

大学教育における教育旅行の役割と可能性

——スタディ・ツアーにおける参加意欲についての検討——

泰 松 範 行

要 旨

本稿では、教育旅行（Educational Tourism）の一部として研究がなされているスタディ・ツアーについて、具体的な事例を用いてその論点と課題について整理し検討することを目的としている。特に、大学での取り組みを前提としてスタディ・ツアーのカリキュラム上の意義、総体としての教育目的と個々のプログラムの位置づけ、そしてプログラムの教育効果に関する検証方法について検討することに視点を置く。また、特色ある留学プログラムや海外研修プログラムといった国際理解教育など教育的側面から、その教育的アプローチの革新性についてもふれていく。

1. スタディ・ツアーに対する捉え方

本稿のターゲットであるスタディ・ツアーの大学教育における役割と機能は、教育機関で幅広く取り入れられることが求められている体験型学習と無縁ではない。近年、大学を始めとする教育機関では、中等教育高等教育などの区別なく広い教育段階において、教室内でのいわゆる教壇からの一方向型講義スタイルではなく、学生間・学生教員間の双方向型の講義として注目されるAL（アクティブ・ラーニング）やPBL（プロジェクト・ベースド・ラーニングやプロブレム・ベースド・ラーニング）に注目が集まっている。

近年注目を集めるアクティブ・ラーニング（AL）は、教室内での学生間や教員と学生間のディスカッションが中心であると同時に、反転授業など教室外での学びにも注意を払った形態も積極的に取り組まれ始めている。このような教室での教壇からの一方向講義形式の限界に対する双方向性の学び合いは、講義外の時間をどのように教室での学びと結びつけるかという試みとして、発展を遂げているともいえる。その他にも従来から行われている形態としては、地域や企業・団体などとの結びつきを重視した学外活動を多く取り入れた形態も積極的に実施されている。これらは、プロジェクト・ベースド・ラーニング（PBL）として、グループ作業を取り入れて何らかの課題を解決するなど目的を設定し、学外の団体等と連携して活動を行うものが多い。

このような取り組みは、大学での初年次教育を中心に多数の試みが行われているが、同時にその他の段階や領域でも積極的に実施されている。特に国際理解教育の分野では、一般的な長短期留学だけに留まらないスタディ・ツアーが広く取り入れられている。海外でのNPO活動や企業・団体の活動見学、ボランティア活動への参加、海外インターンシップなど、これまで主に国内で行われてきた活動

を広く海外へ拡大する取り組みとして行われている。

前述の AL や PBL を念頭に入れた試みの骨格は、「非日常の経験を学びの契機とし、同時に現実社会から皮膚感覚で様々な知見を得る学びの形態」として既存の教育課程に取り入れようとするものといえる。学びへの意欲を喚起し、学び合いによる相乗効果を期待し、現在進行形の社会にある知を取り込むことを目的との一部としている。これらの活動はこれまでも行われてきたが、近年の動きは以下のいくつかの点で異なっている。

まず1つは、これまではゼミ単位などで実施されるものや、何らかの外部主催の企画に起因するようないわゆる1回限りの「イベント型」で実施されてきた形に対し、現在注目集めるものはカリキュラム上取り入れられ実施されるような「継続反復型」である。そして、一過性の感動や属人的な想いに起因するものではなく、明示可能な目標に基づく計画性の高い組織的な試みであることも大きな違いとして指摘できる。

もう1つは、体験型学習を学生生活における貴重な経験として位置づける点はこれまでと変わらないが、運営側が予め学生にどの段階で何を提供するかを明示し、それがどのような目標のもとに実施されるかについて認識させるなど、プログラム内の一部として設計し実施しようとしている点である。それは、正課のプログラムとして学習目標を設定しプロジェクト評価を実施しようとして試みている点で、カリキュラム上の順次性や体系性の枠組みに取り込まれ、より高次の目標と効果を期待し実施されているといえる。

このような状況に、インターンシップや体験型学習などの試みがより先進的な取り組みとして外部から高く評価されることも加わり、文部科学省や産業界など様々なセクターからさらに求められるものとなっている。教育旅行はそれらのどのプログラムの内容にも親和性が高く同時に取り入れられる余地が充分にあるので、積極的かつ広範に実施されてきているのである。

2. 先行研究と論点整理

教育旅行あるいはスタディ・ツアーに関する研究は、ツーリズムとしてのアプローチとそれ以外のアプローチに分かれている。観光業からの視点では、近年東日本大震災との関連で議論されるものがある。それは、震災による被災地イメージと地域の魅力のあり方など震災後の地域復興とツーリズムに関する研究や、インフラの破壊により輸送量が確保できないなどの実質的具体的な制約から個人旅行への期待が下がる一方、修学旅行のような継続的かつ多数の学生の訪問が期待できる教育旅行が今後の地域において重要かつ魅力的なものとする研究などがある。これらは東日本大震災後の地域復興とツーリズムの関係について、実施例を中心にいくつかの研究が重ねられている。事例報告を中心としたプログラムの内容や機能性に関するものや、教育旅行という概念や地域との関係性など実際に実施されるプログラムのあり方に関する研究が散見される。

2011年の東日本大震災後、被災地を訪問する教育機関が多数見られたことは周知のことであるが、その訪問目的は様々である。震災後しばらくの間は、ボランティア活動がその中心に置かれたものであった。これに対して初期のボランティア活動が一段落後に増加してきたのが、「語り部」から被災時

の状況などを伺うものや、震災報道などで有名になった場所（震災遺構という表現もある）を訪問するものに加えて、仮設住宅などを訪れて住民と交流をはかるようなツアーである。これは震災時の状況と被災地の現状を知ること、各教育機関が求める様々な教育目的を達成する一助となるのではないかという発想から訪問に至っているわけであるが、その実施形態と方法は多岐にわたっている。教育旅行のメジャーな存在である修学旅行のプログラム内の一部とするものや、ゼミ活動や研究室の活動として実施されているもの、そして初年次教育の一部として実施されているものなどが具体的に挙げられる。

教育旅行は体験型学習そのものであり、体験することによってなんらかの意欲が芽生えることに注目が集まるので、参加者の体験状況の如何よりもどうしても参加させること自体に過度な期待が寄せられてしまう状況に陥りやすい。ところが実際には様々なモチベーションの学生が存在するので、全ての学生にアクティブな活動や意欲を期待できるわけではないことを認識していたとしても、これを克服する具体的な方策も見つからないので「訪問することがむしろこれらを克服ができるのではないか」という期待のもとに実施することもあるのではないかと推測される。実際には参加学生から様々な声があがり、訪問の意図と学生の反応という視点からは両者の乖離など多くの課題がある中で模索が続けられているといえる。実際には、自主参加によるものか強制参加によるものかは、プログラム構成時においては十分な検討を要するものである。特に必修科目などでの体験型学習や宿泊をとまなうような教育旅行は、どうかは非常時に重要なポイントと言える。参加意欲・参加動機と教育効果、そして参加者の満足度との関係性は研究課題としてあげられる。

東日本大震災関連では、法政大学現代福祉学部で開講されている「基礎演習」をベースに主に陸前高田市で実施されたスタディ・ツアーに関する報告で幾つかの知見が示されている（清水：2014）。それはスタディ・ツアーを効果的に実施するための要因として、「構成因」「目的因」「内容因」「事前学習因」「経費因」「期間因」「動機づけ因」「事故対応因」「担当者関与因」「学生の関与因」「事後学習因」である（清水2014：P118-P121）。これらは、プログラムを開発する上で考慮する項目と言える。これらの要因は、日程などのプログラムの外形を作り出す際に考慮する項目と、プログラムの実施内容を作り出す際に考慮する内容にわけられる（表1）。

表1 スタディ・ツアーを効果的に展開するための要因の分類

（出典：清水2014：P118-P121の指摘内容から筆者が分類し作成）

日程策定などのマクロ構成要因	個別イベントの内容などのミクロ構成要因
構成因 内容因 期間因	動機づけ因 学生の関与因
目的因 経費因 事故対応因	事前学習因 事後学習因

マクロな構成要因はこれまで多方面で実施されている一般的な教育旅行でも考慮されている。一方でミクロな構成要因では、「動機づけ因」と「学生の関与因」というALやPBLでも重視される要因が

指摘されている。これらについてどのようにプログラム内に「仕掛け」を作るかが課題となる。前述のように参加者の意欲と密接に関連している部分であり、教育旅行における重要なポイントと言える。

国際理解教育における教育旅行に関する研究では、大学におけるプログラム作成について多数の実施事例の調査に加えてJ. メジローの学習変容論にヒントを得る形で、評価基準（到達目標）として次の3つのプロセスをあげている（表2）。

表2 スタディ・ツアーに対する評価基準

（出典：藤原孝章・栗山丈弘(2014),「スタディツアーにおけるプログラムづくり」『国際理解教育』vol30, P49）

- ① 脱文脈化された知識や考え方（自己の経験とその認識）への気づき、疑問、吟味、批判などのふりかえりができているか。
- ② 他の参加者や現地の人々、コーディネーターとともに、ジレンマや困惑をのりこえ、状況の中で知識を文脈化し、新たな自己への確立や行動を模索しようとしているか。
- ③ 文脈化された知識や新たな自己を学びの成果として自覚し、それをもとに社会に投企し、試みようとしているか。

構成要因に加えて更に実質的な評価基準をもうけることは、単なる体験に留まらない学びのレベルに引き上げる上で重要である。目標を設定し到達度を段階的に明示できれば、それがルーブリックとして評価基準となる。これによって大学における講義としての成績評価を行うことができる。教育旅行については、認定科目として成績評価を回避する選択肢もある。しかし、教育旅行を専門科目の演習と位置づけるとするならば、成績評価を行う選択肢を排除すべきではないだろう。

これらを基準として実際のプログラムにおいて使用しようとした場合、具体的には「他者評価」と「自己評価」と2つの側面から評価されることになる。参加者は参加前から自己の変化を期待していると考えられるから、変化を前提にした回答が回答前から予想される。それを前提にした「参加者の意識」として記録することは重要であるが、他者からの評価も行うことでその差異について検証することが可能となることは更に重要であり、より精緻なプログラム評価が行われる可能性が高まる。実際にどのように変化をしたかを具体的に把握するためには、質問項目や評価方法において工夫が求められる。

評価方法としては、多数の調査で使用されている記述式が適切と考えられる。それは「教育効果はどのようなものだったか」ということが主たる目的がどうかという点に起因する。調査目的は、学生の意識や知識がどのように変化したかにあるのだから、量的変化も重要であると同時に質的变化の方にも同様のウエイトがあるといえる。また意識や意見の方向性に変化が生じない場合であっても、理由付けが変化することは充分考えられるので、この点を把握する上では記述式の方が優れているといえる。また、記述式を選択したとしても、使用単語の抽出や記述分量などの定量的な検証も行うこともできる点を考慮すれば、基本的に学生に対するアンケートに類する質問シート等は記述式を採用するのが適切ではないかと考えられる。

3. 調査項目の設定

前項までに、教育旅行を実施する上で課題となる①運営上②プログラム内容③プログラム効果の3点について指摘した。この中で①②については様々な研究や報告がある中で③についての試みはあまり見受けられない。どうしても管理運営者サイドとしては、プログラムの設計と運営上の手配に関心と作業が集中し、効果測定に対しては十分な検討時間をもうけることが出来ないのは推測できる場所である。しかし、プログラムの効果測定は継続して実施していく上で欠かせないものである。③はまさにそれにあたる。また、成績評価や学生指導という視点からも、③に関する研究は今後の重要な研究課題といえる。検証方法としては、記述文章から意識や変化をみるのが一般的であるが、それ以外の方法も模索されるべきであろう。本稿ではその点を重視し、筆者が実施しているプログラムにおいて次のような Research Question を設定し検証を行うこととした。

Research Question として、「個々の学生の参加意識と記述量に関連性があるか」とした。これは、いわゆる「旅行気分」の強い学生と「研修参加」という意識の強い学生に差があるかという点について、項目間と学生間でなんらかの傾向がみられるか、それが量的・質的に差が見られるかという点を明らかにしたいと考えたからである。それは、個々の参加学生の傾向に応じて、事前に何を準備すべきかを検討する上で示唆を得ることができるのではないかという教育旅行の効果的な実施の一助となるデータとすることを期待したからとも言える。

実施したのは、これまで筆者が担当し実施してきた3年次専門科目「エコツーリズム論」である。前項までに整理したプログラム構成要因、評価基準を参考にした。この科目は2008年から2年間の実験の実施期間を経て2010年より毎年8月下旬から9月上旬にかけ6日から8日間で実施している。場所はラオス、タイを中心にし、カンボジア、シンガポールを試験的に含めた年もある。事前学習において各学生別の研究課題と共通の課題を設定し、現地においてフィールドスタディーを行う。そして、実際に現地エコツアーに参加し、ガイドとのコミュニケーションを通し研究課題に挑むものとなっている。帰国後は研究レポートの提出と発表を課して評価を行っている。参加者は毎年3・4年生から5～9名の間で推移している。これまでの参加学生の就職率はほぼ100%であり、また海外での就職や大学院への進学など非参加学生との差は大きなものとなっている。このような状況を教育旅行の成果とするには大きな飛躍があるが、その効果について具体的な検証を進めていく上でも効果測定について検証を進めていく必要がある。そこで、先行研究を考慮に入れて以下のような方法を選択し検証することとした。

参加の①動機因、②目標、③海外経験値、④期待と不安、⑤知識に関する意欲、⑥プログラム経験に関する意欲を開始前と終了後に記述式にて調査した(表3)。また、ラオスにエコツーリズム論の講義の中心があるので、入国時と出国時の2回記述式にて質問を行なった(表4)。訪問時の状況を考慮し項目数を限定した。自由に記述を行ってほしいことと、回答に対する負担を考え最低限の項目とした。また、回答方法としては紙による回答ではなく、メールおよびLINEなどを使い携帯電話からの回答とした。現地での紙の配布や回収はプログラムの運営状況からすると学生にも教員にも負担度が

高く、携帯電話を利用した回答とした方が適切と判断した。

表3 参加学生の出発前・帰国後の意識調査項目

出発前		帰国後	
質問1	なぜこの研修に参加しましたか？	質問1	研修の目的は達成できましたか？
質問2	この研修に参加するにあたり、一番期待していることは何ですか？	質問2	参加するにあたり一番期待していたことに対して、この研修はどの程度こたえてくれたでしょうか？具体的に書いて下さい。
質問3	この研修で得られるものは何だと思いますか？	質問3	この研修で得られたものは何だと思いますか？
質問4	この研修に参加するにあたって不安なことはありましたか？もしあれば具体的に書いてください。	質問4	この研修の中で不安なことはありましたか？もしあれば具体的に書いてください。
質問5	渡航する国について事前に調べましたか？もしあれば具体的に書いてください。	質問5	渡航する国について事前に調べたことは役に立ちましたか？もしあれば具体的に書いてください。
質問6	研修内容について事前に本や資料、インターネットなどで調べましたか？もしあれば具体的に書いてください。	質問6	研修内容について事前に本や資料、インターネットなどで調べたことは役に立ちましたか？もしあれば具体的に書いてください。
質問7	海外渡航は何回目ですか？ (1) 初めて (2) 1～4 回目 (3) 5～9 回目 (3) 10 回以上		
質問8	自分がこれまでの準備をしていく中で感じた研修参加における課題とその解決方法は何か？	質問7	もし次に研修に参加するとすれば、どのような準備をしますか。

表4 参加学生の入国時・出国後の意識調査項目

ラオス入国直後		ラオス出国直後	
質問1	初日のラオスはどうか？	質問1	ラオスはどうか？
質問2	実際に来てみてイメージは変わりましたか？どんなイメージでしたか？	質問2	実際に来てみてイメージは変わりましたか？
質問3	この国での滞在で期待することは何ですか？	質問3	この国での滞在で期待したものは得られましたか？
		質問4	得られた知識と経験はどのようなものでしたか？

実施にあたっては、質問を行うことで学生にプログラムに含まれる研修の意図や手がかりを与えてしまう点をあえて是としている。これは、通常であれば、なるべくバイアスを排除しようとするところだが、質問を行うことで研修意識を向上させ学習上有益となる可能性もあるとすれば、むしろそれを活用するという観点からあえて調査として不十分である点があることは予め指摘しておきたい。

4. 結 果

回答の概要としては、記述量に関し学生間の差が大きく出たことがあげられる。個々の表現能力もあるが、項目間の差では学生間で同じような傾向がよみとれる。

表 5 各質問項目に対する記述文字数

		学生 A	学生 B	学生 C	学生 D	学生 E	学生 F	学生 G	学生 H
出発前	質問 1	18	12	41	43	29	58	16	81
	質問 2	11	8	17	21	8	52	20	71
	質問 3	48	2	35	23	24	54	30	14
	質問 4	7	13	35	28	8	11	22	5
	質問 5	41	6	31	13	7	46	134	9
	質問 6	17	0	0	23	21	44	16	9
	質問 7※	2	2	1	2	2	3	1	2
	質問 8	53	0	41	0	18	90	163	79
入国直後	質問 1	290	194	212	255	207	224	112	316
	質問 2	161	146	192	234	202	186	114	125
	質問 3	214	165	182	194	205	106	211	121
出国直後	質問 1	211	206	252	217	235	348	176	259
	質問 2	204	190	210	209	196	87	138	163
	質問 3	227	182	207	213	200	301	38	100
	質問 4	222	275	237	222	236	320	80	228
帰国後	質問 1	85	50	133	43	38	161	53	66
	質問 2	120	93	176	61	65	231	150	258
	質問 3	49	74	14	64	34	171	27	155
	質問 4	14	104	0	27	46	116	25	129
	質問 5	3	0	0	49	33	125	105	42
	質問 6	4	0	0	32	49	33	27	42
	質問 7	29	92	36	44	25	74	34	96

※質問 7 は選択式であるので文字数ではない。

まず、出発前・帰国後の記述量に対し、ラオス入国時と出国時の記述量はどの学生でも増加している（表5）。「現場をみる」という具体的な刺激が与えられていることが理由なのか、どの学生においても同様の顕著な記述量の増加がある。内容は「考えたこと」より「感じたこと」の方が圧倒的に多いが、出国後に関しては「なぜそう感じたか」という「考えたこと」が記述されていたことが散見された。

学生間の差については、いくつかの傾向に分けられた。①海外渡航に重点のある学生②経験を求めている学生③知識面の習得も求めている学生の3つである。判別は出発前の質問項目に対する回答から行った。これらは予め把握でき同時に予想される分類ではあるが、記述量でその差は比較的確確に表れている。具体的には、①の学生は、出発前・帰国後の記述量がラオス入国時・出国時の記述量と比較してかなり少ない。未知の国への入国という具体的な刺激に対しては多くの表現ができるのに対し、参加意欲が「まずは行ってみようか」というレベルであると、思考を伴う準備が必要な項目に対する記述量は少なくなる。また、帰国後もその点については変化はみられない。但し、内容としては好意的かつ今後の渡航への明確な意欲が見て取れる学生が多いことも付記しておく。

②の学生は①の学生に似通っている部分が多いが、帰国後の記述量が増加している。内容としては、(a)イメージの変化 (b)新たな発見 (c)文化と社会に関する日本との差異などがあげられる。これらの記述が、ラオス出国時から帰国後にかけて記載されるようになり、同時に記述量が増加している。

③の学生は全般的に記述量が多く、記載される内容也多岐にわたっている。また、一貫して「感じたこと」と「考えたこと」のどちらも記載している。

①②③の学生に共通して散見される記載は、グループ行動に関する記述である。グループ行動に対する楽しさと難しさについて、個々の感想と今後の対応として記載しているものが多くみられた。また、個々の学生が事前に準備していたガイドブックやインターネットでの知識は、あまり役に立たなかったという記載が多くみられた。これは、現地で必要となる知識を事前に把握することができず、一般的な準備にとどまっていることを意味しているといえる。一方でそれを超える情報が必要となり、それに対応することが十分にできなかったとも推測できる。

以上の点から、①の学生への事前の対応、全ての学生の現地で必要となる情報を予想させること、必要な情報を現地で柔軟に収集させる方法など、事前学習段階で何を行なっておくべきかという点で示唆を与えるものといえる。

本稿の対象としていないが、科目の専門的な知識に関する問いや理解度に関するものは、事後学習時に講義内で発表または記述させている。また、渡航時に記録ノートを用意させており、別途提出させている。個人情報にかかわる内容もあり記載することができないが、これらの内容とリンクさせ分析する方法は更なる効果測定を行う上で充分期待される。

教育目標と段階に応じて、体験型学習のプログラムも継続的に検討される必要がある。特に先行研究や本稿での例でも明らかなように、プログラムへの参加意欲が重要な要素となっている点である。参加することで漠然と何かが変わるという意識は、運営側も学生側も過度の期待と言える。より有益

な教育旅行という体験型学習を発展させる上で、意欲を明確にして同時に高めていくしくみを事前学習段階でいかに作り上げていくかということになるだろう。その点でプログラムに参加した効果を評価する基準や方法が必要となってくる。

専門科目として有益なプログラムとするには、さらに専門性をいかに高めていくかという別の視点も必要である。この点については、フィールドワークの手法を重視し、事前学習と訪問地での学習を結びつけてより大きな教育効果を期待する考え方もある（長坂：2016，藤山：2011）。社会科見学型が多い中で、古くからあるフィールドワーク手法などを重視し活用するわけだが、これは事前学習の負担が高く実施が困難な運営者が多いと推測される。これらの課題に対し、外部機関のプログラムを利用することで教育課程に組み込んでいるものもみられる。海外インターンシップや国際ボランティアなどの活動に参加するものがそれにあたるといえよう。参加学生数も限られるので外部機関を活用する方法は適当といえるが、各教育機関の目的と直結しないものも多い。

教育旅行はイベント型が非常に多い状況が続いてきたが、近年は卒業要件として体験型学習を取り込んでいる大学も増えている。これらの大学では、体験を即戦力の獲得の方法として位置づけているようにみえるものもあるが、大学における体験型学習をより活用するためには、目的に応じたカリキュラ上の順次性・体系性の中で明確な位置づけが必要ではないだろうか。

参考(引用)文献

- 清水幹夫（2014）、「東日本大震災で被災した陸前高田市並びに広田地区のスタディーツアーの試みと震災地スタディーツアーの効果を高めるための構成因」『現代福祉研究』第14号，P95-P125
- 長坂康代（2016）、「名古屋のフィールドワークからベトナムでの海外インターンシップへー対人コミュニケーションの蓄積と文化理解の深まりー」『一般教育論集』50号，P53-P64
- 藤山一郎（2011）、「海外体験学習による社会的インパクトー大学教育におけるサービスマーケティングと国際協力活動ー」『立命館高等教育研究』11号，P117-P130
- 藤原孝章（2014）、「特定課題研究プロジェクトについて」『国際理解教育』20号，P36-P41
- 藤原孝章，栗山丈弘（2014）、「スタディーツアーにおけるプログラムづくりー「歩く旅」から「学ぶ旅」への転換ー」『国際理解教育』20号，P42-P49
- 丸岡泰，泰松範行（2016）、「東日本大震災の被災地への復興ツーリズムの可能性ー宮城県南三陸町の事例からー」『日本海水学会誌』70号，P231-P239