

ポストモダンの大学教養教育 「遊びの理論とゲーム開発」講義の事例から †

小原 一馬*
宇都宮大学教育学部*

概要

本稿では、ポストモダンという時代状況に対応した大学教養教育のあるべき姿について社会学的な考察を行った上で、著者が開講している「遊びの理論とゲーム開発」という事例の検討を通じて、その実践上の課題とその対処の方法を示している。その主な課題とは、情報の断片化という状況に対処するような、体系的見方を伝えるアクティブ・ラーニング型の授業を、比較的大人数の、ごく一般的な積極性の学生を相手に行うことである。著者の「遊びの理論とゲーム開発」という授業は、アクティブ・ラーニング型の目標と授業法はそのままに、たった2年の間に受講生が5名から15名程度から80人から100人へととなり、そのまま安定化した。どのようにそれが可能となったのか、分析を行い、またその成果と課題を授業の感想から探った。その結果、以下の三点が効果的であったことが確認された。① 学生にとってもともと身近であるはずの対象を分析して見せること ② グループ学習とファシリテーション技術の指導 ③ 経験学習とSECIモデルの応用 がそれである。

キーワード：大学教養教育、アクティブ・ラーニング、経験学習、SECIモデル

1 ポストモダン時代の大学教養教育の課題 ポストモダンの教育問題

溝上(2007)が論じるように、先進諸国における教育は現在、ポストモダン段階に入っていると考えられる。このポストモダン段階における学校教育への社会的まなざしの、基本的な特徴となるのが、学校教育への懐疑とその制度的自明化(「当たり前化」という一見相矛盾する性格だということは、多くの教育社会学者に一致する見方となっている(たとえば荻谷(2005)、広田(2003)など)。

こうした長いスパンでの、学校教育への懐疑と自明化(受動化)という流れの背景には、大きく分けて、三つの時代的要因があると考えられる。その三つとは、経済的な豊かさと情報化、それにヒューマニズムの進展である。

まず、経済的な豊かさは、教育の長期化(高学歴化)をもたらし、誰もが高等教育に進学するようになることで、学校教育の自明化を促した。その一方で、教育における、将来の職業との関連を薄めることにより、学校教育への懐疑を深める助けにもなった(荻谷2005)。

大学進学率の上昇に関しては、18歳人口の減少という人口学的要因だけでなく、後に見る大学設置基準の大綱化に伴う規制緩和による入学枠の拡大という行政的要因も関係している。18歳人口に比して大学入学の枠が広がったので、大学入学がより簡単になり、かつては大学進学しなかったような層も進学するようになって進学率が上昇したのだと考えられる。このことは、受験というプレッシャーに依存していた高校生の勉強のインセンティブを低め、全体的な学力低下をもたらした。大学生の学力低下を示すデータは数多くあるが(荻谷他 2002など)、次に見るような高校生の勉強時間の減少(図1)や、大学入学者の浪人比率(過年度高卒者の割合)の低下などという事実を示しておけば十分だろう(図2)。後者の図における1994年から2006年にかけての浪人比率の低下は、志望大学に入学しやすく

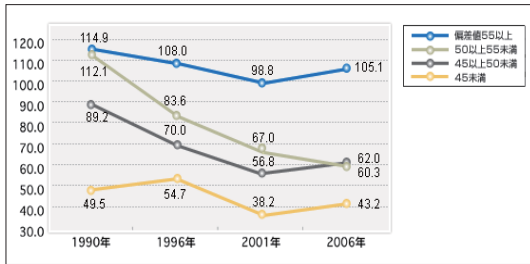
† Kohara, Kazuma*: University Liberal Arts Education for Postmodern Society --Through the example of *Workshop: "Theory of Play and Game Development"*

Keywords :University Liberal Education, SECI Model, Active Learning, Experiential Learning

* Faculty of Education, Utsunomiya University (連絡先:e-mail@cc.utsunomiya-u.ac.jp 著者3)

なったことを意味していると考えられる。この大学進学率上昇は、単なる学力低下だけでなく、大学教育に対する受動化にも影響していると考えられる。

図1 高校生の平日の勉強時間



ベネッセ教育総合研究所 2006

図2 大学・短大 過年度高卒者入学比率



文部科学省「学校基本調査」1954-2014より著者作成
(過年度高卒者を含む進学率から、現役のみの進学率を引いた値)

一方、情報化は人々の知識の入手手段・経路を拡大し、またそれを双方向化させていくことにより、学校教育によってもたらされる知識の希少性を剥奪し、またその相対化を進めていった。それらもやはり、学校教育への懐疑の視線をはぐくんでいったと考えられる。

最後に、ヒューマンイズムの深化は平等性への志向とともに反権威主義的に働き、既存の非対称的なあらゆる権力関係に疑いの目を向けさせた。それは教育においては、(権威主義的思考と結びついていた)教養主義の崩壊を導くとともに、大人—子どもの関係をより平等なものとするようなこども中心主義の理念をより浸透させていった。そうした流れは、たとえば体罰のより厳格な禁止などというかたちで現れており、それもまたやはり現在の学校教育に対する懐疑に影響していると考えられる。

この「経済的豊かさ」「情報化」「ヒューマンイズムの深化」の三点は、現代日本社会を様々な側面において特徴づけていると考えられるが、これらの時代

背景において近年の大学教育改革、とくに教養教育の改革を捉える必要がある。

つまり、この3点において特徴づけられるようなポストモダンの時代の大学教養教育は、そこから生じる教育の自明化と懐疑とした状況に対処する必要があるということだ。

大学教養教育の現代的状況

このポストモダン状況と大学教養教育との関係を見ていく前に、現在の日本の大学教養教育が置かれている状況を確認しておこう。

制度上、日本において教養教育の位置づけが大きく変わったのは、文部科学省による1991年の「大学設置基準の大綱化」によってだった。その後の小泉政権で加速する新自由主義的な規制緩和を先取りするように、日本の高等教育政策はここで大きな転換を迎える。従来、大学の教育課程は国によってその内容を詳細に定められていたが、この大綱化以降その基準の要件を大幅に緩和し、大学間の自由競争の元、個々の大学自身の創意工夫によって教育研究の質を高めることが求められるようになったのである。

その結果、各大学でそれまで教養教育を担っていた教養部が解体され、それぞれの大学ごとに異なるかたちでそれぞれの教養教育が行われ、またそれぞれのカリキュラムに対して新たな意義付けが求められることになった。

その結果生じた問題を、文部科学省では、中央教育審議会の配布資料で次のようにまとめている。

- (1) 教養教育の位置付けをあいまいにしたまま、教養教育に関するカリキュラムを安易に削減した大学が存在すること
- (2) 教養教育に対する個々の教員の意識改革が十分に進んでおらず、ややもすれば専門教育が重要で教養教育を面倒な義務と考える教員が存在すること、また、教養教育を担当する教員が積極的に取り組むインセンティブが不十分なため、具体的な教育方法や内容の改善が進まないこと
- (3) 教養部に代わって設置された教養教育の実施組織の学内での責任体制が明確でなく、その結果、教養教育の改善が全学的取組となっていないこと
- (4) 学生の側に、教養教育を含め学部4年間

の教育に対する目的意識が明確でなく、教養教育に熱心に取り組む意欲が乏しいこと（文部科学省2002b）

大綱化以前は、国が大学卒業の要件として、教養教育の意義を保証していた。もちろんその制度自体の正当性の問題はあったとしても、個々の大学や学生としては、卒業のためにどうしても必要な勉強として意識されていた。しかし大綱化以降は、個々の大学レベルで、教養教育の意義を、学生や個々の教員に納得させる必要が生じ、それが上記の（2）や（4）のような問題を生じさせたと言えよう。またその改革の中では、その意義の比較的説明しやすい専門教育の比重を高め、教養教育の比重を低くするという（1）のような問題も起こっていった。

大学教養教育の社会的意義と失われた間接的個人的意義（インセンティブ）

では現代における教養教育の意義は、どのように説明ができるのだろうか？ これは二つの方向から考えることができる。一つは、教育を受けるもの自身にとって、どのような能力を伸ばすことができるか、という観点から。もう一つは、社会にとって必要な人材を供給するという観点からである。

後者の社会の側のニーズから見ていこう。

中央教育審議会の答申では、新しい時代に求められる教養として5つの性格を挙げている（文部科学省2002a）。それは以下のようにまとめられる。

- ① 自己を位置付け律していく力や、自ら社会秩序を作り出していく力
- ② 諸外国の伝統や文化を理解し、尊重し合うことのできる資質・態度
- ③ 自然や物の成り立ちを理解し、論理的に対処する能力
- ④ 古典的教養と、思考の基礎となる国語力
- ⑤ 身体感覚として身に付けられる「修養的教養」

これからの社会を担っていくものたちに、こうした資質・能力が求められることには、概ね異論はないだろう。しかし、そうした資質、能力を個人に備えていってもらう上で、個人にどのようなインセンティブがあるのだろうか？

上記の答申においては、こうした教養が迎えている理想の危機を次のようにまとめている（文部科学

省2002a）。

かつては、教養について、「知識人としての教養の脈絡あるリスト」とでもいうべきものがあった。（中略）

しかしながら、哲学を諸学の基礎とするような学問の体系的性が失われ、学問の専門化、細分化が進む中で、教養についての共通理解というべきものが失われてきた。また、我々は、教養の一部としての修養を忘れ始めている。社会全体の価値観の多様化、体系的な知識よりも断片的な情報が偏重されがちな情報化社会の性格、効率を優先して精神の豊かさを軽視する風潮の広がりなどがこの傾向に拍車をかけたと考えられる。

中教審における、教養に対する時代分析を、さきのポストモダニズムとの関係でまとめなおしてみよう。

重要なのは「教養の共通理解」の崩壊である。中教審の答申では、「学問の細分化」をその主たる原因としているが、学問自体の進歩によって、一人一人が生涯に学びうる知識の総量をはるかに超えて学問全体の成果が拡大し続けた結果、一人一人がその全体をとってもカバーしきれなくなった、ということは確かにあるだろう。しかしよく考えてみれば、学問が未発達だった時代においても、それぞれの時代の学問の全体像を見通せたものが、どれだけいたのだろうか。当時と現在を隔てているのは、むしろ教養を修めるべきとされている人々の圧倒的増加であり、その背景には高等教育の大衆化、またそれを支える経済的豊かさの浸透があった。

またその経済的豊かさは、スケールメリットに基づく効率性の束縛をむしろ取り払い、他の人と同じ選択を強制する窮屈さから、人々を解放した。それは、情報技術の進展とともに、情報通信の双方向化を進めて、一対多のマスコミュニケーションへの依存から解き放ち、価値観の多様化と、情報源の多様化を推し進めた。それらが全体として、「教養の共通理解」を崩壊させたのである。その流れに拍車をかけたのが、ヒューマニズムの深化に基づく、反省的知性の発達であり、人々は、中教審の答申でいう「修養」や「精神的豊かさ」に対し、知識の権威主義的な無条件の押しつけとして、抵抗するようになった。

このような、「教養の共通理解」の崩壊が、次に引き起こしたのは、知っておくべき教養の有無に基づく、階層的差異化の手段の無効化だった。これによって、人々は教養を身につけることによって得られるその間接的な社会的効果の大半を失い、教養を身につけることの個人レベルでのインセンティブは大幅に低下した。これが先に引用した文部科学省(2002b)で指摘されたような、個々の学生レベルの教養に対する意欲の低下につながっているのだと考えられる。

一方で、情報技術の発達、特にgoogleなどに代表される検索技術の発達と、それに伴う利用できる情報源の多様化は、確かに情報の断片化を推し進めたが、これは一方では、学校における系統的学習の意義の再確認を促しているとも言えるだろう。

このように、社会全体にとって、人々に教養を備えてもらうことの必要性の高まりとは裏腹に、それを学ぶことの、個人レベルでの意義において、かつては大きな意味を持っていた、その間接的なインセンティブ、すなわち教養あるものとして認められることによって得られる効果が失われつつあるという現状がある。

大学教養教育の直接的な個人的意義

では、ポストモダン段階において、教養を学ぶことの、個人にとっての直接的な意義はどのようなところに求められるのだろうか？ それを専門教育との対比によって、考えてみよう。

大学教育が専門教育と教養教育によって構成されるという見方からすれば、教養教育は専門教育との関係において、ふたつの位置づけがありえる(表1)。

表 1

教養教育	専門教育
基礎	応用
広い	狭い

まず教養教育が基礎となり、その上に専門教育がなされるという考え方である。また狭い専門教育を補うものとして、広い教養教育があるという考え方がありえる。この二つの考え方を統合すれば、中教審の提案する、汎用的な「学士力」の養成の基礎としての教養教育という位置づけとなるだろうし(文

部科学省2008)、より広くは、すべての人に要求される義務教育の延長および完成として、基礎的・汎用的な能力を養成するための大学教養教育という位置づけも可能となる考え方もありうるだろう(文部科学省 2009)。こうした基礎的・汎用的な能力のリストには、よく知られている社会人基礎力など様々なものが提案されているが、そこに含まれる能力は互いに共通性も大きい。

ここで重要なのは、これらの能力は誰もが身につけるべきものとして構想されており、それは直接、本人の生活を向上させることで、直接のインセンティブとなると考えられていることである。逆に言えば、竹内(2003)の言うような教養主義を支えた、差異化のインセンティブはあてにしていけないということになる。

ところで、こうした「基礎的・汎用的な能力養成としての教養教育」という考え方に対しては、どのような批判がありうるのだろうか？

まず古典的教養を重視する立場からは、このような汎用的能力への還元に対する反対があるだろう。たとえば歴史学において、各時代の時間感覚を学ぶことは、異文化一般に対する理解を高め、それを尊重する態度を高めることに意義があるのだろうか？

たとえば太陰暦という考え方を学べば、イスラム教に対する理解が高まるから意義があるのか。逆に言えば、そうした汎用的能力につながらないような知識に意味はない、あるいは薄いのか？

このような批判はもっともに聞こえるが、しかしこのような考え方を推し進めれば、各分野それぞれのディシプリンとしてのものの見方を修得し、深めていくことにこそ意味があるということになり、専門教育だけやっていたら良いということにならないだろうか？

さまざまなものの見方を育むという、広さに教養教育の意義があるなら、学ぶ中身そのものだけでなく、多くの見方をそれぞれに学ぶことができれば、それ自体が、「見方の広さ」という汎用的能力に結びつくと考えることができるだろう。

一方、逆に大学教養教育そのものに批判的な立場からは、基礎的・汎用的な能力は、大学教養教育ではなく、別の場所・機会に行えばいいという批判があり得るだろう。たとえばコミュニケーション能力は、趣味の活動や仕事の活動の中で育てていけば良く、わざわざそのために高い学費を支払って、大学

で教育を受ける必要があるのだろうか、というような批判である。これはもっともな批判であると言って良い。

確かに、他にもっと安価で効率の良い方法があるのであれば、それをあえて大学教養教育で行う必要はないだろう。となると、大学教養教育で伸ばしていく中心となるべきなのは、たとえば広い意味でのコミュニケーション能力などではなく、中教審（文部科学省2002a、再掲）で挙げられたような

- ① 自己を位置付け律していく力や、自ら社会秩序を作り出していく力
- ② 諸外国の伝統や文化を理解し、尊重し合うことのできる資質・態度
- ③ 自然や物の成り立ちを理解し、論理的に対処する能力
- ④ 古典的教養と、思考の基礎となる国語力

といったものであって、それらをコミュニケーション能力にあてはめるなら、「自ら社会秩序を作り出す」上で必要なためのコミュニケーション能力や、異文化を理解する上でのコミュニケーション能力、論理的に整理された思考を通じてのコミュニケーション能力、そして古典的教養に基づいたコミュニケーション能力といったものであるべきであろう。

方法論としてのアクティブ・ラーニング

では、このような時代状況に対応した、新たな大学教養教育はどのような方法論をとると良いのだろうか？ 次の表を見て欲しい。

表 2

時代の流れに乗るべき部分	①権威主義的關係から対等な關係へ ②双方向的な情報発信（反省的知） ③学習者自身の自己決定 ④差異化的インセンティブの放棄
逆らうべき部分	⑤受け身的学習観（⇒能動的学習） ⑥主観的見方への固執（⇒客観的見方・事実の重視） ⑦断片化された情報（⇒体系的捉え方（知識学習から見方の学習への転換））
場合による	⑧地に足の着いた身近な世界への関心 ⇨見慣れない世界への無関心

必要と思われる部分だけ、解説をする。

学校の自明化に基づく、⑤受け身的学習観と、ヒューマンイズムの深化および経済的豊かさに基づ

く、価値の根源としての③学習者の自己決定とは、一見、矛盾するように思われるが、実際には、試験で点数を問われるような「勉強」の世界と、それ以外の世界の間に壁を築くことによって、学生たちは両者を使い分け、矛盾が生じないようにしている。逆に言えば、この壁を壊すと、彼らの学習がまるで進まない危険があるが、一方では、受験のプレッシャーから解放され、かつてのような教養主義が働かなくなった現在、勉強のインセンティブとしては、学習者自身の価値観しか頼れない。

しかしその一方で、正しきの根拠として、権威主義的な「先生がそう言っているから」でも、「自分がそう思うから」でもないところに求めるならば、客観性や論理性などを重視するしかない（⑥）ということになる。

場合による、という⑧についてだが、これは現代の大学生の知的好奇心が身の回りの世界にしか向かないという傾向に対する姿勢の問題だ。おそらくその背景には、経済的な豊かさの広がり、成長の停滞、そして高等教育の大衆化が影響しているのだろう。もちろん、理想とされる教養のあり方からすれば、狭い世界に閉じこもるこのようなあり方は、あまり望ましいとは言えないので、より広い世界にふれさせる必要はあるだろう。しかしその一方で、この表の中段にある、「知識を学ぶことから、見方を学ぶことへの転換」をより重視するなら、この関心の幅の狭さをそのまま生かすということはあるかもしれない。

さてこのうち①～③、⑤については、いわゆるアクティブ・ラーニングという考え方にそのままあてはまる場所である。アクティブ・ラーニングについて、中央教育審議会の答申では次のようにまとめられている。

従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講

義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。(文部科学省2012)

この文章では、アクティブ・ラーニングの必要性は、変化する時代に対応するための生涯学習という観点から述べられているが、本論文で述べてきたように、アクティブ・ラーニングは、自明化し受け身になりがちな学習態度を改め、学校教育に対する懐疑に対抗する上でも有効であろう。

溝上(2007)も述べているように、アクティブ・ラーニングは、少人数のゼミにおける古典的な授業方法である輪読などといったものにもあてはまるし、演習や実習なども従来から行われてきている。よって、アクティブ・ラーニングは大学教育において、必ずしも新しい授業方法というわけではない。しかし、そうした授業方法がよく知られながらも、大学教育の中で中心的にならなかったことにはいくつかの理由がある。

第一の原因は、経営効率上の問題だ。アクティブ・ラーニングには様々な方法がありうるが、その多くは教員一人あたり、対応できる学生の数が限られ、どうしても少人数指導中心になる。また教員にとっての手間も多い。こうした手間の一部は、eラーニングといった情報技術の利用によって解消可能だし実際多く利用されているが、それでも全て解決できるというわけではない。

第二の問題は、アクティブ・ラーニングは学生の意欲を高めることが前提になっているが、実際には、もともと意欲の高い者でないこうした授業をまず選択しないし、積極性の低い学生が、そうした授業を受講したとしても、結局グループワークやディスカッションなどでは、やる気のある学生に頼るばかりで、結局アクティブに参加しない(できない)ということがあがる(中井2015)。

次の表は、全国の大学生において、「あなたはこれまで大学で、次のような授業を経験しましたか。それぞれについて、あてはまるもの1つをお選びください」という問いに対して、2008年から2012年の間に、「よくあった」「ある程度あった」が5%以上増えた項目である。

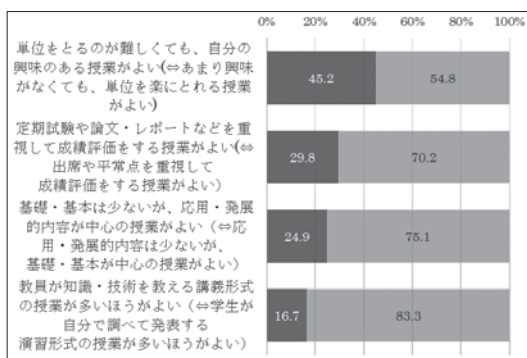
表3 大学で経験した授業
 (「よくあった」+「ある程度あった」)

毎回、授業内容に関するコメントや意見を書く授業	68.6	74.0
グループワークなどの協同作業をする授業	53.3	59.1
プレゼンテーションの機会を取り入れた授業	51.0	57.6
ディスカッションの機会を取り入れた授業	46.7	54.2
教室外で体験的な活動や実習を行う授業	32.4	39.1
大学での学習方法を学ぶ授業	28.7	34.9
上級生や下級生と授業時間内にコミュニケーション(議論・質問・対話など)がとれる授業	19.7	25.9

ベネッセ教育研究開発センター (2013)

これを見ると、アクティブ・ラーニング的な性格の授業に参加する機会が増えていることが見てとれる。しかしその一方で、次の図3を見ると、学生が好む授業としては、より受け身的な内容を選ぶ傾向が浮かび上がる。

図3 大学教育について、あなたは次にあげるA、Bのどちらの考え方に近いですか



ベネッセ教育研究開発センター (2013)

こうした受け身の傾向は、アクティブ・ラーニングの授業が浸透するにつれて、むしろ広まっているというデータもある。図3に示す、「単位をとるのが難しくても、自分の興味のある授業がよい」という考えの学生は2008年には51.1%だったが、2012年には45.2%に低下しており、「学生生活については、学生の自主性に任せるほうがよい」という学生の割合も、84.7%から70.0%に大きく低下した。大学の大衆化(一種の「高校化」)状況がここにもあらわれているといえよう。

こうした学生の主体性の程度は、大学の入試偏差値によっても変わり、偏差値の低い大学ほど、上記のような傾向がより強くなっている(ベネッセ教育研究開発センター2013)。

このように、アクティブ・ラーニング導入上の問題は、① 大人数授業に対応でき、教員の負担が大

きくならない ② 特別優秀でやる気があるというわけではない、一般の学生をやる気にさせる というように整理することができるだろう。

以下、次章では、著者が開講している授業を例にとって、こうした新しい時代に対応した大学教養教育を如何に実践したら良いのか、その課題を分析していこう。

2 ポストモダンの大学教養教育の実践例 「遊びの理論とゲーム開発」

授業の変遷

著者が担当している「遊びの理論とゲーム開発」という授業は、宇都宮大学教育学部において、2005年、「社会学特講A」という名称でスタートし、その後、名称や学内での位置づけ・分類を変えていった。当初は「社会学特講A」という名前通り、社会学的な考え方を学ぶために、学生にとって身近な「遊び」という現象の社会的分析を、近接分野である心理学や歴史学など他の学問分野による分析と比較するという内容だった。とはいえ、人がどのような活動を「面白い」と感じるのかを様々な理論によって分析するというような内容は、当初からずっと変わっていない。

その後、2009年からは、主な内容は受け継ぎつつ、共通教育科目の中の教養教育科目の一つである「遊びの理論：哲学、心理学、社会学」として名前と位置づけを変更した。この時点から、いわゆる教養教育の枠組みに移り、受講生の対象も教育学部の2～4年生から全学の1、2年生を中心とすることになった。2011年には共通教育の基盤教育への再編成によって基盤教育科目に移り、2012年からは同じ教養教育科目において「遊びの理論と遊び指導」という科目が同時に教育学系の丸山剛氏によって開かれることになったので、一層の差異化をはかるため、2013年から「遊びの理論とゲーム開発」として内容を大幅に改編した。その後はほぼ同じ内容のまま、来年2016年度からは、基盤教育の中の総合系アクティブ・ラーニング科目として登録を予定されている。

受講生の数と質とアクティブ・ラーニング

このように、学内での位置づけは変遷しているものの、遊びの理論を学ぶという内容とアクティブ・

ラーニング的な方法論上の理念はずっと変わっていない。大きく変わったのは、受講者数と受講者のレベルだ。溝上(2007)や中井(2015)も言うように、アクティブ・ラーニングの授業にはいろいろなかたちがあるが、授業者から見ると人数が多くなればなるほど大変になるし、受講者のももとの能動性が下がれば下がるほど(当たり前だが)やりづらくなる。

この授業の場合、2005年から2011年までの受講者は5人から12人程度で安定していたが、2012年に17人と少し増え、2013年には80人と急増、その後は2014年85人、2015年96人と、80から100人の間で再び安定するようになっていく。

2005年から2011年までのシラバスは、年によって若干の変動があるが、おおよそ次のような内容だった。

2011年「遊びの理論：哲学、心理学、社会学」シラバス

【授業の内容】

遊びとは何か、人はなぜ遊ぶのか、人が「楽しい」と感じるのはなぜなのかを考察してきた理論を学び、その発展過程を追っていく。

【授業の到達目標】

「遊び」という比較的曖昧な対象について、それを理論的に捉える方法を学ぶことで、〈理論で説明する〉ということがどういうことなのか、どのように理論は用いたら良いのか考えられるようになる。同時に、同じ対象に対する哲学、心理学、社会学の理論を比較することで、社会学的な考え方の特徴を知る。

【学習・教育目標との関連】

便宜的に「社会科学」に分類されているが、遊びの理論は、哲学、心理学、社会学、大脳生理学など、人文、社会、自然科学系のすべてに関係する学際的な領域である。

【授業の具体的な進め方】

ここで扱う7つの理論に関する文章をあらかじめ予習し、課題に答えてきた上で、授業参加者全員にそれぞれの課題の回答を配布してもらいます。それぞれの授業ではそれらの課題について解説しつつ、互いに意見を交わすという形で進めていきます。課題を解き、回答を人数分用意してこなかったものには、受講を認めませ

ん。全体の講義の最後は、それまでに学んだ理論を用いて、自分自身の「面白かった体験」を分析し、レポート提出してもらいます。

【授業計画】

①遊びの理論の全体像 ②-⑤ホイジンガ(哲学・歴史学) ⑥-⑦カイヨワ(哲学) ⑧ベイトソン(コミュニケーション論) ⑨-⑪ゴフマン(社会学) ⑫プロップ(物語論) ⑬チクセントミハイ(心理学) ⑭大脳生理学 ⑮まとめ

【教科書・参考書・教材等】

ホイジンガ『ホモ・ルーデンス』(中公文庫)
(第一回の授業までに大学生協などで購入の上、第二回の授業までに第一章を読んでくること)

【成績評価】

各理論ごと7回の提出課題(80%)、最終発表(20%)

一方、2012年のシラバスは以下のとおりである。
2012年「遊びの理論：哲学、心理学、社会学」シラバス

【授業の内容】(2011年と同じ)

【授業の到達目標】(2011年と同じ)

【学習・教育目標との関連】

大学で学んでいる「学問」というもの、それ自体について考察を深め、自分自身の身の回りで起こっている現象を「学問的に」理解することを可能にする。

【授業の具体的な進め方】

講義をベースとしつつ、随時グループを作り、グループごとのディスカッションをまじえながら進めていく。受講人数が少なければ各自最終発表を行ってもらい、人数が多ければレポート提出後、解説を行う。

【授業計画】

(2011年からの変更点は、14、15回にプレゼンを予定し、その分、ホイジンガの回を短くしたことだけである。ただしこの年は、受講生が多くなったので、プレゼンではなく、レポート課題を出した)

【教科書・参考書・教材等】

なし

【成績評価】

最終発表(100%)

2011年から2012年にかけて受講生数が増加したのは、意図的なものであり、シラバスにその違いを見て取ることができる。すなわち、① 2011年までは毎回の授業に参加する前の資料の予習を重視し、授業は予習した知識を前提としての、全体でのディスカッション形式で行われていたが、2012年からは、各理論ごとに、まず全体での解説を行い、その解説で学んだ内容に関して、グループごとにディスカッションするという形式となった。② 2011年までは、ホイジンガに関しては教科書として本を購入させ、それ以降の理論については資料を配布していた。2012年以降は、教科書の購入を求めず、必要な資料は全て配布した。さらに2013年、受講生数は急速に増大する。授業名を変更し「遊びの理論とゲーム開発」として、全15回の授業の後半7回を「ゲーム開発」(具体的にはすごろく型のボードゲームの改良)とした。その結果だったのか、2012年からの、このような変化の情報が学生に伝わったのか、受講生は2013年にいきなり4倍増となり現在は100名近い受講生(96名)となっている。

2012年以前、以降のどちらにおいても、教員⇒学生への一方通行ではなく、教員⇄学生 学生⇄学生 の双方向性を重視した内容に代わりはないが、受講生が増えていったのは、2012年以降、受講に際しての学生の「負担」が減り、経済的な出費も抑えられるようになったからと考えられる。また2011年までは、このようにして学生の「負担」を増やすことによって、意欲のある学生だけが受講するように絞り込みも行っていたので、学生のもとの能動性という点に関してもアクティブ・ラーニングを実施しやすい条件づくりができていた。しかし2013年以降は、それほど積極的とは言えない、ごく普通の一般的な学生を受講生として受け入れることによって、アクティブ・ラーニングを行う上で新たな課題が生まれたとも言える。

それでもこのような変更を行ったのには、二つの理由があった。一つは、より多くの受講生を対象とすることで、教育の効率を向上させるということだ。もう一つは、全学的に意欲のある学生の割合が低下してしまったために、高水準での参加を求めると受講生がなかなか確保できなくなってきたということがある。3、4年生以降のゼミでの専門教育ならともかく、1、2年生の教養教育においては従来型の

アクティブ・ラーニングはなかなか成り立ちにくくなってしまったということだ。

身近な対象の分析による、新たな見方の獲得

どのように、この受講生側の変化に対処したのかを説明する前に、双方向性以外に、2005年から2015年まで一貫している部分を説明しよう。それは、ある特定の分野の学問の成果となる知識を伝えるのではなく、その分野の学問を実践する上での過程と手段であるところの、「見方そのもの」を伝えるということである。

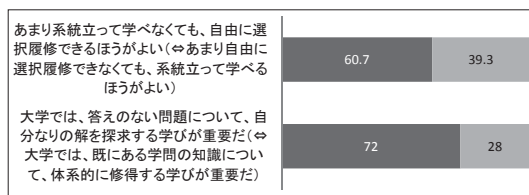
中教審の答申でもまとめられていたように、情報技術の発達、情報の断片化という問題をもたらした。

私たちは、そのときそのときに必要な情報をgoogleやyahooなどの検索技術により、キーワードという魔法の呪文で瞬時に見つけることができる。しかしその一方で、検索によって見つかる情報は、断片的であるために、文脈がわかりづらく、その背後にある全体的な思想もばらばらな内容の羅列となる。またそれぞれの情報の信頼性も比較的あいまいでわかりにくい。そうした情報は従来の、「本」や「雑誌」といった情報源と違って、出版された時点でプロの編集者の手を経て、かつ商業的な選別を通り、しかもその本が手に取られるまでに、著者に関する何らかの情報とともに送り届けられる、全体的一貫性と最低限の信頼性を持つようなものではない。ゆえに、これらの情報を利用する上で、これまで以上に高度な情報リテラシーが必要になるが、そのリテラシーを築くための情報すら、多くの場合、こうした断片的な情報に頼りがちな現実がある。

一方、小中高、そして大学の専門教育でなされる教育においては、それぞれの分野ごとの体系性を持った知識を、学ぶことができるのだが、それらの情報は、学ぶ人本人のニーズに必ずしも基づいていないため、それらの知識はテストで吐き出されるためだけに学ばれ、日常生活にあまり生かされないという傾向がある。

その結果、学生自身は、「体系的な学習」の必要性や意義をあまり自覚していないというギャップが生まれている。こうした状況は次の調査結果にもよく現れている（図4）。

図4 大学教育について、あなたは次にあげるA、Bのどちらの考え方に近いですか



ベネッセ教育研究開発センター（2013）

そこで著者の授業では、「系統的学習 ⇔ 自分自身の実感に基づく学習」「体系的学習 ⇔ テーマに基づく主体的な学習」という、上記の調査でも前提となっているような二項対立を打破し、系統的・体系的でありながら、かつ学生自身の生活の実感に基づき、しかも「答えのない問題への、自分なりの解を探求する」ようなテーマ学習を目論んでいる。

そのための戦略が身近な事柄を対象として、それを学問的に再解釈を行うことで、学習の目標を「特定の物事についての知識の獲得」から「学問的な見方・考え方そのもの」にシフトするというやり方である。具体的には、学生がふだんから感じている／感じてきた 様々な活動の面白さという実感・経験を、社会学・心理学・大脳生理学といった様々な理論を通して分析する。

また体系性に関しては、個々の学問分野の内側からその体系性を学ぶのではなく、学問分野そのものを外側から相互に比較することで、たとえば社会学なり心理学なりの考え方を学ぶという考え方を取っている。これにより、個々の学問分野ごとに細分化されがちな知識を、より広い体系的な視点によって俯瞰しつつ、学際的テーマ学習によって、深みを目指した個人的な探求につなげることを試みている。

実際に、最初の数回での授業の感想で特に多いのが、遊びというごく身近なものまでが学問の対象となっていることへの驚きである。たとえば

「遊び」について、「どうして遊ぶのか」とか「何が楽しいのか」など、今まで考えたことが無かったので、遊び理論が昔から存在していたと知って驚いた。（農学部1年生 2010年受講者）

というような感想が典型的なものであった。

授業全体を受けて学生がどのように感じているかは、最後の授業の感想の分析で扱うが、あらかじめ

結論を述べておけば、身近な対象を理論的に分析することは、身近であることによる対象への親しみ以外に、その親しみある対象がふだんとは別様に見えることの「フレーム転換」の驚きがある（Bateson 1972, 小原2011）。それが学生を能動的に授業に向かわせるインセンティブとなるのだ。

このように、現在の学生が陥りがちな知識の断片化という問題に対処するためには、まず学びの重点をそれぞれの学問分野の成果を伝えることから、その学問の方法論や見方そのものを伝えることにシフトすることで対処できる。このシフトは、小原(2008)において分析したように、社会学の教科書の変化に対応している。また社会学や心理学といった大学ではじめて学ぶような種類の学問の「見方」を伝える際には、できるだけ学生にとって身近な現象を分析の対象に選ぶことで、学習の焦点を「知識」から「見方」に移すことがより容易になる。

とはいえ、受け身的な授業のままでは、このような授業で、身近な対象がどのように「社会的に」「心理学的に」「歴史的に」分析できるかを聞いても、学生はせいぜいその分析の過程を理解できるようになるだけで、なかなか自分自身で分析できるようにはならない。自分でそうした見方を応用できるようになるには、いわゆるアクティブ・ラーニングを行う必要があるのだが、従来の方法ではその学問に対する関心が特別に高い、専門性によって選別された比較的少数の学生に対してしか、そうした授業法を実践することができなかった。

では大学の一般的な教養の授業のように、専門的な選別をほとんど経ない、ごく一般的な学生を対象とし、同時に大量の学生を相手にアクティブ・ラーニングを行うにはどのようにしたらよいのだろうか。

情報の双方向性の維持と、学生自身による情報分析の二点に関して、その対処方法を考察していきたい。

ふつうの大学生に対する大人数授業でのアクティブ・ラーニング

情報技術の活用

まず情報の双方向性の維持の方法から考えていこう。

一つの方法は情報技術の積極的な利用である。コンピュータ上で情報を管理すれば、多くの受講生が発信する情報に対して、比較的短時間で対応できる。

しかし、コンピュータを用いない一般の授業で、学生に授業コメントなどをeラーニングのシステムで書かせようとする、一部の熱心な学生だけしか書かないし、コメントも読まないという結果になりがちである。

一方、より身近なスマートフォンなどの機器で発信させるようにすると、学生がふだんから行っているようなtwitterやLINEでの情報交換と同様の、直感的なコメントしか返ってこない。これでは、情報の断片化傾向を助長するだけになってしまう。

このような状況下においては、とりあえずそうした情報技術の利用は難しいとする。

グループの活用とファシリテーション

情報技術に頼って教員の側での大量の情報処理を行うことをあきらめ、かつ双方向性を維持しようとするのであれば、多⇒一 という構造の、教員に情報が集中してしまうような種類のコミュニケーションをできるだけ避ける必要が出てくる。

多人数の受講生をコミュニケーションにまきこみ、かつ多⇒一という構造のコミュニケーションを避けようとするなら、まず簡単な方法として、学生をグループ化するのが有効だ。クラス全体という場では発言しない学生も、グループの中ならばちゃんと発言ができるので、多⇔多という構造のコミュニケーションを広げることができる。また学生・教員間においても、各学生個人に対してではなく、各グループに対してコミュニケーションを行うことで、双方向性を確保することができる。

このようなグループ学習においては、学生自身がファシリテーションの技術を学んでいることが役立つ。

2013年以降の「遊びの理論とゲーム開発」の講義では、ファシリテーションの4段階（共有⇒発散⇒収束⇒決定）を授業全体の構造にあてはめている。第一回にはアイスブレイクとして、コンセンサスゲーム（伊藤2014）にグループで参加してもらい、その活動を通じて、グループ内のコミュニケーションを活性化させつつ（＝「共有」）、また同時に、「自発的」でもなく、「楽しむこと自体を直接の目的としない」ゲームを経験することで、遊びやゲームの概念の定義の見直しを図っている（＝「発散」）。

第2回、第3回には、子どもの頃、好きだった遊びと現在よくする遊びをグループ内で紹介し合って、相互理解を広げながら（＝「共有」）、配布され

た世の中の遊びのリストも参考にしながら、カイヨワによる遊びの4分類にあてはまらないような遊びをブレインストームによって探し(=「発散」)、それらの遊びの面白さをKJ法で分類して、その共通性を探す(=「収束」)、という作業を行う。主にここが、授業全体としては、発散の段階にあたり、遊びや面白さの多様性を理解することを狙っている。また、遊び論として、もっとも引用されることの多いカイヨワの遊び概念でさえも、十分に遊びや面白さの概念を網羅できていないことを知り、既存の理論の不完全性と、それを乗り越えようとしてきたその後の遊び論の狙いを理解することを意図している。そしてそこから先の授業では、ここまでで広げてきた遊びや面白さの概念の広がり、実はいくつかの単純な法則にしたがっている可能性を示すことで、議論の収束を図っていき、最終的にそれを後半のゲーム作りに生かせるような原則にまとめている。

経験学習とSECIモデルのサイクル

アクティブ・ラーニング化を進める上で、学生からの情報の発信(コミュニケーションの双方向化)とともに重要なのは、学生自身が情報を収集し分析する活動を織り込んでいくことである。

この情報収集・分析活動を、「身近な事象の分析を通じた、新たな見方の獲得」ということにつながるのであれば、それは学生自身が、自分自身の経験を振り返り、新たな見方で再分析するということになるだろう。

もちろん、著者の授業においても、ほぼ毎回の授業時に、そうした活動をグループでの課題に埋め込んでいる。たとえば、前述のカイヨワの理論の限界を探る第3回、4回の授業では、自分が楽しんできた「遊び」のうち、カイヨワの遊びの4分類にあてはまらない「遊び」を見つけ、KJ法で分類し、自分が親しんできた遊びの多様な面白さを発見するという活動を行う。教員が行った分析の結果を覚えるのではなく、自分たち自身で分析を行うわけだ。

その後の第5回の授業でも、チクセントミハイのフロー理論を取り上げ、フローゾーンに入った時の感覚(集中力が高まり、気分が高揚して、自己感覚が消失しつつ、それでいて万能感のある感覚)を思い起こしながら、チクセントミハイが挙げるフローに入るための条件があてはまっていたかどうか、他に

条件がないかを検討してもらうといった作業がある。

2012年までの授業計画では、このようにして学んできた数々の遊び理論によって、自分が特に打ち込んできた趣味の活動の面白さを自己分析し、プレゼンしたりレポート発表したりしてまとめるという作業を最終回においていた。

これはこれで意義深い活動であったとは思いますが、二つの問題点があった。

一つは、2012年から受講生数が拡大し、ごく一般の学生が受講するようになると、なかなか学んだ理論を半期のあいだに使いこなせるようになるというレベルまで達する学生の割合が下がってしまったことである。

学びの位相を、抽象的な理解から実践的・感覚的な理解の方向に比重を移行させる必要があった。

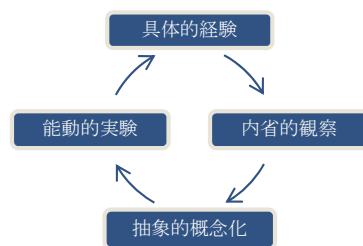
第二の問題点は、経験を理論にあてはめようとするあまり、理論を絶対視し、理論に対する批判的な見方が育たなかったことである。人自体に備わる、確証バイアス(法則性を反証するのではなく、実証する方向へのバイアス)の影響もあり、また授業の中で与えられる課題自体が、客観的な反証の手段を含んでいないという問題もあった。

そこで、2013年以降の授業においては、単に事実で理論をあてはめるだけでなく、客観的な事実に基づいて、自分の『理論』を検証し、『理論』を修正していくという知のサイクルを導入することを試みた。

こうした知のサイクルとして、二つのモデルが知られている。

一つがコルブの経験学習モデルである(Kolb1984、中原2013、中井2015)。デューイのプラグマティズムの影響の元、経営学での応用を目指したこの理論は次のような図でまとめることができる。

図5

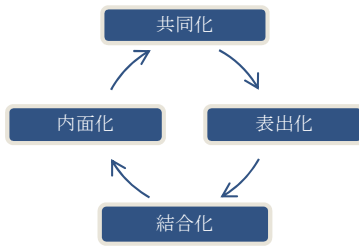


Kolb (1984)

このモデルは、学生一人一人が「研究者」として、自己の経験を振り返り、「理論」化(=概念化)し

て、能動的な実験を通して、その「理論」を確認していく中で、現実を「理論」として理解していくということが想定されている。しかし前述のように、現実的には、大学一年生の時点でなかなかここまで、自身の経験を抽象的に整理して概念化・理論化が行えるという段階まで進むことは難しい。そこでもう一つのモデルを検討したい。それもやはり経営学における学習理論であるSECIモデルである（野中他1996）。

図 6



野中他（1996）

形式知として、理論化された（＝表出化）された知を、その知に基づく実践を通じて内面化し、身体化された暗黙知の次元に変換していく。そこから再びの理論の書き換えとして、新たな表出化の段階まで進むことは難しくても、少なくとも個人的な感覚として、生活の場に生かしていくことを狙っている。

このような方向で改善を試みたのが、2013年以降の「遊びの理論とゲーム開発」の授業である。前述のように、この年以降、遊びの理論を前半に学び、後半はグループごとにゲームを作るという活動を行うように変更を加えた。理論の学習に関してはこれまで半期15回で行っていたことをその半分程度の8回に圧縮し、後半の7回を、

第9回～第11回 既存のゲームの改良とグループ内でのテストプレイ

第12回 他のグループにテストプレイしてもらう

第13回 テストプレイの結果に基づく改良

第14回～第15回 他のグループによる評価プレイ（それぞれのゲームの面白さを評価してもらい、評価を競う）

とした。また第8回までの授業時間外にも、こちらが見本として示したゲームのテストプレイとその面白さの分析、および、自分たちが改良を行いたい、子ども向けに作られたゲームのテストプレイを行

い、その問題点を分析してもらうようにしている。

このような活動を加えたのは、客観的な事実に基づく理論の検証を行うのが主な狙いだが、その授業を実践する上では、いくつかの工夫を加えた。

1. つくるゲームは、プログラミングの技術などを用いない、すごく型のゲームとし、前半の授業で学ぶ、遊びの面白さの理論さえ理解していれば、誰でもできるものとした。
2. 学んだ理論をそのまま応用するのは難しいので、それをいったん「ゲームを面白くするための10のポイント」として、チェックすべき要点にまとめた。
3. 「ゲーム開発」と題してはいるが、実際には、ゲームを1から作るのではなく、既存の子ども向けのすごくを改良する形で行う。子ども向けのすごくを、大学生が楽しめるようにするために、いくつかの項目に関するゲームバランス（特に偶然性と戦略性）を操作するという作業を通して、遊びの理論に基づくバランス調整に、作業を焦点化する。
4. ゲームを作ることそのものよりも、作ったゲームを自分たちで何度もテストプレイをして、ゲームを改善していくというサイクルをより重視している。この過程により、理論を実際に確かめながら、感覚的に理解し、またさらに他のグループに、自作のゲームをプレイしてもらって、その意見を反映させていくという過程で、客観的な視点を養っていく。
5. 改良の過程を逐一報告させることで、理論の検証のあり方を振り返り、内面化させる。
6. 最終的に、複数のグループに、自作のゲームを評価プレイしてもらい、その評価によって成績をつける（＝ピアレビュー）ことで、より客観的な評価を受けるとともに、より面白いゲームを作るという目的に向かって、他のグループと競い合う楽しさを作業のインセンティブにする。

もちろん、この実習形式の授業の大前提になるのは、ゲームを作り、テストプレイをして、改良を繰り返していくという作業自体の楽しさであり、この楽しさがあるからこそ、学生は能動的な学びに向かって行く（美馬、山内2005、中井2015）。この楽

しい作業を通じて、授業前半で学んだ抽象的な理論が具体化され、またその人の抽象的思考能力のレベルがそうした心理学や社会学の理論を理解するのに十分でなかったとしても、より面白くするという試行錯誤を通じて、自然にどのような変数の調整と最適化が面白さに結びついているのかという感覚的知(一種の暗黙知)を磨くことが可能となるように授業設計を行った。

3 授業の効果と課題

このような目的意識を持って、改善を重ねてきた「遊びの理論とゲーム開発」の授業であるが、現在の学生に対して、これらの目標はどれだけ達成できているのであろうか。授業全体の終了後に学生に提出してもらった授業の感想の分析から、そこで達成できたものと今後の課題を示したい。

方法

対象

2015年度後期の「遊び理論とゲーム開発」受講者96名

受講者の内訳 国際学部3名 教育学部33名
工学部41名 農学部18名 工学研究科1名
3年生 7名 2年生1名 1年生 87名

授業(10月~1月)終了後、授業全体の感想を(グループ活動の感想とは別に)Eメールで書いて提出するよう指示。1月末から2月はじめにかけて、受講者96名中、94名が提出。そのうち50を無作為で抽出し、内容を吟味した。

感想の分析

感想において、主に語られたのは次の5つの内容だった。

- 1 遊びに対して、新しい見方ができるようになった(23名/50名)
- 2 ゲーム作成の際に、理論が応用できた(できなかった)(9名/50名)
- 3 ゲーム以外のことに応用したい、応用できそう(7名/50名)

それぞれの事例について見ていこう。(以下、太字強調引用者)

1 遊びに対して、新しい見方ができるようになった(23名/50名)

授業中やシラバスなどで、「遊びに対する新しい見方」ができるようになることを目標として示していたわけではないが、遊びというごくごく身近な対象に対する様々な学問領域からの理論を提示したことで、「新しい見方」ができるようになったことを感想に記す学生は特に多かった。またその驚きが、学びの大きなインセンティブとなっている。

遊びにも理論があるということはこの授業を受けて初めて知りました。今まではどうしてこれが楽しいのか、とは考えたことがなかったので新鮮でした。学んだ理論が今まで遊んだことのあるものに当てはまると親近感が湧いて面白かったです。(工学部1年生)

またこの感想からは、このような身近な対象の学問的な分析が、学問の世界と日常の世界をつなげる橋となっていることがわかる。

それ以外には、授業を受けた結果、今度はごく身近だったはずの対象が別様に見られるようになったことが、楽しみを増すことにつながっていることを述べた回答が多かった。

いままで気にしていなかった面白さの概念についてだったので見方が変わり、すべてゲームが一段と面白く感じることができたので大変感謝しています。(農学部1年生)

普段何気なくやっているゲームが何故面白いのかを理論的に学んだことによって、ただただ何も知らずに楽しんでゲームをするときは違った面白さが見えるようになったため、有意義な知識を得ることができたと思う。(後略)
(工学部1年生)

私たちが今まで行ってきた様々な‘遊び’について、深く考えようと思ったことがなかったため、新しい発見が数多くありました。‘遊び’を面白さの違いによって様々な種類に分けてみると、いつも遊んでいたときに感じていた楽しさや面白さにも違いがあることに気がきました。静かにゆったりとした楽しさや、一時的

な爽快感を得ることの楽しさ、頭を使って問題解決を目指す楽しさなど、これらは同じ‘楽しさ’でもかなり質の違うものです。今まで知らなかった楽しさ、面白さに出会うこともできました。

また、なぜ面白く感じるのかをよく考えていく過程もとても興味深かったです。日常生活において、楽しいことや面白いことは必須だと思います。その面白さのメカニズムが分かっているならば、生活をより豊かなものにすることができると思うので、積極的に活用できればいいと思います。(教育学部1年生)

2 ゲーム作成の際に、理論が応用できた(できなかった)(9名/50名)

次に多かった感想はゲーム作成の際に理論が応用できた、あるいはできなかったという感想である。その多くが、前半に理論を学んだことで、後半のゲーム作成がスムーズに進んだという感想だったが、理論の応用に困難を感じたり、理論通りにいかないという経験をした学生もいた。次の感想がその典型的な例である。

前期に似たような名前の講義を取っていたことから、こちらにも興味を持って履修登録を行った。結論として満足である。遊びそのものをより深く考察し、身近な遊びを学術的な観点から捉えるのは新鮮であった。

後半のゲームの改良も、自己の感覚に頼るのではなく、前半で培った知識を活用し「理論上は面白い!」という、今まで経験したことのない斬新な方法で改良できた事は、良い経験であった。

結局、最終調整は我々自身の「こっちの方が楽しい!」という感覚に大きな影響を受けることとなった事から、遊びを理論だけで捉えるのは難しいという認識に至る所であった。(工学部1年生)

また、次の3で見るゲーム以外への応用を考えたつても、ゲームでの応用が難しかったことを率直に記している感想もあった。

授業では、なぜ私たちが遊びの中で面白さを

感じるのかを私達自身で考え、面白く感じていた時にはどのような状況にあるのかということや、その理論の活かし方を学んだ。— 中略 — 授業内で行ったように、単純にゲームを面白くするという点でもその理論を活かすことが出来るが、それ以上に例えば学習やスポーツを教えるということにおいても応用が可能なのではないかと感じた。幼児期には子供は遊びを通して学ぶと聞く。実際に、幼稚園や小学校低学年では遊ぶということを通して学習させると他の講義で聞いた。高学年や中学校などでは直接遊ぶということは出来ないかもしれないが、遊びの理論におけるフローのような集中力の高まった状態を作り出したり、あるいはコミュニケーション能力の向上に役立てたりすることは出来るようになるようになった。まだ私の知識は浅く、教育に応用することは大変難しいことだとは思いますが、この授業を通して遊び理論について学ぶことが出来たことは私にとって非常に有意義であった。また、理論の応用であるゲーム制作ではその難しさを実感したため、より知識や理解を深める必要性を感じた。(教育学部1年生)

3 ゲーム以外のことに応用したい、応用できそう(7名/50名)

上記の例もその一つだが、ゲーム以外のことに応用したいという感想も比較的多かった。次がその例の一つである。

私はゲームだとなぜ集中でき、またやりたくなるのか不思議に思っていました。そこで、それを勉強にも応用できれば、楽しく勉強できるのではないかと思います、この授業をとりました。遊びの楽しさというものを科学的に、理論的に学ぶことができ、とても有意義でした。この講義で学んだことを、これからの生活に活かしていきたいと思いました。(工学部1年生)

ただし、このようにもともと応用しようという目的を持って受講している学生は、全体の中でも少数派であったようだ。一方、ゲーム外に応用したいと述べた学生のうち4名は教育学部の学生であり、教育への応用の可能性については授業中直接説明はし

なかったものの、ある程度伝わったものと考えられる。2で見た例もその一つである。

このように、①情報の断片化に対処するため、身近な事象（今回の場合は「遊び」）の分析を行うことで、学問の結果である知識ではなく、その過程と手段である学問の「見方」を伝える、ということは、大人数の授業においても、アクティブ・ラーニング型の授業を行うことで、ある程度成功した。また身近な対象が別様に見えることそのものが、学びの喜びにつながっていることもうかがえる。また身近な事象の分析によって、学問の世界と日常の世界の間に横たわっている断絶を縮めるという効果も発揮できていることが確認できた。

またそれを、より大人数で、特別意欲が高いわけではない学生に対して行う際の、二つの課題だった① 学びの位相を、抽象的な理解から実践的・感覚的な理解の方向に比重を移行させ ② 確証バイアスを乗り越え、理論に対する批判的な見方を育てるということは、Kolbの経験学習モデルや野中らのSECIモデルに基づく方法によって、ある程度の成功を収めていることが確認された。実際に作上げられたゲームは、理論から予想されるバランスの調整において、工夫のこらされたものとなっていた。

とはいえ、この方法の限界もわかった。今回の授業終了後には、学んだ理論に基づいて「作った（改良した）ゲームは、なぜ面白く、あるいは面白くなかったか」を分析するレポート課題も出していた。そのレポートからは、SECIモデルでいう、暗黙知の次元の再表出化まで進んでいる者は見られず、そうしたレベルの指導は、今のところ、こうした大人数の授業では難しいことも分かった。

また理論の応用においても、授業者がまとめた理論を応用する際の「ポイント」をそのまま利用するだけで、その基本的な原理に立ち戻れているものは、全体の半数程度にとどまっていた。

課題

上記のように、感想を見る限り、授業の目的はある程度達成できていたようだ。それ以外に、授業者の視点で今後の課題と感じているのは、後半のゲーム製作に入ってから、個々のグループに対する指導が追いつかないことである。

それぞれのグループが作成しているゲームのルールを理解して、現在抱えている改善すべき課題を把握し、一つ一つに対してアドバイスするとすると、どうしても10分くらいはかかる。すると、90分の授業を、グループ間を巡回してアドバイスして回るにしても8グループがせいぜいで、30人程度のクラス規模でしか対応できない。著者が開講している他の授業（調査関係の実習など）では、この範囲に受講生が収まっているので、毎回何の問題もなく丁寧に指導できるが、その規模を越えるところした指導はなかなかうまくいかない。

教員の介入をシステムティックに行わず、個々のグループの自主性に任せて相談にくるよう求めても、学生からの相談は授業全体のルールに関するものに限られてしまう。

そのため、後半の授業は野放し状態になりがちである。現在は、メールで進行状況を報告させるようにして間接的なコントロールを行ってはいるが、こうすると、今度は進行状況を報告して教員とのやりとりを請け負う学生に、負担が集中するという問題が生じてしまっている。この点に関しては、さらなる改善方法を試行錯誤していきたい。

4 結論

これまで見てきたように、経済的な豊かさ、情報化、そしてヒューマニズムの深化という三点で特徴づけられるポストモダン化した現代日本社会においては、学校教育への懐疑と自明化（受動化）が進んでいる。このような社会状況により「教養の共通理解」の崩壊が進み、その結果、より豊かな教養を身につけることで高い階層を示すということが難しくなった。これだけは知っておかなくては上流階級として恥ずかしいというような決まった知識がなくなってしまったのである。その結果、教養は差異化をはかるためのものとしてではなく、それを身につけることが誰にとっても意味のあるような汎用的知識・技能・態度として再定義されることとなった。また大学教養教育においては、どこでも身につけることの可能な汎用的知識・技能などではなく、大学ならではの内容に特化すべきであることが中央教育審議会の「教養教育」に関する答申に基づいて論じられた。

また方法論においても、大学教養教育はこうしたポストモダン社会に適応した方法が取られる必要が

あることが論じられた。その方向性は、ポストモダン社会の一般的な傾向にそのまま乗るべき部分と、その傾向にむしろ逆らうべき部分とがあることが示された。

そうした傾向には、情報の双方向性と学習者の主体性重視という、学生の能動的学びを重視するいわゆるアクティブ・ラーニングの授業と一致する部分が多いが、それ以外には、学生たちの主観的な見方への固執という傾向や情報の断片化などの傾向に対処する必要がある。

ここで特に戦略的な決断が求められるのは、学生の知的好奇心の内向化（身近なものにしか関心を持たない傾向）への対処である。教養教育の一般的な目的（自分とは異質な価値観を受け入れる、など）からすれば、こうした内向化は抵抗すべき傾向性ではあるが、場合によってはむしろその傾向を利用してすることがより効果的になる。その場合とは例えば「情報の断片化」傾向に逆らって「知識を学ぶことから、見方を学ぶ」ことへの転換に、学びを焦点化したい場合である。

本稿では、このような「見方を学ぶ」ことを主な目的とした授業において、アクティブ・ラーニングの授業手法を応用する場合における二つの課題への対処法を示した。その二つの課題とは、①大人数でかつ、②学生自身の能動性がごく普通の場合における、アクティブ・ラーニングの授業の方法である。

本稿で強調したその方法は、① 学生にとってもともと身近であるはずの対象を分析して見せること、

② グループ学習とファシリテーション技術の指導、③ 経験学習とSECIモデルの応用 だった。

受講者の授業感想を分析したところ、1 遊びに対して、新しい見方ができるようになった（23名/50名）、2 ゲーム作成の際に、理論が応用できた（できなかった）（9名/50名）、3 ゲーム以外のことに応用したい、応用できそう（7名/50名）というような内容が主であり、新たな見方を伝える上で上記の方法が効果的であることがわかった。またこうした方法は、① 学びの位相を、抽象的な理解から実践的・感覚的な理解の方向に比重を移行させ ② 確証バイアスを乗り越え、理論に対する批判的な見方を育てる上で、ある程度の成功を収めていることが確認された。

謝辞

ここで紹介したSECIモデルは大学院生の田中翔太氏の修論指導の際、副指導教官の川島芳昭准教授から学んだ内容を教えていただいたものである。学際的研究の醍醐味を改めて学んだ瞬間でもあった。ここに謹んで感謝を述べたい。

参考文献

- 伊藤 新一郎 2014「学校教育活動におけるコンセンサスゲームの可能性について」研究紀要 (26), 38-45, 北海道立教育研究所附属理科教育センター
- 岩井 洋 2006「初年次教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性」リメディアル教育研究 1(1), 22-28
- 荻谷 剛彦、清水 陸美、志水 宏吉、諸田 裕子 2002『調査報告「学力低下」の実態』岩波書店
- 荻谷 剛彦 2005『学校って何だろう—教育の社会学入門』筑摩書房
- 河合塾(編著) 2014『「学び」の質を保証するアクティブ・ラーニング3年間の全国大学調査から』東信堂
- 溝上 慎一 2007「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」名古屋高等教育研究 (7), 269-287
- 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
- 小原 一馬 2008「社会学教育と社会科教育:脱常識の社会学からの脱却」宇都宮大学教育学部紀要. 第1部 58, 117-136
- 小原 一馬 2011「遊びの面白さ:遊び理論におけるゴフマン社会学の位置付け」ソシオロジ 56(2), 3-118
- 竹内 洋 2003『教養主義の没落—変わりゆくエリート学生文化』中央公論
- 中井 俊樹 2015『アクティブ・ラーニング(シリーズ 大学の教授法)』玉川大学出版部
- 中原 淳 2013「経験学習の理論的系譜と研究動向」日本労働研究雑誌 55(10), 4-14
- 野中郁次郎他 1996『知識創造企業』東洋経済新報
- 広田 照幸 2003『教育には何ができないか—教育神話の解体と再生の試み』春秋社
- ベネッセ教育研究開発センター 2013『第2回大学

生の学習・生活実態調査報告書 ダイ
ジェスト版』

ベネッセ教育総合研究所 2006 『第四回学習基本調
査』 [http://berd.benesse.jp/shotouchutou/
research/detail1.php?id=3225](http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3225)

松下 佳代（編）2015 『ディープ・アクティブ・ラー
ニング』 京都大学高等教育研究開発推
進センター 勁草書房

美馬のゆり、山内祐平 2005 『「未来の学び」をデ
ザインする——空間・活動・共同体』 東
京大学出版会

文部科学省『学校基本調査』1954-2014 総務省統計
局HP Estatより (2016.2.29)

文部科学省 2002a 『新しい時代における教養教育の
在り方について』 中央審議会答申

文部科学省 2002b 『我が国の大学における教養教育
について』 中央審議会答申 参考資料

文部科学省 2008 『学士課程教育の構築に向けて
（審議のまとめ）』 中央教育審議会大学分
科会

文部科学省 2009 『基礎的・汎用的能力の明確化と、
その育成について』 中央審議会 キャリア
教育・職業教育特別部会（第7回） 配付
資料

文部科学省 2012 『新たな未来を築くための大学教
育の質的転換に向けて～生涯学び続け、
主体的に考える力を育成する大学へ～』
中央教育審議会答申

文部科学省 2014 『大学教育の質的転換に向けた実
践ガイドブック 大学における特色ある
教育事例の把握等に関する調査研究』 リ
ベルタス・クレオ

山岡 昭吉 2015 「アクティブ・ラーニングと公民
科教育法」 千葉経済論叢 53, 1-26

Bateson, G. 1972 *Steps to an Ecology of Mind*,
Ballantine Book, 佐藤良明訳 2000 『精
神の生態学』（新思索社）

Kolb, D. 1984 *Experimental Learning: Experience
as source of Learning and Development*,
Prentice-Hall

平成28年 3月31日 受理

