

2018年度「人間学特殊研究」実践報告

ーフィールドワークを導入した授業デザインー

小田部進一*・宇井美代子*・茅島路子**

要 約

本調査は、2012年度と2013年度に引き続き、玉川大学文学部における2018年度の「人間学特殊研究」の授業とその授業評価アンケートを手がかりに、フィールドワークを導入した授業デザインについて検討したものである。2018年度の授業デザインは、2013年の改善をベースに、それ以降も重ねてきた改善を反映したものである。特に、フィールドワークでの学習内容についてのふりかえりのより充実化を図った。本稿では、これらの新しい改善点を報告し、さらに、授業全般に対する評価と改善された授業デザインに対する受講者の評価について調査し、分析している。調査結果は、改善された授業が、受講者から概ね積極的な評価を受けていることを具体的に示している。また、3年分のデータ分析から、フィールドワークを導入した授業デザインが、学生の主体的な学習の促進に有効であることが明らかになった。これらの知見を踏まえて、より総合的な学習経験を促す授業デザインを構築することが、今後の課題である。

キーワード：授業デザイン、フィールドワーク、学習意欲、問題解決能力

I はじめに

多角的な人間研究の実践をカリキュラムの特徴とする玉川大学文学部人間学科では、2012年度以来、フィールドワークを取り入れた授業「人間学特殊研究」を開講してきた。この授業に関わる人間学科の教員は、受講生を総合的な学習経験へと導く効果的な授業デザインや教授法を開発すべく取り組んできた。また、この授業を学士課程教育の課題に対する一つの有効な取り組みとして認識し、その計画と実践に取り組んできた¹⁾。

「人間学特殊研究」は、2014年度を除き、2012年度から2018年度まで継続的に開講されてきた。本研究の目的は、フィールドワークを取り入れたより効果的な授業デザインを探索することにある。2013年の実践報告（以下「実践報告2013」と略記）では、2012年度からの大幅な改善とその有効性について報告した²⁾。2018年度の「人間学特殊研究」の授業デザインは、2013年の改善をベースに、それ以降も重ねてきた改善を反映したものである。2015年度から2018年度までの4年間の改善のプロセスについては必要に応じて言及するが、本稿では、先に

報告された2012年度及び2013年度からの授業デザインの改善を踏まえた上で、受講者の授業評価の観点から2018年度の授業デザインを分析・検討することを目的としている。

本稿では、2013年度の授業の共通点と相違点を明確にするために、2013年度の報告と同じ構成とし、1. 授業概要と到達目標、2. 授業内容と授業日程、3. 評価の方法、4. 授業評価アンケート結果から見たフィールドワークについての考察とする。アンケートについては、紙幅の関係で、2013年度と同様、フィールドワークの有効性に関わる項目を中心に取り上げる。授業アンケートの項目は、2018年度と同一であり、改善した授業デザインに対する受講者の評価を継続的に確認することは、今年度の授業デザインの有効性を検証し、今後、同様の授業デザインを行う上で有益であると考ええる。

Ⅱ 「人間学特殊研究」実践報告

1 授業概要と到達目標

2012年度以来、「人間学特殊研究」のテーマは「貧困とその支援」であり、授業概要と到達目標についての変更は行われていない³⁾。到達目標は、貧困についての基礎知識と多面的で包括的な認識を獲得し、問題解決のための確かな知識と思考力を身につけることにある。この目標を到達させるために、2012年度の授業計画の際、大学教員による多角的な観点からの貧困問題についての授業、生活困窮者支援の現場に携わる外部講師による授業、そして、現場で生活困窮者の生活と支援の実態について学ぶフィールドワークという三つの構成要素を準備することにした。これら三つの構成要素から成立しているという点において2012年度から変わらない。ただし、授業日程の構成については、変更が重ねられてきた。詳細は、次の節で述べる。

2 授業内容と授業日程

まず、授業期間について取り上げる。フィールドワークの実施を伴う集中形式の授業のため、従来、「人間学特殊研究」の主な部分は、秋学期授業開始（2018年度は9月21日）の前に設けられた特別教育期間（2018年度は9月4日～9月20日）に実施されてきた。しかし、2018年度は、秋学期の通常の授業期間も利用して、より長い期間をかけて実施された。過去と比較すると次のようになる。

2012年度：9月7日から9月14日までの8日間（15回目のまとめ：9月20日）

2013年度：9月7日から9月26日までの20日間（15回目のまとめ：10月3日）

2018年度：9月4日から10月12日までの39日間（15回目のまとめ：10月19日）

最終回のまとめの授業を含めると、2012年度は14日間、2013年度は27日間、2018年度は46日間と学生が授業に関わる期間が増加している。ここに、複数講師の日程調整という授業コンセプト外の現実的な要因も作用していることは否めない。しかし、それ以上に、授業スケジュールが過密であり、受講生が授業後の課題に取り組む時間を十分に持てなかったという反省に基づいている⁴⁾。2018年度の授業日程は、これらの問題点を2013年度よりもさらに改善する仕方に変更が行われた。結果として、集中講義という性格はかなり薄れることになった。

次に授業日程の構成について述べる（表1、付表9参照）。2012年度から2013年度への変更では、授業日程の最後に設定されていたフィールドワークを日程の中間部分に移動させた。フィールドワークの経験を踏まえ、貧困をめぐる諸問題について理解を深めるための変更である。それに対して、2018年度は、2013年度の「第一部：貧困と社会」と「第二部：貧困と支援」の区別を取り除き、フィールドワークの前の授業の第一部にも、後の授業の第三部にも、いずれにも「貧困と社会」と「貧困と支援」に関連する講義を取り入れた。結果として、フィールドワークを第二部とし、その前後を第一部と第三部とする三部構成に整えた。また、従来はフィールドワークの前に用意していた市民団体の視点からの「貧困と支援」に関する二つの授業を、フィールドワーク前と後に分けて配置した。そして、フィールドワーク後の「貧困と支援」の授業（第10回）では、外部講師によるフィールドワークをふまえた授業を用意した。さらに、第10回授業に続いて、「これまでの授業とフィールドワークについて」のふりかえりを主な目的とした授業を加えることで（第11回）、受講生が自ら学習した内容をこれまでの講義の学びやフィールドワークの体験と関連づけ、授業内容の理解をより深めることができる機会を提供した⁵⁾。

さらに、2018年度は、すでに2013年度の表で明記した「概念マップ」作成の作業について、予習、復習、発展的学習という内容的な表記を加えた。概念マップとは、「2つ以上の『概念』とそれらの『関係』から構成される命題の集まりによって意味構造を表した図的表現」を指す⁶⁾。本授業ではキットビルド式概念マップ⁷⁾を取り入れた。キットビルド式概念マップでは、授業者が事前に授業内容を概念マップの形式で表しておき、授業終了後に概念とリンクとを断片化したキットを受講生に提示する。受講生はこれらのキットを用いて授業内容を再現するように概念マップを再構成する。授業内容を概念マップで描く過程で、受講生の授業内容の理解状態が可視化され、彼ら自身が自分の理解状態を観察することができる⁸⁾。本授業では、授業の前後に受講生が概念マップと取り組むワークを取り込むことで、彼らの授業理解の促進を図っている。2012年度に、この概念マップの観点から本授業のデザインについて検証した論文も発表しているので、ここで詳細について述べることはしない⁹⁾。また、表1に示されるスクラッチビルドとは「『概念』と『関係』のピースを受講者が自由に作成して、組み立てていくことによって、概念マップが作成される」作業である¹⁰⁾。

概念マップの作業は、2013年度には授業の予習復習の作業として位置づけられたため、授業外のワークとして表記されている。これに対して、2018年度における予習の作業は、第1回

授業でパソコン上のプログラムの説明と練習を兼ねた作業を行い、その他の予習課題は、授業外の学習作業として課した。ただし、概念マップを利用した復習の作業は、受講生の授業理解の促進を目的とした講義後に行われる講義担当者とのディスカッションを含めた発展的学習との連続性を保つため、独立した授業として計画した。

受講学生の人数は、フィールドワーク先で受け入れることが可能な人数として今年度も25名に限定した。ただし、2018年度は受講制限を無くし、文学部人間学科に限らず、玉川大学の8学部の3年生以上を対象として開講された。7月に行った申請に基づき、文学部12名、リベラルアーツ学部4名、芸術学部4名、教育学部1名、経営学部1名、計22名の学生が参加することになった。希望者には受講希望の理由を書かせて提出させ、主体的な参加の態度を促した。毎回の授業には、担当教員以外に授業全体のまとめ役（小田部進一）が必ず参加し、授業全体の流れを学生が把握できるよう配慮した。フィールドワーク以外の授業はすべて大学内で実施し、フィールドワークは現地集合・解散とした。以下に、講義実施の実際を報告する（表1、表2参照）。

表1 授業日程

日程		テーマ	授業概要
第1回	第一部	9月4日 導入 予習説明と実践	イントロダクション（講義の目的と方法） スクラッチビルド①
第2回		貧困と社会①	社会福祉の歴史と思想①
第3回		貧困と社会②	社会福祉の歴史と思想②
第4回		復習・発展的学習	概念マップ①
第5回		貧困と社会③	貧困と社会的環境
第6回		復習・発展的学習	概念マップ②
第7回	第二部	9月6日 貧困と支援①	ホームレスと出会う子どもたち（DVD鑑賞） 市民団体による社会的支援と課題（横浜市寿町の歴史と 貧困支援の取り組み） フィールドワークについて
第8回		9月14日 フィールドワーク	寿町の見学とボランティア体験
第9回			
第10回		9月20日 貧困と支援②	市民団体による社会的支援と課題（ホームレス問題の授 業づくり全国ネット）
第11回		9月21日 ふりかえり	グループディスカッション（これまでの授業とフィール ドワークについて） スクラッチビルド②
第12回		9月28日 貧困と社会④	貧困をめぐる倫理的問題
第13回	第三部	10月10日 貧困と支援③	行政的支援と今日的課題（相模原市の場合）
第14回		10月12日 復習・発展的学習	概念マップ作成③
第15回		10月19日 まとめ 発展的学習	グループディスカッション スクラッチビルド③

表2 フィールドワーク日程

時間	9月14日（金）
7:45	石川町駅北口改札前集合
8:00	寿児童公園集合 ボランティア活動（炊き出し準備・古着整理）
10:00	横浜市生活自立支援施設はまかぜ見学
11:30	寿地区見学
12:30	ラジオ体操（寿児童公園）
13:00	ボランティア活動（炊き出し配食・昼食・片づけ）
14:30	講演「寿地区とその課題」近藤昇氏 意見交換
16:00	解散

2.1 第一部：フィールドワーク前の授業（第1回から第7回）

第1回の授業では、まず導入として、講義の目的と方法、授業日程等についての説明が行われた。また、「貧困とその支援」に関わる前に現段階の理解を学生が自覚できるよう「スクラッチビルド①」の作業を行った（担当：茅島路子、宇井美代子）。第2回から第6回までの授業は、「貧困と社会」という共通主題のもと、「社会福祉の歴史と思想」（宗教学、担当：小田部進一）と「貧困と社会的環境」（社会学、担当：下村恭広）について講義とその復習と発展的学習を行った。第7回では、「貧困と支援①」として、横浜市寿町で30年以上、生活困窮者支援に取り組んできた日本基督教団寿地区センター主事（三森妃佐子）により、特に寿町の状況を中心に、貧困と支援の歴史と現状についての講義が行われた。この授業は、フィールドワークの事前準備としての性格も持っている。

2013年度と2015年度には、「社会福祉の歴史と思想」という1回の講義で、社会福祉の基本的枠組みと実践を規定する諸理念の歴史的考察も行った。その後、理念についての学生の理解が十分でないこと示す概念マップの結果を手がかりに、授業改善を試みた。2016年度に授業を2回に分け、1回目に社会福祉についての総論的・入門的知識についての講義、2回目に宗教学的な観点からの講義として、近代社会福祉の形成に影響を与えてきたキリスト教と社会福祉の関係を考察する歴史的・思想史的講義を行った。2018年度は2016年度に改善された形式に従っている。また、「社会福祉の歴史と思想②」と「貧困と社会的環境」の講義の後に、概念マップ作成の作業が行われ、その結果をふまえて、各講義担当者と受講者の間で、質疑応答の時間を設け、講義の理解を深める時間を持った¹¹⁾。受講生に概念マップを作成させるだけでなく、その結果を講義担当者と共有する機会については、2017年度に実施された授業改善である。

2.2 第二部：フィールドワーク（第8回から第9回）

9月14日は、早朝から午後4時まで、横浜市寿町でのフィールドワークを実施した。フィールドワークのプログラムの内容については、2012年度から2017年度まで変更を行わなかった

が、2018年度は、従来二日に亘って実施したプログラムを、炊き出しボランティアを中心とした一日だけのプログラムへ変更した。理由は、授業改善のためにフィールドワークの事前授業と事後授業により多くの時間が必要となり、それにもかかわらず全体として2単位分の授業時間数に抑える必要があったからである。その結果、社会福祉施設で一日ボランティアを行うフィールドワークの授業を削ることになった。しかし、炊き出しボランティアを実施する一日のプログラムの中に、2017年度から「横浜市生活自立支援施設はまかぜ」の見学を入れることで、貧困の具体的な支援を行う施設の現場で学習する機会は確保されている（表2参照）。

2.3 第三部：フィールドワーク後の授業（第10回から第15回）

すでに述べたように、2013年度「人間学特殊研究」以来、フィールドワーク後にその経験を踏まえ、貧困をめぐる諸問題について理解を深める授業を用意してきた。第10回の授業では、「貧困と支援②」として、ホームレス問題の授業づくり全国ネットワーク代表（北村年子）による「ホームレス」状態にある人々の支援とその課題についての講義が行われた。第11回の授業は、「ふりかえり」と受講者の学習内容をスクラッチビルドで作成する作業を行った。ふりかえりでは、二つの作業を行った。まず、フィールドワークで印象に残った点についてグループで共有する時間を設けた。続いて、第10回までの授業を通して貧困と支援に関する理解が変化した点について、また、どの授業を通してそのような変化が生じたと思うか、受講者一人ひとりに配布した紙に書きださせ、その後、少人数のグループでその内容について共有し、意見交換する時間を設けた。第12回の授業では、「貧困をめぐる倫理的問題」（倫理学、担当：林大悟）、そして第13回の授業では、「行政的支援と今日的課題（相模原市の場合）」（担当：林晃〔神奈川県相模原市健康福祉局福祉部地域福祉課課長〕）についての講義が行われた。第14回の授業では、第12回授業の復習及び発展的学習として、概念マップ作成と講義担当者との質疑応答の時間を設けた。第15回の授業の前半は、少人数のグループに分かれて、これまでの授業全体をふりかえり、その後、スクラッチビルド作成の作業を行い、授業アンケートを行った。

2016年度までは、フィールドワークの前に「貧困と支援」について外部講師による2回の授業を実施してきた。しかし、2017年度から、フィールドワークの前後に「市民団体による社会的支援と課題」について1回ずつ実施するよう授業日程を変更した。この改善は、フィールドワークの事前準備だけでなく、フィールドワークで学習した内容について、事後に現場をよく知っている講師と意見を交わし、理解を深める機会を提供することを目的としている。「実践報告2013」で「フィールドワーク後に、改めて体験の内容について、教員やフィールドワークの現場に関わる活動先による評価を受けることによるふりかえりを要望する声」が複数あったことを指摘した¹²⁾。2018年度の授業でも、この授業改善を反映した日程が組まれた。また、2017年度までの授業では、法学的な観点からの授業として「法制度から見た貧困と人権の問題」についての講義を行ってきたが、講師の都合により2018年度の授業日程に入れることはでき

なかった。

3 評価の方法

成績評価の内訳は、大学教員による講義の後に出席した課題レポートを6割、授業への積極的な参加を4割とし、総合的に評価した。本授業では合計5回の講義と1回のフィールドワークに対する合計6つのレポート課題が出された。3人の大学教員によるレポートの評価は、各課題を出した授業担当者が行った。外部講師の講義（北村年子と林晃）とフィールドワークについては、感想レポートを提出させ、各回の授業への積極的な参加と合わせて、授業への積極的な参加として評価を行った。

4 授業評価アンケート結果から見たフィールドワーク

4.1 授業評価アンケートについて

第15回のまとめの中で、授業評価に関するアンケート調査を行った。2012年度及び2013年度との比較を行うため、2013年度と同じ内容のアンケートの項目を採用した。

調査票は授業について尋ねる28項目からなる。授業について尋ねる28項目は、授業全般に関する評価について尋ねる4項目（付表1：問1～問3、問19）、同じく記述式で授業全般に関する評価について尋ねる4項目（付表2：問20～問23）、学士力全般に関する評価について尋ねる11項目（付表3：問4～問14）、学士力（汎用的技能）に関する評価に限定して尋ねる1項目（付表4：問15）、学士力（態度・志向性）に関する評価に限定して尋ねる1項目（付表5：問16）、フィールドワークに関する評価について尋ねる2項目（付表6：問17～問18）、さらに授業構成に関する評価について尋ねる5項目（付表7：問24～問28）からなる。学士力について尋ねる問15～問16、および記述式の問20～問23、問25～問28以外は、「そう思う」、「どちらかというと思う」、「どちらかというと思わない」、「そう思わない」の4件法を用いた。回答者は、問1～問23までが計21名（3年生13名、4年生7名、学年無記入1名）、質問24～質問28までが計13名である（3年生9名、4年生4名）¹³⁾。2018年度の数字の後の（ ）内の数字は、「/」の前が2013年度、後が2012年度の調査結果である。

4.2 フィールドワークと授業理解（付表6）

質問17「フィールドワークは授業内容の理解に役立った」については、76.2%（95.8%/87.5%）が「そう思う」、19%（4.2%/8.3%）が「どちらかというと思う」と回答し、4.8%が無回答であり、計95.2%（100%/95.8%）がフィールドワークの授業理解への有効性を認めている。ただし、無回答1名はフィールドワークを欠席していたため、参加した受講生の100%がフィールドワークの授業理解への有効性を認めている。回答の結果は、調査したどの

年度も受講者のほぼ全員が、フィールドワークを通して授業内容の理解を深めたことを示している。

4.3 フィールドワークと学習意欲（付表6）

質問18「フィールドワークが学習意欲を高めた」についても質問17と同様の結果が出ている。「そう思う」が66.7%（91.7%/87.5%）,「どちらかというと思う」が28.6%（8.3%/8.3%）であり、フィールドワークを欠席した学生の無回答4.8%を除いた場合、計100%（100%/95.8%）がフィールドワークを通した学習意欲の向上に積極的な評価をしている。この調査結果は、受講者全員がフィールドワークを通して学習意欲を高めたことを裏付けている。ただし、2018年度に「そう思う」と回答した学生の比率は、過去の調査結果より低い結果となっている。

4.4 授業全般に関する記述式回答についての考察

記述式の質問21「この授業を受けて良かった点があれば、具体的に記入してください」については、20名が回答している。このうち11名が、授業にフィールドワークが取り入れられたことを良かった点として挙げている。その内6名が「フィールドワーク」あるいは「フィールド調査」という言葉を使用し、2名は「ボランティア」、残り3名は内容からフィールドワークを意味していることが特定できる。質問20「この授業を受ける前と受けた後で、あなたの中で変化した点があれば、具体的に記入してください」については、21名全員が回答している。このうち、10名が「知る」や「理解」という言葉を用いて貧困問題に関する新しい知識を獲得したと答えている。また、5名が「様々な問題」や「広い視野」という言葉を用いて、問題の多様性への気づきや視野の広がりを変化した点として挙げている。この5名の内、2名は、新しい知識の獲得を上げた前の10名にも含まれており、知識の獲得と視野の広がりに関連づけて回答している。他に回答が多かった内容は、貧困問題を「自分の問題」として考えるようになったことであり、8名がそのことに言及している。そして、4名がフィールドワークを通して経験した変化について言及している。質問20の回答の中でフィールドワークに言及する回答が2013年度は24名中8名（33.3%）だったのに対して、2018年度は21名中4名（19.0%）と減少しているが、質問21への回答では、20名中11名（55.0%）と相変わらず半数以上の回答の中でフィールドワークが言及されおり、フィールドワークを取り入れたことに対する学生の関心と評価が高いことが窺える。以下に、質問20と質問21に対する学生の回答を手がかりに、受講者がフィールドワークのどのような点に注目しているのか考察を行う。記述式回答の本文の〔 〕は、調査者の挿入である。

4.4.1 現場に対する関心

- ・寿町に見学に行き、実際に交流をはかることができ、意外にも生き生きとした表情の人がいることや、貧困の構造をより深く理解でき、とても良い経験になりました。また、普通の生活はすごく壊れてしまってもおかしくないことに気づかされました。(質問21)
- ・フィールドワーク（炊き出し）をしたこと、実際に現場に行けたのはよかった。(質問21)
- ・フィールドワークで寿町を訪れることができ、新しく知ったことや、初めての経験であり、今までの私だったら関わることもない人たちと関わって、とても良い経験になった。(質問21)
- ・生活困窮者の方と直接接する機会があったこと。(質問21)
- ・座学だけでなくフィールド調査に行き実際目で見、話がきちんと聞けた点。(質問21)
- ・実際にフィールドワークを行うことで、貧困というものを、自身で実感することができ、とても刺激的な体験をすることができたので、とても良かった。(質問21)

質問21の回答においては、2012年度、及び2013年度と同様に、受講者が特に「現場に触れる」機会を「良い経験」と捉えていることが分かる。これらの回答は、学生が貧困問題の現場に大きな関心を持っていることを表している。ただし、2018年度の回答は、何が「良い経験」であったのか、具体的な言及が少ない回答が多いため、これらの関心が現場経験を通してどのように変化したのかを読み取ることは難しい。しかし、若干ではあるが、経験がもたらした内容について言及している回答もあるので、それらを手がかりに、受講者の経験の特質について考察する。

4.4.2 現場における問題認識

- ・貧困問題をより身近に感じ、自分もそうなるかも知れないという危機感を覚えると共に、貧困にある人達へ間接的かつ直接的に触れ、より深い理解を得た。(質問20)
- ・そもそも「貧困」という問題に対して、この講義をうける前まではあまり意識していなかった。しかしフィールドワークや講義を通して「貧困」という問題のみならずそれに関連した様々な問題にも目をむけて考えられるようになったと思う。(質問20)
- ・炊き出しに参加して現場を見たことで貧困に対する関心が増した。(質問21)

例えば、変化を問うた質問20の回答では、フィールドワークの経験が受講者に、貧困問題についての「より深い理解」や視野の広がり（「様々な問題にも目をむけて考えられるようになった」）をもたらしたことが読み取れる。また、良かった点を聞いた質問21の回答の中には、フィールドワークの経験が、貧困問題へのより強い「関心」をもたらしたことへの言及も見られる。

これらの観察は、2013年度の報告で「貧困問題の『現状』を『見る』という経験が、問題を多面的に理解する契機を提供し、さらに積極的に問題について思考することを動機づけていることも窺える」と指摘したことが、2018年度の受講生にも当てはまることを示している。

4.4.3 既得知識の再検討

2013年度の報告では、「現場体験を通して、受講者が自己の既得知識を批判的に再考することへと促されていること」を指摘した¹⁴⁾。しかし、2018年度は、このような批判的な再考がフィールドワークの経験と直接的に結びつけられた回答がほとんど見られなかった。

・寿町に見学に行き、実際に交流をはかることができ、意外にも生き生きとした表情の人がいることや、貧困の構造をより深く理解でき、とても良い経験になりました。また、普通の生活はすごく壊れてしまってもおかしくないことに気づかされました。(質問21)

質問21へのこの回答全体が、フィールドワークの経験に関連して述べられていると捉えられるならば、現場の経験が貧困状態にある人々や「普通の生活」に対する従来の理解の批判的再考を促す機会となったことを述べた回答と理解することができる。2018年度は、この回答以外には、2013年度の報告で指摘した「フィールドワークにおけるホームレスの人たちとの関わり合いを通して、自己の偏見に気づき、貧困やホームレスといった既得知識の検討・再構成が行われたこと」についての言及は見られない¹⁵⁾。ただし、フィールドワークと直接的に結びつけることなしに授業を通して自己の偏見への気づきやその再検討が促されたことを示す回答は存在する。

・この授業を受け、貧困者に対する見方が変わったことだ。自分は差別しない人間であると思っていたが、少なからず差別的な目で見ていた自分に気がついた。しかし、この授業で講師の方の話を聞いたりビデオを見ることで貧困者の心情、そうなった背景など普段知ることのできない情報を知ることができ、貧困についてもっと知りたい、知る必要があると思うようになった。私はまだフィールドワークに行くことができていないが、実際に自分の目で現状を見たり聞くことで自分の考えを変えられることができたと思った。(質問21)

・授業を受ける前はホームレスの人に対して知らないことが多くて偏見を持っていたが、授業を受けて彼らになりたくてなったわけではないことや人権がないことを学び、知らない[、]知識がないということが様々な悪循環を生んでいると感じた。(質問20)

質問21への回答者は、フィールドワークを欠席した学生であるが、座学の授業における新しい知識の獲得により、自己の「差別的な目」に気づき、さらに、現場での経験が「自分の考えを変える」機会になることを予測している。このような回答から、少なくとも、受講生の中

にフィールドワークに対するそのような期待が存在していることも読み取れる。また、実際に、フィールドワークを通して自己の偏見に気づかされる経験をしていることは、後述する4.6.1節の「フィールドワーク後の授業と学習内容の理解」に関する質問25と関連で明らかにされることになるため、本節の問いは、4.6.1節とを関連づけながら理解する必要がある。

4.4.4 市民としての社会的責任の自覚

- ・ 貧困問題をより身近に感じ、自分もそうなるかも知れないという危機感を覚えると共に、貧困にある人達へ「に」間接的かつ直接的に触れ、より深い理解を得た。(質問20)
- ・ ホームレスというものは、なまけているだけでなく、自らの人生設計になかったことが起こり、そのような状態になってしまったのだと理解することができた。自分もいつホームレスになるかわからない状況の中で生活することをしており、仮にそうなったとき、たき出しなどはものすごくうれしいものだと思えることができた。(質問20)
- ・ 今まで貧困についてなんとなくしか知らず、知ろうとしなかったが、今の時代自分や家族、友人のために情報を集めいざという時に使えるようにしておく必要があるためもっと貧困について知っていきたいと思っている点。(質問20)

これらの回答は、フィールドワークを伴う授業を通して、生活困窮者を取り巻く問題が自分自身も当事者となり得る社会問題として認識されていることを示している。そして、この当事者意識が、「貧困にある人達」に「直接的に触れた」経験や、「たき出し」の経験と関連づけて述べられている。したがって、これらの回答から、フィールドワークが貧困問題を当事者の立場で考える機会となっていることが読み取れる。また、フィールドワークと直接的に結びつけることはしていないが、複数の受講者が、本授業を通して、市民社会の担い手として主体的に問題に関わる姿勢が培われたことに言及している。

- ・ 授業を受ける前は、「貧困」というとどこか他者事のように考えてしまっていた。しかし、私と同じ世代の人、子供、高齢者、幅広い年代の人が生活保護を受けている現状を知った時、貧困は身近なものであり、自分も「絶対に生活保護は受けないから大丈夫」とは言えないと感じた。又、いつ起きるか分からない災害、病気で人生変わってしまった人も多く、貧困は自分のことのように考える問題であるとも思った。(質問20)
- ・ 社会的責任の5文字がより強く明確に自分の中に刻まれた。(質問20)
- ・ どことなく貧困と「いう」ワードは、自分には関係ないもの、あまり問題視していない(自分の中)ものでした。この授業を通して、自分もいつか貧困になるかもしれない、手助けしたいという気持ちが芽生えました。自分本位ではなく、他者を思いやる気持ちを大切にしたいと思うように考え方が変化しました。(質問20)
- ・ 貧困に対する身近さ。前はもっと遠いもののだと思い、日本ではあまり見られず、アフリ

カとかのイメージが強かったが、今回、身近であり、自分もそうなりうる可能性はあるということ。貧困者に対する態度。自分に出来る限りのことをして、共に生きていこうという態度に変わった。(質問20)

また、これらの回答が、後に見る質問16の「授業を通して培われた態度・志向性」に対する回答結果(4.5節参照)にも反映されていると考えられる。これらの傾向は、2013年度にも共通して見られたことである。

4.4.5 学習意欲の向上

すでに見たように、質問18「フィールドワークが学習意欲を高めた」に対して、フィールドワークに参加した学生全員が、フィールドワークを通して学習意欲を高めたと回答している。ただし、質問20と質問21に対する回答では、1名の学生が、質問21に対する回答の中で、直接的に関連のある回答をしている。

・炊き出しに参加して現場を見たことで貧困に対する関心が増した。(質問21)

フィールドワークが、その後の日程に組まれた授業にどのような影響を及ぼしたかについては、質問24～質問28との関係で後述する。

4.5 培われた学士力

ここでは、あくまで授業評価アンケートで設定された学士力の範囲の中で、受講者自身が身に着けることができたと考えた能力とフィールドワークの関連性について考察する。質問15と質問16は、今回の授業を通して培われた学士力に関する設問である。質問15では、「汎用的技能(コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力)」の中から上位3つを選ばせた。学生が1位として選んだ項目を人数の多い順で並べると、2018年度は、①「論理的思考力」10名で47.6%(20.8%/12.5%)、②「問題解決力」5名で38.5%(20.8%/12.5%)、③「コミュニケーション・スキル」3名で23.1%(33.3%/45.8%)と「情報リテラシー」3名で23.1%(20.8%/25%)が続く。ちなみに、2番目に獲得された能力の1位は「情報リテラシー」10名で47.6%(25%/8.3%)、3番目に獲得された能力の1位は「問題解決力」10名で47.6%(41.7%/16.7%)である。過去の調査で1位として選ばれてきた項目は、「コミュニケーション・スキル」で、2012年度は11名(45.8%)、2013年度は8名(33.3%)であった。それに対して、2018年度は、「論理的思考力」10名(47.6%)がそれを圧倒的に上回っている。

ただし、1位から3位までの累計に基づいて考えるならば、2012年度は、「コミュニケーション・スキル」と「論理的思考力」が19名(26.4%)で並び、2013年度は、「問題解決力」21名(29.2%)と「論理的思考力」19名(26.4%)が、「コミュニケーション・スキル」15名(20.8%)

を上回り、2018年度も「論理的思考力」が19名（30.2%）と「問題解決力」18名（28.6%）で、同じく「コミュニケーション・スキル」12名（19.0%）を大きく上回っている。これらの結果から、受講生たちの多数が、本授業を通して恒常的に、そして特に2013年度以降に「論理的思考力」と「問題解決力」を培うことができたと考えていたことが分かる。

過去の調査では、1位の結果のみに着目し、また、記述式の回答や学生の個々の意見を参考にして、「コミュニケーション・スキルが上位に挙げられている背景として、施設や炊き出しのボランティアで様々な人々との会話や対話を要請されたフィールドワークの経験があることが推測される」ことを指摘してきた¹⁶⁾。しかし、今回、累計的な考察を加えることを通して、授業デザインの改善が学生の「汎用的技能」の獲得経験に影響を及ぼしていることが見えてきた。累計数で「コミュニケーション・スキル」の位置と「論理的思考力」と「問題解決力」の位置が逆転するのは、2013年度である。2012年度が貧困の現場におけるフィールドワークというとても刺激的で、コミュニケーション能力が問われる体験によって終了したのに対して、2013年度以降は、フィールドワーク後にも貧困をめぐる諸問題について理解を深める授業を用意した。ここに、2013年度が2012年度の授業と決定的に異なる点がある。さらに、フィールドワーク後の授業回数と授業期間は、2013年度が20日間の間に4回の授業であったのに対して、2018年度は、35日間の間に6回の授業を行っている。このような授業デザインの変更が、「汎用的技能」の獲得経験に影響を与え、「論理的思考力」と「問題解決力」をより要求する授業となったと考えられる。この点については、後述するフィールドワーク後の授業についてのアンケート項目の考察の際にも、改めて確認する。

質問16では、「態度・志向性（自己管理能力、チームワーク、リーダーシップ、市民としての社会的責任、生涯学習力）」の中から上位3つを選ばせた。学生が1位として選んだ項目を人数の多い順で並べると、①「倫理観」8名（9/7）、②「市民としての社会的責任」7名（7/9）、③「生涯学習力」（3/4）、「自己管理能力」（2/0）、「チームワーク」（2/3）がいずれも2名となる。①と②の項目は、2012年度と2013年度も同じであり、③に「生涯学習力」が必ず含まれている状況も同じである。「汎用的技能」の分析と同様に1位から3位までの総計で見ると、2018年度は「市民としての社会的責任」が18名、28.6%（27.8%/23.6%）でトップとなり、続いて、「倫理観」17名、27.0%（22.2%/25.0%）、「生涯学習力」13名、20.6%（19.4%/19.4%）と続く。これは、調査した過去の年度に共通した順位であることを示している。フィールドワークが、受講生にとって、貧困問題を社会の現場の中で自らの問題として捉える機会となり、上述の態度・志向性の涵養に積極的な影響を与えたことが窺える。これらの結果は、4.4.4節に示した記述内容と整合している。

4.6 授業構成について

すでに述べたように、2018年度の授業では、授業の基本構成は2013年度のを踏襲しつつ、全体の期間や講義内容に一部変更を行い、授業デザインの改善を試みた。そこで、2013年度

のアンケート調査と同様に、授業構成の評価を問う5項目（質問24～質問28）のアンケート調査を行った。

4.6.1 フィールドワーク後の授業と学習内容の理解について

質問24「フィールドワーク後の授業は、フィールドワークでの学習内容の理解を深めることに役立った」については、「そう思う」が84.6%（11名）、「どちらかというと思う」が15.4%（2名）であった。2013年度の調査では、「そう思う」が52.2%、「どちらかというと思う」が34.8%、計89.0%であったのに対して、2018年度は、「そう思う」への回答率が2013年度を大きく上回り、また、計100%がフィールドワーク後の授業がフィールドワークでの学習内容の理解を深めることに役立ったと評価している。アンケート調査の結果は、受講生の圧倒的多数が、今回の改善された授業構成を積極的に評価していることが分かる。

質問25「フィールドワーク後の授業のこういったところがフィールドワークでの学習内容の理解を深めることに特に役立ちましたか」は、質問24で「そう思う」もしくは「どちらかといえばそう思う」と回答した受講生に、記述式で具体的な内容を聞いたものである。以下に学生の回答を手がかりに、受講生がフィールドワーク後の授業のどのような点に注目しているのか若干の考察を行いたい。

- ・フィールドワークでみたこと、感じたことに対応する制度や現実の話を改めて聞いたり、そして考えることができたから。
- ・フィールドワークで自分が感じたことだけで終わらせるのではなくその後の授業でそれを共有し、他の学生の意見や感じたことを知ることができた点。
- ・あえて抽象的なことや、日本、世界の社会全体を見渡して見ると、客観的にそして現実的に、戦略的にこの問題には取り組まなければならないと思えた。フィールドワークで感じたことや、見たことが、単なる感情的で、一部のものと考えてるのではなく、社会の一部分として含まれていることを冷静に、しかし多面的に見ることができた。貧困をなくすために様々な論があるけれども、どれが最適か、貧困状態の人の感情も含めて考えさせられた。
- ・どんなことを感じたか、などを全員と共有することでフィールドワーク全体の意義などが体系的に理解できたのではないかと考える。
- ・自分なりに貧困の概念マップを作ったワークです。
- ・授業後の話し合いや、概念マップが自分の役に立った。
- ・自分が感じたことを言葉にするのはむずかしいが、テストやマップを通じて理解しやすくなった。また、貧困に対しての取り組みを積極的に理解し、フィールドワークで見たことの中で自分にできること、を改めて考えたことが理解を深めた。

これらの回答から、複数の受講生が、フィールドワークで「感じたこと」をその後の授業で

「客観的」「体系的」に理解する機会が与えられたと考えていることが分かる。具体的な作業として、「概念マップ」作成がフィールドワークの理解に役立ったという回答が複数ある。いずれにしても、フィールドワーク後の授業が、受講生の体験を意識化し、言語化するために役立っていることが窺える。

また、複数の学生が、フィールドワークの体験が問題に対する自分の偏見を自覚させ、その気づきが問題や問題解決に積極的に関わる態度を促したと理解している。

- ・授業内で説明される、生活困窮者の実状や問題を、机上で展開され続ける以上に、実際にその状況にある人々に出会うことで、リアルなその現状「を知ること」や、その他に過度な問題視、偏見を消し、純粋に「この現状の人たちの、少しでも力になりたい。」という意志を持てた。
- ・「[...]」問題は深刻であるが、より親身になって問題と向き合おうと思えました。それは、炊き出しで、皆さんから「ありがとう」と気持ちのこもった言葉をかけて頂いたことや、決して怠けているわけではないことを知れたからだと思います。
- ・フィールドワークで実際にホームレスの方を間近で見ると、どのような支援をしているのかを教えられても「私には関係ない」「怠けているのが悪い」という気持ちの方が強かったのではないかと思います。でも実際にその地域にいき、どんな状況でどんな人がどうやって支えているのかを見ることで、私たちが出来る事はなんだろうと前向きに考える機会になった。
- ・自分が感じたことを言葉にするのはむずかしいが、テストやマップを通じて理解しやすくなった。また、貧困に対しての取り組みを積極的に理解し、フィールドワークで見たことの中で自分にできることを、改めて考えたことが理解を深めた。

最初の2つの回答は、フィールドワーク前と後で、貧困問題とその問題解決に対する自己の姿勢が積極的な態度へと変化したことを示している。3番目の回答者は、さらに、フィールドワーク前の授業の限界について語っている。これら3つの回答は、質問25が問う「フィールドワーク後の授業」の具体的な意義についての回答というよりも、むしろ質問17「フィールドワークは授業内容の理解に役立った」や質問18「フィールドワークが学習意欲を高めた」が問うフィールドワークそれ自体の意義についての回答になっている。しかし、これらの回答から、そのような仕方では、フィールドワーク後に授業が設定されていること自体に意義が見いだされていることが窺える。

尚、上述の4.4.3節で、授業を受けてよかった点を聞いた質問20、及び変化した点を聞いた質問21に関連して、「既得知識の再検討」について考察した際、2013年度の報告で述べた「フィールドワークにおけるホームレスの人たちとの関わり合いを通して、自己の偏見に気づき、貧困やホームレスといった既得知識の検討・再構成が行われたこと」についての言及がほとんど見られないことを指摘した。しかし、質問25の回答を見る限り、実際は、受講生たちがフィー

ルドワーク体験を通して自己の偏見に気づく経験をしていることが窺える。質問25の回答からは、フィールドワークでの偏見への気づきが、その後の授業における態度・志向性に影響を与えていることが窺える。

フィールドワーク後の授業には、フィールドワークのふりかえり以外に、「貧困と社会」についての大学教員による講義、さらに「貧困と支援」について貧困支援の現場に関わる外部講師による講義、さらに講義内容を概念マップ化する授業も用意されている。今回の調査からは、これらの個々の授業が具体的にどのような仕方での学習内容の理解に役立ったのかについて特定することはできない。ただし、4番目の回答では、フィールドワーク後の授業が、フィールドワークでの体験を言葉化・概念化することを通して貧困問題への理解を深める機会にも、さらに、問題に主体的・積極的に取り組むための反省の機会にもなったことが述べられている。この回答は、少なくとも、「貧困と社会」と「貧困と支援」の両側面から用意されたフィールドワーク後の授業が、受講者の学習理解に役立ったことを示唆していると言えよう。

2018年度は、質問24への回答の100%が、フィールドワーク後の授業に積極的な回答であったため、質問26「フィールドワーク後の授業が、フィールドワークでの学習内容の理解を深めたとは感じられない理由は何ですか」については考察の対象外とする。

4.6.2 フィールドワーク後の授業に対する提案

質問24～質問26までは、実際に実施された授業内容について問うたものであるが、質問27「フィールドワークでの学習内容の理解を深めるために、フィールドワーク後にあるとよいと思う授業について、提案があれば具体的に記入してください」では、実施された授業に限定されない自由な意見を問うたものである。「今回の授業の流れは良かった」と積極的に評価する回答以外に5つの回答が寄せられた。

- ・寿町だけではなく、違う地域で行っている炊き出しの様子もDVDなどを観ること。そうすることで、寿町の炊き出しの良いところや課題点が分かると思った。
- ・私たちの現生活との対比。
- ・フィールドワークに関して自由に発言したり、書いたりできるディスカッションの場。数人で話したければ好きなメンバーで、全体の時間もとったり、ととにかく自由に動ける場。
- ・グループディスカッション。受講者同士がラフに会話し合う場があることで、何気ない一言に「気づき」が隠されていることもあるから。
- ・全体的なまとめの時間。

最も多かった意見は、2013年度と同様、他の受講生との意見交換やディスカッションを通してフィールドワークについての「ふりかえり（リフレクション）」ができる授業への提案である。ただし、質問25のフィールドワーク後の授業が「役立った点」として、他の受講生と

意見の共有ができたことを積極的に評価する回答もある。

- ・フィールドワークで自分が感じたことだけで終わらせるのではなくその後の授業でそれを共有し、他の学生の意見や感じたことを知ることができた点。(質問25)
- ・どんなことを感じたか、などを全員と共有することでフィールドワーク全体の意義などが体系的に理解できたのではないかと考える。(質問25)

2つ目の回答者は、質問27で「グループディスカッション」と回答したのと同じ回答者である。したがって、質問27の回答は、この要素が2018年度の授業に欠けていたことに対する批判としてではなく、むしろ、受講生同士でふりかえる授業への強い要望を表していると理解することができる。2018年度に、全体として受講生同士でのふりかえりの時間を2013年度より増やしたことは、受講生による一定程度の評価を受けており、そのことは質問21「この授業を受けて良かった点があれば、具体的に記入してください」の回答からも示すことができる。

- ・様々な学問分野の先生方、学生の考えを取り入れられた点。(質問21)
- ・人と意見を交換していくと、自分とは異なった考え方や発想に気付くことができた。問題の本質、解決を論理的に考えることができた。(質問21)

質問28「フィールドワークでの学習内容に限らず、貧困に関する問題全体への理解を深めるために、フィールドワーク後にあるとよいと思う授業について、提案があれば具体的に記入してください」は、授業テーマ全体との関連で受講者の意見を問うたものである。フィールドワークに関するものでは、「回数を増やす」ことや「時期を早める」ことが提案されている。また、授業内容に関することでは、「世界の貧困問題についての授業」や「身近な若者の貧困問題についての授業」、さらに授業の方法としては、「受講生によるインタビュー調査」や「グループによる最終プレゼンを前提とした問題解決型学習」についての提案がなされている。2013年度には、19人の回答者の内7人が、貧困問題の解決に向けた支援や対策を具体的に考える授業の実施を要望していたが、2018年度は8人の回答者の内2人に留まった。

4.7 授業への満足度

授業全般について尋ねる質問19「この授業に満足した」に対しては、「そう思う」が81.0% (79.2%/75.0%), 「どちらかというと思う」が19% (20.8%/20.8%) であり、100% (100%/95.8%) が授業全体に満足したと回答している。この結果から、すべての回答者が授業に満足していることが分かる。この結果は、受講者の授業への満足度が非常に高いことを示している。しかし、フィールドワークの授業理解と学習意欲に対する効果について尋ねた質問17と質問18をフィールドワークへの満足度として理解することが許されるならば、これら二つの問いに対して「そう思う」あるいは「どちらかという思う」と回答したものの合計が、フィールドワークに参加しておらず無回答であった受講生を除いた場合、質問17でも質問18でも、

100%であったので、今回の授業においてもフィールドワークに対する評価が極めて高かったことが読み取れる。

Ⅲ 今後の授業改善についての展望

ここでは、2018年度に行った授業デザインの改善とそれに対する授業評価アンケートによる検証から、新たに確認された点を手がかりに、さらなる改善への展望を行う。

2018年度の授業改善の主な点は、上述した2013年度をベースとした授業構成と授業日程に関する変更にある。授業日程については、授業期間に余裕をもたせることにより、レポート課題の期間について学生から要望等が出されることはなかった。ただし、質問22「この授業の改善点があれば、具体的に記入してください」に対して、次のような意見は寄せられた。

・講義は90分、しっかりとってほしい。予・復習や小テストは前後に+αであると余裕をもって取り組めると思う。

しかし、講義を中心とした授業は、「復習・発展的学習」とは別に100分の時間を確保し、計画通り実施され、予習の作業は、第1回授業を除き授業時間外に課した。また、復習的な作業についても、授業内で行った作業は、連続して行われる発展的学習との関連で必要な作業であり、授業外復習は別途、課題レポート等、十分に求められていたものと考ええる。したがって、今後の課題は、受講生への十分な説明にあると思われる。授業日程に関する説明は、授業構成とも密接な関わりがあるため、授業の目的と構成、そしてそれに基づく具体的なスケジュールについて、初回授業の導入部分でより明確に説明する必要がある。

次に、授業構成の改善から見てきたことについて検討する。2018年度に実施された授業構成の改善点は、フィールドワーク後の授業の充実化を図ったものであった。その結果、4.6.1で見たように、フィールドワークの学習内容の理解に対するフィールドワーク後の授業の有効性について問うた質問24に対する積極的な回答は、2013年度を大きく上回り、受講生全員が役立ったと考えている。この結果は、2018年度の改善が受講者に評価されていることを示している。さらに、この授業改善は、4.5で取り上げた「培われた学士力」との関連で、「汎用的技能」の獲得経験に影響を与えたことが観察された。これは、2013年度の実践報告の際には気づかれなかった変化である。本授業を通して修得できる力として、受講生の多くが、「態度・志向性」においては「市民としての社会的責任」「倫理観」「生涯学習力」を、「汎用的技能」としては「論理的思考力」「問題解決力」「コミュニケーション・スキル」を選択してきた状況には変わらない。ただし、今回行った「汎用的技能」の順位に関する考察は、授業構成や日程の変更が、「論理的思考力」や「問題解決力」の修得経験に少なからぬ影響を与えている可能性を示している。

そこでさらに、授業構成と学士力との関連について、質問28への回答を手がかりに考察を

続ける。フィールドワーク後にあるとよいと思う授業に関する提案について問うた質問28に対して、受講者自身が積極的に作業する授業への提案が複数あった。

- ・日本だけでなく、世界の貧困にも目を向けて、何が原因なのか、どのように改善できるのか、などの情報をシェアする場を設ける。
- ・学生同士でグループを組み、それぞれのグループで貧困の抜本的な内容のまとめから、その対策までを考え最終的にプレゼンする。
- ・自分の関心のあるテーマについて詳しい人へのインタビュー調査。こちらが情報を与えてもらうだけでなく、自分から求めて行くような授業。

いずれの回答も、授業を通して受動的に与えられたテーマに対して、いまや受講者自身が主体的に課題を設定し、取り組む、総合的で創造的な作業への提案となっている。この結果と本稿で行ってきた一連の考察とを総合して検証するとき、受講生が次のような学習のプロセスを経験していることが見えてくる。つまり、テーマに関する基本的な知識を提供した本授業の第1部で、受講生はまず「①知識・理解」を獲得する。続いて第2部のフィールドワークを通してテーマに対する「③態度・志向性」を獲得する。このとき、第1部で獲得した知識・理解が現場の実態と照らし合わされ、「態度・志向性を伴う知識・理解の定着」が起こり、テーマに対する受講生の主体性が培われる。第3部では、テーマに関する現状と課題及び問題解決を考える発展的な授業が用意され、「②汎用的技能」の獲得が促される。そして、これらのプロセスを通して、受講生自身が「④総合的な学習経験と創造的な思考力」が要求される課題を主体的に求めるようになる。このような学習プロセスの観点から、改めて授業の内容と構成を確認することが、今後の授業改善への手がかりとなると考える。

Ⅳ おわりに

2012年度の実践報告では、2008（平成20）年12月の中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」であげられた、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④総合的な学習経験と創造的思考力との関連で、学習意欲の問題について触れた。

しかし、他方で、本論文はもう一つ別の問題にも注目している。答申によれば、「総合的な学習経験と創造的思考力」とは、「これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力」と規定されている。このような能力は、もちろん豊かな知識と汎用的技能を前提にして可能になる能力であるが、統合的な問題解決のプロセスの実行に主体的に取り組む動機づけなしには発揮されない能力でもある。ここに、学習理論の研究分野から提唱されている学習意欲に関わる問題がある。[中略]「問題解決力」や「総合的な学習経験と創造的思考力」といっ

た学士力の獲得には、学生を授業の内容理解とそれらを通した新たな問いの設定に積極的に取り組むことへと動機づけることが必要とされる¹⁷⁾。

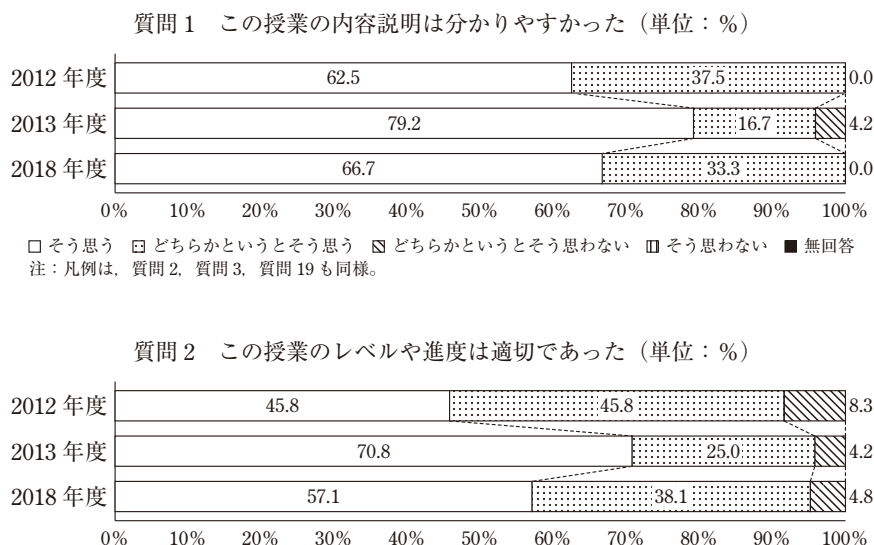
そして、2018年度の「人間学特殊研究」のアンケート調査の結果と考察は、本研究における授業改善が、2012年度の実践報告で注目した学士力と学習意欲の関連性の問題に対する、一つの具体的で効果的なモデルの開発につながり、一定の効果をもたらしたことを示している。また、本調査を通して、学習者の経験に関する限定的な考察からではあるが、①知識・理解、②汎用的技能、③態度・志向性、④総合的な学習経験と創造的思考力といった学士力が、単に並列的な関係として理解されるものではなく、授業を通して相互にダイナミックに関連し合いながら修得されていくものであることが示されたと考える。このような考察は、より充実した授業デザイン、さらにはカリキュラム構築のために、学士力の有機的な結びつきを検証することが一つの有効な手段となり得ることを示唆している。このような課題が明らかになったことも、本調査の重要な成果の一部であると考ええる。

これまでの授業実践とその検証で得られた知見は、今後、同様のフィールドワークを導入した授業をデザインするためにも、また、学士力と授業構成の関係を検討しながら授業デザインをするためにも、有益であると考ええる。そのような意味で、これまでの研究をふまえながら、学士課程を充実させるさらなる授業デザインの開発と実践を行っていきたいと考える。

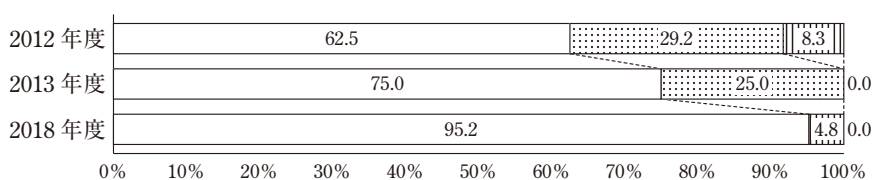
〔謝辞〕 本研究はJSPS科研費16K01129の助成を受けた。

付録 アンケート調査項目と集計結果

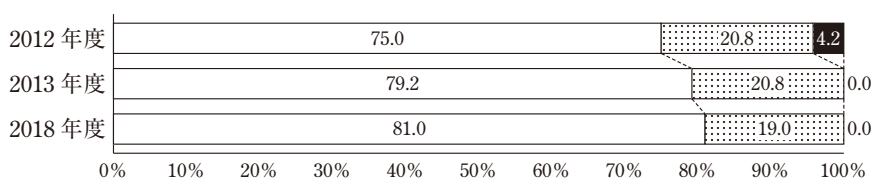
付表1 授業全般に関する評価



質問3 この授業から知的刺激を受けた（単位：％）



質問19 この授業に満足した（単位：％）

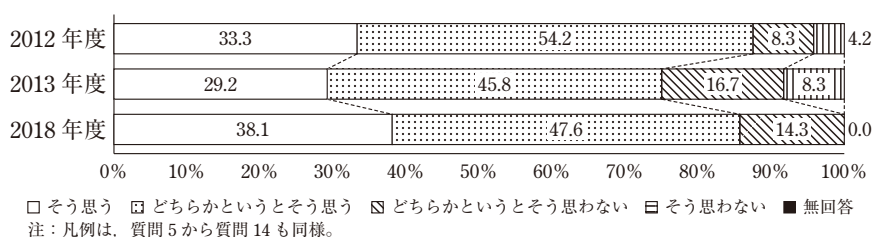


付表2 授業全般に関する評価（記述式）

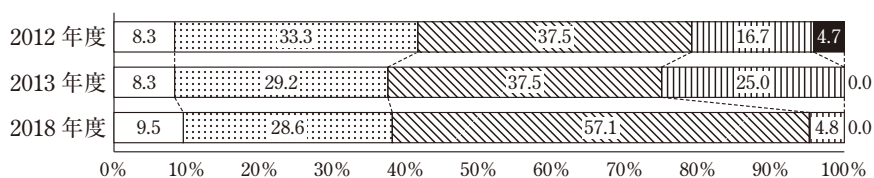
質問20. この授業を受ける前と受けた後で、あなたの中で変化した点があれば、具体的に記入してください
質問21. この授業を受けて良かった点があれば、具体的に記入してください
質問22. この授業の改善点等があれば、具体的に記入してください
質問23. その他

付表3 学士力全般に関する評価

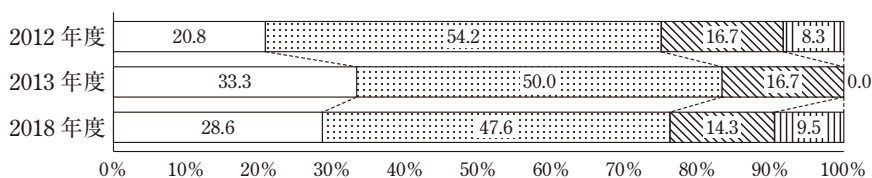
質問4 この授業を通してコミュニケーション・スキルが培われた（単位：％）



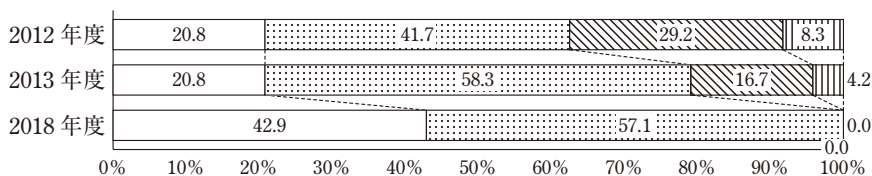
質問5 この授業を通して数量的スキルが培われた（単位：％）



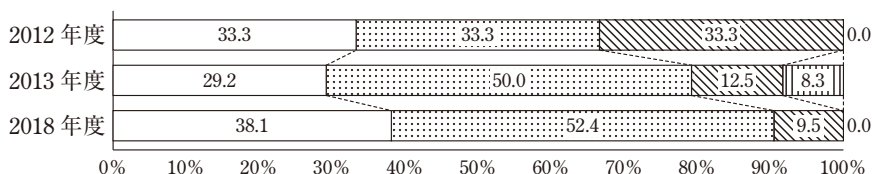
質問6 この授業を通して情報リテラシーが培われた（単位：％）



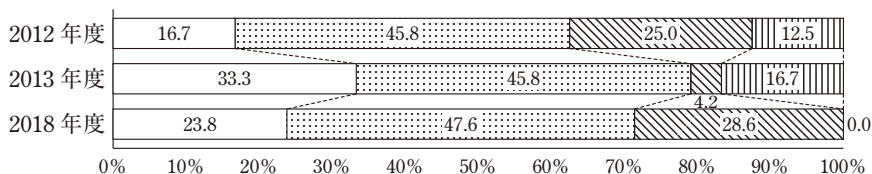
質問7 この授業を通して論理的思考力が培われた (単位: %)



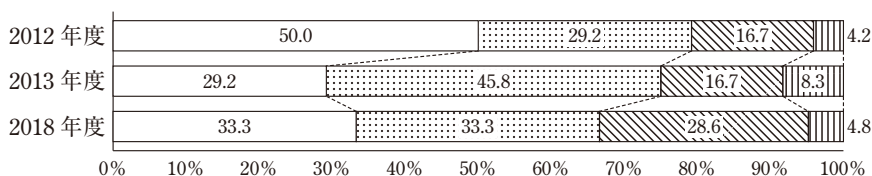
質問8 この授業を通して問題解決能力が培われた (単位: %)



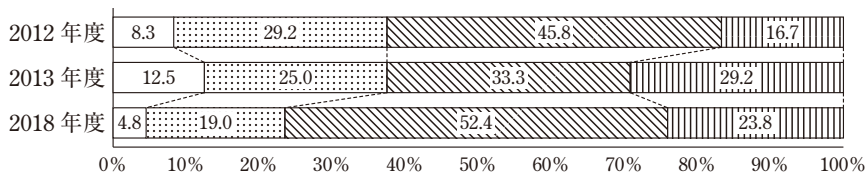
質問9 この授業を通して自己管理能力が培われた (単位: %)



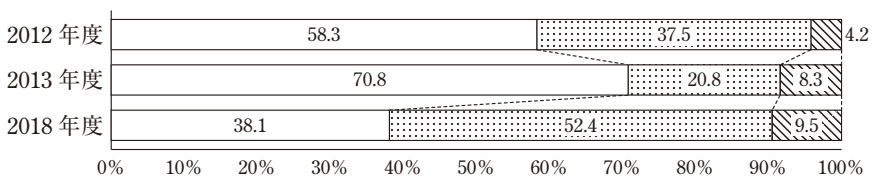
質問10 この授業を通してチームワークをする態度が培われた (単位: %)



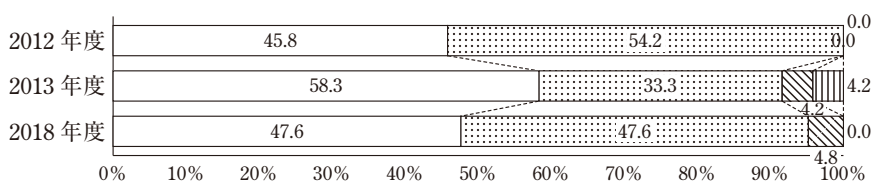
質問11 この授業を通してリーダーシップ力が培われた (単位: %)



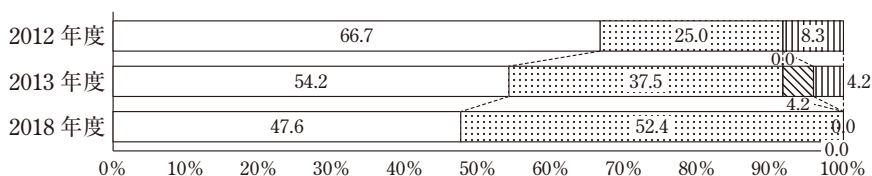
質問12 この授業を通して倫理観が培われた (単位: %)



質問 13 この授業を通して市民としての社会的責任が培われた（単位：％）

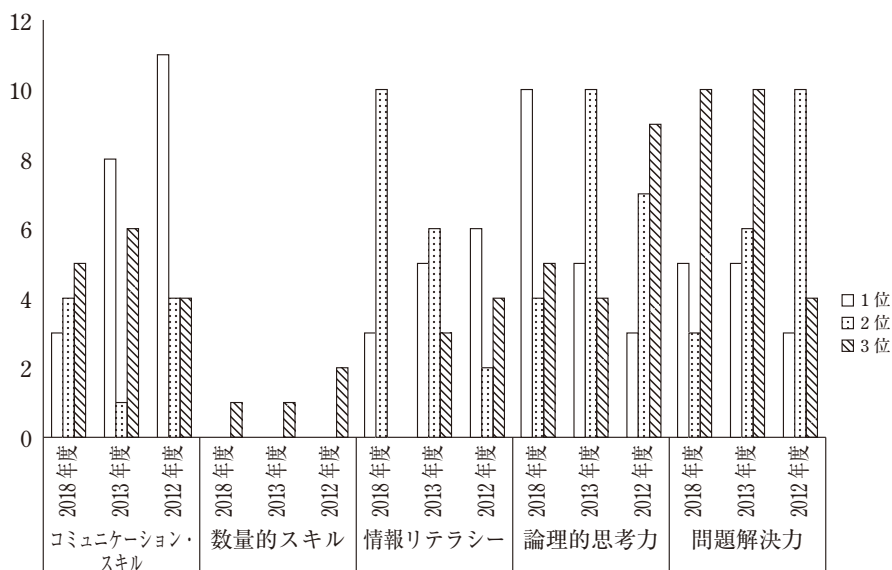


質問 14 この授業を通して生涯学習力が培われた（単位：％）



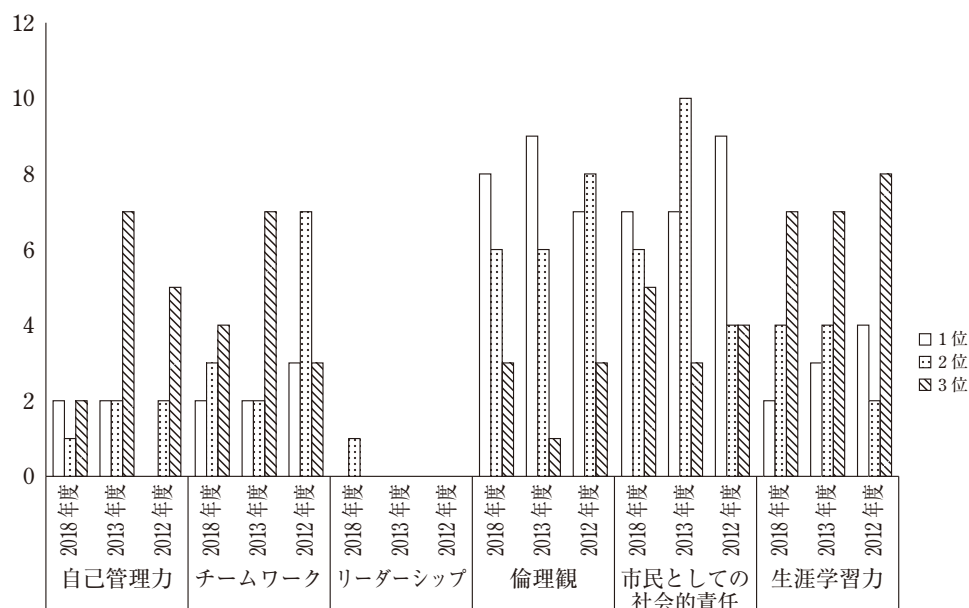
付表 4 学士力（汎用的技能）に関する評価

質問 15 この授業を通して培われた下記の技能を、
培われたと思う順番に並び変えてください（単位：人）



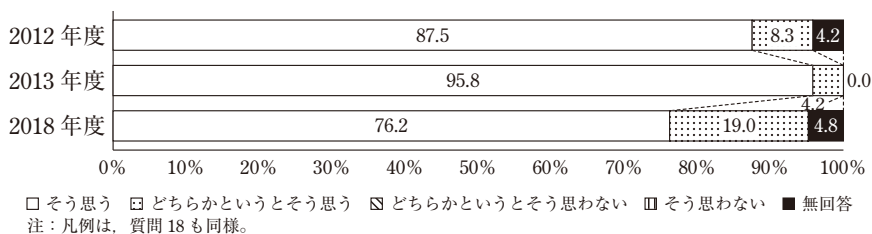
付表5 学士力（態度・志向性）に関する評価

質問 16 この授業を通して培われた下記の態度・志向性を、
培われたと思う順番に並び変えてください（単位：人）

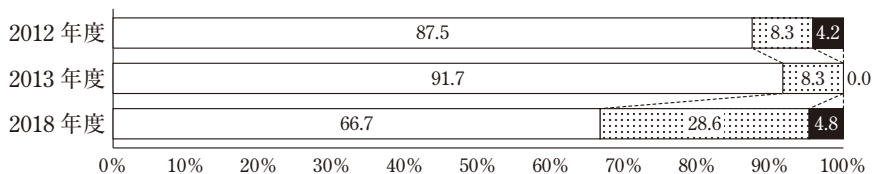


付表6 フィールドワークに関する評価

質問 17 フィールドワークは授業内容の理解に役に立った（単位：%）

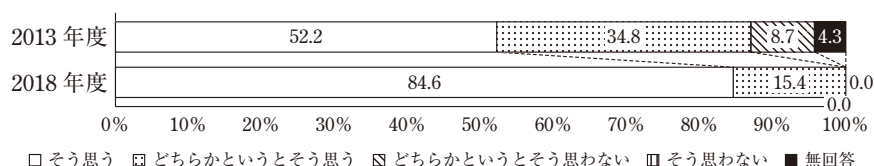


質問 18 フィールドワークが学習意欲を高めた（単位：%）



付表7 フィールドワーク後の授業に関する評価

問 24 フィールドワーク後の授業は、フィールドワークでの学習内容の理解を深めることに役立ったと思いますか（単位：％）



付表8 フィールドワーク後の授業に関する評価（記述式）

質問25. フィールドワーク後の授業のこういったところがフィールドワークでの学習内容の理解を深めることに特に役立ちましたか
質問26. フィールドワーク後の授業が、フィールドワークでの学習内容の理解を深めたとは感じられない理由は何ですか
質問27. フィールドワークでの学習内容の理解を深めるために、フィールドワーク後にあるとよいと思う授業について、提案があれば具体的に記入してください
質問28. フィールドワークでの学習内容に限らず、貧困に関する問題全体への理解を深めるために、フィールドワーク後にあるとよいと思う授業について、提案があれば具体的に記入してください

付表9 2012年度、2013年度、2018年度の講義概要

	2012年度				2013年度			2018年度	
	部	テーマ	概要		テーマ	概要		テーマ	概要
第1回	第一部	ガイダンス	ガイダンス（講義の目的とスケジュール）	第一部	ガイダンス	ガイダンス（講義の目的と方法） 概念マップ①	第二部	導入 予習説明と実践	・イントロダクション（講義の目的と方法） ・概念マップ①
第2回		貧困と社会①	宗教と貧困の歴史		貧困と社会①	社会福祉の歴史と思想		貧困と社会①	社会福祉の歴史と思想①
第3回		貧困と社会②	法的制度から見た貧困と人権の問題		貧困と社会② ワーク②	貧困と社会的環境 概念マップ②		貧困と社会②	社会福祉の歴史と思想②
第4回		貧困と社会③	貧困をめぐる倫理的問題		貧困と支援①	・ホームレスと出会う子どもたち（DVD鑑賞） ・市民団体による社会的支援と課題（ホームレス問題の授業づくり全国ネット）		復習・発展的学習	概念マップ②
第5回		貧困と社会④	貧困と社会的環境	第二部	貧困と支援②	・市民団体による社会的支援と課題（横浜市寿町の歴史と貧困支援の取り組み） ・フィールドワークについて 概念マップ③		貧困と社会③	貧困と社会的環境
第6回	第二部	貧困と社会⑤	まとめ		ワーク③			復習・発展的学習	概念マップ③
第7回		貧困と支援①	行政的支援と今日の課題（相模原市の場合）		フィールドワーク	寿町の見学とボランティア体験		貧困と支援①	・ホームレスと出会う子どもたち（DVD鑑賞） ・市民団体による社会的支援と課題（横浜市寿町の歴史と貧困支援の取り組み） ・フィールドワークについて
第8回		貧困と支援②-A	ホームレスと出会う子どもたち（DVD鑑賞）					フィールドワーク	寿町の見学とボランティア体験
第9回		貧困と支援②-B	市民団体による社会的支援と課題（ホームレス問題の授業づくり全国ネット）		フィールドワーク	寿町の見学とボランティア体験	第三部		
第10回	第三部	貧困と支援③	・市民団体による社会的支援と課題（横浜市寿町の歴史と貧困支援の取り組み） ・フィールドワークについて ・まとめ	第四部				貧困と支援②	市民団体による社会的支援と課題（ホームレス問題の授業づくり全国ネット）
第11回		フィールドワーク	寿町の見学とボランティア体験		ワーク④	概念マップ④		ふりかえり	・グループディスカッション（これまでの授業とフィールドワークについて） ・スクラッチビルド①
第12回					貧困と社会③	法的制度から見た貧困と人権の問題		貧困と社会④	貧困をめぐる倫理的問題
第13回		フィールドワーク	寿町の見学とボランティア体験		貧困と社会④	貧困をめぐる倫理的問題		貧困と支援③	行政的支援と今日の課題（相模原市の場合）
第14回					貧困と支援③	行政的支援と今日の課題（相模原市の場合）		復習・発展的学習	概念マップ作成④
第15回		まとめ	まとめ		総括 ワーク⑤	グループでの意見交換と全体での共有 概念マップ⑤		まとめ 発展的学習	・グループディスカッション ・スクラッチビルド②

付表10 2012年度、2013年度、2018年度のフィールドワーク

2012年度、2013年度				2018年度	
時間	1日目	時間	2日目	時間	1日目
8:45	石川町駅北口改札前集合	7:45	石川町駅北口改札前集合	7:45	石川町駅北口改札前集合
		8:00	寿児童公園集合 ボランティア活動（炊き出し準備・古着整理）	8:00	寿児童公園集合 ボランティア活動（炊き出し準備・古着整理）
9:00	寿地区センターでのガイドダンス				
9:30	ボランティア活動（福祉施設）				
		10:00	講演「寿地区とその課題」 近藤昇氏	10:00	横浜市生活自立支援施設 はまかせ見学
	（昼食は各施設の指示に従う）	11:30	寿地区見学	11:30	寿地区見学
		12:30	ラジオ体操（寿児童公園）	12:30	ラジオ体操（寿児童公園）
		13:00	ボランティア活動（炊き出し配食・昼食・片づけ）	13:00	ボランティア活動（炊き出し配食・昼食・片づけ）
				14:30	講演「寿地区とその課題」 近藤昇氏意見交換
15:30	寿地区センターに戻る まとめ（コメントシート）	15:00	近藤昇氏を囲んでの意見交換		
		15:30	寿地区センターに戻る まとめ（コメントシート）		
16:00	解散	16:00	解散	16:00	解散

注・参考文献

- 1) 小田部進一・茅島路子・宇井美代子・宮崎真由・林大悟「「人間学特殊研究」実践報告—フィールドワークを導入した授業デザイン」（『論叢』第53号，玉川大学文学部紀要，2013年）13-30頁（以下「実践報告2012」と略記）参照。
- 2) 小田部進一・茅島路子・宇井美代子「2013年度「人間学特殊研究」実践報告—フィールドワークを導入した授業デザイン」（『論叢』第54号，玉川大学文学部紀要，2014年）1-27頁（以下「実践報告2013」と略記）参照。
- 3) 「実践報告2012」，14-15頁参照。
- 4) 同上，24-25頁。
- 5) 第11回授業でおこなったふりかえりの作業についての分析は，別の機会に行う予定である。
- 6) 山崎和也・福田裕之・舟生日出男・平嶋宗，Kit-Build方式による概念マップのインタラクティブ化 第54回人工知能学会研究会資料SIG-ALST-A803-11_pp59-64，2009年
〈<http://133.41.33.194:3002/achievement/index.html>〉（2012年11月21日）
- 7) Hirashima, T., Yamasaki, K., Fukuda, H., & Funaoi, H. “Framework of kit-build concept map for

- automatic diagnosis and its preliminary use”, Research and Practice in Technology Enhanced Learning 10 : 17, 2015年
- 8) Novak, J. D. & Gowin, D. B., Learning How to Learn. Cambridge and NY: Cambridge University Press, 1984 (福岡敏行, 弓野憲一監訳『子どもが学ぶ新しい学習法 概念地図法によるメタ学習』東洋館出版社, 1992年)
- 9) 茅島路子・宇井美代子・小田部進一・林大悟・宮崎真由・平嶋宗「2012年度『人間学特殊研究』授業デザインの評価」(『論叢』第53号, 玉川大学文学部紀要, 2013年) 1-12頁。
- 10) 同上, 4頁。
- 11) これらの授業改善が学生の学習に及ぼした影響については, 概念マップの分析に関する別の研究において検証される予定である。
- 12) 「実践報告2013」, 15頁。
- 13) 質問1～質問23のアンケート調査は15回目の授業で実施された。しかし, 質問24～質問28のアンケート調査は, 授業後の一定期間に玉川大学のe-Educationシステム上で行ったため, 回答者数が異なっている。
- 14) 「実践報告2013」, 9-10頁参照。
- 15) 同上, 9頁。
- 16) 「実践報告2013」, 12頁。
- 17) 「実践報告2012」, 13-14頁。

(こたべ しんいち)

(うい みよこ)

(かやしま みちこ)

Designing the “Special Studies on Humanities” Class with Fieldwork, 2018

Shinichi KOTABE, Miyoko UI, Michiko KAYASHIMA

Abstract

This research examined the design of the “Special Studies in the Humanities” class with fieldwork in the College of Humanities at Tamagawa University, 2018, which was based on the result of the students’ class-evaluation in 2012 and 2013. We made some improvements in the design of the class. In particular, we changed the structure of the syllabus, so that students received the opportunities to reflect upon what they had learned in their fieldwork. This improvements led to mostly positive experiences for the students in this class. On the other hand, the analysis of their evaluation indicated that it was necessary to continue to develop a more effective combination of fieldwork and lectures in the design of this class, especially to improve the problem solving ability of students.

Keywords: class design, fieldwork, motivation, problem solving ability