

大学教育におけるフィールドラーニングとアクティブラーニング再考

山形大学 教育開発連携支援センター

小田隆治

はじめに

一年前、本研究年報にて、以前から広く使用されてきた大学の専門教育の教育方法であるフィールドワークと区別して、教養教育の授業法としてフィールドラーニングという用語を提案した^{註1}。提案した背景には、山形大学が2006年から「エリアキャンパスもがみ」^{註2}で開講してきた教養教育の授業「フィールドワーク：共生の森もがみ」^{註3}や、文部科学省の大学間連携事業で2013年から毎年実施してきた大学と地域が連携した現地体験型学習の「大地連携ワークショップ」^{註4}の存在がある。「大地連携ワークショップ」は「フィールドワーク：共生の森もがみ」を大学間で北海道から神奈川県にまで拡大したバージョンである。

我々は「フィールドワーク：共生の森もがみ」と「大地連携ワークショップ」の成果から、これらの現地体験型学習を大学教育、とりわけ教養教育のカリキュラムの中にしっかりと位置付けたいと考えている。そこで学問の研究法として歴史的に位置づけられている「フィールドワーク」の用語を使用することは無用の混乱を起こすと考え、「フィールドワーク：共生の森もがみ」や「大地連携ワークショップ」を「フィールドラーニング」という用語にまとめることにした。

本論では、大学教育とりわけ教養教育における「フィールドラーニング」の存在理由について論じていきたい。また、現在の流行であるアクティブラーニングについても考えることにする。

教育課程から見たフィールドラーニングとアクティブラーニングの位置付け

大学の教育課程と学習場所の観点からフィールドラーニングとアクティブラーニングの位置付けを図1に示した。横軸に教育課程を示し、左に教養教育、右に専門教育を配置した。縦軸に学習場所を示し、下に教室の座席、上に地域を置いた。

大学において伝統的な教育方法の主流である講義は、教養教育であろうと専門教育であろうと、教室の座席にずっと座って受講するものである。これは大学だけではなく、小学校から中学校、高校まで日本の授業の大勢を占め、大学に入学した学生にとってなんら違和感のない学習法である。もちろん、座席に座って微動だにしないわけではなく、教員が黒板に書いたことやパワーポイントに示したことを自分のノートに書き写している。授業によっては、演習問題や小テストを解くこともある。

講義を受動的だと決めつけ、受動的な学習法が時代おくれであったり悪であると決めつけることによって、学生たちの能動性を称揚するアクティブラーニングを善とする時代になってきた感がある。実際、インターネットの発達により講義の動画配信が可能になり、授業者の一方的な授業は何も教室で行わなくてもいいのではないかと、という見方もある。だが、教室内の講義はあくまでライブ（生）^{なま}なのである。音楽にしてもCDやネット配信される時代になったが、それでも音声が悪くともライブコンサートの魅力がある。教育とエンターテインメントとは違うという指摘もあろうが、人間の本性から見てライブがなくなることはないと思えるのだ。教員やエンターテイナー、他の学習者や観客と同じ空間・時間を共有することは、他に代えがたい魅力がある。それは学習者がずっと沈黙している講義においても通底するところがあるはずだ。自分の部屋で一人で液晶画面から流れて来る講師の動画を見ているの

とはわけが違うのだ。我々は一人で液晶画面を観ていては、孤独すぎるし、他の人との連帯性は生まれない。

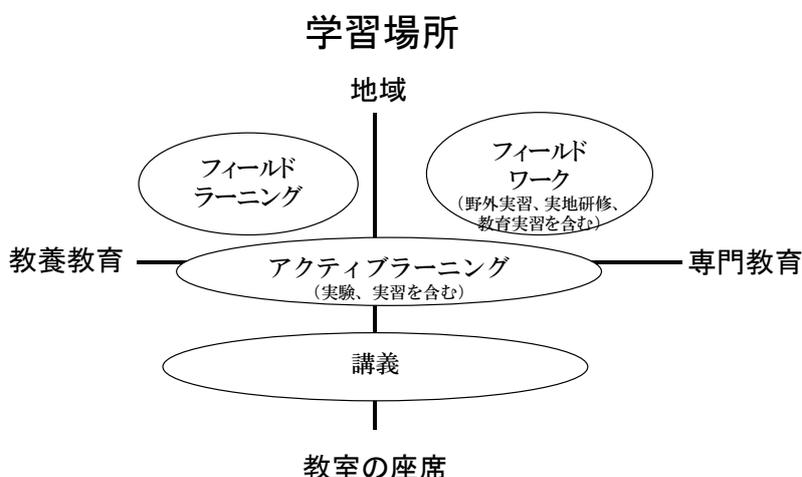


図1 教育課程と学習場所から見たフィールドラーニングの位置付け

アクティブラーニングは学生たちの能動性を喚起するために講義と対峙したかたちで唱道されているが、別にアクティブラーニングだけが学生の能動性を喚起する授業法ではない。これまでも講義は能動的な思考を喚起してきたことは間違いない。そうでなければ講義だけを受けて大学を卒業したこれまでの人たちは、みんな受動的なはずである。そんな馬鹿なことはない。講義を受けて受動的な学生もいれば、能動的になる学生もいた。講義の内容はもちろんのこと、教員の声や表情から我々は学問や生き方の熱を感じてきたのである。そこには聞き取りやすい言葉というような単純な授業法の改善つまりFDは介在しなかった。教育はもっと本質的なことが問われてきたはずである。

一見して授業がアクティブだということはどういうことであろうか。それは見るからに授業が活発だということであり、学生たちの行動様式にそれがはっきりと認められるということであろう。つまり学生は授業中決して静かな存在ではなく、発言し動き回る存在なのである。こうすることによって授業はアクティブな様相を呈することになる。極端に言うと、学生たち全員がのべつまくなしに話をし、その声が大きければアクティブ度が高い授業だと判定されるかもしれない。さらには、自分の席を離れ動的に様々なグループが離合集散を繰り返し、議論がなされること、それがアクティブさを演出するかもしれない。

一見、学生たちの能動性によって議論がなされ、自由にグループ活動が行われているように見えても、それは単なる教員の演出かもしれないのだ。教員の意志が介在する演出ならばまだしも、自由という名の単なる放任であるかもしれない。学生はこうした授業から何を得ることができるのだろうか。何も得ていないのかもしれない。

我々が心に留めておかなければならないのは、形だけのアクティブラーニングを作り出すことに奔走しているかもしれないというおそれである。アクティブラーニングだけではないが、この形式主義が大学の教育改革に深く根をはろうとしている。形式主義はアライバイ作りやマニュアル化とも結びついていく。創造的であることを宿命づけられた大学がこうしたことと結託して墮落しないことを願うのみである。

アクティブラーニングは学生の主体的な思考や行動を伸ばすことを目標としている。それは当該の授業にとどまることはなく、授業が終わった後も、様々な場面で主体性は発揮されなければならない。授業時間内をアクティブにしたからといって、生涯にわたる主体的な態度が育成することをなんら保証はしない。

アクティブラーニングは、こうした難問題をひとまず置き、コミュニケーションスキルやプレゼンテーションスキルの向上を教育目標とするならば、非常にわかりやすいかたちとなる。こうしたスキルは実践抜きには身につかないからだ。アクティブラーニングの存在意義は当面この行動面の「can do」によって保証されるのかもしれない。もちろんそれだけでは大学教育としてなさげなすぎるのであるが。

教室の座席を離れること、という単純な形式主義においてアクティブラーニングは表現型として成立することになるのかもしれない。教室内で座席から離れたならば、なにも教室やキャンパスに留まる必然性はない。こうしてアクティブラーニングは、従来の実験や実習を含むことになり、さらには拡張して専門教育のフィールドラーニングも包含されることだろう。

アクティブラーニングは何も新しい授業法ではなく、学問分野によっては古くから持っていたし、大学院の授業ではプレゼンテーションやディスカッションは日常的な学習法であった。しかし大学院レベルの教育は従来研究者養成に特化した教育であり、また勉強のよくできる優秀な学生を対象としたエリート教育でもあった。もちろんこの30年の間に大学院の大衆化とともにその姿は大きく変貌したが。いずれにしても、旧来の大学院教育の教育手法をそのままのかたちで大衆化した大学の学部教育に下ろしてくるのははなはだ乱暴なことである。

現在問われていることは、アクティブラーニングを専門も教養も関係なくすべての授業に生かしていくとする運動である。それは初等・中等教育にも及ぶ大きなうねりとなっている。そうした時代であって、アクティブラーニングが新しい時代を切り開く教育方法として発展していくためには、多くの大学教員がそれぞれの専門や経歴、性格に合わせて自分流のアクティブラーニングを試みていくことが必要であろう。マニュアル化されたアクティブラーニングをコピペして使うのは大学教員がやることではない。眼前の学生を伸ばしていくこと、そのリアリティこそが教育である。研究のみならず教育も創造的であることがいまの大学に求められている。実際、日本中の大学で様々なアクティブラーニングが試みられている³⁵⁾。

教養教育としてのフィールドラーニング

教養教育として位置づけたフィールドラーニングはどのような性格を持つのであろうか。少なくともキャンパスを飛び出してフィールドに出なければフィールドラーニングと呼ぶことはできない。授業時間のほとんどを教室内で過ごし、ほんのわずかな時間をフィールドに出るのもフィールドラーニングと呼ぶことはできない。やはりフィールドを学習の主要な場とし、学習時間の大半をフィールドで過ごす学習法をフィールドラーニングと呼ぶことにする。

では、フィールドに出ればそれでフィールドラーニングと呼べるのか。いや学習をしなければそれはフィールドラーニングではない。では、具体的な教育目標は何なのか。学生たちは具体的に何を身に付けるのか。生態学や文化人類学を修得するにはフィールドに出て、実際に学問固有の観察法や調査法等のスキルを身に付けなくてはならないし、それがフィールドワークの教育目標となる。

一方、フィールドラーニングは特定の学問やスキルの修得を目的としてはいない。もちろんフィールドラーニングによってこうした学問やスキルを身に付けたり、活用することを否定はしない。大学に排

他性は似合わないし、身に付けたスキルは有効に活用されればいいのである。だが、フィールドラーニングがそのことを第一義とはしていないということである。

図2に示したように、フィールドラーニングの重要性はその総合性にある。日本の大学教育において、最終年度に一年間をかけて行う卒業研究は、それまでの3年間で身に付けた学問の知識や方法を活用して、新しいことを探求し創造する作業である。それは課題解決型学習 (Problem Based Learning:PBL) の典型的な学習法である。ここに大学の学習の一つの帰結点が想定されている。卒業研究そして卒業論文は研究結果がうまくいかなくとも、それを行う学生一人ひとりの独創性 (オリジナリティ) は求められている。こうして、卒業研究は大学教育の総合性と研究者としての独自性が問われる場なのである。

一方、フィールドラーニングは教養教育の総合性と各人の独自性が問われることになる。もちろん大学に入学したばかりの、まだ学問にもほとんど触れていない新生に学問的な総合性を望むことはできない。教養教育の総合性は、それまでの学校教育で受けてきた知識や思考、家庭や地域から学んできたすべての知識とスキル、思考を総動員してフィールドでの体験学習を通して、自分自身で課題を発見し探求しようとする強い意志にある。もちろん課題が解決されることが望ましいが、一つの授業で解決されるような単純な課題を発見して欲しいとは思わない。自分や人間、自然や文化を問う根源的な深い思考にまで入って欲しいのだ。

フィールドラーニングの総合性は同時に個々人の個別性、そしてそれを基盤とした多様性へと向かっていく。学生たちは互いに考えたことを発表しそれを聴き、議論することを通して集団内の多様性を発見していくだろう。

自分自身で発見したとする課題は、誰もが持っているありきたりの課題かもしれない。そこには一つもオリジナリティはない。だが、そこに学生たちは共感という喜びを見出すかもしれないし、オリジナリティのなさに愕然とするかもしれない。いずれにしても、なぜそうなのかということにさらに思考を深めていかなければならない。さらには、同じ授業を履修している人たちだけでなく、どこかに自分と同じ考えの人がいるかもしれない。オリジナリティとは世界の歴史の中で唯一でなければならない。オリジナリティを誇れるのは、まさにこの点にあるのだ。決して内輪ネタや内輪受けにとどまってはいけないのだ。こうして様々な本や文献を読むことの必要性が理解されるだろう。フィールドラーニングを通して、普遍性や客観性という学問の根本的な問題があらわとなり、そして自分という個別性のよりどころの脆弱さに不安を感じるかもしれない。

体験を通して個々人の思考が深まるように教育するのがフィールドラーニングの目的である。まさにこの目的に誘っていくのが教員の役割である。

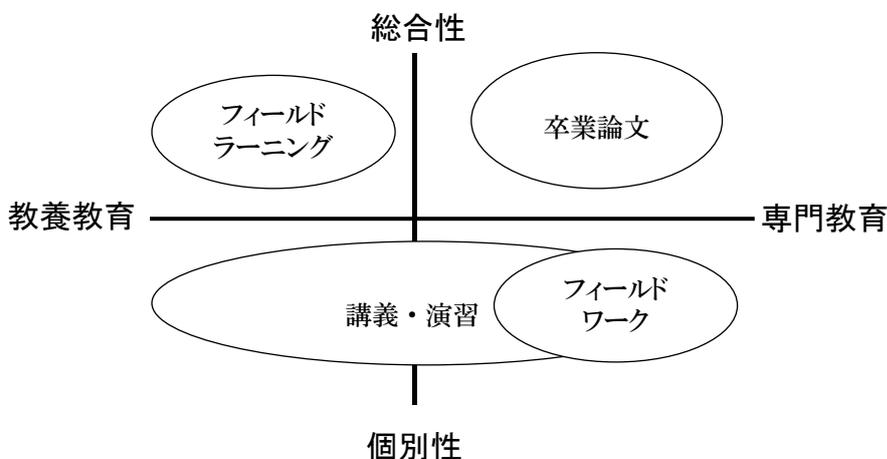


図2 教育課程と総合性から見たフィールドラーニングの位置付け

おわりに

アクティブラーニングという学習法が、大学のみならず日本の教育界全体を席卷している。振り子は極端なまでに触れ、従来の講義などの教授法がもはや陳腐なものとして軽蔑されようとしている。決してそんなことはない。講義はずっと大学教育の中に残っていく。しかし講義一辺倒の授業やカリキュラムが見直されることは確かである。大学にいいかたちでアクティブラーニングが定着して欲しいと願う。

アクティブラーニングとは違って、フィールドラーニングという用語はまだ世間に知られていない。だが、旧来の専門性に立脚したフィールドワークとは違ったかたちで、フィールドに出ていく授業が急増している。こうしたフィールドに出かける非専門の授業群を概念としてまとめ新たな用語を用いることは、こうした授業群の発展のためには必要なことだと思える。そのため本報告では、簡単な図示を試みた。フィールドラーニングの理解の一助になればと思う。

- 注1 フィールドラーニングについては、小田隆治・呉屋淳子・橋爪孝夫著「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年報8, 38-43, 2016を参照のこと。
- 注2 「エリアキャンパスもがみ」の設立経緯については、小田隆治著『大学職員の力を引き出すスタッフ・ディベロップメント』2010、ナカニシヤ出版を参照のこと。「エリアキャンパスもがみ」の活動については、Webサイト (<http://www.yamagata-u.ac.jp/gakumu/yam/>、2017年2月22日現在) を参照のこと。
- 注3 「フィールドワーク：共生の森もがみ」については、小田隆治・杉原真晃・酒井俊典著「地域の人たちと交流する現地体験宿泊型授業—山形大学「エリアキャンパスもがみ」の試み」第60回東北・北海道地区大学一般教育研究会 研究収録：75～78頁、2011を参照のこと。
- 注4 取組「東日本広域の大学間連携による教育の質保証・向上システムの構築」通称「“つばさ”プロジェクト」はWebサイト (<http://www.yamagata-u.ac.jp/gp/tsubasa-p2012/>、2017年2月22日現在) を参照のこと。「大地連携ワークショップ」については、2013年以降毎年年度末に発行し

ている『“つばさ”プロジェクト報告書』を参照のこと。

注5 日本中の大学で実践されているアクティブラーニングの取組は、小田隆治・杉原真晃編著『学生主体型授業の冒険』2010、『学生主体型授業の冒険2』2012、小田隆治編著『大学におけるアクティブ・ラーニングの現在』2016（3冊ともナカニシヤ出版から刊行）の書籍で読むことができる。