

複数クラス開講科目の授業リフレクション

— 早稲田大学「体験の言語化」を事例として —

河 井 亨*
岩 井 雪 乃**
兵 藤 智 佳***
和 栗 百 恵****
秋 吉 恵*****
加 藤 基 樹*****
石 野 由香里*****
島 崎 裕 子*****

＜要 旨＞

本研究は、早稲田大学オープン科目「体験の言語化」という同一科目複数クラス開講型授業の授業開発を対象とし、共同の授業リフレクションの場で、どのように授業実践へのふりかえりが語られるかを明らかにすることを目的とし、同一科目複数クラス開講型の授業リフレクションのあり方を考察する。2015年7月と2016年2月の2回の共同の授業リフレクションの記録を分析した。共同での授業リフレクションの役割は、授業者間で共通理解を形成していくことにある。まず、学生をつまずきについての共通理解が形成された。具体的には、どのように自分の言葉にしていくか、社会課題を当事者意識を持って考えていくかといったつまずきが見られた。また、そうしたつまずきについてどのように教師が働きかけていくかについて共通理解が形成さ

*立命館大学教育開発推進機構・嘱託講師

**早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター・准教授

***早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター・准教授

****福岡女子大学国際文理学部・准教授

*****立命館大学共通教育推進機構・准教授

*****早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター・助教

*****早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター・助教

*****早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター・助教

れた。その際には、実際の授業で生じる具体的な状況とそこでの学生の学習に即すことによって授業リフレクションが深まることがわかった。共同での授業リフレクションの場は、暗黙知的に行っていることを共有していく場である。そのような共同での授業リフレクションを土台とすることで、授業改善が可能になると展望された。

1. 本研究の背景と目的

高等教育の中でファカルティ・ディベロップメント (FD) が日常の教育活動となってきている (Gillespie and Robertson 2010=2014)。日本の大学教育においては、政策上、1987年臨時教育審議会第三次答申に用語として初出し、1991年大学審議会答申にて「教員の教授内容・方法の改善・向上の取り組み」という規定が与えられ、以降の大きな方向性に影響を与えた。1990年代より、FDが普及・展開を見せ、FDをテーマとする研究が蓄積されてきている。

FDについての研究は、FDとは何かという定義論、そして誰がどう進めるかという推進主体・展開論として蓄積されてきている (佐藤 2012)。定義論としては、FDはカリキュラム改訂を含む組織的で日常的な取り組みであり、先の政策上の定義が授業開発に限定されている点が批判されてきた (寺崎 2007)。推進主体・展開論においては、行政が進めるのか、大学教員団が自ら進めるのか、専門家による伝達講習によって進めるのか、同僚性・相互性のもとで進めるのかといった点が議論されてきた (一般教育学会 1993、松下 2011、田口 2011、2012、田中 2003)。

こうしたFD論の蓄積は、FDプログラムの実践の蓄積によって支えられている。FDプログラムは、能力開発の対象者をミクロ (個々の教員)・ミドル (教務委員)・マクロ (管理者) に分類して、導入・基本・応用・支援のフェーズに分けるFDマップによって整理される (佐藤ほか 2009)。教育実践研究としても、個々の教員や授業を対象とする授業方法や内容についての研究やICTを用いた授業研究 (ミクロ)、教員集団が関わるカリキュラムの設計や改訂についての研究 (ミドル)、最後に、学部や大学全体という単位での組織的な教育改善や教育環境の整備についての研究 (マクロ) が蓄積されてきている (村上・山田 2012)。

授業実践の改善というミクロなFDでは、授業リフレクションについて

の実践と研究が蓄積されてきている。授業の改善の中心的契機となるのは、授業実践者が————単独、同僚同士、あるいは教職員間で————自らデザインして実践した授業をリフレクションすることによってである（澤本 2012）。授業者の教える営み（ティーチング）やその実践知を共有財産にしていくことがFDの中核的な目標である（松下 2012、Shulman 1999）。

これまで、日本の初中等教育の授業研究の中で授業リフレクションの研究が蓄積されてきたが（澤本 2012）、大学教員は顔を合わせる度合いや教育内容・方法の共有の度合いといった共通経験が限られる点が初中等教育の教員と異なる（城間 2016）。その上で、大学教育における授業リフレクションについての研究としては、授業計画と実施結果とを突き合わせながら授業リフレクションを深めていく手法の開発（今野ほか 2009）、エンゲストロームの理論に基づいた授業リフレクション・シートの開発（田口ほか 2011）、授業リフレクションを深化させるコースデザインの枠組みの開発（酒井・田口 2012）、カード構造化法を用いてコース終了後に授業リフレクションを行う取り組み（大山・田口 2013a）、授業リフレクションを協動的に進める実践やその支援環境の整備（大山・田口 2013b、大山ほか 2014）などが蓄積されている。

これまでの研究では、1人の授業者が自分の授業についてリフレクションするという実践を対象にしたものか、各自の授業についてのリフレクションを共有する実践を対象にしたものが多い。大学教育の3つのポリシーおよびカリキュラム・マップとツリーの整備が要請されている大学教育政策を鑑みれば、同一科目複数クラス開講型の授業の開発が課題となろう。そうした授業の開発においては、ループリックを用いた教育評価の観点と基準の設定によって教員の評価視点を可視化することが重要になる（松下ほか 2013、小野ほか 2014）。同一科目複数クラス開講型の授業開発や授業改善にとっては、授業の共通要素となる目標・内容・方法・評価への点検と評価さらには改善に共同で取り組むことが必要になるため、共同責任での検討として共同で授業リフレクションに取り組むことがその一つの手立てとなると考えられる。

また、これまでの研究では、実践の改善を問う実践の評価として、ワークショップのように実践し、実践を終えた後で、参加者に実践について尋ねたり、実践の成果物を評価したりするといったものが多く見られる（上記の研究に加え、根岸ほか（2014）など）。これらに対して、同一科目複数クラスでは、その年度ごとに目標・方法・評価を同じくするとはいっても、

対象者が異なるため、定期的な科目担当者会議を開くなどの形で実践について共有し（Gillespie and Robertson 2010=2014）、次の実践に授業の課題を引き継いでその解決に取り組むという形をとることになる。その場合、課題の共有や解決策の議論といった実践の改善に向けた継続的なプロセスを進めることが、FDとして重要になる。

そこで本研究では、授業リフレクションの研究の蓄積に立って、早稲田大学オープン科目「体験の言語化」という同一科目複数クラス開講型授業を対象とする教育実践研究に取り組む。その中で、授業開発の文脈で、共同の授業リフレクションの場で、どのように授業実践へのふりかえりが語られるかを明らかにすることを目的とし、同一科目複数クラス開講型の授業リフレクションのあり方を考察する。

2. 本研究の方法

2.1 本研究の位置づけ

本節では、研究の位置づけを定める。授業実践へのリフレクションは、何をリフレクションするかという対象（教授活動、学習活動・学習成果、教授・学習環境など）、誰がリフレクションするかという主体（授業者 [単独・共同]、学習者、第三者、それらの組合せ）によってバリエーションがある（澤本 2008）。そしてまた、1. でみた先行研究のように、どのように対象を把握しどのようにリフレクションするかといった方法によってさらにバリエーションが生じる。

最も体系的な研究としては、対象・主体を全てカバーし、多様な方法で授業リフレクションとその帰結を解明するものとなる。現実には、そのような授業リフレクションの機会を設けることは難しく、実践上の制約や研究論文の紙幅の制約がある。何よりも、授業リフレクション“研究”のために授業リフレクションの実践があるのではないし、授業リフレクションの実践のために授業という実践があるわけではない。あくまでも前者は後者に寄与するというかぎりにおいて成立するべき性格のものである。本研究においては、2 回の授業リフレクションの継続的プロセスに対して、授業者（各クラス担当者）と共同研究として関わる第三者（ファシリテーターや記録係）との共同の授業リフレクションを対象とする。本研究での対象は授業リフレクションに留まり、授業リフレクションが授業実践へどのような影響を及ぼしたかという点や学生の学習活動や学習成果のあり方へ

の影響といったところまでは十分に対象とすることができない。ただし、実践の改善に向けて、学生の学習への評価を共有する取り組みも並行して進められており、授業リフレクションにおいて学生の学習のあり方が取り上げられる。本研究では、授業者による授業リフレクションに関わる限りで学生の学習のあり方にも言及していく。

2.2 体験の言語化科目の概要

「体験の言語化」科目は、早稲田大学の Vision150¹⁾ に向け、2014 年 4 月よりクォーター制（8 回）の 1 単位科目として、全学部・全回生が履修可能なオープン科目として開講されている。「体験の言語化」科目は、早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンターの授業実践の蓄積から、ボランティア経験だけでなく広く正課・課外の人生での出来事を対象にふりかえって言語化する取り組みとして発展的に開発することが目指されている。「体験の言語化」の科目開発は、社会での出来事への当事者意識を持つことが難しい現状があるということの問題意識として進められている。科目によって目指されているのは、学生が、自分の体験を言葉にして語るという方法を修得して主体的に社会課題と自らの体験を関連づけていけるようになるということである。

科目の到達目標は、「体験を自分の言葉で語るができる」「自分の体験から社会の課題を発見することができる」「体験を学びの意欲へつなげることができる」と設定された。成績評価は、各回での参加と最終語り（パワーポイント等を用いずに行う口頭スピーチ）による。

表 1 「体験の言語化」科目の各回の内容

第 1 回	参加型授業の心がまえ
第 2 回	「心にひっかかった場面」を思い出す
第 3 回	「相手の気持ち」を想像する
第 4・5 回	社会課題を発見する
第 6 回	発表の構成をつくる
第 7・8 回	「語り」の発表とディスカッション

「体験の言語化」科目は、表1の流れに沿って授業が進められる。初回の授業では、受講生は、授業の到達内容と8回の流れについて説明を受け、参加型授業の心がまえを学ぶ。2回目と3回目の授業では、ワークシートを用いたペアワークやロールプレイによって、自分および自分が関わった他者の気持ちを多層的に想像する。受講生は、「ひっかかった場面」の気持ちに対して、なぜそう感じたのか、それはどのような気持ちであったのかを想像していく。4回目と5回目の授業では、キーワードをマッピングして視覚化するワークによって、自分の体験と社会の課題との結びつきを見出す。6回目に自分の言葉を練って、最終語りの構想を固める。7回目と8回目で各自が最終の語りを行い、ディスカッションを通じ、他の学生の語りからも学びあう。教授・学習活動として、大きく3つのパートからなる。受講生は、まず、自分の体験を表現し、次に、社会課題との関連性を探求し、最終的に、自分の体験の表現と探求された社会課題とをつなげる。

2015年6月12日に開発初年度に継続的に実施された授業での質問紙調査(147名回答)の結果に基づいて、「体験の言語化」科目での学生の学びと成長を明らかにするための打ち合わせが持たれた。調査結果は、科目の目標に関わる「体験を自分の言葉で表現することができる」、「体験から社会の課題を見いだすことができる」、「自分の体験をふりかえる過程を通して学ぶ意味を見いだすことができる」といった項目に対し、「とてもあてはまる」「あてはまる」「どちらかと言えばあてはまる」と回答した割合の合計がそれぞれ、76.1%、83.3%、78.1%であった(図1)。上記の質問項目の文に対して肯定的に回答しなかった学生については、不完全燃焼感を持って授業を終えたことが考えられ、実際にそうした学生が見られたことが報告された。この科目での学びはこの科目に閉じるものではなく、科目の単位修得後にさらにこの科目で身につけた力を活かしていくことが期待される。その意味で、「今後も、自分で問題意識を持って、自分の考えを深めていきたい」という項目への肯定的回答が96.5%(「とてもあてはまる」19.3%「あてはまる」50.0%「どちらかと言えばあてはまる」27.2%)であった点が肯定的に捉えられていた。

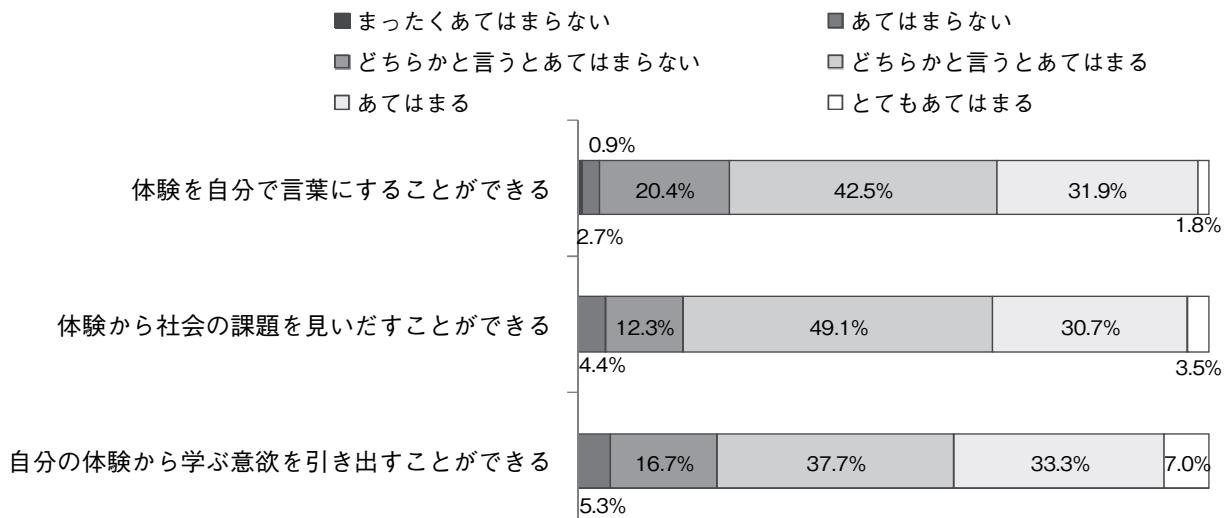


図1 学習目標に対する到達結果

2.3 授業リフレクションの場と研究方法

本研究では、実践の改善の継続的なプロセスについて明らかにするため、1回限りの授業リフレクションの場を対象とするのではなく、2回の場を対象とすることにした。

初年度の授業を担当した結果を踏まえ、1回目の授業リフレクションの場（2015年7月31日：クラス担当者6名、全10名参加）が持たれた。1回目の授業リフレクションでは、初年度から2年目の第1クォーターと第2クォーターを対象に、教員が担当した各クラスについて報告する形でリフレクションが行われた。この時期までは、科目の実施と並行してテキストやルーブリックの開発が進められており、授業の目標と各回の内容とスケジュールと評価方法といった基本枠組みを共有しながら、各授業担当者のそれまでの実践を活かして創意工夫するかたちで授業が実施された。この科目は初年度の前の年度まで各担当者によって担当されていた科目を発展させて開発されているため、そうした進め方が可能になったという経緯がある。確かに、この時期については、その後に比べ、方法の同一性の程度は高いとは言えない。しかしながら、授業開発としては、最初からテキストや教材を完備して行われることは多くない。本実践でも、方法の同一性に一定の制約がある中で授業開発が取り組まれること、その授業実践への共同の授業リフレクションの場においてどういった点を共有していくことができるかが探られている。その過程を明らかにすることに価値があると考え、この時期の授業リフレクションを対象とする。

複数クラス開講型授業リフレクションをどうすすめるかについて手探りであったため、初年度から2年目の第1クォーターと第2クォーターを対象とする1回目の授業リフレクションでは、第一に、構造化されていない形で、各授業実践者が授業についてふりかえって報告しあった。第二に、開発途上のルーブリックを用いて、実際の学生のパフォーマンスを評価し、評価のズレから科目の目標を構成する概念や学生のパフォーマンスについて議論した。

2回目の共同の授業リフレクション（2016年2月1日：クラス担当者6名、全16名参加）では、開発2年目に行われた授業実践の後半（第3クォーターと第4クォーター）に行われた授業実践について、教員が担当した各クラスについて報告する形で各教員が授業をふりかえって、感じたこと、気づいたことや考えたことが話し合われた。1回目の授業リフレクションにおいて見られた構造に基づいて、半構造化した形で、学生の成長とつまずきに焦点をあて、授業者がふりかえって報告しあった。2回目の共同の授業リフレクションまでに、1回目の共同の授業リフレクションを踏まえ、懸念される点の解消を図り、教員が参照するテキストの開発・共有が図られた。そうした開発の進展が授業リフレクションの文脈となっている。

この科目開発プロジェクトでは、会議や打ち合わせの場における発言は、一言一句文字起こししたのから意味を了解可能な形へ表現修正した上で、プロジェクトのサポートスタッフによって議事録として記録される。本研究では、この議事録を用いて、何がどのように語られているか、その結果どのような議論が展開されているかという点を明らかにしていく。以下、議事録に残されている文言を引用する場合は、イタリック表記とする。

3. 結果と考察

3.1 1回目の授業リフレクションの結果と考察

3.1.1 各自の授業リフレクション報告（1回目前半）

非構造的な形の1回目前半の授業リフレクションでは、学生の学びを中心に据えて授業へのふりかえりが語られた。まず、学生が「うまくやれた点」と「つまずいた点」について発言がなされていた。さらにそれぞれ、学生のパフォーマンスに直接関わる「内容」と、それらに間接的に関わる「文脈」について語られていた。文脈には、学生の学業やアルバイトや課外活動といった大学生活の状況、入学前の経験、大学の学事日程、各学部

の特徴や他の科目といった学生の学習に影響を及ぼす多様な要因が含まれる。同じ科目担当ではあっても、個々の学生の経験を扱う科目ではその経験を理解するための文脈要因への理解が欠かせない。そのため、他の担当者に説明する際には、「内容」だけではなく、「文脈」の説明も必要となる。したがって、1回目に行われた授業リフレクションは、事後的に、表2の形で授業リフレクションの枠組みを整理することができる。

表2 授業リフレクションの枠組み

	学生の学習	
	文脈	内容
うまくいった点		
つまずいた点		

うまくいった点のうち、学生の学習に関わる文脈的なものとして、「初回の授業からほぼ全員の学生が手を挙げ、活発な意見が出てきて議論がなされた」という様子や「(そうしたクラスとは) 真逆のクラス」で「総じて大人しいクラスであった」という学生の様子について語られていた。各クラスの受講生の様子は、開講クォーターのタイミングによっても開講時限によっても多様でありうることが確認され、それらを踏まえつつ共有できる点が探られていった。他方で、つまずいた点のうち、そのつまずきの文脈として、そもそも学生に語る経験が少ない場合授業が活発になりにくいという学習者の前提に関わることや、期末試験と重なるという開講のタイミングが学生の最終の語りの質を高める上で制約になっているといった要因が語られた。

学生のパフォーマンスに関わって、うまくいった点として語られたのは、言葉や感情表現、社会課題との接続であった。学生が用いた言葉として、「化粧として存在する建前」や「相手の協力も必要な真の文化交流としての双方感」といった言葉があったことが報告され、それらの言葉は語や言葉の組み合わせの点でオリジナリティーに富んでいると評価された。感情表現としては、「頭がぐしゃぐしゃになり孤立感を感じた」といった表現や「鍋から溢れ出るような焦り」、「後ろから何度も椅子を蹴られるような苛立ち」といった表現があったことが報告された。それらは、単なる「孤立感」や「焦り」や「苛立ち」といった表現に留まらずどのような焦りかといった様態を表現できている点で、聞き手の共感を引き出すことができる

と評価された。また、親から子への干渉が行き過ぎていることを「力もやる気も略奪する社会」の課題に通じているとした事例や、親との会話の場面を対象として自分自身の方を問い直し、「価値観を問い直す必要性に気づけない社会」があるという課題に結びつけた事例が報告され、身近な親子関係の出来事を入りに社会課題に結びつけることができるという実例として共有された。

学生のパフォーマンスとしてつまずいた点としては、社会課題に結びつけるときに十分な広がりを持って関連性を見いだせないところや、そもそも語る経験自体をうまく捉えられていないところが挙げられた。また、社会課題への分析はできてもそれを自分の体験と結びつけるところでつまずいたり、それを自分の言葉で表現するところでつまずいたりすることが報告された。「社会構造に結びつけるのが得意な学生がこのようにいたとしても、妥協する学生がいる」ところでさらに意義のあるハードルと期待を学生に対して示していけるかどうかは教員の役割とされた。

1 回目の前半の報告と関わって議論された点は、学生が出してくる体験が家族との関係が多く社会課題と言えるのかどうか、そのような種類の体験を対象としてこの科目の到達目標としているところに到達可能なのかといった社会課題の質に関わるものであった。多くの学生が、家族との関わりに関する体験を取り上げる。これまで家族や学校以外での経験が広くない低学年の学生の場合、家族や学校での経験が多くなる。この授業リフレクションでは、まず、先にうまくいった点で触れたように、家族関係の体験であっても社会関係につなげることは可能であることが確認された。また、家族関係もまた1つの社会関係であるとの認識が共有された。このように、学問体系に位置づく知識を習得させていく科目以上に、学生のパーソナルな知識や成長に関わる科目では学生のパフォーマンスに基づいて共通認識を作ることが重要になる。個別のクラスの実践であっても、その共通認識に基づいて実践することで到達目標への到達を担保することにつながるからである。共同での授業リフレクションは、そうした共通認識の形成に貢献することができる。さらに、授業者としては、家族関係を社会課題につなげることに加え、より広い社会での経験、様々な他者との関わりの中での経験の重要性を強調することが重要になるとの認識も共有された。学生の取り組みの到達状態が十分かどうかを判定することにあわせて、そこにあるさらなる可能性を見極めていくこともまた、授業リフレクションでの議論の役割であると考えられる。

3.1.2 ルーブリック評定に基づく授業リフレクション（1回目後半）

表3 体の言語化ルーブリック

	観点		レベル1	レベル2	レベル3	レベル4
1-1	自分および相手の気持ちを	想像できるか	<ul style="list-style-type: none"> ひっかかりは感じるが、それがどのような気もちか表現できない 	<ul style="list-style-type: none"> そのときの自分および接した相手の気持ちは一つは想像できるが、多面的・多層的ではない 	<ul style="list-style-type: none"> そのときの自分および接した相手の気持ちは多面的・多層的に想像できる しかし、相手の気持ちは一つしか想像できない 	<ul style="list-style-type: none"> そのときの自分および接した相手の気持ちは多面的・多層的に想像できる
1-2		「自分の言葉」で語れるか	<ul style="list-style-type: none"> 表面的で借り物の一般的な言葉でしか表現できていない 漠然とした表現しかできていない 	<ul style="list-style-type: none"> 「自分の中で一度咀嚼した表現」「自分だけの感性の言葉」で表現できる しかし、公の他者が理解可能な表現になっていない 	<ul style="list-style-type: none"> 「自分の中で一度咀嚼した表現」「自分だけの感性の言葉」で表現できる 公の他者が理解可能な表現ができる しかし、凝縮された端的な表現になっていない 	<ul style="list-style-type: none"> 公の他者が理解可能な表現ができる 「自分の中で一度咀嚼した表現」「自分だけの感性の言葉」で表現できる 凝縮された端的な表現になっている
2-1	体験からつながる社会の課題を	発見できるか	<ul style="list-style-type: none"> 何のことを言っているのかわからない 体験から社会課題が見いだせていない 	<ul style="list-style-type: none"> 体験から社会課題が見いだせている しかし、まだ漠然としている また、論理が大きく飛躍してつながっていない 	<ul style="list-style-type: none"> 体験から社会課題が見いだせている しかし、体験と社会課題のつながりが断片的である 	<ul style="list-style-type: none"> 体験から社会課題が見いだせている 体験と社会課題のつながりが、有機的な流れをもっている
2-2		「自分の言葉」で語れるか	<ul style="list-style-type: none"> 表面的で借り物の一般的な言葉でしか表現できていない 漠然とした表現しかできていない 	<ul style="list-style-type: none"> 「自分の中で一度咀嚼した表現」「自分だけの感性の言葉」で表現できる しかし、公の他者が理解可能な表現になっていない 	<ul style="list-style-type: none"> 「自分の中で一度咀嚼した表現」「自分だけの感性の言葉」で表現できる 公の他者が理解可能な表現ができる しかし、凝縮された端的な表現になっていない 体験と社会課題とつながりを語る際に、自分なりの発想が十分に表れていない 	<ul style="list-style-type: none"> 公の他者が理解可能な表現ができる 「自分の中で一度咀嚼した表現」「自分だけの感性の言葉」で表現できる 凝縮された端的な表現になっている 体験と社会課題のつながりを、自分なりの発想で語る

1 回目後半の授業リフレクションでは、授業者らが開発途上のルーブリック（表 3）を用いて実際の学生のパフォーマンスを評定した。このルーブリックは、学生の語りがどうであるかを教員が言語化した結果をまとめたものである。開発に際しては、気持ちの想像が多層的にならない、体験と社会課題のつながりが断片的に留まる、語りの表現が表面的または凝縮されていないといった教員の視点から見て学生がつまずく点でレベルを区切った。このルーブリックに基づく評定の結果は表 4 の通りであった。全体として教員 A・B の評定が高く、教員 C・D・E・F の評定が低かった。教員 A と B は、科目開発の主担当者で、発表された語りをした学生は教員 B のクラスの学生であった。

表 4 ルーブリックに基づく評定結果

		教員					
		A	B	C	D	E	F
観点	1-1	4	3	2	3	3	3
	1-2	4	4	2	2	3	3
	2-1	4	4	2	1	2	3
	2-2	4	4	3	2	3	3

この授業リフレクションの場では、時間の制約もあり、まず 2-1 の観点について検討し、次に 1-1 の観点について検討した。2-1 に関して、評定が低くなったことに関しては、授業で発表学生を担当していない教員から、社会課題が何かを端的に述べていないように受け取られたためと説明に飛躍があると受け取られたためという理由が挙げられた。1-1 に関して評定が「4」とならないのは、相手の気持ちについてもう一步表現する必要があったためという理由が挙げられた。一方で、授業で担当した教員は自分の体験と社会課題とのつながりがあるとみなし、他方でそうしたつながり以前の社会課題の表現に曖昧さがあるという形で評定が分かれた。

教員 A や B がつながりがあるとみなした評定の理由は、発表学生の感情の根本に立ちかえって自分が価値あるものを見だし、それが社会においてないがしろにされていることを社会課題とし、語りに軸を持たせることができているためであると説明された。こうした共同での評定活動によって、まず、評価の際の指針として上記のように学生の語りの軸を見取ることができるかどうかという点が提示された。それは、教員 A や B が暗黙知

的にもっていた評価の指針であったが、共同での授業リフレクションを通じて、共有された。他方で、それは授業担当者でなければ難しいのではないかという点や多くの教員にとっては難しいのではないかという点が課題として提起された。そもそも、本科目のような学生個人のパーソナルな成長を目指す場合、個々の学生の多面性や文脈を切り落として評価する形態はそぐわないことがあらためて共通認識とされた。今日の教育評価において重視されている「真正な評価」(Wiggins and McTighe 2005=2012)の考え方に立って、個々の授業担当者が学生を多面的に見ていく評価形態がこの科目には適していることが確認された。その上で、学生の語りを(教員が独善的になること無く)どう評価していけばよいかという課題に対しては、実際の学生の実例を蓄積していく中で共有可能な評定の指針を固め、学生への評価を教員が説明可能にしていく必要性が認識された。

1 回目の授業リフレクション全体を通じて断続的に取り上げられた議論として、どこまで教育方法を標準化・汎用化できるのかという点があった。この授業リフレクションまでの授業実践は、目標・各回の内容とスケジュール・評価方法を共有しながらも教員個人の工夫を取り入れて進められたことから、こうした議論が生じた。この議論に関しては、何が標準化されねばならないかという前提部分が問い直された。標準化・汎用化という言葉が一人歩きするとき、教員誰もが同じ方法さらには同じように立ち振る舞うことであるかのように誤解される。ここで標準化されねばならない対象は、学生のパフォーマンスである語りである。しかもここでの標準化は、全て同じものとなるという意味での画一化ではなく、一定の基準を超えている状態であることと理解されねばならないと共通認識が作られた。その際の基準は、目標に即したものとなる。具体的には、学生の最終の語りが、ルーブリックのレベル3以上となるように各担当教員は授業に取り組むこととする、というように認識が更新された。その際、実践的な工夫は可能な限り蓄積して共有し、実践で活用されることが望ましいが、方法を共通にするかどうかは都度吟味する必要があると考えられた。学生の語りのパフォーマンスが目標に準拠した基準(レベル3)以上になるよう、可能な限り実践的な方法を共有していくことを目指すという共通認識が形成された。

3.2 2 回目の授業リフレクションの結果と考察

2 回目の授業実践では、科目のテキストを基に授業を進めることが各授

業担当者に求められた。ここまでの時点で、テキストのプロトタイプを作成、それへのフィードバックと改訂といった形でテキストの内容が固まってきた。一定の共通構造に基づく実践の結果を受けて進められた2年目の授業実践に関するふりかえりが2回目の授業リフレクションであった。

ループリックを基にした学生のパフォーマンスの全体の到達度合い（授業者から見た評価）、1回目の授業リフレクションによって見えてきた授業リフレクションの枠組みである表2をもとにした学生の「つまずいた点」・授業者が難しいと感じた点と「うまくいった点」について報告が進められた。

ループリックをもとにした全体の到達度合いに関しては、出席した授業者が、改訂の進められたテキストに沿って授業をしたところ、全ての観点でレベル3以上を達成することができたと報告された。ただし、途中でドロップアウトする学生はそこまで到達できていないと推測された。そうした学生への対応は、この授業の中では難しく、より広い枠組みの中で検討する必要があることが確認された。

次に、表2をもとにした報告では、主に、学生が「つまずいた点」を中心に報告が見られた。授業実践にとっての本質的な問い、学生をつまずきのいくつかのパターン、それらにどう働きかけるかという点が報告された。第一に、今回の報告でも扱われた本質的な問いは、「皆が理解できる公共性の高い言葉であることと、非常にオリジナリティーを持った自分ならではの内面から紡ぎだした言葉（中略）との折り合い」をどうつけるかというものであった。この問いに関わっては、オリジナリティーのある言葉を紡ぎだす方法論についても学生に提示していけないかという考えが提示され、この科目の中に入れるかどうかも含めて今後の開発課題とされた。本質的な問いは、継続的に問い続けることで実践の活力となるものであり、教育実践の中核に据えられるべきものである（Wiggins and McTighe 2005=2012）。「体験の言語化」という名称を冠する本実践において、どのような言葉をどのように紡ぎだすかということに関わる上記の問いは本質的な問いとして問い続けていく必要がある。

第二に、学生をつまずきとしては、社会課題に結びつけられない、「とってつけたような社会課題」を出してくる、「自分にこだわりがある」あまり他者の気持ちや社会について洞察を深められない、「オレはすでに語れるぜ」と過信しているといったパターンが報告された。いずれも、他の授業者にとっても「あるある」と共感されるもので、こうしたつまずきは一定数発

生するものと見ることができる。

第三に、それらのつまずきと関わって、授業者はどう対応するかまたはどう対応するのがよいかということも議論された。全体的なところでは、授業者が学生の語りをつくるところで、どこまでどんなふうにアイデアを出すかが問われた。この問いは、実践で出会う困難と結びついている。なぜなら、「自分の言葉」で語ることを目標としているからである。一方で、社会課題との関連づけや感情表現に関して授業者の助けによってはじめて関連づけや表現が可能になる場合も少なくない。学生が、授業者の助言を活かして十分な到達水準に達しつつ、自分の体験の表現や社会課題との関連づけを自分のものという著者感覚をもつことがどうしたらうまくできるかについては、今後も実践的に検討を要する課題となった。この点に関わる実践的な働きかけ方として、授業者が直接示すのではなく問いかけるという方法やグループやペアの他の学生に「同じことをあなただったらどう思う？」と問いかけてそれを参考にするという方法が提示された。問いが実践と結びついていることで実践方法の議論が導かれるのである。

学生への働きかけに関して、社会課題に結びつけられない学生にとって、他の学生の実例から学ぶ方法が提案された。一部の授業回では、グループで話し合った内容を全体の前で学生が板書する時間が設けられている。この板書の機会に、授業者がフィードバックすることで、学生にどうしたらいいかを理解させると同時に考えさせる機会とすることができる。また、授業者が全てにフィードバックするというのではなく、学生同士の相互フィードバックに任せる部分もあっていいのではないかという考えも示された。とってつけたような社会課題を表層的に持ち出してくる場合には、いったん自分が取り上げた体験とそのときの気持ちに戻るよう促すという働きかけが示された。自分へのこだわりが強い学生や自分の出来具合を過信している学生に対しては、授業リフレクションの場の時間制約もあり、どう対応するのがよいか検討する必要性が確認されるに留まった。このような学生の具体的事例とそれへの対応とその結果を実例として今後も蓄積して共有していく必要性が確認された。

4. まとめと今後の課題

本研究では、複数クラス開講型科目における共同での授業リフレクションがどのように進められるのかを明らかにしてきた。授業リフレクション

を通じての授業者の成長には、モデルから学ぶ、自分なりのやり方を見出して工夫して学ぶ、専門的研究として自分の方法を洗練する、自分の方法を人に分かるように説明し実行できるといったものがある（澤本 2008、2012）。本研究の共同での授業リフレクションの実践を踏まえ、共同での授業リフレクションの役割を最も包括的に表現するならば、授業者間で共通理解をつくることであると言えよう。

実践において生じる課題に対して、自らの解決方策を提示したり、他の授業者の方策を聴いたりすることで、実際の実践で用いることができる知識へと変換していくことができる（Shulman 1999、Snow et al. 2005）。共同での授業リフレクションの場は、個々の実践者の暗黙知的な方法論を共有する場として機能することができる。

共通理解の形成として、まず、到達目標やルーブリックにおける記述語のような目標表現の意味するところが問い直される。目標に表現されている学生の状態がどういう状態かという問い直しや、そもそもそれが目標として意義があるかふさわしいかという問い直しが行なわれる。実際の実践における学生の具体的な事例に即しつつ、共同でリフレクションすることで、目標についての共通理解を深めていくことができる。

また、共同でリフレクションすることで、方法や評価といった実践についての共通理解を形成していく。具体的な学生の学習の有り様に基づいて、つまづきを共有し、その原因を議論し、具体的に活用できるような形で実践の方法を共有できる。この時、共通理解に結実させるために、本実践で対象とした共同の授業リフレクションでの話し合いのように、教員の視点から概括するだけでなく、学生が実際に用いた言葉のような具体性の水準で話し合うことが重要だと考えられる。図1のパターン3の流れの中、一度に実践上の課題の全てに対処できるわけではないが、合意確認できるところと議論継続するところを選り分けて、その後の実践や授業リフレクションにつないで進めていくことになる。

共同での授業リフレクションを有効にするのは、授業の基本構造の共通化がなされているという条件である。しかしながら、本研究では方法の同一性の程度が高くない状態からの過程を見ていくことで、共同での授業リフレクションが方法の共通性を高めていくことに資することを明らかにした。具体的には、先に述べたような、目標に表現された学生の学習が何を意味するかやそれがどういう状態であるのかといったことを問い、お互いの考えを学生の学習に即して出し合うことで目標の意味するところを共有

していくことができた。こうした点は、シラバスやテキストを共通にしたからといって即座に共有されるわけではない。実践を通じて、また実践の中で、そして実践へのふりかえり、さらに共同での授業リフレクションを通じて問い直す必要のあることである。

また、こうした共同の授業リフレクションの中での学生の学習（成功やつまずき）や学生に合わせたティーチングの創意工夫を共有することに価値がある。そうした授業リフレクションを意義あるものに行っているのは、ティーチングをより良いものにしようとする責任感である（Huber and Hutchings 2005、ヒューバー 2012）。実践的には、そうした共同での授業リフレクションにとって、学生の具体的な学習を具体的に把握することに意義がある。また、本研究のベースともなっているが、共同での授業リフレクションが継続的に行われるものである場合、その記録を残していくことが重要になると考えられる。その学期での授業を開発・運営していくという視点では、共同での授業リフレクションがあることの意義が前面に出てくるが、次の年度も開発・運営が継続する場合、そうした議論やリフレクションの記録に立って進めることで、より確かな開発・運営が保証されるからである。FD が授業改善の意味を超えて（寺崎 2007）、カリキュラム改革・大学教育改革の意味へと拡張されていく今日（佐藤 2012、田口 2012）においてこそ、本研究で対象とした地道な共同での授業リフレクションの意義が高まっていると考える。

本研究の結果を踏まえると、複数クラス開講型科目における授業リフレクションの進め方を図2のようにまとめることができる。図2では、報告や議論を導く問いを示している。まず、全体として、各クラス担当者が授業実践についてのふりかえりを報告し、その上で、授業実践について議論する。各クラス担当者が報告する際には、表2のように、学生の学習の「つまずいた点」と「うまくいった点」を分け、それらに影響を及ぼした文脈要因を報告する。その際に、授業の全体の雰囲気にとまらず、実際の学生のパフォーマンス（この授業の場合であれば語りとその構成過程）について個別の事例を掘り下げて報告することが他の授業担当者との議論と意思決定に資する。また、授業アンケートのような学生の自己評価の結果やパフォーマンス評価の結果を共有することも議論と意思決定にとって重要な役割を果たす。各担当者による報告の後、全体の議論を行う。その際には、実践の中での目標・内容・方法・評価について問い直すような問いが重要になる。そのような問いによって、共通の目標が実践のなかで何を意味す

るのかについて共通理解をつくっていくことや共通の内容・方法が実践の中で機能しているのかどうか、より良く機能するためにはどうすればよいか、教員の実際の評価が妥当なものであったかやその評価方法の改善の余地を追求していくことができる。また、最終的に議論することだけに集中してしまえば、学生の学習や教授の実際から遊離した議論になってしまうおそれがある。そうした事態を避けるためにも、丁寧に個別の担当者からの報告を引き出してから議論に進むという順序で場を進めることが重要になる。こうした共同の授業リフレクションによって、共同責任による授業運営・授業改善を実現していくことができる。

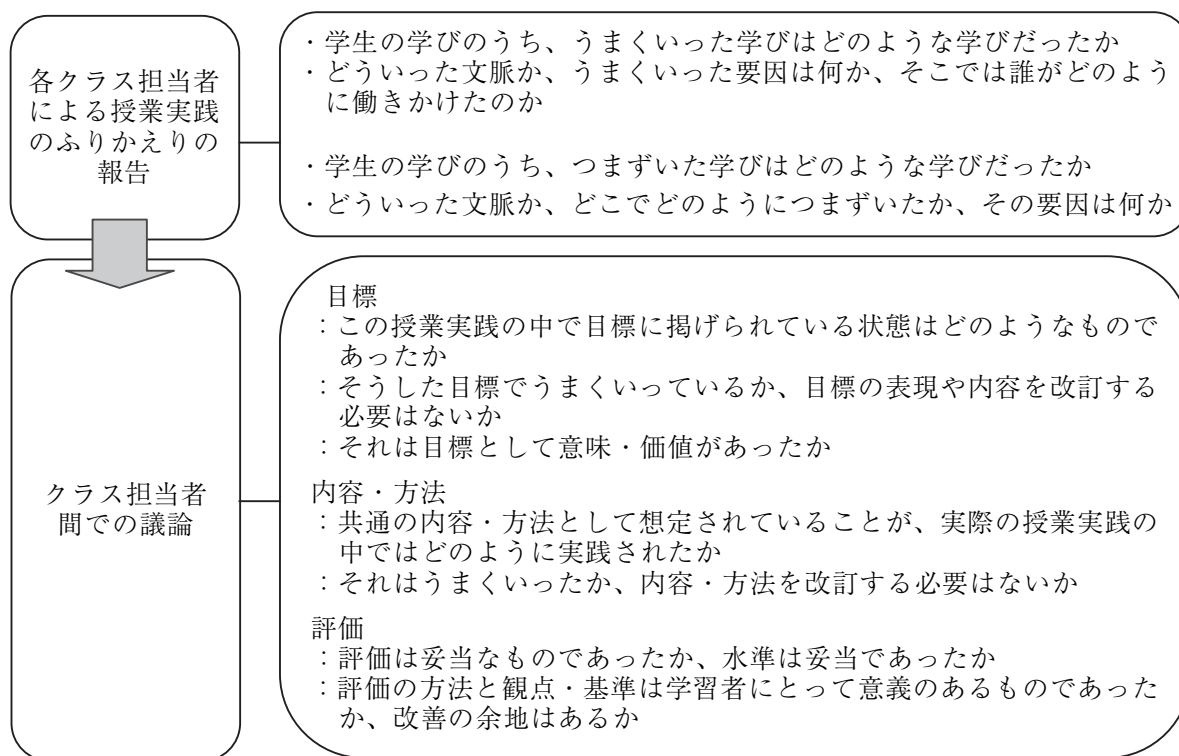


図2 複数クラス開講型科目における授業リフレクションの進め方

本研究は、複数クラス開講型科目における共同での授業リフレクションの実態を解明してきた。本研究の示唆を事例として、示唆されたモデルの効果検証、より効果的な授業リフレクションのデザインや記録の仕方のテンプレートを開発するといった課題が残されている。学生につまずきについて明らかになったことを踏まえてどのように教材開発するかといったことも実践的な課題として残されている。実践研究としては、共同での授業リフレクションと実践との関係に焦点化する研究も課題として残されてい

る。本研究では、授業リフレクションに焦点化しており、どのような実践からその授業リフレクションが生じたのか、またその授業リフレクションを踏まえてどのように授業実践に臨むのかといった点は明らかにできていない。本研究のような報告をその一環とする全体プロセスに対して、実践知の研究やナレッジ・マネジメントによる知識創発の研究知見と接合して暗黙知を共有していくあり方について研究することも重要な課題である。FD の中でも、実践に関わる知見を蓄積していく上で、継続的なプロセスに関わる地道な研究のさらなる蓄積が必要になってくるであろう。

注

- 1) 「Waseda Vision 150」とは、早稲田大学の創立 150 年に向けたビジョンである。
(<http://www.waseda.jp/keiei/vision150/about/index.html>)

参考文献

- ヒューバー、M. T. (松下佳代訳)、2012、「高等教育におけるティーチング・コモنزの構築」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育のネットワークを創る－FDの明日へ－』東信堂、22-42。
- Huber, M. T. and Hutchings, P., 2005, *The advancement of learning, Building the Teaching Commons*, San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Gillespie, K. J., Robertson, D. L., and Associates., 2010, *A guide to faculty development*, 2nd ed., San Francisco CA: Jossey-Bass. (=2014、羽田貴史監訳、『FDガイドブック－大学教員の能力開発－』玉川大学出版部。)
- 一般教育学会 FD 実態調査実施委員、1993、「大学教育改革に関する二つのパラダイム－行政的制度レベルと自律的活動レベル」一般教育学会編『大学教育研究の課題－改革動向への批判と提言』、283-88。
- 今野文子・樋口祐紀・三石大、2009、「授業計画と実施結果の差異に着目した授業リフレクション手法の提案」『日本教育工学会論文誌』32(4): 383-93。
- 松下佳代、2012、「FD ネットワーク形成の理念と方法－相互研修型 FD と SOTL－」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育のネットワークを創る－FDの明日へ－』東信堂、44-67。
- 松下佳代・小野和宏・高橋雄介、2013、「レポート評価におけるルーブリックの開発とその信頼性の検討」『大学教育学会誌』35(1): 107-15。
- 村上正行・山田政寛、2012、「大学教育・FD に関する研究における教育工学の役割」『日本教育工学会誌』36(3): 181-92。
- 根岸千悠・大山牧子・森秀樹・家島明彦・佐藤浩章、2014、「自身の授業を振

- り返るFDワークショップの実践：大阪大学コースデザインワークショップの取り組み」『大阪大学高等教育研究』3: 45-54。
- 小野和宏・松下佳代・斎藤有吾、2014、「PBLにおける問題解決能力の直接評価：改良版トリプルジャンプの試み」『大学教育学会誌』36(1): 123-32。
- 大山牧子・田口真奈、2013a、「カード構造化法を用いた大学初任教員の授業省察」『日本教育工学会論文誌』37(Suppl.): 173-6。
- 大山牧子・田口真奈、2013b、「大学における教員のコースデザインの協調的な省察を促す支援環境の構築」『京都大学高等教育研究』19: 59-71。
- 大山牧子・酒井博之・村上正行・田口真奈、2014、「大学におけるコース間の接続に基づく教員の省察を促すためのeポートフォリオの活用」『教育システム情報学会誌』34(1): 119-31。
- 酒井博之・田口真奈、2012、「大学教員のためのコースポートフォリオ実践プログラムの開発」『日本教育工学会論文誌』36(1): 35-44。
- 佐藤浩章、2012、「日本におけるFD論の批判的検討」『大学教育学会誌』34(1): 80-8。
- 佐藤浩章・長澤多代・中島英博・稲永由紀・川島啓二、2009、「FDプログラムの体系化を目指したFDマップの開発」『大学教育学会誌』31(1): 136-44。
- 澤本和子、2008、「授業分析の視点と方法」広島大学附属小学校学校教育研究会『学校教育』1095: 6-11。
- 澤本和子、2012、「第2章授業リフレクション研究を用いた教育実践研究」西之園晴夫他編『教育学における教育実践研究』ミネルヴァ書房、30-49。
- 城間祥子、2016、「小学校や中学校の教員は授業改善に関わる研修を日常的に実施していると聞きましたが、どのようなものですか」佐藤浩章・中井俊樹・小島佐恵子・城間祥子・杉谷祐美子編『大学のFD Q&A』玉川大学出版部、53-4。
- Shulman, L. S., 1999 “Taking learning seriously”, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(4): 10-7.
- Snow, C., Griffin, P. and Burns, M. S., 2005, *Knowledge to Support the Teaching of Reading: Preparing teachers for a changing world*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 田口真奈、2011、「誰がどのようにFDを推進するのかー専門家モデル・同僚モデルと2つのサポートモデル」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育のネットワークを創る』東信堂、128-42。
- 田口真奈、2012、「大学教育改革と授業研究」日本教育工学会監修『授業研究と教育学』ミネルヴァ書房、123-68。
- 田口真奈・松下佳代・半澤礼之、2011、「大学授業における教授のデザインとリフレクションのためのワークシートの開発」『日本教育工学会論文誌』35(3): 269-77。

田中毎実、2003、「ファカルティ・ディベロップメント論－大学教育主体の相互形成」京都大学高等教育研究開発推進センター『大学教育学』培風館、87-106。

寺崎昌男、2007、『大学改革その先を読む』東信堂。

Wiggins, G., and McTighe, J., 2005, Understanding by design, Expanded 2nd ed., Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
(=2012、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。)

謝辞

本研究は、科学研究費補助金（課題番号 15K17367）の補助を受けたものである。

