

「ふりかえり」を重視したアクティブ・ラーニング の研究実践

—「ふりかえりのマトリクス」作成の試み—

中 善 則

1. はじめに

筆者は、民主主義社会をより発展させていくため必要な資質としてのシティズンシップをあらゆる学校段階において育成してゆくべきであると考えている。もちろん、そこには大学も含まれる。そこで、筆者は、その育成方法を、対話と活動を鍵としたプロジェクト型のアクティブ・ラーニングに求め、実践研究を行ってきた。昨今、アクティブ・ラーニングの推進が、文科省側からも強く提唱されているが、アクティブ・ラーニングの実施そのものが目的であるはずはなく、あくまで、シティズンシップ育成のためのひとつの教育方法であるとの理解が必要である。

ところで、筆者の考えるシティズンシップ教育により育成したい人物像は、「人権を土台として、だれもが困らない社会づくりのため、仲間とともに考え抜き、対話し、新たな知を構築し、さらにその知を活かして現実社会へ参加、その改善をめざす人」である。よって、大学教育におけるシティズンシップ教育を筆者なりに定義すれば、「①議論できる（人権を土台として、だれもが困らない社会づくりのため、徹底して考え抜き）、②対話し、知を構築する、③現実社会へ参加し、その改善をめざす」学生を育てる教育ということになる。そして、その実現には、授業終了前に行う「ふりかえり」活動を重視したアクティブ・ラーニングが有効であると考えているのである。

そこで、筆者は、教職科目「生徒指導の研究」においてアクティブ・ラーニングの実践研究を行い、すでに、その成果を本研究紀要46・47号に記している。本

稿は、その2年間（2012～13）の研究から派生した課題を受け、新たに2014年度の授業における研究実践における考察結果を示すものである。14年度実践は、グループでの学修の充実のため、全講義期間を通じて、授業終了時に行う「ふりかえり」活動⁽¹⁾にあらためて着目し、「ふりかえり」内容を体系的に組み立てた「ふりかえりのマトリクス」を作成した点が特徴である。本稿は、そのマトリクスの意義、成果、次なる課題についてに焦点化し、現時点での筆者の考えを記すものである。

2. 「ふりかえり」研究のあゆみ

(1) 実践から派生した課題のまとめ

先にも述べた通り、筆者は、2012年度より教職科目「生徒指導の研究」において、現実社会への参画を含む対話を重視したアクティブ・ラーニングの研究実践を行い、豊かな成果を生み出してきた。その成果は別稿⁽²⁾を見ていただくとして、本節では、本稿の主テーマとなる「ふりかえりのマトリクス」作成に至った研究過程をまとめておく。

① 12年度実践から派生した課題

12年度受講生は、教室内に留まらず、多くの人々と対話（出身校や児童館への訪問、保護者やマスメディア・SNS等への発信等）を交わし、いじめを少しでも減らすための活動を行ったが、実践上、反省点もあった。それは、毎時の「ふりかえり」を、班単位で行ったことである。これでは、個々人の学びの過程の把握が不十分となり、授業を重ねるごとに、どのような作用が起き、どのようなふんばりで対話をひらき、シティズンシップを向上させたのかの把握・分析ができなかった。そこで、授業終了前の「ふりかえり」方法の開発が必要であるという結論に至り、その研究実践を13年度以降に持ち越した。

② 13年度実践から派生した課題

13年度受講生は、班員並びにその恩師と「いじめをなくすための学習プログラム」

を練り上げた。前年度の反省から、「ふりかえり」に関しては、個人ごとに「ふりかえり」シートを作成し、毎時間記入させた。「ふりかえり」シートには3つの観点を設定した。1つは、「育成したい3つの力（①主体性・積極性、②共感力、③協同性）」、2つは、学生自身が設定した「チームの目標」、3つは「成果目標」で、それぞれ各回の到達目標に対して、その達成度を記入させた。加えて、班員どうしの相互評価も行うため、毎回、班員に対してのメッセージを付せんを書いて渡し、シートに貼らせるようにした。

実践終了後の学生のアンケート分析から、本実践は、その育成したい3つの力を高め、生徒指導に関する本質的な理解も深めることに成果があったことがわかった。⁽³⁾ただ、データを細かく分析してみると、学生自身が伸長したと自己評価している3つの力（①主体性・積極性、②共感力、③協同性）のうち、「協同性」の項目が、実践前アンケートと比べて、最もポジティブな選択肢（「自分はメンバーと助け合いながら協力することがとてもできる」）を選んだ層の増加率が、最低だった（前：26%→後：36%。因みに「主体性・積極性」は6%→36%、「共感力」が23%→43%）ことがわかった。このような「協同性」に対する自己評価の「低迷」は、学生のグループ学習の充実度に影響を受けていると考えられることから、グループ学習時に、それぞれのグループにもっと細やかな学修支援を行う必要があったと分析した。

では、アクティブ・ラーニングのグループでの学修を充実させる方策はどのようなものがあるのだろうか。担当教員数を格段に増員できない以上、学生たち自身で、自グループの学修を充実させる方途を検討する必要がある。そこで、筆者は、その充実のために効力のあるアプローチとして、授業終了前に行う「ふりかえり」に着目するにいたったのである。つまり、「ふりかえり」を授業のゴールとして明確に位置づけ、そのゴールに向けて授業を構成していくという方法である。なるほど、筆者は、13年度、「ふりかえり」を、先に記したように、全回で時間を取り実施した。しかしながら、毎回同一のワークシートで行うにとどまった。この点の改善、つまり、授業によって、「ふりかえり」内容を変え、深めていくことや「書く」だけに留まらない方法を行うことで、グループ内の対話を充実させることが

できるのではと考え、その実践研究を14年度の課題としたのである。

(2) 「ふりかえり」に関する先行研究と「ふりかえりのマトリクス」イメージ図の作成

前項で述べたように、13年度の「ふりかえり」の実践の反省から得た着想は、毎時の「ふりかえり」を、その時間の教授目標に照らして効果的に行うことで、学生の学修効果が向上するのではないかという仮説である。そこで、まず、効果的な「ふりかえり」の方法を追求するために、「ふりかえり」に関する先行研究について確認しておこう。授業の終末には、「ふりかえり」を、とはよく言われることであるが、実は、「ふりかえり」そのものの研究は、あまりされていない。確かに、近年、「アクティブ・ラーニング」が、授業内容の定着に効果があるという研究発表がみられ始めている。例えば、小中学校段階になるが、小6及び中3で、毎年4月に実施される全国学力調査実施の際に、学力調査と並行して、子どもの生活や学習状況についてのアンケートも行われているが、その2調査のクロス分析で、子どもが話し合いや発表などを通じて主体的に学ぶアクティブ・ラーニングをよく行っている小中学校ほど、平均正答率が高い傾向にあることが報じられている。⁽⁴⁾

ところで、その同じ全国学力調査において、お茶ノ水女子大の研究班が、興味深い分析結果を発表している。⁽⁵⁾それは、授業終了時に行う「ふりかえり」と平均正答率の関係である。その報告では、抽出校の中から親の年取と学歴から推計される平均成績を大きく上回った上位30校を「教育効果の高い学校」と位置づけ、下位30校（「低い学校」）と比べた結果、小6国語のB問題で、「授業の最後に学習を振り返る活動を計画的に取り入れる」ことを「よく行った」のは、「教育効果の高い学校」では70.0%を占めたのに対し、「低い学校」では43.3%に過ぎなかったということである。また、小6国語A、算数A,B問題すべてで、同様の有意差が見られたということである。ただ、「教育効果の高い学校」は、「ふりかえり」の他にも、「学級やグループで話し合う活動を授業などで行う」ことや「総合的な学習の時間で、課題の設定から始まる探求の過程を意識した指導をした」等でも、「低い学校」より多くの学校で実施していることも同時に明らかにされているので、

「ふりかえり」のみで点数が上昇したとはいえないだろう。ところが、研究班の分析によると、小学校調査における様々な授業方法の工夫の項目のなかで、4種のテストすべてで、「教育効果の高い学校」と「低い学校」の間に有意差が見られたのは、「ふりかえり」の項目だけであり、「ふりかえり」は、「実践的にもかなり効果が高いと考えられる」と断定している⁽⁶⁾のである。

しかしながら、この調査でも「ふりかえり」の中身の実態までは明らかにされていない。どのような「ふりかえり」が効果的なのかを、さらに究明していく必要があるだろう。よく聞く精力的な取り組みとしての「ふりかえり」は、「毎時間、学生（児童生徒）に、授業の感想や意見をふりかえりシートに書かせ、さらに、丁寧にコメントを記入して返却する」といったものだろうか。この試みは、貴重な作業であり、学生の講義科目の理解や教員と学生の信頼関係の構築に大きく寄与していることであろう。また、そこから得た情報を、クラス全体で共有している場合もあるだろう。が、このような「ふりかえり」方法は、教員と学生を繋ぐ、「縦」の関係強化の「ふりかえり」のタイプといえる。しかしながら、本来、講義科目で構築する新たな「知」は、学生間で紡ぐものであり、それゆえ、教員は、「ふりかえり」活動でも、学生どうしの「横」の繋がり⁽⁷⁾の形成に注力する必要があるのではないだろうか。今後、新たに求められるのは、学生どうしを直接繋ぐ「横」の関係強化の「ふりかえり」のタイプなのである。

では、そのような学生どうしを繋ぐ「ふりかえり」活動を考案するヒントをどこに求めればよいのであろうか。筆者は、そのヒントを、実際の活動（サービス）の間に、したことや見たことについて、内省したり、仲間と話したり、書いたりする作業を重視する「サービス・ラーニング」における「リフレクション」の方法から、大いに学べるのではないだろうかと考えた。

そこで、「サービス・ラーニング」研究の一人者である唐木清志の先行研究を参考にしよう。唐木は、J・Eylerが著した「サービス・ラーニングにおけるリフレクションのための実践者ガイド」から、「リフレクションのマトリクス」という考え方を紹介している（資料1に一部掲載）。唐木によると、マトリクスの横軸を、「リフレクションの方法」として、「4つ方法」（「読む」、「書く」、「為す」、「話す」）を、

	読む (reading)	書く (writing)	為す (doing)	話す (telling)
個人的な発達 (personal development)	(1) サービスの役割	(4) 家族への手紙 (5) 集団ジャーナル (6) 個人ジャーナル (7) ポートフォリオ	(13) 生徒のファシリテーション (14) 芸術によるリフレクション	(24) 非公式な討論 (25) メンタリング (26) 反省的インク ビュー
他者との結び付き (connecting to others)	(1) サービスの役割	(4) 家族への手紙 (5) 集団ジャーナル	(13) 生徒のファシリテーション (14) 芸術によるリフレクション (15) オラホ・ヒストリー	(24) 非公式な討論 (27) 複合的な討論集団 (28) コミュニティとのリフレクション
シティズンシップの発達 (citizenship development)	(1) サービスの役割	(4) 家族への手紙 (6) 個人ジャーナル	(14) 芸術によるリフレクション (15) オラホ・ヒストリー (16) 政策行動 (17) 健康フェア	(28) コミュニティとのリフレクション
理解 (understanding)	(2) サービスを準備するために事例研究を使用すること	(5) 集団ジャーナル (6) 個人ジャーナル (7) ポートフォリオ (8) 手紙とメモ	(13) 生徒のファシリテーション (15) オラホ・ヒストリー (18) サービス・ラーニ	(24) 非公式な討論 (25) メンタリング (27) 複合的な討論集団 (29) ⁽⁸⁾ へのようなサービス

図1 「リフレクションのマトリクス」(一部のみ)

縦軸に、「6つの学習成果」(「個人的な発達」、「他者との結び付き」、「シティズンシップの発達」、「理解」、「適用」、「新たな枠組みを構成すること」)を並べ、これを「リフレクションのマトリクス」として、リフレクションの方法を構造化している。そして、そこに生じた24のマス目に、35の技法(例:「家族への手紙」、「個人ジャーナル」)を埋め込んでいる。このマトリクスは、「教師がある学習成果を生徒に取めさせたいと願ったときに、あるいは、ある学習成果を生徒が取めたかどうかを評価する時に、どのリフレクションの技法を用いることが最適なのかを判断する基準として活用される⁽⁸⁾」ものとしている。なるほど、このマトリクスを意識することで、実践者は、学生の学習段階を見極めながら、「リフレクションの方法」を適材適所で選択し、活用することができるので、このマトリクスという手法は非常に有効なものとなるであろう。

しかしながら、筆者は、このマトリクスを実際に使用する場合、若干の疑問も持つ。というのは、横軸の「4つ方法」は、経験学習の深化に伴い、右側に重心を移行させていくべきものとして系統的に表されているのだが、縦軸の「6つの学習成果」の方は、Eylerが、学習成果として重要だと抽出した概念を単に並べている

にとどまっている。ここには、「リフレクション」そのものを、段階的に深め、内省したり、議論する力を育てようという視点は薄い。日本において、ふりかえりも含むリフレクションの実施が一般化されてなく、かつ、授業でじっくり話し合う活動が広がっていない現状のなかでは、唐木自身も「リフレクションの方法の選択には、生徒の発達段階や学習の進展を考慮し、その系統性が大切にされる必要がある」と述べているように、有意義なたくさんの「リフレクションの方法」から、任意に取捨選択して活用するといった「マトリクス」ではなく、「リフレクションの方法」を体系化し、それを段階的に行う、指針としての「マトリクス」が必要ではないだろうか。

そこで、筆者が、唐木のまとめを援用しつつ「生徒指導の研究」のようなプロジェクト型アクティブ・ラーニング用に考案したものが、資料2の『「ふりかえりのマトリクス」イメージ図』である。この「マトリクス」の横軸は、Eyler から学び、「ふりかえりの方法」とするが、縦軸は、「学習の成果」でなく、Kolb のモデルに依拠した「学習段階（学習スタイル）」とした。「学習の成果」は、授業の目標として、マス目の中に埋め込めばよいだろうし、「学習段階」ならば、授業の進度や深度にあわせ、体系的に表示できるだろう。

さらに、筆者が、工夫したポイントは、資料2のように横軸の「ふりかえりの方法」を、「協同学習の内容」と「講義科目（今回は「生徒指導」）の内容」に2分したことである。なお、「ふりかえりの方法」は、「書く」、「話す・聴く」、「為す」の3方法とした。そして、「書く」、「話す・聴く」等の「ふりかえりの方法」は、初回から最終回にかけて、学生に要求する内容を徐々にレベルアップさせていく（矢印A）。また、授業の進行に応じて、「書く」ことを基本としつつも、「書く」から「話す・聴く」（そして「為す」）内容へと段階的に移行させていく（矢印B）。さらに、授業の深まりに応じて、「ふりかえり」の重点が、「協同学習」の項目から、「講義科目」の項目へ、徐々に移っていくようにする（矢印C）。このことは、説明するまでもないが、授業の序盤は、「協同学習」ができる班づくり等に重点を置くので、「ふりかえり」内容も「協同学習」の目標に関するものが多くなる。しかし、授業の終盤にかけて、内容が講義科目の中心課題に迫ってくると、「講義科目」に

図2 プロジェクト型アクティブ・ラーニングにおける
「ふりかえりのマトリクス」イメージ図

ついで、「ふりかえり」内容が多くなっていくはずだからである。このように、開講時から、「ふりかえり」内容を、段階的、系統的に定めておくと、授業各回の学生への指導目標が明確になるだろう。そして、そのことで、グループでの協同学習が充実し、講義科目の本質的な理解をすすめる対話が活発になされ、グループでの学修が豊かになると考えるのである。次いで、このイメージ図から、実際の授業における「ふりかえりのマトリクス」づくりにチャレンジした。その試みについては、次章に記したい。

3 講座「生徒指導の研究」の概要と分析

(1) 授業構想

本講座「生徒指導の研究」は、14年度は、後期2単位、受講生95名（各班5名、19班）で開講した。学生の内訳は、2回生が約4分の3、残るは上回生で、約半数が養護教諭免許をめざし、残る半分の学生は、中高の社会科、国語科、福祉科、特別支援教諭をめざす学生である。

① D.Kolb の体験学習理論に学ぶ

アクティブ・ラーニングの授業計画策定には、学生が行う「活動」の質が問われる。筆者は、その充実のための理論的根拠を、D.Kolb の体験学習理論に求め、自身の実践を組み立ててきた。すでに、紀要47号で、著書『Experiential learning』（1984）から要点を抄訳し、最新の「体験学習モデル」（2006）を紹介したが、2014年、その著書の改訂版が出版され、新たに策定された「KLSI4.0」をもとに、9つの「学習スタイル」が紹介されている（資料3「9つの学習スタイルと4つの学習サイクルの体系」⁽¹⁰⁾）。そこで、その新たに示された学習スタイルを紹介し、実際の実践計画にも修正を加えたい。なお、本稿では、Kolbの言う学習スタイルを、説明の便宜上、資料3に記しているような白抜き数字番号で表示する。

では、今回の改訂で、修正された点を簡潔にまとめておこう。2006年の「体験モデル」では、**①③⑤⑦**を「4つの学習モデル」として強調し、その「学習モデル」をつなぐ過程としての**②④⑥⑧**は「4つの学習スタイル」として、両者を区別していたが、今回の改訂では、**①～⑧**を同列とし、さらに、**⑨**を加えて、「9つの学習スタイル」としている。**⑨**は、例えば**①**と**⑤**、**③**と**⑦**のように、モデル図上の対角線に位置する「学習スタイル」両面のバランスをとることを意識化するために、設定されたものである。今回、新たに9つの学習スタイルへと拡張したKolbの意図は、学習者各人は、学習サイクルに好みのアプローチがそれぞれあり、それゆえ、各人が9スタイルを学ぶことにより自己認識を増やせること。また、他人もそれぞれ自分と同様に、好みの学習スタイルを持っているということを理解することでチーム学習がより効果的に行うことができる、ということだろう。また、**①～⑧**の「学習スタイル」のそれぞれについて、図のように、あらためて、結び付きの強い一つのワードでコンパクトにまとめている（例えば、**②**「Diverging」に関しては、「『Imagining』（想像）するスタイルは、『Diverging』（分出）することとの間に、強い親和性を持つ」というように表現している。他の**①～⑧**も同様の表現をしている⁽¹¹⁾）。総じて、Kolbの考える体験学習における学習スタイルの流れを、前回のバージョンと関連させてまとめてみると、「経験→**①**実体験」⇒「想像→**②**分出」⇒「リフレクション→**③**省察的観察」⇒「分析→**④**理解」⇒「考察→**⑤**抽

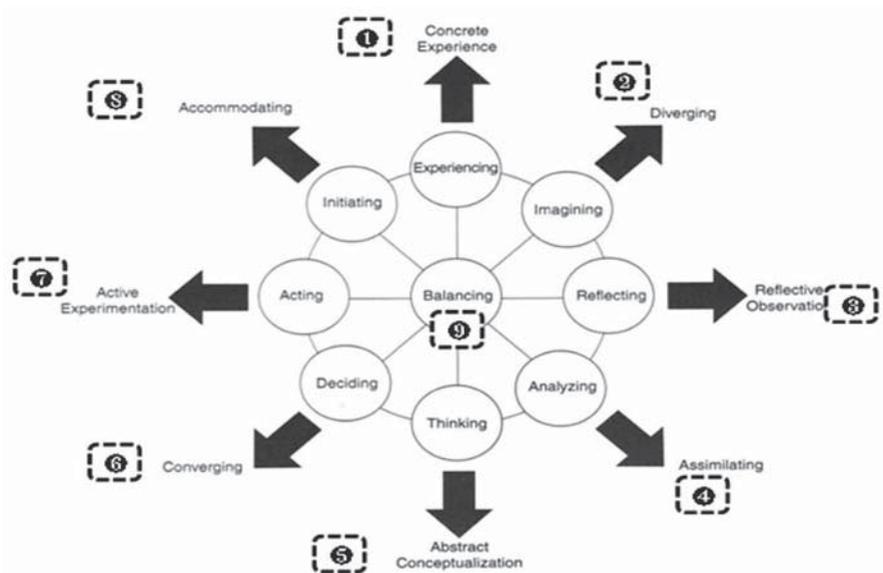


図3 9つの学習スタイルと4つの学習サイクルの体系
(白抜き数字は筆者の付け加え)

象的概念化) ⇒ 「決定→⑥収束」 ⇒ 「活動→⑦活動的な試行」 ⇒ 「提案→⑧調和
⇒ 「経験→①実体験」となる。なお、この「学習スタイル」を「ふりかえりのマ
トリクス」の縦軸に活用したい。

② 2014年度の実践と「ふりかえりのマトリクス」

では、その新モデルを援用して、新たに構成した14年度の実践イメージを、資
料4に表してみよう。図のように、主たる活動を2つとし、活動①は、「『いじめ』
をテーマにしたプログラム（指導案）開発し、母校（恩師）に提案する」こと、
活動②は、「新聞編集委員（氏岡さん）へ手紙を送る」と定め、活動①のサイクルを、
「生徒指導上のロールプレー（実体験）①」→（「分出（想像）②」）→「省察的観
察③」→（「理解（分析）④」）→「いじめ指導のポイント考察（抽象的概念化）⑤」
→（「収束（決定）⑥」）→「学習指導案作成（活動的な試行）⑦」→（「調和（提案）
⑧」）→「母校訪問・提案（実体験）①」とした。また、活動②のサイクルを、「母

校訪問①」→（「分出（想像）②」）→「省察的観察③」→（「理解（分析）④」）→「指導のポイント考察（抽象的概念化）⑤」→（「収束（決定）⑥」）→「学習指導案発表（実演）会（活発的な試行）⑦」→（「調和（提案）⑧」）→「新聞編集委員へ手紙（実体験）①」とした。Kolb 理論の要諦は、授業で行なう「活動」を体験学習のサイクルに沿って位置づけるべきであり、目的を明確にしたリフレクションを体系立ててグループワーク等を充実させて行い、次の学習ステップに進むべきであるということであり、その要請に従って、以上のような授業計画を構築した。さらに、前年度までに派生した課題から、各グループでの学修の充実を期して、毎授業終了時に「ふりかえりのマトリクス」のよる「ふりかえり」を組み込んでいくことにした。

図4 Kolbの新理論を援用して構成した14年度の実践イメージ

授業の計画と経過は、資料5に記したが、主な授業内容は、「ふりかえりのマトリクス」の有効性を検証するため13年度とほぼ同一とした。なお、授業は、プレストなどのスキル指導を含めたグループワークから対話を促す指導を専門的見地からしていただくため、教育コーディネーターとして活躍の角野綾子さんを、今年度もお招きし、2人で担当した。また、グループ指導補助等のために、TAを2人配置した。

表 5 2014 年度 「生徒指導の研究」 授業計画

実践は、この計画に添って進行し、全19班ともに魅力的な授業プログラムを作成することができた。その様子の詳細は、別稿を見ていただきたい⁽¹²⁾、本稿では、「ふりかえりのマトリクス」による「ふりかえり」活動に絞って述べていきたい。

14年度の「ふりかえり」活動の特徴は、資料2のイメージ図から、各授業のねらいを考慮し、資料6に示す「ふりかえりのマトリクス」を作成した点にある。実際の授業では、その「マトリクス」のもと、学生には、本時は、何を指し、何をふりかえるのかの目標を明確にもたせて、授業に臨ませた。まず、授業開始時に、役割分担（毎回交代制、司会・タイムキーパー・記録・連絡・発表）を行い、配布された「目標ふりかえりシート」を見て、目標を確認する。その後、筆者の講義や班活動を経て、授業終了15分前には、「ふりかえり」の時間となる。参考までに、第10回時の実際のシートを資料7として示しておこう。その資料からわかるように、「ふりかえり」の指示は、シートにすべて記載しておいた。始めは、学生個々に「書く」ことの「ふりかえり」を。もちろん、「協同学習」と「生徒指導」の2本立てである。次に、「話す・聴く」ことを、回が深まるにつれて、内容の難度をあげて配置した。回を追うごとの「ふりかえり」の深まりは、ぜひ、マトリクスで確認してほしい。

表2 「ふりかえりのマトリクス」(2014年度版)



図5 第10回時の「振り返りシート」

(2) 14年度の実践の分析と今後の課題

本節では、授業のまとめにあたる「全体ふりかえりシート」や、学生による14年度の講座開始前の事前アンケート(回答数92)と授業終了後の事後アンケート(回答数82)の比較結果等の分析を通して「ふりかえりのマトリクス」による「ふりかえり」成果を検証していく。

①「全体ふりかえりシート」からの分析

全講義の締めくくり時に、資料8のような「全体ふりかえりシート」を作成し、個人で記入させた(回答数83)。まず、②(ロールプレー)・④(グループワーク)・⑥(ワールドカフェ)・⑦(恩師訪問)に関して、生徒指導の本質の理解に、「とても効果があった」、「まあ効果があった」、「あまり効果がなかった」、「まったく効果がなかった」かの4段階の自己評価をさせた。結果は、「とても効果があった」、「まあ効果があった」と答えた学生の割合(無回答者を除く)は、②90%、④

図6 「全体ふりかえりシート」(簡略版)

94%、⑥ 91%、⑦ 97%であった。本実践(アクティブ・ラーニング)が、いかに丁寧に対話を広げたものであったかがよくわかるだろう。また、逆の表現をすれば、②④⑥⑦等のアクティブ・ラーニングの効用は極めて大きなものがあるということの証左でもあろう。

次に、シートの8項目すべてに、自身がどのように、考えが深まっていったのかを、丁寧に記入させた。ここでは、その詳細は、紙幅の都合で紹介できないが、全体の流れをもう一度ふりかえることになった学生は、②～⑦の項目の授業過程を経たことで、①(授業前)と⑧(授業終了時)では、まったく違う地点にたどりついたことが可視化できたようである。最終回のこの「ふりかえり」は、効果的かつ重要なものであった。

②「学生アンケート」からの分析

次いで、資料9から、開講前後の学生アンケートとの比較分析を行う。まず、始めに、そのデータから、本実践による学生の自己評価を確認しておきたい。アンケートの①～⑪項目を概観すれば、ほぼ9割の学生が、自身を開き、相手を受け止め、協力して「知」を構築し、グループでの学修を充実させ、深い学びが拓かれたと評価していることがわかる。さらに、14年度は、アンケート項目に、「ふ

りかえり」の有効性を検証するための項目を追加した(⑫、⑬)が、その結果も、表のように、実に9割以上の学生が、「ふりかえり」に意味があったと捉えていた。

○大学入学時までに、どれくらいグループ学習をしたことがありますか？

1. グループ学習は好きですか？嫌いですか？

2. グループ学習は成功しましたか？ 失敗しましたか？

3. グループ活動の中で、自分の考えを言うなど、主体的・積極的に発言することができましたか？

4. グループ活動の中で、自分の役割を果たしたり、自分のすべきことを考えて行動にうつすことができましたか？

5. グループ活動の中で、相手の思いや考えをしっかりと受け止めることができましたか？

6. 同じチームのメンバーに対し、感謝の気持ちや良い点、改善点をしっかりと伝えることができましたか？

7. ワールドカフェの時、他チームに対し、自分達の考えたプログラム案をしっかりと伝えることができましたか？

8. ワールドカフェの時、他チームの説明をしっかり聴き、良い点や改善点をしっかり伝えることができましたか？

9. 同じチームのメンバーや、他チームからのフィードバックをふまえて、改善していくことができましたか？

10. 課題解決や目標達成のために、メンバーと助け合いながら協力することができましたか？

11. グループ活動を通して、チームのメンバー全員が納得するプログラム案をつくることができましたか？

12. ふりかえり等を通し、自らの考えがどのように深まったか、しっかり分析することができましたか？

13. 授業の終了前にふりかえりを行ったことは、意味（あるいは効果）があったと思いますか？
14. この授業の目標(下記枠内参照)について、自分自身は達成できたと思いますか？
15. 他の授業も、グループ学習の形式で受けてみたいと思いますか？
16. 教員になったとき、グループ学習をしていこうと思いますか？

図7 2014年度 「生徒指導の研究」アンケート結果まとめ

加えて、その「ふりかえり」が、学生にとって大きな意義があったことを、資料10にあげた学生アンケートの「ふりかえり」に関する自由記述の文章から裏付けておこう。例えば、「毎回授業をする度に積み上げてきたことがどういう意味があったかということ振り返れた」、「気持ちの整理もできたし、みんなの気持ちも知れたから」、「特に人のまとめを聞くと、自分の考えやまとめに足りない部分

が見えてくる」等の学生の回答から、「ふりかえり」の有効性は、相応に高いものであったことがわかる。ただ、この資料からでは、「ふりかえり」の有効性は実証できても、筆者が進めてきた「ふりかえりのマトリクス」による段階的、系統的な「ふりかえり」の有効性が明確に証明できたわけではない。そこで、「ふりかえり」を全授業、同一の問いかけで、「書く」のみで行った13年度のアンケートと比較

- 特に人のまとめを聞くと、自分の考えやまとめに足りない部分が見えてくる。
- その授業で何を学んで自分はどう考えたのかを再確認できるし、次回の授業でもまたそれを見直すことができるから。思っているだけの考えを紙に書きながら考えることというのは考えや気持ちが大きくなっていくと思う。
- 自分たちが話し合った内容を整理して次につなげやすかった。
- 自分の意見を言えていたか、相手の意見が開けたのかなど考えを深められた。
- ふりかえりを行うことで、授業の最中には気づかなかったことに気づくことができたから。
- 一度考えた事をもう一度考え直した時に、さっき考えたのは少し違う考えにいたる事があるから。
- 最後のまとめで、自分が考えてきたことがどうであって、どうなったのかが分かる。
- 振り返る事でその授業で行った内容が定着する！！また、反省も出来るので、次の授業に活かせる！！
- 自分の考えをしっかりとふりかえる事によって、今日、何を学んだか、どう自分の考えが変わったか分かった。
- 今までの自分の取り組みを振り返ることで、がんばりや成長を改めて感じた。
- 自分の変化を改めて感じられる
- 毎回授業をする度に積み上げてきたことがどういう意味があったかということ振り返れた。
- 自分が気づかされたことを感じられ、今後の課題をどのようにつなぐことができるか。
- その日の授業で学んだこと（全体でも個別でも）として何があったのかを再確認できるため。
- 授業内の活動で、自分はどんな考えを持ったか、意見を言ったのか振り返ることができ、次への改善につながったから。
- できたことできなかったことを振り返り、次に向けて考えることで意識できた。また、学んだことなど改めて書き記すことで理解につながったと思う。
- その時、その時の考えを振り返ることができ、アドバイスのなども思い返せたり、この授業は考え、聞いて話すなど、とても充実してたかなと思えたからです。自分の力になったな。
- この授業を通してどのようなことをやったか思い出し、自分自身の心や考え方に気づくことだと思う。
- 忘れていたこともあったし、ふり返ることでより勉強にもなったし身にしました。この授業をとってとても成長したと思った。
- 人の意見を聞く事が自分にとってプラスになることだから。授業で振り返ることで内容を思い出すことができる。
- 自分の心境や考えの変化を客観的に見る事ができたから。
- 授業の内容を初めから考える事で一連して見かえすことができた。
- 自分達が行ってきたこと、学んできたことを再確認することが出来た。授業を通して自分の成長を感じることができた。
- 自分が今まで生徒指導を受けてきたことを見直す時間があったからです。
- 自分の考えの整理ができたし、自分の考えの変化に気付くことができたから。
- 気持ちの整理もできたし、みんなの気持ちも知れたから。
- 自分の考えがどう変わったか、分かってよかった。

資料10 「ふりかえり」がどのような意味があったのか（学生アンケートから）

することで、その効果を検証してみたい。もちろん、受講生が異なるので単純に比較はできないものの、学年、学部、男女の比率に大きな変動もないので、授業内容を「ふりかえり」の方法以外をほぼ同一にしたことで、兩年の比較分析は可能であると判断した。

まず、受講生の前提として、「大学入学前までのグループ学習の未経験者」は、13年度（以下⑬）が60%、14年度（以下⑭）が53%であった。「入学前、グループ学習が好き」は、⑬が38%、⑭も38%。「入学前、グループ学習は成功したか」は、⑬が56%、⑭が45%の学生が、「まあ、成功」、「どちらかというとな成功」のどちらかに回答している。これらのデータからも、兩年の学生の受講前の前提は、大きくは変わりがないと考えられる。

さて、実践後の結果であるが、「実践後、グループ学習が好き」は、それぞれ実践前の38%から、⑬が43%、⑭が60%にそれぞれ増加した。「グループ学習は成功したか」は、⑬が80%、⑭が95%の学生が、「まあ、成功」か「どちらかというとな成功」と回答している。また、「主体性・積極性が高まったか」については、⑬が86%、⑭が88%の学生が「とてもそう思う」もしくは「まあそう思う」と回答した。同様に、「共感性が高まったか」は、⑬が95%、⑭が94%であり、「協同性が高まったか」については、⑬が86%、⑭が96%、という結果であった。筆者は、このデータの中から、あらためて「協同性」の項目に着目した。177ページに示した13年度の結果に比べ、14年度の結果（項目10）を見てみると、大幅に「とてもそう思う」が増え、さらに、「とてもそう思う」+「まあそう思う」で学生全体の大半を占めるに至っている。これは、13年度より、グループでの「協同性」が高まり、グループ学習が成功したと感じている学生が増えたということである。この要因は、「ふりかえりのマトリクス」のよる「ふりかえり」の充実が一因と考えられるだろう。体系的な「ふりかえり」を積み重ねていく「マトリクス」の作成がプラスの影響を及ぼしたと判断できるのである。

③今後の課題

では、おしまいに、今後の課題を、3点記しておく。まず、1点目は、個々の学

生の「ふりかえり」がもたらした成長の質的分析の必要性である。今年度は、「ふりかえり」が、講義科目の理解や協同学習の深まりに寄与したという全体的な傾向はよく把握できたが、個々人が、ふりかえりでどう成長したのかという質的な分析はできなかった。この点を含め、「ふりかえり」の効果検証の方法の充実を次年度以降の課題としたい。2点目は、「ふりかえり」自体の改善策の検討である。本実践ようなアクティブ・ラーニングは、各グループの議論が、どのレベルに到達し、学生は何に悩み、どう乗り越えたか、あるいは乗り越えられなかったかの把握やその助言を充分に行うのが難しい。それを補うのが「ふりかえり」なのだが、この「ふりかえり」もまた、「話す・聴く」といった方法の場合、全班の様子把握は困難を極める。「ふりかえり」による学修成果の向上は確認されたものの、さらなる学修のレベルアップのためには、その「ふりかえり」そのものに対する助言も、また望まれよう。そこで、次年度以降は、SA等の投入に加え、「ふりかえり」の質の向上に資する自己評価用ルーブリックの作成等、「ふりかえり」活動の改善を、学生自身が図れるような工夫も模索していきたい。3点目は、「マトリクス」の精緻化を図ることである。次年度の実践では、今回の「マトリクス」を丁寧に検証し、毎授業時の「ふりかえり」内容をより体系的に組み立て、精緻なものに仕上げていきたい。また、現「マトリクス」は、Kolbの体験学習理論に依拠した、授業の進行にあわせた体系的なものに整理したが、その是非も含めて、「マトリクス」の理論研究をさらに深めていく必要がある。

4 おわりに

筆者の3年間のアクティブ・ラーニングの研究実践から、講義科目の本質的理解とそれに伴うシティズンシップ育成の実践成功の重要な鍵は、どうやら「ふりかえり」の充実にあることがわかってきた。しかしながら、「ふりかえり」に関する研究は、国内外で、現時点では少なく、今後の研究にゆだねられている。なかでも、「ふりかえりのマトリクス」の設定は、管見する限りない。そんななか、本稿で、「ふりかえり」の有効性を、加えて「ふりかえりのマトリクス」の成果を、新たに公開、実証できた意義は大きいのではないだろうか。今後とも試行錯誤を

繰り返しながら、「ふりかえり」の効果をさらに実証し、その必要性を訴えていきたい。また、アクティブ・ラーニングの推進の方針が小中高校まで広がっている。それゆえ、筆者は、この研究を、高等教育だけでなく、初等・中等教育におけるアクティブ・ラーニングを追求する先生方と児童生徒に資するものに発展させていきたいと考えている。そのような願いを持って進める今後の歩みは、次の機会に報告したい。

註

- (1) 教育界において一般的には、学習における省察活動を総称して、「リフレクション」とよび、「ふりかえり」という用語とは厳密には区別されずに使用されていることも多い。が、筆者は、「ふりかえり」の重要性も鑑み、以下のように使い分けている。「リフレクション」は、ある教授目標のもとで行われる学びや「活動」等の後、その活動等の意味を、読み解いたり、抽象化・理論化したり、さらに次の「活動」をよりよく為すために再計画をしたり、試行したりする広範で長期に渡る学習活動そのものをさす。また、その「リフレクション」のひとつとして行われる「ふりかえり」は、毎授業終了前に、その時間で学んだことや考えたことを、個人やグループ間で、もう一度確認・整理し、深めるという授業のまとめの作業に限定して用いる。
- (2) 拙稿「教職課程におけるシティズンシップ教育の研究～対話・参加を鍵とした『生徒指導の研究』におけるプロジェクト学習」、花園大学文学部研究紀要 46 号、2014 年 3 月。「対話・活動を鍵としたシティズンシップ教育の研究実践～『生徒指導の研究』におけるプロジェクト型アクティブ・ラーニング」、花園大学文学部研究紀要 47 号、2015 年 3 月。
- (3) 拙稿「対話と活動を組み込んだプロジェクト型アクティブ・ラーニング」、花園大学アクティブ・ラーニング研究会編『私が変われば世界が変わる～学生とともにつくるアクティブ・ラーニング』、ナカニシヤ出版、79～112 頁、2015 年 3 月、に詳しい。
- (4) 例えば、朝日新聞「全国学力調査・アンケート結果から」2015 年 9 月 4 日朝刊。
- (5) 「平成 26 年度 学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究（効果的な指導方法に資する調査研究）」お茶の水女子大学、平成 27 年 3 月。また、この報告書に関して、朝日新聞「好成绩校は『書く』『振り返る』 お茶の水女子大教

- 授ら、学力調査分析」、2015年7月8日朝刊等に掲載されている。
- (6) 同上書、浜野隆「『教育効果の高い学校』と『教育効果の低い学校』の比較分析」53～54、67～68頁。なお、分析されているその他の教育方法の項目とは、「授業冒頭にめあてを示した」、「発言や活動の時間を確保した」、「考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をした」、「調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をした」等である。
 - (7) 唐木清志『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂 206～225頁 2010年
 - (8) 同上書. 212～214頁
 - (9) 同上書. 225頁
 - (10) Kolb D, *Experiential learning : experience as the source of learning and development 2nd ed*, Person Education, 2014, pp.143-151
 - (11) *Ibid.*, p.146
 - (12) 2014年の実践成果については、大学の教職課程と小中高校との連携という視点から、以下の論稿で、詳細に論じている。「教職課程と小中学校との連携 ～「つなぐ」をキーワードにして～」『教師教育研究』第29号 2016年3月。なお、この論文は、以下の学会発表をもとにまとめたものである。「教職課程の授業における学生と小中高校との連携」、第35回全国私立大学教職課程研究連絡協議会研究大会（仙台大学）2015年5月31日

参考文献

『私が変われば世界が変わる～学生とともにつくるアクティブ・ラーニング』ナカニシヤ出版 2015年3月。この書物は、筆者も所属する「花園大学アクティブ・ラーニング研究会」が編集した、大学教職員向けの、当研究会のメンバーのアクティブ・ラーニングに対する考えや取り組みを紹介したものである。筆者は、「はじめに」、「第1章 大学授業の改革にアクティブ・ラーニングを！～私たちの提案」、「第5章 対話と活動を組み込んだプロジェクト型アクティブ・ラーニング」を執筆。とくに、第5章では、より詳細な本実践の経過の紹介とともに、目指すアクティブ・ラーニング像から、本実践の課題を検討している。併せて参照されたい。

（本稿は、2014年度花園大学特別個人研究費による研究の成果である）