

## 実践レポート

# 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 —

山 口 洋 典・秋 吉 恵  
宮 下 聖 史・木 村 充  
河 井 亨

### 要 旨

本実践レポートでは、サービス・ラーニングにおける「メモの書き方ガイド」の導入について報告する。ジャーナルでの厚い記述をするためには、活動現場および活動後のメモを書く活動が重要になる。そこで学生がメモを書く活動の枠組をもたらしべく「メモの書き方ガイド」を開発した。この「メモの書き方ガイド」の活用によって、状況別に具体的に示すこと、ツールとしてメモをとる活動が埋め込まれることで習慣化されること、メモが活用される機会があることで、循環的にメモを書く習慣が促進されるといったことが観察された。質の高いメモとその先のジャーナルにどうつなぐかが今後の実践課題となる。

### キーワード

サービス・ラーニング、ジャーナル、メモの書き方、DEAL モデル、原則呈示、実例呈示

## 1 実践の概要と文脈

本実践レポートでは、学内と学外とを頻繁に往復して学ぶ体験学習が導入された小集団の授業で課している活動日誌の記録に対して、より学生が自己の成長と現場への貢献の両面を促す「書き方ガイド」を取り入れた実践について報告する。立命館大学では現代 GP の採択により、サービスラーニング科目が積極的に展開されてきたが、本実践は 2012 年度に行った活動日誌の書式改定に次いで、教育実践の上での最大規模の改善である。

実践の場となったのは、立命館大学サービスラーニングセンター（以下 SLC）により共通教育課が開講する教養 C 群「シチズンシップ・スタディーズ I」（1 回生以上、1 クラス受講生 15 名弱の小集団科目、1 クラスあたり 1 ないし 2 のプロジェクトが展開される、以下 CS1）である。科目の到達目標は（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、の4点である。科目のカリキュラム上の位置づけは、SLCにおける「学びのモデル」では、教養C群におけるサービラーニング科目の中核として位置づけられている。地域におけるイベントやプロジェクトに参加し、単なる「お手伝い」から活動の「担い手」となることで、問題解決力よりも問題発見力に力点が置かれたものである。1回生から開講され、大学内外において醸成される多様な学びのコミュニティを通して多様な学び方・生き方・働き方に触れることで、幅広い教養を身に付ける意味と自らの専門性への関心が抱かれることが期待されている。

## 2 実践を行う理由：「メモの書き方ガイド」導入までの経緯

「メモの書き方ガイド」を導入しようと思いついたのは、省察と互惠を鍵概念とするサービラーニングという教育法において、ジャーナルの執筆が重要であるにもかかわらず、書くことへの関心を生成・維持・発展することが困難であることが調査結果からも明らかとなったためである。SLCでは2011年度から当該科目の受講生を対象に、プレサーベイとポストサーベイを行なってきた。その結果は、通常は公開で行っているボランティア・サービラーニング研究会を学内構成員に限定して行って共有するとともに、学びの質保証について授業改善の契機としてきた。また、結果の一部は木村・河井（2012）をはじめ、Kawai et al.（2015）、また Yamaguchi & Kawai（2016）及び Yamaguchi et al.（2017）などにより、国内外で発表してきている。Kawai et al.（2015）では、CS1の受講生の人間的発達について、事後学習におけるルーブリックの活用を取り上げ、DEALモデル（Ash & Clayton 2004）を参照しつつ、学生によるピアレビューに関心を向けた。そして、山口・河井（2016）では、ピアレビューの場において重ねられる相互コメントにおいて（1）あいづち型、（2）疑問型、（3）つつこみ型、（4）ずらし型といったパターンが見られることが明らかとなった。その一方で、事後学習のルーブリック活用のピアレビューという1時点の活動だけでなく、日常的な現場での活動のあり方にも課題意識を持っている。サービラーニング科目としてのCS1では、日常での現場での実践をふりかえることができるようにジャーナル（日誌）作成活動を取り入れてきた。

2012年度には、以前から用いられてきたジャーナルの書式を大幅に改定した。契機となったのは前掲の木村・河井（2012）の研究の結果、サービラーニングでの学習成果は、教員やコーディネーターの支援によって継続的な学習につながり、「大学での今後の学習生活に重要な影響を及ぼしうる」（p. 236）と確認できたことによる。この結果は、2012年4月23日に行われた非公開でのボランティア・サービラーニング研究会（以下、VSL研究会）において、発表前にSLC関係者に共有された。そして、学術的な探求への意欲を喚起するためには、それまで用いられてきたジャーナルの書式を大幅に改定することが適切であるという結論となり、同年度の科目展開において次のように改定されることになった（図1）。



ところが、書くことへの苦手意識を持ち、書くことの習慣が低い学生たちからは、2012年度版のジャーナルは、活用するには要求水準が高いツールとして受けとめられるという意図せざる結果に直面した。つまりジャーナルは、学びと成長のツールではなく、単位取得のためのツールとして形骸化する傾向が顕著となったのである。例えば、中間ふりかえりや事後学習ではジャーナルを持参するという前提に対し、「忘れた」という理由で片付けられてしまうという具合である。この場合、書き忘れであっても、持ち忘れであっても、学びと成長への意欲が低いと判断せざるを得ない。また、単位取得を断念する学生も目立つようになってきた。本科目はP/F科目ゆえに、所定の要件を満たせばPの成績評価となり、2単位が付与されるものの、2016年度は52人の受講に対して、単位取得は43人に留まっている。その中には最終報告会に参加し、「活動には満足した」ものの「単位取得には興味がない」という学生や、「ジャーナルや活動時間記録シートが全く記入できていないために提出物が用意できない」という学生もいた。

書くことへの苦手意識に関しては、2016年度CS1のプレサーベイにおいて、「私は、文章を書くことが苦手」に「とてもそう思う」「そう思う」「ややそう思う」と回答した学生が52.6%であることが明らかになった。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、つまり1プロジェクトに2、3人いるかないかというのが近年の傾向である。

そこで、2015年度・2016年度に、リフレクティブ・ライティングの方法に触れられるようなワークショップを実施し、参加した学生に「なぜ書くことが苦手なのか」を付箋に書き出してもらった。そのワークショップを通じて明らかになったことは、表1のように示される。

表1 書くことが苦手な7つの理由

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
--

なぜ書くことが難しいのかという点については、書くことの意義が分かりにくい、どう書いていいかわからない、実際に書く時間の確保が難しいといった点が挙げられている。したがって、現場からの学びの習慣として書くことを埋め込んだデザインにする必要があることがわかった。そのデザインの際には、学生がどう書けばいいかわかるよう示すことが必要である。さらに、それを示すことを通じて書くことの意義が伝わるようなデザインが求められる。

### 3 「メモの書き方ガイド」実践の具体的内容

#### (1) 手書きのメモを重視する上での3つの工夫

そこで、改めて日常的な学びの習慣づけを促すため、現場で気づいたことをメモにとるとい

活動に焦点を当てることとした。そうしたメモをもとに活動の節目ごとにジャーナルをまとめ、さらにはレポートが執筆されるという課題の構成となる。

手書きでメモをすることへの習慣化を促すための実践として、大きく3点の工夫をした。第1に履修開始時にSLCが提供する用具の変更、第2に形成的評価のための観点の変更、第3に総合的評価に向けた使用方法の変更である。その結果、記録のための書式から判型まで抜本的に見直し、最終的にはA5サイズのノートを受講生に用意するよう求めることにした。ただし、合意に至るまでには一定の議論が重ねられた。具体的には、2017年3月6日、通常は公開で行われるVSL研究会をSLC関係者のみを対象とした非公開にて行い、その後、メールにて議論を重ね、開講前の3月28日に2017年度の方針が決定した。

## (2) 学生自身による学修のツールの選択 (第一の工夫)

前述のとおり、SLCでは2012年度にジャーナルの書式について再考したもの、サービス・ラーニングという教育法においてはジャーナルの執筆が必須であるという前提のもと、ジャーナル執筆のための用具には大きな工夫をせずに開講してきた。そのため、A4版で印刷されることを想定してMicrosoft Wordで作成された書式をA4版のフラットファイル(紙表紙)に収めてSLC事務局から受講生に渡してきた。しかし、改めてDEALモデルの援用など、サービス・ラーニングに対する教育法としての理解を深める中で、そもそもジャーナルで厚い記述がなされない理由として、日常的にメモをとる習慣がないことを問題とすることが適切であると捉えることにした。立ち止まって考えてみれば、もはやメモをとるよりもスマートフォンでスナップショットを撮る方に大学生には馴染みがあるだろうし、以前は手帳を持ち歩いていた人もインターネット上の予定表でスケジュール管理をする人も多い時代である。ましてや、初めて持った携帯電話がスマートフォンである場合が多い学生たちにとっては、授業に手書きのノートを持って学ぶ姿も稀に映る場合がある。また、授業の資料がコースツールで提供されることも増えてきたことを考えれば、むしろノートパソコンやタブレットの持ち込みを抑える方がナンセンスな指示として受け止められるだろう。

そこで、まずは日常的にメモをとる媒体をいかに持参してもらえるかを議論の焦点とした。深澤(2004)の着想を借りるなら、メモをとるという「行為に相即するデザイン」の追求である。そこで、A4版のフラットファイルでのジャーナルが活用されてこなかったのは、A4版という判型が学生たちの学習と活動の環境から遠いものにあるのではないかと捉えることにした。そのため、3月6日のVSL研究会では、参加者がそれぞれにとってメモをする場面を想像し、自らにとって馴染みのある行為はどのような状況にあるか紹介しあうことになった。例えば「A4版で配布されるレジュメを持ち帰るためにA4版のリングノートにしている」、「後でファイリングして整理しやすいように昔からルーズリーフ派だが、サイズは時としてまちまち」、「電話のメモは裏紙を使っている」、「いつからかはわからなけれど、スマホのメモアプリに打っている」、「Evernoteというアプリを使っている」、「自分宛にメールを打って送っている」などである。その上で、改めて学生たちがメモをとることを習慣とするには、どのような用具を準備することが適切かについて意見交換がなされた。判型といった表面積の大きさはもとより、背表紙の厚みや硬さ、紙面の罫線のタイプまで、学生たちが身を置く場面を想定しながら、現場で座っている場



合、立っている場合、現場に持ち運ぶ場合、移動中に記入する場合など、メモをとる行為に対して求められる用具のデザインを検討したのである。

最終的に A5 版とされるにあたっては、立命館大学では学生オフィスにより「キャンパスダイアリー」という A5 版の手帳方式の学生ガイドが配布されていることも考慮した。こうしたデザインに関する議論では個人にとっての馴染みの深さを反映しつつ、好き嫌いの価値観が前面に出やすい。しかし学生たちにとって「あれ」と示した際に共通のイメージを思い浮かべることができれば、「それ」をどのように活かすかについて、むしろ他者との相互比較の中で自らの好みを追求することができる。そこで、SLC では自分が好きな A5 版のノートを各自が用意することを共通の指示とし、そうして自らが選んだものを自らの学びと成長のツールとして活用されることを求めた。こうした促しは、ちょうど LINE のアプリで「着せかえ」機能を使い自分の好きな背景やアイコンに替え、スタンプを購入するなどして、コミュニケーションのツールを自分用にカスタマイズしていくことと重なるだろう。

### (3) 逐次見せ合い（第二の工夫）言語化を重ねる（第三の工夫）というルールの浸透

こうして、共通の用具を提供せず、判型のみを制約条件として学習と実践のために自らがツールを選ぶようにした上で、行ったのが使用のルールの変更である。それがジャーナルの書き方ではなくメモのとり方のガイドを配布するという第 2 の工夫である。2 月 4 日、インディアナ大学 - パデュー校大学インディアナポリス校 (IUPUI) のロバート・ブリングル教授を招いた公開シンポジウムでも、言わば「残念な学生のジャーナル」が紹介されたことを受け、どうすればいいか、ではなく、どういうものは不適切に関心が向くようにした。そのため、2012 年度から導入した毎週 1 回集まることを前提とする「コアタイム」において、集団的な活動を通して学ぶサービス・ラーニングによる受講生どうしが、同じ場面に身を置く中で何を感じ、何にひっかかりを覚えてメモを残したのかについて意見交換ができるよう、担当教員らは議論を進行、促進するように心がけていくことにした。

それにより、これまでは逐次まとめていたジャーナルを、自らの学びと成長を月報としてまとめるが如く、月刊ジャーナルとして執筆するよう求めることとした。よって、「コアタイム」等の場面で相互に共有、指摘されるそれぞれのメモの内容は個人のものであるが、メモをとるという行為は個人にとどまらず他者に対しても影響をもたらしうることとなる。その結果、最終的に成績評価を行う教員はもとより、受講生どうしによるピアレビューの契機が逐次生まれることにもなる。

### (4) 書くことの習慣化への授業運営

これらの工夫のもとで進められているサービス・ラーニングは 2017 年度が初年度であるため、果たしてこれらの工夫が奏功するかは未だ確証は得られてはいない。しかし、ツールの工夫とルールの工夫により、集団的な学びの環境に携わる者の役割の再考、すなわちロールの工夫もまた必然とされる。立命館大学には教職協働という概念が浸透して久しい。ところが、当然なことではあるが、特に授業の運営においては教育職員としての教員に重い責任が置かれる。その一方で、SLC では教員と専任職員と専門職員、さらには TA や ES といった学習支援者が関与して学

びと成長の機会が創出・維持・発展している。言うまでもなく成績評価は教員の責任であるが、実践的活動の到達度の設定、また達成度の評価について、さらには人間的発達における習熟度や成長度については、必ずしも教員だけが評価者とはならない。それぞれが他者の学びと成長を承認する重要な担い手となる。こうした脈絡のもと、以下のように授業の場面でメモをとることの習慣化を促していった。

まず、学生に対しては、ボランティア活動開始直前の事前授業において、メモのとり方を説明した。最初にメモのとり方ガイドを配布し、学生たちにメモのとり方の三原則を読み上げてもらった。次に、活動の現場を想定しながら、現場で何が起こるか、メモをとりたくなるかを想像して発言してもらい、それをもとに黒板にメモを書いて見せた。現場でノートや筆記用具を持つ姿勢や、活動先の方々とのやりとりを想定し、どの程度の文字数を書くことが可能か、事実・感情・気づき・考察のどこまで思考を巡らせる余裕があるか、想像することを教員が促したのである。さらに、メモをとることができる状況と、とることができない状況を想像し、メモをとることができない状況下では、活動直後にノートに書けるよう記憶に残す必要があることを実感できるようにした。加えてメモのとり方に関するレクチャーでは、実際に起こった出来事や聞いた話と、それに対して学生自身が感じたことや疑問を区分して書き込み、後者のメモ書きが次の質問やコミュニケーションに活用されることを学んだ。こうしてメモをとることを常に意識することで、活動中に起こった出来事や耳にした話、疑問点などへの感度が磨かれることを期待したのである。

#### (5) 授業の内容を現場に活かすための4つの工夫

学生たちの現場でメモをとろうとする意欲は高かったが、フィールドワークの経験を持つ学生は全体の1割程度で、多くがメモに対して授業でのノートテイクと同様のイメージを持っていることが伺えた。そのため、現場で活動しながらメモをとるという状況を想像しながら、ガイドを理解していく説明を心がけた。学生たちは、オリエンテーションや事前授業での調査で得た知識を元に、自分たちが出向く活動現場の様子と、その中でメモをとる動作や、その動作が相手に与える印象を想像した。この過程を踏むことで、不安定な姿勢でノートに記入しなければならないために記入できる文字数に制限が生まれること、観察や対話の流れの中でとるメモには事実を記載する余裕しかないこと、その場の気づきや感情は活動が一段落した際に記入しなければ忘れてしまうかもしれないこと、対話の内容によっては相手の前ではノートを出さない方が良い場合があることを発見していった。

こうした進行の上では、実際に学生が取り組む作業の形で課題が具体化されるよう工夫した。抽象的に「メモすることが大事」と強調することも重要ではあるが、実際に学生が行う作業のレベルに具体化した指摘によって、学生にとって、実現に向けた実質的な学習の方向づけとなる。

工夫した点の2点目として、それまでのワークショップの結果を踏まえ、「なぜ書くのか分からない」という声に応えるべく、メモをとることの意義を簡潔にまとめて原則として受講生に示した。そのノートの最初の1ページ目には、以下のメモの三原則と自分へ期待することを貼付けてもらった。冒頭には、「ノートの活用：メモする」と題して、「現場での活動を通じて学ぶために、ノートを活用してメモしてください。メモすることについての原則は3つあります」という

教示とともに、以下の原則を示した。

1. とにかくメモする

最初は、何をメモして良いのか分からないと思います。何でもかんでもメモしながら、「何をメモすれば良いのか」を学んでいくという姿勢が大事です。試行錯誤を経て何をメモするかが分かってきます。メモすることで学びを深めてください。

2. すぐにメモする

その場でメモをとることが難しい場合もあるでしょう。その場でメモをとれる場合は、すぐにメモをとってください。その場でメモすることが難しい場合は、メモできるようになったらすぐにメモをとってください。

3. メモをとることをつづける

メモすることを習慣にしてください。続けていくことで、メモする力も、何をメモするかを見極める目も養われます。そうしてはじめて、現場で起きていることの意味を深くつかめるようになっていくことでしょう。

図 2 メモの三原則

工夫したことの3点目として、「どう書けば良いのか分からない」という声に応えるべく、実際に書いたものにコメントを入れる形で、どう書けば良いのかの基本的視点を示した。まず、上記の原則で示した、「とにかくメモする」という〈基本原則〉を再度示している。「現場で何が起きたか、誰が何をしたのか、いつどこでのことか、そこで自分が何を考えたのか・感じたのかといったことについてメモしましょう」という〈基本的なポイント〉を示している。その上で、「帰宅後や教室などでちょっとだけでも加筆する」「何気なく思ったことやふと気づいたこともメモする」といった〈実践的な工夫〉を示している。学生の記述に合わせて、「何を書けばいいかわかるのは、とにかくメモをする経験を積んだ人だけ、自分流のメモの仕方をマスターしよう」といった〈激励や期待〉も示している。さらに、実際の手書きのメモ、それへの〈フィードバック〉のコメント、その加筆修正版メモを示している（図3）。

3点目の工夫を整理すると、単に「残念な学生のジャーナル」を提示するのではなく、基本原則、基本的ポイント、実践的工夫、学生への期待の提示を重ねて一覧性を担保して提示したということである。さらに、予想される学生のパフォーマンスに対するフィードバックを事前に提示することで、学生が実際にどうすればいいかについて具体的に理解できるようにした。

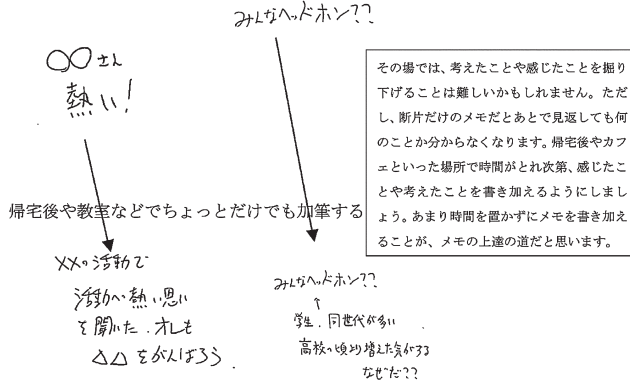


サーブिस・ラーニングにおける「メモの書き方ガイド」の導入

Q どんなふうにもメモすればいいのか？

大原則は、「とにかくメモする」です。

現場・フィールドでは、その場で目に見えたものや場所の名称、出会った人々の名前、その人が言ったこと（印象に残ったこと）といったことをまずは、とにかくメモしましょう。



その場では、考えたことや感じたことを掘り下げることは難しいかもしれません。ただし、断片だけのメモだとあとで見返しても何のことか分からなくなります。帰宅後やカフェといった場所で時間がとれ次第、感じたことや考えたことを書き加えるようにしましょう。あまり時間を置かずにもメモを書き加えることが、メモの上達の道だと思います。

- 基本的なポイントとしては、
- ・現場で何が起きたか
  - ・誰が何をしたのか
  - ・いつどこのことか
  - ・そこで自分が何を考えたのか、感じたのか
- といったことについてメモしましょう。

何を書けばいいかわかるのは、とにかくメモをする経験を積んだ人だけ。自分流のメモの仕方をマスターしよう。

何気なく思ったことや、ふと気づいたこともメモをする。

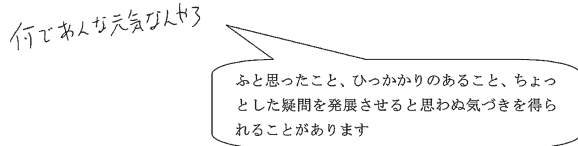


図3 メモの書き方ガイド (A5版で配付)

工夫したことの4点目として、「なぜ書けば良いのかわからない」「どう書けば良いのか分からない」とあわせて「書く時間がとれない」という姿勢に対し、「メモを書く」ことが必然となるよう、コアタイムでの話し合いと月刊ジャーナル作成におけるメモの活用を試みた。コアタイムでは、活動内容やその際に感じたことを受講生どうしで話し合い共有する時には、メモを参照するよう声がけした。またコアタイムなどで話し合った内容についても、メモに残すことを示唆した。その上でメモをもとにしてしか書けない、メモをもとにしてこそ意味のあるものになるようなジャーナル(日誌)型レポート——おおそ月刊で書くことを求めるので、「月刊ジャーナル」と我々のあいだでは呼んでいる——という課題を設定した。1～2ヶ月に1度、学びをレポートにまとめる際にも、活動中やコアタイムなどで記載したメモを参照しながら、印象的な体験を一つないしは二つを選び、考察を深めるようにアドバイスした。

## 4 結果と省察

### 4.1. 結果

活動開始から2ヶ月を経て、活動中にメモをとること、そのメモをコアタイムでの話し合い時に活用することがプロジェクトごとに多少の差異はあるものの実現できつつある。ただし実際のメモは、活動の状況や学生個人の力量に応じて多様であった。

例えば、地域を歩いている間、多くの学生のノートには、目に見えるもの、新しい知識、お会いした方々の名前などがページに散在していた。また、草刈りなど農作業を行った際には、作業中にメモをとることは不可能なため、作業後の休憩時間に、作業内容や時間、新たに得た知識や印象的な出来事を、ノートいっぱいに記載していた(図4)。さらに、地域の集会に参加している間のメモには、参加者の名前と印象的な発言内容、グループワークでの発言が、整理されて記録されていた。集落の皆さんと学生たちとで行ったグループワークの成果である模造紙は写真に撮って、共有のデータストレージに保管するなど、メモしきれないが、今後の活動に必要と考えた情報を積極的に記録し、メンバーで共有する姿勢も作られていった。一方で、メモの記入内容が少なかったり、一部の活動のみに偏っている学生も見受けられた。

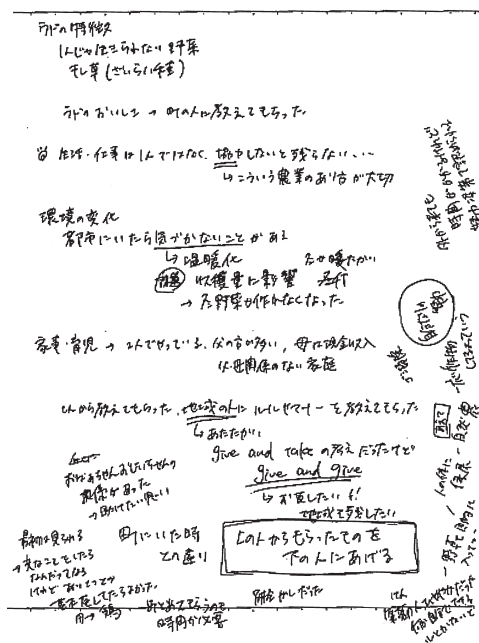


図4 活動中のメモ(5月中旬)

図3で示した「書き方ガイド」では明示していないが、受講生たちは現場での活動(in services)だけではなく、現場での活動について(about services)もメモする。これはあらゆる体験学習に通じる点でもある。例えばインターンシップにおいて、会議用の資料のコピーが頼まれた場合に、ただコピーするという行為をするだけの場合と、その資料が何に用いられるのかについて把握した上で行動する場合とでは、組織内の業務フローや各種事業を通じてもたらされる社会的な成果への理解や関心の深度が異なる。そのため、SLCにおけるCS1では、大学での事前学習2と事前学習3の間に、プロジェクトごとに受け入れ団体の現場に往訪し、受講生らが活動の前提として踏まえるべき基本的な事柄について説明を受ける機会を設けている。

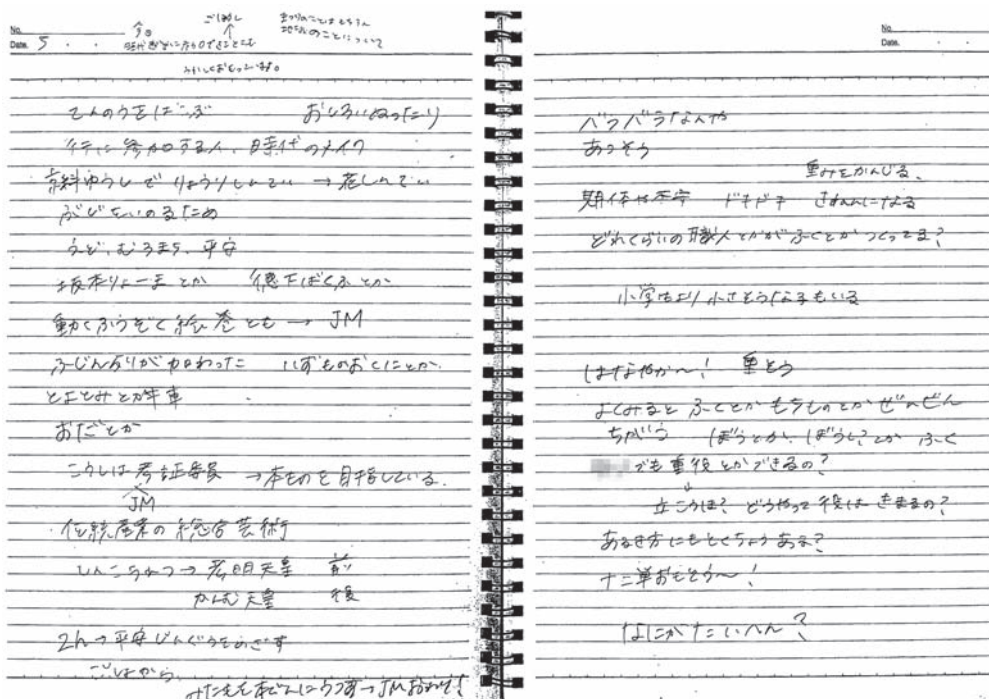


図5 活動中のメモ（5月下旬、一部、固有名等の表現について画像処理を施している）

このメモは、5月下旬に開催された現場でのオリエンテーションでとられたものである。左側のページには、関係者からの説明をありのままに書き記している。他方で右側のページには、「期待や不安 ドキドキ」「十二単おもそう～！」といった学生の主観的な印象や感想、また「どれぐらいの職人とかがふくとかつくってる？」といった説明に対する疑問点が記されている。こうしたメモにもとづいて、関係者に質問をし、それがひとつの事実として、次の左側ページに書き込まれることになる。加えて、時代祭をJMと記号化するなど、素早くメモをとることの工夫もなされている。

このように、主観を排した事実や聞き取り内容を記した部分と学生の主観的な記録を区分し、これを時系列的に書き溜めることによって、活動と学びのプロセスが整理される。また活動への意欲が高い学生ほど、メモをとることに熱心であることも実際に観察された。メモをとることに自覚的になることと、活動への主体的な関わりが意識化されていくこととは、深い関連があり、活動と学びとの相乗効果が生み出される基盤をもたらずと捉えられる。

ここで図4と図5はいずれも活動初期のメモであることに注意を向けおきたい。つまり、この時点で確認すべきは、図2で示した三原則がどこまで反映されているか、という点である。今一度、三原則を見直せば、1番目の「とにかくメモする」がまかなわれなければ、2番目も3番目の原則も徹底されないことがわかる。

図4と図5について俯瞰してみれば、現場に身を置いた受講生が現場で現場をメモしていることを窺うことができる。確かに、語用や表記に対して指摘の余地が十二分にある。しかし、活動初期から現場で (in) 現場について (about) メモする習慣づけを行う目的は、どれだけ書きと

るかの量（コンテンツ）だけでなく、何をどう捉えるか（コンテキスト）、そして現場への関わりの質を高めることにあった。それが結果として、メモが省察の素材として用いられ、現場のために（for）活かされることにもなる。

あるプロジェクトでは、農村部までの交通費などで嵩む活動費用の負担を軽減するための外部助成金を獲得するための申請書類作成においても、メモが活用された。事業の実施場所に関わる詳細な情報や、活動受け入れ先の現状などは、現場での活動中に聞いたり観察したメモ（図6）を参照しながら、記載することができた。また、受け入れ先が目指す今後の方向性についての議論に関わるメモを参照しながら、事業内容や事業効果、今後の展開を構築していくことができた。メモを基に作成された申請書類に描かれた事業内容は、受け入れ先に受け入れられ、現場での活動に活かされるとともに、外部助成金の獲得にも結びついた。

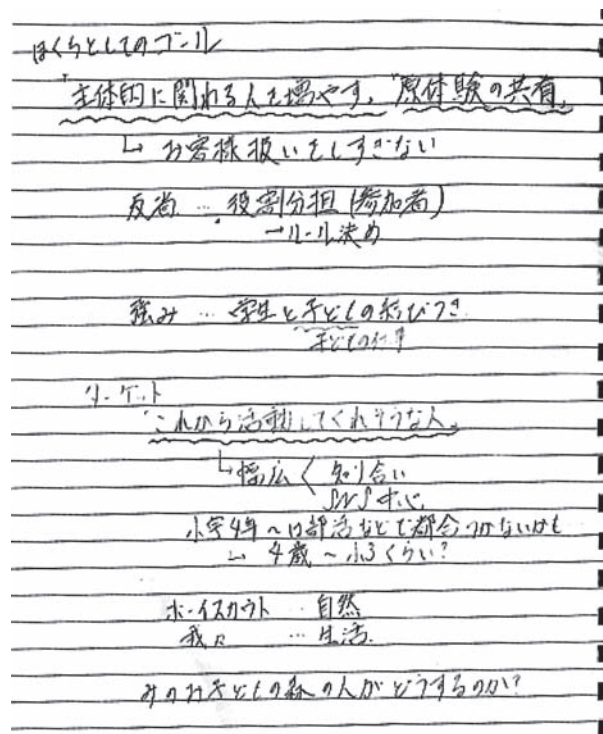


図6 活動中のメモ（6月中旬）

ここまで見てきたように、1～2ヶ月に1度のジャーナル作成時には、複数の学生がメモを見ながらその間行った活動内容を振り返り、ジャーナルで取り上げる印象的だった出来事を選択していることが確認された。フィールドノートに時間経過に沿って記載されたメモを見ることで、学生同士、学生と地域との関係性の変化や、自分自身の感情の変化を思い出すこともできる。

活動中にメモをとること、そしてそのメモをコアタイムでの話し合いに活用することは、活動についての曖昧な記憶や思い込みではなく、現場で見て聞いた事実と、そこで想起された感情をもとにした振り返りを促すことにつながる。メモをもとに、現場で起きた事実を確認し合う作業

を通して、学生たちに、現場で起きていたことについての共通の理解が生まれた。また、メモされた内容がそれぞれ異なっていることから、学生たちは各々がそれぞれ違う視点を持って現場に入っていることに気がついた。さらに、支援する教員は同行していない活動現場のリアルを想像することができた。

#### 4.2. 省察

多くの学生が活動中にメモをとることができたのは、ガイドをもとに、メモのとり方を状況別に伝えたことで、実際の現場での使い方をイメージできたためと考えられる。事前学習の授業において、活動の現場を想定した学生との対話を教員が黒板にメモを書いて見せる際には、学生たちが活動現場でどう振る舞うか、活動開始後に受講生に必要とされるリフレクション・プロセスを意識して教示することで、学生の想像を広げるのに有用であった。例えば、秋吉・河井は、学生がボランティア活動の現場の状況やそこにいる人々の会話や態度に強い印象を受けた時、そのリフレクション・プロセスは、【経験】【感情】【気づき】【考察】と進むことを示唆している（秋吉・河井 2016）。このリフレクション・プロセスに沿って、現場では【経験】した事実を記録する余裕しかないこと、可能であれば、その日のうちに記録を眺めながら【経験】した事実によって想起された【感情】を追記することを、各プロジェクトの現場に応じた例をあげて説明することで、学生のメモへの理解が進んだと考えられる。

さらに、毎週のコアタイムでメモを参照しながら話し合うことによってメモをとる意義を確認できたことが、次の活動でのメモ記入のモチベーションに繋がったと考えられる。コアタイムでの話し合い時には、メモを参照し、また話し合った内容についてもメモに残すことを示唆した。これを毎週積み重ねることで、活動中にメモをとることとメモをもとに活動をふりかえる習慣が根付いていった。コアタイムでそれぞれが記録してきたメモをもとに、活動に関わる事実やそこで想起された感情を共有することで、学生は、同じ現場で同様の活動をしていても、メモをとる内容はそれぞれ異なることを実感する。このことが現場でメモをとる意義を感じさせるとともに、コアタイムでの議論を活発にさせたと考えられる。

1～2ヶ月に1度、学びを月刊ジャーナルにまとめる際には、活動現場とコアタイムに記録したメモを見ながら、各自2ヶ月の活動を俯瞰する行動が促された。フィールドノートにメモをとることで、複数回実施した活動を時間経過に沿って振り返ることが容易となる。活動中に感じた達成感や自らの活動の意味が問いかけられることにより、自らが現場に向き合ってきた姿勢とその経緯や、受け入れ先の反応、自らの変化などが可視化され、学生自身が改めてそれらを自覚する契機となったと考えられる。また、その内容をジャーナルに記述することで、学生の活動に関わる疑問が教職員と共有され、教職員が、学生が提示した問いを理解し、考察を深めるための促しが可能となった。

メモの内容が少ない、もしくは一部の活動のみに偏ってしまった学生の傾向として、以下の2つが考えられる。一つには、学校外で社会と関わる活動の経験がほとんどない学生である場合、二つには、現場での活動ともにする人々の影響である。前者は、活動現場から得られる情報量に圧倒されてメモに残せなかったり、詳細に記載しすぎて現場の進展に追いつけなくなるために起こると考えられる。後者は、受け入れ団体の他のボランティアとともに行動する際に、メモをと



る習慣や義務のない彼らのペースに引きずられて、自分たちのペースを守れず、メモを残せない状況に陥ると想像された。時には活動自体に受け身であり、主体的にメモをとる意欲や必要性を実感できていないと見受けられる学生も存在する。

対処法としては、前者については、メモに残す範囲や時間帯を絞るなどしてバランスをとりながら経験を積み重ねることが最も有効だろう。他の学生がメモを有効活用している様子を見ることで、メモをとることへのインセンティブを維持できる状況が、彼らの能力強化のためには欠かせない。

後者については、メモをとることの必要性を受け入れ団体や他のボランティアに説明しつつ、コアタイムにおいて教員がメモを活用する指導を受講生に重ねることで対処できるのではないだろうか。これらにより、言語化することの意味の言語化が促され、メモをとることは現場での活動のため (for services) だけでなく、活動を通じた学び (learning through services) を充実させていく上での基本的な素養であることを、受講生は再確認できるだろう。何より、この実践が表 1 に示した 7 つの理由を背景に始められた点を踏まえ、年間を通じた学びと成長にメモをとることがどのように影響したか、実践的研究を重ねていくこととする。

### 参考文献

- 秋吉恵・河井亨「大学生のリフレクション・プロセスの探求—サービス・ラーニング科目における検討—」『名古屋大学高等教育研究』第 16 号、2016 年、86-117 頁。
- Ash, S.L. & Clayton, P. H. "The Articulated Learning: An Approach to Guided Reflection and Assessment". *Innovative Higher Education*, No.29 (2), 2004, pp.137-154.
- Cone, D., & Harris, S. "Service-Learning Practice: Developing a theoretical framework". *Michigan Journal of Community Service Learning*, No.3, 1996, pp.31-43.
- 深澤直人「多様性のデザインとアフォーダンス：リアリティを再定義する」後藤武・佐々木正人・深澤直人編『デザインの生態学：新しいデザインの教科書』東京書籍、2004 年、79-168 頁。
- Kawai, T., Yamaguchi, H., & Kimura, M., "Investigating the Meaning of Student Perception: An Assessment of Student Development in a Service Learning Course". *IARSLCE2015*, 2015, Boston, 17/11/2015.
- 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」『日本教育工学会論文誌』第 36 巻 3 号、2012 年、227-238 頁。
- 杉万俊夫『コミュニティのグループ・ダイナミックス』京都大学学術出版会、2006 年。
- Whitney B.C. & Clayton P.H. "Research on and through Reflection in International Service Learning". In Bringle, R.G., Hatcher, J.A. & Jones, S.G. (eds.) *International Service Learning: Conceptual Frameworks and Research*. Virginia: Stylus Publishing, 2011, pp.145-187.
- 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』第 22 号、2016 年、43-54 頁。
- Yamaguchi, H. & Kawai, T. "Unlearn the Systematic Curriculum in Service Learning: beyond Counterproductivity through Longterm Collaboration in the Community". *IARSLCE2016*, 2016, New Orleans, 27/9/2016
- Yamaguchi, H., Kimura, T. & Kawai, T. "Transcend counter-productivity in Japanese students' reflection through description workshop: how to cultivate the habit of articulated Learning". *IARSLCE2017*, 2017, Galway, Ireland, 15/9/2017.

## “How to take notes” at service learning sites Toward Thick description and learning in the journal report

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

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

MIYASHITA Seishi (Lecturer, Institute of General Education, Ritsumeikan University)

KIMURA Mitsuru (Adviser, Service Learning Center, Ritsumeikan University)

KAWAI Toru (Lecturer, Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

### Abstract

This report describes to introduce how to take notes at service learning sites for students. To realize thick description in journal reports, it is essential to accumulate notes taken in a field or at desk. “How to take notes” provides frameworks for students’ activities. The effective conditions for facilitating taking notes as a habits of learning are to provides examples in different contexts and treat taking notes as tool. Further issue is to create high-quality notes and contribute journal, thus learning and development.

### Keywords

Service Learning, Journal, Take Notes, DEAL Model, Principles, Demonstrations

