

実践報告

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山口 洋典¹・河井 亨²(¹ 立命館大学共通教育推進機構・² 立命館大学教育開発推進機構)

本研究は大学のサービス・ラーニング科目における学習評価と実践評価の相即に迫ったものである。2011年度から2015年度における立命館大学サービスラーニングセンターによる教養科目「シチズンシップ・スタディーズ I」を事例に取り上げた。経験学習は、学習者が何らかの活動を通して学習することであり、各種の実践から多様な学びを得るものである。

本研究では、国際的な開発援助プログラムの評価の際に用いられるロジックモデルを参考に、対象に介入する主体の動態に関心を向けることで、経験学習の教育プログラムにおける実践活動の行為者としての評価（実践評価）と学習活動の対象者としての評価（学習評価）のあり方を示した。学習評価と実践評価の両面から鑑みれば、経験学習においては定型的な展開モデルを措定できないと明らかにした。すなわち教職員、学生、受入団体の緊密な連携には、学習の意味と実践の価値に対する対話が不可欠である。

キーワード：ロジックモデル、非典型性、コミュニティ、相互評価、持続可能性

1. 本研究の背景と枠組み

1.1. 本研究の背景と目的

ティーチングからラーニングへの転換が進む今日の高等教育において、アクティブラーニング型授業や経験学習型授業への関心が高まっている（溝上, 2014）。実際に、協同学習、反転学習、PBL（Project ないし Problem Based Learning）、インターンシップ、コーオプ教育、サービス・ラーニングといった多様な類型の教育実践が全国の大学で展開を見せている。また、実践の展開とともに、実践についての研究の蓄積が見られる。本研究で主な対象とするサービス・ラーニングに絞ってみても、学生がどのように学び成長しているかを明らかにした研究（河井・木村, 2013; 木村・河井, 2012; 木村・中原, 2012）に続けて、どのような発想からサービス・ラーニング科目をデザインするかというティーチング・デザインに関わる研究（山口・河井・桑名・川中, 2015a）や、評価基準を地域の受け入れ先の方々と共同開発して共有する実践のあり方を検討した研究（杉原・橋爪・時任・小田, 2015）など続々と展開されてきている。こうした実践と研究の展開の先で、現場での学びを組み込んだ経験学習型教育実践という特有の文脈において、何をどのように評価するかという課題に多くの実践が直面することになってきている。

現場での学びを組み込んだ経験学習型教育実践においては、学習者の学習についての評価——「何ができたか」

——と、現場に対する実践の評価——「何をもたらしたか」——がある。以下、前者を学習評価、後者を実践評価と記していく。

本研究では、サービス・ラーニングの実践を主な対象とし、経験学習型教育実践における評価をめぐる問題点を明確にすることを目的とする。そこで、第二節で、集団的なサービス・ラーニングにおける学習評価のあり方をめぐる問題点を明確にする。そして、第三節で、実践評価をめぐる問題点を明確にする。第四節では、学習評価と実践評価を並置する視点から、集団的なサービス・ラーニングにおける評価のあり方全体について考察する。

1.2. 本研究のサービス・ラーニング事例の概要

本研究では、立命館大学サービスラーニングセンターによる正課科目「シチズンシップ・スタディーズ I」（通年 2 単位）のケースに即して検討・考察を進めていく。この授業では、42 時間以上の現場での活動を通じ、集団の形成・維持・発展の過程において多様な学びを得ることが目的とされている。授業の全体の流れは、図 1 の通りである。また、この授業の中での学生の学びと成長の特徴は、先行研究で明らかにされてきている（河井・木村, 2013; 木村・河井, 2012; 山口・堀江・桑名・坂田・河井, 2015b）。本研究は、同授業の中での学生の学びと成長を明らかにする中で残された課題とされた評価のあり方について検討と考察を進め

るものである。

この授業では、各キャンパスで2～6のプロジェクトが設置され、2015年度には14のプロジェクトが展開された。ここにまず、プロジェクトごとの活動の多様性が指摘できる。多様な活動に対して受講生の募集はプロジェクトごとに行われる。講義科目としての成立と活動主体としての最低要件を整えるため、プロジェクトは原則5名以上を基本とし、最大人数は活動先の事情や活動内容等を踏まえて個々に設定される。また、教養科目として開講されているため、1学年次から受講が可能であるとともに、履修学年の上限は設定されていない。そのため、各プロジェクトの成員は極めて多様性に富むことになる。そこで次節では、活動と受講生の多様性を踏まえた上で、多様性のある学びのコミュニティでの学習評価のあり方を問うていく。

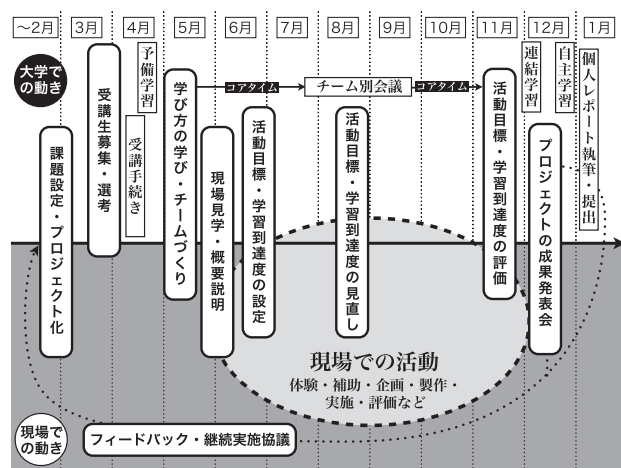


図1 シチズンシップ・スタディーズIの年次展開

2. 学習評価をめぐる論点

2.1. 経験学習型教育実践における学習評価

高等教育は評価の時代の只中にある。評価の形態には、間接評価と直接評価の2つの形態がある（山田, 2012）。前者が学習者の認識を介して行われる評価であるのに対し、後者は学習者の認識を介すことなく行われる評価である。今日の評価にとって、より重要なのはパラダイムの区別である。具体的には、標準テストや学生調査のように学生集団を量的データによって脱文脈的・総括的に評価する心理測定学的パラダイムと、学生個人を質的データによって真正の文脈で形成的に評価していくオルタナティブ・アセスメントのパラダイム、これらの区別である（松下, 2012）。オルタナティブ・アセスメントの方法論には、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価、真正の評価がある。そして、その1つのツールとしてルーブリックがある。

また、現場での学びを組み込んだ経験学習型教育実践について、学生調査によって学生の学びと成長の実態把握を進める調査研究が進められてきた（河井・木村, 2013; 木村・河井, 2012; 木村・中原, 2012）。これらの研究では、個人の人格的成長や市民性や社会的責任感などの領域で学生集団が成長を遂げること、その成長過程では学生同士のチームワークと教職員からの働きかけが影響を及ぼす要因となっていること等が明らかにされてきた。ただし、間接評価による実態把握という第一次接近に留まり、経験学習型教育実践における学生の学習の評価としての直接評価についての研究が課題として残されている。

大きく見て、現場での学びを組み込んだ経験学習型教育実践は、専門学術知識を教授する授業とは異なって、知識・技能・態度の活用や修得が期待され、認知的な成長だけでなく情動的に関わる社会的・人格的成長が期待されていると特徴づけられる。実際、現場での学びを組み込んだ経験学習型教育実践における教育目標がそうした志向性を有している。例えば、立命館大学サービスラーニングセンターの科目群の目標は、「社会問題の認識を深めることができる」「チームワークの技能を身につける」「シチズンシップを育む」「学び方・働き方・生き方について深める」「学びを継続する」といったものである。

こうした性格の目標をもつ経験学習型教育実践の評価では、ルーブリックによるパフォーマンス評価が効果的に機能すると考えられる。その一方で、ルーブリックによる経験学習型教育実践の評価が万能、万全とも限らない。続けて、ルーブリックを用いた評価の問題点に迫ることになろう。

2.2. ルーブリックを用いた評価への問題提起

ルーブリックを用いた評価における1つ目の問題点は、教育目標に対する学習者の過剰適応が生じかねないというものである。確かにルーブリックは学習者に対して学習の前提を確認する診断的評価、学習の達成度を分析する形成的評価、そして学習の達成度を提示する総括的評価の基準について、教育者と学習者のあいだで合意を形成しやすい素材である。しかし、その素材は教育者から学習者に対して一方的に学習の基準が提示されるという制約がある。そのため、学習者が、教育者が提示する水準に適応していることと示すことができればよいと考えてしまう。その結果、自らが置かれた状態ではなく、教育者が求める理想的な学習者の立ち居振る舞いを想定して自らの回答とする可能性がある。実際、ルーブリックを示すことで、学生が表面的な学習で済ませてしまうという問題は広く認められていることである（松下・畑野・斎藤・浅井・河合・周・田中・丁・Sadehvandi・蒲・星野・松井・長沼, 2015）。

2つ目の問題点は、ルーブリックを用いた評価では、学習者集団の多様性によってもたらされる定型的ではない学びの展開や結果や成果の意味や価値を捉えきれない点が挙げられる。この問題点は、ルーブリックを用いた評価の営みが、集団的な活動の次元を考慮に入れない個人に閉じた評価の営みになってしまっている場合に生じてくると考えられる。経験学習型教育実践の一つであるサービス・ラーニング手法により展開されている科目「シチズンシップ・スタディーズⅠ」では、異なる学部、異なる学年、さらには異なる経験をしてきた学生たちが参加して学ぶ。そこには参加学生の多様性がある。その科目の中では、低回生であってもプロジェクト活動上の力量や地域での立ち振る舞いの成熟した学生がいることもあるし、逆に高回生であっても十分な力量を備えていなかったり思慮浅く行動してしまったりする学生もいる。

このように、多様性のある学びのコミュニティにおいては、典型的な学習者のモデルや、典型的な学習のパターンが唯一絶対として存在しない。専門的な知識理解のような個人の認知的な成長だけでなく、集団の成員が各々の経験や集団内での役割分化をもとに、出発状態も途中のプロセスも多様になっていく中で学びが生まれていくのである。実際「シチズンシップ・スタディーズⅠ」では、同一学部同一学年といった画一的な集団から構成される集団とは大きく異なっており、学生には当初より多様性が反映した学びのコミュニティが実践と学習の環境となる。そこでは、成員らの相互作用がもたらされる中、必ずしも学年の高低や所属学部の相違が反映されて集団内の序列や秩序が保たれるわけではない。事実、1年次の学生がリーダーとなる（2015年度時代祭応援プロジェクト）、所属人数が少ないキャンパスの受講生がリーダーとなる（2キャンパス合同で展開されていた2012年度の減災×学びプロジェクト）などの場合がある。このように、学びの前提条件としての集団構成において、高学年の学生がリーダーを務めるということや所属人数が多い集団からリーダーが選出されるといった、通常想定される事態からのズレのような非典型性が生じていく。よって、学年の高低が知識理解の程度の高低と一致しないような非典型的な事態を前提としてルーブリックを用いる必要がある。

また、成長の過程において学習者が身を置くコミュニティには取り組み内容の多重性が内包されている。ここで外部からの変化を受けながら、履修開始当初の想定から屈折、逸脱、衝撃を受けつつ変化していくことを成長への多重性として定義しよう。なぜならば、活動に集団として取り組む中で、学習者は全ての評価観点において最高到達度に至ることだけが期待されているわけではないからである。実際

には、チームワークの分業の中で仲間と相互に助け合いながら取り組むことや、できていると思ったことがまだまだできていないと気づかされることがある。例えば、2010年の「草津街あかり・華あかり・夢あかり」プロジェクトでは、受講生の中でプロジェクトに消極的な学生が目立ったことに業を煮やし、10月5日の深夜（0時5分）にリーダーの1人（広報担当）からメーリングリストに「中間発表で（中略）みんなも『これから頑張ります』的なことを言っていたのに」と問題提起が投げかけられた結果、「メールを読んで（中略）応募した時期から、モチベーションがかなり落ちてしまっていることを実感しました」（当時1回生、広報担当、11時10分）、「反応しないという自分の行動一つで、活動を阻害することになっていたとは…とても無責任だったと反省しております」（当時4回生、総務担当、11時14分）など、各々の姿勢の告白や態度の懺悔について投稿が重なり、本番1ヶ月前になって所属部署内でのチームワークが活性化する契機となった。この場面が象徴するのは、集団的な学習においては、失敗や挫折を経験せぬまま学習プログラムを終えることが重要ではないことをプロジェクトの佳境を迎える上で前提にできたということである。正課・正課外の学習や、その他アルバイト等も含めた生活時間の調整の中で、当初から必要最低限のことだけに対応し、省力的な活動を重ねていくだけでは、集団的な学習は進展しないということが体験を通じて実感されたのだ。このような「できていない」という評価の中にある積極的な意味を捉えていくことが必要になる。

以上のように、ルーブリックによる評価を個人に閉じた営みとし、活動と集団における多様性とダイナミクスを脇に追いやってしまったら、学びの非典型性や成長への多重性が捉えられず、学びと成長を狭く硬直した形に見えるようになるだけである。そしてそれは、学生の過剰適応を引き起こしかねない、すなわち浅い学習を引き起こしかねない。ここにある問題は、活動と集団を画一的で標準的なものとした上で、学びと成長を狭く硬直的に見てしまうという事態である。集団における多様性と学びの非典型性と成長への多重性は、現場での学びを組み込んだ集団的なサービス・ラーニングにおける実践の特色であるだけでなく、前提でもある。その前提を考慮した評価が求められよう。

2.3. 相互評価シートを用いた評価実践

以上の論点の明確化を受け、ルーブリックに着想を得て、3点に工夫を重ねた相互評価シートを事後学習において導入した。第一に、評価基準をあらかじめ提示しないことにした。評価観点として授業目標を入れこんだ上で、記述語にあたる部分は空欄とした。第二に、評価基準をプログラム

開始当初への過去志向の視点とプログラム終了後の未来志向の視点をもって学生自身が作成することにした。評価基準を不十分・十分や良い・悪いといった直線的な階段として提示するのではなく、個々人の学びの具体的なプロセスに目を向ける意味で時間軸を設け、具体的にしたこととそこで感じ考えたことを踏まえつつ状態を自分で書くよう促した。第三に、集団の活動と関連させるべく学生同士でお互いの評価についてコメントしあう活動を取り入れることとした。こうした工夫により、自分自身の作業によって可視化された自分の状態の軌跡がチームのメンバーと共有されるため、「そこは、もっとできているよ」「これはまだまだなんじゃないの」といったやりとりを通じて、自分の状態を複数の視点で評価できるようにした。

相互評価シートはラベル行と説明文を入れれば5×6の表形式である。縦軸は授業の到達目標4点を、横軸は受講前の状況・評価時点での現状・受講終了後にありたい理想像を記入できるよう空白のセルとした。具体的には、この授業の4つの到達目標（「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、地域参加を通してシチズンシップ向上の自覚を得る、「問いを探す」「深く考える」習慣がつく、社会で学ぶ自己形成に関する継続学習への意欲を持つ）を評価項目とし、個々に評価観点を示した上で、過去（この授業に参加する前は～だった）、現在（以前と比べて、現在は～だ）、未来（これからは～でありたい）について記述可能な形式を採った。

シチズンシップ・スタディーズⅠの事後学習における相互評価シートの導入は2012年11月18日が初回である。なお、2015年度まで、シートの様式は変更されていない。授業の場では、20分程度で学生たちが記入し、その後、学生同士で相互にシートをまわし、コメントを重ねていく時間を持つこととしている。

相互評価でのコメントのパターンとしては、(1) あいづち型、(2) 疑問型、(3) つっこみ型、(4) ずらし型、大きく4つに分類ができる。ただし、コメントがなされないものを(5) 流し型として規定するなら、5つに分類が可能であった。(1) あいづち型とは、記入者の自己評価に対して同意や共感を示す類のものであり、厳密に言えば、疑問やつっこみやずらしの一部も、あいづちのうちの一つとして位置づけることもできる。「同じく」「私も」「いいですね!」「www」「めっちゃ正直やな」といったコメントがあいづち型である。(2) 疑問型とは、単に鸚鵡返しのように他者が表出した内容をそのまま問い返すものではなく、言葉の意味やそのように評価した理由を具体的に問いかけるものを指している。疑問型としては「今、下宿している所もまた一つの地域であり、実家もまた一つの地域であることを、授業を

通して感じた→“地域”ってなんなんでしょうね? (2014年度シネマP)」といったコメントが見られた。(3) つっこみ型とは、恥ずかしさや面倒くささなどで茶化した内容を見逃さないコメントや、あるいは他者からの指摘を期待してわざとネタ振りをしている内容に答えていくコメントである。具体的には、「完ぺきに最後までやりとげたい!→何を?」(2014年度シネマP)といったコメントである。そして(4) ずらし型とは、表現や視点が本質からはずれていると思われたとき、相手を否定しないように配慮を重ねながら、より客観的、俯瞰的、時として内省的な評価を促すために用いられるコメントである。例えば、「粗探しは得意だった→人に対して何か気づけるのは良いことだと思います」(2013年度時代祭P)というコメントが見られた。

この相互評価シートでは、自己評価内容に対して第三者評価がなされる、という構図となっている。このシートによる相互評価においては、集団における多様性、学びの非典型性、成長への多重性を活かすことができている。まず、授業科目としては通年型で開講され、半年にわたって多くの場を共有してきた仲間だからこそ、微に入り細に入り、あいつちや疑問やつっこみやずらしのコメントを重ねていくことができる。多様性を有する同一プロジェクトのメンバー同士だからこそ、個別の経験や関心と固有に担ってきた役割をもとに、相互評価ができる。そして、学びの非典型性が登場してくる。教授する側が基準を用意し、記述語を埋めないことで、学習者が自らの責任において自らの過去から現在そして未来へ向けたあり方を辿り、そこにある学びをふりかえっていく。そこには典型的な学びだけでなく、その学生個々人に個性的な非典型的な学びが現れる余地がある。

図2を例に言うと、教育目標の3番目「問いを探す」「深く考える」習慣がつくという点について、当該学生は「まだ身についていない」と記している。ところが相互評価の際には、成長への多重性が反映する。具体的には、自己肯定感が高いために甘い評価を行っている学生には一定の謙虚さを携えるように、自己肯定感が低く厳しい評価を行っている学生には具体的な場面などを描写して自信を抱くことができるように、視点や視野の変更が促されている。図2では「○○くんの問題提起は的確だと思いました。」(あいづち型)、「元々あったと思ってた、意外。」(つっこみ型)、「そうですか!?(°A°)?」(つっこみ型)、「周りから見るとついているように思います。」(ずらし型)という具合である。こうした集団における多様性、学びの非典型性、成長への多重性を活かしていくことは、集団的なサービス・ラーニングの教育実践という実践に固有のものではないはずであり、その他の集団的な学習にも援用していく価値ある視点と考えられる。

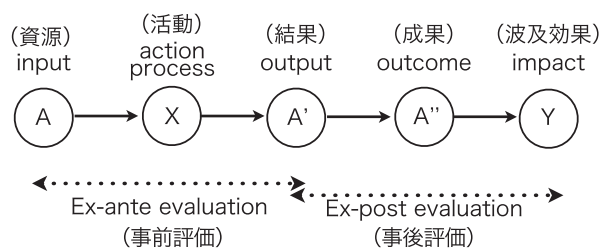


図3 開発援助におけるロジックモデル
(OECD, 2002 等を参考に第一筆者が作成)

ロジックモデルの特徴の1つは、目標達成が「できたか／できなかったか」といった外形的な評点づけではなく、妥当性 (relevance)、有効性 (effectiveness)、効率性 (efficiency)、インパクト (impact)、持続性 (sustainability) の5つの項目から、中長期的な視点に立ってプロジェクトの価値が判断されることである。上述のとおり、プロジェクトの着手前に計画に対して行われる事前評価に始まり、中間評価、終了時評価、そして事後評価と、プロジェクトの進展に伴い実態が評価される。さらに、それらの評価は、今後の意思決定やプロジェクトの担い手の学習のために当該事業の現場にフィードバックされるとともに、プロジェクト実施に伴う説明責任を果たすために対外的にもフィードバックされる。そのため、開発援助の評価においては、内容の有用性、公平性と中立性、信頼性、被援助国側の参加度が重要となる。

(2) サービス・ラーニングにおける実践評価の視点

このように、実践評価の枠組みとして精緻化されたロジックモデルは、現場での学びを組み込んだ集団的なサービス・ラーニングの教育実践の実践評価を考える上で参考にできる。他方で、今日の日本の高等教育におけるサービス・ラーニングで援用するには制約が伴う。それは、事業あるいは授業が年度の単位で計画、実施され、評価まで終えないといけないため、中長期的な観点からの評価が困難であることに由来する。しかし、学生や教職員をはじめとして多くの人的資源をはじめ、物的資源や一部で資金等も投入される学習プロジェクトであることには変わりなく、ロジックモデルを援用して中長期的なインパクトへの関心を向けていくことに目を背けてはならない。問題は、そうした現状との乖離を無視して、実践に対する評価の枠組みを抽象的に考えてしまう陥穽である。

以上の議論を踏まえると、サービス・ラーニングの実践評価としては、次のようなあり方が考えられる。それはまず、プロジェクトの中間評価として、プロジェクトにおける目標設定が妥当か検討し、必要に応じて実践目標の再設定をすることである。その際、OECDのロジックモデルを援用するならば、事前評価もしくは中間評価において、「AがA'となる」

と「Xという活動を通じて、Yという状態になる」という2つの構文を相互に関連づけて検討することになる。すなわち「学生の介入前の初期状態 (A) が、目的に即して設定された到達目標 (A') の水準になる」という実践を通じた直接的な貢献と、そして「集団的な活動 (X) により新たな状態 (Y) がもたらされ、さらに新たな集団的な活動の契機となる」という間接的な貢献が問われる。よって、経験学習型教育実践では、その事後評価において、大学によって学習者 (A) という人的・物的資源や資金の投入のもと、学習者らの集団的な活動 (X) を通じて新たな状態 (Y) へともたらされる活動の対象地において、更なる活動が構想・設計される機運や雰囲気が現場にもたらせたかが問われる。

こうした文脈で参考にしたいのが、まちづくりの計画論、転じて対人援助のための関係構築のためのモデルである。具体的には、高田 (2012) による問題提起である。そこでは、東日本大震災を引き合いに出し、社会的な活動や関係構築の過程において、想定外の事態を想定するために、ダイバーシティとリダンダンシーを重視すべきであるという提起がなされている¹。この観点について対人援助の関係構築の議論に援用したのが山口 (2015) であり、特に自発性を強調することによる「逆生産性」(イリイチ, 2005, p. 163) が顕著となる経験学習のプログラムでは特に注意を向けた方がよいと訴えている。とりわけ教育者が学習者に対して過度な制度化を進めると、学びの多様性の象徴である学習の過程で出会う人々との関係構築や、目標の再設定による新たに発見した問題への対応が困難となる問題が指摘された。

(3) サービス・ラーニングの実践に見る4つのモデル

そこで、高田 (2012) を参考に、年度の制約を受けてしまう学習プロジェクトへの実践評価の上で、現場へのインパクトを捉える4つのモデルを示す。第1のモデル (図4) はAがA'になるという単純な目標設定・管理・到達の直線モデルである。ここでは、実践の評価対象が現場へのインパクトではなく、学生の学びと成長に資するものであったかに関心が向けられる。つまり、AをA'にするべく、各種資源が投入され、問題解決や改善が目指されるような、PDCAサイクルの準用が妥当とされる場合の典型モデルである。

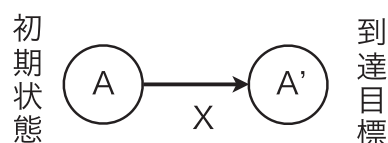


図4 モデル1 (実践の基本型)

このとき、集団的な活動 X は A が A' になるための手段として位置づくことになる。当然、集団的な教育実践のために投入される資源は学生のみにとどまるところではない。しかし、学生 A が自らの成長目標を A' と定めるとき、活動 X の意味や X のために投入されるその他の資源に対する理解が及ばない際には、成員による活動水準が下がる。第 1 モデルでは集団的な活動 X の意味が成員に理解されていない場合、活動の不完全化と目標の未達化が生じやすい構造が露呈する。とはいえ、これは特に教育実践における前提条件であり、問題ではない。

第 2 のモデル（図 5）は、この図 4 に示した基本形に比して、活動 X の意味を展開の過程で理解を重ねつつ、活動開始時からの環境変化に過剰に適応するか情性的に受容することによって、当初の目標である A' ではなく新たに B の状態となる場合である。集団的な活動では、設定時に想定できた条件から目標が設定され、何らかの行為（例えば、実践や学習）が進む。しかし、失敗学（畑村, 2005）に示されるように、個人でも集団でも、ある行為をとりまく環境は変化するため、その環境変化への対応がままならないとき、その目標は達成できない。したがって、目標と行為に対する環境変化に対して事前予測が不十分な時ほど当初の目標には達成しない上、活動に及ぼされた変化は集団にとっての想定外として棄却ないし正当化され、流れにまかせて辿り着いたその場所が理想的な目標であったと集団的に思い込むことになる。これは、環境変化に対する集団の過剰適応の問題と言える。

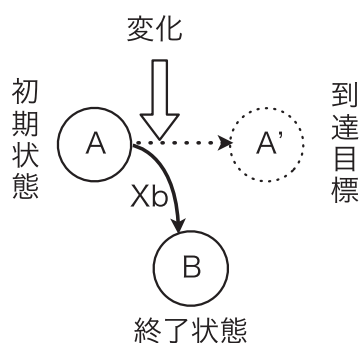


図 5 モデル 2（情性的進行）

環境変化に対しては、堅硬性で対応する場合（第 3 のモデル）と柔軟性で対応する場合（第 4 のモデル）がある。第 3 のモデル（図 6）では、予め環境変化を想定し、当初設定された目標に拘泥しつつ、都度の変化を適度に吸収しながら、変化を取り込んで新たに C という状態へと導かれていく。C は A' では無いという意味では、未達に分類できようが、このモデルの場合、環境変化に強靱に対応

したということが意味を持つ。肯定的な側面としては、集団としての結束力を高め、C を出発点とする次の目標へ向けた行為が推し進められるという面がある。他方で、その強靱性は硬直でもある。強靱であることに固執し、自らへの問い直しやフィードバックが弱いまま、ありえた可能性や他の有り様への開かれた状態から離れていく。これは、集団の硬直的強靱化の問題と言える。

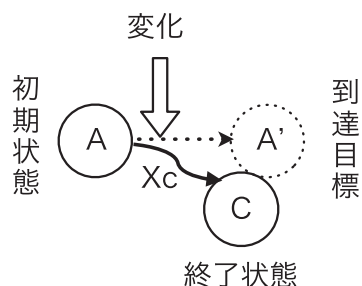


図 6 モデル 3（拘泥的進行）

第 4 のモデル（図 7）では、変化を積極的に受容しながら展開可能なシナリオを構想し、新たに D や E 等の目標を提示し、その先の達成に向けた取り組みを進めていく。こうした変化の受容を可能にしているのは、可能性や他の有り様といった多様性へ開かれた状態であることと、目標や行為に関わる多重性を抱え入れる状態であることによる。このように集団内の多様性と多重性を含み込み、変化の受容へ開かれた状態を保ち、集団としての維持・発展への可能性が回復され、集団の環境への適応が実現されると考えられる。

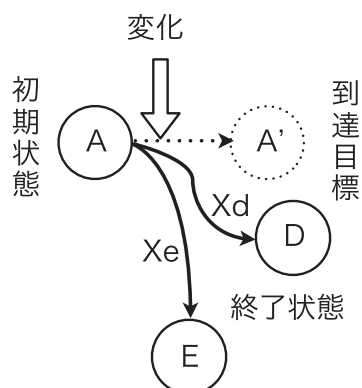


図 7 モデル 4（回復的進行）

3.2. 実践評価の実際

実際の実践に即してモデルを説明すると、次のような動きが見られる。まず活動の不完全化と目標の未達化の例（モデル 2）から見ていこう。ここでは 2012 年度から 2014 年度の減災×学びプロジェクトに共通して見られる傾向から

述べる。それは、受講生の自主企画として活動計画の中に予め示した12月初旬の最終シンポジウムが実施されないまま、プロジェクトが終わったことだ。

現場の実践において、活動が完了せず目標も未達にとどまる状態を別の表現で示すなら、何らかの行為に対して「これでいい」と評価している状態、と言い換えることができる。ただ、ここで注意をしたいのは、決して誰もが納得して「これでいい」とは捉えていないということである。それは時として投げやり、悪い意味での適当に「これでいいんじゃないか…」と、到達水準を下げてしまっている状態と捉えられるためだ。最早、誰もが努力を重ねても、あるいは誰かが努力を重ねたところで、決して到達しないと思い、それまでの実践に満足し、新たな挑戦への発露が見出されない状態となっている。

こうした状況へと導かれる構造的な要因は、11月初旬から中旬に開催される学園祭での企画展示に全精力が集中することによっている。受講ガイドで予め示している最終シンポジウムは、同じく受講ガイドで示した活動テーマ①「声なき声を集める」、②「言語と非言語で表現する」、③「顔の見える関係をつくる」のうち、②と③の複合的な要素として設定されたものである。しかし、学園祭という山を登り切った後、もう一つの山を登り切る体力や精神力を残す、またそのための準備を並行して行う、といったことができない。その結果、「自分たちは自分たちにとって身近な学生たちに伝えることができたから、それでよしとしよう…」と、活動方針が合理化され、計画が消極的に変更される。

続いて、過剰適応の問題（モデル3）について、時代祭応援プロジェクトを例に示そう。時代祭応援プロジェクトは2006年に開始した、言わば老舗のプロジェクトである。京都の三大祭の一つとして知られる時代祭は、例年桓武天皇が長岡京から都を移したとされる10月22日に、京都御所から平安神宮までの時代行列によって、京都の誕生を祝うというものだ。行列の運営は小学校区単位で担当する時代を分けていたが、自営業からサラリーマンへの勤務形態の変化や地域役員の高齢化などが重なって、一部で学生たちのアルバイト等に頼る部分が出た。

そこで、2005年に立命館大学において現代GPが採択されたことに伴い、サービスマーケティングセンターの前身であるボランティアセンターの専門職員が時代祭の運営を担うボランティア活動を組み込んだ学習プロジェクトを企画し、結果として協力を得ることができた維新勤王隊列を担当する平安講社第八社とともにプロジェクトを展開するようになったのである。その後、2013年度まで、内外からも高い期待と注目を集めるプロジェクトであったが、2014年度は一旦中断することになった。その理由は学生たちのオーバーアチーブ、

つまりプロジェクト名にもあるように時代祭の運営を応援することが目的とされていたものの、精力的に学生が活動することによって、本来主体として活動を担う方々の動きが不活性化してしまったところにある。1年の休止のあいだ、学習の一環として実践に携わるという趣旨が現場で貫かれ、自治の担い手が時代祭を担ってきた歴史的・文化的背景を関係当事者が今後も大事に扱われるようにと、2015年度には時代祭以外の地域活動も織り込む形で再開されることになった。

さらに、硬直的強靱化の問題（モデル4）について、小倉山プロジェクトを例に示そう。小倉山プロジェクトは2006年度から始まったもので、小倉百人一首で知られる風光明媚な地域の清掃活動に取り組むものである。初年度は大阪府に本部事務所のあるNPO法人との協定により実施されたが、2008年度からは当該NPO法人と交流のあった任意団体および個人有志に呼びかけて結成された「小倉山百人一集の会」とプログラムが進められた。不法投棄されたゴミの撤去や竹林の穂垣補修などに取り組むため、目に見えて活動の成果が実感できることもあり、特に大学側からの期待が高いプロジェクトの一つであった。しかし、2013年度をもって正課科目としての展開は終了し、正課外実践として関係を継続している。

そもそも、立命館大学サービスマーケティングセンターによる「シチズンシップ・スタディーズ I」は、学内で実施される事前学習と中間ふりかえりと事後学習、さらに活動報告会に対して、大学以外すなわち地域において42時間以上の活動が行われることで、P/F評価に基づく成績評定がなされ、単位が付与される科目である。そのため、年度当初までに担当教員と各団体の受入担当者の方が協議を重ね、42時間分の活動内容を設計している。しかし、実施年度を重ねていく中、学生らの活動のために必要となる事前の準備、学生との報告や連絡や相談のために割かれる電子メール等や面談、これらの表に出ない労力に負担感が強まるとともに、徐々にプログラムの設計に対する自由度が薄まってきたという印象を残すようになった。そして、当初より受入団体と学生との合同イベントを実地活動の目玉としていたはずが、大学指定の形式に従って受け入れを進めねばならないという束縛感が高まったという。その結果、2013年度のプログラムにおいては、学生たちの自主企画なども交えて充実した実践を行うことができたものの、大学の論理で現場の混乱を招かぬよう、2014年度からはサービスマーケティングセンターによる正課外のプログラムでの実施に切り替えられた。

学生の意欲に対して極めて柔軟に対応されることで活動の幅が広がった時代祭のプログラムも、活動年次を重ねることで大学側からの要望に積極的に応えられた小倉山のプ

プログラムも、いずれも現場の受入担当者が学習プロジェクトとしての意義を柔軟に受けとめられた事例だ。しかし、いずれも受入担当者と受入担当者以外の現場の方々とのあいだで大学側からの意向に対し、ささやかな隔たりが抱かれたのである。別の言い方をすれば、いずれも多様性と多重性が反映したものの、プロジェクトそのものの典型的な持続性が生み出されなかったプログラムである。図3のロジックモデルからすれば、インパクトに至らず、しかもインプットからアウトプットまでのプロセス自体が消失したという意味で、失敗という否定的な評価しかできない。しかし、それは、典型ロジックモデルが硬直したものであるからに過ぎない。典型ロジックモデルでは、非典型性や多様性・多重性・柔軟性を含んで価値あるものを評価することはできない。実践評価としては、実践の側の自治の担い手の役割を深く捉え直すことになったことや大学と実践の場との関係を問い直すことになったこと、あるいは大学の正課／正課外の区分の意味を問い直す契機ともなったという点こそ価値あるものとして評価する必要がある。

4. 学習評価と実践評価を貫く論点

本研究では、現場での学びを組み込んだ集団的なサービス・ラーニングによる大学教育において何をどのように評価するのが妥当かに迫ってきた。本節では、第二節と第三節でそれぞれに論じてきた学習評価と実践評価の両側面を関連づけて考察していく。

ここまでの考察を整理すると表1のようにまとめることができる。まず2.3に示したように、相互評価シートを導入し、受講生どうしの相互評価が有効である。図1に示したとおり、受講生らは現場へのオリエンテーションを経て受講理由をもとに事前評価をし、活動期間の中間で再設定の機会が与えられる。しかし事後では、集団的な活動において各々が互いの言動に関心を向けられたか、またその過程で自らの学びを記録し成長への習慣づけが行われたかを問うている。これにより、プログラム終了後に他の科目や授業外学習など、学習の継続が喚起される。また3.2に示したように、サービス・ラーニングの実践は、特にチームワークの有りが活動の進行を左右し、目標に対し惰性的、拘泥的、回復的に進行する。そこで実践評価の事後評価では、受入担当者も交えて、グループ発表の内容と個人レポートを素材に、今後のプログラムの精緻化を図るため討議が重ねられる。

ここまでの考察で浮かび上がってきたことは、現場での学びを組み込んだ集団的なサービス・ラーニングの教育実践においては、活動や学生集団を画一的に捉え、典型的で機械的な学びと成長を想定する評価では、学習評価としても実践評価としても掬い取れない事態が数多くあるという

ことである。しかも、その掬い取れないところにこそ、集団的なサービス・ラーニングにおける学びと成長および教育実践と現場の関係性にとって、価値ある事態が生じていることが事例に則して示されてきた。したがって、集団的なサービス・ラーニングの教育実践においては、学習評価にも実践評価にも、活動の多様性と学びのコミュニティとしての学習者集団における多様性を重視すること、学びにおいても実践においても典型性の束縛を緩め非典型性を受け入れること、さらに活動が進展していく中での学びと実践の双方において生じる柔軟性を価値あるものとして捉えることが必要になる。

そのための視点は、学習においては「何ができたか」の達成度を評価し、実践においては「何が変わりそうか」の発展可能性を評価するということにある。つまり、学習においては学びの成果を問い、実践においては現場への波及効果を問うということである。ここで「何が変わりそうか」は、あくまで学習者の成長をもとにした地域に対する実践への評価であり、「何ができたか」は、あくまで現場の発展可能性をもとにした学習者の成長への評価である。この意味での学習評価と実践評価をばらばらに行うのではなく往還しながら行う必要がある。具体的には、学習に対して「何ができたか」の評価を行うことは、同時に「何ができなかった」を問うことになり、実践に対して「何が変わりそうか」の評価を行うことは、同時に「何が変わらなさそうか」を問うことになる。この両側面の視点が往還されることにより、今後は学習者に「何ができるようになったらいいのか」、また現場の「何を变えていかねばならないのか」が整理され、より実効的なプログラムの設計と構想の発端となる。

表1 学習評価と実践評価の対比

	時期	手法	視点	基準の作成	評価者	対象	目的
学習評価	事前	自己評価(診断的)	活動を通してどう成長したいか	受講生	受講生	受講理由	学習目標設定
	中間	自己評価(形成的)	活動を通して成長できたか	受講生	受講生	事前評価の内容	学習目標見直し
	事後	相互評価(総括的)	活動を通してどう成長してきたか	教員	受講生	個々の言動 学習習慣(記録)	学習過程の俯瞰 学習継続を喚起
実践評価	事前	自己評価(診断的)	集団的な実践として何をやるか	受入担当者	受講生	受講ガイド及び現場見学の印象	現場の活動内容と期待への理解
	中間	自己評価(形成的)	集団的な実践として何ができそうか	受講生	受講生	事前評価の内容	個々の成員の役割を再設定
	事後	第三者評価(総括的)	集団的な実践として何ができたか	受講生	受入担当者	目標達成度合い 当初計画のズレ	到達点と課題を言語化して明示

実際には、図2で示された通り、学生らの最終報告会におけるチームメンバーによるプレゼンテーション、最終報告

会でのコメント等を踏まえた個人レポート、そして個人レポートを携えた担当教員らによる現場での対話により、次年度のプログラムが検討されるというフィードバックを行っていくことで、学習評価と実践評価の好循環が実現できる。こうした視点の往還とそのための対話のためにも、学習者と教育者と実践家との対話の場を成立せしめるコーディネートの体制が不可欠である。すなわち、学習コミュニティと実践コミュニティの両面において、それぞれの持続的な発展可能性がもたらされるよう、対話的な関係を継続できる組織の設立と維持が重要である。サービスマニエールセンター等、大学と地域のあいだを結ぶインターフェースの意義はここにある。それによって始めて、教育面から生じている単年度区切りで内容や予算を検討しなければならないという構造的な制約のもと、学習と実践の境界を越えて、大学と地域が関係を構築していくことができるのである。

最後に、そうした学習と実践の双方での対話の展開に対して生じかねない制約について自省的に記しておく。大学が地域と取り組む学習プログラムにおいては、地域側に大学側の論理に対して理解を求める一貫的に言うならば、押し付ける一場合が多いのではなかろうか。例えば、リスクマネジメントのための書類作成、締切の厳守、大学側への呼び立て、選考結果の一方的な通達、途中で履修中止となる学生の了承、活動参加証明への押印等、大学側から地域に依頼される事柄には枚挙にいとまがない。その上、年限で区切ることに象徴されるような教育の論理の一側面は、複雑性を圧縮して秩序を重視する傾向がある。この側面が全面にせり出す結果、大学側が地域・現場・実践者に対して一方的に論理を押し付けてしまうという構図が生まれてしまう。スノーグロブを上下逆さまにして、自らの意のままに相手を操作できるという錯覚の下で相手と接するような一方的な関係では、最も対話的ではない対話がなされるだけである。このような関係は、大学と地域の間だけでなく、教授者と学習者との間にも孕まれるものである。集団的なサービス・ラーニングの教育実践において教育に責任を有する教職員には、このような構造的制約をどうやって緩められるかが問われる。そしてそれは、画一性・典型性・硬直性を脱した「実践」と「学びと成長」を進められるかどうかという挑戦に通じていよう。

最後に、学習者たちが自らの学習環境をどのように捉えているか、2名に留まるが、受講終了後の学生の振る舞いを紹介しておこう。2012年度の「減災×学びプロジェクト」でリーダーを務めた男子学生は、2015年8月28日に京都大学で開催されたIDEセミナーにおいて「『地域の学び』と『専攻の学び』の行き来の中で」と題して発表し、プロジェクト科目で現場の方々と出会い、「また行きますと約

束をする」ことで、当時に出会った人々との関係性を継続して育み、現場で後輩たちとも関わり合うことができていと語った。2014年度の時代祭応援プロジェクトで、相互評価シートを用いた事後学習において自己肯定感が低い学生は、同時期に受講していた学生らとともに「私たちがプログラムに関わることができるうちに、プロジェクトを再開したほうがよい」と当時の受入担当者に働きかけ、2015年度のプログラムにおいてティーチング・アシスタントを務めた。このように、学習環境に満足した学生たちは、継続して自らの学習環境をよりよいものにしていくと同時に、別の学生の学習環境の創造へと貢献する傾向が見られた。本研究はいわゆる実証的な研究ではなく、協同的な実践（杉万，2013）に対する例証的な研究として展開されたが、学びの非典型性と成長への多重性について複数の教育実践からの概念的な考察を重ねた。今後は、ある学習者の学びと成長から実例を掘り下げて教育評価や実践評価を深めることで、学習環境の構想や設計のための条件について、実証的な研究における仮説設定にも資する研究成果に関心を向けていくこととしたい。

注

¹ 高田（2012）は建築学の観点から、redundancyに冗長性、diversityに多様性と訳語を当てている。東日本大震災を経て、「耐える力ではなく回復する力」すなわちresilienceが重要と訴える文脈においてである。この観点を本研究で援用するに際し、冗長性という表現で議論を進めると、一般に理解される「無駄」や「余剰」という視点が際立つと捉えられる。そこで、建築設計におけるリダンダンシーの語用性に則り、多重性の語を充てた。本稿で言えば、リダンダンシーが反映した活動がモデル3、ダイバーシティが反映した活動がモデル4である。より適切な語句を探ることは今後の課題とし、ここでは立ち入らない。

謝辞

本研究における実践評価に関わる部分はJSPS 科研費26780485の助成によるものである。また学習評価に関わる部分はJR 西日本あんしん社会財団の助成を得た。

引用文献

- アートNPOリンク編（2010）.『アートプロジェクト・マネジメントの方法：ワークショップハンドブック』ブリティッシュ・カウンシル.
- 畑村洋太郎（2005）.『失敗学のすすめ』講談社.
- 河井 亨・木村 充（2013）.「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」『日本教育工学会論文誌』36巻4号, 419-428.
- 木村 充・河井 亨 (2012). 「サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果」『日本工学会論文誌』36巻3号, 227-238.
- 木村 充・中原 淳 (2012). 「サービス・ラーニングが学習成果に及ぼす効果に関する実証的研究: 広島経済大学・興動館プロジェクトを事例として」『日本教育工学会論文誌』36巻2号, 69-80.
- 松下佳代 (2012). 「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』第18号, 75-114.
- 松下佳代・畑野 快・斎藤有吾・浅井健介・河合道雄・周 静・田中正之・丁 愛美・Nikan Sadehvandi・蒲 雲菲・星野俊樹・松井桃子・長沼祥太郎 (2015). 「ルーブリックの意義と課題—ルーブリックの批判的検討をふまえて」『第21回大学教育研究フォーラム発表論文集』京都大学高等教育研究開発推進センター, 196-197.
- 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- OECD (2002). 『評価と援助の有効性: 評価および結果重視マネジメントにおける基本用語集』OECD 経済協力開発機構開発援助委員会.
- 杉原真晃・橋爪孝夫・時任隼平・小田隆治 (2015). 「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, 341-349.
- 杉万俊夫 (2013). 『グループ・ダイナミクス入門: 組織と地域を変える実践学』世界思想社.
- 高田光雄 (2012). 「持続可能な都市・地域デザイン: 居住文化育成の視点」持続可能な発展の重層的環境ガバナンス2011年度全体研究会 (2012年3月11日、京都大学百周年記念時計台2階国際交流ホール)
- 山田礼子 (2012). 『学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの—』東信堂.
- 山口洋典 (2015). 「復興に学び・復興を学ぶ: 震災 PBL を自己目的化しないために」村本邦子・中村 正・荒木穂積 (編) 『臨地の対人援助学: 東日本大震災と復興の物語』晃洋書房, 183-190.
- 山口洋典・河井 亨・桑名 恵・川中大輔 (2015a). 「地域参加を促す系統的な履修プログラムの体系化の方途」立命館高等教育研究15号, 129-144.
- 山口洋典・堀江未来・桑名 恵・坂田謙司・河井 亨 (2015b). 「PBL における実践評価と教育評価: 立命館大学 OAK プロジェクトの試み」『第21回大学教育研究フォーラム発表論文集』京都大学高等教育研究開発推進センター, 202-203.
- 和田義郎・青柳恵太郎 (2008). 「日本の ODA へのインパクト評価導入に関する一考察」『開発援助の評価とその課題』国際開発機構, 111-136.
- David Cayley (1992). *Ivan Illich in conversation*. Toronto: House of Anansi Press. イバン イリイチ (2005). 『生きる意味』(デイヴィッド ケイリー編, 高島和哉訳) 藤原書店.

A Study of the Assessment of Student Learning and Educational Practice in Service-Learning Programs

Hironori Yamaguchi¹, Toru Kawai²

(¹Institute for General Education, Ritsumeikan University, ²Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

The purpose of this paper is to consider the relationships between assessment for learning and assessment of Learning in service-learning programs. We investigate how to assess students, learning and development, and how educational practice affects the field by using the example of the course entitled “Citizenship Studies 1,” provided by the Service Learning Center at Ritsumeikan University. Experiential learning goes beyond standardized learning to explore diverse learning. We examined the logical model of practice assessment and found it was inflexible and less relevant/useful. Both learning assessment and practice assessment need to consider how representative and relevant student learning is, given the diversity of the learning community. Through meaningful dialogue on student learning in learning assessment and practice assessment, the three actors—higher education (faculty and staff), students, and citizens—can develop in a mutually beneficial and sustainable manner.

Keywords: logic model, atypicality, community, peer review, sustainability