

振り返り課題における学習目的カテゴリーによる 記述量・記述内容の変化

上田 勇仁¹

職業能力開発総合大学校，大阪大学

Changes in the Amount and Content of Reflective Writing by Learning Objective Category

Hayato UEDA

Polytechnic University of Japan, Osaka University

初年次教育においてイベントや成果物の創造を通じて学習するプロジェクト学習の学習形態を取り入れる授業が実践されている。プロジェクト学習においては、学習者の学習活動に対するリフレクションが能力の獲得において重要だとされており、授業にリフレクションを取り入れる場合、各授業終了時に学習者に授業での出来事などを記述させる振り返り課題が手法の一つとして考えられる。しかし、振り返り課題をどのように取り入れていくべきか検討した事例は少なく、振り返り課題における記述のカテゴリーによってどのような記述に繋がるのか検証する必要がある。本研究ではプロジェクト学習において、プロジェクトの準備段階を含む全ての授業回において学習者が自身の経験に対しての考察に関する記述を増やしつつその内容を深めていくことを目指し、該当する事例の振り返り課題において、『授業内容』のカテゴリーと先行研究を参考に学習目的カテゴリーを活用して『チームワーク』『専門性の応用』のカテゴリーを設け、授業内容を分類した授業タグによって記述カテゴリーごとに記述量と記述内容がどのように変化するか検証した。その結果、記述量については、どの記述カテゴリーにおいても実践の授業タグにおいて記述量が増加する傾向が見られたが、記述内容については、各記述カテゴリーにおいて傾向が異なった。『授業内容』のカテゴリーにおいて、準備・発表の授業タグに「報告」に関する記述を多くなる傾向が見られるが、『チームワーク』『専門性の応用』のカテゴリーについてはそのような傾向が見られなかった。また、『チームワーク』については、授業タグが異なっても、「応用」に関する記述が同程度の記述頻度であり『専門性の応用』においては、どの授業タグにおいても「分析」に関する記述が同程度の記述頻度であった。このことから振り返り課題において学習目的カテゴリーに則した『チームワーク』『専門性の応用』といった、学習目標と関連する視点を提示することで、プロジェクト学習の準備段階における準備・発表の授業においても、山場のイベントを実施する授業回と同程度に「応用」「分析」といった記述に繋がる可能性が示唆された。

〔キーワード：プロジェクト学習，リフレクション，振り返り課題，記述量，記述内容〕

¹ 職業能力開発総合大学校，大阪大学大学院人間科学研究科 h-ueda@uitech.ac.jp

1. 背景・目的

(1) プロジェクト学習における振り返り課題

初年次教育において、プロジェクト学習の実践が報告されており(常磐・西, 2019), 卒業研究に必要な調査手法やフィールドワークに関する知識やスキルについてプロジェクトを通じて身につけている。プロジェクト学習などの経験を伴う学習形態では、学習者が能力を獲得していく活動としてリフレクションが重要だと指摘されており(Moon, 2004), プロジェクト学習と類似する学習活動を有するサービス・ラーニングの領域においても、学習者のリフレクションが学術的な探求, パーソナルな成長などに肯定的な影響があると報告されている(河井・木村, 2013)。

プロジェクト学習においてリフレクションを取り入れる場合、各授業の終了時に授業での経験や学習したことを学習者に記述させる振り返り課題を取り入れることが一つの手法と考えられる。振り返り課題は、学習者が該当する授業においてどのような能力を獲得したのかなど授業の内容に合わせて記述させることができるが、どのような形式にすればいいのか、具体的に検証された事例は少なく、教育実践を通じて有効な形式を検証していくことがプロジェクト学習におけるリフレクションの発展に寄与すると思われる。

プロジェクト学習における振り返り課題の記述内容を検証した研究として、上田(2016)がある。この教育実践では、大学生1~2年生を対象にしたプロジェクト学習において、各授業終了後に「感じたこと・学んだこと」と記された振り返り課題を実施し、投稿された記述内容を検証した結果、学習者の記述には、「報告」「解釈」「計画」「応用」といった記述の特徴があった。「報告」は授業内容や出来事を端的に報告する記述、「解釈」は授業内容や出来事を踏まえて自分自身の考えを解釈した記述、「計画」は今後必要になる行動を計画した記述、「応用」は自身の経験に対して省察をした記述であり「報告」以外は授業内容や経験を踏まえて自身の考えを記述する傾向が見られ、中間発表やプロジェクトの山場である発表活動を含む授業回において「報告」が減少し「応用」が増加する傾向があった。松尾(2011)はリフレクションを「何かアクションを起こしている最中やアクションの後に何が良くて何が悪かったについて振り返ること」と定義しており、授業内容を単純に報告する記述だけでは、リフレクションとしては不十分であり、振り返り課題において自身の経験に対して考察に関する記述を増やししながらその内容を深めていくことが求められる。また、プロジェクトの山場以外の準備段階の授業においても学習者自身が授業での出来事や経験に対する良し悪しといった自身の考えを繰り返し記述していくことで、学習目標に関連する能力獲得に寄与すると思われるが、教員は授業全体を通じて学習者の経験に対する考察を促していくための振り返り課題を具体的に検討する必要がある。

上田(2016)の研究では、振り返り課題を記入する際に「感じたこと・学んだこと」という記述項目を取り入れている。この項目は学習者自身が授業で経験したことのなかから自由に記述する題材を選択し記述できるが、学習者によっては学習目標に関連する活動をしているにも関わらず、記述すべき内容が思いつかないまま授業内容をそのまま報告していく可能性がある。振り返り課題を準備していく際の指針として和栗(2015)のリフレクションの解説がある。解説のなかで、Ash and Clayton(2009)の文献が紹介されており、学習目的カテゴリーを用いたリフレクションの事例が記されている。学習目的カテゴリーとは、授業における学習目的や学習目標といった学習者が学ぶべき内容をカテゴリーとし

て分類したものであり、この学習目的カテゴリーに則してリフレクションを準備する必要があると指摘している。振り返り課題を準備する際には単に「感じたこと・学んだこと」といった授業内容に対して学習者自身で記述内容を検討する記述カテゴリーだけでなく、学習目的カテゴリーを準備していくことで、学習者はどのような授業回においても学習目的カテゴリーを踏まえて経験に対しての考察を深める記述をしていく可能性がある。

(2) 本研究の目的

本研究ではプロジェクト学習において、プロジェクトの準備段階を含む全ての授業回において学習者が自身の経験に対しての考察に関する記述を増やしつつその内容を深めていくことを目指し、各回の授業終了後に取り入れる振り返り課題の記述カテゴリーを検討する。対象となるプロジェクト学習の振り返り課題において、授業内容に対して学習者自身で記述内容を検討する記述カテゴリーと学習目的カテゴリーを参考に設定した記述カテゴリーを準備し、教育実践を通じて学習者が記述カテゴリーによってどのような記述をしたのか、授業内容を分類した授業タグごとに記述量と記述内容について分析する。結果を踏まえて、プロジェクトの準備段階から学習者自身の経験に対する考察を促すために有効な振り返り課題の記述カテゴリーについて指針を示すことを本研究の目的とする。

2. 研究の方法

(1) 授業概要

対象となる授業はA大学の初年次科目として開講され科目名はサービス・ラーニングである。授業の到達目標は、地域に開かれた盆踊りを通じて、イベントを実施していくために必要な企画立案力、実行力、チームワークに関する知識と技能を身に付け、大学周辺の地域社会に貢献する態度を涵養することとされている。授業評価は振り返り課題に加えて、各回の議事録・報告書や自己評価・他のメンバーから貢献度を確認する評価を取り入れた。授業内容によって振り返り課題の記述がどのように変化するか検証するために授業回ごとに授業タグを検討した。成果物・発表の準備を行う授業回を「準備」、中間発表や盆踊りにむけて進捗状況をグループごとに発表する授業回を「発表」、盆踊りを実施する授業回を「実践」とした。表1に授業タグと授業内容を記した。

(2) 振り返り課題の記述カテゴリーと評価方法

振り返り課題における記述カテゴリーと評価方法については筆者と授業を担当する教員と協議し準備した。振り返り課題の記述カテゴリーについては『授業内容』『チームワーク』『専門性の応用』を用意した。『授業内容』は「授業で学んだこと経験したことを記入」という出題にした。『授業内容』は、上田(2016)で実施された振り返り課題の「感じたこと・学んだこと」と同様に、該当する授業回において学習者が学習した・経験したことを自身で検討し記述する項目であり、学習目標に掲げられている全ての項目について授業内容・活動を通じて理解を深めることを求めた。この記述カテゴリーに加えて、Ash and Clayton(2009)を参考に授業の学習目標と関連する『チームワーク』と『専門性の応用』の学習目的カテゴリーを用意した。『チームワーク』は「チームでの活動について記入」という出題にした。学習目標のチームワークに関する知識と技能について授業での出来事を通じて具体的に考察していくことを求めた。『専門性の応用』は「授業で実践してみた・応用してみたことを記入」という出題にした。学習目標のイベントを実行していくために必要なスキル

表1 各回の授業内容と授業タグ・振り返り課題の提出数

授業回	授業内容	授業タグ	提出数
1	ガイダンス	—	—
2	前年度の盆踊り紹介・中間発表のグループ分け・グループ内の自己紹介	準備	22
3	盆踊りに関する講義・中間発表にむけた発表準備	準備	24
4	中間発表にむけた発表準備	準備	22
5	中間発表にむけた発表準備	準備	23
6	中間発表	発表	21
7	中間発表に対する解説・盆踊りのグループ分け・準備	準備	27
8	各グループ進捗状況の発表と質疑応答・準備	発表	25
9	各グループ進捗状況の発表と質疑応答・準備	発表	24
10	各グループ進捗状況の発表と質疑応答・準備	発表	21
11	各グループ進捗状況の発表と質疑応答・準備	発表	20
12	各グループ進捗状況の発表と質疑応答・準備	発表	22
13	盆踊りの実施	実践	30
14-15	盆踊りの振り返り・報告会の実施	—	—

リフレクション

各回のリフレクションを記述しましょう。リフレクションは全て授業の中で提示したループリックを使って評価します。

【授業内容】授業で学んだこと経験したことを記入*

回答を入力

【チームワーク】チームでの活動について記入*

回答を入力

【専門性の応用】授業で実践してみた・応用してみたことを記入*

回答を入力

図1 振り返り課題における各記述カテゴリーの記入画面

全般について授業で自身が実践したことを通じて具体的に考察していくことを求めた。図1に振り返り課題の記入画面を記す。授業においてリフレクションに関する解説をしており、記入時には振り返り課題という表記ではなくリフレクションという表記とした。

表2は各記述カテゴリーの記述を評価するためのループリック評価表である。全ての記述カテゴリーにおいて「もう少し(1点)」～「優れている(3点)」の三段階で評価した。『授業内容』のカテゴリーにおいては、授業内容・活動の羅列に留まっていれば1点、授業内容・活動について自身の解釈を記述していれば2点、授業内容・活動について自身の解釈を記述しているおり、これまでの自身の経験や授業(他の授業を含む)で学習したことと

表2 振り返り課題を採点するループリック評価表

記述 カテゴリー	優れている (3 点)	良い (2 点)	もう少し (1 点)
授業内容	授業内容・活動について自身の解釈を記述している。 これまでの自身の経験や授業(他の授業を含む)で学習したことと関連付けながら解釈を記述している。	授業内容・活動について自身の解釈を記述している。	授業内容・活動の羅列に留まっている。
チームワーク	チームでの活動やチーム内の役割に関する記述について、良かった点あるいは悪かった点について具体的に記述されている。	チームでの活動やチーム内の役割に関する記述について、良かった点あるいは悪かった点に関する記述がある。	チームでの活動やチーム内の役割に関する記述が羅列に留まっている。
専門知識の応用	自身が実践した出来事に関する記述について、良かった点あるいは悪かった点について具体的に記述されている。	自身が実践した出来事に関する記述について、良かった点あるいは悪かった点に関する記述がある。	自身が実践した出来事の羅列に留まっている。

関連付けながら解釈を記述があれば3点とした。『チームワーク』のカテゴリーにおいては、チームでの活動やチーム内の役割に関する記述が羅列に留まっていれば1点、チームでの活動やチーム内の役割に関する記述について、良かった点あるいは悪かった点に関する記述があれば2点、チームでの活動やチーム内の役割に関する記述について、良かった点あるいは悪かった点に関する記述内容が具体的に記述されていれば3点とした。『専門性の応用』については、自身が実践した出来事の羅列に留まっていれば1点、自身が実践した出来事に関する記述について、良かった点あるいは悪かった点に関する記述があれば2点、自身が実践した出来事に関する記述について、良かった点あるいは悪かった点について具体的に記述されていれば3点とした。

振り返り課題は Web フォーム上で振り返り課題を記述できるようにし、パソコンやスマートフォンから個人で提出させるようにし、提出期限は全て授業終了から4日間とした。第1回目の授業において、プロジェクト学習における振り返り課題の重要性についての解説を行い、振り返り課題の投稿方法、ループリック評価表に基づく採点事例、振り返り課題の成績評価への反映について解説を行った。また、学習者に自身の記述内容のレベルを確認させるために教員から学習者への採点結果の連絡を行った。採点結果の連絡は、授業内容に関するコメント(全員共通)と学習者から提出された振り返り課題の記述内容に対してループリック評価をもとに採点した結果(個別)を統合して、次回の授業開始前までに電子メールにて個別に送信した。振り返り課題は、第2回目から第15回目の授業で導入したが第14-15回の振り返り課題は記述カテゴリーを変更したため、第2回目～13回目の振り返り課題をと分析対象とした。

(3) 研究の手順

学習者が振り返り課題を通じてどのような記述をしたのか実態を把握するために、各記

表3 振り返り課題の記述とコードの定義および記述例の一部

コード	定義	記述例『該当する記述カテゴリー』
報告	授業内容に関する感想や起こった出来事を報告する記述	盆踊りのコンセプト決め。『授業内容』 広報・企画リサーチ班のSA担当になったため、各班のリーダー担当決めについてまとめて把握した。『チームワーク』
解釈	授業内容に対して自分なりに咀嚼を行い、自分なりの解釈を加えた記述	今後のスケジュールも詰まっているので、授業外での活動と報告が大切になるなど感じた。『授業内容』 前回の資料の力なのかはわかりませんが、各班での関わり方や動き方が一気に変わったように感じます。『専門性の応用』
計画	自分自身が行うべき行動計画を記した記述	作業の進行をもっとわかりやすく形にしたものを制作して渡したいと思います。『チームワーク』 今回の発表は他の班員がしたが、次回そのような場があったら自ら進んでやるようにしたいと思った。『専門性の応用』
応用	授業の中で自分自身が取組んだ活動に対して省察した記述	効率の良い行動がとれず、出店の方に迷惑をかけてしまったと思う。『授業内容』 私を含め、何時に何を準備すれば迅速に販売が始められるかわかっていなかったため、販売開始が遅れてしまった。『チームワーク』
分析	これまでの自身の経験や授業(他の授業を含む)で学習したことと比較した記述	この考えは去年の経験や日々のイベントや授業経験から考えたことではあるが、現在地域アートプロジェクトの作り方という本を読んで学んでおり、そこにコンセプトを詰める大切さ、目標を企画に持ち込むプロセスが書かれてあったので、一歩踏み込んだ目標を立ててもらうように提案した。『専門性の応用』

述カテゴリーの記述量と記述内容を分析していく。まず、振り返り課題の提出状況を把握するために受講者ごとに提出数をカウントした。また、振り返り課題の記述カテゴリーごとに記述量がどのように変化するか検証するために、振り返り課題の記述カテゴリーごとの文字数をカウントし記述量とした。受講者によって振り返り課題の投稿した回数が異なることから、授業タグごとに投稿された回数に対する記述量の平均の値を算出した。

振り返り課題の記述カテゴリーごとの記述内容を検証するためにコードを準備し、記述された文章の句点を一つのまとまりとし、コーディングを行った。コードを生成する際には上田(2016)を参考に「報告」「解釈」「計画」「応用」のコードをもとにコーディングを行った。表3にコードの定義と記述例を記した。

「報告」とは授業内容に関する感想や起こった出来事を報告する記述である。「解釈」とは授業内容に対して自分なりに咀嚼を行い、自分なりの解釈を加えた記述である。「計画」とは授業内容に合わせて自分自身が行うべき行動計画を記した記述である。「応用」とは授業のなかで自分自身が取組んだ活動に対して省察した記述である。また、記述内容を確認した上で、準備したコードに該当しない記述群があったため、その記述を「分析」というコードにした。「分析」とはこれまでの自身の経験や授業(他の授業を含む)で学習したことと比較した記述である。また、「課題提出が遅れてすみません。」「ありがとうございました。」などコードに該当しない記述は、その他としてコーディングの対象外とした。

筆者がコーディングを行い(3,112件)、その中から3名の学習者をランダムに抽出して大学教員として授業担当経験のある研究力者がコーディングを行った(473件)。一致率は

94.3%であった。一致率が高いことから筆者のコーディングを採用し分析を行った。

3. 結果と考察

(1) 提出数・記述量

授業のタグによって各記述カテゴリーの記述数がどのように違うか検討するために、受講者46名の中から全ての授業タグに1回以上投稿した受講者を分析対象とした($N=30$)。提出数は、 $M=9.63$, $SD=2.41$ ($MAX=12$, $MIN=4$)であった。振り返り課題の提出数を表1に記し、振り返り課題の記述カテゴリーごとの記述量(文字数)の平均値(SD)を表5の記述量の行に記した。また、授業のタグによって記述量に差があるのか受講者内による一要因分散分析を用いて検証した。『授業内容』のカテゴリーにおいて授業タグの主効果が有意であった($F(2, 58) = 11.09, p < .001$)。Holm法を用いて多重比較を行った結果、準備よりも実践($p < .000$)発表よりも実践($p < .002$)の記述量が有意に高くなっている。『チームワーク』のカテゴリーにおいて授業タグの主効果が有意であった($F(2, 58) = 12.55, p < .000$)。Holm法を用いて多重比較を行った結果、準備よりも実践($p < .000$)発表よりも実践($p < .004$)の記述量が有意に高くなっている。『専門性の応用』のカテゴリーにおいて授業タグの主効果が有意であった($F(2, 58) = 6.59, p < .006$)。Holm法を用いて多重比較を行った結果、準備よりも実践($p < .007$)発表よりも実践($p < .022$)の記述量が有意に高くなっている。

どの記述カテゴリーにおいても、準備・発表よりも実践の記述量が増加する傾向が見られた。このことから、プロジェクト学習における山場のイベントである実践の授業を通じて多くの出来事を経験したことが、どの記述カテゴリーにおいても他の授業タグに比べて記述量が多くなった可能性がある。

(2) コーディングと出現頻度の比較

振り返り課題のコーディング結果として記述カテゴリーごとのコードの数と一人あたりの平均値(SD)を表4に記す。

次に授業のタグによって各記述カテゴリーの記述頻度がどのように異なるのか検証していく。記述の出現頻度を検討するために各授業においてコーディングの記述があれば「1」、記述がなければ「0」とカウントした。また、学習者によって提出差があるため、授業タグごとの頻出数を提出数で割り平均値を算出した。授業タグによって各記述カテゴリーにおける出現頻度の平均値に差があるのか受講者内による一要因分散分析を用いて検証した

表4 振り返り課題のコーディング結果

コード	授業内容 (n=29)		チームワーク (n=30)		専門性の応用 (n=30)	
	合計 (%)	$M(SD)$	合計 (%)	$M(SD)$	合計 (%)	$M(SD)$
報告	520 (40%)	1.80 (1.66)	225 (24%)	0.97 (0.71)	172 (19%)	0.82 (0.64)
解釈	468 (37%)	2.06 (2.77)	70 (8%)	0.56 (1.19)	90 (10%)	0.59 (1.15)
計画	87 (7%)	0.48 (0.68)	112 (12%)	0.53 (0.63)	89 (10%)	0.49 (0.61)
応用	169 (13%)	1.67 (2.71)	521 (56%)	2.02 (1.75)	444 (49%)	2.01 (1.64)
分析	35 (3%)	0.21 (0.56)	2 (0%)	0.02 (0.15)	108 (12%)	0.68 (1.19)

注) $M(SD)$ は受講者一人あたりのコードの出現数を表す

表5 各記述カテゴリーの記述量・コーディング出現頻度 $M(SD)$ の一元配置分散分析

	授業内容 (n=29~30)			チームワーク (n=30)			専門性の応用 (n=30)		
	準備	発表	実践	準備	発表	実践	準備	発表	実践
記述量	218.60 (39.31)	185.20 (33.38)	369.67 (67.22)	129.31 (18.71)	140.09 (19.45)	176.62 (23.71)	137.10 (21.67)	154.97 (27.80)	198.13 (35.17)
F 値	11.09**			12.55***			6.59**		
多重比較	実践>準備 .000, 実践>発表 .002			実践>準備 .000, 実践>発表 .004			実践>準備 .007, 実践>発表 .022		
報告	0.88 (.03)	0.78 (.05)	0.45 (.09)	0.63 (.06)	0.57 (.07)	0.43 (.09)	0.47 (.06)	0.47 (.06)	0.37 (.09)
F 値	16.59**			2.94			1.10		
多重比較	準備>実践 **, 発表>実践 **			—			—		
解釈	0.64 (.07)	0.67 (.06)	0.66 (.09)	0.13 (.05)	0.13 (.04)	0.20 (.07)	0.21 (.05)	0.13 (.03)	0.20 (.07)
F 値	0.04			0.75			0.66		
多重比較	—			—			—		
計画	0.26 (.05)	0.22 (.06)	0.03 (.03)	0.29 (.06)	0.40 (.07)	0.07 (.05)	0.26 (.05)	0.25 (.05)	0.03 (.03)
F 値	6.88**			11.45***			13.04***		
多重比較	準備>実践 **, 発表>実践 *			準備>実践 **, 発表>実践 ***			準備>実践 ***, 発表>実践 ***		
応用	0.14 (.04)	0.16 (.03)	0.97 (.03)	0.67 (.07)	0.69 (.07)	0.73 (.08)	0.66 (.06)	0.73 (.05)	0.87 (.06)
F 値	213.16***			0.37			4.39**		
多重比較	実践>準備 ***, 実践>発表 ***			—			実践>準備 *		
分析	0.10 (.03)	0.05 (.02)	0.00 (.00)	0.01 (.01)	0.01 (.01)	0.00 (.00)	0.19 (.05)	0.18 (.05)	0.27 (.08)
F 値	4.53*			0.50			0.81		
多重比較	準備>実践 *, 発表>実践 *			—			—		

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$ 注) 記述量については、授業タグにおける受講者一人あたり $M(SD)$ を表した。コーディングについては、該当する記述があれば「1」無ければ「0」とカウントしたうえで、授業タグ内での提出数の差があるため授業タグごとの頻出数を提出数で割り一人あたりの $M(SD)$ を表した。

(表5)。

どの記述カテゴリーにおいても「計画」の出現頻度に差があった。『授業内容』のカテゴリーにおいて授業タグの主効果が有意であった ($F(2, 56) = 6.88, p < .002$)。Holm 法を用いて多重比較を行った結果、実践よりも準備 ($p < .001$) 実践よりも発表 ($p < .015$) の出現頻度が有意に高くなっている。『チームワーク』のカテゴリーにおいて授業タグの主効果が有意であった ($F(2, 58) = 11.45, p < .000$)。Holm 法を用いて多重比較を行った結果、実践よりも準備 ($p < .003$) 実践よりも発表 ($p < .000$) の出現頻度が有意に高くなっている。『専門性の応用』のカテゴリーにおいて授業タグの主効果が有意であった ($F(2, 58) = 13.04, p < .000$)。Holm 法を用いて多重比較を行った結果、実践よりも準備 ($p < .000$) 実践よりも発表 ($p < .000$) の出現頻度が有意に高くなっている。こうした結果の要因としてイベントのプロセスにあたる準備・発表の授業回において、イベント迄に取り組むべき具体的な計画に関する記述をしていく傾向があり、その結果どの記述カテゴリーにおいても実践よりも準備・発表の授業において出現頻度が増加したことが推測される。

『授業内容』のカテゴリーにおける「報告」の出現頻度は、授業タグの主効果が有意であった ($F(2, 56) = 16.59, p < .000$)。Holm 法を用いて多重比較を行った結果、実践よりも

準備 ($p<.000$) 実践よりも発表 ($p<.001$) の出現頻度が有意に高くなっている。「応用」の出現頻度は、授業タグの主効果が有意であった ($F(2, 56) = 213.61, p<.000$)。Holm 法を用いて多重比較を行った結果、準備よりも実践 ($p<.000$) 発表よりも実践 ($p<.000$) の出現頻度が有意に高くなっている。「分析」の出現頻度は、授業タグの主効果が有意であった ($F(2, 56) = 4.53, p<.027$)。Holm 法を用いて多重比較を行った結果、実践よりも準備 ($p<.031$) 実践よりも発表 ($p<.033$) の出現頻度が高くなる傾向が見られた。

「報告」については、実践よりも準備・発表において記述頻度が増加する傾向があり「応用」については、準備・発表よりも実践において記述頻度が増加する傾向が見られ、上田 (2016) の研究と類似する結果となった。学習者自身が授業で経験したことのなかから自由に記述する題材を選択し記述できる『授業内容』のカテゴリーにおいては授業内容によって記述の傾向が異なる可能性が高まった。また、本研究で取り入れた「分析」のコードについては実践よりも準備・発表において記述頻度が増加する傾向が見られた。「分析」については、経験に対して解釈するだけでなく、他の経験と比較しながら考察していくため「解釈」よりも難易度が高い記述であるが、実践の授業回ではイベントに関する活動が多く、活動したことを詳細に記述していくことが優先され「分析」に関する記述が減少した可能性がある。

『チームワーク』のカテゴリーにおいて「報告」「解釈」「応用」「分析」のコードについては授業タグ間によって記述頻度の差は確認されなかった。また、『専門性の応用』のカテゴリーにおける「応用」の出現頻度は、授業タグの主効果が有意であった ($F(2, 58) = 4.39, p<.017$)。Holm 法を用いて多重比較を行った結果、準備よりも実践 ($p<.027$) の出現頻度が高くなる傾向が見られたが、発表と実践の間に有意な差は確認されなかった。また、「報告」「解釈」「分析」のコードについては授業タグによって記述頻度の差は確認されなかった。このことから、振り返り課題において『チームワーク』『専門性の応用』といった学習目的・目標に関連する視点を与えた記述カテゴリーにおいては、『授業内容』と比較すると授業タグに関わらず、記述の傾向に偏りが少ない傾向が示唆された。

4. まとめ

本研究ではプロジェクト学習において、プロジェクトの準備段階を含む全ての授業回において学習者が自身の経験に対しての考察に関する記述を増やしつつその内容を深めていくことを目指し、授業内容を踏まえて学習者自身で記述内容を検討する記述カテゴリーと Ash and Clayton (2009) を参考に学習目的カテゴリーを取り入れた実践を行った。その結果、記述量については、どの記述カテゴリーにおいても実践の授業回において記述が増加する傾向が見られたが、記述内容については各記述カテゴリーにおいて傾向が異なった。『授業内容』のカテゴリーにおいて、授業タグによって差があり「報告」「応用」「分析」に関する記述頻度が授業内容によって異なる傾向が見られた。一方で『チームワーク』『専門性の応用』のカテゴリーにおいては、一部のコードを除き差が確認されなかった。このことから、また、『チームワーク』については、授業タグが異なっても、「応用」に関する記述が同程度記述できていることから、どのような授業の内容であってもチームでの取り組みに対する省察ができていると思われる。頻出度が少ないものの『専門性の応用』においても、「分析」に関する記述がどの授業タグにおいても同程度の記述ができており、授業の

内容が異なっても過去の経験と比較ができていると思われる。

しかし、『チームワーク』や『専門性を応用』に関連する活動が少ない授業回においては、学習目的カテゴリーを記述する難易度が上がり振り返り課題の記述に影響を与えている可能性がある。また、ルーブリック評価についても各記述カテゴリーの評価指針が振り返り課題の記述に影響を与えている可能性があり、記述カテゴリーと授業タグ以外の要素が記述量と記述内容にどのような影響を与えているのかさらに分析していく必要がある。

参考文献

- Ash, S. L., and Clayton, P. H. (2009) Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, **1** (1), 25-48.
- 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** (4), 419-428.
- 松尾 睦 (2011)『職場が生きる人が育つ「経験学習」入門』ダイヤモンド社, pp.20-21.
- Moon, J. A (2004) *A Hand book of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*, London: Routledge.
- 常磐拓司・西山敏樹 (2019)『大学1年生からのプロジェクト学習の始め方』慶応義塾大学出版株式会社, pp.95-102.
- 上田勇仁 (2016)「プロジェクト学習における学習活動が学習者のリフレクションに与える影響」『日本教育工学会論文誌』, **40** (Suppl.), 133-136.
- 和栗百恵 (2015)「サービス・ラーニングとリフレクション：目的と手段の再検討のために」『ボランティア学研究』**15**, 37-51.