

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

関田 一彦 森川 由美

1 はじめに

本稿は第一筆者（以下、筆者）が、大学の授業で取り入れている振り返り活動の効用について論考するものである。まず、今次の指導要領改訂に際し強調される「主体的・対話的で深い学び」における、主体的な学びと対話的な学びを結ぶ「振り返り」について述べる。次に、筆者が行っている振り返り活動について解説する。その上で、そうした活動が学生にとっていかなるものか、グループインタビューに基づいて、第二筆者（以下、森川）が検証する。最後にまとめとして、協同教育の視点から特に対話的な学びとしての振り返りについて、その指導（取り組み）の要点をまとめる。

なお、文科省が示す主体的な学びとは「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」学びのことである。同様に、対話的な学びとは「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」学びのことである。この捉え（定義）自体に疑義もあるうが、ここではいったん受け入れた形で論を進める。

2 気になること（問題の所在）

最近、「主体的・対話的で深い学び」の具体化に向けた研修会の講師を依頼される

対話的な学びを全ての授業で！ スライド1

- ▶ 対話的な学びについての全校的な形式（スタンダード）を統一し、全ての授業で対話を有効に活用した授業を展開
- ▶ 対話の形式、目的を明確化

対話の形式	ペア (2人)	グループ (3~4人)	班 (5~6人)
対話の目的	考えを まとめる	お互いの 考えを知る	課題を解決する

ことが増えている。その際、主体的な学びと対話的な学びの関連について、説明を要することが多い。例えば、以下のスライド3枚は筆者が研修講師として伺った、ある中学校の研究推進委員会がまとめた研修資料の一部である。まずスライド1を見てほしい。対話の形式と目的を明確化すると記されているが、おそらくこれ

は、話し合いの規模（サイズ）と機能（あるいは効用）と表記するのが適切であろう。

そもそも「対話」とはどのような言語活動を意味するのかこの資料では不明であるが、少なくとも「対話的な学び」はその形式において統一できるもの（すべきもの）と、この中学校の先生たちは考えているようである。対話(dialogue)と会話(conversation)の質的な違いを考慮せずに、「的」の字をつけることで様々な話し合い活動を一括りにしているように思われる。（さらに厳しく言えば、この学校では生徒同士の協働による学びイコール対話的な学びであり、「対話の形式」にはない教科書や地域の方から学ぶというような学習活動は想定外のように見えて心配である。ただし本稿では、「生徒同士の協働」による学びを対話的な学びと仮に限定して話を進める。）

ペアも含め、複数の人間が課題に取り組む場合、まず課題に関する認識（情報）の共有が必要になる。その際、取り組む課題に対して、どのように理解し、どのような考えを抱いているのかを伝えあうことになる。相手の持つ情報や考えを聴き（時には聞き出し）、共通点や相違点を吟味しながら自らの持つ情報や考えを応答として語り返す中で、対話的な学びは進んでいく。ここでは、聴き手の聴く力・態度がその学びの質（あるいは成否）を左右する。

スライド2では、ペアワークの目的が自分の意見を述べる、すなわちアウトプットすることと捉えている。しかし実際は、アウトプットをどのように受け止めるか、聴くこと、聴きあうことを主な目的にしないと対話は生まれにくい。

確かにペア（1対1での話し合い）では、相手の発言に正面から向き合うことが自然に促される。一方、話し合いの規模が大きくなれば、それだけ多様な交流チャンネルが開かれる。相互交流の組み合わせが複雑になればなるほど、当事者間の対話は難しくなる。そもそも一般に、グループでの話し合いは討議（discussion）と呼ばれ、対話（dialogue）とは区別されている。討議では課題遂行のための意見提示・情報共有や課題解決のための合意形成あるいは選択肢の提案・選定が主な目的となる。そのため、いかに適切に、効率よく情報を共有するか（伝え合うか）がペア場面より重要になる。

さらにスライド2では、グループになることで「より多様な意見を求めることができる」としている。しかし「求める」というより、むしろグループの構成員すべてに意見表明の責任が生じると捉えておく方が、問題解決に向けての話し合いに適っている。また、この中学校ではグループと班を人数構成によって分けて考えている。その意図はわからないが、構成員の数が増え

対話の形式について	スライド 2
<p>▶ 1. ペア（2人） 短時間に高密度の対話ができるが、相互作用は1パターンのみで多様性が少ない。自分の感想や意見を述べる（アウトプットする）ことを主な目的とする。</p> <p>▶ 2. グループ（3～4人） 相互作用は6パターンとなり、より多様な意見を求めることができる。多様な意見や考えを基に問題解決をしたり、ペアの後にそれぞれのペア内での意見をまとめる際に使用する。</p> <p>▶ 3. 班（5～6人） 多様性は多いが、発言の機会が少なく高いコミュニケーションスキルが要求される。</p>	

ると発言の機会が少なくなる、と短絡的に考えているように見える。発言の機会が少なくなるのは、構成員の数に比して、話し合いの時間を十分にとらないことが主要因である。グループ（3～4人）でしっかり討論できるスキルが本当にあれば、班（5～6人）でも課題に応じた適切な時間配分をすることで、必要な発言を行う機会は確保できよう。

討議・討論に比べると多くの場合、対話は聴くことで自己内対話が生じ、自身の思考や行動の変容が促される。そこでは、学習課題の解決あるいは正解を得るかどうか

<p>対話の目的について</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ 1. 考えをまとめる 共通の目標・方向性を明確化するために行う。学級活動場面で実施されることが多い。 ▶ 2. お互いの考えを知る 自分の考えをより深めるために行う。道徳の指導場面で実施されることが多い。 ▶ 3. 課題を解決する 知識を活用し課題を解決するために行う。教科指導場面で実施されることが多い。 	<p>スライド 3</p>
--	---------------

ではなく、納得解を紡げるかどうかがかギとなる。言い換えると、仲間から正しい答えを教えてもらい、それを覚えるような学びではない。「なるほど」と納得できるかどうか的大事であり、対話的な学びを通じて納得感が高まり、「わかる」という感覚によって有能感を満たすような学びである。自己変容・相互変容に向かう話し合いを通じた

（あるいは、そうした話し合いが生起する）学習が対話的な学びのあるべき姿と考える。したがって、スライド 3 で「対話の目的」としているところは、前述したように話し合いの目的あるいは機能と表記すべきであろう。

このような捉えから見ると、この中学校が取り組む「対話的な学び」は本来の対話的学びと異なるものと映る。2人組、4人組、6人組と構成メンバーの数が増えるにつれ、そこでの話し合いに期待される効果や成果は異なることもあるだろう。しかし、対話の目的は人数に関わりない。構成員の多寡によって対話の目的を整理することは誤解を招く。話し合いに関わる頭数で、その話し合いに特定の機能を割り当ててしまうと、活動は硬直化し、実際に生じるメンバー間のやり取りと乖離し混乱するだろう。アクティブラーニングにあたかも特定の技法や型があり、それをを用いることが大切だと錯覚する教員があまりに多いために、文科省は改めて「主体的・対話的で深い学び」という概念を提示せざるを得なかった、という話もある。この中学校では、同じ轍を踏む気だろうか。形だけの「対話的な学び」を求めても、本来期待されている学びに至ることは難しい。

生きて働く知識をどのように身につけ、実際に働かせるのか。子どもたち（学習者）に実際の学習活動の中でそうした機会を提供し、そこでの体験を学び続ける態度にまで錬成する（あるいは昇華させる）ことが求められている。課題解決に向けて話し合いが必要となれば、ペアやグループを単位とする学習活動が必然的に生じてくるだろう。その際に「答え探し」以上に「答え探し」のプロセス自体から学ぶことを大切にすることで、そこで交わされる話し合いは対話的な色彩を帯びていく。言い換えれば、

知識は社会的に構成されていくという前提に立てば、社会的に構成するプロセスが重要であり、「対話的」とはそのプロセスの有り様を表していると捉えておきたい。

3 振り返りを重視した対話的活動の工夫

対話的な学びを具体化する方途は様々あろうが、本節では協同教育の視点から取り組む学習の振り返りについて、その効用を解説する。その際、大学の事例ではあるが、筆者の取り組みを参考に（授業デザイン全体については、関田（2018）を参照）、「主体的・対話的で深い学び」を具現化する方法について論じ、小中学校での実践の可能性を考える。

筆者は、対話的な学びは日々の学習活動の積み重ねの中で少しずつ豊かさを増し、安定して広がっていくように思う。教員の立場で言えば、正解・不正解が気になる学習課題ではなく、仲間と取り組むこと自体に価値のある課題を用いることで、対話的な学びは具現化させやすいと考える。そうした課題の工夫は色々あるが、筆者の授業では振り返りに重きをおく課題をいくつも繋げることで、学生に自らがこの授業とどのように向き合っているのかを意識させている（表1）。

表1 振り返りを促す課題群

実施時期	振り返り学習課題	課題を通じて気づかせたい問い
学期はじめ	学び始めシート	自分は何を学ぼうとしているのか、そしてそれは何のためか
通常の授業時	対話ジャーナル	自分は何を学んだのか、そして仲間は何を学んでいたのか
学期の中ほど	中間振り返りシート	自分はどのように学んできたか、そしてどのように学んでいくのか
学期終わり	リフレクションシート	自分は何を学んできたか、そしてそれはどのような意味があるのか
学期終わり	ポートフォリオと学びの相互点検	仲間は何をどのように学んできたのか、そしてそこから何を学び、これからの学びに向き合うのか

学期を通じたコースデザインとしては、まず、学び始めシートを使い、振り返りの起点をつくる。次にほぼ毎回の授業で対話ジャーナルを使って振り返る。そして、学び始めに対し、学期途中の状態を点検する中間振り返りを行う。最後に、ポートフォリオを使った学期終わりの振り返りによって、自己評価・相互評価を促す。以下、そうした学習課題について解説する。

(1) 対話ジャーナル

授業で学んだ知識でも、使われない知識、使い方がはっきりしない知識は容易に忘却されてしまう。そこで筆者は、忘れないうちにそれらに関連付けて、所定のシートに書き残すことを学生に課している。その際、共通部分を探す、違いを対比する、合

わせて（繋げて）まとめ直す、などの作業を通じて新たな疑問やアイデアを生み出すこと、あるいは全体を捉え直すことを「関連付け」と呼んで奨励している。そして、学生たちが書き留めた学びの痕跡を、授業の冒頭に前時の振り返りとして活用している。このように学生が授業に関して書いた要約や考察を互いに見せ合い、相手の書いたものにコメントし合うペアワークが対話ジャーナルという手法である^{註1}。

①対話ジャーナルの効用

対話ジャーナルには複数の効用あるいは機能がある。ここでは大きく 4 つに分けて説明する（表 2）。

【効用 1】 自身の学びを振り返り、文字化することで、知識の定着を図ることができる。一般に、復習と呼ばれる作業の一種である。

この時、何について、どのように振り返らせるかによって、知識や気づきは変わる。この点、単なる既習事項の再生・反復ではない。むしろ、後日の振り返り資料として、当該授業における学習経験を自ら価値づける機会となる。

【効用 2】 自身の振り返りに対して、ペアからの

フィードバックを受けることで（他者視点を借りて）、自身の学びを点検できる。何に焦点を当てた振り返りを行うかによるが、自分がどのように授業内容を受容したか、そしてその知識構築はどのような意義があったのか、他者がそれらをどのように受け止め、評価しているのかを知ることで、学び直しが促される。

【効用 3】 まずは上記二つの効用が期待できるが、筆者は相互にコメントを記入させるだけでなく、その後さらに、1 分程度の短い時間ではあるが、相手からのコメントに対する感想を述べあう時間を設けている。相手のジャーナルにコメントすることだけでも、疑似的な対話（筆談）から本当の対話に向かう一歩になるであろう。少なくとも、自身が書いたペアへのフィードバックに対し、相手からの口頭でのコメントをもらうことで、他者の学びに自らが影響・貢献していることを感じることができる。

相手の思考（あるいは学び）に対して肯定的な意図をもって働きかけること自体が、社交辞令のような表面的な会話から、相手の変容に向けた対話へと向かう行為である。

表 2 対話ジャーナルの効用

【効用 1】	授業の振り返りを通じて、知識の定着や理解の確認が進む。
【効用 2】	同じ授業に参加した仲間（ジャーナル交換相手）の学びを参考に、自らの学びをもう一度振り返り、理解の深化（あるいは、気づきの広がり）が進む。
【効用 3】	相手の書いたコメントに対し感想を述べることで、互いに相手の学びを気遣うことができる。その結果、 →学びのパートナーとしての互恵的な関係性が高まる。 →互いの学びを励まし合うことで、対人関係力が高まる。
【効用 4】	どのような内容のコメントであれば望ましいのか、互いに尋ねることで相手の学びに役立つ視点や情報を考えるメンター的な観察力・分析力が磨かれる。

ここで、どのような働きかけ（フィードバックあるいはコメント）が適切であり、効果的なのか、教員がコメントの仕方を指示し、あるいはフィードバックすべき焦点を指定することで、他者の学びへの関わり方を意識させることができる。

【効用4】（通常の授業でこの活動を行うことは稀だが）相手に向けたコメントについて、その効果を相手に直接問うように指示することで、相手の学びに対する自身の関わり方を再度考えることができる。具体的には、「私のフィードバックやコメントが、あなたの学びにどのように役立っているのか、さらに役立つためにはどのようなコメントが必要か、そもそも私のフィードバックはあなたにとってどんな意味があるのか」といった、コメントをもらう側のニーズを探る問いかけである。これを筆者はワンステップダウンポジションでかかわる、と称している。ここまでくると、対話ジャーナルを通じた学びの意義づけがだいぶ変わってくる（あるいは、広がってくる）。効用3までは、相手の学習成果に関するフィードバックが前面に出ているが、この段階では、相手の学び、あるいは知的変容に立ち会う一人の仲間として、自分がどうありたいのか、内省が促されてくる。

このように、対話ジャーナルという活動には、少なくとも上記4つの効用が期待できるが、教員はどの働きを期待して対話ジャーナルを用いるのか、自覚しておくことよい。求める（意図する）ものに応じて教員からの指示あるいは介入を行う必要が生じるからである。

（2）各種振り返りシートと形成的な振り返り活動

筆者は、対話ジャーナル以外にも複数の振り返りの道具と、それを使った振り返り活動を行っている。以下、主なものを紹介する。

①学び始めシートとその活用

まず、振り返って自身の変化・成長に気づくためには、スタート地点の意識化・明確化が必要になる。スタート時の意欲・決意や目標・計画など、自身の取り組みを振り返る上で必須情報である。そのため、学期初めに学生自身に履修目的や学習計画を書き記させておく道具が、学び始めシートである。残念ながら学期初めの最初の課題であり、きちんとこちらの意図を汲んでシラバスを読み直したり、教科書の目次を眺めたりして、この授業のねらいや学習内容を確認しながら書く学生は少ない。

したがって、ただ書かせるだけでは、学生自身の学びが他人事のように表面的・形式的なものになりやすい。そこで、学び始めシートをペアあるいはグループで発表し合う機会を設けている。（強い言い方をすれば、自分の決意や目標を公表し合わせることで、自他に対して宣言することになる）。単位のために履修した、良い成績を取るために頑張る、といったおざなりな言葉で書かれたもの（課題として出され、書けというから書いたという反応）であっても、履修目的や学習目標を仲間同士で語り合

うとき、それは自身のものとして自己受容されていく。さらに筆者は時間が許せば、互いの目標達成に向けた支援・協力を考えさせ、互いのスタートを称え励まし合う機会を設け、実際に声を掛け合うように指示している。

②中間振り返りシートとその活用

従来の大学授業では、学期終わりに授業アンケートなどで学期中の取り組みを振り返らせるのが精々であり、仮に反省点や改善方法が見えても後の祭りになることが多かったと思う。学期中に何回振り返るのが適当か、正解はないと思われるが、少なくとも改善試行する機会がなくなった段階で振り返ってもあまり有益とは思えない。そこで、筆者の授業では学期の半ば、15回の授業なら7～9回目あたりに一度、中間振り返りシートを使った振り返りを課している。何をどのように振り返らせるかは、科目が目指す学習成果や指導上の狙いによって変わるが、学び始めシートに書いた決意や目標が、どの程度達成されてきたのか、その達成具合やこれまでの取り組み状況、さらにはその過程での学びや気づきについて確認することは大切である。

筆者はPDCAという生産管理用語を教育に用いるのは好きではないが、振り返りを次に生かすプロセスを意識することは学習者にとって重要である。いわゆるCheck & Actの局面である。中間振り返りは形成的なものであり、定量的指標を扱う必要はないが、振り返りの結果、新たな目標を立てる際には何らかの数値目標を考えさせることは有効だと感じている。

学び始めシートを使った交流にはペアを使うこともあるが、中間振り返り段階では4人前後のグループを使う。ペアで互いの学びを語り合う関係が築けたら、次はより大勢の仲間と語り合うスキルや態度を育てたい。言い換えると、参照他者を増やすことで相互評価に慣れる練習として、4人前後のグループが適当であろう。むろん、安心して自らの学びや取り組みについて語れる仲間づくりが前提であり必須である。自己開示に伴う恐れ（不安）より、自己開示による仲間からの受容・支援を得る喜びや安心感を味わえるような、振り返り活動の工夫がまず大切である。

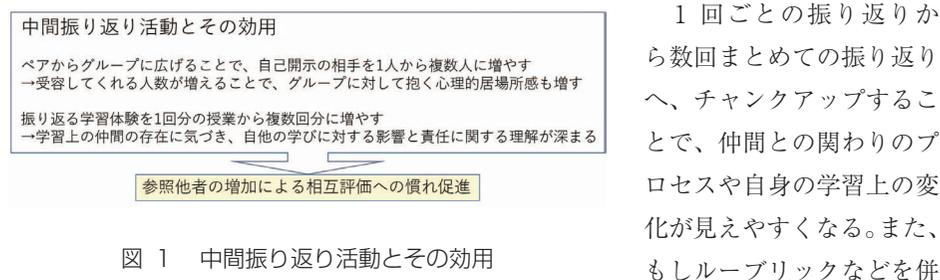


図 1 中間振り返り活動とその効用

用すれば、点検（評価視点）の枠組みを借りたアドバイスの仕方、有効性に気づかせる機会にもなる。

③リフレクションシートとポートフォリオを使った相互評価

学期の終わりには、学期を通じての取り組みや成果を振り返ることになる。筆者は、学期を通じて産み出される学習成果物をファイリングさせ、ポートフォリオを作成させている。この作成作業を通じて、自身の取り組みを振り返らせる作業に使うのがリフレクションシートである。この作業を通じた振り返りに際し、対話ジャーナルを時系列に読み返し、そこから自身の学びを振り返るように指示する。一定数の学生は自分の今の学び（理解・習得度合）は自分だけで成し得なかったことに気づいていく。

ポートフォリオは最終プロダクトであり、ポートフォリオを用いた相互評価は総括的評価の色合いが増す。良くも悪くも自分の作品を人前に晒す緊張感が生じる。確かにポートフォリオはその授業の成果物として位置づけられるが、それは彼／彼女のほんの一部（学期中に履修している複数の科目の一つとしてのこの授業）であることは仲間が一番よく知っている。特に大学の教員にとって、その学生との接点はその授業だけであり、授業外の姿は通常知る由もない。そうした教員から向けられる評価の眼差しと、仲間から向けられるそれとでは、ずいぶんと感じ方が違うであろう。成績にはおそらく影響しないであろう仲間の前で無理に繕う必要性は低い。自然体で自己開示することで得られる一体感や受容感の方が心地よいと感じるなら、人前で自らの取り組みや成果を語る緊張感は軽減されるだろう。筆者の授業では実際、学期を通じて様々な機会に、様々な振り返りの道具を使って互いの学びを参照し合っており、緊張感から十分な自己開示が行えない学生は、いたとしても少ないと思われる。

4 対話ジャーナルの効果検証

(1) グループインタビューによる検証

対話ジャーナルの効用について3(1)①で述べたが、そうした効用を果たして学生はどのように感じ、自身の成長として受け止めているのか、グループインタビューを試みて効果検証を行った。インタビュー対象は共通科目「思考技術基礎」を2018年秋学期に履修した1、2年生13人である。内訳は男子6人、女子7人、学部は文学部7人、教育学部4人、法学部2人である。この授業はLTD^{註2}と呼ばれる教育手法を中心に、毎回、なんらかの協同学習を取り入れた初年次教育科目である。また、13人のうち3人が対話ジャーナルを用いた授業をこれまでに受講したことがあった（受講したのは3人とも教育学部の「保育内容総論」）。

インタビューは表3のとおり、5つの質問を尋ねる半構造化インタビュー方式を採用した。担当教員への遠慮や教員からの誘導的な質問を排除するためにインタビュアーは筆者や森川ではなく、学内のPASS（Peer Assessment Support Staff）^{註3}の学生が行った。PASS1人につき4～5人の受講生になるように受講生13人を3グループに分け、フォーカスグループインタビューを約15分間行った。なお、このイ

表 3 「思考技術基礎」インタビュー項目

<p>本授業で用いている「対話ジャーナル」についてうかがいます。あなたが感じたこと・考えたことを教えてください。</p> <p>1. 対話ジャーナルを使用する授業を他にも受講したことがありますか？ はい いいえ →はい、の場合 科目名</p> <p>2. 対話ジャーナルを行っていて気づいたことがありますか？ ある ない → ある、の場合 どんなことに気がつきましたか？</p> <p>3. 対話ジャーナルを行うときに相手へのコメントの仕方について教員からどんな指示があったか覚えていますか？ はい いいえ → 「はい」の場合、教員からの指示はどんなことでしたか？</p> <p>4. 対話ジャーナルは、授業内容の理解を深めるのに役立っていますか？（もしくは）対話ジャーナルはあなたの学びや成長に役立ちましたか？ はい、の場合、どのように役立ちましたか？ いいえ、の場合、役立たなかった理由は考えつきますか？</p> <p>5. 対話ジャーナルは、どこをどのように変えるとさらに学生の学びがより深くなると考えますか？</p>

インタビューはチームで思考する技術を身につけるために対話ジャーナルという課題が自分たちにとってどの程度有効だったのかを考えさせる学習活動の一部として、最後の授業時に行った。以下、学生の発言を紹介しながら対話ジャーナルの効用について検討するが、発言者を識別するために所属グループをA、B、Cで、グループ内の識別番号を数字で表す。

① 知識の定着【効用 1】

どのグループにおいても、インタビュー項目 2「対話ジャーナルを行っていて気づいたことがありますか？」への回答として、授業内容は時間が経つと忘れることが挙げられ、グループメンバー全員が同意していた。「すぐ対話ジャーナル書かないと対話ジャーナル書くときに、『内容なにやったっけ』って、わかんなくなっちゃうから、授業後にすぐ書く必要があるなって思いました」(C4) というように、対話ジャーナルを授業後のなるべく早いタイミングで行う必要性を多くの学生が痛感していた。しかし、それを実行できた者と、頭ではわかっているが実行できずにいた者に分かれていた。

また、インタビュー項目 4「対話ジャーナルは、授業内容の理解を深めるのに役立っていますか？」も 13 人全員が「はい」と答えている。対話ジャーナルを用いた授業を初めて受講した A2 は「そのときの授業で自分が気づいたこととか学んだこととかをメモすることができたから、一つ一つの授業を濃い内容にできたかなと思います」と答えている。こうした対話ジャーナルの効用を、B1 は授業で学んだ内容を自分で「確認できるっていう意味があったのかな」と述べている。C4 は対話ジャーナルを毎回行なうなかで、「前にやったことが一応頭にある」状態や、授業では「前の授業で習ったことをちょっと入れられたりというのがあった」という状態を体験し、その後は「やる意味が感じられた」という。さらに、対話ジャーナルにより「授業で前にこんなことやったなという関連づけみたいなのをできたので、これ、めっちゃ役に立つや

ん、ってなって」(C2)という声もあった。このように人によって効果の程度にはばらつきがあるものの、対話ジャーナルによる知識の定着効果を13人全員が感じ取っていた。

② 自身の学びの深化【効用2】

対話ジャーナルは知識の定着だけでなく、自身の学びを深化させることにも役立つ【効用2】。他人からコメントをもらうことにより「客観視してもらえる」(B2)、「視野が広がる」(B4)、「次回の目標設定につながる」(B3)という自身の学びの深化や広がりに関する気づきが設問2への回答で述べられていた。より具体的には、「他の人との意見の違い、考え方の違いが形に見えるから、それが助かる」(C4)という発言にみられるように、それぞれの視点や意見の違いを共有し、つまり、他人の力を借りることで自分の立ち位置が明確化したということである。こうした効用を他の学生たちはこう語っている。

対話ジャーナルって、みんなで学んだことを振り返るっていう面で、対話的な学びを通じて一つのテーマについてしっかりと学んでいけるという取り組みだった。(C2)

友達に関連付けだったり、その友達の振り返りっていうところが、自分が気づいていないだけで自分も当てはまるなって思ったときに、そこも次に取り入れてみようって思って、対話ジャーナルをやったりしました。(A1)

これらの回答は、他者との比較による学びの広がり気づいたことを示している。

さらに、毎授業継続して書き残していくことで、自身の学びの点検が促されることも語られていた。B1は「次こんなこと頑張りたい」と書き残すと、「次の授業をやるときにもちゃんと文字に残っているの」「意識しやすい」と述べている。さらに、B1は「対話ジャーナルを書くごとにちゃんとつながって残って。で、今回ポートフォリオをまとめたときに、それがちゃんと残っていてくれるということが、自分が成長できているなということが感じられる」と語っていた。

③ 関係性の向上【効用3】

こうした回答を吟味すると、効用2をもたらず他者との比較による学びの広がりを支えるのは、対話ジャーナルを読み合い、コメントを交換し合う相手との関係性の向上【効用3】であることが窺える。設問2と設問4に関する回答において、「相手からコメントをもらえた事実がすごく嬉しくて」(C2)など、コメントで共感されたことや励まされたことが嬉しかった、あるいは、コメントの内容により自信がも

てたという意見が全グループから出ていた。さらに、「自分とは違う何か気づきがあったときに、『ああ、そういう学び方もあるんだ』みたいなものに気づくようにした」(B1)、「相手の学びっていうのにちゃんとこっちが言うというのが〔これまでの授業では〕あまりなかった」(A2:〔 〕内は森川補足)など、自分と異なる考えでも受け入れ、そこから学ぶ経験を語る学生もいた。

インタビュー項目3への回答から、対話ジャーナルにおいてお互いをコメントする際に「否定をしない」「受容」「共感」が教員によって伝えられ、それが浸透していたことがわかった。これらは、互恵的な関係性を増し、対人関係力を向上させる上で有効な指示である。しかし本授業では、こうした指示を教員が確固とした口調で伝え、全員がそれを強く意識していたというより、「・・・だけ」「なんか・・・というか」「みたいな感じ」「言われた気がする」「・・・だったと思います」「ポイントだったような気がしています」「感じだった気がします」「言っていた気がします」というゆるやかな記憶であった。他者との比較による学びの広がりをもたらし、**「否定をしない」「受容」「共感」という自信と寛容性を育む一種の授業規範(あるいは学級文化)**が必要となるが、それは授業者が強権的に学習者へ埋め込むというものではないことが分かる。

④ 相手の学びに立ち会う構えの芽生え

この授業では効用1と2を明らかに意識し、効用3までを射程に振り返りをさせている。また、インタビュー項目には効用4について直接尋ねているものはない。しかし、効用3が現れてくると、真摯に相手に向き合い、内容の濃いコメントにしようとする相手の学びに立ち会うメンター的な構えが芽生えてくるのが、以下のような発言から見えてきた。

ただ読んだだけではいいコメントできないから、どう読もうとかいろいろ工夫したりとか、どういうアドバイスなら相手に役に立つかなと考えながらコメントした。(C4)

相手の長所を、先週あの人はここがよくできていたから、書いてあることに対してそれを関連付けるみたいなこと。(B1)

さらに、こうした相手の学びに立ち会う構えは、自分の考えをなんとか言葉にしようとする「もがき」を経てもたらされることも、次の発言とその発言に同意する他のメンバーの反応からわかった。

自分の考えたこととかを書く力がないんだなというのを書いていて感じました。

上手い言葉で表現できないとか。(C1)

したがって、学習者に考えたこと・感じたことを言語化する援助をしながら効用1～3を確実にすることに力を注げば、自らの学びを内省しながら相手の学びに立ち会う準備が整ってくるようである。

⑤ グループインタビューから見えてきた留意点

前述のように、13人全員が効用1～3という3つの効用を感じ取っていたが、最初から3つの効用を感じ取れていたわけではない。グループCでは設問4の回答時に、対話ジャーナルへの取り組みが「最初はイヤイヤのこともあった」(C4)と語られ、他のメンバーも「めっちゃ、思っていました」(C2)などと強く同意していた。しかし、学期後半になって、効用1や効用2に気づくなかで、変わっていったという。

コメントがもらえる自体が、実際に書いてもらって、自分の書いたものが刺激になって。また、相手が頑張ろうと思うというのを書いてもらったりすると、自分としてもやっぱり頑張ろうと思えるし、すごい刺激になったなと思いました。(C2)

すなわち、効用3が効用2の基盤を形成していたことがここでもわかる。また、前述のC4は「対話ジャーナルはちゃんとやらないと、ホントになんか無駄な時間になっちゃうと思うから、対話ジャーナルの意味のある取り組み方みたいのを最初のほうにちゃんと入れ込んでけばやる時間も意味のある時間になるし、これやっていてよかったとみんなで思えると思います」と発言している。これは、対話ジャーナルの導入の仕方がまずいと「無駄な時間」になる可能性を示唆している。

では、「対話ジャーナルをちゃんとやる」ためにはどんな工夫が必要なのだろうか。今回のインタビューにより、その工夫として以下の3点を留意事項として挙げることができる。

第1に、効用1～3の基盤となる「否定をしない」「受容」「共感」という自信と寛容性を育む4(1)③で触れた文化形成である。C4が述べる「対話ジャーナルの意味ある取り組み方」として、授業者は学習者に相手へのコメントの仕方を伝えることが必要である。しかし、その伝達自体が学習者の自信と寛容性を育む文化形成に即している必要がある。

第2に、ジャーナルを作成する時間を授業の最後に設けるかどうかである。授業後の「なるべく早いタイミング」で対話ジャーナルに記入するために、授業の最後にたとえ5分でもその日のジャーナルを書きたいという意見があった。書いている途

中で授業が終わるが、途中だからこそ、その後の授業のない時間に、または、自宅に着いて早い段階で、残りを書かなくてはという気持ちになるという。ジャーナルを授業終わりのミニツツペーパーに代替えることは一案だが、その分、授業時間を使うことになる。あるいは、ミニツツペーパーとジャーナルの両方を課す、という選択肢もあるが、何のためにジャーナルを課すのかという目的によって選考することになろう。

第3に、対話ジャーナルの設問をもっと書きやすい内容にして欲しい、および、字数を決めて欲しいという意見もあった。前者については、設問した授業者の意図を学習者が理解できていないことが考えられる。対話ジャーナルに限らず、様々な課題の趣旨や意図を学生と共有するのは案外難しいことであり、それなりの時間を取る（繰り返し説明する）覚悟が必要であろう。

後者については、字数が決まっていなくて、グループメンバーの書いてきた長さがバラバラになり、短い文には短いコメントしかつけられなくなってしまいがちだからというものである。ジャーナルの分量については書かせる内容（設問）によっても変わってくる。大切なのは、ジャーナルに書き記すことの学習効果を自覚させ、コメントをくれる仲間の学びを援ける意義を理解させることである。そのためには、仮にはじめは字数設定をしたとしても、最終的には学習者自らが適量を決めることを促すことである。

5 まとめ

（1）授業者と学習者の交流から学習者同士の交流へ

小中学校の授業参観では、授業の終わりにその回の学びを振り返り、ワークシートに記入させ、提出させる実践によく出会う。本時の目当て達成に向かう中で何を学んだのか（理解したのか）、新たな疑問や知りたいことは何か、といった問いに答える形で、5分程度で作業させる形が多いように思う。大学でも、ミニツツペーパーの内容として、その授業の感想や授業者への質問・要望などを書かせ、提出させる実践がある。こうした振り返り自体は結構なことであるが、その際の振り返りの読み手は、たいていは授業者だけである^{註4}。授業者が自らの授業を振り返り、次に向かって改善を考える際には、学習者のこうした感想や振り返り（自己点検報告）は有益である。また、次の時間に、そうした振り返りの中から授業者が選んでコメントを返すことも双方向性を高める有効な工夫である。ただしそれは、学習者と授業者との意思疎通に留まり、学習者相互の対話的な交流を促すことになるとは限らない。

筆者が対話ジャーナルをはじめ、様々な振り返り課題を課す目的の一つは、学生間の対話的な相互交流のきっかけづくり（広い意味での相互評価の促し）である。相互交流を通じて「自分たちの学び」を気遣う「学習の主体者」に育ててほしいと願うからである。

(2) 「主体的・対話的な深い学び」の具現化に向けて

本稿では、対話的な学びを生み出す振り返り活動について述べてきた。筆者は協同教育の考え方に立つ授業づくりを通じ、学習者同士が協力して互いの善さを伸ばしあい、有能になろうとする意欲を高め合う機会になるような授業を目指している。振り返りにおける相互評価もそうだが、授業ではグループ活動が基調となっている。適正な他者比較には、信頼関係を前提にした相互評価を通じた自己評価力の養成が必要であり、したがって、文科省が求める主体的な学びを実質化するには、対話的に学びあう経験やスキルが非常に重要である。

筆者の授業では、ほとんどすべての課題がグループ活動の素材となっている。自分で考え、まとめたものが常に仲間との学びの材料となり、仲間の学びに役立っていく様子を直接、間接に見聞きする中で、「授業に参加して学ぶ」ということの意味を再認識する学生は多い。これは大学に限ったことではなく、校種を問わず、学習活動を共にする仲間がいる中で生起する気づきであろう。さらに、「主体的・対話的な深い学び」における主体的な学びとは、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」学びとされている。「次につなげる振り返り」をほぼ毎回の授業に組み込むことで、学習者の主体性を喚起したい。対話的な振り返りが主体的な学びを促し、主体的な学びが対話的な学びを深める。

6 注釈

註1 筆者が対話ジャーナルを知ったのは Barkley, Major & Cross (2006) *Collaborative learning techniques* の翻訳作業を通じてである。以来、協同教育の視点から実施上の工夫を加えて用いているが、筆者のオリジナルではない。対話ジャーナルで取りまさせる振り返りの設問には種々あるが、本稿の効果検証で取り上げた授業「思考技術基礎」で使用したシートの設問は以下の3つとした。

- ・今日の授業でもっとも深く考えたことは何ですか？なぜそのことを深く考えたのか、またそこから何を学んだのか書き残しましょう。
- ・今日の授業は有益でしたか。どのように有益だったのか、あるいはさらに有益にするために試みたいことは何か、書き出してみましょう。
- ・そのほか、授業への感想や学友からのコメントに対する感想など、もしあれば以下の空白に書き残しましょう。

註2 LTDはLearning Through Discussionの略で「LTD話し合い学習法」として日本に紹介され(丸野・安永訳1998)、2000年以降、安永(安永・須藤2014)によって様々な校種・分野に普及している。

- 註 3 PASSとは創価大学教育・学習支援センターが行っている授業改善支援サービスの一つである。トレーニングを受けた学生が教員の要望に応じて、授業改善のための情報を授業観察や受講生インタビューにより収集して提供する。
- 註 4 筆者もかつて実践していたが、例外として、林(1994)が考案したラベル新聞は学生相互の交流に開かれた振り返り活動である。

7 参考文献

- バークレイ・エリザベス, クロス・パトリシア, メジャー・クレア『協同学習の技法 大学教育の手引き』安永悟監訳, ナカニシヤ出版, 2009年.
- 林義樹『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, 1994年.
- 文部科学省 *Overview of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology*, 2017. http://www.mext.go.jp/en/about/pablication/_icsFiles/afieldfile/2017/02/15/1374478_001.pdf
- 関田一彦「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－」溝上慎一のホームページ内, 「溝上慎一の教育論」の中にAL関連の事例の一つとして掲載(2018年5月7日). [http://smizok.net/education/subpages/aAL00047\(sekita_soka\).html](http://smizok.net/education/subpages/aAL00047(sekita_soka).html)
- 安永悟, 須藤文『LTD話し合い学習法』ナカニシヤ出版, 2014年.

A Case of Pedagogic Cooperation: How “Dialogic Journal” Promotes Students’ Proactive, Interactive, and Deep Learning

Kazuhiko SEKITA Yumi MORIKAWA

The National Curriculum Standards have recently updated and emphasized to implement proactive, interactive, and deep learning from the perspective of active learning. To successfully realize such learner-centered learning, teachers need to encourage their students to “look back” their daily learning experiences and achievements. In this paper several tools for students’ reflection on their learning are introduced and examined, which are used in the first author’s classes. Particularly effects of Dialogic Journal are explained and investigated. At last, some remarks are discussed for elementary and secondary school teachers to conduct their daily practices for inducing students to reflect and appreciate their own daily learning experiences.