

「ふりかえり」と学習
—大学教育におけるふりかえり支援のために—
Reflection and Learning: Fostering Reflective Learning in Japanese Higher Education

和栗 百恵*
WAGURI Momo

Abstract

“Reflection” has become a buzz word in formal education. The OECD identifies “reflectiveness” at the heart of its “Key Competencies” that students are expected to acquire. In higher education, reflective skills have been mentioned in the context of generic skills/competencies development in countries such as England, Australia, and the US, coupled with the rise of discourse on learning outcomes (AAC&U, 1997; Bennett, Dunn, & Carre, 1999; Rogers, 2001). Scholars such as Brockbank & McGill (1998) as well as Moon (2004) have examined and advocated reflective learning in higher education. In Japan, although the word “reflection” itself has not yet been explicitly used, the idea has been embedded implicitly in the articulation of skill/competency sets such as METI’s “shakai-jin-kisoryoku” and MEXT’s “gakushi-ryoku”.

Despite such attention to reflection as a key to learning, little has been examined with regard to reflection/reflective learning in the context of faculty development in Japanese higher education. This paper aims at elucidating the need for faculty to develop skills to assist students in reflective learning, by offering a brief overview of Dewey, Kolb, and Moon’s insights on reflection, and showing how reflective learning might play an important role in Japanese higher education today. The paper then suggests ways to incorporate reflective learning in higher education classroom and beyond, calling for faculty development opportunities in facilitation skills for reflective learning.

「ふりかえり (reflection)」は、価値観が多様化し、変化が激しい社会の中で、他者とかがわりあいながら自主的に生き、学び続けるために必要な能力として昨今注目されている。例えば OECD (2005) は、初等・中等教育レベルのキー・コンピテンシー (key competencies) の中核にリフレクティブネス (reflectiveness、省察性／ふりかえりができること) を据えている。高等教育レベルについては、2000年前後から、イギリスやオーストラリアそして米国における学習成果に関する議論の高まりと共に、専門分野に特化されない、より汎用的で普遍的なスキル (generic skills) や能力 (competencies) のひとつとしてふりかえりへの言及がなされてきた (AAC &U, 1997; Bennett, Dunn, & Carre, 1999; Rogers, 2001)。また、Brockbank & McGill (1998) や Moon (2004) などに代表されるような、高等教育におけるリフレクティブ・ラーニング (reflective learning)⁽¹⁾の必要性および有効性を検証する研究も蓄積されつつある。日本では、「ふりかえり」という言葉こそ用いられてはいないものの、2006年に経済産業省が打ち出した「社会人基礎力」や、2008年の学士課程答申に

*福岡女子大学准教授

ある「学士力」には、ふりかえる作業に支えられたスキル、能力や志向性が掲げられている。

このように、ふりかえる力への注目が高まる一方で、日本の大学教育における FD の文脈では、「ふりかえり」の学習効果や、教員によるふりかえり支援に関するノウハウの共有が十分に進んでいるとはいえない。そこで、本稿では、ふりかえりを概観し、大学教員としてのふりかえり支援方法について考察することを試みる。

まず、学習におけるふりかえりが論じられる際に頻繁に言及される Dewey と Kolb の理論、そして Moon によるふりかえり概念や理論の整理を紹介する。次に、ふりかえる力の養成を大学教育の今日的な課題として位置づける。それを受けて、教員としてのふりかえりの促し方について、授業とともに、アドバイジングなど授業外でも活用できる具体的なふりかえり支援方法を挙げる。最後に、ふりかえりの促しが「職人芸」として周縁化されないよう、今日の大学教員に求められる学習支援力としての認識、そのための知見の集約および訓練の機会の必要性を述べる。

1. 学習を生じさせるふりかえり

「ふりかえり」という言葉は日常生活や教育の様々な場面で用いられている。また、「ふりかえり」を英語で表わすと、reflection、reflective learning、reflective practice や、キー・コンピテンシーの中心をなす reflectiveness など、様々な表現が存在する。ここではまず、reflection、reflective learning、reflective practice について、学習に対して構成主義 (constructivism) 的アプローチをとる、Dewey、Kolb そして Moon による、ふりかえりについての理論を概観する⁽²⁾。

昨今のふりかえりへの注目は、「ティーチングからラーニングへ」「学習者中心」などのキーワードに表わされるように、ひとがいかにかに学ぶかについての構成主義的な理解が広まったことによるだろう。構成主義自体についての詳細をここでは論じないが、もっともゆるやかに、最広義で説明するとすれば、学ぶという営みは個々人が自分自身で意味を紡いでいくこと、といえよう。構成主義的な学習観において「教員が何を教えるか」から「学習者が何を学びとるか」への視点の転換が主張されるのは、学習者自身が学んでいることを意識化し、確認していく作業 (意味を構成=construct する) 自体があつてこそ学習であるという立場からである。ふりかえりは、この意識化・確認作業と深く関連している。

Dewey (1916) は、経験から学ぶという文脈で、ふりかえりについて言及する。Dewey によれば、「経験」は2つの種類に分けられ、その一つは行き当たりばったりの試行錯誤的なものであり、もう片方は「リフレクティブ (reflective)」(訳本では「熟慮的」) なものである。後者の「熟慮的経験」は「われわれがなすことと、生ずる結果との間の、特定の関連を発見して、両者が連続的になるようにする意図的な努力」(Dewey 1916=1975, 232)、つまり「思考」であるとする。そして、この思考によって、「目的 (purpose)」に向かって行動することが可能となり、それは目標を持つために必要であるとする。

その「目的 (purpose)」を持つことについて、Dewey (1938) は、学習者が自らの学習過程を導く重要性を述べている (Dewey 1938: 67-69)。そして目的を持つということを、以下のような能力や知識の、複雑な知的作用であるとする。すなわち、①周りの状況の観察、②過去に似たような状況で起こったことに関する知識—その知識は、過去の回想であったり、より広い経験をもった人からの情報・助言・警告によるもの、③観察されたことと知識をつなぐことおよびそれが何を意味するかについての判断である。さらには、観察→情報 (知識) →判断を伴う、目的を遂行した際の結果

についての見通し (anticipation) や展望 (foresight) があってこそ、目的を遂げるための計画 (plan) ができる、としている。ここでは「ふりかえり」という言葉への言及こそないものの、観察されることと、既にある情報や、それらを比較しての判断という、「特定の関連を発見して…連続的になるようにする意図的な努力」が見てとれる。

Kolb (1984) は、前述の Dewey や Lewin そして Piaget の学習理論の研究に基づき、今日広く知られるようになった図 1 の経験学習モデルを提示している。学習を結果ではなくプロセスとして捉える Kolb のモデルでは、具体的な体験を受け、抽象的な概念化、そして能動的な試みへ進むためのステップとして、内省的な観察=ふりかえりが位置づけられている。ふりかえり、つまり経験の解釈が重要視される Kolb のモデルは、サービス・ラーニングなどの体験的な学習や、看護や教師教育などの臨床学習においては、広く言及されている。「体験すること」が目的ではないため、「体験を通して学びとる」ために、ふりかえりが必須となる。

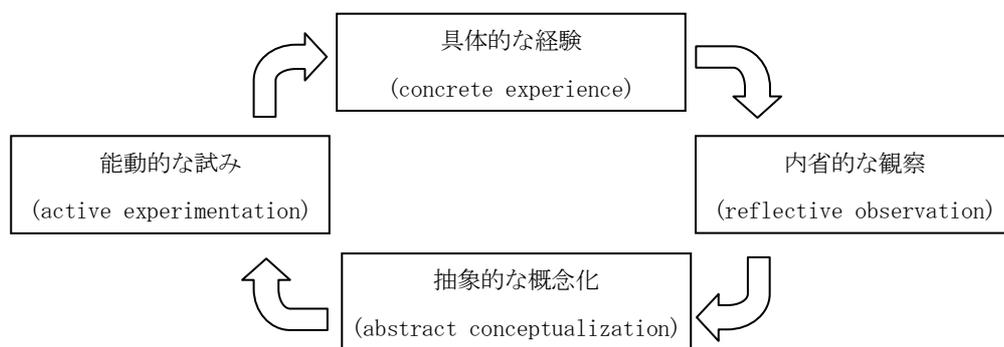


図 1 Kolb の経験学習モデル

注) Kolb (1984) をもとに作成

Moon (2004) は、学習や体験、ふりかえりを扱った様々な研究を網羅的にまとめ、日常的、あるいは教育の文脈で「ふりかえり」が用いられる場面ごとに、以下の 3 つの見方を提示し、定義している (Moon 2004: 82)。

このように、「ふりかえり」は日常的にもアカデミックな文脈でも使われ、何らかの成果をもたらすという意味でも用いられている。Moon はこれをさらに整理し、学習における意図的なふりかえりが、①新しく学習していることの意味付けをすること (有意味学習をすること)、②有意味学習で学んだことを描出するプロセスからさらに学ぶこと、③既にある情報や知識を整理することによって学ぶこと、に有益であるとする。

Moon はさらに、学びを促進するふりかえりの役割について、以下のような例を挙げ、ふりかえりは質の高い学習プロセスの一端を担うと同時に、学習行動自体にも影響を及ぼすと述べる (p. 86):

- ・ ふりかえりは、「知的な余地」を拡大させる。学習ペースに余裕を持たせる (slows the pace)
- ・ ふりかえりは学びの当事者であるという意識 (sense of ownership) を高める
- ・ ふりかえりは「メタ認知 (meta-cognition)」を促す (自らの学びのプロセスや、自らの学び方の強みと弱みをわかっていて、かつ、それについてふりかえることができる人は、より学ぶ)

さらに Moon は、学習と感情 (emotions)、および感情とふりかえりの関係についてもまとめているが、感情 (感じていること・感じたこと) もふりかえりの対象となること、メタ認知の視点から

いえば、ふりかえりによって自身の感情の働きを把握できること、などを挙げている (Moon 2004: 88-89)。

表1 「ふりかえり」の3類型⁽³⁾

<p>「ふりかえり」の一般的見方 (common-sense view)</p> <p>ふりかえりは、目的・何らかの成果を達成するためにするもの。あるいは、単にふりかえろうとすること (simply be reflective) によって、何かしらの予期しない成果が生まれるもの。ふりかえりは、明らかな答えがない、比較的複雑で、はっきりしない思考に対して用いられる。ふりかえりは、既に持っている知識や理解を咀嚼しなおすこと。</p>
<p>アカデミックな文脈で用いられる「ふりかえり」: 一般的見方からの発展形</p> <p>アカデミックな文脈におけるふりかえり／ふりかえりを通した学び (reflective learning)、またはふりかえりを用いた書きもの (reflective writing) は、明確な目的を伴い、意図的である。また、学習、行動、あるいは説明に関する特定の「成果」も伴う。目的やテーマの説明があってふりかえりが行われることもある。ふりかえり作業のプロセスや成果は、たいていの場合、他者に見られ、評価されるために描出されたもの (例: 書かれたもの) となる。それらの要因がふりかえりのありようや質に影響する。</p>
<p>成果に着目した「ふりかえり」の見方</p> <p>ふりかえりのプロセスではなく、ふりかえりを用いてもたらされる「成果」に着目した「ふりかえり」観。様々な先行研究で扱われている、ふりかえりプロセスを通して得られる成果は以下のようなもの:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 学習、知識、理解何らかの行動 - 再検討のプロセス - 個人的で継続的、専門的な能力開発 - 自らの学習あるいはそれ以外の活動のプロセスについての「ふりかえり」(メタ認知) - 演習で得られた所見から理論を練ること - 不確定だったことについて、決意をすること、問題解決をすること。エンパワメントや解放 - 思いがけない成果・結果 (例: ジレンマ状態を脱するようなイメージやアイデア、クリエイティブな活動) - 感情 (プロセスの一部あるいは結果として) - さらにふりかえる必要があることをはっきりすること・認識すること

出典) Moon (2004) より作成

Dewey、Kolb、Moon とともに、構成主義的な学習観に寄って立ち、ふりかえりを語っている。ふりかえりは、学習者自身が自らの知識や体験、感情などを見つめ、意味を構築するプロセスを作り出す。次項では、学習者自身が学んでいることや学びの経験、そして自分自身のありようを意識化・確認し、次の行動へとつなげていくためのふりかえりが、大学教育における今日的な課題として認識されている様子を、米国、日本、イギリスの例を用いながら示す。

2. 大学教育の今日的な課題としてのふりかえり能力養成

ふりかえる力の育成が大学教育に求められるようになった背景には様々な要因が考えられるが、大きな要因としては「知識基盤社会」の到来と、その社会を生き抜くための汎用的な能力育成ニーズの高まりが挙げられるだろう。

「知識基盤社会」では、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」とされる (中央教育審議会、2005年)。また、その特質として、①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、②知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、③知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる、④性別や年齢を問わず参画することが促進される、等が挙げられている。

Brockbank & McGill (1998) は、大学教育は、「専門家」が「学生」に知識を伝達する (transmittive) あり方から、学習者が自身で認識の変容を起こし (transformative)⁽⁴⁾ 批判的省察⁽⁵⁾を行う学習者

(critically reflective learners) を育成するあり方への変化を求められているとし、そのためには「ふりかえり」を通じた学習が大学教育で展開される必要があると論じている (Brockbank & McGill 1998: 53)。学習者が認識の変容を起こしていく、とは、①専門分野で求められる批判的思考ができるようになる、②専門分野を共に学ぶ仲間と批判的考察をしながら、知識の相対性や、知識とは社会的構築物であることを認識できるようになる、としている。さらには、学習者が他者との対話を通し、自身および世界の中にある自身の立ち位置、そして自らや知識、世界、そして世界の中での自らの行動についての見方を再構成できるようになる、とする。そしてその再構成の作業によって、学習者の自律性や自主性が増していく。

グローバル化が進み、価値観が多様化し、変化が激しい社会においては、他者と連帯しつつも自主的・自律的に生きていくための能力が必要になる。日々行き交う膨大な知識や新しい技術について、既知のものや馴染みのものに捉われることなく、あるいは新しいものを盲目的に受け入れるのではなく試行・吟味すること、流動性や不確実性の中で他者とやりとりしながら自らの立ち位置を確認し、必要あれば方向修正をしながら歩みを進め、働き、生活していくこと、複雑化し過ぎた社会にあっても当事者意識を持ってかわりつづけること—それら汎用的な能力の育成が、大学教育に求められるようになってきている。そのような能力は国によって様々な呼称が与えられ検討されており、日本においても、議論や枠組づくりが行われている (星・鈴木、2009; 川嶋、2008)。これらの能力の多くに共通することは、キー・コンピテンシーの中心概念にも据えられている、reflectiveness (省察性／ふりかえりができること) である。

(1) 米国 : Essential Learning Outcomes

米国では、全米カレッジ・大学協会 (Association of American Colleges & Universities) による、21世紀の大学卒業生が獲得すべき「本質的なラーニング・アウトカムズ (The Essential Learning Outcomes, ELOs)」⁽⁶⁾と、その達成度合を表わす「バリュー・ルーブリック (VALUE⁽⁷⁾ Rubric)」が2007年に発表され、その中にふりかえりについての言及がある。これらは「グローバルな新世紀における大学での学習 (College Learning for the New Global Century: A Report from the National leadership council for Liberal Education & America's Promise)」⁽⁸⁾で公表された。同報告書では、大学は、学生たちが複雑で変化が激しい社会 (complex and fast-changing society) に生き、働いていくための能力育成をする義務を負っているとする。

ELOs を構成する4カテゴリーには、そのカテゴリーを構成する具体的な能力・スキル・知識・志向性のリストがあり、それらひとつひとつの能力・スキル・知識・志向性に対応したルーブリックが開発されている⁽⁹⁾。4つのカテゴリーのうち、「個人として、そして社会の一員としての責任」カテゴリー中「学び続けるための礎とスキル」項目、そして「統合的な学び」カテゴリー (およびカテゴリーを構成する単一項目) のルーブリックに、ふりかえる力についての明確な言及がある。

表2では、ふりかえりという言葉が明示的に表れた例を用いたが、ELOs の他ルーブリックにおいても、達成度合が高くなるほどふりかえりが関連することが見てとれる。つまり、高次な学習の特徴として、Moon (2004) が述べるような学習の意味付けや、意味付けて学んだことの描出、既に持っている知識や経験を整理・応用することなどが挙げられている。これは、OECDのキー・コンピテンシーの中核概念として reflectiveness が位置づけられていることにも通じる。

表2 ELOs とふりかえり能力⁽¹⁰⁾

<p>「個人として、そして社会の一員としての責任」 カテゴリー</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 市民としての知識やかかわり方（地域およびグローバル社会） ・ 異なる文化に関する知識および異文化コンピテンス ・ 倫理的な推論と活動 ・ <u>学び続けるため（生涯学習のため）の資質とスキル</u>⁽¹¹⁾ <p>それらが多様なコミュニティそして現実社会への積極的なかかわりに根付いていること</p>
<p>「学び続けるための資質とスキル」（カテゴリー一構成項目のひとつ）</p>	<p>定義：知識やスキル、能力を向上させるために継続的に行われる、全ての有意義な学習活動。高等教育の試みのひとつは、学生の、好奇心、自発性、独立心、移転⁽¹²⁾、および<u>ふりかえり</u>などの資質やスキルを在学中に育むことで、学生が学び続けていくように支援すること。学び続けるための資質とスキルに関するルーブリックの項目は、上記「好奇心、自発性、独立心、移転、ふりかえり」。</p>
<p>「統合的な学び」カテゴリーかつカテゴリーを構成する単一項目</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 一般教育および専攻分野での学習が統合され、高度な成果を達成していること <p><u>新しい状況や複雑な問題に対して、知識やスキル、そして責任を適用することを通じてそれが示されること</u></p> <p>定義：正課および課外⁽¹³⁾において、学生が育む理解および資質。それは、大学の中でも外でも、知識と体験を単純につなげていくことであったり、新しく出会う・複雑な状況を前に、学びを統合したり、応用したりすること。統合的な学びに関するルーブリックの項目は、「体験とつなげること（関連した体験とアカデミックな知識をつなげる）、学問分野をつなげること（異なる学問分野や視点をつなげて考えること）、移転（ある状況で学んだスキルや能力、理論、手法を新しい状況に適用し、応用すること）、統合的なコミュニケーション、<u>ふりかえりと自己評価</u>（これまでの経験をもとにして、新しく困難な状況に対応していくことで、学習者としての自己意識が発達してゆく様子を示せること）」。</p>

注）下線は全て筆者による

(2) 日本：学士力

次に、日本の大学教育においては、2008年、学士課程共通の学習成果である「学士力」が中央教育審議会により提言されている（中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」）。同答申「はじめに」においては、知識基盤社会の到来、学習成果に関する国際的な潮流、能力育成と出口保証、大学間の協同、グローバルな知識基盤社会・学習社会において「21世紀型市民」を幅広く育成する必要性、についての問題意識が挙げられており、学士力はその問題意識に対して提示されたものである。

学士力はELOsのように詳細なルーブリックは伴わないが、表3にあるように、それぞれの力についての簡潔な説明が記されている。答申では、「学士力は、課題探求や問題解決等の諸能力を中核としている」とあり、ふりかえりという言葉への言及はないものの、表3に下線で示した力や特性は、自身で学んでいることの意味を構築したり、自身が既にもっている知識や体験とつなげて考えるなど、ふりかえりのプロセスを伴うものであることがわかる。

表3 学士力

カテゴリー	学士力
知識・理解	(選考する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、 <u>その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連づけて理解する</u>) <ul style="list-style-type: none"> ・他文化・異文化に関する知識の理解 ・人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
汎用的技能	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーションスキル (日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる) ・数量的スキル (自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる) ・情報リテラシー (情報通信技術を用いて、<u>多様な情報を収集・分析して適正に判断し</u>、モラルに則って効果的に活用することができる) ・論理的思考力 (情報や知識を<u>複眼的</u>、論理的に分析し、表現できる) ・問題解決力 (問題を<u>発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し</u>、その問題を確実に解決できる)
態度・志向性	<ul style="list-style-type: none"> ・自己管理力 (自らを<u>律して行動</u>できる) ・チームワーク、リーダーシップ (他者と<u>協調・協働</u>して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる) ・倫理観 (自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる) ・市民としての社会的責任 (社会の一員としての<u>意識を持ち</u>、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる) ・生涯学習力 (卒業後も<u>自律・自立して学習</u>できる)
統合的な学習経験と創造的思考力	<ul style="list-style-type: none"> ・統合的な学習経験と創造的思考力 (これまでに獲得した知識・技能・態度等を<u>総合的に活用し</u>、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力)

注) 下線は全て筆者による

(3) イギリス：Personal Development Planning

一方、イギリスの高等教育においては、1997年のデアリング報告（「学習社会における高等教育の将来、Higher Education in the Learning Society」）で、「学び方の学習（learning how to learn）」が、大学卒業生の将来的成功に役立つ4スキル⁽¹⁴⁾内の一つに挙げられている。デアリング報告では、高等教育改革の目標を「学習社会の維持・継続」としており、学び方の学習は、人々が生涯にわたって学び続ける学習社会にあっては必須となるものである。

同報告では、学生が自らの学びや、パフォーマンス、そして成果の進捗を記し、今後の①個人的な、②教育に関する、③キャリアに関する計画や改善に役立てる目的を持たせた「PDP（Personal Development Planning）」の導入が提言された。PDPは大学による公式の成績記録と併せて「学生のプログレス・ファイル（Progress File）」を構成する要素となっており、前述の学び方の学習を実体化させる仕組みとして導入が進んでいる。

PDP に関して、評価機関である高等教育質保証機構 (QAA) は「高等教育機関におけるプロGRESS・ファイルに関する方針」において、以下のような目的を掲げている：

- ・ 効果的で、自主的で、自信を持った、自律的学習者になること
- ・ 自らの学び方について理解し、その学びをより広い文脈に関連付けること
- ・ 学習やキャリアに役立つスキルを向上させること
- ・ 自身の目標を明確化し、達成に向けた進捗を確認すること
- ・ 一生涯に渡って学び続けるという前向きな姿勢を促すこと (以上12項)

また、この12項を受けて、PDP について以下のように説明している：

- ・ 高次の学びに不可欠である、構造化されたプロセスである
- ・ 学びをホリスティックな意味で扱う (学術的なものおよび学術的以外のものも「学び」)
- ・ 個々人が、適切なガイダンスや支えをもとに実施するものである。「支え」は、個々人自らが PDP を使っていく中で、個人がより自立的になるに従って減っていく
- ・ ふりかえり (self-reflection) や、個人の記録、自身の目標達成に向けた計画とモニタリングが必要となるプロセスである
- ・ 自身の学びを、それに関心を持つ人々 (教職員や雇用主) に向かって伝える能力を向上させるものである (以上13項) (下線は全て筆者による)

これら PDP における目的設定、計画作り、モニタリングや、それら全てにおいて必要となる自己分析、そして、学びの描出などは、ふりかえりと深く関連している。PDP は計画を作り実行を確実なものにするのを支援すると同時に、ふりかえる能力を訓練する仕組みでもある。

以上のように、今日の大学教育には、学生たちが変化の激しい社会の中で自らの立ち位置と確認しながら学び、生き、働いていくための、ふりかえる力の育成が求められている。

3. ふりかえり支援のために

これまで見てきたように、ふりかえることで学習が促進され、かつ、大学で育成されるべき能力にふりかえりが関連しているのであれば、ふりかえりをどう促していけるだろうか。FD マップ⁽¹⁵⁾の分類を参考にすると、ふりかえり支援も、「ミクロ・レベル (授業・教授法)」「ミドル・レベル (カリキュラム・プログラム)」「マクロ・レベル (組織の教育環境・教育制度)」で考えることができる。前述の PDP は、その導入を考えると、高等教育政策の中で言及され、大学での取組が始まったマクロな仕組みである。日本でも、学生が自身の学びの軌跡を綴るポートフォリオを大学や学部として導入しているところもあり、これもマクロである。一方、教職やインターンシップなどの実習系科目・プログラムでもポートフォリオを導入しているものがあり、これはミドル・レベルの実践である。ここでは、組織的・制度的なふりかえり支援の仕組みについてではなく、教員個人として着手・導入可能な、ミクロ・レベルでのふりかえり支援について考察してみる⁽¹⁶⁾。

(1) ふりかえり導入にあたっての検討事項

まず、表4に、ふりかえりを用いるにあたっての一般的な検討事項を、Rogers (2001) の課題整理を発展させてまとめる。

表4 ふりかえりの検討事項

ふりかえりの要素	検討事項
先行条件	<ul style="list-style-type: none"> ・理論や客観的事実を重んじる教育のあり方を前に、「個人の体験」をどう織り込んでいくか ・ふりかえりに関しての気持ちの準備や意欲、意図性をどう育むか ・ふりかえりによってもたらされうる不快な感情をどう扱うか
個別条件	<ul style="list-style-type: none"> ・個人的なプロセスであるふりかえりにおいて、個々人の自主性、個別で効果的なフィードバック、人間関係、教員へのアクセスなどについて、どう配慮できるか
プロセス	<ul style="list-style-type: none"> ・ふりかえりは、単純化できず、不確実性をもったプロセスであることにどう配慮できるか ・ふりかえりプロセスの質は、人間関係やそのときの感情によっても影響されることにどう配慮できるか
方法	<ul style="list-style-type: none"> ・コーチあるいはメンターとしての役割をどう果たすか ・学生同士のふりかえりをどう促すか ・どのようなアクティビティあるいはワークを通してふりかえりを促すか

注) Rogers (2001) を参考に作成

先行条件

Rogers (2001) も述べるように、伝統的な大学教育、あるいは Schon (1983) が指摘する技術的合理性 (functional rationality) ⁽¹⁷⁾ にもとづく価値判断においては、理論や客観的事実、あるいは科学的なるものの前に、「個人としての体験」は軽視されがちである。特にふりかえりを授業の中で導入することには抵抗感があるかもしれない。しかし、学習者が既に知っていることや体験していることと新しく学ぶ知識との往還が可能になってこそ、学習が促されるのは、既に述べたとおりである。理論や客観的事実の優勢は、学生だけではなく、他の教員あるいは自分自身にとっても、認識の変容を迫られるものだろう。

ふりかえりに向けた学生の気持ちの準備 (レディネス) や意欲、意図性に関しては、ふりかえりの目的や方法を明確化した上で授業設計の中に織り込む、あるいはアドバイジングの方法論として事前に共有することが可能である。不快な感情が起こりうることについても、学生に伝える必要がある。また、教員自身もそれを受容することが必要となる。

個別条件

学習者個々人の体験が重要となるふりかえりは、個別性が高い。効果的なふりかえり支援のために、学習者個別の文脈 (関心、傾向、活動) をより知ろうとし、それに合わせた支援の検討が必要である。

プロセス

ふりかえりには、単純にモデル化できないプロセスであることを事前に伝えておくと同時に、不確実なことが起こった際に、それを受け止めながら対応することが必要である。また、ふりかえりは人間関係や一時的な感情にも影響されうるという点を心にとめつつ臨むことが大切である。

方法

ふりかえりを促すにあたって、誰がどのような方法で行うか検討する。大まかには①ひとりで、②他の学生と共に、③教員と3種類に分けられる。それぞれの場合で、より効果的なふりかえりをするための仕掛けや関係性 (②および③) が必要となる。

(2) ふりかえりの目的、内容、タイミング：学習目標との関係

ふりかえりを授業で用いるのであれば、当該科目の学習目標達成のためにふりかえりを用いるデザインが必要であり、デザインのプロセスは次のようになる。

表5 ふりかえりのデザイン

当該科目の学習到達目標に基づく学習成果：〇〇ができるようになること ↓ ・ふりかえりの方法やタイミング（課題）：〇〇ができるようになることに寄与する方法とタイミング & ・課題の達成度評価の方法：ふりかえり（課題）の達成度基準と評価方法（*直接的あるいは間接的に評価）
--

つまり、まずは科目の学習到達目標とそれに基づく学習成果を考え、ふりかえりを促す学習活動の目的と内容、そのタイミングを考える。そのような学習活動の具体例は、導入しやすいものであればグループディスカッション（他の学生および教員と共に）やふりかえりペーパー／シート（ひとりで記入）が挙げられる⁽¹⁸⁾。また、ふりかえりと同じく、学習への構成主義的アプローチを土台とするアクティブ・ラーニングの手法も参考にできる⁽¹⁹⁾。活動を検討する際重要になるのは、ふりかえり以外の学習活動と同じく、用いる課題をどう評価するのかについて、学習目標に準拠した達成度合いの基準を設けると共に、評価方法を検討しておくことである。ふりかえり課題を直接評価するのか（評価基準を設け、採点する）のか、あるいは別な課題の準備作業と位置づけ間接評価するのか（ふりかえり課題は直接に採点されない）のか、誰が評価するのかについても考慮する。このふりかえりの間接的な利用方法については、ふりかえりの「主観性」が親和しにくい、伝統的なアカデミズムの作法と折り合いをつけるためには有効である（Moon 2004: 156）。

ふりかえり課題の評価ともかかわるふりかえりの深度について、Moon（2004）は、ふりかえりを「描写的」な領域から、「クリティカルなふりかえり」までの4レベルで表わした、汎用的な評価方法を提示している（表6）。評価基準として提示されれば、学生はふりかえりのやり方についても学ぶことができ、「ふりかえることを学ぶ」が意識化されるだろう。

表6 ふりかえりの深度

描写的な書き方	ふりかえりをしていない。描写にとどまる。
描写的なふりかえり	描写しつつふりかえるが、2つ以上の視点からのふりかえりがない。
対話的ふりかえり	多様な見方から俯瞰できており、分析的かつ統合的。
クリティカルなふりかえり	多様な見方、かつ批判理論（critical theory）的見方ができる、ということ。つまり、視点というのは歴史的、政治社会的な文脈によっても形成されることを認識していること

注）Moon（2004）をもとに作成

また、確実なふりかえりのために、書く際には設問を、ディスカッションの際には質問を構造化する方法がある。米国のサービス・ラーニング分野におけるふりかえりの知見では、「ふりかえりの3ステップ」として、何を（what?）、だから何／なぜ（so what?）、ゆえに何／どうする（now what?）という構造化が広く知られている。あるいは、学習の目的に応じて入念な設問を用意することも可能である（和栗 2008: 52-53）。学習者自らが既に持っている知識やこれまでの体験、価値観などを引き出すためには、「学習者自身の」を強調した設問にすると効果的である。その視点を、学ぶべきテーマやトピックと関連させ設定した設問を表7に挙げる。

表7 「学習者自身の」を強調した設問の例

- ・ 今日学んだことで最も印象に残ったことは何ですか？それはなぜですか？その学びをあなた自身は今後どのように活用したいですか？
- ・ 今日授業で扱った A と B という政策について、あなたが大切だと思うのはどちらですか？それはなぜあなたにとって大切なのか、具体的に述べてください。それについて、あなたの意見に反対しそうな人はいますか？その人はどういった考え方から反対するのでしょうか？
- ・ これまでの授業を受けて身につけることができた多様な視点について具体的に述べてください。履修前のあなたの視点とどのように違いますか？
- ・ 今日学んだことは、あなた自身のキャリアプランにどうかかわってくるのでしょうか？もし直接的にかかわらないように思えたとしても、何かしらのかわりをひねり出して書いてみてください。
- ・ 今日の実験が社会に及ぼしうるプラスおよびマイナスの影響について自由に考えてみてください。プラスの影響をもたらすために考慮すべきことは何でしょうか？マイナスの影響を抑えるためには何が必要でしょうか？そこであなたができることは何ですか？
- ・ 今日のゲストスピーカーからのお話の中で、もっとも共感できると感じたことを挙げてください。同時に、その点について、全く共感できないと感じる人の視点から、そのお話について書いてください。

ふりかえりの目的や内容を決定したら、学習者のためのふりかえりの情報やヒントも提示する。これは米国のサービス・ラーニング実践で広くみられることで、次のようなものが代表的である：

- ・ ふりかえりのプロセスについての説明
- ・ ふりかえりのティップス（自己認識、新しい別な見方に開かれていること、自分自身が前提としていることを認識していること、自分自身や他者の感情を感じ、それについて考えることをいとわないこと、質問し続けることをいとわないこと、よく聴くこと、リスクを避けないこと、書くこと・話すこと・アーティスティックな表現をすること、等）

上述のような情報やヒントを学生と共有することは、PDP がそうであるように、学生がふりかえりを経て獲得する成果とともに、ふりかえる能力自体を育むためにも有益だろう。

なお、ふりかえりを特徴とした学習手法としては「書く」だけではなく、ポートフォリオ、アクションラーニング、アクションリサーチ、ピア評価と自己評価、PBL も挙げられる (Moon, 2004)。それらに共通することは、何かしらの目的に従って、自身の実践をふりかえる、自身の実践をもとに今後を計画していく、という Kolb (1984) のモデルに簡潔に示されたプロセスであり、「学び方を学ぶ」に表わされるようなメタ認知を促進するものである。

(3) ファシリテーション（促し、facilitation）のノウハウ

これまで述べてきたように、ふりかえりによって学習が促進されるという考えは、学習への構成主義的アプローチに依っている。知識が構成・再構成されるためには、学習者自身が既に持っている知識や経験、価値観などに、学習者がアクセスし、吟味する必要がある。そのプロセスは、他者とのやりとりによって深化するといわれる (Brockbank & McGill, 1998; Moon, 2004)。ファシリテーション (facilitation) は、そのような、アクセス・吟味のプロセスを促すことである。

Brockbank & McGill (1998) は、学習が起こる場の「関係性 (relationship)」が学習に与える影響を指摘し、ふりかえりが促されるためには、以下のような関係性が必要だとしている (Brockbank & McGill 1998: 147)：

- ・ 一方向ではなく、双方向的

- ・ 既定のアウトカムにがんじがらめになるのではなく、違いや不確実性に開かれていること
- ・ すでに確立されているとされる考えを問えること
- ・ 他者と隔離されているのではなく、「対話」でつながっていること
- ・ 学習者が持つ個人的な知や暗黙知の価値を無視するのではなく、知にまつわる社会的かつ政治的な文脈が存在するのを認識すること

この関係性のもと、一定の目的・意図性に従って対話を促すということは、専門家として専門知を教えるやり方とは別な工夫が必要となる。その工夫は、ファシリテーターとしての表情から、座り方、そして傾聴の方法、確認や承認の方法、やりとりから芽生える学習者やグループメンバー、あるいはファシリテーター個人の感情の扱い方等、多方面に渡る。また、学習者と教員が一对一でやりとりをする場合の他、グループでふりかえりをする場合のプロセスに着目したグループダイナミクスの扱い方など、やりとりをマネッジするという意識及びノウハウが必要となる。ファシリテーションのノウハウを扱うセミナーを、(特活)日本ファシリテーション協会や同じく(特活)国際ファシリテーション協会が、定期的を開催している。

また、主にビジネス分野、特に人材開発の文脈で語られる「コーチング」のノウハウも有益だろう。コーチングとは、「会話を重ねることを通して、相手に目標達成に必要なスキルや知識を備えさせ、目標に向けての行動を促していくプロセス」であり「マネージャーが…コーチングスキルを使って、部下が持っている素質や才能、経験、知識を彼ら自身のリソース(資源)として使えるようにして」いくことである(伊藤 2005: 2)。そのスキルの多くは、自身で目標とそれに向けての計画を立て、歩むプロセスを支えたり、刺激したりするものであり、「ふりかえり」の促しと共通する。コーチングは、日本では2000年前後から急激に発展したが、それは企業活動の多様化・グローバル化の中で、指示待ちではなく、自ら考え動く人材が必要となっていること、また、そのような人材育成をするにあたり、新しい人材教育・マネジメントへのアプローチが必要になったのを受けてのことである。方法の詳細については、Brockbank & McGill (1998)とは異なる視点も存在しているものの、自主的な学習・行動のためのファシリテーションという点で示唆に富んでいる。コーチングスキルについての本は多数出版されており、個人として参加できる研修も組織されている。

(4) ふりかえり知見の蓄積と発信の必要性

ふりかえる力に注目が集まる一方で、ふりかえり支援についての知見が十分に進んでいるとは言えない。その原因には様々な抵抗感があることも挙げられよう。ふりかえり(あるいはリフレクション、内省、省察)が、「学問的響き」を伴わないように感じられること、ティーチングからラーニング(とその促し)への転換への困難さ(教員の意識もそうであるが、教育システム自体も)、「大学教員が異分野から『教え方』について学ぶ」ことへの抵抗感などは、一朝一夕では変わらないだろう。

同時に、国内でふりかえり実践の知見を既に集約し始めている例もある。体験的な学習を推進する早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター(WAVOC)の試みである。WAVOCでは、体験を学習にしてい(20)ための仕掛けのひとつとして、教員と学生、学生と学生のかかわり方に着目し、ふりかえり手法の体系化・言語化を進めている。2010年1月に開催されたシンポジウムでは、「学生の心に火をつけるふりかえり」というテーマのもと、学習活動の目的や特徴に従ったふりかえりファシリテーションを3タイプに分け、紹介した(21)。その3タイプとは、①突っ込み型ふりかえり支援、

②対話の交通整理によるふりかえり支援、③必要な時に介入するふりかえり支援、で、それぞれの特徴を表8にまとめる。同シンポジウムでは、ジャーナリスト、駅伝監督、企業人事担当、そして文科省官僚と、異分野からなるパネルディスカッションも組織され、それぞれの分野から、WAVOCでの実践について議論がなされた。

表8 WAVOC (2010) によるふりかえり支援の類型

教員の役割	特徴	教員としてのかかわりのあり方
突っ込み型	「なぜ」を繰り返し、自身の価値観や前提を学生が探求・発見し、次の行動につなげるように支援	大きい
交通整理型	実務者と学生のやりとりの交通整理をすることで、教員以外の人間との対話によって学生がふりかえることを支援	それほど大きくはない
必要な時に介入型	学生同士がファシリテーションを行うふりかえりの中で、介入が必要な時に介入して支援	その時に応じて変わる

WAVOCでの試みは、深い学びを促す体験の質や、体験を学びへとつなぐ、すなわち、学生が成長する仕掛けについて、「ふりかえり」を切り口に発信していくものである。これは、米国のサービス・ラーニングの例がそうであるように、伝統的な学問分野に「ふりかえり」を応用するよりも親和性があるという点は指摘できよう。しかし、「学生がより学ぶ」という視点に立てば、その知見は「体験的な学習」分野のみにとどまらず、大学教育に問われている能力育成についても十分に活用できるものではないだろうか。知見の蓄積と発信が進むことで、既に実践している教員はもとより、これから実践しようとしている教員もその情報へのアクセスが可能となる。これにより、学習手法としてのふりかえりのあり方もより洗練されていく。

4. おわりに

本稿では、まず「ふりかえり」の理論を概観し、米国、日本、イギリスそれぞれの大学教育政策の中で、ふりかえる力育成への注目が高まっていることを示した。さらに、そのような状況の中で大学教員としてふりかえりの促しをどう支援しうるかについて、先行研究や、異分野からの示唆、知見の蓄積と発信が始まっている例を紹介した。

社会が変わると同じく、大学教育も変化している。変化が激しく価値観が多様化し過ぎた社会、大学に行くことが当たり前になった社会にあって、大学で学ぶ意味を十分に見いだせていない学生は多く、そのような学生を前に知識伝達アプローチは極めて困難、あるいは的外れなものとなっている。また、大学卒業後、社会に出て働き続けていくための能力形成支援が大学教育の中で十分に行えておらず、企業もそのような能力形成をする余裕がなくなっている。

他者と共に、思考や感情、行動などについて粘り強く考察するプロセスを経て、意味や概念を創出する・ものごとを別な角度から見るための支援が必要となっている。そのような支援は、教員自身がふりかえりの習慣を身につけていかなければ困難である。

FDを教員の自己開発と考えるなら、自らの実践についてのふりかえりや棚卸しとその共有があってこそ、成長につながるといえよう。ただ、FDにはまだまだ、特に自らのふりかえりの正直な共有については、「恐れ」や「抵抗感」がつきまとっていることが否めない。FDにおいて、学生が身につけるべきふりかえり能力支援という文脈で、「ふりかえり」という概念や方法論の主流化が図られ、同時にそれが教員自身の実践のふりかえりと正直な共有につながっていくことが望まれる。そのよ

うなFDのあり方について、今後検討をしていきたい。

◇注

- (1) 日本語では、内省的学習、省察的学習、反省的学習などと呼ばれる。ふりかえりを通じた学び。
- (2) Dewey や Kolb、Moon と共に、Schon (1984) も、ふりかえりに関して最も言及される研究のひとつである。既往の知のみでは実践にはならず、実践の場では、既往の知の「適用」を超え、状況との対話を通して知を生成するプロセスが必要として、その生成プロセスを分析している。Schon はふりかえりを大きく2つに分類し、行為の中の省察 (reflection-in-action) と、行為についての省察 (reflection-on-action) とした。本稿で取り上げる Moon (2004) は、既存のふりかえり研究から「学習におけるふりかえりの有用性」を整理しているが、Schon が論じた分類やプロセスもそこに集約されているので、Schon (1984) 自体の紹介は本稿ではしていない。
- (3) Moon (2004) より作成。
- (4) Transformative learning については様々な研究が存在するが、代表的なのは、Mezirow によるもの。
- (5) 批判的省察 (critical reflection) によって、自身が自らの内に、社会的なゆがみを反映している意識の存在があることに気づき、それを認識することで新しい認識へと変容させていくことができる。
- (6) 以下の4つのカテゴリーから成る：「人類の文化と自然物理に関する知識」「知的・実践的なスキル」「個人としてのそして社会の一員としての責任」「統合的な学び」。英語ではそれぞれ、knowledge of human cultures and the physical and natural world, intellectual and practical skills, personal and social responsibility, integrative learning.
- (7) Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education
- (8) AAC & U のウェブサイト内、http://www.aacu.org/leap/documents/GlobalCentury_final.pdf からダウンロード可能 (2010年1月25日)
- (9) 全て AAC & U のウェブサイトで見ることができる：<http://www.aacu.org/value/rubrics/>。「人類の文化と自然物理に関する知識」に関してのルーブリックのみ、現在のところ開発されていない。
- (10) AAC & U のウェブサイト (<http://www.aacu.org/value/rubrics/>) にあるルーブリックから作成。
- (11) 原文は foundations and skills for lifelong learning. Lifelong learning は一般的に「生涯学習」と訳されるものの、ここでは「学び続けるための」という性質を強調したいため、そのように訳してある。
- (12) Transfer. 新しい状況に、過去の学びをつなげ、応用していくこと。
- (13) 原文は co-curriculum. Extra-curriculum との違いは、co-curriculum はその接頭詞が表わす通り、正課と共にある、というニュアンス。日本語での「課外」よりも、「正課」を補完しているニュアンスである。
- (14) “...four skills are key to the future success of graduates whatever they intend to do in later life. These four are: communication skills; numeracy; the use of information technology; learning how to learn.” (NCIHE 1997: Para 9.17-18)
- (15) 国立教育政策研究所 FDer 研究会編, 2009, 大学・短大でFDに携わる人のためのFDマップと利用ガイドライン, 国立教育政策研究所
- (16) これは、マクロやミドルでの導入について看過しているのではない。逆に、ふりかえりや、ふりかえりの礎となる構成主義的学習観が、マクロあるいはミドル・レベルで浸透することで、教員がふりかえり支援をしやすくなるだろう。
- (17) Schon (1984) は、近代の専門家は、実証科学を基盤とする技術的合理性 (technical rationality) を根本原理とした技術的熟達者 (technical expert) であるとし、新しい専門家は、行為の中の省察 (reflection-in-action) をする「省察的实践家 (reflective practitioner)」であるとした。
- (18) 多様な方法を検討したいのであれば、参加者の主体性を引き出すための参加型ワークショップ手法から応用が可能である。例えば、Chambers, Robert, 2002, Participatory Workshops: A Sourcebook of 21 Sets of Ideas and Activities.

London: Earthscan.

- (19) 溝上 (2007) はアクティブ・ラーニングの学習プロセスとして、「情報収集／インタビュー・質問調査・実験／製作／野外観察／グループ・ディスカッション／グループ学習／プレゼンテーション／教員・他の学生との質疑応答」などを挙げている。溝上慎一, 2007, 『アクティブ・ラーニング導入の実践的課題』, 名古屋大学高等教育研究 (7): 269-287.
- (20) WAVOC はその理念を①WAVOC は社会と大学をつなぎます, ②WAVOC は体験的に学ぶ機会を広く提供します, ③WAVOC は学生が社会に貢献することを応援します, とし, そのもとで, ①「現場体験の知」と「学術的な知」をつなげます, ②世代, 職業, 国先などを超えた多様な人々との協働を支えます, ③社会問題に気づき, 考え, 行動することを促します, ④教職員が有機的に連携し, 学生の主体性を引き出します, と4つの基本姿勢を打ち出している。この4つの基本姿勢が, WAVOC の教育戦略であり, ふりかえりはその中核となっている。理念や活動についての詳細は WAVOC のHPで閲覧可能。 <http://www.waseda.jp/wavoc/>.
- (21) 「WAVOC Channel : 一步踏み出す, ぐっと広がる」 http://www.waseda.jp/wavoc/wavoc_channel/index.html
WAVOC では, 今後も継続的にふりかえり手法のノウハウをウェブサイトにとまとめていく予定である。

◇参考文献

- Association of American Colleges & Universities, 2007, Liberal Education and America's Promise (LEAP). (<http://www.aacu.org/leap/vision.cfm>, 2010.2.10.)
- Bennett, Neville, Dunne, Elisabeth, and Carre, Clive, 1999, "Patterns of Core & generic Skills Provision in Higher Education", Higher Education, 37: 71-93.
- Chambers, Robert, 2002, Participatory Workshops: A Sourcebook of 21 Sets of Ideas and Activities. London: Earthscan.
- Dewey, John, 1916, Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, New York: Free Press. (=1975, 松野安男訳, 『民主主義と教育(上)』, 岩波書店.)
- Dewey, John, 1938, Experience and Education, New York: Collier.
- Kolb, David, 1984, Experiential Learning as the Science of Learning and Development, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Moon, Jennifer, 2004, A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice, London: Routledge.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE), 1997, Higher Education in the Learning Society. (<http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>, 2010.1.30.)
- National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise, 2007, College Learning for the New Global Century, Washington D. C. : Association of American Colleges & Universities.
- Organization for Economic Cooperation & Development (OECD), 2005, The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary. (<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, 2010. 1.15.)
- Quality Assurance Agency for higher Education, 2000, Policy Statement on A Progress File for Higher Education. (<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/progressfiles/archive/policystatement/default.asp#pdp>, 2010.1.29.)
- Rogers, Russel, R., 2004, "Reflection in Higher Education: A Concept Analysis", Innovative Higher Education 26 (1): 37-57.
- Schon, Donald, A., 1984, The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action, New York: Basic Books.
- 伊藤守, 2005, 図解コーチングマネジメント: 人と組織のハイパフォーマンスをつくる, ディスカヴァー.
- 川嶋太津夫, 2006, 『ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆』, 名古屋大学高等教育研究 (8): 173-191.
- 国立教育政策研究所 FDer 研究会編, 2009, 大学・短大でFDに携わる人のためのFDマップと利用ガイドライン, 国立教育政策研究所
- 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/05013101/002.htm, 2010.2.3.)

星千枝・鈴木尚子, 2009, 『社会人に求められる能力の育成とアセスメント: イギリス・オーストラリア・アメリカの状況と日本への示唆』, BERD (16) : 48-56.

溝上慎一, 2007, 『アクティブ・ラーニング導入の実践的課題』, 名古屋大学高等教育研究 (7) : 269-287.

望月太郎・荻原哲, 2008, 『アジア型クリティカル・シンキングの教育モデルを求めて: 東南アジアの諸大学における教育実践』, 大阪大学大学教育実践センター紀要 (4) : 43-52.

文部科学省高等教育局, 2004, 英国高等教育制度検討委員会(「デアリング委員会」)報告について.

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/04072001/011.htm, 2010.1.20.)

和栗百恵編著, 2008, 体験的な学習とサービスラーニング, 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター.

早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター, 2010, WAVOC Channel: 一歩踏み出す, ぐっと広がる,

(http://www.waseda.jp/wavoc/wavoc_channel/index.html, 2010.3.8)