［資料・報告］

教職協働による地域連携型教育プログラム開発の試行的取組†

—新潟県小千谷市へのフィールドワークを事例として—

澤邉　潤*
新潟大学人文社会科学系（創生学部）*

本研究は，大学事務職員の主体的な働きかけを契機として，教職協働によって設計された新潟県小千谷市へのフィールドワークに学生が参加した試行的取組の事例報告である．本研究の目的は，本取組の設計，実施プロセス，実施後の振り返りの一連の記録から，その成果と課題を抽出することであった．事後インタビューを踏まえると，1 日の限定的なフィールドワークでも，複数学部の学生の参加で網羅的に地域を訪問することで地域理解や課題発見にむけた学修ニーズが生まれ，新たな教育プログラム創出の契機となることが示唆された．一方で，取組設計に向けた計画的な準備等の課題が抽出されたが，教職協働による設計プロセスを通じた事務職員の渉外・調整能力の育成の機会として機能することも考えられる．今後は，事例の蓄積とともに学生の継続的な活動を支援する体制整備の必要性があるといえる．

キーワード：教職協働，フィールドワーク，大学教育，SD

1. 問題と目的

大学教育改革は，学士課程答申（中央教育審議会，2008）から 10 年が経過しようとする現在，教育課程の編成，授業科目におけるアクティブ・ラーニングの導入，学生の汎用的能力の育成を目指す取り組みなどが全国各地の高等教育機関で展開され，教育の質的転換が図られている．同時に，人口減少社会における高等教育の在り方についても，社会的な議論が進み，とりわけ国立大学においては，その役割と機能の再認識が求められている状況にある．

人口減少社会を迎えるなか，大学改革実行プラン（文部科学省 2012）では，例えば，「大学 COC（Center of Community)機能の強化」が掲げられている．高等教育機関が地域課題の解決支援の取組を通じて，地域貢献に対する意識を高め，教育研究機能の強化を図ることがその特徴である．さらに，2015 年（平成 27 年度）には，国の支援の方向性は，地方創生の中心となる「ひと」の地方への集積を目的とする「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」へと進展した．COC＋事業では，大学が地方公共団体や企業等と協働して，学生にとって魅力ある就職先の創出をするとともに，その地域が求める人材を養成するために必要な教育カリキュラムの改革を断行する大学の取組を支援することが目指されている．このような動向の中で，地域との協働性を重視した大学の教育組織改編が進んでおり，「地域」を冠にした学部設置も相次いでいる（岩崎 2016）．例えば，高知大学地域協働学部では，キャリア教育，中長期のインターンシップ，農山漁村も含めた地域におけるフィールドワーク等の体験授業を通じた社会との接続を意識した教育がカリキュラムに組み込まれており，学生が地域と関わりながら学ぶ体制が整備されている．

特に，地域と国をけん引する人材育成を目標の 1 つとする国立大学においては，研究力強化にあわせて，それぞれが地域の知の拠点となり，その個性を発揮するとともに，連携・協働の価値を十分に生かす必要性が強く意識されている（国立大学協会 2018）．教育面では，人材育成の中心となる学位プログラムの体系的整備，学生の大学間の流動性の向上，大学間や地域・産業界とも連携した教育，学生の主体的学習を含む実践活動・課外活動の充実の推進が挙げられており，大学外との連携・協働による取組強化が今後も必要となってくる．

社会における大学の役割や機能が再考されるなかで，

変化の激しい時代へ対応し，学生の多様な学修を支援するうえで，大学における職員の役割についても見直されつつある．例えば，2016 年（平成 28 年）3 月の大学設置基準等の一部改正において，「スタッフ・ディベロップメント（以下，「SD」）」の機会を設けることが明示された．日本では，教員向けの研修を「FD」，職員向けの研修を「SD」と対語として用いられることで概念整理上の混乱が生じており（例えば，寺崎 2015），その混乱を解消しないままでは人的組織体制の構築が困難であることも指摘されている（舘 2013）．

大学設置基準の一部改訂で示される「職員」とは，事務職員のみではなく大学教員を含む大学運営に携わる者を示す．最近では，大学における情報公開，データ活用による大学運営に対応して，IR（Institutional Research）活動も活性化しつつある．IR は，時代の変化や要請によって定義は若干異なるが，「機関の目的，目標，方針に関わる意思決定を支援する情報を提供する活動（Saupe 1990）」ととらえられている．Terenzini (1993)は，IR を 3 つの階層構造による「組織の知性（organizational intelligence）」の重要性を指摘している．それらは基本的な用語の理解や分析方法・スキルに関する「技術的・分析的な知性（technical/analytical intelligence）」，大学運営にかかる自己点検・自己評価やリソース配分等の経営に関わる「問題への知性（issues intelligence）」,高等教育全般の理解のみならず，勤務機関の文化・歴史など，大学特有の「文脈への知性(contextual intelligence)」である．高等教育の全般的理解，自大学の特徴や文脈を理解することの重要性は，寺崎（2015）が提案する「大学リテラシー論」において同様に指摘されている．

以上を踏まえると，大学運営面では，事務職員を対象とする共通研修だけではなく，事務職員と教員が協働で取り組む新たな研修機会創出の視点も今後は必要になると予想される．ただし，時間的，物理的な制約で，大学職員としての業務やミッションを阻害するような研修機会を新たに設けるのではなく，日常の大学運営業務と関連づけながら，職員としてのライフステージに配慮した取組開発の工夫も求められる．

本研究では，事務職員の主体的な働きかけを契機として，教職協働によって設計された新潟県小千谷市へのフィールドワークに学生が参加した事例を取り上げる．実施プロセスは後述するが，本事例は，教職協働によるフィールドワークへ学生が参加することを通し，学生の視点で地域課題を発見し，それに向けたアプローチの企画を目指した取組である．本論文では，取組の設計，実施プロセス，実施後の振り返りの記録を報告し，その成果と課題を抽出することを目的とする．

2. 方法

2.1. 参加者

新潟大学の学生 7 名(4 学部の 1, 2 年生)及び職員 4 名(教員1名，事務職員3名)が本取組(正課外活動)に参加した．

2.2. 分析対象

フィールドワーク実施後の成果と課題を把握するためにグループインタビューを行った．分析の手続きは以下の通りである．

① 分析対象者

参加者のうち，任意の事務職員 2 名(「事務職員 A，事務職員B」とする)，学生3名(「学生A,，学生B，学生C」とする)を対象とした．

② 分析手続き

分析対象者を，事務職員グループ（2 名），学生グループ（3 名）として，それぞれグループインタビューを行った．グループインタビューでは，事務職員グループでは，「本取組の意義・成果」「職員として身につく力」「プログラムの改善点」，学生グループでは「本取組に参加した感想」「本取組の位置づけ（正課，正課外活動）」「取組提案の実現性や次回以降にむけた改善」をテーマに設定し，インタビューガイドに沿ってインタビューを実施した．実施時期は，事務職員グループが2018年1月，学生グループが2018年2月であった．

3. 結果と考察

3.1. 本取組の設計・実施プロセス

本取組は，6 つのプロセスによって設計された（表 1）．本取組は，事務職員 A の主体的な働きかけによって企画されたものであった（表 1「プロセス①」）．業務時間外に教員との協議のなかで，事務職員 A の小千谷地域に対する強い関心を学生に届け，学生と地域との交流の機会を創出したいという想いを実現するために，「教育プログラムの企画・開発ツアー」と称して，地域を訪問することを通じて，学生の視点で，地域課題を発見することを目的とした 1 日のフィールドワークを設計することとなった（表 1「プロセス②」）．なお，本フィールドワークは正課外活動として計画されたものであるが，危機管理上の側面から，文部科学省 AP 事

業で新潟大学が計画する「学生企画プログラム」の試行的取り組みと位置づけて実践された．

上記の設計コンセプトを踏まえ，小千谷市教育委員会の協力を得ながら，3回の訪問を経て，具体的なフィールドワークの設計が協議された（表1「プロセス③」）．各回の訪問での協議を経ながら，参加する学生，対応する地域のそれぞれの立場で，本取組の意義を見出せることが必要であることが共有された．そのため，学生と地域の双方にとっての意義を模索しながらフィールドワークの設計・調整を進めた．具体的には，学生には「地域を知る体験，交流」「学生視点での提案・企画」の機会の提供，地域には「学生視点で文化・歴史・伝統に触れることで地域資源の新たな発見」の観点を意識した設計とした．

フィールドワークの実施に際して，手続きの調整（訪問先との連絡，移動手配）を事務職員A，フィールドワークデザイン，学生募集を教員が分担して準備を行い，フィールドワークを実施した（表1「プロセス④」）．フィールドワーク実施後には，学生の学修ニーズを把握するためのレポート（学生視点での学修プラン案）提出，フィールドワークの成果と課題を把握するためのグループインタビューを実施した（表1「プロセス⑤⑥」）．

3.2. 小千谷地域でのフィールドワークデザイン

フィールドワークの実施にあたり，参加学生には事前課題を与え，その回答内容を整理した情報を訪問先担当者へ送付し，学生の関心や疑問点などを共有した（表2）．

前述のプロセスに基づき，フィールドワークを表3のような展開で設計した．小千谷市教育委員会との協議過程（表1「プロセス③」）で，「学生が今後の小千谷地域の活性化に向けて何かヒントを得られるような機会にする」ことがコンセプトとして共有された．このコンセプトを踏まえ，学生が小千谷地域を知り，今後さらに探求すべき課題が抽出できることを狙い，多様なテーマ（視点）を設定して，フィールドワークの訪問先を決定した．具体的な視点としては，行政政策や文化の理解，農業・6次産業化，災害・防災，歴史・教育の視点であった．

表2　参加対象学生と事前課題内容

参加学生の対象	小千谷地域に興味がある学生，地域課題に関する教育開発に興味のある学生，プロジェクト型学習のアイディア出しをしたい学生
事前調査（参加希望学生への事前課題）	①「小千谷」地域について思いつくものを自由に記述（自由記述） ②訪問先に関して，ホームページなどを見た印象（「何を知りたいか」「何が学べそうか」）をコメント（自由記述）

表3　1日のフィールドワークデザイン

訪問先	学修の目的（テーマ）	所要時間
小千谷市総合産業会館サンプラザ（協力：小千谷市教育委員会）	テーマ：小千谷地域の理解，文化財（小千谷縮）・観光資源の理解 ・小千谷市の全体理解（文化，伝統，歴史，自然）のためのレクチャー ・「サンプラザ」「にしき鯉の里」見学 ・学生からの質疑	120分
さつまいも農カフェきらら	テーマ：農業，6次産業化 ・昼食をとりながら，6次産業化について，企業家から経験談を踏まえて意見交換	90分
おぢや震災ミュージアムそなえ館	テーマ：災害からの復興と防災 ・中越地震の発生からの復興プロセスの理解 ・防災に対する意識啓発	60分
慈眼寺，会見の間	テーマ：戊辰戦争の歴史と教育 ・「小千谷談判」の背景理解 ・地域を支える人材育成のあり方	60分

表1　本取組の設計・実施プロセス

プロセス	時期	概要
①	2017年1月～2月	小千谷地域に強い関心を持つ職員Aから教員にフィールドワーク設計に関する相談・提案
②	2017年2月～10月	職員Aと教員による協議と学内調整，学生募集（9月～10月）
③	2017年3月～10月	小千谷市との個別相談，打ち合わせ
	3月24日（金）訪問	小千谷市教育委員会にて挨拶，取組趣旨の説明
	9月22日（金）訪問	小千谷市教育委員会にて取組に関する相談
	10月23日（月）訪問	小千谷市教育委員会にて取組の具体的スケジュールの相談
④	2017年11月30日（木）	フィールドワーク実践（試行的取組）
⑤	2017年12月	フィールドワークを踏まえた学生学修プラン（案）の提出
⑥	2018年1月～2月	学生，職員へのグループインタビュー実施

3.3. フィールドワーク実施後のグループインタビュー

3.3.1. 職員グループのインタビュー結果と考察

フィールドワーク実施後の成果と課題を把握するため，職員グループを対象に，「①本取組の意義・成果」「②職員として身につく力」「③プログラムの改善点」の３つの観点でグループインタビューを行った(表4)．表中の太字，下線，括弧書きは筆者による補足である．

「観点①」では， 学生が１つの学問領域の観点だけではなく，幅広い学びができる可能性が示唆されており（表４「事務職員Ｂ下線部」），事後に提出されたレポートから地域課題を学生視点である程度とらえていること（(表４「事務職員Ａ下線部」)）で一定の成果があったといえる．「観点②」では，関係各所との調整に関わる渉外，調整能力が共通的に語られた．限定的ではあるが，学外機関との調整連携に係る一連の事務手続きを経験的に学ぶこととともに，自らが勤務する大学と地域の関係を理解する契機となることも推察される．「観点③」では，事務職員Ａは企画する立場から，フィールドワークの狙いや意図の共有を含めた全体設計の難しさが語られた．事務職員Ｂからは，フィールドワーク当日は大きな問題はなかったが，時間配分の点で検討の可能性が指摘された．

少数事例であるため，解釈上の制約があるが，事務職員グループのインタビュー結果を踏まえると，学生の地域課題発見というフィールドワークの目的は一定程度達成できたという点で意義が確認された．一方で，フィールドワークの全体設計の点で事前の準備調整の面で課題も抽出された．フィールドワーク設計では，参加する学生，対応する地域のそれぞれの立場で，本取組の意義の共有が欠かせない．こうした課題に対しては，設計プロセスそのものが事務職員の渉外・調整能力を育成する機会でもあると捉えられるため，設計・企画を教職協働で進めていくことで職員研修の機会として機能する可能性も考えられる．

表４　実施後のグループインタビュー（事務職員）の結果

	事務職員A	事務職員B
①本取組の意義・成果	この企画自体，教員と一緒に考えていったところがあるので，今みたいな，**職員Bさんのような観点でものを見てこなかった**というのがあるので，言われてみれば確かに。やっぱり文化歴史だけじゃない，行政を絡めて，その行政の視点から見た問題点などを聞きながら，現場を見て回った。経済的な部分の，6次産業っていう人たちの人の意見を聞けたっていうのは，確かにそういう観点で非常に効果があったんじゃないかなっていうのは思う。学生がどうやって，この小千谷のフィールドワークっていう形で，自分たちの学習として捉えてたかっていったところが，こっちから半分お膳立てをしてたようなプログラムでもあったので，**うまく学生の学習効果につながったかどうかっていったところはちょっと不安**ではある。（中略）やっぱり地域の課題っていうのを，学生が持った感想，疑問っていうものと，**新たな学習プランの提案っていうものを作ったのを見てから，自分たちがどういうことをやりたいかっていうのを（レポートで）見て，最終的には意義，効果っていうのがあったのかな**っていうふうには感じました。	今回どんなプログラムを学生が企画するというか，学生の視点から新たな教育プログラムをデザインするっていうところに非常に関心があって見てたわけです。（中略）今後将来にわたってどんな人材を養成する必要があるかとか，社会からどんな人が求められているかっていう，そういうのを国から求められていたりもしますし，そういう中でどんな教育プログラムにしなきゃいけないかっていうのが問われている状況なわけですけれども，**そういったプログラムの中で学生の視点と，あと地域とか，あとは企業とかですかね，社会のニーズとか，そういうものをしっかり把握して，プログラムを検討していく必要がある**んだなっていうのはすごく強く感じてて，その辺がこのプログラムというか，すごく両方の側面がしっかり盛り込まれた企画なんで，すごくいいなと思いました。（中略）中身のほうも文化とか歴史とか，あと経済，経営的な観点みたいなのもありましたし，あとは行政的な部分でのお話もいろいろ聞けたので，この辺の話とかを聞きながら，学生が現地で触れて，専門と地域の課題とかとのつながりとか，自分の学んでる以外の領域とかでの関心っていうのが結構強く得られるんじゃないかな，それが学びにつながっていくんだろうなっていうのをすごく感じて。**1つの学問領域だけじゃなくて，いろんな幅広い学びができるようなものになっていくといいなっていう，何かそういうふうな感覚**を得ました。
②職員として身につく力	（職員として身につく能力は）やっぱり調整能力っていうんですか，必ず裏方で必要な，何て言うんですかね，相手と日を合わせるのもそうですけども，**大学内のところと外部との日程調整，時間の調整，プログラムの調整の大切さというか，そういったものを学べる**，そういうスキルは絶対に身に付くと思います。	今回のイベントをやるに当たっては，結構いろんな事務的な，大学事務の要素を，いろんなものをやりながら実現していくんだろうなって。その**先方とのアポもそうだし，そういういろんな手配，乗り物の手配であったり，学生との連絡とか，そういうもの**って。そういうのを，あんまり経験がまだない人が，上の人と一緒にやる中で，大学の事務ってこういう手続きがあったり，こんなのをやるんだなっていうのを，一緒にフォローしてもらいながら体験できるとかっていうんであれば，それはそれで結構，**1回こういうのでかめば，今度自分でっていうものができる機会**になる。
③本取組の改善点	（職員で企画に関わる立場から）私自身はこんなに大変だとは思わなかったというのが，その一連の流れですね。すごく大変だったなっていう実感があるのは，**行政の方と，こういったことをやりたいと思っているといったところの相談から，どういうプログラムにしたらいいかっていう話の，要は詰めていく段階で，意図が伝わってなかった，何となくでしか伝わってなかった**。もしこれを次につなげるんだったら，やっぱり先生と事務とで綿密に打ち合わせをして，先方に行ってもさらに打ち合わせなりしていくと，提案もそうですし，うちらも新たに，じゃあこういうことを学生ができるかもしれないから，こういうプログラムをっていう発想が出てくるので，いろいろ修正を加えていきながら作っていく。そういうふうな形になれば，無駄な動きはなかったなというふうに思うんですけど，今回はちょっと反省してます。	内部調整などを知らずに，単に参加した立場からすれば，そんなに混乱なく進んでいたのかなと思いますけども，学生のレポートとかもあんまりしっかり見れてなかったんであれなんですけど，**どれくらい一個一個のコマで聞きたいことが，聞けて自分なりに満足できたのかなっていうところはちょっと分かんなくて**，そこがもしちょっと足りないって思ってる学生が多いんだったら，やっぱりもうちょっと向こうでの話の時間とか，その辺はもっとあっても。

3.3.2. 学生グループのインタビュー結果と考察

事務職員グループと同様に，学生グループを対象に，「①本取組に参加した感想」「②本取組の位置（正課，正課外活動）」「③取組提案の実現性や次回以降に向けた改善」の 3 つの観点でグループインタビューを行った（表 5）．

「観点①」では，本取組へ参加した感想について尋ねたものであった．学生の所属学部の特徴を踏まえながら，本取組を通じて得られた関心などについて語られた．学生Ａは「何か新しい自分の価値観が生まれた（表５学生Ａ下線部）」ことによる新たな視点の獲得，学生Ｂは複数の自治体との比較から「自治体のそれぞれの特色（表 5 学生 B 下線部）」の理解につながったことが言及された．また，学生Ｃは，学外に出て活動する機会そのものに意義を見出していることがわかる（表５学生Ｃ下線部）．「観点②」では，本取組の位置づけとして，今後は正課内で実施すべきか正課外活動として実施していくべきかを尋ねたものであった．「単位の有無」というよりも，学生の関心に沿った活動の展開（学生 A），継続的な活動の実施（学生 B），単位取得が目的ではなく，目的意識を持った学生集団での展開（学生 C）が指摘された．「観点③」では，学生Ｂより，初回に網羅的に全体をみる経験を踏まえて，情報を整理したうえで，次回以降にアプローチする必要性が指摘された（表５学生Ｂ下線部）．学生Ａ，学生Ｃは，それぞれの関心（6 次産業化，観光）の方向性を軸にイメージが語られ，学生の様々な視点の融合によるプロジェクト創出の可能性も考えられる．

表５　実施後のグループインタビュー（学生）の結果

	学生A （a学部1年）	学生B （a学部1年）	学生C （b学部2年）
①本取組に参加した感想	自分的にはすごい面白かったなというのが第一にあって,あと特に最近,今までは別に農学系には全く興味はなかったんですけど,例えば,6次産業化とか,そういうことを学んで地域に貢献している人が実際にいるっていうのを見て,将来自分も何かこういうことをやれたら面白いだろうなっていう,**何か新しい自分の価値観が生まれたというか,気付いたっていうのが,自分の世界が広がったかな**みたいな意味ではすごい良かったかなと思います。	まず初めに,この活動に参加してみて良かったかなと思います。理由としては,新潟市の,新潟県内にある自治体を見れたことが理由の一つです。学部有志の人たちでやってるX市についての取り組みとか,授業科目名とかでZ市についていろいろ調べてみたりしていて,新潟県内にもそれぞれ,**新潟県内にある自治体にはそれぞれの特色がある**なっていうのをすごく感じることができたので,参加してみて良かったなと思います。個人的に,,災害とか防災とかに少しだけ興味を持っているので,そういった意味でも,今回,このそなえ館とかを見ることができたのは,すごく勉強になったなと思います。	自分もこの活動に参加してとても良かったなと思っていて,特に市役所の方々と意見を交わせたっていうのは,とてもいい経験になったかなと思っています。あと,やっぱりb学部とかはa学部の皆さんと違って,**フィールドワークがあまり活動がないというか,そういう外に出ての活動よりは座学が多いんで,そういう場が持ちたい**っていう気持ちはあったんで,本当にこういう活動は良かったと思うんで,来年度以降も続けていただきたいなと思っています。
②本取組の位置づけ（正課，正課外活動）	来年以降やるとして,例えば単位を付与するとなったときは,自分たちがいつもと違って,もっとちゃんとこうこうして,これができたら何かくれるっていうのがあるわけじゃないですか。だからそういうのを作るには,**自分で学生たちが,プロジェクトを自分で考えてやれって言われたら,ちょっと難しいのかな**っていうのがあるのと,単位じゃなくって,普通に今回みたいな,来たい人が来るみたいなやつでも,逆に来たいなって思う人も,自分は今回,単純に面白そうだなと思って来たっていうのもあるんですけど,**これに興味があって興味があるから来たいっていう人が増えれば,活動の中の質が上がっていくんじゃないか**なっていうのがあるんで,特にそんなに単位を付与しなくてもいいかなとは,個人的には思います。	何て言うんだろう,今回は単発の企画ということだったんですけど,一応,小千谷について知ってみようっていう趣旨なら,単発でもいいのかなという気がするんですけど,**単発とかで1回きりで終わってしまうと,せっかく見てきたものとかがあまり次に生かされない**というか,個人個人の中で何かのきっかけにはなるかもしれないけども,活動として成果に残るかどうかって言われると少し怪しいんじゃないかなと思うので,**やるなら継続的な活動にしたほうがいい**と思います。単位についてはよく分かりません。	単位が付与されなくてもいいのかなと思っていて。活動に参加したい人が来ると思うので,そこはどちらでもいいのかなと思っています。**単位があるかないかで来る人ってかわるじゃないですか。単位目的で参加する**，集中講義でちょっと面白そうかなという。単位がないと，選りすぐりというか，自分がこういうこと学びたいんだとか，そういう目的意識をもって参加してくる人が多いと思うんで。よりよいのは単位がない方だと思いますけど，人数が集められるかは疑問はあります。
③取組提案の実現性や次回以降にむけた改善	（事後レポートを）書いたはいいけど,「結局何がやりたいの？」みたいな。その**プロジェクトにしろそうですけど,1人で考えるの限度がある**じゃないですか。やっぱり同じ興味関心を持ってる人が,例えば災害に興味のある人が3人とかいて,3人1チームで考えたのを提示するっていうやつのほうが,結局やっぱりいいですよね。それはわりと楽しそうだなとは思うんですけど,例えば,今回小千谷に行って,例えば6次産業化とかに興味を持った,災害に興味を持ったというわけじゃないですか。来年,例えば,この取り組みやったときに,去年行った人たちはこんなことに興味を持って,プロジェクトとかしたいと思ってるんだけど,これに対して興味がある人は来てくんない？っていって,**人が集まったら何かやってみても面白いのかなと思うんですけど,その来年入ってくる人たちも,小千谷に行ってもないのに,何となく災害に興味あるって行くのと,もともと災害に興味があって,さらに小千谷に行ってやっぱ災害のこういうとこをやりたいなと思って行くのかって,結構違い**ますよね。	まず1回目の時に,今回の訪問みたいな感じで**網羅的に見て回ることはすごく大事**だと思います。ここで何となくの興味をつかんでもらって,事後のヒアリングとか聞き取りとかで,**いろんな意見を出してもらって,それをまず分類していってっていうのが大**事みたいな話をされたような気がします。行って「どうだったよね」って言って終わっちゃうのだと,2回目に行ったときも結局それの繰り返しになって,あまり意味がないっていう話が1回出たので,**きちんと回ごとに整理を行っていくことが大事**だと思います。回数に関しては,何だろう,テーマによって異なると思います。	幅広く見れた点はよかったと思います。市役所の人と小千谷について討論みたいな感じでできたのは，よかったので，そういうかたちで**話し合いながら，問題をイメージというか，問題を知ってそのうえで企画を考えられるといい**のかなと思いました。例えば観光面だと，観光資源に恵まれているのに，それを活かしきれていないとか。そういうところでの企画で，大学生が企画を組んで，そこにフォーカスしていければいいのかと考えました。一番よかったことは，サンプラザでいろいろと話し合いができたことが刺激的で，**いろんな人の目線があると思いますが，c学部の人だったら別の場所とか。いろいろな関心の人が話し合う機会はほとんどないので，新しい発見があってよい**のかなと思います。

学生グループのインタビューを踏まえ，本取組での訪問先での経験が学生に新しい気づきや関心を促す機会を提供した点，学生の異なる関心の融合によるプロジェクト創出の可能性が見出された点で本取組の意義や学生の学修ニーズがある程度認められたといえる．ただし，継続的な実施に向けた仕組みづくりについては課題がある．本取組では１日のフィールドワークに留まっていたが，活動の継続性及び危機管理を考慮しながら，学生の授業科目の履修日程等を加味した実施支援体制の構築が必要となると考えられる．

4. まとめと今後の課題

本研究では，事務職員の主体的な働きかけを契機とした教職協働によるフィールドワーク設計・実施のプロセスを事例報告としてまとめた．大学職員と学生の視点から展望と今後の課題について整理する．

大学職員の視点では，大学職員の役割の多様化への対応の側面から，本事例のような事務職員の主体的な働きかけから教職協働でフィールドワークを実践する取組そのものが新しい研修機会の創出につながる可能性があると考えられる．地域と学生との交流の機会を調整し，実践することで大学職員の渉外・調整能力等の汎用的能力育成につながるだけではなく，大学の地域貢献の取組としての潜在的な効果も期待できる．一方で，こうした取組は時間的な側面から大学職員としての通常業務へのストレスになる可能性が高いため，大学職員のライフステージに基づいた研修の組織的な位置づけの検討も求められる．本取組は試行的な実践に過ぎないが，今後は，組織的な検討に必要な事例の蓄積を進めるとともに，大学職員として育成すべき能力を明確化にしたうえで，研修機能を日常の職員業務に埋め込む視点が重要であろう（澤邉・江口 2015）．

学生の視点では，１日という限定的な日程でのフィールドワークであっても，複数のテーマを組み合わせて網羅的に地域を訪問する意義は認められた．複数学部の学生が参加することで，地域理解や課題発見に向けて多様な視点で気づきを促す契機となったことは総合大学としての利点を生かすことにつながると考えられる．今後の課題として，学生の学修ニーズを踏まえながら，危機管理面を考慮した継続的な活動を展開できる体制の構築が急務であるといえる．

謝辞

本取組は，文部科学省AP事業の支援により実施したものです．本取組実施にあたり，ご協力・ご助言くださいました小千谷市教育長 松井周之輔様，小千谷市教育委員会 久保田千昭様，学生を迎えてくださった訪問先の皆様に心より感謝申し上げます．

参考文献

中央教育審議会(2008) 学士課程教育の構築に向けて http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm(参照日 2018 年 5 月 9 日)

岩田保道 (2016) 国立大学における地域系学部の動向 ―国立大学改革を背景として―，関西大学高等教育研究，7，135-141

国立大学協会 (2018) 高等教育における国立大学の将来像 最終まとめ http://www.janu.jp/news/files/20180126-wnew-future_vision_final3.pdf (参照日 2018 年 5 月 20 日)

文部科学省 (2012) 大学改革実行プラン http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/1321798.htm (参照日 2018 年 5 月 24 日)

Saupe, J.L. (1990) The Functions of Institutional Research(2nd ed.), Association for Institutional Research. https://www.airweb.org/educationandevents/publications/pages/functionsofir.aspx (accessed 2018.4.15)

澤邉潤・江口正樹 (2015) アクションリサーチによる教職協働型 FD の実践 ―教育・学生支援機構と学務部における「機構カフェ」の事例―，新潟大学高等教育研究，2，17-25

舘昭 (2013) 原理原則を踏まえた大学改革を―場当たり策からの脱却こそグローバル化の条件―，東信堂

寺崎昌男 (2015) 大学自らの総合力Ⅱ－大学再生への構想力－，東信堂

Terenzin, P. T. (1993) On the Nature of Institutional Research and the Knowledge and Skills It Requires, Research in Higher Education, 34(1), 1-10.

2018 年 5 月 25 日受理

† Jun Sawabe*

A Trial Approach of Development for Cooperative Program with Community through Collaborative Work between academic staff and non-academic staff.

*Institute of Humanities and Social Sciences(College of Creative Studies), Niigata University, 8050,Ikarashi 2-no-cho,Nishi-ku, Niigata,950-2181 Japan