

PBLにおける 学びのサポート

Contents

PBLを支援するとは？

同志社大学PBL推進支援センター長・文学部教授
山田 和人

大阪産業大学大学院工学研究科 アントレプレナー専攻

田中 武雄

和氣 慎

大中 逸雄

広島経済大学経済学部教授 興動館科目創造センター長

濱田 敏彦

ラーネットグローバルスクール

炭谷 俊樹

熊野 麻子

プロフェSSIONALS・ワークショップ

クロスファンクショナルチーム

第4回PBL推進協議会講演記録

天理大学 人間学部 人間関係学科 生涯教育専攻 講師

佐々木 保孝

兵庫県立博物館学芸課

中川 渉

四條畷市教育委員会

野島 稔

(司会)同志社大学 PBL推進支援センター委員・文化情報学部教授

鍛柄 俊夫

学習意欲を喚起するカリキュラムと それを活性化する PBL メソッド

大阪産業大学大学院工学研究科 アントレプレナー専攻

田中 武雄 和氣 慎 大中 逸雄

はじめに

大学などの高等教育では、進学率の増加に伴い、学習意欲や基礎学力などの異なる、きわめて多様な学生が増えている。また、自然や人々との触れ合いの深さの違いや、社会での実体験の経験の度合いが大きく異なるなど、それまでの学習環境が著しく異なっている多様な学生をマスプロ的環境で教育することを強いられている。そして、講義中の私語、居眠り、携帯電話使用などのみならず、宿題を出してもやってこない、自己学習はほとんどしない、という大変深刻な状況にある。その対策として成績評価を厳しくしようとすると、落第が増えて入学希望者が減ることや、社会（特に保護者）がそのような事を許さないことを恐れて、十分な対策がとれないまま卒業水準が年々低下していく傾向がある。従来の教育方法に頼る多くの高等教育者は、このような状況にどう対応して良いか戸惑っているというのが現状であろう。

このような状況は、単に進学率の問題だけではなく、社会の変化と関連しており、従来の教育方法の単なる改良や厳格な成績評価などでは解決できないと思われる。そこで、抜本的対応あるいは、教育のパラダイム・シフトが必要になってきている。それを可能にする教育方法が PBL (Problem-based Learning / Project-based Learning) である¹⁾。

筆者らは、PBL 型学習を導入したモジュール型カリキュラムを試行してきた。これは、「学習者中心の教育」を実現するためのもので、教員が教え授ける教育の形から、学生が自己学習する形にシフトした教育システムを開発するためである。その結果、学習システムが PBL により活性化されることがわかってきた。

筆者らのシステムの基本的な考え方や進め方は、学問分野にとらわれないし、高等教育でしかできないというものでもない。むしろ、初等・中等教育、キャリア教育、社会教育（生涯教育）、企業教育としても大変有効な人材教育となると考えている。その取り組みの一部を紹介させていただく。

PBLは自己学習への動機付け

グループで協調的に学習する協調的学習が最も効率の良い学習方法であるとして世界的にその採用が増加している。特に、工学系では、この種の教育方法としてPBLが有望視されている。

PBLは最初医学教育関係で、Problem-based Learningとして1960年代に始められたが、その後工学・技術教育にも導入され、むしろProject-based Learningとして普及しつつある²³⁾。この場合、学生をグループに分け(1グループの人数は課題、学習目的などによって異なる)、なるべく実社会で問題となるプロジェクト課題を与え、解決案やプロトタイプを開発、試作、評価、発表することを通じて関連する知識・能力を習得させる方法である。

この方法は、従来のグループでの学生実験とは異なり、卒業研究と企業でのOJTを教育的にグループで実施させるようなものである。すなわち、実社会での仕事の場合と同じように、ある程度試行錯誤をしながらプロジェクトを達成させる。必要に迫られた場合には、学生自身が必要な情報を収集してチームで情報を共有し、試行錯誤の中にどのような問題点があるのかを自らが発見する。プロジェクト完成のため学生には何らかの創意工夫が要求されるし、学問の応用の仕方、重要性を認識させることができる。この認識が起きたときに、プロジェクト遂行に必要な学問を同時に(講義も含め)学習する動機が顕在化する。

このような学習を経験した学生は、自己学習力が涵養され、企業でも自らが問題発見し課題解決ができ、その結果、進んで仕事ができるようになる。

しかしながら、配慮しなければならないのは、プロジェクト課題、課題の与え方、課題設定能力の教育およびプロジェクト完成までの指導である。単に放置しておいたのでは、特に最初は何もできない。また、サボる学生も出てくる。したがって、学習目標を明確にして、絶えず注意して見守り、指導、激励し、個人としてもグループとしても学習目標を達成できるように指導しなければならない。そのためのスキルが教育者に求められる¹⁾。それと同時に、学生が自己学習の必要性に気づく仕組みや仕掛けが必要になってくる。

このような環境をうまくつくる上で必要になってくるのが、「教え授ける」教育から「動機付けを含む適切な学習環境を与え、適切な指導・助言により自ら学習させ、自立した学習者を育成すると共に優れた能力を引き出す」教育を実施するためのオペレーティングシステムである。

自己学習に必要なメタ認知学習

現在の我々教員が抱える最大の課題は、自立しておらず、学習意欲のない学生をいかに教育するかであると言っても過言ではない。これは「面白い講義」だけでは対応できるものではない。高等数学が落語みたいに面白いと思える学生は極めて少ないのである。学習意欲を刺激するには、学生に「学習のしがい、面白さ、重要性」を味わわせる機会・環境を与える必要がある。学習の重要性、種々の学問の必要性を単に講義として述べても効果は少ない。実際に種々の学問を利用・適用させ「感激」を与えることが重要である。そのような学習環境をつくる場がPBLであり、グループ学習と問題解決による意欲喚起、知識獲得、自己学習力、応用力、人間力などを同時教育することが可能になる。その最も基本となる学習への動機付けのためにメタ認知が必要になってくる。

メタ認知とは、認知についての認知を意味する語であり⁴⁾、メタ認知は人間の学習において、きわめて重要な役割を果たしているとされる。三宮⁵⁾は、学習におけるメタ認知の促進はきわめて効果的な学習支援法であり、それは、単に学習法を教えるといった狭い意味合いのものではなく、学習に対する基本的な姿勢や考え方、感じ方、動機付けなどに働きかけ、学習者が自分の意志と選択によって学習に積極的に関わることを可能にすると述べている。つまり、学び方を学ぶために必要な観点である。

三宮は、Williamsらがアメリカのミドルスクールで行った実践的知能(Practical Intelligence For School: PIFS)を高める教育介入について紹介している。そこで取り上げられたPIFSは、文章を読む・書く、宿題をする、テストを受けるといったことを適切に行う能力であるが、高等教育における学習についても共通する重要な考え方である。

三宮は、PIFSの基本的な考え方は、学校では知能は通常、言語的・数学的推論能力のテストによって評価されるがそれは非常に限定的であり、現実世界では知能は、自分を理解し自分を幸せにする方法を知っており、他者とうまく折り合い、現実世界の問題を解決することを含むと述べている。

筆者らは、PBL教育を導入する意義がこのメタ認知を活性化させることにありと考へ、認知科学的観点や認知を支援するメソッドを取り入れた。それは、学習に際し、社会で起こっている混沌とした課題を発見し解決するために、講義などで得た知識がどのように生かしているのかを学習者自身が認知する必要があると考えるからである。学習者自身が学習している自分のことを理解し、何が実践できていて何

ができていないのかを認識し、できていないときは、どのような学習をしなければならないのかなどを客観的にメタ思考することがきわめて重要である。このメタ認知こそが、自己学習への動機付けになると考える。そういう場を提供するのもPBL学習である。

このことについて、三宮は、メタ認知的気づきの源として、「なぜかを知ること」、「自分を知ること」、「違いを知ること」、「過程を知ること」及び「見直すこと」の5つのテーマを設定して授業を進め、その過程で省察とフィードバック、修正をあらゆる討論、課題、テストで要求し、省察をメソッド化して省察を通して学習者が自分自身についての理解と、どうすれば学習を最もよい形で行えるかについての理解を洗練させて行くことが重要であると述べている。そして、このような授業の仕方により、多様な学習者に対して、ターゲットスキルに関する実践的側面及び学業的側面の両方が向上したと述べられている。さらに、メタ認知をうながす学習支援法として、「他者への教授」、「メタ認知的手がかり」、「文脈化と脱文脈化」、「意見の異なる他者との討論」、「教師のメタ認知」などによるアプローチが有効であると述べている。

筆者らは、これらのアプローチの多くを、後に述べるモジュール型カリキュラムに取り入れ、学生の自己学習力が向上することを確認してきた。

思考を支援するためのメソッド

エスノメソッドロジー (ethnomethodology) という言葉がある。人々が実際の活動を秩序だった形で遂行するために用いている方法を解明する研究分野である。この秩序は、実際的関心をもって活動する人々（「エスノメソッドロジー」の「エスノ」とは、そういう人々のこと）にとって現れている秩序⁶⁾のことである。筆者らがこのことに注目するのは、串田ら⁶⁾による次の考え方にある。その言葉を引用させて頂く。

「エスノメソッドロジーが注目するのは次の点だ。実際活動の秩序は、社会学者という社会を研究する専門家が、専門的な知識を用いることで初めて発見されることがらではない。むしろそれ以前に、活動を行う当の人々自身にとって、場面の内側から見ることができ、言及でき、当てにできるものとして存在している。そして、この秩序の「場面の内側から見ることができ、言及でき、当てにできる」という性格は、そのつど、活動する人々自身によって、実際の活動を行う方法そのものを通じてつくりあげられる。」

グループでの協調的学習を通して習得しなければならない基本的で重要な能力は、チームメイトや社会の人々と自分自身とが実際の活動の中でどのような秩序をもって活動しているのかを自らがメタ認知することである。実社会が困っている課題に取り組む際に、人々がどのように秩序だった形で遂行するためにどのような方法を用いているのかを記述することから、問題発見が始まると考える。ここでいう記述とは、頭の中で考えたり行動したりしていることを言葉にし、思考を表現する行為である。このとき、その記述を支援する方法があれば、学習者は自分の思考を記述することでメタ認知できるようになる。我々が導入している思考支援法が、図1に示すメソッドである。

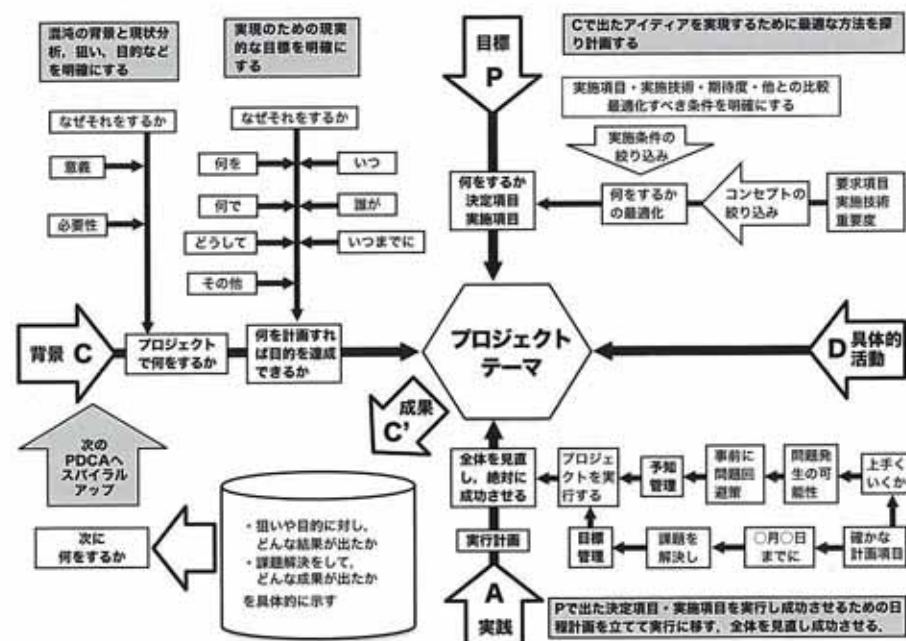


図1 モジュール型カリキュラムに導入した思考支援のメソッド。品質管理などの世の中で使われている方法を有機的に組み合わせることにより、思考を整理して可視化し、それにより如何に最適な行動をとるべきかを考え、実行して問題解決を導き出すことに役立つ。

このメソッドは、品質管理などの世の中で使われている方法を有機的に組み合わせることにより、思考を整理して可視化し、それにより如何に最適な行動をとるべきかを考え、実行して問題解決を導き出そうとする思考ツールのことである。これは、人々が実際に生活したり、活動したり、仕事をしている現場を内側から理解するためのエスノグラフィ (ethnography)⁷⁾である。

これらのメソドロジーは社会学の分野で扱う考え方であるが、PBL 学習を実践する過程では、人々と専門的概念との結びつきや、高度な科学技術的環境に対する人々の関係を計る⁴⁾場面が多くあることから、エスノメソドロジーが有効であると考えられる。学習者が、日常生活者として普段、すでにある多様な「方法」を駆使して創造しつつある「社会」を発見し、「人々の社会学」をそれ自体として読み解こうとする⁵⁾ことが、学習者の観察力、共感力、現状分析力を引き出す役割をすると考える。このことは、学の領域にとらわれることなく、あらゆる学習者の思考の過程で必要であると考えられる。

メタ認知学習効果を発揮するモジュール型授業と内省システム

学習目標を学習者に達成させるには、「体系立った知識を講義で教授する」講義主体の教育だけでは非常に難しい。また従来の演習や学生実験を単に増やしても不十分である。このことを痛切に感じている教師は多い。

また、自立能力や自己啓発能力も、単なる講義だけで身につけることは不可能である。知識を得る際にも学習者が自発的に学習する必要がある。そこで、学生が学習目標を達成できるような物理的、心理的環境と機会を提供できるカリキュラムとその適切な運用が必要になってくる。講義室、学生実験室、図書館などの従来の教育施設や講義、演習、実験などの従来の教育機会だけでなく、「インターネットで調べさせる、知識を応用させる、創造させる、発表させる、いろんな人・社会と交流させる、自己把握させる」といった場所や機会を与えることも必要である。ここでの「させる」とは「せざるを得ない環境・状況に追い込む」ことである。知識は、教師が与え授けるだけではなく、多くの教科書、論文、雑誌、インターネット等から容易に入手できるので、その機会をカリキュラムに設けることが肝要である。そして、上記のようにPBL 学習を活性化させることにより意欲を引き出し、思考スキルをガイダンスし、多少の指導を行うことで自己学習が可能となると考える。

さらに、知識は単なる講義だけでは身につかないと言っても過言ではない。何らかの体験・経験が必要である。そして、その体験を熟考し、抽象化し、その抽象化が正しいかどうかをメタ認知し、更なる体験につなげる⁶⁾⁹⁾サイクルをカリキュラムに効率良く組み込むことが重要である。

また、単に講義を聴いても正確な情報はなかなか得られない。また新しい概念は言葉に出すだけでも理解が深まる。学生同士がお互いに教え合い、議論することで自分の間違いに気付いたり、認識を深めることができる。このことから、少人数に

よる協調的学習 (collaborative learning) とリフレクティブ・ラーニング (内省的学習) を導入する必要がある。リフレクティブ・ラーニングについては、自己の学習の程度をメタ認知して内省する作用を活性化させるものであるが、筆者らは、さらにその考え方を推し進めて、学習者が他人を教えることにより、その中に内省的学習動機を引き出そうとするものである。例えば、先輩学生がプロジェクト学習などの中でTA のようにして後輩を指導していく科目をカリキュラムに設定し、それを「最高の学び」の場とした。このTA については、教員の補助という位置づけではなく、Teaching is Learning の場を与えることにより、TA 自身が、「自ら考える方法を自分で身につけ、自ら学ぶ手伝いを先輩がすることで教師から学生へ教えることを可能な限り減らした新しい学び方ができる」と考えている。そのようなTA による Teaching は、受ける学生にとっても理解しやすい学習の実現することになるという一面での効果も現れる。

筆者らは、これらのことを盛り込んだモジュール型カリキュラムを編成し試行した。モジュール型カリキュラムとは、従来の細切れのカリキュラムを廃し、講義・演習・実験・PBL を組み合わせた大括りの科目設定のことである。また、学生の実質的学習時間を保証するために自己学習時間も時間割に明記することにより、学習者の目標を可視化するシステムを構築した。時間割は1 週間にモジュール科目を2 科目配置するだけで、その中に必要モジュールを組み込んだものである。時間割編成に当たっては、単位制度の実質化を図るために、1 単位を認定するための実質的学習時間数は、従前のカリキュラムではわずかに11.25 時間であったが、モジュール型カリキュラムの導入により、文部科学省大学設置基準が示している45 時間の学習時間数に実質化することができた。自己学習時間を加味した年間の目標学習時間を1500 時間に設定したが、それを上回る時間数を学習に費やす学生が多かった。平均的な大学生の学習時間からすると、自主的に3 倍から4 倍もの学習に取り組む効果が現れた。修得した知識量は必ずしも学習時間と比例するものではないが、人間的な成長は、たっぷりと学習に取り組んだ学生に明確に現れた。

このモジュール型カリキュラムを活性化させるためのメソッド (学習ガイダンス) が、図2 に示す学習フローである。この教育を受講した学生のコンピテンシー自己評価を図3 に示す。

メタファー思考とメタ認知

「Metaphor」という語がギリシア語で「類似（一対多）」「一対一（同義）」「類似」を意味する。類比的な思考により具体的なイメージを抽出する「高次認知機能」として、メタファー思考は「メタ認知」の重要な要素として機能している。「メタ認知」とは、自分の認知プロセスを認識し、制御することである。メタ認知は、認知プロセスを認識し、制御することである。メタ認知は、認知プロセスを認識し、制御することである。

心臓的知識 Emotional Intelligence

EQを形成する5つの因子

- 自己認識
- 自己管理
- 動機づけ
- 共感
- 社会的技能

新しい時代の知識と知恵

知識（Knowledge）は、経験から得られる、体系的な情報。知恵（Wisdom）は、知識を適切に活用する能力。知恵は、知識を適切に活用する能力。知恵は、知識を適切に活用する能力。

「論理的思考（Logical Thinking）と論理的実行（Logical Doing）」を一体化させる能力

- プランニング（目標設定）
- 実行（計画の実行）
- 評価（計画の進捗確認）
- 調整（計画の変更）
- 完了（計画の達成）

判断のプロセス：「止揚する」

止揚（Aufheben）とは、肯定と否定の両方を含むプロセス。判断のプロセスは、止揚することである。判断のプロセスは、止揚することである。

判断のイノベーション

イノベーションとは、新しいアイデアを生み出すこと。判断のイノベーションは、新しい判断を生み出すことである。判断のイノベーションは、新しい判断を生み出すことである。

未来への挑戦 Social Entrepreneur

社会起業家は、社会問題を解決するためにビジネスを行う人。未来への挑戦は、社会問題を解決することである。未来への挑戦は、社会問題を解決することである。

優れたメタファー思考者

優れたメタファー思考者は、メタ認知能力が高い。優れたメタファー思考者は、メタ認知能力が高い。優れたメタファー思考者は、メタ認知能力が高い。

図2 モジュール型カリキュラムを活性化させる学習フロー。従来の固守型カリキュラムからなるカリキュラムでは、大きく変化してきた社会に対応できる人材が育たないと思われる。学習者が主体となるモジュール型カリキュラムを導入し、ボトムアップの思考方法を導入することにより、新しい時代のための新しい教育へのパラダイムシフトが可能である。

前述した思考メソッドをボトムアップ学習法として、また、メタ認知能力をトップダウン学習法として体系化してカリキュラムを構築し、その中で、必要とされる知識教育を導入するとともに、心の知能指数として注目されているEQ（Emotional Intelligence Quotient）¹⁰ や正確な批判的思考（Critical Thinking）などを育成することにより、複雑系の判断力と正・反・合のきわめて難しい止揚能力が育成される。混沌とした現実社会のクリティカルな場面で、切り捨て型の判断がなされるのをよく見かけるが、これからの時代を背負う若者には、切り捨て型の判断ではなく、止揚してメタステージに至らせる能力が要求される。PBL教育で育成される学生像としては、新しい社会をデザインできるリーダーではないだろうか。

紙面の関係で、詳細な報告は避けるが、筆者らが試行したモジュール型カリキュラムでは、学習時間の実質化、自己学習力の向上、各種コンピテンシーの向上などを通じて、リーダーの人財を育成する効果が認められた。

おわりに

日本の再建には、時間がかかっても教育の再建が不可欠である。国際的に活躍できる人財、リーダーシップを取れる人財の育成など種々の課題があるが、基本的には、地球的視点を忘れず、科学的な思考能力と自己学習能力を持った人間育成が必要である。一方、家庭教育や地域教育はほぼ崩壊したと言っても過言ではなく、企業内教育も容易ではなくなっている。従って、大学だけではなく初等・中等教育は

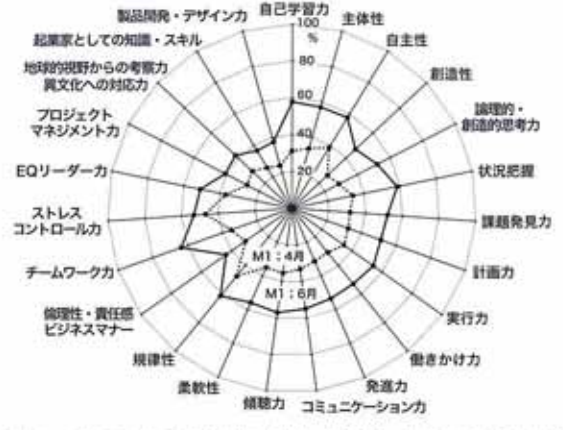


図3 受講者による自己評価。従来の座学型の授業を受講した学生と比べると、PBLにより活性化された授業では、短期間でも著しいコンピテンシーの上昇傾向が見られた。

当然のことながら、企業内教育にも大きな転換の時期に来ている。同時に、家庭教育や社会教育もその重要性を改めて見直す必要に迫られている。

我々、PBL教育に取り組んでいる教育者が、これまでに積み上げてきた「自己学習能力を育成する」教育や「学び」の教育は、これまでの我が国の教育が置き忘れてきた「人間性」育成を可能にすると信じる。そして、この教育をさらに研究し研鑽し普及することにより、日本の再建あるいは日本の生き残りのために必要な多くの人財を育成できると信じる。

PBLで活性化した教育は、高等教育だけではなく、初等教育・中等教育や企業内教育など、広範囲の教育の場で必要となる。そして、我が国の教育のパラダイムシフトをもたらす礎となり得るものである。

文献

- 1) 大中逸雄、「工学・技術者教育のパラダイム・シフトー大衆化された大学での教育はいかにあるべきかー」学術の動向、日本学術会議 SCL フォーラム、(2001)、p.33-37
- 2) 学術会議第5部工学教育研究連絡委員会報告書、「グローバル時代における工学教育」(2006)
- 3) 大中逸雄ほか、創造性・国際性工学教育法の開発と評価法に関する研究、平成10年度～平成12年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(2))研究成果報告書、(2001)
- 4) 酒井泰斗、浦野 茂、前田泰樹、中村和生編、「概念分析の社会学ー社会的経験と人間の科学」、ナカニシヤ出版、(2009)
- 5) 三宮真智子編、「メタ認知 学習を支える高次認知機能」、北大路書房、(2009)
- 6) 串田秀也、好井裕明編、「エスノメソロジーを学ぶ人のために」世界思想社(2010)
- 7) 小田博志、「エスノグラフィー入門」、春秋社(2010)
- 8) 青木久美子、「学習スタイルの概念と理論ー欧米の研究から学ぶ」、メティア教育研究第2巻第1号(2005) pp.197-212.
- 9) David A. Kolb, Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: A reply to Freedman and Stumpf, Academy of Management Review, Vol. 6, No. 2 (Apr., 1981), pp. 289-296.
- 10) Daniel Goleman 著、DIAMOND ハーバード・ビジネス・レビュー編集部編訳、「EQを鍛える」ダイヤモンド社、(2005)

興動館教育プログラムの取り組みについて

広島経済大学経済学部教授 興動館科目創造センター長
濱田 敏彦

興動館教育プログラムの概要 (1)。

広島経済大学では、2006（平成18）年度から人材育成を「『ゼロから立ち上げる』興動人（2）」と定め、全学的に新たなカリキュラムをスタートさせた。そのカリキュラムは（図1）、共通科目（教養科目）や専門科目などの講義を中心とする「基礎知識開発プログラム」、演習（ゼミ）を中心とする「プレゼンテーション能力開発プログラム」、そして本稿のテーマである興動館教育プログラムを中心として「人間力」を培う「人間力開発プログラム」の3つから成り立っている（図1）。

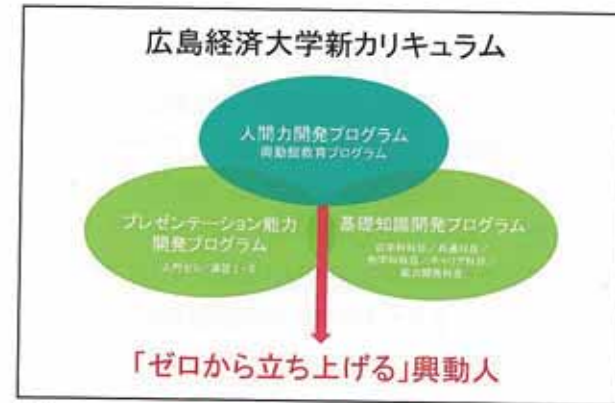


図1

興動館教育プログラム実施に際しては、拠点となる教育センターである「興動館」をキャンパスの麓に設け、学生が集い、考え行動し、刺激しあって人間力を育成するための「場（空間）」とした。その興動館では、人間力育成をめざす新しい科目群の興動館科目と、学生が主体的に実践する興動館プロジェクトの2つの柱を設置した。興動館科目で学んだことをプロジェクトの場で実践し、プロジェクトの場で必要性を感じたことを科目に戻って主体的に学ぶというサイクルによって、「ゼロから立ち上げる興動人」の要素である人間力の育成をめざすのである（図2）。



図2

まず、興動館科目は、本学が定義する人間力の諸要素である「元気力」・「行動力」・「企画力」・「共生力」という4つのフィールドのいずれかに配置され、各科目はフィールドの達成目標に沿った形で授業を展開している。また、興動館科目は、①少人数(原則として30名以内)、②双方向授業、③「座学」に終始せず実践重視、④グループワーク、フィールドワーク重視、⑤成果発表重視という、5つの条件を設定しており、担当教員はこのルールにそって内容や方法を考え、目標達成に至るプロセスを重視する「プロジェクト型」の授業を展開している(3)。

一方、興動館プロジェクトは、学生自らが課題を発見し、問題意識を持って主体的に企画・運営するもので、学生たちは自らの問題意識とその解決法を企画書にまとめて大学側に提案し、審査をへて承認されると、予算措置を受けて原則1年間(継続申請も可能)のプロジェクトを運営していく。プロジェクトは、大学主催プロジェクト、公認プロジェクト(公認A、公認B、準公認)など規模や内容によって区分されている。学生たちは国際交流、社会貢献、地域活性、経済活動などの各分野で、多様な価値観や知識を持った仲間とともに協働しながら、達成目標に向かって活動し、活動終了後には資金収支表や活動報告書の作成(プロジェクト全体と個人)、活動報告会での発表などを行うこととなっている。

教職員は、プロジェクトコーディネーターとして活動をモチベートすることに専念し、企画、交渉、予算管理、準備・実行、報告・発表などは基本的にすべて学生たち自身が行なう。プロジェクト活動を通じて、学生たちがトライ・アンド・エラーの経験を積み、「PDCA」サイクルの必要性を理解して身につけることに重きを置いている(4)。

興動館教育プログラムにおける「評価システム」

人間力育成をめざす興動館教育プログラムでは、科目やプロジェクトを通じた学生の人間力の伸びを測る独自の評価システムを採用し、その定量化を目指している(5)。そのため、興動館教育プログラムにおける4つの人間力要素を経済産業省から提示された社会人基礎力12の能力要素と連動させながら(6)、各能力要素のレベルを「レベル0」から「レベル3」までの4段階に設定した評価指標である「人間力マップ」を考案し、その伸長度を自己評価させている。

「人間力マップ」は、人間力(社会人基礎力)の諸力を知識・スキル・行動と結びつけて段階的な48項目に亘って示しているため、学生はその「人間力マップ」を参照しながら、人間力(社会人基礎力)について、授業やプロジェクトなどさまざまな場面を想定しながら、より具体的な自己評価が可能となる。この「人間力マップ」を使った自己評価は、事前・中間・事後の3回(科目は事前・事後の2回)実施し、「プログレスシート」とよぶ振り返り評価シートに自らのレベルとその判断理由を記入していく。最終的に「プログレスシート」の変化は興動館教育プログラム(科目・プロジェクト)活動記録シートに纏められる。そこでは人間力(社会人基礎力)の自己評価レベルの数値変化がレーダーチャート化され、自己評価コメントとともに教員・コーディネーターのモニタリングも評価コメントとして記載され、学生個々にフィードバックされている。加えてプロジェクトに関しては、学生のピア評価(相互評価)も取り入れている。このプログレスシートの活用によって、学生は自らの活動を振り返り、人間力(社会人基礎力)の意識化を図り、自己評価能力を向上させるという効果が期待される(7)。

興動館教育プログラムと「人的支援」

興動館教育プログラムには、最高議決機関である興動館運営委員会(8)のほか、科目創造センター、プロジェクトセンターが組織されている。科目創造センターは、教員11名と職員1名の12名で構成され、興動館科目における新たな科目の創造、フィールドの達成目標および授業方法の検討、興動館科目担当者への支援などについて検討する。また、プロジェクトセンターは、教員10名と職員3名の13名で構成され、主催プロジェクトの企画、公認および準公認プロジェクトの審査、コーディネーターへの「支援」などを行う。通常の興動館業務については、教育センターである興動館に常駐する専任職員6名のスタッフが担当している。常駐スタッフの存在は、運営実務の面はもちろん、興動館という「空間(場)」に行けば、学生は精

神的サポートを含めきめ細かい支援を受けることができるという点で、その意義は非常に大きい(9)。

また、興動館の科目担当者やプロジェクトコーディネーターは、随時興動館主催の種々の講習に参加して研修を積み、授業やプロジェクトにおける学生指導・支援に役立てるとともに、定例の科目担当者会議やコーディネーター会議に出席して相互の交流を図る。これによって醸成された「協働意識」からチームによる授業運営やプロジェクトコーディネートが生まれるケースや、「孤立感」の軽減などにも繋がっている。

さらに、プロジェクト運営や興動館科目のグループ学習などでは、学生相互の支援、「教え合い」・「学び合い」が果たす役割が重要である。学科や学年を越えた繋がりによって、学生相互がある時はリーダーシップを発揮し、ある時はメンバーの失敗をフォローする存在となる。もちろん、方針・内容をめぐって学生同士の対立なども生まれるが、コーディネーターや科目担当教員のファシリテートを受けつつ、最終的には学生自身が事態を克服し、収斂させていくことこそが貴重な経験となっている。なお、プロジェクトに関しては、通常のプロジェク活動以外に、学生対象の定例リーダーズ会議やプロジェクト研修会などが開催され、学生自身の自律的能力の向上が目指されている(10)。その他、例えば、興動館2階のオープン・プロジェクト・スペースでは、プロジェクトに関わる学生相互の日常的交流が見られ、そこからプロジェクトのコラボレーションが生まれることもあり、これらが一定の教育効果に繋がっている。

くわえて、国際社会、地域社会など学外からの人的支援が果たす役割は大きい。興動館は「地域に開かれたセンター(拠点)」として、地域社会と連携しながら学生教育を行っている。学生は地域社会・国際社会における様々な方々からの支援を受けつつ協働することで、社会人として必要なことを学ぶとともに、国際貢献や地域貢献を果たすことによって「認知」され、自己肯定感や自尊感情を持つことができる。また、実は地域との連携によって、教職員にもさまざまな「気付き」が生まれることも重要なポイントである(11)。

以上、平成18年度スタートより5年を経過した本学興動館教育プログラムに関して、「人的支援」の点から概略を述べてきたが、紙幅が尽きた。興動館教育プログラムはいまだ課題が山積し、道半ばというのが現状である。大学建学の精神に沿って構築した教育プログラムを再検討した上で、全学的に教育理念や行動指針の共有化を図り、協働して学生の「背中を押し続ける」姿勢が不可欠であると改めて実感している。

【註】

- (1) 本稿は、2010年度第1回PBL推進協議会「プロジェクト学習における導入教育の事例報告」(2010年5月29日(土)同志社大学今出川キャンパス)で行った報告(「広島経済大学興動館教育プログラムの取り組み」)をもとに、同推進協議会から提示された本書の全体テーマ「PBLにおける学びのサポート」と「人的支援の視点」という課題を意識しつつ纏めたものである。
- (2) 「興動人」とは、「主体的に目標を定め、社会に動きを興しながらその目標を達成していく人間」という意味の本学独自の造語である。
- (3) 本学は5学科入学定員850名、全学学生数3,900余名であるが、2010(平成22)年4月時点で29科目36クラス、延べ履修者数は約1,000名に達している。興動館科目は自由選択科目に属し、学科や学年の枠を越えて自由に選択することが可能である。
- (4) プロジェクトに関しては、2010年(平成22)年4月時点で17プロジェクト、延べ参加人数約350名となっている。なお、プロジェクトに関しては、その自主性を重視する観点などから単位認定は行っていない。
- (5) 経済産業省編「社会人基礎力育成の手引き—日本の将来を託す若者を育てるために」(制作・調査/発行 河合塾 発売 朝日新聞社 2010年12月31日) p.374~383参照。
- (6) 2006(平成18)年2月に経済産業省は、社会が求める「学んだ知識を実践に活用するために必要な力」を「社会人基礎力」と名付け、12の能力要素=「主体性・働きかけ力・実行力・課題発見力・計画力・創造力・発信力・傾聴力・柔軟性・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力」として提示された。これに、本学における「人間力」の4つの要素である「元気力・行動力・企画力・共生力」を運動させたものをプログレスシートの評価指標としている。
- (7) 「意識化」は興動館科目や興動館プロジェクトに関わる教職員にも進む。例えば、各興動館科目では、各授業が人間力(社会人基礎力)におけるいずれの要素の育成に力点を置くのか、プログレスシートの一覧に明示している。逆に教職員は人間力マップの項目を意識し、その能力育成を授業にいかにして「落とし込む」のか、という考察が必要となる。
- (8) 館長である理事長のほか教員7名・職員3名・外部の学園理事2名の13名で構成。
- (9) 2010年(平成22)年4月時点で、興動館科目担当教員数は約30名、コーディネーターは教員8名と職員7名の15名の教職員となっている。
- (10) 学生自身のプロジェクトマネジメント力の向上をはかるためのハンドブック、「興動館プロジェクトが成功する20の秘訣。マネジメント編」(平成21年度)の作成などがある。
- (11) 註(5) p.438~447参照。

学習意欲を高めるナビゲータの役割

ラーンネットグローバルスクール

炭谷 俊樹 熊野 麻子

ラーンネット・グローバルスクール（以下LGS）は神戸市の民間スクールであり、小中学生対象のフルタイムのスクールである「フルスクール」（文部科学省認可はない）、幼児対象でモンテッソーリ教育を実施する「バンビーナ」、および放課後の「アフタースクール」の3種類から構成される。以下では、「フルスクール」で実施されている教育実践について述べる。フルスクールには2010年9月現在、22名の生徒が通学しており、小学2学年ずつおよび中学生の4つのクラスから構成されている。

フルスクールに於ける学習の目的は科目によって様々であるが、いずれも「自らの意思で学ぶ」ことを大事にしており、「本物に触れる」機会を多く作り、「学ぶ楽しさ」に気づく事ができるよう、カリキュラムを作成している。LGSでは子どもを指導する教員を「先生」と呼ばず、「ナビゲータ」と呼んでいる。ナビゲータは子どもと対話をしながら、子どもが自ら学習していけるように導いていく存在である。

(1) 4つの学習方法

子どもたちが自ら学ぶ力をつけるためにLGSでは①ベーシック学習、②テーマ学習、③プロジェクト学習、④とことんやろう！という4つの学習方法を用いている。それぞれの特徴を以下に記す。

① ベーシック学習

これは日本語・算数（数学）・英語・アート・体育・音楽などの基礎学力を身につける時間である。ここで身に付けた基礎学力を元に、後に上げる3つの発展的学習を進めていくことができるようになる。

教材は市販の問題集や教科書を活用している点では他の学校や塾と大きな違いはないが、自分で学習計画を立てた上で実行し見直すなど、主体的に学習する習慣を身に付けることを重視している。

② テーマ学習

あらかじめ決められたテーマに沿ってクラス単位で学習を進める学習アプローチで、週に40分×4コマ＝160分、6～8週かけて一つのテーマに取り組む。社会的・理学的内容を主に学習するが、科目横断的に様々なことを学んでいく。

本やインターネットだけでなく、実体験を通して学ぶ機会を多く取り入れる。学期末の発表会でその学習成果をみんなに発表する。

子ども達は様々な事に興味を持つことができるが、放って置くと自分の興味を持った事にしか取り組まず、偏った知識や技術しか身につかない事が多い。テーマ学習で取り組む内容はそんな知識の偏りをなくす意味でもナビゲータが子ども達に知ってほしい事、気づいてほしい事などの中から選んで決める。子ども達の視野を広げ、新しい世界を紹介する機会にもなっている。

③ プロジェクト学習

子どもが、自分が知りたいと思うことをプロジェクト学習のテーマに設定する。個人または少人数のグループで取り組み、学期末にみんなの前で発表を行う。このプロセスを通して問題解決力・プレゼンテーション能力を上達させることができる。

④ とことんやろう！

個人またはグループでやりたい事・できるようになりたい事にとことん打ち込む時間。それぞれ達成目標を決め、達成するためにはどのように取り組めばいいのかを考える。達成感を感じたり、失敗の原因について振り返ったりする機会を設ける。

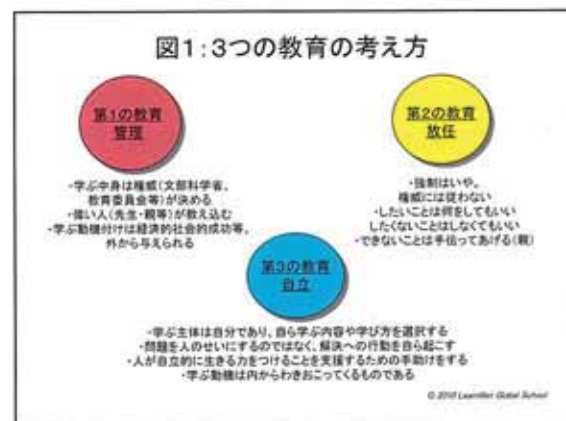
(2) ナビゲータの役割（理論編）

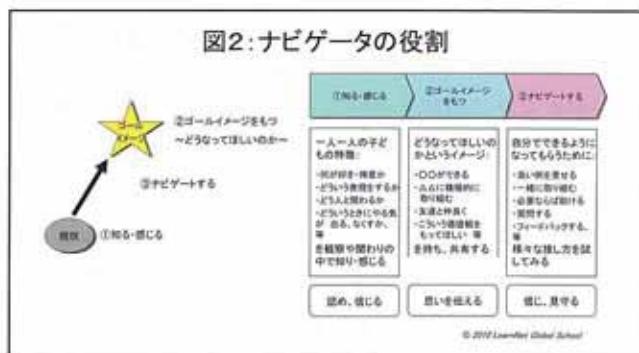
LGSでは、代表炭谷がデンマークで経験した教育に基づき「第3の教育」という考え方を実践している。学校現場ではよく「強制」か「放任」という議論が聞かれる。しかしそのような二項対立の考え方ではなく第3の方法があるという考え方である。すなわち、学習の

主体者はあくまで子どもたち自身であり、自ら学習に関わる選択を行う。その一方で自分の選択に関する責任も伴う。ナビゲータの役割はこの子どもたちの自主選択を支援することにある（図1）。

x ナビゲータの役割を分解すると3つに分解できる（図2）。

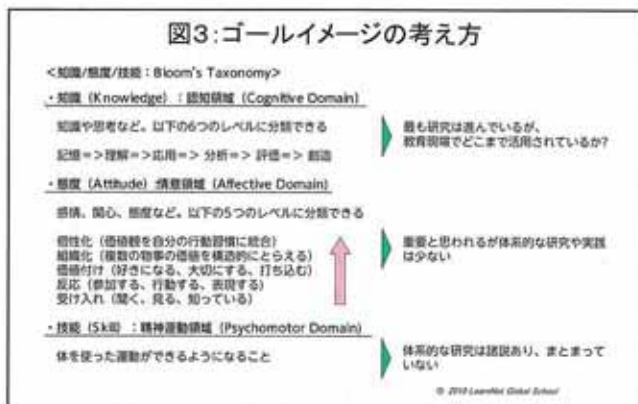
図1:3つの教育の考え方



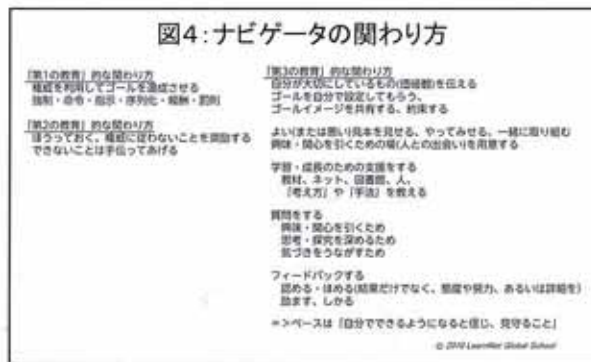


- ①知る・感じる 一人一人の子どもの特徴を観察やかかわりの中で知り、感じる。
- ②ゴールイメージをもつ どのような能力や価値観を持って欲しいかというイメージを持ち、必要に応じて子どもや他のナビゲータと共有する
- ③ナビゲートする 子どもが自分でできるようになるために様々な接し方を試みる

- ①知る・感じる、で大事なことは、できる子、できない子、良い子、悪い子といったステレオタイプの前入観を捨て、一人一人の特徴を理解し、認め、成長する無限の可能性を信じることにある。
- ②ゴールイメージを持つ では、よく使われている「知識、態度、技能」の枠組みを用いることができる(図3)。知識ではブルームの Taxonomy の低次レベルから高次レベルを意識してカリキュラムの中に盛り込む。さらに子どもの意欲を引き出すためにより重要と考えられるのが、態度、すなわち情意領域の部分である、単に言われたからやるというのではなく、自ら興味を持って行動し、さらにはナビゲータが何も言わなくても子どもが自然に行動するようになってくれることをゴールイメージとして持つ。技能についてはここで省略する。



- ③ナビゲートする の部分には正解はない。子どもの特徴を理解した上で、図4に示す様な様々な接し方を試み、うまく行ったり行かなかったりの試行錯誤である。100%第3の教育的なかかわりをしているわけではなく、第3の教育的関わり方を中心としながら、第1、第2の関わり方も必要に応じて使い分けるといのが実態である。



(3) ナビゲータの役割 (実践編)

どの学習方法であっても重要なのは、学習を進める主体は、あくまでも子どもたちということである。自分で考え学習していけるようになれば、後はどこへいっても学び続けることができる。そのための支援を行うのがナビゲータの役割である。

まず大事なことは知りたいと思う気持ちを育てること。いろいろなことに興味を持つことができれば、いろいろなことを知りたいと考える。知りたいと思って学んだことはしっかりと自分の知識になる。子どもたちの持つ好奇心・探究心を育てていけば、人は学び続けることができる。

子どもはもともと好奇心・探究心をもっているが、それを大きく育てていくのがナビゲータの役割である。もともと興味を持っていることについて子どもたちは自分でどんどん探究していく。「プロジェクト学習」、「とことんやろう!」ではその好奇心・探究心を伸ばすことができる。電車に興味のある子はプロジェクト学習で電車の仕組みや種類などを調べる。工作の好きな子はとことん物作りに取り組む。その活動の中で電車の説明やおもちゃの作り方を学び、漢字を覚えたり、作図ができるようになってくる。好きなものに取り組みからよりよいものにするために労力を惜しまない。ひとつのことから多くのことを学ぶことが可能である。

しかし、それだけでは偏った知識・考えしか育たない。新しい世界を広げるのに役立つのがテーマ学習である。子どもたちがいろいろなことに興味を持つように、様々なテーマを選び子どもたちに紹介していく。担当するナビゲータは、自らがそのテーマに興味を持つことが重要である。面白くない思いながらやっていると子

どもは敏感にそれを感じ、面白くないと感じてしまう。面白いと思えばその面白さを伝えれば子どもたちは乗ってくる。自分が楽しめない物を人に勧めるのほど大変なことではない。子どもたちと一緒に好奇心・探究心を持ってナビゲータもテーマに取り組むと相乗効果で互いに楽しめる。

テーマ学習ではナビゲータだけでなくその道のプロたちに話を聞きに行くことも多い。その専門知識だけでなく一つのことにかかる情熱を感じ取ればよりいっそう興味がわいてくる。プロでなくても好きなことに打ち込む人の楽しそうな様子を見ていると一緒にやってみたくなる。保護者が自分の得意なことや興味のあることを子どもたちと共有することも行っている。LGSの文化祭ともいえる「のびのびフェスティバル」では毎年保護者が大活躍している。合唱やリコーダー演奏、ホットケーキやだんご屋など楽しそうな企画に子どもたちを巻き込んでいく。

好奇心を育てたら次にすることは、その好奇心を継続させること。学習の過程で子どもが壁にぶつかりどうしようもなくなったときに、ちょっとしたアドバイスや励ましでその壁を乗り越えられることがある。また、どうしても子どもの知識と経験では解決できない問題に出会ったとき、ナビゲータと一緒に問題を解決していくこともできる。ここでナビゲータとして大事なことは答えを与えることではなく、一緒に考え、問題解決のサポートすることである。

とことんやろう！で逆上がりにチャレンジした子が以前いた。ひとりではなかなかできるようにならない。何度もくじけそうになったが、補助を付けたりコツを教えたり、ほかの技に挑戦して気晴らしを勧めるなどのサポートをナビゲータが与えたこともあり、半年近くの長い時間がかかったがようやくできるようになった。その子はそれで自信をつけ次々と自分ができないことにチャレンジするようになった。「今できないこともやり続けていけばいつかできるようになる」という体験を多くすれば、目の前に立ちだかる壁にも一人で立ち向かい乗り越えることができるようになる。そうなれば周りから声をかけなくても好奇心を継続させていくことは可能になってくる。

好奇心・探究心を育み、それを継続させるための自信がつけば、その先どんな場所でも困ることはない。そんな人材を育てることがこれからの日本や世界では必要となってくるのではないだろうか。堅苦しく考えるのではなく、周りの大人も子どもと一緒に学びを楽しむ。そんな姿を見れば子どももいろいろなことを楽しんで学んでいくのではないだろうか。

参考文献：

炭谷俊樹「第3の教育」(角川書店)

早稲田大学 実践型産学連携プロジェクト プロフェッショナルズ・ワークショップ

プロフェッショナルズ・ワークショップ

クロスファンクショナルチーム

学生がカルロス・ゴーン日産自動車 CEO にプレゼンテーション

2008年1月15日、日産自動車が提示した課題に取り組んできた早稲田大学の学生28人が、本社にて本学白井克彦総長（当時）出席のもとカルロス・ゴーン日産自動車 CEO（最高経営責任者）兼社長にプレゼンテーションを行った。これは「『企業が実際に抱える問題』に対し、企業のプロフェッショナルと学生が協働で解決策を模索し、企業に対し提案を行う」という、早稲田大学の実践型産学連携プロジェクト「プロフェッショナルズ・ワークショップ」の最終ステージだ。学生たちは5か月間にわたり、日産自動車に提示された3つの課題について、企業担当者および大学スタッフがファシリテーターを務めるワークショップに参加。大手自動車メーカー各社販売店への覆面調査による販売戦略・サービス比較等のフィールドワークや企業担当者へのヒアリング結果を基に、多くの議論を積み重ねた。連日の徹夜もいとわぬ学生たちの努力が実を結び、日産自動車役員へのプレゼンテーションを実施した結果、その成果が認められ「改めてカルロス・ゴーン CEO の前でプレゼンテーションを実施する」という場を勝ち取ったのだ。



興味深く学生の発表を聞くカルロス・ゴーン CEO
と白井克彦総長（当時）



プレゼンテーションをする学生達

この発表を受けてカルロス・ゴーン CEO は、「君たちのプレゼンはとても新鮮で違った視点を与えてくれるとても役に立つものでした。私達は何百万台という車や市場を見ていて、時にシンプルだが重要なことを忘れがちだからです」と学生達の

プレゼンに高い評価を与えている。この提案内容は日産自動車内部で共有され、実際に2009年の東京モーターショーに出品されたコンセプト・カーには、このときに提出されたアイデアが一部生かされている。

「プロフェッショナルズ・ワークショップ」とは

「プロフェッショナルズ・ワークショップ」とは、早稲田大学が2007年より実施している「『企業/自治体が実際に抱える問題』に対し、企業/自治体のプロフェッショナルと学生が協働で解決策を模索し、企業/自治体に対し提案を行う」という、まったく新しい「実践型社会連携教育プロジェクト」である。企業/自治体と学生が、大学の知的財産および企業/自治体の英知を活用しつつプロジェクトを遂行する「教育の産学連携」という、新しい学びのスタイルを確立した。プロジェクト4年目となる2010年度は、8つの企業/自治体と連携してワークショップを実施した(「2010年度 プロフェッショナルズ・ワークショップの連携企業とテーマ」参照)。

大学にとっては、既存のインターンシップと異なり、企業/自治体・学生・大学がWin-Winの関係を構築し、三者が一体となって新しい価値を創造するという意義がある。企業/自治体は、大学の知的財産、とりわけ学生の若い感性や真摯な情熱を、組織の抱える問題解決に活用することができる。

また、公募やゼミ単位で参加している学生にとっては、グループワークを通じて企業のプロフェッショナルたちから、実践的な指導を受けるまたとない機会となる。何より、企業/自治体のトップへ提案をするチャンスを得ることは、参加学生たちの人生の大きなステージの1つであり、その後の就業生活にとっての得難い経験となる。社会を牽引する人々から学生たちへ向けて発せられるメッセージは、学生たちにとって貴重な財産となるはずである。

実際、カルロス・ゴーンCEOは学生たちに対し、次のようなメッセージを与えた。

「君たちが大学で学んでいることは『問題の解決策』ではありません。大学とは、『学ぶ方法、考える方法を学ぶ』ところです。これからの君たちの人生にはたくさん問題が起こるでしょう。そのような多様な問題に立ち向かうとき、多くの解法を知っていることは実はさほど重要ではありません。最適な解は、問題を学び、自ら考え、仲間と共に新たに思考し、解法を見つけるための方法を知っていることから生まれるからです。私たちの最大のモチベーション、それは学ぶことです。学ぶことに終わりはありません。常に続くのです。」

＜2010年度 プロフェッショナルズ・ワークショップの連携企業とテーマ＞

連携企業/自治体	テーマ
アップルジャパン	新しい未来のために Vision をデザインしよう!
ANA 総合研究所	あなたの考える佐賀県佐賀市南部地区の観光と地域活性化の提案を!
NEC	クラウド時代に向けた新しいサービス+端末の検討 ～次世代をリードする先進的サービス像+新端末を考える～
木島平村	信州木島平村発!!日本のふるさと農山村の再生!!
KUMON (日本公文教育研究会)	日本の子育てをもっと元気にしよう!
JAXA (宇宙航空研究開発機構)	青少年の心に火をつける魅力的な宇宙教育プログラムを創ろう! ～宇宙の可能性は無量大!「宇宙」を次世代教育に活用するために～
Jリーグ	2011シーズンの開幕を告げる「スーパーカップ」を満員にし、 熱狂のスタジアムを創り出す
日産自動車	環境メッセージの市場での受け止め方について 新興国モータリゼーションについて

日産自動車のワークショップに参加するゼミの指導教員である恩蔵直人教授は、プロフェッショナルズ・ワークショップの成果について、次のように語っている。

「学生たちはワークショップを通じ、目覚しく成長します。何度もトレーニングを重ね、人前で堂々と、かつ論理的に話せるようになります。さらに、幅広い年齢層の社会人とのやりとりを通じ、新しい世界を知ることができます。また、企業から課題を与えられ、自分たちで資料探索し、文献に当たるなど、期限が定められた中で、知的作業を共同で進め、意見のすり合わせを行います。その中で、自分の役割を見つけ、時にはけんかなども経験しながら、最終発表まで内容を固めていきます。初年度は私もしばしばコミットし、汗を流しましたが、2年目以降は、先輩たちが得た知識を後輩に伝えていってくれました。これら一連の流れが得がたい経験となり、社会人として好スタートを切るための土台となる、と考えています。」

若手大学職員が主導する教育プログラム

プロフェッショナルズ・ワークショップの組織運営上の特色は、学内公募でさまざまなセクションから集まった意欲あふれる若手大学職員がプログラム運営の中核を担い、学生・企業/自治体・教員をサポートしながら教育プログラムを実施している点にある。所属セクションを越え、さまざまな専門性を持って集まった職員達を「クロスファンクショナルチーム」と称して、プロジェクトを遂行している。職員が自らの企画を企業/自治体に売り込み、連携が成立したワークショップについて、教員への協力交渉・学生の募集を行うという異色のプロジェクトである。教員ではなく職員がプロジェクト運営の中核として、具体的な計画や調整役を担う。職

員が教育プログラムに主体的に参画することで、「教職協働」の下でより効果的な教育プログラムを成功できることを示した例とも言える。

2007年度のプロフェッショナルズ・ワークショップ発足時、4名の若手職員から始まったクロスファンクショナルチームだが、このプロジェクトの可能性・やりがいに共感する同志が集まり、4年目の2010年度には21名にまで拡大している。

プロジェクトの運営にあたって、職員は大きく2つの役割を果たすことになる。1つは「企業/自治体との連携による各ワークショップの運営」、もう1つは「プロフェッショナルズ・ワークショップ自体の運営」である。前者の「ワークショップ運営」では、1ワークショップにつき2～3名の職員が担当し、連携先・学生・教員とのスケジュールやプログラム内容の検討・調整を行う。時には学生の議論の進め方・プレゼンテーションスキルについて、直接的に指導も行う。後者の「プロフェッショナルズ・ワークショップ自体の運営」では、「統括」「広報」「連携先新規開拓」「成果測定」「学内調整」といった各チームを発足し、チーム毎の役割に応じて戦略的に活動を行う。統括チームはプロジェクト全体の方針を集約・決定する。広報チームは各種媒体を通じ、プロフェッショナルズ・ワークショップの成果を学内外的に周知する。新規開拓チームは新規開拓先の選定・交渉を担当する。成果測定チームは、本プログラムの学生への教育効果はもちろん、ワークショップの連携企業/自治体への貢献度、参加職員自身の成長度合いなどの測定も行う。また、学内調整チームは職員の公募や職員への各種スキル習得研修の計画・実施交渉を行っている。こうした各種役割を担うに当たり、学内のさまざまなセクションからそれぞれの専門性を持った職員が集まり、強みを活かし合うことでプロジェクト運営に大きな効果をもたらしている。

< 2010年度 プロフェッショナルズ・ワークショップの運営体制 >



本プログラムは、大学職員がこれまで以上に教育や社会と主体的に関り、更にプロジェクトをチームで試行錯誤を重ねながら運営していく中で職員自身の成長の場にもなっており、職員の人材育成という側面においても、大きな役割を担っている。

社会とともに大学の教育力に新しい価値を

ビジネスをはじめとするさまざまな分野の国際化が加速し、社会が必要とする人材が大きく変化している。また、大卒者就職率の低下が問題視される中、大学におけるキャリア教育の必要性が大きく取り上げられている。日本の国際競争力の基盤となる教育研究の高度化や実践的な技能習得が求められる中で、大学と社会との連携や協力が従来以上に必要とされることに疑問の余地はない。こうした変化を受け、学生の教育プログラムについても、1990年代後半からインターンシップやボランティア活動などの社会活動が単位化されるようになった。従来、大学はアカデミックな教育と研究によって評価されてきたが、現在ではこれらに加えて、社会での体験を通じて、自分の力で考え、行動し、問題を解決することのできる人材の育成が求められている。

大学は地域の重要な一要素である。学生たちが社会を構成する企業や地域の中で学びながら、その成果を社会に還元していく仕組み、「大学の教育力が社会と共に存在する」新しい仕組みを構築することは、大学の社会的責任の1つとも言えるだろう。

かつて象牙の塔と言われた大学においてもオープン化が進み、大学が社会へと踏み出していくさまざまなシステムが必要とされている。われわれが進める「プロフェッショナルズ・ワークショップ」の取組みは、社会にその一石を投じ、成果を上げているが、まだ始まったばかりである。今後この活動を、大学における社会連携の1つの柱として、あるいは大学教育と社会とを連結するための方法論として、大きく成長させていきたいと考えている。

※日本私立大学連盟機関誌「大学時報」333号「プロフェッショナルズ・ワークショップ—早稲田発 企業/地域・学生・教員・職員協働の社会連携プロジェクト—」(谷口邦生 早稲田大学理事 著)を引用または参考としています。

プロフェッショナルズ・ワークショップ Web サイト：<http://www.waseda.jp/wpo/propro/>

社会教育の視点からみた PBL

天理大学 人間学部 人間関係学科 生涯教育専攻 講師
佐々木 保孝

佐々木と申します。よろしくお願ひいたします。私は自己紹介の際、無意識に「天理大学生涯教育専攻の…」とすることが多いのですが、天理大学には、人間学部、文学部、国際学部、体育学部の4学部があって、人間学部の中に宗教学科、人間関係学科があり、人間関係学科の中に臨床心理と社会福祉と生涯教育という看板で専攻があります。3専攻は学生定員を持っていて、生涯教育専攻の場合、1学年20名で4学年80名の学生定員と、専任教員が4名いて、学生とは入学したすぐ後から卒業までかなり密な関係にはなるところです。そういった環境と、自分の専門が生涯教育、また後ほどお話しする社会教育ということもあり、「生涯教育専攻の」というのが口をついて出てくるようなところがあります。

今年度の春学期に鋤柄先生のコーディネートで同志社大学京田辺校地にて「生涯学習概論」の科目を持たせていただきまして、本日お呼びいただいたのも、そのご縁ということでございます。「生涯学習」という言葉は、議論はありますが、人間が生涯に渡って自分の意思で学びたいことを、学びたい方法で、学びたいペースで自己実現のために学んでいって、その学びが適切に評価される社会と定義されています。同志社大学で「生涯学習概論」を履修する学生さんは、この科目が司書資格と学芸員資格取得のための基礎の2単位となっているというのを直接の履修動機としている方が多いようです。また、「生涯学習概論」は教育委員会に置くとされている社会教育主事という資格の基礎科目にもなっています。社会教育というのは、学校教育とならぶ教育の領域で、青少年の学校外教育、成人や高齢者の学びの環境づくりや学習支援を行うことがおもな役割です。なお、天理大学の生涯教育専攻では社会教育主事の任用資格取得に必要な単位の科目を4年間のカリキュラムに配置して、卒業時には社会教育主事任用の資格がとれるようになっています。

さて、「PBL」とひとくちに言っても、そのものが何かということは、実はよく分からないところもございます。自分の担当科目で、1年間をかけてプロジェクトを組んだ活動ということをやったこともありませんので、その意味では、私自身にはPBLの指導経験はありません。ただ、ひろく経験の中から学ぶというように捉えれば、社会教育の場でおこなわれる学習活動は、特質としてそのような面をもってい

ます。社会教育の歴史をたどれば、現在の法や行政体系となったのは第二次世界大戦後すぐですし、その原型はさらに遡ることができますので、経験的に学ぶとかということでは老舗の方の分野だろうと思います。

ただ老舗であるがゆえの悩みもあって、例えば、古い商店街をイメージすると、商売のやり方が時代とともに変わっていく中で、現在、シャッター通りになっているところもあれば、反対に、小さい商店街を盛り上げるためにアイデアを絞ってやっているところもある。それに似たようなところがあって、ずっと昔から続いている部分、それは学習活動の本質的なところであると思っていますが、そういうところについては蓄積があるけれども、新しいやり方を採り入れていくのに苦心している面がある。PBLは比較的新しい取り組みで、大学の最先端の知をいかに活用するかというノウハウがありますから、最新の実践の部分は先生方のお話を伺いながら勉強したいと思っています。私のほうからは、この手の学習の特質に関するベースの部分をお話できればと思います。

前置きはこのくらいにして本題ですが、本日は、最初に「社会教育」の概要を申し上げて、その後、自分が研究してきたことと、また、普段の大学での教育活動で感じることを中心に進めてまいります。

「社会教育」とは、広義には、学校教育、家庭教育を除く教育の営みを指します。この場合、「教育」というのは、何をよくしてあげたいという意図があって、それに対する計画があって、提供者がいて活動していきという、組織的な営みと捉えます。意図的・組織的な営みというところで分かりやすいのは「学校」というシステムで、教育目標がと計画があって、教師がいて教材がある。社会教育も基本的には同じです。ただし、個々の要素を固定的なものとして捉えにくいところが社会教育の面白いところであり、難しいところですけども。

社会教育の担い手はだれか。現行で、基本的なところは行政の教育委員会が担当しています。直接には「社会教育課」です。また、その名称がある時期から「生涯学習課」に変わった自治体少なくありません。さらには、生涯学習課が教育委員会から首長部局に移っている自治体もあります。こうした社会教育の行政論としては喧々諤々の議論がありますが、地方自治体の行政が担う活動を指して、狭義に「社会教育」という場合もあります。しかし、行政社会教育がすべてというわけではもちろんなく、民間でも古くからPTAなど社会教育関係団体として活動しているものや、営利組織であるカルチャーセンター、お稽古事や習い事、また、非営利でも、NPO団体の形で活動してその中で教育事業に取り組む場合もあります。これらも

社会教育に入ってくると思います。

法的にみると、「社会教育法」があります。これは、教育基本法のもとに学校教育法と並ぶ形で位置づいているものです。社会教育法の第二条では「この法律で『社会教育』とは学校教育法に基づき、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動(体育やレクリエーションを含む)をいう」と定義されています。この定義は、「学校の教育過程を除き、」というように、領域の規定を控除的におこなっていることにまず特徴があります。そして、「組織的な教育活動」をその特質として示しています。ただし、組織的な教育活動といっても学校ほど固定的な形でないので、実践としてみると実に多様です。

現行法の枠組みとは異なりますが、行政の社会教育への関わりは明治の頃からありました。その頃は「通俗教育」と呼ばれていて、はじめは、博物館で西洋の珍しい文物を展示したり、図書館で資料を所蔵したりといったことが中心でした。「通俗教育」とは、当時の最新の文明を一般へ分かりやすく提示しようというニュアンスでした。もうひとつ見逃せないのが、社会の地縁組織で、例えば、青年団などの組織化が進みました。明治政府としてはこれらを通俗教育という形で位置づけていたわけですが、教育制度の構築ということからすると、明治期は義務教育を中心とした学校システムを整えるが精一杯で、小学校の進学率が100%近くになるのも明治の終わりの頃という状況でしたから、通俗教育までは十分に手が回せなかったということが実態だと思います。

大正期になると、一定の国力が整ってきたことと、デモクラシーの時代背景のもとに、市民としての教養を身につけられる成人教育にも取り組まないといけないという問題意識が行政の中にも生まれてきます。社会科学の発達から「社会」という言葉にも科学的な響きがあったようで、「社会教育」という呼称が大正時代の終わりごろから採用されるようになっていきます。文部省の中にも社会教育局が成立しますが、第二次世界大戦末期の頃は国民の戦意高揚に向けた教化活動に力を入れるようになります。こうした経緯は第二次大戦後には反省すべき材料と位置づけられ、教育制度の刷新の流れの中で、社会教育体系も再構成が図られます。その中で現行の枠組みである社会教育法、博物館法、図書館法も制定されていきました。

社会教育を支えた社会のかたちをみると、戦後に行政による社会教育支援の枠組みができたころであっても、基本的には農村型の共同体を基盤にしていました。例えば、田植えをするにしても、機械化が進んでいない頃は近所のひとが集まってきて、今日は〇〇さんのところ、明日は△△さんのところと順番を決めて、共同

作業として皆で列をつくって田植えをしていく。そうやって人が集まってくる場に、夜になると公民館の主事が出向いて、公衆衛生とかあらゆることにおよびますが、生活の中で必要な話題を提供しつつ学習会をやる。あるいは、若い男性が皆で囲炉裏を囲んで、何で出稼ぎに行かないと食べていけないのかとか、女性なら嫁姑関係の話など、いろいろな悩みを語り合う。すると、綴り方教育が流行っていた頃なので、そういう思いの丈を書きつづるような学習活動がなされました。多くは、文章を書く練習などしたことのない人たちであっても、書くことによって自己の意識を規定しているものに気づき、やがてその意識を生み出す社会構造の矛盾にも目を向けていく。こういった活動がよく「共同学習」などといわれますが、1960年前後ごろまでは活発にやられていました。現在の研究者の間でも、その頃の学習のあり方をひとつの学習論として見直すべきだと考えている人も少なくありません。

そうした農村型の社会構造も、高度成長期を経て変容していきます。都市化や核家族化も進みます。1971年（昭和46年）には、社会教育審議会から「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」と題する答申が出されます。ここで出てきた社会教育観を見てみると、現在認識されている社会教育の特質がほぼ出そろっていると思われる。このことは後ほど触れたいと思います。

以降は、1980年代半ば、中曽根首相時代に臨時教育審議会が設置され、「生涯学習」が教育体系の中核的なコンセプトとして提唱されます。生涯にわたる教育の体系づくりの必要性は、既に1960年代半ばにユネスコでラングランという人が提唱し、もちろん日本でも紹介されていたのですが、1980年代に入って、受験競争の激化や学歴社会の弊害が世間でも騒がれていた背景もあり、そうした教育のあり方を見直すきっかけという意味合いで注目されたところも大きいものでした。臨教審は内閣直属の審議会ということもあって、提言は政策にも色濃く反映され、文部省にも生涯学習局ができて、地方自治体では生涯学習課の設置が進みます。その際、今まで社会教育課だったところを看板だけ書き換えて生涯学習課にしたという実態も相当多くあったようです。これは、今から思えば概念的な混乱がもたらしたものでした。生涯学習というのは個人で偶発的に学んだことも含めてひとの成長や自己実現の過程を捉えた概念です。社会教育は、先にもみたようにある一定の教育的意図のもとでの組織的な活動を指しますので、生涯学習を振興するための一番の大きな教育の領域ではありますが、生涯学習と一緒に考えると、決してそうではないということになります。現在では、一定の議論の蓄積と社会教育としての組織的な生涯学習支援活動の必要性が再認識されてきたところもあって、社会教育課に戻すと

いった例も見られます。

歴史というか時間的な経過は以上のようなところですが、社会教育を担う機関や団体というところでも整理してみたいと思います。社会教育の代表的な施設のひとつが公民館です。社会教育法も第5章はすべて公民館に関する規定となっています。公民館は市町村自治体が管轄する組織で、これは、社会教育の担い手は基本的には住民に最も近い市町村が最前線に立つべきだという趣旨によります。社会教育法では、「公民館は、市町村その他一定区域内の住民のために、実際生活に即する教育、学術及び文化に関する各種の事業を行い、もつて住民の教養の向上、健康の増進、情操の純化を図り、生活文化の振興、社会福祉の増進に寄与することを目的とする。」と規定されていて、事業として定期講座や討論会、講習会をおこなうこと、施設には学習に必要な記録や資料を備えること、各種団体の連絡調整を図ることなどが謳われています。また、公民館は主催事業だけではなく、利用者の自主的な運営による学習サークルの利用に供することも重要な役割となっています。総じて、住民の学習環境の整備や学習集団の組織化ということが中心的な仕事と言えます。

地方公共団体が運営する図書館や博物館も社会教育法のうえでは、社会教育施設とされています。ただ、実態としては、博物館や図書館の‘業界’と公民館を中心とする社会教育の‘業界’は別物という意識も強かったのがこれまでは一般的であったと思います。それでも2006年に教育基本法が改正されて、それに伴って順次、社会教育法、図書館法、博物館法等々も変わるんですが、その時に図書館法でも博物館法でも、社会教育や学校、公民館と連携しながら町の文化振興に寄与しなさいということが明文化されました。具体的には、博物館法で言えば、第3条の「事業」というところに、「社会教育における学習の機会を利用して行った学習の成果を活用して行う教育活動その他の活動の機会を提供し、及びその提供を奨励すること」(9項)、「学校、図書館、研究所、公民館等の教育、学術又は文化に関する諸施設と協力し、その活動を援助すること」(11項)の条文が加えられました。こうした動向は、資料の保管や調査研究のみならず、教育活動に対する社会的な期待の高まりを示していて、PBLなどもこうした施設で応用可能な教育のあり方として注目されるころだと思います。

民間の教育組織としては、1980年代になるころには、カルチャーセンターがたくさん出てきました。大阪でも東京でも、駅前など交通の利便性のよい場所に教室を構え、一流の講師による講座が開かれるようになりました。時代背景を考えれば景気がよかったということがありますが、ずっと家庭のために働いてきて学ぶ機会

に生まれなかった主婦層の自己実現へのニーズが高まったということがあると思います。民間教育産業ですからもちろん有料なのですが、安くはないお金をかけてでも余暇を充実させたいという人びとのニーズは、社会教育といえば公民館など公的な施設でおこなう活動であると考えがちだった関係者にインパクトを与えました。現在は、業界内では競争や淘汰もありますが、社会教育活動を提供する団体のひとつとして完全に定着しているところでもあります。

社会教育を運営する際の仕組みとして注目される点にも言及しておきたいと思います。ひとつでいえば市民の意思を反映させるための仕組みです。ひとつは社会教育法に根拠をもつ「社会教育委員」で、自治体の社会教育の方針や計画について提言する役割を負っています。委員は当該自治体の職員ではない一般の方に教育委員会が委嘱します。昔は必置でしたが、臨教審以降、任意設置になって、社会教育の関係者は任意設置化にかなり反対したりする人もいました。では、社会教育委員の制度が実際に機能しているかどうかというと、ところによって差があります。年に2～3回、2時間程度集まって、教育委員会の事務方による原案をシャンシャンで承認するというところも少なくはないようです。つまり、実質的に審議しているわけではないのです。一方で、役所や住民に、街の将来について危機意識があるようなところでは、社会教育の活動を街の活性化や住民の生き甲斐づくりの起爆剤に位置づけたりしますから、社会教育委員にちゃんと提言を求めたりする。委員もそれなりの見識がある方を選ぶ。私の職場の同僚も社会教育委員を複数の自治体から頼まれてやっています。社会教育委員は市民の代表として入るわけで報酬があるわけではありません。そうした中でそれなりの提言をしようと思うと勉強もしないといけないし、大変なのですが、自治体が破たんしないためにも、近年は本来想定されていたような形に戻ろうということだと思っています。公民館、博物館、図書館といった施設ごとにも、それぞれ名称は多少違いますが、市民が意見を出す委員会が、法律を根拠に設置されています。

それでは、ここからは、社会教育の特質についてももう少し踏み込んで考えてみたいと思います。お配りしている資料は、『社会教育方法論』（辻功、斎藤伊都夫編著、第一法規、1975年）という昭和50年に刊行された本の序説の一部をコピーしたものです。社会教育の特質を考えるための補助線が端的に述べられているかなという意図でもってきました。この本が刊行された時期は、1971年のいわゆる46社教審答申が出たあととなります。つまり、日本社会の構造変化が認識されて、これから新しい社会教育をつくっていこうということで考え方がまとめられていた時期で

あったと思います。この本以後の時代になると、生涯学習の考え方が強くなってきて、社会教育の概念にもいろいろな混乱が起ったりしたのは先ほど述べたとおりです。こうした流れがありますから、今、改めて社会教育の特質としての知見を振り返るには、1970年代の半ばに出された資料あたりはちょうどよいのではないかと思います。

ここで資料を読み上げている時間はありませんので、およその流れを申し上げれば、最初に、社会教育とは何かという明確な定義は難しいということが書いてあります。まあこれは、法律上の区分もそうですし、実質的な学びということでも考えるといろいろなものが学習ととらえられたりするわけで、明確な範囲を規定するのは難しいね、ということです。そのうえで、一般に「社会教育」と聞いた時に抱かれてしまう先入観があるということで、3点指摘してあります。第一は社会教育が通俗教育から始まったことをふまえて、文字の読み書きなど基礎教育の機会に生まれなかったひとへの補完教育であろうということ。もちろんその役割はあるのですが、社会教育がそれだけであるのとらえるのは間違いであるということです。第二は教育という言葉につきまとう固定観念で、教育といえば学校教育、すなわち、先生がいて、教科書があって、ある一定の知識を覚えていくというイメージだけでも、社会教育を同じように捉えるのは幅があまりに狭いということへの指摘です。第三は、日本は行政主導で社会教育の制度をつくってきたという歴史があることから、「社会教育」は行政がやるもの、行政が運営している公民館等々でやっているものだろうというイメージ。これについては、人々の幅広い学習活動を視野に入れれば、社会教育として学習を支援しているのは決して行政ばかりではないということがあります。

資料では、こうした先入観を取り除いて考えていかないといけないことが強調されたあと、46社教審答申における「学習」の捉え方とそれに基づく社会教育あり方という方向に話が進みます。46社教審答申では、あらゆる場、あらゆる形式での学びのあり方が社会教育の現場にはあると言っています。当時、本を読んだりといった個人学習をもひろく社会教育のなかに含めたのは、新しいことでした。それは、本を媒介に教育活動が展開されているということで、かなり生涯学習の考え方に近いとらえ方になりますが、広くとらえようという機運が出てきたわけですね。とはいえ、何でもアリかということ、社会教育を社会教育たるものにしていく要素もあるだろうといえます。それはまず、人々の自発的な学習意思に基づくものであるということ。自分から学びたいという意思を大事して、その意思に基づいて進めて

いくのが社会教育のもっとも重要な点であると述べています。それから、教育の送り手が存在していて、送り手と受け手が何らかの相互作用のある形で結びつくということ。その結びつきは社会性を帯びたものになります。もうひとつ加えれば、社会教育の活動はある一定の価値を志向しているということ。心理学的にいうと学習というと、よい変化、悪い変化も含めて変化したことを学習というわけですが、社会教育が教育活動の結果として人びとに引き起こす変化は、人間的な向上という一定の価値を志向したものであることを忘れてはならないという指摘です。

こうした資料も踏まえて、本日の論題は「社会教育の視点からみたPBL」としておりますから、私なりに「社会教育の視点」というのをまとめてみたいと思います。3点ほど考えています。

第一点は、学習者の自発性の重視。これには、潜在的なものも含まれます。というのは、例えば、学生たち研究テーマの設定という場面を思い起こしてもよくあることですが、「何をやりたい？」という「特にありません」というこたえが返ってくることも珍しくありません。つまり、普段感じていることを学習課題として意識化するのには一定の練習が必要で、そのサポートは支援者の力量論とも関わってきますが、社会教育での学習は基本的には自発的にやりたいとか、自分なりのやり方といったものを重視します。第二点は、かかわりあい、相互作用の中で学ぶということです。生活のなかでの語りから学ぶ共同学習などはまさにその例です。また、講座のような講師側の教育的ねらいがある場面であっても、グループの中で話をするなかで思わぬ発見があったというのは多くの人を経験していると思います。第三点は、実社会、特に地域社会との関わりの中で感じた意識が学習課題の設定につながるということ。これは、公共性の強い学習ではイメージしやすいとおもいますし、個人の趣味に関する学習であってもグループ作りに役立ち、地域によい影響を与えていくことも少なくない。社会教育では、そこまで含めて学習を組み立てることがおおいので、地域社会との関わりに重心が置かれているのが特徴であると思います。

これらの視点からPBLを見てみれば、いろんなことが見えてくる気がします。本来ならばこれをもってPBL実践の実態調査と分析という発表が続くといいわけですが、私自身は違うアプローチで研究していることもあって、そちらからの事例を少しだけご紹介したいと思います。

私は、現代的な言い回しをすれば、大学の社会貢献活動に関心があって、その歴史を研究しています。具体的には、アメリカ合衆国の成人教育史という枠組みでやっていて、アメリカの州立大学農学部がおこなう地域貢献事業を題材にしています。い

わゆる大学のエクステンション活動で、大学拡張、あるいは農業分野の場合は農業拡張と訳しています。エクステンションが、大学のなかで研究、教育となら本義的な使命として位置づけられるまでには、紆余曲折の議論があって、その経緯を追っているわけですが、大まかに言えば、1920年代に入るところには、連邦法に基づく補助も受けながら、州立大学農学部は州内の農民に「大学を届ける」というシステムを確立させていきます。この時代、農芸化学が目覚ましい発展をとげ、土壌改良ひとつとっても化学の知識が有効なものとなっていきます。このようなことはいくらかもあって、サイロをつくるかための知識だとか、気象の知識、生物学の知識もあるし、アメリカの農業はビジネス化された農業ですからそうした方面の知識もいるわけです。

農業拡張のシステムを大まかにイメージすると、大学からは農場の現場に知識や技術がもたらされ、現場での要望が大学に返って新しい知識がつくられるというところで、その仲介をおこなうのが「エージェント (agent)」と呼ばれる職員です。学習活動は講座を教室でやることもあるんですが、基本的には農場の中にエージェントが出向いておこなわれます。写真は、エージェントが畑の中でジャガイモについて話をしているところです。この時代に車を使っているのは、最新のスタイルですね。馬車でいくことのほうがまだ普通だったと思います。まあそれはいいのですが、エージェントは学習のコーディネーターのような役割で、生産性を上げるためにどういう学習が必要かだとか、農業生産だけではなく、農村は生活の空間ですから、生活課題をどのように考えていくかという学習をプロジェクト化させて、そのプロジェクトを実施するのに適切な専門家を、エージェントがコーディネートしたりするわけです。農民はそのアドバイスを受けながら学習していきます。



A county farm bureau agent talks potatoes, about 1920.

写真：農場における農民とエージェント
(Colman, G. P., *Education & Agriculture*, Cornell University, 1963, p.350)

注目されるのは、農民側がエージェントや専門家からの承り学習をやっているわけではないところです。農民たちは、ファーム・ビューローとよばれる郡 (county) 単位で組織される団体をつくって、エクステンション活動に主体的に関わります。ファーム・ビューローにおける学習課題の設定に関する仕組みとしては、近隣の人が集まる 10 名程度の「プロジェクト委員会」と呼ばれる集まりを基本として、そこで、普段こんなことに困っている、あんなことをもっと知りたい、こんな助けがほしいなどいろいろな意見を出すわけです。それを上位の集まりの「コミュニティ委員会」というところで集約して、最終的には郡レベルで組織される「実行委員会」が活動を計画していきます。エージェントはこの一連の過程を支援します。当時、日常的には農作業している方が農学の成果を応用して現場を改良するというのは、すぐにできることではありませんでした。何をどう学習すればいいのか、あるいは、そもそも学習が必要なのかということから意識化しないと、ニーズも出てこないわけです。プロジェクト委員会からの積み上げというのは、それを通じて学習活動が主体的になっていくという狙いがありました。

農業拡張における学習活動もその実態をみると、プロジェクトをおこして実践していく活動でありました。そして、そこには、学習者の自発性の重視、学び合いの相互作用、地域社会とのかかわりという要素が入っていると思われます。

歴史的な話が続きましたので、目先をかえて、私が日常を過ごしている天理大学生涯教育専攻の活動というところからも考えてみたいと思います。

カリキュラムの特徴を申し上げますと、専門教育としては、各学年に開設している演習科目が柱になっています。1 学年 20 人で 4 人の教員ですので、ゼミあたりは 4、5 人の学生です。ただし、1 年生の授業は教員 4 人で、2、3 年生の授業は 2 人でチームティーチングをしています。4 年生は卒論ゼミです。講義科目は社会教育主事の資格をとるための生涯学習概論、社会教育計画等々が資格科目として配当されています。また、生涯教育特論として「NPO と生涯学習」とか、「高等教育と生涯学習」など、担当教員の専門研究にあわせて開講しています。「博物館概論」と「図書館概論」も専門科目に入っています。その他、実習系の科目があります。「社会教育実習」では、学生が教育委員会や公民館、博物館、図書館、NPO などいろいろな所に出向いています。個々人のボランティア活動を申請して単位認定をする科目も置いています。「ファシリテーション実習」は、会議のまわし方や事業に置かる場の仕切り方、展開方法などを専門家を招いて学ぶ実習。「野外活動実習」はアウトドア活動で、奈良県に在住の世界的なアウトドア用品企業の会長さんを講師に、今年のカヌーの実

習をお願いしました。野外活動は社会教育の中でも重要な実践領域です。

本専攻の授業は課外活動とリンクさせることが多いのも特徴と言えるかもしれません。例えば、文部科学省の「放課後子ども教室」という実践が各地でおこなわれていますが、本専攻の 1 年生もある学校にお邪魔して放課後の 2 時間ほど、教室に参加している子どもたちを対象にした企画を実践します。演習科目で、準備をおこない、小学校に出かけて実践し、再度、演習科目で様子を写したビデオなどをみながら振り返りを行うというのをサイクルにしています。個人のボランティアの様子も授業に持ち込んでもらいますし、専攻合宿といった学生企画の行事、あるいは、大学が天理本通り商店街の活性化活動に地域貢献として取り組んでいる活動に学生をコミットさせて、それらも専門科目の中で振り返りや検討の材料として活用します。

専攻の紹介が長くなってしまいましたが、本専攻の場合、特定の期間や科目でプロジェクトを組むということはありませんが、こうした授業と課外活動の 4 年間のトータルの中で、学生が学んでいくということが多く、そのイメージをもっていたために、カリキュラムの中身などをお話しさせていただきました。これをふまえて、専攻の学生に尋ねた大学生活の学びについてのケースをみてみたいと思います。その意図は、個人の目線から学びのつながりについて考えてみようということです。

A さんのケースですが、入学直後の 5 月に、生涯教育専攻の合宿に 1泊 2 日で参加します。この合宿は 3 年生が主体で計画・運営されるのですが、多くの時間を、ともだちづくりや交流を深めるための「ゲーム」の実施に費やすというのが傾向のようです。ほぼ 2 日間体を動かさずして、一見すると小学生がやるようなことも多く、楽しく参加はするけれども、「なんで大学生になってこんなことをするんだろう」という思いもあったそうです。そんなこともあって、後に塾講師のアルバイトを始めたのも、教育に関わるなら、「ちゃんと」教えるような経験を積んでいた方がよいとおもったからだと言います。2 年生になり、専門科目の「生涯教育方法論」にて、はじめて、ゲームの意義や効果について体系的な学習をします。例えば、どういったゲームが初めて集った人の雰囲気や和ませるアイスブレイクに適しているか、相互作用を生むための仕掛けづくりに留意することは何かといったことを学んでいます。ここで、入学時の合宿の意味もそういうところにあったのかなとおぼろげながら思い始めます。そうして学びつつある実践上の楽しさや難しさを実感したのが 3 年生の社会教育実習でした。彼の地元である奈良県南部の小さな町の教育委員会で実習をおこなった A さんは、公民館が毎年主催する夏休みのおまつりで、小学校低学年のゲームコーナーの企画運営を任せられます。実際に責任を

負う立場になって、ここ2年間で経験したいいくつかの経験が自分の中で「ああ、こういうことか」とつながっていく感覚があったそうです。私も視察に行きましたが、彼の企画はかなり好評でした。

彼はまた、3年生の時に、天理本通り商店街の活性化事業の企画に参加します。ここでの会議は商店街や商工会の方々が集まる商店街の会議室に出向かなければなりません。古い建物の雰囲気、普段の学生同士あるいは大学の教員とはちがう話し方や進め方など、勝手が違うことばかりでした。意を決して意見をいっても、最初は相手にされなかったり、途中からおじさんが話をささぎって自分がしゃべりだしたりするということもしばしばでした。それでも何度か参加しているうちにすこしずつ話ができるようになっていき、あるとき、世間話の中で、「君の地元で有名な雛めぐりのお祭りは、街の活性化を願って住民の人が盛り上げたものだぞ」という話を聴きます。祭りのことは知っていても、それが住民によるまちづくりの一環であったことはそこで初めて知ったのと、会議に参加していたからこそ、「まちづくり」とはどういったことか肌で感じていて、興味をもつことができたわけです。Aさんは、最終的に、地元の雛めぐり祭りによるまちづくりを題材に卒業論文を作成し、事業リーダーやボランティアに多くのインタビューを重ねながら、考察を深めていきました。

Bさんのケースです。彼もまた、入学直後の合宿でのゲームに戸惑い、その年の終わりから学童保育の指導員のアルバイトを始めています。以後、子どもと関わることが、増えて、授業や合宿でおこなったゲームもよく活用したそうです。そうすると、関わっている子どもたちは世間で言われているほど集団遊びができないとか、そういったこともないように見える。これは、マスメディアの描く子ども像を検証する必要があるのではないか、という問題意識をもち、卒論では映画の中で描かれる子ども像を分析しました。

Bさんも、3年次には商店街の企画活性化に参加しています。元来まじめな性格で、とりあえず会議には出てくれていましたが、正直、コミュニケーションのとりづらい大人のなかに混じるのは苦痛もあったようです。そんな中、別件で天理市が主催する市の観光ビジョン策定の学生会議というのがあって、市の意図としては若い学生の意見を聴きたいということだったんでしょが、そこにBさんは参加しました。その会議について彼の視察によれば、学生があつまると、例えば映画館をつくったらいいか、実現可能性が低いことをボンボンと言ひ、市の職員も特段反対することなく聴いていると。意見を聴取したいということが目的なのでそれでいいのだが、

店主さんたちが街づくりのイベント実施ために段取りを決定していかなければいけない会議とは、明らかに進め方の話し方も違っていたそうです。会議にもいろんなものがあって、進め方は状況に応じて違うということと、なぜ店主さんたちが、まどろっこしい話を嫌うかといえは、それは、実施しなければならない現実が控えているからだったのかなと思ったとのことでした。彼の経験の中に会議のパターンとしての比較材料があったから、考えを深められたということでしょう。

AさんやBさんのような経験には、地域社会や生活空間に軸足を置いた経験の中で、そこに集う人たちとの相互作用があり、そうした中で、自発的に取り組むべき学習課題を意識化しているというプロセスがみられます。大学における学びではありますが、これらも本日の視点で言えば、社会教育の活動として捉えることができます。

時間も無くなってまいりましたのでまとめたいと思いますが、社会教育とPBLというように考えたとき、PBLから社会教育には、どうということが示唆されるか。同志社のセンターから頂いた資料を見ると、PBLでは、プロジェクトの構成員やそこに、専門的な学問の知見をいかに反映させるかという問題意識があります。専門性や系統性の確保というのは、社会教育研究の間でも長い間議論されていますが、みさなん、学習支援の専門家ではあっても特定のコンテンツの専門家ではありませんので、どうしても、そのあたりは弱いところになっています。また、専門的な知見を生かして組み立てたプロジェクトでは、どんな成果があったのかという評価の問題も一体的に議論されていますが、社会教育の領域における評価の議論は大きく立ち遅れているといってもやむを得ない状況だと思っています。このあたりが、PBLの実践を分析しながら、社会教育の充実に生かしていかなければいけないところだと強く感じます。

一方で、PBLを考える時、社会教育の視点からどんな論点を立てられるか。ひとつは、現実社会や一般の人びとの生活空間とどのようにリンクさせられるのかということです。誤解を恐れずに言えば、PBLは一定の枠組みの中でおこなう「高度なママゴト」という性質があると思います。決して否定的なニュアンスで申し上げているわけではなくて、幼児もママゴトを経験する中で人間関係やルールを覚えていくように、ある一定のきちんとした条件を整えてプロジェクトを組むと学生にはかなりの力がつくと思います。ただ、社会のなかで動いている諸活動の多くは綿密に構造化されたものばかりではないことをふまえると、そこでの実践力、言い換えればプロジェクトで培った力の応用力をどうつけるかということを考える必要がある

かと思います。

それから、複数のプロジェクトを経験することで、どういう効果があるかという検証もやってみてはどうかと思います。先に挙げた学生の商店街と観光会議の例ではないですが、いくつかの異なる場面の比較対象が頭の中にあると、現実世界のリンクというところにも良い影響があるでしょうし、学んだ力を場面に応じてどのように引き出していけば、現実で力を発揮できるかということも考えられると思います。

それから、社会教育では実に多様な人びとが対象となり、皆がはじめから興味や関心にあふれた方というわけではありません。そのため、対象に応じてどのような学習支援の仕方があるのかということは常に議論されてきました。PBLにおいても、今後の方向性として、例えば、全学的にすべての学生が履修するという方向にもっていくのであれば、そこでの学習支援のアプローチも多様になってくると思います。また、別の角度で言えば、構成したプロジェクトが社会性を帯びていくほど、そこに関わる学外関係者や地域社会の人も多くなると思いますが、学生たちが地域の中でお客さんであっては本当の学びはできない部分があって、そうだとすれば、地域の方とともに学んでいく、あるいは、地域社会の側がどのような学びを進めているのかということも視野に入れておかなければ、結局はプロジェクトそのものの成果が限られてくるというケースもあるでしょう。とはいえ、対象と目的を限りなく広げていくこともできませんので、プロジェクトのねらいに応じて、学習支援の対象となる人、およびそれに応じた学習支援の方法ということを想定しておくことがいずれ重要になってくるのではないかと考えています。

以上で発表を終わらせていただきます。