

地域経営学における PBL 教育のフレームワーク

-福知山公立大学での教育実践をもとに-

A Framework of Problem-Based Learning in Regional Management Studies: Through Education Activities in The University of Fukuchiyama

平野 真、中尾 誠二、井上 直樹

Makoto Hirano, Seiji Nakao and Naoki Inoue

要旨

福知山公立大学では、地域社会の課題解決を主眼とした地域経営学の学問的な構築とそれに基づく教育手法の確立に向け、様々な挑戦を行っている。本稿では、地域経営学分野におけるいわゆる課題解決型学習（PBL=Problem-Based Learning）に基づく教育手法について、先行研究レビューに基づきながら理論的な枠組み（フレームワーク）の構築を試みた。本稿では、実際に大学1年次から3年次までのPBL教育プログラムの試案も作成し、実際に教育実践してきた結果について簡単な効果検証も行った。今後、この種の教育の理論的枠組みの構築が更に進展し、同時に実際の教育実践によって厳しく鍛えられ、より有効な手法が確立されるための布石として、今回の3年間の実践を通じ得られた示唆などをまとめる。

キーワード: 地域経営学、課題解決型学習、協働、大学教育

Keywords: regional management studies, PBL (Problem-Based Learning), collaboration, university education

1. はじめに

日本の高等教育における課題解決型学習=PBL(Problem-Based Learning)の重要性については、各所で議論されてきた。周知のごとく、PBLはもともと米国の哲学者 Dewey (1915) のプラグマティズムに基づいた経験主義的教育論に端を発し、日本では、大正デモクラシーをきっかけとして自律的な人財の育成手法として導入された。

福知山公立大学は、2016年に地域貢献を大きなミッションとして掲げ、地域課題を研究する学問としての地域経営学の確立を目指すとともに、地域の現場(フィールド)に学生と教員が直接出向き、地域住民との交流を通じて地域の課題を学び、その課題解決に向かってPDCA(Plan-Do-Check-Act)サイクルを回す地域協働型PBLいわゆる「実践教育」を大学教育の中心に据えた活動を行っている。本稿では、地域経営学分野におけるPBL教育の基本的な考え方、理論的フレームワーク(枠組み)について、先行研究レビューをもとに試論を展開する。またそのフレームワークに基づく具体的な教育プログラムの試案を示し、実際に3年間の教育実践を通じてその有効性を検証してきた結果についても報告を行う。

2. 先行研究レビュー

2.1. アクションリサーチとしての地域経営学

地域経営学における課題解決型学習を考えるにあたってまず確認しておかねばならないことは、地域経営学自体の学問的性質として、本質的にそれは書斎の中で行う学問ではなく、社会現場での「教育」や「実務活動」と併行して研究が行われる、いわゆるアクションリサーチに基づく学問であるということである。

「アクションリサーチ」の概念は、Dewey(1910)に端を発し、Lewin(1943)によって本格的に展開され、その後Argyris(2010)などの組織間学習論へとつながっていった。Dewey(1910)は、前述したように米国のプラグマティズム哲学者であり、今日のPBL教育の概念を作った始祖として知られるが、Lewinは、ナチズムの台頭によって迫害を受け1930年代に米国に亡命してきたユダヤ人としてアイオワ大学で集団・社会行動などの研究を行った。「人の行動は内的要因と外部要因が揺れ動きながら相互に結びつく結果」というReis(2010)の指摘に基づき、「人は周囲の人々が理解する自分を意識し、また同様に人に与える影響力を意識できるようになるという体験こそが自己理解の探究的な学習であり、社会的関係に対する認識を共有する集団形成の場である」という思想を発展させ、実践と学習との強い関係性を理論化し、「リサーチャーは客観的な外部観察者ではなく、問題解決に参加している地域住民や組織内部の当事者(インサイダー)である」という考えに至ったとされる。これは、Argyris(2010)のダブルループ型組織間学習論へと発展し、アクションとリフレクション(内省的思

考)の対等な循環こそが人の成長を促す、という思想に結びついて行ったとされる。

大学において地域経営学に従事する教員も、研究者として、地域や社会の課題を単に外部の調査対象として見るのではなく、自ら解決に向けた実務活動に関わり、地域や社会との協働を通じて成長・学習していく研究者として自らを位置づけるものでなければならない。逆にそのような観点に立脚するならば、大学と自治体や地域社会との協働は、単なる連携や協力を超えて自分自身や自組織そのものの成長に効果的な組織間学習・組織内学習を可能にするものとして位置付けられる。これは実際に米国では、経営学者も積極的に企業経営にコンサルタントとして加わる、ないし経済学者が政府のスタッフとして国の経済政策立案に関わる、という動きとなって実行されている。日本においても、こうした実学的な学問研究はもっと盛んになっていいのではないだろうか。但し逆に社会への直接貢献ばかりを気にする短期的な成果主義に陥り、本来直接的な社会貢献をめざさないことでむしろ社会に貢献しているリベラルアーツなどの基礎的学問や基礎研究が軽視されてしまつては元も子もない。あくまで、社会との密着性が高い実学的な分野で、アクションリサーチは実行されなければならない。いずれにせよ、地域の様々な社会課題を取り扱う地域経営学という学問自体は、本質的にアクションリサーチとして定義するべきであると考ええる。

2.2. PBL 教育の歴史と枠組み（フレームワーク）

溝上(2016)によれば、いわゆる PBL には問題解決型学習(Problem-Based Learning)とプロジェクト型学習(Project-Based Learning)の2つがあり、ともに能動的学習=AL (Active Learning)の一つとして位置付けられるという。このうち、問題解決型学習は、1960 年代後半の医療系大学で始まったもので、学生が現実の医療問題に取り組み学習知識を駆使しながらこれを解決していくものとして考えられたという。一方、プロジェクト型学習は、Dewey の教育思想に端を発し、20 世紀初頭の初等教育から次第に高等教育へと広がっていったものとのことである。これは解決すべき問題を複数のメンバーからなるチームのプロジェクトのテーマとして捉え、仮説検証に向かうもので、学生版の研究活動だと言われることもあるという。溝上(2016)は、プロジェクト型学習とは、「実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説を、プロジェクトとして解決・検証していく学習のことである。」と定義している。すなわち、プロジェクト型学習とは、課題解決を行うにあたって、一人の人間ではなく、複数の人間の協働を通じて、行っていくという考え方である。しかし、この言葉の意味するものは、理系の学習の場合と、文系それも社会科学である地域経営学のような分野での学習では大きく異なる。というのは、社会の課題を扱う社会科学系の学習では、特に地域社会の課題を取り扱う地域経営学においてはなおさらの事、後述するように、本質的に社会との協働なくして課題解決はできないのであり、社会科学においては、課題解決型学習とプロジェクト型学習とはほとんど同じものとなるのである。つまり、地域社会の課題を扱う地域経営学においては、課題解決型学習は、必然的に地域との協働による地域協働型 PBL として実現される。従って、本稿では、課題解決型学習という言葉

と地域協働型 PBL という言葉をほぼ同義語として用いることとする。

PBL 教育の方法論は、工学教育（高橋ほか（2002））、IT 教育（澤口（2012）ほか）など幅広い分野で議論されており、どちらかといえば社会科学系よりはむしろ理工学系教育においてのほうが、教育効果が定量的に確認しやすく、教育方法論に関する研究事例も数多くある。理工学系教育に比べ、社会科学系教育の分野では、教育効果を定量的に議論しづらい面があり、教育方法の効果の検証が理工系ほど明快ではないという側面もある。しかしだからこそ、社会科学系教育においても、PBL 教育のディテールについて、学生の内発的成長と実社会の課題解決との相関にどのように取り組むのかなど、具体的な議論を活発化し、現場の教育実践を前進させていく必要がある。というのも、テーマの設定から、仮説を立て、仮説検証方法を立案したのち、実際に検証を行い、考察へと進む一連の過程は、まさに普遍的な学術研究の過程と同様の過程であり、また企業活動における PDCA サイクルとも基本的には類似の過程であると考えられる。従って、これを教育過程として組み立てるということは、優れた問題発見・解決実践能力を有する主体的行動人の育成に寄与するだけでなく、学問・教育・実社会をつなぐ方法論の緊密なリンケージの形成へも寄与するものとなる。

今日、こうした大学の社会科学教育における PBL 教育や特に地域協働型 PBL 教育は、各地域の具体的な課題を取り上げ、地域社会とともにその解決に向かうことで、実社会に与える影響力も次第に大きなものとなってきているため、地域社会側も地域課題の解決に大学の力を期待する風潮も出てきている。だが一方、こうした教育を通して、大学生自身の内発的成長がどのように遂げられていくのか、という教育学的検証や、その検証に基づく教育手法・教育過程の改良についても、もっと議論を活発化させていく必要がある。

近年のこうしたアクティブラーニングとしての PBL＝課題解決型学習をめぐる様々な議論は、2010 年ごろを中心として、文部科学省による「学士力」や「生きる力」の重要性の指摘がトリガーになったといわれる。しかし、こうした議論のそもそもの源流は、どの辺りにあるのだろうか？

PBL 教育の祖とされる Dewey (John Dewey 1859-1952) は、教育の社会性、あるいは教育における社会の役割について、民主主義の実現という文脈の中で多くの議論を引き起こした哲学者・思想家である。Dewey は、その著「経験と教育」（原著：Experience and Education, 1938、市村尚久邦訳、2004 年）の中で、「教育の主要な目標や目的は、教授することにさいしての教材を包含している知識の組織化された統一体と、あらかじめ用意された熟練様式を子どもたちに習得させることによって、子どもたちに対する未来の責任と生活上の成功を準備してやることにほかならない」とのべ、「学習者個人と社会の両方の目的を達成するための教育は、経験-それはいつでもある個人の実際の生活経験-に基礎づけられなければならない」あるいは「真実の教育はすべて、経験をとおして生じる」といい、「何よりも先ず、教育者は、価値ある経験の形成に寄与するにちがいないすべてのものが引き出せる

ようにと存在している環境-自然的、社会的な-をどのように利用すべきであるか、そのことを知らなければならぬ」と述べている。これらの言葉の背景には、教育は個人の学習行為であるとともに内面的成長を促すものであること、従って個々人の様々な経験（それは本質的に自然的あるいは社会的なものである）が重要であると言う考え方があり、一方、すべての経験が教育的に意義のあるものでなく、教育者は学習者のどのような経験を教育の中に組み入れるか慎重に教育を設計する必要がある、というのがDeweyの説く教育者の責務の一つである。

Deweyは、そうした経験主義的教育の展開方法や学習効果の検証方法について、あまり具体的には述べていない。しかし、Deweyの教育思想を日本に導入したとされる大正デモクラシーの私学自由教育運動およびそれ以降の日本の教育史を振り返れば、日本においても多くの教育関係者の具体的な実践や分析が蓄積されている。現在多くの大学の教員は、教育学の基本や過去の教育実践の蓄積に関する知見も持つことなく大学教育に携わっている場合が多いが、実は大学教員自身がまずこうした蓄積された知見についてもっと学習し継承していくことが必要である。

小針（2018）によれば、日本の近代化が始まった明治期における教育は、まだまだ教師の側から一方的に知識を注入する手法のものが主流であったようである。そうした教育手法が見直されるようになったのは、大正デモクラシーによる自由思想の萌芽と関係がある。新たな教育の方法論は、小針（2018）によれば、「それまでの明治以来の学校教育（旧教育）が教師中心の注入主義、形式主義、画一主義で特徴づけられるとすれば、新教育は子どもたちが自ら進んで学ぶ自学主義、活動や体験を通じて学ぶ経験主義にもとづき、学ぶ側の自発性を尊重し、教師は子どもたちの学びを輔導（ファシリテート）すべきであると主張するものであった」という。

この大正期の文化・教育運動の中で、たとえば山本鼎は、「お手本」を書き写す絵画教育から自由画教育を唱え、北原白秋が文科省唱歌を批判し、芦田恵之助により個人が作文を通じて自由に個性を発露する綴方教育がはじめられた。これらは、画一的な教育手法による個人の主体性の喪失という点に、大正期の民主主義思想を背景に異議を唱えたものとして捉えることができる。そういう意味では、まさに日本における「能動的」教育の先駆けとして位置づけることができる。こうした教育運動は、「人間一人一人の個性を尊重する」という意味で、何か自由主義というハイカラな輸入哲学の影響を受けたというより、まず素朴なヒューマニズムがその根底にあったのではないかと考える。

さらに、大正期の自由教育の流れは、多くの私立学校の設定に結びつき、多くの自由主義に準拠した私立学校が生まれ、細胞分裂のように数を増やしていった。羽仁もと子が創設した自由学園から別れた赤井米吉は、明星学園を創設し、当時米国で行われていたドルトン・プランに依拠した教育を実践した。ドルトン・プランとは、アメリカ人H・パーカストによって提唱された教育手法で、画一的な教育を行うのではなく、子どもの個性・能力・要求に応じて学習課題と場所を選び、自主的に学習

を推し進めることを狙ったものであるという。教育を「与える側」の論理ではなく、まず「学ぶ側」としての子どもの個性・能力・要求を把握し、それらにあう教材や教育の場を設定していくという思想は、今日の能動的学習 AL や地域協働型 PBL 教育に直結する方法論としてみる事ができる。教育学者中野光(1998)の指摘によれば、「ドルトン・プランのかかげていた『自由・協同』という原理は、当時の大正デモクラシーの教育思潮と一致していた。」ということになる。

芦田恵之助によりはじめられた綴方教育の流れは、昭和初期に国分一太郎(1954)に引き継がれ、さらに戦後、無着成恭(1951)の「やまびこ学校」の発表によって一つのエポックが作られた。自由作文を通じて子どもを取り巻く現実社会に自律的に目を向けさせる教育手法は、戦後民主主義の一つの象徴的な動きとして社会に衝撃を与えたといわれる。「やまびこ学校」の衝撃は、貧しい農村の子どもたちが、与えられた教科書を読むだけでなく自分たちの生活そのものや現実目に向け、自由作文の創作を通じて自らの感性と自律的な思考で生活環境を捉え出した点にある。「やまびこ学校」中の石井敏雄の「雪」という3行詩

「雪がコンコン降っている。

人間は

その下で暮らしているのです。」

には、「コンコン」降る雪という通俗的な叙情に流される雪の情景を、「人間は、その下で暮らしているのです。」という極めてシンプルなリアリズムに一瞬で変換してしまう瑞々しい感性がほとぼしっている。雪国の山村で育つ子供が自分の生活や周囲の環境を現実的な生活感覚と新鮮な感性でとらえたこの詩は、綴り方というものを通して個人の自我や自律的な感性、主体的な思考が獲得されていく日本型能動教育のひとつの典型として捉えることができる。「山びこ学校」(1951)の中の子どもたちの作文は、当時の地域社会の現実や課題を生活者でもある子どもたちの目を通して提示するという意味で、今日の地域協働型教育に極めて近い要素を含んでいた。

しかしこうした綴方教育は、国語教育の一環として行われたことにも表れているように、子どもたちの自律性獲得や教育における近代的な自我形成に大きな成果を生み出したが、子どもたちの生活に顕在化する様々な地域の課題そのものについての「社会科学的な答え」を用意するものではなかった。このことは、「山びこ学校」の著者無着自身が、のちに「続・山びこ学校」(1970)の中で述べている。

その後、社会科学ではないが、自然科学の分野の教育、すなわち理科教育において、課題解決型の組み立ての中で、実験を通じた仮説検証型の主体的な思考の形成に着目した板倉聖宣(1974)の教育手法が提案される。これは、自然法則を所与のものとして暗記するのではなく、自らの思考と実験を通じた仮説検証により、法則の発見そのものを追体験する教育手法として生み出された。この板倉(1974)の、「仮説検証」による PBL 型教育手法は、戦後の高度成長期に過当競争の中から生まれた

暗記による詰め込み式受験教育への大きな反省を背景にしており、学生の思考力の醸成に重点をおいたものであった。その基本的な構成は、科学研究そのものの論理構造に基づいているため、板倉の理科教育を社会科に置き換えれば、そのまま社会科学における教育の方法論としても活用可能な方法論である。ただし、理科における「実験」を、社会科学においてはなんらかの「活動・行動」や「事例分析」「統計調査」などに置き換える必要がある。板倉（1974）の開発した理科教育の骨格＝フレームワークを模式的に示すと、図 2.1 のようなものとなる。

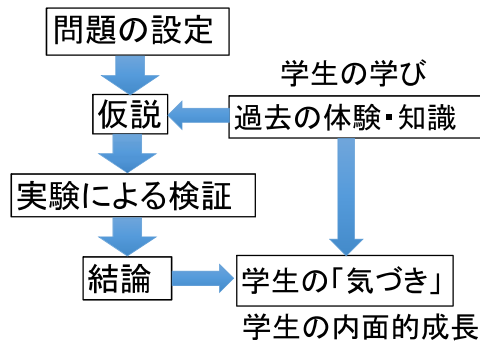


図 2.1. 板倉の仮説検証型理科教育

板倉の教育手法は、まさに Dewey の述べていた経験（実験）による学生の知的学習と内的成長を同時に導く教育思想そのものであり、Dewey 教育を非常にわかりやすく具体化したものといえる。自然科学か社会科学かに関わらず、「科学」の教育手法として、研究者と同様に、学生たちに「問題意識」「課題の設定」「仮説」「仮説の検証」「考察」「次の課題の設定」を行わせ、普遍性の発見を追体験させていく手法は、「山びこ学校」で自覚された地域の社会科学的な課題をどのように教育テーマとして取り上げ教材化していくか、という問題に大きなヒントを与えてくれる。その意味で、板倉（1974）の仮説検証型教育手法は、理科教育に限らず現在広く大学でも行われるようになってきた PBL 教育につながるものである。

理科教育においては、PBL 教教育の学習効果は、知識の習得レベルを筆記試験で調査することなどにより比較的定量的に検証できるが、こうした点で、もっとも学習効果の検証が難しいのが、感性教育としての芸術教育であり、そのひとつとしての「文学教育」である。綴方教育が基本的には「国語教育」の中で「自らの生活を見つめ表現する生活綴方」の活動として行われたのに対して、「文学教育」としての教育の方法論と学習効果検証に貴重な提案をしたのが国文学の熊谷孝（1967）と心理学者乾孝（1983）等の研究グループである。熊谷（1967）等は、文学作品を読む前と読んだ後での、学生の内的変化に着目し、作品の読み取りを通じた主人公の人生への感情移入と追体験によって、学生の自我が内的成長を遂げることを、読前・読後の感想文の比較から検証することを提案した。

熊谷（1967）等の開発した内的成長に着目した文学教育の枠組みを、前述の板倉（1974）のモデル

に重ねてみると、図 2.2 のようなものとなると考えられる。

この学生の内的成長に注目した感想文分析という手法は、従来難しいといわれてきた社会科学における PBL 教育の展開や学習効果の検証に大きなヒントとなると考えられる。

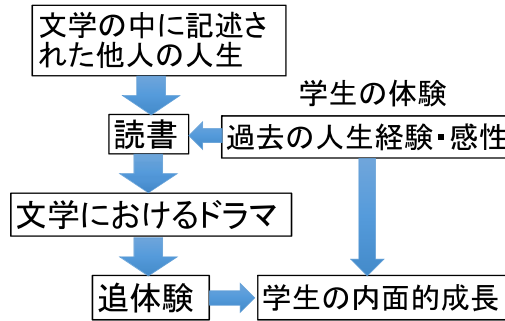


図 2.2. 文学教育の枠組み

即ち、図 2.2. における文学を通した他者との関わりが、自己の内的成長をもたらすという視点は、後述の経営学における PDCA サークルにおける仮説検証過程における協働を通した学習者の内的成長のプロセスとよく似ていることに気づく。これを意識して書き直したのが、図 2.3. である。

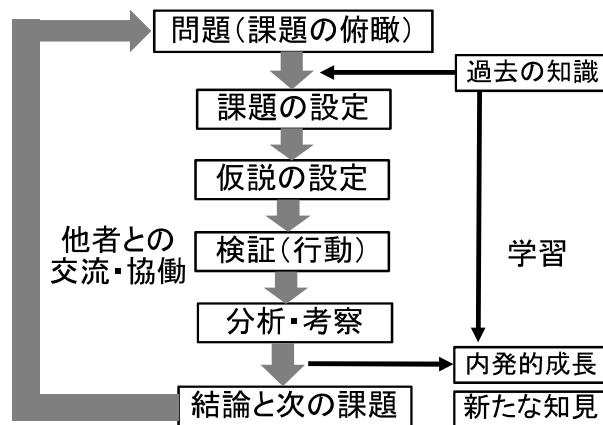


図 2.3. 他者との交流・協働による内発的成長

図 2.3. に示されるように、他者との交流や協働を通じて、学習者の内発的な成長が促されるという考え方は、まさに Dewey が述べていた「学校とは社会であり、社会こそが人を育てる教育の場である」

という考え方に合致する。Problem-Based Learning（課題解決型学習）というどちらかという課題を一人で解決するニュアンスもあることから、Project-Based Learning（プロジェクト型学習）といったほうが集団との関わりの中で課題解決していくニュアンスを出せるし、さらに Community-Based Learning（コミュニティ型学習）や、Service Learning（サービス活動学習）といったほうが、より社会や集団との交流を意識した学習というニュアンスがでてくる。しかし、教育学でのこうした細部にわたる議論はともかくとして、Dewey の掲げた「個人」を尊重する教育、「個人の経験を通じた内面的な成長」を尊重する教育、「個人が他者や社会との交流や協働を通じて内面的に成長していく」ことを尊重する教育の方法論は、ほぼ図 2.3. に示すような枠組みとして考えていいのではないだろうか。

筆者等は大学における教育の手法を、課題解決型の教育プログラムに限定する意図はまったくない。教育や人材育成には、様々な要素が必要であり、その育成したい能力やスキルの内容によって教育プログラムの種類や効果の検証保法も様々なものが必要である。想像力、創造力を養う為に、実技やワークショップを取り入れた情操教育・感性教育を行ったり、形式知吸収のために講義形式の教育を行ったり、観察力・理解力を養う為の作文教育、抽象化や帰納的統合力を養う為の数学教育や哲学教育、分析力を養う為の仮説検証学習や実験学習、演繹的適用力を養う為の例題演習や実学教育、暗記力やスキル化および運用力を養う為の反復練習など、様々な教育手法がある中で、社会や企業での協働力や実行力を養うには本書で述べているような社会協働型の課題解決型学習が適している、ということではないだろうか。

もちろん、これらの教育手法は互いに関連し合ってもいるが、ごく大雑把な議論をすれば、これらの能力育成の評価方法や効果測定も、それぞれの能力特性や教育手法に応じて異なり、例えば、情操教育、感性教育では創作物・作品による総合評価、講義形式の教育では吸収した形式知の筆記試験、仮説検証学習では論文作成、反復練習教育では時間内の作業量や筆記試験といった効果検証がし易く、社会協働型の課題解決型教育では、実際の行動や活動の成果、内面的成長のルーブリック評価などが手がかりとなり易いという事だろうと考える。

様々な教育手法が互いに補完的なものであり、ある一部の教育手法に偏ると結果も偏ったものになってしまうだろう。無論、課題解決型教育はその意味で万能でも絶対的でもなく、いわゆる従来型の講義形式の教育や反復練習や暗記といった教育手法の重要性も軽視できないものであり、教育や人材育成はその意味でホリスティック（統合的）に行われなければならない。

以上の議論を踏まえて、次章では、その後大学の大量化などが進み、大学生の平均的精神的成熟度や学力も変わってきた今日の大学教育の中で、どのように課題解決型学習に基づく教育を組み立てていったらいいのかを、議論したい。

3. 課題解決型学習の組み立て一試論

3.1. 学習・教育のフレームワーク：課題解決のプロセスと人財育成のプロセス

経営学では、事業における課題解決に向けた実務的な活動を Plan, Do, Check, Act という4つのプロセスとして捉えることが多く、課題解決のプロセスを進めることを「PDCAを回す」という言い方で説明することが多い。日本語では、企画、実行、評価、改善といった言葉にあたるが、このサイクルを順次回していくことで、様々な事業課題を解決し克服していく。このことは、企業経営における事業課題だけでなく、社会的な課題についても、課題解決のプロセスという点では同じことである。このPDCAサイクルは、学問研究での用語に置き換えると、図3.1のように、「企画：課題の設定➡予備調査➡仮説の設定」「実行：協働による仮説の検証活動」「評価：分析と考察」「改善：反省（省察）➡次の課題提示」といった形に表すこともできる。重要なのは、一つの課題が解決（仮説検証）されても、そのことによって次の課題が提示され、次の課題解決すなわち仮説検証のサイクルへと繋がっていくことである。この連続性により、永遠に活動に終わりが来ることはないが、逆に課題解決も終結することなく、よりステージの高い（深度の深い）課題へと課題も継続していくのである。学問研究に終わりがなく、また事業活動にも終わりが無いのは、こうしたサイクルの繰り返しがそれを担保しているのである。本書で定義する「課題解決型」学習（ないし人財育成）はこの意味で理科教育における仮説検証型実験学習と重なるところが多いが、あえていうなら、自然現象を対象とする理科（自然科学、それも理学系の）教育と異なり、社会現象を対象とする文系（社会科学）教育では、課題解決のプロセスに必ず社会との関わり（協働）が生ずる点に留意しておく必要がある。

こうした課題解決のPDCAサイクルを回せる人財こそ、これからの世界に必要な人財であるが、その育成には、結局、こうしたサイクル自体をなんども経験させ、そのプロセスを身体に叩き込み、仮説検証による本人の内面的成長と達成感を経験させていくことが重要である。すなわち、「課題解決型人財」の育成は、課題解決のフローそのものを何度も学生に経験させ、そのプロセスを自ら回していけるようにすることによって行えるのである。その意味では、課題解決のフローを経験することはそのまま課題解決型人財育成のフローともいえる。

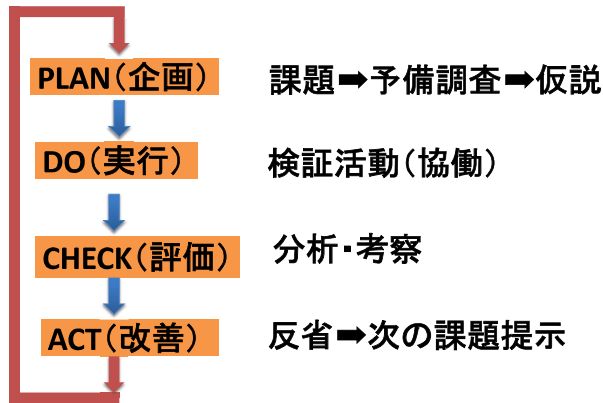


図 3.1. 課題解決のフロー＝人財育成のフロー

このPDCAサイクルを次の課題提示により次のPDCAサイクルへと繋げていくには、どのような予備調査を行い、どのような仮説検証を設定するかということが重要で、ここに学問的知見や研究成果をどのように活用するかで活動の教育的価値や実務的価値も決まってくる。また、社会課題に対する仮説の検証活動は、ほとんど社会の人々との協働なくしては行うことができないことから、この活動は必ず社会性を帯びたものとなってくる。こうした教育＝人財育成と学問研究との関係性、社会との協働と社会性の形成とに関係については、後述することとする。

3.2. そもそも課題とは何か？

(1) 「課題解決型学習」の課題

近年、大学や高校でも、対話型そして主体性重視の能動的学習 (Active Learning: AL) の導入と絡んで、学生を地域に連れ出し、地域の課題を地域の人々と一緒になって考え、課題解決に向けて活動するという、いわゆる地域協働型 PBL 教育が盛んになってきた。本稿のテーマである「課題解決型教育」も通常の呼称としてはこの地域協働型 PBL 教育として分類されることが多い。

地域協働型 PBL 教育というと、いわゆるインターンシップなどを指す場合や、場合によっては企業や地方自治体ないし NPO などへ学生を送り込んで、「何か課題を与えてください」といったやや丸投げ式の教育もあるようである。しかし、そうした手法では、よほど学生の主体性がしっかり形成されていないと、相手の組織次第では本書で述べるような人材育成プログラムとしての「課題解決のフロー」がきちんと設計されず、効果的な学習とならない場合も多い。特定の組織や企業に学生の教育を委託する場合は、そこでの課題解決のフローがどのように設計されるのか、教員側と人念な打ち合わ

せをしていく必要があるだろう。あるいは、一般に多くの高校や大学で行われている地域協働型 PBL 教育は、学生の自主性を尊重するという意図のためか、あまり教員が関与せずにあくまで学生が主体となって活動することが多く、それはそれで良いことではあるが、こうした活動でも、上述の場合と同様、学生の活動に限界が生じる場合も多い。他の組織への丸投げと同様、学生任せの活動も、「課題解決のフロー」がきちんと設計されないと、意に反して実を結ばずに終わってしまう事も多い。教育プログラムは基本的には教員が責任を持って組み立てる必要がある、と筆者等は考える。特に、研究者である教員が主導する理工系での企業との共同研究と同様に、文系の地域協働型 PBL 教育においても、やはり社会科学の専門知識を持った研究者である教員が活動の方向付けではむしろ積極的に関与していかないと、活動内容に一定の限界が生じる事が多い。非常に主体的で動機付けの強い学生の場合は別として、通常、学生だけの活動では、後述するように、神輿の担ぎ手の減った地方の祭りの手伝いから始まって、閉塞した商店街の活性化のために日曜マルシェ活動を手伝うとか、地方の特産物のパッケージデザインを考えて販売を手伝うといった、ボランティア活動やサークル活動に近い活動が多くなる。ボランティア意識の醸成も重要なことではあるが、こうした活動をアウトカムとして本当に結実させていくには、社会学、経営学やマーケティング、公共政策など様々な専門知識が必要である。適切な指導がないと、そのことに気づき専門知識の獲得に向かう学生は必ずしも多くない。そこで、教員の的確なアドバイスや専門家としての支援がこうした活動には重要となる。

いずれにせよ、こうした学生と教員による社会貢献活動は、文科系大学のテリトリーとして、そして大学の新しい地域貢献の形として定着しつつある。大学の社会的責任の一端として地域社会への直接的な貢献を行いながら、一方で大衆化した大学での人財育成手法として社会人基礎力としてのコミュニケーション力や行動力といった能力を養い「生きる」力のある学生を世に送り出すためのトレーニングの場として大学が自身の社会貢献活動を活用しているのも一つの現実である。ある意味では、人財育成と直接的な社会貢献を同時に行いながら、大学それも特に文科系大学が社会や地域にどのように役立っているのかという面で新たな可能性を開きつつあるのが、この地域協働型 PBL 教育である。

一方で地域協働型 PBL 教育については、こうした教育手法が、単に大学生をボランティア活動にサークル活動的な気分で参加させているだけで、本当に大学生としての能力形成に役立っているのか、また大学の本来の使命である学問研究にどういう位置づけをもっているのか、そして大学の社会貢献の質としてもどんなものなのか、と疑問視ないし批判する人々も多い。こうしたことから、逆に研究熱心(?)な大学教員に限って地域協働型教育に時間を取られるのを嫌い、地域協働型教育の現場は実務家出身のコーディネーターに任せ、いわゆる実務家型教員と研究型教員との間に教育活動への参画度の落差や軋轢が生じている場合もある。また他方で地域協働型教育に熱心な教員も、その活動結果を学問研究に反映させたり課題の解析に十分な研究を行う努力が希薄な場合もあり、その事が教育

の内容に限界をもたらしたり教育の質の向上を阻害していると考えられる場合もある。地域協働型教育における「教育」と「実務活動」そして「学問研究」という3つの要素の併立とシナジー化をどのように行ったらいいのかという問題は、恐らくどの大学の教育現場でも抱えている共通の課題(難問)ではないだろうか。

前述したように、一口に大学が「地域貢献する」と言っても、その「貢献」とは何であろうか。それはそもそも、地域(あるいは社会)の「課題」をどのように捉えるかにも依存している。「課題」をどのように捉え、その解決をどのような道筋で考えるかによって、具体的な「貢献」の内容も大きく影響を受けるのである。そしてこのことが、後述するように「教育」と「学問研究」そして「実務活動」という3つの要素の併立とシナジー化の問題を考える上で大きなヒントになるのである。以下、具体的な課題を想定しながら、この問題を考えていこう。

(2)「神輿(みこし)の担ぎ手が足りない」という課題

近年、何処の地域に行っても、祭りの際の神輿の担ぎ手不足という問題を聞かされる。これは、地方の中山間部はもとより、地方都市の中心市街地や、大都市の下町にいたるまで、多くの地域が抱える共通の「課題」である。私の属する福知山公立大学は地域貢献を第一のミッションに掲げているが、大学が地域貢献をするという、まず真っ先にあがってくるのが、大学生に祭りの手伝いに来てもらい神輿の担ぎ手になって盛り上げてくれないか、といった類のリクエストである。大学生が神輿の担ぎ手として祭りを盛り上げるといった手法は、ある意味で大学が地域のお手伝いをする上で最もやり易い直接的な働き方ではあるが、こうして地域が大学に解決への協力を求めてくる「課題」とはいったいどのような意味を持つものであろうか。地域の「課題」と一口に言っても、次のようにその課題の深度は探索の仕方によって様々なレベルに及んでいく。

- 1) 祭りの時に神輿の担ぎ手が足りないから、大学生に手伝ってもらえないか?
- 2) 実は、祭り自体がだんだん廃れてきている。若い人が村にいなくなってきているし、祭り自体が成り立たなくなっているが、どうにかならないか?
- 3) そもそも、若い人が減ってきていること自体が問題でもある。若い人に村に移住してもらおうとか、定住してもらおうことができないか?
- 4) しかし村には、若い人が食べていく仕事そのものがない。農業も収益性が悪く、若い人が家庭をもって生きていく基礎になりにくい。農業が難しければ、何か、若い人ができる仕事(産業)を作れないか?ただし産業を作るにも、村には、資金も資源も技術もノウハウもない。そんな中で、どのようにして産業を起こせばいいのか?一方で、村の農業人口が減り耕作放棄地などはどんどん増えていくが、どうしたらよいか?
- 5) もし産業が起こせないとなると、村の人口はますます減り、空き家が増え、バスやスーパー・マ

ーケット、ガソリン・スタンドがなくなり、村の生活が成り立たなくなる。すると、村に住み続けること自体が難しくなってくるが、どうすればいいのか？こうした問題に行政はどこまで力を貸してくれるのか？また税金をどこまで使うことが可能なのか？待機児童問題や老々介護等、ほかの多くの社会問題の解決のために税金を使う事とどのように折り合いをつけていくのか？市民の合意形成はできるのか？

6) もともと、こうした問題の背景に、たとえば村の農業について、戦後の農地解放で農家1軒あたりの農地の平均面積が小さくなり機械化によって生産性を上げにくくなっている問題、グローバル化の中で外国から安価な農作物が輸入され農産物の市場競争力が落ちてしまった問題、日本人の食生活が変貌し食の市場で求められている作物と実際に供給している作物との間にギャップが生じてしまった問題、日本全体が工業化路線で走ったため農村にとどまる若者が激減した問題など多くの問題が山積しているが、これらにどう対処すればいいのか？

、、、といった具合に、「地域の課題」は掘り下げれば掘り下げほど、深く大きなものとなり、大学生や大学教員が数年取り組んだとしてもとても解決など出来ないものとして広がっていく。実際多くの文系大学で行っている「地域貢献」というものの内容は、上記で言えば(1)や(2)のレベルから、せいぜい(3)に関係する程度のものであるのではないかと考える。しかし大学を卒業した学生たちが、社会に出て即戦力として立ち向かう地域社会の現実には、(1)や(2)にとどまらず、(5)や(6)のレベルまでが関係しており、こうした深いレベルまで考え立ち向かう力を学生が大学在学中に養うことも、大学のひとつの責務であると筆者等は考える。

(3) PDCA サイクルの重層化

当初、「神輿の担ぎ手がどうにかならないか？」といった課題を取り上げその解決に取り組んでいた場合、どういった PDCA サイクルが展開されていくことになるか、ある程度の予測は立てられるのではないだろうか。

- 1) 神輿の担ぎ手問題に関しては、たとえば SNS など学生たちが仲間を誘い、神輿担ぎをボランティア活動として手伝う若者を募る、といったことが考えられる。その結果、ある程度の人数は集まると思うが、その活動は一時的な効果しか生まず、この問題の根本的な解決にはならないことに気づくのではないだろうか。そこで、
- 2) 祭りの衰退を防ぎ、祭りへの参加者を増やすため、たとえば HP を自分たちでデザインしたり、プロモーション動画を YouTube にアップしたり、最近であれば神輿だけでなくプロジェクション・マッピングや花火大会などイベントを盛りだくさんにして、祭りの参加者を増やそうとするかもしれない。この場合も、一時的な効果は得られるだろうが、やはり根本的な問題はむしろ、

村の定住人口の減少や若者の村離れが根底にあることに気づくのではないだろうか。

- 3) そこで、次の課題として村の人口を増やしたり若者を増やすため、空き家を活用したシェアハウスを運営したり、高齢者と暮らすソリデールなどを展開するのほひとつの手である。実は、高齢者と話す事で自分自身の孤独を乗り越えたい、何か生きる意義を見いだしたという若者もおり、こうした試みは若者側にも魅力となる場合がある。その結果、人口を数人程度増やすことはできるかもしれないが、実は一方で村を去る若者の数の方がはるかに多いことを知らされ、なぜ若者が村を去っていくのか、と課題を展開していく。
- 4) 若者が村を去るのは、通常、農業では儲からない、農業以外で就労できる仕事がない、あるいはあっても収入が少ない、自分のやりたい仕事でないといった理由が主流であり、この問題を解決するために、村に IT 企業を誘致し、若者離れを防ごうとする。あるいは、田舎暮らしの良さを伝えるパンフレットを作成し、都会で配って、ストレスのある都会生活に嫌気がさした人々の U ターンや I ターンを増やそうと試みる。実際、なにかレールに乗ったような企業戦士としての人生ではなく、田舎での生活に自分らしさを求めてくる若者たちが増えてきていることは確かである。だが、多くの地域で同じことを考えている以上、その地が若者に選ばれるには、それなりの魅力が必要である。多くの地域が期待している IT 企業も、そう容易く村にきてくれる企業は見つからず、この辺りの問題になると法人税の優遇措置とか、WiFi や光通信などの環境整備とか、行政を巻き込んだ活動が必要となる事も多い。産業振興で比較的考え易いのは、村の特産品の開発や観光資源の開発である。これには、様々なアイデアを活かし易く、高校生の企画したのもでも、実際の売上や観光客増加に結びついているものもある。だが長期的に利益を確保し、村の経済を支えるほどのものを形成するのは、高校生や大学生の力では限界がある。やはりある程度複数の、やる気のある積極的な企業や地元の人々の協力体制がなければ難しい。そうした協力体制を確立するには、現実には 10 年単位の時間と多くの労力を必要とする事が多い。
- 5) そこで次に考えるのは、村の運営を行政的にどう考えたらいいのか、人口減少とともに崩壊していく社会インフラの整備も含め、より広範囲な市全体での政策の話になっていく。すると、今度ほどの村や集落のためにどのくらいの経費を使うかといった論争になり、市民の合意形成も必要となってくる。この課題は、もはや大学生での活動としてはかなり限界があるが、それでも様々な政策ミーティングやワークショップを主催して、あるいは政治活動そのものに関わって行政に関わっていくのもひとつの方向である。しかしこうした中で、住民同士の様々な軋轢や対立感情も目の当たりにして、所詮部外者である学生には歯が立たない状況に追い込まれかねない。
- 6) 最終的には、ある程度長期的なまちの産業政策から考えていかざるをえなくなる。政治の方向だけでなく、産業そのものの難しさ、経営学的な諸問題が現れる。たとえば、農業を成り立たせ、儲かる産業として村に定着させ若者が就業していける為には、何をすればいいのか。現在の日本の農業を取り囲む様々な負の要因について、ひとつずつ解決していく事を考えねばならない。そ

して農業のみならず、イノベーションを起こし、地域を支えるしっかりとした産業の構築を行わない限り、その地域に未来はない。イノベーションを起こすにはどうすればいいのか、あるいは地域ブランドを作るにはどうすればいいのか、こうした課題は大学で学べる経営学の知識を総動員してもすぐに解決できるものではない。しかしこれらを乗り越えなければ、根本的な課題は解決していかないのである。この種の解決には、10年はおろかもっと時間がかかり、人々の熱意も、それなりの経営資源も、種々必要である。当然のことながら、4年間の大学生活の枠をはるかに超えた課題となってくることは確かである。

図 3.2 に、こうした課題の重層化・深層化と、これにともなう課題解決のための活動（PDCA）の繰り返しや深化について、模式的に示す。

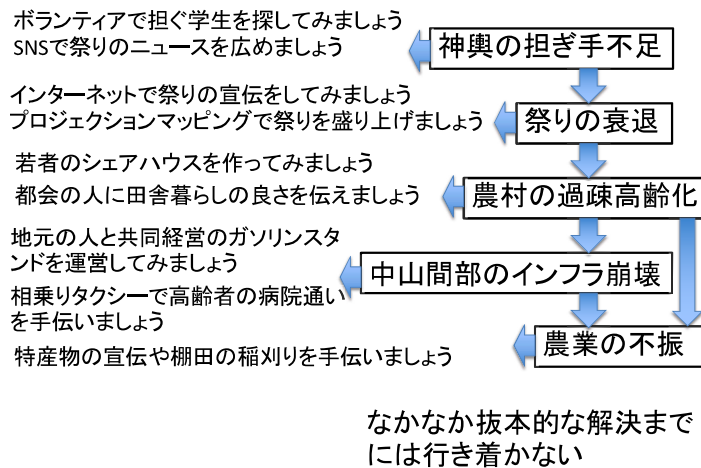


図 3.2 課題の深層化と課題解決のための活動

(4) 課題の構造（因果関係）、課題の深耕と対象領域の拡がり

課題を根本的に解決していくには、こうした要因分析と課題の深耕が必須である。図 3.3 に、こうした課題の重層的な因果関係＝深度と背景となる問題の広がりをも模式的に示した。課題解決に必要な知識はどんどん広がり、多くの知識や知恵を持っていかねば、課題には対処できなくなる。また自然な成り行きとして、問題は、「住民たち」の日常生活に関するもの、「自治体や行政、国政など」に関するもの、「産業や企業」に関するものなどへと多様な要因とその深層へと展開していく。またこれらの背後に、グローバル化した世界の産業構造や流動性などが因果関係として関与していることはいうまでもない。従って、地域の「課題」はその課題の背景を深掘りするにつれ、住民の生活を起

点としながら、公共サービスや産業問題など、地域を構成する様々な組織や集団の関係性にも関連する多様な問題として浮かび上がってくる。

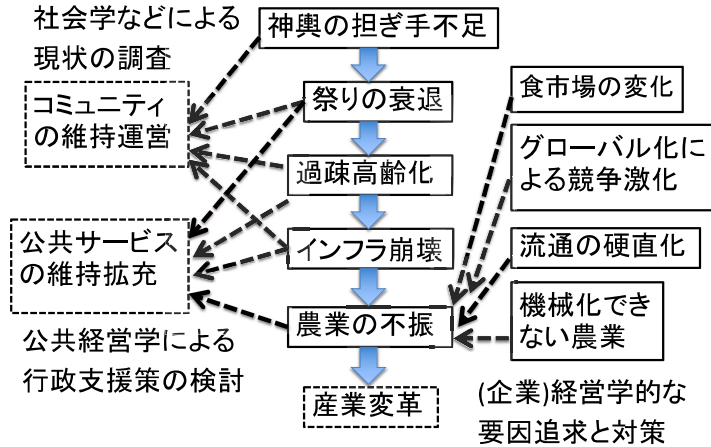


図 3.3. 地域課題の深耕 (ひとつの例として)

これらの問題を考えていくには、必要となる学問も多岐にわたり、様々な学問的知見が必要となってくる。そして、図 3.4 に模式的に示すように、「課題」は一見特殊なもの、属地的なものから、次第に普遍的な広がりをもった問題へと繋がっていくとともに、様々な学問領域へと広がっていくのである。

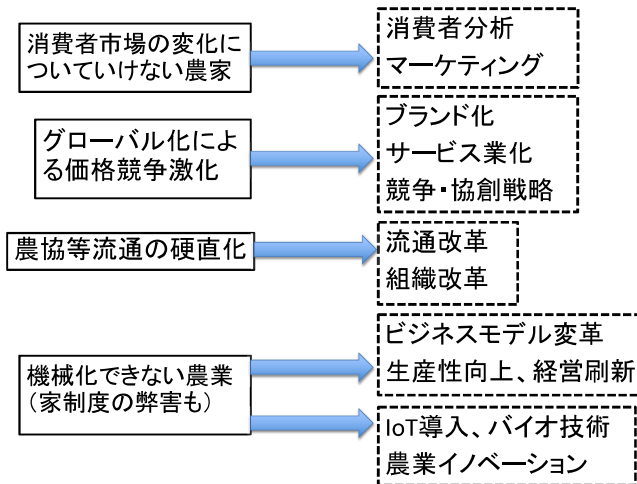


図 3.4 学問的な要因追求と対策

そして、その「課題の深度」にそって、考慮すべき「地域の範囲」も次第に広がってくることも重

要である。グローバル経済の中での競争や協調に関して農業問題を考えるときには、当然、「課題」を捉える射程は、図 3.5 に模式的に示すように、当初の神輿の担ぎ手を考えていた「生活圏」としての集落から、行政サービスの問題となるに従って「行政圏」としての市町村の問題となり、産業的な問題を考えるに従って「経済圏」としての国や世界全体にもなっていく。このような課題の深耕や普遍化、展開を可能にするのは、課題解決型人財育成を主導する大学教員の研究そのものであり、すなわち「課題」を通じて、「教育」と「実務」そして「研究」が出会い、これらがシナジーする事なしには課題解決は進まないのである。

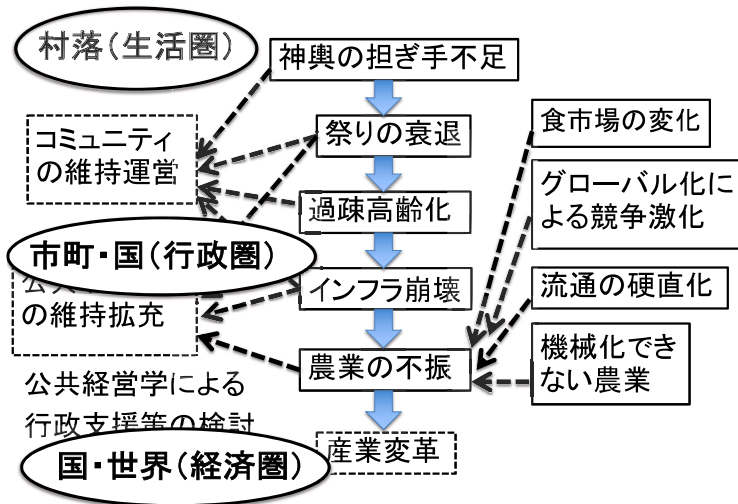


図 3.5 課題の深度と対象地域（社会）の拡がり（ひとつの例として）

（４）人財育成プログラムの重層化と構成

こうした課題解決のプロセスを考えていけば、PDCA のサイクルは、らせん状に次々と深層に連なり、図 3.6 のようなスパイラル構造となっていく。

そして、この PDCA のスパイラルを、大学教育の中で構成しようとする、例えば図 3.7. のようなイメージのものとなる。

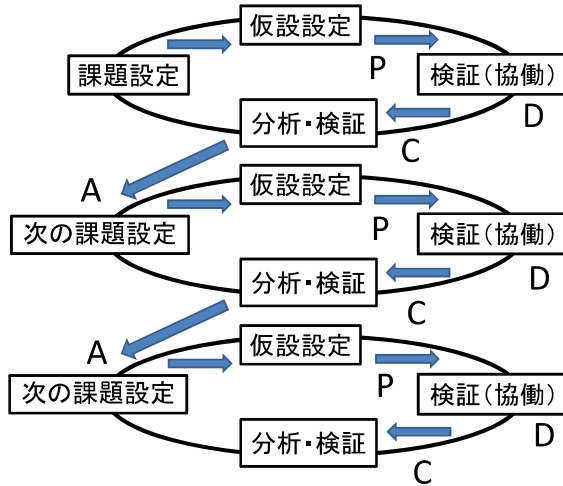
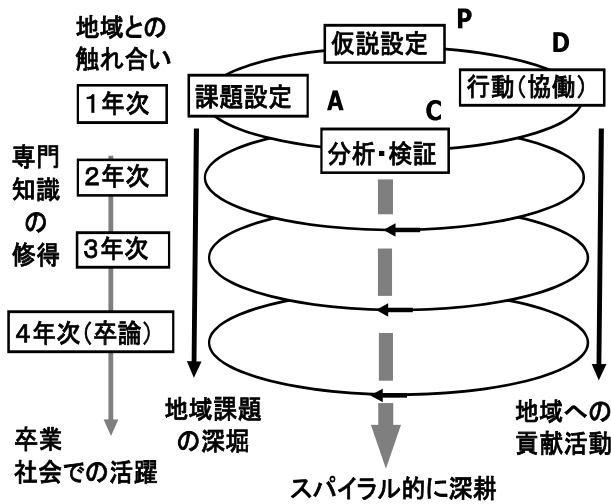


図 3.6.PDCA のスパイラル



グローバルな視点と考え方

図 3.7.大学における課題深耕スパイラルと人財育成プログラム

こうした PDCA のスパイラルを回していくには、より深い社会科学の専門知識の獲得や経験や能力が必要であり、課題解決型学習は、いわゆる座学としての知識吸収や学習訓練などと密接にリンクしており、どちらが欠けても人財育成としては中途半端なものになってしまう。いわゆる座学型の教育と課題解決型教育とは互いに補完的なものであり、どちらか一方だけでは不十分なのである。

大学4年間のどの時期にどの階層の課題で人財育成のプログラムを組むのか、といった現実的な判

断も必要となってくる。まだ高校生から大学にはいったばかりで、地域とふれあうことからはじめざるを得ない1年生の段階から、2年生、3年生、そして卒業研究を行う4年生の段階（あるいは修士課程や博士課程などの大学院レベル）へと進む中で、いわゆる座学による知識の獲得も一般の教育過程ではリベラルアーツ的なものから専門的なものへと進んでいき、互いの教育がリンクしながら、どの程度の専門知識を仮定しながら、どの程度の課題を取り扱っていくのか、人財育成プログラムの設計が行われる。図 3.7. に模式的に示すように、課題の深度の段階的な設定も、教育プログラムの構成上極めて重要である。

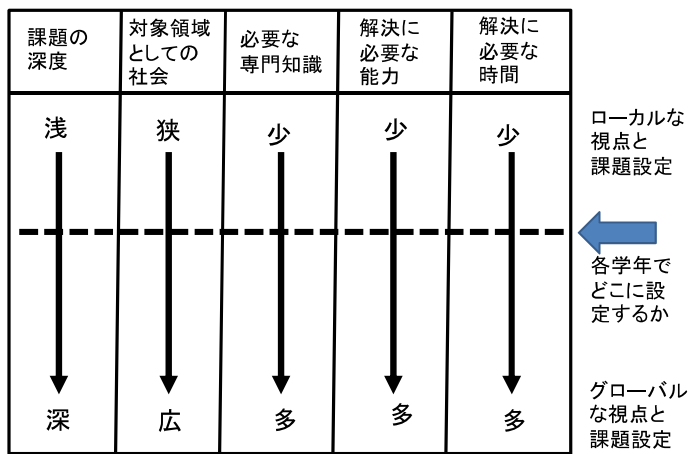


図 3.8.課題深度の設定

そして、人財育成や教育の真の難しさは、対象としている学生のモチベーション（動機）や知識の量、活動能力など個人ごとの差異を可能な限り考慮して教育プログラムを構成しなければならないというところにある。どんな相手なのかに関わらず同じプログラムを押し付けてもいい結果がでない事は明らかである。しかも、集団教育の場合、そうしたモチベーションや能力、経験の異なる学生を集団として指導し、プログラムを構成していかなければならない。特に、大学が大衆化した現在、大学には様々な動機や知識・経験の異なる学生が入ってくる。ここに大きな難しさがあり、グループ内の学生の組み合わせや相性も、結果に大きく影響を及ぼすことは覚悟しなければならないのである。

一つの考え方としては、ある程度学生の動機や主体性の強さごとにグループ分けをして教育を組み立てる方法がある。これは能力別の語学教育と同様、教育効果はより合理的に設計することができるというメリットがある。だが一方で、課題解決型教育を座学的な講義科目を補完するものとして考え広範に実施することを考えると、大衆化した大学教育の中で多様な動機や主体性の学生に対し集団的かつ包括的に課題解決型教育を行っていくことも必要ではないだろうか。むしろ現実の社会での事業経

営が、理想的に優秀(?)な社員と潤沢(?)な経営リソースを用意されていることなどありえないということも重要である。つまり様々な温度差や能力を持った人々からなる集団の中で課題解決型教育を行うことの方が、より現実社会に即しており、そうした状況でのチームワークやリーダーシップの訓練こそ重要である、という側面もあるのである。実際、教員はその時その状況の学生に応じ、ある程度柔軟かつ臨機応変に教育プログラムをデザインし実施せざるを得ず、その意味では、教育プログラムそのものも、教科書に公式が載っているような汎用的なものが適用できるわけではない。教育プログラムも、教育の現場でプログラムの責任者が具体的なディテールを手作りで創造していかなくてはならない部分が多い。

たしかに集団教育における個々人の動機付けや知識量、経験の違いによる困難性から、学生をはじめからクラス分けしておき、ないしもともと動機付けのある学生だけに限定して、教育を行うのも一つの方法であろう。その方が教育はしやすいし、活動の効果もだしやすい。しかし、本稿では、あえて教育ないし人財育成という観点から、あらゆる学生の成長を促すために、集団教育の可能性を探るものである。課題解決型の教育をいわゆる知識吸収型の座学教育の補完的なものとして捉え、そのどちらも欠かせないものとして位置づけていることから、動機付けの弱い学生は対象にしないとか、経験の浅い学生は別の教育メニューとする、といった考えはとらないようにした。集団教育の難しさは承知で、あえて様々な学生全員に一定の課題解決型学習に参加してもらいながら、どの学生にもそれなりの教育効果を生み出すにはどうしたら良いのか、集団教育における教育の技術的な問題を考え続けてみたのである。

いずれにせよ、このように考えてくれば、地域協働型 PBL 教育がサークル活動的なものに近く学問的でないといった批判が筋違いであった事は明白である。また、地域協働型 PBL 教育が、予測のつかない現実社会の問題を取り上げるため大学教員の専門性が活かせない、といった自嘲もまた筋違いである。「課題」を設定し分析する為にこそ、専門的学問的知見が必須であり、どのような深度で「課題」を追跡できるかは、教育の担当者(教員)の社会科学の研究者としての知見や能力に直結している。すなわち、社会的なあるいは企業経営的な課題を課題解決型教育で取り上げていく場合は、当然教員には社会科学の専門知識が必要であり、いわゆる「教育」や「実務」に関する知識だけではどうにもならない。当然、大学の4年次の卒論レベルの指導をするには、取り上げる課題に対しての大学教員の専門家としての研究レベルが反映する。大学教員はこのことを肝に銘じて切磋琢磨しているのである。

3.3. なぜ社会との「協働」なのか?

(1) 社会科学の「学習」と社会的「協働」

理科教育においては、課題解決型学習(PBL)は、特に理論(モデル、法則)と実験(現象)との関係を理解するもっとも自然な学習・教育手法として認識されてきた。自然科学とは、自然現象におけ

る何らかの法則性（真理）に着目し、現象から帰納的に導いた自然法則をモデルとして仮説化し、実験により演繹的に検証するなど、科学の方法論そのものが仮説検証という課題解決型学習（PBL）に基づいており、学習者は過去の学問の積み重ねを、自ら課題解決を追体験することで深く理解し、内面化していくことが可能となる。無論、すべての理論体系の構築を追体験することはできないが、過去に蓄積された知識の習得や反復練習によるスキル向上とともに、学習としての課題解決のプロセスの経験と蓄積が実際の課題解決に直結し、新たな学問的開拓への能力育成にも重要な役割を果たすことは多くの人が理解できる。ただし、自然科学においても、工学や実験の専門家はどちらかという自然現象から帰納的に法則性を類推し、モデルや仮設の設定に向かう過程に注力する。科学としては、帰納的なプロセスと演繹的なプロセスの2つからなる。

これに対して社会科学の場合は、経済学などの分野ではやはり演繹的なプロセスも多いが、特に社会学や経営学などの分野では、現象の因果関係をもたらす因子が多すぎるため、自然科学のようなシンプルなモデルの構築や実験による検証が容易ではなく、むしろ過去の事象の分析と比較検討を中心にどちらかといえば帰納的に理論や体系が組み立てていく場合が多い。このため、仮説検証はもっぱら過去や現在の事象の分析により行われることが多い。また、社会科学においては、近年のアクション・リサーチやアクティブラーニングの流れからいけば、社会そのものに働きかける行動や活動を通して、仮説検証していく研究や学習も重視されるようになってきた。その場合、社会科学は、学問の対象が社会そのものであるため、当然、社会の人々との協働が、仮説検証行為そのものとなってくるのである。社会課題の解決が、単なる文献調査や政策提言、企画書の執筆だけで完結することがないのは自明の理であり、課題の解決には常に何らかの「人々との協働」が不可欠だからである。従って、社会科学における課題解決型学習（PBL）は、本質的に社会の人々との協働により行われ、社会協働型学習（ないし教育）、いわゆる地域協働型学習（ないし教育）になる。ただしここでいう社会とは、当然、住民・企業・行政を始めとした様々な人や集団・組織を包含している。いわゆる企業や行政機関との協働型人財育成は、インターンシップなどの形で実施される場合も多いが、ここでいう協働や人財育成はより広範で多様なものを意味しており、学習の方法も単なる従来型の研修にとどまるものではない。

そもそも人財育成や教育そのものが、本質的に社会全体で行うものであり、その当事者は家庭や地域社会、学校などの教育機関、所属する組織などを含む広範囲なものである。人財という時、それは人格的なものも含むため、ここでいう人財育成とは、専門知識の取得やスキル向上を目的とした専門学校教育や語学学校教育のようなものにとどまらず、他人への共感や感情移入に基づく社会的連帯の醸成を含む人格形成教育も視野に入れたものである。そのためには、論理的思考や分析能力などといったスキルや能力養成だけではなく、感受性の滋養や芸術への理解、人間としての生き方や哲学的思考の醸成などの幅広いいわゆるリベラルアーツ的な学習も当然含まれるものとなる。このため、他人との協働作業を通じた社会的連帯感や「共感」の形成はこのプログラムの極めて重要な要素であると言える。

現在、疲弊した地域を活性化するため各所で行われている中学、高校、大学でのいわゆる「地域協働型 PBL 教育」も、単にその実務的な成果に期待されているという以上に、むしろ学生の社会観の形成、共感や連帯力の形成など人財育成としての要素も重要な目的となっていることに注意する必要がある。こうした人財育成による社会全体の人々のもつ精神的な力＝ソーシャルキャピタル（社会関連資本）の強化が、長期的には産業や経済の発展、そして文化醸成の基礎にもなることを私たちは強く認識しなければならない。

（２）協働対象としての「社会」とは？

社会に貢献する、社会課題を考える、社会と協働する、というときの「社会」とは、具体的には誰を指しどのような集団を想定するものであろうか。社会というからには、その中には、企業など組織体や、行政機関などの官僚組織、そして住民という組織化されない人々の集団（時として共同体と呼ばれる）など様々な人、集団、組織が含まれており、またそれらが互いに複雑に作用しあっている。人々の間や企業の間には、利害関係や軋轢もあり、また協力関係や連帯意識がある場合もある。そうした複雑な対象の中で具体的にはどの集団、組織、人と協働していくのか、という問題は課題解決型人財育成をどう組み立てるかを考える時の重要なテーマでもある。

そもそも「地域課題」における「地域」とは何（誰）を指すのか、地域のどの部分の人々や集団を指すのか、といったことをよく考えねばならない。現実の地域は様々な利害関係を持った人々で構成され、その主たる行動目的も価値観も異なっている。その中で、どのように「地域」あるいは「社会」を捉えていけばいいのか。前述したように地域あるいは社会は、大雑把に言えば、経済活動を支える「企業（産業）」、その地に住む「住民（共同体）」、そして公共サービスを提供して政治的な統治を行う「自治体（行政）」といった3つの要素によって構成されている。この3つの要素は、集団（組織）特性も、目的や行動原理もまったく異なる。したがって、地域課題とは、そうした異質の集団や組織を総合的に運営していく問題に繋がっており、またこれらは全て想定している「地域」の領域の外部世界との関係性で相互に複雑な関係性を生み出している。即ち、地域課題を考える場合、あえて言えば図3.9. のような多面的な構造をイメージしながら個々の課題を考えていく必要がある。

企業や行政機関、NPOなどに学生をインターンシップで送り込むのとは違って、社会の中の様々な人々や集団との協働の中でどう人財として育てていくか、その時の「協働」の相手は誰なのか、この問題は最後まで人財育成そのものの課題として残っていくものである。

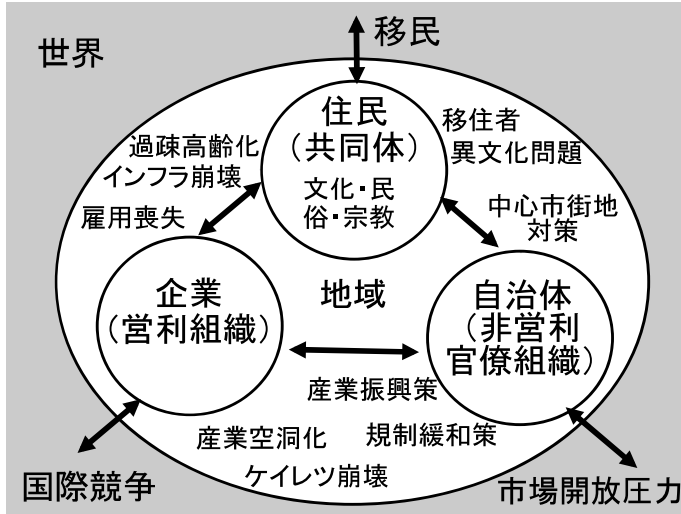


図 3.9. 地域社会の構成と取り巻く外部世界

(3) 教育・研究・実務の相関関係

さらに、教員は研究者として学生を指導するだけではなく、「課題解決型」教育においては、社会活動の実務指導をも行っていく必要がある。これは前述したように、教員の研究そのものが、いわゆるアクションリサーチ(Action Research: AR)として位置づけられることを意味している。

前述したように、課題の設定と深耕には教育と研究のシナジーが必要であるが、教育が実務活動と密接にリンクしており、従って研究も実務活動とリンクする事により、教育・研究・実務の三者が深く関係づいてくるのが、この人材育成プログラムの特徴である。これを図 3.10. に模式的に示す。

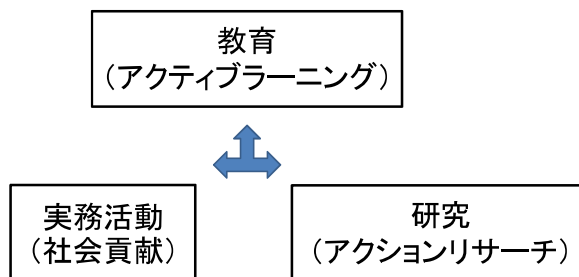


図 3.10. 社会協働型 PBL における教育・研究・実務の関係性

従って、社会との協働に基づく課題解決型教育においては、

A)教育（人財育成）：大学生の教育を、地域貢献活動を通して行い、学生の内発的な気づき（省察）を促すとともに、地域の課題を深く理解し、将来解決していけるような力（行動力、人との交流力や交渉力、分析力、企画力、構想力など）を養う

B)地域（社会）貢献：地域の課題の単なる調査や分析にとどまらず、実際に行動を起こしてそれを解決していく実務としての地域貢献を行う（すなわち何らかの事業プロジェクトを興して実行していく）

C)研究（学問）：教育や地域貢献そのものを通して、地域の課題を解決していくための研究を教員サイドでも並行して行い、成果を論文化することによって広く社会還元していく

の3つを同時に行う必要がある。すなわち、社会との協働に基づく課題解決型教育においては図 3. 10. に模式的に示すような3つの要素を同時併行して進めることが必要であり、そのどれが欠けても不十分なものになってしまう。

3. 4. 大学教育と産官学住連携の新たな枠組み（フレームワーク）

第2章で述べた Community-Based Learning(コミュニティ型学習)という考え方には、学習者の社会との協働が成長をもたらすという意味で、特に協働のパートナーとなる地域コミュニティー（住民の集合体、ないし共同体）の役目への強い意識がある。課題の設定の仕方により、協働の相手は、企業であったり、行政機関であったり、一定の地域の住民であったり、あるいは任意団体やNPO であったりするが、大学（学生、教員）というものは基本的にニュートラル（中立的）な存在であるということが、様々な連携や協働を行うときに非常に有効に働く。特に一部の企業や一部の住民の主張や利益に組みする立場ではないことで、多くの反目しあう集団や組織間の橋渡し役にもなりやすい。いわゆる knot-working（人々のつなぎ役となること）の主体として、大学は極めて有効である。そこで、大学を中心とした図 3. 11 のような連携体制、協働の形成が、特に社会科学系の学部における重要な役割であると考えられる。

従来、大学と企業ないし行政機関との連携、産官学連携というと、とかく理工系学部による企業との共同研究、共同製品開発、技術移転などがイメージされてきたが、今後、課題解決型人財育成ないし地域協働型 PBL 教育の普及によって、より広範な地域住民も巻き込んだ様々な連携のスタイルが作られていく可能性がある。特に、地域住民の生活に直接かかわってくる防災や犯罪防止などの課題についても、単なる技術開発や技術提供という立場ではなく、住民の人間関係や日常生活の習慣、社会福祉などより人間的な側面を考慮しながら、より現実的な課題解決を考えていくため、社会科学的知見は欠かすことができない。

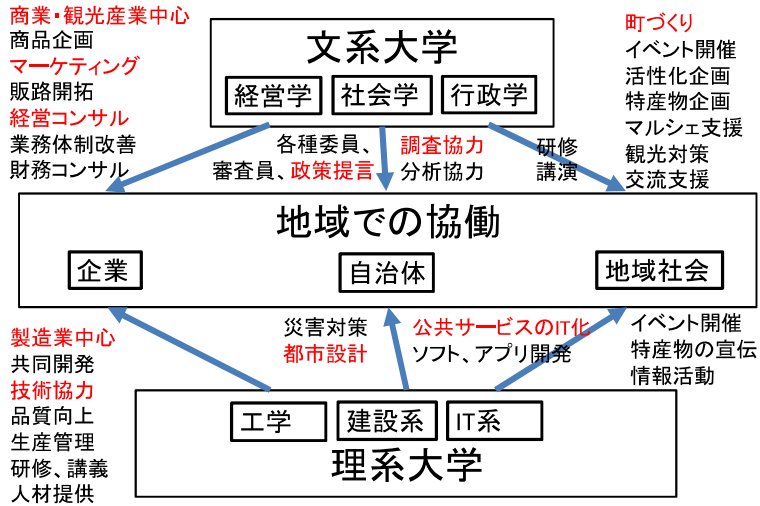


図 3.11 大学を中心とした産官学住連携

日本の製造業が、1990年代以降、経営戦略・組織戦略の面で大失敗したことからの反省として、一時理系と文科系の融合領域としての技術経営(Management Of Technology)の必要性が叫ばれたが、日本ではこれは思うように実を結ばなかった。今後、AI や IoT、Big Data などの進展によって、ますます技術が人々の生活を変えていくことになる時代にあって、単なる技術論ではなく、人々の生活という面から意味のある技術開発を進めていくためにも、実は理系と文科系(社会科学系)との融合や連携が必要だが、その意味でも社会の現場や地域において、社会科学的知見をどう理系の技術と組み合わせて活用していくか、という問題はますます重い問題として提起されていく。従来の産官学連携ではなく、そこに住(住民)との連携も入れていくことが、今後の社会の形成には重要である。

3.5. 人財育成プログラムの総括と効果検証

課題解決のプロセスにおいて常に検証結果への省察が必要であるように、課題解決型教育においても、その育成プログラムの妥当性、有効性についての検証、すなわち効果検証が必要である。

効果検証としては、前節でも述べたように、教育(人財育成)、学術研究、地域貢献の3点からアウトカムの点検を行う必要がある。その効果検証の方法自体が重要な課題である。以下、詳細に議論する。

(1) 活動のアウトカム

一つの重要な問題は、大学教員や大学生が、地域や社会との協働型 PBL 教育の活動において地域や

社会への貢献活動を通しどのような学習を行ったのか、その学習効果が地域、社会や自治体そして大学自体にどのような影響を及ぼしたのか、あるいは地域、社会や自治体自身が大学との協働を通じて何を学習したのか、といった様々な「学習効果」やアウトカムの検証方法である。

図 3. 10. の 3 つの要素に対応して、それぞれ以下のような 3 つの結果（アウトカム）を出していくことが求められる。すなわち、

A) 教育（人財育成）のアウトカム：大学生の教育を、地域貢献活動を通して行い、学生の内発的な気づき（省察）を促すとともに、地域の課題を深く理解し、将来解決していけるような能力（行動力、人との交流力や交渉力、分析力、企画力、構想力など）がどのように形成されたのか、

B) 地域（社会）貢献のアウトカム：地域の課題の単なる調査や分析にとどまらず、実際の実務活動によって、地域の何が変わったのか、

C) 研究（学問）のアウトカム：教育や地域貢献活動の成果を論文化することによって学問的に普遍化され、広く社会還元されたのか、

の 3 つのアウトカムを得る必要がある。

これらは、さらにアウトカムの特質から整理し直せば、その形態も、

a) 学生、教員自身、そして協働に関わったすべて人々の内面的成長（内発的「気づき」）や学習、暗黙知の創出、能力の向上など、「人間」に起こった変化、

b) 地域（社会、企業、行政）への物理的経済的影響、

c) 論文や提案書などの形式知としての成果物、

の 3 つの形での獲得物があるといえる。

このうち、b) や c) については、比較的明確なアウトカムが提示されるが、提示しにくいのは a) のアウトカムである。

（2）教育のアウトカムの検証

教育面でのアウトカム検証については、人間の内面変化（自己信頼感、他人への共感や感情移入など）という観点と、いわゆる能力・スキル形成という 2 つの面から考えていく必要がある。

内面変化を探る直接的な手法は「感想文」などの形で学生ないし関係者が書いた文章を分析することにより、推し量ることができる。この手法は、前述したように、日本においては大正期の「綴り方」教育としての時代から蓄積があり、筆者等の教育でも駆使している。一方、能力形成に関するアウトカムの提示は、学生による自己判定や教員側の判定による「ルーブリック（表によるスキル進度の可視化）」などの手法が代表的な手法として知られる。

教育における「人間」に対する有効性をどのように検証していくか、というのが教育者側の大きな課題である。これには、実際の社会や企業において、課題解決できる人間をどのように評価しているか、経営学での人的資源開発の知見が直接的に役に立つ。経営学では近年、360 評価や、コンピテン

シー評価、MBO（目標管理型）評価といった人事評価手法が活用されているが、こうした実社会での人財評価手法が徐々に学校教育の場にも活用され、学生の授業評価やピア評価（学生同士の相互評価）、能力別のルーブリック評価などの形で応用されてきている。現実には学生が実社会で活躍する時の人財評価手法が、そのまま学生としての人財評価に反映してくることは当然のことである。

ルーブリックという評価手法は、この PDCA プロセスの習熟度、スキルや基礎能力を、項目ごとやコンピテンシーごとにある程度数値化し可視化していこうという手法である。

例えば、課題解決活動のプロセスである PDCA に合わせて、

- i) 主体的に課題を発見し、設定できたか？
- ii) 的確な予備調査を行え、その調査結果をもとに有効な仮説を設定できたか？
- iii) 他の人々との協働により、十分なコミュニケーションを行いチームでのリーダーシップを発揮しながら、実務活動を全うできたか？
- iv) 結果を客観的に分析し、事象の因果関係を明らかにし、仮説を有効な手法で検証できたか？
- v) 活動の有効性について自己評価（反省）し、改善点を明らかにするとともに、課題をより深耕し、次に取り組むべき課題を明確にできたか？

などといった評価項目で学生の活動実態を段階表示し自己評価及び他者評価していけば、それなりに活動の前後や活動の積み重ねで課題解決力がどの程度ついたのか、可視化することができる。従来行われている様々なルーブリック表を参考にして、表 3. 1. に、図 3. 1. の PDCA フローにそったルーブリックの試案を示す。課題解決型人財育成の効果測定と育成プログラムそのものの効果測定として、ルーブリック方式は一つの有効な手法である。

あるいは、こうした活動全般を通じて形成されるスキルや能力、知識などのコンピテンシーの項目ごとに、その達成度を可視化していく手法もある。コミュニケーション（交流）力、共感力、交渉力、分析力、調査力、実行力、リーダーシップ（指導力）、チームワーク（協働力）、論理的構成力、構想力、想像力、、、といった様々な能力やスキルを、それぞれ段階評価して可視化し、教育プログラムの効果検証などを行う手法もそれなりに重要なことである。

ただあらゆる評価方法に課題があるように、こうしたルーブリック評価にも当然様々な問題点が指摘されている。例えば分析力の評価と言っても、どの程度の深い分析であるか、分析の深度について何か一般的な評価指標を決めて定量的に可視化するのは至難の技である。実際、ルーブリックで課題解決のプロセスの習熟度、スキル化について可視化するという時、客観的には、捉える課題そのものの深度によって、必要となる専門知識や総合的な解決能力のレベル、スキル全体の絶対的な有効性も変わってくる。こうした深度に関する評価としては、従来型の科目の筆記試験や論文審査などと連動させて、学生の獲得した（学問的な）知識や知見のレベルや分析の深さを、学年や活動ごとに必要なレベルと比較した評価軸を設け何らかの形で可視化していく必要がある。その意味で、課題解決型教育は、従来の座学形式での知識習得やその筆記試験方式での評価確認などと、相反するものではなくむしろ補完的なものであり、人財の評価手法も両者の教育について連動させていくことが重要である。

表 3.1. PDCA フローにそったルーブリック試案

観点	PLAN(企画)	DO(実行)	CHECK(評価)	ACT(改善)
観点的説明	地域社会の課題を発見し、必要な予備調査に依って解決すべき目標を設定できる。また解決の為の活動を企画できる。	課題解決のため、必要な人々と交流し、チームワークやリーダーシップを発揮して協働し、活動を進めることができる。	活動の成果を客観的に自己評価し、うまくいかなかった点があれば要因分析を行うことができる。	活動成果の評価に基づき、反省すべき点や改善点を明らかにした上で、次に解決すべき課題を明確にすることができる。
レベル3	解決すべき目標に対して、どのような活動をすればよいか活動の企画を立てられる。	関係する人々と一緒に、課題解決まで根気よく活動を続け、目標を達成することができる。	うまくいかなかった点や不足した点を洗い出し、要因分析できる。	次に解決すべき課題や次の目標を設定することができる。
レベル2	課題をより明確にするために、関係のある背景などを予備調査し、解決すべき目標を設定できる。	関係する人々とチームワークをとり、リーダーシップを発揮して活動を前に進めることができる。	活動の結果を客観的に見つめ、十分な結果が得られたか評価することができる。	どうすればよりうまくいくのか、具体的な改善方法をあげられる。
レベル1	地域社会の現状に触れ、課題のあることを認識できる。	活動計画にそって、必要な関係者にあい、コミュニケーションをとることができる。	活動の結果起こったことを整理し、記録に残すことができる。	活動について、なにが良くなかったのか、さらにいい結果が得られなかったかどうか反省できる。
レベル0	レベル1の条件を満たしていない	レベル1の条件を満たしていない	レベル1の条件を満たしていない	レベル1の条件を満たしていない

表 3.1. に示したルーブリックの場合では、「課題の内容」に依って課題解決の難易度が決まることから、具体的にどのような課題を取り上げたのか、どのような活動を行って何を得たのか、といった論文形式の活動報告書を添えれば、レベル 0～3 に示した各ステージの深度に対して、より客観的な比較や評価を行うことができる。いずれにせよルーブリックでは、こうした PDCA のプロセスフローがどの程度身に付いてきたのかを可視化しやすい。

ルーブリックそのものの客観性を担保するには、このように評価内容を「具体的に記述する」ことが必要であると考え。例えば、「様々な人々と議論する能力をつけた」などの記述は抽象的でありナンセンスである。「中心市街地の問題に関し、商店街の現役の商店主と引退した商店主の意見を第三者の立場から調整し、移転問題についての合意形成を行った」などと書いてはじめて、「利害関係の異なる人々の合意形成という高度なコミュニケーションの力をつけた」と評価できるのである。この具体的な内容の記述がないと、その評価自体がどれほどの意味があるのか明確にはならない。つまり言い換えると、教員側の教育プログラムが明確に分析構成されていなければ、学生の能力を評価することなどできないのである。「利害関係のない人々とのコミュニケーション(会話?)」と「利害関係のある人々とのコミュニケーション(合意形成)」はまったくレベルが異なるコミュニケーションであり、その難しさも「具体的な」内容に依存している。合意形成には、様々な難しさのレベルがあ

り、一口に「合意形成」といっても、それを達成する能力は内容に依存してまったく異なるからである。本来、抽象的かつ一般的な「コミュニケーション能力」なるものは存在しないし、評価もできないのである。こうした点に十分留意した具体性のあるルーブリック評価を目指す必要がある。ただそのためには、少人数で相当に詳細な観察やエビデンスをもとに行う必要がある。

ルーブリック評価での一つの難しさは、評価を客観化するためのエビデンスの示し方であり、これには第三者による活動そのものの観察記録はもとより、活動を詳細に記録した学生自身のレポートや、本人の内面的な変化を綴った感想文などがヒントになると考えられる。特に、活動による自発的な「気づき」や内面的成長に関しては、感想文が最も有力な判断材料となると考える。こうしたことから、筆者等の教育プログラムの中では、むしろ様々な局面での教育効果検証に学習者の感想文を活用している。いずれにせよ、能力評価の普遍化（標準化）とはもともとこうした様々な問題や難しさを抱えていることを念頭に置いておく必要がある。

ここで再度、誤解のないように確認しておかなければならないのは、「課題解決型」教育は、より広範的な教育、人財育成手法のあくまでひとつの手法に過ぎないという点である。教育や人財育成には、様々な能力育成が含まれ、その着目する能力ごとに様々な教育手法が考えられている。育成したい人財の将来的な職業に関連して特に着目する能力育成も変わってくることから、ある程度は広く様々な教育を行いながら総合的に人格形成、人財育成するにしても、特に高等教育では意識する職業などにより重点化する教育手法も当然変わってくることとなる。重点化する教育手法の種類によって、様々な効果検証や能力検証の手法を考えなくてはならない。課題解決型学習の効果を、いわゆる形式知吸収を目的とした講義形式の教育と同じように〇×式の筆記試験で評価したり、科目のGPA 平均値などから直接検証しようとするには無理がある。しかし、〇×式の筆記試験も、科目のGPA 平均値も、それなりに意味のある評価手法であることは確かであり、こうした評価手法とルーブリックなどをどのように組み合わせて考えていくか、ということはこれからの課題である。あらゆる教育手法にはそれなりの効果検証が問われ、より効果的な教育手法への改善が求められるのは当然であるが、効果検証の手法は各々の教育（人財育成）の狙いに応じて考えられなければならない。

ごく少人数での教育は別として、20人以上の規模の集団教育で、個人個人の学生について、仔細なルーブリック評価を教員の側から行うことにはかなりの困難が伴う。そうした場合には、ルーブリック評価は、むしろ学生が自分自身を評価し活動の前後で自己成長の度合いを自己認識することに用いたり、いわゆる360評価の中でも特にピア評価の手法で、活動を共にした他の学生や協働のパートナーから評価してもらうかたちで活用できる。あるいは、本稿における大学生と小・中学生との協働では、小・中学生に大学生を評価してもらうのもいいだろう。自己評価やピア評価は、集団教育における教員の側からの評価の難しさを補完してくれる評価方法である。

教育プログラムにおいては、誰が誰を評価するのか、という問題はきわめて重要である。課題解決型教育が、基本的に社会との協働を通じて行われるということから、学生自身の自己評価、指導する

教員からの学生評価のほかに、協働した相手からの学生評価や、教員自身の自己評価、協働相手の自己評価など、様々な観点からの相互評価・自己評価が活用できる。前述したように、社会や企業の課題解決には、必然的に社会の人々や企業の人たちとの協働が必須であり、課題解決型学習は必然的に社会協働型学習となる。社会との協働を通じて行う人財育成においては、当然協働相手の人々からの評価も重要であり、また活動そのものが社会にどのような影響をもたらしたのか、といった観点からの学問的ないし社会的評価も重要である。更にいえば、人財育成にあたった教育者（教員）自身の内面的成長も、人財育成という事業の評価としては忘れてはならない事項である。要するに、この人財育成のプログラムの設計や評価にあたっては、人財育成の活動に関わったすべての関係者が、どのように影響を与え合い、成長したのか、という視点が重要である。

4. 具体的な大学教育プログラムの構成試案

(1) 教育プログラムの構成試案

課題解決型教育プログラムで最も重要なことは、学修者（学生）の動機付けであり、主体的な学びの姿勢である。どんな課題が目前にあらうとも、その課題の重要性を感じ、自ら解決しようとする意志がなければ、課題解決へのプロセスは動き出さない。学生が自ら課題を発見しその解決に踏み出そうとする動機付けや主体性な学びの姿勢を保つためには、まず自分自身への自己信頼感の醸成が重要である。本来、人間は自らより良い暮らしや幸福感を求めて努力するものではあるが、多くの場合、こうした努力や学びへの積極的な姿勢を醸成できないのは、様々な教育や社会生活の中で逆に醸成されてきた諦めや自信のなさ、自己否定感といったネガティブな要素による自己疎外の感情である。様々な先入観や偏見によっても、人は自分の眼でものを見ることを忘れ、表面的な皮相な印象から事象を眺め、真の課題の発見から遠ざかっている。人財育成の第一歩は、まず植え付けられた皮相なものから見方から抜け出し、徐々に自分の眼でものを見ること、そのことを通じて得られる自己信頼感の醸成から始まる。

高校を卒業し大学に入学してきた学生は、様々な教育や個人体験の履歴を経てきており、その背景も多種多様なら、培われた感性や能力・知識なども、入学試験を経てきているとはいえ、多様なものである。当然、地域貢献をうたった大学や学部であるからといって、あるいは経営学の学修をうたった大学や学部であるからといっても、学生の学修への動機はかなり幅が広く、どの大学でも特に大学の大衆化が進んでいる現代において、学生の学修への動機付けはおそらく大学教員の最大の悩みではないだろうか。特に課題解決型教育においては、教育プログラムの内容自体に、学生の興味を引き出すことが最大の難関である。

本稿で提案する教育プログラムでは、高校からの移行（トランジション）に当たる大学初年度では、学生の主体性の確立、学修への動機づけ、他人（他の学生や地域の人々など）との接触・交流・協働といった人間的な側面の人格形成から始め、学年が進み次第に社会科学の基礎知識が増えることと併

行して、地域の様々な課題、特に産業やまちづくりの課題にコミットさせ、大学を卒業した時には、まさに社会や企業の課題にコミットする姿勢や能力やスキルを身につけているように、学生のキャリア形成という側面も意識しながら人財育成プログラムを組み立てることを心がける。

すなわち各学年での教育プログラムのテーマを整理すると、

a) 大学1年～2年：自己信頼・主体性の確立、学修への動機付け、

創造性への足がかり、

他人との接触・交流・協働の体験

社会的な課題への気づき、学修に基づく背景の理解

b) 大学3年～4年：産業上の課題、地域の課題、公共や行政の課題への

気づき、調査・学修による要因理解、

社会や産業へのコミットメント（行動）、省察

知識やスキルの習得と行動や体験を通じた深化・内面化

となり、これを具体的に図るためのプロジェクトとして以下のような企画案を立てた。

想定としては、1) 2) が1年生、3) 4) が2年生、5) 6) が3年生、そして4年生では卒業研究を行う、という概略のイメージである。しかし実際には、学生の動機付けや習熟度、協働対象である地域の側の状況など様々な条件を加味してある程度臨機応変に育成プログラムを組み立てていくこととする。

1) 固有価値創造と主体性確立-「竹林と光のプロムナード祭」プロジェクト

観光＝固有価値への気づき＝主体性の獲得という側面から、観光用のイベントの企画と実施を教育ツールとして活用しながら、学生の主体性の獲得にまず焦点を当てる。ここでは、まずあまり地域問題への関心や解決への動機を持たない学生も含め、どのように自己の主体性の確立や課題へのコミットメントに結びつけていくか、という段階での教育を考える。

重要な点は、自分の郷土であるかないかにはかかわらず、ある地域の魅力や固有価値は主体となる学生自身が見つけ出すことが重要であり、その固有価値をいかに可視化し人と共有していくか、ということを観光と呼ぶということである。これは、自分の目で物を見ること、そのことによって自分自身の価値観を再認識し、自分自身への信頼や自信を獲得することが必要である。自己への信頼と自信の獲得と併行して、他人や地域の固有の価値を発見しともに創造していくことができるようになる。他人や地域をただ漫然と眺めているのではなく、ある視点（固有の価値への気づき）を持って観察することをまず学ばせるのである。

この具体的な教育実践の内容と結果は、本学紀要(平野真「地域協働型PBL教育-福知山公立大学での事例を通して」福知山公立大学研究紀要(2016)にて既に報告している。

2) 協働事業の展開-和紙灯籠プロジェクト

イベントの準備と実施＝協働という側面から、むしろイベントに向けてのプロセスに焦点を当て、

他人との交流や協働を、経験を通して学んでいく。予備調査で地域の伝統工芸産業の現状を概観し、協働の意味を確認するところから始める。大衆化が進んだ現代の大学生は、「協働」と言っても、まず見ず知らずの他人とのコミュニケーション自体に戸惑いを感じたり、ごく初歩的な段階で人とうまく関わっていけない場合もある。こうした人間的な障害を乗り越え、社会を動かしていくための基礎的なコミュニケーション（交流）能力、交渉力、協働力やこれらと関係したスキルを養う。

重要な点は、こうした交流を通じて、他人への「共感力」や「感情移入」の力を身につけ、学生の社会性を養うとともに、協働によってある種の連帯感や連携力を滋養し、ソーシャル・キャピタル（社会関係資本）の蓄積へとつなげていくことである。これにより、学生だけでなく、協働した地域の力自体が強化されていくのである。

この具体的な教育実践の内容と結果は、本学紀要（平野真、中尾誠二、神谷達夫「福知山市伝統工芸の観光資源化(1)-地域の無形資産活用の試み-」福知山公立大学研究紀要(2017)）にて既に報告している。

3) 産業分析とまちづくりへの理解(1)-商業調査プロジェクト

イベント開催の産業的な効果=基礎としての産業理解が必要という側面から、観光産業や商業の売り上げ増加に結びつくために、何が必要か、まず予備調査で地域の商業集積の歴史を学ぶ所から始め、商店街問題をどのように考えたらいいのか、分析や考察を行う。中心市街地の現状と課題を把握し、産業とまちづくりを関係づけながら課題解決への施策を模索する。

ここでの重要な点は、地域の様々な課題を、表層から見るだけでなく、その歴史的経緯を調査したり因果関係などを考察しながら、自分なりの考察を行い、活動プランの形成へと結びつけていくことである。少し本格的な課題解決型の活動を行う準備段階と言っても良い。

この具体的な教育実践の内容と結果は、近日中に報告予定である。

4) 産業分析とまちづくりへの理解(2)-中国農村調査プロジェクト

産業理解=まちづくりの基礎という側面も考えなくてはならない。中心市街地問題は、産業としての商業の発達と住民のまちづくりの関係性に依存している。この産業とまちづくりの問題をより深く考えるため、中国の農村視察を計画した。予備調査に基づき、中国の農村の「農家楽」による経済振興の概況を知った上で、実際の農村を視察する。国や歴史的経緯が異なる地域であっても、農村開発問題の本質は変わらないはずであり、日本と中国の農村の比較などを通じて、「産業とまちづくり」の関係性について示唆を得ることとする。

ここでの重要な点は、産業や経済といった要素と、まちづくりやそこに住む人々の幸福の感じ方など、異なる事象、異なる範疇の間の相関関係に気づき、様々な社会課題を単一の思考で片付けない真摯な姿勢を養うことである。こと人間や社会の事柄について、短絡的な発想や単純な割り切りは禁物である。むしろ、多くの矛盾を抱え、すぐには解決できない難しさのあることに気づいていくことこそ、学生の認識を深め、事象観察での謙虚さの滋養に結びつくものである。

この具体的な教育実践の内容と結果は、本学紀要本学紀要（平野真、張明軍「中国における農村調査研修-福知山公立大学での国際版地域協働型 PBL 教育事例として」福知山公立大学研究紀要(2018)）にて既に報告している。

5) 産業へのコミットメント-まちなかBiz. プロジェクト

産業形成=個人としての体験が基礎という側面も重要である。予備調査で伝統工芸の産業としての歴史を整理するが、産業振興は外から書物を読んで考えていてもなかなかそのダイナミズムは理解できない。そこで、学生自ら、特産物の商品企画や観光のプロモーションビデオの製作などを行い、産業や事業の難しさを体感しながら、地域の課題をより実感を持って考えていくきっかけとする。

ここで重要なことは、学生たちの活動をボランティアだからなどと言って甘やかさず、現実の事業や産業の難しさを気づかせながら、客観的に効果検証し、次の活動につなげていくという態度の滋養である。辛いこともある自己の体験の中から、より社会での実践性のある創造性と克服力をつけていくことを測らなくてはならない。そのためには、産業そのもの、経営そのものの知識もきちんとつけていく必要がある。

この具体的な教育実践の内容と結果は、近日中に報告予定である。

6) まちづくりへのコミットメント-まちかどキャンパス・プロジェクト

一方で、まちづくり=住民理解が基礎という側面から、単なる産業振興だけでは解決がつかない「まちづくり」の難しさも学んでいく必要がある。予備調査で日本の戦後の商業集積の歴史を整理するが、産業の盛衰と関連した「まちづくり」はその地に住む住民の意見や意思を知ることが最も重要である。しかし、いわゆるアンケート調査、タウンミーティングや選挙といった手段だけでは、住民の心の奥深いひだにまで分け入り知ることはできない。そこで、社会学における参与観察(エスノグラフィー)の研究手法に基づき、まず地域住民との交流や交歓を通じてお互いを知り合うところから始めることとした。大学生が町の中にサテライトキャンパスを自ら作る場所から始め、各種の企画で学生と住民との交流を図りながら、まちづくりの問題を考える参考にする。こうした活動は、比較的初年度の教育に向いているようにも思えるが、同時に専門知識を身につけ課題の奥深さを理解しながら、繰り返し活動を重ねていき、高学年でも行っていくことに意味がある。

ここで重要なことは、こうした参与観察を単なる交流やボランティア活動としてしまうのではなく、一方できちんと商業集積や中心市街地問題などの背景、歴史、現状と課題、課題克服の先進事例など様々な客観的普遍的な知識を獲得しながら、課題のパースペクティブ(見取り図、鳥瞰図)をイメージとして持っているということである。参与観察は予断をもたないことが研究手法として重要とされるが、それは一方でこうした知識の獲得に努力しているという前提がないと、非常に希薄な観察に終わってしまう危険性がある。

この具体的な教育実践の内容と結果は、近日中に報告予定である。

このような教育プログラムの形成に関して最も重要なことは、より多くの幅広い実践例の公表・開示と議論である。大学の教員はどちらかというと自分の教育について手の内を明かさず一國一城の主としてお互いに干渉？し合わない傾向が強い。いわゆる課題解決型教育についても、簡単なパンフレット形式でのイメージ報告だけではなく、教育実践についてその狙いや設計の手法、実施結果の検証などについてきちんと論文形式で公表しているのは、現状では教育学の研究者あるいは理系の教員が多く、現時点で社会科学の研究者や教員の実践例報告はまだ少ない。

しかし、自分のやっていることをオープンにし、議論を誘発していくことこそが向上への道である。本来、教育と研究あるいは社会貢献は互いに切っても切れない関係性を有しており、研究者が研究成果を論文で公表すると同様に、教育に従事する人間は教育実践の内容を公表し、自身の切磋琢磨や教育そのものの向上に資していかなければならない。そして教育学の研究者の教育実践報告とはまた異なり、社会科学の研究者の教育実践では、教育のコンテンツ（社会現象）に関する議論が研究そのものとリンクする形で展開されることが重要である。これは研究のアクションリサーチとしてのあり方の議論にもつながることであり、大学での教育と研究と社会貢献の両立やシナジーのさせ方にもつながる話である。つまり、今日日本の社会問題となっている地域問題を考えていく上では、教育学者だけでなく、社会科学の研究者こそ、地域協働型PBL教育に関して大学での教育実践の内容を公表し、多くの方々からのご指摘、ご批判、ご提案を誘発していくことが重要である。本稿もそうした意味で、甚だ未熟なものであり、欠点も多いことは自覚した上で、あえて大学紀要に投稿したものである。たとえ未熟なものであろうと、課題の多いものであろうと、多くの教員が胸襟を開いて、批判を恐れず、創造的な教育論議、人材育成論議がこの国で活発になるよう、協力の輪を広げていかなければならない。

(2) 提案した課題解決型教育プログラムの「教育」効果の検証

ここでは、2018年度の1年生の課題解決型教育の結果についてのルーブリックを用いた効果検証について簡単に報告する。1年生の最後の段階で、1年間の地域協働型学習の効果検証としての自己成長評価をルーブリックを用いて行ってもらった。あくまで1年生なので、専門的な知識はまだあまりなく、初期的な教育プログラムの有効性を調査することを主眼とした。

1年生に対しては、やや盛りだくさんであったが、2018年度の教育プログラムには次のようなものを盛り込んだ。

- (1) 小・中学生と協働での和紙灯籠作りと、まちかどキャンパスでのろうあ者の方々との交流
- (2) 福知山市の商店街の歴史の文献学習、視察、アンケート調査、討論
- (3) 福知山市との比較として、篠山・綾部・舞鶴の視察と討論

などを行い、最後に6人程度のチームに分かれての研究発表を行った。この一連のプログラムに対して、表3.1.で提示したルーブリック形式での自己評価を行ってもらった。このときのゼミのメンバーに関していうならば、自分の生まれ故郷に戻って故郷の地域の活性化のために活躍したい、と考えているいわゆる地域志向の学生は必ずしも多くなかった。むしろ、公立大学をいい成績で卒業し、安定した職業に就くことを考えている学生が多かったことが、様々な感想文からうかがえた。そうした動機付けの状況を前提とした教育プログラムの実施であったため、プログラムの意図が十分に学生に伝わったか、教員側としては不安があったのも事実である。

そうした条件下で行ったルーブリック評価の書式と評価結果を以下に示す。これは、どの課題に対してという事をあえて規定せずに、1年間の活動すべてを通してこうした課題解決のプロセスにどの程度習熟することができたと思うかを自己評価してもらい、教育プログラムを受ける前と後で、どのようにレベルが変化したのかを自己分析してもらった。

表 4.1. PDCA フローにそったルーブリック試案 (表 3.1 の再掲)

観点	PLAN(企画)	DO(実行)	CHECK(評価)	ACT(改善)
観点的説明	地域社会の課題を発見し、必要な予備調査に依って解決すべき目標を設定できる。また解決の為の活動を企画できる。	課題解決のため、必要な人々と交流し、チームワークやリーダーシップを発揮して協働し、活動を進めることができる。	活動の成果を客観的に自己評価し、うまくいかなかった点があれば要因分析を行うことができる。	活動成果の評価に基づき、反省すべき点や改善点を明らかにした上で、次に解決すべき課題を明確にすることができる。
レベル3	解決すべき目標に対して、どのような活動をすればよいか活動の企画を立てられる。	関係する人々と一緒に、課題解決まで根気よく活動を続け、目標を達成することができる。	うまくいかなかった点や不足した点を洗い出し、要因分析できる。	次に解決すべき課題や次の目標を設定することができる。
レベル2	課題をより明確にするために、関係のある背景などを予備調査し、解決すべき目標を設定できる。	関係する人々とチームワークをとり、リーダーシップを発揮して活動を前に進めることができる。	活動の結果を客観的に見つめ、十分な結果が得られたか評価することができる。	どうすればよりうまくいくのか、具体的な改善方法をあげられる。
レベル1	地域社会の現状に触れ、課題のあることを認識できる。	活動計画にそって、必要な関係者にあい、コミュニケーションをとることができる。	活動の結果起こったことを整理し、記録に残すことができる。	活動について、なにかが良くなかったのか、さらにいい結果が得られなかったかどうか反省できる。
レベル0	レベル1の条件を満たしていない	レベル1の条件を満たしていない	レベル1の条件を満たしていない	レベル1の条件を満たしていない

その結果、17人の平均値でまとめると、まず1年間でのレベル成長率の平均値でいうと、PLANに関しては0.76、D0に関しては0.58、CHECKに関しては0.88、ACTに関しては0.52、という成長があったと学生は感じたようである。1年間での到達レベルでいうと、PLANに関しては1.53、D0に関しては1.23、CHECKに関しては1.88、ACTに関しては1.47となった。非常に大雑把な言い方をすれば、約半数の学生はレベル差1程度の成長を感じ、最終的に自分の到達レベルはレベル2程度であると感じた、ということになる。

これは1年生での結果なので、今後、2年生、3年生と成長を積み重ねていくことで、4年生の卒業研究をする時期、あるいは就職活動をする時期までに、到達レベル3に相当する成長が遂げられていることを期待したい。

なお、対象がまだ1年生であるということもあり、内容の正確さは少し失われるが、もう少し直感的に理解しやすいルーブリック評価も考えてみた。観点として、まちづくりへの興味、産業への興味、また能力評価としてコミュニケーション力と行動力の2つに絞ったものとした。表4.2.に示すものであるが、これは内容があまりに一般的なので例えばコミュニケーション力についても、一体どのような場合について述べているのかわからないので深度もまちまちであり、評価者の思い浮かべた事例によって大きく依存するが、逆にあまり正確さにとらわれず、「自分について思い当たる印象でつけてみてください」という言い方で、自己評価してもらった。従って、得られた結果もあまり厳密に議論できるものではないが、一応結果について述べておく。

結果、17人の平均値でまとめると、まず1年間でのレベル成長率の平均値でいうと、まちづくりに関しては0.70、産業に関しては0.65、コミュニケーション力に関しては0.52、行動力に関しては0.41、という成長があったと学生は感じたようである。1年間での到達レベルでいうと、まちづくりに関しては1.76、産業に関しては1.58、コミュニケーション力に関しては1.47、行動力に関しては0.94となった。これも非常に大雑把な言い方をすれば、約半数の学生はレベル差1程度の成長を感じ、最終的に自分の到達レベルはレベル2程度であると感じた、ということになる。ただしこちらの項目では行動力に関する自己評価はやや低く、半数の学生が最終的にもレベル1であると感じたということである。

非常に簡易的で、正確性にはやや欠ける評価ではあるが、大雑把に、学生のまちづくりや産業への関心や理解が生まれ始めていることが確認できた。どんなプログラムならより効果的であるかなどの、ある程度の目安にする評価法ではあるだろう。

こうしたルーブリック評価について、評価の限界や問題点も意識した上で、より効果的な教育プログラムの企画立案に役立てていきたい。また、学生ごとにこうした記録を各学年で付けていけば、ポ

ートフォリオとして自分の成長を確認でき、最終的に卒業論文で目標（レベル3）を達成できるかの指標にもなるだろう。

表 4.2. 簡易的なルーブリック試案

観点	地域社会(まちづくり)への理解力	産業(商業など)への理解力	コミュニケーション力	行動力
観点の説明	自分を取り巻く地域社会に興味を持ち、社会全体の問題として捉え考える力	自分を取り巻く企業活動や産業について、その仕組みについて興味を持ち考える力	人と交流し、相手と議論し、共通の目的のために力を合わせていくことができる力	解決すべき課題について実際に行動を起こして解決しようとし、障害に打ち勝っていく力
レベル3	「まちづくり」について日本や世界の社会全体の問題として考えることがある。	企業活動や産業について、どうしたらうまくいくのかなど、考えたり勉強したりする。	相手の考え方や背景などを理解し、一緒に問題を解決できるような関係を築ける。	かなりの障害にもめげず、問題を解決するまで頑張り通すことができる。
レベル2	自分を取り巻く「まち」の歴史や成り立ちについて興味を持ち、学ぶことがある。	企業活動や産業(商店やモールなど)について、興味を持ち、学ぶことがある。	何かの目的を持って、人と話し合ったり、交渉したりできる。	実際に行動して障害がでてきたときに、すぐ諦めず続けていくことができる。
レベル1	自分の日常生活を通して、「まち」について考えるときがある。	自分の日常生活を通して、「産業ないし企業」について考えるときがある。	知らない人や初対面お人と普通に挨拶したり会話できる。	本を読むだけでなく、なにか問題があるときに行動を起こすことができる。
レベル0	レベル1の条件を満たしていない	レベル1の条件を満たしていない	レベル1の条件を満たしていない	レベル1の条件を満たしていない

ある程度精度のあるコンピテンシー評価ということになれば、やはり4年生ぐらいになって卒業研究指導を行いながら、学生を間近でみている教員が評価を行うことが重要であり、またレポートや論文の提出で、ルーブリックの深度を評価することと合わせて行うことが必要になるだろう。

なお、このゼミの学生たちの1年間の学習に対する「感想文」には、以下のような記述があったことを紹介しておきたい。

「私は1年間を通じて、主に以下の3つのことを学びました。一つ目は、物事をよく観察し考察することで、一見しただけではわからないことに気づくことができるということ。二つ目は、多種多様

な人と交流することで、新しい視点から物事を捉え直すことができるということ、三つ目は、地域問題について考えるとき、机の上で考えるだけではなく、実際に現地に赴くことも重要だということです。(中略) 篠山市の景観は整っており、建物ばかりに目がいきがちですが、実際は道やマンホール、案内看板など細部まで工夫がされており、街全体として観光に取り組んでいること、吉美小学校では、児童の作品が廊下や教室に展示されていたり、看板になっていたりすることから、児童のことをよく考えているのだということが分かりました。(後略)」(学生1)

「私は、地域経営演習の授業において複数の町を見学し、町の多様性に気づくことができた。それぞれの町を見学する中で、その町が何に最も力をいれているのかが見えてくるようになったと思う。今まではどこかの町へ出かけても一観光客としての目線で町を見るだけで、その町がどのように観光客を集めようと取り組んでいるのかしろとうすることはなかった。しかし、地域経営演習の授業を通して、町の人の視点、訪問客の視点の両方が養われたように感じる。これらは地域のあり方を見つめ直すきっかけになったと思う。また、アンケート調査や3つの町それぞれに住む人の話を聞いて、実際にその町に住む人たちが自分たちの町をどのように思い、変えていきたいと考えているのかを知ることができたのは良かったと思う。同じ町に住む人たちの中でも町を活性化させていきたいという意見も、このままでよいという意見もあり、当たり前のことではあるが、一筋縄ではいかないのだということをしみじみと感じた。(後略)」(学生2)

「この授業を通して、改めて地域っていいな、人と人との繋がりって素敵だな、と思いました。最初に行った灯籠作りでは、小学生や中学生、更には普段あまり関わることのないろうあ者の方とコミュニケーションを取ることができました。後期で行った現地訪問では、それぞれの街の良さを学びながら、たくさんの人と関わってお話をするのが出来ました。自分一人では出来ないことをたくさん経験させてもらったので、とても充実した一年になりました。この一年を通して一番感じたことは、福知山市は、これからの工夫次第でもっと良い街になれるのではないかと、ということです。(中略) 1回生の間は”知る”ことができたので、2回生では自分が行動に移して福知山を良くしていく活動もできたらいいな、と思いました。」(学生3)

「1年間平野先生と井上先生とのゼミに参加して、1番身についたのはコミュニケーション能力だと思います。その理由としては、灯籠づくりや綾部市の吉美小学校訪問で、作業や遊びを通して年の離れた年下の子と交流することができました。また、新町商店街のアンケート調査では、その地域に住む高齢者の人との交流、吹風邪舎でのろうあ者の方々との交流により、全世代の人との交流をしていく中で、その世代に合った話題や話し方などコミュニケーション能力が高くなったと実感しています。(中略) 大学外との交流だけでなくゼミ内のメンバーとの交流も多く機会があり、様々な地域出身で様々な感性を持った人たちと目的を持って話し合いや作業をしている内に仲良くもなりました

し、他人の話を聞く力、自分の意見を堂々と言う力、感想文やレポートを書くことによる文章を書く力がこのゼミで身につくことができました。」(学生4)

(3) 提案した教育プログラムの「研究」効果の検証

本稿に述べた活動過程における学術的な成果は、主として予備調査に関する部分から得られた研究成果として既に2編の論文が書かれ、学術誌へ投稿され現在査読中である。また、さらに現在2編の論文が執筆中である。

本稿で述べている教育手法そのものについても、筆者の一人(平野)はイノベーションをテーマとした国際会議での基調講演を依頼された。

また、平野は、直接本書のプログラムに直結してはいないが、周辺研究として行ってきたものに関して、この3年間で、国際会議発表3件、海外での本の出版に関して分担執筆が2件、海外の学術誌への論文掲載が1件あった。教育が学術的な成果と無関係ではない事が、筆者等の活動自体から証明できているのではないだろうか。

研究論文に見られるように、予備調査に関する部分からの研究成果が多いということは、逆に言えば課題解決型学習においては、学術的な研究を伴わないと、予備調査の内容が希薄となり、学習の質や深耕過程に影響を及ぼすことになることを意味している。前章においても述べたが、地域協働型PBL教育に関わることを学術的でないからと避けるのは筋違いであり、また学術研究をおろそかにした教育も限界を有していること、従って教育と研究の乖離はどちらにとっても不幸な結果に結びつくことを意味している。地域協働型PBL教育は、本質的に様々な専門分野にまたがる学際性を有している事から、様々な分野の研究者の協働もまた必要である。得意領域や個性の異なる教員同士、専門領域の異なる教員同士の連携活動や協働がこの教育では重要となる。多くの研究者、教員が互いに胸襟を開いて、批判を恐れず、率直な話し合いをする中から、教育研究の新たな可能性を開いていかねばならない。

学生に関して、動機付けの強さや経験の深さからグループを分けた教育を行った方が良いのか、集団的な教育を試みた方が良いのか、という問題についてもすでに述べたが、結局これらについては両方の手法を織り交ぜて行うことが一番良いのかもしれない。同様に、教員サイドでも、特定の志向性をもった教員があつまり教育や研究についての研究会を立ち上げた方が良いのか、あるいは全学的な活動として展開すべきなのかといった組織運営論において、これも両方の手法を織り交ぜて行うのが現実的なのではないだろうか。こうした点は、今後さらに現実の活動を通して模索していかねばなら

ない。

(4) 提案した教育プログラムの「社会（地域）貢献」効果の検証

提案した教育活動が社会（地域）に与えた具体的な影響を簡単に要約する。

1) 協働事業の効果

和紙灯籠に関する活動が、地元の小・中学校の生徒にどのような影響を与えたか、また和紙だけに限らず地元の伝統工芸文化にする活動が職人の方々にどのような影響を与えたかは、感想文などを通して定性的に検証した。重要な事は、地元の小中学生が、この活動に関わる前は、地元の文化や固有価値についてほとんど知識が無く地元に対する思い入れもあまり感じられなかったが、活動を通して、自分たちの製作した和紙灯籠が地元の祭りで飾られ大人達が喜んで様をみて、「嬉しかった」「これからももっと地域の為に何かしていきたい」と述べるようになった事である。これはいわゆる、ソーシャルキャピタル（社会関係資本）の蓄積に関する効果であり、同じような精神的効果は、大学生にも見られた。こうした効果はなかなか数量化する事は難しいが、子供達や大学生そして地元の大人たちの感想文という形を通して、定性的に確認することができた。またこの活動が、地元の工芸文化の維持継承に欠かせないものであることは、活動を通して得られた大きな確信である。

いわゆるイベントとしての「竹林と光のプロムナード祭」については、企画から始めて3回の実施を行い、その過程で和紙灯籠作りに参加した子どもたちや市民の数は累積で千人近いものとなり、イベントへの訪問者も同様のレベルとなった。だがこれは、子どもたちや市民間の交流や一種の絆作り、あるいは地元の伝統文化への気づきを主眼としたもので、目に見える有形資産の形成を目指したものではない。どちらかといえば、前述したソーシャルキャピタル（社会関係資本）に関する活動である。ニュートラルな立場にある大学は、こうした交流促進の活動には向いている。

従って、観光産業への影響などの目に見える形での効果については、現時点では、青年会議所のイベントの効果に多少の相乗効果を生み出した程度にすぎない。しかし「ゆらのガーデン」と呼ばれる観光スポットでは明らかにこうしたイベントの産業効果は表れており、今後こうした活動を続けることで経済効果に結びついてくることは十分考えられる。

2) 産業的效果

理系の大学の地域貢献活動を見慣れている方々には、産業でのより直接的な成果がみたいものかもしれない。今回の一連の活動では、産業に関する部分では、伝統工芸の観光資源化や特産物開発に学生なりに取り組み、工芸体験のモニタリングツアーを実施したり、和紙や漆等の伝統工芸を用いた土

産物の開発を行ったが、まだ現時点では成果らしき収益も製品販売実績も生まれてはいない。だが、比較的短期間にモニタリングツアーの実施やプロトタイプテスト販売までこぎつけたことは大きく、今後収益事業化していく可能性は十分ある。産業面での社会貢献についての効果は、分かりやすい可視化と経済効果についての具体的な提示が必要であるが、それなりの成果を出すにはまだ時間がかかる。

大学としては、地域の基幹産業に関わっていくことも重要と考える。特にこれも大学というニュートラルな立場を活用して、いくつかの企業間や行政との間の橋渡しをするような活動に、大学は貢献できると考える。ただし、学生の教育プログラムとしての構成には、それなりの制約があり、大学の産業貢献活動のすべてに学生が関われるわけではない。

3) まちづくりに関する効果

3年間行ってきた一連の活動では、中心市街地のまちづくりに関したものが多く、現時点では、とてもまちづくりに参画しているとか貢献しているなどとは言えない状況であり、参与観察により住民の方々の気持ちや思いに触れ始めた段階である。まちづくりの活動は、非常に息の長い、長期的な活動とならざるをえない。しかし商店街へのまちかどキャンパスが実現し、商店街での学生の活動が開始していることは大きな前進である。本プログラムでは、和紙カフェによる学生と市民の交流や、ろうあ者の方々と和紙灯籠ワークショップの開催などが、ささやかな歩みとして始められている。

一方で、消費者への商業に関するアンケート調査や旧商店街周辺での住民アンケートなどから、税収にかかわるようなマス・レベルでの移住定住促進には、実は近代的な生活の利便性確保が重要である事が定量的に示され、また教育環境や人間関係なども重要なファクターであることが定性的な議論ではあるが示唆されている。日本における中心市街地の疲弊問題は、普遍的なメカニズムと共通性を有しており、過去の学問的蓄積からも、今後のまちづくりに関する多くの示唆が得られている。本プログラムの中でも政策や都市計画など行政面での提言に結びつく部分の活動もあるが、どちらもまだ仮説検証としては不十分なものである。この種の活動では、今後より行政とも密着した活動が有効となるかもしれないが、一方で大学としての自律的な進め方も大事にしていきたい。また、中国での農村調査の結果得られたような海外での先進事例の紹介と横方向展開などは、大学の得意とするところであり、今後も続けていきたい。

ところで、こうした一連の成果や影響をどう意味付けるかについては、逆に評価する側の考え方が問われるものとなる。KPI的に、イベントへの参加者人数のみを議論することはあまり意味を持たない。何をもちえて重要な社会貢献とするのか、大学の活動に何を期待するのか、実は評価者の見識が問われることになる。大学の学生や教員の活動がどのように地域に貢献したのか、第一義に評価するの

は地域の方々であり、あるいは10年後20年後ないし50年後の地域そのものである。いままで協働を行った市民団体の方々や職人の方に感想文をかねた活動の評価をうかがっているが、活動をより広範により多くの方々と展開する中で、より多くの方々からさらに詳細な評価をしていただく事になる。そして評価は、活動が10年20年と継続する中で、よりの確なものとなってくると考えられる。その中で、地域の側でも、何を大学に期待し、何を評価していけばいいのか、さらに真正面から問われていくことになるだろう。大学の側でも地域の側でも、互いの協働や連携をどう進めていけばよいかは、現在まさに手探りとししかいいようがない。しかし、初期的には、「祭りの神輿の担ぎ手がないか」とか「何か人を惹き付けるイベントはないか」といった直接的な話から始まるとしても、時間の堆積のなかで、活動の意味や真価は次第に顕在化してくる。表面的な変化のみならず、どこまで深く10年後の地域に影響を与えるか、10年後の地域を見れば一目瞭然となるだろう。今後、大学としては、地域経済や産業の分析を進め、まちづくりも含めた地域社会への貢献をより組織的に行っていく必要がある。

4. まとめと今後の課題

本稿では、地域経営学の分野における課題解決型学習（PBL: Problem-based Learning）及びその教育の構成に関して、先行文献レビューを踏まえながら、理論的な構築を試みた。その骨子をまとめると、

- 1) 経営学における課題解決のフローとしてのPDCAを、実際に地域社会の課題について学生とともにまわしていくことを通じて、学生に課題解決の力（能力、スキル、姿勢など）をつけていく。PDCAを次のPDCAへと連続的にスパイラルな深耕を行っていくには、予備調査など研究的な側面が不可欠であり、教育の質を高めるには併行した教員側の研究の進展が必要となる。
- 2) 本質的に、地域の社会課題を解決するには、地域の人々との協働が不可欠であり、従って、地域経営学の学習過程としての課題解決型学習では、かならずこの協働のプロセスが重要な学びとして含まれる。交流や協働を通じて、学生の社会性（共感力や他人への感情移入を含む）の滋養とともに、地域社会全体のソーシャル・キャピタル（社会関係資本）も蓄積されていく。
- 3) 従って、この活動においては、教育（学習）、研究、実務（社会貢献）の3つが有機的に関連しており、このすべてについて併行して取り組み、アウトカムを出していくことが必要である。

本稿では、こうした考えに基づき、実際に大学1年次から3年次までの教育プログラム試案を作成し、実際に実施してきた結果についても述べた。実施期間はまだ3年にすぎないため、十分な効果検証にはいたっていないが、それでも教育（学習）、研究、実務（社会貢献）の3つの要素について、得られたアウトカムを整理し報告した。

大学の社会貢献で一番大事なのは、やはり社会を支えていく人財育成そのものにほかならない。その大学からどのような人財が育ちどのような活動を行っていったのかが、最後は大学の社会貢献をもっとも端的に表すこととなる。勿論、学生の就職実績も一つの指標にはなるだろう。地方の行政職員や起業家、活動家が何人輩出したのか、地方の産業活性化に資する人財が何人であったのか、あるいは世界の各地に飛び立った人財が何人いるのか、日本の地方大学にはこうした事が問われるのは確かである。一方、本当に重要なのは、むしろ就職後の卒業生の活躍である。教育の手法とその手法で育てられた人間が行なった活動との因果関係を直接結びつけることは殆ど難しいと言わざるを得ないが、多くの個性溢れる卒業生の活躍が、最終的にはその大学の教育の評価となることも確かである。今後、本稿で提案した教育の枠組みの有効性がどのような成果をもたらすのか、大方の評価と審判を待ちたい。

謝辞

本稿で述べた地域協働型教育活動に関して、お世話になった地域の方々はあまりに多く、ここでは個々の御名前をあげて謝意を述べる事はできませんが、記して皆様のご協力に感謝いたします。また本研究をご支援いただきました、福知山公立大学の学長裁量研究助成、地域連携センター地域研究助成、同センター先導的教育プロジェクト助成など様々な教育研究助成に、深謝いたします。

《参考文献》

- (1) 青山公三, 公共政策学の新しい実践教育手法, 地域課題解決型実践教育プログラム「キャップストーン」の試み, 京都府立大学学術報告(公共政策) Vol. 5, pp. 73-82 (2013)
- (2) 荒川有史, 母国語ノート, 三省堂, (1993)
- (3) 板倉聖宣, 仮説実験授業, 仮説社, (1974)
- (4) 板倉聖宣, 仮説実験授業のABC, 仮説社, (1977)
- (5) 井上明, PBL 情報教育の学習効果の検証, 情報処理学会研究報告, 2007-IS-99, pp. 123-130 (2007)
- (6) 今井康雄, 教育思想史, 有斐閣アルマ, (2009)
- (7) 乾孝, 伝えたい心理学入門, いかだ社, (1983)
- (8) 乾孝, わたしの中のわたしたち, いかだ社, (1983)
- (9) 乾孝, 無意識の心理学, 解放社, (1948)
- (10) 色川大吉, 自由民権, 岩波新書, (1981)
- (11) 海谷則之, デューイ・人間性実現への教育, 春風社, (2002)
- (12) 奥田靖雄, 国分一太郎, 国語教育の理論, 麥書房, (1964)
- (13) 小澤修三, 影山登, 小澤滋子, 今井重孝, 教育思想史, 有斐閣, (1993)
- (14) 勝野正章, 庄井良信, 問いからはじめる教育学, 有斐閣スタジオ(2015)
- (15) 北九州私立大学, 自ら学ぶ大学(吸収の秘密:地域課題にホンキで取り組む4年間),九州大学出版会刊, (2015)

- (16) 金原左門, 大正デモクラシーの社会的形成, 青木書店, (1967)
- (17) 熊谷孝, 言語観・文学観と国語教育, 明治図書, (1967)
- (18) 熊谷孝, 文体づくりの国語教育—創造と変革への道, 三省堂, (1970)
- (19) 後藤文彦監修, 課題解決型授業への挑戦, ナカニシヤ出版, (2017)
- (20) 加賀裕郎、高頭直樹、新茂由之, プラグマティズムを学ぶ人のために, 世界思想社, (2017)
- (21) 国分一太郎, 現代教育の探求, 未来社, (1954)
- (22) 小針誠, アクティブラーニング、学校教育の理想と現実, 講談社, (2018)
- (23) 駒谷昇一, PBLは教育にどのようなインパクトがあるか, 情報教育シンポジウム, pp.131-138 (2009)
- (24) 佐藤忠男, 権利としての教育, 筑摩書房, (1968)
- (25) 佐藤藤三郎, 25歳になりました, 百合出版, (1960)
- (26) 佐藤藤三郎, 底流からの証言, 筑摩書房, (1970)
- (27) 佐藤学, 教育方法論, 岩波書店, (1996)
- (28) 澤口隆, PBL手法を用いたワークショップの実践とプログラミング教育—湘北ラーニング・コモンズの活用, 湘北短期大学 NII-Electronic Library Service, pp.147-162 (2012)
- (29) 鹿野政直, 大正デモクラシーの底流, NHK ブックス, (1973)
- (30) 実践社編, 回想の芦田恵之助, 実践社, (1972)
- (31) 大学基準協会, 学習成果ハンドブック, (2018)
- (32) 田浦武雄, デューイとその時代, 玉川大学出版部, (1984)
- (33) 高橋英明, 岸浪建史, 工藤一彦, 三上隆, 全学初習・工学部専門教育における創成型教育の試み, 後学教育, Vol.50, No. 3, pp.37-43 (2002)
- (34) 中野光, 大正自由教育の研究, 黎明書房, (1998)
- (35) 成田龍一, 大正デモクラシー, 岩波新書, (2007)
- (36) 日本高等教育開発協会、ベネッセ教育総合研究所編, 大学生の主体的学びを促すカリキュラム・デザイン, ナカニシヤ出版, (2016)
- (37) 平野真, 大学教育と地域資源開発—福知山公立大学での協働型 PBL 教育事例を通して, 福知山公立大学研究紀要, pp. 141-168, (2016)
- (38) 平野真、中尾誠二、神谷達夫, 福知山市伝統工芸の観光資源化(1)—地域の無形資産活用の試み—, 福知山公立大学研究紀要, pp. 107-137, (2017)
- (39) 平野真, 地域経営学のフレームワーク—経営学からの展開, 福知山公立大学研究紀要, pp. 89-126, (2017)
- (40) 平野真、張明軍, 中国における農村調査研修—福知山公立大学での国際版地域協働型 PBL 教育事例として— 福知山公立大学研究紀要掲載予定, (2018)
- (41) 松沢祐作「自由民権運動」岩波新書(2016)
- (42) 松下佳代編著「ディーブ・アクティブラーニング」勁草書房(2015)
- (43) 溝上慎一「アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性」東信堂(2018)

- (44) 溝上慎一「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」東信堂(2014)
- (45) 溝上慎一編「高大接続の本質」学事出版(2018)
- (46) 溝上慎一監修, アクティブラーニングシリーズ1～6, 東信堂, (2016)
- (47) 明星学園「明星の教育3」明星学園(1980)
- (48) 無着成恭, やまびこ学校, 岩波文庫 (1951)
- (49) 無着成恭, 教育ノート, 凡書房 (1959)
- (50) 無着成恭, 第2教育ノート, 凡書房 (1963)
- (51) 無着成恭, 教育を探せ, 文化出版局 (1981)
- (52) 照井猪一郎「明星の授業」国土社(1963)
- (53) 照井猪一郎「残照、照井猪一郎先生遺稿集」佑啓社(1968)
- (54) J・Dewey, “The School and Society,” The University of Chicago, (1915) (宮原誠一訳, 学校と社会, 岩波文庫, (1957))
- (55) J・Dewey, “Democracy and Education” The Macmillan Company, (1916) (松野安男訳, 民主主義と教育, 岩波文庫, (1957))
- (56) J・Dewey, “Experience and Education,” The Macmillan Company, (1938) (市村尚久訳, 経験と教育, 講談社学術文庫, (2004)
- (57) 成田龍一, 大正デモクラシー, 岩波新書, (2007)
- (58) 馬場孝, 国際関係学における教育方法と内容の展開 (上): 米学会誌掲載論文サーベイ, 静岡文化芸術大学研究紀要, Vol.9, pp.51-64. (2009)
- (59) 増田寛也, 地方消滅, 中公新書, (2014)
- (60) 文部科学省, 大学教育の質的転換に向けた実践ガイドブック, リベルタス・クレオ出版 (2014)