

サービラーニングにおけるリフレクションと学習活動デザイン —— 「弘前×フランス」プロジェクトを事例として

今 中 舞衣子[†]

Reflection and Learning Activity Design in Project-based Service Learning: a Case Study of the Hirosaki×France Project

IMANAKA Maiko

Abstract

The purpose of this case study is to clarify what students say they experienced in their reflections on project-based service learning, and whether the opportunity for these reflections on their experience encourages deepening of their learning. The results of an analysis of students' reflections indicate that they focus on relations with others including professors, team members or local residents, rather than the knowledge or competence they obtained. Moreover, the results show that they had objective insights in improving activity design, in particular, their experience of conflict was one moment of deeper learning.

キーワード

プロジェクト学習 Project-based learning ; 経験学習 Experiential learning ; サービスラーニング Service learning ; リフレクション分析 Reflection analysis ; 学習活動デザイン Learning activity design

[†]大阪産業大学 教養部 准教授

草稿提出日 6月30日

最終原稿提出日 9月6日

1. 研究の目的

本研究は学生の能動的、主体的な学習への参加を促進するための実践として着目されているサービスラーニング型のプロジェクト学習をテーマとする。コナリー&ワッツ(2010)は米国の大学における初年次教育ガイドブックの中で、サービスラーニングの特徴を次のようにまとめている。

- ・実際の問題解決を通して、受講生と地域社会とのつながりを構築する。
- ・自分自身が地域社会に不可欠な要素であるという自覚を促す。
- ・多様性への気づきを生む。
- ・民主的な価値と市民性を強化する。
- ・新しい技能の獲得を助ける。
- ・学業上ではない生き生きとした力を認める。
- ・学業上のカリキュラムを増進する。

また、ゲルモン・他(2015)はサービスラーニングが学生にもたらす効果の評価規準として、「地域社会に対する気づき」「地域社会への参画」「貢献活動に関する関与」「キャリア開発」「自己認識」「科目内容への理解」「多様性に関する感受性」「独立心」「コミュニケーション」「多様な先生の存在に価値をおくこと」という10の概念を挙げている。

日本でも多くの大学でこのような地域と連携したプロジェクト学習が導入されている。昨今、学生をキャンパスの外に出して活動させれば「何かを学んでくるだろう」という楽観論(コナリー&ワッツ2010)に頼るのではなく、学生の深い学びを促進するような学習活動や評価のデザインを考える段階に来ており、長田&村田(2011)、花田・山岡・白井(2012)など、教育研究者や関連省庁によって提案された目標や評価規準のリストを使用した活動デザインや学生の評価の研究が増えてきている。しかし、各地域、各大学の文脈に根ざしたプロジェクトを運営していくにあたって、異なる文脈で考案された目標や規準のリストをそのまま流用して活動の成果や学生の成長を評価し、それをもとに授業改善を行うというアプローチは、果たして有用な方法といえるだろうか。

本研究では学習活動のデザインにおいてこうしたトップダウン式のアプローチをとるのではなく、経験からの学習によって得られた実践知を最大限すくいとるために、事例となるプロジェクト学習における学生のリフレクションの記述を研究対象とする。

リフレクションは「反省的思考」「省察」「内省」「ふりかえり」等の用語で呼ばれるこ

ともあるが、経験学習の理論と実践において重視されるプロセスである。例えば中原(2013)はデューイに始まる経験学習の理論的系譜を、1) 学習における経験・実践の重視と、2) 経験のリフレクションの2点を共通点として語られるものであるとする。高尾(2006)、金井・楠見(2012)など、多くの経験学習研究で引用されるKolb(1984)の経験学習モデルにおいてもリフレクションは、具体的な体験から出発し、抽象的な概念化(経験を一般化・概念化・抽象化し、他の状況でも応用可能な知識・ルール・スキーマやルーチンを自らつくりあげること)を経て、新たに能動的な試みへ進むための重要な段階として位置づけられている。

このことから、学生のリフレクションを材料とした調査を行うことは、活動をデザインする側に実践知についての示唆を与えるだけでなく、プロジェクト学習のプロセスの中に埋め込まれた研究として調査のプロセスの中で学生の経験学習を深めるという教育的効果を持った研究方法であると考えられる。また、学生の具体的な記述をもとにした分析を行うことで、プロジェクト学習に参加した学生自身の語りの内容をすくいあげ、具体的な活動をベースとした今後の実践研究に示唆を与えることができる。

以上の立場から本研究は、実践の場を地域社会にひろげ、かつ学校教育としての性質も持つサービスラーニング型のプロジェクト学習をテーマとし、経験学習という枠組みからの学生のリフレクションを分析する。その結果から「学生はサービスラーニング型のプロジェクト学習に参加することで何を経験したと語るか」「経験学習のふりかえりの機会は深い学びを促進するか」という問いについてボトムアップ的に考察することを研究の目的とする。

2. プロジェクトの概要および研究方法

本研究の事例となるのは、弘前市においてフランス語・フランス文化をモデルに複言語・複文化教育の可能性を検証する目的で進められている「弘前×フランス」プロジェクトである(熊野・他2016; 熊野・釣・今中2016)。このプロジェクトは、学生による弘前大学フランス語ホームページおよびSNSの管理運営を基盤に、2014年度よりオフ会活動Cercle Francophoneとして出発し、2015年度には地域志向プロジェクト型授業「地域と世界をつなぐ」(集中講義)と連動する教育プログラムとして新たに始動した。履修生は、地域での交流活動、取材・編集・リーフレット発行活動、地域とフランス語・フランス語圏文化に関するイベント活動など多種多様な活動に取り組む。正規の授業でありながら弘前市民にフランスとのつながりを発見、地域を再発見してもらうという地域貢献の目的も

持った、サービスマーケティング型のプロジェクト活動であるといえる。2015年度の主な活動・イベントは表1の通りである。

表1 「弘前×フランス」プロジェクトの主な活動・イベント
【熊野・釣・今中（2016）をもとに執筆者作成】

月	主な活動・イベント
4月	新入生への広報活動, プロジェクトのオリエンテーション 外部講師による取材・広報ワークショップ
5月	地域店舗等へのインタビュー取材活動 外部講師によるイベント入門ワークショップ 地域交流イベント「ペタンクであそぼう！」
6月	イベント準備
7月	ツール・ド・フランスパブリックビューイング企画（中止） イベント「ママフェスタ2016」ブース参加
8月	オープンキャンパス イベント準備
9月	「フランス週間」開催（プレ企画@りんご公園収穫祭, オリジナルキャラクター「ひろさき・ゆかりのフランス地方紹介」展示, フランス日和マルシェ, 弘前りんご農家/フランス・カンブルメール観光局理事長を招いての「弘前×りんご×フランス」トークセッション, 小学生・大学生への言語への目覚めワークショップなど）
10月	海外PBL「弘前×ボルドー」プロジェクトへの一部学生の参加
11月	「津軽弁×フランス語」コラボ朗読会@太宰治まなびの家
12月	「弘前×フランス」プロジェクト報告会@百石町展示館
3月	学生によるプロジェクト報告発表@関西フランス語教育研究会

執筆者は本プロジェクトの代表者である熊野の共同研究者として、9月に学生を主体としたイベントの中で最も規模の大きい「フランス週間」の参与観察を行い、また2015年末にプロジェクト型授業「地域と世界をつなぐ」履修学生全員（13名）を対象とした「ふりかえりアンケート」（自由記述式）を実施した。この際、プロジェクト担当教員ではなく執筆者自身がWordファイルにて学生全員にメールでアンケートを配布・回収することで、学生の不利益の回避と匿名性の担保に留意した。アンケートの質問項目は、下記に挙げる13問である。

- 【1】これまでの活動をふりかえり、チームとしての活動とあなた自身にとっての主な出来事をできるだけたくさん書きだし、年表にしてみましょう。
- 【2】上記の年表を見返して、自分にとっていちばん楽しかった時期はいつですか。その理由は。
- 【3】上記の年表を見返して、自分にとっていちばんしんどかった時期はいつですか。その理由は。
- 【4】上記の年表を見返して、チームとしていちばんうまくいっていたと思う時期はいつですか。そう思う理由は。
- 【5】上記4について、うまくいった要因は何だと思いますか。
- 【6】上記の年表を見返して、チームとしていちばんうまくいっていなかったと思う時期はいつですか。そう思う理由は。
- 【7】上記6について、うまくいかなかった原因は何だと思いますか。
- 【8】上記6について、その後、どう解決しましたか。解決できなかった場合は、今後どうしていけばいいと思いますか。
- 【9】活動全体を通してあなたに最も影響を与えた人物ベスト3（メンバー、教員、地域の人等、活動に関わった人すべてを含む）を挙げ、それぞれ理由を説明してください。良い理由でも悪い理由でも構いません。
- 【10】この活動に参加することで自分自身が成長したり変化したりしたと思う点について、できるだけたくさん書いてください。
- 【11】プロジェクト活動のための道具・設備・環境について、今後改善したほうがいいと思う点をできるだけたくさん挙げてください。
- 【12】プロジェクト活動のためのチーム内のルールや活動の進め方について、今後改善したほうがいいと思う点をできるだけたくさん挙げてください。
- 【13】今後、本プロジェクト活動に参加する後輩にアドバイスしたいことを書いてください。

プロジェクト学習における学生のリフレクションを扱った先行研究には、事前に設定した規準に則って数量的に分析したもの（長田&村田2011）、5段階評価で事前・事後を比較したもの（奥野2011）、その両方（花田・山岡・白井2012）などがあるが、本研究では第1節においても述べたように学生個々のリフレクションから新たな知見を得るため、学生の記述をデータとした内容分析の方法をとった。

アンケートの回収後、プロジェクト型授業履修学生13名全員（学生A～M、2年生7名／3年生6名、FおよびIは代表および副代表の学生）の回答のうち本研究に関連する設問【2】～【12】の回答文についていったん内容の区切り毎にキーワード化していった。ここでいう内容の区切り毎のキーワード化とは、原則的には句点までのひとつの文を一単位としてキーワードを付与していったということであるが、全く内容の異なる2つ以上の内容が含まれていると判断した場合には、ひとつの文に複数のキーワードを書きこんだ。また、逆にひとつの内容に関して複数の文で記述していると判断される場合には、ひとつのキーワードにまとめた。こうして付与されたキーワードについて、さらに内容の類似したものをまとめて分類し、カテゴリ名を付与した。最後に、各カテゴリに対応する事例について各学生の語りの検討を行った。

本論文では以上の結果を以下の5点にまとめて提示し、考察する。

- 1) 自分にとって楽しかった時期／しんどかった時期
- 2) チームとしてうまくいっていた時期／うまくいっていなかった時期
- 3) 活動全体を通して自分に最も影響を与えた人物・その理由
- 4) 自分自身の成長・変化
- 5) 本プロジェクトの改善すべき点

3. 結果と考察

3.1. 自分にとって楽しかった時期／しんどかった時期

最初に、「自分にとっていちばん楽しかった時期はいつですか。その理由は。」という質問に対する回答をまとめたのが表2である。

表2 自分にとっていちばん楽しかった時期

カテゴリ	学生	カテゴリ	学生
取材体験	A, B, D, E, K	書く作業	E
チームでの活動	C, G, H	外での活動	I
他者からの反応	J, F	改善点の発見	I
ゴールとしてのイベント	L, M	地域の人との交流	K

この質問に対しては、リーフレット発行を目的とした地域の店舗等への取材体験を理由に挙げる学生が多かった。他にも、イベントを開催するためのチームとしての活動、チームのメンバーや地域の人など他者からの反応、ゴールとしてのイベントの存在等が理由として挙げられていた。また、リーフレットの記事を書くために何度も原稿のリライトをしていく中で文章を考えることの楽しさに気づいた学生や、地域でのイベントなど物理的に外に出て動く活動の楽しさ、活動の中で改善点が見つかったことや地域の人との交流ができたことを挙げている学生もいた。複数の学生が同様の記述をしたカテゴリについて具体的な記述を挙げると、下記の通りである。

カテゴリ「取材体験」
〇〇〇〇への 取材 は弘前にこんな情熱的な店があることを認識させられたことだった。 取材 を通してその人の信念などが垣間見えてとても面白く感じた。(学生 A)
取材先の〇〇〇〇さんに 取材 することができ、普段なかなか聞けないお話をきけたから。(学生 B)
初めて見ず知らずの店舗に 取材 のためのアポをいれるという新鮮な体験ができた。(学生 D)
リーフレットを作成するにあたり、様々な人に 取材 したり、構成を考えたりした。 取材 を通して、人と話すことの楽しさを改めて知ることができた。また、何事にも恐れずに挑戦していく精神力が鍛えられたと思う。(学生 E)
ペタンクを通して地域の人と交流したり、 取材 活動をしたりするのは、まさに人文学部らしくアクティブな活動だと思ったから。(学生 K)

カテゴリ「チームでの活動」
自分たちが企画・準備したイベントへたくさんの方々に参加していただき、自分自身も楽しんで スタッフ としての役割を担うことができたから。(学生 C)
取材活動や1%システム補助金獲得に向け、 チーム として動き出した5月～6月が充実していたように感じられる。(学生 G)
イベントに関して、自由な 発想 を出し合って具体化させる楽しさがあったから。(学生 H)

カテゴリ「他者からの反応」
自分の好きな分野であるイラストを役立てることができるとは思わなかった。 ポスター を見てきれいだと言ってくれる人がいて、大きな達成感と、特技を活かすことができた喜びを味わったから。(学生 J)
昨年度のイベントで、(もちろん新しい方にも交渉はしましたが)協力してくださった方に今回も協力して下さるよう交渉を行ったわけですが、その中で「 学生さん頑張ってるね 」「 ぜひ今年も参加させてください 」など声をかけていただいたので、非常にうれしかったです。(学生 F)

カテゴリ「ゴールとしてのイベント」
留学のため、ネット上でしか準備に参加できていなかったが、いままで作り上げてきたものがやっと形になり多くの人たちにお披露目できる大きな場となりやりがいが喜びを感じたから。(学生L)
このようなプロジェクトをやる時は、事前の準備がつかなくてつかなくて逃げ出したくなりますが、当日になってみるとやってよかったと思えるようになります。(学生M)

以上のコメントを見ると、自分にとっていちばん楽しかった時期についての理由は、取材活動を通じて他者との新しい関わり方ができた、チームでの活動に自分の役割や充実感を感じられた、他者からのポジティブな反応を得られたなど、他者との関わりを通じた経験に起因したものが多。また、ゴールとして目指すことができるようなイベントがあることでやりがいが達成感を感じる学生がいたことも分かった。

次に、「自分にとっていちばんしんどかった時期はいつですか。その理由は。」という質問に対する回答をまとめたのが表3である。

表3 自分にとっていちばんしんどかった時期

カテゴリ	学生	カテゴリ	学生
他の活動との両立	C, D, E, F, H	コミュニケーション不足	G, K
初めての経験	I, J, L	イベント当日の問題	A
イベントの準備作業	B, C	複数作業の同時並行	F
リーダーグループのプレッシャー	F, I	補助金獲得への不安	I

ここでは、他の授業、アルバイト、帰省、サークル活動、就職活動、留学準備など、学生個々に本プロジェクト以外の様々な活動を抱えていることに起因する多忙を最も多くの学生が挙げていた。また、書類作成、プレゼンテーション、グループワーク、インタビュー等、初めての経験への不安や緊張を挙げる学生もいた。さらに、代表、副代表、チームリーダーといった役割を持っていた学生の記述には、リーダーであること自体のプレッシャーだけでなく、複数の作業を担当することや補助金獲得への不安など他の学生が挙げていない項目も見られた。

<p>カテゴリ「他の活動との両立」</p> <p>マルシェの協賛関係を担当し、夏休み中の活動が多く、他の講義の集中講義も3つあり、身体的にも精神的にもきつかったから。帰省したい気持ちもあり、ストレスを最も多く感じた時期であったから。(学生C)</p> <p>自分の実習とその他の仕事でプロジェクトに全く関わることができなかった。(学生D)</p> <p>私は〇〇〇〇サークルに所属していて、夏休みは週4で練習だった。アルバイトもほぼ毎日入っていたので全然時間が足りなかった。そのため、このチームの活動の優先順位が低くなり、活動に参加できなかつたり、メールもチェックしなかつたりすることが続き、つらくてもうやりたくないと思った時期であった。(学生E)</p> <p>メンバーは就活や部活関係で忙しく、作成および編集をすべて一人で請け負ったこともあり、本当に大変でした。(学生F)</p> <p>私事だが、留学準備と、アルバイトとサークルの引継ぎに追われていたため(学生H)</p>
<p>カテゴリ「初めての経験」</p> <p>プレゼン準備や予算書など初めてのこと・わからないことが多く、頭が混乱しそうになった。(学生I)</p> <p>これだけ社会に足を踏み入れる経験も、これだけ長期間グループワークをする経験もなかったため、複数の事業の同時並行に状況把握ができず常に不安を持っていたから。(学生J)</p> <p>外部の初対面の大人の人にインタビューするのは初めてのことだったし、活動を始めて間もないため不慣れだった。そのため準備や当日も緊張したりうまくいかないこともたくさんあったから。(学生L)</p>

特に記述の多かった「他の活動との両立」および「初めての経験」に関するふりかえりからは、プロジェクトが始まる前からすでに参加していた別のコミュニティにアイデンティティが置かれている状態、あるいはプロジェクトに参加し始めたばかりのころの不安な状態など、「弘前×フランス」プロジェクトというコミュニティへの周辺的参加状態に起因した葛藤が学生にある種の「しんどさ」を感じさせたということが示唆された。

3.2. チームとしていちばんうまくいった時期／うまくいっていなかった時期

一方、個人としてではなく「チームとしていちばんうまくいっていたと思う時期はいつですか。そう思う理由は。」という質問に対する回答をまとめたのが表4である。

表4 チームとしていちばんうまくいった時期

カテゴリ	学生	カテゴリ	学生
チーム内のコミュニケーション	A, B, C, J, K, M	山場の克服	I
チーム全員の参加・分担	D, E, F, H, K, L	チーム環境への慣れ	I
リーダーチームの活躍	D	イベントの楽しさ	I
うまくいった時期はあまりない	G	時間的余裕	M

ここでは、下記の具体例からも分かるように、対面での話し合いや迅速な連絡交換などチーム内でのコミュニケーションがうまくとれていたこと、またチームメンバー全員が参加し作業を分担して協力できていたこと等が理由として挙げられていた。

カテゴリ「チーム内のコミュニケーション」
事前の話し合いを何度も細かくやったからだと考えています。(学生 A)
3人という少数のグループだったため、連絡の交換が早く、決めるべき案件を素早く処理できたから。わからないところがあったら、班内ですぐに確認をとったから。(学生 B)
〇〇〇〇さん(執筆者注:取材先)に興味を持ち、意見が活発に出され話し合いがスムーズに進んだことが要因だと考えられる。(学生 C)
取材チームとしては、全体的にスムーズにことが運んでいたと思う。こまめにメンバーと連絡を取り、情報を共有することに努めた。(学生 J)
1人ひとりが励まし合って、積極的に活動したことだと思う。(学生 K)
7月。6月と9月は個人的に部活が忙しく、8月は夏休みで協賛チームで動いていたため、学校で会って打ち合わせをして話し合うこの時期が一番だったと考えます。(学生 M)

カテゴリ「チーム全員の参加・分担」
プロジェクトメンバー全員が生き生きと積極的に活動していたから(学生 D)
それぞれがやるべきことをやり、ポスター作りや協賛などをやりこなせていた(学生 E)
準備期間はいろいろトラブルがありましたが、イベント当日はそれぞれの担当をみんなが何とかやりこなしていたと思います。(学生 F)
まだ足並みをそろえて行動できていた時期だったから(学生 H)
背水の陣というべきか、イベント当日が迫ってきたことから、1人ひとりが120%の力を出し合って、一つのイベントに臨むことができたから。(学生 K)
チーム全体がイベントにむけて準備をすすめており、一体感を感じられたから。(学生 L)

次に、「チームとしていちばんうまくいっていなかったと思う時期はいつですか。そう思う理由は。」という質問に対する回答をまとめたのが表5である。

表5 チームとしていちばんうまくいっていなかった時期

カテゴリ	学生	カテゴリ	学生
コミュニケーション不足	B, C, D, E, G, H, I, J, K, L	授業のシステム	G, J
メンバーの意識の低さ	D, F, L	メンバー不足	A
各メンバーの多忙	C, F	イベント直前のストレス	M

ここでは、「うまくいっていた時期」と対をなすように、13名中10名がコミュニケーション不足に関する理由を挙げていた。下記に各々の記述を挙げるとおり、リーダーと他のメンバー、教員と学生、チームメンバー同士などの、情報・連絡・報告の不足、対面で話し合う機会の不足が原因と考えられる。

カテゴリ「コミュニケーション不足」
情報の共有が上手くできていなかったと思うから。(学生B)
チームのメンバーが忙しく集まって話し合う機会があまりなく、協賛依頼もうまくいかなかったから。(学生C)
夏休みを前にして、チームは中途半端な団結しかできておらず、結果的に連携があまりとれずバラバラになってしまった。(学生D)
チーム内での連絡不足である。構成に関しても話し合いがなかったため不具合が生じた。(学生E)
メンバー内のコミュニケーション不足、授業として曖昧な取り組み方、先生の立ち位置、この3つは改善の余地がある。(学生G)
代表たちとその他生徒の間で連携がうまく取れなかったこと、先生と生徒の意識の差など。(学生H)
授業がないので帰省などでうまく集まれず、思うように進められない。時々連絡が取りづらくなったり進捗も報告できてないことがあり、周りの活動が見えてない。(学生I)
まずチーム全員が集まる日程が定まっておらず、メンバーが誰なのかすら分からないことがあった。スタートが曖昧で、流れて気がついたら取材リーダーになっていたことに私は驚きを隠せず、もっときちんとした状況把握が必要だと感じたから。(学生J)
それぞれのチーム間での情報共有が上手くできていなかったことだと思う。(学生K)
まだ、チーム結成して間もないこともあり、あまり仲が良くなかったためお互いに意見を言い合うほど慣れていなかったから。(学生L)

以上で述べたように、チームとしてうまくいっていた時期、うまくいっていなかった時期に関するふりかえりでは、多くの事例においてメンバー間のコミュニケーションの成功・失敗に起因する理由づけが行われていることが分かった。

3.3. 活動全体を通して自分に影響を与えた人物

「活動全体を通して自分に影響を与えた人物」についてはベスト3の形で記入してもらい、その理由を説明してもらった。その結果を教員、代表／副代表の学生、その他の学生、地域の人の4つのグループに分け、それぞれ回答として挙げられた数の多い順に並べたのが表6である。

表6 活動全体を通して自分に最も影響を与えた人物

回答	回答数
担当教員（2名のいずれか）	10
代表／副代表の学生（2名のいずれか）	9
その他の学生	9
地域の人（取材先またはイベント客）	7

このうち、2名の授業担当教員のいずれかを選んだ学生はその理由（表7）として、教員個々の人間的魅力、活動を通してアドバイスを受けた経験、教員自身の仕事量の多さ等を挙げた一方で、複数の学生の回答に教員との深い関わりによって生じた批判的考察が見られた。

表7 影響を与えた人物として教員を選んだ理由

カテゴリ	学生	カテゴリ	学生
批判的考察	E, G, H, I, K	人間的魅力	K, L
仕事量	A, D, G	リーダーシップ	G
アドバイス	F, G, J	援助	I

カテゴリ「批判的考察」
たくさん注意されたが、その中で教わることもたくさんあった。また、今まで大人の言いなりになって動くことが多かったが、それは本当に合っているのか疑って自分の考えを持つことも場合によっては必要だということを学んだ。先生のおかげで、自分はさらに強くなったのではないかと思う。（学生E）

「学生主体」としてこの授業を捉えているのであれば、もう少し学生に主体的に行わせてもよかったのでは？と感じている。全てを学生主体とは言わないが、このような授業であれば「指示待ち」の学生が増えてもおかしくないと思った。確かに、〇〇先生が行った方が、百倍作業が早く進むかもしれないが、作業の分担・ノウハウの伝授など、先生が持つ能力を学生に与えるような形で行ったら、一人一人が役割を感じられたのかもしれない。（学生 G）

イベントを取りまとめるには、個々の技量よりも全員のモチベーションや、イベントを完遂させようという意志が重要なのだと今回の授業でひしひしと感じた。振り返ると先生の推し進めたいことと、生徒たちとの意識の差がかなりあったように思える。（学生 H）

学生 E は教員から多くの注意を受ける中で、指示されたままに行動するのではなく自分で考えるということの重要性に思い至っている。また、学生 G、学生 H はプロジェクトにおける教員と学生との関係性や意思疎通の問題点を批判的に捉えながらも、解決のために必要となる要件や実践知について深い考察を行っていることが分かる。

次に、リーダーグループの学生を選んだ理由（表 8）とその他の学生を選んだ理由（表 9）を比べると、後者においては各々の学生の特性を理由とする多様な意見が述べられているのに対し、前者ではそれぞれのカテゴリについて類似の理由を挙げた学生が複数存在した。

表 8 影響を与えた人物として代表、副代表の学生を選んだ理由

カテゴリ	学生	カテゴリ	学生
リーダーのサポート／フォロー	E, F, J, M	仕事量	C, D, J
リーダーとしての成長／努力	A, D, L	リーダーシップ	A, C

表 9 影響を与えた人物としてその他の学生を選んだ理由

カテゴリ	学生	カテゴリ	学生
特技	A	相談役	C
周囲への配慮	B	リーダーシップ	E
自主性	C	批判的考察	H

カテゴリ「リーダーのサポート／フォロー」
リーダーは引っ張るだけではないということを示してくれた。リーダーシップがなかったからこそ、リーダーに頼ることなく行動し、また、リーダーをどうすれば支えられるかを考えながら取り組んだ。いい意味で、人に頼らず自分で行動する力がついたのでないかと思う。(学生 E)
リーダー本人も責任と仕事の量が大変大きく、心身ともに負担を感じていたであろうところにどのように私はフォローをすればよいのかを考えながら取材行動を進めていった。私にフォロワーシップという概念を教えてくれたから。(学生 J)
この人は、誰かが言わなければ自分から動かない人でした。おそらくどうすべきかわからなかったからだと思います。イベントの実行委員長をやることが決まってからも、自分で考えて動こうとしなかったのが、私がたびたび説教することが多くありました。こういう人ともうまく付き合っていかなければならないということを感じました。(学生 J)
彼女は自分にストイック、他人にもストイックで、わたしも含めて困ったら彼女にどうしても周りが頼ってしまう。それでも彼女はなんとかやっけてのけるが、本音を聞くとかなりしんどい、と零していたので、こういう人間に憧れる半面、助けてあげられたらいいなと思い行動することも多くなった。(学生 M)
カテゴリ「リーダーとしての成長／努力」
昔とは比べ物にならないほどリーダーシップが発揮できていたと思う。(学生 A)
リーダーとして、少しずつ成長しているということが、私達の間から見てもはっきりわかった。(学生 D)
今までリーダーをやったことのないような人なのに、先生に怒られながらも一生懸命活動に取り組んでいて、純粋にすごいなと思い、私も頑張ろうと思った。(学生 L)

上記の事例から分かるように、リーダーグループの学生を選んだ理由として、彼らのリーダーシップから学んだことについて語るよりも、自分自身がリーダーをサポート／フォローしたり、リーダーの成長をみまもったりする経験からの学びを挙げる学生が多かった。このことから、必ずしも強いリーダーシップを発揮するタイプの学生をリーダーとしなくても、リーダーの存在から学びを得る学生は多いということが分かった。

最後に、自分に影響を与えた人物として挙げた地域の人は地元の店舗のオーナーが圧倒的に多く(6名)、他にはイベントに参加したお客さんが挙げられていた。理由(表10)としては各オーナーの人間的魅力、イベント成功のためのアドバイス、故郷である弘前の地域を再発見させてくれたこと、イベント終了後の現在でも関係が続いていること、などが挙げられた。

表10 影響を与えた人物として地域の人を選んだ理由

カテゴリ	学生	カテゴリ	学生
人間的魅力	B, L, M	地域の再発見	I, J
アドバイス	F, I	関係性の継続	M

下記の具体例が示すように、特に取材活動を通じて地域で開業しているオーナーから話を聞くという、地域社会に開かれた体験が学生に大きな影響を与えたことが分かる。

カテゴリ「人間的魅力」
自転車愛が取材中にひしひしと伝わってきた。この〇〇さんの思いを文に表さなければならぬのだ、という責任感を感じた。(学生 B)
インタビューをするうえで、〇〇さんの人生の生き様や、考え、優しい性格を知って、自分のやりたいことを貫き通し、店を構えることを実現させた〇〇さんを尊敬した。(学生 L)
取材時から学生が地域を盛り上げることに興味を持たれていたため、取材が終わってもよくプロジェクトの成果を報告したり、ケーキを買いに行った。話を聞いて下さるだけでなく、自分の考えていることを熱く語ってくださるのでためになった。のちに、プロジェクトに大きく協力してくださった。(学生 M)
このプロジェクト以前にもお世話になっていたが、学生のこういった地域おこしの活動に対して世間的な意見をくださる。しかし学生側の最もくみとれる方なので、じゃあどうしたいの？どうすればいいと思う？ときちんと学生に考えさせながら協力して下さる一面を何度も見てきたため。(学生 M)

このように学生は教員や他の学生との関係性から気づきを得るだけでなく、プロジェクト活動を遂行する中で地域で活躍する人々との貴重な出会いの機会を持ち、その経験からも学びを受けとっていることが分かった。

3.4. 自分自身の成長・変化

次に、「この活動に参加することで自分自身が成長したり変化したりしたと思う点について、できるだけたくさん書いてください。」という質問への回答をまとめたのが表11である。

表11 自分自身の成長・変化

カテゴリ	学生	カテゴリ	学生
コミュニケーション力・交渉力	C, E, I, J	責任感	I, K
大人との接し方	I, K, L, M	自立心	E
チーム内の葛藤	A, B, E	自分の短所の発見	H
リーダーシップ	F, G	自信	J
アポイントメント	B, D	積極性	K
話し合いの大切さ	D, L	多角的な視点	K
文書作成・パソコンスキル	D, K	スケジュール管理	M
地域の発見	I, K		

活動を通じて自分が成長・変化したと思う点については、各学生がそれぞれに多様な学びを得ていたことがうかがえる。コミュニケーション力・交渉力に関して記述された中でも下記の2例は、もともとこうした能力について苦手意識を持っていた学生の中にそれを克服した者がいたということを示している。

カテゴリ「コミュニケーション力・交渉力」
最初は相手の顔が見えないアポ取りにものすごく緊張し声が震えたが、繰り返すうちにきちんと伝えることができるようになった。また、協賛金を集める活動でも緊張・恐怖し中々お店に入ることができなかったが、相手と話すことにより「相手もきちんとこちらの話を聞いてくれて緊張・恐怖する必要は無いのだ」と認識を改めた。(学生C)
自分の意見を伝えることに恐れを感じなくなった。はじめは自分の意見を言うのはどちらかというと苦手な相手の意見を聞いてばかりだった。(学生E)

また、チーム内の葛藤に関して記述された下記の3例は、活動を進める上でさまざまな問題に直面した学生が、その経験についての省察を自分自身の成長・変化につながるものと受け止めていることが分かる。

カテゴリ「チーム内の葛藤」
何事も様々な人が関わって大きなことができていたことを学びました。またそれに伴い一人でもいい加減な仕事をする全体が狂うことを学びました。(学生A)
取材活動を経て、知らないところに飛び込む勇気がついた。また、様々な軋轢もあったため、ストレス耐性が上がった。(学生B)
チームとして活動することの大変さを知った。いろいろな人がいるのだと感じた。 (学生E)

さらに、下記の2例の記述からは、リーダーの役割を担った学生が、自身の経験をもとにした深い考察をもとにリーダーとしてチームをまとめていくための実践知について気づきを得ていたことが分かる。

カテゴリ「リーダーシップ」
リーダーとして、人を動かすことがどれほど難しいかということを感じました。また、自分がどれだけ相手にわかりやすい説明ができていないかということも実感し、こうしたことの大切さを知りました。あと、他のメンバーの前であまり怒りの感情を出さないようにしなければならないと思いました。当たり前のことですが、リーダーは印象を良くしなければならないことを改めて気づきました。（学生 F）
メンバーをまとめ、作業を進めていくにあたり、どのようにしたら人を動かせるのか考える場となった。作業が進んでいない人、作業を行ってくれた人、作業を進めるのが苦手な人、その人の特徴や特性に合った対応や言葉遣いに気がつけた。（学生 G）

以上のように学生は、自分自身が成長・変化した点として、個人としてもチームとしてもさまざまな苦手意識や葛藤を克服し、またリーダーはリーダーとしての視点から、その他の学生もそれぞれ異なる視点から考察を行うなど、個々の特性や役割に応じた固有の学びを得ていることが分かった。

3.5. 本プロジェクトの改善すべき点

最後に、プロジェクト活動をデザインするための実践知に関するリフレクションを促すため、本プロジェクトの改善点について尋ねた。「プロジェクト活動のための道具・設備・環境について、今後改善したほうが良いと思う点をできるだけたくさん挙げてください。」「プロジェクト活動のためのチーム内のルールや活動の進め方について、今後改善したほうが良いと思う点をできるだけたくさん挙げてください。」という2つの質問である。

表12 本プロジェクトの改善すべき点

カテゴリ	学生	カテゴリ	学生
メンバー間のコミュニケーション方法	B, C, D, E, F, G, H, I, M	学生主体の徹底	E, G, M
授業デザイン	B, E, F, G, H	お金の管理	K, L
物品管理・作業場の統一	C, D, F, G, K	プロジェクトの周知	E
スケジュールの管理	A, E, G, I	ノウハウの伝授	G
役割分担	E, G, I	専用機器の充実	L

最も多かったのがメンバー間のコミュニケーションに関するもので、下記の学生 B が記述しているように全員が使用できるコミュニケーション手段をとることの重要性、さらに学生 H の記述のように対面型のコミュニケーションの機会を定期的に設けることの重要性が示唆された。この2点は表12の「授業デザイン」「作業場の統一」のカテゴリとも関連しており、プロジェクトを進めるにあたってメンバー全員が集まることのできる場の構築を、教員がソーシャルメディアと物理的空間の両側面からサポートすることが求められているといえる。

カテゴリ「メンバー間のコミュニケーション方法」
LINE などはできない人もいたため使用できず、サイボウズでのやりとりとなったが、LINE を使ったと仮定する時より迅速には行動できなかったと思う。E メールでのやり取りの方が確実に相手に伝わると判断したため、そちらを使用した。(学生 B)
メーリングリストでのやり取りが主となっていたが、全員で顔を合わせて話し合うことがもっと重要だと思った。(学生 H)

授業デザインについてはさらに具体的な指摘があり、下記の学生 E が記述するように最初にアイスブレイクとなるような活動を提案したり、学生 F が記述するように学生どうしが互恵的に学べるような関係形成を促進したりするファシリテーションの技術が教員側にも求められているといえる。

カテゴリ「授業デザイン」
この授業は最初に自己紹介もなく、誰がだれかわからないまま進んでいったので最初の方は話しづらい雰囲気だった。もっと明るい雰囲気を作っていくことが必要だったと感じる。(学生 E)
授業の時間に話し合いをしていたわけですが、意見を言いやすいような雰囲気を作ることが大切だと思いました。例えば、リーダーが教壇に立って意見を聞いていたので、座っている人たちの近くに行って、意見を聞くなど。(学生 F)

以上のように、学生によるプロジェクトの改善点に関する記述からは、コミュニケーションを円滑にするためのツールや場の提供、よりよいコミュニティ形成をサポートするための授業デザインといったファシリテーターの視点での実践知への考察が見られた。

4. まとめと今後の展望

最初に提示した問いについて本研究から示唆されたことをまとめておく。

まず、「学生はサービラーニング型のプロジェクト学習に参加することで何を体験したと語るか」という問いについて、多くの学生は教員、地域の人、プロジェクトのメンバーなど他者との関わりを通じた経験について語っていた。つまり彼らは、提供されたプログラムによってどのような知識や技能を得たか、ということよりも、プロジェクトを遂行していく中で協働した人々とどのように関わり合ったか、という点に着目しているということがいえる。また、チームでの協同作業における成功体験や地域の人々からの貴重なアドバイスといった正の経験のみならず、メンバーとのコミュニケーション不足、教員やリーダーとの考えの不一致といった負の経験についても、それが活動デザインの改善やフォローアップの獲得といった実践知の獲得につながっていることが分かった。

また、「経験学習のふりかえりの機会は深い学びを促進するか」という問いについては、プロジェクトを改善していくための活動デザインや実践知についてファシリテーターの視点での客観的洞察を読みとることができた。さらに、他者とうまくいかなかった経験や自己の葛藤といった負の経験へのリフレクションを契機として、より深い考察が導かれていることも分かった。よって、今回実施したような自由記述型の質問紙調査は、設問の工夫によって調査そのものを学生の深い内省を促進する学習機会とすることができると考える。ただし、今回の調査ではリフレクションの方法と学びの深化について明確な関連性を提示するに至らなかったため、今後の課題としたい。

最後に、本研究の今後の展望を述べておく。まず、各学生に詳細なインタビューを実施することで、アンケートという記述の形式から取りこぼされたより深いリフレクションを引き出すという展開が考えられる。この方法についてはすでに共同研究者が試行を開始している。また、チーム内の関係性についてより深い考察を行うにあたって、グループ・インタビューの形式をとることで他者との対話の中に埋め込まれたリフレクションを引き出すことも有用であると思われる。さらに、学習活動デザインの改善研究という方向性から、学生だけでなく担当教員へのインタビューの実施、授業として提供されている各種活動への参与観察の実施という展開を予定している。

【引用／参考文献】

- 奥野麻弥（2011）「プロジェクト型学習によるキャリア教育のあり方とICT 利活用の役割—企業と学校をつなぐキャリア教育コーディネーターの実践から—」『コンピュータ&エデュケーション』Vol.30, pp.8-23.
- 金井壽宏・楠見孝（編）（2012）『実践知——エキスパートの知性』有斐閣
- 熊野真規子・学生（2016）「2015 年度『弘前×フランス』プロジェクトを振り返る」『第

- 30回関西フランス語教育研究会予稿集』 p.30.
- 熊野真規子・釣馨・今中舞衣子 (2016) 「学生主体のプロジェクト活動における実践知と気づき—『弘前×フランス』プロジェクトを事例として—」『第30回関西フランス語教育研究会予稿集』 p.41.
- ゲルモン, S. & ホランド, B. A. & ドリスコル, A. & スプリング, A. & ケリガン, S. (2015) 『社会参画する大学と市民学習—アセスメントの原理と技法』 学文社
- コナリー, S. & ワッツ, M. M. (2010) 『関係性の学び方—「学び」のコミュニティとサービスラーニング』 晃洋書房
- 武田るい子 (2015) 「学生の成長を見る視点の探索—地域・連携によるプロジェクト型学習の事例」『清泉女学院短期大学研究紀要』 第33号, pp.44-54.
- 田中智志・橋本美保 (2012) 『プロジェクト活動—知と生を結ぶ学び』 東京大学出版会
- デューイ, J. (2004) 『経験と学習』 講談社
- 長田尚子・村田信行 (2011) 「サービス・ラーニングを手がかりとした職業実践的プロジェクトの展開—学生によるリフレクションの深化に注目した活動のデザインと評価—」『京都大学高等教育研究』 第17号, pp.39-51.
- 中原淳 (2013) 「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』 No.639, pp.4-14.
- 花田朋美・山岡義卓・白井篤 (2012) 「自主参加型の地域連携プロジェクトによる大学生の学習効果—社会人基礎力評価からの考察—」『東京家政学院大学紀要』 第52号, pp.159-169.
- フィンク, L. D. (2011) 『学習経験をつくる大学教授法』 玉川大学出版部
- 松尾睦 (2006) 『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス』 同文館出版
- 和栗百恵 (2010) 「『ふりかえり』と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—」『国立教育政策研究所紀要』 第139集, pp.85-100.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning : Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice Hall.
- Moon, J. A. (2004) *A Handbook of Reflective and Experiential Learning : Theory and Practice*, RoutledgeFalmer.

【付記】

本研究はJSPS科研費「社会実験的アプローチによる地方都市の複言語・複文化教育モデル構築と地域活性化検証」(代表者:熊野真規子)の助成を受けたものです。