

資料

龍谷大学政策学部「政策実践・探究演習（国内）」 の科目開発過程

清水 万由子
只 友 景 士

Development process of problem-based learning subject at Ryukoku University Faculty of Policy Science

要 旨

本稿は、龍谷大学政策学部における地域連携型 PBL (problem-based learning) 科目である「政策実践・探究演習（国内）」の設計理念と科目開発過程について、その目的と成果を報告する。「政策実践・探究演習（国内）」は、地域公共人材の育成を目指す龍谷大学政策学部が独自に開発した科目であり、複数の地域連携プロジェクトと全体講義の組み合わせからなる。初級地域公共政策士の資格教育プログラムにおける仕上げ科目として位置付けられ、「知識・技術・職務遂行能力」の学習アウトカムを基本的な到達目標としながらも、自己の経験を省察し学びをデザインする「態度」を重視している。そのため、全体講義においては、到達目標のルーブリック開発、プロジェクト横断グループワーク、大学院生や上級生によるプロジェクト・アセスメントなど、受講生の内省・探究・評価・協働を促す工夫を行った。これらの工夫は、個別の地域連携プロジェクトの成果を追求するだけでなく、他者との対話・協働による実践的経験をととして受講生個人が学びの主体としての自覚を持ち、人間性を涵養することをこの科目の第一の目的として追求するためのものである。

キーワード

地域公共人材、初級地域公共政策士、民主主義、市民性、アクティブ・ラーニング、PBL (problem-based learning)、ルーブリック、学習ポートフォリオ

Abstract

This paper reports on the design philosophy and course development process of a problem-based learning subject at the Faculty of Policy Science of Ryukoku University. The subject has been originally developed by the Faculty of Policy Science of Ryukoku University, which aims to develop local public human resources, and consists of a combination of multiple community-based projects and general lectures. It emphasizes the “attitude” of designing learning by reflecting on one’s own experience, as well as the learning outcomes of “knowledge, skills, and competencies”. Therefore, in the general lecture, we are devising ways to encourage students’ reflection, inquiry, evaluation, and collaboration, such as rubric development of goals, cross-project group work, and project assessment by graduate students and senior students. These ideas emphasize that the individual students become aware of themselves as the subject of learning and cultivate their own humanity.

Keywords

Local Public Human, Certified Manager of Public Policy, democracy, citizenship, active learning, problem-based learning, rubric, learning portfolio

I はじめに

2011年に開設された龍谷大学政策学部は、2014年度から地域連携型PBL (problem-based learning)¹⁾科目として「政策実践・探究演習 (国内) (以下、探究演習)」を開講し、学部の特色ある科目の一つとして展開している。地域でのプロジェクト活動への参画を軸として、実践的な学びを目指す本科目は、ゼミ (演習) とは別に設けられた専攻科目であり、政策学部の2年生から政策学研究科院生まで、例年多数の学生が受講している。

探究演習の特徴の一つは、地域で展開される複数のプロジェクト活動と、それらを横断的に貫く全体講義の組み合わせである。筆者 (清水・只友) は2013年度の政策学部教務委員として探究演習の開講に向けた検討過程に携わり、探究演習開講後は2014~2018年度の全体講義を担当した。探究演習は、年度によるが毎年5名前後の教員が担当する。全員が個別のプロジェクト活動を担当し、その中の2名が全体講義担当を兼ねる形を取っている。個々のプロジェクト活動の成果や、全体講義のプログラム改善過程は別途、担当者からの報告に委ねることとし、本稿は探究演習の全体講義の設計理念とその科目開発過程に焦点を当て、教育実践報告を行う。

本題に入る前に、「政策実践・探究演習」というやや長い科目名称に込められた意味を紹介しておきたい。政策学部では、学部開設当初から実践的な教育を志向していたものの、設置当初から実践的な教育プログラムが完成していたわけではなかった。政策学部集った教員たちが各々の経験や関心を持ち寄って、手探りで地域へ学生を連れ出し試行錯誤を重ねる中で、本格的なPBL科目として立ち上げたのが探究演習だった。探究演習の開講が決まった際、科目名にはPBL型であることを示す「実践」や実践のアウトプットとしての「政策」といったキーワードは不可欠であろうという認識があった。では「政策実践演習」が妥当か、とまとまりかけた時、会議に出席していた教務課職員から「龍谷大学政策学部らしさをもち、建学の精

神を体現した名称に」と意見があった。後述するように、当時は多くの大学でアクティブ・ラーニングやPBLの導入が急がれていたため、実践型教育プログラムを持つ他大学政策系学部との差別化を図り、特徴をわかりやすく伝える必要があった。また、開設後数年間の実践的教育の試行錯誤の中で、ただ地域へ出かけていくだけの「体験」に終わる活動や、無償の労働力として「貢献」するだけの活動ではなく、独自の教育目標を持つべきではないかという問題意識が学部のFD研究会などで共有されていた。そこで、龍谷大学の建学の精神「真実を求め、真実に生き、真実を顕かにする」を具現化する教育にしたい、との思いを込めて「探究」という言葉を加えて「実践活動を通して、地域社会のあり方を探究する演習」という意味で「政策実践・探究演習」という名称となったのである。

II アクティブ・ラーニング導入をめぐる論点

アクティブ・ラーニングという言葉が、日本中で広く使われるようになったのは、ここ10年くらいのことであるといえよう。奈須正裕が「始まりは大学教育改革だった」(奈須・2017, 142-145頁) と言うように、2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(以下、「質的転換答申」) において、アクティブ・ラーニングという言葉が使われたことは大きい。「質的転換答申」では、「個人にとっても社会にとっても将来の予測が困難な時代が到来しつつある」とし、「そうした時代背景の下で、社会の各方面・分野において大学改革に対する期待が高まっている」、「予測困難な時代において、地域社会や産業界は、今後の変化に対応するための基礎力と将来に活路を見いだす原動力として、有為な人材の育成や未来を担う学術研究の発展を切望し」、「高等教育改革の必要性や質の保証の妥当性が社会的に意識」されたことなどから「大学改革に対する社会の期待」が大きくなっているとしている。そして、そうした期待に応えるために、「学士課程教育の質的転換」の項目にて、次のように述べている。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。（中央教育審議会，2012：9頁）

筆者（只友）は、この答申を読み、自らの教育実践に重ねながら考え、アクティブ・ラーニングについて4つの論点を考えた。高等教育の中にアクティブ・ラーニングが取り入れられることの意義については同意する。しかしながら、この答申のアクティブ・ラーニングの概念は、アクティブ・ラーニングのもつ本来的な意義を狭く限定してしまうのではないかと疑問を抱いた。そうした疑問からの4つの問いである。

1つ目の問いは、パウロ・フレイレ（フレイレ，2011）の提示した「問題解決型教育」との相違点である。答申は「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業」からの転換を求めており、この点はフレイレが「銀行型教育」として批判したところとも通じ、フレイレの教育論にも通じるところがあるのだろうかとの問題意識である。フレイレの「銀行型教育」とは、教える人間が教えられる人間に対して一方的に知識を詰め込み、銀行にお金を貯めるように知識を貯めこむことを奨励し、知への欲求や創造性を生み出さず、抑圧のツールとして機能するものと位置付けられる。これに対して、生き生きと自己の生を生きる、本来の意味で自由な人

間を育てるのは対話的教育であり、教育する者と教育されるものが共通の対象を認識することを媒介として、相互主体的な認識を作り上げるプロセスであるとフレイレは言うのである。その対話的教育が「問題解決型学習」とされ、抑圧の手段としての「銀行型教育」を越える「解放のための教育」としている。質的転換答申のアクティブ・ラーニング概念は、主体性を育むための能動的学修（アクティブ・ラーニング）を勧めるが、フレイレの「問題解決型教育」の目指すところよりも狭く、両者の間には隙間が存在している。

そして、その隙間こそ重要な何かがあるのではないかという「モヤモヤとした問い」が、2つ目の問いの起点である。「モヤモヤとした問い」は何故生まれているのか、「重要な何か」とは何だろうという自問である。その一端は、現代の大学教育改革の用語を使えば「学修者本位²⁾」の視点の弱さである。より厳密には、人間の尊厳や市民性にも関わった「学修者本位」の視点の弱さである。「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」を育てることには異論はない、アクティブ・ラーニングという方法論にも異論がないが、その前段の文章で表現されている「社会の各方面・分野において大学改革に対する期待が高まっている」「地域社会や産業界は、（中略）有為な人材の育成や未来を担う学術研究の発展を切望し」という視点からの整理にも、そうしたことを「大学が要望されること」自体も否定はしないが、不満が残るのである。その不満とは、マーサ・ヌスバウムが「世界中で、人々は人間の尊厳に相応しい生き方のために格闘している。国家の指導者達は、国家の経済成長だけに焦点を合わせている。しかし、そこに住む人々は、それらとは別のこと、すなわち彼ら自身にとって意味のある暮らしを求めて奮闘している」（Nussbaum, 2012, Kindle 電子版 位置 No. 40/2324）と述べていることとも関連している。大学教育の改革を求めるこの「転換」は、学修者である学生にとって、「人間の尊厳に相応しい生き方」「彼ら自身（学生自身）にとって意味のある暮らしを求めて奮闘している」ことか

らの要請となっているだろうか。また、私たちがアクティブ・ラーニングでお世話になる連携先の地域社会の人々からの要請となっているのだろうか。残念ながら筆者（只友）の肌感覚からは「質的転換答申」の世界には、そうした視点は欠いているように思われるのである。筆者（只友）の肌感覚で大事にしたいが故にみえてくることは、民主主義、市民性に関わる課題である。神島裕子は「ヌスバウムは、人間性の涵養がなければ民主主義は立ちゆかなくなることを、またそれを防ぐためにはどうしたらよいのかを、現代を生きる私たちに教えてくれる」（神島、2013：252）と紹介している。ヌスバウムは「グローバルな開発の目的は、優れた国内政策の目的がそうであるように、人々が自らの潜在力を伸ばし、平等な人間の尊厳に相応しい意味ある生活をかたちづくり、充実した創造的な暮らしができるようにすることである。言い換えれば、開発の真の目的は人間開発なのです。」³⁾ (Nussbaum 2012, Kindle 電子版 位置 No. 1898/2324) と論じている。こうしたヌスバウムの開発の考え方は、先のフレイレが、「課題解決型教育」を通じて、教育する者と教育される者との矛盾を超えていき、新しい関係性が生まれることを構想し、社会の変革を構想していたこととあわせて考えると、アクティブ・ラーニングのもつ意義にとって示唆深い。フレイレは「課題解決型教育」を通じて新しい関係性の構築、対等な関係が立ち現れるとしている。さらに、フレイレは「生徒は単なる従順な知識の入れ物ではなく、教師との対話を通じて、批判的な視座をもつ探求者となる。そしてその教師もまた同様に批判的な視座をもつ探求者となっていく」としている。抑圧を固定化する「銀行型教育」ではなく、「課題解決型教育」により、社会そのものに対して批判的に捉えて、世界をどう認識すべきなのかという認識を変える教育を目指していたのである。フレイレとヌスバウムの問題意識のクロスする領域こそが、民主主義や市民性に関わる領域であり、私のモヤモヤとした問いの本丸である。

3つ目の問いは、「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」は日本の教育的伝統の中に

息づいている実践との関連性もあるのではないかというものである。それは、従来の演習とかゼミナールと呼ばれる教育は、能動的学修（アクティブ・ラーニング）であるという指摘にとどまらず、戦前に生まれた「生活綴り方教育」であったり、欧米で実践され、我が国にも取り入れられていた「進歩主義」「子ども中心主義」の教育として脈々と息づいてきた教育であったりとも関連性があるのではないかといった疑問である。そうした疑問を掘り下げることは、本稿の範囲を超えるので、別稿に譲りたい。

4つ目の問いは、「質的転換答申」が大学に求める教育改革、それによって、学修者が身につける「力量」であるが、その力量は、大学生のみならずこれからの時代の社会の構成員の多くが身につけるべき「力量」ではないだろうかという疑問である。この点は、大学教育がより社会に開かれたものになることで、大学が研究者や専門職業人の養成機関として存在するだけでなく、その教育力を社会に還元し、人間開発（human development）に貢献する可能性と関わっている⁴⁾。これまでの問いと相互に関わっているが、その「力量」の視野に民主主義国家を支える市民性の涵養もはいらねばならないであろう。そこには、これからの生涯学習、成人教育の課題も横たわっているように思われるのだが、これも別稿に譲りたい。

2017年に告示された第9次学習指導要領では、アクティブ・ラーニングは「対話的・主体的で深い学び」という表現で導入された。奈須（2017）によると、「対話的・主体的で深い学び」とは、子どもたちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方であり、必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねることであり、特定の指導方法でなない。また、人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えることが重要であるとも述べている。

Ⅲ 龍谷大学政策学部における PBL 科目開設の背景

1 地域公共人材の育成と初級地域公共政策士資格

龍谷大学政策学部は2011年に龍谷大学法学部政治学科を発展的に改組する形で開設された。教育理念・目的に「社会の持続可能な発展のために主体的に行動するとともに、自ら発見した問題を社会と連携して解決できる、高い公共性と市民性を持つ自律的な人材を育成する」（カリキュラム・ポリシー：CP）ことを掲げているように、政策学部は当初から人材育成の目標として社会課題解決志向、多様な主体との協働、主体的な社会参画など「質的転換答申」ときわめて親和的な教育方針を持っている。

さらに政策学部が目指す人材育成のキーワードは「地域公共人材」である。地域公共人材は、2003年から龍谷大学地域人材・公共政策開発システムオープン・リサーチ・センター（LORC）による研究活動から生まれた概念で、その育成システムの「京都モデル」として取り組まれてきた（杉岡，2014）。地域公共人材は、グローバル化の中で主権国家の機能がグローバルとローカルに分極化する「グローカリズム」への変革が迫られるという課題状況のもとで変革の担い手となるセクター横断型人材として措定される（富野，2013）。「課題解決のために、対話や討議を通じて、自らを含む多様な担い手がつながりをもって活動することへの重要性への認知あるいは共感を有することが求められ」（白石・新川・斎藤，2011：7）、「組織やセクターの内部はもとより、セクターを超えた関係性を構築しうる政策主体であること」（土山・村田，2011：15）がその最大の特徴である。

地域公共人材の育成システムは、京都府内の大学・大学院、自治体、NPO、経済団体等の連携により開発・運用されてきた「地域公共政策士」（大学院レベル）、「初級地域公共政策士」（学部レベル）という資格制度を核とする。「初級地域公共政策士」資格は、（一財）地域公共人材開発機構による社会的認証を受けた資格教育プログラム（6科目120時間以上の講義科目

とアクティブ・ラーニング科目による学習）を修了することで取得できる。2020年度現在、京都府内の9大学で17プログラムが展開されている（（一財）地域公共人材開発機構ウェブサイト）。

地域公共政策士および初級地域公共政策士の資格制度のポイントは1つには、資格教育プログラムが講義科目とアクティブ・ラーニング科目の組み合わせにより構成されていることである（土山・村田 2011）。この考え方は、学びの総仕上げとして実践的な PBL（Project-Based Learning）に取り組む「キャップストーン」（青山，2013）の考え方を参考にしたものである。龍谷大学政策学部の「初級地域公共政策士」資格教育プログラムは「都市政策基礎能力プログラム」と「環境政策基礎能力プログラム」に分かれるが、双方に探究演習（国内／海外）をはじめとする複数の実践型演習科目が含まれており、講義科目で「得た知識から分析、議論を重ね、思考していくことを学ぶ」実践型演習科目への段階的な学びが想定される。

また、学習アウトカムが設定されていることも、この地域公共政策士／初級地域公共政策士資格制度のポイントである（杉岡，2014）。EUが定義するEQF（European Qualifications Framework：欧州資格フレームワーク）を参照基準とし、地域公共人材開発機構が提示している「「地域公共政策士」育成のための教育・研修プログラムに求められる学習アウトカムの定義」（2010年8月30日作成、2011年1月25日修正）に即して資格教育プログラムの学習アウトカムも設定されている。龍谷大学政策学部が展開する「都市政策基礎能力プログラム」と「環境政策基礎能力プログラム」の学習アウトカムは表1の通りである。探究演習は表1の「職務遂行能力」（6-3-1，6-3-3）達成に向けた科目として位置付けられているが、後述する探究演習の科目到達目標のルーブリックでは、知識、技能、態度を含むものとなっている。

また、資格教育プログラムでは「キャップストーン」の考え方から、探究演習などの演習系科目は習得した知識・技術をもとにして学ぶ科目とされているが、実際には2回生前期から履

表1 都市政策基礎能力プログラムと環境政策基礎能力プログラムの学習アウトカム

達成目標		[6-0-1] 地域社会に関する様々な理論・政策・地域活動を適切に組み合わせて活用することができる（都市政策）
		[6-0-3] 地域社会における様々な課題に対応するために必要な知識・技能・実践方法を主体的に選択し実行することができる（環境政策）
	知識	[6-1-1] グローバル化する世界と地域社会の関係を理解している
		[6-1-2] 様々な政策や地域の活動を対象とする客観的な分析と評価を理解している（都市政策）
		[6-1-3] 対象となる課題群の相互関係を把握し分析することができる（環境政策）
	技能	[6-2-1] 地域における複雑な課題群について、その解決に必要な要素の特定と解決のためのプログラムの提示及び適用ができる
		[6-2-3] 対象となる業務の進行に必要な利害関係者間の調整と協働関係の構築ができる
	職務遂行能力	[6-3-1] 地域社会における特定の計画やプロジェクト策定を主導することができる
		[6-3-3] 課題の解決のために必要な社会的資源を調達することができる

出典：2020年度申請初級地域公共政策士・資格教育プログラム「自己点検評価書」（都市政策基礎能力プログラム／環境政策基礎能力プログラム）

修可能であるため、この科目で「地域デビュー」する受講生も少なくない。そのため、探究演習の到達目標ルーブリックは後述するように「職務遂行能力」に絞らずに、網羅的に構成している。

2014年度は龍谷大学政策学部が開設されて4年目にあたり、2015年度から運用が始まる初級地域公共政策士の資格教育プログラムの完成が期待された。しかし、2013年度までは資格教育プログラムに含まれる演習系科目がまだ少なく、実践的な演習科目の配置が急がれたことも、探究演習開講の背景の一つである。

2 地域との連携に向けたカリキュラム開発

探究演習が2014年度に開講される前に、先行して2013年度に開始された地域との連携プロジェクトに、ゼミ活動や課外活動として学生が参加した。これが、一部のプロジェクト活動の準備段階として重要な役割を果たした。

まず、総務省の域学連携事業に龍谷大学政策学部が関わる2つの事業が採択され、兵庫県洲本市と、京丹後市との3年間の連携事業が始まった。域学連携事業は「過疎化や高齢化をはじめとして様々な課題を抱えている地域に若い人材が入り、住民とともに地域の課題解決や地域おこし活動を実施することは、都会の若者に地域への理解を促し、地域で活躍する人材とし

て育成することにつながるとともに、地域に気づきを促し、地域住民をはじめとする人材育成に資するもの」（総務省ウェブサイト）という認識のもと、学生と教員が地域づくりに取り組むためのものである。いずれも合計1～2ヶ月の中期滞在による地域実践活動に取り組み、大学の正式なカリキュラムとして構築すること、地域側の受け入れ体制を整えることなど、継続的な取り組みを前提とした事業である⁵⁾。

また、京都府内9大学が参加する大学間連携共同教育連携事業（「地域資格制度による組織的な大学地域連携の構築と教育の現代化」）で「地域公共政策士」の資格制度開発を進める中で、地域との連携プロジェクトが試行され、龍谷大学政策学部は福知山市、守山市と教育プログラムの共同開発を行い、両市における市民協働型政策形成ワークショップなどに学生が参画する体制作りを行った。この事業は地域課題の解決に大学が取り組む仕組みを「地域公共政策士」の資格教育プログラムとして教育課程に埋め込むことを目的としており、アクティブ・ラーニング型の地域連携教育プログラムの開発に取り組んだものである。

3 カリキュラム改革

龍谷大学政策学部では、2013～2014年度にカリキュラムの見直しをおこない、開設から4年が経過する節目にあたる2015年度から新カリ

キュラムを施行している。2013年度にカリキュラム見直しの議論を始めた頃は、アクティブ・ラーニング型あるいは PBL 型の学習は限られた演習科目とゼミに委ねられており、実践型演習科目が体系的に組み込まれていなかった。

また、「政策学」は多岐にわたる学問体系と広範な対象を含む総合的な学問領域であるため、多様な学術的バックグラウンドや研究・教育経験を持つ教員の間では、地域連携型のアクティブ・ラーニングや PBL をどのように教育実践に組み込んでいくかについて、必ずしも共有された理念や方法論があったとは言えない。例えば、2012年末に行われた FD 研究会では、各教員が当時ようやく本格化し始めたゼミで初めて学生を地域に連れ出した経験などについて報告しあったことがあった。学生は地域でどのように振る舞い、何を発見するのか。その経験がどのような「学び」となり能力構築へとつながるのか。地域と大学・学生との望ましい関係性はどのようなもので、どのようにして築いていけばよいか。まさに手探りで大学と地域との連携による実践型教育を始めていた時であった。

そのような状況の中で、2014年度に新カリキュラムの施行に先行して探究演習を新科目として立ち上げることになった。しかし、全体講義を含む担当者が最終的に決まったのは開講直前の2014年2月であり、十分な科目開発期間がなく、プロジェクト活動はもとより、全体講義の内容についても「走りながら作る」こととなった。

IV 政策実践・探究演習（国内）の開講概要

2014年度から2019年度までの探究演習において実施されたプロジェクトと担当教員の変遷を表2に示す。全体講義は2名、プロジェクトは1名の教員が担当する。全体講義で3名、プロジェクトで2名の教員が担当している場合は、担当教員の休業のため前期後期で教員が交代した場合である。プロジェクトは、前述したような先行する大学と地域連携事業から生まれたものと、自治体や地域団体側から直接大学に提案

がありプロジェクト化されたものがある。

受講生数の推移を表3に示す。年度によってプロジェクト数の増減があること、プロジェクトに定員を設ける年度もあることから、単純な比較はできないが、受講者数は80名程度で安定しつつある。後述するように、探究演習は2014年度から学部開講、2015年度から大学院開講しており、それぞれに初回履修時は「Ⅰ」、2回目の履修は「Ⅱ」として科目を分けている。「Ⅰ」「Ⅱ」は先修制とし、「Ⅰ」を履修しなければ「Ⅱ」は受講できない。また、プロジェクトが多様化した時のために前期開講科目を「A」、後期開講科目を「B」として区別して開講できるようにしている。本稿で扱う「政策実践・探究演習（国内）」は、これまでは前期開講の通年科目であるため、「A」のみである。

したがって、2014年度は学部学生で初めて履修する「学部ⅠA」しか存在しないが、2015年度は「学部ⅠA」、2014年度から連続して履修する「学部ⅡA」、大学院生として初めて履修する「院ⅠA」の学生が存在する。

「学部ⅠA」「学部ⅡA」「大学院ⅠA」「大学院ⅡA」の受講生は、全体講義とプロジェクト活動は全て合同で行うが、各レベルの受講生に求める到達目標を差別化し、講義内での役割にも違いを持たせている。学部では「ⅡA」受講生が毎年一定数確保できており、2年間にわたる地域連携型の実践活動によって学生の学びの深化が期待されるとともに、プロジェクト活動の継続性と安定性にもつながっている。

個別のプロジェクトごとに科目を設けるのではなく、政策学部の地域連携型 PBL 科目を「政策実践・探究演習」としてまとめることで、学生や学外者に対して科目の位置づけをより明確に示すことにつながる。2014年度から海外での実習を含む探究演習も同時に開講されるようになり、政策学部の実践的教育の主要な科目の一つとなっている。

表2 プロジェクトと担当教員の変遷 (2014～2019)

PJ 名 (連携先)	2014	2015	2016	2017	2018	2019
全体講義	只友景士・清水万由子				清水万由子・ 石原凌河・ 只友景士	石原凌河・ 大石尚子
福知山 (福知山市)	只友景士 「市民の声を聞き、市民の声を形にする！福知山市政 策マーケティング手法の開発と骨太の地域づくり参画 プログラム」			只友景士 「話し合いがまちを変える！話し合いがまちを創る！ 市民の声を形にする！市民参加と協働のまちづくりを 仕掛けるプロジェクト」		
守山 (守山市)	只友景士 「話し合いがまちを変える！守山市市民参加と協働に よる骨太の地域づくり参画プログラム」					
深草小 (深草小学校)	井上芳恵	井上芳恵・ 大石尚子	大石尚子			
	「学校連携による地域学習について考える～深草小学校 の総合的な学習の時間のカリキュラム開発プログラム」					
投票率向上 (伏見区選管、 京都市選管、 京都市会)	土山希美枝 ・石田徹	石田徹・ 土山希美枝	土山希美枝			
	「伏見でセンキョを考えよう・伝えよう・ 盛り上げよう！」					
伏見ふれあ いプラザ (伏見区)	井上芳恵 「地域イベントと地域コミュニティ について考える～伏見ふれあいプラ ザ企画・運営プロジェクト」	「伏見 PBL 入門」として開講				
洲本 (洲本市)	白石克孝	的場信敬			白石克孝	
	「グリーン&グリーン・ツーリズムの構築による洲本市の地域再生」					
京丹後 (京丹後市)	清水万由子				清水万由子・ 今里佳奈子	
	「京丹後市五十河地域における複線 型地域再生」	「食と農の聞き 書きプロジェク トによる五十河 地域の内発的地 域再生」	「聞き書きに よる五十河地 域の魅力再発 見と内発的地 域再生」	「内発的地域再生 と田園回帰を指 した地域の魅力発 信」		
亀岡 (亀岡市)				大石尚子 「亀岡カーボ ンマイナスプ ロジェクトー クルベジを活 用した食育・ 環境教育プロ グラム開発と 地域再生」	白石克孝 「亀岡カーボンマ イナスプロジェク トークルベジを活 用した食育・環境 教育プログラム開 発と地域再生」	大石尚子 「亀岡カーボンマ イナスプロジェク トークルベジを活 用した食育・環境 教育プログラム開 発と地域再生」
京丹後防災 (京丹後市)					石原凌河 「防災地域デザ インー防災を通じた 安全・安心で魅力 的な地域づくりの 展開ー」	石原凌河 「防災地域デザ インー防災を通じた 安全・安心で魅力 的な地域づくりの 展開ー」

出典：政策実践・探究演習（国内）講義資料より筆者作成

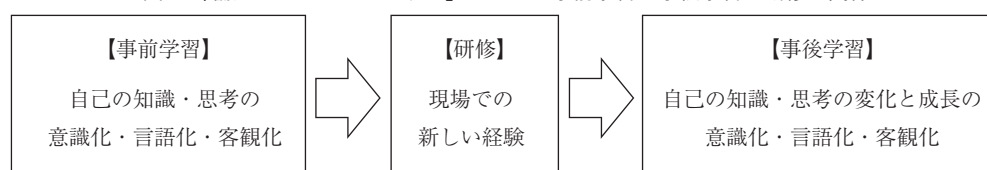
表3 政策実践・探究演習（国内）受講生数の推移

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
科目別 人数	学ⅠA：64	学ⅠA：71 学ⅡA：12 院ⅠA：4	学ⅠA：52 学ⅡA：9 院ⅠA：3 院ⅡA：0	学ⅠA：75 学ⅡA：16 院ⅠA：3 院ⅡA：0	学ⅠA：97 学ⅡA：27 院ⅠA：0 院ⅡA：1	学ⅠA：71 学ⅡA：14 院ⅠA：2 院ⅡA：0	学ⅠA：62 学ⅡA：12 院ⅠA：2 院ⅡA：0
合計人数	64	87	64	94	125	87	76

※学＝学部、院＝大学院

出典：龍谷大学履修登録システムより筆者作成

図1 「協定型インターンシップ」における事前学習・事後学習と研修の関係



出典：筆者作成

V 全体講義のプログラム開発過程

1 全体講義とプロジェクト活動の組み合わせ

探究演習は、先行する事業や地域との関係の中で科目開設前にすでに複数の実践プロジェクトが存在しており、それらの複数のプロジェクトを一つの科目で包括する全体講義と、プロジェクト活動との組み合わせで講義計画をたてることとなった。全体講義とプロジェクト活動の組み合わせは、龍谷大学の全学部を対象に開講している科目「協定型インターンシップ」の事前学習と事後学習の講義を参考にしたものである⁶⁾。「協定型インターンシップ」では、受講生がそれぞれのインターンシップ先（企業、自治体、NPO など）に分かれて研修を行う前後に、全受講生が共通の事前学習・事後学習講義を受ける（図1）。そこでは研修先でのマナー等だけでなく、インターンシップ先での経験を受講生自身が振り返り、解釈して自己の成長を自覚化させること目指して、学部横断のグループワークが行われる。

PBL 型授業において、実践活動だけでなく事前学習と事後学習を行い、学習ポートフォリオを活用した評価を取り入れることは基本的手法として定着していると言ってよい（鈴木、2012）。ここでの眼目はインターンシップ研修

という新しい経験が、いかにして自己の内的変化（成長）をもたらしたかを意識化・言語化・客観化するという点にある。この枠組みに基づくなら、探究演習における地域でのプロジェクト活動は、新しい経験を通して自らの知識や思考の不足している部分を認識し、プロジェクト関係者との対話や協働を通して気づきや学びを得るための機会であると位置付けることができる。対して全体講義は、プロジェクト活動に取り組んだという達成感を得て終わるだけでなく、自己の知識・思考の変化・成長や、さらに地域での実践活動に求められる知識・思考を意識化し、他者に向けて言語化することにより、自らを客観視し、次の学びへとつなげることが期待されるのである。

探究演習では、通年30回の講義のうち、全体講義による事前・事後学習と、プロジェクト活動を組み合わせて実施し、地域へ出向いて行うプロジェクト活動は、主に授業時間外（土日、夏季・冬季休業期間を含む）に行われる。地域連携型の PBL は、移動や準備のための時間なども含めれば、規定の授業時間内で活動が完結することはほぼあり得ない。地域からの要望や、学生の力量にもよるが、プロジェクト活動における何らかの達成を実現しようとするれば、多大な時間と労力などの教育資源を注入せざる得なくなる。個々のプロジェクト活動における教育資源マネジメントの問題は本稿では取り上げな

表 4 2014年度の年間講義計画

回	内容
1	事前学習ガイダンス PJ 自己紹介
2	PJ 横断グループワーク 「地域づくりに必要な力」
3	PJ 横断グループワーク・講義 「地域プロフィールづくり」
4	PJ 活動
5	PJ 活動
6	個人ワーク 「地域プロフィールづくり」
7	PJ 活動
8	PJ 横断グループワーク 「地域課題を解決するのに必要な力」
9	PJ 活動
10	中間報告会
11	「地域づくりに必要な力」
12	PJ 横断グループワーク (指定された文献の輪読)
13	PJ 活動
14	PJ 横断グループワーク (指定された文献の輪読)
15	PJ 活動
事前学習レポートの提出 夏休み期間中の PJ 活動	
16	事後学習ガイダンス
17	投票率 PJ によるワークショップ
18	PJ 活動
19	PJ 活動
20	PJ 横断グループワーク 「地域づくりに必要な力」
21	PJ 活動
22	PJ 活動
23	PJ 活動
24	PJ 活動
25	PJ 活動
26	PJ 活動
27	PJ 活動
28	PJ 活動
29	最終報告会
30	最終報告会
事後学習レポート・ポートフォリオの提出	

出典：政策実践・探究演習（国内）講義資料（2014年度）より筆者作成

表 5 2017年度の年間講義計画

回	内容
1	事前学習ガイダンス Ⅱ A 受講生による座談会 PJ 顔合わせ
2	連携先からの課題提示 PJ 担当教員からの到達目標提示
3	PJ 活動
4	PJ 横断グループワーク 「地域づくりに必要な力とは？」
5	課題分析レポート作成方法の解説
6	PJ 活動
7	PJ 活動
8	PJ 活動
9	PJ 横断グループワーク 「課題分析レポートを読む」
10	PJ 活動
11	PJ 活動
12	PJ 活動
13	PJ 活動
14	PJ 活動
15	中間報告会
事前学習レポートの提出 夏休み期間中の PJ 活動	
16	事後学習ガイダンス PJ 横断グループワーク 「PJ 活動で自分が学んだこと」
17	PJ グループワーク 「PJ 活動の中間評価」
18	PJ 活動
19	PJ 活動
20	PJ 活動
21	Ⅱ A・大学院受講生による PJ ヒアリング
22	PJ 活動
23	PJ 活動
24	Ⅱ A・大学院受講生による PJ への質問リスト発表
25	PJ 活動
26	PJ 活動
27	PJ 活動
28	最終報告会
29	最終報告会
30	PJ 横断グループワーク 「到達目標は達成できたか」
事後学習レポート・ポートフォリオの提出	

出典：政策実践・探究演習（国内）ポートフォリオ（2017年度）より筆者作成

いが、プロジェクト活動時間を確保しながら全体講義で適切な学習内容と時間を設定すること、全体講義とプロジェクト活動の最適な組み合わせをまさに「走りながら」模索することが、すなわち科目開設以降数年間の課題であった⁷⁾。

開講初年の2014年度と、通年の講義計画がほぼ固まった2017年度の年間講義計画を表4、表5に示す。2014年度前期はプロジェクト横断のグループワークによる全体講義が中心であったが、これには受講生とプロジェクト担当教員・スタッフから見直しを求める声が相次いだ。当初、プロジェクト活動は夏休み期間に集中的に行われることを想定して、事前学習は探究演習の共通テーマである「地域づくり」に必要な能力についてのグループ・ディスカッション組み込んだ。「協定型インターンシップ」の事前学習を念頭においたものである。しかし、基本的には研修先がプログラムを用意するインターンシップ研修とは異なり、地域連携型のプロジェクト活動は学生自身が活動を企画し、現地活動の準備をしなければならず、決められた日程に現地へ行けばよいというものではない。しかも合宿や現地での活動は夏休み期間だけでなく授業期間にも行われたため、授業時間内でプロジェクト活動のための時間を確保することが求められたのである。そこで、後期は授業時間の大半をプロジェクト活動にあてることになった。

そして、探究演習を受講する学生は、何よりも「地域に出ること」「現場で活動すること」を期待していたように思う。先行して開始していた一部のプロジェクトでは、活動の枠組みが既にできており、学生が「やりたいこと」「やるべきこと」が具体的になっていたためか、学生はいっそう地域での活動に対する熱意を高めていた。地域へ出向いて活動してこそ、この講義を受講する意味があるという思いが学生には強くあることを、筆者（清水）は当時感じていた。そのため、プロジェクト活動そのものに焦点を当てずに「地域づくりに必要な力」というやや抽象度の高いテーマでの複数回にわたるプロジェクト横断グループワークを行う意義は受講生に十分理解されず、全体講義に対する強い不満が存在していたのではないかと思われる⁸⁾。

一方で、全体講義が「走り」出した時、筆者（只友）はこの講義の最終目的はプロジェクト活動の達成ではなく、プロジェクト活動での経験を鏡にして内省を深め、地域づくりの本質を理解するとともに、発展・成長過程にある自己の姿を理解し、今後の学びの動機付けとすることにあると考えた。プロジェクト横断グループワークは、プロジェクト活動に没入し過ぎることを防ぐための方法⁹⁾であった。極論すれば、プロジェクト活動は当初の目標を達成しなかったとしても、そこに学ぶべきことがあればよいのである。プロジェクト活動で設定された当初の目標が地域の課題を十分に踏まえていなかったということもありうるし、活動を通して受講生が地域の根本的課題に気づき、目標を再設定する必要を認識したとすれば、それは探究活動そのものである。このような学習アプローチは、「学習への深いアプローチ（ディープ・アクティブ・ラーニング）」と呼ばれるものと一致する（松下ほか、2015；溝上、2014）。高等教育におけるアクティブ・ラーニングの質を高めるために必要な「深いアプローチ」は、「振り返る」「離れた問題に適用する」「仮説を立てる」「原理と関連づける」といった学習活動を伴うものであり、教員がそれを促す必要がある。われわれが探究活動と呼ぶのは、これらの深いアプローチを含んでいる。

ただし、準備期間がほとんどなかったこともあり、このような全体講義の思想と設計は毎回の全体講義に十分に反映できず、プロジェクト担当教員・スタッフにも明確に共有されていたわけではない。全体講義（とりわけ事前学習）では受講生が共通に習得すべき「地域で活動する際のマナー」や、「地域調査の手法」などの知識を教えるのだという認識があった¹⁰⁾。これまで政策学部には、社会／地域調査の入門的な科目はなく、社会調査手法などを教養科目で履修した学生だけが多少の知識を持っている状態であったため、何の予備知識やスキルもなく地域に出ていく場合もあった。しかし、そうした基礎的スキルの習得をこの科目で行うべきかどうかは別問題であり、トータルなカリキュラムの中で解決すべき問題であると考え、全体講

義では地域調査手法のみを取り上げている¹¹⁾。教員・スタッフ間でも、まさに「走りながら」議論を重ね、講義の目的を共有していった。

以上のように、全体講義とプロジェクト活動のバランスと互いの位置付けについて、初年度の前期は受講生とプロジェクト担当教員が十分に理解できていない状態で進行してしまった。また、全体講義担当教員の期待や想定と、実際の学生の状況には大きなズレがあったことは否めない。とりわけ、プロジェクト活動に十分に組み合っていない段階で「地域づくりに必要な力」を考えることは容易でない。「地域づくり」や「力（能力）」の概念定義に照らして自分の経験的学習過程を客観視する必要がある、「地域づくり」の経験や、自らの力量が高まる過程を意識化・言語化・客観化する経験がない学生には、雲を掴むような話であったとしても不思議はない。その他にも、授業時間外で過重な活動が発生しないようにする配慮や、プロジェクト活動の達成と個人の学びへの意識付けを両立させる工夫など、初年度には多くの課題が見つかった。

その後、2015、2016年度の全体講義ではそれらの改善といくつかの新たな試みを行い、科目開講から4年目の2017年度によりやく表5のような講義計画が定まった。次節以降では、2017年度の全体講義の重要要素とその開発過程について述べる。

2 到達目標とルーブリックの開発

前節で述べたように「走りながら」科目の基本的な骨格を模索した結果、シラバスで受講生に提示する科目の到達目標も少しずつ変化していった。表6に、2014～2017年度の到達目標を示す。

2015年度以降は、学部・大学院で「Ⅰ」「Ⅱ」が開講されたことに伴い、到達目標も段階的に差別化して設定している。大学院と学部ⅠA、学部ⅡAの到達目標の設定における基準は以下のとおりである。

【学部ⅠA】 地域に学ぶ／地域と学ぶこと。地域・社会活動初心者であるため、地

域のステークホルダーの声に耳を傾け、語らうこと。立場や経験が異なる他者との相互行為は楽しく、意義あることだと発見すること。地域のステークホルダーとの継続的な関係をつくること。

【学部ⅡA】 主体的にはたらきかけること。地域のステークホルダーや他の学生に考えやアイデアをなげかけて共感を得る。「なぜ」「誰が」「何を」「どのように」を明確にしながら他人にはたらきかけようとすることで、自己およびステークホルダーの課題認識をより明確にすること。

【大学院】 教える／組織化すること。自分が学んだことを外化し、学習内容を現象レベルだけでなく、概念レベルで理解すること。

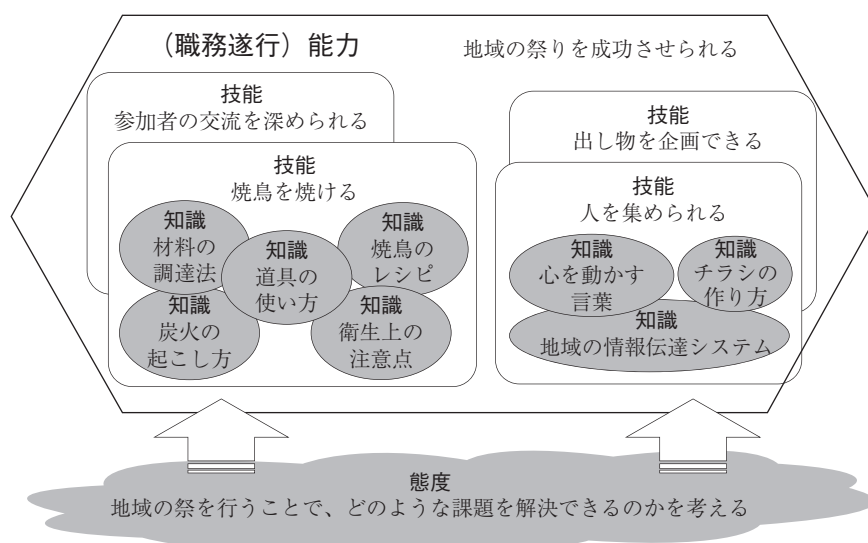
また、2015年度以降の到達目標では、「知識・技術・能力」に加えて、高い市民性と公共性を持つ人材としての「態度」についての理解を求めているほか、自らの学びの振り返りや言語化をすることなども求めている。龍谷大学政策学部の「初級地域公共政策士」資格教育プログラムで設定されている学習アウトカムは、表6にあるとおり、知識・技能・能力に関するものであり、「態度」については設定されていない。しかし、地域でのプロジェクト活動を遂行することが目的なのではなく、プロジェクト活動に取り組むことを通して、自己の姿や「地域づくり」のあり方について理解を深め、「地域公共人材」に向け自己の学びをみずからデザインするという「態度」を身につけることこそが、実践活動の経験から得られる重要な学びなのではないかと考えた。なお、知識・技能・能力と態度の関係についての受講生への説明を図2に示す。

また、シラバスで学生に提示する到達目標は簡潔に書かざるを得ないが、より具体的にこの講義で習得すべき知識・技術・能力・態度については、ルーブリックを学生の自己評価あるいは学生間の相互評価に活用することを検討した。

表6 政策実践・探究演習（国内）の到達目標（2014～2017年度）

年度	到達目標
2014	【学部ⅠA】 1. 文献調査やデータベース等を活用して、地域における課題を調べることができる。 2. 現地でのフィールドワーク（ヒアリング調査やアンケート調査）を企画・立案し、実施することができる。 3. 調査研究及び政策実践の成果を纏めること、成果を発表すること、地域との意見交換を行うことで、論理的なプレゼンテーションができるようになる。 4. プロジェクトマネジメント能力を身につけることができる。
2015	【共通（学部ⅠA・ⅡA）】 1. 文献調査やデータベース等を活用して、地域における課題を調べることができる。 2. 現地でのフィールドワーク（ヒアリング調査やアンケート調査）を企画・立案し、実施することができる。 3. 調査研究及び政策実践の成果を纏めること、成果を発表すること、地域との意見交換を行うことで、論理的なプレゼンテーションができるようになる。 4. プロジェクトマネジメント能力を身につけることができる。 【大学院ⅠA】 5. 高い市民性と公共性を持つ人材としての「態度」について説明することができる。 6. 高い市民性と公共性を発揮するために必要な「知識・技能・能力」について説明することができる。 【大学院ⅡA】 5. 高い市民性と公共性を持つ人材としての「態度」について説明することができ、それを身につけるためにはどのような学びが必要であるのかを理解することができる。 6. 高い市民性と公共性を発揮するために必要な「知識・技能・能力」について説明することができ、それを身につけるためにはどのような学びが必要であるのかを理解することができる。
2016	【共通】 1. 文献調査やデータベース等を活用して、地域における課題を調べることができる。 2. 現地でのフィールドワーク（ヒアリング調査やアンケート調査）を企画・立案し、実施することができる。 3. 調査研究及び政策実践の成果を纏めること、成果を発表すること、地域との意見交換を行うことで、論理的なプレゼンテーションができるようになる。 4. プロジェクトマネジメント能力を身につけることができる。 5. 記録すること、主体的になること、学習することの重要性を理解し、説明することができる。 6. 地域課題の客観的分析を踏まえて、有効性・妥当性のある政策を立案できるようになる。 【学部ⅠA】 7. 他者との関わりの中で、自らの学びを振り返ることが出来る。 【学部ⅡA】 7. 他者との関わりの中で、自らの学びを言語化することができるようになる。 【大学院ⅠA】 7. 高い市民性と公共性を持つ人材としての「態度」について説明することができる。 8. 高い市民性と公共性を発揮するために必要な「知識・技能・能力」について説明することができる。 9. 他者との関わりの中で、自らの学びを批判的に検討することが出来る。 【大学院ⅡA】 7. 高い市民性と公共性を持つ人材としての「態度」について説明することができ、それを身につけるためにはどのような学びが必要であるのかを理解することができる。 8. 高い市民性と公共性を発揮するために必要な「知識・技能・能力」について説明することができ、それを身につけるためにはどのような学びが必要であるのかを理解することができる。 9. 他者との関わりの中で、自らの学びを自立的に構築することが出来る。
2017	【共通】 1. 文献資料、データベース、ヒアリングデータ等を活用して、地域における課題を調べることができる。 2. 現地でのプロジェクト活動を企画・立案し、実施し、プロジェクトマネジメント能力を身につける。 3. 調査研究及びプロジェクト活動の成果をまとめて論理的なプレゼンテーションを行うことができる。また、地域や連携先との意見交換等を踏まえて、地域や連携先に向けた適切なプレゼンテーションを行うことができる。 【学部ⅠA】 4. 他者との関わりの中で、自らの学びを振り返ることが出来る。 【学部ⅡA】 4. 他者との関わりの中で、自らの学びを言語化することができるようになる。 【大学院ⅠA】 4. 他者との関わりの中で、自らの学びを批判的に検討することが出来る。 5. 高い市民性と公共性を持つ人材としての「態度」について説明することができる。 6. 高い市民性と公共性を発揮するために必要な「知識・技能・能力」について説明することができる。 【大学院ⅡA】 4. 他者との関わりの中で、自らの学びを自立的に構築することが出来る。 5. 高い市民性と公共性を持つ人材としての「態度」について説明することができ、それを身につけるためにはどのような学びが必要であるのかを理解することができる。 6. 高い市民性と公共性を発揮するために必要な「知識・技能・能力」について説明することができ、それを身につけるためにはどのような学びが必要であるのかを理解することができる。

図2 知識・技能・能力・態度の概念整理



出典：政策実践・探究演習（国内）ポートフォリオ（2017年度版）より

ルーブリックとは、学習到達度を示す評価基準を、評価観点と尺度からなる表として示したものである。ステューブンス・レビ（2014）の「学生自身がルーブリックの内容をよく理解することが重要である」という指摘を踏まえて、プロジェクト横断のグループワーク（第4回・第30回）でルーブリックの読み解きと対話を通じた自己診断を行ったうえで、事後学習レポートでルーブリックを使って最終的な学習成果の自己評価を行うこととした。2018年からは、それらの自己評価をポートフォリオ上でレーダーチャート化し、受講生自身がプロジェクト活動前後でどのような変化があったのかを比較できるようにしている。

表7は到達目標のルーブリックにおける評価観点、表8は評価観点の説明とS・A・B・Cの尺度の例である。

表6で示したように、2014年度から2016年度の間に到達目標が増え、やや煩雑になっていた。2017年度には到達目標はできるだけ簡潔にし、重要な観点はルーブリック評価観点として組み込み、体系的な提示に努めた。評価観点の数がやや多いが、ルーブリックは「達成しなければならない目標」や「採点基準」ではなく、「自己を知るために照らす光」であり、様々な観点から光を当てることで、自己の知識・思考や態度に気づき、プロジェクト活動での経験から獲得した学びを意識化することにつながる。した

がって、ルーブリックで高い自己評価をつけていることが、必ずしも学習成果の充実を意味するとは限らない。

例えば、ⅡA受講生の自己評価は、共通の評価観点であってもⅠA受講生の自己評価よりも低くなることもある。これは、ⅡA生は、ルーブリックの評価観点において要求されている内容についてより深く理解するため、自己の成長・発展の余地が大きいことに気づくからではないかと考えている。これが、ルーブリックを理解することの重要性と、「自分の中にメジャーをつくる」こと、つまり評価能力を身につけるということの意味を示唆している。

3 内省・探究・評価・協働のための仕掛け

探究演習の全体講義では、プロジェクト活動での実践経験を、受講生同士の協働によって内省・探究・評価を通して学びへとつなげるための仕掛けを複数取り入れている。表5の講義計画に沿って、いくつか紹介しておきたい。

（1）ⅡA受講生による座談会

第1回の全体講義で行う座談会は、各プロジェクトの学部ⅡA受講生が1名ずつ登壇し、ⅠA生として探究演習を履修して、努力して取り組んだことや、学んだことについて紹介し、教員・受講生からの質問に答えるという形式で

表7 政策実践・探究演習（国内）における到達目標のルーブリック評価観点（2017年度版）

2017	1. 文献資料、データベース、ヒアリングデータ等を活用して、地域における課題を調べることができる。 1-1. 情報の信頼性を吟味することができる。 1-2. 多様な情報源の中から適切な情報を選び、それらの情報を分類・整理することができる。 1-3. 地域課題の重層性を認識することができる。 1-4. PJ 活動等の振り返りを踏まえて PJ の課題設定を発展させることができる。（学部ⅡA・大学院のみ） 2. 現地でのプロジェクト活動を企画・立案し、実施し、プロジェクトマネジメント能力を身につける。 2-1. 明確な目的を設定して活動に取り組むことができる。 2-2. 活動目的にふさわし実施方法を選択することができる。 2-3. チームの一員として主体的に活動に取り組むことができる。 2-4. 地域課題に対して、有効性・妥当性のある活動を企画・立案・実施することができる。 3. 調査研究及びプロジェクト活動の成果をまとめて論理的なプレゼンテーションを行うことができる。また、地域や連携先との意見交換等を踏まえて、地域や連携先に向けた適切なプレゼンテーションを行うことができる。 3-1. 因果関係の明確な論理展開と、多様な観点からの検証がなされている。 3-2. プロジェクト活動に関係する当事者の視点を踏まえている。 4. 他者との関わりの中で、自らの学びを振り返ることが出来る。 4-1. 学びの過程を記録し、整理している。 4-2. 自分が取り組んだ PJ 活動について内省し、自身の成長につながる学びを得ている。 4-3. 他者との関わりの中で、学びを発展させることができる。（学部ⅡA、大学院のみ） 5. 公共性を深く理解し、高い市民性を持つ人材として有すべき「知識・技能・能力・態度」について説明することができる。（院ⅠA）それを身につけるためにはどのような学びが必要であるのかを理解することができる。（院ⅡA） 5-1. PJ 活動における公共性と市民性を理解している。 5-2. 地域が抱える具体的課題を政策分析の対象として扱うために必要な政策学の学問的知識を理解し、習得している。 5-3. 地域課題を設定し解決するために必要な技能・能力とは何かを理解し、身につけている。 5-4. 持続可能な発展への貢献を自らの志向性として獲得することの重要性和その実現方法を理解している。 5-5. 市民的公共性を自らの志向性として獲得することの重要性和その実現方法を理解している。
------	---

出典：政策実践・探究演習（国内）ポートフォリオ（2017年度版）より

表8 政策実践・探究演習（国内）における到達目標のルーブリック評価観点の説明と尺度の例

1 文献資料、データベース、ヒアリングデータ等を活用して、地域における課題を調べることができる。				
1-1	情報の信頼性を吟味することができる。			
	（インターネットの普及により情報発信が容易になった反面、誰がどのようにして明らかにした情報なのかを情報の受け手が吟味する必要があります。）			
	S	A	B	C
	情報の信頼性を高度に吟味している。	情報の信頼性を吟味している。	出典情報を明記している。	出典情報を明記していない。

← 1つの到達目標に対して、複数の評価観点があります。その観点が重要である理由を説明しています。

出典：政策実践・探究演習（国内）ポートフォリオ（2017年度版）より

行う。主に受講生全体のボリュームゾーンである学部ⅠA生に向けたものであり、彼らがこれからの履修を経て1年後に成長しているであろう姿（＝目標像）を理解すること、プロジェクト活動の具体的内容について知ることを目的としている。登壇するⅡA生は、他者に向けて自分の学びを言語化することで、自己理解のきっかけになる。登壇しないⅡA生も、自分の学びと比較しながら聞くことで、自己理解を深める

ことにつながる。

（2）連携先による課題提示・プロジェクト担当教員による課題提示

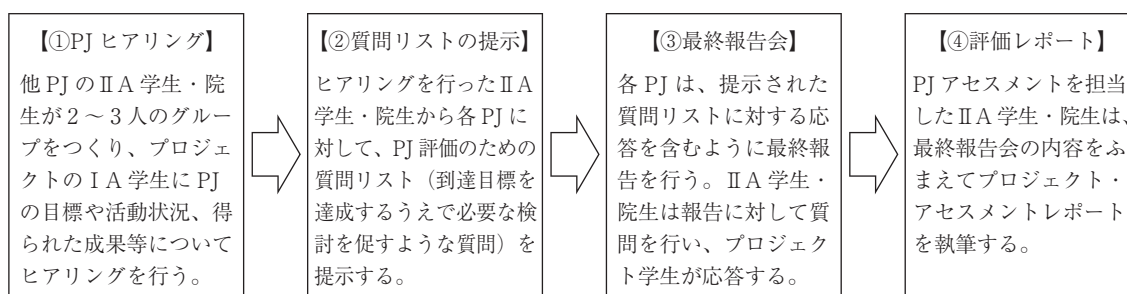
第2回の全体講義では、各プロジェクトの連携先（自治体、地域団体等）が参加し、プロジェクトの課題を提示する。その後、プロジェクト担当教員からも課題提示を行う。連携先と教員の双方が課題提示を行うことには、い

表9 政策実践・探究演習（国内）におけるアセスメント（評価）の3階層

評価対象	評価内容	評価方法
1) 個人	個人の知識・技術・能力・態度の変化	レポートやポートフォリオの記録から、事後学習レポートにおいて到達目標のルーブリックに則って評価する。
2) プロジェクト	プロジェクトの達成度	II A学生・院生が到達目標のルーブリックに則って評価し、最終報告会で評価コメントを発表する。
3) 連携先	地域のステークホルダーの「地域づくり」の能力構築や変化	最終報告会の発表に対するコメント、地域での報告会等での意見交換をもとに評価する。

出典：政策実践・探究演習（国内）ポートフォリオ（2017年度版）より筆者作成

図3 政策実践・探究演習（国内）におけるプロジェクト・アセスメントの流れ



出典：筆者作成

くつかの意味がある。

一つには、多様な視点から地域課題を理解することの必要性である。プロジェクト活動によって解決しようとする「課題」とは、実際には複雑で多面的な地域の現実を何らかの視点で切り取ったものであり、誰の視点から切り取るかによって、その現れ方は異なる。プロジェクト活動の中では、地域住民やステークホルダーにヒアリングを行う場合も少なくない。その過程で解決すべき真の課題が何かを学生自身が探究することも、探究演習における重要な学びの一つと捉えている。

もう一つには、連携先と大学との相互理解を深めることがある。連携先と大学が、地域での学生の活動がどのような「学び」として意義づけるかを確認することは、地域連携型PBLの必須事項であると筆者らは考える。学生は目的意識を持って地域へ赴くのであり、遊びに行くわけではないし、ましてや無償の労働力でもない。また、学生が地域課題の解決に地域のステークホルダーらと共に取り組むことで、学生の学びは地域側にも伝播し、地域側の能力構築にもつながることを期待している。

（3）アセスメント

後期の全体講義初回である第16回では、事後学習の中心的課題である「アセスメント（評価）」について受講生に説明する。探究演習において受講生が行う「アセスメント（評価）」には、表9に示すように3つの階層がある。

とりわけ、2) プロジェクト・アセスメントは、最終報告会に向けた重要なステップとして位置付けている。プロジェクト・アセスメントには、大きく4つの手順からなる（図3）。

プロジェクト・アセスメントは、外的な評価基準によってプロジェクト活動の成否（結果）を問うものではなく、プロジェクトに参画した受講生たちが地域の課題をどう理解し、解決のためにどのような方法を採用したのか、またその成果をどう認識しているか、といった自身に取り組んできたプロジェクト過程への内省的理解を問い、到達目標に則ってプロジェクトの達成度をしようとするものである。

①プロジェクトヒアリングにおいて、ヒアリング担当のII A学生・院生は、到達目標のルーブリックを参照しながら、どのような質問でプロジェクト学生の理解を問うかを考える。ヒアリングに答えるのはIA学生であり、それまで

Ⅱ A 学生や院生がプロジェクト活動をリードしてきた中で、前面に立ってプロジェクトについての理解を問われることになる。これまでのプロジェクト活動で構築されてきた役割が転換される場面となる。

②質問リストは、およそ10程度の質問からなる場合が多い。地域の課題や資源をどのように捉えているか、プロジェクトとして目指す状態は何か、プロジェクト活動によって地域にどのような影響を与えたと考えているか、プロジェクト内での役割分担や情報共有ができていないか、などの質問がなされる。

③最終報告会では、プロジェクトの課題分析、活動内容、活動成果を中心にプロジェクトごとに報告を行うが、その中に③の質問への応答が織り込まれるように報告資料を構成する。プロジェクト・アセスメントを取り入れた当初は、質問リストに対して一問一答形式で応答するものも見られたが、最終報告のプレゼンテーションと質問への応答が分離してしまうと、プロジェクト・アセスメントが活動の振り返りの手掛かりとして有効に機能しなくなってしまう。

④評価レポートは、プロジェクト・アセスメントを担当したⅡ A 学生・院生グループが作成する。その中では、対象プロジェクトの評価に加えて、探究演習の全プロジェクトの目標や課題に見出される共通性と、アプローチの違いについても考察をする。Ⅱ A 学生・院生は到達目標 4 において自らの学びの「言語化」「批判的検討」が求められている。他のプロジェクトの評価作業は、自らの学びと他者の学びを合わせ鏡として、同時並行的に言語化することで、対話を通じた内省を深めることにつながると期待される。

（４）最終報告会（連携先の参加、アセスメントへの回答）

最終報告会は、第28・29回に行われる。各プロジェクトの報告では、プロジェクト活動で「何をやったか」だけでなく、「どのようにやったか」「やったことの意味・影響（質）」のほか、活動を通して受講生が身につけた力についても言及することが求められる。各プロジェクトの

連携先も参加し、「自己評価コメント」としてプロジェクト活動によって地域課題・行政課題がどこまで解決されたか、地域づくりの主体形成や行政能力の構築・向上が見られたかについてコメントを述べる。

また最終報告会には、授業スケジュールの調整が可能な場合には1年生が参加し、上級生の学びに触れて政策学部での特徴的な学びについて理解を深めると共に、次年度以降の履修を促す機会としていた。この取り組みは、1年生の基礎演習合同討論会の直後のタイミングであり、上級生のプレゼンテーションを見学することで、1年後、2年後の自らの成長の到達点を示すこともできていた。

（５）スタディツアーの企画・運営

表5の講義計画には書かれていないが、各プロジェクトでは「スタディツアー」と称して次年度の履修生募集のためのツアーを学生が企画・実施している。最終報告会に1年生が参加することと同様、通常の講義科目とは異なるPBL 科目の内容や特徴を伝え、意欲ある学生の履修を促すことは、教育内容の充実と発展のためにも重要な課題である。幸い、学部広報との連携によって政策実践・探究演習についての情報発信は積極的に行われているが、受講生が直接自らの経験の価値を語る場として、スタディツアーの企画・実施過程は機能しうるものである。Ⅰ A 学生が中心となって企画、参加者募集（チラシ作成、説明会の開催等）、連携先との調整を行う場合もあり、1年間の活動で培ったプロジェクトマネジメント能力を試す場ともなっている。そこで改めて自分の力量不足を感じたり、地域住民とのつながりを再確認したりして、次年度の継続的履修へのモチベーションを高める機会ともなっている。

また、スタディツアーは地域での最終報告会を兼ねる場合が多い。連携先や地域住民への報告は、当然ながら授業内での最終報告会の報告内容とは異なる内容が求められる。

（６）成績評価と学習ポートフォリオ

探究演習の成績評価は、平常点（出席状況、

プロジェクト活動への貢献度) 10%、レポート(事前学習レポート、事後学習レポート、プロジェクト成果レポート) 50%、学習ポートフォリオ40%の合算により行っている。学習ポートフォリオは成績評価の材料としても大きな割合を占めているとおり、1年間を通した学習の記録、すなわち各種レポートで述べられている内容の「証憑」として重視される。

2014年度から2016年度までは、全体講義の資料はその都度印刷配布され、授業当日のメモや後日の振り返りで気づいたことを書き込む「振り返りシート」を別途配布していた。それにプロジェクト活動に関する資料などを挟み込み、任意のファイルに綴じて後期末に事後学習レポートと合わせて提出することとしていた。しかし、受講生は配布資料を散逸させがちで、年間の講義内容を見通すことも難しいため、2017年度には講義資料と振り返りシートを1回分ずつセットにして、講義テキスト型の学習ポートフォリオを作成し、年度当初に受講生全員に印刷配布することにした。2016年度までに「走りながら作」ってきた全体講義の内容がおおよそ固まってきたため、ようやく整理することができたという面もある。学習ポートフォリオが完成してからは、全体講義を担当する教員のローテーションも可能になり、教員間の全体講義に対する共通理解を得やすくなっている。

学習ポートフォリオには、講義資料、振り返りシート、プロジェクト活動資料、発表会資料、調査メモなど、探究演習に関する記録をすべて入れ込み、「情報を一元的に管理する」ことを習慣づける。また、これらを資料種類別、時系列などに「分類・整理」する過程で1年間の活動と学びを振り返り、自分が何を学んだのかを考える(省察)。また、単に並べ替えるだけでなく、自分の考えやプロジェクトの変化のきっかけとなる出来事を再発見するなどした場合は、付箋でメモを付け加えたり、色付きペンでマークしたりするなど、記録を「編集」し、自らの学びを言語化・可視化する(省察の表現)。資料の分類・整理・編集が出来たら、目次を作成する、タグ(見出し)をつける、中表紙を入れる、などして見やすい資料となるよう形を整え

る。1年間の学びの仕上げ作業として、自分だけの学習ポートフォリオを創作するのである。

VI 地域との連携

ここまで、教育活動としての探究演習の科目開発過程について述べてきた。他方で、この科目で取り組まれるプロジェクト活動は地域と大学の連携プロジェクトとしての側面も持っている。では、地域と大学の連携は何を目指し、どのようなスタイルで進めるのか。「走りながら考え」てきたプロジェクトそれぞれに地域との関係や考え方が異なるために、統一的な共通見解があったとは言えないが、議論の一旦を紹介しておきたい。

域学連携事業などの外部資金のスキームに基づいた地域連携プロジェクトを始めた頃には、教員の間にも、地域再生のための事業として大学・学生が地域に貢献するという意識があった。学生の勉強のために地域に協力してもらうのではなく、国や自治体が予算(税金)を使って大学・学生との連携に取り組むことの意味を学生が自覚し、責任を果たすべきだという意見もあった。教育活動としての側面よりも政策プロセスとしての側面を強調し、地域課題へのコンサルティングを大学・学生が提供しうる／すべきという考え方である。しかし、政策学部生が地域に入って実効性・実現可能性のある政策提案をしようとしても、実際には難しい。人口減少に直面する農村に対して、農業・農村の実態を熟知せず、専門知識を持たない政策学部生が実効性・実現可能性のある提案ができるだろうか。あるいは、「学生に提案されても、地域にはそれを実現する受け皿がない」という声もある地域住民から聞かれた。地域内でも大学・学生に何を求めて連携プロジェクトに取り組むのかが明確ではなかったし、大学・学生側も政策提案を急ぐあまり、地域の根本課題を捉え損ねていたのではないだろうか。受講生たちはむしろ、地域の現実を知ること、実践経験を自らの「血肉」として、諸政策の批判的検討を行う独自の視点を獲得し、専門的知識の獲得やさらなる探究への意欲を持つことが可能になるの

である¹²⁾。政策学部の探究演習は、特定の専門知を応用するタイプの演習ではなく、具体的なフィールドにおける課題発見から学びの組み立てを始める。この学びの組み立て方は、経験重視の生活綴り方運動¹³⁾の学びとも類似性があるように思われる。学生の段階的な成長・発展への気づきは、上述した履修段階別の階層的な到達目標の設定と役割設定にもつながった。

しかし、地域連携プロジェクトに取り組んできた数年間で、地域側には様々な変化が見られた¹⁴⁾。学生が真摯な姿勢で地域住民の声に耳を傾け、地域課題の解決に向けて考える姿や、共に汗をかき協働作業に取り組む姿を見て、地域住民も奮起し地域づくりへのモチベーションが高まることや、地域住民だけでは作ることのできなかった新しい活動に取り組む機会になることなど、地域づくりへの機運が高まったという声が、最終報告会等では聞かれた。人口減少に直面し、担い手が減る中で重い課題を前にして停滞しがちな地域を「かき混ぜ」¹⁵⁾、伴走するパートナーとして、大学・学生が「学びのエンジン」となることは、大学と地域との連携プロジェクトの基本的な効果ではないだろうか。

もう一つ、探究演習の教育活動としての側面が、自治体の参加・協働型政策形成過程と能力構築に活かせる可能性がある。連携先の自治体は、地域の課題を分析した上で、大学・学生等の多様な主体と連携することでどのような効果を狙うのかを意識する必要がある。そのプロセスには、基本的には探究演習の到達目標のルーブリックが示す知識・技能・能力・態度を必要とする。つまり、この科目で受講生が学んでいることは、自治体職員にとっても学べべき豊かな内容を含んでいる。学生の学びのプロセスを「鏡として」、地域社会の課題解決の全体像を把握し、大学・地域・行政の連携事業のプロセスを経て、自治体職員の能力構築に活かすことが可能である¹⁶⁾。大学側も、自治体からのプロジェクト提案の持ち込まれ方をよく見定める¹⁷⁾とともに、連携先と「学び合う」コミュニティを作るという姿勢（久保，2017）が重要であろう。

VII おわりに

本稿では、龍谷大学政策学部で開発したPBL科目「政策実践・探究演習（国内）」の開発過程について述べてきた。最後に、その到達点と課題について整理しておきたい。

第一に、探究演習は、龍谷大学政策学部における「地域公共人材」育成を目指した実践型教育の一つのあり方を提示している。それは、個別の学術領域における専門的知識・技術を実践に「応用」し、実践的な職務遂行能力を身に付けるという知識還元型の実践型教育のあり方とは異なっている。地域課題を探究する過程でと内省・対話を通して「学びに対する態度」を育成し、自らの課題設定に必要な知識・技術を選び、学びを編集する力を高める教育であるとも言える。これは、「地域公共人材」が既存特定分野の専門的職業人を指すのではなく、多様な主体の関係性構築を担う人材であること、あるいは政策学の学際性・総合性とも符合する。

第二に、探究演習の特徴として、各回の講義の振り返りに始まり、ルーブリックを通じた自己評価など、自己評価の力を付ける仕組みが数多くあることだ。シラバスで提示されている学びの目標と同じかどこが違うのかといったことを点検する機会も設けている。自らの学びの目標を設定すること、その目標を達成するにはどのような学びや経験をしなければならないのかを考えるなど、自ら学ぶ力の基礎力を付けるための工夫が実装されている点である。

探究演習の科目開発にあたり、アクティブ・ラーニングやPBLに関する先行事例だけでなく、体系的な解説書等は当初から参照していたが、結果としてはそれらの先行事例を踏襲するだけのものではなく、独自の科目として成熟しつつある。これはひとえに全体講義とプロジェクトを担当する教員・スタッフ集団が担当者会議等の場で情報共有と議論を重ねて内容を改善してきたこと、そして受講生たちが科目として未熟な段階から真摯に講義に参画してきたことの成果である。この科目を履修したのち、プロジェクト活動で関わった自治体に就職した学生

や、社会人として働きながら地域を応援する団体を作って関わりを続けている学生もいる。彼らにとって、この科目での経験と学びが自らの人生にとって意味のあるものだったことがうかがえる。

最後に残された課題を挙げておきたい。2020年度のプロジェクト最終報告会において、4つのプロジェクトのうち3つが商品開発を行い、2つのプロジェクトがPDCAサイクルに基づいて、プロジェクトを遂行したと報告した。商品開発について言えば、経営学部、農学部、先端理工学部などが行う商品開発と政策学部の「政策実践・探究演習」のプロジェクトで行う商品開発にはどのような相違点があるのかを自覚的に考えて扱う必要があるのではなからうか。それは学生の学びの目標の設定の在り方にも関わる重要な論点となろう。次に、PDCAサイクルについていえば、PDCAサイクルを経験することは、学生にとってプロジェクトマネジメントの技能・能力を身につける上で良い経験であろう。しかし、今後、教員集団側は学生諸君にPDCAサイクルによるプロジェクトマネジメントの力だけではなく、ブレイクスルーする力も涵養していくことも心がけなければならないのではなからうか。プロジェクトのマネジメントとブレイクスルーする力を求めるのは欲張りだろうか？ 地域公共人材を育てるためには、プロジェクトのマネジメントとブレイクスルーする力の両方を育てなければならないのではなからうか。筆者（只友）は、担当する専攻科目のガイダンスで、「政策学は経世家の学問である」と話している。経世家とは、「自分の属する社会をより良きものにしようとする情熱をもち、これを実践に移そうとするひとびと」（杉本，1981：17-19）のことである。経世家こそが、地域公共人材であり、社会をより良きものにしようとする人々は、ときには社会を変革せねばなるまい。いや、変革の課題の発見から求められるのである。変革のための原動力こそがブレイクスルーする力であり、変革を促す人々を育てる教育として、フレイレのいう「課題解決型教育」があるとみるならば、探究演習は先人の教育理論を学び、不断の改善を図っていく

必要があろう。

注

- 1) これをCBL (Community-based learning) と呼ぶ場合もある。
- 2) 中央教育審議会答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」(2018年)において、「学修者本位の教育への転換」が打ち出された。この答申の「学修者本位」の視点から、学生の学びの質保障するために大学の教育改革を求めるスタンスである。ここでは、便宜的に「学修者本位」と書いたが、その内実として、学ば一人ひとりの視点から見た人間の尊厳や市民性に関わる「学修者本位」と考えたい。
- 3) 神島 (2013) p 250に訳出されている文章を参考に翻訳した。
- 4) 中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」において、大学は従来の研究・教育機能に加えて社会貢献機能を持つことが強調された。
- 5) 洲本市との連携事業は「淡路島の資源を活用した事業モデル構築と、その有機的な連携によるツーリズム確立」、京丹後市との連携事業は「PBL手法を活用した戦略的地域大学連携の構築による地域再生」である。
- 6) 筆者（只友）は2011～2012年度に政策学部教員として「協定型インターンシップ」を担当した。ここでの記述は当時の講義内容に基づくものである。
- 7) 現在も、この科目を担当する教員の負担が大きいことは課題として残されている。
- 8) 事前学習終了時（前期末）に行った受講生アンケートでは、全体講義について「本来の目的と違ったことをやっていた」「プロジェクト中心だと思っていたが違った」「個別プロジェクトの時間が少なすぎた」「事前学習を活かす場面がわからない」「教員の楽しいと考えることと学生の楽しいと考えることは別」などの意見が寄せられた。
- 9) 2014年度のシラバスには、講義方法として「プロジェクト横断的な課題発見を試み、プロジェクト開放型の学びを実践する」と記載されている。
- 10) 2014年9月に行われた政策実践・探究演習（国内）の担当者会議では、地域調査方法や企画力など、インタビュー方法、記録の取り方などについて全体講義で教えてはどうか、という意見が出ている。
- 11) 例えば、2年生前期に政策学部生のほぼ全員が受講する「コミュニケーション・ワークショップ演習」では、学外でのインタビュー調査を取り入れている。2016年度からはインタビューの際のマナーについてもチェックリストを学生に示すなどして指導している。
- 12) 筆者（清水）のゼミでは例年、政策実践・探究演習での実践経験をもとに卒業論文を執筆する学生も多く見られる。

- 13) 生活綴り方運動は、生活改善に目を向けさせる攻撃的プラグマティズムとなったと評価されている（久野・鶴見, 1956）。
- 14) 詳細は各プロジェクトの成果についての諸論考を参照されたい。
- 15) 筆者（清水）が担当した2017年度の京丹後プロジェクトで、ある地域住民が学生の活動の効果について語った言葉である。
- 16) 福知山・守山プロジェクトにおいて、自治体職員から「大学と連携するには、私たち自身もイノベティブでなければならない。学んでレベルアップを図れねばならない」「大学との連携事業を通じて、新しいまちづくりの手法を学ぶことができる」「大学が入ることで、地域と市役所の関係を変えられる」と言った証言があった。
- 17) 龍谷大学政策学部では、2017年度から学内の「龍谷ID (Ryukoku Intensive Program) 事業として「地域連携型教育 (CBL) プログラムのモデル化および質保証の実質化」に取り組んでいる。その中でPBL/CBL科目におけるプロジェクト立ちあげ基準等についても議論を重ねている。また、探究演習を支える人的・財政的側面について、本稿では触れないが、PBL科目には活動資金とサポート・スタッフの存在は不可欠な要素である。これらの整備に学部教職員が一丸となって尽力できることも、重要なポイントとなるであろう。

参考文献

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』(5), 73-82, 2013年。

神島裕子『マーサ・ヌスバウム—人間性涵養の哲学』中央公論新社, 2013年。

久野収・鶴見俊輔『現代日本の思想』岩波新書, 1956年。

久保友美「大学と地域の連携による「学びのコミュニティ」の形成—京都発人材育成モデル「地域公共政策士」の取組から」白石克孝・的場信敬・阿部大輔編『連携アプローチによるローカルガバナンス—地域レジリエンス論の構築に向けて』日本評論社,

181-192, 2017年。

白石克孝・新川達郎・斎藤文彦「地域公共人材」白石・新川・斎藤編『持続可能な地域実現と地域公共人材—日本における新しい地平』日本評論社, 1-13, 2007年。

杉岡秀紀「地域公共人材育成の京都モデル」白石克孝・石田徹編『持続可能な地域実現と大学の役割』日本評論社, 127-147, 2014年。

杉本栄一『近代経済学の解明(上)』岩波文庫, 1981年。

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年。

スティーンズ, ダネル・レビ, アントニア (著) 佐藤浩章・井上敏憲・俣野秀典 (訳)『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部, 2014年。

土山希美枝・村田和代「地域公共人材の育成」白石・新川・斎藤編『持続可能な地域実現と地域公共人材—日本における新しい地平』日本評論社, 14-49, 2011年。

富野暉一郎「いま求められる地域公共人材」今川晃・梅原豊編『地域公共人材をつくる：まちづくりを担う人たち』法律文化社, 15-36, 2013年。

奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社, 2017年。

フレイレ, パウロ (著) 三砂ちづる (訳)『被抑圧者の教育学—新訳』亜紀書房, 2011年。

松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』勁草書房, 2015年。

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年。

M. C. Nussbaum, Creating Capabilities; The Human Development Approach, Belknap Press of Harvard University. 2011.

一般財団法人地域公共人材開発機構ウェブサイト
<http://www.colpu.org> (最終閲覧：2021年1月25日)

総務省ウェブサイト「「域学連携」地域づくり活動」
https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/c-gyousei/ikigakurenkei.html (最終閲覧：2021年1月25日)