

## プロジェクト演習の可能性

竹 山 理  
Takeyama Osamu

### はじめに

現在、大学への進学率が50%を超えたことから、入学する学生の質が大幅に多様化している。大学教育でこれまでに前提としていた基本的な資質を持たないまま、多くの学生が大学に入学している。現実の社会への関心が薄く、将来の自分に対する展望を描けずにいるため、入学後も大学で何を学ぶべきかが分からないでいる。このような社会認識・自己認識の希薄な学生を受け入れた上で、どのようにすれば大学教育の質を保証することができるか。これが今、大学に問われているのである。このような学生を自立した学習者に変革し、社会の現実に積極的に関心を持ち、社会に適応する知識や技能を身に付けるだけでなく、さらには、共同社会の形成に役割を担える資質を養成することが、大学の学部教育におけるひとつの課題となっている。つまり、自立した社会人としての認識を有した上で、職業人の基礎となる中核能力<sup>(1)</sup>と、関与する特定分野の専門知識を合わせ持つ人材を育成することが、緊急に求められているのである。

それでは特に社会科学系の大学において、学生の社会認識を育て深めながら、職業人としての中核能力を養成し、さらには、専門知識を現実問題の解決に活用できる人材を育成するには、どのような教育プログラムが考えられるのだろうか。

人は物事を学び始めるとき、自然の中にある「もの」や社会の中で生じる「こと」との直接的な関わり（直接体験）を契機とする。人は行為することで、自分を取り巻く環境（人・物・事）に能動的に働きかけ、環境から返される反応を感受し、環境との相互作用を振り返り、自らの思考と判断に基づいて、その行為の意味を抽出していく。人は直接体験を基点とした上で、反省的な思考と実践の過程を繰り返しながら、物事を本質的に学ぶものである。ただし、自らが抽出した意味はそのままでは仮説にとどまるので、その妥当性を確認するために、確定された知識、本の中の知識を意識的に学習する必要性が生じる。以上を踏まえて、社会科学系大学の学部課程において、行為と思考と学習を統合する教育プログラムを構想してみる。それがプロジェクト演習である。

プロジェクト演習では、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する。テーマは演習担当者に任されるが、プロジェクト演習に共通したコンセプトは、社会参画、グループワーク、課題探求、知識活用とする。

たとえば、地域が抱える問題に、市民の立場から取り組んでいるNPO活動やボランティア活動に継続的に参加し、課題の解決に向けて活動している人々に話しを聞くことから学びはじめることができる。まずは、世の中の具体的な現実問題に直面し、その体験による気づきから学びはじめて、人々の暮らしに関わる個別の問題に、社会の仕組みの多様な側面（法律・制度・政治・経済など）がどのように関係しているかを考える状況を提示する。学生は与えられた状況で問題を発見し、参加している団体の方々とも相談しながら、学生の立場から協同できる課題を設定

する。課題解決に向けて数名でグループを編成し、計画立案・計画実行・計画修正・成果報告といったプロジェクト・マネジメントのプロセスを繰り返し実践する。

このような活動と並行して、各プロジェクト演習のテーマに応じて指定された重点科目および推奨科目を、学生は専門科目群から課題解決のために履修し、学習した知識を社会実践において活用することを演習する。これまでの講義中心の教育方法においては、実際の文脈から切り離された知識の伝達がおこなわれるので、社会活動の現実の場面で応用したり、新しい場面で適用したりする力を養成することが困難であった。プロジェクト演習では、設定された目標を達成するために、どのような知識を獲得すればよいかを考える状況が必然的に作り出される。社会実践において、知識を獲得しながら考え、考えながら行動し、行動しながら問題を探求し、探求しながらさらに知識を獲得することによって、学生は社会認識を深めると同時に、知識を現実問題の解決に関連づけて活用できる能力を身に付けることができる。

プロジェクト演習は、「社会的実践への参加」としての学習プログラムである。学びは個人の頭の中だけで起こる個人的な活動ではない。明確な目標をもったグループ活動に、主体的に役割を担って参加する過程が学びとなる。プロジェクト演習では、グループワークを基本としているので、活動の過程で学生同士の学び合いが生じ、通常の講義形式の授業で得られるよりも多様なことを、付随的に学ぶことになる。学生は直接体験を通じて問題を発見し、問題解決に必要な知識や技能を学ぶと同時に、プロジェクトの遂行そのものを管理・運営する方法や能力を身に付けることができる。すなわち、学生はプロジェクト演習の実践を通して、有意義なグループワークの経験を積み重ねながら、コミュニケーション能力、情報収集・分析能力、問題発見能力、論理的思考力、問題解決能力といった職業人としての中核能力を習得することになるのである。

この論文では、社会科学系大学の学部教育において、プロジェクト演習にどのような可能性があるかを考察する。第1節では、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ための手がかりを模索し、その方向性を整理する。次に第2節では、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なのかを考えながら、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する。第3節では、奈良産業大学ビジネス学部で、私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する。第4節では、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る。

## 1. 社会認識と自己認識

戦後改革で一元化がなされた日本の大学教育は、ほぼ半世紀にわたり一般に学術専門志向が強く、学生は基本的に自ら学ぶべきものであり、教員は学術研究の姿勢を見せることによって、学生を陶冶できるものと考えられてきた。そのため大学における職業教育の意義は、医学部や教育学部といった特定の学部を除いて希薄化し、社会で求められる職業知識への需要との間に大きな隔たりが生じた。ただし従来の大学生は、フォーマルな組織に所属するだけでなく、大学内外でクラブやサークルなどの多様な組織に帰属し、こうした集団での様々な活動経験が、社会性を形成し職業人としての中核能力を獲得する上で、固有の教育的機能を果しているものと考えられてきた。一方で教員のアイデンティティは、あくまでも学術研究に置かれ、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のである。

ところが現在、大学への進学率が50%を超えたことから、入学する学生の質が大幅に多様化し、大学教育でこれまでに前提としていた基本的な資質を持たないまま、多くの学生が大学に入学している。現実の社会への関心が薄く、将来の自分に対する展望を描けずにいるため、入学後も大学で何を学ぶべきかが分からないでいる。このよ

うな学生を受け入れた上で、大学教育の質を保証するためには、大学教育の射程自体を再考しなければならないだろう。

金子元久教授は、大学の教育力は学生が大学教育にどのような「かまえ」をもって臨むかによって大きく規定されるとし、学生の「かまえ」を規定する要因を、「学力」「社会認識」「自己認識」の3つの次元に整理している<sup>(2)</sup>。「学力」とは、高校までの基本的な教科学力だけでなく、それに付随する基礎学力（文章の読み書き、論理的な思考力など）と、学習の基礎となる基本的な技術（ノートのと리카た、対人的コミュニケーションなど）を含む能力である。「社会認識」とは、社会の仕組みやあり方についての認識と、その中で自分がどのような役割を果たすことができるか、あるいは果たしたいかという社会的役割に対する認識のことであり、「自己認識」とは、自分がどのような人間であり、また自分がどのような能力をもっているかについての認識である。しかも、「三つの次元は互いに有機的に関連している。それは無意識に関連するだけでない。成人においてはその三つが、自分なりの「意味づけの体系」によって、意識的に結びつけられていなければならない。」とし、この三つの次元の間の論理的な一貫性を「自己一貫性」と呼び、「自己一貫性のあり方が、知的な関心や、意欲を生む土台となる」ことを指摘している。青年期の大学生は、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、自己一貫性を変革し再構築する重要な転換点にある。

大学に入学するまでの少年期においては、子供は教科という形で、成長に適合した形で編成された知識を身につける。またこの時期には家庭やさらにはそれを取りまく社会の文化的・社会的な様々な意味での権威の下に置かれており、その中で周囲のものごとを解釈し、意味を見出す方向を与えられている。他方で大学教育が終わり、職業に入る段階では、個人は職業に必要な知識をもち、さらに発展させる土台をもつと同時に、社会における自分の役割を引き受け、さらにそれが自分にもつ意味を了解し、引き受けているはずである。この二つの段階の間に必要な転換が、大学教育を受けている間に生じなければならないのである。<sup>(3)</sup>

だがはたして、現在の子どもたちは、大学に入学するまでの少年期に、自分を取りまく環境（人・物・事）の社会的・文化的な意味を見出す方向が与えられているのだろうか。

門脇厚司教授は、高度経済成長期（1960年代）を経て、子どもの成育環境は大きく変容したことを、「変化した家庭環境と家族機能」「失われた地域のコミュニティ機能」「共同性をなくした学校生活」「ヒトの排除が進む生活空間」の4つの側面から指摘している<sup>(4)</sup>。このような社会の変容に対応して、人間の成長に欠かせない大人との相互行為が著しく減少し、若い世代の成長過程に異変が見られるという。そして、「いまの子どもたちにみられる変化とは、煎じ詰めれば、他人への関心と愛着と信頼感をなくしていることであり、自分がふだん生活している世界がどんどこであるかを自分の体で実感できなくなっていることでないか<sup>(5)</sup>」という見方に達し、このような変化を「他者と現実の喪失<sup>(6)</sup>」と表現している。

人は他人と関わり合い、言葉を使いながら行為のやりとりをする。そのなかで、言葉の意味を共有し、自分が行動している空間や場がどのような状況か（状況の定義づけ）を理解し、その状況にふさわしい行動の仕方をとれるようになる。言葉の意味と状況の定義づけを共有することが、社会的な現実の共有につながるのである。ところが現在の子どもたちは、このような相互行為の経験が著しく減少するなかで、行動のモデルとなる多様な「他者」を自分の中に取り込む機会が失われてしまった。

その結果、他者の態度を取り込むことで獲得される規範や道徳を内在化し得ず、他者を鏡とすることで培われる自己意識を形成し得ず、他者への明確なイメージがあつてはじめて可能な他者への配慮や思いやりを失い、他者との相互行為の反復によって自然に身につくつきあいの作法を欠くことになったのである。<sup>(7)</sup>

しかも、1970年代後半以降に、消費社会化にともなう成長構造の変化が指摘されている。高度成長期までの成育環境のあり方は、家庭・地域と学校の2領域の往復（振り子型）で捉えることができたが、1970年代に消費社会化が進行し、消費文化というもう一つの領域が加わることによって、成育環境はトライアングル型になったといふのである<sup>(8)</sup>。具体的にはファーストフードショップやコンビニといった学校でない場所に、子どもたちが集まる社会的な空間が形成され、ファッションやサブカルチャーといった学校文化にはない「教養」を、少年期に身につけなければやっていけない状況が始まった。思春期を迎える子どもたちにとっては、消費社会を生きる身体と日常感覚をどのように身につけるかが、自己形成の中心部分にかかわる課題となった。

消費社会化が進行する社会では共通する現象だと思いますが、若者たちは上の世代とくらべて消費文化の最先端を生きるようになります。日本ではこの現象が1970年代の半ばから始まり、思春期の少年少女たちの成長過程にきわめて大きな影響を及ぼすようになりました。およそ四半世紀にわたるそうした影響の歴史的結果が90年代にはっきりと顕在化してきたと言えます。<sup>(9)</sup>

1970年代の半ばから、消費文化の最先端を生きる若者たちは、公共性を前提とする大人社会で自立する以前に、消費主体として自立した「自己」を確立しているというのである。学校文化に代表される社会規準では、未来への配慮と公共の価値を優先するが、これは消費社会の論理と対照的である。消費社会における行動規準では、現在の幸福と個人の利益を追求する。教育現場でも、学校の枠組みや教師の権威と拮抗する「自己」をもった生徒が、教師と対峙するようになった。戦後すぐに高校教師となり、教育現場から評論活動を続けてきた諏訪哲二氏は、1980年代に入って「オレ様化した新しい子ども<sup>(10)</sup>」が登場したと指摘し、1985年に担任した「生徒たちは、「自己」の利益に合わないこと、「自己」に理解できないことはすべて排除した。「自己」が判断するにあたって逡巡すべきものは何もなかった。知らないことに対する探究心や、分からないことに対する謙虚さは、これっぽっちも見えなかった<sup>(11)</sup>。」と述べている。近年、大学教育の現場でも「教室は公の共同の場ではなく、お茶の間になった」と感じることがある。学生にとって教員の講義は、見栄えのしないテレビ番組かネット動画であり、「自己」に関係のない内容のときにはスイッチをオフにし、悪びれずに携帯メールか私語をかわすことが合理的な選択になるのである。

それぞれの私的な「自己」が、授業という共同の営みに参加しているのではなく、それぞれの私的な「自己」に許容できるものだけ受け入れている。そこには、さまざまに分節化された「授業」があるだけで、共通の授業空間は形成されていない。だから、授業空間も心理的には私的空間として閉ざされている。それぞれの自分の時間なのである。自分の行為が他の人にどういう影響を与えているかに興味がないし、ほかの生徒たちが何をしているのかも関係ない。<sup>(12)</sup>

このように見てくると、若者たちは消費社会が支持する行動規準によって行動しているのであり、ある意味では進行する消費社会化に、一元的に見事に適応しているとも言えるだろう。しかし、現実の社会は多元的・重層的である。現実の社会には、構造的にも価値的にも様々な矛盾と多様な利害の対立があり、私たちは常に、社会の価値的枠組みの問い直しを迫られるのである。門脇厚司教授は、わが国の若い人々に欠けているのは既にある社会への適応を旨とする「社会性」というより、自らの意思で社会をつくっていく意欲と、その社会を維持し発展させていく力であると考え、このような資質や能力を「社会力」という用語で概念化している。

社会力というのは、人が人とつながって社会をつくっていく力、あるいは社会の運営に積極的に関わっていく力であり、同時に、より良い社会をつくっていくという意志や意欲であり、そのような社会を考える構想力であり、実際にその考えを実現・実行できる資質能力も含まれる。<sup>(13)</sup>

さてここまで、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模索してきた。その方向性を整理しておこう。まず、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。さらには「社会力」という概念が示唆しているように、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。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」を確立しているので、それと異なる行動規準と様々な可能性を提示して、自己認識を再構築する契機を与えるべきである。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。

そこで、社会科学系の大学の場合に、専門科目の知識獲得を媒介としながら、上述の教育の方向性を実現する教育プログラムを構想してみる。それがプロジェクト演習である。プロジェクト演習では、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する。テーマは演習担当者に任されるが、プロジェクト演習に共通したコンセプトは、社会参画、グループワーク、課題探求、知識活用とする。

## 2. 体験と経験

プロジェクト演習の学習過程では、明確な目標をもつ社会活動に学生が参加することを、基本的な出発点と考える。学生は活動の場に立つことで、ふだんと異なる環境に新鮮さを感じたり、これまでに体験したことのない出来事に驚いたり、年長の見知らぬ人々と活動の意味や直面する問題について話し合う機会をもつ。このような体験を通して、さまざまな気づきをする。気づきこそが、自分自身にとっての意味を構成する契機となるのである。

しかし、単に社会活動を体験すればそれだけで、教育的に価値がある経験になるわけではない。次のような批判が生じたのも、ある意味では当然である。たとえば戦後の新教育運動における生活学習の実践に対して、「はいまわる経験主義」であるという批判がなされた。「経験カリキュラムによる教育は、自然生成的・社会的形成であり、個人主義的自由教育である。この“経験”は個人個人の経験であって、それ以上のものではない。これは全く“はいまわる経験主義”であり、“独我論的な意味における経験でしかありえない”<sup>(14)</sup>。」あるいは90年代の「新しい学力観」以降に広まってきた体験学習や参加型学習においても、子どもを活発に行動させることだけに終始し、学力低下の原因になったと断じられた。では、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なのだろうか。

通常、体験と経験という言葉は、区別しないで使われることも多い。「体験しなければわからない」「今日はいい

経験をした」と言ったり、「体験学習」「経験カリキュラム」という用語があつたりする。このように体験と経験には共通する意味領域がある。一方で、「経験を積む」とは言うけれど、「体験を積む」という言い方はしない。「真の経験」とは言うけれど、「真の体験」という言い方はあまり使われない。

体験と経験という言葉はいずれも、私たちが生活世界で人と交わり物事にに関わりながら行為することの総体を包括的に表すものであるが、ここでは一応の区別として、経験の発端となるような出来事に会うことを、体験と言うことにしよう。「今までの自分の世界を壊すような仕方で事実がぶつかってくる、そのところを体験と呼んでおきます。自分の身に感じられる痛さと共に、痛切に従来の世界が破られてくる、そこを体験といいます<sup>(15)</sup>。」ここで言う「今までの自分の世界」「従来の世界」とは、あらかじめ理解された世界、解釈学で言う前理解のある世界のことである。前理解のある世界にひびを入れる出来事を、自分の世界に組み入れて、その出来事が意味することをより広くより深く理解できるように、自分の世界の枠組みを再構成する過程が、教育的に価値のある経験と言える。体験はそのための基点となるのである。

吉村文男教授は、「学び」という営みを人間が生きることの基本的条件と捉え、その基本構造を考究するなかで次のように述べている。

われわれはけっして前理解から逃れることができないとすれば、新たに意味理解を獲得してゆく「学び」はこの前理解を支えとしつつ、その理解の閉鎖性を打ち破ることにおいてしか起こりえないだろう。その前理解の閉鎖性の突破は、学ぶ私の「主体的な」行為としてだけでは成立しえない。その点でキュンメルが持参された前理解の閉鎖性を突破する先取的前理解における新しい意味の理解に関し、「体験とか出会い」といった「現実によって直接に触れられるこの出来事なしには、いかなる本質的な理解もありえない」と言うのは大切なことを見ている。<sup>(16)</sup>

人は幼児期から、特定の意味体系に覆われた文化圏で成育していく。その中で意識せずに何らかの仕方で、既に理解してしまっていることがある。これが「持参された前理解」である。この既知の意味理解の範囲では、容易に理解できない物事に会った場合、人はその物事を受けとめた反作用として、何らかの具体的な働きかけを行うことで、漠然とした全体の理解を得ようとする。このような働きかけを通じて得た漠然とした印象により、全体を先行的に把握することを、「先取的前理解」と呼んでいる。キュンメルによれば、この先取的前理解が「徐々に表明化していく意識的理解の根底となる」という<sup>(17)</sup>。

先取りされた前理解とその意識的な表明的理解に、われわれは新しく意味理解を獲得するという本来的な「学び」と言うべき自覚的・意識的で自由な「学び」を見ることができる。<sup>(18)</sup>

まずは物事の全体を漠然と、先行的に把握する先取りされた前理解が形成され、次第に、言葉で明確に規定された表明的理解に発展する過程こそ、「学び」の経験とも言うべきものである。現在、わが国の中高等学校の教育課程においては、教師は網羅的に知識の伝達を急ぐあまり、理解の過程を経験する時間を十全にとれず、一方で生徒は知識の獲得を急ぐあまり、教師に早急に正解を求める傾向があり、この本来的な「学び」の過程を十全に経験する機会が極めて少ないのではないだろうか。このことが、課題を探究するという学びの意味が分からないまま、大学に入学する多くの学生を生み出している要因の一つではないだろうか。

さてこれまで、前理解のある自分の世界にひびを入れる出来事を体験することが、教育的に価値ある「学び」の経験が展開されるための発端であることを見てきたが、ここで注意すべきは、それまでの自分の生活世界とかけ離れた、何か特別な出来事を無理に体験しなければならない、ということではないという点である。奈須正裕教授は、「体験」を基盤とした学びを考察する中で、次の留意点を指摘している<sup>(19)</sup>。

- (1) 非日常的な体験を特別に「させる」ことは、体験から学習が成立しない主要な原因となる。生活現実から遊離した体験では、そこから意味を抽出することができない。
- (2) 必然性のない体験を一方的に「させる」ことは、体験が持つ意味を半減させる。出会いを契機として自らその対象と深くかかわり、その本質を見極めるべく探求を開始できる体験でなければならない。

以上を踏まえて、プロジェクト演習では、学生の生活現実や関心事の延長にあり、しかも、ただ日常的に暮らしているだけではしっかりと向き合えない、体験や出会いの機会を提供することが、教師によるカリキュラム開発の要点となる。明確な目標をもつ社会活動に学生が参加することを、プロジェクト演習の学習過程の基本的な出発点とする所以である。

しかしながら、このような従来の世界に裂け目を入れる体験や出会いがあれば、それだけで新しい世界が開かれ、自分の枠組みを再構成するに至るとは限らない。「その裂け目に身を置いて、新しい世界が開かれるまで、その裂け目でさまざまな試みを工夫しながら身をもって痛みを耐え通す一つの苦しみの時間を経なければなりません。経験ということのなかには、そのように経歴する時間の契機が本質的に含まれているわけです<sup>(20)</sup>。」体験が経験となるためには、受苦的な試練の時間を経なければなりません。「身を置いて」「身をもって」、つまり身体をもった主体として、受苦的な受動性の状態に身を委ねることが欠かせないのである。このような状態を欠くとき、活発で能動的な体験をしても、「はいまわる経験主義」と批判されたように、「個人個人の経験であって、それ以上のものではない」。せっかく自分の世界に裂け目を入れる体験や出会いをしても、他者や環境（社会）との新たな関係性の観点を、自分の枠組みに取り入れることができないのである。

したがって、プロジェクト演習では体験を一回限りで終わらせることなく、継続性を重視し、社会活動に続けて参画できるようにデザインする必要がある。そのためには、地域社会に潜在する教育資源を有効に活用するという視点が重要であろう。たとえば、地域が抱える問題に、市民の立場から取り組んでいる NPO 活動やボランティア活動に継続的に参加し、課題の解決に向けて活動している人々に話を聞くことから学びはじめることができる。その際、参加する団体に対しても、学生向けの特別の対応をお願いするのではなく、大学生であれば、一般の参加者として、社会人として、あるいは入会した会員として参加できるわけである。そうすれば、無理なく活動を継続することができると同時に、関係する人々との信頼関係を徐々に築くことができる。

このような社会実践への周辺からの参加の体験を通して、次第に新しい世界の見通しが開かれてくる。持参された前理解を支えとしつつ、従来の世界を破る裂け目を通して、全体を先取的に把握する過程でもある。「そして今度は、自分から、そのより広い世界の見通しによる新しい考え方で物事にぶつかっていってみるという、能動的な身をもっての試みがなされなければなりません。その能動的な契機、これを実験ということが出来ます<sup>(21)</sup>。」プロジェクト演習では、社会実践へ周辺からの参加を果たした次のステップとして、学生は与えられた状況で問題を発見し、参加している団体の方々とも相談しながら、学生の立場から協同できる課題を設定する。そして、課題解決に向けて数名でグループを編成し、計画立案・計画実行・計画修正・成果報告といったプロジェクト・マネジメ

ントのプロセスを繰り返し実践する。この能動的な実践が、「実験」に相応する。実験のもともとの意味は、身の上に実際に験することだが、「自分で事柄にぶつかって身の上で験してゆく。ということは、同時に験されてゆくということ<sup>(22)</sup>」なのである。

これまで、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なのかを考えながら、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てきた。最後に、体験や経験を基盤とした学習では、知識の獲得が不足し学力低下を招くという批判に対して、後述するプロジェクト演習の実践内容を教育的に評価して答えるべきところであるが、ここでは2つの視点を指摘するに留める。

第一は、知識生成の担い手として学ぶという視点である。奈須正裕教授はこの視点を提示し、直接体験を基盤とした学習の経験、すなわち体験を拠り所に自力で「もの」や「こと」から意味を抽出し知識を生成した経験は、本の中の知識を基盤とした学習を豊かでリアリティの感じられる学習とし、確かな学力を獲得するために必須であると論じている。その要点を見ておこう。

どんな知識であっても、最初にその知識のおおもとを構成したのは具体的な誰かであり、そこではきわめて私的で直接的な体験が基盤となっている。その私的な直接的体験の中で、ある意味が生成され、それが後に、誰にでもあてはまる原理・法則として整理され、体系化される。この過程の中で、私的で直接的な体験から抽出された意味は、一般的で普遍的な知識へと洗練されるが、それと引き換えに、知識生成の担い手としての知識に対するリアリティや確かさの実感は削ぎ落とされる。

本の中の知識を学ぶことは、知識生成の担い手としての知識に対するリアリティを、学問・文化・社会がかけた数限りないフィルターを通して、間接的に追体験するという側面をもつ。

通常はかけられたフィルターのあまりの多さと分厚さのゆえに、知識生成の場面をリアルに追体験することはかなり困難であるが、この困難を乗り越え、本の中の限られた情報を手がかりに知識生成の場を豊かにイメージし、仮想的ではあるが自身の体験として再現することを支えてくれるのは、自分自身の力で「もの」や「こと」から直接に知識を生成した経験の量と質なのである。<sup>(23)</sup>

前述した本来的な「学び」の経験の論点と通低する視点と考えられる。言葉で明確に規定された表明的理解を得る過程には、先取りの前理解を形成することが必須であるが、先取りの前理解を形成するためには、直接体験による知識生成の経験の量と質が基盤となるのである。

第二は、知識獲得を知識活用の状況と結びつけるという視点である。これまでの講義中心の教育方法においては、実際の文脈から切り離された知識の伝達がおこなわれるので、社会活動の現実の場面で応用したり、新しい場面で適用したりする力を養成することが困難であった。プロジェクト演習では、設定された目標を達成するために、どのような知識を獲得すればよいかを考える状況が必然的につくり出される。そこで、社会活動への継続的な参加と並行して、演習のテーマに応じて指定された重点科目および推奨科目を、学生は専門科目群から選択し、課題解決のために履修するようにした。社会実践において、知識を獲得しながら考え、考えながら行動し、行動しながら問題を探求し、探求しながらさらに知識を獲得することによって、学生は社会認識を深めると同時に、知識を社会問題の解決に関連づけて活用できる能力を身に付けることができるのである。

### 3. プロジェクト演習の実践

奈良産業大学ビジネス学部で、私が担当したプロジェクト演習の実践内容を報告する。ビジネス学部では、プロジェクト演習を配当年次と演習期間（単位数）により短期と長期に区分し、1年次後期から2年次前期の1年間（4単位）の短期プロジェクト演習と、2年次後期から4年次後期の2.5年間（10単位）の長期プロジェクト演習を実施している。担当したプロジェクト演習は次の通りである。

2007年10月～2008年7月 里山保全・短期プロジェクト演習（第1期終了）

2008年10月～2009年7月 里山保全・短期プロジェクト演習（第2期終了）

2009年10月～2010年7月 里山保全・短期プロジェクト演習（第3期終了）

2010年10月～2011年7月 里山保全・短期プロジェクト演習（第4期終了）

2009年10月～2011年7月 地域参画・長期プロジェクト演習（継続中）

以下では、終了した短期プロジェクト演習の4年間の軌跡をたどることにする。まず、テーマを里山保全と定め、NPO法人里山倶楽部に個人で入会して、2006年4月から準備を進めた。人々の生活の場に隣接した身近な森である里山を手がかりに、日本の森林問題の現状を学ぶ演習内容を、具体化できると考えたからである。大学の講義科目は通常、週1回90分の授業を、半年（前期または後期）に15回で実施するので、短期プロジェクト演習は1年間30回で実施するものである。週1回の大学での授業時間を学内活動とし、さらに、学生には学外活動への参加を義務付けた。

学外活動で貴重な体験をしても、関連する知識が不足しては、活動の意味を見出せないで終わってしまう。したがって学外活動を始める前に、関連分野の知識を深める必要がある。そこで、学内活動の内容を次のように定めた。

1. 活動に関連する知識を深める。
2. 活動に関連する環境を整える。
3. 学外活動の予定を立てる。

学内活動の「知識を深める」では、具体的に半期で次の学習内容を取り上げた。

- （1）里山とはどんなところ・里山の価値が見えなかった？
- （2）森林からの贈り物・なぜ森林を保全するのか
- （3）森を知ろう（日本の森林基礎知識）
- （4）木を知ろう（日本の樹木基礎知識）
- （5）日本の森林問題と世界の森林問題は違う
- （6）日本の林業・森林の放置・竹林の拡大
- （7）NPOについて知る
- （8）人と森の新しい関係・里山保全活動に必要な事項
- （9）森林ボランティア安全の基礎
- （10）プロジェクトとは何か・プロジェクトを成功に導くポイント

上記の演習で参照した文献は次の通りである。

- 大場秀章『森を読む』（岩波書店）  
 大場秀章『著作選Ⅱ』『日本の森林基礎知識』（八坂書店）  
 富山和子『森は生きている』（講談社・青い鳥文庫）  
 中西哲／大場達之／武田義明／服部保『日本の植生図鑑Ⅰ 森林』『アカマツ・コナラ林の植生と植物』（保育社）  
 日本林業技術協会編『里山を考える 101 のヒント』（東京書籍）  
 大阪府『竹やぶを竹林にするために』  
 田中淳夫『森林からのニッポン再生』『日本は世界に冠たる森林大国』（平凡社新書）  
 田中敦夫『割り箸はもったいない？ 食卓から見た森林問題』（筑摩新書）  
 株式会社オルタナ『オルタナ』No. 8「森林ビジネス今がチャンス」  
 奈良産業大学・教職員のための公開講座『吉野の自然と林業』配布資料  
 早瀬登／松原明『NPO がわかる Q & A』（岩波ブックレット）  
 米田雅子『NPO』（東洋経済新報社）  
 金安岩男『プロジェクト発想法』（中公新書）  
 ベーカー他『世界一わかりやすいプロジェクト・マネジメント』（総合法令）  
 国土緑化推進機構『あんぜん手帳』『安全の基礎編』  
 国土緑化推進機構『あんぜん手帳』『安全な作業編』  
 全国林業改良普及協会『森林と市民参加』  
 重松敏則『市民による里山の保全・管理』（信山社）

学外活動では、NPO 法人里山倶楽部に団体名「里山保全プロジェクト演習」で団体入会し、法人が主催する定例会、イベント、講習会に会員として参加できるように計画を立て、学生には半期で3回以上の参加を義務付けた。実施日は主に土曜日または日曜日となる。参加希望の有無を調査し、日時と人数の調整をおこない、3～5名のグループで参加するようにした。2007 年後期（2007 年 10 月～2008 年 2 月）に実施した学外活動は次の通りである。

- （1）10 月 14 日（日）NPO 法人里山倶楽部「里山の学校・山仕事」（5 名参加）  
 雑木林の間伐体験と道づくり（道普請）作業
- （2）11 月 17 日（土）NPO 法人里山倶楽部「桜とりすの森づくり」（3 名参加）  
 さくら坂の斜面の下草刈り作業
- （3）12 月 1 日（土）NPO 法人里山倶楽部「桜とりすの森づくり」（4 名参加）  
 さくら坂の緑地にサクラ（200 本）を植樹する活動に参加
- （4）12 月 9 日（日）NPO 法人里山倶楽部「里山の学校・松むかえ」（1 名参加）  
 竹林についての話を聞き正月飾りづくりをして、里山の暮らしの一端を体験
- （5）1 月 13 日（日）NPO 法人里山倶楽部「里山の学校・八朔とり」（4 名参加）  
 果樹園の手入れ体験、雑木の整理作業
- （6）2 月 17 日（日）NPO 法人とどろみの森クラブ「里山入門講座」（4 名参加）

「里山ボランティアの心得」「薪炭林の観察」「伐倒体験」の講習を受講

(7) 2月21日(木) 日経フォーラム「里山の現況と保全ボランティア活動」(7名参加)

重松敏則氏(九州大学教授)の講演会に参加

このような学外活動と同時に、身近な活動フィールドの確保に向けて、大学構内林(野球グラウンド裏の山林)の現状を調査することを課題とし、まずは次の観点到に留意しながら全員で歩いて見ることにした。

- ・どのような樹木(高木類、中低木類)が植生しているか(林種を見る)
- ・林床には十分に陽光が届いているか(密生の度合いを見る)
- ・竹の侵入が生じているところがあるか(竹林の拡大を見る)
- ・隣接する森林との違いはあるか(所有境界を見る)
- ・構内林を整備して有効に利用できるか

ゆっくり周回して約40分の道のりであった。野球グラウンド南側の高台に以前に切り開いた平坦な場所があり、そこにはアカシアの高木が林立し、陽光が遮られ、林床は薄暗いだけでなく、あちらこちらにアカシアの倒木(強風によるものと思われる)が散在していた。また、実生によるものと思われるスギやヒノキの中低木が混生し、笹が密生していた。その周りの南側と西側の斜面は、クヌギ・コナラ・ヤマザクラなどの落葉広葉樹の高木と常緑広葉樹が混生する天然林であり、北西側には顕著な竹の侵入が見られた。野球グラウンド北側に回ると、階段状の歩道(笹と倒木で道がわからなくなっている)が隣接する私有林との境界となっていて、大学側の天然林と私有地のヒノキの人工林(1960年代の拡大造林)がはっきりと対照できる。さらに北東側まで出ると、車道に隣接する大学敷地内に、放置された竹林が広がっていた。

以上の経験をもとに、2008年前期(4月~7月)では、3つのプロジェクトを立ち上げて、グループで取り組むこととした。

#### ○プロジェクト1 構内林の調査報告および利用方法の提案 (メンバー 吉川、平田、大西、小林、向井)

- ・大学構内の山林の現状をデジタルカメラで撮り、コメントをつけた報告書を作成する。
- ・大学構内の山林の利用方法を提案し、整備するにあたって必要な項目を検討して、企画書を作成する。
- ・企画の実現に向けて、報告書と企画書を大学総務課に提出し、相談の機会を設けてもらえるように、事務局と交渉をする。

#### ○プロジェクト2 構内樹木のプレート作成 (メンバー 齊藤、松田、堤、塩路、榊原)

- ・大学構内に植樹されている樹木から、代表的な樹木を選定して樹木名(科・属)および特性等を調べる。
- ・大学から、名前プレートを取り付けるための許可を得る。
- ・名前プレートを作成してもらえる業者を見つけて、注文から決済までの作業をする。
- ・名前プレートを作成して取り付け作業をおこなう。

○プロジェクト3 植樹計画の提案と実行（メンバー 金岡、至田、大内、玉暉）

- ・「樹を植える人になろう」をスローガンにして、植樹計画を提案する。
- ・必要な項目を検討して、企画書を作成する。
- ・企画の実現に向けて、報告書と企画書を大学総務課に提出し、相談の機会を設けてもらえるように、事務局と交渉をする。

各プロジェクトでは、はじめに次の3点についてメンバーで話し合い、ワークシートに書き出す作業をした。

- ①なぜ、このプロジェクトに取り組むことにしたか
- ②このプロジェクトで、実現を目指していることは何か
- ③目的を実現するために、どのような作業項目に取り組む必要があるか

その上で、企画書と資料を作成し、大学総務課の担当者と相談する機会をもった。最後に各プロジェクトごとに成果報告書を作成し、これらと学内活動・学外活動の実践記録を含めて「第1期里山保全短期プロジェクト演習・活動報告書」（A4版40頁）にまとめた。

この1年間の授業経験を踏まえて、短期プロジェクト演習の授業設計をしてみよう。

10月～2月	活動に関連する知識を深める 学外活動に参加する（3～5名のグループで参加する） 活動に関連する環境を整える
4月上旬	プロジェクトを立ち上げる（グループを編成する）
4月～5月上旬	各プロジェクトで活動計画を作成する
5月中旬～	各プロジェクトで活動計画を実行する
6月上旬	中間報告会
～6月下旬	各プロジェクトで活動計画を実行する
7月上旬～	各プロジェクトで報告書を作成する
7月下旬	成果報告会

受講生が入れ替わった第2期の里山保全・短期プロジェクト演習（2008年後期～2009年7月）では、上記の授業設計を念頭において担当することができた。学外活動に重点をおくことを目標とし、引き続きNPO法人里山倶楽部に団体入会するとともに、NPO法人奈良ネイチャーネットの活動にも参加できる環境を整えていった。学外活動で繋がりをつくるのが、4月からのプロジェクト環境を整備することになる。2008年10月～2009年5月に実施した学外活動は次の通りである。

- （1）10月17日（金）NPO法人奈良ネイチャーネット「大和三山保全プロジェクト」  
奈良県橿原市香久山周辺の森林に侵入している竹林の整理伐（3名参加）
- （2）10月18日（土）NPO法人里山倶楽部「森づくり講座」第1回（1名参加）  
〔講座〕自立した森を目指す万博公園の森 〔実習〕現地調査、森の観察

- (3) 10月24日(金) 大阪市立大学理学部附属植物園見学(3名参加)  
植生ごとに区分された森林の観察
- (4) 11月1日(土) NPO 法人里山倶楽部「森づくり講座」第2回(1名参加)  
[講座] 森の育成と管理について [実習] 森づくり計画の立案
- (5) 11月8日(土) NPO 法人奈良ネイチャーネット「大和三山保全プロジェクト」  
奈良県橿原市香久山周辺の森林に侵入している竹林の整理伐(5名参加)
- (6) 11月15日(土) NPO 法人里山倶楽部「森づくり講座」第3回(4名参加)  
[講座] 作業の安全管理について [実習] 森づくり、間伐
- (7) 12月6日(土) NPO 法人里山倶楽部「森づくり講座」第4回(3名参加)  
[講座] 森づくりの方法と計画 [実習] 森づくり、間伐
- (8) 12月13日(土) NPO 法人奈良ネイチャーネット「大和三山保全プロジェクト」  
奈良県橿原市香久山周辺の森林に侵入している竹林の整理伐(5名参加)
- (9) 5月9日(金) NPO 法人里山倶楽部主催「竹について」の講習(2名参加)  
伊藤孝美氏(大阪府環境農林水産総合研究所)の講義と自然観察

さらに学生には、第1期のプロジェクト1「構内林の調査報告および利用方法の提案」の成果報告に基づき、先輩の仕事を受け継ぎ発展させる課題を与えた。当面の活動方針を次のように定め、「大学構内林の整備活動に関する許可申請書」を大学に提出し、里山保全・短期プロジェクト演習の授業の一環として、大学構内林の整備活動を実施できる環境を整えていった。

- ・活動場所 大学野球グラウンド南にある林地
- ・活動目的 林地を整備して、レクリエーション林として活用するための準備
- ・活動内容 ゴミひろい、倒木の整備、笹の刈り取り、竹の整理伐

2009年4月に7月までの活動方針を次のように定めた。学生はプロジェクトの1つ以上に継続的に参加する。基本的には、どのプロジェクトにも参加可能とするが、責任を持って取り組む主プロジェクトを1つ選択する。選択したプロジェクトについては、グループを編成して次のスケジュールで活動をおこなうものとする。

- (1) 活動計画の作成(5月中旬まで)
- (2) 活動計画の実行(5月～6月)
- (3) 報告書の作成(7月)

そこで、3つのプロジェクトを立ち上げ、主プロジェクトのメンバーを次のように決定し活動を開始した。

- ・プロジェクトA 大学構内林の整備企画  
メンバー：倉谷、渡部、佐々木
- ・プロジェクトB 大学の樹木のプレート作成企画

メンバー：五十嵐、西島、宮本、臼本、山下、池田

・プロジェクトC 大和三山保全プロジェクトに参加

メンバー：米田、茶木、中村、高野、小川、池田

プロジェクトAは、大学構内の林地（野球グラウンド南側の高台）を歩けるようにすることを当面の目標として、4回の作業を実施し、延べ22名の学生が活動に参加した。プロジェクトBは、前年度の学生が作成した企画書と資料を元に、「樹木プレート設置に関する許可申請」を大学に提出し、注文書を作成して業者に注文した。プロジェクトCでは、NPO法人・奈良ネイチャーネットの活動に参加し、香久山周辺の森林に侵入している竹の整理伐の作業を3回おこなった。さらにNPO法人・奈良ネイチャーネットの理事長の谷口暁氏にライフストーリー・インタビューを受けていただいた。最後に各プロジェクトごとに成果報告書を作成し、これらと学内活動・学外活動の実践記録を含めて「第2期里山保全短期プロジェクト演習・活動報告書」（A4版38頁）にまとめた。

第3期（2009年9月～2010年7月）と第4期（2010年9月～2011年7月）については、これまでと相違した点を簡単に述べておこう。一言でいえば、この2年間に実施した学外活動におけるNPO活動への参加、大学構内林整備、樹木プレート設置といったプロジェクトの成果を踏まえて、学生は先輩の企画を引き継ぐ形でプロジェクトを立ち上げることができたという点である。その中で、それまでよりも拡大して取り組むことになったのが、「大学構内林整備プロジェクト」であった。まず、プロジェクト・ビジョンを次のように作成した。

〔目標〕大学構内林（野球グラウンド南側林地および北側林地）をレクリエーション利用に対応した林床タイプ（散策・探勝型）に整備する。

（1）次の樹木は基本的に残す。

コナラ、クヌギ、ヤマザクラ（高木の落葉広葉樹）、ヤマツツジ、高木の常緑広葉樹、高木のキリシマアカシア

（2）次の樹木は基本的に伐採する。

竹、自生したスギ、ヒノキ（針葉樹）、キリシマアカシア（高木は除く）、中低木の常緑広葉樹（アオキ、ヒサカキ、ネジキなど）

〔活動方針〕自主的な参加希望者でグループを構成し、全体としては定期的に活動する。

（1）整備地を5地区（A地区、B地区、C地区、D地区、E地区）に分けて実施する。

（2）活動は5名程度でグループを構成し、一定の整備地区（A～E）を受け持つ。

〔A地区〕高台で平坦な部分

○現状

アカシアの高木が繁茂し大部分は暗い。実生のアカシア、ヒノキ、スギが視界を遮っている。陰樹が生えてきている。一部は陽光が射し込む、ヤマツツジが野生している。

○目標

実生のアカシア、ヒノキ、スギを伐採し、視界をよくする。陽光が射し込む領域を広げ、ヤマツツジの野生を拡大する。

## ○作業内容

ササを刈り取る。落葉、落枝を整理する。中低木の陰樹（アオキ、ヒサカキなど）を伐る。実生のアカシア、ヒノキ、スギを伐採する。

## 〔B地区〕 A地区の南側の高台に続く部分

## ○目標

落葉広葉樹を中心にし、南側の視界をよくする。ヤマツツジの野生を拡大する。

## ○作業内容

残す立木（コナラ、クヌギ、ヤマザクラ、ヤマツツジ）を見つけて、印をつける。中低木の陰樹（アオキ、ヒサカキなど）を伐る。

## 〔C地区〕 A地区の西北側の一部分

## ○目標

高木の落葉広葉樹と常緑広葉樹の混交林とし、歩けるように自然な道をつける。竹の拡大を防ぐ。

## ○作業内容

中低木の陰樹（アオキ、ヒサカキなど）を伐る。竹を伐採する。

## 〔D地区〕 グランド西南側の尾根の部分

## ○目標 落葉広葉樹を中心にし、視界をよくする。

## ○作業内容

残す立木（コナラ、クヌギ、ヤマザクラ、ヤマツツジ）を見つけて、印をつける。中低木の陰樹（アオキ、ヒサカキなど）を伐る。歩けるように自然な道をつける。

## 〔E地区〕 グランド北側の私有林との境界部分

## ○目標 既存の階段を使用できるようにする。

## ○作業内容 ササを刈り取る。倒木を整理する。

2009年9月から2010年7月までの大学構内林整備活動記録（日時・参加者）は次の通りである。

- (1) 2009年12月5日（土）9：30～10：30 参加者（6名）松原、官、李、陶、金、董
- (2) 2009年12月11日（金）14：30～15：00 参加者（3名）松原、水田、前川
- (3) 2009年12月18日（金）13：00～15：00 参加者（3名）董、趙、張棋
- (4) 2010年1月27日（水）14：40～16：10 参加者（10名）齊藤、岸田、金、董、陶、張旭、張棋、李、官、松原
- (5) 2010年1月30日（土）10：00～12：00 参加者（4名）掛水、董、陶、官
- (6) 2010年2月6日（土）10：00～12：00 参加者（2名）掛水、陶
- (7) 2010年2月26日（金）10：00～12：00 参加者（6名）水田、前川、前田、田花、西田（健）、西田（祥）
- (8) 2010年5月14日（金）13：00～15：00 参加者（4名）西田（祥）、水田、前川、田花

- (9) 2010年5月28日(金) 13:00～15:00 参加者(2名) 齊藤、岸田  
(10) 2010年6月18日(金) 13:00～15:00 参加者(3名) 西田(祥)、水田、前川  
(11) 2010年6月25日(金) 14:00～15:00 参加者(5名) 西田(祥)、水田、前川、官、張

この構内林整備プロジェクトの成果報告書、および他の2プロジェクト(キャンパス内樹木のプレート作成、中国の森林問題調査)の成果報告書に、学内活動・学外活動の実践記録を含めて「第3期里山保全短期プロジェクト演習・活動報告書」(A4版47頁)にまとめた。

2010年9月から2011年7月までの大学構内林整備活動記録(日時・参加者)は次の通りである。

- (1) 2010年10月30日(土) 10:00～12:00 参加者(1名) 本城  
(2) 2010年11月20日(土) 9:30～11:30 参加者(1名) 谷  
(3) 2010年12月11日(土) 10:00～12:00 参加者(1名) タイタス  
(4) 2010年12月18日(土) 13:00～15:00 参加者(4名) 酒井、松田、森、藤澤  
(5) 2011年2月2日(水) 10:00～12:00 参加者(5名) 酒井、松田、森、藤澤、本城  
(6) 2011年2月4日(金) 10:00～12:00 参加者(2名) 李、姚  
(7) 2011年2月16日(水) 10:00～12:00 参加者(2名) 中山、佐藤  
(8) 2011年2月18日(金) 10:00～12:00 参加者(3名) 畑、光國、谷  
(9) 2011年2月23日(水) 10:00～12:00 参加者(1名) 中山  
(10) 2011年2月25日(金) 10:00～12:00 参加者(1名) 谷  
(11) 2011年5月19日(木) 14:30～16:00 参加者(6名) 藤澤、森、タイタス、谷、李、姚  
(12) 2011年5月21日(土) 10:00～12:00 参加者(6名) 畑、光國、井関、酒井、本城、松田  
(13) 2011年5月26日(木) 14:30～16:00 参加者(6名) 酒井、本城、松田、谷、李、姚  
(14) 2011年6月2日(木) 14:30～16:00 参加者(8名) 藤澤、森、タイタス、谷、李、姚、杉浦、佐藤  
(15) 2011年6月4日(土) 10:00～12:00 参加者(5名) 畑、光國、井関、前田、濱下  
(16) 2011年6月18日(土) 10:30～12:00 参加者(5名) 藤澤、森、酒井、本城、松田  
(17) 2011年6月25日(土) 10:00～12:00 参加者(5名) 畑、光國、井関、前田、濱下  
(18) 2011年7月2日(土) 10:30～12:00 参加者(1名) タイタス

この構内林整備プロジェクトの成果報告書に、学内活動・学外活動の実践記録を含めて「第4期里山保全短期プロジェクト演習・活動報告書」(A4版58頁)にまとめた。

#### 4. プロジェクト演習の可能性

プロジェクト演習では、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する。テーマは演習担当者に任されるが、プロジェクト演習に共通したコンセプトは、社会参画、グループワーク、課題探求、知識活用とした。前節では、里山保全・短期プロジェクト演習の第1期から第4期までの軌跡をたどった。最後にこの報告した実践内容を振り返り、その範囲内に限って、プロジェクト演習の可能性を論じておこう。

まず、社会活動への参加の機会を学生に提供するために、市民による森づくりを進めているNPO法人に団体入

会した。NPO 法人里山倶楽部（大阪府）では、会員と一般の人を対象にした「里山の学校」（季節に応じた里山の暮らしを体験するイベント）や「森づくり講座」（万博公園内の小規模な雑木林を整備する講習）が毎年おこなわれているので、プロジェクト演習の学外活動として参加できると考えた。また、NPO 法人奈良ネイチャーネットでは、大和三山の森林に竹の侵入が顕著となっている問題に取り組んでいることを知り、香久山周辺の森林に侵入している竹の整理伐の活動への参加をお願いした。学生にとっては通常の授業時間と異なり土・日曜日の活動となるので、希望を調査したうえで1回につき5名までに調整し、「一般の社会人として参加する」ということを意識させたうえで学外活動を実施した。それもあってか、この4年間の活動で約束を反故にした学生は一人もいなかった。少人数で参加したので、主催者側も特別の配慮を必要とせず、学生も一般の人々に混じる形で参加することができた。学生はNPO 活動に従事している年長の人たちと、合間に様々な話をすることもできた。学外活動を振り返って評価すれば、日常化した教室とは異なる「授業空間」を確保することができたと考える。特に第2期の実施内容は充実していたと思う。第3期、第4期においても一定回数の学外活動は実施したが、「大学構内林整備プロジェクト」をそれまでよりも拡大して実施し、これを学外活動に代わるものとした。森林整備の経験者に指導協力をお願いしたのだが、日程の都合がつかずに実現できなかった。「活動あって、学びなし」とならなかったか。学生は先輩の成果を引き継ぎ、作業自体は拡大して実施できたが、作業の意味を見出すには不十分であったと考える。

次にグループワークを演習に取り入れるために、毎年度3つのプロジェクトを立ち上げた。短期プロジェクト演習の段階では、学生が自主的にプロジェクトを立ち上げることは難しかったので、教員の方から複数のプロジェクトを提案し、学生の希望調査をしてグループを編成し、計画立案・計画実行・計画修正・成果報告といったプロジェクト・マネジメントのプロセスをひとつとおりに実践した。具体的には、各ステップに必要なワークシートを教員が提示して、グループワークを推し進めた。教員がレールを敷いて、一定程度の推進力を発揮する必要があった。計画実行後には各グループに成果報告書の作成を義務付けた。学生にとって、自分たちが実際に活動した事実を積み重ねた上で、報告書を作成することの意味は大きいのではないだろうか。もちろん、活動を客観的に振り返る機会になり、体験の意味を見出す機会でもある。しかし、そればかりではない。仮のテーマや与えられた資料による練習のための文章練習ではないので、文章表現とは何かを身に沁みてわかる機会にもなる。自分たちが実際におこなった事実を、ありのまま表現することの難しさや、読み手に応じて表現を工夫することの困難を実感することができるのである。

ところで現在、教育の私事化が進行する日本において、おそらく学生のほとんどは、中高等学校でグループによる協同学習の経験が皆無に近いのではないだろうか。このことを4年間のプロジェクト演習を担当して強く思った。人間の学習を知識獲得という個人的な営みとみなす学習観を、変える必要があるのではないだろうか。全国の幼稚園、小・中学校、高等学校を訪問して、内側からの学校改革を推進している教育学者の佐藤学教授は、30年にわたる授業観察に基づき次のように述べている。

協同学習の場면을観察すると個々人の学びが成立する前に協同の学びが成立し、協同の認識と個々人の認識が相互に形成されていることが知られます。また、協同学習においては、個々人の断片的な認識が共有されることによって、より高いより豊かな認識が協同で形成され、その協同の認識が個々人に分有されるプロセスが認められます。<sup>(24)</sup>

プロジェクト演習における学習過程で、グループワークを基本とした所以である。

最後に課題探求と知識活用について、振り返りをしておく。学内活動の「知識を深める」で取り上げた学習内容は、いくつかの疑問からはじめている。なぜ多くの市民が里山保全活動に取り組んでいるのか。里山とはどのような森で、昔と今ではどのように違ったのか。森林にはどのような機能と価値があるのか。日本の森林の現状はどうなっているのか、なぜそうなったのか。このような疑問に答えるためには、森林の多面的機能を考え、森林や樹木の種類を知り、戦前から戦後にかけての木材需要の推移を調べ、需要増大に伴う森林伐採や国の拡大造林政策を知り、高度経済成長に伴うエネルギー革命と産業構造の変化が、日本の森林の現状に大きく関係していることを学ぶことになる。また、実際に里山保全活動に取り組むためには、山林所有者、地域住民、行政との話し合いが必要であることも知らなければならない。里山保全という個別の問題に取り組むだけでも、日本経済の動向や産業構造の変化、国や地方の行政政策、山林所有境界の法的確定といった社会の仕組みの多様な側面（法律、制度、政治、経済など）が関係する状況を提示することができた。ただし、短期プロジェクト演習の配当年次は、1年次後期から2年次前期までの1年間であり、専門科目の履修期間ではないため、特定の専門科目の履修と関連させることはできていない。また、学生は与えられた状況で自ら問題を発見し課題を設定するといった段階にはいたらなかった。課題探求と知識活用をプロジェクト演習に組み入れることは、現在も継続中の地域参画・長期プロジェクト演習で追求していきたいと考えている。つまりこのように見えてくると、社会科学系大学の学部課程において、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「社会力」を形成する可能性が見えてくるのではなかろうか。プロジェクト演習がその可能性のひとつの道を示すものであると、確信している。

ところで1990年代以降、世界各国において「学びの共同体」をビジョンとする学校改革が活性化しているという<sup>(25)</sup>。教室から黒板と教卓が姿を消し、机と椅子がテーブルに置き換わり、授業スタイルが「一斉授業」の様式から「協同的な学び」の様式に着実に変化しているのである。「学びの共同体」の構想は、100年前にジョン・デューイが提示した学校構想を基盤とし、日本でも佐藤学教授を中心に現状を踏まえた理論化がなされている。

「学びの共同体」の構築は、まず、教室の学びを個の経験の軌跡を基盤として共同体的な実践へと再構成する活動において推進される。なかでも、個人主義的な学びを共同体的な学びへと転換することは中核的課題である。そのためには、一人ひとりの多様な個性を出発点とする活動的な学びとその多様な学びの交歓を実現する協同的な学びを教室に保障し、そこで展開される学びが学校の内外の多様な文化的・実践的共同体との連帯を築き上げる方向で促進される必要がある。学校の公共的使命は、一人ひとりの子どもを自立的で活動的で協同的な学習者として育て、知識という公共的な絆で結ばれた文化的共同体を学校の内外に築き上げることにあるのである。<sup>(26)</sup>

このような「活動的で協同的で反省的な学び」は、すべての教科学習において実現すべき課題であるが、その改革の突破口として総合学習の創造が位置づけられ、小中学校での実践が進展している<sup>(27)</sup>。2010年現在、このビジョンに沿った改革に挑戦している学校数は、全国の公立小中学校の約一割に相当するという<sup>(28)</sup>。

ではここで、総合学習のテーマとして、何らかの社会問題を取り上げた場合を考えてみよう。小学校段階では、子どもは身近な経験を通じて、社会の多様な出来事や人びとの生活に対する関心とまなざしを育むことができるだろう。中学校段階では、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形式的に理解することはできるだろう。しかし、社会の矛盾や対立を現実的に理解し、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とは容易なことではない。矛盾や対立を調整し、了解的に解決していく「かまえ」と能力の形成は、本来

ならば、高校段階における重要な課題とすべきなのだろう。しかし、現在の高等学校においては、大学受験に向けた網羅的な知識の伝達が中心であり、時間的にも余裕がないため、総合学習も形骸化している。したがって、大学においてこそ「学びの共同体」の構築に着手すべきなのである。小中学校よりも大学の方が、指導要領による縛りがなくカリキュラム設計の自由度が高い。しかも小中学生よりも大学生のほうが、地域的にも金銭的にも活動の自由度が高い。だから大学においてこそ、より大きなスケールで学生に強いインパクトを与える構想が可能なはずである。先に論じたプロジェクト演習の可能性を踏まえて考えてみると、何らかの社会問題をテーマとしたプロジェクト演習が、大学教育における「学びの共同体」のひとつの形態を提示すると、確信できるのである。

- (1) 金子元久『大学の教育力』筑摩書房、2007年、142-143頁
- (2) 金子元久、前掲(1)、24-26頁
- (3) 金子元久、前掲(1)、27頁
- (4) 門脇厚司『子どもの社会力』岩波新書、1999年、121-149頁
- (5) 門脇厚司、前掲(4)、iii頁
- (6) 門脇厚司『子供と若者の＜異界＞』東洋館出版社、1992年、67頁
- (7) 門脇厚司、前掲(6)、39頁
- (8) 中西新太郎『若者たちに何が起きているのか』花伝社、2004年、21頁
- (9) 中西新太郎、前掲(8)、97頁
- (10) 諏訪哲二『オレ様化する子どもたち』中公新書ラクレ、2005年、10頁
- (11) 諏訪哲二『学校はなぜ壊れたか』ちくま新書、1999年、100-101頁
- (12) 諏訪哲二、前掲(11)、1999年、96頁
- (13) 門脇厚司『社会力がよくわかる本』学事出版、2005年、24頁
- (14) 矢川徳光『新教育への批判』刀江書院、1950年、244頁
- (15) 上田閑照『経験と場所』岩波現代新書、2007年、20頁
- (16) 吉村文男『学び住むものとしての人間』春風社、2006年、101頁
- (17) 吉村文男、前掲(16)、98頁
- (18) 吉村文男、前掲(16)、99頁
- (19) 奈須正裕「「体験」を基盤とした学びとは」、『児童心理』金子書房、2009年8月号臨時増刊 No.900、8-9頁
- (20) 上田閑照、前掲(15)、21頁
- (21) 上田閑照、前掲(15)、22頁
- (22) 上田閑照、前掲(15)、21頁
- (23) 奈須正裕、前掲(19)、5-7頁
- (24) 佐藤学『教育の方法』放送大学叢書(左右社)、2010年、104頁
- (25) 佐藤学、前掲(24)、181頁
- (26) 佐藤学「学びの場としての学校」、佐伯胖／藤田英典／佐藤学『学び合う共同体』東京大学出版会、1996年、96頁
- (27) 佐藤学『学校の挑戦』小学館、2006年
- (28) 佐藤学、前掲(24)、181頁