

Practical Education Programs in Shizuoka University of Art and Culture

高田 和文

名誉教授、理事(教育研究担当)

TAKADA Kazufumi

Emeritus professor, Trustee in charge of Education Research

静岡文化芸術大学は「実務型人材の育成」を基本理念とし、実践的教育に力を入れてきた。本稿では2000年の開学時の設置科目「企画立案総合演習」と2015年に導入された「実践演習」を事例に取り上げ、その教育効果と問題点を考察する。前者はPBL型授業であり、これを全学の必修科目として実施したのは当時の大学としては先駆的であった。地域の課題に対する学生の意識啓発、ディスカッションやグループワークによる授業の活性化などの成果を上げた反面、運営面ではいくつかの課題もあった。2015年に開講した「実践演習」のうち「地域連携演習」はサービスラーニング型授業であり、学生はより直接的に地域に関わる活動を体験する。一方、「企画立案演習」は企画の手法や技術を学ぶPBL型授業で、2つを併せて履修することで大きな教育効果が得られると期待された。しかし、実際には両方を履修する学生は多くて全体の3分の1程度にとどまっており、より適切な履修指導が望まれる。

Shizuoka University of Art and Culture has put importance on practical education programs, under its basic principle of developing practical human resources. This paper aims to examine two cases of such education programs to clarify their effectiveness and problems. One is "Comprehensive Seminar in Planning and Presentation" introduced in the curriculum of 2000, the first academic year of the university, and the other is "Practical Seminars" which started in 2015. The former adopted PBL, a pioneering method for university education in Japan at that time. It brought about educational results such as making students more conscious about problems of local community and making the class more active through discussions and groupworks. The latter consists mainly of two subjects: "Community Service-learning" and "Seminar in Planning and Presentation". It was expected that taking both subjects students could have experience of working directly in local community and at the same time they could learn methods and skills for planning and presentation. But the fact is that less than one third of total students take both these subjects, so more appropriate course guidance should be given to students.

1. 問題意識と目的

ここ数年、文部科学省の大学教育改革の一環としてアクティブラーニング、PBL型授業といった新しい教育方法が提唱されるようになった。その結果、多くの大学の現場にそうした教育方法を取り入れる動きが広がりつつある。

2000年に開学した静岡文化芸術大学(以下、本学)は、大学の教育目標の1つとして「実務型人材の育成」を掲げ、当初から上のような実践的な教育に取り組んできた。

本稿では、本学が開学以来、どのような形で実践的教育に取り組んできたのか、それが現時点においてどのようになされているのかを述べ、今後どのように展開すべきかについていくつかの提案をする。

本稿の目的を整理すると以下ようになる。

- 1) PBL型授業としての「企画立案総合演習」の教育成果と問題点を明らかにする。
- 2) 後継科目として位置づけられた「実践演習」科目群の教育成果と問題点を明らかにする。
- 3) 以上を踏まえて、「実践演習」科目群をはじめとする実践的教育の今後の改善について提案を行う。

本論に入る前に、まず関連する基本的な用語・概念を整理しておきたい。

1) 初年次教育、導入教育

高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸条件を成功させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム。一方、「導入教育」は本来専門教育への導入を目的とするものであるが、本学ではほとんど同義に用いられてきた(1)。

2) キャリア教育

1人1人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育。特定の活動や指導方法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して実践される(2)。

3) アクティブラーニング

教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループディスカッション、ディベート、グループワーク等も有効なアクティブラーニングの方法である(3)。

4) PBL、プロジェクト学習

PBLとは、Problem Based LearningもしくはProject Based Learningを略したもので、それぞれ「問題解決型学習」、「プロジェクト学習」と訳されることが多い。前者は「実世界で直面する問題やシナリオの解決を通して、知識の習得、問題解決のための能力や態度等を身に付ける学習」と定義される。一方、後者は「実世界に関する解決すべき問題や仮説をプロジェクトとして解決・検証していく学習」とされる。両者には具体的なプロセスにおいて多少異なるところもあるが、アクティブラーニングの方法として共通点が多い(4)。

5) サービスラーニング

教育活動の一環として、一定の期間、地域のニーズ等を踏まえた社会奉仕活動などを行うことによって、それまで知識として学んできたことを実際の体験に活かし、また実際のサービス体験から自分の学問的取り組みや進路について新たな視野を得る教育プログラムを言う(5)。

次に、上のような教育によって学生に身に着けさせようとする能力についても、用語を整理しておく。

1) 学士力

2008年に中央教育審議会（以下、中教審）が定義した学士号取得者が最低限身に着けておくべき能力。次の4つから構成される。1. 知識・理解（文化、社会、自然等）、2. 汎用的技能（コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力等）、3. 態度・志向性（自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任等）、4. 総合的な学習経験と創造的思考力(6)。

2) 社会人基礎力

2006年に経済産業省が提唱した、職場や地域社会で多様な人々と一緒に仕事をしていくために必要な基礎的能力。3つの力と12の要素から構成される。前に踏み出す力（主体性、働きかけ力、実行力）、考え抜く力（課題発見力、計画力、創造力）、チームで働く力（発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力）(7)。

3) ジェネリックススキル

特定の専門分野に関係なく、全ての人に求められる能力であり、コミュニケーションスキルや論理的思考力といった「汎用的な技能」の他、チームワークやリーダーシップ、倫理観などを含む「態度・志向性」、「統合的な学修経験と想像的思考力」などが含まれる(8)。

これらは、微妙に異なりながら、従来大学で身に着けるべきとされていた知識や技術にとどまらず、社会で仕事をし、生活をしていくために必要な能力を含めている点で共通する。

次に、これらの教育方法や大学で身に着けさせるべき能力に関わる文部科学省等の主要な政策を時系列で整理しておく。

- 1999年、中教審の答申において、「キャリア教育」という文言が公式文書に初めて登場(9)。
- 2004年、「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」が報告書を提出(10)。
- 2006年、文部科学省の事業「現代教育ニーズ取組支援プログラム」(現代GP) に新たなテーマとして「実践的総合キャリア教育の推進」が取り入れられる(11)。
- 同年、経済産業省が「社会人基礎力」を提唱(12)。
- 2008年、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」において、「学士力」の内容を明確化。「汎用的技能」としてジェネリックススキルが盛り込まれる(13)。
- 2011年、大学設置基準改正において、キャリア教育の体制を整えることが義務付けられる(14)。
- 2012年、文部科学省「大学改革実行プラン」において、求められる人材として「生涯学び続け、主体的に考え、行動できる人材」が挙げられる(15)。
- 同年、中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」において、アクティブラーニングを提唱(16)。
- 2013年、文部科学省「地(知)の拠点整備事業(COC)」が開始(17)。
- 2015年、「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議」が審議のまとめ「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の在り方について」を提出(18)。

-同年、教育再生実行会議が第7次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」を提出(19)。

-2017年、新学習指導要領に「主体的・対話的で深い学び」としてアクティブラーニングの視点が盛り込まれる(20)。

-2018年、中教審答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」において、学修者本位の教育への転換を提唱(21)。

以上を踏まえて、次節では本学における実践的教育の事例として開学当初から全学共通必修科目として設置されていた「企画立案総合演習」を取り上げる。

2. 開学時の設置科目「企画立案総合演習」

2-1. 授業の位置づけと目的

「実務型人材の育成」を基本理念の1つとして掲げる本学において、実践的な学びは開学当初から重視されていた。中でも重要な役割を果たしたのが、3年次前期に置かれた「企画立案総合演習」であった。(ただし、2004年度のカリキュラム改定で2年次後期に移動、2009年度のカリキュラム改定で再び3年次前期に復帰)。これは1年次の「文化芸術総合演習」とともに導入教育の科目として設置され、全学共通の必修科目であった。「文化芸術総合演習」は大学生としての導入教育として、一方「企画立案総合演習」は社会人としての導入教育と位置づけられていた。ともに、当該年次の全学生を名簿順に18のクラスに分け、各クラスとも文化政策・デザイン両学部全学科の学生から構成された。1クラス20名弱の少人数教育である。学部・学科の垣根を取り払ったクラス編成という点、また1年前期の「文化芸術総合演習」の学生が3年前期に再び同じクラスで「企画立案総合演習」の授業を受けるという点が大きな特徴であった。また、「文化芸術総合演習」と同様、2次限連続の時間割配置で運営された。演習科目2コマ分で、修得単位数は2単位であった(1)。

「社会人としての導入教育」という位置づけには、キャリア教育の意味合いが含まれているが、本学においては少なくとも開学当初はそうした側面はあまり強調されなかった。これは、大学の完成年度(2003年度)に至るまでは、卒業を目前に控えた学生がいなかったため、大学運営においてこの科目とキャリア教育を結びつけるという意識が薄かったせいかもしれない。あるいは、授業の運営は教務室(当時)・教務委員会の所掌であり、進路・就職は就職室・就職委員会(いずれも当時)の所掌事項という体制から、両者を結び付けて捉えようとする発想が生まれなかったとも推測される。いずれにしても、キャリア教育という概念が大学教育の中で定着してゆくのは、2000年以降であり、本学が開学して「企画立案総合演習」がカリキュラムに組み込まれた時点では、まだ一般に浸透していなかった。

「企画立案総合演習」の授業のテーマは、「地域から国、そして国際社会に関わる総合的な課題の下、より具体的なテーマについて学生が主体的に企画、立案、提案作成を行い、そのプロセスを体験的に学習する」となっていた(2)。

また、授業の目的・方法は、次のように記載されていた。「地域の課題」及びそれにとどまらず、「我が国社会全体

の課題」「人類共通の課題」という総合的な共通テーマの下、文化政策・デザイン両学部混成の小グループが、主体的により具体的なテーマを設定し、企画、立案、提案作成作業を行い、そのプロセスを体験的に学習する。具体例として「少子・高齢化の進展とまちづくり」「生涯学習と生きがい」「人権とユニバーサルデザイン」などが指針的テーマとなる(3)。

このように、基本的には「地域の課題の解決」をテーマとしながらも、それにとどまらない一般的なテーマの設定も示唆されていた。なお、開講当初はこの科目のテーマである「地域の課題」について、教員間で様々な議論がなされたことを記憶している。

また、授業計画は次の通りであった。

①オリエンテーション、②学外講師による講演(以上は全クラス合同)、③テーマの検討・設定・組織作りなど、④調査・分析など、⑤中間報告、フィードバック、修正など、⑥報告書、モデルなど最終成果物の作成、⑦プレゼンテーション、⑧振り返り(4)

その後、授業計画には15回分を記載することとなり、次のようになった。

①オリエンテーション、グループ分け、②グループワーク・テーマ選定、③グループワーク・作業計画・作業分担、④グループワーク・調査と課題の明確化、⑤(同)、⑥グループワーク・目標設定、⑦(同)、⑧中間チェック・クラス内発表会、⑨グループワーク・対策案、提案内容の効果など検証、⑩(同)、⑪グループワーク・最終まとめ、⑫(同)、⑬クラス内発表、⑭全体発表、⑮予備日(5)

2007年からは、シラバスに「授業の目標(学習目標)」の項目が加わり、そこに「社会人としての導入教育と位置づけ、社会人として必要な基礎的な構想作成の能力を養う」と記されるようになった(6)。これは、キャリア教育との関連を明確にするための修正だろう。

シラバス上の授業の目的などの記載は、それ以降、主担当者によって若干の変更が加えられたものの、地域の課題を学生が自主的に設定し、それについて少人数のグループに分かれて数回のグループワークを行い、中間発表を経てクラス内発表、そして最終プレゼンテーションを行うという授業の基本的枠組みは踏襲された。また、企画書やプレゼンテーション資料など何らかの成果物の提出が求められたことも変わらなかった。

2-2. 授業運営の実際

全学生が履修する必修科目であり、しかも当時としては斬新な形の授業であったため、授業運営においては特別の体制が取られた。1年次に全学生が履修する必修科目「文化芸術総合演習」と同様に、教務委員会のもとに「導入教育運営委員会」が設置され、その下に「企画立案総合演習専門部会」が設けられた。そこで、科目の趣旨と授業運営の方針が確認された。また、それをもとに「授業の手引き」が作成され、担当教員に配布された。これとは別に、担当教員全員が出席する「担当者連絡会議」も開かれ、授業の進捗状況などが確認された。授業が行われている1学期の間に、概ね専門部会が3~4回、担当者連絡会議が2回程度開催された(7)。

「文化芸術総合演習」も同様であるが、このような運営

体制を取ったこと自体が「企画立案総合演習」が本学の教育の中でいかに重視されていたかを物語っている。と同時に、この科目の授業運営が多くの担当教員にとって一般の教養教育や専門教育と異なり、いくつかの困難や課題を内包していたことも示唆している。

以下、私自身がこの科目を担当した2004~2005年度の時期を中心に、授業運営の実際について述べる。(なお、その後のシラバスや専門部会の資料等を参照したところ、授業運営の基本は変わっていないと判断される。)

「地域の課題」を全体のテーマとしながら、18クラスの中にさらに3~4のグループが形成されるので、具体的な課題は50~60に上る。例えば、私自身が担当した2004年度には63個のテーマが取り上げられた。末尾の参考資料1.にテーマの一覧(抜粋)を挙げておく。

授業の基本的な方針としてテーマの設定は学生の自主性に任せることとし、担当教員の介入はアドバイスにとどめることとされていた。

授業の最初の段階における教員の役割は、最初の数回で地域の課題について学生の理解を促し、具体的なテーマを設定できるよう誘導すること、そして、そのテーマについて学科の構成なども勘案してグループ分けを行うことである。いったんグループのメンバーが確定すると、あとは学生のみでディスカッションや調査を進めて行くことになるので、教員はアドバイザーに徹し、学生から質問や依頼があった場合にのみ介入する。ただ、学生の作業が明らかに誤った方向に進んでいる場合には、修正をしなければならない。また、議論がなかなか収斂しない場合にも、何らかのアドバイスが必要になる。このあたりは、担当教員が苦心するところであった。

中間発表で学生の作業がかなり具体化されるので、ここでは教員からの適切なコメントや軌道修正の提案が必要となる。また、グループ間で進捗状況に大きな差が生じることがあり、それについても適切なコメントや指示が求められた。

最終プレゼンテーションはまずクラス内で行い、次にいくつかのクラスが合同して全体発表を行った。しかし、全体発表では十分な時間を取らなかったため、クラス内での発表をもって最終的な成果として評価した。

成績評価については、以下のように一定の基準が設けられていた。やや長くなるが、デリケートな問題なので、「授業の手引き」から引用する。

「出席が2/3以上あれば「良(75点)」を標準とし、これに担当教員裁量の評価点を加減し、最終評価の優(100~80点)、良(79~70点)、可(69~60点)、不可(59点以下)を決定する。過程(参画度、取り組み姿勢等)や成果に対する評価については、担当教員裁量の評価点に反映させるものとし、点数化や反映の仕方については、担当教員に任せることとする。」(8)

このような基準はあったものの、成績評価は担当教員にとってなかなか難しい問題であった。これについては次節で詳しく述べる。

2-3. 授業の成果と問題点

「企画立案総合演習」は2002年度から2016年度まで実施されたが、その成果はどのようなものだったのだろうか

か。この授業を総括し、評価するのはなかなか難しいが、少し時間を経た現在から見ていくつかの点を記しておく。

まず、成果として次が挙げられる。

- 1) 地域の問題について学生の意識を高めるとともに、課題解決のための様々な手法・技術を学ぶ機会を与えた。
- 2) 学生どうしのディスカッションやグループワークにより授業を活性化させた。
- 3) 学部・学科を超えた学生どうしの交流により学生の視野が広がった。
- 4) 全学生が同じ授業を受講することにより本学学生としてのアイデンティティが醸成された。
- 5) キャリア教育の基礎として学生に社会体験の場を与えた。

この授業の成果としてまず挙げられるのは、学生がクラス内のディスカッションや学外での見学・調査を通じて地域の問題に対する意識を高めたことだろう。そして、課題解決のための様々な手法・技術を、実際にある具体的な問題を通して学ぶことができた点も重要である。

次に、講義中心の授業が主流だった大学教育において、ディスカッションやグループワークを組み込むことによって授業を活性化させた点が挙げられる。アクティブラーニングが喧伝される今でこそ、このような授業は珍しくないが、当時これを全学の必修科目としたのはかなり大胆な試みだった。

もう1つの大きな成果として、学部・学科の枠を超えたクラス編成により、学生どうしが広く交流する機会を設けた点が挙げられる。もちろん、全学科目（当初は全学共通科目）や学部科目（当初は学部共通科目）など他学科の学生とともに授業を受ける機会、あるいはサークル活動や学園祭など、学部・学科を超えて交流する場は他にもあるが、全ての学科の学生がチームを作って1つの課題に取り組む機会は少ない。「文化芸術総合演習」とともに、学部・学科間の交流を深め、学生の視野を広げることに役立ったことは間違いないだろう。また、全ての学生が同じ授業を受講することで、設立間もない本学において学生たちが同じ意識を共有し、本学独自のアイデンティティ醸成に一役買ったであろう点も見逃せない。

さらには、かなりの学生がこの授業を通じて地域の企業や団体と関わりを持ち、社会体験を積むことができた。社会人への導入教育という位置づけからしても、キャリア教育の基礎として機能した面がある。

一方で、「企画立案総合演習」の授業運営上のおもな問題点を挙げると、次のようになるだろう。

- 1) 全学的な教育であるにもかかわらず、担当教員が特定の学科に偏っていた。
- 2) テーマ設定において学生の自主性を尊重したため、教員が専門分野の知識を十分に活かすことができなかった。
- 3) 授業外の自主的学習時間についてグループ間・学生間でばらつきが生じた。
- 4) 個々の学生の活動を把握することが難しく、成績評価にしばしば困難を伴った。
- 5) 学生の側において学科による安易な役割分担の傾向が生じた。
- 6) 最終的に提出された企画は、たとえ魅力的なもので

あっても実現可能性はほとんどなかった。

まず、地域に立脚した公立大学であり（当初は公設民営方式の学校法人として設立され、2010年に公立大学に移行）、地域社会への貢献を大学の理念に掲げているとはいえ、本学の全ての教員が地域の課題解決を専門としているわけではない。従って、科目担当者は主として地域の問題を専門とする教員、あるいは企業出身の実務経験のある教員などに割り振られることになった。そこから学科による担当教員の偏りが生まれた。例えば、2004年度の担当者は、国際文化学科1名、文化政策学科5名、芸術文化学科3名、デザイン学部9名（生産造形学科4名、技術造形学科2名、空間造形学科3名）であった。教員数が最も多い国際文化学科の担当教員は18名中1名のみである。この割合は、当初から最後までほぼ変わらなかった。その代わり、国際文化学科の多くの教員が1年次の導入教育「文化芸術総合演習」を担当した。「餅は餅屋」と言ってしまうとそれまでだが、全学的な教育という点から考えると、疑問が残る。

学生の側においては、授業外の活動時間のばらつきという問題が生じた。特に最終プレゼンテーションが近付くと、どうしても授業外の作業が長くなっていく。そうなると、熱心に取り組むグループとそうでないグループ、また同じグループ内でも熱心に取り組む学生とそうでない学生が出てくる。グループのまとまりにもよるが、このあたりをコントロールするのは教員にとってなかなか難しい。

また、ディスカッションやグループワークにおいて個々の学生がどの程度熱心に参加しているのかを把握することにも同様に難しい。アドバイスを与えながら学生を観察する、作業報告の内容から判断するなどの方法はあるが、通常の授業に比べると学生の自由度が高いため、完全な把握は難しい。成果物の評価はある程度可能だが、個々の学生がどのような貢献をしているかが見えにくいのである。さらに、評価において最終成果物やプレゼンテーションを重視するか、作業プロセスを重視するかという点でも教員の考え方が分かれた。一応の成績評価基準があるとは言え、担当教員としては大いに悩むところであった。

5) に挙げた学生の安易な役割分担の傾向は、本学独特の学部構成に起因するものかもしれない。文化政策とデザインは、専門分野としてかなり隔たりがある。この点が本学の特色でもあるのだが、学生の資質・志向は両学部でかなり異なっている。文化政策学部は人文・社会科学系の分野であり、芸術文化学科も芸術の実技を学ぶ学科ではない。一方、デザイン学部ではいずれも実技を中心に学ぶ。この科目の場合、最初のテーマ設定やコンセプトメイキング、また企画書の作成においては文化政策学部の学生が主導し、企画書の中でも図やイラスト、さらにプレゼンテーションのためのパワーポイント資料作成においてはデザイン学部の学生が力を発揮する。それはそれとしてよいのだが、年を経るうちに、この役割分担が安易に固定化されてしまい、全員が企画立案のプロセスを体験するという本来の目的が達成されないまま、単に最終成果物を仕上げるだけの作業になっていく傾向が見られた。担当教員としては、科目の趣旨をしっかりと学生に伝え、クラスの全員が同じ体験を共有するという指導をすべきだったと考える。

他方で、学生側から担当教員によってクラス運営の仕方

や活動時間に差があることに不満が表明されることがあった。当時はまだこの種の授業が十分理解されておらず、学生の側に戸惑いがあったのだろう。また、教員の側もこうした授業の効果を十分に認識しておらず、学生に対して明確な説明ができていなかった。学生と教員の双方に問題があったと思われる。

6) は最も根本的な問題と言えるだろう。すなわち、地域の課題解決をめざす授業であるにもかかわらず、現実の問題解決に結びつくことはほとんどなかった。提出された最終企画案がいかにも魅力的なものであっても、実際に企業や自治体等に採用されることは想定していなかった。教室内の作業とは言え、学生からすると自分たちの提案が実際に採用される見込みがなければ、モチベーションは上がらないだろう。全体の印象として、年を経るとともに学生たちの課題に取り組む意欲が薄れていったように思われる。

この点を改善するため、2011年から最終発表の後にさらに大学講堂で優秀グループのプレゼンテーションを行い、企業など地域の関係者を招いて評価してもらうこととした。その結果、提案が実際に企業に採用される例もあった(9)。

このほか、休学・留学のために留年した学生や単位未修得者のクラス編成、もともとグループワークが困難な学生への対応といった問題もあった。後者についてはそうした学生がいる場合には、特別クラスを設けるなどの対応策を取った。

なお、「企画立案総合演習」については、通常の授業アンケートとは異なる設問項目を設けて別途アンケートを実施した。2004年度のアンケートのおもな設問と回答を以下に記しておく。

- 1年次の導入教育のクラス分けで集まったのはよかったか→「よかった」が約6割(58%)。
- 「地域の課題」という全体テーマについて→「よかった」が約4割(42%)、「替えて欲しかった」が3割近く(27%)。
- 自分のグループのテーマにどの程度関心が持てたか→「大いに関心があった」「多少関心があった」を合わせて8割以上(84%)。
- グループ活動がうまく行ったか→「大変うまく行った」「どちらかというとうまくいった」を合わせて約7割(73%)。
- 授業への満足度→「大いに満足した」「多少満足した」を合わせて7割近く(67%)、「あまり満足していない」「不満が残った」が約3割(29%)。
- グループの企画立案のプロセスの体験はこれから役に立ちそうか→「大いに役立つ」「多少役立つ」を合わせて約8割(78%)。

一方、自由記述回答には、「教員による授業方法の相違」、「開講時期への不満」(3年次ゼミの開講時期と重なるため)、「他学部との交流は刺激になる」などが挙げられていた(10)。

以上から総合すると、いろいろな問題点を抱えながらも、学生はこの授業に対して概ね満足していた様子が窺える。

他方で、2011年に実施した卒業生へのアンケート調査では、「企画立案総合演習」の授業が社会人になってから役に立っているかとの問いに対して、「役立っている」「やや役立っている」との回答は6割以下(55.8%)にとどまっており、授業終了時点のアンケート調査よりも低い数字となっている。半数以上は「役立っている」としているものの、実社会での仕事と大学の教育は必ずしも直結するもの

ではないという実感が数字に表れているのかもしれない。ちなみに、同じ調査で、「文化芸術総合演習」については、約7割(68.8%)がその後の大学での学習に「役立った」「やや役立った」と回答している。こちらは、大学生としての導入教育という面が一応評価されていると言える(11)。

2-4. PBL型授業としての先駆性

このように「企画立案総合演習」の目的や授業の内容、運営を見てくると、現在多くの大学で取り入れられつつあるPBL(課題解決型学習あるいはプロジェクト学習)に非常に類似したものであることが理解できるだろう。第1節で見た通り、本学の開学当時はアクティブラーニングやプロジェクト学習といった教育方法が現在ほど注目されていなかった。キャリア教育ですら、前年の1999年に初めて文部科学省の公式文書に登場した時期である。大学におけるキャリア教育についての議論はまだ始まったばかりであった。この科目のシラバスや教員向けのマニュアルとして用いられた「授業の手引き」を見る限り、教育の方法論についての言及はほとんどないし、担当教員もそうした方法論への自覚があったとは思われない。おそらく現在このような科目を実施するのであれば、巷にあふれるアクティブラーニング等についての情報や知識が盛り込まれるに違いない。

他方で、「授業の手引き」には、実際の授業運営や方法について非常に具体的な説明や指示、提案が盛り込まれている。学生どうしの自己紹介のやり方から始めてコミュニケーションやディスカッションの方法、テーマ設定のプロセス、グループワークの進め方、様々な発想法や思考法の紹介、企画立案やワークショップに関する参考図書に至るまで、懇切丁寧な内容となっている。また、学生が提出する作業報告や活動記録、最終成果物である企画書の雛型まで、様々な書式も収められている。それは開講当初の担当教員が作成し、毎年の担当教員が少しずつ修正を加えながら改良されていったものである。授業終了後に担当教員の意見・感想を自由記述形式で回答してもらい、それを教員間で共有するとともに、次年度以降の手引きに反映させていった。理論的・方法論的根拠は示されていないものの、担当教員が試行錯誤を重ねながら作成したいわば手作りのマニュアルであった。

今から振り返ると、2000年の開学時にこのような科目を設定し、第1期生が3年次に進学した2002年度から実施したことは、全国的に見ても先駆的な試みだったと言ってもよい。単発の科目としてはおそらく行われていたであろうが、大学の全学生に課せられる必修科目としてこの種の授業を運営した事例は少なかったのではないだろうか。

ちなみに、PBL教育を積極的に推進している三重大が本格的にこれを導入したのは、2006年とされている(12)。また、同様にPBL型授業に力を入れている京都産業大学がこの種の科目を開講したのは、2007年度からであるという(13)。

本学においてはPBLあるいはアクティブラーニングなど、教育の方法論として明確に認識されていなかったし、また導入教育という限られた範囲ではあったにせよ、「企画立案総合演習」において実体としてほぼ同様の方法を用いた教育が行われていたことは特筆すべきだろう。

政府が大学におけるキャリア教育を重視して、経済産業

省が「社会人基礎力」を提唱したのが2006年、続いて、中教審が「学士力」という定義を打ち出したのが2008年である。このような政府（あるいは社会）が大学に求める能力については、本学でもいろいろな機会に話題になり、対応策も取られたが、それは主として入試と大学教育の関わり（高大連携）やカリキュラムポリシー、ディプロマポリシーのあり方をめぐる議論においてだった。そうした力を養成する上で、最も有効な授業科目になりそうな「企画立案総合演習」をこうした文脈で捉えようとする議論はほとんどされなかったように思われる。

いろいろな議論・検討を重ねた末に廃止となった科目であるが、「企画立案総合演習」の成果を今一度検証し、本学の教育においてどのような役割を果たしたのかを考察することは、本学の今後の教育のあり方を考える上で有益であろう。

3. 2015年開講の「実践演習」

3-1. 2015年のカリキュラム改定

1年次の導入教育の柱であった「文化芸術総合演習」と並んで本学の教育の特色を最もよく表していた「企画立案総合演習」は、2015年度からの新カリキュラムにおいて廃止された。そこに至るまでには、当然ながら様々な議論があり、実務型人材の養成という点で本学の教育の基幹とも言えるべき科目の廃止には反対の声もあった。しかし、カリキュラム改定の議論の過程において、開講から10年以上を経てこの科目がすでに一定の役割を終えたとの認識が共有されていった。

ただ、実践的な教育を重視するという本学の基本的な理念は変わらず、そのためにこの科目を発展させる形で生まれたのが、新たに設置された「実践演習」であった。そこには本学の実践的教育をより地域に密着したものにしようとの意図があった。「企画立案総合演習」における課題解決は、あくまでも学習を目的としたものだったが、「実践演習」は学生が直接地域の団体や企業と関わりながら地域貢献活動を行うことを目的としていた。

なお、これと併せて、「文化芸術総合演習」も、様々な芸術を自ら体験することを目的とした「文化芸術体験演習」とリテラシー教育を担う「学芸の基礎」の2つに分けられた。

これは、本学の導入教育に関わる開学以来の大きな変革と言ってよい。なお、大学全体としては、この年からデザイン学部の編成が大きく変わり、3学科制から1学科5領域制となった。これも開学以来最も大胆な改革であった。

あれから6年を経たものの、新カリキュラムの評価についてはまだまだ検証すべき点がある。ただ、少なくとも導入教育については、成功だったと言ってよいのではないかと。「文化芸術総合演習」については、芸術を体験するという部分はそのまま残しながら、「学芸の基礎」では学科別のクラス編成として、より効果的なリテラシー教育を実現することができた。「文化芸術総合演習」のリテラシー教育（教員分担部分と呼ばれた）においては、異なる学科の学生が混在していたため、教材の選び方や目標設定に難しい面があった。学科ごとのクラス編成であれば、学生の関心やリテラシー能力はほぼ均等であるから、教材や到達目標

は決めやすい。

また、「実践演習」においては、後述するように現実の地域課題解決に直接取り組むので、学生のモチベーションは非常に高くなった。併せて、教員も自分の専門分野で学生を指導するので授業運営はずっとしやすくなった。教室内で学生どうしの議論によってありそうなテーマを設定するのでなく、実際に地域の団体や企業、関係者と接しながら作業を進めるので、学生は直接的な地域貢献活動を行うことになる。この点で、活動に対する満足感・達成感はあるかに大きくなったと思われる。

ここには、先に見た「企画立案総合演習」の根本的な問題—授業の成果が直接地域課題の解決につながらなかった—への反省が活かされていた。PBL型授業においては、課題の設定についてできるだけ「真正な学習」をめざすべきだとされる。つまり、現実の実社会にある課題や問題に取り組むべきということである。それによって学生の側の意欲と責任感が大きくなる。「プライダルをテーマにしたPBL」について報告している小山理子は、テーマ設定のポイントを「①模擬ではなく本物であること、②実現可能性が高いこと、③学生の有意義な経験や学びにつながる」としている(1)。「実践演習」はこうした点に配慮して、学生のモチベーションを高めるよう設計された。

3-2. 「実践演習」の位置づけと目的

「実践演習」は地域の課題解決をテーマとした「企画立案総合演習」に代わるものとして構想されたが、学内における座学ではなく、当初から学外の団体・企業・関係者との連携・協力を想定していた。また、それまで学内イベント、サークル活動や学生の自主的活動として行われてきた様々な活動の一部を正規の教育課程に取り込んで単位化しようとの狙いもあった。

「実践演習」は次の3つの科目から成る一連の科目群である。すなわち、「地域連携演習」（2018年度までは「地域連携実践演習」、以下「地域連携演習」に統一）、「企画立案演習」（同「テーマリサーチプロジェクト」、以下「企画立案演習」に統一）、「自主課題演習」（同「テーマ実践演習」、以下「自主課題演習」に統一）であり、それぞれA・Bの2科目が設置されている。前の2科目は1年次配当、最後の「自主課題演習」は2～3年次配当、修得単位数はいずれも1単位。各科目にA・Bを設けたのは、1科目を2回履修して2単位を修得することを可能にするためである。

このうち、「地域連携演習」と「自主課題演習」は主として学外で地域の実践活動に取り組むものであるが、「企画立案演習」は学内での座学であり、かつての「企画立案総合演習」に近い内容となっている。

これらの科目のうち、1単位が必修とされている。「自主課題演習」は「地域連携演習」を発展させた2年次以上を対象とする科目であるから、実際に学生が必修の1単位を修得するのは「地域連携演習」か「企画立案演習」のいずれかになる。

「実践演習」科目群の中で最も重要な位置を占める「地域連携演習」のテーマは、以下の通りである。

「実務型の人材を養成する大学」、「社会に貢献する大学」という本学開学以来の基本理念に基づき、包摂的（inclusive）で創造的（creative）な社会の実現に向けて行われる、地

域を意識した学びの機会が実践演習である。この理念に合致した地域と係る活動を地域連携演習のメニューとし、体験を通じて地域課題への理解を深める(2)。

また、授業の目標には「地域連携促進、市民協働、新産業創出支援、多文化共生、文化・芸術振興、社会的包摂／UD等の分野の現場に飛び込み、現実社会と関わる実践活動を通して地域課題への理解を深める」と記載されている(3)。

このように、大学の基本理念に基づく科目であることが明確にされ、地域での実際の体験を通じた学びであることが強調されている。

「地域連携演習」の授業の実際については次節で詳しく述べるが、第1節で挙げたいいくつかの教育の手法の中では、サービスラーニングに該当する。

「企画立案演習」もまた、テーマとして大学の基本理念を掲げ、その上で「グループ・ワークを通じて、実践的な課題設定、政策決定やプロジェクトの企画・立案のプロセス、プレゼンテーション手法等を学ぶ」としている。授業の目標、授業の方法についても非常に具体的な記載がなされており、詳細は省くが、それまでの「企画立案総合演習」とほぼ同様の目標設定となっている。すなわち、少人数のグループワークを行い、最終的には1つの提案について企画書を完成させ、プレゼンテーションを行うことである。各グループのテーマは、「地域の課題」の他、「社会的な課題、日常的な課題、先端的な課題の中から選ぶ」と、範囲がやや広げられている(4)。

授業計画もまた、ほぼ「企画立案総合演習」のそれを踏襲している。

①オリエンテーションとグループづくり、演習の趣旨説明、小さなゲームでアイス・ブレイキングなど、②企画の技法についてレクチャー、グループ・トークの練習、③ブレイン・ストーミング体験を経てテーマ設定、④グループ作業1、⑤グループ作業2、⑥発想法、創造技法についてのレクチャー、⑦グループ作業3、⑧グループ中間発表と教員コメント、相互意見交換でディベート体験、⑨企画案スワップ法について、⑩グループ作業4：他グループの企画を評価、⑪グループ作業5：もとの企画に戻る、⑫実践的な企画書の作り方についてのレクチャー、⑬グループ作業6、⑭プレゼンテーション準備、⑮最終発表と教員コメント、相互意見交換(5)

グループワークの間にレクチャーを挟む、他グループの企画を評価するなど、新しい面もあるが、基本的には、課題の解決よりも企画立案の手法を学ぶことに重点を置いている。

注目すべき点として、授業の目標に「他の実践演習科目や卒業研究などに必要となる様々な知識、技能やスキルを学ぶための動機付けを行うとともに、将来の実社会でのグループ・ワークやタスクフォースの実践に向けたオン・ザ・ジョブ・トレーニング方法を体験する」とある(6)。かつての「企画立案総合演習」における目標設定の問題—具体的な地域課題の解決に向けた提案を行うのか、あるいは地域の課題解決に取り組むことで様々な方法論を学ぶのか、そのどちらに力点を置くのか—を解消し、あくまでも座学で知識を習得し、方法論を学ぶことに目標を置いている。これによって授業の目標がより明確になり、「企画立案総

合演習」において生じたような教員間の科目に対する認識の相違はひとまず解消されたように思われる。

また、「企画立案総合演習」と異なる点もいくつかある、1年次配当科目であること、前期または後期の集中講義として行われること、成績評価が合・否によって行われること、原則として「全回出席」が課されていることである。

実は、「実践演習」を設置するにあたってかなり議論されたのは、実践活動を行う学生の数をもどの程度に設定するかという点だった。「地域連携演習」を必修とするなら、全ての学生が地域での活動に参加することになり、それに見合うだけの活動プログラムを用意しなければならない。学生、教員の状況を考えると、それはかなり困難に思われた。そこで、「企画立案総合演習」にあった方法論を学ぶという面に特化した科目を併せて設置し、どちらか一方を必修にするという案が生まれた。その結果、「地域連携演習」と並んで「企画立案演習」を1年次科目として設置し、座学のみでも単位修得が可能になる設計とした。全体として見れば、「企画立案総合演習」が有していた2つの目的—地域の課題解決のための具体的な提案と企画立案のための方法論の習得—を分離して、それぞれ「地域連携演習」と「企画立案演習」に担わせることで、各科目の性格・目的がより明瞭になったと言える。

最後に、2～3年次配当の「自主課題演習」は、「地域連携演習」の内容を発展させた科目として位置づけられている。授業のテーマにはやはり大学の基本理念が挙げられ、「大学内外の組織や団体と連携して行う実践的な活動においてリーダーシップを発揮したり、実践演習の理念に合致した学生自身による自主的な活動・イベントにおいて企画を提案し主体的に実践したりするものをプログラムとする」と記載されている(7)。「地域連携演習」では教員がプログラム監修者として活動を提案するのに対して、「自主課題演習」では、学生がイニシアチブを取って主体的に活動を進めることが求められる。

授業の目標には、「地域連携演習」と同様に「地域連携促進、市民協働、新産業創出支援、多文化共生、社会的包摂／UD等」と活動の分野が具体的に示されている。また、「地域連携演習」と同様の活動記録、報告書の提出が義務付けられているほか、終了後に公開発表会を行うこととされている(8)。1年次科目の「地域連携演習」に比べて学生にとってかなりハードルの高い科目である。

以上に見た通り、「実践演習」を教育手法の面から見ると、PBL型授業（「企画立案演習」）に、サービスラーニング型授業（「地域連携演習」と「自主課題演習」）を組み合わせたものと言うことができる。

3-3. 「地域連携演習」の授業の実際

「地域連携演習」の実際の授業運営は通常の科目とかなり異なっている。以下、私自身がプログラム監修者を担当した2015～2016年度の状況を中心に、この授業の実際の運営について述べる。

授業は概ね以下のような手順で進められる。

まず、学生とともに地域での活動（プログラム）を実施しようと計画している教員（監修者）が、それぞれの活動の内容と予定している参加人数などを一定の書式に記載する。各学科から1名で構成される科目担当教員は、活動の

一覧表（メニュー）を作成して、それを学生に提示する。学生はそこから自分が参加したい活動を選び、期限までに参加希望を提出する（エントリー）。学生の希望提出がひと通り終了したところで、監修者となった教員が活動に必要な人数あるいは参加可能な人数を考慮して、最終的に参加学生を確定する（エントリー受付け）。参加希望者が想定より多すぎる場合には選抜を行い、逆に足りない場合には再募集をする。

エントリー受付けの前に、科目担当者による事前指導が行われるが、これはこの科目の履修を希望する全ての学生を対象としたオリエンテーションである。また、活動が終了した段階で学生は報告書を提出し、事後指導を受ける。このように科目担当教員は事前・事後指導、学生へのメニュー（プログラム一覧）の提示、エントリーシートの配布・受付けを行うのみであり、実際の活動における指導は監修者が行う。

監修者は、参加学生が確定した後、学生とコンタクトを取り、ミーティングを開くなどして活動を開始する。活動の頻度、時期などはプログラムや監修者の方針によってまちまちであるが、基本的に演習科目の授業時間に相当する22.5時間以上の活動を行うものとされている。活動の内容や活動時間数を確認する目的で、学生には活動記録や日誌の提出が求められる。

このように、「地域連携演習」の活動は授業時間内に行われることはほとんどなく、授業時間外の活動（ミーティング、事前準備、地域の団体などでの活動）が中心となる。また、監修者の役割や関わり方もさまざまであり、最終的に学生の活動内容や活動時間をチェックする以外は、教員の裁量に委ねられるところが多い。

成績評価は合・否によって行われ、事前・事後指導への出席、活動記録と最終報告書の提出が義務付けられているものの、学生が途中で活動を中止しない限り、単位が認定される。

なお、この科目については、履修登録と単位認定は活動が終了した次の学期に行われる。活動は前・後期のいずれかに終了するものもあれば、通年にわたるものもある。どちらの場合でも、活動が終了した次の学期に履修登録をし、その学期に単位認定がなされる。その意味で、活動への参加・終了はそれぞれ「エントリー」「活動終了」であり、それを前提として科目の履修登録・単位認定が行われることになる。

参考までに、2015年度前期の地域連携演習のメニュー（プログラム一覧）を参考資料2. に挙げておく。

ところで、「企画立案演習」は必修科目であったから、1学年の学生（定員300人）が全員履修しなければならなかった。一方、「実践演習」のほうは選択必修1単位なので、1年次で「地域連携演習」と「企画立案演習」のどちらかを履修すればよいことになる。その比率がどのくらいになるか、当初の設計段階でいろいろな条件を勘案し、およそ3分の1程度が「地域連携演習」を履修すると想定した。ただ、実際には監修者となる教員からプログラムを募集して、学生がエントリーするまで、つまり蓋を開けてみるまでは分からないというのがカリキュラム改定作業に関係した教員の正直なところであった。

開講当初からの「実践演習」科目の履修者数の推移を示

すと、表1. のようになる。また、「地域連携演習」のプログラム数、エントリー人数、履修者数の推移は、表2. の通りである。

表1. 実践演習科目の履修者数の推移

科目 / 年度	2015	2016	2017	2018	2019	2020
地域連携演習	139	172	177	204	131	43
企画立案演習	163	239	194	208	217	101
自主課題演習	—	11	9	2	8	13

2020年度前期は感染症対策のため地域連携演習は不開講

自主課題演習は2016年度より開始

（静岡文化芸術大学教務・学生室資料より）

表2. 地域連携演習プログラム、エントリー人数、履修者数の推移

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
プログラム数	47	53	53	48	49	11
エントリー人数	149	187	209	250	169	48
履修者数	139	172	177	204	131	43
履修者／エントリー(%)	93.3	92.0	84.7	81.6	77.5	89.6

履修者数＝エントリー人数－選考による除外者・途中辞退者

2020年度前期は感染症対策のため不開講

（静岡文化芸術大学教務・学生室資料より）

開講初年度の2015年度にすでに、「地域連携演習」を履修した学生は139人であった。一方、「企画立案演習」は163人である。数字から見ると、学生は概ね2つの科目のどちらかを履修したということになる。予想よりもかなり多くの学生が「地域連携演習」を履修したと言える。その後、「地域連携演習」の履修者は170人から200人以上へと順調に推移したが、2019年度には131人に減少している。2020年度前期はコロナ禍のためこの科目は不開講となった。従って、43人の履修者は後期のみの数字である。2019年度の減少の理由ははっきりしないが、開講5年目となり、学生にとってこの科目に対する新鮮味が薄れたためかもしれない。ちなみに、この年には169人のエントリーがあったが、そのうち履修者（単位修得者）は77.5%で、最も低い比率となった。つまり、もともとエントリーした人数が少ないうえ、途中で活動を中止した学生が多かったということになる。エントリー人数に対する履修者の比率は年々低下する傾向にあり、この科目の今後の課題として検討する必要があるようだ。

一方、「企画立案演習」については、当初の163人から200人以上へと増加している。かなりの学生が必修単位を超えて「地域連携演習」と「企画立案演習」の両方を履修していることになる。ただ、こちらもコロナ禍の影響で2020年度には履修者が急減した。

2年次以降に履修する「自主課題演習」はやはりハードルが高いためか、履修者の数は非常に少ない。学生が主体的にテーマを見つけて取り組むという趣旨とはいえ、教員側から何らかの働きかけが必要かもしれない。これも「実践演習」の運営における今後の課題の1つである。

3-4. 「地域連携演習」の成果と問題点

さて、開始後7年目となる現時点で、「実践演習」科目群の中核となる「地域連携演習」の成果と問題点を私なりに整理してみたい。

まず、かつての「企画立案総合演習」と比較すると、おもな成果として次が挙げられるだろう。

- 1) 開始初年度から予想を上回る参加者があり、多くの学生が地域における活動を体験した。
- 2) 学生は自分が関心のある活動を選んで参加するためモチベーションが高まり、活動の結果が目に見えるので満足感・達成感が得られた。
- 3) チームで活動することで、学生どうしの交流が深まり、協力と協調の意識が培われた。
- 4) 学外の団体や市民と接することで、学生が社会体験を積むことができた。
- 5) 活動は監修者である教員の専門性に合致した内容なので、指導がしやすくなった。
- 6) 成績評価を合・否で行うため、教員側の困難が少なくなった。

まず、開講した2015年度以来毎年50程度の活動プログラムが用意され、全学生のほぼ半数以上が参加したことは評価すべきだろう。その背景には、本学においては開学以来、多くの学生が学内イベントや自主的活動、サークル活動などで地域貢献活動に取り組んできた実績があった。実際、用意された活動プログラムの多くが、それまでに行われていた活動やイベントを「地域連携演習」のプログラムとして提案したものだった。過去の活動の蓄積がなければ、おそらくこの授業自体が成立し得なかったであろう。この点で、本学のこれまでの経験をうまく正規の授業に活かすことができたと言ってよい。

2)～4)は学生側の意欲や達成感、社会体験に関わるものである。これらは、機械的にグループ分けされた学生がテーマを設定し、机上で課題解決を目指した「企画立案総合演習」と大きく異なるところである。

5)と6)は教員(監修者)の側の専門性との関連、授業運営に関わるものである。かつての「企画立案総合演習」における成績評価の難しさへの反省から、「実践演習」においては全ての科目を合・否による成績評価とした。それによって教員の負担感は軽減されたはずである。

一方で、いくつかの課題・問題点も挙げられる。

- 1) 教員にとって個々の学生の活動時間・活動内容の把握が困難である。
- 2) 活動自体が目的化してしまい、教育面での成果が見えにくい。
- 3) 授業運営の方法が複雑で、しかも活動の時期と単位認定の間に時間的なズレが生じる。
- 4) 科目の指導方法が定まっておらず、学生は実践活動に必要な手法を学ばないまま取り組むことが多い。
- 5) 同じ活動に履修者以外の学生が参加することがしばしばあり、目的意識の異なる学生が混在するため指導が難しくなることがある。
- 6) 監修者として活動を担当する教員に偏りが生じる傾向がある。

1)、2)はこのような形の授業においては、ある程度避けられないものかもしれない。科目担当教員は監修者のた

めのマニュアルを作成し、活動記録や活動報告などの書式を用意して、授業の内容や進め方に一貫性を持たせる工夫をしている。しかし、プログラムによって活動の内容や期間・頻度等が多種多様であるため、参加者全員に対して行う事前・事後指導以外は、授業の趣旨や目標について学生に説明する機会が持てない。解決法としては、監修者自身が活動そのものを指導すると同時に授業の目的について説明をする時間を設けること、振り返りの機会を設けて学生自身が学びを自覚するよう促すこと、などが挙げられる。いずれも監修者にとって負担が増えるが、授業として実施している以上、そうした指導は不可欠であろう。

3)については、監修者となる教員のプログラム提案、学生のエントリー、履修登録の手順の見直しなど、今後改善の余地がありそうである。

4)については、「実践演習」のもう1つの科目である「企画立案演習」とうまく組み合わせることで解消できそうに思われる。つまり、「企画立案演習」においてグループワークやディスカッション、企画立案の様々な手法を学んだ後に、「地域連携演習」においてそれを実践する、あるいは逆に「地域連携演習」での実践活動の後にその体験をもとに「企画立案演習」において手法を学ぶ、といった形にできれば、学習効果は大いに上がるはずである。現状では、「履修の手引き」などで両方の履修を推奨しているものの、その数は最も多かった2018年度においても100人強、つまり学年定員の約3分の1に過ぎない。これについては、当面は学生への履修指導を適切に行うなどの改善が必要だろう。また、いずれは両方を併せて必修科目にすることも検討してよいのではないか。

5)は監修者にとって難しい問題であるが、もともと活動プログラムがそれまでの学内イベントなどを授業に取り込む形で設定されることが多いため、単位の修得を目的とせず自主的活動として参加する学生が一定程度存在する。その場合、監修者は目的意識の異なる学生をうまくとりまとめて指導しなければならない。多くの場合、自主的な参加者は2年生以上なので、SA(ステューデントアシスタント)的な役割を与えるといった工夫が必要だろう。

最後に、6)であるが、この場合の教員の偏りとは、かつての「企画立案総合演習」に見られたような学部・学科による偏りではない。ちなみに、2015年度に監修者を務めた教員は、実人数にして国際文化学科9人、文化政策学科5人、芸術文化学科9人、デザイン学科8人である。必ずしも均等とは言えないが比較的各学科に分散している(9)。

問題は、1つは1人の教員が複数のプログラムの監修者となっているケースが目立つこと、もう1つは監修者となった教員がその後も数年にわたって監修者となるケースが多いことである。「地域連携演習」で取り上げる活動はしばしば数年にわたって継続することが多いので、どうしてもそのようになってしまいがちで、結果的に決まった顔ぶれの教員がずっと監修者を担当することになる。毎年、ほぼ30人くらいの教員が監修者となるが、その中で新たに加わる教員は年に4～5人といったところである。担当教員が固定化されてしまうというのは、かつての「企画立案総合演習」の担当教員の学科ごとの偏りとは別の意味で問題であろう。何とか工夫をして、できるだけ多くの教員がこの科目に関わり、「実践演習」を全学的な取り組みにして

ゆく努力が必要である。

3-5.「地域連携演習」の教育効果の検証

「実践演習」の中で最も重要な位置づけにある「地域連携演習」については、何人かの本学教員がその教育効果について調査・分析、考察を行っている。

まず、国際文化学科の高木邦子は2015年から2017年にかけて、ジェネリックスキルの獲得・向上において「実践演習」科目がどのような効果を上げているかについて、サンプル調査と分析を行っている。とりわけ、キャリア構築のための「機会活用スキル」（興味探索、継続、変化、楽観的認識、開始、人間関係の各スキルから成る）に着目し、本学学生を対象として「実践演習」の履修者と非履修者との比較調査を継続して実施した。

まず、2015年の1年生を対象とした調査において、「地域連携演習」にエントリーした学生は、「機会活用スキル」の項目のうち、「興味探索スキル」「継続スキル」「人間関係スキル」などの得点において有意に高いという結果を導いている。他方、「企画立案演習」の履修者については非履修者との間に得点の有意な差は認められなかったとしている。

この2つの科目の結果の違いについて高木は、「地域連携演習」は学生が学外に出ていく実践型の授業であるのに対し、「企画立案演習」は学内でしかも集中講義形式で行われることから、前者は機会活用スキルの高い学生が取り組む傾向があった、と結論づけている（10）。

続いて、2016年には2年生を対象とした追跡調査を行い、学生の成長の自覚と成長／停滞への影響要因、そして「実践演習」の履修がどのような効果をもたらしたかを分析している。

それによると、「地域連携演習」の履修者は「継続スキル」「人間関係スキル」において非履修者よりも高得点を示したものの、前年と比べて全体に得点が低下しているという。結論として、「地域連携演習」など学外での体験により学生が「機会活用スキル」全般について自信が低下したのではないかと述べている。

さらに、この調査結果においては、学生の成長の自覚や成長／停滞への影響要因として最も大きいのが、アルバイトやサークル活動であることも指摘している。

なお、この調査で「実践演習」については、「地域連携演習」または「企画立案演習」のどちらか1つだけを履修する学生がほとんどであったことが分かった（11）。

続く2017年には、やや異なった角度からやはり2年生を対象に、「地域連携演習」の授業が学生の成長に与えた影響について調査を行った。その結果、「異世代の他者との付き合い方」、「企画・運営力」、「目的に向けて協力する姿勢」など複数の面で成長が自覚されていることが示されたとしている。結論として、この授業が「社会とかかわることでスキルの自信を失う機会となると同時に、成長に繋がる機会を提供している」と述べている。

併せて、科目の位置づけと意義の明確化—もともとキャリア構築スキルの高い学生に成長の機会を与えるのか、あるいは同様のスキルが低い学生の能力を高めようとするのか—や、学生の成長についての客観的指標による評価や成長の側面の詳細な分類の必要性を指摘している（12）。

次に、文化政策学科（当時）の河村洋子は、自身が監修者として担当した「地域連携演習」の活動について詳細な報告を行い、その成果を検証している。

活動は「地域コミュニティの防災・減災力向上」をテーマとしたもので、2018年と2019年の前期・後期に行われた。主な内容は、参加学生による近隣の小学校、中学校の生徒を対象とした防災・減災教育の実施、西日本豪雨災害被災地復興ボランティア活動への参加、浜松市内の企業による災害支援ネットワーク「はままつna Net」との連携などである。参加学生は2018年前期が7人（うち「地域連携演習」にエントリーした学生が4人）、2018年後期が18人（同10人）、2019年前期が12人（同7人）、2019年後期が20人（同5人）で、ほぼ全学科から参加があった。

活動の成果としては、以下が挙げられている。

- 防災・減災の分野に特化して学生たちの学びの機会を増やすことができたこと。
- 防災・減災分野において本学と近隣の小・中学校との連携関係ができたこと。
- 本学学生にとってボランティア活動などの防災・減災活動への参加の敷居を低くしたこと。
- 防災・減災に積極的に取り組む企業を知るきっかけとなったこと。

また、課題・今後の展望として、参加学生の増加、継続性の確保、ふじのくに防災士の資格取得のためのサポートなど参加へのインセンティブを高めることを挙げている（13）。

一方、デザイン学科の岩崎敏之は、2018年に「地域連携演習」のプログラムとして実施した「第31回もくもくまつり」での学生の活動について報告と分析を行っている。

「もくもくまつり」とは静岡県西部木材需要拡大推進協会が主催するイベントで、木材や森林についての啓蒙を目的とするものである。その第31回目を本学の施設を活用して行い、本学学生が企画・運営に携わった。中心となったメンバーは4人で、さらにサポートメンバーとして12人が参加した。6回にわたる主催者との打ち合わせで検討を重ね、リーフレット、ポスターのデザインと印刷発注、リーフレットの配布、会場レイアウト、当日のスケジュール策定、展示物の制作、設営・撤収などを行った。

振り返りのコメントで中心メンバーが「授業の建築設計課題と異なり、現実になるというプレッシャーが大きかった」と述べているが、この点は重要である。地域で実際の活動に参加するこの授業の趣旨、それに伴う社会的責任が学生にも十分理解されていたことを裏付けているからだ。

活動の意義・成果としては、次が挙げられている。

- 木材資源の保全や利活用や浜松の木材について、参加学生が体験的に学ぶことができた。
- 予算を適切に活用して実際のイベント運営を行うことによる社会体験の機会が得られた。
- 地域の団体が主催している企画に、直接的に学生が関わることで地域貢献ができた。
- 学生が企画に関わることで、企画の内容そのものが学生視点で良いものとなった。
- 地元小学生等の参加者と学生がつながる機会を持つことができた。

その上で岩崎は、建築構造デザインの学習モデル「体・相・用-建築デザインモデル」を提示し、学生たちがこの

活動において相（材料・工法により建築を実体化するための知見）と体（建築構造の原理原則に関する知見）の間を往復する形で学びを進めて行ったと分析し、アクティブラーニングの方法としての有効性を確認している(14)。

4. SUACTIONで紹介された実践的教育

本学の広報用パンフレットSUACTIONは、「実践演習」が開講された翌々年の2017年に発行された。SUACTIONとは、SUAC（本学の英文略称）とACTIONをつなげた造語である。A4版12ページの冊子で、「実践演習」を含めた本学における様々な実践的な学びを写真とともに紹介している。また、冒頭には「実務型の人材を養成する大学」「社会に貢献する大学」という本学の基本理念とともに、社会人基礎力の3つの能力（前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力）が引用されている(1)。

様々な活動を「テーマ実践演習」（＝自主課題演習）、「授業プラスαの活動」、「地域での自主活動」の3つに分類し、それぞれ2つずつ計6つの活動を、各1ページを充てて詳しく紹介している。テーマ実践演習については「ほうかご展 こどものためのプラスなデザイン」と「産学共同国際デザインワークショップ Go-yukkuri」、授業プラスαについては「舞台メイキング講座 演劇公演『天人五衰』と「リノベーション・デザインワークショップ 賃貸マンションの一室を改築」、地域での自主活動については「タペボラ 1号店浜松駅地下」、「引佐耕作隊 久瑠女木の棚田耕作放棄地再生プロジェクト」を取り上げている。それぞれについて活動の概要を紹介した上で、活動のプロセスやどのような力が身に着いたかを記載している。例えば、「デザインにより事を起こす力」、「プロジェクトを成し遂げる力」、「協調性、マネジメント力」、「英語力、コミュニケーション力」、「学外の機関と交渉する力」、「他大学生との協働、チームワーク力」、「役所や企業との直接交渉で実社会を学ぶ」、「地域を調べる、意見を引き出す」などである(2)。

また、その他の活動として次の2ページでは、12の活動を紹介している。「テーマ実践演習」が3つ、「授業プラスαの活動」が5つ、「地域での自主活動」が4つで、順に挙げると以下の通りである。それぞれについて、写真と簡単な説明が付されている(3)。

- 伝統素材を活性化「つむぎ女子プロジェクト」
- 地域PR番組制作プロジェクト
- アクト通りにぎわい創出プロジェクト
- 授業でトイレトペーパーを商品開発
- 市民向けの「能楽公演」を学生が企画・運営
- 川根本町の景観計画・景観デザインへの提案
- 公園の展望施設を空間造形学科がデザイン
- 国際文化学科の学生が「フードバンク」に挑戦
- 「新聞カフェ」@静岡文化芸術大学を開催
- 音響・照明技術研究会「p@tch code」の活動
- 「浜名湖アートクラフトフェア」でワークショップ
- 浜松市動物園のサインを実践「ZOOPIC」

以上の各活動の概要を記したものを、参考資料3. に挙げておく。

以上から分かる通り、本学の特色である実践的な学びと学生の活動を紹介した非常に魅力的な内容となっている。

ただし、全ての活動を網羅したものではなく、この他にもユニークな事例が多数ある。また、あくまでも広報用なので、参加人数や活動期間、実績、教育効果などの数値的なデータも十分には挙げられていない。実際、こうした活動については、特別研究やイベント・シンポジウムとして報告を義務付けられているもの以外は、実績報告や教育効果の検証などはほとんど行われていないものと思われる。

5. 結論と提案

本学開学時に設置された全学必修科目「企画立案総合演習」は、PBL型授業の性格を持ち、当時としては先駆的な取り組みであった。地域の問題への学生の意識啓発や地域志向の学びの姿勢と様々な企画立案の手法・技術の習得、ディスカッションやグループワークの導入による授業の活性化、学部・学科を超えた学生間の交流と本学学生のアイデンティティの醸成、キャリア教育の基礎としての社会体験など、多くの点で教育効果があった。反面、担当教員の学科間の偏り、教員が専門分野の知識を活用できない、成績評価の難しさ、また、学生側には授業への取り組みの姿勢の差、安易な役割分担の傾向、教員による授業運営の違いへの戸惑いなどもあった。最も大きな問題は、最終的な企画案が実際に採用されて実現する可能性がほとんどなかったことである。

「企画立案総合演習」については、「授業の手引き」が作成され、担当者による会議も頻繁に行われたが、アクティブラーニングやPBL型授業など教育の方法論や教育効果についての認識は希薄であった。授業後には学生へのアンケートが実施されたが、学修成果について十分な分析・検証がなされたとは言えない。

2015年度からのカリキュラムでは「企画立案総合演習」を廃止し、後継科目として「実践演習」科目群を開講した。その中でも、「地域連携演習」は開講当初から学年定員の半数近い履修者があり、その後も順調に推移したが、2019年度に履修者が減少、2020年度にはコロナ禍の影響で実施が困難となった。

教員が監修者として自分の専門分野の活動を担当し、学生も自分が関心のあるプログラムを選ぶため、双方ともにモチベーションが高く、また活動それ自体が地域貢献となるので学生の満足感・達成感が高まった。その他、学生どうしの交流、協力・協調の意識が培われた、学外の団体や市民と接することで社会体験を積むことができた、などの成果があった。他方で、学生の活動時間・活動内容の把握が難しい、活動自体が目的化してしまい教育面での成果が見えにくい、授業運営が複雑、科目を履修せず自主的に参加する学生が混在するため指導が難しい、といった問題が明らかになった。さらに、監修者が特定の教員に偏りがちになるという問題も生じた。

「地域連携演習」の教育効果については、何人かの本学教員が報告や分析を行い、検証を試みている。今後もそのような調査・研究が継続されることを期待したい。

2017年に発行された広報用パンフレットSUACTIONで紹介された通り、本学では様々な形の実践的教育を行っている。これは実務型人材の養成をめざす本学の優れた特色であるが、これらの教育や活動について網羅的な実績の

把握、教育効果の検証が十分に行われているとは言えない。

以上を踏まえて、以下のことを提案して、本稿の締めくくりとしたい。

- 1) 「企画立案総合演習」の教育の成果を再度検証し、本学における実践的教育の重要性を確認する。例えば、そのためにこの科目について卒業生へのアンケート、聞き取り調査などを実施する。
- 2) 現行の「企画立案演習」の役割を再認識し、「地域連携演習」と併せて履修するよう指導を強化する。
- 3) 「実践演習」の各科目の位置づけを再検討する。「地域連携演習」と「企画立案演習」の2科目を地域志向の学習における車の両輪と捉え、次期カリキュラム改定でこれらを必修とすることを検討する。また、「自主課題演習」については、学生の自主性に任せるのみでなく教員側のアドバイスや指導を強化し、参加人数を増加させる。
- 4) より多くの教員が「実践演習」科目、特に「地域連携演習」に取り組むよう教員の地域志向を強める。そのために、すでに監修者を経験した教員が未経験の教員と2人ペアで監修者となるなど、教員間の協力・連携を強める。
- 5) 「地域連携演習」について、現行の事後指導以外にも各プログラムにおいて監修者が振り返りの機会を設け、参加学生が活動の成果を実感できるようにする。また学修成果を可視化するための簡単な事前・事後アンケートを実施する。
- 6) 「実践演習」科目群を含めた本学の教育の学修成果・教育効果について、学士力や社会人基礎力、ジェネリックスキルなどを指標として客観的に検証する。そのために2017年と2018年に試行したPROGテストの定期的な実施を検討する。
- 7) 「実践演習」科目群をアクティブラーニング、PBL、サービスマーケティングなど教育手法の観点からFD活動のテーマとして取り上げ、教員間で情報を共有する。

(注)

1. 文部科学省「大学における教育内容等の改革状況について」、2015
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm(最終閲覧日2021.9.24)
 山田礼子『2040年大学教育の展望—21世紀型学習成果をベースに—』、東信堂、2019、pp.167-168
 (用語の定義については原文を適宜省略及び修正した。以下同様)
- (2) 中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」〈抜粋〉、2011
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1303768.htm(最終閲覧日2021.9.24)
 時事通信出版局編『教育用語の基礎知識』、時事通信社、2020、pp.97-98
- (3) 中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」用語集、2012
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/10/04/1325048_3.pdf(最終閲覧日2021.9.27)
- (4) 溝上慎一・成田秀夫編『アクティブラーニングとしてのPBLと探求的な学習』、東信堂、2016、pp.6-12
 上越教育大学「平成28年度 総合的な教師力向上のための調査研究事業実施報告書 今日的な教育課題を解決するためのPBL型授業モデルの構築」、2017、pp.7-10
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2017/10/03/1395661_01.pdf(最終閲覧日2021.9.27)

- (5) 中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」用語集、前掲
- (6) 中教審「学士課程教育の構築に向けて」答申の概要、2009
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryo/attach/1247211.htm(最終閲覧日2021.9.6)
 本田周二「心理学教育をととした社会人基礎力の養成」、永作稔・三保紀裕編『大学におけるキャリア教育とは何か』、ナカニシヤ出版、2019、p.135
- (7) 経済産業省「社会人基礎力」
<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>(最終閲覧日2021.9.8)
 本田周二、前掲書、p.135
- (8) 株式会社リアセック、PROG関連用語
https://www.riasec.co.jp/prog_hp/terms/term002.html(最終閲覧日2021.9.6)
 本田周二、前掲書、p.135
- (9) 中教審「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について(答申)」、1999
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/001.htm(最終閲覧日2021.9.24)
 永作稔・三保紀裕編、前掲書、p.i
- (10) 文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～の骨子」、2004
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm(最終閲覧日2021.9.8)
- (11) 文部科学省「現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代GP)」選定委員会資料、2006
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/needs/gijiroku/06011611/003.htm(最終閲覧日2021.9.24)
- (12) 経済産業省「社会人基礎力」
<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html>(最終閲覧日2021.9.8)
- (13) 中教審「学士課程教育の構築に向けて(答申)」、2008
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm(最終閲覧日2021.9.8)
- (14) 永作稔・三保紀裕編、前掲書、pp.i-ii
- (15) 山田礼子、前掲書、p.29
- (16) 中教審「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(答申)、2012
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm(最終閲覧日2021.9.8)
- (17) 文部科学省「平成25年度地(知)の拠点整備事業の公募」、2013
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/1332621.htm(最終閲覧日2021.9.24)
- (18) 中教審「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会談」報告書、2015
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/061/index.htm(最終閲覧日2021.9.8)
- (19) 教育再生実行会議第7次提言、2015
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai7_1.pdf(最終閲覧日2021.9.8)
https://www.koho2.mext.go.jp/188/voice/188_F02.html(最終閲覧日2021.9.8)
- (20) 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」、2017
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new_cs/_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716_1.pdf(最終閲覧日2021.9.24)
 文部科学省「新学習指導要領について」、2018
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetu/044/siryo/_icsFiles/afiedfile/2018/07/09/1405957_003.pdf(最終閲覧日2021.9.24)
- (21) 中教審「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申)」、2018
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm(最終閲覧日2021.9.8)

2.

- (1) 静岡文化芸術大学10年史編集委員会編『静岡文化芸術大学10年史』、平凡社、2014、p.97
- (2) 静岡文化芸術大学「2002年度履修の手引き」

- (3) 同上
- (4) 同上
- (5) 静岡文化芸術大学「2003年度履修の手引き」
- (6) 静岡文化芸術大学「2007年度履修の手引き」
- (7) 静岡文化芸術大学 企画立案総合演習専門部会「2005年度企画立案総合演習 授業の手引き」
- (8) 同上
- (9) 「天竜材」をアピールするトイレトペーパーを商品化、大学受験パスナビ、旺文社(2016.11.22)
<https://passnavi.evidus.com/news/20161122/>(最終閲覧日2021.11.10)
- (10) 静岡文化芸術大学 企画立案総合演習専門部会「2004年度第4回企画立案総合演習専門部会」議事資料
- (11) 静岡文化芸術大学「平成23年度 静岡文化芸術大学 大学教育の成果等に関するアンケート調査報告書」、2011
- (12) 三重大学地域人材教育開発機構「PBL 教育推進プロジェクト 三重大学 PBL教育実態調査報告書」、2018
https://www.hedp.mie-u.ac.jp/item/PBL_project_report.pdf(最終閲覧日2021.9.29)
- (13) 足立晋平、中尾憲司、山村彩、伊吹勇亮「PBL型授業において主体性が経験学習に与える影響」、京都産業大学『高等教育フォーラム』Vol.5、2015、京都産業大学学術リポジトリ
<https://ci.nii.ac.jp/naid/120005603143>(最終閲覧日2021.9.29)
3.
 - (1) 溝上慎一・成田秀夫編、前掲書、p.107
 - (2) 静岡文化芸術大学「2015年度シラバス」(2015年度以降入学者用)
 - (3) 同上
 - (4) 同上
 - (5) 同上
 - (6) 同上
 - (7) 同上
 - (8) 同上
 - (9) 静岡文化芸術大学教務・学生室資料
 - (10) 高木邦子「『実践演習』の効果の検討に向けて：履修学生のキャリア構築スキルの特徴」、静岡文化芸術大学研究紀要第16巻、2016、静岡文化芸術大学学術リポジトリ
<https://suac.repo.nii.ac.jp/>(最終閲覧日2021.10.22)
 - (11) 高木邦子「『実践演習』の効果の検討(1)実践演習履修と学生の機会活用スキルの変化」、静岡文化芸術大学研究紀要第17巻、2017、静岡文化芸術大学学術リポジトリ
<https://suac.repo.nii.ac.jp/>(最終閲覧日2021.10.22)
 - (12) 高木邦子「『実践演習』の効果の検討(2)大学生の成長の自覚と「地域連携実践演習」の履修」、静岡文化芸術大学研究紀要第18巻、2018、静岡文化芸術大学学術リポジトリ
<https://suac.repo.nii.ac.jp/>(最終閲覧日2021.10.22)
 - (13) 河村洋子「地域連携実践演習科目の活動報告：学生と地域コミュニティの防災・減災力向上のために」、静岡文化芸術大学研究紀要第20巻、2020、静岡文化芸術大学学術リポジトリ
<https://suac.repo.nii.ac.jp/>(最終閲覧日2021.10.22)
 - (14) 岩崎敏之「概念レベルの創起を促す実践演習の方法」、静岡文化芸術大学研究紀要第19巻、2019、静岡文化芸術大学学術リポジトリ
<https://suac.repo.nii.ac.jp/>(最終閲覧日2021.10.22)
4.
 - (1) 静岡文化芸術大学「SUACTION SUAC実践型×自主型の豊かな学び」、2017
 - (2) 同上
 - (3) 同上

参考資料 1. 2004年度「企画立案総合演習」テーマ（抜粋）

1. 浜松の歴史再現 浜松に新しい銭湯を作ろう～宿場町～
2. 新しいお茶デザート開発
3. 連尺交差点地下道～光の世界
4. はいはいプロジェクト～産業展示館設立プロジェクト
5. SUACで昼・夕市の開催～HATAKEの恵み～
6. Hamanako Aquariumの中心で愛を叫ぶ
7. 給食レストランがある多世代交流の場づくり
8. 日伯交流居酒屋
9. 魅力ある「売店」でSUACの知名度アップ!!

10. コミュニケーションマンション
11. めざせ上海の広場 アクト通り利用の新提案
12. 劇的！ Before After～多文化共生社会の構築を目的とした公民館利用
13. すあっく食堂
14. サバイバル In Shizuoka
15. SUAC Tシャツ現象
16. 来て・見て・食べて!! ～体験する静岡の西～
17. 商店街の活性化に関する調査研究～浜松市有楽街商店街の活性化～
18. 高齢社会と消費に關しての調査
19. 静岡空港活性化のための調査研究
20. 街中アートマネージメント実習～画廊・ギャラリーの現状・課題・展望～
21. スポーツを核としたまちづくりの調査
22. 市町村合併に関する調査
23. 統計データから見た静岡県の大型店舗の今後と課題
24. ジャムを使った地域興し
25. 産業観光による浜松の活性化
26. 浜松アウトドア計画～住みよい街づくりのために
27. 松菱跡地公園化計画
28. アクトシティ屋上庭園の改善余地について
29. 環境と景観を考えたまちづくりを目指して
30. SUACイメージソングを作ろう
31. ひとつ屋根の下で～SUAC寮計画～
32. ケーブルテレビを斬る
33. 静岡 旅のススめ
34. FLOWER CHILDREN
35. 風とふれあう
36. 職人～職人再興プロジェクト～
37. DEAD—ALIVE
38. 浜松の名所・館山寺をアピールしよう！
39. 自転車で快適に過ごせる街、浜松～The proposal of the future pattern crossing～
40. 浜名湖アートフェスティバル 浜名湖周辺地域の活性化を目指して（静岡文化芸術大学 企画立案総合演習専門部会「2005年度企画立案総合演習 授業の手引き」より）

参考資料 2. 2015年度前期「地域連携演習」プログラム

1. 小学校・中学校・高校等での学習支援ボランティア活動
2. 「出張お芝居！ぶちまり」お芝居プロジェクト
3. 春野町の耕作放棄地再生プロジェクト
4. 浜松市との連携事業「地域に向けたデザイン教室」
5. メディアデザインウィークにおける地域連携の実践
6. フェアトレード団体「フェアトレード・ショップ・とまり木」を通じた遠州地域におけるフェアトレード推進活動
7. やらまいかミュージックフェスティバルの企画、運営、実行プログラム
8. 主婦の社会参画を目的に活動するON-MOプロジェクト「育勉セミナー」の運営援助活動
9. 「NPO法人 フードバンクふじのくに」活動支援
10. 静岡県西部地域NPO支援活動
11. 「教育費の実態と課題：家計の負担と国や自治体、学校の対応」（仮称）調査研究活動支援
12. ふじのくに地球環境史ミュージアムのデザイン企画
13. アクト通りの利活用事業実行委員会
14. 磐田駅前 外国人中学生学習支援(学期中)
15. 磐田駅前 外国人中学生学習支援(休業期間中)
16. 外国人中学生学習支援(静岡県立浜名高等学校)
17. 外国人中学生学習支援(浜松市南部協働センター)
18. 外国人中学生学習支援(ちきゅうっこひろば)学期中コース
19. 外国人中学生学習支援(ちきゅうっこひろば)夏休みコース
20. 多文化共生ワークショップ
21. SUAC×落語
22. 室内楽演奏会2015
23. 浜松市鴨江アートセンター(KAC)におけるSUAC連携事業
24. 浜松国際音楽器アカデミー & フェスティバル
25. 全国アートマネジメント会議の運営
26. イタリア仮面劇の上演とワークショップ
27. 静岡文化芸術大学新能の運営
28. SUACとSPACの芸術並びに学術研究連携企画
29. 文化・芸術研究センター 映像制作研究プロジェクト

30. 産学官連携による地元農水産物を活用した南浜名湖地域のブランド化
31. 産学共同国際ワークショップ
32. スズキ・SUACサマースクール2015
33. ユニバーサルデザイン絵本ワークショップ
34. ユニバーサルデザイン絵本コンクール2015
35. 発達障害児をはじめとする特別な教育的ニーズのある子どもと家族のための支援活動
(静岡文化芸術大学教務・学生室資料より)

参考資料 3. SUACTIONで紹介された実践的な学び

1. ほかで展 子どものためのプラスなデザイン
デザイン学部2年生の学生8人が名古屋で個人作品展示会を開催。「子供が見て触れて楽しめる」をコンセプトに作品作りを進め、会場の手配、チラシの制作と配布、新聞社への取材依頼などを自分たちで行う。学内ギャラリーでのプレ展示、オープンキャンパスでのワークショップ(子供たちとうちわを作る)を経て、本番の展示を実施。
2. 産学共同国際デザインワークショップ Go-yukkuri
本学学生とトルコ・イズミル大学生20人による1週間の取り組み。デザイン学部学生と英語を得意とする国際文化学科学生が参加。日常会話、観光地のリサーチ案内、専門的なデザインの話まで、様々な場面でコミュニケーション力が求められた。企業の方を招いて、スローモビリティのデザインをテーマに英語でプレゼンテーションを実施。イズミル大生との異文化交流、異なる2学部の学生が刺激し合える機会になった。
3. 舞台メイキング講座 演劇公演『天人五衰』
芸術文化学科の科目「劇場プロデュース論」において、演劇『天人五衰』(三島由紀夫原作)を静岡市清水文化会館マリナートで公演。15名の学生が運営を担当。制作・舞台・広報の3班に分かれて、2か月前から準備を開始。広報班はチラシの挟み込みやDM送付、制作班はステージや座席の配置など劇場空間づくりに挑戦。舞台班は当日の照明や音響を担当。プロの出演者やスタッフとの仕事を体験した。
4. リノベーション・デザインワークショップ 賃貸マンションの一室を改築
築34年の賃貸マンション「寺島レジデンス」の一室をリノベーションするワークショップに、本学のデザイン学部学生有志が参加。5チームに分かれて最終審査まで全3回のプレゼンを重ね、選ばれたリノベーション案による2室が完成に漕ぎ着けた。コンセプトメイキング、設計デザイン、資料・模型制作を経てプレゼンテーションを行い、建築家のアドバイスを受ける。フローリング素材として提案した天竜杉や引き戸に使用する遠州織物についてリサーチを行い、浜松の産業や文化に触れる深い学びにつながった。
5. タベボラ1号店浜松駅地下
フェアトレードの啓発活動をする学生が運営するカフェ。JR浜松駅前地下広場に毎週日曜日にオープンカフェとして出店。フェアトレードショップから購入したコーヒー豆や紅茶を淹れながら、客との会話を通してフェアトレードへの理解や国際協力の輪を広げることが目的とした。浜松市の協力を求めて交渉を進め、生産者と消費者をつなぐ観点から地元農家の無農薬野菜で作るメニューを提供、地産地消に取り組む。
6. 引佐耕作隊 久瑠女木の棚田耕作放棄地再生プロジェクト
「日本の棚田百選」の1つ、久瑠米木の棚田における耕作放棄地再生のプロジェクト。豊かな棚田を蘇らそうと、文化政策学科の学生・卒業生が米作りに取り組んだ。標高約250メートルの里山に開かれた棚田500㎡で、草刈り・田植え・収穫などの農作業に挑戦。約8か月の間農作業をしながら地元の人との交流を深めた。収穫後には、デザイン学部学生が制作したパッケージに詰めて「棚田の恵」と命名し、1袋(2合)400円で商品化、442袋を大学生協などで販売、完売した。
7. その他の活動
-伝統素材を活性化「つむぎ女子プロジェクト」
地元の百貨店、企業、本学が共同で地域の伝統素材である遠州綿紬を用いた商品開発を行い、販売。
-地域PR番組制作プロジェクト
本学の活動、浜松周辺の産業、歴史、文化を紹介するテレビ番組「キャンパス・ノート〜文芸大春秋〜」を制作、地元ケーブルテレビ局で放送。
-アクト通りにぎわい創出プロジェクト
JR浜松駅に隣接するアクトシティ浜松から本学に続く「アクト通り」に市民を呼び込むため、学生ならではの視点で企画・アイデアを提供。
-授業でトイレトペーパーを商品開発
2016年度「企画立案総合演習」の授業で商品開発を提案した天竜材をPRするトイレトペーパーを制作、販売。平成28年度林野庁「ウッドデザイン賞」を受賞。

- 市民向けの「能楽公演」を学生が企画・運営
芸術文化学科で学ぶ学生を中心にチームを組み、毎年10月に一般市民向けの能楽公演を企画・運営。
- 川根本町の景観計画・景観デザインへの提案
高齢化・人口減少が進む川根本町の課題解決にデザイン学部学生が挑戦。役場の協力を得て景観計画に参加、景観デザインの色彩ガイドラインを提案。
- 公園の展望施設を空間造形学科がデザイン
静岡県からの依頼を受け、「ふじのくに田子の浦みなと公園」に建つ展望施設について、空間造形学科有志が基本デザインの提案を行った。
- 国際文化学科の学生が「フードバンク」に挑戦
貧困世帯層への支援と廃棄食品の削減を目的としてフードバンクの取り組みに挑戦。回収した食品を県内のNPO法人を通して必要とする人々に提供。
- 「新聞カフェ」@静岡文化芸術大学を開催
特定のテーマのもとに新聞記者を招いて記事を読み議論する「新聞カフェ」を開催。2016年には6回実施、2回は他大学学生や県内の高校生の参加を募った。
- 音響・照明技術研究会「p@tch code」の活動
本学の公認クラブで、入学式・卒業式その他、大学祭や音楽イベントの音響・照明を担当。専門の技術者から学び、プロレベルの能力を発揮。
- 「浜名湖アートクラフトフェア」でワークショップ
国内最大級のアートクラフトフェアで、デザイン学部学生約40人による体験ワークショップ「アルミニウム鋳造体験」を実施。
- 浜松市動物園のサインを実践「ZOOPICT」
デザイン学部1年生20名でプロジェクトチームを結成、園内の案内表示(サイン)の新たな提案に取り組んだ。浜松市との協議のうえ、実際に採用される予定。
(静岡文化芸術大学「SUACTION SUAC実践型×自主型の豊かな学び」2017年より)

主要参考文献

- ドナルド R. ウッズ著、新道幸恵訳『PBL Problem-based Learning 判断能力を高める主体的学習』、医学書院、2001
- OECD編著、森利枝訳『日本の大学改革 OECD高等教育レビュー：日本』、明石書店、2009
- 児美川孝一郎『キャリア教育のウソ』、筑摩書房、2013
- 佐藤郁哉『大学改革の迷走』、筑摩書房、2019
- 鈴木敏恵『課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法』、教育出版、2012
- 永作稔・三保紀裕編『大学におけるキャリア教育とは何か』、ナカニシヤ出版、2019
- 西川純『アクティブ・ラーニングによるキャリア教育入門』、東洋館出版社、2016
- 日本キャリア教育学会編『新版 キャリア教育概説』、東洋館出版社、2020
- 広田照幸『大学論を組み替える』、名古屋大学出版会、2019
- 藤田晃之『キャリア教育基礎論ー正しい理解と実践のために』、実業之日本社、2014
- 松岡亮二『教育論の新常識 格差・学力・政策・未来』、中央公論社、2021
- 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
- 溝上慎一・成田秀夫編『アクティブラーニングとしてのPBLと探求的な学習』、東信堂、2016
- 山田礼子『大学教育を科学する：学生の教育評価の国際比較』、東信堂、2009
- 山田礼子『学士課程教育の質保証へむけて 学生調査と初年次教育からみえてきたもの』、東信堂、2012
- 山田礼子『2040年 大学教育の展望ー21世紀型学習成果をベースにー』、東信堂、2019
- 吉見俊哉『大学という理念 絶望のその先へ』、東京大学出版会、2020