

災害復興支援活動における現場の教育力

報告者

松田 曜子（長岡技術科学大学 環境社会基盤工学専攻 准教授）

石原 凌河（龍谷大学 政策学部 講師）

コメンテーター

木村 充（東京大学 大学総合教育研究センター 特任研究員）

コーディネーター

山口 洋典（立命館大学 共通教育推進機構 准教授）

参加人数

17名

東日本大震災から約半月が経過した4月1日、文部科学副大臣は「ボランティア活動のための修学上の配慮」を求める通知を発表した。また、平成28年熊本地震から2週間ほどが経った4月27日、再び文部科学省は高等教育局長により同種の配慮を求める通知を発表した。

いわゆる15回授業などを強く指導する方針が貫かれる中で、大規模災害の発生時には、なぜこのように弾力的な運用が是とされるのか。改めて阪神・淡路大震災以降の学生ボランティアの動きに焦点を当て、非常時においてフィールドで経験する実践的な学びの意味と、日常的にデスクとフィールドを往復する学びの意義を比較し、アクティブラーニング時代の学びのシステムとスタイルを検討する。

〈第 14 分科会〉

災害復興支援活動における現場の教育力

1. 分科会のねらい

第 14 分科会は「災害復興支援活動における現場の教育力」と掲げた。1995 年度に FD フォーラムが開催されて以来、災害復興や震災ボランティア等が取り上げられたことはなかった。そうした中、本分科会では、企画趣旨にも示したとおり、災害復興そのものをテーマにするのではなく、災害復興支援活動においては圧倒的に現場が重視されることに着目し、改めて日常的な学びのシステムとスタイルを見つめ直すことを狙いとした。しかし、2016 年度の FD フォーラムに設けられた 15 の分科会のテーマを見渡してみれば、「共創」（第 1 分科会）、「ラーニングコモンズ」（第 9 分科会）、「教育の可視化」（第 11 分科会）、「インタラクティブ・ラーニング」（第 12 分科会）、「教室の中と外」（第 13 分科会）と、地続きの関心が見え隠れする分科会が並ぶことになった。

時代はアクティブ・ラーニング真っ盛りである。第 14 分科会は、こうした時代の潮流に対して批判的な視点も重ねて構想・設計された。事実、企画の趣旨文の冒頭でも、東日本大震災発災当初に、また平成 28 年熊本地震においてもまた、文部科学省が「ボランティア活動のための修学上の配慮」を求める通知を発表したことに触れた。アクティブに学ぶこと、もっと言えば学習者がアクティブであることが学びの環境において重要であることは論を待たないのだが、ことさらそれが重要であることが国によって強調され、施策によって（時に競争的資金の配分という手段を伴って）実践の方向が誘導されることに対しては、一定の構えを持ってよいのではなかろうか。

そこで、第 14 分科会では、震災救援や災害復興の実践に携わってきた若手教員らにより、支援の現場から見た大学におけるカリキュラムの課題と教育実践の今後の展望を見つめることとした。予め組み立てたタイムスケジュールでは、企画者から開催趣旨の説明の後、参加者どうしで問いを掘り起こし、関心を共有した上で話題提供とコメント、そして午後の論点設定のための対話を行うこととしていた。ところが、想定内か、想定外か、会場規模に対して参加者の数には余裕のある中で開始することとなり、当初のスケジュールは弾力的に取り扱うことをお認めいただいた。

以下、第 14 分科会の内容を紹介していくこととするが、小規模の分科会ということもあって、第 14 分科会は FD フォーラムにおける一つの型である「報告→全体討議」という枠組みに収まっていない。そこで、企画者による総括文は、分科会当日のルポルタージュとして見立てていただきたい。つまり、以下にまとめる文章は、参加者を対象に報告者が主体となる分科会ではなく、参加者が主体的にテーマに向き合えるよう趣向を凝らした分科会の記録である。ここに、数ある分科会から選び、積極的な参画を得た皆さまに謝意を表し、概要を記していくこととしよう。

2. 対話と報告と議論の概要

10 時の開会の後、「レジュメ・資料集」の内容に基づき、企画者から趣旨説明がなされた。当日用いたスライドを後段に納めているが、番号で言えば 1 番から 7 番までを語った。そして、全体のタイムスケジュールを紹介した上で、近くにお座りの 3～4 人でグループをつくり、第 14 分科会を選んだ背景を語り合うワークを実施した。各グループで語り合われた内容は、報告者への問いとして文体を整理の上で簡潔に A4 版用紙に転記するよう促した結果、19 の問いにまとめられることとなった。



そして当初のスケジュールからは5分ほど遅れて、2名の報告者から話題提供がなされることになった。まずは工学と経営学の両面から価値追求を図るビジネスエンジニアリングを修めた石原凌河・龍谷大学政策学部講師から、「災害復興現場と大学教育とをつなぐ2つのアプローチ～『過去の現場』と『現場の主体性』」と題し、お話いただいた。続いて、土木計画学を修めた松田曜子・長岡技術科学大学環境社会基盤工学専攻准教授から、「技術者教育と住民の防災・復興の現場」と題してお話いただいた。それぞれの話題提供では、参加者から投げかけられた19の問いにも意識が向けられた。

石原講師からは、アクティブ・ラーニング等では現場での立ち居振る舞いが重視されるものの、災害復興への関わりでは「過去への主体性」という視点が重要となると示された。それは自身が博士前期課程の折に東日本大震災が起きたが、当時でも未だ阪神・淡路大震災について向き合っている人がいることに触れた経験を得たことから、「当たり前」に目の前の人に向き合う「大切さ」を痛感したことによるという。その上で、15回授業を通して評価するという学びのシステム化によって見過ごされることの多さや個別の語りから全体をつかむことの難しさを指摘し、二次資料を用いて問いの先鋭化を図ることで学習者は自らの至らなさが理解できること、教育実践では変革をもたらすことよりも価値を共に発掘していく協働の機会とすることが重要ではないかと問題提起がなされた。

松田准教授からは現場への丁寧な関わりを通してこそ「技術の翻訳者」が養成されると示された。つまり、技術者教育では、単に技術に精通し、卓越した技能を習得するだけでなく、広く一般に専門家の立場から自己責任論を押しつけないようにすることが大切だ、という問題提起である。具体的な事例としては、能登半島沖地震の際、鳥取県智頭町で開発された四面会議という合意形成の手法を用いて、公的な制度では行き届かない部分を民間支援者が貢献できたことが紹介された。そして、被災の後に手続きの中に絡み取られてしまう市民に対し、技術者が持つべき姿勢とは、観察して現場を去る「シングルループ」ではなく対話を通して現場に関わる「ダブルループ」だと投げかけた。

当初は20分から25分の話題提供としていたが、19の問いにも触れたことで各々30分あまりをかけてなされた2本の報告に対し、木村充・東京大学 大学総合教育研究センター特任研究員が、教育工学の観点からコメントした。木村研究員は、2012年度から立命館大学サービスラーニングセンターによる地域参加学習のプログラムの受講生および受入団体に対する調査を行っており、その結果から大学地域連携における20の阻害要因を示した。そして、参加型学習においては、現場から学生に対して信頼が寄せられ適切な評価がなされるとき、オープンな関わりを通して現場に関わることが歓迎され期待されていると学生が感じているとき、受講生も受入団体も高い満足度をもたらす、プログラムが継続的に展開されることが明らかになったという。ちなみに、石原講師は社会工学、松田准教授は土木工学、木村研究員は教育工学、そして企画者（山口）はもともと環境システム工学（現在は社会心理学の一分野であるグループ・ダイナミックス）と、それぞれ社会的な問題の解決を命題とする学問分野を修めてきたという共通点を持っている。

3. 報告に対する質疑と全体討議の内容

グループワークでの問いの掘り起こし、それを踏まえた2本の報告、そして比較調査から導かれた現場の教育力に関するコメント、これらで昼休みを迎えることとなった。そのため、参加者から冒頭に寄せられた質問のうち、報告とコメントでは触れられていないと思われた事柄に対して、4つのキーワードが提示され、午後のグループワークへの論点設定がなされた。具体的には、リテラシー教育、現場滞在時間、言語化、倫理の4つである。それぞれ、現場での対人援助活動等を授業に組み込む上で必要なこと、成績評価を行う上で絶対的に求められること、現場体験を単位取得のためだけに終わらせないために重要なこと、そして正課・正課外を問わず参加型学習の推進にあたって大学側に求められること、それら4点に対しての視点である。

ポスターセッション等がなされることもあって、長めに設定された昼休憩の後には、何人かの参加者が会場を後にされた。そのため、当初のプログラムを変更し、まずは残った方々から、最初に投げかけられた19の問いのうち、ご自身が掲げたものに対する意図と、午前中の議論とコメントを踏まえた理解やさらなる疑問を語っていただくことにした。一人ひとりにご自身の立場と、内容の理解、そして新たな問いが語られた後、木村研究員、松田准教授、石原講師の順に、議論に対する補足がなされた。このように、参加者との対話を重ねた後、報告者とコメンテーターのそれぞれをグループリーダーとしたテーマ別グループトークを行うこととした。

グループトークの前には、企画者から、そもそもこの分科会で行いたかったこととして、アクティブ・ラーニングにおける原因と失敗のマンダラづくりがあったこと、またボランティア活動を組み込んだ正課科目の例として立命館大学サービスマニエーションセンターの取り組みについて説明がなされた（スライド20～32）。これは、愛知産業大学などの大学間連携により取り組まれた平成26年度文部科学省「産業界ニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」の成果報告書「アクティブラーニング失敗事例ハンドブック」（<https://www.nucba.ac.jp/archives/151/201507/ALshippaiJireiHandBook.pdf>）を参考にしたものであった。しかし、人数が減ったこと、さらには午前中の議論を踏まえ、方針を変えることを認めていただくことにした。一方で、因果関係を探ることを通して学習プログラムの展開プロセスについて紐解くことができそうだと、マネジメントへの関心を高めることができた。

参加者と話題提供者・コメンテーター・企画者との混ざり合いを重ねた上で、3つのテーマにあわせてグループトークが行われた。石原講師は「地域協働における信頼関係の構築」、松田准教授は「専門教育における現場実践のあり方」、木村研究員は「主体性を育む教育実践の方法論」と、それぞれの発表内容に即したテーマが掲げられ、参加者は各々の興味に基づいてグループに分かれていった。そして、約40分にわたり、意見交換が重ねられた。その後、各グループから意見交換の内容が共有された。

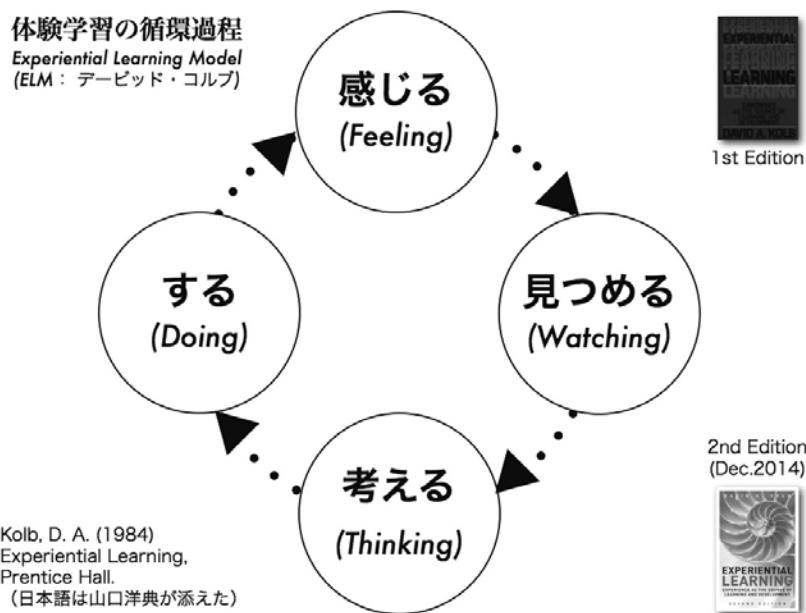
以下、参加者の声をいくつか紹介しよう。例えば、「参加者から担い手に」「正課と課外の両方でボランティアの機会を提供」「教員と学生、教員と職員、職員と学生、まずは内部の信頼関係づくりから」などである。冒頭に示したとおり、大学教育の外発的にも内発的にも制度化が促されて久しい。その中にあって、第14分科会は、非常時の動きを見つめる中で、改めて日常的に学生たちの学びと成長をどのように支えるのか、その担い手に求められる素養を深める機会となった。

閉会にあたり、企画者からは、米国の教育学者David Kolbによる経験学習の理論（Experimental Learning Model）を紹介した。これは4つの観点を時計回りに循環させていけば、より効果的な学習がもたらされるとするものである。ELMを援用するにあたって重要なことは、個々人の趣向や特性などを踏まえ、現場への関心は「する（行動派）」「感じる（感覚派）」「見つめる（観察派）」「考える（頭脳派）」、これらどの要素から取り掛かってもよいが、よりよい学びのためには自らが取り掛かった次のモードへと関心を移行させる（時計回りに一つ進める）ということである。第14分科会の参加を通し、行動派の人は自らの感覚を研ぎ澄ます、感覚派の人はご自身の周りの環境を見つめ直す、観察派の人は過去と未来をつなぐための手立てを考え抜く、そして頭脳派の人は策におぼれることなく自ら率先して動く、そうしたモードに変わっていただければと願っている。

最後に、話題提供の前にグループワークを行い、先に質問を集め、想定していたタイムスケジュールを大胆に変更し、対話を重視する分科会運営に寛容でいただいた参加者のみなさん、話題提供者及びコメンテーターのみなさん、そして進行を補助いただいた大学コンソーシアム京都のスタッフの方々に謝意を表したい。ちなみに後半のグループワークでは、偶然にも学生生活支援を担当する職員の方々だけのグループができあがった。教職協働といった理念が先行するだけでなく、立場を超えて、よりよい場づくりが重要となることは、復興支援はもとより、こうしたささやかな出会いと気づきと学びの場においても変わらない。以下、話題提供者からのコメントが続くが、相互交流を通して、企画側にもまた気づきと学びが多い分科会となったことを誇りとした。



コーディネーター 山口 洋典（立命館大学 共通教育推進機構 准教授）
(gucci@fc.ritsumei.ac.jp)



図：体験学習の循環過程

FD フォーラムに参加して

長岡技術科学大学工学部環境社会基盤工学専攻防災システム講座 松田 曜子

東日本大震災以降、多くの大学教員が「学生を被災地に送る」という内外圧にさらされていることを実感した。一般的に、他人と関わったり、未知の物ごとに飛び込まなくても、情報が十分に得られる環境にある今の学生を、誰でも彼でも構わずに「被災地」にさえ連れて行けばなんらかの「学び」が得られるというのは、どう考えても乱暴な議論である。では、一体教員、職員の側はその道筋を確たる物にするために何を準備すれば良いのかというのが、この分科会の参加者に概ね共通した問題意識だったかと思う。そこに石原先生は、PBL (Project Based Learning) 科目という実践的な授業デザインの経験から、「現場の人々との事前・事後の十分な対話が重要」という示唆をいただき、木村先生にはそれを「リフレクション」の概念からまとめてくださった。

一方私は、土木技術者教育に携わる現在の身分上「技術者教育」という側面に着目して話題提供を行った。その要点は以下の通りである。

土木に限らず、科学技術を社会に実装する工学分野において、かつての多くの問題は個別技術の内部に課題があったが、現在では細分化された技術と技術のすき間に課題が生じる。特に私が専門とする社会基盤計画において、専門家が広く国土計画の立案に寄与していた時代の検討対象は「空間」であったが、現在ではその対象が「人の行動」に移りつつある。そのような時代においては、科学技術の言葉を操る技術者の他に、科学の言葉と市民の言葉の翻訳ができる人材も同等に重要となるだろう。

大学では「科学の言葉」を机上の講義で学ぶ。「市民の言葉」ももちろん机上でも学ぶことができるが、目的意識を持って社会に出て、実際に対話の機会を持つことがなによりも「翻訳者」としての技術を身につけるための上質な教育の機会となる。例えば、計画学では社会調査の手法について学ぶ機会があるが、足湯ボランティア等の機会を通じ被災者と対話をすれば、その複雑な心情は「4つの選択肢から2つを選

扱する」ような単純なモデル化は成り立たないことを経験的に学ぶことができるだろう。政策立案に市民参加が欠かせない時代だからこそ、市民の意見表明を求めるために行う調査設計を行う技術者が、先のような経験的学びを得ておくことの価値は高くなっている。

私の話題提供では直接「ボランティア」の経験について触れなかったため、これが今回の議論にどの程度貢献したかは定かではないが、後のグループワークでは「専門家教育」をテーマとして参加者の方々と活発に意見を交わすことができた。

特に印象的なのは、専門家教育を行う大学が提供する「実習科目」と「ボランティア活動」の違いに関する議論である。私も含め議論の参加者はいずれも、「実習科目」は事前・事後の準備も時間を掛けて行われ、また学生には現地での活動も「専門技術を習得中の身分としての学び」に昇華させるための報告、議論の機会を必ず課している。これに比べてボランティアはあくまでも学生の自発的意思に基づく活動なので、出席を強制したり、単位を認めたりするのは誤っているという結論に至った。ただ、全ての大学が私のグループの参加者のように一つの目的を持った専門家教育を行うわけではない。いわゆる「文系学部」などより広い教育目標を掲げる大学や教養教育学部においては、「ボランティア活動」が我々の議論していた「実習」科目と同等の経験的な学びの機会となる場合もあろう。重要なのは、事前・事後の準備と報告、議論の機会を持ち、その内容を評価できるかであり、この点がクリアできれば「ボランティア活動」を講義や単位として認めることも、常に否定されるわけではないと思う。

なお、理想を述べるならば、専門家教育を受ける学生が実習を通じ身につける「プロ」の視点と、ボランティアに臨む際の「アマチュア」視点の「差異」を感じ取る経験ができればなお良い。特に被災地復興の現場では、「プロ」の技術にもとづく安心感と、「アマチュア」が何も知らずに相手をする故に得られる信頼感の双方が作用しているからである。こうした差異を感じ取るセンサーの感度を上げることも翻訳者たる技術者として求められるスキルのひとつではないかと思う。

FD フォーラムに参加して

龍谷大学政策学部 石原 凌河

「災害復興支援活動における現場の教育力」というフォーラムでの話題提供者という立場でありながら、災害復興や防災をテーマとした現場教育を担当している一教員としてたくさんの気づきを得ることができた。筆者の能力不足により、この気づきを上手く咀嚼して文章としてまとめるにはまだまだ時間がかかりそうである。そのため、特に現場教育を今後発展させていくための気づきとそれに対して筆者が考えた点について、下記に箇条書きで記しておく。

- ・松田先生からの話題提供から、学生の現場でのフィールドワークや調査が盛んに取り組まれているにも関わらず、学生の成果は出てこなかった事例をご紹介いただいた。地域の方々は調査の対象になっても、それがどのような成果になったのを知らないことが意外と多いのかもしれない。

- ・松田先生の話題提供から、土木工学の近年の研究領域として、物理的空間だけでなく、広く人も含めた社会的な課題や、細分化された技術の隙間が主要課題になりつつあることと、専門家が発する言葉を一般市民へと翻訳できるような人材育成がますます必要とされることを教わった。その際には技術者の言葉をしっかり学んでおくこと、すなわち専門教育を学ぶことと、一般市民に翻訳できるように意識的に現場に関わるという2つのアプローチをバランスよく学ぶことが大切であることを紹介いただいた。専門家の言語を翻訳するにあたっては、素朴な思いを伝える「観察言語」と、理論的な解としての「理論言語」に加えて、大阪大学の渥美先生が提唱されている現場の方言としての「実践言語」をうまく使い分けることが大切ではなからうか。

- ・松田先生の話題提供から、目的意識あるいは問題意識をもって現場に入ることが重要であることを報告いただいた。個々の学生が目的意識や問題意識がないままに現場教育を実践すると、現場での活動が単なる作業に陥ることも考えれそう。

- ・木村先生の話題提供から、地域の教育力を阻害する19の要因と、地域の教育力を促進する26の要因をご紹介いただいた。どのような取り組みによって、地域の教育力が疎外され、促進されたのかについて考

えていきたい。また、地域の教育力をほとんど有さない地域を対象としても、大学と地域とが連携して実践教育を取り組むことによって、地域の教育力を高めることができるのかについても考えていきたい。

・山口先生と参加者との対話の中から、災害復興あるいは防災をテーマとした現場教育では、間接的にも現場に関わるリテラシーを身につけさせることができることを教わった。現場で何をすべきか、あるいは何をしてはいけないのかを自分事として学べる契機となるからであろう。

・山口先生と参加者との対話の中から、授業運営側は体験を提供することであり、経験を紡ぎ出すのは個々の学生次第であり、体験に終始せず経験に昇華するためには「言語化」が大切であると教わった。今後は意識的に現場での活動前後に「言語化」を行い、それを共有することを実践していきたいまた、「言語化」するための手法として、どのような方法が有用であるかについても考えていきたい。

・山口先生と参加者との対話の中から、「現場で学ぶ」だけがPBLではなく「現場のために学ぶ」ということも列記としたPBLであると紹介いただいた。これらをバランスよく組み合わせることによって、フィールドとデスクを往復した学びにつながるのではなかろうか。

・グループでの対話の中から、現場の教育力を高める最大の要因として、大学と地域との信頼関係を取り持つことであるという気づきを得ることができた。一方で、参加者からは、大学と地域との連携による現場教育では資金の切れ目や担当者の異動によって、大学と地域との関係性が断絶するのではないかという悩みを抱えていることがわかった。後者に対する山口先生からのアドバイスとして、属人性を前提として関係性をもつことや現場サイドから関わることも有用であることを紹介いただいた。

本フォーラムの話題提供で紹介させていただいた筆者自身が抱える現場教育を実践する上での悩みや葛藤に対して、意外にも多くの方が同じような悩みを抱えているということがわかった。こうした悩みを単に共有するだけでなく、他の話題提供の先生方や参加者との対話の中から、どのようにすれば悩みの克服につながるかなど、現場教育を実践するための具体的なヒントを数多く知ることができたのは大きな成果である。こうした機会に参加できたことを改めて感謝するとともに、今後も災害復興支援活動をテーマとした現場教育を実践し、同じような悩みを抱える方々と定期的に共有する場を設けていければと思う。

(ryoga@policy.ryukoku.ac.jp)

FD フォーラムに参加して

東京大学大学総合教育研究センター 木村 充

「災害復興支援活動における現場の教育力」というテーマの分科会に、私はコーディネーターという立場で参加した。松田先生・石原先生の話題提供を受け、私は「現場の教育力」と「リフレクション」という観点からコメントさせていただいた。

松田先生からは、災害復興支援活動を通しての技術者教育の事例と課題についてご紹介いただいた。高度化する社会における技術者は、専門的技術を扱える能力だけでなく、専門家の言葉と市民の言葉を相互に翻訳ができる人材を育成することが重要であることについてご指摘いただいた。

石原先生からは、地域防災の貢献を目指したPBL科目の授業デザインのご経験についてご紹介いただいた。大学と受け入れ側が共に課題解決に主体的になれるよう、現場の人々との対話が重要だというご示唆をいただいた。

両先生の話題提供を受けた私からのコメントとして、まず、二つの話題を繋ぐキーワードの一つとして「地域の教育力」を提示し、地域の教育力に関する調査結果を報告した。これは、学生の学びを阻害する地域の要因と、学生の学びを促進する地域の要因を調査したものである。学生を現場に送り込めばどのような地域であっても学生が勝手に成長するというものではない。学生の学びという観点から言えば、学生に依存するのではなく、学生を軽視するのでもなく、共に課題解決に取り組む主体となれるよう、地域の側にも学生を受け入れる姿勢が求められる。

また、二つの話題を繋ぐもう一つのキーワードとして「リフレクション」を提示した。被災地に行って災害復興支援活動に携われば、誰でも勝手に成長するというものではない。被災地という現場で活動することの自身にとっての意味――大学での学びにとってどんな意味があるのか？市民としての学びにとって

どんな意味があるのか？私という人間の形成にとってどんな意味があるのか？――ただ体験するだけでなく、活動に参加する意味を考え、自分なりの答えを紡ぎ出すことが大切となる。

東日本大震災以降、数多くの大学が、震災の復興を担う人材として、市民としての役割を担う人材育成の場として、災害復興支援活動に学生を派遣してきた。数多くの学生が災害復興支援活動に携わることで、震災の現場を知り、震災を身近な出来事として捉えることができたのではないだろうか。しかし、東日本大震災も発生から6年が経つ。時間が経つ中で、復興を遂げた部分もあれば、未だ復興の途上である部分もある。時間が経てば、活動の内容も変わる。活動の内容が変われば、学びの内容・目標も変わる。参加者との議論の中でも「東日本大震災の記憶が色あせつつある中で、どう災害復興支援活動を継続すればいいのか」という疑問があった。震災から6年が過ぎる今、改めて災害復興支援活動での学生の学びについて見つめ直す時期がきているのだろう。

FD フォーラムに参加して、教育の実践に関わる方々から素朴な疑問やヒントをいただけたことは、今後の研究に発展に向けて、大きな成果であったと言えよう。このような貴重な機会を提供してくださった山口先生や大学コンソーシアム京都の皆様に、深く感謝を申し上げたい。

第14分科会

災害復興支援活動における現場の教育力

報告者

松田 曜子（長岡技術科学大学 環境社会基盤工学専攻 准教授）

石原 凌河（龍谷大学 政策学部 講師）

コメンテーター

木村 充（東京大学 大学総合教育研究センター 特任研究員）

コーディネーター

山口 洋典（立命館大学 共通教育推進機構 准教授）

1

東日本大震災から約半月が経過した4月1日、文部科学副大臣は「ボランティア活動のための修学上の配慮」を求める通知を発表しました。また、平成28年熊本地震から2週間ほどが経った4月27日、再び文部科学省は高等教育局長により同種の配慮を求める通知を発表しました。

いわゆる15回授業などを強く指導する方針が貫かれる中で、大規模災害の発生時には、なぜこのように弾力的な運用が是とされるのでしょうか。改めて阪神・淡路大震災以降の学生ボランティアの動きに焦点を当て、非常時においてフィールドで経験する実践的な学びの意味と、日常的にデスクとフィールドを往復する学びの意義を比較し、アクティブラーニング時代の学びのシステムとスタイルを検討します。

2

文部科学省

文部科学省の通知

東北地方太平洋沖地震に伴う学生のボランティア活動について（通知）

23文科第7号
平成23年4月1日

各国私立大学長
各国私立短期大学長 殿
各国私立高等専門学校長

文部科学副大臣
鈴木 寛
(印刷用紙)

東北地方太平洋沖地震に伴う学生のボランティア活動について（通知）

このたびの東北地方太平洋沖地震等により被害や影響を受けている大学及び高等専門学校（以下「大学等」という。）においては、被災した学生の修学上の配慮等について、文部科学省から発出した通知等を踏まえ、更に様々な対応を講じていただいておりますこと改めて感謝申し上げます。

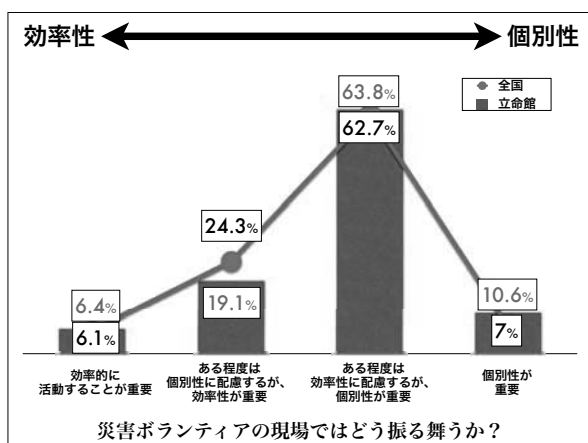
今後、災害復旧の進捗状況に応じて、ボランティア活動への参加を希望する学生が出てくることを見込まれます。

学生が、大学等の内外において、学修成果等を活かしたボランティア活動を行うことは、将来の社会の担い手となる学生の円滑な社会への移行促進の観点から意義があるものであることから、被災地等でボランティア活動希望する学生が、安心してボランティア活動に参加できるよう、下記の諸点にも配慮して、引き続き学生への指導等をより一層お願い申し上げます。

3



4



5

読書力

コミュニケーション力

教育力

読書は力だ

「いい先生」とはどういう人か

〇〇力とは？

「こうあって欲しい」という願い？

6

第14分科会 タイムスケジュール

	タイム枠	演目・登壇者等	内容・テーマ等
午前	10:00～10:05 (5分)	開会挨拶・主旨説明	山口洋典 (第14分科会の趣旨説明)
	10:05～10:15 (10分)	問いの振り起こし	参加者にA4用紙に書き出していただく
	10:15～10:30 (15分)	問いの共有	進行：山口洋典
	10:30～11:15 (45分)	話題提供-2本	松田曜子先生・石原凌河先生 (問いの内容に応じて順番決定)
	11:15～11:20 (5分)	コメント	木村光先生
	11:20～11:30 (10分)	問いの振り起こし	改めてA4用紙に問いを書き出していただく
	11:30～12:00 (30分)	問いの共有と論点設定	進行：山口洋典
午後	12:00～13:30 (90分)	昼休み	固定
	13:30～13:45 (15分)	後半の主旨説明と対話	山口洋典
	13:45～14:30 (45分)	グループワーク	震災PBLの原因—失敗マダラ作成 (予定) 進行：山口洋典
	14:30～15:10 (40分)	発表と対話	2～3グループにより発表、その後、対話セッション。
	15:10～15:30 (20分)	まとめ	登壇者全員からコメント (進行：山口洋典)

7

技術の翻訳者
過去への主体性
信頼感と開放感



8



「実力が問われる勝負どころは、発問力」
(p.19)

9

みなさんは文科省の重要用語としての「アクティブラーニング」を用いられたいと思う。教育現場のなかには、「アクティブラーニング」「アクティブラーニング」さえ用いずに、「主体的な学び」とか「探究型学習」とか「学び合い」とか、言葉は悪いが、自分たちの好きな用語を勝手に用いて実践を推進している者や学校も少なくないのだから、こんなときだけ「」があるかどうかで悩む必要はない。文科省重要用語の引用をするときは、自由であっていいというのが私の考えである。

第2部 なぜカタカナなのか——能動的学習からアクティブラーニングへ

次に、active learningがなぜカタカナで訳されているのか、である。これもこだわってきた点であり、説明しておく。

これまで多く訳されてきたのは、「能動的学習」や「積極的学習」、「主体的学習」(以下、これらをまとめて「能動的学習」と一括化する)である。それをカタカナの「アクティブラーニング」で訳したのは、新奇性を打ち出したかったからである。これまで多く訳されてきた。劇団のある能動的学習を用いて再定義、意義を主張したのでは、決して新しいことに多くの者が目を向けたいだろうと考えた。アクティブラーニング論は、少なくとも社会の変化に対応して、学校教育の社会的機能を問い直す学習論として発展してきたものである。単に望ましい学習形態を探し求める、グループワークだ、プレゼンテーションだと囁かれているのではない。学習(と成長)パラダイムへの転換、トランジション課題の解決をはかるのに、避けては通れない学習形態として囁かれているのである(詳しくは「(理論)アクティブラーニング論の経緯」を参照)。だから、カタカナで表記して、教育関係者に「なんだ、それは?」、「能動的学習あるいは主体的な学びと何が違うのか?」などと、たくさん「?」(はてな)を飛ばしてもらったのである。アクティブラーニングが必要な背景を考えてもらいたかったのである。

おそく、私のこの企図は成功したように思う。多くの教育関係者がとにかく「?」をたくさん飛ばしてくれた。しかし、その「?」はあまりにも直感的で、裏で、勉強を深くすることなく安易な理解へと流され、教育現場は混乱し、ときにこの学習論への批判にも向かっていった。残念な展開であった。昨年末の第2回における「主体的・対話的で深い学び—アクティブラーニングの視点」も、教育現場の混乱と批判への対応の結果のものとも推測され、中教審、文科省の関係者のご苦勞には頭が下がる思いである。

近い将来、アクティブラーニングという用語が用いられなくなっていく日がやってくるだろう。学習(と成長)パラダイムへの転換やトランジション課題の解決が十分に実現すれば、きっとアクティブラーニングなどというものは当たり前すぎて、それを用いる必然の文脈を失うに違いない。それは喜ばしいことであるし、実際今でも、アクティブラーニングという用語をまったく用いない、学習(と成長)パラダイムに乗っている学習論、学生を育てようとする授業デザインや学習戦略は数多く提出されている(たとえばAmbrose et al. 2010; Bain, 2004; Biggs, 2003; Biggs & Tang, 2011; Entwistle, 2009; Ramsden, 1992, 2003)。より一般レベルで、そういう日ははやってくることを切に祈っている。

10

一定の強度を上回って成長するとき、
不可避免的に、その利点を享受しうる
人々よりも多数の人々を、その道具が
作られた目的から遠ざけてしまう



イバン・イリイチ
『生きる意味』(p.163-164)



11



America First

都民ファースト

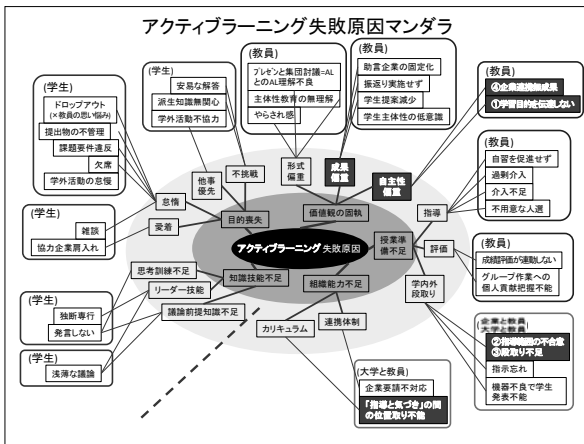
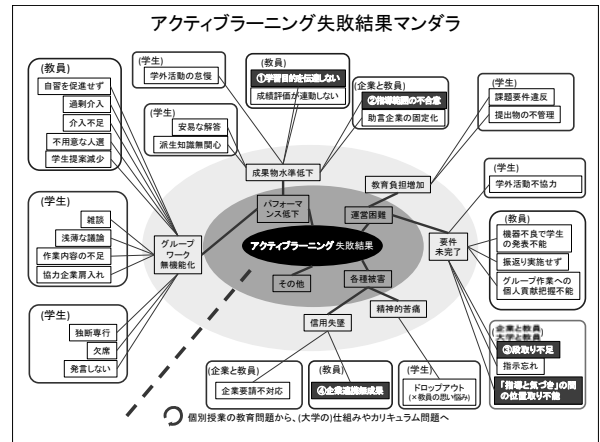
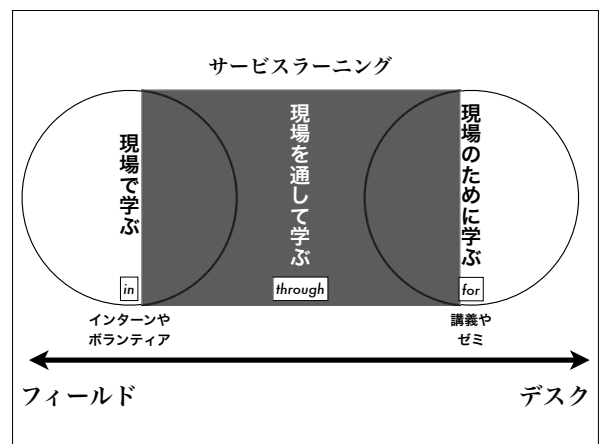
survivors first

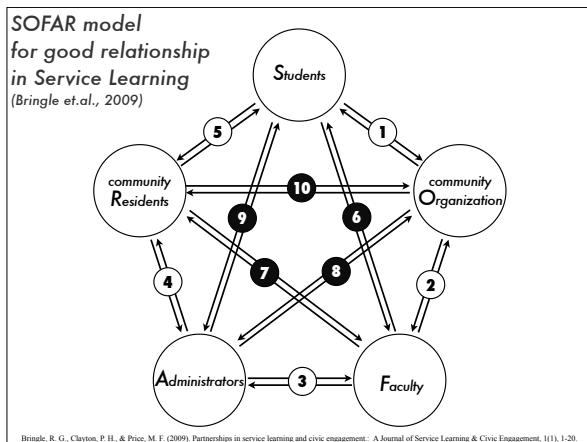
12

「こんな〇〇だったら〇〇の方がましだとい
う陳腐な有用性」にとらわれない
(p.54-55)

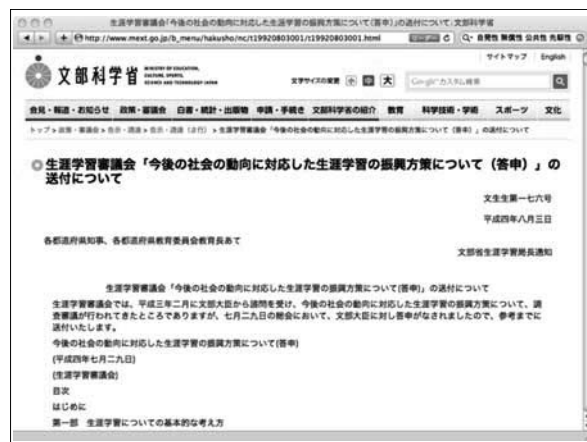


上町台地コミュニティ・デザイン研究会
「地域を活かす つながりのデザイン」
創元社、2009年

[illegible]



19



20

主体性を育む
教育実践の方法論

地域協働における
信頼関係の構築

専門教育における
現場実践のあり方

21

ARCS-Vモデル

- 1)注意 (Attention)
- 2)関連性 (Relevance)
- 3)自信 (Confidence)
- 4)満足感 (Satisfaction)
- 5)意志 (Volition)

↓

人間的成長・社会人の自覚・学問的成長
(クレイトンの「DEALモデル」)

木村 充 (東京大学大学総合教育研究センター特任研究員)
大学生の社会参加活動における地域の教育力

22

大学における災害ボランティアセンターの役割

↓

システマティックに動くことができる、が…
大学地域連携の窓口があることの弊害は？

+

リスクマネジメント (事件・事故)
資源の調達・創出のあり方 (特に資金)

石原 凌河 (龍谷大学政策学部)
災害復興現場と大学教育とをつなぐ2つのアプローチ
「過去の現場」と「現場の主体性」

23

グローバル教育のはやりの中で…

↓

身近な地域にきちんと入ることも大事

↑

「何が大事」かわからない学生たち

松田 曜子 (長岡技術科学大学環境社会基盤工学専攻)
技術者教育と住民の防災・復興の現場

24

20170305_FDフォーラム京都
【第14分科会】災害復興支援活動における現場の教育力

技術者教育と 住民の防災・復興の現場

松田曜子（長岡技術科学大学環境社会基盤工学専攻）

私の履歴書

- ・19XX年 千葉県浦安市生まれ
- ・ディズニーランドが庭。千葉都民
- ・1997年 京都大学工学部地球工学科 入学
- ・土木工学→地球工学 改組後第1期生
- ・2000年 京大防災研に所属
- ・参加型防災まちづくりに関する研究
- ・2007年 NPO法人レスキューストックヤード 入社
- ・能登半島地震、中越沖地震、水害、東日本大震災...
- ・2012年 関西学院大学災害復興制度研究所 特任准教授
- ・多分野の専門家（弁護士・ジャーナリスト・人文系研究者）
- ・2016年 長岡技術科学大学環境社会基盤工学専攻

私の原体験（1） コミュニティに存在するNPO



多世代交流の例（レスキューストックヤード）

・重層性を失った地域社会
これからやって行かなくてはならないのは、様々な小さなサークルをその地域にたくさん作って、とにかく人々に必ずどこかに参加してもらおうこと。一つのサークルの全部の行事に参加する必要はない。そうではなくて、色々な趣味や趣向のサークルがあって、みんながそれぞれ度合いで、バラバラに重層的に参加する。そのことによって、誰かが誰かを知っているような社会を創っていく。

ニッポンには対話がないー学びとコミュニケーションの再生 北川 達夫（著）、平田オリザ（著）

私の原体験（2） 石川県鳳珠郡穴水町



- ・人口：10,454人
- ・世帯数：4,081世帯
- ・高齢化率：35%

2008年11月30日現在

- ・能登半島地震
- ・2007年3月25日9：42
- ・震度6強
- ・死者：0名・軽症：39名
- ・全壊65棟・半壊：85棟
- ・避難所：3箇所

江尻屋



- ☐ 江尻屋のシャッターを上げたい
- ☐ 町の人が集える場所をまちなかに作りたい
- ☐ 学生や旅行者が立ち寄れるようにしたい



地震は悲しいこと。でも... (災害バネ)

- ・今、活気ある町を取り戻さなくて、いつ取り戻せるの？
- ・地震が起きて、商店街には新たな出会いが
 - ・石川高専の先生
 - ・大学生・高校生
 - ・NPO
- ・「復興サロン」の開催



毎月25日にいろんな人が
集まって穴水の未来を考
えています

復興サロンの内容の変遷



はじめの議論は商店街の復興に関して
次第にまち全体の復興の話も含むように

どんな商店街にしたいか「四面会議」



学生の研究成果発表会@江尻屋



「地震の後、町にはたくさんの
大学がおいでなのに、そのあ
と結果を伝える人は誰もいな
い」(元仮設区長の言葉)

土木分野と災害ボランティア

- ・類似点：資機材・重機
- ・相互補完：
 - 公共機関←土木業者
 - 私有地←ボランティア
- ・相違点：プロ vs アマ



連携の可能性は高いものの
両者の距離は遠い

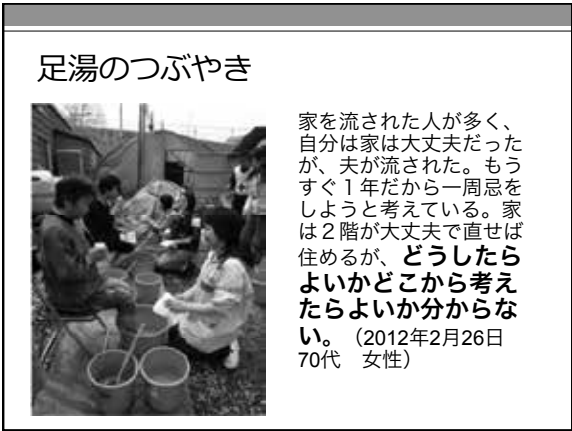
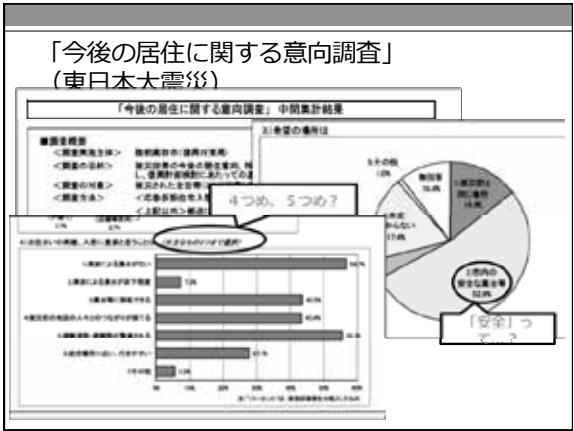
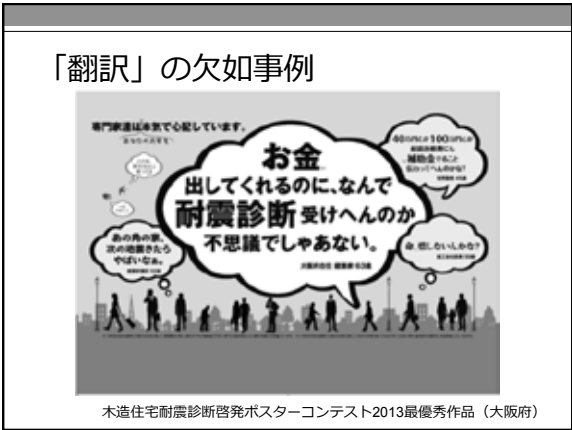
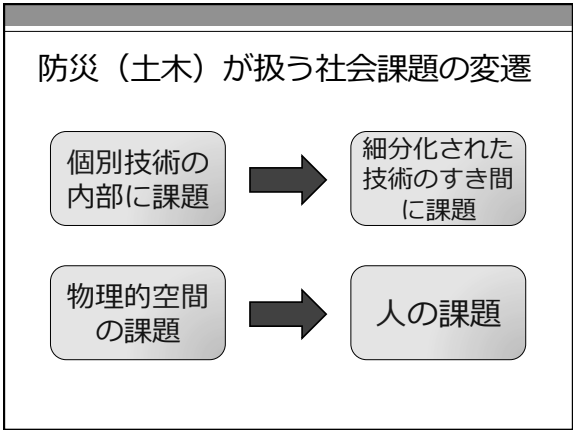


糸魚川市では建設業協会とボラン
ティアのコラボが見られた

ボランティア用 災害時資機材の 分散保管で、 三者協定成立 (2007.夏)

- ・名古屋市
- ・名古屋建設業協会
- ・なごや災害ボラン
ティア連絡会





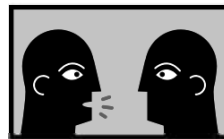
足湯のつばやき

義援金って言ったって、家買えるほどもらえる訳じゃないし。だから悪口言うようで悪いけど、家族を亡くした人たちが、どんどん新しく家建てて引っ越して行くんだわ、変な話、生命保険とか入ってるから。家が残った人だって、土地が低くて、そこに

とか、移転計
やっぱり駄目
(2012年6月17日
山元・仮設60代男性)



調査の過程でそぎ落とされるもの



- ・コンテキスト：伝達内容についての共通の経験、知識、関心、信念。またそれらに基づいて相互にその前提を心得ている送り手と受け手の間の暗黙の了解
(成瀬武史：意味の文脈—通じる世界の言葉と心、研究者出版、1989.)

私的なメモ書きより

- ・ボランティアの仲間から聞いた話。

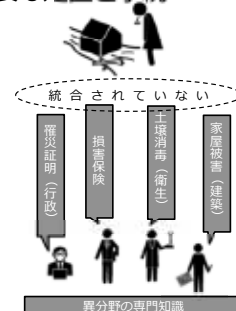
高台移転の話し合い。テーブルに着いたのは集落の住民、役場職員、コンサルの技術者とボランティアの支援者。

住民は高齢者ばかり6、7名。席に着いた技術者も7名。移転計画については既に説明があり、住民は自分の集落がどうなるのか不安を感じている。

今日の7名は個別に相談に応じるための7名かと思いきや、説明に立ったのは代表の1名。手元にあるのは地図1枚。あとの6人は座ったまま。

「ちょっと気持ちがあれば、地図を7枚持ってきてそれぞれの傍らに座ることもできるのに。なぜできないの？」と問われ、答えることができなかった。

翻訳の不足事例 浸水した家屋の復旧に必要な処置と手続



- ・最も詳しいのは被災地支援経験を重ねた民間支援者

コミュニカティブ・サーベイ（対話的調査）(Takeuchi, Xu and Okada, 2012)

要件

1. コミュニティの関心に基づき、専門家と住民が協働しながら調査を設計すること
2. 調査の後、結果に基づき地域の構成員の意見やニーズを明らかにする継続的な意見交換やワークショップが行われること

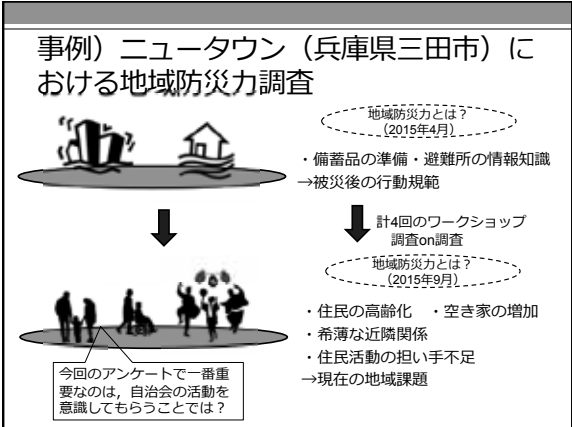
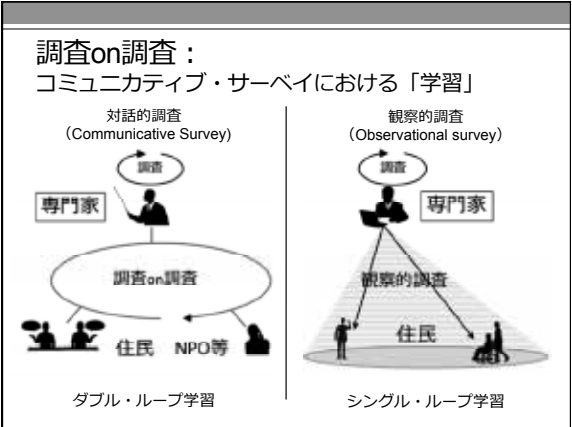
コミュニカティブ・サーベイ

対話的調査 (Communicative Survey)

- ・関係者の完全な意見表明や合意形成を目的
- ↓
- ・できるだけ多くの当事者を対象とする
- ・当事者の関心を抽出し言語化した質問紙構成
- ・このことを確かめるための調査に関する対話（調査on調査）

観察的調査 (Observational survey)

- ・科学研究目的、または一般化による専門的助言目的
- ↓
- ・妥当性を確保するサンプル抽出
- ・論理的矛盾のない質問紙構成
- ・統計的有意性を重視した結果の解釈



「翻訳」ができる人材育成のために

- ・「技術者の言葉」を学ぶこと（専門基礎教育の重要性）
- ・目的意識と問題意識をもって現場に入ること

災害復興現場と大学教育とをつなぐ 2つのアプローチ

－「過去の現場」と「現場の主体性」－

龍谷大学 政策学部 講師 石原 凌河

平成29年3月5日（日）
大学コンソーシアム京都 2016年度第22回FDフォーラム
第14分科会 災害復興支援活動における現場の教育力

災害復興現場と大学教育とをつなぐ 2つのアプローチ －「過去の現場」と「現場の主体性」－

龍谷大学政策学部 地域レジリエンス研究室
石原凌河

Intro. 発表者の紹介

石原 凌河

いしはら りょうが

1987年生まれ 京都府宇治市出身

2003年4月～2006年3月 京都市立西京高等学校
2006年4月～2010年3月 関西学院大学 総合政策学部 総合政策学科
2010年4月～2012年3月 大阪大学大学院 工学研究科 博士前期課程
2012年4月～2014年3月 大阪大学大学院 工学研究科 博士後期課程 博士（工学）
2012年4月～2014年1月 公益財団法人 ひょうご震災記念21世紀研究機構
人と防災未来センター 震災資料専門員
2014年2月～2014年3月 大阪府立大学 地域連携研究機構 コーディネーター（COC事業）
2014年4月～2015年3月 大阪府立大学 地域連携研究機構 特認助教（COC事業）
2015年4月～2016年3月 公益財団法人 ひょうご震災記念21世紀研究機構
人と防災未来センター 研究員
2016年4月～現在 龍谷大学政策学部 講師
2016年4月～現在 人と防災未来センター リサーチフェロー

0. 現場教育における問題意識

Topic 「現場」と「教育」との齟齬

- 「現場」教育の増加の意義と弊害
 - ・ 大学COC事業のコーディネート業務／PBL科目の担当経験
 - ・ 学びの面白さを知る上でのPBL科目の有用性
- 教育側の課題
 - ・ 現場での学びをシステム化による作業のみの活動
 - ・ 現場で見聞き体験した経験が、あたかも全体を知ったかのような錯覚
 - ・ 速速に留まるようなPBL教育
- 現場側の課題
 - ・ 本来であれば現場が解決すべきはずの課題を、大学側が地域の課題を全て解決し、地域に貢献してもらえらるだろうという幻想
 - ・ 大学等の研究機関への依存化

Topic 災害復興支援活動における「現場」とは？

- 「現場」を言葉に明確化しない災害復興支援活動
 - ・ 「現場」が当たり前となる活動
 - ・ 目の前にいる被災者や被災地と向かうことからスタート
 - ・ 教育側や支援者の一方的な都合を優先して関わることを断じて許されない
- 災害復興支援活動における現場教育
 - ・ 目の前の被災者や被災地の残酷な現場を肌で感じる
 - ・ 単なる教育活動を超えた経験・・・学びの重要性を改めて考える機会に



「現場」教育と災害復興支援活動をつなぐようなアプローチの必要性

1. 現場教育における問題意識

Topic

過去をフィールドにすること

(1) 「過去」と「現在」の現場を往還する意義

- ・「過去」の現場の課題は「現在」進行形
- ・「過去」の現場の課題から「現場」の現場の状況を知る学びのあり方

(2) 「理論」と「現場」との往還

- ・「過去」の現場における資料、文献の蓄積
- ・「現場」での経験論だけでなく、文献を通した客観的な理解も容易
- ・理論的に考察できるような人材を育成に資する
- ・施設の受け入れが容易

Faculty of Policy Science, Ryukyu University

2. 現場の主体性

Faculty of Policy Science, Ryukyu University

Topic

現場の主体性に関する問題意識

○ Problem Based Learning (PBL) は本当に現場の課題を解決しているのだろうか？

- ・そもそも現場の課題は、現場の人々が当事者として解決することが求められるのではないだろうか？
- ・大学と現場とが協働による現場を変革していく関係まで昇華することが重要。

○ 防災、減災、災害復興分野におけるツール（マニュアル、教材等）を提案する意義とは？

- ・実際の現場で使われているものもある一方で、提案されたツールの多くが現場で使われずに終わってしまう事例が大半。
- ・現場がすぐに使いたくなるほど真に有用なものを開発するアプローチに加え、現場がいかにツールをやり始める流れにもっていき、継続的に展開していくような大学と現場との協働による試行作業も必要。

Faculty of Policy Science, Ryukyu University

Topic

防災教育における「大学」と「現場」における課題

大学院から継続してきた学校での防災教育活動を継続してきた問題意識

○ 防災活動のアウトリーチ活動の本来の役割は、専門家による防災教育を基礎として、一般市民が主体的に防災活動を広げることが望ましい

○ 「専門家と一般市民」という関係性だけに焦点をしばらく過ぎると、専門家による一方的な講演や授業により、本来の防災・減災活動の主役であるはずの当事者から主体性を奪うことにつながりかねない

○ 学校教員のほうが地域の特性や事情、教育的な知識や技法について深く理解

○ 学校教育の現場において防災教育の授業をいわば専門家に「外注する」という側面も否めない

○ 学校教員自身が防災教育の授業を主体的に取り組む機会を奪っていったことにつながりかねない

Faculty of Policy Science, Ryukyu University

Topic

現場との協働関係

<一般的な出前授業の進め方>

防災研究者 → 児童・生徒

防災の知識や技能の提供

<本取り組みにおける現場との協働関係>

防災研究者 ↔ 学校教員 ↔ 児童・生徒

防災教育を実施する上での留意点の助言
教材活用方法の助言
防災教育のフォローアップ

防災研究者の助言を踏まえて、
防災の知識や技能の提供

防災研究者と学校教員とをうまく連携して、
望ましい防災教育のありかたを構想していくことが求められるのではないか？

Faculty of Policy Science, Ryukyu University

Topic

対象小学校の概要

○ 2011年から毎年4～6校の小中学校での防災教育の出前授業を計24校で実施

○ 対象となる4校はいずれも南海トラフ巨大地震による浸水想定区域を校区に抱えるエリア

■ 南海トラフ巨大地震モデルの第一次報告
阿南市（平成24年8月29日）

- 最大震度：7
- 津波（1m）到達最短時間：15分
- 最大津波高：1.6m（満潮位含む）
- 死者数：31,000人（徳島県全体、最大のケース適用）
- 建物倒壊：133,000棟（徳島県全体、最大のケース適用）

Faculty of Policy Science, Ryukyu University

■ 南海トラフ巨大地震の津波浸水想定と学校との位置関係

徳島県津波浸水想定

阿南市立見島林小学校
阿南市立津乃峰小学校
阿南市立伊島小学校
阿南市立伊島小学校

Topic クロスロードの実施理由

- 短時間で、かつ授業に関わる事前準備や配布教材を必要とすることなく実施が可能であること
- 「クロスロード」の設問そのものを学校教員が自ら作成できるため、学校教員が主体的に授業を発展させやすい

Topic プロジェクトの進め方

- (1) <防災研究者> (石原) による防災教育授業の実施
「クロスロード」を題材とした防災教育の出前授業の実施 (計4校)
- (2) <学校教員>を対象とした防災教育授業のフォローアップ研修の実施
「クロスロード」を実施する上での留意点や教材の活用方法について解説
- (3) <学校教員>による防災教育授業の実施
 - (1) を実施した4校で実施
- (4) <学校教員>と<防災研究者>との意見交換
 - (3) を踏まえて、学校教員が主体となった防災教育の展開可能性、主体的な防災教育を実現する上での課題について検討

Topic (参考) クロスロードとは？

- ・ 阪神・淡路大震災当時に、神戸市の職員が体験をもとに作ったゲーム。
- ・ 災害のときに起こりうるできごとを聞いて、自分ならどっちの道を選ぶか「YES」「NO」で答える。

「クロスロード」ってどういう意味？

- ・ 分かれ道：右に行く／左に行く？
- ・ どっちが正しいのだろう？
- ・ 大切な決断 (けつだん)、選択 (せんたく)

Topic 実施概要

	①防災教育授業				②教員対象 フォローアップ研修			③教員による防災教育授業実施				意見交換
	実施日	時間	学年	人数	実施日	時間	人数	実施日	時間	学年	人数	
伊島小学校	11/10	5・6限	全校	9人	11/10	16:00～	6人	11/11	2・3限	中1	3人	11:30～
津乃峰小学校	11/12	2・3限	5年	24人	11/12	16:00～	15人	12/15	2・3限	4年	22人	16:00～
橋小学校	11/18	2・3限	6年	31人	11/18	16:00～	10人	1/12	2・3限	5年	15人	16:00～
見島林小学校	12/11	5・6限	4年	67人	12/11	16:00～	7人	1/22	5・6限	6年	6人	16:00～

Topic 防災研究者による授業 (1 時限目)

時間	学習活動	内容
5分	阿南市が過去に受けた災害	・ 阿南市が過去に受けた災害 (昭和南海地震、チリ地震津波、風水害) の振り返り、阿南市が災害を受けやすい場所であることを認識する。 ・ 先週の発生した地震を示すことで日常から災害の可能性があることを認識する。
5分	クロスロードの導入	・ 阪神淡路大震災等の写真や映像など一次資料を提示し、災害時のリアリティを持つ。 ・ クロスロードのルールを説明する。
10分	クロスロードの説明と例題の実践	・ 例題 (避難所でのペットの扱い) を用いながらゲーム進行の理解を深める。 ・ 災害時には、クロスロードでの問題のように、ジレンマの場面が起こりうることを認識する。
25分	クロスロードの実践 (1)	・ 問題 (地震後に消防団の父親の救助活動への賛否に関する問題) を出題する。児童に Yes/No どちらかを選んでもらい、その理由を尋ねる。

Topic

防災研究者による授業（2時限目）

時間	学習活動	内容
25分	クロスロードの実践（2）	・東日本大震災発生直後の津波映像を見ながら、問題（津波避難に関する問題）を出題する。児童にYes/Noどちらか選んでもらい、その理由を尋ねる。
15分	津波避難に関するクロスロードの振り返り	・要援護者の立場が異なることによって、救助の向き合い方も異なることを理解する。 ・津波避難における「自助」の意義について考える。 ・学校付近の津波浸水想定図を配布し、自宅や学校等の場所を確認し、事前にどのような対策ができるか考える。
5分	クロスロードのまとめ	・クロスロードを通して、災害が発生する前に様々な立場の人々と話し合うことや、事前の対策を行うことの重要性を理解する。 ・小学生が大人を引っ張っていく姿勢を持って、今後起こりうる災害に備えていくことの大切さを理解する。

■ 学校教員による授業の様子

Topic

学校教員による授業の変化（2）
ーオリジナル教材の活用ー

(個人用ホワイトボード：見能林小学校)

(クラゲチャートと黒板に名前を記入：津乃峰小学校)

(板追紙の活用：伊島中学校)

(NHKアーカイブによる映像資料の活用：橘小学校)

■ 学校教員によるオリジナル配布資料（津乃峰小学校）

Topic

学校教員による授業の変化（3）
ークロスロードの設問の変化ー

大地震が起こりました。家がこわれ、避難所である体育館でしばらく生活することになりました。体育館では、伊島じゅうのみなさんが生活します。少しでも、一家族のスペースを広くしようとすると、「仕切り」がない方がよいですが、プライバシーも大切です。「あなたは、仕切りをすることに賛成しますか？」【伊島小学校】

学校でクロちゃんのお世話をしているとき、地震が起こり津波警報が出ました。すぐに避難しなければなりません。「あなたは、クロちゃんを避難所へ連れていきますか？」【津乃峰小学校】

休みの日に、お母さんたちがアピカに買い物に行って、一人で留守番をしていました。帰ってくると言っていた時間を少し過ぎた頃、大地震が起きました。ダンスやいろいろなものがたおれましたが、運よくケガはしていません。「あなたはすぐに避難所に行きますか？」【橘小学校】

先生に頼まれて、友達と2人で理科室に用具を取りに行きました。そのときに大きな地震が起こり、あなたは、机の下に逃げこみ無事でしたが、友達は大きな棚の下敷きになってケガをしています。また大きなゆれが起きました。「あなたは、すぐに友達を助けようと思いますか？」【見能林小学校】

4校ともに児童に伝わりやすいローカルな設問を学校教員が作成の上、授業で実践

Topic

学校教員による授業の変化（4）
ー南海トラフ巨大地震の発生確率ー

天気予報→ 今日午後 70%

30年以内に起こる確率 → 60~70%

○ 伊島小学校と橘小学校では、学校に置き傘をしている児童が多いことや、雨が降れば走ってすぐに帰ることができる土地柄であるため、当該小学校では降水確率の例えば、児童には十分に伝わらないことが確認できた。

○ 学校教員による伊島中学校の授業では、児童になじみがある離島と本島を結ぶ定期船が欠航する頻度を引き合いに出して説明がなされていた。

Topic 学校教員による授業の変化（５）
—学校教員から防災研究者への指摘—

自宅で地震にあいました。近所の消防団に参加しているお父さんが、住民の救助をするために家からはなれると家族に伝えましたが、自分や家族の安全も大切です。あなたは、お父さんが救助に行くことをさんせいしますか？

YES (さんせい) ↔ NO (はんたい)

○ 複数の学校で防災研究者による授業の様子を見ていた学校教員から、授業後の意見交換の際に、父親がいない児童への配慮が欠けているとの指摘を受けた。
○ 防災研究者は、防災・減災という観点を最重要視して「クロスロード」の設問を検討していたため、児童への教育的な配慮については見通すことができていなかった。

05 Faculty of Policy Science, Ryukoku University

Topic 学校教員からの意見（１）
—防災研究者の授業後の意見交換—

Q 1 本日の授業（防災研究者による授業）を見て、防災教育授業が実際にできそうでしょうか？

- 多様な価値観に触れられ、かつその中で新しい発見があるような問題設定を自分でするのは大変難しいと感じた。【伊島小学校】
- 自分の考えをはっきりさせることで、状況判断ができる。もしもの時のことを具体例に考えることができるので、防災授業できると思います。【見能林小学校】

Q 2 実際に防災教育授業を行う場合の課題は？

- 教員がノウハウを知らない。今回のようなワークショップ型や体験型などの切り口を知ることがスタートだと思う。だから今回のフォローアップ研修はとても有効で大切なことだと考える。【伊島小学校】
- 犠牲者数や被害想定といった防災に関する情報について児童に適切に伝えても良いのかが不安を抱える。【橋小学校】

06 Faculty of Policy Science, Ryukoku University

Topic 学校教員からの意見（２）
—学校教員の授業後の意見交換—

Q 3 学校教員による防災教育授業を実施した感想は？

- 子供たちの実態を踏まえ、その子供たちにぴったりの問題が設定されるべきだと思います。教職員の専門性を高めるうえでも、この授業形態は、効果的だと感じたので、ぜひ活用したいと考えています。【津乃峰小学校】
- 今回のように、２時間続きで取るよりも、短時間で取り組ませて、時間をおいて何度も取り組ませるほうがより考えが深まるのではないかと感じた。【伊島小学校】

Q 4 来年度以降も実際に防災教育に取り組んでいきたいでしょうか？

- クロスロードの取り組みであれば比較的ハードルが低く実践できると思うし、教育活動の色々な場面で取り組むことができると思うので、ぜひ取り組んでいきたいと思う。【伊島小学校】
- 本校の現状や、地形、子供や家庭の意識の変容に応じて、来年度以降も継続して防災教育を実践していくべきだと思います。【津乃峰小学校】

07 Disaster Reduction and Human Development Unit

Topic 本取り組みの成果

- 防災研究者と学校教員との学校防災教育の実践により、学校教員が児童に理解しやすいローカルなことばで説明しようとする構えや、学校教員が防災教育に対して主体的に取り組もうとする意思が示唆された。
- 防災研究者に対しても、児童が理解しやすい教材に改編するよう要請する動きも見られ、防災研究者と学校教員の双方が防災教育のベターメントに向けて共に実践しようとする姿勢が伺えるようになった。
- 本章で示した防災研究者と学校教員との協働体制を構築することにより、学校教員が現場で抱える課題についてサポートしやすくなる。

※ 震災 20 年研究会（重美公秀、石原浩河、近藤誠司、杉山高志、住田治一、高野尚子、高森順子、宮本匠、矢守亮也）『ことばをめぐる実践と考察』日本災害復興学会学会誌「復興」第15号、pp.23-31、2016年3月。

08 Faculty of Policy Science, Ryukoku University

Topic 大学と地域連携への示唆

- 大学が有する専門的な知識やそれを踏まえた押し付けのような提案だけに終始せず、地域で広く水平展開するための仕組みづくりや、教育の受け入れ側としての現場の主体性を高めるための関係づくりまで範疇とすることが必要。
- 大学と現場とが地域をより良く変えていく主体となるような関係を構築することが必要。
- 「教育」の側面を強調するだけでなく、現場を本気で変革するにはどうすればいいかというような「問い」を立てることを念頭にした現場教育を行うことが大切。

09 Faculty of Policy Science, Ryukoku University

ご清聴ありがとうございました

ryoga@policy.ryukoku.ac.jp

09 Faculty of Policy Science, Ryukoku University

発表を受けてコメント？

東京大学 大学総合教育研究センター 特任研究員 木村 充

第22回FDフォーラム

発表を受けてコメント？

東京大学 大学総合教育研究センター
特任研究員
木村 充

地域の教育力について

阻害要因

1	学生の活動をお手伝いしと考えていない地域
2	学生のことを労働力と考えている地域
3	重労働を押し付けてくる地域
4	学生を、個ではなく、集団としてしか見ていない地域
5	学生に対して否定的なイメージを持っている地域
6	若者の強強りを素直に感謝できない地域
7	学生の力を信じていない地域
8	学生に過度に頼り過ぎる地域
9	学生を放ったらかしな地域
10	親のない地域
11	排他的な地域
12	腹を割って話せる人がいない地域
13	学生とのコミュニケーションが不足している地域
14	学生と一緒に何かをする時間を取ってくれない地域
15	変化を好まない地域
16	新しいものを取り入れることを拒否する地域
17	自分たちで変わろうとしない地域
18	断罪に縛られる地域
19	住民の多くが地域のことを良くしようと考えていない地域
20	一部の人間のみが活動に関わっている地域

促進要因

1	「ボランティアの学生」ではなく、一緒に課題解決に取り組む地域の一人として認めてくれる地域
2	「ボランティアの学生たち」ではなく、一人の人間として人間関係を構築できるような地域
3	学生の強強りを認めてくれる地域
4	学生の活動の成果を評価してくれる地域
5	大学の現状などを理解している地域
6	学生が何か失敗をしても許容してくれる地域
7	学生の失敗に対して寛容な地域
8	学生を信頼して仕事を任せてくれる地域
9	学生を自分の子どものように考えてくれる地域
10	いつでも訪問を歓迎してくれる地域
11	学生に対して心を開いてくれる地域
12	一緒に作業する機会が多い地域
13	学生の意見に耳を傾けてくれる地域
14	学生の提案を受け入れようとしてくれる地域
15	学生からいい影響を受けようとする地域
16	学生から積極的に学ぶようとする意欲のある地域
17	住民が自分の地域をより良いものにしたと考えている地域
18	何か困ったことがあれば学生に相談してくれる地域
19	住民が自分の地域に強い愛着を持っている地域
20	多くの住民が自分の地域に対して想いを持っている地域
21	住民が地域を盛り上げたいと考えている地域
22	学生からの提案を快く受け入れてくれる地域
23	地域の課題解決に熱意を持って本気で取り組んでいる地域
24	学生を惹きつける魅力を持っている地域
25	学生にとってブランド力(知名度)のある地域
26	財政的基盤のしっかりしている地域

因子分析の結果

	I	II	III	IV	V
q13_26_地域の協力者は、学生の提案がよいものであれば積極的に受け入れようとしていた	.854				
q13_31_地域「学生に対する信頼や評価」一緒に課題解決に取り組む地域の一人として認めてくれた	.835				
q13_34_地域「地域の協力者のオープンな関わり、歓迎や期待」	.783				
q13_29_学生を信頼して仕事を任せてくれた	.701				
q13_16_地域の協力者と腹を割った話ができ		.718			
q13_17_地域「地域の協力者のオープンな関わり、歓迎や期待」		.550			
q13_7_地域の協力者は、学生の活動に対して大きな期待を寄せてくれた		.747			
q13_22_原則「一人前の社会人としての厳しい扱い」		.601			
q13_20_学生「一人前の社会人としての厳しい扱い」		.770			
q13_1_地域の住民が、自分の地域をもっと盛り上げたいと考えていた			.683		
q13_4_地域の「地域の人々の問題解決への熱意」			.687		
q13_13_地域の協力を得、地域の課題解決に熱意を持って取り組んでいた			.640		
q13_24_地域の住民から、自分の地域をより良いものにしたという想いが感じられた				.939	
q13_9_地域の「地域の人々の地域への愛着」				.616	
q13_5_地域の「地域の人々の地域への愛着」				.463	
心を持っていなかった					.365
q13_11_地域の住民が、自分の地域に対して愛着を持っていた					
	.777	-			
	.583	.211	-		
	.191	.188	.108	-	
	.310	.510	.170	.269	-

サービス・ラーニング という学び方

大学在学時のサークル活動やボランティア活動、あるいはアルバイト経験が社会に出てから役に立つといわれるのは、そうした活動においてこそ、主体的参加と深い経験が得られ、それが実際に社会的な基礎能力や、ひいては一定の自己・社会認識を定着させる効果を持っていることが暗黙のうちに了解されているからであろう。

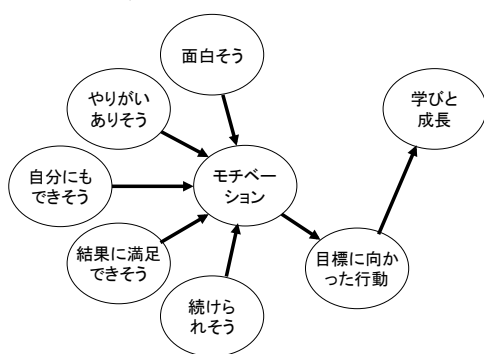
しかし、それは結果的に生じることであって、蓋然性のあるものではない。また、学術的な知識と切り離されて形成されるために、論理的な発展の余地を持たない。こうした意味で、大学教育が意図的に右に述べたサイクルを機能させることが求められる。

モチベーションをいかに高めるか

ARCS-Vモデル

1. 注意 (Attention)
おもしろそうか、興味がそそられるか
2. 関連性 (Relevance)
やりがいがあるか、将来と関連しているか
2. 自信 (Confidence)
達成できそうか、自分にできそうか
4. 満足感 (Satisfaction)
得られる結果に満足できそうか
5. 意志 (Volition)
継続する意志はあるか

学びと成長を生むモチベーション



サービス・ラーニングにおけるリフレクション・モデル

