授業とフィールドワーク
～教室の中と外をどうつなぐか～

報告者
橋爪　孝夫（山形大学　教育開発連携支援センター　講師）
大原　ゆい（大谷大学　文学部　講師）
成瀬　尚志（京都光華女子大学短期大学部　講師）

コーディネーター
藤田　義孝（大谷大学　文学部　准教授）

参加人数
35名

文学部など、必ずしも研究にフィールドワークが含まれない分野で、教室外での学びを教育に取り入れることは有効だろうか。有効だとすれば、どのような活動を設定し、教室での授業とどう連携すべきだろうか。
資料講読等を中心とした従来型の授業に飽き足らず、かといって教室外活動にも踏み出せないでいる教員のために、様々な実践例を持ち寄り、新しい授業のアイデアが得られるようなワークショップを目指したい。

〈第 13 分科会〉

授業とフィールドワーク
〜教室の中と外をどうつなぐか〜

第13分科会

Ⅰ．分科会の趣旨

文学部など、必ずしも研究にフィールドワークが含まれない分野で、教室外での学びを教育に取り入れることは有効だろうか。有効だとすれば、どのような活動を設定し、教室での授業とどう連携すべきだろうか。資料講読等を中心とした従来型の授業に飽き足らず、かといって教室外活動にも踏み出せないでいる教員のために、様々な実践例を持ち寄り、新しい授業のアイデアが得られるような機会を提供することが当分科会の趣旨であった。

研究においても授業においてもフィールドワーク経験が皆無である私がこうした分科会を企画するに至った理由は、自身が国際文化学科でフランス文化を講ずる立場にあり、「教養主義」に基づく知識伝授型授業の限界を感じていたためである。現在は海外の文化に関する情報が各種メディアやインターネットに氾濫しており、教員が国際文化や異文化について何を語ろうとも、学生にとってその言葉は既に陳腐化・空疎化してしまっているのではないだろうか。どんなに豊かな知識も情報も、学ぶ側に関心がなければすべて単なるノイズにすぎない。何らかの関心に導かれてこそ初めて知識が知識として、情報が情報として意味を帯び立ち上がってくるはずなのである。そこで、異文化表象の過剰に対し、表象に見合った内実を与え、学びを導く関心を学生の中に作り出すため、まずは異文化を体験させることが効果的ではないかと考えた。

しかし、欧米文化を実地に体験させようとしても欧米はやはり遠く、行くにはお金も時間もかかる。そこで、国際的観光都市・京都という大学の立地を活用し、フィールドワークを通じて欧米文化に関わる体験をさせ、授業に活かすことはできないかと考えた。では、フィールドワークをどのように組み立てて実施し、授業に取り入れればよいのだろうか。教室での普段の授業と教室外での活動とをどのようにつなげばよいのだろうか。その点を、フィールドワーク授業実践の先達に学びたいとの思いから当分科会を企画した次第である。

Ⅱ．登壇者による報告と質疑応答

最初は、山形大学が 10 年以上にわたって続けてきた大学 - 地域連携活動に関する橋爪孝夫氏の報告であった。まず、なぜ「フィールドワーク」なのかという点から、中央教育審議会の 2012 年答申を踏まえてアクティブ・ラーニングやサービス・ラーニングの意義が確認され、その先駆けとなる山形大学での学生主体型授業「フィールドワーク―共生の森もがみ―」の実践報告がなされた。受け入れ地域のニーズに即したプログラムを開発し、地域全体を教育資源と見立てた活動（フィールド・ラーニング）から体験によって学ぶことで、学生の主体的学修活動が促されるという利点が述べられ、教室の中と外をどうつなげればいいのかという点については、大学のディプロマ・ポリシーに掲げられた学生の学びの一環をなす教養教育の授業として設計すること、他の授業で身につけた能力を生かせる場面を用意することの重要性が述べられた。

質疑応答では、(1) アクティブラーニングは目的ではなくあくまで深い学びに到達するための手段であり、伝統的な講義形式でも学生への感化力を発揮する教員もいる中で「勝手に勉強し成長する学生」を育てるにはどうすればよいのか、(2) 座学が得意でま

じめな山形大生が、地域に行くと漠然とした指示では自分から動けず、大人からの正確な指示や「正解」を待つ傾向にあること、(3) サービスラーニングとフィールドラーニングは実質的に同じだが、日本では「サービス」という言葉が「地域に役立つ」という側面を強調しすぎることからフィールドラーニングという言葉を使っていること、(4) 学生を地域社会に送り込む前に社会的礼儀を教え込まなくてはならないこと、(5) 成績評価基準として、山形大では「地域の達人講師」による評価が 30 点あり、教員は報告会での発表の仕方、資料の作り方などを評価すること、などが話題に上った。

第二の報告は、大原ゆい氏による、大谷大学文学部社会学科におけるプロジェクト型演習の実践報告であった。2016 年度に新設された地域政策学コースで 3 名の教員が二年生 28 名（14 名× 2 グループ）を地域でのプロジェクトに送り込み、「話し・聞き・見る」「調べる・読む・まとめる」「伝える・見返す・やり直す」という三つの循環を通じて実践的学びを進める演習であり、プロジェクトの特徴としては、地域社会・地域団体との連携、行政の助成金の活用や事業化（NPO）の模索、全学組織「コミュ・ラボ」（地域連携室）との連携による他の学生や教職員への広がりといった点が挙げられた。

質疑応答では、(1) フィールドワーク型授業の前例がない大学のため、たとえば訪問先への謝金や手土産が支出として認められないなど、とりわけお金の使い方について事務方との折衝に苦労したこと、(2) アウトカムをどのように学内に出していくかという点について、すぐ目に見える成果は出しにくいが、コミュ・ラボを人通りの多いところに設置し「何をしているか」という取り組みの途中経過を見せていく方法をとっていること、(3) 活動の財源として、大学 - 地域連携を行政が後押しする枠組みを活用していること、などが話題となった。

第三の報告は、成瀬尚志氏による、嵐山シャルソン（ソーシャルマラソン）の事例報告に基づいたプロジェクト型学習の提案であった。プロジェクト型学習を知識習得型、専門活用型／課題解決型、探求・調査型、アクション先行型の 4 つに分類すると、正課外活動であるシャルソンはアクション先行型、つまり「まず何らかの活動に取り組んでみてから、その後で意味づけや分析を行う」プロジェクト型学習として教室の内と外を結びつけうるという。アクションを通して何かが変わることを実感させるため、学生のモチベーションに結びつく魅力を持ち、できれば親密圏外の人との交流が組み込まれた明確なアクションの設計が重要であること、また、専門科目の観点からアクションについて振り返る機会を設けることで、学生には自分自身の活動と評価基準についての主体的考察が可能になることが指摘された。

質疑応答では、(1) 地域に出て学ぶといっても「地域社会との交流」などのテーマだけで明確なゴール設定がなければ、学生自身が目標達成の可否を判断できないため、正課の学習として成り立たせるのは難しいのではないか、(2) 地域社会への責任感を学生に押し付けてしまうのではなく、学生自身がやりたいから取り組むシャルソンには「楽しそう」「身体的に気持ちいい」「ワクワクする未来を感じる」「カッコよく見える」「新しい出会いがありそう」といった成功するソーシャルアクションの特徴があり、これを流行りものとして持ちかけることで多くの学生が参加したこと、(3) アクションは学生のジェネリックスキルを高めるかもしれないが、それを大学での学びとして行う意義はあるのかという点については、努力によって達成感を得る小さな成功体験を学びへの足がかりとして与えることと、アクションの意義を学術的に考えさせることで大学での学びにつながるのではないかということ、(4) シャルソン実施の費用は一人 1000 円の参加費と大学から 3 万円の補助でまかない、収支や会計はすべて学生に任せて考えさせていること、(5) 普段の授業では受動的で無気力な学生が正課外のアクションで生き生きと主体性を発揮しているのだとすれば、そのアクションを正課での学びに接続して生かすにはどうしたらよいかという点について、短大で学んでいるファッションや調理のスキルを生かす場としてシャルソンのパーティーが活用されていることや、他の授業への発展性も視野に入れた学びの仕掛けをアクションの中に作っていくことが重要ではないか、といった議論がなされた。

Ⅲ．全体討論と総括

全体討論では主に (1)「課題解決型」というが課題は解決できるのかという点と、(2) ディプロマ･ポリシーとの関わりにおいて教室内外の学びをどのように連携し評価するのかという点について議論が交わされた。

(1) 課題解決型プロジェクトといっても実際には課題を解決できず、たとえば限界集落問題など大学が関わった程度では根本的解決は不可能と思われるが、教員の側には課題解決のビジョンがあるのかという問題提起があった。それに対して橋爪氏から、山形大のフィールドラーニングは「課題発見・課題探求」型と位置付けられており、学生がまず課題を見出し解決を模索して現状の厳しさに直面すること、根本的な解決は難しくとも、諦めて何もしないのではなく、足掻いてみること、動かすことで何かが変わる可能性を持ち続けることに意義があるのではないかという応答があった。限界集落では解決の難しい深刻な問題を抱えているが、そこへ継続的に学生が入っていくことが地域にとって意味を持つ。つまり、小さなコミュニティで互いを知りすぎて配慮し合ったために何も話せない状態になっているところへ、外部から人が入っていくことで風通しがよくなり、考え方や関係性が変化しうるという。大原氏も、演習の目的は課題解決ではなく、課題の発見と整理、課題の共有であり、解決の困難な問題に共に取り組み考えることを重視していると述べた。それは、仏教精神に基礎を置く大谷大学として、問題に直面し苦しみ悩む人々の思いに寄り添うことのできる人間を育てたいという教育方針の反映でもある。また、課題解決のビジョンを持つことは難しいものの、地域のことを話し合う機会すらなかったところに、学生が入ることで集まって話し合う機会が生まれ、地域で共に問題を考えるスタートラインができたという点では意味があるのではないかとのコメントであった。成瀬氏からも、解決策の設計ができなくとも、解決への夢や打開への希望を育むアクションを起こしていくことの重要性が指摘された。

(2) 教室内外の学びの連携や評価について考えるとき、とりわけ正課内のプロジェクト学習はディプロマ･ポリシー（以下 DP）との関わりできちんと位置付ける必要がある。山形大のフィールドワークは DP と基盤教育の中に位置付けがあり、社会を構成する一員たる自立した個人＝市民としての行動力や社会性を養うことが目的である。そうしたシチズンシップが身についたかどうかについては、グループ活動での参加度や社会性、活動報告発表で他者に伝える力などを、教員と地域の人、さらに学生による相互評価に基づいて総合評価する。地域の人による評価の基準については、地域の負担を増やさないため大学からルーブリックなどは押し付けず、その代わり地域の人と何度も対話の機会を持っており、さらに地域の人たちが自主的に共有している参考基準もあるという。大谷大ではフィールドワーク演習が始まったばかりなので評価基準や成果物をどうするかは模索中であり、次年度から地域の人の評価も取り入れる予定。また、正課外活動ではあるがシャルソンと DP の関係を考えるとすれば、ジェネリックスキル、すなわち社会人基礎力の養成ということになるのではないかといった内容が語られた。

また、専門課程での学びと教室外での学びとの連携について、山形大では専門性のない一年生がフィールドラーニングに行くが、もし専門課程を学んだ後のフィールドラーニングがあれば専門知識を生かした実践と教育効果が期待できるのではないかということ、大谷大では次年度から複数学年が一緒に地域に行くことで先輩後輩によるピア・ラーニングが期待できるのではないかという希望が語られた。

討論の中で、「教室の中と外をどうつなぐか」を考える上で興味深い類型が参加者から提示された。教室内外という場所の区分と、正解に至る定型の修得か、それとも答えのない課題への取り組みか、という学びのタイプを組み合わせると、以下のような 4 類型が考えられるというものである。

	正解に至る定型の学習	正解のない課題発見・取り組み
教室内	講義など（いわゆる座学）	プロジェクトメソッド的 アクティブラーニング
教室外	現場での知識の実践的修得	フィールドラーニング、アクション 先行型プロジェクト型演習

そして、大学教育においては上記 4 つのすべてを、いかにして「深い学び」に至るのかという観点から統合することが肝要である。アクティブ・ラーニングもフィールドワークも、DP に沿った「深い学び」に到達するための一つの手段であり、座学を含む他の科目のすべてがあってこそ有効に成立するものだからである。

一教員として言うならば、教室の中と外をつなぐべきものは、教え学び／学び教えることへの熱意ではないだろうか。だとするなら、教員自身が教育者として、またそれぞれの専門分野の研究者として、日々答えのない課題に情熱的に取り組む姿勢を学生たちに見せていくことも重要であろう。そうすれば教室の中であれ外であれ、教員が教える場所が、そのまま生きた探究と学びの刺激的な「現場」になるはずだからである。

当分科会が発見と示唆に富む貴重な機会となったのは、三名の登壇者の先生方と、的確な質問や意見を述べて下さった参加者の皆様のおかげである。ここに記して篤く感謝申し上げたい。

コーディネーター　藤田　義孝（大谷大学　文学部　准教授）

山形大学基盤教育授業「フィールドワーク共生の森もがみ」
―教養教育としてのフィールド・ラーニング―

山形大学　教育開発連携支援センター　講師　　橋爪　孝夫

はじめに

2016年度の第22回FDフォーラムにおいて第13分科会は「授業とフィールドワーク　～教室の中と外をどうつなぐか～」というテーマで開催された。この中で様々な形で大学教育の中で行われているフィールドワークに範を取った学びについて三つの事例が報告された。その事例のうち山形大学と山形県最上地域の連携によって行われているフィールド・ラーニングの活動についてまとめたものをここに記す。

大学教育の「質的転換」と「フィールドワーク」

2012（平成24）年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」の中で、「予測困難な時代」を迎え大学の役割も変化する必要があるという記述がある。ここでは大学教育の「質的転換」の方途として「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。（中略）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。」「従来の教育とは質の異なるこのような学修のためには、学生に授業のための事前の準備、授業の受講や事後の展開を促す教育上の工夫、インターンシップやサービス・ラーニング、留学体験といった教室外学修プログラム等の提供が必要である。」などの具体案が挙げられている。

ここで言われている「アクティブ・ラーニング」や「サービス・ラーニング」については、当時はまだ社会的認知度が低かったためか、答申の「用語集」で詳しく意味が記されている。「アクティブ・ラーニング」については「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」とされ、「サービス・ラーニング」については「教育活動の一環として、一定の期間、地域のニーズ等を踏まえた社会奉仕活動を体験することによって、それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自分の学問的取組や進路について新たな視野を得る教育プログラム。サービス・ラーニングの導入は、①専門教育を通して獲得した専門的な知識・技能の現実社会で実際に活用できる知識・技能への変化、②将来の職業について考える機会の付与、③自らの社会的役割を意識することによる、市民として必要な資質・能力の向上、などの効果が期待できる。」などとされている。

しかし実際の大学教育のどのような場面においてこれらの新たな学びが実現できるのかは、それぞれの大学の事情に応じて異なって来る。山形大学ではこの答申が出される以前からアクティブ・ラーニングの先駆けとでも呼ぶべき「学生主体型授業」への取り組みが

行われており、これらの新たな学びにつながる教育をある程度実現できていた。山形大学の「学生主体型授業」は以下のような理念・特徴を持っていた。
・大学の大衆化が急速に進行する時代の転換点である現代においても、時代に対応する（迎合するということでは決してない）授業法が模索されてしかるべきである。
・教員が何を教えたかではなく、学生が到達するためのゴールが事前に明確に設定されている。
・学生の主体性を自然と（副次的に）ではなく、はっきりと授業の目標に掲げている。

地方国立大学において戦後新制大学における教養教育の原点である「民主的社会を支える市民の育成」を実質化するために行われていたこの学生主体型授業の一つの成果が基盤教育（教養教育）の授業としての「フィールドワーク」である。

山形大学「エリアキャンパスもがみ」

山形大学では教養教育改革の中で2010（平成22）年より「基盤教育院」を設置し、4年間の学士課程教育の基盤となる初年次教育を行っている。基盤教育ではディプロマ・ポリシーの一角を担うことを意識して以下のような「基盤教育の基本姿勢」を策定している。
１．「人間力」の育成
２．健全な批判精神に裏打ちされた幅広い教養の養成
３．自立した個人として社会における責任を果たす態度・志向性の養成

学生がこのような学びの姿勢を初年次から身につけることで、後の教養教育や専門教育での学びを豊かにすることが目的であり、その有効な手段として学生主体型授業への取り組みが行われてきた。

その中でも特徴的な取り組みが、山形大学と山形県最上地域の連携で行われている「エリアキャンパスもがみ」の試みである。山形県の最上地域には大学や短大のような高等教育機関がなく、高等学校を卒業した若者は進学を希望する場合外部へ流出して行くことから、地域には大学設立に対する強いニーズがあった。山形大学は地方国立大学の社会貢献の一環としてこのニーズにどう対応出来るかの可能性を探ったが、新たなキャンパス設立は困難であった。実現可能な活動として、2004（平成16）年には「県内移動オープンキャンパス」を実施し、最上地域で山形大学のオープンキャンパスを行った。

これが大変好評であったことから、更に大学と地域の連携を推進し、翌2005（平成17）年に山形大学と最上地域の８市町村の間で包括協定を締結し、大学と地域が連携して学生の教育にあたる「エリアキャンパスもがみ」が設立された。以上のような設立経緯から「エリアキャンパスもがみ」は以下のような特徴を備えている。
１．「自然と人間の共生」を掲げ最上地域全体をキャンパスとし活用
２．大学と地域の連携（大地連携）により教育・研究・社会貢献を推進
３．中心的活動として山形大学基盤教育の授業を実施

１．は自然や伝統文化を含め地域全体を教育資源と捉え、既存の施設設備も活用することで最上地域をソフト型（バーチャル）キャンパス＝「エリアキャンパス」として捉える発想であり、変則的ではあるが高等教育機関を持ちたい、という地域の要望に応えようとする試みとなる。２．は例えば地域の人材を「達人講師」として招きその謝金等は市町村が負担するなど、地域の側でも主体的に「エリアキャンパス」の理念を実質化するための

教育活動を担い、その中で教育・研究・社会貢献といった諸活動を展開するもので、大学が地域を助けるような活動ではなく、連携によって「キャンパス」の教育的役割を遂行することを目指す試みとなる。そしてエリアキャンパスの理念を実現するための具体的な方途として、３．にあるように学生が単位を取得できる正課の授業をこの「エリアキャンパス」で実施している。また「エリアキャンパスもがみ」では、その特長を生かした教育活動を展開する為に以下のような目的を掲げている。

（１）大学生に対する教育

①過疎化、少子高齢化、環境などの現代社会が直面する課題発見・探究・解決能力を向上する。②社会性を向上する。③コミュニケーション能力を向上する。④プレゼンテーション能力を向上する。⑤豊かな地域社会の建設に関わる人材を輩出する。

（２）最上広域圏の人材育成と活性化

①未来遺産の共有・活用・発展を図る。②地域の自然や文化を子供たちに伝える。③子どもたちの地元に対する誇りを抱かせる。④情報発信力を向上する。⑤豊かな地域社会の建設に関わる人材を輩出する。

以上見ての通り、教室内での座学や専門知識を問われるような授業を実施することはエリアキャンパスの目的ではない。むしろ学生主体型授業で目指していたような、いわゆる「質的転換」の先にある教育を模索していたと言えるだろう。

そしてこのような新しい学びを実現するための、地域全体をキャンパスとし学生達が地域の人々から学ぶための授業が2006（平成18）年から実施されている「フィールドワーク共生の森もがみ」である。

山形大学の「フィールドワーク」

以上のような経緯から生まれた山形大学の基盤教育授業「フィールドワーク」は、いわゆる、これまでの大学教育の中で実施されて来た、専門分野ごとの調査手法（アンケート調査、参与観察、聞き取り調査や観察、測量、実験等）での調査を実施することにより、フィールドにおいて調査活動を行うための専門的フィールドワークとは異なった性質を持つ。言わば教養的フィールドワークとでも呼ぶべきものである。

この活動には中教審の言うところのアクティブ・ラーニングやサービス・ラーニングの要素が強く含まれている。地域において活動体験から学ぶというこの授業は、2017年現在の状況下で呼ぶならば「フィールド・ラーニング」と言う方が適切かもしれない。山形大学の「フィールドワーク 共生の森もがみ」は教養教育に分類される内容であり、伝統的な教養教育（自己省察、社会考察、人間の在り方）と新しい教養教育（コミュニケーション能力、プレゼンテーション能力等の育成）を結び付けた授業を目指すものである。

ここでより具体的に「フィールドワーク　共生の森もがみ」の内容を見てみると以下のような授業である。

①山形大学の基盤（教養）教育の正規の授業（2単位）
②現地体験宿泊型学習（週末土日1泊2日×２＝4日間）
③少人数グループ学習（１グループ10人前後）
④地域（エリアキャンパスもがみ）を活用
⑤地域住民とし交流し現地講師の指導から学ぶ

このような概要を見てみると、単なる学生の自然体験を単位化しているようにも見えるが、これを防ぎ、大学の正規の授業として成立させるために山形大学では授業方法・評価（学びの質保証）に関して以下のような工夫を凝らしている。
①グループ学習：多様な学生が協力し、社会性や協調性を育む。
②事前学習：予備知識を身につける学びにグループで取り組むことで地域に入る前にメンバーシップを高めておくことが主眼。
③現地体験：達人講師の指導の下、地域での体験を通して学生自らが何を学ぶかが重要。⇒教員が「正解」を示すような授業とは異なる。
④活動報告会：地域で何を学び成長したかを発表によって示す。地域の代表も出席し自分たちの教育がどう学生に届いたかを確認する。
⑤中間学習・最終レポート：折々自らの活動を客観視する省察を行い、思考をまとめて文章にして示す。

以上のように、地域での活動だけでなく、その前後の指導を通じて学生にとって一過性のイベントではない学びの体験になるよう工夫し、大学と地域が連携して授業を行い、そのことが学生の学びを深めることにつながるという成果を確保している。

大学と地域の連携による教育活動を実質化するための工夫

山形大学の「フィールドワーク」によって学生が成長するためには、高等学校までや予備校での講義型授業のような教授者が持つ「正しい知識」を受け取る形の学習に慣れた学生達に対し、地域の人々と共に活動し、自分たちなりの答を導き出す主体的な学びに挑戦してもらわなければならない。この困難な目的を実現するためには、大学側だけでなく、学生を受け入れる地域側にも「学生主体型授業」の理念の理解や、教育プログラム実施のための知識・技術を蓄積し活用してもらわなければならない。

このような大学と密接に連携しての活動のため、様々な工夫が行われている。まずエリアキャンパスもがみの運営のためには大学、地域双方の代表により構成される「運営会議」が置かれ、定期的に教育活動の実施状況を把握している。次に最上地域側にもエリアキャンパスの「もがみ事務局」が設置されており、地域側の取りまとめ、大学との橋渡し役を担っている。また密接な連携を実現するために、大学・地域双方の関係者が直接顔を合わせる機会を多く設けてある。（エリアキャンパスもがみ担当者会議、エリアキャンパスもがみ後援会総会、エリアキャンパスもがみ運営委員会（年2回）、フィールドワーク担当者会、エリアキャンパスもがみ懇談会、タウンミーティング）

加えてさらに、地域講師を招いてのFD「もがみ担当者研修会」が毎年開催されている。FDというと大学の、しかも教員だけを対象にしているようなイメージもあるが、エリアキャンパスにおいては地域の人々も大学生に対する教育を担うファカルティ・メンバーの一員と位置づけ、責任感を持って教育改善にも取り組んでいただいている。

地域側の学生の教育に対する主体性という意味では、たとえば2015（平成27）年に開催された「フィールドワーク」のプログラム「新庄まつりとオレ」の事例を取り上げたい。新庄市では以前からフィールドワーク・プログラムの改善を計画しており、大学側からの要望やテコ入れあってではなく、独自の判断で長年続いてきたプログラムの内容を再編することとした。この時、大学側も協力し、前年度である2014（平成26）年度のフィールド

ワーク参加学生を地域へ招き、聞き取り調査と企画会議を開催した。この結果をもとに、学生の改善案も生かした形で、より効果的な学生主体型のプログラムへと改善を行った。

　このような活動を繰り返しながら、大学と地域の連携によって学生の主体的学びを促す授業を作るための改善が継続されている。

学びの成果

　以上、山形大学の「フィールドワーク」についてその概観を見て来た。最後にこのような教育プログラムを実施したことにより学生の学びにどのような成果があったのかを見てみたい。この授業では「私はもがみで考えた」というタイトルで参加学生に事後レポートを課している。その中から学生の成長が顕著に見られた記述をいくつか取り上げる。

「ためになる経験を得る良い機会になった。地方の現状は肌で感じられたし、将来の自分の進路などについても一考させられた。」（医学部学生）

「意見を提言させてもらったが、地域の人々にも理解してもらえて良かった。しかし、実現可能であるか、本当に効果があるのかが問題である。今回初めて具体的な問題の発見、解決に取り組み、その難しさを知った。これから再検討していきたい。」（人文学部学生）

「町の方との対談から、答えを出すために話し合うことの重要性を知った。正しい答えは最初からでるはずがなく、答えをだすことよりも自分の意見を持ち話し合うことが重要」（農学部学生）

　このような記述からは、地域での経験が学生にとって得難い学びとなっており、今後の大学での学業に良い影響があるだろうということが予測される。

　また学生の成長についての数的把握には山形大学の「授業評価アンケート」を活用しているが、こちらの結果を見ても、例えば 2014（平成 26）年度アンケート調査結果からは、「フィールドワーク　共生の森もがみ」での学びが学生の「コミュニケーション能力」「課題発見能力の向上」「学びがい」「進路の再考」などの成長に有意な影響を与えていることが確認されている。

「エリアキャンパス」を支えるもの

　山形大学における「フィールドワーク」の授業は 2006（平成 18）年以来、10 年を越えて実施されて来ている。継続は力なりと言うが、継続されて来たということは、実施のメリットがある、教育プログラムとして成功してきたと言い換えることも出来るだろう。そこで何がこのような長期にわたる大学と地域が連携しての教育活動を可能としてきたのかをふり返ると以下のようなことが言える。

①地域の強いニーズ

　大学との連携を望む地域側が主体的にプログラム開発・運営や FD に代表される教育の質向上への取り組みを行っている。

②学生主体型の学びがもたらす確かな成果と満足感

　学生が地域を教材に主体的な学びに取り組み、成長の実感を得ている。客観的な指標の開発は課題。

③持続可能な大地連携

　一過性のイベントではなく、大学も地域も出来る範囲で取り組み、教育活動の継続の中

で常に改善し続けて行くことが重要。そのためには関係者間におけるプログラムの理念に対する理解・共有が重要。

これらのいずれもが、フィールドワークをするためにフィールドワークをする、というような事態に陥らず、大学の成果の授業として大学と地域、学生の皆にとって得るものがある有意義な学生主体型授業としてのフィールドワークを実施するためには重要なポイントであると考えられる。

まとめ

最後にこの分科会の趣旨に則り山形大学の「フィールドワーク」についてまとめると以下のようになる。

①フィールドワークを授業に取り入れる教育上の利点

地域全体を教育資源と見立てた活動（フィールド・ラーニング）から体験によって学ぶことにより、学生の主体的学修活動が促される。

②そのためにどんな工夫があるのか

受け入れ地域のニーズに即したプログラムの開発、学生の主体的学びを阻害しない事前・事後学習の実施、振り返り（省察）により学生自らが学びを相対化できるよう促す。

③教室の中と外をどうつなげばいいのか

大学のディプロマ・ポリシーに掲げられた学生の学びの一環を成す教養教育の授業として設計する。他の授業（スタートアップセミナーなど）で身に着けた能力を生かせる場面を用意する。

以上、山形大学の基盤教育授業「フィールドワーク 共生の森もがみ」についてまとめた。地方国立大学の在り方と過疎地域のニーズが密接な形で結びついた特殊な事例ではあるが、大学と地域の連携は全て個別具体のもので、どの大学・地域も自分達の事情に即した形で地域連携を実現して行くほかない。山形大学の事例から他大学・他地域における連携活動やフィールドワーク様授業の実施に少しでも役立つならば幸いである。

○参考資料

小田隆治,(2010),『大学職員の力を引き出すスタッフ・ディベロップメント 大学のアイデンティティを鍛えるプロジェクト創出型 SD の記録』,株式会社ナカニシヤ出版

小田隆治、杉原真晃・編著，(2010),『学生主体型授業の冒険 自ら学び、考える大学生を育む』,株式会社ナカニシヤ出版

小田隆治、杉原真晃・編著，(2012),『学生主体型授業の冒険 2 予測困難な時代に挑む大学教育』,株式会社ナカニシヤ出版

時任隼平「高等教育におけるフィールドワーク実習のデザインに関する研究 －山形大学基盤教育「フィールドワーク共生の森もがみ」を事例として－」『山形大学高等教育研究紀要』2015

杉原真晃、橋爪孝夫、時任隼平、小田隆治「サービス・ラーニングにおける現地活動の質の向上―地域住民と大学教員による評価基準の協働的開発―」『日本工学会論文誌』2015

小田隆治「フィールドラーニングは教養教育の新しい教育方法である」『山形大学高等教育研究紀要』2016

大谷大学社会学科地域政策学コースにおけるプロジェクト型演習の実践事例

大谷大学　文学部　講師　　大原　ゆい

大谷大学 社会学科 地域政策学コース における プロジェクト型演習の実践事例

2017年3月5日
大谷大学　文学部　社会学科
講師　大原ゆい

大谷大学基礎データ

- 大谷大学ってこんな大学です。

仏教、とくに鎌倉期の仏教者親鸞によって「浄土真宗」として受け止められた精神を建学の理念に掲げる大学です。

- 学部学科構成

1学部9学科
文学部
真宗学科・仏教学科・哲学科・社会学科・歴史学科・文学科・国際文化学科・人文情報学科・教育心理学科

学生数(2016.05)	
学部学生数	3,059
大学院修士課程学生数	85
大学院博士課程学生数	26
教員数	
教授	54
准教授	28
講師	14
助教	12

プロジェクト型演習のねらい

- 本学の学生が地域生活の現実と向き合い、課題の解決に向け日々学習している専門教育の内容をいかに実践に結びつけ得るか、また、結びつけ得る学習教育内容とするかを問うことで、より実践的な教育プログラムを構築する方向性を模索。

プロジェクト型演習のねらい

- 本学グランドデザイン（2012–2021）における社会貢献に関する方針にある「本学は、教育・研究を通して、広く社会との連携を図り、以下の方向性をもって社会に貢献する。（1）本学の学術資源を生かした社会貢献、国際貢献に取り組む。（2）本学の教育研究の成果を基にしつつ、生涯学習の機会を社会に提供する。（3）本学の教育活動を公開・提供する取り組みを推進する。（4）サービスラーニングを取り入れた教育プログラムを開発し推進するための準備室を、社会学科に設け、教育と地域の連携を図る。（5）学内の社会連携・社会貢献の取り組みが相乗的に効果を上げることをめざし、学内横断的な会議体を設置する。」を実現する意図であり、今後の本学の修学の新たな方向性を模索するもの。

大谷大学 文学部 社会学科 地域政策学コースの紹介

- 2016年4月より新設。
- コース学生数　28名（2016年度）。
- 社会学科では、初年次教育において3つのコース（現代社会学コース、社会福祉学コース、地域政策学コース）の概要と学びの特色についてレクチャーを受けた後コースを選択する（コース選択は2回生進級時）。
- 地域政策学コースでは、人口減少、少子高齢化、産業の衰退や過疎化などの地域課題に対し、直接地域に出向き、そこで暮らす人と関わりを持ちながら、実践を通じて課題の解決のために必要な知識やスキルを学ぶことを目的とする。

地域政策学コースでの 学びの特長

- 地域に飛び込み実践的学びを広げる「プロジェクト型の学び」
- 地域政策学コースで進めるプロジェクト型の学びとは、地域を軸に、地域に出向きながら、そこに関わる人々と共にテーマを設定し、「話し、聞き、見ること」、「調べる、読む、まとめること」、「伝える、見返す、やり直すこと」の三つの循環からなる内容に取り組む。
- 「課題の発見」、「課題の整理」、「課題の共有」、「課題の解決に向けた協同」という視点から進めていく実践的内容。

地域政策学コースでの学びの特長

①
- 積極的・主体的に地域に出向く
- ＜話し・聞き・見る＞

②
- 地域の抱える課題は何か、なぜそのような事象が生じているのか客観的データを用いて考える
- ＜調べる・読む・まとめる＞

③
- 地域課題を共有し、課題の解決に向けた協同に取り組む
- ＜伝える・見返す・やり直す＞

地域政策学コースで取り組むプロジェクト例（2016年度）

- 中山間地域における暮らしの実態調査
- 高齢者を対象としたサロン活動（企画・運営）
- まんま茶プロジェクト
- 他大学との意見交換会
- 地域ビジョン作成プロジェクト
- 地域の拠点づくり
- 地域行事への参加（地域清掃活動・地蔵盆や祭りへの参加・祇園祭ごみゼロ大作戦etc）
- コミュニティラジオやWEBサイトを活用した地域情報の発信

プロジェクトの特徴

- 地域団体との協働によるプロジェクト

→社会福祉協議会や、自治連合会、地域で環境問題や、情報発信、地域活性化などテーマを持って活動を行っているNPO法人など、その形態も構成員も様々な団体とともに活動に取り組ませていただいている。あくまでも、地域課題に取り組む主役・主体はその地域に暮らす人々であり、大学としては、外からの風を地域に入れる、地域の人と共に考える、私たち大学が関わることで、地域の中に良い循環が生まれるそのきっかけとなりうるのではないかというスタンスで活動に取り組んでいる。

- 行政の助成金のフレームを活用

→「京都市北区民まちづくり提案支援事業」や「学まち連携大学推進事業」といった行政等の提供する助成金を活用して授業プログラムを運営。教育プログラムを継続していくための課題でもあるが、いかに財源を安定的に確保するのかというマネジメントの問題もプロジェクト型演習を円滑に進めるために常に念頭においておく必要がある。

プロジェクトの特徴

- 全学組織「コミュラボ」（地域連携室）との連携／他コース・他学科の学生、教職員の参加

→地域政策学コースでの授業実践として取り組むとともに、大学全体としての地域貢献活動のきっかけという役割も担っている。したがって、このような活動を学内に向けて可視化すること、興味を持ってくれる学生や教職員を一人でも多く作っていくということもコース担当教員に課せられている。そのために、全学組織としての「地域連携室」とも連携しながら取り組む実践形態も特徴の一つである。

今後の展開と課題

- 地域社会・地域団体との連携

→プロジェクト型の演習を進めるためには、連携する相手先がないことには進めることができない。どのようにして連携先を継続した形で確保していくのかという連携先の確保や関係つくりは大きな課題である。

- マネジメント（資金・人材・時間）

→正課の授業として実施する以上、様々な学内的な制約が生じる場面（例えば、基本的には時間割上の授業時間に活動をするという時間的な制約など）が発生するが、必ずしも地域の活動は授業時間中に行われるとは限らない。また授業時間外での地域との連絡調整なども常に発生し、授業を担当する教員の負担も大きい。地域連携室のスタッフなど教員と地域との橋渡しを担うスタッフの役割も円滑な活動には必要不可欠である。

今後の展開と課題

- 成績評価の基準、方法

→地域活動への参加をどう評価するのか、その評価は大学によるものだけでいいのか、もしくは地域で学生を受け入れていただいた方や組織にも評価をしてもらうのか、その場合はどのように評価基準を共有するのかなど、評価の方法・基準など、今後さらに検討を重ねていかなければならない課題である。

- プロジェクトの深化／進化

→単に教育プログラムの一環として単発的に地域活動に関わっていくだけではなく、地域自身がこのような活動をうまく循環・継続したものに形を変えていくために、大学がどうそのプロセスを後押しをしていくのか／できるのかという課題にも直面している。大学が地域にかかわることで、地域が抱える課題や問題の解決の方向や方法を地域に暮らす人々がともに考えるきっかけとなる必要があると考える。

アクション先行型のプロジェクト型学習のデザイン

京都光華女子大学短期大学部　講師　　成瀬　尚志

アクション先行型の
プロジェクト型学習のデザイン

京都光華女子大学短期大学部
成瀬尚志
2017/03/5
第22回FDフォーラム 第13分科会

プロジェクト型学習とフィールドワーク

フィールドワーク
- プロジェクト型
- 非プロジェクト型

プロジェクト型学習
- 教室内
- フィールドに出る

シャルソンとは

■ソーシャルマラソンの略
■地域の魅力の再発見
・給~~水スポット~~給○スポット

ルール
■タイムを競わず、コースも自由！
歩いてもOK！
■そろいのTシャツを着て、
ゴール後のパーティーに
遅れないように戻ってくるだけ

嵐山シャルソンでやったこと

■Tシャツつくり
■ポスター・HP作成
■パーティーの中身の検討
■給○スポット探し
■給○マップ
■広報
→広報を自分たちで行ない、自分たちで人を集めた
→魅力を生み出し伝える必要性
→誰も知らない取り組みなので自分たちで魅力を伝えないといけない。（学園祭との違い）

嵐山シャルソンの特徴

■ネーミング
→よくわからないことが本気で取り組まれている魅力、ワクワク感
■給○スポット探し、当日での出会い
→他者との出会い、協力的
→（親密圏外との）出会いが仕組まれている
■友達を誘うという要素、 SNSの活用
→参加費の価値を生み出す工夫
→今までにない喜び
■活動のプロセスが明確
■気楽さ

フィールドに出る授業の設計

■フィールド（の問題）と専門教育をいかにつなぐか
■フィールドで何をやるか
■（課題解決型なら）フィールドのどのような課題を解決するか
■あるいはその課題から学生に発見させるか

プロジェクト型学習と専門科目

1. 知識習得型（何らかの知識を習得（あるいは定着）するために活動をおこなう）
2. 専門活用型／課題解決型（教室で得た知識を実社会の特定の課題解決のために応用する）
3. 探求・調査型（事実や真理の解明のために教室で得た知識を活用しながら調査する）
4. アクション先行型（学問的な知識や探求とは関係ないがとりあえず活動をおこなう）

←→アクション（の設計）を学生が考えないといけないプロジェクト

プロジェクト型学習のお題のパターン

■課題解決型　１４
■勉強・体験　5
■その他　5

課題解決型の具体的な目標
■企画立案
■イベントの実施
■制作
■商品開発
→学生のどのような貢献が期待されているか？（専門性を活用する以外で）

課題解決型のお題の問題1

■「学生らしさ」で様々なことが覆い隠されていないか？
→具体的に何か？
→専門性が活かされているわけではない
（ex.新商品の開発、ゆるキャラ、SNSでの発信。。）
■具体的にどのような創意工夫を求めているかが明確か？
→レベルが高すぎないか？
→その創意工夫は大学での学びと関連があるのか？
■活動が終わったときに、学生自身がうまくいったかどうかについて評価可能か？
→学生がプロジェクトにコミットすることが重要

課題解決型のお題の問題点2

■半年or一年間、（専門性のない）学生が取り組むことで解決される課題にはどのようなものがあるか
■もしそうしたものがあるとして、それは学生の創意工夫や調査分析（「課題解決能力」なるもの）によって解決されたと言えるのか。
→学生が寄与できることの種類
■大目標としてそうしたものを目指すのはよいとしても、短期・中期的には別の目標を設定すべきではないか
→特に連携先がある場合継続の問題がある。
■学生は本当にそうした課題に取り組みたいと思っているのか。学生の主体性を促すようなお題はもっと他にないのか。

連携先の課題解決に取り組む際の問題

■連携先の魅力を高めるのが目標
→あくまで価値があるのは連携先である
→学生が主役になりにくい
■連携先の高い要求に応えられるか？
→到達目標の妥当性の検討がなされているか？
→社会人でも難しいことが「大学生の目線から」という一言で覆い隠されてないか？過度な期待がなされていないか？
→だめ出しの連続は学生のやる気をそがないか？
→失敗を許容できない
■やらされ感、めんどくさい、迷惑がかかるから→主体性の反対

プロジェクト型学習のレイヤー

■育成の狙い
→知識定着、専門知識の活用、ジェネリックスキル
■プロジェクトの狙い
→地域や企業の課題解決、真理の探究
■場所の分類
→教室の中で完結、社会に出る
■レベル
→企画書作り、実践
■目標設定
→学生が自由に設定する、テーマだけ決まっている、ゴールが明確

学生の「創意工夫」がどこで発揮されるか

■創造性のレベル
　→発想力
■解決案のレベル
　→調査、分析、問題点の洗い出し、論理的思考
■タスクのこなし方のレベル
　→計画性、チームワーク
■レトリック（PR）のレベル

※創意工夫が発揮されないプロジェクト型学習はあり得るか？（ボランティアとの区別）

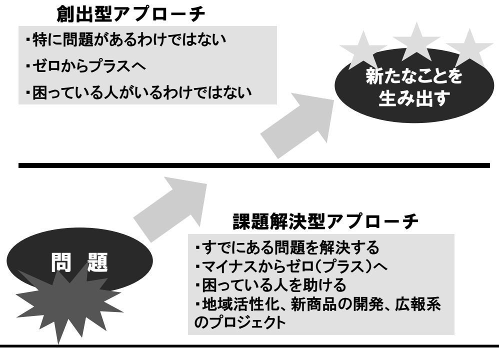
学生の参加
モチベーション
やる気→主体性

課題解決
役に立つ

やる気を持って取り組めば学生は成長する。
「課題解決」が学生の成長に最適なお題設定か？

お題設定の重要性

プロジェクトの2つのアプローチ



ソーシャルアクションアプローチ

■楽しさや魅力に惹かれて周りの人が巻き込まれていく活動（プロジェクトの形）
　→活動が広がっていくこと自体が重要
■楽しいことをやるが内輪ノリではない
■明確な課題解決を目指すわけではない
■大義名分としては何らかの社会的課題の解決を目指しているが具体的な解決策があるわけではない。

ソーシャルアクションアプローチの特徴

■参加者が主体的に取り組んでいる
■参加者が楽しみながら取り組んでいる
■活動の輪が広がるときに様々な経験ができる（親密圏外との出会い、新たな価値観との出会い）
→サークルや文化祭との違い
■社会貢献的な意味合いがあるが、軽さがあり、他者を排除しない
■（ちょっと）社会貢献的な意味合いがあるため、自分たちの活動を振り返るきっかけがある。
■特に明確な課題解決を目指しているわけではない
■自分たち（の活動）に価値があることに気づける

ソーシャルアクションアプローチの特徴

1. 楽しそうであること
2. 身体的に気持ちいい
3. ワクワクする未来を感じる
4. かっこよくみえること
5. 新しい出会いがありそう

ソーシャルアクションアプローチの特徴付け（NPO法人リコリタ理事長真田武幸氏による）

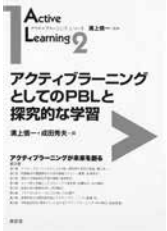
アクション先行型プロジェクト型学習

■ESD（持続可能な開発のための教育）

■まずは具体的で明確なアクションがある

→マップ作り

■自分たちが作ったマップがESD的にどのような意味があるのかについて説明を求める



アクション先行型のプロジェクト型学習

■何をすればよいかが明確で、興味を持ちやすいアクション（プロジェクト）を設定する

■まずアクションを求めることで、プロジェクトにコミットしやすくなる

■プロジェクトにコミットすることでそのプロジェクトの意義についての主体的な考察がしやすくなる

■親密圏外との出会いを組み込むことで、活動自体に楽しさが増えるだけでなく、これまでとは異なる観点からの考察につながる

■プロジェクトのクオリティを教員が気にせずにいられるか。

　→学生を信頼して任せられるプロジェクトにする

プロジェクト型学習のデザイン

■活動の意義から設計するのではなく、魅力的なアクションから設計する（そのアクションの社会的意義は大して重要ではない）

■そのアクションに対して学生自身が「意味づけ」をするかどうかで、学びにつながったかどうかが決まる。

　→そのためには（ちょっとした）社会的意義はあったほうがよい

　→親密圏外との出会いが設計されている方がよい

　→その意味づけに専門科目が結びつけられるかどうか

■何をするかは明確であった方がよいが、設計しすぎない。

　→学生の創意工夫が生じる余地を残しておく

質疑応答

Q.1:ディプロマポリシー（DP）との関連で見るとソーシャルアクション型のプロジェクト型学習はどのように位置づけられるのか

A.1: 本学の嵐山シャルソンの場合で言うと、正課外活動なので厳密にはカリキュラムの中には位置づけていないが、嵐山シャルソンの中でのパーティーの部分で、料理を提供したりファッションショーを開催しており、カリキュラム内のフード分野やファッション分野との連携は可能で、実際にその分野の先生に協力してもらっている。一般的な話で言うと、ジェネリックスキルの育成として位置づけるのがやりやすいと思う。

Q.2:ソーシャルアクションのようなタイプのプロジェクト型学習は他の専門科目とどのように接続できるのか。

A.2: 本学の場合は上記のような形の接続が可能であるが、そうした専門分野がない場合でもソーシャルアクション的なアプローチは次のような形で専門科目との接続が可能であると考える。選抜性の低い大学では、専門に関する知識不足に加え、学習意欲が問題となる。「学習意欲」はさらに普遍化すると、「自分が努力したことが報われる」や「自分が努力したことによって世界（まわり）が変わる」といったことと密接に関わっており、学習意欲を高めるためには、努力が報われる経験を積むことが大前提であると考えられる。そうした前提があってはじめて「努力して勉強をすれば知識やスキルが身につく」と思えるだろうからである。その意味でソーシャルアクション的なプロジェクト型学習はジェネリックな意欲を高めるという意味であらゆる専門の基礎に位置づけることができると考えられる。

Q.3:社会課題の解決は学生には難しいかも知れないが、各専門分野が連携して教員レベルで対応する必要はあるのではないか。

A.3:どのような課題あるいはお題に大学で取り組むのがよいかについては、大学やその大学が置かれている様々な文脈に依存すると思われる。「地域の課題解決」を含めて、現在では大学には地域貢献が求められている現状があるが、そこで教員が注意すべき事は、（そうした現状においても）必ずしも「地域の課題解決」というお題設定がプロジェクト型学習にとってベストなわけでも唯一な訳でもないということである。授業デザインにおいて教員は様々な選択肢を持っておくことが重要ではないだろうか。