

サービ斯拉ーニングにおけるセルフ アセスメントに関する一考察

——教育的体験を学習成果につなげるための
「ふり返り」に着目して——

志々田 まなみ*
熊谷 慎之輔**
佐々木 保孝***

1. 問題設定

本稿は、サービ斯拉ーニングを活用した教育活動において、教育的体験を学習者自身が学習成果へと転換する「ふり返り（リフレクション）」（reflection）に着目し、そのアセスメントについて考察することを目的としている。

今日、学社連携をはじめ、産学連携や高大連携、地域連携教育など、「連携」という言葉がついた教育用語が頻繁に用いられるようになってきている。元来、教育は、「学校教育・社会教育・家庭教育」、あるいは「初等教育・中等教育・高等教育」など、専門分化することで発展を遂げてきた。それが、長年築き上げてきた領域間の壁を超えようとする「連携」という手法がクローズアップされているのである。

こうした状況になった背景の一つとして、教育分野に寄せられる教育ニーズがあまりに多様化していることがあげられる。たとえば、平成17年に経済産業省が、「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事をしていくために必要な基礎的な力」として発表した「社会人基礎力」を想起してほしい。そこであげられた「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）の3つの能力を育成する教育プログラムは、当然のことながら、従来の教科教育を中心とした学校教育だけでは

* 広島経済大学経済学部准教授

** 岡山大学大学院教育学研究科准教授

*** 天理大学人間学部講師

対応しきれない。民間企業や社会教育関連施設、NPOなどが有する教育力も取り込んで対応する必要があるだろう。国際化、情報化、高度専門化など、今後ますます社会が複雑化していくことは必至であり、それにともない、各教育機関に寄せられる教育ニーズも膨れあがっていくことだろう。また、それは大学とて例外ではなく、実際に、平成20年9月に公表された中央教育審議会への諮問「中長期的な大学教育の在り方について」⁽¹⁾にあるように、いままさに大学教育には、社会や学生から寄せられる多様なニーズ、あるいはグローバル化の進展にどう対応すべきかが問われている。それに答えようとするのは、すなわち、地域社会の教育リソースと十全な連携関係を構築し、ともに新たな教育機会を創造する大学教育の方法を模索することに他ならないのである。

その意味で、注目されるのが、サービスマーケティング (service-learning : 以下 SL と略記) である。地域社会での社会奉仕活動 (サービス活動) と教育機関でのアカデミックな教育活動とをリンクさせた学習を創造しようとするこの教育方法は、いまや、小学校の社会科や総合学習の授業から、国際基督教大学で行われているような学生の国際競争力をのばす教養教育プログラム⁽²⁾まで、幅広い教育分野で活用されている。

それにともない、わが国でも SL に関する研究がさかんに行われはじめている。それらを概観してみると、多くの研究は、高等教育でいえば教育実習や看護実習、そのほかの教育機関でいえばインターンシップ活動やボランティア活動などの既存の体験学習において、いかに SL を活用しようのかを検証しようとするもの⁽⁴⁾が主流となっている。

しかし、SL という新たな体験を重視する教育活動が、そう容易にわが国の教育課程に受け入れられていくとは考えにくい。なぜならば、初等・中等教育でいえば教科中心の教育課程が、大学教育では各分野の高度な専門教育を基盤にしたアカデミックな教育課程が、形成されてきたため、体験学習や演習や実習といった経験を重視した教育活動は、軽視されやすい傾向を持っているためである。実際に前述した先行研究のなかには、今後の課題として、経験主義に傾倒したこの教育プログラムに対する認知度と信頼度をいかに向上させてくかを指摘している研究も少なくない⁽⁵⁾。つまり、教育的経験を学習資源とする、この異質な教育活動によって生み出される学習成果の質的保障をどのように証明していくかが、SL の活用をはかるうえで重要な鍵となってくるのである。

こうした問題意識から、本稿では SL の学習プロセスの中でも教育的経験を学習成果へと転換させていく段階に注目することとした。通常、SL ではこうした学習

プロセスを「ふり返し」と呼び、学習支援者（教育者）の意図的な学習支援によって展開される。そこでこの SL における「ふり返し」の内実を明らかにするとともに、こうした経験を重視した学習をふり返る「セルフアセスメント」について考察することとした。

2. 「ふり返し」とサービスラーニング・サイクル

周知のように、経験の教育的意義を重視し、学習における「ふり返し」の必要性を指摘したのはデューイ（Dewey, J.）であり、この彼の経験主義教育思想を学習論へと展開させたのがコルブ（Kolb, J.）である。彼は、「学習とは経験の変換によって知識が形成される過程」であるとし、学習によって生じた知識は新たな経験を絶えず生じさせ、次なる学習へと導くというサイクルをたどって展開するものだととらえた。そして、この終わることのない学習プロセスの中において、具体的な経験から学習成果をいかに導き出していくのか、そのメカニズムに焦点を当てた学習論研究をおこなった。この彼の循環型の学習モデルは、図1のように図式化され、「経験学習サイクル」として経験を重視した学習活動において注目されてきた。ちなみにこのサイクルでは、学習プロセスは4段階、①「具体的経験」（Concrete Experience）、②「反省的観察」（Reflective Observation）、③「抽象的概念化」（Abstract Conceptualization）、④「能動的実験」（Active Experimentation）に分けられている。この概要については、図1を参照されたい。こうしたコルブの学習モデルは、「ふり返し」という活動に、学習終了時の反省やまとめではなく、学習途中において次のさらなる学習プロセスを誘引する役割を担わせたという意味で、大いに SL 論に刺激を与えている。

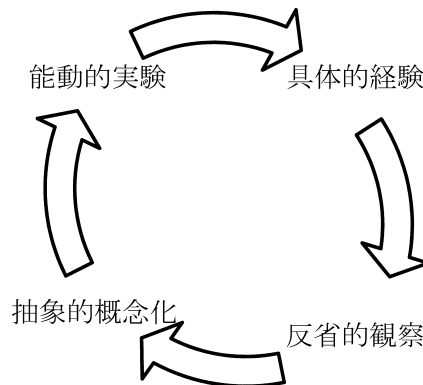


図1 経験学習のサイクル⁽⁷⁾

もう一つ、学習成果のとらえ方についても、コルブの影響を受けていることを指摘しておきたい。経験という学習資源は、学習者個人によってその受け止め方が異なるため、生起してくる知識等の学習成果を把握することが難しい。また、成長につながる経験は、かならずしも学習支援者が企図したものだけではなくその他の偶発的な経験も含まれるため、そのことがさらに経験を中心とした学習活動の成果をとらえることを困難にしている。こうした問題についてコルブは、「知識とその創出プロセスを相互連関的に理解することこそが、人間の学習活動を理解することには必須だ⁽⁹⁾」と述べ、新たな「知」(学習成果)のあり方を提案している。すなわち、「何を学べたのか」に着目するのではなく、「なぜ・どのようにそれを学べたのか」というプロセスまでを学習成果としてとらえることによって、学習者が日常生活で実際に考えたり行動したりする根拠となる「生きた知識」を生み出すことができるのだというのである。

こうしたコルブの「ふり返り」の位置づけや学習成果のとらえ方を参考に、SLにおけるふり返りのモデルを開発したのが、トーレら (Toole, J. and Toole, P.) である⁽¹⁰⁾。

トーレらは、SLの学習を「サービス事前」「サービス中」「サービス事後」の3場面に分け、それぞれにおいて異なる役割を果たす3種の「ふり返り」を提示している。本節の後半では、このモデルを学習の展開にそって説明していこう。

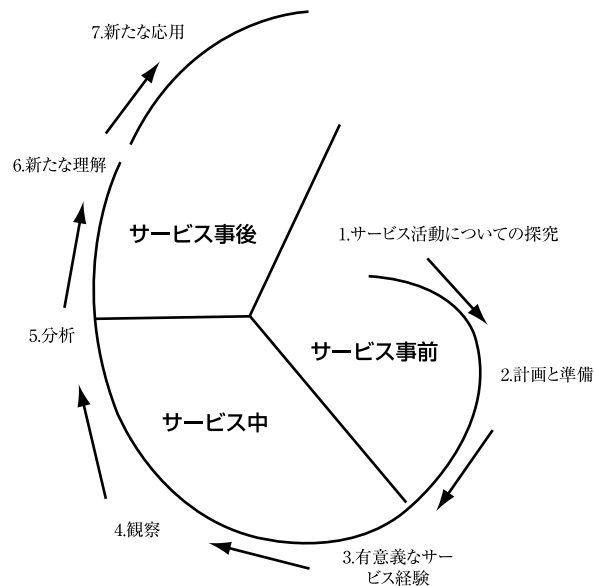


図2 サービスラーニングのふり返り⁽¹¹⁾

まずサービス事前の「ふり返し」は、これからはじめる活動を「批判的」(critical)に分析する段階として位置づけられている。客観的に、冷静に自分たちが参加するサービスを検証することにより、遭遇する経験の意味づけを円滑に進められるよう企図されている。

ここでは大きく2つの「ふり返し」が設定されている。第一が「サービス活動についての探究」(identifying project)である。これは、自分たちが参加するプロジェクトの意義を多方向から考えようとするものであり、どのような地域社会の課題を解決しようとするものなのか、その背景も含めて詳細に調べることはもとより、この活動に関する先行経験や、このテーマに対する自分の感情等についても見つけ直すことが求められている。第二のふり返しとしては「計画と準備」(planning & preparation)が用意されている。ここでは、単純に学習支援者が用意した活動計画を確認し、準備作業を行うだけではない。第一の段階、すなわち学習者の個人的経験をふり返った中で確認した興味・関心や疑問、仮説などに応えるための課題設定、目標設定を学習者自身が計画することが求められている。

学習の第二場面、サービス中の「ふり返し」では、その場のサービスをうまく執り行う実践的能力等を養うことが企図され、「どのようにやったらうまくいくのか」という試行錯誤の手助けをする役割を持つ。

ここでの「ふり返し」は3段階に分けられている。第一は、これまで学んできた知識や技術を生かす方法を実際に試してみながらその有効性を探る「有意義なサービス経験」(meaningful service experience)の段階である。ここでは既存知のなかから今有効に使える知識・技術を探し出すことと、それを今の状況に合わせて変化させることが求められる。第二に段階は「観察」(observation)と名付けられている。ここでは学習者自身がサービス事前の場面で用意した課題や目標を達成するために必要なリソースを収集することが想定されており、それは第三段階の「分析」(analysis)において、既存知と照らし合わせながら分析が試みられ、サービス事後での「ふり返し」へとつなげられることが想定されている。

サービス事後は、サービス中の「分析」によって導き出された経験からうまれた新たな知識・技術といった学習成果を理解する「新たな理解」(new understanding)が計画されている。ここでは、経験によって新たに獲得した知識や技術、あるいは達成感や充実感などといった情緒的側面を整理し、自分の経験へと蓄積(統合)するだけでなく、事前の「ふり返し」で確認した既存知やイメージと新たな経験とを比較し、どこか訂正したり、修正すべき箇所はないのかを検討することも含まれている。とくに、SLでのサービスは、コミュニティにいかにして貢献するのかと

いう側面が重視されるものであるため、この経験を社会的文脈に位置づけ直して、自らの社会的役割を理解するといったことも企図されている。サイクルの最終段階となる「新たな応用」(new application)においては、新たな経験を再統合した自らの経験を鳥瞰的にとらえ直し、さらに新たな課題を発見したり、新たに得た知識や技術を活用する計画をたて、連続した学習活動となるよう配慮されている。

3. サービスラーニングのためのセルフアセスメント

「ふり返り」= reflection という学習プロセスは、「内省」や「吟味」といった邦訳があてられるように、自己内対話によってすすめられる。これは非常に高度な精神活動であり、それゆえ、有意義な「ふり返り」を行うためには、学習者のスキルが求められることになり、それを支援する措置が講じられなければならない。

こうした意図から、SLの先進的活動を展開しているアメリカ合衆国の教育実践研究では、いくつものふり返りを支援するツールが開発されている。なかでも、SL活動について最も研究蓄積が厚い高等教育での「学生のためのアセスメントマトリックス」⁽¹²⁾は、有意義なふり返りをどう支援するかを考察するのに示唆的な事例であるといえよう。

なお、このマトリックスは、キャンパスコンパクト (Campus Compact) という、高等教育でのSLを推進する全米の大学連盟組織が、各大学のSL活動を推進するためのガイドラインとして示したものである。この学生のためのアセスメント以外にも、SL活動を支援する大学教員や地域社会の機関、さらには地域社会にとって、そのSLがどれほどの効果があったかをはかる「地域社会のためのアセスメントマトリックス」などがある。なお、ここでいう「アセスメント」とは、教育改善のために、「計画や今後の方針の根拠となる事実をそろえる自己評価の枠組み」⁽¹⁴⁾のことである。一般に「評価」とも標記されるが、日本語の「評価」という言葉には一定の価値基準にしたがって優劣や善悪などを決めつけるというイメージがつきまとうため、ここではあえて「アセスメント」とカタカナで表記することとした。

表1の左端に示されているように、「地域社会に対する理解」や「キャリア開発」といった学習の成果をはかる10項目の視点が掲げられ、それに自己診断で応えることで、学習のふり返りがすすめていけるようになっている。さらに、そのことをふり返るのに、どのような情報を集めればよいのか、あるいはその情報を集めるためには誰に尋ねたり、どのような方法でおこなえばよいのかについても、質問項目ごとに示されている。

こうした学生に問い書ける形式をとり、それをとらえるための材料やヒントを提

示している方法は、自己内対話を繰り返すことによって深まる「ふり返り」に適したガイドだといえよう。

表1 学生のためのアセスメントマトリックス⁽¹³⁾

何を知りたいのか (アセスメントの観点)	それを知るためには、どのような情報が必要か (アセスメント項目)	その情報をどのように分析するのか (方法)	誰・何からその情報を収集するのか (情報源)
地域社会に対する理解	・地域課題に関する知識 ・地域社会の価値やニーズを掘り起こす力 ・地域社会の力や問題点、資源についての理解	・インタビュー ・フォーカスグループ ・授業観察	・学生 ・大学教員 ・地域社会の参加者
地域社会への積極的参加	・協同活動の量・質 ・積極的参加の態度 ・地域の参加者や学生の相互依存 ・地域社会への成果の還元	・インタビュー ・フォーカスグループ ・授業観察 ・地域活動の観察	・学生 ・大学教員 ・地域社会の参加者
サービス活動の参加	・現在行っているサービス活動に対する態度・感想 ・今後のサービス活動の計画や課題 ・サービスに参加後の態度・感想	・インタビュー ・フォーカスグループ ・調査	・学生 ・大学教員 ・地域社会の参加者
キャリア開発	・キャリア決定・キャリア志望の決定 ・キャリアと関係する専門的なスキルの開発 ・サービス活動内容と学生のキャリア教育との関係性	・調査 ・インタビュー ・フォーカスグループ	・学生 ・大学教員 ・地域社会の参加者
自己理解	・自己の能力や限界、目標や弱点についての理解 ・それまで確信を持っていた考え方や能力に関する変更	・インタビュー ・調査 ・授業観察	・学生 ・大学教員 ・地域社会の参加者
コース内容の理解	・コース内容を理解したり実施したりする際の、コミュニティ活動の役割 ・コミュニティでの経験をコース内容と引き比べてその妥当性を理解すること	・インタビュー ・調査 ・授業観察	・学生 ・大学教員 ・地域社会の参加者
多様性に関する敏感さ	・多様性について受容したり、理解したりすること ・新たな地域社会についての知識 ・地域社会の現在に関して自信を持ったり、受け止めた りすること	・インタビュー ・調査 ・地域活動の観察	・学生 ・大学教員 ・地域社会の参加者
自分たちの活動だという意識	・大学教員たちからのオートノミーや独立心 ・学習者として・地域のパートナーたちにサービスを提 供する者としての意識 ・コミュニティのプロジェクトに対する責任感	・インタビュー ・地域活動の観察 ・授業観察	・学生 ・大学教員 ・地域社会の参加者
コミュニケーション	・スキルの向上に対する自己認識 ・コミュニケーションの重要性に対する気づき ・実技能力（口頭発表・記述）	・インタビュー ・地域活動の観察 ・授業観察	・学生 ・大学教員 ・地域社会の参加者
多様な学習指導者の教育的価値	・学習における学習仲間の役割 ・学習における地域のパートナーたちの影響や役割 ・学習における大学教員の役割	・フォーカスグループ ・地域活動の観察 ・授業観察	・学生 ・大学教員 ・地域社会の参加者

4. 今後の課題

本稿では、まず第一に、経験を学習資源として用いる SL での学習成果を導き出す学習プロセスを、経験学習における「ふり返り」の位置づけや学習成果のとらえ方を手がかりにしながら理解を試みた。また「ふり返り」という支援しにくい内省的な学習を導く方策として、「学生のためのアセスメントマトリックス」を事例にしながら、その方策について考察した。

SL は、学習者やその学習指導者に加え、教育機関や地域社会など、複数のセク

ターがともに活動することによって成立する学習方法である。本研究では学習者個人の成長に着目し、「ふり返り」や学生のための学習支援について考察したが、今後の課題としては、学習者を取り巻く、支援者や支援機関のためのアセスメントについても解明し、SL全体の活動をどうとらえ、学習成果の質を確保していくべきかについて考察していきたい。

[本稿は広島経済大学平成19-20年度特定個人研究費による研究成果の一部である。]

注

- (1) 文部科学省「中長期的な大学教育の在り方について（諮問）」20文科高第427号，平成20年9月11日。
- (2) 佐藤 豊「サービス・ラーニングの展開」『大学時報』57（318），pp. 32-37，2008
- (3) たとえば，山田 明「高校生におけるサービス・ラーニングの学習効果に関する研究～サービス・ラーニング・フォーラム宗像の実践を通して～」『日本生活体験学習学会誌』第7号，pp. 39-49，2007，倉本哲男「サービスラーニングカリキュラム開発の理論と実践の検討—西海岸のSL ケースの量的・質的分析を中心に」『アメリカ教育学会』No. 13，pp. 12-22，2002，渡瀬典子「学校教育への『サービスラーニング』導入の意義—アメリカにおける研究動向から」『生活社会科学研究』，（8），pp. 43-56，2001などが詳しい。
- (4) 松谷美和子，田代順子，香春知永，酒井昌子，三橋恭子，平林優子，森 明子，菱沼典子，川越博美，及川郁子，小澤道子「看護教育法としての『サービス・ラーニング』実践研究文献レビュー」『聖路加看護大学紀要』，（30），pp. 31-38，2004あるいは，鈴木尚子，山下政俊「教員の資質力量形成に関する基礎研究（2）：教育実習における教育実習生支援効果とその課題の事例から」『島根大学教育学部紀要．教育科学』，（37），pp. 17-23，2003などが詳しい。
- (5) 松谷美和子他，前掲論文，p. 22。鈴木尚子・山下政俊，前掲論文，p. 37。
- (6) Kolb, D.A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, 1984.
- (7) *Ibid.*
- (8) ここでは，本邦でのコルブ研究の動向にしたがって，reflection を「反省」と記載した。
- (9) 山川肖美「経験学習—D.A. コルブの理論をめぐって」赤尾勝己『生涯学習理論を学ぶひとのために』世界思想社，2004年，p. 145。
- (10) Toole, J. and Toole, P. “Reflection as Tool for Turning Service Experiences into Learning Experiences,” Kinsley, C. & McPherson, K. (ed), *Enriching the Curriculum through Service Learning*, Association for Supervision and Curriculum Development, 1995, p. 100-106.
- (11) *Ibid.*
- (12) Gelmon, S.B., Holland, B.A., Driscoll, A., Spring, A., and Kerrigan, S., *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*, 2001, p. 28.
- (13) *Ibid.*（筆者が邦訳）
- (14) *Ibid.*, p. 42.

参 考 文 献

- Bailis, L.N., *Taking Service-Learning to the Next Level: Emerging Lessons from the National Community Development Program*, National Society for Experiential Education, 2000, pp. 5–31.
- Furco, A., *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*, University of California-Berkley, 2000.
- Jacoby, B., “Service-Learning in Today’s Higher Education” in *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, Jossey-Bass, 1996, pp. 3–25.