

「プロジェクトアドベンチャー」に学ぶ  
-コミュニケーションと自己概念形成に関する体験学習プログラムの開発-

三浦 敏弘<sup>1)</sup>

**Development on Program for Experience**

-Learning about the Formation of Communication and Self-

**Toshihiro MIURA<sup>1)</sup>**

**1 はじめに**

我々の実践研究の前提にある生涯スポーツ研究ステーション計画と多元的柔構造学習の展開とは「社会」と「関連機関（学会を含む）」と「大学」との三者循環型連携を軸にして新しい大学機能としての「多元的柔構造学習」を展開するものである。具体的には関西大学の全学共通教育系及び専門教育系の体育カリキュラムにおいて「スポーツ文化・健康福祉文化・身体運動文化」を題材とする「公開授業・公開研修会」などを開設し、その場を市民（0歳から100歳までの構成員）やリカレント教育受給者などに開放して学生がそこへ合流する同時参画型の生涯学習型教育環境を創出する。参加者は、そこで展開される人間交流実践型の多元的柔構造学習をとおして、さまざまな付加価値をそれぞれが追求して学ぶ。さらに、関連機関の開催するスポーツ諸行事に、学生が参加して地域に根ざしたスポーツ文化の継承・開発・普及に協力し、その参加をもってインターンシップ授業として位置づける。この大学内外における多元的柔構造学習の教育環境の創造と展開を、本取組では、「生涯スポーツ研究ステーション計画」と称して

---

1) 関西大学  
〒564-8680 大阪府吹田市山手町 3-3-35  
Kansai University,  
Yamate-cho, Suita-City, Osaka 564-8680

いる。

また、身体運動文化専修では、これまでの実績を發展させて、教養教育としての「保健体育カリキュラム」と専門教育としての「身体運動文化専修カリキュラム」との有機的連関を堅固にして、本取組の推進そのものを教育課題及び研究課題としている。

これらの実績自体が最先端に行く取組であるし、今次の計画はさらに独自性を高めるものである。

従来型の大学教育は学内の「教室・体育館など」で「履修学生」にともすれば一方向性の「閉じられた系」で展開されていた。本取組の開催である学生参画型公開研修会・学外開催のインターンシップ授業などは、「社会」（0歳から100歳までの構成員）と「関連機関」（学会も含む）が主に「教師→学生」ということ（学内開催の公開授業・学内外その閉鎖性を打破するためと「大学」（学生・教育研究機能）との連携のもとに、学内外に開発する多元的かつ柔構造の学習環境において展開される。ここにいう「多元的」とは異世代間の多様な人間交流実践型の学習環境を意味し、かつ「柔構造」とは多様な人間集団の相互啓発のもとに「学習テーマ+α」のさまざまな付加価値を経験できる学習環境を意味している。

#### 〔5つの特色〕

- ①従来型「閉じられた系」の教育から、21世紀型「開かれて系」における教育展開。
- ②21世紀社会に求められる地域密着型の「教育力」と「研究力」の向上。
- ③社会と関連機関（学会を含む）と大学の三者循環型融合構造における多元的柔構造の学習展開。
- ④異世代交流三者融合構想は21世紀社会の構築基盤である「共生原理」に同調。
- ⑤本取組の付加価値追求構想は副次的に「学会活動の活性化」や「大学教員のFD研修」をも促進。

#### 〔5つの独自性〕

- ①関西大学の教育理念「学の実化（じつげ）」の具体的な実践。
- ②学生ぐるみでの三者融合型社会貢献。
- ③開放性カリキュラム構成によって「専門教育」や「大学院教育」へも適用可能。
- ④三者循環型融合構造のもとでの本取組の展開は臨床の場となって「教育と研究」の連携が可能。
- ⑤この付加価値追求型構想では現代社会における「失われた教育機能」の回復が可能。

#### 1-1 「生涯スポーツ研究ステーション計画」とは

上記に本取組の定義する「多元的柔構造学習環境」で、それぞれの参加者が、本取組の提供する各種プログラムをとおして、人間力を高め、付加価値を学び、自らの人生設計に役立つスポーツ的教養を身につけ、また専門的なりカレント教育等を目的にして活用できる拠点を「生涯スポーツ研究ステーション」と定義する。大学の社会的責任の一環に「社会貢献」や「文化・知的資産の共有」などがあるのだが、本取組におけるその責務履行プログラムを含めて、本取組では「生涯スポーツ研究ステーション計画」と定義している。

なお、「生涯スポーツ研究」の「研究」とは、たとえば参加学生であっても、自ら主体的に取り組むという意味において「実践研究」を意味している。また、多元的な構造のもとに展開される本計画においては、たとえばリカレント教育参加者やFD研修参加者や臨床教育の研究者なども参加することになる。こうした参加者にとっては文字通りの「研究」の場となる。いわば本計画は「研究」と「教育」（実践）とを循環的に結ぶ独自性も追求している。

#### 1-2 「多元的柔構造学習」とは

本取組では、「保健体育カリキュラム」と「インターファカルティ教育カリキュラム」と「身体運動文化専修カリキュラム」を履修する学生が、下

記の各種の「新しい学びの様式」の場において、多様な外部参加者（一般市民・各種研修会参加者・資格取得講習会参加者・専門的研究者）との人間交流をとおして、人間力を高める総合的学習（付加価値追求）の実践研究（経験型学習）を行う。もって学生自らが、関西大学の教育理念「学の実化（じつげ）」（学理と実際の調和・体育奨励）を体得する。

さらに外部参加者は、本取組における多様なプログラムに参加することにおいて、自らの「生涯スポーツ実践」並びに「生涯スポーツ研究」を関西大学の学生との交流のもとに経験する。本取組における多様なプログラムに参加する「学生」及び「外部参加者」は、「実践」と「研究」の場を共有することにおいて、ダイナミックな人間交流のもとに相互啓発的に学ぶ。こうした生産学習・総合的学習、相互啓発型学習の場を「多元的柔構造学習」環境と定義している。いわばこの環境創造は、関西大学における「新しい大学教育」と「新しい大学機能」として、大学の「教育力」と「機能力」を格段に向上させることになる。

- ①学生と地域住民（0歳から100歳まで）の同時参画型公開授業展開（学生が運営 企画・指導・情宣などに参画する）。
- ②学生とリカレント教育参加者の同時参画型公開授業・公開研修会の展開。
- ③学生とFD研修者の同時参画型公開授業・公開研修会の展開。
- ④関連機関（教育委員会ほか）との連携によるインターンシップ授業の展開。
- ⑤学会（研究会・関連機関）との連携による研修会・ワークショップの展開（学生も参加）。
- ⑥資格取得公開講習会を関連機関との連携で開催し、その場を、学生や地域住民などへ開放。
- ⑦関西大学の保有する「スポーツ文化」「身体運動文化」（課外活動も含む）を媒介とする多元的な人間交流の「ステーション化」の展開。この場での学びを授業とする。

### 1-3 21世紀社会の政策課題を展望する計画推進

本取組は、日本社会の年齢別人口推移における来るべき「超少子高齢化現象」（2020年頃）並びに併発する「生産年齢人口の急減少」を視野において展開する。21世紀社会において継承し発展させるべき「現代的スポーツ文化・伝承的身体運動文化・生活的健康福祉文化」を社会と共有すべき文化財として捉えて、その対策問題を、大学教育の一環として照射している。さらにこの人口推移を視野に収める政策課題はあらゆる領域の研究対象でもある。その意味において、将来的に「生涯学習研究ステーション計画」へと発展させるものである。

これら上記に掲げる、生涯スポーツ研究ステーション計画および多元的柔構造学習の観点をもとにした、コミュニケーションと自己概念：意思決定とコミュニケーション-大学教育の課題へのアプローチという実践的研究の立場から公開研修会を下記の日程で実施した。

### 1-4 公開研修会の開催状況

下記のような手順で公開研修会を2回開催した。

〔公開研修会：第1回目〕

テーマ：Humanics：意思決定とコミュニケーション-大学教育の課題へのアプローチ

実施期日：2004年7月23～24日

場所：関西大学中央体育館・図書資料室

参加者：30名

講師：徳山郁夫（千葉大学環境健康フィールド科学センター教授）

〔公開研修会：第2回目〕

テーマ：フルバリューの理解：プロジェクトアドベンチャーの実践から（Full-valueContract）

実施期日：2005年2月12～13日

場 所：関西大学・図書資料室・東体育館

参加者：30名

講 師：徳山郁夫（千葉大学環境健康フィールド科学センター教授）

### 1-5 報告の目的

本報告は、公開研修会における体験学習および実践的研究の立場から大学教養教育の今後の展開に提言を行うことを目的としている。その多くは本公開研究会に特別講師として招いた千葉大学、環境健康フィールド科学センター所属、徳山先生の提言であるが、今後の大学における重要課題であると考えられる。

プロジェクトアドベンチャーは、1971年よりアメリカ合衆国において開発された冒険教育プログラムである。厳しい自然のなかでの長期活動を通して、青少年に意思の強さや逆境に抗する力を培うというHurn, K.の教育哲学を基盤として設立されたOutward Bound Schoolの活動を学校においても日常的にできるようにという考え方のもとにPieh.Jを中心とするスタッフによって開発されたプログラムである。

プロジェクトアドベンチャーの活動内容は、遊び、身体を仲間に委ねなければ達成できないグループでの課題解決、身体の安全を仲間に委ねて行われる高所でのチャレンジなどが主なものである。現在では、キャンプ場、学校教育、病院、更正施設などで用いられている他、企業研修やスポーツ・チームなどで、チーム・ビルディングのためのプログラムとして広く活用されている。プログラムはイニシアティブ、ローエレメント、ハイエレメントのステージにわかれる冒険活動においてチームの目標を達成していくものである。この活動を通じて能力の異なる参加者たちがお互いの存在を生かす関わり方を学ぶように構成されている。またプロジェクトアクティビティはプロジェクトアドベンチャーをモデル共通して導入しているもので、すべての学習場面で体験学習サイクルが適用され参加者個人の習慣として内在化され応用しやすいものである。この2度にわたる公開研修会では屋内体育館施設でこれらのプログラムを用いた実践（体験に

基づく）研究である。



特別講師の徳山先生  
入念なプロジェクトアドベンチャー理論に関する講義指導（関西大学・中央体育館）。

## 2 プログラムについて

### 2-1 構成

[第1段階：ウォームアップ]

初対面の固さをほぐすために、軽い動きを伴ったゲームなどを行う。お互いに心のバリアーをはずすために、名前を覚えるゲームやお互いの体が触れ合うようなゲームを行う。

[第2段階：信頼関係構築]

お互いの信頼関係を築くためのプログラム。やさしいものから徐々に難しいものに移行して行く。目をつぶって後ろに倒れる人を他のメンバーが支えるトラストフォールなどがよく行われる。

[第3段階：コミュニケーション]

信頼関係がある程度できあがったところで、次にお互いのコミュニケーションを深めるためのプログラムに移っていく。

[第4段階：アクティビティ]

信頼関係、コミュニケーションができればよいよ本格的な冒険プログラムを行う。指導者は、常にフルバリューコントラクトやチャレンジ・バイ・チョイスをグループ全員が意識するように「振り返り」などを通して働きかける。

## 2-2 効果を高める独特の手法

プロジェクト・アドベンチャーのプログラムを効果的に最大限に発揮するために、幾つかの独特な手法をとっている。これらは、プロジェクトアドベンチャー・プログラムでなくとも十分活用でき、教育現場での研究、実践が望めるものである。

## 2-3 環境を整えるための手法

[フルバリューコントラクト (Full Value Contract)]

プロジェクトアドベンチャー・プログラムでは心理的な安全に対する配慮を最重要と考える。グループの中で自分がどんなことを言っても正しく受け止めてくれるという安心感を意図的にその集団の中につくりだす。そしてお互いが率直に自分の考えを出し合う。自分の本当の心が表に出てこないのではないかと相手に思われると、信頼関係は成立しない。緊張した関係がそこにはある。メンバーはオープンな状態にあるので、他者の意見を率直に受け入れることができる。これらを約束という形で行うのがフルバリューコントラクトである。

[チャレンジ・バイ・チョイス (Challenge by Choice)]

冒険プログラムを強引に進める人によっては、その心理的なストレスがその人の許容量を超えて、心に深い傷を残してしまう可能性がある。そこでプロジェクトアドベンチャーではすべてのプログラムに、それに挑戦しないという権利を参加者が持つ。他者に強制されたり、おだてられてやったりしたのではなく、自分の意思で挑戦し、その時に感じたことがその人の体感として残り、何らかの形で実生活に活かされていくのである。

## 2-4 プログラム上の手法

[ディブリーフィング (Debriefing) - 振り返り]

プログラムをやりっ放しにするのではなく、一つのプログラムが終わったら後で必ずディブリーフィング-振り返りの時間を持つ。指導者が必要と感じたらプログラムを中断してしてディブリーフィングを行ってもよい。冒険プログラムにおける「振り返り」は大変重要な意味を持つ。経験を改

めて思い出し記憶に定着させたり、他人の「まなざし」から学ぶというように、人間は他者から学ぶことが多い。他者の評価や感想などによって自分を知ることができるのである。その前提条件は、お互いの間に信頼関係が確立され自分の心がオープンになっているという必要がある。このような良い状態を「フルバリューコントラクト」はつくりだすことができる。そうした信頼関係のもとで人間は、「自己への気づき」に出会うことができるのである。

[基本指導法のアプローチ]

アドベンチャープログラムを取り入れた教育の基本指導法のうちのアプローチとしてのアドベンチャーアクティビティの具体的内容は次の7種類に分類され実施される。

### 1. アイスブレイクアクティビティ (ice-breaker Acquaintance Activity)

目的：意思伝達であるコミュニケーションとは自分と相手を変えるもの(コミュニケーションは「する」ものではなく「起こってくる」ものとしてとらえる。コミュニケーションはテクニックではなく、コミュニケーション・パワー)が多くを可能にする。

必ず結果を生み出すコミュニケーションの技術(コミュニケーションの5つの段階：ドアオープンとアイスブレイク)。文字通りに解釈すればアイスブレイクとは「氷を砕く」ことである。翻って、「その場をうちとけさせる」という意味があり、このスキルの目的は相手の防衛を解くことにある。誰かと向き合うとき、人は一瞬にして緊張を起こす。これは人間が持っている心の自然な働きである。この場所は、自分にとって安全か、危険はないか、この人は何者か自分に危害を与えないかなどと緊張しながら、より防衛意識を強めていく。アイスブレイクのポイントは、まずは相手に合わせることであり、「私たちは同じ」だというメッセージは、相手の緊張をほぐすのにとっても有効となる。自然な声かけは、相手に与える影響をも、さまざまに変容させるのである。

ポイント：楽しむことが第一のプライオリティである。グループメンバーが自然に交流する機会を作る。フラストレーションや言葉の掛け合い、意思決定の必要性をたやすく成功体験ができる活動である。参加する上でストレスがかからないことなどがあげられる。



ウォームアップ・アイスブレイキング信頼関係を形成するアクティビティ  
教室内での簡単なゲーム(関西大学・図書資料室)信頼に任せて後方に倒れ込む(関西大学体育館)

## II. 抑制を解くためのアクティビティ (De-inhibitizer Activity)

目的：参加者にある種のリスク（心の冒険）を引き受ける機会を与えると共に、参加意

識を高めて人の前で失敗することへの抵抗感を少なくするような雰囲気をつくる。

ポイント：アクティビティには感情的または身体的にストレスを引き起こしかねないリスクを含む。成功や失敗という結果よりも、できるかぎり努力するプロセスを重視。アクティビティの楽しさは、参加者自身が自分の可能性に気づき、人前で自信を持つことを助長する。協力的で支えられているという雰囲気が活動への参加を促進し、メンバーに自信を持たせる。

## III. 信頼関係を形成するアクティビティ (Trust Activity)

目的：感情的または身体的にもリスクを含む様々なアクティビティを試みることによって、メンバーどうしに各自の精神面、身体面の安全を任せ

る機会を与える。

ポイント：身体面、感情面でのグループ内の交流を促進する。楽しむことに重点が置かれているが、リスクを感じる可能性を含んでいる。グループ内での信頼感は段階を追って高められる。信頼感を築くために信頼形成のアクティビティが選ばれる。基本的には、これらのグループメンバーの安全を強化・確保するために、何度も繰り返して実施することができる。

## IV. コミュニケーションアクティビティ (Communication Activity)

目的：グループにおける意思決定の際に必要な、聞く、話す、また運動技術などを強調した活動に参加することによって、より適切に自分の考えや感情、行動を相手に伝える能力を高める。

ポイント：アイデアを共有するためには、主に身体的な活動、会話、ディスカッションなどが用いられる。与えられる課題・問題を解決することが目標である。問題解決には多少のストレスを伴うことがある。グループのメンバーからリーダーシップをとる能力や技術が生まれてくる。多くのアクティビティは少なくとも5人のメンバーが必要である。

## V. 意思決定／問題解決アクティビティ (Decision Making/Problem Solving Activity)

目的：簡単なものから複雑なものまで、一連の問題解決アクティビティに試行錯誤を繰り返しながら段階を経て参加することによって、グループメンバーが効率的にコミュニケーションをとり、協力、妥協しあう機会を提供する。

ポイント：与えられた問題を解決するには身体的な活動やコミュニケーションを必要とする。時には高いレベルのストレスを経験する事もある。アクティビティではグループメンバーが人の話を聞き、協力し妥協する能力を発揮する事が求められる。

## VI. 社会的責任アクティビティ (Social Responsibility Activity)

目的：グループメンバーがそれぞれ個人の長所や短所を理解し、効率的に活動する能力を高めるために、各グループメンバーがでの経験を生かして参加する。

ポイント：グループメンバーがお互いの努力を支え合い、励まし合う。アクティビティに対して衝動的にその場しのぎで反応するのではなく、参加者が計画的に行動できる支援をする。アクティビティを通してグループメンバーのコミュニケーションの発展、共同作業を重視する。このアクティビティは参加者が問題を正確に把握し、解決策を講じる能力の発展に役立つ。



電柱でござる (ローエレメント)  
グループを2つに分け低い平均  
台に一列に並んだ状態

端から順次場所の入れ代え  
お互いに助け合いながら交差  
して立つ場所を入れ代わる。  
障害物もある。



## VII. 自己責任アクティビティ (Personal Responsibility Activity)

目的：ロープコースを経験する事を通して、参加者個人の根気強さ、目標達成に伴うフラストレーションに対する抵抗力を発達させることを目的とする。このプログラムは教室や屋内施設で行え、本公開研修会では、体育館屋内施設を用いた。すなわち、学習教科の枠を超えて導入できるものである。プログラムは、段階的に構成され事実上のシーケンシング (順序) が鍵を握る。

### 3 大学における教養教育の問題点

現在の大学において、様々な教養改革が行われているが「全人教育」を理念に掲げる教養教育の成果を実証することは大変に難しい課題である。教養教育が課題とする「人間の生き方・あり方」に関わることである。決して知識の伝達だけではない。教養教育は、その人の生き方・人間としてのあり方、つまりその人の存在そのものに関わることがらを問題にしようとする教育である。まさに、知識の伝達にとどまらず、“身につける”実践および経験することが要求される教育課題であると考えられる。

現代社会では複雑なメカニズムの中、様々な場面で“実体験”の不足が指摘される。知識にとどまり表層的な考察に終始してしまうことや知識だけで決断や行動が伴わないことを指しているのではないかと考えられる。さらには、創造力が求められる課題解決に際し指摘されているようにも見受けられる。実体験の不足は、機械化が進み、豊富なモノに恵まれた社会環境に育った産物でしかなく、実体験の不足という指摘は成長過程において何かを見落としてしまったことを意味している。元来は、個人の実体験の有無を問題にしなければならないほど社会は複雑ではなかったが、しかし身体をつかって様々な事象と向き合い、他者と深い関わりを持たなければ日常生活をやっていけない状況であることは、人間が生きていくための基本であったはずである。すなわち、人は人と現実の出来事の中で向き合ってきてきたということである。



近代科学における知識とは、基本的には初めて遭遇する未知なる問題に答えを創るための視点であったはずである。しかし、学問分野が専門化し高度化し細分化されることによって、多くの知識はそれぞれの分野の専門家に依存せざるをえなくなっている。このことによって現行の学生は、それぞれの学問分野に既に蓄積された知的財産を自らが創り出した知識に置き換え覚えるだけの存在となっていく。そこには、それぞれの分野に蓄積された知的財産が多ければ多いほど、近代科学の権威は大きくなり、これを追従しなければならなくなり、個人の実体験は身の置き場を失ってしまうということになる。

実体験はどのような意味を持っているのかを考えると、①個別的体験から普遍性を導くこと、②多様性を受け入れること、③自分の身体的・精神的負担を投入して判断・行動すること、そして、以上が十分に養われていないために、④初めて遭遇する問題に対処する能力が低下したのではないだろうか。

これらのことは、科学的なものを見方を否定するものではなく、近代科学というものの見方を訓練しなければ身につくものではないと考えられる。しかし、時代の趨勢で体験的なもの見方も訓練する必要が出てきたことを再認識しなければ、近代科学の知識も生きてこないということを指摘するものでもある。

大学に関しては、大学生の基礎学力の著しい低下が大きな問題になっている。そして、このような議論から大学における教養教育が学力低下を補う補習授業に取って代わるという経緯がある。

関西大学においても「教養」という言葉を「共通」としての教育改革が始まろうとしているが、コア・カリキュラムという制度を中心に導入され可能性があると考えられる。もちろん幅広い分野にわたる豊富な知識が必要なことは否定できない部分でもあるが、しかし教える側からすれば、学ぶべきことと学生自身が学びたいことと思うことの間ギャップが生じてしまう可能性もあると考えられる。もちろん、学生が学びたいことに全面

的に応えようというものではない。むしろ学生は、何も学びたいことが見つからないかもしれない。しかし、現在、学生がある種の不安に駆られ何かを学びたいと思いつつも、大学のカリキュラムに対して、それは何か違うと思うことからによるモチベーションの低下を真剣に受け止め、カリキュラムを再編成しなければならないのではないかと考える。

その一つの視点は、まず学生の「自分」という立場を明確にし、それぞれの「自分」と十分なコミュニケーションを現実することから始めるべきではないかと考えられる。いかにしてカリキュラム、あるいは授業で、学生が「自分」を背負い、「自分」自身に責任をもって学びの場に臨むようにするかということが重要な視点になると考える。このことは本公開研修会もにおける徳山提言の重要な部分でもある。

特に1年生の大学における導入教育の発展に関わるカリキュラムとは如何なるものかを考える際に、留意しておかなければならない。大学受験までひたすら知識を詰め込んで受験を終えたばかりの学生が、活用するあてのない情報を取り込むことには意欲的になれないことは予測できる。これ以上情報の運び屋になることを暗黙のうちに拒んでいる。もう一つは、知識が知識にとどまり、自己の判断や行動につながるものになってないことである。学ぶことにおいて現実感が欠落し、すべからく表層的な言葉の操作に終始しがちであるということである。確かに、情報の運び屋であれば、その意味を深く受け止める必要などなく、発信者から受信者に届けさえすればそれで用は足りるのである。したがって知的情報は知っていればそれで安心だが、これを行動に移すことはきわめて少ない。すなわち対応や対処能力である。答えの出ない問題に取り組み、自身の判断で最適な答えを創り出し、行動することこそが大学生に求められる学びである必要性がある。学生と接し学生の学び方にこのようなもの足りなさを実感している教員や指導者は多いと考えられる。そこには、取り組む姿勢の上で傍観者としての学生が存在するからである。



#### 4 公開研修会の重要性

大学における導入教育の研究会FDが盛んに他大学を含み行われている。しかし実際にFDプログラに積極的に参加する教員や関係者はきわめて少なく消極的であり、一部の教育に熱心な教員や関係者によってFD活動が推進されたものが記録され形に残っているのが現状ではないだろうか。カリキュラム編成や授業の技術的な操作に終始することなく、大学教養教育の根本問題を正面に据え、時代の要請と目の前の学生の実情に合ったカリキュラム、現状に即した授業方法を創り出していかなければならない。

従来、教養教育は幅広い学問分野の知識を学ぶことを実施してきた。やがて学問分野を離れトピックな問題に学際的な視点を持ち込む授業を展開する、‘総合科目’が実施されるに至った。総合科目は、学問的な学説、知見を系統的に学ぶことを目的とする科目ではなく、多角的な視野からある現象・事象を見る“総合的な視点”、を育成することをねらいとして構成された経緯がある。しかし、実質的には、広角的な視点を“総合する”ことは受講学生の個人的な努力に委ねられている。複数の分野にまたがった講義がオムニバス形式で並べられる授業で、学生はどのように総合的な視点を総合しているのだろうか。

今後、どのような方針で教養教育を改革していくべきなのであろうか。逼迫する財政の中で、ただいたずらに担当授業コマ数、非常勤講師コマ数の問題に結論が出されカリキュラムが動くことは賢明とは言えないと考える。

#### まとめ

人類に普遍的に必要な技術は従来、教育の多くの場面で個人の能力・資質が問われてきた。このため学生は、自己の能力を高めることに終始してきた。学生は、便利な機械文明社会に生まれ、そして多感な年齢に受験勉強を強いられてきた。しかし、人間は様々な時代を経て、さまざまな技術を駆使して、常に他の人間と協同することを普遍的な技術としてあらゆる

難局を乗り越え、創造を生み出してきたという経緯がある。コミュニケーションとは、多様な人間がその能力を結び合う重要な基本的な技術である。そして、コミュニケーションは、孤立した状態では学ぶことはできない課題であり、文字からだけでは学ぶことができないものである。大学の講義が自分自身のことにつながっていないと気づくとき、多くの学生は、現実感のない学びを体験し、教室で視聴者になってしまうのである。現実味がないということは、実社会から距離があるということ、講義で学ぶことが自分の直面している問題と接点を持っていないということである。そんなことから単位を取得するだけに留まったり、知識を表層的にしか解釈しないことに陥ったりしている可能性がある。早期にそれぞれの分野の先端的な現場の問題に触れる機会をカリキュラムとして開発し提供することは一つの解決策でもある。しかし、これは専門教育という立場では行いやすい方策であるが、教養教育としての導入としては、どのように果たすことができるであろうか。従来の体育は、スポーツ種目を教材として、能動的な体験を豊富に提供できる可能性を備えた授業展開が考えられ、決してスポーツ技術を習得することが目的ではないはずである。何に対しても能動的な体験を積んで、学習した能動的な態度を他のカリキュラムとどのようにリンクさせたかという教養教育や導入教育の授業としてのあり方が問われることになる。

実体験の不足を「何の体験をしなければならないか」という問題としてではなく、自己を位置づけた立場で「出来事」に関わることが乏しくなっているという問題として考えるのである。ひいては自分自身を体験することの不足を感じ取るということである。全人教育としての教養教育を考えると、自分自身を体験することこそ重要であると考えられる。

それは、自己を体験することではあるが、自分ひとりで活動することだけでは解決できない問題でもある。他者との出会い、他者のイメージに生きる自己に出会うことこそで自己概念が形成されるのであり、他者との交流が必要であると考えられる。他者の眼差しに不安を抱き、他者との交流に距

離を置くことではなく、他者とより深い交流を行なうことで、自己概念が形成されるのである。コミュニケーションとは、単に言語に関するリテラシーではなく、具体的に協同することなのである。情報を発信することだけではなく、情報を享受し、そのことによって協力し合って事を進めることである。

社会の国際化が叫ばれ異文化交流が推進されているが、単に外国語の言語能力を養成するだけで時代の要請に応える人材を輩出することができるとは言えない。また、専門分野が細分化し多様化するに従って、異なった分野間の共同プロジェクトを推進する必要に迫られている。意見や視点が異なる他者と十分に意思の疎通を図れる能力が必要となる。このような社会の動向のもとでコミュニケーション能力を養うことは時代の強い要請となっている。コミュニケーションは決して情報を伝達するだけの機能ではなく、多様な考えの出会いを前提とし、理解から創出という過程が求められていると考える。普遍的に必要とされるだけではなく、時代の推移に伴って進化することを期待される能力なのである。

自己概念についても、その一般的な定義づけを学ぶのではなく、自分がどのようなことを感じ、どのようなことを考える人間であるか。そして、どのような人間として成長することを目標としているか、それはどのような価値観に基づいているものなのか。

このようなことをまさに「自分自身」についての固有の理解を求めることが必要である。このためには、自分自身を体験すること以外に方法がないと考えられる。もちろん、安易に体験するだけでは理解できるものではない。

他者とのコミュニケーションを介して、自己概念は成長していくものと考えられるが、いかに多くの知識を情報として取り込んでも、他者とのコミュニケーションが閉ざされた場合に自己概念の発達は望めないのである。

自己概念が他者とのあいだに成り立つものであるとすると、コミュニケーションは重要な意味を持つ概念になる。コミュニケーションをマニユア

ル的な技術と解釈してはならない。自己が立ち合う“現実”と向き合うことなのである。注意深く現実と向き合うためには、慣れていない新しい課題と向き合うことでもあり、答えのない課題に向き合うことも必要であると考えられる。大学教育は、知識を伝承するだけではなく、知を生産する人材を育成する場である。「知っている」ということにとどまらず、探求し、創造する能力を養わなければならない。また、「知っている」だけではなく、判断し、決断し、行動することも求められている。このような視点から一方的に知識を伝達するスタイルの教育を見直すべきであると考ええる。心理学的な意味での「自己概念」についての定義づけを知識として学ぶのではなく、直接的に関わる事象として自分自身をとらえ直すことで学生のモチベーションは高くなると考えられる。学生が授業を聞いているだけの授業はできるだけ改めるべきである。少人数クラスの授業で進めることはもちろんであるが、それでは非常に多くのコマ数が必要であり、大勢の学生参加の授業においても一方通行型授業からの脱却が望まれる。その具体的な方策が本公開研修会での体験学習プログラムの開発である。授業の流れに学生自身が責任をもって関わるが必要であり、授業に自らの興味関心を反映し、授業の進め方に深く関わっていくタイプの授業を工夫すべきプログラムの開発が急務である。特に、このような授業を学部内の専門課程の授業で行なうのではなく、大学導入教育で行なうことが望ましいと考える。それは、多様な学部学生が集まることで、多様な関心から主題が設定され、多様な視点で課題に迫ることが可能になるプログラムであるからである。

主体的・能動的な学習を大学に入学し導入教育ですぐにトレーニングすべきであると考ええる。多くの学部から受講する導入教育であれば、知識を覚えることに終始するのではなく、コミュニケーション、プランニングというプロセスに焦点を当てて授業を進めることが可能になるものと考ええる。

今回の研修で体験し考えさせられる課題は、自己概念の成り立ち、そして自己概念とコミュニケーションの関係である。まさにこれにふさわしい研修プログラムであったと感じております。従来、このような内容は学問

分野に依拠して設定された教養教育であるはずであるが、このような授業科目を設定しなかった。あるいは、関連する学問領域で取り組んだとしても多くの場合、概念的に触れ、知識として学ぶことにとどまったものと考えられる。座学から脱却し実体験することから、そこに何らかの関わりを見つけていくという、これらの観点は、本公開研修会の特別講師である、徳山郁夫（千葉大学環境健康フィールド科学センター教授）講義の部分および実践活動による体験から理論を含めた視点から考察することができた。学んだプログラムを大学入学後における導入教育の段階で推進する必要性や重要性があると考えられる。学生とともに公開研修会で行われた内容は、プロジェクトアドベンチャーを体験することによって、その成果を考えるとともに、教養教育や大学導入教育のあり方を提案するものである。

付記：本実践研究は、平成16年度～平成17年度文部科学省、科学研究費補助金、基盤研究（C）研究代表者、伴義孝（課題番号16500387）の一部を分担者として使用したものであることを記載する。