

## プロジェクト演習の設計 Designing a Project Based Seminar in College Courses

竹山 理  
TAKEYAMA Osamu

はじめに

戦後ほぼ半世紀にわたり、日本の大学教育は一般に学術専門志向が強く、教員のアイデンティティは学術研究に置かれ、大学教育は学術専門知識の伝達を中心におこなわれてきた。しかし 1990 年代以降、日本の大学教育は大きな地殻変動期にある。教員が何を教えるかではなく、学生が何を学び、いかに成長したかを指標に、現場の教育改革が進行している。そのような大きな流れの中で、近年、アクティブラーニングの取り組みが、さまざまな形態で試行されているのである<sup>(1)</sup>。

アクティブラーニングとは、学生の能動的な活動を学習に取り込んだ授業を総称するものだが、知識定着型と課題探究型に大きく区分することができるであろう。たとえば、知識の定着・確認を目的とした場合にも、コメント・質問用紙によるフィードバック、理解を確認する小テスト・ミニレポートから、理解の深化を目指すグループ学習・討論・実験まで活動のスケールに幅があるが、これらを知識定着型アクティブラーニングとしよう。問題解決学習においても、教員が課題を提示して、学生は教員が予定した解を求める場合には知識定着型と捉える。それに対して、与えられた問題状況で学生が問いを立て、知識を活用しながら未知の課題に取り組む活動を取り込んだ場合を、課題探究型アクティブラーニングとする。その代表的な学習形態が、プロジェクト・ベース学習 (Project Based Learning) である。

筆者は『プロジェクト演習の可能性』<sup>(2)</sup>で、社会科学系大学の学部教育におけるプロジェクト・ベース学習にどのような可能性があるかを考察した。はじめに、大学に入学する学生の質が変容している現状を踏まえて、大学教育の射程自体を再考する手がかりを探り、その方向性を次のように整理した。青年期にある大学生は、「学力」「社会認識」「自己認識」のそれぞれを深化させるだけでなく、この三つの次元を有機的に関連付けて、「自己一貫性」を形成すべき重要な転換点にあること、さらには社会認識の面だけでなく実践力の形成を射程に入れるべきであること、しかも学生は既に消費社会の行動規準をもつ主体として自己を確立しているため、それとは異なる行動規準と可能性を提示して、「自己認識」を再構築する契機を与えるべきであること、同時に、主体的な参加を促す授業空間を新たに立ち上げる必要があることを論じた。そこで、社会科学系の大学の学部教育で、専門科目の知識獲得を媒介としながら、上記の教育の方向性の実現を目指した教育プログラムとして、「プロジェクト演習」を構想した。プロジェクト演習では、テーマは演習担当者に任されるが、明確な目標をもつ社会活動への参加の機会を学生に提供し、共通したコンセプトは、社会参画、協同活動、課題探究、知識活用とした。さらに、体験が教育的に価値のある経験になるためには、どのような要件が必要かを考えたうえで、その要件をプロジェクト演習でどのように具体化できるかを例示し、奈良産業大学ビジネス学部で、筆者が担当したプロジェクト演習の4年間の実践内容を報告した。最後に、報告した実践内容を振り返り、その範囲に限ってプロジェクト演習の可能性を論じた。すなわち、社会科学系大学の学部課程において、プロジェクト演習は、専門科目の知識獲得を媒介としながら、学力・社会認識・自己認識を深化させて自己一貫性を再構築し、職業人としての中核能力と社会的実践力を形成する可能性があると結論づけた。

しかしながら、この時点ではあくまでも可能性を論じたにとどまるもので、その後のプロジェクト演習の教育実践の過程で、多くの問題点が判明してきた。具体的にどのように教材を組織化すればよいのか、長期にわたるプロジェクト活動はどのような過程をたどるべきか、学生が主体的にプロジェクト活動を遂行できる仕組みをつくれるか、協同活動が教育的に価値のある経験となるための要件は何か、プロジェクト演習を専門科目の知識獲得と関連づけるにはどうすればよいのか、教育効果を適正に評価するにはどうすればよいのか、そして何よりも、プロジェクト演習を担当する教員の実践を支える理論はあるのかといった問題に直面することとなった。

そこでこの論文の第1章では、プロジェクト演習が前提とする理論として、エンゲストロームの活動理論、田中智志の様態論から、プロジェクト演習を設計する際に必要な範囲で要約する。第2章では、筆者がプロジェクト演習の教育実践を継続してきたなかで、徐々に確定した設計指針を具体的に提示する。第3章では、第1章で要約した前提とする理論に基づいて、第2章で提示した設計指針を検証する。

## 1. 前提とする理論

プロジェクト演習の教育実践の過程で、教員は教育の妥当性を自己評価する必要に迫られる。その際に、どのような評価の観点を採用すればよいのか。プロジェクト演習では既存の評価規準がない以上、何らかの前提とする理論が必要となる。演習を実践してきた間に出会った文献の中から、プロジェクト演習を設計する際に前提となる理論として、エンゲストロームの活動理論と田中智志の様態論から必要な範囲で要約する。

### エンゲストロームの活動理論

人々の協働による文化・社会的な実践活動を分析する理論として、「活動システム」と「拡張的学習」に基づくエンゲストロームの活動理論への関心が高まりつつある。この活動理論を踏まえて、山住勝広教授は「教育実践の中の活動理論」を考究している。ここでは、山住教授の論説<sup>(3)</sup>を参照しながら、プロジェクト演習の設計方針の手がかりを得るために必要な範囲で、活動システムと拡張的学習について要約する。

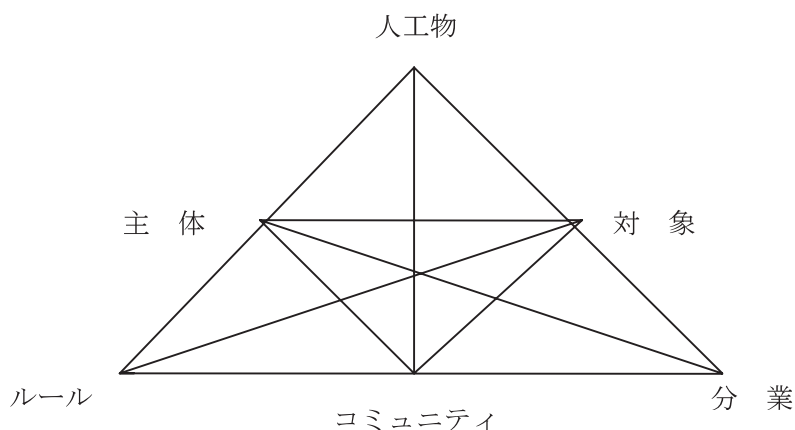
エンゲストロームは、人間が集団的活動を形成するプロセスにどのような諸要素が本質的に関与しているかを考察し、活動システムのモデルを構築している。

集団的活動に関与する要素として、第一に「主体（個人やチーム）」「対象」「コミュニティ」の三つ組みを析出する。「対象」とは、集団的活動がめざしている目的や動機、実践的活動が働きかけていく題材や問題のことである。「対象」は問題解決に向けた活動をとおして成果へと転換され、その過程で、諸個人から成る「主体」が活動の意義や意味を生成する。「コミュニティ」とは、活動に参加している諸個人のグループである。目的や問題に関与する人びとの集まりであり、「対象」の共有によって特徴づけられる。これらの三つ組みの間で相互作用し合う関係が、活動システムの基本となる。

第二に「主体」が「対象」に働きかけるとき、活動を媒介する道具や手段となる「人工物」を析出する。「人工物」は物質的な道具や資源に限定せず、技術、記号、言葉、概念、モデル、ヴィジョン、理論といった観念的なものも含めて考える。活動はこのような「人工物」に媒介されて実現するのであり、「主体」「対象」「人工物」の三つ組みは、活動が文化に媒介されたシステムであることを示している。

さらに「主体」と「コミュニティ」の関係を、明示・暗示的に媒介する「ルール」を析出する。「ルール」は社会的な規則や規範、慣習や習慣であり、活動システムの内部で諸個人の行為や相互作用を制約する。「主体」「コミュニティ」「ルール」が第三の三つ組みである。第四に「対象」「コミュニティ」「分業」の三つ組みを析出する。「分業」は活動システム内の知識や課題や作業を「コミュニティ」のメンバーに分配し、共有された「対象」と「コミュニティ」の関係を媒介する。ここにおいて、「対象」に働きかけるメンバーによる協働活動が構築されるのである。

エンゲストロームは上記の構成要素・要因のあいだの諸関係を次のように図示し、人間の協働的・実践的な活動を表現する「活動システム」のモデル化をおこなった。



(図：集团的活動システムのモデル化)

活動システムのモデルは、実際の活動における諸要因の動的過程を検証するチェックリストになる。人びとの社会的実践をその現場において、活動システムの理論的枠組みから捉えようとするのが、「活動理論」である。

集团的活動は動的な変化の過程をたどるものである。その過程で、活動システムは質的転換のサイクルをたどり、漸進的に変化する。エンゲストロームは活動システムの質的転換に、学習の問題を結びつけた。実践活動の新たなパターンが形成されていく状況において、創造的な学びのプロセスが出現するというのである。人びとは実践の文脈の中で矛盾に直面したとき、与えられた所定の文脈に疑問を投げかけ、文脈の内容そのものを拡張し、問題や課題を発見して別の文脈を構築していく。このようなレベルの学びを捉えようとするのが、「拡張的学習」の理論である。

拡張的学習の理論は、抽象から具体への上向という弁証法にもとづいている。これは、内的矛盾の現れと解決を通して、その発達と歴史的形成体の論理を理論的にたどりそれを再生産していくことによって対象の本質をつかむ、という方法である。新たな理論的アイデアや概念はまず、抽象的でシンプルな説明的関係「胚細胞」として生み出される。この最初の抽象化は、徐々に豊かなものになり、多様でたえず発展する具体的システムへと移行する。拡張的学習のサイクルにおいては、最初の単純なアイデアがより複雑な

対象へ、新たな実践の形式へと移行する。また同時にこのサイクルは、組織的に豊かで多様な具体的表現をもつ、新たな理論的概念——理論的にとらえられた実践——をもたらす。<sup>(4)</sup>

エンゲストロームは、この拡張的サイクルを7つのステップとしてモデル化した。学習行為は各局面で生じる矛盾に対応したものであるという。

1. 疑問 第1の矛盾＝欲求状態
2. 分析 A. 歴史的分析、B. 実際の経験の分析 第2の矛盾＝ダブルバインド
3. モデル化 新しい解決策をモデル化する
4. 検証 新しいモデルを検証する
5. 実行 新しいモデルを実行する 第3の矛盾＝抵抗
6. 反省 プロセスを反省する 第4の矛盾＝隣接するものとの再編成
7. 統合・強化 新しい実践を統合・強化する

この拡張的学習のサイクルのモデルについて、山住勝広教授は次のように解説している。

拡張的学習は最初、ある集団的活動に参加する諸個人が、自らが日常的に経験している既存の実践、すなわち文化的であり歴史的であるような所与の実践に対して、疑問を投げかけていくこと（questioning）から始まる。このことは、実践の現在の状態に関して、諸個人ならびにコミュニティを「ダブルバインド」と呼べるような矛盾に直面させるだろう。しかし、逸脱ともいえるこうした疑問こそが、高次のレベルでの集会的・協働的な議論や矛盾の分析をもたらす。そして、そのような矛盾を乗り越えていくための学習の行為、すなわち活動の新しい形態や発達のモデル化（modeling）が、コミュニティのプロジェクトとして生み出されるのだ。次のステップでは、新しいモデルが検証され、実践の中で漸進的に実行（implementation）されるだろう。こうして新しい実践は合併（consolidation）と増殖（proliferation）の過程をたどるとともに、反省的に評価（reflective evaluation）される。このように、拡張的学習は螺旋状に進行する。<sup>(5)</sup>

現在、わが国はポスト産業主義へと転換する時代にある。拡張的学習は、この時代に対応した学習の再概念化である。山住教授は「拡張による学習は、学習の過程を学習者の生活活動へ統合し、学習活動が多様な社会的実践活動とネットワークしていくような、学校の文化パターンの転換なのである<sup>(6)</sup>」と結論づけている。

#### 田中智志の知の様態論

プロジェクト活動が本来的にもつ意義を考察するために、田中智志教授は知の様態と生の様態という2様態論を提起している<sup>(7)</sup>。ここでは当面の必要性から、知の様態に限定して論旨を要約する。

プロジェクトに基づく学習では、身の周りの生活事象を題材にして問題を立て、ある目的のために活動を計画して実行し、その過程で、協同活動における技能の習得と、学習した知識の活用能力の形成を図る。プロジェクト学習とは概ね、学習者が自分たちでなら



かの問題解決・企画制作の活動を行うことで経験的な知を形成する教育方法であると、一般的に理解されている。このようなプロジェクト学習は、知識伝達のための一斉教授を補う一つの方法として位置づけられてきた。しかしながら、プロジェクト活動が形成する経験的な知とはどのような知であるのか。この本質的な問いについて、十分に考察されることはなかったのではないか。

田中教授は知の様態を論じるにあたり、分節化の度合いを基準にとって、知を明示知・暗黙知・文脈から構成されるものと考えた。

もっとも分節化の水準が低い知が「文脈」(情況)である。「文脈」は、そのなかにいる人が切実な思いで構成する、自分自身の立ち位置(ポジショニング)であり、この「文脈」が、知の基礎である。(中略)その次に位置している知が「暗黙知」である。暗黙知は、ピアノの運指、算数の暗算のような、いわゆる「技能」(<できる>こと)である。その次に位置している知が、言語的に表現されている「明示知」である。この「明示知」のなかでも、高度に分節化された知(「命題知・言明知」)が「表象知」である。こうした表象知の典型が、教科書に書かれているような「知識」である。<sup>(8)</sup>

学校教育では、事前に設定された表象知への習熟が重視されている。一般に行われているプロジェクト学習の目的も、協働的・協力的な活動を通して、教科の知識としての表象知を具体的な経験をともないながら事後的に獲得することに、その主眼がおかれている。しかし、この段階に止まるならば、プロジェクト学習は知識伝達のための一つの教育方法として形式化されることになる。田中智志教授は、プロジェクト活動が本来的に有する知の様態を理解するために、「目的合理性」と「活動内思考」の区別、「目的」と「目的顕現の営み」の区別、「生活経験」と「生の経験」の区別をすることを提起している。

学校教育で教えられる表象知は、多くの場合、問題を解決し目的を達成するために有効な手段選定という、目的合理性に組み込まれた有用な知識として位置づけられている。だが、「ものごとは、その目的に還元されるものではなく、その目的の顕現過程のなかにくみとられるものである。ものごとの結果は、その生成過程をともなうときにはじめて、現実の全体となる。目的それ自体は、命のない一般表象である。<sup>(9)</sup>」このヘーゲル『精神現象学』からの引用を踏まえて、人がよりよく生きる営みの実相である試行錯誤、揺動苦悩という経験は、ものを他者に手渡すように人に教えることはできないのであり、生きるという営みを目的に還元して、もののように命題化・言明化してしまえば、もはやそれは生きる営みそれ自体でなくなると論じている。

ところが、「プロジェクト活動が生み出す知は、表象知に限らない。というのも、プロジェクト活動は、生の経験という活動内思考を生み出すからである<sup>(10)</sup>」というのである。ここで言う「活動内思考」とは、実際に行方を方向づけるものであり、情況が提起する役割の認知であり、行為にともなう自己了解であり、行為を通して自己表現されるものである。

こうした活動内思考が目的合理性からずれることは、プロジェクト学習における知の様態を考えるうえで重要だろう。プロジェクト学習においては、とすれば、教科の知識が学びの目的と位置づけられ、その目的を達成する手段としてプロジェクト学習が位置

づけられるからであり、その結果として、プロジェクト学習中の思考すなわち活動内思考が看過されるからである。<sup>(11)</sup>

良く知られているように、教授行為を実行可能にするためには、学習者の生活経験が重視される。学習者の生活経験が、学力の向上を下支えしているという事実は、教育社会学が近年に実証してきたことでもある。しかし、「ここで確認したいことは、生きることが「学力」や「能力」を下支えしていることではなく、生の経験それ自体を必要としていることである<sup>(12)</sup>」というのである。

生の経験は、よりよく生きるための、一義的な答えの出てこない不断無窮の試行錯誤であり、それがもたらす揺動苦悩であり、そのさなかに気づかされる倫理的衝迫である。こうした生の経験それ自体の含意が実感されることこそ、プロジェクト活動がもたらすもっとも重要な活動内思考である。<sup>(13)</sup>

つまり、プロジェクト活動が教育的活動といえるためには、生の経験である活動内思考を必須の要件とするのである。

伝達論的な教育観からすれば、プロジェクト学習は教育の方法として問題とされてきた。しかし、プロジェクト活動が提起するのは、教育の知の問題なのである。田中智志教授は、最後に豊かな知の存立条件を次のように結論づけている。

教育における知は、表象知をはるかに凌駕する暗黙知や文脈をふくむものであり、そうした暗黙知や文脈を豊かにすることで、表象知を豊かにすることができる。そして暗黙知や文脈を豊かにするものは、よりよい自己・世界を求める倫理的衝迫をとめない、試行錯誤し、揺動苦悩する生の経験である。<sup>(14)</sup>

## 2. プロジェクト演習の設計

社会科学系の大学教育におけるプロジェクト・ベース学習にどのような可能性があるのか。奈良産業大学ビジネス学部で6年間の「プロジェクト演習」を担当しつつ、その可能性を追求してきたが、現実には試行錯誤の連続であった。それでも教育実践として具体化を強いられる中で、徐々に確定してきた設計方針を提示する。

### ■プロジェクト演習の定義

プロジェクト演習とは、社会環境でおこなう目的が明確なプロジェクト活動に、学生が協同して専心することで、関連する専門分野の知識活用を図りながら課題を探究する、課題探究型のアクティブラーニングである。

### ■プロジェクト演習の学習目的

プロジェクト演習による教育を受けることで、学生は次の学習目的の達成を目指す。

- ・ プロジェクト演習で提供される社会実践の機会に積極的に参加して社会認識を深める。
- ・ プロジェクトを遂行しながら専門知識の活用を図ることで深い学習経験をする。
- ・ プロジェクトを遂行しながら課題を探究するための思考の方法を経験的に学習する。
- ・ プロジェクトを遂行しながら組織を管理・運営する方法を実践的に学習する。
- ・ プロジェクトの成果を内外に公表する過程を通じて多様な表現能力を開発する。

## ■ プロジェクト演習の設計要件

教員がプロジェクト演習を設計する場合には、次の要件をみたすように留意する。

### (1) 社会参画

目的が明確な社会活動に参加する機会を提供し、学生が現実の問題に直面する現場に立ちながら社会認識を深め、社会の課題を探究するプロジェクト活動に取り組めるようにする。

### (2) 協同（協働）活動

他者との協同活動（グループワーク）を通して学習共同体を形成し、共同体内部での共通理解が成されることで知識が分節化されるという学びの過程を経験できるようにする。

### (3) 知識活用

課題解決の過程で既知の専門知識を活用しながら、学生が知識間の関連および知識構造を自ら再構成することで、深い学びの経験をできるようにする。

### (4) 課題探究

現実の問題状況から学生が自ら問いを立て、仮説の設定から観察・調査・検索等による情報の収集、論理的推論による仮説の検証といった思考の方法による探究の過程を実践できるようにする。

## ■ 4つの学習経験領域

プロジェクト演習における学生の学習経験を、社会認識、学問知、実践知、表現の4領域に区分する。教員は教育内容を明示するために、この4領域ごとに、探究目的（テーマ）に即した学習内容、探究課題の一覧を提示するようにする。4領域を簡単に説明し、ここではテーマを「地球環境に関わる問題と地域活動」と定めて、教育内容を例示しておく。

### (1) 社会認識

社会の現状を的確に把握し、その将来を自らの責任において作り上げていく熟慮ある社会人としての資質を養成するために、目的が明確な社会活動に参加する機会を提供し、学生が現実の問題に直面する現場に立ちながら、社会認識を深めことができるようにする。

具体的には、活動をすることで考える・考えながら活動するという「活動内思考の経験領域」である。

例 社会活動に参加する。社会活動を企画する。

□ NPO法人・奈良ストップ温暖化の会に団体入会

○ アースデイ奈良2012のスタッフ参加

- 2012年度総会に参加
- ライドダウンイベントのスタッフ参加
- イベント企画WGの会合に参加
- 3R企画WGの会合に参加
- 企画プロジェクト
  - ごみ問題プロジェクト（産業廃棄物不法投棄問題に取り組む講師の招聘）
  - 映画上映プロジェクト（再生可能エネルギーに関する映画上映の実施）

## （2）学問知

テーマに関連した専門知識と理論を学習するという「学問内思考の経験領域」である。

例 専門科目との連携と知識活用

- 地域経済論、環境経済学
- 地球温暖化問題
  - 小西雅子『地球温暖化最前線』
  - 飯田哲也 編『自然エネルギー市場』
- 社会関係資本
  - 稲葉陽二『ソーシャルキャピタル入門』
  - 河合明宣 他『NPOマネジメント』
- ごみ問題
  - 坂田裕輔『ごみ問題と循環型社会』
  - 産業廃棄物処理事業振興財団『日本の産業廃棄物』
  - 3R検定実行委員会 編『3R検定公式テキスト』

## （3）実践知

実践知とは、有意味な行為を創出する知見を総称する概念である。プロジェクト演習では、特に協同活動（グループワーク）において有意味な相互行為、協同学習、経験の再構成を生み出すにはどうすればよいかを意識的に考えるようにする。

具体的には、活動することを考えるという「反省的思考の経験領域」である。

例 行動・行為に関する知見を学習する

- プロジェクト・マネジメント
- グループ・ダイナミックス
  - 杉万俊夫『グループ・ダイナミックス入門』
- 実践知に関する知識
  - 山口裕明『チームワークの心理学』
  - 本間道子『集団行動の心理学』
  - 堀公俊／加藤彰／加留部貴行『チームビルディング』
  - 金井壽宏／楠見孝 編『実践知』

## （4）表現

プロジェクトの成果を内外に公表する過程を通じて、多様な表現能力を開発する。週報

の継続的な執筆と報告書の作成により、文章力を向上させるだけでなく、報告会と成果発表会におけるプレゼンテーションの実践で、口頭による表現力を高める。すなわち、創りながら考える、考えながら創るという「制作的思考の経験領域」である。

#### 例 文書作成と情報発信

- 記録
  - 個人活動週報の執筆
  - グループ活動週報の執筆
- 報告書
  - グループ報告書の執筆
  - 中間報告書の作成
  - 成果報告書の作成
- 発表
  - 中間報告会
  - 成果報告会
  - プロジェクト演習発表会
  - 発表資料（スライド等）の作成

#### ■ プロジェクト演習と専門科目の連携

プロジェクト演習を学部の基幹科目と位置づけ、プロジェクト演習と専門科目との連携を図るために、次のように規定する。

- ・ プロジェクト演習では、専門科目群から各演習テーマに関連する必修科目と推奨科目を指定する。
- ・ 演習担当教員は、プロジェクト演習委員会を通じて、必修科目担当者に講義内容への希望を提出することができる。
- ・ プロジェクト演習委員会の呼びかけにより、演習担当者と専門科目担当者が連携を図る協議の場を持つことができる。

#### ■ プロジェクト演習の構成

- ・ 1つのプロジェクト演習は、2名の教員が担当し、いずれか1名を単位認定者とする。
- ・ プロジェクト演習には、探究領域と探究目的（テーマ）が設定されている。
- ・ 各演習の履修学生は各学年10名程度とする。
- ・ 各演習において履修学生を複数のグループ（1グループ5～6人程度）に分割し、グループごとにテーマに沿った探究課題を設定する。

#### ■ プロジェクト演習委員会

プロジェクト演習委員会は、教員数名で構成する。探究領域のそれぞれから1名の教員を選出する。プロジェクト演習を組織的に運営するために、次の役割を担う。



- (1) 学生の配属
- (2) プロジェクト演習の設計内容の調整
- (3) プロジェクト演習と専門科目との連携
- (4) プロジェクト演習協議会の開催および運営
- (5) 学習評価アンケートの実施
- (6) 予算請求および執行管理

#### ■ プロジェクト演習協議会

各演習から教員1名と学生1名の協議会委員を選出する。プロジェクト演習委員会は、探究領域ごとあるいは複数領域を合同して、月1回でプロジェクト演習協議会を開催する。プロジェクト演習による教育の実効性を高めるために、次の役割を担う。

- (1) 情報交換および各演習の活動内容の記録
- (2) 定期通信の発行（年4回）
- (3) 報告会・発表会の企画・運営
- (4) 成績の確認
- (5) プロジェクト演習の教育評価

#### ■ 協議会委員とグループリーダーの設置

- ・各演習では、プロジェクト演習協議会委員（教員1名、学生1名）を決める。
- ・各演習では、探究課題で編成したグループごとに、グループリーダーを1名（学生）を決める。

#### ■ 協議会委員の役割

協議会委員は、月1回（定例）で開催されるプロジェクト演習協議会に出席する。協議会委員は、演習間の情報交換を目的として、各演習における決定事項および活動内容を協議会で報告する。具体的な報告事項は次の通りである。

- ・ 決定された探究課題およびグループ編成とグループリーダー名
- ・ 週報の提出状況
- ・ 報告書内容構成案の提出状況

さらに、プロジェクト演習協議会が主管する事項にスタッフとして関わる。具体的な役割を次の通りである。

- ・ 上記の報告に基づき、「プロジェクト演習協議会通信」を発行する。
- ・ 中間報告会、成果報告会、発表会の企画・運営に携わる。

#### ■ プロジェクト活動の実行

プロジェクト演習では、5～6人で1グループを編成して、探求目的（テーマ）に沿った探究課題に取り組む。グループごとに、グループリーダー1名（学生）を選出し、グループを統括する役割を担う。

#### ■ プロジェクト活動の4つのフェーズ

プロジェクト活動は大きく4つのフェーズに分けられる。

- ① プロジェクト定義フェーズ・・・問題を発見し、プロジェクトを立ち上げる。
- ② プロジェクト計画フェーズ・・・計画を策定し、企画書を作成する。
- ③ プロジェクト実行フェーズ・・・計画を実践し、問題解決に取り組む。
- ④ プロジェクト終結フェーズ・・・成果を評価し、報告書作成、発表会をおこなう。

#### ■ プロジェクト活動日

プロジェクト活動を学生が自主的に管理・運営するために、演習日とは別に週に1日、プロジェクト活動日が設けられている。プロジェクト活動日には、プロジェクトを遂行するために、次の活動を学生が自主的にこなう。

- (1) グループで決めた協同活動
- (2) 演習で教員から提示された課題
- (3) 週報の執筆
- (4) 学外活動

プロジェクト活動日には、以下のシステムを導入する。

- (1) 出欠の管理
  - ・学生が相互に出席をチェックすることにより、自主的に出欠管理をおこなう。
- (2) 活動評価
  - ・学習フィードバックシートに基づき、学生が相互に活動内容を評価する。

#### ■ グループリーダーの役割

グループリーダーは、実作業の統率および情報の整理をおこない、プロジェクト活動を推進する。グループリーダーの具体的な役割を列挙しておく。

- ・ プロジェクト活動を実行し、進行のスケジュールを管理する。
- ・ プロジェクト活動日の出席状況を確認し、グループ週報を執筆する。
- ・ グループでの打ち合わせの議長を務める。
- ・ グループメンバーと話し合い、作業分担を決定する。
- ・ メンバーに適切な助言をおこない、メンバーの作業を手助けする。
- ・ メンバーに報告書の執筆箇所を割り当てる。

- ・ 報告書を取りまとめ、担当教員に提出する。
- ・ 実作業はできるだけ他メンバーに任せ、リーダーは上記作業に徹する。

### ■ 週報の執筆

履修者は個人の活動を記録する「個人活動週報」を執筆し、グループリーダーはグループの活動内容を記録する「グループ活動週報」を執筆する。プロジェクト活動日に、週報を執筆し、週に一度、担当教員に提出する。

### ■ グループ活動週報

グループ活動週報は、履修者および教員がプロジェクトの進行状況を把握するため、あるいは、教員の指導に対するフィードバックとして用いる。

- ・ グループリーダーが作成して提出する。
- ・ グループ名、活動日、記述者の氏名と学籍番号、担当教員名を記入する。
- ・ メンバーの出席状況を記入する。
- ・ 教員の出席状況を記入する。
- ・ 活動内容を記入する。
  - 先週設定した課題に対して、誰が、どのような活動をし、どのような結果が得られ、それにより設定した課題がどうなったのかを記録する。設定した課題がどの程度達成できたのか、新しく得られた成果、結果はあるか。
- ・ 次週の課題を記入する。
  - 今週までに得られた成果、結果を元に現在そのような課題が存在しているのかを整理して記入する。そのうち、全体の予定を考慮しながら次週でおこなう予定の作業、検討事項を記入する。

### ■ 個人活動週報

個人活動週報は、履修者が自分自身の状況を把握するため、あるいは遅刻、早退、欠席をした際に、状況を報告するために用いる。

- ・ 履修者個人が作成して提出する。
- ・ 活動日、記述者の氏名と学籍番号、担当教員名を記入する。
- ・ 出席状況を記入し、遅刻、早退、欠席があった場合には、その報告と遅れを回復する計画を記入する。
- ・ 個人の活動内容を記入する。
  - グループ内でそれぞれの個人が担当した作業について記録する。
- ・ 教員からの指示、アドバイスを記入する。
  - 当日に指示やアドバイスを受けた教員名、その内容を数行程度にまとめて書く。

## ■ 報告会・発表会の開催

プロジェクト活動の成果を内外に公表するために、次の報告会および発表会を開催する。企画・運営はプロジェクト演習協議会が担当する。各演習の協議会委員を通じて、開催要項が通知される。

- ・ 中間報告会 …… 3回生担当、学内開催
- ・ 成果報告会 …… 4回生担当、学内開催
- ・ 発表会 …… 4回生担当、学外開催

### (1) 中間報告会

プロジェクト演習中間報告会は、3回生が担当し、学内で開催する。成果の発表というよりも、各プロジェクト間の交流・情報交換が目的となる。自分たちのプロジェクトの現状を率直に報告し、また他のプロジェクトの状況を知ることにより、今後のプロジェクトの進行に役立てる。

### (2) 成果報告会

プロジェクト演習成果報告会は、4回生が担当し、学内で開催する。プロジェクト活動のこれまでの成果を、学内関係者に発表し評価を受ける。この評価結果を最終報告書に反映させる。表現能力の開発もプロジェクト演習の学習目的の一つである。自分たちのプロジェクト成果の発表や、他のプロジェクトの発表の評価をとおして、発表技能を習得する。同時に、プロジェクト演習の学習内容・教育方法を、下級生に周知する機会でもある。

### (3) 発表会

プロジェクト演習発表会は、学部の基幹科目であるプロジェクト演習の成果を、学外に公表する場である。成果報告会で高い評価を獲得したプロジェクト演習を選抜し、公共の会場において、関係者を招待して開催する。

## ■ 報告書作成

中間報告会（3回生担当）、成果報告会（4回生担当）の開催時期に合わせて、中間報告書（3回生担当）、成果報告書（4回生）を作成する。探究課題で編成したグループでグループ報告書を作成し、それらを編集して各演習の報告書を完成させる。

報告書は決められた期限までに、担当教員に提出する。

担当教員は、決められた期限までに、報告書をプロジェクト演習協議会に提出する。

## ■ 中間報告書

中間報告書は、グループ報告書をまとめた程度の構成とする。

グループ報告書とは、学習期間にグループの協同活動でおこなった事実を報告する公式の文書である。協同活動でどのような探究課題に取り組み、プロジェクト活動がどこまで進展したかを、ありのままに客観的な事実を記述する。

- ・各グループで執筆する。
- ・担当教員と相談の上、グループごとに内容構成（章や節のタイトル）を決定する。
- ・節、パラグラフ単位で執筆箇所を分担して執筆する。
- ・担当した部位ごとに、記入した部位の末尾に記述者の氏名を記載すること。
- ・グループ報告書は、予備知識のない第三者が理解できるものでなければならない。
- ・担当教員に仮提出し、修正・訂正等の指導を受ける。
- ・グループリーダーが集合し、グループ報告書をまとめて1通の中間報告書を作成し、担当教員に提出する。

## ■ 成果報告書

成果報告書は、卒業論文に相等する。中間報告書に追加執筆したグループ報告書をもとにして、各演習で1通の成果報告書を作成する。

- ・ A4版、ワープロによる文書、原則として両面印刷とする。
- ・ 一人あたりの執筆ページ数は10ページ以上とする。
- ・ 一人あたりの執筆ページ数に含まれる文書は、自分で作成した文章に限る。

提出にまでの手順および留意点は、中間報告書の作成に準じる。

## ■ 成績評価

学生の学習経験を、社会認識、学問知、実践知、表現の4領域に区分し、各学習領域におけるパフォーマンスを多面的に評価して成績をつける。

- ・各学習領域におけるパフォーマンス（思考プロセス、学的あるいは基底的コミュニケーションなど）を課題化し、課題別に評価基準表（ルーブリック）を作成する。
- ・評価基準表による採点をおこない、基礎評点を算出する。
- ・学習フィードバックシートの学生自身による自己評価と、評価基準表による採点を比較する。
- ・以上を踏まえて、プロジェクト演習担当教員（2名）が、学生の協同活動への参加度、報告書の水準、発表会への貢献度を総合的に評価して成績を判定する。

### 3. 設計の検証

では以下において、1章で要約した前提とする理論に基づいて、2章で提示した設計指針を検証しよう。エンゲストロームの「活動システム」のモデルは、集団的活動における諸要因およびその動的過程を検証するチェックリストになる。このチェックリストに依拠して、まずは、プロジェクト演習という集団的教育活動における諸要因を明確にする。

はじめに活動システムの基本となる「主体」「対象」「コミュニティ」の三つ組みはどうかなるだろう。活動の「主体」は学生と教員であり、教育活動がめざしている目的としての「対象」は、2章の「プロジェクト演習の学習目的」で記述した内容である。プロジェク

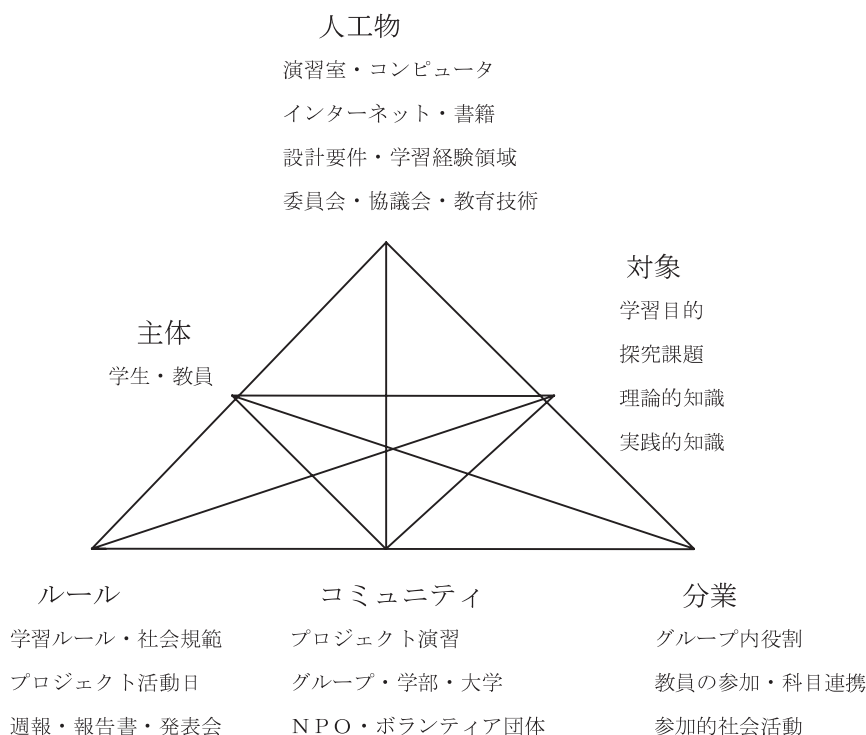


ト活動の具体的な「対象」は、グループで設定した探究課題と、課題解決に関連する理論的知識、実践的知識である。「対象」はプロジェクト活動をとおして成果へと転換され、その過程で、諸個人から成る「主体」が活動の意義や意味を生成する。「コミュニティ」に相当するのは、個々のプロジェクト演習および編成されたグループ、また、学部および大学、さらには地域社会において目的や問題に関与するNPO、ボランティア団体等である。この三つ組みの間で相互作用し合う関係が、プロジェクト演習の基本となる。

次に「主体」が「対象」に働きかけるときに道具や手段となる「人工物」を見てみよう。物質的な道具や資源としての「人工物」は、演習室内の設備、コンピュータ、インターネット、書籍などであり、また、観念的なものとしての「人工物」は、2章の「プロジェクト演習の設計要件」「4つの学習経験領域」「プロジェクト演習委員会」「プロジェクト演習協議会」で記述した内容と、教員の教育技術、グループ・ダイナミックス理論、チームビルディングの手法などが相当するであろう。

さらに「主体」と「コミュニティ」の関係を媒介する「ルール」は、大学における規範的な学習ルール、学外で活動するときの社会規範だけでなく、2章で記述した自主的な活動を習慣化する「プロジェクト活動日」「週報の執筆」「報告会・発表会の開催」「報告書の作成」などのルールが含まれる。最後に、共有された「対象」と「コミュニティ」の関係を媒介する「分業」は、プロジェクト内部でのグループリーダーとメンバーの役割、教員の活動への参加、地域社会での参加的活動、専門科目との連携などである。

そこで、プロジェクト演習の活動システムを図示すると、次のようになる。



ここで、実際の教育実践において、4つの三つ組みの間でどのような相互作用がなされ、教育活動の動的な変化に伴い、活動システムが具体的にどのように質的な転換をするのであろうか。この評価の観点から、教員がプロジェクト演習による教育の妥当性を自己評価する基準を得ることができる。基準を具体化した評価基準表の作成が今後の課題となる。

では長期にわたるプロジェクト活動は、どのような過程をたどるべきだろうか。教員は学生が実践の文脈の中で矛盾に直面する状況を提供し、学生は問題や課題を発見して別の文脈を構築していく。実践活動の新たなパターンが形成されていく状況において、活動システムの質的転換がおこり、そこに創造的な学びのプロセスが出現する。このような学びを捉えようとするのが、エンゲストロームの「拡張的学習」の理論であった。さらにエンゲストロームは、この拡張的サイクルを7つのステップとしてモデル化し、学習行為は各局面で生じる矛盾に対応したものであると指摘した。この拡張的サイクルのモデルの観点から、プロジェクト活動の動的過程を評価する基準を得ることができる。ただし、もともと拡張的サイクルのモデルは、専門職のワークスペースを想定したものであり、大学における教育現場に適するように再考することが今後の課題となる。また、設計においては、学生が主体的にプロジェクト活動を遂行する仕組みとして、「ルール」で述べた仕組みと「人工物」で述べたプロジェクト演習協議会、および専門科目の知識獲得と関連づける仕組みを組織したが、現時点では構想の段階にとどまったままで実効性を検証できていない。

次にプロジェクト演習において、具体的にどのように教材を組織化すればよいのかを検証しよう。1章で述べたように、田中智志教授は分節化の度合いを基準にとって、知を明示知・暗黙知・文脈から構成されるものと考え、教育における知は、表象知をはるかに凌駕する暗黙知や文脈をふくむものであり、そうした暗黙知や文脈を豊かにすることで、表象知を豊かにすることができると結論づけている。この観点を具体化したものが、2章の「4つの学習経験領域」である。すなわち、プロジェクト演習における学生の学習経験を、(1) 社会認識、(2) 学問知、(3) 実践知、(4) 表現の4領域に区分した。設計段階で教員は、教育内容を明示するために、この4領域ごとに、探究目的に即した学習内容、探究課題の一覧を提示するものとした。さらに「プロジェクト演習の設計要件」によって、教材の内容ではなく、教材が果たす機能を条件付けた。すなわち、教員がプロジェクト演習を設計する場合には、(1) 社会参画、(2) 協同(協働)活動、(3) 知識活用、(4) 課題探究の4要件をみたとすように留意するものとした。

ところで学校教育で教えられる表象知は、多くの場合、問題を解決し目的を達成するための有用な知識として位置づけられ、事前に設定された表象知の伝達と習熟が重視されてきた。しかし、そもそも事前に設定された表象知を、ものを手渡すように伝達できるものなのだろうか。まして、人がよりよく生きる営みの実相である試行錯誤、揺動苦悩という生の経験は、ものを他者に手渡すように人に教えることはできない。プロジェクト演習では可能性として、有意義な協同活動に専心することによって、生の経験という活動内思考を生み出すことができる。つまり、プロジェクト活動が教育的に価値のある経験となるためには、生の経験である活動内思考を必須の要件としたのである。

この要件をみとすために教員は、具体的にどのような役割を果たせばよいのだろうか。プロジェクト演習では探究すべき問題を、学生が自ら立てることが最大の課題であろう。他人事ではない「自分事の問題」、さらに言えば、自らの存在を揺さぶる問題が必要である。たとえば、何らかの社会問題を取り上げた場合を考えてみよう。まずは、身近な経験を通して、社会の多様な出来事や人々の生活に対する関心を深め、次には、社会の諸事象は一定の仕組みのなかで起こり、構造的な連関のなかで展開していること、社会には価値的にも構造的にもさまざまな矛盾と対立が潜在していることを理解し、さらには、社会の矛盾や対立を現実的に理解して、それらの矛盾や対立を調整し解決するにはどうすればよいか

を考える。このように矛盾や対立を調整し、了解的に解決していく能力の形成は、プロジェクト演習における重要な課題とすべきだろう。

そこで教員は、次の2つの事柄に留意しつつ、プロジェクト演習を展開する駆動力とならなければならない。(1) 問題を立てるときに学生の経験内の状況が源泉として使われ、しかも、その問題が学生の潜在能力の範囲内に収まること。(2) 問題は学生の内部に、新たな知識への探求と新しいアイデアの創造を呼び起こすこと。このようにして獲得した新しい知識とアイデアは、新たな問題に直面したときの更なる経験を根底で支えるものとなる。拡張的サイクルのモデル同様、この経験の過程は螺旋状に連続して進行するのである。

これまで、1章で要約したエンゲストロームの活動理論と田中智志の知の様態論に依拠しつつ、2章で提示したプロジェクト演習の設計指針を検証してきた。その結果、プロジェクト演習の枠組みと輪郭が一定程度は明確になったと言えるであろう。しかし、設計を具体化するにあたり、取り組むべき重要な課題がいくつもあることも判明した。特に、プロジェクト演習における専門性を確立し、専門知識の獲得を保証するにはどうすればよいかは、これからの問題である。教育実践の過程で活動することに時間が取られ、一見すると無為に過ぎるような現場に立つと、教員はプロジェクト演習の有効性を見失う場合がある。そのような場合に、教育理論は教員の教育実践を原理的に支えるものでなければならない。最後に『民主主義と教育』から次の一節を引く。

(私が主として求めてきた教育上の) 教訓は、いかなる思想も、いかなる観念も、観念として、ある人から他の人へと伝達することは決してできない、ということである。それが語られるとき、それは、語られた人にとっては、もう一つの与えられた事実なのであって、観念ではないのである。通信(コミュニケーション)は、他人を刺激して、その人自身にとっての問題を悟らせ、同じような観念を考え出させるかもしれない。さもなければ、それは、彼の知的興味を抑制し、芽生え始めた思考への努力を抑圧するだろう。けれども、彼が直接に得るものは観念であるはずはないのである。問題の状況と直接に取り組み、自分自身の解決法を捜し、見出すことによるのみ、彼は、思考するのである。親や教師が、思考を刺激する状況をこしらえて、共同のあるいは連帯の経験に参加することによって学習者の活動に対して共感的な態度をとっているならば、他の人間が学習を促すためのなすことのできるすべてのことがなされているのである。その他のことは、直接関係している本人の仕事である。もし彼が自分自身の解決を考え出すことができず(もちろん独り孤立しているのではなく、教師や他の生徒たちと連絡を取りあいながら)、自分自身の解決法を見出すことができないならば、たとえ彼がある正しい答えを百パーセント正確に復唱することができたとしても、彼は学習したことにならないだろう。われわれは、既成の「観念」を無数に与えることができるし、与えるが、学習者が有意義な状況、つまり、彼自身の活動がいろいろな観念——すなわち、認識された意味または関連——を産み出し、立証し、決着をつけるような状況に、関与するように気をつけようと、通常、あまり努力しないのである。このことは、教師は離れて傍観すべきだ、ということの意味しない。既成の教材を与えて、それがどれだけ正確に再現されるかに耳を傾けるという方法に代わるべき別の方法は、静粛ではなくて、活動に参加すること、活動を共にすることである。そのような共同活動においては、教師は学習者であり、学習者は、自分では気づいてはいないが、教師なのである。<sup>(15)</sup>

## 注

- (1) 河合塾編『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか』、東信堂、2011年  
河合塾編『「深い学び」につながるアクティブラーニング』、東信堂、2013年
- (2) 竹山理「プロジェクト演習の可能性」、奈良産業大学紀要、第27集、2011年、19-37頁
- (3) 山住勝広『活動理論と教育実践の創造』、関西大学出版会、2004年  
山住勝広「活動理論・拡張的学習・発達のワークリサーチ」、『生涯学習理論を学ぶ人  
のために』赤尾勝己編、世界思想社、2004年、195-226頁
- (4) エンゲストローム『拡張による学習』、山住勝広 他訳、新曜社、1999年、12頁
- (5) 山住勝広「ネットワークからノットワーキングへ」、『ノットワーキング』山住勝広/  
エンゲストローム編、新曜社、2008年、31-32頁
- (6) 山住勝広『活動理論と教育実践の創造』、関西大学出版会、2004年、128頁
- (7) 田中智志／橋本美保『プロジェクト活動』、東京大学出版会、2012年
- (8) 前掲(7)、16-17頁
- (9) 田中智志「プロジェクト活動と知」、『プロジェクト活動』田中智志／橋本美保、東京  
大学出版会、2012年、79頁
- (10) 前掲(9)、73頁
- (11) 前掲(9)、71-72頁
- (12) 前掲(9)、87頁
- (13) 前掲(9)、87頁
- (14) 前掲(9)、88頁
- (15) デューイ『民主主義と教育（上）』、松野安男訳、岩波書店、1975年、253-255頁