

論文

中動態としての地域志向型 PBL に関する考察

田 中 優

日本福祉大学 社会福祉学部

Research on the Community-Oriented Education (:Problem or Project Based Learning) as a "Middle Voice"

Masaru TANAKA

Faculty of Social Welfare, Nihon Fukushi University

Keywords : 地域志向型 PBL (教育), 中動態, 能動 / 受動, 主体性, 関わり, “思ひ”

Abstract

This paper will explore the emotions and behaviors that are evoked by “Problem or Project based Learning (PBL)”, or a community-oriented education, using the concept of “Middle Voice”. By examining a community-oriented PBL project “HITO, MACHI, DEAU/TSUKURU (people, community, meeting/developing)”, I will identify “agency” that does not fit the “active/passive” framework, and argue that self-transformation that is induced by the external, or community, impetus would result in the development of engagement in the outside, or community.

1. はじめに

本論は、「中動態」という概念（詳細は後述の「5. 「中動態」概念から紐解く地域における学び（先行研究の整理）」を参照のこと）を用いながら、地域に向き合う、地域をベースにした「課題解決型教育」¹—本論では、総じて地域志向型 PBL (Problem Based Learning もしくは Project Based Learning) と呼ぶ—によって対象者に引き起こされる感情や行動について考察しようとするものである。

具体的には、早川 (2019)・(2020) や三浦 (2020) などの論に依りながら、田中 (2018) で示された「ひと・まち・であう / つくる」プロジェクトという地域志向型 PBL²をケースに、「能動 / 受動」の枠組みではと

らえきれない「主体性」について描出していく。

具体的には、まず、近年の高等教育が、「主体性」（能動性）の獲得を目指すものとして構想されてきている背景や理論について整理をし、本学のいくつかの取り組みにおいても同様であることを確認しておく。

そして、次に、こういった主体性（能動性）を身につける方法として、地域における学びが大きく求められているということについて触れるとともに、「中動態」という概念そのもの及び「課題解決型教育」との関係性（親和性）を紐解いた先行研究について整理する。

最後に、「ひと・まち・であう / つくる」プロジェクトにおける「中動態」的要素—参加学生の変容も含めた—考察を展開していくものとする。

2. 高等教育における「主体性」(能動性)

これまでの高等教育(大学教育)における、座学を中心とする知識偏重型の詰め込み授業は学生を受け身にするが、地域に出向くなどの学習は、学生を能動的(主体的)にするという、「能動/受動」の図式が提示されたのは、2012(平成24)年8月28日に出された中央教育審議会の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」³⁾であったことに異論はないだろう。

いまここで、改めて関連する内容を確認しておく、たとえばその9頁「4. 求められる学士課程教育の質的転換(学士課程教育の質的転換)には、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修(アクティブ・ラーニング)への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである」(下線部は筆者)と述べられ、そのための「8. 今後の具体的な改革方策」として、地域社会・企業等に期待される内容が次のように挙げられている(同24-25頁参照)。

「学士課程教育はキャンパスの中だけで完結するものではなく」、「したがって、地域社会や企業等と大学は、プログラムとしての学士課程教育の質的向上のための、地域・企業参画型の新たな連携・協力に取り組むことが重要である。」「大学は」、「地域に即したイノベーションの創出をリードする地域社会の核である。地方自治体や地域社会は、地域の大学と連携し、その知的資源を積極的に活用することが期待される」(下線部は筆者)。

なお、この考え方の背景には、PISA(Program for International Student Assessment)の学力観があることは言うまでもないだろう。PISAは「生徒の学習到達度調査」として、OECD(経済開発協力機構)が世界の15歳児(高校一年生)を対象に、2000年から3年おき

に実施しているものだが、従来までのリテラシー(読み書き能力)とは一線を画した能力定義を行い、調査を行っていることに特徴が伺われている。PISAの学力観では、学んだことを現実生活にどのように応用できるのかが命題となっており、「文脈的・参加的・包括的な学力観」と見做されている一方で、従来の学力観は、いわば、科目ごとに閉鎖した知識であり、現実世界への適用は重視されていなかったもので、「脱文脈的・記号操作的・認知主義的な学力観」であったといえるだろう。つまり、PISAが問う学力とは、「人生を作り、社会に参加する力」と考えられることから、前記2012(平成24)年答申をグローバルな文脈で支持するものになっているのである。

ここに、近年、大学という閉鎖された空間・環境から飛び出し、地域社会と連携したような、たとえば(本論で取り上げている)地域志向型PBLなどが要請されてきたのである。

3. 日本福祉大学における「主体性」(能動性)

それでは、こういったグランドデザインのもと、それぞれの高等教育機関(大学)では、どのように学生の「主体性」や「能動性」を捉え、記述しているのか、本学の事例から確認しておこう。

まず、佐藤(2020:25頁)は、「学生自身が何のためにフィールドワークを行うのか、事前に活動目的を明確にしておくこと、さらに、学生が自らすすんで行動する主体性萌芽をフィールドワークでどう育むかが、教育上重要になる」(下線部筆者)と述べる。

次に、2014年度の文部科学省「知(地)の拠点整備事業」にも関わった池脇も、本学のこれまでの取り組みを『『地域のための大学』として学部と全学教育センターによる地域連携教育を推進し、地域のニーズと大学が持つシーズをマッチングさせることによって、地域課題の解決に対して主体的に行動できる学生の育成に取り組んできた」(下線部筆者)(池脇2020:71頁)と評価を寄せながら、「しかしながら、地域課題の解決のためには、その課題に対して主体的に行動できる学生を継続的に育成し、取り組みを継続していかなければならない。そのためには関係者それぞれが地域連携による自身へのメリットを享受し、理解する必要がある」(下線部筆者)(同74頁)と一層の奮起を促している。

そして、原田(2020)は、これら一連の地域に向か

う本学の学習スタイル・方法について、総括的な考察をまとめている。

「本学は、学則上の教育目標にも、地域社会に貢献できる人材の養成を掲げている。卒業生がそれぞれの地域で、住民として地域と関わりながら生涯を送り、その地域課題に主体的に関わって解決に貢献できること。まさに地域における持続可能な共生社会形成に必要とされる存在である。その資質は地域で主体的に生きていくための『自己形成力』が大切である」(下線部筆者)(原田2020:7頁)と、本学の養成する人財像と教育の目標を記し、それを習得すべく、ひとつには、「ボランティア活動として活動に参加するのではなく、自らの企画を通して参画する。スタッフの指示や活動先のプログラムだけではなく、学生として当該NPOや地域に対して出来ること(貢献できること)を企画して、能動的に参画する」(下線部筆者)(同6-7頁)といったスタイルを提示している。

そして、実際に、「大学教育の改革として、学生自らが能動的姿勢を身につけ、課題解決型学修をすすめることで、学修意欲を高めていく。サービスマーケティングの教育方法論を参考に『ふくしコミュニティプログラム』という5つのステップ(地域を知る、調べる、関わる、深める、まとめる)を提示して、初年次教育として実施することが定着した」(下線部筆者)(同9頁)ことをその成果として評価している。

これら三人の論者の言説からは、①本学(日本福祉大学)は、地域と連携したフィールドワークなどの採用により、学生の課題解決型学修を効果的に進め、「主体性」の涵養に貢献してきた②さらに、学生自身が将来地域社会人となっても、課題解決に寄与できるように、一層の取り組みの継続が必要である③そこでは、学生自身も大学や地域社会の用意したプログラムによる「主体性」の育成だけではなく、自分たちで能動的にそれらを企画し、地域社会の課題解決プロセスに参画しなければならない、といったメッセージが看取されよう。

それでは、次章において、地域と関わる、地域と連携した学びの有効性について、少し整理しておこう。

4. 地域における学びの有効性

地域における学びの有効性は、古くは、ジョン・デューイなども指摘していたところである。それは、「われわれは他人と関連づけられた有機的存在として生

まれるが、共同社会の成員として生まれるのではない。若者は教育によって、すなわち不断の指導と明白な結合関係を示す現象に関する学習とによって、共同社会を特徴づける伝統、見地、利害関心の中へ導かれなければならない。」(ジョン・デューイ2014:192頁)というメッセージにも明らかであろう。

また、近年では、関谷(2020)のような指摘も説得力を持つ。

「他者認識が欠如していれば、視野狭窄に陥り、いかなる問題が存在しているのか、どのような問題を抱えた当事者がいるのか、といったことへの理解と配慮が希薄化してしまうわけです。そうした状況は、地域教育の不在といい換えることもできます。」

「公と私の『あいだ』をつなぎ、地域の自立と市民自治を具現化していくためには、最も身近なところからリアルに触れていく地域教育が必要不可欠となります。」(関谷2020:90頁)⁴

古今東西、私たちが、地域における学びを展開していくことに、異論はないようだ。そうでなければ、私たちはただ、地域に「住んでいる」「通っている」だけで、そこに「関わりを持つ」存在としては定置されないのだろう。

しかしながら、関わりを持つ「主体性」とは、前述の原田らの言うように、「能動的に参画する」ことや「能動的姿勢を身につける」ことを、たとえば「地域連携教育」(本論事例では「地域志向型PBL」)のプロセスに確認しないといけないのだろうか。

5. 「中動態」概念から紐解く地域における学び(先行研究の整理)

本論の主たる問題関心は、詳細は後述するが、「主体性」を「能動/受動」の概念で把握することにはもはや限界があるということであり、「中動態」という概念から、地域での学びの新しい位相を掴もうというものである。

さて、まずは、「中動態」概念を掘り起こした國分(2017)の整理によって、この定義をまとめておこう。

「能動態と受動態の対立は『する』と『される』の対立であり、意志の概念を強く想起させるものであった。われわれは中動態に注目することで、この対立の相対化を試みている。かつて存在した能動態と中動態の対立

は、『する』と『される』の対立とは異なった異相にあるからだ。そこでは主語が過程の外にあるか内にあるかが問われるのであって、意志は問題とならない。すなわち、能動態と中動態を対立させる言語では、意志が前景化しない。」(國分 2017: 97 頁)

さらに、この「意志が前景化しない」という点について、國分自身による別の具体的説明(論考)から理解を深めてみよう。

「自分がやることが、自分の外側で終わる時は能動態を使って、自分が動詞によって示されている過程の場所になっている時には中動態を使う。」(國分 2019: 9 頁)

この言説については、ギリシア語の“ファイノマイ”という中動態(単語)を例に、これを英語に翻訳した場合は、“I appear(私が現れる)”という自動詞で表現でき、かつ、私が現れるということは、「私が見せられる」ということになるので、“I am shown”という受動態で言っても良いという説明をしているように、結局、中動態には、自動詞表現(能動態)と受動態表現の双方の意味が含まれていることを明らかにする(前掲書 9-10 頁)。

ところが、「現代の常識、言葉では、これらは明確に区別される」(前掲書 11 頁)ものになっており、自分の意志で来たのか、それとも誰かに言われたから仕方なく来たのかが問われることになっている。

國分によると、「中動態なら、そんなこと区別しません。単にファイノマイ=私があらわれているという現象があるだけ」(前掲書 12 頁)なのだが、「意志が問われるようになって、能動態と中動態の対立から、能動態と受動態の対立へと対立が移行することになった」(前掲書 12-13 頁)ことが指摘されている。

「意志という概念を使うと、行為をある人に所属させることができ」(前掲書 13 頁)、「意志は行為の帰属を可能にし、行為の帰属は責任を問うことを可能にする」(前掲書 14 頁)とともに、「意志はゼロからの出発点、純粋な自発性を指」(同上)することになる。

しかしながら、「人というのは、歴史を持っていて、人生を持っていて、過去とつながっている。そして人の心は、その周囲の環境とつながっている。完全に隔離された条件下の人間を考えることができない以上、人間の心の中に、ゼロの出発点、『無からの創造』を置くこと

はできない」(前掲書 14 頁)という國分の指摘は、地域志向型 PBL における、学生たちの姿に置き換えて読み解くことができる。

そして國分(2017: 158 頁)は、「強制はないが自発的でもなく、自発的ではないが同意している、そうした事態は十分に考えられる。というか、そうした事態は日常にあふれている。それが見えなくなっているのは、強制か自発かという対立で、すなわち、能動か受動かという対立で物事を眺めているからである」と現代的なフレームを批判し、本論の問題関心に触れるようなこと、一國分の論では市民性教育に関わるようなことを述べる。

「人間の純粋な意志や自発性を否定することは、必ずしも、政治的生活への絶望にはつながらない。なぜならば、複数人いる人間たちが、非自発的な仕方であれ、一致をつくり出すプロセスに参加できればよいからである。純粋な意志や自発性がないということは、言い換えれば、政治をめぐる意見も、その集合としての世論も、あらかじめ存在してはいないということだ。一人一人が政治的な意見を自発的に有していることなどありえない。ならば、それをつくり上げ、磨き上げるプロセスがあればよい。」(國分 2017: 160 頁)

当初は非自発的なかたちで(要するに中動態的に)、地域連携 PBL に参加した学生にとっても、自分たち自身の変容を生み出せる過程に参画ができていければよいのではないか。それは意志をもった能動的な姿ではなくても、「何となくそこにいたら・・・」という状態があればよいのではないか。

次節では、そういった筆者の問いについて答えてくれている、「中動態」と「地域志向教育」や「アクティブラーニング」との関わりを考察した、早川と三浦の論考について紹介をしておきたい。

(1) 早川(2019)の考察⁵

早川は、地域のまちづくりプロジェクトについて、「問題の当事者でもない自分が関わる意味」を考え、「そこまで計算し、判断して関わりを決めたわけではなかった。ではぼくらを動かしているものは何なのか」という問いに対して、「中動態」という概念から紐解いている。

まず、タイトルにもある「地域志向教育」を、「地域

の様々な問題—商店街活性化、観光振興、農山村の過疎対策、地域コミュニティの再生など—が取り上げられます。こうした問題は既存の学問分野（ディシプリンともいいます）で取り組むことが難しいため、ディシプリンを横断して取り組むための方法が求められています。この実践をする場が地域であり、そうした実践ができる人、自ら積極的に動ける人間を育てようと」するものとして定義する⁶。

そして早川は、そういった「地域志向教育」を通じ、「主体性」や「主体的な学び」を発現させるべく腐心を重ねているのだが、一方で、そのことに対する「違和感」も表明している。

「学生が主体的に学ぶのって、それは当人の問題であって教員にコントロールできるのかというそもそもの疑問が浮かびます。たとえば地域志向教育において、地域課題を提示されて『この課題の解決案を考えてほしい』という建て付けで授業があった場合に、学生が『主体性を発現させる』とはどういう状態をもって判断できるのでしょうか。」⁸

そのうえで、早川は、「する—される」という枠組みで考えようとすることに無理があると思い立ち、「中動態」によって理解を試みようとしたのである。

そこで早川は、國分（2017：87頁）記載の言語学者パンヴェニストによる、「中動態しかとらない動詞の例」⁹を挙げながら、「これらの語をみると、能動/受動で基準とされる『意志』の範疇にない語がみられます。人は基本的に自らの意志で『生まれる』わけでも『死ぬ』わけでもありませんし、意志の力で『寝ている』をコントロールするのは難しいです。ではそれらが完全な受動であるかといえば、必ずしもそうだとはいえません。」「『心が動揺する』のは、ナニカが自分に起きてそれによって自分の中に変化が起こるからなわけですが、ナニカが起こったから必ずそうなるわけではありません。逆に、意志の力でもってそれを完全に防げるわけでもありません」と述べ、前記した國分（2017：88頁）の論を紐解いていく。

「つまり、能動/中動の地平では、行為する人の『意志』がその区別の基準になるのではなく、前者は『動詞が主語から出発して主語の外で完遂する過程』、後者は『主語が過程の内部にあり、動詞は主語がその座になるような過程』であり、両者の区別の基準は『主語の位置

づけ』ということになります。」「ぼくらは外部の原因から刺激を受けますが、それだけで変えられてしまうわけではありません。大切なことは、その外部の作用によって、ぼくの中に内向して変化を生じ、それが感情や行動となってあらわれることなのです」と強調する。

さらに早川は、『『主体的に地域に関わる』という言い方をするとき、ぼくらは無意識に意志をその起点に置きがちです。しかしそれは、（地域で活動したことのある人は直観的に分かるとは思いますが）すべてが自己決定や判断に基づいたものではなく、成り行きや偶然の出会いや巻き込まれの中で関わりができていっていきます』と述べ、後述の「弱い絆」のようなネットワークの可能性を示唆する。

最後に早川は、「つまり、これからの地域志向教育についてはその先の地域づくりに必要なのは、中動態の考えに示されるような、外部からの刺激を自分に対するものとして受け取ってしまい、内向的に自分が変わることによって外部への『関わり engagement』ができる存在なのではないでしょうか」とまとめている¹⁰。

（2）三浦（2020）の考察

三浦はまず、京都大学の松下佳代の考察を引きながら、わが国におけるアクティブ・ラーニングの定義を、「アクティブ・ラーニングとは、学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」（三浦2020：3頁）であると紹介し、「このようにアクティブ・ラーニングが、学生ではなく、教師の活動として捉えられることにより、教師がアクティブ・ラーニングの主語（使役者）として位置付けられるようになったと考えられる。これは学生の側から見れば『教師によって、ある物事を行わされ、行わされている物事について考えさせられる』ということであるから、依然として受動的なポジションが継続し、一向に主体的に考える力が培われない事態を招く危険を大いにはらんでいると考えなければならない」（同3頁）と指摘する。

そして、能動態と受動態の二項対立ではなく、中動態の概念をアクティブ・ラーニングに導入する必要性を述べる。それは、「2012年の中教審答申では受動的教育から主体的な学びへと転換する必要が謳われた。ほとんどの人が、この背景にある“from teaching to learning”というパラダイムシフトを学生の立場になって『受動から能動へ』という態の移行として捉えたと考えられる。

しかし、この問題を能動態と受動態の二項対立として捉えてしまうと、思考の幅がかなり限定されてしまう。学生が受動から能動へと態を移行するのに、それまで能動的ポジションにいた教師は能動態を維持すればよいのか、あるいは受動態へとポジションを変えればよいのか、混乱する可能性も考えられる。この問題を解決するためには、受動でも能動でもない『態』、あるいは受動でも能動でもあるような『態』を考えるのがよい（同4頁）と述べる中で、既述の國分（2017）の「中動態」という概念を紹介する。三浦によると、「理解の深化や自己肯定感は、気が付くとなんとなく生じているものであ」（同4頁）り、「それが結果として行為者（主語）のためになっている」（同4頁）ように、『『主体的な学び』のスタンスを手に入れることについても同じことが当てはまると考えられる。学生も教師も、自らの強い意志によってアクティブ・ラーニングを実践するのではなく、どちらも『気がつくとなんとなく』アクティブ・ラーニングが実践されているという状態の方が、無理なく継続することができる」（同4―5頁）と提案する。

三浦の考察は、地域志向型PBLなども含まれるアクティブ・ラーニングについて、「能動/受動」の二項対立としてではなく、「中動態」の概念を導入し新たに把握しようとする試みで、その点は、早川（2019）・（2020）や本論に共通するものである。

ただ、三浦は、とくに教師の立ち位置についても中動態として捉え直す。「アクティブ・ラーニングとは、学生が獲得すべき複数の知識の背景にある複数の文脈を自分の中でつなぐものであり、自分の過去・現在・未来をつなぐ知識を構築し、意味を探究するものである。しかも、それは『気がついたらなんとなくできる』ものでなければならない。教師はこのような学生の営みをさりげなく支援する者でありながら、学生と共に回転する支援者・被支援者の円環の中でつながれるものでもある」（同6頁）とまとめ、「教師と学生がともに主従の関係のない中動態に身を置くことにより、そこに信頼関係を築くことが可能になる。その信頼関係こそが学生の成長、教師の進化に資すると考えられるのである」（同6頁）と閉じる。

6. 「ひと・まち・であう/つくる」プロジェクトを用いた考察

本章では、京都府南山城村を主な舞台に繰り広げられ

た、「ひと・まち・であう/つくる」プロジェクトという地域志向型PBLにおける「中動態」的要素¹¹の考察を、参加学生の変容を中心に展開していくが、そのことは偏に、早川（2020）における課題（参加学生の質的調査等に基づく地域志向型PBLにおけるプロセスの評価）などに応答しようとするものでもある。

(1) 「ひと・まち・であう/つくる」プロジェクトの概要

ところで、この章で取り上げる地域志向型PBL事例の「ひと・まち・であう/つくる」プロジェクトの詳細については、田中（2018）を参照していただきたいが、主に、Krumboltz et al.（1999）の「計画的偶発性（Planned Happenstance）理論」をベースにして構想・展開されたものとなっている。

すなわち、PBL参加学生が、そのプロセスで、人という資源につながり、その協働で生み出された「出来事」を常にふりかえり、次への学習機会とするというもので、参加学生には、「好奇心：新しい学習機会を調査すること」「忍耐力（持続性）：障害に直面しても努力すること」「柔軟性：態度と環境を変えること」「楽観性：新しい機会が出現し、達成可能であると考えること」「リスクテイキング（冒険心）：不確実な結果をにらみつつ行動すること」を求めることになっていた。今から思うと、このPBLプロセスは、随分と「中動態的」なものであったことが理解できる。

その変遷を簡潔に記しておくとして、まず、2008・09年に後にリーダーとなるPBL学生を、村役場へのインターンシップというかたちで送り込み、彼・彼女らを起点にしなが、さまざまな「地域資源」に触れてもらい、出会ってもらったのが、前半期の当該PBLの特徴といえた。この時期は、筆者と以前より親交のあった南山城村役場職員との「強い絆」によるサポート（介入・誘導）も特筆すべきことであった¹²。

ただ、当初、「強い絆」によって導かれたPBL参加学生らは、先輩から後輩へとリレーをつなぐように、南山城村内での活動を展開し、「弱い絆」を拡げていくことになった（【資料1】参照）。たった二人の参加者から始まった当該PBLは、足かけ10年の時間をかけて、「PBL学生11名+村役場職員（当該PBLのOBが職員へ採用）+地区住民+（PBL学生が媒介する）他地域の住民+他のPBLを展開する大学教職員・学生」によって展開されるものになった。その過程で、「弱い絆」

による当該 PBL の拠点（薫笑庵：大学が古民家を借り上げ改修した交流の場）設置も可能となった（PBL 学生らが、この場所を発見するに至ったネットワークについては【資料 2】参照）¹³。

（2）非自発的な参加

とはいえ、後掲の【資料 3】（質問 1）にもあるように、学生らが、地域志向型 PBL に参加する前の「地域活動」のイメージについて抽出しておく、肯定的にはあまり捉えてない様子が浮かび上がってくる。

たとえば、2016 年当時 4 年生であったプロジェクト学生らは、その過程を振り返って、木村君「地域をよくしたい人が何かをやっている」、村田君「ボランティアで面倒くさそう。大人数で会議したりまちを歩いている」、吉本君「面倒くさい。したくない」、山崎さん「時間のある人がするもの。学生は学業の一環で行うもの」、湯川君「地域活動って何？祭りをやっている人たち？」と、それぞれに述べており、自分たちが南山城村などの地域で活動を展開していくことに、あまり乗り気ではない様子がうかがわれていた。しかしながら、彼・彼女らは、3、4 年生の 2 年間にわたり、単位のつかない、あくまでも課外活動的な位置づけであった当該プロジェクト（地域志向型 PBL）を走り抜いたのであった。

（3）参加学生の変容・気づき

また、地域に向かう、地域に入る学びは、それ以前には「できなかったこと」を「できるように」仕向けたリ、「気づいていなかったこと」を「明らかにする」といった効果をもたらしている。

たとえば、当該 PBL による、「南山城村ヒアリング内容報告書（2016 年 9/5～6）」によると、当時 3 年生であった吉岡君は次のような振り返りをしている。

「ヒアリング調査では、私は人と話すことがとても苦手で、克服の仕方が分からなかった。だから、今回も人に任せて、私は違うことを頑張ろうと思いました。しかし、この村の人は、とても優しいことを実感しました。それは、薫笑庵に帰るとき、T さん（薫笑庵のご近所の方：筆者補足）が、お帰りと気さくに声をかけてくれたことです。都会では、近所の人に声をかけられるなんてなかったのですが、南山城村ならではの温かさなのかなと思い、私も、インタビュー調査を行いました。一回波

のようなものに乗ると、順調に話せました¹⁴。聞いた内容は、村の生活に満足していますか？という質問に、はいとても満足です、と笑顔に答えていました。そこから深く聞いていくと、私が思っていることと全く違い、この何もない土地を活かし、畑をし、田んぼをし、こういった生活は、この村ならではと思う、という意見に対し、実際にその田舎に赴かなければ、わからないことがたくさんあるなと思いました¹⁵。」（同報告書 6 頁、下線部は筆者）

また、前記した早川（2019）が述べるように、地域志向型 PBL を通じ、「外部の作用によって、ぼくの中に内向して変化を生じ、それが感情や行動となってあらわれ」たことを、二人の参加学生に対する新聞取材記事から理解しておきたい。

◎『京都新聞』（2013 年 2 月 24 日付、朝刊 24 頁・地方版）

「山城ひとナビ 大阪国際大の南山城村プロジェクト代表 根岸昂生（ねぎし・こうき）さん（24） 高齢化地区の思い 手助け」

南山城村高尾地区の活性化に取り組む学生団体の代表を務める。「住民と同じ目線で地域をよくしたい」。活動を始めて 3 年目。少しずつだが、地域に学生が受け入れられてきたと感じる。

2 年前の夏、まちづくりを学ぶゼミの一環で、村の農家宅に泊まり農作業を手伝った。畑作業に汗を流し、地域の課題を探った。ある男性から声を掛けられた。「高尾には若い人がおらんのや」。

村の南に位置し、奈良県との境にある高尾地区は、約 120 世帯 330 人が暮らす。村内でも過疎高齢化が著しい。65 歳以上の高齢化率は、47・71% と村全体より約 10% 高い。

ゼミでの活動後、約 10 人のメンバーと「南山城村プロジェクト」を立ち上げた。村に通い、地区の祭りや田植えをした。

茶摘みの時、50 人以上の住民が一つの茶畑で作業を手伝い、終わるとすぐに次の畑に向かった。普段は見えない支え合い。「ここまでつながりが強いのか」と驚いた。

徐々に悩みを打ち明けてもらえるようになった。子育て中の母親からは「将来、この子は地域

に帰って来てくれるかしら…」という声も耳にした。

「極端の話かもしれないが、高齢化率は100%でもいいと思う。地域の在り方はそこに住む人が決める。その思いを手助けしたい」

昨年10月からは、学生と母親グループ、新旧の住民で毎月、廃校になった旧高尾小に集う。都市との交流や新住民の受け入れ体制などを地域の声を聞きながら議論する。

会議の内容は、A4判の紙にまとめ「高尾新聞」と名付け、全戸に配布する。「高尾から活動が広がり、村全体で地域を考えるきっかけが生まれればうれしい」と願う。

春からは、東京で社会人生活。だが、会議も新聞発行も後輩が受け継ぐ。村でまいた「種」は着実に根付く。京都市山科区在住。

◎『京都新聞』（2015年10月25日付、朝刊24頁・地方版）

「瞳 南山城村でまちづくりを続ける大学生 湯川大地（ゆかわ・だいち）さん（21）『住民主役』へ奔走」

特産のお茶の鏡開きをする村長や村民らの輪の真ん中で、笑顔をみせた。大阪国際大と大阪国際大短期大学部が南山城村に設けた活動拠点「薫笑庵（くんしょうあん）」の完成記念式典。村中の空き家を探し、村の大工さんと交渉して改修費の見積もりを取った。リーダーとして設置に奔走してきた。

入学してすぐ、大学のまちづくり活動「ひと・まち・つくる」プロジェクトに参加した。先輩の生き生きとした発表に興味を持ったからだ。

大阪のキャンパスから車で1時間半かけてやって来た村は、自然が豊かだった。コンビニも自動販売機もなかった。でも、小学生のころキャンプや野外学習で体験した自然とは違う魅力に引かれた。

1年生から南山城村で村祭りなどのイベントを企画した。地藏盆や茶摘みなど、季節の行事に顔を出した。村民と一緒に畑を荒らすイノシシの対策を考え、みこしを担ぎ、餅つきをした。土日や夏休みなど、村に来て過ごした回数は数え切れない。

気がつけばもう4年生になっていた。

村の人口はこの10年で740人減って3千人を切った。一方、高齢化率は40%台に乗った。過疎化が進み、若い人が減る。

古民家を改装した「薫笑庵」に地域活性化への思いを託す。ここを拠点に小学生や留学生を招いたツアーをやりたいと意気込む。観光客を呼び込むため、子どもと外国人の反応を確かめるのが狙いだ。

村に来るたびに顔見知りが増えた。「若い人が来てくれてうれしい」と言われ、やりがいを率直に感じてきた。しかし、今は少し引っかかりを覚える。「僕らが主役ではいけないんです。住民の人に主役になってもらわないと。」

卒業まで半年を切った。もっと多くの住民に参加してもらおう仕組みができないか。「4年間を過ごしてきた村に多くの足跡を残したい」。大阪府寝屋川市在住。

（両記事中、いずれも下線部は筆者）

これら根岸くんや湯川くんの変容や気づき（主に前記下線部参照）からは、座学の知識詰め込み型、教員の一方的な情報伝達型では決して生み出されなかったであろうものを見て取れる。それはまさしく、先述の早川（2019）が指摘する「これからの地域志向教育ひいてはその先の地域づくりに必要なのは、中動態の考えに示されるような、外部からの刺激を自分に対するものとして受け取ってしまい、内向的に自分が変わることによって外部への『関わり engagement』ができる存在」というものであり、彼らはそのあり方を、意識することなく私たちに示している。

（4）「場の教育」からの示唆

前節の学生事例については、さらに、岩崎・高野（2010）の「場の教育」の指摘も腑に落ちたものになってくる。それは、「場の教育は、学び手の認識を変え（認識としての場に立つとき、他人事的な事象の自分事化が生じる）、その結果学び手は地域づくりの担い手として、さまざまな地域資源の働きかけ種々の活動を起こす主体になるだろう。こうした人びとは＜場をもつ主体＞だといえる。土地に根ざした教育運動が育成しようとした人材こそ、地域振興の情熱とそのなんらかの技法

を身につけた〈場をもつ主体〉だったといえないだろうか。」(岩崎・高野 2010: 135 頁)

この言説は、原子ら (2012) の取り組み事例からも傍証することができるだろう。それは、学生自身が、身近な地域の学習を通じて、地域の自然・文化・社会をテーマにした環境プログラムを作成し、それを実践することをねらった授業(本論で言うところの地域志向型 PBL)であったが、「体験とそれが生まれるフィールドがマッチすると、実地学習は、知的関心ばかりでなく身体を丸ごと駆り立てる学習とな」り、「地域探索・学習は地域への関心を引き起こし、地域の再認識を促し、やがては地域やその土地への愛着を芽生えさせるものともな」(原子ら 2012: 158 頁) ったということを明らかにしている¹⁶。

さらに原子らは、「学生達が『体験』という言葉でとらえた学びは、『教授—学習に枠づけられない学習』、枠づけをはみ出した学習(筆者補足: 本論が指摘する「能動/受動」の枠組みでは把握できないもの)である。教授者が設定した学習の目的の大枠のなかで、学習者自身が学習目標を設定し、最終ゴールに到達するいろいろなルートのなかから適切なルートをその都度選びながら学習を進めてゆく。学習活動は、フィールドや地域等、学ぶべき事柄が実際に生起している現場で、手足を動かし諸感覚をフルに働かせて事柄に関わり、身体全体を使って行われる。知識や技能がじかに身体にしみこみ、身になってゆく」(同 162 頁) というように、中動態としての地域志向型 PBL の効果を指摘してくれている¹⁷。

7. おわりに

地域志向型 PBL に参加する前の学生意識は、既述の通り、「地域をよくしたい人が何かをやっている」「ボランティアで面倒くさそう」「面倒くさい、したくない」「時間のある人がするもの。学生は学業の一環で行うもの」「地域活動って何? 祭りをやっている人たち?」というように、どこか他人事であったり忌避するような気持ちを抱いていた¹⁸にも関わらず、彼・彼女らは、「ひと・まち・であう/つくる」プロジェクト(地域志向型 PBL) に身を投じ、「なんとなく」続けた(「とりあえず活動し」てみた¹⁹: 【資料 3】の質問 2「実際に PBL に参加して、自分の中で変わったことはありましたか。」に対する村田君の回答) ことで、地域からいろいろな学びを得たことは事実である。

「誰かや何かと関係性を結ぶなかで、思ってもみなかった〈事態〉が次々と生じていく。その〈事態〉を引き受け、新しい可能性に身を投じてい」(『極夜行』というエッセーで大佛賞に選ばれた角幡唯介氏の言葉: 2019 年 7 月 5 日付『朝日新聞』記事より) った彼・彼女らは、「人はすぐ目の前にある、与えられた、持ち越されてきた参照の枠組みのもとで判断を下すはかない」(國分 2017: 285 頁)²⁰ということを実践し、中動態としての PBL を歩いて行ったといえる²¹。

そういった地域志向型 PBL の中動態的な過程を通じ、参加学生において惹起されたものとは何であっただろうか。それは、対象となる地域は変わっても、「心を寄せる」「好きになる」といった心的機能ではなかったか。当該 PBL に参加したことで、「自分が変わり、地域愛が増えた。自分の地域が好きになった」と振り返った吉本君のように(【資料 3】の質問 11「その他、PBL を経ての気づきを教えて下さい」に対する回答参照)、「こころ」を生み出す「思ひ」が生成されたのではないか²²。

ジョン・デューイ (2014) は、面識的な相互交流にみられる親密さの中でのみ「生き生きとした愛着」が育まれるということを述べ、「もし人が面識のある自分の仲間たちを愛さないならば、見たこともない神を愛することはできないということもいわれてきた。隣人に関する明察力と理解力とを与えてくれる親密な隣人関係の経験が存在しない限り、遠隔の地に住む人に対する関心を有効なものにするための機会が、より適切なものになるとは思われない」(ジョン・デューイ 2014: 260 頁) と指摘するように、「地域的共同社会」の経験(中動態としての地域志向型 PBL を歩いていくこと)こそが、それぞれの地域に対する「思ひ」を育むのだ。

蓋し、当該 PBL を卒業し、社会人・地域人となった彼・彼女らにおいて、そういった「思ひ」や地域への関わり(エンゲージメント)は変わらず起動している。

そのことはたとえば、「ひと・まち・であう/つくる」プロジェクト修了学生の追跡調査アンケート(2019 年 2 月 23 日実施)によると、「土曜日に休みが合えば可能な限り菅原東(当該 PBL での他の活動地域: 筆者補足)に向かいたいと思うし、そう思えるのも『愛着心』と顔を出しても迎えられるという安心感からだと思う」(佐藤君<調査当時、卒業して 1 年後、民間企業勤務>)、「大学時代は、このプロジェクトに出会わなければ、退学も視野にあったと思います。田中先生や、仲間と共に

活動した事は今の仕事に大きく活かされ、自分がしたい事、やりたい事を探せたと思います。地域を探究するという内容や考えは、この活動がなければいたっていないと思います」(関口君<調査当時、卒業して8年後、南山城村役場職員>)、「結婚して、家を買って、今までとは違う新しい地域に移った。そこで自治会の役員を決めることになり、張り切って手を挙げ参加した。この活動経験がなければ、そういう地域のまちづくりに参加しようとは思わなかっただろう」(坂元さん<調査当時、卒業して4年後、専業主婦>)などに示されていることである²³。

注

- 1 「学生が自ら課題を見つけ、その解決法を考えることを目的とした教育のことである。現実的な課題に取り組み、解決を志向するため、座学を中心とした従来の教育と区別されることが多く、少人数によるグループ活動を用いることが多い。この現実の課題を扱い、その解決を目指すというふたつの特徴が、教育を通じた地域課題の解決という目的と親和性が高く、実際に地域課題を扱うPBLが各大学で取り組まれ、事例報告がなされている。」(石井2012:86頁)
- 2 早川(2020:185頁)によると、「広義の地域志向教育」の定義としては、「地域と関わりながら教育する実践(正課・課外の授業)、およびその実践の枠組み(プログラム)や大学の動向を指す」とされており、当該PBLもこの範疇に入るものとなる。
- 3 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2020年9月27日確認)。
- 4 地域と大学の連携に造詣の深い松本大学学長の住吉廣行も、現代の若者においては、「実社会の問題と自らの生き方をいかに関係づけるか」という視点を大学人は持ち、「地域社会と連携した教育」を展開していかなければならないことを力説する(大阪国際大学第2回地域協働センター・活動報告会「大学と地域の今後のあり方」<2014年7月27日、於・大阪国際大学守口キャンパス>における住吉の基調講演「地域と大学のWin-Winの関係とCOCとしての役割」内容より)。
- 5 早川は、この考察を発展・整理させたかたちで、早川(2020)をまとめているので、そちらも参照されたい。なお、本節における早川執筆部分の引用は、すべて、早川公『『主体性』ってなんだろう?文化人類学と地域志向教育と中動態』(<https://share-study.net/openss/adc2019-21/>:2020年9月15日確認)に基づいている。
- 6 この点につき、早川(2020:186頁)では、「地域志向教育は、特定の能力というよりは現実社会という外部環境に対する向き合い方、すなわち姿勢について考えるもの」で、「地域で学ぶことは、大学での学びを実社会とつなげていくことにつながる」ことが指摘されている。
- 7 早川(2020:189-190頁)は、「地域を訪問し、地域課題を導出してその課題解決策を考える実習が散見される」と近年よく展開されている各大学での取り組みを批判し、「しかしながら、地域志向教育に携わる者が自省的でなければならないのは、『地域課題の解決策を提言する』とは、必ずしも行動を伴うものではないということである。行動を伴わなければ、『提言する』とは『主語の外で完遂』することであり、『能動/中動』の枠組みでいえば前者に位置づけられる」ため、「こうした提言で完結する教育は、地域志向教育にとって重要な位置づけを占める〈主体性〉の涵養には寄与しているとはいえない」と喝破する。私たちの取り組みにおいても強く気を付けなければならないことである。
- 8 この点の早川の「主体性」を巡る違和感については、別の識者にも共有されている。たとえば、2020年2月1日付『朝日新聞』において、編集委員の山脇岳志は「多事奏論」というコラムの中で、「評価されるべき『主体性』とは何か、議論を深めてほしい」と述べている。さらに、「『主体性』の測定はやっぱり」とし、オックスフォード大学教授の荻谷剛彦のコメントをひきながら、「『主体性』は、物事への批判的思考力(クリティカル・シンキング)を抜きにしては語れないはず」で、今のままでは「対立を恐れず意見を出し合う姿より、協調性が歓迎されるのではないか」とまとめている。
- 9 パンヴェニストによる、中動態しかとらない動詞の例としては、「生まれる、死ぬ、ついて行く・続いてくる、主となる・わが物とする、寝ている、座っている、故郷に帰る、享受する・利益を得る、被る・耐え忍ぶ、心が動揺する、構う・気にかける、話す」といったものが挙げられていた。
- 10 ただ、早川(2020:191頁)は、内向的に自分が変わり地域に関わっていくことのできるような「学修プログラムの具体的な設計や評価については踏み込むことができなかった」とし、「参加者に対するインタビューや観察によって得られた質的データから学習プロセスを評価しようとする」ことを今後へ向けて示しているが、言うまでもなく、この課題について本論は応えようとしているのである。
- 11 前章の内容を踏まえれば、「中動態的要素」とは次の通りである。①<(学生の)意志を問うものではなく、行為をある人(学生)に所属させるものではない。したがって、ここから理解できることは、純粋な自発性を確認しないものとなる。>②<ある人(学生)は、他の誰か(教員)によって、方向づけられ、変えられる存在ではなく、“何となくそうなった”という状態を重視するものである。>③<人間は周囲の環境と繋がって存在(変容)し、過去の経験があって現在の人生がある(人生を創造していく)ものと理解する。>
- 12 この点に関しては、本論の問題関心に合わせても(三浦(2020)での指摘もあったように)議論のあるところだろう。ワークショップデザイン研究者の安斎勇樹によると、「プロジェクトの成果が学習の質に直結する以上、ときには教員自身もプロジェクトの『参加者』として、議論の

- 過程に参加し、ときにアイデアを自ら提案し、創造の過程に介入して成果の質を底上げする支援が必要」(<http://yukianzai.com/blog/2015/07/02/621> : 2020 年 9 月 27 日確認より)と述べているし、原子ら(2012: 168-169 頁)も、「社会経験や知識もまだ少ない学生達が考える地域課題は、ときとして陳腐なもの、実社会に適していないものであることが少なくない。そこで教員は修正を検討するようにアドバイスするが、学生の理解が深まらないままに修正が進むと、学生の学習に対する主体性が低下していく。つまり、学習課題設定の段階で地域貢献を高めるために教員側の誘導を強めると、学生の主体性は低下することがあり、一方、学生の主体性を大切にすれば、自然や文化を深く知る過程が、自分中心の視野のなかだけで一種の自己満足的に行われ、本来それらをはぐくんできた地域全体や人びとへの関心や関係性の深まりにつながらず、地域貢献の視点は薄れていく。地域への貢献を1つの成果として見る今回の授業では、ここがジレンマでもある。学習者の主体性を引き上げながら、現実社会に即した地域課題を探究し優れた地域貢献の成果に達することのできる学習計画が大学教育にも必要であろう」としており、悩ましいところだが、それも含めて「中動態」としてのPBLと理解すればよいと、今は考えている。
- 13 ここまでに使われた「強い絆」「弱い絆」の概念などは、Granovetter (1973)を参照のこと。
- 14 このことについては、早川(2020: 187 頁)の「地域志向教育とは、フィールド(現場)にあらわれるさまざまな他者との関係づけから、『自分ができごと』を『発見』していくものであるといえる。それは、一般に言われるような主体性の捉え方、すなわち、自らの意志で課題を発見しそれに取り組んでいくというものとは異なる関わり方である」という考察が明らかにしてくれる。吉岡君は、Tさんと出会い声を掛けられ、まさしく、「初めての他人」と話すことのできる自分に気付けたのであった。
- 15 現地に出向き、当事者・課題関係者らと話すことで、新たな知識を得たり、本質を掴むことができるようになるのが、フィールドワークの魅力だろう。この点については、筆者の関西大学法学部における別の取り組み(「トピック演習」という2年生対象科目で、学生たちはグループ編成した4-5名のチームによって、実際の地域課題に対する解決案を、地域に出向き、入り込むかたちで提案していこうとするもの。毎年、9月末から翌年2月中旬までの期間で実施されている)からも明らかにされている。たとえば、2019年度の当該科目受講生による、以下の振り返りを参考にされたい(いずれも2020年2月17日の最終講後に記述されたもの)。<福田さん>「実際に現場に行き、様々な主体から意見を聴かないと、本当の現状や何が問題であるか知ることができなかつたりました。フィールドワークへ行く前はアンケートや報告書などで現状を知ったつもりでいましたが、現場の声を聴くことの大切さを知りました。」<松下さん>「教科書の中でしか知らなかつたことを実際にやってみたり、考えたりすることができ、とても理解が深まりました。フィールドワークに行き、現場の声をきくことで今まで私たちが考えていたことが大きく変わったり、自分たちが思っていたよりも問題の構造が複雑だったりしてとても大変でしたが、何度も何度も話し合せて、議論して、1つのものをつくれてよかったです。」
- 16 同じく、鳥取大学の大谷他(2016: 92 頁)も、「多くの学生にとって、地域は(自らもその一員であるにもかかわらず)未知の領域であり、「そうした学生にとっては、日常的な人間関係や規範を離れ、外側から自分を見つめなおす契機を提供」してくれるという肯定的評価が示されており、「インキュベーター(孵化装置)」としての地域を通じた教育の可能性を読み取ることができている。
- 17 結局、中動態としての地域志向型PBLは、非規範的なものと言え、学習は本質的に状況に埋め込まれているから、その都度、五感をフルに起動して即興的に立ち向かわざるを得ないものなのだろう(今田2008: 102 頁)。この点については、石井(2017)の実践からの指摘も参考になる。それは、「休耕地活用プロジェクトは、・・・自然への働きかけが、自らの企図した結果をもたらすこともあれば、思いどおりの結果にならないこともある。実践をつうじて学生が向き合うのは、コントロール不可能なく<他者>としての自然である」(石井2017: 170 頁)り、「私たちは複数のシステムのなかに『取り込まれつつ、それを支えている』(受動的でもあり能動的でもある: 筆者補足)一員である。地域と向き合う感性を養うことは、システムのなかで生きていく感性を養うことなのだ。休耕地活用プロジェクトは、このことを言葉や理念ではなく、経験をつうじて理解させてくれる現実の土壌であったのだと、筆者は考えている」(同173 頁)というものである。
- 18 他年次の学生からも同様の反応が寄せられていた。たとえば、2016-17年度に3、4年生として当該PBLに参加した北君によると、「最初の方は、わけもなく考えてなく、地域に携わっていました。理解して動くのと、なんととも理解せずに、動くのは違っているのではないかと思います」と述べ、今後は、「しかし言われて行動するのは、ロボットもしくは、誰でもできることだったので、だから、そうではなく、自らその意義を見つける。そして目的・目標までの過程を、しっかり大事にしていきたい」(2016年9月26日提出の「前期振り返りレポート」より)と述べていた。
- 19 三浦(2020)の言う「なんとなく」等の中動態的なPBL様態を理解するのに、養父君(2012年3月卒業、調査時点で社会人7年度目、民間企業勤務)の述懐(2019年2月23日開催の「ひと・まち・であう/つくる」プロジェクトの10年を振り返ったフォーラムイベントでの発言・於大阪国際大学)は、そのことを促してくれる。つまり、「地域活性化って何? わからなかつた、不安でしかなかった。自分たちの活動に意味があるのか? それが見えていなかった。活動が自己満足で終わりそうな気もしていた。しかし、「地域のありがとう」に救われ、それが励みになっていた」という経緯から、当該PBLは続き、望外の「何か」を参加学生それぞれにもたらしたのである。
- 20 この点については、ジャック・メジロー(2012: 3 頁)は

批判するものの、まさしく、「成人学習者である私たちは、自らの経験や歴史にとらわれている。たとえ自分の経験の意味を理解することにどれだけ長けていようとも、私たちはみな、自分に与えられたものから出発せざるを得ないし、これまでの学習を通して獲得してきたものの見方、理解の仕方の枠組み（フレーム）の範囲内でやっていくほかない」のだ。

- 21 レベッカ・ソルニット（2020：74頁）は現代社会を覆う「無邪気な冷笑」の代わりになるものとして、①起こったことに対して積極的な対応をすること、②何が起こるのか前もって知ることはできないと認識すること、という2点を挙げているが（これらも、随分と中動態的ではあるが）、地域志向型のPBLを経験した人たちに対して、間を繋ぎ結んでいくような、地域社会の未来の希望を抱くことは許されてよいだろう。
- 22 この点については、内田・安田（2017：149-150頁）の「能で大切なのは『こころ』よりも『思ひ』です。・・・能が扱うのは、変化する『こころ』の深層にあるものです。対象がどんなに変わっても人を好きになるという心的機能は変わりありません。これを古語では『思ひ』と名づけました。『こころ』を生み出す心的機能です」という考えに着想を得た。
- 23 この他、田中（2018：122-125頁）も参照されたい。なお、2013-14年度に当該PBLのリーダーを務めていた高橋さん（民間企業勤務、卒業して5年後）は、筆者あてのその後のメールにて（2020年4月18日受信）、「先生から『地域に育ててもらったのだから、地域に恩返ししていきなさい』と言われた事が、いつも頭の片隅にあります。今の仕事を通していつか、地域貢献ができるような環境や、頑張ってる学生さんを応援できるような事を現実になりたいと思っており、支店長やオーナー、お店のみんなにも公言してます」と書かれていた。

参考文献

- 池脇啓太「地域連携の取り組みが住民エンパワメントに与える影響—半田市亀崎地区での取り組みの事例から—」『日本福祉大学全学教育センター紀要』、第8号、2020年、71-74頁。
- 石井雅章「課題解決型教育（PBL）による地域課題解決への貢献」『地方自治研究』（日本地方自治研究学会）、Vol. 27, No. 1, 2012年、83-96頁。
- 石井雅章「地域に分け入る、休耕地活用プロジェクト」『環境会議』（学校法人先端教育機構事業構想大学院大学出版部）、秋号、2017年、168-173頁。
- 今田聰「第3章企業の教育と実践コミュニティの学習 自動車営業スタッフの育成に関して」吉田孟史『コミュニティ・ラーニング 組織学習論の新展開』、ナカニシヤ出版、2008年、87-113頁。
- 岩崎正弥・高野孝子『場の教育「土地に根ざす学び」の水脈』、農山漁村文化協会、2010年。
- 内田樹・安田登『変調「日本の古典」講義』、祥伝社、2017年。
- 大谷直史・筒井一伸・福田恵子「大学生における地域実践の意義に関するノート：学生座談会をもとに」『地域教育学研究』（鳥取大学地域学部地域教育学科）、8（1）、2016年、89-92頁。
- 國分功一郎『中動態の世界—意志と責任の考古学』、医学書院、2017年。
- 國分 功一郎「中動態／意志／責任をめぐる（特集 オープンダイアログと中動態の世界）」『精神看護』（医学書院）、22（1）、2019年、5-20頁。
- 佐藤大介「地域連携教育におけるフィールドワークプログラムの開発と試行～COC事業：ふくし・マイスター養成の取り組みから～」『日本福祉大学全学教育センター紀要』、第8号、2020年、23-31頁。
- ジャック・メジロー『おとなの学びと変容：変容的学習とは何か』（金澤睦・三輪健二監訳）、鳳書房、2012年。
- ジョン・デューイ『公衆とその諸問題 現代政治の基礎』（阿部齊訳）、筑摩書房、2014年。
- 関谷昇「2-2-7多様な参加・協働 参加と学びのスパイラル シティズンシップ」清水洋行他編著『ホリスティック地域学』、学術研究出版、2020年、90-91頁。
- 田中優『学生・教職員・自治体職員・地域住民のための地域連携PBLの実践』、ナカニシヤ出版、2018年。
- 原子栄一郎・小川潔・樋口利彦・吉富友恭・三石初雄「6章『地域探索、そして環境教育プログラムの作成』における学生の学びと地域連携」地域と連携する大学教育研究会『地域に学ぶ、学生が変わる—大学と市民でつくる持続可能な社会—』、東京学芸大学出版会、2012年、141-179頁。
- 早川公「『主体性』ってなんだろう？文化人類学と地域志向教育と中動態」（<https://share-study.net/openss/adc2019-21/>：2020年9月15日確認）。
- 早川公「地域志向教育における＜＜主体性＞＞の布置—中動態を手掛かりとして—」『関係性の教育学』（「関係性の教育学」学会）、Vol.19-1、2020、183-192頁。
- 原田正樹「日本福祉大学における地域連携教育の系譜と特徴—サービ斯拉ーニングからCOC事業への展開を中心に—」『日本福祉大学全学教育センター紀要』、第8号、2020年、3-13頁。
- 三浦真琴「Active Learningの理論と実践に関する一考察 LAを活用した授業実践報告（11）」『関西大学高等教育研究』（関西大学教育開発支援センター）、（11）、2020年、1-8頁。
- レベッカ・ソルニット『それを、真の名で呼ぶならば：危機の時代と言葉の力』（渡辺由佳里訳）、岩波書店、2020年。
- Granovetter, Mark S, "The Strength of Weak Ties." American Journal of Sociology, 78, 1973, pp. 1360-1380.
- Krumboltz, John D., Kathleen E. Mitchell, AL S. Levin, "Planned Happenstance:Constructing Unexpected Career Opportunities" Journal of Counseling & Development, vol. 77-2, 1999, pp. 115-124.

南山城村において展開された地域志向型PBL(「ひと・まち・であう/つくる」プロジェクト)の発展図

学生11名+村役場職員
(PBLOB職員へ)+高尾
地区住民+他地域住民+
他大学教職員・学生(OIU
キッズキャンパスなど)

学生7名+留学生10名+村
役場職員(PBLOB職員
へ)+高尾地区住民+他地
域住民+他大学教職員・
学生(OIUキッズキャンパ
スなど)

学生8名+留学生3名+村
役場職員(PBLOB職員
へ)+高尾地区住民+他地
域住民+他大学教職員・
学生(けやき市プロジェク
ト)

学生10名+留学生5名+村
役場職員+高尾地区住民
+他地域住民+他大学教
職員+学生(けやき市プロ
ジェクト)+道の駅ワーク
ショップ参加住民

学生8名+留学生4名+村
役場職員+高尾地区住民
+他地域住民+他大学教
職員・学生(けやき市プロ
ジェクト)

學生12名+村役場職員+
高尾地區住民+他地域住
民

学生15名+村役場職員+
高尾地区住民

學生8名+村長・村役場職員+4地区住民

学生8名+村役場職員
+NPO法人

学生2名+(筆者と親交の深い)村役場職員

協働主体/年次

2017

2016

2015

2014

2013

2012

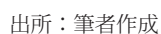
011

10

60

800

出所：筆者作成



【資料3】

* 2014-15年度「ひと・まち・であう/つくる」プロジェクト学生における卒業時ふりかえり調査

学生氏名	木村健くん	村田貴弘くん	吉本翔くん	山崎綾乃さん	湯川大地くん
年齢(2016年当時)	22	22	22	22	22
性別	男性	男性	男性	女性	男性
質問1 PBLに参加する前は、地域活動にどのようなイメージがありましたか。	地域をよくしたい人が何かやっている。	ボランティアで面倒くさそう。大人数で会議したりまちを歩いている。	面倒くさい。したくない。	時間のある人がするもの。学生は学業の一環で行うもの。	地域活動って何？祭りをやっている人たち？
質問2 実際にPBLに参加して、自分の中で変わったことはありましたか。	決めごとなどで、提案するだけでは受け入れてもらえない。行動が大切ということを学んだ。	とりあえず活動してみれば何か変わると思うようになった。	得られるものが多かった。常識のレベルが上がった。	視点が変わった。視野が広がり知識が増えた。他人のことを考えるようになった。	人の意識を変えるのは大変ということを学んだ。それまでは安易に考えていたから。
質問3 また、変わらなかったことはありましたか。	特になし。	自分自身の生活スタイルは変わらなかった。活動で忙しくなっても自分の時間は大切にしようとした。	あらためて、自分の時間の大切さを再認識した。	特になし。	モノゴトを継続するということ、辞めずに続けるということは変わらなかった。
質問4 PBLの活動で一番印象に残っていることは何ですか。	総合的にはいろいろあったが、個別では特にない。	自分で初めて計画を立てて実行に移した時。人を動かす大変さを学んだ。	〈南山城村PBLから派生した〉守口市土居商店街プロジェクトを立ち上げたこと。主体性を持って行動することを学んだ。	すべての取組を通じ、自分の頑張っていることを認められた時。	菅原東校区における四季イベントなどを主体的に企画、運営したこと的全过程。
質問5 活動で自分にプラスになったことは何ですか。	人とのつながりが増えた。	活動地域のルールを知ることができ、地域住民(大人)に対応しやすくなったこと。	大人とのコミュニケーションの取り方を学んだ。それぞれに合ったコミュニケーションがあるということを知った。	自分のキャパシティがどの程度かわかった。スケジュールの管理不足を改善できるようになった。	人見知りがなくなった。他人とコミュニケーションをとることが楽しくなった。
質問6 逆にマイナスになったことは何ですか。	地域での活動が最優先になり、自分の時間がなくなった。	地域での活動が最優先になり、自分の時間がなくなった。	自分の時間がとれなくなった。	自分の時間がなくなった。	自分の時間がなくなった。
質問7 活動で学んだことが他の場面で役に立ちましたか。	就職活動の場や公の場で人と話すことが怖くなくなった。	ボキャブラリーが増えた。礼儀作法が身に付き、就職活動で役に立った。	面接などで話すネタに困らず、就職活動で役に立った。	知識量が増えた。会話に困らなくなった。話すことが怖くなくなった。	懇親会や付き合いの場での礼儀作法で恥をかかなくなった。
質問8 活動を始める前と後では、身の回りの環境は何か変わりましたか。	特になし。	活動していることを周囲に知ってもらって、待遇などがよくなった。	自分のしていることを周りに理解してもらえるようになった。	人間関係が増えた。周りにやる気のある人が集まるようになってきた。	交友関係の年代幅が広がった。周りが気遣ってくれるようになった。
質問9 PBLを経て、自分は周囲にどのような影響を与えようになったと思いますか。	わからない。	経験からアドバイスできるようになった。	それまで頑固な性格であったが、「傾聴」できるようになった。	頑張れば変われるということをもっと表現できていると思っている。	自分の活動を知ってもらって、実際に活動に関わってもらえる人ができた。
質問10 他の誰かの影響を受けて成長できましたか。	メンバーや地域の方を見て、自分の得意、不得意なことがわかるようになった。	他のメンバーがやる得意分野を参考にできた。そして、自分のできないことをわかるようになった。	自分の得意、不得意をメンバーなどから学べた。	菅原東校区の宮原さんが、男性社会の中で、リーダーとして地域を引っ張っている姿を見て、自分もあのようになりたいと思った。	菅原東校区の宮原さんの指導を受けて、他の物事もしっかり取り組むようになり、他人に理解してもらう努力をするようになった。
質問11 その他、PBLを経ての気づきを教えてください。	積極的で主体的な行動をとれるようになった。コミュニケーション能力は大幅に上昇した。	考え方が大人になった。TPOをベースに、自分のことを主張していい場所を考えるようになった。	自分が変わり、地域愛が増えた。自分の地域が好きになった。	リーダーでありながら、他のメンバーと同じ目線でモノゴトを見ること。また、喧嘩と話し合いの違いを学んだ。あと、「傾聴」の大切さも理解した。	コミュニケーションと地域の大切さを学んだ。成長できていると実感できた。

出所：筆者作成