

対話・活動を鍵としたシティズンシップ教育の研究実践

～D.KOLBの「体験学習理論」に学ぶ
プロジェクト型アクティブ・ラーニング

中 善 則

キーワード：シティズンシップ、対話、活動、アクティブ・ラーニング、
ふりかえり（リフレクション）

1 はじめに

筆者は、民主主義社会を維持・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大学はもちろん、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。そこで、本研究紀要46号（前号）において、「教職課程におけるシティズンシップ教育の研究実践～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」と題して、木下百合子の「協同学習」理論やユネスコ文書などを参考に、シティズンシップを育成するため、「対話」と「参加」の過程を組み込んだプロジェクト型アクティブ・ラーニングによる授業モデルを考案し、自身の実践（2012年度後期：教職科目「生徒指導の研究」）を通して検証した。その論稿で、筆者の示した授業モデルが、学生のシティズンシップを大いに高めたことを実証したものの、同時に、「対話の進め方」や学びの「ふりかえり」方法等についての新たな課題も明確になった。よって、あらためて2013年度、D. Kolbの「体験学習理論」に学んでシラバスを再構成し、同授業で研究実践に取り組むことにした。本稿は、その実践において、12年度の課題からどのような改善を行い、新たな成果を生んだのか、またさらなる課題は何なのかを学生アンケート等を分析して明らかにし、それに対する現時点での筆者の考えを記しておくものである。

2 シティズンシップ教育をすすめる上での「活動」(体験)とは～D. Kolbの体験学習理論に学ぶ

シティズンシップ概念は、「市民権」とも訳されるように、ある社会における成員資格を表す場合もあるが、本稿では、「市民性」、つまり民主主義社会の担い手としての資質という意味で用いることを確認しておきたい。しかし、一概に民主主義社会の担い手といっても、注意深い議論が必要である。というのも、ガード・ビースタが「根底にあるのは、シティズンシップをなによりもまず、公共的で政治的なアイデンティとして捉えるべきであり、個人的で社会的なアイデンティとして捉えるべきでない、という直観である。このことは、個人化とシティズンシップの『飼いならし』がシティズンシップと市民的行為を促進するよりも、その土台を削り取るリスクを冒している理由である。したがって、ヨーロッパの高等教育にとって一つのリアルな選択がある。それは、能力のある活動的な市民の(再)生産に向けて社会化する媒体となるのか、あるいはヨーロッパ・シティズンシップの批判的で政治的な形態へコミットメントをおこなう政治的行為と市民学習の様式を支えることを探し求めるのか¹⁾」というような選択が、私たちにも求められているからである。筆者自身が考える育成すべき「市民像」は、もちろんビースターの言う後者、つまり、「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」となる。この多様な人々が生きる社会において、人間は異なる立場の声を丁寧に聞き取りつつ、よりよい社会をめざして共に考え、何らかの方策をさぐって生活していくものであるという発想である。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、徹底して考え抜く)、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。各講義科目の教授目標は上記①～③のいずれかに当然関連するので、教員は、その科目の本質的・根源的な目標の理解・実現のためにもシティズンシップの育成を全ての講義で、視野に入れる必要があるのではないだろうか。そしてそうであるならば、授

業に、現実社会への参画を含むプロジェクト型のアクティブ・ラーニングの授業構成は有効な方法のひとつとなろう。しかし、このことは、当然のことながら、ただ体験すればよいというわけではなく、その「活動」の質が問われることになる。どのような体験を組み込み、それをふりかえらせ、次に導くかの理論的指針が必要になってくる。そこで、デューイ、レビン、ピアジェの経験学習モデル等の論考を土台として、体験学習についての理論を構築したD. Kolbの「体験学習理論」から学び、実践の参考としたい。

Kolbは、その著書『Experiential learning』で、学ぶということについて、「学ぶということ（の定義）は、体験の変容を通して、知識を構築していくプロセスである。この定義が強調するのは、以下の体験の見地からみたくつかの重要な学習プロセスの側面である。第一は、内容とか結果でなく、適応と学習のプロセ

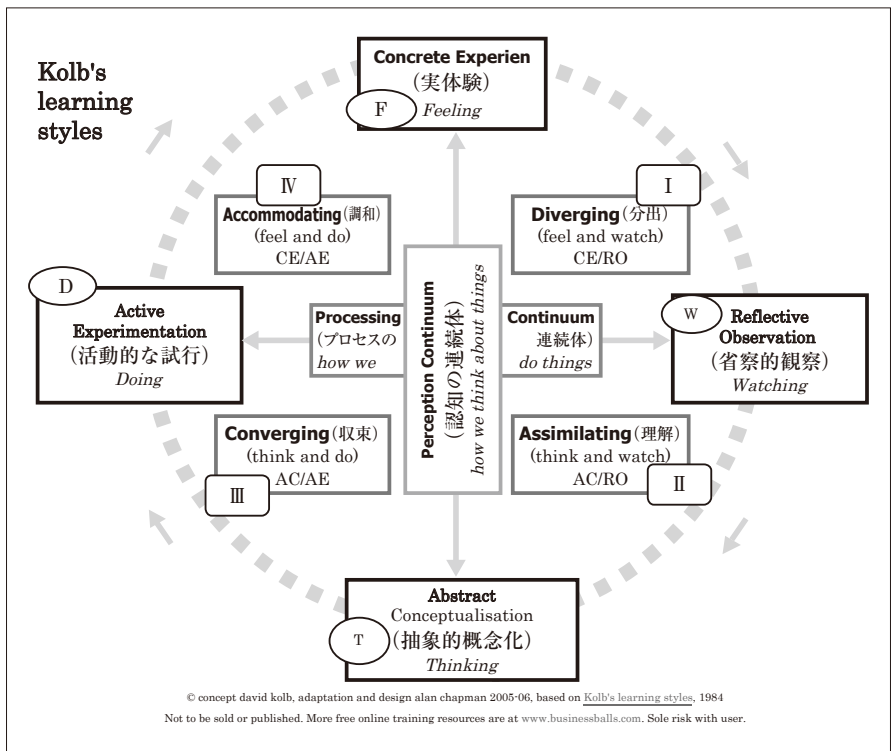


図1 Kolbの体験学習のモデル (2006年に作成されたモデル図に、筆者が日本語訳を追加)

スの強調である。第二に、知識は、獲得されたり、伝達されるべき独立したものとしてあるのではなく、常に創造され、また再創造されて生みだされていく変容のプロセスによって得られるものなのである。第三に、学びは、客観的にしる主観的にしる両方の形式において、体験を変容させるものである。おしまいに、学ぶことを理解するために、私たちは、知識の本質を理解しなくてはならない。また、その逆もしかりである。」²⁾と述べ、体験を通した学習プロセスの重要性を主張している。

また、Kolbの考案した体験学習の概要が、図1のような4段階の「学習サイクル」(F/W/T/D※筆者が便宜上付記)とそのサイクルの内側に記した4段階の「学習スタイル」(I~IV※筆者付記)で表現したモデル図³⁾で示されている。4段階の「学習サイクル」とは、なんらかの実体験の後、さらに3段階(省察的観察→抽象的概念化→活動的な試行)にわたる学びくりフレクション<が必要であるという考えを示している。このように実体験の後、ステージごとの異なるリフレクション法の明示は、学生に体験を効果的に吟味させ、知識を変容させ、教授目標に到達させる方法論として極めて重要なものである。このようなリフレク

表1 Kolb's learning styles - matrix view (筆者訳出、表の作成)

		いかにアプローチするか	
		←	→
学習サイクル		行動すること「活動的な試行」 Doing (Active Experimentation - AE) (D)	観察すること「省察的観察」 Watching (Reflective Observation - RO) (W)
いかに感じ、考えるか	感じること「実体験」 Feeling (Concrete Experience - CE) (F)	理論と実践を「調和」する Accommodating (CE/AE)	多様な視点を「分出」する Diverging (CE/RO)
	考えること「抽象的概念化」 Thinking (Abstract Conceptualization - AC) (T)	今までの学びを「収束」する Converging (AC/AE)	自分なりに「理解」する Assimilating (AC/RO)

ションを経て、新たな次の実体験へと学習は螺旋状に進んでいくのである。

さらに、Kolbは、その体験学習の4段階の学習サイクルを、【表1】のように、「いかに感じ、考えるか」（「感じること<実体験>」⇔「考えること<抽象的概念化>」）という認知面と「いかにアプローチするか」（「観察すること<省察的観察>」⇔「行動すること<活動的な試行>」）というプロセス面の2軸でマトリクスに分類・整理し、4段階の学習スタイルを当てはめている⁴⁾。このマトリクスは、Kolbの体験学習理論の中核をなし、体験学習を進めていくうえで、非常に重要な内容が記されているので詳しく述べられている論稿から訳出してみよう⁵⁾。

まず、①「実体験」から「省察的観察」へと移るⅠのステージでは、学生は、【行うよりむしろ見ることを好む/情報を集めて、ブレインストーミングをすることが好きである/問題解決するために想像力を使うだろう/異なる観点から事態を見ることができる/アイデアを生成し、グループワーク学習を好む/敏感で、想像的・情緒的である/広い文化的興味を持つだろう/人々に興味を持っている/偏見なしに聞かだろう/個人的なフィードバックを受け入れるだろう】という状態であるので、実体験からの「多様な視点を分出」させる学びのスタイル（リフレクション）が必要であるとする。

②「省察的観察」から「抽象的概念化」へと移るⅡのステージでは、学生は、【実際の機会ではなくむしろ明瞭な説明を要求する/読書、講義、モデルや理論の調査を好む/十分に考えるための時間を必要とする/学習への簡潔で論理的なアプローチを行うだろう/明瞭かつ論理的に情報を整理するだろう/アイデアと概念が重要であると思う/モデル/理論を作成する/人間に焦点をあてるというよりも抽象的観念と理論の方を好むだろう】という段階となり、様々な視点から表出した疑問点等を「自分なりに理解」し、その課題についてよりよいあり方を求めて、一旦、抽象化・概念化することを目指す学びのスタイル（リフレクション）が求められるという。

③「抽象的概念化」から、「活動的な試行」へ移るⅢのステージでは、学生は、【問題を解決する/実際の状況の解決策を見つけるために学習する/技術的なタスクを好む/新しい考えで実験し、シミュレートし、実際に働くことが好きであ

る/アイデアと課題の実際的な使い道を見つける/社会的か人と人との間の問題に
対処するよりはむしろ現実問題の解決を好みます】という段階となり、「今までの
学びを収束」させ、次なる活動を行うための事前準備を行う学びのスタイル
(リフレクション) が望まれるとした。

④「活動的な試行」から「実体験」へ移るⅣのステージでは、学生は、【「実
地の」学習を好む/ロジックではなく「本質」や直観で行動する/実際的で経験的
なアプローチをとる/新しい挑戦および経験に引きつけられる/分析を自身で行う
よりむしろ情報や問題解決のために他人たよる/チームで働くことを好む/目標を
設け、それを達成するために活発に働く】状態となり、今までの学びを総合し、
「理論と実践を調和」させ、課題解決のための新たな実体験を行えるような学び
のスタイル (リフレクション) を採るべき、と述べている。

指導者にとって、このマトリクスは、体験 (活動) 後の学生の成長させるべき
地点が正確に把握でき、その状況に適したリフレクションを行って次の学習サイ
クルへ指導してゆく際の指針となるだろう。また、学生が、体験を、個人のみで
ふりかえるのではなく、集団でふりかえる必要があることも示されていることか
ら、この体験学習サイクルの活用は、日本のアクティブ・ラーニング実施の際に
も大いに応用でき、参考にすべきものであると思われる。

3 講座「生徒指導の研究」の概要と分析

(1) 授業構想と経過

本講座「生徒指導の研究」は、2013年度は、後期2単位、受講生77名で開講し
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、宗教科、福祉科、特別
支援教諭をめざす学生である。授業の計画と経過は、【資料1】に記した。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をはじめ対話を促す
指導を専門的見地からしていただくため、キャリア教育コーディネーターとして
活躍の角野綾子さんをお招きし、筆者とともに2人で担当した。

①2012年度の課題を受けての2013年度の実践構想

本項では、12年度実践の課題を受けた上で、Kolbの理論を援用して再構成した13年度の実践改善点を3点示す。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、目的を明確にした体系立てたりフレクションを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、ということであった。

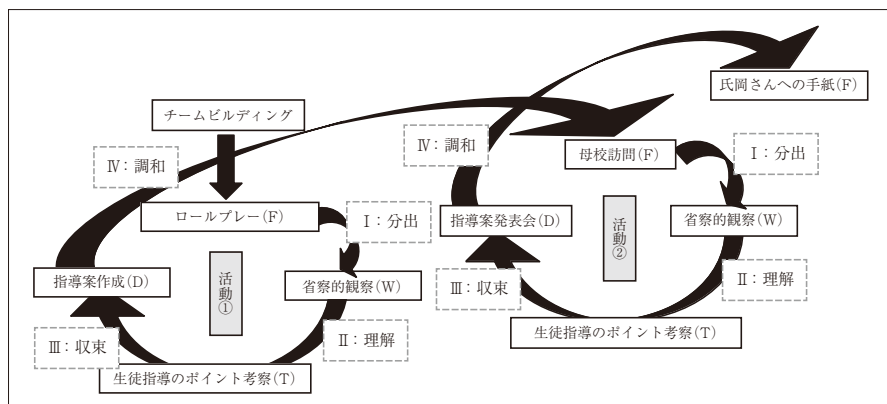


図2 Kolbの理論を援用して再構成した13年度の実践イメージ

では、1点目。Kolbの体験学習理論の趣旨を徹底させるために、【図2】のように、「活動」を「活動①」「『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」、「活動②」「新聞編集委員（氏岡さん）へ手紙を送る」と定めた。活動①のサイクルは、「生徒指導上のロールプレー（実体験）」→「省察的観察」→「いじめ指導のポイント考察（抽象的概念化）」→「学習指導案作成（活動的な試行）」→「母校訪問・提案（実体験）」とした。活動②のサイクルは、「母校訪問」→「省察的観察」→「指導のポイント考察（抽象的概念化）」→「学習指導案発表（実演）会（活発的な試行）」→「新聞編集委員へ手紙（実体験）」とした。次いで2点目。対話の質を向上させるための取り組みの充実を図った。つまり、開講当初から、対話に向けて信頼関係をつくるベースづくりのためにコミュニケーションの練習を行い、メンバーが互いの特徴を知りあ

【資料1 2013年度 「生徒指導の研究」 授業の計画と目標】

(1) 授業の目標

①講義で設定した目標・テーマ

「いじめ」をテーマにした協同学習（対話や交流を通して、共に知を構築する）を通して、
 (1) 「いじめに関する学習」の計画を作成し、「いじめが起こらない学級集団づくり・教職員集団づくり」についての考えを深めよう。
 (2) シティズンシップ（市民性）を高めるとともに、協同学習の指導法を学ぼう。
 ※シティズンシップ＝「対話による知」＋「現実社会への参加」（本授業では、このように定義）

②特徴 【4名程度のグループをつくる（全15班）】

- 「用意された正解」も「まちがいはない」もない
- 「対等」な立場での学び合い（★一人ひとりが責任をもって、互いに協力することで成立する）



チームみんなで協力して、自分達だけの「わくわくする解」をつくり出そう！

③最終成果物：「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。

(2) スケジュール

	目標 ○：生徒指導の理解について ●：協同学習について	プロジェクトの段階	内容（→成果目標）
I. 出合い期 1回（9/26）	○●授業の目標と流れを理解する。 ●メンバーが積極的に互いを知り合う。	（事前）グループワーク	・事前アンケート記入 ・チーム結成 ・自己紹介で互いを知り合う
2回（10/3）	●メンバーどうしが積極的に互いの理解を深める。		・協同学習の練習（ウォーミングアップ） →「チーム名」や「チームで大切にしたい目標」が決定
II. 交流期 3回（10/10）	○生徒指導の意義や重要な点を理解する。 ○いじめ問題やいじめに関係する人たちの心情等についての考えを深める。 ●対話による知の構築	課題把握	・「いじめ問題」についての事例研究、ロールプレー等
4回（10/17）	●「協同学習の目標」や「チームの目標」をふまえ、全員が力を合わせて「プログラム」を開発する。	課題分析	・プログラム開発 →プログラムの方向性が決まる。
5回（10/24）			・プログラム開発（※一度はチェックを受ける） →プログラムの骨組みが決まる ・フィードバックを願う先生へ連絡
III. 構築期 6回（10/31）		意思決定	・プログラム開発（※完成前に必ずチェックを受ける） →プログラム完成 →フィードバックをもらう先生が決定

11/1～11/13	[活動1] 母校を訪問し、恩師からプログラム案へのフィードバックをもらう		
7回(11/7)	○生徒指導の意義や重要な点を理解する。 ○いじめ問題やいじめに関係する人たちの心情等についての考えを深める。 ●対話による知の構築	参加・提案	・「いじめ問題」についての事例研究、ロールプレー等
8回(11/14)	●現場の先生からのフィードバックをふまえ、プログラム案を改善する。	課題把握 課題分析	・フィードバックをふまえた改善 ☆実践記録より生徒指導のあり方について学ぶ
IV. 発信・まとめ期 9回(11/21)	●「いじめ」をテーマにしたプログラム(指導案)を完成させる ●「協同学習の目標」や「チームの目標」をふまえ、全員が力を合わせて「プログラム発表」の準備をする。	意思決定	・プログラム案の発表(実演)の準備① ☆「いじめ」以外の生徒指導の諸問題について学ぶ
10回(11/28)			・プログラム案の発表(実演)の準備② ☆外部機関との連携について学ぶ
11回(12/5)			・プログラム案の発表(実演)の準備③
12回(12/12)	●「協同学習の目標」や「チームの目標」をふまえ、全員が力を合わせて「プログラム」を発表(実演)する。	参加・提案	・プログラム案の発表(実演)①
13回(12/19)			・プログラム案の発表(実演)②
14回(1/9)	●フィードバックをふまえて改善する。		・フィードバックをふまえた改善・まとめ ☆生徒指導のまとめ
～1/20	[活動2] 新聞編集委員へ手紙を送る		
15回(1/16)			☆キャリア教育について学ぶ

※テキスト 「生徒指導提要」 文部科学省 平成22年3月
 ※レポート課題 ①3回終了時：ロールプレーのふりかえり
 ②11月末まで：学校訪問記録表・(恩師による)コメントシート
 ③講義終了後：朝日新聞社 氏岡真弓 編集委員への手紙
 (氏岡論文「問い直す その死の意味」(『生活指導』 高文研 2013年2・3月号)を読んで)
 ※提出物 ①毎時間終了後：本時のふりかえりシート
 ②「いじめ」をテーマにしたプログラム(指導案)

うような機会を設ける「チームビルディング」、「相手を否定しない」・「共感的に聴く」などといった「対話のルールの徹底」、加えて、一人ひとりのグループにおける役割の明確化及びその役割指導の充実等の工夫である。最後に3点目。リフレクションの充実を期して、授業終了前の「ふりかえり」を必ず実施することにした。12年度は、班単位での「ふりかえり」しか実施しなかったのだが、今回は個人「ふりかえり」シートを作成し、毎時間終了時に、個別に記入させる時間をとることにした。ここでいう「ふりかえり」とは、グループとしての目標や計

画と照らしあわせての進捗状況のふりかえりのみならず、学習内容を深め、さらに、各人それぞれが、テーマや役割分担に関して、学んだことや感じたことを交流し合う活動のことである。つまり、自己評価だけでなく、相互評価までを行う活動である。このことにより、学生自身のふりかえりによる成長を期待するとともに、ポートフォリオ評価の観点から、個々人のシティズンシップの伸長をも、教員側も把握できると考えたのである。

なお、ここで「リフレクション」と「ふりかえり」という用語の書きぶりについて述べておきたい。教育界において一般的に、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が多い。しかしながら、筆者は、「ふりかえり」の重要性を鑑み、本稿では、以下のように使い分けたい。「リフレクション」とは、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。そして、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という意味に限定して用いる。毎時の丁寧な「ふりかえり」を重ね続けることが、より深い知を生み出すものになると考えている。

以上の3点を考慮して、13年度の実践構想を練り上げた。では、次節以降、その経過と分析を記していく。

②13年度の実践経過

ここでは、紙幅の都合上、前節で示したような12年度から改善した3点を中心に、13年度の実践経過を記しておこう。

ア) チームビルディング

まず、初めに、13年度は、チームビルディングのステージを意識的に設定して、対話のできる集団づくりに取り組んだ。第1～2回時は、「出会い期」として、

チームビルディングにこだわったワークショップを行い、和やかな雰囲気をつくることに注力した。また、「役割分担シート」を作り、役割を固定させず、毎回交代制で、それぞれの役割（司会・タイムキーパー・記録・連絡・発表）を担当させることにした。第3～5回時は、「交流期」とし、いじめ問題に関するロールプレー等を行い、班員相互の交流をより深める工夫をした。

イ) 2つの活動サイクル

【資料2 ロールプレー概要】

配役

①いじめの当事者、②被害者、③観衆、④傍観者、⑤教員役（担任や養護教諭、学年主任役など複数）、のいずれかをグループ内のメンバーが担当する

設定したシチュエーション

ある教室の前を教員が通りかかると、窓ガラスが割れ、そのできごとに関連したと見られる複数の生徒のほか、まわりに多くの生徒が集まっている。教員の立場だったら、このような場面に接したとき、どのようにしますか？

ロールプレーの手順

- ①まず自分だったらどうするか、一人で考える
- ②グループ内で配役を決め、ロールプレーを行う。
- ③ロールプレーの結果をふまえ、それぞれの主体の気持ち、行動の背景、どうしたらよかったか等について対話を行う。（グループの他のメンバーの考え方に触れる）
- ④対話の結果をふまえて、もう一度、ロールプレーを行う。
- ⑤他のグループの考え方に触れる。
- ⑥自分ひとりです考えた時と比べて、どのように考え方や行動が変化したかを分析してまとめる。

Kolbの「体験学習理論」（分出→理解→収束→調和）から学んで、実践を2つの活動サイクルに系統立てた。まずは、「活動①」のサイクルの始まりとして、第3回時に、【資料2】のような「ロールプレー」を行った。このロールプレーで、模擬的にはあるが学校現場の状況を体験させ、いじめの当事者、被害者、観衆、傍観者、教員などそれぞれの気持ちや行動、その背景・原因について思いを巡らせ、生徒指導の本質をグループでつかみとらせようと考えた。各主体の気持ちをグループ内やクラス全体で、どんどん出し合い話し合わせ（分出）、その結果をふまえて、生徒指導の理念の理解を深めさせた（理解）。学生には、ロールプレーを「初めに一人で考えた時」と「グループで考えた時」を比べ、どんな変化や気づきがあったのかをレポートに書かせた。その一例を【資料3】にあげておく。

【資料3 「一人で考えた時」と「グループで考えた時」を比べての変化や気づき】(※一部抜粋)

- みんなの考えを聞いて、自分がかもしも教師であった場合、生徒の気持ちや問題にかかわっていない子に対する配慮が甘かったと感じました。生徒一人ひとりの気持ちを尊重すると共に、残された生徒がそれを見てどんな行動をとればよいのかや、どの様に感じているかをもっと掘り下げて考えていきたいと思いました。
- 1人で考えていたときと比べて、いろんな考え方があることを知りました。自分では思いつかなかったことも、班で考えればたくさん案が出てきてよかったです。「大丈夫か」と言うことも大切だけど、このようなことが起こったときは、まずケガをしていないかどうかを確認することが大切だと知りました。

次に、ロールプレーで獲得した生徒指導の概念を活用し、「『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」という課題に取り組みさせた。指導案は、「からかい」、「ネット上の悪口」、「知的障がい」、「暴力・迫害」の場面から選択させ、約3時間の指導プログラムを作るというものである(収束)。

その指導案完成後に、「活動①」のゴールとして、母校を訪ね、恩師からのフィードバックを頂く活動に取り組みさせた(調和)。恩師にはその指導案についてのコメントを「コメントシート」に記入していただき、学生には「学校訪問結果記入用紙」を記入させた。

【資料4 恩師からのフィードバック例「コメントシート」から】

1. よかった点

- ・場面設定に対し、多方面から考えられる原因・背景・方策が多く挙げられていたこと。
- 「これは違う」と思うことや、可能性が0ではないこと、今後心に留めておく必要があることなど状況によって整理ができるからです。消さずに残して加筆できるようにしておくことも大切。
- あらゆるケースが想定されており、特に身近な内容がとり上げられていて、家庭生活や社会においておこりうるものがリアルに出ていたのがよかったです。

2. 改善点

- (設定背景や登場人物の人物、行動の特徴がわからないので、何とも言えない点がありますが…)
- ・中学生は「何故自分だけ」に敏感で不安をあおります。A～Fまたはさり気なく、クラスの生徒に面談する名目で、いろいろな事情を聴くというのをに入れておくといいと思います。
 - ・A君の不安(精神面)を取り除く方法をあげてみましょう。
 - ・グループワークでは、話し合うことを具体的にわかりやすくあげておいた方がいいです。(子ども達は「何を話すの」「わからない」と、すぐ言いますから…)

3. その他(感想など)

大変重要なテーマについて、学生の皆さんが向き合い、解決に向けて試行錯誤しようということに、現場の教員として頼もしく思いました。

中学生の心の動きは複雑です。小学生+aなのか、高校生に近づいているのか、大人への信頼度はどうなのか、家庭の状況は…など、大きく揺れており、また個人差も激しいです。

学生の皆さんが中学生、高校生だったことを、できるだけ詳しく思い出し、心の動きとともに話したり、書き上げていくことも大切だと思います。それは皆さんならではの特権だと思いますよ。これからも是非がんばってください。

【資料5 学生による「学校訪問結果記入用紙」から】

1. 「先生」から受けた助言の内容

- ・クラスの生徒をよく観察して、その生徒の実態に見合った授業をすること。
- ・教材を徹底的に研究、勉強すること。
- ・授業後、生徒と自分自身を評価するので、評価の観点を明確にしておくこと。
- ・授業の主人公は教師ではなく生徒である。

ということが、指導案で最も大事であり、意識してプログラム案を作成してみてくださいとアドバイスを受けました。他にも、指導案に直接、色々書いてくれました。

2. 「先生」からの助言を受けて、プログラム案のどこをどのように改良しようとするか

- ・プログラムのねらいは具体的に生徒達が何を理解するべきか、させるべきかを書き、このプログラムを終えた後、生徒達をどのように評価するのかを想定する。(興味・関心は高まったか、積極的に発言できたか、理解は深まったかなど)
- ・発問に対する、想定される答えを予想して明確にしておく。
- ・教師の発言内容は書かなくてよい。書くとなれば、「先生からの～という指示をしっかりと聞く。」などと書くようにする。
- ・プログラム案で、あらずじはもう少しすくなくにし、見ている間の生徒の様子を予想して書いておく。
- ・プログラム案の欄は生徒の活動を書く場所であって、教師の活動は最小限にし、留意点に書く。
- ・生徒の想定される答えや行動を書いていなかったため、想定される答えを予想して明記する。
- ・様々な状況を想定しておく。

3. 「大切な先生」にお会いした感想

直接会ったのではなく、手紙と共に送ったのですが、指導案には、先生の赤ペンでたくさんの意見が書いてありました。やはり、現役の先生なだけあり、教師の目線で直すべきところがたくさんありました。また、プログラム案とは別に手紙も書いてくれていて、「またご飯食べに行こう」と書いていて、とても嬉しくなりました。

いつも生徒の目線でいてくれる先生だったので、教師目線で同じ目線になると、やっぱりすごいなと尊敬してしまいます。先生に指導案を送って良かったと思いました。早くご飯行きたいです!!

ここでは、恩師からの「コメントシート」(【資料4】)と学生による「学校訪問結果記入用紙」(【資料5】)から1例ずつ掲載しておく。フィードバックを頂いた学生にとっては、実際の学校現場で活躍されている先生からの意見は非常に説得力があって響くものがあったようである。また、各学生の母校の先生方には、とても丁寧に学生と接していただき、その労に頭が下がる思いである。

続いて、「活動②」のサイクルに入る。第9～11回授業時に、恩師からの提言をお互いに出し合い(分出)、指導案の改善を図り(理解)、第12～13回時に、作成した指導案の発表(実演)会を行い、学びの成果を受講生全員で共有することにした(収束)。さらに、講義の終わりに、「活動②」のゴールとして、一連の学

【資料6 氏岡編集委員への手紙】

私はこの授業でいじめに対する指導案を作成するためにグループで活動していました。グループ活動をするということは相手の気持ちをまずは受け止めることから始まると感じました。受け入れをせずに否定してばかりもダメですし、逆に自分の意見をいうことなく他人の意見を賛同してばかりでもダメだということをおの授業を進めていく中で強く感じました。グループ活動をするということは仲間を信頼し、協力していくことが大切であるし、みんなの思いを一つにまとめていくことが難しかったです。グループで考えを深めていく際には一つの行動にとらわれてものごとを考えたりするのではなく、次の活動につなげるためには、どのような活動をしただけでスムーズに活動を進められるかを考えながら、お互いに意見を出し合い自分が良いなと感じる意見があったら賛成したり、そこにアレンジを加えたりして指導案を作り上げていきました。決して班員の意見を否定したり、あいづちを打たないで無視するというようなことは一人一人の意見を大切にしながら尊重していたのでありませんでした。実際に中学校の先生方に指導案を添削してもらったところ、いくつかのご指摘をいただきました。そのようなご指摘をいただくことで自分たちの指導案の甘さを感じました。しかし、そこから班員のみならず授業以外の時間にも集まり指導案の訂正を何回も繰り返し、初めのものよりよもだいが良くなることができました。これも、ひとりではできなかったことなので仲間がいてこそ、いろいろな意見を出し合って自分では考えられなかったような案を取り入れてこの班オリジナルの指導案ができたのだと活動を終えて感じました。氏岡さんの記事の中にも仲良しグループというキーワードが出てきていましたが、自殺した子がいたグループの友達はその子自身の気持や状況を分かろうとせず、亡くなった子がすべて悪いというような言い方をしていますが、この子たちはもしも自分たちが亡くなった子と同じ境遇にいたらどうしているのだろうか、と強く思いました。人間なんてみんな同じ人間でこの世の中に存在しないですし、学校側だけいじめの事実を把握していないはずがないと私はおもいます。ただ単に学校の名が載れるから評判が悪くなるからといった単純な理由で強いひとりの子の命が奪われてしまっただけでいい、そんなふうになってしまったことを許してしまうこの世の中にも問題があると感じました。いじめと向き合うことは自分と向き合うことにもなるのではないかと授業や氏岡さんの記事を通して思いました。

びをふまえ、自らがいじめ問題についてどのように考えるか、いじめ問題について学ぶときに参考にした論文の著者（氏岡真弓朝日新聞社編集委員）に対して感じたことを手紙に書かせた（調和）。【資料6】に学生の手紙の1例を示しておく。

ウ)「ふりかえり」の充実

最後に、13年度の取り組みの大きな改善点は、授業終了前に個人での「ふりかえり」の時間を設け毎時間、記入さ

せた点である。ふりかえりの観点は3つ設定した。1つめは、「育成したい3つの力（①主体性・積極性、②共感性、③協同性）」、2つめは出会い期に学生自身が設定した「チームの目標」、3つめは「成果目標（指導案）」で、各回の到達目標に対しての達成度を100点満点で記入し、減点分の原因を分析することで、次回に向けての改善につなげられるようにした。さらに、毎回、チームのメンバーに対してのメッセージを付せんに書いて渡し、ふりかえりシートの「チームメンバーからのメッセージ添付欄」に貼るようにした。メッセージの内容は、「その人の言動で素晴らしかったこと、もっとこうしてほしいと思うことなど」を書くようにした。こうすることで、口に出してはなかなか言えない感謝の気持ち、あるいは改善してほしいという要望なども伝えられるようにした。

（2）13年度の実践の分析と今後の課題

それでは、学生による13年度の講座開始前の事前アンケートと授業終了後の事後アンケート結果の分析を通して、「対話」と「活動」を組み込んだ本実践の

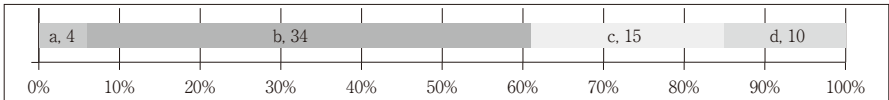
プロジェクト型アクティブ・ラーニングが、学生にどのような力をつけたのか、そして、さらにどのような改善が必要なのかを、「体験学習理論」などに依拠して析出し、今後の課題を明らかにしよう。ただし、事後アンケートは、講義終了後に任意提出としたため、全員提出とはいかず、学生の変化の分析としては厳密なものにはならなかったことをお断りしておく。以下に、アンケート結果を示す（【資料7】）。

【資料7 「生徒指導の研究」アンケート結果】

1. 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？

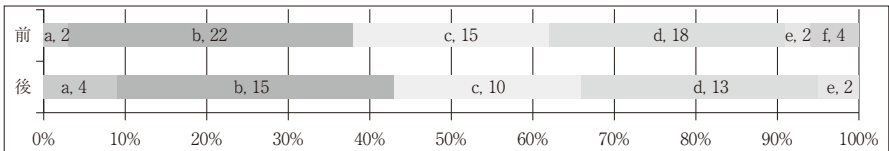
- [a. 0回（したことがない） b. 1～4回 c. 5～9回 d. 10回以上]

ここでの「グループ学習」とは課題解決や目標達成のために、チームで協力して取り組む学習活動（目安として合計3時間以上）を指します。



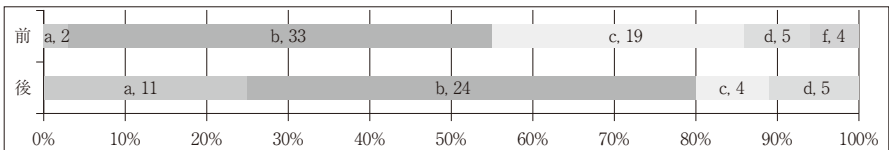
2. グループ学習は好きですか？嫌いですか？

- [a. とても好き b. どちらかと言えば好き c. どちらでもない d. どちらかという嫌い
e. とても嫌い f. 未経験]



3. グループ学習は成功しましたか？ 失敗しましたか？

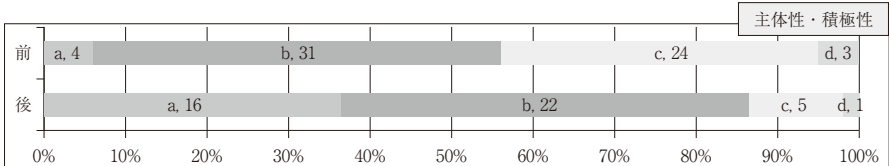
- [a. 大成功 b. どちらかという成功 c. どちらでもない d. どちらかという失敗
e. 大失敗 f. 未経験]



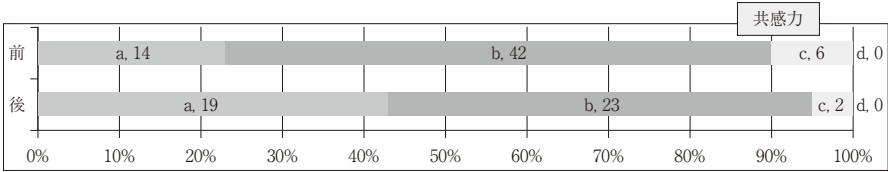
<グループ活動を行う上での、各自の状態について>

- [a. とてもそう思う b. まあそう思う c. あまりそう思わない d. まったくそう思わない]

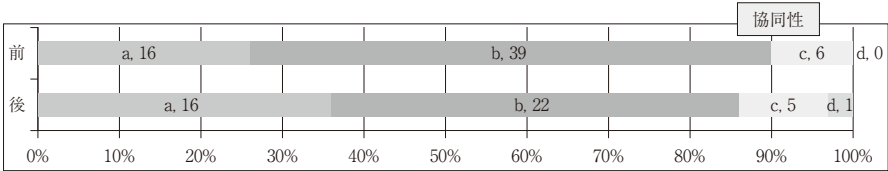
4. グループ活動の中で、自分の考えを言うなど、主体的・積極的に発言することができますか？



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すか？



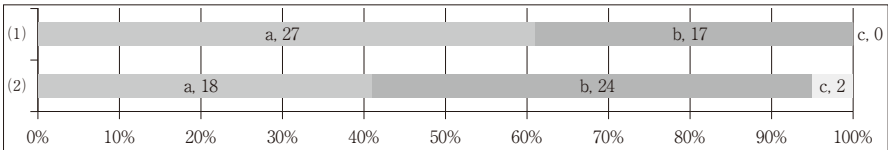
6. 課題解決や目標達成のために、メンバーと助け合いながら協力することができますか？



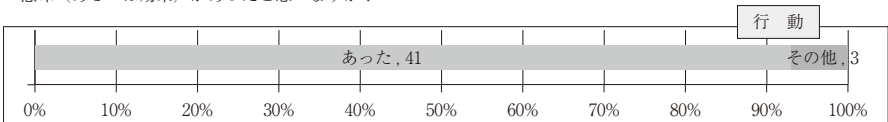
<授業の目標達成・効果について>

7. この授業の目標（下記参照）について、自分自身はどの程度、達成できたと思いますか？

- (1) 「いじめに関する学習」の計画（プロジェクト）を作成し、「いじめが起こらない学級集団づくり・教職員集団づくり」についての考えを深めよう。
- (2) シティズンシップ（市民性）を高めるとともに、協同学習の指導法を学ぼう。※シティズンシップ＝「対話による知」＋「現実社会への参加」（本授業では、このように定義）
- [a. 十分にできた b. まだまだであった c. 不十分だった]



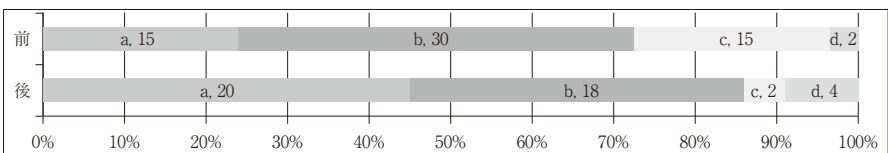
8. 恩師に連絡をとり、意見をもらったことは、意味（あるいは効果）があったと思いますか？あった場合、どんな意味（あるいは効果）があったと思いますか？



<これからについて思うこと>

9. 教員になったとき、グループ学習をしていこうと思っていますか？

- [a. とてもそう思う b. まあそう思う c. どちらでもない d. あまりそう思わない
e. まったくそう思わない]



①実践分析と析出された課題

「学生アンケート3」より、今回のグループ学習が成功したと捉えている学生は、約8割を占めており、今までのグループ学習に比べると、「大成功」と感じた学生が、非常に増えている。次に、「グループ活動の中で、①主体性・積極性、②共感力、③協同性が身についたか（アンケート4～6）」を問う設問をみてみよう。3設問ともに、もっともポジティブな「とてもそう思う」と回答した学生の比率の伸びが顕著に見られた。中でももっとも伸びが見られたのは、「主体性・積極性（アンケート4）」の項目で、授業実施前と比べてその割合が30%も増えている。このことは、やはり、「出会い期」・「交流期」の設定が功を奏したと思われる。初めは、慣れないグループ学習に困惑さみであった学生たちが、中盤以降は素晴らしい学修姿勢となっていった。全15グループが、それぞれ夢中になって話し込んでいる眺めは壮観であった。また、「アンケート8」からは、「母校訪問」の「活動」に意味を見出した学生の割合が圧倒的であったことがわかる。

ここまでの資料分析に加え、毎授業の手ごたえ、学生との直接の会話、レポート等から推し量れることは、学生は、「主体性・積極性」を発揮し、「体験」活動にも深く参画し、生徒指導に関する本質的な理解も深めた学生が多いということである。つまり、学生たちは、体験を通して、議論し、対話し、知を構築し、さらに現実社会にも触れ、いじめを少しでも減らすために行動し、考え抜いたと評価できる。このことは、筆者が育成を目指すシティズンシップの伸長に一定の成果があったものと言えるだろう。

しかしながら、さらに、データを細かく分析し、課題をさぐってみよう。学生が伸長したと捉えている3つの項目（①主体性・積極性、②共感力、③協同性）のうち、伸びが最も低かったのは、「協同性（アンケート6）」の項目である。「とてもそう思う」という最もポジティブな回答者は約10%の増加にとどまり、「とてもそう思う」「まあそう思う」との肯定的な回答者の合計の比率は微減傾向が見られた。「協同性」の伸長に対する自己評価は、自分自身の決意次第で高めやすい「主体性・積極性」に比べ、グループ学習の充実度や完成度に影響を受けるので、この結果は、グループに細やかな学修支援がもっと必要であったと分析

できるのでないか。加えて、「アンケート7」の設問に、「まだまだであった」と評価している学生も相当数を数えていることも率直に反省したい。これらの原因については、担当教員の力量不足はもちろんなのだが、それはさておき、やはり、アクティブ・ラーニングという教育方法において、それぞれのグループへの支援をどう充実させるかという課題が現出してくるのである。今後、アクティブ・ラーニングのさらなる推進に向けて、TA/SAの配置など人的条件や教室環境整備など物的条件などの外部要因の拡充も学内で論議を早急に進めていくべきだろう。が、外部要因の改革だけでは、授業の改善はありえないのも確かである。つまり、学生自身が、より学ぶ目的や道筋を明確に理解し、学修に積極的に臨める手立てが必要なのである。では、それはどのような手立てなのか、次項で検討することとしよう。

②今後の研究課題～「ふりかえり」の充実を

学修に積極的に取り組むための有力な試みとして、西岡加名恵は、(グループでの学習に限定していないが) ルーブリックを策定し評価基準を定め、ポートフォリオなども用いて、質の高いパフォーマンス課題を設定し学修を進めていくというアプローチを提唱している⁶⁾。この教授方法は、「教育によって、最終的にもたらされる結果から遡って教育を設計する点、また通常は指導が行われたあとで考えられがちな評価を先に構想する点⁷⁾」から、いわゆる「逆向き設計」と呼ばれ、大学におけるアクティブ・ラーニングの推進にも大いに寄与し、注目を集めているものである。指導者が授業での「『本質的な問い』を明確にしたうえで、その問いが問われるような状況設定をするとよい⁸⁾」と西岡が述べるように、学生は、練り上げられた本質的な学習課題と評価基準をはっきりと示されることで、学修のゴールへと積極的に進んでいきやすくなるのだろう。

なるほど、西岡の理論には学ぶべき点が多であるのだが、さらに、筆者は、授業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」に着目している。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。この着想は、

13年度の「ふりかえり」の実践の反省から得た。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。この「ふりかえり」の充実こそで、グループ間での対話を交わす能力が高まり、自分たちで築く知の喜びを知り、学修の協同が進んでいくと信ずるのである。

ところで、13年度実践の「ふりかえり」は、先に記したように、全回で、時間を取り実施したものの、ふりかえらせた内容が、毎回同一の、①「協同学習の3つの目標（主体性・積極性、共感、協力）」、②「チーム（班）の目標」、③「成果目標（指導案作成）」に関してどうであったのかを問うものにとどまった。このことは、筆者の「ふりかえり」に関する意識や理解が未熟であったと反省するとともに、この点の改善にこそ、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ポイントがあるのではと考えている。では、どのような「ふりかえり」が求められるのか、現時点での考えを記しておきたい。

例えば、「Indiana University-Purdue University Fort Wayne (IPFW)」の教育研究のなかに、Kolbの「体験学習理論」による4つの学習スタイル（【表1】参照のこと）における「リフレクション」の質問例が記されている。本稿では、Ⅰ～Ⅲ段階（※【表1】で筆者が便宜上付けたもの）の学習スタイルにおける質問例を【表2】にまとめてみた。この表から学べることは、①学習サイクルにより教授目標が当然違うのだから、サイクルに応じた「ふりかえり」の問いを発するべきであること。②「書く」だけでなく、他のバリエーションも工夫できること。③協同学習のスキル面だけではなく、教科内容についてもふりかえらせるべきであること、などである。各学習サイクルに応じた「ふりかえり」法があっただけで済むべきなのであろう。そして、このような「ふりかえり」を継続してゆくことで、グループでの対話する能力が徐々に高まり、「協同学習」としての成果をうみ、「知の構築」が図られるようになっていくと考えられるのである。逆に言えば、このような「ふりかえり」こそが、アクティブ・ラーニング充実の命運を握っているとも言えるのではないか。つまり、「ふりかえり」をその教授目標にあわせてきちんと体系づけ、関連させて行うことが必要なのである。

表2 IPFWによる4つの学習スタイルにおける「リフレクション」の質問例（筆者訳出、表の作成）

学習スタイルⅠ	学習スタイルⅡ	学習スタイルⅢ
<p>「What」何？ 客観的に、経験の事実と出来事を報告してください。</p>	<p>「So what」だから、何？ 経験を分析してください。</p>	<p>「Now what」今度は何？ あなたとコミュニティにとって、この経験における将来の影響を考えてください。</p>
<p>—何がありましたか？ —あなたは、何を観察しましたか？ —どんな問いが出されて、どんな人々がかかわっていますか？</p>	<p>—あなたは新しいスキルを学んだか、関心が明確になりましたか？ —あなたは驚かされたものについて、聞いたか、においがしたか、何かを感じましたか？ —どのように、あなたの経験は、あなたが予想したもの異なりますか？ —何が、あなたが状況/経験を見る方法に影響を与えますか？（あなたはどんなレンズから眺めましたか？） —あなたは、経験について何が好きですか、嫌いですか？ —あなたは、人々/コミュニティについて何を学びましたか？ —コミュニティの緊急のニーズ/問題は、何ですか？ —どのように、このプロジェクトは、それらのニーズに対処しますか？</p>	<p>—どの程度、対処した問題の根本の原因に本気で向き合いましたか？ —どんな他の仕事や、現在その問題に対処するために起きていますか？ —どんな学びが、この経験においてあなたに起こりましたか？ —どのように、あなたはこの学習を応用することができますか？ —このプロジェクトや問題に関連して、何についてより学びたいでしょうか？ —どんなフォローアップや、挑戦や困難なことに向き合うために必要ですか？ —どんな情報を仲間やコミュニティと共有することができますか？ —あなたが再びこのプロジェクトをすることができるならば、あなたは何を違えて行いますか？</p>

4 おわりに

以上、Kolbの「体験学習理論」に依拠して実践を構想し、学生のアンケートやレポート等からその結果を分析し、本実践が、シティズンシップの育成に大きな成果をあげたことを明らかにしてきた。学生が主体となって、自分たちで新たな知を創りあげた取り組みになったと評価してよいだろう。「対話」と「活動」を鍵としたプロジェクト型アクティブ・ラーニングが、シティズンシップを大いに伸ばさせたのである。しかしながら、「対話」をより充実させるには、さらなる改善もまた必要であることも明らかになった。そこで、筆者は、その突破口として、「ふりかえり」に着目するに至った。しかし、日本においては、「リフレクション」の研究は進んでおらず、なかでも授業終了前における「ふりかえり」に関する研究は未開拓であり、「ふりかえり」が授業構成に意識的に位置づけられ

ていることも管見の限りあまりない。毎授業のねらいをシラバスに基づいて定め、その狙いが達成できるよう、各授業ごとの「ふりかえり」の方法の体系化を考えたい。そこで、筆者は、14年度以降の実践において、「ふりかえり」法の分類・整理を行い、教授目標の段階（例えば、「主体性」、「協同性」、「グループ討議」、「活動」/「教授科目の本質理解」等）に対応した、「書く」・「話す」・「為す」といった行為別の「ふりかえり」法を考案、理論化し、「ふりかえり」が学生の成長にどう寄与したのかを実証していきたい。その結果は、また次の機会に報告する。

注

- 1) ガード・ビスタ『民主主義を学習する』勁草書房 2014年2月 97頁
- 2) Kolb D, *Experiential learning : experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, 1984, p.38
- 3) *Kolb learning styles : David Kolb's learning styles model and experiential learning theory (ELT)*, businessballs.com
<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm> (2014年10月27日 最終閲覧)
- 4) McLeod, S, *Kolb Learning Styles* : simplypsychology
<http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> (2014年10月27日 最終閲覧)
- 5) *JCU Workplace Educators Resource Package, Kolb's Experiential Learning Theory and learning styles model*, JCU
http://www.jcu.edu.au/wiledpack/modules/fsl/JCU_090344.html (2014年10月27日 最終閲覧)
- 6) 西岡加名恵編著『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書、2008年。
G・ウィギンズ/J・マクタイ（西岡加名恵訳）『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2012年。西岡加名恵・石井英真ほか『教職実践演習ワークブック——ポートフォリオで教師力アップ』ミネルヴァ書房、2013年などを参照のこと。
- 7) 西岡加名恵「パフォーマンス課題を作ってみよう」『教職実践演習ワークブック——ポートフォリオで教師力アップ』85頁
- 8) 三藤あさみ・西岡加名恵『パフォーマンス評価にどう取り組むか』日本標準 2010年 17頁

- 9) *Service Learning : Reflection*, Indiana University–Purdue University FortWayne
http://www.ipfw.edu/offices/sl/student_resources/reflection.html (2014年10月27
日 最終閲覧)

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。