

授業におけるふりかえりの実践的研究

森脇 健夫

Practical Research on Reflection of Lessons

Takeo Moriwaki

【要旨】

授業におけるめあて、ふりかえりの研究は、授業実践上、その重要性は強調されるものの、意外に進んでいない。かつて筆者はめあての機能をあらためて明らかにするとともに、めあての改善（めあての6要件^{注1)}を満たす）によって深い学びに至る道筋を示した（森脇 2019）。

本稿では、めあてと対をなすと考えられるふりかえり^{注2)}について、その目的（機能）・意義と課題を明らかにするとともに、めあてと同様、ふりかえりの6要件を明らかにし、その実証的な検討を行った。前半においては、ふりかえりの実態を踏まえた上で、目的（意義）と課題・方法について論じた。後半においては、研究協力者によって行われたふりかえり実践を報告していただき、一つ一つの実践にコメントするとともに、ふりかえりの6要件の実証的検証を行った。

その結果、ふりかえりには学習の定着（学び直し）、学習のメタ認知とともに、次の学習への課題意識の生成という機能があり、また、情意的には学習の実感の醸成が重要な機能として浮き彫りになった。また、こうした機能を十分に発揮させるためには（子どもの）ふりかえりを支援する教師の働きかけが重要であることが示された。

キーワード：ふりかえり力、ふりかえりの6要件、メタ認知、めあて、「学びの連続性」

I. 問題の所在

I-1. 授業におけるふりかえりの現状と課題

小学校学習指導要領総則（第3 教育課程の実施と学習評価）において、次のように述べられている。「児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を、計画的に取り入れるように工夫すること」。また学習評価の3観点の一つである「学びに向かう力」の「主体的な学習に取り組む態度」において、「ねばり強さ」とともに「自己調整能力」が問われ、その内容として「見通しと学習の遂行、ふりかえり」が焦点化されている（国立教育政策研究所 2019 中谷 2019 中西 2019）。

一方、学校現場においても、ふりかえりの重要性は、共通認識になりつつある。だが、めあてに比べると実施そのものに課題がある。

表1は全国学力学習状況に示されたふりかえりの実施率、児童・生徒の認識率である（平成26年～29年。なお、平成30年からはこの質問項目

はなくなっている）。

全体的には実施率、認識率ともに全国、三重県とも右肩上がりだが、学校質問紙調査における実施率と児童・生徒の認識率に依然として差がある。また、めあての実施率、認識率がほぼ10割、9割を超えているのに比べると、まだふりかえりは実施そのものが十分でないことがうかがわれる。

(学校質問紙調査) ・授業を振り返る活動を設定したか？				(児童生徒質問紙調査) ・授業を振り返る活動が設定されたか？			
	H26 小学校	H27 小学校	H28 小学校	H26 児童	H27 児童	H28 児童	H29 児童
三重県	76.3%	89.9%	93.0%	67.1%	71.4%	76.9%	78.8%
全国	91.6%	93%	94.9%	71.9%	75.3%	76.1%	76.2%
	H26 中学校	H27 中学校	H28 中学校	H26 生徒	H27 生徒	H28 生徒	H29 生徒
三重県	84.5%	87.5%	96.1%	51.4%	58.3%	78.8%	72.1%
全国	89.2%	90.9%	93.1%	53.3%	59.3%	73.1%	66.1%

(表1)

なぜふりかえりが十分に行われていないのか。

一つ目の理由はタイムマネジメントの問題である。めあてが事前に準備し、計画した通りに行いやすいのに対し、ふりかえりは授業の終盤に行われるため、授業の展開によっては、予定していたふりかえりの時間すらきちんととることが難しい。

二つ目には、目的により方法が異なり、また方法の留意点異なる。めあては本来学習者がたてるものだが、教師が提示することが多い。それに対して、ふりかえりの主体は学習者である。教師の働きかけはそれだけ複雑性を増す。またリソース（存在する資源）や時間によって臨機応変に状況に対応する必要がある。

しかしながら、ふりかえりが行われにくいのは、物理的条件の厳しさや必要とされる臨機応変性とは別に、教師のふりかえりについての意識の低さも挙げられよう。例えば授業がうまくいかなかったとき、学習者のふりかえりをさせるのは「辛い」と感じる教師は多いだろう。つまり、ふりかえられたくない、のだ。意識的ではないにしろ、そうした（ふりかえられたくないという）隠れた動機があるのではないか。この意識はふりかえりの意義や目的についての認識の浅さの問題でもある。

I—2. ふりかえりの意義と目的

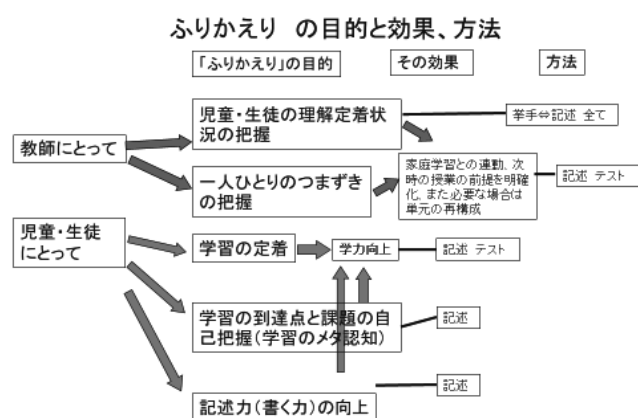
ふりかえりの意義や目的については、授業実践研究を積み重ねてきた民間の教育研究団体において次のように語られてきた。「子どもたちが取り組んできた自らの学びを振り返るという行為は大変意味のある行為です。それは、自分のしてきたことを思い起こすということが学び直しになったり、学びの修正になったり、新しい気づきを生み出したり、次への課題につながったりするからです。」（東海国語の会 2017）

ふりかえりを主体的学びに必須だとする田村学(2018)は、ふりかえりに大きくは三つの意味があるとし、「一つは学習内容を確認する振り返り。二つは、学習内容を現在や過去の学習内容と関係付けたり、一般化する振り返り。三つが、学習内容を自らとつなげ自己変容を自覚する振り返りである」とする。

こうした提起をもとに、また学習者自身にとっ

て私なりに整理をしてみると図1のようになる。

記述力の向上を位置づけたのは、「音で広げ、文字で刻む」（田村 2018）の授業イメージに共感するからでもあるが、一方、これまで共同研究をしてきた奈良女子大学附属小学校の小幡肇氏の授業研究から得た知見である（森脇 2008）。小幡氏だけではなく、奈良女子大学附属小学校の教師たちは、ふりかえりを書くことを地道に積み上げ、やがては、かなりの書く力を育て、それが学力へとつながっている。



(図1)

図1の「学習のメタ認知」についてとくに説明を加える。ふりかえりの主要な目的に自分の学習の到達点と課題を把握する学習のメタ認知があると考えられる。「わかるためには『これはわからない』『ここまではわかったが、ここからはわからない』など、わからないことに気が付く必要があります」（山鳥 2002）わかるとは「自分の認知を認知する」メタ認知が働いている状態だとも言える。

中教審の教育課程部会（2018）では、メタ認知について次のような議論がなされている。「『主体的に学習に取り組む態度』の評価とそれに基づく学習や指導の改善を考える際には、生涯にわたり学習する基盤を培う視点をもつことが重要である。このことに関して、心理学や教育学等の学問的な発展に伴って、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力（いわゆるメタ認知）（下線筆者）など、学習に関する自己調整にかかわるスキルなどが重視されていることにも留意する必要がある」。主体的に学習に取り組む態度にメタ認知が位置付けられ、かつ実質的にはふりかえり活動にメタ認知が期待されていると受け止めることができる。

I-3. ふりかえりの課題・・・形式主義とそこから脱却

ふりかえりの実施の困難さについては、既述のように、タイムマネジメントの問題と臨機応変性が要求されることを指摘したが、機械的な適応による形式主義の横行という大きな課題がある。

めあてについても同様で、めあてにならない「めあて」の横行で質の低いめあてによって授業が共倒れになってしまうことを筆者は指摘したことがある（森脇 2018）。

めあてと同じようなことがふりかえりにも言える。ただ単に「今日の授業のふりかえりをしましょう」では、感想を書くことだけになりがちになる。さらにはふりかえりがいつしか形式的なものに堕ち、「ふりかえりでなく（教師がのぞむ）なものか」にすり替わっていく可能性ですらある。

振り返りたくなる授業であることがのぞましいが、たとえそうでないとしても自分のできたこと、わかったことをきちんと自分のものにしておくことは重要である。

こうした形式主義からの脱却のために、例えば、次のような提起がある（久坂哲也 2020）。

○条件：「何をどのように振り返り、次にどうつなげるか」が明確になっていること

○要素：条件を3つの要素に分解

1) 何を（＝振り返りの対象）：前述した振り返りの3つの意味や目的に応じて、振り返りの対象を明確にする。例えば、学習内容の確認であれば理解状況や達成状況、関係付けや一般化であれば知識のつながりや関係、自己変容の自覚であれば自分自身に目を向けさせる、など。

2) どのように（＝振り返りの視点）：振り返りの目的に応じて視点を持たせる。例えば、学習内容の確認であれば目標や課題と照らし合わせて、関係付けや一般化であれば前時と本時の学びを関連づけて、自己変容の自覚であれば授業前後の考えを比較して、など。

3) どうつなげるか（＝学びの連続性）：振り返りは過去を見て終わりではなく、未来の学びをより良いものにするために行うものである。振り返りの結果を、次の学習にどう活かしたり改善したりするかを見据えて行う。

何をどのように振り返るか、という思考はふりかえりを具体化する上において重要である。ただし、どうつなげるか、については要素としては重要であることには同意するが、より具体的な提案が必要だろう。

（表2）ふりかえりの6要件（森脇作成）

学習者	内容	教師の働きかけ（支援、環境設定）。
1 ふりかえり、 をとりあえず する。	ふりかえりの実施（内容や方法は問わない） ＊とにかくわかったか、わからなかったか、できたか、できなかったかを問う。自分の立ち位置に戻って授業を見直す経験を組織する。	タイムマネジメント（とにかく ふりかえりの時間をとる）ふりかえりはどのようなふりかえりでも可。
2 めあてに即し たふりかえりを する	授業の冒頭に示されためあてに即してふりかえりを行う。 ＊前提としてふりかえりができるめあてになっていることが必須	今日のめあて、どうだったかな？めあてに即さないふりかえりもも許容
3 ふりかえりが 授業の学び直し になる。	単に「楽しかった」「わかった」というだけではなく、何を学習したのか、それをどのようにわかる、できるようになったのかを学習者が明らかにする。	「今日、学んだことでどんなことが新たにわかったことか、具体的に挙げてみましょう」教えたことを学ぶ立場に立って「おさらい」をしてみる、という支援をする。ピフォーアフターの学習者理解を促す手立て（例：コンセプトマップ）の使用。また、振り返りの精度を上げるために、キーワードを指定してそれを使ってふりかえりを書かせるなどの工夫が必要。
4 ふりかえりを することで新た な気づきや問題 意識を得る。	ふりかえりをする中で、学習内容について自分なりに整理したり、構成したりすることで授業中には気づかなかったことに気づいたり、新たな問題意識を持つようになる。	「今日の内容を自分でおさらいしましょう。ふりかえって気づいたことを書きましょう。またもっとこういうことが知りたい、ということがあれば書きましょう」「できなかったことをきちんと具体的に書けることはすばらしいことです。それを評価します」とフォロー。
5 学習のメタ認 知ができる。	授業内容について、何がわかったか、できるようになったか、また何がわからなかったか、できなかったかを区別し、それを明らかにすることができる。いわゆる学習のメタ認知ができる。 ＊分かる、こととは分かったこととわからなかったことを区分けできるようになること。漠然と分からないではなく、分からなかったことを具体的に明らかにすることは、とても難しいけど大事。	「今日、学んだことで、わかったこと、できたことをあげてみましょう。またわからなかったこと、できなかったこともあげてみましょう」 ふりかえりの精度を上げていくためには、応用問題を解かせたり、相互評価を取り入れることは効果的
6 学習内容につ いて学んだ実感 を持ち、自分に とっての意味を 明らかにできる。	自分の現在、将来にとっての学習内容の意味を実感し、その意味を明らかにすることができる。 ＊自分の学びのコンテクストに授業内容を位置づけ、意味づける。カリキュラム感覚と学びの実感が必要。	ポートフォリオ的な一枚シートのふりかえりシートが効果的。以前にできなかったことやわからなかったことが今日わかったのか、できるようになったかを比較することができるようにする。

II. ふりかえりの6要件と事例研究

II-1. ふりかえりの6要件

あらためてふりかえりの目的について述べる。ふりかえりの目的は自分で自分の学習の到達点と課題を正確に把握すること、である。この力を「**ふりかえり力**」と命名する。「ふりかえり力」があれば、学習はきわめて合理的、効果的に行われ、「深い学び」に到達する可能性も高まる。「学力」の一部とみなす考え方もある (Swanson 1990)。

「ふりかえり力」を高めるためには、**ふりかえりの観点**(例: わかったこと、できたこととわからなかったこと、できなかったこと、めあての即してどうだったか、新しい気づき)を**獲得すること**、そして一方で**振り返りの精度を上げる**ことである。両者は相即的に発達していくが、相対的には自立的な発達の筋道を持っており、教師の支援・援助の仕方も異なる。「ふりかえり力」を発達と伸ばすための教師の働きかけを6つの要件とともに説明する。

表2を説明する。「ふりかえり力」を高めるには、まずはとにかくふりかえりをする、から始めなければならない(第1の要件)。そこでは漠然と今日は楽しかった、できるようになった、わかったなどという感想が聞かれるだろう。「感想を言って」でもいいし「今日やったこと、わかった、わからなかった?」と聞いて手を挙げさせればよい。ふりかえりをやらなかった(ゼロ)、それとも、ふりかえりをやった(イチ)なのかは天と地ほどの違いがある。授業中の体験はふりかえりがないと流れていく。

2つ目の要件は、ふりかえりの焦点を絞ることである。この段階から記述(書くこと)が必要になってくる。書くことは、その時間に体験したことを書く活動を通して記憶の海に錨を下ろすことである。錨をおろさなかった場合、体験は移ろい、流れていく。一方、書く活動は自分の頭を整理し、話し言葉を書き言葉に収れんさせる活動である。したがって、とくに慣れていないと、時間がかかるし、整理もしづらい。

その整理の枠組みになるのが、めあてである。掛け算で「九九の5の段を全部そらで言えるようになる」とめあてをたてた場合、「めあてにした5の段は全部言えるようになりました」「5の段、5×5までは言えるようになったけど、そのあとは

できなかった」となるかもしれない。いずれにせよ、めあてとしてたてたことができるようになったか、わかるようになったか、というめあてに即したふりかえりができるようになるのがこのこの要件である。

2つ目の要件が成立するためには、教師がふりかえりの可能なめあてをたてる必要がある。例えば「三重県の産業について調べよう」「ごんの気持ちを読み取ろう」といっためあて、ではふりかえりはできない。「調べない」「読み取ろうとしない」授業はないはず(あってはならないとも思うが)である。あえて活動を表す動詞を語尾に使うのであれば、より具体的に「～について～の観点から調べよう」とか「ごんの行為を文章に即して順番に追いながらごんの気持ちを読み取ろう」となっていることが必要である。このような具体性があれば振り返ることが可能となる。

3つ目の要件は、ふりかえりが学び直しになっていることである。今日、やったことを自分の体験した「こと」を明らかにし、その「こと」についてコメントをすることができる要件である。

この要件のふりかえりを支援する教師の働きかけとして重要なのが「まとめ」である。ここで言う「まとめ」とは指導案作成段階で予定していたまとめではなくて、実際に行われた授業の「まとめ」(どちらかと言えば「おさらい」)なのである。この「まとめ」がなされることで、学習者はそれを手掛かりに自分の体験を整理することができる。また、整理する枠組みを与えること、例えば「キーワードを使用してふりかえりを記述しよう」といった働きかけも有効である。

4つ目の要件は、ふりかえることによって新たな気づきや探究課題を見つけることである。ただ単に本日の学習内容をなぞるだけではなく、そこから新たな気づきや探究課題を見つけることは、「メタ認知」(自身の学習内容をもう一人の自分がモニターして到達点と課題を明らかにする)ことにつながる。例えば、「三角形の内角の和は180度、四角形は360度、だとしたら五角形の内角の和はどうなるのかな?」や「三重県の北の方は愛知県、名古屋とのつながりが強い。伊賀は甲賀(滋賀県)や京都、名張は大阪、だとしたら伊勢は?あるいは東紀州地域は?」などが例として挙げられる。

この要件における教師の働きかけで重要なのは、

学習者どうしの相互評価の組織である。相互評価は直接的な相互評価、また自己評価を相互に評価しあう相互評価もある。相互評価の特徴はピア(同等の権力関係にない者どうし)の評価であることである。誠実な相互評価は真正の評価として受け止めることができるし、その中で自己評価とのずれ等の気づき、あるいは他者の気づきに気づく、あるいは課題を共有することもある。

5 目目の要件は、「メタ認知としてのふりかえり」である。自分の学習について、もう一人の自分がモニターし、到達点と課題を明らかにすることができることである。水泳で 25 メートル泳げるようになる、というめあてに対して、「25 メートルは泳げなかったけど、15 メートルは泳げるようになりました。あと 10 メートル、泳げるようになるにはどうしたらいいのでしょうか」といったふりかえりである。できたこととできなかったこと、わかったこととわからなかったこと、を区別することができるようになることである。

いきなりこのふりかえりができるわけではない。2、3、4の要件を満たすことでこの区別ができるようになる。教師の働きかけとしては、授業後のふりかえりの際、メタ認知を促すような問いかけが有効である。例えば、「今日の授業でわかったこととわからなかったこと、できたこととできなかったことをあげてください。わかったこととわからなかったことを区別できることはすばらしいことです。区別できることを先生(私)は評価します」と教師としてのスタンスを明らかにすることが率直な評価につながる。

率直な評価と同時に、メタ認知の精度を上げることも重要な課題である。例えば、応用問題等を解かせてみてそれができるかできないか、を学習者がわかることで、どこまでわかったかが自覚できる。応用問題を解くことをふりかえりに代えて行っている実践があるが、応用問題が解けるかは、ふりかえりの客観的な評価基準を与えることであって、ふりかえりそのものではない。ふりかえりはあくまで学習者主体の行為である。

6 目目の要件は、学習者が自分の学びの文脈の中に、今日、学んだことを意味付けながら位置付けることである。また、それに伴う「学びの実感」を持つことである。とくにメタ認知による学びの到達点について、その意味付け位置づけができることがのぞましい。

この要件における活動ができるためには、教師は以下のような手立てを打っておく必要がある。例えば、めあて・ふりかえりを一枚シートにおさめ、これまでどのような学びをしてきたのか(「学びの履歴」)を可視化するような取り組みである。

また、授業前と授業後の違いがわかるようにコンセプトマップ等を使って、その違いを可視化できるようにすることである(図2参照)。このようなエビデンスを得ることができれば、ビフォーアフターの相違から実感的に学習内容を振り返ることができる。

学習者の理解(内的な知識構造)の把握(学習評価) 学習者の変容

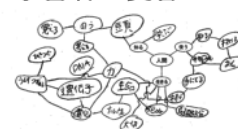


図1 No.115のコンセプトマップ(第1回)

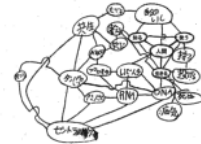


図2 No.115のコンセプトマップ(第2回)

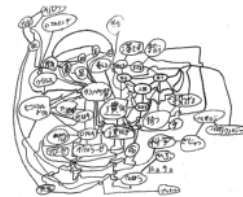


図3 No.115のコンセプトマップ(第3回)

村瀬公弘 早瀬秀(2006)

(図2)

(自分の立てた)めあて・ふりかえりシート、あるいは、コンセプトマップ等の使用においては、ふりかえりの精度が課題になるので、より精度を高めるためのツール(ループリック等)の準備も必要である。

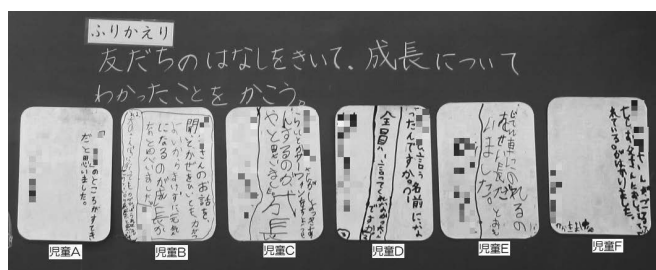
以上がふりかえりの6要件の説明である。

II. 事例研究

II-2. 事例 A 小学校 2 年生（生活科「あしたへジャンプ」）

(1) 「ふりかえり」の具体的な紹介

本時の「めあて」を「成長したと感ずることを伝え合う」とした。はじめに、家族へのインタビューで分かったことを一人ひとりが確認した。次に、その中で自身の成長だと感ずることをペアで伝え合った。これによって、「成長」について客観的な視点をもつことができると考えた。「ふりかえり」として、「（友だちの話をきいて）成長について分かったこと」を筆者が作成したホワイトボードに書かせた。次の内容が「ふりかえり」として挙がってきた。【図 1】「兄として妹のことを大切に思うこと」（児童 A ペア児童 D）や「風邪をひいても力が強くなっているから、すぐに元気になること」（児童 B ペア児童 E）、「家族の一員として食器洗いをするようになったこと、サーフィンをするようになったこと」（児童 C ペア児童 F）、「自転車に乗れるようになったこと」（児童 E ペア児童 B）、「ゴルフができるようになったこと」（児童 F ペア児童 C）など、具体的な事柄であった。それを基に質問をすると、「母親が健康のことを考えながら、毎日ごはんをつくり続けてくれたこと」（児童 E）や、「父親と一緒に自転車の練習をしてくれたこと」（児童 B）など、支えてくれている家族の存在も見えてきた。一方、児童 D は、「成長」から離れて、名前の由来に着目しはじめていた。名前の由来は、家族の思いの象徴となっている場合がある。児童 D の「ふりかえり」を、意図的に共有することで、「家族の思い」を考える学習へ自然に向けていく展開方法も可能である。



【図 1】（ふりかえりの画像）

(2) 「ふりかえり」の創意工夫

オリジナルホワイトボードは、黒板に児童全員の掲示が可能であることと、大きさ（縦 36.8 cm 横 26.3 cm）や重さ（52g）について児童に負担感を与えないものであることを条件として作成した。ホワイトボードに書き、掲示することで短時間で

の共有を可能にする。可視化することで、自身と友だちの「成長」を重ねながら考えやすい。

(3) 実際、この「ふりかえり」をやってみてどうだったか。よかった点や課題など。

「（友だちの話をきいて）成長について分かったことを書く」ことで、「成長」に関する捉え方に客観性を持たせたいと考えた。これは、「ふりかえりの 6 要件」の 4（ふりかえりをするすることで、新たな気づきや問題意識を得る）に相当する。しかし、ホワイトボードのスペースを意識するあまり、内容の一部削除がなされたのではないかという反省が残る。例えば、児童 E は児童 B に「入学する前、ランドセルを背負って、学校まで歩く練習をした。その時、家族も一緒に歩いてくれた」と伝えていた。しかし、児童 B は、スペースのことを考えたためか、それを書くことはしなかった。児童 E の発言を全体で共有していれば、同じ経験をもつ他の児童も家族の支えについて気づき、歩いて登校している日常を「成長」として感ずることができたであろう。そこで次時は、「ふりかえり」を交流後、今一度、質問を重ねながら、一人ひとりの「学び」に揺さぶりをかけていく。事実を丁寧に辿ることで、「成長」の意味を問い直し、新たな気づきを増やしていきたい。最終的には、ホワイトボードに依存せず、児童自身の言葉で「ふりかえり」を伝え合い、確実な学びの実現をめざしていく。そこで、筆者の 4 年生での実践を次段階とした時、①「要点をおさえた短文やキーワードでの記述」と②「それを手掛かりにした詳細な発表」、③「内容の関連性を考えた自主的掲示」が考えられる。そのためには、児童の発達段階に応じた「ふりかえり」の目標値を設定し、実践し、次学年へ繋いでいく必要がある。このような学校全体としての組織的な取り組みが児童の「学び」に安定と安心を与え、「深い学び」を実現可能にしていくと考える。

(4) 森脇のコメント

ふりかえりの共有の仕方に特徴がある。その補助ツールとして、全員が一目で見ることができるホワイトボードをうまく使っている。そして、この補助ツールをやがてははずしていくことを見通しとして持っている。「ふりかえり力」の発達の筋道を構想している点も特徴といつてよいだろう。

事例 B. 小学校 3 年生（国語）

(1) ふりかえりの具体的な紹介

詩「すずめのかあさん」の実践を行った。

すずめのかあさん 金子みすゞ	子どもが すずめ つかまえた。	その子の かあさん わらってた。	すずめの かあさん それみてた。	お屋根で 鳴かずに それ見てた。
-------------------	-----------------------	------------------------	------------------------	------------------------

めあてを「詩に隠された『なぞ』を解決することで、詩の情景を深める」とし、振り返りの視点を「だれの意見によって、どんな新しい気づきや情景の深まりがあったか」と予め、学習プリントで示した。

言葉の意味を手掛かりにしながら、友だちと対話し、詩の情景を深めることをねらいとしたが、見つけた「なぞ」の交流と言葉の意味の確認で授業が終わってしまい、十分な対話の時間を確保することができなかった。そのため、ふりかえりが書きにくい子どもの様子も考慮し「どんな詩の情景を思い浮かべたか」「新しく知ったことやわかったこと」という授業の展開に合った振り返りの視点を与えた。子どもたちの書いた振り返りは、以下4つの視点に分類することができた。

①想像した情景

「子どもはかわいがっていて、子すずめがうれしそうなふうけいを考えることができました。」

②言葉の意味の理解

「さいしょは『それみてた』と『それ見てた』がわからなかったけど、さいごには見てたのいみがわかりました。」

③友だちの意見への共感

「A さんのけんかをしているといういけんもいちりあるなと思いました。」

④「なぞ」の発見・解決に対する意欲的な態度

「どんどん詩のなぞを見つけてかいけつしたいです。」

(2) ふりかえりの創意工夫

私のこれまでのふりかえり実践では「思ったことや感じたこと」といった曖昧な視点しか与えていなかった。視点が曖昧だと、子どもたちがどのような学びをしたのかがわかりづらい。そこで、本時では、子どもたちが想像する詩の情景の変化を「深い学び」と捉え、子どもたちのどのような

対話が「深い学び」につながっているのかを明確にしたいと考え、先述したふりかえりの視点を設定した。

(3) 実際、このふりかえりをやってみてどうだったか。よかった点や課題など。

詩の情景という明確な視点を与えることで、多くの子が自分なりの詩の情景を想像し、言葉で書きにくい子は、絵に表現しながら、振り返りを書くことができた。

しかし、情景の深まりという点で振り返りを書くことは難しく、授業で取り扱った言葉の意味や友だちの発言を取り上げるだけの断片的な振り返りも多くあった。言葉の意味や友だちの意見を自分が想像する情景に結び付けて考えるところまで至らなかったことを考えると、改めて、本時のめあてや振り返りの視点を考える必要がある。

特に今回提示した「詩の情景の深まりがあったか」という視点は、子どもたちが詩の情景を想像できており、かつ、その情景が変わることが前提にある。しかし、子どもたちの中には詩の情景が十分に想像できなかったり、情景が変わらなかったりする子がいたのではないかな。そして、振り返りの視点を狭めすぎたことが、子どもたちの振り返りをしづらいものにしてしまったと感じている。

したがって、子どもたちにとって振り返りがしやすいように、その時の授業展開に合わせた視点を設定したり、いくつかの視点から選択させたりするなど、柔軟に振り返りの視点を与えていくことが必要である。

(4) 森脇のコメント

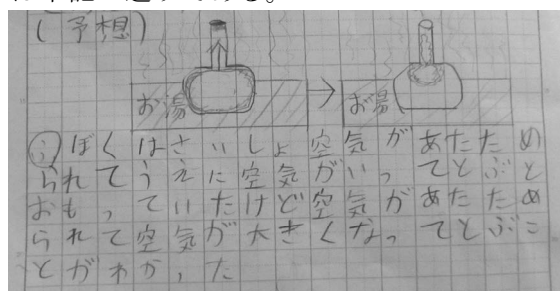
ふりかえりの視点を設定することで、深い学びへのつながる道を切り拓こうとしている意欲的なふりかえり実践である。詩の解釈の深まりが新しい情景描写を生み出すことにつながれば、教師の意図は実現できたと言えよう。そのあたりが実現できたかについて、教師は少しネガティブである。だが、それは視点を限定することが問題なのではなく、問い方の問題なのではないか。また、情景が変わることがない、という判断は児童自身がした方がいいように思う。その変化を自分で語らせることができれば、それが深い学びへとつながるように思う。

事例 C. 小学校 4 年生（理科）

(1) ふりかえりの具体的な紹介

4 年生理科「ものの温度と体積」の第 1 時である。既習事項の確認をした後、「とじこめた空気をあたためると、どうなるのだろうか？」という課題を提示し、栓をした丸底フラスコをお湯であたためるという導入実験から授業を始めた。「ポン」と勢いよく飛び出す栓を見て、「おおっ」とどよめく児童。「どうして栓が飛び出したのかな？」という児童のつぶやきから、本時のめあてを「どうして、栓が飛び出したのか予想し、丸底フラスコの中で何が起きているのか考えることができる」とした。

その後予想を考え、全体交流をした。出てきた意見は「空気は上にいくから」「空気の体積が大きくなるから」の 2 通り。「空気は上に行くから」の予想を確かめるために、丸底フラスコの口を横向きや下向きにしてあたためる実験を再度行った。下向きにしても、横向きにしても栓が飛ぶ結果を確認し、その後、「今日の学習をふりかえって、わかったこと、気づいたこと、もっとこういうことが知りたいということを書きましょう」という視点を示してふりかえりを行った。児童のふりかえりは下記の通りである。



- ・「空気は上にいくから飛ぶと思っていたら、下でも横でも飛んでびっくりした。次は、空気は大きくなるのか、確かめてみたい。」
- ・「最初の予想は、空気の体積がふくらんで飛んだと思っていたけど、上にいくから飛ぶという考えが出てきたので悩んだ。実験をして、下でも横でも飛ぶとわかったので、ぼくの予想通りだった。なぜ、あたためると空気が大きくなるのか、不思議だなと思いました。」
- ・「あたためると、空気の体積が大きくなるのが不思議だと思った。空気をあたためると栓が飛ぶと思っていたから、びっくりした。空気は冷やすとどうなるのだろうか。温度によってちが

があるのか知りたい。」

(2) ふりかえりの創意工夫

毎日の授業をふりかえると、ふりかえりの 6 要件の「1 ふりかえりをとりあえずする」「2 めあてに即したふりかえりをする」が多く、その次に進むことがなかなか難しかった。ふりかえりが授業の学び直しになったり、新たな気づきや問題意識を得たりするためにはどうすればいいのだろうか。それはやはり、授業のめあて作りが重要であると考えた。

そこで今回は、「児童の問いから生まれるめあて作り」を意識して実践した。導入実験から、児童の「なぜ？ どうして？」を引き出し、そのつぶやきから、児童が考えたいと思えるめあてを作成した。また、ふりかえりの視点を具体的に示すことで、多くの児童が、授業の学び直しとなるふりかえりを書くことができた。

(3) 実際、このふりかえりをやってみてどうだったか。よかった点や課題など。

ふりかえりの中には、「次は空気を冷やしたらどうなるのか知りたい」と新たな問題意識を書き、学びが次時へとつながっている姿が見られた。次時は、その意見からめあてや課題を作成することで、児童が興味・関心をもって主体的に授業に取り組むことができると考える。児童の問いから、「児童が考えてみたい、やってみてみたい」と思えるめあてを作成し、具体的な視点を示してふりかえりを実施する。そこから、また新たな気づきや問題意識を生み出し、それを次時へとつなげることで、「学びの連続」が生まれる。今回は理科という教科の特性から、このような実践に取り組みやすかったのかもしれないが、他教科でも実践できるように取り組んでいきたい。

(4) 森脇のコメント

「学びの連続」をつくりだすめあてとふりかえりの対応性、がこのふりかえり実践の特徴である。めあてを教師がたてるめあてから、児童とともにつくるめあてへとその性格をかえているのも、自律的学習者像へ至る重要な一歩だと考えられる。教師のお仕着せのめあてよりも児童はより主体的に学習に取り組むのではないだろうか。

事例 D. 小学校 4 年生（理科）

(1) ふりかえりの具体的な紹介

1 枚の用紙の中に、「毎授業のふりかえり」を記述する欄を設け、単元を通してその用紙を使ってふりかえりを書かせた。

ふりかえりを記述する欄には、①日時、②学習のめあて、③今日の授業で一番大切だと思ったこと、④授業の感想の 4 つの項目を配置し、予定指導時間数の分だけ記述欄を設けた。③の今日の授業で一番大切だと思ったことを記述させる理由は、授業を受けた児童の頭の中に何が残されているのかを教師が知るためである。また、児童の記述が教師の指導目標とどの程度ズレているのか知り、その有無によって、授業評価を行い、次の授業での留意点や改善点を明らかにし、具体的な働きかけを行っていく。

The image shows two identical sample worksheets for '振り返り' (Reflection). Each worksheet is divided into four main sections: 1. 'めあて' (Objective) with a small box for the date and lesson number. 2. '今日の授業で、一番大切だと思ったことを書きましょう。' (Write down what you thought was most important in today's lesson). 3. '授業の感想や次の学習への目標を書きましょう。' (Write your comments on the lesson and your goals for the next learning). 4. A large blank area for additional notes or reflections. The worksheets are designed to be used repeatedly throughout the unit.

(2) ふりかえりの創意工夫

1 枚の用紙に単元の「ふりかえり」をおさめることで、児童も教師も読みやすく、学習の理解状況の変容を容易に確認することができる。

また、教師は児童のふりかえりに対してコメントを書いてフィードバックする。そうすると、児童がそのコメントを読んだり、コメントの質問に回答したりすることで、学習理解を深めたり、間違っていて理解していた内容を修正したりすることができる。

(3) 実際、このふりかえりをやってみてどうだったか。よかった点や課題など。

良かった点は、次の 3 点である。1 つ目は、ふりかえりを書かせることで、児童の一人ひとりの学習状況を把握することができた点である。授業

中、児童全員の学習状況を把握することが困難なため、ふりかえりの記述を通して、気づけなかった児童の学習状況を把握できたことは良かった。2 つ目は、児童のふりかえりに教師からコメントを書いてフィードバックすることで、間接的なコミュニケーションが図れる点である。コメントの中で、その児童の頑張りを褒めたり、学習理解の修正を図ったりすることで、授業を重ねるにつれて児童の学習に対する意欲が高まっているのを感じることができた。3 点目は、適切な授業改善に繋がった点である。児童のふりかえりから、指導目標に到達していなかった児童がいた場合に、次時でどのような学習活動を取り入れたら有効かを考えて実践することができた。児童のふりかえりに基づいて授業改善できたことで、児童の学習理解の深まりや修正を実感することができた。

課題点は、次の 2 点である。1 つ目は、ふりかえりを書かせる時間の確保である。今回は、2 時間続きの授業実践だったため、時間の確保は十分できたが、1 限の授業で「ふりかえり」を行う際に同じように時間の確保ができるのかが心配である。ふりかえりを書かせるなら、最低でも 5 分の時間は確保しておきたい。また、その授業中に行いたい。2 つ目は、1 度に学ぶ学習内容は焦点化させないと、児童は何を記述して良いか分からなくなることである。1 時間の授業で、学習内容が多いと、児童の頭の中に何が一番大切かの整理がつかなくなってしまい、結局、何も残らない状況を作り出してしまうことがあり得る。そうすると、次の授業への目標を持つことも難しく、だんだんと学習意欲が低下していくことが予想される。

(4) 森脇のコメント

ふりかえりシートのよさは、これまでのふりかえりを学習者が把握しやすく、学習の連続性をつくりだしやすい点である。D 実践では、ふりかえりに教師がコメントし、ふりかえりをもとに児童と教師が対話できるようにしていることもこの実践の特徴である。

ふりかえりを書かせることを想定すると授業内容も焦点かせざるを得ないことを D 実践は示している。焦点化とは、単に学習内容を減らすことではなく、何がポイントなのか、何が枝葉なのかをはっきりと示すことであると思う。

事例 E. 小学校 5 年生 (算数科)

(1) ふりかえりの具体的な紹介

5 年生算数科「分数のたし算、ひき算を広げよう」の単元でカードを用いた振り返り活動に重点を置いた実践を行った。45 分間の授業時間内に「振り返りをする」という活動を位置付けた。振り返りカードには「日づけ」「番号」「記述欄」を設けた。番号の欄には、「①できたこと。わかったこと」「②難しかったこと。わからないこと」「③友だちの考えでよくわかったこと」「④もっと考えてみたいこと」「⑤その他」から児童が書く振り返りの内容に合わせて選択して書くこととした。「記述欄」には、選択した番号に合わせた振り返りを行わせた。

(例：①→小公倍数やかけ算を活用して通分する速い方法がわかった。)

ふりかえりカード	
名前 ()	
①できたこと。わかったこと。	②難しかったこと。わからないこと。
③友だちの考えでよくわかったこと。	④もっと考えてみたいこと。
⑤その他。	
日づけ	
番号	
日づけ	
番号	
日づけ	
番号	
日づけ	
番号	
日づけ	
番号	

(2) ふりかえりの創意工夫

これまでの算数科の実践においても振り返り活動は実施してきた。しかし多くが、「振り返りをしましょう」という指示だけでノートに記入をさせることを中心に行ってきた。指示が、児童が振り返りための視点を示さないものとなっていたため記述内容が煩雑になったり、感想が多くなってしまったりするという課題が見られた。また、ノートに記入させることにより、児童が自身の振り返り全体を見返すのが困難である点が課題であった。2 点の課題を克服するために振り返りための視点を示したカードを用いて実践を行った。

振り返りの視点については児童に自ら選択させることで児童が本時の学習内容を視点に照らし合わせて思い返し、記述できるようになることを狙って行った。

授業毎に児童が書いた振り返りに対してコメントの記入も行った。主に児童の振り返り活動に対する意欲の向上をねらいとして行った。そのため、コメントの内容は児童の記述内容を肯定的に受け止めるものとした。

毎時間同じような内容の振り返りになってし

まったり抽象的な振り返りになってしまったりする児童のために授業の最初に振り返りの内容を紹介する時間を取った。紹介する内容については、①振り返りの観点別に紹介をする。②前回の振り返り内容から量や質の面から優れた点が見られた振り返りを紹介する。③改善していきたい振り返りの内容について紹介することを意識した。

(3) 実際、この「ふりかえり」をやってみてどうだったか。よかった点や課題など。

振り返りカードを用いたことによって児童の振り返り活動に対する意識化につながった。授業時間内に「もう振り返りを書いていいですか？」と聞いてくるなど積極的な姿が見られた。一方で、児童が振り返り全体を見直す時間を取ることができなかったため、振り返り活動に対してどのように感じたのかの確認ができなかった。

振り返りの視点の示すことによって児童が本時の授業をどのような気持ちで終えたのかがわかるようになった。特に、授業時間内ではとらえきれなかったわからない部分があった児童の存在が見えてきたことには効果を実感した。また、感想のみを記述する児童の数も少なかった。しかし、児童が選択した番号と記述内容が一致していないものも多くあったため児童が自分の記述内容を自覚化するためには継続した実践が必要であると感じた。一方で、すべての授業の振り返りが 5 つの視点で賄えるのかという点についても考える必要がある。そのためにも毎時間の振り返りの度に振り返りの視点を教師が提示するという実践にも取り組みたい。

振り返りへのコメントの記入や紹介を行ったことによって児童が振り返りを見直すきっかけとなった。しかし児童がそれに対してどのような反応をもったかが、把握できなかったので教師の振り返りに対して追記をさせていくことでより効果を実感できるものとなると感じた。

(4) 森脇のコメント

振り返りの視点を児童に選択させるとことで、焦点を絞ることができるとともに、振り返りのへの主体的なかかわりを可能にしている。ただ、振り返りの視点が変わらない児童には、教師の支援が必要だと思う。そのことも含めて、振り返りに教師のコメントを付すことでふりかえりをもとに児童と教師の対話をつくっている。

事例 F. 小学校 5・6 年生 (外国語)

(1) ふりかえりの具体的な紹介

5・6 年生の外国語の授業において、「ふりかえりシート」を用いて、毎時間振り返り活動を行った。「ふりかえりシート」には、「日づけ」「曜日 (英語で記入)」「◎○△で振り返る項目」「学習で心にのこった言葉 (英単語)」「ひとこと感想」を設けた。「◎○△で振り返る項目」は、「Clear voice (はっきりした声で言えた)」「Repeat (くりかえして言えた)」「Reaction やジェスチャーを使って、外国語で伝えようとした」の 3 つの項目を、◎ (ばっちり)・○ (できた)・△ (もう少しがんばる) の 3 つの記号を用いて振り返る。「ひとこと感想」は、自由記述欄と困ったことや分からない単語を書く Help! 欄を設けた。

<1> 季節の授業の振り返り

Clear voice (はっきりした声で言えた)	◎	○	△	ひとこと感想
Repeat (くりかえして言えた)	◎	○	△	今日の授業で「autumn」と「fall」の二種類あることに疑問を抱いたり、英単語をたくさん書いたり具体的な振り返りをして、自己と対話をしている。
Reaction (Oh! Good! Nice! Great! Very! Koi など) ジェスチャーを使って、外国語で伝えようとした	◎	○	△	今日の授業で「autumn」と「fall」の二種類あることに疑問を抱いたり、英単語をたくさん書いたり具体的な振り返りをして、自己と対話をしている。
今日イテ	Word (に) 困!			

<2> 場所の授業の振り返り

Clear voice (はっきりした声で言えた)	◎	○	△	ひとこと感想
Repeat (くりかえして言えた)	◎	○	△	今日の授業で「autumn」と「fall」の二種類あることに疑問を抱いたり、英単語をたくさん書いたり具体的な振り返りをして、自己と対話をしている。
Reaction (Oh! Good! Nice! Great! Very! Koi など) ジェスチャーを使って、外国語で伝えようとした	◎	○	△	今日の授業で「autumn」と「fall」の二種類あることに疑問を抱いたり、英単語をたくさん書いたり具体的な振り返りをして、自己と対話をしている。
今日イテ	Word (に) 困!			

(2) ふりかえりの創意工夫

曜日を英語で記入することや「学習で心にのこった言葉 (英単語)」を書くことで、英単語の学び直しにつながる。また、「◎○△で振り返る項目」があることによって、記述が苦手な児童も振り返ることができる。「◎○△で振り返る項目」の「Clear voice」「Repeat」「Reaction」は、各単元の最終課題であるスピーチを行う時の評価の手がかりにもなる。そして、指導者が児童の授業の様子を評価する時にも、評価の手がかりとなる。「ひとこと感想」は、児童が 2、3 文で授業の感想を記入する。

「ひとこと感想」に、分からない単語を書く Help! 欄を設けることで、児童の疑問を指導者が把握し、次の授業に活かすことができる。

1 枚のシートで、4 回の授業を振り返ることができるので、「ふりかえりシート」を記入しながら、前回の授業を思い出すことができる。1 学期の初回の授業から「ふりかえりシート」を記入し、台紙に貼り付けストックしているので、これまでの振り返りの変化が分かる。

(3) 実際、この「ふりかえり」をやってみてどうだったか。よかった点や課題など。

毎時間、「ふりかえりシート」を記入することで、児童の理解度を把握することができた。外国語の授業は、外国語専科と担任、さらに H E F が加わり複数の指導者で指導し、評価する。児童が記入した「ふりかえりシート」を、指導者で共有することにより、次の授業づくりに向けてのヒントが得られることが多い。

「ひとこと感想」は、短時間でたくさん書く児童もいれば、なかなか思いつかず「楽しかった。がんばった」というような抽象的な感想になることがあった。より具体的に授業を振り返ることができるように、「新しく学習した I can ～. についてどう思ったか」というような振り返りの視点を提示した。すると、抽象的なふりかえりから具体的なふりかえりができる児童が増えた。また、指導者が英単語を使ってコメントをすることで、英単語から日本語を考えるきっかけになった。

毎時間同じパターンで振り返ることができるので、回数を重ねるにつれて、「ひとこと感想」の内容が充実してきた。しかし、各単元で新たに学習したことを振り返ることができないので、「I can ～.」や「I want to ～.」などの用法がどれぐらい定着したのかを振り返ることが難しかった。<1>の児童は、秋が fall と autumn の 2 種類あることに疑問を抱いたり、英単語をたくさん書いたり具体的な振り返りをして、自己と対話をしている。<2>の児童は、活動内容を記入することだけになっていて抽象的な振り返りになっている。児童によって「ひとこと感想」の具体性が欠けることが課題である。

(4) 森脇のコメント

毎時間のふりかえりの観点が決まっているところが特徴である。おそらく外国語の場合、学習内容は違うが、4 技能をまんべんなく経験するという授業づくりをしているからこそ、このようなふりかえりが意味を持つのだろう。ふりかえりのしやすさとひとこと感想という自由記述欄を設けている点も特徴である。

授業者が挙げている課題は観点にプラスアルファで加えるという対応が必要かもしれない。

事例 G. 小学校 6 年生（国語）

(1) ふりかえりの具体的な紹介

学習の「めあて」として、「宮沢賢治が『やまなし』で伝えたかったり表現したかったりしたことは何か、どのような点からそう考えたのかを明らかにして、自分の考えを書こう。」と課題を設定し、情報を収集、整理、分析して、まとめ、表現を行った。すると、表 1 のような「ふり回り」が出された。この「ふり回り」をもとに、新たな課題には、「相手に伝わるように推敲して」という条件を追加し、「宮沢賢治が『やまなし』で伝えたかったり表現したかったりしたことは何か、どのような点からそう考えたのかを明らかにして相手に伝わるように推敲して、自分の考えを書こう。」というめあてを設定して学習を進めていくこととした。すると、表 2 ①～③ のような「ふり回り」が見られるようになった。

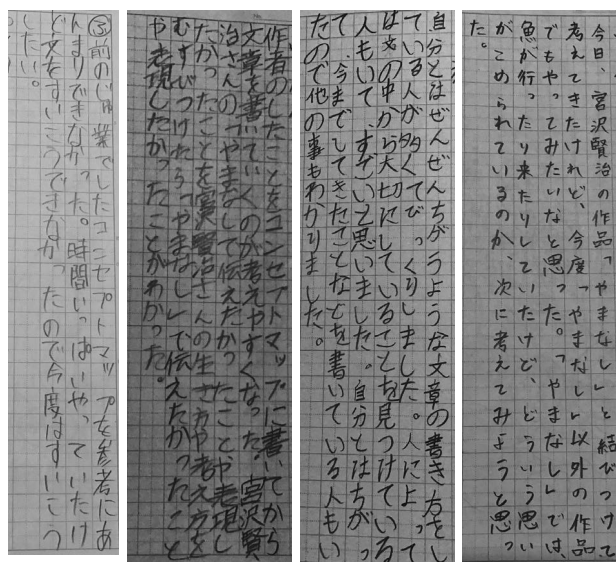


表. 1

表. 2 ①

②

③

(2) ふりかえりの創意工夫

「ふり回り」をその学習や単元の終わりではなく、その学びのそこまでの成果を把握して、そのあとの学習を促すものとし、「深い学び」が充実しているかの手がかりとして、子どもの学びを見取るための一つの指標とすることにした。

そこで、「ふり回り」を「子どもが学習内容を既習の知識と結び付けたり、学習内容によってどのような自己変容があったかに気づいたりして、次の学びへの意欲につなげるポジティブな余韻とともに、得たものを持ち帰れるようなふり回り」を「確かなふり回り」と定義し、一定の長さの文章を書くことで、子どもたちに熟考を促していく

こととした。そして、「ふり回りの視点」に「他の学習や生活で使えるようなこと」の項目を増やし、「ふり回りの視点」を内容によって表. 3 のように①と②に分けた。①は「知識・技能」的な要素として捉え、それだけでなく②のような自己変容への気づきのある「ふり回り」も目指すこととした。

「ふり回り」の視点	
・詳しく分かったこと	①
・できるようになったこと	
・新たに気づいたこと	②
・疑問に思ったこと	
・友達の考えを聞いて考えたこと	
・もっと知りたいこと	
・他の学習や生活で使えるようなこと	

②のような「ふり回り」には、「めあて」の設定が重要となる。そこで、教師が「指導のねらい」をもつ際には、求められている結果を明確にし、どのような「ふり回り」を期待するのか、各教科の「見方・考え方」ははずさないように「めあて」と「ふり回り」の筋が通るように逆算設計を意識することとした。しかし、実際に「ふり回り」を見取る際には、「ねらい」として期待していなかった「ふり回り」にも着目し、次の学習に生かしたりつなげたりすることに用いた。

(3) 実際、このふりかえりをやってみてどうだったか。よかった点や課題など。

探究のプロセスを「ふり回り」をもとにして、スパイラルのように繰り返したことで、(1)に挙げたような「ふり回り」を得たことは、「確かなふり回り」を通して一人ひとりの子に「深い学び」を実現させ、「書く力」「読む力、読み取る力」が育まれている子どもにせまるものと捉えている。

これからは、子どもの「ふり回り」の視点や基準をどのように見るか、自身の学びを見取る力の向上にも力を入れていきたい。これまでも、他の子の「ふり回り」を知ることで、自らの「ふり回り」をさらにふり返ることをしてきたが、これらの力を向上させることにより、新たな課題に気づく力を高め、深い学びの実現に近づけていきたいと考えている。

(4) 森脇のコメント

ふりかえりの視点は森脇が提起した 6 要件と重なる部分が多い。めあてとの関係も意識した実践となっている。

事例 H. 大学 1 年生（中国語Ⅱ）選択科目

(1) ふりかえりの具体的な紹介

まず、授業の冒頭に、本時間の学習項目を示した。そして、授業終了 10 分前に、この学習項目

本事例用ふりかえりシート

学籍番号 _____ 名前 _____

①できたこと

②できなかったこと

③今日の授業を受けて気づいたこと、
もっと知りたくなったこと

に沿って、ふりかえりをすることを伝えた。また、ふりかえりをする前、今日の授業の「まとめ」をした。そして、次の時間に、フィードバックして、ふりかえりの内容を共有した。

(2) ふりかえりの創意工夫

これまでは単元ごと（2～3つの課）に、ふりかえりを実施していた。試行錯誤的に、下記（A）、（B）のように、2種類使った。

（A）は大学から提供されたリフレクション

(A)

リフレクションシート

記入日: 2020 年 月 日

このリフレクションシートは、授業に対する学習者の振り返りを行うために、授業の改善を目的に提供されるものである。授業終了後、10分以内に取り次いで記入すること。

(1) あなた自身のこの授業に対する振り返りについて、以下の質問に○印を付けてください。

項目	1	2	3	4
1. 授業の進め方がよく、理解が深まった。				
2. 授業の進め方がよく、理解が深まった。				
3. 授業の進め方がよく、理解が深まった。				
4. 授業の進め方がよく、理解が深まった。				
5. 授業の進め方がよく、理解が深まった。				

(2) この授業の進め方について、以下の質問に○印を付けてください。

項目	1	2	3	4
1. 授業の進め方がよく、理解が深まった。				
2. 授業の進め方がよく、理解が深まった。				
3. 授業の進め方がよく、理解が深まった。				
4. 授業の進め方がよく、理解が深まった。				
5. 授業の進め方がよく、理解が深まった。				

(3) 授業の方法について、以下の質問に○印を付けてください。

項目	1	2	3	4
1. 授業の方法がよく、理解が深まった。				
2. 授業の方法がよく、理解が深まった。				
3. 授業の方法がよく、理解が深まった。				
4. 授業の方法がよく、理解が深まった。				
5. 授業の方法がよく、理解が深まった。				

(4) 授業の内容について、以下の質問に○印を付けてください。

項目	1	2	3	4
1. 授業の内容がよく、理解が深まった。				
2. 授業の内容がよく、理解が深まった。				
3. 授業の内容がよく、理解が深まった。				
4. 授業の内容がよく、理解が深まった。				
5. 授業の内容がよく、理解が深まった。				

(B)

学籍番号 _____ 名前 _____

<第5、6、7課の振り返り>

①できたこと

②できなかったこと

③その他（質問、要望、感想等）

シートである。学生の負担を考慮して、多くの回答を得るため、5 分以内に回答できる内容にとどめた。教師の授業改善に参考になるものは多いが、学生の学習項目に関する具体的な記述が少ないのは課題である。

（B）は、オリジナルのふりかえりシートである。単元の学習内容から、印象に残ったことをピックアップできる点は良かった。

（A）（B）共通した問題点として挙げられるのは、長めのスパンの学習過程において、その時その時、できるようになった喜びや達成感、疑問に思ったことや難しく感じたことを忘れてしまう可能性があることである。

また、単元の学習が一通り終わった時点でのふ

りかえりであったため、学習上の困難点について十分な支援ができない。さらに、「その他」という設問は曖昧で、具体的な内容を引き出しにくかった。

上記問題点の最善策として、本事例では単元でのふりかえりを一コマごとにした。また、ふりかえりシートは（B）を使うが、設問③「その他（質問、要望、感想等）」を「今日の授業を受けて気づいたこと、もっと知りたくなったこと」に変えた。このように変えた理由は、記憶の新しいうちにふりかえりができるように、そして、具体的な内容が書きやすいように、である。

(3) 実際、この「ふりかえり」をやってみてどうだったか。よかった点や課題など。

単元ごと（複数課）と比べて、一コマごとにふりかえりを行ってよかった点は、以下のように挙げられる。

まず、学習者にとって、①その時間の学習内容を一通り、学習者自身が整理し、完結させることができる点である。②授業後の復習、予習の手がかりになる点である。この過程は、授業内容の学び直しにつながると考えられる。

設問③では、「時の表現はいろんな場面で活用できそうだった。動詞がわかったので色々な文を作りたい。乗り物の言い方が難しく感じたので、すらすら言えるように練習したい」など、具体的な内容が多く書かれた。

次に、教師にとって、ふりかえりを学習者の一時間の学習状況を把握するツールとしていかせるメリットがある。次の授業づくりに直接活かせるからである。

しかし、やはり少数ではあるが、おおまかにしか振り返ることのできない学生もいた。振り返りの中身を具体的にしていけるさらなる支援が必要である。

(4) 森脇のコメント

一コマの授業ごとのふりかえり、具体的なふりかえりができるような問いかけ（気づいたこと、もっと知りたくなったこと）に工夫が見られる。具体的な学習過程のふりかえりが学習の定着につながるし、次の学習内容への関心・意欲につながる。

Ⅱ－３．事例報告のまとめ

事例研究として８人の教師にふりかえり実践を報告してもらった。ふりかえりの６要件は意識していただいたが、特別な実践をするのではなく、ふりかえりを意識した日常的な実践の報告をお願いした。

それぞれのふりかえり実践に特徴があるが、方向性としては、主体的に学習を進める自律的学習者像への道程をどう進めていくかという問題関心に沿って実践を進めている。

これらの実践の検討を通して、振り返りの観点の獲得、精度を上げることにかかわっていくつかの示唆を得ることができた。

１つ目は、**ふりかえりの観点**の重要性である。ただ単に感想を述べよ、ということではなく、ふりかえりの観点を指定することによって、学習者のふりかえりは深まる（事例F、H）。この観点について、系統的発達に沿った順次性によって序列化し、学習者のメタ認知の発達を促進し、学びの実感を持てるよう高度化するという手法が考えられる（とくに事例G）。

一方で、内容に即した観点を設けたいという実践者もいる（事例B）。

２つ目は、めあてとふりかえりの対応によって「**学びの連続性**」をつくりだすことができるという点である（事例D）。事例Cに典型的にあるように、めあてづくりも含めて学習者にかかわらせることによって、より主体的な学びの連続性はつくられていくのである。

３つ目は、教師の**ふりかえり支援**の重要性と方法論についてである。事例Eに見られるように、ふりかえりの観点そのものを学習者に選ばせる、という支援は興味深い。また、ふりかえりそのものをそのまま終わらせるのではなく、教師のコメントによる対話、あるいは、学習者どうしの相互評価の対話に載せることによって、ふりかえりを深める実践がある。それが結果的には深い学びの実現につながる。ふりかえりが主体的な営みである以上、教師の支援は間接的にならざるを得なく、その点における実践者の工夫（例えば事例A）に学べることは大きい。

全体のまとめ

ふりかえりの６要件は「ふりかえり力」を伸ばす段階とも考えられるが、事例報告からは、どの要件から取り組むことも可能であり、かつ他の要件を満たすことで、より「ふりかえり力」を高め、自律的な学習者像に近づくアプローチをとることが可能だということが明らかになった。今後はより事例を豊かにし、中学校・高校におけるふりかえり実践をつくりだすことが課題である。

最後に、時間のない中、一頁（約1600字）という短い字数でふりかえり実践報告をしていた次の方々に感謝をし、稿を閉じさせていただきます。

尾上佳代子、浅井慎哉、牧野江津子、加藤大輔、坂倉伊織、川上文香、赤坂珠子、康鳳麗（敬称略）

注１）めあての６要件（森脇2019）

- １ めあての可視化
- ２ めあての「自分化」
- ３ めあての「逆算設計」
- ４ めあての言葉の吟味（ふりかえり可能）
- ５ めあての挑戦性
- ６ めあてによる学習の意味の提示

注２）

めあてとふりかえりの関係は以下のようになる。

めあての６要件とふりかえりの６要件の関係

- めあての可視化⇔ふりかえりの実施
- めあての言葉の吟味⇔めあてに即したふりかえり
- めあての「逆算設計」⇔学び直し
- めあてによる学習の意味の提示⇔学びの実感

参考文献

- 教育課程部会児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ資料１（平成30年12月17日）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/080/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/12/19/1411680_1.pdf（20201127 確認）
 久坂哲也（2020）学習者中心の授業づくりを目指して
<https://berd.benesse.jp/special/manabucolumn/lassmake19.php?id>（20201121 確認）

Swanson、H.L.(1990)/ Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving Journal of Educational Psychology, 82, 306-314

田村学（2018）深い学び 東洋館出版社

村瀬公胤、早津秀（2006） コンセプトマップによる総合的な学習の時間の評価ー白石立山口小学校の事例ー 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究 No.7

森脇健夫（2019） 授業における目標の構造・機能と授業づくり 深い学びを紡ぎだす 勁草書房

森脇健夫（2008）授業研究としての「アクションリサーチ」の試み:小幡肇氏（奈良女子大学附属小学校）との協働による授業研究 三重大学教育学部研究紀要 59 巻 pp.299-309

山鳥重（2002）「わかる」とはどういうことか 筑摩新書