

# サービス・ラーニングにおけるリフレクションの理論と手法

馬場 洸志

Theory and Practice of Reflection in Service-Learning

Takeshi BABA

(追手門学院大学) 基盤教育論集 第8号 (2021年3月)

Bulletin of Institute of Liberal Arts

Otemon Gakuin University (No.8)

March 2021

pp. 89 – 99

# サービス・ラーニングにおけるリフレクションの理論と手法

馬場 洸志

## Theory and Practice of Reflection in Service-Learning

Takeshi BABA

【キーワード】 サービス・ラーニング、リフレクション、コーディネーター、  
地域参画、実践手法

### 1. はじめに

日本の高等教育において、学士課程の質的変換の流れの中で、従来の一斉形式の講義による授業だけでなく、学生の主体的な学習を促す具体的な教育の在り方として様々な参画型学習が取り入れられるようになった。その学習形態の例の一つとして、サービス・ラーニング（以下SL）が取り上げられている（中央教育審議会，2005・2008・2012；日本学術会議，2010）。SLとは「学習者が主体的に参加するサービス経験を統合化し、その学習経験を発展させていく教育方法」（倉本，2008：p.132）である。SLはボランティア活動やインターンシップと混同されやすいが、これらと大きく異なる点として、カリキュラムに統合されている、奉仕をする側とされる側は互惠の関係である、構造化された省察する時間（リフレクション）を設けているといった特徴が挙げられる（Alliance for Service Learning in Education Reform, 1993）。

日本でのSLを含むボランティア関連授業科目数は増加の傾向にある一方、その担当者の課題や困難も浮き彫りになってきており、その一つとして、専門スタッフの不在によって、SLを扱う科目やプログラムの運営に支障をきたすといった問題に直面している（日本学生支援機構，2008）。そして、SLの科目やプログラムを潤滑に運営するために欠かせないのが、地域と大学との橋渡しを促進するSLコーディネーターという専門職の存在であるが、日本におけるSLコーディネーターの研究及び実践は未だ発展途上である。一方で、SLの発祥地であるアメリカでは、高等教育機関のSLセンターなどにSLコーディネーターが常駐し、その業務も地域連携などの後方支援のみにとどまらず、SLプログラムの教育効果検証、SL担当教員へのコンサルテーション、正課・非正課カリキュラムでの学生指導や教員と協働での授業運営など教育的側面への参画が著しい（馬場，2020）。

この状況を踏まえた馬場（2020）の調査では、アメリカの高等教育におけるSLコーディネーターによる教育参画において、SLコーディネーターには活動を振り返るリフレクションと、地域

での実践活動前の事前学習の運用能力が最も求められていることが明らかにされている。後述するが、SLは経験学習理論に基づく教育手法であり、具体的な経験を内省的に省察することが必要不可欠となっている。これらの背景を踏まえると、SLコーディネーターをはじめとするSL実践者が多岐にわたるリフレクションの実践方法を身に付けることが、学習効果促進に寄与することができると言えよう。よって本稿では、多岐に渡るリフレクションの実践方法を整理するために、リフレクションを理論的に概観したうえで、アメリカでの実践手法を形式ごとに分類し、その手法の詳細について論じる。

## 2. リフレクションの理論

### (1) 経験学習モデルにおけるリフレクション

SLとは、経験学習理論を根底に持つ教育手法であり、ジョン・デューイ（John Dewey）やクルト・レヴィン（Kurt Lewin）をはじめとする経験学習論者たちの理論をまとめた、Kolb（1984）の経験学習モデルは、教育界に広く認知されている。Kolb（1984）は、経験学習理論における学習について、「経験の変換を通して知識が造られる過程である〔筆者訳〕」（p.41）と定義づけており、その知識とは「経験の理解と経験の変換の組み合わせによって生じる」（p.41）と論じている。「経験の理解」とは学習者が情報を取り入れる過程であり、「経験の変換」とは学習者がどのように情報を理解し、その情報に従って行動するかを示している（Kolb & Kolb, 2013）。

経験学習モデルは、「経験の理解」について弁証法的に関連する2つの要素（具体的経験、抽象的概念化）と、「経験の変換」について弁証法的に関連する2つの要素（内省的省察、能動的実験）から構成される。経験学習モデルにおける学習の過程は、学習者が、循環的過程における4つの要素に触れる学習サイクルとして示される。具体的経験は内省的省察によって振り返られ、この省察は経験についての新たな意味合いが引き出される抽象的概念に同化され、この意味合いは能動的に試され、新たな経験を創り出す基準（指針）として機能する（Kolb & Kolb, 2013）。つまり、経験学習モデルとは、このサイクルを循環させながら学びを発展させる学習モデルなのである（図1）。

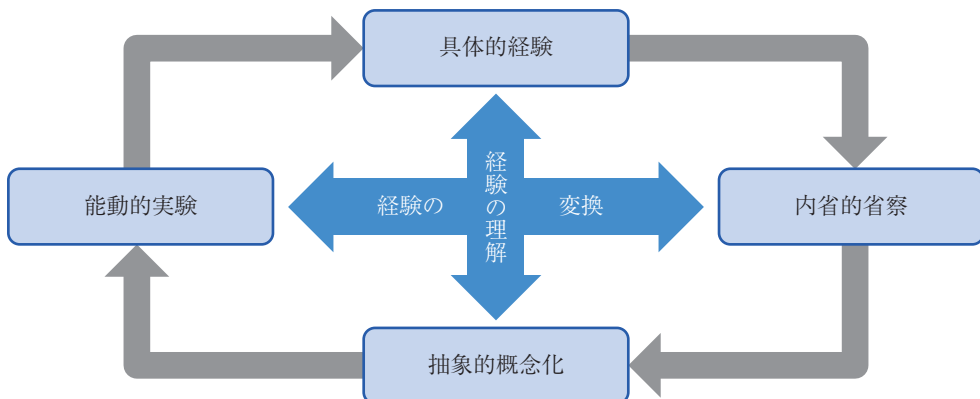


図1. 経験学習モデル

このモデルにおいて、具体的経験を振り返る内省的省察はリフレクションと呼ばれており、SLの学習効果を最大化させる重要事項として位置づけられている（Eyler & Giles, 1999; Astin et al., 2000）。なぜなら、リフレクションとは「サービス経験を有用な学習へと変換することを担う思考過程 [筆者訳]」（Toole & Toole, 1995 : p.100）であり、リフレクションなしでは、その活動経験の意味を自覚することができず、単発的なイベントに終始してしまいやすいからである。

## （2）効果的なリフレクション方法

リフレクションを効果的なものにするために、Eylerら（1996）は4つの条件（4Cs）が必要だと述べている。4つのCとは、①継続的（Continuous）、②関連的（Connected）、③喚起的（Challenging）、④状況適応的（Contextualized）である。まずリフレクションは、活動の前、中、後を通じて継続的に行われなければならない。活動前では事前学習の整理や、活動準備のため、活動中では、問題解決へと方向付け、活動の効果を促進するための行動へと繋げるため、活動後では活動の意味を自己評価し、新たな理解と過去の知識を統合し、将来的な行動計画へと繋げるために行うのである。

継続的に活動を振り返ることに加え、リフレクションは教室内の授業（理論）と地域での活動（実践）が関連づくように意図されなければならない。つまり、授業において活動の理論的枠組みを構築し、活動における経験が理論と実践を統合するのである。また、リフレクションを実施するには、学習者に熟慮させる質問やアイデアを投げかけるなどのリフレクション担当者による干渉が必要となる。そうすることで、学習者は異なる観点から考える状況下に置かれ、自身の経験に対する、今までの解釈に代わる考えを構築するのである。よって、リフレクションを通して、指導者は学習者たちを喚起し、新たな発想、疑問、方策などを引き出さなければならない。さらに、リフレクションはただ実施すればよいという訳ではなく、テーマや状況に応じて適切な手法で行われなければならない。状況を見殺しした形式的なリフレクションの多用は、学習者に「課題感」を与え、学習意欲を低下させてしまうからである。

しかし、リフレクションが重要だからといって、リフレクションの量を増やせば良質の教育効果があるわけではない。Mabry（1996）は、リフレクションをより効果的なものにするための頻度と手法を調査した結果、最適な頻度は毎週1回定期的に実施することであると述べている<sup>注1</sup>。また、最適な手法として、ジャーナルなどの継続的な記述式リフレクションと、全活動終了後のレポート、小論文等の累積的な記述式リフレクションを組み合わせることが最も効果的だと述べている。さらに2通りの記述式リフレクションに加え、ディスカッションなどの対話式リフレクションを実施することにより、より良質の教育効果が得られるとしている。その際、学生同士で行うだけでなく、教員やSL活動先の担当者（site supervisor）と話す機会を加えた方が、著しく学習効果が高くなるとされている。学生たちの活動について口頭でアドバイスや感想を伝えたり、活動先の課題について

注1 1学期の授業と想定した場合。

語る場面が、学生の成長に効果的であるためである。

これらの先行研究に加え、SLのリフレクション研究で著名なAsh & Clayton (2009) は、リフレクションを「深化」することの重要性を強調している。Ashらによると、リフレクションの実施方法が誤解されている場合があり、リフレクションによる学習効果を最大限に引き出せていないことを指摘している。例えば、記述式リフレクションで、記載されている内容が単なる活動の要約であったり、内省が「感傷的 (touchy-feely)」になり、内省内容が浅いものであるなど、学術的に精密性や正確性を欠いていることが挙げられている。このような「浅いリフレクション」を避けるために、リフレクションを「批判的 (critical)」にする重要性を指摘し、そのリフレクションを「クリティカル・リフレクション」と呼称している。さらに、リフレクションをクリティカルにするためには以下3つの条件を踏まえなければならない。

- ① 求められる成果を決定する (学習目的・目標の設定)
- ② 成果を達成するためのリフレクション設計
- ③ 形式的・統括的な評価をプロセスに統合

以上のように、構造的・意図的に活動を振り返る機会を設けているか否かによってSLの学習効果が大きく左右される。それほどリフレクションはSLの理論において中心的役割を担っていると言える。

### 3. リフレクションの実践手法

#### (1) 記述式リフレクション

記述式のリフレクションにおいて、活動を構造化されたジャーナルで振り返る構造化ジャーナルと、非構造化されたジャーナルで振り返る非構造化ジャーナルが存在する。構造化ジャーナルにおいて、学習者は、あらかじめ設定された、活動と関連した質問に対し自身の考えや意見を記述する。一方、非構造化ジャーナルにおいて、学習者は定期的にジャーナルを書くことを指示されるが、記述内容は活動に関することであれば基本的に自由となっている。表1にそれぞれの利点、欠点をまとめているが、前節のリフレクションの必須条件でも述べたとおり、リフレクションは「状況適応的」でなければならないため、リフレクションを実施する時、場、機会などを考慮したうえ、どの手法が最適かを決定しなければならない (Eyler, Giles & Schmiede, 1996; Ash & Clayton, 2009; 和栗, 2015)。

表 1. 構造化・非構造化ジャーナルの利点と欠点

	構造化ジャーナル	非構造化ジャーナル
利 点	<ul style="list-style-type: none"> <li>意図（設計）された学びへと導くことができる。</li> <li>学びを生み出し、深め、記録するように設計されたプロセス。</li> <li>学びの証明として評価されうる論理展開がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>記述内容が自由。</li> </ul>
欠 点	<ul style="list-style-type: none"> <li>プロセスの過度な高度化（によるリフレクション自体への支障）。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>内容が感傷的で浅はか。 （例）～が楽しかった、～が嬉しかった、など。</li> <li>学びが偶発的（意図 [設計] された学びではない）。</li> </ul>

また、以下に構造化・非構造化ジャーナルの種類・手法の一例を一覧にまとめた（表 2）。

表 2. 構造化・非構造化ジャーナルの種類・手法一例

	手 法	内 容
構 造 化	キー・フレーズ・ ジャーナル (Key Phrase Journal)	学習者は指定された語彙のリストやキー・フレーズを、自身の活動を基にジャーナルへまとめる。また、学習者は、指定された語彙やキー・フレーズを特定するために、それら語彙やフレーズにマーカーを引く。
	複式記帳ジャーナル (Double-Entry Journal)	ジャーナルを右・左二つの列に分け、左列には活動を通じた経験、出来事への自身の反応や自身の考えなどを記述する。右列には、左列に記述した事柄が授業で学習した内容や自身が書物等で読んだ内容などどう関連しているかを記述する。
	エピソード・ジャーナル (Critical Incident Journal)	学習者は活動を通して起こった、特筆すべき出来事に焦点を当て、その出来事に関する自身の考え、反応、それを踏まえた将来の行動計画を記述する。
	三部構成ジャーナル (Three Part Journal)	学習者は三部構成のジャーナルを書く。 ①何を成し遂げたか、困惑した出来事、他者とのやり取り、自身が下した決断など、自身の活動で何が起こったかを記述する。 ②授業の内容が自身の活動経験とどう関係したか分析する。その際、どのような事柄がその出来事を理解することに用いられたか、これからの行動を決定することに用いられたかを含める。 ③授業内容や活動経験を、今後の生活にどのように活かしたいかを記述する。その際、自身が設定した目標、自身の価値観、行い、信念や哲学などを含める。
非 構 造 化	フリー・ジャーナル (Free Form Journal)	活動に関する内容を自由に記述。
	グループ・ジャーナル (Group Journal)	学生が自由にアクセスできる場所に設置されたノートに、活動を通して感じた事や意見、または他者が記述した意見に追記・返答するなど、リフレクションだけでなく、学生間での相互交流を促進することができる。最終的に、このノートは印刷され学習者へ配布される。 (ICTを用いた相互のコメント機能でも代替可)

(Eyler, Giles & Schmiede, 1996; Bringle & Hatcher, 1999; Hatcher, Bringle & Muthiah, 2004を参考に筆者が作表)

上述したもの以外にも、「過去からの手紙」といった、活動後に印象に残ったこと、活動の感想、活動を通して学んだこと、将来の生き方などについて記述し、1年後に担当教員が学習者宛てに郵送するといったユニークな手法も存在する。終了後一定期間経った後に再びリフレクションを行うことによって、活動の学習効果がより長く、深く定着することを狙っている。また、この過去からの手紙にアンケート回答用紙と返信用の封筒を入れておけば、活動から一定期間経った後にどのような効果が生じたか調査することができる（村上、2012）。

## （2）対話式リフレクション

対話式リフレクションにおいては、その対象人数に応じて手法が異なる。具体的には一対一、少人数グループ、大人数グループに部類される。以下各部類をEylerら（1996）がまとめたリフレクション・ガイドブックを参考に述べる。

### 2.1. 一対一

基本的に学習者と指導者が一対一の場合、半構造的なインタビュー形式となり、リフレクティブ・インタビュー（Reflective Interview）がこれに該当する。約1時間程度、3つのプロセスに沿って学習者へインタビューし、学びを喚起する。まず、学習者の活動経験を時系列順に列挙させ、各活動経験もしくはインタビュアーが尋ねたい活動経験において、どのような学びが生じたか、それはなぜか、なぜそのような活動をしたかなど、学びを掘り下げるよう問いかける。最後に、「振り返りの振り返り」（インタビューの振り返り）を行うといった手順である。インタビューを録音・録画し、分析データとしても活用できる。

### 2.2. 少人数グループ

対話式の中でも、最も活用されやすいのがこの少人数グループを対象としたリフレクションであろう。これに該当するのがフォーカス・グループ（Focus Groups）である。フォーカス・グループとは訓練を受けたファシリテーター（指導者自身や学生）と、共通の特性（同じ活動経験を持つなど）を持つ4～12名の参加者から構成されるグループによるリフレクションである。学生間の対話を構造化することで、リフレクションを促進することができる。この手法の利点として、学習者は他者の洞察や観点から学ぶことができる点や、指導者は集団と個人リフレクションを通して規模効果を比較・実感することができる点、ファシリテーターは学習者の明確・詳細な反応を探ることができる点、リフレクションのセッションは記録（ビデオ、録音等）・分析することができ、アセスメント目的にも活用できる点などが挙げられる。一方、リフレクションの目的が評価であれば、学習者は自身の率直な意見ではなく、「求められる」回答をしてしまう点や、全ての学習者が平等に対話に参加するわけではない点が欠点として挙げられ、運営の際にはこれらに注意しなければならない。

フォーカス・グループを進行する際、以下の手順で、留意点をおさえながら実施することが推奨されている。



## 【手順】

- ① 質問を活動の成果や目的にリンクさせるため、構造化された質問を設定する。
- ② リフレクション・セッションの冒頭に、参加者の意見や考えに興味があることを述べ、討議を通し、複数の観点を促進し続ける。
- ③ 対話を促す際、以下のような質問を投げかける。  
「～のことについてもっとお話頂けますか？」  
「具体的な例はありますか（を挙げて頂けますか）？」  
「今の話について、異なる考えをもつ方はいますか？」など

## 【留意点】

リフレクションを促進するファシリテーターは、以下に留意しなければならない。

- ① 「おしゃべりな参加者」の支配を最小化する。その際、他学生にアイコンタクトなどをし、他者の発話を促す。
- ② 「寡黙な参加者」に直接質問をし、対話に関与させる。
- ③ 断定的・否定的なコメントや、無反応を避け、率直な対話を促進する。  
(例：難色を示す、過度なうなずき)

なお、もし平等な参加を求める場合、学生にあらかじめ投げかけた質問に対する回答を書かせ、それをグループ内で議論する方法も有効である。

## 2.3. 大人数グループ

対象の学生が大人数であっても、訓練を受けた学生ファシリテーターが数名いる場合、少人数グループに分けたリフレクションが可能である。しかし、ファシリテーターが不足し、大人数でリフレクションをしなければならない場合、表3のような手法が推奨される。

表3. 大人数グループでのリフレクション手法

手 法	内 容
ボール・トス (Ball Toss)	学習者は輪になり、ボールを受け取った者がコメントし、次の者にランダムでパスする。じっくり活動を振り返る前の簡単なブレインストーミングや意見の共有に有効。
ポスト・イット・ノート (Post It Notes)	ポスト・イットに自身の意見や反応を書き、他者と共有する。 (例) ポスター・セッションを実施し、意見や質問を記述したポスト・イットをポスターに貼り付ける。
リッカート尺度 (Giant Likert Scale)	教室に大きめの5折のリッカート尺度を貼り付け、それぞれに活動に関する質問を用意する。用意された質問に対し、賛同度合いを学習者がポスト・イットやステッカーなどを用いて回答する。全ての質問の回答後、回答した尺度を基にグループで意見を共有する。
パネル討議 (Student Panels)	パネル形式で、クラス全体に活動に関するトピックを討議する。



### (3) その他のリフレクション

上述してきたように、リフレクションは大きく記述式、対話式に分けられるが、そもそも思ったこと、感じたことをアウトプットする「感情の表現」はリフレクションの第一歩でもある。その感情表現の一つとして「芸術」を用いたアーティスティック・リフレクションが存在する（Eyler et al., 1996）。Eylerらのリフレクション・ガイドブックを参考に、表4にそのいくつかの事例をまとめた。

表4. 芸術を用いたリフレクション手法

手 法	内 容
アーティスティック・ジャーナル (Artistic Journal)	学習者は描画、作詩、音楽など様々な芸術媒体を選択し、活動を表現し、日誌（ジャーナル）のように作品をためていく。
ポエトリー・ラウンド (Poetry Round Robin)	グループで詩を扱う手法。以下がその手順となる。 ①活動後、一人が活動経験に基づき1・2行の詩を紙に書く。 ②次のグループメンバーが前者の詩に続き1・2行の詩を書く。次のメンバーに紙を渡す際、一人目の詩が見えなくなるよう折る。 ③次のグループメンバーは、前者のみの詩に続き1・2行の詩を書く。 ④②～③をグループメンバー分繰り返し、最後にグループでその詩を読み上げる。
写真と動画 (Photography and Video Taping)	フォト・ジャーナルや動画ジャーナルの形で活動を振り返る。これらの手法は、他者に自身の活動を説明する際にも役立つ。

## 4. 結 び

学士課程の質的変換の流れの中で、日本の高等教育においてもSLをはじめとする地域参画型教育の推進が求められている。このような教育手法は、経験学習理論に基づいており、効果的な学習成果を生起するために、具体的経験を内省的に振り返るリフレクションが不可欠となっている。また、リフレクションを効果的にするためには諸条件が存在し、そのリフレクションの手法も多岐に渡る。諸条件の一つに「状況適応的」が含まれていたように、リフレクションを実施する時・場・機会などを考慮したうえで、どのような手法が一番適切かを踏まえないといけない。

また、馬場（2020）の調査でも明らかになっているように、SL運営にはSLコーディネーターといった専門家が不可欠となっており、地域と大学間の連携推進能力だけでなく、リフレクションや事前学習の運営能力なども求められている。日本の高等教育において、SLをはじめとする地域参画型教育が普及する一方で、それを運営する専門家の不在が問題となっており、その専門家（SLコーディネーター）の普及だけでなく、専門能力向上も今後の日本のSLにおける課題となるであろう。特に、アメリカ同様、リフレクションや事前学習運用能力が求められることが類推される。

本稿では、リフレクションの理論を概観し、多岐に渡るリフレクションの実践方法を整理してきたが、授業や実践にリフレクションを取り扱う教員だけでなく、SLコーディネーターにとっても

本稿がリフレクションに関する知見を広める一助になれば幸いである。一方で、本稿で取り上げた手法は20年前のものも含まれており、ICT活用が進んでいる現代において、リフレクションの手法は更に多様化されていることが考えられる。この点を踏まえ、ICT等を活用した新たな手法の整理も今後の残余課題となるであろう。

## 参考文献

- Alliance for Service Learning in Education Reform (1993). Standards of Quality for School-Based Service Learning, *Service Learning, General*, 4, pp.71-74.
- Ash, S., Clayton, P. (2009). Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning, *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, pp.25-48.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (200). *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: University of California, Los Angeles, Higher Education Research Institute.
- 馬場洸志 (2020).「サービス・ラーニングコーディネーターのリフレクションとトレーニングへの関与に関する事例研究 ― アメリカの大学でのインタビュー結果をもとに ―」, 『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 34, pp.29-42.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience, *Educational Horizons*, pp.179-185.
- Eyler, J., Giles, D. E., & Schmiede, A. (1996). *A Practitioner's Guide to Reflection in Service-Learning: Student Voices & Reflections*, Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999) *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Muthiah, R. (2004). Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning?, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, pp.38-46.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0 A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*.  
([https://www.researchgate.net/profile/David\\_Kolb/publication/303446688\\_The\\_Kolb\\_Learning\\_Style\\_Inventory\\_40\\_Guide\\_to\\_Theory\\_Psychometrics\\_Research\\_Applications/links/57437c4c08ae9f741b3a1a58/The-Kolb-Learning-Style-Inventory-40-Guide-to-Theory-Psychometrics-Research-Applications.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David_Kolb/publication/303446688_The_Kolb_Learning_Style_Inventory_40_Guide_to_Theory_Psychometrics_Research_Applications/links/57437c4c08ae9f741b3a1a58/The-Kolb-Learning-Style-Inventory-40-Guide-to-Theory-Psychometrics-Research-Applications.pdf), 2020. 8. 3)

- 倉本哲男 (2008). 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究～サービス・ラーニング (Service-Learning) の視点から』, ふくろう出版.
- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical Variations in Service-Learning and Student Outcomes: How Time, Contact, and Reflection Matter, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5 (1), pp.32-47.
- 中央教育審議会 (2005). 『我が国の高等教育の将来像 (答申)』  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/__icsFiles/afieldfile/2013/05/27/1335580_001.pdf), 2017. 9. 20)
- 中央教育審議会 (2008). 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』  
([http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf), 2017. 9. 20)
- 中央教育審議会 (2012). 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)』  
([http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf), 2017. 9. 20)
- 村上徹也 (2012). 「サービスラーニングにおけるリフレクション研究の到達点」, 『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』, 20, pp.8-18.
- 日本学術会議 (2010). 『大学教育の分野別質保証の在り方について』, pp.1-100
- 日本学生支援機構 (2008). 『大学等におけるボランティア活動の推進と環境に関する調査報告書』, pp.1-166
- Toole, J., & Toole, P. (1995) Reflection as a Tool for Turning Service Experiences into Learning Experiences, pp.99-114, Kinsley, C., & McPherson, K. (ed). *Enriching the Curriculum through Service Learning*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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, pp.37-51.

### **Abstract**

The purpose of this paper is to organize various practical methods of reflection. Many types of participatory learning methods are adopted as specific ways to advance students' learning in the process of qualitative change for higher education in Japan. Service-learning is picked as one of the methods for participatory learning, and the number of course related to service learning has increased. Meanwhile, problems caused by a lack of professional staffs to manage service-learning courses arise and professionals such as a service-learning coordinator that are well known in America are demanded highly in Japan.

In previous researches about service-learning coordinators, it is cleared that service-learning coordinators are a professional with not only administrative ability, but also educational ability. In addition, it is cleared that ability of reflection and training for service-learning coordinator is highly required. Service learning is a teaching method based on experiential learning theory and it is essential that learners reflect their concrete experiences. Based on these backgrounds, it is said that service-learning practitioners such as a service-learning coordinator gaining practical skills and knowledge of reflection can contribute to advance students' learning effects. Therefore, this study classifies practical methods of reflection used in America into types and provides details of the methods with mentioning reflection theory in order to organize various practical methods of reflection.