

産業情報論集 第16巻 第1・2号合併号

フィールドワークを中心としたサービスラーニングに関する考察
－地域コーディネーター養成講座の事例より－

Consideration About the Service-Learning Class Which Learn on the Fieldwork
－ A Case Study of the Area Coordinator Education Project －

中野 謙
Ken NAKANO

沖縄国際大学産業情報学部

2020年3月

フィールドワークを中心としたサービスラーニングに関する考察 －地域コーディネーター養成講座の事例より－

Consideration About the Service-Learning Class Which Learn on the Fieldwork － A Case Study of the Area Coordinator Education Project －

中野 謙
Ken NAKANO

【要 旨】

本稿ではフィールドワークを中心としたサービスラーニング型授業を設計するための参考例として地域コーディネーター養成講座に焦点を当てた。運営主体への聞き取りと講座の傍聴を通じ、カリキュラムの組み立て、教授法、受講者の活動とその成果を調査した。その結果から授業設計の参考となる部分を整理し、いくつかの教授法を自らの授業で実践して効果を確認した。また授業運営の際に起こりうる問題を見出し、今後の研究の参考とした。

【目 次】

1. はじめに
2. 理論背景
3. ぎのわん地域づくり塾の事例
4. まとめ

1. はじめに

これまで、講義形式の授業に課題解決型学習 (Project Based Learning: 以下「PBL」と略す) を採り入れることで、受講者の主体的な学びを促すアクティブラーニング (Active Learning: 以下「AL」と略す) 型授業の設計とその実践に取り組んできた。だがこれまでの研究は、個々の農家や企業との連携によるPBL (中野、2015、2016) や、教員の自助や複数教員の連携によるAL型授業 (中野、2018a、2018b) であり、受講者が関わるができる領域 (人材や空間) が限定的であった。

こうしたことから受講者と実社会の関わりを多様化させることで、授業を通じた活動が様々な分野の人材や職種との出会いに

つながり、就職に向けた準備やスキルアップを促すことができる授業の実現を目指すようになった。その過程で、高齢化・少子化・過疎化が進む地域でも活躍できる人材の育成を念頭に、受講者の学びや活動の成果が地域の活性化や貢献につながるような教育の可能性を考えるようになった¹。

このような問題意識により、現在フィールドワークを中心とした「サービスラーニング」型授業の構築に取り組んでいる。こ

1 こうした問題意識を持つようになったきっかけは、学生のフィールドワークを受け入れてくれていた中山間地域が、過疎化と高齢化によって学生の受け入れができないほどに衰退したことに由来する。その経緯は本論集の「中山間地域におけるまちおこしの課題：大学と農村の共創を目指すサービスラーニングの事例より」を参照。

の授業はフィールドワークを通じて地域問題の解決に取り組むPBLであり、受講者が現地へ赴いて問題の発生原因を調査し、具体的で実行可能な解決策を提案できるようになることを想定する。これにより（Ⅰ）受講者が実社会での活動を通じて学びを得ると共に、（Ⅱ）その活動や学びの成果が地域貢献につながる授業の実現を目指す。

これに先立ち、地域活性化を担う人材の育成を目的に開講されている「地域コーディネーター養成講座」を授業設計の参考例として調査した。本稿では、この調査の結果から沖縄国際大学（以下「本学」と略す）で同様のサービスラーニング型授業を開講するための条件を整理する。

2. 理論背景

サービスラーニングという用語が初めて使用されたのは1960年代後半であり、その取り組みが米国で広がったのは「National and Community Service Act of 1990（以下「NCSA法」と略す）」（Public Law 101-610）の成立以降である（唐木、2010：iii）。サービスラーニングの定義が未だ明確でないのは、こうした歴史の浅さに由来する（唐木、同上：20）。

1) サービスラーニングの定義

Sigmon (1979：9)によると、1960年代後半のサービスラーニングという用語は公的業務に統合されたインターンシップを意味しており、その内容は10～15週間の終日勤務を経て単位認定や対価を得るといったものであった。これに対してSigmonは、サービスラーニングは「他者のための奉仕（service to others）」を通じた学びであり、奉仕の実施者と受益者の双方に焦点を当てる必要があるとする。その意味で当時のサービスラーニングの在り方には問題が

あるとし、これを避けるための指針²を示している（Sigmon、同上：10）。

これより後に成立したNCSA法によるサービスラーニング（service-learning）の定義は、次のようにSigmonの問題意識を発展させた形となっている。

（A）参加者の学びや成長を促すように設計された体系的な活動であり、（i）地域社会（community）のニーズに沿ったサービスを提供するものであり、（ii）教育機関や地域社会との連携（coordinated）によるものであり、（iii）参加者に社会の一員としての自覚（civic responsibility）を持たせるものである。

（B）なおかつ、（i）教育の一環として参加者の学びを促す活動であり、（ii）振り返り（to reflect）によって学びを深めるための時間を設けたものである（前掲、Public Law 101-610）。

同法の成立以降も、サービスラーニングは様々に定義付けられてきた。例えば、多くの論者が参照するJacoby (1996：5)の定義は「サービスラーニングは地域社会や住民のニーズに対応することを通じて参加者の学びと成長を促すために設定された、体験から学ぶ教育であり、その重点（key concepts）は振り返り（reflection）と互惠（reciprocity）にある」というものである。これはNCSA法で取り上げられている振り返り（to reflect）を一層深化させるために、個人的な振り返りの結果（reflection）を他の参加者と共有することで、相互に学びの質を高める（reciprocity）とい

2 Sigmonによる指針は、①奉仕活動（the service provided）が計画的に設定されていること、②活動が奉仕と学び（serve and be served）の質を高めることにつながることで、③活動の参加者は学習を目的としており、またその学びが計画的に設定されていることの3つである。

う意味が込められていると解釈できる。

しかしFurco (1996:2) は、Sigmonの指摘にもかかわらず、サービスマーケティングという用語がボランティアからインターンシップに至る幅広い活動に用いられることを問題視する。

2) サービスラーニングの範囲

前掲NCSA法 (Public Law 101-610) (B) の (i) に則れば、サービスマーケティングは教育の一環として参加者の学びを促す活動であるため、学習を度外視した奉仕活動でない限り、どのような活動もサービスマーケティングとなりうる。

これに対してFurco (前掲: 3) は、サービスマーケティングの参加者が奉仕活動を通じて学びを得ることに焦点を当て、地域社会のニーズへの対応 (community service) のうちの学習を度外視した奉仕活動 (volunteerism) だけでなく、実社会での学び (field education) のうちの奉仕を度外視した学習活動 (internship) もサービスマーケティングに含まないとする。またサービスマーケティングの範囲に含まれる活動においても、目的がservice (奉仕活動) にあるかlearning (学習活動) にあるかによって、活動の受益者が地域住民 (recipient) となるか参加者 (provider) となるかが変わることには注意する必要があるとする (Furco, 同上: 3)。

Sigmonは後の研究 (Sigmon, 1994: 2) においてサービスマーケティングの目的に着目し、serviceとlearningの単語の意味的な関連を4つに区分した。1つ目はserviceとlearningの目的が完全に分離した「service learning」、2つ目は主眼をlearningに置き、serviceを副次的に捉える「service-LEARNING」、3つ目はその逆の「SERVICE-learning」、4つ目は双方

を同等に重視し、その相乗効果を期待する「SERVICE-LEARNING」である³。

一方、サービスマーケティングの活動回数や実施期間はそれぞれ異なり、活動を通じた受益の度合いも回数や期間に応じて異なる。そのため一度限りのボランティア活動や短期間の社会奉仕活動への参加をサービスマーケティングと見なすことができるのかという疑問が生じる。これに対して「振り返りの要素 (reflective component) と学習目標を備えており、学術的な学びと奉仕活動 (service) が結びついていれば、(それがnon-course-based programsであつても) サービスラーニング (service-learning) である」(Eyler et. al., 1999: 5) とする解釈がある。NCSA法やJacobyの定義はサービスマーケティングの活動回数や実施期間を定めていないが、こうした解釈は国内の論者にも支持されている (例えば、桜井他、2009: 56)。

これに対して本稿とこれに続く今後の研究 (以下「本研究」と略す) の目的は、前掲の (I) 受講者が実社会での活動を通じて学びを得ると共に、(II) その活動や学びの成果が地域貢献につながる授業の実現であることから、ある一定の成果を得るためには相応の期間に渡る活動が不可欠だと考える。そのため、本研究におけるサービスマーケティングの実施期間は1セメスター (4カ月) を基本とし、これに準ずる期間を設定して複数回のフィールドワークを実施する。

3 用語に用いられているハイフンは単語の有機的な結びつきを表し、大文字は重点が置かれていることを表す。この「有機的な結びつき」とは、奉仕 (service) と学習 (learning) の活動の一方が他方を目的に行われることを意味し、「学びのために行われる奉仕活動」あるいは「奉仕 (地域社会のニーズへの対応) のために行われる学習活動」のいずれかであることを示す。したがって、両者の目的が完全に分離した1つ目の用語にはハイフンを用いない。

なお本研究ではJacobyによるサービスラーニングの定義を援用し、振り返りとその結果の共有については各回の授業で実施する。また前掲の（Ⅰ）と（Ⅱ）の研究目的により、地域住民と参加者の双方が受益者となることを目指すため、本研究におけるサービスラーニングの目的はSigmon（1994）の区分による4つ目のSERVICE-LEARNING（以下「SL」と略す）となる。こうした前提に基づき、そのための授業設計の参考例として、以下では地域コーディネーター養成講座「ぎのわん地域づくり塾」を取り上げる。

3. ぎのわん地域づくり塾の事例

ぎのわん地域づくり塾（以下「塾」と略す）は宜野湾市、宜野湾市教育委員会、宜野湾市社会福祉協議会が主催する地域コーディネーター養成講座であり、今年度で第4期目の開催となる。塾の目的は地域社会の活性化を担う人材の育成であり、受講者は地域関係者（区長、自治会長、地域団体代表者など）による講義、フィールドワーク、インタビューを通じて地域社会が抱える問題の発生原因を見出し、問題解決に向けた企画立案ができるようになることを目指す。

塾の開講を知ったきっかけは本学の学生に向けた受講募集の告知文（学内Eメール）であり、本研究の授業設計の参考になると考えたことから宜野湾市役所に取材を依頼し、その縁でオブザーバーとして塾に参加する許可を得た。

以下の内容は特に断らない限り2019年6月28日に宜野湾市役所で行った聞き取りと、塾の授業を傍聴しながら行った調査・聞き取りに加え、これらを通じて入手した資料に基づく⁴。

4 本稿では本研究の授業設計に関連する部分に

1) カリキュラムの時間割

表1は塾のカリキュラムを表す。塾の開講期間は2019年7月6日から10月5日までの13週であり、本学の1セメスター15週より短い。また授業回数は開講期間を通じて7回であり、本学の15回と比べると半分未満に満たない。だが毎週開催されるわけではないことから、1回当たりの授業時間は長く設定されている。

本学と塾の合計授業時間を比較すると、本学の22.5時間に対して塾は32.5時間であり、1.4倍となる。これを1コマ90分の授業に換算すると、本学の15コマに対して塾は21.7コマであり、これを7回で実施すると1回当たりの授業数は平均3.1コマとなる。

開講日は社会人参加者の都合を考慮し、平日の18時30分以降か土日に設定されている。そのため平日は授業時間を長く設定することが困難となり、企画立案のための「スキルアップ講座」以外の主な活動は土日に行うように設計されている。

実際に講座を受講してみると、午前と午後に分けて講義とワークが設定しており、学んだことを生かして活動したり、活動結果を参加者の相互評価によって振り返ったりするために十分な時間が取ってあると感じた。しかし授業の間隔が2～4週間⁵と長く、その間はチームごとの自主活動に充てられているが、「チーム全員で集まるのは困難」との声も聞かれた。これは参加者の社会人割合が多い⁶ことに由来すると考

ついでのみ触れるが、この調査を通じて宜野湾市の概況と取り組み、塾の開講の経緯、これまでの活動内容と変遷など様々なことを学ばせて頂いた。ここに記してお礼申し上げる。

5 初回の公開講座と第4回のスキルアップ講座を除く実質的なPBLの取り組みは2～3週間置きに設定されている。

6 5チーム31名中、学生は1チームを除く4チームに各1名（計4名）所属しており、社会人割合は約9割（87.1%）であった。

表1 ぎのわん地域づくり塾のカリキュラム

第1回 7月6日(土)	13:00~17:00(4時間)	公開講座:足下の資源を生かした「地域経営」 浦添市港川自治会の取り組みから学ぶ
第2回 8月3日(土)	9:00~12:00(3時間) 13:00~15:30(2.5時間)	座学:現場から学ぶ モデル地区「嘉数区」の地域課題と実践を知る
第3回 8月17日(土)	9:30~12:00(2.5時間) 13:00~15:30(2.5時間)	①座学:フィールドワークに向けた打ち合わせ ②フィールドワーク:まちあるき/全体共有
第4回 8月28日(水)	18:30~21:00(2.5時間)	スキルアップ講座 企画の立て方とファシリテーション
第5回 9月1日(日)	9:30~12:00(2.5時間) 13:00~15:30(2.5時間)	①「地域インタビュー」/企画案の発表 ②座学:地域の実践から学ぶ
第6回 9月21日(土)	9:30~12:00(2.5時間) 13:00~15:30(2.5時間)	①企画づくり ②中間発表
第7回 10月5日(土)	9:30~12:00(2.5時間) 13:00~16:00(3時間)	①最終発表の準備 ②嘉数区に向けた企画の最終発表/修了式

注 第6回は台風の影響により9月29日(日)に変更された
出所 受講者用配布資料より作成

えられるが、学生であってもそれぞれに事情が異なるため、授業外で予定を調整して活動することは容易ではない。そのため本研究の授業に適用する際は、少なくとも週1回は開講することでチーム全員が集まる機会を設け、チームでの継続的な活動を促す必要があると考える。

本学の授業は半期開講(1セメスター)、通年開講(2セメスター)、集中講義(短時間で15コマ)などに区分される。本研究では地域問題の発見とその解決策の提言をテーマとしたPBLを実施するため、少なくとも半期ごとに進捗の確認と評価が必要であると考え。またフィールドワークを通じた問題発見や聞き取り調査を前提とするため、集中講義よりも半期・通年開講の授業(以下「通常の授業」とする)によって、受講者に繰り返し調査と分析を経験させ、その経験を通じて具体的で実行可能な解決策を模索させることが重要だと考える。

一方、通常の授業は1コマ90分であり、他の授業との兼ね合いを考慮すると、1回の授業に割り当てられるのは2コマが限度であろう。それでも現地の視察、関係者への聞き取り、アンケート調査などを行うに

は時間が足りないため、フィールドワークは土日などまとまった時間が取れる日に設定し、効果的に実施するための調整が必要であろう。

2) 導入部の授業内容

塾の初回は自由参加の公開講座となり、塾の受講者だけでなく、地域づくりに関心のある方が県外からも参加していた。内容は浦添市港川自治会長による地域問題の事例報告、環境保護団体代表による地域連携の事例報告、県外公立大学教員による総括であった。1つ目の報告は地域住民の連携が上手く行われない原因を指摘したものであり、試行錯誤の結果、識者に相談を持ちかけたことによって実現した環境保護活動の事例が2つ目の報告として語られた。

それぞれの報告は単なる事例紹介ではなく、(i) 地域問題の本質に目を向けることの必要性と、(ii) それを見出すだけでは解決にはつながらないこと、(iii) 当事者だけで解決できない場合は他者の協力を得る必要があること、(iv) 行動を起こせば行政を動かすことも可能であるという

ことを具体例で示しており⁷、地域コーディネーターの養成という目的に符合するものであった。この公開講座への参加を通じて、コーディネーターの役割は活動の推進ではなく、問題意識を持った人々を結びつけて活動が実現・継続・発展するように調整していくことであるということ、具体的な事例によって確認することができた。

第2回の授業からは、受講者のみを対象とした地域コーディネーター養成講座であった。まずは受講者同士のアイスブレイク（緊張緩和のミニゲーム）を兼ねた自己紹介を行い、その後2つの講義を受けた。

1つ目の講義は今年度の活動対象地域である宜野湾市嘉数区の概況と取り組みについての紹介であり、自治会長から「嘉数区の困りごと」として（1）嘉数高台公園の活用、（2）持続可能な平和学習、（3）高齢者の見守りの3つの地域問題（課題）が提供された⁸。2つ目の講義は学校地域コー

ディネーターによる嘉数小学校の概況と取り組みについての紹介であり、ここでは（4）子供たちの居場所づくりという課題が提供された⁹。本研究においては、フィールドワークを通じて受講者が自ら地域問題を見出すことを前提としていたが、フィールドワークに不慣れな受講者がいることは想像に難くないため、地域関係者からテーマとなりそうな課題（地域問題）を聴き取って準備しておく必要があることが確認できた。

講義終了後、受講者は事務局が割り振ったチームに分かれ、提供された4つの課題の検討とチームで取り組む課題の選定を行った。各チームに付箋と模造紙を割り当て、まず個人ワークによって、各自が課題の発生原因だと思ふ事柄を付箋に書き出す。次にその内容をチームで共有しながら関連するものを集め、模造紙に貼り付けてグループ化した¹⁰。チームワーク開始当初は静かに作業が進んでいたが、チーム全体での意見共有が終って発生原因のグループ化の作業に移ると議論が活発化し、新たな発生原因が次々と書き加えられていった。

7 (i) は移入や世代交代による住民の多様化で自治会離れが進み、「住民を自治会に取り込む」という旧来の自治では地域問題が解決できないことから「自治会の枠を超えた住民の協力」が必要であるとの指摘がなされたことを指す。(ii) は前述 (i) を見出せたら解決に向けた具体的な行動が必要であることと、

(iii) はその行動を住民同士の自助によって実現できない場合は、協力が得られる他者（同じ価値観を持つ他地域の住民、利害関係のない他団体、教育・学術・行政の観点からの支援が期待できる学校や行政など）との連携が必要であることを意味する。ここまでは1つ目の報告であり、2つ目の報告で (iii) の実施例として、港川自治会と環境保護団体が連携して、バイパス建設のために埋め立てられることが決まっていた海岸線を、橋梁化に変更させることで保護に成功した (iv) の事例が語られた。

8 嘉数高台は沖縄戦の激戦地となった場所であり、公園はその跡地に建設された。しかし公園と地域の自治会には直接的な関連がなく、公園を地域で活用することを望む声が寄せられている。また嘉数区は県外からの修学旅行者を対象に公園で平和学習を行っているが、戦争体験を語る「語り部」が高齢化しており、平和学習の維持が困難になっている。さらに、区内に独居高齢者が集中している場所がある

ことと、公民館が高台にあるため往来が困難なことから、公民館で行われる行事に参加しづらい高齢者がいる。これら3つが地域課題の例として提供された。

9 嘉数小学校の例として、部活や習いごとをしていない子供たちの放課後の居場所が少ないという課題が挙げられ、その理由として児童センターがないことや共働きの家庭が多いことなどが指摘された。

10 これまで自身の授業では個人用とチーム用のワークシートを別々に作成し、それを用いて意見の整理を行わせていた。この手法では、チーム用のワークシートは1人が代表で記入せざるを得ないため、代表者以外は作業を見ているだけとなる。そこで自身が担当する授業（経営ビジネス情報論Ⅱ）でグループワークを行わせる際に付箋と模造紙を使った手法を試してみたところ、空きスペースで数人が同時に作業できるため、早く仕上げるために分担して作業に取り組んだチームがあったことが確認できた。

最終的に各チーム（以下AからEとする）¹¹がテーマとした課題は、Aチーム（1）、Bチーム（4）、Cチーム（1）（のちの授業で（2）を折衷）、Dチーム（4）と（1）（今後絞り込む）、Eチーム（1）であった。

塾の授業時間は基本的に午前と午後の部に分かれており、いずれも概ね50分授業3回分である¹²。実際に講座に参加してみると、この時間設定は講義の部分ではかなり長いと感じた。しかしチームワークの部分では時間が不足するほど試行錯誤が繰り返されており、本研究においてもこうした状況が再現されるなら、チームワークの部分は土日を用いて2コマ充てることも検討すべきだと感じた。

3) フィールドワーク

第3回の授業はフィールドワークの準備と実施であった。まず第2回の授業で設定したテーマ（課題）の発生原因として挙げた事柄とグループ化の内容を振り返り、現状を把握するために何を調査すべきかを整理した。その上で、午後はチームごとに「まちあるき」と称したフィールドワークを通じて現地を視察した。

この回の授業はフィールドワークを実施する嘉数区に近い嘉数小学校で開講されており、フィールドワークの準備・実施・結果のまとめ・活動の振り返りという一連の作業が1回の授業内で行われた。この方法

であれば、フィールドワークの実施を通じて問題意識や課題解決に向けた意欲が高まった状態でまとめや振り返りが行えるため、本研究でもこれらの作業を切り離さずに行えるような授業設計が必要であると感じた。

またフィールドワークは地域の地図を用いて行い、歩いた軌跡を地図上に記す。その上で、3色の付箋を用いて①調査によって見出した事実、②感想や思い、③対策案を考える上での留意点を色分けして書き出し、地図上に貼り付けることで、調査結果のまとめと情報の共有を行った。この手法は他のチームがどこへ行って何を調査し、また何を見て何を感じたかがわかりやすく、本研究でも見習うべき参考例となった。

4) スキルアップ講座

第4回は他の授業と異なり、地域課題の解決に向けた企画立案の方法と地域コーディネーターとして活動する際の心得を学ぶことを目的に開講された。授業日もこれまでと違って平日の18時30分から21時まで設定されており、会社勤めの参加者が出勤後に出席できるよう配慮されていた。

授業はNPO法人代表者による講義であり、2つのパートに分かれていた。前半では企画立案に向けた①地域課題の把握、②解決策の立案、③解決策を実現させるプロセスという3つの観点からの講義と、受講者による企画立案のミニワーク、立案した企画を伝えるためのポイントについての講義であった。後半は立案した企画を他者に伝えて協働を促すための「話し合いの進め方」と題した講義と、受講者が経験した「問題のある会議」をテーマとしたミニワーク、ファシリテーターとしての立ち位置と心得についての講義であった。

この授業への参加を通じて、企画立案の

11 開講当初の受講希望者は41人であったため、AからFまでの6チームが設定されていたが、Cチームに割り当てられていた受講者の欠席や不参加が多かったことから、チームを再編してCチームを欠番とした。その後、チーム名を決めてそちらを使用するようになったため、本稿ではDチーム以降のアルファベットの割り振りを詰めてAからEチームとした。

12 講義と講義の間には休憩が設定されているが、チームワークにおいては適宜休憩をとることになっていた。

際に「③解決策を実現させるプロセス」を明確にすることの重要性を再認識した。これまでの自身の授業では、本稿でも使用している「具体的で実行可能な解決策」という用語を用いて「空論でない解決方法」を考えるように指示していたが、塾の授業を通じて、まずは解決策を実現させるために取り組まなければならないことを整理させ、その上で各項目の優先順位と達成度を考えるように指示すれば、より具体的に意図を伝えることができることに気づいた。

一方、この授業の前半と後半の内容は、関連しているが連続しているわけではないため、本研究に採り入れる際は前半と後半を別の授業に振り分け、それぞれの内容について個別に振り返りを行う方が適切だと感じた。

5) 地域インタビュー

第5回の授業は前半が「地域インタビュー」と題した聞き取り調査であり、後半は児童センターの代表者による講義であった。授業テーマは「フィールドワーク」であったが、この地域インタビューの実施方法は、各チームのテーマに関連する地域団体の代表者（自治会、老人会、青年会、子ども育成会、民生委員児童委員）を嘉数小学校の体育館に招聘し、ブースを設けてインタビューを行うというものであった。この方法の利点は移動時間を短縮できることと、様々な分野の代表者14人を取材対象として招聘していることであり、参加者（当日は24人）による聞き取りが効率的に行える環境が整えられていた。

しかし本研究にこの手法を導入することは容易ではない。第一に、PBLのテーマとなる課題は4つに絞られているとはいえ、受講者がどの課題を選ぶかを予想できない以上、すべての課題に関連した地域団体を

招聘することを前提とした準備が必要となる（実際に塾の授業でも、そのように準備がなされていた）。またこれらの団体（代表者）が一堂に会するための日程調整も不可欠であり、招聘する団体が増えるにつれて調整も困難となる。

第二に、各課題に関連する適切な地域団体を選出することの困難がある。一般に地域問題（PBLのテーマとなる課題）には様々な利害関係者が存在しており、その全体像を把握したり適切な取材対象を見出したりすることは、部外者には容易でないといわざるを得ない¹³。塾の授業においては、主催者である市役所・教育委員会・社会福祉協議会が域内の問題を把握しており、また多様で幅広い人脈を有していることからこうした手法を用いることが可能だが、一研究者（あるいは教員）がこれを真似るのは容易ではない。

ただし誤解のないように明記しておくが、これはこの手法の批判ではなく、本学で開講する通常の授業にこの手法をそのまま適用することの難しさを整理したに過ぎない。この整理の結果から本研究においては、取材対象者を訪問して聞き取りを行い、同時に現地現物の視察も行えるような、一研究者の自助で行えるフィールドワークの手法を検討する必要があると考える。

6) 中間発表・最終発表

第6回と第7回は中間発表と最終発表であり、いずれの回も前半で発表の準備（発表用資料の作成）を行い、後半で発表を行った。どちらの発表においても、質疑応答は口頭だけでなく、付箋を配布して質問やコメントを記入してもらい、チームごとに貼

¹³ そのため、現地調査を行う際は予備調査や追加調査が不可避となる。

り出すことで発表者へのフィードバックと参加者全員での意見共有が行われた。この手法には、質疑応答が出にくい雰囲気でも質問やコメントが集められ、逆に質疑が集中して応答時間が不足する場合でも意見の共有が行えるという利点があることを認識できた。

一方、中間発表や企画立案の過程で、各チームがまとめた案を全体で共有する際の手法も参考に値すると感じた。これは、まずチームごとに付箋や模造紙を使って企画案をまとめ、次にチームリーダー以外のメンバーが他のチームへ企画案の聞き取りに行く。各チームのテーブルにはチームリーダーが残り、他チームの聞き取りに応じる。その後、聞き取りで得たアイデアをチームに持ち帰り、自らの企画案を精緻化するという手法である。

この手法では、チームリーダーは企画案を何度も説明する必要に迫られるため、その過程で説明が徐々に具体化していく様子が見て取れた。おそらく、聞き取り側からの質問に対応しながら分かりやすく伝えようと試行錯誤を繰り返す過程で考察が深まり、曖昧になっていた部分が明確化したものと思われる。

また企画案の発表が対話形式で行われるため、発表者が壇上に立って聴衆に語りかける方法よりも気軽に質問ができることから、各チームのテーブルで活発な意見交換が行われていた。さらに、こうして醸成された雰囲気がチームに戻って企画案の精緻化を行う際も維持されており、ワークから別のワークへの転換がスムーズに行われていた¹⁴。

14 実際に自身が担当する授業（ビジネスエクスII）で発表を行わせる際に通常の方法（発表するチームが壇上に立ち、その他の受講者は着席して発表を聞く方法）とこの手法の両方を行って比較したところ、後者では予

7) 活動成果

筆者は塾のカリキュラムとその効果を調査するためのオブザーバーであったが、第7回の授業では事務局から最終発表に対する評価を依頼された。以下は各チームの最終発表の概要と、それに対する筆者の評価である¹⁵。なお本稿はカリキュラムの内容とその教育効果に対する評価を目的とするため、各チームの解決策の具体性や実行可能性に対する評価は行わない。

Aチームのテーマは「嘉数高台公園の活用」であり、公園の利用目的を①市民の憩いの場、②基地問題を学ぶ場、③平和学習の場、④前述の②と③を目的とした観光地に区分し、活用のための課題として②と③に焦点を当てた。解決案はQRコードとスマートフォンを組み合わせた自動案内であり、その実現に向けたプロセスは小中学生に平和学習の授業を通じてQRコードの作成に加わってもらい、戦争と平和に関する次世代の「語り部」を育成するというものであった。

これに対する筆者の評価は次の通りである。問題発見のために公園の利用方法を4つに区分したことで活用の不十分な点が明確となり、解決課題の絞り込みと優先順位づけが適切に行われている。またQRコードを用いた自動案内は既存の手法だが、それを作成する過程に地域の小中学生を巻き込み、次世代の語り部を育成するという発想は、公園の利用促進だけでなく、語り部の消失という問題も考慮した解決策であり、現地調査と聞き取りの成果が表れてい

想以上に活発な意見交換が行われた。

15 最終発表では他の参加者による質疑応答を優先するため、各チームの発表に対する評価は付箋に記してフィードバックし、コメントは全体の感想と謝辞に留めた。なお評価の内容は当日のフィードバックに準ずるが、本稿執筆時点での考察も含む。

ると感じる。

Bチームのテーマは「子どもの居場所をつくろう！！」であり、放課後に子供たちの居場所がないという課題に取り組んだ。しかしフィールドワークでは放課後に行き場のない子供の実態を調査することができず、逆に子供会を中心に子供たちが活発に活動していること、嘉数区には母子家庭が存在しないこと、生活保護を受けている世帯の数が市内で2番目に少ないことなどが明らかになったことが報告された。解決策は子供の居場所として公民館や体育館を利用し、子供の活動の機会だけでなく、子供と高齢者の関わりの機会も提供する。さらに活動を見守るコーディネーターを配置し、その役割を地域の中高大学生にも担ってもらおうというものであった。その実現に向けたプロセスとして真っ先に挙げられたのが「追加調査の必要性」であった。ここまでの調査結果から、子供の居場所を設ける必要性や重要度が判断できなかったことから、これらを見極めるための参考となりそうな事例を挙げて今後の課題としていた。

これに対する筆者の評価は次の通りである。フィールドワークを通じて明らかになったことのみによって「子供の居場所問題は重要でない」という判断をせず、十分な判断材料を入手するために追加調査が必要と結論づけたことと、そのための参考例を挙げて今後の課題としている点が評価できる。短期間のフィールドワークで地域問題の実態を明確にすることは困難であるため、調査を通じて得られた知見を整理し、次期の調査課題を明らかにしておくことは有用である。

Cチームのテーマは「嘉数高台公園の活用と平和の語り部の継承」であり、地域住民が公園で平和学習を行う機会がないことと、平和の語り部が高齢化によって3人に

減少したことに焦点を当てた。解決策は小学6年生と中学生を対象に「平和ガイド」を募り、平和学習を体験させることによって地域に愛着を持たせることと、平和ガイドを次世代の語り部へと育成することを挙げた。その実現に向けたプロセスは、中学生の子供を持つ自治会役員を通じて中学生に平和学習の企画立案への参加を呼びかける。またラジオ体操に参加する小学6年生から平和ガイドを募り、企画立案に参加した中学生と共に語り部の平和学習を受講させることで平和ガイドとしての知識を身につけさせる。その上で慰霊祭に参加する地域住民に対して平和ガイドの予行演習を行い、その後、小学5年生を対象とした平和学習のガイドを担うというものであった。

これに対する筆者の評価は次の通りである。平和学習を維持するために次世代の語り部を育成するという案は一般的だが、子供が多く参加するラジオ体操に焦点を当て、それに平和学習を組み合わせるという発想は柔軟だと感じた。また高校でもAO入試が導入されることに着目し、平和ガイドに「ボランティア証明書」を発行することで、この活動を自己PRの題材にしてもらおうという案も斬新だと感じた。

Dチームのテーマは「ジュニア・エイサー隊結成！」であり、子供会の対象者が小学生に限定されており、青年会の対象者は高校生以上であることから、自治会活動から離れた中学生が青年会に加入しにくくなっている問題に焦点を当てた。青年会は沖縄の伝統芸能であるエイサーを担っているが、加入者の減少で後継問題が深刻化している。その解決策として中学生を中心としたエイサーチームを結成し、子供会と青年会の橋渡しとすることが提案された。その実現に向けたプロセスは、子供会、子ども育成会、青年会と企画を共有し、区内の

小学6年生と中学生を対象としたアンケートによってニーズを確認する。その上で具体的な活動内容や計画を策定するというものであった。

これに対する筆者の評価は次の通りである。中学生を対象とした自治団体が存在しない理由と中学生のエイサー継承のニーズに関する調査は中学生団体結成の提案に先立って行う必要があるが、「ないなら作る」という発想は前向きだと感じる。またこうした自治団体を「中学生の居場所」と捉え、不登校や部活動を行っていない生徒も対象としている点は評価できる。ただこれに関しても、不登校や部活動を行っていない生徒に関する調査を提案に先立って行うと、なお良い。

Eチームのテーマは「Eスポーツを通じた嘉数公民館のサロン化」であり、これは地域課題として提供された（1）嘉数高台公園の活用と（3）高齢者の見守りに焦点を当てたものである。すなわち、これらの課題の解決案は人によって異なることから、少人数ではできることが限られることから、より多くの区民が集って役割を分担し、チームとして自発的に行動が起こる雰囲気醸成するための場が必要であるというものである。そのための解決案が公民館のサロン化であり、これまで公民館で行われていた囲碁や将棋をテレビゲームに置き換え、他にもパズル、トランプ、カーレースなど様々なゲームをeスポーツとして導入することで、趣味の合う人々が集い、交流が促される環境の整備を目指す。その実現に向けたプロセスとして世代を超えた委員会の設置と、その上でのゲーム機の導入が提案された。eスポーツによる公民館のサロン化は地域課題の解決を目的とするため、自治会・老人会・青年会・育成会・子供会などから有志の委員を選定し、目的に

沿ったルールを定めてサロン運営を行う必要があるとのことであった。

これに対する筆者の評価は次の通りである。サロンを通じて地域住民に問題意識を共有してもらい、なおかつ各自が持つ能力を生かした地域貢献について考えてもらうという発想は秀逸である。一方、eスポーツを用いた地域住民の集いという発想は安直だと感じたが、委員会を設置して合目的に運営するという提案には一定の説得力があるとも感じる。ただeスポーツに対する社会的な評価は割れており、地域住民の中にも賛成派と反対派が混在することは想像に難くないため、この点に関する調査結果を織り込むと、なお説得力が増す。

4. まとめ

これまで述べてきたとおり、本研究においてフィールドワークを中心としたSL型授業を設計する上で、ぎのわん地域づくり塾の例から学ぶことは多かった。またオブザーバーでの参加ではあったが、授業を傍聴したことによって受講者側の感じ方や、初めて触れた教授法の効果を体験的に知ることができた。

今回の調査で知見を得た教授法のいくつかを自らの授業において検証してみたが、そのきっかけとなったのは教授法を知ったことではなく、受講者としての体験を通じて実施方法や学習効果を実感することができたためであった。仮にこれらの教授法を書籍や伝聞を通じた知識として知ったとしても、体験が伴わない知識では効果の予想が困難であるため、おそらく採用しなかったであろう（事実、「知ってはいるが実施したことはない」という教授法は数多くある）。こうした観点において今回の調査は、知識と体験の組み合わせによって新たなスキル（教授法）を得た経験となった。こ

うした学びこそ本研究が目指すALであり、その一つの理想的な在り方を垣間見ることができた。

一方、本学でフィールドワークを中心としたSL型授業を行う際に陥る可能性のある問題も見出すことができた。例えばBチームの活動成果は、与えられた課題の実態をフィールドワークによって見出すことができなかったことから生じた。これはBチーム側の問題（授業外活動の時間設定が困難で、踏み込んだ調査ができなかった）こともあるが、課題を提供する際にどのような場面で実態を観察することができるかを示すことで、ある程度回避することが可能であると考えられる。

またDチームは解決案を企画するために不可欠な実態調査が行えておらず、これを「実現に向けたプロセス」として挙げていることから、実態調査の結果によっては解決策そのものが成り立たない可能性がある。さらにEチームは実現に向けたプロセスの実行過程で生じる課題が十分に予想できるにもかかわらず、それを考慮した調査に踏み込めていなかった。これらのフィールドワークを行う際に生じる問題を事前に予測することは困難だが、塾への参加を通じて気づけた部分は、本研究に反映できる貴重な情報となった。

以上の整理に基づき、今後はフィールドワークを中心としたSL型授業の設計と実践に取り組み、前掲の（Ⅰ）受講者が実社会での活動を通じて学びを得ると共に、（Ⅱ）その活動や学びの成果が地域貢献につながる授業の実現を目指す。

参考文献

Eyler, Janet, and Dwight E. Giles, Jr, (1999), *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco, CA: Jos-

sey-Bass.

Furco, Andrew, (1996), "Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education", Barbara Taylor and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding boundaries: Serving and learning*, Washington, DC: Cooperative Education Association, pp. 2-6.

Jacoby, Barbara, (1996), "Service-Learning in Today's Higher Education", Barbara Jacoby and Associates (Eds.), *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 3-25.

唐木清志 (2010) 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』 東信堂

中野謙 (2015) 『『農業の六次産業化』 担い手育成プログラムの開発：梨のドライフルーツの製造・販売を通じた実証結果より』 東大阪大学『教育研究紀要』第12号 (2014)、pp. 1～7

中野謙 (2016) 「問題解決型インターンシップ (PBI) によるアクティブラーニング (AL) 効果の考察：株式会社アイテックスとの連携による授業の事例より」 東大阪大学『教育研究紀要』第13号 (2015)、pp. 45～58

中野謙 (2018a) 「大規模講義におけるアクティブラーニング (AL) の実践とその効果の考察」 中京学院大学経営学部『研究紀要』第24巻、pp. 115～133

中野謙 (2018b) 「自律学習の誘発を目的とした複数教員による討論型授業：大規模授業におけるアクティブラーニングの手法と効果の考察」 The Japan Association for Self-Access Learning, *SiSAL Journal Special Issue on JASAL 2017*, Volume 9, Number 2, pp. 217～233.

Public Law 101-610, “National and Community Service Act of 1990”, Nov. 16, 1990, 104 Stat. 3127.

桜井政成、津止正敏編著(2009)『ボランティア教育の新地平』 ミネルヴァ書房

Sigmon, Robert L, (1979), “Service-learning: Three Principles”, *Synergist*, National Center for Service-Learning, Action, 8 (1), pp. 9-11.

Sigmon, Robert L, (1994), “Serving to Learn, Learning to Serve”, *Linking Service with Learning*, Council for Independent Colleges Report.

