

第3章 ハイ・インパクト・プラクティスの充実

1. PBL 型授業の初年次教育への導入についての検討

— Mission Innovation Project を事例として —

北陸学院大学 人間総合学部社会学科

俵 希實

1.1 はじめに

近年、初年次教育の重要性が叫ばれている。進学希望者の多様化に伴い、高校から大学への円滑な移行がおこなわれていないことから、大学での教育は「初年次教育」がカギであるとも考えられている。初年次教育の目的は多様であるが、学びの動機づけや学習習慣の形成は、重要な目的の1つである（濱名 2008）。動機を持って学習する、つまり、主体性を持って学ぶという学習態度を学生たちに形成させることは、多くの大学で初年次教育の目標となっていると思われる。本学社会学科も同様に、入学後早い段階から、主体性を持って学ぶという学習態度を学生たちに形成させることが目標の1つである。本稿ではその理由を述べ、社会学科で実施している MIP（Mission Innovation Project）を事例として、PBL 型授業を初年次教育に導入することについて検討する。

1.2 「主体性」への着目

前節で述べた初年次教育の目標である「主体性を持って学ぶ」ことは、大学において必要不可欠である。『広辞苑』によると、「主体性」とは、「他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行う態度や性格」とある。換言すると、主体性とは、自分自身の意思や判断によって行動しようとする態度ということができるだろう。

第2次世界大戦後、日本社会では近代化が進展した。高度経済成長を成し遂げるとともに、日本型雇用、結婚規範、性別役割分業など社会の基本的枠組みが構築された。しかし、近年はグローバルイゼーションと呼ばれる動きが加速し、現代日本社会は新たな様相を呈している。基本的枠組みが崩れはじめ、新しい枠組みを模索する時代に突入した。大学の教育現場も少子高齢化や大学教育のユニバーサル化の進展、雇用制度の変容などに直面しており、これまでの枠組みでは対応できないことが生じている。基本的枠組みが存在していた時代においては、その中で生きていけばなんとかなった。しかし、その枠組みが崩れはじめ、個々人が自分で判断し生きていくことが求められるようになり、「主体性」が着目されることとなっている。

中央教育審議会は「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（審議まとめ）（同審議会大学分科会大学教育部会 2012 年 3 月 26 日）という報告書を公表しているが、その中で「主体的に考える力」を重視している。また、経済産業省が提言している「社会人基礎力」の3つの能力のうちの1つである「前に踏み出す力」の要素としても「主体性」が挙げられている。さらに、日本経済団体連合会が実施した新卒採用（2013 年 4 月入社対象）に関するア

ンケート調査結果によると、企業が選考にあたって特に重視した点（5 つ選択）として「主体性」は「コミュニケーション力」に次いで第 2 位である（一般社団法人日本経済団体連合会 2014）。行政や企業においても「主体性」は重視されているといえるだろう。

このような時代において、大学で主体性の形成を初年次から目指すことは、学生たちの大学での学びを充実させるのみならず、卒業後、枠組みのない社会を生き抜いていく力をつけることへとつながる。そこで、社会学科では、大学における「主体性」育成の実現に向けて MIP を構築し、2014 年度から実施している。

次節以降は、MIP について、構築するに至った経緯およびその実践について詳しく述べる。

1.3 社会学科の現状と課題

北陸学院は、石川県金沢市に位置し、1884 年開設の金沢女学校を起源とするキリスト教主義の幼稚園から大学までを擁する学校法人である。4 年制大学は 2008 年に開学し、人間総合学部幼児児童教育学科と社会福祉学科の 2 学科を設置した。社会学科は、2012 年度、社会福祉学科を改組して開設された。社会の諸問題に向き合い、多様な方法で解決できる人材を育成することを目的としており、現在、1 年生から 3 年生までの学生約 130 名が在籍している。

社会学科の抱えている課題は複数あるが、その中でも直面している課題が 2 つある。1 つは、2・3 年生での学びにつながるような学習態度を 1 年生のうちにしっかり身につけることである。社会学科のスタート段階から、フィールドスタディ⁹やインターンシップなどの現場を体験するプログラムを導入したが、学生の様子からほとんど効果がみられない。多くの学生は、課外の有益なプログラムに関心を示さず、中には授業にも関心を示さない学生がいる。その理由の 1 つとして、自ら考える態度が身につけていないことが挙げられる。自ら考えるためには、基礎的知識やものの見方が必要である。それらを獲得していくことの重要性を認識させ、自ら考える態度を 1 年生のうちどのように身につけさせるのが課題である。

もう 1 つは、学生の卒業後の進路を見据えたキャリア教育の方向性である。従来からある幼児児童教育学科や社会福祉学科においては、資格を取得し、専門職を目指す学生がほとんどである。よって、大学には一般企業を就職先とするキャリア教育の蓄積がほとんどない。しかし、社会学科の学生の大半が一般企業への就職を希望している。どうすれば企業が求める力を、広くは社会が求める力を学生に獲得させることができるのが重要課題の 1 つである。

1.4 MIP (Mission Innovation Project) 講座の概要

前節で述べた社会学科の課題の解決策として、MIP 講座を 1 年生前期の必修科目として導入することとした。講座名を「MIP (Mission Innovation Project)」としたのは、北陸学院はキリスト

⁹ カリキュラムとは別に、複数のプログラムから関心のあるプログラムを選択し参加するという社会学科の取組で、全学生に課している。社会の現実に触れることで社会への関心を深めようという目的である。

教主義の教育機関として地元では「ミッション」と呼ばれ親しまれていることからである。

MIP は、Future Skills Project (FSP) 研究会によって開発され、首都圏の私立大学で実践されている FSP 講座を基としている。FSP 講座とは、「社会で活躍する人材を育てるために学生が主体的に学び成長する機会」(安西 2013) として開発された産学協同の実践型人材育成プロジェクトである。

FSP 講座は全 14 回で、前半と後半に分けて、それぞれ 1 企業から提示された課題に取り組む。具体的な内容は、次のとおりである。1 年前期という入学後間もない段階で企業担当者から実際に企業が直面している課題の提示を受け、チームでその課題に取り組む。そして、その課題についてプレゼンテーションをおこない、上司から部下へという設定で企業担当者から厳しいフィードバックを受ける。それによって、社会人としてどのような力が求められているのかに気づくことができ、それと同時に、自分がその力を持っていないことを実感する。このような気づきと実感は、大学 4 年間で何をどのように学んでいけばよいのかを主体的に考え、行動することにつながっていく。

MIP は、FSP 講座の内容に従いつつも、本学社会学科の学生に合うようにカスタマイズしている。

1.5 MIP 導入の経緯

導入のきっかけは、2012 年 12 月に開かれた FSP 研究会主催の「産学協同就業力育成シンポジウム 2012」に本学社会学科の教員が参加したことである。学科で導入を検討しようと判断した理由は、入学直後の 1 年生に、基礎知識やものの見方を身につけることの重要性に気づかせ、主体的に大学で学ぶきっかけを提供できる点が、社会学科の抱える課題を解決する第 1 歩となると考えたことにある。

2013 年 2 月、東京の FSP 研究会事務局を訪問し、詳しい説明を受けた。当時 FSP を導入していた大学はすべて首都圏に位置していた。地方都市で協力企業を探すことができるのかという不安はあったが、本学社会学科で実施することを目指して検討会を立ち上げた。1 年生の必修科目である「基礎ゼミ I」¹⁰と MIP との連動を考えて、検討会のメンバーは「基礎ゼミ I」担当教員 5 名と、当時の教務課長を加えて 6 名とした。必要に応じて検討会を開き、社会学科で実施するにはどうすればよいかを話し合った。不安材料であった協力企業の選定については、社会学科と親和性が高そうな地元企業にターゲットを絞り、協力を依頼したところ、能登印刷株式会社と株式会社システムサポートの 2 社が引き受けてくれた。ただ、学科内には、MIP は本学社会学科の学生には難易度が高く、実施は難しいのではないか、企業から厳しいフィードバックを受けたら、学力下位層の学生はかえって学習意欲を失ってしまうのではないか、最悪の場合、中退してしまうのではないかといった意見が根強くあった。

そこで、2013 年度後期にプレ講座を開き、本学社会学科で実施することが可能かどうかを見極め

¹⁰ 大学生としての基本的な学びの姿勢および知的探求の方法を修得することを目的としている科目である。

ることとなった。10月から全8回で実施、対象者は教員が選んで声をかけ、関心を示した学生である。1年生講座と2年生講座の2講座を設け、それぞれ10名とし、1チーム5名で2チーム編成とした。プレ講座の準備として、5名のMIP担当教員でFSP講座の内容を、より本学社会科学の学生に合うように調整したり、協力企業と課題内容を検討したりした。

プレ講座での学生の様子は、担当教員の期待以上のものであった。初回授業のリアクションシートに「みんなが真剣に取り組んでいるので、自分も一生懸命やらなければならない」というような内容の記述がみられ、最終授業では「2年生以降、楽に修得できる科目ではなく、自分に必要な科目を履修したい」「いろいろなことに挑戦したい」と前向きな発言が聞かれた。プレゼンテーションも教員が予想していた以上の質の高さで、学生はやればできると実感することができた。協力企業の担当者からは、「プレゼンでは伝えたいことを素直に言っているという好印象があり、熱意が伝わってきた。来年度から実施できるのではないかな」との評価を得、また、見学したFSP事務局担当者からも「プレゼンの態度は首都圏の大学よりもいい」との評価を得た。気質がまったくわからない新入生全員を対象とした場合、プレ講座のようにうまくいく保証はなかったが、2014年度から1年生の必修として配置されているキャリア系科目「キャリアデザイン概論Ⅰ」で実施することを正式に決定した。首都圏以外の大学でFSP講座を導入したのは、本学が初めてということになった。

1.6 MIPの効果と課題

2014年4月、新入生51名を対象として必修としてのMIPがスタートした。協力企業は、前半は株式会社システムサポート、後半は能登印刷株式会社である¹¹。前半のチーム分けは性別、出身高校、利用入試制度を参考とし、後半のチーム分けは、性別と前半で同チームだった人と同じチームにならないことを基本として、1チーム7～8名の7チーム編成とした。

開始後間もなく、学生たちの課題が浮かび上がってきた。チームでディスカッションをしなければならない時でも口が重く、開いても隣席の人と話をする程度でディスカッションが進まない。その理由として、入学後間もないため、同じチームとなった人たちのことをお互いに知らないことや、そもそも人との関わりが苦手な学生がいることが挙げられる。しかし、しばらくすると、必修科目ということや企業担当者に対応しなければならない必要性から、徐々に話し合う光景が見られ始めた。常に接している学内者である教員が促しても学生はなかなか動かないが、学外者である企業担当者に対しては緊張感からか言われたことに応じる姿勢がみられた。また、一生懸命取り組む学生からまったく関心を示さない学生に対する不満が出てきた。いわゆるフリーライダー問題である。この問題は想定していたため、予め「社会に出ても様々な人と共に仕事をしなければならないので対応方法を考えよう。引き込む方法を考えよう」という回答を用意していた。シンプルなアドバイスだが、難易度はかなり高い。一時はかなりの不満があがっていたが、後半になると、各メンバーの得意なことと不得手なことをお互いに把握し、それぞれが得意なこと、できることを担当するというチームが出てきた。

¹¹ 2015年度は北陸電力株式会社と石川県企画課に協力していただくことが決まっている。FSP講座において行政機関が協力しているケースはなく、本学が初めて試みる。

教員の課題としては、評価の方法が挙げられる。MIP は社会に出るために必要な力を学生に認識させ、主体性を育成することが目的であるため、プレゼンテーションの内容やスキルのみによって評価するわけにはいかない。プロセスが大事である。そこで、プレゼンテーションの完成度やリアクションシートなどの提出物に対する評価の他に、既存の評価ルーブリックを試行的に活用することとした¹²。ルーブリックの項目は、「チームでの話し合いへの参加」「チームメンバーの話し合いへの参加促進」「グループワークへの個人の貢献」「チームの雰囲気作り」「チームへの助言を聞く態度」の 5 項目で、それぞれ 0～4 で評価する。これらの項目について、毎回担当教員が分担して全学生を評価し記録することを試みている。プレゼンテーションでの役割や態度に比べて、プロセスにおいて努力している学生は見えにくく、かなり丁寧な観察が要求される。今後、より MIP に適したルーブリックを作成する必要があるだろう。

課題ばかりではなく、効果も大いにある。学生に毎回の授業の最後にリアクションペーパーを書かせ提出させているが、前半の最終プレゼンテーション終了後のリアクションシートには、「毎日朝早くから集まったのは大変だったけど、この達成感に勝るものはない」「チーム全員で意見を出し合ってまとめなければうまくいかない」「・・・自分たちもまじめに取り組んだら、他のチームみたいにちゃんとできると思うと、今までの行動が最低だと思ったし、悔しかった」「他のチームの人の話し方がすごくうまくて悔しかった」など、多くのことを学んでいると同時に、一生懸命取り組んでいることから「悔しい」と感じていることがわかる。

後半の中間プレゼンテーション終了後のリアクションシートには、「最終プレゼンまで今まで以上にがんばってみんなで最高のものにしようと思っている」「最終プレゼンでは原稿をまったく見ずに発表できるようにしたい」「気づいていなかった改善点や甘かった部分が多々あるので完璧にしようと思う」「チームの力になれるようにがんばろうと思う」など、主体的に取り組んでいる様子がうかがえる。

さらに後半の最終プレゼンテーション終了後のリアクションシートには、「前回のチームでは自分の意見をまったく出すことができず、すごく反省した。今回のチームでは、前回の反省を活かし、自分から意見を出したり、他の人の意見に質問したりするなど、話し合いに積極的に参加することができた。中間プレゼンよりもよい発表ができてうれしかった。この経験をこれからの大学生活に活かしていきたい」「前半と後半を通じて、企画を立てることの難しさと、イメージを形にして発表することの大変さを学んだ」「よい企画を考えようとするあまり、企業から提示された課題の意図から外れてしまった気がする。課題の意図をもっと理解すべきだということを学んだ」とある。

これらの記述から、チームで作業をすることの意味の理解やチームで作業をする際のスキル、自分の伝えたいことを人に伝える力、課題をきちんと理解する力など、働く上で特に求められる力を認識している学生がいることがわかる。また、企業担当者からのフィードバックを受けて、「お金の流れをもっと勉強しないと」「調査の方法をしっかりと学ばないと」などの声が学生から聞かれたこと

¹² 関西国際大学が考案したルーブリックを使用している。

から、主体的に学ぼうとしていることがうかがえる。

1.7 MIP は主体性を育成することができるのか

前項では MIP についての効果と課題について述べたが、MIP を実施することにより学生たちは大学で主体性を身につけることができるのだろうか。

この問いのポイントは「大学で」という点にある。第 2 節で、主体性とは自分の意思や判断で行動しようとする態度としたが、判断するためには知識と経験が必要となる。社会に出る前に知識を得、経験を積む場として大学が機能することが求められる。知識を得、経験を積む場は大学に限ったことではないが、職場とは異なり、大学では失敗が許される。また、高校までの教育機関においても失敗は許されるが、大学ではより専門的な知識の獲得と、より幅の広い経験を積むことが可能である。これらから大学における主体性の育成は非常に意味がある。換言すると、大学で主体性の育成を実現するためには、一般のおよび専門的な知識の提供、幅の広い経験をさせる機会の提供、かつ、失敗しても咎めない雰囲気作りが求められる。さらに端的に言えば、知識とチャレンジする機会を提供することが、主体性の育成へとつながる。

その意味において、MIP はかなり有効な講座である。企業担当者からの課題にチャレンジする、担当者からの厳しいフィードバックを受けて失敗経験を、その失敗経験から学ぶという主体性の育成に必要な要素が MIP には備えられている。第 6 節で示したリアクションシートの記述からわかるように、前半で自分の思うようなプレゼンテーションができなかったことに対して悔しいと思ったり反省したりしている学生がいるが、そのような学生は、後半では一生懸命努力している。悔しさや反省が主体的に行動する原動力となっているのである。また、企業担当者からのフィードバックを受けて、課題に取り組む際には知識が必要であるということを認識し、主体的に学ぶ態度を獲得しつつある学生がいることがわかる。

一方で、MIP に関心を示さない学生もいる。チームでの話し合いに加わらず、チームに貢献をしない学生は、MIP のみならず他の授業においても同様の態度であることが多い。彼らへの主体性の育成については別に論じなければならないだろう。特に対象としなければならないのは、何も言わなくても一生懸命取り組む層とまったく関心を示さない層以外の層である。どのような大学においてもこの層が最も厚いのではないだろうか。このような層の学生が「一生懸命取り組んでいる友人をみて何であそこまでやるのだろうと最初は思っていたが、だんだんその友人がかっこよく見えてきた。だから自分もがんばろうと思った」と語っている。初めはそれほど関心を持つことができなかったが、取り組むうちに関心が出てきたということである。このような学生を 1 人でも多く育成していくことが大切である。MIP を必修科目とする意義はここにある。そして、この厚い層の学生たちに気づきを与え、主体的に物事に取り組む態度を獲得させるには一定の時間を要することが MIP の実施をとおしてわかった。よって早い段階から進めていくことが求められる。この点が大学で主体性を育成する 1 つのポイントである。より着実に大学で主体性を育成していくためには、MIP を初年次に実施することが重要である。

MIP 自体、本格導入したばかりで現時点で評価することはできないが、MIP による主体性の育成に対する可能性を見出すことはできた。

1.8 おわりに

本稿では、社会学科で実施している MIP を事例として、PBL 型授業を初年次教育に導入することについて検討した。

主体性とは自分の判断で行動しようとする態度で、大学は判断するための知識とチャレンジする機会を学生に提供することが求められている。MIP はそれらを提供する講座といえ、一定数の学生に効果が認められた。そして、その実践の効果を確かなものとするには、初年次に導入することと、必修とすることがポイントであることが示唆された。結論として、PBL 型授業である MIP の初年次教育への導入は意義があると思われる。

MIP をより効果的な講座としていくために、今後は次の 2 点について進めていく。1 つは、MIP の学生への効果を科学的に検証することである。MIP を受講する前と後に同項目で実施している調査の結果、リアクションペーパーやその他の提出物、ループリックによる評価結果を用いて分析し、その結果から MIP をより効果的な講座としていく。もう 1 つは、MIP で学んだことを発展させる 2 年生、3 年生のための講座を考案することである。初年次教育としての MIP をより有効なものとするためには 1 年生から 4 年生までの学びをうまくつなげていくことがカギとなる。

MIP の初年次教育への導入については効果があると示唆されたが、その詳細については、3 年後、MIP を初年次に受講した学生の卒業を待って報告したい。

参考文献

- 安西祐一郎, 2013, 「社会で活躍する人材を育てるために学生が主体的に学び成長する機会をつくる」『VEIW21 大学版 2013』 特別号, ベネッセ教育総合研究所.
- 濱名篤, 2008, 「初年次教育の必要性と可能性」『大学と学生』第 54 号, 日本学生支援機構.
- 一般社団法人日本経済団体連合会, 2014, 「新卒採用 (2013 年 4 月入社対象) に関するアンケート調査結果」(2014 年 7 月 20 日取得, https://www.keidanren.or.jp/policy/2014/001_kekka.pdf).

【付記】本稿は、『私学経営』No.475 に掲載された拙稿「大学における学生の『主体性』育成は可能か——Mission Innovation Project を事例として」を加筆・修正した。

2. サービスラーニング教育の取組と課題¹³

淑徳大学 コミュニティ政策学部

矢尾板俊平¹⁴

2.1 はじめに

本稿では、2012 年度から開始された大学間連携共同教育推進事業（以下、連携事業と略）を通じて、本学のサービスラーニング教育のプログラムが、どのように検討され、取組が進められてきたかを整理する。

本学におけるサービスラーニング教育は、2010 年度にコミュニティ政策学部が開設されたのと合わせて、取組が進められている。すでに、コミュニティ政策学部においては、設置段階より、カリキュラムにサービスラーニング教育が導入されており、それを実施するための機関として、2010 年度より千葉キャンパスにサービスラーニングセンターが設置された。

本連携事業では、①アクティブラーニングの導入、②教室外プログラムの拡充、③ルーブリックの活用、④学生支援型 IR の導入など、文部科学省中央教育審議会の「質的転換答申」をはじめ、それ以降の高等教育改革の流れに合う教育改善の取組が進められている。その中で、本連携事業を通じて、実施された国内外における先進事例調査や、それらを踏まえた具体的なプログラムの検討と改善、教育プログラムのモデルづくりを行っている。

本稿では、まずコミュニティ政策学部におけるサービスラーニング教育の現状を整理する。次に、サービスラーニング教育のプログラムの実例を紹介する。そして、サービスラーニング教育のプログラムデザイン、アセスメントについて、これまでの取組を筆者の経験を踏まえて整理する。

2.2 コミュニティ政策学部におけるサービスラーニング教育

淑徳大学において、本格的にサービスラーニング教育が取り入れられたのは、2010 年 4 月のコミュニティ政策学部開設時からである。

コミュニティ政策学部でサービスラーニング教育が実際に取り入れられているのは、実践科目である。その実践科目は、文部科学省に届出をしたコミュニティ政策学部の基本計画書の教育課程の編成方針において、以下のように位置づけられている。

「専門教育科目は、基礎・基本を重視し、専門の骨格を正確に把握させることから、科目間の関係や履修の順序、単位数等に配慮し、体系的に教育課程を編成することとしている。具体的には、

¹³ 本稿の執筆にあたり、磯岡哲也先生（淑徳大学学長特別補佐、コミュニティ政策学部教授）、芹澤高斉先生（淑徳大学高等教育研究開発センター准教授）から有益な示唆を与えて頂いた。また本稿執筆に際して、野坂美穂先生（淑徳大学サービスラーニングセンター助手、コミュニティ政策学部兼任講師）には多大なる協力を頂いた。心より感謝申し上げます。なお、本稿は、筆者の事業担当者として個人的な見解を取りまとめたもので、大学全体としての見解を取りまとめたものではない。

¹⁴ 淑徳大学コミュニティ政策学部准教授、コミュニティ政策学科長、高等教育研究開発センター員、サービスラーニングセンター運営委員長、千葉キャンパスラーニングコモンズ運営委員長

学問体系を理解する導入科目、専門教育を体系的に展開する基礎科目、基幹科目、展開科目、専門性を補完する関連科目、総合的な課題学習の実践科目から編成する。」

すなわち、総合的な課題学習の方法として、サービ斯拉ーニング教育を実施することとし、他の科目群において修得した知識や汎用的スキルを活用しながら、統合的な学修を学生の成長段階に応じながら進めていくことが想定されていることがわかる。

ここで、実践科目の各科目概要をコミュニティ政策学部の基本計画書に基づいて確認する。

まず、1年次に配当される「コミュニティ研究」は、以下のように科目概要が設定されている。

「コミュニティ政策に対する興味や関心を引き出すための動機付けを図ることを目的として、コミュニティ研究Ⅰ、コミュニティ研究Ⅱ、コミュニティ研究Ⅲをとおして、一貫した現地学習による指導体制をとるものであり、現地を訪れ、直接的に観察し、関係者に対する聞き取り調査やアンケート調査を行い、現地において資料や情報の収集を行うことなどを通じて、地域社会が抱えている現実の諸課題についての認識を深めるとともに、基礎的な調査技法について体験的に学習する。」

コミュニティ研究Ⅰは1年次前期に、コミュニティ研究Ⅲは1年次後期に開講されている。コミュニティ研究Ⅱは、前期期間中から始まり、夏休み中に1泊2日（2010年度、2011年度は2泊3日）の現地学習を実施し、後期期間に終了するプログラムとなっている。

コミュニティ研究Ⅰ、コミュニティ研究Ⅲは、7つの少人数クラスで編成され、各クラスを教員2名が担当する。クラス単位で取組が進められ、地域社会を訪問し、参与観察、実践活動などのサービ斯拉ーニングを通じて、コミュニティ政策に対する興味や関心を涵養していく。

ここで2014年度取組について、一例を挙げる。筆者が担当するクラスでは、前期のコミュニティ研究Ⅰにおいては、7月に開催された大学のキャンパスの近隣地域である千葉市中央区白幡の七夕祭りにおいて、事前準備および当日の運営等に参加した。また、後期のコミュニティ研究Ⅲにおいては、10月に行われた千葉県東金市の東金商業高校の文化祭に、高大連携の取組の一環として参加した。また同じく10月に開催された千葉市中央区の「中央区ふるさと祭り」において行われた富士見通り商店街「ハロウィン」の事前準備と、当日の運営に参加した。さらに、東京都板橋区にある児童養護施設「マハヤナ学園」を訪問し、自校史教育、児童養護施設における取組等の情報収集を行った。

この他に、11月には、三重県松阪市の山中光茂市長、富山県氷見市の本川祐治郎市長、静岡県川根本町の鈴木敏夫町長等を本学のキャンパスに招くことができ、パネルディスカッションを開催し、学生がコミュニティ政策の現場の話を聞く機会も得ている。

コミュニティ研究Ⅱは、その授業目的を以下のように設定している。「本授業は地域活動の現場に赴き、活動に主体的に参与し、直接体験から学ぶことをとおして、学習の方法や、他者とのネットワークづくり、主体的な意識の醸成を図り、コミュニティ研究Ⅰでの学びを展開していく場とする。単に体験するだけの授業ではなく、サービ斯拉ーニングの理念から、活動に直接的に関わることで、

実際の生の情報や意見等を学び得る場である。」¹⁵

2014 年度のコミュニティ研究Ⅱは、千葉県内の大山千枚田（農業）、森林塾 かずさの森（林業）、たてやま海辺の鑑定団（水辺・環境）、富浦漁業協同組合（漁業）、千倉民宿組合（漁業・海士）、自然の宿 くすの木（地域）、南房総市 道の駅（観光）、森の時計・自然工夫塾（里山活動）の 8 つのコースが設定され、学生が選択をした。

前期期間中に、コース別に、各コースの訪問先、取組内容などについて、情報収集、調査を行い、準備を行う。その後、夏休みに現地を訪問し、相手先から提示される活動を行う。そして後期期間中に、活動をふりかえり、学修成果を取りまとめ、合同報告会でコース別に報告を行う。1 年次生にとっては、コミュニティ政策への興味・関心を高める強いインパクトを提供するプログラムとなっている。さらに、2013 年度からコミュニティ研究Ⅱにおいて、ルーブリックが作成され、学生の自己評価、教員による評価に活用されている。

次に、3 年次に配当される「ケーススタディ」の科目概要を確認する。「ケーススタディ」は、以下のように、科目概要が設定されている。

「コミュニティ形成の実践現場における諸課題に関する具体的な事例を取り上げて考察することにより、その背後にある原理や法則性などを究明することで、一般的な法則や理論を発見するための方法について学習するとともに、実践事例に関する文献購読や資料分析、実地観察などにより、基礎的な研究意識の涵養と研究能力の養成に加えて、発表や討論などを繰り返すことにより、自己の考えを展開することについて学習する。」

2014 年度においては、14 本のケーススタディのプログラムが実施されている。プログラム内容は、コミュニティ政策学部の専門教育の核として設定されている「社会学」、「経済学」、「法律学」、「政策学」の 4 分野の学びに対応する形で準備されている。「ケーススタディ」においては、教室内的学びと教室外活動を通じた学びを往還させ、知の統合化を進めながら、実践的な知識とスキルの修得が行われる。また、「ケーススタディ」の科目の中でのみ、このような知の統合が行われるのではなく、講義科目との知のリンケージが図られることで、学生の学修効果が高まるように工夫が行われている。また 2014 年度においては、コミュニティ政策学部内のルーブリック勉強会において、「ケーススタディ」のルーブリック作成の議論が進められている。

最後に、4 年次に配当される「ワークショップ」の科目概要を確認する。「ワークショップ」は、以下のように科目概要が設定されている。

「講義科目において習得した知識の有効性を実践的に学習させることを目的として、ワークショップⅠ、ワークショップⅡをとおして、一貫した体験学習による指導体制をとるものであり、コミュニティ政策では、地域の合意形成が重視されることから、参加者同士の体験共有、意見表出、創造表現、意見集約などにより、地域における課題を共有で認識するとともに、地域の合意形成を図るための有効な手段の 1 つであるワークショップの手法について学習する。」

¹⁵ 淑徳大学サービスラーニングセンター年報第 4 号、p.43

3 年次の「ケーススタディ」が「調査探究型」のサービスラーニングであると認識すれば、4 年次の「ワークショップ」は、3 年次におけるサービスラーニング教育を通じて修得した知識・スキルを活用し、「問題解決型」のサービスラーニングに発展していくと理解することができる。また教室での学びと教室外での活動を通じた学びを、より統合させながら、実践的な知識とスキルを深化させていくプログラムとして工夫されている。

また、基礎教育科目で 1 年次より順次的に配当される「表現技法」、「問題解決技法」などの科目、専門教育科目で修得する専門的な知識、そして、これらの知識やスキルを、サービスラーニング教育を通じて学修成果を統合した最終成果を取りまとめる「総合課題研究」（基礎教育科目の配置）が 4 年次後期に配当されている。

さらに、カリキュラム内における実践科目だけではなく、サービスラーニングセンターでは正課外教育の一環で、課外研修やプロジェクトを企画・実施している。課外研修は、1 年次生を対象に、観察型のプログラムとして、現地を訪問し、仕事内容を見学する。2014 年度には、1 年次生全員が必ず 1 か所は訪問することとし、千葉テレビ、スポーツオーソリティ、幕張メッセ、千葉県警察、千葉市消費生活センター、京成ホテルミラマーレ、千葉市役所、千葉市消防局を訪問した。これらのプログラムについて、2014 年 1 月に参加学生にアンケート調査を実施し、プログラムの評価を行っている。また、サービスラーニングセンターが企画するプロジェクトとしては、2014 年度においては、千葉ロッテマリーンズと連携した「淑徳大学スペシャルナイター」の企画運営、千葉市と連携した「車椅子バスケットボール大会」の企画運営、千葉商工会議所と連携した「オープンカフェ」や「千葉都心イルミネーション・ルミラージュちば 2014」の企画運営のほか、ジェフユナイテッド市原千葉との連携プロジェクトや、地域との連携プロジェクトが実施された。

サービスラーニングセンターでは、毎年度、「サービスラーニングセンター年報」を発刊し、実践科目やサービスラーニングセンターが企画運営する課外研修やプロジェクト活動の内容を記録している。この趣旨は、活動の記録を残すことだけに留まらず、サービスラーニング教育に関する PDCA を可能にするための資料としての意義を有している。

今後、年報に記録した活動内容に基づいたプログラム評価を実施していくことで、より効果的なプログラムを検討していくことが重要であると考えられる。

2.3 サービスラーニング教育の実践例：ちばでも

ここで、サービスラーニング教育の実践例として、筆者自身が 2014 年度に「ケーススタディ」および「ワークショップ」で行ったプロジェクトの事例として、「ちばでも」の事例について整理する。

「ちばでも」とは、「CHIBA DEMOCRACY（千葉の民主主義）」の略称で、若者の投票率の向上を目指すサービスラーニング活動である¹⁶。「ちばでも」の活動は、2013 年 7 月の参議院選挙が、

¹⁶ 「ちばでも」の活動の詳細については、矢尾板（2013a）、矢尾板（2013b）、矢尾板（2014）、矢尾板（2015）を参照のこと。

インターネットによる選挙運動の解禁後、初の国政選挙となったことから、「ワークショップ」でのサービスラーニング活動として、地域の方々と一緒に、参議院選挙千葉県選挙区の立候補者にアンケートを実施した上で、政策比較サイトを制作した活動から始まったサービスラーニング活動である。

2012年度の「ケーススタディ」の調査探究のテーマは、「一票の格差」であった¹⁷。学生は、講義科目¹⁸において、選挙制度や政策決定プロセスに関する基礎的な知識を学び、その上で、「一票の格差」の問題について、「ケーススタディ」での活動を通じて調査、研究を行い、論文を執筆する。2012年11月に衆議院が解散し、12月に衆議院議員総選挙が行われることになり、衆議院議員総選挙の公示日直前に、大学のキャンパスがある千葉県第1区の立候補予定者を招き、公開討論会を開催することで、教室外での学びを教室内での学び、調査探究を通じた学びに統合することで、「政治参加」「投票」という市民リテラシーを修得した。

こうした経験を踏まえて、さらに2013年5月には、千葉市長選挙の立候補予定者を招いた公開討論会を、他大学の学生とも連携しながら開催した。2012年の衆議院議員総選挙と2013年の千葉市長選挙における公開討論会の開催を通じて、公開討論会形式には、「時間的な制約」と「空間的な制約」が存在することを課題として認識し、これらの課題を解決するためには、「時間的な制約」と「空間的な制約」を超えた形での候補者と有権者のコミュニケーションデザインを行うことであると考えた。そこで、地域の社会人の方々と連携し、候補者に自分たちで作成したアンケートを実施し、そのアンケート結果を踏まえて候補者の政策比較サイトを制作¹⁹することにしたのである。そして、候補者と有権者のコミュニケーションデザインを行うことで、特に若い世代の投票率を向上させようという活動となった²⁰。

2014年度からは、千葉県選挙管理委員会と連携することになり、2014年4月以降、「ケーススタディ」と「ワークショップ」の学生が中心となり、若い世代の投票率を向上させるための取組について検討が行われた。また2014年10月には、千葉県選挙管理委員会と共催で、「ケーススタディ」と「ワークショップ」の学生、講義科目の「政策学概論」、「政策形成論」の受講者、他大学の学生、地域の社会人と一緒に、「ちばでもワークショップ」を開催し、若い世代の投票率を向上させるための具体的なアイデアづくりが行われた²¹。

「ちばでもワークショップ」に参加した学生が活動の振り返りを行い、次のような感想、反省を得た。

¹⁷ このテーマは、3年次生が毎年度出場する「公共選択学会 学生の集い」の共通テーマに基づき、行われたものである。

¹⁸ たとえば、筆者が担当する「政策学概論」、「政策過程論」、「政策形成論」等が該当する。

¹⁹ 「ちばでも」WEBページ <http://doko-demo.jp/>

²⁰ 参議院選挙時には、NHK、TBS、千葉テレビのニュース番組、日本経済新聞、読売新聞、毎日新聞、産経新聞、東京新聞、千葉日報から取材があり、活動や筆者のコメント等が掲載された。

²¹ ワークショップの様子は、2014年10月19日付けの千葉日報で紹介された。また、このワークショップで提案されたアイデアは実現し、「ケーススタディ」の学生と千葉県選挙管理委員会が協力し、2015年1月27日と28日に、佐倉市と八街市の小学校で「模擬投票」が行われた。

・参加して良かったこと

「普段の生活で関わることのない方との機会を得られた」、「グループの中で意見を出し合い、まとめることができた」、「小学校で模擬投票」というプロジェクトが見えたこと」

・活動の反省点

「自分なりの考えはあったが、グループでまとめられなかった」、「もう少し意見を多く出せば良かった。次はもう少し積極的に」、「制度上とは言え、選挙管理委員会の活動には制限があり、自由なアイデアを出しても採用されるのはごく僅かなこと」、「具体的な提案があまりできなかったこと。集まった意見をうまく発表できなかったこと」

・この活動から学んだこと

「グループワークということで協調性が大事だと改めて思い、それが少しでも身に付いた」、「小さいころから選挙へ行くことを習慣化させることの重要性」、「選挙について、知っていることが思っていたよりも少ないこと」、「漠然としたイメージを持っている人の多さに気付いたこと」

「ちばでもワークショップ」でのディスカッション内容、上記のような振り返り作業を通じて得た内容については、今後の若い世代の投票率の向上のためのサービスラーニング活動に活かされることになる²²。

本来であれば、次の「ちばでも」の活動は、2015 年 4 月に予定される統一地方選挙における活動であった²³。しかしながら、2014 年 11 月に突如、衆議院が解散されたため、スケジュールを早めて、12 月の衆議院議員総選挙に合わせて、「ちばでも衆院選 2014」の活動を展開することになった。

「ちばでも衆院選 2014」では、大学のキャンパスがある千葉 1 区の立候補者に動画インタビューを申込み、公示日前日までに動画での候補者比較サイトを制作し、公開した²⁴。また選挙期間中には、JR 千葉駅、JR 稲毛駅、JR 蘇我駅の駅前で朝 7 時 30 分から 8 時 30 分まで、「選挙啓発」の呼びかけ活動を行った。特に、JR 蘇我駅での呼びかけ活動では、千葉市選挙管理委員会からの協力を得て、明るい選挙推進協会のマスコットキャラクターである「めいすいくん」を借りることができ、選挙管理委員会の啓発グッズを配布することができた。このような活動を通じて、学生たちがサービスラーニング活動を通じて、「政治参加」や「投票」という市民リテラシーを向上させることができた。また、選挙期間前から選挙期間中において、朝日新聞、毎日新聞、千葉日報に学生の活動が採り上げられ、学生たちが自分たちの活動の社会的なインパクトの大きさを実感すること

²² 現在、活動を通じて得られた知見に基づき、筆者はアンケート調査を実施し、分析を行っている。その結果は、別稿にて公表する予定である。

²³ つまり、「ケーススタディ」で調査探究を行った上で、「ワークショップ」で問題解決型の活動を実施することが想定されていた。

²⁴ 「ちばでも衆院選 2014」WEB ページ <http://www.soc.shukutoku.ac.jp/shumpei/chibademotop.html>

ができた²⁵。

特に、候補者への動画インタビューなどの経験や新聞取材の経験を積み重ねていくことで、社会的なレリバンスを強めながら、自らが修得した知識、考えや意見を磨き、高いモチベーションで、自身の成長につなげることができたと感じられる。

2.4 サービスラーニング教育のプログラムデザイン

ここで、筆者の私見として、サービスラーニング教育について整理してみたい。

文部科学省中央教育審議会の2012年8月答申（「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」（質的転換答申））では、以下のよう

にサービスラーニングを定義している。

「教育活動の一環として、一定の期間、地域のニーズ等を踏まえた社会奉仕活動を体験することによって、それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自分の学問的取組や進路について新たな視野を得る教育プログラム。サービスラーニングの導入は、①専門教育をとおして獲得した専門的な知識・技能の現実社会で実際に活用できる知識・技能への変化、②将来の職業について考える機会の付与、③自らの社会的役割を意識することによる、市民として必要な資質・能力の向上、などの効果が期待できる。（『質的転換答申』用語集）」

さらに、答申の中で、サービスラーニングの効果を以下のように指摘している。

「学士課程教育はキャンパスの中だけで完結するものではなく、サービス・ラーニング、インターンシップ、社会体験活動や留学経験等は、学生の学修への動機付けを強め、成熟社会における社会的自立や職業生活に必要な能力の育成に大きな効果を持つ。（p.24）」

質的転換答申や筆者自身の取組を通じて、サービスラーニング教育を、次のように定義することができる。「社会の現場に、一定の期間、相手先のニーズ等を踏まえ、それまでに学んできた知識を活かしながら、学生が主体的に参与・参画することで、相手先（社会の現場）にとってより良い効果をもたらし、それを実感することで、自らの知識や技能を現実社会で実際に活用できる知識・技能へと変化させ、成長することができるプログラム」。

さらに、日本型のサービスラーニングにおいては、自分にとっても、相手先にとっても、さらには社会全体にとっても「良い」状態になる、いわゆる「三方よし」の発想が根底に存在すると考えられる²⁶。すなわち、自分、相手、社会全体において互惠関係が構築され、共に、新しい社会的な価値が創出されていく、というような共生の精神がサービスラーニング教育の基本的な考え方が重要なのではないかと考えられる。

²⁵ また、本活動に対して、千葉市の熊谷俊人市長から学生に向けてメッセージを頂くとともに、熊谷市長に Twitter 上で WEB ページの URL を紹介していただき、多くのアクセスを得ることができた。学生にとって、自らの成長を促進させることができた。

²⁶ 従来のサービスラーニングの考え方は、米国において発展してきたこともあり、キリスト教的思想を基盤とした教育プログラムであるように感じる。日本型のサービスラーニングの考え方としては、従来型のサービスラーニングの考え方と合わせて、仏教的思想を基盤とした教育プログラムを考えていく必要があると考えられる。

その上で、教室内の学修活動において、専門的な知識や理論、問題解決のための思考方法、汎用的技能を修得し、それを社会の現場で実際に活動を行うことで得た経験と統合させていくことで、実社会で求められる知識やスキルを修得していく、ということがサービスマーケティング教育の核となる。そのように考えると、サービスマーケティング教育のポイントは、教室内部での学びと現場（教室外）での学びを、いかに統合させ、どのように現実的な課題解決を行い、どのような社会的価値を創出していくか、という点をプログラムの設計段階において検討しておく必要がある。そこで、専門のプログラムコーディネーターなり、その役割を負う教員がプログラム設計の段階から、主体的に関与し、強いコミットメントを果たしていかなければならない。

また、質的転換答申の定義において、①一定期間、②相手先のニーズも踏まえ、という2点が指摘されている。この点について、野坂（2015）²⁷では、2014年度における本連携事業を通じた他大学の事例調査の結果を踏まえて、期間については「半期もしくは通年で対応できるプログラムが望ましい」としている。

また、相手先のニーズについては「各プログラムには、プロジェクト担当者を置くとともに、相手先からもプロジェクト担当者を出してもらい」必要があることを指摘している。さらに、野坂（2014a）では、サービスマーケティングの相手先を対象としたインタビュー調査の結果を踏まえて、「連携先、地域コミュニティ（地域住民）との対話・コミュニケーションの不足や、共同での振りかえり作業が欠如している」ことを指摘し、「サービスの受け手側も含めた振りかえりの「場」の機会を設けることが必要」と示唆している。その上で、サービスマーケティングの評価方法に、地域のニーズに関する評価軸を導入することを提案している。その理由は、「サービスを提供していく途中の段階で受け手側のニーズの変化を捉えていないという懸念がある」ため、「事後的な評価や調査だけではなく、サービス提供の中間段階での評価や調査の実施も有効である」としている。この点から、サービスマーケティング教育において、相手先との連携のあり方は、教育プログラムの有効性を高めるために、極めて重要な要素となる。

次に、サービスマーケティング教育のプログラムの類型を検討してみよう。コミュニティ政策学部のカリキュラムにおいて、実践科目がそのような設計になっているとおり、サービスマーケティング教育のプログラムも順次的、体系的に設定をしていく必要がある。

筆者の取組の経験、さらには本連携事業における調査結果を踏まえると、少なくとも、サービスマーケティング教育のプログラムは、①「観察型」、②「体験型」、③「調査・探究型」、④「問題解決型」の4つに分類することが可能である。

「観察型」であれば、現場を知り、具体的なイメージを持つことを通じて、学びへのモチベーションの向上させることが目標とされる。これは大学入学以降、できるだけ早い時点で、学生にインパクトを与える意味があり、本学の取組で言えば、課外研修が該当する。

²⁷ 2015年1月8日サービスマーケティングセンター運営委員会資料「サービスマーケティングプログラムの設計について」。本稿執筆時点において、サービスマーケティングセンター運営委員会では、サービスマーケティング教育のプログラムについて検討を進めている。

「体験型」は、実際に「体験」をすることで、問題意識を涵養することが目標とされ、短期的に、学外における活動に参与・参画し、地域、相手先との関わり方を学ぶプログラムが想定される。本学の取組で言えば、コミュニティ研究Ⅰ、Ⅱ、Ⅲが該当する。

「調査・探究型」は、それまでに学んだ知識を活かしながら、自ら「仮説」を立て、一定期間、継続的に、社会の現場への参与・参画を通じて検証をしながら、新たな知識を創造することが目標とされる。本学の取組で言えば、ケーススタディが該当する。

「問題解決型」は、与えられたテーマの中から、具体的な課題を設定し、一定期間、継続的に、活動に、主体的に参与・参画し、合意形成を図りながら問題解決を行っていくようなプログラムであり、専門的な知識の修得に加え、汎用的スキル、課題解決のための思考方法、技法、コミュニケーション力を修得することが目標とされる。本学の取組で言えば、ワークショップが該当する。

このような各プログラムを、学生の成長段階、意欲・関心に対応させながら、順次的に、適切にプログラムを提供することが、サービスラーニング教育の効果を高めるだろう。また、そのためのコーディネート機能が重要となってくる。

2.5 サービスラーニングにおける学びの構造化

次に、サービスラーニング教育のプログラムにおいて、いかなる学びの構造を設計していけば良いかを、筆者自身の取組を踏まえて検討していく。筆者は、本連携事業における先進事例調査を踏まえて、2013年度から、筆者自身が担当する実践科目（「ケーススタディ」や「ワークショップ」）や課外プロジェクトを通じて、サービスラーニングの学びの構造化のモデルを検討している²⁸。

2014年度においては、第3節で紹介した「ちばでも」のプロジェクト以外に、銚子電鉄との連携プロジェクト、よしもと幕張イオンモール劇場との連携プロジェクトに取り組んだ。また課外プロジェクトとしては、千葉商工会議所と連携した「千葉都心イルミネーション『ルミラージュちば』」、東金市の地域関係者と連携し、地域の特産品を活用した「商品開発」のプロジェクト、千葉市中央区助成事業「フューチャービジョンワークショップ」²⁹を行った。

サービスラーニングの教育手法では、質的転換答申における定義から、以下の点が重要なポイントとなる。「それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自分の学問的取組や進路について新たな視野を得る教育プログラム」。つまり、教室内で学んできた知識や汎用的なスキルと教室外での活動の経験を統合していくための学びの構造を設計する必要がある。この点が、その他の教室外プログラムとは大きく異なる点であるとともに、他のプログラムとの差別化が図られるべき点である。

そこで、筆者は教室内で学んできた知識や汎用的なスキルと教室外での活動の経験を統合するための仕組みとして、「ワークショップ形式」という手法をサービスラーニング教育に導入している。

²⁸ 2013年度の取組については、矢尾板（2014b）を参照のこと。

²⁹ 東金市との地域連携の取組、千葉市中央区の助成事業については、サービスラーニングセンター助手の野坂美穂氏が中心となって、プロジェクトが展開された。また、これらの事業については、筆者が担当する講義科目（政策学概論、政策形成論）とも連携しながら行った。

ワークショップの手法は、経験学習の理論を背景に、学びと創造の手法として、様々な場面で利用されている³⁰。こうした手法をサービスラーニングのプログラムの中で、「ワークショップ形式」を導入することで、統合的な学習を可能にすると考えられる。

筆者が実施したワークショップの基本的な流れは、以下のような手順となる。

- ①相手先から提供された「テーマ」に基づき、全体ファシリテーターがワークショップのゴールを明らかにし、その上で、議論に最低限必要な情報をインプットする。(情報のインプットは必ずしもファシリテーターではなくとも良い)。
- ②グループごとに、事前に講義科目等で学んだ「知識」や「スキル」、新たに収集した情報等に基づきながら、課題を発見する。
- ③発見された課題に基づき、問題を設定し、問題解決のための具体的な対応策(解決策)を検討する。
- ④検討した内容を、グループごとに発表を行い、全体で共有する。
- ⑤共有された情報に基づき、再度、グループ内で議論を行い、具体的な対応策を検討する。
- ⑥再度、具体的なプランをグループごとに発表を行い、全体で共有する。そして、全体で共有されたプランに基づき、どのプランをサービスラーニング活動で実施するかを決め、実際に活動を行う。という流れとなる。

このワークショップは、1回で行う場合と複数回に分けて行う場合がある。たとえば、情報収集の中で、アンケート調査等が必要であれば、日を分けて、複数回でワークショップを行う必要がある。

筆者の経験上、各グループの人数は、4〜5名であることが望ましい。また、メンバー構成もランダムに行うのではなく、男女比、学生の個性・特徴、これまでの経験等などを見極めながら、偏りのないように構成する必要がある。また、筆者は可能な限り、ワークショップには、サービスラーニングの相手先や学外の社会人の方々に参加していただくように配慮した。

ワークショップに学生以外の参加者が参加することのメリットは、学生にとっては、同世代だけではなく、異世代との交流を通じて、多くの学びを得ることにある。またワークショップ自身が、実践的なスキルを修得する機能を果たすことになる。さらに、具体的なプランも、相手先のニーズに合う形で議論を進めていくことができる。

このようなワークショップにおける学びと知識創造の構造は、野中・竹内・梅本(1996)等で示唆する「SECI」モデルとナレッジマネジメントのプロセスに通ずるものがある。すなわち、暗黙知を「共同化」、「表出化」、「連結化」、「内面化」を通じて、形式知に変換をしながら、知識を創造していくプロセスである。

ワークショップの中で行われる具体的な作業は、以下のような作業となる。

- ①議論するために必要な知識や情報を知る。(いわゆる「共有化」)

³⁰ ワークショップの手法については、山内・森・安斎(2013)が詳しい。

- ②「付箋」を活用しながら、数名のグループに分かれ、議論（話し合う）を行っていくことで、自分が知らない考え方、知識、情報に出会う。（いわゆる「表出化」）
- ③その出会いから新しい「気づき」を得て、自分の考えを深める。（いわゆる「連結化」）
- ④「気づいたこと」や考えたアイデアを発表することで、他者と共有するとともに、相互に新しい知識や情報を得ることで、自分たちの考えをさらに深める。（いわゆる「内面化」）

このサイクルを図にすると、図 3-1 となる。このサイクルを促進する方法が、「ワークショップ形式」である。

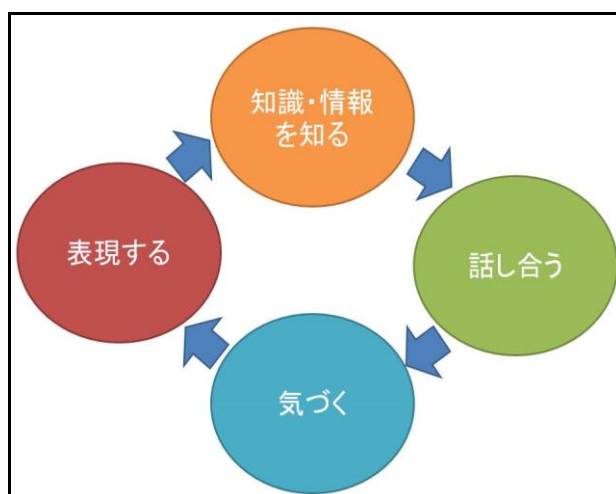


図 3-1.

ワークショップ形式をサービスラーニング教育のプログラムに、適切なタイミングで、こうした知識創造のサイクルを繰り返していくことで、教室内での学びと教室外での経験を統合化することが可能となる。

このような学びの構造化を促進する「場」として、ラーニングコモンズが重要であるといえる。本連携事業を通じて、本学においても千葉キャンパスと埼玉キャンパスにラーニングコモンズが設置され、様々な取組が行われている。

2.6 サービスラーニング教育のアセスメントと評価について

サービスラーニング教育の効果を高めるためには、その学修成果を可視化し、測定し、評価することが重要である。評価対象としては、学生個人の学修成果に関する評価とプログラムに関する評価となる。また、その視点としては、学生の成長度合い、社会的なインパクト等などの多様な視点も必要となる。本連携事業を通じて、学生の学修成果を可視化するために、ルーブリックの開発を行っている。

実践科目においては、2013 年度から「コミュニティ研究Ⅱ」のルーブリック³¹を開発し、試行を行っている。2013 年度、2014 年度ともにルーブリックの活用を試行した上で、カリブレーション

³¹ 2013 年度の「コミュニティ研究Ⅱ」で施行されたルーブリックは、淑徳大学サービスラーニングセンター年報第 4 号に掲載されている。

を実施して、ルーブリックの改善を進めている。また 2014 年度においては、「ケーススタディ」のルーブリックの開発を進めているほか、サービスマーケティング教育についてのルーブリックを開発も進めている。

また、ルーブリック以外のアセスメント手法としては、アンケート調査、グループフォーカスインタビューの手法などを検討している。

アンケート調査については、サービスマーケティングの機会が、学生の成長にどのように寄与しているのかを明らかにするために、2014 年 11 月に、1 年生と 2 年生にアンケートを実施した³²。また課外研修プログラムの評価を行うためのアンケート調査を 2015 年 1 月に実施した³³。複数のサービスマーケティング教育プログラムに参加している学生を対象に、グループフォーカスインタビューを実施し、サービスマーケティング教育プログラムの現状の課題を明らかにする予定である。

さらに、サービスマーケティング活動を通じて、専門的な知識や汎用的な技能をいかに身に付けられたのか、という考察については、矢尾板(2014b)で行われ、アセスメントテストの検討を行っている。

サービスマーケティング教育を通じて、学生の活動を評価する視点として、知識や汎用的なスキルなどの学修成果以外に、注視すべきポイントもある。それは、①学生がテーマに対応した「課題」を発見し、自ら設定することができたかどうか、という点と、②一定の制約条件の中で、いかなる最適解を見つけ、それを具体的に実行するためのアイデアとして提案し、実行できたか、という点である。この点は、まさに質的転換答申が目指す「生涯学び続け、主体的に考える力」や 2014 年 12 月の中教審答申³⁴が指摘する「生きる力」、「確かな学力」が獲得できたかどうかを確認する視点となる。

この他に、サービスマーケティング教育の効果を検討する上で重要なのは、社会的なインパクト、もしくはサービスマーケティングの相手先や関係者の評価である。この評価は、プログラムの評価としても重要であるが、その評価結果を踏まえて、学生のリフレクションに役立たせることが重要である。なぜならば、質的転換答申のサービスマーケティング教育の定義で、「自らの社会的役割を意識することによる、市民として必要な資質・能力の向上」をサービスマーケティング教育の効果として挙げているからである。すなわち、学生のリフレクション活動の中に、自分自身の「振り返り」だけではなく、サービスマーケティングの相手先や関係者の評価を通じた「振り返り」を行う機会を提供する必要がある。

サービスマーケティング教育における「振り返り」に関する考察については、野坂（2014a・b）において行われている。野坂（2014b）では、「プロジェクトに対するコミュニティパートナーの満足度と学生の満足度にギャップが見られる場合に、なぜそのギャップが生じているのかについて、プロ

³² 本アンケート調査は、筆者と野坂氏との共同研究で実施された。その結果については、淑徳大学高等教育研究開発センター年報第 2 号（2015 年 4 月）に掲載する予定である。

³³ 本アンケート調査の結果については、淑徳大学サービスマーケティングセンター年報第 5 号に掲載を予定している。

³⁴ 文部科学省中央教育審議会 2014 年 12 月 22 日答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」

プロジェクト後の振り返りにおいて明らかにすべきである」と述べ、「コミュニティパートナーがプロジェクトに対して満足しているかどうかを調査し、満足していなければ改善に努め、プロジェクト内容の軌道修正を図ることができるように、コミュニティパートナーにも適宜、学生とともにふりかえり活動に参加してもらうような機会を設定する」ことが必要であることを指摘している。

相手先からの評価に関するアセスメント手法と、その評価結果と学生の「ふりかえり」との統合は、次年度以降の課題となる。

2.7 結びに代えて～今後の課題

本稿では、本学のサービスラーニング教育の取組について、プログラムのデザイン、学びの構造化、アセスメントの視点から整理を行った。本学では、2010年度のコミュニティ政策学部の開設時より、サービスラーニング教育が実施されているが、本連携事業を通じた先進事例調査、モデルプログラムの実施を通じて、サービスラーニング教育のさらなる充実に向けた研究、アセスメントツールの開発が進み、取組が加速している。

サービスラーニング教育のプログラムデザインについては、国内外の先進事例を参考にしながら、サービスラーニングセンター運営委員会で検討され、2015年度のプログラムに向けて議論が進んでいる。課題としては、今後、サービスラーニング教育のプログラムのフォーマットの可視化である。つまり、基本的なマニュアル（手引き）とプログラムごとのシラバス等を作成することで、学生にとっても、相手先にとっても、プログラムコーディネーターとしても、それぞれのプログラムの目的、目標、具体的なプログラム内容を共有することで、プログラムを理解し、効果的に活動を展開していくことが可能になるだろう。

「ワークショップ形式」については、具体的な効果については測定していないが、学生の事後レポートや参加者からの感想を踏まえれば、効果が期待できる手法であると言える。課題としては、「ワークショップ形式」の効果を測定する手段と機会を検討していくことである。また、ワークショップの運営においては、ファシリテーターとなる教員がファシリテーション技術を向上させることだけではなく、各グループでのディスカッションにおいては、学生がファシリテーターになるため、学生がファシリテーション技術を修得し、それを向上させることが必須となる。こうした訓練の機会を保証しなければ、「ワークショップ形式」の一般化は困難であろう。

さらに現在、ルーブリック、アンケート調査、グループフォーカスインタビュー等のアセスメント活動については、本稿の執筆時点において、結果を集計し、取りまとめている状態であるので、本稿では、その結果を掲載することはできなかった。これらの結果については、今後、「淑徳大学高等教育研究開発センター年報」や「淑徳大学サービスラーニングセンター年報」を通じて、公表されることになる。アセスメントの課題としては、いかに多様なアセスメントツールを活用し、アセスメントプランの中で、学生の学修成果を把握していくのか、さらに、その学修成果や相手先等を含む社会からの評価をいかにリフレクションの活動を通じて、学生の学びと統合し、学生の成長に役立たせるのか、という点を仕組みとして検討していく必要がある。

最後に、教育プログラムやツールを検討する際に忘れてはならない課題は、そのプログラムやツールを運用する教員やプログラムコーディネーターのスキルである。優れた薬であっても、使い方を誤れば、毒になる。切れ味の良い包丁は、使い方を間違えれば、凶器となる。その道具を使う者次第で、学生の学修成果は大きく変わる可能性がある。学生の学修成果を安定的にするためには、誰が使っても同じ効果を発揮することができる道具を準備するか、もしくは、FD/SDを通じて、関係する全ての教員やプログラムコーディネーターのスキルを常に向上させるための取組を、プログラムの開発と合わせて行っていくか、いずれかの対応が必要となる。

この点が、今後の本連携事業における教室外プログラムを充実させる取組の課題であると言える。

参考文献

- 野坂美穂 (2014a)、「サービラーニングにおける大学と地域連携の在り方 - 被災地支援活動に対する地域コミュニティの視点を通じて - 」、『サービラーニングセンター年報』、第4号、2014年3月、pp.3-12
- 野坂美穂 (2014b)、「サービラーニングにおける振り返りの構造化に関する考察 - モノレール・プロジェクトにおける振り返りシートの試行的導入 - 」、『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』、第1号、2014年3月、pp.25-37
- 野坂美穂 (2015)「サービラーニングプログラムの設計について」、サービラーニングセンター運営委員会資料、2015年1月8日
- 野中郁次郎・竹内弘高・梅本勝博 (1996)、『知識創造企業』、東洋経済新報社
- 文部科学省中央教育審議会 (2012)、『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)』、2012年8月28日
- 文部科学省中央教育審議会 (2014)、『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～ (答申)』、2014年12月22日
- 矢尾板俊平 (2013a)「みんなで民主主義を育てよう:『ちばでも』という学生と地域の方々との挑戦」、『Voters』、no.16、2013年10月、pp.17-19
- 矢尾板俊平 (2013b)「『参加』と『協働』促進が重要 - ネット選挙運動解禁の本当の意義 - 」、『改革者』、2013年11月号、2013年11月、pp.48-51
- 矢尾板俊平 (2014a)「サービラーニング教育プログラムのデザインとその課題～2013年参議院選挙における『ちばでも』プロジェクトの活動を通じて～」、『サービラーニングセンター年報』、第4号、2014年3月、pp.19-28
- 矢尾板俊平 (2014b)「学生の参加型授業のデザインとエンゲージメント・マネジメント」、『淑徳大学高等教育研究開発センター年報』、第1号、2014年3月、pp.13-24
- 矢尾板俊平 (2015)「民主主義のインフラ整備を勧めよ - スマホ社会の政治と選挙のツール」、『改革者』、2015年1月号、2015年1月、pp.48-51
- 山内祐平・森玲奈・安斎勇樹 (2013)、『ワークショップデザイン論 - 創ることで学ぶ』、慶應義塾大学出版会

3. グローバルスタディの展開

関西国際大学 人間科学部

井門 隆夫

3.1 実施時期

関西国際大学では、ハイ・インパクト・プラクティスを実践する学外プログラムとして、2011年度よりグローバルスタディを展開している。グローバルスタディは、世界の人々の多様な価値観や文化を理解し、自ら考え、行動できる人間として学生が成長するため、海外での「体験」を中心とした学修プログラムである。

本事業においては、プログラムを教員が提案する形を採り、連携校をはじめ、大学等の高等教育機関において本プログラムが応用できるよう意識しながら、下記2週間の現地日程において本学学生を対象として募集し、2回にわたり実施した。

	現地訪問日程 (2014年)	事前学修	事後学修	参加学生人数						平均累積 GPA
				人間科学部		教育学部		合計	(学年)	
				男	女	男	女			
第1回	2月13日～23日	90分	90分	10	7	1	0	18	2年生 16名	2.10
	(11日間)	× 6回	× 3回	(56%)	(39%)	(6%)	(0%)	(100%)	3年生 2名	
第2回	9月3日～17日	90分	90分	5	11	8	4	28	2年生 27名	2.79
	(15日間)	× 6回	× 3回	(18%)	(39%)	(29%)	(14%)	(100%)	3年生 1名	

3.2 取組のねらい

本プログラムにおいて、訪問先としたのはベトナム（中部のダナン・ホイアン地区）である。その背景として、ベトナム中部の中核都市ダナンに本学協定校のダナン大学があり、カウンターパートナーとなること、および、周辺には世界遺産が複数存在し、日本からダナンへの直行便も計画（2014年7月に運航開始）され、今後、日本人観光客の増加が見込まれることから、「観光」をテーマとする学修に適當であったことが挙げられる。

そこで、本プログラムでは、「観光資源におけるツールの開発」「結婚観からみる日越比較」（第1回目）、「世界遺産ホイアンの観光ガイドブックの作成」（第2回目）をテーマとして学修活動を行った。

本プログラムの開発にあたり、事前にカウンターパートのダナン大学を事前訪問した際、国際交流担当ハイ教授より、日本人のベトナム観光の課題として「日本人の入国者数は増えているが、ダナン・ホイアンは立ち寄るだけで宿泊せず、消費時間が短い」との指摘を受けていた。そのため、日本人の消費時間を延ばすことを目標に、学修効果のあるプログラムを組むこととした。

確かに、近年、日本人の訪越人数の伸びはめざましく、海外旅行出国先上位10か国のうち、ベトナムは10位にランクインしている（表3-1）。さらに、上位10か国の伸び率について、5年前（2009

年) を 100 として指数化すると、ベトナムはシンガポールに次ぎ、伸び率が高い (表 3-2)。

その一方で、周遊型観光をメインとする日本人の観光ツアーは、北部ハノイから南部ホーチミンまでを縦断し、中部には立ち寄るだけの行程が多い。その理由を現地旅行会社で確認すると、日本から直行便が就航しているのが、ハノイ、ホーチミンの 2 都市だけであること、および現地 (ダナン・ホイアン) の日本人向け情報が限定的で少ないこと等が指摘されていた。

表 3-1. 日本人出国先ベスト 10 (2013 年) ※一部 2012 年実績で推測

(人)	2009年	2010年	2011年	2012年	2013年
1 米国	2,918,268	3,386,076	3,249,569	3,698,073	3,730,287
2 中国	3,317,459	3,731,200	3,658,169	3,518,153	2,877,500
3 韓国	3,053,311	3,023,009	3,289,051	3,518,792	2,747,750
4 タイ	1,004,453	993,674	1,127,893	1,373,716	1,536,425
5 台湾	1,000,661	1,080,153	1,294,758	1,432,315	1,421,550
6 香港	1,204,490	1,316,618	1,283,687	1,254,602	1,057,033
7 シンガポール	489,987	528,951	656,417	757,116	832,845
8 ドイツ	537,984	605,231	642,542	734,475	-
9 フランス	697,000	595,977	612,259	732,283	-
10 ベトナム	356,700	442,089	481,519	576,386	604,050

表 3-2. 日本人出国先ベスト 10 伸び率 (2013 年) ※一部 2012 年実績で推測

(%)	2009年	2010年	2011年	2012年	2013年
1 シンガポール	100	108	134	155	170
2 ベトナム	100	124	135	162	169
3 タイ	100	99	112	137	153
4 台湾	100	108	129	143	142
5 ドイツ	100	112	119	137	-
6 米国	100	116	111	127	128
7 韓国	100	99	108	115	90
8 香港	100	109	107	104	88
9 中国	100	112	110	106	87
10 フランス	100	86	88	105	-

そこで、本プログラムの目的として (ダナンへの直行便が就航することも期待して)、「日本人観光客がダナン・ホイアン地区 (とりわけ、世界遺産のホイアン地区) に滞在し、宿泊する動機づけとなる情報ツールやイベントを開発する」サービス・ラーニングを計画した。

また、取組を通じたねらいとして、学生が異文化で活動するというハイ・インパクトな環境に身を置くことを通じて、自らの成長と「社会人基礎力の養成」を目指し、事前および事後で、グローバルスタディ独自に想定した「グローバルスタディ基礎力」チェックを実施することにより、成長度合を測定した。2 回目には、本事業で試行中の「リフレクションカレッジ³⁵⁾」を活用し、個々の学生が目標とした社会人基礎力の各要素について、目標の達成度合いも入力し、活動中に意識づけと確認を行った。

³⁵⁾ 第 3 章 4 を参照。

3.3 取組の内容

3.3.1 事前学修

学生にとって、「ハイ・インパクト・プラクティス」という言葉は認知していても、現地での実体験がなければ、いくら解説をしてもその意味は通じないと想定していた。そのため、事前学修においては、本プログラムのねらいと取組の解説に加えて、訪問国に関する情報収集や会話練習といった比較的容易なワークを行いながら、異なる学部・学科・専攻の学生が集まりグルーピングされたコミュニティにおけるチームワーク（人間関係）作りに注力した。

表 3-3. 事前学修シラバス

	テーマ	内容
1	オリエンテーション	・シラバスおよびスケジュールの確認 ・グループ編成・自己紹介・アイスブレイク
2	取組概要説明	・学修のねらいと取組内容に関する説明 ・ベトナムのマップ作り(グループワーク) 【授業外学修】ベトナムに関する先行研究調査・情報収集(個人ワーク)
3	ベトナムの基礎知識①	・ベトナムに関する先行研究や情報の整理と発表(グループワーク)
4	ベトナムの基礎知識②	・ベトナム語の基礎会話(留学生を講師としたロールプレイ) 【授業外学修】ベトナム料理を食べに行こう
5	シミュレーション	・現地リサーチのシミュレーション(グループワーク) ・リサーチ計画の作成
6	事前準備	・「リフレクションカレッジ」操作方法説明・アセスメントテスト ・出発当日までの事前準備に関する諸連絡

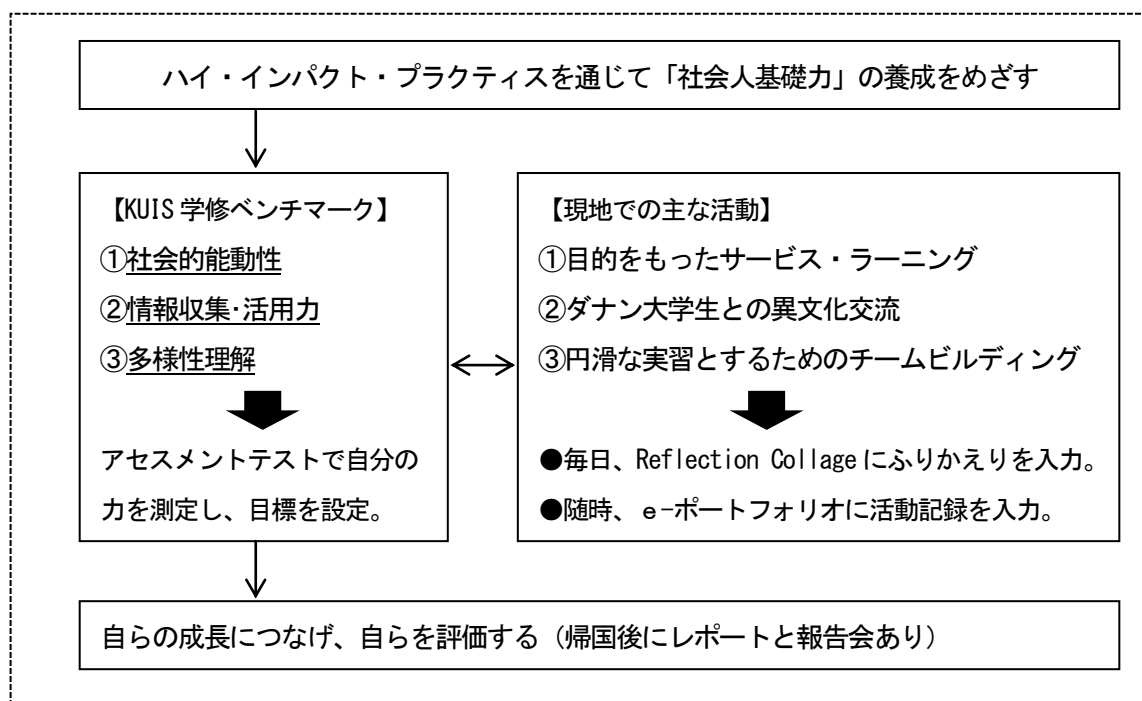


図 3-2. プログラム説明概念図（事前学修用）

3.3.2 現地での活動

現地実習として、メインのサービス・ラーニング活動のほか、カウンターパートナーであるダナン大学での学生同士の交流会、および学生宅へのホームステイ等を実施した。

サービス・ラーニングとして、第1回目は、2チーム（5グループ）に分かれ、1つめの「観光チーム」は、ホイアンに所在する日本人経営のカフェ3軒のPV（プロモーションビデオ）を撮影・制作した。もう1つの「結婚観チーム」は、日本から浴衣や打掛といった伝統和装を持参し、ホイアン市街において観光客が参加した撮影会を実施した。

第2回目は、(1回目のPVのクオリティが高くなくカフェで採用されなかった点や、イベントは継続性がなく、いずれも現地にとってプラスとなっていないという反省をもとに)「クオリティが高く」「形に残るツール」として、「実存する日本のガイドブックに載っていない飲食店や土産店」を取材した「ホイアン・オリジナルガイドブック」を制作し、取材先の店舗等に配布した。

表3-4は、1・2回目の日程表であるが、第2回目は日数を延長した。第1回目との違いは、数日の「緩衝日」を設けた点である。第1回目は「冬期」で気温も著しく高くはなかったものの、第2回目は「夏期」で連日35度を超す暑さが予想され、体力が続かないと思われたこと、および、学生にとって、ハイ・インパクト・プラクティスはいきなり「トップギアに入れる」ような経験の連続で、それぞれのワークの相対化やふりかえりが不足し、消化不良を起こしがちであったためである。

そこで第2回目では、ホームステイの前に、ベトナムの日常生活（ショッピングセンターや公共交通機関等）のリサーチを行った（※1）ほか、ホイアンと同じ世界遺産の町であるフエの視察により、世界遺産の町の相対化を実施（※2）。また、リフレクション・デイを設けることで、グループごとにふりかえりとやり残したワークを行うことができた。

表 3-4. 現地実習日程表（●印はサービス・ラーニングの実習日）

	第1回	第2回
1日目	関西-----ホーチミン-----ダナン	
2日目	ダナン大学との交流会	
3日目	ホームステイ	ダナン市街リサーチ(※1)
4日目		ホームステイ
5日目	●ホイアン市街リサーチやイベント準備	●ホイアン市街リサーチ
6日目	●ホイアン市街リサーチやイベント実施	●ガイドブック作成ガイダンスと市街リサーチ
7日目	●ホイアン市街リサーチやイベント実施	●英語オプションツアー参加
8日目	●ダナン大学でPV動画制作ワーク	●ホイアン市街リサーチ
9日目	●成果報告会	●ダナン大学でガイドブック制作ワーク
10日目	ダナン---ホーチミン---	フエ旧市街リサーチ(※3)
11日目	関西(早到着)	リフレクション・デイ(※4)
12日目		●成果報告会/ガイドブックの受け渡し
13日目		ダナン---ホーチミン---
14日目		関西(早到着)
15日目		

3.3.3 事後学修

事後学修は、帰国後2週間以内に実施し、それまでに「ふりかえりレポート」を課題として課し、その発表および自己の成長に関するふりかえり（事後のグローバルスタディ基礎力のチェック）を行った。また、あじあん祭（学園祭）を利用し、2回の成果発表会を実施した。

3.4 取組の成果

3.4.1 不安に思う（思った）こと

事前・事後学修において「不安に思う（思った）ことは何か」を質問した結果が表3-5である。

のべ46名が複数回答にて挙げたものには、活動前（事前）には、「食事」「治安」「体調」といった不安が多かったが、こうした不安の多くは事後には大きく減少し、現地の体験を通じて不安は解消されたことがわかる。一方、増加した不安が「コミュニケーション」であり、言語・非言語ともに、非英語圏における文化・習慣の違いを認識していたことがうかがわれる。その他、増えた（事前に想定していなかった）不安として、「wifi環境」「気候・環境」（環境とは「バイクの排気ガス」「紫外線の強さ」等）が挙げられていた。

特徴的なのは、活動そのものやチームワークといった「（活動の）performance」の不安は少なく、圧倒的に「（日常生活における）maintenance」面での不安が挙げられていた点である。学生にとってのハイ・インパクトとは、学修面でのインパクト以上に、異文化等異なった環境そのもののインパクトが強いことがうかがえる。

表 3-5. 不安に思う（思った）こと（複数回答）

要素		事前		事後	
		(n)	(%)	(n)	(%)
Performance	プログラムの実施	1	1%	2	4%
	チームワーク	1	1%	0	0%
Maintenance	食事	25	29%	10	19%
	コミュニケーション	17	20%	18	33%
	治安	13	15%	0	0%
	体調	11	13%	1	2%
	生活習慣	6	7%	4	7%
	wifi	4	5%	10	19%
	ホテル	3	4%	3	6%
	ホームステイ	2	2%	1	2%
	紛失	2	2%	0	0%
	気候・環境	0	0%	5	9%
(回答計)		85	100%	54	100%

3.4.2 グローバルスタディ基礎力チェック

本プログラムでは、事前学修および事後学修の際に、グローバルスタディに関する基礎力のアセスメントおよび、事後チェックを行った。

表 3-6. グローバルスタディ基礎力（●印はサービス・ラーニングの実習日）

Q1	自分と異なった考え方や行動を否定せずに理解を示す	他者理解
Q2	他者との交流をすすんで行うことができる	能動性
Q3	他者と建設的な意見交換をすることができる	コミュニケーション
Q4	課題解決の視点から情報を集めることができる	情報収集
Q5	メンバーの意見を最後まで聴くことができる	傾聴力
Q6	新しい知識や技能を学ぶことに関心や意欲をもつことができる	好奇心
Q7	目的とテーマに沿った分析を行うことができる	分析力
Q8	納得した結論を出すために努力することができる	構成力
Q9	社会や学校での規則、決まりごとを尊重することができる	遵法性
Q10	グループにおける自分の役割をふまえ、適切な目標を立てることができる	役割認識
Q11	目標の実現に向けて自主的、主体的に行動することができる	主体性
Q12	調査結果をこれまでに学んだことと関連づけて説明できる	相互関連力
Q13	自分の行動や発言、役割や立場に責任があることを自覚し、ものごとを最後まで遂行できる	忍耐力
Q14	先行研究を整理しまとめることができる	先行研究
Q15	自分の考えをわかりやすく説明することができる	解説力
Q16	人間関係を大切にすることができる	人間関係
Q17	社会や集団のために進んで行動することができる	社会性
Q18	困っている人の立場で考えることができる	弱者配慮
Q19	調査結果から何らかの法則性を見いだすことができる	論理性
Q20	自分が海外で学ぶための具体的なテーマを設定することができる	将来性

表 3-7. 基礎力の事前―事後の得点差

（各 100 を満点として測定）

第1回	事前―事後差	第2回	事前―事後差
能動性	26	能動性	21
コミュニケーション	24	将来性	21
好奇心	20	主体性	20
情報収集	19	他者理解	19
構成力	18	コミュニケーション	18
他者理解	14	相互関連力	17
先行研究	14	情報収集	15
主体性	14	分析力	15
忍耐力	14	解説力	15
相互関連力	13	論理性	15
分析力	11	役割認識	15
傾聴力	10	構成力	14
解説力	10	先行研究	13
将来性	9	弱者配慮	12
役割認識	8	好奇心	12
論理性	7	忍耐力	11
遵法性	6	人間関係	11
社会性	6	社会性	11
弱者配慮	5	傾聴力	10
人間関係	-1	遵法性	2
（平均差）	12	（平均差）	14

基礎力 20 項目に関し、それぞれ 100 点満点として、事前学修時と事後学修時に同じ質問をし、その成長度を測定した。その事前―事後の得点差（事前より事後に増した得点）が表 3-7 である。

第 1 回目と第 2 回目とも、能動性（すすんで交流できる）の得点差が最大で、学生は「能動性」に関して成長したとみることができ、積極的なコミュニケーションが取れるようになったことがうかがえる。同様に、「他者理解」「コミュニケーション」も得点差が大きく、成長度合が高い。

その他の項目順位は、1 回目と 2 回目では分散気味であるが、1 回目は項目により「事前―事後」の成長幅が大きく、2 回目はどの項目も万遍なく成長を示している。

その違いについて、学生ごとの精査を行った。

表 3-8. 学生ごとの基礎力の事前・事後の測定差
(各 100 を満点として測定)

第1回			第2回		
学生	累積 GPA	事前・事後差	学生	累積 GPA	事前・事後差
HF7	2.39	36	EF2	1.88	30
HM1	2.26	34	HF8	3.46	30
HF3	2.98	30	EM2	2.04	28
HM8	1.69	30	EM8	3.32	28
HM9	1.51	18	HM3	2.46	28
HE1	2.24	18	HF3	3.24	27
HM4	2.24	17	HM4	3.11	24
HF1	1.65	15	HF4	3.30	23
HF4	2.74	12	EM5	3.11	22
HF6	2.42	4	EM4	2.50	16
HM5	2.40	3	EM3	1.94	15
HM6	1.67	3	HF1	3.16	14
HM10	2.53	2	HF5	2.51	14
HM7	1.29	-1	HF10	3.28	14
HM2	2.10	-2	EM6	2.39	12
HF2	1.30	-3	HF11	1.61	11
HF5	2.66	-5	HF9	3.08	11
HM3	1.77	-	EF3	2.92	10
(平均)	2.10	12	HF2	3.63	10
			HM1	3.44	8
			HF7	2.78	5
			EF1	3.51	5
			HM5	2.96	4
			EF4	3.68	3
			HM2	3.33	3
			HF6	2.48	0
			EM1	1.38	-2
			EM7	1.72	-
			(平均)	2.79	14

基礎力全項目について、事前・事後差を学生ごとに表したものが表 3-8 である。(学生名は記号化してある)

1 回目と 2 回目では、その得点差は項目ごとの集計 (表 3-7) と同様、1 回目のほうが分散しており (最大と最低の学生で 41 点の差。2 回目は 32 点差であり)、その分散の大きさが、項目ごとの分散の大きさにつながったと推測できる。

学生の個人差を測るうえで、累積 GPA との比較も行ったが、累積 GPA との相関はみられなかった。

つまり、グローバルスタディにおける成長度合は、学内での GPA との関係は大きくなく、「能動的」に「コミュニケーション」が取れるか、「他者理解」ができるか、といったようなポスト近代型能力といわれるようなコンピテンシーが影響していると思われる。

そこで次に、1 回目、2 回目ともに、事前・事後差の大きな (上位) 学生と小さな (下位) 学生を選択し、どの項目差により学生ごとの差が生じるのかを精査した (表 3-9、表 3-10)。

その結果、下位学生に関しては、1 回目・2 回目ともに、得点の下がった項目は学生により分散しており、共通する理由で得点が下がっているわけではないという傾向がみられた。現地で観察する限りでは、1 回目は「グループ内での自分の役割が曖昧で、人間関係がややぎくしゃくした結果、満足のいく成果を結果が生めなかった」と感じた学生の得点が低く、2 回目は「もともと社会性に乏しく、慣れないものに対する好奇心が弱い」学生の得点が低かったように感じている。

一方、上位学生に関しては、1 回目・2 回目ともに、得点の上がった項目は類似しており、「コミュニケーション力」「能動性」「相互関連 (調査結果をこれまでの学びと関連づけられる) 力」「忍耐力」等の項目の得点が上昇していた。ハイ・インパクト・プラクティスで成長する学生には、共通して伸びる要素があったといえよう。

表 3-9. 上位と下位の学生の項目ごとの得点差 (第1回)

	計	第1回								
		上位4人				計	下位4人			
他者理解	150	30	80	20	20	0	20	0	-40	20
能動性	160	40	50	40	30	60	20	0	40	0
コミュニケーション	150	30	50	30	40	60	0	10	40	10
情報収集	140	40	30	30	40	40	70	-10	-10	-10
傾聴力	80	30	10	20	20	30	40	-20	-10	20
好奇心	110	10	40	30	30	130	70	20	20	20
分析力	110	30	40	20	20	-20	0	0	0	-20
構成力	150	40	50	30	30	40	20	20	0	0
遵法性	140	50	50	30	10	-30	-20	-10	-10	10
役割認識	120	30	20	40	30	-50	0	0	-30	-20
主体性	110	40	10	30	30	-60	-10	-20	0	-30
相互関連力	170	30	60	40	40	-60	-10	-10	-10	-30
忍耐力	170	50	30	40	50	-40	-40	-20	10	10
先行研究	140	30	30	40	40	-30	-40	10	0	0
解説力	140	60	30	20	30	-70	-20	-10	-10	-30
人間関係	80	40	0	20	20	-70	-50	0	0	-20
社会性	120	40	10	30	40	-40	-40	10	0	-10
弱者配慮	80	40	0	20	20	-30	-40	0	-10	20
論理性	120	30	30	40	20	-20	10	10	-10	-30
将来性	140	30	50	30	30	-40	0	-10	-30	0

表 3-10. 上位と下位の学生の項目ごとの得点差 (第2回)

	計	第2回								
		上位4人				計	下位4人			
他者理解	90	10	40	20	20	-30	-30	0	0	0
能動性	130	40	40	40	10	0	-10	20	-10	0
コミュニケーション	170	40	50	50	30	-10	-10	10	-10	0
情報収集	150	50	30	30	40	50	0	10	20	20
傾聴力	80	10	20	10	40	20	-30	20	0	30
好奇心	120	30	30	20	40	-30	0	-10	-10	-10
分析力	120	30	40	30	20	0	20	-10	0	-10
構成力	80	20	20	10	30	20	0	-10	10	20
遵法性	90	10	40	20	20	0	0	-10	0	10
役割認識	120	30	30	30	30	-10	0	0	0	-10
主体性	140	40	40	30	30	40	10	10	10	10
相互関連力	150	40	50	20	40	0	0	0	0	0
忍耐力	140	40	30	50	20	0	10	-10	-10	10
先行研究	140	40	40	40	20	-40	10	0	-30	-20
解説力	100	20	10	40	30	-10	10	-10	10	-20
人間関係	40	10	10	10	10	20	0	10	20	-10
社会性	110	30	30	20	30	-50	-10	-10	-10	-20
弱者配慮	120	30	20	20	50	0	20	0	0	-20
論理性	90	30	10	30	20	60	30	10	20	0
将来性	120	40	10	40	30	50	40	40	-10	-20

3.4.5 卒業後の海外勤務への興味

最後に、「将来海外で働いてみたいと思うか」という質問を行った。事前学修時には、「やや思う」と「非常に思う」の合計は15%（1回目・2回目合計）であったが、事後学修時には48%と半数近くにまで増加した。グローバルスタディの経験は、大学生のグローバル精神の醸成に有効であることがわかる。

表 3-11. 卒業後の海外勤務への興味

	事前		事後	
1. まったく思わない	15	33%	6	13%
2. あまり思わない	24	52%	18	39%
3. やや思う	5	11%	18	39%
4. 非常に思う	2	4%	4	9%
	46	100%	46	100%

3.5 成績評価

本プログラムの成績評価は、事前学修（20%）、現地での活動のパフォーマンス（60%）、事後学修（レポート）（20%）と偏ることのないよう配慮し、配点を行った。

表 3-12. 成績評価の方法

①事前学修ワークシート	10%	事前学修時の課題ワークシートの評価
②事前作成マップ	10%	事前学修時に作成した現地マップの評価
③リフレクションカレッジ	20%	実習中に入力したリフレクションの評価
④成果物の評価	20%	実習の成果物のクオリティ
⑤報告会での現地評価	20%	実習成果報告会での評価
⑥最終レポート	20%	ふりかえりレポートの評価

3.6 取組の評価と課題

2回にわたるグローバルスタディ（ベトナム）の自己評価としては、学生の成長度を測定する限り、一定の成果があったと認めている。

ただし、ハイ・インパクト・プラクティスを通じて、学生が自分自身の「maintenance面を主体とする不安」を乗り越え、「コミュニケーション力」や「能動性」を身に付けることを優先するものの、サービスマーケティングとする限り、現地へのインパクトをどれだけ残せるかという面で課題が残った。

つまり、プログラム内容の組み立ての問題であるが、たとえば、1回目には現地との事前協議をふまえ、PV（プロモーションビデオ）の制作としたが、現地の期待するクオリティと学生の成果物の間には大きな乖離があり、結果として現地には採用されなかった。現地の求めるクオリティを実現するためには、解像度を高める等技術的な熟練度はもとより、時間をかけた編集作業が求められるが、時間的制約と専門性の面でそれは難しい。とはいえ、グローバルスタディのような共通教

育の場合、学部・学科も分散するため、高度に専門性を高めた内容とすることも妥当とは思えない。

そのため、グローバルスタディのプログラムを、とりわけサービスラーニングとする限り、事前に現地との周到なすりあわせ（特に成果物のクオリティやボリューム）を行う必要がある。その点、2 回目には、その経験をもとに一定の改善を行ったため、ボリューム的には不足感が残るものの、クオリティ面では現地にある程度評価される成果物を制作することができた。

また、1 回目で制作した PV も、2 回目の募集用説明会で活用したところ、学生レベルでは十分に許容できるクオリティで、ベトナムやプログラムの魅力の伝わる動画であったためか、1 回目には定員（30 名）を大きく下回る 18 名しか集まらなかったプログラムが、2 回目は定員に達し、さらに参加学生の累積 GPA に関しても 1 回目（2.10）よりも 2 回目（2.79）には大きく向上した。

グローバルスタディは、海外での体験を通じて学生の成長につながるが、そのプログラム設計には細心の配慮と計画性をもって臨むことが課題として挙げられよう。



図 3-3. 成果物を現地に手渡す学生



図 3-4. 第 2 回目の成果物となったホアンガイガイドブック（表面）

参考文献

日本政府観光局：『出国日本人数の動向』2014

4. グローバルスタディの展開-フィリピン・セブプログラム-

関西国際大学 教育学部

山本秀樹

4.1 授業概要

この科目は「グローバルスタディⅡ（フィリピン／セブ サービスラーニング）」として、履修学年を2年生以上として開講した。全学共通の科目であり、募集人員25名で、プログラムエントリ―を経て³⁶、教育学部教育福祉学科から13名、人間科学部人間心理学科から7名、人間科学部経営学科から2名、合計22名の学生が履修登録をした。全体のスケジュールは次のとおりである。

- オリエンテーション：2014年6月12日
- 事前学習：7月31日から8月8日まで15コマ
- 現地活動：2014年8月17日から8月28日まで12日間
- 事後学習：2014年10月1日
- 成果発表：2014年10月26日・11月16日

*授業時間外学修は除く

4.2 取組のねらい

学習目標は、「山間部のコミュニティでの生活支援をとおして、グローバル化と格差を考える」である。具体的には、フィリピンセブ島の山間部のコミュニティに滞在し、援農、小学校・高等学校での文化交流授業、給食等のボランティア活動をとおして、現地の人々と日常的な交流を深めていくことで、グローバル化と格差の実態と背景を理解し、社会的な役割と責任、貢献可能性を追求していく事とした。

この科目で目標とするベンチマーク³⁷は「多様性理解」と「社会的能動性」である。「多様性理解」では、「このクラスを選択したメンバーや現地で知り合った人々と誠実に向き合い、積極的かつ柔軟にコミュニケーションをとって共感的な感覚や態度のもとに相互に協働できる関係を築いていくことができる」とした。「社会的能動性」では、「現地での活動をとおして、何が問題でどのような支援が必要なのかを意識しながら、意欲をもって発展的に貢献活動に取り組むことができる」と位置付けた。

³⁶ グローバルスタディのプログラムは全学共通科目である。学生は希望するプログラムにエントリーし、引率教員の選考を経て、履修登録が可能となる。履修人数が定員に満たない場合は追加募集がかけられる。

³⁷ 関西国際大学の共通教育と専門教育をとおして全学が共通に取り組む目標であり、「自律的な人間」「社会貢献できる人間」「国際性を身に付けた人間」の3つの態度的能力と、「問題解決能力」「コミュニケーション能力」の2つの能力を設定している。

KUIS 学修ベンチマーク：<http://www.kuins.ac.jp/kuinsHP/about/pdf/rubric2014.pdf>

4.3 取組の内容

プログラムのながれは大きく分けて事前学習、現地活動、事後学習である。学生に、「自分たちのプログラム」であることを意識付けながら、自律的な取組を促していった。

①事前学習

事前学習はプログラムの取組に集中させることを目的として、春学期終了後の期間に4日間で15コマ分設定した（表3-13 参照）。活動地域に関する予備知識や活動計画の作成は、グループ毎の宿題として授業時間外に取り組ませ、授業時間はそれら成果のプレゼンテーションにあてた。

このプログラムは2つの異なるキャンパス（三木キャンパスと尼崎キャンパス）から学生が参加しており、初対面の学生がほとんどである。そこで、初回にはプログラム参加に向けた意識確認とグループワークのルール説明、およびアイスブレイクを丁寧に行い、プログラムに参加する学生の動機付けを図り、安全で安心な仲間であることの意識付けを促した。

現地活動のグループ分けは自律的に取り組ませた。グルーピングのルール（所属が異なる学科専攻をバランスよく混成する）をもとに、学生同士が相談しながら8名1グループ、7名2グループの合計3グループを形成した。リーダー、サブリーダーは各1名ずつグループ内で決定し、さらに、全体の統括リーダーを立候補者の中から投票の上、決定した。

表 3-13. グローバルスタディⅡ（フィリピンセブ サービスラーニング）事前学修のながれ

グローバルスタディⅡ（フィリピン/セブ サービスラーニング）事前学修のながれ

	2限目	3限目	4限目	備考
7月31日	アイスブレイク	グループ形成と役割設定	プログラムのながれを理解する	グループリーダー、統括リーダーとの打ち合わせ
宿題	グループ毎の宿題 ①グローバル化と格差 ②活動地域の文化・風俗 ③活動地域の地理・歴史			・30分程度のプレゼンテーション ・10分程度のトピック紹介
8月4日	宿題プレゼン①	宿題プレゼン②	宿題プレゼン③	
8月5日	現地活動計画作成①	現地活動計画作成②	現地活動計画作成③	
宿題	グループ毎の活動計画作成			
8月7日	活動計画のプレゼン①	活動計画のプレゼン②	活動計画のプレゼン③	
8月8日	直前準備①	直前準備②	直前準備③	



②現地活動

現地活動は12日間の日程で実施した（表3-14 参照）。まず、関西国際大学の協定校であるフィリピン大学セブ校を訪問し、同校の学生とともにセブ市の行政担当者から、セブ市におけるグローバル化の現状に関するレクチャーを受けた。

現地活動の大半であるボランティア活動は、セブ市の中心街から車で30分程度のところに位

置する山間部のボンボン村で実施した。内容は、援農、小学校・高等学校での文化交流授業、フィーディング（給食づくり）、ボンボン村高等学校の生徒とバディを組んだミッションチャレンジである。援農では、小学生が実際に作物を育てながら学べる場づくりを目的として、小学校の敷地の一角 100 坪程度を整地し、土入れと苗の植え込みを行い寄贈した。小学校・高等学校での文化交流授業では、3 つのグループが各々に 1 クラスずつ、合計 3 クラスを担当し、準備してきた授業計画案に沿って、小学校と高等学校でそれぞれ 2 回実施した。フィーディング（給食づくり）は 2 回実施し、栄養不良の子どもの対象に、小学校とボンボン村内の一集落を訪問して行った。ボンボン村高等学校の生徒とバディを組んだミッションチャレンジは、3 回実施した。日本人学生 2 名、現地高校生 2 名の計 4 名を 1 グループとし、ミッションの内容は学習目標に関連させ、山間部のコミュニティ観察と生活実態を理解させることを意図して、「村のおすすめを 3 つ見つける」「家庭訪問して生活状況を観察する」「学習目標達成のための課題を各自で設定する」とした。

表 3-14. グローバルスタディⅡ（フィリピン/セブ サービスラーニング）現地活動のながれ

グローバルスタディⅡ（フィリピン/セブ サービスラーニング）現地活動

	AM	PM
8月17日 日	出国	
8月18日 月	フィリピン大学セブ校訪問 ・大学生との交流と講義受講 ・講義「セブにおけるグローバル化の影響」	フィリピン大学セブ校付属高等学校訪問 ・高校生との交流会
8月19日 火	ボンボン村訪問 ・ balan g ay k ap t en 表敬訪問 ・現地活動オリエンテーション	ボンボン村小学校訪問 ・援農作業の説明 ・文化交流授業①
8月20日 水	ボンボン村小学校訪問 ・援農作業①（整地）	ボンボン村高等学校訪問 ・文化交流授業①
8月21日 木 祝日	ボンボン村小学校訪問 ・援農作業②（土入れ）	ボンボン村高等学校の生徒とバディを組み行動 ミッションチャレンジ①「村のおすすめを3つみつける」
8月22日 金	ボンボン村高等学校訪問② ・文化交流授業	ボンボン村小学校訪問 ・文化交流授業② スラム街訪問 ・家庭訪問
8月23日 土	ボンボン村小学校訪問 ・援農作業③（苗の植え込み）	ボンボン村高等学校の生徒とバディを組み行動 ミッションチャレンジ②「家庭訪問して生活状況を観察する」
8月24日 日	終日自由行動	
8月25日 月 祝日	ボンボン村内の集落訪問 ・フィーディング（給食づくり）①	ボンボン村高等学校の生徒とバディを組み行動 ミッションチャレンジ③「学習目標達成のための課題を各自で設定する」
8月26日 火	ボンボン村小学校訪問 ・フィーディング（給食づくり）②	balan g ay h o l l にてさよならパーティー
8月27日 水	セブ市内視察	
8月28日 木	帰国	

③事後学習

帰国後、ふりかえりシートを用いて、学習目標とベンチマークが具体的にどのように達成できたかの振り返りに取り組ませた。あわせて、活動のまとめを個人とグループで行った。個人ではe-ポートフォリオに記事投稿させ、グループでは、学習目標を達成したエビデンスとしてのビデオ作成を行わせた。

このプログラムの成績評価の観点は次のとおりである。

- ① 活動地域の事前学習：20%
- ② コミュニティ内での活動計画：20%
- ③ 現地活動記録：30%
- ④ 活動の振り返り・活動のまとめ（ビデオ）：30%

4.4 取組の成果

「学生の主体的な活動と学修成果の獲得を意図した教室外プログラムの要件」（資料 1-1 参照）をもとに検討する。

「学習目標」

この科目は、関西国際大学のカリキュラムに位置付けられている、海外体験学習プログラム（グローバルスタディ）の1つである。世界の人々の多様な価値観や文化を理解し、自ら考え、行動できる人間として学生が成長するために設けられたものであり、このプログラムの中で実施した、自律的なグループ活動、海外での貢献活動や地域との交流は、大学が意図する目的に合致していると言える。あわせて、全学共通のベンチマークの中から「多様性理解」「社会的能動性」を位置付けており、汎用能力の修得も設定できている。

「学習活動」

学習目標が達成できるよう、様々な経験や体験の機会を設けていった。当初、現地活動では、援農、小学校・高等学校での文化交流授業、フィーディング（給食づくり）、ボンボン村高等学校の生徒とバディを組んだミッションチャレンジを予定していたが、貧富の格差に関する理解をさらに深めたいとの学生の要望を受けて、プログラムとしてスラム街への訪問も組み込んだ。

プログラム全体でふりかえりの構造化を図ることで（表 3-15 参照）、学生の自律的な活動を促した。ふりかえりは、事前学習、現地活動、事後学習の各場面で設定し、個人とグループのふりかえりの機会を設定した。現地での活動期間中は、活動終了後に教員とリーダーによるミーティングを毎日実施し、そこから得られた気づきを各グループに持ち帰り、さらにグループミーティングの中で深めていった。あわせて、学生の個人的な悩みや相談は臨機応変に教員が対応した。時には深夜に及ぶこともあったが、相互の信頼関係を強化する意味では大きな役割を果たした。

表 3-15. 振り返りの一覧

時期	振り返りの内容	備考
事前	事前学習・準備の振り返り	・事前学習期間中に提出
	小学校・高等学校での活動計画案の振り返り	・事前学習期間中に提出
期中	活動日誌	・毎日、活動日の翌日に引率教員に提出
事後	活動まとめ① ・e-ポートフォリオ記事投稿	・このプログラムのベンチマークを達成したエピソードを記事と写真で表現する
	活動まとめ② ・グループ毎のビデオ作成	・このプログラムの学習目標が達成できたことを証明する内容を表現する

「評価活動」

小学校・高等学校での文化交流授業では、日本の流行の文化を伝えたい学生と、日本の伝統文化を知りたい小学校・高等学校の生徒のニーズにギャップがあり、学生の取組があまり効果的ではなかった。その際には、現地のステークホルダーも交えて、自分たちが置かれている状況を客観的にふりかえらせ、山間部のコミュニティに住む子ども達のニーズの再検討を促した。学生が導き出したニーズに対応できるいくつかのヒントを提示した結果、当初は日本で流行している歌やダンス、大縄跳び等といった内容であったが、日本の四季、箸の使い方、折り紙等に変化していった。教員だけではなく、現地関係者も交えて失敗をチャンスと捉える働き掛けを行うことで、活動内容の改善に向けた自律的な取組を促していった。学生の活動内容は日を追う毎に向上し、高等学校の文化交流授業では、校長から、スケジュールを調整して他のクラスにも機会を与えてほしいとの要望も出るようになった。活動の最終日には、村の区長による講評を得ることができ、学生は自分たちの貢献活動に対する評価の手掛かりを得ることができた。

現地活動の成果は、学生が個人とグループの観点から総括した。個人の活動のまとめとして、このプログラムのベンチマークを達成したエピソードを記事と写真でまとめて、e-ポートフォリオに提出した。グループのまとめでは、このプログラムの学習目標が達成できたことを証明する内容を映像で表現し、後日、学園祭の場で成果報告した。

このプログラムに参加した学生に次のような変化があらわれている。

- ① 自然災害で被災した高等学校の補修資金獲得のための自主的な募金活動に取り組む。
- ② NPO 団体が主催する海外ボランティアプログラムに参加する。
- ③ フィリピンの生活困窮家庭の子どもに向けた教育支援ボランティアサークルを立ち上げ、NPO 法人化に向けた活動に取り組む。

4.5 取組の課題

取組をとおして見えてきた、教員の課題を3つの観点で整理する。

まず、「プログラム調整力」である。学生の興味や好奇心に訴え、期待感に満たされるような授業内容にすることが求められる。このプログラムの活動内容は、活動地域のニーズに基づいて、教員、担当部局（国際交流センター）スタッフ、活動地域を知るエージェントの三者で調整した。現地では、地域の貢献活動に直接関わっているコーディネーターが同行し、学生のサポートは教員とコーディネーターが協力して行った。活動先では、先方の事情による急なスケジュールの変更や学生の健康問題等、臨機応変さと速やかな対応が求められる場面も多い。また、学生の学びをさらに深めるために、プログラムを追加することもある。そのような場合でも、現地での社会資源を熟知し、地域のステークホルダーとの関係がしっかりとれているエージェントやコーディネーターと協働することで、安全にプログラムの学習目標に沿った活動が展開できる。とりわけ海外で展開される教室外プログラムの場合、教員と担当部局スタッフが十分に意思疎通を図り、プログラムの意義・目的を十分に理解しているエージェントやコーディネーターとともに、プログラムを企画し実施していく必要がある。

次に、「われわれ意識の醸成」である。学生の主体性を促すためには、学生に「私たちのプログラム」であることを理解させることが重要である。「誰かにどこかへ連れて行ってもらう」のではなく、「私たちでここに行く」といった雰囲気づくりが求められる。そのためには、活動の主体となる全ての学生が、相互に安全・安心・親近感を実感できる関係性をつくっていくことが必要である。とりわけ、普段顔見知りでないメンバーから構成されるプログラムでは緊張感が高まる。導入として、時間をかけ丁寧にアイスブレイクを行い、メンバー間の調整役となるリーダーの選出やルール作りにプログラム参加者の合意を得ていく。手間はかかるが、そうすることによって学生が相互の信頼関係のもとに、プログラムに取り組んでいける土壌ができるのである。プログラムでは、学生間の葛藤や取組の失敗も起こりうるが、学生が失敗しないよう教員があれこれと手を加えるよりも、あえて失敗から学ばせることによって、活動の主体の明確化と学びの深まりを促すこともできる。全てを学生任せにすることなく、学生が失敗することも含めて、教員が意図的に関与して仕向けることが必要である。

そして、「ふりかえりの構造化」である。学生の意欲を高め主体的な学びを引き出すには、ふりかえりの機会を構造的に仕組んでおく必要がある。学生にとって刺激的な体験は、ともすれば感想レベルにとどまってしまうことがある。教員は学生が、多様な経験や体験をとおして、何をどのように感じて学んだのかについて、学術的な学びと現実世界の往還が意識できるよう働きかけていくことが必要である。ふりかえりは、学生が学習目標を常に意識できるよう、個人、グループ、クラスの各々のレベルで、活動期間中、活動終了後に設定しておく。学生が多くの気づきを得ていくためには、教員や活動先のステークホルダーからの適切なタイミングでのフィードバックが不可欠である。そのためには、あらかじめプログラムの中に学生による評価活動も具体的に盛り込んでおくことが必要であろう。

5. リフレクションカレッジの開発と試行

関西国際大学 学長補佐 / 評価センター長 / 人間科学部

藤木 清

5.1 趣旨

関西国際大学では、学修と経験との総合化を重視した教育を行ってきた。これは専門的な基礎知識の修得とともに、汎用的な能力も合わせて修得させることにより、実践力を身につけた人材の育成を実現するものである。この方向性を強化するため、2011年から海外体験プログラム「グローバルスタディ」を導入し、全学生が卒業までに一度は海外を経験する環境を整えた。さらに、2012年からインターンシップの強化を検討した結果、2014年度入学生から国内体験プログラム「コミュニティスタディ」を導入した。この教育プログラムはインターンシップとサービスラーニングのプログラムの中から必ず1つを選択して履修するものである。本学ではかねてより初年次サービスラーニングを必修科目とし、インターンシップを選択科目として導入していたが、より内容を充実させてカリキュラムの整備を行ったものである。

このような状況を踏まえ、学外における体験学習プログラムをより学習効果と高いプログラムにするため、実習中に担当教員がモニタリングするシステムの導入や、受講者が目標をもって実習に臨めるような事前学習を整備することが必要となったのである。

5.2 一次開発

モニタリングシステムの開発にあたっては、キャリア教育に関する教育プログラムや教材開発を行っている株式会社リアセックの協力を得た。

体験学習プログラムの科目担当者やキャリア教育部門長を交えて検討した結果、Web環境を活用したモニタリングシステムを開発し、実習期間中の受講生にその日の振り返り、目標に関する活動状況、モチベーションを毎日入力させ、科目担当者が閲覧確認する仕組みを構築することにした。このように受講者のふりかえりを基礎としたシステムになることから、本システムの名称を「リフレクションカレッジ」とした。さらに、レポートなどの学修成果物を、実習前、実習中、実習後に作成できる機能を後に加えることにより、体験学習プログラムとして本システムで完結する仕様とした。

受講生に目標を持たせる仕組みとしては、実習前と実習後に汎用的能力に関するアセスメントテストを行い、その中の特定の能力の伸長を意識して実習に取り組めるようにすることを想定した。アセスメントテストの内容は、学外体験学習プログラムでの能力の伸長を見るため、社会人基礎力をベースにしたものを採用した。受講者は事前学習として、第1回目のアセスメントテストを行い、自分の強みと弱みを確認する。その結果、特に弱みと思われる項目に注目し、実習中にどのようにしてその項目を伸長すればよいのかをグループワークや科目担当者からの助言をとおして考え、目

標として自ら設定するものとした。そして、実習中には前述のとおり、自ら設定した目標についてどのような活動を行い、どのような成果が得られたのかを振り返る。また、実習後には、第2回目のアセスメントテストを行い、プログラム全体をとおして、設定した目標についてどのような成果が得られたのかを振り返るというようにデザインした。

以上の開発の後、2013年夏と冬の海外インターンシッププログラム、グローバルスタディのプログラム、経営学科の業界研究実習など、いくつかのプログラムで試用し、科目担当者および受講生に改善に関するヒアリングを行った。

5.3 二次開発以降

学外体験学習プログラムにおいて教育効果を高める要件として、ふりかえりとフィードバックをしっかりと行うことが重要である。その観点から、インターンシップなど、実習を直接指導する実習受け入れ先担当者のコメントや評価を受講生にタイミングよくフィードバックすることが重要である。そのため、日報（実習記録）はインターンシップにとって重要な教材となっている。しかしながら、これまでのインターンシップでは、実習中の日報は受講生と実習受け入れ先担当者との間でのみやり取りされていた。そのため、科目担当者がその内容を確認することができるのは、通常、実習が終了した後であり、指導上の問題となっていた。

さらに、実習受け入れ先の評価は、実習が終了した後になるため、形成的評価として活用することができないという問題もあった。

これらの問題を改善するため、2014年度には、実習受け入れ先担当者のコメントおよび評価を入力できる機能をシステムに付加することになった。

5.4 参加学生および参加企業の評価

このシステムを試用したプログラムの受講生の評価コメントは表 3-16 のとおりであった。受講生からは、概ね、本システムの導入が効果的であるとの評価が得られた。

表 3-16. 参加学生の評価

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・一日の自分を振り返られる。後々見直せる。・日々の反省ができ、次の日の目標をしっかりと考えることができた。・アセスメントテストを行うことで、自分の伸ばすべきことがわかり、実習で意識して行うことができた。・目標が明確になっていた分意識してやることができた。・スマートフォンで利用することができたので実習先から帰宅する電車の中で利用できた。・教員が見るので、毎日書く理由になった。 |
|---|

さらに、リフレクションカレッジを用いたインターンシップに協力していただいた企業に「リフ

レクシオンカレッジ」の利用についてヒアリングを行った。表 3-17 はその結果であり、おおむね良好な回答を得た。

表 3-17. 参加企業によるリフレクションカレッジに関する評価

A 社 ● 操作性については、わかりやすく特に問題はない。 ● 日報はコピーを保管しているので、プリントアウトできるとよい。 ● 教員のコメント(企業向け・学生向け)もあるとよい。 ● 担当が日によって変わるが、情報を共有できるのでよかった。 ● 日報の書く内容・書き方については、事前に指導した(あったことや課題だけでなく、感じたこと、できたことも書くように)。 B 社 ● 日報はコピーできるものはコピーし保管しているので、プリントアウトできるとよい。 ● パソコンが使えない現場もあるので、紙に書いてもらい、人事担当者が入力した。 ● 紙に書くコメントより、リフカレの方がメール感覚で書けるのでよい。 ● 紙だと担当しか見ないが、人事も見ることができたのでタイムリーな声掛けができた。 ● 学生も本音が書きやすいのではないか(本音を書いてくれる方がよい)。 C 社 ● 書くより入力する方が書きやすい。 ● 紙の日報は1日1枚でふりかえりができないが、リフカレは過去のものや他部署で受け入れしていた内容もわかるのがよい。 ● 日報は保管していないが評価は保管しているので、プリントアウトできるとよい。 ● 紙の日報の場合、(業務内容により)書く日と書かない日がある。 ● 日報に書く内容については特に指導しない。 ● インターンシップに対する目標や行動目標が事前に(受け入れ先に)見えると指導しやすい。 D 社 ● 書くより入力する方が早くできやすい。 ● 紙の日報は1日1枚でふりかえりができないが、リフカレは過去のもが見え、ふりかえりができるので学生にとってもよいのではないかと。 ● (アンケートに記載されていた)「文章入力(フリーフォーマット)だけでなく、自身で立てた目標や前回からの改善点などをもっとシンプルに入力できるとよい」とは、日報欄に記載する内容の項目名や簡単にふりかえりできる評価レベル項目などがあると書きやすいのではないかと。またその評価をつけた理由なども書けるとよい。

また、参加受講生に対する評価に関するコメントを表 3-18 のとおりいただいた。今後、インターンシップに関するルーブリック作成の参考にしたい。

表 3-18. 参加受講生に対する評価について

A 社
● 評価しにくい項目がある(備考欄等で補足できると良い)。 ● 評価項目として、文章力（文章をまとめる力）やコミュニケーション能力(パブリックスピーキング力・プレゼン力・交渉力) ● 他大学で、社会人基礎力をベースにしたルーブリックを使用していた。(5段階評価) ● 複数回の評価については可能。(事前については、事前面談時に行うか。評価は、同一評価者が行う必要がある。など検討箇所はあるが、対応は可能)
B 社
● 「リーダーシップ」は、OJT 方式のインターンシップの中では難しい。 ● サービス業としては、「身だしなみ（清潔感）」「言葉づかい（親しみやすさ）」「立ち居振る舞い（表情）」などが接客の基本項目。
C 社
● 事前事後評価については、事前面談で評価することによって、本人の特性を知ることができる。(エントリーシートだと形式的になってしまうので、よくわからない。)
D 社
● 評価項目の内容については、採用人事と相談して評価票を作成してみてもどうか。 ● 事前事後の評価については、初対面で測れるものとそうでないものがある。 ● アセスメントテスト結果や目標等を事前に渡してもらった上で、始めると良い。

5.5 アセスメントテストの分析

「リフレクションカレッジ」を用いた学外体験学習プログラムの受講生は、実習までに実習における目標設定を行うことを目的にアセスメントテスト（社会人基礎力に関する自己採点）を受けてもらった。また、実習をとおしてどのような能力変化があったのか認識し、実習のふりかえりに活用するために同じアセスメントテストを再度受けてもらった。

図 3-5 は実習前と実習後のアセスメントテストの伸びを項目別に平均したものである。伸びの大きい項目は、本質理解、情報共有、行動を起こす、話し合う、役割理解・連携行動であった。これらの項目は、プログラムの中で実際に経験したことであるとか、経験をとおして初めて意味を理解できたもの挙げられていると考えられる。

逆に、伸びの低い項目は、創造力、社会性・法令遵守、建設的・創造的な討議、気配りであった。これらの項目は、短期のプログラムであったために伸ばしたと感じられるくらいの経験ができなかったり、そもそも相当する活動がなかったりしたものが挙げられていると思われる。

これまでの経験や性格による受講生の個人差もあるが、プログラムの種類やねらいの違い、さらにプログラム内容の深さによって伸長の自己認識の度合いが左右されることが想定される。

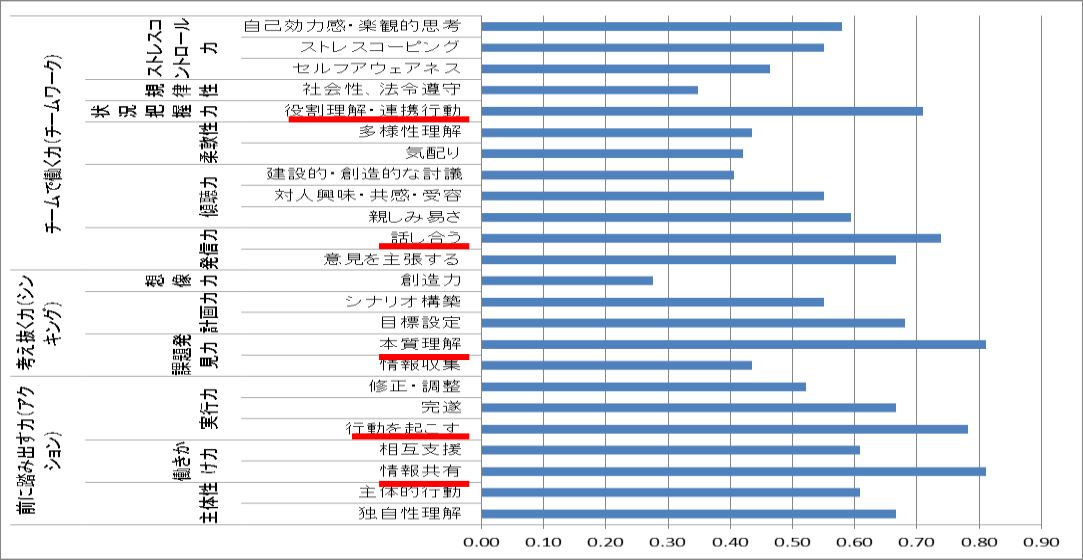


図 3-5. アセスメントテストの結果（事前と事後の差；平均伸び率）

5.6 まとめ

本稿では、モニタリングシステム「リフレクションカレッジ」の開発と、それを試用した学外体験学習プログラムの効果について述べた。今後、学外体験プログラムにこのシステムを活用し、ルーブリックなどの評価ツールを使って学習目標、実習活動、評価を連動させることにより、より効果の高い学外プログラムに改善していく。さらに、アセスメントテストの結果、学生のふりかえりの記述、学修成果物の内容等を分析していくことにより、プログラムの内容をさらに充実させる情報を得られることが期待できる。