

実践レポート

経験学習型教育における 「書くこと」を通じた学生の学び

— 立命館大学サービス・ラーニング科目におけるリフレクティブ・ライティング —

木村 充・河井 亨
山口 洋典・秋吉 恵
宮下 聖史

要旨

日本の大学教育において、サービス・ラーニングは効果的な教育方法の1つとして展開されてきている。サービス・ラーニング研究では、学習成果の質を高める上でリフレクションが重要であり、リフレクションを促す教育方法として「書くこと」が意義あるものとされている。本レポートは、立命館大学サービス・ラーニング科目における「書くこと」を重視した教育方法についてのアクション・リサーチである。「書くこと」を重視した教育方法の実際の導入過程の説明、学生にリフレクティブ・ライティングを促すワークショップとその結果の報告、実際のライティングのアセスメント結果の検討を行う。経験学習型教育実践のサービス・ラーニングにおいては、経験の具体的な記述と分析を深めることと自己省察を結びつけて統合することがリフレクティブ・ライティングの柱であり、シティズンシップの涵養にとっても重要な意義を持つことが明らかにされた。

キーワード

経験学習、リフレクティブ・ライティング、サービス・ラーニング、ジャーナル、アセスメント

1 背景と目的

大学教育においては、学習成果を生み出す効果的な教育実践として、サービス・ラーニング、インターンシップ、PBLなど、現場での活動を通じて学ぶ経験学習型教育実践とその研究が広がりを見せている（河井、2015；Kuh, 2008；Finley & McNair, 2013）。その中でも、地域と大学の連携といった大学の社会貢献機能の重要性から（原、2015）、大学教育実践としてのサービス・ラーニングに期待が寄せられている（逸見ほか、2017；桜井・津止、2009）。

サービス・ラーニングとは、学術的な学習とサービス活動とを意識的に統合しようとする教育方法であり、学習活動とサービス活動を両立させつつ地域と学生の双方に利益をもたらそうとす

る教育実践である (Bringle & Hatcher 1996 ; Furco, 1996 ; Howard, 1998)。サービス・ラーニングはまた、民主主義社会にとって不可欠なシティズンシップ涵養の観点からも重要な意義を持つ教育実践とされている (National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement, 2009 ; ゲルモンほか、2015 ; Hatcher et al., 2017)。

日本の高等教育の文脈でのサービス・ラーニング研究としては、学生調査研究や教育方法の開発研究が進められている。学生調査研究では、どのような経験をするのかやどのような学習成果が生み出されるのかが明らかにされている (木村・河井、2012 ; 山田・井上、2009)。教育方法の開発研究では、サービス・ラーニングの活動を地域の活動団体が受け入れる際の重要事項や評価方法が明確にされている (杉原ほか、2015 ; 時任ほか、2015)。ティーチングの研究とラーニングの研究の結び目にあたるのが、学生のリフレクションである。学生のリフレクションを深めるために、教育開発研究から方法の洗練・開発が進められている。学生調査研究からも学生の学習成果としての成長を生み出す要因として、リフレクション活動が有効に機能することが見出されている (河井・木村、2012)。

サービス・ラーニング研究では、リフレクションを経験について意識的に考察することと規定し、学生の学びを深めるためにリフレクションが重要であることが強調されている (Ash & Clayton, 2009 ; Hatcher & Bringle, 1996 ; Jameson et al., 2013)。その一方で、経験学習型教育実践でどのようにして学生のリフレクションを深めるかが重要な研究課題ともなっている。現場での経験から学ぶ中では、自分の経験の「言語化」(早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター、2016)によってリフレクションを深めることができる。経験を言語化していく活動の代表的なものとして「書くこと (ライティング)」がある。書くことは応用メタ認知として、知識の構造化や意味の形成につながる (Hacker et al., 2009)。大学教育における「書くこと」は、学習経験を自分にとって意味のある知識として再構造する活動である (井下 2008)。したがって、「書くこと」は初年次教育段階から専門教育まで一貫して重要な活動であり (井下 2018 ; 成田・山本 2018)、経験学習型教育実践にとっても重要な活動と捉えることができる。

大学教育におけるサービス・ラーニングでは、ジャーナルと呼ばれる日誌を書く活動が取り入れられている (de Acosta, 1995 ; Ash et al., 2009)。サービス・ラーニング研究では、リフレクションとライティングを結びつけるリフレクティブ・ライティングが学習成果にとって重要な活動とされ、研究が進められている。リフレクションは、問題の明確化・偏見との対決・因果の検証・理論-実践の対照と総合を通じ、学習を生じさせ (生成)、単純化に抗し、絶えず“なぜ”を問い、オルタナティブを探ることで学習を深め (深化)、評価のための新しい理解を具体的に表現 (記録)するのである (Ash & Clayton, 2009)。そのようなリフレクションはクリティカル・リフレクションと捉えられるものである。クリティカル・リフレクションによって、自己理解などのパーソナルな成長、他者との結びつきを発見・形成する社会的・市民的な成長、経験内容と学術的な知識内容を合わせて理解を深める知的な成長が生み出される (Whitney & Clayton, 2011)。サービス・ラーニングにおけるリフレクティブ・ライティングについての研究には、経験を記述し (Describe)、検討・分析し (Examine)、そこから意味を探求して学びを分節化する (Articulated Learning) DEAL モデルが構築されて共有されている (Ash et al., 2009 ; Jameson et al., 2013 ; 河井、2012)。

このような背景を踏まえ、本レポートでは、サービス・ラーニングの教育実践における学生の「書くこと」すなわちリフレクティブ・ライティングを対象とする。教育工学研究の方法は、実験法による因果・法則定立を志向するかアクション・リサーチによる改革・個性記述を志向するかというスペクトラムをなしている（向後 2015）。本レポートでは、実験法や比較による学生の成長についての効果検証を志向するのではなく、教育工学の実践研究として学生の学びと結びつけて実践の変化を示すことに主眼を置く。

本レポートでは、立命館大学のサービス・ラーニング科目である「シチズンシップ・スタディーズ1」を対象とするアクション・リサーチの結果を示す。2. では、科目に取り入れられた「書くこと」を重視した教育方法の導入経緯について説明する。3. と 4. ではリフレクティブ・ライティングを促すワークショップの結果を報告する。以上により、本レポートでは、アクション・リサーチの手法に基づいて、サービス・ラーニングの授業における学生のリフレクティブ・ライティングを分析し、リフレクティブ・ライティングを深めるにはどうすればよいかを明らかにすることを目的とする。

2 サービス・ラーニングにおける「書くこと」を重視した教育の構築へ

本レポートは、立命館大学のサービス・ラーニング科目である「シチズンシップ・スタディーズ I」における学生の「書くこと」に焦点を当てる。シチズンシップ・スタディーズ I は、受講生がボランティア活動を通じて地域に貢献しつつ、地域社会の一員としての自覚と能力を育み、専門知識の応用的な理解を深めることを目標として開講されているサービス・ラーニング科目である。授業の大まかな流れは、図 1 のように示される（山口・河井 2016）

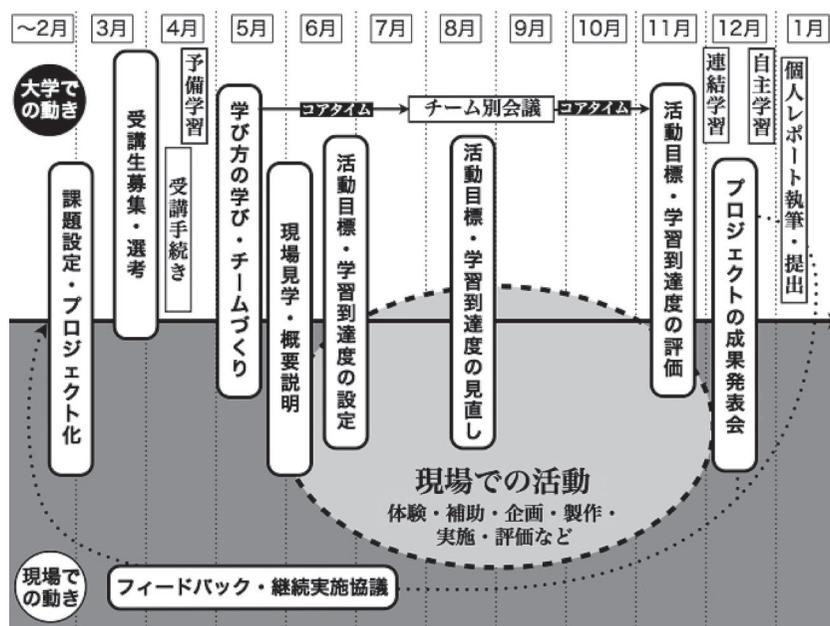


図 1 シチズンシップ・スタディーズ I の流れ

シチズンシップ・スタディーズ I の到達目標は、(1)「場」の運営に携わることを通じて、社会問題の認識が深まる、(2) 地域参加を通してシチズンシップ向上の自覚を得る、(3)「問いを探す」「深く考える」習慣がつく、(4) 社会で学ぶ自己形成に関する継続学習への意欲を持つ 4 点である。

1. で概観したクリティカル・リフレクションについてのサービス・ラーニング研究、これまでの学生調査研究、教職員の見立ての収斂点として、「書くこと」が教育開発研究の焦点となった。山口ほか (2018) では、「メモの三原則」と「メモの書き方」ガイドの開発の実践を報告している。本レポートでは、メモをもとにした日誌形式でのジャーナルを「書くこと」の実践と検証を行う。

これまでの教育開発研究では、学生調査研究を通じて、教職員の働きかけが有効であることとリフレクションが学生の学びと成長に効果を持っていることが見出された (木村・河井 2012; 河井・木村 2012)。また、「授業担当者としての見立てでは、CS1 受講者のうち、現場で気づいたことを的確にメモすることができる学生は、7 人に 1 人程度」であると認識されていた (山口ほか、2018 年)。現場で「書くこと」や日誌形式で記録するジャーナルを書くことが難しいだけでなく、全般的に「書くこと」の習慣がない可能性も教職員の研究会で指摘されていた。学生調査の結果からは、2015 年度に実施した調査において、「私は、文章を書くことが苦手」「私にとって、自分の考えを文章にすることは難しい」という質問に「とてもそう思う」「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生はそれぞれ 61.1%、65.3%であった。

このような事情を受け、「活動においてジャーナルを書くことがなぜ難しいのか」について、2015 年 8 月及び 2016 年 9 月に、ワークショップ形式でのグループインタビューを、計 31 名の受講生を対象として実施した。インタビューは、1 グループ 3～4 名に対して、20 分程度で行われた。その結果、ジャーナルを書くことが難しい理由について、表 1 の 7 つが抽出された (山口ほか 2018)。

表 1 受講生のグループインタビューに基づくジャーナルを書くことが難しい理由

なぜジャーナルを書くのかわからない ジャーナルをどう書いて良いかわからない 自分の考えを言語にする力に欠けている 費用対効果が少ないと感じる 習慣がないため書くことを忘れてしまう 活動している間に書く余裕はないが、帰ってからでは忘れてしまっている ジャーナルを書いてもフィードバックがない
--

このような学生の受け止めから、「とにかくメモする」「すぐにメモする」「メモをとることをつづける」という三原則をガイダンスで示し、実際の実例を示した「メモの書き方ガイド」を学生たちに手渡した (山口ほか 2018)。

あわせて、1～2 ヶ月に 1 度の「何を学んだか」についてのジャーナルを書くことを求められた。その際、表 2 のようなジャーナルを書くためのヒントが教示された。このヒントは、記述し (Describe)、検討し (Examination)、分節学習 (Articulated Learning) という DEAL モデルに沿っている (Ash et al., 2009; 河井 2012)。ジャーナル・ガイドをヒントとして活用し、普段書き留めたメモを活用しながら、学生は 1～2 ヶ月に 1 本のジャーナル作成が求められた。

表2 ジャーナル・ガイド

<p>(1) どのような経験をしたのか、どのような出来事があったのかを記述すること（1つ、できるなら複数）</p> <p>(2-a) その経験の際にどのようなことを感じたのかを記述すること</p> <p>(2-b) その経験の際に、どのようなことに気づいたのか、考えたのかを記述すること</p> <p>(3) 今の時点からふりかえて、以下のような観点から、その経験について考察してください（特に重要な観点を選択して考察してください。もちろん、全ての観点を有機的に結びつけて効果的な考察ができることが望ましいと言えます）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ どうしてそのような経験や出来事が生じたのか ・ その経験や出来事の背後にはどういった要因があったのか ・ その後、その結果として何が起こったのか ・ その後、その経験や出来事はあなたにどのような影響を及ぼしたのか ・ その時、どうしてそのようなことを感じたのか、気づいたのか、考えたのか <p>(4) その経験をしたことが自分にとってどのような成長をもたらしたのかを明確にしてください or その経験によって、自分がどのように成長したのか、何ができるようになったのかを明確にしてください</p> <p>その際、以下のような観点から、具体的に記述してください（できるかぎり多面的に）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 自分自身や自分の人生についての新しい見方や考え方や視点、自分自身についての気づき、倫理・価値観（パーソナルな成長） ・ 地域や地域での活動や社会についての新しい知識、学習意欲、論理的・批判的思考力（アカデミックな向上） ・ 新しい関わり方（他者との／地域との／社会との）や、市民社会・地域社会や民主主義・政治・政策についての知識、社会的責任感、社会に参加する意欲（市民としての成長）
--

サービス・ラーニングにおける「書くこと」を重視した教育の構築に向けて、メモの書き方の指導（山口ほか 2018）を踏まえ、学生のジャーナル・ライティングの学びを充実したものとするためのワークショップを実施した。3. では、ワークショップの内容とワークショップ後のアンケートから、ワークショップの評価を報告する。4. では、ワークショップ時に学生から提出してもらったジャーナルのアセスメント結果を報告し、サービス・ラーニングにおける「書くこと」としてのジャーナル・ライティングの質を向上するための方途を探る。

3 サービス・ラーニングにおける「書くこと」を重視した教育の構築へ

シチズンシップ・スタディーズ I の受講生を対象に、ジャーナルを掘り下げる視点の獲得とレポートライティングに向けてのジャーナルの活用法を探るためのワークショップを、2018年12月に実施した。時間は90分で、各キャンパスで実施した。参加は任意であったため、受講生51名のうち29名が参加した。学年の内訳は、1年生11名、2年生9名、3年生2名、4年生1名であった。

ワークショップでは、10分程度のレクチャーの後、75分程度のワークを行い、ワークの後に5分程度のまとめのレクチャーを実施した。

最初のレクチャーでは、まず現場での経験からどのように学ぶかという問いを提起した上で、経験から学ぶということは、自身の経験を振り返り、経験の意味を引き出すことだという流れを提示した。続けて、「どのようにして経験から意味を引き出すのか」と問いかね、「書くこと」が1つの方途になることを説明した。このような点で、ジャーナルで「書くこと」が重要であることを共通認識とした。

続くワークは、2名～3名の小さなグループに分かれて実施した。ジャーナルを掘り下げる視点を獲得してもらうために、ジャーナル・ガイドを資料として共有した上で、お互いのジャーナ

ルを見せ合いながら、「どんな (What)」「なぜ (Why)」「それで (So What)」という視点、加えて「レポートに向けて」という視点からコメントし合った。たとえジャーナル・ガイドがあっても、自身が書いたものを自身で批評することは難しい。他の学生が書いたものへの批評（ワークショップでは「つつこみ」と呼称していた）を通じ、ジャーナルを見る視点を養った。他の学生への批評を経由して、自分のライティングについても批判的に吟味するよう促した。

ワークショップの最後に、参加者のうち数名からワークショップの感想を述べてもらい、ワークショップにおける学びの意味を具体的に把握するよう促した。また、その後に待つレポートに向けて、「ジャーナル・ガイドを活用して、『何を学んだのか』』についての意味を引き出し、成長につなげていってください」とのメッセージが送られた。

ワークショップ後、ワークショップを通じた参加者の学びを評価するため、アンケートを実施した。結果を図2に示した。項目は図2に示された項目によって構成されており、「5. あてはまる」から「1. あてはまらない」までの5件法で測定した。

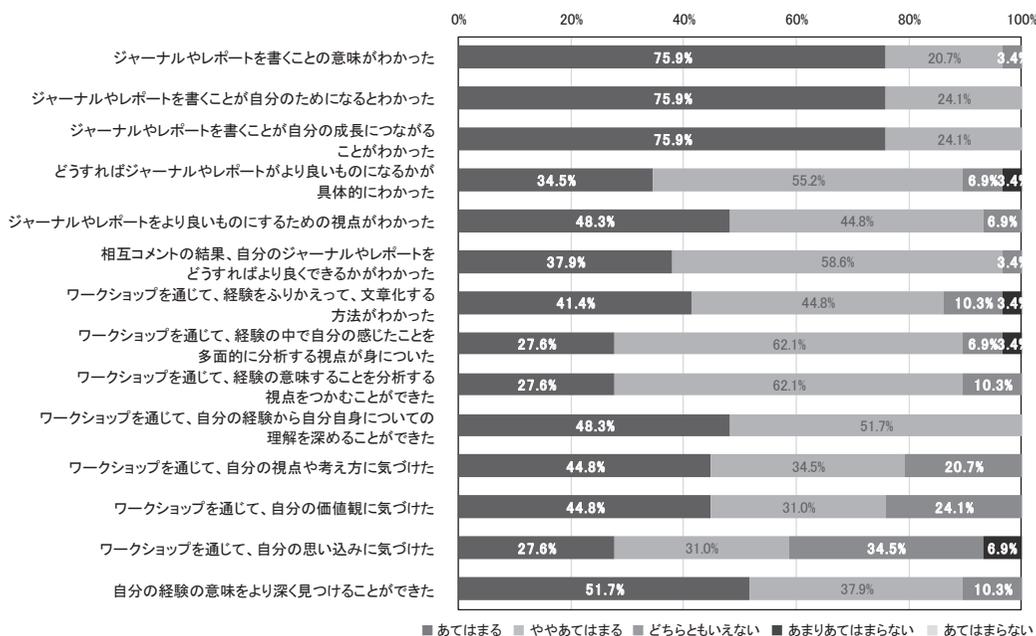


図2 ワークショップ後のアンケートの結果 (n=29)

調査の結果、「ジャーナルやレポートを書く意味がわかった」「ジャーナルやレポートを書くことが自分のためになるとわかった」「ジャーナルやレポートを書くことが自分の成長につながる
ことがわかった」という項目に対して、75.9%の参加者が「あてはまる」と回答し、「ややあてはまる」も含めると95%を超えており、ワークショップを通じて「書くこと」の意義に関する理解が深まったと考えられる。

また、「どうすればジャーナルやレポートがより良いものになるかが具体的にわかった」「ジャーナルやレポートを良いものにするための視点がわかった」「相互コメントの結果、自分のジャー

ナルやレポートをどうすればより良くできるかがわかった」という問いに対しても、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した参加者は90%を超えており、ワークショップを通じて「書くこと」についての理解が深まったと考えられる。具体的には、「経験をふりかえて文章化する方法がわかった」「経験の中で自分の感じたことを多面的に分析する視点が身についた」「経験の意味することを分析する視点をつかむことができた」というもので、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した参加者の割合は、それぞれ86.2%、89.7%、89.7%であった。

さらに、このワークショップを通じて、「自分の視点や考え方に気づけた」「自分の価値観に気づけた」「自分の経験の意味をより深く見つけることができた」というワークショップを通じた学びに関する質問についても、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答した参加者の割合は、それぞれ79.3%、75.9%、89.7%であり、ワークショップを通じて自己理解や経験からの学習の深化を達成できたと考えられる。

以上の結果から、実際にジャーナルを書く経験を経た後で形式的にフィードバックすることが有効になると考えられる。フィードバックの指摘を自身のジャーナルと具体的に関連づけられるためである。また、書いたジャーナルを見直すということ、書いたジャーナルを見直して自身の経験を分析するための視点を獲得すること、そして自身で分析するだけでなく、相互にコメントし合うことによってより多面的に分析を深めることで、自分の視点や考え方、価値観、経験の意味を理解することにつながっていくと考えられる。

4 ジャーナルに見られる学生の学び

最後に、受講生のジャーナル・ライティングの質を評価し、メモの書き方およびジャーナル・ガイドをヒントとした「書くこと」の質を向上させる可能性について考察する。

ジャーナル・ライティングのアセスメントに向けて、表3に示したループリックを作成した。まず、DEALモデル(Ash et al., 2009)に基づき、経験の「経験の記述」と「経験の分析」を観点として設定した。次に、サービス・ラーニングにおける経験からの学びにおいては、自分の思考や感情および自分自身についての省察が重要となる(河井 2017)ことから、「自己省察」の観点を設けた。最後に、DEALモデルの分節化が求めることと同じく、経験の分析と自己省察を「統合」することを観点として設定した。

表3 ジャーナル・アセスメント・ルーブリック

	C	B	A
経験の記述	経験が具体的に記述されていない ＝状況が断片的に記述されている 具体的な場面が特定されて具体的に記述されていない	いくつかの場面が特定され、具体的な記述がなされているものの、経験の分析を深めるのに必要なほどには記述が具体的かつ十全ではない	経験の分析を深めるために必要なほどに経験が具体的に示されている（なぜ自分がそう感じたか、考えたかがわかる。また、その経験の意味が何かを読み手にも了解可能）
経験の分析	経験についての分析が見られない	経験についての分析があるものの、その分析に対して「なぜか」をさらに問う余地がある	経験についての十全な分析が示されている
自己省察	自分が何を感じたか、何を考えたかについての記述がない	自分が何を感じたか、何を考えたかについての記述があるものの、なぜそう感じたのか、なぜそう考えたのかに追求の余地がある	自分が何を感じたか、何を考えたかについて十全な記述がある
統合	自分と経験のつながりを言語化していない	経験したことが自分にとってどういう意味であるのかを示しているものの、関連性が不明確であったり、意味が十分に掘り下げられていなかったりしている	経験したことが自分にとってどういう意味であるのかについて、十分に掘り下げられ、かつ明確な関連性を持って言語化されている

ジャーナルのアセスメントでは、2人の評定者が個別に判定をしたのち、協議して1つの判定に定めた。学生のジャーナルをアセスメントした結果は、表4の通りであった。

表4 アセスメントの結果

	C	B	A
経験の記述	0	12	20
経験の分析	1	20	11
自己省察	1	18	13
統合	11	17	4

次に、アセスメントの結果をもとに、学生をグループ分けした。経験の記述、経験の分析、自己省察のいずれもAレベルに達しない学生をグループ1とした。経験の記述と分析のいずれかがAレベルに達しないものの、自己省察がAレベルに達した学生をグループ2とした。経験の記述と分析がAレベルに達したものの、自己省察がAレベルに達しない学生をグループ3とした。経験の記述・分析と自己省察がAレベルで統合がAレベルに達しない学生をグループ4、統合もAレベルの学生をグループ5とした。他の組み合わせは該当学生が0人であった。グループ分けの結果を表5に示した。

表5 各グループの人数と割合

グループ	経験の記述	経験の分析	自己省察	統合	度数	パーセント
G1	BC	BC	BC		16	50.0
G2	BC	BC	A		5	15.6
G3	A	A	BC		3	9.4
G4	A	A	A	BC	6	18.8
G5	A	A	A	A	2	6.3
合計					32	100.0

分析の結果、経験の記述・分析と自己省察と統合のいずれもAに到達しないグループ1が16名（50.0%）であった。この科目では、現場での活動とそこでの思考・行動を重視しており、「書くこと」は、それを推進する手がかりと位置付けられている。教職員や現場で学生を指導する受け入れ先の担当者も、行動や態度や成果物にフィードバックを加えることに重きがあり、学生が書いたジャーナルを丁寧に指導することに重心が置かれていたわけではない。このことは、メモやジャーナルという学生の「書く」活動をどのように授業デザインと学習方法に埋め込むかについてさらなる検討の必要性を示している。

次に、経験の記述・分析と自己省察と統合の関係性について確認する。経験の記述・分析または自己省察のいずれか（または両方）がAに届かない場合、統合がAレベルに到達することはなかった。

以上を踏まえ、経験の記述・分析、自己省察、統合をAレベルに到達させるにはどのようなことが必要になるかを考察する。経験の記述・分析または自己省察のいずれかだけがAレベルに到達している学生が見られた（G2:5名 [15.6%]、G3:3名 [9.4%]）。G2の学生のうち、「ワークショップを通じて経験の意味することを分析する視点をつかむことができた」について、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答したのが100%であった。経験が具体的に示されていないところ、言い換えればさらに具体的に記述する余地のあるところを指摘するフィードバックや、経験の意味について「なぜそのようなことが生じたのか」を分析するよう促すようなフィードバックによって、リフレクティブ・ライティングを深める可能性が考えられる。また、G3の学生のうち、「ワークショップを通じて、経験の中で自分が感じたことを多面的に分析する視点が身についた」について、「あてはまる」「ややあてはまる」と回答したのが100%であった。リフレクティブ・ライティングでは、経験の記述・分析だけでなく、自分が何を感じたか、何を考えたかについての記述することが重要であり、さらに「なぜそう感じたのか」「なぜそう考えたのか」という問いを自分に向けることが重要である。このことを明示した上で、ジャーナルに則して、描かれている経験の中で何を感じたのかを問いかけるフィードバックによってリフレクティブ・ライティングが深められる可能性がある。

さらに、経験の記述・分析と自己省察がともにAレベルに達していても、自動的に統合がAレベルになるわけではない（G4:6名 [18.3%]）。「経験したことが自分にとってどういう意味であるのか」を意識的に問いかけることで、統合することができる。経験に向かう問いかけと自分に向かう問いかけを経て、それらを結合する問いかけをさらに重ねることがリフレクティブ・ライティングの進化を促すことにつながる。学習者にとって、「経験したことが自分にとって

ういう意味であるのか」を自明視しがちであるが、あらためて問い直されることで言語化し、自分自身にとっての意義を再認識することにつながる。今回のワークショップにおいても、「自分自身の視点や考え方に気づけた」と「自分自身の価値観に気づけた」に「あてはまる」「ややあてはまる」と回答している学生が79.3%、75.8%であった。経験を書くことのリフレクティブ・ライティングを通じた学びは、たんにレポートの書き方を超えて、自分自身の価値観を自覚する学びとなる可能性を備えている。経験と結びつけて自己理解を深めるリフレクティブ・ライティングは、サービス・ラーニングがシティズンシップの涵養を生み出す重要な手立てとなりうる。

4 ジャーナルに見られる学生の学び

本レポートでは、立命館大学のサービス・ラーニング科目である「シチズンシップ・スタディーズ1」の受講生を対象に、学生のリフレクティブ・ラーニングを分析し、リフレクティブ・ライティングを深めるにはどうすればよいかについて考察することを目的としていた。

サービス・ラーニングにおいては、経験を意識的に考察するリフレクションが学びを深める上で重要である。そして、「書くこと」を通したリフレクションは、サービス・ラーニングのみならず、大学教育において非常に重要な活動である（井下2016）。

本授業では、サービス・ラーニングにおける「書くこと」の構築に向けて開発された「メモの書き方ガイド」と「ジャーナル・ガイド」を活用し、学生のジャーナルを通したリフレクティブ・ライティングの質の向上の促進を図った。ジャーナル・ライティングを深めるためのワークショップを開催し、学生が書いたジャーナルへのアセスメントを行った。

ワークショップの結果から、学生がリフレクティブ・ライティングを深めるための契機となる気づきを生み出すことができたことが明らかとなった。また、ジャーナルのアセスメントからは、サービス・ラーニングのような経験学習型教育実践で、考えるリフレクションだけでなく「書くこと」によるリフレクションが経験の中での自己理解を促す上で効果的であることが明らかとなった。また、そのようなリフレクティブ・ライティングを深める視点として、経験の記述の具体性を追求して「なぜか」を問うて分析すること、経験への分析だけでなく、経験の中の自己または経験と結びついた自己へ省察を向けること、その経験の記述・分析と自己省察を統合する視座に立つことが重要であるという示唆が導かれた。

今回のアセスメントでは、サービス・ラーニングの学びの入門に位置づけられるシチズンシップ・スタディーズ1におけるジャーナルを対象としている。同授業では、リフレクティブ・ライティングの深化を教育実践上の意図的な目標と設定してはいない。本レポートの取り組みで見出された効果を踏まえ、今後は、教育実践デザインとして「書くこと」を具体的にどう位置づけるかが課題となる。また、そのような位置づけもあり、ジャーナルの継続的なアセスメントや形成的フィードバックといった手立てを打てていない。教育実践のデザインの変更に伴い、最終成果物としてのレポートのアセスメントを含む、より精緻なアセスメントをすることが可能となる。今回のアセスメントでは、経験学習やパーソナルな成長に照準が絞られているが、サービス・ラーニングにおいて学術知識がどのように学生のリフレクティブ・ライティングに活かされるかも重要な研究課題である。

注

- 1) 協働型アクション・リサーチとして進められている。授業実施者だけではリサーチを十分に行うことが難しい (A-r)。他方、授業実施者ではないと、必要なアクションを適したタイミングで実施できない (a-R)。このジレンマを解消することは、今後の教育実践に対する協働型アクション・リサーチの重要な課題となる。
- 2) ワークショップに参加した者とそうでない者のリフレクションの度合いに違いがあったかについて、12月に実施した学生の学習調査の結果を比較したところ、いくつかの項目に有意な差は見られたものの、明確な差は見られなかった。

付記

点検を担当いただいた教育開発推進機構の先生には非常に丁寧なコメントを頂戴した。厚くお礼申し上げます。本レポートは、科学研究費補助金（18K02742, 18K13198）の助成を受けて行われた。

参考文献

- Ash, S.L. and Clayton, P.H. "Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning." *Journal of Applied Learning in Higher Education*. 1 (1), 2009, pp.25-48
- Ash, S.L., Clayton, P.H. and Moses *Learning through Critical Reflection: A tutorial for service-learning students*. Raleigh, NC. 2009.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. "A service-learning curriculum for faculty." 1995, pp.112-122.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. "Implementing service learning in higher education." *The Journal of Higher Education*, 67 (2), 1996, pp.221-239.
- de Acosta, M. "Journal Writing in Service-Learning: Lessons from a Mentoring Projects." *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25, 1995, pp.141-149.
- Finley, A., & McNair, T. *Assessing underserved students' engagement in high-impact practices*. Association of American Colleges and Universities, 2013.
- Furco, A. "Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education." In Corporation for National Service (ed.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Columbia, Md.: Cooperative Education Association, 1996. pp.2-6
- S.ゲルモン、B.A.ホランド、A.ドリスコル、A.スプリング、S.ケリガン『大学と市民学習—アセスメントの原理と技法』学文社、2015年。
- 原義彦「大学の社会貢献機能の位置づけ把握の試み」『日本生涯教育学会年報』36号、2015年、57-73頁。
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. Writing is applied metacognition. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graessor, *Handbook of metacognition in education*, New York: Routledge, 2009, pp.154-172.
- Hatcher, J.A. and Bringle, R.G. "Reflection: Bridging the Gap between Service and Learning. *College Teaching*," 45 (4), 1997, pp.153-158.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Hahn, T. W. (eds.). *Research on student civic outcomes in service learning: Conceptual frameworks and methods*. Sterling VA: Stylus Publishing, LLC. 2017.
- Howard, J. P. F "Academic service learning: A counter - normative pedagogy." In A. R., Rhoads and J. P. F. Howard (eds.) *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection: New directions for teaching and learning*. No.73. Jossey Bass, San Francisco, 1998.
- 井下千以子『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに』東信堂、2008年。

- 井下千以子「思考を深めるアカデミック・ライティング—アクティブラーニングの効用と課題」『IDE』582号、2016年、21-25頁。
- 井下千以子「思考を鍛える初年次教育テキストの開発—アクティブラーニングによる授業展開」初年次教育学会（編）『進化する初年次教育』世界思想社、2018年、126-136頁。
- 逸見敏郎・原田晃樹・藤枝聡（編）『リベラルアーツとしてのサービスラーニング—シティズンシップを耕す教育』北樹出版、2017年。
- Jameson, J. K., Clayton, P. H., & Ash, S. L. Conceptualizing, assessing, and investigating academic learning in service learning. *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment*, 2A, 2013, pp.85-110.
- 河井亨「リフレクションを支援する教授法についての探究—Learning Through Critical Reflectionの分析を通じて—」『福祉教育・ボランティア学習学会紀要』20号、2012年、19-30頁。
- 河井亨「大学教育とインフォーマル学習」山内祐平・山田政寛（編）『インフォーマル学習（教育工学選書2）』ミネルヴァ書房、2015年、67-91頁。
- 河井亨「経験学習におけるリフレクション再考—『行為についてのリフレクション』と『行為の中のリフレクション』」『ボランティア学研究』18巻、2017年、61-72頁。
- 河井亨・木村充「サービス・ラーニングにおけるリフレクションとラーニング・ブリッジングの役割：立命館大学『地域活性化ボランティア』調査を通じて」『日本教育工学会誌』36巻4号、2013年、419-28頁。
- 木村充・河井亨「サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果」『日本教育工学会誌』36巻3号、2012年、227-38頁。
- 向後千春「教育工学の研究手法」『教育工学選書3 教育工学研究の方法』ミネルヴァ書房、2015年、200-218頁。
- Kuh, G. D. "High-impact educational practices: What are they, who has access to them, and why they matter." Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2008.
- 成田秀夫、山本啓一「初年次教育としてのライティング科目」初年次教育学会編『進化する初年次教育』世界思想社、pp.159-170
- National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement "A Crucible Moment College Learning & Democracy's Future" Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. Retrieved from https://www.aacu.org/sites/default/files/files/crucible/Crucible_508Fpdf (2020.7.1)
- 桜井政成・津止正敏『ボランティア教育の新地平—サービスラーニングの原理と実践』ミネルヴァ書房、2009年。
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. "Reflection as a means of developing expertise." *Educational Administration Quarterly*, 29 (4), 1993, pp.501-521.
- 杉原真晃・橋爪孝夫・時任隼平・小田隆治「サービス・ラーニングにおける現地活動の質の向上：地域住民と大学教員による評価基準の協働的開発」『日本教育工学会論文誌』38巻4号、2015年、341-349頁。
- 時任隼平・橋爪孝夫・小田隆治・杉原真晃「過疎地域におけるサービス・ラーニング受け入れに関する研究」『日本教育工学会論文誌』39巻2号、2015年、83-95頁。
- 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター『体験の言語化』成文堂、2016年。
- Whitney, B. C., & Clayton, P. H. "Research on and through reflection in international service learning." In R. G. Bringle, J. A. Hatcher, S. G. Jones (eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and research*, Stylus Publishing, LLC, 2011, pp.145-187.
- 山田一隆・井上泰夫「ボランティア活動を通じた学生の「学び」のイメージ—2007年度立命館大学学生意識調査を事例として」『立命館人間科学研究』19号、2009年、59-75頁。
- 山口洋典・河井亨「サービス・ラーニングによる集団的な教育実践における学習評価と実践評価のあり方」『京都大学高等教育研究』22号、2016年、43-54頁。

経験学習型教育における「書くこと」を通じた学生の学び

山口洋典・秋吉恵・宮下聖史・木村充・河井亨「サービス・ラーニングにおける「メモの書き方ガイド」の導入—ジャーナルの厚い記述につなぐために—」『立命館高等教育研究』18号、2018年、147-161頁。

Learning through Writing in Experiential Learning based Education:
Reflective Journaling in the Service Learning Course at Ritsumeikan University

KIMURA Mitsuru (Advisor on service learning project, Ritsumeikan University)

KAWAI Toru (Associate Professor, College of Sport and Health Science, Ritsumeikan University)

YAMAGUCHI Hironori (Professor, Institute of General Education, Ritsumeikan University)

AKIYOSHI Megumi (Associate Professor, Institute of General Education, Ritsumeikan University)

MIYASHITA Seishi (Associate Professor, Faculty of Policy Studies, The University of Shimane)

Abstract

In Japanese higher education, a lot of institutions have adopted service learning as a high-impact educational practice. Research on service learning has found that students' reflections enhance several kinds of learning outcomes and keeping a journal is an effective educational method for deepening their reflection. This study was conducted as action research on reflective journaling in the service learning course at Ritsumeikan University: first, it describes the course's journal writing development process; second, it reports on the workshop for improvement of students' writing; third, it analyzes and assesses students' journals. By synthesizing action research, this study reveals that reflective writing in service learning requires students to describe experiences specifically, examine them analytically, reflect on their selves related to their experiences, and integrate these three components to enhance citizenship.

Keywords

experiential learning, reflective writing, service learning, journal, assessment