

プロジェクト実施活動を通じた人材育成の可能性
ーフットサルイベントの企画・運営の取り組み事例からー

大 勝 志津穂

愛知東邦大学

プロジェクト実施活動を通じた人材育成の可能性 ーフットサルイベントの企画・運営の取り組み事例からー

大 勝 志津穂

目次

1. はじめに
2. プロジェクトの概要
 - (1) プロジェクト実施の背景
 - (2) プロジェクト実施の目的
 - (3) プロジェクトの活動内容
 - 1) 全員での活動内容
 - 2) グループ別活動内容
 - (4) 当日のイベント運営
 - (5) プロジェクト終了後の学生の自己評価
3. プロジェクトを通じた人材育成の課題と展望

1. はじめに

近年、大学のグローバル化やユニバーサル化によって、大学に求められる教育のあり方が変わりつつある。授業では、単に学生が受動的に講義を受けるだけでなく、アクティブ・ラーニングと言われるような双方向型授業によって能動的に授業に関わる環境が求められている。また、学生は単に知識を増やすだけでなく、その知識を基盤に「創造」することが求められるようになってきている。このような「どのような能力を身につけたのか」「何ができるようになったのか」ということは、学生が社会に出る時、つまり就職の時に求められる能力となっており、学生は、社会で必要とされる能力を、大学生活の中で獲得することが求められている。つまり、大学の正課内・正課外での教育活動を通じて、学生は社会で通用する能力を身につける努力を行うこと、大学はその場を提供することが求められている。

(社)日本経済団体連合会が2011年に行った「産業界の求める人材と大学教育への期待に関するアンケート結果」^{〔6〕}では、大学生の採用に当たって重視する素質・態度、知識・能力として、「主体性」「コミュニケーション能力」「実行力」「チームワーク・協調性」が上位にあげられている。一方、最近の大学生に不足していると思われる素質・態度では「主体性」を、能力・知識では「創造力」をあげる企業が多くみられる。つまり、企業は「主体性」や「コミュニケーション能力」「実行性」を備える人材を採用したいと思っているが、実際には「主体性」をもち実行できる人材が少ないと思っていることが推察される。さらに、この調査では、「大学の教育改革

に向けて、大学が取り組みを強化すべきもの」についてたずねている。その結果、「教育方法の改善（76.5%）」をあげる企業が最も多く、双方向型授業や学生参加型授業、体験型授業のような多様な授業をすべきだと回答している。このことは、学生の「主体性」や「コミュニケーション能力」「実行力」を双方向型授業や体験型授業を通して身につけて欲しい、あるいは、身につけることが可能だと考えている企業が多いことを示唆している。

そこで、演習活動のひとつとして行ったプロジェクト活動が、「主体性」や「コミュニケーション能力」「実行力」を備えるような人材を育成することが可能か否かを、学生の取り組み姿勢や自己評価から考察するとともに課題を抽出し、今後のプロジェクト実施型授業のあり方を考えることを本研究の目的とした。

2. プロジェクトの概要

（1）プロジェクト実施の背景

演習活動においてこのプロジェクトを実施した背景には、学生がスポーツの裏側、裏方の仕事に触れる機会が少なくと感じたからである。本演習の学生は、スポーツマネジメントコースに所属しており、彼ら自身は、これまで、現在もスポーツを行う者が多い。しかしながら、彼ら自身はスポーツを「する」ことはあっても、スポーツを「企画」することはほとんどない。自らスポーツをする経験だけではなく、スポーツ環境をマネジメントする経験を通じ、自らの知識と経験を増やし、多様なスポーツのあり方・関わり方を学んで欲しいという意図から本プロジェクトの実施に至った。また、実際にプロジェクトを実施することは、1つの目標に向かってチームで動くこと、人と関わること、コミュニケーションをとることを必要とし、「主体性」や「実行力」をより発揮しやすい環境を提供できると考えたためでもある。

（2）プロジェクト実施の目的

プロジェクトの企画・運営を通して、スポーツの裏側を学ぶとともに、学生自身が考え、行動できるようになることを目指した。

学生には、経済産業省が提唱する社会人基礎力^{〔2〕}のような具体的な能力の獲得を目指すためにこのプロジェクトを行うことは一切伝えていない。学生には、このプロジェクトを成功させること、お客さんに喜んでもらうことを目標に企画・運営することを強調した。プロジェクトの立案からプレゼンテーションまでの実施経過は図1に示す通りである。

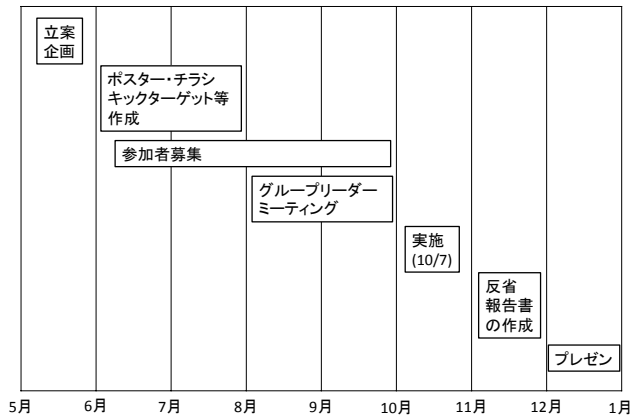


図1. プロジェクト実施経過

(3) プロジェクトの内容

本活動は、フットサルtio（現(株)ジョイフット）と、本演習に所属する2年生から4年生の39名の学生とのプロジェクトである。プロジェクトは約1年をかけて行った。プロジェクト内容として「フットサル」を行うことだけが決まっており、対象者や内容については学生と企業が一緒になって立案から取り組んだ。学生と企業、教員との関係は図2に示す通りである。主は学生と企業との取り組みであり、教員は調整役として関わった。

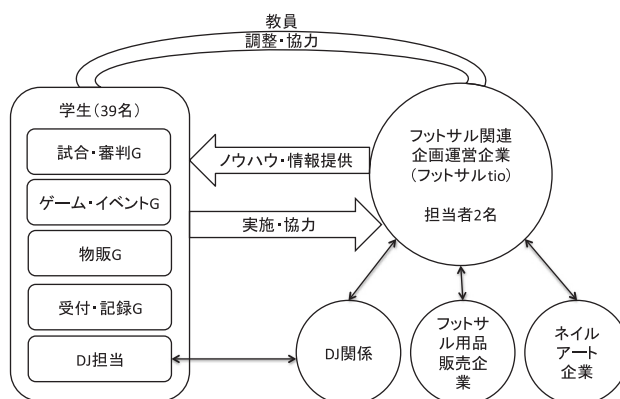


図2. プロジェクト実施体制

イベント運営で必要な作業について、企業と教員で話し合い、4つのグループを決めた。グループ分けを行うにあたって、まず、各グループの代表者を教員が決めた。代表者以外の学生については、イベント運営そのもの楽しんでもらいたいという企業の提案で、ゲーム性・偶然性を持たせるため代表者によるくじ引きによってグループ分けを行った。このグループ分け作業は、企業の思い通り楽しく盛り上がり、これまで交流の少なかった2年生から4年生までの学生の交流が生まれ、雰囲気も良くなった。グループ分けを行った後の作業は、1) 全員での活動と、2) グループでの活動に分けた。

1) 全員での活動

まず、イベント内容の検討を行った。各グループでブレインストーミングを行い、出てきたアイデアをマンダラチャート^{註1)}を使用して整理した（図3）。ブレインストーミングには様々な原則があるが、他の人の意見に対して、絶対に否定しないことをきまりとして、とにかくなんでも思いつくアイデアを付箋に書いてマンダラチャートに貼っていく作業を繰り返した。最初は、あまりアイデアも出ず静かであったが、慣れてくると4年生を中心に活発にアイデアも出て、有意義な意見交換が行われた。

④ 告知方法 募集方法	⑤ 案内 スタッフ	⑥ 制作（看板、POP） PR
③ ゲーム イベント	テーマ	⑦ 当日のスケジュール 時間配分
② 試合形式 試合方法	① コンセプト 企画	⑧ 道具 備品

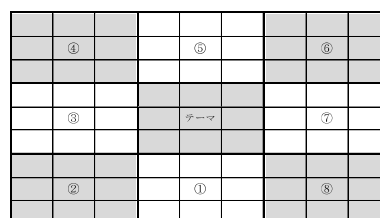


図3. マンダラチャートによるアイデア抽出

次に、ポスター・チラシの作成を行った。各自が1枚チラシを作成し、それを発表する形式をとった。チラシ作成はコンピューターを使用し、企業と学生が良いと判断したものを採用した。

2) グループ別活動内容

各グループで、当日までの準備と当日の活動について、やるべきことや役割、作業を考えた(表1)。グループにより、準備が多いグループ、当日の役割が多いグループなど違いはみられたが、各グループでの活動を主とした。毎週1回、演習活動の2コマを使って準備作業を行った。また、リーダーについては、企業との打ち合わせや進捗状況の確認などもあり、8月、9月の夏休み期間中も定期的にミーティングを行った。

表1. 各グループの活動内容

グループ	準備	当日
試合・審判	試合進行表の作成 審判の割振り ルールの確認	コート設営 試合進行／チームの誘導 審判 ボールボーイ
ゲーム・イベント (キックターゲット)	ターゲットの作成 ルールづくり 景品準備	ターゲットの設定 ルールの確認 呼び込み
物販	販売する物の決定 値段の設定 商品の購入・手配 POP・ゴミ箱の作成	販売
受付・記録	記録用紙の作成 チーム紹介アンケートの作成	受付・参加費徴収 アンケートの記入 試合結果の記録 写真

(4) 当日のイベント運営

2012年10月7日、37名の学生が当日の運営にあたった。グループで決めた当日の活動内容を確認し、作業に取り組んだ。

試合・審判グループは、コート設営から試合進行、審判、ボールボーイなど多くの仕事をこなさなければならなかった。しかし、このグループはサッカー部所属の学生が多く、仕事はスムーズに進められていた。キックターゲットグループは、お客さんを呼び込むのに苦労していた。試合と試合の合間に、お客さんを飽きさせない催し物として企画をしたが、試合と試合の合間は休憩の時間となるため、なかなか足を運んでもらうことができなかったようである。物販グループは、フランクフルトとジュースを販売したが、こちらもお客さんの呼び込みに苦労していた。

この2つのグループは同じ問題に直面した。お客さんをいかに呼び込むかである。キックターゲットグループは、休憩をしているお客さんに直接声をかけたり、ルールを工夫したりするなどして、お客さんを呼び込んでいた。しかし、物販グループは、休憩のお客さんやスタンドにいるお客さんに直接売りに行くことも可能であったが、そのような行動は起こさなかった。この行動の違いは、その学生が積極性や適応力、問題解決力などの力を持っていたか、いなかったか、発

揮できたか、できなかったかの違いによるものであろう。しかし、反省会においてこのことは課題としてあげられ改善方法も示されたので、これもひとつの成果とみなすことができると考えられた。

受付・記録グループは、チーム数も5チームと少なかったこともあり、混乱することなくスムーズに進められていた。その他として、総合司会とDJをリーダー学生が担当した。ルール説明や試合進行のアナウンスなどを行うとともに、音楽と一緒に会場を盛り上げた。

(5) プロジェクト終了後の学生の自己評価

1) 自由記述による自己評価

プロジェクト終了後に、学生にプロジェクトに対する自己評価を行ってもらった。表2には、プロジェクトを通してどのような行動をしたのか、その行動によってどのような変化が見られたのかを自由記述によって書いてもらった結果をまとめた。

表2. 自由記述による自己評価

リーダー	リーダー以外
他者との関わり合い <ul style="list-style-type: none"> 自分の役割を理解して、他者と協力してグループのメンバーと一緒に運営することができた。 先輩も巻き込んで作業ができた。 多くの先輩と関わりを持てるようになった。 他者に働きかけることが苦手だったが、リーダーとしてやることができた。 他者にあわせて行動することができた。 いろいろな意見を言い合うことができ、新たな意見を見つけ出せた。 みんなの意見を聞いて、判断することができた。 	他者との関わり合い <ul style="list-style-type: none"> お互いに意見を交換してコミュニケーションをとることができた。 自分の意見を言うことは苦手なので、他の人の意見を聞いてやることができた。 他人と関わることで、意見や立場の違いを理解して協働できた。 役割を人任せにせず、チームワークを大事に活動することができた。 人に頼ってばかりで、自分ではあまり動けなかった。 話を聞くことはできたが、自分から発信することはできなかった。
個人の基礎能力 <ul style="list-style-type: none"> 課題を分析できるようになった。 イベントまでの時間を逆算して、自分にできることを1つ1つやる能力を身につけた。 意見を積極的に出し、取り組むことができた。 自ら行動してみんなを引っ張っていくことができた。 新しく出た企画に対して、リスクを見いだし、どうすればよいかを考えることができた。 リーダーとして新しい自分が見つけられた。 決まりを守ることができた。 計画から実行まで主体的に取り組むことができた。 	個人の基礎能力 <ul style="list-style-type: none"> 計画を立てて、考えて行動できた。 目的を持って行動することができた。 規律を守って、計画を実行した。 自分から意見をすることができるようになった。 自分から動けるようになった。 リーダー任せになる部分があったが、リーダーがいなときは自分でなんとかすることができた。 最初は誰かがやってくれると思っていたが、後半はメンバーの中での自分の役割を考え、行動に移すことができるようになった。 ただ、与えられたことをするだけだった。

リーダーの学生と、それ以外の学生をわけた。リーダーの学生の方が、他者との関わり合いにおいて、他のメンバーをまとめ一緒に行動するよう努力した様子がうかがえる。一方、リーダー以外の学生では、リーダーや他のメンバーを頼りにし、自ら中心になって関わることをしなかった様子を見ることができる。個人の基礎能力については、リーダーもリーダー以外の学生もあまり違いは見られなかった。プロジェクトを通して、「計画を立て、目的をもって行動することができるようになったこと」「意見を言うことができるようになったこと」がうかがえる。「意見を言うことができるようになった」と回答する学生が比較的多く、これはマンダラチャートによるアイデアの発想・共有の経験が影響を与えているのではないかと考えられた。自分の考えたことを発言し、否定されずに楽しくアイデア交換をできた経験は、学生にとって鮮明に記憶に残ったものと思われる。

2) 社会人力の評価

本学では、卒業時に身につけてほしい力（社会人力）として12の力を提唱している。①働きかけ力、②課題発見力、③創造力、④発信力、⑤傾聴力、⑥柔軟性、⑦状況把握力、⑧主体性、⑨計画力、⑩実行力、⑪規律性、⑫ストレスコントロール力、である。これら12の力について、学生自身が現在どの段階にいるのかをステージ1からステージ4までで自己評価を行うものである（表3）。このステージについて、ステージ1には1点、ステージ2には2点というように、それぞれのステージに対して得点を与え数値化を行っている。

表3. 社会人力の指標

		ステージ1(1)	ステージ2(2)	ステージ3(3)	ステージ4(4)
個人としての基礎を築く	主体性	物事の意味や目的を特に考えない	他者に言われて行動しようとする	やるべき事の意味や目的に気づく	自ら考え、行動できる
	計画力	やるべき事の計画を立てない	計画を立てた方がよいことに気づく	計画を立てることはできる	計画を見直し、改善することができる
	実行力	特に具体的には動かない	行動しなければならないことは理解しているが行動できない	誰かとなら行動できる	自ら進んで行動できる
	規律性	自分だけの基準で行動する	きまりがあることは理解しているが必ずしも守れない	きまりを守る事ができる	きまりの意味を理解して進んで守る
	ストレスコントロール力	困難さに向き合えない	困難さに向き合おうとする	困難さの解決に向けて考えることができる	困難さを解決するために実際に行動する
他者とかかわり合い、協議する	発信力	意見や考えをつくらうとしない	意見や考えを持つように努める	意見や考えを他者に伝えることができる	意見や考えを的確に他者に伝えることができる
	傾聴力	他者の話を意識して聞こうとはしない	他者の意見を最後まで聞く	他者の意見をしっかりと理解しようとして聞く	他者の意見をなるべく肯定的に受け止めようとして聞く
	柔軟性	他者と関わるのが苦手である	必要ときには相手に合わせて行動できる	他者と意見を交わし合うことができる	他者と協力して目的を達成するよう行動できる
	状況把握力	グループの中での自分の役割をあまり考えていない	グループの中での自分の役割を考える事ができる	グループの中での自分の役割を理解している	グループの中での自分の役割を理解して行動できる
実際に動いて新しい価値を生み出す	働きかけ力	他者に働きかける事が苦手	他者に働きかけたい気持ちは持っている	他者に実際に働きかけることができる	他者に効果的に働きかけることができる
	課題発見力	課題を見いだす意識がない	課題を見いだすことができる	課題について調べて分析できる	課題を解決することができる
	創造力	与えられたことをする	与えられた事に工夫を加えて行うことができる	新しい考え方や方法を用いて課題に取り組むことができる	小さなことであっても新しい価値を作り出すことができる

まず、このプロジェクトを行った2012年度の社会人力の各学年の平均値をみる（表4、図4）。各項目において、上級学年、特に4年生が他の学年と比較して高いことがわかる。学年の平均値も、学年があがる程高くなっている。つまりこのことは、上級学年になるにつれて、それぞれの「力」のステージが上がる可能性を示唆する結果と言える。

表4. 2012年度 社会人力の平均値（学年別）

社会人力	2年	3年	4年
①働きかけ力	2.5	3.1	3.1
②課題発見・解決力	2.4	2.9	3.1
③創造力	2.3	2.4	3.2
④発信力	2.1	2.7	2.9
⑤傾聴力	2.6	3.2	3.0
⑥柔軟性	2.5	3.4	3.4
⑦状況把握力	2.8	2.9	3.2
⑧主体性	2.8	2.2	3.0
⑨計画力	2.8	2.7	2.9
⑩実行力	2.9	2.7	3.2
⑪規律性	2.9	2.7	3.4
⑫ストレスコントロール	3.0	2.9	2.9
学年の平均値	2.6	2.8	3.1

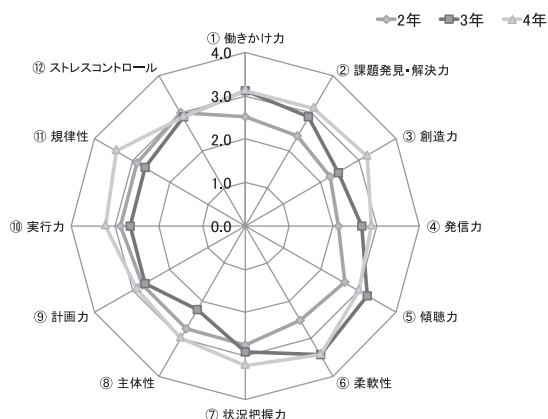


図4. 2012年度 社会人力の平均値（学年別）

次に、2012年度の4年生について、彼らが3年生のときに測定した値と比較を行った。彼らが3年生のとき（2011年度）には、演習活動においてイベントプロジェクトは行っていない。2011年度の演習活動は、スポーツ施設のマネジメントについて調査研究を行った。本学周辺の公共スポーツ施設について、学生自身がスポーツ施設と調整を行い、インタビュー調査を行うという活動である。2011年度と2012年度を比較して、平均値が最も上がった項目は、「⑪規律性」であり、次いで「⑦状況把握力」であった（表5）。2012年度のプロジェクト実施の特徴は、学年をまたいだグループ活動と、学外の一般の人を対象とした本番一発勝負のイベントということである。このようなプロジェクトの特性が、ルールや規律の遵守、グループでの自分の役割の把握と状況を判断して行動する力として反映された可能性がある。さらに、4年生について、リーダーとリーダー以外の学生の経年変化をみた（表6）。比較できた人数は、15人中11人である。リーダーだった4人全員の平均値は2011年度より高くなっており、リーダー以外の7名は、2名が高くなっていたが、4名は低く、1名は同じであった。2011年度のリーダーとリーダー以外の平均値は同じ（3.0）であるにもかかわらず、2012年度はリーダー学生の平均値が高くなっている（3.0→3.3）。2012年度の各学年の傾向をみると、学年があがるにつれて値は高くなることが推測されるので、同じ学年でも個人の役割によって身に付く力、自覚される力に違いが出ることが示唆された。

表5. 社会人力の平均値の比較

社会人力	2011	2012	増減
①働きかけ力	3.1	3.1	→
②課題発見・解決力	2.8	3.1	0.3↑
③創造力	2.9	3.2	0.3↑
④発信力	3.0	2.9	0.1↓
⑤傾聴力	2.9	3.0	0.1↑
⑥柔軟性	3.3	3.4	0.1↑
⑦状況把握力	2.8	3.2	0.4↑
⑧主体性	3.3	3.0	0.3↓
⑨計画力	3.0	2.9	0.1↓
⑩実行力	3.2	3.2	→
⑪規律性	2.8	3.4	0.6↑
⑫ストレスコントロール	2.7	2.9	0.2↑
合計の平均値	3.0	3.1	

表6. 役割による平均値の変化（個人）

		2011	2012	増減
リーダー	A	2.2	2.8	0.6↑
	B	3.0	3.1	0.1↑
	C	3.4	3.7	0.3↑
	D	3.5	3.8	0.3↑
平均		3.0	3.3	0.3↑
リーダー以外	E	2.4	3.0	0.6↑
	F	1.5	2.4	0.9↑
	G	4.0	3.3	0.7↓
	H	3.8	2.8	1.0↓
	I	2.6	2.4	0.2↓
	G	3.7	3.3	0.4↓
平均		3.0	3.0	→

3. プロジェクトを通じた人材育成の課題と展望

学生の自己評価コメントからも、担当教員の観察からも、学生がこのプロジェクトを通して変化したことがうかがえる。特に、他者との関わり合いにおいて、コミュニケーションをとること、それも単におしゃべりをするというレベルではなく、目標を達成するための意見交換や、よりよい人間関係づくりとしてのコミュニケーションが取れるようになったと思われる。岩崎^[1]は、アクティブ・ラーニングの場となるイベントの条件として、①成果が可視化されること、②チームで取り組まざるを得ない要求がなされること、③社会と関わる機会が提供されることをあげている。プロジェクト実施の時点では、この3つの条件を明確に意識した訳ではないが、おおよそこれらの条件を満たす結果となっており、イベントの成功が学生の変化に現れたといえるのではないだろうか。一方、個別の状況をみると、リーダーの役割を担った学生と、それ以外の学生において社会人力の自己評価得点に違いが見られ、同じプロジェクトの実施においても、個人が任された役割や責任によって、培われる能力や実感する能力に違いが見られることがわかった。つまり、本プロジェクトの実施を通じてわかったことは、単にプロジェクトを行ったからといって、学生が多様な能力を身につける訳ではないということである。プロジェクト実施において、いかに学生一人ひとりに役割を与え、責任をもたせることができるか、このことが学生の変化をもたらす重要なポイントになることが明らかとなった。

では、プロジェクト実施の課題は何であろうか。ひとつは、「一過性の経験」に終わってしまうことである。本プロジェクトを例にとれば、企画・立案から次回への課題抽出まで行ったが、多くの学生が「こんな経験をしました」「楽しかったです」という経験だけが記憶に残っているように思われる。学生が、この経験から何を学んだのか、これまでの学びとどう関連するのかを振り返り考える行動ができなかったこと、あるいは、教員がそのような教育プログラムを提供できなかったことが、経験のみで終わってしまった原因であると思われる。溝上^[4]はアクティブ・ラーニングの実践課題として、アクティブ・ラーニングとカリキュラムが分離しており、個別の

授業実践での学習経験が、一授業では評価フィードバックされたとしても、カリキュラム次元にまでは敷衍してフィードバックされない現状があること、実践的課題を導入してそこで生き生きと学ぶことが、地道な基礎知識習得の学習に学生を動機づけるとは限らないことなどの現状があることを述べ、アクティブ・ラーニングの質を内容（コンテンツ）という観点で高めていくためには、カリキュラムの再組織化が重要であるとまとめている。教員の専門性、能力も問われるであろうが、学部科目とプロジェクトの経験をいかに関連させることができるか、教員個人の授業科目だけではなく、学部全体としての取り組みが求められるだろう。

もうひとつは、「失敗できないこと」である。実社会では、成功よりも失敗が多いにも関わらず、教育活動の中では、成功が当たり前のような風潮がある。そのため、教員が過剰に関わってしまうこと、学生のもつ力以上のことを求めてしまうことがあるのではないだろうか。学生が大学で成功体験と失敗体験の両方を経験し、それを蓄積して様々な場面で発揮できるようになること、そのような人材の育成を目指すことが求められるのではないだろうか。「失敗を次に生かす環境」を大学全体で共有できる体制や雰囲気が必要となるだろう。

最後に、社会人力の得点をみると、学年があがるにつれて高くなっている。このことは、大学での学びを通して、学生が少なからずプラスに変化することを示唆するものである。学生の変化を促す取り組みとして、プロジェクト実施は有効な手段になる可能性を示唆したが、先に示した課題を解決する方策も考えなければその有効性も半減してしまうと思われる。

註1) マンダラチャートとは、1979年に松村寧雄が作り出したアイデア発想法である。3×3のマトリックスの中心にテーマを書き、その周囲に要因を記入することで、テーマを具体化し整理する方法である。

参考文献

- [1] 岩崎敏之（2012）アクティブ・ラーニングの場に必要となる条件-木造体力壁ジャパンカップの意義-。湘北紀要第33号。pp1-7.
- [2] 経済産業省（2006）「社会人基礎力」
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/about.htm>
http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku_image.pdf
- [3] 久保田祐歌（2013）大学におけるジェネリック・スキル教育の意義と課題。愛知教育大学教育創造開発機構紀要。vol.3。pp63-70.
- [4] 溝上慎一（2007）アクティブ・ラーニングの導入の実践的課題。名古屋高等教育研究第7号。pp269-287.
- [5] 文部科学省（2011）「キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書」
- [6] 日本経済団体連合会（2011）「産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート結果」
- [7] 吉原恵子（2007）大学教育とジェネリックスキルの獲得-ジェネリックスキルをめぐる各国の動向と課題-。兵庫大学論集12。pp163-178.

受理日 平成25年 9 月30日