

グループの力を自己学習力へ活かす(3) ～プロジェクト・アドベンチャーの活用～

田代 浩二¹⁾

坂本 太郎²⁾, 山路 歩³⁾, 高野 哲郎⁴⁾

Group empowerment for Self-learning-skills(3)

～ a practical use of Project Adventure ～

TASHIRO Koji

& SAKAMOTO Taro, YAMAJI Ayumu, TAKANO Tetsuro

Summary

“Project Adventure” is an experiential learning or a coaching program for education, that have the theme of adventure for person, and groups. In that way, through a process, we can learn many skills about the setting of goals, the opposition and the solution, self-dicision, the cooperation.

For example, an activity “Being” is very important, effectivly, and practical experience, if they will get to understanding “Being” each other. That is a good platform for learning the subjects. And through “High-elements”, there are at Takao. W. V. in Hachioji-city, Tokyo¹⁰⁾, they will get practical experience that is involved with the life of their mates, or that is the performance of a important part about the belay for the challenge of their mates, and others.

We hope we will try continually to get to organize of the “Sub-curriculum”, that will be going effectivly for the school subjects or else. This case is a trial to make an approach on “Project Adventure” that is a supporting method of any teaching, for KEIHOKU JUNIOR HIGH SCHOOL.

1. 緒言

1-1. はじめに

2011年度を皮切りに、京北中学校では、PA (Project Adventure) の手法を活用して「自己学習

力」の獲得・向上を目指し、トライアルを継続している。このトライアルの主眼や方向性に関しては「グループの力を自己学習力へ活かす(1)」¹⁾ならびに「グループの力を自己学習力へ活かす(2)」²⁾を参照されたい。この2年8ヶ月余りの取り組みか

1) 東洋大学スポーツ健康科学研究室 〒112-8606 東京都文京区白山 5-28-20

Sports and Health Science Laboratory, Toyo University, 28-20, Hakusan 5, Bunkyo-ku, Tokyo, 112-8606, JAPAN

2) 京北中学校

3) NPO 法人体験学習研究会

4) ㈱プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン

ら、当プロジェクトの方向性や課題が浮き彫りになりつつある。京北中学校・高等学校において、将来性のあるプロジェクトとするために、2012年度および2013年度の実施内容から、課題の抽出とテーマの再設定を試みた。

1-2. 概観

2011年度の取り組みから、「プロジェクト・アドベンチャー」という活動概念の理解と、それ以上に2012年度には「コミュニケーション・スキルの拡充」に主眼をおくこととし、1年次は元より、2年次（2012年度）においてもこれを継続している。また長期テーマである「自己学習力の獲得・向上」に向けてプロジェクト・アドベンチャーの秀逸な教材のひとつである「ビーイング」⁹⁾の活用を試みてきた。

2013年度については、短期テーマとして「コミュニケーション・スキルの獲得、向上」、中期テーマとして「グループのちからを使う」、長期テーマとして「自己学習力の獲得、向上」を掲げて遂行してきた。しかし基本的に50分授業（単元）の中での完結を余儀なくされ、毎回不揃いの参加動機によって実施テーマが拡散してしまうケースが顕著になった。これは事実上、長期テーマの具現化が難しくなったことを示唆している。

2013年度の終盤は、京北中学校におけるプロジェクト・アドベンチャー技法の活用に関して、長期目標の再設定を念頭におき、引き続きコミュニケーション・スキルの拡充ならびにグループ・ワークを遂行する。本レポートは、2013年度の実施プログラム・レポートならびに、浮き彫りになりつつある当プロジェクトの問題点と課題である。

1-3. 「ビーイング」

生徒たちにとって、学校生活の多くの時間は、



写真-1 「ビーイング」

教科の学びに費やされている。京北中学校 PA においては、多くの時間を費やす教科の学びの場でも「相互人格が尊重されること」「個々人が自分の持つ能力を最大限に伸ばす」ための環境をつくることをミッションにアクティビティが、シーケンス（組み立て）されている。その相互理解、相互確認のプラットフォームとしてビーイングは効果的である。「教科ビーイング」は、生徒と教員が、それぞれの教科イメージと科目観を共有し合うプラットフォームである。

初等教育から中等教育にステージが変わり、生徒たちは多くの科目と出会う。そして、科目毎に異なる教員が担当者となる。もちろん初等教育においても、系統学習が始まり複数の科目と出会うが、多くの場合、同一の教員が担当するのが現状である。ここに、中等教育と初等教育の大きな違いがある。つまり、中等教育へのステージ変化は、多数の科目との出会いと同時に、複数の教員との出会いをもたらすこととなる。

そのため、人間である教師らに、次の3つの特色が観察される。①教員個人の学習歴や経験によって使う「言葉」が違ふこと、②同じ科目であっても、教員によって科目に対する価値観が異なること、③科目によってアプローチや思考



写真-2 「ピーイングの策定」

技法が異なることである。もちろん、共通する部分もあるが、それも含めて多くの事柄は、情報として生徒には共有され難いという現状があるのではないだろうか。加えて、日常的にそれぞれの科目観を教師同士で共有する機会が少ないという知見も踏まえ、京北中学校では1科目ずつ「その科目の中のわたし」をテーマにピーイングを作成している。

手順は、5～6人グループを無作為につくり、まずはメンバー1人1人の科目観を共有していく。具体的には、自分の中にあるそれぞれの科目に対する見方や価値観を言語化していくプロセスだが、科目の学び方を話す生徒や、頭の使い方を話す生徒、その科目を学ぶと将来どんな良いことがあるかを話す生徒など、生徒達の思考は多様で利根的である。

教科ピーイング策定プログラムを通して、毎回のよう起こる特徴的な状況は、多くの生徒が他者との違いに出会うことかも知れない。そして、自分の思い込みについて確認する生徒が多いことも観察できる。このような状況を長短反復しながらプログラムは進み、その後、グループ毎に「科目に対する問い」を作成する運びとなる。その問いを見ながら、担当教員が、自身の考える科目観・京北中学校が大切にしている科目観を共有する。

毎回のことではあるが、生徒の感覚や考えと教



写真-3 「全体でシェアリング」

員のそれとの「ズレ」が露わになり、感嘆と「笑い」の絶えない時間となることも少なくない。われわれプロジェクト・チームとしては、こうしたやりとりが、生徒と教員の相互尊重、PAでの「フルバリュー」の場づくりにつながることも期待している。

このプロジェクトの特徴的なアプローチであるが、教科ピーイングでも、プログラムを終えた後に再度、シェアリング（分かち合い）を行う。シェアリングは、グループでもクラスでも、ひとつの輪に陣形を整えて実施することが多い。教科ピーイングのシェアリングでは、科目の授業時間において、自分の中で起きていることをテーマに共有を行う。「それぞれの内面に起きていること」「心の動き」「思考の流れ」「つらいこと」「こまっていること」等々について分かち合う。それぞれのメンバーの内面を確認し合う時間をとることは、自他を知り、自他を相互に受け容れる上で大変重要である。

このような京北中学校独自の試み「教科ピーイング」では、思わぬ副産物も生みだしている。それは、教員の科目観プレゼンテーションを、他教科の教員が聴き取り、また受け容れることで教員同士がフィードバックし合う機会を生んでいる点である。

2. 背景

2-1 社会の世相

今日、われわれを取り巻く環境は日々超情報化の一途をたどっており、「高速通信端末のパナミック」とも表現できる。言うまでもなく、老若男女、仕事でもプライベートでも、いわゆる「スマホ」を基軸として急速に展開するコミュニケーション・スキルとコミュニケーション・マナーの中で、情報が「ひと」や「思考」を経由しないことが全く当たり前になった。そのため、価値観の醸成、文化へのアタッチメントへ齟齬を来すなど、共同体として「価値の伝承が困難な時代」⁴⁾である。さらに昨今、40代を中心とする消費する世代が流行性に囚われ、「情報」のもつ意味や繋がりなど、コンテクスト（文脈）を構築しないまま「持つこと」に終始する傾向がみられる。「持っている・いない」「知っている・いない」などがそのまま強弱関係、優劣関係を生みだし、われわれはその混沌を楽しんでいるようにさえ見える。

ただ、子どもたちを包み込む社会における無機質で露骨なやり取りは、思春期の最中にある子どもたちには強烈なマナー（やり方）の刷り込みとなる。このような日常的に「対話の本質」から逸脱したやり取りは、欠礼に欠礼を重ねて、対人関係を破壊していくプロセスといえる。

2-2 京北中学校

言うまでもなく京北中学校は、東洋大学が運営する中高一貫の男子校である。各学年は卒業後の進路を見据えて「特進コース」と「進学コース」に類別され、教科指導の内容が若干異なる。また特進コースと進学コースがそのまま「クラス」として編成され、別教室でクラス運営されている。本プロジェクトの対象は、その中学1年生（27名）ならびに2年生（36名）である。



写真-4 「アイスブレイキング」

「中学生」あるいは「10代前半」という未成熟かつ多感な時期に、場面やひとが変わると、この善悪正邪が変わってしまう現実がある。それは「対人関係力」⁹⁾の成長変化の違いによる部分があるかも知れない。中学生男子の「対人関係力」は、身体的な発育・発達の差異やスポーツの場面など「体力」に関わること、日常の教科学習や学力テストなど、大凡「学力」に関わること、あるいは声の大きさや語彙の強さ、同世代の中で一目置かれる流行や口調など「情報・文化」に関わることなど、手近にある感覚や観察から想像、推察しうる一種のスキルやパフォーマンスである。

そもそも、このプロジェクトをスタートさせた2011春、甚大な被害をもたらした東日本大震災や、現在も日々報じられ未来に大きな不安を抱かせて止まない福島第1原発事故が発生、京北中学校の再スタートを大きく混乱させた。それ以前から、世間では政権や政治の不安定、世界経済の混沌、地球環境問題やエネルギー問題などがクローズアップされ、われわれ大人も隠しようのない不安を抱えて日々を過ごしてきた。

ひとの「ものの感じ方」は、時代によって刻々と変化している。宮台は講義の中で、「昨今は、永続的な愛が見つからない若者たちや、衰弱した絆が生む孤独死と自殺が増えており、「秩序」や「未来」ではなく「自己」との関係で現実を評価する時代である」と論じている⁶⁾。

2-3 自己実現

プロジェクト・アドベンチャーは元より学校教育でも、生徒も教師も、「自分はこんな人間だ」という自己概念や自己評価、自己効力感などの「自己イメージ」⁷⁾を持つ。その自己イメージに基づいて社会観や世界観をもち、いわゆる「自己実現」に向けて行動する。宮台は「自己イメージが良からうが悪からうがクルクル変わるようだ僕たちは上手く生きることができない。…さまざまな自由が許された今、ひとはリスクを自分で引き受けて生きていく時代」となり、人々にとって「自己イメージのホメオスタシス」が重要となったとしている。

「自己イメージのホメオスタシス」とは、自己イメージの安定を保とうとする意識下か無意識下か、個人の内的、心理的な恒常機能として捉えることができる。自己イメージのホメオスタシス⁸⁾は、かつて高文脈文化に支えられて「理想」や「未来」への関心に影響を受けていたが、昨今は、ひととひとの関係を構築し支えている文脈が急速に壊されながら様相を変化させている。自己イメージの恒常性は、「自己の時代」を生きる今、「現実」と「虚構」の取り扱い方に大きな影響を受けている。

共同体としての価値観が浅薄で不安定であるなら、子どもたちも未知なる不安を抱え、逃避的、刹那的時間を生かされてしまうだろう。宮台の言質のとおり、「現実を虚構みたい生きる」あるいは「虚構を現実みたい生きる」という二者択一感覚に生きなければならず、どうにもならない現実にホメオスタシスが働かなくなる。学校を支える共同体、母体となる社会が、子どもたちから主体的に考えて自らの意志決定で動くという、動機付けを低位に揃えているのだろう。



写真-5 「LIVE 感のある…」

2-4 動機付け

2013年度のプロジェクトは、新たに「道徳」の時間(単元)に挿入するかたちで実施している。教室での教科授業と同様の物理的環境は、子どもたちの精神的環境についても日常化させてしまう。学校や教室での日常的な感覚は、「LIVE 感」のあるプログラミング⁹⁾やファシリテーションを難しいものへと導いてしまう。プロジェクト・アドベンチャーは、アドベンチャー・マインド、つまり「固定観念を打ち破る気持ち」を大切に扱う。そのため、様々な日常性を嫌う。

近年は学校でも一方的に教えるスタイルから、生徒の自主性を育むために「ファシリテーション」を応用する場面や教師が増加している。そうした教師らの雑感として、学校という建物や教室のセッティング、あるいはベテラン教師らは「一斉に教える」ということが前提であったことや、今日も色濃く残る旧態の「先生と生徒」という関係性、その先入観が相互にあるため、ファシリテーション・スタイルで授業中の意欲を高位に安定させることは困難であるようだ。

「どうやってやる気を引き出すか」ということは、ファシリテーション・スタイルを採用する教師にも、プロジェクト・アドベンチャーのファシリテーターにとっても終わることない課題である。「高尾の森わくわくビレッジ」¹⁰⁾での遠足プログラムは、この課題に一握のアイデアを提供して

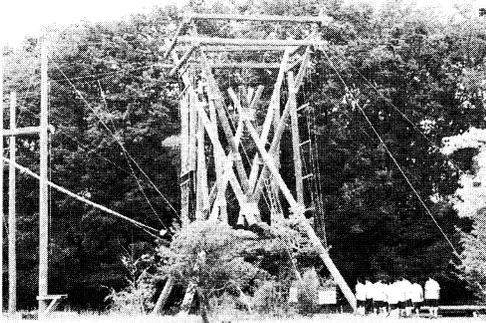


写真-6 「高尾の森わくわくビレッジのハイエレメント『Jタワー』の全景」

くれる。

高尾のプログラムは、学校とは全く異なるプロジェクト・アドベンチャー特設会場（ロプスコース）での非日常的な活動である。ここでは学校や地元など日常生活圏から離れる小旅行のような心情も手伝って、プログラム全体に対しての参加意欲、集中力が高いことが観察されている。活動は主に屋外でのダイナミックかつPAロプスコースでしか体験できないもので、生徒たちのチャレンジは極めて主体的である。

反面、個人としても、サブ・グループ¹¹⁾としても、集中を継続することは難しく、時に倦怠な様子を見せたり、逆に開放的になり過ぎたりという不安定な状況も生じるものの、PAロプスコースのハイエレメントやローエレメントの特質、PAJプロ・スタッフのファシリテーションが大きな助力となり、実施意義の大きなプログラムである。

特に「ハイエレメント」での「チームビレイ・システム」の採用は、子どもたちにとって取り組みやすく、モチベーションを保つ要因も複数存在しているため、実施意義、プログラム効果が高いと考えられる。

3. 「高尾の森わくわくビレッジ」プログラム—ハイエレメントで学ぶ¹²⁾

3-1. ハイエレメント活動の概要

ハイエレメントとは、丸太（または立ち木）を支えに、ロープやワイヤー、木材などを使って作られた6~14mの高さに設置されている施設である。ローエレメントと並び、グループで非日常的な活動に取り組むことができる施設となっている。

ハイエレメントでは、高所に登る者を「クライマー」、地面でクライマーを支える者を「ビレイヤー」、支える方法を「ビレイ」と呼ぶ。グループのメンバー（1名または複数）が他者のビレイによって支えながら、高所で活動する。

ハイエレメントの上部には、ビレイ用のロープを折り返してセットするための器具が設置されている。そこにロープを通し、一方の末端をクライマーに接続する。クライマーに接続されたロープは、上部の器具を通り、地面までつながる。ビレイヤーはビレイ器具にロープを通し装着する。ビレイヤーがクライマー側のロープのたるみを取り、ビレイ器具でブレーキをかけることで、クライマーの落下を止めることができる。こうしてクライマーは、ビレイヤーの技術的な支援によって身体的な安全を確保されながら挑戦する。

一方、クライマーにとってハイエレメントに挑むことは、個人差はあるものの心理的な負荷を伴うことが想像できる。非日常的な高さ、自らの命が、ロープを扱うビレイヤー（ひと）に委ねられていることが主な要因であろう。ビレイヤーがビレイ技術を習得し、間違いなく安全を確保していることを言語コミュニケーションで明示し合うこと、クライマーとビレイヤーが相互に信頼関係を高めていくことによって、クライマーの心理的な負荷が軽減されることになる。



写真-7 「ハイレメント
『キャットウォーク』
でのチャレンジとビレイ」

3-2 ビレイ

今回（2013年9月実施プログラム）は、生徒がビレイを行う「チームビレイ」という方法を選択した。チームビレイとは、ビレイに必要な動作を複数人で分担して行う方法である。ビレイには、①ハーネス（ビレイに必要な結束用ベルト）やビレイ器具（落下を止めるブレーキ）を適切に装着すること②クライマーの落下距離を低減するためにロープのたるみを取る③ビレイ器具に対しロープに角度をつけて握ることで摩擦を生みブレーキを掛けること④万一に備え「③」と同様のバックアップを行うこと、等々の動作が必要となる。チームビレイでは、必要な動作を3名以上の参加者でチームを組み、1人のクライマーのロープを操作して安全の確保する。ビレイチームとなる参加者は横に並びロープを持ち、それぞれが異なる役割を担い、クライマーの安全を確保する。以下、あらためてチームビレイ・システムの役割を確認する。



写真-8 「ビレイチームの様子」

<ビレイチームの役割>

①1人目

適切にハーネスを装着して、ビレイ器具にロープを適切にセットしてカラビナで自分のハーネスに取り付ける。クライマーが地上から離れるとロープにたるみが発生する。大きなたるみがあると、クライマーが落下した際にそれだけ大きな衝撃を与えてしまいます。そのため、クライマーとビレイヤーの間に大きなたるみが生まれないようにロープを手繰ることが役割となる。

②2人目

1人目のビレイヤーの隣に立つ。1人目が手繰ったロープがビレイ器具周辺でたるみがないように引き、両手でロープを持つのが役割である。ビレイ器具とロープ、さらにロープを掴む手によって生まれる摩擦がクライマーの落下を止めるブレーキとなることから、実質的には2人目のビレイヤーの手によってチャレンジャーを支えることになる。

③3人目

ほとんどの参加者にとって、ビレイをすることは初めてであり非日常的なことである。そのた

め、1・2人目のビレイヤーがエラーを起こすことや、ビレイチームに不意のアクシデントが起きること可能性は否定できない。そのような事態に備え、2人目と同様にロープを両手でつかみ緊急時に備える。2人目の両手と併せてブレーキをかけることが3人目の役割となる。

以上がチームビレイを行う際のビレイチームの最低人数である。ハイエレメントに取り組む際には、他にも以下のような役割が必要となることも多い。

○ロープマネージャー

ビレイチームがロープを踏んだり、ロープに足を絡めて転倒しないように、3人目のビレイヤーの隣に立ち、ロープを束ねて持つ役割。

○アンカー

クライマーと1人目のビレイヤーの体重差により、ロープにテンションがかかった場合にビレイヤーが吊られてしまう事がある。そのような場合に、1人目のビレイヤーのハーネスの後ろを押さえて安定させる役割。

○ハシゴ

多くのハイエレメントは登るためハシゴが必要となる。クライマーが使用する際にハシゴをかけ、転倒しないように支え、未使用時には片づける。ハシゴは、丸太に対して設置するため、クライマーが登る際に大きく揺れることから、人の手で転倒しないようにきちんと押さえることが役割。

生徒たちは、チームビレイ (①②③) の役割に加え、上記の役割も分担して行い役割を自ら轉移させながら、クライマーという「ひとり」をチーム (グループ) のちからで支えることによって、

ハイエレメント活動を行うことができる。

3-3 ハイエレメント実施までの流れ

プログラム当日のハイエレメントの活動は、以下のような流れで行った。

- ①ハーネスの説明と装着
- ②ヘルメットの説明
- ③ビレイの説明 (ビレイの仕組みとチームビレイの役割)
- ④コマンドの説明 (登る前に、最終確認の掛け声について)
- ⑤それぞれがハイエレメントに挑戦する

①から④までは実際の器具を取り扱いながら、30分程度の説明を行った。これによって生徒たちはビレイ器具 (ブレーキ) と出会い、前述のビレイチームのシステム (仕組み) を知る。この説明によって生徒たちは、例えば、ビレイ器具にはそれ自体に自動的にクライマーの落下をとめる機能はなく、ブレーキが摩擦を起こすためのビレイヤーの手の動きが最も重要で、ビレイチームの一人ひとりの役割をなくしてビレイは成立しないこと、即ち「グループの力を使う・活かす」ということを体験を通して理解できる。

3-4 ハイエレメントでの学び

京北中学校プログラムのハイエレメント活動では、「コミュニケーションスキルの獲得向上」を目的としており、技術的な向上は目的としていない。そのためビレイチームでは、同じ生徒が同じ役割を反復して取り組むのではなく、クライマーが変わるごとにビレイチームも編成し直すことを促し、一人ひとりの生徒がたくさんの役割に取り組むことに重点を置いた。

それぞれのクライマーが、安全にハイエレメン

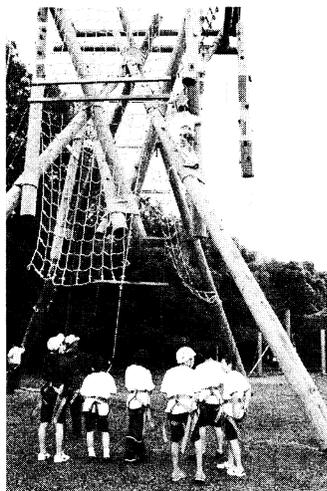


写真-9 「ハイエレメント
「Jタワー」でのチャ
レンジとビレイ」

トで活動するために、ビレイ・システムとそれぞれの役割について理解し、確実に実践していくことがグループのメンバー全員に求められる。ファシリテーターは前述「ハイエレメント実施までの流れ」の①から④の説明以降は、安全上、あるいはファシリテーション上必要な場合を除いて、重複する説明は行わない。そのため、生徒たちは自分自身がきちんと役割を果たすにはどうすればよいかを考えながら取り組み、同時にチーム（グループ）の中での自分について感じ、考え、学ぶ機会となる。

また、ビレイにおいて、どの役割が欠けても安全なチャレンジに支障をきたすことから、全員がそれぞれの役割を果たすために、グループのメンバーは相互の関係性について様々な示唆を得ることが可能となる。心理的な負荷を感じながらもチャレンジしている仲間、ビレイをしている仲間としてつながっている自分の姿やビレイチームのメンバーたちの姿が、どのように映り、仲間たちの挑戦にどのような影響を与えたか。これらを感じ、考え、事後のふりかえりで再確認することにより、さらに定着化を促進する。

4. 課題と展望

4-1. 課題

以下は、このプロジェクトを遂行しているCSELとPAJのスタッフの中で印象に残っている事項である。頻発し回を追う毎に強まることもあれば、単発だが強く記憶に残ることもある。引き続きしっかりと記録し、多角的に問題点を観察、集約していかなければならない。これらは精査の端緒であり、特に出順は課題の重要度などと無関係である。

- ①生徒の参加動機が低位に不揃いである。
- ②コミュニケーション（対話）のスキルがきわめて低い。
- ③サブ・グループの結束が強い。
- ④ファシリテーション・マインドが孤立している。
- ⑤教室でのプログラムは、各教科と同様で50分の単元で進行している。
- ⑥教科教育と連携していない。

①「どうやって生徒のやる気を引き出すか」については、2章、3章で述べている。例えば、NPO 体験学習研究会・山路が実施したアクティビティ「シロクマGPS」¹⁰⁾では、1年生27名の参加動機は高位に安定していた。アクティビティの特性、プレゼンテーションの効果、ファシリテーション・スキルの高さ、LIVE感のあるファシリテーション、その他プログラム・スケジュールやアクティビティ実施環境なども生徒たちに好ましい状況であったのかも知れない。

②「コミュニケーション・スキルがきわめて低い」ことは、以前から学校にとっても、プロジェクトにとっても重要課題である。今回「きわめて」と形容したことは、より一層危機感を覚えた



写真-10 「山路のファシリテーションによる『シロクマGPS』で」

状況にあることを意味する。「聞く・話す」という対話のスキルが著しく低いことが、本プロジェクトの大テーマ「自己学習力の向上」に齟齬を来している。

③「サブ・グループの結束」が固く強い。現状として少人数で学年を構成しているにもかかわらず、クラス・ベースの関係性より、部活ベースの関係性が強いことが観察できる。京北中学校にとって最も強い関係性と言っても過言ではない。この部活軸の関係性にも、同じ部のメンバー同士の強弱や、部活同士の強弱関係があるのではないだろうか。またサブ・グループとしては、クラスや部活を越えて通学(放課後)や趣味・嗜好を共にするメンバー同士の関係性の強さも観られる。

サブ・グループの問題は大きい。生徒同士が縦横的で複雑な関係性に立っているのを感じたり、現象として自覚しているように観察できる。例えば、常に同じメンバーとサブ・グループを構成し、行動する。このサブ・グループはひとつの籠(たが)となっている可能性がある。自己イメージの平衡が、学校生活において最も日常的な関係性を有するサブ・グループのメンバー同士に存在する「暗黙の契約」に縛られているように見える。

放課後の課外クラブ活動、特に運動部のそれは「あそび」の概念から踏み出してしまう状況が少

なくないと想像できる。顧問やコーチなどの指導者から、指示や判断を待つことに馴れている。その状況において、「分をわきまえる」「空気を読む」という社会との架け橋を「擬似的な正解探し」に代理させていると思う。現実を虚構として生きてしまう状況を作り出してはいないだろうか。教育は未来を創造する現実でなければならない。

④「ファシリテーション・マインド」はCSELならびにPAJのスタッフと、限られたプロジェクト推進の学校スタッフにのみ共有されている。特に職員室では、このプロジェクトの価値観が孤立しているようにさえ感じる。年次が進むにつれ、価値観はもちろん、プロジェクトの基本情報も共有されていない。継続事業となるか否か、岐路に立たされていると言わざるを得ない。

⑤「京北PAプログラムが教科化」しつつある。道徳の単元に組み込まれたことや、課題①とも密接に関係する「参加動機」を保持するために、教科学習的な様相を呈している状況が漸増している。これは一概に否定的に評されることではないが、そもそもPAは「あそび」と「アドベンチャー」、つまり「主体的な楽しさ」から気づき、学ぶ概念が基盤である。「あそばない精神」は「正解を求める」思考に終始してしまう。

遊ぶことは楽しい。だからこそ、人は遊ぶことをやめない。日常の煩わしさを忘れて遊び戯れることがなければ、私たちの人生は味気ないものとなる。J. ホイジンは「ホモ・ルーデンス」¹⁴⁾のなかで、遊びを根源的な生の範疇としてとらえ、遊びの本質を「面白さ」に求めた。そして、そのなかにこそ「自由」があるという。「学校での学び」の場面や状況ではどうだろうか。

例えば教室での授業中であっても、「感じる」という感覚の発動から「考える」という行為への連動は絶え間なく生じているはずである。この時



写真-11 「PAの活動は遊びの要素が活かされている—『ジャイアント・シーソー』」

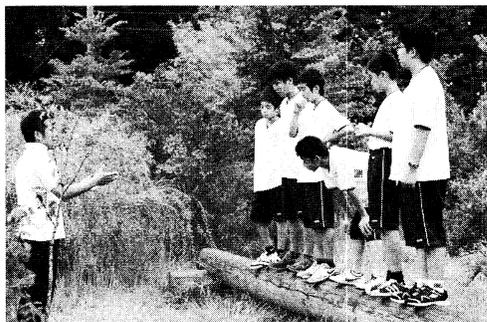


写真-12 「PAの活動は遊びの要素が活かされている—『TPシャッフル』」

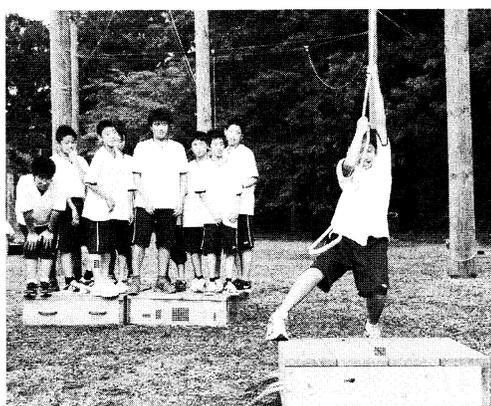


写真-13 「PAの活動は遊びの要素が活かされている—『ニトロ・クロッシング』」

の感覚が「楽しさ」に彩られて、つまり「遊んで」いれば、思考も主体的で自由なプロセスを進むのではないだろうか。

⑥「各教科との連携が希薄」である。本プロジェクトの大テーマである「自己学習力の向上」に向かう最大のコンテンツは「教科ピーニング」である。この教科ピーニングが「教科主義からの決別」を具現化する、いわゆる「マインド・マップ」¹⁵⁾である。教科ピーニングの習得、実践が困難である以上、本プロジェクトと各教科の連携も、各教科間の連携、統合性の拡充なども「夢」のみである。

4-2 展望

人間関係や物事の考え方、価値観は個人的なも

のだが、一方で「今、ここで」生きている同じ時代や社会の影響を強く受けている。われわれは社会（社会情勢）によって方向付けられているが、「こころ」を動かすきっかけや継続的で受容可能なメッセージがあれば、閉塞的な自己世界を解放し主体的に、自由になって自分自身や関わりのある社会観を変えることができる。さらにこのプロセスで何を感じ、どのように考え、どんな人間関係を望み築くかということは、他者や共同体にも好意的に影響しあう。

だからこそ、ひととひとが出会うこと、LIVE感の中で人間関係を繋げたり広げたりすることが、望ましい社会、理想的な共同体や未来を構築する基盤となる。

基本的に正解を求めるプロセスをプロジェクトしている教科（教室での授業）においては自己完結となる中で、やはり体育の存在意義は大変大きい¹⁶⁾。体育での様々な教材では、集団での多様な体験を通じて自分にとって適切な自己イメージを構築することができる。その体育での最も特徴的な性格は「あそび」の概念である。スポーツは、楽しむことを最上位概念としながら、ルールに則って創られる時空である。直接的、共同体的な状況の中で「分をわきまえる」「空気を読む」といった他者との繋がりの中での適切な自己イメージを育む。



写真-14



写真-15 「シェアリングでは、イメージを言語化する。」

過去2年間遂行して露見したテーマは、「コミュニケーション」に他ならない。コミュニケーション・スキルの獲得向上には、多様な要因があり、生徒たちを取り巻く環境がますます大きく影響を及ぼすことも想定できる。2014年度のプログラミングは、より主体的に参加できるよう、方向性を変えて臨む必要がある。本プロジェクトでは、生徒の社会性と情緒面の発達と成長を支援し、生徒同士のつながりはもちろん、生徒と教員のつながりや学校内に存在する人と人の繋がりを深め、「心豊かなコミュニティ（共同体）としての京北中学校」を創ることが期待されている。京北中学校の発展、延いては東洋大学の発展に向けて、引き続き本プロジェクトの確固たる基軸やフレームを構築することを目指して参りたい。

＜注記ならびに引用文献＞

- 1), 3) 田代浩二ほか, 「グループの力を自己学習力へ活かす(1)～プロジェクト・アドベンチャーの活用～」東洋大学スポーツ健康科学紀要 第9号, 2012年3月。
- 2), 3) 田代浩二ほか, 「グループの力を自己学習力へ活かす(2)～プロジェクト・アドベンチャーの活用～」東洋大学スポーツ健康科学紀要 第10号, 2013年3月。
- 4) 近藤千恵, 「理由ある反抗」子どものホンネを見のびがさないために, みくに出版, 2007, P.16より。
- 5) 対人関係力
基本的に正解を求めるプロセスをプロジェクトしている教科(教室での授業)においては自己完結となる中で, やはり体育の存在意義は大変大きい。体育での様々な教材では, 集団での多様な体験を通じて自分にとって適切な自己イメージを構築することができる。その体育での最も特徴的な性格は「あそび」の概念である。スポーツは, 楽しむことを最上位概念としながら, ルールに則って創られる時空である。直接的, 共同体的な状況の中で「分をわかまえる」「空気を読む」といった他者との繋がりの中で適切な自己イメージを育む。
- 6) 宮台真司ほか, 「桐光学園中学校・高等学校 13歳からの大学授業(桐光学園特別授業Ⅲ)未来コンパス」, 水曜社, 2010, P.230.より。私立の中高一貫校である桐光学園で開講された特別授業のレポート。この中で, 首都大学東京教授である宮台は, 「私たちの「ものの感じ方」はどのように変わってきたか」というタイトルで講義を始めている(p.6-13)。
- 7) 宮台真司ほか, 「桐光学園中学校・高等学校 13歳からの大学授業(桐光学園特別授業Ⅲ)未来コンパス」, 水曜社, 2010, P.230.より。前出同様, 「自己イメージ」について解説し, さらに「自己イメージのホメオスタシス」として「理想と未来」から「現実と虚構」への変化を指摘, 「ものの感じ方」の変遷に杞憂している。
- 8) 田代浩二(自出資料より)。「ホメオスタシス」とは, ストレス研究の第一人者, 医学博士の「ハンス・セリエ」によって提唱されてきた理論で「生体の恒常性」のことである。われわれの日常は「多様な複合的なストレスとの激闘の日々」である。複雑で長い文脈で捉えられたストレスによって, じわじわと, 確実に影響を受けることとなる一方, われわれの身体が急激に強いダメージ, 明確な身体症状が発現しないことが多い。これは生体自身が自動的に好転する反応を起こすためと考えられる。これを「生体の恒常性(ホメオスタシス)」という。
- 9) 田代浩二ほか, 「グループの力を自己学習力へ活かす(2)～プロジェクト・アドベンチャーの活用～」東洋大学スポーツ健康科学紀要 第10号, 2013年3月。「LIVE感のあるプログラミング」とは, 単元計画に基づいて予め用意した教材を, ファシリテーション

を通して、オン・ゴーイングでアレンジしたり、あるいは全く別の教材に変更して単元のめあてに向かうプログラムのこと。この理論は、ファシリテーターの感覚に基づくファシリテーション・スキルとして説明している。

- 10) 「高尾の森わくわくビレッジ」 東京都PFI事業、京王グループと東京YMCAグループが管理・運営している。施設は元・都立八王子広陵高校。校舎は宿泊・研修棟、校庭は様々な体験プログラム、交流の場となっている。その一角にPAJ¹⁷⁾がプログラム運営するアドベンチャー・ロース・コースがある。PAJの直轄施設で、PAJのプロデュースを受けてプログラムを遂行できることは、グループのちからを体験・習得する上でも、心身の安全上も大きな利点である。
- 11) 「サブ・グループ」は「グループ・ワーク」や「グループ・ダイナミクス」の領域で語られることが多い。ひとつのグループ(共同体)にひとつの(共通の、フォーマルな)価値観とコミュニケーションが醸成されるが、このグループが成長する過程では、サブ・グループ(インフォーマル・グループ)が構成されることが知られている。田代浩二ほか、「グループの力を自己学習力へ活かす～プロジェクト・アドベンチャーの活用～」の前掲にも説明がある。
- 12) 「ハイエレメントで学ぶ」この章は高野哲郎(PAJファシリテーター)のレポートから。高野はPAJのスタッフで、本プロジェクトのプロデューサーである。
- 13) 「シロクマGPS」はPAのアクティビティのひとつである。5月の農業体験合宿でNPO体験学習研究会¹⁸⁾の山路歩が実施した。北極に棲息する「シロクマ」は、アザラシを補食する。アザラシは大きな氷塊の穴から顔を出して呼吸する。シロクマは、この穴を狙ってアザラシを補食する。この生命の物語をGPSから捕捉し、「今、この氷塊では、シロクマの餌場とシロクマの頭数がどうなっているか」という状況を、ダイス(サイコロ)を用いて表現する。「シロクマGPS」は、テーブルで展開できるLIVE感のある、バーチャル・クイズである。山路は、このアクティビティを通して「ひとりをつくらない」「主体的に学ぶ」「楽しむ」というテーマを共有できる状況をファシリテートした。
- 14) オランダの歴史家、J. ホイジンガの著書「ホモ・ルーデンス」は、中公文庫から出版(高橋英夫:訳)されているほか、多数。ホイジンガの影響を色濃く受けたフランスの思想家、カイヨワの考えも参考にしたい。プロジェクト・アドベンチャーでは「楽しむこと」を重視している。そのため、いわゆる「遊び」のエッセンスが多岐に亘りプログラムに活かされている。
- 15) 「マインドマップ」は、英国のトニー・ブザン(Tony Buzan)が提唱し、系統立てた思考技法のひとつである。「マインドマップ」という呼称は英国のThinkBuzan社が商標登録・管理している。京北中学校など、

昨今の中高生、特に男子生徒において、自己のイメージや感覚、感情を言語化するスキルが極めて低いことが窺える。色彩や画像、さまざまな形容詞を記したカードなど、彼らの潜在的な言語力、表現力を引き出す上で多用なアプローチを試みる必要がある。そのひとつに「マインドマップ」などが有効であり、またこの技法をピーニングに流用することも試したい。

- 16) 京北中学校の生徒たちに、アクティビティ(口頭アンケート型)を実施した際、きわめて多数が体育(実技)に嫌意を評した。田代が東洋大学ほかで教養系のスポーツ健康科学実技講師であることもあり記憶に残るひとコマとなった。しかし、実状としては笑顔で活発に動き回る様子も観察されている。子どもたちの真意は測りかねるものの、スポーツ系のクラブ活動が大きな価値観や関係性を生み出している京北中学校では、感慨深い事象である。
- 17) 「PAJ」(株)プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン
〒150-0002 渋谷区渋谷2-6-12 ベルデ青山6F
米国のプロジェクト・アドベンチャー本部Project Adventure Inc.の正式認可を受けた団体。国内PA事業の一切を取りまとめている。代表は林寿夫(はやしとしお)。
- 18) 特定非営利活動法人 体験学習研究会(CSEL)
〒222-8511 神奈川県横浜市港北区新横浜2-13-12
児童生徒から成人まで様々な体験学習の講演やワークショップを展開、また指導者や教師のトレーニングも手がける。年間を通して進学塾「日能研(代表 高木幹夫)」のキャンプをプロデュースしているNPOである。代表理事は本件スタッフの山路歩(やまじあゆむ)。

<参考文献>

- 近藤千恵「理由ある反抗 子どものホンネを見のがさないために」みくに出版、2007.P.255。
宮台真司ほか「桐光学園中学校・高等学校、13歳からの大学授業(桐光学園特別授業Ⅲ)、未来コンパス」水曜社、2010. P.230。
中野民夫、堀公俊、「対話する力ファシリテーター23の問い」日本経済新聞出版社、2009.P.253。
豊田充「子どもの自己救出力——少年犯罪に迫るキーワード」教育出版、2006.P.233。
龜山佳明、麻生武、矢野智司(編著)「子どもの社会化から超社会化へ 野性の教育をめざして」新曜社、2000. P.296。
岩井俊憲「心の雨の日の過ごし方～失意の時こそ、人生味わい深くなる」PHP研究所、2009。
高木幹夫「問題は、解いてはいけない。」サンマーク出版、2007.P.181。
前田耕司、佐藤千津(編著)「学校学力から生涯学力へ変化の時代を生きる～」学文社、2011。

プロジェクトアドベンチャージャパン編「プロジェクトアドベンチャー入門 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」C.S.L. 学習評価研究所, みくに出版, 2005. P. 200.

川合正「男の子がやる気になる子育て～一歩踏み出す力を与えたい」かんき出版, 2009. P. 204.

永田豊志「頭がよくなる「図解思考」の技術」, 中経出版, 2009. P. 199.

トニー・ブザン, バリー・ブザン, 神田昌典 (訳)「ザ・マインドマップ」ダイヤモンド出版, 2005. P. 320.

高橋建夫, 岡出美則, 友添秀則, 岩田靖 (編著)「新版 体育科教育学入門」, 大修館書店, 2010. P. 296.

伊藤守, 鈴木義幸, 金井壽宏「～神戸大学ビジネススクールで教える～コーチング・リーダーシップ」ダイヤモンド社, 2010.

國分康孝ほか (編)「学級担任のための育てるカウンセリング全書3『児童生徒理解と教師の自己理解』～育てるカウンセリングを支えるもの」図書文化. 1998.

國分康孝ほか (編)「エンカウンター・スキルアップ ホンネで語るリーダーブック」, 図書文化, 2001. P. 221.

<共同研究者>

坂本太郎 (さかもとたろう): 学校法人 東洋大学 京北中学校

山路歩 (やまじあゆむ): NPO 法人 体験学習研究会 代表理事

高野哲郎 (たかのかつろう): (株)プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン ディレクター