

振り返り中心の授業デザイン

関田 一彦 ・ 福 博充 ・ 柴田 香奈子

1 はじめに

(1) 本稿の目的

本稿は同じ大学に勤める執筆者三人が試みている振り返りを中心としたアクティブラーニング型授業の紹介である。勤務校では10年ほど前、大学教育再生加速プログラム（以下、AP事業）の一環で、学び始め・中間・リフレクションの3つのシートの活用を意識した授業デザインを導入・奨励したが、思いの外広まらなかった。おそらく最大の理由は、教員が上からの押し付けと感じ、積極的な授業づくりを構想しなかったことであろう。やはり、まずはやってみよう、と教員自身に思わせないと始まらない。

AP事業による組織的導入は期待通りとはいかなかったが、振り返りを取り入れた授業デザインに関心を持つ教員は少しずつ増えている。そこで本稿では、まず振り返り中心の授業デザインの開発過程と概要を説明する。次に、特定の教授法がいかにか他の教員に伝播していくのかというFDとしての意味合いも込めて、振り返り中心の授業デザインが学内で伝播するプロセスを二名の教員の語りによって示す。最後に振り返り中心の授業デザインの価値を確認する。

(2) 執筆者の役割分担

本論に先立ち、各執筆者の役割について述べる。第一筆者の関田は、長年、自身の授業で協同学習を実践してきた協同教育の研究者であり、本稿で報告する振り返り中心の授業デザインの開発者である（2005; 2007a; 2007b; 2018; 関田・三津村 2015; 関田・森川 2019）。第二筆者の福は4年前に「思考技術基礎」という共通科目を関田とともに担当し、以来、協同学習をベースにした振り返り中心の授業を実践している（福・関田、2020; 2022）。第三筆者の柴田は「学術文章作法」という1年生向けのレポートの書き方指導を3年ほど担当してきたが、4年目の昨年「思考技術基礎」を福とともに担当し、振り返り中心の授業デザインの試行を始めた。当初、柴田は協同学習自体を実践する意図はなく、振り返り中心の授業方法をOJT的に福から学んだだけであったが、今はその授業方法の効果を実感している。協同学習を知らない授業者でも、振り返り活動を組み込んだ授業デザインには独自の効果が期待できると思われる。

2 振り返り中心の授業デザイン

(1) 開発の背景

今世紀初頭、まだアクティブラーニングという言葉は日本には普及していなかった。大学教育では、教員が学生にもっぱら講義（情報伝達）する一方通行型に対し、双方向型の授業改善ツールとして織田の“大福帳”あるいはシャトルカードが知られていた（織田 1995）。また、学級通信ならぬ授業通信を介した教員から学生へのフィードバックの効用が宣伝されていた（藤田 2005）。こうした学生のコメントに対する教員からのフィードバック手法が、学生の授業参加意欲の喚起に有効なことは確かである。ただその中で筆者（以下、本章では関田を指す）は、なるべく教員の手を煩わせない方法を探していた。橋本メソッドの開発者、橋本勝は100人を超える学生が書いたシャトルカードにコメントするために明け方近くまで机に向うというが（橋本2017）、筆者にはとても真似できない。

そもそも、小・中学校では教員からの承認は重要であるが、学年が進む中で教員からの承認以上に、仲間からの承認・評価が重要になる。いつまでも、教員という権威ある大人の評価に一喜一憂しては自立した学び手とは言えないだろう、と筆者は考えている。その時に出会ったのが林のラベル新聞であり、プロセスチャートである（林 1994）。ラベルとは2.5×8.5cmの3枚複写の紙片で、4行の罫線が印刷されており、50文字程度を書くことができる。授業中に適時、教員が指示した事項や問いへの回答を書き、1枚は学生自身が、1枚は教員が保持し、最後の1枚はラベル新聞用に使う。ラベル新聞は教員ではなく、担当になった学生たちがつくる。プロセスチャートはラベルを使った学期の振り返りである。筆者は、プロセスチャートを使って自身の学修成果を学友に説明するグループワークを「学びの自慢大会」と称し、学生たちの相互評価を促した（関田 2007b）。

ただ、ラベルでは50文字程度しか書けない。授業中に短時間で記入・作成できるメリットは大きいですが、学習した内容をどのように受容し、理解しているのかを確認するには短すぎる。そうした不満を抱えていたところ、Barkley, E. Cross, P. & Major, C. (2005) *Collaborative Learning Techniques: A handbook for college faculty* (邦題『協同学習の技法』)の翻訳を通じて対話ジャーナル (Dialogue Journals) を知った。対話ジャーナルは学生同士が、互いの振り返りにコメントし合うものである。教師が学生のジャーナルにコメントする必要はない。むしろ、成績評価のためには目を通さねばならないが、筆者の場合は課題あたりの配点を小さくし（2～3点）、○△×を付けるだけにしている。ただし、全体に対する講評で手本を示すこともあるし、△や×のジャーナルに改善のための留意点など、簡単なコメントをつけることはある。

プロセスチャートは学期終わりの振り返りとして作成させていたが、必ずしも自身の目標達成に向けたリフレクションにならない。対策として、学生自身に目標を立て

させ、その達成度を自己評価させるため、学期はじめに「学び始めシート」を、学期終わりには総括的な振り返りのための「リフレクションシート」を作成させた。ただ、学期の終わりまで、それらの目標を意識し、自己調整学習ができる学生は稀であった。そこで学期途中での振り返りを導入し、学期はじめの目標を再認識させ、必要な目標の修正・再設定を促した。これにより、振り返り中心の授業の形が整った。

(2) 振り返り中心の授業デザイン

まず、振り返り中心の授業デザインの概要を表1に示す。なお、筆者はシラバスに到達目標を明記し、その達成に向けた授業を行うという授業設計を意識し始めてから、到達目標に対する学生の自己評価をきちんと行う必要を感じた。そこで、学び始めシートとリフレクションシートには、あらかじめその科目の到達目標を載せておき、自己評価を促している。

表1に示すように、この授業デザインでは学生側のPDCAサイクルが確かに回っている。学生は学期はじめに目標を立て、学期途中でその進捗を点検し、必要な改善を加えて学期後半に臨む。学期終了時にもう一度自身の目標達成状況を点検し、学習成果を自己評価している。

加えて、相互評価が行われている。毎回の授業で何を学び、何を得ているのかを対話ジャーナルを使って相互に点検する活動が授業冒頭の10～15分で行われている。さらに学び始め、中間、リフレクションの各シートについても、3～4名一組のグループ内で開示・共有しあい、PDCAサイクルを回すように促している。

表1 振り返りのツールと活動概要及び期待される気づき

授業回	ツール	概要	期待される気づき
2回目	学び始めシート	初回の授業でシラバスを使い到達目標および到達に向けての授業計画を説明する際、合わせて振り返り課題の意義を解説する。学び始めシートは2回目の授業で扱う事前課題とする。	この授業で期待されることは何か 自分は何を学ぼうとしているか
3回～7回・ 9回～14回	対話 ジャーナル	授業内で学んだことを振り返り、既習事項や経験と関連付ける。	仲間は何をどのように学んだのか 自分は何をどのように学んだのか
8回目	中間振り返りシート	学び始めシートに記載した行動計画は守られているか、目標達成は見込めるか、目標や計画の修正は必要か、確認・修正する。	自分は自分の学びにどう向き合っているのか 仲間はどのように取り組んでいるのか
最終回	ポートフォリオ (学習ファイル)	対話ジャーナルなど学習成果物を時系列にファイリングし、ポートフォリオを作成する。	自分は何をどのように学んできたのか

最終回	リフレクションシート	ポートフォリオ作成を通じ、学び始め及び中間振り返りを踏まえ、今学期の取り組みを総括する。	仲間は何を学んでいたのか 自分はこれからどのように学び続けたいのか
-----	------------	--	--------------------------------------

(3) 各ツールの解説

次に各ツールを使った振り返り活動の指示・設問例を表2にまとめる。設問や表記の定型があるわけではないが、学期始めには目標設定や履修の意義確認、学期途中では学業の進捗を目標に照して点検し、改善を考えさせるための指示や問いが必要である。また、学期最後には学期始めと中間を踏まえた振り返りを促し、次につながる改善や決意を明文化させる設問を用意したい。

表2 各種振り返りシート作成時の指示・設問例

学び始めシート	
(1) この科目で設定されている到達目標に向かって学ぶことの、あなたにとっての意義を書きなさい。 【授業者が設定しているこの科目の到達目標を記載】	
(2) この授業を通じて達成したい、(授業概要の説明を聴いて考えた) あなた自身の目標を箇条書きで書きなさい。	
(3) なぜ、その目標を目指すのか、その理由を書きなさい。	
(4) その目標の達成に向けて取り組みたいこと、活用したいもの・ことを書きなさい。	
対話ジャーナル	
今回の授業でとても重要だと思った点、興味深いと思った点、あるいは有益だと感じた点を2つ挙げ、それぞれ、なぜそう考えたのか説明してください。その際、今まで(他科目も含め)学んできたこと、あるいは体験してきたことと、どのように関連づけるのか、分かるように具体的に書きましょう。	
中間振り返りシート	
(1) 学び始めシートを参照して何を求めて授業に参加しようと思ったのか思い出し、改めて今の気持ちを書く。	
(2) 今までの提出課題など自身が残してきた学習成果物を参照し、ここまでの学びや気づきについて省察する。	
(3) 残りの授業を通じて、改めて取り組みたいこと、決意したこと、新たに達成したい目標など、リストアップする。	
(4) この作業を通じた感想を書く。	
リフレクションシート	
(1) この授業が設定している到達目標をどの程度達成できましたか？目標それぞれの達成具合を具体的に説明してください。 【授業者が設定しているこの科目の到達目標を記載】	
(2) あなた自身が学期の始めに立てた目標はどの程度達成できましたか？また、中間振り返りで再設定あるいは再確認した目標はどの程度達成できましたか？具体的な成果を挙げつつ説明してください。	
(3) ポートフォリオ作成に際して成果物を読み返す作業を行いました。その中で考えたこと、気づいたことを述べてください。	
(4) この授業を通じて学んだことは、今後の学生生活(特に学部での学び)にどのように役立ちますか？あるいは役立てたいと思いますか？率直に書いてください。	

対話ジャーナルで何を書かせるか、振り返りの焦点をどこに定めるかは授業の目的、あるいは授業者の授業構想によるであろう。もともとパークレイら（2009）は対話ジャーナルを文章作成の技法に分類しており、読書課題や講義内容、授業での経験などについて書かせたジャーナルをペアで読み合い、その感想などをコメントしてジャーナルの余白に書き合う活動としている。

筆者は同じ授業を受けている学友同士が、互いの学びを開示し合い、相手の学びに関心を寄せあう“対話”を通じた相互承認は、教員が出来具合をフィードバック（評価コメント）するのとは異なる形で、学生たちの学習意欲の向上と学習内容の理解促進に役立つと考えている（関田・森川 2019）。

本章の最後に、これらのツールをどのように使うか、簡単にまとめておく（表3参照）。グループ学習を多用する教員なら存知なことであるが、多少とも自身の内面（学習状態）を開示することに心理的抵抗感を持つ学生は多い。そこで、ペアやグループで活動する際には、何らかのアイスブレイクを入れてからがスムーズである。筆者は時候の挨拶のような、相手を気遣う簡単なやり取りを促してからツールを使った振り返りを始めている。その上で、学び始めシートは学期はじめに行う本格的なグループ活動であり、学生たちからすれば戸惑いながらの授業参加となる。そのため、教員側が仕切る形の指示・提案が多くなる。対話ジャーナルも最初の数週間、慣れないうちは何をすべきかを繰り返し説明する必要があるかもしれない。それが学期中ごろになると、手順を示すだけで学生たちは期待されたツールの使い方ができるようになってくる。さらに学期の終わりには通常、教員の指示で動くというよりは、互いの学びに関心をもつ仲間として話し合う雰囲気が醸成されている。関連して、振り返りを相互啓発・相互評価として機能させるためには、話し手の学生に何をさせるかよりも、聞き手の学生たちに何をさせるかが重要である。ツールを使った振り返りにおいて、その指示に従って開示した内容が、聞き手の学び・成長に役に立っていることが話し手に伝わるような聞き方をさせる工夫が必要になる。

表3 ツール使用時の時間的目安と活動指示例

ツール ／所要時間の目安	指示例
学び始めシート 15～20分	<ul style="list-style-type: none"> ・グループになり、互いの目標や抱負を確かめ合おう。 ・（聞き手は）仲間の目標達成に向けて、何か協力・応援できることはないか考え、提案しよう。
対話ジャーナル 10～15分	<ul style="list-style-type: none"> ・何をどのように学び、どのように自分の知識としたのか、しっかり伝えよう。 ・（聞き手は）相手の学びを聴いて学んだこと、気づいたこと（影響されたこと）を共有しよう。

中間振り返りシート 20～30分	【話し手には聞き手を、聞き手には話し手を意識させる（傾聴の促し）】 以下、順にシートに書いたことを使って話しましょう。 ・「まず、この授業をどんな気持ちで履修し始めたのか話します」 ・「今までの提出物などを見直して、自分の学びの状態はどうか話します」 ・「残りの学期を通じて、どのような学びにしようと思うか話します」 ・「このように、自身の取り組みを振り返って気づいたことがあります」
リフレクションシート 30～40分	【司会もしくはインタビュー係が、話し手の学生に以下の問いかけを行う】 ・この授業が設定している到達目標や、あなた自身が学期の始めや途中で立てた目標の達成に向けて、どのように頑張ったのか教えてください。 ・ポートフォリオ作成に際して成果物を読み返す作業を通じて気づいたご自身の成長・変化について教えてください。 ・この授業を通じて学んだことを、今後の学生生活にどのように生かしていきたいか教えてください。

3 実践者の振り返り

(1) 「振り返り」を重視した授業の工夫

筆者（以下、本節では福を指す）は大学教員という立場になって5年目になる。初任2年目から「思考技術基礎」という振り返りを重視した科目を第一筆者の関田とともに担当している。また他大学でも非常勤講師として初年次教育科目や専門科目を担当するようになってからは、それらの科目でも振り返りを重視した授業を実践している。なぜなら、学習者が自身の学びを「我がこと」と捉え、自身の成長に気づき、自立した学び手になるためには、どのような分野であったとしても自身の学びを振り返り、それをアウトプットすることが最も重要だと考えるようになったからである。本章では第一筆者である関田の振り返り中心の授業を模倣する中でなぜそのように考えるようになったのか、そして他の授業にどのように応用したのかを報告する。

初めて「思考技術基礎」を担当することになった1年目、まずは関田の授業時の一挙一動を観察し、記録することからはじめた。例えば、授業開始から終了のチャイムまでの90分間、関田は何を話し、どのようなジェスチャーで、どのタイミングで学生に何を語りかけているのか、どのようなスライドを作り、どのような例を用いて説明しているのか、ユーモラスなジョークも含め（また、学生の反応も含め）できる限り一言一句ノートに記録し、自身の授業時の「台本」として用いた。この台本のおかげで初心者でも90分の授業をイメージすることができ、ぎこちないながらも再現することができた。また、教壇に立ち始めた当初は関田が筆者の授業をオブザーブし、授業後にコメントしてくれたことで新たな気づきも得ることもできた。

関田の授業を観察し、また自身で担当した際に気づいたことの一つが、「振り返り」を重視した授業デザインであった。全15回中、まず初回で学び始めシートで授業の到達目標だけではなく、学習者自身も目標を立てる。自身の目標を立てることににおいて、学習者は単に授業を「受ける」のではなく、自身の目標を達成するために主体的に授業を「利用する／活用する」態度を身につけることができる。中間地点（第7回

あるいは第8回)で1回の授業を使い、中間振り返りシートを用いて再度自身の目標を確認し、場合によっては目標の再設定や再調整を行う。さらに第15回の授業において期末振り返りシート(リフレクションシート)によって学びの総決算を行う。こうした振り返り以外にも「対話ジャーナル」で毎回の学びを振り返る。しかも、こうした「振り返り」を個人の学習活動に留めず、必ずクラスの仲間と共有する。クラスの仲間との共有を通じて、学習者は互いの目標を知ることができ、そのために自身には何ができるのか、クラスの仲間の学びに貢献する態度も身につけることができる。

「思考技術基礎」は大学1年生を対象とした科目であり、学習習慣の形成や大学での学び方をトレーニングすることが目的である。しかし、ここまで「振り返り」に時間をかけることに正直驚いたが、学生が回を重ねるごとにそれぞれの目標を達成しようと意識し、クラスの仲間とともに楽しそうに、そして自信をもって成長していくのを目の当たりにし、他の授業でも応用することにした。まず応用した科目が、第三筆者の柴田も担当している「学術文章作法」であり、次に非常勤講師として担当している他大学の初年次科目、また60人以上が履修する他大学の専門科目でも振り返りを中心に授業を設計した。

当初は関田の方法(学び始め、中間振り返り、期末振り返り、毎回の対話ジャーナル)をそのまま「借りて」いたが、振り返りを中心とした授業を繰り返すうちに、振り返りを中心とした授業にはさらなる可能性があると考え、自身での工夫も試みることにした。

工夫の一つが、振り返りの共有方法である。2020年に新型コロナウイルスの感染拡大に伴い全面オンライン授業にせざる得ないタイミングで、受講者が全員閲覧できるLMS上の「掲示板」機能に全員が振り返りを投稿し、直前に投稿したクラスの仲間へのコメントも投稿するように指示した。その結果、オンラインであってもメンバーによって様々な学びがあることに気づくだけでなく、優れた振り返りを投稿した学生の書き方や視点を他のメンバーが真似し始めたことで、全体として振り返りの分量が増え、質が上がるのを経験した。その経験から、現在でも「掲示板」機能での全体共有を主にしているが、クラスによっては回を重ねていくとマンネリ化し始めることもあるので、そうならないための工夫は今後の課題である。

もう一つの工夫は、目標設定と中間振り返り時のフィードバックである。学生によっては目標設定が単なる願望になっていることもある。そのため筆者は目標を立てる際には「～できる(ようになる)」という一文で書くように指示している。外国語教育分野では「Can do statements」とも呼ばれるが、「～できる(ようになる)」と設定することで、教員だけではなく学習者自身も目標の達成度合いを自己評価しやすくなる。例えば10点満点として「できた」ならば何点くらいできたのか、なぜその点数なのか。もし0点だとすればこれからどうすれば少しでもできるようになるのかを学習者も教員も共に考えることができる。

また、具体的に書くことを指示していたとしても、目標が抽象的な学生も少なくない。抽象的なままだと自己評価も曖昧であったり、抽象的なレベルで留まったりしてしまう。そこで筆者は中間振り返りの際に一人ひとりの目標に対して、口頭であるいは文面でコメントし、目標の再設定／再調整を行う際のヒントにしてもらうようにしている。例えば、「多くの人とコミュニケーションを取ることができる」とあった場合には、「多くとは何人くらい？」「どんな場面でどんなことができたならコミュニケーションが取れたと自信を持って言えることができるかな？」といった質問を投げかけ、その応答の中で目標がより具体的にするように促している。ある学生の授業アンケートには「振りかえりとは何たるかが理解できた。自分で考えて行動する力が養われた」と書いてあり、学生もまた達成感を得られているのではないかと考えている。

(2) 初心者の懸念

筆者（以下、本節は柴田を指す）は大学教員になって4年、これまでに1年生向けの科目「学術文章作法」を担当してきた。この科目は複数の教員が共通シラバスに則って実施し、対話を重視するアクティブラーニング型の授業を行うことが申し合わされている。授業ではグループワークが活性化し、学生の学習意欲が高まるように様々な工夫をしてきた。と言うのも、単なる形だけのグループワークを重ねても、その成果は曖昧になり、結果として提出される課題やレポートは教員が期待したものと直接結びついていないと感じてきたからである。そしてその中でも特に思案してきたのが、振り返りの方法である。

振り返り中心の授業方法を知る前、筆者が取り組んできたのは、毎回の授業後の振り返りと、授業の中間と最終回で行うKPT法による振り返りである。

毎回の授業後の振り返りは、学生が授業で学んだ内容を振り返り、記憶に定着させることを目的に、簡単な設問に150字程度で答えてもらう形式を取っていた。この授業法に出会うまでの4年間、設問を変える、振り返りの内容をクラス全体で共有できるようにするといった工夫を行ってきたが、その効果は概して低く、教員のチェックとフィードバック作業の負担も大きいと感じていた。そもそも毎回の授業後の振り返りは、成績評価としての配点を1点に設定しているのだから、重視されにくく、記入を忘れる学生も多かった。また、振り返りの内容は回を重ねるごとに薄くなり、単なる感想文レベルに留まっているものも散見された。つまり、振り返りの作業がルーティン化されるに伴い、本来の目的が忘れられ、最終的には日常点を取ることで目的になってしまう傾向があった。

KPT法を用いた振り返りは、授業の中間となる8回目から著しく低下していく学生のモチベーションを維持する目的で実施していた。KPT法とは、Keep（成果が出ていて継続すること）・Problem（解決すべき課題）・Try（次に取り組むこと）の3つ視点からなる思考のフレームワークである（天野 2013）。時間をかけずにチームで

効率的に振り返りができることが利点とされる。つまり、KPT法は、事前準備の必要がなく、その場で振り返り作業を行うので、学生の負担を軽減することができる。「学術文章作法」では、8回目に中間レポートを提出させているが、学生の多くは、この段階である程度の達成感を得てしまい第15回までのモチベーションを保つことが難しくなる。一度モチベーションが低下した学生は、仲間から何かを学ぼうという姿勢を忘れ、授業の8回目以降に行われるグループワークでは、形だけの義務的な話し合いをすることが多くなる。KPT法では、学生が自身の学びについて内省する時間を十分に確保できないので、その場だけの浅薄な振り返りになってしまい、授業の8回目以降に向けたモチベーション維持といった成果には繋がってこなかった。また、この授業の目標の一つに設定されている学生の主体性の育成という点においても、その効果を見出せないままであった。

こういった問題を踏まえ、昨年から「思考技術基礎」を担当するにあたり、同じ科目を担当している第二筆者の福（以下、同僚と表記する）の授業を踏襲する形で、振り返り中心の授業法を取り入れることにした。筆者にとっては初めての手法になるので、まずは同僚の授業を観察した上で、その授業デザインに則り、適宜アドバイスやコメントをもらいながら試行することにした。

同僚の授業の観察を行う中で、主に4つの懸念が浮かんだ。1点目に、協同学習を知らない筆者が、同僚の授業を踏襲する形でこの授業デザインを取り入れたとしても、十分な効果が得られないのではないかとということである。協同学習に対する知識と経験に基づく教員としての実践スキルが、その効果を大きく左右するのではないかと思われた。2点目は、全15回で構成される授業の中で、教えるべき内容の量に対して、振り返りに割く時間が多過ぎるのではないかとということである。教員は、授業で教えるべき内容を限られた時間の中で果たして教え切れるのか。また、十分にその時間を確保できなかった場合、授業目標を達成できず、学生は何らかの不利益を被るのではないかと考えた。3点目は、教員から学生個人へのフィードバックの少なさが、学生の不満に繋がるのではないかとということである。これまでの経験から、学生の中には適宜、教員のフィードバックをもらうことで安心し、学習のモチベーションを維持できる場合がある。しかし、この授業デザインでは、振り返りにかなりの時間を割き、基本的には学生の自己評価やグループでの振り返りの共有といった作業で構成されている。学生が教員の対応を不十分と感じるのではないかと懸念された。4点目は、毎時に行う振り返りの「対話ジャーナル」が形骸化していく可能性である。先にも述べたように、筆者がこれまでに行ってきた授業後の振り返りは、回を重ねるごとに内容が薄くなり、単なる感想文になっていく傾向が高かった。同僚が実践している対話ジャーナルは、毎回、学生に同じ設問に対する振り返りを記入させ、毎回、同じ手法でクラスの仲間と共有させるという、ある意味ルーティン化された手法であった。このルーティン化された振り返り作業の形骸化は避けられないのではと懸念された。

しかし、筆者はこれまで2年ほど振り返り中心の授業法を実践し、当初の懸念は薄れ一定の手応えを感じる授業になってきた。他大学で非常勤として担当している専門科目（アカデミックスキルの習得を目指す初年次科目）でも、この授業デザインを導入した結果、同様の感触を得ている。端的に言うと、学生が全15回の授業を終えた際に、今後につながる主体的な学びの姿勢を身につけていると実感できてきた。特に元々の基礎学力や学習意欲が高い学生だけではなく、クラス全体、もしくはクラスの大半の学生が右肩上がりに成長できていると実感している。筆者としては、学生個人はもちろんのこと、クラス全体のモチベーションが途中で緩むことなく、授業の最終段階で学生がそれぞれの目標と授業目標を達成する、もしくは達成に近づくという成果が出たことは想定外であった。この成果からも、協同学習の知識と実践スキルがその成果を左右するのではないかという1点目の懸念は、必ずしもそうではないと考えられる。

2点目の振り返りに割く時間・回数については、確かに教員が教える時間は減ったが、その不足している部分は、振り返りによって誘発された学生の主体的な学習量でカバーすることができている。もちろん、こちらが希望するレベルまで学生の学習量が増えない場合もある。そして学生の学びの質に差があることも事実であるが、こういった点を考慮しても、多くの学生の学習量が右肩上がりに増えていく事実は、提出される課題や振り返りの内容、話し合いの姿勢などから十分に推し量ることができる。

3点目の教員から学生個人へのフィードバックの少なさについては、授業アンケート結果では、これまでに一度も「不満」といった意見は確認されていない。この授業デザインを実践することで、振り返りの内容もそれに対する仲間からのコメントも回を重ねるごとに質が上がっていく様子が観察される。特に筆者が驚いたのは、振り返りの質が上がっていくことで、授業内で行う振り返りの作業が、活気にあふれたものになっていくことである。授業に活気が出てくると欠席者も減少していくことも特徴の一つである。ここまでの実践から、教員は個別にフィードバックすることに注力するのではなく、それぞれの振り返り作業の意義と目的を授業内で全体に適宜、周知することの方が重要だと感じている。学生は振り返りの意義と目的を理解できれば、自発的に工夫や努力を重ね、徐々にレベルの高い振り返りができるようになってくる。つまり、この授業デザインによって、学生は教員からのきめ細かいフィードバックを必要としない、主体的な学習者に鍛えられていくのである。3点目の懸念が解消されたことで、4点目にあげた、毎時の振り返りツール「対話ジャーナル」が形骸化するのはという懸念も払拭されている。

ここまで、2年にわたり振り返り中心の授業法を実践してきたが、筆者の協同学習に関する知識や理解は未だ不十分と言わざるを得ない。それでも、同僚の授業デザインを踏襲する形での実践ではあるが、授業を通して学生の学ぶ姿勢の変化を感じるこ

とが多くなった。この授業デザインが、学生の主体性の喚起に大きく役立っているように思われる。今後は、この授業デザインで用いられる様々な振り返りのそれぞれの意義と目的、それに紐付けされる課題設定への配慮などについての理解も深め、今後はさらに様々な授業に活かしていける応用力も身につけていきたいと考えている。

4 まとめ

振り返りを中心とした授業デザインは、もともと協同教育の視点からの授業開発の中で形になってきた。したがって、開発したツールも協同学習の中で用いることを想定していたが、ツール自体は協同学習から切り離し、必要に応じて使うことができる。実際、柴田のように協同学習を意図しない授業の中でも有効に機能している。ツール自体は初心者でもさほど問題なく使えており、一度、実際の授業を参観すれば使用のイメージはできるであろう。

福や柴田も述べているが、振り返りに20分も30分も使うことをためらう教員は多い。新たな情報・知識を与えるより、学んだ知識を深め広げる振り返りに時間を費やすことに意識を向けること、言い換えると、知識注入主義から社会的構成主義への授業観の転換が求められる。やはり、まずやってみて、手ごたえを感じて初めて振り返りの効果に意識が向いてくる。

学び始め、中間、リフレクションの各シートを使って学期を通じた学修のPDCAサイクルを回しつつ、毎回の授業では学友と互いの学びを共有し合うことで、学習の主体としての意識が醸成されていく。「主体的・対話的で深い学び」の具現化に向けたアクティブラーニングにおいて、良質な振り返りは必要条件であろう。むろん、振り返りを組み込んだ授業のデザインは一様ではないが、振り返りがその授業に必要な学習活動であると学習者に認識させる取り組みは必須である。

最後に、本稿で提案した授業デザインの課題について2点述べる。まず、導入に際しクラスの規模は要注意である。クラスサイズが大きくなるとグループワークのマネジメントが難しくなり、目を通すべき提出物も増え、教員の負担が過多になる。おそらく、このデザインは20~80人規模のクラスに向いていると思われる。それ以上となると、TA/SAやLMS/グループウェアの活用など新たな工夫が必要になる。

また、福も柴田も言及しているが、対話ジャーナルがルーティンワークとしてマンネリ化する危険も看過できない。これは協同学習のように学友同士で高まり合おうとする姿勢を醸成する取り組み／仕掛けと併用できると、あまり気にならない。相互交流がパターン化することによって、安心して話し合いに参加できるようになる学生もいる。そうした取り組みにまで踏み込まない場合は、ジャーナルで振り返るポイントを変え、あるいは聞き手の聴き方・尋ね方を変えることで、新規性を保つ工夫が必要であろう。

参考文献（アルファベット順）

- 天野勝（2013）『これだけ! KPT』すばる舎
- Barkley,E., Cross,P. & Major, C. (2005) *Collaborative Learning Techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass. E.パークレイ, P.クロス, C.メジャー（安永悟監訳）（2009）『協同学習の技法--大学教育の手引き--』ナカニシヤ出版
- 福博充・関田一彦（2020）「ライティング科目と連携する科目の設計：初年次科目「思考技術基礎」の実践から」『大学教育学会誌』42（1）, 27-30
- 福博充・関田一彦（2022）「書くために必要な読解力を鍛える ―初年次科目「思考技術基礎」とライティング―」井下千以子編著『思考を鍛えるライティング教育 書く・読む・対話する・探求する力を育む』慶応義塾大学出版会, 33-50
- 藤田哲也（2005）「動機づけ理論を踏まえた授業運営」溝上慎一・藤田哲也編著『心理学者、大学教育への挑戦』ナカニシヤ出版, 79-114
- 橋本勝（2017）『ライト・アクティブラーニングのすすめ』ナカニシヤ出版
- 林義樹（1994）『学生参画授業論 ―人間らしい「学びの場づくり」の理論と方法―』学文社
- 織田揮準（1995）「学生からのフィードバック情報による授業改善―大福帳効果に関する授業実践―」『日本科学教育学会研究会研究報告』9（4）, 9-14
- 関田一彦（2005）「集中講義「教育心理学」が受講者の心理的態度に与える影響」『教育学部論集』56, 71-78
- 関田一彦（2007a）「大学授業データベース授業No.027情報教育論」『京都大学高等教育叢書』24, 194-200
- 関田一彦（2007b）「大学授業データベース授業No.028総合演習」『京都大学高等教育叢書』24, 201-207
- 関田一彦・三津村正和（2015）「意味ある学習を意識した授業デザイン--教師としての素養を学び磨くというストーリー--」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房 186-212
- 関田一彦（2018）「協同教育の視点から進めるアクティブラーニング―振り返りを重視した授業デザイン―」溝上慎一『溝上慎一の教育論』
([http://smizok.net/education/subpages/aAL00047\(sekita_soka\).html](http://smizok.net/education/subpages/aAL00047(sekita_soka).html)) (2023年10月18日)
- 関田一彦・森川由美（2019）「主体的・対話的で深い学びを促す振り返り：協同教育の視点からの一考察」『教育学論集』71, 243-258

Designing A Reflection-based Instruction

Kazuhiko SEKITA • Hiromitsu FUKU • Kanako SHIBATA

This article is an overview and introduction to the practice of a reflection-based instruction, which is being attempted by three authors teaching at the same university. The first author firstly introduces a reflection-based instruction that he has been developed and put into practice. The second and third author reported how to introduce the reflection-based instruction that the first author has developed to the class thorough the “narratives” in which they reflect on their own practices.

A reflective-based instruction requires appropriate tools and activities, and it takes a certain amount of time for students recognize that a reflection is a necessary learning activity for the class. Many teachers in the university feel confused about sparing some time for reflection, rather than providing new information and knowledge. It is necessary for university education to shift from imparting knowledge to “proactive, interactive, and deep learning”.

