1969]。概念形成において、「具体的な経験の結果として、子どもは、立方体の決定的属性をいくつか機能的に発見する」「現実の立方体が目の前にないときでも思い起こすことができる」と具体物を伴う代表学習から、具体物をイメージできるようになる概念形成へと子どもは発展していく。例えばある概念が既に子どもの心の中に存在する状態で、それに対する正式な概念名または概念語が与えられた時に、概念と言語が結合する。これが概念名の意味の学習である。この段階も有意味的発見学習である。ただし、Ausubel は学習者が自ら発見するのではなく、他者から定義を示されて学んでいく学習も起こっていくことを示唆している。これは有意味的受容学習ということになるが、概念同化と表現されている。

三つ目の段階を Ausubel は命題学習としている。これは「二つ以上の概念観の関係についての陳述を成すもの」で、複合概念である [Ausbel. D. P Robonson. F. G., 1969]。この段階では論理的に表現するために、構文法の学習も行われていく。概念の複合には、3つの関係から捉える視点を Ausubel (1969) は示している、下位関係・上位関係・組み合わせ関係である。新しい学習素材が既存の概念に対して、下位にあって統合される、上位にあって統合する、全く新しい組み合わせ関係を作るかという関係性である。いずれの場合も概念を形成する以上、有意味学習となる。

Ausubel は次に発見学習の要素の強い二つの段階を挙げている。これは、先に示したよりも認知構造に触れている内容になっていて、「学習すべき材料が（受容学習におけるように）最終的な形態では学習者に提示されず、最終的な結果を認知構造内に取り込むに先立って、ある種の精神活動（与えられた材料の配置換え、再構成、あるいは、変換）を自らなすように求められている状況」と表現している [Ausbel. D. P Robonson. F. G., 1969]。そのうちの一つの段階が問題解決、もう一つが創造性である。

第4の段階、問題解決では、「学習者の既存の知識の中にはその問題の解決をもたらす、はっきりと定義された、あるいは使いなれた手続きがない」「学習者の現在地と解決のため

に発達しなければならない地点との間にへだたりがなければならない」と Ausubel(1969)は言っている [Ausubel, D. P. Robonson, F. G., 1969]。

Ausubel(1969)の言う五つめの最後の段階は、創造性である。創造性は新しいものを生み出すことであるが、Ausubel(1969)は「人類の知識に対して一つの貢献を成す」という意味で創造性について述べている。「創造的行動にあっては、理解すべき現象と認知構造内のある遠い関係にしかない観念との関係を、当人自身がまだ分からない何らかの方法で知覚するのである」と言っている [Ausubel, D. P. Robonson, F. G., 1969]。

2-2 省察を促進する教育

2-2-1 学習者による知識構造の理解(1)：省察への焦点化

学習者は自らの知識構造(認知構造)をどう捉えているのだろうか。Ausubelの提唱する第4と第5の段階では、認知構造を学習者がどのように意識して、理解するのか、という部分が他と違ってくる。この発見学習(問題解決と創造性)の段階にふさわしい学習素材を教師が提供することで、認知構造が変化するような、つまり「準拠枠変化モデル」による学習が起こってくるのであろう。Brown(1978)は「あらゆる記憶課題や問題解決課題に含まれる非常に基本的な形の自己関知は、わかっていることとわかっていないことを見分けるという問題のあることを自覚することである」と言い、自覚することをメタ理解と呼んだ [Brown A. L., 1978]。このように発見学習の要素が強い段階では、学習者自身が自らの認知構造をメタ視点で観察するようになる。これは学習者に省察(リフレクション:reflection)が起こっていることを表している。

省察について、Schön(1983)はプロフェッショナル(職業的実践家)の思考に関して、適切な判断をしている際に特に規則や手続きの説明を自身では出来なくとも、暗黙の認識や判断をしながら、熟練した振る舞いをしていることを指摘している。このことは専門家でない一般の人々についても「自分がしていることについて、ときには実際におこなっている最中であっても考えることがよくある。行為の最中に驚き、それが刺激となって行為についてふり返り、行為の中で暗黙のうち知っていることをふり返る」「暗黙のままではなく表に出してそれを批判し、再設定し直し」と表現し、自らの行為を振り返っていることを指摘している。このプロセスの中で、気づいた感触を自分の暗黙知へと内在化する、つまり準拠枠(スキーマ)を変化させる。Schönによると、省察は仕事や何かの行為の実施中にも、実施後にも起こる [Schön, 1983]。

Moon(2004)は省察について「省察は、明確な解答が存在せず、我々が既に持っている知識と理解の更なる処理(processing:プロセッシング)に概ね基づいている比較的複雑で不完全構造である考えに適用される」と言っている [Moon, 2004]。つまり、省察は、前述したAusubel(1969)の有意味学習の第4段階である発見学習・問題解決で扱われる明確な解答の存在しない問題に対して、使い慣れた手続きがない状態で起こる学習ということになる。この解答が存在しないことをMoonは不完全構造と表現した。

省察について認知の側面で見えてきたが、コミュニケーションの視点からも考えてみたい。野村(1994)は、省察をコミュニケーションの力と言っている。そのうちでも話し言葉(音

声身ぶり)について、「音声身ぶりが、動物の身ぶりや人間の他の身ぶりとちがうところは、相手に聞こえるのとほぼ同じように自分自身もそれを訊くということだ。」「音声身ぶりによって、人間は相手に彦起こす反応を同時に自分自身のうちにも引き起こすことができる。」と言っている。続けて「リフレクションを内包したコミュニケーションの現実的なプロセスのなかから音声身ぶりを媒介にして自我が生じる」 [野村, 1994]。本論では、自我の領域まで議論をする必要を感じないが、リフレクションによって自己が形成されるということと言える。言葉を換えると自己を規定する準拠枠が構成されていくということになる。そして野村(1994)は「リフレクションは自分を主題化し理解すること」であるが、ただしそれは「自分の内部から自分を捉えること(内観や悟り)を意味しない」と続け、ではリフレクションとはどのような見方なのかというと、「自分自身をあたかも他人を見るかのように捉え返すこと」と外部から自己を見つめることを強調している。そして、この場合に理解される自己は「他者としての自己」であると言っている [野村, 1994]。前述したBrown(1978)のメタ視点で自己を見るメタ理解と同じことと考えられる。

Moon(2004)は学習者自身が自らを省みることとして、省察的な方法について、「真の省察的判断を使う学習者は、学習は構成されるということを理解する」と述べている [Moon, 2004]。前述したBrown(1978)、野村(1994)と同様に、学習者は、自己についての視点を持ち、自己が変化することを理解すると言うことになろう。つまり学習者は、省察的な方法で学習するとき、自らの知識構造が構成されていく、別な言い方をすれば、自身の準拠枠が変化していくことを知るができる。

では次に、知識への接近に対して省察はどのような段階を経て起こってくるのか、またそれは発達するのか、King and Kitchener(1994)の階梯から見てみたい。個々の事象による学習、特に省察的判断の必要な学習が積み重なっていくと、省察的判断力も発達して行く可能性がある。King and Kitchener(1994)はこの省察的判断の段階が発達することを述べている。それは、大きく3つの段階に分けて考えられる。最初の段階は、前省察的思考段階、次は準省察的段階、最後は省察的段階である。これらの3つの段階をさらに3つ、2つ、2つの小段階に分けて解説している [King Kitchener, 1994]。

前省察的段階は、第1段階から第3段階で表される。小段階の第1段階の知識の見方は「知識は絶対的で具体的に存在する。抽象概念として理解されない。直接の観察によって確実に得られる。」である。第2段階では、「知識は、絶対的に確実であると見なされる。もしくは、すぐには利用できないが確実であると見なされる。知識は、感覚(直接の観察におけるように)を通して直接的に得られる、もしくは権威者を經由して得られる。」。第3段階では「知識は、絶対的に確実であると見なされる、もしくは一時的に不確実であると見なされる。一時的な不確実領域では、絶対の知識が得られるまでは個人的に信じていることだけが知られ得ることである。絶対的な確実領域では、知識は権威者から得られる。」。ここまでの前省察的思考段階で、具体的に観察できるもの、権威者により示されたことを信じるのが知識であると言っている。知識に対して疑いを持たない状態とも言える。

次の準省察的思考段階は第4段階と第5段階で表される。小段階の第4段階は、「知識は

不確実であり、知ることが常に曖昧さの要素を含むと環境変数(例えばデータの誤った報告、時間とともに失われるデータまたは情報へのアクセスにおける相違)が規定することから、知識の主張は各個人に特有である。」。第5段階は、「人の知覚と判断基準で濾過されることから、知識は文脈に依存し、主観的である。証拠、出来事または問題の解釈だけが知られているかもしれない。」。この二つの段階が前省察的思考段階になる。つまりここでは、知識が不確実であることと知識は状況によって変わり得る、解釈によって変わり得るということを示している。知識の曖昧さを理解する段階である。

最後の省察的段階は第6段階と第7段階で表される。小段階の第6段階は、「知識は、様々な源からの情報に基づいて描かれる問題について、個人的な結論の中に構成される。文脈中の証拠の評価と評判の良い他人に評価された意見に根ざす解釈が、知られ得るところとなる。」。第7段階は、「知識は、不完全構造の問題の解決が造られる理にかなった探求プロセスの結果である。それらの解決の妥当性は、現在の証拠に適合する最も合理的であるかありえることという見地で、評価される。そして、関連する新しい証拠、展望または探求の道具が利用できるようになるとき、その妥当性は再評価される」。この省察的思考段階においては、知識は作られるものであるということ、知識は現在考えられる段階で最も合理的な説明になるものであること、知識は固定されたものではなく、将来にわたり新しい探求方法が見つかったときに再評価を受けるものであることが示されている [King Kitchener, 1994]。

この省察的段階と同様のことについて、野村(1994)は「知識は固定したものではなくて、たえず行為によって経験的に改訂されていることがわかる。知識は『行為の反省的評価』によって絶えず修正される過程的なものである」といい、知識とは「知識過程」であると言っている [野村, 1994]。

2-2-2 学習者による知識構造の理解(2)：省察と知識へのアプローチの選択

省察的思考ができるように発達した学習者は、知識への全てのアプローチ方法で、省察的方法を選択するのであろうか。学習者が省察的に知識構造を理解できるようになると、知識そのものへ向かう自身のプロセスが見えてくる。言い換えると、メタ的に自身の知識構造を理解することになる。この段階まで達すると、自身が学んでいる姿が見えてくることになり、学習者の概念が発展する。このことを Moon(2004)は、「もしも知識が構成されると認識されるならば、仮定とプロセスを適合することは、その人格の一部となり、学習素材を学習する際に、その人格は遷移される。」と言っている [Moon, 2004]。この学習へのアプローチについて Moon(2004)は、学習者が方法を選択していると指摘し、「戦略的アプローチ」と呼んでいる(図 2-1 参照)。教師によって示された教授素材、もしくは学習者が課題とみなしている学習素材に対して、学習者はどのようなアプローチを使うのか選択しているというのである。例えば、学習者が「決まり切った方法で素材を覚える」ことを要求されているような状況、つまり学校での考査準備であるとか、ある事項について過去の資料や書籍内容をまとめるだけのレポートなどでは、これまで「知識受入モデル」と称してきた学習モデルを学習者は選択するだろう。一方、医療や教育など専門分野での厳密な実践を伴う現場での学習、新薬開発や発明など過去の知識と方法を踏襲するだけでは処

理できない場面では、学習者の準拠枠を変化させながらの学習、つまりこれまで「準拠枠変化モデル」と称してきた学習モデルを学習者は選択するだろう。勿論、学習者が、前述の King and Kitchener(1994)による省察的思考段階のどの段階まで発達しているのかということ併せて考慮する必要はあるが、Moon(2004)は知識と学習に対する大きく二つのアプローチを示唆する。一つは「知識受入モデル」等で利用される「表層アプローチ」、もう一つは「準拠枠変化モデル」で利用される「深層アプローチ」である。

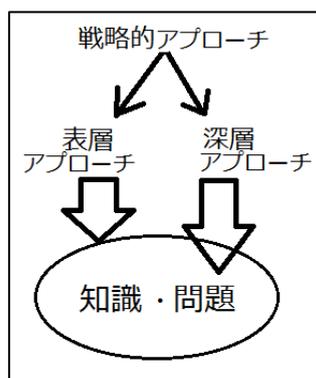


図 2-1 戦略的アプローチ

表層アプローチは、Ausubel(1969)では機械的受容学習を行うこと、King and Kitchener(1994)では前省察的思考段階の知識利用ということになる。この表層アプローチでは、丸暗記のような短時間に限られた量の知識を詰め込むことができる点は有利に働くが、得られた知識の応用は難しく、「その素材に大きな興味をもつようにはなりにくい」ことが、学習者にとって不利益となる [Moon, 2004]。

一方で、深層アプローチは、「学習素材の中にある意義を探ることと考えを理解することをしながら、学習者の内の学習素材を理解する意図」 [Moon, 2004]を伴った学習であるので、そこで学習者は自らの内的体験と学習素材の相互関係を見つめながら、問いを発することになる。内的体験とは学習者が過去に経験して記憶したことを指し、学習者はこの内的体験と比較して、準拠枠を通して、学習素材(外的体験)を見る。つまり、内的体験と外的体験の間に準拠枠がある。学習者が、元々持っている準拠枠で処理できない新しい学習素材と出会ると、内的体験と学習素材との間に相互作用が起こり、その結果、学習者の内的体験が変化して、学習素材の理解が可能となる。このとき同時に準拠枠も変化する [Moon, 2004]。

学習者が深層アプローチを選択することで、準拠枠が変化し、省察が起こる [Brown A. L., 1978]。Moon(2004)は省察プロセスによって、以下の結果が生じると示唆する [Moon, 2004]。

- ・ 学習、知識と理解
- ・ 活動のある形式
- ・ 批判的批評のプロセス
- ・ 個人的な、継続的な専門的発達
- ・ 学習プロセスもしくは個人的作用(メタ認知)に関する省察
- ・ 訓練状況で、観察からの理論構築
- ・ 不確実なものへの決定・決断、問題解決、エンパワーメント(empowerment)、解放

- ・ 予期しない結果(例、葛藤の解決法になりえるあるいは創造的活動と見なされるイメージや考え)
- ・ 情動(結果となり得る、あるいはプロセスの部分になり得るもの)
- ・ 明確化と更に深い省察の必要があるという認知

Moonによって示唆された省察プロセスが、ことに今日の学校教育に求められていることであると考えられる。

従来から行われている表層アプローチを促す教育に、深層アプローチを促す教育を取り入れることによって、生徒の問題解決に関わる準拠枠を変化させ、変化した準拠枠を使って、自分で課題を見つけ、深層アプローチを使って自ら学び、自ら考え、認知に関する発達を伴い、主体的に判断し、行動し、総合させて、よりよく問題を解決することが可能になるのではないだろうか。更によりよく問題を解決することが出来たことを学習者本人が認識、つまり省察することにより、再び学習プロセスに関する準拠枠が変化し、学習プロセスに関する準拠枠が変化したことを認識(メタ認知)することにより発達する。これらがサイクルとなって、次の課題発見へつながっていくのではないかと考えられる。そして、学習者に省察プロセスを引き起こしていくには、深層アプローチを学習者が選択するための環境作りと学習素材の提示などの条件、その他の促進方法について考えていくことが必要であろう。

2-2-3 学習者の省察を促進する条件

(1) 深層アプローチ選択への働きかけ

学習者は戦略アプローチを使って、学習素材(問題)にアプローチする二つの方法、表層アプローチと深層アプローチを選択する。学習者に働きかけて、学習者が深層アプローチを選択し、学習者の省察を促進するには具体的にどのような方法があるのだろうか。

Moon(2004)は、戦略アプローチには学習者の情動が作用していると述べている。例えば、表層アプローチを選択するような定期考査や決まり切ったレポートでは、多くは教師による評価が存在する。評価は学習者にとってはストレスであり、このストレスによって、深層まで迫ろうとしない気持ちが生じる [Moon, 2004]。

学習者に深層アプローチを選択させるために、指導者(教師等)は、情動の面と併せて、評価などのストレスを除去することから始める。前述のように、学習者は知識獲得を要求され、特に指導者からの評価が行われると、表層アプローチを選択する傾向にある。しかし、次の(2)に示すような有用な学習素材を提供したからと言って、常に学習者が主体的に学習に向かう保障はない。そもそも学習動機が低ければ、表層アプローチですら選択しないかも知れない。むしろ、それを阻害する原因は実際の教育場面で多くあるだろう。例えば、指導者と学習者の人間関係、学習者間の人間関係、コミュニケーションの状態、実施環境など、情動に関する事柄が学習者のモチベーション(動機)と戦略的アプローチにプラスにもマイナスにも作用するであろう。ストレスを除去した後は、学習者の学習動機を高めることから開始し、しかる後に学習者に深層アプローチを選択させる方法が生きてくる。ストレス除去と学習動機を高める方法が同時に必要になるだろう。例えば、学習者自身に目標を設定させる、評価を学習者本人にさせる。人間関係を円滑にしてから取りかかる、

心身共に動きやすい、学習者が動きたくなるような環境をつくる、など出発地点の指導が見えてくる。

(2)省察を促す学習素材

次に外的体験としての学習素材(指導者側から言うと教授素材)を提示する。この学習素材は、有意味学習素材であることが必要である。より詳しく見て行くと、学習素材は、発見学習を成立させる非恣意性と実質性を含んだ有意味学習素材であることが一つの条件である。学習素材が実質的であることで、学習者は、提示された学習素材を内的体験と効率よく比較検討し、新しいノードを作ることによって、学習素材を取り入れていく。この新しいノードを作ることが、内的体験の変化で、同時に新しい準拠枠が作られることは既に述べた。この学習者の変化は深層アプローチを採ることで発生する。学習素材が非恣意的であることで、学習者は学習素材の中の含意を自ら発見していく。発見学習において、学習者は、わかっていることとわかっていないことを見分けるという問題を自覚する [Brown A. L., 1978]。このとき学習者はメタ視点で、自身の知識構造に目をむける。学習者は振り返って自らを見ることになる、つまり学習者に省察が起こる。

また、学習素材が、問題解決学習を成立させる不完全構造問題であるということも挙げられる。不完全構造問題は解答がないので、学習者は、学習者自身のできること・できないこと、分かること・分からないことをメタ視点で捉え、新しいノードを作ることによって、学習素材を取り入れ、新しい解決方法を作っていく。ここでも準拠枠が変化し、学習者はメタ視点で、自身の知識構造に目を向け、省察が起こる。

学習者が、この省察の事実を書き留めることは、Ausubel(1969)の言う創造的学習につながるだろう。Moon(2004)はこれを「新しい学習素材がない」状態として扱っている。その一つの例として、省察的筆記プロセスを挙げている。これは学習者が学習したことを日誌(感想文を含む)に書くことである。学習者は、すでに知識構造の一部となっている素材を扱い、筆記によって、考えが発展され、発展された考えに適合する知識構造を再構築する [Moon, 2004]。知識構造を再構築する際に、不完全構造問題を扱う時と同様の省察は起こる。

日誌以外にも省察を促進する創造的学習として、Stanchfield(2007)は、体験を絵に描くこと、体験の象徴を作ること、体験からコラージュを作ること、体験のドキュメンタリービデオを作ること、演劇などを挙げている [Stanchfield, 2007]。Moon(2004)は、更に進んで、省察的筆記の結果(日誌、感想文)を利用することも示唆しており、これを後から文字を通して読むことを「学習の第二のプロセス」と呼び、省察的筆記の結果(日誌、感想文)は、学習者にとって新しい学習素材となり、省察が促進される [Moon, 2004]。このように、学習者の内的体験に迫り、変化を促し、準拠枠を変化させるには、深層アプローチを学習者に選択させる学習素材が必要なのである。

(3)コミュニケーションを取り入れること

指導者(教育者)と学習者の間には、学習素材の他にもいくつかの関係性がある。ストレスに関することは既に述べたが、コミュニケーションについてはどうであろう。指導者と学習者はどのようにコミュニケーションを取り、それが学習者の省察にどのように影響す

るのだろう。前述の野村(1994)にあるように、発言は他人に対してのみ意味がある訳ではなく、自分自身にも向けられている。自分自身に向けられた言葉によって、外部から自己を見つめることができる [野村, 1994]。したがって、話し相手としての他者が省察を促進する。Moon(2004)が省察を深める方法として挙げている方法もこのしくみを使ったものだろう。それは「相互カウンセリング」という方法で、日誌などを書く前に、学習者を2人組にし、一方が出来事や感想などを語り、もう一方が傾聴するものである [Moon, 2004]。学習者達は、傾聴し合った後に日誌を書く。ここでの語りは、相手に向けた言葉と、自分自身に向けられた言葉になっていく。

また、対話を使った方法も Moon(2004)は紹介した。省察を深める方法として、「批判的な友人」を挙げている。これは、日誌などを書いた後に学習者を2人組にし、お互いに相手の日誌を読む。そしてその内容について、「なぜそう言ったのか。」「それはあなたにどんな意味があったのか。」「その時どんな気持ちでしたか。」などを質問し、両者はその質問の答えを日誌に書く [Moon, 2004]。これは、他人により自分の振るまいや気持ちに学習者が焦点化することにより省察を進める方法と考えられる。

このように、ある一定の枠組みに沿ったコミュニケーションがもたらす省察への働きがあり、集団で学習することの意義が見えてくる。これまで何度も引用してきた Ausubel(1969)のタイトルは『教室学習の心理学』である。学級には児童・生徒は複数所属しているであろう。そこでは教師対児童・生徒、児童・生徒間のコミュニケーションが起こっているだろう。教師対児童・生徒においても、児童・生徒間においても、コミュニケーションをとることで、学習者は意思疎通を行うだけでなく、お互いに省察を引き起こしている。

2-2-4 学習者の省察を促進する方法(1)：体験学習

省察を促進する教育方法として、Moon(2004)は体験学習を挙げている。体験学習は直接体験であり、良い学習形式であると衆目に感じられており、大抵の場合において省察が含まれ、躍動的な学習の段階があり、フィードバック機構が存在し、学習の意図も大抵は存在するとしている [Moon, 2004]。全ての体験が省察的であるわけではなく、まずは、一般的な体験のもたらす効果について考えてみたい。

「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」 [国立青少年教育振興機構, 2010]によると、web 調査で20代から60代の成人に対する調査結果として、「子どもの頃の体験が豊富な大人ほど、やる気や生きがいを持っている人が多い」というものがある。ここでは、子どもの頃の体験が豊富であるほど、意欲、関心、規範意識、人間関係能力が高いことが結果となっている。また、学習に関係する内容では、子どもの頃の体験が豊富であるほど、読書量も多く、最終学歴も高い。他の結論の一つに「子どもの頃の体験が豊富な大人ほど、『丁寧な言葉を使うことができる』といった、日本文化としての作法・教養が高い」というものもある。同じ調査で、全国の高校生にアンケートを取った結果で、「幼少期から中学生期までの体験が多い高校生ほど、思いやり、やる気、人間関係能力等の資質・能力が高い」というものがあり、成人前であっても、体験の効果はすでに現れていることがわかる。

つぎに、体験のもたらす教育的な効果について考えてみたい。「青少年の体験活動等と自

立に関する実態調査」〔国立青少年教育振興機構、2011〕によると、「体験を多く行っている青少年ほど、他者への思いやりや積極性などの自立的行動習慣が身についており、自己肯定感も高い傾向にある」と結論づけている部分で、例えば学習に関係する部分で「自然体験を最も行っている群における『勉強は得意な方だ』の『とても思う』の比率（17.9％）は、最も行っていない群における比率（3.3％）の5倍以上である」と、自然体験によって、意欲が喚起されていることは分かる。また、「地域活動やボランティア活動などの子どもの頃の体験が多い保護者ほど、人間関係能力、文化的作法・教養等の資質・能力が高い」という結論をつけた部分では、「『人間関係能力』、『文化的作法・教養』といった体験を通して得られる資質・能力の高い群に着目すると、『地域活動』、『家族行事』といった子どもの頃の体験が多ければ多いほど高得点群の比率が高くなるという傾向が顕著である」とあり、ここでは生活体験が多い者は『文化的教養』が高くなるということである。この調査は2010年に行われた調査で、全国の公立小学校から高校までの児童生徒を対象に行ったものである。2010年の高校生は、2002年（平成14年）から始まった〔生きる力〕を目指した学習指導要領の元で教育を受けた者たちである。ゆとりによって、地域活動や家族行事といった体験を多くする者と少ない者の差が、人間関係能力、文化的作法・教養といった部分に差となって現れてくることになったと想像される。予想される結果であるが、新たな格差をもたらしたということになるだろう。同時に、この調査結果は体験から学ぶことの大切さを物語っている。ならば、体験を意図的に起こして、これを教育に活用することが期待できるのではないだろうか。

以上の二つの調査項目となっていた実生活・実体験から学ぶことは、自然発生的な体験を通しての体験学習の形である。特に教育と断ったものではない。これに対して、意図的な体験を通しての体験学習の形もある。企画者・指導者による環境構成や介入により、意図的・教育的に計画された体験学習法である。相川(1990)は、体験学習の教育的意義について(1)豊かな人間性を育てる(2)自然、文化、伝統に親しみ、勤労・生産に関わるなどして創意工夫する(3)自己活動の要求に基づく(4)学校の総合的教育活動として計画化・体系化される(5)洞察力、問題解決力、想像力が育成される(6)自己評価と相互評価によって個人の発達も集団の発達も図られると6つ挙げている〔相川、1990〕。学校教育では、意図的・教育的に計画された体験が実施されるが、実際には、大きく分けて二つの目的があろう。一つ目は、主に相川(1990)の(2)を目的とした児童・生徒に直接体験させること自体を目的とした教育であろう。これを林(2001)は純粋経験の状態と言っている。純粋経験について、自我が体験(対象、外界)と関係していながら、いまだその対象の意味を内に自覚していない状態、説明している。この状態は、主観も客観もなく、自我もなければ対象もない、根源的な無意識の世界である〔林、2001〕。この種の直接体験だけで終わっている教育は、主体となる児童生徒にとって、意味を見出すことのできないものである。そして、教育としての二つ目の体験学習は、体験を通して児童・生徒が学習することを目的とした教育で、主に相川(1990)の(5)(6)を目的とした教育であろう。一つ目の教育は学習成果が児童・生徒個人の中に留まる。元々省察のできる者にとっては、学習成果として実感できるだろうが、省察できない者にとって体験は潜在化し、学習成果として意識化されないだろう。省察できる者にとっては、二つ目の体験学習と同じ意味を持つ。二つ目の体験を通して児童・

生徒が学習することを目的とした教育は、体験学習を実施することで、児童・生徒に省察を促進することができるのではないだろうか。林(2001)はこの段階を、純粹経験の状態が破れて、自己と世界、自我と対象を区別する意識が生まれてくる段階と言っている。これを、わたしと対象がそこから分化していく、以前とのかかわりとは全く違った姿でわたしと対象が表れてくる [林, 2001]。対象に対して今まで見ていた見方と全く違った見え方が生まれる、つまり、準拠枠が変わるということである。

以上示したように、自然発生的な体験学習も含めて、体験学習は三つの形式に分けられるだろう。一つ目は「2-1-2」で示した West&Pines(1985)による4つ目の状況である「指導されていない状況」における自然発生的な体験学習、二つ目は意図的・教育的ではあるが直接体験を目的にした体験学習、三つ目は意図的・教育的で体験から学習させることを目的にした体験学習である。学校では、一つ目の体験学習は自然発生し、二つ目や三つ目の体験学習は教育として計画的に実施されている。そして、三つ目の体験学習を、児童・生徒に省察を促す教育として実施していくことによって、本稿の原点である [生きる力] と内的な<生きる力>を育む教育が行えるのではないだろうか。

では、三つめに示した体験学習法において、指導者は実際にどのように学習者の省察を促進していくのだろうか。以下、意図的・教育的で体験から学習させることを目的にした体験学習を扱っていく。体験学習について、中野(2001)は以下のように説明している。「今、ここでの体験よっての気づき。(中略)、ともに体験して、気づいたこと、感じたことのおわちあい。(中略)、その解釈から、学びを深めて、次の行動へと生かしていく」[中野, 2001]。これは直ちに省察を論じているものではないが、「その解釈から、学びを深めて」という部分で、学習者が自身の状態をメタ視点で「解釈」し、学習を「深めて」いくことは、省察のことを言い表している可能性がある。そして、この一連の行動が、一度だけ実施されていくのではなく、「循環過程として、構造化される教育方法」[中野, 2001]と言っている。これについて、Kolb(1984)は体験学習の進む過程で体験学習サイクルという考え方を使得て説明する。それは、「具体的体験 (Concrete Experience)、省察的観察 (Reflective Observation)、抽象的概念化 (Abstract Conceptualization)、能動の実験 (Active Experimentation)」という4つの過程がこの順序で繰り返していくことにより進んで行くものである(図 2-2-2 参照)。学習者は図 2-2-2 の外周の矢印に沿って学習を進めていく。そして、この4つの過程は体験の数だけ循環していく。学習者は、具体的体験を現実的理解を通して捉え、抽象的概念化を概念的理解を通して捉える、省察的観察を内的省察を通して変形し、能動の実験を外的操作を通して変形する。外周にある4つの矢印には、それぞれ拡散的知識、同化知識、収束的知識、調整知識が働く [Kolb, 1984]。順に捉えてみると、学習者は、具体的体験を拡散的に思考することで、省察的観察を得る。学習者は、省察的観察の結果を同化することによって、抽象的概念に変える。学習者は、抽象的概念を収束的に思考することで、次の能動の実験を発想する。学習者は、能動の実験を調節して、具体的体験に変える。4つの知識のうち、特に拡散(「さまざまな解決の可能性を必ずしも論理的にではなく広げる [中島, ほか, 1999]」)的知識が省察に深く関わることがわかる。また、調節(「自分を環境に合わせて調節する働き」 [中島, ほか, 1999])知識によって、

主体(学習者)が変わることは学習が引き起こされていることがわかる。ここでは、中野の言っている循環過程が Kolb によって示され、体験学習サイクルの4つの知識の働き(思考)によって、省察が促進され、学習が起こることを表している。

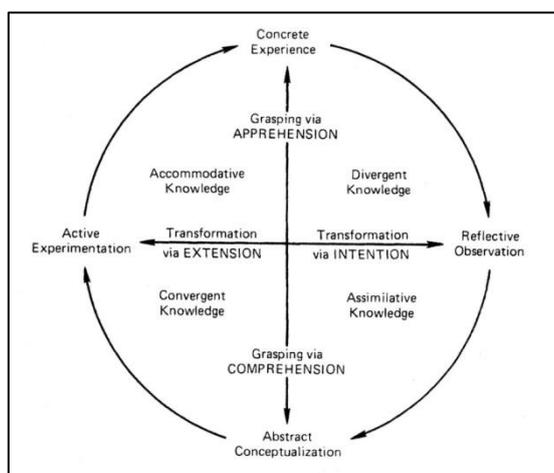


図 2-2 体験学習のプロセスの根底にある構造的な次元 [Kolb, 1984]

体験学習法はどのような条件を必要とするのだろうか。中野(2001)は、体験学習法の前提条件として以下の3つを挙げている。

- ①学習者(参加者)中心の学習
- ②体験は理論との統合によって概念化され、さらに活かされる
- ③知識の蓄積でなく、「学び方を学ぶ学習」である [中野, 2001]

上記①から、学習者が学習の中心になることが分かる。②から、体験だけで終始するのではなく、概念化される際に、学習者が理論と統合することによって体験を知識構造の中に記録する。③より、体験学習は、これまで議論してきたような二つの大きな学習モデルのうち、知識の記憶を行う表層アプローチではなく、学び方に焦点化した学習法であることが分かる。学び方に焦点化するということは、学習素材の捉え方に焦点化すること、学習素材へのアプローチの仕方に焦点化することであろう。アプローチを意識するだけでも学習者は自身の思考について考えるので十分に省察的だが、深層アプローチで学習素材(直接体験)に接近し、内的体験と相互作用をもつことで、準拠枠が変更されるのであろう。

ここに挙げられている体験学習法には、教育者のことが述べられていないが、①で学習者中心と言っていることから、中心たり得ない指導者・教育者が存在しても構わないだろう。学習者と共に在りながらも、教授はしない指導者・教育者の姿が想像される。このような指導者・教育者を促進者(ファシリテーター、以下略号 FTR)という。FTR は教育の目的を明確にし、学習者の体験を予め計画し、従来型の教師とは違った教育者として、学習者が体験から学習することを援助・促進し、学習者が体験から省察することを援助・促進する。

2-2-5 学習者の省察を促進する方法(2)：ワークショップ

FTR が行う援助・促進(ファシリテーション、以下略号 FTN)と、意図的・教育的で学習者に体験から学習させることを目的にした体験学習の一形式として、FTN を利用するワークショップ(以下略号、WS)について述べる。WSとはどのようなもので、FTRはどのように

学習者の学習を援助・促進するのだろう。中野(2001)によると、ワークショップ(WS)とは「参加」「体験」「グループ」という三つがキーワードになる学習法である。「参加」とは先生や講師の話を一方向的に聞くのではなく、自ら参加し関わっていく主体性、「体験」とはアタマだけでなく身体と心をまるごと総動員して感じていくこと、「グループ」とはお互いの相互作用や多様性の中で分かちあい、刺激しあい学んでいく双方向性である。ワークショップとは参加者が受け身でなく、積極的に関わる研究集会のことである。英語で「workshop」とはもともと「作業場」の意味で、転じて「研究集会」を意味するようになった。講師が一方向的に教育を行う講習会とは違って、参加者も又自分の知識や体験をもって積極的に関わるのが期待される集会である[中野, 2001]。WSの参加者は学習者であるので、以下、主にWSの場面では参加者と表現し、主に学習の場面では学習者と表現するが、明確に区別はしない。

中野(2001)によると、WSの具体的な構成は以下の4つである。「①体験②個人でふりかえり③それを他者と分かちあう④自由に話しあう中で学びを深めていく」。①は言うまでもなく、WSは体験学習法として位置づけられている。②は省察することである。③④では、中野(2001)は、「積極的傾聴を必要とする」と言っている。これは、「批判しない」「同情しない」「教えようとししない」「評価しない」「ほめようとししない」という表現を使って中野(2001)は表現している。まるでカウンセリングのようだ。この構成を計画する者が必要であり、企画者ということにする。

また、中野(2001)はWSの要点を次の5点で整理している。「WSに先生はいない」「『お客さん』でいることはできない」「初めから決まった答えなどない」「頭が動き、身体も動く」「交流と笑いがある」。続けて、中野(2001)は、これらの要点を説明して、WSの特徴を以下のように挙げている。

- ・一方通行的な知識伝達型と違って、双方向的な「参加型」の学びを大切にする。
- ・「先生」の代わりに、「ファシリテーター（進行役、引き出し役）」が、参加者の興味や意欲を引き出しながら場を展開していく。
- ・参加者も受け身的な態度でなく、自ら積極的に参加する必要がある。自らの体験から学ぶ場だから、主体的に関わらないと始まらない。
- ・「強制」ではない。やりたくないことはやらない自由が確保されてこそその「主体性」である。
- ・参加者とファシリテーターにはその正直な態度が望まれる。
- ・参加者一人ひとりの態度が場を作り、場が参加者の態度の変容を促すという相互関係にある。
- ・言葉だけの理解よりも、心身まるごとの「体験」を重視する。ホリスティック（全体包括的）な学び。

ここから、WS全体の企画者の他に、進行にはFTRが要ることが分かる。ここで「先生」と表現されているのは、一方向的な知識の教授者という意味であろう。FTRは学習者に強制はしない、WSの場では、そこに集う人々がお互いに尊重されるのである[中野, 2001]。

WSを他の視点からも見てみる。WSについて、荻宿・佐伯・高木(2012a)が別な観点から捉えている。勿論、中野と同様のことも言っているが、荻宿らは、「まなびほぐし」の学習論

というのを提案している。それを「いったん編み上げられた知が解体されつつ、不安定に揺らぎながら何か新しいものへと変化していく過程（プロセス）そのものに焦点化されていく」と表現している。その際に「他者が存在することから、協業して、分かち合いが起こり、意味が生成される」と言っている。更に「このプロセスを俯瞰をして見ることで、物事が客観的に見え、自身の当事者性は薄れて行き、この時に『気づき』が生まれてくる」と言う [荻宿, 佐伯, 高木, 2012a]。学習者が知識構造にアクセスし、準拠枠が変化していく様子が見える。また、他者との協業・分かち合いという相互作用によって、学習者自身がその動きを外部から客観的に見るメタ視点が生まれ、省察が起こってくるのが分かる。

また、荻宿・佐伯・高木(2012b)には「WS が日常とは異なる何ものでもない場」となり、そこでは「参加者の仕事のあり方を内省してもらうことを主な目的として実施する」とある。内省は、描写、比較、批判のプロセスで進行する。内省のアウトカムは「行動の変化」である、と述べている [荻宿, 佐伯, 高木, 2012b]。内省は reflection のことで、ここまで省察と言ってきたことである。また、WS での学習については、より意識的に自分の行動を捉え直し、新たに自分の中のセオリーをつくっていく「無意識から意識へ」の学びのプロセスであると言っている。荻宿・佐伯・高木(2012a)と異なる表現で、「俯瞰して物事を捉え直すことで、バラバラに分けて考えていたことを融合させて、物事のより本質的な原理を学び直しているプロセスである」とも言っている。サイクルという表現で、実践—経験—省察—概念化を繰り返していくとしている [荻宿, 佐伯, 高木, 2012b]。これまでしてきた体験、省察、そして学習サイクルなどの話題と重なる。

2-2-6 学習者の省察を促進する方法(3)：ファシリテーターの働き

では、体験学習サイクルを回すには FTR は何をすれば良いのだろうか。WS の中での FTR 動きについて考察していく。荻宿・佐伯・高木(2012c)は、WS の展開過程について以下のように述べている。

段階 1 F 2 L O 関係の構成（位置づく）

段階 2 対象の変形可能性と接触可能性の探索（見立てる）

段階 3 対象の共有（味わう）

段階 1 の F 2 L O というのは、F はファシリテーター、L は学習者（2 L は 2 名の参加者を表すが、実際は複数の学習者ということ）、O は対象物（学習素材）で、それらの間に関係性がある。これらが WS の中で、関係性という意味で、ある瞬間に一時的に場所が固定され、この関係性を FTR が変形可能であるか見立てるのが段階 2、FTR が動いて、F 2 L O の関係性をずらす。関係をずらすのは段階 2 に含まれるだろう。ずれたこと（プロセス）をそこにいる者が共有して、味わうのが段階 3 となる。段階 2 で、学習者たちの「型」の解体と組み替えを生じさせることが FTR の中核的な課題となり、学習者たちができるだけ速やかに対象をめぐる相互触発的なサイクルを動かし始めることの支援、つまり学習者同士のコミュニケーションからの迅速な離脱を FTR がしていくことにより、プロセスが学習者のものとなる [荻宿, 佐伯, 高木, 2012c]。

このように、WS では、関係性が FTR によって、動かされることから始まるが、やがては、

その動きが学習者相互の動きに移行していく。FTRによって関係性が動かされることから、FTNには関係性を動かすための指導性・先導性が含まれる。

荻宿・佐伯・高木(2012c)の三段階で、FTRは具体的にどのような動きをしているのだろう。津村・石田(2003)はFTNの方法を以下の①から⑩のように具体的に示した[津村 石田, 2003]。参加者とFTRが実際にどのように動くのかということだ。

- ①参加者による体験
- ②FTRによる気づきの促進
- ③FTRによる分かち合いの促進
- ④参加者による指摘合い
- ⑤FTRによる解釈することの促進
- ⑥参加者による分析
- ⑦FTRによる一般化の促進
- ⑧FTRによる応用することの促進
- ⑨参加者による仮説化
- ⑩FTRによる実行することの促進 (→①に循環する)

①の体験は、FTRが学習素材として準備をし、参加者が体験する。荻宿・佐伯・高木(2012c)では「位置付く」段階であろう。②で参加者は何に気付くのであろうか。この対象を津村・石田(2003)は「プロセス」と呼んでいる。プロセスは一般的には過程であるとか生産などと訳されるが、ここでは「What's going on 人間関係の相互作用で絶えず起こっている事」と言っている。中野(2001)が言う「今、ここでの体験」のことであろう。「ここ」は参加者一人ひとりの態度が作り、「ここ」が参加者の態度の変容を促す[中野, 2001]。「ここ」で起こっている相互作用を津村・石田(2003)は「プロセス」とした。②では参加者は「プロセス」に気付くようにFTRが働きかける。②は荻宿・佐伯・高木(2012c)では早くも第二段階の「見立てる」に入る。③は参加者が②で得られた気づきをお互いに共有するようにFTRが働きかける。従って、荻宿・佐伯・高木(2012c)では③は既に第三段階の「味わう」になる。④は②で得られた気づきをお互いに指摘するようにFTRが働きかける。④以降も荻宿・佐伯・高木(2012c)の「味わう」の段階になる。⑤は②で得た気づきを参加者が解釈するようにFTRは働きかける。⑥では、⑤の解釈を参加者が分析する。ここにFTRは関与するようには書かれていない。⑦は参加者に⑥の分析結果を一般化させるようにFTRが働きかける。分析を総合するとは書いていないので、⑥で得られたことは個別に一般化される。「味わう」のは恐らく⑦までで、⑧で参加者に⑦で得た一般解を応用することをFTRは促すとあるが、これは次の体験への準備と考えることができ、荻宿・佐伯・高木(2012c)では、体験に対して第一段階の「位置付く」ことになるのではないか。そして続く⑨も体験への準備として同じく第一段階、⑩ではFTRは参加者に体験を促すので、動きの始まる第二段階「見立てる」になろう。

津村・石田(2003)では、体験から始まっているので、もう少し手前からFTRの動きを捉えて行くために、主に津村・石田(2003)を参考にして、筆者はWSにおけるFTRの動きを考えてみた(図2-3参照)。図2-3は循環するサイクルのうちの一巡だけを表現した。「プロセス」という言葉は津村・石田(2003)の言葉である。「プロセス」は、今ここで起こっていること、人間関係の相互作用で起こることである。①WSには目標がある。WSの目標は、WSを計画する時点で既に主催者・企画者によって示される。FTRは学習者の状況を②調査する(アセスメント)。WSの目標と学習者調査結果からFTRは学習素材の選定、③計画を行う。FTRはこの意図的・計画的な学習素材を④提供する。FTRは同時に参加者に学習素材に向かうよう⑤活動支援を行う(活動の促進と言ってもよい)。学習者は⑥活動し、学習素材とい

う⑦「プロセス」へ接近する。学習素材と参加者の活動が融合して「プロセス」が発生する。この「プロセス」で起こっていることを、FTR は学習者に⑧気付かせるように支援を行う。「プロセス」は FTR にも全貌が見えている訳ではない。FTR は外部から「プロセス」を観察し、学習者は「プロセス」の渦中であって、体験をしている。これが成功すると、学習者は「プロセス」から気づきを得、そこで「プロセス」を分析し、自らの課題を発見することになる。この学習者によって発見された気づき、分析結果、発見された課題を学習者が自身の内的体験と照合して、つまり深層アプローチを行い、準拠枠を変化させていくように、つまり⑩省察するように、FTR は⑩省察支援を行う。

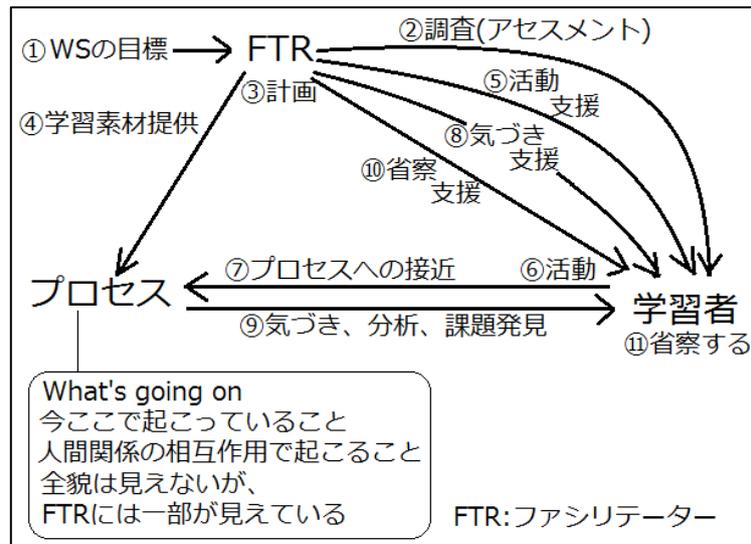


図 2-3 学習者と FTR の動作

(荻宿・佐伯・高木(2012c)、津村・石田(2003)等を参考にして筆者作成)

図 2-3 の「⑩省察」の結果得られる学習成果はどんなものになるだろうか。学習者の得る学習成果は、図 2-3 の FTR による「③計画」と「④学習素材提供」で提供された学習素材に埋め込まれた目標と異なってくることもあるだろう。FTR から学習者への指導は、教授ではなく、すべて支援だからである。FTR が強制しないこと、教授しないこと、学習者を支援することは、学習が学習者に委ねられていることを示している。津村・石田(2003)に「ファシリテーターとして留意することは数多くありますが、もっとも基本的な姿勢として忘れてはならないことは、体験から気づき・学ぶ人は学習者自身であるということです」という一文がある。これは学習成果も学習者の決定したものになっていくということである。従って、FTR が設定する目標と学習者が設定する目標(場合によっては学習者設定しないかも知れない、気づきによって得たものを成果とすることもあろう)は同じものではなく、結果として得られる学習成果との関係も曖昧になる可能性はある(図 2-4 参照)。これは、従来型の教育から見れば、体験省察型の教育の欠点として映るかもしれない。図 2-4 は筆者が考察した学習者と FTR の学習目標のずれを表したものである。FTR は自ら決めた学習目標まで学習者を直接は導かない。FTR の行うことは、学習者の活動を促進する加速である。大きな加速で学習者を発進させた後は、学習者は自ら設定した目標に向かって行くので、到達地点も学習者それぞれが異なった場所になるだろう。FTR と学習者の間に到達点のズレが生じると共に、学習者間にもズレが生じることになるだろう。もちろん、ここには工夫の余地があり、FTR が目標を学習者の目標に合わせることで、学習者個人の目標を決定させる

他に、グループの目標を決定させることで、学習者間のズレも小さくすることができるだろう。学習者間に共通の目標を設定することもできる。

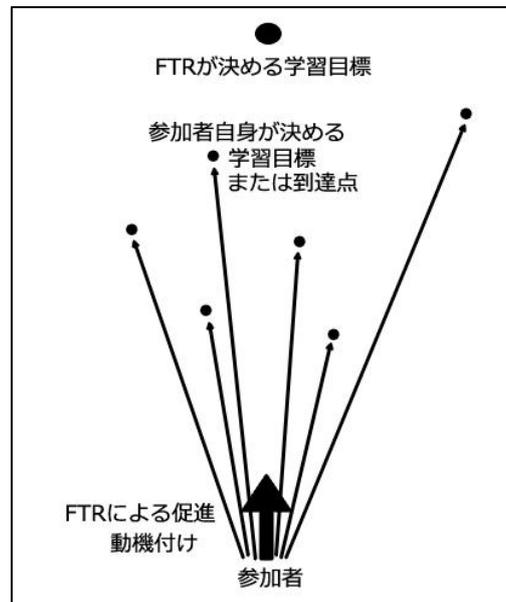


図 2-4 学習者の学習目標と FTR の学習目標

ここまで FTR による目標と学習者による到達地点の間のズレを否定的なものとして扱ってきたが、このズレを肯定的に捉え、積極的に利用することもできるのではないだろうか。つまり、図 2-3 の⑩「省察する」の振り返りの際に、このズレに着目してはどうだろう。FTR と学習者間のズレを議論する次元もあるだろうが、このズレを扱うと WS 論になってしまう。いま目的としているのは学習者の省察促進であるので、学習者間のズレを議論させてはどうだろうか。学習者はお互いの気づきを共有することで、同じ場面であっても違った感じ方、考え方、目標への向かい方をしている他者の存在に気付くだろう。同時に、野村(1994)の言うように、自ら発した言葉が自らに向けたものになり、自身の感情、考え方、目標への向かい方などに焦点化されるだろう [野村, 1994]。そのように感じた、考えた自己を見つめるもう一人の自己が現れる、メタ視点が生じるということである。Moon(2004)の省察的思考の段階にもあるが、このメタ視点を持つことが、省察の一つの形である [Moon, 2004]。

WS の中で FTR がどのように動いているのか明らかになったところで、次は FTR がどのような姿勢で学習者と「プロセス」に対してしているのか考えていきたい。野島(2000)はエンカウンターグループの定義として説明している中で、「全員でファシリテーションシップを共有して、〈今、ここ〉でやりたいこと・できることを自発的・創造的にしながら相互作用を行いつつ」と、FTR と学習者の間に対等な関係を築き、学習者に自発性を引き出す技術として捉えている [野島, 2000]。FTR は学習者と対等である姿勢を示すということだろう。野島(2000)の言うファシリテーションシップは一般的にはリーダーシップのことである。しかし、主導性の観点から見ると、WS もしくはあるステージの開始時には、ファシリテーションシップは FTR が所有している。FTR は前述のように関係性を動かし、やがては、学習者自らが主体的に学習素材に対して、または他の参加者に対して、関わるようになる。こうなった時には、学習者が他の学習者に対してお互いにファシリテートすることになる。

だから、FTRはファシリテーションシップを維持しながら、もしくはWSをコントロールしながら、学習者と対等な関係を築くという難しい作業をしている。

その為に、FTRは具体的にどのような姿勢で学習者に接しているのでしょうか。中野(2001)はFTRの為にすることを「参加者の興味や意欲を引き出しながら場を展開する」と言っている。そして、FTRであるために望ましい条件を以下10項目挙げている。「①主体的にその場に存在している。②柔軟性と決断する勇気がある。③他者の枠組みで把握する努力ができる。④表現力の豊かさ、参加者への反応の明確さがある。⑤評価的な言動はつつしむべきとわきまえている。⑥プロセスへの介入を理解し、必要に際して実行できる。⑦相互理解のための自己開示を率先できる、開放性がある。⑧親密性、楽天性がある。⑨自己の間違いや知らないことを認めることに素直である。⑩参加者を信頼し、尊重する。[中野, 2001]」。

また、中野(2003)はFTRの心得8か条として以下に挙げている。「①ふらっと現れふらっと去る。オイラは脇役、縁の下の力持ち。②在りようそのものが見られてる。その場その場にしっかりと在れ！③事前の準備は入念に。人事を尽くして、天命を待て！④リラックスしているとみんなも安心。でも時にはキリリとメリハリを！⑤丁寧に耳を傾けよく聴こう、一人ひとりの多様さを！⑥一番大事な「場」を読む力。常に個と全体に気配りを！⑦タイムキープはしっかりと。無理なく自然に、かつ容赦なく！⑧遊び心、ユーモア、そして無条件の愛と信頼を忘れずに！[中野, 2003]」。

要約をすると、FTRは学習者が主体となれるよう脇役に徹し、それでいながらWS全体の構成を行う。場づくりとして、学習者が安心できる環境を作るが、学習者をよく観察し、学習者が省察できるように適時的な介入を行う。自分が常に見られていることも意識し、楽しい場を作り、学習者を信頼し、評価せず、学習者の学習成果を自分の手柄にしない。といったように、FTRは、そこに居るけれども、ときに姿が見えなくなり、また不意に現れ、最終的には学習者の学習成果を共に喜ぶような姿勢が見えてくる。

2-2-7 ファシリテーションの評価

前節「2-2-6」ではFTRの働きについて述べた。そこでは、学習者の学習がより良く促進されるFTN技術、FTRの姿勢について言及した。学習者がより良く学ぶための条件は、FTNだけに限ったものではなく、WS参加者側、実施環境などが要因になることは想像されるが、FTRによる要因があることは十分に想像できる。では我々は、学習者の省察を促進するためにどのようなFTNを行い、それをどのように評価したら良いのだろうか。

FTN評価の一つの例として、津村(2012)はリーダーシップ評価に着目した。その評価はPM理論から作成された。PM理論とはいったいどんなものであろうか。PM理論はリーダーシップを評価する目的で作られており、三隅(1966)によって提唱された。PM理論(PM尺度)のPはperformanceの頭文字で、Mはmaintenanceの頭文字を取っている。PM理論では、リーダーシップ行動をPの機能とMの機能の2つに分類する。Pの機能は課題遂行、業績達成、日標到達など、いわゆる遂行機能を表している。Mの機能は、成員の情緒満足、人間関係の調整、緊張解消など、いわゆる集団の維持機能を表している。PM理論では、P機能とM機能の大きさで、その指導者のリーダーシップの特徴を見出し、それによって参加者(部下)の成績・状態などがどのようになるのか、関連性を調査する。そこから、参加者

集団に適するリーダーシップの在り方について、PMそれぞれのリーダーシップ行動の多少で、特徴を提示する[三隅,1966]。

三隅(1978)は、PM理論を企業、行政、政治、教育、家族などについて適用した。企業、行政、教育では、リーダーのPM機能に対する成員の成果との関連を挙げた。P機能が高い場合を大文字のP、低い場合を小文字のpで表し、M機能も同様に表すと、企業と教育で成員の成果が高かった場合のリーダーのPM指標はPM(つまり高P高M)であった。成員の成果の高かった方から順に、PM型、pM型、Pm型、pm型であった。ただし、教育では、多様な成果が求められ、成果の種類によっては、PM型、Pm型、pM型、pm型となるものもあった。行政では、高い方から順にPM型、Pm型、pM型、pm型であった。

家族に関しては、父母が実際にどのようなリーダーシップ行動を採っているのか、子どもの視点から捉えた。これによると、両親のP機能は時間変化をし、子どもが小学4年生の時に極大となり、前後は減少した。父親のM機能は子どもの成長とともに低下し、母親のM機能は有意に時間変化しなかった[三隅,1978]。

津村(2012)が適用したPM理論に基づいたFTN評価は、実際にはどのようなものであろうか。これは、PM機能を表した項目を観点として、体験学習法を利用したWSに参加している「メンバーの役割・機能」を検討するものである。このWSでは、WS一般と同じくFTRが進行役となってWSを進めて行く。一方、参加者には一般的なWSと異なった役割が存在する。参加者は単に一般的なWSの参加者として参加するのみならず、そこで起こっている「プロセス」を観察する者としても参加している。前述した通り「プロセス」には幾つもの意味が含まれており、例えば参加者は、そこで行われた参加者の動作や発言の観察に加えて、全参加者のリーダーシップを観察する場合も含まれている。これはFTRが参加者に互いのリーダーシップ観察を課題として与えた場合に行われる。表2-1はその項目(観点)である。これらが振り返り用のワークシートに掲載され、「グループ活動の中で、自分も含めて、メンバーはどのような動きや働きをしていましたか？気づいたことを列挙してください。」と設問があり、誰がどの項目の観点で実際にどのような言動や動きをしたのか参加者は筆記する[津村,2012,P145]。観察結果は筆記した本人も含めて、メンバー全員に対するフィードバックに使われ、それを材料に参加者による討論が行われる。その結果、参加者は、自分の動きや役割について考えることになる。

表 2-1 メンバーの役割・機能 検討表の項目(津村(2012)より引用)

| | |
|---|-----------------------------------|
| 課題達成の 役割・機能 (Performance機能) -コンテンツに 働きかける力- | P-1 あらたに始める・発議する・口火をきる(中間でも) |
| | P-2 情報・意見・アイデアなどの提供を求める |
| | P-3 情報・意見・アイデアなどを提供する |
| | P-4 明確化・吟味・解釈・判断などをする |
| | P-5 関連づけ・まとめやしめくくりをする(中間でも、終わりでも) |
| | P-6 同意をとりつけたり、意見一致かどうか確認する |
| | P-7 記録したり、座席を変えるなど、技術的に貢献する |
| | P-8 その他、課題達成を促進する働きかけ |
| 集団維持の 役割・機能 | M-1 あたたく励ましたり、支えたりする |
| | M-2 雰囲気を作ったり感情を表したり確かめたり共有する |

| | |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| (Maintenance 機能) -プロセスに 働きかける力- | M-3 緊張を緩和させたり調和をはかったり仲をとりもつ |
| | M-4 譲歩する、グループの線に沿って妥協する |
| | M-5 課題を達成するための標準を示す。規範を作る |
| | M-6 整理役・進行役をつとめ、コミュニケーションを促進させる |
| | M-7 観察して、フィードバックする |
| | M-8 その他、集団維持を促進する働きかけ |

PM 理論はリーダーシップの存在する多くの分野において適用可能であるので、FTN についても評価をする際に、利用する価値があるだろう。企業、行政、教育など分野が異なると、P 機能、M 機能のどちらが有効に作用するのか違いがあることから、WS の FTN についても学習者の省察をより促進するのに有効なリーダーシップ行動が PM どちらの機能であるかなど明らかになるだろう。

2-2-8 「従来型」と「体験省察型」の比較、本研究の目的

ここまでの議論で、従来から行われている一方的教授と知識暗記学習に対して、体験・省察を促進する教育との要素を比較して整理したい。従来の教室での教育・学習活動を従来型、体験と省察を伴う学習を体験省察型とし、両者を比較すると以下のようなのではないかと筆者は考えている（表 2-2）。ただし、全ての項目で、二項対立的に完全に片方だけが起きているとは考えていない。実際はどちらの要素が大きいといった傾向の問題といった場合もあるだろう。

これまでの議論から、[生きる力]・内的な〈生きる力〉を身につけるためには、体験省察型が優れていることがわかる。従来型の教育・学習のやり方では、めまぐるしく変化する現代社会に十分な対応ができないという点から、体験省察型の教育・学習方法を研究し、教育・学習の場面で取り入れていく段階に来ていると筆者は考える。

表 2-2 従来型と体験省察型の教育・学習の特徴

| 教育・学習の型 | 従来型 | | 体験省察型 |
|-------------|---------------------------|----|--------------------------------|
| 認知構造へのアプローチ | 表層アプローチ | ←→ | 深層アプローチ |
| 学習者が実施すること | 記憶 | ←→ | 体験、省察 |
| 変化すること | 知識の量 | ←→ | 知識の量と質、準拠枠 |
| 学習が起こる時期 | 実施中 | ←→ | 実施中、実施後 |
| 焦点があたること | 教授素材と学習素材 結果 | ←→ | 学習素材、準拠枠 過程、省察 |
| 視点(自己の意識) | 自己を意識しない | ←→ | 自己を意識する メタ的 |
| 教育の中心者 | 教師 | ←→ | ファシリテーター |
| 学習の中心者 | 教師、学習者 | ←→ | 学習者 |
| 学習者の態度 | 受動的 | ←→ | 自発的 |
| 教育者の方法 | 教授 一斉授業 | ←→ | 促進 ワークショップ |
| プログラムの構成 | 教師による構成 構成的 独立的・段階的 | ←→ | FTR による構成 非構成的 循環(サイクル)的 |
| 課題・問題の構造 | 完全構造問題 答えがある | ←→ | 不完全構造問題 答えがない、多様 |

| | | | |
|---------------------|-----|----|----------------------|
| 評価対象 | 知識量 | ←→ | 学習（省察の度合い） 準拠枠の変化 |
| 評価者 | 教師 | ←→ | 学習者 |
| 実生活や後の学習へ適用・応用できること | 知識 | ←→ | 知識、準拠枠 |

表 2-2 でも示したように、体験省察型の教育・学習方法を採用することにより、学習者の準拠枠が変化することが期待される。言うなれば、この教育は「教えない教育」であり、学習は「忘れない学習」などと表現し得るだろう。この「教えない教育・忘れない学習」のシステム全体をリードしていく一つの方法がファシリテーション (FTN) であろう。

従来の教育では、教師による教育活動が原因となり、学習者による学習成果を結果として評価してきた。体験省察型の教育では、因果関係をどのように捉えるとよいのだろうか。学習素材提示も含めた FTN が学習の原因となり、学習者による学習が結果になる、とみなして評価して良いのだろうか。これまでの議論から、WS 形態及び FTN の技術を利用した教育・学習において、学習の中心となるのは学習者である。学習者が FTR から直接学ぶことはなく、FTR が起こしたきっかけ、環境、場から、学習者が感じ、自ら選択し、動き、他の学習者とも相互作用を起こして、学んでいくのが、WS である。FTR が教授素材 (A) を提示したとする。学習者による学習成果を B とすると、従来型の教授に焦点化した教育・学習が成功すれば「A→B」というモデルとなるであろう。体験省察型では学習成果が学習者に委ねられている部分が多いので、「A→B」となることもあるだろうし、Bとは異なる C というものになるかも知れない。このことは体験省察型が抱える欠点かもしれない。教育者が意図した結果が得られないことがあるのだ。しかしながら、体験省察型では循環 (サイクル) 的に学習を行うので、FTR による軌道修正が行いやすく、目標とする B に接近することは可能であろう。

WS では、学習者を中心に考えるので、FTR から提示された「A」が、学習者に受信されて「A'」となり、学習者に受容されて「A”」となる。学習者は「A”」を省察して、学習成果「B」を得る。「教授素材≠学習素材」であり、「学習者が捉えた教授素材＝学習素材」という関係がある。学習素材の把握、学習素材を基にした学習の成果はすべて学習者に委ねられることになる。しかし、学習素材を学習者が把握する段階、学習素材に学習者がアプローチする段階など多くの段階で FTR が関わって学習が進んでいくのがここで扱っている体験省察型の教育・学習である。以上から、教授素材があり、FTN という指導があり、学習者が捉えた教授素材が学習素材に変化し、最終的に学習成果が見られるというモデルの有用性を調査することになる。よって、ここで調査すべきことは、体験学習型の学習成果に FTN がどう影響するかということなので、具体的には、学習成果を確認すること、FTN を観察することの二点が必要になる。

まず一点目、体験省察型の学習成果はどのように評価したらよいのだろうか。体験省察型学習の学習成果は、最終的には、準拠枠の変化であるが、学習者の省察を捉えることができれば学習成果確認につながるだろう。省察によって学習者にメタ視点が生じれば、自らの準拠枠変化も捉えることができる。「2-2-1」で既に述べたことだが、準拠枠の変化に

至るまでに幾つかの段階がある。Moon(2004)は、それらの段階が体験省察学習の評価となるように、プログラム後の学習者の感想文を評価した。学習者がその時々で何を学んでいるのか、ということ客観的に知る事は難しく、特に本研究は過程に焦点化するプログラムを扱うので、プログラム中にむやみに止めて評価をすることも出来ない。そこで、プログラム後の感想文から、参加者の省察度合いを評価し、プログラム全体としてFTNを捉えていくこととする。Moon(2004)から、以下に作文評価の要点を引用する [Moon, 2004]。段階は 1 から 4 までであり、段階 3 と段階 4 が省察の起こっている段階となる。King and Kitchener(1994)で言う第 6 と第 7 の段階に該当する。

Moon(2004)による省察的筆記の一般的な枠組みは以下の通りである。

段階 1 「記述的筆記」の規準

- ・情動的反応への言及があるかも知れないが、情動的反応は探究されないし、ふるまいに関係しない。
- ・その説明は、考えもしくは外部情報に関連するかも知れないが、これらの考えもしくは外部情報は思慮されたり、問いただされたりはしない、そして振る舞いへの起こり得る衝撃もしくは出来事の意味は述べられていない。
- ・特定の事柄に焦点化する意図はほぼ存在しない。ほとんどの要点が同様のウェイトで作られる。
- ・その筆記は省察的であるとは全く考えられない。それは、ある出来事の論理的に書かれた話であり得るだろう、そしてそれは省察が始まるかも知れない土台として働くだろう、しかし、省察的な話に進展する良い記述は、更に焦点化される傾向にあり、より深い省察のための要点や事柄を表す前兆となる傾向にある。

段階 2 「前省察的筆記」の規準

- ・基礎となる説明は、前段階と同様に記述的である。その出来事の外側からの考えの追加はほんのわずかであり、他者へのこれまでと違った見地や態度への言及がある、コメントがある、など。しかし、その説明はただの物語以上のものである。その説明は、あたかも大きな問いがある、もしくは尋ねられるべきそして答えられるべき問いがあるかのように、その出来事に焦点化されている。
- ・その説明は、情動的反応に言及しているかも知れない、もしくは情動によって影響されているかも知れない。いかなる影響も記述され、問われる可能性があるかも知れない。
- ・より深い探究の価値の認識が存在する、しかし、それはとても深いところまでは行かない。換言すると、問いを尋ねることは、その説明を記述的説明以上にするが、その問いに応答する意図の欠如は、その出来事の実際の分析をほとんどしないということの意味する。
- ・問うことは、その説明の(通常)隔離された領域で「その出来事から下がって立っている」ことを示し始めることである。
- ・これはそこから学習が得られるところの偶然であるという認識の感覚が存在する、しかし、学習が起こり始めるのを可能にする程には省察は効果的に深まって行かない。

段階3「省察的筆記Ⅰ」の規準

- ・記述が存在するが、それは省察的コメントを強調する特定の面に焦点化されている。素材は周囲からじっくり考えられるものであるという感覚が存在するかも知れない。それはもはやある出来事のまっすぐな説明ではなく、明らかに省察的である。
- ・外部の考えもしくは情報、これがどこで起こるかについての証拠が存在し、素材は省察に委ねられる。
- ・その説明はいくらかの分析を示す、そして振る舞いへの動機もしくは理由を探究する価値の認識が存在する。
- ・情動的内容の認識、情動の役割と影響についての問い、表現される見地を形成する際に情動の重要性を考慮する意図が存在する。
- ・関連するところで、自身もしくは他者の行動について批判的であろうとする意志が存在する。いくらかの自問と自身にとってのその出来事の総体的効果を認識しようとする意志も存在するようだ。
- ・物事は他の視点から異なったように見えるかも知れない、見方は時もしくは情動的状态で変わり得るという認識が存在する。これまで持っていなかった幾つかの見地の存在が認められるかも知れないが、分析はされないだろう。
- ・換言すると、比較的制限された方法で、その説明は、準拠枠は与えられたある時に我々が省察する方法に影響を与える、しかしその説明は、個人の判断の質についての事柄への効果的なつながりを成す方法ではその方法を扱わないことを認識するだろう。

段階4「省察的筆記Ⅱ」の規準

- ・ここでは、記述は省察のプロセス、省察のための事柄に向けること、文脈を記すことを提供するのみである。出来事から下がって立っている明らかな証拠が存在し、熟考しつくし、内的対話が存在する。
- ・その説明は、深い省察を示す、そして、その出来事が観察されるのに用いられる準拠枠が変化しうるという認識を組み入れる。
- ・メタ認知の立場が取られる(例えば、省察を含み、心の機能のその人自身の批判的な気づき)。
- ・その説明は、その出来事への個人の反応に影響を与えるかもしれない歴史的もしくは社会的文脈の中に出来事が存在するということを恐らく認識する。換言すると、多種多様な観点が記述される。
- ・自問は、個人の振る舞いの様々な見方と他人の振る舞いの様々な見方の間で熟考している証拠である(「内的対話」が時々起こされる)。
- ・他人の見方と動機が、筆者の見方と動機に対比されて、考慮される。
- ・過去の経験と(本人自身のものと他人の)考えが、現在の振る舞いの創造物と相互作用することがあり得るという認識が存在する。
- ・考えを形成するときの情動の役割の認識と、様々な情動的な影響が様々な方法でその説明を枠組み得る方法の認識が存在する。
- ・その経験から得られるべき学習が存在するという観察が存在する、そして学習のための要点が記述されている。

・記述されている情動の状態、新しい情報の獲得、考えの再検討、そして時間経過の効果に応じて、その個人の準拠枠が変化し得るという認識が存在する。

次に二点目、FTN の観察に関して、これまでの議論を以下のように **FTN 観察・考察の観点**としてまとめた。**FTN 観察・考察の観点**を使って、FTN を観察する。また、この観点を使って考察を行う。現段階で考えられることを観察・考察の枠組みとして、WS 及び FTN を捉えるが、想定できないことも発生する可能性がある。この枠組みで捉えられないことについては、観察された特定の事象から後に考察する。

FTN 観察・考察の観点

- ・主に計画時に必要とされる観点
 - a. 学習素材の準備（有意味学習を導く学習素材、つまり非恣意性と実質性を持つ）
 - b. 学習素材の準備（不完全構造化されている、複雑、予測不能な学習素材）
 - c. 内的体験を再整理（言語化、モデル化、外的体験との比較・対照・類似）
 - d. 安心できる環境の準備（情動が戦略アプローチに影響を与える）
- ・主に FTR の心構えに関する観点
 - e. 学習者中心（学習者が主役、FTR は脇役。FTR は学習者を信頼し、尊重する）
 - f. 自己開示（FTR が率先して自己開示する）
 - g. 主体的（FTR も学習者も主体的に行動する）
 - h. 評価しない（FTR は学習を評価しない、評価は学習者自身です）
- ・主にアクティビティ実施中に行うことに関する観点
 - i. 十分な観察（学習者の状態を把握する、観察から次の活動を考える）
 - j. 介入（FTR はタイムリーに、果敢に、プロセスに介入する）
 - k. 適切な設問（対話と問いかけによって、学習者の内的体験にアプローチする）
 - l. 適切なフィードバック（客観的な視点を学習者に与える）
- ・振り返りに関する観点（計画時と実施中の判断として）
 - m. 省察を言葉や形にする（自らの表現によって学習者自身が自身の学習を捉える）
- ・全体を俯瞰する視点に関する観点（常に FTR が意識することとして）
 - n. プログラム全体の掌握（プロセスは学習者のものだが、プログラム全体は FTR が掌握する）
 - o. 展開過程を構成する（位置づく、見立てる、味わう）

ここまで述べてきたことから、次のことを仮説的な前提と考えることができる。

「体験省察型学習プログラムの中で、学習者の省察を進めるには、有用なファシリテーションが不可欠である」

この前提の下で本研究では、**学習者の省察を促進するのに有用な FTN を探究すること**を目的とする。その際、以下の二つの主観的視点と客観的視点から調査を行う。

一つは、学習者が FTN をどう捉えたかという**学習者の主観による FTN 評価と学習成果を調査し、その関係性を明らかにすること**である。学習者が高評価をした FTN は、省察促進に有用な FTN なのでは、と考えたからである。

もう一つは、FTN を客観的に観察し、省察促進に有用な FTN 技術、FTR の姿勢を具体的

に浮かび上がらせることである。これは、学習成果の高かった WS では、省察促進に有用な FTN が行われただろう、と考えたからである。学習成果の高かった WS と FTN と低かった WS のそれぞれの FTN を比較検討し、FTN の要素を抽出する。

2-2-9 本研究の題材：プロジェクトアドベンチャー

体験省察型学習を研究するにあたって、体験学習プログラムであるプロジェクトアドベンチャー(PA)を題材として利用する。まず、PA の歴史とその実施方法などについて述べ、次に、題材として利用する理由を示す。

(1)プロジェクトアドベンチャーの歴史と実施方法

PA の歴史について簡単に取り上げる。PA 発祥の元になったのは、クルト・ハーン (Kurt Hahn, 1886. 6. 5. - 1974. 12. 14) によるアウトワードバウンド(OBS)、1941 年設立 (ウェールズ州北西部のアバードベイ) である。OBS の原型は軍事教練であったが、地図読み、ロープワーク、救命、カヌー、航海、水泳、ハイキング、壁登り、無人島体験などを 4 週間かけて実施する。16 歳から 19 歳の青少年向けにした基礎コースから始まり、成人向けなども用意されている。4 週間のプログラムだけでは参加者に短命の衝撃しか与えない、自然環境での挑戦が実生活や職務につながって行かないなどの問題点も指摘された。[Fletcher, 1971]

アメリカでも 1961 年に OBS が発足したが、当初は学校教育にはアメリカでも活用されなかった。1960 年代後半になって、OBS の内容は教科外の高校のプログラムとして OBS 職員によって指導されるようになった。これをカリキュラムに取り込む動きとして、J. ペイ (Jerry Pieh) は 1971 年に USA マサチューセッツ州で学校教育プログラムとして PA (OBS) を始めた。PA は 1974 年に全米教育普及ネットワーク (National Diffusion Network) のモデル事業に選定される。PA は 1989 年 ABC (Adventure Based Counseling) へ発展、薬物依存立ち直りプログラム、非行少年立ち直りプログラムに適用された [Schoel, Prouty, Radcliff, 1997]。

日本では、1990 年頃から諸澄敏之、高久啓吾ら先進的な教育者達が導入を開始した [諸澄, 2005]。林壽夫により 1995 年にプロジェクトアドベンチャージャパン (PAJ) が創設され、宮城県教育委員会を始め教育機関が採用した [岩永, 柏木, 藤岡, 芝山, 橋本, 2007]。1996 年には国立妙高青少年自然の家等に専用施設が整えられた。

OBS、PA は一般的には冒険教育と称される。江橋 (1987) によると、冒険教育は、自然の持つ冒険的要素が自己概念の拡張、自他への信頼に基づく真の人間関係の学習という教育的機能が注目され、欧米で広まってきた。冒険教育はチャレンジとストレスを要素とし、ハイリスクな活動を手段とし、ワイルダーネス (自然) を教室とした教育である。ここでハイリスクな活動と言っているものは、バックパッキング、登山、ロッククライミング、カヌー、オリエンテーリング、クロスカントリースキーなど自然の中で行うものとイニシアティブゲームやロープスコースと言った自然の中で行わないものも含んでいる [江橋, 1987]。OBS が自然の中で行われる真の冒険教育であるのに対し、PA は学校の教室、体育館、グラウンド、その他の人工施設で実施される模擬的な冒険教育である。OBS は、数週間の日程を要する、都市部からは遠い環境で行う、本物の自然相手なのでリスクも大きいという冒険教育固有の特徴が長所にも短所にもなる。そして残念ながら、前述した「自然環境

での挑戦が実生活や職務につながって行かない」という大きな欠点もある。そこで、OBSから規模の縮小や冒険性の低下などダウンサイジングをし、野外ではない場所でも行えるPAプログラムが誕生した。「アドベンチャーを教室へ」という流れであった。その結果、一度限りではない、継続的に指導できる環境で、児童生徒の発達成長を教師が観察しながら、循環的にプログラムが計画できることとなった。また、学習したことを適用、応用しやすい場所(学校や家庭)が近くにあり、その接続に有利であることがPAを学校で実施する意味も生まれた。一方で冒険性は犠牲になり、身体的にはハイリスクではなくなってきた。林ら(2005)が述べている中に、「最初に理論があってプログラムが作られたというよりは、体験の中から『どうもアドベンチャー活動をした後、人はなにかひとまわり大きくなるようだ』という気づきから生まれたものです。」という一節がある。また、まず冒険ありきで始まったこのプログラムは、後から心理学者やカウンセラーなどが心理学的、教育的な手法を積み上げていったものである [プロジェクト アドベンチャー ジャパン, 2005]。

PAの実施方法について述べる。まず参加者の人数であるが、10名から15名程度の参加者に対して、1人のFTRが指導することが多い。参加者はこれよりも多くても構わないのだが、アクティビティ(活動)が限定される場合もある。エレメントと呼ばれる器具を使用する場合は最大人数が決められている。グループの人数が多い場合、副FTRを増やすなどして対応することもできる。対象は概ね小学生程度からであろうが、何歳以上というような明確なルールは見たことがない。場所は前述の通り、教室でもグラウンドでも構わない。エレメントという据え付けられた器具を使用する場合は設置された施設で行うことになる。地上レベルに設置されたものをローエレメントと言う。地上8m程度のワイヤーの上でハーネスと命綱を装着して行うアクティビティもあり、これに使われる施設はハイエレメントと呼ばれる。

FTRはアクティビティを提案して、参加者がそれを実施する、FTRと一緒にやることもある。アクティビティは身体を使った遊びであることが多い。アクティビティにはそれぞれ目的があり、参加者同士が知り合うためのアクティビティは楽しいだけの場合もあるが、課題解決が目的のアクティビティもあり、参加者が話し合ったり、譲り合ったり、対立したりして解答を見つけていく。PAにはOBS程でないにしても、多少の身体的リスクはあり、また、グループで行動することから、心理的なリスクもある。そこで、「チャレンジ・バイ・チョイス」と言って、各参加者がそのアクティビティへの参加程度を自由に決めることが許されている。アクティビティに参加しない場合であっても、手伝うこと、応援すること、見ていることなど、出来ることはある。このアクティビティへの参加程度の自己決定も含めて、参加者はお互いを尊重しあう姿勢が求められる。この姿勢は、契約という形でプログラムの初期にFTRから提案されたり、お互いを認め合わないとは達成できない課題が用意されていたりして、アクティビティ中に参加者主体で契約が発生したりすることもある。参加者がお互いを最大限に認め合うことを「フルバリュー・コントラクト」とPAでは呼んでいる。

アクティビティを実施した後は、参加者が得た気づきや感想などを話し合う場が設定される。これを「ふり返り」と呼んでいる。WSで共有、分かち合いと言っている段階である。ふり返りはFTRが判断して、心理的な動きが参加者やグループに見られた時に行うので、

アクティビティの後に毎回必ず行うというわけではない。また、気づきや感想を紙に書くなどして、個人でふり返りをすることも含まれる。アクティビティとふり返りが外見上、実施されることとして見えるが、実際の場面では、参加者が気付いたことから概念化したり、一般化したり、そして次にどうすべきか、目に見えずとも適用と応用を考えていることもある。つまり前述の Kolb(1984)の提唱した体験学習サイクル(The Experiential Learning Cycle=ELC)に基づく循環過程を利用している [プロジェクト アドベンチャー ジャパン, 2005]。参加者の振り返りでの発言や表情、振る舞いから、FTRは次のアクティビティを選択、決定して、提示する。参加者に対する情報をあらかじめ持っている場合は、多くの選択肢のために FTR は十分な準備をするだろう。つまり、次のアクティビティは 1 つ前のサイクルから決まるので、プログラムは流動的なものになる。

FTR はどのように PA プログラムを構成するのだろうか。PA プログラムを準備する側、FTR は「A. P. P. L. E」モデルに従って 5 段階でプログラムを実施する。1 段階目が Assess(調査)、参加者について、参加者が達成したいことについて、プログラムの長さ、実施場所、特別に考慮すべきことなどを FTR は調べる。2 段階目は Plan(計画)、グループが試したい事柄に焦点化されているアクティビティ、雰囲気設定に必要なアクティビティ、信頼を築くのに必要なアクティビティ、グループをまとめるのに必要なアクティビティの数、必要時間、参加者の抵抗に遭ったときの心の準備、参加者の年齢や天候に適したアクティビティ、プログラムや FTR に対する情報量、アクティビティの実施順序、参加者の体験をまとめあげるアクティビティ、こういったものを考慮して計画する。3 段階目は Prepare(準備)、FTR が必要とする物をすべて集めること、サブ FTR と打ち合わせすること、予定したアクティビティが出来るかどうか調べるための場所の下見、天候急変などに対して補助プランを考えること、をやる。4 段階目は Lead(指導)、アクティビティへの学習意欲を高める適切なシナリオを創造すること、アクティビティのルールを伝えること、ルール違反を観察すること、プログラムが進むに伴うプログラムの成功をグループが評価することを観察すること、介入が必要とされるかどうか判断すること、グループの成長のためにどのような介入がいつ必要であるか判断すること、参加者が体験を分かち合うことから参加者が学べるようにアクティビティを振り返ること、を行う。最後の 5 段階目は Evaluate(評価)で、これはプログラム実施中と実施後になる。プログラム実施中は、グループを観察し、それに合わせてアクティビティ選択を調整することができたか、適切なタイミングでふり返りしたか、グループに起こったことに適応できたか、を評価する。プログラム実施後は、プログラムがどのように働いたか、更に良くプログラムが働かせられたか、次回異なったように何をやるか、を評価する [Rohnke Butler, 1995]。

(2) プロジェクトアドベンチャーを題材とする理由

第一に、PA のアクティビティが有意味学習素材であることである。PA では、それぞれのアクティビティに目的がおおまかに存在するが、FTR が目標や目的をアクティビティに包含させて課題・ルールとして提示する。そして、アクティビティの目的を学習者に明確に示さないで進めることもできる。学習者はアクティビティをやりながら、そのプロセスから課題の含意を学習者自身で気づき、振り返ることによって深く学んで行く。つまり有意味学習素材としてアクティビティが提示され、学習者は気づきを通して意味を発見し、自ら深く

学ぶ様式を採ることもできる。その結果起こりえることとして、FTR が想定していた学習目標(大きな学習目標)と学習者の獲得した学習成果が同一のものになる保障がなくなる。たとえそれたとしても、FTR は、その時の学習成果を持った学習者にとって、次の学習目標になり得ることを次のアクティビティに込めて、循環的にプログラムを構成していくことができる。であるので、学習の中心を学習者の中に置きながら、FTR が常に学習者とグループの状態をアセスメントしながら、ある程度の道筋をトレースすることが可能である。

第二に、PA の進め方が WS の方法そのものであるということである。PA では前述のように、FTR は「A.P.P.L.E」で計画し、体験学習サイクルに沿って参加者を導き、最終的に学習者の学習成果を尊重する。PA は「チャレンジバイチョイス」「フルバリューコントラクト」の考え方により、学習者中心の運営となっている。

PA が体験省察型のプログラムであるということは重要である。Kolb(1984)の提唱した体験学習サイクルを基本的な構造として PA プログラムが組み立てられていることである。基本的な WS の展開の順序があるので、その場で参加者がしていること、FTR がしていることがある程度予測がつく。予測通りならば、PA プログラムで目標としている学習成果が得られる可能性が高く、そのための FTN がどのようなものであったか観察することができる。予測と違った場合には、その原因を参加者と FTR とのやりとりから FTN の在り方が浮き上がってくるものと期待する。

WS の方法そのもの、という意味に PA が集団で行うプログラムであるという要素も含まれる。今ここで起こったことに気づき、内的対話が起きることによって省察が進む。前述したことであるが、その場で他者とのコミュニケーションがあれば、学習者自身の言葉が相手に対して為されると同時に自身に向けても為されることから、コミュニケーションが内的対話の糸口になる。このような場を作ることができるのは集団である。

第三に、PA が半構成的なプログラムであるということである。学校で行われている体験学習やそれに近いものとして、構成的グループエンカウンター、ソーシャルスキルトレーニング、アサーショントレーニング、ピアサポート、グループワークトレーニング、ラボラトリメソッドなど体験を通して、主として人間関係を学ぶトレーニングはある。学校外で行われているものと違って、学校で行われているものは、学校向けに高度に構成化されている。例えば、授業時間内に実施できるように、一人の教師の指導だけでクラスの全児童・生徒が実施できるようにプリントが用意されていたり、一定の対話形式が予め決められていたり、教師がガイドブックを使ってその通り進めればよい形式が出来上がっている。これは構成化されたプログラムの長所であるが、省察という観点から見ると短所となり得る。

一例を挙げると、構成的グループエンカウンターは、①インストラクション(説明)②エクササイズ(演習)③シェアリング(振り返り)の3段階で実施される [八巻, 2006]。構成的エンカウンターは、ベーシックエンカウンターから見ると高度に構成化されている。①では教師がエクササイズの説明を行うが、ここでは学習の目標まで教師が説明する。つまり「・・・を学んでください。」とやるので、児童・生徒はエクササイズをする前から、何を学習するのか分かっている。この分かっていることを②エクササイズで実施する。児童・

生徒は演じている気分になるのではないか。そして、③ではお互いに感想やわかったことを語り合う。しかし、最初から解答めいた目標があり、学習者はそれに向かって進む、つまり、発見学習の要素は全くない。もちろん、学校の枠組みの中でベーシックエンカウンターやTグループは実施することは極めて困難だろう。

ラボラトリーメソッドでは、PAと同じく Kolb(1984)の提唱した体験学習サイクルをWSの構造としているが、「コンテンツとプロセス」の認識、とりわけ「プロセス」に気づき、学ぶことが特徴とある。そして実際場面でFTRが学習者に促進することは、①体験からデータを拾い出すことの促進②体験から気づいたデータを報告しあうことの促進③出てきたデータの意味を明らかにすることの促進④データから抽象概念に発展させることの促進⑤概念を新しい状況へ応用することの促進⑥次の試みを実行することの促進となっているが、この中で、③④を行う際にFTRの行うことは、「小講義」なのである〔津村俊充, 2012〕。つまり、ラボラトリーメソッドでは、最終的に教授をして、学習者に「コンテンツ」(学習内容)を直接教えるのである。最初は体験学習の形は取りながらも、最後は教授をする。ラボラトリーメソッドは、変形された体験学習である。

他のプログラムについても、教師が設定した目標と目的がはっきりとしていて、児童生徒に「・・・について学んでください。」というように伝えられることも多い。生きる力育成にしても道徳的な内容にしても、児童生徒に初めからゴールが見えている活動となる。ややもすると形式的な体験学習になる可能性も含む。結果が見えていて、それに対して学習者が努力する様子が見える。これでは、従来からの暗記重視の知識獲得に偏った教育とあまり変わらない。学習者は表層アプローチを選択してしまうだろう。これが高度に構成化されたプログラムの短所である。

PAでは「・・・について学んでください」というゴール設定はしない。FTRは学習素材たるアクティビティを学習者に提供するだけである。その学習素材は有意味な学習素材であり、非恣意的であるので、学習者が自分で意味を発見することになる。課題解決のアクティビティに、FTRはゴールを示すが、必ず達成しなければならないというものでもない。課題に取り組むうちに生じる「今ここの場」から学習者が学習素材に含まれる意味に気付くことが重要視される。FTRはそこに焦点化する。そのため、提供される課題に解答めいたものはない。また、解答を求めるものでもない。FTRは学習素材の意味を教授しない、目標を教授しない、課題に決まった解答はない。これが構成化されたプログラムとの違いである。

PAではWS全体の目標設定、アクティビティを実施する際の目標設定を学習者に委ねる。これはPAの欠点になり得る。グループの心理的雰囲気が悪かったり、学習者の動機が低い場合は、目標が現況とあまり変わらない、つまり目標が低い場合も起こってくる。しかし、アクティビティを実施している最中にも気持ちの変化は訪れる。WS全体に循環性があることから、学習者はふり返りをして、転機が訪れれば、再び高い目標を目指すこともある。つまり、学習者に目標を決定させることが、WS全体として低成長で終わることとは限らないだろう。そして、グループの心理的雰囲気を作っているのは、学習者だけではなく、FTRでもある。グループの心理的雰囲気を向上させること、学習者の動機を高めることなど、学習課題に取り組む学習者の情動に関すること、つまりWSを下支えする部分はFTRがコン

トロールすることは可能である。これは FTR のスキル次第ということになる。学習成果が FTR のスキルに大きな影響を受けることから、PA は FTN 研究に適した題材と言えよう。

PA は半構成化されたプログラムと表現したが、構成化された部分で、PA が学校の施設(教室、校庭、体育館など)で実施できる点は重要である。もちろん、専門のエレメントを使った PA にも潜在的な力はあるが、普通の教室でできることは PA の強みである。ここで得た FTN のスキルを学校教育で行う PA といて直接使うこともできるが、PA のアクティビティを一般の学習素材に置き換えるだけで、学習者に省察を促す学習に応用できるのではないかと考える。

第3章 方法(1) 予備調査

3-1 調査の目的

FTNが学習者の省察をいかに支援するのかを検討するために以下の3つを目的とする。

その1 FTNの要点を明らかにすること。

その2 WSを通しての学習者の省察の深まりを捉えること。

その3 FTRと学習者の関係を検討すること。

3-2 手続き

①全9回のWSを実施する

平成25年11月14日から平成26年2月13日まで、概ね週に1回、全9回実施した。各回は65分間である。

このWSは、総合的な学習の時間の分野別授業で、同校教諭が講座を受け持つ。この講座の他、歴史的内容、文学的内容、数学的内容などが同時開講されている。生徒は希望する講座を選択して受講する(講座によっては第2希望に回る場合もある。この講座は人気講座で、全員が第1希望である)。総合的な学習の時間なので成績評価はしない。前期と後期の参加者は異なり、それぞれ10回程度実施される。今回は後期の授業である。

このWSでは、主にPAの手法を使う。ただし、課題解決やコミュニケーション力を養成する活動について、他の体験学習の手法を利用することもある。

②WSの対象者

WS参加者は、高校2年生16人(文系選択、男9人・女7人)+留学生2人(男1人・女1人)であった。留学生はオーストラリア人、平成25年9月からの留学が始まり、この授業開始時に来日3ヶ月目であった。日本語は日常会話少し可能、ひらがな、カタカナ、小学校低学年の漢字が読める程度であった。高校生男子2名は昨年度1年生対象の同様の授業を受けているが、他の者は初めて受講した。

授業の募集段階で生徒に示した本授業の目的は以下の二つである。

(1) 現代人に欠けているといわれる、感受性・創造性・発想力およびコミュニケーション力を身につけること。

(2) 問題解決能力を育てること。

なお、本校(H高校)は創立約30年の共学公立校で、一学年7学級280名の規模である。学業・部活動ともに生徒の意識は高い。大多数が四年生大学へ進学する。

③WSの指導者(FTR)

T(実施校教諭、48才、男、PA自身経験20年、PA指導経験20年)

O(学校外支援者、筆者、49才、男、PA自身経験8年、PA指導経験8年)

以上の2名で、T教諭は体験学習法に基づいたこの種の授業を改良を重ねながら、数年来実施してきている。昨年度は1年生対象に同様の講座を実施した。

④実施場所

H高校2階にある地歴公民科学習室(通常教室の2倍程度の大きさの部屋)で、生徒用の机と椅子は50組ほどあり、授業開始時と振り返りの時には机を利用する。本授業の活動時には机を教室前面に移動して教室広報に広いスペースを作る。

3-3 調査項目

表 3-1 に示すように、この調査では FTR によるプログラムの計画、実施、振り返りを観察し、参加者がそれをどのように評価し、その評価が参加者の省察度にどう関わるのか明らかになるようにしたい。また、観察によって効果的な FTN の要点を捉えていきたい。表 3-2 は最終回に実施した FTN 評価の質問紙である。

表 3-1 予備調査の調査項目 (※は欄外に記す)

| 項目 | 時期 | 目的 | 手続き |
|---------|------------|----------------------------|--|
| ①活動計画 | 毎回活動前 | 計画意図を知るため | FTR の打ち合わせを筆記記録 |
| ②活動観察 | 毎回活動中 | FTR と参加者のやりとりを掴むため | 活動を実施しながら観察、ビデオ記録※1 |
| ③感想文 | 毎回活動後 | 参加者の省察度を知るため | WS の最後 3～5 分に、参加者に感想文を書かせた。(省察度を 4 段階評価)※2 |
| ④活動評価 | 毎回活動後 | FTR が自身の FTN をどう捉えたのかを知るため | FTR の振り返りを筆記記録 |
| ⑤FTN 評価 | 最終回後 | 参加者が FTN をどう評価したのか知るため | 参加者にアンケート (PM 尺度・4 段階)※3 |
| ⑥FTN 評価 | 最終回後 | FTR が自身の FTN をどう評価したのか知るため | FTR にアンケート (PM 尺度・4 段階)※3 |
| ⑦感想文 | 最終回から 2 週後 | 一定時間後の参加者の省察度を知るため | 2 週間後提出の指示を出し、参加者に感想文の宿題を与えた。A4 サイズで自由記述。(省察度を 4 段階評価)※2 |

※1 ビデオ記録は、固定式で、2 方向から中央に向けての映像 (教室の左前と右後ろから全体がフレームに入るよう) とした。

※2 項目③と項目⑦の評価方法である。感想文について、その省察度を 4 段階評価した (1～4 で、数字が大きいほど省察度は高い)。省察度は「2-10」に示した Moon (2004) 「省察的筆記の一般的な枠組み」に基づき、評価した [Moon, 2004]。表層アプローチによる学習であるか、深層アプローチによる学習かを判断することで、学習を評価する。実際の評価を行う前に、大学生 3 名に協力してもらい、一致度を確認した。③毎回の感想文は自由記述とした。⑦の感想文も自由記述であるが、用紙を配布したときに、口頭で、プログラムでどんな気づきがあったか、プログラム前後で自分自身がどう変わったかという視点で書くように指示をした。

※3 項目⑤及び⑥は PM 理論に基づくリーダーシップについて FTN を 4 段階で評価した。⑤は参加者が FTR を評価し、⑥は FTR が自己評価した。⑤⑥の質問内容は同一のもので、主語が異なる。表 3-2 は、参加者用で、「ファシリテーター」を主語にしてある。FTR 用は表 3-2 の主語を「あなたは」に変えたものである。「4 : よくした、3 : まあまあした、2 : あまりしなかった、1 : しなかった」までの 4 段階で調査した。

この評価項目は、既に利用されているリーダーシップの評価指標である (前述「2-2-7」)。今回は、これを 4 段階の評価として利用する。

表 3-2 FTN 評価の用紙(参加者による評価)

| | | |
|----|---|---------|
| 1 | ファシリテーターは活動を促したり、提案したり、会話を促進しましたか。 | 4・3・2・1 |
| 2 | ファシリテーターは情報、意見、アイデアなどの提供を求めましたか。 | 4・3・2・1 |
| 3 | ファシリテーターは情報、意見、アイデアなどを提供しましたか。 | 4・3・2・1 |
| 4 | ファシリテーターは活動や会話の明確化、吟味、解釈、判断などをしましたか。 | 4・3・2・1 |
| 5 | ファシリテーターは活動や会話の関連づけ、まとめやしめくりをしましたか。 | 4・3・2・1 |
| 6 | ファシリテーターは同意をとりつけたり、意見一致かどうか確認しましたか。 | 4・3・2・1 |
| 7 | ファシリテーターは活動に対して、視覚的な援助をしたり、技術的な貢献をしましたか。 | 4・3・2・1 |
| 8 | ファシリテーターはあたたかく励ましたり、支えたりしましたか。 | 4・3・2・1 |
| 9 | ファシリテーターは雰囲気作り、感情の表現、感情の確かめ、共有化をしましたか。 | 4・3・2・1 |
| 10 | ファシリテーターは緊張の緩和、調和をはかること、仲をとりもちましたか。 | 4・3・2・1 |
| 11 | ファシリテーターは譲歩したり、グループの流れに沿って妥協しましたか。 | 4・3・2・1 |
| 12 | ファシリテーターは課題を達成するための標準(モデル)を示したり、規範をつくりましたか。 | 4・3・2・1 |
| 13 | ファシリテーターは整理役、進行役をつとめたり、コミュニケーションを促進させましたか。 | 4・3・2・1 |
| 14 | ファシリテーターはグループメンバーを観察したり、フィードバックしましたか。 | 4・3・2・1 |

3-4 結果

3-4-1 各回の実施結果

以下に第1回から第9回までの実施結果を記述するが、本文中にアルファベット付きのアンダーラインが書き込んである。これは、この予備調査の考察中「3-5-4 見いだされたFTNの要点」の部分で参照するためである。なお、PAの用語やアクティビティのルール、やり方等については論文の末尾に記載(補足資料(予備調査、本調査で実施されたPAアクティビティの概要、五十音順))(以下本調査についても同じ)。

第1回(平成25年11月14日木曜4限13:00~14:05)

(1)活動計画:授業の目的説明と活動中の約束について授業担当者(T教諭)から説明し、FTRが自己紹介をする。生徒達はお互いを知らない可能性が高いので、アイスブレイクのアクティビティをして、緊張をほぐす。呼ばれたい名前を決めて、そして、お互いに名前を呼び合えるようにしたい。

(2)実施:この授業の目的説明と活動中の約束についてT教諭より説明をし、すぐに「Cゾーンアンケート」を実施した。そして「ばちばちインパルス」「キャッチ」「インパルス」「前後左右」「フープリレー」などのアクティビティをFTRが交互にリードして、(a)グループに加わって実施していった。参加者はとても楽しそうにやっていた。次に(b)呼ばれたい名前を考えさせて、「名札づくり」をした。首から下げる名札をマジックで書いて作った。そして「ネームトス」を実施して終了した。最後に感想を参加者に書かせた。

(3)事後のFTR振り返り:参加者達はとても楽しそうにやっていたことを確認した。(c)男女で手をつなぐことも最初からできるようだったが、場がそうさせたのかもしれないと振り返った。本日は緊張をほぐす必要があると判断し、FTRが全てのアクティビティに参加した。「キャット」などはディインヒビタイザー的な要素があるのだが、(d)FTRが率先してやることによって、生徒達は恥ずかしさを乗り越えることができたようだ。「名札づくり」もその流れで、形式にこだわらないニックネームが出来たと思われる。今後、毎回、この名札をつけて参加する。

・第2回(平成25年11月21日木曜5限14:15~15:20)

(1)活動計画:フルバリュー・コントラクトやチャレンジ・バイ・チョイスの考え方を簡単に説明する。アイスブレイクとして、ディインヒビタイザーとなるアクティビティをまずはやる。課題解決型アクティビティを導入して、遊びではなく、考えながらゲームをしていく段階に移行する。

(2)実施:前時のふりかえりをT教諭からした。また、フルバリュー・コントラクト、チャレンジ・バイ・チョイスについて簡単な説明をT教諭がした。「ビート」「ジャンケンチャンピオン」はアイスブレイクとしてやったが、「ジャンケンチャンピオン」でオーバーアクションを楽しんだ。「ルックアップルックダウン」では視線を合わせる事がルールに織り込まれており、恥ずかしさの払拭ができただろう。「ジップザップ」「スピードラビット」「バンプティバン」

で、誰もがおかしな動きをしても恥ずかしくない程となった。最後は「魔法の鏡」を課題解決として行った。なかなか良いアイデアが出ない中、一人の生徒が思いきったように提案をして、一気に解決された。他の生徒はまだ引っ込み思案な動きをしていた。

(3)事後のFTR振り返り：授業の開始時点では、生徒は緊張していたが、ジャンケンチャンピオンあたりから、楽しそうな声が出てきた。ジャンケンであいこになったときの、ジェスチャー（よかったね）が大受けし、生徒は積極的になったのだろう。FTRが率先して心の壁を下げるのが第一歩になるようだ。男女間は意図的に混合するようになれば、円状に並ぶときにも交互になったりできるが、(e)指示や提案をせず自然にしていると男女二つの塊になっていく。魔法の鏡では、一人の生徒から効率の良いやり方が出されて、もの見事に達成され、一同が感心していた。生徒はアクティビティをすることに抵抗はなくなったようだ。十分な振り返りの時間を確保できなかった。

・第3回（平成25年11月28日木曜4限13:00～14:05）

(1)活動計画：一緒にアクティビティに参加することは前回できるようになってきたので、今回からはテーマを持って望みたい。今回はコミュニケーションのあり方に焦点化できるようにプログラムした。

(2)実施：今回はPAに興味を持っている本校のK教諭も参加した。前時のふりかえりと本時の目標をT教諭から話があった。今回はコミュニケーションについて考えながらやってほしい、と。「クマが出た」で、きちんと伝えること、分かなければ聞き直すことなどの意味を込めて行った。生徒は真剣にやっていたが、すこし馬鹿らしい動作をするので、爆笑していた。次の「インパルス対決編」と同様に3チームに分けて競争をした。「インパルス対決編」は情報を速く伝達するアクティビティであるとともに、手を握るので、言葉ではないコミュニケーションのあり方も意味付けられている。生徒達は、静かな中で微笑んでやっていた。そして「カップゲーム」はリズムカルにコップを動かすことが難しく、苦労した後に隣にカップをパスすることになった。失敗を笑いに変えるアクティビティとなった。こうして楽しいアクティビティを3つやったあとで、ラボラトリーメソッドの「めざせワールドカップ」を実施した。6名ごとの3グループで行った。このアクティビティは、各自が情報カードを数枚ずつ持って、口頭で情報を伝え合い、その情報を総合して課題を解いていくものである。留学生は言葉が壁になって、仲間に入れず、外国人留学生2名は別々のグループにいたが、それぞれはほぼ同じ扱いを受けた。留学生の持っている情報を言葉として聞き取った日本人生徒たちは、その情報だけを利用し、話合いをすべて日本語で進めた。生徒達はそれを気にしない状態で実施していた。留学生は話し合いに加わることができず、身体を横に向けていた。

(3)事後のFTR振り返り：「クマが出た」「インパルス対決編」など生徒は楽しそうにしていたが、(f)一方でアイスブレイク目的としてのアクティビティには飽きてきたような感じも見られる。そこで今回は話し合いができるように「めざせワールドカップ」というラボラトリーメソッドの題材を利用した。外国人留学生に対する日本人生徒の扱いがFTRには非常に冷たく感じられた。FTRはこの状況でも、介入をせずに見守った。日本人生徒たちは、課題解決に熱心だったが、(g)留学生を蚊帳の外に置いたことについて何もコメントしなかった。FTR二人はかなりこのことにショックを受けた。このことを生徒達が深く考えてくれるよう、次回以降のプログラムにアクティビティとして導入していく必要を感じた。当然のことだったが、フルバリュー・コントラクトと言葉で言っても通じていなかった。

・第4回（平成25年12月12日木曜5限14:15～15:20）

(1)活動計画：一人一人を大切にすることを目標にした。アイスブレイクをしてから、課題解決をする。課題解決には、相手のことを思いやる必要のあるアクティビティを導入する。

(2)実施：前時のふりかえりと本時の目標、今回は特に「人を大切にすることについて考えながらやってほしい」とT教諭より一言あってから開始した。アイスブレイクは「パントパンパン」で、情報が流れていくのが動作として目に見えるものを使った。次の「フムサムサム」はディインヒビタイザーで、たいへん盛り上がった。次は課題解決で「あやとり」をした。これは話し合いをたくさんするという意味で導入した。活発に話し合われた。最後は「ワープスピード」を課題解決として行った。FTRはアクティビティを途中で止めるなどして、(h)少人数から全体へと話し合いを提案し、活発な話し合いがなされたが、もう一步のところまで、時間短縮ができなかった。どうしても(i)投げ方のような技術的なアイデアばかりが出てきて、「人」に焦点化するような言葉が出て来なかった。

(3)事後のFTR振り返り：今回は話し合いによる振り返りを行うようアクティビティの時間を少なくした。振り返りも各自がたくさん話せるよう少人数で行った。「フムサムサム」で十分に馬鹿らしいことをやって心の壁が下がり（大きな声を出して盛り上がった）、「あやとり」「ワープスピード」では協力して課題解決ができているように見えて、振り返りでは、How to（やり方）にばかり焦点が行き、そこで起こった感情や人を思いやるなどにあまり焦点化されない状態だった。例えば「ワープスピード」でFTRが途中でアクティビティを止めて、作戦タイムと称して話し合いをさせても、「相手が捕りやすいように投げる」という言葉は出てこなくて、「こうやったら速くできるのでは？」という技術的な発言があった。人との関係を会話に持ち出すことに抵抗感を持っているのではないかと二人の意見が一致した。

・第5回（平成25年12月19日木曜4限13:00～14:05）

(1)実施計画：自分のコミュニケーションの特徴に気付けるように、今回も題材としてはラボラトリーメソッドを使う。落ち着いて自身のことを観察してほしいからだ。そして、ここ数回、FTRが気になっている人を大切にすることに焦点化して欲しい。

(2)実施：本日は留学生R（男子）が欠席であった。前時のふりかえりをして、本時の目標をT教諭が伝えた、今回は特に「人を大切にすること」「コミュニケーション」について考えながらやってほしいと。3つのグループに分かれて、「おもしろ村」を実施した。実施の前に0は(j)「自分の頭の上に、もう一人の自分を置いて、自分自身と自分と他人の関係を見ながらやってください。」とメタ視点を強調した。これは前回までの間に分かってきた生徒達の行動の様子から、FTR間で事前に話し合った結果であった。「おもしろ村」は第3回にも利用したラボラトリーメソッドの題材で、情報カードを使うのでやり方は同じであった。留学生M（女子）はひらがなだけ読み書きできる。留学生Mの入ったグループ（チョコグループ）は、彼女が懸命に読んだ情報を他のメンバーがメモをした（元々メモは可能という設定である）。そして、その後は彼女をそっけなくして話し合いが進められた。彼女はそれのときの気持ちや言葉を表現しなかった。(k)このグループの他の5人が身体を乗り出して話し合う最中、今回も留学生Mは横を向いて、何も発言しなかった、また何も訊かれなかった。このチョコグループは課題3問のうち2問を正解した。他のグループの状況もそれぞれで、発言も多く、前のめりに話し合っていたパーグループは3問とも正解、話し合いを早々に切り上げたグーチームは正解1問という結果になった。グーチームは5名であったので、人数の観点から言うと、最も正解が多くてもおかしくないのだが、話し合いの姿勢は椅子に腰深く座っていたり、声の小さかったり、メモを取る者も一人に限られていたり、熱

気が感じられなかった。

(3) 事後のFTR振り返り: アクティビティは一つだけに絞った。じっくりやるためと振り返りを十分するためであった。留学生Mをどのように扱うのか観察することで、変化が見られるのではないかと注目した。実施時間の後で、FTR二人は特にチョキグループについて話し合った。このグループのメンバーは普段からとても元気が良く、課題にも一生懸命取り組んでいたようだった。もしかすると、課題に熱中するあまり、他人のことは見る余裕、自分のことをメタ視点で見る余裕がなかったのかも知れないと考えた。グループに関しては、この学校の生徒の特徴を表している可能性もあることが出てきた。この学校の生徒達は課題を無難にこなすことと目標にしているのではないかと、本音や人間関係など考えずにやっているのではないかと、という疑問が生じた。アクティビティ前にOが強調したメタ視点も、伝わらなかったのか、話題だけわかったつもりになったのか、この視点がまだ難しいのか、など考えた。次のプログラムでは、生徒達が本気になれるもの、気づきを得られる工夫をしたいとFTR達は話し合った。この授業が本音が出せる場所になっていないのかも知れないとも話し合った。次回で留学生は最後になるかもしれない。

・第6回(平成26年1月9日木曜5限14:15~15:20)

(1) 実施計画: 本音を言える関係を作るために、ビーイングを作成する。生徒達が本気で考えないとできないような難しい課題解決を行う。そして長い時間を使って振り返りをする。
(2) 実施: 前時のふりかえりと本時の目標をT教諭が話す。今回は特に「留学生の参加が最後になるかもしれないので、ことばを超えたコミュニケーションの可能性」を体験して欲しいとT教諭から話があった。「ビーイング」を作成した。ビーイングにはまず全員の手形を描いた。手形の位置は模造紙の外側の方、全員がつながるようにした。中央は何も書いていない状態にした。手形の中に各自がニックネームのサインを書き込んだ。いずれもFTRが真っ先に描いた。中央に書くお題は「協力できるチームを作るのに必要なことは？」とした。(m)最初の一人が書くまで沈黙。しかし一人が勇氣を出して書くと、その後にはどんどん続いた。ここは書いただけで、次に進んだ。「ウブンツカードで組み分け」二つのグループに分けた。それぞれのグループで「トラフィックジャム」をやった。二つのグループがお互いに気にならないように、教室の後ろと前で分かれて実施した。直後にそれぞれのグループで振り返りをした。(n)振り返りは最初は2人組、次に4人組と増やしていき、最後は9人で話し合った。特に、「アクティビティの最中にどのような気持ちだったか」「ビーイングに書いたことはどのように活かされたか」という視点で振り返らせた。これまで生徒達は気持ちの表現をして良いものかどうか計りかねていたのかも疑問をもっていたので、質問という形で思い切った介入をした。すると、(l)堰を切ったように気持ちを話す者が現れ、他の者も開襟していった。そして、最後は全員がビーイングを囲み、「トラフィックジャム」とその振り返りから、ビーイングに書き足すことを発言して共有した。それまで少人数で話していたことを全員と共有するのは、まだ難しかったようで、FTRがプロセスを追いかけて、それに対して生徒が応える、という形とせざるを得なかった。皆が認める発言が出る度に、ビーイングに書き足した。留学生の2名が率先的に書いたことがとても印象的で、彼らが書いたことを日本人生徒たちは笑顔で応えた。とてもうれしかったようだ。留学生2名もやっと仲間になれたような晴れやかな顔をしていた。
(3) 事後のFTR振り返り: 今回はそれまでの回と大きく変わった感じがした。ビーイングが大きな契機となって、感情の共有が図れたのではないかと、本音を言ってもよい雰囲気できたのではないかと、留学生にとっても、自分の考えていることを日本人の中にあっても表現する勇氣が芽生えたのかも知れない。「トラフィックジャム」も難しい課題で、生徒達が熱心に話し合って解決した。我を忘れて発言してしまったのかも知れない。振り返りに長い時間を割いただけでなく、FTRがアクティビティの実施中にプロセスをしっかりと確認し、それを振り返りでフィードバックすることで、会話が生まれ、その時の情景が生徒に思い出され、気持ちもよみがえってきて、生き生きとした振り返りになったのではないかと。

・第7回(平成26年1月30日木曜4限13:00~14:05)

(1) 実施計画: 前回ビーイングを活用できたことから、ビーイングの潜在力を今回も使う。具体的には最初にビーイングを確認して、前回の終了時点の気持ちを生徒に思いだしてもらおう。ビーイングを囲んで最後に振り返る。アクティビティは視覚情報などを断って、コミュニケーションを困難にし、使うことのできるコミュニケーションに焦点化させ、自身のコミュニケーションのあり方に注意を向けさせたい。また、目隠しをすることから、相手を信頼する、相手に信頼されるということを体験させたい。
(2) 実施: 前時のふりかえりと本時の目標をT教諭が話した、「留学生2人は帰国直前で、すでに留学プログラムとしては終えているが、この授業だけは最後に出席したいとのことなので、前回に続いて、ことばを超えたコミュニケーションの可能性を体験して欲しい」と。(q)「ビーイングの確認、前回作成のビーイングを見て、意識してからアクティビティを行った。「ハブユーエバー」で多様な人が集まっていることに焦点化した。生徒に伝わったかどうかはわからない。特に表情の変化などは観察できなかった。「目隠し多角形」では、(o)最初は主導的役割をとることを躊躇していた者たちが、少しずつ周囲の賛同と協力を得て、意見をまとめていく様子が見られた。目隠しをすることに大きな抵抗を持つ者はいなかったようだ。「吹雪のレスキュー隊」では、なかなか助けを求められない生徒がいて、振り返りで自身のことに気づく場面もあった。また、自分からアドベンチャーをしていく生徒もいて、(p)振り返りで性格の多様性について生徒達がうなずき合っていた。(q)最後は、「ビーイングを囲んで振り返り」をした。留学生が書き足した。そして、他の参加者達は留学生の話に熱心に聞いた。
(3) 事後のFTR振り返り: ビーイング確認から始めたので、特にアイスブレイクは必要なかった。ビーイングを見たことで、前回の感触が戻ってきたようだった。というのも、「ハブユーエバー」では全員が躊躇することなく動けた。この時には、多様な人々、という意識が生徒の中に生まれているとは感じられなかったが、後のアクティビティをやった後に、振り返りの言葉として、人の性格の多様さということにつながっていくのを見て、プログラムの流れが効果的だったことを知った。人に入ってくる情報を制限すること、発する情報を制限することで、情報手段に焦点化が上手くできることが確認できた。最後もビーイングを囲んでの振り返りとしたが、この時も留学生が書き足すなど、これがあつたからこそ表現ができたのではないかと、思われた。今回もビーイングの存在が大きかったと事後にFTRは話し合った。

・第8回(平成26年2月6日木曜5限14:15~15:20)

(1) 実施計画: 前回に引き続き、グループづくりの指針としてビーイングを配置し、参加者が感じたこと、学んだことを書き足していく。今回はコンセンサス(合意)を得ることを目標にしたアクティビティを行うことで、コンセンサ

スの障害となる意見の相違や価値観の相違に気づき、その上でメンバー一人一人を大切に、コンセンサスを得ていく過程を体験させる。アイスブレイクで「ラインアップ」、コンセンサスの実習としてラボラトリーメソッドの「クルーザー」を実施し、最後にビーイングを囲んで、振り返りし、書き足す。

(2)実施：今回はFTRはT教諭1名で実施した。また、今回から留学生は参加していないので、全員が生徒であった。最初に前時のふりかえりと本時の目標、グループ内での意見や価値観の相違を確認し、違いを尊重する大切さを学ばせたい、とT教諭から話しがあり、予定通りに最初は「ラインアップ」をした。この程度は簡単にできる関係になっていて、課題解決ではなくアイスブレイクとして実施できた。次に3つの小グループに分けて、「クルーザー」を実施した。「クルーザー」は高校生でも問題ない程度の性的な話も入っていたが、話し合いは活発に行われた。少人数ということと、これまでの積み重ねのおかげか、参加者達はお互いの価値観に基づいて話せたようで、深いうなずきや、驚きの表情などが見られた。その後のビーイングでも狙い通り、お互いの違いを尊重し、人間関係が形成されるという発言が出てきた。

(3)事後のFTR振り返り：思い切って「クルーザー」を導入したことで、男女の本音、それぞれの価値観に基づいた発言が出てきて、一人が本音を漏らすことで、他のメンバーも続くことができたようだった。これがビーイングを囲んでの振り返りに生きてきたようだった。今回は最終回なので、グループの力を発揮できるようなプログラムを計画する。

・第9回（平成26年2月13日木曜2限9:55～11:00）

(1)実施計画：今回もビーイングを土台にして、グループで協力するには何が必要で、どのようにするよいか、考えるアクティビティを用意した。まずは、ビーイングを見て、ここまでの歩みのおさらいをさせる。簡単にアイスブレイクをして、メインの課題である「新聞紙タワー」を実施する。最後に再びビーイングを囲んで振り返りをする。

(2)実施：最初に、前時のふりかえりをT教諭から話した。次に本時の目標、講座の獲得目標である感受性・創造性・発想力およびコミュニケーション力をフルに発揮して、チームで問題解決にあたるようT教諭から話があった。まずは、全員でビーイングをよく見てから始めた。アイスブレイクは「エルボータッチ」で、毎度おなじみとなったが、FTR自ら殻を破ることで、一気に非日常の世界に生徒達が入ってきた感があった。「新聞紙タワー」ではあらかじめT教諭が4つのグループに分けておいた名簿を発表して実施した。(r)新聞紙だけでできるだけ高い塔を作るという課題だ。生徒達は盛んに話し合いながら、ある班は完全に話終わって解決方法を確定してから、またある班は実際に試行錯誤しながら新聞紙タワーを作っていた。大きな声を出して、相当に盛り上がった。最後はビーイングを囲んで全員で振り返りをした。(s)自分とグループの動きを解説する参加者が何人もいて、メタ視点で語る者が現れた。

(3)事後のFTR振り返り：ビーイングを作成してからは、これが活動に効果的に現れているのではないかとと思われる。メインの課題を通して、各自が得たことは多かったようで、最後の振り返りではたくさんの学びが表現された。最終回にふさわしく、自らを省みる目、他人とのコミュニケーションのあり方、創造性を培うこととその意味、チームの力などこの授業で目標としていた事柄が振り返りで出てきた。

3-4-2 参加者感想文と省察度について

表 3-3 は各回終了時の生徒感想文(表 3-1 の調査項目③)の文字数を示している。筆記する時間が授業中に3分から5分であったことも影響したのか、平均で22.7文字しか書かない者もいた。熱心に書く者は休み時間になっても書き続けた。8分くらい書いていた者もいた。

表 3-3 参加者感想文の文字数

| 参加者 通し番号 | 実施回 | | | | | | | | | 平均 | SD |
|-------------|-----|-----|----|-----|-----|-----|----|-----|------|------|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 8 | 9 | | | |
| 1 | 62 | 47 | 64 | 56 | 55 | 63 | 71 | 85 | 62.9 | 11.5 | |
| 2 | 36 | 23 | 52 | 132 | 42 | 69 | 75 | 50 | 59.9 | 33.6 | |
| 3 | 49 | 37 | 30 | 28 | 42 | 74 | 50 | 28 | 42.3 | 15.6 | |
| 4 | 79 | 59 | 60 | 27 | 74 | 47 | 51 | 84 | 65.0 | 14.4 | |
| 5 | 23 | 105 | 65 | 67 | 76 | 43 | 63 | 52 | 61.9 | 24.1 | |
| 6 | 4 | 16 | nd | 174 | 57 | 168 | nd | nd | 83.8 | 82.0 | |
| 7 | 45 | 58 | 26 | 41 | 54 | 52 | 50 | 24 | 43.8 | 12.7 | |
| 8 | 26 | 58 | 15 | 44 | 54 | 21 | 22 | 35 | 34.4 | 16.1 | |
| 9 | 23 | 51 | 27 | 56 | 48 | 65 | 56 | 48 | 46.8 | 14.5 | |
| 10 | 38 | 97 | nd | 28 | 13 | 75 | 35 | 76 | 51.7 | 30.9 | |
| 11 | 64 | 69 | 81 | 47 | 161 | 94 | 42 | 122 | 85.0 | 40.1 | |
| 12 | 11 | 77 | 33 | nd | nd | 96 | nd | nd | 54.3 | 39.1 | |
| 13 | 56 | 117 | 77 | 92 | 44 | 94 | 45 | 148 | 84.1 | 36.5 | |
| 14 | 11 | 11 | nd | 15 | 20 | 22 | 49 | 31 | 22.7 | 13.5 | |
| 15 | 66 | 151 | 72 | 25 | 101 | 127 | 93 | 99 | 91.8 | 38.5 | |

| | | | | | | | | | | |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 16 | 45 | 48 | 36 | 59 | 42 | 28 | 55 | 84 | 49.6 | 17.0 |
| 17 | 37 | 93 | nd | 75 | 59 | 55 | 51 | 90 | 65.7 | 20.9 |
| 18 | 56 | 94 | 56 | 73 | 54 | 93 | 55 | 89 | 71.1 | 18.4 |
| 平均 | 40.6 | 67.3 | 49.6 | 63.3 | 58.6 | 71.4 | 53.9 | 71.6 | 59.7 | |
| SD | 21.3 | 37.0 | 21.4 | 41.3 | 33.2 | 37.2 | 16.4 | 35.4 | | 32.7 |

(表 3-3 注：第 7 回のデータはない。通し番号 6 と 12 は留学生で、通し番号 6 は第 1 回と第 2 回は日本語で表記、その他の回は英語で記述した。通し番号 12 はずっと日本語で記述した。nd と表記されている欄は欠席や留学終了などで、授業に参加していなかったもので、データはない。)

表 3-4 は毎回終了時に参加者が書いた感想文(表 3-1 の調査項目③)について、省察度を規準に基づき 4 段階で評価した結果である。

表 3-4 参加者の感想文省察度

| 参加者 通し番号 | 実施回 | | | | | | | | | 平均 | SD |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 8 | 9 | | | |
| 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1.5 | 0.5 | |
| 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2.1 | 0.6 | |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1.6 | 1.1 | |
| 4 | 2 | 2 | 1 | nd | 2 | 2 | 4 | 2 | 2.1 | 1.1 | |
| 5 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2.6 | 0.9 | |
| 6 | 1 | 1 | nd | 3 | 2 | 2 | nd | nd | 1.8 | 1.1 | |
| 7 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2.1 | 1.0 | |
| 8 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2.0 | 0.8 | |
| 9 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 2 | 2.1 | 1.0 | |
| 10 | 1 | 3 | nd | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2.1 | 1.1 | |
| 11 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3.1 | 0.6 | |
| 12 | 1 | 1 | 1 | nd | nd | 1 | nd | nd | 1.0 | 0.5 | |
| 13 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2.3 | 0.7 | |
| 14 | 1 | 1 | nd | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1.7 | 1.1 | |
| 15 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2.5 | 0.8 | |
| 16 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2.5 | 0.5 | |
| 17 | 1 | 2 | nd | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2.9 | 1.4 | |
| 18 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2.9 | 1.0 | |
| 平均 | 1.2 | 1.9 | 1.9 | 2.3 | 2.2 | 2.4 | 3.3 | 2.7 | 2.2 | | |
| SD | 0.4 | 0.7 | 1.0 | 1.1 | 0.8 | 0.7 | 1.3 | 1.4 | | 1.1 | |

(表 3-4 注：第 7 回のデータはない。通し番号 6 と 12 は留学生で、8 回と 9 回は参加していない。nd と表記されている欄は欠席で、授業に参加していなかった。その者のデータはない。)

毎回終了時の省察度(表 3-4)は回を追うごとに平均値が上昇していく傾向が見られる(図 3-1)。個人に関しても、多くの場合で上昇していく。毎回終了時の省察度(表 3-4)は回を追うごとに標準偏差が大きくなっていく傾向が見られる(図 3-1)。これは、個人の省察度が回を追うごとに、大きな差になって行ったことを表している。

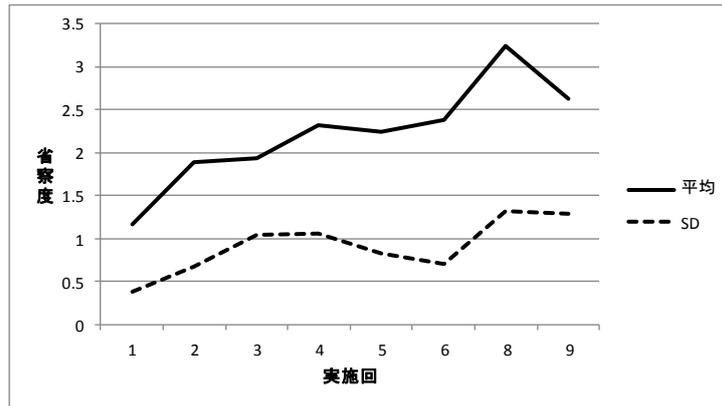


図 3-1 実施回と省察度平均・省察度 SD

毎回終了時の生徒感想文の文字数(表 3-3)と省察度(表 3-4)の相関係数を算出した(表 3-5)。表中に示していないが、実施回 1、3、4 には相関傾向($p < 0.1$)が見られる。有意なのは第 5 回と全回のデータのみである。また、第 6 回と第 8 回では、数値が極端に小さい。トータルで見ると、 $r = 0.36$ と若干の相関関係は見られるので、文字数が多くなると、省察度も高くなる傾向が見られる。感想文が省察的になれば、詳細な記述を要するようになると仮定するとこのような傾向が見られることはある程度想像できるだろう。

表 3-5 生徒感想文の文字数と省察度の相関係数(*は $p < 0.05$ 、***は $p < 0.001$)

| | 実施回 | | | | | | | | 全回 |
|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 8 | 9 | |
| 相関係数 | 0.48 | 0.40 | 0.54 | 0.52 | 0.54* | 0.09 | 0.12 | 0.33 | 0.36*** |

表 3-4 から、省察度の変化などで特徴的と思われる 3 名の生徒の感想文を以下に掲載する。図 3-2 にその変化の様子を示す。通し番号 11 と 18 は第 3 回から同じ値になっているので、グラフが重なっている。

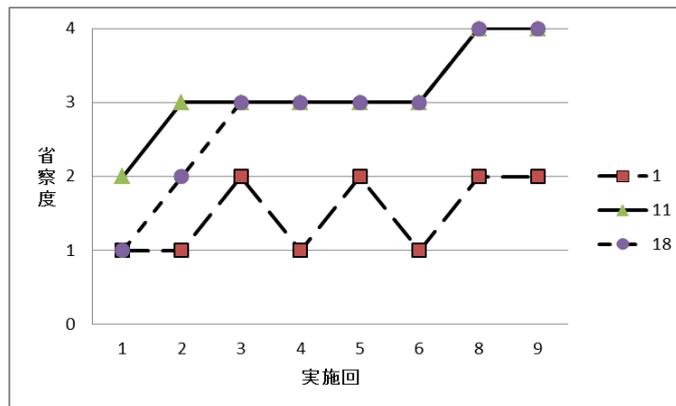


図 3-2 特徴的な 3 人の参加者(1、11、18)の省察度変化

通し番号 1 は、全回を通じて、省察度が低く、あまり変化が見られなかった(平均=1.5、SD=0.5)。通し番号 11 は、全回を通じて、省察度が高く、省察度が初回の評価 2 から 2 回目には評価 3 に、最終回には評価 4 に徐々に上昇していった(平均=3.1、SD=0.6)。通し番号 18 は、省察度の変化が大きかった。初回の評価 1 から最終回には評価 4 に上昇した(平均=2.9、SD=1.0)。

・通し番号1

第1回：高校生になって、こういうことをするのは少し、恥ずかしさがありますが、楽しかったです。次回はもっと積極的にがんばりたいです。
第2回：今日のゲームは頭を使うものだったので難しかったです。今回は少し積極的にできたかなと思いました。
第3回：コップのゲームが難しかった。サッカーのゲームは一人一人が積極的に活動していたと思う。前回、前々回よりも今日は頭を使う内容でした。
第4回：今回の活動も頭を使うものでした。自己主張、他人の意見を聴く、この二つが重要でした。積極性が大切、とりあえず挑戦。
第5回難しかったけど、楽しかったです。発言の少なかった人が今までよりも多く発言していて、がんばっているのに気づいた。
第6回難しかった。グループという集団には、リーダーは必要不可欠だと思いました。とりあえずやってみる、挑戦することが大切であると思う。
第8回：話をふくらませると、いくらでも意見がでてくる。よくない点を見つければみんな同じだが、よい点を見つければそれぞれ違う意見だった。
第9回難しい課題でした。今回も、もちろん意見、アイデアを言わなければ伝わらないし、黙っていても何も始まらないことを改めて痛感しました。また、ひらめき、発想も重要だと思いました。

・通し番号11

第1回：普段、このような活動はしないので、実際に取り組めて良かったです。とても、おもしろかったし、いろいろな考え方があったらいいなと思いました。
第2回：最後のフラフープを通り抜けるのは、スヌーピーの案が創造的で、感動しました。私もいろいろな見方で物事を考えられるようになりたいと思いました。
第3回：情報を出して、それを整理していくのは、思っていたよりぐちゃぐちゃしてしまいました。でも、相手の話をグループ内のみんなですっかり聴くことができたので、良かったです。
第4回：いろいろな案が出て、楽しかった。みんなで考えると、自分では思いつかない方法が出てすごいと思った。
第5回：今日は、前回やったときよりも、自分の意見を積極的に出せたとし、相手の話も注意深く聴くことが出来ました。関連する情報がないかどうか、自分からみんなに聞くことで、情報が早く出た気がします。まとめるリーダーのような人はいなかったけど、スムーズに話をすすめることができたのは、みんなが相手の話をよく聞いて、発言したからだと思います。
第6回：私はいろから2番目にいたので、状況が分からなくて、あまり意見が出せませんでした。でも、真ん中の人たちが、何度も試行錯誤してくれたので、どんどんみんなが移動することができて、良かったです。
第8回：今日は、自分が思っていることを率直に言えて良かったです。とても、おもしろかったです。
第9回：新聞紙タワーは、本当に難しく、最初はみんな沈黙でした。でも、新聞を折ったりしているうちに、土台は二重にしたほうがいいのかという意見が出てきて、みんなで楽しみながらタワーを作ることができました。1番高いタワーを作ることができて、うれしかったです。

・通し番号18

第1回：初めてするゲームがほとんどですごく楽しかった。あまりしゃべったことのないような子とコミュニケーションがとれた。
第2回：スピードラビットゲームがとても難しかったです。3つの動物が混ざってしまってあまりうまくいきませんでした。フラフープのゲームは考えるだけじゃなく、一度やってみることが大切だと分かりました。
第3回：みんなで一つの応えを導き出すのが楽しかった。自分がしっかり意見を出すと、グループ全体にもよい影響になると思った。
第4回：今日のゲームは話し合い中心でした。意見を言っている人もいたし、言えてなさそうな人もいた。だから、どんな意見を持っているか尋ねることが必要だと思った。
第5回：自分の意見や考えをしっかりと持って発言していくと、間違っていたけれど前よりも充実していてすごく楽しかったです。
第6回：始めはずっと失敗ばかりで本当にできるのか不安だったけれど、何度も繰り返すうちに少しずつ進んでいって、ひらめいて上手くいくようになりました。考えたことを口に出すタイミングも大事だと思った。
第8回：文からたくさん想像できて、いろいろな人の意見を聞くたびに、自分が思い込んでいた部分がたくさんありました。
第9回：途中まで安定していたけど、高さを求めるとバランスが悪くなって、立たなくなってしまいました。でも、みんなが同じ目標を持って、挑戦すると楽しかったし、だからこそすごく悔しかったです。

次に、表 3-6 は最終回の後 2 週間に生徒に提出させた感想文(表 3-1 の調査項目⑦)とその省察度である。提出した全員が省察度 4 と評価された。

宿題にしたので、参加者には自由に書く時間が与えられた。このことが全員省察度 4 の理由かもしれない。ただし、宿題を課した期間は学年末考査前であったので、そうそうたくさん時間を感想文に割くことはできなかった可能性も考えられる。回収できなかった 2 名については、もしかすると試験勉強に集中したために感想文を書かなかったということなのかもしれない。もちろん、この授業を軽視した可能性もあり、単に面倒に思っただけかもしれない。その後、T 教諭に問い合わせたが、成績評価をしない授業と

あって、T 教諭も追求しなかったとのことだった。

この宿題を出す時に口頭で自分自身の気づきや変化について書くように指示したことが高い省察度の理由になっていることが考えられる。また、最終回から 2 週間後に作文を提出させるまでの間に、この WS に対する振り返りがどこかで行われた、この WS で気付いたこと学んだことが実生活の場面で適用されたり応用された、WS で実施したことの意味が後から分かってきた、など本当に省察が進んだということも考えられる。

表 3-6 2 週間後提出の参加者感想文の文字数と省察度

| 参加者 通し番号 | 2 週間後感想文 | |
|-------------|----------|-----|
| | 文字数 | 省察度 |
| 1 | 384 | 4 |
| 2 | 380 | 4 |
| 3 | 302 | 4 |
| 7 | 366 | 4 |
| 8 | 336 | 4 |
| 9 | 409 | 4 |
| 10 | 530 | 4 |
| 11 | 1894 | 4 |
| 13 | 989 | 4 |
| 14 | 725 | 4 |
| 15 | 1170 | 4 |
| 16 | 570 | 4 |
| 17 | 932 | 4 |
| 18 | 970 | 4 |
| 平均 | 711 | 4.0 |
| SD | 446 | 0.0 |

(表 3-6 注：通し番号 6 と 12 は留学生で、最終回には留学を終えていて、データは取れなかった。通し番号 4 と 5 は感想文を回収できなかった。)

毎回終了後の感想文で取り上げた 3 名の 2 週間後感想文を以下に掲載して、比較する。

・通し番号 1

『活動を振り返って』

最初は「生きる力塾」の活動に対して、恥ずかしさがあったり、めんどくさいという気持ちがあり、積極性にも欠けていました。

しかし、一度活動に取り組んでみると、そういったことは段々となくなっていった気がします。

W杯や村の住人などの活動では、自分のもつ情報を相手にわかりやすいように伝えるのが難しかったです。

自分は、どちらかと言えば相手の意見を聞いて、それをのむことが多い方でしたが、今回の活動で自分の意見を相手に伝えてそれを突き通すことができるようになったと思います。

最後の新聞紙タワーでは意見を聞きつつ、主張し、互いの意見を総合してみたり、今までやってきたこと全てができたと思います。また、ローアンとミケイラと活動を共にすることで、初めて外国の人に触れ合う機会がもてたので、いい経験になりました。

全体通して、今までに活動の中でたくさんの経験値が積めたと思うのでよかったです。

・通し番号 11

『コミュニケーション能力』

この講座をとったのは、なんとなく、おもしろそうだったからというだけで、どのようなことをするのか、あまり考えていませんでした。

まず 1 回目の講座では、知らない人がたくさんいて、少し緊張しました。Cゾーンアンケートをやったとき、同じ一つの事でも、全然OKという人もいれば、絶対に無理という人もいて、自分では 1 人 1 人感じ方は違うと分かっていたつもりでしたが、改めて 1 人 1 人考え方が違うのだと学びました。人の話をよく聞かなければいけないというのは、このような個人個人の考え方や見方を理解する必要があるからだと思いました。

また、2 回目の講座のフラフープを通り抜けるのは、友達の案がすごく良くて、「そういう考え方があるのか!」と感心しました。みんなに提案してくれて、ほんとに良かったです。

第3回目では、ワールドカップのポジションを情報を出し合って予測するのが印象に残っています。私は、昔からグループ討論やグループ活動、自分の意見をみんなの前で言うことが本当に苦手です。言おうと思っても、言うタイミングがいつつかみずでした。だから、グループ活動のときは、黙っていることが多かったんです。でも今回は、自分の持っている情報を出さなければ、問題が解決できないので、自分から言うことができたと思います。自分の意見を言うと、みんなもよく聞いてくれるので話しやすかったし、みんなの会話の中に入っているという感じになりました。今までは、すごく受け身だったので、会話の中うまく融け込めていなかったのだと思いました。しかし、情報の出し方がバラバラで、逆に情報がごちゃごちゃしてしまったのが少し残念でした。話し合いのリーダーのような人がいれば、スムーズだったのかな、と思いました。

第4回目のワープスピードというボールを送るゲームでは、とにかく、できるだけ早くボールをみんなに送るためにみんなでアイデアを出し合いました。ボンボンアイデアが出てきて、最終的には「手が触れたらいい」ということで、上からボールを落としたりなど、最初は思いつかなかった少しせこい(?)のような案にまで発展しました。これは、みんなが一生懸命に考えたからだだと思います。また、いろいろな試行錯誤を重ねたからだだと思います。みんなで、ワイワイできて、楽しかったし、仲良くなれた気がしました。

「おもしろ村」の活動では、前回「ワールドカップ」でやったときよりも、積極的に自分の思っていることを口に出すことが出来ました。また、「〇〇についての情報持っている人は?」というように自分から聞き出すこともできて、能動的に活動できたので良かったです。みんなをまとめるリーダーのような人はいなかったけれど、お互いにお互いの話をよく聴いて発言していたので、話がスムーズに進みました。また、全問正解だったのでうれしかったです。コミュニケーションをとる上で大切なことを模造紙に書いたときに、さまざまな意見が出ました。とにかくやってみる、協調性、思いやり、人の話を聞く、自分の意見を言う…など私には出来ていないことも多く含まれていました。

最後の講座では新聞紙タワーがとてもおもしろかったです。最初は本当に難しく、みんな沈黙でした。でも、とにかくやってみないと分からないので、新聞紙を丸めたり折ったりしていきました。土台は二重にしたほうがいいとか、やっぱやってみないとどうなるか分からないことは、たくさんありました。私も自分なりにどうやって工夫するか意見を言うことができたし、メンバー全員で意見も一致して、1番高いタワーを作ることに成功しました。1人1人考え方は違いますが、バラバラでも、自分の意見を言う、相手の意見を聞くという事で意見が一致するのは、すごいと思います。

この講座のテーマは「チャレンジ」でしたが、私に足りないのは、このチャレンジだと思います。自分から意見を言わないと、何にも始まらないし、グループで何かをやるときは積極性が本当に大切だと思います。これから生きていく中で、コミュニケーション力は、求められる力の1つだとよく聞きます。また、私は海外に興味があり、職業も海外関係がいいな、と漠然と考えています。だから、余計にそういう能力が必要になると思います。今回、この生きる力塾で気付いたことや学んだことがこんなにたくさんありました。学校の授業とは違うこの冒険教育は、とてもためになると思います。ゲーム感覚で楽しみながら、コミュニケーションについて学べるので、本当におもしろかったです。これからは、積極的に自分の意見が言えるように頑張りたいです。ありがとうございました。

・通し番号 18

今回の生きる力塾を通して、コミュニケーションの大切さや、人との関わり方を特に学べたと思います。人見知りではないけれど、今までは勇気を出してしゃべりかけるときと、出せずしゃべりかけられないときがありました。でも、しゃべりかけられて悪い気持ちになる人はいないし、相手と仲良くなりたいのなら会話していくことが大切だと分かりました。それに、相手のことを気にかけて会話するよりも、自分の考えや方法を相手に伝えることも必要だと分かりました。でも、自分のことばかりを言うのも、押しつけているみたいで良くないと思いました。グループで話し合ったり考えたりするときには、自分の意見を言うことももちろん大切だけど、相手の意見を聞くことも同じくらい大切だと分かりました。みんな考え方がそれぞれ違うので、自分にとって新しい考え方だったり、もう1つ先に進んでいた考え方などがたくさんありました。それに、自分が何か話したときに、聞いてもらえなかったら話したくなくなるし、意欲も失せてしまうと思いました。グループを見回すことも必要で、見回した時に、あまり発言出来ない人がいたら声をかけてみるとか、そういった役割の人もキャプテンの他に必要なのではないかと思いました。

私達は、言葉に頼りすぎていることがたくさんあって、言葉1つで誤解や考えの不一致をさせてしまうことがあるので、ちゃんと理解できたのか互いの確認やジェスチャーや図などで補うことが出来ると学びました。

また、表情も大きな要因になると学びました。

それから、協力や達成感なども、グループの全員の考えが一致して、みんなが納得して、行動すればするほど結びつきが大きくなると分かりました。ダメだと思っても、一度やってみればそこから何かを得ることが出来るかもしれないというのでも分かりました。私達はまだ高校生だけど、今のうちに表現の仕方や発言する勇気や積極性を身に付けることが出来たら、大学生や就職するときでも、すごく楽だと思います。なので、自分がグループの中心となって話を進められるように、積極的にそしてグループのみんなの状況を感じ取れるように、周りをよく見るということを残りの高校生活で身に付けていきたいです! また、たくさん楽しくて盛りあがるゲームを教えてもらったので、友達と一緒にやりたいです! ありがとうございました!

通し番号 1 の参加者は、毎回の省察度が低かった者だが、2週間後の感想文では自分のことをメタ視点で見ることができ、自らの成長を感じている。相変わらず文字数は少ないが、時間が経って省察が進んだパターンと言えるのではないかと。

通し番号 11 の参加者は、毎回の省察度が高かったことからだろうか、2週間後も内容と学んだことをよく覚えていて、更に後から再び振り返ることで、省察度合いが上昇していることがわかる。2週間後の文字数も圧倒的に多い。この参加者には、最初からある程度の省察力はあったのだろうが、このWSによって省察は大きく進んだのではないだろうか。

通し番号 18 番も毎回の感想文も 2 週間後の感想文も文字数は多い方だ。そして、順調に省察度が上昇していき、最もこの WS で成長をした参加者になっているのではないか。この参加者には、一度や二度の体験が意味をなしたわけではなく、継続することによって、省察の力が少しずつ身についていったように思われる。内容を見ると、2 週間後の省察度は毎回のものよりも評価 4 に該当する事項が多くなっている。

3-4-3 FTN 評価について

表 3-7 は参加者(生徒)による FTN 評価(表 3-1 の調査項目⑤)の結果である。4 段階で 3 や 4 の評価が並んでいるように見え、全参加者の P 得点は 3.5、M 得点は 3.8、PM 得点は 3.6 といずれも高評価である。参加者は FTR の指導に満足をしていることを表している。表 3-1-4 から、第 9 回の省察度平均が 2.7、全回の省察度平均が 2.2 であることと比較すると、FTR の指導に満足しているからといって、省察度平均が 3 以上になるということはここでは言えなかった(省察度評価 3 以上が省察の出来ている段階である)。

表 3-7 FTN 評価 (参加者によるもの)

| 参加者 通し 番号 | FTN 評価項目 | | | | | | | | | | | | | | P 得点 | M 得点 | PM 得点 |
|-----------------|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------|---------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | | | |
| 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 3.9 | 3.6 | 3.7 |
| 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2.9 | 3.3 | 3.1 |
| 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3.9 | 3.7 | 3.8 |
| 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.0 | 4.0 | 4.0 |
| 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.3 | 3.9 | 3.6 |
| 7 | 4 | 4 | 1 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2.6 | 4.0 | 3.3 |
| 8 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.9 | 3.9 | 3.9 |
| 9 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.0 | 4.0 | 4.0 |
| 10 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3.7 | 4.0 | 3.9 |
| 11 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3.7 | 3.9 | 3.8 |
| 13 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3.1 | 4.0 | 3.6 |
| 14 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3.0 | 3.9 | 3.4 |
| 15 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3.9 | 3.9 | 3.9 |
| 16 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3.0 | 3.1 | 3.1 |
| 17 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3.9 | 3.9 | 3.9 |
| 18 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3.6 | 3.7 | 3.6 |
| 平均 | 3.9 | 3.7 | 3.2 | 3.6 | 3.8 | 3.4 | 3.0 | 3.9 | 4.0 | 4.0 | 3.5 | 3.5 | 3.9 | 3.8 | 3.5 | 3.8 | 3.6 |
| SD | 0.3 | 0.5 | 0.9 | 0.6 | 0.4 | 0.8 | 0.8 | 0.3 | 0.0 | 0.0 | 0.6 | 0.7 | 0.3 | 0.4 | 0.5 | 0.3 | 0.3 |

(注：通し番号 6 と 12 は留学生で、最終回には留学を終えており、データは取れなかった。「P 得点」は評価項目 1 から 7 までの項目の平均。「M 得点」は評価項目 8 から 14 までの項目の平均。「PM 得点」は 1 から 14 までの平均。)

表 3-8 は最終回実施後に各 FTR がそれぞれの FTN を自己評価(表 3-1 の調査項目⑥)した結果である。「P 得点」は評価項目 1 から 7 までの項目の平均で、「M 得点」は評価項目 8 から 14 までの項目の平均で、「PM 得点」は 1 から 14 までの平均である(以下、本調査についても同様とする)。

表 3-8 FTN 評価 (FTR 自己評価)

| FTR | FTN 評価項目 | | | | | | | | | | | | | | P 得点 | M 得点 | PM 得点 |
|-----|----------|---|---|---|-----|---|---|-----|-----|----|----|----|-----|-----|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | | | |
| T | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2.7 | 2.4 | 2.6 |
| O | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2.7 | 3.3 | 3.0 |
| 平均 | 3.5 | 3 | 2 | 3 | 2.5 | 3 | 2 | 3.5 | 2.5 | 3 | 3 | 2 | 3.5 | 2.5 | 2.7 | 2.9 | 2.8 |

次に、参加者による FTN 評価（表 3-7）と FTR 自身による FTN 評価（表 3-8）を比較する。P 得点、M 得点、PM 得点の数値大小関係が一致している（表 3-9）。このことは、FTR がリーダーシップを発揮する際に、M 尺度に表されるメンテナンス性により重点をおいて指導した結果、参加者もそれを高評価したとみなせるのではないかと。

表 3-9 FTN 評価の比較 (参加者、FTR それぞれによる評価)

| | P 得点 | M 得点 | PM 得点 |
|-------------|------|------|-------|
| 参加者による評価 | 3.5 | 3.8 | 3.6 |
| FTR による自己評価 | 2.7 | 2.9 | 2.8 |

3-5 考察

3-5-1 観察結果と生徒感想文の省察度について

省察度の変化などで特徴的と思われた通し番号 1、11、18 の生徒について考察する。

通し番号 1 の参加者は、そこで起こったことを記述、または自分が感じていたことを・・・と感じた、と自己を意識せずに記述したり、一般論的に・・・は大切であると記述したりと、感想文を読む限りでは、プログラムに没入していく様子が見えなかった。実際の行動の様子も自分から意見表明をしたり、自分から動いたり、仲間作りをしたりといった積極性は見られず、どこか受動的な印象を受けた。宿題となった 2 週間後の感想文ではある程度の文字数で記述し、省察も進んでいたところをみると、WS 中にそれほどやる気を出さなかった参加者にとっても意味のあるプログラムだったのではないかと想像される。

通し番号 11 の参加者は、自他の行動への気づきが早い段階から起きており、プログラムの中でどのようにしたら自ら関わられるのか実践的に模索しながら参加している様子が見ええた。一言で言えばコミュニケーションを取ろうとしていたのだが、他の参加者より心を開いて、他の生徒と積極的に意見を交えていた。最初から認知のレベルが高く、それを更に鍛えることができたという意味でやはりこのプログラムが有効であることを示しただろう。省察段階が 4 になったからといって、完成ではなく、段階 4 の中でも更に上位の発達がある。また、学習範囲が広がるという方向もあるので、このような参加者にも意味のあるプログラムであったらう。

通し番号 18 の参加者は、このプログラムを通して、自己の行動や考えについてよく気づき、他者の気持ちや考え方についてもよく考えていたことが感想文からも読み取れるが、実際の行動も周囲の動きや発言に目を凝らして、考えながら動くなど、動きながら省察しているように思われた。この参加者は省察度の低い段階から高い段階へ変化した。最もよくこのプログラムを利用できた参加者であろう。

参加者の感想文を省察段階規準に基づいて評価することで、省察度変化の様子と到達

度についてデータを得ることができた。そして、実施中の観察を行うことによって、参加者の実際の行動と感想文による省察度とが関連することがわかった。

体験学習であってもなくても、ある学習の瞬間に「何を学びましたか？」と学習者に質問することは難しい。プログラムや授業中にそのような質問をすることで、プロセスが止まってしまい、学習者の学習を阻害するからだ。では、観察によって、つまり外部から学習者の認知や考えていることを的確に捉えることはどうか、というと、これも難しいだろう。しかし、的確には捉えられなくても、表情や動作が大きく変化した場面ならば、参加者の中で何か起きたということを捉えられるかも知れない。その僅かの観察結果と感想文を使った省察度評価を併せて、そこで行われた FTN を捉えることができるのではないか。FTN と言っても、FTR がその時に行った行為だけを指すわけではなく、参加者アセスメント、計画立案、アクティビティの指導、振り返りの促進などの場面で行われること全てが FTN である。つまり、瞬間の FTN とプログラム全体を構成する FTN を浮き彫りにすることができる。(以下 3-5-4 参照)

3-5-2 2週間後の生徒感想文省察度について

最終回の2週間後に提出させた感想文(表 3-6)の省察度は全員が4となった。毎回の感想文とは条件が異なるので単純に比較することはできないが、毎回の授業終了時の省察は、その時点はそれほど進んでいなくとも、ある程度の時間(今回は2週間以内)を経て、それぞれの生活の中で参加者が省察を進めたということを表しているのではないかと考えることもできよう。また、自身への気づきや変化を書くよう示唆を与えて、感想文を書くよう指示したことによって、省察が起きた可能性も考えられる。実際の FTN の場面でもあることだが、参加者に振り返りをさせる時に、単に感想を言ってくださいと言うよりも、具体的にある場面を振り返って、その時の感情や思ったこと、気付いたことを言うようにすると、参加者の省察が進む。問いを工夫することで、省察が進んだことは大いに想定できる。

一つ目の生活の中での省察であるが、Korthagen(2010)は教師教育の場面で述べていて、省察を重視した教師教育プログラムを卒業した教師が対人関係の質と対人関係の認識の的確さ、そして仕事の満足度において、他を重要視したプログラムの卒業生よりよい結果を見せたということである。また同じ文脈で、強い省察的傾向を身につけた卒業生であっても、卒業直後には、現実の世界に圧倒されて、省察的な能力(ここでは教師の仕事能力)を使うことができない。しかし、やがて、例えば半年後にはその能力を取り戻すということが見いだされている [Korthagen, Koster, Lagerwerf, Wubbels, 2010]。これは、体験と省察を伴うプログラムを受講したものが、現実の世界ですぐには能力を活用できないけれども、認知構造のどこかに留めているということの意味を意味していて、やがてそれが何かの機会に実現される、ということであろう。今回の参加者達も、WSを通して省察力を身につけた者は、認知構造のどこかに学習したことを保管し、2週間の生活の間に、学習したことを思い出したり、適用する瞬間があったのではなかろうか。

二つ目の宿題の書き方への指示は、Moon(2004)による「学習の第二のプロセス」に関わるだろう [Moon, 2004]。実際は宿題を出すことだけでも十分だったのかも知れない。参加者は毎回の実施内容の書かれたプリントに感想文を書き込み、持ち帰っている。全

てを覚えていれば別だが、通常は宿題を作成する際に、このプリントを読み返すのではないだろうか。このプリントが Moon(2004)の言う「学習表現」に当たり、今回は筆記素材となる。この筆記素材を振り返る時、この過去の学習表現は潜在的に新しい学習素材となる、と言っている。このとき、最初に学ばれたことを再形成する機会が到来し、新たに省察が起きるということである。「厳密に管理された準拠枠を使っての内的・外的体験間の微細な高速の相互作用」が起きている。これを自己評価、自己フィードバックと呼ぶのかも知れない [Moon, 2004]。この上、更に自己への気づきや WS 前後の変化を書くように指示を出したことで、参加者はより一層焦点化した可能性も考えられる。指示の有無については比較対象がないので、明言は避ける。

3-5-3 FTR による FTN 自己評価と参加者による FTN 評価について

表 3-8「FTN 評価(FTR 自己評価)」に示したが、今回は 2 名の比較しかできないので、詳細を語ることはできない。また、どの数値も、本人の意識と感じ方による結果なので、数値の絶対的な大きさが、何かを語っているというわけではないだろう。

しかし、P 得点は両者で同じ数値 2.7 となったことは、両 FTR が WS の場をコントロールしようとする動きを同程度に意識してやっていた可能性がある。この P 得点を規準にして、M 得点との比較を試みる。M 得点に関しては T 教諭よりも 0 の方が参加者に対して、理解しようとしたり、参加者間の仲を取り持ったりと気配りをするのを重視してプログラムを実施しようとしていた可能性はある。T 教諭は逆に M 得点が P 得点より低いということで、両者は一緒にプログラムを実施していても、違った方向性でやっていたことが想像される。T 教諭は実施校の教諭であるから、成果を上げようという気持ちもあったであろうし、体験省察型の教育・学習を進めようと思っただけでも、制度的な足かせ、それまでの教員生活で形成されたフレームもあったであろう。0 の方は、勤務している訳でもなく、気軽な気持ちで指導したことから、参加者のみに焦点化することもできた。

実際は、この両者のリーダーシップが上手く解け合って、WS が構成されたのかもしれない。参加者は両者のリーダーシップの違いをどう感じたのだろうか。参加者による FTN 評価(表 3-7)と併せて考えてみたい。ここでは全体の PM 得点は 3.6 と非常に高い数値となった。参加者は高評価をしてくれたということだが、プログラム直後であるので、FTR に好意的な雰囲気があったことは想像される。最低 3.1 から最高 4.0 とばらつきも小さい。ここから詳しいことは分からないが、この高い数値から、違和感はあまり持たなかったと考えて良いのではないか。

そこで、主に比較すべき部分は、全体の P 得点が 3.5 であるのに対して、全体の M 得点が 3.8 となっていることである。もちろん、僅かな差であることは知ったうえで考えてみる。2 名の FTR で、異なったリーダーシップが発揮され、T 教諭は高 P 傾向、0 は高 M 傾向であった。この WS では、二つの目標を掲げて参加者を募集したと書いたが、ひとつは「感受性・創造性・発想力およびコミュニケーション力」、もう一つは「問題解決能力」であった。M 尺度と関係するのは恐らく前者であり、これが下支えとなって、グループとして後者の「問題解決」が可能になったものであろう。そして、参加者は下支えたる M 機能の大切さを理解し、そのようなリーダーシップを高評価したのではないだろうか。

3-5-4 見いだされた FTN の要点

以下にこのプログラムで観察された FTN の要点をいくつか挙げる。各要点の最後にアルファベット記号を付け加えてある。それぞれの要点の根拠となったことを「3-4-1 各回の実施結果」の本文中を参照するとわかるようにしてある。「3-4-1 各回の実施結果」には、アルファベット付きのアンダーラインをつけて、参照先としている。

- ・ FTR は指示を出すだけでなく、参加者と一緒にアクティビティに参加すること。指示を出す、ルールを伝えるだけでも指導はできるが、FTR が自己開示する実例を見せる事で、参加者も自己開示しやすくなる。安心できる場が作られる。(a)
- ・ 呼ばれたい名前(ニックネーム)で名札を作ることにより、非日常性を演出することができた。普段の自分と違う振る舞いができる下地となる。(b)
- ・ 思春期の異性は身体接触について難しい場合もあるが、アクティビティという非日常の場を FTR が作ることで、男女意識の壁を越えさせることができる。上手に場を設定できないと男女別々の塊もできる。(c)(e)
- ・ 他人と接触する、他人の前で大きな声を出す、など気恥ずかしい行動を FTR が率先して行うこと、参加者は 2 番目以降にやることになり、抵抗が減少する。(d)
- ・ アイスブレイク的にアクティビティを使ってばかりいると、参加者は飽きてくる。もしくは見限ってくる。それは話合いなどをする機会、課題解決をする機会が訪れたことでもある。FTR はこの機会を見い出して、次の段階に進む。(f)
- ・ FTR は参加者の行動から、気持ちを読む。参加者の行為に対して、直接注意を与えることはしない。また、他の手段であっても敢えて介入をしない。参加者がそのことに気付くようなアクティビティを次に設定することが必要。(g)
- ・ 話合いや振り返りを十分行いたい場面では、2 人一組など、少人数で振り返りを行う。全体での共有が必要な場合は、人数を増やしていくなどする。大勢の前で意見が言いにくい場合に有効だろう。また、少人数なら、個人が話す時間が長くなることから、満足度も増し、アクティビティや振り返りの所有感が増すだろう。(h)
- ・ 課題解決アクティビティにおいて、話合いが活発になっても、それがやり方や技術的な側面ばかりに焦点化されているようだ、参加者のグループへのコミットメント(専心)は高まって行かない。この点について直接介入をしないで、人との関係に焦点化させるなど、次のアクティビティ設定に生かすなどして、参加者が気付くのを待つ。(i)
- ・ 「自分の頭の上に、もう一人の自分を置いて、自分自身と自分と他人の関係を見ながらやってください。」とメタ視点を強調してアクティビティを開始しても、このような抽象的な指示は意味をなさないように見えた。教授型のやり方はここではうまく機能しなかったようだ。(j)
- ・ 参加者達が課題解決に夢中になり、解くことばかりに焦点化すると、他の参加者との相互作用が小さくなってしまう場合が見られた。参加者の発達段階に適した、参加者自身が自ら気付きを得るような、例えば少し簡単なアクティビティをプログラムすることも必要なのではないか。(k)
- ・ ビーイングを作ることで、自己表現できなかつた関係が変化することがあった。話す言葉は記憶に残らない場合もある。表現の 1 つとして、文字にして残すこと(1)

- ・ビーイングなどで、最初の1人が書き出すまで、FTRはひたすら待つことは大切。これは参加者を信じて待つことであろう。(m)
- ・振り返りは、少人数で始めて、人数を徐々に増やしていき、最後に全員で行うことができる。全員が顔を合わせて、参加者の思いが、言いたい気持ちが溢れるばかりになった機会を捉えて、FTRが「どう？」と訊くと、途端に自己表現を始める場合がある。グループの人間関係や話せる環境をゆっくりと醸成して、機会を捉えて介入すること。(n)(1)
- ・ずっと自己表現をためらっていた参加者がグループの前で表現を始める瞬間があった。ここにはお互いを受け入れる環境を醸成するよう、感情の共有ができるよう、サイクリ的に、継続的にファシリテートして、諦めずに待つこと。(1)
- ・目隠しなど情報を制限したアクティビティをすることで、自己について深く考える機会となったり、他者とのコミュニケーションのあり方や他者との関係構築について深く考える機会ができた。不自由さを演出すること。(o)
- ・アクティビティと話し合いが活発に行われた場合、参加者の省察も進み、個々人の価値観の違いなどに言及するようになる。参加者をよく観察し、話し合いに適切な人数の小グループとして、適切なアクティビティを提供すること。(p)
- ・ビーイングを眺めてから何らかの活動をする、参加者はアクティビティを実施しながらも、省察をしているのではないかと思われる。それは活発な議論と気づきに関する発言から分かる。ビーイングを活用すること。(q)
- ・「できる限り・・・にすること」というような答えのない課題を設定すると、参加者は自分たちで方法を考え、アクティビティへのコミットメント(専心)が増してくる。笑顔や前向きな会話が増えることから、楽しくなっているのではないか。こうなってくると、FTRによる介入は必要なくなる。アクティビティという学習素材を工夫する必要がある。(r)
- ・グループで感情の共有やお互いを尊重する関係が出来てくると、参加者はアクティビティの課題解決、結果にはあまり焦点化をしなくなり、他のグループとの競争もなくなり、アクティビティを実施している過程(プロセス)や自分たち自身、自己、自分たちの関係に焦点化がされてくる。時間がかかるかも知れないが、グループがこの関係になるまで、諦めずにFTRはサイクルを回し続けること。(s)

3-6 本調査に向けて考えるべき点

3-6-1 実施対象

予備調査では、同じ参加者集団に対して、65分の区切りで9回のプログラムという形態にしたが、協力してくれたT教諭は2014年4月に転勤となり、同じ授業は行えないということが判明した。従って、本研究の期間と併せて考えると、予備調査と同様の形式での調査研究は続けられない。別の調査方法で行う必要がある。

3-6-2 感想文と省察度

予備調査の結果、プログラム終了後2週間で省察が進んだことを考えると、わずかな兆しであっても、プログラム実施直後の感想文から参加者の省察度を捉えることが出来

れば、参加者の省察がその後に進むことが予想される。省察評価の段階で言うと、3点とした省察的筆記Ⅰの段階に達していれば、参加者の省察は十分と言えるのではないかとと思われる。このことから、数時間程度で1回のプログラムであっても、実施されたFTNと参加者による省察との関連は捉えることができるのではないかと考えられる。したがって、予備調査とは異なる場所であっても、調査機会を増やすことによって、研究を継続することができると思われる。省察度の調査には引き続き感想文を使うこととする。

また、2週間後提出の宿題には、考えて、筆記するのに十分な時間があつたことも事実で、参加者にゆっくりと感想文を書かせることで、より正確に省察度が捉えられるのではないかと考える。予備調査より時間の余裕を持って感想文を書かせることとする。

3-6-3 FTN 評価の項目

FTN 評価では、PM 理論によるアンケートを行ったわけだが、M 得点について参加者による評価と FTR による自己評価が同じように高くなったことから、メンテナンス性(成員の情緒満足、人間関係の調整、緊張解消など、いわゆる維持機能)を重視する FTN にやや注目して調査を続けると良いかもしれないと思われた。P 得点についても M 得点との違いは小さいので、引き続き PM 理論に基づいて調査をすることとする。

FTN 評価に関して、PM 理論によるリーダーシップを捉えたわけだが、参加者の満足度についてはわからなかった。そこで、プログラム全体に対する総合的な評価と FTR に対する総合的な評価を本調査では加えて、16 項目について質問することにする。

3-6-4 観察記述の方法

観察結果について、予備調査では、できる限り客観的に記述することを心掛けた。この研究は、ワークショップ(WS)で起こっている参加者と FTR の関係性を捉えること、参加者同士の関係性を捉えること、参加者とアクティビティ(または学習素材)との関係性を捉えることによって、FTN の要点を見出すことである。特に FTR の側からモーション(促進の動き)を起こし、そのモーションを受けて、参加者が何らかのモーションを起こしていく部分を捉えるのが第一歩である。そして、実施中に FTR が捉えた参加者の状況から次のアクティビティを計画する、そして、次のアクティビティを実施する、その実施中もまた FTR は参加者の状況を把握する、このような連続したサイクルを観察する必要がある。その観察には、客観的に観察するという方法も一つと考えられるが、筆者自身が FTR であることを最大限に利用して、時には筆者自身が自らファシリテートして、自ら意図したモーションを捉え、時には他者の行う FTN を同業者としてその FTR の意図を想像しながら、プログラム後の FTR へのインタビューも併せて観察する方法が直接的で細部まで調査することができるのではないかと考えた。従って、そこで起こった事実を客観的に捉える姿勢は保ちながらも、FTR の視点に重きを置きながら観察するという方法を本調査では行おうと考えている。

記述の仕方も、FTR である観察者が「私」と名乗ることで、エピソード的に記述していく方法としたい。もちろん、ここには欠点もあろう。プログラム実施から短時間経った時の記録と、ある程度時間の経った後の記録では、FTR 自身や観察者に起こる省察によって、変化するかも知れない。実際、筆者にしても、PA 終了後に、何かのきっかけで突然

プログラムも場面がよみがえり、「ああ、あの場面で、こんなことを考えて、あんな発言をしたのか、行動したのか」と省察が進むことがある。

そこで、自身の FTN を記述する際に、プログラム終了後短時間の間に記述を行い、更に数週間の時間を経ったところで、加筆訂正するなどして、メタ的に自身の FTN を捉えることを試みてみたい。

他者の FTN については、プログラム終了後に FTR に対してインタビューを行い、そこで得た FTR の意図を含めて、プログラム終了後短時間の間に記述を筆者が行い、当該の FTR に読んでもらう。数週間程度の間に加筆訂正をしていただくこと、戻ってきた記述に筆者がもう一度加筆訂正することで、観察記録の完成としたい。こうして、主観的になりやすい記述を FTR の視点から見ながらも、見直しを行うこと、当事者の目を通すことにより、より客観的になるよう配慮する。

第4章 方法(2) 本調査

4-1 調査の目的

FTR が学習者の省察をいかに促進するのかを検討するために以下の3つを目的とする。

その1 FTR と学習者の相互のやりとりを捉えること。

その2 WS を通しての学習者の省察を捉えること。

その3 FTR と学習者の動きから、FTN の要点を明らかにすること。

4-2 手続き

① ひょうご冒険教育のWS及びPAに関する研究会のWSを観察する

平成26年4月26日から6月28日の間に行われたひょうご冒険教育(Hyogo Adventure Project:以下HAP)ⁱのWS 10事例と冒険教育研究会のWS 1事例を観察する。どちらもPAの手法を使ったWSである。HAPは学校や企業などが施設に利用申込をし、児童生徒や社員がHAP指導者からPA指導を受けるプログラムである。冒険教育研究会は、HAP指導者、教員、教育系大学生などが集ってPAに関して研究する会である。これらを観察する。

| | | | |
|-------|----------------|-----|---------------|
| 第1事例 | 2014年4月26日27日 | HAP | S高校 |
| 第2事例 | 2014年4月28日 | HAP | S中学 |
| 第3事例 | 2014年5月11日 | HAP | YH中学 |
| 第4事例 | 2014年5月23日 | HAP | Ta中学(T中学午前の班) |
| 第5事例 | 2014年5月23日 | HAP | Tp中学(T中学午後の班) |
| 第6事例 | 2014年5月31日6月1日 | HAP | K大学 |
| 第7事例 | 2014年6月2日 | HAP | YN中学 |
| 第8事例 | 2014年6月6日7日 | HAP | I中学 |
| 第9事例 | 2014年6月8日 | HAP | N中学 |
| 第10事例 | 2014年6月25日～27日 | HAP | K企業 |
| 第11事例 | 2014年6月28日 | | 冒険教育研究会 |

② 対象(参加者及び指導者)

・ひょうご冒険教育(HAP)

ひょうご冒険教育(Hyogo Adventure Project:HAP)を利用する団体、参加者、及び指導者(ファシリテーター:FTR)を対象とする。

参加者は事前に許可の得られた団体の中学生以上が研究対象である。以下の理由からである。本研究では、参加者とFTRに対して、プログラム実施後にアンケートと感想文を書いてもらう。その感想文から、参加者がどの程度省察をしているかを評価する必要があり、参加者の発達段階による影響を極力避けたいので、全員とまではいかなくとも、抽象的な思考が出来、自身を客観的に捉えることができる年齢に達している者に対して調査をしたいからである。中学生以上ならば研究対象となる感想文が書けるであろうと想定してのことである。

指導者(FTR)については、事前に本人の許可を得ることのできた者とした。大学生から成人である。成人は自然体験活動の指導者、教員などが含まれる。この中には筆者も含まれる。指導者は2泊3日のHAP指導者講習会、或いはプロジェクトアドベンチ

ヤージャパン主催の4泊5日の講習会を受講した者である。各指導者の指導経験については差がある。

・冒険教育研究会

全国各地で、PAファシリテーターが主体的に集まって研修会を開いている。兵庫県では冒険教育研究会ⁱⁱというグループが組織されている。研究会では、参加者に対してPAプログラムを実施して、FTNの研修をしている。参加者とFTRを研究対象とする。

参加者は大学生から成人である。成人には自然体験活動の指導者、教員などが含まれる。参加者には純粋にPAプログラムに参加する時間があり、また教育者やファシリテーターとしてPAを捉える時間もある。ここで筆者が研究対象としたいのは、前者である純粋にPAプログラムに参加する時間についてである。

指導者(FTR)はHAPの指導者と同じである。

③実施場所

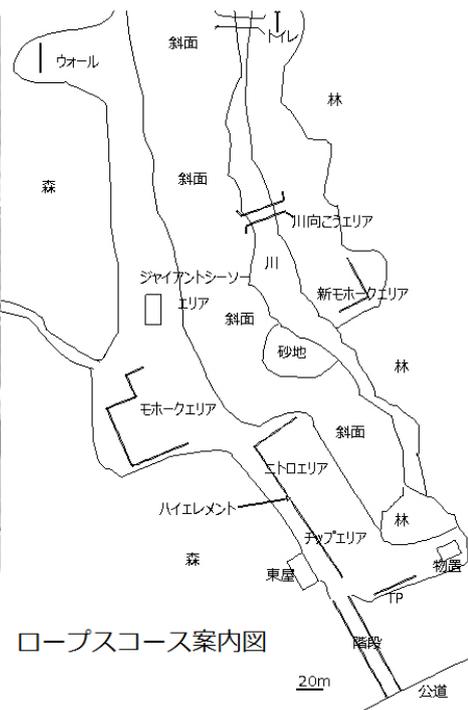
・嬉野台生涯教育センター

HAPの実施場所は公益財団法人兵庫県いきがい創造協会嬉野台生涯教育センター(図4-1)である。「ひょうご冒険教育」と記載されているロープスコース(各種エレメントがある場所という意味)がある。



嬉野台生涯教育センター全体図

HAPのロープスコース



ロープスコース案内図

図 4-1 嬉野台生涯教育センター案内図

・武庫川女子大学丹嶺キャンパス

冒険教育研究会は教室(公立小学校の教室程度の広さ)とグラウンド(バレーボールコート半分程度の広さ)を使った。

4-3 調査項目

表 4-1 に示すように、この調査では FTR によるプログラムの計画、実施、振り返りを観察し、参加者がそれをどのように評価し、その評価が参加者の省察度にどう関わるの

か明らかになるようにしたい。また、観察によって効果的な FTN の要点を捉えていきたい。

表 4-1 調査項目（本調査）

| 項目 | 時期 | 目的 | 手続き |
|---------|-----|----------------------------|--|
| ①活動計画 | 活動前 | 計画意図を知るため | FTR の打ち合わせを筆記記録 |
| ②活動観察 | 活動中 | FTR と参加者のやりとりを掴むため | 活動を実施しながら観察、筆記記録、音声記録※1 |
| ③感想文 | 活動後 | 参加者の省察度を知るため | WS の最後 3～5 分に、参加者に感想文を書かせた。(省察度を 4 段階評価)※2 |
| ④活動評価 | 活動後 | FTR が自身の FTN をどう捉えたのかを知るため | FTR の振り返りを筆記記録、音声記録 |
| ⑤FTN 評価 | 活動後 | 参加者が FTN をどう評価したのか知るため | 参加者にアンケート (PM 尺度・4 段階)※3 |
| ⑥FTN 評価 | 活動後 | FTR が自身の FTN をどう評価したのか知るため | FTR にアンケート (PM 尺度・4 段階)※3 |

注※1 プライバシー保護の観点から、写真撮影、ビデオ録画は、施設ポリシーにより許可されなかった。ただし、HAP 利用団体および指導者によっては、音声の録音は許されたので、可能な限り録音を行った。録音には IC レコーダー1 台をグループが活動している場所から 2～3m 離れた地上 10cm に設置した。

注※2 項目③の評価方法は、予備調査で利用した Moon(2004)「省察的筆記の一般的な枠組み」に基づき、評価した [Moon, 2004]。記入用紙は項目⑤の印刷された A4 サイズの用紙で、項目③のための記入エリアは A4 用紙の 4 分の 1 程度で、罫線は付けなかった。それ以上書きたい場合は、裏面も使ってよいことを口頭で説明した。用紙に書く指示は以下の通りとした。

「感想文（プログラムを通して、以下のポイントを参考にまとめてみてください。）

- ・あなたが感じたこと（心に残った場面を思い出して）
- ・自分自身への気づき
- ・あなたが考えたこと（印象的な場面を思い出して）
- ・プログラムの前後で自分自身が変わったこと」

注※3 項目⑤及び⑥は予備調査と同じく、PM 理論に基づくリーダーシップについて FTN を 4 段階で評価した。⑤は参加者用、⑥は FTR 用である。また、表 4-2 にあるように項目 15 と 16 を追加した。FTR やプログラムに対する全体的な評価をするためである。調査用紙は、A4 サイズで、項目⑤及び⑥のアンケート項目を用紙の上 4 分の 3 程度に印刷した。

表 4-2 参加者用 FTN 評価 質問紙項目(追加した項目)

| | | |
|----|---|---------|
| 15 | ファシリテーターは全体的にすぐれた働きをしましたか。 (すぐれていた 4・・・悪かった 1) | 4・3・2・1 |
| 16 | このプログラムは全体的にすぐれていましたか。 (すぐれていた 4・・・悪かった 1) | 4・3・2・1 |

項目 15 及び 16 は体験学習の FTR に対する評価を扱った Brian J & Cory Myler (2009) より、その評価方法を参考にし、本調査で付け加えることにした。Brian J & Cory Myler (2009) には FTR に対する評価 (5 段階) の項目が 7 つあり、そのうち次の 2 つが

総合的な評価であった [Myler, 2009] (訳は筆者)。

- ①Overall quality of program(プログラムの全体的な品質)
 - ②Overall quality of facilitator's work(ファシリテーター職務の全体的な品質)
- 「表 4-2」の項目 15 はプログラムの総合的な評価(以下「PGM 総合評価」)を表し、同項目 16 は FTN の総合的な評価(以下「FTN 総合評価」)を表す。

なお、Brian J & Cory Myler(2009)に挙げられてた FTR に対する評価の残り 5 つは以下のものであった。

- ③Explained course material(コース素材を説明した)
 - ④Effective in getting people to participate(人が参加できるよう効果的であった)
 - ⑤Cared about group members(グループのメンバーを大切に扱った)
 - ⑥Managed time well(時間をよく管理した)
 - ⑦Drew upon own experiences in helpful ways(役立つ方法で自身の経験を用いた)
- 残り 5 つのうち、③⑥⑦については P 尺度に関するもの、④⑤については M 尺度に関するものと考えられる。項目 1 から 14 は予備調査から変更しなかった。

4-4 結果と考察

4-4-1 各事例の調査概要

各事例の調査対象と実施時間等を表 4-3 に示す。FTR について、表 4-4 に示す。

表 4-3 調査対象 一覧

| 事例 | 団体名 | 団体人数(人) | グループ数(組) | 当該グループの人数(人) | 性別構成(人) | 年齢構成(歳) | 実施時間(hr) | 宿泊(泊) | FTR 整理番号 |
|----|-------|---------|----------|--------------|----------|---------|----------|-------|----------|
| 1 | S 高校 | 30 | 3 | 10 | 男 5 女 5 | 15 | 8 | 1 | #1 |
| 2 | S 中学 | 49 | 4 | 12 | 男 6 女 6 | 12, 13 | 9 | 1 | #2 |
| 3 | YH 中学 | 94 | 9 | 10 | 男 6 女 4 | 12 | 6 | 0 | #1 |
| 4 | Tm 中学 | 313 | 24 | 13 | 男 7 女 6 | 12, 13 | 2 | 0 | #1 |
| 5 | Tp 中学 | 313 | 24 | 13 | 男 7 女 6 | 12, 13 | 2 | 0 | #1 |
| 6 | K 大学 | 89 | 6 | 14 | 男 0 女 14 | 18, 19 | 7 | 1 | #1 |
| 7 | YN 中学 | 118 | 9 | 13 | 男 7 女 6 | 12, 13 | 6 | 0 | #1 |
| 8 | I 中学 | 53 | 5 | 10 | 男 10 女 0 | 12, 13 | 5 | 0 | #3 |
| 9 | N 中学 | 169 | 14 | 10 | 男 0 女 10 | 12, 13 | 5.5 | 0 | #4 |
| 10 | K 企業 | 21 | 2 | 11 | 男 11 女 0 | 24~26 | 18 | 3 | #5 |
| 11 | 研究会 | 21 | 1 | 21 | 男 14 女 7 | 20~54 | 4 | 0 | #1, #6 |

表 4-4 FTR 一覧

| FTR 整理番号 | 性別 | 年齢 | PA 指導経験年数 | 自身の PA 経験年数 |
|----------|----|----|-----------|-------------|
| #1 | 男 | 49 | 8 | 8 |
| #2 | 男 | 46 | 10 | 14 |
| #3 | 男 | 47 | 7 | 7 |
| #4 | 男 | 22 | 1 | 4 |
| #5 | 男 | 54 | 3 | 8 |
| #6 | 男 | 48 | 20 | 20 |

4-4-2 FTN 評価と省察度の関連

参加者による FTN 評価の結果を表 4-5 に示す。参加者による FTN 評価の値は、全体の平均値が 3.5 から 3.7 と総じて高かった。参加者は概ね FTN に満足している、ということを表しているように見える。しかし、各事例の FTN 評価には差違が見られた。例えば、PM 得点は最低 2.9 から最高 3.8 までであった。プログラム総合平均は最低 2.8 から最高 4.0 までであった。参加者の感想文省察度は、最低の 1.1 から 3.9 まで、実施事例による差異が大きかった。全 11 事例の参加者数は 137 名で、そのうち省察度が 1 であった者は 24 名、2 であった者は 38 名、3 であったものは 40 名、4 であった者は 35 名であった。省察度 3 以上が省察的段階であるので、半数以上の 75 名が WS 直後に省察的段階に達していたことは、単純にこの WS が参加者の省察を促進するとは言えないが、有用であったと言えるのではないか。第 9 事例は FTN 評価も低く、感想文省察度も低いことから、参加者は FTN の質が低かったために学習できなかった可能性もある。逆に第 6 事例は FTN 評価も高く、感想文省察度も高いことから、FTN の質が高かったことが参加者の省察につながった可能性もある。次に、このことを相関係数を算出して検討してみる。

表 4-5 参加者による FTN 評価と省察度の各事例平均(下段は各 SD)

| 実施団体名 | P 得点 | M 得点 | PM 得点 | FTN 総合評価 | PGM 総合評価 | 感想文省察度 | 感想文の字数 |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1 S 高校 | 3.8 0.2 | 3.8 0.2 | 3.8 0.2 | 4.0 0.0 | 3.9 0.3 | 2.4 1.1 | 134 102 |
| 2 S 中学 | 3.8 0.5 | 3.8 0.5 | 3.8 0.5 | 3.9 0.3 | 4.0 0.0 | 3.3 0.7 | 107 35 |
| 3 YH 中学 | 3.8 0.5 | 3.9 0.3 | 3.8 0.4 | 3.8 0.4 | 3.9 0.3 | 3.0 0.9 | 130 53 |
| 4 Tm 中学 | 3.5 0.7 | 3.5 0.8 | 3.5 0.7 | 3.8 0.4 | 3.6 0.7 | 1.9 0.5 | 68 26 |
| 5 Tp 中学 | 3.7 0.6 | 3.7 0.5 | 3.7 0.6 | 3.7 0.5 | 3.9 0.3 | 2.1 1.0 | 78 23 |
| 6 K 大学 | 3.7 0.6 | 3.7 0.7 | 3.7 0.6 | 3.9 0.3 | 3.9 0.4 | 3.9 0.3 | 330 79 |
| 7 YN 中学 | 3.5 0.7 | 3.5 0.7 | 3.5 0.7 | 3.7 0.6 | 3.4 0.8 | 2.2 0.7 | 71 28 |
| 8 I 中学 | 3.8 0.5 | 3.7 0.7 | 3.7 0.6 | 3.8 0.4 | 4.0 0.0 | 1.9 0.9 | 62 39 |
| 9 N 中学 | 3.0 0.8 | 2.9 0.8 | 2.9 0.8 | 3.0 0.7 | 2.8 0.9 | 1.1 0.3 | 51 29 |
| 10 K 企業 | 3.5 0.7 | 3.3 0.8 | 3.4 0.8 | 3.5 0.7 | 3.4 0.5 | 2.7 0.6 | 154 40 |
| 11 研究会 | 3.2 0.8 | 3.3 0.8 | 3.3 0.8 | 3.6 0.5 | 3.4 0.5 | 3.1 0.9 | 151 65 |
| 全体 | 3.5 0.7 | 3.5 0.7 | 3.5 0.7 | 3.7 0.5 | 3.6 0.6 | 2.6 1.1 | 127 93 |

次に、表 4-6 に参加者による FTN 評価の各値と感想文省察度との相関関係を示す。まずデータ数がそう多くないこと、それぞれのグループの年齢や属性、男女構成なども様々であるので、確かなことは言えないが、P 得点、M 得点、PM 得点の相関は極めて高かった。すぐれたリーダーシップを発揮する場合は、P 得点、M 得点とも高くなることが知られているので、このように高い相関が見られることはあるだろう[三隅, 1978]。もちろん、逆のことも表しており、P 得点も M 得点も共に低いという FTN があったこともわかる。すぐ

れたリーダーシップをする FTR は P 機能も M 機能も併せ持つということが参加者によって観察されたことが伺われる。本研究で注目したいのは、省察度との相関係数である。それぞれ、弱い相関が見られる程度であった。FTN 評価、省察度がそれぞれ 4 段階であり、全参加者の FTN 評価平均が 3.5~3.7 と大変高い値であったことから、省察度との間の相関関係は弱くなったことが考えられる。同時に参加者が FTN を高評価した、ということであり、各事例の FTR が、優れた FTN をして、参加者に満足感を与えていたということが覗かれる。

従って、本研究の目的の一つ目の視点である「学習者の主観による FTN 評価と学習成果の関係性」は「弱い正の相関」を示すと言えよう。

表 4-6 参加者による FTN 評価と省察度の相関係数(全参加者 137 名)

| | P 得点 | M 得点 | PM 得点 | FTN 総合評価 | PRG 総合評価 | 省察度 |
|--------|---------|---------|---------|----------|----------|-----|
| P 得点 | | | | | | |
| M 得点 | 0.87*** | | | | | |
| PM 得点 | 0.96*** | 0.97*** | | | | |
| FTN 総合 | 0.62*** | 0.66*** | 0.66*** | | | |
| PRG 総合 | 0.57*** | 0.61*** | 0.61*** | 0.54*** | | |
| 省察度 | 0.28** | 0.28*** | 0.29*** | 0.25** | 0.22* | |

(***は $p < 0.001$ 、**は $p < 0.01$ 、*は $p < 0.05$ を示す)

さて、各 FTN 評価と省察度の弱い相関は明らかになったが、本研究では調査対象の条件を揃えることが難しかったので、参加者の省察度が何に由来するものか捉えることにはもともと限界がある。また、被験者全員のデータを単純に線形回帰分析することは、グループの違いを考慮しないことにもなる。これを少しでも補うものとして、グループの効果に着目したマルチレベルモデル分析(一般化線形混合効果モデル)という手段で分析を試みる。ここで、参加者による FTN 評価など参加者に関わる事項を数値化して、独立変数とみなす。そして、学習成果である参加者の感想文省察度を従属変数とする。表 4-7 に変数の一覧を示す。

表 4-7 マルチレベルモデル分析のための変数 一覧

| 種別 | 変数の項目 | 値範囲等 | |
|------|-------------------|------------|---------|
| 従属変数 | 感想文省察度 | 1~4 | |
| 独立変数 | 参加者個人に関わる事項 | 性別 | 男 0、女 1 |
| | | 年齢 | 整数 |
| | | P 得点 | 1~4 |
| | | M 得点 | 1~4 |
| | | PM 得点 | 1~4 |
| | | FTN 総合評価 | 1~4 |
| | | PGM 総合評価 | 1~4 |
| | | グループに関わる事項 | グループの人数 |
| | 実施時間 | 整数 | |
| | FTR 自己評価 P 得点 | 1~4 | |
| | FTR 自己評価 M 得点 | 1~4 | |
| | FTR 自己評価 PM 得点 | 1~4 | |
| | FTR 自己評価 FTN 総合評価 | 1~4 | |
| | FTR 自己評価 PGM 総合評価 | 1~4 | |
| | FTR の年齢 | 整数 | |
| | FTR の PA 指導年数 | 整数 | |
| | FTR の PA 経年数 | 整数 | |

表 4-7 で示される独立変数について一つずつ分析したところ、有意な結果を得たもの

がいくつかあり、表 4-8 のようになった。表 4-8 のデータから傾きの値に着目する。性別は数値 0 か 1 であることで、0.50 という比較的大きな傾きが得られたのではないだろうか。それにしても、女子の方が省察できているということは言えるだろう。次に PM 得点の傾きが 0.42 であることから、FTR のリーダーシップが省察度に影響を与え、そのうち、M 得点が 0.34 という傾きであることから、リーダーシップのうち、M 機能の影響があることが明らかになっている。また、FTR の PA 指導年数が省察度に小さな影響を与えていることは示されている。全体に言えることだが、独立変数が標準化できていないので、単純に比較することはできない。いくつかの独立変数が省察度に影響を持っていることだけは明らかになった。

表 4-8 感想文省察度のマルチレベルモデル分析結果

| 独立変数 | y 切片 | | 傾き | |
|---------------|---------|-------|--------|-------|
| | 値 | 標準誤差 | 値 | 標準誤差 |
| 性別 | 2.34*** | 0.244 | 0.50** | 0.150 |
| M 得点 | 1.36** | 0.505 | 0.34** | 0.128 |
| PM 得点 | 1.09* | 0.548 | 0.42** | 0.141 |
| FTR の PA 指導年数 | 1.58** | 0.500 | 0.13* | 0.061 |

(***は $p < 0.001$ 、**は $p < 0.01$ 、*は $p < 0.05$ を示す)

従って、本研究の目的の一つ目の視点である「学習者の主観による FTN 評価と学習成果の関係性」は、より具体的には、「参加者による FTN 評価のうち、リーダーシップ評価 (M 得点、PM 得点) が高くなるにつれて参加者の省察度が高くなる」と結論づける。

次に、FTR による FTN 自己評価は、参加者省察度平均とどのような関係にあるのだろうか。表 4-9 は FTR による FTN 自己評価の各得点と参加者省察度平均の結果表である。

表 4-9 FTR による FTN 自己評価と参加者省察度 (下段は SD)

| 実施事例 FTR 番号 | FTN 自己評価 | | | | | 参加者 |
|----------------|----------|------|-------|----------|----------|-------|
| | P 得点 | M 得点 | PM 得点 | FTN 総合評価 | PGM 総合評価 | 省察度平均 |
| 1 #1 | 2.9 | 3.7 | 3.3 | 3 | 3 | 3.0 |
| | 1.1 | 0.8 | 1.0 | | | |
| 2 #2 | 2.7 | 2.7 | 2.7 | 3 | 3 | 3.3 |
| | 0.5 | 0.8 | 0.6 | | | |
| 3 #1 | 3.1 | 3.4 | 3.3 | 4 | 4 | 3.0 |
| | 0.7 | 0.8 | 0.7 | | | |
| 4 #1 | 3.1 | 3.4 | 3.3 | 3 | 2 | 1.9 |
| | 0.9 | 0.8 | 0.8 | | | |
| 5 #1 | 3.6 | 3.4 | 3.5 | 3 | 3 | 2.1 |
| | 0.8 | 0.8 | 0.8 | | | |
| 6 #1 | 3.1 | 3.6 | 3.4 | 4 | 4 | 3.9 |
| | 0.9 | 0.8 | 0.8 | | | |
| 7 #1 | 3.4 | 3.7 | 3.6 | 3 | 3 | 2.2 |
| | 1.0 | 0.8 | 0.9 | | | |
| 8 #3 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 2 | 2 | 1.9 |
| | 0.0 | 0.0 | 0.0 | | | |
| 9 #4 | 2.9 | 2.6 | 2.7 | 2 | 2 | 1.1 |
| | 0.9 | 0.8 | 0.8 | | | |
| 10 #5 | 3.6 | 3.0 | 3.3 | 2 | 3 | 2.7 |
| | 0.5 | 0.8 | 0.7 | | | |
| 11 #1 | 2.5 | 3.1 | 2.8 | 3 | 3 | 3.1 |
| | 0.8 | 0.7 | 0.8 | | | |

データが少ないので、相関係数は算出しなかった。代わりに以下の散布図を図 4-3 から図 4-5 まで作成した。

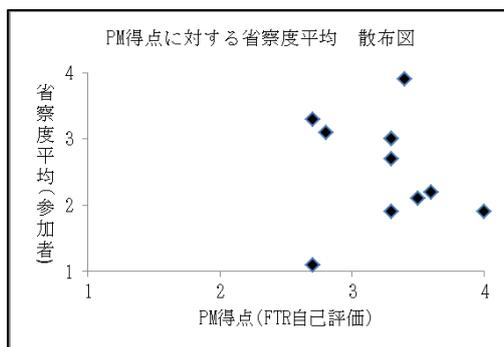


図 4-3 FTR による PM 得点と参加者省察度平均 散布図 (N=11)

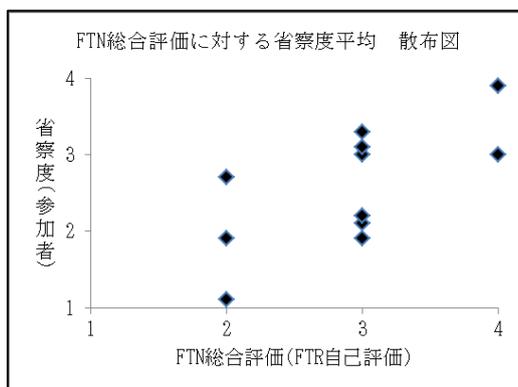


図 4-4 FTR による FTN 総合評価と参加者省察度平均 散布図 (N=11)

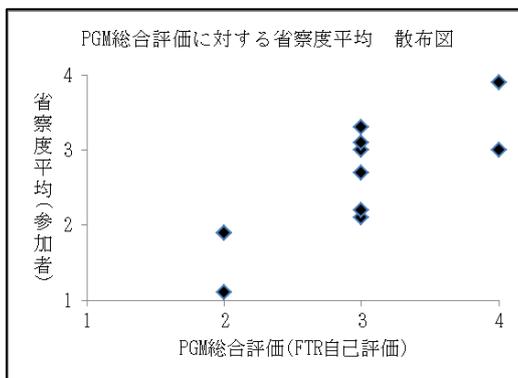


図 4-5 FTR による PGM 総合評価と参加者省察度平均 散布図 (N=11)

P 得点、M 得点、PM 得点と省察度平均は類似していたので、PM 得点のグラフを掲載した(図 4-3)。図 4-3 から、分布範囲が広く、FTR は、自身の FTN をリーダーシップの観点から評価した時に、参加者の省察度を予想しにくい、と言えるのではないかと。一方、FTR による FTN 総合評価(図 4-4 参照)と PGM 総合評価(図 4-5 参照)の二つの自己評価は、参加者省察度とある程度の傾向がありそうに見える。ただし、データが少ないので、明確なことは言えない。ここでは「プログラム終了後の FTR が、プログラム全体を評価したり、自身の FTN 全般を大まかに評価した結果が、参加者省察度と一致する傾向があるかもしれない」と推測するだけに留めたい。

ここまでの結果・考察をまとめると、以下ようになる。参加者による FTN 評価の側からと FTR による FTN 自己評価の側という主観的な評価と学習成果との関係を調査した。

参加者は主観的に優れていると感じるリーダーシップの下で省察を進める、という関係性は少ないながらもあることがわかった。ここから言えることは、参加者を満足させる FTN は学習成果が高くなるだろう、と予想できるということであるが、相関関係が弱かったことを踏まえると、概ねそのような傾向があると言えるに過ぎないと考えられる。学習成果への影響を考えると、参加者の主観的な FTN 評価以外の要素を探す必要があると考えられる。

一方、こちらは推測になるが、FTR が行った主観的なプログラム自己評価及び FTN 自己評価と参加者省察度が一致する傾向が見られたことから、WS 中に FTR は参加者省察度を手応えとして感じていて、FTR は参加者省察度をある程度予測することもできるのかもしれない。そのように WS 中に FTR が手応えを感じていれば、即時的なフィードバックが起これば、FTR は自身の FTN を刻一刻と変化・修正させていくことができた可能性も考えられる。そこで、本研究の目的のもう一つの視点「FTN の客観的な観察」が必要となる。参加者が高い評価をした FTN はどのようなものであるのか、また FTR が変化・修正させていく FTN を客観的に観察することで、省察促進に有用な FTN 技術、FTR の姿勢を具体的に浮かび上がらせることができるのではないだろうか。これを次の「4-4-3」で検討して行きたい。

参加者によるものにせよ、FTR によるものにせよ、WS に関わった者の主観から FTN を評価し、学習成果との関係性を検討したが、この方法だけでは傾向が掴めただけで、その WS でどのような FTN が行われ、それが学習成果にどう結び付いたのかは明らかになっていない。前段に書いた通り、客観的な観察を通して、FTN を捉える必要を感じる。

4-4-3 学習者の省察を促進する FTN に関する検討

合計 11 事例の調査を行ったわけだが、ここから各事例の観察結果とその考察に移っていく。本研究の目的のもう 1 つの視点である「FTN を客観的に観察」し、省察促進に有用な FTN 技術、FTR の姿勢を具体的に浮かび上がらせる。「4-4-2FTN 評価と省察度との関連」から、各事例の結果を考察する。全ての事例について検討をした結果、共通する部分も見られたことから、特徴的な事例について FTN の在り方を考察したい。なお、ここでは全 11 事例の条件がそろっていないことから、WS そのものを評価・比較するのではなく、そこで行われた FTN の特徴を捉え、できるだけ多くの有用な FTN 技術と FTR の姿勢を抽出することを目的とする。従って、WS の結果として捉えている参加者の感想文省察度平均に差が見られる事例を扱うことで、FTN の特徴が際立つようにしたい。

ここでは省察度平均を判断材料として、以下の 3 つの事例を選んで扱うことにした。その 3 つの事例は、省察度平均の高かった事例として第 6 事例、中程度だった事例として第 10 事例、低かった事例として第 9 事例である。3 つの事例について表 4-3、表 4-4、表 4-5 からいくつかの項目を抜き出して一覧にした(表 4-10)。最初に断っておくが、中学生から社会人までと参加者の年齢層もそれぞれの事例で異なり、実施時間や宿泊など条件も同等ではない。また、FTR の年齢も経験も異なるものである。学習成果の大きな差に注目して選択したからである。これらのことも踏まえた上で、単純にどの事例の FTN が優れていたなどと結論付けるために検討するわけではなく、省察促進に有用な FTN 技術、FTR の姿勢を具体的に浮かび上がらせるために、3 つの事例における FTN を検討する。

表 4-10 FTN を検討する 3 つの事例

| 事例 | 対象 | 対象 性別 人数 (人) | 実施 時間 (hs) | 宿泊 (泊) | PM 得点 平均 | 省察 度 平均 | FTR 番号 | FTR 年齢 (歳) | FTR 性別 | FTR 指導 経験 (年) |
|------|------|-----------------------|------------------|-----------|----------------|---------------|-----------|------------------|-----------|------------------------|
| 第 6 | K 大学 | 女 14 | 7 | 1 | 3.7 | 3.9 | #1 | 49 | 男 | 8 |
| 第 9 | N 中学 | 女 10 | 5.5 | 0 | 2.9 | 1.1 | #4 | 22 | 男 | 1 |
| 第 10 | K 企業 | 男 11 | 18 | 2 | 3.4 | 2.7 | #5 | 54 | 男 | 3 |

4-4-4 第 6 事例の結果と考察

K 大学、2014 年 5 月 31 日と 6 月 1 日、指導 FTR#1、観察 FTR#1、録音有り

(1) 1 日目の観察結果(①活動計画、②活動観察、④活動評価)

(天候：晴れ、最低気温：18℃、最高気温：30℃、実施 4 時間)

(1-1) 1 日目の計画

1 年生のオリエンテーションとして、毎年実施しているとのこと。1 日目は午後からの 4 時間のプログラムであった。学校から入っている状況は、「入学して 2 ヶ月の大学 1 年生、大学では 4 クラスに分かれて、ほとんど同じクラスで受講している（クラス毎の授業という意味だろう）。名前が分からない人がいても、顔は分かるかもしれない。」とある。本プログラムのねらいも「新入生オリエンテーション研修、自然の中で協働することを通して、保育力・教育力を培う。」とあり、何とも大きすぎるねらいと FTR は思った。それから「保育力」とはいったい何か、FTR にはわからなかった。

そこで、開始時に丁寧にアセスメントをして、目標を設定して行こうと思った。14 名全員女性なので、身体接触まで比較的早く進めることができるのではないかと予想した。

①PA コントラクト②アセスメント・目標設定③ヨイショー④バキューン⑤キャッチ⑥ウブンツカードで知り合う・楽しむ⑥みんな乗っかれ（大）⑦ニトロクロッシング（竹棒を使う基本のもの）⑧振り返りカードで振り返り⑨名前考案・名札付け⑩TP シャッフル⑪エブリボディアップ⑫ウォークインバランス⑬フープリレー⑭ヘリウムフープ⑮トラストリー⑯トラストラン⑰トラストフォール⑱ウォール⑲サイクルタイムパズルなどを考えて、⑩以降は時間との兼ね合いでいくつかをやるということにした。振り返りは自分で判断して適宜行うこととした。

5 月だと言うのに、気温 30℃に達する暑い日で、日差しもきつかった。6 つのグループがあったので、場所換えが 75 分ごとにあった。

(1-2) 1 日目の実施

①PA コントラクト②アセスメント・目標設定③ヨイショー④バキューン⑤キャッチ⑥ウブンツカードで知り合う・楽しむ⑦みんな乗っかれ（大小）⑧ニトロクロッシング（島渡り）⑨振り返りカードで振り返り⑩名前考案・名札付け⑪TP シャッフル⑫ウォークインバランス⑬サイクルタイムパズル⑭振り返り。4 時間。

※観察記録（詳細）については、「調査資料」として論文の末尾に掲載する。「(3)観察記録

の読み取りと解釈」で検討する部分には下線を引く(以下、第9事例、第10事例も同様)。

(2) 2日目の観察結果(①活動計画、②活動観察、④活動評価)

(天候:晴れ、最低気温:16℃、最高気温:34℃、実施3時間)

(2-1) 2日目の計画

2日目は朝から半日(3時間)のプログラムであった。前日に得た学びを確認し、伸ばしたいところ、深めたいところを目標としていくことにした。ハイエレメントの指定があったので、時間的にもそれを優先する計画とした。

①昨日の振り返り②ビレースクール③手つなぎトラバース④ホェールウォッチング
⑤パイプライン

(2-2) 2日目の実施

①昨日の振り返り②ビレースクール③手つなぎトラバース④ホェールウォッチング
⑤パイプライン⑥振り返り

(3) 観察記録の読み取りと解釈

観察記録から FTR と参加者のやりとりを取り出し、そこから想像される参加者の気持ちの現れや、FTN の意図をくみ取り、参加者の省察を促進していると思われる FTN の特徴を見出す。観察記録からのやりとり取り出しは、各セクションの冒頭に記述し、●印以下、そこで起こったことと、実際の FTN について解説的に記述する(以下、第9事例、第10事例についても同様)。

○一日目の計画段階 (詳細は論文末尾の調査資料 P175 参照のこと)

FTR に与えられた情報は少なかった。FTR に情報が伝えられるのは数日前になっている。また、団体の企画担当者から示された目標も「保育力・教育力を培う」という大変大きな目標で、今回の研修時間を勘案すれば、企画担当者が正確に参加者の状況を把握している可能性も低かっただろう。企画担当者が大きすぎる目標を示していることから、参加者は目標を理解していないかもしれない。これを FTR が考慮して、計画を組み立てている。大まかには、開始時に参加者から情報を得ること、当面はそこから目標を引き出し、その目標達成をさせながら、企画担当者から示された「保育力・教育力」の部分に踏み込む予定であった。計画時の構成は以下の3つの段階に分けて捉えることができよう。

初期段階として、①PA コントラクト②アセスメント・目標設定③ヨイショー④バキューンを計画した。学び会える場を作るための準備となるよう、個人の目標設定をして、緊張をほぐしていく。「2-2-6」における FTN 観察考察の要点「d. 安心できる環境の準備」の為の活動を計画した(以下、「2-2-6」における FTN 観察考察の要点 a. から o. までを使って考察する)。

中期段階として、⑤キャッチ⑥ウブンツカードで知り合う・楽しむ⑥みんな乗っかれ(大)を計画した。楽しい活動、知り合う活動、触れ合う活動をして、学び会える場を作っていく。「d. 安心できる環境の準備」をしながらも、「a. 学習素材の準備(有意味)」を取り入れて、学習の場になっている気づきを参加者に与える。

後期段階として、⑦ニトロクロッシング（竹棒を使う基本のもの）⑧振り返りカードで振り返り⑨名前考案・名札付け⑩TP シャッフル⑪以降を計画した。学び会える場が形成された後は、課題達成と振り返りを通じて、体験から学び、学びを言語化していく。「b. 学習素材（不完全構造化）」を導入することのより、参加者に一層深く考えさせ、「m. 省察を言葉や形にする」計画である。

こうして大きく捉えると、FTR は「o. 展開過程を構成する（位置づく、見立てる、味わう）」を大きな枠組みとしてプログラムを作成している。

●プログラム開始段階で、FTR は得られた少ない情報にこれまでの経験を重ね併せて、参加者の状況を想像している。この想像に基づいて計画を行っている。ということは、計画時に FTR はたった一人で考えて、自身の固定観念の下、参加者を枠組みの中に入れて、動かそうとしていることになる。これだけであると、従来型の学習とやっていることは同じである。しかし、これから実際に行われる指導の中で、FTR が自身の枠組みと実際の参加者の動きを常にモニタリングして、微少な変化を見逃さず、常に自身の考えと計画を修正して、企画担当者の示した目標、或いは参加者の目標に接近できるよう、現場でプログラムを再構成していくことになるろう。

①PA コントラクトの場面 （詳細は論文末尾の調査資料 P175 参照のこと）

FTR 対参加者全員で向き合い、FTR は数名と対話を進めた。会話は常に FTR が質問した。参加者は、発言できる者 2 名が、それも小さな声で単語で答えた。それを FTR が繰り返して確認した。他の者はニヤニヤしているだけで、会話に加わってこなかった。

FTR がコントラクトの提案をした。付随する質問を FTR がした。しかし、参加者からの反応がなかった。FTR は、すぐにエナジーチェックを始めた。参加者は全員が応答した。

FTR が VALUE の話で、ウケを狙った。参加者はやっと何人か笑った。

FTR が自虐ネタで、ウケを狙った。ここでも参加者は何人か笑った。

FTR は場が温かくなってきたことを感じて、安心できる場を作るというコントラクトを提案した。全員が微笑して、頷いた。

●FTR は、お互いの距離感を確かめ、無関係な間柄から、参加者に少しずつ接近していく感じであった。FTR は完璧な回答は要求せず、参加者にとって無理なく、参加できる者だけが参加するという程度の緩さから始め、エナジーチェックという簡単な動作を全員にさせて、全員を静から動へ誘い、最後は参加者が微笑し、頷くという動作で終わった。非常に丁寧に関係を作ろうとする FTR の姿勢があり、それを参加者が受け入れていく様子が見て取れた。このようにして、「d. 安心できる環境の準備」の第一歩が始まった。

②アセスメント・目標設定 （詳細は論文末尾の調査資料 P175 参照のこと）

FTR 対参加者全員で向き合い、FTR は企画担当者が示した目標についての自分の考えを述べた。参加者は聞いているだけ。

FTR は、参加者に自身の目標を考えるよう、次に近くに座っている 2 人組で共有するように言った。参加者達は静かに考えて、その後はよく話し合っていた。ここで、初めて参加者から質問が出て、FTR は答えた。

FTR は、参加者にペアになった相手の言ったことをホワイトボード（以下 WB）に書くよ

うに言った。参加者達は、次々に書かれる言葉をじっと見つめていた。参加者の笑い声も聞こえた。

FTR は、WB に書かれたことを読み上げ、企画担当者が示した目標と参加者達の目標が大きくずれていることを、笑いながら「保育力・教育力に行く前にまず仲良くなろう」とまとめた。これに対して、参加者一堂が爆笑した。この爆笑で、参加者と FTR の硬かった関係も一気に雪解けした。

FTR は、参加者全員の同意(爆笑したこと)を得てから、「そっから考えよう、ということでもいいですか？」と企画担当者の示した目標も見据えた発言をした。参加者が「はい。」と元気に即答した。

●FTR は、企画側という立場を保留する態度に出た。企画担当者が示した目標を参加者の前で否定した。これは、FTR が自身の立ち位置を示した「f. 自己開示」なのだろう。これを参加者は黙って聞いていたことから、FTR が柔軟な発想を持っていることを感じ、これまでと違った(従来型の教育が行われぬ)可能性を感じたのではないだろうか。驚いた可能性もある。この結果、参加者は「f. 自己開示」をすんなりしていくことになったのではないか。

FTR が参加者に自身の目標を考えるよう指示したことで、参加者は、他人によるお仕着せの枠組みからはずれ、より「g. 主体的」に学んで良いことを理解したのではないか。その結果、すぐに考え、すぐに話し合いを始め、すらすらと WB に書いたのではないだろうか。

FTR の要求に対して、WB にすらすらと書いたのは、自身のことではなく、他人のことだったからであろう。FTR は、書きやすくなるためのテクニックを使ったのだろう。しかし、他人によって自身の心の開示が進んで行く様子を表してもいる。この仕組みに参加者が気付いたか、学び取ったかどうかは分からない。

FTR は、全員の目標が示された後に、まとめているが、参加者皆に見えている共通のイメージをわざと口にすることによって、笑いを誘った。笑いを取ることで、参加者の情動を動かしながら、そこが「e. 学習者中心」の場になること、共通の目標に全員で向かって行くこと、を伝え、参加者もそれを受け入れた、若しくは、自分のものにしたのかもしれない(「g. 主体的」になるということだろう)。

FTR は企画担当者の示した目標を諦めたわけではなく、大きな最終目標として、グループの目標にそっと潜り込ませた。参加者は爆笑した後で、気持ちも高まっていたためか、元気に返事をした。参加者が大人だったのでお題目も守った、という理由も考えられるが、参加者の学ぶ意欲が高まっていたことを FTR は利用したのかも知れない。

こうして、ここでは、小目標と大目標の設定を行い、プログラムの所有感(「e. 学習者中心」「g. 主体的」)を参加者が感じたのではないだろうか。

小さなテクニックだが、ホワイトボードに書いておくと、意識化、焦点化がなされ、振り返りに役立つだろう。発言しただけの言葉は忘れやすい、特に身体を動かしているプログラムなので、身体のダイナミックさに言葉が負けてしまうのではないかと考えられる。

③ヨイショ④バキューン (詳細は論文末尾の調査資料 P176 参照のこと)

FTR 対参加者全員で向き合い、ファシリテーションが FTR から参加者に移動すると言った。参加者は特に反応しなかった。

FTR がアクティビティの説明をして、一回目の「ヨイショー」と言った。参加者は全員で声を合わせて、明るい声で「ヨイショー」と言って、反応した。

FTR は少し難しい 3 連発をリードした。参加者は失敗して笑った。

FTR はバキューンの説明をして、どんな音がするか参加者に質問した。参加者一人が「パン」と応えた。FTR はそれをそのまま採用した。

FTR はバキューンでも 3 連発をした。失敗をして、参加者一堂大笑いをした。

FTR はバキューンの狐バージョンをやった。参加者の多くは失敗して、静かになった。

●FTR 対各参加者という関係でアクティビティを実施して、緊張を取ろうとした。いきなり、参加者通しが何かをするというのは、難しいので、この形態で実施した。「d. 安心できる環境」を作るためである。脳と身体がうまくつながると簡単になる動作だが、普段やらないような動作を取り入れた。FTR と参加者とで、テンポの良いやりとりが行われた。参加者達は人前で大笑いできる関係になった。「f. 自己開示」がし易くなるだろう。

⑤ キャッチ (詳細は論文末尾の調査資料 P176 参照のこと)

参加者が半円形になって来たので、FTR は、円形に詰めるように言った。そして、キャッチの説明をした。参加者の何人かが、説明終了直後に捕まえる動作をして、楽しそうに笑った。それを FTR は、「上手いね。」と褒めた。

FTR は、説明しながら、正々堂々とやる手本を見せた。参加者は静かに聞いた。

FTR は、アクティビティをリードして「キャッチ」と始めた。参加者達は歓声をあげて楽しんだ。

FTR は、コールの仕方を変えた。参加者達は一段と大きな歓声を上げた。

FTR は、手をクロスさせるバージョンもやった。参加者は間を詰めて、密集した。ここでは、参加者達は、もう腹の底から声を出して、大胆に笑った(馬鹿笑いをした)。

●参加者はもう FTR の開始の合図を待ちきれないほど、積極的に動いた。FTR がアクティビティの中でバージョンを変えて行くと、参加者はどんどん引き込まれていき、楽しい気分になり、最後は人前で馬鹿笑いができるようになった。キャッチが、ディインヒビタイザー(心の抑制を取る活動)として機能していたのではないか。「f. 自己開示」に役立っているだろう。

FTR はバージョンを変えて行くときに、手をクロスにさせて、何の抵抗もなく、参加者同士の物理的距離を縮めていった(間隔 10cm 程度)。キャッチ開始時にも、アクティビティをやるという名目で、広がっていた参加者を円(間隔が 30cm 程度)に集めた。このことは、「a. 学習素材の準備(非恣意性)」として捉えると、参加者間の距離が縮まる仕組みが含まれていたことを表している。

⑥ ウブンツカード (詳細は論文末尾の調査資料 P176 参照のこと)

FTR は近くにいる参加者に協力してもらって、アクティビティを例示して説明した。自己紹介する場面で、その参加者は下の名前で FTR に自己紹介をした。

FTR は勝敗のつくアクティビティに、負けても心配いらない、というルールを導入し、

それを説明した。参加者達に笑いが起こった。参加者は、FTRが何を言っても、笑うような状態になっていた。

FTRはルールを説明した直後に、手を叩いて、アクティビティを開始した。参加者は、迷う暇もなく、アクティビティに突入した。

FTRはルールの間違いを指摘せず、ルール確認という手段で糾した。参加者は特に反応しなかった。

FTRは、2回戦目に、グループの目標を念頭に、参加者にやり方の提案を求めた。参加者から、自己紹介後に、抱き合うという提案がなされた。他の参加者から「ワッ」と大きな歓声が上がった。FTRは、ツッコミを「抱き合うかー？」と入れた。参加者はこれにも大きな歓声を上げた。FTRがまた「じゃ、ハグぐらいにしましょうか。」と言って、また参加者の大きな歓声があがった。ということで、ハグとルールが決まった。FTRも参加者もテンポの良いやりとり、相互関係の中で、高揚して行く様子が見て取れる。

参加者達は大変な盛り上がりで、アクティビティをした。途中からハグではなく、抱き合っているペアもいた。アクティビティ直後、全員の瞳孔が開いてきて、目が輝いていた。この状態から、FTRは自信を持って、次の身体接触の段階に進むことを決めた。

●参加者が安心して見られる状況が見られる。参加者は下の名前と呼んで欲しいと思っていた。「d.安心できる環境」が完全に出来上がっていることを意味しているだろう。

FTRはルール説明の後に、参加者に考える暇を与えず、テンポ良くアクティビティを開始した。このことで、アクティビティをする恥ずかしさ、迷い、などは払拭できたのかも知れない。これが、次のハグをするという提案に結び付いたのかもしれない。FTRの強引さが見えるところで、「n.プログラム全体の掌握」をFTRが発揮したところだろう。強くリードする場面であったろう。

FTRは、参加者にルールを提案させた。FTRがアクティビティのルールすべてを提案するだけであると、参加者は言われたことをやる、というフレームで進んでしまう。そこで、部分的にでもアクティビティのルールを参加者に提案してもらっている。参加者自らが決めたルールを使って、アクティビティを実施するというフレームで、進んで行くと、アクティビティが自分達のものになる（所有感を持つ）だろう（「g.主体的」）。参加者のやる気は相当なものになっていたようだ。

FTRは参加者の共通目標である「仲良くなる」をアクティビティに含ませた。「a.学習素材の準備」で言うと、目標が恣意的にアクティビティに含まれてしまうので、一見意味がなさそうである。しかし、参加者達はアクティビティの楽しさに引き込まれていき、最終的に、目標をアクティビティに含ませたことを忘れてしまったのではないだろうか（結果的に非恣意的になった）。そう思わせるほど、盛り上がっていた。「仲良くなろう」と目標として仕込んだ以上の結果があったのではないだろうか。

FTRはアクティビティと直後の参加者の様子から、ここまでの成功を確信して、次の段階に進むことを決定している。具体的には、笑い方、声の出し方、声のトーン、瞳孔などを観察していた。このアクティビティに限ったことではないが、「i.十分な観察」をFTRは行って、決断している。

以上のことから、このアクティビティは大きな通過点になったようだ。

⑦みんな乗っかれ (詳細は論文末尾の調査資料 P177 参照のこと)

FTR は簡単にできそうな大きな台を用意した。そして、ルール説明をした。参加者は FTR の言葉に楽しそうに反応した。アクティビティを開始して、よく声を掛け合って、50 秒で達成した。恐らく簡単だったので、「イエーイ」という声は通常の会話程度の音量であった。「イエーイ」は全員で声を合わせて言っていた。それも、全員の声が合うように、ゆっくりと言っていた。

FTR は次に難しそうな小さい台を用意した。参加者から悲鳴が上がったが、FTR はルール説明をせず、すぐに開始させた。参加者達は、大変たくさんの会話をし、失敗にめげず、楽しそうに、アイデアを出しあい、励まし合い、最後はすばらしいアイデアが出て、12 分 20 秒で達成した。すばらしいアイデアが出る前に、FTR は「いま、最高 3 秒まで行きました。ね、3 秒。」とカウントをしていなかった参加者達に代わって、タイム読み上げのフィードバックをした。達成直後の喜びは凄まじいものだった。

●FTR は簡単な課題から始めて、次に難しい課題に挑戦させた。課題を一段階クリアすることで、グループとしての自信が生まれ、さらに難しい課題に向かう動機づけが促進されるだろう。出来る、出来るを繰り返していくことが次の課題に向かう動機づけとなるのだろう。段階が上がると、参加者達の発言量も増え、声も大きくなり、アクティビティに集中するようだった。自己効力感を高めることで動機づけがなされること、強い動機づけがあれば、集中し、それ以前の間人関係を十分に活用することができるが見て取れる。

FTR が準備した台は、「a. 学習素材の準備」としては、上に乗るという動作を求めるものであったが、非恣意的には全員で同じ方向を向いて目標を目指す、同じ舞台に立つというようなものであったのではないか。最初は全員が板の中央に向かってしがみつこうとしていて、多く失敗していた。しかし、もう一つ非恣意的なことがあり、それは、お互いを信頼することだったのではないか。小さい台の上に全員で立つときに、有効だったのは、台の対角線上で二人か複数人同士で手を出しあい、つなぎ、お互いが台の外側に向かって体重を掛けて、釣り合いを取る、という方法であった。これは相手も引っ張ってくれることを信じることで生まれる形である。

FTR が現状を言葉としてフィードバックして、参加者のやる気を鼓舞した場面があった。「j. 介入」の一つだが「1. 適切なフィードバック」をした。そこから参加者の沈思が始まり、課題解決へのアイデアが生まれることになった。このアイデア自体は、開始 9 分の時点で一人の参加者から発言されているので、その者が大きな声で言うという決心をした、というのが真相かもしれない。

このアクティビティの達成時の喜びようは、ここまでの間で、最高になっている。

⑧ニトロクロッシング (詳細は論文末尾の調査資料 P178 参照のこと)

FTR は渡りロープを降ろし、更にチャレンジが用意されていると参加者に告げた。参加者は、驚いて、「えー」「いー」など声をあげた。

FTR は渡りロープに練習として 5 秒間ぶら下がるように言った。参加者は順番に 5 秒ずつロープにつかまった。その間、周囲で他の参加者は数を数えあげていた。

FTR は、簡単にルールを説明し、10 分の間に、台の位置を参加者に決めるように言っ

た。条件は最大限のアドベンチャーになることであった。グループは話し合いを熱心に
行い、台の位置を決めて9分後に自分達でアクティビティを始めた。

FTRは約束の10分が経ったときに、物語（メタファー）を始めた。その話に参加者達
は聞き入って、真剣に考えた。始めて良いか、FTRが質問したのに、返事がないほど考え
込んでいた。参加者からは質問が一つ出て、FTRが答えた。そして10秒ほど沈黙が訪れ
た。

FTRは、開始のタイミングも参加者に委ねた。参加者達は、最初はゆっくり始め、意見
がたくさん出て、「がんばろー。」など励まし合いながら、考えながら、失敗を重ねなが
ら、それでも果敢にアタックし、6分18秒で達成した。この時の10秒カウントは全員で
大音声、そして大拍手と大歓声。

●FTRは「みんな乗っかれ」から継続して、簡単な課題から、徐々に難しい課題へ挑戦さ
せていた。そして、それまでにやったことが後に生きてくる設定とした。このニトロク
ロッシングでやる気は、最高潮に達する予定であった。

FTRはサファリパークにいるというメタファーを導入した。すなわち、参加者達を現実
の世界から、想像の世界に誘った。これによって、参加者の目の前の景色が変わり、自
分自身のことを物語りの登場人物のように感じることができ、主観・客観の入り交じっ
た感覚の中から、主観視と客観視が生まれてくるのではないだろうか。読書をしてい
るときと同様の感覚を持てるのではないだろうか。「体験」とは「哲学で、主観と客観とに
分けられる以前の、個人の主観の中に直接にみられる生き生きした意識過程や意識内容。
特に生の哲学で、実在の真相に直接に触れる生のあり方、過程」[日本国語大辞典、2005]
とあるが、体験だけでも意識過程や意識内容に触れることになるどころ、更に物語を付
加することで、この心の動きが加速されるのではないか。FTRが物語りを始めたところか
ら、参加者達が更に真剣になっていったことは確かであるが、確かな理由はわからない。

FTRは、チャレンジレベルを参加者に決めさせた。ルール提案と同じく、自分達で達成
できるかどうかの限界を自分達で認識し、最大限のチャレンジをするようレベルを決め
ることで、その目標に向かうときの動機はとても大きいものになる。ここでは「b.学習
素材の準備（不完全構造化）」を適用した。もう一つの島に渡るという大枠はあったが、
どのように渡るかについては参加者に考えさせた。具体的には、大小2枚の台の置く位
置を参加者に決めさせた。これがチャレンジレベル設定になり、決定するための話し合
いは真剣になり、参加者達は何度も試しながら、全員で納得できるよう、最適位置を決
めていった。当然、多くの参加者から意見と安心・不安の気持ちを表現する言葉が出て来
るようになった。台と台の間は3m程度と決まったので、小学校中学年の児童でもこの程
度ならば達成できるような距離となった。しかし、今回の参加者達にはこれでもチャレ
ンジだったらしく、達成したときの喜びは大変なものであった。恐らく、身体を動かす
のが苦手であるとか、心配していた者がいたなど、グループの中での配慮が働いた結果
だろう。FTRはこの話し合いには介入しなかったので、完全にグループが決めた目標とな
った。実施中は本当にグループの気持ちが一つになったようだった。個人の挑戦から、「が
んばろう」などという「私達」の視点を表す言葉も現れ、グループとして活動する意識
が芽生えてきた。達成の瞬間には大変な喜びとなったことから、真剣に取り組んでいた

こととギリギリのチャレンジをしたことがわかる。このチャレンジレベルを決めさせることが、参加者が「g. 主体的」に活動するための方法の一つだろう。アクティビティがFTRの提供した課題ではなく、参加者のものになった(アクティビティの所有感を持った)のだろう。その活動を自分達で評価をしていたからこそ、参加者達は大喜びをしたのだろう。FTRが「h. 評価」を差し挟む隙間もなかった。

⑨ 振り返りカードで振り返り (詳細は論文末尾の調査資料 P179 参照のこと)

FTRが振り返りのやり方を説明した。参加者達は質問などなく、言われた通りにカードを選んだ。

FTRが先に振り返りをした。参加者達はしっかりと話を聞いた。

FTRが「どなたから？」と質問した瞬間に、参加者の手が上がり、発表していった。全体的場で振り返りをすることに参加者は抵抗を感じなかったようだ。

FTRは一人一人の発表を褒めようとしたが、その必要ななく、参加者達は拍手なども自ずとしていた。

●FTRは「ニトロクロッシング」達成時に、大きな歓声があがり、拍手、ハイタッチ、抱き合いなど自然に行われたので、参加者の気持ちが大きく動いたことを見て取り、振り返りすることにした。FTRは「ニトロクロッシング」の最中、介入をせず、「i. 十分な観察」をしていた。参加者が感動を忘れないうちに、「m. 省察を言葉や形にする」必要をFTRは感じた。気持ちが高まっていたことから、FTRは、気持ちの面から参加者自身が振り返ると有効であろう、と思った(「k. 適切な設問」になったであろう)。「気持ち」の振り返りも、開始時、実施中、実施後の3つの場面の気持ちを振り返らせたので、参加者自身の変化にも気付くことをFTRは期待した。同時に、「気持ち」に焦点化したのは、テクニックややり方に焦点化して欲しくなかったからでもある。FTRがいなくても、参加者達が集まっているだけで振り返りが起こるような感じで、FTRは特に必要とされていないような状態になった(グループが自立している状態であろう)。この段階で、「o. 展開過程を構成する(位置づく、見立てる、味わう)」の1セットが完了したことになる。

⑩ 呼ばれたい名前考案・名札付け (詳細は論文末尾の調査資料 P179 参照のこと)

FTRは「呼ばれたい名前」を呼び合って活動することを提案した。参加者達は、名前を決め、ガムテープに名前を書いて服に貼る、という動作に10分かけて、じっくりと考えて実施した。

FTRが最初に呼ばれたい名前で自己紹介をした。名前の由来も話した。次に参加者にも自己紹介するように提案した。参加者も一人ずつ、自己紹介と由来の話をした。一人終わる毎に拍手が沸き起こった。この後は、呼ばれたい名前で呼び合うようになった。

●FTRはここまで、名前を呼び合うようなアクティビティを故意に導入しないで、90分間プログラムを進めてきた。参加者は首から下がった名札を付けていたもの、漢字フルネームで片面だけに小さく名前が書いてあるだけであり、親しみを込めて名前を呼ぶような雰囲気にはなっていなかった。必要に迫られて、苗字にさん付けで恐る恐る名前を呼ぶという状態になっていた。ここまでは「ねえ、ねえ」とか、その人の方を向いて話すなどのコミュニケーションであったり、こちらを向いてくれなければ通じなかった。

これがストレスになっていることをここまでに、FTR は想像していた（「i. 十分な観察」を FTR は行っていた）。このセクションはセクション全体が「j. 介入」なのかも知れない。ここまでの不足感を誰かが言葉にして、名前を呼び合う提案をしていれば、このセクションは必要なくなっていたはずだ。「j. 介入」に頼らず、例えば振り返りをする際に、「グループに必要なものは何か」というような「k. 適切な設問」があれば、参加者達は自分達の力で気付いたかもしれない。

最初に FTR が呼ばれたい名前を公表し、由来の話をし、参加者が続いて行ったことで、参加者達の「f. 自己開示」は進んだであろう。そして、それを拍手するなどしていたところから、温かく受け入れる場が構成されたのだろう（「d. 安心できる環境の準備」のひとつ）。

⑪ TP シャッフル （詳細は論文末尾の調査資料 P179 参照のこと）

FTR はルール説明をした。参加者は聞きながら反応して、FTR が応えるという対話形式の説明になった。また、説明が終わる前に、参加者達はアクティビティを始めた。FTR は話を聞いてくれる参加者の言葉を受けて、説明を再開した。

FTR はサファリパークにいるというメタファーを導入した。参加者達はクスクス笑った。参加者は説明も最後まで聞かずにアクティビティを開始してしまった。

FTR はスポーツアクティビティになってしまったと感じ、介入した。参加者の動きは一瞬止まった。そして、お互いのことを気づかい、コミュニケーションが盛んになっていった。

● FTR の話を最後まで聞かない参加者が現れた。やりとりが成立しない場面があった。その結果、ルールが軽んじられ、ただのスポーツアクティビティもしくは楽しみとなっていったようだ。FTR が必要なくなり、参加者が自分達で動いていける状態になったとも見なせる。ファシリテーションシップが参加者に移行しつつある場面であった。それから、よそ行きの態度がなくなり、参加者間も FTR と参加者の間も親しい間柄のようになった。「f. 自己開示」も相当に進んでいるのだろう。今後、本音が飛び出し、学びが進むこと、傷つくこと、気付くこと、などが起こってくるであろう。説明を最後まで聞かないというのは、参加者のやる気があふれていたことの表れとも考えられる。

FTR はプログラムの目標を確認するため、途中で「j. 介入」を行った。参加者がアクティビティに集中したり、楽しむのは良いことだが、実施中の省察も起こしたいとの FTR の意図があった。この介入の後に参加者達は一瞬で動きを変えた。ただし、直接的に、参加者達が目標を忘れていることを、フィードバックしているので、参加者達は注意されたと思ったかもしれない。「1. 適切なフィードバック」であったのかどうか考える余地はある。

FTR によるアクティビティ選択の失敗が考えられる。体格、体力的にこの参加者達には易しかったのかも知れない。一つ前のニトロクロッシングの台間の距離から、運動能力はあまり高くないのかと想像して、この TP シャッフルを実施しているが、台間の距離は「恐れ」「心配」「名前が呼べない関係」から決まった距離だったのかもしれない。

⑫ ウォークインバランス （詳細は論文末尾の調査資料 P180 参照のこと）

FTR はルール説明をした。達成までの時間をグループに尋ねた。参加者の一人が「8分」と答えたが、他の参加者は意外な顔をしていた。そこで、FTR が「8分じゃ、難しい？」とグループに尋ねるが、参加者は何も答えなかった。

参加者からジャンプしてよいか、質問が来て、FTR は、ケガしない範囲で考えてやるように、答えた。直後に、誰からともなくアクティビティがスタートした。なかなか上手くは行かなかった。各参加者がバラバラに動いたり、局所的な支え合いしか起きなかったからであろう。

20分経ったところで、FTR は介入した。この介入は、このまま継続、もしくは話し合ってから継続、の選択という提案だった。参加者達は、後者を選んだ。

FTR は、本日最初に目標の共有をしたペアで、必要なことについて、話合わせた。その後、全員でアイデアを共有させた。FTR は WB に記録をした。FTR は情報を整理しただけであった。FTR は開始するか、グループに訊いたところ、やる、ということになり、アクティビティを再開した。今度は、お互いに指示を出しながら、肩を組んだり、腕を掴んだりして、動こうとする者の付近で5・6人によって強い支え合いが起こった。格段の進歩があった。

最後の一人が移動する段になり、その者が地面に落ちてしまったが、FTR は「こっから行こうか？最後、完成させよっか？」とグループに訊き、グループも賛成したので、失敗する直前から再スタートした。グループは課題を達成して、大歓声に沸いた。

FTR はその場で、振り返りをした。FTR が成功した理由を尋ね、参加者が答え、その答えを FTR が深めて訊く、という継続的な問答が起こった。充分参加者が答えた後に、FTR はフィードバックをした。そして、FTR は、企画担当者から示されていた目標との関係を訊いた。参加者は答えなかった。答が出なかったので、FTR は保留することにした。

● FTR が訊いても、参加者が達成時間を明確に決めなかったのは、8分という時間が出て、その後はあまり議論したくなかったのか、時間制限にこだわらないでやりたかったのか、よくわからないが、FTR は最後までしつこく追求しなかった。FTR は一歩引いて、時間を決めなくてもやりきるだろうと、参加者を信頼して任せた（「e. 学習者中心」の考え方）。

20分経ったところで、「n. プログラム全体の掌握」の必要から FTR が動いた。活動エリア交替の時間が来たので、FTR は一度、アクティビティをストップさせることになるが、このまま継続するか、話合いをした後に継続するかをグループに決めさせた（「g. 主体的」の適用）。アクティビティを止めるという選択はさせなかった。恐らく、ここで止めさせたら、グループはやる気を失ったであろう（FTR は流れを読んだ）。こうして自己決定をさせたことで、更にこのアクティビティがグループのものになる（アクティビティの所有感が増す）。FTR とグループとの信頼も増したのではないか。また、参加者の学習の支援のために、FTR が傍らにいたことがグループにはよく理解できたのではないか。

FTR は、中断後に、少人数で話合いをさせ、全体で共有化をさせているが、それまで身体ばかりが動いていた状態から、頭を使うことで、参加者は、別な角度から冷静に自分達の行動を見る、アクティビティに必要な要素を分析することができたのではないか。つまり、話合いでの省察を FTR は促していた。そして、狙い通り活発な意見交換が起きた。

話し合い後のアクティビティ再開では、参加者達は考えたことを見事に実行に移して、課題達成をした。参加者達は、次の動きを想像しながらアクティビティを実施していたのではないかと。参加者達が後に言うことになる「未来位置」というものを想像しながら。これは、自分自身の動きをモニターしながらアクティビティに参加する形で、動きながらの省察と言えるだろう。これが事後の省察に出てきたのではなかろうか。

最終場面では、本来ならば失敗なので、リセットであった。しかし、すでに出来るようになっていたことを何度も繰り返すだけでは、もはや新しい発見は起きないことをFTRは予測して、自らルールを無視して、最後の移動の直前から再スタートをするようグループに提案した。そして即座に受け入れられた。参加者から「ルールに合っていない」「FTRが端折った」というクレームは一切出なかった。ということは、グループの気持ちとFTRの見て取ったグループの気持ちが合致している際の「j. 介入」ということになるだろう。FTRの見取りと寄り添いの成功例と思われる。ただし、決断した瞬間は論理的に考えてやっている訳ではなく、直感によるものと言わざるを得ない。FTRは、アクティビティの課題達成こそがゴールである、と固定した考え方をせず、グループの目標こそがゴールであると瞬間的に判断した。アクティビティの所有感が増した瞬間であったろう（「e. 学習者中心」の指導）。実際のところ、アクティビティ開始から50分も経っていて、参加者達の集中力はかなり限界に来ており、リセットした後にモチベーションは保てなかったであろう。

FTRはアクティビティ中の参加者達の話し合いと振る舞いから、大きな学びがあったと見て取り、直後に振り返りをした。「みんなで支えた」「未来位置に向かって動く」など、参加者らのプログラム開始時の目標（仲良くなる）以上の言葉が出てきた。企画担当者の示した目標にずいぶんと近付いて行ったのではないだろうか。ただし、参加者達には、教育力・保育力というキーワードはまだ漠然としていたようで、FTRが関係を訊いても、何も意見が出なかった。

⑬ サイクルタイムパズル （詳細は論文末尾の調査資料 P181 参照のこと）

残り時間30分で、もう一つアクティビティができることをFTRがグループに告げた。グループは歓声をあげて応えた。

FTRがルール説明をした。参加者は大変良く話を聞いていた。

アクティビティを開始すると、よく息があって、言葉もよく出て、身体もよく動いて、安全面に気をつける言動があり、5分あまりで完成させた（通常大人で15分程度はかかる）。FTRは珍しく、「すごい。」「たいしたもんだねえ。」と心から褒めた。参加者達は大きな拍手をした。

FTRは作戦タイムを5分と決め、その間、参加者達は真剣に話し合った。FTRは介入しなかった。

1回目のチャレンジが始まり、名前を呼び合い、指示を出しあい、意見をはっきり言い、2分16秒で達成したが、参加者達は不満足であった。

2回目のチャレンジには「5秒を切ろう！」などと自分達で目標タイムを宣言した。そして、全員が全員の動きを把握して、間違いをお互いに瞬間的に修正しあい、48秒で達成した。FTRがタイムを読み上げると、大歓声があがった。FTRが思わず「すごいわ。」

と言ったときには、参加者達は FTR を瞳孔の開いた目で見つめていた。よほど嬉しかったに違いない。

●参加者達は、グループの成長を喜んでいたのか、プログラムが楽しくて仕方ないのか、学びが楽しくて仕方ないのか、はっきりとは分からないが、まだまだプログラムを続けたい気持ちだったようだ。冒頭に歓声を上げただけでなく、FTR の説明を熱心に聞いている姿にも表れていた。

参加者が各自の目標をあらかじめ達成した後、次の段階の目標を決めてからプログラムを継続する必要があると思われるが、一日の最後の 30 分で、そのようなことが時間的に不可能であった。FTR は、参加者達が苦勞して構築した人間関係を楽しむ時間に充てることにした。「o. 展開過程を構成する(位置づく、見立てる、味わう)」の味わうシーンである。味わうを言葉ではなく、身体で感じる時間とした。実際に、サイクルタイムパズルのような難しいアクティビティも、いとも簡単に課題達成し、参加者達はアクティビティを通して、その人間関係の温かさを楽しんでいるようにも見えた。

また、ここでは、FTR は参加者達の課題達成を褒めた。評価ではなく、心からすばらしいと思って褒めた。参加者達はここまで傍らで見守ってきた FTR に褒められてとても喜んだ。FTN 技術とは関係なく、一人の人として FTR がグループとそこにいることがわかる。FTR という人格がそこにいたのかも知れない。

⑭ 振り返り (詳細は論文末尾の調査資料 P181 参照のこと)

FTR の指示で、参加者に振り返りをさせた。一人で振り返り、その後、二人で共有とした。

FTR は、各自の目標が達成できたか、とグループに質問した。全員が頷いた。次に、目標以上の成果があったのではないかと FTR が質問すると、全員が大きく頷いていた。

●一日の振り返りなど、大きなまとめをする場合は、参加者に書かせる(「m. 省察を言葉や形にする」、少人数で共有するなど、個人での振り返りを大事にして、それを他人に分かってもらう作業をさせる。書くことによって、自分を客観的に見ることができ、可能性があり、他人に分かってもらうことで居場所感を持つのではないだろうか。更に他人と語り合うことで、他者が自分を見る視点も加わり、メタ認知ができるようになるのではないかと。この日は特に、最初から最後まで同じペアで話し合いをさせてきた。安心して話せる相手を集団の中に一人でも作ることで、居場所感が高まるのではないかと想像してのことである。

気づきや学びは参加者自身のものであるので、FTR は特に参加者から訊き出す必要もなく、「・・・ができるようになりましたね。」などとだめ押しのようにおせっかいにまとめる必要もない。FTR がまとめてしまうと、FTR が常に上位にいて、下位の参加者の得たことを評価するような形になってしまうからである。参加者の学びを奪わないために、FTR がまとめない(「e. 学習者中心」の考え方)。ここでは、FTR は目標達成について、曖昧な質問をしているが、二人組みでの振り返りを FTR は近くに行き行って聞いているので、確認程度で充分であると判断してのことである。

○2 日目の計画段階

この日は 3 時間のプログラムであり、更にハイエレメントを導入するという企画担当者からの指示があったので、非常にタイトな、難しい計画になった。他のグループもこの 3 時間でハイエレメントを実施するので、時間的にきっちりとやらなければならない。また、宿泊を伴うので、前日の夜の間に関係が変化することもあった。そこで、①昨日の振り返りを短時間でいきなり行い、同時に参加者の様子をしっかりと観察し、時間がないのでアイスブレイク的なアクティビティは実施せず、すぐに②ビレースクールをして、ハイエレメントを安全にできるように教えなければならない。このグループに割り当てられたのは③手つなぎトラバースであったので、恐らく時間枠の中では全員はできない。順番はどうするか、出来た者と出来なかった者の満足感の差はどのように吸収するのか、と考え、個人ではなくグループで取り組むという姿勢にするしかないと事前に決めた。これを伝えて、参加者に理解してもらった時間は、②ビレースクールの時しかない。ハイエレメントが終わった後は、④ホールウォッチング⑤パイプラインなど課題解決のアクティビティをして、企画担当者の示した目標にできるだけ近づけるようにと計画した。

①昨日の振り返り (詳細は論文末尾の調査資料 P182 参照のこと)

FTR は、ポイントとなることを WB に予め書いて、見せながら、参加者達の目標と学んだことを読み上げて、示した。参加者はよく聞いていた。かなり一方的な進め方であった。

確認だけなので、それでも特に問題はなかっただろう。参加者の姿勢から、FTR は安心して進めた。

②ビレースクール (詳細は論文末尾の調査資料 P182 参照のこと)

FTR は、ハーネス装着の仕方を実際に参加者に装着させながら、説明した。14 人も参加者がいて、FTR が一人一人確認をする時間がもったいなかった。FTR は 2 人一組でお互いの装着を確認し合うように指示していた。参加者は言われた通りにやった。しかし、参加者 1 名にハーネスの装着不良があったことが後で分かった。

FTR は、一緒にアクティビティにチャレンジするペアを決めるよう指示した。参加者達はすぐに相手を決めた。つぎは、ペアが別れるように 2 チームを作るよう FTR は指示した。FTR は、チャレンジャーはチームの代表としてチャレンジするという説明をし、実際の場面と同じようにロープを結びつけ、参加者達にやり方を教えた。参加者達は、真剣に取り組んだ。よそ見をする者も、私語をする者も一人もいなかった。

●FTR の説明がきちんと参加者に伝わっていたのは、危険なことが目の前にあるという状況と、前日からの FTR との間の信頼感があったからであろう。危険なことをするのがアドベンチャーなので、このプログラム本来の力が発揮されたものであろう。ただし、危険から逃げるといった選択肢もありえる。この場合には、参加者は説明など聞かない、参加しない、という行動をとるだろうから、根底に大きな信頼関係が必要になるだろう。

③手つなぎトラバース (詳細は論文末尾の調査資料 P182 参照のこと)

最初の一人が梯子を登り始めた瞬間に、施設担当者(安全確認のためにいる)が、ロープ束ね役のハーネス装着ミスを見つけた。FTR はアクティビティを停止を指示した。当該者はハーネスを着け直して、FTR はミスについて参加者達に周知し、参加者たちに動揺

している様子が見えなかった。失敗に焦点化する発言もなかった。FTRは、ハーネスを正確に装着できていなかった者に、参加者のできるかどうか気持ちを確認し、できるとのことだった。FTRは自身が緊張していることにも気付かされた。

最初の2人組がチャレンジする際には、FTRは指示を出したが、ビレースクールでの学習がきちんとできていたので、各動作の開始時点で確認をする程度で、参加者達は最初から自律的に動いた。ビレーチームとペア同士の声かけや指示は、場が落ち着くと確実に出来て、FTRは黙っていた。セカンドチャレンジャーが足を滑らし、命綱のお世話になり、進めなくなった時に、FTRは初めて問いかけの介入をした。すると、ビレーチームが問いを発し始めた。チャレンジャーは「支える」というキーワードに気付いて、課題を達成した。

3組終えたところで、割り当てられた時間は終わった。その後の道具の片付けも移動もFTRは、片付けて、移動しましょう、というような簡単な言葉だけで、参加者達は一つのまとまりとなって動いているようだった。

●FTRは短時間に済まそうとして、ビレースクールの際にチェックミスをした。しかし、参加者が落ち着いて対応し、信頼関係ができていたことで、大騒ぎにならなかったのではないかと。その後、FTRは当該者に気持ちの確認をして、参加者に寄り添った行動をとった。教えることに専念するあまり、恐らく一瞬、FTRは「e.学習者中心」を忘れたのだろう。そして、ミスから、FTRは「e.学習者中心」の姿勢に戻ったのではないかと。FTRは自分自身をモニターしている必要があるが、参加者が気付かせてくれることもある。相互関係と相互の実行中の省察でPAが行われていることを意味している。

最初のチャレンジで、FTRがたった一言介入をしたことで、グループ全体が活気づき、チャレンジャーの省察を生み、課題達成をしていったことは、「k.適切な設問」という「j.介入」が行われたことになろう。あれはぎりぎりのタイミングだっただろう。というのも、チャレンジャーが「ムリ」を連発して、パニックゾーンに突入する直前だったからだ。恐らくあれ以上放置をしていたら、個人にとっても、グループにとっても、その後の学びが期待できなかつただろう。必要最低限の介入だったと思われる。

昨日の学習が土台にあり、この日もビレースクールから、あくまでグループの活動という意識でFTRがイメージを作ってきたことが、参加者にも通じていて、7組中3組のチャレンジしかできなかつた訳だが、参加者は一体感を持てたのではないかと。

④ホェールウォッチング (詳細は論文末尾の調査資料 P183 参照のこと)

FTRは簡単なルール説明をして、メタファーを挿入して、アクティビティをスタートさせた。参加者は目を輝かせて、実施した。

FTRはグループの様子、発言、動きをWBに記入した。

FTRは軽い熱中症の者を発見して、対処した。その者はやがて戻って来て、アクティビティに加わった。他の参加者らは明確なルールをその者に説明しなかつたが、その者は間違いなく行動した。

参加者がルール解釈についてFTRに質問した。FTRは、自分達で解釈するよう言った。グループ内で提案があり、グループによって決定された。

実施後は、FTRがWBに書いた記録を口頭でフィードバックした。参加者達は意外な顔

をしたり、頷いたりしていた。WBの書き込みはプログラム最後まで残しておいた。

●アクティビティ実施中の参加者は、よほど省察に慣れたものでない限り、自分自身の振る舞いを認識することが難しい。ビデオ録画をし、後にグループで振り返るなどと分かるのだが、ここでは限定的ではあるが、FTRが観察したことをホワイトボードに書き込んでいき、アクティビティ後にそれをポイントとして見せながら、FTRがアクティビティで起こったことをゆっくり物語っていくということをした。参加者達は話を聞きながら、大きく頷き、何かを理解したような表情をし、また意外そうな顔もした。FTRは、参加者が省察することを期待してこのようなフィードバックを行った。「1.適切なフィードバック」ということになろうが、その時の映像がよみがえってくるような一歩進んだフィードバックをした。

⑤パイプライン（詳細は論文末尾の調査資料 P183 参照のこと）

FTRは簡単にルールを説明した後、参加者の学びが詰まったビー玉を運ぶように提案した。参加者達は熟考して、「協力」をビー玉に込めることにした。参加者達は、試行錯誤して、課題達成をした。もう何をやっても成功するという気持ちが全体を支配していたようだった。

●FTRは「パイプライン」で運ばれるビー玉に、参加者に考えさせた上で、意味を含めた。今回、このプログラムで学んだことで、日常生活に持って帰りたいことというテーマで考えてもらい、参加者は、ビー玉を「協力」と名付けた。単にビー玉をゴールまで運ぶのではなく、参加者がグループとして協力をしながら「協力」を運ぶわけで、常に協力を意識しながらアクティビティを実施することになる。自身の振る舞いを意識しながら行動することがメタ認知につながるのではないだろうか。枠組みが多重になっていたと思われる。「c. 内的体験を再整理」に関係するであろうか、心の中で協力を意識しながら、実体験で協力をする。このことで、内的体験と外的体験を同時に意識できるのではないだろうか。

また、プログラムの終盤に、学びの持ち帰りを示唆するようなアクティビティを挿入することで、各参加者の事後の省察が期待できる。

⑥ふり返り（詳細は論文末尾の調査資料 P183 参照のこと）

昨日書かせた感想と併せて、2日間の感想を一人になって書かせた。書いた後は全員で共有する場とした。参加者達はスムーズにランダムな順番で発言をした。それぞれが学びを得ていて、拍手が起こっていた。

プログラム終了後にFTRも交えて記念撮影をしていた。

●プログラムの最後なので、学んだことを確認し、日常に持ち帰って、応用できるよう意識化するのが、最後の振り返りの目標になろう。特に、「持ち帰る」というキーワードが参加者達の心に刻まれれば、プログラム実施後ある程度時間が経った時に、省察をしてくれることが期待できる。記念撮影も後に写真を見たときに省察が起こる題材となるかも知れない。

(4) 参加者によるFTN評価と感想文省察度評価結果(③感想文⑤FTN評価)

表4-11に参加者によるFTN評価と感想文省察度を示す。FTN評価は平均が3.7から3.9

と非常に高い評価であった。参加者はプログラムに満足していたことがわかる。また省察度も 3.9 と極めて高く、参加者の省察が進んでいたことがわかる。第 1 事例の調査結果(表 4-5)と比較してみると、単純には比較できないが、同じ 1 泊 2 日のプログラムで、高校 1 年生の省察度平均が 2.4 であることと比べると、高校の 3 年間で省察的に考えられるようになることは想像できるが、第 10 事例調査(表 4-5)の大卒または大学院卒の新卒社会人(プログラムは 2 泊 3 日であった)の省察度平均が 2.7 であることと比較すると、この第 6 事例の結果はプログラムに起因することが大きかったのではないかと考えられる。

表 4-11 第 6 事例 参加者による FTN 評価と省察度 結果一覧

| 参加者番号 | 性別 男 0 女 1 | 年齢 | P 得点 | M 得点 | PM 得点 | FTN 総合 評価 | PGM 総合 評価 | 感想 文省 察度 | 感想 文文 字数 |
|-------|------------------|----|---------|---------|----------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|
| 1 | 1 | 19 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 298 |
| 2 | 1 | 19 | 3.3 | 3.6 | 3.4 | 3 | 4 | 4 | 360 |
| 3 | 1 | 18 | 3.9 | 3.7 | 3.8 | 4 | 4 | 4 | 397 |
| 4 | 1 | 19 | 3.9 | 4 | 3.9 | 4 | 4 | 4 | 393 |
| 5 | 1 | 18 | 3.7 | 3.9 | 3.8 | 4 | 4 | 4 | 467 |
| 6 | 1 | 18 | 3 | 2.6 | 2.8 | 4 | 3 | 4 | 340 |
| 7 | 1 | 18 | 3.6 | 3.1 | 3.4 | 4 | 4 | 4 | 179 |
| 8 | 1 | 18 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 334 |
| 9 | 1 | 18 | 4 | 3.9 | 3.9 | 4 | 4 | 4 | 327 |
| 10 | 1 | 19 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 285 |
| 11 | 1 | 18 | 4 | 3.6 | 3.8 | 4 | 4 | 4 | 331 |
| 12 | 1 | 18 | 4 | 3.6 | 3.8 | 4 | 3 | 4 | 198 |
| 13 | 1 | 18 | 3.7 | 3.6 | 3.6 | 4 | 4 | 4 | 417 |
| 14 | 1 | 18 | 2.9 | 3.7 | 3.3 | 4 | 4 | 4 | 288 |
| 平均 | | | 3.7 | 3.7 | 3.7 | 3.9 | 3.9 | 3.9 | 330 |
| SD | | | 0.6 | 0.7 | 0.6 | 0.3 | 0.4 | 0.3 | 79 |

以下に参加者の感想文を掲載する。

・ずっと全員で協力していた記憶しかありません。みんな声を出し合ってたと思います。協力の大切さを学びました。声かけの大切さ、考えを出し合う大切さ。少し協調性に欠ける。自己中心的。プログラムの前後で、声出しの仕方。今日初めて話す人がたくさんだったけど、自分は人見知りせずみんなと話せるんだということを学びました。自分が出した意見は少し的はずれなことを言ってしまったと反省していたけど、実はみんな共感してくれていて実践してくれていてチームの信頼関係の良さを学びました。みんなで出した目標は結構近づいていると思う。思いが一つになっているのを実感しています。他のチームより、チーム力を高められていると思います。(参加者 1)

・初めのほうはみんなと仲良くなっていくことから始まり、いろいろな課題を成功させていきました。どの課題も難しかったけど、みんなの支えや声かけなどがあつたから全部達成することができた。信頼関係や協力性などがついたのであります。このような経験ができてよかったです。みんなで支え合い、声をかけあつたら一つの事を成功させることができることを学びました。今日はしゃべることがない子達と一緒にグループになっているいろいろな事を成功させていきました。板の上に乗ることから始まって、みんなでいろいろなアイデアなどを出し合い、支え合い、声をかけながらやっていくと、始めの方はできなかったけど、だんだんコツをつかんでいき、成功することができました。難しい部分もあつたけれど、みんなががんばり、一生懸命になってやっていたから達成感がすごくありました。(参加者 2)

・二日間を通してお互いに支えあうことがどんなに大切なことか、支えあうことでより大きな力になるということがわかりました。今まで少人数で行動した方が楽だと思っていたけど、大人数で行動した方がたくさん意見も出るし、なにより達成感が少人数のときとは比べものにならないと思いました。今まで一度やって失敗したらあきらめていたけど、あきらめずにやることを学んだ。一回やってみてできなかったことでも、みんなと力を合わせて何度もやると成功するということを学んだ。失敗したことの改善点を話し合つて、新たな気持ちで再チャレンジすることを学んだ。今まで大勢で何かをする時、すごくやる気がなくて輪の中に入っていなかったけど、今日みんなでいろんな活動をしてみて、達成感がすごかったり、大人数で何かをするのは楽しいということに気づいて、HAPに参加してよかったと思いました。グループ行動するということが楽しいと気づきました。(参加者 3)

・今日はグループに元々仲の良い子が少なくて不安でしかたなかったスタートだったけど、ナイジェルが皆の仲を深めるために色々喋りやすい空気になってくれてリーダーって大切だなと思いました。一番印象深いのはやっぱり木の板を移動するゲームで一番協力でき合えたかなって感じですが達成感を味わえました。皆で支え合うっていう、お互いを見合うってことを今回は学びました。今日は何をするのか分からなくて不安もあつたけど全く喋ったことの無

い子と協力しながら仲よくなれてとても楽しかったです。本当に今日来て良かったと思います。今日やったゲーム？は全部協力性が必要で、いつもは一人で何でもすることが多いのでこうやって一つのことを皆で知恵を出すのって一人で行動するより速く解決できて良いなって思いました。先生になるために「どうやってやれば楽しく効率よくテキパキ動けるか」っていういつもと違う考え方を今日は学びました。(参加者4)

・私たちが自分たちで考えて動けるようにあたたかく見守ってくれていると思いました。つなわたりとかすごい不安だったけど2人で行ったことや下のみんなが支えてくれていたから安心することが出来ました。この活動をしたことで今までにないくらい協力することを学べて、また信頼するということを学びました。ナイジェルみたいにあたたかくみられる指導者になりたいです。はじめは名前も分からない子もいて、協力するというよりも「あどうも。」みたいな感じだったけど、協力しないと達成できないことをたくさんしていくうちに知らない間に協力したら難しいことでもやれる!!!ということを知りました。また、声を出し合ったり名前を呼び合ったりしたらそれも支えになると学びました。最初はカードのゲームでまだ知らない人たちとするということにえんりょもありました。でも、小さい板に14人みんなで乗るとい時に協力したことでいっしょにみんなの仲が深まったと思います。板を円にして誕生日ならびにするのがなかなか出来なくて、しんどいな。と思いましたがいけそうになった時はすごく嬉しかったです。(参加者5)

・一番印象に残ったことはワイヤーの渡りです。あれをする前はドキドキやちゃんと登れるかなと思ってたけど協力し合えて、登れた時は嬉しかったのと達成感がすごくありました。プログラムを通して何事にも全力ですということを知ることができました。皆で一つのことを作り上げられたこと、すばらしさを学べた。目標に向かって皆で話し合うということ。今まで話した事がなかった子とたくさん話することが出来て素直に嬉しかったです。クラスが違ったら話すことが出来ないからHAPのおかげで人見知りも少し直った気がしました。思ったことを言えたり、皆で何かを作った完成させた時はとても嬉しかったし、協力し合えたからこそ色々な子と話することができました。とても楽しい時間をすごせることができました。明日も、とても楽しみです。(参加者6)

・このプログラムの前は、あまり自分の意見を言えなかったけど、プログラムが終わって振り返ると言えるようになってた。どの場面でも、声をかけ合って協力し合うことが大切だなと思った。皆で協力し合う大切さ。声をかけ合う。支え合う。最初はできるかどうか不安だったけど、みんなで協力してやって行くうちに、どんどん楽しくなっていた。できたとき、とても嬉しかった。楽しかった。(参加者7)

・最初は、なかなか自分の意見をいうことができなかったけど、なれていくうちにどんどん自分の意見が言えるようになった！長い時間できついなーと思うこともあったけど、終わってみればすごくたのしかったし、やってよかったなー！と思いました。みんなで協力するのって、とても大切だって実感しました。みんなで力をあわせれば必ずかしいことでもできるようになるということ。みんなで支えあったり、声をだしあったらうまくいく。体をいっしょにごかしたり、作戦をたてたりすることで、いままで話したことなかった子とも仲よくなれる。正直、体をうごかすのいやだなあ、と思ってたけどすごく楽しくて！みんなと仲よくなれました！こういう遊びをもっとたくさんの人達や子どもたちにもしてもらいたいと思った！(参加者8)

・1番心に残っているのは、小さい板にみんなで乗れたことです。つなわたりでは、最後まであきらめないことの大事さを学ぶことができました。私は高所恐怖症ですが、こくふくできたと思います。人に対する思いやり、支え、自分の意見、気持ちを表現することはとても大事なことであったと思います。人を支えること。声を出して自分の意見を言うこと。団体が目標を達成するときは同じ意識をもつ。あまりしゃべったことがない子としゃべれたし、仲よくなれたと思います。外で活発に遊ぶのは、小学校以来だったので久しぶりにはしゃげた気がしました。みんなで協力して1つのことをやりとげることは自分1人でやりとげるよりも難しいことだと思いました。でもその分、できたときの喜びが大きかったと思います。(参加者9)

・みんなが仲よくなることができた。協力するとどんなことも楽しくできる。グループの子と仲よくなるためには協力することが大切。そのために自分からも話しかけていく。ちゃんと話せる心配はあったけどグループの子が優しくしてくれたのでみんなと話すことができた。同じグループで仲よく協力すればどんなことでも楽しくできる。助け合う大切さ!!グループで話し合っ協力すること。今日は、たくさんゲームを楽しむことができました。また、今まで話したことなかった友達と会話することができてうれしかったです。協力することで仲良くなれてよかったです。みんなの出した目標に近づくことができたと思います。(参加者10)

・声を出して、団結することができました。初めはなかなか成功できなかったけど、みんなで意見を出しあって1つのものを完成できてよかったです。プログラム前後に比べて、みんなで協力して、自分の新たな考え方を見つけることが出来ました。団結することの大切さ。支え合っ1つのものを完成させること。HAPを体験してみて、初めはしゃべった子があまりいなくて、不安だったけれども徐々にみんなと仲良くなれました。1つのものを完成させるには、とても難しく、苦戦したけど、みんなで考えて、達成できたり、完成させることができた時には、とてもうれしかったし、今日1日とっても楽しかったです。今日1日で、団結すること、支え合うことを学ぶことができたので、今後の大学生活に生かしていきたいです。(参加者11)

・この活動を行ってきて、自分1人で考えたりするよりも皆で意見を出しあって支えあっていくことが大事だと気づいたし、ミスをしたら責めるのではなく声をかけてくれることもとても大事なことであった。協力しあう。声をかけあう!支えあう。最初はなかなか上手にいかなくて、大丈夫なのかなって思うことは多々あったけれど、最後は皆で協力しあってすべて成功できて良かったし、達成感がすごくあっておもしろかったです。(参加者12)

・はじめに挑戦した高いロープを歩くというのが1番精神的にも身体的にも疲れました。しかし、下でみんなが「支えてるよ」「がんばれ」「もう少し」という言葉に何度も助けられました。シーソーでもどう動けばかたむかないか、誰と誰が同時に動けば上手にいくかを皆で考えそれを実行できてよかったです。声をかけあい思いを通じあわせることは大事だと感じました。はじめて話す子とも打ち解けられた。支える大切さ。一生懸命やった後の達成感。声をかけ合うことによって周りもサポートしやすくなる。計画的に動くこと。1番最初にした小さな所に全員が10秒のる時、どうやったら皆乗れるか、どうしたら安定し長い間いることができるかを考え、それができた時、ハイタッチしながらみんなで喜んですご達成感を感じました。今日一日でだいぶ一致団結でき、色々なことに挑戦できてよかつ

たです。さらにはじめに自分たちでだした目標でもっとも多かった”色んな人と仲良くなる”がはたせた気がします。(参加者 13)

・高いひもの上を2人で協力するのはすごい大変でした。でもみんながアドバイスをくれて仲間としてやれてよかったです。みんながいれば何事もできないことはないと思いました。みんなで協力すれば大変なことでもできる。声を出せばまとまるし応援されるとがんばれる。指示を出し合っただけでできたのは保育士などになってから役立つと思う。今日は他のクラスの子ともたくさん話せたし仲良くなったと思う。最初は名前も知らないぐらいだったのに1日で信頼感も生まれた。いろんな人がいればアイデアもたくさんできて全部、成功することができた。板の上をならび返るのは大変だったけどみんなで投げ出さずに頑張れてよかった。(参加者 14)

(5) FTR による FTN 自己評価結果 (◎FTN 評価)

表 4-12 に FTR による FTN 自己評価結果を示す。予備調査でも見られたことだが、FTR は M 得点で表現されるリーダーシップを重視していたことがわかる。

表 4-12 第 6 事例 FTR による FTN 評価 結果一覧

| | FTR 整理番号 | 性別 男 0 女 1 | 年齢 | PA 指導 経験 年数 | 自身の PA 経験 年数 | P 得点 | M 得点 | PM 得点 | FTN 総合 評価 | PGM 総合 評価 |
|----|----------|------------------|----|-------------------|--------------------|---------|---------|----------|-----------------|-----------------|
| 値 | #1 | 0 | 49 | 8 | 8 | 3.1 | 3.6 | 3.4 | 4 | 4 |
| SD | | | | | | 0.9 | 0.8 | 0.8 | | |

(6) 第 6 事例の考察

(WS の構成)FTR の計画した WS のプログラムは、第一に「d.安心できる環境の準備」、第二に「f.自己開示」のできる関係構築、第三に、参加者が動いて課題達成をしながら「g.主体的」に動き、意思疎通のできる集団を形成、第四に、集団の中で実施中の省察を重ねながら参加者が学習していく段階、最後は、振り返りを通じて他者の視点も取り入れて省察をしていく段階である。プログラム全体で参加者を省察学習に向かわせるという特徴が見られた。このプログラム立案に当たって、参加者像を把握すること、WS と FTR と参加者の目標を設定した。

(開始前の参加者像)FTR に与えられた情報が少なかったことで、FTR は自身の経験、参加者の年齢などに基づく参加者像を作り上げた。WS の主役となる参加者について事前に予想することは「e.学習者中心」の WS を構成する為に当然のことであろう。

(FTR の目標設定)FTR は、企画担当者の提示した目標を大きすぎると判断した。一泊二日の WS とはいえ、合計で 7 時間の間に「教育力・保育力」は養成は難しい。この目標は当該大学が 4 年間の課程で達成することで、HAP での目標にはなり得ないだろう。そこで、FTR は「教育力・保育力」に接近することを目標とした。

これら「開始前の参加者像」「FTR の目標設定」から FTR の持っている WS の枠組みを使い、実施時間、使える道具、実施場所などから、FTR は WS の骨子を立案した。この WS は FTR と参加者をグループとして捉えるとフォーマルなグループである。このグループでは開始以前から FTR がリーダーの地位にあり、参加者に一定の影響を与えることのできるポジションにいて、勢力関係が成り立っている。この関係は参加者が FTR に対して、参加者自身に影響を与える正当な権利を持っていると認めることで成立する [中村, 1964]。WS は開始時点では FTR をリーダーとして始まる。

(参加者の目標設定)WS を開始して、FTR は参加者が企画担当者の提示した目標をどう捉えているかを確認し、理解していないことが判明した後に、FTR は、参加者が考えている目標を第一到達点とした。目標は、積極的な行動を引き出してくれる。そしてここで

は参加者が考えている目標は「小さな身近な目標」となる。この後、FTRは、参加者達の言葉と表情から次の小目標を見出し、それを明確化していく。中村(1964)は、更に大きな目標との関連がはっきりしていれば大きな目標も具体化し、明瞭化する。大目標に到達するまでに経由しなければならない小目標を順を追って配列してみる必要があるとの、と言っている [中村,1964]。

中村(1964)は、社会的に価値を持つ目標を集団に提供したとき、凝集性の強い集団がそれを集団目標として受け入れるということが集団の基準となれば、その基準が強固となり、目標に進むために有効なリーダーシップが多くなり、目標の意義も認められやすく、モラルが高まり、ひいては生産性も高くなる、と言っている [中村,1964]。このWSの初期の参加者目標は「仲良くなる」というもので、社会的価値と言ってよいものかどうかかわからないが、元々自分達で意見を出しあって、共有して作った目標を受け入れることによって、同時に凝集性が高まっていったのではないだろうか。そして、凝集性が高まった後に、新しい目標が参加者達の間で発生し、中村の言うモラルの高まりと生産性の高まりが起こったのだろう。

(WSの所有感)FTRは、「e.学習者中心(前述 2-10)」の原則に則り、まず目標設定で大きな目標は示しただけで、参加者の小さな目標に寄り添った。これで、参加者はWSが自身のものになったことを感じただろう。WSの目標が自らの目標と合ったからである。アクティビティをいくつか実施していくと、参加者に「私たち」言葉が出始めた。また、他のグループと自分達を比較する言葉も出てきた。

(実施中のプログラム再構成)FTRは「開始前の参加者像」を参加者の振る舞いや表情の観察から、修正をしていき、プログラムを再構成していった。また、参加者の目標も一つの目標が達成がされれば、次の目標というように移り変わっていくので、それに応じてプログラムの再構成もしていった。これはFTRがそれまでに築いてきた準拠枠(スキーマ、フレーム)を利用して、その場その場で適切な時に提供する即興である [Schön, 1983]。そしてその過程で、目標を具体化し、目標への実施可能な接近法を決めていくことが重要になる。ここではあくまで参加者達の集団目標を念頭に置いたリーダーシップを採っているの、集団目標がはっきりしているとFTRは効果的リーダーシップを発揮しやすくなる [中村,1964]。FTRは、このようにしてグループの集団目標を見つけながらプログラム全体を再構成していった。

(構図を変化させる)WSの開始時点は「静」の状態であった。FTRはアクティビティを挟んでFTR対参加者の構図(FTR-アクティビティ-参加者)から始め、次の段階でFTRとアクティビティの一体が参加者間を取り結ぶ構図(参加者-FTR&アクティビティ-参加者)へ、最後はFTRが外から見守り、アクティビティを仲立ちにして参加者間が結び結ばれる構図(参加者-アクティビティ-参加者)に変化させるよう参加者を「動」の状態へと導いていった。 [荏宿, 佐伯, 高木, 2012c]

「構図を変化させる」ためにFTRがしたことはいくつかある。FTRは笑顔でソフトな声、ソフトな口調で接した。Gordon(1951)によると、脅威のない受容的雰囲気をつくるために欠くことのできないものである [Gordon, 1951]。率直に話し、参加者と共に喜んだ。提案はするが、命令はしなかった。(親和性、信頼関係の構築)。アクティビティのルー

ルの大枠は提供しても、細かいルールや難易度を参加者に決定させた(アクティビティの所有感)。易しい課題から順に難しい課題に進ませた(自己効力感を高め、意欲を増大させた)。アクティビティに物語性、メタファー(隠喩)を含ませた(現実から非現実への促進)、参加者が感じた事を表現させた(同じ時間・空間の共有、感情の共有、グループの一体感を持たせる)。呼ばれたい名前を導入し、在りたい自分を表現させ、グループに認めさせた(自尊心を高める)。参加者達の考え、関係、気持ちが大きく動いた後に振り返りを実施した(起こったことの捉え方・考え・感情の共有)。参加者の行動やアクティビティの結果を FTR は評価しなかった。Gordon(1951)によると、外的な評価は、グループの機能が効果的に働くことを妨害するように作用する [Gordon, 1951] (参加者の自主性、アクティビティの所有感)。一日を振り返りを文書化させ、共有させた。つまり、そこまでの体験・学習の道程を省察、共有させた(達成感、他の参加者からの学習、省察からの学習 [Moon, 2004])。小目標が達成されたことが FTR に分かったときには、振り返りを実施したり、FTR からフィードバックを行った(次の目標を参加者が設定できる場、大目標への接近)。アクティビティの中では、参加者に近づいたり(ルール説明、判定、「j. 介入」)、遠ざかったり(非判定や非介入)を繰り返しながら、最終的に遠ざかり、主導権を参加者に移行していった(ファシリテーションシップの移動)。

(FTR と参加者の位置づけ)FTR は、その立場を明確にした。企画担当者から示された枠組み(大目標)を参加者と一緒に保留し、参加者の目標(小目標)を尊重することにより、この WS が参加者中心であること、そして FTR は参加者と共にあることを目標設定を通じて示した。

(アクティビティへの意味付け)アクティビティは FTR によって、「a. b. 学習素材」と見なされており、有意味であること、不完全構造であることが重要視された。ただの遊びではなく、すべてに意味があった。参加者はアクティビティを実施し、課題達成をする過程で、FTR がそこに埋め込んでいた宝物のような事柄を学ぶことになった。アクティビティが有意味であることは、PA プログラム全体でアクティビティをカテゴリーに分けて、アイスブレイカー(知り合うため)、ディインヒビタイザー(精神的抑制をとる)、トラスト(信頼と共感のため)、など7つの分類をし、個々のアクティビティには更に詳細な意味を込めていることから、PA の基本的な構造の一部になっている [Plauty, Schoel, Radclif, 1995]。

不完全構造を伴ったアクティビティでは、参加者のモチベーションが上がり、熱心に取り組み、自己開示が進み、コミュニケーションが活発になり、お互いのフィードバックが生まれ、気づきが生まれ、振る舞いを修正していくというように、過程そのものが省察学習になった。アクティビティ実施中にも省察が起きていたことを表している。この WS は PA の方法によって行われたことになっているが、PA はこの不完全構造の考え方を利用していない。「グループのレベルに応じて活動の難度を調整するのは、芸術的な才能を必要とする仕事とってよい」と表現されるように、例えばルールを決めるのは FTR である [Schoel, Prouty, Radcliff, 1997]。PA ではこの部分を構成的に捉えていて、参加者とグループの状態を観察した結果、FTR が決定する。この不完全構造問題をアクティビティに導入するということは、この FTR のオリジナルである。Moon(2004)で省察を促

す学習に不完全構造問題が適していることが判明していることから、この FTR が独自に応用したものである。参加者による互いのフィードバックで、振る舞いの修正が起こったということは、参加者間で FTN が行われていたということでもある。ただし、これは無意識のものであったかもしれないので、FTR による意図的な FTN とは違った性質のものであろう。このことは、リーダーシップ(ファシリテーションシップ)が FTR から参加者達に委譲されたことを示している。Gordon(1951)によると、参加者達がリーダーシップを学ぶためには、最初はリーダー(この WS では FTR)がリーダーシップを示す必要があり、その後、FTR は、意図的にプログラムを実施しながら徐々にリーダーシップをグループ中に分散していくことが可能となる。参加者感想文にもいくつか FTR に関する記述が出て来るが、参加者はアクティビティ中はアクティビティに集中して、他の参加者とのやりとりをしているだけではなく、FTR のことを意外によく観察しているものである。リーダーによる振る舞いはフィードバックに限らず、受容、傾聴、理解、評価など FTR の振る舞い、言い換えるとリーダー(この WS では FTR)の機能が、参加者達によって受け継がれていく [Gordon, 1951]。不完全構造を伴ったアクティビティを実施すると、アクティビティの課題と目標とルールを参加者達が決定することになる。三隅(1966)はこれを集団決定と言い、「かかる課題について、まず小グループで話し合いを行う。集団の構成員がよく発言して、課題、つまり実践目標についてよく話し合ったあとで、成員の一人一人がその話し合いの集団状況において自らの実践目標を自己決定すること」と定義する。これは「集団運営の手続きとして意図的に自己決定が行われる状況をつくる」とあり、この WS での参加者達の決定方法を指し示しており、その結果、参加者は「自分の問題として自分の気持が含まれたこととする」。「同時に、集団規範が形成される」と続き、集団規範によって参加者がはずれた行動をすると非難される状況も作り出しているのかもしれないとも三隅は言っている [三隅, 1966]。実際にこの WS でも、参加者達が決めたアクティビティの中でのやり方(例えば、肩を組んで強固なフレームを作り、一人が移動するなどの決め事)をはずれることは許されない雰囲気が出来上がっていた。このように、不完全構造問題をアクティビティに適用することで、グループに集団決定を促し、集団規範を生み、参加者達は自分自身の問題と見なすことができ、動機も高まることがわかった。

プログラムの後半になると、参加者がメタ視点で自身の振るまいを捉えることができるようになる、またはそうできるように、FTR は意図的に、それまでに参加者自身が学習したことから構成されてきた参加者達の内的体験に働きかけるように、アクティビティに二重の枠組みを組み入れた。アクティビティ中に「c. 内的体験を再整理」 [Moon, 2004] が起こるようにルールを設定した。これによって参加者達は更に上の段階の省察に向かうことになった。

WS の終盤に、FTR は参加者の学習成果を日常生活に適用させるというヒントをアクティビティに含ませた。参加者は自身の学習者成果を持ち帰る自分をイメージしながら、現実のアクティビティを実施するという体験をした。このことによって、内的体験と外的体験を結びつける体験をし、これからの生活の中で省察が起こるのではないだろうか。本研究の予備調査からも考えられることである。

(信頼関係が生むもの)FTR 対参加者、参加者間に大きな信頼関係が存在する場合は大きな挑戦ができることが観察された。そして参加者はそのとき逃げ出さない。挑戦に躓いたときにも、大きな信頼関係があるとき、参加者は自分を取り戻し、再挑戦を開始した。

FTR は参加者の学習成果を認識させるために、参加者を少人数のグループに分けて、話し合いと共有の時間を設けた。毎回ではないが、各小グループで話した内容を全体で共有させた。三隅(1966)に紹介されているバズ集会法(バズセッション)である。発言がより自由に行え、大勢の面前では発言できない内容でも発言しやすい。小グループでの発言は全体の前で匿名の条件下で自由に表現できる。大勢というのは 20 人を超えるもので、どんな名議長の下でも全員参加は難しい。不安感や恐れや不満や敵意が放置されることなく、拒否的態度や消極的受動的態度への原因が解消される有効手段であるとされる[三隅, 1966]。

(FTN 評価、省察度)こういった WS が実施された結果、表 4-11 にあるように、参加者は自身を省察的な視点で捉え、FTN へも高評価を与えたのではないだろうか。参加者は高校を卒業した大学 1 年生であるので、省察度が高かった理由の全てをこの WS に起因させることはできないが、今回のような非常に高い結果は WS によって省察的な見方が促進されることを十分に期待させる。観察結果の考察からも WS が省察を促進したものと思われる。また、表 4-12 ではリーダーシップの M 指標が P 指標より高いことから、FTR は WS 前に設定した目標を絶対視せず、参加者との良い関係を構築することを重視し、WS の成り行きを参加者に委ねたことが多かったと数値からも読み取れる。三隅(1966)は組織の監督者を特徴づけるの因子として配慮要因(後のメンテナンス要因, M 要因)と指導化要因(後のパフォーマンス要因, P 要因)を見出した。そして生産性の高い監督者は、従業員中心的な監督方式をとり、職務における人間関係的側面を最も重要視する傾向があった(M 要因を重要視)。生産性の低い監督者は生産中心的な監督方式をとり、部下を人間扱いするよりもむしろ生産の手段としてみる傾向にあったと報告している(P 要因を重要視)[三隅, 1966]。M 指標を重要視した今回の FTN により、WS への意欲が増進し、参加者達の全体の活動が促進されたものと考えられる。

4-4-5 第 9 事例の結果と考察

N 中学、2014 年 4 月 25 日、指導 FTR#4、観察 FTR#1、録音有り

(1) 観察結果(①活動計画、②活動観察、④活動評価)

(天候：曇り晴れ、最低気温：19℃、最高気温：29℃、実施 5.5 時間)

(1-1) 計画

団体のねらいが、「仲間作り、リーダーシップの育成、コミュニケーション力の育成、協力・協調・思いやりの育成」とたくさんあったので、これらのキーワードから、一人一人に具体的な課題意識を持たせるために、一日の始めの段階で丁寧にアセスメントを行い、その課題に対して、各自が得意な点と不得意な点を認識させることを一つの目標にして、更にそれを基点にして、得意な点を伸ばし、不得意な点を克服できるようになれば更に良いと考えた。アセスメントと目標設定をした後に、アクティビティから見立てて、次の目標を定め、プログラム全体を組み立てて行く。中学 1 年の女子のみ 14 名のグループということが分かっていた。

(1-2) 実施

午前①アセスメント・目標設定②呼び名決定・名札作り・目標設定③ネームトス・グループジャグリング④あやとり。午後⑤ビート⑥TP シャッフル⑦モホークウォーク。

(2) 観察記録の読み取りと解釈

○計画段階

企画担当者から4項目の目標が示されていた。これに対して具体的に意識させようとFTRは考え、参加者のアセスメントを丁寧に行い、4項目に関して参加者各自が得意不得意を認識できるように目標を決定させようと考えた。アクティビティによって、各自の得意な面を伸ばし、不得意な面を克服できるよう、FTRはプログラム全体を組み立てようとした。具体的には、①アセスメント②呼び名決定・名札作り・目標設定までの部分で1日の出発点を確認し、③ネームトス・グループジャグリングをアイスブレイクとして緊張をほぐし、④あやとりで課題解決と同時に得意を伸ばし、不得意の克服、午後一番の⑤ビートで再びアイスブレイク、楽しい気分にし、⑥TP シャッフル⑦モホークウォークの課題解決で、得意を伸ばし、不得意を克服することを目標とした。最後に1日の振り返りをする予定であった。

①アセスメント・目標設定 (詳細は論文末尾の調査資料 P184 参照のこと)

FTRが自己紹介した。次にFTRは、企画担当者から指示された目標について、参加者に質問した。参加者は4項目を挙げ、快活そうに答えた。

青少年広場で、円状に座るようFTRが指示をしたが、参加者達はきれいな円形になれず、FTRは何度も指示をした。決して聞こえない声の大きさではなかったが、どうしてもきれいな円に並んで欲しいという強い意志はないようで、FTRの台詞は棒読みのような音調であった。FTRは4回ほど指示をした後に諦めて、参加者が楕円形になったところで次の段階に進んだ。

次に、FTRはその役割を参加者に説明した。FTRが教授者でないことを参加者に伝えた。参加者は特に反応しなかった。

●体育館の出口横で、FTRも参加者も明るい大きな声でやりとりした。出だしの段階では、参加者は積極的で、良好な関係が築けそうな感じであった。

円状に座れない参加者達に、FTRは命令口調で、硬い声で、何度も指示を出した。指示の回数だけ、参加者は無視をした。一方的な命令は通じないのか、参加者にイヤな印象を与えたのか、参加者達の普段通りの行動なのか判別はつかなかった。FTRの中途半端な指示があり、参加者もそれを感じて適当なところまでしか従わなかったようにも見えた。FTRと参加者の関係はここではしっくりきていない。

②呼び名決定・名札作り・目標設定 (詳細は論文末尾の調査資料 P184 参照のこと)

FTRが呼ばれたい名前を決めるように参加者に指示した。棒読みのような口調であった。参加者達はそれぞれ考えたり、話合ったりしていたが、なかなか決められなかった。ただし、円の形がきれいになってきて、グループで活動している意識はできてきたようだ

った。6分経って、5人完成したところで、FTRはイライラした口調で、まだ終わらないのか質問するが、参加者達は無視した。その後3分経ち、FTRは硬い声で、本名を使うかどうか質問した。多少怒ったような口調でもあった。今度は半数が手を挙げた。これが引き金になったのか、ふざけたような私語が始まった。参加者の1人が運動靴に落書きを始めた。FTRは書いてよいのか、その参加者に訊いた。その参加者は、少しなら構わないと言って、落書きを続けた。結局名札作りに16分かかり、その間FTRは、腕組みをして立ち尽くし、呆れた表情や困った表情をしていた。これが影響したのか、計画時に参加者個人の目標を設定するはずになっていたものをFTRは変更して、体育館前で参加者が答えた目標4つを確認して、グループの目標設定としてこのセクションを終えた。FTRの確認には参加者は一斉に返事をした。

●FTRの指示に参加者がすぐに従わないで、ゆっくりやっていること、私語をしながらやっていることにFTRは少し頭にきてしまっていた。それが参加者に伝わったのかもしれない。この原因になっているのはそもそものFTRの振る舞いかもしれない。硬い声での命令口調、一方的な指示、参加者の振る舞いの理由も訊かない、対話するゆとりがないなどが考えられる。感情的に両者が負のスパイラルに入っていくようだった。参加者は集中せず、FTRは困惑する、という両者の関係であった。これがFTRに影響したのか、個人の目標設定をするはずだったのに、FTRは実施しなかった。計画段階では「e. 学習者中心」に目標を決めることになっていた。しかし、FTRが命令して、指示に従えない、もしくはゆっくりとしか反応出来ない参加者がおり、FTRはイライラしてくるようだった。FTNとは見なせない形式の指導であったろう。この段階では、参加者にとっても、FTRにとっても「d. 安心できる環境」にはなっていなかった。事後のインタビューで、FTRはこの時のことを、「ムカっときて、予定していたことをできなくなってしまった。」と言っていた。

③ネームトス・グループジャグリング（詳細は論文末尾の調査資料 P184 参照のこと）

FTRはグループの中の役割（と役割分担）を際立たせようと思った。FTRはネームトスの為の簡単な説明をした。参加者は指示に従った。ここでは、FTRの声は硬くもなかった、命令調でもなかった。一順しかボールをパスしなかったので、名前を覚える程ではなかった。ボールを誰に投げて良いか分からなくて、一人の参加者が困惑した。FTRは特に言葉を掛けなかったが、他の参加者がその者に声を掛けて、歩み寄り、解決した。

FTRはすぐにグループジャグリングのルール説明をして、開始させた。FTRはアクティビティ中に、言葉で介入を何度もした。参加者の失敗は続いた。失敗が多いという理由を言って、FTRはチャレンジをあと2回と宣言した。それに対して、参加者達は不満そうな顔（FTRを見る目つきが鋭く、口をとがらせている者が何人もいた）を見せた。その顔を見てだろうか、FTRは作戦タイムを提案した。しかし、参加者達は充てられた10分間も話合うことができず、練習を始めた。残り2回も失敗し、参加者達はFTRにもっとやらせてくれるよう要求した。FTRは続けさせた。アクティビティの最中、FTRは参加者達の発言をWBに書き取っていた。FTRはアクティビティの後で、役割分担ができていることを示す参加者の発言を紹介した。参加者達は特に反応しなかった。

アクティビティ後にエナジーチェックで振り返りをした。プログラムの目標に照らし

て、二つの質問をした。参加者の指の表示は 50%以上であった。FTR は更によくするための方法を参加者達に訊いた。すぐにたくさんの答えが返ってきた。FTR は参加者から出てきた言葉をそのまま使って、それらを気にしながら活動していこうと提案した。

● FTR が名札作りの際に観察した参加者の役割分担に着目し、更にそこに焦点化しようとしたのは、得意不得意を意識化させるためだったとのことである。そして、確かにグループジャグリングを実施すると、役割分担が生まれてきたようだった。よくしゃべって指示を出す者、それをフォローする者、黙ってやる者などであった。しかし、多くのアクティビティで、役割分担は特に FTR が働きかけなくとも生じるものである。FTR は、アクティビティを学習素材としてではなく、ただの運動、遊び、何かのきっかけと捉えていたのではないだろうか。FTR は、このアクティビティの狙いであった役割分担が見えて来たので、残り 2 回と宣言してからも、続けさせたと事後に言った。ただ、タイミングからすると、参加者達の不満そうな顔つきを見て、作戦会議をさせるという思いつきをしたのではないかと思われる。参加者達は、少し安心して、もしくは FTR が自分たちの言うことを聞くことを確認して、参加者達はやる気を示し始めたのではないか。それを見て、FTR も穏やかな気持ちになり、あと 2 回と宣言してからも、止めさせることが出来ず、結局は参加者達に引きずられて、何度も延長を許した。しかし、このことが最終的に課題達成につながったのではないだろうか。FTR は自分中心に進めようとしたが、参加者に抵抗され、参加者に従ううちに、参加者がやる気を出し、結果的に FTR は「e. 学習者中心」の行動をするよう促されたように見えた。つまりここでは、参加者が FTR を動かしたのではないだろうか。

FTR は、WB に参加者達の振る舞いを記録して、アクティビティ後にフィードバックした。参加者にとっては、役割分担については焦点化されていなかったもので、FTR がなぜそのようなフィードバックをしたのか意図が掴めなかつただろう。その結果、話が深まらなかったのではないか。アクティビティ実施の目的あるいはそこでの目標が、FTR と参加者とで噛み合っていなかった。FTR が密かに目標を決めて、FTR の観点で参加者を評価する、という構造が浮かびあがった。

その後のエナジーチェックでは、FTR は自ら目標とした役割分担の体験と気づきとは関係ない質問をした。これは、直前のフィードバックで参加者達が話に乗ってこなかったことが原因かも知れない。そこで、FTR は話題を変えて、再び参加者達の敷いたレールに乗ることになったようだ。つまり、参加者達の目標に関する質問をした。その結果、FTR の質問に対して、参加者達はとても積極的に意見を出した。こちらの方が参加者の感じたこと、思ったことに合った話題だったのだろう。FTR はそれらを表面上は取捨選択することなく、すべて肯定したようであった。結果的に参加者に見えることに焦点化する「k. 適切な設問」になったのだが、FTR がアクティビティに込めた意味に対する質問とは異なり、FTR の元々の意図と FTR が実際に取った行動との間にズレが生じた。FTR の予定する体験学習サイクルと参加者達の体験学習サイクルが離れてしまったようであった。参加者達にとって FTR はただアクティビティを提供するきっかけとして存在し、共に進むべき仲間ではなく、自分達の目標に合わない質問には答えないなど、言うなれば FTR の存在を無視し、参加者達は自身の体験学習サイクルを回していたように考えられる。

この参加者達の気持ちと動き、つまり体験学習サイクルに対して、FTRは自らの考えを捨てて、参加者達に寄り添うようにしてプログラムと自身の存在の意味を確保したのではないだろうか。FTRによるプログラムコントロールは、大きくプログラム全体にしても、このアクティビティだけの局所的な見方でも崩壊に向かいつつあったのではないか。

エナジーチェック以前は、参加者達は企画担当者から提示された目標に向かっていて、この振り返りの中で、参加者達自身の目標が出てきた。たくさんの言葉が出てきたことから、参加者に意欲があることがわかる。プログラムの展開としては、ようやくスタート地点に達したかのようだ（「o. 展開過程を構成する（位置づく）」）。

FTRによるアクティビティ中の介入が何度かあった。内容は、これから起こるだろうことの説明、「・・・やってください」という動作についての指示、「・・・を考えながらしてください」という姿勢についての指示、つまり、これから参加者が体験することの先回りや参加者が考えるべきこと、となっていた。これはFTNではなく、教授に近い指導だっただろう。これに対して、参加者はたった一人が感想を漏らした程度で、他の者には耳に入っていたか、耳に入っても無視をしたか、いずれにしても、反応が見られなかった。これは不適切な「j. 介入」になっていたのだろう。この介入は参加者にとってはマイナス、FTRは邪魔者だったのではないだろうか。

④あやとり （詳細は論文末尾の調査資料 P185 参照のこと）

参加者は、きれいな円状に座らなかった。FTRは指示を出して、整列させた。すぐに整列出来なかったことで、FTRはWBに書いてある目標を示し、出来るのかどうか参加者達に訊いた。しかし、参加者達は誰も答えなかった。

FTRはルール説明をして、アクティビティを開始させた。参加者達は3つの小グループに分かれていき、グループ全体へは情報が伝わらなくなった。各小グループで意欲もかなり違っていった。FTRは27分ほど静観し、その間WBに参加者らの振る舞いを書き込んでいった。

FTRは介入の許可を参加者に得てから、ここまでに参加者達が考えついたやり方について、殆どFTRが喋ったが、情報整理をした。その後、参加者達は一層バラバラになって、やり方を試していった。

開始から37分後にFTRは介入した。この時は、グループを一カ所に集めて、殆どFTRが喋ったが、再びそこまでの情報整理をした。開始から43分で参加者達は課題を達成して、参加者達は全員ではないが大半が喜んだ。

次に時間短縮の課題に移り、1回目に29秒のタイムが出た。2回目に23秒となった。FTRは参加者がいい加減にやっていることを見ていたので、23秒になっても、このアクティビティを終了させなかったと事後に言った。そして休憩に移った。

休憩の後に、参加者が集まらず、集まっても私語をしていて、再開が4分遅れた。FTRが、2回目を思い出しながらやろうと提案すると、一人の参加者が2回目がいい加減だったことを皆の前で言った。FTRはその言葉を拾って、きちんとやろうと提案した。すると、今度は厳格にできて、なおかつ19秒で達成できた。この時は参加者全員が歓声を上げた。

FTRがフィードバックを始めた。参加者達はほとんど聞いていなかった。

FTRはグループが達成できたことを、参加者に尋ね、参加者は答え、FTRはWBに書い

てある目標の欄から消していった。4項目が残った。参加者はFTRのことを「先生」と呼び始めた。

FTRは参加者に、自分の得意不得意について考えるよう指示した。参加者達は砂いじりなどして、集中しなかった。FTRは紙を配り、そこに、どんなグループにしたいか、そのために何をするか、という内容を各参加者に書かせた。多くの参加者は指示に従ったが、一人がトイレに行き、なかなか帰ってこなかった。そして、FTRは書いたことを全体で共有させた。

●けじめのある態度を取れない参加者に対して、FTRは我慢ができないようで、このセッション中に何度も直接の注意をしていた。最初はきれいな円になれないこと、私語をすること、砂いじりなどであった。注意の仕方は、イントネーションが平らで、声は硬く、冷たい感じを受けた。FTRは参加者がとる振る舞いの理由を考えずに、その行為を糾すことを直接行った。WBに書き込むなど「i.十分な観察」はできているのだが、その意味を考えることをせず、きちんとできない理由を参加者の性格や意欲低下などに見出していたようだった。つまりFTRは自身の振る舞いやFTRと参加者との関係性に原因があるとは発想しなかったようだ。こうしたFTRの態度に参加者は嫌気がさしてしまったのかもしれない。参加者は集中できなくなっていた。このアクティビティ中に、FTRのことを「先生」と呼ぶようになっていった。これは、参加者達がFTRのことを、日頃見て来た「先生」と同じと見なしたからであろう。

このアクティビティでは、FTRは介入をする際に、参加者に打診したり、断ったりした。これは、アクティビティが参加者のものであることを意識した動き（e.学習者中心）で、参加者はアクティビティに集中できたのではなかろうか。こういう時には参加者はイヤな顔をしなかったし、FTRの言葉に耳を傾けていた。FTRは「あやとり」以前のアクティビティと振り返りの時の参加者の様子から、自分が命令口調であったり、要らぬ介入をしている、そしてその際に参加者から無視される、ということを経験して、このように修正をし始めたのではないかと想像される。これまでとの比較で、FTRが参加者におもねるような印象を受けるが、肯定的に捉えると「e.学習者中心」のFTNに変化してきたことを伺わせる。ただし、FTRが意識的にやっていたのかということと違うだろう。この後のアクティビティに際してもFTRが「e.学習者中心」に指導しようとしている形跡は観察されず、このアクティビティでは参加者達が作り出したFTRとの相互関係、場にFTRが飲み込まれていったために起こった変化なのではないかと思われる。FTRの意図とは違うが、結果的には参加者が自主的に考えて動く瞬間ができたことは、プログラムの目標に合致しただろう。

参加者がいい加減にやっていたことをFTRは見て取り、ヒントを与えることで、参加者の発言を引き出した。一人の参加者の「思っていたことを発言する」という、「f.自己開示」を経て、参加者達がこれまで言わなかったことを言い始めて、アクティビティが大いに進んだ。FTRの「k.適切な設問」になったのではないか。この一言があって、最後は全員の歓声が沸き起こることになったのだろう。

アクティビティ後のフィードバックのシーンでは、FTRが一人で決めた得意不得意という観点で考えるよう指示している。FTRはこの枠組みにこだわり、これ以外の観点を重要

視しないように見えた。一方、この枠組みが適用されるシーンでは、参加者はやる気を見せない。この枠組みでは参加者が「g. 主体的」に動けなかったのだろう。参加者は意見を述べるシーンでは、生き生きとしゃべっているのに、この枠組み以外の選択を FTR が認めれば、参加者はもっと活動していたのではないか（「e. 学習者中心」の適用が必要であった）。

○昼食後 （詳細は論文末尾の調査資料 P185 参照のこと）

FTR は各自が紙に書いたことを共有させた。各参加者が発表していった。参加者が発表したことを FTR は WB に書き込んだ。集中できない者も現れた。そういう者には、FTR は直接の注意を与えた。

●「グループジャグリング」の後、「あやとり」の後に FTR は参加者に目標設定をさせたことになる。FTR は、達成できたことは、WB から消し、新しく出てきたことを WB に書き込むという方法で、進もうとしていた。参加者は考えるとき、発言するとき、書くときには集中していたが、FTR が話をしている時や、他の参加者が発表する段になると、遊び始めてしまった。だから、参加者達の意欲が低かったとは決して言えない。集中できない参加者には、その度に FTR が口頭で注意をした。参加者の側に立ってみれば、楽しくアクティビティをした後に、重苦しい反省会が毎回あり、次の目標を立てさせられる、基本的に目標とは未達成のことである。一方で、達成したことは、リストから消されるだけである。この組み立てで参加者の効力感は低下、モチベーションも低下していったのではないだろうか。参加者は、欠点を突きつけられて、直せとお説教されている気分になったのではないか。FTR の言い方も冷たく、抑揚がなく、硬い声の音だったのも関係するのかもしれない。

⑤ピート （詳細は論文末尾の調査資料 P185 参照のこと）

FTR はルール説明をした。最初は簡単なルールであったのか、参加者は全員で一緒に達成して、歓声をあげた。

次に FTR は目を閉じ、口を利かないルールを追加した。参加者は背の順に並ぼうとするが、感情的になって反対する意見も出た。参加者は練習するも成功せず、FTR は状況をフィードバックし、残り 2 回と宣言した。「出来ない」と本音を漏らした参加者が出た。この声から参加者達は本気になったようで、成功した。

振り返りで、集中できない参加者もいたが、参加者間で注意し合えた。ただし、FTR の言い方を真似て、FTR を少しおちょくっているような雰囲気であった。これに FTR は反応しなかった。次に、FTR から達成できていることとできていないことについて質問があり、参加者は WB に書いてあることを、どちらに対しても答えた。

●FTR がルールを追加したところ、参加者間に対立が起こり、本音が飛び出し、この本音を他の参加者達が受け入れ、そのことから、グループが協力していくことになったようだ。アクティビティが力を発揮して、「a. 学習素材」となった瞬間であっただろう。そして、ここでは FTR は介入をしなかった。グループが自ら課題を発見し、解決していったのではないだろうか。

これまで長くかけていたアクティビティ後の振り返りも、ここでは本当にポイントと

なるキーワードを答えさせただけで、短く切り上げた。参加者は WB に書いてあることをとりあえず言うておけば FTR が満足する、と思った可能性もある。FTR を馬鹿にしているような態度から想像できる。「あやとり」の時から FTR のことを「先生」と呼び始めたのは、FTR をうるさい存在と認識して、適当にあしらうことで、早く次のアクティビティに進みたいという参加者の気持ちが表れたのかもしれない。そうすると、参加者にとって、プログラム全体は体験学習ではなく、ただのレクリエーションの連続となってしまうだろう。

⑥TP シャッフル (詳細は論文末尾の調査資料 P186 参照のこと)

完成に際して、確認のために、FTR は「答え合わせをする」と言った。2 回のチャレンジで 2 回とも言った。特に参加者からの反応は見られなかった。

事後に振り返りをしなかった。

●FTR が「答え合わせ」と言ったことで、参加者には、このアクティビティに、答えがある、という風に伝わったのではないか。参加者達はこの言葉に全く反応しなかったので、参加者達も「答えがあるもの」と考えていたのだろう。教授者である「先生」がそのように言うことは当然であると参加者達は考えたかもしれない。そして、アクティビティの中で起こったプロセスに焦点化されることはなかった。レクリエーションとしてのアクティビティがあり、そのレクリエーションは課題解決型で、答えがあるものという認識を参加者達はしたことだろう。

一方、FTR が事後に振り返りをしなかったことで、参加者達はほっとしたかもしれない。もはや振り返りは参加者にとっては出来ないことをえぐり出す「反省会」であったからだ。そして、達成したことは目の前の WB から消えて、また新しく目標が作られるだけだからだ。

FTR が振り返りをしなかったのは、団体の企画担当者から設置してあるエレメントを必ず使うという事前の指示があり、もう時間が足りなかったから、と事後に FTR は話してくれた。

⑦モホークウォーク (詳細は論文末尾の調査資料 P186 参照のこと)

参加者の何人かはもうアクティビティに集中できず、スタート地点の柱の下に座って私語を始める有様だった。他の参加者の支援などはできず、いずれも FTR が直接注意をした。結局、アクティビティの最初から最後まで FTR が注意を続けることになった。

●プログラム開始時点より、参加者の意欲は減少しているのではないかと思われた。集中できない参加者に対して、FTR はこれまでと同様に口頭で注意をする、という方法しか選べなかったようだ。「n. プログラム全体の掌握」はもう出来ていなかった。

団体の企画担当者からエレメントを実施するよう指示が出ていたので、FTR は最後の時間をこのアクティビティに充てたとのことだった。FTR のルール説明と安全管理は、かなり投げやりな印象で、プログラムの最後の仕上げとなるようなアクティビティにはならなかった。参加者達も FTR も、ふるまいから見ると、共にプログラムにうんざりしていたのではないか。

○1 日の振り返り (詳細は論文末尾の調査資料 P186 参照のこと)

FTR は、1 日を通じて目標とされた「協力」について振り返りをさせた。「協力」を実行するために、自分に得意なことと苦手なことを書くという課題であった。参加者達は、紙に一言か二言書いた。

●もう、参加者達は考えるのも億劫になっていたのではないだろうか。ほとんど書かないで、振り返りを終えた。これだけ書かないということは、学習したことも極めて少なかったことと言ってもよいだろう。

(5-3) 参加者による FTN 評価と感想文省察度評価結果 (③感想文⑤FTN 評価)

表 4-13 に参加者による FTN 評価と省察度を示す。FTN 評価は全 11 事例の調査中(表 4-5 参照)、全ての項目で最下位であった。全 11 事例の調査の平均が各項目 3.5 から 3.7 であることを考えると、極端に低い結果となった。ただし、4 段階評価で、2.8 から 3.0 なので、参加者は FTN のリーダーシップにもプログラム全体にもやや満足したと言える。また、感想文文字数平均も省察度平均も全 11 事例中最低の結果となった。これは、参加者の省察が進まなかった、と言える。この理由が FTN にあるのか、他の要素によるものか、ここではわからない。

表 4-13 第 9 事例 参加者による FTN 評価と省察度 結果一覧

| 参加者番号 | 性別 男 0 女 1 | 年齢 | P 得点 | M 得点 | PM 得点 | FTN 総合 評価 | PGM 総合 評価 | 感想 文省 察度 | 感想 文文 字数 |
|-------|------------------|----|---------|---------|----------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|
| 1 | 1 | 12 | 3.0 | 3.0 | 3.0 | 3 | 3 | 1 | 6 |
| 2 | 1 | 12 | 2.7 | 2.4 | 2.6 | 3 | 3 | 1 | 41 |
| 3 | 1 | 12 | 3.4 | 3.6 | 3.5 | 4 | 4 | 2 | 115 |
| 4 | 1 | 12 | 2.4 | 2.3 | 2.4 | 2 | 2 | 1 | 41 |
| 5 | 1 | 13 | 3.7 | 3.4 | 3.6 | 3 | 3 | 1 | 52 |
| 6 | 1 | 12 | 2.4 | 2.4 | 2.4 | 3 | 3 | 1 | 37 |
| 7 | 1 | 12 | 3.3 | 3.1 | 3.2 | 3 | 3 | 1 | 57 |
| 8 | 1 | 12 | 2.0 | 1.6 | 1.8 | 3 | 1 | 1 | 73 |
| 9 | 1 | 13 | 2.7 | 2.7 | 2.7 | 2 | 2 | 1 | 57 |
| 10 | 1 | 12 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4 | 4 | 1 | 34 |
| 平均 | | | 3.0 | 2.9 | 2.9 | 3.0 | 2.8 | 1.1 | 51 |
| SD | | | 0.8 | 0.8 | 0.8 | 0.7 | 0.9 | 0.3 | 29 |

以下に参加者感想文を掲載する。

- ・たのしかった(参加者 1)
- ・えーと、話している意味がたまにわからなかった！！でも、たまに楽しいときがあった！！(参加者 2)
- ・私たちのことを考えて色々な活動を考えてくださった かげの所に行くのをすすめて下さったし、安全を考えてくださった いけないこと苦手なこと得意なことをかくことで自分できをつけることができた。スーモかわいかった☆ ありがとうございました(参加者 3)
- ・ロッククライミングしたかった。今日はみんなで協力して仲よくできたのでよかったです。(参加者 4)
- ・悪い事よかった事をしっかり教えてくれた。遊ぶ時間を長くしようとしてくれた。遊ぶのがすごく楽しかったです。(参加者 5)
- ・難しいこともあったし、協力したりすることが多かったけどみんなで楽しくできた(参加者 6)
- ・ホワイトボードに、みんなが、言ったことを、メモしていました。最後には、まとめをして、今後のことも言ってくれました。(参加者 7)
- ・私たちができていないところをよく注意してくれた。話をまとめてくれて、仲間との協力がよく分かった。でも、やりたい事が全然できなくて、やりたかった。(参加者 8)
- ・つなわりが楽しかったけど、全員成功する事が、出来なくて悔しかった。やりたいのが出来なかったから、したいと思った。(参加者 9)
- ・綱渡りを成功させたかって、悔しいけどみんなと協力できてよかったです。(参加者 10)

(4) FTR による FTN 自己評価結果 (⑥FTN 評価)

FTR による FTN 自己評価の結果を表 4-14 に示す。他の事例の調査結果(表 4-9 参照)と

単純に比較することはできないが、リーダーシップの評価はやや低い。この FTR は FTN 総合評価と PGM 総合評価ではどちらも 2 点を選んだ。自ら実施したプログラムを正確に評価しているのかもしれない。表 4-13 の省察度を併せて考えると、FTR は有効な学習を導けなかったと感じているのではないだろうか。

表 4-14 第 9 事例 FTR による FTN 評価 結果一覧

| | FTR 整理番号 | 性別 男 0 女 1 | 年齢 | PA 指導 経験年数 | 自身の PA 経験年数 | P 得点 | M 得点 | PM 得点 | FTN 総合 評価 | PGM 総合 評価 |
|----|----------|------------------|----|---------------|----------------|---------|---------|----------|-----------------|-----------------|
| 値 | #4 | 0 | 22 | 1 | 4 | 2.9 | 2.6 | 2.7 | 2 | 2 |
| SD | | | | | | 0.9 | 0.8 | 0.8 | | |

(5) 第 9 事例の考察

(WS の構成) FTR は、前半にアクティビティを実施しながら参加者による目標設定を行い、中盤、後半にアクティビティと振り返りを繰り返すという構成で WS を実施した。

(FTR の振る舞い) FTR の声の調子は硬めで、言い方はイントネーションが平らで、命令的、断定的、冷たい印象を受ける。顔は作り笑いまたは緊張して笑顔を作っているようで、目が笑っていない感じであった。一緒に加わったアクティビティ以外は、参加者から 1~2m 程度離れて立っていることが多かった。

いくつかのアクティビティでは、FTR には参加者が真面目に取り組んでいないように見えてしまい、心穏やかでなくなる場面があった。FTR の性格上の特徴か、置かれた立場からの責任感からくる焦りか。この感情が参加者に伝わり、ますます参加者は集中しなくなったようだ。その結果、FTR は計画していた活動をやめてしまうなど、感情的な負のスパイラルが初期の段階で起きた。

アクティビティの中で FTR が命令をするが、参加者が動けない、動かない、ゆっくり動く、それを見て FTR がイライラする、ということが何度か起きた。FTR 対参加者の感情的対立が起きて、雰囲気が悪くなり、FTR にとっても参加者にとっても安心できない環境が発生した。

FTR は自身の思考のフレームで押し通していたようだった。いくつかのフレームがあったようだが、「FTR の話を聞くのが当然である」「FTR の指示通り、意図通りに活動せねばならない」「けじめのある行動をしなければならない」「参加しないことは認められない」というものであったろう。これらは FTR の発言の中随所に見られ、WS の最初から最後まで登場した。大きな声ではなかったが、優しい声ではなく、口調は厳しく、ほとんどが当然のすべきことといった「ねばならない」を前面に出した FTR の言い方であった。参加者も厳しい、きつい、と感じたかも知れない。参加者はこれらの発言から、やらされ感を強く持ったのではないだろうか。

FTR は WS の初期に、自分の役割を教授者ではなく学習支援者である、と宣言したが、午前中後半から、参加者は FTR のことを「先生」と呼び始め、FTR 自身も否定せず、「先生」が定着した。参加者達には学習支援者というより教授者として映ったのではないか。

(FTR の目標設定) 企画担当者から示された目標が 6 項目あったので、FTR は全ての項目を扱うことは難しいと判断した。そこで、参加者には 6 項目の事柄について得意・不得

意という基準で捉えさせ、このWSにおける参加者の目標を「得意なことを伸ばす、不得意なことを克服する」と決定した。FTRはこの目標を最後まで堅持した。

(参加者の目標設定)各アクティビティの振り返りで、参加者が発言したこと(反省と伸ばしたいところ)をFTRがWBに書き留めた。書き留めたことから、FTRが参加者にそれを目標とするよう指示があり、参加者の目標が決まって行った。

(目標の扱い方)アクティビティ後に振り返りをする度に、目標が増えていき、達成されたらFTRが感じた目標はWBから消された。WBには、企画担当者から提示された6つの目標は常に書いてあり、参加者にとって要求されることばかりがいつも書かれていた。これをアクティビティ中によく見える位置に提示され、アクティビティ中も短い振り返りで扱われ、目標に照らしてFTRからも参加者自身からも評価が下されていた。参加者は目標に縛られた行動をとるしかなくなるのではないだろうか。もしくは、嫌になれば、そこから大きくはずれて、勝手なことをするしかなくなるのではないだろうか。前者である場合は、受動的な参加で達成してもあまり嬉しくもない、後者である場合は、私語、FTRを無視する、トイレの時間が長い、集合が遅い、などの行動が現れ、そもそもやる気は出ないだろう。

参加者の目標は、参加者が提案したことになっているようだが、参加者が反省として発言したことである。ここでFTRは、反省＝目標と変換をした。変換をした上で、参加者の皆さんが提案したこと、として参加者の目標を作り上げ、達成するよう指示をした。民主的な手続きを採っているように見せかけて、実際は命令であった。三隅(1966)は指導タイプを3つ(専制的指導、民主的指導、自由放任的指導)あげ、専制的指導下では、わざとらしい遅刻があり、「仕事がむずかしい」というそぶりをする者があった、民主的指導下では、雰囲気は和やかで、時間も気にせず作業に焦点化し、「もう時間か」と時間の流れに驚いたり、「もう少し片付けておこう」などと作業を優先する言葉が出た、としている[三隅, 1966]。このWSで行われている指導は専制的指導であることを物語っている。専制的指導が悪いということではなく、三隅(1966)の記述には、作業量については専制的指導下で最も良く、質については民主的指導下が最も良いということ、要するに作業課題の相違に基づくという結論を得ている[三隅, 1966]。このWSでは、量についてを目標にしているわけではなく、質を目標としているので、恐らくは民主的指導が有用なのではと考えられる。

FTRは、自ら決めたこのWSの目標である得意・不得意へ焦点化するために、振り返りの機会に、アクティビティ中の参加者の役割分担の様子をフィードバックした後に、得意・不得意なことを挙げるように参加者に言った。しかし、参加者にはFTRの意図(目標)は明確に知らされていなかったのも、参加者はこのフィードバックに戸惑い、参加者にはFTRのこうした行動の理由や自分達がそもそも何のためにアクティビティをしているのか不明になったであろう。FTRは、フィードバックした意図が参加者に伝わらなかったと感じ、すぐに質問を切り替えて、参加者達の目線で振り返りを行った。こうした時には、停滞していた参加者達の話合いが復活した。これはFTRが瞬間的に省察して、民主的指導に切り替えて成功した例であろう。

(FTRによる介入)FTRはアクティビティ中にしばしば介入した。その介入は、これから

起こることの前もっての説明、参加者の動作に関する指示、参加者のアクティビティに対する心構えの指示(例えば「協力することを考えながらやってください。’)で、本来はアクティビティ中や振り返りの中で参加者自身が気付く事柄であった。先回りして FTR が教えていたということである。これは教授的なアプローチである。

しかし、ある場面では、FTR は介入する前に参加者に断りを入れてから介入するという方法を使った。こういう時には参加者は FTR の話をよく聞き、そこから考えて、話合いも始まるなど良い方向に進んだ。この FTR の動きが意識を伴うかどうかというと、事後に聞いた限りでは「必死だった」と発言があったように、無意識で行っていたのだろう。FTR が、参加者の作り出す場に飲み込まれていったのではないかと思われる。しかし、これが結果オーライになっていたようだ。

介入の場面で、FTR が適切な質問をし、参加者が発言しあうことで、意見の一致をみて、参加者達が一体となる場が出来た時には、グループは躍動的に動き、アクティビティが成功していった。その結果、全員が歓喜するシーンが見られた。三隅(1966)の集団決定(前述 d. 4. 6)が行われた結果であろう。

(アクティビティの提示)FTR が参加者の対立を誘因するルールを導入し、一部の参加者が本音(「私には出来ない。」「辛い。」など)を漏らしたことで、参加者達がグループで考えるきっかけが生じた。ルールが加えられたことで、課題が脅威となり、一部の参加者がパニックゾーンに近づき、言葉を発したのだろう。ここで、その参加者は逃げることもできたはずだったが、勇気を奮い発言した。それまでにグループが「d. 安心できる環境」になっていたことが前提になっていただろう。この調査では参加者個人の活動と感想文を結びつけていないが、たまたま、この本音を漏らした参加者のことを特定できた。この参加者だけが省察度 2(他は全員 1)になっていたのは、こういったエピソードが原因かもしれない。

(FTN 評価、省察度)表 4-13 に示した FTN 評価の平均値は全調査中最低となり、省察度も最低であった。参加者た中学 1 年生ということで、そもそも省察的な視点がもともとどの程度あるのか分からないが、ほとんどの参加者の省察度が 1 であったことから、WS で起こった事実を客観的に記述する程度のことはできたということである。ここまで引き上げたのか、これしか引き上げられなかったのかというと、本研究のうち中学 1 年生対象が 8 事例(表 4-5)あり、この第 9 事例を除いた省察度平均の最低値が 1.9、最大値が 3.3であることを考えると、引き上げられなかったと判断するのが妥当だろう。

FTR も自己評価しているように(表 4-14)、上手くいった WS ではなかったと思っているだろう。PA としての構成はこの FTR も組み立てており、途中からであったが参加者の目標を設定して、アクティビティ・振り返りを実施するシーケンスを実施した。WS の部分部分で見ると、上手くいっていた時もあり、FTN 総合評価とプログラム評価も 2 としたのではないか。

「①アセスメント・目標設定」「②呼び名決定・名札作り・目標設定」までは参加者もプログラムに協力しようとしていただろうが、「③ネームトス・グループジャグリング」「④あやとり」では FTR が回している体験学習のサイクルと参加者が体験している学習サイクルが別々になっていき、FTR は参加者にとって邪魔な存在になってしまったのかも

知れない。学習者が学びたい方向に進むと、FTRが引っ張り戻すような構図があったように見えた。「④あやとり」をやっている最中に参加者はFTRのことを「先生」と呼び、既存の教師対生徒の枠でFTRを見るようになったようだ。FTRはこのことに気付かず、アクティビティをやっては反省を促すというパターンを続け、最後にはもう参加者は、アクティビティをやらない状態に至った。

FTRは、確かにこれまで述べてきたようなPAの体験学習サイクルの形式に基づき、アクティビティを実施させ、振り返らせ、次への目標を示し、次のアクティビティに参加者を挑ませてはいた。以上述べてきたように、形式だけでは、FTNにはならない、学習者の動機は高まらず、省察を促進できないことをこの事例は教えてくれる。

4-4-6 第10事例の結果と考察

K企業、2014年6月25日～27日、指導FTR#5、観察FTR#1、録音有り

(1) 1日目の観察結果(①活動計画、②活動観察、④活動評価)

(天候：曇り晴れ、最低気温：17℃、最高気温：31℃、実施6時間)

(1-1) 1日目の計画

4月に入社した23歳から25歳の21名。ここまで社内研修を2ヶ月受けており、グループのコミュニケーションは取れているとのこと。今回のHAPのねらいは、「内面的な醸成を養い(協力・信頼関係・挑戦)、チーム(組織・会社)の役割や必要性について理解する」ということが団体から挙げられている。3日間のプログラムで、2日目午後と3日目午前ハイエlementを指定されている。また、3日目の午後は振り返りに充てるとの団体からの指定もある。本日は、PAコントラクトの確認や、目標設定をじっくりと行い、午前中は課題に取り組む方法の多様性、午後は問題解決に必要なグループの力に焦点を当てて行く、とのことだった。なお、2日目の朝にFTRが知った事だが、夕食後にこの企業の研修企画担当者が計画して、1日目の振り返りを90分程度行ったとのことだった。

(1-2) 1日目の実施

午前①PAコントラクトの確認②個人プロパティの確認及び名札付け③ニックネームで自己紹介④目標設定⑤ナインドット⑥目的は一つ⑦チームのスローガン。

午後⑧ジャンケンチャンピオン⑨お手玉鬼⑩お手玉ジャグリング⑪エブリボディアップ⑫ビーイング⑬漢字⑭紙折り切り⑮魔法の鏡⑯ヘリウムフープ

午前午後とも要所で振り返りを入れた。

(2) 2日目の観察結果(①活動計画、②活動観察、④活動評価)

(天候：曇り晴れ、最低気温：18℃、最高気温：29℃、実施7時間)

(2-1) 2日目の計画

本日は午前中については平地でアクティビティ、午後はハイエlementの割り当てになっているので、午前中は昨日に引き続き、個人とグループの目標に向かって、主に課題解決的なアクティビティや考えさせるアクティビティを計画している。特に、午後はハイエlementなので、個人チャレンジだけにならないように午前中にグループを意識した活動をする。午後はクライミングウォールとキャットウォークが割り当てられている。2日目についても、企業の研修企画担当者が夕食後に2日目の振り返りを90分ほど参加者にさせた。

(2-2) 2日目の実施

午前①昨日の振り返りより②前後左右③赤黒④指相撲⑤ネームトス⑥フープスピード⑦フープリレー⑧丸太渡り 午後⑨クライミングウォール⑩キャットウォーク⑪ジャイアントシーソー

(3) 3日目の観察結果(①活動計画、②活動観察、④活動評価)

(天候:曇り、最低気温:20℃、最高気温:23℃、実施5時間)

(3-1) 3日目の計画

本日は午前中にパンパープランクが配当されている。この前の時間に昨日夜の振り返り(FTRは出席していない)の様子を確認することとそこから得られた情報からアクティビティを決めて実施。パンパープランクが終わった時間によって、振り返りかアクティビティを実施して午前を終了する。午後は長く振り返りの時間をとることが指定されているので、ゆっくりと3日間の振り返りを行う、とのことだった。

(3-2) 3日目の実施

午前①ウォークインバランス②パンパープランク。午後は3日間の振り返り

(4) 観察記録の読み取りと解釈

○1日目の計画立案 (詳細は論文末尾の調査資料 P186 参照のこと)

PA コントラクトの確認、目標設定、課題に取り組む方法の多様性に焦点を当てる、午後は問題解決に必要なグループの力に焦点を当てると FTR は計画した。

●FTR は「o. 展開過程の構成」を計画している。PA コントラクトの確認はプログラムの前提として必要なことで、「位置付く」ことの基本である。また、「目標設定」も参加者が WS に参加する理由として参加者が「位置付く」ために必要である。「課題に取り組む方法の多様性」の段階で、「見立て」をするつもりであろう。取り組む方法を参加者がどのように捉えるかを観察し、いくつかの視点が参加者から出てきたところで、「味わう」段階に移行するのであろう。最後の「問題解決」も「見立てる」と「味わう」を繰り返して、参加者の学習を支援するものと思われる。

①PA コントラクト (詳細は論文末尾の調査資料 P186 参照のこと)

PA コントラクト(施設担当から予め WS 前に伝えられていた)の4項目について、FTR は参加者に項目を挙げるよう言った。参加者からは4つ挙げられた。

次に FTR は「心の冒険とは？」など質問をして、参加者達は複数答えた。

FTR は自分の言うことが正解というわけではない、と前置きして、自身が訊いた質問にいくつも自答した。参加者達は頷いていた。

FTR は始終笑顔だった。声は穏やかであった。

●受け答えがあるが、FTR からの質問に参加者が答えるという形式だった。最後は FTR が自説を一方的に説いた。ここでは、FTR が主導で進んだ。参加者間の対話は無かった。FTR は参加者に受け入れてもらうために笑顔で、穏やかな声を使ったのではないか。位置付く段階であったろう。

②個人のプロパティの確認及び名札付け(詳細は論文末尾の調査資料 P186 参照のこと)

FTR は準備してきた冊子(A4 サイズで10ページ程度)を配った。FTR は、この冊子の表紙にある個人のプロパティの欄に書き込むように参加者に指示した。参加者は黙々と書いた。ニックネームの欄もあった。

次に FTR は、ニックネームをガムテープに書き、胸に貼るよう指示した。参加者は実行した。

●FTR から指示があり、参加者が実施した。対話や話し合いはなかった。

③ニックネームで自己紹介 （詳細は論文末尾の調査資料 P186 参照のこと）

FTR が一番に自己紹介し、FTR が参加者達に表紙に書いたことなどを使って自己紹介するよう指示し、参加者も順に行った。参加者が発言した内容を、FTR が繰り返した。FTR だけが、反応した。

●FTR から指示があり、参加者が実行した。受け答えは、常に FTR 対発表者であった。参加者達は発表時以外の時には、発表者の話を聞いているだけだった。

④目標設定 （詳細は論文末尾の調査資料 P187 参照のこと）

最初に、FTR は「マジックブック」を使って、最初白紙ページをめくって見せ、次に白黒の絵が描いてあるページをめくって見せた。そして、FTR は参加者に「自分で絵を描いて欲しい」と言った。参加者は「マジックブック」を見ていたが、一瞬驚いたような顔をしたが、それ以上の変化はなかった。

次に FTR は、WS に来た理由を参加者に訊いた。参加者達は、研修ついでに遊びに来たような答えをした。FTR は「給料出てるよね。」と釘を刺した。

次に、FTR は、会社が参加させた理由を訊いた。すると研修らしい答えが返ってきた。これを受けて、FTR は会社に成り代わったような話をし、参加者に成長して欲しいと言った。参加者達は反応しなかった。

FTR は冊子 P1（C ゾーンの話）の説明を一方的にした。参加者達は黙って聞いた。

FTR は冊子 P2（研修での参加者個人テーマ）に 5 分で書き込むよう指示した。参加者は実施した。

FTR は冊子 P2 について、3・4 人の小グループに分かれて、3 分で共有するよう指示した。参加者はスムーズに実施した。

FTR は冊子 P3（自分の長所・短所）に 3 分で書き込むよう指示した。参加者は実施した。

●このセッションでは、FTR が指示をして、参加者が実施する、という形式だった。FTR は、P2 については「目標」ではなく、わざわざ「テーマ」という言葉を使った。直接的な目標ではなく、曖昧にテーマとしたのは、企業の研修だったから（高級感を出した）、と事後に FTR は言った。いずれにしても、この研修で参加者がやってみたい課題のようなものを言語化させた。こうすることによって、この WS で各参加者が目指すことを共有して、お互いに支援することができる可能性が生まれた。そして、参加者達は、ここで初めて小グループで話し合うことになった。参加者達は、同じ仲間研修を 2 ヶ月も受けてきたからか、とてもスムーズに話し合った。WS の前から打ち解けた関係であったようだ。

FTR は、長所と短所について参加者に書かせた。ここでも、FTR の指示によって参加者が実施する形式であった。プログラムの最初に書かせることによって、最後にどう変化したかを実感させるために書かせたと FTR は事後に言った。現在位置の確認ということになるが、長年かかって形成された長所と短所がプログラムで変化するものかどうか、疑問であるが、参加者が自己に焦点化する機会にはなったであろう。ここでは、書いただけで共有はしなかったもので、個人ワークとなった。ということは、この WS では、この

項目について、グループの力を使って、相互に気付いたり、支え合うということを FTR は期待していないということになる。

⑤ ナインドット (詳細は論文末尾の調査資料 P187 参照のこと)

冊子 P4 に書いてある問題を解くよう、FTR が指示した。各参加者は一人で解いて、FTR のところに見せに行き、答案の確認をするよう、これも FTR が指示した。FTR は、全員の回答までは待たないで、答えを言った。問題は 2 問あったが、どちらも同じ方法で実施した。2 問目は正解 1 名で、FTR は答えを言った。正解した参加者は手持ちぶさたにしている、正解できなかった者はただ黙って考えているだけであった。正解した者も特に喜んだ様子はなかった。FTR が正解を言った時にも、参加者達は、関心を寄せている感じではなかった。

● テーマについて共有することで参加者間の動きが始まったが、再び、FTR 対参加者の構図に戻った。答えが分かっても、他の参加者に教えてよいわけではなく、参加者間の相互関係は皆無だった。参加者は、WS として「位置付く」手前に戻らされてしまっただろう。「ナインドット」に対して、FTR は、思考の枠の外側に可能性があるという意味を込めたこと後に言ったが、参加者達はこの課題自体に興味も持たなかったのではないだろうか。というのも、印刷の点の大きさを使った姑息とも言える正解だったからかも知れない。この企業は理工系企業で今回の研修も全員が理工系大学出身であったので、正解に対して蔑みもあったかも知れない。FTR は、「a. 学習素材 (有意味)」を狙ったのだろうが、参加者の興味関心と FTR の意図は一致しなかったようだ。人間関係的にも、学習素材的にも、FTR と参加者との関係性がなかなか親密になって行かない印象を受けた。FTR は、グループの表面を滑っていて、核心に入り込めないようであった。

⑥ 目的は一つ (詳細は論文末尾の調査資料 P187 参照のこと)

FTR がルール説明をし、各参加者が一人ずつ実施した。参加者は個人として工夫しながら、橋に見立てた場所を渡った。参加者達は笑顔で、快活そうに動き、他の参加者の動きに関心したり、笑ったりしていた。

振り返りで、FTR は参加者と対話した。常に FTR が質問して、参加者が受け答えした。このキャッチボールが人を変えながら、何度も続いた。最後は、FTR がここで学んで欲しかったことをまとめて喋った。更には、「・・・を体験して欲しい」と FTR は言った。参加者は聞いているだけであった。また、参加者間では対話はなかった。

● FTR は、「色々な動作で橋を渡る」という意味をアクティビティに込めた。振り返りでは、FTR は、参加者に FTR の意図を答えて欲しかったようで、対話を引き延ばした。しかし、参加者からは FTR の意図した答えが出てこなかった。そこで最後は、FTR は自分で説明をした。この図式は、出題者が出した課題には正解があり、正解にたどり着けなかった者に、出題者が答えを教えるというものだった。振り返りの途中までは、対話によって FTR が参加者の答えを引き出していた。しかし最後は、参加者自ら気付いて学ぶことを FTR が解説してまとめてしまい、従来型の教育・学習の枠組みと同じになってしまった。更に、体験によって参加者が学ぶことについて「・・・して欲しい」と FTR が参加者に要望してしまった。これは体験学習として本末転倒である。参加者はここで何かを

学んだ実感を持ったのかどうか疑問である。

⑦チームのスローガン （詳細は論文末尾の調査資料 P187 参照のこと）

FTR がチームのスローガンになることを掛け声として使うように指示した。活動の締めくくりに行う掛け声である。すると、参加者達は自分たちのグループのスローガンを考えずに、これまで 2 ヶ月の研修で使ってきた会社の掛け声を使った。参加者達は、しっかりした声で、掛け声をかけて、午前の部を終了した。

●参加者達が日常から非日常（この WS）に来ているという意識が生まれていないようだった。勿論、ここまでの間に、FTR が非日常の場作りをして来なかったことが原因であろう。むしろ FTR は、参加者にとってこの WS は仕事の一環である、という意識でこの WS を計画していた。そして、WS であるかどうかにはおかまいなしに、参加者が会社員であること、この研修が仕事の一環であることから、参加者の掛け声はしっかりとしていたのかもしれない。

ここで、午前中の活動は終了したわけだが、対話は FTR 対参加者が殆ど、参加者間の共有が一度、アクティビティも参加者の協力が必要な場面は皆無、FTR による説明を参加者が聞く形態、FTR によるまとめを参加者が聞く形態など、WS としての展開過程は見えてこなかった。それでも社会人であることから、秩序立っていて、プログラムが成立しないようなことはなかった。

⑧ジャンケンチャンピオン （詳細は論文末尾の調査資料 P187 参照のこと）

午後一番のアクティビティ。FTR がルール説明をし、参加者達は楽しそうに実施した。直後の振り返りは無く、⑨お手玉鬼の後に振り返りをした。

●参加者同士が対戦するので、関わりができてきた。午後最初のアイスブレイクとしてやったのだろう。

⑨お手玉鬼 （詳細は論文末尾の調査資料 P187 参照のこと）

FTR がルール説明をして、3 回戦実施した。参加者達は笑顔で、楽しそうに声をあげてやっていた。

振り返りをした。最初は「ジャンケンチャンピオン」の 3 回戦でどれが楽しかったのか、FTR が参加者に質問した。参加者全員があいこを選んだ。FTR はその理由を訊き、参加者が答えた。次に「お手玉鬼」でも 3 回戦でどれが楽しかったのか、FTR が質問した。1 回戦目のやられたら終わり、というルールの時が楽しかったと 6 人が答えた。FTR はそれぞれ理由を尋ねた。参加者達はそれぞれの理由を述べた。FTR は、助けてあげた人の気分、について質問し、参加者は答えた。しかし、次の FTR の質問には誰も答えなかったので、FTR が自答した。さらに、FTR は、このアクティビティを選択した理由まで解説した。

●振り返りで、これまでと同じく、FTR 对各参加者の 1 対 1 の問答が全てであった。参加者の回答に対して、FTR は理由を訊くなど深まってはいるが、常に FTR 対一度に 1 名の参加者という形式は変わらず、最後には参加者は問いを無視した。飽きてしまったようなそぶりであった。

また、最後に本来参加者が気付くようなことと参加者が学習したことを FTR がまとめ

あげてしまうシーンがあった。明らかに、参加者の学習成果を FTR が横取りしている。更には、FTR はアクティビティ選択の理由、つまりアクティビティに含ませた自らの意図まで開陳した。これも本来は参加者がアクティビティや振り返りを通じて気付くことであり、FTR の仕事はこれを話して教えることではないだろう。

⑩お手玉ジャグリング (詳細は論文末尾の調査資料 P188 参照のこと)

FTR がルール説明をして、FTR も加わり、2 人から始め、最後は全員でやることになった。全員ではなかなか上手く行かなかったが、参加者達は感情面でポジティブな言葉をたくさん口に出して、頑張っていた。FTR が失敗して、アクティビティが失敗する場面が最も多かった。

10 分経ったところで、FTR が「何かアイデアある？」と訊いたところから、参加者達が、目の前の課題に対する対処方法と技についてのやりとりが始まった。感情面でポジティブな言葉は出て来なくなった。継続していたが、成功できなかった。

31 分経ったところで、再び FTR がアイデアについて訊いた。しかし、今度は参加者達はこの質問を無視して、感情的にポジティブな言葉が出てきた。

その後も度々 FTR が介入するが、アイデアについて訊いた。今度も参加者達は、目の前の課題に対する対処方法には焦点化せず、お互いの関係を意識する発言が出た。

開始から 49 分経ったところで、FTR は「あと 5 分」の宣言をした。結局時間内に達成できず、参加者達は、残念だと口々に言っていた。

●FTR が頻繁に介入し、アイデアの有無を訊いていた、FTR は目の前の課題に対する対処方法や技に焦点化し続けた。この質問をアクティビティの間に 4 回して、質問直後は、参加者の焦点が目の前の課題に対する対処方法に釘付けにされた。その結果、目の前の課題に対する対処方法の改良はなされていったが、課題達成はできなかった。この間に、参加者が互いの気持ちをポジティブにもって行こうとする発言もあったのだが、FTR はその発言を無視して、参加者が目の前の課題に対する対処方法に焦点化するような質問を繰り返した。FTR が進めたい方向は目の前の課題に対する対処方法であった。参加者達は目の前の課題に対する対処方法に焦点化すると達成できないことに気付いて、FTR が質問すると多少は回答するが、その後は気持ちの面で協力できるような言葉を発していた。目の前の課題に対する対処方法に向かう FTR と感情面に向かう参加者達との間に方向性のズレが生じた。この事を事後に FTR に訊いたが、「なかなか出来なかったんだよねえ。」と言うだけで、FTR と参加者との間の気持ちのズレには気付いていないようだった。

⑪エブリボディアップ (詳細は論文末尾の調査資料 P188 参照のこと)

FTR がルール説明をして、2 人組から開始させた。人数を増やしていき、最後は 12 名でトライした。FTR も加わっていたが、一言も発しなかった。最終的に成功して、グループから「うおー。」と雄叫びが上がった。

振り返りをした。FTR は「お手玉ジャグリング」と「エブリボディアップ」についてフィードバックした。そして共通点について質問し、参加者が答えた。その答えを FTR が深めて質問し、参加者が答える、というように、ここでも FTR 対参加者という構図で対話が行われた。この振り返りでは、FTR は最後に「何が大切なんでしょうね？」と疑問を

投げかけて終えた。

●グループから雄叫びが上がったのは、無論参加者達がこのアクティビティに集中できていた、アクティビティの所有感もあったということで、FTRのアクティビティ選択が功を奏したのであろう。また、このアクティビティではFTRは途中の介入を一切しなかった。敢えて言うと司会業務を果たしただけであった。一つ前の「お手玉ジャグリング」で50分も掛けて達成できなかったことから、FTRはここでもグループの協力が必要なアクティビティを選択したのだろう。それと、一切の介入をしなかったことで、参加者達がやらされている感を持たなかったのではないだろうか。それがアクティビティの所有感につながり、成功にもつながり、喜びにもつながったのではないだろうか。「お手玉ジャグリング」までのFTRの振る舞いから大きく変化し、参加者に委ねる、という指導にFTRは意識して変えたのだろう。FTRから参加者へのファシリテーションシッフの移動が始まったと思わせるアクティビティであった。

しかし、振り返りの構図は、依然としてFTR対発言者というもので、FTRは、参加者間での対話を促進できていなかった。アクティビティの場面では、参加者同士の話し合いができていたのに、振り返りの場面になると、FTR対発言者に戻ってしまうのは、ひとつにはFTRが前面に出すぎているからであろう。まだWSが全体として、参加者中心にはなっていない。

振り返りで、達成できなかった「お手玉ジャグリング」と達成できた「エブリボディアップ」の二つのアクティビティの違いを質問したことで、参加者から「全体でのシェア」の必要性が指摘されたことは大きな前進だったのではないか。そして、それをFTRは「正解」とはせず、最後に問いを残してこの振り返りを終了した。このことで、参加者の学びを参加者自身が捉えることに成功し、FTRが舞台から降りたようだった。

⑫ ビーイング (詳細は論文末尾の調査資料 P188 参照のこと)

FTRは「チームワークを発揮するために良いこと、悪いこと」というタイトルでビーイングを作らせた。書き込んだ後は、書いた本人が全員の前で説明した。最初の二人までは、FTRだけが質問したので、FTRと発表者との間の対話だったが、3人目の説明が終わると、他の参加者が質問をした。これがきっかけになって、参加者間の対話が生まれ、FTRは質問せず、司会だけをした。

ビーイングの最後にFTRはグループとして「チームワークを発揮するために良いこと」を質問して、参加者達がビーイングで出てきた言葉からいくつか大切と思われる言葉を答えた。

この後、FTRは「11人の力を集めたチーム力はいくつになるか」という質問をして、参加者が思い思いに答えると、FTRは「皆さん次第」という意味深い言葉を残して終えた。

●「エブリボディアップ」の振り返りで最後に「全体でのシェアの必要性」などグループ力について焦点化されたので、「ビーイング」でそれを更に言語化・視覚化した。

FTRは依然として、FTR対発言者という構図で対話を続けていたが、参加者一人の振る舞いの変化によって、参加者間での対話、FTRは司会、という構図話し合いが進んだ。参加者の変化は、「エブリボディアップ」で参加者がアクティビティに所有感を持ったこと、振り返りの最後にFTRが正解を言わなかったことで誘因されたのではないだろうか。そ

の元となったのは、FTRによる参加者への非介入であり、委ねであったろう。しかし、FTRがこれらを意図的に行ったのかどうか、ということ後に話をした限りでは FTR 本人は自身の振る舞いの結果が、参加者に変化を与えたことに気付いていなかったのだ。よって、FTRが最後に残した言葉の意味は吟味する必要がある。参加者は、単に雰囲気が変わったと思っているだけかもしれないが、FTRがアクティビティや話を自分たちに委ねてくれていることを体感していただろう。

⑬漢字 (詳細は論文末尾の調査資料 P188 参照のこと)

FTRは、さんずいの付く漢字を各参加者に紙に書くように指示した。その後、FTRは3つの小グループに分かれて、共有するよう指示した。書ける漢字が増えたことで、FTRは「これがチーム力」とまとめて終えた。参加者達は啞然としてしまった。

●FTRは体験を作った。しかし、気づきや学習成果をFTRがまとめて終えた。FTRは、「ビーイング」の最後にFTRが言った言葉の意味をここで体感させたかったようだ。しかし、「ビーイング」までせつかく構築されてきたWSをFTRが初期位置に戻してしまったかのようだった。再び、参加者に体験をさせ、これが答えだ、とFTRが教授する形式となった。参加者はアクティビティの所有感を持たなかつたであろうし、自らの学習成果はFTRに横取りされたと思つたであろう。「ビーイング」までの高揚感は幻だったのかと思つたであろう。それが参加者達の啞然とした顔の理由だったのではないか。

⑭紙折り切り (詳細は論文末尾の調査資料 P188 参照のこと)

FTRは、参加者に紙を折って切るよう指示した。事務的に説明したのは、真意を探られないとするためであつたろう。参加者達は、言葉には従つたが、ごこちない動きで、それぞれ違つた折り方をしたり、違つた場所を切つた。

FTRは異なつた結果を指摘して、理由を尋ねた。参加者は答えた。

FTRは最後に、このアクティビティでの学びをまとめて、「・・・をしてもらいたい。」
「・・・の理由でやっている。」と述べて終えた。

●FTRは事務的な口調で真意を探られないようにしたのではないか。事後に訊いたところ、淡々とやつたと言つていた。FTRは異なる結果が出ることを予想しても、口では同じ形になることを目標にしているのので、一致していなかつた。参加者も途中からアクティビティの罫とFTRの振る舞いに気付いたのか、動きがごこちなくなつた。FTRは故意にやつたのであろうが、参加者はFTRを疑い、両者の関係性は複雑になっていくであろう。

FTRが理由を質問する場面では、再びFTR対発言者という構図になつた。「ビーイング」までの流れでやつと「見立て」と「味わう」の形が出来たのだが、「漢字」「紙折り切り」で再びただの対話に戻つてしまつた。そして、最後は、FTRからの要望、プログラムの目標を明確に言葉にするなど、プログラムをFTRが所有していると参加者に知らしめる行為で終わつた。言うなれば、FTRのフレームの中で参加者が擬似体験をする研修会という様相であつた。FTRは「エブリボディアップ」「ビーイング」と上手なWSの流れを作つていたように見えたが、実際は意識せずにプログラムを計画し、その場の思いつきで動き、また場に動かされ、それが偶然うまくつなぐただけだけだつたのかも知れない。であるので、「漢字」「紙折り切り」では、FTRが元々持っている枠組みであるFTR対発言者の対話、

最後に正解めいたことを FTR がまとめるという形式に戻ってしまったのだろう。事後に FTR が語ったこともこれを裏付けており、FTR が想定する目標まで参加者が到達しない場合は必要なことを教えるのが当然である、と FTR は発言している。

⑮魔法の鏡 (詳細は論文末尾の調査資料 P189 参照のこと)

FTR はルール説明をして、その後は離れて立ち、介入はしなかった。

参加者達は二つに分かれて実験を開始し、開始から 13 分後に全員で成功した。

●FTR は非介入であった。観察だけをしていた。アクティビティ後にも何も言わなかった。

⑯ヘリウムフープ (詳細は論文末尾の調査資料 P189 参照のこと)

FTR はルール説明に際して、参加者 2 名に協力してもらい、3 人でやりながら説明をした。参加者達は静かに聞いていた。

参加者が求めたので、FTR はフープを貸し与え、合計 2 つのフープで参加者達は二つに分かれて、試し始めた。

開始から 7 分経ったところで、FTR はどうやったらできるのか、と質問で介入した。この介入から後は、参加者達は物理的に考え始めた。三点支持でやることに気付いた者がいたが、その考えがなかなか伝わらなかった。

開始から 25 分経ったところで、FTR があと 5 分と唐突に宣言して、成功せずに終了した。

振り返りは、FTR 対発言者の対話構図で進んだ。アクティビティの最中の介入とは異なり、FTR は、参加者が目の前の課題に対する対処方法に焦点化する発言をすると、否定して、グループに必要なことを考えるよう促した。FTR はビーイングを参照させ、そこに書いてあることをどの程度達成できたかエナジーチェックで質問した。参加者達はおおむね 50%程度を表示した。

●FTR は大胆にもルール説明の時に三点支持を見せたが、参加者達はそれに気付かず、最後の 10 分程度には気付いたもののそのアイデアを共有できなかった。FTR が正解を知っている、それを解こう、という気持ちに参加者達が支配されてしまったのかもしれない。参加者達は、とにかく目の前の課題に対する対処方法に焦点化していた。そして、開始 7 分後の FTR の介入もそれに拍車をかけた。

アクティビティが上手く行かないまま、25 分経った時に、唐突にあと 5 分と FTR は言ったが、ここで参加者達は焦るばかりで、相談もできず、ただ失敗を重ねただけであった。唐突に宣言したことは、プログラムとアクティビティの掌握を FTR がしている、というメッセージになっただろう。つまり参加者は所有感を持たなかったであろう。

しかし、振り返りでは、目の前の課題に対する対処方法に焦点化せず、参加者の気持ちに焦点化されたときに、FTR は褒めた。ただこれまでと同じで、対話形式は FTR 対発言者で、参加者間の話合いや気持ちの共有はなされなかった。もちろん、FTR 対発言者の対話にも、他の参加者は頷く程度はしていた。この形式で対話を続けてきたが、参加者間の対話のチャンスがなく、参加者達はグループで何かを達成している気持ちにはなれなかったのではないだろうか。

エナジーチェックでも、参加者が自らの振る舞いに満足していないことが分かった。

ここで、参加者同士の気持ちの表明がされたのだが、それを話合いや共有に結び付けることはなく、数値を表明して終わり、ということになった。参加者達はお互いの気持ちの共有の機会も与えられず、深い話にはならず、表面的に付き合っているだけの気持ちであったろう。

時間ぎりぎりまでアクティビティをやったので、一日の活動の振り返りは、各自が冊子に書き込んでおくようにと、FTRが指示をした。本来なら振り返り所はたくさんあったのだろうが、全体での共有はせずにこの日を終えた。

○2日目の計画立案

午前中は、個人とグループの目標に向けて、課題解決のアクティビティを計画した。午後にハイエレメントが控えているので、特に午前中はグループを意識した活動とする。午前中に築いたチームワークの上で、午後のハイエレメントを実施する。

①昨日の振り返り (詳細は論文末尾の調査資料 P189 参照のこと)

昨日夜の振り返りの様子を FTR は参加者に訊いた。参加者達はグループの目標を作ったと答えた。参加者一名が『5秒以内のレスポンス』という標語を作った。」と張り切って言った。それを参加者一名がビーイングに書き加えた。FTRは「沈黙は悪いこととは思っていません。」と参加者達の決めた目標をやんわりと否定した。参加者達は沈黙した。●FTRの否定により、参加者達は出鼻をくじかれたのではないか。FTRは自分たちのことを認めてくれていない、と思った可能性はある。

②前後左右 (詳細は論文末尾の調査資料 P189 参照のこと)

参加者達は、最初は笑って楽しそうにやっていたが、複雑になるにつれて、動きが小さくなった。

振り返りをすぐにした。難しかったのはどれか、という質問を FTR がして、参加者一人が最後のパターンと答え、他の参加者も頷いた。FTR は理由を尋ね、参加者が答えた。すると、FTR が解説を始めた。解説は、行動と言葉が連動している、という原理だった。ここから、ポジティブな言葉を使って欲しいと FTR は参加者達に要望した。

●アクティビティをやって、振り返りをして、参加者の話を聞くが、最後は FTR の考えを FTR が述べて、参加者にこうあって欲しいと要望をする、というこれまでと同じパターンであった。参加者達の学びが確認されているとはいえ、FTR がまとめてしまい、体験からではなく言葉で FTR の要望が伝えられた。これは教育ですらなく、FTR からのただのお願いであった。

③赤黒 (詳細は論文末尾の調査資料 P190 参照のこと)

FTR はグループを二つに分けた。FTR はルールを説明して、二つの小グループは 15m 程度離れたところに位置し、アクティビティを実施した。A チームは活発な意見が出て、アクティビティを楽しんでいた。B チームは常に同じ手を使い、A チームがどのような反応をするのかその心理を楽しんでいた。結果は両チームともマイナスの得点であった。

振り返りで、FTR はルールの再確認をした。実はよく聞いていないと勘違いをするルールであったので、参加者達は苦笑いしていた。その後、FTR は発言の量、貢献度などを質

問した。参加者は何人かが答えた。

次に、FTR は「赤のカードって何？」「黒のカードって何？」とそれぞれのカードの意味を質問した。参加者達は活発に答えた。参加者が意味を答えたので、FTR は肯定して、実生活で起こっていることをこのカードゲームに当てはめた長い持論を説明して、「相手が赤を出してきているときに、どちらを出すか？」という質問をしたところ、参加者達は赤だ、黒だと言って対立が起こった。FTR はすぐに割って入って、「マザーテレサは常に黒を出す。」などと言った。

FTR はグループを今度は 3 つに分けて、それぞれの小グループで振り返りをさせた。参加者達はよく話し合っていた。

●このアクティビティで、半数は真剣に取り組み、残り半数はどうでもいいようなやり方をした。このことに対する振り返りは FTR はしなかった。

FTR が主導した振り返りは、それぞれのカードの持つ意味で、参加者が FTR の持論に結び付く言葉を言うまで、質問を繰り返した。その後は、FTR の解説は持論の展開で、相手と敵対しないで、WIN-WIN の関係を築くことが大切である、と FTR は参加者に一方的に教授した。また、参加者間にせつかく話合いが起こっていたのに、FTR は対立を嫌って、すぐに割って入った。割って入った時も、自説の主張を FTR はした。この介入で、深い話合いの機会は失われた。

小グループにして、FTR が介入しない振り返りは、よく話が弾んだところをみると、もはや参加者達は FTR による介入は必要としていないのかもしれない。

④指相撲 (詳細は論文末尾の調査資料 P190 参照のこと)

ここでも FTR はルールを勘違いしやすいものにして、自分と相手と両者が共同して勝利するという構図を使った。参加者達はこれに気付かず、相手と戦い、得点は伸びなかった。

振り返りの代わりに、FTR は施設担当者とやって見せ、大変たくさん得点を得た。参加者達は、あっけにとられていた。その状態の参加者達に向かって、FTR は、赤黒ゲームで何を学んだのか、質問した。参加者達は苦笑いをした。

●FTR は参加者達を陥れたように見えるが、「学んだことを分かった気になってもすぐに行動できるとは限らない。できるようになるためには意識して努力することが必要だと気付いてもらうことがねらいだった。」と事後に話していた。参加者達は、してやられた、という顔をしていたので、十分刺激になったと思われる。これは、「a. 学習素材(有意味)」の準備に当たる。

⑤ネームトス (詳細は論文末尾の調査資料 P190 参照のこと)

参加者達は、ボールを投げる相手を決められない、相手の名前を呼べない、という状態になっていた。また、最初は半径 3m の円周上に並んでいたが、どんどん後退して、半径 6m にもなった。

FTR はルールを付け加えて、ボールをキャッチしたら一歩前に出るということにした。すると、2 名だけがボールを投げ合って、至近距離に近づき、50cm 程度の距離になったときに、FTR はアクティビティを終了した。

●参加者達が名前を呼び合っていないことに FTR は気付いたので、このアクティビティを実施したとのこと。参加者達がどんどん後退して行ったことから、お互いの心の距離がこのWSによって縮まっていないことを示していたのではないか。ここまでの成果はこの程度であったことを物語っているだろう。「d.安心できる環境」はここまでのところ、構築されていないのだろう。

また、その状況を FTR は恐らく看過できなかつたのであろう。途中からルールを変更した。しかし、今度は、参加者達は、このアクティビティを遊びもしくは冷やかに使ってしまった。その結果、2人の参加者が半ばふざけたような行動に出た。そして、この2人のふざけたような対立も、FTRは看過出来ず、アクティビティを止めてしまった。これはいくつかの側面を露呈している。一つは、アクティビティが FTR の望んだように進まないときに急にルールを FTR が変更することである。これは FTR のフレームでアクティビティと参加者を捉えていること、フレームからはみ出すことは FTR は想定していないことである。はみ出すことを嫌った FTR はルール自体を変えたのではないか。また、対立しそうになった参加者がいた場合は、「赤黒」の時にも起こったが、FTR が対立を止めてしまう。今回はアクティビティそのものを止めてしまった。どの時点からだったか判然とはしないが、「1日目⑬漢字」の辺りからのような気がするが、参加者達は FTR のやり方に気持ちが着いていっていない、飽きた、もしくは嫌気がさしているのかもしれない。FTRの話、特に価値観や持論の押しつけになるような話については、参加者は黙ってこそいるが、地面を見つめたりしているので、実質は聞いていないのではないか。FTRによる「n.プログラム全体の掌握」がうまく行かなくなっているのかもしれない。ただ、参加者は大人であることと、会社の研修で来ていることで、とりあえずやることだけはやる、という姿勢になってしまっている可能性がある。

⑥ワープスピード (詳細は論文末尾の調査資料 P190 参照のこと)

FTR はルール説明をしたが、参加者に伝わらず、参加者が実施し始めたところで、FTR はもう一度ルール説明をすることになった。そして、このアクティビティの目標を FTR が伝えた。目標タイムを決めて、速くやることであった。

参加者達は工夫をして、0.68秒というタイムをたたき出した。

直後に振り返りをした。FTR はなぜこのタイムが出たのか質問した。一人の参加者が答えたが、FTR は無視した。その後も何度も、FTR は質問しては、だれかが答えて、FTR が無視することが続いた。そして、「自分の思っている限界は低い。」という意見が出たところで、FTR は質問を止めて、グループを半分に分けて、3分間討論をさせた。その後、話し合った内容を全体で共有した。「具体的な目標が出ると超えられる」「最初は達成できそうな目標を作った」という結論に達した。

●FTR は、FTR の目標を達成するためにアクティビティを実施し、キーワードが出て来るまで、参加者の発言も無視して、執拗に質問をしていたようだ。「ワープスピード」で最速タイムを出す課題を FTR はグループに与えた。参加者達は、FTR がこれらのアクティビティに込めた意味(目標)とは違った成果を得ていたが、それらを FTR は認めず、FTR の目標となるキーワードが参加者の口から出て来るまで、質問を繰り返し、結局、参加者は FTR の主張とすることを発表して、この振り返りを終えた。これはもう「e.学習者中心」

では全くないだろう。参加者に体験だけさせて、FTRの主張を参加者に言わせるという形になった。

また、ルール説明は最初からきちんとなされていたが、参加者はもうFTRの説明に耳を貸さなくなっていたのかもしれない。集中力が途切れていたか、何らかの理由で意欲が失われていたのかもしれない。そして、このことにFTRは気付かず、自らを省みることもしていなかった。それが証拠に持論の押しつけをまたしてもしていた。

⑦フープリレー (詳細は論文末尾の調査資料 P191 参照のこと)

このアクティビティも「ワープスピード」と同じく、目標タイムを参加者が決め、時間短縮をしていくものだった。グループは16秒というかなり速いタイムをたたき出したが、FTRは満足せず、話し合いをさせ、最終的には11秒という驚異的なタイムをたたき出した。

ビーイングを囲んで振り返りを行った。FTRはどのような経過があったのか質問し、参加者が答えた。対話はまたこれまでと同じFTR対発言者だった。次に、FTRがビーイングを指し示して、この中のことをどれだけ実施できたのか自己評価するように言った。そして、書き足すことを促した。2名が書き足した。最後はFTRが「結果だけではなくて、誰が何をしたのか、プロセスが大事」と締めくくった。

●「ワープスピード」「フープリレー」で、「自分が思っている限界は実は自分で勝手に限界だと思い込んでいるだけだと言うことと、チーム全員で協力して力を合わせれば、思いもよらないようなパフォーマンスを発揮することが可能だ」ということを教えたかったと、FTRは事後に言った。結局、二つのアクティビティと振り返りで、FTRは、それぞれのアクティビティでFTRが目標とすることを体験させて、学びの確認という形は採っているように見せて、FTRの考えを参加者に押しつけて終わっている。「ワープスピード」ではFTRの持論が最後に結果として出てくるように誘導した。「フープリレー」ではそれまで全く焦点化していなかった「プロセス」について「大事」であると唐突に締めくくった。謂わば、答のある体験学習課題に参加者が答えた、ということであった。参加者達の浮かぬ表情から、自分達の学習成果(参加者達はきちんと発言していた)をないがしろにされ、FTRの目標を押しつけられた後味の悪さを感じられた。参加者達はここで自らが学ぶ、という気持ちには決してならなかったであろう。参加者達の表情や振る舞いから、FTRが気付くことなく、両者の気持ちのズレは拡大していつているように思われる。

⑧丸太渡り (詳細は論文末尾の調査資料 P191 参照のこと)

TPの上をFTRが先頭になり、歩いて渡った。

渡ったあとに、これからハイエレメントをやる心の準備として、FTRは「何がどうなると普段の気持ちでいられそうですか。」と質問をした。参加者達がいくつか答えた。FTRは肯定した。午前はこれで終了。

●午後のハイエレメントでやる「キャットウォーク」の予行をしていたとのこと。高所に登ってやるとどこが変わるのか比較させたかったと事後にFTRは言っていた。

⑨クライミングタワー (詳細は論文末尾の調査資料 P191 参照のこと)

ビレースクールに 25 分かかった。参加者は FTR の説明を非常によく聞いた。

FTR はチャレンジャーにアドバイスしてあげるよう参加者達に最初に言った。その後は安全面で注意すべきことだけを手短かに注意した程度で、介入をせず、参加者達に任せた。参加者達はチャレンジャーとビレーヤーがよく連携して進めて行った。

振り返りでは、参加者達は順番に感想を述べていった。

●ビレースクールでは FTR が一方的に説明をした。高所に登るための準備であるので、教授で問題はない。参加者がよく聞いていたのは、これから危険なことをやる、という意識の表れだったろう。

「クライミングタワー」のチャレンジが始まると、FTR は介入をしなかった。これは、アクティビティの所有感を参加者達に持たせることになっただろう。参加者達は緊張しながら、グループの一体感を感じ、高揚していった。FTR が目指していたグループのチャレンジになったのではないか。振り返りの言葉（皆に支えてもらったことへの感謝）からそれが分かる。

振り返りでも FTR は司会をする程度であった。それでも参加者達が順番に積極的に発言していった。体験したことが大きかったからであろう。ただし、参加者間で対話などは起きなかった。これは、これまでの振り返りが FTR 対発言者であったことで、振り返りが定形化していた可能性がある。

⑩ キャットウォーク （詳細は論文末尾の調査資料 P191 参照のこと）

FTR は全てのチャレンジャーがスタートする直前に「抱負は？目標は？」と質問した。「キャットウォーク」ではビレーチームも移動するので、「クライミングタワー」より複雑になる。その分だけ、コミュニケーションの量は増大する。ここでは、それが露呈し、名前が呼べない、指示が出せないなど問題が生じた。FTR は今度は黙って見ている訳にいかず、参加者間のコミュニケーションを補う行動に出た。

振り返りでは、FTR から「掛けられて嬉しかった言葉は何？」「言われて嫌だった言葉は？」という質問が出た。前者にはいくつもの答えが出てきたが、後者には返答なかった。

FTR は支援や応援ができたかどうかのエナジーチェックをした。殆どの者が 80%程度の回答をした。FTR はどうすればもっと値を上昇させられるか質問したが、直接の回答はなかった。

●「クライミングウォール」では介入しなかった FTR がここでは多くの介入を行った。登る前の抱負と目標を訊いたのは恐らく「キャットウォーク」が単純なアクティビティだからであろうが、その後の参加者間のコミュニケーションを補う介入は、結果的に参加者間のコミュニケーションの可能性を奪ってしまったことになっただろう。安全面はすでに経験済みなので、放置しておけば、コミュニケーションは発生したかもしれないし、発生しなければ振り返りで扱うことで参加者の気づきになったであろう。これ以前に FTR がやらなかった介入の仕方であった。参加者に体験をさせない、ということに結果としてなった。振り返りのエナジーチェックで、FTR はどうすればもっと値を上昇させられるか質問したが、FTR が介入しないこと、というのが本当の答えだったのかもしれない。

○2日目の振り返り（詳細は論文末尾の調査資料 P191 参照のこと）

FTRは配ってある冊子のP6を開かせた。ここには2日目に実施したアクティビティと感想などを書く欄があった。FTRはグループを3つに分けて、3分間与えて、共有しながら感想を書いていくよう指示した。参加者達は実施した。3分間しかなかったので、話が深まったわけではなかったろう。その後、各グループから共有したことを発表させた。参加者達からは、省察的な言葉がたくさん挙げられた。

次にFTRは冊子の資料1を朗読させた。有名サッカー選手とある投資家の言葉が書いてあった。FTRは参加者に感想を言わせた。参加者はいくつか答えた。そして、FTRはそこに書いてあることがチームワークであると説明した。それから、野球やサッカーの応援について話始めた。応援によって選手が頑張る話だった。この効果が本日起きていたことをFTRは解説した。

●冊子P6の2日目の振り返りをこのタイミングでやったのは、最後のアクティビティに向けて、参加者達の考えやここまでの学習成果を確認しておきたかったからだろう。グループも歩みも全員で共有することで見えてくるだろう。そして、参加者達は、省察的な言葉をたくさん発した。試みとしては大成功であった。言語化するということは省察に大きな影響を持つのだろう

次に、FTRが「チームワークとは」という有名人の書いた文を資料として配布し、それを読んで、チームワークとはこういうものだ、と教えていた。これはとても恣意的であった。その場で体験学習をしている参加者は、この資料と提示の仕方をどう受け止めたのだろうか。完全に教授的なこのスタイルは、体験学習の否定をFTR自らがしていることになる。体験学習から参加者の気持ちが離れていくのではないだろうか、やる気が削がれていくのではないだろうか。

⑩ジャイアントシーソー（詳細は論文末尾の調査資料 P192 参照のこと）

FTRはルール説明の後には、8分ほど黙って見ている。参加者らは輪になって相談し、失敗し、試しながら進めて行った。

開始から9分になったところで、FTRがルールを追加した。アクティビティの難易度を下げるものだった。参加者はすぐに受け入れた。5回以内の着地で達成することに参加者達が決めた。FTRはこの後は1分毎に時間を読み上げる役に徹した。開始から32分で、達成し、歓声があがった。

このアクティビティがこれまでで一番よくコミュニケーションがとれていた。言葉だけでなく、アイコンタクトも多く見られた。声を掛け合って同時に移動するなどの動作があった。

●参加者達は大変良くコミュニケーションがとれていた。FTRの介入は、アクティビティの難易度を下げることで、これはプログラム終了の時間との兼ね合いから、FTRとしては必要な介入であったろう。勿論、この介入が無かったとしたら、という仮定をすることはできる。ハードルが高くてこの時のグループなら課題を達成できたかも知れないし、達成できず次の日にもう一度やりたいと参加者達が申し出ていたかもしれない。

達成したときの参加者達の歓声から、このアクティビティが参加者のものになっていたことが伝わって来た。直前の振り返り前半で1日の振り返りをして、参加者の省察が

進んでいたことが、数々の視点を生み、自分たちに必要なことを考えて、それらを実行に移せたのではないだろうか。ただ残念なのは、この日のプログラム全体の時間がここで終わってしまったことであった。このようなグループが大きく動いた後に振り返りの時間が取れなかった。FTRによるWSプログラム全体の組み立ての見地からは、見込み不足で、FTRは最後のアクティビティを無理矢理やってしまった感があった。

○3日目の計画立案

午前中にハイエメント一つが指定されている。であるので、昨夜の振り返りの様子を先に確認して、その情報から課題解決のアクティビティを一つ実施する。その後ハイエメントを実施し、振り返りを行う。午後は全て3日間の振り返りに充てることが指定されていた。

○昨夜の振り返りの確認 (詳細は論文末尾の調査資料 P192 参照のこと)

参加者達は新たな目標を決めていなかった。FTRは、2日目の満足度をエナジーチェックで訊いた。おおむね75%であった。

●昨日の最後にやった「ジャイアントシーソー」でグループのコミュニケーションの状態や達成感はこのWS始まって以来の高さだったと思われたが、一晚経って、その感動も低くなってしまったのかも知れない。振り返りをしていたら結果は違っていたかも知れない。または、参加者達は2日目全体を捉えて、75%と評価したのかも知れない。いずれにしても冷静な評価だったと思われる。

①ウォークインバランス (詳細は論文末尾の調査資料 P192 参照のこと)

FTRがルール説明をして、アクティビティを開始させた。FTRはグループから1m離れて、安全確認だけしながら、観察をした。参加者達は、コミュニケーションを取りながら、身体を動かしながら、アクティビティに専念した。会話から、身体能力に依存するようなやり方は嫌われていたようであった。この反対の意味は、グループで協力して全員が安全にやっていくことであったようだ。何度も失敗した。昨日最後のチームワークは影を潜めたようだった。

開始から22分経った時にFTRは介入した。FTRは「何が必要か」という問いを發した。参加者達は目の前の課題に対する対処方法を討議するが、1分で、「やってみよう」という声が出て、話し合いは十分になされず再開された。自分のやり方を押し通す者が一名いて、何度も失敗した。他の参加者達は共通のやり方になってきた。

開始から29分経った時に、「全員で支え合う」というキーワードが参加者から出てきた。自分のやり方を押し通していた者も共通のやり方をして、移動に成功した。

開始から38分経ったところで、参加者達は課題を達成した。

FTRは「大切だったことは？」という質問をし、それに参加者が答えた。形式はFTR対発言者であった。

2ゲーム目。FTRは、今度は声を出さないで実施するよう指示した。参加者達はボディランゲッジで伝え合った。先ほどの自分のやり方を押し通す者は他の者との意思疎通が難しかったようだが、他の者が支障ない程度に補ったようだった。2ゲーム目開始から21分経ったところで、一度も失敗なく、課題を達成した。

FTRは「何が問題だったか」質問した。参加者が「イメージ」と答えると、FTRは「要するにコミュニケーション」と行った。この後、FTRと発言者で問答があり、最後は、FTRが「言葉のコミュニケーションは大切だが、言葉だけに頼ると伝わらないかもしれない。」と締めくくった。

●開始から22分経ったところで、FTRが介入したが、その前とその後で、参加者達に変化は見られなかった。作戦会議のようなことが1分程行われたが、それで変化した様子もなかった。この介入に意義はなかったようだ。

参加者達は、試行錯誤と対話をしながら解決方法を見つけ、課題を解決した。この間、FTRによる介入は先の一度だけであった。このアクティビティの中で、小さな体験学習サイクルが複数回って、参加者達は最終的にアクティビティの課題を達成した。

コミュニケーションを取りにくい参加者も一名いたが、その参加者が理解できるまで他の参加者達が辛抱強く付き合い、全員で課題を達成できた。この時に、直接その参加者に告げるのではなく、他の者が多数の成功例を見せることにより、その者が自然に共通動作をしたくなるように、体験を利用した方法の伝達を行ったように見えた。

振り返り場面では、FTR対発言者の対話という形式がFTRによって主導された。それなりに話は深まるのであるが、参加者達に納得の表情はなかった。参加者達は思考の方向を限定され、自由に考えることが出来なかつたろう。

また、振り返りの最後に、FTRが持論を言って終わり、というこれまでの形式がまた採られた。参加者達の学習達成感は相当に低いものだったと想像される。このアクティビティでも、参加者達が感じた達成感はアクティビティの課題達成までのものだったのではないだろうか。その後の振り返りでは、参加者の学習は起こっていないだろう。

② パンパーブランク (詳細は論文末尾の調査資料 P193 参照のこと)

FTRによるビレーの説明の後、参加者達は順にチャレンジした。

FTRによる介入は、チャレンジャーが飛び出す前に「何か言うことはないか？」と訊いた程度であった。

開始から32分で11名全員がチャレンジを終えた。予定したよりかなり早く終わった。

振り返りをした。FTRが参加者に感想を求め、FTRが答えた。参加者間の会話はなかった。

●実施自体はスムーズに行き、FTRによる介入もほぼ日常会話程度のものだった。参加者達の感想は、昨日のハイエレメントの時と変わらず、仲間に支えてもらったことへの感謝であったり、信頼の気持ちなどであった。相変わらず、FTR対発言者の間の会話キャッチボールであった。参加者間への会話の広がりは無かった。グループで実施している、という意識は参加者達にはあるのだが、振り返りでは常にFTR対発言者の関係しか現れてこない。FTRは自分との関係を作りたいだけなのか、グループの成長、参加者間の相互関係の促進ということは、話し合いの場面で殆ど促進しないようだった。

③ 3日目の振り返りなど (詳細は論文末尾の調査資料 P193 参照のこと)

11:20から振り返りに入った。まずは、冊子のP7にある3日目のアクティビティ実施記録に内容と感想をFTRは参加者に書かせた。次にFTRは、3つの小グループに分かれさ

せて、書いたことを共有させた。その後は全体で共有させた。

次に FTR は冊子の「他のメンバーに対して気付いたこと」の欄を書くよう指示した。一カ所にかたまると書きにくからうから散開してよいと、FTR が言ったところ、参加者達は全員が他のグループがやっていたハイエレメントの見物に行ってしまう、書かなかった。

11:54 に FTR は参加者達を招集して、憮然として「いま自分のとった行動は社会人としてどうだったですか？正しかったですか？みんなは何しに来た？」と訊いた。一名がこれに答えたが、他の者は無言だった。そして、午前の部を終了した。参加者達の終了時の掛け声は小さく、歯切れも悪かった。

●「パンパープランク」が FTR の想定より早く終わったのだろう。FTR は「パンパープランク」の後に 3 日目の振り返りを開始した。アクティビティは二つであったので、この作業は小さなものであった。また、どちらも振り返りは FTR 対発言者であり、参加者間での気持ちの共有などはなかったからなのか、「ウォークインバランス」でも最後は FTR が学習のまとめをしてしまったからか、参加者達にとってこの 3 日目の振り返りは、指示されたからやる程度の仕事になってしまったのかもしれない。

参加者達の望んでいること、学びたいことなどと FTR のやらせたいことが異なっていたからであろうか、「他のメンバーに対して気付いたこと」の欄に書き込む作業には、参加者は身が入らなかった。これをやる意味が参加者達には理解できていなかったのかもしれない。更には、最後に FTR から質問という形の非難の言葉も寄せられ、参加者達はしゅんとしてしまった。「社会人として」と言われれば、その通りまずい行動なのだが、落ち着いて取り組むことのできる環境を FTR が用意しなかったことも原因の一つだろう。FTR はこのことに気付かず、すべてを参加者達のせいにして、なじったわけだ。3 日目にして、FTR と参加者のこの関係は、それまで信頼関係が築けていないことの表れと考えることができる。「n. プログラム全体の掌握」という面からも、FTR の計画と実施が上手く行っていないことを露呈した。

④3 日間全体の振り返りなど (詳細は論文末尾の調査資料 P194 参照のこと)

FTR が 1 日目のアクティビティについてあらすじを説明した。参加者達は黙って、冊子を見た。聞いていたのかどうかは、わからない。

FTR は 2 日目のアクティビティについて、一つずつあらすじを説明し、今度は参加者に「気付いたこと」について質問した。各問いに参加者が一人ずつ答えた。

FTR は「チームワークの 3 日間での変化」を質問した。数名が小さな声で答えた。

FTR は冊子の資料 2 について解説をした。FTR が 2 つ質問したが、片方に一人が単語で答えただけだった。他の参加者は殆ど聞いていなかったようだった。

FTR は冊子の資料 3 について解説した。参加者達はすでによそ見をして、殆ど聞いていなかった。

FTR は冊子の資料 4 について解説した。午後の振り返りが始まり、1 時間経過した。ほぼずっと FTR が資料に基づき、解説を続けた。

FTR は冊子の「チームメイトのいいところ」の書いてあるページを開かせた。そして、タックシールを配った。各自が午前中に書いたことになっている仲間のいいところを書

いたことをメッセージとして書き写す作業を FTR は指示した。その後、メッセージの書かれたシールを交換させた。各自がもらったメッセージと、この WS の一日目に各自が書いた「長所・短所」と比較するよう、FTR が指示した。

FTR は、アメリカの FBI で描かれた似顔絵を見せて、人は自分のことを控えめに思う、という話をした。

FTR は最後に、WS の最初に使った「マジックブック」を取り出し、カラーの絵をぱらぱらとめくって見せて、「今後、こうなって欲しい」と言って、この WS を終えた。午後は 2 時間であった。終了時の参加者の表情はさえないものだった。

●3 日目の午後は、延々と FTR が用意してきた資料を説明する時間となった。どちらかというところ、説明というより、説得と言った方がよかったかもしれない。この時間は企画担当者から、振り返りに充てるよう指定があった。しかし、参加者による振り返りは実はほとんど行われず、参加者は 2 時間ずっと FTR の持論教授に付き合った形になった。これを最後に行ったことにより、参加者は今回の研修プログラムがそれまで受けてきた研修の座学が野外で行われただけ、という印象を持ったのではないだろうか。WS 全体で、体験をしてそこから学ぶという枠組みさえなく、最後は FTR による知識の押しつけで終わった印象が残った。

○WS 終了後の FTR インタビュー (詳細は論文末尾の調査資料 P194 参照のこと)

FTR は伝えたいことを 80% 伝えたが、30% 程度しか伝わらなかったのではないかと、言った。

企画担当者から示された目標から WS を計画したが、これが参加者のニーズに合っていたのかどうか分からない、と言った。

伝えたいことは、冊子にまとめて配布した、と言った。

企画担当者から、参加者達は仲が良いという情報を得ていたが違っていた、と言った。

●FTR には伝えたいことがあった、ということが判明した。また、それを印刷物提示で教えるという方法を使って伝えることは事前に決めてあったということだった。つまり、参加者に体験から学ばせるという体験学習の方法は、もしかするとこの FTR は最初から採用を考えていなかったのでは、ということになる。しかし、FTR は実際に参加者達に体験はさせてはいる。恐らく参加者達は体験からは学んでいただろう。そして FTR は、主として FTR 対発言者の形式は取りながらも、参加者に振り返りはさせた(参加者間も割合的には僅かだが、実施された)。振り返りの最後に、FTR は持論を参加者に押しつけたが、参加者の振る舞いからは、それを聞いたけれども受け入れたのかどうかは疑問も残る。この WS では、参加者達は体験から学んだであろうが、振り返りから学んだことはかなり限定されていたのではないかと想像される。また、FTR と参加者との間の信頼関係は、WS 全体での参加者達の振る舞いから、あまり築けなかったのではないかと想像される。

(5) 参加者による FTN 評価と感想文省察度評価結果(③感想文⑤FTN 評価)

表 4-15 に参加者による FTN 評価と感想文省察度を示す。全 11 事例の調査中、第 10 事例は感想文省察度が中程度ということで取り上げた。FTN 評価平均は 3.3 から 3.5 と、最高点が 4 点なので、高評価と言えるだろう。WS 参加者が大卒または大学院修了者の新卒

社員ということだったが、省察度は2点から4点までの分布となった。省察度3以上が省察的な段階であるので、省察度2が11名中4名もいたこと、省察度4が1名だけというのは意外であった。この結果は、中学生でも平均が3.3になった事例があったことと比較すると、参加者に起因するものではなく、FTNに起因するものであろうことが想像される。

表 4-15 第 10 事例 参加者による FTN 評価と省察度 結果一覧

| 参加者番号 | 性別 男 0 女 1 | 年齢 | P 得点 | M 得点 | PM 得点 | FTN 総合 評価 | PGM 総合 評価 | 感想 文省 察度 | 感想 文文 字数 |
|-------|------------------|----|---------|---------|----------|-----------------|-----------------|----------------|----------------|
| 1 | 0 | 24 | 3.7 | 3.4 | 3.6 | 3 | 3 | 3 | 134 |
| 2 | 0 | 24 | 3.4 | 3.3 | 3.4 | 4 | 3 | 3 | 218 |
| 3 | 0 | 24 | 3.6 | 3.7 | 3.6 | 4 | 4 | 4 | 156 |
| 4 | 0 | 25 | 4.0 | 3.7 | 3.9 | 4 | 3 | 3 | 157 |
| 5 | 0 | 25 | 3.1 | 3.3 | 3.2 | 4 | 4 | 3 | 149 |
| 6 | 0 | 24 | 3.0 | 2.9 | 2.9 | 3 | 3 | 2 | 98 |
| 7 | 0 | 25 | 3.0 | 3.1 | 3.1 | 3 | 3 | 2 | 170 |
| 8 | 0 | 24 | 2.7 | 2.0 | 2.4 | 2 | 3 | 3 | 220 |
| 9 | 0 | 26 | 3.9 | 3.9 | 3.9 | 4 | 3 | 3 | 162 |
| 10 | 0 | 25 | 3.6 | 3.4 | 3.5 | 4 | 4 | 2 | 111 |
| 11 | 0 | 24 | 4.0 | 4.0 | 4.0 | 4 | 4 | 2 | 114 |
| 平均 | | | 3.5 | 3.3 | 3.4 | 3.5 | 3.4 | 2.7 | 154 |
| SD | | | 0.7 | 0.8 | 0.8 | 0.7 | 0.5 | 0.6 | 40 |

以下に参加者感想文を掲載する。

- ・周りの支えがあると自分が思っていた以上の力を出せることに気づいた。・グループで活動するには意見を共有し合うことが大切だと思った。・お互いにとって良い結果になるような行動をとることが非常に重要だと感じた。・勇気を出して一歩踏み出すことの大切さを学ぶことができた。」(参加者1)
- ・自分達で定めた”限界”というのは事実ではなく、本当はもっと高いところにある。常に1つ上の目標をもつことで更にいい結果が出せると感じた。(タイムワープ&フープリレー)・チームの中にはアイデアを出す人、ムードを盛り上げる人、まとめる人などそれぞれ個性があり、それぞれの特徴が集まることでチームとしてのパフォーマンスが上がる。・応援する側、される側それぞれよい影響がある、(する：つらいことができる。される：自分のことのようにうれしい)」(参加者2)
- ・非日常的な体験(ハイエレメント)を通して、特に仲間の頼もしさを感じる事ができた。・人前で声を出すのは苦手だが、それを替えようと努めた姿を仲間にも認めてもらったのは嬉しかった。・良い仲間(組織)とは、言語や表情などの表現を使って、全員でお互いがお互いを知ることであるのを身体と頭を使って理解することができた。」(参加者3)
- ・大人数で1つの課題を達成できた時、想像以上の喜びがあった。プログラム前には「仲の良いチーム」だったが、後には「各々意見を言い合える、上を目指すチーム」になっていたことが予想外で、チームメイトの良い所を見つけたことでこれからのがんばれるという意欲が出た。「仲間がいると怖くない」という当たり前のことだが再認識できた。」(参加者4)
- ・自分と周囲の人では、もってる考えやアイデアがかなり違うことを実感した。自分一人で精一杯考えても、多くの人が集まれば、さらに多くの良い考えが出てきた。・自信のない内容でも、発言してみると、意外に受け入れてもらえたり、良い案であることも多かった。今後は、今までよりも積極的に発信していこうと思った。」(参加者5)
- ・単なる遊びにも、ルールを付加したり見方を変えれば、役に立つヒントが得られるということを知った。大人数で1つの目標を達成することは、日常ではあまりできない経験なので一体感も生まれてとても良かった。」(参加者6)
- ・仲間がいることや声援のありがたさ・普段積極的に発言しない人でも、きちんと自分の意見を持っている。・周囲への気配りの重要性。・周囲から意外な評価をいただいた。・自分の長所、短所がよく分かった。・優しい人が多いので、より客観的な意見を得るためにはアンケート時にファシリテーターの人等は別の場所に移られた方が良いのではないだろうか。」(参加者7)
- ・応援や声かけの結果、一件不可能に見える課題でも、クリアできた瞬間はとても嬉しく、気持ちよくて、他人が困難に打ち克った時にこんなに心動かされるものなのかと感じました。・自分では気が使えない方だと思っていたが、最後のフィードバックにおいて、周囲は逆に思ってくれているのが意外で嬉しかった。・アクティビティとファシリテーターのおっしゃる言葉が少し矛盾、というかズレを感じた。赤黒ゲームとケンカの話は状況が違いすぎる・自分に少し自信が持てた。」(参加者8)
- ・3日間を通して、チームのメンバーから自分がどのように見えてたかを最終的に教えてもらって良かった。自分自身では想像もできない評価があったので知る事ができて良かった。ハイエレメントでは、チームのメンバーが居ることで大胆な行動(ハイリスクな行動)もできると身を持って知る事、体感する事ができた。この価値感を知れて良かったと思う。」(参加者9)
- ・今まで体感していなかったことをチームメンバーと共に挑戦し、その難しさとできたときの達成感や喜びを皆で共有できたことが大変印象に残った。社会人として会社で「自分はどうかあるべきか」をよく考えるきっかけになり大変勉強になった。」(参加者10)

・チャレンジ精神が身についた。(あきらめない気持ちも)メンバーを信頼することができた。チームで課題に対処する際の必要な考え方を学んだ。・意見・情報の共有・支え合い・問題解決プロセス など全体的に自分の成長につながった。」(参加者 11)

(6) FTR による FTN 自己評価結果 (©FTN 評価)

表 4-16 に FTR による FTN 評価の結果を示す。P 尺度と M 尺度を比較すると、この FTR がパフォーマンスを重要視していたことが分かる。また、FTN 総合評価を 2 としたことから、やや自身の FTN に疑問を感じていた可能性はある。

表 4-16 第 10 事例 FTR による FTN 評価 結果一覧

| | FTR 整理番号 | 性別 男 0 女 1 | 年齢 | PA 指導 経験年数 | 自身の PA 経験年数 | P 得点 | M 得点 | PM 得点 | FTN 総合評価 | PGM 総合評価 |
|----|----------|------------------|----|---------------|----------------|------|------|-------|----------|----------|
| 値 | #5 | 0 | 54 | 3 | 8 | 3.6 | 3.0 | 3.3 | 2 | 3 |
| SD | | | | | | 0.5 | 0.8 | 0.7 | | |

(7) 第 10 事例の考察

(WS の構成) 3 日間の WS 構成のポイントはゆっくり進むということだった。1 日目は目標設定と課題解決に必要な力への焦点化、2 日目は課題解決、グループの力を個人チャレンジに活かすことを目標に、3 日目は 2 日目と同じやり方で学習成果を深め、最後は振り返りから学習するという計画であった。実際には PA の形式、そして FTR の考える通りに進んだが、この FTR の学習(体験学習と省察学習)に対する考え方が大きく影響して、振り返りから学習すること(省察学習)が充分に行われたとは言えない状況になった(後述)。最終日事後インタビューからも判明したが、この FTR には、どうしても伝えたいこと、があり、これを伝えきることが WS である、と思い込んでいた。参加者が FTR の伝えたいことを学習していない場合は FTR が直接言葉で教えるしかない、とこの FTR は思い込んでいた。最終的に参加者が学んだことは 30% という手応えを FTR は持ったようだが、FTR が伝えなかったことの 80% を教授した実感を FTR は持ち、FTR の手応えでも 50% は伝わっていないことが分かった。FTR はこう語るだけで、今後の改善などの話は出て来なかった。このように学習成果を語れる者が教授という方法をとったのは、本人の思い込みや省察能力だけでは捉えきれないだろう。Korthagen(2010)は教育実習生の実習の場面で、「ストレスの多い状況では人々は均衡状態を保つことに懸命になります。たとえば、もし実習生が情報の伝達者としての役目を果たせなかったら、彼らは大抵、授業に関する先入観を替えるのではなく、『よりよい伝達者』になるべくより一層努力をしてしまうでしょう。」と言っている [Korthagen, Koster, Lagerwerf, Wubbels, 2010]。まさに、この FTR は、企業研修である、その成果が問われる、自身が評価される、というストレスに晒されている。そして、PA の体験学習サイクルという技術を使って、懸命に自身の伝えたいことを参加者に学んでもらおうとしていた。しかし、そのストレス故に、結果的には「よりよい伝達者」として、体験学習サイクルを改変して、直接言葉で教授するという行為に走ってしまった。その結果は、参加者の低い省察度につながったのではないだろうか。

(FTR の姿勢、態度、振る舞い) FTR は参加者に対して主に二つの表情をした。一つは笑顔で、声はとても穏やかだった。これは WS 中に参加者と接触するときの基本的な態度であった。も一つは真剣な眼差しと突き付けるような鋭い硬い口調であった。これは、FTR

が伝えたい内容に触れるときで、参加者との対話の時もあったが、持論を教授する際に現れた。アクティビティ中に参加者を観察するときには、無表情で目だけが参加者の動きを追っている状態ではあった。FTRの表情の使い分けは、関係志向的ないし配慮的リーダーシップ行動、ある時は課題指向的なリーダーシップ行動を採るという二つのリーダーシップの使い分けに対応しているだろう。三隅(1996)、Brown(1993)にこれら二つのリーダーシップが相反するものではなく、リーダーは両者を持ち合わせているとある [三隅, 1966] [Brown R. , 1993]。この FTR は自らのリーダーシップを場面に応じて使い分けていることが表情からわかる。

(学習サイクル)FTRは基本的に体験学習サイクルを踏襲したが、一部で異なった方法を使った。FTRが採った基本的な方法は以下の通りである。①参加者にアクティビティを体験をさせる、②参加者と振り返りを行う、③持論を教授する、④次のアクティビティに目標を与える。①と②はPAの体験学習サイクルとして、また他の体験学習の手法でも行われる。①は当然行うとして、何度かのアクティビティを実施した後に②を行っても構わないのだが、この FTR は実直に一つのアクティビティを行った後に、②を行った。②の振り返りでFTRの意図した学習が起きていないとFTRがみなすと、FTRは③を行った。理由については既に考察した。学習成果があったとFTRが見なすと、③は行わなかった。FTRの最重要課題はFTRの想定する目標、つまり持論であった。振り返りの中から参加者は課題を発見し、次の体験に進むのであるが、このWSでは次の課題をFTRが直接言葉で言うということが何度かあった。「課題はなんでしょね。」とヒントを出すこともあった。後者であれば、参加者は考えながら次の体験をすることで、省察が促進されるであろうが、前者であれば、FTRによる目標の押しつけになる。

FTRは基本的方法以外のやり方も実施した。以下(介入)の項で関連させて述べる。

(介入)FTRは、アクティビティ中に何度も介入する、全く介入しないの二つの方法を使った。何度も介入する時には、FTRは「目の前の課題に対する対処方法」について質問をした。その結果、参加者達は「目の前の課題に対する対処方法」ばかりに焦点化して、課題達成がなされないことがあった。介入をしなかった時には、作戦会議などが自由に行われ、活発な話し合いが起こった。課題達成がされたときには、参加者達は大喜びしていた。アクティビティの所有感も参加者達は持ったであろう。

アクティビティ中にFTRが介入しない、振り返りの最後にFTRが持論を教授しなかったこともあった。FTRの存在が薄くなるもしくは無くなる時に参加者は活発に動き、よく会話をして、課題を達成し、大喜びした。FTRをこれらを意図的にやっていたとは思えない。というのも、こうしてグループが成長したと思われる直後のサイクルで再び介入を強めたり、教授を始めたりしていたからだ。グループの成長の後にFTRが強くと関わると、参加者達は戸惑った顔をして、動きが悪くなった。

FTRは振り返りの際に起こった参加者間の対立に介入し、その対立を抑えて、最後は持論を論じて終わったこともあった。FTRが対立を嫌う傾向にあったのは確かだが、プログラムを掌握し続けたいという気持ち、教授しないと気が済まないという気持ちなどがあったかも知れない。そういう時に参加者の気持ちはWSから離れ、意欲も失われていったようだった。例えば、「赤黒」では一方のチームは全くやる気がなくなって、負けない方

略を使って、挑戦をしない状態になった。

FTRは参加者達の気持ちがある程度は掴んでいたようだったが、FTRにはそれよりも確固たる目標と進め方があり、参加者の状態に合わせて柔軟にプログラムを再構成させたり、自身のFTNを柔軟に変化させる気はないように見えた。これは、このFTRの堅固な準拠枠(このFTRは断定的な物言いが多く、インタビュー中も聞き役に持論への同意を強く求めた)に起因する可能性もあるが、先に述べたストレスによるものも原因の一つであろう。

(参加者の独自の動き)このWSの主役は参加者であると同時にFTRであったかも知れない。FTRの介入、FTRの持論教授、FTRの目標押しつけ、などが行われていた一方で、FTRが介入が少なかったアクティビティの実施中に、参加者達はアクティビティそのものと作戦立案の過程を楽しんでいたようだった。事実、とても活発に動き、話合っていた。アクティビティに際して、参加者達は試行、話合い、意見の共有、フィードバック、概念化、方法の決定、試行、再び話合い、と体験学習のサイクルを回していた。参加者達に省察学習が起きていたものと思われる。

WSの初期こそ参加者達はFTRの話聞いていたようだったし、指示されたことに素直に従っていたようだったが、アイスブレイクが終わり、課題解決のアクティビティが始まると、参加者達は仕方なくFTRに調子をあわせてあげていたような状態、フォーマル・リーダー不在のグループの活動のようになった。つまり、参加者達の自由になるアクティビティの実施時間においては、参加者達は自ら体験学習のサイクルを回して学習していた。その結果が、感想文省察度平均が2.7と年齢の割に低くなった理由の一つなのではないか。はっきりと言ってしまうと、FTR不在の体験学習が起こっていた。このことは、体験学習という特別な場合においても参加者がただアクティビティを体験し、話合う体験をするだけでは不十分で、そこにFTRが寄り添って、適切なFTNが行われて始めて省察が進むということを示唆しているのだろう。

FTR非介入の時に参加者達の活動が活発になった現実にはFTRは気付かず、事後インタビューにおいても、自身の教えたい内容が充分伝わっていないことを気にしていた。気にはしていたが、考えることを避けていたのかも知れない。FTRは参加者の状態や振る舞い、FTRと参加者の関係性を目の前にしながら、見なかったのではないかとと思われる。こうして、FTR自身の省察が行われないうまま、FTRの目標(持論)を目指してWSが進められていたのではないだろうか。

(対話・話合いの形式)目標設定や振り返りの際の対話のパターンは3種類あった。

一つは全員が参加するもので、FTR対発表者の対話で、発言者は替わっていくが、対話自体は常にFTR対参加者の形式をとるものだった。FTRが最初の質問をし、数名の参加者が答える、FTRが焦点化したい話題についてFTRが更に質問紙、その話題について答えた発言者だけが答える、他の参加者はやりとりを聞いているだけ、というパターンになった。そして、このパターンの時には、多くの場合、FTRが最後に持論を教授し、参加者が黙って聞く、FTRが話を切り上げるとそのセッションが終了した。黙って聞く態度は、WS初期こそFTRを見ていたが、徐々に視線がFTRから外れ、下を向き、最終的には身体ごと関係無い方向を向く者も現れた。参加者はこのとき、FTRによって、自分達が「できな

かった」ことに焦点化されたように感じたのではなからうか。このWSではこのパターンが殆どであった。中村(1964)によると、コミュニケーションと生産性との研究で、コミュニケーションの回路を制限した実験をした結果、このパターンのように中心者が一人いて、グループの成員が中心者とのみ情報交換できる回路では、正しい答えを見出すのに有利であった。しかし、中心者以外の成員は、作業に興味を感じることができなかつたと不満を述べた [中村, 1964]。このFTRは、元々伝えたいことを胸に秘めてこのWSを計画した。そして、これを伝えるために、FTRは有利な方法を採用したということが言える。そして、もう一つ、FTRによる持論の教授は、参加者にとっては、できなかつたことについての評価だったのでないか。Gordon(1951)は外的評価に対して自己を防衛するために、評価者を攻撃しようとすると言っている [Gordon, 1951]。ここではFTRを言葉などで攻撃するまでは至っていないが、無視という静かな攻撃は起こっていた。

二つ目のパターンは、3回行われた。これは、制限時間のうちに小グループで意見や感想を参加者間で話し合い、共有することだった。そのうち1回は各グループで話し合われた内容を全体で発表して共有した。三隅(1966)のバズ集合法(前述(4-6))であった。参加者達は活発に話をして、満足した顔つきをしていた。

三つ目のパターンは1回だけあった。これは、一つ目のパターンのようにFTRが参加者達に質問をし、FTR対参加者の対話が3往復行われた後に、他の参加者が質問をし、参加者間で対話が行われたものだった。この時にFTRは司会に徹し、参加者達は活発に話合った。三隅(1966)の集団決定(前述(4.6))で、グループの行動規範を決める話し合いであったので、最適だったと言えよう。

(資料を使っての教授)FTRは、WSの最終局面の2時間の振り返りで、FTRが事前作成した資料を使ってそこに書いてある話題を扱った。FTR対発言者の対話が1往復か2往復なされた後に、2時間の殆どの時間は、資料についてFTRが延々と教授した。企画担当者から最後の2時間は振り返りに充てるよう事前指示があったことは、FTRにストレスを与えたかも知れない。(全体の構成)の項で述べたことでもあるが、FTRは企業研修であるので一定の成果を挙げねばならないと強く思っており、FTRの目指す目標(持論)に参加者を到達させる必要を強く感じたFTRは事後に話した。ただ、事前に資料を準備したということは、WSの計画時には既に教授をすることを決定していたことになる。FTRは計画時にストレスを感じていたということになる。Gordon(1951)によると、このようにFTRが計画することはリーダー(FTR)の不安定性を支えるための試みである。あるリーダーは自由な状況におかれると不安定になり、枠組みがないと耐えられなくなる。枠組みには、規則、帰省、計画、手続き、組織、協議事項などが挙げられており、度を過ぎた計画は”形式的”リーダーの特徴である [Gordon, 1951]。まさに今回のFTRの行動を表現したものである。

結果的に最後の2時間は体験学習サイクルからはずれた形となり、参加者達は3日間の振り返りも出来なかつた。参加者達の感想文省察度が成人としては低い値になっているのは、この最後のセクションの影響が大きかつたのではないだろうか。

(FTN 評価、省察度)表 4-15 から、省察度が最低2であったことは、参加者が成人であったので、前省察段階に達していることは想定内であったが、省察度4に達したのが1

名であったことと、平均が 2.7 と低かったことは、他の例の調査結果と比較して、意外なことであった。しかし、観察結果を検討していく中で、参加者の省察を促進するような FTN が少なかったこと、FTR と参加者との間の関係性の弱さなどから考えると省察度の結果は納得がいく。FTR がコミュニケーションの中心となり各参加者との対話を通じて振り返りをしていく形式、また学習目標が FTR によって決められ、目標への到達を FTR による教授に頼った形式では、この程度の結果しか出なかったのは当然と言える。また、表 4-16 から、FTR は WS 後の手応えを、FTN 総合評価 2 点ということで、良くは感じてはならず、達成感を持てなかったであろう。そして、僅かの差であるが、参加者と FTR が共に認めるように FTR のリーダーシップはパフォーマンス重視型になっていた。今回の指導が、WS という教育・学習形態に適したリーダーシップではなかったことが想像される。既に表 2-2 で比較しているが、今回の指導はどちらかというに従来型寄りの指導だったのではないかと思われる。それでも一定程度の成果が得られたのは、参加者が成人であり、この WS 以前に 2 ヶ月間の研修を共にしており、今回も 3 日間という長い時間が費やされ、WS の場面以外でも参加者がふれあい、WS に於いては数多くの体験・話し合い・特にハイエレメントのような挑戦的な体験などが影響し、参加者達が自分たちの力で体験学習サイクルを回したからであろう。

4-4-7 本調査の考察

全 11 事例の省察度平均が 1.1 から 3.9 という結果になり、個人差、母体団体差、WS 実施時間の差が存在すると断った上で、このように差が大きかったことは、そこで行われた FTN の質にも差があった可能性を示しているだろう。それぞれの WS での FTN を参加者はどのように受け取ったのだろうか。それが参加者の省察度と関係するのだろうか。それが、本研究の仮説「学習者は、体験省察型学習プログラムの中で、学習者にとって有用なファシリテーションの下で省察を進める」に対して知りたい第一の事柄、「学習者による FTN 評価が学習の指標とみなした学習者省察度と関係性を持つ」のかどうかということである。

表 4-8 から「FTN 評価のうち、リーダーシップ評価 (M 得点、PM 得点) が高くなるにつれて省察度が高くなる」という全 11 事例の調査結果も得られた。また、3 事例の観察結果を考察した際にも、三隅 (1966) のリーダーシップ論における、目標達成機能 (P 機能) を重視した第 9 事例・第 10 事例の指導に対して、集団維持強化機能 (M 機能) を重視した第 6 事例の指導が浮かびあがった。M 機能の観点から各事例を比較すると、第 6 事例は参加者との温かな関係の構築に努めており、振り返りでの厳しい言葉などはなかった。第 9 事例では FTR と参加者との間に感情的な溝が垣間見られた。第 10 事例では、FTR は参加者と相互理解を求めるよりも、一方的に教授する関係を続けた。P 機能の観点から各事例を比較すると、第 9 事例・第 10 事例ではどちらかというアクティビティの課題達成の度合いと FTR の目標と WS の進行が重視された。第 6 事例では参加者の目標が重視され、FTR はアクティビティの課題達成の度合いにはあまり焦点化せず、参加者による気づきを学習成果とする参加者中心の WS を運営した (目標の観点から後述する)。三隅 (1966) は、P 機能の指導条件を漸進的に強化しても、業績が漸進的に向上しないとしている [三隅, 1966]。もちろん、効果がないと言っているわけではない。従って、本研究の目的の

二つの視点のうち、「学習者の主観による FTN 評価と学習成果の関係性」は「FTN 評価のうち、リーダーシップ評価(M 得点、PM 得点)が高くなるにつれて省察度が高くなる」と結論する。

本研究のもう一つの視点、「FTN を客観的に観察」し、省察促進に有用な FTN 技術、FTR の姿勢を具体的に浮かび上がらせるために、感想文省察度の数値が高い(第 6 事例)、低い(第 9 事例)、中程度(第 10 事例)の 3 事例の調査を選び出し、FTR と参加者とのやりとりを中心に、FTN のあり方を考察した。3 事例の考察で個別に述べたことだが、各事例では「2-2-9」で述べたオーソドックスな PA の形式を踏襲しながらも、各 FTR が工夫をしていたことが観察された。これは、指導経験の違いによって異なった FTN が実施されたことを表しているのかもしれない。指導経験 1 年の FTR は、PA の基本形式に忠実に従って指導した(第 9 事例)。一方で、従来型の教授的指導を多く取り入れた FTN も観察された(第 10 事例)。その結果、PM 理論で言うところの P 機能の割合が多くなったのかもしれない。指導経験の比較的長い FTR は PA の基本形式から多少はずれた FTN を試みる余裕もあった。こちらは P 機能だけでなく、M 機能のリーダーシップを適用する余裕があったかもしれない(第 6 事例)。FTR としての発達ということでは、初心者である FTR は基本的に忠実で、成果はベーシックラインであったろう。多くの成功と失敗の経験を積んだ FTR は、参加者の状態の観察に慣れており、FTN に応用ができるようになるとともに、自らの FTN の失敗の予兆を掴むことも上手になっているであろう。その結果、成果を上げることができたのかもしれない。別な観点として、FTR と参加者とのマッチングの違いもあったかもしれない。これは、FTR と参加者との年齢差や FTR の人生経験の多少が要因となって、FTR の指導が参加者に受け入れられる度合いが異なっていた可能性があるということである。

参加者も条件も FTR も異なるこれらの 3 事例ではあるが、比較検討し、FTN の典型的な要素を抽出することをここでの主な目的とする。3 事例の共通点と相違点に着眼しながら、主に「2-2-8」に挙げた「FTN 観察・考察の観点」を通して考えていく。「FTN 観察・考察の観点」を再掲する。

FTN 観察・考察の観点

- ・主に計画時に必要とされる観点
 - a. 学習素材の準備 (有意味学習を導く学習素材、つまり非恣意性と実質性を持つ)
 - b. 学習素材の準備 (不完全構造化されている、複雑、予測不能な学習素材)
 - c. 内的体験を再整理 (言語化、モデル化、外的体験との比較・対照・類似)
 - d. 安心できる環境の準備 (情動が戦略アプローチに影響を与える)
- ・主に FTR の心構えに関する観点
 - e. 学習者中心(学習者が主役、FTR は脇役。FTR は学習者を信頼し、尊重する)
 - f. 自己開示(FTR が率先して自己開示する)
 - g. 主体的(FTR も学習者も主体的に行動する)
 - h. 評価しない(FTR は学習者を評価しない、評価は学習者自身でする)
- ・主にアクティビティ実施中に行うことに関する観点
 - i. 十分な観察 (学習者の状態を把握する、観察から次の活動を考える)

- j. 介入 (FTR はタイムリーに、果敢に、プロセスに介入する)
- k. 適切な設問 (対話と問いかけによって、学習者の内的体験にアプローチする)
- l. 適切なフィードバック (客観的な視点を学習者に与える)
 - ・振り返りに関する観点(計画時と実施中の判断として)
- m. 省察を言葉や形にする (自らの表現によって学習者自身が自身の学習を捉える)
 - ・全体を俯瞰する視点に関する観点(常に FTR が意識することとして)
- n. プログラム全体の掌握(プロセスは学習者のものだが、プログラム全体は FTR が掌握する)
- o. 展開過程を構成する(位置づく、見立てる、味わう)

第一に、これらの観点のうち、WS の計画時、アクティビティ実施・振り返りなどの最中に起こることは「a.」から「m.」までの観点に照らして、3つの事例を比較する。

第二に、WS 全体を俯瞰する視点で、「n.」と「o.」の観点から3つの事例を総合的に比較する。加えて、本調査を開始した時点で気づけなかったことについても総合的な観点から述べる。

WS の計画時、アクティビティ実施・振り返りなど FTR が働いている最中に起こっていることについて、3事例を比較したものが「表 4-17」である(「c. 内的体験を再整理」する学習素材の提供は観察されなかった)。

表 4-17 『FTN 観察・考察の観点』を使った3事例の比較(相違の見られた点を抽出)

| 観点 | 第6事例 | 第9事例 | 第10事例 |
|-------------------------------|--|--|--|
| a. 学習素材の準備 (有意味学習素材) | ・非恣意的な有意味学習素材を提供。 | ・恣意的な有意味学習素材を提供。 | ・恣意的及び非恣意的な有意味学習素材を提供。 |
| b. 学習素材の準備 (不完全構造素材) | ・不完全構造の学習素材を提供。 ・ルール設定や難易度を参加者に委ねた。 | 該当なし。 | 該当なし。 |
| d. 安心できる環境の準備 | ・温かさや共感を示した。 | ・参加者との間に感情の溝ができた。 | ・参加者との間に感情の溝ができた。 |
| | ・振り返りで参加者の感情に焦点化。 | ・振り返りで目標と課題の達成に焦点化。 | ・振り返りで目標と課題の達成に焦点化。 |
| | ・WS 初期に参加者を緊張させないアイスブレイク。 | ・WS 初期にアイスブレイクできず、もたついた。 | ・WS 初期に参加者を緊張させないアイスブレイク。 |
| | ・WS 初期に丁寧な聞き取りアセスメント。 | ・不十分なアセスメント。 | ・WS 初期に丁寧な聞き取りアセスメント。 |
| e. 学習者中心 (参加者) h. 評価しない | ・WS 初期に団体の目標を重視して、参加者個人目標とグループ目標を立てさせた。 | ・WS 初期に団体の目標を重視して、グループ目標を FTR が提案、参加者が了承した。 ・途中で個人目標を立てさせた。 | ・WS 初期に団体の目標を重視して、参加者個人目標とグループ目標を立てさせた。 ・途中でビーイングを使ってグループ目標を再設定させた。 |
| | ・FTR は評価を与えなかった。 | ・FTR は評価を与えた。 | ・FTR は評価を与えた。 |
| f. 自己開示 | ・FTR が率先して自己開示した。 ・参加者は不安な気持ち等を口に出した。 | ・FTR は自己開示しなかった。 ・参加者は不安な気持ち等を口に出した。 | ・FTR は自己開示しなかった。 ・参加者の自己開示は見られなかった。 |
| g. 主体的 | ・参加者は課題達成型アク | ・参加者は課題達成型アク | ・参加者は課題達成型アク |

| | | | |
|------------------------------------|--|---|--|
| | <p>ティビティで、体験と話し合いを自分達だけで進めた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・途中から、参加者は自分達でルールを決めた。 ・バズ集会法で少人数対話をさせ、後に全体共有した。 | <p>ティビティのいくつかで、体験と話し合いを自分達だけで進めた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・FTR 対参加者の対話形式であった。主体性(小)。 | <p>ティビティで、体験と話し合いを自分達だけで進めた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・主に、FTR 対参加者の対話形式であった。主体性(小)。 ・バズ集会法を使い、少人数対話をさせ、後に全体共有させた。 |
| i. 十分な観察 | <ul style="list-style-type: none"> ・FTR の観察は十分で、常時、参加者の感情に焦点化した。 | <ul style="list-style-type: none"> ・FTR の参加者の感情や振る舞いの観察は不十分。 | <ul style="list-style-type: none"> ・FTR の参加者の感情や振る舞いの観察は不十分。 |
| j. 介入 k. 適切な設問 l. 適切なフィードバック | <ul style="list-style-type: none"> ・基本的にアクティビティ中には、介入しなかった。一度だけ介入した。 ・振り返りで参加者の感情に焦点化する質問をした。 ・感情からプロセスに焦点を移す質問をした。 ・一つのアクティビティで集中的にフィードバックをした。他は無し。 | <ul style="list-style-type: none"> ・アクティビティ中に頻繁に介入した。 ・アクティビティ中の質問で、参加者は目の前の課題に対する対処方法に焦点化した。 ・振り返りでは目標達成に焦点化する質問をした。 ・アクティビティ中の介入と振り返りで常にフィードバックをした。 | <ul style="list-style-type: none"> ・アクティビティ中に介入することが多かった。 ・アクティビティ中の質問で、参加者は目の前の課題に対する対処方法に焦点化した。 ・振り返りでは目標達成に焦点化する質問をした。 ・アクティビティ中の介入と振り返りで多くのフィードバックをした。 |
| m. 省察を言葉や形にする | <ul style="list-style-type: none"> ・日誌として、学んだこと、気づいたこと、感じた事として、筆記させた。 ・参加者間の対話をさせた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・FTR 対参加者の対話によって、一部の参加者の言葉を引き出した。 | <ul style="list-style-type: none"> ・対話によって、一部の参加者の言葉を引き出した。 ・WS 最後に、学んだことを筆記させた。 |
| n. 場の掌握(プログラム全体の掌握) | <ul style="list-style-type: none"> ・参加者のマチュリティを向上させる育成サイクルの適用。 | <ul style="list-style-type: none"> ・参加者マチュリティに適さないリーダーシップスタイル。 | <ul style="list-style-type: none"> ・参加者マチュリティに適さないリーダーシップスタイル。 |
| o. 展開過程を構成する | <ul style="list-style-type: none"> ・参加者-アクティビティ-参加者の構図を構成 | <ul style="list-style-type: none"> ・参加者-FTR&アクティビティ-参加者の構図を構成 | <ul style="list-style-type: none"> ・参加者-アクティビティ-参加者の構図を構成 |

・「a. b. c. 学習素材」の観点から

「FTN 観察・考察の観点」では、「主に計画時に必要とされる観点」として学習素材と環境準備について一括りにしたが、調査を行った結果、主となる課題解決型の学習素材は 3 事例とも有意味学習素材を扱っていた。しかし、同じアクティビティを使っているにもかかわらず、扱い方が異なることが分かってきた。従って、ここではどのような学習素材が準備されたのかということではなく、どのように実施されたのかに焦点を当てる。

考察を行った 3 事例の WS では、いずれの事例においても FTR は、有意味学習素材を提供した。課題解決型アクティビティには何らかの意味が含まれており、参加者がその意味に気付くことで、省察が進む仕組みになっている。ただ、3 事例で、忖意性に関しては扱いが異なっていた。有意味であっても、含意を参加者に伝えるかどうかで、参加者が深層アプローチを使うか表層アプローチで留まってしまうか、大きく異なるであろう。含意を伝えることによって、「この課題には一定の意味が含まれる」と参加者に伝えることになる。第 6 事例では非忖意性を貫いたので、参加者は自分でアクティビティに含まれる意味を探ることになった。FTR は振り返りの際に、参加者の感情に焦点化したので、参加者は自分の感情を思い出すことをきっかけとして、その時のプロセスを思い出し、その感情の理由をプロセスに見いだした。その結果、自分の感情とプロセスとを客観視

し、省察が起こったのだろう。第 9 事例では、課題解決型アクティビティに参加者が取りかかる前に、そのアクティビティ実施の目的が FTR から告げられたので、参加者は何を学ぶべきか事前に知った上で、アクティビティに取り組んだ。学習素材が恣意的になったということである。参加者によるアクティビティ含意の発見はなかったということになる。振り返りでは、含意を学んだかどうかという結果に焦点化された。第 10 事例は、恣意的にアクティビティを提示したこともあったが、非恣意的に提示されたときもあった。恣意的な提示では第 9 事例を同様になった。非恣意的なアクティビティの提示の方は、振り返りの段階で FTR がアクティビティ含意を参加者に告げたので、参加者は告げられた含意と自分の学びを比較しただろう。ここでもやはり、含意を学んだかどうかという結果に焦点化された。

FTR が非恣意的な有意味学習素材であるアクティビティを提供するだけで十分なのだろうか。参加者が体験をするだけで気付くのであれば、FTR による働きかけは特に必要ないが、実際にはこれはあまり多くはない。参加者及びグループが成長していった、自分達だけで省察ができるようになるのは、相当に成長があった時だけである。FTR はアクティビティの後に振り返りの機会を作り、適切な質問を投げかけ、それに参加者が答える、そして他の参加者も対話に参加し、FTR が会話からフェードアウトして、参加者同士で語り合うという場が発生した時には、振り返りの中で参加者が学習素材の持つ意味に気付くことがあった。3 事例の WS から、FTR 対発言者で対話をしている時には、参加者がアクティビティ含意に気付くまで話題が深まることはなかった。しかし、会話が FTR の手を離れて、参加者対参加者になっている時に、発言量は増大し、話が深まり、参加者達は含意に気づき、また含意以外にも発見し、省察を進めていった。FTR の仕事は、場作りと、対話を開始させる適切な質問と、参加者間の会話が始まったらフィードバックすることであった。田中(1987)はグループセラピーの根拠となる理論についての文脈で、「治療集団内における個人学習は、実はメンバー間の相互学習である。個人学習は相互学習によって促進され、相互学習はまた個人学習の促進によって、ますます拡大深化される」と言っている [田中, 1987]。

では、恣意的なアクティビティを提供したのでは、省察は起こらないのであろうか。第 9 事例で行われたような FTR がアクティビティの含意を参加者に伝えることは、知識を伝達することである。参加者は与えられた知識を表層アプローチで扱うだろう。つまり、アクティビティは単なる体験として実施され、参加者の知識構造の手前で「すべり [Moon, 2004]」を起こして、深層へは入って行かない。有意味学習素材を提供する目的は、参加者に含意を発見させることにあるので、恣意的なアクティビティを参加者に提供した場合は省察は起こらず、例えば、楽しみが増す、コミュニケーションが増える、身体を動かすなどが起こるだろう。

次に学習素材が不完全構造であったかどうかの観点で FTN を捉える。第 6 事例だけに見られる特徴として、学習素材を不完全構造問題(前述「2-2-4」)としたことがある。問題に答がない、一定の解法がない、というものであるが、学習素材たる課題解決型のアクティビティを FTR が提供する際に、答え(アクティビティの場合は目標、到達点)を FTR は提供せず、参加者が到達点を決めるよう提案した。詳しくは「3-2 本調査 (4-6) 考察」

に述べたが、不完全構造を伴ったアクティビティでは、参加者のモチベーションが上がり、熱心に取り組み、自己開示が進み、学習素材に対する疑問が生まれ、コミュニケーションが活発になり、お互いのフィードバックが生まれ、気づきが生まれ、アクティビティの見方や課題解決方法を修正していくというように、参加者達が主体的に省察をしていった。厳密に言うと、これは現在 PA の方法論にはない考え方である。PA は構成化されているので、FTR はアクティビティを提示する際に、FTR が定めたルールと目標を参加者に伝える。FTR は、参加者の状態を観察して、参加者にとってちょうど良い挑戦レベルを決める。具体的には、アクティビティの難易度を調整するために、FTR はルールと目標をアレンジして、決定する。この調整は FTR の仕事で、参加者に委ねることはない。

また、第 6 事例 WS における特徴として、アクティビティの到達点を参加者に決めさせるだけでなく、FTR は参加者にルールの決定権まで与えていたことが挙げられる。これも参加者に当事者意識と責任を持たせる工夫であり、参加者の主体的参加に寄与した。ルール決定権の委譲も PA の方法論にはない。PA ではルールをアレンジして難易度を決めるのは FTR の役目である。FTR がルールを参加者に決めさせたことは Csikszentmihalyi Nakamura(2003)の「現在の能力を伸長させる(現在の能力よりも高すぎも低すぎもしない)と知覚された挑戦あるいは行為の機会。自分の能力に適合した水準で挑戦しているという感覚」というフローが生じる条件の一つと考えられる。参加者自らが自身ができるかどうかかわからないギリギリの目標を自ら決めることで、難しすぎてやる気が出ない、簡単過ぎてやる気が出ないというような状況は避けられる。参加者に難易度を決めさせることは、アクティビティが低いレベルの挑戦になってしまう危険もあるだろう。しかし、参加者が自ら決定した目標が適切なレベルでなかった場合は、レベルを調整して再度挑戦することも行われた。FTR がレベルの低いそのアクティビティを継続しなかった場合、間に振り返りを挟むなどして、参加者にレベル自己設定の意味に気づくよう質問することもできる。すると参加者は、次のアクティビティでちょうど良い挑戦的なレベル設定を行うであろう。

不完全構造を持つアクティビティを提供することやアクティビティで難易度設定を参加者に委ねることは、FTR にとっては大変挑戦的なことである。失敗する可能性もある。構成化された PA は理念や実施方法を習得することによって、誰にでもある程度は実施できる。しかし、型を破ることで、第 6 事例ではフロー状態とみなせる状態を比較的早い段階で作ることができた。第 6 事例の FTR はどうして型を破ることができたのだろうか。第 6 事例の FTR は参加者の感情表現の観察を重視し、振り返りでも参加者の感情に焦点化することから始めている。また FTR による自己開示も率先して行われ、WS の早い段階から参加者との間に信頼関係が生まれた。アイスブレイク後から FTR は指示的行動を減じ、参加者もそれに応えて、主体的に動くようになった。このような条件がそろい、FTR はアクティビティを参加者に委ねることが出来たのではないだろうか。もちろん、型を破り、失敗する危険はあった。それに対し、第 9・10 事例ではアクティビティのルールも難易度も FTR が決めて、参加者はそれに挑戦するというオーソドックスな PA の実施方法が採られた。

「2-2-8」に挙げた「FTN 観察・考察の観点」の「a. 学習素材(有意味学習)」について

は、恣意的に扱うか、非恣意的に扱うかは、FTRの提示によって決定された。恣意的にすれば、参加者は表層アプローチで課題に取り組みがちであった。対して、非恣意的にすれば、アクティビティ中に気付きの言葉が現れることもあり、実際に具体的な行動の変化が見られ、更に振り返りを併用することで概念化と明確な言語化がなされた。そして、「b. 学習素材(不完全構造化)」を提供することで、参加者が主体的にアクティビティに取り組み、フロー状態に至ったようだ。これら「a. b. の学習素材の準備」は「e. 学習者中心」「g. 主体的」という状態を作るための条件と考えられる。

「c. 内的体験を再整理」する学習素材の提供は今回の3事例では見られなかった。

・「d. 安心できる環境の準備」の観点から

どの事例に於いても、FTRはWSを笑顔で開始していた。参加者もそれに答えて、穏やかな表情でWSが始まった。同様に、FTRも参加者も、始まりの挨拶についても明るく元気よく行えた。人間関係を始めるにあたって、愛想の良いことは通常マイナスの要素ではない。

しかし、WSが進んで行くと、FTRの表情に変化が見られた。第10事例では、FTRの目が三角につき上がり、口先はとがり、かなり険しい表情になったことがあった。それは、FTRが持論を教授する場面で起こった。第10事例では、参加者の学びのためにとFTR意図して、持論を教授する場面が多くあったが、「・・・を学んで欲しい」というFTRの台詞と「君たちはこんなこともできないのか。」というFTRの心の声が、参加者には同時に聞こえたのではないだろうか、FTRの教授が続くと、参加者達がうつむいて話を聞かなくなったのは、そんな理由なのではないか。第10事例の感想文の中に、FTRが近くにいると本当のことを書きにくい、というものがあった。第9事例のFTRの場合は、顔は笑っているが目が笑っていない、と参加者に言われることがよくあるようで、これも本人が意図的に笑顔を作って、内心穏やかでないことが想像される。今回は参加者に指摘されなかったが、口元だけ笑って、頬がこわばり、目つきが鋭くなっていた場面が観察された。このように表面上の笑顔とネガティブなサインを同時にFTRが発信してしまうと参加者はどう影響されるだろう。笑顔とサインが一致していれば、参加者も安心してFTRと接することができるが、異なっていると段々疑心暗鬼になってきたり、話を聞かなくなってくるようだ。ネガティブなサインは、例えば、顔の表情だけでなく、FTRの声の出し方、身体の向き、歩き方、立ち方、ジェスチャーなどの挙動からわかるFTRの本心であろう。Gordon(1951)はリーダーの行動について「温かさと共感リーダーのやり方の中の基本的なものを表現するために使用される用語であり、脅威のない受容的雰囲気をつくるために欠くことのできないものである。」と言っている[Gordon, 1951]。第9事例のFTRがイライラしていた様子のWSで、参加者達がアクティビティに集中できなかったこと、省察が進まなかったことの一つの原因がFTRの振る舞いだったことは考えられる。第10事例に関しても、FTRの話を参加者が聞かなくなっていたのも、FTRの物言いが持論に傾き、頑固さが現れ、参加者にとって親しみが湧かなくなっていたことが一つの原因と考えられる。第6事例に関しては、他の2事例とは全く逆で、FTRに親しみを覚えることがだんだんと多くなっていった様子が見て取れる。FTRは、イライラしたり

することもなく、初期の穏やかな態度のまま WS を進めて行った。FTR は、参加者の目標達成を追随したので、焦ることもなかった。WS 初期に FTR は率先して自己開示をし、仲間として FTR が参加者と共にあることを参加者に伝えた。FTR の振る舞いが、FTR 対参加者の関係に留まらず、参加者間の振る舞いに伝わっていったのではないか。Gordon(1951)は「グループ・メンバーがグループの中の他の人たちに対して、ちょうどリーダーが彼らに対してふるまうのとおなじような仕方でだんだんふるまい始める」と言っている [Gordon, 1951]。こうして、FTR の振る舞いが、初期の受容的雰囲気醸成につながり、参加者は安心して動き、語り、省察が行われる場が形成されていったものと思われる。

次に、アイスブレイクとアセスメントの実施が参加者に安心感を与えることについて述べる。取り上げた 3 事例の WS で共通して見られたことは、①参加者の観察を行ないながら目標を設定したこと(アセスメント)②馴らしのアクティビティを行ったこと(アイスブレイク)であった。中野(2001)による WS の具体的な構成が「①体験②個人でふりかえり③それを他者と分かちあう④自由に話しあう中で学びを深めていく」 [中野, 2001] であったことと比較すると、今回は中野の構成に加えて、アセスメントとアイスブレイクが実施されていたことがわかる。第 6 事例と第 10 事例では、WS 開始の立ち上がりの時期に FTR は参加者に、WS に来た理由や普段の人間関係などを訊ねた。参加者の答えだけでなく、答えるときの様子も観察対象になった。更に、どちらの事例でも個人の目標設定に進んで行く。これも、参加者の意識を知る手がかりになる。そして、どちらの事例でも、最初のアクティビティ(アイスブレイク)は FTR 対参加者という構図にしてあった。第 6 事例では FTR 対参加者集団が向かい合ってアクティビティをした。第 10 事例では、問題を解いた参加者が個別に FTR の所に行く、ということで、参加者間の交流はさせなかった。参加者間の緊張する関係はまだ作らず、迎え入れる気持ちの大きい FTR が参加者一人ひとりとの関係を作り、安心できる環境を作っていた。反面、第 9 事例では小さな感情的対立が起り、アイスブレイクにならなかった。

アセスメントとアイスブレイクという WS の馴らしを必要とするのはどうしてだろうか。それは、HAP では参加者が強制されて来ているということ、FTR が事前情報を殆ど持っていないことなどが考えられる。HAP は基本的に学校・スポーツ団体・子ども会・企業・商工会などが利用する。団体の企画担当者達は HAP の内容や目的をある程度知って HAP という研修機会を選択する。しかし、そこには企画担当者の思惑がある。その思惑は基本的に対象者の行動や考え方などを変えたいというものである。参加者が、はいそうですか、とすぐに変わってくれるなら、研修そのものも必要はない。しかし、簡単に対象者の行動や考え方を変えられないので、企画担当者は研修という教育機会を利用する。そして、それを自ら行うリスクを回避して、FTR に任せるのである。ここが中野(2001)で扱う主体的に集まった集団に対する WS とは異なるところである。

したがって、FTR は丁寧に①アセスメントと②アイスブレイクを行う必要があった。①については(目標の観点から)でも述べたが、事前情報が充分でなかったので、FTR は参加者から情報を集める作業を WS の初期の段階で行う必要があった。②については、田中(1987)に述べられているロジャース派の集団遊戯療法に関する記述で、「遊びを通じて子

どもの自己概念が変わり、自己と環境との相互作用の構造が改善される。例えば環境の脅威に尻込みしていた自己が積極的に動き出す。」〔田中、1987〕とあり、この環境、つまり場を作る第一歩として②の手順が有用である。

WS 初期に、この①②を適切に構成できるかどうか、参加者に安心感を与え、WS 全体の成功を握る鍵になると言えるのではないか。

・「e. 学習者中心」観点から

前項に続いて、「FTN 観察・考察の観点」と二つ目の括り「主に FTR の心構えに関する観点」について考えていく。この中の「e. 学習者中心」の考え方を具体化しているのが、目標設定であることから、この点について考える。そして、目標設定が参加者の「g. 主体的」な行動にどのように影響を与えたのか考える。

この WS には、三者の目標があった。それを決定された順序で述べていく。一つは企画担当者から示された団体の目標、二つ目は FTR の目標、三つ目は参加者の目標で、三つ目は参加者個人の目標とグループの目標に細分される。

3 事例に共通して、最初に各参加団体の企画担当者から WS に対する目標が与えられた。この目標が大きすぎたり、多すぎたりしたので、FTR はそのまま WS の目標とすることができなかった。どの事例でも、FTR は、団体の目標と団体と参加者に対する事前情報と FTR の先入観(経験と言ってもよい)から目標を組み立てた(FTR の目標)。「(6-7)」でも述べたが、この段階で FTR はストレスを感じている。例えば第 10 事例の FTR は、それが企業研修であったため、成果を期待されていると感じた。団体の目標を第一にし、参加者のことをあまり考慮しなかった。FTR は気負いすぎたのか、団体の目標を達成するために、自己啓発書に書いてあるような内容をそこに織り交ぜ、WS の目標を作った。この FTR は目標を説明するための資料冊子も準備したほど確実な目標設定をした。第 6 事例の FTR は団体の目標は参考程度にして、参加者の年齢やこれまでの FTR の経験を頼りに目標を作った。あまりストレスは感じていなかった。第 9 事例の FTR は団体の目標と参加者の情報と自身の経験を適宜織り交ぜて目標を作った。こちらあまりストレスを感じなかった。このようにして、2 番目の FTR の目標がそれぞれ決まった。

次に、参加者目標を決めたのはどの WS も同じであった。第 6・10 事例では、WS の初期に、FTR が明確に目標設定することを指示して、参加者自身が目標設定を行った。第 6 事例では、WS に対する参加者の素直な気持ちをそのまま個人目標に据えていった。それらの個人目標から共通項が見いだされたので、FTR も交えた参加者達との話し合いの中で FTR がグループの目標を提案し、参加者達が賛同してグループ目標は決まった。第 10 事例では、FTR による団体の目標を常に意識させるような誘導(問答)があり、団体の目標に沿った個人の目標を参加者に決定させた。次に、その個人の目標を FTR も交えてグループで話し合い、グループの目標を決定した。

第 9 事例では、初期に FTR と参加者との良い関係性が生まれず、FTR が当初予定していた参加者の目標設定を実施できなかった。アクティビティを進めながら参加者が発言していたことと振り返りで参加者が課題として感じていたことを FTR が参加者から聞き取り、ホワイトボード(以下 WB)に書き留めた。これに、団体の目標を含ませながら、FTR

がグループの目標を提案し、参加者の同意を得て、グループの目標を決めていった。また、第 9 事例では初期の段階でグループの目標は決定されたが、参加者個人の目標は決定されなかった。それと、グループの目標は個人の目標を合わせたものでもなかった。

この参加者の目標設定にどんな意味があるのだろうか。第 6 事例では参加者の目標に比重が置かれ、第 9 事例では団体の目標に比重が置かれ、第 10 事例では表面上は参加者の目標に比重が置かれているように見えるが、実際は団体の目標に比重が置かれていた。この目標に対して責任をもつのは誰であろうか。第 6 事例については参加者自身が責任感を感じ、第 9 事例については参加者ではなく FTR が感じ、第 10 事例については参加者も感じてはいるが、そこには実在していない会社にも参加者は責任を押しつけられる状態であった。Rogers(1966)は「もしも個人もしくはグループに本当の責任がおかれるならば」、幾つかの結果が起こり、例えば「責任のある自己指示が生起する」[Rogers, 1966]と言っている。例えば第 6 事例について参加者が主体的に動いたことは、このようなことも関係しているであろう。FTR は参加者に責任をおけるよう、参加者自身に目標設定をさせることが必要であろう。

その後、各 FTR は適宜、目標更新をした。第 6 事例では、初期の目標が達成されると、参加者から次の目標を挙げさせ、グループの目標として共有化を図り、グループの同意を得た。このサイクルを繰り返して行った。参加者個人の目標を明確化せず、グループの目標に焦点化した。決定された目標は FTR が WB に書き込み、達成された目標も含めて視覚化して残した。目標達成への指示は FTR からはなく、参加者達が「やろう」と声を掛け合った。参加者達の動機が高まったことが見て取れた。

第 9 事例では、初期のグループ目標の設定と同じようにして、FTR が参加者達のネガティブな反省の言葉を拾い上げて、FTR が参加者の同意を取り付けながら、グループの目標として決定した。決定した後に、それを目標とするよう FTR が指示した。このサイクルを繰り返して行った。特筆すべきは、達成できたグループの目標を参加者と達成の確認をしながら、FTR が WB から消していったことだった。参加者達の動機が高まらなかったのはこれが影響していたのではないか。参加者達の振る舞いから、どちらかというところやられている感が見られた。

第 10 事例は、目標に対して二つの方法が採られた。一つは振り返りでグループの目標達成が確認されると、アクティビティと振り返りの様子を観察していた FTR から、グループに対する次の小目標が提示された。第 9 事例のパターンと似ていて、FTR がネガティブな面に焦点化し、それを FTR が次の小目標として決定した。参加者達の動機が高まらなかったのはこれが影響していたのではないか。この一つ目の方法が 9 割程度であった。もう一つの方法は、ビーイングの活用であった。WS の中盤に参加者個人の目標をいくつか提示させ、それを元にグループの目標を参加者達の話合いで決定させた。この方法では、決定されたグループの目標を守ろうと参加者達が意識して、その後のアクティビティに対する動機も高まった。そして、作成されたビーイングは、主に振り返りの場面で目標確認の為に使われた。その後、ビーイングにはいくつか個人の目標が書き加えられた。後から書き加えられた分については、FTR がグループの目標とするよう指示をしただけなので、全参加者が認めたかどうかは分からない。

このようにして、各 FTR は参加者主体または FTR 主体に小目標を設定していった。では、参加者主体に目標を組み上げていくことはどのような意味をもつのだろうか。第 6 事例では、参加者たちは「協力、強調、信頼関係、支え合う、見守る、思いやり、助けられる、応援する、指示を出す」などの言葉にあふれた感想文を書いた。これらは、参加者やグループの最初の目標と更新された目標にあった言葉でもある。アクティビティと振り返りをする中で、参加者達はこれらのキーワードを見出していった。そして、これらのキーワードが団体の目標である「教育力、保育力」につながる言葉であった。

第 9 事例では、「協力」という言葉が 4 回出現したが、それ以外は、団体の目標に関連するキーワードは見つからなかった。実施中の参加者の振る舞いからは、作文に表現されていること以上に団体の目標に近付くことも見られた。目標へは少し接近という程度であったろう。第 9 事例は FTR 主体に小目標の更新が行われたことで、参加者達は目標達成の意欲を強く持たなかったのかも知れない。

第 10 事例では、感想文に「協力」は 0 回、「信頼」は 0 回、「挑戦」は 0 回、など団体の目標に示されたキーワードはなかった。感想文は「・・・ということがわかった」「・・・が勉強になった」などと自己開発本に書いてあるような言葉が多かった。これを Moon(2004)は「すべり」と呼んで、内的体験に結び付かない外的体験の言葉として捉えている [Moon, 2004]。つまり、参加者には、WS で実施されたことは分かった、WS の意義は分かった、しかし、それが省察に結び付かなかったということである。第 10 事例の WS としての評価は難しいが、参加者が大人だったので、団体の目標は理解しました、という表面上の理解を表すメッセージが感想文から伝わってくる。目標への接近という視点で言えば、表層アプローチをしたが、深層アプローチをしたとは言えないということである。

3 事例のうち、第 6 事例の目標設定方法が参加者の動機を高め、主体的な行動に結びつけることができたものと思われる。第 6 事例では、参加者中心に初期の目標設定をさせ、続けて次の小目標を連続的継続的に参加者に決定させた。第 9 事例、第 10 事例の目標設定方法は参加者中心にはなっていなかった。参加者中心ではない小目標を連続的継続的に決めていっても、団体の目標に近付くことは難しかった。テクニックとしては、小目標を連続的継続的に設定していき、大目標に近付くということは有益であろう。しかし、どれだけテクニカルに行っても、参加者中心の主体的な目標設定がなされなければ、大目標に近付くことはできなかつた。主体的に決めた目標が、参加者にとって大事な目標になっていくことが観察された。

・「f. 自己開示」の観点から

第 6 事例では、FTR が率先して自己開示した。これは呼ばれたい名前の由来を話すことであった。初めて会った人の前で、本名ではない名前を出すこと自体がリスクのある行為であるが、その理由を述べることは更にリスクを伴う。これを FTR が率先して行うことで、参加者もそこが自己開示をして良い場であることが分かり、参加者の本音と思われる言葉が頻繁に出てくるようになった。ただし、その前から少しずつ参加者の自己開示は見られ、不安な気持ちが表現されていた。この不安な気持ちの表現は、最初の課題解決型アクティビティを

実施している時から出始めた。WS 全体としては、早い時期だったと言えよう。自己開示しても受け入れてくれる雰囲気は早くから作られたのだろう。

第 9 事例では、FTR は最後まで自己開示らしきことはしなかった。しかし、参加者はアクティビティをしていて辛く感じることもあったり、集団に溶け込めないことを言葉や態度で表した。後半スタートの頃に、不安な気持ちを口に出した参加者が現れてからは、その者の立場を他の者も理解し、不安な気持ちをグループが共有することになった。その時から、他の参加者もアクティビティに主体的に取り組み始めた。

第 10 事例でも、FTR は自己開示しなかった。そして、参加者の自己開示は最後まで観察されなかった。参加者が嫌な顔や態度をしたのは観察されたが、言葉としては自己開示をしなかった。第 10 事例では、出来ないとか、不安な気持ちが言葉で伝えられることはなかった。受容的雰囲気は最後までできなかったのではないだろうか。

自己開示は FTR が率先して行っても、参加者に伝わっていくし、参加者の誰かが自己開示しても、やはり参加者に伝わっていくようだ。これを FTR が意図的に行っていくのも一つの方法であるし、参加者が自己開示せざるを得ないような状況を作っていくのも一つの方法であろう。前者であれば、いつでもできるという利点があり、後者であれば、WS 開始後すぐにはできないが、誰かが自己開示をしたということが、本人にも他人にも衝撃を与え、自己に関して目を向ける機会になり、それを捉えることで、気持ちに焦点化されるのではないだろうか。

・「g. 主体的」の観点から

参加者は主体的にアクティビティ、アクティビティ中の話合い、振り返りをどのように行ったのであろうか。また、振り返りでは主体的に評価を行ったのであろうか。

(1) アクティビティ場面で見られた主体性

第 6 事例では、初期の段階ではアイスブレイクとなるアクティビティを FTR 中心に行った。この時には、参加者は義務感からアクティビティを実施していただろう。主体的ではなかった。やがて他の参加者との人間関係が円滑になってからは、楽しいからという理由でやっていたことも感想文からは伺える。参加者が本当に主体的に動き始めるのは、アイスブレイクが終わって、参加者間の接触が増えていった頃からだった。楽しむだけでなく、積極的に他の参加者と関わろうという主体性が見えて来た。

FTR が課題解決型アクティビティを提供し始める段階になると、更に主体性は増していった。第 6 事例では、学習素材が他の 2 事例と違い、参加者に委ねられた部分が大きかったので、自分達で課題目標を決めて、それに取り組む必要があった。参加者には、それ以前の楽しい気分と意欲があったので、自然な流れで課題決定と実施が主体的に行われた。FTR によるアクティビティの介入も基本的になかったことも関係するだろう。振り返りの場面では、FTR がバズ集会法を使ったので、振り返りの開始時点では参加者は義務感を感じたかもしれないが、話合いの場面での会話量の多かったことから、自分の気持ちを表現したいという気持ちからか、話合いが始まってしまえば、主体的になっていったと思われる。

第 9 事例では、初期段階でもたつきが見られ、参加者が主体的に動き始めたのは、後

半になってからであった。前半は参加者の意欲も高まらず、義務感でそこにいるという程度の姿勢であった。前半で課題解決アクティビティを FTR が提供しても、参加者の多くはその場に立って周りを見渡すだけ、他人に合わせて身体を動かすだけ、一部の参加者が主体的に課題達成にアイデアを提供して、他の参加者に指示を出した。FTR はアクティビティを途中で止めて、課題達成のために必要な事に焦点化させる介入を何度もした。介入によって参加者の主体性が一気に高まったようには見えなかったが、考えて、話合って、実施する参加者は増えて行った。そして、参加者達は同時にアクティビティを楽しみ始めて、アクティビティ課題が達成された。

転機となったのは後半の課題解決型アクティビティで、ある参加者が不安な気持ちを自己開示をしたことから、グループは主体的に話し合いを始め、その参加者の気持ちに共感し、アクティビティを実施していった。振り返り場面では、FTR との対話が多かったので、参加者が主体的に発言している様子は見られなかった。

第 10 事例では、WS 初期には FTR が中心になってアクティビティを進めて行ったので、参加者の主体性が見られる場面はなかった。

しかし、課題達成アクティビティをする段になると、参加者達は課題達成のための話し合いと試行を自分達だけで繰り返した。主体的な動きと言ってよい。この原動力になったのは、FTN 以外の要因、例えば、参加者の意欲や成熟度、学習素材の有意味性などが考えられる。

一方、アクティビティの振り返りの場面になると、FTR との対話になり、参加者が主体的に発言するというより、誰かが発言しなければというような義務感から発言していた様子が見えた。この背景には、参加者達が考えたグループの 2 日目の目標に「5 秒以内にレスポンス」という標語があり、主体的というより、自主的に発言しなければならないという、意識を参加者は抱いていたことが考えられる。

3 事例で共通しているのは、課題解決型アクティビティを始めると、参加者が主体的になっていく、ということである。これは学習素材の効果や、受容的雰囲気などとも関連が見られ、それらの条件がそろると、参加者はより主体的になった。また、振り返りでは FTR 対参加者の対話形式では参加者が主体的に話す様子は見られず、参加者間対話では主体的な話し合い・振り返りが可能になった。対話の形式だけではなく、FTR によるフィードバックや質問内容も参加者が主体的に話をする条件になったであろう。

(2) 話し合い場面で見られた主体性

次に、目標設定や振り返りなどの話し合いの場面を考える。3 つの WS でいくつかの対話・話し合いの形式が見られた。

第 6 事例では、FTR が関わる話し合いの場面で、FTR が話し合いのテーマを提案したり、アクティビティ中に観察されたことをフィードバックしたりと情報提供を行った後に、三隅(1966)に紹介されているバズ集会法を使った。バズ集会法は、不安感や恐れや不満や敵意が放置されることなく、拒否的態度や消極的受動的態度への原因が解消される有効手段であるとされる [三隅, 1966]。FTR が関わらないアクティビティ中の話し合い(課題達成のための作戦会議)は、参加者達全員が参加したので、積極的に意見を言う者、よく聞いて受け入れる者、反対意見を表明する者などの役割分担が生まれた。これらバズ集会

法と FTR の関わらないアクティビティ中の話合いが、基本的にはそれぞれ Kolb(1984) サイクルの「抽象的な概念化」「省察的な観察」にあたるものとなった。ただし、課題解決型のアクティビティをいくつかし始めると、参加者間の話合いの場面でプロセスの意味について述べるなど「抽象的な概念化」も行われていった。このようにして、主体的な話合いが参加者にプロセスの概念化・言語化を促した。

第 9 事例では、アクティビティ後の振り返り場面で、基本的に FTR が参加者達に質問をして、参加者が答えるという構図で対話がなされた。FTR 対全参加者で話合いになっていたわけではなく、FTR 対発言者の往復対話が順に起こっていくということであった。だから、発言していない者はやりとりを聞いているだけであったので、主体的に話合いに参加していなかった。ただし、ある参加者が本音を漏らした時には、FTR が加わらない参加者同士の話合いになったこともあった。そのような時には、発言した者の気持ちを参加者の多くが共有し、全員で主体的に課題に向かって行った。

第 9 事例のアクティビティ中の話合い(課題達成のための作戦会議)は、FTR による介入があると FTR 対発言者の構図になっていたが、介入がない場合は、第 6 事例と同じで、参加者達全員が参加して発言する者、聞く者などの役割分担が生まれた。そして、全員が発言したわけでもなかった。FTR が中心になる対話のは「抽象的な概念化」を FTR が目指していたのだろうが、参加者自らが抽象的な概念について発言することはなく、参加者の発言や行動を FTR が捉えて「・・・ができた」とその場で評価してしまったので、それ以上の話合いは起こらず、参加者は概念化に進むことはなかった。外的な評価がグループの機能を効果的に働くことを妨害した [Gordon, 1951]。それだけでなく、外的評価をした FTR に対して反発的な行動 [Gordon, 1951] も現れた。一方、アクティビティ中の参加者が中心となる話合いの部分では「省察的な観察」が行われたことは第 6 事例と同じであろうが、参加者達は自力でプロセスの意味の言語化、「抽象的な概念化」までは至らなかった。

第 10 事例においては「4-4-6(7)考察」に詳しく述べたが、一つは FTR 対発言者の対話、二つ目はバズ集会法、三つ目は FTR 対参加者から始まって参加者同士の話合いに発展するという三つのパターンがあった。特に一つ目の FTR 対発言者の対話で、発言者が FTR の意図に気付かなかった場合に、FTR が持論教授をするというパターンで終わり、参加者達は WS 初期にこそ聞いていたが、徐々にうつむき始め、最終的には身体さえ FTR に向けないという状態になった。第 9 事例で説明した通りだが、Gordon(1951)によれば、これは反発的行動であろう。

第 10 事例で見られたグループを活かした対話・話合いの方法は、一つにはバズ集会法(バズセッション)であった。また、FTR 対全参加者の対話から開始した場合に、参加者同士の話合いに発展する場合であった。話合いの量は圧倒的に前者の方が多く、話合いを終了した後の参加者たちは喜びに満ちており、満足感もあり、筆記を伴う場合には、言語化した学習成果も得られるなど、省察に有用であることが分かった。参加者が主体的に話し合ったので、FTR は場面転換を促すなど、司会に徹するだけで充分であった。後者の場合は、その時点で参加者同士がよく話せる状態になっていること、大きな気づきや感情変化があった後に行うなど条件がそろった時に出現した。FTR が介入はしなくても話

合いが継続し、参加者の主体性が見られた。話し合いでは、概念を説明する場面があり、逆にそれまでのプロセスを概念化・言語化することもあった。しかし、どうしても十数名が話し合うことの限界はあり、発言する者も限られてしまった。

話し合い、対話の形式を工夫することで、参加者が主体的に話し合いを行い、そこでのコミュニケーションが高まった。

(3) 評価の場面における主体性

続いて、参加者による主体的な評価について考える。評価はアクティビティの中で小さな達成をしたときに行われ、アクティビティの課題を達成したときに行われ、振り返り場面でも言語化を伴って行われた。アクティビティ中やアクティビティの課題達成時は、達成した事実を讃えるものであり、振り返りの場面では目標に照らした評価、またはアクティビティ中にあった良い行いの評価などであった。

第 6 事例では、初期からアクティビティ中に参加者たちが頻繁に小さな達成を喜びあった。自分に対しても、他人に対しても言葉を掛けた。そしてアクティビティ課題の達成がなされると全員で喜びを表現した。これはアイスブレイクに続くアクティビティをした時から始まった。振り返りでは、FTR は全く評価せず、すべて参加者達の対話によって評価が行われた。そこでは、目標に対する評価も行われたが、目標に関係なく自分達の達成できたことや良かった行動などについて評価が行われた。第 6 事例では評価の主体は常に参加者たちであった。

第 9 事例では、アクティビティ中の小さな達成を参加者同士で喜び合った。そしてアクティビティ課題の達成がなされると参加者全員で喜んだ。振り返りでは、FTR から促される対話によって、参加者が目標達成に対する評価をした。同時に FTR も行ったが、参加者が評価の主体であった。しかし、参加者が主体的に評価をしたのではなく、FTR との対話によって評価をさせられたというのが実際であった。

第 10 事例では、アクティビティ中、アクティビティ課題達成時に他 2 事例と同じように参加者は喜びで評価をした。振り返りでは、第 9 事例と同じく、FTR から促される対話によって、参加者が目標達成に対する評価をした。参加者達の対話の形式で振り返りが行われた時には、目標に対する評価だけでなく、もっと自由に自分達の達成できたことや良かった行動などについて評価が行われた。FTR との対話による振り返りの場面では、参加者は評価を義務的に行っていたが、自由な話し合いでは主体的に評価を行った。

「h. 評価しない」の観点と共通する話になるが、FTR による評価と参加者自身による評価の在り方は、参加者の主体性と責任の持ち方に関わってくるだろう。参加者による WS やアクティビティへの責任は初期において殆ど無いであろう。初期においては、FTR が評価をすること(プラスの評価)は参加者の参加意欲を高めるために必要であろう。アイスブレイクや初期の課題解決型アクティビティを行いながら、FTR は徐々に権限を参加者に委譲していき、目標達成責任と評価を参加者に担わせていく。すると、参加者とグループは成長していき、FTR による評価を必要としなくなるのではないだろうか。しかし、参加者とグループが成長していていることを FTR が認識できなかつたり、成長していく参加者とグループにどう接して良いのか FTR が理解していなかつたりすれば、FTR は初期と同じように評価を続けるだろう。そうすると、いつまで経っても評価の主体が参加者

になっていかない。他人によってコントロールされていると、参加者が自発的に体験しよう、学ぼうと思う意欲は限定されるだろう。

・「h. 評価しない」の観点から

FTRが評価をするかしないか、というと、3事例ともFTRは必ず評価をしていた。なぜなら、アクティビティに対して、振り返りに対して、FTRが観察をして、評価をして、その評価を元に次のアクティビティを提供するからだ。従って、ここで観点とするのは、FTRが評価を参加者に明確に与えたかどうかであろう。FTRが参加者に評価を与えたことによって参加者にどのような影響を与えたのか考えたい。

第6事例では、FTRは参加者の目標達成や課題達成に対して、明確に評価をしなかった。アクティビティの課題達成時に、達成を参加者と一緒に喜ぶことはあったが、これはFTRが感じたことを伝えただけで、評価には当たらないことだと思われる。では、第6事例では参加者の目標達成や課題達成に誰が評価をしたのか。それは参加者自身であった。振り返りの際に、参加者に話し合いをさせ、そこで評価もさせた。その評価は個人のものから始まり、グループとしての目標に対する評価にもつなげた。振り返りでは、FTRは司会をただけなので、参加者が導き出した評価がアクティビティとWSの評価になった。評価も参加者によって主体的に行われた。

第9事例では、FTRは参加者の目標達成や課題達成に対して明確に評価をした。それは、振り返りの場面で、参加者との対話をしながら、目標一覧と見比べて、参加者が達成した目標が具体的にどれであるのか、明確に、「これができた。」とFTRが評価を下すことだった。FTRによる評価は、参加者との対話の中で行われたので、参加者も加わっての評価ではあるが、FTRが対話ネットワークの中心にいて、参加者の発言に常にFTRが評価を与えながらのものであった。これでは、参加者による主体的な評価にはなつたとは言えないだろう。

第10事例では、FTRは参加者の目標達成や課題達成に対して明確に評価をした。第9事例と同じく、振り返り場面で参加者との対話をしながら、FTRが対話ネットワークの中心にいて、参加者の発言に常にFTRが評価を与えながらのものであった。そして、振り返りのまとめとして、FTRが判断して、最後はやはりFTRが評価を与えた。しかし、参加者は第9事例より積極的にならざるを得なかったので、FTRとの対話を通してであっても発言した者にとっては、自身の評価である認識は持たせよう。

FTRが明確な評価を与え続けた場合、参加者の主体的な評価は言語として現れ難かった。これは振り返りの形式とも関係があった。参加者同士の対話形式を採った場合は、参加者が主体的な評価を言語化した。評価の基準になる目標設定の段階から参加者による主体的な評価は始まっていて、目標設定・アクティビティ・評価の全てで参加者中心になるように構成することで、参加者の主体的な姿勢が保てるのではないだろうか。評価の話題で言うと、参加者中心の評価により、参加者に主体性を持たせられるのではないだろうか。

・「i. 十分な観察」の観点から

FTR はどんなことを観察すればよいのだろうか。

事例で観察された事実は、FTR がアクティビティ中、振り返り中に参加者を観察している様子と、それを元に FTR がどのような質問をしたかということであった。実際に FTR に聞き取りをして、何を観察していたのか訊ねれば、参加者の表情、動作、振る舞い、姿勢、視線、話しぶり、発言内容と参加者が外部に表現していることであった。その観察力の大小や、どこに主眼を置くのかということは FTR の個性によるだろう。

第 6 事例では、FTR は参加者の感情表現を重視し、質問も参加者の感情から始めた。第 9 事例では、FTR は参加者の実際の動作と発言、アクティビティで達成された事柄を主に観察していたようで、質問も課題達成に関することから始め、出来たこと出来なかったことについて訊いた。WS を観察していた筆者からは、参加者の感情面の表現がたくさんあったのに、FTR は見過ごしたように感じられた。第 10 事例でも、第 9 事例の FTR と同様の視点で参加者を観察していたようであった。第 10 事例の FTR は、持論を当てはめるシーンを常に探していたのかと思われるように、振り返りで持論の話題にすり替えた。第 10 事例でも、WS を観察していた筆者からは、参加者の感情面の表現がたくさんあったのに、FTR は見過ごしたように感じられた。

十分な観察が、FTR の判断の源になっていくことは、他の観点の検討でも明らかである。勿論、一人の人間がその場に起こった全てを観察し、的確な再計画をしていくことは難しいが、3 事例から明らかなのは、参加者中心に WS を展開していくために、感情面の観察をはずすことは出来ないだろうということである。これが 3 事例の違いになったことは明らかである。Korthagen(2010)は、振り返りの場面での質問項目として、4 つの内容を挙げている。「何をしたかったのか?」「何をしたのか?」「何を考えたのか?」「どう感じたのか?」である。「何をしたのか?」と「何を考えたのか?」は、感情によって引き起こされる。教えることと学ぶことと中心は感情にあると言っている [Korthagen, Koster, Lagerwerf, Wubbels, 2010]。WS で起こったことを全て観察することができればそれに超したことはないが、少なくとも参加者の感情面を捉える努力をしていくことが、参加者の省察を促進することに有用であろう。

・「j. 介入」(「1. 適切なフィードバック」「k. 適切な設問」)の観点から

介入は FTR によるアクティビティ中の参加者への働きかけである。これがどのように行われたのであろうか。そしてそれが、どのような意味を持っていたのであろうか。介入は、具体的にはフィードバックを行うことと質問をすることであるので、「FTN 観察・考察の観点」では別の項目にしていたが、ここで一緒に扱う。

まず、介入のタイミングとその介入がどのような意味を持つのか考える。

第 6 事例では、FTR がアクティビティ中に介入したのは一つのアクティビティにおいてだけであった。他のアクティビティでは介入をしなかった。一つだけ介入を行ったアクティビティでは、外部要因でアクティビティを止めなければならなくなった時に、FTR は続行するかどうか、話し合いが必要かどうかという二つの選択を参加者にさせた。次に、FTR は、アクティビティが長時間に及んだことから、健康面の理由と、そこまでの振り返りを行い、今後活かせるような概念を導かせることを意図して、アクティビティを完

全に中断させて、参加者に話し合いをさせた。そうしたところ、話し合いでは、目の前の課題に対する対処方法と自分達の振る舞いや心掛けに関することが話題となった。

第9事例では、FTRはアクティビティ中に頻繁に介入した。介入は、FTRによる質問で、「いま、何が起きているのか」「なぜ上手くいかないの」というものだった。FTR対参加者の構図の問答となった。参加者の答えは、現状の説明とそれに続く新しい目の前の課題に対する対処方法の提案となった。その後アクティビティを再開し、参加者達は話し合いながら、新しい目の前の課題に対する対処方法を試みていった。

第10事例では、参加者達だけでアクティビティ課題達成のための話し合いが行われながら、新しい目の前の課題に対する対処方法を参加者が試すという小さなサイクルが回っている間は、FTRは基本的に介入しなかった。しかし、活動時間が長くなってもアクティビティ課題が達成されず、話し合いがなされずに、同じ目の前の課題に対する対処方法を続けていき、なかなか成功しない場合に、FTRは介入した。その時の介入は第9事例と同じで、参加者達は目の前の課題に対する対処方法に焦点化していった。

参加者達がアクティビティに取り組んでいる時には、参加者達は、試行する、失敗する、失敗の分析をする、目の前の課題に対する対処方法を改良する(または全く違う目の前の課題に対する対処方法を考える)、そしてまた試行する、というサイクルを回しているだろうことである。どうしてそれが言えるかというと、FTRがこのサイクルに介入したときに、参加者から出て来る言葉は、目の前の課題に対する対処方法に関するものばかりであるからである。参加者達は、目の前の課題に対する対処方法を考えて試すことに没頭しているので、FTRの質問に対する答えはいつも現状に関することと目の前の課題に対する対処方法に関することになるのだ。第6事例にあるように、アクティビティを完全に中断して、話し合いの場所も変えて、それまでのことを捉え直す機会を参加者に与えると、参加者は、初めて自分自身の置かれた状況や実施中の気持ちにメタ視点から触れることができるのであった。

つまり、目の前の課題に対する対処方法に焦点化したければ、アクティビティ実施中に介入するのが良い機会である。参加者にメタ視点で見ることやそれに続く概念化や言語化を促したければ、アクティビティを完全に止めて、他の参加者と対話させる必要があることがわかる。

次に、常に介入することが良いわけではなく、介入しないことの価値について考える。

3事例のWSのいずれにおいても、参加者がきびきびと動き、アクティビティ中によく発言し、課題への動機が高まった時間があった。そのような時、FTRは参加者から少し離れて立ち、介入はしなかった。つまり、FTRによる介入なしに、参加者が主体的に動いた時があったということだ。これが起きる直前に、参加者の誰かが本音を漏らしていた(自己開示)。その本音は、不安な気持ちであったり、不正を糾したい気持ちであったり、ルールを守りたい気持ちであったりした。不安な気持ちはアクティビティに含まれる冒険性によってCゾーンから出なければならぬ時や、パニックゾーンに達しそうな時に起こった。不正を糾したい気持ちは、他の参加者が不正に対して妥協してしまう状態で、勇気を奮って声を挙げた時に起こった。ルールを守りたい気持ちは、他の参加者がルールが守らずに適当なところで妥協してしまう状態で、勇気を奮って声を挙げた時に起こ

った。つまり、アクティビティに含まれた意味の力によって、差し迫った危険に対処する時に、参加者の誰かが意志を表現せざるを得ない状態になった時に起こった。

では、介入の一つの具体的な方法であるフィードバックについて考える。フィードバックは客観的な視点を参加者に伝えることである。これが、参加者にどのような作用を及ぼすのだろうか。省察は促進されるのであろうか。

第 6 事例では、基本的に FTR からのフィードバックは行わなかった。それは、参加者間で何が起きているかアクティビティ中に指摘しあえていたからだ。FTR から見ても、参加者間のフィードバックは十分であった。参加者間の人間関係が円滑になるにつれて、フィードバックの量も増えていったので、FTR がする必要はなかった。一度だけ FTR が行ったフィードバックは、WS の終盤で行われた。この時は、参加者達が実施したアクティビティを FTR が筆記記録し、アクティビティ実施後に、そこで起こっていたことを FTR が挙げていくものだった。グループ外の他者から自分達の動きを告げられて、参加者達はそれを聞きながら、深く頷いていた。他者視点から自分達を眺めていたのかも知れない。参加者達は、その後のアクティビティで更に集中し、意思疎通が非常に上手く行ったようであった。フィードバックが肯定的に作用したのであろうか。

第 9 事例では、FTR はアクティビティ中の介入でも、振り返りでも、フィードバックを必ず行った。内容は、目標に照らしての見方だったので、出来たこと、出来なかったことに分類されていた。振り返りの最後に、出来たことはリストから消されて、出来なかったことが次のアクティビティでの目標になったので、参加者はフィードバックをマイナスのイメージで感じ取っていたようだ。参加者は、アクティビティを楽しく始めて、最後はしんみりした顔つきになっていた。このフィードバックが参加者の省察を促進したのかというと、実際はお説教のようになってしまい、概念を押しつけられた形になり、省察には結び付かなかったものと思われる。

第 10 事例では、全てではないが、アクティビティ中の介入でも、振り返りでも FTR はフィードバックを行った。このフィードバックは、FTR の持論と強く結び付いており、別の見方もあると思われる事柄でも、持論の観点からフィードバックが語られた。フィードバックは、FTR にとって持論を持ち出すための方便だったのでないだろうか。参加者にとって、FTR の持論を押しつけられて、省察に結び付くようなフィードバックにはなっていないのではないだろうか。

フィードバックで有効だったのは、中立的なものであった。中立的なフィードバックは参加者が素直に自分達の振るまいを捉えるのに役だった。逆に、FTR が偏った見方をしながら行ったフィードバック(これをフィードバックと呼ばないのかも知れないが)は参加者には役立たなかった。

さて、介入のもう一つの具体的な方法である質問について考える。FTR がどのような質問をしたかということである。その結果、参加者はどのような答えをするのだろうか。そして、この質疑はどのような影響を参加者に与えるのだろうか。

第 6 事例では、FTR は、一度だけした介入で、アクティビティを完全に止めて、どんな気持ちだったのか、何を思っていたのかという質問をした。この質問から、参加者達は、

気持ちをまず思い出し、それが起こった状況に焦点化したので、メタ視点で過去の過程を思い出して考えた。ただし、これはアクティビティを完全に止めて行ったので、振り返りと言ってよいものかもしれない。

第9事例と第10事例では、FTRはアクティビティ中は現状を訊く質問をしたが、参加者達は、目の前の課題に対する対処方法に焦点化していった。参加者達のアクティビティ達成意欲が低かった時には、どうやると良いの参加者達が話合うきっかけとなり、課題達成につながったものと思われる。そして、参加者達のアクティビティ達成意欲が高い時には、FTRは介入そのものをしなかった。振り返りでは、FTRは目標達成がなされたのかどうか、ということを知った。参加者達の答えも、出来たか出来なかったか、ということで、結果に焦点化された。そこで起こったこと、その時の参加者の感情に焦点化されない質問であったので、参加者は自身を見つめるような深い考えはしなかったであろう。適切な質問ではなかったと思われる。

Korthagen(2010)の4つの質問、「何をしたかったのか?」「何をしたのか?」「何を考えたのか?」「どう感じたのか?」[Korthagen, Koster, Lagerwerf, Wubbels, 2010]は目標、実施、考え、感情について具体的に的確に参加者に問いかけるものとして有用だろう。これら4つの質問から、FTRの観察結果と併せて、その場で最適と思われるものを選択することになるだろう。今回の3事例からは、感情に関わることを訊いた時に、省察が促進されることがわかった。

介入がどのように行われたのか考察してきた。介入はアクティビティ中に行うことについて扱ってきた。介入の意味は、FTRが中立的なフィードバックを与えて参加者自身に見えていない自分達の姿を参加者に見せることによって、参加者に現状把握をさせることだろう。参加者のアクティビティ達成意欲が低い時に、参加者が改善に向けての話合いをするきっかけになるだろう。また、その時にフィードバックの代わりに、「何が起きているのか」という現状を問う質問をしても同じ事が起こるであろう。これは介入が参加者の話合いを促進して、課題達成への意欲が増大するであろうから、価値のある介入である。

一方、FTRがそこで起こっていることを概念化・言語化させようとして、アクティビティ中にフィードバックや質問をしても、参加者は目の前の課題に熱中していることが多いので、返ってくる答えは目の前の課題に対する対処方法となってしまう。それは具体的な動きなどになるので、概念化・言語化は成功しない。

参加者達がアクティビティに熱中している時には、介入せず、アクティビティの課題が達成された後に、振り返りを行って、必要ならフィードバックを行い、概念化・言語化をさせるような適切な質問をすると良いだろう。こういう時には非介入に価値が出て来る。実際の場合では、なかなかアクティビティの課題が達成されず、たくさんの時間が消費され、プログラム全体の管理の都合から、介入せざるを得ないこともある。そういう時には、完全にアクティビティを止めて、振り返りをするなどの工夫も役だつ。

介入と非介入にそれぞれ価値があることがわかった。FTRは、参加者に焦点化して考えてもらいたいことが何であるか、と常に考えながら、その時に介入・非介入の選択をし、介入するならばどのような介入が必要なのか、目的と手段を短時間に考え、実行してい

くことが必要であるところでは言えるだろう。

・「m. 省察を言葉や形にする」の観点から

参加者が得た気づき、概念を言語化することはどのように行われたのであろうか。

第 6 事例は 2 日間のプログラムであったので、1 日目と 2 日目にそれぞれ一日分の振り返りとして、FTR は、参加者に学んだこと・気づいたこと・感じた事について自由に記述させた。この効果は、一日の WS 全体を開始から終了まで一度に振り返ることによって、自身の成長が見えることであった。また、それぞれの課題解決アクティビティの後の振り返りでは、バズ集会法を使い、そのアクティビティ実施中の感情とそこで起こったこととを他の参加者と語り合い、その後全体で共有をさせた。他の参加者に語ることは、自身に向けても言葉を発していることになり、その言葉によって参加者は省察した。

第 9 事例では、FTR はアクティビティ終了ごとに毎回振り返りを行った。振り返りは FTR 対参加者の対話の構図が人数分あるものだった。しかし、数名が発言しただけで、他の者はやりとりを聞いているだけであったので、言語化を全員がやったわけではなかった。この振り返りの焦点は基本的に目標との比較であったので、参加者が考えたことや感じたことを自由に表現する場にはならなかった。従って第 9 事例の振り返りは、参加者の省察に結び付かなかったのではないかと考えられる。

第 10 事例は 3 日間のプログラムであった。第 6 事例と同様の日誌的な振り返りが出来るように参加者には、予め冊子が配布してあった。1 日目は制限時間いっぱいまでアクティビティをやったので、最後のアクティビティには振り返りができなかつただけでなく、1 日目の日誌は各自が明日までに書いておく、という宿題と FTR から指示されただけで終わった。2 日目に共有することもなかったので、FTR も各参加者が何を書いたのか知らない状態であった。2 日目の日誌的な振り返りは、終盤に行われた。これは、冊子に各参加者が書き込み、バズ集会法で最後は全員で共有した。3 日目の日誌的な振り返りは、午前中最後にやはり各参加者が冊子に書き込むよう FTR が指示したが、参加者が実施しないという事件が発生した。昼休みに書き込むように FTR が再度指示をしたが、FTR はその書き込みをその後活用しなかった。実質、うまく機能したのは 2 日目の一度だけであった。また、第 10 事例では、FTR は多くのアクティビティが終わると振り返りをした。やり方は第 9 事例と同じで、FTR 対参加者の対話であった。やはり第 9 事例と同じように、数名の参加者が FTR と対話をして、他の者はやりとりを聞いているだけであった。省察に結び付いたものだったかどうかというと、その対話は FTR によって持論に強く結び付いた内容に誘導されていったので、参加者の省察は限定的であったろうと思われる。第 10 事例だけに見られる特徴として、ビーイングを使っていたことが挙げられる。ビーイングは WS の中盤で行われたので、そこまでに参加者が学んだことが多分に記述されることになった。このビーイングに書いたことを参加者が一人ひとり説明している時に、参加者間の話合いが起こった。言語化を行ったので、言葉が自他に語りかけ、対話したくなる状態が作られたのだろう。

「2-2-1」で述べたが、野村(1994)の言う「リフレクション」は、「自分の内部から自分を捉えること」ではなく、「自分自身をあたかも他人を見るかのように捉え返すこと」

[野村, 1994]である。気づきを言語化して、他人と語り合うことで省察が促進される、と考えれば、第 6 事例と第 10 事例のバズ集会法、第 10 事例のビーイングが省察促進に有用であったことが理解できる。

・ FTR の抱く参加者像と参加者のマチュリティについて

「FTN 観察・考察の観点(a. ~m.)」になかった観点を挙げる。FTR が抱いていた参加者像はどのようなものであったのだろうか。それがどのように変わっていった(もしくは変わらなかった)のか、そのことから FTR の参加者に対する行動がどのように変わり、それが参加者の感情にどのような影響を与えたのか。このように参加者像について扱う事が重要なのではないかと考えた。これを考えるきっかけとなったのは、3 事例を比較した際に、FTR と参加者の関係がしっくりきていた事例とぎくしゃくした事例があった。ぎくしゃくした事例では、成長(参加者のマチュリティが高まっていくこと)していく参加者とグループに対して、FTR が WS 開始時と変わらない姿勢で接していたのではないかと考えたからである。マチュリティはグループ・メンバー(フォロワー)の成熟度である。マチュリティは当面の課題との関連で現れる成熟度で、以下の 3 つを要素とする。一つ目、「達成可能な、しかし、できるだけ高い目標を設定しようとする本人の基本的な姿勢(成就意欲)」、二つ目は「責任負担の意志と能力」、三つ目は「対象となる相手または集団が持つ教育なり経験なりの程度」である [Hersey Blanchard, 1969]。これを「FTN 観察・考察の観点」の a. から m. までの独立した項目だけで考えることができなかつた。

3 事例に共通して、WS 開始前の参加者に関する情報は少なかつた。そのためどの FTR も参加者の年齢、性別、学歴などから参加者像を想像するしかなかつた。このことが WS の初期の停滞の原因となつたことは想定される。この停滞を長く引きずるか、現実に合わせて変更を行い、停滞を脱出できたかでその後の WS の流れが変わってくるだろう。

第 9 事例と第 10 事例の WS では、FTR は自ら想像した参加者像を最後まで変えることはできなかつたのではないかと思われる。第 9 事例では、FTR は参加者を未熟な者として扱っていたようだ。FTR は WS の初期に参加者を円周上に並ばせようと命令し、それに参加者は抵抗を示し、その抵抗に FTR がイライラした。その後も FTR の言うとおりに参加者が動くことが当然という口調で参加者に接した。参加者たちは未熟者扱いされていることを感じるようになる。目標設定の決定方法も FTR 中心で、お前はダメだ、と否定の信号が FTR から送られて来るように参加者は感じたかもしれない。それが元になって、参加者は私語をしたり、地面に何か書いたりして FTR の指示に抵抗した。第 10 事例では、FTR は参加者を未熟な対象と見なし続け、FTR の目標に到達するまで、持論の教授を続けたものと思われる。事後インタビューで、FTR は、目標レベルまで参加者を引き上げるのに、教授したと言つた。結局最後の振り返り 2 時間も FTR が持論を教授し続けたということは、FTR は最後まで参加者を未熟者と思い続けたということである。

第 6 事例の WS では、FTR が事前に作り上げた参加者像が、「・・・ができる」者達に変化していくのを感じ取って、参加者像を再構築していった。こうして出来上がった参加者像は実際の参加者に近付いていく。FTR が参加者にとって共感的な存在になっていくのに必要なプロセスであつたろう。その結果、FTR と参加者の間に感情的な対立は当然のこ

と起こらず、参加者は始終 FTR に対して、笑顔で接し、明朗に答えていた。FTR も常に参加者が自由に気持ちを表現できるよう受容する姿勢で WS を運営していた。

FTR にも当てはまるコンピテンシーの一つだと思われるが、Rogers(1966)はカウンセラーの態度に関する文脈で、クライアントが自分自身をながめているままにクライアントを理解しようとするカウンセラーの専念を重要視する [Rogers, 1966]。第 9 事例と第 10 事例の FTR が参加者を未熟な対象、つまり自分より劣った者として、常に「・・・が出来ない」ことに焦点化したことで、目標から引き算をしながら参加者を観察し、参加者側に立った見方ができなかつたのに対して、第 6 事例の FTR は、自ら持つ参加者像を実際の参加者に合わせるべく修正する過程で、初期の段階で参加者の開始位置を把握し、その参加者の位置に「・・・できる」ようになったことを足し算しながら、参加者を観察した。第 6 事例の FTR は Rogers の言う参加者理解を目指していたのだろう。

また、FTR が目の前にいる参加者の変化に気付くことは、津村・石田(2003)の言う「プロセス」(図 2-3 参照)に気付くことであろう。「プロセス」の中で、参加者が何をして、何を感じて、何を考え、何を学ぶのか、参加者の視線と振る舞いと発言から把握して、参加者の学習していることを想像して、FTR 自身の中に新しい参加者像を作り上げ、次のステップ(アクティビティ)を提案していく。このようなサイクルを通じて PA の WS は参加者に学習を引き起こしていく(2-2-8 参照)。この意味では、「FTN 観察・考察の観点」の「i. 十分な観察」がありきで、これが FTN の根源にある。

・ファシリテーターのリーダーシップ再考

参加者と FTR との関係が、第 6 事例では比較的しっくりし、第 9 事例と第 10 事例ではぎくしゃくした。表 4-5 に示したように、3 つの事例の FTR 評価で、PM 得点は高い方から、第 6 事例、第 10 事例、第 9 事例の順になっている。そして、P 得点と M 得点を比較すると、第 6 事例では同一、第 9 事例と第 10 事例では僅かながら(それぞれ 0.1、0.2)P 得点が高い。しかし、これを結果に結び付けて良いものだろうか。これまで、リーダーシップについては PM 理論で論じて、FTN 評価に利用した。また、参加者のマチュリティについても述べた。では、両者の間に横たわる関係性はいかなるものであろうか。FTR と参加者の関係がしっくりきていた WS では、参加者のマチュリティの変化に応じて、FTR の抱く参加者像も変化し、FTR は自身のリーダーシップも変化させたと考えられることはできないだろうか。これらを SL(シチュエーション・リーダーシップ)理論を適用して考えてみたい。

Hersey&Blanchard(1969)は、リーダーの行動とフォロワー(参加者)のマチュリティ(成熟度)との関係でリーダーの有効性を説明する(図 4-6 参照)。リーダーの行動は、二つの軸で、4 つの場合分けがなされる。軸は「指示的行動」と「協労的行動」である。「指示的行動」は、「リーダーが、グループのメンバー(フォロワー)の役割を組織化し明確化することの程度、すなわち各人がどのような活動をいつ、どこで、どのように達成しなければならないかを説明しようとする度合いを指し、組織構造の明確化やコミュニケーション経路、業務達成手段の確立への努力を特徴とする」。「協労的行動」は、「リーダーがコミュニケーション・チャンネルを開き、社会連帯的支持と心理的撫和(stroke)を与え、相手の行動を促進することによって、自分とグループ・メンバー(フォロワー)との関係を維持することの度合いを指す」。これらの高低によって、リーダーシップ・ス

スタイルが4つに分類され、Q1からQ4とした。それぞれ指示的行動と協労的行動の順番で高低を表すと、Q1は(高、低)、Q2は(高、高)、Q3は(低、高)、Q4は(低、低)である。

既に述べたが、マチュリティはグループ・メンバー(フォロワー)の成熟度である。SL理論によると、フォロワーのマチュリティに対して、適切なリーダーシップ・スタイルがあるというのである。マチュリティが低い段階から高い段階へ、M1・M2・M3・M4と分ける。M1の段階のフォロワーに対して最も効果的なリーダーシップ・スタイルはQ1である。このマッチングが悪いと、フォロワーはパフォーマンスを低下させる。それぞれM2に対してQ2、M3に対してQ3、M4に対してQ4が最も効果的であることが見いだされている。逆に最も非効果的なのは、M1とM2に対してQ4、M3とM4に対してQ1であった。また、フォロワーのマチュリティの現状とマッチしないリーダーシップ・スタイルをリーダーが採っているとマチュリティも向上しない。これまで筆者が参加者像と言っていたものは、FTRが参加者を未熟であるか成熟しているかを捉えたものなので、参加者のマチュリティのことである。このSL理論で各事例を捉え直してみる。

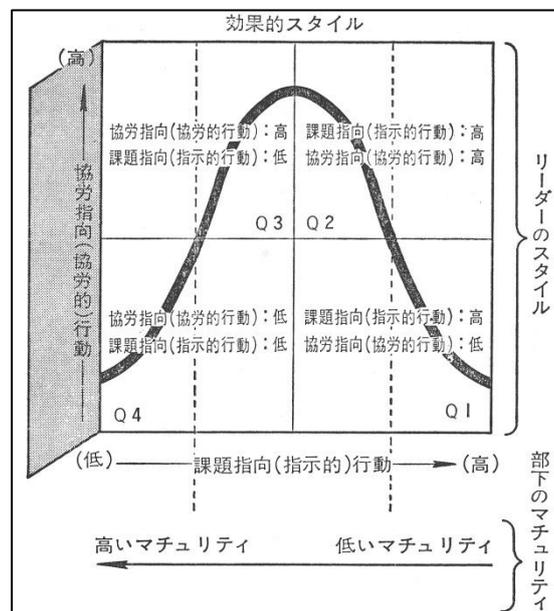


図 4-6 SL理論 ([Hersey Blanchard, 1969]より)

第6事例では、参加者の状態はM1から始まり、その際にはFTRはQ1の行動(S1)を採っていた。SL理論において、Q1というのは象限を表す。また、Q1でリーダーが採っている行動、すなわち「高指示、低協労」の行動はS1と表される(Q2以下も同じ)。そして、参加者がマチュリティをM2へ高めるにつれて、FTRは協労的行動を増やし、やがてS2にリーダーシップを変えていった。そして、更に参加者がマチュリティをM3あるいはM4へ高めると、FTRはS3を経て、最終的にはS4、参加者に思い通りにさせる状態、Hersey&Blanchard(1969)は「委任的」と呼ぶ状態に持って行った。参加者のマチュリティの状態とFTRのリーダーシップ行動がマッチしていった感がある。第6事例のリーダーシップ・スタイルの変化は育成サイクルを適用していたということになる。

第9事例でも参加者の状態がM1から始まったのは同じであった。そしてFTRはS1で指導した。参加者は成就意欲を徐々に高めて、M2に移行した。ここで、FTRは協労的行動

動を強めず、課題達成と目標達成を優先するやり方を続けた。つまり、参加者が M2 に達しても、FTR は S1 であった。M2 の参加者に対して、S1 は S4 ほど悪くはないが、参加者のマチュリティはこれ以上高まらなかったものと思われる。

第 10 事例でも、初期に M1 に対して S1 がなされたのは、他の 2 事例と同じであった。参加者のマチュリティが高まり、M2 になろうかというところで、FTR は課題達成と目標達成を優先するやり方を続けた、つまり S1 であっただろう。しかし、参加者達は、アクティビティをやりながら、参加者間で話合いや意見・気持ちの共有を果たしていき、M2 あるいは M3 へと発展しただろう。アクティビティ中に FTR が介入しない場合は、グループの中で参加者同士が認め合って、評価しあっていたので、協労的行動が起きていた。リーダーが不必要な場面であった。WS も後半になると、FTR はアクティビティの最中に介入しなくなり、つまり指示的行動を抑制した。中盤でビーイングを作る頃になると、FTR も協労的行動を高めたが、グループ内で参加者同士が協労的になっていった。これは M3 と S3 がマッチングした場面だったと想像され、第 10 事例の最も盛り上がった瞬間だったのではないだろうか。しかし、FTR は振り返りの場面では、持論の教授によって S1 の指導に戻ってしまったので、参加者のマチュリティが向上しなかった。

このように参加者のマチュリティと FTR のリーダー行動のマッチングの考えを取り入れることによって、各事例の省察度平均の違いの理由が、ここで観点にした参加者像と FTR の指導行動の関係におけるマッチングとズレの結果であることが言えるのではないだろうか。つまり、マチュリティを高めていく参加者に応じて、FTR が指示的行動と協労的行動の高低を変化させる必要がある。

しかし、これは FTR が参加者のマチュリティ変化に対して受動的に動くことを想定した指導方法で、FTR が指導として積極的能動的に動くには、FTR が指示的行動と協労的行動を先だって増減調整することによって、参加者のマチュリティを高めていくことが必要であろう。そうして、最終的には、FTR が初期に行っていた指示的行動の要素が参加者の主体的行動に取って代われ、前期中期に FTR が行っていた協労的行動の要素が参加者同士の認め合いと相互評価・自己評価という行動に取って変わられ、参加者達が自分達の力で WS を進めていける状態になるのではないだろうか。

前述の「2-2-7」で PM 理論について述べたが、PM 理論は P 機能と M 機能が一人の指導者の中で固定されている（もしくは固定されている一瞬を捉えた）という考え方に依っていた。しかし、三隅(1978)が扱った家族の中のリーダーシップに関しては、子どもが評価する両親の PM 機能が子どもの年齢と共に変化するという事実があった。子どもが小学 4 年生である時期に両親の P 機能が極大を迎えた。SL 理論で言うと、子どもが M1 にある時に当たるのではないだろうか。それ以前は、指示的行動を増加させる傾向にあるということである。そして、それ以降、両親は P 機能を減少させていく。SL 理論で言うと、指示的行動を減少させるのである。成員のマチュリティを高めるための指導者の行動として理解出来よう。M 機能については、母親は有意な時間変化がなく、父親は子どもが小学 4 年生で P 機能よりも緩い極大を示した。父親の協労的行動は、SL 理論の通り、上昇して下降するという形を取っている。三隅(1978)による家族の研究と SL 理論が完全に合致するとは言えないが、リーダーシップが変化する、ということは PM 理論の研究でも観

察されていた。このように、リーダーシップを変化させながら、対象者のマチュリティ(成熟)を高めていくという SL 理論の方法が FTN に有効なのではないだろうか。

・「場の掌握」の観点から (※「n. プログラム全体の掌握」としていた観点)

「n. プログラム全体の掌握」という言葉を、観点を考える段階では使用したが、調査を実施し、「a.」から「m.」の観点で3事例を考察していくと、プログラム全体を掌握することは既に HAP プログラムの枠組みとして出来上がっているため、FTR の仕事は WS の場を掌握することだと明らかになってきた。そこで、場の掌握について考察する。

第6事例では、FTR による WS 全体の掌握が比較的円滑に進んだ。第9事例では、FTR が場のコントロールを失っていった様子が見られた。第10事例でも、参加者達は FTR の話を聞かないようになっていった。これらの違いはどのようにして起こったのであろうか。「a. から m. の観点」と「参加者像の観点」で取り上げたことも含めて、場の掌握を FTR がどのように行っていったのかを考察する。

第6事例では、参加者と FTR の感情的な衝突は起きなかった。また参加者間での感情的な衝突、極端に言えばケンカ、言い争いの類いは起きなかった。一方、アクティビティの課題解決のための衝突は起こった。それも話し合いの上での衝突であった。課題解決型アクティビティとは衝突を起こす学習素材であるため、FTR にとってはむしろ望むべき衝突である。課題解決を目的とする衝突が、感情的にならなかったことは、第6事例の場が上手に作られたことを表していた。それを作ったのは、FTR と参加者であった。WS の関係上、最初に働きかけをしたのは FTR であった。FTR は笑顔と温和な態度で WS を開始した。初期には参加者の緊張を解くことを第一の目標とし、WS の目標も参加者の決めた目標だけと WS が参加者中心になるよう配慮し、参加者同士がお互いに意見や気持ちを共有できる受容的雰囲気を作って行った。FTR 自ら参加者を信頼し、早くから自己開示をし、安心して自分の内面を表現できる場作りをした。このように初期段階でそこにいる者が信頼しあえる場を作った。この土台の上で、FTR は課題解決型アクティビティを提供した。この FTR が提供したアクティビティは不完全構造であったり、ルール設定を参加者に委ねるなどの特徴があった。これは、FTR による指示的行動を減らすことを意味した。SL 理論を利用した参加者のマチュリティ成長を促進する方法を適用したことになる。FTR への依頼心の大きい状態から、FTR が指示的行動を減らしたので、参加者は僅かに不安な気持ちになったであろう。しかし、それまでに FTR は、参加者達が楽しい気持ちでいられるよう、また課題達成意欲も高めてあったので、FTR の指示的行動が減少した分、参加者の主体的行動が増えた。そして、アクティビティ課題の解決に成功した。FTR は、一緒に喜ぶと同時に、成功の評価を参加者に行わせた。これで、参加者のマチュリティは成長した。その後も FTR は指示的行動を減じることで、参加者の主体的行動を増やしていった。FTR は指示的行動を減じると共に、WS 中盤以降は協力的行動も減じていき、グループは FTR を必要としない程、主体的に動くようになった。

第6事例で行われたことを概観すると、WS が FTR が主体ではあるが穏やかに場が始まり、参加者中心に場が移行していき、FTR がフェードアウトして、最後は完全に WS が参加者主体になっていったようである。

第 9 事例では、参加者と FTR の間に小さな感情的な対立が起こった。これは、活動場所に到着して、さあ WS を開始しよう、という段階で起こった。FTR は参加者に円周に沿って座るよう指示をしたが、指示の仕方が気に障ったのか、参加者達の通常の状態なのか分からなかったが、参加者達は、FTR の想定した美しい円形に並ぶことができなかった。楕円形にはなっていたが、FTR はイライラした調子で何度も美しい円形に座るよう指示をした。結局、参加者達は美しい円形に座ることができず、予定していたアセスメントやアイスブレイクをしなかった。この落ち着かない雰囲気の中で、FTR は参加者にとってリスクのあるアクティビティを開始した。ここでは半数程度の参加者の動きが遅いことで、FTR は露骨に厭な顔をし、急かす発言もした。参加者はこれを無視した。険悪な雰囲気になってしまい、FTR と参加者のコミュニケーションもぎこちないものになった。次に FTR は振り返りの機会に WS の目標を決めていった。FTR は参加者の意見を含まないグループの目標を主導して決めた。いくつかアクティビティを実施しているうちに、参加者が動くようになり、FTR もイライラが解消されて、関係も改善された。その後は、アクティビティ中には参加者は楽しそうに課題の解決へ向けての話合いも交えながら、課題を主体的に解決していった。参加者のマチュリティは高まっていった。しかし、アクティビティ中の介入や振り返りとなると、受容的ではあったが FTR が主役であった。目標設定の更新も FTR が主体で決まり、FTR の指示的行動も変わらなかった。参加者の一人が自己開示をすると、グループのマチュリティは高まったこともあったが、FTR の行動が変わらなかったからか、それは一時の盛り上がりで終わってしまった。最後のアクティビティはルールも守られないただの遊びになってしまった。最後の振り返りも参加者達は、10 文字程度の感想を書いただけで終わってしまった。

第 9 事例では、アクティビティは参加者主体で行われるようになったが、WS の目標は FTR が主体、目標達成の評価は参加者と FTR が行いながらも FTR 主導であった。参加者主体でもあり、FTR 主体でもあった。また、WS 初期に参加者と FTR の小さな感情的対立があり、その後多少は改善した。FTR は参加者の成長に対して、行動を変えなかった。

第 10 事例では、FTR は参加者に穏やかに接し、WS は安心した雰囲気から始まった。アセスメントも目標設定も限定的だが参加者中心に行われた。企業研修であったので、FTR は団体の目標を色濃く反映させるように参加者に目標設定をするよう示唆した。FTR はアイスブレイクで参加者の緊張を上手にほぐした。その後は課題解決型アクティビティを中心に実施した。アクティビティをやっている最中は、参加者達は課題解決への話合いを主体的に行い、自ら動いていた。アクティビティ中の介入や振り返りでは FTR をネットワークの中心とした対話形式を FTR は採り、そこで目標に対する評価を中心にしていた。評価は参加者と FTR とが共同で行った。しかし、振り返りの最後は、FTR による持論の教授ということで締めくくられたので、参加者は主体が FTR であると感じていただろう。参加者同士の対話による振り返りも行われて、その場面では参加者達は主体的であった。参加者達のマチュリティが高まっていったが、FTR による指導は、指示的行動を増やしたと思えば次は減らす、協労的行動を増やしたと思えば次は減らす、というように一貫性や方向性がなかった。FTR による一方的な教授はかなりの時間になり、最後の振り返りは FTR が一方的に 2 時間しゃべり続けた。話を聞いていない参加者もいた。

第 10 事例は、一見参加者中心に目標を決めさせたり、評価させたりしているように見えるが、形式だけだったり、一瞬だけだったり、参加者が自分のこととして捉えられるほどではなかったのではないだろうか。アクティビティ中の主体性は確保されていたが、それを取り巻く目標や評価を FTR が手放さなかったことで、WS 全体として見ると、どうも FTR 中心と言わざるを得ない。しかし、アクティビティをやっている時間が WS の殆どであり、そこでの主体性が確保され、参加者達はその中で非常に多くのコミュニケーションを行い、試行錯誤もしていた。参加者の元々持っている能力とアクティビティに含まれる力によって、第 10 事例は成り立っていたように思われる。

ここまで「FTN 観察・考察の観点」の「a.」から「m.」までと「参加者像の観点」で振り返って見ると、場を掌握するためには、有意味学習素材の力、FTR と参加者との信頼関係を築くための FTR の動き、学習素材を活かすための FTR の動き、参加者の成長に合わせた指導方法の変化の必要性が浮かび上がってくる。これらの観点の一つでも欠けてはいけないという性質のものではなく、欠点となるような FTR の行動があったとしても、それを補うような項目があれば、場の掌握を失うようなことはなかったと思われる。ただ、これは最低限のレベルの話であって、FTR が場の掌握をし、これまで見てきた観点で有用だった FTN を適時適宜組み合わせることで、WS が参加者にとって大きな学びの場になることを目指したい。

・「o. 展開過程を構成する」の観点から

「FTN 観察・考察の観点」の「a.」から「m.」までの項目で分析されてきたことは、WS の展開過程や参加者の体験学習サイクルに対して FTR が行った働きかけという意味で、総合的にはどう捉えられるのであろうか。

(1) F 2 L O の構図変化から

「FTN 観察・考察の観点」の「o. 展開過程を構成する」観点から FTN を検討する。最初に苜宿，佐伯，高木(2012c)の F 2 L O の「位置づく、見立てる、味わう」の構図変形過程に基づいて、アクティビティの場面と話合いの場面を考える。

第 6 事例では、(FTR-アクティビティ-参加者)の構図から始め、次の段階で(参加者-FTR&アクティビティ-参加者)の構図、最後は(参加者-アクティビティ-参加者)の構図へと変化させ、最後の構図では FTR はグループの周辺に位置づく。振り返りの場面では、FTR はバズ集会法を利用したので、(参加者-参加者)の構図であった。振り返りでは、構図の変化はなかった。この構図変化をさせていくための方法は「3-2 本調査 (4-6) 考察」に多数挙げたが、最終的に参加者だけでアクティビティを体験し、振り返りをし、学習成果を確認するという参加者が主体である WS を実現した。Gordon(1951)から「グループ・メンバーがグループの中の他の人たちに対して、ちょうどリーダーが彼らに対してふるまうのと同じような仕方でだんだんふるまい始める [Gordon, 1951]」と表現しているように、リーダーシップ(ファシリテーションシップ)が参加者達に移行したということを表す。

第 9 事例でもアクティビティだけに関して言えば、(FTR-アクティビティ-参加者)

の構図から開始し、(参加者-FTR&アクティビティ-参加者)の構図まで転換があった。しかし、振り返りを見る限り、ほぼ全てが(FTR-参加者)の対話によって進められて、否が応でも参加者はFTRの指導下でWSを体験していった。従って、FTRは最後までリーダーシップを手放さなかった。参加者達の主体的な振る舞いは多くはならなかった。同時に省察も進まなかった。

第10事例でも(FTR-アクティビティ-参加者)の構図、(参加者-FTR&アクティビティ-参加者)の構図、更に(参加者-アクティビティ-参加者)の構図はアクティビティの実施中には見られた。これはFTRが意図的に指示的リーダーシップ行動を減じていったからであろう。しかし、振り返りとなると話は別で、殆どのパターンで(FTR-参加者)であり、僅かに何回か、例えばビーイングを使う場面で、(参加者-参加者)の構図も見られた。しかし、振り返りの最終局面ではいつもFTRの独壇場になり、参加者が不在になっているのではないかという場面が多々見られた。従って、参加者はアクティビティの場面では省察していたが、振り返りの場面で十分な省察が進まなかった可能性があり、省察という成果は限られたものであった。

結局、参加者の省察に必要な構図は、アクティビティの場面では(参加者-アクティビティ-参加者)の構図、振り返りの場面では(参加者-参加者)の構図というように、FTRがフェードアウトして、参加者が主体的に参加する構図をいかに作り上げるか、ということであろう。

(2) 体験学習サイクルの観点から

次に、「FTN 観察・考察の観点」の「a.」から「m.」までの項目で分析されていたことが、参加者の体験学習サイクルに対してFTRが行った働きかけという意味で、総合的にはどう捉えられるのであろうか。

・参加者の体験学習サイクルと概念化・言語化

参加者達はKolbが示した体験学習サイクル(図2-2参照)の外側の円周に沿って学習を進めていくということであったが、筆者が観察を通じて得たサイクルは多少違っていたと思われる(図4-7参照)。用語はKolbのものを利用する。参加者達は、学習素材の提供を受けて、最初に「①具体的な体験」をする。これはアクティビティを実施するということである。それが課題解決型アクティビティであれば、「②省察的な観察」を参加者は行う。「②省察的な観察」は現状・問題点把握という程度の観察である。ここには現状を検討することと作戦を考えるための討議も含まれる。観察された多くのパターンで、課題が一度の実施で成功することはなかった。観察している限り、参加者達の話し合いは、現状と目の前の課題に対する対処方法に焦点化されたので、「③抽象的な概念化」はまれに見られたが殆ど観察されなかった。参加者は、多くの場合「④活動的な実験」にすぐに取りかかった。この「④活動的な実験」はサイクルの2回転目からは「①具体的な体験」と同じことである。「③抽象的な概念化」は、参加者が「ああ、そうか。そういう意味だったのか。そういうしくみだったのか。」などの発言をした時に起こっているので、「②省察的な観察」の後に、まれに見られる程度だった。「③抽象的な概念化」は第6事

例の課題解決型アクティビティを実施している時に、参加者の会話に表れた。参加者とグループの成長がある程度進んだ時に観察された。

アクティビティの課題達成がなされれば、「④活動的な実験」（「①具体的な体験」）で終了する。サイクルを回しているのは、参加者の課題達成への意欲である。満足してしまえばサイクルは止まる。アクティビティの課題未達成ならば、「④活動的な実験」（「①具体的な体験」）の次に、再び「②省察的な観察」に進む。この場合、参加者達は、「②→④（①）」の繰り返し（「②→③→④（①）」と進むこともまれにある）の小さなサイクルを回していた（図 4-7 参照）。具体的に参加者達の動きを表現すると「アクティビティを試行する（体験になる）、グループで話し合いをしてやり方を改良する、再びアクティビティを試行する（体験になる）」という動きであるか、途中で「ああ。」と意味を理解したのである。

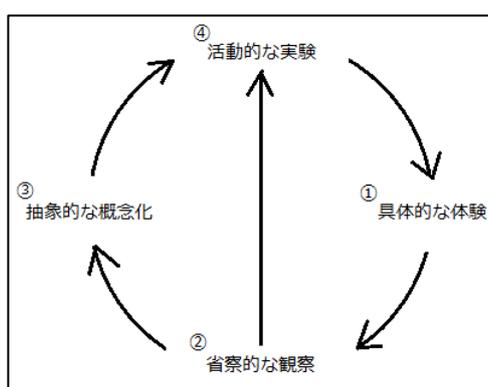


図 4-7 観察された体験学習サイクル

そしてもう一つ頻繁に見られたことは、「②省察的な観察」や話し合いをろくにしないで、次々に「④活動的な実験」（「①具体的な体験」）をしている参加者達の姿であった。次々と違う動作をしたのであれば、参加者の頭の中で瞬時に「②省察的な観察」が行われている可能性もあるし、複数の参加者がいくつものやり方を試している場面でもあった。それから、同じ動作で「④活動的な実験」（「①具体的な体験」）を繰り返している参加者も観察された。これは「②省察的な観察」をしていないパターンであろう。自分で気づくまで続けることもあったし、他の参加者が指摘して止まることもあった。気づいたときには「②省察的な観察」が起きたということである。

FTR による参加者への最初の働きかけは、「①具体的な体験」の提供である。これに関しては、3 事例全てで行われた。原理的には、FTR は有意味学習素材を提供することで、後は参加者達が主体的に「②→③→④（①）」のサイクルを回して、学習を進めていくことで体験学習は成立する。概念化まで至れば省察学習になる。

しかし、これはある程度グループが成長した場合に可能になるようだった。本研究で観察されたことは、WS の初期においては、このサイクルは回らないということであった。初期の段階では、「②→④（①）」の小さなサイクルさえ回らない。参加者の課題達成意欲が低いからだ。FTR が介入してこのサイクルを回す必要があった。例えば、第 9 事例の前半に見られたように、参加者が「①具体的な体験」をしたあとに、FTR が「いま、何が起きているか」「なぜ、失敗したのか」など体験を省察的に観察する質問をして、参加者

と対話をすることで参加者と一緒に「②省察的な観察」をした。「ではどうすれば良いのか」という考えが参加者に浮かばなければ、FTRは「どうすれば上手く行くのか」という質問をして、参加者との対話をする、もしくは参加者同士の対話を促すなどして、「④活動的な実験」（「①具体的な体験」）に進ませていた。FTRは命令してやらせている訳ではなく、あくまで参加者に質問することによって、課題達成の意欲を引き出した。

「②→④(①)」の小さなサイクルが回り始めた後はどうであったろうか。第6事例のアイスブレイク後から2・3のアクティビティを経て、第9事例の後半の一部のアクティビティで、第10事例の中盤あたりで、課題解決型アクティビティ実施中に参加者同士の話し合いが主体的に起こるようになり、「②→④(①)」の小さなサイクルが円滑に回るようになった。「②省察的な観察」とそれに続く話し合いの結果、課題解決への方法が合意されて、多くの場合、参加者達は「④活動的な実験」（「①具体的な体験」）に進んだ。そして「②省察的な観察」に向かった。アクティビティ課題未達成であれば、「④活動的な実験」（「①具体的な体験」）に向かった。この小サイクルが何度も何度も繰り返されたことが観察された。

第6事例や第10事例では、達成できない状況であっても、参加者達は熱中し、1時間などあっという間に過ぎてしまった。こういう時は、FTRが経過した時間を伝え、参加者達は一同に驚くのが通例であった。参加者達の時間の流れが他と違ってしまったのではないかと思われた。単純な小さなサイクルであるが、人が熱中する何かがあるのだろう。筆者も参加者として多数PAのWSに参加した経験があるが、いつも感じるのは、課題を達成したいという気持ちだけではない。ただそこで仲間と一緒に考えて動くことが純粋に楽しいのである。例えば、第6事例の感想文に「ずっと全員で協力していた記憶しかありません。」とあるが、当然思考を伴って動いていたはずなのだが、純粋に仲間との協力を楽しんでいたことが伝わってくる。FTRが提供するアクティビティは、達成したからといって達成自体に特別な意味はない。高所の丸太の上を歩いたからと言って、就職に役立つものでもない。ましてや試験ではないし、評価も単位もない。しかし、参加者の多くは喜んでやる。アクティビティが遊びであるから喜んでやるということでもない。もちろん殆どのアクティビティは楽しさを含んではいる。「活動の最終的な作品、またはその活動から生じる外発的な利益とはまったく無縁の、それをする事自体が報酬となる自己目的的活動」[Csikszentmihalyi Nakamura, 2003]に当たるのではないかと思われる。時間の感覚がなくなるほど熱中することに関して、Csikszentmihalyi Nakamura(2003)は、フローが生じる条件の中で「時間的経験のゆがみ(とくに時間が実際より早く過ぎるように感じる事)」を挙げている。観察された「②→④(①)」の一番小さなサイクルで、「②省察的な観察」が参加者達の頭の中で瞬間的に行われ、「④活動的な実験」（「①具体的な体験」）ばかりが連続して行われているように見える場面も報告したが、これはCsikszentmihalyi, Nakamura(2003)の言う「行為と意識の融合」の状態と考えられるかもしれない。このような状態の中で「②→④(①)」の小サイクルを回している参加者達は、ある瞬間に気づきを得て、「③抽象的な概念化」をすることもあった。これが観察されたのは、第6事例であった。第6事例で「②→④(①)」の小サイクルが熱心に回されている最中に、参加者の一部が、急に概念化した言葉を発することは何度

かあった。グループの人間関係が円滑になり、自己開示もできるようになっている段階で起こった。これは「②→④(①)」の小サイクルが熱心に回されているフロー状態の中で参加者自身から起こった「②→③」の流れである。

一方、FTRによる介入があるとサイクルはどうなるのだろうか。今回の事例の中にこのような介入が見られた。課題達成の意欲が高まり、「②→④(①)」の小さなサイクルが回る状況にグループが成長したとする。「②省察的な観察」から「③抽象的な概念化」に進ませたい場面で、FTRの介入が見られた。第9・10事例では、「②省察的な観察」の段階に参加者達が居るときに、より具体的には会話がなくなり、参加者達が次の作戦を考えているときに、FTRはアクティビティの課題達成に関する質問をした。すると、参加者は具体的な目の前の課題に対する対処方法について答えた。FTRは参加者を「③抽象的な概念化」へ進ませることに失敗した。と同時に、FTRによるアクティビティ中の介入はせっかくのフロー状態を邪魔してしまったことにもなる。しかし、フロー状態を邪魔したことによって分かったこともある。参加者が「②→④(①)」の小サイクルを回しているときには、目の前の課題に対する対処方法に焦点化されているので、自分の感情に深層アプローチをしていないのではないか。この小サイクルを参加者が抜け出した時に、参加者は自分の感情やそこで起こったことに初めて焦点化できるのではないだろうか。ここが省察促進のポイントになると思われる。

では、目の前の課題に対する対処方法に焦点化することを避けて、参加者を「③抽象的な概念化」に進ませるにはどうしたらよいのであろう。例えば第6事例のほとんど、第9事例や第10事例では後半にあたる部分で、FTRはアクティビティ中の介入という形ではなく、課題達成がなされた段階で、感情とプロセスを振り返ることが行われた。振り返りで、参加者の頭の中に浮かんでいる概念を言語化させることができた。一つには「非介入」で振り返りまで待つという方法が考えられる。もしくは、第6事例で行われたように、FTRはアクティビティを完全に止めて、「どんな気持ちだったか」「それはどんな意味があるのか」など参加者を感情やプロセスに焦点化させる質問をして、プロセスの意味に触れさせる方法も考えられる。第6事例ではその後アクティビティを再開させ、参加者達は途中の振り返りで言語化した概念を口に出して、実に円滑に課題を達成していった。

・FTRは介入のタイミングや提供するアクティビティをどのように決定しているのか

参加者の回しているサイクルに対して、FTRがどのタイミングで介入し、また次に提供するアクティビティを決定しているのだろうか。FTRも自分の行動を省察しながら、参加者への援助をしているのだろうか。FTRも①アクティビティを指導する(アクティビティ指導)、②参加者と自身の行動を観察して省察する(省察)、③考えを整理して概念化する(概念化)、④次の目標を決め、アクティビティを選択する(次の目標設定)、そして次の段階の①へ移行するというように独自のサイクルを回しているのではないだろうか(図4-8参照)。WS最初のアクティビティ提供に、かなりのリスクがあることは、本研究の事例でも見てきた。第9事例では、WSスタート時に参加者の気持ちや状況に合わない素材を提供して、そこからFTRと参加者の関係がぎくしゃくしていった。最初の「①アクテ

ィビティ指導」が FTR を悩ませることになるが、だからこそ第 6・10 事例のように、情報収集のためにアセスメントや目標設定をじっくり行うのである。その時に、FTR は参加者をじっくりと観察したいのであるが、FTR は同時に①にあたる指導もしているのである。「①アクティビティ指導」と同時進行でありながら、FTR は「②省察」も行う。それも数分のうちに行うのである。FTR は「③概念化」を行い、参加者像を頭の中で組み立て、その参加者に必要な「④次の目標設定」を頭の中で行うのである。「次の」目標設定なので、それは参加者の現状から変化を期待して、敢えて出来ないことを目標にするのである。参加者の現状からどの程度の乖離をさせるかは、FTR にとって挑戦である。乖離させる距離が大きければ、参加者の挑戦が失敗するかもしれない。乖離が小さければ、参加者はやすやすと踏み越えるので、成果も小さい。FTR は大きすぎもせず、小さすぎもせず、参加者にとってちょうど良い乖離を発生させるアクティビティを提供しようとする。ルール設定も、難易度の調整として FTR が行う。つまり、どんなアクティビティをどんな難易度で提供するか FTR は悩んで提供する。これがうまくはまれば、例えば、参加者たちは狂喜乱舞する。そこには成功も失敗もある。第 10 事例では、「お手玉ジャグリング」という課題が大きすぎる乖離であったので、参加者達は乗り越えることができなかった。第 9 事例では、「TP シャッフル」は小さい乖離であったので、参加者達は簡単に乗り越え、振り返りの材料にならなかった。

このことは、SL 理論の適用と似ているかも知れない。SL 理論でもリーダーは指示的行動を減じて、それまでのリーダーシップ行動から小さな乖離をする。それにフォロワーが着いてくるならば、成果が現れた瞬間を見逃さずに、リーダーは協労的行動を高める、または下げるなどする。この小さな乖離を作って、フォロワーを試すという部分は、FTR がアクティビティを提供する時と同じであろう。SL 理論でも、成果が現れた瞬間を見逃してしまうと、フォロワーのマチュリティ向上は見込めないのである。微少な時間に発見して、すぐに対処しなければならないのである。Schön(1983)は「実践者は考えることと行動とを分離せず、決断の方法を推論し、あとでその決断を行為へと変換するのである。実験は行為の一部になっており、探究の中に、行為へと踏み出すことが組み入れられている。」[Schön, 1983]と、考えることと行動が同時進行していることを述べている。これを行うことで、FTR も適切な指導が行えるのであろう。FTR 自身が省察(特にメタ認知)を伴うサイクルを回すことができなければ、WS の指導は困難であろう。省察できることが、FTR としてのコンピテンシーの一つになるだろう。

また、FTR は自分の思考サイクルを回しながら、「①アクティビティ指導」をするが、②の参加者の観察から、時にアクティビティ中に介入し、振り返りで参加者がプロセスに焦点化でき、概念化を行えるような質問をする(図 4-8 参照)。ときにそれが、参加者にとって有益でない場合もある。第 9 事例の場合は、振り返りがまるで「反省会」のようになって、参加者の意欲が低下していつていること、その原因が自分の振り返りの方法に因るものだと FTR は気づかなかった。気づいていれば、修正することもできたと思われるが、FTR は最後まで同じ指導を繰り返し、成果が上がらなかった。

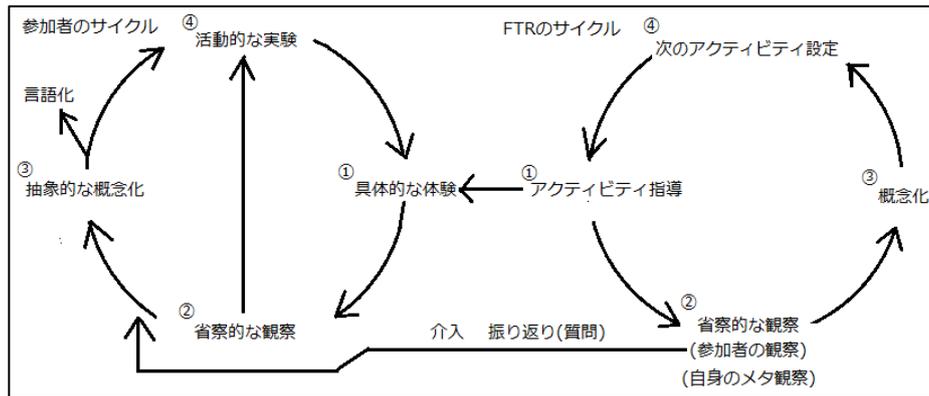


図 4-8 参加者の体験学習サイクルと FTR のサイクル

・学習素材提供及び評価とリーダーシップとの関係の観点から

これまで、学習素材と WS 中の FTR の行動(リーダーシップ行動)を別々に述べてきたが、WS のコンテンツ(内容)たる学習素材と WS のダイナミクス(力学)たるリーダーシップは、どのような関係になっているのだろうか。また、評価とリーダーシップ行動についても別々に述べてきた。評価がリーダーシップの中でどのような意味を持つのだろうか。

本考察「『a.b.c. 学習素材』の観点から」で述べた学習素材は、「『o. 展開過程を構成する』の観点から」で述べた F 2 L O、体験学習サイクルのある一時期に FTR によって、単に提供されるだけのものなのであろうか。「・FTR は介入のタイミングや提供するアクティビティをどのように決定しているのか」で述べたように、FTR は自身で大きな挑戦をしながらアクティビティ(学習素材)を提供している。オーソドックスな PA アクティビティは、有意味学習素材であるが、FTR がルールや設定をアレンジして参加者のマチュリティ向上のために適切と信じて提供するものである。第 6 事例で提供されたアクティビティには、不完全構造の課題やルールなどの難易度を参加者に決定させるものがあつた。オーソドックスな PA で FTR がアクティビティをアレンジすること、不完全構造課題を提供すること、難易度を参加者に決定させることは、FTR のリーダーシップと関係があるのかもしれない。FTR が危険を冒して、このように参加者の現状から乖離させるアクティビティを提供するのには恐らく何らかの意味があるだろう。その意味はどんなことだろうか。

「・FTR の抱く参加者像について」で SL 理論について触れた箇所があるが、フォロワーが成果を上げている場合には、リーダーは S1 から S4 の方向へ行動を変更させ、成果が上がる場合は逆に S4 から S1 の方向へ行動を変更することが Hersey&Blanchard(1969)に述べられている。リーダーが能動的に行うことで、フォロワーのマチュリティを変えて行くことができることを意味している。例えば初期の段階で、フォロワーのマチュリティが M1 で、リーダーが Q1 のリーダーシップ・スタイルを採っていたとする。フォロワーのマチュリティを高める方向に進める場合、リーダーはまず指示的行動を少し減らす。リーダーの指示に依存していたフォロワーは戸惑うかも知れないが、もしここでフォロワーに良い徴候が見られた時には、リーダーはすぐにそれを

認めて、評価をする。これはリーダーシップの協労的行動を高めることになる。すると、フォロワーのマチュリティは M2 に向かって向上する。リーダーシップスタイルは Q2 に近付いていく。このリーダーシップの変化とマチュリティの向上を「育成的サイクル」と呼んでいる。[Hersey & Blanchard, 1969]。つまりリーダーは、フォロワーのマチュリティを向上させようと思ったら、マチュリティの現状と成果を観察して、自らのリーダーシップ行動を変更していく必要がある。本研究の3事例でも、FTR がこのような「育成的スタイル」を意識していたかどうかは別として、指示的行動を増減させたり、協労的指導を増減させたりしていたことは確認されている。

FTR が指示的行動を減じることが、参加者のマチュリティ成長の第一歩であることは分かった。しかし、「ああしなさい、こうしなさい。」という指示を FTR が減らした、というだけなのか。観察された3つの事例でも、直接指示する言葉は減少したことは確かだが、FTR はこの指示的行動減少を動作ではなく、アクティビティに込めていたのではないだろうか。オーソドックスな PA アクティビティ提供前には、難易度調整のために FTR によりルールのアレンジが行われる。参加者行動の限定という意味で、ルールは言うなれば FTR が間接的指示であろう。この間接的指示を減ずることが FTR の指示的行動を減ずることと等価なのではないか。また、第6事例で見られた不完全構造を持つアクティビティにしても、FTR が課題の解答を握らず、参加者に解答そのものを委ねるもので、参加者の自由度が増大し、結果的に見ると FTR による指示を減少させたのと同じことになろう。もう一つなされたルール設定を参加者に委ねることも、参加者を縛るルールの決定権を FTR が放棄することで指示的行動が減少し、放棄された決定権を参加者が手に入れることで参加者の自由度が増す。第6事例の不完全構造のアクティビティとルール設定権を委ねたアクティビティには、参加者の自由度が増すだけでなく、アクティビティの課題解決を通して、参加者が主体的に自身に対して指示行動を増やしていくことになる。言い換えると、自律がなされるのである。このように、アクティビティの難易度調整、不完全構造のアクティビティ提供、ルール設定を委譲したアクティビティ提供は FTR の指示的行動を減ずることと等価であったろう。アクティビティが FTR の指示的行動の増減を含んでいるとするなら、全ての場面で同じ難易度のアクティビティを提供することは考えられないだろう。FTR は、事例でも見られたように、参加者のマチュリティを向上させるために、WS 初期にルールによる縛りが多いアクティビティを配置し、徐々に参加者の自由度を高めるようルールによる縛りを少なくしていくアクティビティを提供した。

では、評価はリーダーシップとどのような関係になっているのだろうか。先ほど挙げた Hersey & Blanchard (1969) の「もしここでフォロワーに良い徴候が見られた時には、リーダーはすぐにそれを認めて、評価をする」の場面である。リーダーによる参加者の成果に対する評価は、協労的行動とされている。M1 または M2 状態にあるフォロワーに対して、リーダーは協労的行動を増加させていく段階での話である。本研究で観察をした3事例で、程度に差こそあれ、FTR 達は参加者の成果を認めて賞賛した。また、第9・10事例でよく観察されたことでは、参加者の成果に対して、FTR は、時に参加者と一緒に、時に FTR から一方的に評価を与えていた。先に示したリーダーによる指示的行動の減少とこの協労的行動の増加を交互に繰り返していき、参加者のマチュリティを M1 から M2

に引き上げていく FTR のリーダーシップを覗き見ることができる。

では、それ以上の参加者マチュリティ向上はどのようになされるのであろうか。第 9・10 事例で、FTR は参加者の成果を対話しながら一緒に評価をしたが、リーダーシップを協労的行動の減少方向にシフトさせるには、この先にあるのは参加者自身による評価である。第 6 事例で見られたように、振り返りを参加者間の対話として、参加者自身に成果を評価させることがその一つの方法であろう。また、第 6・10 事例で見られたように、日誌的にその日の出来事から参加者自身が感じたこと、学んだことを参加者自身に筆記させたことも自己評価である。参加者のマチュリティが M2 から M3 に移行する頃から、FTR は参加者による自己評価を増やすことで、リーダーシップの面から見ると、協労的行動を減らしていくことになった。参加者のマチュリティが M3 や M4 の領域では、指示的行動を減らすとともに、「フォロワーに良い徴候が見られた時には」協労的行動を減らしていくと、参加者マチュリティは向上していく [Hersey Blanchard, 1969]。このようにして、第 6 事例などは参加者マチュリティを相当なレベルまで向上させることに成功したものと考えられる。

このようにして、FTR は指示的行動を減じる手段として、自身の行動としての直接的な指示を減少させ、学習素材に含ませる形で間接的な指示を減少させた。また、協労的行動を増やす手段として、FTR が参加者の成果を認めること、評価することをした。協労的行動を減らす手段として、参加者自身による自己評価を取り入れた。FTR は、これらのリーダーシップ行動を参加者のマチュリティに応じて適切に増減させることによって、参加者のマチュリティ向上に努めた。マチュリティ向上と同時にフォロワーの成果が向上する。本研究で言うと、学習者の省察が進むということになる。

以上により本研究の目的である「FTN を客観的に観察し、省察促進に有用な FTN 技術、FTR の姿勢を具体的に浮かび上がらせる」ために、幾つかの観点から考察を行い、有用な FTN についての知見を得た。先に示した「FTN 観察・考察の観点」が役立った。ただし、「c. 内的体験を再整理」ということは見られなかった。これは、感想文や作品などを利用することなので、実地の FTN では適用できないものであった。事例考察を進めていくうちに FTR が持つ「参加者像」が変化するかどうかという視点が FTN に影響を与えているのではないかと考えるようになった。参加者やグループのマチュリティ(成熟度)を向上させるために、FTR がリーダーシップ行動を少しずつ減らしていくという SL 理論と符合しているのではないかと考えられた。「o. 展開過程を構成する」については、(位置づく、見立てる、味わう)を見ていくだけでは不足で、体験学習サイクルの中で参加者がどのように動き、見て、考えているのかを更に詳細に考察することが必要であった。そして、参加者の体験学習サイクルに FTR がどのように関わると省察が促進されるのか見えてきた。総合的に捉え直すことで、学習素材提供と成果の評価とリーダーシップ行動の意味するところが、見えてきた。学習素材には指示的行動が含まれていること、指示的行動を減らす FTN と協労的行動を増減させるのに FTR による評価と参加者による自己評価が関わっていることが考察された。FTR のサイクル(FTN サイクルとでも言うのかもし

れない)上で、参加者を観察しながら、そして瞬時に考えながら、適切なフィードバックや介入をする、もしくは非介入で待つ、そして参加者にとって最適となる次のアクティビティを提供するなど、FTRも挑戦していることが見えてきた。

第5章 総合考察

本研究は[生きる力]と所謂 PISA 型学力を育むための具体的な教育方法を探ることから始まった。そのためには、生きる原理を育み、自己教育を行う意義を理解する学習が求められていることが分かった [梶田, 1997]。これは単に知識を受け入れるだけの学習ではなく、学習者の内的な学習素材(内的体験)に変化を与える教育・学習によってなされるもので、同時に学習者の準拠枠変化を伴う学習、省察学習である [Moon, 2004]。

この教育・学習は学習者の知識構造に働きかけるもので、これには有意味学習素材が適している [Ausbel&Robonson, 1969]。有意味学習の幾つかの段階のうちでも、階梯の上層に位置する発見学習(問題解決)の段階以上がそれにあたり、そこでは学習者に省察が起こる。つまり学習者が、自身の知識構造が構成されることに気付くのである。それは、外的体験が学習者の内的体験を刺激して、内的体験が変容することである [Moon, 2004]。このような学習者に省察を引き起こす幾つかの方法が検討されてきた。その有効な方法の一つに体験学習がある [Moon, 2004]。

体験により、葛藤状況、適合状況 [West&Pines, 1985] を起こさせて、教育として準拠枠を変化させる手段である。この体験による教育・学習としての枠組みの一つがワークショップ(WS)である。WS は単なる体験ではなく、学習者に省察を引き起こす教育・学習の手法である。本研究では WS における指導(ファシリテーション:FTN)に着目し、学習者の省察を促進する有用な方法について調査してきた。WS の種類は数多くあるが、学校教育でも取り入れられているプロジェクトアドベンチャー(PA) [プラウティら, 1997] を観察対象とした。

本研究の仮説的な前提「**体験省察型学習プログラムの中で、学習者の省察を進めるには、有用なファシリテーションが不可欠である**」の下で、**学習者の省察を促進するのに有用な FTN を探究すること**を目的とした。そのために、FTN を学習者の視点から主観的に捉えることと観察者の視点から客観的に捉えることをした。前者の視点では、「**学習者による FTN 評価と学習成果の関係性**」を検討した。後者の視点では、「**FTN を客観的に観察し、省察促進に有用な FTN 技術、FTR の姿勢**」を検討した。

5-1 学習者による FTN 評価と学習者省察度と関係性の検討

学習者の主観による FTN 評価と学習成果の関係性の検討では、「4-4-2FTN 評価と省察度結果及び考察」及び「4-4-7 考察」に示した通り、参加者は自分が受けた FTN を評価し、FTN を高評価した時には、高い省察が起こったことが確認された。確認された FTN 評価の項目は、PM 機能(PM 理論におけるリーダーシップ機能)についてと M 機能(リーダーシップのうちメンテナンス機能:集団維持の役割・機能)であった [三隅, 1966]。

ここで見いだされた関係性は、高いリーダーシップと参加者が感じるような FTN を提供すると学習成果も高くなる、ということであった。しかし、FTN 評価の高かった FTR は、本当に高いリーダーシップを提供したのだろうか。したのかもしれない。あるいは、FTR は魅せるテクニックを使って、自身の FTN が高いリーダーシップに裏打ちされているように見せかけたのかもしれない。参加者による FTN 評価と学習効果が弱い相関を示したということは、FTR が高いリーダーシップを持った FTR の役を演じることができれば、学

習成果が高くなるかもしれないことを物語っており、付け焼き刃であっても演出の上手な FTR によって高い学習成果が得られる可能性を示しているのかもしれない。これは、初心の FTR にとっても熟達した FTR にとっても、リーダーシップ論から得られる要素を意識し、身に付け、指導に役立てていくことが大事であり、なおかつ、高いリーダーシップを発揮していることを参加者に感じてもらう工夫も大事であることを示しているのだろう。

参加者による FTN 評価は事後に行った。今回は調査しなかったが、もしもこれを WS 実施中に何度か行うことができれば、参加者が FTN をどのように評価し、それがどのように FTR に伝わり、FTR がフィードバックとしてその情報を受け、その後の FTN にどう反映されたのか、といった動きのある視点で FTN を観察することができよう。そして、その際に FTR が一瞬のうちにそれまでの自身の FTN を見直し、次の手立てを考える様子が見えるようになり、FTR が短時間のうちに省察を行いながら FTN を続けている姿を捉えることができるのではないだろうか。

また、「第 3 章 方法(1)予備調査」において、最終回 WS 終了後 2 週間のうちに参加者に提出させた感想文は極めて省察度の高い結果となった。時間的余裕をもって感想文が書かれたことは確かなことであるが、WS 直後に省察度が高くなかった参加者も一定の時間が経過し、生活の中で省察が進んだことも考えられる。Moon(2004)の深層アプローチと表層アプローチを適用して考える。WS で扱った学習素材は基本的にその場だけで使用され、後に試験されて評価されるなどという枠組みはなかった。従って、参加者はその素材をその場で楽しみ、学習に対するストレスを感じなかったことから、表層アプローチをして暗記しようなどとは思わなかった筈である。ストレスを伴わなかったことで、参加者は深層アプローチを選択した可能性が大きい。参加者達は、実際に熟考して課題解決をしていた。つまり、WS の実施中に参加者の準拠枠が変化していても不思議ではない。WS 直後の感想文でそれが高い省察度として現れた者もいた。2 週間も経てば、獲得された知識の多くは忘却されることが Ebbinghaus(1978)によって論じられたが、それは顕在記憶に関する研究であった。これを適用すると、2 週間も経てば、参加者はそこで起こったことを忘れてしまい [Ebbinghaus, 1978]、省察度の高い感想文は書けないはずである。しかし、潜在記憶として学習成果が記憶されていると考えれば、WS 終了後の生活の中で、学習成果を適用することもありえる。これを体験学習サイクルでは遷移と呼ぶ [Moon, 2004]。寺澤(2008)は潜在記憶の長期持続性を指摘している [寺澤, 2008]。これらのことは、PA の WS が数時間のものであっても、学習者にとって省察学習になり得ることを表している。ただし、WS 後、日常生活に戻った時に学習者をフォローする工夫が必要であることも示しているだろう。WS という非日常の体験を学習者が内的体験に取り込むのに、周囲で支援する人が必要であるか、もしくは学習者自身が自身を支援して行けるよう省察的に成長することの必要性を示しているだろう。

5-2 省察促進に有用な FTN 技術、FTR の姿勢

WS の客観的な観察によって、詳細はこれまでの考察に譲るが、「2. 学習と知識構造そして省察を促進する教育」で述べてきた有意味学習、省察を促進する教育、体験学習、WS の構造を支える所見と共に、「第 3 章 方法(1)予備調査」と「第 4 章 方法(2)本調査」

の考察を併せて、学習者の省察を促進する有用な FTN について浮かびあがらせることができた。それらを元に、FTN の方法、FTR の姿勢などを提案してみたい。

(1) 省察促進に適した学習素材を提供すること：参加者と学習素材のマッチング

学習素材には、以下の A B C D の特徴が見いだされた。A：学習素材が様々な目的をもっていたこと、B：有意味学習素材であること C：不完全構造であったこと D：難易度を参加者に委ねたことである。熟練した FTR は、WS の進行と参加者の状態を観察し、A により様々な目的に合わせて、学習素材を提供する。参加者を学習素材に専心させたい場面では、B・C・D 特徴のどれか一つ以上をもった学習素材を厳選し、最適なタイミングで提供する。このとき、参加者の学習意欲と学習素材に含まれる意味がマッチングして、参加者はフロー状態に入ることがある。つまり、小さな体験学習サイクル「①具体的な体験→②省察的な観察→④活動的な実験(=実質的に①に同じ)」に参加者が入り込み、参加者達自身が自分たちの力でこのサイクルを回す。そして、学習素材の目標を達成した後に行う振り返りの段階で、参加者たちの省察が大きく進む。フロー状態の扉を開くのが、FTR の提供する学習素材である。FTR の熟練すべきことは、観察眼を鍛えること、様々な学習素材を提供できる状態にしておくこと、提供すべき学習素材を参加者の状態に合わせて選択することが挙げられる。また、学習素材とフロー状態を活かすため、参加者が学習素材の目標を達成するまで介入すべきかと非介入であるべきかの判断ができること、振り返り場面で、学習素材に含まれた意味の掘り出し、参加者が発見した概念の言語化促進の技術も必要になる。

PA の WS では、A については数百のアクティビティが紹介されており、FTR は選択して提供することになる。そして、B についても、課題解決型アクティビティに限らず、多くのアクティビティが意味を含んでいる。先ほど述べたように、FTR が十分な観察眼を持ち、参加者の状態を正確に判断でき、アクティビティを選択する力があれば、参加者をフロー状態に導くことができるだろう。既に述べた通り PA で扱うアクティビティは有意味であり、参加者の意欲を高めるものが多数存在する。しかし、これを状況に合わせて、タイムリーに提供することは FTR の熟達した能力を必要とする。また、アクティビティの選択と同時に、PA の FTR はそのアクティビティの難易度を調整する。調整の方法は、ルールのアレンジとゴール設定である。アクティビティの難易度が、参加者のフローを引き起こすかどうかの大きな要素になる。「難しくもなく易しくもなく」である。従って、アクティビティの難易度調整には熟練した FTN が必要になる。従って、PA の FTR を始めたばかりの者には、FTN はとても難しいものになる。これがこれまで行われてきた PA の指導者側の弱点になってきたと思われる。

しかし、ここに「D：アクティビティの難易度を参加者に委ねること」を適用すると、PA の形式を身につけたばかりの FTR であっても、「難しくもなく易しくもなく」を実現できる。従来の PA の形式から離れることになるが、FTR 初心者にとって判断の難しいルール設定がこれで簡単になる。このように参加者に委ねる部分を増やすということは、FTR の技量が高くない場合であっても、参加者をフロー状態へいざない、更に省察を促進することを助けるのである。「C：不完全構造問題を提供」にしても、参加者に委ねる部分を増やすことで、動機を高め、参加者が主体的に動く状態を作り出す。動き始めてしま

えば、よほど環境が変わらない限り、小さな体験学習サイクルが回り出す。

FTR 養成の近道はないにしても、以下の「A:様々な目的の学習素材を提供」できるようになることや、そしてその為の観察眼は磨くにしても、「B:有意味学習素材」は既に多数あるので、熟練した FTR でなくとも、「C:不完全構造問題を提供」「D:アクティビティの難易度を参加者に委ねる」ということならば、ある一定程度の FTN はできるのではないだろうか。PA が日本にやってきて 20 年以上が経ち、体験をする者が増え、教師の初任者研修でも扱われ、FTR 養成講座が開かれているが、その後に FTR として指導しようとする者は少数である。また、PA の指導形式を教わっただけでは、はたして本当に指導することができるのか、実践することに二の足を踏む気持ちも理解できる。必要とされる FTN のスキルが高度であることに加えて、研修で指導に必要な技術を具体的に示すこととそれを習得することが難しいことがその理由かもしれない。そのような状況で、FTR の不足している FTN スキルを補うものとして、本研究で得られたような、参加者とアクティビティのマッチングを参加者に委ねる、という発想が有用であろうと思われる。

後に述べるが、リーダーシップを柔軟に変化させて、参加者の成長を促す際には、リーダーシップの指示的行動を減少させるために、学習素材の難易度を参加者に委ねることは役立つ。指示的行動を減少させるだけで参加者が FTR の思うように動き出すか、というと、そこには参加者の意欲が必要で、FTR がいくら指示的行動を減少させても、参加者が動機を持たなければ、動かないことは想像できる。そんなときに、参加者の目の前に魅力的な学習素材をぶら下げることができれば、参加者の意欲は増大するだろう。このように学習素材提供とリーダーシップ行動の変化とを同時に行うことによって、参加者の成長を促すことができよう。

A:様々な目的の学習素材を提供すること

FTR はアイス・ブレイカー(アイスブレイク)、ディインヒビタイザー・アクティビティ、トラスト・アクティビティ、コミュニケーション・アクティビティ、意思決定・問題解決のアクティビティ、個人的責任のアクティビティ [Plauty 他, 1995] と様々な種類のアクティビティを必要に応じて参加者に提供した。それぞれ、参加者達が互いに知り合い、楽しい関係を作り、人間関係の脅威を取り除き、信頼関係を築き、意見や感情を表現し、対話を行い、合意を形成し、課題に取り組み、信頼できるグループの中で挑戦する、個人で挑戦するなど、FTR は、多種多様な目的をもったアクティビティを、参加者とグループの状態を見極め、参加者の目標に照らして提供した。

B:有意味学習素材を提供すること

参加者の目標に照らして、発見と課題解決を通して参加者が WS の場で学習できるよう非恠意的な有意味学習素材 [Ausbel, Robonson, 1969] を提供し、参加者が主体的に素材に込められた意味を発見できるようにした。

C:不完全構造問題を提供し、参加者に解答と解答法を委ねること

参加者がアクティビティの目標と解答を自ら決めることのできる不完全構造問題 [Moon, 2004] の課題解決を通して、参加者の動機を高め、話し合いを促進し、参加者がプロセスに焦点化できるようにした。

D:アクティビティの難易度を参加者に委ねること

参加者が難しくもなく易しくもなく、ちょうど手頃な挑戦に取り組み、フロー状態 [Csikszentmihalyi, Nakamura, 2003] に至らしめた。具体的には、アクティビティのルール決定とアクティビティ内での目標決定を参加者に委ねた。

(2) 省察促進に適したワークショップを構成すること

：参加者と学習素材の結びつき強化、参加者の内的対話の開始

参加者の省察を促進するのに適した WS は、最終的に参加者中心に、参加者が主体的に動く WS である。このような WS を構成するために、二つのことを実施する。ひとつは、参加者とアクティビティ(学習素材)の結びつきを強化すること、もう一つは参加者が自らに向けて対話をする助けをすることである。

一つ目の参加者とアクティビティの結びつきを強化するためには、①参加者の観察を行ないながら目標を設定(アセスメントと目標設定)②馴らしのアクティビティ(アイスブレイク)の2つを WS 初期に行う。目標設定は参加者に自身の目標として、またグループの目標として決めさせる。他者が作った目標は参加者の意欲が高まらない。もしくは、目標への意欲が維持できない。そして、安心できる場を作るためにアイスブレイクを行う。この際は、まだ FTR が間を取り持つことによって、参加者とアクティビティが共存できる状態である。(FTR-アクティビティ-参加者)の構図であり、これが最低限の下地となる。

WS 初期に下地ができあがった後に、FTR は③コミュニケーションと思考を必要とする達成目標の明確なアクティビティ(イニシアティブ、課題達成)を提供する。これは「(1)省察促進に適した学習素材を提供すること」に示した学習素材であり、選択の仕方等は既に述べた。すぐに参加者とアクティビティの強固な結びつきはできないまでも、次に続く④アクティビティ後や WS 最後に対話や筆記を通して、プロセスや感情を表現・共有(振り返り)を行い、更に次のアクティビティを行い、この③④を繰り返すことで、次第に参加者はアクティビティに専心していく。(参加者-FTR&アクティビティ-参加者)の構図を経て、最後は(参加者-アクティビティ-参加者)の構図へと変化していくことが目標となる。

二つ目の参加者が自らに向けて対話をする助けるためには、アクティビティ後の④振り返りを行う。この振り返りは、WS の初期には FTR と参加者グループとの対話で話合いが進むこともあるが、参加者を少人数に分けて話し合わせることで有効である。参加者の語った言葉が、他の参加者に共有されるだけでなく、その言葉は本人にも向けられ、省察が促進されるのである。この作業を会話だけでなく、筆記させることも同様の意味があり、筆記を元に他者と対話することは更に意味深い。

また、FTR は常に参加者の目標と刻々と変わる達成状況を比較し、参加者に次の目標設定を促す。目標を明確化することにより、参加者達は、自分達の問題として、課題を取り扱う。その結果、自分達の感情、行動、振る舞いに焦点化し、省察を進める。

WS をこのように丹念に構成していくことは、FTN スキルとしての目立つものではない。しかし、WS 全体として「①目標設定→③アクティビティ→④振り返り→」のサイクルを FTR がリードして回すことによって、WS の中心が FTR から参加者に移行していき、参加者が主体的に動き、内的な対話を始め、省察を始めることになる。一見地味に見えるが、

FTRはこのような定型となるWSの進め方に則ってWSを意図的に進めることで、特に優れたFTNスキルを持っていなくても、サイクルを何度も余分に回し、そして熟達したFTRにはかなわないとしても、ゆっくりと参加者を省察に導けるであろう。これが定型化された、つまり構成化されたWSの利点となる。WSの構成化により、一定レベルの成果は期待出来るということを示す。定型を学ぶ事はFTRの養成には必要であるが、そのビギナーレベルで留まる必要はない。更なる高い成果は、「(1) 省察促進に適した学習素材を提供すること」「(3) 体験学習サイクルの再考」「(4) リーダーシップ行動を変化させる」で示したFTNの方法によって達成することができよう。これらの要点を段階的に身に付けさせることが、FTR養成の道筋になるだろう。

(3) 体験学習サイクルの再考

：小サイクルの発見、介入のタイミング、振り返りと省察促進

体験学習サイクル [Kolb, 1984]として知られる基本的な手順(①具体的な体験②省察的な観察③抽象的な概念化④活動的な実験)を形式に沿って順番に回していくことだけでは参加者の省察はそれほど促進できなかった。従来から行われているPAのFTNでは、Kolb(1984)による体験学習サイクルに則って指導を進める。最終的には③抽象的な概念化が目標となり、その過程で参加者によって省察が行われるということである。しかし、ビギナーであるFTRは、このサイクルを形式的に回す努力をし、参加者の十分な省察を引き起こすことができない。そこで、実際のWSを体験学習サイクルの視点で捉え直した。その結果、必ずしもこのサイクルがKolb(1984)の言うように循環していないことが観察された。この観察結果を元にして、参加者の省察を促進するためのFTNについて提案する。

本研究の観察によれば、参加者達は実際には多くの場合で、上記①②④(サイクルの2週目からは④と①は同じことになる)の小さな体験学習サイクルに沿って動いていることがわかった。また参加者がフローと思われる状態になるのもこの小サイクルの中であることも観察された。

ここで見出されたことは、FTNの技術にどう活かせるのだろうか。体験学習の小サイクルと小サイクル中に参加者がフロー状態に至ること、これらの二つの発見を利用すると、FTRはアクティビティ中の介入について明確で意図的な選択肢を持つようになる。一つは、参加者による①②④の小サイクルを詳細に観察し、その小サイクルへ介入することである。もう一つは小サイクルに介入しないことである。

FTRが小サイクルに介入すると、殆どの場合、参加者は目の前の課題に対する対処方法に焦点化する。FTRが、目の前の課題に対する対処方法に焦点化させようという意図を持っているなら、この介入はかなりの確率で成功するだろう。また、参加者達に良いアイデアが浮かばず、アクティビティが長時間になる気配があれば、介入は情報整理の手助けになり、アクティビティの達成を早めることになるだろう。「(2) 省察促進に適したワークショップを構成すること」の観点から言うと、参加者とアクティビティの接点にFTRが必要な状態ということにはなる。善し悪しではなく、FTRは必要と思って介入を実施するのである。それは、小サイクルが循環を停滞させているときだろう。も

しくは、フロー状態になるエネルギーがない場合だろう。そして、適切な介入の結果、小サイクルは再び回り始める。アクティビティ中の介入は、小サイクルにエネルギーを投入する働きを持つ。しかし、目の前の課題に対する対処方法に焦点化させるだけでは、省察は起こらない。これは体験学習サイクルの全体が回っていないことでもある。

もう一方の、小サイクルに介入しない場合を考えてみよう。この場合は、参加者がアクティビティの目標を達成するまで、FTR は介入しない。實際上、参加者が熱心に小サイクルを回していれば、介入する必要はないだろう。折角のフロー状態を邪魔する必要もない。FTR は、介入はしないが、観察は行う。ビギナーの FTR には観察眼を磨く良い機会にもなる。FTR は、アクティビティ後の振り返り場面を設定し、「③抽象的な概念化」に当たることを質問として行う。すると、参加者の概念化・言語化が促進された。特に、気持ちに関する質問から始めて、その理由を訊くことで、そこで起こっていたことに参加者が気付くようになった。FTR と参加者との問答も一定の効果はあるが、FTR が問いを設定して参加者間で話し合わせると参加者は内的体験にアクセスし、省察が進む。

参加者は小サイクルに沿って活動すると先に述べたが、十分に成長したグループでは、参加者達は自分たちの力で、③抽象的な概念化の段階に進むことができることも観察された。もちろん、そこに至っているのであれば、FTR によるアクティビティ中の介入は必要ないことは明らかであり、また、アクティビティ後の振り返りも、FTR は簡単に司会をする程度の働きで十分となる。

FTR にとって、アクティビティ中の介入はとても難しい。体験学習サイクルが、多くの場合、アクティビティ中に小サイクルで循環していることを意識して参加者を観察することにより、FTR は適切な介入のタイミングを決定できるのではないだろうか。FTR が観察して見抜くべきポイントは、体験学習の小サイクルが活発に循環しているかどうかである。または小サイクルではなく、体験学習サイクルが回っていることを観察することである。これは、参加者達が自身で気づいて「③抽象的な概念化」を行っているか、という観点である。この程度の観察であれば、ビギナーの FTR にも比較的容易いことだと思われる。その結果、不用意な介入を行う危険は避けられ、FTR の注意を観察に向ける余裕も生まれてくるだろう。

FTR は、体験学習サイクルが循環しているか、小さな体験学習サイクルが循環しているかの観察を確実に行うこと、目的をもった意図的な介入を行う、または非介入とするなど判断を行うこと、これらの観察と判断を実施する。これは全ての FTR にとって重要な要点であろう。その結果、参加者に寄り添いながらも、お節介にならず、それでいて、参加者が自ら学んでいく、という理想的な FTN が実施できるのではないだろうか。

(4) リーダーシップ行動を変化させること：参加者のマチュリティの向上

本研究で FTN 評価をする際に利用した PM 理論[三隅, 1978]は、指導者のリーダーシップのうち、P 機能と M 機能の高低により、指導対象者の成果との関係を表したものである。PM 理論では、リーダーシップは固定したものとして捉えられる。ある指導者の P 機能が高いから指導対象者の成果が高かった、というようにリーダーシップは当該指導

者に固有の値、という考え方である。PM理論で調査された幾つかの分野において、優れたリーダーはP機能もM機能も高い者である、という能力の高低を示す結論であった。つまりリーダーとなる者は高いP機能・M機能を身につけるべし、という話である。では、高いP機能・M機能を持ったリーダーは、その機能をすべて一度に発動しているのだろうか。

本研究では、FTRと参加者の相互関係に着目して、FTNについて調査してきた。そして、ここでの成果は、参加者の省察の度合いである。FTRが持っているリーダーシップは、それぞれのFTRによって異なるが、その状況に応じて、必要な指導をFTRが極短時間の間に考えて、WSを実施している様子が観察された。この場面ではP機能を高く、別の場面ではM機能を高めて、といった具合である。つまりリーダーシップは固定されたものではない。各FTRはP機能・M機能を能力として持っており、最大限発揮できるリーダーシップに限界はあるだろうが、特に成果の上がった事例では、FTRは可変的にリーダーシップを発動していたのである。このことを「4-4-7」でSL理論 [Hersey Blanchard, 1969]を使って考察した。

SL理論では、参加者とグループのマチュリティ(当面の課題との関連で現れる成熟度)はWSの進展に伴って変化していく。**A:マチュリティとリーダーシップ行動のマッチング**が一つ目の話題である。また、**B:リーダーシップ行動を変えて、マチュリティを高めていく積極的なリーダーシップ**もある。これを二番目の話題とする。リーダーシップ行動は、指示的行動と協労的行動の二つの要因に分けられた。SL理論は、これらを大きくしたり、小さくしたり変化させることとグループのマチュリティとの関係を扱う。ちょうどPM理論のP機能とM機能に当たるものと考えれば良いだろう。このSL理論をFTNに活用する方法を提案する。

A:マチュリティとリーダーシップ行動のマッチング。参加者のマチュリティとリーダーシップ行動をマッチングさせることは、少なくとも、参加者とグループの成長を阻害しないようなリーダーシップ行動となる。まずFTRは参加者のマチュリティを捉える。例えば、FTRは、参加者の意欲、アクティビティに専心する気持ち、参加者間のコミュニケーションの量などからマチュリティを観察する。そして、グループの動きが停滞するような兆候が観察されれば、グループのマチュリティとリーダーシップ行動がマッチしていない可能性がある。この時に、自身のリーダーシップ行動を点検することができるだろう。参加者のマチュリティに対して、自身の指示的行動と協労的行動のそれぞれのレベルはどうであろうかと。適していなければ、自身のリーダーシップ行動を参加者のマチュリティに合わせて変えることで、グループは再び活気づくかもしれない。経験の少ないFTRであれば、FTNがうまくいかない時に、自らを省察し、WSを立て直す際にSL理論のこの側面は有効な道具になるのではないだろうか。

B:リーダーシップ行動を変えて、マチュリティを高めていく積極的なリーダーシップ。一方、FTRが積極的・能動的にリーダーの二つの行動、すなわち指示的行動と協労的行動を高めたり下げたりすることによって、参加者のマチュリティを高めることも可能であろう。FTRは、現状からマッチングを変えたい方向に指示的行動の程度を少しだけずらすのである。通常は、指示的行動を減らす方向にずらす。ずらしたところに参加者

が追従してくれば、FTRは協労的行動をずらす。協労的行動は参加者のマチュリティのレベルにより、増やすか減らすかする。そこに参加者が追従してくれば、参加者は成長する。参加者が追従するには、動機が要る。動機は学習意欲、興味、自身の成長への関心などである。指示的行動を減らす手段は、直接的な指示を減らすことと、既に述べたように参加者の自由度を増やすことを学習素材に含ませることで間接的に指示を減らすことが可能であった。同時に先に示した学習素材は参加者の学習意欲を増進させる。

協労的行動を増やすために学習者の成果を認めて評価すること、協労的行動を減らすために学習者自身による成果の自己評価をさせることが見いだされた。省察度の高かったWSでは、FTRはアクティビティ結果や参加者達の振る舞いに対して、評価を与えなかった。アクティビティの判定をするときにも、参加者に断ってから、参加者の目の代わりという立場で判定をした。FTRは参加者の声に注意深く耳を傾けた。これが参加者たちの受容されている感じにつながった。FTRは表情、声の出し方、話し方で、穏やかな対応をした。また、FTRによる自己開示も参加者より先に行われた。このような受容的な場で参加者達はのびのびと活動し、本音で語り、本心を表現していった。FTRの姿勢が、やがては参加者達に受け継がれて [Gordon, 1951]、グループ全体が受容的な場になった、参加者の間に協労性が生まれた。Gordon(1951)は、それによって、参加者達はよりグループに安定感をもち、自発性が増し、自己防衛が少なくなり、引っ込み思案がへり、自身が増すと述べている [Gordon, 1951]。

成果をあげるリーダーシップは硬直したものではなく、柔軟なものである。FTRは、二つのリーダーシップ行動能力を増大させ、それを状況に応じて発動させるという発想を持つべきであろう。つまり強い指示的行動ができること、それと高い協労的行動がとれることと、その強度を状況に応じて変えるという発想である。二つの高いリーダーシップ行動能力を持つFTRは、つまりPM理論で言うPM型リーダーである。FTN評価で使った評価項目にあるリーダーシップ行動ができるようになるよう訓練することになる。そして、参加者観察を行い、身につけた指示的行動と協労的行動を柔軟に変化させ、参加者の成長を促していくのである。恐らくこの考え方はリーダーシップの存在するところ、多くの場面で適用することが可能であろう。

ところで、今回の調査ではFTR達は自らのリーダーシップ行動が変化していないこと、変化したことを意識したのだろうか。事後のインタビューによれば、彼らが意識していたとは思われない。リーダーシップ行動を変化させられなかった事例では成果が低く、変化させられた事例では成果が高かった。しかし、成果の高かった事例のFTRもリーダーシップ行動を積極的に変化させるという意識を持たずに、リーダーシップ行動を変化させた。つまりこれが熟練ということなのだろう。熟練したFTRは、恐らくこれまでの経験から、無意識のうちにリーダーシップ行動を変化させてWSを組み立てたのではないだろうか。

今回の調査で、この無意識に行われたFTNに焦点を当て、参加者のマチュリティ成長とリーダーシップ行動の変化について検討することができた。そして、熟練したFTRのリーダーシップ行動について特徴を示すのみならず、その技術の一つである状況に応じたリーダーシップ行動の変化を言語化・一般化することができた。ここで得られたこと

は学習者の省察促進に有用な FTN の研究と FTR の養成や発達に関してきわめて重要で、WS に携わる者は、「参加者のマチュリティを観察し、FTR はリーダーシップ行動を確認し、それを参加者のマチュリティ成長という目標に向かって意図的に変更し、参加者のマチュリティを高めていく」という観点と方法とを FTN に取り入れ、熟達していない FTR であっても、参加者が主体的に学んでいく WS を作り上げることができる、ということである。この視点を従来からの PA または WS に加えることによって、PA または WS は、参加者の省察をこれまでに比較してより大きく促進できる学習法になるのではないだろうか。

5-3 学校教育への応用の可能性について

ここまで、FTN を客観的に観察し、省察促進に有用な FTN 技術を具体的に検討してきたが、この FTN 技術は、人と関わる意図的な営みとして、どのような意味を持っているのだろうか。「広義のカウンセリング [諸富, 2010]」の場面で考えてみる。

諸富(2010)は、「広義のカウンセリング」を以下の 4 点で定義する。「個人や集団を対象として」「一人ひとりの気づきと学び、自己成長のプロセスを支えていく」「あるときは開発的(成長促進的)な、またあるときは予防的な、またあるときは問題解決的(治療的)な」「援助的な人間関係にもとづく活動である」 [諸富, 2010]。このうち、開発的、予防的な要素が今回扱った WS に含まれるであろう。諸富(2001)は開発的なカウンセリングを説明し、「マズローやウィルバーが指摘するような『完全な人間』『最高度に成長した人間』またそのようにして最高度に成長した人間だけに到達可能となる『絶対幸福＝高レベルの幸福』へと至る自己成長プロセスの支援。クライアントが潜在的に有している可能性や能力の最大限の発揮の支援」と言っている。Csikszentmihalyi, Nakamura, (2003)によれば、フロー状態はその「絶対幸福＝高レベルの幸福」を表した言葉であるが、そのフロー状態を人為的に作り出し、WS 参加者を「最高度に」成長させるための方法の一つが FTN であろう。開発的なカウンセリングにおける FTN の意義は、指導ということ言えば中心的な要素になり得るだろう。学校の目標などになっている徳育の分野で、FTN は人格を育てるための手段の基本的技術の一つであると意味付けられるだろう。

諸富(2001)の言う予防的なカウンセリングについては「数百名の集団を対象とした実践的なメンタルヘルス講座や、人間関係を体系的に学ぶ講座など。個人を対象とした予防面接。新入社員全員面接、新入学生全員面接など。 [諸富, 2010]」とある。特に「人間関係を体系的に学ぶ講座」などでは、参加者が省察をして人間関係を学ぶことは本研究で扱った WS の主要な目的の一つと重なり、そこでも FTN が中心的な要素になり得るだろう。

「人間関係を体系的に学ぶ講座」の起源はロジャーズのベーシック・エンカウンター・グループやレヴィンの T グループなどである。両者は 1946 年に開始され、いくつもの派生プログラムが生まれ、その後、日本でも行われてきた [村山, 1977]。ロジャーズはカウンセリングの分野から、そしてレヴィンはグループダイナミックスの分野からのアプローチと、両者に違いはあった。初期に自由度の高かった、もしくは定形化されていなかった方法も、そこから派生して、高度に構成され・定型化された WS の手法が生まれた。指導しようとする者は、定型を学ぶことによって比較的容易に WS を実施することができ

るようになった。今日、学校でも構成的グループエンカウンターなどを利用している教員はいる。構成化されていればこそ、学校という制限の多い場所で実施することもできる。これら構成化されたプログラムはそれなりの効果があることは確かであるが、実際は形式通りにやるだけであれば、本研究で示したように、その効果は限定的である。

本研究で、このような定型化・構成化されたグループカウンセリングの手法に、認知構造やその働きに関する知見とグループダイナミックスの原理を再び適用したことで、参加者の動機は高まり、省察が更に促進されたことが観察されたことは既に述べた。参加者の省察を促進したWSでは、指導者と学習者との基本的な関係はロジャーズの示したクライアント中心の考え方であり、そこに定形化された学習素材を提供するだけでなく、学習者が認知構造にアクセスできるような学習素材を提供し、リーダーシップの諸理論から得られた手法で指導を行う、ということが観察された。ここから抽出されたFTRの姿勢とFTNの技術を明らかにした。

ここで観察されたFTRの姿勢とFTNの技術は、WSを新しく作り変える力を持っているのではないだろうか。今日の構成化・定形化されたWSが伸びを欠いている中で、新鮮な力を吹き込むことができるのではないだろうか。その時に、これまで蓄積されてきた行動に構成されたWSの形式は、大きな失敗がない分、土台として重要になる。この高度に構成されたWSの形式を用いながら、学習素材を工夫し、リーダーシップ行動を柔軟に変化させて適用することで、学習者の省察を大きく促進できるだろう。

学校教育に関しても、新しく始まっている手法はグループワークを中心にしており、WSの技法を応用したものになっている。そして、構成化・定形化が進行している。人に伝えるために構成化・定形化をすることは、情報社会では当然のことであろうが、これまで述べてきたように大きな成果は得られない可能性がある。本研究で得られた学習素材に関する知見だけ取り入れるだけでも、プログラムは定形化しながら、学習者は自由度を保って自ら学んでいくことができるだろう。可変的なリーダーシップを適用することで、更なる省察促進も期待できる。このように本研究の成果を世界中で始まっている新しい教育・学習に活用することができるのではないかと筆者は考えている。

「2-2-6」のセクションで、「従来型」と「体験省察型」の比較を行った。そして本研究では、「生きる力」と「内的な<生きる力>」を育むために、「体験省察型」の教育・学習について調査を行った。体験から学ぶと言っても、学習者に体験をさせるだけで学習が起こるのは僅かで、学習者がその体験を省察することによって学習する姿が見られた。そして、学習者による省察も学習者本人に任せて自然に起こってくるのは僅かである。学習者の省察を促進するのは何であろう、誰であろう。ここには適した学習素材と指導者が必須である。指導者による働きにより、学習者の省察が加速されることが分かった。体験学習が体験の力だけで進むのは僅かで、指導者が寄り添い、適切な働きかけをして、学習者の省察が促進され、その結果、学習者は準拠枠を変化させ、更には自身の準拠枠が変化したことをメタ視点で捉えることにより、学習素材と準拠枠の変化を実感することができるのである。体験省察型の学習は、学習者が自身の発達を実感できる学習形態である。同時に、体験省察型の教育にはFTRが必須であり、その技術にはいくつもの要点があることも分かった。

指導者に関しては、Gordon(1951)が「最もよい効果をあげうるリーダーとは、実際にはリーダーシップを失うような条件をつくることのできるリーダーである」と言っている。「失う」以前には、指導者はリーダーシップを持っている。WSの初期には、このリーダーシップを使って、指導者は参加者を促し学習素材への接近させる。同時に情動的には、クライアント中心療法のカウンセラーの如き態度をとっていき、参加者を受容し、脅威のない心理的雰囲気を作り、温かさと共感を伝え、他人に留意し、発言に反射するなどする。指導者の態度がやがて参加者に引き継がれるようになり、同時に指導者がフェードアウトしていき、参加者同士がリーダーシップを発揮するようになる [Gordon, 1951]。これは後に示された SL 理論の一部と合致している。Gordon(1951)の言うリーダーシップを SL 理論の指示的行動と読み替え、Gordon(1951)の言うクライアント中心療法のカウンセラーの如き態度を SL 理論の協労的行動と読み替えると、Gordon(1951)は SL 理論の成長曲線の中程までの成長を表していたことがわかる。そして、本研究でも扱ったが、その先の成長を促す方法も得られている。この指導方法を適用すれば、児童・生徒がやがて主体的に学んでいくであろう。

体験省察型の教育・学習をそのまま学校教育に取り入れることも可能であろう。現に「第3章 方法(1)予備調査」に示すように、その試みが行われている。総合的な学習の時間や道徳の時間にはそのまま取り入れることもできるだろう。教科学習ではどうだろうか。要は学習素材を有意味学習素材とすること、不完全構造問題とすることなど、児童・生徒が自ら発見できる形態の授業とすれば、適用可能なのではないか。このことは、間接的に教師の指示的行動を減ずる。と同時に、児童・生徒が自分自身に指示的行動を増やすこと、つまり自律的行動となる。更に、児童・生徒のマチュリティ(成熟度)に合わせて、学習成果を教師が認める・評価する段階から児童・生徒本人が自己評価をする段階へ移行していくことによって、協労的指導を増加させる・減少させることができるだろう。指示的行動と協労的行動というリーダーシップの要素を増減させながら、児童・生徒のマチュリティ向上を進めることが主体的な学びを育むことにつながっていくだろう。リーダーシップは可変的な要素であることを教師が理解する必要もある。

そして、教師が高い PM 機能を元々有しているということが前提となるが、そこでの教師の役割は、WS の FTR のようであり、教師は指示的リーダーシップを発揮しながらも、徐々にフェードアウトしていくのである(協労的行動は一度高めて、その後減少させる)。すると、児童・生徒同士はお互いにリーダーシップを発揮し、学び合い、高め合うようになっていく。段階を経て、最終的には教師主導ではなく、児童・生徒が主体的に学ぶ教室が実現するだろう。

5-4 本研究の限界と今後の課題

本研究では、調査条件を揃えることができなかった。予備調査では高校 1 校、対象とした授業も単独で行われた。本調査では 11 事例を検討したが、中学校、高校、大学、企業、成人グループなど多岐にわたった。本調査では HAP という共通の枠組みで行うことはできたが、同年齢の集団を比較するということは出来なかった。また、11 事例はすべて実施団体内に 10 人から 15 人程度のグループが作られ、同時に HAP 活動がなされたが、

同一団体内の他のグループとの比較が行えなかった。もしも条件のそろった集団に対して調査をすることができれば、実際の FTN の特徴と参加者の省察度がどう関係するのか調査することが可能であったと思われる。今後、同様の調査をすることになれば、調査の規模を拡大して、同一団体内のグループを複数同時に観察対象にすることが望まれる。それによって、更に FTN による省察度の違いが明確になるのではと期待される。

WS 前後の参加者の状態を知ることができなかった。WS で参加者の省察度がどれほど変容したのか知ることができなかった。唯一、予備調査の段階で、WS 終了 2 週間後の感想文を得ることができたが、省察度が高まったことが観測された。ただ、これにしても WS 前の参加者の省察度は調査できていない。もしも WS 前後で参加者の省察度がどのように変容したのか捉えることができれば、FTN の特徴との関係を捉えることができたかもしれない。今後の課題は、参加者の省察度を事前、実施中、事後の 3 つの時間で捉えて、WS による変容を捉えることである。

観察記録メディアが少なかった。本調査の記録は基本的に筆記で行った。一部の事例で録音できた場合もあったが、ビデオ録画は出来なかった。HAP の 1 グループの参加人数は 10 名前後から 15 名である。観察対象は参加者と FTR の動作、表情、姿勢、言葉などであった。十数人分全員の筆記記録を一人で実施したわけだが、当然見落とししたことの方が多く、記録できなかったことの方が多かったであろう。それを補ったのが録音であったが、これにしても声の情報だけであった。もしもビデオ撮影が可能であれば、参加者と FTR の表情を記録でき、感情を読み取ることができたかもしれない。その情報から、WS 後の FTR インタビューなどでより詳細な振り返りが可能であったかもしれない。ただこれらは WS の参加者や FTR に影響を与えることも考慮しなければならない。参加者の思っていることを知るのも大きな情報である。例えば、WS のアクティビティが一つ終わった時点、休憩の時間などに参加者各自に記録をつけてもらうなど、参加者への調査が行えると、観察者の注目した FTN に対する参加者の反応を知る事もできるだろう。

省察度評価の方法について。今回は Moon(2004)の感想文から省察度を測定する方法を利用した。この方法は、比較的新しい教育手法である WS の効果を測定する方法の一つだと思われるが、現実的に参加者が感想文に書いたことを評価したに過ぎない。これはまだ我が国であまり活用されていない評価方法だが、学習者の省察度を調査するのに役立つ方法だったと思われる。現在の世界の教育の趨勢を見ると、今後も学習者の省察度を測定する機会は増えるであろう。参加者の省察度をより良く測定する方法があれば、より一層正確に、FTN と学習者の省察の関係を捉えることができるのではないだろうか。今後、省察度測定の新なる発展を期待する。

本研究は、[生きる力]と「内的な<生きる力>」を育むために、FTR を指導者とする体験省察型の教育・学習形態が有用であろうという手応えを得た。しかし、これを実際の教室の教育・学習の場面で活用するまでには至っていない。ここで得た知見を実際の学校教育の場面にどの程度役立たせていけるのか、またこの知見をどのように提言していったらよいのかが大きな課題である。

調査資料

1 本調査 第6事例の観察結果

K大学、2014年5月31日と6月1日、指導FTR#1、観察FTR#1、録音有り

(1) 1日目の観察結果(①活動計画、②活動観察、④活動評価)

(天候：晴れ、最低気温：18℃、最高気温：30℃、実施4時間)

(1-1) 1日目の計画

1年生のオリエンテーションとして、毎年実施しているとのこと。1日目は午後からの4時間のプログラムであった。学校から入っている状況は、「入学して2ヶ月の大学1年生、大学では4クラスに分かれて、ほとんど同じクラスで受講している(クラス毎の授業という意味だろう)。名前が分からない人がいても、顔は分かるかもしれない。」とある。本プログラムのねらいも「新入生オリエンテーション研修、自然の中で協働することを通して、保育力・教育力を培う。」とあり、何とも大きすぎるねらいとFTRは思った。それから「保育力」とはいったい何か、FTRにはわからなかった。

そこで、開始時に丁寧にアセスメントをして、目標を設定して行こうと思った。14名全員女性なので、身体接触まで比較的早く進めることができるのではないかと予想した。

①PAコントラクト②アセスメント・目標設定③ヨイショー④バキューン⑤キャッチ⑥ウブンツカードで知り合う・楽しむ⑦みんな乗っかれ(大)⑧ニトロクロッシング(竹棒を使う基本のもの)⑨振り返りカードで振り返り⑩名前考案・名札付け⑪TPシャッフル⑫エブリボディアップ⑬ウォークインバランス⑭フープリレー⑮ヘリウムフープ⑯トラストリオン⑰トラストラン⑱トラストフォール⑲ウォール⑳サイクルタイムパズルなどを考えて、⑪以降は時間との兼ね合いでいくつかをやるということにした。振り返りは自分で判断して適宜行うこととした。

5月だと言うのに、気温30℃に達する暑い日で、日差しもきつかった。6つのグループがあったので、場所換えが75分ごとにあった。

(1-2) 1日目の実施

①PAコントラクト②アセスメント・目標設定③ヨイショー④バキューン⑤キャッチ⑥ウブンツカードで知り合う・楽しむ⑦みんな乗っかれ(大小)⑧ニトロクロッシング(島渡り)⑨振り返りカードで振り返り⑩名前考案・名札付け⑪TPシャッフル⑫ウォークインバランス⑬サイクルタイムパズル⑭振り返り。4時間。

13:03。ニトロエリアで、円状に地面に座ってスタートした。

①PAコントラクト(アクティビティではない)。HAP担当主事より、4つの約束について説明があった直後であったので、FTRはまずグループにその言葉についての確認から始めた。「さっき、HAP担当から『お願いしますね。』と言われたことがあったと思うんですが、なんだか覚えてますか?」とFTRは訊いた。並んで座っている2名が顔を見合せて、コソコソ話し、1人が「一生懸命。」、FTRがそれを受けて全員に聞こえるように「一生懸命。はい。」と言った。また小さい声で「ルールを守る。」、FTR「ルールを守る。はい。」。続けて「心から楽しむ。」、FTR「心から楽しむ。」。また小さい声で「安全」、FTR「安全。完璧ですねえ。はい、さすが。いや、全員とは思っていませんが。」と笑いを誘うも、参加者は多少ニヤニヤしているだけで、全く口を開かなかった。このグループの人間関係は全くできていないのだろう、とFTRは思った。この場で発言することだけでも、プレッシャーになっているようだった。全員がFTRの方は向いていたが、出だしはFTRと答えてくれた2人だけの言葉のキャッチボールであった。4つの約束だけでは、学校からのねらいに対して足りないので、FTRは続けてPAコントラクトとして2つ提案した。1つはFULLVALUE。もう1つは笑われない場所を提案することにした。

「これらを一言で表している言葉があって、FULLVALUEって言うんです。これを今日明日気にしながら進めていただきたいんです。」とここで切って、FULLVALUEと書いてあるゴム磁石をホワイトボードに貼った。「FULLは分かりますよね。どんな感じの言葉ですか?」とグループに質問したが、返事が返ってこなかった。そこで、エナジーチェックで、示してもらおうと思った。FTRは親指を示して、「こんな風に示してもらおうかな。FULLってどんなイメージ?『せーの』って言いますから、出して、そのまま止めてください。」と言うと、全員が親指を上に向けた。これが全員そろっての最初の意志表示だった。「位置がみなさん同じですね。」とFTR。参加者の発言は無かったが、視線はFTRに向いていた。FTRは続いてVALUEについて話題にした。FTRが「VALUEって言うと、この辺りじゃあ、スーパーの名前なんです、…」と言うと「ふふふふ。」「はははは。」と何人かがやつと笑い始めた。「VALUEってどんな意味だか分かる方いらっしゃいます?」とFTRが訊くと、一人が「価値」と答えた。「その通りです。英語で習ったかもしれませんね。」とFTR。答えた参加者から笑顔が返ってきた。だが、他の者は黙っていた。「つなげて、FULLVALUE。これはですね、いまここにいる全員の一人一人の価値、一人一人価値がありますので、みんなで全て認めて行きましょう。こういう考え方は、だから、僕がその辺に倒れていたら、『ああ、汚いおっさんだな。』と思わないで、『ああ、疲れて寝ているのかな?』って思っただけなんです。」とFTRが言ったら、また「ふふふふ。」「はははは。」と何人かの参加者は静かに笑った。次にここを笑われない場所、冷やかされない場所にしたいと提案した。FTRは「笑われない場所」「冷やかされない場所」と書いたゴム磁石をホワイトボードに貼った。全員が微笑して、頷いたので、コントラクトは終了。

②アセスメント・目標設定(アクティビティではない)。FTRは「活動をする前に皆さんが今日ここに何をしに来たのか、目標を確認・共有しておきたい。どんな目標があるか。学校から出された目標は『自然の中で協働することを通して、保育力・教育力を培う』というのですが、これだとよくわからない。」と言って、ホワイトボードに「協働」「保育力」「教育力」と書いた。参加者は聞いていた。続けて「本当はどんなことなのか。ここはアドベンチャーをする場所で、皆さんはここに来て、何をしようとしているのか。1分、僕、黙ってますから、まずは考えてください。」とFTRは言った。1分後、「隣に座った人で2人組になってください。あ、そこは3人組でもいいです。その2人組でお互いに考えていることを

共有してもらいたいです。たった2分なんです。語り合ったことはあとでここに書いてもらいます。やっぱり90秒でお願いします。はい、90秒で。」とFTRが指示をした。参加者は指示の間、一切の私語もなく、よく聞いていた。小さい声ではあるが、参加者はよく話していた。時折、笑い声も聞こえた。途中FTRにホワイトボードを指さして、「これに関することじゃなくちゃダメなの？」と質問する者があり、「いや、いいですよ。自分の目標はこれじゃない、って人がいるかもしれない。」とFTRは答えた。「そろそろお時間でございます。えっと、自分のことは書かない、相手のことを書いてください。このボード全部文字だらけになって構いませんので、相手の言ったことをどんどん書いてください。はい、どうぞ。」と言ってFTRはグループの真ん中にホワイトボードを置き、自由に書かせた。続けて、「向きも気にしません。どんどん書いてください。」と言った。ペンは3本用意した。こうしたのは、緊張から、あまり言葉が出て来ないとFTRは思ったからである。参加者らは、書くときにも多少、書いている人と書いている言葉をじっと見つめて、探り合いをしているような感じで、書いていた。まだお互いがわからず、探り合いたい気持ちなのだろう。書きながら、笑い声も聞こえた。2分経って、FTRは「はい、書いてない人います？大丈夫ですか？」と確認してから、ホワイトボードをかざして、「こんなこと書いてありました。」と言いながら、読み上げていった。書かれた言葉は「自然と触れ合う」「友達作り」「仲良くなる」「話したことの無い人と話す」「友達を増やす」「信頼関係」「グループ行動」「集団行動」であった。これらは、学校からのねらいからはかけ離れていた。FTR「何となく見えてきました。ふふふ。保育力・教育力に行く前にまず仲良くなろう。」と言ったところ、一堂爆笑。FTRが「そこから考えよう、ということでもいいですか？」訊くと、全員で「はい。」と明るい返事が来た。「じゃ、まずは友達。仲良くなりましょう。これ(ホワイトボード)は飾っておきます。みんなであとで振り返るのに使うからね。」とFTRは言って、ホワイトボードを柱に立てかけた。参加者の笑顔が見られて、やっと緊張が解け始めて、参加者が目標に向かっていく感じがFTRにはした。

13:16. ③ヨイショー④バキューンはFTR対メンバー全員で行った。円状になって立って行った。特に指定はしなかったが自然に円状になった。「それではですね、この後は僕がリードなりいろいろしますけども、どっかでそのうち僕は見てるだけになっちゃうかも知れません。これはみなさんの活動がどんどん進んで行けば、僕が要らなくなってきますので、その時はもうみなさんだけで楽しんでいただきます。」と参加者が予想できるようにFTRは前置きをしてから、「始めます。右手をパーにして前にだしてください。左手はグーで胸につけてください。これから僕『ヨイショー』と言います。そうしましたらみなさんも『ヨイショー』と言って、手を交換してください。いいですか、行きますよ。」とFTRは言って、大きな声で「ヨイショー。」と言って左右の手の動作を入れ替えた。参加者は「ヨイショー。」と全員で声を合わせて入れかえできた。明るい声が響いた。次に手を逆。FTR「スピードを上げたいので、一遍に『せーの、ヨイショー』と一緒にやります。では、せーの。」と言うと、これに合わせて全員で「ヨイショー。」と楽しそうにやった。まだどこも恥ずかしさはあるが真面目にやろうとする参加者の姿勢が見て取れた。3連発をする時には少し動きがよくなった。しかし、まだ気持ちがほぐれてこない。参加者の身体の動きが固い。ただ、うきうきして温かい雰囲気笑い声も出てきた。もう一歩、とFTRは思った。

そのまま④バキューンに移る。FTR「右手をピストルの形にしてください。」と言って自分も右手をピストルの形にした。参加者は「ふふふ。」と言って笑ってやっていた。FTR「できますね。左手は的になってください。」と言ってOKマークを作った。参加者は同じ動作をした。「ピストルの音はどんな音ですか？」とFTRが訊くと、一人が「パン？」と答えてくれた。FTRはバキューンとかパンという答えが返ってくると思っていたので、「パン？パンですね。」と少し戸惑ったが、それでも「パンで行きましょう。」と言ったところ、「ははははは。」と笑い声があがった。参加者のことを大事にするという姿勢が伝わったかも知れないとFTRは思った。これだけで楽しそう。「では、パーン、でひっくり返します。」と言って、FTRは左右の手の形を入れ替えた。参加者達は真似をするが、難しく感じたのか何人か少し不安な顔をしていた。しかし、FTRは『せーの、パン』でひっくり返しますよ。では、せーの。パーン。」と言って始めた。声が出てこないの、FTRは「みんなで声出してください。はい、せーの、パン。」だんだん声が出てきた。どんどん速めて行って、最後は3連発。これで、混乱して一堂大爆笑した。参加者はゲラゲラ笑っていた。「結構ついて来れるので、グレード上げます。今度、左手はキツネ。せーの。パーン。」最後は3連発。今度は難しかったかあまり笑わなかった。真剣にやっていたようで、笑う余裕がなかったように見えた。

⑤キャッチ。「そのまま、右手人差し指を出してください。左手はパー。(何となく半円状に参加者が立っていたので)円を少し小さくしてください。左手は手のひらを空に向けて、右手の人差し指は隣の人の手のひらに触れるか触れないか、触れていいですよ。これから『キャッチ』って言います。そしたら、左手で指を捕まえてください。」とFTRが言うと、もう捕まえる人が現れ、キャッキヤ笑っていた。「上手いね。」とFTRが言うと余計に笑った。FTR「右手は逃げます。」「これね、正々堂々とやりたい。正々堂々とはどういうことか?」、左手をすぼめて見せて「これは正々堂々じゃないよね、パーンと開いてください。では行きますよ。キャッチ!」「キャー」と楽しい悲鳴が聞こえて、ゲラゲラ大笑い。「はい、準備して、、、キャッチ」「ワー。」と歓声が上がった。「言い方を変えます。キャーキャーキャー、キャッチ!」一段と大きく「ワー!」と歓声。「わっはっは。」と大きな笑い声も。もう一度やったあと。「はい、またやり方変えます。今度は手を交差させてください。」とFTRは言って身体の前で左右の手を交差させた。これは、円を小さくして、参加者の距離を縮めるためだった。FTR「はい、届くところに移動してください。一歩中に入るかな、、、キャッチ。」「ワー。」FTR「他の人が言ってもいいですよ。」と言うと、参加者が「キャッチ!」「ワー。」「ははは。」FTR「もう一回行きましょう。」と言うと参加者は静かに準備をして、参加者が「キャッチ!」「ワー!」「ははは。」もう人前で馬鹿笑いができるようになってきた。

⑥ウブンツカード。共通絵柄を早当てするアクティビティをした。FTRはカードを配布した。束を左右の参加者に半分ずつ渡して、一枚ずつ取って回してもらった。「余ったら戻してくださいね。」と言ってFTRは回収に行った。FTR「2面あ

りますが、この遊びはたくさん絵が描いてある方を使います。まず、このカードをよーく見て、何が描いてあるか覚えてください。」参加者や集中してカードを見ていた。FTR「よく見たらですね、これから戦いをします。戦いは1体1でやります。じゃあ、僕がやります。あなたね、Kさん?」「はい。」FTR「名前はどのようなかな、名札にある名前で行きましようか。まず自己紹介しましょう。上の名前でも下の名前でも良いです。」と言って自己紹介をお互いにした。参加者は下の名前で自己紹介した、「Yです。」と。他の参加者は静かに見ていた。FTR「次は勝負をします。『せーの』でカードを出します。出したら、同じ絵が1つあるはずですよ。それを先に言った方が勝ち。行きますよ。せーの。」とYが先に言った。「いま、Yが先に『アリ』と言ったので、僕のカードは取られてしまいます。」とFTRが言うと、参加者は静かになってしまっていて、続いて「僕のカード、無くなるのですが、、、ここに補充置いておきますから、、、」とFTRが言った。笑いが起こった。参加者は、もう理由無く、何でも笑う状態、またはつられて笑う状態になっているようだ。FTR「1枚取って、また誰かとチャレンジしてください。」と言って、FTRは1枚補充して、「いろいろな人とやります。」と色々な方向を向いて、カードを見せるようにして、続けて「たまたまYの所に来たとします。そして、勝負します。Yは持っているカード1枚だけを使います。せーの。」で、勝負をして、FTRが勝って、「勝ったのでカードを全部もらいます。」と言ったら、参加者全員から「えー?」と驚きの声が上がった。この驚いたタイミングで、FTRは「自己紹介をして、勝負をする。はい、お願いします。」と言って、直後に手をパンと叩いた。参加者は相手を見つけて、アクティビティを開始した。参加者たちは、勝負相手をどんどん替えて、出会いのチャレンジをしていた。方々から「ふふふふ。」「あははは。」と笑い声が聞こえた。「せーのっ、で。」とかけ声。絵柄を言う声。勝負が決まって、「あー。」という声。勝って「やったー!」「カードもらうで。」の声、負けて「あーあ。」「やばい。全部取られる!」という声。負けて山からカードを補充する者が見えた。山のカードが無くなって、補充が出来なくなると、勝負の声が減っていき、代わりに「がんばって!」という声が増えてきた。「先生、同点は?」とFTRに訊く者がいて、FTRは「先生」という言葉に引っかかりを感じながらも、「えー?同点?じゃんけんとかさあ、自分たちで決めてよ。」とFTRは答えた。すると参加者はさほど疑問も感じずにじゃんけんを決めた。やがて最後の対決に注目が集まった。「せーのっ、で。」と周囲の者も含めてかけ声を掛けて勝負が始まった。「あー!勝ったー。」という声と落胆の「あー。」という声と共に、勝ち残った者には半数程度の者が拍手をしていた。観戦者にはいいきがあったのかも知れない。ただ決勝の時に勝者は「これ!」と絵柄を指さしていたので、FTRは1回目の決勝が終了してから、「これね、絵柄のもの名前を言うんだ。」とルールの確認をしてから、「さて、皆さんに少し提案をしてもらいましょう。同じゲームをやるんだけど、もっと仲良くするにはどうしたらいいですか?」とグループに訊いた。答えが出てこない。FTRは「もっと仲良くなりたいたい!」と言うと、参加者が「抱き合う。」と答えた。「ワッ」と大きな歓声が上がって、これは驚いたような声。FTRが「抱き合うかー?」というともまた大きな歓声、これは何でも反応してウケてる声。FTR「じゃ、ハグぐらいにしましょうか。」と言ってもまた大きな歓声、今度は同意している感じだった。名前を名乗って、ハグしてから勝負ということにして2回目を実施した。すごい盛り上がりだった。声の大きさ、笑い声、叫びは1回目の2倍以上だった、うるさいくらい。実際はハグではなく、抱き合っているペアもいた。途中からは抱き合いになっていた。拍手も自然に起きた。勝った方は「ありがとう。」と言ってカードをもらっていた。優勝者が決まった時には大きな拍手が起こった。FTR「みなさん、これでハグ仲間になりました。」と言ったら、参加者たちはとても満足そうな顔をしていた。「もっと仲良くなってもらいたいの、次行きます。」というも更に身を乗り出してきた感じ。もう全員の瞳孔が開いてきて、目が輝いていた。知り合う・楽しむ・仲良くなる・身体接触が一遍にできた。全員女性なので、この辺りはかなり早く馴染んだのかも知れない。FTRはもう一段の身体接触に踏み込むことにした。

13:35. ⑦みんな乗っかれ。最初は大きな台(上面は一辺1m程度の正方形)を使用した。FTR「ここに乗ってもらいましょう。乗るのルールは片足でも板に乗っていること、もう片足は空中にあればいいです。脚鍛えられますね。これ、いいんですよ。」と言うと、参加者は「わっ。」と一遍にウケて、また聴く、FTR「健康にいいんです。」、参加者はガラガラ、キャッキョウ笑うが、「乗れるの?」って顔もしていた。FTR「いま14人いますから、ちょっと大変かもしれませんが、、、乗ってみてください。僕がやった経験では、30名程度乗れますので、、、」と続けると、参加者は「うー?」「えー?」「へー?」の入り交じった声を出した。のどがよく開いた声だった。FTR、驚きの声を打ち消すように明るく「楽勝だと思えます。では、お願いしまーす。」最初は小さな声を掛け合っていた。だいぶできてきて、30秒経ったときにFTRは「全員が乗ったら、みんなで10数えてください。そしたら完成です。」と声をかけた。その後は、参加者の声も大きくなり、「私、落ちそう。」「ありがとう。」とお互いを支えながらバランスをとった。そこから10秒経ったところで全員が板にのり、「せーの。」と声を合わせて10数えて、50秒経ったところで達成した。FTRは「はい、いいですよ。」と言って拍手をした。参加者も「イエーイ。」と誰からともなく「イ」の声が出て、それに合わせるように全員で「イエーイ。」とゆっくりと口に出した。でも声は話す程度の声。「やったねえ。」とお互いの健闘を称えながら拍手をしていた。笑い声も聞こえた。FTRは「簡単だったでしょ。」と言うと、参加者は「うふふふ。」と笑った。FTRは続けて、「あるんですよ、まだ。」参加者はまた「うえー。」「えー。」と驚きの声を出した。しかし、この声は期待に満ちた驚きの声のようだった。お化け屋敷に入る前の女の子の声だとFTRは思った。FTRは柱の陰に立てかけてある小さな台(上面は一辺60cm程度の正方形)を持ってきて、「ここに置かせてもらいますね。」と先ほどの大きな板から2m程度離れたところに置いた。参加者達は興味津々の目でこれを見て、「わあ?」とか声を出していた。FTR「今度は、少し、小さいんで、考えながら、乗って、見ましよう。」と言葉を切りながら言った。参加者は「わー。」「えー。」とか依然として声を出していた。FTR「ルールはさっきと同じ、全員が乗って10秒数えてください。はい、どうぞ。」と口早に言った。参加者はお互いに目を合わせながら、試すように一人、また一人と慎重に板に乗っていった。「行ける、行ける、行ける。」と早口に言う者がいた。「まじでみんな片足立ち。」と実況レポートをする者もいた。「これ、手、組む?」と小さな声で近くの者にささやいた者がいて、「そうや、手つないだらええんや。」と大きな声で言う者がいた。「ここと、ここと。」と互いに手をつなぎ始め、「わかつ

た、片手でつないだらええんや。」などと言いながら手をつなぎ始めた。「がんばれ、がんばれ。」という声援もあがる。何度か崩れた。「これ、やばそうな人を持ってもらったらええ。」「行けそうな気がするんやけど。」「ああ、ごめん。」「乗れたー?」「全員乗れたー?」惜しいところで崩れた。「でも、今のいいね。」「いいね。」「うーん。」再開して、やりながら「うーん?」とうなっている者もいた。「やばい。」「あかんな。」と言いながらもキャッキョと笑っていた。特にバランスを崩しそうになると「は、はは、は。」と高い声で笑い声が出た。そして、また崩れた。「どうしたらいいかな?」と投げかける者があり、「そうだね、どうしたらいい?」と答えて、またグループに投げ返す者あり。その最中も次のトライを始める者が何人かいた。「みんなが立たんといけんのやな。」「みんなやな。」「うーん。」と言いながら、全員が板に片足を掛けて、一度に「いっせーのっ、でっ!」と全員で声を出しながら乗った。そして、落ちた。大きな声でやって、落ちても大爆笑、とても楽しそう。「そうだ、みんな手つなご!」と一人が言うと、残りほぼ全員で「ほー。」と大きな声で関心した。「OK、OK。」「やろ。」と言う声がかかった。そして再開、「いっせーのっ、でっ!」歓声があがって、全員で落ちた。手をつないだのは左右の者とだった。「肩組んだら?」という案が出た。「やろ、やろ。」そして再開、全員で「いっせーのっ、でっ!」乗れた、「いち、に、さん、あー。」で落ちた。「ふふふ。」「難しい。」「うーん。」参加者達は考えあぐねていた。言葉が出ない。「真ん中に二人くらい立って、そんで、周りで片足乗せて、、、」「うん。」「うん。」「うん。」、そして再開「せーのっ、でっ!」(言葉が短くなっていた)。失敗。試しながら数人で乗り始めた。「こう、こう。」などと始まった。「ひっぱったらええんやん?」という発言が出てきた(開始から9分)。再開、全員で「いっせーのっ、でっ!」「いち、に、さん、あー。ぎゃー。」失敗。失敗するも明るい声のでていた。またトライ、「せーのっ、でっ!」、これは乗れずに失敗。声が出なくなった。FTRはここで声を掛けた。FTR「あ、腕折らないでね。」。参加者グラグラ笑う。FTR「いま、最高3秒まで行きました。ね、3秒。10秒まで!」。参加者達は試しながら話し合いを始めた。対角線で手をつなぐことを思いついたようだった。これは静かな話し合いで、板の上で試す者を全員が見つめて、アドバイスをしていった。「こうなったらうまくいくんや。」「ああ。」「ああ。」と、話し合いがまとまり、全員が板に足を掛け、全員で厳かに声を合わせて「いっせーのっ、でっ!」「いち、に、さん、し、、、じゅう。」声がどんどん大きくなっていき、「わー。」「ぎゃー。」「きゃー。」「イエーイ。」と大歓声が上がった。それと拍手。「おー。」「やったー。」拍手が鳴り止まない。開始から12分20秒経ったところで見事達成。FTR「なるほど。なんか、アイドルが来たみたいなき感じですねえ。」と笑いながら言うと、参加者はまた笑った。

13:50. ⑧ニトロクロッシング。FTR「これで終わりだと思います?」と続けて、参加者がFTRの方を見るので、「まだあるんですよ。」と言うと、参加者は「えーっ?」と再び驚いた。「こんなものが出てくるんですよ。」とFTRは渡り綱を降ろしてきた。参加者は「いー?」と驚く。FTR「このロープを使って、2枚の板の間を移動してもらいたいです。」と言うと参加者は真剣に聴いていた。まず、腕だけで5秒間ぶら下がる練習、全員にやらせた。一人がぶら下がると、周囲で「いちにさんしご。」と数えてあげていた。そして、「おー。」とか関心して、拍手をしていた。とても温かい雰囲気であった。全員終わったところで、FTRからルール説明、「これから皆さんに10分差し上げますから、あることを決めていただきたい。2つの板をどこに置くか。小さいのと大きいのがありますが、向きだけ決まっています。山側から谷側に向かって移動するというルールはあります。大きい、小さいはどちらに配置するかは自分たちで決めて結構です。それから、距離。今日はアドベンチャーをしに来ているので、皆さんが出来る最大限のアドベンチャーをやってもらいたいです。ということは板の間隔はできる限り遠い方がいいでしょう。でも出来ないのでは困ります。自分たちができるぎりぎりのところを狙って自分たちで決めていってください。全員が納得できるようにゲームを作って行ってください。練習してもいいですが、気をつけてやってください。では始めてください。話し合いを始めて9分経ったところで、グループは小さい台からスタートを始めた。台の間は3mしか離れていない。FTRはこれでアドベンチャーなのかなとも思ったが、参加者が決めたことなので、何も介入しなかった。もう自分たちで始められるようだった。10分経ったので、FTRは「10分経ちました。どうですか、長かったですか、短かったですか。話し合いはここまでで、、、どうですか。実はですね、お話がありました。」と言って、ぬいぐるみを取り出した。参加者から「わー。」と歓声があがった。FTR「プーさん、プーさんは熊です。凶暴な熊がここにいます。こちらはティディベア君ですね、かなり危険な熊です。なんと、虎まで現れました。ここは実はですね、サファリパークです。ここはサファリパークの巡回コースなのですが、橋がたまたま落ちてしまった。そこにロープが垂れ下がっています。で、皆さんは次のエリアに進むためにがんばらなくちゃいけない。その先のエリアには小さな象、生まれたばかりの象がいて、キングコブラに噛まれてしまったのです、ガブ!と。そして皆さんは今から15分以内にこの象を救うために、血清を届けるという任務が与えられます。」と言うと、参加者の目はキラキラしてきて、一斉に「わっ。」と笑った。FTRは続けて「15分で行けないと、象が大変なことになってしまいますので、皆さんの力で是非とも救っていただきたいと思います。そして、下には危険な猛獣がいますから、落ちると今度は皆さん自体が大変なことになってしまいます。もし、一人でも落ちてしまったら、リセット。最初の状態からスタート。よろしいでしょうか。」と訊くが、返事はない。考え込んでいる様子だった。「よろしくないけど行っちゃう。」とFTRが言うと、冷めた笑いが起きた。「一人ずつ渡るんですか?」と参加者、「はい、これ、一回に一人です。」とFTR。10秒程、少し全員が黙っていた。FTR「では、皆さんが台に乗って、足が離れた所から時間を計り始めます。では、どうぞ。」と言うと、参加者達は台の上での場所を話し合いながら、台の上に乗った。すぐに落ちて、FTRは「リセット。」。参加者たちは話し合いながら、進めて行く。時折、「がんばろー。」という声が出た。台の上に立つときのかけ声「せーのっ、で!」の音に一体感が出てきた。少し、躍動感を感じてきた。アクティビティに対する程よい緊張感が漂った。そして、一人目、二人目、三人目と渡り始めた。FTRは「さんにん!」と早口で言って、応援した。三人渡った頃から、小さな台には余裕が生まれた。参加者の上がっていた肩が少し降りてきた。「行ける、行ける、行ける。」「あー。」「やばい、やばい。」と言って、一人が小さい台から落ちてしまった。FTRはかなり大きな声で「あー、落ちちゃったー。」と煽った。参加者は阿鼻叫喚「きゃー。」「わ

一。」などと叫んだ。FTRは早口で「リセット、リセット。」と焦らすように言った。小さな台に全員が戻り、「大丈夫。大丈夫。」「行ける、いける。」「がんばろう、がんばろう。」と声上がる。そして、「せーのっ、で！」と声を合わせて、全員で台に乗った瞬間に先頭の者がロープで飛び出した。すばらしいタイミング、間髪入れず、2番目も飛び出す、その時も「せーのっ、で！」と全員でかけ声を掛けた。3番目も「行きまーす。」と言って、移動をした。小さな台の上からはお互いを気遣う声が盛んに聞こえてくる。そして、「行ける、行ける。」という声。誰かしら声を出していた。「わー。」「きゃー。」「やばい、やばい。」という声もあるが、4番目の者は冷静な声で「行きます。」と言って渡った。小さい台から「ふふふ。」「うふふ。」と良く笑う声が聞こえる。緊張の中にも楽しみがあるようだ。「次誰?」「行くでー。」など会話があった。次が渡った。次も渡って、「おー。」「がんばれ。」「がんばれ、がんばれ。」「行けそうな気がするぞ。」「がんばれ。」「おもしろいなあ。」「大丈夫、大丈夫。」とポジティブな声ばかりが聞こえてくる。そして最後の者が渡り、「いち、に、さんっ、しっ、ごー、ろく、しち、はち、きゅう、じゅっ。おー！」と全員が数えて達成、大音量、大拍手。「やあつたー!」「イエーイ!」と参加者たち。FTR「時間は6分18秒。」と言うと、また「わーっ」と歓声と拍手。「たすかったぞー。」「すごいなあ。」と参加者。

14:16. ⑨振り返りカードで振り返り。その場で丸くなって座って、すぐにふり返りを行った。今回はフルバリューカードの文字カード100枚を使った。作戦時間中、アクティビティ実施中、実施後のその時々を表現したカードを持ち、みんなの前で説明するようFTRから指示した。考える時間を3分与えて、その後、まずは、FTRが自分自身のことを発表した。ファシリテーターがまず自己開示することが大事なので、自分から始めた。「では、どなたから?」とFTRが訊くと、どんどん手が上がり、それぞれの発表後には大きな拍手があり、スムーズに流れて行った。拍手も、発表が終わった時に、FTRが「はい、ありがとう。」と言い、「はくしゅー。」と言う前に拍手が起こって、この台詞は要らないと思った。身体接触も気持ちの表明も心配なくできるような関係になってきたようだった。休憩を入れるときにも、別れの儀式(ドンドンバンバンピキピキエイ)がかなり大きな声でできた。その後、記念撮影。FTRも一緒にということで、15名で写真に収まった。「達成感、最高だよ。」と方々が声が出ている。

14:35. チップエリアにて再開。⑩呼ばれたい名前前考案・名札付け。FTRはここまで意図的に、名前を呼び合えないことにして、ストレスを感じさせていた。大方の参加者はお互いを認識したのは今日が初めてだったようだったので、名前も呼び合えない関係であった。名札を付けるまで10分程度かかった。FTRの呼ばれたい名前をもじって自分の名前を付ける者もいたりして、その者が名札を付けた瞬間に笑いが起こり、会話もはずんだ。この者はFTRとプログラムにかなり好意的だとFTRは感じた。次にFTRから自己紹介と呼ばれたい名前の由来を順に話した。FTRはカーレースの話をしたり、少し超法規的な行動をしたことを話した。FTRは自己開示と思ってやった。参加者達は爆笑していた。一人が終わるとすぐに拍手が沸き起こった。メンバーは安心して、くつろいだ顔つきになってきた。

14:48⑪TP シャッフル。TPを使って、呼ばれたい名前を印象付けること、呼び合うこと、身体を使ってもらうことを含ませて、呼ばれたい名前順に並ぶということにした。FTR「じゃ、皆さん、この棒の上に立ってください。」、参加者達は笑いながらおしゃべりしながらTPに登った。「順番は?」と訊ねるものがいたので、「何でもいいです。来た順番で。」とFTRが答えた。会話が柔らかくなって来ている、前から知っている者の間の会話になってきている、とFTRは感じた。順番はどうするのですか?とは来なかった。あのお、とか前置きも名前の呼びかけもない言葉の始まりだったので。「学校帰っても・・・と呼ぶからね。」などという会話も聞こえた。FTR「はい、これで14人、ここに立っていただきました。実は、さっきのサファリパークから続いていて、まだサファリパークにいるんですね。」、参加者はクスクス笑い出した。FTR「ちょっと、ここに意地悪ななぞなぞがありまして、このなぞなぞを解かないと、次のステージに進めないのです。どんななぞなぞかっていうと、、、」と話している間、参加者はこちらによく集中して聴いていた。FTR「皆さんが今命名された名前がありますね、これで五十音順に並び替えます。どっちを「あ」にしても構いません。ただ、動かない人がいると面白くないので、自分たちで選んで、チャレンジャブルな方を選んだ方がいいかな、と思います。」と言った。これは先ほどのニトロの板間隔が短いとFTRが感じたからと、チャレンジをする、という考えで進んでもらいたかったからだ。FTR「さて、皆さんにお訊きしたいのですが、これ何分くらいでできると思いますか?ここから降りないで。」、参加者「えーっ?」と声を上げた。FTR「降りないで。」と念を押した。するともう「抱き合っ、こう。」とかやり方を話し合う参加者も現れた。FTR「何分くらいでできると思いますか?目標タイム。」と言うと、「15分。」という小さな声が聞こえてきて、FTRはそれを拾って「15分、いま15分という案が出ました。どうですか。15分くらいいいですか?」とグループに訊いた。参加者は「はい。」と笑顔で答えた。FTR「それから、この木ですが、少し痛んでいますので、、、」、参加者「えっ?!」と不審そうな声を出し、FTR「いや、折れたりもしないんですが、手で触ると、ささくれがあつたりして危ないので、手は触れないでください。あとは、この足の部分は使えませんので、上の木の部分だけを使ってください。それと、、、乱暴なことはしないでください。あの、投げるとか、人をね。」と言うと、参加者大爆笑、ゲラゲラ笑った。FTR「そして、また、もし一人でも落ちてしまったら、いまの並びに戻るの、隣の人のこと覚えておいてください。」と言うと、参加者は声を出してお互いの名前を呼び合っていた。「では15分で完成させてください。用意、始め!」とFTRが言ってスタートした。参加者は口々に名前の確認をしていて、「あ、ア行の人?」と大きな声を上げる者がいて、「はい。」と返事があり、「じゃ、・・・ちゃんからね。こっちな。」と受けて、移動が始まった。二人が抱き合っ、回転するような動作をしていた。「行ける?」「ちょっと待って。」「きゃー。」「おー、がんばれ。」「OK. OK.」「きゃー。」複数で「あー。」となり、2人が落ちた。FTRはすぐに「リセット。」とジャッジした。すぐに並び直して、今度は一人がしゃがんで、その上を人がまたぐ動作を始めた。「行ける?」「うち、またげない。」など色々な言葉が交錯した。「やっぱ、無理だよ。」「あ、こっちから行こ。」としゃがむ者とまたぐ者が交替。で、実施、成功。「おー。」「いいねえ。」と声が複数出て、拍手が起こった。そして、次も始まる「やばいなあ。」「めっちゃ、やばいなあ。」「がんばれ。」「こわいから。」「あ、またい

んと「初めて移動する。」と宣言した者がやはり落ちた。ひときわ大きな悲鳴が上がった。FTR「これ、さいごー?」、参加者「さいごー」、FTR「そっかー」。ここまで、FTRは全く介入しなかった。そして、ここで初めて介入した。FTRは「これから行こうか?最後、完成させよっか?」、参加者「うん。」「うん。」「うん。」と、「じゃ、これから行こう。完成させよう。」と言い、グループは最後まで続けた。初めてという者に周りから丁寧な指示が出た。そして、完了、グループは大歓声に沸いた、そして拍手。その場で板の上に座って振り返りをした。FTRは「最後、リセットしませんでしたけど、全然違いましたよね、全くね。何でこんなに違ったんでしょうね?」と訊いたが、すぐには答えが出なかった、FTRは「上手に行ったポイントは何?」と質問を変えた。参加者「こつを掴んだ。」、FTR「いいよね、こつを掴んだ。こつを掴むって大事だよね。初めてだった人はさっき落ちちゃったもんね。」と「初めて」を強調して言うと、グループは愉快そうに笑った。FTR「あととはどんなポイントがありました?」、参加者「みんなで支えた。」、FTR「ん。みんなで支えた。格段に支えが違いましたよね、さつきとね。ただね、ぼーっとしている人もいた。でもね、『支えて!』って言われて、支えていた。こういう所がたくさんありました。あとは、『支えてあげなよ。』みたいな感じで、支えるがよくてできてきましたよね。」で参加者が頷いていた。FTR「あと、他に?」、参加者「声が出た。」、FTR「声が出た。ホント、すごい声が出ましたね。最初、無言でやってましたよ、向こうでやってるとき。」、参加者「ふふふふ。」、FTR「何がたのしいんや?って感じでしたね。」、参加者「わはははは。」、FTR「しかし、ここに来たときには、もうちょっと違っていましたね。名前を呼んでいたりとか、なにより皆さんの目がよく開いてました。」、参加者「ふふふふ。」、FTR「全然違っていました。はい、こんなことが起きてたんですね。それから、僕が見ている、何が起きていたかっていうと、一番最初に戦略的にやってましたよ。1月はどこに行くんだ?2月はどこに行くんだ?ってある程度皆さんの頭の中に、共通のイメージが出来ていた。そのイメージに向かって、さつき言っていた未来位置に向かってみんなが動いていた。それから、1つ1つの交替の時にも、未来位置を想像していたみたいでしたよ。次に右足をこう置いて、左足をこう置けば、どうなる、というようにね。どうですか?あそこのホワイトボードの真ん中に書いてある『保育力』とか『教育力』とかとつながることって何かありますか?例えば、保育につながるって何?いまここで学んだことで保育につながるって?」と質問を出して、少し待つが、出そうにないので、FTR「まだ出ないね。もうちょっと考えながら、次に進みましょう。」と言ってふり返りを終えた。結局ウォークインバランスに50分掛けた。参加者の満足感が増していったように思えた。よく言葉を発するようになったし、支え合いを身体でも言葉でもできるようになったようだった。少し冗長になった嫌いはあった。時間との勝負で少し緊張感を持たせ、今日の学びを集中して一気にまとめるようなアクティビティをやりたい、とFTRは思った。

16:30. ⑬サイクルタイムパズル。残り30分で、⑬サイクルタイムパズルに突入した。FTRが「あと一つだけアクティビティが出来ます。」と言ったときには歓声が上がった。最初は設計図を見て、組み立てるだけであった。FTR「この中に木でできたものがあります。これをまず出していただいて、そしてですね、これ組み立てられるんです。設計図を持ってきますから、皆さんで力を合わせて、組み立ててください。まず出す所から始めてください。」(パーツは袋に入ってる)。参加者は「よっしゃー。」と言って、みんなで袋を取り囲み、袋からパーツを取り出した。FTR「これが、設計図です。設計図、1つだけお渡ししますので、皆さんで協力してですね、作ってもらいたい。この設計図はかなり正確に作られているので、例えば、端の跳び出てる部分とかですね、ほぼ完璧です。」という間、参加者は真剣に聞いていた。FTR「ですので、まず、これを組み立ててください。はい、お願いします。」ととてもよく協力して、言葉も活発に出て、身体もどんどん動いた。我を忘れて、パーツが他の参加者の鼻の数cm先を通り過ぎる場面もあった。そういうことも「気をつけよう!」と自分達が声が出せるようになった。常に全員が中心を見て、活動に参加しているようだった。そして5分経たずに最後と思われるのパーツを組み入れて、参加者は「おー。」と声を上げて、拍手を始めた。FTRは「えっ?もう完成?完璧?」、参加者「えへへ。」と照れ笑いのような笑い。FTR「確認してみますね。あ、ちょっと惜しいな。」、参加者は口々に「えっ?」「えっ?」と。FTR「これが逆かもしんない。」という、参加者がそのパーツを取り外して、「あ、ああ。」と言ってほんの一部分組なおした。FTR「あとは?えっ?えっ?こんなに早くやったの?みんな。」と驚いた。「すごい。」とFTRが言うと、再び拍手が起こって、参加者は「イエイ!」「イエイ!」と言っていた。拍手の中、FTRが「たいしたもんだねえ。」と言うと、更に拍手は大きくなった。次にタイムトライアルに移った。課題は設計図に書いてあるものを一人に読んでもらった。ルールも読んでもらった。オリンピック標準記録を90秒と設定した。作戦タイムを5分取った。真剣に話し合っていた。話し合い後、FTR「では、位置についてください。5秒前から行きます。ご、よん、さん、に、いち、スタート。」とFTRが言って始めた。参加者は「わー。」「きゃー。」「わははは。」「きゃははは。」と叫んだり笑ったりしながら、パーツを走って取ってきた。お互いの名前を呼びながら、全員が組んでいる場所を注視して、組み方の指示を出したり、疑問を投げかけ、違うこともはっきりと言い、これはどこ?と仲間へ訊き、確認し、肯定し、最後は「行けた。」と宣言した。FTRは組み上がった瞬間に「2分16秒。」と言った。時間を発表したとき、「あー。」「ふーん。」「やー。」など全員が落胆の声を出した。FTRは「そんな、がっかりするようなタイムじゃない。すごいと思うよ、俺は。」と言った。FTR「も一回行きましょう。」と言った瞬間に参加者が動き始めた。やり方は変えないようだった。FTRが何も言わなくても、パーツを置きに行きながら順に重ねた。もちろん確認しながら慎重に重ねていた。「よーし、行くでえ。」という参加者の声も聞こえた。うきうきした声が聞こえた。参加者の「5秒切ろう、5秒。」の発言に楽しそうに笑っていた。FTRは何も言わずして、全員がスタートラインに立った。そして2回目、FTR「用意はいいですか?」と訊くと、口々に「はい。」としっかりとした答えが返ってきた。FTR「ご、よん、さん、に、いち、はい。」。参加者は少し笑いながらも、「これや。」「これや。」と自分のパーツを正確に選んで走って戻ってきた。慎重な中にも、身体を素早く動かし、失敗にはすぐに補正が入り、「イエーイ!」という声を挙げた。FTRはすかさず「48秒。」と言うと、「おーっ!」と全員で大歓声、そして拍手。FTR「すごいわ。」、参加者達は瞳孔を開いた目でFTRを見つめていた。

16:50. ⑭振り返りは、A4の用紙に半分は「本日学んだこと」、もう半分には「感想」を一人一人に書かせた。これが5

分。その後、再び②の時の2人組になり、お互いに書いたことについて共有する時間を5分とった。その後、全員で円状に座って、ホワイトボードを見ながら、FTRから「本日最初の皆さんの目標は達成できましたか？」と訊いたところ、メンバーはよくうなずいていた。「もしかして、目標をずっとオーバーしたんじゃない？」と続けて訊くと、メンバーは大きくうなずいていた。最後の別れの儀式は、FTRがまず声の大きさの見本をみせた。もっと参加者の心を開くために、「イエイ！」をかなりの大声にした。参加者達は驚いたようだが、全員が輪の中で顔を見合わせた時、「やるよ、みんな。」というような声が聞こえるような強い視線が行き交ったようにFTRには思えた。そして、冒険の小川に響き渡る元気な声で、「イエイ！」と叫んで、一日目は終わった

(2) 2日目の観察結果(①活動計画、②活動観察、④活動評価)

(天候:晴れ、最低気温:16℃、最高気温:34℃、実施3時間)

(2-1) 2日目の計画

2日目は朝から半日(3時間)のプログラムであった。前日に得た学びを確認し、伸ばしたいところ、深めたいところを目標としていくことにした。ハイエレメントの指定があったので、時間的にもそれを優先する計画とした。

①昨日の振り返り②ビレースクール③手つなぎトラバース④ホェールウォッチング⑤パイプライン

(2-2) 2日目の実施

①昨日の振り返り②ビレースクール③手つなぎトラバース④ホェールウォッチング⑤パイプライン⑥振り返り

9:00。チップエリアにて。①昨日の振り返り。昨日最初の目標、ウォークインバランスの時に出てきた目標、最後に書いた振り返り(学んだことについて)をFTRは予めホワイトボードに書き込んでおいた。ホワイトボードの四分之三が埋まった。これを見せながら、FTRがすべて読み上げた。ハイエレメントのための時間は開始から85分と取り決めてあった。この間に①とビレースクールをして、できるだけ多くの参加者にハイエレメントを体験させることが課せられているとFTRは感じていた。だからこの日は十分なアイスブレイクもできないことは分かっていた。FTRは気持ちの上で焦り気味だった。説明の言葉も早口だったのではないかと思った。従って、①でメンバーが昨日の状況を思い出せれば、すぐに②に入る必要があった。②はビレースクールも含めてグループ毎に実施することになっていた。ビレースクールは教えることが大半なので、FTR主導で、ハーネスを実際につけながら説明して行った。命綱を取り扱うことなので、メンバーは真剣な表情で聴いていた。FTRの説明が早口だったのも影響しているかもしれない。これからやる③手つなぎトラバースのチャレンジペアを決めて、そのペアでハーネス装着を確認しながら進めて行った。急いでいたので、いつもはやるのだが、FTRは一人一人のハーネスチェックはしなかった。ペアはこの後、分かれて違うチームになる。7人が1チームになり、別々にビレーをするからだ。ペアは実際のチャレンジの時に、7人チームの代表としてチャレンジをする。次は、ビレーの進め方を実際の7人組に説明しながら、教えた。ここでも参加者は非常に真剣に学び、私語をする者、よそ見をする者はいなかった。

③手つなぎトラバース。そして③が始まった。最初の一人がはしごを登り始めた時に、施設担当者が、ロープ束ね係の参加者のハーネス装着が不良であることを指摘してくれた。FTRが全員のチェックをしなかったのが災いした。すぐに全動作を止めて、FTRが該当者のハーネス装着を修正した。この間、他の参加者は大変落ち着いて静かに待っていてくれた。そして、全員のハーネスを確認しなかった不手際を詫びて、全員のハーネスを確認した。その後、ハーネス装着に誤りがあった参加者に、参加できるかどうかFTRは確認した。できるということだったので、進めることにした。参加者が不安な気持ちにならないだろうか、とFTRは心配になったが、参加者の表情は特に変化しなかったようだった。FTRに向けられている信頼の気持ちは参加者の眼差しから感じられた。FTR自身はこのミスで自分一人が緊張していることに気づき、落ち着いていた参加者達に助けられた気がした。ここまで準備が整ったので、後は参加者が時間を無駄にせず、それでいてアクティビティを味わってくれるといい、とFTRは思った。少し肩の荷が下りた気がした。再開し、ファーストチャレンジャーがはしご、ポールを登り、ワイヤーの上に立った。ここまでのところで、メンバーは緊張しながらも、声援を送ったりして、しっかりサポートをしていたようだった。次にセカンドチャレンジャーが登った。怖がりながらも、ファーストチャレンジャーや仲間の声援を受けて、何とかワイヤー上に立った。そこからは、FTRはチャレンジャーと二つのビレーチームを見ながら、動作の始まる直前に、確認の意味で指示を出しながら、アクティビティを行っていった。初めてとあって、チャレンジャーはなかなか前に進めない。FTRとしては、多くの者に体験させたいと思い、言葉を掛ければ早く進むことは分かっていたが、ただの高所体験にしてしまうのはもったいないと思ったので、ペアのチャレンジャーがお互いに力を合わせる、コミュニケーションをとることを期待して、黙っていた。またビレーヤーも最初の緊張からやや平常心に戻っていたような柔らかい動きになってきたようだった。ビレーヤー達も徐々に声が出せるようになってきて、地上から指示も出せるようになってきた。これらも最初は、ただ「がんばれー。」だったが、具体的な指示に変わっていったので、FTRは黙っていた。しかし、2番目の垂れロープを取ることがなかなかできず、登り開始から10分が経った。この間にセカンドチャレンジャーは足を滑らせて、ワイヤーから落ち、ビレーのお世話になった。ビレーヤーが引き上げて、チャレンジを再開した。しかし、チャレンジャーが「ムリ」を連発し始めた。そこで、FTRは介入の機会と思い、「いま、君たちに必要なものは何？」とチャレンジャーに問いかけた。チャレンジャーに問いかけたつもりだが、もちろん全員が聞いていた。するとビレーヤーも「何?」「どうする?」とFTRと同じように問いかけ始めた。チャレンジャーは「わからない。」と答えた。チャレンジャーが落ち着いて考える時間をFTRもビレーチームも与えた。沈黙の1分間が過ぎた。セカンドチャレンジャーが「あ、分かった。支える!」と言って、その後は、チャレンジャーもビレーヤーも「支える」を口に出して、これをキーワードとしてどんどん進み、20分程度で目標のポールにタッチ、課題を達成した。2組目も途

中で停滞する場面があったが、「支える」をキーワードに20分程度で達成した。3組目は、残り時間15分という場面で開始した。達成できなくても、15分経ったところで終了する旨、FTRから宣言して開始した。本当はこのような形は取りたくないが、時間設定がそのようになっているので、仕方なくFTRはグループに伝えた。チャレンジャーは「やります。」と言って開始した。モチベーションはかなり高い、とFTRは思った。このペアはかなり積極的に動き、10分で課題を達成した。時間切れで、3組しか出来なかった。FTRは4組を目標にしていたので、少し残念だった。チャレンジを終えたメンバーはそれぞれ一瞬喜んだが、いつまでも喜んでいられるわけでもなく、すぐにメンバーの一人として仲間の支援に移った。役割のローテーションも非常にスムーズにできた。移動に関してFTRから指示をすることは一切なかった。秩序立って行動していたようだった。2組目からはビレーに関して、何も指示をしなかった。チャレンジャーの登る順番だけ指示しただけだった。3組を終えた後の移動もさっと出来、グループは何ごととも一つのまとまりとして動いているようだった。

④ホェールウォッチング。ジャイアントシーソーのエリアに集合した。日差し対策のために、シーソーの近くに自立式テントが置かれていたので、まず全員でこれをジャイアントシーソーが日陰になるように移動した。これもスムーズ、FTRからの指示は一度で完璧に伝わる。それでいて、グループにやらされ感はないようで、キビキビと動いていた。ジャイアントシーソーが固定されている状態でまずは全員にジャイアントシーソーの上に立ってもらった。そこで、アクティビティの説明をした。FTRは地面にいて、参加者を見上げるように見た。これは参加者が主役であることを強調するためであったし、FTRは最小限のルールを提供する者として認識してもらうためであった。ここでのメタファは、小笠原諸島にホェールウォッチングに行くというものにした。参加者も目がキラキラした。ルール説明後に開始した。FTRはもう恐らく介入者としては必要ない状態だったので、グループの様子や発言や動きをホワイトボードに記録した。ホワイトボードは四分の一が空いていた。書いた言葉は「ゆっくりした時間の流れ」「声をかけていた」「視線が合った」「手をつないだ」「中央を向いていた」「中心を見た」「全員で修正」「支えてあげましょうね(台詞)」「全員で『オー!』」「動きの解説」「動いている人に全員が集中」「黙っている人も身体で協力」「次どうする?(台詞)」「下がってきた!(台詞)」「確認しながら実施」「的確な指示」「・・・はルールわかった?」このアクティビティの実施中に一人の参加者の右足が震えていたのをFTRは発見した。熱中症が疑われた。ただ、参加者は自分たちで水を持ってきていないので、FTRの電解水を飲ませ、団体の保健担当に連れて行って休ませていた。しばらくして、この者は回復したので、途中から加わった。その者は詳しいルールを知らなかった。戻ってきて誰も説明せず続けられ、最後まで明確にルールは説明されずに課題は達成された。ルールに関して、参加者がFTRに訊いてきたことが1つだけあった。「端の3枚の板の上に立つ」についてだった。参加者「足が3枚の板の中に入れていいですか?」、FTR「ルールは、端3枚の板の上に立つこと。解釈は自分たちでしてください。」とルール解釈を委ねた。すると、参加者は「じゃあ、全員の足が片足でも入ったらOKにしよう。」とグループに提案し、グループからは「いいよ。」という声があつた。ここは介入すべきではないと思ったので、FTRは何も口を挟まなかった。その後、何人かがジャイアントシーソーに乗り、移動をし、歓声があつた。アクティビティ達成後に、小さな振り返りを行った。振り返りは、FTRが書いた記録について、多少の説明を加えながらフィードバックをするだけとした。参加者たちは、自分達の実施中の動作や発言を覚えてはいないようだった。意外な顔をしていたことが多かった。しかし、この描写から自分達が、どのように達成したのか、どんなことがあって達成できたのか、が分かって、頷く者が多かった。FTRはそれで十分という気持ちであえてフィードバックだけとした。ホワイトボードの内容は最後まで消さずにいたので、参加者はいつでも振り返ることができた。

⑤パイプライン。最後のアクティビティはパイプラインとした。FTRは簡単にルール説明をし、ビー玉を一つグループに見せた。「このビー玉に皆さんのここでの学びを込めましょう。皆さんが学んだことで、明日からの日常生活に持って帰りたいことです。」と言うと、2分くらいは沈黙があつたのだろうか、一人が「協力」と言った。FTRが確認したところ、メンバーが頷いたので、FTRは「みんなの協力をゴールまで運びましょう。」と言ってアクティビティを開始した。何度か失敗しながらも、「協力」を全員がとても大切に扱い、惜しむようにゴールに落とし込んだ。そして歓声。もうどんなアクティビティをやっても成功するイメージがメンバーの心の中にあるようで、焦らず、落ち着いて、少ないコミュニケーションでも成功するようだった。

⑥ふり返り。パイプラインの後に⑥振り返りをした。昨日の各自の感想と調査用アンケート用紙を配布し、アンケートと感想を10分で書いてもらった。書いたあとは、昨日の感想を書いた紙(各自持ち帰る)に、本日書いた感想から、大切なところだけ書き写させた。これで要点がまとまった。最後の数分間は、各自の感想と学んだことを全員で共有する場とした。手を挙げた人から任意に発表する形にした。スムーズに手が挙がって進んだ。全員がそれぞれの学びを得ていて、発表の度に自然に拍手が起った。多くは自分自身が変わったことを告白していた。

最後は、別れの儀式。「イエイ!」の声が冒険の小川にひととき大きくこだました。解散後は、FTRを誘って、記念写真を何枚も撮っていた。

2 本調査 第9事例の観察結果

N中学、2014年4月25日、指導FTR#4、観察FTR#1、録音有り

(1) 観察結果(①活動計画、②活動観察、④活動評価)

(天候:曇り晴れ、最低気温:19℃、最高気温:29℃、実施5.5時間)

(1-1) 計画

団体のねらいが、「仲間作り、リーダーシップの育成、コミュニケーション力の育成、協力・協調・思いやりの育成」とたくさんあったので、これらのキーワードから、一人一人に具体的な課題意識を持たせるために、一日の始めの段階で丁寧にアセスメントを行い、その課題に対して、各自が得意な点と不得意な点を認識させることを一つの目標にして、更

にそれを基点にして、得意な点を伸ばし、不得意な点を克服できるようになれば更に良いと考えた。アセスメントと目標設定をした後に、アクティビティから見立てて、次の目標を定め、プログラム全体を組み立てて行く。中学1年の女子のみ14名のグループということが分かっていた。

(1-2) 実施

午前①アセスメント・目標設定②呼び名決定・名札作り・目標設定③ネームトス・グループジャグリング④あやとり。
午後⑤ビート⑥TP シャッフル⑦モホークウォーク。

9:00 体育館にて開校式を行った。

9:15. ①アセスメント・目標設定。体育館を出たところで、グループ14名が集まって、FTRと顔合わせ。FTRは軽く自己紹介して、FTRは教えないで参加者の支援をすることを説明した。FTRの方を立ったまま向くようにして、学校からのねらいを話題にして、参加者がどの程度、HAPの意味を理解しているかFTRは確認した。そこで参加者から出てきた目標は、「仲良く、協力、一致団結、絆を強める」であった。参加者達はとてはっきり明るく大きな声で答えた。そして、活動場所へ移動した。

9:28. 青少年広場に到着。奥の方に行った。炎天下で活動した。手前の方には他のグループが来ていた。円になって座った。なかなかきれいな円が作れない状態でFTRから何度か指示が出た。まずはFTRが自己紹介と自分の役割をグループに伝えた。「FTRは何かを教えたりしません。皆さんが遊びながら自分で学んでください。」

9:31. ②呼び名決定・名札作り・目標設定。呼ばれたい名前を決めるようにFTRから指示があった。口調は棒読みであった。参加者は非常によくしゃべる。なかなか決められない者もいたが、名札作りを始めてからは円がきれいになっていった。ガムテープに名前を書いて胸に貼る作業だった。9:37になって、FTRは「まだ5人。いつになったら全員できる?」と硬質な声で言ったが、メンバーは何も応えなかった。9:40にFTRは「本名そのままの人?」と少し怒ったような声で訊いたところ、7人が手を挙げた。すると参加者の何人かは人の名前で言葉遊びを始めた。FTRは所属クラスの確認を始めた。1組から3組あたりまではいるようだが、4組5組あたりになると同じ者が何度も手を挙げていた。ふざけているようだった。近くで見ていた先生が誰かと付き合っているとか何とか大きな声でおしゃべりをして聞こえてしまった。暇になった者は自分の運動靴に落書きを始めた。FTRが「靴に書いていいの?」と訊くと、「少しならいいんだ。」と参加者が答えた。9:44にFTRが「あと3人できたら始めるよ。」と言った。名札をつけるのに時間がかかりすぎているとFTRは感じたようだ、あきれ顔であった。9:47からFTRは先程出された目標の確認を始めた。「仲良く、協力、一致団結、絆を強める」と、ホワイトボード(以下WB)に既に書いてあった。この間も参加者は私語をしていたが、グループの目標について最後は全員でFTRの確認に対して一斉に返事をした。

9:49. ③ネームトス・グループジャグリング。FTRはこんなに時間が長かった名札作りなので、有効利用しようと思った。参加者は名前をとて大事に思っていると想像したからだ。また、名札作りをしている時に、軽い役割分担ができてきたようなので、グループの中の役割、ということが際立つようなアクティビティをしようと思った。立って円状になり、FTRは「名前を覚えるためにゲームをします。」と言って、ルール説明をした。明るい口調であった。フリースボールを使った。相手の名前を呼んで、ボールを投げるルーツだった。一人一回ボールを持つことにしてあった。と、ボールを持ったまま、誰に投げていいのかわからなくなった参加者が現れた。周囲の参加者は「そんな真剣にならなくていいよ。」と気持ちをほぐそうとするが、なかなか投げられなかった。周囲が身を乗り出してボールを受け取る仕草をして、やっと投げることができた。ネームトスは一通りだけで終了。次にグループジャグリングに移行した。ボールは3つにして、同じ順で投げるようFTRが指示した。また、FTRは「混乱するかも知れませんが、チームワーク良くやって下さい。」と言った。一度は練習をさせた。次から本番。FTRは「ここからは一つでも落としてはいけない。」と言ったところ、参加者の一人は「責任重大だ。」と応えた。2回失敗。参加者は大声で笑った。FTRは「名前呼びながらやってね、どうしたら全員まわるかかんがえながらやってね。」と言った。3回目も失敗。しかしここで参加者二人が「ドンマイ、ドンマイ」「ゆっくり、ゆっくり」などポジティブに声を出し始めた。6回目まで失敗した。FTRは「できるだけミスなくしてください。」と言った。7回目も失敗。FTRは「ミス多いので、ラスト2チャンスにします。」。参加者達は不満そうな顔をした。そして8回目失敗。FTRは「ラストチャンスのために練習タイムを作ります。何分がいい?」。5分とか10分とか意見が出て、10分となった。しかし、2分ほど練習したところで、参加者からももうやりたい旨発言が出た。FTRは本当にいいのか念を押す。するとまた練習が始まった。6分経って、参加者はまたやりたいと言うので、FTRも認めた。しかし、また失敗。参加者はもう一度やりたい、というので、FTRは認めた。参加者の要求にFTRは妥協を続けたが、これは参加者間の役割分担のようなものが見えてきたからだ。最後は参加者が「ゆっくり、ゆっくり、取って」「がんばれー」などの声援が出てきた。そして完了。25秒でできた。参加者全員で大きく「イエイ!」と叫んだ。FTRは「出来ましたね。」と言った。FTRはこのアクティビティの最中に参加者の台詞を拾ってホワイトボードに書いていた。それを参加者に見せながら、「意見が言えた人、皆をまとめてくれた人がいました。」と言った。参加者の反応は見られなかった。続けて「全員で協力できているか?」「仲良く絆を深めているか?」という発問に対してエネルギーチェックを行った。半分以上の%だった。その後、どうすれば更に良くなるかFTRはメンバーに訊いた。答えがすぐに返ってきて、「声かけする。良い感じでしゃべる。注意しあう。教え合う。声を優しくする。自分の知っていることを教え合う。助ける。笑顔。けじめ。名前を覚える。握手する。ハイタッチする。みんなを好きになる。好き嫌いをしない。心を開く。先入観を持たない。」など出てきた。FTRは「一致団結、協力って分かる?」「足りないこともあります。(参加者が出した) こういうことに気をつけながらこれから行きましょう。」と言って、休憩に入った。

10:24. 円状に座って再開するも、なかなかきれいな円にならず、FTRが整理した。FTRはホワイトボードを見せながら、

「仲良く、一致団結に向けて頑張れますか？」とグループに訊いて、日陰に移動させた。ここまでは全て日向で活動した。参加者達は一人も答えなかった。

10:27. ④あやとり。FTRはこのアクティビティに「教え合い」が起こることを期待した。FTRはルールを一通り説明した。そして、練習を参加者は開始した。練習中にFTRは目標の書いてあるホワイトボードを提示していた。FTRの立ち位置はグループから2mほど離れたところで、グループが発する言葉を拾って書き足していた。グループは手をつないで円状になっているが、よく意見を出して積極的に会話をしている集団と離れ気味の集団と会話をしている集団を見ている集団とに分かれてきた。積極的な集団が奇数と偶数で違う動作をすることを思い付き、円状から離れて試し始めた。そしてやり方を確立したようで、全員に共有を始めた。全体でやってみるがうまく動けなかったので、マジックで手に印を書いて、また試し始めた。情報そのものが理解出来ない者、分かっても身体が動かない者などいて、全体としては上手く行かなかった。FTRは静観していたが、10:54に「(情報を)整理するのを手伝っていい？」と訊いてから二言三言情報を整理した。積極的な何人かを中心を試みるも上手く行かなかった。11:01に近くで観察していた先生2人を巻き込んで実験する者、座り込む者、2人だけで試すもの、5人で試す者など動きがひどくバラバラになった。11:04にFTRは「いっぺん、円になって。もう一回やってみよう。」と情報を整理しながらグループに促した。ほんの数言だけ情報整理をして、FTRはまた静観を始めた。積極的な者たち4人が改めて試して、出来ることがわかり、歓声を上げた。そして全体に情報を共有して、11:10に出来るようになった。参加者達は歓声をあげて喜んだ。次はタイムトライアルに移った。FTRが「これから一回練習します。そして本番でこのタイムを上回しましょう。」と言って、時間計測した。29秒で出来た。FTRは「速くなる方法をみんなで相談して。もう分からないことはない？」と訊くと、積極的な者が「分からない人いませんか？」と付け足した。そして、本番は23秒でできた。一部の者が大きな声をあげて喜んだ。4段階それぞれの完了がかなりいい加減で、適当に流している感じがあったことをFTRは見逃さなかった。ここから5分休憩を取った。

11:20. FTRが「集まろう。」と声を掛けるが、なかなか集まらない、静かにならない。4分経ったところで、席をはずした養護教諭が戻ってきた。参加者は養護教諭に見てもらいたいと思っているとFTRは察した。それと先程の23秒の時のいい加減さを次の視点にしたかったので、「さっき、あったことを思い出しながら、もう一度、先生に見せよう。」とFTRは言った。すると、ある参加者が「さっき、ぐちゃぐちゃだったんだ。」と発言した。FTRは「それを言おうと思ってたんだ。今度はちゃんとやろうな。これが本当の本番。」と言って、スタートした。今度はきちんと要所を押さえながら、19秒で達成し、歓声が上がった。そして振り返り、FTRが見て来たことをフィードバックした。黙ってはいるが、地面の砂をいじる参加者が数名いた。フィードバックに集中できないようだった。FTRはそれに対して、「地面よりもFTRの方を見てもらっていいですか？」と訊き、ホワイトボードを出し、これまで書いてきた目標や達成できたことから「完璧にできたことを消して行きます。」と言って、参加者から意見を募った。そして、「笑顔、教え合う」などいくつか消して、「けじめ」など4つを残した。FTRは次に、意見を言えること、アイデアを出すこと、リーダーシップなどのキーワードを使って、得意不得意を参加者に考えさせた。この間も砂いじりを始める者があり、FTRは「聴いてくれる？いい？」と確認をした。そして、FTRは白紙を全員に配布して、半分ずつに「どんなグループにしたいか？」「それに向けて自分が頑張る点」の二つを書かせた。参加者の1人がトイレに行き、なかなか帰ってこなかった。この者は④あやとりをやっている最中にいろいろ小声で文句を言っていた者であった。養護教諭がトイレに見に行き、トイレの出口で養護教諭と何やら話しをして、10分程度で戻ってきた。戻ってきたが、円の外に座った。この時間になると参加者はFTRのことを「先生」と呼び始めていた。11:55になり、「どんなグループにしたいか？」だけはグループで共有した。12:00に終了。学年全体の集合場所になっていたのも、他のグループも集まり始めた。参加者達は少し疲れた様子であった。遅れてきたグループもあり、集合が15分程度遅れた。

午後の開始。13:00に青少年広場に集合しているはずが、全体の集合が遅れて、広場を出発できたのが13:10であった。

13:20. 午後はチップエリアで開始した。FTRはグループを円状に日陰に座らせた。午前中の目標の続きから。参加者が出した「どんなグループにしたいか」についての発言からFTRがホワイトボードに書いたことを見せて、読み上げた「協力、助ける、気兼ねなく話せる、役目を果たす、意見を出し合う、困っている人を助ける、アドバイス、気軽に話せる、誰とでも話せる」。そして、「それに向けて自分が頑張る点」をメンバー全員に言わせた。「やさしく話す、尋ねる、聞き上手」などが出てきた。FTRはホワイトボードに書き取った。集中できない者にFTRは「ちゃんと聴いてあげてね。」と言っていた。

13:31. ⑤ビート。これは協力しやすいアクティビティなので、達成感とけじめを付けさせることに焦点化しようとしてFTRは導入した。チップと物置の間木陰で実施した。気温はかなり上がって29℃ある。2人、4人、全員で実施した。全員で出来ると「イエイ！」と歓声があがった。レベルアップして、目を閉じ、しゃべらないがルールに加わった。作戦タイムを設けた。参加者から「いっせえの」は言ってよいか質問が出て、FTRは良いこととした。少人数になって練習が始まった。全員で円状になって立ってやると、手の高さが合わないことがわかり、参加者同士で、背の順になる、ということになり、背比べが始まった。それにイライラした参加者が「どっちでもいいじゃん！」とキレ気味に言ったので、一瞬険悪なムードになった。なんとか練習で達成するも、FTRは「だんだんバラバラになっている。残り2回。すっきり終わらせて次のゲームに行きましょう。」と言った。失敗したときに、午前中にトイレに長く行っていた参加者が「ごめん、できない。」と言って、皆に本音をもらしたことをFTRは嬉しく聞いた。その後成功し、歓声が上がった。そして、チップの日陰に移動した。FTRは参加者を円状に座らせた。参加者の数名がウッドチップをいじっていた。FTRがそこを見つめて進めないで、ある参加者が「土よりFTRにしよ〜。」と言って注意するが、チップを触り続けていた。FTRはエナジーチェックをした。FTRからグループに問いかけ「みんなのできてないのは？」、参加者「けじめ」。また問いかけ「い

いところ?」、参加者「協力、楽しくできて、リーダーシップ」と答えた。FTRは「このあとは、時間制限と回数制限をきっちりしていきます。」と言ってから、「暑いところと日陰とどちらがいいですか?」とグループに質問した。参加者のうち、主導的な者が「多数決にしよう」と言って、次の活動場所は暑い日向に決まった。この決め方に関して FTR は特に問題視せずに、日向でやることにした。

13:59. ⑥TP シャッフル。まずは練習とのことで、出席番号順に並ぶことになった。参加者はとても元気にやっていた。失敗すると TP から降りて作戦会議をした。FTR は何もがめなかった。そのうち、カメラマンが来て集中が途切れた。参加者達は笑すぎて集中できない時間もあった。カメラマンがいなくなり、笑いが収まると真面目に取り組んだ。そのうち「こけたら罰金」と言う者も現れたが、FTR も他の参加者も取り合わなかった。14:10 完成とのこと。FTR は「答え合わせしていきます。」と言って、番号を端から言わせた。次は本番で、誕生日順とした。14:11 スタートした。参加者はかなり大きな声を出してやっていた。半数の参加者は楽しそうにやっていた。14:15 に完成。FTR は再び「答え合わせしたいと思います。」と言って、参加者に誕生日を言わせて、確認をした。

14:20 にモホークエリアへ移動した。FTR は 2 人組で、仲良くする際に自分の得意なことと苦手なことを話し合わせた。参加者の集中力は途切れていた。私語をしていた。FTR は「けじめつけられないのもったいないと思う。」と参加者に言った。そしてテントを全員で取りに行き、モホークの上に設置した。

14:50. ⑦モホークウォーク。柱からエネルギーをもらっているの、つながっていることがルール。FTR はジャッジ役になった。スタート地点の柱の下にしゃがんで私語をしている 3 人に、FTR は「ちゃんとして。」と声をかけた。また「先にゴールした人は、後ろについてください。」(落ちた時のフォロー役)と言って参加を促した。端の方で参加せず、私語をしている者もいた。15:07 になり、あと 2 分までなら挑戦して良いと FTR から許可があり、ラストチャレンジをしたが、1 段目も達成できなかった。

15:14. 振り返り。FTR はグループ目標となっていた「協力」を実行するために、自分で得意なことと苦手なことを、各参加者に書かせた。参加者達は一言か二言書いた。FTR は最後まで参加者個人が自分自身に焦点を当てられるように促し続けた。

FTR は意図的にアクティビティ&振り返りを実施して、振り返りは文字で行い、意識づけを強くすることを狙っていたとプログラム後に話してくれた。FTR が苦笑いしながら事後インタビューで話してくれたが、自分は顔は笑っているが、目が笑っていない、と参加者に言われるとのことで、どうもその辺がよく分からないということであった。表情が硬い、作り笑いをしているということであろうか。

3 本調査 第 10 事例の観察結果

K 企業、2014 年 6 月 25 日～27 日、指導 FTR#5、観察 FTR#1、録音有り

(1) 1 日目の観察結果(①活動計画、②活動観察、④活動評価)

(天候：曇り晴れ、最低気温：17℃、最高気温：31℃、実施 6 時間)

(1-1) 1 日目の計画

4 月に入社した 23 歳から 25 歳の 21 名。ここまで社内研修を 2 ヶ月受けており、グループのコミュニケーションは取れているとのこと。今回の HAP のねらいは、「内面的な醸成を養い(協力・信頼関係・挑戦)、チーム(組織・会社)の役割や必要性について理解する」ということが団体から挙げられている。3 日間のプログラムで、2 日目午後と 3 日目午前にはハイエレメントを指定されている。また、3 日目の午後は振り返りに充てるとの団体からの指定もある。本日は、PA コントラクトの確認や、目標設定をじっくりと行い、午前中は課題に取り組む方法の多様性、午後は問題解決に必要なグループの力に焦点を当てて行く、とのことだった。なお、2 日目の朝に FTR が知った事だが、夕食後にこの企業の研修企画担当者が計画して、1 日目の振り返りを 90 分程度行ったとのことだった。

(1-2) 1 日目の実施

午前①PA コントラクトの確認②個人プロパティの確認及び名札付け③ニックネームで自己紹介④目標設定⑤ナインドット⑥目的は一つ⑦チームのスローガン。午後⑧ジャンケンチャンピオン⑨お手玉鬼⑩お手玉ジャグリング⑪エブリボディアップ⑫ビーイング⑬漢字⑭紙折り切り⑮魔法の鏡⑯ヘリウムフープ 午前午後とも要所で振り返りを入れた。10:10 川向こうエリアにて。円状に椅子に座って開始。①PA コントラクトの確認。FTR は施設担当から予め参加者に対して説明された 4 つの PA コントラクトについて質問し、参加者達はすらすらと答えた。FTR は笑顔であった。声も穏やかに出していた。次に FTR は「心の冒険とは?心の安全とは?」と参加者達に質問した。参加者達から答えがいくつも出た。また FTR は「私が言うことは正解ということではない。」と 3 日間の前置きをした。「自分の言葉で語ってください。」「同感です、という言葉もある。」と発言を促した。FTR は「何を考えているのかわからない人と仲間になれる?」と笑顔で問い、すぐに「コミュニケーションを取る必要がある。」「受け入れて貰えることが心の安全。」と自身で答え、参加者達は頷いていた。

10:20②個人プロパティの確認及び名札付けを行った。FTR が予め準備していた冊子を配った。この表紙にニックネーム、血液型、動物に例えると、座右の銘など書く欄があり、そこに書き込むよう指示した。また、ニックネームの決め方の指示をした。その後、参加者はガムテープにニックネームを書き、胸に貼った。この際、3 分と時間を決めて進めて行った。

10:28③ニックネームで自己紹介を各自がした。最初に FTR が行い、左隣方向に順に続けた。ここでは、参加者間ではまだ言葉が出ず、FTR がそれぞれの紹介内容を繰り返したり、相づちを打ったり、笑ったりと一番目立っていた。また、FTR は名簿にニックネームを書き込んでいた。

10:40④目標設定に入る。導入はマジックブックで、最初は空白ページをばらばらとめくって見せ、次に白黒のページを見せ、「自分で絵を描いて欲しい。」とFTRは言った。参加者達はマジックブックを見て、一瞬驚いたような顔をしたが、それ以上の反応は見られなかった。FTRの言葉も耳に入ったのだろうが、無反応だった。次に、FTRは参加者達に「何をしにきましたか？」と訊いた。参加者は「研修、遊び、気分転換、仲良くなり、おいしい食事」などの返答をした。かなりリラックスしていたようだった。歳の同じ仲間と遊びにきたような印象をFTRは受けた。そこで、FTRは「給料出てるよね。」と遊びやおいしい食事について厳しい言い方をして否定した。FTRは質問を変えて、厳しい言い方のまま「会社は何を求めている？」としたところ、「チームワーク、チャレンジ精神、問題解決能力、同期との交流、仕事への取り組み姿勢、自分を知る」などのキーワードが出てきた。FTRは続けて「会社は目的があって、この研修をやりますね。その中で皆さんは何を目標にするのか？」と訊いて、すぐに「会社は要するに皆さんに成長して欲しいと願っていると思う。」と自答した。そして、冊子のP1を開かせた。そして、FTRはコンフォートゾーンの話を開始した。また、安全、可能、常識の反対語について参加者達に問い、返答は出てきたが、FTRの意見を「(FTRは一つ失念した)」、可能性、新常識と述べた。次に、こだわりに関する質問を参加者にした。この話を満足感という言葉につなぎ、同じことをしてもそれぞれの満足感は異なることを話した。求めているものが違うと、得られるものも違うことを話した。ここまでFTRの教授が続いた。次は、冊子のP2の項目を5分で埋めるよう指示した。このページには「この研修での私のテーマ」とあり、A4用紙1枚が充てられていた。FTRは時間制限を厳格に行った。参加者が書いている間は、FTRはグループの周りを歩いていた。「2分経ちました、あと1分」と時間を読み上げた。書き終わった参加者は私語を始めていた。FTRは「冊子は提出しないので、好きなこと書いて下さい。」と「あと1分。」の後に言った。10:59「4人、4人、3人の小グループになって、シェアしてください、時間は3分。」とFTRは言った。参加者はよくしゃべっていた。ここでもFTRは「あと1分、30秒、10秒。」と時間に厳格であった。11:03、「冊子P3に書き込んでください、3分。」とFTRは言った途端に、忘れていた安全の反対語を思い出し、大きな声で、「思い出した、冒険。一番大事なことを忘れていた。」と言って、作業継続。P3は「自分のいいところ」「自分のよくないところ」を挙げさせるものだった。これは研修の始めの段階で、自分のことをどのくらい気づかずに、最後にどう変わっているかを気づかせる意図で用意したもので、ここでは、書いてだけで終わった。

11:07⑤ナインドット。冊子P4にある9つの点を直線一筆書きでつなげる問題。最初は4本の直線を使う。次は3本で実施した。答えが見つかったら、FTRのところに目印に行くという方法で進められた。参加者は懸命に考えていた。1問目はほぼ全員が正解した。FTRは数名の回答しない状態で、2問目に進んだ。2問目は1人が正答した。FTRはこの時点で2問目を終了させた。「人は思考に枠を作ってしまうがちだが、その外側に可能性が広がっていることに気付いて、発想を新鮮にして欲しい。」とFTRは参加者達に語った。

11:18⑥目的は一つ。カラーコーンを6つ使い、橋に見立てた。この橋を違った動作で渡るというアクティビティであった。私は初めて見た。ネーミングもこのFTRがしたものではないかと想像される。このアクティビティの意図は、目的は一つでもやり方がたくさんあることを参加者に気づかせることとFTRは事後に言った。FTRの説明後に開始し、11名で6往復したので、132通りの渡り方ができた。参加者達は、笑顔で快活そうに動き、他の参加者の動きに感心したり笑ったりした。11:40から⑥の振り返りをした。FTRは「132通り、びっくりですよ。拍手！」(参加者達は拍手した)と盛り上げて、「7往復目やっても大丈夫ですよ。」と同意を確認してから、「目的は一つです。やり方は何通りありますか？」と参加者達に質問した。参加者は「無限」と答え、FTRは「無限大ですよ。1往復目の時、後の方で待っている時どうでした？」と訊くと、参加者は「他人のが参考になった。」「何しよう？」「どれくらい続くのか？」「こんなんでいいのか？」と思ったと返答した。FTRは「やっていくうちに、自分の中で変化とかありましたか？気づいたことは？」と質問を続けた。参加者は「いくらでもできる、面白いことをしたい。」「他人のを変えてバクればいい。」「少し変えるだけではつまらない。」などと思いつきの発言をした。FTRは「人まねはつまらん、と言うことだね。」と確認した。FTRは続けて、「他にどうですか？」と訊いたが、誰も答えないので、「とにかくいろんなアイデアで達成してくれました。人と違うオリジナリティを出したい人もいて、他のアイデアを真似ていた人もいました。人って、自分で思っているところの外側に出来ることがある。自分の枠の外を見る体験をして欲しい。」と言ってこのアクティビティを終了した。

11:47⑦チームのスローガン。「何か掛け声を考えて欲しい。」とFTRは言って、参加者達が考えた。会社でのスローガンを採用したようで、「震災で行こう、よし」というものになった。ある参加者は、「締まるなあ」と言っていた。午前中の活動は、この掛け声で終了した。

13:00 チップエリアにて開始。⑧ジャンケンチャンピオン。4回勝ち抜け、4回負け抜け、4回あいこ抜けの3ラウンド実施した。とても楽しそうにやっていた、笑顔と笑い声にあふれた。

13:10⑨お手玉鬼。手の甲にお手玉を載せて、お互いに落とし合う。3ラウンド行った。1回目は落としてしまったら座る。2回目は落としても「Help!」と言うことができる。落としていない人が拾ってあげると復活できる。3回目は落としても何も言えないが、落としていない人が「助けて欲しい？」と訊いてくれて、「はい」なら拾って貰える。ここでも楽しそうにやっていた。

13:20 に円状に座って、⑧の振り返りをした。FTRは「3つの勝負でどれが楽しかった？」と参加者達に訊いた。参加者全員があいこを選んだ。FTRは「どうして楽しかった？」と続けて訊いた。相手と一緒に喜ぶことを参加者は理由に挙げた。次に⑨の振り返りをした。FTRは「3回のうちどれが楽しかったか？」と⑧と同じ質問をした。これには、1番目6人、2番目4人、3番目1人が手をあげた。理由も尋ねたところ、1番目は「ゲームとして成り立っていた、緊張感、甘えない」ことを参加者は挙げた。2番目は「人を助けることで共闘関係が出来た、ありがとうと言われて気持ちよかった」を挙げた。3番目は「落ちてでも誰かが助けてくれるので、思いっきり行けた。訊いて貰えることがうれしかった。」などの発言があった。FTRは「日常生活の中ではどれもある。助けられた時の気持ちは？」と質問した。参加者は「助けて、と言

った後に助けられたのは嬉しかった。FTRは「助けてあげた人の気分は？」と訊き、参加者は「優越感。暑いのに申し訳ない。」などであった。参加者はこの振り返りに少し飽きてきたようで、次のFTRの質問「自分が困っているときに助けて！と言う言わないで何か違いがありますか？」には誰も答えず、FTRが自答して「助けたり助けられたりした時の気分と、何もしなかった時の気分の違いを感じてもらい、日常でもどういう行動を取ればお互いに気分良く過ごせるのかを考えて行動することによって、何かが変わると思って（このアクティビティを）やりました。」と締めくくった。

13:38⑩お手玉ジャグリング。手の甲だけを使って、お手玉を頭の高さ程度まで投げて、キャッチするもの。最初は1人で。次に2人組、3人組、4人組とレベルアップし、6人組で実施。いずれもすぐに成功。最後は12人でトライ。円状に並んで立った。感情面でとても前向きな言葉がたくさん出てきて、うまく行きそうになりながら、なかなか成功しなかった。FTRが失敗して、アクティビティが失敗する場面が最も多かった。FTRは何も言わず一緒に参加していたが、10分ほど経過して、「何かアイデアある？」と参加者達に質問した。このFTRの質問以降、参加者達はやり方や技についてやりとりを始めた。それまでは気持ちの共有を図るための言葉だったが、アイデアという言葉に反応し、技術的な内容に移って行ったようだった。数分後にFTRが「もうちょっとアイデアない？」と言うと、参加者は今度は立ち位置を変えるなどした。14時になるころ、FTRは質問を変えて、「何かある？どうやったら成功する？」と少し曖昧な質問をした。長時間になったので、FTRは10分ほど休憩とした。14:09に再開した。参加者は並び順を少し変えた。FTRは「どんどんアイデア出してもらっていい。」と言った。「ひざを使おう」「ああ、きつい。もうちょっと高めで」など他の参加者への要求も出始めた。また気持ちを表すプラス言葉も出てきた。失敗しても「OK、OK」「成功率あがってるよ。」FTRは「どう？行けそう？」と参加者達に訊いた。ある参加者は「お手玉を送らないでいつも戻す。」と技術的な提案をした。そして、いつも同じお手玉を投げ上げることになった。そしてまたポジティブな言葉があふれた。ただ、集中力が切れてきたようで参加者が「集中切れたね。10秒休もう。」と言ったところに、FTRはすかさず「この間に何かアイデアないですか？」と質問した。ある参加者から提案があつて、スローガンを叫ぶことにした。気合いは入ったが、上手くは行かなかった。FTRは「何だろうな？」とつぶやいた。参加者の1人が「(投げる)高さを相手に訊いてみた方がいい。」と言い出し、投げる者と受ける者がお互いに話し合った。お互いに耳を傾ける関係が始めてできた。14:27にFTRは「あと5分で切ります。」と言った。その後は「あと3分、あと2分」と告げていって、成功しないまま14:32に終了した。参加者は「くやしいね。悔いが残るね。」と言っていた。

14:33⑪エブリボディアップ。つま先を合わせ、腕と腕を持つというルールで実施した。2人組から6人組まではスムーズに出来た。二つの小グループでやり方が違っていた。一方は1人飛ばしに肩越しに腕を持つことによって達成していた。もう一方のグループは腕をクロスにしてつなぐことで、達成していた。最後は12名でトライした。FTRは一メンバーになり、何も発言しなかった。二つのやり方でやったが、成功しなかった。そして、二つのやり方を併せて、腕をクロスにして、1人飛ばしでつなぐやり方で14:43に成功した。参加者達から「うおー」と雄叫びがあがり、「やった、やった、行けるんだ。達成感が。よかった、よかった。」と声があがった。

14:44円状になって座り、⑩について起こっていたことについてFTRが簡単にフィードバックした。そして、⑪についても簡単にFTRがフィードバックした。そしてFTRは「共通していたことは？」という質問をした。参加者は「人数が増えると難しくなる。息を合わせる。工夫が要る。」など答えた。FTRは「他にないですか？どんな工夫が要りましたか？息を合わせるためにどういう方法がありましたか？」と質問した。参加者「声を合わせる。」FTR「自分がどんな工夫をしてチームに貢献できた？」参加者「アイデア出した。隣の人の話を聞いた。」FTR「うまく行きましたか？」参加者「はい、お手玉のときは隣とはうまく行きました。」FTR「他にどんなアイデアを出しましたか？一番大切なことは何？お手玉はうまく行かなかった。なぜ？」参加者「(エブリボディ) アップは物理的に(人と人が)つながったから上手くいった。」FTR「では、お手玉で何を改善したら良かったのか？何がどうだったら、成功出来ていた？」参加者「お手玉が同じなら良かった。お手玉の個体差と人の個体差があり、吸収できなかった。部分的なシェアはあったけど、全体のシェアが(お手玉のときは)無かった。」FTR「何が大切なんでしょうね？」と質問して振り返りを終了した。

15:02物置小屋の前のベンチとテーブルのところで、⑫ビーイング。模造紙に大きくハートマークをFTRが書いて、ハートの中にはチームワークを発揮するために良いこと、悪いことを外に1人3つ書くという課題。時間は10分。参加者はどんどん書いた。その後は各自が書いたことを自分で説明、質問があつたらするという事になった。最初の何人かは説明をグループの外に立っているFTRの方を向いてしていた。FTRが司会をしていたからかも知れない。FTRは「質問ありますか？次行きましょうか？」と司会をしながら、誰も質問しないので、FTRだけが質問していた。しかし、3人目からは参加者が質問をして、発言者もFTRの方は見なくなった。FTRはグループの外で歩いたり止まったりしながら、司会をしていた。参加者が質問をするようになったので、FTRは質問をしなくなった。ただし、同時に参加者の声が小さくなった。そして最後にFTRは「共有できましたか？いいですね。これをいいチームになるための約束したいと思います。いいですか？」と訊いた。参加者は多く「はい」と答えた。FTR「みなさんがイメージするいいチームはどんなチーム？」参加者「声を掛け合う。しゃべる。役割分担。思っていることを自由に言い合える。アイコンタクト。」など出た。FTR「11人のオリジナリティがあつて、そこのチーム力っていくつだと思いますか？」参加者「11。無限、未知数。22」。FTRが答えて「皆さん次第だと僕は思っている。次にチームワークを体験してもらおうと思う。」と言った。

15:48外向きに座らせて、⑬漢字を挙げるアクティビティ。A4の用紙にさんずいの付く漢字を思いつく限り30秒で書く、という御題。書けた数は2つから7つまでいた。これを3つの小グループでシェアさせた。自分の用紙に書き加えることにしたところ、全員の情報が増えた。FTR「これがチーム力だと思っています。」と。参加者達は半ば唖然としていた。

15:56やはり外向きに座らせて、⑭紙折り切り。目をつぶって、A4の用紙をFTRの指示通りに折って、ちぎるアクティビティ。指示は「半分に折って、半分に折って、右下の角をちぎり、左下の角をちぎり、90度回転させて、右上の角をちぎ

る」というもので、終わったら、目を開けて比べた。FTRの説明はとても事務的だった。参加者達はぎこちなく手を動かした。FTRは「結果はどうですか？(違う結果を見て)なぜ？」と質問した。参加者「指示があいまい。受け止め方が違う。周りを参考にできなかった。偶然。必然。」など。FTR「は「どうすれば同じ形になったと思いますか？」。参加者「質問する。もっと具体的な指示を訊く。途中であっているか確認する。」。FTRは「日常でも仕事でもあることなんですよ。それをなくすためには、どんなことが必要ですか？」。参加者は「わかる言葉で説明。わからなかったら訊く。ほうれんそう。ほうれんそうできる関係づくり。」などと答えた。FTRは「さっき書いたこと(ビーイング)も各々で受取り方が違う。それを意識してやってもらいたい。他人との価値観や受け取り方の違いを知って日常生活で役立たせるためにやります。」と言って、水分補給の小休憩とした。

16:07 チップエリアに移動して、**⑤魔法の鏡**。ルール説明をした後に、FTRはグループから1m離れて立った。参加者は全員でやって失敗した。3人でフープを持って試し始めた。FTRがもう一つフープを持ってきて、グループに渡した。するとグループは二つに分かれて検討を開始した。最初の3人組が成功したが、偶然だったようで、再現は出来なかった。そのうち、後から始めたグループが成功し、人数を増やして成功し、再現性もあがってきた。そして最後は全員でトライし、16:20に出来るようになった。

16:20**⑥ヘリウムフープ**。ルール説明はFTRと参加者2名の3名でやって見せた。いかにも簡単そうにFTRはやっていた。そして全員でのチャレンジが始まった。なかなかうまく行かなかった。16:27にFTRは始めて声をかけた。「さあ、どうやったらできるんでしょうね？」と、「どうやったら」を強調した言い方であった。この言葉から、参加者は物理的に考え始め、議論し始めた。少人数で試し始めた。3点支持には気づいたようで、手をくっつけ始めた。FTRは1m離れて立った。16:36には集中力が切れてきたのか、参加者の声に元気がなくなってきた。全員の肩が下がってきていた。参加者の1人が、おそらく3点支持について「全員がわかってないと意味ないから。」と発言したり、会話がバラバラになったり、誰かの発言に注目したりと参加者が揺れ動いた。16:45にFTRが「あと5分。」と言い、グループに衝撃が走ったようだった。全員がびくりとした。参加者は3点支持にフォーカスしてかなり良いところまで行くが、成功はしない。16:49にFTRが宣言して終了した。成功はしなかった。

16:49にFTRは預かっていたクリップボードと冊子を配布した。そして振り返りを開始した。FTR「感想は？このゲームの名前はヘリウムフープです。」と言ったが誰も反応しなかった。続けてFTRは「出来るための条件は？」と質問した。参加者は「均等なら。」と答えた。FTRは「そういう問題ではない。」と否定して、「何がチームに足りないから出来ない。どんな条件？」と再び訊いた。参加者は「みんなの指の高さが同じで、同時に下がっていけばできる。」と答えた。FTRは「それが出来ない。どうすればできる？」と再び質問。参加者は「統率。息が合っていない。」と答えた。FTRは「いい方向には向かっていた。あとみんなに何を加えたらいいのか？成功するための条件がそろってない。お手玉も同じ。」と。そして、FTRは離れたところにあったビーイングを持ってきて。FTRは「どうでしたか？どれくらいできていましたか？」と訊く。参加者全員の視線はビーイングに集まった。どれくらいできたかをエナジーチェックすることをFTRは指示した。50%前後の表示が多かった。FTRは「自分が他のメンバーに何をどう関わったら、(エナジーチェックが)上向くのか？」と質問したところ、ビーイングに追加で書き込む参加者もいた。そして、FTRは冊子P5に書き込みをさせた。「1日目の活動」の欄に本日のメニュー(アクティビティのタイトル名)を書かせた。もう終了予定の17時を過ぎていたので、「今日学んだこと」「明日チャレンジしたいこと」の欄は明日までに書いておくように指示して終わった。17:06。

(2) 2日目の観察結果(①活動計画、②活動観察、④活動評価)

(天候:曇り晴れ、最低気温:18℃、最高気温:29℃、実施7時間)

(2-1) 2日目の計画

本日は午前中については平地でアクティビティ、午後はハイエレメントの割り当てになっているので、午前中は昨日に引き続き、個人とグループの目標に向かって、主に課題解決的なアクティビティや考えさせるアクティビティを計画している。特に、午後はハイエレメントなので、個人チャレンジだけににならないように午前中にグループを意識した活動をする。午後はクライミングウォールとキャットウォークが割り当てられている。2日目についても、企業の研修企画担当者が夕食後に2日目の振り返りを90分ほど参加者にさせた。

(2-2) 2日目の実施

午前①昨日の振り返りより②前後左右③赤黒④指相撲⑤ネームトス⑥ワープスピード⑦フープリレー⑧丸太渡り 午後⑨クライミングウォール⑩キャットウォーク⑪ジャイアントシーソー 9:05 ジャイアントシーソーの上でビーイングを広げながら円状に座って、**①昨日の夜の振り返り**についてFTRが参加者に尋ねた(夜の振り返りはFTRは参加していない)。参加者は「グループの目標が出来まして、5秒以内にレスポンス、って言うんです。」と言いながらビーイングに書き込んだ。昨日FTRに質問されたときに、メンバーが沈黙してしまった状態だったので、それを改善するためと説明があった。FTRは「沈黙は悪いこととは思っていません。他にビーイングに付け足すことがあったらどうぞ。」と言ったが、参加者は「ありません。大丈夫です。」と言った。

9:11 モホーク前の平地に移って、**②前後左右**。FTRの言葉通り、言葉の逆までは特に混乱なく、楽しそうにやっていた。次の言葉と行動逆のパターンで笑いながらも、参加者は動きが小さくなっていった。そしてすぐに振り返り、FTRは「どれが一番難しかった？」。参加者は「最後。」。FTRは「なぜ？」。参加者は「言っていることとやっていることが違うから。」。FTRは「言行一致は難しいというが、言葉とやっていることと持っていることと考えることが違うとき、言葉とやって

いることのどちらが思っていること考えていることと一致している？」と質問するが参加者は誰も答えなかった。FTRは続けて「行動は言葉(思考)に引っ張られる。だとすれば何か問題に出くわした時に、ネガティブに考えるのとポジティブに考えるのでは違いがありそう？ポジティブに考えると行動がポジティブな方向に向かう。生活の場面でポジティブな言葉を使うことは大切で、そうあって欲しいなあと思う。」と続けた。

9:20 名札が付いていないので、昨日と同じようにガムテープにニックネームを書いて胸に貼った。昨日、ニックネームであまり呼び合っていないことをFTRは気づいていて、今日は日常と離れる意味でニックネームで呼び合うようにしたいと思っていた。

9:22 ジャイアントシーソーの上でグループを2つに分けた。AチームとBチームとした。③赤黒を実施。Aチームは敷地中央の木下、Bチームはそのままジャイアントシーソーの上に配置された。6回戦のゲーム。二つに分かれて、それぞれ話し合っ、赤か黒を宣言するゲーム。両者の選択によって点が入るもの。FTRは「ゲームの目的は勝つことです。勝つことはプラスの点数をたくさん取ることです。」と言った。FTRと補助者がそれぞれのチームの会話や動きを記録して、最後に報告した。Aチームはお互いにプラスの点を取ることを、それを相手に知らせることを考え、毎回の結果を戦略的に決めていった。Aチームは赤も黒も出した。Bチームのことを信頼する気持ちで黒を出した。Bチームは赤を出せば、相手には負けないという原理でマイナスになることを覚悟しても、常に赤を出し続けた。結果は、両者とも合計点でマイナスであった。黒を出した分、Aチームの方が負けが酷かった。Aチームは活発な意見が出て、ゲームを楽しんでいる感じだったが、Bチームの方は常に赤を出すということで思考が固まってしまっていて、相手の反応を楽しんでいたようなところがあった。結果が出たところで、FTRは振り返りに移った。まずはルールの再確認から始めた。参加者は「そういうことだったのか」などと発言していた。FTRは「あなたはどれくらい発言しましたか？」「どれくらいグループに貢献しましたか？」「どれくらい決定に貢献しましたか？」と訊いた。Bチームだった者が「全員の意見が一致していたことが多くて、発言が意味を持たなかった。」と答えた。FTRは続けて、「赤のカードって何？」と質問した。参加者は「損しない、負けない、赤は片方だけ勝つカード。」「黒はウィンウィンのカード。」「黒はハイリスク、ハイリターンカード。」「お互いに赤を出すと合計マイナス。」「赤黒ならゼロ。」「黒黒でプラス。」と答えた。FTRは「それが自分達で出したカードの意味です。実生活にあてはめて、そういうことってありませんか？相手が赤を出してきている、例えばけんかをしかけて来たとき、こちらが赤を出すとどうなりますか？」。参加者「マイナスになる。」。FTRは「いまやったことは、すべて実生活のシミュレーションですよ。自分の行動は、社会や会社のためにとっての行動は赤のカードですか、黒のカードですか？」と訊いた。参加者「黒です。」「いや、相手が赤を出しているときには、話が違ってくる。」「フラットな状態なら黒だね。」と口々に言った。FTRは「けんかしたときはどっち選ぶ？」と訊いた。参加者は「赤、いや黒選びます。」と言うと、別の参加者が「さっき、赤って言ったよね。」と言うと、「いや、わからない、って言った。」と少し口論っぽくなった。FTRが話に割って入って、「マザーテレサは常に黒出してますよね。」と言ったあと、グループを3つに分けて、このゲームで気づいたこと、感じたことをシェアさせた。参加者はよく話をしていた。3分間実施。

10:24 ジャイアントシーソーの上で、FTRはビーイングを広げて、「今やったことでつけ加えることがあれば書いて下さい。」と言った。すると参加者が「協調」と書いた。ただし、元々、協調性という言葉は書いてあり、FTRは「誰かが書いた協調性を今意識したのだね。こうやって増やして欲しい。」と付け加えた。

10:28④指相撲。FTRは最初、腕相撲をするように言ったが、参加者が戸惑っていたので、すぐに指相撲に指示を変えた。2人組で、30秒間の対戦、相手の親指を5カウントねじ伏せたら、1ポイント取れるルールであった。FTRは「できるだけたくさんポイントを取ってください。」と言った。参加者は懸命に指相撲をした。結果は0~3ポイント。相手を替えて、もう1ラウンドやった。また結果をFTRが訊くと、0~3ポイントとなった。そして、FTRは予め示し合わせていた補助者と同じルールでやってみせた。両者は闘わず、交互に親指をねじ伏せ、5カウント数え、それぞれ17ポイントをとった。参加者はあっけにと取られていたところ、FTRは「赤黒ゲームで何を学びました？」と訊くと、参加者は「ははは」と苦笑いした。「学んだことを分かった気になっても、直ぐに行動できるとは限らない。できるようになるためには意識して努力することが必要だと気付いてもらうことがねらいだった。」とFTRは事後に語った。

10:42 モホーク前の平地に移動して、⑤ネームトス。ニックネームで呼び合うことを目指して実施したが、参加者はかなりぎこちない動きをしていた。名前を呼ぶことがなかなかできない、それ以前にボールを投げる相手がすぐに決められない。最初は半径3m程度だったが、少しずつ後退していき、半径6m程度の大きな円になってしまっていた。FTRがボールを3つに増やしてからは、笑いも出てきて、スムーズになった。FTRがルールを追加した。指名されてボールをキャッチしたら一歩前が出る、というルールだ。ボールは一つ使った。1人の参加者に指名が集中してしまった。参加者は少し遊びに入ったようだ。2名が至近距離に来たところでFTRはアクティビティを終了させた。ニックネームで呼び合うという目的は十分果たせたのかは不明であった。スムーズに呼び合えないうちに終わった感があった。

10:54⑤と同じ場所で、⑥ワープスピード。FTRの説明が伝わらず、単に速くボールを回すアクティビティだと参加者は思ったようで、FTRは説明をやり直した。「最初と同じ順番で」とFTRは正確に言っていたのが、伝わらなかった。十分に聞こえていたはずなのに、誰も疑問に思わなかったのだろうか、わからない。FTRは「皆さんの最速タイムを出してください。」とアクティビティの目標を示した。それから続けて「目標タイムは？」と参加者達に訊き、参加者は「5秒」と答えた。実施すると3秒でできた。FTRは紙に結果を書き留めていた。FTRは「いまのが最速ですか？みんなが思うタイムでいいんですけど。どうですか？これ以上は出ない最速ですか？」とあおった。参加者は話し合っ、ボールを台の上に置いて、順に手で触った。これまでのFTRとのやりとりの中で、FTRの言うルールを解釈したような動きだった。ルールには反していなかった。FTRは「ルールに反してはいませんが、宙に浮いた状態でやってください。」と付け加えた。FTRはグループの外1m程度の所に立って、計時をした。最終的に0.68秒で達成できた。

11:10⑥の振り返りをした。FTRは「なぜ0.68秒が出たのですか?」と訊いた。参加者は「皆がいろいろなアイデアを出し合った。」と言ったが、FTRは無視して、「なぜ?みなさんが出せる最速タイムと(私が)言ったときには、なぜ4秒としたのですか?」と質問を変えた。参加者は「先入観」と答えた。FTRはこれも取り上げず、「次は、目標2秒と(みなさんは)言いました。この理由は?」と訊いた。参加者は「2.9(秒)の後だったから。」。FTRは「『1秒台出してください』(って話)、これって会社でよくあるもので、まずは自分の目標出しますよね。でも会社では目標が与えられますよね。その結果1秒を切れました。最初の4秒って目標って何だったんでしょうね。みなさんが思っていた最速って何だったんでしょう?」と訊いた。参加者は「そのときできそうだったこと。」と答えた。FTRはこの答を受けず、「他にないですか?」と訊くと、参加者は「安全に。」「自分の思っている限界は低い。」などと答えた。FTRは「なんで、0.68(秒)が出たんでしょう?」と言って、グループを二つに分けて、ディスカッションを3分させた。結果は全体でシェアさせた。参加者は「具体的な目標が出ると超えられる。」「最初は達成できそうな目標を作った。」と発表した。

11:24 チップに移動して、⑦フープリレー。FTRはルールを説明して、まずは練習として一度実施させた。FTRは計時して50秒だった。FTRは「皆さんの最速タイムを出して下さい。」と⑥と同じ台詞を言った。続けて、FTRは「目標を決めてください。」と言い、参加者は「20秒」と答えた。FTRはこれらを紙に記録した。FTRは作戦タイムを2分参加者に与えた。参加者は話し合いながら、時に実験した。フープを手で固定して、地面に立て、フープの中を人が通るという作戦を考えた。フープを指で扱ってはいけない、というルールではなかったからだ。そして、グループは16秒を達成した。これに対し、FTRは「最速ですか?最速ですよ。何秒?」と訊いた。参加者は「10秒」と言い、FTRは再び作戦タイム2分を与えた。FTRは作戦タイムの時は介入せず、1mほど離れたところに立っていた。11:40になって、FTRは「残り7分です。自分達で有効に使ってください。」と宣言した。参加者は相談を始めるが、11:45には沈黙した。11:46にフープを少しウッドチップに埋めて(結局移動してしまって何の意味もなくなるが)、11秒を達成。その後も11秒を出して時間切れとなる。

11:49 物置小屋前のテーブル椅子のあるところで振り返り。FTR「会社は決められた時間を皆さんに与えます。あの7分間は有効に使えましたか?」。参加者は「そうでもなかった。」。FTRは「最初の目標20秒はなぜ(決まった)?」と訊いた。参加者は「50秒があったので。半分くらいなら行けるだろうと思った、経験上。」と答えた。FTRは「16秒の後は、また目標(タイム)が縮まったが。」と投げかけた。参加者は「また半分(のタイム)に行けるかもと思った。」と答えた。FTRはビーイングを指し示して、「10秒を達成するためにみんながハートの中のことをどれだけできたのか、自分で評価して欲しい。書き足すことがあればどうぞ書いて下さい。」というので、2人が書き足した。FTRは「仕事で成果求められるのは当然なんだけど、結果だけではなくて、誰が何をしたのか、プロセスが大事。」と締めくくって終わった。「⑥・⑦は、自分が思っている限界は実は自分で勝手に限界だと思い込んでいるだけだと言うことと、チーム全員で協力して力を合わせれば、思いもよらないようなパフォーマンスを発揮することが可能だという事を体験してもらったことがねらいだった。」と事後にFTRは語った。

11:57 チップエリア端にて、⑧丸太渡り。FTRを先頭に一列になり、TPの上を歩いて渡った。渡り終えた後に、FTRは「落ちた人?いませんね。午後やるのは、こういうことです。みなさんは丸太を渡る能力はありますね。環境が変わるときに出来なくなることがあります。でも、何がどうなると普段の気持ちでいられそうですか?」と訊いた。参加者は「命綱。上を向く。前の人ですんなり渡ること。渡るイメージ。下で練習する。」など口々に答えた。FTRは「そういうことが大事。プロセスを経てできるようになる。一見難しそうだが、どうすればできるようになるのか。」と言って締めくくった。

13:00⑨クライミングウォール。FTRはトイレのインフォメーションをした。2名がトイレに行った。1名は集合前に走って行って来たことを小さな声で主張したが、誰も取り合わなかった。13:04に全員が集合できた。FTRは「チャレンジする人に何がしてあげられるのか考える。」と言ってから、ビレー講習を始めた。参加者は扇型に開いてFTRの説明に聴き入った。説明が終わって、13:29に一人目がチャレンジ開始した。FTRは「チャレンジャーは石がよく見えないので、アドバイスしてあげて下さい。」と言った。その後は介入はしなかった。チャレンジを終えた者に「よく頑張ったな。」と声を掛ける程度だった。参加者は教わった動作はほぼ行えた。安全上の支障も全くなかった。チャレンジする者と支える者たちが、コミュニケーションをとりながら、一緒に登っていくような雰囲気だった。FTRは常に安全管理をしているだけだった。まずい所には簡単に注意をした。14:52に11人目の者が完了して、振り返りに移った。その場で円状になって座った。参加者からは「仲間のありがたさ。安心感。見えないところを教えてもらった。皆のおかげで諦めないでできてよかった。遠くの石に手を伸ばすときに挑戦する、と仲間と言えた安心感。ごちない自分をみんなが支えてくれた。命綱ありがとうという気持ち。」など感想を言った。FTRは「行き詰まっているところで、なんとか成功して、下(地上)から歓声があがって、チャレンジャーはそのときどんな気持ちだった?」と訊いたところ、参加者は「身体が軽くなって行けた。一体感。」などと答えた。

15:02⑩キャットウォーク。FTRも参加者もとともリラックスしていた。FTRはチャレンジャーが上に上がる前に「抱負は?目標は?」と1人1人訊いていた。全員が思い思いの目標を持って取り組んでいた。命綱を持って渡る者から、走るように早足で進む者までチャレンジレベルが様々であった。ただ、コミュニケーションがまだまだ上手く行っているとは思えず、名前が呼べなかったり、名前が呼べずに言うべきことが伝わらなかったり、という場面があった。必要な場面では、結局FTRが当人に指示を出して補っていたようだった。参加者はハイエレメントの大枠だけはつかんだような動きであった。FTRが⑨に際して相手のためにしてあげること、という話題を出したが、ここでもまだ十分ではなかった。FTRの指示がなければ、為し得ないという段階であった。15:54に全員が終了した。

15:58 ジャイアントシーソーの上で、ビーイングを中央に置いて、円状に座って、振り返りをした。FTRは「かけられて嬉しかった言葉は何ですか?」訊いた。参加者は「大丈夫。がんばった。いい感じ。あともう少し。ロープはどう?」と

答えた。FTRは「言われていやだった言葉は？」と訊いたが、参加者は反応しなかった。FTRは「自分はチームのみんながチャレンジしているときに、支援や応援ができたかどうか。出してみて。」とエナジーチェックをした。結果はだいたい80%くらいだった。FTRは「何をすればもっとあがる？」と訊いたところ、参加者は「他に気を取られてしまった。」と集中できなかったことを挙げた。FTRは「そういうことって、実生活でもあるよね。ビーイングに書き加えることはある？」と訊いたが誰も書き込まなかった。FTRは各自の冊子を持ってくるように言い、P6の2日目の活動について、まずは実施アクティビティを挙げて言って、参加者に書き取らせた。その後、感想欄に話ながら書くように言って、グループを3つに分けて、3分間のシェアリングと書き込みをさせた。その後、各小グループから印象に残ったことを発表させた。参加者は「時間配分失敗。ルールをよく確認してからやらねば。関係づくりが大切。雑音に負けない。自分の行動が発言に引っ張られる。自分達が定めた目標は限界より低いものだ。午前中に意見交換してタイムを縮められた。無駄に見える途中の出来事にも意味があった。午後は他人を信じられない気持ちが信じる気持ちに変わると身体が動いた。他人を信じることの大切さ。」などを挙げた。その後、FTRは冊子の資料1を朗読させた。ここには「チームワークとは」というタイトルで、本田圭佑(サッカー選手)と小野裕史(投資家)の言葉が書いてあった。FTRは「感想言って下さい。気になった言葉を言ってください。」と言った。参加者はいくつか挙げた。FTRは「みなさんがイメージしているチームワークってのがあって、それを今(ビーイングに)具体的に書いている訳です。もう一つ伝えたいことがあります。阪神ファンの応援すごいですね。サッカー、Jリーグのサポーターってすごいですね。試合やっているのはプレーヤーではないか。でも応援している人達は一生懸命だ。なんであんなに一生懸命なの？」と訊くと、参加者は「勝って欲しい。好きだから。勝つ喜びを共有したい。応援して勝ってくれるとうれしい。少しでも参加した気分になれる。」など答えた。FTRは質問を替えて、「応援者はプレーヤーに一切影響を与えてないんですか？」と訊いた。参加者は「いい影響を与えてる。」と答えた。FTRは「どんな？」と訊いた。参加者は「モチベーション。安心。強気。つかれた時にもう一步頑張れる。」と答えた。FTRは「そういう感覚が皆さんの中にあっただと思う。日頃、仲間に、同僚に、友達に、家族に、あなたはどのようなことができますか？それをやったときとやらないときで、どんな気分の違いがありますか？」と訊いて振り返りを終了した。

16:33⑩ジャイアントシーソー。ルールは一人ずつ中央からシーソーに乗って、端3枚の板に全員が入ることで完了。安全面は通常のをFTRは説明した。作戦と練習をしてよいとFTRが言い、参加者は4人で試した。他の者は観察をしていた。かなり難しいことが分かり、全員が輪になって相談を始めた。これまでより明らかに全員が加わって話が進んでいる様子だった。やりとりをしているうちに、体重の軽い者が先に乗って端に移動した方が慣性からして有利であるという結論を得た。また、真ん中に balancer (バランスを常に取る人という意味らしい) を配置して、他者の移動中にバランスを取らせることも発案した。16:42になり、FTRから「シーソーが何回着地するまでは続けて良い、というルールにしよう。追加して乗ったがために着地したらその乗った人が降りる。」とルール提案があり、参加者はすぐに受け入れて、5回以内の着地と決めた。2回失敗をした。16:48になった。FTRから「あと10分です。」そして3回目の着地。中央に人が多くの方が安定する、片足ずつ動かせば変動が少ないことが分かってきて、コミュニケーションも活発になり、ほぼ全員に情報が行き渡って、行動に一貫性が出てきた。16:55に8人が乗れた。FTRは「あと3分です。」参加者の一人が情報に乗り遅れてしまい、他の参加者と違う動きをしてしまうが、丁寧に説明する者があり、情報が共有化されていった。17:00にFTRは「あと1分です。」と言ったが、明らかに時間計算が間違っていた。この時点で「着地した時点で終了にします。」とFTRが言った。その後、11人が乗り、17:05に達成し、歓声があがった。このアクティビティがこれまでで一番良くコミュニケーションをとっていたようだった。アイコンタクトも非常に多く、アイコンタクトできない状況では動く2名が声を掛け合って同時に移動したり、二人の動きに全員が「せーの」と声を掛けて動かしたりと、参加者達が自分達でよく動いた。FTRは1m離れて立ち、指示などは全くなかった。参加者の視線もFTRの方には向けられず、仲間の足の方を常に向いていた。本日はこれで終了。午前中活動が停滞してきて、これがグループが大きく動いた瞬間だったのかもしれない。振り返りはしなかった。

(3) 3日目の観察結果(①活動計画、②活動観察、④活動評価)

(天候:曇り、最低気温:20℃、最高気温:23℃、実施5時間)

(3-1) 3日目の計画

本日は午前中にパンパープランクが配当されている。この前の時間に昨日夜の振り返り(FTRは出席していない)の様子を確認することとそこから得られた情報からアクティビティを決めて実施。パンパープランクが終わった時間によって、振り返りかアクティビティを実施して午前を終了する。午後は長く振り返りの時間をとることが指定されているので、ゆっくりと3日間の振り返りを行う、とのことだった。

(3-2) 3日目の実施

午前①ウォークインバランス②パンパープランク

午後は3日間の振り返り

9:02 チップ横の東屋の下で、テーブルにビーイングを置き囲んで立って、昨日夜の振り返りで出てきた言葉をビーイングに書き加えさせた。FTRは「昨日立てた目標はどれくらい達成出来たか？」と訊きエナジーチェックをした。80~90%の表示だった。次は2日目の満足度を訊いた。こちらは75%程度だった。FTRは「あと何があればもっと上昇するのか考えながら今日も行きましょう。」と言った。

9:06 チップで①ウォークインバランス。最初の御題はニックネームで五十音順に並ぶことだった。本日はガムテープ名札は付けないでやっている。そこで参加者はアクティビティ開始時お互いにニックネームの確認を始めた。FTRは何も

介入せずグループの外1mで観察していた。9:09にFTRは「板は故意に動かさない。」と付け加えた。参加者は故意に板を動かしてはいなかったようだが、FTRは何かを察知したのかもしれない。9:11に参加者は2カ所で同時に交互移動を始めた。そしてすぐに一カ所で落下着地した。着地した者に周囲からアドバイスも出ていた。そして動きが止まり、やり方の討議が始まった。9:14に討議が一段落すると一カ所で交互移動が始まった。入れ替わる二人だけが関わってやっていた。途中から隣の者が手を出して支えて入れ替わりに成功した。参加者が「今のやり方、みんな理解した？」と訊くが「見てなかった。」と言う者もあり、実例で交替して見せていた。9:17にやり方が確立したようだった。2カ所でそれぞれ勝手に交互移動が始まった。一人が「ちょっと待って、待って。」と二カ所同時の動きを止めた。その声を無視して今度は一人がしゃがんでその上を跨ごうとする者が現れるがバランスを崩して失敗した。9:17全体の入れ替え順序を考えようと発言する者もあったが、これを無視する者もあり、動き始めた。勝手に始まった流れに「二つ同時にやっていく？」と声を掛ける者があり、「やる。」という者がいて、二カ所で移動が始まるが、片方が落ちて、誰かが「リセット。」と大きな声で言って、全員が元の位置に戻った。二つのやり方で進んで行く。一つは立ったまま入れ替わる、もう一つはしゃがんだ者の上を跨ぐ。跨ぐ者は「個人によってやり方が違う。俺はこっちのほうがいい。」と言うが、他の者が批判的に「身体能力依存。」と言うと「身体能力依存。」と繰り返す者がいた。また、跨ぐ動作を見て、「無理やな、あれは。」と否定的に言う者もいた。9:23にしゃがむ・跨ぐのやり方で失敗した。立ったまま交替するやり方を取っている側が、自分達のやり方が良いことを全員にアピールした。これがいいということになり、立ったまま交替することになったようだった。そして、各所で支え合いが起り始めた。しかし9:26に失敗。支え合いが本格化して来た矢先に「俺、大丈夫。」と言って他人の手を借りなかった者が倒れて、また失敗。9:27に新しいやり方をする者が現れた。立ったままだが、一人がジャンプするやり方だ。周りが十分に支えると成功する。「でも、これ身体能力依存。」と声があがって、採用されない。それまで介入しないで見ていたFTRは9:28に「さあ、これには何が必要なんでしょうね？」と訊いた。参加者は動かなくなり、討議が始まった。討議は1分で終わり、「でも、やってみようか。」と言う声が出て、特にやり方を決めないで再び動き始めた。交換する近くの者が肩で支え合う形は出来てきたが、やり方にばかり焦点化されているようで、スムーズには行かなかった。9:30に誰かが「シェアしよう。」と発言、他の者が「それで行こう。」と言う。一番背の高い参加者がこれまでも毎回やり方を変えてしまい、周囲が戸惑っていて、この者が一人だけ変わった動きをしていた。この者は自分の足の置き場所がないと、他人を手で払って、「しっ、しっ。」と言った。視線は常に足下にあり、他人と目が合うことがないようだった。そのうち、一カ所が動いている時には他が止まるようになった。9:34体格の良い者が動こうとして、それを支えていた者が姿勢を崩して失敗した。9:35に「とりあえず、全員で支え合えばいいんだね。」「うん。」という会話が聞こえて来た。9:36先程の体格の良い者を左右で支えて、その者を支柱に見立てて、別の者が抱きつきながら移動すると簡単にできることが発見された。何度もやり方を変え、自分のやり方でしか移動しなかった一番背の高い者が他と共通のやり方を実施した時には、全員が注目した。そして成功した。また、この者が動くのではなく、この者が支柱役になるともっと上手くいくことも判明した。「いける。いける。」「手つないで、手つないで。」「電柱の人はひっぱられる方がいい。」「電柱の人は少し倒れるくらいに。」などと言葉が飛び交い、9:44に完成した。FTRが並び順を確認した。続けて「このゲームで大切だったことは？」と訊いた。参加者は「支え合う。」「それだ。」などと言った。FTRは「さっき、失敗していたのは？」と訊くと、参加者は「支え合ってなかった。」と答え、FTRは「では、なんで成功した？」と訊き、参加者は「全員で支え合ったから。」と答えた。9:46にFTRは新たなルールを加えて、もう一度やると参加者達に言った。今度は声を出さないで(ノンバーバル)やることになった。御題は好きな動物を頭に浮かべて、その動物の大きさの順に並ぶことだった。FTRはパンパーブランクの前にもう一つはアクティビティを入れたかったが、新たなものをやる時間的に心配だったので、やり方の確立されたこのアクティビティを変形して、今度はコミュニケーションに焦点化して実施しようと思った。9:48にスタートした。参加者達はまずはボディランゲージで自分のイメージした動物を仲間に伝え、大きさも手の幅で表現した。多くの者が伝える中、先程の一番背の高い者は何度やっても、他の参加者には疑問の表情が浮かんでしまった。それだけでなく、他の人の表現に対して首をかしげる動作も多かった。それでも大きさだけは伝わったようで、移動が始まった。交替はスムーズで、失敗は一度もなかった。10:01にFTRは突如「まだですよ。完成したら、みんなでこうして下さい。」と言って、頭の上で両手で輪を作った。移動をしているが、10:07に全体の動きが止まって、動物の再確認が始まった。一番背の高い者の動物がなかなか伝わらないようで、首をかしげる者が多かった。10:09に参加者から完成の合図が出た。この後はしゃべってよいことになり、FTRが動物の確認をして行った。一番背の高い者が「白鳥」と答えて、半数の者が「あ？」とあつけにとられたような声を出した。全員の確認を終えたFTRは「やり方はいいよね。何が問題でしたか？」と訊いた。参加者は「イメージ」と答えるが、FTRは「要するにコミュニケーション。」と言った。続けてFTRは「言葉の代わりに、何で補いました？」と訊くと、参加者は「ジェスチャ。」と答えた。FTRは「他には？」と訊いた。参加者は「音。表情。文字(空に字を書く者がいた)。」と答えた。FTRは「相手がわかってきていたのかな？ってどう確認した？」と訊くと、参加者は「アイコンタクト」「別の動作をして示す。」と答えた。FTRは「そうやって考えると、言葉のコミュニケーションは大切だけど、言葉だけに頼ると、こっちは伝わっていると思っても、伝わっていないかもしれない。言葉以外のことを使ってお互いに伝えあうこともできる。」と言ってこのアクティビティを終了した。

10:27②パンパーブランク。まずはビレーの説明がFTRによってなされた。フルハーネスを着けるのに補助員が2名加わったので、非常にスムーズに進んだ。FTRはビレーに技術的な指示を出したり、チャレンジャーを送り出したりしていた。チャレンジャーが飛び出す前に、「何か言うことはないか？」と何回か訊いた程度だった。11名が難なく飛び、11:09に終了した。11:10から東屋の下で、③3日目の振り返り。何人かが感想を言った。「下見てなかった。」と参加者が言う。FTRが「正解かも知れない。結局、ジャンプは一人だな。プレイヤーは一人。周りに人がいないでやろうと思いませんか？」と訊いた。参加者は「やろうと思えば、いや、出来ない。」他の者が「みんながどんどん飛んでくれたので、

自分も行けた。」「声援が凄くて、これがみんなを信じるきっかけになった。」「ドンドンみんなだ行ってくれたので、ハードルが下がったようだった。」に対して、FTRは「結構大事なこともかもしれない。」と言った。FTRは続けて、「朝からの振り返りをします。ウォークインバランスは何が大事だった？」と訊くと、参加者は「支え合い。」と答えた。FTRは「次にやった言葉無しときに大事だったのは？」と訊くと、参加者は「ジェスチャと伝え合い。」と答えた。FTRは「これが最後のなので、ビーイングに書き足したいことがあればどうぞ。」と言った。参加者は、応援、声援、いい流れ、確認、度胸、勇気、イオン（参加者のニックネーム）などを書き足した。

11:20 チップに移動して、④3日間全体の振り返り。冊子P7にある3日目のアクティビティメニュー欄に書くことをFTRが言って、感想欄を各自に書かせ、達成度欄にも書き込ませた。11:28にFTRは3つの小グループに参加者達を分けて、感想欄を4分間シェアさせた。11:32、FTRは全員を集めて、小グループで話したことを発表させた。参加者は「価値観がそれぞれ違う」などと言っていた。その後は、達成度のエナジーチェックをした。だいたい90%程度を示す者が多かった。FTRは100%にならない理由を尋ねた。参加者は「自分にはもっとできる。あまり活躍しなかった。身体がだるかった。チームではできたけど、自分ではあまり達成感がなかった。」を答えた。11:38、FTRは冊子の「他のメンバーに対して気づいたこと」を書くように言った。更に、グループが小さな円になって座っていたので、書きにくいだろうと思って、どこか別の場所に行って書いてもいいと言ったところ、全員が即座に移動し、もう一つのグループがやっているジャイアントトラダーが良く見える場所に座り、見物を始めてしまった。そして作業は進まなかった。FTRは驚いたが、そのまま観察した。11:51になり、FTRがグループに近付き、作業の確認をした。11:54にFTRがグループを元の円の位置に戻し、「いま自分のとった行動は社会人としてどうだったですか？正しかったですか？みんなは何しに来た？」と訊いた。自分は既に終わっていたと言いつける者もいた。12:02に午前中の部は終了した。終了の掛け声がむなしく響いた。声も小さく、歯切れも悪かった。

13:05 ジャイアントシーソーの上で振り返り。まず冊子P2の「この研修での私のテーマ」に関して達成できたかどうかの問答。FTRと各参加者が1対1で問答した。参加者同士で話し合いにはならなかった。もしくはFTRがそうしなかった。

13:10、1日目について。FTRが全てのアクティビティについて説明をした。FTRは参加者に質問をしなかった。参加者も発言しなかった。

13:20、2日目について。1日目について、参加者が黙って聞いているのか、言葉が通り抜けているのかFTRは分からなかった。今度はアクティビティの説明をFTRがしたあとに「どういうことに気づいたゲームでしたか？」とFTRが訊いて、参加者が答えるという形式にした。ここでもFTRと各参加者が1対1で問答した。

13:43、3日目については、FTRは「3日目はさっきやったね。」と言って、省いた。続いて、「A班のチームワークはこの3日間はどう変わりましたか？」と訊いた。参加者は「共有ができた。気持ち良かった。予想以上に気持ちがよかった。」と何人かが答えた。ただし、午後の振り返りをするにつれ、どんどん参加者の声が小さくなっていった。FTRは「チームとして変わった瞬間はありましたか？もしくは自分が変わった瞬間があったら教えて欲しい。」と言った。参加者は「支えてくれる仲間のありがたさを感じたとき。」「キャットウォークで本当はもっと怖がってもいい筈なのに、いつの間にか自分が変わっていて怖くなくなった。」「1日目にチームの目標を決めて、それがかなり具体的だったとき。」その他、あまりに声が小さくて聞き取れなくなった。これらの会話もFTRと参加者との1対1のものであった。参加者の顔も常にFTRの方を向いていた。また、参加者は「クライミングウォールで下から声援を受けて、限界を超える瞬間があった。」「自分が人に伝えるの苦手なんだけど、似ている人と話して、変わろうと思った。」などと発言した。

13:52、冊子の資料2について、FTRが解説をした。FTRは二つ質問したが、参加者が答えたのは一つだけだった。それも「紙コップ」と言っただけ。

14:00、冊子の資料3について、FTRが解説をした。参加者は聞いているのかどうかわからない。外を向いたり、横を向いたりしていた。

14:06、冊子の資料4について、FTRが解説した。

14:11、「チームメイトのいいところ」のページ。FTRがタックシールを配布した。各自が書いた仲間へのメッセージを書き写すよう、FTRから指示があり、14:30に全員が仲間の冊子にタックシールをそれぞれ貼った。14:33自分へのメッセージを各自が読み、1日目に書いた自分の良い所と悪いところのページと比較するようFTRから指示があった。それから、FBIの似顔絵の話があり、人は自分のことを控えめに思っていることがFTRから解説された。最後は、プログラムの最初に使われたマジックブックのカラーページをFTRが示して、今後こうなって欲しいとメッセージを送ってプログラムを終了した。

FTR インタビュー。プログラム終了後にFTRが言っていたことは、自分では伝えたいことは80%程度伝えたとするが、参加者が受け取ったのは30%程度だったのではないかということだった。これはメンバーの会話や表情からの印象であったとのこと。プログラムが参加者のニーズに合っていたのかどうか分からないとのこと（HAPは団体からのめあてが示されて、FTRがそれを元に計画をする。団体からのめあてが参加者のニーズと合致しているというわけではない）。特に今回は、プログラムの日程が伝えられたのがプログラム開始の2日前だったので、あまりイメージも湧かず、綿密な計画を立てることができなかったとのことだった。そんな中で、伝えたいことを冊子にまとめて配布し、良いプログラムになるよう努力した。団体からハイエレメント、特にパンパーブランクの指定があったために、プログラムの自由度が失われたことも影響していた。団体から、参加者は仲が良いという事前情報が寄せられたが、これまでは座学中心の研修ばかりで、この情報が正しいとは思われなかった。始まってわかったことは口も利いたこともない者が同じグループにいて、あだ名が付いていた者が2名いたが、外見からのあだ名であまり良い印象を受けるものではなかった。開始当初、参加者同士の視線が合っている感じもなかった。

補足資料(予備調査、本調査で実施されたPA アクティビティの概要、五十音順)

赤黒 (コミュニケーション、課題解決) : 二つのチームに分かれて、お互いに会話が聞こえない程度に離れる。数分の作戦時間を経て、各チームが赤か黒の宣言をする。両チームが赤の宣言をすると、両チームともマイナス 20 点が与えられる。片方が赤、もう片方が黒と宣言した場合は、赤を宣言したチームはマイナス 10 点、黒と宣言したチームはマイナス 30 点が与えられる。両チームが黒と宣言した場合は、両チームともプラス 10 点が与えられる。これを 5 回行う。高得点を得ることが目標である。

あやとり (主に課題解決、軽い身体接触) : 参加者が円状に立ち、手をつないで輪を作る。輪の作り方は手の結び方や腕の交差などで 4 種類ある。一つは内側を向いて左右に手を開いて両隣の人と手をつなぐ。二つ目は腕を交差させて、内側向きで両隣の人と手をつなぐ。三つ目と四つ目は外側を向いて先の一つ目と二つ目をやる。この 4 種類のつなぎ方を、参加者は手を放すことなく連続して変形する。勿論、常に円状になっている必要はなく、手をつないでいる限り、自由に動いて構わない。

インパルス (アイスブレイク、軽い身体接触) : 参加者が円状に立ち、手をつないで輪を作る。通常、FTR も円に加わる。FTR が軽く右の手を握ると、握られた人は右側の人の手を軽く握る。これを繰り返すと円を一周する。逆回りや、握り 2 回、左右同時などのバリエーションがある。一周の時間を短縮化するなど目標を設定しても良い。

インパルス対決編 (アイスブレイク、軽い身体接触) : 小グループに分かれて、それぞれ手をつないで一列に並ぶ。FTR が先頭の者だけに、何かのサインを見せる。あるサインが提示された時に、先頭の者は、二番目の者の手をかかると握る。握られた者は、3 番目の者の手を軽く握る。最後尾の者が手を握られたら、その者は何か目標物を取りに行く。速く目標物を取れたグループの勝利。

ウォークインバランス (主に課題解決、身体接触) : 20×10×3cm 程度の板、スポットマーカ (直径 30cm 程度の円形ゴムプレート) などを人数分準備する。間隔 50cm 程度になるように、それらを円周に沿って配置する。人がその上に乗り、そこから落ちないように、誕生日などの順に並ぶよう入れ替わる。板の間隔や大きさによって、難易度が変わる。

ウブンツカード (主にアイスブレイク、振り返り) : 通常の名刺程度の大きさのカード。50 枚程度で一組になっている。片面 (シングル面) には絵が一つ描いてあり、他面 (マルチ面) には絵が八つ描いてある。たくさん遊び方があるが、例えば、マルチ面を見せ合って、同じ図柄を先に言うのが勝利、などがある。振り返りには、マルチ面にある図柄をつないで、その日のプログラムを振り返る物語を作る、など。ウブンツはアフリカの言葉で「思いやり」を表すとのこと。

エナジーチェック (主に意思表示、振り返り) : 円状に並ぶなどして、全員の手がお互いに見えるようにする。片方の手を身体の前に出す。人差し指から小指までは閉じて、親指を立てる。立てた親指の方向を上から横、下方へと向ける。この向きで上 100% から下 0% まで、その人の感じた事や状態を示す。参加者全員で同時に示して、お互いの示したことを知ることができる。意思表示に使うこともできる。当然ながら、示したことと本心とが合致しているとは限らないし、親指の向きが示す意味や内容も知ることができない。

エブリボディアップ (アイスブレイク、課題解決) : 2 人組以上で行う。例えば 2 人組で向き合ってつま先が接触し、お尻が地面 (床) に着くようにすわり、手または腕をお互いに掴んで、タイミング良く同時に立ち上がる。人数が多くなっても、手足がつながった状態で同時に立ち上がる動作をする点は同じ。

エルボータッチ (アイスブレイク、ディインヒビタイザー) : 2 人が 1m 程度離れて向き合って立つ。1・2 分の間、相手の肘をタッチする数を競う。「アチョー」などとカンフーのように奇声を上げてやるとディインヒビタイザーになる。

お手玉鬼 (アイスブレイク) : 片方の手の甲にお手玉を載せて、片方の手は腰にあてて使わないで、他の参加者と互いに落とし合う。落とされたら負け。負けたらエリアから出る、座るなどする。お手玉が落とされていない者は、お手玉を落とされた者にタッチすることで復活させることができる、などバリエーションがある。

お手玉ジャグリング (主に課題解決) : グループジャグリングをお手玉を使ってする。ただし、お手玉は手の甲に載せる。従って、握って投げることはできない。

おもしろ村 (ラボラトリーメソッド、課題解決) : 4~6 人の小グループで行う。各自に短文の書かれた情報カードが 4・5 枚与えられる。情報カードは交換できない、また他人に見せてはならないが、情報を読み上げることはできる。各自の情報を元に、ある村の配置を考えることになる。情報カードの中に 3 つ課題を含ませているので、その課題を制限時間内に解くことがアクティビティ全体の課題となる。振り返りをして、自身の振る舞いや気持ちの変化、他者との関係などを話題にする。

カップゲーム (アイスブレイク、課題解決) : 机を円状に配置する。参加者は机の周りで椅子に座る。プラスチック製、紙製のコップを机に置き、そのコップを動かす8拍子2フレーズのリズミカルな動作をして、最後は右隣の人にコップを渡す。これを全員で同時に行う。混乱して楽しいということもあるが、全員で完璧に何フレーズかできることが課題である。音楽に合わせてやると楽しい。

紙折り切り (アイスブレイク) : 参加者に紙を渡し、あまり詳しくなく折ったり切ったりする指示をFTRが与えて、その結果を参加者達で比較し合う。違った形になったりして、情報伝達の不正確さを知る。

漢字 (アイスブレイク、コミュニケーション) : 漢字の部首を指定して、その部首を持つ漢字をできるだけたくさん書く。一人で行うより、多人数で共有するとたくさんの漢字を見つけることができる。

キャッチ (アイスブレイク、頭と身体の運動) : 円状に内側向きに立ち、右手の人差し指を伸ばして、他の指は握る。左手は開いて掌を上に向ける。右手人差し指を右側の人の手のひらの中央に乗せる、完全に触れなくても良い。「キャッチ」という声が出たら、右手は上方に逃げる。左手は閉じて、左隣の人の人差し指を捕まえようとする。コールの仕方が何通りもある。「キャー、キャー、キャー、キャッチ」「ガー、ガー、ガー、ガチャ」「ツン、ツン、ツン、ツン、ツボ」など。「キャベツ」「キャット」などと言って、間違いを誘うこともある。

キャットウォーク (ハイレメント) : 高さ8m程度のところに木製電柱が設置してある。これを端から端まで命綱に頼らずに渡る。

クマが出た (コミュニケーション、ディインヒビタイザー) : 参加者は縦列に並んで位置する。小グループにして競争してもよい。FTRが先頭の者に、「クマが出た」と言う。先頭の者は2番目の者に、「クマが出た」と言う。2番目の者は「え?」と訳り返す。先頭の者は「クマが出た」と2番目の者に再び言う。2番目の者は今度は理解して、3番目の者に「クマが出た」と言う。3番目の者は「え?」と訳り返す。2番目の者は、先頭の者に「え?」と訳り返す。先頭の者は「クマが出た」と最後言う。2番目、3番目は後ろに「クマが出た」と言う。4番目の者は「え?」と訳り返し、先頭まで「え?」と訳り返す。というように続き、最後尾の者が2回目の「クマが出た」を聞いた時に、ライフル(ライフルに見立てたもの)を取りに行くとか、「にげる!」と言って全員でどこかの地点に逃げるなどして、アクティビティが終わる。

クライミングウォール (ハイレメント) : 高さ10m程度のクライミング競技用の壁を昇る。ただし、PAではクリップは使わず、壁上部に滑車を取り付けてあり、他のハイレメントと同じく、地上のビレーチームとチャレンジャーはその滑車を通してロープでつながっている。

クルーザー (ラボラトリーメソッド、コンセンサス) : 4~6人の小グループで行う。各自にA4サイズの印刷物を渡す。その印刷物には1000字程度の物語が書いてある。その物語には5人の人物が出てくる。各参加者は、物語を読んで5人の人物を好感度の高い順に並べる。グループで話し合っ、グループで合意した好感度の高い順に5人の登場人物を並べる。振り返りをして、自身の振る舞いや気持ちの変化、他者との関係などを話題にする。

グループジャグリング (主に課題解決) : 参加者が円状に内側向きに並んで、内側を向き、柔らかいボールなどを一定の順番で全員が一度ずつ持てるように、落とさないようにパスしていく。ボール一つで行うのであれば、時間短縮化を課題とすることが多い。ボールを複数一度に使うのであれば、落とさないことが課題になるかも知れない。参加者の人数と同じ数のボールがあれば、一斉に投げて受け取ったり、全員で息を合わせるシーンも見られるかも知れない。

サイクルタイムパズル (主に課題解決) : 幅12cm、厚さ1.5cm程度で、1m~1.4m程度の4種類の長さの板(合計14枚)の所々に切れ込みが入っていて、その切れ込みを交互に重ねるようにして、平らなところで組み上げると、決まった形になるパーツがある。このパーツを組み上げるアクティビティ。時間制限を設ける、時間を短縮するなどの課題を組み合わせる。

ジップザップ (ディインヒビタイザー) : 参加者は円状に立って並ぶ。中央に1人出て、「ジップ」と誰かを指して言う。指された人はしゃがむ。指された人の左右の人は、指された人の身体を守るように、指された人に近い側の手を指された人の上方に差し出す。左右の人の手の先が合わさって、三角屋根のようになる。この時に左右の人は「ザップ」と言う。「ジップ」に対して、指された人、左右の人の動きと「ザップ」が即座に行われれば、アクティビティを継続し、中央の人は、別の人を指す。しかし、指された人や左右の人の動きが遅かった場合は、遅かった人は、中央の人と交替する。

ジャイアントシーソー : ホールウォッチングと同じ。

ジャンケンチャンピオン (アイスブレイク、ディインヒビタイザー) : 2人一組でジャンケンをする。勝負がついたら、別の人とジャンケンをする。3勝したら、あがり、順に並ぶ。最初は、勝った者が勝利者である普通のジャンケン、2回

目はジャンケンに負けた者が勝利者、3回目はあいこになった時に2人とも勝利者、というように勝ち負けの価値観を逆転させたりする。勝った時に大げさなポーズを取ったりするとディインヒビタイザーとなる。何か挨拶をしてから始めるということでコミュニケーションも活発になる。

新聞紙タワー（課題解決）：4～6人の小グループで行う。新聞紙4・5枚とはさみを使って、制限時間内にできるだけ高い構造物を作るのが目標。10秒間変形しないものを作る、グループ間で競う、粘着テープを少量使う、糊を使う、頂上にピンポン球を置く、頂上に小さな旗を立てる、などバリエーションがある。

スピードラビット（ディインヒビタイザー）：参加者は円状に内側向きに立って並ぶ。中央に1人出て、「うさぎ」「象」「牛」の3つのうち一つの動物の名前を言いながら、誰かを指指す。指指された人が中央になって、左右の2人と共同で、宣言された動物の形態をする。反応が遅かったり、動作が間違っているとき、その人は中央の人と交替する。動物の形態は、それぞれあらかじめ決めておいたものとする。

前後左右（アイスブレイク）：参加者は円状に内側向きに立って並ぶ。隣通しで手をつなぐ。FTRが前後左右の一つをコールする。参加者は同じコールをして、その方向に軽く一歩跳ぶ。いくつかのバリエーションがあり、FTRのコールに対して、参加者は逆の方向のコールをしてその方向に跳ぶ、参加者は同じ方向のコールをして逆方向に跳ぶなどがある。

チャレンジ・バイ・チョイス(CBC)：FVCの下、チャレンジレベルを自分で決めて良い、という約束である。参加者は、安心できる場（コンフォートゾーン、Cゾーン）から、外側の未体験の場（ストレッチゾーン）に一歩踏み出して、新しい体験をする。ただし、あまりに大きなジャンプをすると、失敗したり、気持ちが傷ついたりする。この大きなジャンプの先は対処できない場（パニックゾーン）となり、恐れが増大する。各ゾーンは人によって大きさや形が異なり、自身にさえわからないことがある。そこで、挑戦のレベルを参加者自身が決めてよいことにする約束がCBCである。

TP シャッフル（主に課題解決、身体接触、ローエレメント）：地上から高さ50cm程度の所に、6m程度の木製電柱（TP）が横たえてある。この上に参加者が立ち、電柱上で誕生日などの順番に入れ替わる。地上からの補助はつけないので、落ちないように注意しながら入れ替わる。口を閉じるバージョンや目隠しをするバージョンもある。

手つなぎトラバース（ハイエレメント、高所での挑戦）：高さ8m程度のところに張ったワイヤーの上を10m程度移動する。チャレンジャーの頭上には数本のロープが垂れ下がっていて、利用しても良い。チャレンジャーは1名でも良いし、2名で協力しながら行うのも良い。チームビレーをする場合は、チャレンジャー1名に対して、第1ビレーヤー、第2ビレーヤー、バックアップ、ロープまとめ役、アンカー役の5人がビレーチームとしてサポートする。その他、支柱に登るには、梯子も必要なので、梯子押さえ役2名が必要となる。

ディインヒビタイザー：アクティビティの性質を示す時に使う分類の一つで、気持ちの上での抑制を取り去っていく目的で考案されたもの。人前では恥ずかしく感じられる動作をする、馬鹿らしいことをする、大げさなことをするなど普段やらないような動作をする。グループでやることによって、参加者それぞれがお互いに恥ずかしさを一時的に感じなくなっていく。

トラフィックジャム（課題解決）：ゴム製プレートなど滑りにくいものを人数に1足した数用意する。ゴム製プレートを一列に並べる。グループを半数になるよう二つに分けて（全く同じでなくても構わない）、1枚のゴム製プレート上に1人ずつ立たせる。中央のゴム製プレートには誰も立たない状態でスタートする。グループは両側に分かれて、グループ同士が向かい合うように立つ。お互いのグループが前進して、場所を入れ替わることが課題である。移動はゴム製プレートの上だけで行う。移動の方法は二つだけで、一つは前方のゴム製プレートが空いていれば一歩前進できる、もう一つは相手グループの者が目の前にいて、その者の後ろが空いている場合は、その者を飛び越して前進できる、というものである。課題達成できるまでやる、時間制限を設けるなど設定を工夫できる。

ナインドット（課題解決）：正方形の4つの頂点と、辺の中心、そして正方形の中心にあたる場所に点を書いてある図形がある。直線を4本（または3本）引いて、全ての点をつなぐという課題。

ニトロクロッシング（主に課題解決、高い身体接触、ローエレメント）：頭上から垂れ下がるロープにつかまり、振り子運動を利用して、2地点間を移動する。それぞれの地点は台であったり、スポットマーカー（直径30cm程度の円形ゴムプレート）の集合であったり、色々である。ニトロはニトログリセリンのことで、もともと心臓病にかかった象を救出するために、ニトログリセリンを川を渡って届ける、というテーマが敷かれていた。実際にバケツに水を入れて運ぶこともバリエーションである。途中で落ちるとやり直しなどルールを定める。

ネームトス（知り合う活動）：参加者が円状に並んで、内側を向き、柔らかいボール（一つまたは複数）などをランダムに投げ、受け取る。投げるときに、相手の名前を呼び、受け取ったら、相手の名前を言ってお礼を言う。円を小さくして

ボールを手渡ししても良いし、歩いて行ってボールを手渡ししても良い。ボールの数を増やすと賑やかになる。

パイプライン（主に課題解決）：長さ30～40cm程度で、内径4cm程度のハーフパイプ（雨樋のような形）を各人が持ち、その上をビー玉、卓球の球、ゴルフボールなどの玉を通過させ、全員で玉をリレーしていき、ゴールまで玉を運ぶアクティビティ。自分のハーフパイプ上に玉があるときは、足を動かしてはいけない、ハーフパイプを接触させない、利き手では扱わないなどルールを加えることができる。

バキューン（主にアイスブレイク、頭と身体の運動）：並ぶ形態はいろいろ。FTRと参加者が対面する、円状に並ぶなど。頭と身体の運動の手法。右手は、人差し指を伸ばす。親指は立てる。他の3本の指は握る。ピストルを表す形になる。左手は、人差し指と親指の先をつないで円を作る。他の指は伸ばす。OKのサインのようになる。右手のピストルで左手の円を的に見立てて、「バキューン」と言って、その瞬間に右手と左手の形を取り替える。すると左手がピストル、右手が的になる。これを繰り返す。的の方は、親指と中指と薬指の先を併せて、他の2本を立てると狐を表す形になる。狐の顔を横からねらって、「バキューン」と打って、手の形を取り替えるなどのバージョンもある。速くやったり、3連発をやったりすると間違いを誘う。

ハブユーエバー（アイスブレイク）：参加者は円状に内側向きに並んで位置し、1人だけ中央に出る。位置が分かるように、ゴム製プレートを全員の位置に置く、椅子を用意するなどする。中央に出た者は出題者となり、自身で経験したことのあることや、自分の属性、趣味など他人も共通すると思われることを、「・・・したことある人」「・・・な人」などと宣言する。これに該当する人が場所を移動する。中央の者も移動して、円状に並んだ位置に立ってもよい。円状に並んだ位置に立てなかった者が、中央に出て、同様に宣言して、アクティビティは継続される。中央に出るのがストレスになる場合は、円状に並んだ一カ所のプレートの色を変えるなどして、そこに立ったものが出題者になるというバリエーションもある。

パンパープランク（ハイエレメント）：高さ8m程度の台から、前方3m程度の空中にぶら下がっている空中ブランコを目指して跳ぶ。命綱をつけているので、跳んだ後は、宙づりになる。

バンブティバン（ディインヒビタイザー）：参加者は円状に内側向きに並んで位置する。1人が中央に位置して、誰かを指指して、「あなた」「わたし」「右」「左」の一つを宣言する。指された人は、宣言された人の名前をすぐに答える。中央の人は指した瞬間に「バンブティバンブティバン」と言う。この台詞が言い終わる前に、指された人が答えられれば、アクティビティを継続して行くが、時間内に答えられない場合は、指された人は中央の人と交替する。

パントンパンパン（アイスブレイク）：参加者は円状に内側向きに並んで位置する（椅子に座るか、立つ）。1人が手を叩く（パン）、左隣の者が足で地面（床）を叩く（トン）、その左の者は手を2回叩く（パンパン）、その左の者は足で地面を2回叩く（トン、トン）と手叩きと地面叩きの回数を5回まで増やしていき、次は減らしていき、最後は地面叩き1回（トン）で終わる。この一連が滞りなくできたら完成。

ビーイング（意思表示など）：模造紙や布などに、安心できるグループを作るために必要なこと、協力できるグループを作るために必要なこと、そのために各参加者がしたいと思っていること、されると嫌なことなどを書き込む。各自が思いついたことを、思いつくなりに書くバリエーション、各参加者が書き込みたいことを提案して、グループの話し合いを経て、全員で認められた後に書くバリエーションなど書き方のバリエーションがある。また、ハートの形、人の形などを先に書いて、内側にポジティブなこと、外側にネガティブなこと、などを書き分けたり、形の代わりに参加者の手形をつなげて円や楕円形を作るものもある。各自のサインを書き足して、グループの規範に沿って行動することを誓わせる場合もある。書いて終わりではなく、振り返りで使ったり、書き足して発展させると更に効果的である。

ビート（主にアイスブレイク、軽い身体接触）：最低2名で行う。2名の時は80cm程度離れて向き合って立つ。お互いに拍手を1回して、右手を開いて出しあい、空中でパチンと音がするよう合わせる。次に左手で同じ事をする。次に拍手を2回して、右手出し合い合わせ、左手出し合い合わせ、と拍手の回数を増やしていき、5回まで行ったら、今度は減らしていき、最後は拍手1回、右手出し合い合わせ、左手出し合い合わせて終了。これを速くやる。目をつぶってやる、口を開かないでやるなどのバージョンがある。3名以上でも向き合い方や相手と手を合わせることを工夫して、実施する。

ビレースクール（ハイエレメントの為の講習）：高さ8m以上の高所でチャレンジをするハイエレメントには、ハーネスとヘルメットを各自が身に付け、命綱を使って安全を確保する。ハーネス装着の仕方、命綱の扱い方、命綱を止めるビレー制動器具の扱い方、登攀するときの手順、下降の手順などを資格をもった者が教える。この講習をビレースクールと呼んでいる。

PA コントラクト：PAを実施する上で、参加者に約束（契約）してもらうこと。フルバリューコントラクト（FVC）やチャレンジバイチョイス（CBC）などは共通事項となっている。FTRと参加者によって、これ以外に作る（契約する）ことも行われ

ている。

フープリレー (アイスブレイク、課題解決) : 参加者は円状に内側を向いて立つ。隣通して手をつなぐ。フラフープを一人の参加者と隣の参加者の間に挟み込む。つないだ腕にフラフープがぶら下がる形になる。手をつないだまま、指を使わずに、参加者の円周を一回り、そのフラフープを移動させる。時間短縮を目指す、フラフープを二つ使うなどバリエーションがある。

フルバリュー・コントラクト(FVC) : 「その人の全てを尊重する約束」という意味。PAに参加者に、大概是プログラムの最初に、お互いを尊重するよう約束してもらおう。しかし、実際には最初は言葉だけである。プログラムを通して、安心して行動のできる場が形成されていく。安心してできる環境で参加者は自己開示し、他人との相互作用を通じて学習していく。そのための土台。

ヘリウムフープ (課題解決) : 参加者は円状に内側を向いて立つ。参加者それぞれ片手を何かを指さすような形にする。指を円の中央に向けて差し出し、人差し指の上にフラフープを載せる。全員でフラフープを支えることになる。フラフープを胸の高さにして、スタートする。全員の指がフラフープから離れず、下げていって、全員の手が地面(床)に着いたところで終了。指がフラフープから離れたら、最初の位置に戻して再開する。時間制限を設けたり、やり直しの回数を制限したりするバリエーションがある。ヘリウムフープの大きさや重さにより、参加人数を調整する。

ホールウォッチング (主に課題解決、ローエレメント) : 幅 1.8m~2.4m、長さ 3.6m~4.8m の大きな板状のシーソーの上で活動する。バランスを崩さないように全員で乗る、両端にグループが分かれてバランスを崩さないように立つ、バランスを崩さないようにシーソーの上で移動をするなどいくつかのバリエーションがある。船に乗って、クジラを観に行くというメタファーを利用したネーミングである。

魔法の鏡 (課題解決) : 参加者は円状に立って、手をつないで内側向きに並ぶ。手つなぎの一方所に1本のフラフープを挟み入れ、左右の参加者に持たせる。手をつないだまま、このフラフープを全員が1度だけ通り抜ける。通り抜けた後に、再び最初の並び方に戻れるように、フラフープの通り方などを工夫して課題を解く。

みんな乗っかれ (主に課題解決、高い身体接触) : 高さ 15cm 程度で、上面が 1m 四方の台、60cm 四方の台などを使って、その上に大勢の人が立つ。立った状態で 10 秒数えたところで課題達成、など。

めざせワールドカップ (ラボラトリーメソッド、課題解決) : 4~6 人の小グループで行う。各自に短文の書かれた情報カードが 4・5 枚与えられる。情報カードは交換できない、また他人に見せてはならないが、情報を読み上げることはできる。各自の情報を元に、ワールドカップ(架空)の選手の配置を制限時間内に決定することが課題。振り返りをして、自身の振る舞いや気持ちの変化、他者との関係などを話題にする。

モホークウォーク (主に課題解決、身体接触、ローエレメント) : 地上 50cm 程度のところに張ったワイヤーの上を歩いて数 m 渡って行く。3m 程度の距離から 6m 程度の距離まで複数設置されているところを、短い方から順に挑戦する。ワイヤーの上には一度に 7・8 名は乗ることができるので、協力して渡って行くことができる。落ちた時が危険なので、周囲で落ちた時に支える役を置く。ネイティブアメリカンのモホーク族の遊びが原形。

ヨイショ (主にアイスブレイク、頭と身体の運動) : 並ぶ形態はいろいろ。FTR と参加者が対面する、円状に並ぶなど。右手は握って胸に当てる。左手は開いて前方に突き出す。「ヨイショ」と掛け声を掛けて、右手を握って前方に突き出す。左手は握って胸に当てる。この動作を交互に行う。握ると開くを逆にするパターンにするのもありで、順にやったりする。動作を間違えて、愉快的気持ちになることがある。速くやったり、3 連発をやったりすると間違いを誘う。

ラインアップ (アイスブレイク) : 誕生日順や名前の五十音順など、参加者の属性などで順番になりそうなテーマを設定する。そのテーマを FTR が宣言して、参加者が直線状か円状などに並ぶと完成である。テーマを参加者に提案させてもいいし、目隠しをしてやる、声を出さないでやる、ゴム製プレートで立ち位置を決めてやる、適当な順番でゴム製プレートに乗ってから降りないで立ち位置の交替をするなどいろいろなバリエーションがある。

ルックアップ・ルックダウン (ディインヒビタイザー) : 参加者は円状に内側向きに並んで位置する。まず「ルックアップ」の掛け声で、一斉に空(天井)を向く。次に「ルックダウン」の掛け声で、一斉に地面(床)を見る。最後に「キャッチ」という掛け声で、顔を起こして、誰かの目を見つめる。視線はその後動かさない。誰かと視線が合ったら、その 2 人は円から抜ける。残った参加者で続ける。抜けた参加者達で、別の円を作って、同じルールでやってもいい。この円から抜けた人は元の円に戻るというルールにすると、連続して全員がアクティビティに参加できる。

ワープスピード (課題解決) : 参加者は円状に内側向きに並んで位置する。毛糸ボールなど当たっても痛くないもの(ボ

ールとしておく) をグループ内で、1人1度もらえるようにパスをする。最後はボールを投げ始めた人の所に戻る。パスの順番は変更しないで、一周するまでの時間を短縮するのが課題。立ち位置は変えたり、並び方、並び順番などを変えることを認めるバリエーションもある。

ワムサムサム (ディインヒビタイザー) : 参加者は円状に内側向きに並んで立つ。「ワム」と言う時には、右隣の人の腿を両手を使ってタッチする。「サム」と言う時には、自分の腿を両手を使ってタッチする。「グイ」と言う時には、右手で右隣の人の顎を親指とその他の指で挟みながら撫でる。「アラーメン」と言う時には右を向いて、右隣の人の背中を上から下まで撫でる。この動作を「ワムサムサム、ワムサムサム、グイグイグイグイ、ワムサムサム、アラーメン、アラーメン、グイグイグイグイ、ワムサムサム」という順序でテンポ良くやる。このフレーズを、段々とスピードを速めて3回行う。

引用文献

- Ausbel. D. P, Robonson. F. G. (1969). 教室学習の心理学 School Learning An Introduction To School Psychology. (吉田章宏, 訳) 黎明書房 Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BrownLAnn. (1978). メタ認知 Knowing when, and how to remember:A problem of metacognition. (湯川良三, 石田裕久, 訳) サイエンス社
- BrownR. (1993). グループ・プロセス Group Process. 北大路書房.
- CsikszentmihalyiMihaly, NakamuraJeanne. (2003). フロー理論の展開. 世界思想社.
- EbbinghausHermann. (1978). 記憶について Memory. 誠信書房.
- FletcherBasil. (1971). The challenge of Outward Bound. William Heinemann Ltd.
- GordonThomas. (1951). 集団中心のリーダーシップと管理. 著: ロージャズ全集 (阪永子, 訳, 第7巻). 岩崎学術出版社
- HerseyPaul, BlanchardKHKenneth. (1969). Management of Organization Behavior 行動科学の展開. (山本成二, 水野基, 成田攻, 訳) 日本生産性本部.
- KingP, KitchenerK. (1994). Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- KolbADavid. (1984). EXPERIENTIAL LEARNING. Prentice Hall, Inc.
- KorthagenA. J. Fred, KosterBob, LagerwerfBram, WubbelsTheo. (2010). 教師教育学. (武田信子, 訳) 学文社
- MaslowHAbraham. (1954). Motivation and Personality 人間性の心理学. (井口忠彦, 訳) Harper 産能大学出版社
- MoonAJenifer. (2004). A Handbook of Reflective and Experiential Learning. RoutledgeFalmer.
- MylerJ & CoryBrian. (2009). The Influence of Facilitator and Facilitation Characteristics on Participants' Ratings of Stepfamily Education.
- NormanDA. (1982). 認知心理学入門. 誠信書房.
- PlautyDick, SchoelJ, RadclifPaul. (1995). アドベンチャーグループカウンセリングの実践 "Islands of Healing". みくに出版(&PAInc).
- RogersRCarl. (1966). ロージャズ全集 サイコセラピー. 岩崎学術出版社.
- RogersRCarl. (1967). ロージャズ全集 カウンセリングと教育 (第5巻). (中村良之助, 訳) 共伸舎.
- RohnkeKarl, ButlerSteve. (1995). Quick Silver. Kendall/Hunt publishing company.
- SchoelJim, ProutyDick, RadcliffPaul. (1997). アドベンチャーグループカウンセリングの実践 Islands of Healing. (伊藤稔, 訳) みくに出版.
- SchönADonald. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action 省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考. (柳沢昌一, 三輪健二, 訳) Basic Books Inc 鳳書房.
- StanchfieldJennifer. (2007). Tips & Tools The Art of Experiential Group Facilitation. WOODNBARNES.
- West. L. H. TFensham. P. J, Garrard. J. E. (1982). 化学の授業を受けた学習者の認知構造の記述. The Education Research and Development Committee.
- WestTH, PinesLA. (1985). 認知構造と概念転換. 東洋館出版社.
- バウアーHG, ヒルガードRE. (1988). 学習の理論. (梅本堯夫, 訳) 培風館.
- プロジェクト アドベンチャー ジャパン. (2005). グループのちからを生かす. みくに出版.
- 梶田叡一. (1985). 自己教育への教育. 明治図書.
- 梶田叡一. (1997). <生きる力>の人間教育を. 金子書房.

- 荻宿俊文, 佐伯胖, 高木光太郎. (2012a). ワークショップと学び1 学びを学ぶ. 東京大学出版会.
- 荻宿俊文, 佐伯胖, 高木光太郎. (2012b). ワークショップと学び2 場づくりとしてのまなび. 東京大学出版会.
- 荻宿俊文, 佐伯胖, 高木光太郎. (2012c). ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン. 東京大学出版会.
- 岸本弘, 岸本紀子. (1969). ピアジェ心理学入門(上). 明治図書出版.
- 岩永定, 柏木智子, 藤岡恭子, 芝山明義, 橋本洋次. (2007). 宮城県におけるプロジェクト・アドベンチャーの取り組みと課題. 鳴門教育大学研究紀要, 22.
- 公益財団法人兵庫県いきがい創造協会 嬉野台生涯教育センター. (2012). 2012年研究報告『うれしの台』.
- 公益財団法人兵庫県いきがい創造協会 嬉野台生涯教育センター. (日付不明). 嬉野台生涯教育センター. 参照先: <http://www.hyogo-ikigai.jp/ureshino-bo/index.htm#>
- 江橋慎四郎. (1987). 野外教育の理論と実際. 杏林書院.
- 国立青少年教育振興機構. (2010). 子どもの体験活動の実態に関する調査研究.
- 国立青少年教育振興機構. (2011). 青少年の体験活動等と自立に関する実態調査.
- 佐藤学. (1997). 教師というアポリア 反省的实践へ. 世織書房.
- 三隅二不二. (1966). 新しいリーダーシップ. ダイヤモンド社.
- 三隅二不二. (1978). リーダーシップ行動の科学. 有斐閣.
- 寺澤孝文. (2008). 記憶の心理学. 著: 太田信夫, 太田信夫(編). 放送大学教育振興会.
- 諸澄敏之. (2005). みんなのPA系ゲーム243. 杏林書院.
- 諸富祥彦. (2010). はじめてのカウンセリング入門(上巻). 誠信書房.
- 松村 明. (1989). 大辞林. 三省堂.
- 清水均. (2012). 現代用語の基礎知識. 自由国民社.
- 川瀬八洲夫. (2011). JSブルーナーの教育理論.
- 相川高雄. (1990). 人間の在り方を求める新教育④ 人間の在り方を求める体験学習. (瀬戸真, 加藤佐助, 共同編集) ぎょうせい.
- 村山正治. (1977). 講座心理療法第7巻 エンカウンター・グループ. 福村出版株式会社.
- 第15期中央教育審議会. (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について.
- 中央教育審議会. (2003). 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について. 文部科学省.
- 中村陽吉. (1964). 集団の心理. 大日本図書株式会社.
- 中村和夫. (1994). ヴィゴツキーの最近接発達領域の概念について. 心理科学第16巻第1号.
- 中島義明, 安藤清志, 子安増生, 坂野雄二, 繁榎算男, 立花政夫, 箱田裕司(共同編集). (1999). 心理学事典. 有斐閣.
- 中野民夫. (2001). ワークショップ. 岩波書店.
- 中野民夫. (2003). ファシリテーション革命. 岩波書店.
- 津村俊充. (2012). プロセス・エデュケーション. 金子書房.
- 津村俊充, 石田祐久. (2003). ファシリテーター・トレーニング. ナカニシヤ出版.
- 田中熊次郎. (1987). 講座サイコセラピー グループセラピー. 日本文化科学社.
- 日本学術会議. (2007). 我が国の子どもを元気にする環境づくりのための国家的戦略の確立に向けて.
- 日本大辞典刊行会. (1973). 日本国語大辞典. 小学館.
- 八巻寛治. (2006). 心ほぐしの学級ミニゲーム集. 小学館.
- 文部科学省国立教育政策研究所. (2012). PISA2012年調査国際結果の要約. 文部科学省国立教育政策研究所.

文部省. (1998). 学習指導要領.

北原保雄. (2005). 著: 日本国語大辞典. 小学館.

野村一夫. (1994). リフレクション 社会学的な感受性へ. 分化書房博文社.

野島一彦. (2000). エンカウンター・グループのファシリテーション. ナカニシヤ出版.

林忠幸. (2001). 体験的活動の理論と展開. 東信堂.

ⁱ ひょうご冒険教育 (Hyogo Adventure Project:HAP)は、兵庫県立嬉野台生涯教育センター(兵庫県加東市下久米1227-18)(当時の名称)で平成15年に始まったプロジェクトアドベンチャーのプログラムである。屋外に設置されたロープスコースと呼ばれる木とワイヤーで作られた構造物を使うことができる。ロープスコースの設備は、エレメントと呼ばれ、高さ6~8m程度のハイエレメント(5基)、地上レベルのローエレメント(10基)を固定設置している。固定エレメント以外にもいくつか移動できる設備があり、その他アクティビティに使用する道具もそろえてある。利用者は小学生から成人までである。平成16年の年間利用者5000人から徐々に増加し、平成20年からは8000人台を維持している。指導者は職員2~3名と外部非常勤の者である。平成25年度現在、1グループ15名につき、1名の指導者が付き、ロープスコースを同時実施は6グループとしている。なお、グラウンドや研修室も充実しており、実際は更に多く同時に実施が可能である。[公益財団法人兵庫県いきがい創造協会 嬉野台生涯教育センター][公益財団法人兵庫県いきがい創造協会 嬉野台生涯教育センター, 2012]

ⁱⁱ 冒険教育研究会は、寺田英明氏が主宰するPAに関する研究会である。発足は2014年2月である。2014年は4回、第1・3・4回は2日の日程、第2回は1日の日程で開催した。メンバーは教育学部系の大学生から成人で、HAP指導者、自然体験指導員、教員などである。主な活動場所は関西学院大学千刈キャンプで、同所が研究会の共催をしている。facebook上で情報交換をしている。<https://www.facebook.com/groups/661399033906331/>

謝辞

第一に、中間玲子先生、大変お世話になりました。ありがとうございました。二年間のゼミでは十分に学ばせていただきました。中間発表や論文の原稿なども非常に詳細に読んでいただき、大変な時間ご指導いただきました。私自身も教員をしておりますが、生徒の書いた文章をこんなにもきちんと読んだこともなく、ただただ、先生のお仕事に驚き、ありがたく思いました。それから、こんな出来の悪い学生で大変申し訳ありませんでした。先生のおっしゃる意味をなかなか理解することができませんでした。そんな私にも丁寧に接していただき、本当に感謝しております。

第二に、公益財団法人兵庫県いきがい創造協会嬉野台生涯教育センターの西岡敬三課長様、中野純也様、和田徳幸様には調査の機会を与えていただき、大変感謝しております。お三方なくして、この研究調査はあり得ませんでした。業務外のことであるにも関わらず大変丁寧に対応してくださいました。ありがとうございました。ご恩は忘れません。

第三に、この調査に協力してくださったHAP指導者の皆様、ありがとうございました。埼玉県からやってきた私を温かく迎えてくださり、長年の友人の如く接していただき、調査にも快く協力してくださいました。研究なので、皆さんのファシリテーションの良いところ悪いところ指摘してしまいました。お叱りの言葉はお受けいたします。

第四に、この調査に協力してくださった中学校、高校、大学、企業の皆さん、ありがとうございました。お一人お一人にお会いして御礼申し上げたいところですが、叶いません。皆さんのおかげでこの研究が出来ました。本当にありがとうございました。

最後に、我が家族の三人、600kmも離れたところに2年間も単身で来ることを許してくださって本当にありがとうございます。休職しての学びだったので、生活もすべて支えてもらいました。おかげで大変良い学びの機会になりました。思う存分好きなことを学ぶことができました。本当にありがとう。

平成26年12月

小俣 直由樹