

プロジェクト・アドベンチャーを援用した アクティブ・ラーニングの可能性 —グループ演習での実践を通して Practices of Active Learning assisted Project Adventure Method : Case of Exercise Classes

安田 賢憲ⁱ 寺中 祥吾ⁱⁱ

ⁱ創価大学経営学部 准教授

ⁱⁱプロジェクト アドベンチャー ジャパン

1 はじめに

90年代初頭、先進国には知識が経済活動の基盤であり、資本となる、いわゆる「知識社会」が到来していると指摘したドラッカー（1989）は、教育機関について以下のような警鐘を鳴らした。

「何を教え、何を学ばせるか。どのように教え、どのように学ばせるか。学校教育と学校の顧客は誰か。社会における学校の役割はいかにあるべきか。これらの問いに対する答えすべてが、今後数十年の間に劇的に変わっていく。実際のところ、学校教育と学校ほど、根本的な改革を迫られている機関は他にない¹。」

20年以上前の彼の慧眼は今まさに日本において現実のものとなっている。戦後、当時の年齢層の10%程度が大学進学する段階から、今や進学率は50%を大幅に越え、2007年度には、大学進学希望者数を日本の大学全体の受入可能数（入学定員）が上回る、すなわち、「大学全入」時代が到来している。こうした事情の背景でドラッカーが指摘するように、社会は工業化社会から知識社会への移行が進展し、大学は知識社会で活躍する人材育成の機関として大きな期待を背負うに至っている。とくに企業では基礎学力に加え、「社会人基礎力²」や「学士力³」といった汎用力（Generic Skills）を身につけている人材の輩出を期待している。

社会人基礎力とは、2006年に経済産業省が提唱しはじめた概念で「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力から

1 P.F. ドラッカー『ポスト資本主義社会』ダイヤモンド社、1993年、345頁。

2 経済産業省のHPより（<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.htm>）

3 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会学士課程教育の在り方に関する小委員会「学士課程教育の再構築に向けて」2007年、16頁）。

（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_4/071017/001.pdf）

構成される「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」と定義される。

学士力とは、2007年9月30日に中教審大学分科会制度・教育部会の学士課程教育の在り方に関する小委員会が考案し、文科省が提唱しはじめた概念で「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「統合的な学習経験と創造的思考力」の4つの能力から構成される「学士課程を修了し、学士号を授与される誰もが、専攻する学部・学科に関わらず身につけているべき能力」と定義できる。

こうした諸能力を身につけた人材を育成するための方法論はさまざま考えられるが、2012年8月28日に出された中教審大学教育部会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」には、「学士課程教育の質的転換」に向けた教育方法の改善策として、アクティブ・ラーニング（能動的学習）の導入・推進が強く謳われている。アクティブ・ラーニングとは、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称である。学習者が能動的に学習することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用力の育成を目指している。アクティブ・ラーニングには課題発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれ、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等は有効な方法論とされる。

アクティブ・ラーニングに関連する議論の中では、上記のような方法論に注目が集まる傾向にある。アクティブ・ラーニングと言って、学生が教員に言われるがまま受動的にグループ・ワーク等を行っていたのでは、目指している実践知としての汎用力の育成は難しいだろう。方法論の議論や実践の積み重ねと合わせて、その方法論の効果を最大化するための教員の指導法について議論を深めてゆくことが必要であろう。

さらに、少人数のグループを活用して実施される形態のアクティブ・ラーニングでは、構成される集団の様相によっては学習効果に差が生まれてしまうという課題もある。石田（2005）は、学業に関連した態度や行動における友人からの影響に焦点をあてた研究をレビューした中で、友人間の類似性や仲間集団の同質性を検討した研究結果から、「友人からの影響は友人のもつ特徴によってプラスにもマイナスにも作用し得る」とまとめている。つまり、グループワークを行う際の集団の様相によっては、学習動機や学習効果を阻害する要因として作用する結果を招いてしまう場合があるということである。

本稿では、アクティブ・ラーニングを活用した学習の効果を最大化するための指導法という観点と、少人数のグループを活用して実施されるアクティブ・ラーニングにおいて学習を促進するグループ内の関係形成という観点から、プロジェクト・アドベンチャーが持つ可能性について考察した上で、本学経営学部のグループ演習における実践を紹介したい。

2 プロジェクト・アドベンチャー（PA）とは

プロジェクト・アドベンチャー（以下PA）は、アウトワード・バウンド・スクール（OBS）というロッククライミングや海・山への遠征などのアウトドアアクティビティを利用した冒険学校の考え方を学校教育の中に持ち込むことを企図して、1971年に設立された。その後、学校教育はもとよりカウンセリングや矯正教育などへの広がりを見せ、近年では企業研修、スポーツチームのチームビルディングなど、様々な分野に応用されている。

「仲間づくり」の手法として認知されている側面もあるが、PAプログラムの主たる目的は「肯定的な自己概念の形成」であるとされている。その目的に向かって「信頼関係の確立」を基本的な構成要素としてプログラムを立案す

る。つまり、グループの信頼関係は、グループの成員一人ひとりの成長の手段である。Jim (1997) は、PA における自己概念の向上について、「成功を体験できるように計画された冒険活動によって、失敗を繰り返す悪循環から抜け出し、自分に自信が持てるようになると考えている。そして心の成長に欠かせない『冒険』にあえて挑戦しようとする勇気を持つことができる。」と述べている。そういった成功体験や冒険への挑戦を支えるのがグループ内の信頼関係である。PA の活動では、身体的な信頼関係を入口に心理的・社会的な信頼関係を構築してゆく。言い換えると、冒険プログラムによるアプローチの長所は、信頼関係を『実践する』原理が備わっている、ということである。体験を通して信頼関係について学び、体験の中でその信頼関係を実践することでグループに信頼関係が構築されてゆく。学校教育の場では、PA の考え方や指導法を援用したり、PA の活動（アクティビティ）を実践したりして、集団の人間関係・信頼関係を構築しながら、一人ひとりの成長につながる挑戦を促進する。ここで言う冒険とは、野外をフィールドに行うような身体的に負荷の高い挑戦だけではなく、他者と関わり合ったり、自分自身の内面と向き合ったりするような、心の冒険も含んでいる。

日本においては、1995年にプロジェクト・アドベンチャー・ジャパンが設立され、PA の普及と日本の文化や制度に合ったプログラムの開発・実践を進めている。

3 PA にみる “activeness” を引き出す要素

3-1 アクティブ・ラーニングにおける “activeness”

アクティブ・ラーニングは明確に定義づけられた学習方法ではなく、実践者・研究者の立場によって捉え方は様々である。三浦 (2010) は、「比較的明確な定義的表現を参考にしながら、実践者である教師が個々に自らの授業の実

態、あるいは実践したい授業の在り方に沿うように、“My version” の定義を編み直せばよい」とさえ述べている。

アクティブ・ラーニングと PA の交点を探るといふ本稿の趣旨のために、アクティブ・ラーニングにおける “activeness” 概念の検討を試みた須長 (2010) の研究を参考に、PA によって促進したい “activeness” について操作的に定義したい。

須長 (2010) は、“activeness” を能動性、活動性、学習への関与、主体性、当事者意識、自律性という概念において検討し、それらの関連を整理している。その中で、「学士課程のカリキュラムという観点からアクティブ・ラーニングを捉えた場合、まずは主体性や当事者意識を引き出すことを重視し、学習への動機付けを高めることで、学習過程への関与の深さを高めることを足がかりにしながら、次第に関与の広さ、全一性を高めてゆく、というゆるやかな流れが望ましいように思われる。」と述べている。ここでは「主体性」について、「本人が望んでその状態にあるとき、つまり学習に対して肯定的に関与している場合に、主体的な学習が成立している」として、主体的であるということが学習活動に自ら参与しようとする内発的動機付けを与えると述べている。一方、「当事者意識」を持つとは、「その学習内容および結果に対して学習者がなんらかの責任を負っており、さらにその責任を意識しているとき」であるとし、当事者意識を持つということがその学習活動に参与しようという外発的動機付けを与えると述べている。そして、この両者は動機に関する相補的なものである、とまとめている。つまり、「したい」という主体性と、「しなければならない、せざるを得ない」という当事者意識が両輪となって、アクティブ・ラーニングを含めた学習への動機付けを高める。そうして学習への動機が高まることで、次第に学習過程への関与（活動の量と広さ）が高まっていく、という “activeness” のプロセスを示している。

そのプロセスを明示したうえで、アクティブ・ラーニングが学士課程を貫くプログラムとして学年次や科目順に即した流れを持たせる試みが必要であるとマクロな視点での問題提起をしている。

このようなマクロな視点は、学士教育の充実に必要不可欠である。同時に、須長が述べる「主体性」と「当事者意識」を引き出すような授業実践というミクロな視点についても、さらに検討していく必要がある。アクティブ・ラーニングの一授業というミクロな視点において、「せざるを得ない」という当事者意識を引き出す最も基本的な要素は、「学習プロセス（アクティブ・ラーニングの内容）」である。当事者意識を引き出す学習プロセスとは、学生のプレゼンテーションをもとにした授業や、一人ひとりが役割を持って行うグループ・ワーク型の授業などのように、一人ひとりの学習者が参加しなければ成立しない、もしくはうまくいかないような授業構成ということになる。こういった「参加せざるを得ない」という学習プロセスの構造を準備することが、ミクロな視点におけるアクティブ・ラーニングの主要な検討課題である。溝上（2007）は、アクティブ・ラーニングを導入する授業実践の検討は、「学習プロセス（アクティブ・ラーニングの内容）」と、「学習の質を高める工夫」に大別される、としている。その中で、知識習得の学習とアクティブ・ラーニングとが別物であるという学習観が根深い問題となっていることを指摘し、「（アクティブ・ラーニングのような）与えられた場では生き生きと学習するが、伝統的な講義のなかでは今まで通り、ということが決して珍しくはない」と述べている。この指摘は、アクティブ・ラーニングの実践者であれば、誰もが頷ける指摘であろう。これは、アクティブ・ラーニングという学習活動が動機づけられているものの、

学びそれ自体が動機づけられてはいないことを意味している。それゆえ、学びそれ自体に対する動機づけを高めていくための第一歩として、前述のようにアクティブ・ラーニングの学習プロセスによって「せざるを得ない」という当事者意識にアプローチしながらも、内的動機づけである「したい」という主体性を強化していくことが必要である。

ここからは、アクティブ・ラーニングにおける“activeness”を須長の概念整理から「主体性と当事者意識」に限定し、「学びそれ自体」への動機づけを高めるために、アクティブ・ラーニングによって準備された「せざるを得ない」という当事者意識から、「したい」という主体性を強化していくために、PAの考え方や指導法の応用について詳述する。

3-2 “activeness”を引き出す構造 ～体験学習のサイクル

PAは、「体験学習」という立場をとっている。星野（2005）は体験学習について、「私たちが日常生活の体験から、あまり意識せずに学んでいる学び方を、教育方法として構造化したもの」と語っている。この構造化の最たるものが、「体験学習の循環過程（サイクル）」である。実践者や研究者によって表現は様々あるが、体験から気づきや学びを取り出し、それを次なる体験に備えて分析・概念化して、別の機会に試行するというプロセスを巡りながら、自らの学びを自らで促進してゆくために「学び方を学ぶ」ことを主眼においたものである。PAではこの体験学習のサイクルを4段階に分類している⁴。

1. 実体験

実際の体験・活動。アクティブ・ラーニングにおいては学習プロセス（内容）のことである。

4 プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン編著『グループのちからを生かす－成長を支えるグループづくり』みくに出版、2005年。／菊池直子「体験学習サイクルを用いた授業の試み－実践報告1」仙台大学紀要第35号、2003年、15-21頁。

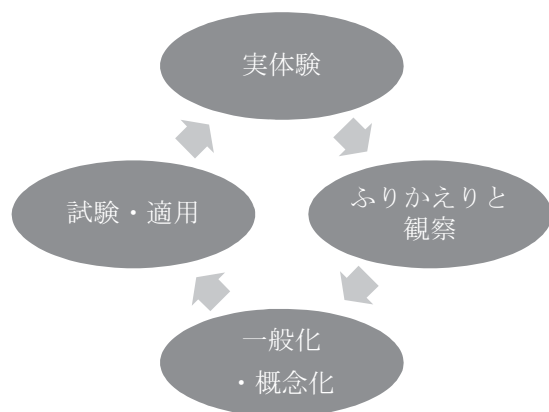


図1 PAの体験学習の循環過程

出所) プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン編著『グループのちからを生かすー成長を支えるグループづくり』みくに出版, 2005年。

2. ふりかえりと観察

体験の中で起こっていたこと、事実を導き出す段階。ふりかえりの糸口として行動や発言などを再認識する。

3. 概念化・一般化

前段階の事実認識に関しての意味づけ。事実に対して解釈し、意味づけ、関連を見出す。

4. 試験・適用

事実の再認識と、その解釈・意味づけから、次の行動にどのように応用していくかを考える。この段階を経て、新たなサイクルへと展開して初めて、このサイクルはらせん状に上昇してゆく。

このサイクルの中で、気づきから学びを生成し、その学びを実際に活用可能なものに整えて、実際場面での活用を繰り返しながら実践知・活用知として身につけてゆくことを目指す。ここでは、学習内容と同時にプロセスも学んでいる。どうすれば学びを意識化でき、意識化した学びを解釈・意味づけし、それを応用するためにどうしたらよいか、という過程を繰り返す中で「学び方を学んで」いくのである⁵。

アクティブ・ラーニングの学習プロセスに

よって「せざるを得ない」という当事者意識を高めた上で、この体験学習の構造を用いることで学びを可視化し自身の学びを認知すること、学んだことを次の課題に適用できたという成功体験によって、次第に学習に対する主体性が生まれる。「せざるを得ない」という当事者意識から「したい」という主体性への移行である。多くのアクティブ・ラーニングでは、体験学習のサイクルにおける「実体験」の部分に留まっていることが多い。プレゼンテーションを行う、そのために様々な媒体を通じて情報を収集する、グループで情報を精査したり討議したりする、そのような過程の中で何が起こっている、どのような気づきや学びが潜んでいるかについては無意識的である⁶。この潜在した気づきや学びに目を向ける構造が体験学習のサイクルである。アクティブ・ラーニングを「実体験」で終わらせることなく、体験学習の構造を意識・援用して潜在する学びを取り出すことで、当事者意識から主体性への移行を促す。では、体験学習の構造を活かすために、教員はどのような支援ができるだろうか。

3-3 “activeness”を引き出す関わり方 ～ファシリテーション

PAのプログラムを実施する際の関わり方を総称して、「ファシリテーション」と呼ぶ。ファシリテーションは広範な概念で、分野によっても使い方は様々である。PAにおいても、ファシリテーションと総称する関わり方の幅は相当に広い。ここでは、前述した体験学習の構造を活用するという視点でファシリテーションの側面に光を当てたい。

前項で、アクティブ・ラーニングに体験学習の構造を援用することで、当事者意識から主体性へと導く方策を提起した。その際に鍵となるのが、このファシリテーションである。ここで

5 体験学習のサイクルの構造を当てはめた授業の実践事例としては、菊池（2003）がある

6 ここで言う学びとは、①学習内容と手段（獲得した知識・経験、情報収集の仕方、プレゼンテーションの方法など）と、②学習を共にする他者との関わり方、の双方を指している

言うファシリテーションとは、「学生が自ら体験学習のサイクルをまわっていくためにガイドすること」という狭義のファシリテーションのこととする。これは、「プロセシング」とも呼ばれる。難波（2007）は、Gass（1993）の記述を応用し、プロセシングについて以下のような流れで捉えられると述べている。

- 1) これから起こるイベントや体験について、学習者に何かしらの気づきを促す
- 2) 体験をしているときに新たな発見や気づきから変化を意識させ助長する
- 3) 活動を終えた時点で、振り返り、分析、解説や体験について話し合う機会を提供
- 4) 体験の中で起こった変化をその後の日常生活の中でどのように生かして取り組んでいくか、変化を自覚する方向に向ける

このプロセシングは言い換えると、「ふりかえりの支援」と言うことができる。ここで言う「ふりかえり」とは、学習者が体験学習のサイクルにおける「ふりかえりと観察」、「概念化・一般化」、「試験・適用」のサイクルを巡ってゆくことである。体験学習のサイクルをガイドしていくプロセシングにおいて、いつ・何について・どのようにふりかえるか、を支援することは重要である。前項では、学びを可視化するという視点で「学習の内容と手段」についてふりかえることを取り上げたが、グループで行うアクティブ・ラーニングにおいては、「共に学習活動を行うグループの関わり合い」についてふりかえることも重要な意味を持つ。この学習の成果と学習を行うグループの環境は学びの両輪であり、相互に作用しながら高まってゆく。

「学習内容とその手段」、「グループでの関わり合い」の双方についてふりかえり、学びを生成するプロセシングの基本的な流れについて紹介する。先の体験学習のサイクルの中で「実体験」と呼ばれるアクティブ・ラーニングを含む授業内容がある。次の「ふりかえりと観察」は、「“What?”」の段階」と考える。何が起こったのか、どんな行動があって、どんな言葉が聞

こえたのかという事実をみつめる。「グループでの活動の中でどんなことがあった?」、「どんな言葉が聞こえた?どんな行動がみえた?」というような問いかけが助けになるかもしれない。次の「一般化・概念化」は「“So what?”」の段階」として、どんな気持ちだったのか思い出したり、見つめた事実を解釈したり、自分たちにとっての意味を考えたりする。「どんなふうに感じていた?」、「みんなにとってどんな時間だった?それはなぜ?」、などという質問が学生の思考を促すだろう。最後の「試験・適用」は「“Now what?”」の段階」で、次の体験につなげるためにどうするかを考える。「今の体験の中で、何が次の授業につながりそう?」などのように、次の行動を誘発するように具体化する。適用の場を準備しつつ、その適用の場に向けての導線を引く。

このプロセシングは、ファシリテーターとしての教員の問いかけという直接的な関わりによって行われており、専門ゼミや少人数でのプロジェクトベースの学習などで実施できる。しかし、実際は大人数で行われる授業がほとんどである。この場合に、上記のように一つひとつ問いかけによってガイドしてゆくことは現実的ではない。その場合は、一人ひとりの学生にふりかえりのシートやジャーナル（日記）を書いてもらうことで、プロセシングを行うことも可能である。この具体的な実践に関しては実践報告にて後述する。

3-4 “activeness”を引き出す集団の環境 ～フルバリュー・コントラクト

石田（2005）は、学業に関連した態度や行動における友人からの影響に焦点をあてた研究をレビューした中で、友人や仲間集団の影響に関して、以下のふたつの領域で検討されていると述べている。

- (1) 友人からの受容や道具的、情緒的なサポートが学業への動機づけや学業達成に及ぼす影響を検討したもの

(2) 友人間の類似性や仲間集団の同質性を検討したもの

(1)に関しては、「正の関連が指摘されていることからプラスの影響が示唆される」と結んでいる。つまり、集団内の受容的でサポートし合える環境が学業達成に肯定的に作用する、ということである。(2)に関しては、「友人からの影響は友人のもつ特徴によってプラスにもマイナスにも作用し得ることを意味している」とまとめている。集団の同調圧力等により、学業に対して肯定的な態度や行動を示す集団ではより肯定的な態度や行動をとりやすくなり、否定的な態度や行動を示す集団ではより否定的な態度や行動をとりやすい、ということである。このことは、学習者の“activeness”を引き出すための集団の環境を考える際の大きな示唆に富んでいる。

学習を行うグループに受容的でお互いにサポートし合える環境があることは、直接的、間接的に学習効果を高める作用をもたらす。

直接的な作用としては、お互いに聞きあったり一緒に考えたりすることができ、さらに他者が学習を促進するための技能を模倣するためのモデルとなり得る(中谷, 2002)。また、学習への動機を高める間接的な作用として、一つには集団で協力して課題にあたることで達成できるという達成動機が影響する。中西ら(2008)は集団の達成感が翌日の活動における協力的行動を予測することに繋がっていると述べている。協力して課題を解決した体験が、次の課題においても協力しようという動機を生むのである。このようにして、集団内の関係が深まることで課題への動機が生まれ、課題を達成することでさらにお互いの関係が深まる、という相互作用が生まれる。もう一つには、集団で何かに取り組むことそれ自体にある楽しさが強く学習活動を動機付ける、と考えている。平たく言うと「みんなでやると楽しいからやる」ということである。

PAの根幹にある考え方の一つに「フルバ

リユー・コントラクト」がある。これはPA独自の造語で、アドベンチャー体験を行う際には身体的・心理的に安全な環境が必要不可欠であるという考え方から、「自分も含めたグループとそのメンバーを最大限尊重する」と約束(コントラクト)するというものである。このフルバリュー・コントラクトは、社会的に必要な約束や規範ではなく、「わたしたち」という集団に必要な約束・規範である。従って、集団の成員自らが体験を通してその集団に必要な指針や規範を見つけ出し、その指針や規範を行動の基準にしよう、という考え方である。

このような約束事を、受動的に与えられたものではなく参加者が能動的に所属する集団内に根付かせてゆくために「ビーイング」という手法がある。これは、グループを表す図形(成員の一人をトレースした人型など)の内側に「全員にとって安全で安心できる環境、にとって必要なこと」を具体的な行動として書き出し、図形の外側に「全員にとって安心で安心できる環境を邪魔すること」を書き出し、その集団にとっての「フルバリュー・コントラクト」を可視化する。その後、書かれている言葉を実践しながら様々なアドベンチャー体験を行い、言葉を分解・具体化したり、集団に特有な意味を付与したり、体験を通して気付いた新たな価値を書き加えたりする中で、その集団に固有の「フルバリュー・コントラクト」が集団と一人ひとりに根付いていくことを目指す、というものである。

先に述べた、学業に対する仲間集団の影響は動機づけに肯定的に作用する面と、同調圧力によって正負のいずれかの影響を与える面とがある、という石田の指摘を鑑みると、この「ビーイング」の内側・外側に書かれている言葉がそれぞれの面に効果的に作用することがわかる。つまり、内側の言葉を行動に移しながら集団と集団の成員に内在化していくことで集団内に安心できる環境が形成され、学習に対する動機づけに肯定的に作用する。また、外側の言葉をな

くすようお互いに努力することは「仲間集団の同質性」などに対する同調圧力が負の作用をもたらすことを防ぐ意味合いも生まれる。つまり、内側の言葉を行動にうつしていくことで学習効果や学習への動機づけを促進する働きと、外側の言葉にある行動をとらないことで、学習を阻害する要因をなくしていくことができる。

これをアクティブ・ラーニングの実践場面に置き換えると、学生の主体性が生まれるような集団の環境を整える、ということに適用することができる。つまり、「安心して学び合える環境」のために必要なこと、その環境を邪魔するものを書き出し、授業終わりなどにふりかえりを行う。アクティブ・ラーニングの授業（実体験）とふりかえりを繰り返すうちに、次第に指針として書き出されている言葉が精練され、行動に表れるようになることを目指す。その中で、言葉と経験が結びつき、命題知であった言葉が実践知・活用知化してゆくのである。

このような一人ひとりの学びを促進する集団の環境を整えてゆくことは、体験学習のプロセスをガイドすることで学びを可視化することと同様に、「せざるを得ない」という当事者意識から「したい」という主体性に移行していくための、大きな助けとなる。

4 PA アクティビティの効果

前章において、アクティブ・ラーニングにおいて準備された当事者意識の中から主体性を引き出すために、体験学習のサイクルという構造とファシリテーションという関わりの中で学びを生成すること、集団の環境を整えることで学習効果を上げること、というPAの核となる理念や考え方の援用について述べた。こういった考え方や理念を核に、実際のPAプログラムでは、ねらいや対象、その都度のアセスメントによって種々の活動を組み合わせ、プログラムを展開する。その活動は、ボールなどの道具を用いて場所を選ばずに実施できる「アクティビ

ティ」と、丸太やワイヤーなどで建設されたアスレチックのような「ロープスコース」とに大別される。

「ロープスコース」には、地上に設置されたコースで課題解決を行う「ローエレメント」と、命綱をつけて上空10m前後に上がって行う「ハイエレメント」とがある。いずれも、野外における種々のアドベンチャーアクティビティの要素を持ち込んで人工的に作られたコースである。日本でも全国にロープコースが設置され、プログラムが実施されている。また、グラウンドや体育館などの場所でも実施できる「アクティビティ」は、ロープスコースでのプログラムでもエレメントと組み合わせで実施したり、グループ活動の導入時期に緊張をやわらげたりお互いを知り合うきっかけづくりとして実施したりと、幅広い活動が数多く存在する。アクティブ・ラーニングにおける活用を考えた際に、アクティビティが持つ以下の要素が効果的に作用すると考える。

- (1) 負荷の低い自己表現
- (2) 楽しさとリスクという刺激
- (3) 身体を使ったコミュニケーション
- (4) 共通体験

以下、4つの要素を詳述する。

他者と関係を築く初期段階では、名前や所属、嗜好などの情報をやり取りして、お互いのことを知り合うことが必要となる。PAアクティビティは、身体を動かしたり声を出したりして活動することに紛れながらこのような情報をやりとりするようなものがあり、比較的短時間で名前を覚えたり、無理なくお互いのことを知り合ったりすることができる。初期段階の関係性ができていることで、アクティブ・ラーニングのグループ活動へのスムーズな導入につながる。

PAのアクティビティには、(2)の楽しさとリスクが含まれている。「楽しさ」に関しては、時間を共にして笑いあって楽しいという始まりから、プログラムが進んでゆけば、悩みこんだ

り試行錯誤したり対立するような場面を越えて達成したときの楽しさがある。この楽しさは、「せざるを得ない」当事者意識でもなく、「したい」という明確な主体性がなくても、「気づいたらやっていた」という無意識的な参加を引き出す。さらに、アドベンチャーアクティビティにはリスクを伴う活動も多い。このリスクもまた、「気づいたらやっていた」という参加を引き出す刺激となる。危ないから手を貸す、失敗しそうだから声をかける、というような関わりである。この楽しさとリスクが、思考する前に身体が動いている、関わり合っているという特徴的な参加の仕方を引き出す。

また、動きのある体験が多いため、(3)の身体を使ったコミュニケーションが生まれることも大きな特徴である。活動を共にする中で、同じ動きをする、身体で反応し合う、触れ合ったり支え合ったりする、という身体的な関わり合いが生まれる。これは、身体を媒介としたコミュニケーションと言えよう。言葉を媒介としたコミュニケーションには思考が伴うが、身体を媒介としたコミュニケーションは感情に直結する。一緒に動いて楽しかった、支えてもらって安心した、というような身体を通じた感情体験は、集団やそのメンバーと関係を築いてゆくための原体験として強く印象付けられる。

こういったアクティビティを行うことは、グループの(4)共通体験として大きな意味を持つ。人との関わりにおいて重要とされる事柄（協力、助け合い、チームワーク、コミュニケーション、など）は抽象的な概念であるが、共通体験をもつことで同じ「あの時のあの行動が助け合いだ」というようなイメージを共有することができる。これは、前述のフルバリュー・コ

ントラクトとして行動指針を考えていく際にも大切な要素である。

ゼミなど少人数のグループをベースにしたアクティブ・ラーニングの導入期において、PAアクティビティを実施することによって上記のような要素が作用し、アクティブ・ラーニングの効果を高めるような関係性を構築することができる。

5 事例

5-1 本学経営学部におけるアクティブ・ラーニング

次代を担う学生の知的潜在力を引き出す効果的な教育方法論の一つとしてアクティブ・ラーニングが注目を集めていることは前述のとおりである。2012年8月28日の中教審の答申においてもアクティブ・ラーニングの先進的な大学の事例がいくつか紹介されている⁷。

本学経営学部においても、1年次後期や2年次前期に配当される「グループ演習」においてアクティブ・ラーニングの手法の一つである「PBL (Problem Based Learning)⁸」を実施する「ワークショップ型の授業⁹」を実践している。

グループ演習は原則4人一組のグループ単位で関心のあるトピックを見つけ、8分間のプレゼンテーションを作成する授業である。この授業は必修科目となっており、全学生が1年次後期か2年次前期のいずれかの Semester で受講することが義務付けられている。各演習は約20人ずつに分けられ、後期は12人、前期は6人の教員が同じ日時に一斉に授業を担当している。

この授業の目的は大学で学んでいるさまざま

7 中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」、2012年、3頁。

8 Problem Based Learning とは、ある問題について理解あるいは解決するために反省的・反復作業を伴いながら実践される少人数の教育手法のことをいう。この他、あるプロジェクトの完遂するために反省的・反復作業を伴いながら実践される少人数の教育手法に Project Based Learning というものがある。

9 ワークショップ型の授業とは、教える側が一方的に話すのではなく、学生が予め調べたり考えたりしてきた上で、小グループで話し合い、発見や気づきを全体で共有していくような、参加型を基本とする授業のスタイルをいう。中野（2009年）

な専門知識や方法論を活用し、現実的な問題を発見し、その問題を解決する提案を検討する過程で、情報収集力、情報整理力、論理構築力、分析力、プレゼンテーション力などのアカデミー・スキルの向上を図ることにある。また、問題発見と問題解決の諸活動をグループで実践する過程で、学生相互が自らとは異なる考え方や発想に触れ、理解や共感を深めつつ協力し、議論し合いながら知識を組み立て、発見し、変形し、広げていくことを通じて学生個々人の学びに対する主体性やチーム志向性などの醸成を図ることも期待している。本稿では、このような本学経営学部のグループ演習の枠組みにPAの考え方を援用した実践事例を紹介したい。

5-2 “activeness”を引き出すグループ演習の3つの仕掛け

本学経営学部のグループ演習では、学生の“activeness”を引き出すための3つの仕掛けを用意している。第一は「履修者用ワークシート」と呼ぶ学習記録シートの用意、第二は相互評価に基づく勝ち抜き戦の導入、第三は先輩によるSA (Student Assistant) の活用、である。

まず「履修者用ワークシート」について概説したい。履修者用ワークシートは、グループ演習の進め方などを記した履修者ガイドと以下のような7種のワークシートからなり、学生は授業を受講するにあたり、これらワークシートを記入し、提出しなくてはならない。

- ①「学び始めシート」：自身の授業に対する意気込みや期待、注意点などを記入する。
- ②「プロジェクト企画書」：研究課題とそれを選定した理由、工程表などを記入する。
- ③「グループ演習分担表」：グループメンバーの役割分担を記入する。
- ④「グループ演習個人研究報告書」：役割分担に基づき、一週間ごとの調査成果について記入する（毎週提出）。
- ⑤「対話ジャーナル」：毎回の授業で学んだことをその日のうちに記入する。翌週、グ

ループメンバー同士で相互評価し、コメントを記入する（毎週提出）。

- ⑥「グループ演習プレゼンテーション記録表」：予選（各演習ごと）でのプレゼンテーション内容の良かった点、改善点などを記入する。
- ⑦「グループ演習振り返りシート」：授業の履修の最後に、授業の自己の取り組みについて記入する。

これら記入した各シートは教員に提出され、毎回、チェックを受け、返却される。これにより学生は、毎週、授業内外の自身とグループメンバーの学習体験の中でどのような学びが進んだのかを「可視化」できる。また、ワークシートの内容と提出回数は連動しており、成績までもが「可視化」される。

なお、担当教員には「教員用運営マニュアル」を用意し、授業の進め方から評価基準に至るまで標準化し、各演習間で差異が生じないように留意されている。

次に、相互評価に基づく勝ち抜き戦について概説する。勝ち抜き戦は3回行われる。一回目の勝ち抜き戦は各演習内で行われ、4、5グループの中から相互評価に基づき上位2グループを選出する。二回目の勝ち抜き戦（予選ブロック）は3、4つの演習ごとに3つの予選ブロックを作り、各予選ブロックの中から相互評価に基づき、上位2グループを選出する。3回目の勝ち抜き戦（本選）は、3つの予選ブロックの上位2グループの計6グループの中から相互評価に基づき、最優秀グループを選出する。なお、評価基準は、①情報収集力、②論理性、③着眼点、④プレゼンテーション力、⑤質問対応力の5項目からなる。

こうした一連の勝ち抜き戦を通じて、学生はエキサイティングな雰囲気の中で、緊張感を保ちながらプレゼンテーション力などのアカデミーリテラシーを磨くことができるだけでなく、報告を聞き、評価する学生もプレゼンテーションに対する評価力を高めることができる。

この授業は、そもそも一人ひとりの学生が能動的に参加しなければうまく機能しない。その意味で、授業そのものが「せざるを得ない」実体験の場となっているが、教員の評価だけではなく、相互評価による勝ち抜き戦という仕掛けは、学生の競争意欲や緊張感を高めるため、より協力して、能動的に参加「したい」という主体性を強化し、前述のワークシートの記入とフィードバックの繰り返し作業によって、学生の“activeness”を引き出す役目を果たしている。

最後に、先輩によるSAの活用について触れたい。グループ演習では、担当教員が毎授業時間内に各グループに対して適宜アドバイスをしなくてはならない。しかしながら、教員一人で学生全員に丁寧な対応をすることは現実的に難しい。そのため、各演習に授業の受講経験のある2年生一人をSAとして配置し、受講者に対するアドバイスを教員と分担して行っている。また、彼らには評価シートの採点の集計などの教員のサポート業務も担当している。彼らを活用することで受講生の満足度の向上と教員の負担軽減が実現している。

SAという存在は、グループワークをよりうまく機能させるための仕掛けとして、学生の主体性を支援する枠組みとして機能しており、先の2つの仕掛けと合わせ、これら3つの仕掛けは、グループによる問題解決型の授業において学生の“activeness”を引き出す枠組みとして重要な役割を果たしている。

1年次後期ないし2年次前期に、このような枠組みの中でPBLという手法によるアクティブ・ラーニングを実践することで、学生は身につけた知識を活用する面白や難しさ、そして醍醐味を知るだけでなく、事後の学生の学びを変容させると理解している。

5-3 PA アクティビティを用いた関係づくり

グループ演習では、以上の枠組みに加え、自

分たちの関心のあるトピックを題材にできるといふ気安さも加わり、多くの学生の“activeness”を引き出すことに成功しており、学期中、多くの学生が楽しみながら主体性をもって能動的に学習を継続している。

しかし、時に演習内で形成される集団の関係性がネガティブに作用し、わざと演習内の勝ち抜き戦で手を抜くといったグループが現れる場合もある。

そこで、我々はグループ演習において、PAの方法論を援用し、2つの目標の達成を試みた。第一は、演習内にポジティブな関係を形成すること、第二はワークシートの使い方を工夫し、学生からさらに“activeness”を引き出すこと、である。

まず第一の目標達成のための実践について述べる。前述のとおり、学生は学業に対して肯定的な態度や行動を示す集団ではより肯定的な態度や行動をとりやすい。そのため、当方が担当した2012年度後期に実施されたグループ演習において、演習内のメンバー間で肯定的な態度や行動をとりやすくし、受容的なサポート関係を構築しやすいように、毎回の授業の開始時に、5～10分程度の時間を割いてPAのアクティビティを実践した。

PAのアクティビティには、「初対面の緊張感をほぐし、楽しく和やかな雰囲気にするためのゲーム」や「お互いの名前や人柄など、会話の糸口になるような知り合うためのゲーム」、「お互いの持ち味を融合させて課題を達成するゲーム」など、さまざまなシチュエーションに対応する数多くのアクティビティがある（プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン、2005b）。

例えば、その一つである「ネームトス」いうアクティビティは以下のようなものである。

1. 皆で輪になり、輪の中の誰かにボールやぬいぐるみなどのおもちゃを投げる。
2. おもちゃを受け取った人は、投げたくれた人の名前を呼んで「有難う」という。

3. 次に自分の名前「私は～」と言って、次の人を決め、「～、いくよ」と言って投げます。

4. これを全員に回るまで続ける。慣れてきたらタイムを競う。

ただ、これだけである。しかしながら、こうしたゲームの中には負荷の低い自己表現、楽しさとリスクという刺激、身体を使ったコミュニケーション、共通体験という要素が含まれており、10分ほど行うだけで、演習メンバーのほとんどが名前を覚えてしまい、ゲームが終わった頃にはかなり打ち解けた状態になる。

表1は、実際に授業で実践したPAのアクティビティである。最初は声をかけ合う程度のアクティビティだが、授業回数が進むにつれ、徐々に学生が身体を使って協力し合うアクティビティや信頼感がないと実践できないアクティビティを配置している。

グループ演習も終盤に差し掛かった段階で、PAのアクティビティについて学生(18人)にアンケート調査を実施した(2012年12月6日実施)。調査は5段階のリッカート尺度を用い¹⁰、PAのアクティビティそのものの有用性、グループ内に受容的にサポートをし合う雰囲気が生まれたかどうか、グループワークにおける“acitiveness”(グループワークで積極的に貢献したかどうか)などについて質問した。PAのアクティビティそのものの有用性については4.53、グループ内に受容的にサポートをし合う雰囲気が生まれたかどうかについては4.67、グループワークにおける“activeness”については4.33と、いずれも高い評価結果を得た¹¹。

このほか、PAのアクティビティを実施した感想については表2のようなフィードバックを得た。

表1 授業で実施したPAのアクティビティ

回数	PA アクティビティ名	アクティビティの概要
第1回目	なし	各演習合同の授業のためアクティビティを実施せず
第2回目	ネームトス	皆の名前を覚えるゲーム
第3回目	ラインアップ	声を出さずに誕生日順などに並び替えをするゲーム
第4回目	手足ウェーブ	椅子に座って手や足をウェーブするゲーム
第5回目	なし	運営上、時間がタイトだった為にアクティビティを実施せず
第6回目	キャッチ	「キャッチ」の合図で指をキャッチするゲーム
第7回目	インパルス	手をつなぎ輪になって動きで気持ちを伝えるゲーム
第8回目	トラストフォール2人組	パートナーに体を預けて信頼感を確認するゲーム
第9回目	トラストフォール3人組	パートナーに体を預けて信頼感を確認するゲーム
第10回目	なし	運営上、時間がタイトだった為にアクティビティを実施せず
第11回目	サンダンス	全員でリズムに合わせてステップを踏むゲーム
第12回目	ヒューマンチェア	全員で輪になって体を預けて信頼感を確認するゲーム
第13回目	なし	各演習合同の授業のためアクティビティを実施せず
第14回目	なし	各演習合同の授業のためアクティビティを実施せず
第15回目	なし	各演習合同の授業のためアクティビティを実施せず

10 選択肢は、1 全くそんなことはない、2 あまりそんなことはない、3 どちらともいえない、4 ややその通り、5 全くその通り、の5つ、とした。

11 なお、これらの結果はPAのアクティビティを実施していない場合と比較しておらず、それぞれ母集団が異なるかどうか検証していない。加えて、各変数の独立性などについても十分に吟味していない。そのため、数値についてはあくまでも目安とらえていただきたい。

表2 PAのアクティビティを実施してきた感想

- 最初は戸惑いがありましたが、最後はやってきてよかったと思いました。
- みんなの仲良くなるよいきっかけになりました。楽しかったです。
- 最初にゲームをやることで、雰囲気良かったと感じました。その後のグループワークもとても進みやすくなったと思います。
- コミュニケーションを取りやすくなったと感じました。ゲーム楽しかったです。
- 初めにゲームをやって場が作れたのは良かったです。今後も何かしたいです。
- ゲームがあると他のグループの人とも関わって良かったです。

PAのアクティビティと演習内、グループ内の雰囲気、ならびにグループワークにおける“activeness”、などの因果関係を確認することは困難であるが、これらの相関関係は非常に高い。したがって、PAのアクティビティを実践することで、演習のメンバー間、グループメンバー間にある心理的な障壁を低下しめ、学生相互の信頼関係、一人一人の各演習やグループに対する帰属意識を高める可能性は高いと指摘できよう。

5-4 グループ演習におけるファシリテーターの役割について

学生の学びを「可視化」するツールである7種のワークシートは、学生の自らの学習内容を振り返らせる、いわば「観察とふりかえり」を行わせるツールであると指摘することができる。したがって、これらワークシートは使い次第で、振り返った学びを「一般化・概念化」し、その学びを実際に活用可能なものに整え、次回以降の学習機会での「試験・適用」することを繰り返しながら実践知・活用知として身につけていくことを可能にしよう。つまり、PAの学習体験の循環過程を援用するツールとして利用することが可能といえる。

その実践にあたっては、教員の関わり方、すなわち、ファシリテーターとしての教員のプロセシングが非常に重要となる。

ワークシートのフィードバックをするにあたり、まず気を付けたのはワークシートに書かれている内容量である。著しく少ないものについては一律低い評価とする一方、多いものについては高く評価し、そのことを褒めながら返却し

た。

その上で、毎週提出され、また返却する必要のある個人研究報告書と対話ジャーナルについて気を付けたことは、①活動実績の確認、②活動を振り返っての感想、③翌週に向けた行動計画の立案、を考えさせることである。これらの問いは、「観察とふりかえり」、「一般化・概念化」、「試験・適用」にそれぞれのプロセスに対応する。具体的に、活動実績を確認するために、何回くらい集まったのか、誰が頑張ったのか、課題解決を目指す上で何が明確になり、何が課題なのかなどについての確認をするように指示した。そして、活動を振り返っての感想を考えるにあたり、そうした一連の活動は自分たちにとって満足のいく出来だったのかどうかについての自分なりの反省、意味づけをするように指示をした。最後に、活動実績と自分の感想を踏まえ、翌週どう活動するべきなのかについて行動計画を立案するように指示をした。

これら一連の内容が記入されたワークシートは、授業開始5分程度の時間を取った後、回収した。その後、前述したPAのアクティビティを実施し、先週のワークシートの返却、全体に関わるフィードバック、各グループに対するフィードバックを行った後に、グループワークを開始した。

これら内容について毎週ワークシートに記入することは、学生にとって大変な作業である。しかし、こうした作業を繰り返し行う中で、問題解決に必要な考え方、グループワークに必要な作法などを自然に身につけていき、途中から学生がその手ごたえを自分たちで感じ始め、非常に効率的に授業運営をすることができた。

5-5 PAのアプローチを実践するにあたっての課題

グループ演習という学習の枠組みにおいて、PAのアクティビティの導入、ならびに体験学習の循環過程を意識したファシリテーションを実践することは、“activeness”をさらに引き出すために十分に有用性があると認識している。これらPAの方法論の実践に加え、PA独自の概念である「フルバリュー・コントラクト」を演習内で定着させることができれば、その効果はさらに高まると予想される¹²。

フルバリュー・コントラクトとは、前述の通り、成長するグループを形成するためには、メンバーの身体的・心理的に安全な環境が必要不可欠であるという考え方から、「自分も含めたグループとそのメンバーを最大限尊重する」という約束のことをいう。具体的な約束の中身は、自分たちがグループにとって必要だと考えるものを自由に話し合っ紡ぎ出す。これら約束はグループによって異なり、適宜、皆がそれら約束事を順守しているのか、また、グループの成長のために新たに必要な約束があるのかを逐次確認し、必要に応じて付け加えるといった作業が必要になる。このフルバリュー・コントラクトをシンボルとして具現化したものが「ビーイング」である。

今回、グループ演習では、時間の制約上、ビーイングの作成を断念した。他方、3、4年生の演習において学年ごとにビーイングを作成し、研究室に掲示してある。ビーイングはその作成にあたり、かなりの時間をかけて話し合い、皆で力を合わせて作成する。そのためゼミが混乱した時などにゼミの約束事を思い出させ、原点に立ち返らせる一つの拠り所として機能している。とはいえ、現時点では、逐次、ビーイングに立ち返って、演習というグループの成

長に役立っているという状況にはない。そのため、このフルバリュー・コントラクトとその象徴であるビーイングをどう活用すれば、よりグループの“activeness”を引き出すことができるかは今後の大きな課題として認識している。

引用文献

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会学士課程教育の在り方に関する小委員会「学士課程教育の再構築に向けて（審議経過報告）」文部科学省，2007年。

中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」文部科学省，2012年。

Gass, M. A., *Adventure Therapy: Therapeutic applications of adventure programming*, Kendall/Hunt, 1993.

星野欣夫「Iいかに学ぶか 1. 体験から学ぶということ」津村俊充・山口真人編著『人間関係トレーニング第2版 私を育てる教育への人間学的アプローチ』ナカニシヤ出版，2005年。

石田靖彦「児童・生徒の友人関係が学業達成に及ぼす影響」愛知教育大学研究報告第54号，2005年，109-115頁。

菊池直子「体験学習サイクルを用いた授業の試み－実践報告1」仙台大学紀要第35号，15-21頁。

三浦真琴「Active Learningの理論と実践に関する一考察 LAを活用した授業実践報告(1)」関西大学高等教育研究第1号，2010年，25-35頁。

溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」名古屋高等教育研究第7号，2007年，269-287頁。

12 協同学習においても「sink or swim together（一緒に沈むか、一緒に泳ぎきるか）」、あるいは「自他共栄」といった協同学習の基本コンセプトがあり、成果を高めるためには「仲間を助けなくてはならないという責任」と「仲間の手助けに応じて、自分がしっかりしなくてはならないという責任」という約束事を果たすことが必要と説明する。

中野民生「大学での参加型授業を実現するファシリテーション」中野民生他『ファシリテーション』岩波書店，2009年，78頁。

難波克己・藤樫亮二「体験学習におけるプロセシングの重要性について－tap 流学びの窓から－」玉川大学学術研究所紀要第13号，73－80頁。

中西良文他「集団問題解決活動における動機づけの変容(5)－協力行動と他者志向動機・達成感との関連－」日本教育心理学会総会発表論文集第50号，2008年，179頁。

中谷素之「児童の社会的責任目標と友人関係、学業達成の関連－友人関係を媒介とした動機づけプロセスの検討」性格心理学研究第10号2002年，110－111頁。

プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン編著 a『グループのちからを生かす－成長を支えるグループづくり』みくに出版，2005年。

プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン監修 b、諸澄敏之編著『みんなのPA系ゲーム243』株式会社杏林書院，2005年

須長一幸「アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題－activeness 概念を中心に－」関西大学高等教育研究第1号 2010年，1－11頁。