

小学校高学年を主な対象とした「振り返り」のあり方に関する一考察

A Study about "Reflection" in Elementary School Classroom,
Focusing on Grade 5 and 6 Students.

森 本 洋 介

Yosuke MORIMOTO

弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻

Graduate School of Education, Hirosaki University, Program for Professional Development of Teachers

要 旨

本稿ではねらいに即した振り返りの指示やその方法について独自の方法を構築する前段階に位置づけ、先行研究を概観することにより、日本で行われた振り返りに関する理論研究や、独自の振り返りの方法論について把握することを目的とする。また、先行研究の検討から得られた知見を基に試験的に授業者が意図した振り返りを行うための授業実践を行った。結果として、振り返りの指導が多くの場合パターン化しており、それが形骸化した振り返りをもたらしている可能性があること、その背景に授業者が持っている固定化した「振り返り」のイメージがあること、知識・技能レベルの学習とメタ認知の学習を区別しないまま「振り返り」をさせていることなどが課題として挙げられた。これらの課題を克服するために、試験的に「振り返り」という言葉を使わずに子どもに授業について考察させたところ、一定の成果(授業者の意図した「振り返り」)をもたらした。

キーワード: 振り返り, 批判的思考力, メタ認知, 自己評価, 学習目標

1. 課題設定

(1) 問題の所在

中学生を対象に2023年に行われた理科の授業の振り返りのワークシートの記述(図1)において、授業者が求めた振り返りの指示が、「今回の実験を通して、気が付いたことや疑問に思ったことを書いてみよう」であったにもかかわらず、生徒が書いた振り返りの一部の記述において「分かりました」や「楽しかった」のような、感想ないし知識の習得に関する記述が見られた(瓜生, 2024)。つまり、教師が振り返りで指示していることと、生徒が記述している振り返りの内容がずれている。瓜生(2024)の研究は振り返りそのものを研究対象としていたわけではないため、対象となった120名の生徒のうち、図1に示した事例以外にどの程度このような記述がみられたのかは明らかになっていない。

そこで森本(2024)は中学校でこのような振り返りの記述がみられるのは小学校段階からパターン化した

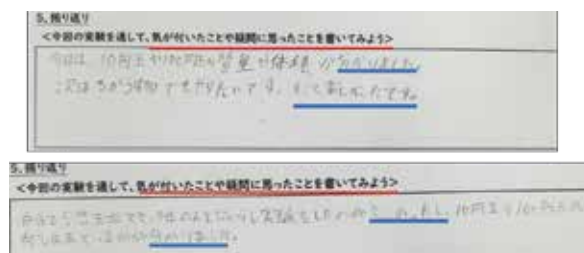


図1 中学生の理科授業振り返りの事例

振り返りが児童に身についているためではないかと仮定し、手掛かりとしてA小学校(公立)とB小学校(大学附属)の5年生を対象に研究を行った。方法としてSNSでのフェイクニュースに関する授業を行い、児童に振り返りとして「この授業をうけながら考えていたことはなにですか(「～がわかった」のような感想ではありません)」という問いを提示し、授業最後の3分間でMicrosoftのFormsを使用して端末から回答を入力させ、児童が授業中にどのような思考を行っていた

表1 フェイクニュースを考える授業の振り返りの分類

	思考過程と気づきの表出	感想	「～がわかった」という結論づけ	その他 (文意が読み取れない, など)	合計
A 小学校	28 件 (23.1%)	44 件 (36.3%)	37 件 (30.5%)	12 件 (9.9%)	121 件
B 小学校	16 件 (22.5%)	24 件 (33.8%)	20 件 (28.1%)	11 件 (15.4%)	71 件

森本 (2024, 17 頁) を一部修正。

たのかを評価することを試みた。

その結果が表1である。A小学校は一般的な公立小学校であり、B小学校は大学附属小学校であるため、基礎学力の差はある程度存在していると考えられるが、結果的に振り返りの書き方に関して差があまり認められなかった。また、上記のように書き方(「『～がわかった』のような感想ではありません」)を指示していたのにも関わらず、「フェイクニュースを見極めることが大切だとわかりました」や、「フェイクニュースは誰でもつくれることにびっくりしました」といった感想が両校ともに3割近くを占めており、振り返りで求められていた内容を記載していた児童よりも多い結果となった。

このような状況を受けて、本研究は日本で行われた振り返りに関する理論研究や、独自の振り返りの方法論について把握し、現状における振り返りの成果と課題を明らかにすることを目的とする。なお、後述するように近年の振り返りの目的としてメタ認知的な能力(批判的思考力、ないし思考力・判断力・表現力)を適切に評価することが挙げられている。よって、メタ認知が可能になり始めると考えられる10歳程度を想定し、主な対象は小学校高学年とする。しかしながら森本(2024)の研究で明らかになったように、既に小学校高学年で中学生と同様の傾向がみられることから、小学校低学年から振り返りの指示がパターン化し、それ以降の学年に影響している可能性も考えられるため、小学校全学年の動向を視野に入れることとする。

(2) 研究方法

本研究はねらいに即した振り返りの指示やその方法(記述や口頭、チェックリストなど)について独自の方法を構築する前段階として位置づける。振り返りに関する先行研究を概観することにより、日本で行われた振り返りに関する理論研究や、独自の振り返りの方法論について把握することを目的とする。そのため、研究方法としては小学生を対象とした振り返りの指導についての先行研究を広く概観する文献研究とする。また、先行研究の検討から得られた知見を基に試験的に授業者が意図した振り返りを行うための授業実践を

行う。

本稿の構成は以下のとおりである。まず振り返りに関する先行研究を理論的な見地と実践の見地から整理する。そして筆者が小学校で収集した振り返りに関する現場の課題と、これらの知見から得られた内容を基に筆者が実践した、小学校5年生対象の算数の授業における振り返りの方法について検討する。

2. 振り返りに関する先行研究

振り返りに関する先行研究は、大きく分けて理論に関する研究と、それら理論を基盤とした実践研究、とりわけ振り返りの手立て(ワークシート等)の開発や指示の方法に分かれる。さらに、実践研究に関しては教科領域別でも細分化されていく。本節では(1)理論研究と(2)実践研究に分けて先行研究を概観する。

(1) 理論研究

森本・池住(2024)は、安彦(1987)の知見を参考にしつつ、振り返りを自己評価の一種と捉えて、心理学における自己評価研究と、自己評価の現象学的研究に関する振り返りの成果と課題について述べている。心理学における自己評価研究では、評価の方法と個人レベルの心理的メカニズムの解明に関心が向けられる傾向がある。他方で自己評価の現象学的研究では、ホリスティックに自己を見取ろうとするところに特徴がある(森本・池住, 2024, 370頁)。「自己評価は単に学習内容の習得に関する自己の行動や態度を省察するという狭いものだけに限定されず、より広く自身の意識的、無意識的言動をふり返し、そこに一つの一貫した解釈を与えようとする活動としての側面をもっている。このような立場からは、自己評価を、単線的・直線的な『省察』の文脈に閉じてしまうことの危うさも提起されている」(森本・池住, 2024, 371頁)とし、次に教育学の立場からの振り返りについて言及する。「教育学的研究の立場からは、自己評価を自己に閉じたものとしてではなく、他者との相互交流の中にあるものと捉える必要性が訴えられてきている」(森本・池住, 2024, 371頁)とし、心理学や現象学的研究と、教育学との大きな違いは、自己のみを対象とした評価や省察のみならず、他者との相互作用の中に振り返り

が位置づけられていることにあるとした。

実際に、自己評価の枠組みについては図2に示した安彦のモデルのように、三次元で表すことができるような複雑で多様なものである。安彦（2023）は、『『振り返り』は『自己評価』の最も一般的なものとして授業で活用されているが、安易なものに流れている場合も多いので、授業では、単なるルーティン（決まり切った活動）として、やっつけ仕事のように受け止めている子どもも多いわけではない。実際、多くの授業で、『また振り返りか。いつものように書いておこう』といった態度の子どもをたくさん見てきた。とくに『時間がないから、早く書いてください』などといった場合などは、子どもは何のために『振り返り』のか、その意味や必要性をあまり考えていないのが普通である』（安彦、2023、174頁）と述べ、子どもが図2のような自己評価の意味を感じ取ることなく、ルーティンワークの1つとして振り返りを捉えている学校現場の実態を批判している。



図2 自己評価の次元と方法（安彦、1987、117頁）

安彦は元々「振り返り」ではなく「感想文法」という表現で振り返りについて記述している。「感想文法」は、学習的・個人的・短期的または長期的な自己評価として位置づけられている（森本・池住、2024、373頁）。森本・池住（2024）は近年の「振り返り」の様式について、以下のように述べている。

「主体的・対話的で深い学び」が目指される近年の学校での授業を観察していると、特に小学校での授業実践を中心として、教室における学習場面において「対話」（「相互討議」）し、これに基づいて授業末尾に「振り返り」（短い「感想文」）を書くというのが、授業の一つの「型」として一定程度普及している。これは、校内研修や公開研究会として行わ

れる研究授業のような「晴れ着の授業」のみならず、日々の教室で展開される「普段着の授業」においても（中略）見られるものである。「普段着の授業」では、「晴れ着の授業」ほどは授業の「ヤマ場」への意図的・計画的な働きかけや入念な授業デザインが行われるわけではないが、ペアや班を単位とする「対話」とクラス全体での「共有」や、授業の最後に短い「振り返り」を書き、数名が発表する実践スタイルが一般的である。（374頁）

そして振り返りの意味について、「振り返りは、それ自体が個人による『真なる自己』の表出を追求するものとしてではなく、自己の見直しと未来に向けた調整として機能していることこそが重要である」（森本・池住、2024、374頁）とする。しかしながら実際の学校現場で行われている「振り返り」には、「機能的に価値のある振り返りと、そうではない皮相的な振り返りとが存在しうる」（森本・池住、2024、374頁）とする。「機能的に価値のある振り返り」とは、上述した振り返りの意味（自己の見直しと未来に向けた調整）であり、一方で「皮相的な振り返り」とは、「近年は授業の末尾で数分程度の時間をとって『振り返り』が書かれるが、そこで児童生徒から提出される『振り返り』は、『～が楽しかった』『～だと知れてよかった』という授業内容に関する曖昧な叙述、授業に関する印象や感想のような薄い記述や、『これからがんばって勉強したい』のような具体性のない行動改善の意志表明が、ほとんどである」（森本・池住、2024、374頁）と厳しく指摘するような振り返りである。森本・池住の述べる「皮相的な振り返り」はまさに本稿冒頭の課題意識で述べたような振り返りの記述の状況そのものを指している。すなわち、振り返りが皮相的になっているという指摘は偶然ごく一部の地域で見られている現象ではなく、日本国内全体で見られる現象である可能性が高いと考えられる。

森脇（2021）の研究において、三重県でも形骸化した「振り返り」が見られることが報告されている。振り返りが形骸化している理由について、森脇は①タイムマネジメントの問題、②学習目標と振り返りを設定する主体の違い、を挙げる。①のタイムマネジメントの問題について、振り返りが一般的に授業の終盤に行われるため、授業の展開によっては、予定していた時間を取ることが難しく、時間的に不十分であるとする。②の点について、学習目標は教師が提示することが多いのに対し、振り返りの主体が学習者であることから、教師と子どもの認識のずれが生じていると指摘する

(森脇, 2021, 383頁)。

形骸化した、皮相的な振り返りが常態化している状況を森本・池住は「振り返りの形式主義」と呼称する。それは「ただ形式的に『振り返り』をしているだけで、毎回深い考えなしに本人の中で定型化された『感想文』や『印象評価』だけが産出され続けるのである」(森本・池住, 2024, 374頁)という状況である。そのうえで、「一種の『省察ブーム』が、皮相な『振り返り』の蔓延を招いてしまっているならば、それは『振り返り』の逆機能と言える」(森本・池住, 2024, 374頁)とし、教師が振り返りの意味について認識したうえで子どもたちに指示を出し、子どもも教師の意図を受け止めて「振り返り」を行う必要性を主張する。そして、「自己評価としての『振り返り』指導の方法に唯一の正解があるわけではなく、そのような『振り返り』の画一化は不適切でさえあることに照らせば、『振り返り』指導の方法として一定の理論に裏づけられつつ、多様な実践の試みが蓄積されることが必要だと言える」(森本・池住, 2024, 374-375頁)と述べ、画一化(パターン化)された「振り返り」の指導からの脱却と、意味のある「振り返り」を行うための、理論に裏付けられた実践の蓄積が必要であるとする。

次に、生井・中島・山下(2019)と、この研究を発展させた生井・中島・山下(2022)の研究では、子どもたちの主体的・対話的で深い学びを促進する学習の一環として、リフレクションカードKIDSというツールを用いた対話のワークを小学校で継続的に実践し、振り返りの質の効果検証を行い(生井・中島・山下, 2019)、子どもの振り返りの記述の質をループリックで評価する試みを行っている。生井・中島・山下(2019)の実践では、ワークを通じて振り返りの質が高まった児童らは、リフレクションワークのみならず、教科学習でも総合的な学習の時間でも、質の高い振り返りに基づいて自律的な学習を進めていく様子が見られていたとする(生井・中島・山下, 2019)。つまり振り返りの質を高めるために工夫されたツールを用いた実践であっても、全ての児童が等しく能力を高めていくというわけではないという状況が生じたと述べ、そのギャップを埋めるための手立てを考える必要性を述べている。

その手立てのヒントとして、奈須(2017)が述べるような、学習経験に潜在する抽象的意味の概念化を促すための、教師の徹底的な明示的指導が必要であると述べている。奈須は、具体例として小学校理科における振り子と電流の実験方法の違いについて述べている。子どもたちに「なぜ電流の実験は1回の実験で済

んだのに、振り子の実験では何度か実験を行ってその平均値をとるのか」という問いを振り子の実験を行った際に子どもたちに問うことにより、自分たちが行っている実験の意味を「振り返る」という意識を持たせている(奈須, 2017, 191-192頁)。これは、森本・池住(2024)が主張するように、パターン化した「わかったこと」を問うのではなく、振り返りにおいて、本授業で何を学んでほしかったのかを明示的に示す(答えそのものを提示するのではなく、明示的に導くためのヒントを出す)ことで子どもに具体的な振り返りを促す必要性を述べている。

このことから、生井・中島・山下(2022)はリフレクションワーク実践の後半から、児童に思考を促す概念型指導として、ワークの前後に「今日のワークの中でベスト・クエスチョン(最も良かった質問)を見つけてみよう」「他の子の良い振り返りから学んでみよう(振り返りの例を紹介する)」「振り返りでは、自分の感情に注目して、心が動いたことの原因を掘り下げてみよう」「振り返りでは、ワークを通じて感じたこと、考えたことのエピソードをまずしっかり書いた上で、振り返ってみよう」(生井・中島・山下, 2022, 7頁)という具体的な指示で子どもたちに振り返りを行わせている。

他にも数多くの振り返りに関する理論的な知見が存在しているが、いずれにしても共通している指摘について、以下のように整理できる。

- ・「振り返り」の形骸化・パターン化を指摘する多数の先行研究がある。
- ・「振り返り」の指導は積み重ねである(連続性を持つ)。
- ・「振り返り」を行う際は具体的に観点(何を記述するのか)を毎回(毎時間という意味ではない)示さないと、学習者は自動的に形式化・パターン化された「振り返り」を書いてしまう。
- ・最終的に「振り返り」が目指すのは学習者自身のメタ認知の獲得(自己に対する省察)である。
- ・「振り返り」=「フィードバック」が当該授業内のものになりがちであるため、未来に対する学習者の行為につながっているのか否かが不透明である。

(2) 実践研究

まず国語で行われた北川(2023)の小学校3年生に対する実践では、「プロセスカード」という独自の振り返り用ワークシートを作成し、小学3年生段階で話し合いの目的意識・プロセス意識を促す工夫を行った。プレ実践では共有シートに話し合いの目的を記載して

あったにもかかわらず、8グループ中3グループがどれかに決めるという展開を行わずに話し合いを終えていたという課題が明らかになった(北川, 2023, 53頁)。そのため、本実践では、話し合いを協同で展開するために話し合いプロセス全体を視覚的に共有できる状況を設定することと、話し合いプロセスを予定する、予定したプロセスに沿って実施する、実施されたプロセスをもとに省察するという一連の過程に繰り返し取り組む機会を保障することの2点を意識することで、参加者による言語・非言語による主体的な展開への働きかけにつながり、また俯瞰したレベルでの意識の向上につながったとしている(北川, 2023, 56頁)。小学校3年生の段階ではメタ認知が発達途上であり、容易なことではないため、経験を通してプロセスを理解させることが重要であり、その上で、取り組みやすさ・にくさといった実感の伴った判断を基に、よりよい話し合いの展開を模索させていくべきだと北川は述べる(北川, 2023, 56頁)。

同じく国語の授業において、小学校中学年段階を対象とした一ノ瀬(2019)の研究目的は、児童が目的に応じた話し合いの進め方を身につけるために、話し合いの仕方に関する年間指導をどのように展開すればよいのかを明らかにすることであった。

一ノ瀬はこの目的を達成するために、自分たちの課題を把握し、解決方法を考え、学んだ方法知を実際の話し合い場面でどのように活かしていくのかを考える段階(事前段階のメタ認知的活動)、実践する段階(遂行段階でのメタ認知的活動)、実践を振り返りさらに発展させていく段階(事後段階でのメタ認知的活動)というサイクルを単元内、単元間でくり返し行った(一ノ瀬, 2019, 45頁)。そして話し合いを対象化するためのメタ認知的活動を促す手立てとして、①話し合い経験の想起内容、②観察で見聞きした内容、③教師が作成した逐語録や映像記録、④観察メモや書記の記録の4点を用いた。

結果として、組織型の話し合いの要素である「お互いの意見を比較・統合・位置づけながら」「批判的共同思考」「自他の意見を対象化して検討、調整」という点では未熟な部分もあり今後の課題となったものの、3月の単元第1時では、質問することが大切だという意見とともに、「もし～だったら」と考えることで理由に説得力が増したり話し合いが深まったりするのではないかという意見も出ていたとする。相手の意見を確かめるための質問の重要性や、互いに納得するまで話し合うこと等、自分たちの話し合いの実態をメタ認知し、高学年へ向けて組織型の話し合いに関する

課題を認識していることが分かったと一ノ瀬は結論づけている(一ノ瀬, 2019, 48頁)。

さらに国語科で小学校低学年を対象にした木村・渡邊・宗實(2024)の研究では、低学年の子どもに「振り返りの型」を示すことにより、提示した型が自己調整的に学習を振り返り、メタ認知を促す手立てとなり得たのかについて検討している。その結果、①振り返りの型を示すことが、児童が振り返りを記述することを促し、自己調整的に振り返るきっかけを与えた、②本研究で示した型が学習課題についてのメタ認知的知識を発揮することを促した、③学習方略、認知特性についての記述はそれほど多く見られなかったが、複数の児童が記述していたことから、型を基に学習の振り返りを記述する活動を繰り返すことにより、これらのメタ認知的知識を発揮することを促すことに繋がる、④振り返りの型をもとに継続して振り返ることが、児童のメタ認知を促すことに繋がった、という4点が明らかになったとしている(木村・渡邊・宗實, 2024, 51-52頁)。

次に小学校6年生の算数の幾何学分野で振り返り実践を行った新城(2023)の実践では、円の半径の長さが違うと垂直な直線を描くことができない理由について、児童の実態から、以下のような順序で子どもに問いかけることを提唱している。この授業の振り返りを子どもに記述させたところ、次のような記述が例として挙げられた(新城, 2023, 106頁)。

サキ：平行な直線を作図した。平行な直線がある図形の性質(長方形)を使えば、らくしょうにかけた。

カオ：平行な直線は、どうやってかくのかを知ることができた。平行な直線は平行四辺形の性質を使ってできるということがわかりました。ここでも、性質を使ってできるということがわかって、よかったです。

ミカ：今日は平行にチャレンジしました。私は最初、垂直をかくときも悩んだけど、垂直を書く際に、～の性質(～は図形の名前)を意識するとわかりやすかったです。「平行」の性質がある図形を思いうかべながら意識してやると、とてもスムーズにできました。

ミキ：何においても、図形を利用するなど、き習をいかすことが大事だと思いました。例えば、垂直な直線はひし形、平行は平行四辺形です。

新城の実践は算数における知識・技能の学習であるため、基本的には振り返りにおいて「～がわかった」という理解や、既習事項の理解が見られている記述があれば十分であると考えられる。

原題（授業で取り扱った問題）	子どもが作成した問題
計算して答えを求めましょう。 式) $7 \times \frac{1}{6} \div 1.4$ $0.3 \times 0.48 \div 0.45$ $14 \div 6 \times 3$	・計算して答えを求めましょう。 $0.25 \times 0.5 \div 0.75$ $2 \times \frac{5}{6} \div 1.2$
<p>（原題を全員で解いた後）</p> <p>発話記録</p> <p>T1：今日は、小数と分数の混じった問題を解きました。では、自分たちでどんな問題を作れそうですか。</p> <p>C1：小数と分数が混じっていいなら簡単に作れるよ。</p> <p>C2：分数ばかりにならないようにしようね。</p> <p>※個々に問題を作る時間を設定</p> <p>T2：友達から出された問題をどうすれば解きやすいですか。</p> <p>C3：私は小数でそろえた方が見やすいと思います。</p> <p>C4：でも、分数を小数にした時、割り切れない場合も出てこない？</p> <p>C5：整数も分数に表すことができるから、小数だけで数をそろえる方法以外も使ってみたら。</p> <p>C6：分数だと簡単に計算できる時もあるよ。</p> <p>C3：本当だ。5 ÷ 6 が永遠に続いた。分数でそろえてみて計算してみるね。</p>	

図3 「少数と分数の計算」の発話記録

他方で同じ算数の実践でも、小学校6年生18名を対象に、授業の終末に子ども自らが新たな問題を作り、お互いにその問題を解き合う活動を「振り返り」として位置づけることで、子どもの理解が深まるのかを検証するという金子（2024）の2022年度の実践がある。金子の研究では、「文字と式」「分数のかけ算」「分数のわり算」「小数と分数の計算」の単元において、毎時間の振り返りの時間の内訳を問題作りに5分間、問題解決に5分間、全体共有または個別の対応に5分間を想定して振り返りの活動を行っている（金子，2024，55頁）。

金子は子どもの発言やノート記述などの授業記録とワークテストの結果から、子どもの理解が深まったかを検証した。結果の一部が図3のようになっている。

金子によれば、「どちらかという振り返らない」と答えた中には、「ぼくは、問題作りの時には、ノートを見返すより自分で考えた方がはやいから、あまり振り返りませんでした。」と、回答する子どもがおり、この設問に回答した子どものノートからは、板書を写す中でも常に自分の考えを書き込むだけでなく、友達の考えを書き込んでいることが確認できたということである（金子，2024，60頁）。

最後に、特別活動を通して振り返りの手立てを提案した齊藤（2023）の実践がある。齊藤は「楽しかった」、「あまり楽しくなかった」のような尺度による振り返りは、画一的なスケールの元に序列化するため、子どもの個性や多様性、その子が抱えている思いや抱えている課題を捉えることに役立つことはなく、また子どもにとって楽しさや満足感といった活動への心情は印象深く残るものの、問題解決過程の葛藤や試行錯誤を

通した学びの経験が蓄積されず、学習の見通しづくりに結びつかないと批判する（齊藤，2023，26頁）。齊藤はこの振り返りのさせ方における課題を克服するため、子どもが自分自身の活動や思考過程の様相を文章化することによって、自分自身にとっての意味や価値を見だし、自分のよさや可能性に気づくことができるようにすることが必要であるとする。

子どものメタ認知を働かせることができる形式の振り返りを行うため、齊藤の実践では齊藤が独自に考案したマイキャラカードを活用した。マイキャラカードは、振り返りをする際に、子ども自身がマイキャラをイラストで描き、そのマイキャラを通して自分の活動の良いところを教えたり、アドバイスをしたりするという形式のものである。つまり、マイキャラが自分自身に語りかけるという構造をもっている。このことは、マイキャラの目を通して自分自身の活動をメタ認知的に捉えるということであるとする。齊藤は自身の分身とも呼べるマイキャラに自身が語らせることによって低学年の子どもでも容易にメタ認知が可能になるとする（齊藤，2023，26-27頁）。齊藤は特別活動で小学校1年生の子どもに正しい箸の使い方を教える活動を通して子どもにメタ認知を働かせ、行為の自己調整を行うこと（＝自己教育力の育成）が可能になるとする（齊藤，2023，30頁）。結果として齊藤は「マイキャラカードを活用することによって、子ども自身が自分のよさに気付くことを可能にするとともに、課題を見だし、改善に向けた見通しをもつことを促し、給食の時間や家庭で自覚的・継続的に取り組もうとする意欲を高めていることが分かった」（齊藤，2023，30頁）と結論づけている。

紙幅の関係で、これ以上先行研究を挙げることはしないが、実際には花島・堀尾・高橋・三浦（2023）の理科を対象とした研究や、湊本・田中（2023）の道徳における実践、川島ほか（2023）の生活科における実践、小山内（2010）の外国語活動における振り返りカードの活用など、多様な教科・科目で実践が行われている。管見の限りでは全体的に、振り返りによってメタ認知の獲得を目指そうとしているものの、情意面（感想）や認知面（「～であることがわかった」）にとどまり、メタ認知には達していないようにも見受けられる。

3. 意図した振り返りを行う試験的实践

（1）概要

本実践はA小学校5年生2学級の子どもを対象として同じ授業を行った。2024年12月11日（月）と同年12月15日（金）にそれぞれの学級に対して1時間目を使用して授業を行った。児童数はそれぞれ28名、29名であったが、授業当日に欠席者がいたため実際には26名と25名となった。教科はメタ認知的な思考力と計算技能を区別して評価しやすいことから算数とした。教科書の該当箇所は「いろいろなグラフ」（東京書籍新しい算数6 86-87頁）とした。この教材は、算数で学習した統計的な内容を活用して、数字には表れない社会的な現実について広告と組み合わせて考えさせる内容であり、既に身につけているはずの学習内容を確認したうえで個人が思考できるかを評価するためには適当である。しかし教科書の該当箇所のみを対象にすると既に自発的に読んでいる児童がいる可能性があることと、教科書として「つくられた」広告、すなわちリアリティに欠ける部分があることから、教科書は導入として扱い、実際の分析対象は筆者（授業者）が独自に準備した統計データを扱うこととした。授業のねらいとしては以下の通りである。

本題材は、グラフ等のデータから何が読み取れるのか、を児童に考えてもらう、いわゆるデータサイエンスの内容であるが、教科書の意図通りに授業を進めるのではなく、批判的な視点からデータを考えることをねらいとする。実在する報告書である「2023年度（令和5年度）児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査について」の不登校件数に関するデータを分析的な角度から、問題提起の意識を持って批判的に読み解くために、本題材では教科書から与えられた問いではなく、児童自身が問いを生み出せるような思考ができるように授業を展開していくことをねらいとする。最後に教材か

ら離れた関連する問いについて児童自らが提起することができるかどうかを評価することで、批判的思考力の獲得について測る。

2024年10月31日に公表された上述の報告書と、その内容について紹介したインターネットニュース（NHK「不登校の小中学生 過去最多34万人余に 11年連続で増加 文科省」2024年10月31日 18時05分, <https://www3.nhk.or.jp/news/html/20241031/k10014621001462.html>, 2024年12月15日確認）を用いて、不登校の件数に関する経年比較の意味（右肩上がりに件数が増えているが、このことが不登校の件数の増加であると本当に言えるのかどうか）を考えさせる内容とした。授業展開としては表2のようになっている。

授業の最後の5分間で「今回の授業で取り上げた不登校のデータ以外に自分でデータを探してもらいました。最初に質問1に答えてから、質問2か3に回答してください。回答内容は発表しないので素直に書いてください。」という指示を出し、

質問1：①自分でほかのデータを見つけることができた

→質問2だけ答える

②時間内には見つけれませんでした

→質問3だけ答える

③最初は見つけれませんでしたでしたが、他の人の意見を聞いてから時間内に見つけることができました

→質問2だけ答える

質問2：自分以外の人が探したデータについて、気づかされたこと、自分では思いつかなかったこと、新しい発見、のいずれかがあれば書いてください。なければ「なかった」でいいです。

という場合分けした問いに対してMicrosoftのFormsを使用（できない場合は手書きでも可能）して子どもが各自で所有している端末から回答を入力させた。

（2）授業の結果

本実践は学級別に比較することを目的としていないため、両方の学級を合算して結果について述べていく。まず、思考力を評価するための他の事例について児童自身の力で探す活動について、合計で37件（1人が複数回解答を送信したこともあったため述べ回数となる）となり、およそ3割近くの児童が未解答の状態となった。また、提出された37件の解答について精査したところ、本授業で指示した内容と合致した解答で

表 2 授業展開

段階 (時間)	教授活動 (主な発問と児童の予想される反応)	指導上の留意点, 指導の工夫, 評価等
導入	1. 教科書 86-87 頁を読んで, グラフに対する問題提起の仕方について振り返る。	・扱われない事実 (不都合なことを含め) があるということが出てくればよい。
展開	<p>2. 不登校について考えよう</p> <p>○「不登校」の定義について知っているかを問う</p> <p>○NHK「不登校の小中学生 過去最多 34 万人余に 11 年連続で増加 文科省」2024 年 10 月 31 日 18 時 05 分を読んで疑問点を挙げる</p> <p>・本当に不登校者の数が増えているのか?</p> <p>(1) 不登校の理由を考えてみよう</p> <p>・思いつく理由を挙げさせる</p> <p>・ある程度で尽くしたら不登校の理由の表を提示する</p> <p>○理由の中には, 自宅からでも授業受けたら出席にできる状況の子どももいるのでは? → (2) の活動につなげる</p> <p>(2) 不登校の子どもについて, ニュースの中だけではわからないことについて考えてみよう</p> <p>最初にある程度自由に意見を出させる</p> <p>○自宅からでもオンラインで授業受けたら (1 人に 1 台 iPad あるし) 出席にしてもよいのでは?</p> <p>○フリースクールに通っていれば学校に行っていることになるのでは?</p> <p>3. まとめ</p> <p>ニュースで伝えられている内容は, 起こったことのすべてを伝えているわけではない。「何が伝えられていない? それはなぜ?」という問いを自分から持ち, グラフやアンケートについて出典 (一次資料) を読んでみたり, 自分なりに調べてみたりすることが大事</p>	<p>・NHK にはグラフデータがないので別の資料からのグラフをスライドでみせる。</p> <p>個人から出なければペアで話しあわせる。</p> <p>個人から出なければペアで話しあわせる。</p> <p>人間は見えることには注意するが, 見えていないことに思いを巡らすことは難しいことを補足する。</p>
終末	<p>4. 批判的思考力を測る。</p> <p>(1) 自分で他の的確な事例を探させる。</p> <p>「今回の授業で取り上げた不登校のデータ以外で, 『これってどうなの? 実はデータに出てないところでこういうこともあるんじゃないの?』というギモンが出せるデータ (がのっているサイトの URL など) を探し (すぐ思いつくのがあれば探さなくてもいいです), ギモンと一緒に提出してください。例①: このサイトにあるデータからは～ということがわからない。例②: 学級新聞に書いてあるアンケートの結果からは～ということもいえるのではないのでしょうか?」という問題に取り組ませる。</p> <p>(2) 上記の活動について振り返る</p>	<p>・コピペや「こういうデータ」という書き方でよい。こういうことも考えられる／こういうことが言われてない, など</p> <p>・Forms で回答</p> <p>・他の事例 (一人で考える。どうしても思いつかない場合は他の人に意見を求めるのも可能。ただしまったく同じ事例を書くのはダメ。意見聞いてない人と偶然同じになるのは問題ない) を送信したあと, できれば発表させる。その後, 他の事例を聞いて自分が気づかされたこと, 発見したことなどを書ければ書く, という自分自身の振り返りを行う。</p>

あったのは23件で, およそ3分の2となった。児童1人あたりの解答率に換算するとおよそ50%の正答率となり, 課題としては難しかったと考えられる。一方, 授業の最後に指示した振り返りについては, 合計で50件の回答があった。質問2の回答方法に「なければ『なかった』でいいです」と記載していたため, そのまま「なかった」と回答した児童も14名いた。その回答以外の記述について表3に示した通りとなった。

本実践の目的は, 高次の思考力などのメタ認知を目的とした振り返りの記述について, 「～がわかった」や「楽しかった」のようなパターン化した回答ではなく, 授業者が意図した思考力を評価するための記述が得られるようにするための指示をどのようにするのかを検討することであった。この目的に照らせば, 1名のみ「よく日常のCMで見るものにも嘘がおおいと感じたので, インターネットの使い方に気をつけたい」(表3中の網

表3 児童の振り返りの記述

自分以外の人が探したデータについて、気づかされたこと、自分では思いつかなかったこと、新しい発見、のいずれかがあれば書いてください。	なぜ見つけることが難しかったのか、自分なりに考察してください。
学校に行って授業を受けなかったらどうなるのか(？)	例えばが見つからない、もしくは欲しいのが見つからない
確かに99.9%のやつは怪しかった	データがのっていそうなサイトが見つけれなかった
テレビでよく見る今はこの数だけど10年後にはこうなります、というやつ。どうやって計算したのかわからないし本当にそうなるのかわからない。	データは見つけたけど、疑問が出せるデータは見つけれなかったから。
そのデータの見出しと、統計しているデータの違いがあったりすることがありました。	いいなと思う内容はあったけど、データが無かったので作るのが大変でした。
Sさんのやつで、最初は何が間違っているのかわからなかったけど、そういうことか〜と思った。	まず、疑うデータを見つけるのが難しかった。
自分は難しいデータを探していたが他の人がシンプルで簡単なものを見つけていてすごいと思った	どのようなデータを探せば良いか迷った、
「子供が好きな給食ランキング」で、親や大人の人に聞いたのに子供が好きな給食ランキングという題名にするのはおかしいなと思います。	URLを見つけるのが難しかった。疑問は思いついた
小学生のアンケートに見せかけて違う結果を載せていた記事を見つけていた	質問のいみがわからなかった
ニュースを見ていて、ニュースの内容を鵜呑みにしていることが多いなと思いました。 ニュースをよく考えて見ていれば、疑問に思うことは地味にたくさんあるなと思いました。	そのうその情報の細かいところやそのグラフだけをみるだけじゃわからなかったから。もっと詳しく見ればよかった。
ほとんどのデータが全ての人などに調査している訳ではないつまり、データだけを信用してはならないということ	何を書けば良いかわからなかった
小学生が好きな給食のデータは、自分の身近だったから分かりやすかった	その特徴などが見つけられなかったから
思った以上にその塾の実績じゃなくてお金のことがたくさん書かれているチラシが多かった	データなどのデジタルが苦手だから
他の人の嘘をついていると言うことが僕には思い付かなかった	最近テレビや新聞などを見ていないから
宝くじが元が取れる確率はめちゃくちゃ低いんだなと思いました	あまりデータに関する情報を見ないということもあるし、普段、意識して見てないからということもあると思う
本当に全国の人に聞いているのか 本当に正しい情報なのか 案外割合で考えると少ない	これって本当にやってるのかそれとも嘘が入ってるのか判断するのが難しかった。
よく日常のCMで見るものにも嘘がおおいと感じたので、インターネットの使い方に気をつけたい。	データが調べたものの中にデータがうまく入っていなかった。ふつうに難しかった。
	ニュースやその日あったことなどのことを見ていないから
	疑問にあったサイトを見つけることができなかった
	どんなデータに怪しいことがあるのかわからなかった。 1つ1つちゃんと考えることができなかったから。

※同じ内容の回答は1つのみ掲載した。発見などが「なかった」と回答した児童の記述は掲載していない。回答中に個人名が書かれている場合はイニシャルにした。

掛け)という感想ないし意思表示の回答があったが、これ以外の児童については質問2・質問3の両方とも授業者が意図した振り返りの記述になっていると考えられる。よって、試験的に行った実践としてはある程度目的を果たすことができたと言えよう。

4. 考察

理論的な視点からの振り返りに関する先行研究の検討からは、既に振り返りが一種のパターン化した行為として各学校段階で確立している可能性があることが示唆された。この「パターン化」は「形骸化」という意味で理解されており、2020年前後という比較的近年

の傾向として立ち現れている。しかしながら安彦(1987)が「感想文法」と表現しているように、現在の「振り返り」のモデルについて、1980年代後半には既に認識されていたものが使用されている。「感想文法」とは学習について個人的に行う、短期的または長期的な自己評価として位置づけられている。安彦の定義においては、「短期的」な感想文法は「一時限、一日ごと」の期間として、「長期的」な感想文法は「一単位」、「一学期」、「一学年およびそれ以上」の期間として想定されている(安彦, 1987, 136頁)。安彦は短期的な自己評価としての感想文法では「子どもたちは、授業後すぐに『感想文』を書かされている」(安彦, 1987, 136頁)と述べており、現在における「振り返り」とほぼ同じ内容であると考えられる。

一方で、振り返りの目的はその多くが自己評価、すなわち自己の学びについてメタ認知的に自覚することである。しかしながら実践に関する先行研究を検討していくと、知識・技能レベルの学習内容であっても振り返りをさせているものが少なくない。森本・池住が「授業内容の叙述は、授業末尾に授業のキーワードを思い出す点に多少の価値が認められるようにも思われるが、事実に知識の確認のみにとどまるのであれば、単元や授業の末尾に標準化された客観テストを行えば足りるのであって、自由記述という省察の形をとる必要はない」(森本・池住, 2024, 374頁)と述べる通り、知識・技能レベルの内容を学習目標とした授業においてはいわゆる「小テスト」や実技テストを子どもに課せば、学習目標が達成されたか否かは把握できる。よって「振り返り」と称して時間を取る必要もない。振り返りの対象が自己の学び方や態度、級友の学びに対する気づきや新たな自己の発見であれば、振り返りの意味が出てくると思われるが、「～が楽しかった」のような感想や、「～がわかった」という、学習目標(授業の終末に「まとめ」として板書されるような文章)のオウム返ししか記述されないのであれば、「形骸化」と指摘されても致し方ないことであろう。

無論、感想や学習目標のオウム返しに何ら意味がないから「振り返り」は無意味ということを主張したいわけではない。「～が楽しかった」という感想にしても、何が、どのように楽しかったのか、なぜその子にはそれが楽しいと感じられたのかを深く掘り下げて問うことには意味がある。また「～さんの～という意見がすごいと思いました」という感想であっても、～さんの意見のどの部分がどのように印象的であったのかを詳細に説明させることで、その子ども自身の気づきや学びがどこにあったのかを授業者は知ることができる。

つまり、認知的な部分の「振り返り」とメタ認知としての「振り返り」が区別されていないままに「振り返り」が行われていることにより、「振り返り」がパターン化し、形骸化につながっている可能性が考えられる。

この点では、本稿では掲載しなかったが、生井・中島・山下(2022)が提案する「振り返りの質」を評価するためのルーブリック(生井・中島・山下, 2022, 8-9頁)は参考になる。すなわち、森本・池住(2024)も「必要なことは、『振り返り』をどのように指導するかという点にある。さらに言えば、そのような指導の方法の蓄積である。自己評価としての『振り返り』指導の方法に唯一の正解があるわけではなく、そのような『振り返り』の画一化は不適切でさえあることに照らせば、『振り返り』指導の方法として一定の理論に裏づけられつつ、多様な実践的試みが蓄積されることが必要だと言える」(森本・池住, 2024, 374-375)と指摘している通り、授業者が何を目的に「振り返り」をさせているのかを意識することが必要であり、状況に応じて振り返りの指示を変えていくことで画一的な振り返りの指示をしないようにする(=子どもが同じような記述ばかり書かないようにする)手立てが必要となる。どのような振り返りを目的とするのかを考えるヒントとして、生井・中島・山下のルーブリックが参考となる。

決まり事のように、「毎時間の」、「授業の最後に」、「記述で」振り返りを行うことが、子どもの振り返りのパターン化につながっていることも考えられることから、振り返りの時間を1コマ分使用して行うことも考えられる。これは、例えば西岡(2001)がポートフォリオ評価における「検討会」の時間として言及しているように、時間をかけて自らの学びを他者とともに振り返り、自己の認識を深めていくという方法である。この場では、必ずしも振り返りを「書く」必要はなく、口頭で行ってもよい。もしくは、小中学生が1人1台の端末を所持している現在の状況においては動画や音声での記録を振り返りとして保存するという方法も認められるべきであろう。そのようにすることで、授業の最後だけでなく、授業中の気づきや沸き起こった問い(これらはえてして授業の最後には記憶からなくなっている)についても振り返ることを可能にする。

他方、小学校低学年段階を対象とした実践で「メタ認知を促すことができた」と結論づけている実践があるが、発達段階的に困難があるようにも考えられる一方で、「積み重ね」のために低学年から振り返りを行うことは必要であろう。しかしながら、低学年から行わせる「振り返り」の型やワークシートの開発、「振

り振り返り」のための授業スタイルの開発などは、結果的に中高学年以降の形骸化・パターン化した振り返りにつながる可能性もあろう。振り返りにおける「守・破・離」を検討することが必要であると、実践に関する先行研究からは考えられる。

先行研究の検討を基盤として試験的に行った実践において、例えば質問2では「Sさんのやつで、最初は何が間違っているのかわからなかったけど、そういうことか〜と思った。」や、除菌率についてのデータを見つけたクラスメートに対して「確かに99.9%のやつは怪しかった。」と記載した児童がいた。また質問3ではデータを見つけれなかった理由や、そもそも何がわかっていなかったから活動できなかったのかについて自己認識している記述が複数見られた。これらは理解できなかった理由をメタ認知していることの表れであり、この考察を今後の学習活動に活かすように促していくのが教育評価の役割である。そもそも教育評価は学習者と指導者それぞれにフィードバックを与え、今後の教授学習活動の方向性を見定めていくことが目的である（田中編，2005）。本実践は、子どもたちが認識している可能性のある、「パターン化した振り返り」をその認識の枠から外し、具体的な指示で子どもたちに振り返らせれば、ある程度授業者の意図に沿った振り返りが子どもにはできるということを示唆している。本実践ではあえて「振り返り」という言葉を指示に含めず、記述してほしいことを具体的に指示した。

本考察で述べた提案は、カリキュラム・オーバーロードなどで時間が逼迫している学校現場においては到底認められないのかもしれない。それは振り返りが「毎時間」行われるべきであるという認識に起因していると考えられる。繰り返しになるが、知識・技能レベルの学習と、思考力・判断力・表現力のような高次の思考やメタ認知の獲得を目的とする学習では「振り返り」の方法を使い分ける必要があり、後者においては毎時間振り返りを行う必要はない。安彦（1987）の言う「長期的」な振り返りのように、区切りの良いところで時間をとって行うという区別が必要である。他方、本稿では先述した「守・破・離」について、具体的な検討には踏み込めていない。今後、より多くの先行研究の検討や、実践を通して、どのように子どもたちを「パターン化した振り返り」から脱却させるのかを検討する必要がある。

付記 本研究は令和6-8（2024-2026）年度 日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究（C）「小学校

高学年を対象としたメディア・リテラシーの育成および効果測定ツールの開発」（課題研究番号24K05705 研究代表者：森本洋介）の研究の一環として行われた。

参考・引用文献

- 安彦忠彦（1987）『自己評価：「自己教育論」を超えて』図書文化社
- 安彦忠彦（2021）『自己評価のすすめ：「自立」に向けた「自己」を育てる』図書文化社
- 一ノ瀬里紗（2019）「目的に応じた話し合いの進め方を身につけさせるための年間指導のあり方：小学校中学年段階を対象に」『国語科教育』86巻，44-52頁
- 瓜生太知（2024）「生徒の興味関心を向上させる理科授業：日常生活と関わる課題を用いることの効果について」令和5年度弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻教育実践研究発表会，青森県総合学校教育センター，2024年2月13日
- 小山内早苗（2010）「小学校外国語活動における形成的評価の研究：ふり返しカードを活用して」『弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要』8号，31-42頁
- 金子俊文（2024）「授業の振り返りを問題作りにすることで、子どもの理解を深めることはできるのか？」『教育実践研究』第34集，55-60頁
- 川島芳昭，丸山剛史，福田耕平，大塚純平，坂本修子，小笠原祐，稲川知美，高田美紀，高橋綾香（2023）『振り返り活動を生かす生活科授業に関する研究』『宇都宮大学共同教育学部研究紀要』第73号別刷，225-239頁
- 北川雅浩（2023）「話し合いの目的・プロセス意識を促す手立ての開発と検討—小学3年生を対象として—」『国語科教育』94，50-58頁
- 木村明憲・渡邊文枝・宗實直樹（2024）「メタ認知を促し学習を自己調整する手立てとしての「振り返りの型」の効果：小学校第2学年国語科の授業実践から」『教育メディア研究』Vol.30，No2，41-53頁
- 齊藤和貴（2023）「マイキャラカードを通してみる箸の持ち方指導の学びの様相—特別活動における主体的な実践者をめざして—」『京都女子大学発達教育学部紀要』第19号，21-32頁
- 篠村恭子（2024）「小学校外国語授業における児童の振り返り自由記述の分析観点の枠組み作成の試み」『島根大学教育学部紀要（教育科学）』第57巻，11-22頁
- 新城喬之（2023）「論理的に考察し，表現する力を高める算数授業の一考察：小学校第6学年「幾何学的作図の素地的な学習」を通して」『高度教職実践専攻（教職大学院）紀要』7号，琉球大学大学院教育学研究科，97-109頁
- 田中耕治編（2005）『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房
- 奈須正裕（2017）『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社
- 生井裕子・中島久樹・山下徹（2019）「小学生の『体験から学ぶ力』を促進する授業実践とその評価」『清泉女学院大学人間学部紀要』16号，13-25頁

- 生井裕子・中島久樹・山下徹（2022）「小学生の『振り返りの質』を高める実践及びその評価：リフレクションワークと概念型指導」『清泉女学院大学人間学部研究紀要』19号，1-16頁
- 西岡加名恵（2001）「ポートフォリオ評価法におけるルーブリックの位置づけ」『教育目標・評価学会紀要』第11号，2-12頁
- 花島秀樹・堀尾亜以・高橋幸奈・三浦恵（2023）「自己の考え方を育てる力を育てる小学校算数科の実践的研究」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』13号，145-152頁
- 湊本祐也・田中千映（2023）「『探究』の姿を引き出す道徳科におけるしかけ：自己の生き方について考えを深めていこうとする姿をめざして」『和歌山大学教育学部付属小学校紀要』45巻，104-113頁
- 森本和寿・池住祐亮（2024）「児童の自己評価能力を育てる『振り返り』指導：『なぐり書きする自己』から『開かれた自己評価』主体へ」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』72巻，369-387頁
- 森本洋介（2024）「メディア・リテラシー教育による批判的思考力の獲得をどのように評価するのか：小学校5年生へのフェイクニュースに関する授業の考察を通じて」『弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報』6号，9-20頁
- 森脇 健夫（2021）「授業におけるふりかえりの実践的研究」『三重大大学教育学部研究紀要』72巻，383-397頁