

協働プロジェクトの力を培う学習
協働プロジェクトの力 その意味と必要性をめぐって

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 柳沢, 昌一 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/5467

V

協働プロジェクトの力を培う学習

協働プロジェクトの力 その意味と必要性をめぐって

柳沢 昌一

1. 「総合的な学習の時間」のゆくえ＝学習の転換へのプロジェクト

(1) 「総合的な学習の時間」の創設とその背景

1996年7月、21世紀を展望した日本の教育改革の方向を定位する報告書が公表される。この報告書、中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」において、「[[生きる力]]」の育成を基本とし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す」ことが示され、そうした教育実現への軸として「総合的な学習の時間」の創設が提起される。

公教育のこうした「転換」が求められる背景には、複数の歴史的・社会的な要因が介在している。まずそれは21世紀の社会のあり方とその基盤となる教育をめぐる世界的な改革の動向と結びついている。グローバル化に向かう世界、そこでの社会経済と労働の構造転換への圧力がその動きの背後に存在している。大量生産の実現が競争力の核心だった時代が過ぎ、研究開発能力、柔軟で戦略的な組織デザインとマネジメント、そしてコミュニケーションと表現の力が経済においても重要度を飛躍的に増してきている。そうした社会的な変動を背景に、知的な実践活動・協働活動の力を培う学習の実現が求められ、世界各国において、プロジェクト型の学習・協働探究的な学習、協働学習への取り組みが繰り返し取り組まれてきている。OECD経済協力開発機構の動きがこうした課題とそれにかかわる改革の動向を象徴的に示している。

しかし、問題解決・探究とコミュニケーションを核とする学習への企図そのものはにわかに起こってきた動きではない。そうした企図はすでに長い歴史を持ち、しかも近代公教育と教育実践の理念と歴史に深く根ざしている。それは「共和制」－民主制の主體的な形成者としての成員の判断力をどう実現していくかという、近代公教育の出発以来からの中心的な課題と関わっている(1)。与えられた知識を受動的に学ぶ学習を越えて、自ら探究し、コミュニケーションを通じて協働的なプロジェクトを実現していく学習の実現可能性を近代の教育実践とその研究は模索し続けてきたといえるだろう。ペスタロッチとフレーベル

の学校とその波及、デューイの学校と 20 世紀初頭の新教育運動の展開、そして第二次世界大戦後の世界的な教育改革。総合学習・プロジェクト学習は、いくつかの教育改革の波、その実践と試行錯誤の歴史を背景に持っている。東京師範学校において、その出発点においてペスタロッチの開発主義教育がめざされ、20 世紀初頭の教育改革運動の中で探究的な学習活動を中心に据えた「合科学習」（奈良女子高等師範附属小学校）や「総合学習」（長野師範附属小学校）への取り組みが、全国各地の師範学校・拠点学校で展開され、その実践経験と記録は戦後の新教育、そして現在の総合学習においても重要な礎となっている。

学習の転換への要請の背景には、もう一つ、学校教育の内部の問題、そこでの学習の現実が深く横たわっている。判断の主体、共同社会の主体の育成を理念として掲げながらも、近代学校は急速な量的な拡大の過程において、否応無く大量教育の組織化を余儀なくされてきた。一人の教師が 40 人を大きく超える多くの学習者を受け持つ現実の中では、教室の中でその提示と指示のもと多くの学習者が同一の内容を同一のテンポで長時間にわたって学習する形態が採られたことは、必然だったといえるだろう。そして多くの学習者の学習成果を、短時間の試験で一元的に計るテストが、学校の学習の内実と方法を制約し続けている。1960 年代、多くの国々で中等段階の教育が急速に普及し、「教育爆発」と呼ばれるような状況に達して以後、そうした学習組織に対する批判と抵抗が強まってくる。学校での学習に意義を見いだせず、学校に反発し、あるいは忌避する生徒たち。中等教育を中心とする学校の現実が社会的な議論の焦点となる状況が、学校教育の普及した国々に共通して生じてくる。学習の改革、そして総合学習への企図は、そうした状況の中で改めてクローズアップされてくる(2)。生活科の創設から「総合的な学習の時間」の実現に至る動きの背景にはこうした学校の内部の必要性に根ざした、「教室からの改革」の展開が存在している(3)。

（２）改革のプロセスにおける曲折と基本的方向の不可逆性

しかし、それが近代公教育の理念と企図を引き継ぎ、社会経済的な現実の要請に対応するものであり、さらに学校の直面している課題とも密接に関わっていたとしても、それを広汎に実現していくための改革プロセスの困難さはそれによって減ずることはない。数世代にわたり、日常的に重ねられてきた基本的な活動の様式の転換は、それが長い歴史と持てば持つほど、そしてすべての子どもたちがより長期にわたって学ぶ制度としての規模と広がりを持つほどにその困難さは増してくる。公教育における学習の基本的様態（モード）の転換は、その意味ではもっとも困難な制度改革であること、もっとも時間を要し、持続的な組織化を要する改革となることを自覚する必要がある。答申や規定の変更、指導書や短期間の講習会・研修は、もしそれが連動して働くならば、より持続的組織的な取り組みを促し支えるものともなりえようが、個々の施策によって状況が広汎に一変することはない。

すでに広範に制度化している組織の再構築をめざす改革は、新しい組織を独自に作ることよりもはるかに難しい。新しいプロジェクトの実現や小さな集団での改革の成功体験から、一足飛びに教育改革を論ずる議論は、広範な制度改革の重さをめぐる省察を欠いている。教育改革においては、その任務に特化したチームによるパイロット的な取り組みではなく、すべての学校において新しい学習を実現していくこと、少なくともその可能性につながる道筋の提起が求められている。しかも特任チームと異なり、従来の取り組みも並行して行いながら、同時に改革をめぐる研究と実践とを進めていくことが要求されることになる。こうした状況の中では、改革推進に傾注できる時間は乏しく、しかも新しい取り組みにともなう試行錯誤とそれによる混乱を最小限に止めることが求められる。改革によって生じてくるそうした状況を想定するならば、教育改革の提起に対する様々な反対と抵抗が生じたこともまた必然であるといえるだろう。2009 年の指導要領改訂をめぐって「ゆとり教育」をめざす改革の失敗、「脱「ゆとり教育」」というフレーズが新聞の見出しで繰り返されることになる。今回、2009 年の指導要領における授業時間の増加、「総合的な学習の時間」の週 3 時間から 2 時間への縮減はそうした動きを象徴するものとして繰り返し報じられている。

しかし、指導要領改訂の基本的方向をめぐる中央教育審議会答申、それに基づく新しい指導要領、そしてその解説において、実際には、そうした改革の方向性をめぐる厳しい世論と批判にもかかわらず、「知識基盤社会に生きる力」の実現、そのための探究型の学習への挑戦、「生きる力」の理念の共有の必要性を改めて強く打ち出されている。そしてまた「総合的な学習の時間」についてもその質の充実とともに、「探究」と「協働」を実現する学習のあり方がより鮮明に打ち出されてきている。知識基盤社会に向けて加速化する社会経済的な要請、改めて問い直される公教育の理念、そして変わらない学習の現実のもとで学ぶ意欲を失っていく学習者の現実、さらに新しい学力とその把握の方法を具体化しつつある OECD の PISA の展開とそれに対応しつつあるフィンランドをはじめとする新しい教育立国の台頭。こうした動きが現実化しつつある中では、公教育のミッションと世界的な展開に目を閉ざさない限り、基本的な改革の方向の再転換は選択しがたい。(注4)

学習の転換の必要性和その困難さ。それぞれに動かしがたい二つの現実を踏まえるとき、求められるのは非現実的な短期的な解決策ではなく、より長い改革の持続への展望であり、そのための基盤形成であり、またそしてそうした見通しのもとでの具体的な実践の積み重ねと共有となろう。学校・地域・教育行政、そして大学も含めて、改革を推進しそれを支持する協働の基盤づくりを進めていくことが求められる。そして実際に学校における授業をめぐる教師の協働研究は、改革の実現にとって中心的な位置を占めている。「総合的な学習の時間」という新しい学習への挑戦を、学校においてどのように展開していくか。長い改革のための協働研究は、改革の困難さを見据えつつなおその可能性に向けて歩を進めている実践の具体的な展開を跡付け学ぶことから、まず始めなくてはならない。ここでは、福井大学教育地域科学部附属中学校における「総合的な学習の時間」の実践、長期にわたる学年プロジェクトの展開の記録から学んでいきたいと思う。

「総合的な学習の時間」、そこでの新しい学習の展開と編成について、学年プロジェクトの記録を通して探っていくために、まず、新しい学習において求められる力にかかわる重要な提案、OECD の「コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎」プロジェクト (DeSeCo) の提起するキー・コンピテンシーの論点を確認しておきたい。

2. キー・コンピテンシー＝"知識基盤社会に生きる力"とそれを培う学習

1999 年に出版した OECD の DeSeCo は、国際シンポジウムと調査研究を重ねながら 2005 年に、新しい知の時代に生きる上で「鍵となる能力」・「キー・コンピテンシー」(key competency)に関わる基本的枠組みを提起している。キー・コンピテンシーは、三つの関連する能力と、それらの核心をなすもう一つの能力から構成されている。

第一のキー・コンピテンシーは、言語や情報・技術など、知的な活動のための道具を、実際の状況や相手との関わりの中で有効に働くように活用できる力である。これまでのような実際の状況から切り離された教室での言葉や概念の習得とはことなり、社会的な状況の中で、知的な道具を実際に活かすことが求められている。(Use tools interactively)

第二の能力は、そうした社会的な状況と直接的結びついている。異なる経験、文化をもった多様な相手とコミュニケーションし、交渉し、協力関係を実現していく力がそれである。(Interacting in heterogeneous group)

三つ目のコンピテンシーは、自分たちの活動を主体的・自治的に組織化する力に関わっている。そこではより大きな展望のもとに、自分たちの活動を展開していく力が求められている。(Acting autonomously)

そして、こうした社会的な実践を自治的協働的に展開する力に密接に関わる 3 つの能力の核心 (the heart of key competency)として深く考える力、省察性 (reflectiveness)が位置づけられている。それは自分たちの、

そして先人や同行者の経験と実践からより深く学び、将来について洞察する総合的な知のあり方とかかわっている。

こうしたキー・コンピテンシーを培う学習とはどのようなものなのだろうか。そこでは、この概念の定義上、知の活かされる実際の状況、そしてそこでの実際の活動と密接に結びついた学習が求められるだろう。こうした課題とかかわってプロジェクト学習、協同学習、クロス・カリキュラム、探究学習をはじめ、探究的な協働活動をふまえた学習が各国の教育改革の前線で模索されている。

こうした実践的な活動をともなう学習の構成において、まず主軸となるのはコンピテンシーの四つの論点の内、第三の主体性・自治のコンピテンシーとなるだろう。より大きなビジョンをもって、したがってより長期にわたって自分たちの活動を主体的に組織し展開している力は、細分化された手段に沿って作られる学習ユニット、与えられた小さな課題解決の手法を習得していく学習パターンの中では実現しがたい。実際に活動を展開し、省察的に作り直し、発展させていく営みの持続が不可欠であり、だからこそそうした実践を学習デザインの中心に据えることが重要な鍵となる。

こうした主体的な活動の展開の中で、自分とは異なった関心・経験・力、さらには文化をもった仲間や相手と出会い、交流・あるいは交渉し、必然的な対立やぶつかり合いを調整しながら、互いの主体性を尊重しつつ実践を進めていく力を培っていくことが、第二のコンピテンシーの軸となる。

そしてこうした主体的で、多様な人々との交渉を含んだプロジェクトの中で、コミュニケーションのための言葉や問題解決のための多様な技法や道具を使いこなして活動を発展させていくこと、そうした社会的な実践に密接に結びつくことが展望できる状態のもとで、知的な技法・道具を時間をかけて組織的に習得していくことが、第一のコンピテンシーの形成に関わっている。

キー・コンピテンシーの核心であり、知的な営みの目的でもある省察性は、そうした総合的な実践の積み重ね、実践し省察し、再構成を重ねていくこと、生涯にわたって続く持続的な再構成を通して培われていく力と言えるだろう。

長期的、主体的な実践の持続的な展開を主軸に据え、異なるメンバーとの協働・異なる文化との出会いを含み、知的な技法・技術・道具を活かしながら展開されるプロジェクト。キー・コンピテンシーを実現していく学習のデザインをそのようにとらえるならば、附属中学校における総合的な学習の時間、そこで展開される学年プロジェクトには、主体的な活動力・異質なものの協働、そして状況の中で知的な道具を使いこなす力、キー・コンピテンシーに関わる連動する力を培うデザインがそこに組み込まれていることに気がつく(5)。そして、そのプロジェクトの長い積み重ねの中で、実践を省察し再構成する力(省察性)がとりわけ重視されていくことに気がつく。本書で紹介されている学年プロジェクトのプロセスと構成を、そうした視点も念頭に置きながら改めてとらえ返していくこととしたい。

3. 学年プロジェクト：展開とその構成

(1) 学年プロジェクトの基本的な構成と最初のプロジェクト

学年プロジェクトは、3年間にわたり3クラスからなる学年が共通テーマで探究・創造・表現する活動を発展的に重ねていく長期プロジェクトであるが、その起点は短い、小さなプロジェクトから始まる。5月、一年生の学年での最初の行事である遠足の企画運営がそれである。この小さなプロジェクトは、しかし、3年間にわたって発展的に重ねられていく複合的なプロジェクトとほとんど同じ構成を持っている。生徒の代表からなる実行委員会が組織され、企画が練られ、それはすべての構成員に諮られて設定されていく。中心には自分たちの学年のテーマについての話し合いが置かれる。小さな具体的なプロジェクトが協働で営まれている状況の中で、より大きなプロジェクトの展望が語られる。個々の取り組みは孤立した仕事ではなく、つねにより大きな時間展望・より大きなプロジェクトとのつながりの中に位置づけられて

展開されていく。

(2) 3年間の見通しを持った主題設定への挑戦

5月から6月、3年間にわたる学年プロジェクトのテーマを設定する話し合いは、一年生にとっても、またこのプロジェクトを支える教師集団にとっても、極めて困難な課題への挑戦となる。3年間にわたる活動に一貫した方向性を与えるテーマ、しかも120人のメンバーが意欲を持って持続的に追究していくことのできるテーマを、話し合いを踏まえた合意の上で設定していくことが目指される。「プロフェッショナル」を主題に据えた学年の記録からその行程を辿って行こう。

学年プロジェクトとは 新入生にとって、そして少なからぬ教師たちにとっても、学年プロジェクトはこれまでに経験したことのない取り組みであり、まず「学年プロジェクトとは何か」と問うところから出発することになる。先輩たちの活動展開の経験に学びながら、学年プロジェクトが3年間にわたってどのような活動を組み込んで進んでいくのか、その概要を実例に則して共有する(6)。テーマ設定に向けて実行委員の募集があり、委員会の取り組みもはじまる。

互いの関心を探る。 テーマをどのような手順で進めていくか、実行委員会で話し合い、全員からアンケートを取ることを決める。アンケートでは学年プロジェクトでとり組みたい分野とそれを選択した理由、そこで実際に展開していく活動を記入することにする。実行委員会でアンケートの結果をまとめるが、提起された分野が32にもわたり、集約の方法をめぐって行き詰まる。

発展可能性と合意形成の接点を探るマッピングと話し合い 打開するために多様な関心の、それぞれの関連を探るウェビングマップづくりが提案され、各クラス的生活班ごとに話し合いながらマップづくりが進められる。

それぞれのグループのマップを踏まえて実行委員会でも検討を重ね、それらを踏まえ、議論の起点となる9つのウェビングマップを選択しそれをもとに、クラスでさらに話し合いを重ねていくことになる。委員会ではテーマ設定について三つの観点を提案している。「学年学級みんなで取り組めるもの」「調査体験活動ができるもの」「発展性継続性があるもの」がその観点である。

この段階で、テーマの候補は17になるがこれらを踏まえ、実行委員会で三つのキーワードにまとめていく。「進歩」(技術・科学・人間・動物)・「地球」(環境・世界・歴史・交流・資源・生物・平和)、そして「プロフェッショナル」の三つに絞り、全体会で最終的に決定することになる。

継続性発展性・一人ひとりにとっての意味を踏まえて共通テーマを決定する

最終決定のための学年全体での話し合いでは、「継続性・発展性はあるか、自分にもどってくるか、どんな調査や体験ができるか」という三つの観点を確認して意見交換を進めている。「一年生で専門家からいろいろなことを調査して、2年生でより具体的な調査を行い、・・・」等、活動の進め方にも関わる意見も出される。また単発の体験などに止まってしまうはしないか、「極める」という構えが必要なのではないかという懸念や意見も出されている。「プロフェッショナル」に意見が傾きかけたところでこの話し合いは終わっているが、ここでの意見集約を受けて、実行委員会から改めて「プロフェッショナル」というテーマが提案されることになる。

最終決定されたテーマとその意味 その提案には次のようにその意図が示されている。

「このテーマは、自分の将来について考え、自分の道を歩いていくのに必要なことを学びたいと思います。また、何事にも『極める』ぐらいまで頑張ろうという私たちの意気込みを表しています。これからの3年間で、自分が何に向いているのかを知り、将来の夢を考えます。そして、プロフェッショナルとはどういうことかを考え、それを自分たちの生き方に役立てたいと思います。」

この学年では関心をもっている領域とそのキーワードから共通テーマを絞っていくアプローチを取っているが、「映画道」をテーマに選んだ学年では、映画、音楽、パン作りといった具体的な活動の提案がなさ

れ、プレゼンテーションを重ねながら一つの活動を選ぶステップが取られている。与えられたテーマではなく、一ヶ月二ヶ月をかけて自分たちで話し合い決定するテーマ。それが「自主・協同」というこの学校の校訓にも関わる重要なプロセスでもあることを実行委員会のメッセージは鮮明に伝えている。

「学年プロジェクトとは、とても奥深いものです。校訓の「自主・協同」を、もっとも学年らしく表すモノ。

「プロジェクト」とつくぐらいだから、必ずテーマがあるんですけど、そのテーマは先生が私達にあたえてくれるのではなく、私達で1ヶ月2ヶ月の時間をかけて、決定します。そして、その決定したテーマを3年間かけて解決する。それが学年プロジェクト、略して学Pなのです。」

学年のメンバーが意見を持ち寄り、それぞれの関心を活かしつつ、3年間の発展可能性についても展望しながら調整を重ね、一つのテーマを作っていくプロセスは、それ自体が一つの協働プロジェクトとも言えるプロセス含んでいる。こうした長い、テーマ設定のプロジェクトを経て、テーマへの具体的な取り組みが進められていく。

(3) 三つの中心的な活動の構成

—調査 research・協働する仕事 collaboration・表明 representation—

学年プロジェクトには特徴的な三つの活動が組み込まれている。一つは、テーマに関する組織的な調査のサイクルであり、二つ目はそうした調査に基づきながら実際に進められる実践的活動であり、三つ目はそうした調査や実践を多くの一つに伝える表明のサイクルである。それぞれの活動がどのように展開されていくのか、それはどのような意味があるのか、まず「調査」から探っていくこととしたい。

a)調査活動 research

積み重ねを通して「調査」の意味と方法を学ぶ

6月までかけて「プロフェッショナル」というテーマを共有した学年では、その後それぞれ身近な「プロ（専門家）」に聴き取り調査を行い、新聞形式でし合う取り組みを進めている。その中から選んだ18人の聴き取り調査を「18人のプロフェッショナル」として秋の文化祭で発表する。

この報告の際、職業についての紹介にはなっているが、その人の「どこがプロフェッショナルか」が分からないという感想がだされる。職業人・プロフェッショナルとしての「その人の生き方や人間性」に迫るような聴き取りにはなっていないこと、それが今後の課題となることが実行委員会でも話し合われる。3月に行われた第2次調査活動ではそうしたことを意識しながら3週間の事前調査の後、24の職業人からの聴き取り調査を進めるが、「どこがプロフェッショナルか」、職業人の経験と知に迫る聴き取りという課題にはまだ届かない。

2年の5月の調査活動をめぐる実行委員会での話し合いの中で、自分たちの調査の中で直面してきた深い聴き取り調査・インタビューの難しさが話題となる。そして聴き取り・取材のプロフェッショナルである新聞記者にゲストとして学校に招き、そこで取材を行ってもらうとともに、取材についてのアドバイスを聞く機会を作ることになる。この学習を踏まえて次のような課題が確認されている。

①調べたプロの人の気持ちを深く探ること 場面ごとに、もっとその人の気持ちを入れれば、今よりずいぶんプロだと伝えられると思う。

②自分たちの考えをはっきりさせること 自分たちはプロの人を調べて、プロフェッショナルについてどう思うかなどをもっと明らかにして伝えること。今のままだと、人を調べただけで、自分たちの考えや思いなどが伝わらなくなってしまう。

3月の修学旅行では、さらにNHKの番組『プロフェッショナル』のプロデューサーからの直接に話を聞く機会を設定している。「プロフェッショナル」という主題にそって、さまざまな職業人に聴き取りを重ねていく中で、聴き取りという営みそのものの難しさに直面し、それを職業として行っている報道にかかわる人々の仕事に関心が向けられていくことになる。なかなか深めきれない自分たちの聴き取りの実際の経

験と、報道のプロの仕事との間の共通性と落差に関心を向けることによって、「プロフェッショナルとは」という問いは新しい展開を見せていく。

プロジェクトの必要性に即して調査を組織する

「プロフェッショナル」のプロジェクトが調査そのものを突き詰めていった取り組みであるとすれば、学年プロジェクトにはもう一つの調査の形が存在している。例えば、映画作りをするために、作成について聴き取り調査を行う、という場合のように、活動の必要に即して調査を組織する形である。「映画道」では、福井市映像文化センターの専門職員や「福井県ふるさとCM大賞」審査委員長のからの聴き取り、遠足や修学旅行での監督からの聴き取りや関連施設の見学など、映画作りの手がかりを求める調査を重ねていく。

自分たちの実践の経験に即して問いを深めることと調査したことを自分たちの実践に活かしていくことの連動が生まれてくる時に、実践は調査を介して発展し、また調査は実践の実際の経験を通してより深いものとなっていく。実践者としての調査活動と、そうした調査研究を介した実践の再構成。現実の職業的な実践においても、実践と研究が分裂しその統合が繰り返し叫ばれていることを思うならば、その相互作用を実現しようとする企図の意義は大きい。学年プロジェクトを通して、実践と調査との意味ある連動を探る取り組みは、学習にとっても実践にとっても、重要な意味を持っていると言えるだろう。

「調査旅行」としての遠足・修学旅行

もう一つ、調査旅行としての校外活動・修学旅行の位置づけと構成についても触れておきたい。「映画道」のプロジェクトの場合、一日目には「学級毎の活動として、候補地を決めてロケ」・映画監督を招いて自分たちの作った映画についてアドバイスをもらうことが計画され、二日目には東京の自主映画団体との交流・創作映像音楽劇の発表・午後はグループごとに映画に関わる様々な施設の調査が行われている。3年間のプロジェクトの中で、修学旅行の3日間を意味ある調査と表現と、共有の経験として構成しようとする構想力と調整力が問われることになる。

b) 実際に行う・いっしょに働く・協働して創る collaboration

実際に映画を作る。畑で作物を栽培する。環境のための活動を進める。調査をもとに、テーマに即して自分たちで実際に道具を使い、ものを動かし、状況に働きかける協働活動の展開、しかもその長期的な展開が、学年プロジェクトの重要な柱となる。

附属ダッシュ村では、自分たちのプロジェクトの「村」において、それぞれの役割を分担しながら活動を進めている。「映画道」のプロジェクトでは5月からのテーマ設定と構想・事前調査ともいえる長い準備期間を経て1年の秋から冬かけて最初の映画づくり、30秒のCMづくりに取り組む。作品は福井市映像文化センターが主催する「福井ふるさとCM大賞」にエントリーされ、そのうちの一つが入賞しているが、当然ことながら初発の試みであり、映画づくりの課題が、この最初の作品づくりを通して浮かびあがってくる。「きちんと撮る。きちんと音楽を入れる。きちんと起承転結を入れる。そして創造力・感受性を大切にしながら、共感を得られるか何回も議論して作り上げて下さい。」という審査委員長の言葉はそれを言い表している。「私たちが作成した映画は、本当に伝えたいことなのかなあ。」という感想、教師が記録に止めた一つの省察は、このプロジェクトのめざすべき方向を探る意識に光を当てている。

2年目の5月、遠足を兼ねた京都太秦を訪れる小さな調査旅行が行われ、映画監督の矢田清巳に、自分たちの作品を見てもらいアドバイスを受けている。役作りのこと、監督の役割、ストーリーの重要性。そして「イマジナリーライン」という新しい視点の提起に強いインパクトを受けている。この小さな調査旅行のプロセスを、静止画を用いた映像作品にまとめる。そして6月より、文化祭で発表する3分間の映画作品の制作に入っていく。この作品「附中 Real Movie」では、自分たちの学年プロジェクト、映画づくりのプロセスを題材にしてストーリーが展開されていく。脚本・演技・演出・撮影・音響をはじめより組織

的な映画づくりへの挑戦となるが、同時にその調整にも困難が増す。秋に再度 15 分間の映画づくり「附中 Real Movie2 (FRM2)」に取り組むことになる。15 分に枠組みが拡大することによって主題・脚本、一つ一つのカットのテーマとそのつながりへの意識をより強く要求されることになる。監督をつとめたプロジェクトの中心メンバーは「何のために映画を撮っているのか」、何を伝えたいのかという問い、テーマをめぐる問いを繰り返し自問している。

2 年の 3 月、音楽ドラマの作成においても、自分たちの映画づくりのプロジェクトの経験が改めて問い返される。プロジェクトに強く関わろうとするメンバー、なかなかその中にやりがいを見いだせないメンバー。そうした中で自ずと生じる軋轢や停滞をお互いに調整しあいながら進められる協働活動の現実のプロセスが、このドラマの中でとらえなおされている。

3 年の秋、「Real Movie3」「Real Movie final」の制作が始まる。2 ヶ月半をかけた作品づくりについて、記録ではその 1 場面を次のように語っている。

「撮影が行われている図書室を見ると、編集担当はノートパソコンで取り終わったシーンの編集を進め、照明担当が照明を点灯させ、キャストが台詞とつぶやきながら立ち位置を確認し、マイク担当がキャストのじゃまにならないようにギリギリの所でマイクを構え、カメラが監督の声を待つという姿があり、・・・・」

15 秒の CM づくりから出発した映画づくりの取り組み、次第に険しくなる製作過程での軋轢を重ねながら、省察と再構成を繰り返しつつ、次第に実際の場での技術を培い、協働活動の組織とその力を培っていく長い歩みが、この場面でのそれぞれの動きとその連動に表されている。

C) 表明の形・表現の場を彫琢する representation

「映画道」では、自分たちの表現を生み出し彫琢していくことがプロジェクトの中心に据えられているが、表現・表明の場と機会は、テーマを越えて、すべての学年プロジェクトにおいて重要な役割を果たしている。その中心となるのは文化祭であり、そこでは学年プロジェクトの展開と成果が表され、競われ、学年を越えて共有される。文化祭は、学年プロジェクトの展開と成果が表現されるもっとも重要な場となる。映画道では一年目の文化祭では映画をめぐる調査の報告、決定経緯を再現する寸劇やポスター展示を行い、二年目には学年プロジェクトの歩みを伝えるステージ発表と展示（「映画博物館」）、そしてこれまで作ってきた映像作品を実際に見てもらおう映画館をつくっている。「プロフェッショナル」では、一年目には『18 人のプロフェッショナル』というテーマでポスターセッションと寸劇を行ない、二年目には「附中商店街」というテーマでさまざまな職業について学び、プロとは何かについて考える展示を行っている。

修学旅行に合わせ、旅行先で公演される創作の＜音楽ドラマ＞においても、学年プロジェクトでの経験が主題となることが多い。万博「未来」のプロジェクトでは自分たちが探ってきた「未来」を音楽ドラマとして表現している。映画道でも、映画を通しての自分さがしの旅が主題となっている。

そして、クラスごとに取り組まれる 3 年生の演劇は、協働プロジェクトの積み重ねの到達点を表す、もっとも重要な舞台として附属中学校では位置づけられている。テーマ設定・シナリオづくり・舞台装置・キャスト・照明・演出。複雑な分業、一人ひとりの技術と表現力、それぞれの高度の連動、そうした総合力が求められる演劇作品づくりは、これまでのプロジェクト活動における長期の試行錯誤を通して培ってきた個々の力と協働の力を、凝縮された時間と空間において表す取り組みとなる。

もう一つ、報告書の作成もまた重要な表明の機会となっている。「プロフェッショナル」では、何度も調査報告書を重ね、最終報告書を作成している。それぞれのプロジェクトの最終報告書は、3 年間の取り組みの歩みを自ら確認するものであるとともに、互いに共有し、そして次の世代にその経験を伝えることを強く意識したものとなっている。

こうした実践の展開を表明する場の彫琢とその積み重ねは、プロジェクトにとって多様な意味を併せ持

っている。活動の展開にとって、その成果を表明する場合は、その価値を問われる重要な機会、一つの目当てとして位置づけられる。そして互いの活動がそこで表され交流し、味わい合い、また課題が提起されることによって、活動は刺激され展開を促されることになる。表明の場は目当てであるとともに、これまでの展開の省察の機会であり、また次の展開への刺激を得る場でもある。文化祭や報告書による表明と共有、その経験と文化の蓄積が、それぞれの世代のプロジェクトの展開を支える基盤としても働いている。

(4) 持続的な展開のサイクルと省察の機能 reflection

学年プロジェクトのもっとも大きな特質はそれが3年間にわたって持続的に展開されていくことであるが、それはどのような意味と持つのだろうか。

総合的な学習の時間で取り組まれている多くの体験的な学習は、入念に準備し、一度実際に経験し、それをまとめて終結するというパターンを取っている。一度だけしか一度だけしか行わないという条件のもとで、展開できる活動は著しく限られている。それは初心者に、活動の中でも比較的単純な部分のみを、明確なマニュアルや熟練した人の介助のもとに実際にやってみる、という形を踏み越えるものにはなりがたい。当事者としての判断や試行錯誤、熟練を要求される活動はそこでは実現できない。冒頭で触れたキー・コンピテンシーとの関わりでいえば、自律的活動の力にも、状況に関わって道具を使いこなすという点からも、そうした力を培う学習には結びつかない。

自律的活動の力を発展させていくために、そして協働の力を培い知的な道具を実践的状况に即して使いこなす力を培うためにも、試行錯誤し、その経験を省察・熟慮し、さらに調査検討を重ねて自分たちで実践を組み立て直して行く経験を重ねていくことが不可欠となる。活動の持続的・発展的展開、省察と再構成のサイクルを組み込んだ螺旋的な活動の展開（注 伊那小学校）は、その意味では、不可欠の基本的なデザインであると言えるだろう。附属中学校では長期にわたる螺旋的な活動展開のデザインを、「総合的な学習の時間」の導入の当初から基盤に据えてきている。

こうした螺旋的な展開は、省察し再構成する力、キー・コンピテンシーの中で「省察性」として中心に据えられている力とも密接に関わっている。先ほどの一度限りの単発型の活動では、事後の振り返りは、単に感想を記録し、思い出に残す、あるいは終わりのための儀式、事後評価のための証拠づくり以上の意味を持ちにくい。その活動を通して経験したこと、発見した課題を、それに続く展開に活かしていく条件がある場合には、その省察は次の活動への課題提起・構想に直接に結びついていくことになる。活動が持続的であり、しかも、発展的な組み替えが可能な条件がある場合にのみ、一つの活動の経験とその省察が次の活動に実際に活かされる条件が確保される。多くの体験的活動は単発であり、また大半の継続的な活動は固定的で発展的な組み替えの余地を持っていない。学年プロジェクトは、活動が一つのテーマに沿って積み重ねられつつ、その都度発展的に構成されていくことを前提とするプロジェクトとなっている。そうした条件のもとではじめて、実践の省察が次の活動に活かされ、省察の意味が実感されるとともに、その力が培われていくことになる。

(5) 協働活動をコーディネートする組織

規模の大きな協働活動の場合において、それぞれの活動の展開を調整し総体として舵取りしていくコーディネーションの働きがきわめて大きな作用を及ぼす。学校での学習・活動の組織編成は、同じ活動を多数の学習者が同じテンポで並行して行うことを一人の教師が管理するスタイルが伝統的に基本型になっている。この編成は、多くの参加者の活動を、一元的に調整するという点において、公教育の規模を急速に拡大していく時期に、こうした編成が採用されることは必然であり、逆にそれなしでは、すべての国民に開かれた共通の制度を実現していくことは不可能であったと言えるだろう。しかし、この一元的な編成のもとでは、個々の学習者の活動は、全体の進行によってつねに制約され、より小規模な協働活動ではより活動の必要に即して展開されることが抑止されることにもつながる。ただ、個々の活動の自由度を高め

ることは、それらがよりゆるやかでは一つのまとまりをつくることを困難にすることにもつながり、個々の活動の孤立にも結びついていくことになる。そしてそうした個々の活動の孤立化もまた、活動の発展を阻害する要因となる。

個々の活動、グループや複合グループでの活動の自律的な展開の余地を拡大しつつ、それらがより広く大きなコミュニティの中で意味をもったつながりを維持し、支え合っているような状況をどのように編んでいくか。個々の活動と総体としての学年プロジェクトのコミュニティの双方の動きを探り、調整していくコーディネーションの働きが重要となってくる。

この働きを担っているのが、学年プロジェクトの運営委員会である。クラスごと、半期の任期で選出され組織される運営委員の仕事は、テーマ設定、毎回の学年プロジェクトの展開、調査活動、表明の場の組織、記録をはじめ、学年プロジェクトの全般にわたる。会議ではつねにそれぞれの活動の展開と現状、直面する課題、学年プロジェクト全体の展開が語られることになる。コーディネーターとしての役割の困難さとともに、その取り組みの意味もまた共有されていくことになる。

生徒自身による自治的な学習活動の運営は、学年プロジェクトのみにとどまらない。それぞれの教科、学級、生徒会など、さまざまな取り組みにおいてコーディネーター的な役割を果たす委員会が組織されている。文化祭においては、多様なコーディネーター・コミュニティ（注7）が、相互に働いて一つのイベントをつくりあげていくことになる。多様な活動と活動を調整する責任を、より多くの構成員が担っていくこうしたデザインが、附属中学校における多様な実践を支えている。そしてそれは、これまでの学校での、一元的な編成とそのシステムとは大きく異なり、しかもコーディネーターとしての調整能力をより多くの成員に求めるという点での難しさをともなっているが、それこそが、自律的な活動を違いをもった多様な構成員との協働のもとに進めていくことが必須の力として求められている状況を踏まえるなら、まさにそうした力、コンピテンシー・「生きる力」を培うもっとも重要な取り組み、その核心となっている。より多くのメンバーが、そうした役割を担うことを組み込んでいることの意味は重要であり、また本質的な課題に迫るものでもある。

こうしたコーディネーター・コミュニティ(7)としての委員会での取り組みを、教師とその協働の実践・研究コミュニティが支えている。教師たちもまた、学年プロジェクトの展開を通して、そこで生じてくるさまざまな課題や問題に直面しながら、そしてまたこれまでのプロジェクトの多様な経験にも学びながら、模索しつつこの長いプロジェクトを支えている。そうした教師の協働の実践と研究、その働きと展開については、第6巻において改めて検討して行くこととしたい。

5. 結びにかえて 持続的な発展と形成プロセスへの問い

附属中学校の学年プロジェクトの実践記録を踏まえながら、長い展開とそれを支える構成について問いを進めてきた。より大きな展望のもとに自律的に活動を展開する力・異質で多様な集団において協働する力・そうした活動の中で知的な道具・方法を活かす力、そして省察する力。キー・コンピテンシーとして提起されている力を培っていく学習をどう実現していくのか。その手がかりとなるプロセスがそこには示されている。自分たち自身の、最初は小さなプロジェクトを起点に、その展開を省察・再構成してその限界を超えていく歩みを積み重ねていくことを通して、長い持続に耐える絆を内と外にむすび、自分たちの経験をつなぎ直しながら、より大きなプロジェクトを構成していく。一つ一つの探究とコミュニケーションと協働を支える配慮と工夫もまた次第に培われていく。

そうした歩みに学ぶならば、私たち大人もまた、小さな協働プロジェクトから、省察を重ねつつ次第に長い展望を生み出しつつ、長い歩みをもとに進む労を厭うわけにはいかない。公教育における学習の転換という重すぎる課題を、私たち自身のプロジェクトとする力とその基盤となる実践コミュニティを培って

いくプロセス、その手がかりもまた同じ螺旋の歩みのなかにあるのではないか。中学生と教師の長い協働の歩みから、さらに学んでいきたいと思う。

付記

本稿は、福井大学教育地域科学部附属中学校『学びを拓く《探究するコミュニティ》』第5巻所収の同名論文を再録したものである。

注

- (1) 柳沢昌一「近代教育の理念をめぐる二つの省察」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻『教師教育研究』No.2, 2009.
- (2) 1983年、NHKは、「日本の条件 教育 何が荒廃しているのか」という4回にわたる特別番組の中で、学校の直面する現実を映像によって映し出すとともに、長野県伊那小学校における総合学習の歩みを長期取材によって伝え、現状を打開する糸口として提起している。(NHK 総合テレビ「日本の条件・教育 何が荒廃しているのか 第3部・子供は警告する〜伊那小学校からの提言〜」1983.02.28, NHK 取材班著『日本の条件 10 教育. 1 何が荒廃しているのか』日本放送出版協会, 1983.
- (3) 佐藤学『教室からの改革—日米の現場から』国土社, 1989, 稲垣忠彦『教室からの教育改革』評論社, 2000.
- (4) 改革の困難さにより、その空転が続くことにより、改革を必要とする状況がさらに進み続け、改革への圧力が強まる。そうした繰り返し、改革の困難さの打開策が見出されるまで続くことになる。与えられた手続きを個別に反復習得再現することに著しく傾斜した既存の学校の学習のパターンと、未知の問題に協働して取り組む知的な実践力(「生きる力」・「キー・コンピテンシー」・「人間力」)を求める社会との間の学習をめぐるギャップは1970年代以降、繰り返し提起され続けながら拡大し続け、若い世代の雇用をめぐる深刻なミスマッチと格差を引き起こすに至っていると言えるだろう。
- (5) 附属中学校の実践とキー・コンピテンシーとの連関についてはすでに下記の報告・論文の中で指摘されている。2007年6月、附属中学校教育実践研究集会のシンポジウムにおける松下佳代の報告、2008年6月の同集会における松木健一の報告、そして本シリーズ第3巻における遠藤貴広の論稿。
- (6) 3年生が卒業を前にして残す学年プロジェクトの報告書は、3年間の歩みをまとめるとともに、次の世代に学年プロジェクトの意味と展開を伝えようとするものともなっている。そして新しい2年生・3年生から直接その経験を聴く機会も意図的に設定されている。
- (7) コーディネーター、コーディネーター・コミュニティ、そして実践コミュニティについてはE.ウェンガー他『コミュニティ・オブ・プラクティス』を参照されたい。

参考文献

- 荒瀬 克己『奇跡と呼ばれた学校』朝日新聞社, 2007
 稲垣忠彦『教室からの教育改革』評論社, 2000
 稲垣忠彦他『子どもたちと創る総合学習』全5巻, 評論社, 2001-2004

エティエンヌ・ウェンガー他『コミュニティ・オブ・プラクティス』（櫻井祐子訳）翔泳社,2002

木下竹次『学習原論』目黒書店,1923

木下竹次『低学年合科学習概論』目黒書店,1938

佐藤学『教室からの改革―日米の現場から』国土社,1989

信州大学教育学部附属長野小学校『総合学習の主張』明治図書,1975

信州大学教育学部附属長野小学校『総合学習の展開』明治図書,1979

中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」

長野県伊那市立伊那小学校『学ぶ力を育てる』明治図書,1982

福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『探究・創造・表現する総合的な学習』東洋館出版,1999

福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『中学校を創る ―探究するコミュニティへー』東洋館出版,2004

文部科学省『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』2008.7

柳沢昌一「近代教育の理念をめぐる二つの省察」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻『教師教育研究』No.2, 2009

The OECD's Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project, THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES : Executive Summary,2005.