

社会の変革に向けた高等学校におけるフィールドワークのデザインと生徒の変容プロセス

Fieldwork design for social transformation at high school and the transformation process of students

吉崎 亜由美*

YOSHIZAKI, Ayumi

Abstract This study, based on high school educational practices, uses the Modified Grounded Theory Approach (M-GTA) to investigate how different types of fieldwork designs contribute to fostering social transformation among students. The findings indicate that both work-based fieldwork and project-based inquiry fieldwork support students in distancing themselves from familiarity and developing an increased awareness of social issues. While work-based fieldwork can lead to intellectual and behavioral changes, project-based inquiry — rooted in student ownership, critical reflection, and dialogue — more effectively nurtures the conditions necessary for social transformation. This type of inquiry aligns closely with the goals of Education for Sustainable Development (ESD). Furthermore, the process not only enhances student learning but also provides meaningful opportunities for adults such as educators and the local community to critically reflect on their own perspectives and improve their transformative competencies through collaborative engagement with students.

Keywords: competency, ESD, fieldwork, reflection, transformation process.

I はじめに

2022年度から施行された『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』（以下、「指導要領」という。）の前文には、「一人一人の生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。」とある（文部科学省、2018: 17）。つまり、指導要領では、全ての学校において、学校教育や教育課程に持続可能な開発のための教育（以下、「ESD」という。）の理念を組み込み、推進することを求めている。（日本ユネスコ国内委員会、2021: 1）これに先立ち、2015年9月25日に行われた第70回国連総会において、「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ」（以下、「アジェンダ」という。）が採択され、持続可能な開発目標（以下、「SDGs」という。）が示された（UNESCO, 2015）。SDGsを実現するための行動を促進するESDでは、学校内外での連携の促進が不可欠である。（日本ユネスコ国内委員会、2021: 1）また、国連ユース戦略では、アジェンダの課題として、社会の変革に向けた10歳から24歳の若者の育成と若者の参画をあげている

* 千葉大学大学院人文公共学府博士後期課程
桐朋女子中・高等学校教諭

(YOUTH 2030, 2018: 5)。

そして、2015年に経済協力開発機構（以下、「OECD」という。）は、“OECD Future of Education and Skills 2030”プロジェクトの成果物として、2019年にOECD Learning Compass 2030（以下、「学びのコンパス」という。）を提案した。そこでは、「彼ら、彼女たちが自分の人生や周りの世界を良くする意志と力をもっている」という考えに基づき、子どもたちが変革を起こすために、目標を設定し、ふりかえりをしながら責任ある行動をとる力を student agency（以下、「生徒のエイジェンシー」という。）と呼んでいる。（OECD, 2019: 15-16）学びのコンパスには、生徒が仲間や教師、家族、そしてコミュニティに囲まれ、それらの人たちがウェルビーイングに向かって、相互に作用しながら生徒を導いていく様子を描かれている。この概念をco-agency（以下、「共同エイジェンシー」という。）と呼んでいる。そして、子どもたちが世界に貢献し、その中で成功し、よりよい未来を作り出すために必要な力としてtransformative Competencies（以下、「変革を起こすコンピテンシー」という。）を定義している。そこでは、Creating new value（以下、「新たな価値を創造する力」という）、Taking responsibility（以下、「責任ある行動をとる力」という）、Reconciling conflicts, tensions, and dilemmas（以下、「対立やジレンマを克服する力」という）の3つが重要とされている（OECD, 2019: 62-67）。

筆者の勤務校（桐朋女子中・高等学校）では、“Learning by doing”を教育方針として、フィールドワークなどの本物にふれる教育を大切にしてきた。その中で筆者は、「生徒の自己変容と社会の変革を促すフィールドワークをどのようにデザインすればよいのか」について、模索してきた（吉崎、2021: 61-81; 吉崎、2022: 31-35）。そして、フィールドワークが生徒の知的変容や行動変容をどのように促すのか、それが、ESDが目指す社会の変革にどのようにつながるのかを明らかにしたいと考えるようになった。そこで、本研究では、筆者の勤務校における教育実践から、高等学校における社会の変革に向けたフィールドワークのデザインと生徒の変容プロセスを明らかにすることを目的として、質的研究を用いて分析する。そして、フィールドワークを通して、どのように持続可能な社会の創り手を育成すればよいのかに関する考察を行う。

II 社会の変革に向けたフィールドワークと自己変容に関する先行研究

人類学者の箕曲・二文字屋・小西は、佐藤（2015: 36-38）の「〈なじみ〉からの切断」という概念を引用し、学習者の自己変容には、文脈の異なる社会的環境における偶発的な他者との対話が不可欠であるとした。そして、課題解決型学習の調査プロセスに異種混交性を取り入れるなどの偶発的な対話環境を生み出す自己変容に向けた学びのデザインを提案し、それを自己変容型フィールド学習（SFL: Self-transformation-oriented Field Learning）とよんでいる（2021: 23-42, 67-87, 111-112）。同じく人類学者の松村・中川・石井（2019: 4-11）は、フィールドワークは「自分のあたりまえを問いなおすというエキサイティングな経験」であり、自分なりの思考の道具をつくる新鮮な「気づき」があると捉える。これは、佐藤がいう「哲学的思考」であり、箕曲ほか（2021）がいう「自己変容」につながる。さらに、増田・椎野（2021: 9-11）は、大学における社会に密着したフィールドワークでは、調査に一般市民も巻き込みながら、学生がフィールドワークのオーナーシップを持ち、社会の変革につながる事例を紹介し、それをフィールドワークの「余白」と捉えている。こ

ここでいう「余白」とは、フィールドワークと社会の変革の関係を指し、自分がいる世界（フィールド）をその場にいる他者ともう一度、社会的文脈を通してとらえなおす経験、つまり、「差異を通じた他者理解と自己理解の経験」（松村・中川・石井、2019: 4-11）が学習者の知的変容や行動変容を促し、そして、社会への参画につながる可能性を示唆している。

人類学と同様に、フィールドサイエンスである地理学でも、聞き取り調査や、観察、観測によるフィールドワークが重視されてきた。「指導要領」の第2章、第2節、第2款、第1項地理総合の2内容C「持続可能な地域づくりと私たち」の（2）「生活圏の調査と地域の展望」のアでは、「生活圏の調査を基に、地理的な課題の解決に向けた取組や探究する手法などについて」の知識を身に付ける、イでは、「生活圏の地理的な課題について、生活圏内や生活圏外との結び付き、地域の成り立ちや変容、持続可能な地域づくりなどに着目して、主題を設定し、課題解決に求められる取組などを多面的・多角的に考察、構想し、表現する」思考力、判断力、表現力を身に付ける、そして、「生徒の特性や学校所在地の事情などを考慮して、地域調査を実施し、生徒が適切にその方法を身に付けるように工夫すること。」（文部科学省、2018: 50, 52）とある。つまり、高等学校地理においては、ESDとして地域調査を実施し、課題解決に求められる取組などを多面的・多角的に考察、構想し、表現力を身に付けることを目指しているが、持続可能な地域づくりに向けて、具体的にどのように生徒の知的変容や行動変容を促し、社会への参画につながるコンピテンシー（資質・能力）を育成するのには示されていない。また、高校地理におけるESDの視点を入れたフィールドワークとコンピテンシーに関する研究は進んでいない。そこで、ESDとしての地理教育のフィールドワークに必要なコンピテンシーに関する研究として参考になるのが、ドイツのHemmer & Uphues（2014: 15-23）による、地理教育のフィールドワークにおけるコンピテンシーと指導視点のモデルである。（図1）ここで紹介される4つのコンピテンシーは、ドイツの学校教育で求められている代表的なコンピテンシーモデルである（原田、2007: 95-98）。この「地理教育のフィールドワークにおけるコンピテンシーと指導視点のモデル」によると、地理的な知識の理解につながる「事象コンピテンシー」を育むには、「問題を特化」し、知識を「構造化」する必要がある。（Hemmer & Uphues, 2014: 15-23）また、地理的な技能につながる「方法コンピテンシー」を育むには、生徒の「自発性」を尊重した「参加者主体」のフィールドワークが必要である。（Hemmer & Uphues, 2014）そして、「五感を通じた学び」を他者との「協調的学習」を通して行うことで、社会コンピテンシーが育成することを目指している。（Hemmer & Uphues）さらに、「多面的視点」から自己を「省察」し、「自己コンピテンシー」を育むことで、生徒の自己変容を促す。（Hemmer & Uphues, 2014）

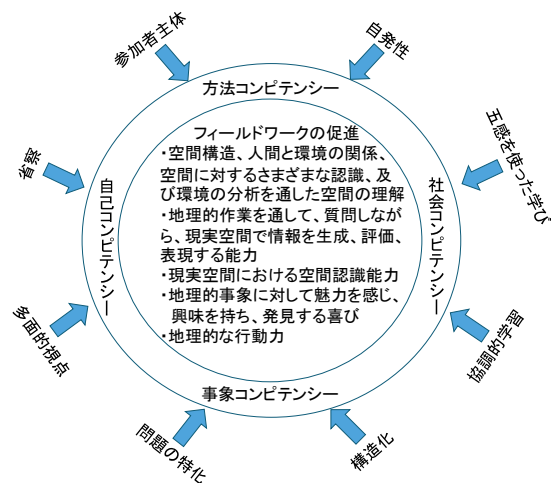


図1：地理教育のフィールドワークにおけるコンピテンシーと指導視点のモデル
（出典：M. Hemmer & R. Uphues（2014）を筆者訳）

hues) つまり、フィールドワークにおけるコンピテンシーと指導観点のモデルでは、地理教育におけるフィールドワークを通して、生徒の知的変容や行動変容を促し、社会への参画につながるコンピテンシーを育成することを想定している。さらに、Hemmer & Uphues (2014: 15-23) は、このモデルを踏まえて、生徒が獲得すべきコンピテンシーや指導観点に基づいたフィールドワークの構想を見学型フィールドワーク、作業型フィールドワーク、探究型フィールドワークの3つに分類し、「学習プロセスの自己組織化の度合いに応じたフィールドワークの類型」にまとめている。(図2) この類型では、教師は、生徒の発達段階や身につけたいコンピテンシーに応じて、事象の認識に重点を置いた見学型フィールドワークを構想するか、学習方法に重点を置いた作業型フィールドワークを構想するか、自ら知識を構成する探究型フィールドワークを構想するのがよいと提案している。

フィールドワークの類型の内、作業型フィールドワークのオプションBは、生徒と教師が共同で構想したプロジェクト型フィールドワークである。プロジェクト型とは、Project-Based Learning (以下、「PBL」という。)を指し、生徒の自発性を尊重し、自立学習者としての成長を願って、興味あるテーマから総合的に学習を組み立てることである。(日本PBL研究所、2008) 学習のプロセスの中で、最も生徒が主体的で、構成的である探究型フィールドワークもPBLである。この内、探究型フィールドワークのオプションB (以下、「PBL型探究」という。)は、「生徒は個々の探究に基づいて、自己省察的な探究的な課題を設定し、教師のアドバイスを受けながら取り組む」フィールドワークである。生徒自ら関心がある自己省察的な課題を設定し、知識を構成していくPBL型探究は、事象コンピテンシーや方法コンピテンシー、社会コンピテンシーだけでなく、自己コンピテンシーを育成することも重視している。これは、前述の自己変容型フィールド学習の「社会的文脈に埋め込む」、「自己を省察する」、「偶発性に身を委ねる」という3つの要素を想定している。しかし、PBL型探究では、省察を通して、生徒の空間認識や理解などの知的変容や地理的な行動力などの行動変容を促す可能性はあるが、それが生徒の社会参画によるESDの目指す社会の変革につながるのかは未知数である。

それでは、日本の地理教育におけるフィールドワークは、ESDが目指す生徒の行動変容や社会参画を促す機会となっているのだろうか。前述のHemmer & Uphues (2014) による「学習プロセスの自己組織化の度合いに応じたフィールドワークの類型」を筆者の勤務校で行われる地理のフィールドワークにあてはめると、中学校1年生対象の武蔵野巡検は見学型フィールドワークの

オプションA、同じく1年生対象の都内見学と高校生対象の地理実習は作業型フィールドワークのオプションA、高校3年生対象の進路決定者講座は、作業型フィールドワークのオプションB (以下、「PBL型作業」という。) または、PBL

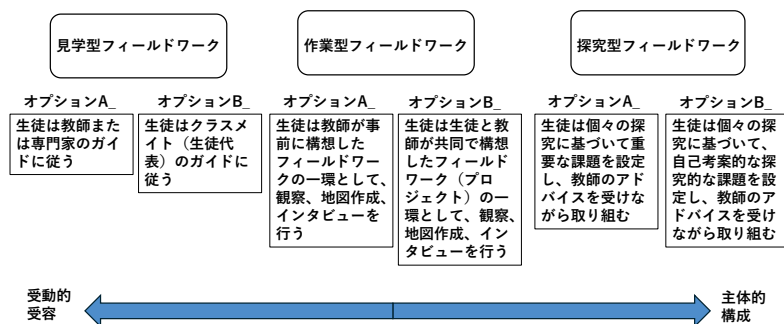


図2：学習プロセスの自己組織化の度合いに応じたフィールドワークの類型

(出典：M. Hemmer & R. Uphues (2014) を筆者訳)

型探究である。筆者の勤務校では、学習プロセスの自己組織化の度合いに応じたフィールドワークは、生徒の発達段階により、見学型から作業型、PBL型作業、PBL型探究へと発展して行く（吉崎、2022: 27-35）。

しかし、池・吉田・山本・齋藤（2022: 3）や高木（2021: 33-34）によると、日本の小学校では探究型、中学校では作業型、高等学校では見学型と発達段階とは逆行するフィールドワークが行われる場合が多く、学年が上がるにつれ、その実施率は低下する。その要因として、教師は校務の多忙さと安全管理上の問題をあげており、準備の時間の確保や授業時数の確保が整えば、実施したいと答えている。これに対して、池ら（2022）や高木（2021）は、教師がフィールドワークの教育的な意義について理解を深めることが重要であり、フィールドワークの指導法を学ぶことができる研修や教師教育の仕組みをつくるのが課題であると指摘している。

J.デューイは、「教育者は、価値ある経験の形成に寄与するにちがいないすべてのものが引きだせるように存在している環境—自然的、社会的な—をどのように利用すべきであるか、そのことを知らなければならない。」と述べている（2004: 57）。また、J.メジローによると、省察的学習には、意味スキーム（価値判断）と意味パースペクティブ（準拠枠）を変容させることができる（2012: 91）。そして、「混乱を引き起こすジレンマに遭遇し、内容の省察やプロセスの省察を通して自分自身を解放する集中的な努力がうまくいかないとき、よく、行動の背景にある想定和省察へと戻っていく。想定和省察は問題を再定義し、変容した洞察に基づいて行動することへとつながっていく。」と、パースペクティブ変容のプロセスを説明している。（メジロー2012: 274）この考えに立つと、フィールドワークが自己変容や社会参画につながるような価値ある経験となるためには、生徒自らが想定个省察につながる問いを立て、意味パースペクティブを変容させるようなPBL型探究フィールドワークを行う必要がある。また、教育者はフィールドワークを行う生徒を支援するために、環境をどのように利用すべきであるかを知る必要があるといえる。

Ⅲ 高等学校の作業型フィールドワークにおける生徒の変容プロセス

1 研究・分析対象と分析方法

筆者の勤務校では、高校生対象に夏季休業を利用し、八ヶ岳高原寮にて地理実習を行う。地理実習は、2008年より2019年まで計12回実施され、参加した生徒の人数は計274名であった。その後、コロナウイルスの感染拡大や受講生の減少に伴い、地理実習を実施していない。地理実習で行う測量、観測、実験、インタビューなどを通して、生徒は地理的視点から地域を調査し、理解する力を身につける。地理実習を終えると、生徒は「地理実習のまとめ」を書きながら、4泊5日の実習をふりかえる（吉崎、2021: 76）。なお、実施したフィールドワークの詳細については、吉崎（2021: 74-77; 2022: 27-35）を参照されたい。

本研究では、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTAという。）を用いて、2016年から2017年に地理実習に参加した生徒33名の「実習のまとめ」の記述内容を分析した。M-GTAでは、人と人が直接的に関わり合う社会的相互作用の中で、複雑で常に変化しているプロセスを分析者の視点から明らかにする。（木下、2020: 211-213）その目的は実践の理論化を目指す質的研究であり、分析テーマで設定したプロセスを明らかにすることである。（木下、2020）フィールドワークを通じた生徒の変容プロセ

スを明らかにすることは、高等学校におけるフィールドワークの実践の改善につながると考え、M-GTAを採用した。次節では、M-GTAを用いて、地理実習における生徒の変容プロセスを明らかにする。

2 結果と考察

表1は、「地理実習における生徒の変容プロセスの構造化に関するカテゴリーと概念」である。図3は、「地理実習における生徒の変容プロセスの構造化」の結果図である。M-GTAによる分析の結果、28概念、5サブカテゴリー、4カテゴリーが生成された。以下に、「地理実習における生徒の変容プロセス」について、カテゴリーを中心にストーリーラインとして示す。なお、図3の網かけの楕円と文中の〔 〕はデータから生成した概念である。【 】はサブカテゴリー、白抜き文字の囲みがカテゴリー、矢印は影響関係を示している。

表1 地理実習における生徒の変容プロセスの構造化に関するカテゴリーと概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
事象コンピテンシー	構造化	企業の取り組みを知り、興味を持つ	未来のことまで考えている工場の取り組みを知り、水に興味を持つこと
		理解していないことに気づく	等高線について理解しているつもりでも、実際に描いてみると描けないこと
		実験結果に驚き、興味をもつ	水質検査の結果が予想と異なったことことに驚き、興味を持つこと
方法コンピテンシー	参加者主体	経験を通して理解する	地図を作るのは大変な作業だということを身をもって理解すること
		失敗を繰り返す	はじめてやることばかりで、どんなことにも失敗がついてくること
		根気強く情報を収集する	限られた時間で、細かい作業を通してデータを正確に収集すること
		経験を活かす	実習や部活動の経験を活かして、アンケート調査や統計地図作成を行うこと
		参加者主体の学びの楽しさ	学校とは違う学びがとても楽しく、座学よりも知識が増えること
		偶発性に身を委ねる	観光客へのアンケートやインタビュー調査を根気強く行い、情報を収集すること
社会コンピテンシー	五感を使った学び	変化を感じる	風向きや雲の流れなどの天気や気象の変化を感じながら、気象メーターの数値と照らし合わせ、記録すること
	協調的学習	関係性を築き、対話する	不安を乗り越え、初対面の農家の方や観光客と会話を続け、情報を収集すること
		役割を見つけ、仲間と協力する	必ず仲間と協力し合って互いに役割分担をし、誰一人として何もしない人が出ないように皆が努力すること
		励まし合いながら課題に取り組む	夜遅くまで、みんなで課題を完成させようと努力したことは大変だが、本当に楽しく学びが多いこと
		人柄と科学的な思考にふれる	農家の方の優しさに触れながら、酪農や花卉栽培の科学的思考を知り、驚くこと

		仲間と情報を生成し、表現する	インターネットや本がなくても、実験結果を環境と関連づけて考え、仲間と議論しながら情報を生成すること
		仲間との対話から学び、視野を広げる	協力し合って学習することで、幅広い考え方に気づくことができ、話し合いを通して視野を広めること
		差異を通じた他者理解と自己理解	農家の方の生き方に触れ、自分の人生の参考にしようとする
		社会的な文脈を通してとらえなおす	農家の方に質問しながら情報を収集し、社会的な文脈に埋め込みながら表現すること
		快適に勉強できたことに対する感謝と決意	協力してくれた人々に対する感謝と実習を今後に生かそうと決意すること
自己コンピテンシー	省察	苦手分野や得意分野に気づく	視野の狭さに気づくことや自分の欠点、活かすべき点を明確に見つけ出すことができること
		自分を変えたいと思う	仲間と自分の行動を比較し、積極的に行動できるようにしたいと思うこと
		経験による気づき	やる事を先のばしにせず、その場でやる事の大切さを学ぶこと
		自分の変化に気づく	実習を通して、生活面が改まり、失敗するたびに落ち込む性格を直すことができること
		経験を重ねることによる自信	経験を重ねることで緊張がなり、時間通りに課題を完成させることで、苦手意識が薄くなること
		将来に生きる知識や技術	集中力や表現力、体力と忍耐力など、将来生きる知識や技術が身につくこと
		深く学ぶことの楽しさ	1つのことを深く学ぶとどんどん興味が出てきて、深く学ぶことの楽しさに気づくこと
		不安が達成感に変わり、充実感を味わう	実習はとても大変で辛かったが、終えた時はそれ以上の達成感を味わうこと

出典：筆者作成

事象コンピテンシー

生徒は、自然との調和を目指す〔企業の取り組みを知り、興味をもつ〕。また、水質検査を通して、予想とは異なる〔実験結果に驚き、興味をもつ〕。そして、地図を作成することで、等高線について理解しているつもりでも、実際に自分では描けず、〔理解していないことに気づく〕。これらの経験を通して、生徒は地理的事象を【構造化】しながら理解を深め、興味を持つ。

方法コンピテンシー

測量実習を通して、生徒は地図作成が大変な作業であることを〔経験を通して理解する〕。測量実習や観光実習などの地理的な作業は、はじめてのことばかりで、生徒は〔失敗を繰り返す〕。また、限られた時間で細かい作業を通して〔根気強く情報を収集する〕。観光実習のアンケート・インタビュー調査では、〔偶発性に身を委ねる〕。実習や部活動などの〔経験を活かす〕ながら、〔根気強く情報を収集する〕。初めての経験を積み重ね、学校とは違う学びを通して、座学よりも知識が増え、〔参加者主体の学びの楽しさ〕に気づく。このように、生徒は【参加者主体】の学習を通して、やりとげる根気と行動力を身につける。

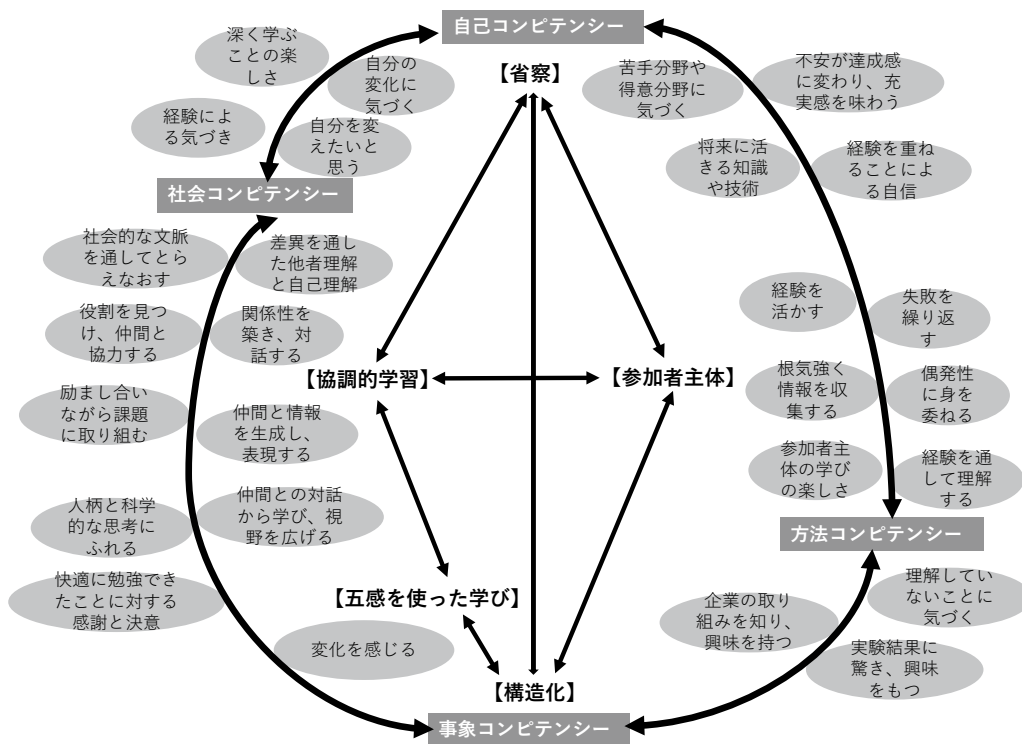


図3：地理実習における生徒の変容プロセスの構造化
出典：筆者作成

社会コンピテンシー

普段の教室では体感することができない、風向きや雲の流れなどの天気や気象の〔変化を感じる〕、そして、【五感を使った学び】を通してデータを記録する。また、農家訪問や観光実習において、生徒は不安を乗り越え、初対面の人と会話を続け、〔関係性を築き、対話する〕。測量実習や観光実習では、誰一人として何もしない人が出ないように〔役割を見つけ、仲間と協力する〕。夜遅くまで、みんなで〔励まし合いながら課題に取り組む〕。そして、農家の方の〔人柄と科学的な思考にふれる〕ことができ、インターネットや本がなくても、〔仲間と情報を生成し、表現する〕経験をする。さらに、〔仲間との対話から学び、視野を広げる〕ことや農家の方の生き方に触れ、人生の参考にしようとする〔差異を通じた他者理解と自己理解〕、農家の方に質問しながら情報を収集し、〔社会的な文脈を通してとらえなおす〕経験や〔快適に勉強できたことに対する感謝と決意〕などを学ぶ。このように、生徒は仲間や見知らぬ他者との対話による【協調的学習】を通して、視野を広げる。

自己コンピテンシー

地理実習を通して、生徒は自分の視野の狭さや自分の活かすべき点など〔苦手分野や得意分野に気づく〕。また、仲間と自分の行動を比較し、〔自分を変えたいと思う〕。そして、やる事を先のばしにせず、その場でやる事の大切さを学ぶ〔経験による気づき〕や実習を通して生活面が改まり、失敗するたびに落ち込む性格を直すことができる〔自分の変化に気づく〕。さらに、〔経験を重ねることによる自信〕や集中力や表現力、体力と忍耐力など〔将来に生きる知識や技術〕、〔深く学ぶことの楽しさ〕に気づく。最後に、実習はととても大変

で辛かったが、[不安が達成感に変わり、充実感を味わう]。このように、生徒は日頃のなじみから切断され、混乱を引き起こすジレンマに遭遇し、【省察】する過程において、自分を変えたいと思い、経験を重ねることで自信を持ち、自分が変化していることに気づく。

IV 高等学校の探究型フィールドワークにおける生徒の変容プロセス

1 研究・分析対象と分析方法

筆者の勤務校では、大学進学が決定した高等学校3年生を対象に、進路決定者講座を行っている。筆者は、2018年度からPBLによる進路決定者講座を行っている。その内、2019年度「PBLフィールドで社会問題に出会う」はPBL型作業に分類され、2020年度「地域×桐朋女子」プロジェクトはPBL型探究に分類される(吉崎、2020; 吉崎、2022: 31-35)。

本研究では、2020年度PBLに参加した生徒全員(4名)に、卒業後の2022年4月に、当時の学びを振り返ってもらう形で1対1の対面でインタビューを行った。その内容は、①この講座に参加した理由、②プロジェクトを行った理由、③プロジェクトを行う過程で困難だったこと、④プロジェクトを行う過程で学んだこと、気づいたこと、⑤プロジェクトに参加したことによる自分自身の変化、自分に与えた影響、⑥今後の夢や計画を中心に行う半構造化インタビューである。インタビューに要した時間は、1人あたり55分から1時間20分であり、本人の同意を得て実施した。インタビュー終了後、全員分の逐語録を作成した。次節では、上記の逐語録をM-GTA(木下、2020: 211-213)を用いて分析し、「地域×桐朋女子」プロジェクトにおける生徒の変容プロセスを明らかにする。

2 結果と考察

表2は、「地域×桐朋女子プロジェクトにおける生徒の変容プロセスの構造化に関するカテゴリーと概念」である。図4は、「地域×桐朋女子プロジェクトにおける生徒の変容プロセスの構造化」の結果図である。M-GTAによる分析の結果、43概念、12サブカテゴリー、6カテゴリーが生成された。以下に、「地域×桐朋女子プロジェクトにおける生徒の変容プロセス」について、カテゴリーを中心にストーリーラインとして示す。なお、網かけの楕円と文中の〔 〕はデータから生成した概念である。【 】はサブカテゴリー、白抜き文字の囲みがカテゴリー、矢印は影響関係を示している。

表2 地域×桐朋女子プロジェクトにおける生徒の変容プロセスの構造化に関するカテゴリーと概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
事象コンピテンシー	問題の特化	プロジェクトの問いを提案する	仲間とホワイトボードにマッピングしながら、プロジェクトの問いや価値、ゴールなどを提案すること
		みんなの話を聞く	あまり自分は話さないが、みんなの話を聞いて、何が問題かを考えて、こうした方がいいのではないかと思うことに関して、発言するようにすること
		プロジェクトが変わることに驚く	他の3人がプロジェクトを変更していったことに対し、こんなに変わるのかと驚くこと

	構造化	地域の交流の拠点としての施設	みんながどのようによりよく過ごせるかと地域のことを考えてつくられた、地域交流の拠点としての施設が充実していることに気づくこと
		コミュニティができづらい	都市部では個がたくさんある感じで、近所の人ともあまり話さないし、気軽に相談したりも出来ないこと
		孤立の深まり	ボランティアやサークルを通した輪の広がりや地域とのつながりがあり、交流があれば、みんながいるという感覚ができるのではないかと思うこと
		辛い時に交流できる場	こころの病を持った人達がレストランを経営したり、SSTなどの社会に生きるためのトレーニングをするワークショップをする場が地域にあること
		生きづらい社会をなくしたい	中高生がなかなか精神疾患や鬱病の人と関わる機会がないので、そういうことをみんなが考えて行くことで社会を変えて行くことができると思うこと
方法コンピテンシー	参加者主体	フィールドワークがしたい	地理の授業が楽しかったのでフィールドワークの授業を取りたいと思うこと
		対話による授業が楽しい	公民や地理の対話による授業がいいと思うのは、間違ったことを言ったとしてもそこから話が広がり、正解は1つではないのが面白く、楽しかったこと
		地域に興味がある	地域に興味があり、まちづくりという進路にもつながっていること
		観光に興味がある	地域のマップをつくる授業に参加すると、地域でどこに来てもらいたいのか、どこを目立たせたいのかを意識してつくることに興味を持っていること
	自発性	番組制作の経験	放送部の番組制作で、野川の合流式下水道をテーマに、地域を取材したことが自信になったこと
		つながりがある取材先	まちづくりのワークショップのつながりからCAPSに行く、放送部のつながりをからクッキングハウスに行くなど、以前から知っていた場所に取材に行くこと
		身につけた行動力	6年間の学校生活は忙しく、動いていないとダメだと思うほど、行動力が身についたこと
		一歩踏み出すまでが怖い	取材先を先生から提案されるが、インタビュー自体が初めてで、アポもどうやってとるのか、ちゃんと質問できるか、それをまとめられるか、不安なこと
社会コンピテンシー	協調的学習	グループプロジェクトを提案する	コロナ禍の自粛の影響で、個人でデジタルマップをつくる講座であったが、みんなでやった方がいいものができると思い、グループプロジェクトを提案すること
		経験を活かす	自分で1のものをつくろうと思ったら1とか0.9くらいしかないが、みんなでつくれば、5や10つくれると考え、それを行えそうだったので、やるかと思うこと
自己コンピテンシー	省察	受け身の授業が多い	一方的な授業が多く、物足りなさを感じた授業も多かったので、「もっと授業が面白ければいいのに」という思いで、高3まで過ごしてきたこと
		地域のことをあまり知らない	放送部の番組作成ではプロジェクトはできないので、卒業までにやりたいなと思っていたことの1つで、問題意識としてずっとあったこと

		学校が好きでない人がいる	体育祭だけではなく、授業などで、みんなでプロジェクトをやる場が増えると学校生活が楽しくなり、学校が好きな人が増えると思うこと
		学校の課題を解決する場がない	地域のことをとてもやりたかったが、問題意識を持っていても取り組めていなかったり、実際の話聞く機会がなく、仲間がいないし、環境もなかったこと
		個性を尊重する校風	誰かに合わせないといけないとか、こうしないといけないというのがなくて、伸び伸びできて、過ごしにくさがなく、何でもできる校風が自分に合っていること
		みんなで達成することが楽しい	1つの目標に向けて、みんなで何かをつくり上げていくというのがとても楽しいこと
生徒のエイジェンシーにおける変革を起こすコンピテンシー	新たな価値を創造する	地域との関わりは生徒のためになる	生徒は校内では自主的にどんどんやっていく力があるので、生徒が地域に関わることは生徒のためになるし、地域の人たちとの関わりも増えること
		学校全体で地域と交流することを提案する	交流などの活動の参加者をボランティアで集めるのではなく、学校全体でみんなで参加することが一番いいと思うこと
		授業に留まっている交流を地域に広げる	幼稚園交流に行くが、関わりが授業中でしかないの、それを授業で留めるのではなく、地域に出ていけば、本当の学び、新たなことを得ることができることと提案すること
		プロジェクトの成果を読み手の立場になって冊子にまとめる	まとめる段階になり、もう1度、先生のインタビューと生徒の声があって、地域がこのような形でつながっていけばいいなというコンセプトを思い出すこと
		地域連携ワークショップに応募する	生きづらさを解決することが自分の中の根底の課題であり、大学でも地域連携ワークショップに応募し、参加していること
		まちづくりの活動に参加する	大学生になっても他大学のまちづくりの活動に参加し、先輩とのつながりを楽しむこと
		どのように社会に還元していくのか	心理学や教育工学に興味があり、どのように学校や職場で生きづらさという空気や状況を変えていけばいいのかを考えること
	ジレンマを克服する	コロナ禍における行動の制約	コロナ禍における行動のしづらさと学校からグループワークとフィールドワークの自粛を伝えられていたこと
		卒業までの時間的な制約	授業が4回しかなく、卒業までに1か月半しかないという時間的な制約の中、他の時間や休日を使って、卒業式の前日くらいにようやく完成したこと
	責任ある行動をとる	校長先生に提案する	校長先生ならば分かってくれると思い、学校が地域と関わることで授業も変わり、授業が変わることで地域を変えることができるかもしれないと考え、行動すること
		壁を感じる	校長先生が連携したいと興味を持った公民館と一緒に訪れ、交流はできたが、連携の話になると、学校側から「何か問題がおこったら」という話が出てくること

共同エイジェンシーにおける変革を起こすコンピテンシー	対話する	暖かく迎えられる	相手がとても優しく話やすく、フリートークの流れの中で、聞きたかったこと以上のことを聞くことができ、一緒に何かやってくれそうなことを話したこと
		相手に寄り添い質問する	相手が言ったことを表面上で受け取るのではなく、自分の言葉でも説明できるように知識をすり合わせて理解し、質問したりしながら話を広げていくこと
		地元や母校の他に居場所ができる	最初のインタビューの段階から距離を感じさせない感じで接してくれ、暖かく居心地がよかったので、長居してたくさん話し込んでしまい仲良くなること
	相互支援	仲間や教師からの支援	コロナ禍であったがグループプロジェクトの提案を受け入れられ、取材先が見つからなかった時にアドバイスしてもらい、相談に乗ってもらえたこと
		夢が広がる	休日を使って何回も公民館を訪問して話し合いを重ね、わくわくするような連携のアイデアがたくさん生まれ、話していてとても楽しくて夢が広がること
		励まされる	編入生だったので、学校で主体的に運営して行くことには自信がなく経験もなかったことで、外部の人からしっかりしていると褒められる機会がないこと
		自信がつく	自分から動くことをあまりできていなかったが、ラジオに出演するなど、一歩足を踏み入れてしまえば、意外とすんなりスムーズにことが進み、何かできるという自信がつくこと
	学校と公民館の連携に驚く	プロジェクトのがきっかけとなり、学校と公民館の連携が進んでいることを知り、驚くこと	

出典：筆者作成

方法コンピテンシー

筆者の地理の授業の受講生であった「フィールドワークがしたい」生徒A、「対話による授業が楽しい」生徒B、「地域に興味がある」生徒Cに加え、「観光に興味がある」生徒Dの計4人の生徒が、【参加者主体】の個人プロジェクト「地域の魅力を発信する」を受講する。

自己コンピテンシー

生徒Cは学校生活を【省察】し、「受け身の授業が多い」「学校が好きでない人がいる」「地域のことをあまり知らない」「学校の課題を解決する場がない」ことに気づき、これらの課題を解決したいと思う。

社会コンピテンシー

コロナ禍の制約で、講座が【協調的学習】ではないことに対して、生徒Aは「それはつまらない」と主張し、「経験を活かす」ことができる「グループプロジェクトを提案する」。その他の生徒も賛同する。

事象コンピテンシー

学校の課題を解決したい生徒Cが提案して「問題の特化」を行い、「みんなの話を聞く」生徒Bや「プロジェクトが変わることに驚く」生徒Dと共に、学校の課題解決に向けた「プロジェクトの問いを提案する」。

共同エイジェンシー

筆者は、生徒のグループプロジェクトの提案を受け入れ、プロジェクトのゴールに向け

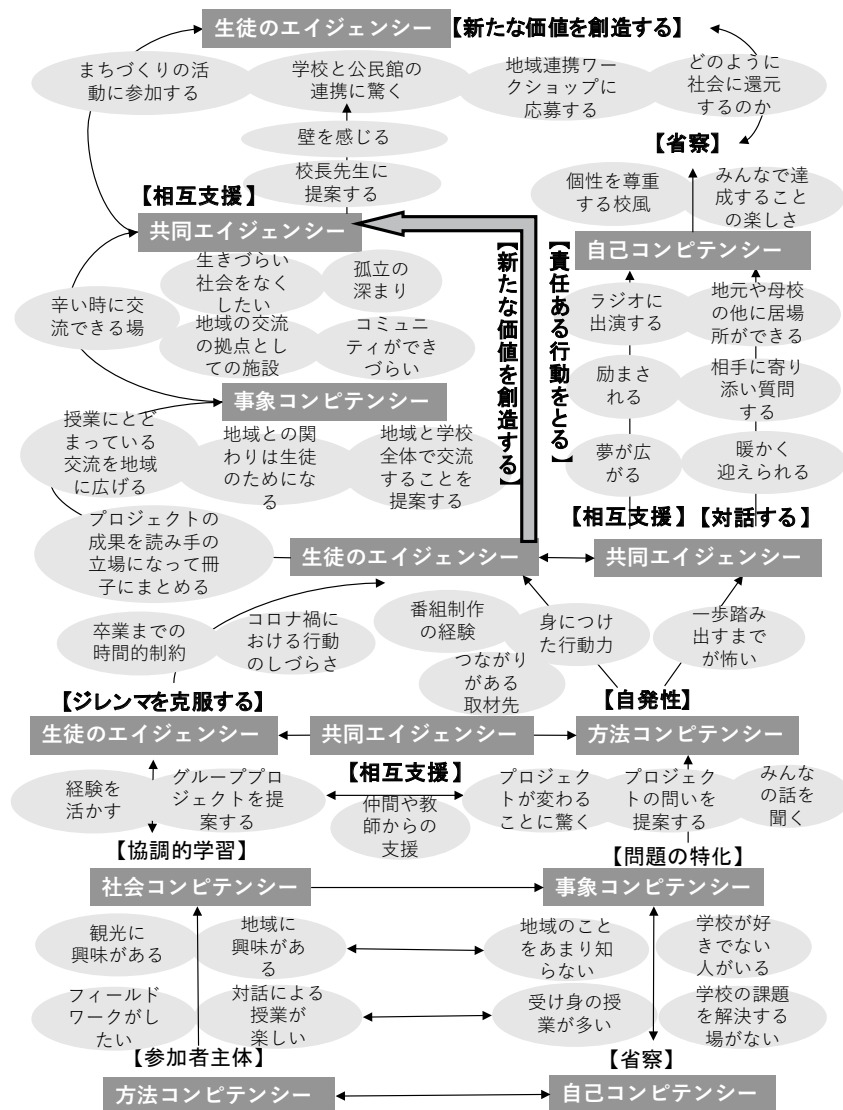


図4：地域×桐朋女子プロジェクトにおける生徒の変容プロセスの構造化
(出典：筆者作成)

て【相互支援】する。フィールドワークの方法が分からずに困っている生徒Dは〔仲間や教師からの支援〕を受ける。

生徒のエイジェンシー

生徒は、〔コロナ禍における行動の制約〕については、個別にフィールドワークを行い、〔卒業までの時間的な制約〕については、他の時間や休日を使ってプロジェクトを進め、【ジレンマを克服する】。

方法コンピテンシー

生徒がオーナーシップを持つ【自発性】を伴うフィールドワークであったため、〔番組制作の経験〕や〔つながりがある取材先〕があるなどの経験を持つ生徒は、〔身につけた行動力〕を使って取材を進める。一方、経験がない生徒Dはやり方が分からず不安になり、〔一歩踏み出すまでが怖い〕。

共同エイジェンシー

生徒Dは、公民館の職員が優しく接し「暖かく迎えてくれる」ので、「相手に寄り添い質問する」。長居をして、たくさん話して仲良くなり、「地元や母校の他に居場所ができる」。公民館で【対話する】ことで、わくわくするアイデアが生まれ「夢が広がる」。互いに共感し合う。生徒Dはしっかりしていると「ほめられる」、また、地元のFM[ラジオに出演する]など経験を重ね、足を踏み入れてしまえば何かできるという自信がつく。

事象コンピテンシー

「地域との関わりは生徒のためになる」のでボランティアを募るという考え方ではなく、「学校全体で地域と交流することを提案する」という、【新たな価値を創造する】。「授業に留まっている交流を地域に広げる」ことを目指して、「プロジェクトの成果を読み手の立場になって冊子にまとめる」。「地域の交流の拠点としての施設」で取材をした生徒は、「孤立の深まり」や都市部で「コミュニティができづらい」という地域の課題に気づく。そして、「辛い時に交流できる場」を作るなどの地域の課題を【構造化】することで、「生きづらい社会をなくしたい」と思う。

生徒のエイジェンシー

生徒Cは、最後まであきらめずに、卒業式の日、学校と地域の連携を「校長先生に提案する」。卒業後、生徒CとDは校長先生と公民館を訪れ、学校と公民館の連携に向けた話し合いを行い、【責任ある行動をとる】。しかし、具体的な連携の話になると、制約があることに気づき「壁を感じる」。

共同エイジェンシー

「地域×桐朋女子」プロジェクトの成果を引き継ぎ、筆者が学校教育と公民館の社会教育を【相互支援】する。生徒は自分の行動がきっかけで「学校と公民館の連携」が進んだことを知り、驚く。

自己コンピテンシー

生徒Dは自己を【省察】し、何でもできる「個性を尊重する校風」が合っていたことや目標に向かって「みんなで達成することが楽しい」ことをふりかえり、自分の強みを発見し、自己肯定感が高まる。

生徒のエイジェンシー

生徒Aは大学で「まちづくりの活動に参加する」、生徒Cは「地域連携ワークショップに応募する」ことを通して、将来、「どのように社会に還元していくのか」を考え、【新たな価値を創造する】。

V 変容のプロセスとその要因

本研究の結果から、作業型フィールドワークとPBL型探究を通して、生徒の認知や行動の変容プロセスが明らかになった。変容プロセスとその要因は、以下の通りである。

生徒は、作業型フィールドワークやPBL型探究を通して、〈なじみ〉から切断されることで社会に目を向けるようになる。その過程で、事象コンピテンシーや方法コンピテンシーに加え、仲間とともに異なる他者との対話を通して視野を広げ、自己理解を深めながら、社会コンピテンシーや自己コンピテンシーを育む。しかし、作業型フィールドワークでは、生徒の知的な変容や行動変容は見られても、それが生徒の社会参画や社会の変容につながる

ることではない。

一方、ESDの視点を取り入れた地理の参加型授業やフィールドワーク、体育祭の応援企画委員や広報委員、部活動など、参加者主体の授業やグループプロジェクトのリーダーシップの経験豊富な生徒Aは、地域の魅力を発信するという筆者の講座が、コロナ禍の行動制約の影響で個人プロジェクトになったことを知った上で受講したが、「つまらない、グループでやりたい」と主張する。同じく地理の受講生だった生徒Bや生徒Cも賛同する。そして、放送部の取材やESDの視点を取り入れた参加型授業を通して、〈なじみ〉からの切断を経験した生徒Cは、J.メジローのいう想定省察を行い、「受け身の授業が多い」「地域のことをあまり知らない」などの学校の課題を感じていたが、「関わりたい、すごくやりたい」と思っても、仲間がいないし、環境もなかった」と述べている。つまり、課題を一緒に解決する仲間がなかったということである。3人の動きを見て、「講座のテーマとやることが変わった。変わっても、何か面白そう」と興味を持った生徒Dも加わり、4人はマインドマップを使って、「地域×桐朋女子～地域に根付く学校になるために～」というプロジェクトの問いを立てた。そして、生徒が自発的に行う変革に向けたPBL型探究を行った。生徒はコロナ禍の行動制約や卒業までの時間的制約などのジレンマを克服しながら、目標に向かって取材先を決める中、生徒Dは取材先がなく困っていた。筆者が調布市選挙管理委員会と東部公民館を紹介すると、次は、インタビューの予約の取り方が分からずに困っている。生徒Dはこのような不安を抱えながら、仲間や教師、地域の人などの共同エイジェンシーからの励ましや支援を受け、コミュニケーション力という強みを活かし、東部公民館職員とラポールを築きながら、桐朋女子との連携に関するアイデアを出していく。生徒Dは、何度も公民館を訪れ、対話を重ねることで夢が広がり、自信をつけ、仲間とともにラジオ出演したり、冊子作成をしたりしながら、周囲の大人に提案し、新たな価値を創造する。そして、卒業式当日、生徒Cは「校長先生ならば、理解してくれるのではないかと。学校が地域と関わることで授業が変わるのではないかと。授業が変わることで、地域を変えていくことができるかもしれない」という学校と社会の変革を期待し、プロジェクトの成果をまとめた冊子を校長先生に提出する。生徒Cと生徒Dは、卒業後にも、公民館との連携に興味を持った校長先生とともに東部公民館を訪れ、連携に向けた話し合いを行うが、その際、校長先生が「生徒の安全」という言葉を度々口にするので、連携することに壁を感じてしまう。しかし、その後の具体的な連携については筆者が引き継ぎ、地域連携事業や家庭教育講座への講師派遣、東部ジュニア教室や東部地域文化祭における生徒ボランティア、展示発表などを通じた学校教育と社会教育の連携を進めることができたことを生徒A、B、C、Dは知り、自分たちのプロジェクトがきっかけで学校と地域の連携が進んだことを知り、自信を持つ。さらに、卒業後、生徒Aと生徒Cは、地域の新たな課題に出会い、その解決に向けて、どうすればよいのかを考え始め、大学でもまちづくりに関する活動に参加する。

図5は、「地域×桐朋女子」プロジェクトにおける学習プロセスと生徒の変容をもとに作成した「社会の変革に向けたPBL型探究フィールドワークにおける学習サイクルと自己変容」である。生徒が自発的に社会の変革に向けたPBL型探究フィールドワークを行うには、生徒が〈なじみ〉から切断され、自己を省察する過程で発見した課題を社会的な文脈で理解し、社会の変革に向けた問いを立てる必要がある。次に、生徒は仲間とともに、偶

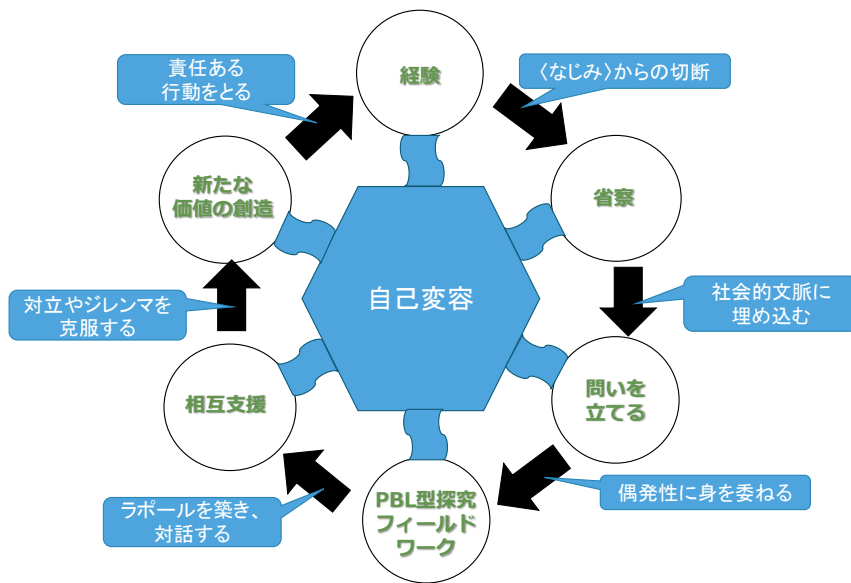


図5：社会の変革に向けたPBL型探究フィールドワークにおける学習サイクルと自己変容
(出典：筆者作成)

発性に身を委ねながら地域の人と出会い、ラポールを築きながら、社会の変革に向けたPBL型探究フィールドワークの目標を共有し、対話を重ね、互いを支援し合う。そして、対立やジレンマを克服しながら、新たな価値を創造し、目標に向かって責任ある行動をとる過程において自己を変容させることが分かった。つまり、社会の変革を目標にしたPBL型探究フィールドワークを通して、生徒は知識や行動を変容させながら、学校や地域の仲間や大人と対話を重ねながら、目標を共有することで彼らを行動にかりたてる。それが、共同エイジェンシーにおける仲間や大人の認知や行動に変容をもたらし、生徒と大人が互いのウェルビーイングに向かって、新しい価値を創造するのである。そして、生徒と教師や地域の大人が共に新しい価値に向かって行動することが、社会の変革につながるということが分かった。

図6は、「社会の変革に向けたPBL型探究フィールドワークにおける共同エイジェンシー」である。社会の変革に向けたPBL型探究フィールドワークでは、生徒は自分にとって、また、周りや社会にとってのプロジェクトの価値を考えながら、省察的な問いを立て、新たな価値の創造に向けてプロジェクトのゴールを決める。ところが、学校や社会において、生徒は限られた権限しか持っていない。つまり、生徒が学校や社会で新たな価値を創造し、変革を起こすためには、教師や地域の人のような権限を持つ大人の協力、相互支援がどうしても不可欠である。それが、共同エイジェンシーにおける最も重要な大人のコンピテンシーである。

生徒は、権限を持つ大人とラポールを築きながら対話を重ね、共感や賛同を得ることで、共通の目標に向かって対立やジレンマを克服しながら、責任ある行動をとる。その際に、共同エイジェンシーにおける大人に必要なコンピテンシーは、ラポールを築き、「対話をする」こと、そして、生徒を励まし、育てながら、共に行動し、協力する「相互支援」である。その過程において、生徒が自発的に行ったPBL型探究フィールドワークに関わる共

同エイジェンシーにおける仲間や大人も、学習サイクルを通して〈なじみ〉から切断され、自己を省察し、自分の認知や行動を変容させ、新たな価値を創造し、責任ある行動をとろうとする過程で自己を変容させる可能性がある。つまり、社会の変革に向けたPBL型フィールドワークを通して、生徒と大人が対話を重ね、相互支援する過程において、生徒と大人が自己を変容させ、新しい価値に向かって共に行動することが、社会の変革につながるのである。

図6の共同エイジェンシーのモデルは、日向野(2018: 56-60)やクーゼス(2014: 45-58)のリーダーシップのモデルとその構造が同じである。日向野(2018)の権限のないリーダーシップのモデルの「目標共有」は図6の「新たな価値の創造」、「率先垂範」が「生徒の自発性」、「相互支援」が「大人による相互支援」にそれぞれ相当する。つまり、生徒が権限のないリーダーシップを発揮して、社会の変革に向けたPBL型探究フィールドワークを行ったとしても、共同エイジェンシーにおける権限を持つ大人の相互支援と自己変容なしには、生徒と大人が共に新たな価値の創造することは不可能となり、それが、社会の変革につながることはないといえる。

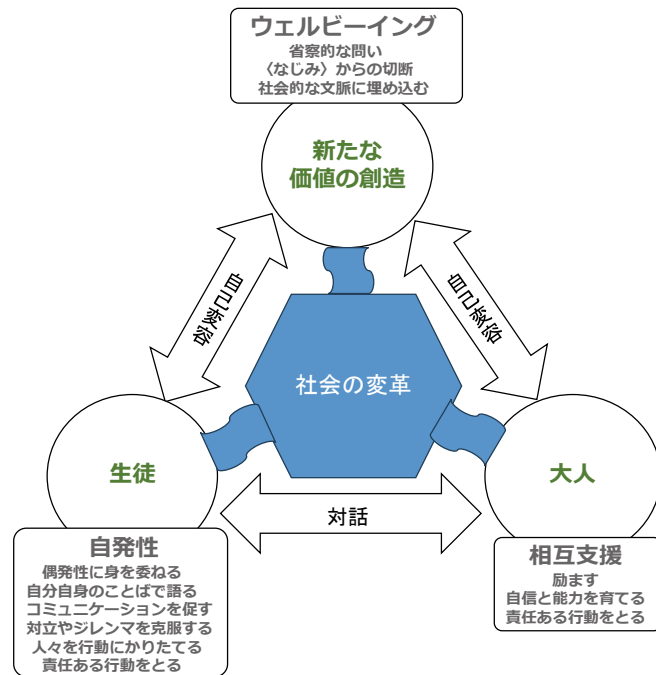


図6：社会の変革に向けたPBL型探究フィールドワークにおける共同エイジェンシー (出典：筆者作成)

VI 本研究の意義と課題

本研究では、高等学校における作業型フィールドワークとPBL型探究フィールドワークを通して、生徒の知識の変容や行動を変容するプロセスをM-GTAを用いて明らかにした。また、社会の変革に向けて生徒が社会参画するためには、生徒が〈なじみ〉から切断され、自分の経験を批判的に省察する中で、社会の課題を発見し、その解決のための問いを立て、仲間とともに生徒の自発性によるPBL型探究を行う必要があることを論じた。そして、生徒と伴走する教師や地域の人、〈なじみ〉から切断され、自分の経験を批判的に省察する中で、社会の課題を発見し、その解決のために、互いにエンパワーしながら社会参画に加わる過程で、「対話する」、「相互支援」のような変革を起こすコンピテンシーを育みながら、共に社会の変革に向けて自己を変容させる必要があることを明らかにした。

本研究では、学校や地域で、生徒と教師と地域の人が行動変容や社会の参画に向けた学びを創造すると、学校と社会が互いの目標やウェルビーイングに関心を持ち、対話を始めることが分かった。持続可能な社会の創り手を育成するESDは、持続可能な開発目標を達成するために不可欠な質の高い教育の実現を目指している。高等学校においてESDの視点

を入れたPBL型探究フィールドワークの時間を確保することにより、生徒や教師が地域の人と共に新たな教育の価値を創造するという目標に向けて、学校と地域がラポールを築きながら対話する機会となり、学校教育と社会教育の連携による両者の価値観が変容し、それが、社会の変革につながるのではないかと考える。

また、本研究の「社会の変革に向けたPBL型探究フィールドワークにおける学習サイクルと自己変容」のモデルは、以下の5つの条件が重なることで、生徒の知的変容や行動変容が社会の変革につながる事例である。1つ目の条件は、本研究のPBL型探究フィールドワークを行った生徒A、B、Cは地理の受講生で、ESDの視点を入れた参加型授業やフィールドワークの経験があったこと、そして、筆者との間にラポールを築いていたという点である。2つ目の条件は、その中の生徒Aは、リーダーシップの経験が豊富で、高校生の時にまちづくりのワークショップに参加したり、筆者の高校地理の参加型授業やフィールドワークを2年間受講し、「SDGsの授業をやりたい」と提案したりするなど、フィールドワークやSDGsに興味があったため、コロナ禍であっても「グループでフィールドワークをやりたい」と提案できた点である。3つ目の条件は、生徒Cは筆者のESDの視点を入れた参加型授業を3年間受講した経験や放送部の取材の経験を省察し、「地域に関わりたい、授業を変えたい」と強く思い、今回のPBL型探究を「これぞ」と思い、卒業式の日にも変革に向けて精力的に行動した点である。4つ目は、生徒Dのフォロアーシップであり、彼女が相手の話に耳を傾け、ラポールを築きながら提案することができたという強みは、共同エイジェンシーに大きな影響を与えた点である。5つ目は、地域の人や校長、筆者のような教師が、生徒の変革に向けた目標に賛同し、相互支援をする共同エイジェンシーとして機能しなければ、学校と公民館の連携は実現しなかった点である。これらの条件から、ESDの視点を入れた参加型授業とPBL型探究フィールドワークに関する研究、また、リーダーシップやコミュニケーション力を育む教育とPBL型探究フィールドワークに関する研究については、今後の研究課題である。

最後に、本研究では、筆者の勤務校におけるフィールドワークの実践事例をもとに、M-GTAを用いた質的研究による生徒の変容プロセスを明らかにし、「社会の変革に向けたPBL型探究フィールドワークにおける学習サイクルと自己変容」と「社会の変革に向けたPBL型探究フィールドワークにおける共同エイジェンシー」をモデル化した。この2つのモデルがその他の実践事例にあてはまるのかを検証することも、今後の研究課題である。

〈引用文献〉

- 池俊介・吉田裕幸・山本隆太・齋藤亮次（2022）「地理教育におけるフィールドワークの類型化に関する試論」『早稲田教育評論第34巻』第1号、3-5頁。
- 木下康仁（2020）『定本M-GTA：実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院。
- 小西公大（2021）「偶発性を生み出すフィールド教育 学びが生まれる余白と異種混交性」『自己変容にまつわる教育論』『人類学者たちのフィールド教育 自己変容に向けた学びのデザイン』67-87, 111-112頁。
- 佐藤知久（2015）「フィールド哲学とは何か一思考するために適した場所で考えること」佐藤知久・比嘉夏子・梶丸岳編『世界の手触りフィールド哲学入門』ナカニシヤ出版、36-38頁。
- ジェームズ・M・クーゼス他（2014）『リーダーシップ・チャレンジ』海と月社。
- ジャック・メジロー（2012）『おとなの学びと変容 変容的学習とは何か』鳳書房。
- ジョン・デューイ（2004）『経験と教育』講談社学術文庫。
- 高木佑也（2021）『『主体的・対話的な学び』を実現する高等学校地理におけるフィールドワーク』『日

- 本私学教育研究所紀要』(日本私学教育研究所) 第57号、33-34頁。
- 日本PBL研究所 (2008) 『PBLブックレット5号 エドビジョンセミナー2008』 Our Mission
- 原田信之編著 (2007) 『確かな学力と豊かな学力』 ミネルヴァ書房、98頁。
- 日向野幹也 (2018) 『高校生からのリーダーシップ入門』 ちくまプリマー新書。
- 日本ユネスコ国内委員会 (2018) 『持続可能な開発のための教育 (ESD) 推進の手引』。
- 増田研・椎野若菜 (2021) 「現場で育む・フィールドワーク教育」 増田研・椎野若菜編『現場で育むフィールドワーク教育』 古今書院、9-11頁。
- 松村圭一郎・中川理・石井美保編 (2019) 「世界を考える道具をつくろう」 『文化人類学の思考法』 世界思想社 4-11頁。
- 箕輪在弘・二文字屋脩・小西公大 (2021) 「フィールドから生まれる自己変容」 「自己変容型フィールド学習に向けて」 『人類学者たちのフィールド教育 自己変容に向けた学びのデザイン』 14-15, 23-42頁。
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示)』 文部科学省。
- 文部科学省 (2021) 『持続可能な開発のための教育 (ESD) 推進の手引き』。
- 吉崎亜由美 (2020) Think the Earth SDGs for School 「PBLフィールドで社会問題に出会う」 <https://www.thinktheearth.net/sdgs/2020/05/29/info23/> (2025年5月16日最終閲覧)
- 吉崎亜由美 (2021) 「フィールドワークで気づいた「なぜ？」から問いを立てる-中学校・高等学校におけるフィールドワークのすすめ」 増田研・椎野若菜編『現場で育むフィールドワーク教育』 古今書院、61-81頁。
- 吉崎亜由美 (2022) 「中学校・高等学校におけるフィールドワークの学びのデザインと生徒の変容」 『地理5月号』 27-35頁。
- Hemmer, M. und R. Mehren (2014): *Konzeptionelle Ansätze der Exkursionsdidaktik – aufgezeigt am Studienprojekt „Zwischen Kiez und Metropole: Geographische Schülerexkursionen in Berlin“*. In: Brovelli, D., Fuchs, K., Rempfler, A. und B. Sommer Häller (Hg.): *Ausserschulische Lernorte – Impulse aus der Praxis*. Münster/Wien/Zürich, S. 15-23.
- OECD (2019) *OECD Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030*, pp15-16, 62-67. (2025年5月16日最終閲覧)
- UNESCO (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* <https://sdgs.un.org/2030agenda> (2025年5月16日最終閲覧)
- United Nations Youth Office (2018) *Youth 2030 WORKING WITH AND FOR YOUNG PEOPLE*, pp5. <https://www.unyouth2030.com/about> (2025年5月16日最終閲覧)