

プロジェクト・ベース学習がもたらす学びの広がり —持続可能なラーニングコミュニティの構築—

上杉 賢士* 市川 洋子**

Expansion and Sustainability of Learning Constructed by Project-Based Learning

Kenshi UESUGI* Yoko ICHIKAWA

「学びの広がり」を時系列と空間の二次元からとらえ、生涯にわたる自律学習者としての成長と、地域社会における多様で現実的な学びの必要性を指摘した。また、それらが長期にわたる持続可能性(sustainability)を有することが必要であることに言及した。そして、学びの広がりをもたらし探究型学習の典型としてミネソタ・ニューカントリースクールで開発されたプロジェクト・ベース学習(Project-Based Learning)を具体例にして、成熟したラーニングコミュニティにおける学びと育ちの実際を紹介した。

キーワード：プロジェクト・ベース学習、生涯学習、探究型学習、持続可能性、
ラーニングコミュニティ

I 授業の開放がもたらす効果

朝日新聞(2005.12.20付)に、「オーサー・ビジット2005」(主催・朝日新聞社、協力・出版文化産業振興財団)の様子が紹介されていた。オーサー、すなわち作者自身が学校を訪問して授業を行った記録で、各界で活躍している7氏の実践が紹介されている。さすがにその道で一流と呼ばれている講師陣である。紹介記事を読む限り、やはり子どもたちにとってはいずれも感動的な授業だったようである。

近年、この例に見られるように、教員以外の人物が学校で授業を行う試みが盛んに行われるようになった。制度的に言えば、ある時期までは教育職員免許法(以下、免許法)の規定により教員免許状を持たない者が授業をすることはできなかった。直接的にそれを可能にしたのは、1988年の免許法改正である。そこでは、「特別免許状」が設けられ、「特別非常勤講師」の名称で一般社会人の学校教育への参加が可能になった。さらに、2002年には、特別免許状の授与要件の規制緩和が行われ、その道は一層拡大された。

冒頭に紹介したオーサー・ビジットやNHK番組で人気を博した「ようこそ先輩」などは、おそらくこうした手続きを省略した特例的な扱いなのだろう。いずれにしても、こうした動向の先に予想されるのは、外部からの情報や人を積極的に取り込むことによって、これまで学校という空間で完結していた教育が大きく様変わりすることである。

むろん、それは歓迎すべき変化であり、教育の質的改革に向けた期待は大きい。しかし、それが期待どおりの成果をもたらすためには、学校の内部にそれを受け止めるための新たな基盤的条件が必要である。

あくまで一般論だが、その道のプロや腕に覚えのある人が子どもたちの前に立つと、とかく教えたがる傾向がある。むろん、それでも子どもたちにとっては専門家から学ぶことは貴重な体験には違いない。教科書を主たる情報源とした担任教師の授業に比べれば、現実的・实际的であり、専門家の導きを通して未知の世界に触れることは学びへの動機づけとしての十分な機能を有している。

しかし、その限りにおいては、非日常的な学習の断

片にしかすぎず、子どもたちの「大人から教わる」という伝統的な役割には何の変化もない。本号の特集題「学びの広がり」が示唆するのは、学びが持続性を有し、点から線へ、線から面へと拡大し、やがて生涯にわたって学ぶ動機を獲得する必要性である。インターネットの活用を含めて学校の外に情報源を得られるようになった学び環境の変化は、それを可能にすることによってはじめて意味が生じる。

II 教育と持続可能性

近年、「持続可能性 (sustainability)」という概念が注目されるようになった。持続可能性の最も広い概念定義は、たとえば「人間活動、特に文明の利器を用いた活動が、将来にわたって持続できるかどうかを表す概念」(持続可能社会システム研究所、2005)である。この例に見られるように、主として環境保護の立場から、もともと有限であった資源を長期的な展望に基づく対応によって、可能な限り持続性のあるものにしてやうという発想である。

本学大学院社会文化科学研究科では、21世紀COEプログラム「持続可能な福祉社会に向けた公共研究拠点」において、「持続福祉社会」とは、個人の生活保障がしっかりとなされつつ、それが長期にわたっていける社会の姿を指します」と定義している。ここでは、社会づくりの視点から、単なるシステム構築の域を超えて、その後のメンテナンスも含めた長期的・総合的なプロジェクトとしての特徴が示されている。

前項に記した問題を例にして、この持続可能性という概念を教育の分野に応用すると、どのような新たな意味と課題が生じるか。

1970年代に生涯学習社会という考え方が登場し、学校はその初期的段階を担う教育機関として位置付けられた。そして、そのための社会的基盤の整備はゆるやかなペースとはいえ進行している。しかし、その一方で学校が担う役割については依然として模索が続いているといつてよい。

そして、この間に生じた変化といえば、皮肉にも学びからの逃走(佐藤、2000)や意欲格差の拡大(荻谷、2001)といった学びをめぐる深刻な事態である。さらに、玄田ら(2004)は「ニート」の出現を指摘し、三浦(2005)は「下流社会」に安住する若い世代のモチベーションの低さを指摘している。

学校は本来、各種法規や学習指導要領などによって最低限の持続可能性は保証されていると考えられる。しかし、それは維持という水準に留まっているといふべきであり、問題が多発している現状からするとそれすらも危機的な状況にあるというのが現実である。

生涯学習の視点から言えば、教育が求めるべき本来的な持続可能性とは、学校と社会とを学びを機軸として連動させることに他ならないのではないか。玄田や三浦の指摘は、学校と社会との接点で重大なトラブルが生じていること、マクロに言えば両者の不連続性に向けられている。外部人材による教育参加の拡大という動向は、学びを中心とする持続可能性を一段階上の水準に引き上げる絶好のチャンスといつてよい。

そこで必要なことは、学校の外に情報源を求めながら、それらを主体的に取り入れ、持続可能な学びの環境を学校の内部に構築することである。そのために必要な対応の具体例を、以下に挙げる。

第一に、学習者を主体とし、学びの文脈の中に外部からの情報源を位置付けることである。

佐瀬一生(2004)は、プロの落語家を教室に招いた。落語家の方から学校に押し掛けただけではなく、子どもたちのリクエストに応じてのことだった。それも電話や手紙で重ねて依頼した末に、ようやく実現した企画だった。「僕の仕事は噺家だ。お客様にお金を払ってもらって噺を聞いていただく。お客様にいただいたお金が僕の収入、生活の基になる。君たちの学校に行くには、その日の仕事を休む、ということだ。仕事を休むと、お金は当然入らない。それに、僕の噺を楽しみに来てくださるお客様もいる。そのお客様のためにも、僕は仕事を休めない」。交渉の途上で、落語家から届いた手紙の一節である。それでも、子どもたちは呼びたい一心で粘り強く交渉を続け、やっとの思いで学校に“高座”を実現することにこぎつけた。

第二に、外部からの参加者が提供すべきは、持続性のある学びのための動機や意欲の獲得に配慮したメッセージであるべきである。

前項で紹介した「オーサー・ビジット」の中で、五味太郎は、他氏とは異なるスタンスで子どもたちと向き合っていた。五味のテーマは「2種類の勉強」。ひとつは「社会のきまりごとを能率的に学ぶこと」であり、もうひとつは「自分を表現するための勉強」だといふ。そして、「ところが学校では、自分を表現する勉強も、なぜか決まりごとと同じように、一律に教えようとする」と語る。五味のメッセージは、「自分を表現する勉強」の大切さを子どもに伝えるのと同時に、現行の教育システムに対する痛烈な批判も含んでいる。紹介記事の最後に記された「五味さんは、子どもの気持ちをわかってくれる大人でした」という子どもの感想は、単なる楽しさの域を超えている。

第三に、外部からの教育参加者は、可能な限り持続可能な学びの環境づくりに貢献すべきである。

筆者(2004)は、2002年から継続して、京北学園白山高校の教育活動に参加している。当初の依頼は「大

学の出前授業」であった。しかし、継続的な参加という意図を学校も歓迎し、後に詳述するプロジェクト・ベース学習の導入とその後のカンファレンスを含む活動を、各年度の1年生全員を対象にして3年間にわたって継続した。2005年からは、学校の内部にそれを支える態勢が整ったため、直接的な参加はせずに最後のプレゼンテーションだけに立ち会うことにしている。当初の予定より若干遅れたが、この手順は最初から織り込み済みであった。

総じて言えば、学校は外部からの情報や働きかけを必然性や必要感をもって受け入れることである。そうして初めて、子どもたちは「教わる」存在から生涯にわたって「学ぶ」主体者として育つ基盤が整う。

デュイ (John Dewey, 1899) は、百年以上も前に「学校と社会」の関係について論じた。その後、さまざまな紆余曲折を経ながら、わが国でもようやくその理念が浸透し、社会との関係の中で教育の問題が本格的に論じられるようになった。この時代において注目すべきは、制度や空間としての学校ではなく、子どもの学びにおける持続可能性こそが重要であるという点である。

Ⅲ 「探究型学習」と学びの広がり

中央教育審議会答申 (2005.10) は、「『基本的方向』において盛り込むことが必要な項目 (案案たたき台)」の中で、いくつもの注目すべき新たな課題を提示している。その中で、本稿の文脈においてとりわけ注目されるのは、「習得型の教育」と「探究型の教育」という二分法の提示である。同答申では、「対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要である」としているものの、「探究型の教育」を取って明示した点が特に注目される。

この両者は必ずしも十分な定義がされていないが、推測するに、総合的な学習の時間が登場した時期からそれを「探究型の教育」の基本的イメージとし、それと対比的に学習すべき内容が明確化されている従来型の学習を「習得型の教育」とすればわかりやすい。

ロナルド・ニューエル (Ronald J. Newell, 2003) は、類似した概念としてヨラムとレフスタイン (Yoram & Lefstein, 2000) から引用し、「一問一答式の教育 (answering pedagogy)」と「疑問探究型の教育 (questioning pedagogy)」を紹介している (邦訳はいずれも筆者らによる)。そして、「一問一答式の教育では、答えが疑問を覆い隠してしまう」とし、「疑問探究型の教育では、既知の事実を超えて、創造性や想像力を駆使し、与えられた以上のものを理解する」と

している。

本稿では中教審に倣って「習得型」と「探究型」という表現を用いるが、この両者の特徴をさらにいくつかの視点から比較してみよう。

第一に、両者を最も明確に区別するのは、到達目標の有無である。「習得型」は学習すべき総量が示されているのに対して、「探究型」はそれが示されていない。福田 (2000) は、イギリスのトピック学習の例を紹介しながら、そこでは子どもたちの学習を「研究」と定義して「小学校の勉強と、大学での学問研究が区分されるのではなく、連続としてとらえられていることが重要であろう」としている。この指摘を援用すると、「探究型」は先への発展、まさにニューエルの引用に見られるように「与えられた以上のものを理解する」点に特徴があると言える。

第二に、「習得型」においては正解が教師の手の内にあるのに対して、「探究型」はそれが無い。

したがって、「教える」ことを生業としてきた教師たちにとっては不都合な特徴である。「探究型」の基本的イメージとしての総合的な学習を前にして、教師たちが少なからず戸惑いを感じたのは、この特徴によるものであることは疑う余地がない。しかも近年は、科学的な定説 (= 正解) を覆す発見や「事件」が相次いでいる。正解や到達目標を有する完結性を特徴とする「習得型」にとってそれは不都合な事態であるが、「探究型」研究の成果としてそうした事態が生じたと言える。情報化の時代にあって、「習得型」によって得られる情報の賞味期限は短いのである。

第三に、一般的には「習得型」は基礎を形成し、「探究型」がその上に積み上げられるという順序性がイメージされている。

しかし、端的に言えば、「習得型」は系統主義を、「探究型」は経験主義をそれぞれ理論的な基盤とする学びの方法と見なすことができる。両者を順序性という関係でとらえること自体、系統主義の発想に他ならない。近年、「百ます計算」など「習得型」の典型と見なされている陰山の実践も、「実践の全体を見ると、教科学習や総合的な学習も非常に精力的に並行して実践しており、その相互補強の関係づくりに十分配慮している」。(安彦、2004)

また、発達心理学が指摘する「発達加速現象」によって、早期に思春期に突入する子どもたちの関心は勉強以外のことに拡散する。一般に基礎期と見なされる小学校教育の成果としての基盤も、その後数年の「揺れる時代」の中で崩壊していく。つまり、学力は必ずしも基礎から順に積み上げるという言説は、子どもたちの現実によっても拒否されている。

このような考察を経ると、特集題である「学びの広

がり」は主として「探究型」の学びに特有の期待であることが分かる。

本項のまとめとして、あらためて「学びの広がり」の方向性について整理する。

第一の方向性は、連続性を基盤とした時系列的な広がりであり、生涯学習へ向かうベクトルをもつ。第二に、指導計画やカリキュラムの範囲内という限定を超えて、あらゆる情報源を活用するという意味における広がりである。これを発達期の区分を考慮して図式化すると、次のようになる。

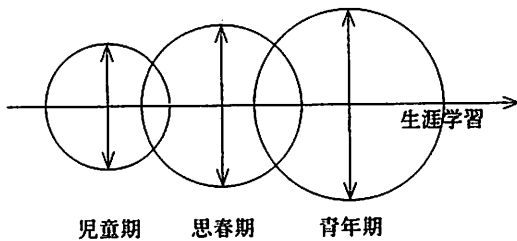


図1 学びの広がり の 構 図

こうした論考を前提にして、以下に、「探究型」の典型例としてのプロジェクト・ベース学習の理念の概要と事例について報告をする。

IV プロジェクト・ベース学習の概要

(1) プロジェクト・ベース学習の現在

プロジェクトといえば、デューイの経験主義教育思想に影響を受けたキルパトリックが、1918年に提唱したプロジェクト・メソッドが想起される。これは、教科を廃し、すべての単元を、子どもの興味・関心を起点とした「目的をもった活動」で構成した経験カリキュラムである(上杉・市川、2005)。

プロジェクト・メソッドは、わが国において大正期の新教育運動や戦後の新教育に大きな影響を与え、たとえば無着成恭による「山びこ学校」の実践にもその痕跡が認められる(佐長、2003)。もともと目的-計画-実行-判断の4段階を踏む点に特徴があり、それ故に形式だけが先行し、やがて台頭してきた系統主義教育に押される形で教育の表舞台からは姿を消した。

アメリカ・ミネソタ州にあるミネソタ・ニューカントリースクール(以下、MNC Sとする)は、脳科学の知見やテッド・サイザー(Theodore R. Sizer)らの理論を参考にしながら、現代にふさわしい学びとしてプロジェクト・ベース学習(Project-Based Learning)を開発した。プロジェクト・メソッドが理念として有していた学びの可能性は、とりわけIT環境の発達した現代においてよりその実現性が高まっ

たといえる。

MNC Sの成功は、ゲイツ財団から注目された。そして、同財団からの多額な資金的援助を得て、現在十数校、近い将来に38校を設立する見通しにあるという。筆者らは2001年から毎年1回、MNC Sとその支援組織であるエドビジョン及び系列校を訪問し、その理念と実際を目の当たりにしてきた。そして、わが国でもその一部を試行的に実践し、成果を確認して報告した(上杉・市川、2005)。

(2) プロジェクト・ベース学習の特徴

プロジェクトの原義は「計画」や「企画」であるため、わが国でも一定の計画や見通しに基づく一連の学習をしばしば「プロジェクト学習」と呼ぶ。しかし、MNC Sで開発されたプロジェクト・ベース学習は、いくつもの特徴をもち、それらとは一線を画す。

プロジェクト・ベース学習の特徴の第一は、自律的な学習者の育成を目指し、そのための評価システムが開発された点にある。

生徒には入学と同時に二つの評価規準が渡される。一つは高校卒業要件を示す「州の履修規準(profile of learning = わが国という学習指導要領に相当する)」であり、もう一つは学校が作成した「自律学習者のための評価基準」である。原則として自らの興味や関心に基づくテーマの追究が認められるが、学習者はそれらの規準・基準を満たすように自らの学びをセルフコントロールする。生徒は、二つの評価規準・基準に即した自己評価を繰り返しながら追究のプロセスを歩む。その結果として卒業要件を満たすとともに、自律学習者としての成長が促進される。

なお、プロジェクトの終了後は二人のアドバイザー及び専門家を含むチームによって評価会議が開催され、修正箇所の指摘、規準への適合や単位数の認定などが行われる。

特徴の第二は、「企画書(proposal form)」にある。学校によって若干の違いはあるが、基本的な要件は以下のとおりである。

2002-2003 プロジェクト企画書	
◆個人またはグループの別	
◆プロジェクトのタイトル	
① このプロジェクトを通して得られること、解明できることを3つ以上あげなさい。	
② 学校を卒業したあと、あなたのプロジェクトをどう生かしていきますか。また、あなたが住む地域社会や世界にとってこのプロジェクトの重要性はどこにありますか。	
③ プレゼンテーションまたはウェビング	
④ プロジェクトを完成させるために必要な課題や活動と終了日	
⑤ 必要な情報源を種類の違うものを少なくとも3つ以上(そのうち少なくとも1つは実在の人物)	
⑥ このプロジェクトでどの領域をカバーできるといえますか。	
⑦ このプロジェクトを何単位にしますか。	
◆計画の承認(アドバイザー、プロジェクト計画チーム、保護者)	

①はプロジェクトのゴールを、②はプロジェクトの価値を示す。⑤では、特に実在の人物を情報源とする点が注目される。そして、⑥と⑦では評価規準・基準と適合させながらプロジェクトを通してどんな成果が得られるかをあらかじめ想定する。興味や関心に即したプロジェクトを追究するプロセスで、獲得すべき知識や能力を必然的に獲得する。いわゆる“文脈のある学び”の特徴がここに示されているのである。

なお、以上に紹介した「自律学習者のための評価基準」と「企画書」は、毎年修正が加えられている。

特徴の第三は、上記2点の特徴に伴う教師と生徒の役割の変化である。

まず、教師の役割は、講義や指示をする人から情報提供者や学習活動の参加者になる。また講義した結果やその習得を重視する（テストで試す）ことから、プロセスやパフォーマンスを重視することへと変化する。総じて、「専門家」としての教師から「アドバイザー」へと役割が転換する。実際に、彼らは自らをアドバイザーと称し、学校によっては校長ではなくチーフ・アドバイザーと呼ぶ場合もある。

これに対応して、生徒の役割は、教師の指示で活動することから自発的な学習へ、テストでいい点を取ることから自律学習者としての資質・技能を獲得することへと変化する。

総じて、伝統的な教育において教師は生徒と対面して講義することから「対面者」と呼ぶとすれば、プロジェクト・ベース学習では共通の目標（評価規準・基準）に共に向かう「同行者」と言うことができる。それは、教えたという事実ではなく、子どもたちに実質的な成長を保証することによって学校の結果責任を果たすという意図によるものである。

特徴の第四は、後に詳述するが、生徒の学びが地域全体に広がり、ラーニングコミュニティが形成される点にある。その直接的な理由は、前に紹介した「企画書」で実在の人物を情報源とするように指示している点にある。プロジェクト・ベース学習においては、生徒はアドバイザーと相談して必要な情報を求めるために地域に専門家を探すことが必須の条件である。

また、多くの学校で成果発表としてのプレゼンテーションは保護者や市民の参加が可能な夕刻から始まる。学校の説明責任の果たし方として納得できる措置である。プロジェクト・ベース学習のもつこうした特徴を媒介にして、地域全体がそれを支援するコミュニティとして成長する。

特徴の第五は、カリキュラム上の位置づけに、学校を取り巻く諸条件によってさまざまなバリエーションがある点である。MNC Sは当初、昼の短い読書の時間を除くすべてをプロジェクト・ベース学習の展開に

充てていた。その7年後に都市部のセントポールに設立された高校生年代を受け入れるアバロンスクールは、高校4年間という実情を考慮してゼミとプロジェクト・ベース学習を併用している。ハイスクール・フォー・レコーディングアーツは、劣悪な環境にスポイルされがちな生徒の音楽の才能に注目し、名称のとおりレコーディングアーツに特化したプロジェクトを展開している。ヒスパニックが多く住む地域にあるエルコレヒオは、英語とスペイン語、必修教科（英語・数学）以外をプロジェクト・ベース学習に充てている。

前記4つまでの特徴はほぼ共通しているが、それぞれの学校を取り巻く環境に応じて、プロジェクト・ベース学習は弾力的に位置づけられているのである。

(3) プロジェクト・ベース学習の成果

MNC Sの教育が注目を浴びたきっかけとなったのは、数人の中・高校生による「環境調査プロジェクト」であった。近くの湖沼で自然保護団体のメンバーとともに環境調査をしていた折に、足が変形した奇形ガエルを発見した。環境汚染の兆しと判断した彼らはさらに調査範囲を広げ、その結果をウェブ上に公開した。その結果に注目した州議会は彼らに議会で証言を求め、さらに調査を継続するように調査費を支出したという。学びの広がり の典型例として注目される。

MNC Sでは、毎年生徒の成績に関する詳細な報告書をまとめている。それによると、高校卒業率（アメリカでは卒業率が学校評価の重要な基準である）及び州統一テストにおいて、州内でもトップクラスを維持している。相対的に数学の成績が思わしくなかったため、2001年からプロジェクト・ベース学習以外に数学の時間を日課表に位置づけた。他のプロジェクト・ベース校も、生徒の成績に関する詳細なデータを用意している。典型的な「探究型」としてのプロジェクト・ベース学習がかなりの比重を占めるカリキュラムを通して、生徒の成績は総じて高いという結果が示されている。

こうした外的基準による評価もさることながら、生徒の自律学習者としての成長も顕著である。筆者らは再三にわたってプロジェクト・ベース校のプレゼンテーションに参加した。中・高校生のプレゼンテーションに対して、大人の聴衆は容赦なく質問を浴びせる。それへの応対も評価規準に加えられていて、生徒たちは余裕をもちながら答える。その様子は、わが国でよく見られる「学習発表会」の域をはるかに超えている。

また、筆者ら（2005）は、いくつものプロジェクト・ベース校で生徒へのインタビューを行った。「MNC Sで学んでよかったことは？」という問いに対する回答の一部を紹介する。

——大学に行く心の準備ができたことと、時間を管

理するやり方を学んだということです。特に、プロジェクトでは、自分で期限を決めて課題に取り組みなければならないので、それに向かっていつまでにどんなことをやらなければならないか、自分で決められるようになりました。それから、誰かと協力して行う時、人に何かをやってもらうのに、それをいつまでにやってもらわなければならないかといった時間の管理もできるようになったこと。複数のプロジェクトを一度に抱えている時には、この時間までにこのプロジェクトを、それからあればこの時間までに、という複雑な時間の管理もできるようになりました。

自律学習者としての成長、あるいは生涯にわたって生きる資質・能力を獲得した姿をここに認めることができる。ちなみに、回答者は18歳のチェルシーという女子生徒。ロナルド・ニューエル(2003)は、著書の中で7人の生徒の学びの履歴を紹介した後、このチェルシーについては、「中間的な立場を代表しています。もし従来校にいれば、彼女は平均的で特段優れた向上心も大きな好奇心ももたない生徒であり続けたかもしれません」と紹介している。

これらの成果を総合すると、プロジェクト・ベース学習が生涯にわたる学びの広がりをもたらす優れた方法であることは疑いようもない。しかし、図1に示したもう一つのベクトル、すなわち面的な広がりの説明するには不十分である。

V 必要条件としてのラーニングコミュニティ

(1) ラーニングコミュニティとは

エドビジョンのディレクターであるダグ・トーマスら(Doug Thomas, Walter Enloe, Ron Newell 2005)は、MNC Sを中心としたプロジェクト・ベース校の発展の歴史を『The Coolest School in America』にまとめた。「アメリカで一番カッコいい学校」と訳せばよいのだろうか。ちなみに、書名は資金的援助をしているゲイツ財団の担当者が、それらの学校をそう呼んだことにちなんでいる。

同書は3部から構成されており、第2部が「ラーニングコミュニティの構築(Building the Learning Community)」、第3部が「ラーニングコミュニティの成果(Some Results of the Learning Community)」となっている。このことは、プロジェクト・ベース学習の展開においてラーニングコミュニティの形成が必須の条件であることを示唆している。

同書の中で、共著者でエドビジョンのスタッフでもあるウォルター・エンロー(ハムリン大学教授)は、シュワブ(1972)からの引用として、コミュニティと学びの関係の関係を次のように説明している。

——ラーニングコミュニティにおいては、「コミュニティ」と「学び」の両方の世界が等しい重みをもたなければならない。互いに信頼し合い責任をもつネットワークは、学問的内容と同じくらい重要である。精神生活がなければコミュニティは知的な目標を失い、コミュニティがなければ学びは目標を失う。

この場合のコミュニティとは、「地域」というよりもむしろ「共同体」としての意味を有している。その意味において、ラーニングコミュニティは「学びの共同体」と理解することが適切であろう。そして、それが学校の内側だけで完結せずに外側(=地域)へも拡大することによって、子どもたちの学びもまた地域と密接な関係を保ちつつ広がりをもたらす。

(2) ラーニングコミュニティの実際

MNC Sは、州都ミネアポリスから60マイルほど離れたヘンダーソンという文字通り田舎町にある。4度目の訪問時に、ディー・トーマス校長のはからいで筆者らのために特別に3人の生徒がプロジェクトのプレゼンテーションをしてくれた(計画された「プレゼンテーションの夕べ」はすでに終了していた)。そのプロジェクト名と内容の概略を示す。

* チェルシー：ヘンダーソンの人々とその記憶

彼女は、以前にプロジェクト・ベース校のPRビデオ作成をプロジェクトに取り上げた。この経験を生かし、地域の人へのインタビューを織り交ぜながら町の歴史を伝える20分のビデオを作成した。

* ティム：生活と地域サービス

彼は、3人の友人の協力を得て、自分たちでチャリティ夕食会を開き、その収益金を慈善団体に寄付するという活動を展開した。

* ケイティ：ディスカッションの夕べ

地域の人々が意見交換をする機会があまりないことに気づき、ゲストスピーカーを招いてディスカッションの場を提供した。ディスカッションは全5回で、テーマは「教育基金」「エイズ」「地球温暖化」など。

人口1千人の町を舞台にして、生徒たちの学びが広がる。彼らはプロジェクトを遂行するために地域へ出向いて、住民と積極的にかかわる。その背後に、生徒たちを心から歓迎しプロジェクトに協力するのを楽しみにしている地域住民がいる。シュワブのいうラーニングコミュニティの典型がここにある。こうしたプロジェクトの経験をもとにして、前に紹介したようにチェルシーは「いつ何をやればいいのか自分で決められるようになった」とふり返る。

アパロンスクールは、典型的な都市部の学校である。高校2年生(当時)のケイトリンは環境保護に興味を抱き、ハムリン大学の学生たちと共同で「ミシシッピ

川に流れ込む土砂の水質に及ぼす影響」をプロジェクトのテーマにした。一般的に、都市部は共同体意識が希薄である。必然的に、共同研究の相手は大学や研究機関、民間企業などになり、プロジェクトはアカデミックな内容になる。

アバロンスクールには、もう一つの特徴がある。校内に民主的なラーニングコミュニティを確立するための「アバロン憲法」が制定されている。これは、生徒たちが長い時間をかけて作成したもので、アメリカ合衆国憲法の精神をも取り込み、お互いの人権を守り安心して学校生活を送れるようにする目的によるものである。仲間同士のトラブルの解消はもちろん、教員の契約更新も含む生徒としての学校への要求についても話し合う。アバロンスクール設立のミッションである「アバロンスクールは、主体的な学習や地域活動、世界に向ける目を育てる、力強い成長を続けるコミュニティ」が、このアバロン憲法に集約されている。

前掲の『The Coolest School in America』の第10章「民主的なラーニングコミュニティの確立：アバロンスクールの実践」の冒頭に、いみじくも前のケイトリンの次のような言葉が掲げられている。

——憲法ができる前から、私たちはすでに完全に民主的だった。生徒の関心が学校の中心にあった——選択は、生徒の権利であり、果たすことのできる責任であり、それがあなた自身の選択に基づいた時、それは自由となる。

(3) わが国の動向

わが国におけるラーニングコミュニティの典型は、民間人から転身した藤原和博が校長を務める杉並区立和田中学校の「地域本部」に見ることができる。

藤原（2005）は、「地域本部」の目的を「学校の授業としてはできないから、地域主導の寺子屋として、生徒の自主的な学習をサポートする」と述べている。その仕事は、「現在進行中」としながら、次の6つに分類している。

1. 「土曜日寺子屋（ドテラ）」の運営
2. 「図書室」の司書業務サポート
3. 「コンピュータ室」ならびに「ノートパソコンの貸し出し」サポート体制
4. 「グリーンキーパズ」が学校の緑を守る
5. 「スポーツ振興」をサポート
6. 「芸術・文化振興」をサポート

3年契約で校長として採用された藤原は、平成18年3月末でその任を解かれる予定である。「地域本部」は、この間の実績を持続可能なものにするための措置であることを公言している。ラーニングコミュニティの形成と持続可能性はこうしてマッチングする。

ラーニングコミュニティと言えば、茅ヶ崎市立浜之

郷小学校（2000）に注目しないわけにはいかない。同校では、「学びの共同体」と表現し、主として校内の関係性の強化に重点が向けられている。「同僚性」をコンセプトに、まず教員同士が学び合う生産的な関係の構築に注目する。当然のこととはいえ、そこには子どもが深くかかわり、地域住民も学校の教育に関心を寄せる。しかし、実践の中心はあくまで「授業」である。そこでは、本稿でいう「広がり」に加えて「深まり」も重視されている。それらの支えになる概念が、お互いに磨き合い高まり合おうとする「同僚性」である。この同僚性がどれほどの持続可能性を保ち得るか。その点に注目しながら、しばらくして再び訪問してみたい学校の一つである。

また、平成14年度からわが国でも教育改革国民会議の提案を受けて、「コミュニティスクール」の名称でさまざまな研究実践が始められている。

その主たる提案者である金子（2000）は、設置手続きについて次のように説明している。「市町村長ないし市議会のイニシアティブで、地方自治体として、コミュニティスクールの設置を決め、次に、設置者が、十分な告知期間をとって、『新しい学校の校長』および『学校づくりプラン』を広く一般公募する。それに対して、有志グループが新たな学校づくりについて提案をもって応募する。そして、設置者が教育委員会などの機関にその審査を依頼する。有志が応募できるところは、チャータースクールのスピリットを見習った」。研究指定校などの動向を見ると、地域的事情などによって「校長の公募制」など中心的なコンセプトが若干後退した印象は否めないが、ラーニングコミュニティの形成においては期待がもてよう。

これまでに紹介したプロジェクト・ベース校は、すべてチャータースクールである。あえてこれまでその点を明記しなかったのは、チャータースクールといっても共通するのは制度的側面だけであり、そこで展開されている教育は千差万別であるからである。すでに3,000校余りが設立されたアメリカで、契約（チャーター）条件を満たせずに廃校になった例も200校に及ぶという。

筆者らが数年かけて延べ40校ほどのチャータースクールを視察した経験から言えば、制度（フレーム）よりもはるかに重要なことは教育のためのビジョンや内容（コンテンツ）である。わが国における「コミュニティスクール構想」では、その点が見えにくい。今後、コミュニティスクールが持続性のある学びの環境を構築できるかどうかはコンテンツ次第である。

(4) ラーニングコミュニティへの期待

これまでに紹介した例を総合すると、持続可能な学びの環境としてのラーニングコミュニティを構築する

ためには、内側からの求めがまずあって、それにコミュニティが応じるという手順が原則であるように概括できる。

その一致点において初めて、持続可能な学びの場を生み出し得るのではないか。それを可能にする制度的保証（フレーム）の重要性は疑いようもないが、それに支えられて展開する教育内容（コンテンツ）に関する議論がさらに必要である。

その点を検証するために、再びアメリカ・ミネソタ州を例にしながら、成熟した異なるラーニングコミュニティにおける「学びの広がり」の具体例を以下に紹介する。（上杉賢士）

VI 「学びの広がり」の具体例

(1) チェルシーの例

MNCSは、自律的な学習者の育成を目的に、1994年にチャータースクールとして設立された。前述のチェルシーは、MNCSに入学から卒業までの6年間を過ごした。ここでの卒業要件の一つとして、シニアプロジェクト（およそ300時間をかける）を完成させなければならない。学校を取り巻く環境によってそのプロジェクトの性質は変化する。MNCSでは、地域のコミュニティに還元できることが条件である。この条件が、生徒一人一人にコミュニティの成員であることを自覚させる。以下にチェルシーのシニアプロジェクトの概要を紹介し、そのことについて説明する。

チェルシーは、ヘンダーソンの町に生まれ、成長し、またヘンダーソンが町として成長する様子も見て育った。この町に対して何かできることはないかと考え、シニアプロジェクトとしてヘンダーソンの歴史を選んだ。彼女は、単に調べたことをまとめるのではなく、ヘンダーソンの住人に利用してもらうために、町の長老にいくつかの出来事についてインタビューを行い、それをビデオに録って編集していった。彼女は、「このプロジェクトを完成させるために、コミュニティ（この場合は地域を意味する）に入っていくことが実に良かった」と述べている。

彼女は、以前ドミニック・フッチという映像作家とともにプロジェクト・ベース学習紹介のビデオを作成するというプロジェクトを行い、今回のシニアプロジェクトでその経験を生かしている。前回のビデオ作成では、前もってシナリオが用意されていたが、今回は、自分でインタビューしたい項目を考えることから始めなければならなかった。膨大な史実の中から、特にヘンダーソンに重大な影響を与えた3つの出来事にしぼった。

1つは、世界恐慌について。このインタビューを通

して、彼女はそれまでもっていた世界恐慌に対する考え方に新たな側面を見いだすことができ、とても良い経験であったと述べている。彼女は、世界恐慌が失業と貧困、飢餓をもたらしたと考えていた。確かにヘンダーソンも貧困ではあったが、他の都市や町も同様であり、ヘンダーソンの人々は深刻に受け止めていなかったということを意外なこととして受け止めている。2つ目は、第2次世界大戦について。インタビューをする人の中には参戦した人がいて、興味深い話が聞けるのではないかと考えていたが、実際には、痛ましい苦い思い出を呼び覚ましてしまったと述べている。3つ目は、アメリカ全土を襲った季節はずれの大寒波について。ミネソタ州だけで49人が死亡した。

アメリカ全土に甚大なダメージを与えたこの3つの大きな災難にもかかわらず、このヘンダーソンが農業地として成功したのは、それまでの農耕馬に頼る農業から機械化への変化を選び取ったヘンダーソンの人々の知恵である。彼女の興味はさらに個人やヘンダーソン固有の町の歴史に焦点化されていった。その時のインタビューは、一人一人の人生の歴史であり、非常に興味深いものであったと述べている。

それと同時に、彼らのヘンダーソンに対する共通した想いもつかんでいる。彼女は、このプロジェクトを通してそのことを強調する。発表の最後にこう締めくくった。「このプロジェクトで皆さんにヘンダーソンのことを少しでも分かってもらえたら嬉しいですが、でももっと理解してほしいことは、なぜ私がこの美しい町を愛しているのかということです」。前述の「このプロジェクトを完成させるために、コミュニティ（この場合は地域を意味する）に入っていくことが実に良かった」ということと合わせて、まさに、コミュニティの構成員としての自己の存在意義を語っていると言える。

ところで、今回のプロジェクトで弟のサスに手伝ってもらっている。サスもまたMNCSの生徒である。シニアプロジェクトを行う場合、プロジェクトチーム（アドバイザー2人、外部の専門家）に必ず年下の生徒を入れることになっている。それにより、いつどの部分で手伝ってもらおうか、そのために何をどこまで準備しておかなければならないか、考えなければならない。つまり、プロジェクトのマネージメントを行わなければならない。

また、後輩は、先輩のシニアプロジェクトを手伝いながら、シニアプロジェクトの進め方を理解していく。先輩のテーマをさらに深めたり広げたりして、自分のプロジェクトのテーマの参考にしたり引き継いだりしていくこともある。プロジェクトチームは、プロジェクトを完成させるという目標を共有し活動するという

小さなコミュニティを形成する。シニアの場合は、それにいわゆる徒弟制といった機能をも含んだ学びの共同体を形成するのである。

(2) アヤ子の例

アヤ子は、父親がアメリカ人で、中学を卒業するまで日本の公立中学校に在籍した。彼女は、父親の仕事の関係で渡米し、現地の一般高校に入学したが、父親の薦めにより、1年後にできたアバロンスクールに転校した。

アバロンスクールは、MNC Sに引き続き、プロジェクト・ベース学習を採り入れたチャータースクールとして、セントポールという都市部に、2001年に設立された。前掲の「The Coolest School in America」によれば、アバロンスクールを「大学進学準備に焦点を当てること、主要教科のセミナーを行うこと、プロジェクト学習を中心に有効なテクノロジーを活用すること、ミネソタ州の卒業規程をクリアするといったことを組み合わせたラーニングコミュニティ」と表現している。これは、アバロンにいるすべての参加者（生徒、教職員、保護者）が連帯し、「生徒一人一人の成長を促進し、道徳的な問題や争いの解決できる人間関係スキルやライフスキル、市民性、地域奉仕を育てる」という共通の目標に向かって関与し合う場であることを強調するものである。

「文化比較論—少年期から大人への移行期における社会的行動パターンの異文化比較—」(A Cross-Cultural Comparison of Social Patterns from Childhood to Adult)これが、アヤ子のシニアプロジェクトのテーマである。「このプロジェクトは、アメリカと日本という2つの国において、個人主義と集団主義の視点から社会的行動パターンを見ていく」ものである。それぞれの社会的行動パターンを取る大人を見て育った子どもたちは、学校においてその行動パターンに違いがあるのではないかとの仮説をたて、観察（直接、ビデオ）、質問紙、インタビューなどの調査を通して検証していった（内容については、前掲「プロジェクト・ベース学習で育つ子どもたち」で詳述）。高校生の研究としては、非常にレベルの高いものである。

図らずも、筆者（市川）が、このラーニングコミュニティの構成員となったのは、2004年1月の彼女のメールからだった。2003年の10月にアバロンを視察した際、我々を案内してくれたのが彼女である。「シニアプロジェクトで日本とアメリカの子どもたちの様子を比べてみたい。学年はまだ決めていないけど、幼稚園から小学生あたりにしようと思っている」と語る彼女に何か協力できるのではないかと思い、名刺を置いていった。この小さなきっかけが、アメリカと日本という隔たった距離を越えて、生徒とメンターという

小さなラーニングコミュニティが形成されていった。それはとりもなおさず、プロジェクト・ベース学習というカリキュラムシステムであったことと、学びの共同体そのものが学校であるという理念に立っていたからに他ならない。

その後、アバロンスクールを卒業したアヤ子は、地元の私立大学に進学した。2005年に再会した折、アバロンと違ってクラス規模が大きくなり戸惑いがあるのではないかとの質問に、「確かに最初の頃は戸惑っていた。でも、この大きさをどうしたら楽しめるようになるか、それが今後の私のプロジェクトだと思う。」と答えてくれた。アバロンスクールで過ごした3年間に、まさに自律学習者としての資質を身につけていたのである。

ラーニングコミュニティという広がりの中で、生涯にわたって自律学習者として成長する。その典型を二人の例から読み取ることができる。（市川洋子）

文献

- 持続可能社会システム研究所（2005）：同研究所ホームページから引用
- 佐藤学（2000）：「学び」から逃走する子どもたち 岩波ブックレットNo.524、岩波書店
- 荻谷剛彦（2001）：階層化日本と教育危機～不平等再生産から意欲格差社会へ～ 有信堂
- 玄田有史・曲沼美恵（2004）：ニート～フリーターでもなく失業者でもなく～ 幻冬社
- 三浦展（2005）：下流社会～新たな階層集団の出現～ 光文社新書
- 佐瀬一生（2004）：小学校・総合的な学習～豊かに広がる学びの世界・10選 明治図書
- 上杉賢士（2004）：総合学習進化論～12年間で育てる学力～ 明治図書 なお、キャリアガイダンス 2002.October vol.5 に実践の詳細が紹介されている。
- Dewey（1899）：直接には復刻版にあたる「学校と社会・子どもとカリキュラム」講談社学術文庫を参考にした。
- Ronald J.Newell（2003）：PASSION FOR LEARNING～How Project-Based Learning Meet the Needs of 21st-century student なお、「学びの情熱を呼び覚ますプロジェクト・ベース学習」(上杉賢士・市川洋子監訳、学事出版)として翻訳本を刊行
- Yoram,A., & Lefstein,A.（2000）：Communities of thin-king. Educational Leadership
- 稲垣忠彦（2000）：総合学習を創る 岩波書店 p.129
- 安彦忠彦（2004）：確かな学力とは何か 奈須正裕編

- 子どもに確かな学力を育てる 教育開発研究所
p.15
- 上杉賢士。市川洋子 (2005) : プロジェクト・ベース
学習で育つ子どもたち 学事出版
- 佐長健司 (2003) : キルパトリックに学ぶ 総合的学
習を創る No.151 明治図書
- 上杉賢士・市川洋子 (2005) : 前掲書 p.43
- 上杉賢士・市川洋子 (2005) : 前掲書
- 上杉賢士・市川洋子 (2005) : 前掲書 p.36
- Doug Thomas, Walter Enloe, Ron Newell (2005) :
The Coolest School in America Scarecrow
Education p.54-55、p.105
- Schwab, J. (1972) : Learning Community In
Center Magazine
- 藤原和博 (2005) : 公教育の未来 ベネッセコーポレー
ション p.156
- 浜之郷小学校 (2000) : 学校を創る～茅ヶ崎市立浜之
郷小学校の誕生と実践～ 小学館
- 金子郁容 (2000) : コミュニティ・スクール～学校を
変革するために～ 岩波書店 p.166