

実践と学習のグラデーションに着目したPBLのデザイン

長岡 健 *1

Email: t.nagaoka@hosei.ac.jp

*1: 法政大学 経営学部

◎Key Words PBL, 課題解決, 参与観察, 参加者の二面性, サードプレイス, 対話, 越境

1. はじめに

学習者が現実社会の課題解決(問題解決)を通じて学習を進めていく形式の活動を一般に Project Based Learning(以下「PBL」と呼ぶことができる。いわゆる PBL は高校、大学、企業といった異なる学習空間で展開され、学習プログラムのデザイナーや運営者ごとに様々な(時に独自の)呼称が用いられていることは広く知られている。

多様な PBL の存在は当然のことながら学習プロセスの多様性を生み出すことになるが、PBL をめぐる状況に内在する“学習のレパートリー”を整理し、それぞれの状況ごとに異なる学習活動の理解を深めることは、高校、大学、企業といった異なる学習空間で PBL を展開している教育関係者の相互理解を促し、効果的な学習活動を生み出す可能性を切り拓くという意味において、意義深いアプローチであると言えるだろう。

以上のような問題意識にもとづき、本稿では、PBL における参加者の二面性に着目し、“学習のレパートリー”の整理を試みる。具体的には、人類学的参与観察における「調査者の二面性」に関する議論を援用し、PBL における「実践」と「学習」のグラデーション関係を整理する。

さらに、学習的側面よりも実践的側面に重点を置いた PBL の事例を紹介する。そして、その事例をもとに、課題解決活動の成果を意識した PBL における「実践」と「学習」の特徴について考察する。

2. 参加者の二面性：実践者と学習者

2.1 参与観察における調査者の二面性

PBL という名称が示している通り、学習活動の中で参加者が取り組む課題解決活動は、単なる「演習」以上の意味を持っていると考えられる。参加者の視座に立てば、PBL への参加は、「実践者」という側面と「学習者」という側面を適切に共存させることが求められることになる。一方、教員の視座に立てば、PBL における「課題解決(実践)」の成果は、「学習」の成果とは別物と認識し、実践と学習の成果それぞれを意識したプログラムを設計することが望ましいとも言えるだろう。

このような意味での「参加者の二面性」の存在は、参加者(学生)と運営者(教員)の両者にとって対応の難しさを発生させることになり、その状況を理解することは PBL の効果的な実施にむけた課題であると言える。

PBL における「参加者の二面性」を考察する際、いわゆる人類学的参与観察における「調査者の二面性」に関する議論のアナロジーから検討を進めることができる。

人類学や社会学におけるフィールドワークで用いられる調査法に「参与観察」がある。一般に、参与観察^①とは調査対象に密着したかたちで観察や聞き取りを行い、調査者自身の体験や感覚を通じて、調査対象のありようを「追体験する」ことを重視した社会調査法である。参与観察者は調査対象となる活動・状況の「参加者」と同時に、調査活動における「観察者」であることが求められる。言い換えると、「調査者の二面性」を適切に使い分けながら参与観察は進められていくことになるが、「参加」と「観察」の二側面の使い分けを整理する枠組みとして、Junker (1960)^②は以下のような4類型を示している。

- ① 完全なる観察者
- ② 参加者としての観察者
- ③ 観察者としての参加者
- ④ 完全なる参加者

「① 完全なる観察者」と「④ 完全なる参加者」はそれぞれ、二面性を(一時的に)放棄して、観察もしくは参加に専念している状態、ないしは、他の側面に関する活動が非表出化した状態を意味する。その中間に位置付けられる「② 参加者としての観察者」と「③ 観察者としての参加者」は共に、二面性を共存させながら調査を進めている状態であるが、「参加」の側面、つまり、実践へのコミットメントの深さに違いがある。前者は「参加者」という側面はあるものの、活動の重点は「観察者」にあり、後者は逆に「参加者」という側面に重心が置かれている。言い換えると、前者では「実践への限定されたコミットメント」に留まっているが、後者では「実践へのフルコミットメント」という役割を担いつつ、観察(調査)に取り組むことが想定されている。ただし、後者の類型に含まれる形式の調査だけでなく、前者のように「実践への限定されたコミットメント」の状態でも調査を行う場合も、いわゆる「参与観察」と見做されている。

2.2 参加者の二面性に着目した PBL 類型化

人類学や社会学において、Junker(1960)の示した参与観察に関する4類型は、「参加者」と「観察者」の二面性を整理する枠組みとして受け入れられてきたが、その特徴は、参加(実践)のコミットメントの度合いを4段階に分類している点にある。これによって、フィールドワークにおける調査活動が、現場の実践活動へのコミットメントの度合いの違いによって、どのようなレパートリーを発生させるのかを整理し、考察を深めることが可能となる。

以上の点を踏まえ、「調査者の二面性」の分類枠組みのアナロジーを活用することで、PBLにおける「参加者の二面性」について以下の4類型を提示することができるだろう。

- ① 完全なる学習者
- ② 実践者としての学習者
- ③ 学習者としての実践者
- ④ 完全なる実践者

「① 完全なる学習者」という類型から想定されるのは、「実践的演習を活用した公式な学習活動」である。ただし、この場合の「実践的演習」は現実社会における課題解決活動ではなく、教育的文脈における擬似的現実である。例えば、大学授業において企業や自治体の協力のもと実施する「新規事業提案」や「街おこし事業提案」などがこれに当たる。これらの事業提案は、現実の企業や地域において実行される訳ではなく、あくまでも「演習」であるという意味において、擬似的現実と言える。

一方「④ 完全なる実践者」という類型から想定されるのは、「非公式な学習活動を伴う課題解決型の実践活動」である。ただし、これは通常の授業的文脈では起こり得ない。近年、企業の人材育成活動において経験学習論^⑧や Learning Organization 論^⑨に注目が集まっているが、ビジネス文脈における日常的な仕事の中での学習を促進しようとする動きが、「非公式な学習を伴う課題解決型の実践活動」の具体例として挙げられる。また、大学生を対象としたキャリア教育における「汎用的能力・専門活用型インターンシップ」^⑩もこの類型に含まれると考えられる。

類型①と④の特徴を踏まえると、実践者と学習者という二面性を明確にもち、いわゆる狭義のPBLに含まれるのは、「② 実践者としての学習者」と「③ 学習者としての実践者」だと言えるだろう。

「② 実践者としての学習者」という類型から想定されるのは、「現実社会における実践活動を活用した公式な学習活動」である。類型①との違いは、学生の活動が「提案」に留まらず、現実社会で提案を「実行」することにも取り組む点にある。ただし、現実社会における実践はあくまでも参加者の学習を誘発する活動と理解し、実践活動の成果は必ずしも求められない。例えば、学生主体で商店街のプロモーション活動を実施するようなPBLがある。学生は提案だけで終わることなく、プロモーション活動を現実社会で実行することになるが、その成果をビジネス的視点から評価しない場合も少なくない。評価として重視するのは、あくまでも「学習の成果」に関してであり、「実践の成果」をシリアスに評価することに意味があるかは議論の分かれるところである。学校教育においては、実践としての側面よりも学習としての側面を重視することが、学習者にとってポジティブな影響をもたらす可能性があることは言うまでもない。

「③ 学習者としての実践者」という類型から想定されるのは、「公式の学習活動と相互構成的に展開される課題解決型の実践活動」であると言えるだろう。類型②との違いは「学習の成果」だけでなく、「実践の成果」を強く意識している点にある。企業の人材育成的文脈で実践されているアクション・ラーニング^⑪と呼ばれる学習プロ

グラムは、課題解決の成果を目指すと同時に、参加者個人の学習成果を目指す点において、「公式の学習活動と相互構成的に展開される課題解決型の実践活動」の具体例と言えるだろう。従来、類型③に相当するPBLが行われるのは、主に社会人教育(特に企業内教育)の分野であった。短期的な目標達成や失敗回避に奔走している実務家に省察的な学習を促し、「広い視野からの考察」や「困難な課題へ挑戦する態度」の重要性を理解してもらうための研修の場で、アクション・ラーニングは活用されてきた。つまり、PBLの中で「現実と同様の課題解決型の実践活動」を経験するねらいは、日常業務での自分の振る舞いや考え方を相対化し、自分自身を客観的に振り返ることにある。従って、アクション・ラーニングにおける「学習の成果」としては、専門知識・スキルを習得することよりも、仕事に対する態度やマインドセットを獲得することに重点が置かれている場合が多い。

2.3 実践と学習の相互構成型PBLの可能性

上記2.2で述べた通り、類型③に相当するPBLは人材育成で行われてきた一方、学生教育の文脈では「実践の成果」を意識したPBLが実施されることは少なかったと言えるだろう。類型③は「実践」としての側面が強くなるため、教員が学習プロセスを制御することが困難なことも多い。また、「実践の成果」を追求するのであれば、必要なリソースの手配や支援のためのコストも大きい。従って、授業という形式の範囲内でPBLを行う場合、教員にとって運営上のリスクが高くなると考えられる。

このような点を踏まえると、先述の通り、学校的文脈においては、類型①「実践的演習を活用した公式な学習活動」ないしは、類型②「現実社会における実践活動を活用した公式な学習活動」に相当するプログラムが多くなることは、ある意味で当然とも言える。

しかしながら、「実践の成果」を強く意識した類型③的なPBLが、類型①や類型②に相当するPBLとは異なる学習経験を、学生教育の場にもたらす可能性を否定することはできない。「実践」と「学習」の二面性をダイナミックに行き来しながら活動を展開していくプロセスを通じて、学生がどのような経験をし、どのような学習の軌道を歩んでいくかを明らかにすることは、大学におけるPBLの新たな可能性を探ることに繋がると考えられる。

そこで本稿の以下では、大学生を参加者とし、類型③的な要素を多く含む活動、すなわち「公式の学習活動と相互構成的に展開される課題解決型の実践活動」の具体例として、法政大学経営学部・長岡研究室^⑫が取り組んできた「カフェゼミ」というプロジェクト活動を取り上げる。

3. 事例：「カフェゼミ」というプロジェクト

3.1 街の中で開催するオープンゼミ

「創造的なコラボレーションのデザイン」というテーマを掲げる法政大学経営学部・長岡研究室は、街中でオープンゼミを展開しながら、大学や企業の垣根を越えた「創造的な対話の場づくり」にチャレンジする「カフェゼミ」^{⑬⑭}というプロジェクトに取り組んでいる。社会人と学生が組織の枠を飛び越えて対話を楽しむカフェゼミは、自由な雰囲気をもつインフォーマルな場であると同時に、見知らぬ他者との出会いや交流を生み出すパブリックな

場であることを目指している。言わば、大学カリキュラムにおける授業科目「ゼミ（専門演習）」を広く開放し、「越境初心者⁽¹⁰⁾のためのサードプレイス⁽¹¹⁾」を街中に作り出すプロジェクトである。2011年12月に第1回を開催し、2024年6月27日には61回目のカフェゼミを開催した。

各回のカフェゼミで取り上げる対話のトピックは、経営学の枠組みに捉われず、最大限に広義な意味で「創造的なコラボレーションのデザイン」にかかわる内容を選んでいる。これまでに取り上げたトピックは以下のような5つのテーマに広がっている。

- ① 創造的な働き方につながる「新たなワークスタイル&キャリアデザイン」の探索
- ② 非経済的な価値を大切に生活につながる「新たなライフスタイル」の探索
- ③ 多様な価値観が溢れた「ダイバーシティ社会」の実現をめざす活動
- ④ 自由闊達な空間・場・地域をつくるための「創造的なコミュニティ活動」の探索
- ⑤ 「創造的なコラボレーションとしての学習」の新たな意味とスタイルを探索する活動

現在、カフェゼミは40～50名の参加者が集い、約3時間の参加型イベントとして開催している。通常、DE&I社会に関連した先駆的な活動に取り組んでいるゲストを迎え、キーノートのトークを聞いた後に、参加者同士で対話を行う（2024年6月27日に渋谷ヒカリエで開催した際のタイムテーブルを〔表1〕に示す）。

ただし、イベントの規模、開催場所、内容、進め方は変化し続けている。言い換えると、プログラム内容、使用する場所、空間デザインなどに関してイベント運営をルーチン化せず、絶えず変化し続けることを意識してカフェゼミを運営している。

表1 カフェゼミのタイムテーブル (2024/06/27)

18:10～18:30	アイスブレイク by 参加者同士
18:30～18:40	オープニングトーク by 長岡
18:40～19:30	キーノート対談 by ゲスト & 長岡
19:30～19:50	(休憩)
19:50～20:10	対話セッション by 参加者同士
20:10～20:30	Q&Aセッション by ゲスト & 長岡
20:30～20:40	ラップアップ by 長岡健

3.2 PBLとしてのカフェゼミ(1): 実践的側面

「対話の場」としてのカフェゼミは上記3.1で示したような特徴をもつが、運営体制として、今年度は長岡研究室関係者19名（教員1名、チューター1名、学部生17名）でプロジェクトチームを構成している。担当教員がプロデューサーとディレクター的役割を担い、17名の学部生が4つのグループに分かれて準備を進めている。

表2 カフェゼミの運営体制 (2024/06/27)

リーダーグループ	<ul style="list-style-type: none"> 各グループの活動支援とグループ間の連携支援 予算管理/共催者との連絡/アンケート実施
デザイングループ	<ul style="list-style-type: none"> 空間レイアウトの計画&備品の設置 使用するツール(名札等)の作成
カフェグループ	<ul style="list-style-type: none"> 提供するドリンクとお菓子の選定・準備 使用する食器等の調達・管理
リレーショングループ	<ul style="list-style-type: none"> SNSによるイベントの告知/ラジオ番組の制作 参加予定者への連絡/当日の受付

学生が担当する役割は学期ごとに変更するが、活動の

進め方については各グループの自主性に委ねている。また、予算管理や備品管理についても、担当教員とチューターが指導しつつも、学生の主体的な行動に委ねている。

「PBLとしてのカフェゼミ」という視点から見た場合、「実践」の側面に関する重要な特徴のひとつは、「カフェゼミは現実社会の課題解決を目指して企画・運営しているイベントであり、学生の学習を主目的としたイベントではない」という点にある。言い換えると、PBLにおける「参加者の二面性」という点に立てば、カフェゼミは、上記2.2で示した類型③「公式の学習活動と相互構成的に展開される課題解決型の実践活動」に該当する活動と位置付けられる。即ち、カフェゼミ・プロジェクトに参加する学生は、「参加者の二面性」の4類型における「③ 学習者としての実践者」として行動し、「実践の成果」が求められることになる。

カフェゼミでは、「実践の成果」が求められる状況でも学生が萎縮せず、積極的に活動することを最も重要な指針としている。そのために、「何をするか」についての教員の指示を最小限に留めている。教員からは「場づくり」のコンセプトを3点掲げ、具体的な施策は学生から提案するスタイルを採用している。実際、学生の提案から興味深い試みがいくつも生まれてきたが、最近の例として、「参加者へのマグカップ持参の呼びかけ」⁽¹²⁾や「ラジオ番組の制作」⁽¹³⁾が挙げられる。

表3 「場づくり」のコンセプト

<p>[1] 「お客さん」のいない自作自演型の場 参加者もゼミ生も教員も、全員が「場づくり」に参加し、全員が学習者でもある。ステージと客席の間の境界線を取り払った空間を演出する。</p> <p>[2] 越境初心者のための「サードプレイス」 越境を通じて「世界を広げる」のは魅力的だが、初心者にはハードルが高い。初心者が気後れすることなく参加できる「やさしく、あたたかも場」を演出する。</p> <p>[3] テーマとゲストに合わせた場づくり 飲食物、食器、文具、名札などは、カフェゼミのねらい、ゲスト、対話テーマにちなんだものを探すか、手作りする。</p>
--

指導で特に意識しているのは、「成果の追求」を「ミスをしなさい」「指示に忠実に従う」という意味に誤解しないことであり、学生の主体性と積極性を引き出すために、以下の3点を繰り返し伝えている。

- ① 挑戦：チャレンジして失敗する経験しよう。
- ② 即興：脱マニュアルを意識して即興的に振る舞おう。
- ③ 信頼：誰かが失敗したら手を止めて助けよう。

多くの学生は「実践的 = 現実社会に近い」と理解しているため、PBLにおいても「企業の既存のやり方を模倣する」ことが実践であると勘違いしがちである。企業との共催型PBLは類型②に近いかたちで実施されることが多いが、企業から与えられた課題を解決し、その成果を企業が評価することになるため、学生はニーズに忠実に応えるような振る舞いをとるようになる。

それに対して、カフェゼミでは問題は与えられない。自らの個性を積極的に発揮することで達成できるという意味での「実践の成果」を求めている。ソーヤー(2009)⁽¹⁴⁾は創造的な発想を引き出すには、リスクがある状況でチャレンジすることが必要だと述べている。カフェゼミでの

経験を通じて、「実践の成果」が求められる類型③的なPBLが、主体的で創造的な実践活動を引き出す装置として機能する可能性を見出すことができたと言える。

3.3 PBLとしてのカフェゼミ(2)：学習的側面

一方、「PBLとしてのカフェゼミ」における「学習」の側面に注目したとき、その特徴として、学生の主体性を重視した事後学習を長期継続的に進めている点を挙げることができるだろう。

上記2.3で述べた通り、類型③「公式の学習活動と相互構成的に展開される課題解決型の実践活動」では、教員が「実践の成果」を完全に制御することが不可能なため、事前に設定した課題に合わせたかたちで学習活動を進めていくことが困難な場合が多い。実際、カフェゼミでも、初期の頃、事前に学習課題的な指針を提示し、カフェゼミ開催後にその学習成果を評価するような運営を試みていたこともある。しかし、学生の主体性を解き放つことを通じて「実践の成果」を目指すスタイルを進めていくうちに、事前に学習テーマを提示することが、「実践」と「学習」の関係性に矛盾した状態を発生させることに気づいた。

そのため、現在は学習課題を事前に設定せず、カフェゼミ開催後の自由な振り返りを積極的に進めるような運営を行っている。具体的には、「次の行動」に向けた学生の発想を促すことを重視し、以下のような内容での事後学習に取り組んでいる。

- ① カフェゼミでの気づきや発見について、学生個人が自由な視点でウェブマガジン⁽¹⁵⁾の記事を執筆する。
- ② 今回のカフェゼミの評価という位置付けではなく、次回のカフェゼミに向けた企画作成という文脈で振り返りを行う。
- ③ 教員がファシリテーターを担う企画会議で、次回のカフェゼミで取り組みたいことを学生が提案し、カフェゼミで実現したい「新たな取り組み」について議論する。
- ④ 教員の支援をうけながら、次回のカフェゼミに向けた「新たな取り組み」の実現を目指した活動に取り組む。

上記3.1では、絶えず変化し続けることがカフェゼミの特徴であると述べたが、これは「次の行動」を意識した事後学習の推進と表裏一体の関係にあると考えられる。上記①～④の事後学習が示しているのは、「今回の省察」と「次回の準備」が渾然一体となった学習プロセスであり、学生による主体的な試みとして挙げた「参加者へのマグカップ持参の呼びかけ」や「ラジオ番組の制作」も、事後学習の中で議論された内容が、次回に向けた準備の中で継続的に議論され、実現したものである。

このようなスタイルの事後学習が可能であったのは、カフェゼミが1学期間で終了する単発のPBLではなく、実践の継続性を前提に取り組んでいるPBLであることが強く影響していると言えるだろう。それに対して、企業との共催型PBLが類型②に近いかたちで実施される場合、1学期間の授業に当てはまるようにデザインされていることが多い。そのため、事後学習にかけられる時間が限定的になる。加えて、「次の行動」に向けた学生の発想を起点とした振り返りも困難である。

4. おわりに

近年、文系学部の教育活動においても、いわゆる「展示

会」を開催する事例⁽¹⁶⁾⁽¹⁷⁾を目にするようになった。その意義について、館野(2024)⁽¹⁷⁾は学生が予め設定された課題に取り組むのではなく、「自ら決めて、やり切る経験」を促す装置として「展示会」が機能している点を挙げている。そして、その装置を機能させるには、教員が評価者となるのではなく、多様な評価者が成果を共有できるオープンな仕組みが求められると述べている。つまり、学習者の主体性を引き出す学習環境においては、評価者としての教員の役割はその重要性を低下させることになり、学習の伴走者という役割の重要性が増していくことになる。

カフェゼミでの経験を踏まえると、実践の成果を強く意識したPBLにおいても、教員にはそのような役割変化が求められると考えられる。PBLの文脈においては、学習的側面での「教員/学生」という関係性と、実践的側面での「リーダー/メンバー」という関係性が相互構成的に存在する。このような複雑な関係性の中で、教員の役割が「評価者から伴走者へ」と変化することで、学生の振る舞いはどのように変化していくのか。また、学習環境をどのような方法でデザインしていくことが求められるのか。これらの問いを意識した上で、今後のカフェゼミ・プロジェクトでは、事後学習のありようをエスノグラフィックに描写していくことに加え、教員の役割変化に関するオートエスノグラフィックに取り組んでいく。

参考文献

- (1) 佐藤郁哉：“フィールドワーク [増訂版]：書を持って街に出よう”，pp158-165, 新曜社, (2006).
- (2) Junker, B.: “*Field Work*”, University of Chicago Press, (1960).
- (3) Kolb, D.: “*Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*”, Prentice-Hall, (1984).
- (4) ピーター・センゲ：“学習する組織：システム思考で未来を創造する”，英治出版, (2011).
- (5) 採用と大学教育の未来に関する産学協議会：“産学で変えるこれからのインターンシップ：学生のキャリア形成支援活動の推進”，p8, (2011).
- (6) Pedler, M.: “*Action Learning for Managers (2nd ed)*”, Routledge, (2017).
- (7) 法政大学・長岡研究室 <https://www.tnlab.net/seminar/>
- (8) カフェゼミ <https://www.tnlab.net/cafesemi/>
- (9) Peatix 「カフェゼミ」 <https://peatix.com/group/6920865>
- (10) 長岡健：“みんなのアンラーニング論：組織に縛られずに働く、生きる、学ぶ”，翔泳社, (2021).
- (11) レイ・オルデンバーグ：“サードプレイス：コミュニティの核になる「とびきり居心地良い場所」”，みすず書房, (2013).
- (12) 妄想紙 [vol.33] June. https://note.com/tnlabmelc/n/n443ee15151e9?magazine_key=mf4791bb4c018
- (13) カフェゼミラジオ <https://www.instagram.com/tnlabmelc/?hl=ja> <https://open.spotify.com/show/53H0lkzDlhOLVpVknk1ZzU>
- (14) キース・ソーヤー：“凡才の集団は孤高の天才に勝る：「グループ・ジーニアス」が生み出すものすごいアイデア”，ダイヤモンド社, (2009).
- (15) 妄想紙 <https://note.com/tnlabmelc/m/mf4791bb4c018>
- (16) 慶應義塾大学環境情報学部・加藤文俊研究室『フィールドワーク展』 <https://fklab.today/exhibition>
- (17) 館野泰一：“「た展」とは何か?：立教大学経営学部館野ゼミの展示会”， <https://www.tate-lab.net/mt/2024/01/>, (2024)