

プロジェクトアドベンチャーと協同学習の相補性
協同教育の視点からの一考察

関田 一彦

『教育学論集』第70号

(2018年3月)

プロジェクトアドベンチャーと協同学習の相補性 協同教育の視点からの一考察

関田 一彦

1. はじめに

今般の教育改革において、「主体的・対話的で深い学び」を具現化するアクティブ・ラーニングが強く要請されている。何気なく聞くと尤もに聞こえるが、アクティブ・ラーニングは本来、講義による知識・情報の一方的な受容という受け身になりがちな授業方法に対して、受講者がより主体的・能動的になれる授業方法を指す言葉である（溝上 2014）。したがって、主体的・能動的な学びであるはずのアクティブ・ラーニングによって、ことさらに主体的な学びを具体化しようとするのは、屋上屋を重ねるようで筆者は最初、違和感を覚えた。

さらに、中央教育審議会教育課程部会（2016）の論点整理では、主体的な学びとは、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」学びとされた。この部分だけを読むと、自分の将来の夢の実現に役立つと思う授業であれば、仮に一方的な情報伝達に終始する授業展開であっても、そしてその結果、受け身な知識・情報の受容に終始したとしても、なお見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげようとする限り、主体的な学びである、という話になる。むろんこの解釈は極端であり、実際には一方的な情報伝達にならないように、「対話的」という条件が「主体的」と並置されてはいるが、一般的に考えられているアクティブ・ラーニングにおける主体性とは少し異なる捉え方のように見える。

いずれにしろ、「見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」過程の有無に、その学びが主体的であるかどうかの判断基準が置かれている点は注目に値すると筆者は考える。つまり、アクティブ・ラーニングの視点を生かした授業では、（失敗や停滞を乗り越えて）粘り強く学び続け、その取り組みを振り返ることで更に学びを進める主体的な学びが生徒たちの中に顕現するように工夫せねばならない、ということである。

では、「見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」学習を促進する学習方法、あるいは「主体的に学ぶ」受講姿勢を育成・伸

長する授業方法とはどのようなものなのか。これには様々あろうが、筆者は過去3年、プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン主催の研修会に招聘され、協同学習（Cooperative Learning 以下 CL と略す）とプロジェクトアドベンチャー（Project Adventure 以下 PA と略す）の関係について講義してきた。本稿では、その講義をもとに PA と CL の組み合わせによる相乗効果について論考する。この組み合わせは、主体的な学びを具体化する有力なアプローチだと考えるからである。

2. PA の基礎

PA はアウトワードバウンドという冒険教育の実践と考え方を学校教育に持ち込もうとして生まれた。アウトワードバウンド自体は 1920 年代、クルト・ハーンがドイツで始めた試みではあるが、彼の教育実践がそのまま PA に発展したのではない。イギリスを経てアメリカに渡ったアウトワードバウンドの教育方法をいかに学校教育プログラムとして構造化するか、1970 年代からの実践的な試行錯誤の中で様々な理論や哲学を取り込んで発展してきた体験教育モデルの一つが PA である（ショーエル&メイゼル 2017）。

その考え方は小学生にも分かるように簡明である。グループあるいはクラス全体で到達目標を決め、その達成に向けて仲間と共に課題に取り組む。この課題達成には、ハラハラ・ドキドキ感のある冒険的要素を含む、楽しい（ゲームあるいはリクリエーションとしての）身体運動を必要とする。その際、次の二つの考え方が強調される。

まず、クラスの一人ひとは、自分も含めてとても大切でかけがえのない存在であり、その価値を全員で尊重し合おうという考え方である。これをフル・バリュー・コントラクト（Full Value Contract 略して FVC）という。この相互尊重の規範設定が全ての活動（相互の働きかけ）の土台となる。たとえば PA 実践家として著名な甲斐崎の学級では、Be here（参加する）、Play hard（一生懸命やる）、Play safe（心も体も安全にやる）、Play fair（公平・公正にやる）、Have fun（楽しむ）の 5 つの取り決めを FVC として掲げている（甲斐崎 2013）。

FVC の約束事を土台として、どのような活動に取り組むか、やるかやらないかを含め、自分自身の意志によって決めることが望まれる。この自己決定の奨励と尊重をチャレンジ・バイ・チョイス（Challenge by Choice 略して CBC）という。FVC と CBC という二つの考え方が守られているかどうか、あるいはきちんと機能しているかどうか、PA の成否を分ける。それを確かにするために、チーム・クラスの目標に対して、あるいは自分たちのチームやクラスとしてのあり方に対して必要なこと、大切にしたいことを自分たちの言葉で表現し、模造紙などに明記する（内外に明示することで、価値の共有を進める）Being（ビーング）という作業が行われる。この相互尊重と相互受容の増進の仕掛けづくりも PA の特徴であり、ファシリテーター（教

師)の大切な仕事である。

活動としてのPA

筆者が体験してきた一般的なPAの流れを簡単に整理すると大きく3つの局面に分けられる。まず、ファシリテーターが取り組むべき課題を説明する。この時、手順の説明だけでなく、活動の魅力(楽しさ、面白さ)のほのめかしと取り組みに際しての注意事項が語られる。その中で、子どもたちは活動への期待や不安、取り組みの見通しや計画、そして尊重すべきルールについて発言し合い、認識を共有することを促される。この局面をブリーフィングと呼ぶ。Beingづくりが行われるのもこのタイミングが多い。

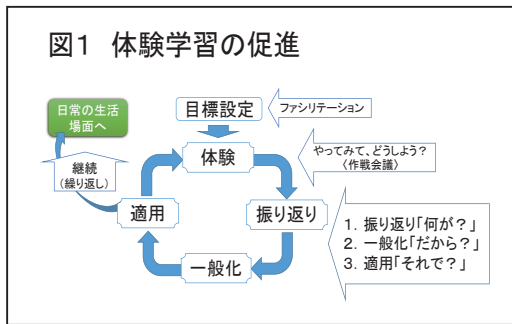
次の局面は実際の取り組み(実体験)である。ファシリテーターが設定した課題に対し、互いの存在(価値)を最大限認め合うことを前提に(=FVC)、取り組みを開始する(活動に参加する)。その際、自分の「こうしたい、こうなりたい」という思いを互いに尊重し合うことで、子どもたちは一歩踏み出す勇気を持つ(チャレンジできる)。具体的な行動(チャレンジ)が起きることで、子どもたちは互いにサポートし合うことができる。サポートし合うことで、取り組みに対し、共通の目標達成に向けての責任感も増していく。そして、自分も確かに関わったという感覚を持つことで、目標達成の喜びも大きくなる(あるいは、達成できなかった時の再挑戦への意欲が高まる)。チームとして課題遂行へのコミットメントが強まる一方で、責任を果たす(期待に応えて動く)ことに困難を感じ、取り組みをためらう子どもがいる可能性は少なくない。その際にCBCという考え方が、それぞれの参加者の自己決定を援ける。こうした活動の局面においても、ファシリテーターはFVCやCBCを意識させ、取り組みの精度やチームの士気を高めるための、介入としてのブリーフィングを行うこともある。

CBCという考え方がメンバーに受け入れられ、機能するためにはいくつかの前提条件が必要になる。まず、メンバーは、自身の取り組み(困難さから来る不安や苦痛に耐えて取り組むかどうか)を誰からも強制されることはない。自らの意志で活動に参加し、そこでどのように振る舞うか(困難さにどのように向き合うか)、その行動選択は尊重(受容)される。ここで重要なことは、チャレンジしないことを通じて、チームにどのようにかわるか(貢献するか)を考え、実行する機会が与えられるということである。単に気が進まないからチャレンジしないという消極的な選択ではなく、他の行動を選択するためにチャレンジしない、という積極的な選択の奨励である。チャレンジのレベル・種類を選択できるという意味を明確にするためにChallenge of Choiceと呼ばれることもある。また、多くの場合、再チャレンジの機会が用意されており、自分のペースで取り組むことが許されている。

さらにファシリテーターは、チャレンジすることには価値がある(自分の成長に向

き合う)ということ、子どもたちが体験的に理解できるように働きかける。無理をして頑張ることが大事ではなく、どんなに小さくても勇気を出して一歩踏み出すことが自身の新しい可能性を開くことになるということ、直接的に語ることもあれば、間接的に示唆・暗示することもある。実際にチャレンジしてうまくいった体験を言語化し、仲間と共有することは子ども自身の有能感を高めるために有効である。こうした特定の体験に焦点化した言語化も含め、子どもたちに互いの取り組みを振り返らせる局面をディブリーフィングと呼ぶ。

ディブリーフィングでは、体験学習の促進が意図される(図1参照)。目標達成に向けた取り組みが、どのような成果を生んだのか(生みつつあるのか)、適時、活動に区切りをつけて点検する時間をファシリテーターが設けていく。その際、課題の難易度を調整し、目標の再設定やFVCの確認などを行い、子どもたちが楽しく意欲的にチャレンジを試みることができるよう配慮が必要となる。



また、ディブリーフィング中にファシリテーターは、子どもたちに彼らがとった特定の行動とその結果を焦点化させ、そこからの学びや気づきを意識化し、言語化することを促す。その際、「何が」「だから」「それで」といった問いかけを通じて、振り返りを深め、体験から学ぶこと自体に慣れてい

くようにリードすることも、PAの教育効果を確実にするうえで不可欠である。

PAは、冒険的な活動を楽しむ野外ゲーム、あるいはリクリエーションの一種と捉えることもできるが、野外ゲームがそのままPAではない。PAと一般的な野外リクリエーション活動との異同を対比して(表1参照)、PAの特徴を確認してみる^{註1}。リクリエーションをどのように捉えるかは様々であるが、PAは学校教育の取り組みとしての意図を持った働きかけであり、明確な教育目標をもって行われている。

表1 一般的なリクリエーション活動との対比におけるPAの定義

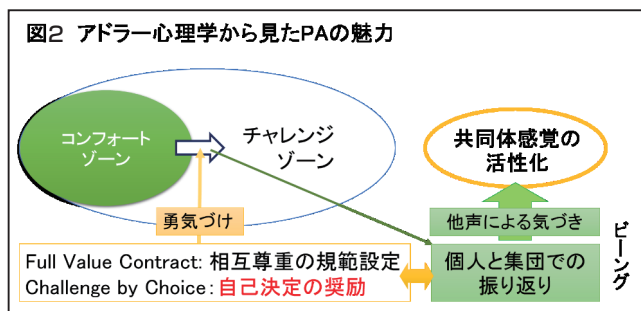
プロジェクトアドベンチャー(PA)	広義なリクリエーション活動
1. FVCに基づく参加者相互の尊重がある	1. 参加者の相互尊重は担保されない
2. CBCを前提とした自己挑戦が奨励される	2. 集団圧力による不本意な自己挑戦が生じる
3. Beingを使った安全・安心空間が提供(保障)される	3. 安全・安心空間の生成が偶発的になりやすい
4. ゴールに向かって段階的にプログラミングされている	4. 活動同士がつながっていない
5. 学びを生成するためのファシリテーションが介在している	5. 指導者の関わり方が支援的・促進的でない
6. 「ふりかえり」によって、体験と概念の行き来の中で学びが生成されている	6. ふりかえりによる概念化がなされない(形式的なふりかえりにとどまっている)
7. 気づきと成長が目標になる	7. 楽しむことが目標になる

まず、活動に際し参加者に対して規範の提示がある。これは単なる安全指導やルールの徹底ではなく、そうした指導やルールの背後にある考え方、あるいは価値を伝え、共有することの促しである。次に、活動が参加者間の人間関係の深まり、あるいは親和性の高まりに沿って段階的に発展するように、見通しをもって活動が配列されている。ゲーム性が優先されると、ゲームを楽しむことに熱中するあまり、集団圧力が高まり過ぎる恐れが増す。そうすると、リーダー格の子どもが前面に出て、仲間に対する過度な要求を行う余地が広がる。PAのファシリテーターは、集団が成熟する過程をきちんとモニターし、適時、介入としての振り返りを行う。活動と活動を振り返りにつなぐファシリテーションを意図的に行うところに、体験学習のサイクルを視野に入れた教育的配慮が見て取れる。一般的なリクリエーションでも指導者によっては、同様の配慮や取り組みが見られることもあるが、PAではそれが常態である。厳しく言えば、そうした配慮や取り組みが乏しいPAは、指導者本人はPAを行っているつもりでも偽物である。

考え方としてのPA

PAの特長を理解する上でアドラー心理学の考え方を援用することは有意義と考える(図2参照)。アドラーは自己決定・自己選択を重視するが、その際、共同体感覚に従って自己決定していくことを奨励する。つまり、自分はコミュニティーに役立っており、コミュニティーはそうした自分を受け入れてくれている。自分はコミュニティーを大切にし、コミュニティーは自分を尊重してくれている。こうしたコミュニティーとの間で生じる相互信頼関係が、幸福感の土台とアドラーは考えていた(岸見1999)。

PAではFVCを大前提に、ビーングなど相互尊重を育む仕掛けを用意している。さらにCBCを意識し、チームとしての目標達成に向けた様々なチャレンジを自己選択していくことで、自分がチームに役立つ手ごたえを感じていく。むしろ、活動に熱中し、楽しむ中で個人的な関心から「時にチームの目標達成から遠ざかるような個人のチャレンジが選択されること」^{注2}もある。そうしたチャレンジに対しても、ディブリーフィングにおいて相互承認・相互受容がなされる。CBCとそのチャレンジに対する仲間からの承認は、子どもたちにとって勇気づけとなる。また、ディブリー



フィングにおける仲間の声は、そのチームへの所属感を高め、共同体感覚の活性化につながる。

3. CL の基礎

CL は 1960 年代からグループダイナミクス理論の影響を受けて世界的に発展してきた学習指導法である (杉江 2011)。以来、50 年を超える研究と実践の蓄積により、様々な領域・校種においてその教育効果は実証されてきた。一方で、研究者間で単一の定義が共有されておらず、近年隆盛な協調 / 協働学習 (Collaborative Learning) との異同もしばしば話題になっている (たとえば、関田・安永 2005; 関田 2017)。ここでは、おそらく世界的にみて、もっとも広く流布しているジョンソンたちの捉え方を参考にする (ジョンソン、ジョンソン & ホルベック 2010)。彼らは 1960 年代から文字通り半世紀以上、CL の普及・研究に努めてきた協同学習の泰斗、碩学である。彼らの定義を一般的なグループ学習との対比で紹介し (表 2 参照)、CL の特徴を整理する。

表 2 ジョンソンらの協同学習の定義 (一般的なグループ学習との対比)

ジョンソンらの協同学習の定義	一般的なグループ学習
①互恵的な協力関係がある (肯定的相互依存)	①教師は学習者が協力し合うことを期待するも、その目的は曖昧である
②学習活動における 個人の責任が明確である	②学習活動における個人の責任は不明瞭である
③対面しての活発な(課題に関する) 相互交流がある	③相互交流は部分的・偶発的になりがちである(無制御・放任)
④小集団技能活用の奨励 および技能訓練がある	④特に配慮されない
⑤活動に関する振り返りの時間がある (改善手続き)	⑤活動に関する振り返りはなきに等しい

一般的なグループ学習でも CL でも、教師は課題を提示し、グループでの取り組みを促す。ただし、課題の設定や提示に際し、CL ではメンバー間に肯定的相互依存関係が生じる工夫が施される。通常の CL では、グループ全員が到達しないと達成しないグループ目標を設定する。自分一人だけができて、あるいはできなくても、グループとしての目標は達成されない。したがって、グループのメンバーは全員、グループの目標達成のために自らが引き受けるべき責務・責任があり、その明確化が課題設定や手順解説においてなされる。一般的なグループ学習では、グループの目標が曖昧な状態で、目標達成に向けた個々人の責任が不明瞭であることが多い。一般的なグループ学習では、グループ活動の成果をグループ単位で発表させることが多いが、グループ全員が本当に理解できたのかどうかを確認する作業は省かれがちである。

加えて、CLでは互いの取り組みをモニターしあえるような対面しての活動が奨励される。互いの頑張りを間近で観察することで相互触発が生まれる。必要に応じて、適宜、サポートし合うことも容易になる。学習道具や学習情報の共有など、きちんと相対して取り組むことを促す工夫や配慮がなされている（少なくとも教員にはそうした意識が求められる）。

さらにCLでは、グループワーク技能（Social / Group-work skills）の活用が奨励され、そのための技能訓練を仕組むことが教員に期待される。CLではグループで活動する際に必要な技能は生得的なものではなく、体験と練習によって習得されるものとみなしている。したがって、意識して練習すればするほど、生産性の高いグループワーク技能の習得が進み、結果としてグループの成果も向上すると考える。

関連して、特にジョンソンたちのCLでは活動過程に関する振り返り（Processing）を行う時間を取ることを奨励する。奨励された技能がどのように活かされたのか、さらなる成果に向けてどのような改善が必要なのか、チームとして振り返る相互点検の機会である。この時、取り組み方だけでなく、振り返り（Reflection）を通じた気づきを教訓とする体験学習を進めることもできる。こうした学習活動を通じて、自立した学習者の育成が目指される。

4. 協同教育から見たPAとCLの関係

ここまで、PAとCLの特徴について述べてきた。どちらも、グループに共有された目標の達成を目指し、協力して活動する。そして、その協同的な取り組みを通じて、目標達成と共に、人間力ともいえる非認知領域の能力育成をはかっていく。このように比べてみると、どちらもよく似た目的と課題構造、活動に埋め込まれた協同性を伸ばす仕掛けを持っている、協同の持つ教育力を喚起・活用する教育方法である。

図3 PAとCLの関係

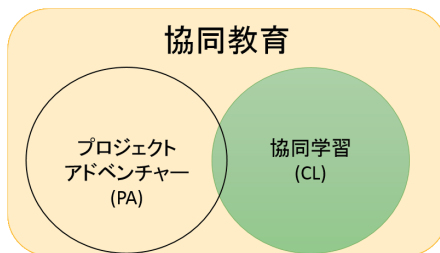


図3でPAとCLの重なりをほとんど外しているのは、CLは授業内の活動であり、PAは授業外の活動と分けるとスッキリするからである。この場合の授業とは特定の学習課題に取り組むことで一定の知識/技能を身につける作業である。教室でPA活動をして、その活動を通じて直接的に教科内容を学ぶこ

とはまずない。PAの活動の中で、CLの技法を使った話し合いをさせても、それはPAの一部である。同様に、CLの一部にPAのアクティビティが含まれても、それはCLの一部になってしまう。理念も手法も親和性が高いために、巧まずとも融合できてしまうのである。

関連して、PA では冒険的要素のある状況設定の中で、身体を使った活動を通じての人間の成長を目指す。一方、PA のような身体的危険に繋がる緊張感や臨場感はないが、CL では認知課題を解くという知的挑戦を通じて、共に賢くなるという人間の成長を目指す。それはどちらも、真剣に協力し合うことを通じて生じるものであり、人がより善く生きる上で必要な態度の育成を重視する協同教育の視点からは同根のように思われる。

協同教育は人間の持つ「誰かの（何かの）役に立ちたい（あるいは、そのような自分でありたい）」という本然的欲求を教育の営みに活かし、人間本来の学び方を促し、人間の成長を励ます試みである。同時に、「協同」の意義や価値、そして作法を学習の対象として扱う教育である。そして、こうした教育的働きかけを授業において組織的・構造的に具現化する方途として有力なのが CL である。仮にこのように協同教育を捉えると、PA もグループの力（言い換えれば、相互信頼・相互貢献感に裏打ちされた協同の力）を活用する協同教育の実践と見なせるであろう。

5. 授業実践としての PA と CL の融合に向けて

先に、PA を授業外の実践と位置付けたが、PA の側は「アドベンチャー教育を教室へ」持ち込むために AITC モデル（Adventure in the Classroom 略して AITC）を提唱している。アメリカの PA 本部で AITC の開発を担当しているハントン（1996）は次のように述べる。

AITC モデルの根本的な概念と目標は「学び = learning」である。（中略）
「学び」は「アドベンチャー学習者のコミュニティ」の中で起こっているものである。このコミュニティのメンバーはチャレンジをし、お互いに援助し、指導し合い、優れた基準を維持し合う。教科学習と同様に、グループが健全に機能するということは、重要なことであり、積極的な人間関係を形成するためのスキルに対する積極的な援助は、優れた教授法や学習スキル同様に大切である。（p.13）

「グループが健全に機能する」という成功体験を持つこと自体が、教科学習によってなにかの知識を得ることと同じように重要である、という立場は、「グループが健全に機能する」体験知の蓄積・スキル習得は教育目標の一つであるという主張に通じる。実は、この主張は日本の CL 実践者の間でも長く強調されてきたものである。杉江（2011）は、建設的に協働し合える自立した人間の育成が CL の目的であり、学力と人間力の両方を伸ばすための教育、学習目標と態度目標の同時学習が必要である、と折あるごとに述べている。そして実は、AITC モデルにおいて教科学習の中核的指

導法として挙げられているのは、ジョンソンたちが提唱するCLなのである（ハント
ン、p.19）。

このように、協同教育の枠組みから見ると、人間関係力の向上と認知的活動の活性化にむけてCLとPAはすでに授業レベルで融合し始めている。この融合を生産的に
するためには、互いの実践上の課題を補い合うことが有益であり、相補性を高める上
で双方の課題を認識する必要がある。

相補性を高めるために

PAが前提とするプロセス指向のアプローチでは、課題に取り組むこと自体（プ
ロセス）が最重視され、その達成度（結果）は取り組み具合の指標の一つにすぎない。
目標自体を問うこと、あるいは変更・再設定することが認められ、目標達成の責任は
チーム全体で共有される。一方、学校教育において、学習指導要領に示される学習目
標の達成は教師の義務であり、学習者の課題である。したがって、PAにはプロセス
から学ぶと同時に、教科教育が求める課題達成の質（学習成果）も追及するアプ
ロッチが必要になる。

また、PAが重視する体験学習は、体験に端を発する今ここでの気づきを学びの出
発点とし、体験を通じての自身の変化・成長を学習目標とする。一方、通常の授業で
は、教科（学問体系）によって学習すべき知識・技能が既に系統立てて用意され、そ
の順序に従った学習課題を通じての学習者ごとの知識構築が目標とされる。知識の習
得量が重視され、その多寡が入学試験で点検されるような学校教育システムにおいて
は、どうしても系統学習に有効な学習指導法が主流となる。このように、PAの考え
方を根底に教科学習に取り組むためには、AITCモデルでCLを採用していることが
象徴するように、学習課題の達成に向けて協力し合うなんらかの学習方法が必須と
なってくる。

一方、CLにも課題がある。授業では、学習指導要領から導かれる学習目標の達成
が期待される。そして目標達成が目指される以上、達成状態の評価が不可欠となる。
多くの場合、CLを行う授業においても従来の評価方法が用いられる（ジョンソン &
ジョンソン 2016）。そうすると本来、学習者の成長を支援するために行う評価の中の
評定機能だけが注目され、出来不出来が、教師にも生徒にも気がかりとなってくる。
特に、クラスの誰かと比較してよく出来た、あるいは出来なかったという勝劣に意識
が向く相対評価が幅を利かすようでは、CLが実践されているクラスといえども、評
定されるという心理的負担から逃れられない事態が生じる。学校という教育目標達成
のための組織において、所与の目標達成が絶対視されると、学習活動の前提にFVC
やCBCを置くことは難しくなる。

上述の課題を踏まえ、PAとCLの相補性を高めるために、少なくとも次の6点に
留意することは有効であろう。

- ① 学習成果の評価では到達度評価を前提とし、チームやクラス全体の課題達成を重視する。
- ② 学習活動の過程では形成的評価、あるいは形成的アセスメントを意識し、成功に向かっての歩みとして取り組み自体の質を重視する。
- ③ 学習活動の振り返りでは、積極的な取り組み（チャレンジ）に関する相互評価を重視し、次に向かっての個人目標とチーム目標の設定を促す。
- ④ チームやクラス全体で学習活動に関する規範を設定・共有し、適時、その遵守の確認あるいは規範の改良や手続きの改善を促す。
- ⑤ 学習成果を自身の生活に関連づける振り返りをチームやクラス全体で行い、学習の意義づけを促す。
- ⑥ 効果的な学習の仕方についてチームやクラス全体で検討し、試行する機会を設ける。

6. おわりに

今次の学習指導要領改定では、主体的・対話的な深い学びを具体化する授業実践が求められている。中でも、主体的な学びとして「見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」学習、すなわち Self-directed Learning の必要性が明示された。本稿では、この主体的な学びを促すアプローチとして、PA と CL の融合について考えてきた。

共通の目標に向けて課題に取り組む中で、相互尊重が意識され、相互受容を確かに感じられるとき、自他の学習に向き合う姿勢も育とう。相互支援、あるいは挑戦の果ての失敗に対する許容が促され、チームとしての成功に向かい続けること自体が励まされることで、多くの子どもたちは粘り強く自らの学習課題に取り組んでいく。そして、そうした自他の取り組みについて振り返ることが常態となる中で、自身の取り組みを次につなげるための振り返り能力も高まる。もし、このストーリーが妥当なら、PA と CL を組み合わせ、シームレスに自らの授業実践に具体化できる教師が望まれるだろう。

学校教育法第2章第21条に、普通教育の目標の第一として「学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」が謳われている。ここでいう「社会的活動」として、授業における学習活動を位置づけることがPA と CL の融合の大前提である。自主、自律及び協同の精神を養うための社会的活動の一つが、授業内では教科学習としてのCLであり、授業外では特別活動としてのPAである、と考えてみよう。だとするとPA と CL がともに目指す教育の成果は同じであり、教師にとってPA と CL の差異は、一つの目的に向かって状況

(授業の内外) に応じて使い分ける方法の違いに過ぎなくなる。少なくとも「PA と CL を教員自身が協同場面への関わり方に熟達していく機会と捉える」^{注3} 構えを教員が持つことで、協同的な学びを創り出そうとする生徒たちの試みとして、PA と CL は融合していく。

本稿では主体的な学びに焦点化して論を進めてきたが、PA も CL も、その実際において対話的な学びを必然とする取り組みであることは明らかであろう。主体的・対話的な深い学びを具体化する授業実践として、PA か CL かといった方法の選択ではなく、目的から方法を使い分ける柔軟な発想が期待される。

注1 関田が寺中祥吾と検討し、2015年8月22日に高尾の森わくわくビレッジで行われたプロジェクト・アドベンチャー・ジャパン主催「クラスの力を生かす」研修会において提示した。

注2 2018年1月29日、高野哲郎からの私信。

注3 2018年1月26日、寺中祥吾からの私信。

付記

プロジェクト・アドベンチャー・ジャパンの高橋哲郎氏、流通経済大学の寺中祥吾氏には草稿を読んでいただき、貴重なコメントをいただいた。記して感謝する。

参考文献 (50音順)

- 甲斐崎博史 (2013) 『クラス全員がひとつになる学級ゲーム & アクティビティ 100』ナツメ社
- 岸見一郎 (1999) 『アドラー心理学入門』KKベストセラーズ
- ショーエル・ジム & メイゼル・リチャード (2017) 『グループの中に癒しと成長の場をつくる 葛藤を抱える青少年のためのアドベンチャーベースドカウンセリング』みくに出版
- ジョンソン・デービッド & ジョンソン・ロジャー (2016) 『協同学習を支えるアセスメントと評価』ナカニシヤ出版
- ジョンソン・デービッド、ジョンソン・ロジャー & ホルバック・エディス (2010) 『学習の輪 学び合いの協同教育入門』二瓶社
- 杉江修治 (2011) 『協同学習入門 基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版
- 関田一彦 (2017) アクティブラーニングとしての協同学習の研究、教育心理学年報、56号、158-164.
- 関田一彦 & 安永悟 (2005) 協同学習の定義と関連用語の整理、協同と教育、1号、10-17.
- 中央教育審議会教育課程部会 (2016) 次期学習指導要領等に関するこれまでの審議の

まとめ 補足資料 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/08/29/1376580_2_4_1.pdf

ハントン・マリー (1996) アドベンチャー教育を教室へ (その1) 成果を収めている学習モデル *学習評価研究*、26号、pp.160-169.

ハントン・マリー (1996) アドベンチャー教育を教室へ (その2) AITC モデルの指導手法 *学習評価研究*、27号、pp.132-141.

溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂

An Educational Benefit of Integrating Cooperative Learning with Project Adventure

Kazuhiko SEKITA

This short paper is to review the relationship between Project Adventure (PA) and Cooperative Learning (CL). Both are effective pedagogies for fostering children's self-directed learning. Promoting children's self-directed learning is a critical issue of newly revised the course of study 2017. How PA and CL work to develop children's self-directed learning is investigated. Between PA and CL, there are identified several common elements for desired learning outcomes, such as setting a mutual goal among the team members, respecting their choice and challenge to achieve the goal, processing their collaboration, and reflecting successful experiences for their learning and further progress. A benefit of integrating CL with PA is argued to promote children's self-directed learning from the view of the study of cooperation in education.