

児童の「思い」を引き出す授業づくりに関する研究

竹田 隼也

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻

A Study on Planning Classes with educating pupils' "thoughts"

Junya Takeda

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

〈あらまし〉 全国学力・学習状況調査質問紙調査から、授業の最後に振り返りを取り入れ、それを子どもが意識できることの必要性が読み取れる。また、それは学力の向上につながることも調査から報告されている。授業における振り返りの必要性については、これまでも様々な研究がある。その中で、自由記述の振り返りの重要性が述べられているが、自由記述であるとして何を書いてよいかわからずに振り返りができない子どもがいることが課題として挙げられている。そこで本研究では、自由記述の振り返りが書きにくい子どもに対してどのような支援が有効であるのか探究することを目的とした。また、支援のポイントとして学習目標を明確にし、振り返りに視点を与えること、授業の中ででてきた「思い」に着目することの二点を取りあげた。その結果、学習目標に対する「思い」が出てくる活動を取り入れることが重要であるとわかった。

〈キーワード〉 思い 振り返り 目標 小学校算数科

1. はじめに

子どもたちの学力状況や学習状況を把握・分析し、教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図ることを目的とした、全国学力・学習状況調査がある。この調査は小学校第6学年と中学校第3学年を対象に、国語、算数(数学)、理科の教科に関する調査と生活習慣や学習環境等に関する質問紙調査があり、質問紙調査については学習意欲、学習方法、学習環境、生活の諸側面等に関する調査が行われている。

平成25年度の全国学力・学習状況調査質問紙調査において新しく追加されたものとして

・ 普段の授業では、はじめに授業の目標(めあて・ねらい)が示されていると思いますか

・ 普段の授業では、最後に学習内容を振り返る活動をよく行っていると思いますか

という項目がある。ここから、目標と振り返りを

児童生徒に意識させるような授業が求められていることがわかる。

また、平成26年度の全国学力・学習状況調査質問紙調査報告書では、質問紙調査の結果と指導状況における教科の平均正答率との関係が見られた項目として「5年生までに受けた授業のはじめに、目標(めあて・ねらい)が示されていたと思いますか」、「5年生までに受けた授業の最後に、学習内容を振り返る活動をよく行っていたと思いますか」の項目を挙げている。

このことから、授業の開始時に目標を明確に示し、授業の最後に振り返りを行うことで、児童の学力向上にもつながると考えられていることが読み取れる。

振り返りについて安彦(1997)は「「ふりかえる」とは、平たく言えば「自分の言動やあり方を、あることをした後で見つめ直してみる」こと」とし、振り返りを取り入れることについて「「子どもが自分の学習について、その責任が最終的に自分にあること」を認識することがねらわれている。」と述べてい

る。このように、振り返りを取り入れることは子どもの自立的な学習につながるものであり、自立的に学習した結果、学力が向上するのだろう。

以上のことから、授業の最後に振り返りを取り入れる意義は大きいと考えた。

2. 研究の背景と目的

文章記述法を用いた振り返りの取り組みとして、子どものメタ認知を育成する算数作文が研究されている。メタ認知とは「自分の頭の中で現在進行中の認知活動を再び認知の対象として、それらの活動を評価し、制御するものである。」と定義されている。(『現代学校教育大事典⑥』(1993))

重松(2009)は「メタ認知を育成することは「生きる力」を育み「確かな学力」を育成するという現在の社会の要請に応えることである。」と述べている。自分の学習に対して、自分がどのように考えるかを考えることができる算数作文は、子どものメタ認知育成につながるものである。

算数作文は授業の最後の5分程度を利用して子どもが記述する振り返りである。ノート自由記述で書かせたものを回収し、それぞれにコメントを入れるという流れになっている。

算数作文はメタ認知の育成により、子どもの自立的に学習する態度を養うことを目指すものとして研究が進められているが、課題として以下の4点が挙げられている。

- ①毎授業ごとに書かせるため、それを読み、赤ペンで支援していくことが、教師にとっては時間がかかる。
- ②有効な赤ペンをどのように記入すると良いかわかりにくい。
- ③自由記述であるため、書きにくい子どもがいる。
- ④算数作文を書かせることが、子どもの学力や学習態度の変化に直接つながらない。

これらの課題は算数作文のような振り返りを取り入れるにあたり、教師にとっても子どもにとっても負担となるだろう。特に「③自由記述であるため、書きにくい子どもがいる。」という点では、書くことに苦手意識をもっている子どもにとっては大きな負担となるだろう。しかし、振り返りに教師からの支援を行うことでこの課題を解決することができるのではないかと考える。

そこで、本研究では自由記述による振り返りが書きにくい子どもが、振り返りを書けるようになるための支援の在り方を探求することを目的とした。

3. 研究の方向性

3.1. 「思い」について

本研究のテーマは「児童の「思い」を引き出す授業づくりに関する研究」としている。児童の授業や学習に対する「思い」を引き出すための支援について探究するものである。ここでは「思い」を定義する。「思い」について広辞苑、大辞泉、インターネット上の辞書「webllio辞書」で調べ、共通する点を取り上げると、「思い」とは喜怒哀楽で表現される感情だけでなく、経験したことやそれに対する考え、予想、決意、願いなどの意味も含んでいる。

本研究では、「思い」を授業中に児童の中から出てきた感情や経験、経験に対する考えや予想、決意、願いと定義し、これらを引き出すための支援を探究する。また、以下「思い」は括弧を用いず記述する。

3.2. 情意面の向上をはかる振り返り

「児童が自分の思いを記述しやすくなる振り返りの工夫をする」取り組みとして、下村(2012)は「子どもが見だし説明する過程を重視した算数の授業」において、ワークシートを用いた振り返りを行っている。

このワークシートは2段構成になっており、上段では1時間の授業を振り返り、「みつけた、わかった、できた、うれしい、なるほど」などの「思い」を振り返り、下段ではその「思い」になったわけを記述していくという構成になっている。

このワークシートの作成者(近藤、下村(2012))によると、上段で1時間のことを思い出すキーワードを挙げることで授業を振り返りやすいとしている。また、この振り返りシートでは達成したことから学習意欲の向上が見えるという考えから上段にはポジティブな内容が挙げられている。

実際、児童は上段で挙げられている思いに対して自由に○をつけ、それについて下段で詳しく記述していた。

この振り返りから「算数科において、「問題が解ける」と言うこと以外にも価値を見いだしている」(下村2012)と考察されている。

このように、振り返りは、児童が自らの考え方や理解を具体的に知ることができるツールになる。また、図1のような2段構成の振り返りシートを用いることで児童が具体的に授業のことを思い出しながら振り返ることができる点で有効であると考えられる。



図1 振り返りシート (近藤・下村 (2012))

3.3. 見通しを示すこと

安彦 (1997) は自己評価を取り入れることについて「「めあてをもつこと」が「評価、とくに自己評価」には必要なのである。」と述べている。このことから、振り返りが書けない原因の一つは、何について書いてよいかわからないからではないかと考えられる。授業の始めに具体的なめあてを示し、授業の最後にめあてに沿って振り返りを書くとなれば振り返りが書きにくい児童も書きやすくなるのではないかと考えた。

そこで振り返りのための支援の一つとして「具体的な目標の設定」を目指す。「具体的な目標の設定」のためには授業後 (単元終了時) に児童がどのようになってほしいのか授業者が考えておく必要がある。授業後の児童の姿を明確にした上で、目標が達成されたかを知るための評価方法を決定し、この目標達成のための活動を考えることが必要であると考えた。

そこで、本研究では「逆向き設計」論 (Grant P. Wiggins, McTighe J) を用いて授業づくりを行う。

3.4. 「逆向き設計」論

本研究において、授業をつくる際の理論として「逆向き設計」論を用いた。「逆向き設計」論とは、G. ウィギンズ (Grant P. Wiggins) とマクタイ (McTighe J) が提唱したカリキュラム設計論である。「逆向き設計」論は「結果から設計を始めるという点、あるいは指導計画の前に評価の構想を行うという点が、従来のカリキュラム設計とは逆になっている」(遠藤 (2005)) ものであり、①望ましい結果を明確にする、②そのことを容認できる証拠を決定する、③学習経験と指導の計画を立てる、という

過程で行われる。授業づくりの始めに目標設定として児童の具体的な姿を明確にするという点、それはどのようなことから達成されたと言えるのかを決める点において、目標設定のために有効であると考え、「逆向き設計」論を用いて授業づくりを行う。

「逆向き設計」論は、授業のゴールを子どもの姿で明確にする。このことは授業の中で、児童に示すめあてを明確にすることを効果的にする。そのため、本研究において「逆向き設計」論を取り入れた授業づくりを行うことは有効であると考え。参考として、「逆向き設計」の過程を図2に示す。

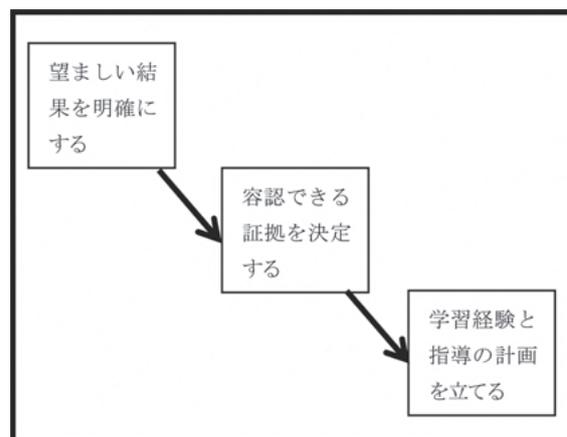


図2 「逆向き設計」論の過程

4. 授業実践

4.1. 実践計画

ここでは奈良県内の公立小学校において実施した授業実践について述べる。

小学校第3学年算数科で単元「長いものの長さ」(東京書籍)を「逆向き設計」論を用いて全6時間で計画した。単元計画を表1に、評価規準を表2に示す。

表1 「長いものの長さ」単元計画

節	時	学習目標
長いものの長さのはかり方	1	走り幅跳びの記録を、巻尺を用いて測定する活動を通して、巻尺の正しい測定方法を知る。
	2	巻尺を用いて様々なものの長さをはかる活動を通して、巻尺の有用性を知る。
長い長さの単位	3	地図上(教科書)の長さを調べる活動を通して、距離と道のりの違いやkmを知る。
	4	1 kmを歩数と時間を記録しながら歩く活動を通して、1 kmの長さに対する量感を養う。
まとめ	5	様々なものの長さの見当をつける活動を通して、長さに対する量感を養う。
	6	「しあげのもんだい」を通して、長いものの長さについて学習内容を確認する。

表2 「長いものの長さ」評価規準

算数への 関心・意欲・態度	数学的な考え方
長さの単位キロメートルが用いられることに関心を持ち、身の回りの長さについて調べようとしている。	長さについて、目的に応じた適切な単位や計器の選び方や、効率的な測定の方法を考え、工夫することができる。
数量や図形についての 技能	数量や図形についての 知識・理解
長さについて、およその見当を付けたり、適切な単位や計器を選んで測定したりすることができる。	長さの単位キロメートルを知り、単位の関係について理解し、長さについての豊かな感覚を持つ。

4.2. 振り返りシートの作成

図3に今回の実践で利用した振り返りシートを示す。この振り返りシートは算数作文の課題の一つとされていた「自由記述であるため、書きにくい子どもがいる。」という課題について注目し、全ての児童が自分の思いを表現できるように先行研究（下村（2012））で利用されたものに筆者が加筆修正したものである。

この振り返りシートは2段構成になっており、上段と下段に分かれている。上段では児童の思いを引き出すことができるように思いの例を複数示している。先行研究（下村（2012））では「できた」、「わかった」、「うれしい」などのポジティブな思いを挙げ、達成感などに注目していた。しかし、この振り返りシートでは、ポジティブな思いだけでなく、「できなかった」、「わからなかった」、「難しかった」などのネガティブな思いも挙げることで、児童が授業で

図3 振り返りシート

抱いた様々な思いを引き出すことができるのではないかと考えた。また、具体的な思いだけでなく、最後に「・・・」を加えることで、挙げている思いを参考に、自分で感じた別の思いがあれば加えても良いようにした。

下段では児童の思いを具体的に引き出すことができるように自由記述欄にしている。上段で挙げた思いから、その時に考えていたこと、わかったこと、決意などを具体的に記述できるようにした。

4.3. 振り返りシートの利用方法

○振り返り

授業の最後に「この時間で思ったことに○をつけましょう。また、○をつけたことについて、下で詳しく書きましょう。」と指示をする。書く時間は5分ほどとする。児童が書いている間には机間指導で「とても大切なことに気付いているね。」や「いろいろな」とはどういうことかな。」「ここが難しいところだね」などの声かけを行う。

○コメント

授業後、振り返りシートを回収し、コメントを付け加え、返却した。コメントの内容は『授業におけるメタ認知の育成』（重松ら（2009））を参考にし、受容、意識化の2点に絞る。

受容では「すばらしい。そのとおりだね。」「すごく苦労したんだね。」「よくがんばったね。」「たかさんのことに気づいたんだね。」といった、書かれている内容を認めるコメントをする。

意識化では「○○さんはどう思いますか？」「どうしてできないと思ったのかな。」「理由も書いてみよう。」「どのへんがどのように難しかったのかな。」「友達はどうなふうに説明してくれたの？」といった詳しく書くためのヒントとなるコメントをする。

コメントをする際には否定的な内容は書かず、何も書いていない児童に対しても「～の問題はできていたね。」など授業中の様子を伝えるようにする。

○全体共有

振り返りシートを書いた次の授業の始めに「振り返りタイム」を設定する。この時間は前時の振り返りシートから3名を選び、書かれている内容を読み、それに対する良い点を紹介、学習内容の振り返りを行う。

良い点の紹介では「学習したことを身の回りで発見した人がいたようです。」「何がわからないのか詳しく書けているね」など学習内容に関するだけでなく、「人の話を聞くって大切だね。」「協力することが大切だと気づいた人がいます。」

といった人との関わりや学習態度についても良い点を紹介する。

学習内容の振り返りでは、「前回学習したことは覚えているかな。」「〇〇と□□の違いは覚えているかな。」といった前時の復習を行う。

ここでも「～ということは書かないようにしましょう。」のような否定的なコメントは控え、良い点だけを紹介するようにする。

4. 4. 実践の結果

実践した時数とその内容を表3.3に示す。教師用指導書（『新しい算数 教師用指導書 研究編 3下』東京書籍）では、本単元は6時間扱いであるが、8時間で行った。

表3 「長いものの長さ」実践内容

節	時	学習活動
長いものの長さの はかり方	1	長いものの長さを測るには、巻尺を使うと便利であることを知り、巻尺の正しい使い方を知る。
	2	長さの見当をつけてからいろいろなものの長さを巻尺で測る。
長い長さの 単位	3	単位キロメートルを知り、「距離」や「道のり」を調べる。
	4	「km」と「m」の単位変換をする
	5	道のりに関する問題をつくり、解き合う。
まとめ	6	1 kmを時間と歩数を数えて歩き、長さを体感する。
	7	身の回りの物に表示されているいろいろな長さの単位を調べる。
	8	「しあげのmondai」に取り組む。

4. 5. 第1時の授業

第1時の授業では、走り幅跳びの記録を測る活動を通して、まきじゃくの正しい使い方を知ること为目标とした。この授業では、記録をはかるために、これまでに使ってきた15cm物差しや1 m物差しで測ってみることで、物差しでは測れないことに気づかせることによって、まきじゃくの必要性に発展させた。巻尺の使い方を説明せずに実際に長いものの長さを測る活動に入った(図4)。班に分かれて役割分担をし、それぞれの班が長さを測った。それぞれの班が読み取った長さを全体で確認した後、それぞれの結果が違ったことから正しい使い方を共有することになり、まきじゃくの正しい使い方を、活動を振り返りながら確認していった。

児童が振り返りをする様子を図5に、この授業後の児童Aの振り返りシートを図6に示す。



図4 巻尺を使う児童



図5 児童が振り返りをしている様子



図6 児童Aの振り返り（第1時）

多くの児童が活動に積極的に参加していた。しかし、巻尺を使う活動では、役割を固定していたにもかかわらず交代をしてもめごとが起こったり、は

かった結果を共有していない班があったりした。

児童Aは走り幅跳びの記録の見当をつける時に積極的に手を挙げていたが指名することができなかった。しかし、巻尺を利用する活動には積極的に参加する様子が見られた。図6の振り返りシートで、児童Aは「みつけた」「できた」「うれしい」に○をつけているものの、下の段では未記入であった。このことから、新しい発見があり、喜んでいる様子はおかえりものの、何を学んだのか、何に喜んでいるのかなどはわからない。また、授業中に挙手していた時に「後でね」と言っておきながら指名しなかった。このことが気になっていたので「予想のとき、元気に手をあげていたのにあてなくてゴメンね。また手をあげてくれるとうれしいな。どんなことを「見つけた」のかな？」と意識化のコメントをした。

4. 6. 第4時の授業

第4時は計画では1 kmの量感を養うという時間であった。しかし、前時で単位変換を取り扱うことができなかったので、単位変換を取り扱う時間とした。「km」と「m」の関係を学習し、単位を変換できることを目標にした。

前時の振り返りにおいて、「私の家から学校まではまっすぐだから道のりとも距離とも言える」という記述のように、距離と道のりの意味を理解している児童がいた反面、「距離と道のりの違いがわかった。」「距離と道のりの違いに気がつけたい。」という具体的な違いには触れられていない記述もあった。このことから、距離と道のりが違うことは理解していると考えられる。しかし、違いを説明できるかはわからなかった。そこで、単位変換を行う前に距離と道のりの違いを改めて確認する必要があると考えた。

授業を始める前の振り返りの共有化で、前時の振り返りで自分の家から学校までの道のりに興味を持った児童がいたことを紹介した。しかし、今の既習事項では見当をつけることが難しいため、この学習が終わったら考えることを提案した。また、カーナビでkmが出てくるといふ振り返りを紹介し、身の回りにkmがあることを伝えた。さらに、「距離と道のりの違いがわかった。」「距離と道のりの違いに気がつけたい。」という記述があったことから改めて距離と道のりの違いを確認した(図7)。

そこで、もう一度違う問題を提示し、道のりと距離を求めた。前時では1000mまでの長さであったが、1150mとなったので、一人の児童が1 kmより長いと発言した。そこで前時の1000m = 1 kmを改めて確認し、位で区切ったり、「大きな数」の単元で先生が利用されていた位によって色の変わる教具を

利用したりして、1150mをkmとmで表せることを説明した。(図8)

練習問題として教科書の問題を解いて確認したり、問題作りをしたりして長い長さに慣れるようにした。授業の最後に次時の予告として自分で作った問題をみんなで解き合うことを伝え、授業を終えた。

第4時の児童Aの振り返りシートを図9に示す。



図7 振り返りにおいて距離と道のりの違いを確認する場面

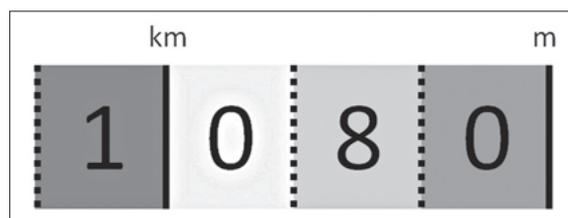


図8 授業で用いた単位変換のための教具

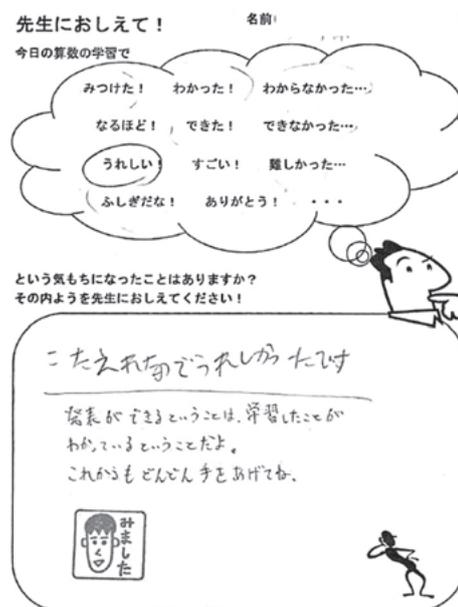


図9 児童Aの振り返り(第4時)

前時に紹介した「1 km = 1000m」をもとに単位の変換を行ったが、多くの児童がつまづくことなく問題を解いていた。しかし、学習に遅れがちな児童

はつまずきがあったようだ。多くの児童が単位変換よりも問題作りに関心を持ち、そのことについて振り返っていた。

児童Aは振り返りシートにおいて「こたえれたのでうれしかったです」と記述している(図9)。第1時では記入がなかったのに対し、徐々に何かを書こうとしていることはわかる。また、授業中に挙手や発言していたことから授業にも積極的に参加していることが分かる。そこで、「発表できるということは学習したことがわかっているということだよ。これからはどんどん手をあげてね。」と受容のコメントをした。

4.7. 第7時の授業

前時は1 kmの長さを実際に歩き、他の値(歩数と時間)で表すという授業であった。前時の振り返りシートで「すごかった」、「つかれた」など1 kmが長いことは実感しているものの、見当した値と比べてどうだったのか、時間や歩数から考えて小学校からどこまで行けそうかななどの記述が見られなかった。これは、見当のつけ方の指導が適切にできていなかったこと、「小学校からどこまで行けるか」という発問が児童に伝わっていなかったことが原因として考えられる。そこで、第7時は前時に引き続き、長さに対する感覚を豊かにするために身の回りのものや動物の高さや長さを知る時間であったが、ただ長さを知るだけでなく、これまでにはかった長さをもとに見当をつけていくことに重点をおくことにした。

教科書にはキリンやクジラといった動物の長さが出てきており、それらの長さに興味を持っている児童がいたため、まずはそれらを今まではかったもので表した。第2時ではかった教室の幅や廊下の長さをもとにしたり、第6時で運動場を歩いた経験や体育で50m走を走った経験をもとにしたりして長さを表していった。また、これまでの学習経験を取り入れたいと考え、春の遠足で訪れていた海遊館のジンベイザメの長さを表してみたり、遠足で乗った船の大きさを表してみたりした。(図10)

また、1 km歩いた時間を思い出しながら、小学校からどこまで行けるかを考えた。自分の校区のことであるので普段は意識していない時間から見当をつけようとしていた。また、このように時間をもとに長さを考えると小学校から家までの道のりの見当をつけることができるのではないかと話し、授業を終えた。

第7時の振り返りシートを図11に示す。



図10 長さの見当をつけている場面

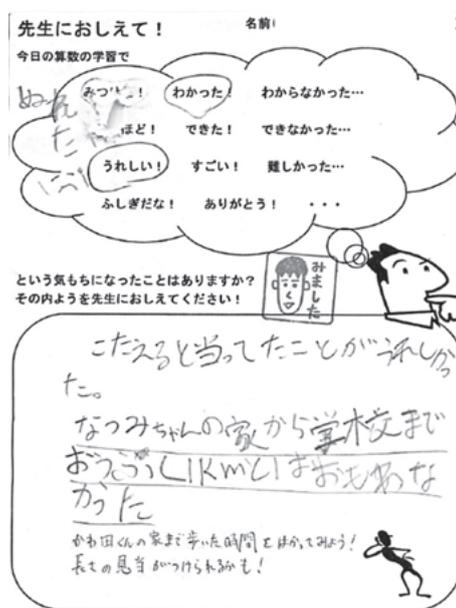


図11 児童Aの振り返り(第7時)

多くの児童が動物や船の大きさの見当をつけようとしていた。特に遠足で見たジンベイザメや船の大きさを教室や廊下、運動場での長さとして表すと「そんなに長い?」、「思ったより短い!」など驚いている様子が見られた。

児童Aも動物や船の大きさなどの見当をつけようとしていた。振り返りシートにおいても「こたえると当たってうれしかった。〇〇ちゃんの家から学校までおおよそ1 kmとはおもわなかった」と記述している。このことから学習内容、特に学校から1 kmとはどれぐらいなのかということに興味をもっていることがわかる。そこで、「A君の家まで歩いてどれぐらいかかるかはかってみよう。長さの見当をとけられるかも!」という意識化のコメントをした。

5. 考察

本研究は、自由記述による振り返りのための支援の視点を探求している。これに関わり、ここでは①授業実践前後の児童の変容について、②目標を明確

にした授業づくりについて、③思いを引き出すワークシートの活用についての3点について述べる。

5.1. 授業実践前後の児童の変容について

ここまで第1時、第4時、第7時における児童Aの振り返りシートを示したが、徐々に文字数が増えていることが分かる。また、記述している内容も未記入（第1時）から発表したことの喜びを表す記述（第4時）、発表を喜び、さらに授業の内容について印象的であったことを表す記述（第7時）と深まりが見られた。このことから、児童Aは8回の振り返りを通して、自分の学習に対する振り返り方を学んでいることがわかる。特に第7時の振り返りは算数的な内容にも触れ、1 km という長さの見当をつけるための基準を獲得していることが読み取れる。

他の児童においても、「前日の自分と比べてできるようになったことを書いている人がいました。」と紹介すると、その日の振り返りで前日の自分と比べてできるようになったことを記述している児童がいた。全体共有を通して、振り返り方を学んだ児童がいたのではないかと考える。

学習に遅れがちで授業中は発言をあまりしない児童が「わからなかった」に○をつけていた。このことから、授業中には発言し辛いであろう「わからない」を引き出すことができたと考える。また、具体的にわからない内容について記述していた。このことから、授業中の発言することが難しくても、振り返りシートというツールを用いることで「わからない」を表現することに対する抵抗を軽減することができるのではないかと考える。

書くことが苦手な児童の内で、下段を何も書いていない児童は数名いた。しかし、上段で思いに○をつけることは全ての児童が行っていた。このことから、授業中の発言や記述によって理解した点や疑問点を表現することが難しい児童であっても、筆者が作成した振り返りシートを利用することによって思いを表現することはできるようになると考える。

5.2. 目標を明確にした授業づくりに関わって

図12では振り返りシートに、評価規準に関わる記述が見られる児童の割合を示している。本研究では「逆向き設計」論を用いた授業づくりの中で振り返りシートを主な評価方法として用いた。計画段階では振り返りシートにどのような記述をすることが望ましいかを想定して学習目標を決定した。これにより、具体的な児童の姿で学習目標を設定できると考えたためである。図12より、第4時までの授業では60%前後の児童が評価規準につながる記述をしていたことが分かる。第4時までの授業は、学習目標と評価規準、活動がそれぞれつながっており、児

童が何を学ぶ時間なのか意識できていたのではないかと考える。

しかし、第4時まででも4割近くの児童は評価規準につながる記述をしていない。また、振り返りシートだけを評価対象とした場合、評価をすることができない児童がどの授業でも4割以上いたことが分かる。特に、練習問題を解く時間であった第6時に関しては評価規準につながる記述がどの児童も見られなかった。このことから、振り返りの必要性を検討すること、もしくは学習の定着をはかる授業における振り返りの在り方を検討することが必要であると考えた。

第8時に関しても評価規準につながる記述があまり見られない。これは学習のまとめとして問題を解く時間であったことと合わせて、「また先生と勉強がしたい。」「ありがとう。」などの記述が大半であったことから筆者の授業が最後であったことが原因ではないかと考える。このように、授業の中で学習目標とは別のことに意識が向いてしまった場合も振り返りシートに学習内容とは別の内容を記述してしまうことがわかった。

児童Aの変容を見ても、第7時において学習内容につながる記述が見られたのは、第7時の学習目標に関わる活動が児童Aにとって印象の強いものであったからであろう。授業づくりにおいて、「授業に山場をつくる」ことが重要であると言うが、学習目標につながる活動が授業の山場（最も印象に残る部分）になることで児童が学習内容に思いを持つのではないだろうか。

以上のことから、授業をつくる時に何を学ばせたいのか、それが達成された児童の姿はどういうものなのかを明確にした上で活動内容を計画していくことは、児童から思いを引き出すために必要なことであると考える。よって本研究で授業づくりの際に用いた「逆向き設計」論は、児童の思いを引き出す上で有効であると考えている。

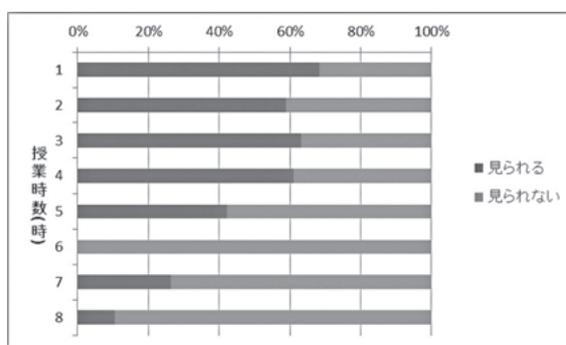


図12 評価規準に関わる記述が見られる児童の割合

5. 3. 思いを引き出す振り返りシートの活用について

振り返りシートの活用について、4.3. 振り返りシートの利用方法で挙げた振り返り、コメント、全体共有の3点から考察をする。

○振り返りについて

上段に思いの例を示した振り返りシートを利用したことで、児童は1時間の中で最も印象的であった内容を振り返ることができたのではないかと考える。児童Aの振り返りを見ても、第4時の振り返りでは「うれしい」に○をつけ、発表できたことへの喜びを記述している。また、第7時においても「わかった」、「うれしい」に○をつけ、発表したことが正解であった喜び、1kmの長さの実生活が結びついたことを記述している。

このように、1時間を通してもらった思いの例をキーワードとして挙げておき、振り返ることは振り返りが苦手な児童にとって有効な手段ではないかと考えた。

○コメント

全体共有の後、振り返りシートを返却し、ノートに貼るように指示をしていた。しかし、多くの児童は振り返りシートをノートに貼る前に、筆者の書いたコメントを読んでいて、こちらがコメントした内容について次時の振り返りでさらに記述している児童がいた。このことから、振り返りシートにコメントをすることは、児童と授業者が一对一でコミュニケーションをとることができる場面であり、記述への意欲につながると考えられる。しかし、「いろいろわかった」という振り返りに対して「いろいろとはどういうことかな?」というコメントをしても、記述内容の変容が見られない児童がいた。振り返りの回数が少なかったことが原因の一つであると考えられるが、他にも、授業中の評価言の少なさが原因ではないかと考えられる。

振り返りシートにコメントすることは、具体的な提案を可視化できるものであるが、何度も声かけをしていくことでコメントの内容を児童に理解させることができ、記述にも変容がみられるのではないかと指摘をいただいた。このように、コメントは有効な手段ではあるが、それだけではなく、日ごろからの声かけによってコメントの内容を児童に定着させることが求められるだろう。

○全体共有

全体共有の場面では、授業の始めて落ち着きのない児童がいたために話し声が聞こえることがあった。しかし、筆者が振り返りを読み始めると落ち着いて聞いている様子が見られた。振り返りシートの中で

も「ぼくのこめんとをよんでくれ〜」という記述も見られた。このことから、児童は自分の振り返りを読んでもらえることを楽しみにしているのではないかと考えられる。

また、全体共有で「前日の自分と比べてできるようになったことを書いていた人がいました。」と紹介すると、その日の振り返りで前日の自分と比べてできるようになったことを記述している児童がいた。このことから、全体共有の場面で授業者が良いと判断した振り返りを良かった点を具体的に示して紹介することで、それをまねて振り返る児童がいることが分かる。

以上のことから、児童の振り返りを全体で共有することで児童が振り返りへの意欲を高めたり、児童の言葉で振り返り方を知るきっかけとなったりする点で有効であったと考える。

6. 今後の課題

6. 1. 授業づくりに関連して

本研究では自由記述の振り返りが苦手な児童への支援の視点を探求することを目的とした。毎時間振り返りを行ったことにより、1時間の授業が終わった時にどのような振り返りをしていると学習目標を達成したと判断できるかを想定して目標を設定することができた。これにより、目標が明確になり、活動とのつながりを意識することができたのではないかと考える。このように授業づくりの段階で「逆引き設計」論で計画し、容認できる証拠を振り返りとすることは学習目標と活動、評価につながりを持たせることができるという点で、支援の一つとして有効であると考えた。

しかし、図12からもわかるように、全員が学習目標を知り、学習内容に関わる記述をできたわけではない。また、練習問題を解き、これまでの学習内容の定着をはかる時間ではどのような目標を設定することで振り返りが学習につながるのか検討する必要があるという課題が出た。

6. 2. 振り返りに関連して

今回作成した振り返りシートは先行研究をもとに作成したものであった。そのため、上段で示した思いの例には、ポジティブな思いかネガティブな思いかという意図しかなかった。上段に示す言葉をさらに検討することで、児童の思いを引き出しやすくなるのではないかと考える。また、この振り返りシートが有効になる学年や時期についても検討が必要であると考えられる。いつまでもキーワードを参考に振り返っているようでは学習に対する主体的な態度は育成されない。振り返り方を知ればキーワードを参考にしなくても振り返りを行うことができるようにな

るだろう。

7. おわりに

本研究を通して、自由記述の振り返りが苦手な児童への支援として、学習目標と思いに着目することは重要であることが分かった。学習目標について思いを抱けるような活動を授業で取り入れることでそれが振り返りの視点となり、学習内容に関わる振り返りができるようになる。そのためには本研究で行った「逆向き設計」論による授業づくりで単元終了時の児童の姿を意識して活動を計画することは有効であると考えた。また、良い振り返り方の例を児童の振り返りシートから紹介したり、コメントをしたりすることは、振り返りに対する意欲の向上につながるということがわかった。

今後、振り返りシートのさらなる改良や授業中の評価言という視点も加えて、児童の自立的な学習に向けた支援を行っていきたい。

8. 謝辞

本研究にあたり、奈良教育大学教職大学院の小柳和喜雄先生をはじめ先生方には丁寧なご指導をいただいたことに感謝申し上げます。また、実践研究をさせていただきました小学校の校長先生をはじめ教職員の皆様、児童のみなさんのお陰と感謝しております。

9. 参考・引用文献

- 安彦忠彦・岡崎市立竜南中学校（1997）『自己評価研究シリーズ1 自己評価を取り入れた授業』明治図書
- 安彦忠彦・各務原市立稲羽中学校（1997）『自己評価研究シリーズ2 自己評価で授業が変わる』明治図書
- 安彦忠彦・新城市立東郷東小学校（1997）『自己評価研究シリーズ4 「ふりかえり」のある授業』明治図書
- 遠藤貴広（2005）「G. ウィンズのカリキュラム論における「真正の評価」論と「逆向き設計」論の関連－「スタンダード」概念に注目して－」『京都大学大学院教育学研究科紀要 51 巻』京都大学大学院教育学研究科（262-274）
- 国立教育政策研究所（2013）『平成 25 年度全国学力・学習状況調査報告書』
- 国立教育政策研究所（2014）『平成 26 年度全国学力・学習状況調査報告書』
- 新村出（1998）『広辞苑 第五版』岩波書店（400-401）
- 奈良県算数数学教育研究会（2012）『奈良県算数数学教育研究会 平成24年度 会誌』
- 西岡加名恵（2008）『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』明治図書
- 松村明（1995）『大辞泉』小学館（397）
- メタ認知研究プロジェクト（2009）『授業におけるメタ認知の育成』