

<原著論文>

TAP の足跡とこれからの可能性  
- teachers as professionals モデル開発を目指して -

工藤 巨  
(玉川大学)

Future possibilities and footprints of TAP  
- Aiming for teachers as professionals Model Development -

キーワード：TAP、OBS と PA、teachers as professionals モデル

KEYWORD：TAP、OBS & PA、teachers as professionals Model

【抄録】

玉川学園では子どもたちの豊かな心を育む環境を促進するために、全人教育の理念に基づいた玉川アドベンチャープログラム（以下 TAP と記す）の実践と研究を行っており、その背景には OBS と PA の理念や実践との関係性が高いことがわかる。教員養成を重視している玉川大学の TAP センターでは、教職に関わる人材養成の学修スタイルやモデル開発をすることが目的の一つであり、国内の教育現場に対応するカリキュラム開発と指導者養成モデルの開発に期待が寄せられている。

国内の教育現場では、子どもたちに生きる力や基礎的・汎用的能力を培わせることが課題であり、グローバル化が加速化される今日では 21 世紀型スキルの獲得も重要視されている。これらの諸能力の向上と獲得を目指す具体的な教育方法の一つとして体験学習法があり、その体験学習法に則った TAP の学習理論は教育実践としての可能性が高いと考える。

TAP に関する研究では、子どもを対象とした場合、規範を守ることの意識が向上した結果、相互に尊重しながら信頼関係を築くことができるようになり、その過程においてコミュニケーション能力にも好影響を与えていることがわかった。指導者を対象とした場合では、ファシリテーターとしての役割を学び、子どもたちが学び合いながら様々なことに挑戦しやすい環境を整えるための規範づくりを重要視していること、子どもたちの実態を把握するためのコミュニケーションを重要視していることがわかった。以上を踏まえ、TAP の指導者向けの理論と実践を学ぶ teachers as professionals モデルの開発は、昨今の教育課題に対応が可能であると考えられる。

## 1. はじめに

21世紀を迎え世の中はグローバル化が加速化し、経済界や教育界などあらゆる分野においてもその影響を受け、それまで育成されてきた能力に加えて様々な能力が求められるようになってきている。国内の教育界においても学校を取り巻く問題は多様化し、ベテラン教員が長年の教職人生で培ってきた方法だけでは対応しきれないことは学級崩壊や保護者との対応などの困難さからもうかがい知れる。この現状に対して、机上の空論ではない具体的な教育実践が必要であり、一層、実践と理論の往還に基づく研究が重要であり、新しい教育手法（流行）のみを着目するのではなく、教育の本質を踏まえた哲学や方法（不易）にも意識をおきつつ本稿を進めたいと考える。

本研究は、21世紀の豊かな教育社会を創生するために実践と研究を行っているTAPのこれまでの変遷や近接領域（OBSとPA）との関係性と、TAPの研究結果を踏まえた上での今後の展開（teachers as professionalsモデル開発）について提言することを目的とする。

## 2. TAPの目的の変遷

### 2-1. 2000年から2014年までのTAPの目的

変化の激しい今日、教育界は多くの問題を抱え子どもたちの豊かな心を育む環境をいかに促進するかが課題の一つとなっている。そうした社会的状況に対応し、21世紀の豊かな教育社会を創生するために玉川学園では2000年に、「行動する全人教育」のテーマに全人教育研究所心の教育実践センターを発足させ、玉川アドベンチャープログラム（当時は小文字でtap）を児童・生徒・学生をはじめ教職員などに対して導入し、玉川学園全体として取り組むことにしたのである。2003年の改組により全人教育研究所心の教育実践センターから玉川大学学術研究所心の教育実践センターとなった。

発足当時、心の教育実践センターのTAPを用いたプログラムの目的は以下の3つである。

- ① 強い心を育むプログラム。（主な対象：K-12の教育活動）
- ② より望ましい人間関係を育成するためのプログラム。（主な対象：K-16及び教職員・一般）
- ③ 国際社会で活躍する人材の「心」を育てるためのプログラム。（主な対象：K-16）

これらの目的の実現のために玉川学園は、欧米などで脚光を浴びているアドベンチャー・プログラムのためのropesコースを2000年に米国非営利法人Project Adventure,Inc.とProject Adventure Japan（以下PAJと記す）の協力を得て、キャンパス内に日本で初めて設置したのである。このropesコースはプレップ・スクールなどでも活用され、高い実績があり世界中で活用されている。その後、教育活動を通じた日米交流を促進する事業に協力して取り組むために、2000年7月に米国非営利法人Project Adventure,Inc.、翌年の6月には米国非営利団体Oregon Adventureとの間で協定を結び、TAPの教育実践に対してProject Adventure,Inc.から「Project Adventure Award for Program Excellence」を2002年に受賞したのである。

## 2-2. 2015年からのTAPの目的

2015年の改組にて玉川大学の高等教育附置機関として学術研究所から独立し、玉川大学TAPセンターとなったことを機に玉川アドベンチャープログラム＝Tamagawa Adventure Programのことを小文字での“tap”から大文字で“TAP”と表記することに変更したのである。そして玉川大学TAPセンターの主な目的は以下のようになっている。

- ① 全人教育の理念を基調に、体験を通して、心の豊かさや人間関係、リーダーシップを育成する教育活動の拠点とする。
- ② 必要に応じ、玉川学園の各学校及び学外の教育諸機関にも門戸を開放し、その実践、研究の成果を広く社会に提言し、わが国の教育諸活動の充実発展に寄与する。

「全人教育の理念を基調」とは、玉川大学での教育実践の中で最も根源的なことであり、TAPの実践及び開発には全人教育の理念がその基調になくなくてはならないのである。創立者の小原國芳が理想の教育の在り方を探求し続けた結果、その情熱と苦難の体験から「全き人を育てる」という教育の姿を全人教育とし、人間形成には「真（学問の理想）・善（道徳の理想）・美（芸術の理想）・聖（宗教の理想）・健（身体の理想）・富（生活の理想）」の6つの価値を調和的に創造することとしたのである。その全人教育の理想を実現させるために12の教育信条があり、今日的に最も具現的な教育実践の一翼を担っているのがTAPであると考えられる。（図1参照）

図1では、TAPは他者から人為的・教育的にインプットされるイメージが付きやすいが、様々な体験や実生活を通して自らアウトプットできるように促進することが目的である。温室栽培のように全て整えられた環境下で育つ花ではなく、困難な環境下であっても逞しく成長し、適応力や抵抗力も兼ね備えた雑草のように自己教育力を促すのがTAPの役割であり、その結果として開花するのが全人の花である。

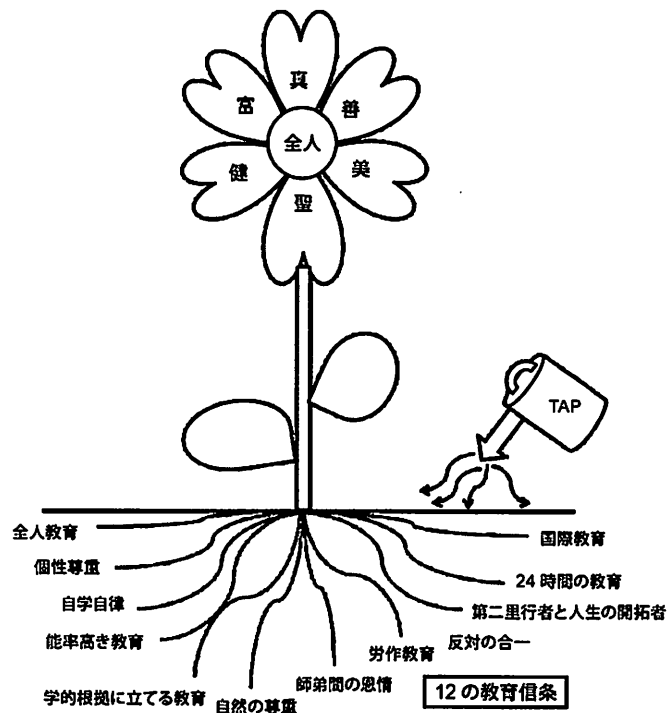


図1. 全人の花と12の教育信条とTAP

「体験」は、TAPで行われている一つ一つの活動のみを指すものではない。学内外を問わず、自然の豊かな所での体験活動や遠征型の活動、美化労作を含めた環境の維持や保全活動、国籍や宗教などを超え、様々な人々と関わりリーダーシップや価値観の多様性を学ぶ交流活動などが挙げられる。その過程や結果において、コミュニケーション能力や対人関係能力などの向上がみられるのである。

「学外の教育諸機関にも門戸を開放」は、これまでも一般企業やプロスポーツ選手、地方自治体主催の教員研修などもTAPは実践してきているが、より積極的に学外の教育諸機関との連携を促進しながら、教育現場で起こっている様々な事例や現象を省察し、一般化できるように研究を進める必要がある。

以上の解釈を踏まえて、TAPセンターで実践されているTAPは、自らが推奨している体験学習のサイクルに則り、その教育実践をふりかえり、教育現場をはじめとした実生活に応用できるように一般化し、研究を積み重ねた成果や課題などを公表していくことが求められると考える。特に教員養成を全学的に実施している玉川大学では、教職に関わる人材養成の学修スタイルやモデル開発をすることが今後の目的でもあると考える。

### 3. OBSとProject Adventure (PA)とTAPとの関連性と研究動向

#### 3-1. OBSとTAP

心の教育実践センターの発足当時からropesコース設計や建築を含むハード面と理念や手法などのソフト面でも協定に基づいてPAを全人教育の実現のためにTAPとして用いていることを先述した通りであり深い関係性がある。さらに掘り下げるとPAの源流になっているのはOutward Bound School (以下、OBSと記す)であり、OBSとTAPとの関連性をまとめることにする。

OBSは、1941年に英国のアバドビーにユダヤ系ドイツ人の教育哲学者であり冒険教育の祖と呼ばれるクルト・ハーンによって設立され、自然環境の中でストレス的な経験を通して性格育成や自己の発達を目的とする冒険プログラムである。このOBSは第二次世界大戦後に世界中に広がり、1962年にアメリカのコロラドに最初のOBSが設立されたのを契機に、短期間に顕著な発達を遂げ、OBSプログラムを修正した様々なアドベンチャー・プログラムが開発されている。

ハーンの教育理念は道徳的で、正しい判断力を持ち、強い精神力を持った人間の育成を目的に、厳しい身体訓練や様々なサバイバル技術を修得し実践する過程で、生命の危険さに直面させ、生に対する正しい態度を育て、他人の生命を危険から救出する能力を養い、他人への奉仕の精神を培うことである。この思想をもとにOBSの根本方針は4つの柱(奉仕活動・自己信頼・熟練したモノづくりの技術・心身の健康と思いやり)、教育の5信条(冒険心溢れる好奇心・折れない精神力・不屈の追求心・自制心・思いやり)、ザーレムの7つの掟(自己発見の機会・勝利と敗北・目標達成のために我を忘れて没頭する・沈黙・想像力・スポーツの試合・裕福な家庭の子どものもつ自分が特別であるという感覚をなくさせる)があり世界中のOBSに引き継がれている。OBSの他、National Outdoor Leadership School (NOLS)やPAをはじめ、多くの団体や機関で冒険プログラムが提供されるようになり、わが国でも1989年に長野県小谷村にOBS常設校が開校し、1995年に

はPAJが設立されたのである。

ハーンは、国際的な私立学校連盟であるRound Squareの基本理念である「IDEALS」にも影響を与えている。IDEALSとは、Internationalism（国際理解）、Democracy（民主主義の精神）、Environment（環境問題に対する意識）、Adventure（冒険心）、Leadership（リーダーシップ）、Service（奉仕の精神）の頭文字であり、OBSとの関連性が最も高いと考えられるのは「冒険心」であるとする。

玉川学園はこのRound Squareに2004年から参加しており、国内では唯一のメンバー校でもある。藤樫ら（2010）は、玉川学園におけるRound SquareとTAPとの関連性について研究し、玉川学園の12の教育信条（TAPの学習理論）とRound Squareの基本理念との共通点をまとめているが、筆者の考えなどを加え、修正と加工したものが表1である。

表1 12の教育信条に基づくTAP学習理論とラウンド・スクエアの基本理念の共通点

12の教育信条		TAPの学習理論	ラウンド・スクエアの基本理念
全人教育	人間文化のすべてをその人格の中に調和的に形成するために、「真・善・美・聖・健・富」という6つの価値の創造を目指した教育を追求すること。	調和のとれた人格形成のための教育 全体論的な教育アプローチ TAP-commitment	目的と目標の宣言
個性尊重	一人ひとりの人間をより魅力的な存在へと高めるために、その唯一無二の個性を十分に発揮させながら、自己発見、自己実現へと導くこと。	Full Value お互いを最大限に尊重し合うこと TAP-commitment、多様性の受容	民主主義の精神
自学自律	教育は、自ら真理を求めようとする意欲を燃やし、探求する方法を培い、つかみ取る手法を身に付けるものであり、学生が自ら学ぶことを最重要視すること。	Challenge by Choice 自らの意志で学びへの挑戦をすること	目的と目標の宣言
能率高き教育	学修意欲を高めながら効率の高い適切な教育を実現するために、教材を厳選し、教授法に工夫と改善を積み重ね、学修環境の整備を推進すること。	学習スタイル 多重知能(MI)に基づくアプローチ	
学的根拠に立てる教育	教育の根拠には、確固たる永劫不変な教育理念がある。論証を繰り返す、科学的実証を蓄積し、確固たる信念へと高めて教育実践へと生かすこと。	教育学や心理学に基づいた体験学習理論、 アクティブラーニング	
自然の尊重	雄大な自然は、それ自体が偉大な教育を行ってくれる。その貴重な自然環境を私たちの力で守るための教育も取り入れること。	冒険教育・環境教育	環境問題に対する意識 冒険心
師弟間の恩情	師弟とは共に歩む求道者であるという考えから、厳しさの中にも温かい信頼関係を築き上げていくこと。温情とは甘やかしを意味するものではない。	ファンリテーターと学習者との関係性 学び合う共同体	目的と目標の宣言
労作教育	自ら考え、体験し、試み、創り、行うことによって、真の智育、徳育が成就する。労作教育によって知行合一の強固たる意志と実践力を持った人間形成が行われる。	体験学習、経験学習 総合的学習、道徳教育	奉仕の精神 冒険心
反対の合一	国民と国際人、個人と社会人、理想と現実、自由とルールといった矛盾対立する二面を一つに調和させていく試みに挑むこと。	個と集団、理論と実践、 理想の自己と現実の自己 価値観の受容と統合	民主主義の精神
第二里行者と人生の開拓者	マタイ伝に記された「人もし汝に一里の苦役を強いなば彼と共に二里行け」という教えを胸の秘めながら、地の塩、世の光となる独立独行の開拓者的実践力を養うこと。	リーダーシップとフォロワーシップ 起業力、+αへの挑戦、実践力	リーダーシップ 冒険心・奉仕の精神
24時間の教育	教育は、教員と学生が共に働き、共に食し、共に歌い、共に学ぶことによって実現する。any timeの生活教育、人間教育を大切にすること。	遠征型教育 オンデマンド型教育	
国際教育	豊かな国際感覚を養うため、地球のあらゆる場所で学ぶことができるany placeの教育を目指すこと。	異文化への尊重、 コミュニケーションスキル	国際理解

出典：藤樫亮二、小原一仁「玉川大学におけるラウンド・スクエアと玉川アドベンチャー・プログラムの重要性」玉川大学学術研究所紀要16号、2010年、p7に筆者が加筆・修正。

OBSを含むアドベンチャー・プログラムを通じた教育は自己概念、自己意識などの心理的変数の向上に有効であり、国内の研究例を以下に4例示す。

井村ら(1981)は、アドベンチャー・プログラム経験が参加者の自己概念に及ぼす影響について2つの冒険キャンプ参加者について調査し、冒険プログラムの効果を検討している。被験者は第1回冒険キャンプ(1979年8月)参加中・高校生男女71名と第2回(1980年8月)参加中・高校生男女56名である。検査及び手続きとして自己概念検査を用いキャンプ前とキャンプ直後の計2回実施した。第1回参加者の自己概念の変化項目からみると、自己をより積極的に見るようになり、第2回参加者では、女子が自己をより不潔になったと見ている。両キャンプを比較すると5つの項目で前後の有意差があり、その変化はすべて社会的に望ましいと思われる方向へ変化しており、自己概念の向上が認められた。男女別では男子が1項目で、女子が5項目で優位さが認められ、アドベンチャー・プログラム経験は、男女混合グループ編成の場合、どちらかといえば男子よりも女子に対して自己概念の向上に効果があると考えている。

井村(1982)は、アドベンチャー・プログラム経験が中・高校生の自己概念と不安に及ぼす影響を検討するために、5泊6日の冒険キャンプに参加した中・高校生男女129名を対象に、自己概念検査とSTAIを実施した。その結果、1.冒険キャンプ参加者は、2泊3日の縦走登山に参加する前に高い状態不安を示すが、それが終了するとともに解消される。2.女子は男子に比べ、縦走登山前に高い状態不安を示す。3.冒険プログラム経験は、中・高校生の自己概念を高める効果があり、特に誠実性に関わる自己概念を高める傾向にある。4.男女混合のグループ編成で行われるアドベンチャー・プログラムでは、男子よりも女子の自己概念を高める傾向がある。これらの結果は、アドベンチャー・プログラム経験は、参加者に様々なストレス経験を克服させることにより、参加者の自己概念を高めていくものであることを示唆している。

飯田ら(1986)は、8日間の冒険キャンプに参加した小・中学生155名(男子114名、女子41名)の自己概念と不安の変容、及び両変数の関係を検証するために、キャンプ前後に自己概念の測定を自己成長性検査で行い、登山中の不安についてSTAIと飯田らが作成したアドベンチャー・プログラム不安検査(APAS)で行った。その結果、1.冒険キャンプ経験は、参加者の自己概念、特に達成動機と努力主義を向上させる上で効果があった。男女の比較では、女子により顕著な効果が認められた。2.参加者は、3日間の登山に対して高い状態不安と状況不安を示したが、登山後は不安が解消された。したがって、サバイバルを含む登山は、参加者にとって心理的ストレス要因となっていた。3.状態不安の解消が著しい参加者は、努力主義についての自己概念の向上に効果が認められた。

井村ら(1990)は、小学5年生から高校3年生で構成された小グループによる冒険的活動からなる10泊11日のフロンティア・アドベンチャー経験が参加者の自己概念と人間関係に及ぼす影響について分析し、次のような結果を得た。1.ソロ活動は、主として参加者に時間経過や他者への関心を高めさせ、それがストレス要因になっている。またソロ活動に対する不安には、男女差はみられないが、高学年よりも低学年の方が高い。2.フロンティア・アドベンチャー経験は参加者の自己概念を向上させる傾向にある。特に達成動機に関わる自己概念の向上がめざましく、男子では努力主義に関して顕著な向上がみられる。3.年齢幅の大きい異年齢集団では、班内の凝集性は高まらない傾向にある。

### 3-2. PA と TAP

PAはOBSの基本理念や冒険的な教育手法を、人材育成のために短期間で反復しやすいプログラムとして展開されたものであり、OBSの哲学と方法を応用して、冒険をより身近に学校教育の現場に活かすために、学際的で実体験を基本とした学習内容を備えたプログラムとして考案されたのである。

1971年にマサチューセッツ州のハミルトン・ウェンハム高校の校長であったJ・ペイやその地区のカリキュラムコーディネーターたちが中心になってPAを創設したのである。

アメリカでは1960年代後半から、アドベンチャー・プログラムが学校教育に積極的に採り入れられるようになったが、その理由は学習の動機づけ、学校内での人間関係（生徒対生徒、生徒対教師）改善、一般的体育授業の代替、現在のカリキュラムを豊かにするなどであり、学校を発展させたからである。そして、アメリカの連邦教育局（現在の連邦教育省）から初等・中等教育法のタイトルⅢ（教育の質と機会改善を目的に、革新的教育プログラムの開発を援助するもの）の補助金を3年間得ている。その3年目の1973年に、アメリカの連邦教育局の全国モデル地区として評価を受け、1974年には全米教育普及ネットワーク（NDN）のモデル事業に選定されている。

1974年以降、学校の教師と管理者を対象に、PAを使った教科教育についての講習会が行われ、1982年までには5000人以上の教育関係者が4日間の集中講習会に参加し、500以上の学校及び教育機関がPAプログラムを採用している。1980年の調査によれば、1974年以降、PAプログラムを採用した機関の90%が継続的に学校カリキュラムの中で採用していると報告している。

学校プログラムとしてのPAプログラムの構成は、いきなりリスクの伴う活動に入るのではなく、スモールステップで簡単なものから少しずつ身体的、精神的な負荷がかかるようなものへと移行していく。対象者の状況に応じてどの段階に時間をかけるかの判断はファシリテーターが判断するものである。大まかなプログラムの流れを以下の通りである。

#### 第一段階：アイスブレイク

初対面の固さを揉みほぐすために、軽い動きのともなったゲームを行う。

#### 第二段階：信頼関係構築

お互いの信頼関係を築いていくためのプログラムで、易しいものから徐々に難しいものに移行していく。

#### 第三段階：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。

#### 第四段階：複合活動

信頼関係やコミュニケーションができてくると、ある程度「心の安全」が築かれてくる。この段階においてはお互いが遠慮するのではなく自己主張しあって、リスクを感じながらもグループのメンバー同士が対峙していけるように、ふりかえりなどを通して働きかける。

PA手法の特徴は、「フルバリューコントラクト（FVC）」と「チャレンジバイチョイス（CBC）」という考え方であり、欧米の冒険教育・セラピー分野で、一般的に使われるようになった基本理念である。FVCとは、個人が集まりグループを構成して共通の目標に向かっていく上で、前もってグループで決めるガイドラインである。基本的にはグループのメンバー一人ひとりがお互いに尊重し合うために、ある行動目標や心がけを合意することから始まる。グループのメンバー全員で目標を達成するための規範づくりともいえる。

筆者がTAPを実践する際には、このFVCの考え方を対象者に合わせ、具体的にTAP-commitment（Play Safe, Play Hard, Play Fair. Be Positive Have Fun）<sup>(1)</sup>として規範づくりに役立てている。ここでいう「commitment」とは主体的で積極的な関わり方を指し、TAPの活動時の指針である。

一方CBCとは、個人の挑戦のレベルは自分自身が決定権を持っている、という考え方である。他者からの強制や強要は存在しないが、人によっては、これを「何もしなくていい権利」と解釈することもあるので注意が必要である。本来の考え方は、個人が挑戦しないと選択した場合でも、その個人がグループの一員として目標を達成するために何が出来るかを自分で考え、できる範囲において協力を行動に表す責任を持つことである。PAが大切にしている心理面、感情面の安全を維持する上で、個人の意思決定を尊重するためのものである。

以上のことを基本として、グループの目標を考慮し、シーケンシング（組み立て順序）でプログラムの構成が決定されるのである。また、冒険教育を効果的に実施するためには、体験学習の循環サイクルという概念を踏まえて活動を行うとよいとされている。いくつもの活動を行うことによってこのサイクルが繰り返され、体験をより効果的に活かすことができるのである。

体験学習の循環サイクルは、先述したFVCとCBCの環境状況が正しく機能していることが大前提であり、Kolbが1984年に提唱した経験学習モデルを土台にしている。体験学習の循環サイクルは、①「目標設定」→②「実体験」→③「ふりかえりと観察」→④「概念化・一般化」→⑤「試験・適用」で循環し、体験が繰り返されることによって学習効果を高めていくものである。

#### ① 目標設定

目標設定は、より充実した達成感を得るために、明確な目標を設定したほうがよい。参加者個人あるいはグループとしての目標を設定することで参加意識も高まり、より積極的な行動を促す。目標は具体的かつ実現可能なものであり、ある程度のリスクを伴うものが理想である。個人の目標を達成するためには、グループのメンバーにも協力をしてもらわなければならない。

#### ② 実体験

実体験は、直接体験であり知識を教えるようなものではない。知識を教えてしまうと「気づき」が起こらない。直接体験をしながら、今まで自分が持っていた知識と関連づけたりする可能性があるため知識は直接教えない。

#### ③ ふりかえり・観察

ふりかえり・観察は、活動をふりかえり、自分や他のメンバーがどんなことを感じていたかなど



様々な情報を集める過程である。このふりかえりには重要な2つの意味があり、体験を改めて思い出し記憶に定着させることと、他人のまなざしから学ぶということがあげられる。

#### ④ 概念化・一般化

概念化・一般化は、ふりかえりの過程で集めた情報を整理統合して、その中から自己への「気づき」につながる法則性を導き出す。また、整理しきれていないものについてはサイクルに戻してさらに体験を重ねる。

#### ⑤ 試験・適用

試験・適用は、概念化・一般化によって得た法則性を自分のものとして実生活へ適用を試みる。一つのサイクルでは一般化しきれなかった体験は次のサイクルに戻す。こうして体験学習の循環サイクルが繰り返されることによって体験は何らかの形で一般化される。

アドベンチャー・プログラムによるカウンセリングの最大の目的は、自己概念を改善することである。PAの評価でもこの点を重視し「テネシー自己概念評価尺度」と「ピアズ・ハリス子ども向け自己概念評価尺度」を使用しており、結果は以下の通りである。

PAは創設時より2年間にわたり継続的な研究を行っている。FerschとSmithは1971～72年の通年にわたって行われた1週3時間のPA型の体育授業に参加した高校1年生224名（男子120名、女子104名）を対象にテネシー自己概念評価尺度等を事前・事後に実施した。その結果として6領域に有意な自己概念の改善がみられ、男子では1領域（Total Conflict）、女子では6領域（Self-Criticism, Total Positivity, Positive Identity, Positive Behavior, Moral Self, Family Self）に自己概念の有意な改善がみられた。

Danzigerは、1週2回で4週間行われたPA型の体育授業に参加した小学4年生25名を実験群、同時期の通常の体育授業に参加した小学4年生24名を統制群とし、参加者の自己概念を測定するためにピアズ・ハリス子ども向け自己概念評価尺度を事前・事後で実施した。その結果、両群間の自己概念には有意差はみられなかったが、素点からみると向上がみられている。

アドベンチャー・プログラムを学校教育に取り入れたPA型プログラムは、身体的運動を通しての全人教育を目的としており、その身体運動は精神的・肉体的ストレスを伴った実体験であり、運動能力、自信、達成感、社会性などを高めるものである。また、学際的な内容も備えており、体育ばかりではなく他の教科との関連性も高く、今後のわが国の体験教育のあり方を検討する上で、多くの示唆を与えるものと考えられる。

日本では1995年にPAのプログラム普及とその実践のための専用コース建設を目的にPAJが発足し、当時の文部省生涯学習局の依頼により国立少年の家などに専用コースが導入され、全国各地で教育関係機関者をはじめ一般や企業などで講習会を実施している。

玉川学園では2000年にPAを全人教育の実現のために当時はtapとして導入した。しかしアメリカの文化や教育事情、児童・生徒の特性に応じたプログラムをそのまま直輸入しても日本国内及び各教育現場にはそぐわない場合も多い。そこで玉川学園や日本国内に対応したプログラムの実践と研究が当時の心の教育実践センターの使命でもあり、現在のTAPセンターに引き継がれている。

PAJの貢献によりPAのプログラム普及と研究は進んだが、井村らはそれ以前からPAプログラムの研究をしていることが以下の表2でわかる。表2は論文のタイトルに「プロジェクト・アドベンチャー」と記載されているものに限定した主なものであるが、論文による研究は自己概念の変容に着目するものが多く、またPAJ発足以降に研究されていることがわかる。

表2 タイトルにプロジェクト・アドベンチャーが付く論文

	年	研究者	論文名	掲載誌	研究対象
1	1989	井村仁・遠藤浩	プロジェクト・アドベンチャーとその効果に関する文献研究	筑波大学運動学研究	文献
2	2001	中島弘毅・大内義昭 神谷明宏・月橋晴美	プロジェクト・アドベンチャープログラムが女子大生の内発的動機づけに及ぼす影響	聖徳大学研究紀要	女子大生
3	2002	徳山美知代・田辺肇 徳山郁夫	プロジェクト・アドベンチャー(PA)による信頼と自己概念の肯定的変化	千葉大学教育実践研究	大学生
4	2004	徳山美知代・田辺肇	プロジェクト・アドベンチャー(PA)の手法を用いたプログラムの活動特性と参加者の変化のモデル化	学校メンタルヘルス	プログラム
5	2004	徳山美知代 田上不二夫	不登校生徒対象のプロジェクト・アドベンチャープログラムにおける参加者の変化と社会的リスク	カウンセリング研究	小中学生 (不登校)
6	2006	三浦敏弘	「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-	身体運動文化論攷	プログラム
7	2007	岩永定・柏木智子 藤岡恭子・芝山明義 橋本洋治	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-子どもの自己肯定意識の向上に着目して-	鳴門教育大学研究紀要	プログラム

PAJは2006年6月と11月にPAプログラムの効果を測定するためにQ-Uテストを用いて実施している。調査対象者は、小学校と中学校を合わせて20学級の計636名であり、その結果、学校生活満足度が58%であり、全国平均値小学校高学年の37%、低学年の41%を大きく上回っており、PAプログラムの有用性を示している。

また2007年1月には、先述したPAプログラムを行った学級担任19名を対象とした記入式によるアンケートを実施している。ただし、ここではサンプル数が少ないため参考にとどめる。その結果では、好結果を得た学級の傾向として、①言動・行動の規範意識を高めるための「ビーイング」を実施している率が高いこと、②グループ学習を取り入れた時間が多いこと、③相談ができる仲間がいることが挙げられている。一方で、思うようにいかなかったとする学級の理由として、PAプログラムを行う時間の確保ができなかったことを挙げており、カリキュラムを含む教育現場の工夫が求められている。

以上はTAPの基になったPAとの関連性や先行研究についてだが、TAPに関する論文(口頭発表以外)は以下の表3の通りである。なお、2014年以前はtapとして表記されているが、その活動内容や研究自体は2015年に継続されているため、本論ではこれ以降、大文字のTAPに統一して使用することを断っておきたい。

表 3 TAP に関する論文

年	研究者	論文名	掲載誌	研究対象	効果	
1	2001	田中義郎・森本信雄 石塚清章・渡瀬恵一	国際交渉力に向けて-tapの開発と実践-	玉川大学学術研究所紀要	プログラム	
2	2003	工藤亘	体験学習による小学5年生の自己概念の変容と効果	学校メンタルヘルス	小学5年生	身体的特性
3	2004	工藤亘	Being活動を通した心の安全教育-TAPの実践例を通して-	玉川大学学術研究所紀要	ファシリテーター	心の安全・規範意識
4	2005	工藤亘	小学部5年生における玉川アドベンチャープログラム(tap)の4年間の実践に関する研究	学校メンタルヘルス	小学5年生	規範意識
5	2005	工藤亘	高校2年生の授業での玉川アドベンチャープログラムについて	学校メンタルヘルス	高校2年生	信頼関係
6	2006	難波克己	動き出した心の教育玉川アドベンチャー教育の取り組み	玉川大学学術研究所紀要	プログラム	
7	2007	難波克己・藤裡亮二	体験学習におけるプロセシングの重要性について	玉川大学学術研究所紀要	プロセシング	
8	2007	戸塚智子	小学校4年生の体育授業に取り入れた玉川アドベンチャー・プログラム(tap)	玉川大学学術研究所紀要	小学4年生	目標設定・相互尊重
9	2010	藤裡亮二 小原一仁	玉川学園におけるラウンド・スクエアと玉川アドベンチャー・プログラムの重要性	玉川大学学術研究所紀要	プログラム	
10	2010	工藤亘	ファシリテーターの役割についての一考察	玉川大学教育学部紀要	ファシリテーター	ファシリテーターの役割
11	2011	中西郭弘	玉川学園中学部の授業・学校・学級づくりの改善	帝京大学教職大学院年報	ファシリテーター	学びの共同体 カリキュラムの工夫
12	2012	工藤亘	teachers as professionalsとしてのtap	教育実践学研究	ファシリテーター	ファシリテーターの役割
13	2012	川本和孝・白山明秀 吉田克志	玉川大学におけるtamagawa adventure program(tap)の活用と効果	玉川大学学術研究所紀要	大学生	コミュニケーション
14	2013	工藤亘	tapのインターンシップ経験で習得した能力や要素についての一考察	教育実践学研究	大学生 tapインターン	コミュニケーション 目標設定・意思決定 アドベンチャーの環境づくり・ファシリテーション 規範意識・傾聴力・主体性・柔軟性

表 2 と比較するとファシリテーターについての研究が TAP では行われていることがわかり、教員養成を実施している大学としては指導者に対する研究をさらに進めることが責務と考える。

### 3-3. TAP の研究

TAP の研究では、筆者の 2003 年の研究において TAP の実践による小学 5 年生の自己概念の変容と効果は、「身体的特性」<sup>(2)</sup> に関してのみ有意差があることが分かり、2005 年の小学 5 年生に対する TAP の 4 年間の実践に関する横断的な研究では「規範」<sup>(3)</sup> を守ることに関して 2 年分が有意であることが分かっている。また 2005 年の高校 2 年生の授業での TAP の効果についての研究では「信頼関係」<sup>(4)</sup> のみ有意傾向があることが分かっている。

2004 年には、現職の教員に対する TAP を通した心の安全教育の研修を実施し、その後、研修を受講した教員が児童・生徒に Being 活動を用いた心の安全教育に関する事例研究を行った。その結果、「否定的な言葉は出るが肯定的な言葉が出にくいこと、肯定的・否定的の両方に容姿に関する記述が目立つこと、他人に自分の言葉は知られたくないこと、言葉の捉え方が個々に違うことに改めて気づいたり不快な言葉を言わないように心がけること」<sup>(5)</sup> が判明している。

2010 年には「TAP でのファシリテーターの役割」<sup>(6)</sup> について研究し、TAP でのファシリテーターの定義とファシリテーターとしての関わり方やプログラミングなどについてまとめている。

2012 年の TAP を通じた教師の専門性を高めるための研究において、「指導者と支導者（ファシリテーター）」<sup>(7)</sup> の違いとそれぞれの役割の相補性の重要性についてまとめている。

2013 年には「TAP のインターンシップ経験で習得した能力や要素」<sup>(8)</sup> について研究し、TAP のインターンシップ経験で習得した能力や要素は「コミュニケーション能力、目標設定と意思決定、

挑戦、ファシリテーション能力、挑戦できる環境づくりと TAP の規範、様々なアクティビティーであることがわかった。また、社会基礎力との観点からは、最も身に付いた能力は「相手の意見を丁寧に聴く力」、「物事に進んで取り組む力」、「意見の違いや立場の違いを理解する力」であり、「傾聴力・主体性・柔軟性」であった。一方で、身に付けたかった能力は「ストレスの発生源に対応する力」が最も多く、「ストレスコントロール力」を身に付けたかったということが判明した。

筆者以外には、難波（2006）が「TAP の活動内容の概要と実践手段」<sup>(9)</sup>、難波ら（2007）は「体験学習におけるプロセシングの重要性」<sup>(10)</sup> について解説している。戸塚（2007）は小学 4 年生の体育の授業に TAP を取り入れた場合の効果について研究し、その結果「目標を持ってグループ活動を行うことで活動に集中することや自分や仲間の言動に気づける姿勢が見られるようになった」<sup>(11)</sup> としており、目標設定の重要性と自他ともに配慮すること（相互尊重）を学んでいるとしている。

藤樫ら（2010）は「玉川学園の 12 の教育信条（TAP の学習理論）と Round Square の基本理念との共通点」<sup>(12)</sup> についてまとめている。中西（2011）は「玉川学園中学部の授業・学校・学級づくりの改善」<sup>(13)</sup> をテーマに生徒・教師・保護者の三位一体になった学校づくりのための研究を行っており、他の学校の公開授業研修会の様子を参考に学びの共同体の事例を参考にしている。その結果、授業の観点から TAP と学びの共同体の理論との統合や生徒と教師と保護者の三者協議による授業改善が重要であるとしている。また TAP を通しての学級づくりでは、集団としての発達段階を見極めた上での TAP のカリキュラムやシーケンスが重要であり、教員のための TAP の体験やカリキュラムづくりの研修が必要であると指摘している。川本ら（2012）は玉川大学の学生に対しての TAP の活用と効果について学士力と社会人基礎力との関連性から研究し、「コミュニケーション」<sup>(14)</sup> の重要性について最も学んでいるとしている。

以上 TAP に関する研究結果を踏まえ、児童・生徒・学生を対象とした場合と指導者（教員・インターン）を対象とした場合でそれぞれその効果の傾向が伺われると考える。TAP の実践を児童・生徒・学生を対象とした場合には、規範を守ることの意識の向上した結果、相互に尊重しながら信頼関係を築くことができるようになってきていると考える。その過程においてコミュニケーション能力にも好影響を与えていると考えられる。指導者（教員・インターン）を対象とした場合の TAP の実践では、ファシリテーターとしての役割を学びつつ、児童・生徒たちが学び合い、挑戦しやすい環境を整えるための規範について重要視していることがわかる。この過程においても児童や生徒の実態を把握するためにもコミュニケーションは重要であり、それを踏まえたカリキュラムが求められていることがわかる。

#### 4. 教員を養成している大学としての TAP の可能性

##### 4-1. teachers as professionals モデルの開発

教員養成を実施している玉川大学としては TAP を通した指導者の役割やファシリテーターについての研究は責務であり、それが TAP センターの使命であると考ええる。TAP のコンセプトは三つあり、その全ては包括的に捉えるものである。その一つ目は、「Tamagawa Adventure Program」である。体験学習を通じて心の豊かさや人間関係づくりの醍醐味を学び、より望ましいコミュニティ作りに

参画することであり、二つ目は、「teachers as professionals」である。教育に関わる専門家として自覚を持ち、子どもたちの優秀性はもちろん、心豊かな良き市民としての育成を担うことである。最後に「tap」である。軽くノックをしてドアを開くこと、コツコツたたく（信号を）送ることであり、自己開示や自己発見を実践することである。（能力や資源などを）開発する・活用する・利用することでもある。

TAPの動的な活動の中心は「Tamagawa Adventure Program」と「tap」であり、ここでいうアドベンチャーの定義は、「成功するかどうか不確かなことにあえて挑戦すること、自ら踏み出すことによって、新たな自分を創生していくこと」である。またアドベンチャーは、K. Lewinの場の理論である「 $B = f(P, E)$ 」<sup>(15)</sup>を基底にし、以下の公式（アドベンチャーの理論）と図2のように考えることができる。図2で螺旋状になっているのは、試行錯誤を繰り返す意味を込めているため、あえて一直線にしていないことを断っておきたい。

$$A = f(P, C\text{-zone})$$

A: Adventure、P: Personality（個性・性格）、C-zone: 安全な環境

アドベンチャーは、自ら成功するかどうか不確かなことにあえて挑戦するという本人の性格と、(Bowlby (1988) の「A Secure Base (安全基地)」<sup>(16)</sup>と類似しているが、親子関係のみではなく他者との関係性を含む安全な環境 (C-zone) の形成と確保や拡大の積によって促進され、その結果として人間的な成長につながると考える。

したがって、本人が消極的な性格でも、周囲に C-zone が醸成されていけば誰もがアドベンチャーをしやすくなるため、教師やファシリテーターなどは C-zone を整える力量が求められる。また子どもたちには C-zone の形成と確保する意義や拡大する

ことの必要性について認識させることである。TAPはグループでの活動を通し、参加者が主体的かつ体験的に学習するプログラムであり、全人教育の理念に基づく12の教育信条を具現化した体験学習である。また他者との関わりを通して規範意識の向上やコミュニケーション能力、信頼関係を構築する能力、課題解決能力などを養い、そこで気づき、感じ、学んだことを日常生活に応用・転用させることが重要である。さらに他者が持っている力を発揮できるように支援できる能力、つまりファシリテーション能力の開発にも寄与しているのである。

二つ目の「teachers as professionals」<sup>(17)</sup>とは、教職を志す者や教育者が対象であり、教育に関わる専門家としての自覚を持ち、子どもたちの優秀性や心豊かな良き市民の育成を担うこと

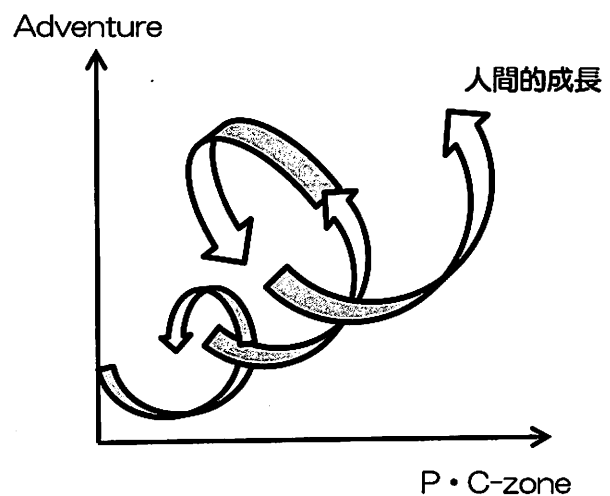


図2. AdventureとPersonality・C-zoneの関係性

を目的とするものである。子どもや保護者の抱える問題は複合化し、これまでの教育学や心理学などの理論や科学では対処しきれなくなっている。今日において、科学的技術や理論的知識に関する専門性に基づいて課題解決にあたる教育の専門職が希求されており、この teachers as professionals としての TAP は貢献度が高いと考える。三つ目は自己開示であるが、一つ目と含まれることが多い。

TAP を通した教育に関する専門家を養成する具体的なカリキュラムモデル（理論と実践）は確立されていないのが現状であり、教育機関をはじめ社会に貢献するためにはカリキュラムの開発が必要であるとする。そこで TAP を通した教育に関する専門家を養成するカリキュラム「teachers as professionals モデル（総時間数：50 時間以上）」を提言する。（表 4）

さらに表 5 は、「Tamagawa Adventure Program」自体のインストラクターを目指すカリキュラム「TAP インストラクターモデル（総時間数：100 時間以上）」を提言し、教育の専門性を高めることを目的とした「teachers as professionals モデル」とは部分的に異なる知識と技術を養成する。

表 4 teachers as professionals モデル

活動	理論
アイスブレイク (IB)	玉川大学にTAPを導入した背景・経緯・歴史 体験と体験学習
ディ・インヒビタイザー (DI)	
イニシアティブ (IN)	
トラスト (TR)	
(25時間以上)	体験学習とその必要性・生きる力
演習	TAPの近接領域
模擬ファシリテーション (15時間以上)	野外教育(冒険教育・環境教育)との関連性 OBS・PAとの関連性 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
	TAPのキーコンセプト
	アドベンチャーの定義 アドベンチャーの必要性とC-zone Full Value・TAP-commitment コルプの体験学習サイクルとBACKL ふりかえり(省察)の重要性
	指導者に求められる資質と能力
	基礎的・汎用的能力、コミュニケーション能力など 自己主張能力(アサーティブネス)自己開示(オープンハート) 傾聴能力 協同・共同・協働、協調性 リーダーシップとフォロワーシップ グループとチーム グループアプローチ グループダイナミクス(グループプロセス・グループカウンセリング) ファシリテーションとファシリテーターの役割 指導力と支導力 目標設定 心と体のリスクマネジメント能力(Being) プログラムデザイン
	teachers in the pockets
	学び合い、支え合い、関わり合う学級の環境づくり 予防的・開発的生徒指導としての役割 アクティブ・ラーニング 各教科への応用(体育・算数・英語・道徳など) 領域への応用(特別活動・学級経営など)
	(10時間以上)

表 5 TAP インストラクターモデル

活動	理論
アイスブレイク (IB)	玉川大学にTAPを導入した背景・経緯・歴史 体験と体験学習
ディ・インヒビタイザー (DI)	
イニシアティブ (IN)	
トラスト (TR)	
ロー・チャレンジコース (LOW)	体験学習とその必要性・生きる力
ハイチャレンジコース (HI)	TAPの近接領域
ビレイトレーニング (Bel)	野外教育(冒険教育・環境教育)との関連性 OBS・PAとの関連性
スポッティング (SP)	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
(50時間以上)	
演習	TAPのキーコンセプト
OJT	アドベンチャーの定義
模擬ファシリテーション (40時間以上)	アドベンチャーの必要性とC-zone Full Value・TAP-commitment コルプの体験学習サイクルとBACKL ふりかえり(省察)の重要性
	指導者に求められる資質と能力
	基礎的・汎用的能力、コミュニケーション能力など 自己主張能力(アサーティブネス)自己開示(オープンハート) 傾聴能力 協同・共同・協働、協調性 リーダーシップとフォロワーシップ グループとチーム グループアプローチ グループダイナミクス(グループプロセス・グループカウンセリング) ファシリテーションとファシリテーターの役割 指導力と支導力 目標設定 心と体のリスクマネジメント能力(Being) プログラムデザイン
	ロースコース使用法
	(10時間以上)

この二つモデルの明確な相違点は時間数・受講対象者・活動内容及び場所である。受講対象者に関して teachers as professionals モデルでは、現職の教員及び教育職員免許状の習得を目指している者（学校種別の教科に関する科目、教職に関する科目、教科又は教職に関する科目、免許法施行規則 66 条の 6 に定める科目、介護等体験実習などの教職課程を受講している者）が対象である。しかし TAP インストラクターモデルの受講に関してはその条件がなく、玉川大学の学生及び一般の方でも対象になりうるが、活動内容や学習内容などを総合的に考慮すると 18 歳以上が対象者として望ましいと考える。

活動内容及び場所に関しては、teachers as professionals モデルは、学校の教室や体育館レベルでの実践を想定しており特別な技術や施設を必要としない。それに対して、TAP インストラクターモデルは、一般的な学校などには設置されていない特殊な ropes コース施設（ローチャレンジコース及びハイチャレンジコース）も含まれるため、その使用法やロープワークなどの安全確保の技術が必要であり、生命に直結しているため活動の難易度は非常に高い。（図 3）

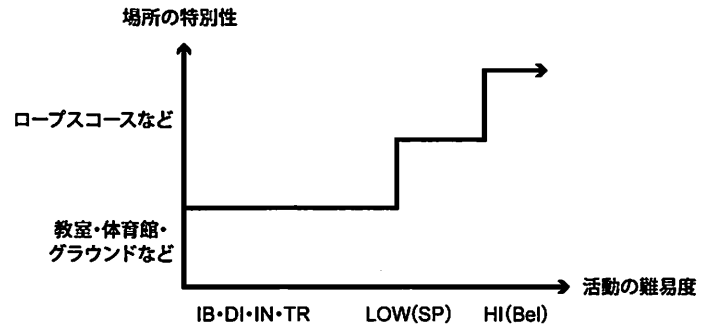


図 3. 活動内容と場所の関係性

図 3 の IB はアイスブレイキング（心と体をほぐす）、DI はディ・インヒビタイザー（心の抑制を外す）、IN はイニシアティブ（課題解決）、TR はトラスト（信頼関係構築）、LOW はローチャレンジコース、SP はスポッティング（安全確保）、HI はハイチャレンジコース、Bel はビレイトレーニング（命綱など使用）を指している。

また TAP インストラクターモデルでは、TAP センターの専任スタッフ及び兼担の教員等と一緒に、授業や講習会などのプログラムの立案・準備・実施・片付け・ふりかえりなどを行う OJT を重視し、専門家の知識や技術、話術や経験などを体験的に学び経験知を向上させることが必要であると考えられる。さらには人前でインストラクションをする経験が教師や教職を志している者と比較するとその経験が乏しいと考えられるため、演習として模擬ファシリテーションの時間数を多く設定している。

TAP との関連性の高い PAJ は、PA,Inc からの委託のもとで指導者養成の講習会（アドベンチャープログラミング・アドベンチャーベースカウンセリング・安全講習など 1～4 泊 5 日）を開催しているが、資格認定は実施していないのが現状である。また OBS では、日本アウトワード・バウンド協会（OBJ）が 73 日間の冒険教育指導者養成プログラム（JALT）や 42 日間の冬季冒険教育指導者養成プログラム（W-JATL）などを実施している。この JALT 修了者のうち希望者はインターンとして OBJ の主催プログラムや一部の受託プログラムに入ることが可能になるが、現職教員や教職を目指している学生にとってはスケジュールや内容の負担がかなり大きくなる。

以上を踏まえた上で、筆者が時間数を設定するにあたり参考としたのは、社団法人日本キャンプ協会公認資格である「キャンプインストラクター」である。筆者は同協会の「キャンプディレクター 1 級」を取得しており、毎年、同協会のキャンプインストラクター養成講習を実施している。その

養成プログラムは、理論（10時間）と実技（10時間）で計20時間で実施されている。理論の内容は「キャンプの特性（2時間）・キャンプの対象（3時間）・キャンプの指導（3時間）・キャンプの安全（2時間）」であり、実技では「キャンプの安全（1時間）・キャンプの生活術（4時間）・さまざまなアクティビティ（5時間）」である。

また、その上級資格にあたるキャンプディレクター2級の養成講習カリキュラムは、レポート課題で40時間、集合講習で20時間の計60時間である。レポート課題と集合講習は「キャンプと社会・対象の理解・キャンプの指導者と指導技術・キャンプと安全管理・キャンプと環境教育・キャンプの企画・運営・評価・キャンプマネジメント」であり、レポート課題と集合講習がそれぞれリンクしている。キャンプインストラクター養成講習とキャンプディレクター2級養成講習の時間数を合計すると80時間であり、TAPインストラクターモデルの方が時間数としては量的な確保がされている。

時間数の設定として考慮したもう一つの点は、玉川大学教育学部でのインターンシップの単位化であり、最低50時間以上を義務付けている。教職を目指している学生が大多数である教育学部を想定し、より多くの学生に teachers as professionals モデルを通して体験学習して欲しいと考え、最低50時間以上と設定している。

#### 4-2. 「生きる力・道徳・基礎的・汎用的能力」と「21世紀型スキル」とTAPの可能性

文部科学省は、変化の激しい社会を生きるために必要な力、すなわち「生きる力」として確かな学力、豊かな人間性、健康・体力の知・徳・体をバランスよく育てることが大切であると平成10年度の学習指導要領に盛り込み、現行の学習指導要領にも引き継がれている。

その背景にある知識基盤社会において、幅広い知識に加え柔軟な思考力や創造力、グローバル化に対応できるコミュニケーション能力や国際的に活動できる人材育成などの必要性がある。単に知識を詰め込むだけではなく、基礎的な知識や技術を習得し、それらを活用して自ら考え、判断し、表現でき、課題解決に取り組む資質や能力が求められているのである。

また、他者との関わりの中で自律し、相互に尊重する心や様々な体験などを通して感動する心などの調和のとれた人格形成が求められている。これらと一体になって健全な心身の教育が必要である。この生きる力を育成するための具体的な手法の一つとして、TAPはその一翼を担う可能性があると考え、生きる力とTAPの学習理論との関係性を表6に記す。

表6 生きる力とTAPの関係性

生きる力		TAPの学習理論
確かな学力	基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようとも、自ら課題を見つけ、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のこと。	調和のとれた人格形成のための教育 自らの意志で学びへの挑戦をすること 多量知能(MQ)に基づくアプローチ 教育学や心理学に基づいた体験学習理論、 学び合う共同体、TAP-commitment
豊かな人間性	自らを律しつつ、他人とともに協働し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性。	調和のとれた人格形成のための教育 お互いを最大限に尊重し合うこと、多様性の受容 TAP-commitment 体験学習、経験学習、総合的学習、道徳教育 リーダーシップとフォローアップ
健康・体力	たくましく生きるための健康や体力など	調和のとれた人格形成のための教育 TAP-commitment 体験学習、経験学習、総合的学習 冒険教育・環境教育
生きる力を育むに当たっての重要な要素(例)	自己に関すること：自己理解、自己責任、健康増進、意思決定、将来設計 自己と他者との関係：協働性・責任感、感性・表現、人間関係形成 自己と自然などの関係：生命尊重、自然・環境理解 個人と社会などの関係：責任・権利・勤労、社会・文化理解、言語・情報活用、知識・技術活用、課題発見・解決	全てのTAPの学習理論



表6の生きる力の中で、「豊かな人間性」は徳育、つまり道徳教育にあたり、今後「特別の教科 道徳」として学校教育の中で位置付けられ、日本の教育の要になることは間違いない。そこで現行の小学第5年生及び第6年生で実施されている道徳の時間の内容構成の4つの視点及び内容項目（ねらい）とTAPの関係性について表7にまとめることにする。

表7 道徳の時間の内容構成4つの視点とTAPの学習理論の関係性

道徳の時間の内容構成の4つの視点		第5学年及び第6学年の内容項目(ねらい)	TAPの学習理論
1.主として自分自身に関すること。	自分自身のあり方を捉え、望ましい自己を形成するためには、どのように自分に関わったらいかに関するもの。	①生活習慣の見直し・節度・節制・思慮反省	TAP-commitment、教育学や心理学に基づいた体験学習理論
		②希望・勇気・不撓不屈	Challenge by Choice、冒険教育
		③自由・自律・責任・規律	TAP-commitment
		④誠実・明朗	TAP-commitment
		⑤真理・進取・創意	Challenge by Choice、教育学や心理学に基づいた体験学習理論
		⑥個性伸長	Full Value、お互いを最大限に尊重し合うこと、Challenge by Choice
2.主として他の人とのかかわりに関すること。	自分を他の人とのかかわりの中で捉え、望ましい人間関係をどのように育成するかに関するもの。	①礼儀	Full Value、お互いを最大限に尊重し合うこと、TAP-commitment
		②思いやり・親切	Full Value、お互いを最大限に尊重し合うこと、TAP-commitment
		③友情・信頼・男女の協力	Full Value、お互いを最大限に尊重し合うこと、TAP-commitment
		④謙虚・広い心・寛容	Full Value、お互いを最大限に尊重し合うこと、TAP-commitment
		⑤感謝・報恩・尊敬	Full Value、お互いを最大限に尊重し合うこと、TAP-commitment
3.主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。	自分を自然や崇高なもの、美しいもののかかわりの中で捉え、人間としての自覚を深める、そのことに関するもの。	①生命尊重	Full Value、お互いを最大限に尊重し合うこと、TAP-commitment
		②自然愛・環境保全	冒険教育・環境教育
		③畏敬の念	Full Value、お互いを最大限に尊重し合うこと、冒険教育・環境教育
4.主として集団や社会のかかわりに関すること。	自分を様々な社会集団や郷土、国家、国際社会などのかかわりの中で捉え、国際社会に貢献する日本人としての自覚に立ち、平和的で文化的な社会及び国家の成員として必要な道徳的資質の育成を図ることに関するもの。	①公德心・遵法・権利義務	TAP-commitment
		②公正・公平・正義	TAP-commitment
		③役割の自覚と責任	TAP-commitment、教育学や心理学に基づいた体験学習理論
		④勤労・社会奉仕	体験学習、総合的学習
		⑤家族愛・家族の幸せ	お互いを最大限に尊重し合うこと
		⑥愛校心・よりよい校風	TAP-commitment
		⑦郷土愛・愛国心	お互いを最大限に尊重し合うこと
		⑧国際理解・親善	お互いを最大限に尊重し合うこと、多様性の受容

出典：文部科学省「小学校学習指導要領解説道徳編（平成20年8月）」p35と小川信夫「恥ずかしくて聞けない道徳指導50の疑問」黎明書房、2010年、p42に筆者が加筆・修正。

また中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（平成23年1月）では、それまで提唱された様々な主要な能力論（学力、職業的発達にかかわる諸能力、人間力、社会人基礎力、職業基礎能力）を踏まえ、仕事に就くことに焦点をあて実際の行動として表れるという観点から「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」の4つの能力に整理し、基礎的・汎用的能力としている。

この基礎的・汎用的能力の獲得や促進のための具体策の一つとしてもTAPには可能性があると考え、基礎的・汎用的能力とTAPの学習理論との関係性について表8に記す。

表 8 基礎的・汎用的能力と TAP との関係性

基礎的・汎用的能力とその内容		TAPの学習理論
人間関係形成・ 社会形成能力	多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力。	調和のとれた人格形成のための教育 Full Value、お互いを最大限に尊重し合うこと TAP-commitment、多様性の受容 ファシリテーターと学習者との関係性 学び合う共同体
自己理解・ 自己管理能力	自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力。	調和のとれた人格形成のための教育 Challenge by Choice、TAP-commitment 自らの意志で学びへの挑戦をすること 冒険教育・環境教育
課題対応能力	仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力。	調和のとれた人格形成のための教育 学習スタイル、多重知能(MI)に基づくアプローチ 教育学や心理学に基づいた体験学習理論
キャリアプランニング 能力	「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活動しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力。	調和のとれた人格形成のための教育 体験学習、経験学習、総合的学習 異文化への尊重、コミュニケーションスキル 遠征型教育、オンデマンド型教育

出典：文部科学省中央教育審議会答申「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」  
(平成 23 年 1 月 31 日) に筆者が加筆したもの。

国内での教育に関する求められる能力と TAP との関連性に加え、国際的な観点から求められている能力、ここでは「21 世紀型スキル」と TAP の学習理論との関連性について触れることにする。

21 世紀型スキルとは、2009 年 1 月にロンドンで開催された「学習とテクノロジーの世界フォーラム」で「21 世紀型スキルの学びの評価プロジェクト (Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project(ATC21S))」が立ち上がったことに端を発している。学校教育と教育政策に取り組む研究開発プロジェクトが知識創造組織において求められる能力について研究を重ねた結果、21 世紀型スキルを定義したのである。その 21 世紀型スキルは「思考の方法 (創造とイノベーション、批判的思考・問題解決・意思決定、学び方の学習、メタ認知)」、「働く方法 (コミュニケーション、コラボレーション・チームワーク)」、「働くためのツール (情報リテラシー、ICT リテラシー)」、「世界の中で生きる (地域とグローバルのよい市民であること、人生とキャリア発達、個人の責任と社会的責任)<sup>(18)</sup>」の 4 つに大別され、10 のスキルで構成されている。

このグローバルな経済的技術的発展の先端を見据え、教育界においてそれを牽引するために提唱された 21 世紀型スキルの獲得や促進の一助としても TAP の学習理論が貢献できる可能性があると考えられ、21 世紀型スキルと TAP の学習理論の関係性について表 9 に記す。

表9 21世紀型スキルとTAPの学習理論との関係性

21世紀型スキル	知識創造組織の様子	TAPの学習理論
創造性とイノベーション	未解決の問題に取り組む。理論やモデルをつくる。リスクを覚悟して取り組む。有望なアイデアやプランを追求していく。	Challenge by Choice 自らの意志で学びへの挑戦をすること リーダーシップとフォロワーシップ 起衆力、+α への挑戦、実践力
コミュニケーション	領域を発展させることを目指した知識構築・漸進的な対話。より包括的で高次の分析を行うための議論。コミュニティのために開かれた知識空間でメンバー同士あるいはそれ以外とのやり取りが促される。	異文化への尊重、コミュニケーションスキル 教育学や心理学に基づいた体験学習理論 アクティブラーニング
コラボレーション・チームワーク	多くの個人空間の協調や競争から集約的あるいは共有された知性が生まれ、既存の知識を皆で多く蓄積していくことを目的とする。チームのメンバーは効果的な相互作用を達成するために集中し、ネットワーク化されたICTを用いて活動する。コミュニティ知識が発達することが個人の成功よりも称賛され、各々の参加者がそれに対して貢献することができる。	教育学や心理学に基づいた体験学習理論 アクティブラーニング、学び合う共同体 ファシリテーターと学習者との関係性 体験学習、経験学習、総合的学習 リーダーシップとフォロワーシップ 起衆力、+α への挑戦、実践力
情報リテラシー・調査活動	情報が与えられるだけではない。知識リソースを建設的に活用し、またそれに対して貢献することで、よりよいアイデアを社会的に蓄積して拡大する。知識リソースや情報を発展させるための取り組みの中に知識創造が位置付けられている。	Challenge by Choice 自らの意志で学びへの挑戦をすること 学習スタイル、多重知能(MI)に基づくアプローチ
批判的思考・問題解決・意思決定	真正な知識労働の中で高次の思考スキルが駆動される。自分で問題発見し有望なアイデアへ発展させる活動を通して、達成の基準は継続的に上がっていく。参加者は、複雑な問題と体系的な思考に取り組む。	Challenge by Choice 自らの意志で学びへの挑戦をすること 学習スタイル、多重知能(MI)に基づくアプローチ
地域とグローバルのよい市民であること (シチズンシップ)	市民として、知識創造社会の一員であると認識し、グローバルな取り組みへの貢献を目指す。チーム活動では、チームメンバーの多様な視点を尊重して価値を置き、フォーマルな学校や仕事場だけでなく、インフォーマルな場面でも社会的に共有された知識を構築していく。そのような中でリーダーシップを発揮し、あらゆる立場の権利を支持する。	調和のとれた人格形成のための教育 Full Value、お互いを最大限に尊重し合うこと 多様性の受容、道徳教育 TAP-commitment
ICTリテラシー	ICTは組織の日常的な活動に埋め込まれている。共有されたコミュニティ空間がつけられ、そこでは世界規模の組織やリソースとの関係も構築しつつ、継続的に参加者によって改善される。	学習スタイル 多重知能(MI)に基づくアプローチ
人生とキャリア発達	継続的に「生涯にわたって」「生涯の様々な場で」様々な学習機会に参画する。人生を取り巻く状況や文脈に関わらず、知識創造者としての自己アイデンティティをもつ。	調和のとれた人格形成のための教育 冒険教育・環境教育 体験学習、経験学習、総合的学習
学び方の学習・メタ認知	児童生徒と労働者は、最も高いレベルで、自分の活動に責任を持つことができる。評価は、組織の運営と統合されていて、個人的レベルのメタ認知だけではなく、社会的なメタ認知能力が必要とされる。	Challenge by Choice 自らの意志で学びへの挑戦をすること 学習スタイル、多重知能(MI)に基づくアプローチ 教育学や心理学に基づいた体験学習理論 アクティブラーニング、TAP-commitment 遠征型教育、オンデマンド型教育
個人責任と社会的責任 (異文化理解と異文化適応能力を含む)	チームのメンバーは、コミュニティの知識資産を構築し改善し続ける。そこでは、文化的な影響も重視することで、多文化・多言語で変化し続ける社会に利益をもたらすようアイデアを活用、改善しようとする。	異文化への尊重、コミュニケーションスキル TAP-commitment、個と集団、理論と実践、 理想の自己と現実の自己、価値観の受容と統合

出典：P. グリフィン、B. マクギー、E. ケア編、三宅なほみ監訳『21世紀型スキル』北大路書房、  
2014年、p 97に筆者が加筆したもの。

## 5. まとめ

変化の激しい今日において、2000年から子どもたちの豊かな心を育む環境を促進するために、玉川学園・玉川大学では全人教育の理念に基づいたTAPの実践と研究開発を行ってきた。TAPの背景には、OBSやPAの理念や実践が多大に関係しているが、それぞれの研究の多くは児童や生徒などが対象であることがわかった。教員養成を全学的に実施している玉川大学では、教職に関わる人材養成の学修スタイルやモデル開発をすることが目的であり、国内の教育現場に対応するカリキュラム開発として指導者側の養成モデルである *teachers as professionals* モデルはその一助になると考える。

今日において国内の教育現場では、子どもたちに生きる力（知・徳・体）や基礎的・汎用的能力を培うことが重要な目的であるが、それは机上や外部情報で教わる「借り物の知識」だけでは習得できないと考える。またグローバル化が増々加速化される中で、経済的技術的発展の先端を見据え、教育界においてそれを牽引するための21世紀型スキルの獲得も重要視されている。このような現状においては知識注入型の授業では限界があり、実体験を伴う体験学習の理論に則った学びが必要で借り物の知識ではない「生きた知識」や「徳に基づいた行動」が求められている。これらの国内外での希求に対してはTAPの学習理論は十分に対応しており、具体的な教育実践としての貢献が可能であると考える。

TAPに関する研究では、TAPの実践を児童・生徒・学生を対象とした場合には、規範を守ることの意識が向上した結果、相互に尊重しながら信頼関係を築くことができるようになり、その過程においてコミュニケーション能力にも好影響を与えている。指導者を対象とした場合のTAPの実践では、ファシリテーターとしての役割を学び、子どもたちが学び合いながら様々なことに挑戦しやすい環境を整えるための規範について重要視しており、その過程において子どもたちの実態を把握するためにコミュニケーションは重要である。それらを踏まえた計画的なカリキュラムが必要であり、指導者向けの理論と実践を学ぶことができる *teachers as professionals* モデルは貢献度が高いと考える。

河村（2010）は、望ましい学級集団の要素として「学級内の規律が確立されていること（ルール）」と「学級内の親和的な支持的な人間関係の確立（リレーション）」<sup>(19)</sup>の二つが必要条件であるとし、諸富（2011）は学級づくりの二大原則として、「ルールの確立」と「あたたかい人間的交流」<sup>(20)</sup>を指摘しており両者は共通している。TAPの研究結果からは、子どもたちの規範意識の向上や信頼関係の構築に好影響を与えていることがわかっているため、教師側も学級づくりのためにTAPを導入することは有意義であると考えられる。そのためにも教師自身がTAPについての学習理論や実体験が求められると考える。

TAPの今後の役割としては、自らが推奨している体験学習のサイクルに則り、その教育実践を省察し、教育現場をはじめとした実生活に応用できるように一般化することである。教育に携わる者として、調和のとれた人間を育成することは玉川学園のみの課題ではなく国内外の課題でもあり、今後も研究を積み重ね、その成果や課題などを公表していくことが責務と考える。

## &lt;引用文献&gt;

- (1) 工藤亘 (2003) 『体験学習による小学5年生の自己概念の変容と効果』 日本学校メンタルヘルス学会『学校メンタルヘルス』第5巻, p 100
- (2) 前掲書 1)、p 104
- (3) 工藤亘 (2005) 『小学部5年生における玉川アドベンチャープログラム (tap) の4年間の実践に関する研究』 玉川大学学術研究所紀要第11号, p 36
- (4) 工藤亘 (2005) 『高校2年生の授業での玉川アドベンチャープログラムについて』 日本学校メンタルヘルス学会『学校メンタルヘルス』第5巻, p 122
- (5) 工藤亘 (2004) 『Being 活動を通じた心の安全教育 – tap の実践例を通して –』 玉川大学学術研究所紀要第10号, p 68
- (6) 工藤亘 (2010) 『ファシリテーターの役割についての一考察』 論叢玉川大学教育学部紀要 2010, p 19
- (7) 工藤亘 (2012) 『teachers as professionals としての tap』 教育実践学会教育実践学研究第16号, p 42
- (8) 工藤亘 (2013) 『tap のインターンシップ経験で習得した能力や要素についての一考察』 教育実践学会教育実践学研究第17号, p 42
- (9) 難波克己 (2006) 『動き出した心の教育玉川アドベンチャー教育の取り組み』 玉川大学学術研究所紀要第12号, p 107
- (10) 難波克己・藤樫亮二 (2007) 『体験学習におけるプロセシングの重要性について』 玉川大学学術研究所紀要第13号, p 73
- (11) 戸塚智子 (2007) 『小学校4年生の体育授業に取り入れた玉川アドベンチャー・プログラム (tap)』 玉川大学学術研究所紀要第13号, p 13
- (12) 藤樫亮二、小原一仁 (2010) 『玉川学園におけるラウンド・スクエアと玉川アドベンチャー・プログラムの重要性』 玉川大学学術研究所紀要第16号, p 7
- (13) 中西郭弘 (2011) 『玉川学園中学部の授業・学校・学級づくりの改善』 帝京大学教職大学院年報第2号, p 83
- (14) 川本和孝・白山秀明秀・吉田充志 (2012) 『玉川大学における tamagawa adventure program (tap) の活用と効果』 玉川大学学術研究所紀要第18号, p 43
- (15) K. レヴィン著、外林大作、松村康平訳「トポロジー心理学の原理」生活社、1942年、p 21
- (16) J. ボウルビィ著二木武監訳「母と子のアタッチメント心の安全基地、医歯薬出版株式会社、1993年、p 14
- (17) 前掲書 7)、p 34
- (18) P. グリフィン、B. マクゴー、E. ケア編、三宅なほみ監訳『21世紀型スキル』北大路書房、2014年、p 22-23
- (19) 河村茂雄 (2010) 『日本の学級集団と学級経営』 図書文化、p 60
- (20) 諸富祥彦編集 (2011) 『学級づくりと授業に生かすカウンセリング』 ぎょうせい、p 4

<参考文献>

Dick, Prouty, , Jim. Schoel & Paul, Radcliffe. PAJ (監訳) (1997)『アドベンチャーグループ  
カウンセリングの実践』みくに出版

広岡義之 (2012)『ボルノー教育学入門』風間書房

星野敏男、金子和正監、修自然体験活動研究会編『冒険教育の理論と実践』杏林書院、2014年

工藤亘 (2002)『体験学習による小学5年生の自己概念の変容 - アドベンチャープログラムの実践  
を通して -』東京学芸大学大学院教育学研究科修士論文

玉川学園 (2004)『玉川学園・玉川大学の教育』玉川学園総務部 DTP 制作課

諸富祥彦 (2015)『「問題解決学習」と心理的「体験学習」による新しい道徳授業』図書文化

文部科学省『[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/idea/](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/)』2015年8月31日アクセス

文部科学省「小学校学習指導要領解説道徳編」平成20年8月、東洋館出版社

文部科学省中央教育審議会答申「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」  
(平成23年1月31日)

日本キャンプ教会『<http://www.camping.or.jp/leader/index02.html>』2015年8月31日アクセス

日本アウトワード・バウンド協会『<http://www.obs-japan.org/category/course/jalt/>』2015年8月  
31日アクセス

小川信夫 (2010)『恥ずかしくて聞けない道徳指導 50 の疑問』黎明書房

PAJ『[http://www.pajapan.com/research/research\\_01.php](http://www.pajapan.com/research/research_01.php)』2015年5月24日アクセス