

21 世紀スキル育成授業・

ジェネリック・スキルトレーニングⅡの取り組み 学習システムのデザインとファシリテーターの関与

Efforts of Generic Skill Training II as a Class to Develop 21st Century Skills: Design for Learning System and Facilitator's Involvement

高橋 博美

Hiromi TAKAHASHI

(要約)

グローバル・コミュニケーション学部で開講されているジェネリック・スキルトレーニング科目は、21 世紀型スキルの育成を目的とし設置された。選択必修、留学生を含む3コース混合、約 25 人のクラス編成である。Ⅱは身体コミュニケーションも重要視し、ダンスやドラマの手法を用いたワークショップ形式で授業を進めている。学生は、多文化共生コミュニティの縮図ともなっているクラスで成長の発達段階に添って人間関係の構築を体験しなおす形で協働作業を行い、合意形成のトレーニングを行う。本報告では、個人の自立性と主体性が特に育成されたと考えられる成果を出している学習システムと教員の関与を報告し、今後の課題へと繋げる。

キーワード：ジェネリック・スキルトレーニング、21 世紀型スキル育成、身体表現、学習システム、ファシリテーターの関与

1. はじめに

グローバル・コミュニケーション学部で開講されているジェネリック・スキルトレーニング科目は 21 世紀型スキル育成を目的として設置された。本稿では、ジェネリック・スキルトレーニングⅠからⅣまで開講されている中のⅡについて、学習システムのデザインと教員の関与の仕方を報告し、成果と課題について述べる¹。本授業で育成を試行しているスキルは各国で取り組みが始まっている Education 2030(OECD2018)²とも重なる。従って、Education 2030 を志向する取り組みの先行的な試行報告ともなる。

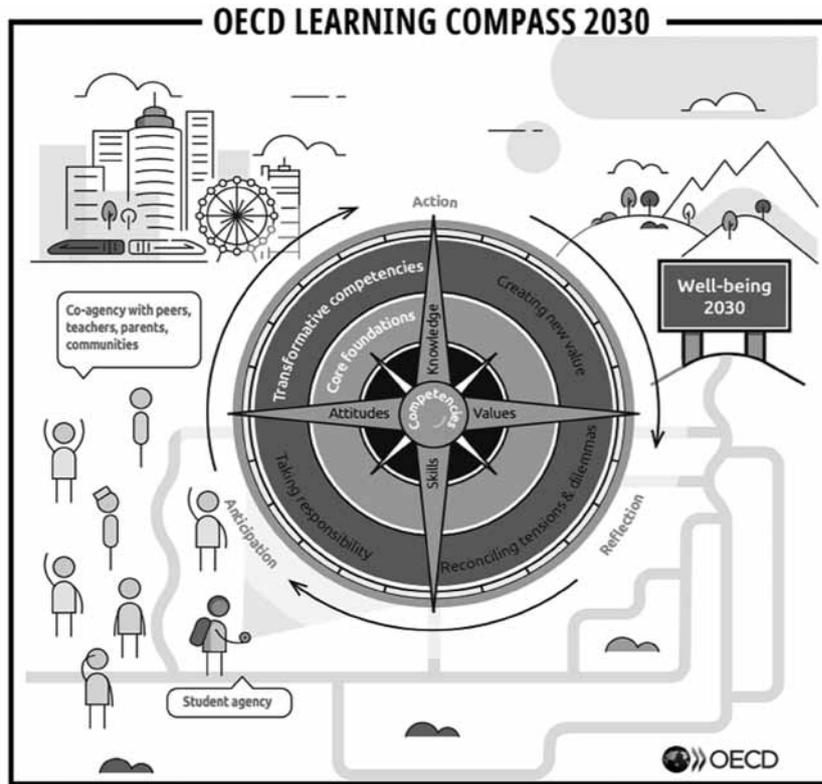
2. ジェネリック・スキルトレーニング科目の設置された背景

グローバル化が進む中、多文化共生社会へのシフトチェンジが求められるようになった。「多文化共生」を確認しておく、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的差異を認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きること」（総務省 2006)³となる。応じて、新しいスキルも求められるようになった。ATC21s (2009)⁴によるグローバル社会を生き抜くための 21 世紀型スキル、OECD (2015) による全人類の繁栄や持続可能性を志向し、様々なレベルのシステムがウェルビーイングになることを目指す Education 2030 が世界照準として認識されている。ATC21s は大きく 4 つのカテゴリーと 10 のスキルを挙げる。

- 思考の方法：創造性とイノベーション、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）
- 仕事のツール：情報リテラシー、ICT リテラシー
- 世界の中で生きる方法：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）、人生とキャリアの発達、個人の責任と社会的責任（異文化理解と異文化適応能力を含む）

Education 2030 は、目指すところ（Well-being）と指針となるもの（価値、スキル、態度、知識）、目指すところへ到達する学びのサイクル（見通し - 行動 - 振り返り）、それらを繋げる主要コンピテンシー（変革を起こす力のあるコンピテンシー：新たな価値を創造する力・対立やジレンマを克服する力・責任ある行動をとる力）の関係を「学びの羅針盤」という形で構造化し提示している。

図1 The OECD Learning Framework2030



ATC21sはマイクロソフトやアップルといった米国IT企業の主導によって設立された団体であるため、ITスキルを大きく取り上げるといった特徴を持つものの、双方ともに、成果ではなく、何らかの成果を導くコンピテンシーを重視する。目指すところも、自身で考え、他者と協働し、社会の一員として所属するシステムにより良い循環を起こす人材の育成である。生涯学習に該当するキャリア形成であり、就業教育といった狭義のキャリア形成を意図しない。本授業が開講された時点ではEducation 2030は発表されていなかった。だが、本授業は、こういった世界的な流れを踏まえ設置された。次章では、本授業全体の概要を説明し、連関も見ていきたい。

3. ジェネリック・スキルトレーニング授業の概要と特色

1・2年次にI～IVが開講されている。内容は次のようである。

- I：本授業を受ける準備を整える（傾聴・身体知を知る・違いを当たり前とする）
- II：多様なメンバーとチームを組み、自分の役割を認識し、果たせるようになる
- III：ストレスコーピングの知識を持ち、意識して組み立てられるようになる
- IV：PBL（自分の周囲から課題・問題を見つけ解決する方法を提案する）

本学教員（筆者）とダンサー・俳優・演出家といったプロの舞台関係者が担当し、WS形式で行われる。3コース混合のクラス編成となっており、I～IIIは約25人、IVは約40

人⁵が配属される。本授業の特色として、選択必修であること、3コース混合（英語：中国語：日本語＝17人：3人：3人）のクラス編成であることが挙げられる。

クラスには、日本語によるコミュニケーションが難しい留学生、他者と何かをすることに苦手意識を持つ学生、コース間の人数差からくるマイノリティー意識を持つ学生、等が共にいる。小規模の多文化共生社会をなすクラス編成となっており、学生が21世紀型スキルを体験的に知り、育成していく構造が学習システムに組み込まれている。よって、本授業では、決して前向きな受講姿勢ではない学生を、「違いを当たり前とし、コミュニティー（クラス・グループ）を構成する一員として、自分の軸を見つめながらパフォーマンスを発揮し共創する。問題を見つけ解決できる」状態へと2年間を通し発展的に育成していくことになる。このように、実際の生活コミュニティー形成に通じる形（必修）で開講されているのは、管見に入る限り、国内では本学の本授業のみである。

Ⅱは1年次後期に開講される。Ⅰで本授業を受講する準備を整え、Ⅱではこれからの社会で特に重要視されている、多様なメンバーと協働できるスキルや姿勢を体験的に身につけていく。授業15回の前後半で担当者が交代（8コマ・7コマ）し、ダンスや演劇的手法、コミュニケーション・ゲームなど多様な手法で協働・協創を体験していく。主な到達目標としてシラバスには以下の5つを挙げている。いずれも行動変容までを目標としている。

- ①自分の強みと身体表現の効果を知り、利用することができる
- ②他者を信頼し、自分の役割を見つけ、果たせるようになる
- ③メンバーの多様性を活かしたチームを形成していくことができる
- ④失敗を恐れず、未知の課題にも一歩踏み出し取り組むことができる
- ⑤限られた時間で課題に取り組むことができる。

学習サイクルは、次のフェイズを繰り返す⁶。

図2 ジェネリック・スキルトレーニングフェイズ



ワークは常にZPD（発達の最近接領域）⁷内となるよう、担当者がクラスの様子を見ながら設定し、他者との関係性の中で学び合うことを前提に、各フェイズで、失敗やディスコミュニケーションを認め、支援し合いながら、メンバーにより変わる活動をPDCAサイクルで回す。

本授業ではダンスや演劇的手法といった身体活動を取り入れている⁸。身体活動は、乳児に見られる応答や共振行動を例とし説明されるように、発達の初期段階（幼児期）から総括段階（老年期）に至る生涯に渡ってなされるコミュニケーションである。さらに、個人が備えている差異を表現の個性と捉え、積極的に受容する方向へと繋げる活動でもある

(西、柴 2001)⁹。言語によるコミュニケーションが難しいメンバーも含め、自己と他者の関わりを作り、共感的理解の場を生じさせ、1つのコミュニティーを形成していく方途として、効果を発揮すると位置付けられる。

さらに、本授業では即興的なワークを行い、クラスで発表も行う。自分の振る舞いが他者にいかに認識されるのか、アクション直後に確認することになる。フィードバックを受け、再構築しなおす作業も行う。この過程で、学生は、固有の感性も含め、自分のアイデアを受け入れられるよう他者に伝わるよう言語化（一般化）する葛藤も体験する。多様なメンバーとの協働作業の成立に必須となる合意形成力のトレーニングを重ねることにもなっている。これらを異なる側面から見れば、自己・他者・鑑賞者のコミュニケーションの循環がある中で、人との関り方を多文化協働の場で意識的に体験をし直し、学び直しを行っていることにもなる。一連の体験を経た彼らは、自分の所作や言動の人に与える影響・与えられる影響から自己探索を行い、新しい自分や他者との関わりを発見し内省に至るようになっていく。

本授業は、クラス編成上、異なるバックグラウンドを受容し、コミュニティーを形成する仲間とし、発展させていくことが必須となる。かつ、いわゆる PDCA サイクルを1回の授業内にあっても複数回繰り返すこととなる。多文化共生社会システムの構築に必要なスキルを体験を通して学び、学修事項として身体化される機会を多く準備した学習システムデザインとしている。Education 2030「学びの羅針盤」と重なるシステムで学びの循環を体験していることが見て取れる。

4. 教員のファシリテーターとしての関与

本章では、多文化共生システムの構築を求められるクラスにおいて必要となった、担当者のクラス関与方法を解説していく（詳細は別稿を準備中である）。担当者は、本授業を担当する以前にも身体系 WS の講師経験を持つ。本授業開始時から、ふりかえり（内省と省察を促す）を行うことは学習サイクルに組み込んでいた。WS という授業方式では、自己内省と省察が重視される。体験を遊びで終わらせず、深い学びへ変えていくために、学習者の相互作用が必須とされる（津村、山口 1992 他）。しかし、WS の経験を持つ担当者が、学びあう共同体へクラスを導いていくには、ファシリテーター（案内人）としてだけでなく、時にはトレーナー（牽引者）やコーチ（伴走者）として従来とは異なる関与を意識的にすることが求められた。これは、参加者が希望して集う WS と大きく異なる点であり、担当者が向き合わねばならない課題となった。

担当者の働きかけを整理すると、進行に伴い、「ワークの文脈を設定する、ワーク説明をする、起きていることを場に提示する、気づきや自己内省を促す」という大きく4つの働きかけを行っている。表1は進行作業と行っていたファシリテーターとしての関与の対応をまとめたものである。この関与は、リアリスティック・アプローチ（F・コルトハーヘン 2002）にも通じていると言えるものであった。

表1 ワークの進行とファシリテーター関与の対応

教員作業	学生作業	ファシリテーターとしての関与
A. ワークの文脈設定	きく	目的意識を持たせる
B. デモ	デモをする・みる	近々の作業で躓かないようにする
(C. ワーク)	ワークに取り組む 1人→ペア→グループ	場に起こっている事実を評価を加えずクラス全体や該当メンバーに提示し、気づきを促す
D. ふりかえり	ふりかえりをする グループ→ペア→1人 感想→文脈への結び付け	<ul style="list-style-type: none"> ・違いを承認する ・共通するパターンがあれば提示する ・既知の知識や経験に結び付ける ・設定した文脈に自分の体験・感じたことを結びつけるよう促す ・次のステップへ意識を向ける ・起こったこと、感想を受け入れ、否定しない

図2で示したフェイズ1「クラスメンバーと知り合う」、4「タイムマネジメントを行いながら共創する」のワークを取り上げ、ファシリテーターの関与例と差を示す。

【ワーク進行事例：フェイズ1 アイコンタクト 学習者の状態：サークル】

〈ワーク手順〉

- ①サークルの中央に1人が入る
- ②周り（A～J）を見回し、適当なところで止まる
- ③前にいるメンバー（C）とアイコンタクトを取る ⇒ Cへのオファーが成立
- ④無言のまま2人が場所を交代（Cが中央へ入る）

〈進行とファシリテーターの関与〉

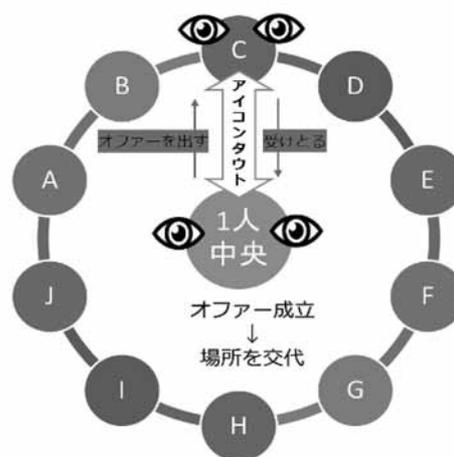
A. ワークの文脈設定例

国によっては目を合わせなければ、話も聞いてもらえない。日本とは異なる身体文化を持つ国の人もコミュニケーションをとることができる身体を育成していく必要がある。目を合わせるといふことに慣れるトレーニングをしていく。

B. デモ

担当者も一緒に参加する。学生の1人に協力してもらい、デモを行う。

図3 アイコンタクトワークの学習形態



C. ワーク内

場で起こっている事実を評価を加えず場へ提示する・目的や目標への意識付けを行う・気づきを促す。表2は具体例を示したものである。

表2 ワークアイコンタクトを例としたファシリテーターの関与

場に起こりがちな現象	働きかけの具体例	ファシリテーター関与
ワークの1週目		
学生が笑ったり目を伏せ、ワークが進まない	・みな、笑っていますね。何が起きているんでしょうか ・なぜ、笑ってしまうんでしょうか	場で起こっていることを評価を加えず場に事実として提示(場の反映)・気づきへの促し
	・視線を受け取る準備をしましょう。相手が居心地よいように見られるのは傾聴にも繋がるありがたでもありますよ	目標の提示・意識付け
	・オファーを出しやすい人はいませんでしたか。どのような状態で立っていましたか	気づきの促し 目標の提示・意識付け
ワークの2週目		
笑いがおさまり、立ち姿勢が変わってくる	・みな、笑わなくなってきましたね。何が起きているんでしょうか ・オファーを受け取られやすくなっていますね。1週目とは、何が変わっていると思いますか	場の反映・気づきの促し

D. ワーク終わりのふりかえり

コミュニケーションをとるといった場面で、自分はどのようでありたいか、今のワーク体験から考えるよう促し、感じたこと・考えたことをクラス内でシェアをしていく。

【ワーク進行事例：フェイズ4 アートカードを表現する 学習者の状態：4～12人のグループ】
〈ワーク手順〉

- ①グループの1名が代表でアートカード¹⁰を引く
- ②1枚のカードを全員で表現する(考察時間5分)
- ③②で考えた表現を他グループに向けて発表する
- ④①～③を3枚分繰り返す
- ⑤2枚追加で引く
- ⑥5枚(④の3枚+⑤の2枚)のカードの表現と全体の構成を考える(考察時間7分)

⑦⑥で考えた一連の表現を、他グループに観客となってもらい発表する

〈条件〉一人一人、登場の仕方を考える・披露するカードの順番を考える（構成を考える）

流された音楽に合わせ、表現する

〈進行とファシリテーターの関与〉

手順の説明と授業進行のみ

フェイズ1から4へ進むに従い、教員の関与は最小限となっていく。文脈設定は不要となり、学生はワークそのものが目的ではないことを理解している状態となる。そして、クリエイティブさと挑戦を楽しみ、メンバーの表現や個性を引き出し活かすことを探求する姿が確認されるようになる。2017年度入学生に関しては、1年生授業開始時の授業終わりの感想で、約8割の学生が他者との活動に対する不安を吐露する記述が確認されていた。が、Ⅱ前半終了時には約2割の学生がクラス全員で表現することを希望、約9割が自己表現のクリエイティブさを探求する感想が確認されるようになった。コラボレーション・共創する過程を楽しむ自走状態となっていたことが確認される。

PDCA サイクルをまわし、個々がパフォーマンスを発揮しながら共創・自走する共同体へとクラスが変容する。この変容は数値でも確認される。次章で見ていく。

5. 成果

開始時から、南大阪地域大学コンソーシアムが提供する社会人基礎力を計測するキャリア教育効果測定システムで効果を計測してきた¹¹。2017年度入学生のⅡ受講前後での結果には1.1倍の伸びが確認される。他大学の計測結果とも比較¹²した。相対値は同じく1.1で特徴的な違いは見られなかったが、一定の効果は確認されるといってよい結果であった。

表3 南大阪地域大学コンソーシアム キャリア教育効果測定システムを利用した計測結果

集約5項目	元になった16項目	実施前	実施後	相対値
1. 考え抜く力 (16点満点)	課題発見力・計画力・創造力・ 情報収集力	11.5	12.6	1.1
2. 伝える力 (12点満点)	説得力・発信力・プレゼンテー ション力	8.0	9.1	1.1
3. チームで働く力 (20点満点)	傾聴力・柔軟性・状況把握力・ 規律性・職業理解力	15.7	16.8	1.1
4. 前に踏み出す力 (12点満点)	主体性・働きかけ力・実行力	8.5	9.5	1.1
5. 自己肯定感 (4点満点)	自己肯定感	2.8	3.2	1.1

南大阪地域大学コンソーシアムのキャリア教育効果測定は、小学生から大学生までを対象とし、1つの取り組みの効果を測ることを想定し作成された測定でもあり、項目内容と評定が単純化されている。そのため、本授業のように2年間、4期それぞれで別の目的を設定し開講する授業での効果を測定するには、対応しない箇所が出てくる。また、育成するスキルも全てが一致するものでもない。そこで、本授業の目的に添った学生を啓蒙する効果も有す適正な効果測定を作成すべく、複数の測定を試行してきた。2017年度入学生から6Cs測定（キャシー・ハーシュ＝パセック、ロバータ・ミシュニック・ゴリンコフ2016）も行った。6Csは21世紀型スキルを測定すべく、人間の発達段階を踏まえ作成されたものである。2018年度開講ジェネリックスキル・トレーニングⅡの3クラスで授業回第1回と15回に自己チェックをしてもらい本授業受講の前後での伸びを測った¹³。南大阪地域大学コンソーシアムキャリア教育効果測定システムの結果と単純比較するため、相対値も示す。

表4 6Cs測定結果¹⁴

項目 (N = 63)	事前						事後						差異	相対値
	発達レベル				平均	標準偏差	発達レベル				平均	標準偏差		
	1	2	3	4			1	2	3	4				
1. Collaboration (強みを活かし弱みを補完する)	12	20	30	1	2.32	0.79	0	2	44	17	3.24	0.49	0.92	1.4
2. Communication (対話によりメンバーが満足するストーリーを作る)	10	11	41	1	2.52	0.77	1	2	41	19	3.24	0.58	0.71	1.3
3. Contents (コンテンツの関係性を把握し、テーマ領域について応用力が働く)	12	39	11	1	2.02	0.65	4	24	24	11	2.67	0.84	0.65	1.3
4. Critical thinking (根拠に基づき適切に疑う)	16	17	23	7	2.33	0.98	1	1	39	22	3.30	0.58	0.97	1.4
5. Creative Innovation (古いものを新しい物へ・オリジナリティを発見する)	38	22	3	0	1.44	0.58	7	22	29	5	2.51	0.79	1.06	1.7
6. Confidence (失敗覚悟で挑戦する自信)	26	21	13	3	1.89	0.89	2	18	24	19	2.95	0.82	1.06	1.6

事前事後では1.3～1.7の伸びが確認される。5のCreative Innovationと6のConfidenceは1.7、1.6と中でも高い伸びを示した。オリジナリティを探求し、失敗にひるまず挑戦していく自信、といった多文化共生コミュニティで協働作業を行うのにまず必要となる個人の自立性と主体性が特に伸びたと言える結果が出ている。

6. おわりに～課題にかえて

ジェネリック・スキルトレーニングⅡの学修システムデザインと教員の関与を報告し成果を見てきた。本授業の取り組みは人間が他者との関係を構築していくときに経る発達段階を踏む形でスキルの育成・向上に繋がっている可能性の高い結果が得られた。中でも、Creative Innovation と Confidence が高い値を出した。これらは、Education 2030 で主に据えられた「変革を起こす力のあるコンピテンシー」の3つのうちの2つ、「新たな価値を創造する力」と「対立やジレンマを克服する力」に通じる。本授業での取り組みは Education 2030 に対応する学習デザインを備えている可能性が高い。だが、残りの1つ「責任ある行動をとる力」に関しては対応する項目を6Csは備えていない。Education 2030 を念頭に置くのであれば、本授業の特徴を踏まえつつ、21 世紀スキル育成効果を測定するルーブリックの開発が求められる。

WSを成立させるのはファシリテーターの働きかけも大きい。今回、ファシリテーターの関与も報告してきたが、実践報告に止まった。コンピテンシー育成にはリフレクションが重要視もされている。現在、現時点で有効と考えられるファシリテーターの働きかけに関する理論とWS現場でのファシリテーション実践の往還を繰り返し、ファシリテーターの効果的な働きかけを明らかにしていくことを試行している。頒布される形での整理が求められるところであるだろう。

注

- 1 本稿は2018年3月21日に開催された大学教育研究フォーラム（於京都大学）で発表した一部に加筆したものである。
- 2 The future of education and skills Education 2030 (OECD 2018)
- 3 多文化共生の推進に関する研究会報告書（総務省 2006）
- 4 ATC21s (<http://www.atc21s.org/2018年3月アクセス>)
- 5 学部開学から3年目に学部定員数が増数したことにより、2年目までは約30人クラス、3年目以降は約40人クラスの編成となった。
- 6 前後半で担当者が変わるかに違いはあるが、ジェネリック・スキルトレーニングⅠ～Ⅲは同一のフェイズとサイクルで学習を進める。
- 7 レフ・ヴィゴツキーが提唱。他者との関係から「あることができる（＝わかる）」という行為の水準ないしは領域で「教えてもらわなくとも、みんなとならできる」という領域。『「発達の最近接領域」の理論』（2003）、ロイスホルツマン（2014）『遊ぶヴィゴツキー』（新曜社）他。
- 8 身体表現を21世紀型スキル育成に組み込んでいる事例としては他に大阪大学COデザインセンターがある。教員養成の取り組みとしてはHATOプロジェクトが代表的な取り組みとして挙げられる。教員に求められる新しい資質・能力の育成として試行されている。
- 9 本授業でもその効果は確認される。
- 10 国立美術館アートカード・セット（独立行政法人国立美術館 2011）。東京国立近代美術館、京都国立近代美術館、国立西洋美術館、国立国際美術館のコレクションから各13点をカード化。作品は絵画、彫刻、版画、写真、工芸など多岐に渡る。
- 11 平成17年度から平成19年度にかけて南大阪地域大学コンソーシアムが堺市で実施してきた経済産業省「地域自律・民間活用型キャリア教育～ものづくりのまち堺から発信する「こんなモノ欲しかってん！」事業のなかで設置された「キャリア教育プロジェクト研究会」で抽出策定された。ウェブ入力で、個人及び設定グループでの結果を確認することができる。

- 12 難波・西道 (2008)、松崎 (2016)
- 13 6Csは高橋担当の6クラスで行った。試験的な実施に伴い、アンケート項目の表現の修正を1度行った。修正後に実施した3クラスの結果を示している。
- 14 各項目の説明は、論者が本稿に記載するにあたり、便宜的に付した。

主要参考文献

- [1] キャシー・ハーシュ＝バセック、ロバータ・ミシュニック・ゴリンコフ、(2017)、『科学が教える、子育て成功への道』、今井むつみ、市川力訳、扶桑社
- [2] F・コルトハーヘン、(2010)、『教師教育学』、武田信子監訳、学文社
- [3] レフ・ヴィゴツキー、(2003)、『「発達の最近接領域」の理論』、土井 捷三、神谷 栄司訳、三学出版
- [4] 松下佳代編、(2015)、『ディープ・アクティブラーニング』、勁草書房
- [5] 松崎光弘、(2016)、「ディープ・アクティブラーニングにおける複雑性の活用」、『東北学院大学教育研究所報告集』、16
- [6] 難波美都里、西道実、(2008)、『平成19年度現代GP 大阪市立大学 商学部「キャリアデザイン論」実践効果測定報告書』
- [7] 西洋子、柴真理子、(2001)、「身体表現活動の場での共振の発現可能性」、『表現文化研究』、1 (1)
- [8] P.グリフィン、B.マクゴー、E.ケア、(2014)、『21世紀型スキル』、三宅なほみ監訳、北大路書房
- [9] 津村俊充、田村真人、(1992)、『人間関係トレーニング』、ナカニシヤ出版