

実 践 報 告

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—

長 田 尚 子

(清泉女学院短期大学国際コミュニケーション科)

村 田 信 行

(清泉女学院短期大学国際コミュニケーション科)

Development of a Practical Vocational Project Based on Service-Learning: Design and Evaluation with a Focus on Reflection

Naoko Osada

(International Communication Department, Seisen Jogakuin College)

Nobuyuki Murata

(International Communication Department, Seisen Jogakuin College)

Summary

To develop a practical vocational program in a junior college, this study specifically examined previous research on service-learning that demonstrated effective results in linking the classroom and the community and which improved the learners' autonomous activities in the academic field and the social field. The activities' basic structure and design guidelines were developed in reference to those service-learning findings. The targeted course exploited the activities and guidelines to improve a project in which students produce papers for public relations. The reported levels of reflection by the students were used to evaluate the course design. Results show that course design based on service-learning for a vocational context is effective to promote reflection and continuing learning activities. Results of this study are expected to contribute to higher education focused on vocational and career education.

キーワード: プロジェクト学習、サービス・ラーニング、リフレクション、職業教育、デザイン研究

Keyword: project-based learning, service-learning, reflection, vocational education, design experiments

1. 研究の背景と目的

高等教育への進学者の多様化、新規学卒者のフリーター志向や早期離職、産業構造や就業構造の変化等を背景に、職業教育の在り方が問い直されている（中央教育審議会答申 2011 年 1 月 31 日）。本稿では、人文・社会科学系学科の教育課程における職業教育のデザインと評価について、本学国際コミュニケーション科の専門科目の中で実施されている職業実践的なプロジェクトの事例を通して考察する。

短期大学（以下、短大）では、短期大学設置基準に「学科に係る専門の学芸を教授し、職業又は实际生活に必要な能力を育成する（後略）」と示されるとおり、実際の職業を想定したカリキュラムが従来から展開されている。本学科のような特定の資格取得を目指さない人文・社会科学系の学科においても、インターンシップや秘書実務教育を基盤とした職業教育の充実が図られてきた（長田・藤井、2010）。その一方、小方・金子（1997）が「女子事務職の融解」を指摘したように、産業社会の高度化、女子の就業構造の変化により、事務系職種を中心としてきた短大新卒女子の雇用環境は、本学が位置する長野県においても変化している。本学科では新卒者が就く職種の幅が広がり、学生の多様化、厳しい雇用環境と相まって、職業教育の見直しが急務となっている。

本学科は 4 コース（英語、国際交流、地域情報、ビジネス）から成り、地域に貢献する自主自立した人材の育成を

う考え方が重視されること、3) 学習過程におけるリフレクションの質が学習の成果や持続性に結びつくという考え方にに基づき、リフレクションを構成し評価する方法論が充実していることである。

本稿では、職業実践的プロジェクトのデザインの指針としてSLの考え方が有効であることを明らかにすることにより、産業社会と大学の連携を想定した体験的学習や就業力の育成を目指す取り組みに対し、実践的な知見を提供することを企図する。

2. サービス・ラーニング研究に基づくプロジェクト活動のデザイン

2.1 サービス・ラーニングにおける授業構成とリフレクション

アメリカで積極的な実践が展開されているSLには、1990年のコミュニティサービスの法制化⁽²⁾に伴って全米に急速に展開したため、その定義や枠組みの標準化が必要な状況に陥ったという経緯がある。このような状況を整理するために、当時の代表的な実践者により結成されたASLER (Alliance for Service-Learning in Education Reform)等の組織において、SLの定義や授業の構成要素の整理と提案が行われた。ASLERによる提案では、SLの学校カリキュラムへの統合とリフレクションの重要性が明確になったとされる(Wade, 1997)。また、複数の研究プロジェクトを通じて、学生へのインタビューによる学習成果の検討、実践者に向けたガイドの構成、リフレクションのプロセスの理論的検討などが行われた(Eyler et al., 1996; Eyler & Giles, 1999 ほか)。このようにして次第に洗練されてきたSLの実践は、社会における問題解決という活動構造を含む学習活動に対して、有益な知見を提供することが日本の研究者によっても指摘されている(中留, 2002; 倉本, 2004; 唐木, 2010)。そこで次に、SLの構成要素がカリキュラム上どのように捉えられているかを確認し、職業実践的なプロジェクトへの応用可能性を考察する。その上で、プロジェクトのデザインを方向づけるものとして、リフレクションの原則を検討する。

倉本(2004)は、SLのカリキュラム開発の規定要因を明らかにするために、先行研究から抽出した要因と実践者への調査を通じ、「教科要件・内容」「コミュニティのニーズ」「生徒の主体性・興味関心」の3つの授業構成因子を指摘した。これら3つの関係として、教科要件・内容を活かしながら発展学習的にテーマを形成し、それにサービス活動を統合していくこと、生徒の主体性や興味関心を高めるためには、コミュニティのニーズが生徒自身の生活 이슈でもあり、興味関心を持ちサービスをせずにはいられない事柄であるべきことを指摘している。そして、このようにして構成されるSLの活動は、「リフレクション」によって、学習効果と転移可能性を増すことを示唆している。この倉本(2004)の調査結果は、全米のSLの大会⁽³⁾に参加した202名の実践者からの回答によるものであり、多様な実践に通底する授業構成の基本的なモデルとして捉えることができる。

コミュニティのニーズや問題解決のために自らを動機づけ、自らの知識やスキルを活用してサービスを提供するという考え方は、企業においても重視されている(高橋, 2001)。仕事の進め方にも変化があり、決められた業務を効率よく処理するという基準から、何が目的か、何を実現しようとしているかを各自が問い、顧客に高い満足を与えることが目標になる⁽⁴⁾。人材開発の分野では、顧客を明確にし、顧客にどのような価値を与えることができているかを考えることにより、仕事の意味の理解と動機づけにつながるとされ(高橋, 2008)、職場における経験学習の研究では、顧客志向の考え方には、学習促進機能があることが指摘されている(松尾, 2006)。このようなことから、SLの考え方と、企業における顧客に向けたサービス提供という考え方には共通点があり、SLによる知見を職業実践的なプロジェクト活動のデザインに応用することは、妥当であると考えられる。

次に、リフレクションに関して、多くの実践で参照されるEylerとGiles(1999)による原則を検討する。SLにおけるリフレクションは、サービス経験を再認識させる方法論であり、未来での問題解決場面で転移する発展的知識を身につけることと考えられている(倉本, 2004)。EylerとGiles(1999)は、複数のプロジェクトの結果と実践に参加した大学生へのインタビューに基づき、SLにおける高い学習成果は、学習内容の活用とリフレクションの質によるとし、効果的なリフレクションを可能にするものとして、「連携(connection)」「継続(continuity)」「文脈(context)」「挑戦(challenge)」「支援(coaching)」という5つの原則(5C's)を挙げている⁽⁵⁾。「連携」とは、参加する組織や人々の間の連携を示す。コミュニティと大学での学習、現在と未来などの連携も含み、このような連携を最大限にする場の設定が重要である。「継続」とは、リフレクションの継続性を指す。リフレクションはサービス活動の事前から事後まで継続的に行われるべきであると指摘し、次の学びへと発展的に継続されるよう、教員が支援

の役目を担う。「文脈」については、ある文脈における「具体的な経験（concrete experience）」を通じて考えることの重要性を指摘し、学習者はそれによって成長し、次への応用も可能になるとしている。「挑戦」とは、新しい経験をしたり、新しい情報に触れたりすることを示し、学習者の持っている考え方を批判的に見直す機会を得る。「支援」とは学生の活動に対する教員によるサポートである。コミュニティで活動するための精神的な支援、活動の継続に向けての支援などがあげられている。

SLにおけるリフレクションは以上の原則に基づき、活動の全体を通じて、読む、書く、為す、話すという4つの方法を活動の特性にあわせて組み合わせながら展開される（Eyler et al., 1996）。学習者によって外化された内容を評価することで、リフレクションがどの程度深まったのかということが判断できるという想定のもと、King と Kitchener（1994）による7段階や、Bradley（1995）による3レベルなどが実際の評価に用いられている。

2.2 職業実践的プロジェクトのデザインに向けて

本研究では、以上で検討した倉本（2004）を参考に、本学科における職業実践的プロジェクトの構成要素を、「必要な知識・スキル」「顧客の問題解決」「自己との関わり」とし、基本的なモデルとして参照できるようにした。また、倉本（2004）とEylerとGiles（1999）が示した原則を手がかりに、実践的課題に対応したデザイン要件を検討し、表1のようにまとめた。表中のカッコ内は、EylerとGiles（1999）の原則との対応付けを示している。

3. 対象実践でのプロジェクト活動のデザインと評価方法

3.1 卒業研究セミナーにおけるプロジェクト活動（2009年度）

対象とする卒業研究セミナー（以下、ゼミ）は、地域情報コースに位置付けられ、多様なメディアを通じて地域社

表1 職業実践的プロジェクトのデザイン要件

実践的課題	サービス・ラーニングを手がかりとしたデザイン要件
課題1： 効果的なテーマ設定	a. 活動のテーマは、プロジェクトに関わる人々にとって重要な問題であるとともに、学習者にとっても重要な問題であること。＜文脈＞
	b. 短大における学習内容の発展として、プロジェクトのテーマを位置付けること。＜連携＞
	c. プロジェクトにおける活動は、実際の職業における活動場面を想定した真正なものであること。＜文脈＞
課題2： 短大での学習との 結び付け	d. プロジェクト活動を進めるために、関連の科目がどのように関わっているのかを具体的に示すこと。＜連携＞
	e. プロジェクトの進捗や個人の問題関心にあわせて、発展的な学習の内容や方法を適切に示すこと。＜継続＞＜支援＞
課題3： 個人研究への発展性	f. 経験した活動を新しい場面で応用できるように、具体的な経験の機会を与えること。＜文脈＞＜支援＞
	g. プロジェクト活動が研究テーマに結びつくように、必要に応じて支援を行うこと。＜支援＞
課題4： 就職活動及び 就業との連携	h. プロジェクトに関わる学内外の専門家や企業との連携の機会を設定すること。＜挑戦＞
	i. プロジェクトでの経験をどのように活かしていけるのかについて、リフレクションの機会を設けること。＜継続＞
	j. 個人研究のテーマとして、志望職種や内定先の業界に関わるテーマを設定できるよう動機づけ支援すること。＜継続＞＜支援＞

会の問題を理解し、問題解決のために情報技術を使いこなし、地元企業で継続的に活躍できる人材の育成を目指している。ゼミの総合テーマは「分かりやすい情報発信とは」で、学生は地域メディア、マーケティング、情報デザイン関係の専門科目を履修済みあるいは並行して履修している。このような専門科目の内容を活かすプロジェクト活動として、2009年度より、企業での広報活動を想定した広報紙の制作を行っている⁽⁶⁾。2009年度の履修者は12名、2010年度の履修者は14名であった。

ゼミの授業は講義、演習、広報制作、個人研究の4つの形式を組み合わせながら進める。2009年度のゼミでは以下の活動を行った。講義では、情報デザインの実践例、広報活動の基本について講義を行った。演習では、学生のスキルを揃えるために、Desk Top Publishing（以下、DTP）等のスキルの補強と、取材や記事執筆に関する課題を行った。広報制作では、学科の新入生を読者に想定した学科内広報紙を制作した。編集部と称する3グループ（1グループ4～5名）を構成し、各編集部で広報紙を春学期末に発行した。各編集部には、記事の企画から配布までを自律的に進めるよう求めた。発行形式はA4縦長4ページ（A3中折両面印刷）と統一し、制作に関わる作業はすべて学内で行った。学生に対しては、広報のプロとして、1年生の不安や期待を捉えて紙面に反映するよう伝えた。個人研究では、春学期にテーマ設定と中間論文の提出、秋学期に最終論文の提出という予定で、「分かりやすい情報発信」について各自の気づきから発展した問題をテーマにするよう求めた。

発行された学科内広報紙は広く学内から評価を得た。職業実践的プロジェクトとして発展させていくという点では、今後のテーマ設定、活動を通じた発展的な学習、個人研究へのテーマへの発展性、就職活動や職務との連携という点で次年度への課題を残した。

3.2 プロジェクト活動の再設計（2010年度）

2009年度の実績を受け2010年度は、学科内広報の制作に加え、学内広報室で制作している高校生向けの入試広報紙の編集に学生が参加することとなった。発行回数が多いこと（月1回全5号）、広報室やプロダクションとの連携を加味し、2009年度の基本実践に高校生向広報紙の制作を加える形で、2010年度のゼミの活動を再設計した。はじめに、倉本（2004）を参考に定義したプロジェクト活動の構成要素を用いて、ゼミで行う活動を表2として整理した。この内容を用い、いずれの活動も顧客が抱える問題やニーズに対するサービスの提供という共通性があり、個人研究もその発展であることを学生に示した。

次に、それぞれの実践的課題につき、表1に示したデザイン要件に基づいて改善の方向を検討した。課題1のテーマ設定については、学科内広報に比べて高校生向広報の制作では、問題と職業場面の文脈が具体的になると考えた（要件a、要件c）。学科内広報では、「不安を抱えている新入生を読者に想定して紙面を工夫する」という文脈だったが、高校生向広報では、「広報室スタッフが抱えている、入学者を増やすために高校生に何をどう伝えるべきか」という問題解決のために、若者の視点で学生が制作に参加する」という文脈が想定できる。この文脈は事前に行う編集会議において全員で共有することとした。課題2の学習との結び付けについても、発展の幅が広がると考えた。高校生向広報の制作を通じて学生が興味を持つと考えられる広告宣伝の先進事例や雑誌の紙面デザインの動向等の情報を、授業の中で提供するように配慮した（要件e）。課題3の個人研究への発展については、前年度までの高校生向広報と比較するなど、活動の経緯とその成果を具体的に把握できるよう配慮した（要件f）。また、経験を発展させるためにテーマ検討会を設定した（要件g）。課題4の職業との関連性については、学生と学内外の関係者が参加する編集会議を3回設定し（要件h）、授業の最後に、今回の活動が将来どのように役立ちそうかを考える、未来に向けてのリフレクションを実施した（要件i）。また、内定先、志望先と関係する分野から研究テーマを選択してみるよう方向づけた（要件j）。なお、活動のグループは2009年度同様の3グループとした。以上を踏まえた年度ごとの授業デザインが図2となる。

3.3 分析方法

本研究では、学習科学のデザイン研究の枠組みに準拠する（Brown, 1992；大島、2004）。2009年度の基本実践に対して、SLの実践的研究の知見を参考に再設計した2010年度のプロジェクト活動の評価を行う。表3が分析の視点とそれに用いるデータである。振り返りシートへの記入項目の評価はアメリカの大学の実践において参照されている

表2 「分かりやすい情報発信」をテーマにした活動

プロジェクト活動の構成要素		具体的内容
学科内 広報制作	必要な知識・スキル	初年次教育科目・専門科目での学習内容
	顧客の問題解決	不安を抱えている新入生に分かりやすく情報提供
	自己との関わり	新入生の頃の自分自身の経験の活用
高校生向 広報制作	必要な知識・スキル	初年次教育科目・専門科目での学習内容
	顧客の問題解決	受験生が本当に知りたいことを分かりやすく情報提供
		高校生の視点を知りたい広報室スタッフへの協力
	自己との関わり	受験生の頃の自分自身の経験の活用
		若者としての視点を現場の専門家に提供
個人研究	必要な知識・スキル	初年次教育科目・専門科目・広報制作経験
	顧客の問題解決	分かりやすさに問題がある事例を探し、改善案を検討
	自己との関わり	興味がある分野や、志望業種・企業と関連する分野で検討

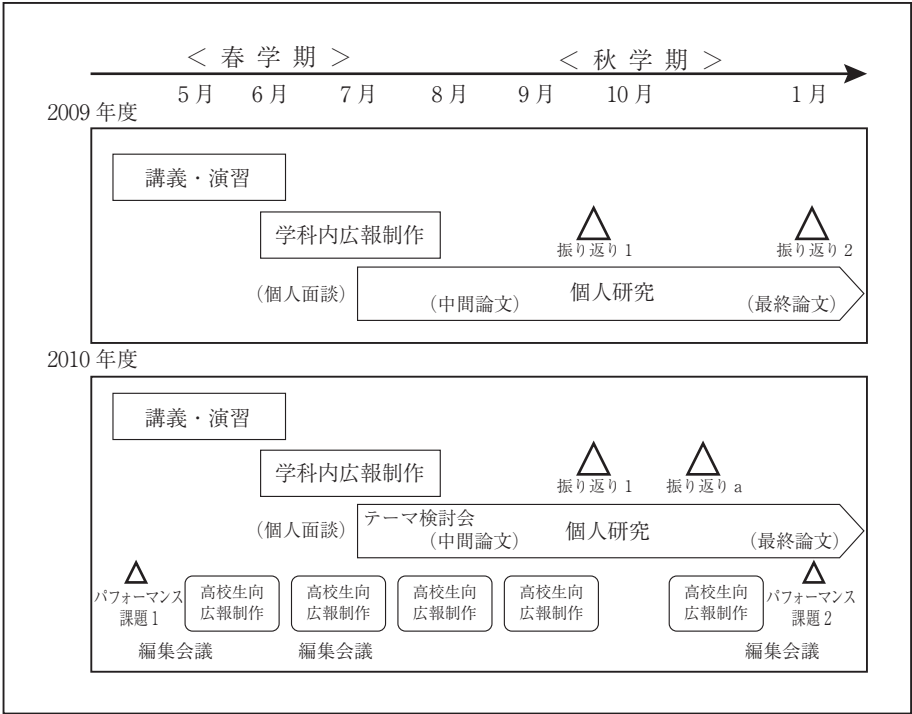


図2 年度ごとの授業デザイン

Bradley（1995）によるリフレクションの3レベルを本学の実践に合わせて構成した表4を用いて行った。データの30%を第一著者と第二著者がそれぞれ評定した一致率は82.2%であり、不一致項目について協議を行って評定を決め、残りの評定は第一著者が行った。

表3 分析に用いるデータの種類

分析の視点	データの内容
分析1：活動の成果のレベル	両年度に制作された学科内広報の読者層による評価
分析2：リフレクションのレベル	両年度の振り返りシートへの記入項目の評価
	パフォーマンス課題 1と2の検討内容の評価
分析3：個人研究テーマへの発展	両年度でのテーマ選定および提出状況を比較
分析4：職業との関連性	パフォーマンス課題 2実施時の記入内容と事例検討

表4 振り返りシートの記述内容の評価

レベル	定義とその例
L1	・ 観察したこと、他者から聞いたことを単純に記述している。
	・ 自らが活動した、感じたことを単純に記述している。
	・ 個人的な反省や感想が記述されている。
	例：「広報を完成できた」「字が多すぎる」
L2	・ 意味的な深まりを示す記述が含まれている。
	・ 解釈を伴った記述が含まれている。
	・ 批判的な検討が少しではあるが試みられている。
	例：「インタビューしたものを分かりやすく上手に、決められた字数内におさめることがよくできなかった」「学生のインタビューやコメントがほしい！（写真つきで）」
L3	・ 文脈に位置付けている、状況判断を含んでいるなど、多面的な記述がなされている。
	・ サービスの受け手に関する考察を含んでいる。
	・ 課題の把握、解決策の検討などを含んでいる。
	例：「うちの大学のパンフレットやCMなどのターゲットは誰なのか、どんな工夫が必要なのか」「スケジュールのところが特にシンプルすぎるのももっとどんなところが見所なのか分かりやすくするとよい」

4. 活動状況の分析と考察

4.1 活動の成果のレベル

職業実践的プロジェクトの再設計による効果を総合的に確認するため、両年度ともに春学期にグループで各1号ずつ制作している学科内広報紙合計6号を、広報紙としての完成度と紙面の親しみやすさの観点から順位付けした。評価は、広報制作に興味を持ち評価に参加することを希望した1年生13名が個別に実施した。表5では、2009で始まるものが2009年度分、2010で始まるものが2010年度分であり、個別に付けられた順位を評価点として総合順位としている。学科内広報紙の発行が完了する春学期末の時点での2009年度と2010年度の条件の違いは、2010年度はいずれのグループも学科内広報に加え高校生向広報紙の制作を各一回経験し、そのための編集会議に参加していることである（図2）。

表5の結果からは、2010年度の方が、読者からみて総合的に質の高い紙面ができていたことが伺える。高校生向広報紙の制作が追加されたことで、2010年度の学科内広報紙の実質的な制作時間は2009年度よりかなり少なかったことを考えあわせると、学内外との連携によって得た専門家の視点や、紙面改善のノウハウが、学生が独自に制作する学内広報紙のレベル向上にも一定程度寄与していたものと考えられる。

表5 両年度の学科内広報紙の読者層による評価

順位	1	2	3	4	5	6
広報としての完成度	2010B	2010C	2009C	2010A	2009B	2009A
紙面の親しみやすさ	2010A	2010B	2009C	2010C	2009B	2009A

4.2 リフレクションのレベル

4.2.1 振り返りシートの記述

ゼミでは、各自がここまで達成できたこと、やり残したこと、気づいた課題について、ワークシートに記入するリフレクションの機会を設定した。ここでは2009年度の「振り返り1」「振り返り2」と2010年度の「振り返り1」「振り返りa」を対象に分析を行う。2010年度は年度末にパフォーマンス課題を予定したため、11月末に「振り返りa」として個人研究に特化したリフレクションを行った。ワークシートは箇条書きで記入するように求め、記述項目は、Bradley（1995）をもとに構成した表4を用いて評定した。記述された項目の総数は2009年の振り返り1が104件、振り返り2が103件、2010年の振り返り1が102件、振り返りaが49件であった。

図3は、リフレクションの機会ごとの記入項目総数中の各レベルの項目数の割合を示している。2009年度の振り返り1では、L1が全体の69.1%あったが、振り返り2では52.4%に減少し、逆にL2が28.0%から41.7%に増加していることから、振り返りのレベルがやや深まっていることが確認できる。しかしながら、2009年度の振り返り1と振り返り2のいずれにおいても、L3は10%未満にとどまった。一方、両年度の振り返り1を比較すると、2010年度は振り返り1の時点で、L3が16.5%確認でき、2009年度の振り返り1の時点よりも深いレベルの記述がなされたことがわかる。なお、個人研究に関する振り返りaについては、2010年度の振り返り1とは顕著な違いは見られなかった。個人研究のみに絞ったが、11月末の時点で、まだそれほど個人の進捗がなかったためと考えられる。

以上の結果から、2009年度と2010年度の振り返り1の記述内容にレベルの深まりがみられ、2010年度のプロジェク活動を通じて、出来事に関する解釈、批判的な考察、多面的な検討が行われるようになった。2010年度は2009年度に比べて、高校生向広報紙を追加で作っているが、制作回数の増加だけではなく、EylerとGiles（1999）が指摘していた5C'sの原則に対応して、ゼミの活動が強化されている。特に、学内外との「連携」が確立されたこと、広報室のスタッフのために若者の視点で手伝うという具体的な「文脈」が充実したこと、学外の専門家も含めた編集会議が新しい考え方に触れる「挑戦」の機会になったこと等が、記述内容の深まりに寄与していたものと考えられる。

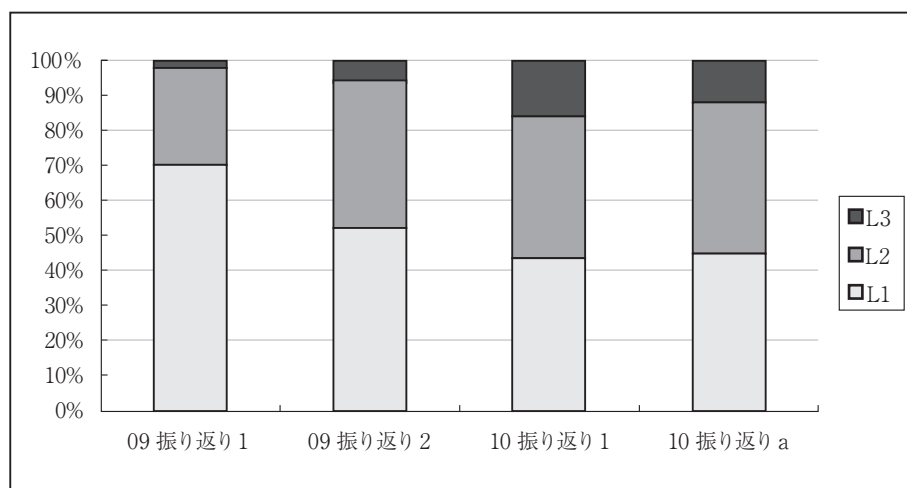


図3 振り返りシートにおけるリフレクションのレベル

4.2.2 パフォーマンス課題における検討のレベル

次に、2010 年度に実施した広報制作活動が、地域情報コースの専門科目を受講している学生にとって、どの程度の効果を与えたのかを、パフォーマンス課題への記述内容の比較を通じて検討する。パフォーマンス課題 1 は、2008 年度に制作された高校生向広報紙、パフォーマンス課題 2 は同じく大学祭パンフレットを題材とし、各自が実物を参照できるようにした。パフォーマンス課題はいずれも「専門家として、この広報紙（あるいはパンフレット）を、分かりやすくするためにどうしたらよいか、改善のポイントを指摘してください」という課題とし、記述は箇条書きにすることを求め、表 4 を用いて評定した。

図 4 に示したように、活動前に実施したパフォーマンス課題 1 では指摘項目数の合計が 61 と多いが、75.4% が L1 の記述であった。L1 の記述内容としては「字が多い」「読む気がしない」など読者として観察したままの内容が目立った。プロジェクト活動を経た年度末のパフォーマンス課題 2 では、指摘項目数は 48 と減少したが、43.8% が L2、29.2% が L3 となり、制作者として読者を意識した指摘や改善案の割合が増加した。2010 年度の広報制作活動によって、学生が置かれている文脈が明確になり、発信者側から読者を意識する考察が可能になったものと考えられる。また、編集会議において現場の専門家の考え方に触れることにより、現場でのものの見方を反映した記述ができるようになったと考えられる。

4.3 個人研究テーマへの発展

次に、職業実践的プロジェクトと大学での学習の連携について、個人研究への発展状況を確認する。対象とするゼミでは、「広報制作活動を通じて得た気づきをもとに、分かりやすい情報発信について、自らテーマを決め、具体例に基づいて検討する」という内容を個人研究のテーマとしている。地域情報コースで学んだことや広報制作という職業実践をもとに、社会から同じような問題を発見し自分なりに取り組めるようになることを目指すためである。そのため、教員側としては、できるだけこのテーマの中で春学期中に問題を探し、秋学期に向けて継続的に検討することが望ましいと考えている。

表 6 に示した内容が、年度ごとのテーマ決定状況である。指定テーマというカテゴリーが、上記に示したテーマの中で問題を探して個人研究のテーマとした学生数、独自テーマというカテゴリーは、個人の意思により別のテーマを選定した学生数である。中間論文から最終論文への発展状況を確認すると、指定テーマの中に入る学生は 4 つのタイプに分けられた。A は、春学期に自らテーマを決定し、秋学期も同じテーマを発展させた学生である。B は、春学期に自ら決定して中間論文も書いたが秋学期にまた別のテーマにした学生である。C は、春学期は独自テーマに取り組んだが秋学期に指定テーマで問題を探して取り組んだ学生である。D は、自ら選定できず教員が設定した学生となる。

表 6 からわかるように、指定テーマの中で自ら問題を探してテーマを決定し、秋学期に向けて継続的に個人研究

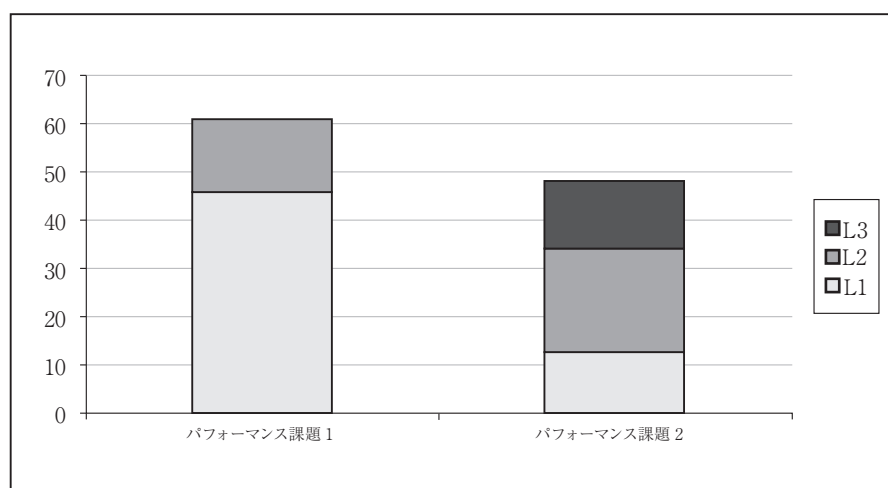


図4 パフォーマンス課題の記述内容の推移

表6 個人研究のテーマ決定状況

テーマ決定状況		2009	2010
I	指定テーマ（ ）内は内訳	10	12
	A：春学期中に自ら決定し秋学期も継続	(4)	(10)
	B：春学期中に自ら決定したが秋学期に別テーマに変更	(2)	
	C：春学期は独自テーマだったが秋学期に自ら決定	(2)	
	D：教員決定	(2)	(2)
II	独自テーマ	2	2
合計		12人	14人

を発展できたAタイプの学生が2009年度の4人に対し、2010年度は10人に増加している。論文の完成度を別途問う必要はあるが、2010年度の活動デザインにより、プロジェクトの文脈を発展した研究テーマの選定とそれを継続して検討する環境が実現できたことがわかる。特に、デザイン要件eに対応して学生に情報提供を行った、広告宣伝、雑誌デザイン、地域活性化等からテーマを発展させた学生が多くみられた。また、要件gに対応して2010年度に実施したテーマ検討会で、お互いのテーマを共有し、確認しあったことは、秋学期への継続に前向きな効果があったものと考えられる。

4.4 職業との関連性

最後に、未来に向けたリフレクションとして、ゼミでのどのような経験が社会に出てから役立つと考えられていたのかを確認する。2010年度の最後に実施したパフォーマンス課題2の後に、自由記入形式で記述した。提出者12名中以下のような記述が複数確認できた。多いものから（重複あり）、「相手に合わせた情報発信」等ゼミのテーマとしてきた分かりやすい情報発信について記述した学生が5名、「計画を立て協力して行動する」といった協調的な行動面を記述した学生が5名、「社会人としての責任感」に関する記述が4名であった。一方、広報という仕事に特化して「広報を作る仕事をした場合役立つ」といった、広報制作に限定的な記述をした学生が4名いた。人文・社会科学系の短大で行う本実践の目的からすると、固有の職業についての経験を、幅広く応用できるようになることが望ましいと考えている。その観点で、「広報」という職種にこだわる記述をした学生が4名いたことは今後の課題として捉えておく必要がある。

なお、2010年度の学生の4名が、内定先企業に関連のあるテーマ選定を行うことができた。具体的なテーマとしては以下のとおりである。短大生の内定決定時期は多岐にわたるため、この人数を今後増やすことができるかどうかは不透明であるが、今回の職業実践的プロジェクトから、多くの業界にわたるテーマへの発展が可能であったことがわかる。

「地方温泉地の活性化に向けて」2つの温泉旅館のホームページを若年層旅行者の視点から比較し改善案を検討（ホテル）

「ソリューション企業における情報発信の分かりやすさとは」業界の説明資料に頻出するソリューションという言葉の曖昧さを捉え、具体的に説明する方法を検討（メーカー）

「企業は商品をどのように伝えようとしているのか」企業が使うキャラクターには、商品のイメージを消費者に発信するという点でどのような効果があるのかを検証（食品業界）

「売れ続けるファッション誌とは」女子大学生に人気がある雑誌と廃刊になった雑誌の紙面を比較し、売れ続けるための要素を検討（ファッション業界）

5. まとめと今後の課題

本研究では、短大の人文・社会科学系学科における職業実践的プロジェクトの改善のために、SLの先行研究を参考に、活動の構成要素の定義とリフレクションの原則に基づいたデザイン要件をまとめ、それを用いて既存の実践の

再設計と評価を行った。その結果、前年度の実践に比較して、学生の成果物のレベルの向上、振り返りシートにおけるリフレクションの深まり、個人研究のテーマへの継続的な発展が確認できた。むしろ、この結果については、2009年度は学科内広報紙の制作のみであったところ、2010年度ではそれに加えて高校生向広報の制作を行ったという活動内容の変化によるところも多い。しかし、活動内容を加えただけでは、リフレクションに焦点を当てたきめ細かな活動デザインと評価はできない。たとえば、要件 a、要件 c に対応して活動の文脈を明確に示したこと、要件 e に対応して先進事例を学生に提供したこと、要件 f に対応してテーマ検討会を行ったことで、個人研究につなげることが可能となった。このような形で「卒業研究セミナー」という授業として総合的な効果が得られたことは、サービス活動と大学での学習を連携することに重点を置く SL の知見によるところが大きい。本研究を通じて、SL の知見を職業実践的プロジェクトに応用することは、両者の間に共通した活動構成があることから十分可能であり、実践の成果を高めるためにも有効であると結論づけることができるだろう。

本学科が目指している職業実践的プロジェクトの活動は今後も多岐にわたり、参加する学生の質も大きく変化すると考えられる。そのような中、顧客が抱える問題の解決を中心として、企業で重視される視点を含めた授業構成のための基本的なモデルができたことは、今後に向けての第一歩となった。今回用いたデザイン要件は、本学科における職業実践的プロジェクトのデザイン指針として、新しく取り入れる活動の評価、既存の活動の改善等に活用できるものと考えている。

ここで、本研究の課題をまとめておきたい。SL の実践は多岐にわたる。本研究では、本学科での職業実践的プロジェクトを継続的に改善するために有効だと考えられる部分を重点的に検討してきた。今後はさらに範囲を広げて SL の実践的研究を吟味していく必要がある。また、学習科学分野において先行している実証的研究から導かれたデザイン原則を分析し、それを適用したデザインを行っていくという余地も残されている。この点について Eyler と Giles (1999) は、SL の実践から導かれた知見と認知科学に依拠する実践から導かれた知見には共通するものが多いと指摘している。今後は相互補完的に検討していくことが望ましいのではないかと考えている。

今回の分析事例についても考察しておく必要がある。短大の専門教育科目や卒業研究を題材としたが、あくまでも短大2年次の教育課程の内容であり、今回の事例がそのまま四年制大学に応用できるとは限らない。また、分析にあたっては、ワークシートの記述項目を用いてリフレクションの深まりを評価したが、SL の実践の方法論の一環としてのリフレクションを扱ったものとして捉えておく必要がある。リフレクションはより広い概念であり、さらに慎重な議論と検証が求められる。

SL 研究に関しては、その知見の応用可能性に從來から注目があってきた。応用的実践が徐々にはじまってきているが、本実践のような企業を想定した職業実践的プロジェクトへの応用例は少なく、今後重要性を増すキャリア教育への具体的な展開への見通しを開くことができたと考えている。渡辺 (2009) は、キャリア教育で重要なことは、「望ましい意味や価値を教えることではなく、体験の種類や内容でもない。自分が関与する体験の中に、意味と価値を見出す能力と態度を一人一人が獲得する」ことであるとしている。職業実践的な教育を考える時、学生にとっての体験のおもしろさ、話題性のある活動、学外との連携を重視しがちである。本稿が事例として取り上げたように、学内にも職業実践の文脈あがり、活動の構成によっては有意義な授業が展開できる可能性は無限大である。SL の実践を参考にした職業実践的プロジェクトを通じて、職業の意味や価値を深く考える機会が増えることを期待している。

註

- (1) 同志社大学 PBL 推進センター <http://www.doshisha.ac.jp/academics/institute/ppsc/index.php>
はこだて未来大学プロジェクト学習 <http://www.fun.ac.jp/sisp/index.html>
- (2) The National and Community Service Act of 1990.
- (3) 2004 年にフロリダ州で開催された National Youth Leadership Council, 15th National Service-Learning Conference.
- (4) 2004 年版の『中小企業白書』において、製造業のサービス産業化や顧客を想定することの重要性について取り上げられている。
- (5) Eyler et al. (1996) では、リフレクションの 4C's として取り上げられていた。その後、Coaching が追加され、Eyler と Giles (1999) では、5C's として定義されている。
- (6) 広報紙制作プロジェクトは、企業での実務経験を持つ第一著者のゼミで 2009 年度に開始され、3 年目を迎える 2011 年度は第一著者、第二著者両方のゼミでの活動に発展している。

引用文献

- Barron, B. J. S., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., Bransford, J. D., & The Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 7 (3-4), 271-311.
- Bradley, J. (1995). A model for evaluating student learning in academically based service. In M. Troppe (Ed.) *Connecting cognition and action: Evaluation of student performance in service-learning courses* (pp.13-26), Providence, RI: Campus Compact.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2) : 141-178.
- Eyler, J., Giles, D.E. Jr., & Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflections*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Eyler, J., & Giles, D. E. Jr. (1999). *Where's the Learning in Service Learning?*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. In B. Jacoby & Associates (Eds.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp.3-25), San Francisco: Jossey-Bass. ジャコビー, B. (2007). 「こんにちの高等教育におけるサービスラーニング」(山田一隆訳)『龍谷大学経済学論集』第 47 巻第 1-2 号、43-61 頁.
- 唐木清志 (2010). 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂.
- King, P.M. & Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 岸磨貴子・久保田賢一・盛岡浩 (2010). 「大学院生の研究プロジェクトへの十全的参加の軌跡」『日本教育工学会論文誌』第 33 巻第 3 号、251-262 頁.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In K. Sawyer (Ed.) *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp.317-334). Cambridge, England: Cambridge University Press. ソーヤー, R. K. (2009). 『学習科学ハンドブック』(森敏昭・秋田喜代美訳) 培風館.
- 倉本哲男 (2004). 「サービス・ラーニング (Service-Learning) の授業構成因子に関する研究: 「リフレクション」 (Reflection) との関係性に着目して」『教育方法学研究』第 30 巻、59-70 頁.
- 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.
- 望月俊男・加藤浩・八重樫文・永盛祐介・西森年寿・藤田忍 (2007). 「ProBoPortable: プロジェクト学習における分業状態を可視化する携帯電話ソフトウェアの開発と評価」『日本教育工学会論文誌』第 31 巻第 2 号、199-209 頁.
- 中留武昭 (2002). 『学校と地域とを結ぶ総合的な学習 - カリキュラムマネジメントのストラテジー -』教育開発研究

所.

小方直幸・金子元久 (1997). 「女子事務職の形成と融解－短大卒を中心に－」『日本労働研究雑誌』第 445 号、2-12 頁.

大島純 (2004). 「最近の学習研究の方法論とその成果」『教育システム情報学会誌』第 21 巻第 3 号、157-167 頁.

長田尚子・藤井静子 (2010). 「秘書実務教育の実践的課題と展望」『清泉女学院短期大学研究紀要』第 28 巻、29-46 頁.

Osada, N., & Miyake, N. (2007). Making project fields accessible. In T. Hirashima, U. Hoppe, & S. S. C. Young (Eds.), Supporting learning flow through integrative technologies (Proceedings of ICCE 2007) (pp. 347-354). Amsterdam: IOS Press.

高橋俊介 (2001). 『組織改革－創造的破壊の戦略』東洋経済新報社.

高橋俊介 (2008). 『キャリアをつくる 9 つの習慣』プレジデント社.

渡辺三枝子 (2009). 「キャリア教育とは」渡辺三枝子 (監修)・神戸大学附属明石中学校『教科のできるキャリア教育』図書文化社、13-28 頁.

Wade, R. C. (1997). Community service-learning: An overview. In R. C. Wade (Ed.), Community service-learning (pp.19-34). Albany: State University of New York Press.