

《研究ノート》

サービス・ラーニングの実践を培う評価研究を目指して —ルーブリックを活用した実践からの考察—

中村みどり

はじめに

コミュニティの課題に向き合うことを体験学習としてともなう学術的なサービス・ラーニング¹が日本の大学教育に広がっている。同時に、サービス・ラーニングから学習者は何を学んだのか、プログラムは学習目的に合致した内容であったか、などサービス・ラーニングの評価をいかに行うのかということとは多くの実践者（サービス・ラーニングを直接的に担当する教員やプログラムのコーディネーター）にとって共通する関心事である。プログラムに参加した学習者の発達の成果を可視化し、エビデンスとして提示できることは、サービス・ラーニング独自の学術的な正当性を確立し、大学における継続したプログラムの運営面にも関わる問題であるということができ、教育評価の可能性を広げるものであると考えられる。

サービス・ラーニングでは、学習者がある特定領域の専門知識の習得を主たる目標とする科目とは異なり、大学内外での多様な他者との協働を通じた活動への主体的な参加や、自らの体験を省察することから生み出される創造的な学びが重要視される。そうした実践を評価する際に、何のために誰が何をどのように評価するのか、評価する目的や主体、対象によって評価のデザインは様々となり、サービス・ラーニングの評価研究は実践が広がりつつある日本においては、まさしくその進展が今後の課題として浮かび上がるだろう。評価によって可視化された成果は、プログラムの価値として関係者間で共有され得るものとなり、何よりも実践者にとってはさらに学習効果の高いものを構築することを底支えする力となる点が重要で

ある。

本稿では特にサービス・ラーニングを直接的に担う実践者が、現場でのとりくみを検証し、より良いものに改善していくための基盤を形成することにつながるために意味のある評価とはどのようなものであるかという点を中心に論じることを通じて、今後のサービス・ラーニングの評価研究に求められる要素や展開の可能性を検討したい。あわせて、評価の事例として、筆者が担当するサービス・ラーニング科目でルーブリック評価の理論と手法を用いた実践を取り上げ、具体的に行ったプロセスをもとに検討を進めていく。

I. サービス・ラーニングの評価研究

1. 評価への関心

サービス・ラーニングが目的をともなった意図的な教育実践である以上、その評価をすることが求められる。サービス・ラーニングでは、教員から学生に向けた指導をすることのみならず、異なる立場にある複数のステークホルダー（利害関係者）とともに様々なアクティビティをともなう多元的な実践であるため、学習者に課する単一的な個別テストやレポートのみでは十分な評価ができないと考えられる。教育評価には様々な方法とそれぞれにアプローチの目的があることをふまえると、サービス・ラーニングの評価では、学習プロセスや成果を多面的に調べる総合的なアセスメント（assessment）を通じた評価を行なうことが妥当であると考えられることができる。

日本語での、「評価」と「アセスメント」の言語表記による違いについては、assessment という英語がそのままカタカナで「アセスメント」とするものもあれば、日本語訳として、「評価」と漢字で表記されることもある。一方で、評価という言葉は、もともとアメリカの教育評価で用いられていた概念であるエバリュエーション（evaluation）の訳語という経緯もある。では、英語のアセスメントとエバリュエーションの違いは何であるのか。

アセスメントは評価全体に必要なデータを収集する行為であり、エバリュエーションはアセスメントによるデータをもとに下される価値判断として区別されており、アセスメントによって把握された実態を教育目標と照らし合せて妥当で十分なものかどうかを問い直す行為としてエバリュエーションが行われる²。一般的に日本語で「評価」という場合は、単一的な測定、複数の調査によって導かれる実態把握としてのアセスメント、そしてアセスメントに基づいて当該プログラムの存廃を決定するなどの価値判断を下すエバリュエーションといった全体像として捉えられている。したがって、評価に取り組むとした場合には、目的に基づいた調査を行い、そこから得られた結果のうち、何をどのような段階のものとして評価とするのかを明確にする必要がある。

サービス・ラーニングの先進国であるアメリカの大学では、アセスメントという言葉が一般的に用いられているが、学生に成績を付与することのみを目的として評価に関わる情報を収集するのではなく、個人やグループによる活動の中で起こる多様な気づきや成長という学びによる変容のプロセスもアセスメントは示すとされる³。サービス・ラーニングに限った視点ではないが、個人の学習達成度だけではなく、アセスメントという作業を通じて、教員が個々の学習を効果的に支えているかという学習経験全体を把握することを行なうことによって学習者の能力の習得について知ることが可能になる。そうした一連のとりくみは、結果的に実践者がプログラムの形成的評価を行なう主体となることを促し、サービス・ラーニングの担い手としての専門的力量的の向上につながる可以考虑ができる。

このように、実践者にとってサービス・ラーニングの評価では、その方法や範囲をどのように設定することが妥当であるかをプログラムの内容と評価の目的に応じてそれぞれにデザインする必要があると考えられる。これらはある一定のモデルで示すことが可能であるのかということとは悩ましい問いであり課題でもある。しかしながら、評価研究として新たな可能性を生むチャレンジングなものであるとも言える。

2. 評価の目的

それでは、サービス・ラーニングの評価は何をどのようにはかることなのか。評価のデザインは、評価の目的を設定し、誰に向けた何のための評価を行うのかということを確認にえがくことから始まる。一般に評価の第1の目的は活動の内容と結果をよりよく知ることによって活動を改善する「学習」のためであり、第2の目的はステークホルダーに評価結果を報告、公表する「説明責任」のためであるとされる。評価は限られた時間と資源のもとでおこなわれるものであるから、評価結果の活用目的は何か、想定される利用者は誰かを確認することによって有効な評価が可能になる⁴。サービス・ラーニングが大学の科目として設置される昨今の日本の状況においてはまず第1に、「大学は、学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする」（大学設置基準第25条の2）とあるように、教員が学生に対して適切な成績を付与するための評価を行なうことが求められるであろう。こうした目的に対しては、学習の達成・習熟度をはかるためのテスト、コミュニティなど学外での活動に対する参与観察、学生の省察記録としてのジャーナルやエッセイが具体的な評価となり、プレゼンテーションやポートフォリオに対してはルーブリック⁵を用いて、学びの目的と対応する観点において学生の考え方や行動、態度の変化の把握がなされる⁶。これらは学生に対して成績決定の科学的根拠を示すものとして、「説明責任」の目的に対応するものと考えられる。もう一つ、多様なステークホルダーとの関わりの中で成立する社会参加型のプログラムを担うサービス・ラーニングの実践者にとっては、活動の内容と結果をよりよく知ることによって活動を改善する「学習」という評価目的に対する視点について深めることが重要である。

1989年から、「学問と社会貢献活動の統合促進事業（Integral Service with Academic Study）」を開始した、アメリカのキャンパス・コンパクト⁷

では、主にサービス・ラーニングの実践者向けの専門書が複数出版されているが、その中でもアセスメントのハンドブックとして書かれた“*Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*”⁸は、キャンパス・コンパクトのオンラインブックストアでのベストセラーであり、その内容に対するニーズや関心の高さを示している。この本は、昨今の日本の大学でのサービス・ラーニングやコミュニティでの学びをベースとした学習活動が広がる動きに合わせて、2015年に『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』⁹としても翻訳・出版されている。サービス・ラーニングの現場に比較的近いところで実践にかかわる複数の著者によって書かれたこの本は、アセスメントに取り組む意義と実際の評価基準を示したマトリックスやアンケートシートのモデルなどが提示されており、評価に取り組むための手引き書の一つとして有効に活用できるものである。

この本でアセスメントの対象とするのは学生だけでなく、サービス・ラーニングを行う大学教員、地域、大学などの教育機関を含み、それぞれにアセスメントの意義が説明されている点と、そうした複数のステークホルダーによって幅広いパートナーシップの上に成り立つ実践こそが、サービス・ラーニング独自のものであるとして強調されている。アセスメントのプロセスで、「関係する多様な関係者との間に信頼とコミュニケーションが育まれる」とし、「各々の得意な視点を明確にし、関係するグループの視点から学び、その視点をよく理解することになる」と実践者が現場に軸足を据えた見地から評価を行なう主体として、アセスメントを行なう目的が明確である。さらに、「アセスメント（評価）はたんに成果を測るということ以上に価値があり、費やした時間や消費した資源、かかわりの深さに見合うものなのである」¹⁰として、評価の目的である「学習」が重要な要素として生み出されていることが示唆されている。

評価の目的として、実践者にとってより良いプログラムの構築や改善を行うため、そして「学習」につながる要素が確認されることは、学生のみならず、活動するコミュニティなどあらゆるステークホルダーとの間に、

なぜサービス・ラーニングを行なうのかということの共通認識を促し、プログラムを実施する上で大学と社会双方にとってのより良い関係構築を可能にする取り組みと考えることができるのではないだろうか。

このように、サービス・ラーニングの評価において、前述した「説明責任」と並んで「学習」が評価の目的として不可欠な要素であると考えることができる。サービス・ラーニングの評価研究への関心は、取り組むテーマや社会的課題に対して、ステークホルダー間の関係構築をし、課題に対する共感と相互理解、コミュニティの変革に通じる複雑かつ創造的な要素を含んだいとなみであると考えられる。サービス・ラーニングの評価の目的とは何かを捉えることは、社会に参画する大学教育の価値を示すことができる新たなエビデンスの文化の形成に通じる重要な課題であると考えられることができる。

Ⅱ. サービス・ラーニングの成果を評価する

1. 評価に対するハードル

評価することへの関心は高くても、サービス・ラーニングの実践に対して、客観的で妥当性のある状況把握や価値判断を導く評価はどのように可能なのか、という問いを依然として抱くのはなぜだろうか。アメリカでの実践においても、多くの研究によってサービス・ラーニングが教育実践として一定の価値を示してきた反面、学生は何を学んだのか、その学習経験はどれだけ長く持続されるものか、という点についての研究はいまだに未確立であるとされる¹¹。

では、実践者にとって具体的に何が評価へ向かうことのハードルとされているのか。まず、サービス・ラーニングのような社会参加、体験型のプログラムによる学習効果の遅効性と不可視性の問題をあげることができる。例えば、学生がコミュニティでの活動を経て、どの程度の意識や態度に変容があったのかを把握するためのアンケート調査をプログラム参加前と参加後に行い、そこから生まれる差異（あるいは差異がない）を対象と

したアセスメントから分析を行なうことは実際に可能である。しかしながら、プログラムを通じて将来の生き方やキャリアに関わる価値や能力の形成に影響を与えることを本質的なねらいとするサービス・ラーニングにおいては、必ずしもプログラム参加直後の学生が即時的に変容することを効果として求めているのではなく、むしろ中長期的な視点から学習経験による影響を個人にもたらすことを目的としている。

プログラム参加から期間を空けて、あるいは卒業後の学生を対象に追跡調査がどこまで可能であるのかという現実的な問題に加えて、どの時点で何人を対象に調査を実施することが妥当であるかなどを判断する基準や指標が存在しないことも捉えどころのなさを生む一要因であると言えるだろう。また仮にそのような調査を行なうことができたとしても、サービス・ラーニングでの学習経験以外の場面で起こる、個人の意識や行動に影響する無数の外的要因を完全に統制し得ないなかでの結果であることは避けられないことから、科学的根拠に基づく評価として不十分な点が残る。純粋にサービス・ラーニングのプログラムによる影響を可視化して評価することを目的に、厳格な実験的アプローチを方法論的にとるのであれば、プログラムの参加学生（介入群）と非参加学生（統制群）とを比較する評価のデザインをし、参加学生はサービス・ラーニングに対して選択意思のバイアスのない、ランダムに選ばれたメンバーとしてその実験を行う必要があるが、時間的制限や学生へのメリットの面などからも、大学教育の現場においてこうした実験的な手続きを行なうことへの現実味はわかないであろう。

このように、サービス・ラーニングの評価を行うことは実現化しにくいものであるという認識の側面から、サービス・ラーニングそれ自体が何か科学的な厳密性のある根拠に基づくものによって定義付けられるのではなく、様々な実践によって明らかになった一つ一つの学習的要素が、サービス・ラーニングによる成果としての意味をもつとも言われる¹²。

2つ目のハードルは、大学教育のあり方が「指導すること」から、「学ぶ

こと」へ重点をシフトさせてきていることにともなって、教員にとっては全く新しい評価方法が求められるという受け止め方を生んでいるという見方もできる。表1「指導から学びへの変化」で示されている枠組みでは、サービス・ラーニングは「新しい方法」にあたり、旧来の方法で用いられてきた評価方法とは異なるものが想定される。知識の応用に重きを置き、学びの焦点はチームや地域であり、指導法は共同型で、カリキュラムは共同で定められ、講座は統合的に配置され、学生の学びは能動的である¹³。評価はこれらの観点において学生の学びやプログラムの効果をどのように可視化していくことができるのかを考えていく必要がある。しかしながら、この「新しい」とされる観点に重きを置いた実践がこれまでも行われていない未知なものというわけではなく、「旧来」的なものに対して少数派であったという把握の仕方が正しいだろう。つまりここでの評価へのハードルは方法論的なことではなく、むしろこれまでの実践を見直し、より良い学びとそれを導く教員と学生との関係を循環させていくために、どのように評価を機能させていくことが有効であるのかという新しい視点をともなった議論を深めることが重要であると考えられる。このことは、近年注目されている「アクティブ・ラーニング」の理念や実践とも重なり、サービス・ラーニングを評価することとして考えるよりも、大学教育の変化にともなう課題としてより全体的な検討が求められる点でもあると言える。

表1 「指導から学びへの変化」(資料：S. ゲルモン他, 2008, p.8)

旧来の方法	論点	新しい方法
獲得	知識	応用
個人	焦点	チーム / 地域
教員による	カリキュラムの定義	教員、地域、学生による
積み上げ型	指導法	共同方
規定の講座	デザイン	統合的配置
受動的	学生の学び	能動的
散発的な改革	変化	継続的な改善

3つ目のハードルとして、サービス・ラーニングを行なう大学等の機関的な規模や特性に関わる点があげられる。日本でのサービス・ラーニングの広がりや、大学のみならず、数的には少ないものの短期大学でも導入されはじめている。アメリカのコミュニティ・カレッジで行なわれているサービス・ラーニングの評価にともなう難しさについては、評価に投入可能な予算と人員が限られている点、学生の流動性が大きい点、また量的なデータ情報をベースとした評価に偏りがちであり、コミュニティ・カレッジという機関においてより広範で多様な調査や持続的な取り組みが実現しにくいということがあげられている¹⁴。前述したサービス・ラーニングの評価自体が未確立であるということにともなうハードルや、何をもって学習成果とするかの概念が統一されていないことのみならず、4年制大学での組織的運営と比較した際には、コミュニティ・カレッジなどの比較的小規模な教育機関では、評価を行うための組織的体制が未整備であり、十分な資源が投入されにくい状況であるなどの要因が評価への取り組みを阻害するものとなっている。このような機関における組織的な課題は、サービス・ラーニングの実践者がコントロールできる領域を超えたことであるゆえ、本稿で検討するテーマに直接的に関わらないことであるが、実際には大学教育におけるサービス・ラーニングの評価の実践を蓄積していくことを大きく阻む要因であり、評価研究の可能性の幅を狭める実態として存在していると把握しておくことが重要であろう。それゆえ、サービス・ラーニングを行なう機関が単体で取り組みと同時に、キャンパス・コンパクトのように、日本においてもサービス・ラーニングの実践および評価について、大学間のネットワークを築き、機関を超えて情報や知見の共有と活用を行い、プログラムに直接関わる実践者どうしが学び、評価に取り組むことができる状況をストラテジックに形成していくことも必要になってくる。

大学や短期大学の理念に基づき、より価値のある教育実践を求めてサービス・ラーニングを導入することの中に、評価に取り組んでいくことがその重要な一部をなしていると認識されていなければ、サービス・ラーニン

グの評価へのハードルを超えていくことができないことはもとより、プログラムの運営を担う立場にある実践者としては、サービス・ラーニングを継続していくことへ影響する問題であるという意識の喚起を、それぞれの機関の内部に向けてはたらきかけていくことが求められるだろう。

2. 評価のアプローチと意義

サービス・ラーニングを評価することにもなうハードルや複雑さなどの課題がありながらも、国内外の現場において重ねられてきた実践による成果も多く見ることができる。サービス・ラーニングの実践者にとって実践をより良いものに改善していくための基盤を形成することにつながる評価を検討するという視点から、ここでは、社会参加型の体験学習による学習の評価として、近年の日本の大学でも取り組まれている、ルーブリック（*rubric*、評価指標）を用いた評価の方法とそこで提示されている意義をとりあげて、さらに具体的な検討を進めてみる。

ルーブリックとは、学習目標との関係において求められる達成事項の質的な内容を文章表現したものであり、学習者が具体的に何ができ何ができないのかを明らかにする記述や作品、実技等によるパフォーマンスを評価する際の採点指針（*scoring guideline*）として使用されるところに意義があるとされる¹⁵。サービス・ラーニングの課題（アサインメント）となるレポートや学外活動、ディスカッションへの参加やプレゼンテーションといった単一的なテストでは測定することが不可能なパフォーマンスに対して、評価者の主観に偏りなく一貫性をもった正確な採点を行い、評価結果についても客観的な説明の果たせるものとして活用することができるとされている。また、ルーブリックは主に上記のような授業の課題への評価をすることに活用されているが、科目の到達目標に対応する科目ルーブリック、カリキュラムの到達目標に対応するカリキュラム・ルーブリック、機関として定めた目標に対応する機関ルーブリックと、各教育活動レベル別のルーブリックとしても活用可能であることなどから、サービス・ラーニ

ングの実態把握を行うアセスメントの段階から、最終的なプログラムの価値判断となるエバリュエーションまでの一貫した評価としてみることができ、なぜ大学でサービス・ラーニングを行うのかという全体的視野のなかで実践の位置づけと意義を確認していくことができるアプローチと考えることができる¹⁶。

ループリックは、評価者が学習目標や評価指標を明確に決定し作成するものであるが、その作成の手順が示されている学術書や、学習分野ごとに実際に活用されているループリックが投稿されたものがインターネット上で公開されているサイトなどがある。こうした実際に活用されているループリックの事例は、尺度を表すための言葉や達成度合いをわかりやすく明確に説明するための言葉の言い回しなどを考えるためのソースとなり、ループリック作りの参考になる。

それでは、サービス・ラーニングの実践においてループリックを使うことの意義とはどのようなものであるのだろうか。まず実践者にとって意味のある評価を行っていくための検討に関わると考えられることをあげてみたい。佐藤（2015）がまとめた3つ点によると、まず1つは、ループリックを用いることによって、実際に評価を担当する教員から学生に対して、大切なことを伝えるコミュニケーションの機会であるとされる。例えば、学生が活動についてまとめたジャーナルや省察を含めたレポートを提出してから、教員が読んでコメントを添えてフィードバックするまでに時間が経ってしまいがちであることや、部分的なところでのコメントのみになる傾向にあるが、ループリック表を使うことによって、意味ある詳細なフィードバックを、タイミングよく学生に与えることができ、課題に期待されていることが何であるのかを教員と学生との間で共有し、双方がその期待に向けて行動を変容させることができる点があげられる。

2つ目は、ループリックによって、学生の批判的思考、自己評価力、自己改善力がトレーニングすることができる点である。これは、学生が評価のポイントとなる指標やレベルを具体的に知ることによって課題に対して

自己評価する機会を与え、また、どの程度まで努力すればどのような評価がもらえるのかという行動の指針を明確にすることを可能にし、さらに教員による評価と学生による評価が比較検討できるという点としてあげられている。

3つ目は、評価に際してルーブリックを作成し、共有、使用、分析することで、教員個人や全学・学部・学科という教育組織の改善につながるという点が挙げられている。これは、授業にかかわる複数の関係者で学習についての共有がはかれることや、異なる人が評価しても同じ結果が得られるというメリットとして考えられている。このように、ルーブリック評価の特徴が、複数の教員やステークホルダーがかかわるサービス・ラーニングのような体験を伴う多面的な学習を評価するツールとしての有効性があると示されている。

これらのことをふまえたとしても、先にあげて述べたサービス・ラーニングの評価への問題がすべて解決されるという話ではない。ルーブリックそのものにさえも、マニュアル的に手順さえわかれば誰でもルーブリックの作成をして、サービス・ラーニングによる学習に対して適切な評価が可能になるのだろうかという疑問が残る。つまり評価ツールとしての実用性と、信頼性の獲得が課題である。信頼性の高いルーブリックとは、評価と指導の一連の過程にルーブリックの改善・修正を位置づけたものであり、それゆえにルーブリックは可変的なものとして「評価と指導の一体化」を図るものとしてルーブリックを位置づけていくことが求められるのである。また、信頼性を高めるためには、学習の実質的な特徴を見抜き、それを記述することが重要であることから、確かな鑑識眼が求められる¹⁷ため、ルーブリック作成者の実践知や力量形成を充実させるための工夫が伴うことが大前提となる。ルーブリックが可変的なものとして評価と指導の一体化を図るものとしてあるという点は、先にあげた、サービス・ラーニングの実践者と学生との間に学習に効果的なコミュニケーションを行う機会という点と重なり、信頼性の高いルーブリックを用いているか否かによって

コミュニケーション内容の質も大きく左右され、学習のそのものに影響しうると考えられる。また、確かな鑑識眼に基づく信頼性のあるルーブリックが作成されるということは、教員が学習者の実態を把握し、学習を複数の観点から見取ることのできる実践に基づくものである必要があることをふまえると、ルーブリックの活用が必ずしも目的にかなう評価結果が得られるとは限らない点も懸念される。

次に、これらのルーブリックの有効性と課題について、実際のサービス・ラーニングの評価の事例を通して見えてくることを考察し、実践者が学習者を評価の対象とすることの有効性という立場から評価研究の展開と可能性につながる議論をおこないたい。

倫理的配慮の点から、本稿において取り扱うサービス・ラーニング科目に関わる内容について、研究または本学の学校案内等以外の目的に使用しないこと、また個人の特定制やプライバシーに関わる情報は使用しないことを当該授業内及び本稿への掲載に際して関係者に伝え、同意を得た。

Ⅲ. ルーブリックを使ったサービス・ラーニング評価の実践—「身近な地域における多文化理解」をテーマとしたサービス・ラーニング科目から—

1. 科目について

筆者が担当する立教女学院短期大学（以下短大）現代コミュニケーション学科（以下学科）のサービス・ラーニング科目は、1年次前期の必修科目（講義型）と後期の選択科目（実践型）として設置されており、社会貢献を通じた学びを自分の足元から気づくことを目指すと同時に、基礎的なアカデミックスキルを身につける初年次教育を目的として位置づけている。ここでは、1年次後期の選択科目（実践型）での実践を事例としてとりあげる。授業テーマは、「身近な地域における多文化理解」とし、サービスを行う主体となる学生自身が、多文化社会の中で異なる他者を理解し、どの様な役割をもって生きていけるのか、授業を通して考え、行動し、ふりかえり、次の行動に踏み出すことを目標としている。

こうしたテーマを設定した背景には、短大が所在する杉並区に在住する外国人が、従来多かった中華系やフィリピンといった国籍に加えて、近年はネパールやベトナムなどアジア圏出身の居住者が増加傾向にあり、これまで以上に多国籍化している状況がある。また昨今の外国人観光客の急増や2020年に迎える東京オリンピックに向けたまちづくりに向けた政策も意識されている。そうした今日状況において、地域の行政や国際交流事業では、外国人サービスとして、防災や医療サービスといった暮らしに必要な情報理解や、子育てや食などの生活課題をコミュニティの中で支えることに重きを置き、多言語でのサービス提供に取り組んでいる。

学科の学生は異文化体験や語学研修を目的とした短期留学など、主に英語圏の国々との関わりに興味を持つ傾向にある。しかしながら、グローバル化する現代社会の一員として学ぶことの目的を考えた際に、自分たちが生活する地域に英語圏以外の国々を含めた多様な文化を背景に持ち、外国人であるがゆえの生活上の困難を抱えた人々が増加し、様々なアイデンティティや課題を持つ人々が身近に暮らす状況が加速化していることの理解は不可欠である。そのような社会の現状に触れ、自らもまたそうした社会の多様性を構成し、影響を及ぼし合っている1人であることを実感することから多文化とは何かを捉え、共生に向けた行動ができる授業を設計した。当科目の履修者は18名で、ワークショップやフィールドワーク、ディスカッションなどをメインにグループワークの形(4~5人、固定メンバーではない)を中心に授業をすすめた。講義の中で、地域のグローバル化の現状とそれに対応する社会サービスの現状について知ること、またフィールドワークでは、アクションリサーチについて事前学習し、実践としては杉並区交流協会との連携によって地域の交流イベントへボランティアとしての参加や、近隣の地域に暮らす外国人へのインタビュー、国際ナショナルスクールや外国人観光客の増加に伴う地域の活性化に取り組む行政機関の訪問などを実施した。教員と学生との間だけでなく、そうした学外での活動で関わるステークホルダーとの対話、フィードバックをもらう機会

を持つことによって、学生が自分たちの既成概念を見直し、新たに得た学びと自分との接点を省察することを促す相互作用も念頭において授業全体を進めた。

2. ルーブリックを使った評価の試み

授業全体の中で、多文化共生をテーマとしたワークショップを2回行い、ワークショップを終えた後にふりかえりのディスカッションをグループで行なった。ワークショップから知識や気づきを得ることに加え、グループの中で発言することや他者の意見を聞き、ディスカッションに貢献する積極的な参加をすることを評価するためのルーブリックを作成した。学生には、ワークショップの前にルーブリックについてとその評価の対象となることを説明した(表2「ディスカッションの参加」)。このグループディスカッションへの参加を、ルーブリックを用いた評価の対象とした背景は、前期のサービス・ラーニング科目(必修)が学科の1学年全体を対象とした講義型の授業を中心としたものとなっていることと関係する。授業では、部分的にグループワークを取り入れているものの、その進め方としては課題作成のための作業分担し取り組むことが中心となりがちであり、一つのテーマについて少人数で意見を述べ合うことから相互に学ぶという対話プロセスに意識を向けることを中心とした学習ができていないという点において、担当者として授業内容に対する反省があった。それゆえ、当該の実践型科目では、学生がまず授業参加を通して多文化理解を意識する場面を設定し、ルーブリックを提示することによって、ディスカッションの目的について共通理解をはかった。

表2 「ディスカッションの参加」 ルーブリック

評価の観点	達成の度合い		
	A	B	C
テーマに即した発言や問題提起	話し合いのテーマを正確に把握して、それに即した問題意識やアイデアを理論的に表現することができる。	話し合いのテーマを大方捉えられているが、自分の考えを表現する言葉や内容、根拠に不十分さが見られる。	話し合いのテーマが捉えられておらず、自分の考えを論理的に表現することがほとんどできていない。
話し合いへの参加と貢献	積極的に話し合いに参加し、他の参加者の意見を良く聴き、話し合いを深めようとつとめている。	決められたルールや役割にそって話し合いに参加しているが、積極性にやや欠ける。	参加態度が消極的で、決められたルールや役割にそった参加が出来ていない。
コミュニケーション態度（姿勢・目線・相槌・声のボリューム等）	話す態度、聴く態度ともに適切なコミュニケーションがとれている。	話す態度、もしくは聴く態度のどちらかが十分でない。	話す態度、聴く態度いずれも十分なコミュニケーションがとれていない。
他者や全体への配慮	参加者全員が熱意を持って話し合いに参加できるように、全体のことを考えて話し合いが活発になるように工夫している。	個人的には話し合いに参加できているものの、他者や全体のことへの配慮や工夫につとめていない。	話し合いを他者に任せきりにしている、あるいは自分が独断的に進めたままである。

評価の方法としては、実際に筆者がワークショップ後のディスカッションを行なっている学生たちを観察し、ルーブリックに示した評価の観点に基づいて個々人の発言や参加態度をチェックした。

ここでは、事前にルーブリックでの評価内容を共有したことによって、学生自身がどのようなことに意識を向けてディスカッションに参加したか、または気づきがあったかという点について、1つ目のワークショップである「みよし町中華街構想」¹⁸後のリアクションペーパー「授業での気づき・学びと自分との関わりについて」に書かれた内容から以下に取り上げてみたい。

- ・まず謙虚に相手の話すことを聞いて、理解しようとする姿勢を示すことが大切だと言うことを改めて感じた。自分との「違い」を理解し、その違いを尊重する。その上で自分の考えを自分の立場で説得力のある説明をすることの大切さに気づくことができたことは非常に重要なことだと考える。
- ・普通に討論するのではなく、形式が決まっていて相手に伝えなくてはいけないということがとても難しかった。自分の考えていることや思っていることを直接いろいろな人と話す、討論するのは想像していたよりもずっと難しいものだと思います。
- ・今回の学びを通じて、良いまとめ方すら出来なかったことに気づいた。
- ・積極性や発言力、また協調性が重要になると授業に参加して改めて感じた。
- ・みんなに比べ、自分の考えは内容が浅く感じたのももっと努力することや積極的に発言しなければいけないと思った。今後の課題として、自分側の立場だけでなく、相手から見た視点で物事を考えていきたい。
- ・自分の考えを相手にちゃんと伝えることは大切ですが、相手の意見も素直に聞き入れ、より良いものを考えられるようになりたいと思いました。
- ・自分が意識できることで発言がとても大切になっていくと思うし、他の人の意見も聴くことができるので、どのように他の人が考えているのか気づくことができた。
- ・話し合いに必要なのは、全体のことをうまく理解できる能力だと思います。その能力を高めるためには、色々な人と関わって色々な意見を素直に受け入れたり、否定したりして対立したり、納得したりコミュニケーションをとることだと思います。人と関わるのが得意な人も不得意な人もいる中で、自分の意見を相手にどのように伝えるかを相手によってかえてみたりすることも大切だと思いました。
- ・まとめた気持ちをはたらき、簡単に相手にゆずってしまう場面もありました。でもきっと本当の当事者同志だったら一歩もゆずらず、授業の何倍もの時間、または何年もかけてじっくりと進めて行き、最終的な結果に導かれていくのだと思われました。
- ・自分にはもっと発言力や積極性が必要だと思いました。自分から何かの意見を言って、皆の意見を聞いて1つの答えに導くというようなディスカッションはなかなか今の自分では経験できないことなので非常に興味深かった。
- ・自分の意見を頭の中で考えていても、皆の前でその意見をまとめて言うのがなかなかうまくいかないことに、グループディスカッションを通して気づいた。
- ・問題の解決策は1つではないことに気づいた。どちらかではなく、2つを合わせたらまた違う解決ができることに気づいた。偏った意見ではなく、どちらの意見にも耳を傾け広い目で見ることが大切だと感じた。
- ・普段は友達に違う意見を言われたら流されてしまうことも多いので、自分の意見をしっかり持って話し合いすることもとても大切だと思いました。

学生のリアクションペーパーに、ルーブリックで提示されていることと趣旨が重なる点のチェック、コメントと評価を加えたものを翌週の授業にて担当者から学生へのフィードバックとして返却した。これらのプロセスを経た効果として、2つ目のワークショップ「わたしたちの街づくり」¹⁹で行なったワークショップとディスカッションでは、1つ目のワークショップ時と比較して明らかに全体的に発言が増えた。自分の考えを述べることへのストレスや緊張感が和らいだ雰囲気がクラス全体に生まれ、結果的に積極的な発言や参加につながったと考えることができる。1度経験したことへの慣れも大きいと考えられるが、ルーブリックに提示されたことを理解し、求められている参加態度への共通認識が具体的に確認されたことによってディスカッションの参加をスムーズにし、会話の内容自体をより学習テーマや目標に近いものへと導くことができたと考えることができる。

今回はルーブリックを用いた場合とそうでない場合の学生の反応やコメントを比較するという調査結果による分析を行なってはいないが、ルーブリックに書かれた評価の観点に自分の参加態度を照らし合わせることによって学生の自己省察を導き、その後の参加に向けた具体的な行動に反映されていると捉えることができる。

3. ルーブリックを活用した実践からの考察

ディスカッションの参加を評価の対象としたルーブリックの活用は、実践者にとっては評価の観点と基準を具体的にすることを助け、また学生の意識や態度、クラス全体の雰囲気にプラスの変化をもたらすということが実感として明らかになった。前述部分の評価の意義においてあげた、ルーブリックを用いることによって、実際に評価を担当するサービス・ラーニングの実践者から学生に対して、大切なことを伝えるコミュニケーションの機会であるとされるといふ点において効果的であるということがわかる。また、学生の批判的思考、自己評価力、自己改善力がトレーニングすることができるという点についても、リアクションペーパーへの記述内容

から、学生が自己や他者の発言や参加態度を省察し、批判的に捉えることを通じて、これまでに経験してきた話し合いと、サービス・ラーニングで求められているそれとの違いを見出す中から重要な学習要素を意識的に理解する姿勢が見えてくる。最終的な個人の学習の理解や達成度の評価を行なうことだけでなく、ディスカッションという授業の一部分を取り上げた評価の取り組みからもフィードバックされるものがあり、評価と指導につながる要素がこうしたプロセスに内在していると考えることができる。

しかしながら、ルーブリックを使うことにともなう課題もあらためて実践から明らかになった。まず1点目として、実際に授業時間内に学生のディスカッションを観察し、ルーブリックの基準に照らし合わせて評価をするという困難さがあった。あらかじめ作成されたルーブリックがあったとしても、授業をファシリテートする立場として全体の進捗状況を把握し、学生の参加態度、発言内容やグループで話し合われていることの流れに留意する中で、個々人の評価をどこまで厳密に、公平にできているのかという疑問が残った。こうした参与観察の方法では、観察するタイミングやグループのメンバー間の新密度によっても受ける印象が変わる要素があることを考慮すると、評価の信頼性が完全には保てていないという点があると考えられる。

課題の2点目として、科目の担当者間でルーブリックをどこまで具体的に共有するのかという点である。ルーブリックを作成し、共有、使用、分析することで、授業にかかわる複数の関係者で学習についての共有がはかれることや、異なる人が評価しても同じ結果が得られるというメリットとして考えられているという意義があげられていることを前述した。しかしながら、日々の業務の中で担当者がこうした評価の取り組みに関わる時間をどれだけ確保できるのか、また従来型の評価方法と比較してルーブリックの有効性が明らかに共有されない限りは、複数の教員間や組織内でルーブリックの中身についての合意形成をはかる必要性が実感されにくいという課題がある。短大での実践では、ルーブリックの作成は科目を中心的に

担当する筆者ともう一人の教員が共同で行い、他の科目担当者が確認するという形で行なった。ルーブリックを作成する段階から科目に関わる担当者間で評価基準のための意見調整を行なうことは不可能でないにしろ、実現しにくい状況が想像される。ルーブリックの共有を授業関係者で共有することの意義が理解できたとしても、名目上のものにしかかなりえないという現実的な課題が残る。

課題の3点目として、ルーブリックの信頼性の問題がある。ルーブリックの作成者が学習の実質的な特徴を見抜くことのできる確かな鑑識眼が信頼性の高いルーブリックに求められるという点について、今回用いたルーブリックには大いに改善の余地があると考えられる。ルーブリックは学生と共有することに意義があるという点をふまえると、記述する言葉の使い方や説明の表現をより具体的で明らかなものにすることや、評価のランクを単にA,B,Cとするかわりに、学生のモチベーションが高まるような言葉で表す工夫も可能であろう。それらの工夫をルーブリックに効果的に盛り込んでいき、可変的に評価と指導の一体化を図るものとしてルーブリックを位置づけていくために必要なことは何か。それは、過去の実践場面において学生たちがどのように課題に取り組み、授業に参加していたかというプログラムに対する学生のリアクションを実践者として省察を繰り返すことによって見えてくるものと、プログラムが目指す学習の目標を実践の中で往還する作業から得られた情報を反映させることが求められるのではないだろうか。ルーブリックの作成と活用は、他の実践で活用されている類似のものを参考にすること自体はできても、運用性と信頼性の高い評価ツールとして実践に汎用させていくには、発展途上にあるということが出来る。

実践の現場における評価と指導の一体化を図るものとするためには、当該プログラムの中で行なわれる活動や授業のコンテンツに対して、学生にどのような変化や影響が発生しているのか、またその結果を導いた原因は

何であったのかという、プログラムの目的と手段の因果関係を実践者が的確に捉えることによって、評価の観点や目標の達成度合いを定めていくことが、ルーブリックの信頼性を高めることにつながるのではないだろうか。

IV. 今後のサービス・ラーニングの評価研究に向けて

これまでのサービス・ラーニングの評価に関わる議論や先行される研究をふまえて、今後のサービス・ラーニングの評価研究としてどのような取り組みを行なうことが求められ、また発展の可能性が考えられるだろうか。本稿では、サービス・ラーニングを直接的に担う実践者にとって、現場で実施したことを検証し、より良いものに改善していくための基盤を形成することにつながるために意味のある評価とはどのようなものであるかについて、検討を進め、その中で筆者が実際に行なったルーブリックを使った評価の取り組みの事例からの考察を行った。はじめに述べたとおり、サービス・ラーニングの評価への関心とは、プログラムから学習者は何を学んだのか、プログラムは学習目的に合致した内容として実施されたのかといった学習者の発達の成果を可視化することによって、その教育的実践の効果をエビデンスとしていかに提示していくことができるのかということからはじまり、キャンパス・コンパクトなどによる実践や研究の成果から、コミュニティや教員、大学機関へのインパクトといった多層性をもったアセスメントを行っていくことの意義の認識へと広がりのあるものであることが見えてきた。サービス・ラーニングの評価の目的とは、説明責任を果たすための結果を示すことだけでなく、ステークホルダーとの関係やプログラムの形成的評価、さらにはコミュニティの課題解決に向けた人々による変革につながる学習を生むものとしての意義が大いに含まれることが示唆されていた。また、科目として大学でのカリキュラムの中に位置づけられてサービス・ラーニングが広がる昨今の状況においては、各教育機関におけるディプロマポリシーとサービス・ラーニングを行うことの目的が、組織的、内容的な整合性をともなったものとして行われている状態が、実

践に生かされる評価を行なう上で不可欠であるということができる。

これまでのサービス・ラーニングの実践や評価の取り組みから得られた成果を考える際に、多様な要素を含むサービス・ラーニングの評価に対して、実践者をもつ価値判断の仕方はそれぞれに違い、それゆえに同じものを評価の対象としてもその結果の表し方が異なる可能性が十分にあると言っても過言ではない。むしろそのように複雑性と幅の広さをもつものであるということ自体に目を向ける必要があり、何か1つにまとまった評価のモデルとして収斂させていくということが必ずしも妥当であるとは限らないと考えることができるのではないだろうか。依然として模索の状態でありながらも、サービス・ラーニングの評価研究として、現段階において考えることは、評価における共通認識や方向性を生み出すことの重要性である。すなわち、既存の評価論からサービス・ラーニングの価値を検証した結果を得て提示することに留まらず、評価を通じてサービス・ラーニングの学習者をはじめとしたステークホルダーが相互に能力を高め、コミュニティの課題解決などといった目的に効果的に向かっていくための実践的モニタリングとして機能させていくものとして評価研究を発展させていくことが求められているのではないだろうか。またそのためには、評価に取り組むことをサービス・ラーニングの実践から切り離さずに、プログラムの立案、さらにはディプロマポリシーやシラバス、学生指導といった一連のプロセスの中に位置づけていくことが重要である。そのような文脈に立った時、サービス・ラーニングの評価研究は、実践者が現場でのとりくみを検証し、より良いものに改善していくための基盤を形成することにつながるものとして展開することを可能にしていくと考える。

注

- 1 サービス・ラーニングは、インターンシップや現地調査、ボランティア活動など他の形態のコミュニティを基盤とする学習法と似ているが、これらのアプローチと区別される点は、コミュニティ・サービスと学問的な学習の双方に均等な比重をおくとともに、サービスの提供者と受け手の双方に資する意図がおかれている点であるとされる。(OECD 教育研究革新センター編(2015)『学習の本質 研究の活用から実践へ』明石書店, p.268)
- 2 辰野千壽・石田恒良・北尾倫彦監修 (2006)『教育評価事典』図書文化社, p.26
- 3 Jacoby, B. (2015) *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*, Campus Compact:Jossey-Bass, p155
- 4 三好皓一編 (2008)『評価論を学ぶ人のために』世界思想社, p.6
- 5 ルーブリックとは、「ある課題について、「できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」であり、課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもの。ラテン語で赤チョークを意味する *rubrica* を起源とする言葉。(Dannele D. Stevens and Antonia J.Levi (2013) *Introduction to RUBRICS*, Stylus Publishing LLC., p.3)
- 6 Jacoby, op. cit., p.160
- 7 キャンパス・コンパクト (Campus Compact) は、1985年にアメリカの民主主義の担い手を育む大学教育の担い手として設立した大学連盟組織であり、学生たちのボランティア活動やサービス・ラーニングの推進を行っている。現在は、全米の1,100以上の高等教育機関がし、高等教育段階のサービス・ラーニング推進のために研修、調査研究、出版、情報発信などを行っている。
- 8 Gelmon, B., Holland, B., Driscoll, A., Spring, A., Kerrigan, S. (2001) *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*, Campus Compact
- 9 S.ゲルモン・B.A.ホランド・A.ドリスコル・A.スプリング・S.ケリガン著、山田一隆監訳、市川享子・齋藤百合子・福井里江・村上徹也・中原美香訳 (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

- 10 前掲『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』 p.5
- 11 Eyler, J. (2000, Fall) “What do we most need to know about the impact of service-learning on student learning?” *Michigan Journal of Community Service-Learning*, Special Issue, pp.11-17
- 12 Eyler, J., & Giles, D.E., Jr. (1999) *Where's the Learning in Service-Learning?*, San Francisco: Jossey-Bass.
- 13 前掲『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』 p.8
- 14 Baratian, M., Duffy, D., Farco, R., Hendricks, A., Renner, T. (2007) *Service-Learning Course Design for Community Colleges*, Campus Compact, pp.79-86
- 15 前掲『教育評価事典』 p.174
- 16 佐藤浩章「ルーブリックとは何か—学生の行動変容を促す評価法—」大学教育における「海外体験学習」研究会年次大会，2015年12月5日開催 配布資料
- 17 前掲『教育評価事典』 p.174
- 18 上智大学総合人間科学部教育学科編集・発行（2014）『ワークショップ版多文化共生社会における ESD・市民教育』 pp.19-28
- 19 前掲『ワークショップ版多文化共生社会における ESD・市民教育』 pp.29-37

(JICE 所員)