

Project Based Learning において心理的に安全な場を作る授業設計

Instructional Designing of Psychological Safety for Project Based Learning

田中 洋一*1*2, 山川 修*3

Yoichi TANAKA*1*2, Osamu YAMAKAWA*3

*1 仁愛女子短期大学, *2 熊本大学大学院, *3 福井県立大学

*1 Jin-ai Women's College, *2 Kumamoto University, *3 Fukui Prefectural University

〈あらまし〉 福井県の高等教育機関が連携して実施する、地域の問題を解決する Project Based Learning 型授業では、エンゲストロームの探求的学習サイクルを用いている。エンゲストロームの探求的学習では、動機づけとしてコンフリクト（矛盾、葛藤、対立）が重要である。ただし、コンフリクトから問いを立てるためには、心理的安全性が保たれた学習コミュニティ（場）が必要である。本稿では、ROVAI の Classroom Community Scale を用いて、心理的安全性を考察する。

〈キーワード〉 Project Based Learning, 心理的安全性 (Psychological Safety), エンゲストロームの探求的学習, コンフリクト (conflict), Classroom Community Scale

1. はじめに

福井県では県内の5つの高等教育機関が連携して活動を行うプロジェクト（フレックス）を2008年度から実施している。連携の強みを活かし、各機関に属する学生がチームを構成し、地域の問題解決に取り組む Project Based Learning 型授業（地域協働学習）を2014年度から実施している。

2014年度の試行では、主体的・対話的で深い学びを設計するため、エンゲストロームの探求的学習（エンゲストローム 2010）の枠組み（図1）を用いた。専門が異なる多様な学生が同じグループで議論することにより、探求的学習サイクルの一つであるコンフリクト（矛盾、葛藤、対立）が生じる利点を確認された。それと同時に、同サイクルの一つである「方向づけのベース」を構築する難しさも認識された。

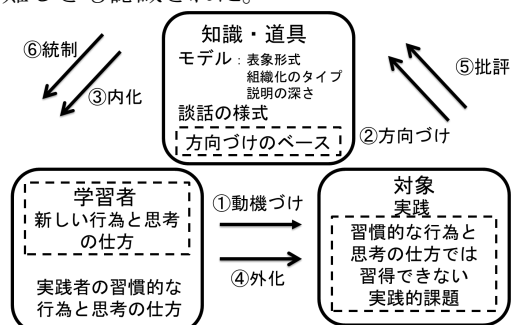


図1 エンゲストロームの探究的学習サイクル

2015年度の授業では、「方向づけのベース」の方法として「デザイン思考」を取り入れた。デ

ザイン思考のステップ（共感、問題定義、創造、プロトタイプ、テスト）を導入したことにより、方向づけのベース（プロトタイプ）はある程度うまくいくようになったが、途中の議論の深まりにグループ間で差があった。

2016年度は、議論の深まりの差が、グループメンバー間の関係性の違いにあるのではないかとこの仮説のもと、関係性を参加者が自ら構築することを意図し、立教大学のBLPを参考に、参加者個々にリーダーシップ最小3要素（目標共有、率先垂範、同僚支援）を意識させる仕組みを導入した。その結果、一部のグループではかなり大きな変化が起きた。

2017年度は、心理的安全性（エドモンドソン 2014）が確保されたコミュニティを形成するため、2016年度の事後学習に取り入れた質問会議を事前学習から実施した。また、同じ目的のため、事前学習からフィードバックシート及びリフレクションシートの記入を毎回実施した。

2017年度の本授業は、下記のスケジュールで実施した。第1回授業（10/21）は、福井駅前にて事前学習を行った。内容は、発想法演習、リーダーシップの目標設定、質問によって問題を深めるワーク、デザイン思考ミニワークショップである。第2回授業（10/22）は、福井市殿下地区にて、地域の方からの問題提起やフィールドワーク等の共感、問題定義を行った。第3回授業（11/4）は、福井市殿下地区にて、問題定義、創造、プロトタイプ、テストを行った。第4回授業（11/5）は、福井市殿下地区にて、ストーリーテリング（寸劇）で地域の方へ発表した。第5回授業（11/18）は、福井駅前にて事後学習を行った。内容は、ワールドカフェによる振り返り、質問ワークによる

テーマの再定義である。

本授業では主体的・対話的で深い学びを設計するため、エンゲストロームの探求的学習を基礎として、それにデザイン思考とリーダーシッププログラムを融合させている。デザイン思考の本質は、「問いを立てる」ことであり、リーダーシップの本質は「関係性を構築」することである。この「問い」と「関係性」を参加者が自律的に構築できるような、内発的動機づけが高い学習者に育つことが、本授業の目的である。

2. 心理的安全性

エンゲストロームの探求的学習では、動機づけとしてコンフリクト(矛盾, 葛藤, 対立)が重要である。「問い」と「関係性」を構築するためのツールとして、筆者らが開発したリフレクションシート(URシート)は「今日の活動の中で、驚き、興味、不満、不安、違和感、等は感じましたか?」というコンフリクトから省察させている。ただし、コンフリクトから問いを立てるためには、関係性が創られていなければならない。

エドモンドソンが **Teaming** や組織学習にとって重要とする心理的安全性(関連のある考えや感情について人々が気兼ねなく発言できる雰囲気)は、本研究での関係性を創る際にも設計すべきであろう。心理的安全性の測定方法としては、エドモンドソンが組織学習の場における尺度を開発しているが、高等教育に関してはあまり合致しない。そのため、仮想の教室における共同体の発達支援に有用な ROVAI (2002) による Classroom Community Scale (以下, CCS と記す) を用いる。他の先行研究において、対面教育が行われる実空間に対しても適用されている尺度である。CCS は、第1回目と第5回目の最後に実施した。2回共に回答した学生数は17名である。CCS の平均値と標準偏差は、下記のとおり(表1)である。

表1 Classroom Community Scale

	第1回	第5回
Connectedness	平均 30.0 標準偏差 4.2	平均 31.7 標準偏差 6.1
Learning	平均 28.5 標準偏差 4.0	平均 29.6 標準偏差 5.4
Classroom Community	平均 58.5 標準偏差 7.6	平均 61.4 標準偏差 10.8

CCS の日本語訳は、下記のとおり、筆者らが本授業用に微修正した。

【Classroom Community Scale】

- ① この授業では、学生同士お互いに気遣いがあると感じる。
- ② 質問することをすすめられていると感じる。
- ③ この授業では、他の学生とのつながりを感じる。

- ④ 質問があるときに手助けをもらうことは難しいと感じる。
- ⑤ 仲間意識を感じない。
- ⑥ 適切なきにフィードバックをもらえると感じる。
- ⑦ この授業は、アットホームだと感じる。
- ⑧ 他の人と自分の理解が違うことを話すのは難しいと感じる。
- ⑨ この授業では、孤独であると感じる。
- ⑩ 率直に話すのに抵抗を感じる。
- ⑪ この授業では、他の学生を信頼している。
- ⑫ この授業では、そこそこの学習しかできないと感じる。
- ⑬ この授業では、他の学生を頼ることができると感じる。
- ⑭ 他の学生は、私の学習を助けてくれないと感じる。
- ⑮ この授業では、他の学生が私を頼りにしていると感じる。
- ⑯ 十分な学びの機会を与えられていると感じる。
- ⑰ この授業では、他の学生を良く知らないと感じる。
- ⑱ 自分の学ぶ欲求と合っていないと感じる。
- ⑲ 他の学生が私をサポートしてくれるだろうと確信している。
- ⑳ この授業は、学びたいという欲求を駆り立たないと感じる。

3. おわりに

2017年度の事前学習と事後学習における CCS 平均値の差は、あまり見られなかった。事前学習において、「質問によって問題を深める練習」ワークを行い、かなり親密になった後に CCS を測定したことが1つの要因だと考えている。また、個人ごとにみると、大きく上がっている学生と大きく下がっている学生がおり、インタビュー等の別調査を加えた詳細な分析が必要である。

参考文献

- ユーリア・エンゲストローム (2010) 変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論, 鳳書房.
- エイミー・C・エドモンドソン (2014) チームが機能するとはどういうことか, 英治出版
- Rovai, A. P. (2002) Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*, 5(3): 197-211