

# 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—

時任隼平

(山形大学教育開発連携支援センター)

### はじめに

本研究の目的は、山形大学で実施しているフィールドワーク実習「フィールドワーク共生の森もがみ」をデザインするための重要事項を明らかにする事である。2014年度前期受講者191名を対象に質問紙調査を実施し、フィールドワーク実習への参加と「コミュニケーション能力の向上」「課題解決能力の向上」「学びがよい」「進路の再考」との繋がりを明らかにし、フィールドワーク実習をデザインするための重要事項について考察した。

1章では、近年高等教育において注目されているアクティブ・ラーニングやサービスラーニングなど学生の主体性を促す教育方法について概説し、本研究で取り上げるフィールドワークの位置づけを確認する。2章では、研究の方法について説明する。3章では、分析の結果を説明すると共に考察を行う。

### 1. 研究の背景

#### 1-1. 多様化する教育方法とフィールドワーク

近年、地域社会や産業界など社会の各方面からの大学改革に対する期待が高まっている。予測困難な時代において、大学は学士課程教育の質的変換が求められており、生涯にわたって学び続ける力や主体的に考える力をもった人材の育成が直近の課題とされている。

2012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短観に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(中央教育審議会 2012)では、その具体的な手段としてアクティブ・ラーニング(能動的学修)の概念が提示された。アクティブ・ラーニン

グとは、「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・学習方法の総称であり(中央教育審議会 2012)、学生参加型授業や協調/協同学習、課題解決/探求学習、PBLなど重視する点によって様々な呼ばれ方をしている(溝上 2007)。

このように、多様な形で取り組まれているアクティブ・ラーニングの中で本稿が取りあげるのはサービスラーニングをはじめとする学生が地域社会に赴き現地住民と共に様々な活動に取り組む大学と地域が連携(大地連携)した教育活動である。サービスラーニングとは、ボランティア活動を正課授業に取り入れた取り組みの事を指しており、以下のような意味を持つ(桜井・津止 2009)。

- サービス(奉仕)を通じて、現実社会へ何らかのインパクトを与えることである
- それは単なる体験ではなく、構造化された教育的取組である (桜井・津止 2009)

学生の大学外での活動を取り入れた教育取組はフィールドワーク実習や現地体験型学習など様々な呼称があり、インターンシップのように企業を対象としたものから、組織ではなく地域を対象としたものなど内容も多様な広がりを見せている。本稿では、学生が地域に赴き、農作業等を行うフィールドワーク実習の事例に着目し、学生の成長を分析する事を通してフィールドワーク実習をデザインするための重要事項を考察する。次に取り上げる事例について説明する。

## 1-2. 対象とする事例

本稿では、山形大学が2005年度から基盤教育の正課科目として取り組んでいるフィールドワーク実習である。山形大学では、山形県最上地域を「エリアキャンパス」に見立て、学生が地域を訪問し地域活動に参加する「フィールドワーク共生の森もがみ」(以下、FW)を実施している。現在、全学部(6学部)の学生が参加する事のできる選択科目として開講されており、平成26年度は25のプログラムが実施された。プログラムの内容は農作業や林道の修繕、地域住民との交流会や子どもの学習支援など多岐にわたり、学生は約15名でグループを作り希望するプログラムに参加する。プログラムは事前学習・現地での活動・事後学習の3部構成となっており、1泊2日の活動を2度行う。1度目の訪問と2度目の訪問の間には1~4週間の期間が設けられており、その期間を使って自主的に集まるなど、活動報告会に向けて1学期間を通して取り組む事となる(図1)。これまで2231の学生が受講しており、平成26年度前期は191人の学生が受講した。本稿では、26年度前期の地域での活動(1回目、2回目)に着目し、地域での活動への参加と学生の成長に関する質問紙調査を実施した。2章で、詳細を説明する。

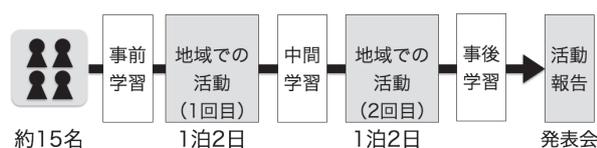


図1 FWの流れ

## 2. 研究方法

地域での活動(2回目)の終了直後、受講生191名に質問紙調査を実施し、4件法で回答を求めた(有効回答数=173)。質問は「A:他者とのコミュニケーション」「B:地域課題に関する議論」「C:プログラムの特徴」「D:サポーターの支援」「E:学生自身の成長」の5つの大項目で構成されており、A~DがFWでの活動内容に関する項目で、Eは学生の成長に関する項目である(表1)。

「他者とのコミュニケーション」と「地域課題に関する議論」では、同じグループの学生とのやり取りと、地域住民とのやり取りを区別した。具体的には、「他者とのコミュニケーション」では、回答者がグループメンバーや地域住民と十分にコミュニケーションを取ることができたのかを1問ずつ尋ねた(計2問)。「地域課題に関する議論」では、グループメンバーや住民との間で、課題や課題の解決方法に関する議論が行われたかどうかを問う質問をそれぞれ設けた(計4問)。「プログラムの特徴」では、地域での活動には学生が主体的になれるようなものが入り入れられていたか、またプログラムの内容が魅力的なものであったのかを尋ねた(計2問)。そして、「学生サポーターの支援」に関しては、サポーターとのコミュニケーションやサポートの効果(計2問)、「学生自身の成長」に関してはコミュニケーション能力の向上と課題発見能力の向上、プログラムの学びがい、進路に対する影響について質問を設けた(計4問)。尚、「学生サポーターの支援」に関しては変数を合成し、信頼性係数が十分であることを確認した( $\alpha = .753$ )。

表1 質問紙項目の内容

<b>A:他者とのコミュニケーション</b>
1) グループメンバーと十分にコミュニケーションを取った
2) 地域住民と十分にコミュニケーションを取った
<b>B:地域課題に関する議論</b>
3) グループのメンバーと地域課題について議論した
4) 地域住民と地域課題について議論した
5) 地域の課題を明らかにする事ができた
6) グループメンバーと地域課題の解決方法について議論した
7) 地域住民と地域課題の解決方法について議論した
<b>C:プログラムの特徴</b>
8) 学生が主体的になれる活動が十分に準備されていた
9) プログラムの内容は他では体験できない魅力的なものだった
<b>D:学生サポーターの支援</b>
10) 学生サポーターと十分にコミュニケーションを取った
11) 学生サポーターのサポートは参加学生にとって十分効果的だった
<b>E:学生自身の成長</b>
12) コミュニケーション能力を高めることができた
13) 課題発見能力を高めることができた
14) プログラムは学びがいのあるものだった
15) 今後の進路について再考するきっかけとなった

「E：学生自身の成長」を表す項目 12)～15)をそれぞれ従属変数とし、「A：他者とのコミュニケーション」「B：地域課題に関する議論」「C：プログラムの特徴」「D：学生サポーターの支援」を独立変数とした重回帰分析を行った。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. 分析の結果

表2は、分析の結果を従属変数ごとに表したものである。

#### コミュニケーション能力(E)の向上

「コミュニケーション能力の向上(E)」については、「A：他者とのコミュニケーション」のうち、「グループメンバーとのコミュニケーション」との間で正の関連が確認できた。また、「D：学生サポーターの支援」についても、正の関連が確認できた。逆に、同じ「A：他者とのコミュニケーション」でも地域住民とのコミュニケーションについては関連性を確認することはできず、また「B：地域課題に関する議論」や「C：プログラムの特徴」についても「コミュニケーション能力の向上(E)」との間で関連を確認する事ができなかった。

この結果の要因として、FW参加者が初年次生である事が考えられる。大学に入学して間もなく、

人間関係が十分に構築されていないであろう初年次生にとって、宿泊を伴う体験型の活動は、講義型の授業には無い学生同士の交流の場となる。特に、FWは全学部を対象としているため、共に授業を受ける機会が少ない他学部の学生とも知り合う事ができる。つまり、日々の授業では体験する事のできない他学部や初対面の学生との交流が実現し、コミュニケーションが活発に行われるため、「グループメンバーとのコミュニケーション(A)」と「コミュニケーション能力の向上(E)」との間で正の関連が確認できた可能性がある。学生にとって、初対面の地域住民に積極的に話しかけるという事は、ハードルが高い。ましてや、地域課題に関する議論となると、高い見識が求められるため、よりハードルが高くなる。そういった要因も重なり、学生同士のコミュニケーションが必然的に多くなり、その結果コミュニケーション能力の向上に繋がっているという実感が生まれたと考えられる。また、「サポーターの指導」との間で正の関連が確認できた事は、サポーターが学生間のコミュニケーションを促す機能を果たしていた可能性を示唆している。学生サポーターには、事前にサポーター研修を実施し、学生同士のコミュニケーションや学生と地域住民のコミュニケーションを促すよう指導しており、特に話の輪に入

表2 重回帰分析の結果(標準化係数)

列：独立変数/行：従属変数	コミュニケーション能力の向上	課題発見能力の向上	学びがいの実感	進路再考のきっかけ
グループメンバーとのコミュニケーション(A)	.286***	.311***	.033	-.018
地域住民とのコミュニケーション(A)	.076	.081	-.001	.174
グループメンバーとの地域課題に対する議論(B)	.011	.059	.012	.090
地域住民との地域課題に関する議論(B)	-.007	-.138	-.009	-.238*
地域課題の発見(B)	.025	.323***	.022	.209*
グループメンバーとの地域課題の解決方法に関する議論(B)	.154	.296***	-.042	.160
地域住民との地域課題の解決方法に関する議論(B)	-.050	-.020	.066	-.154
プログラムにおける学生の主体性(C)	-.036	.017	.021	.172
プログラムの魅力(C)	.163	.038	.419***	.244**
サポーターの指導(D)	.251**	.038	.298***	.143
r <sup>2</sup> 値	.393	.462	.429	.349

\*\*\*p<.001 \*\*p<.01, \*p<.05

れない学生等に対する対応については十分配慮する事を確認していた。そのため、学生サポーターの介入によって学生同士のグループ内コミュニケーションが円滑に進められた可能性があると言える。

### 課題発見能力の向上(E)

「課題発見能力の向上 (E)」については、「A：他者とのコミュニケーション」の「グループメンバーとのコミュニケーション (A)」と「B：地域課題に関する議論」の「地域課題の発見 (B)」、「グループメンバーとの地域課題の解決方法に関する議論 (B)」との間で正の関連が明らかになった。逆に、「地域住民とのコミュニケーション (A)」や「グループメンバーとの地域課題に関する議論 (B)」、「地域住民との地域課題の解決方法に関する議論 (B)」、「C：プログラムの特徴」や「D：学生サポーターの支援」との関わりについて、関連を確認する事が出来なかった。

この結果が表している事は、グループメンバーや地域住民との地域課題に関する議論が無くても、学生自身による地域の課題の発見を通して課題発見能力の向上に繋がる可能性があるという事だ。本稿で対象としている2014年度前期のプログラムはそれぞれ活動内容やスケジュールが異なるため、課題について議論した時間は統一されており、プログラムによっては議論よりも活動時間の方が長い事もある。そのような中、学生自身がその地域の課題を同定する事が、課題発見能力に繋がっている事がわかる。また、課題を単に発見するだけでなく、その課題を解決するためにグループメンバーと地域課題の解決方法について議論する事が重要である事も確認する事ができた。学生たちは、2回目の地域での活動終了後、発表会での活動報告に向けた準備に取り掛かる(図1)。また、活動報告会では地域の課題を示すと共に、その課題の解決方法に関する提案が求められている。そうした設定により、地域での活動中に、学生同士で地域課題の同定が行われ、課題発見能力の向上に繋がったと考えられる。グループメンバーとの

地域課題そのものに関する議論や、地域住民との地域課題解決方法に関する議論、サポーターの支援が何故課題解決能力の向上に関連していないのかは本調査の結果からは分からないが、そもそもそういった場自体が十分に設けられていなかった可能性もあるため、今後の調査が必要となる。

### 学びがいの実感 (E)

FWへの参加が学生にとって学びがいのあるものであったのかを分析した結果、「プログラムの魅力 (C)」と「D：学生サポーターの支援」との間で正の関連を確認する事ができた。一方、「A：他者とのコミュニケーション」や「地域課題に関する議論 (B)」との関連は確認する事ができなかった。「プログラムの魅力 (C)」とは、他にはない活動が設けられている事を意味している。この事から、学生が学びがいを感ずるには、実施するプログラム自体に他では経験する事のできない活動が必要であり、例え学生がコミュニケーション能力の向上や課題発見能力の向上を実感していなかったとしても、そういった他には無い経験をすることが「学びがいの実感 (E)」に繋がっている事が明らかとなった。「D：学生サポーターの支援」は、サポーターと学生のコミュニケーションや、サポーターの支援が効果的だったのかを表す変数である。この変数に関しては、「学びがいの実感 (E)」と「A：他者とのコミュニケーション」や「地域課題に関する議論 (B)」との間に関連が確認できず、一体サポーターの支援は何に対して関連があったのかが本調査の結果からは分からない。「D：学生サポーターの支援」との関連については、その要因を今後さらに詳しく調査する必要があると言える。

### 進路再考のきっかけ

FWへの参加と進路再考のきっかけの関係性について分析をした結果、「地域課題の発見 (B)」と「プログラムの魅力 (C)」との間で正の関連がある事を確認する事ができた。また、「地域住民との地域課題に関する議論 (B)」については、負の関

連がある事を確認する事ができた。逆に、グループや地域住民とのコミュニケーションや、グループメンバーとの地域課題に対する議論、グループメンバーや地域住民との地域課題の解決方法に関する議論、プログラムにおける主体性、サポーターの指導との間で関連を確認する事ができなかった。

初年次の学生にとって大学生活の全てが新しい世界であり、卒業後の社会人としての生活にまで意識が向いている学生は少ないと考えられ、学生たちは社会人生活に関する少ない情報の中で自分たちの将来についてそれぞれのイメージを形成しようとしている段階であると言える。そのような中、学生たちが地域活動に関わる事を通して地域の抱える課題を発見する事は、自分が将来進む道にその地域に関わる事が選択肢の一つとして加わり、「進路再考のきっかけ (E)」に繋がった可能性がある。また、学生が取り組んだ地域活動の魅力、すなわち「プログラムの魅力 (C)」も進路再考と関連がある事が明らかになった。これは、普段の地域住民の取り組みが学生にとって他には無い体験として伝わり、それが魅力的な将来の選択肢として加わった可能性を示唆している。このように、学生が地域の課題を発見する事と、取り組む地域活動自体に他では体験する事のできない魅力がある事は、学生の進路再考に関連していると考えられるものの、「地域住民との地域課題に関する議論 (B)」と進路再考との間で負の関連がある事は、現実的に地域活動に職業として関わる事の難しさを学生が実感した事を表していると考えられる。学生は、地域活動に魅力を感じ、地域課題を発見する事で地域活動を職業の選択肢の一つとして考えるものの、実際に当事者として地域活動に従事する住民たちと地域課題に関する議論をする事で、当事者目線で課題について詳細を知る事になり、地域活動に従事する難しさを実感させている可能性がある。つまり、地域の実情を詳しく知る事によって、従来自分が抱えていた進路のイメージがより揺るぎないものとなっていると考えられる。

### 3-2. 考察

これまで重回帰分析の結果から、FWでの経験と「コミュニケーション能力の向上」「課題発見能力の向上」「学びがいの実感」「進路再考のきっかけ」の関連性を明らかにしてきた。ここでは、これらの結果を踏まえ、より学生の成長を促すFW実習をデザインするための重要事項を考察する。

#### 地域住民とのコミュニケーションの場を設ける

本調査の結果から、サポーター指導の影響もあり、グループメンバーとのコミュニケーションだけが「コミュニケーション能力の向上」に関連している事が明らかとなった。しかしながら、単に学生同士のコミュニケーションの場を設けるだけでなく、地域に出ていく必要はない。今後は、地域住民とのコミュニケーションの場を意図的に設定する事により、学生以外とのコミュニケーションについて学べる機会をつくる必要があると言える。

そのための手段として考えられる事は、事前学習の時点で学生同士が対面でコミュニケーションを取れる場を設け、地域での活動に入ってから地域住民とのコミュニケーションに集中できるように工夫する事である。地域での活動に入った時点で学生同士の間で人間関係が構築されていなければ、一日目の活動の多くの時間を学生同士のコミュニケーションに使ってしまう事になる。事前にグループ内での関係性を構築させる事によって、地域住民との会話がスムーズに始められると考えられる。

#### 地域住民を交えた課題解決方法の議論の場を設ける

学生たちは、活動を通して自分たちなりに地域課題を発見し、学生同士でその解決方法について議論する事で、課題発見能力の向上へと繋がっている事が明らかとなった。しかしながら、それらはあくまで学生目線から見た地域課題であり、課題や解決方法に対する考察を深めるには限界がある。また、本来地域課題は地域住民が感じる課題であり、地域住民の目線にたつて捉える事が深く

理解する上で重要になる。そのためにも、地域住民と交えた課題発見方法の議論の場を設ける必要があると言える。

そのための手段として考えられる事は、地域での活動の中に、地域住民との対話の場をより多く設け、ディスカッションを促す事である。現在行われているFWでは、振り返りの時間があるものの、そこでは学生が感想を言い、地域講師がそれに対してコメントを言うという構図が出来上がっており、講師の考えをじっくり聞き、そして議論するような時間は十分に設けられていない。今後は、全プログラムの中でそういった場を設ける事で、地域住民との議論が課題発見能力の向上に結び付く可能性があると言える。

#### 能力の向上と学びがいを結び付ける

現状のFWでは、学生同士や地域住民とのコミュニケーション・課題発見の議論が学びがいには関連しておらず、プログラムの魅力だけが学びがいに関連している。今後は、コミュニケーション能力や課題発見能力の向上が学びがいに繋がるような工夫が必要になると言える。

そのための手段として考えられるのが、プログラム全体としてコミュニケーション能力と課題解決能力を学生一人ひとりが実感しやすいようフレームワークを提示する事である。現時点では、FWにおいて強調されている事は「地域の魅力と課題を発見して、解決策を提案する」だけであり、学生が自分自身のコミュニケーション能力や課題発見能力を実感できるような機会は設けられていない。コミュニケーションと課題解決を分析するためのフレームワークを提供すると共に自分が他者とのようにしてコミュニケーションを取り、課題発見について考えたのかを記録できるような仕組みを作る事で、能力の向上に対する意識が高まり、学びがいに繋がる可能性があると言える。

#### 進路に関する自己認識をはっきりさせる

FW実習は、学生がFWで関わった地域に就職する事を推進している訳ではない。しかしながら、

多様な選択肢の中から熟考して進路決定する事を望んでおり、FW実習では学生が地域の歴史や文化に目を向ける事により、社会を理解するための一助となり、それが最終的に進路を選択する際の参考になる事を期待している。

そのための手段として、FW実習に参加する前に学生一人ひとりが進路に対する意識を内省する機会を設け、FWが社会の一部を理解する事に繋がる事を自覚させる必要があると言える。自分自身の人生を省察する事で、自分の人生とFW実習を結び付けて考える事ができるようになると思われる。

#### 4. 課題

本研究では2014年度前期の受講生191名を対象に質問紙調査を実施し、FWでの経験と「コミュニケーション能力」「課題発見能力」「学びがい」「進路の再考」の関係性について分析した。今後は、それぞれの変数をより細分化すると共に、詳細な分析を継続していく事が課題である。

#### 参考文献

- 中山留美子 2013 「アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進におけるPBL教育の意義と導入の工夫」21世紀教育フォーラム第8号：13-21
- 溝上慎一 2007 「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」名古屋高等教育研究第7号：269-287
- 文部科学省(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的短観に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」中央教育審議会(答申)
- 桜井政成・津止正敏「ボランティア教育新地平ーサービスラーニングの原理と実践ー」ミネルヴァ書房