

カリキュラム・マネジメントに寄与する授業振り返りシートに関する 基礎的研究

—小学校算数科における授業振り返りシートの分析を中心に—

岡谷 英明
(高知大学教育学部)

Study on the Reflection Sheet of a Lesson for Curriculum Management

— with a focus on the reflection sheet of mathematics in elementary school —

Hideaki Okatani
(Faculty of Education, Kochi University)

要 約

本研究の目的は、カリキュラム・マネジメントに寄与する授業振り返りシートを開発するために、現在の授業振り返りシートがどのような状況にあるのかを明らかにし、その現状を主体的・対話的で深い学びの観点、またその学びの背後にある社会構成主義学習論の観点から改善する方向性を示すことにある。収集された授業振り返りシート50件を分析した結果、学習過程で生じた疑問に関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の16%、既習知識の活用に関する質問項目を設けているものは全体の14%、学習の転移に関する質問項目を設けているものは全体の26%、知識の質変化に関する質問項目を設けているものは全体の12%であった。この結果から、授業振り返りシートはカリキュラム改善を図るために、もっと子どもが自らの学習過程を自己評価できるものに改善されなければならないという改善の方向性を得ることができた。

キーワード：カリキュラム・マネジメント 授業評価 授業振り返りシート 社会構成主義学習論

はじめに

本研究の目的は、カリキュラム・マネジメントに寄与する授業振り返りシートを開発するために、現在の授業振り返りシートがどのような状況にあるのかを明らかにし、その現状を主体的・対話的で深い学びの観点、またその学びの背後にある社会構成主義学習論の観点から評価し改善する方向性を得ることにある。

ところで、授業の振り返りが重要であると意識されたのはいつごろからであろうか。授業技術や授業研究といった視点からもその歴史をさかのぼることもできるであろうが、ここでは教育心理学における教育評価の視点からその歴史を概観しておきたい。1933年から1941年まで行われたアメリカ進歩主義教育協会(Progressive Education Association)の八年研究においては、生徒に自由読書の記録を書かせ、読んだ本に対する興味度を自己評定させている¹⁾。わが国においては、戦後、相対

評価への批判ともなって学習者の自己評価の重要性が認識されるに至った。橋本重治は、クック(Cook, W. W.)の言葉を引用し、教員による子どもの一方的な評価のみならず、子ども自身の評価、子ども同士の評価が子どもの学習の改良に役立つと述べて、当時の様子を記述している²⁾。進歩主義教育協会の八年研究の紹介などを通じて、自己評価は、子どもの学習を発展させるための評価として、指導法の改善やカリキュラム編成といった重要な機能を担っていることが自覚されるようになっていった。教育実践においては、授業時間における自己評価、テストに対する自己評価、単元終了時における自己評価、学習活動全般に対する自己評価、友人関係についての自己評価、教師との関係についての自己評価、親子関係についての自己評価、特定場面における行動についての自己評価、性格についての自己評価など、多岐にわたって自己評価の可能性が模索されていた³⁾。以上のように、進歩主義教育協会の取り組みが遠因となって、振り返り活動、ひいては振り返りシートの重要性が

認識されるようになっていったと考えられるが、より明確に、振り返り活動が意識されるようになったのは平成20年ごろからである。

まず、小学校の学習指導要領において振り返りがどのように記述されているかを確認しておこう。平成20年改訂の学習指導要領総則第1章第4「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」の2(4)には、「各教科等の指導に当たっては、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工夫すること」という記述が存在している。この記述は平成20年の学習指導要領にはじめて追加されたものである⁴⁾が、授業の最後に児童が当該授業で学習した内容を振り返る機会を設ける取り組みは児童の学習意欲を向上させるとともに、学習内容の確実な定着を図り、思考力・判断力・表現力等の育成に資するものと考えられた。この立場は、平成29年改訂の学習指導要領総則第1章第3「教育課程の実施と学習評価」の「1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の(4)においても引き継がれている。これに対して、平成10年改訂の学習指導要領総則第1章第5「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」の2(10)には、「児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること」という記述しかない。それゆえ、学習指導要領を見る限り、平成10年から平成20年の間に授業における振り返りを行う意識が学校教育のなかに芽生え、振り返りは学習内容の確実な定着、学習意欲の向上、思考力などの育成のために必要であると考えられていたといえる。

以上のように、平成10年から平成20年にかけて、授業において学習者の振り返りが重要であると意識されるようになったことにはいくつかの背景が存在する。まず、振り返りへの焦点化には教育をめぐる国際的な政策動向が影響していると考えられる。経済協力開発機構(OECD)では、平成13年から国際的に開発した学習到達度調査を15歳児を対象として実施しており、わが国もこの調査に参加している。この調査において出題される問題は、生徒が持っている知識や技能を実生活のさまざまな場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価するものであり、このような評価問題の作成には、思考プロセスの習得、概念の理解、およびさまざまな状況でそれらを生かす力を重視するという社会構成主義に基づいた学習観へのパラダイム転換が反映されている。このパラダイム転換については後に詳しく説明するが、このパラダイム転換のなかでは振り返り

(Reflection)が重視されていた。経済協力開発機構は、初等教育、中等教育レベルのキー・コンピテンシーの中核にリフレクティブネス(Reflectiveness)を据えている。和栗百恵によれば⁵⁾、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や能力のひとつとして振り返りへの言及がなされてきた。振り返りは、価値観が多様化し変化が激しい社会のなかで他者とかかわりあいながら生活し、学び続けるために必要な能力として注目されてきたのである。

もちろん、以上のような教育をめぐる国際的な政策動向の背景には、認知科学の発展が存在している。認知心理学におけるメタ認知という考え方は授業における振り返りを教員に意識させる理論的背景のひとつとなった。メタ認知とは、人間が自己を認識する場合において、自己の思考そのものや行動そのものを対象として把握し認識することである。1970年代後半から行われたブラウン(Brown, A. L.)やガニエ(Gagne, E. D.)などの認知心理学研究が1980年代日本で訳出された。佐伯胖や無藤隆は認知心理学の視点を紹介し、安彦忠彦や梶田叡一は自己評価の重要性を指摘した。ここでは、中央教育審議会において大きな役割を果たした梶田の所論を紹介しておこう。梶田は学習者の学習意欲を生じさせる自己評価の重要性を訴え、自己評価が学習者の意欲を生じさせる心理過程を以下のように描写している⁶⁾。学習者は自分自身を振り返る機会を与えられることによって自己を対象化する機会を持つ(自己の対象化)。この機会は学習者の自己認識に客観的な妥当性を持たせるきっかけを与える(外的客観的な視点の取り入れ)。外的で客観的な視点を自らが取り入れることによって、学習者は自己を分析的に吟味し、これまで意識しなかった面に気づくことができるようになる(自己の各側面の分析的吟味)。また、反省感や効力感が生まれる(自己感情の喚起・深化)。以上のような心理過程を経て、学習者は次のステップについての新たな決意、新たな意欲を持つようになる(新たな努力への意欲と方向づけ)。梶田はメタ認知能力を学習者に持たせるために自己評価の重要性を訴えたのである。

こうしたメタ認知という考え方を、教育界に普及させたのは、ショーン(Schön, D. A.)の「反省的实践家

(Reflective Practitioner)という考え方であったといえるかもしれない。ショーンによれば⁷⁾、反省的实践とは、行為がおこなわれている最中にも意識はそれらの出来事をモニターするという反省的洞察をおこなっており、そのことが行為そのものの効果を支えているとされる。ショーンはこの洞察を「行為の中の反省(Reflection-in-Action)」と呼び、そのような反省ができる代表的な人物として教員を挙げており、教職の専門性論に大きな影響を与えたのである。

一般的に、振り返りは主に知識の定着のために用いられる(知識定着のための振り返り)。しかし、平成20年改訂の小学校学習指導要領のなかで、見通しとセットで強調されることによって、問題解決学習や課題解決学習における学習過程の見直しや学習意欲の向上のために用いられるようになってきた(メ

タ認知能力育成のための振り返り)。平成29年改訂の小学校学習指導要領解説には、次のような記述がある⁸⁾。「問題解決への見通しをもつこと、社会的事象の見方・考え方を働かせ、事象の特色や意味などを考え概念などに関する知識を獲得すること、学習の過程や成果を振り返り学んだことを活用することなど、学習の問題を追究・解決する活動の充実を図ること。」このように知識を再現できるかを振り返る従来の総括的評価という意味合いだけでなく、学習過程における学習者の思考や判断を振り返って、どのような方略によって学ぼうとしたのか、どのような時点で学習につまずいたのかを振り返る形成的評価の側面が重視されるようになったのである。

以上のように学習指導要領のなかで位置づけられた振り返り活動に使用される授業振り返りシートは、実際にどのような機能を持たされているのであろうか。本研究では、小学校の算数科で使用されている授業振り返りシートを分析し、それがどのような機能を果たそうとしているのかを質問項目の分析から明らかにしたい。とりわけ、主体的・対話的で深い学びを保証するカリキュラム・マネジメントにとって重要であると考えられている社会構成主義学習論が実際の授業振り返りシートにおいてはどの程度重視されているかを分析する。

I 社会構成主義学習論における評価のポイント

1) 構成主義学習論および社会構成主義学習論

平成20年の小学校学習指導要領改訂の背景には、学習科学の成果、とりわけ構成主義(Constructivism)に基づいた学習観の転換が影響している。平成20年改訂の小学校学習指導要領には、学習者の主体性についての記述が存在しているが、ここにはそれ以前との相違が明確に表れている。これまで学習者の主体性を育成することは授業改善の目標とされてきた。しかし、その主体性は児童生徒の積極性、あるいは興味関心の喚起といった意味で使用されてきた。これに対して、平成20年改訂の小学校学習指導要領では主体的・対話的な深い学びにおける主体的な学びは、「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『主体的な学び』が実現できているか。子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である」とされ、主体の人間性や学びに向かう力、そして学習活動を自ら振り返り意味づけすることに重点がおかれた。こうした視点は学習観の変化によって改訂されたものであり、今後のカリキュラム・マネジメントの視点として重要であると認識されるようになったのである。

平成20年の学習指導要領改訂における学習観の転換に影響

を与えたのは構成主義⁹⁾に基づいた学習論である。最も早く構成主義学習論を提唱したのはピアジェ(Piaget, J.)であろう。ピアジェは学習者が学習者を取り巻く環境世界との相互作用のなかで、学習者の同化や調整といった能力を使って、知識を主体的に構成していくという考え方を提唱していた。

ピアジェの構成主義学習論を批判的に継承し補完したのがヴィゴツキー(Vygotsky, L. S.)である。ピアジェの構成主義学習論では、学習とは学習者個人が環境世界との相互作用のなかで知識を構成していく活動である、というものであった。しかし、そこには個人だけで知識が構成できるのかという疑問が残る。ヴィゴツキーは、学習者は環境世界との相互作用のなかで知識を構成するという考え方を引き継ぎつつも、学習者が知識を構成するためには他者の助けや人工物による足場が必要であると考えた。ヴィゴツキーは学習者が既に持っている日常的な素朴概念と科学的概念との間にある隔たりを「発達の最近接領域」と呼び、この領域を乗り越えて学習者が科学的概念を獲得するに至るためには他者の助けや人工物の媒介が必要であると考えた。ヴィゴツキーの指摘に基づいて補完された学習理論は社会構成主義(social constructivism)に基づいた学習理論と呼ばれている。以上のような構成主義および社会構成主義に基づいた学習理論(以下、特に両者を区別して論じる必要がない限り社会構成主義学習論と表記する)が主体的で対話的な深い学びという考え方に集約されていることは明らかであろう。

学習観の転換を提案する社会構成主義学習論にとって、重要なことは次の3点に集約されると考える。

①知識はその主体によって固有に構成される。教授-学習過程において主体であるのは、教授者のみならず、学習者であり、学習の主体である学習者の置かれている状況のなかで行われている。

②したがって、学習者によって構築された知識は学習者固有のものであるので、学習者一人ひとりによって異なる多様な過程をたどるものである。問題解決において、どのような「既有知識」や「素朴概念」をもっており、どこで問題解決に「つまずき」、どのような「方略」を「発見」したり、学習したりしたことを「転移」させて解決しようとしたのかは、同じ解答にいたっても違う可能性がある。

③教授-学習過程において、なにが学習者にとって科学的な知識を獲得するために有効な足場だったのかはわからない。学習はその主体が現実に行われている「共同体」の中で行われる活動である。

2) 社会構成主義学習論における評価のポイント

以上のように理解される社会構成主義学習論に基づいた授業にとって、授業の分析や改善、カリキュラム・マネジメントお

よびその一部である学習評価（とりわけ自己評価）はたいへん重要なファクターであるといえる。久保田賢一は構成主義にもとづいた教育によって以下のように学習評価が変わると述べている¹⁰⁾。

①構成主義学習論では、学習者が問題解決しなければならない真正な (authentic) 状況や現実的な相互作用の中で知識を構成していくととらえる。それゆえ、問題解決のためには、自己の反省的な思考とともに、「他者との対話」が不可欠である。したがって、知能は測定できる実体のあるものというよりも、社会的構成物ということになるので、正解、不正解といった基準では評価できなくなる。

②学習者は、現実の問題状況を解決しようと、有効な道具を使ったり、他者に相談をしたりする過程を通じて、実践コミュニティの中心的な参加者に成長していく。それゆえ、構成主義学習論では、学習評価は学習活動のなかに組み込まれ、実際の状況のなかで学習者がどのように問題に取り組んでいるかが評価の対象となる。

学習者の学習過程を重視する社会構成主義学習論にとって、教授者からの評価は困難をとまなう。なぜならば、学習者の学習過程を外部から観察評価しなければならないからである。高木啓は構成主義的な授業における評価手法を紹介している¹¹⁾。構成主義学習論では知識構造の変容に着目する。それゆえ、構成主義学習論に基づく評価ではコンセプトマップを使用して、プレテストとポストテストとの差が評価されてきた。その他に、学習者の知識構成に着目した評価方法には、コンセプトマップの他、予測 - 観察 - 説明法などが存在している¹²⁾。高木は、藤田剛志の研究を援用しながら、構成主義学習論に基づく評価法の開発は学習者の現実構成を教授者の現実構成に一元化する可能性があり、構成主義学習論の根本的な理念から学習者の現実構成を評価することが重要であると主張している。平田仁胤も同様の見解を言語哲学の立場から追認している¹³⁾。そこから、高木はデュブス (Dubs, R.) の言葉を引用して学習者による自己評価の重要性を指摘している¹⁴⁾。構成主義学習に基づく学習評価は知識の再生ではなく知識の構成を問題としてがゆえに、従来の試験方法は相応しくない。有意義なのは自己評価であって、自己評価を用いることで個の学習発達とともに個の学習方法の発達が評価されなければならないとしている。

社会構成主義学習論に基づいた学習評価が自己評価だけでなければならないかどうかについては後述するが、社会構成主義学習論にもとづいた授業振り返りシートに求められる要素には、「既習知識」「発見」「転移」「学習方略」「知識の構成」「他者との交流」といった要素が抽出できる。

以下では、現在の振り返りシートがどのような要素によって構成されているのかを分析していく。それによって、現在の授業振り返りシートがどの程度社会構成主義学習論を考慮したも

のになっているのかを明らかにしたい。もちろん、授業振り返りシートが社会構成主義学習論をいかに考慮したとしても、それを解釈したり、分析したりする教授者の態度が重要となるが、ここではそうした要因は除外することとする。

II 小学校算数における授業振り返りシートの分析

1) 授業振り返りシートの概要

まず収集した小学校算数科の授業振り返りシートの概要を説明しておきたい。平成31年に収集した授業振り返りシートは高知県の公立小学校に勤務して3年目の教員が算数の授業で使用しているものを収集した。収集した総数は53であるが、生活科、ならびに教科はわからないものの明らかに算数科の授業振り返りシートでないものを除外した50の授業振り返りシートを分析の対象とした。授業振り返りシートには、小学校で統一した書式を使用していると思われるものが存在しているが、低学年と中高学年で表現等に多少の相違が存在していたので、分析対象に含めた。

表1 授業振り返りシートの概要 (件数)

	学年	評定尺度	質問数	自由記述欄
不明	31	-	-	-
0	-	-	-	16
1	3	-	1	32
2	3	3	1	2
3	4	13	8	-
4	3	34	8	-
5	4	-	10	-
6	2	-	7	-
7	-	-	2	-
8	-	-	-	-
9	-	-	-	-
10	-	-	13	-
計	50	50	50	50

50の分析対象の概要は表1である。学年が不明のもの31であったが、このなかには1・2年生用が5件、5・6学年用が2件、3・4・5・6学年用が5件含まれている。なお、学年が明記されていないものの、めあてや質問の内容から学年がわかるものは学年を明記しているものとしてカウントした。

評定尺度は2段階評価が3件、3段階評価が13件、4段階評価が34件であった。2段階評価を採用している授業振り返りシートは3件中1件が低学年用であった。学年が不明な授業振り

振り返りシートのうちには、表情記号 (>_<)、☺ など) を使用して4段階評価を採用しているものが存在した。

質問数は自由記述欄を除いて1個のものから10個のものまでであった。質問数が1個の授業振り返りシートは1件、2個は1件、3個は8件、4個は8件、5個は10件、6個は6件、7個は2件、10個は13件であった。質問数が1個の授業振り返りシートは自由記述欄を複数設けて学習内容を把握しようと努めていた。

自由記述欄を設けているものは34件であったが、そのうち2件は2つの自由記述欄を設けていた。自由記述欄では、単に「授業の感想をかきましよう」というものもあれば、「もっと知りたいことや、これからやってみたいことはなんですか」といった学習の転移や、「友達の考えを聞いて、わかったことや考えたことはなんですか」といった対話による知識変容について具体的に質問するものも存在した。

質問内容の文章表現は多岐にわたっているが、質問の意図はいくつかに分類することができる。まず、質問内容の全体を通覧して、質問内容を13の項目を抽出した。以下は項目であるが、それぞれの項目にはいくつかの事例を列挙した。

- ① 積極性 (「進んで取り組むことができましたか」 など)
- ② 肯定感 (「今日の授業は楽しかったですか」「さんすうのじゅぎょうがすき」 など)
- ③ ねらい (「時計の針と時刻の数にどんな関係があるか調べることができましたか」「学習のめあてが分かりましたか」 など)
- ④ 理解 (「何を学習したか分かりましたか」「今日のめあては勉強は、よくわかりましたか?」 など)
- ⑤ 疑問 (「分かりにくかったのはどんなところですか」 など)
- ⑥ 発表 (「発表できましたか」「じぶんのいけんを、はっぴょうできた」 など)
- ⑦ 自分意見 (「自分の意見や考えを友達に伝えられた」「こうやったらとけそう!とひらめいたかな」 など)
- ⑧ 他者意見 (「せんせいやともだちのはなしを、しっかりきいた」「ともだちのいけんをはんのうしながらきくことができましたか?」 など)
- ⑨ 時間 (「考えたり、作業したりする時間はじゅうぶんありましたか?」 など)
- ⑩ 既習知識 (「今日の授業では、これまでに(ほかの教科も含む)学習した内容や方法を使って考えることができた」 など)
- ⑪ 発展 (「あなたは、今日ならったことを使って、
てきおう問題をとこうとしましたか」「きょうのべんきょう

は、ほかのべんきょうやふだんの生かっつつかえらると思う」 など)

⑫ 発見 (「今日の算数の時間について振り返りましよう。(・・・新しい発見、もっとやってみたいと思うことなど)」 など)

⑬ 教授方法 (「先生は学習のめあてにそって、いろいろな学習活動を取り入れてくれる」「考える時間や活動の時間を十分にとってくれる」 など)

冒頭で述べたように、授業振り返りシートにはいくつかの機能が付与されている。授業振り返りシートは、知識の定着、メタ認知能力の育成といった機能を果たすために作成されてきた。以下では、授業振り返りシートにどのような機能を持たせているのかを質問項目から分析していきたい。

2) 授業振り返りシート分析の結果

授業振り返りシートの分析結果(表2)を見てみると、いくつかの特徴が見て取れる。

表2 授業振り返りシート質問項目の有無

	ある		ない		合計	
	(件)	(%)	(件)	(%)	(件)	(%)
①積極性	21	42	29	58	50	100
②肯定感	9	18	41	82	50	100
③ねらい	28	56	22	44	50	100
④理解	27	54	23	46	50	100
⑤疑問	8	16	42	84	50	100
⑥発表	42	84	8	16	50	100
⑦自分意見	39	78	11	22	50	100
⑧他者意見	42	84	8	16	50	100
⑨時間	14	28	36	72	50	100
⑩既習知識	7	14	43	86	50	100
⑪発展	13	26	37	74	50	100
⑫発見	6	12	44	88	50	100
⑬教授方法	12	24	38	76	50	100

第1に、収集された授業振り返りシートには、授業内容の理解や授業のねらいへの到達度といった直接的な結果を自己評価させるよりも、その過程に焦点をおいた自己評価をさせる意図があることが見て取れる。授業内容の理解や授業のねらいへの到達度に関する質問項目を設けている授業振り返りシートはほぼ全体の半数であった。「学習のめあてが分かりましたか」といった授業のねらいの到達度に関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の56%であり、「何を学習したかか

りましたか」など、授業内容の理解に関する質問がなされている授業振り返りシートは54%であった。授業内容の理解や授業のねらいへの到達度に関する質問項目の結果は授業の成否にかかわるもので、その結果は教員の授業改善へのモチベーションとなり、その意味で指導と評価の一体化につながるものである。この点について、石井英真は、指導と評価の一体化の前に「目標と評価の一体化」を追求する必要がある、と述べている¹⁵⁾。ねらいをもって子どもたちに意識的に働きかける授業が行われたならば、それらが実現されたかどうかという結果を確かめる方向に自ずと授業者の思考は進むとし、「目標と評価の一体化」を追求する必要がある。しかし、授業内容の理解や授業のねらいへの到達度に関する質問項目が半数しかないという結果となった背景には、授業内容の理解や授業のねらいへの到達度といった直接的な結果を自己評価させるよりも、その過程に焦点を置いた自己評価をさせる意図があると思われる。

実際、表2を見ても分かることであるが、学習過程に関する質問が多岐にわたってなされている。「分かりにくかったのはどんなところですか」といった学習過程で生じた疑問に関する質問項目、「自分の意見や考えを友達に伝えられた」といった自己の意見を持つことができたかという質問項目、「せんせいやともだちのはなしを、しっかりきいた」といった他者の意見を聞くことができたかという質問項目、「今日の授業では、これまでに（ほかの教科も含む）学習した内容や方法を使って考えることができた」といった既習知識の活用に関する質問項目、「きょうのべんきょうは、ほかのべんきょうやふだんの生かすつつかええと思う」といった学習の転移に関する質問項目、「今日の算数の時間について振り返りましょう。（・・・新しい発見、もっとやってみたいと思うことなど）」といった知識の質の変化に関する質問項目など、学習のプロセスに関する質問項目が設けられ、児童が自らの学びのプロセスを振り返る視点を提示している。

第2の特徴は、第1の特徴とかわるが、児童が自らの学習過程を振り返る視点が、社会構成主義学習理論の視点から提示されているにもかかわらず、「主体的・対話的で深い学び」に影響され、対話に関する自己評価項目が特に重視されている点にある。表2を見ると、自分の意見を発表したかどうかに関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の84%、自己の意見を持つことができたかという質問項目を設けている振り返りシートは全体の78%、他者の意見を聞くことができたかという質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の84%であった。たしかに、自己の意見を持つことができたかという質問項目には「こうやったらとけそう！とひらめいたかな」といった創造や思考のきっかけになったことを再認識してもらおうという意図を持った質問項目も存在したが、その多くはそれを発表できたかを自己評価させている。また、他者の意見を聞

くことができたかには、他者の意見のうちどのような意見が具体的に参考になったかを聞く質問項目もあったが、「ともだちのいけんをはんのうしながらきくことができましたか？」といったように他者の意見を聞く姿勢に自己評価の意識を向けるものも存在した。

たしかに、今後の社会変化を考慮すれば、自分の意見を持ち、それを表明して、他者の意見を取り入れることは必要なキー・コンピテンシーとみなされ、それらの能力の形成を自ら振り返ることは重要であろうし、そこに授業者がねらいを定めることも重要であろう。また、収集された授業振り返りシートには、一見して、社会構成主義学習理論が目指している評価のあり方が実現されているように思われる。「きょうのべんきょうは、ほかのべんきょうやふだんの生かすつつかええと思う」という質問項目は、学んだ知識を真正な文脈で活用できるかという知識の文脈性や相互作用のなかでの知識構成を問うており、社会構成主義学習理論が目指す評価の在り方を実現しているといえるであろうし、知識の再現性を中心においた評価方法になっていないこと自体が問題とされていないこと自体が、社会構成主義学習理論が目指す評価のあり方であった。

しかし、先にも述べたように、主体的・対話的で深い学びの本質は社会構成主義学習理論にある。その意味で、対話に関する自己評価項目のみが重視されているという結果は、これまでなされてきた主体性の育成という議論に引っ張られた議論、あるいは対話を成立させるための授業改善を目指したものであり、知識の構成や知識の質的变化を目指す改善、すなわちカリキュラム改善へとつながっていない可能性を邪推させる。

第3の特徴は、第2の特徴にもかかわることであるが、児童の知識の構成過程や構成のつまずき、知識の質的变化を意識させる質問項目を設けているシートがあまり多くないということである。表2をみても、学習過程で生じた疑問に関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の16%、既習知識の活用に関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の14%、学習の転移に関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の26%、知識の質変化に関する質問項目を設けている授業振り返りシートは全体の12%であり、知識構成や知識の質変化に関する学習過程に関する質問項目が設けられている授業振り返りシートは多くない。たしかに、こうした項目は低学年には自己評価しにくいものであり、収集された、低学年の授業振り返りシートは全体の12%である（不明なものも61%存在し、複数学年に使用すると思われるものも存在する）ので、このような結果となっているのかもしれない。しかし、主体的・対話的で深い学びの本質は社会構成主義学習理論にあることを念頭に置き、子どもの知識構成の過程を重視するのであれば、既習知識、学習の転移、つまずきや発見に関する質問項目を工夫して取り入れる必要があるのではなからうか。

その他、授業振り返りシートの分析結果をいくつか挙げておきたい。まず、「今日の授業は楽しかったですか」「さんすうのじゅぎょうがすき」といった肯定感の有無についての質問が存在した授業振り返りシートは全体の18%しかなく、その18%の大半は低学年のものであった。メタ認知能力育成のための授業振り返りシートは、自己評価が学習者の意欲を生じさせると考えられており、反省感や効力感などの自己感情を喚起、あるいは深化させるための機能を有していたが、近年の授業振り返りシートではその傾向は低学年に多く確認された。

また、授業振り返りシートのなかには「先生は学習のめあてにそって、いろいろな学習活動を取り入れてくれる」「考える時間や活動の時間を十分にとってくれる」など、学校全体や個々の教員が理想とする学習指導方法を実践しているかを、直接的に評価しているシートとなっている。授業後に児童が評価するものであるが、自己評価のためのシート、授業振り返りの自己評価シートにはなっていないものが全体の24%存在しており、授業振り返りシートというよりは教員の指導力を評価する機能を持たせているものも存在した。

Ⅲ 授業振り返りシート改善の方向性

次に、このような授業振り返りシートの現状分析の結果から、カリキュラム・マネジメントに資する授業振り返りシート改善の方向性についての示唆を得たい。

まず、カリキュラム・マネジメントと学習評価の関係について確認しておきたい。国立教育政策研究所教育課程研究センターは、令和2年、平成29年改訂の学習指導要領のために、『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料を作成し、そのなかで、「平成29年改訂を踏まえた学習評価の意義」が述べられている¹⁶⁾。そこでは、「各学校では、児童生徒の学習状況の評価し、その結果を児童生徒の学習や教師による指導の改善や学校全体としての教育課程の改善等に生かしており、学校全体として組織的かつ計画的に教育活動の質の向上を図っている」かを確認することが重要とされ、カリキュラム・マネジメントを実行するためには学習評価に基づいた学習指導の改善が必要とされているのである。また、この参考資料において「カリキュラム・マネジメントの一環としての指導と評価」の説明に続いて、「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善と評価」について述べられている。そこでは、「指導と評価の一体化を図るためには、児童生徒一人一人の学習の成立を促すための評価という視点を一層重視し、教師が自らの指導のねらいに応じて授業での児童生徒の学びを振り返り、学習や指導の改善に生かしていくことが大切である」と明記されている。

以上のような記述は、授業の振り返りを行う児童の自己評価

に混乱をきたすかもしれない。というのも、社会構成主義学習論に基づいた評価においては、子どもが自らの学びの過程を振り返ることが必要あると考えられており、社会構成主義学習論は学習評価の考え方を教員からの評価から学習者の自己評価へと転換しようとしているからであり、教員が児童の学習過程を振り返るとはその趣旨に合っていないのではないかという疑問も提示されているからである。

たしかに、社会構成主義学習論に基づいた学習評価の考え方に対する疑問も存在している。児童の自己評価を教員からの評価として代用することは単なる迎合であるとか、児童の自己評価は、教員がそれを評価する限り、教員の評価の許容範囲にあり、それは構成主義学習論がめざす理念には沿っていないのではないかと、といった疑問である。また、授業振り返りシートの現状からは、指導と評価の一体化が強結びつきすぎていて、授業振り返りシートの機能に混乱が生じていることをうかがうことができる。とくに、カリキュラム・マネジメントに関連して指摘しておきたい点は、授業振り返りシートが教員の指導力の評価票となっている点である。上述したように、収集した授業振り返りシートのなかには、「先生は学習のめあてにそって、いろいろな学習活動を取り入れてくれる」「考える時間や活動の時間を十分にとってくれる」など、直接的に学校全体や個々の教員が理想とする学習指導方法を実践しているかを質問項目としているものが約4分の1存在していた。指導と評価の一体化があまりにも強調されすぎて、教員の指導と児童の自己評価の間にある児童の学習過程の分析が等閑視されているのである。

したがって、授業振り返りシートはもっとメタ認知能力を身につけるための改善が必要であると考えられる。収集された授業振り返りシートでは、授業振り返りシートの現状分析から、授業の結果に関する振り返りを意図するシートというよりも、学習過程を重視しようとする意図が見て取れること、また対話に関する自己評価項目が重視されていること、児童の知識の構成プロセスや構成のつまづき、知識の質の変化を意識させる質問項目を設けているシートがあまり多くないということが明らかとなった。それゆえ、発達段階を考慮する必要があるが、こうした質問項目を工夫することが必要となる。

振り返りをする能力が汎用的な能力であると考えれば、振り返りシート自体が汎用的な能力を形成しているカリキュラムであると考えられる。振り返りを毎時間行われる学習活動の一つであると考えれば、その形成作用は非常に有効である。学校という学習共同体において、「進んで取り組むこと」「授業が楽しいこと」「発表ができること」だけでなく、「分りにくかったのはどんなところか」「今日の授業では、これまでに（ほかの教科も含む）学習した内容や方法を使って考えることができた」といったことなどは児童にとって学習共同体の

なかで何が価値あることなのかを伝達していることになる。こうした共同体における行動の在り方の学習は明示的でなく、周縁的に、暗黙の了解として習得されていくのである。

真に授業振り返りシートをカリキュラム・マネジメントに貢献できるものにするためにはいかに児童の学習過程が分析でき、それを教材やカリキュラムに反映できるかが重要であると考えられ、そこに改善の方向を見て取ることができるのではないだろうか。

おわりに

本研究の目的は、カリキュラム・マネジメントに寄与する授業振り返りシートを開発するために、現在の授業振り返りシートがどのような現状にあるのかを明らかにしてきた。収集された振り返りシートを分析した結果、学びのプロセスで生じた疑問に関する質問項目を設けている振り返りシートは全体の16%、既習知識の活用に関する質問項目を設けている振り返りシートは全体の14%、学習の転移に関する質問項目を設けている振り返りシートは全体の26%、知識の質変化に関する質問項目を設けている振り返りシートは全体の12%であった。この結果を踏まえば、授業振り返りシートは教材研究やカリキュラム改善を図るためにもっと学びのプロセスを自己評価できるものに改善されなければならないという改善の方向性を得ることができる。

しかし、本研究の限界も多く存在している。第一に収集された授業振り返りシートの学年が不明なものが多い点である。すでに述べたが、授業振り返りシートを完成させるためには、知識構成を振り返り、それを表現する能力が必要である。学習共同体に周縁的から参加するとはいえ、低学年には難しいであろう。収集された授業振り返りシートの使用学年が明確になればさらに現状分析が緻密になったと考えられる。また、授業振り返りシートを作成した授業者の意図を知ることができなかった点は本研究が単なる量的な基礎研究で終わってしまった最大の要因である。以上の点はさらに基礎研究を進めていくうえで、反省し改善していかなければならない点である。

最後になったが、授業振り返りシートを提供して下さった先生方にこの場を借りて感謝したい。

註

- 1) 藤原喜悦「生徒の自己評価と相互評価」橋本重治、肥田野直監修『最新教育評価法全書 第一巻 教育評価の考え方』日本図書文化協会、1977年所収、p. 276。
- 2) 橋本重治『教育評価法総説』金子書房、1970(初版1959)年、p. 40。

- 3) 藤原喜悦、前掲論文、pp. 289-299。
- 4) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総則編」2008年、pp. 69-70、https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_001.pdf、2022年10月26日確認。「指導に当たって、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、自主的に学ぶ態度をはぐくむことは、学習意欲の向上に資することから、今回特に規定を新たに追加したものである」とある。
- 5) 和栗百恵『「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—』『国立教育政策研究所紀要』第139集、2010年所収、pp. 85-100。
- 6) 梶田叡一『教育評価』有斐閣双書、1992年(第2版)、pp. 183-190。
- 7) ショーン、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版、2001年。
- 8) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf、2022年10月26日確認。
- 9) ノンペート(Papert, S. A.)は「構築主義(Constructionism)」という考え方を提唱し、学習者が知識を外化した人工物を構築することが学習にとって重要であることを主張している。<https://fukutake.iii.u-tokyo.ac.jp/y/lab/2010/11/post-267.html>、2021年10月26日確認。
- 10) 久保田賢一「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ&エデュケーション』15巻、一般社団法人CIEC、2003年所収、pp. 12-18。
- 11) 高木啓「構成主義的授業における評価の問題—『自己評価』概念を手がかりに—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第49巻、2003年所収、pp. 52-56。
- 12) 藤田剛志「構成主義的見解に基づく『評価』の問題」日本科学教育学会『年会論文集』vol. 20、1996年所収、p. 19。
- 13) 平田仁胤「構成主義的アプローチにおける子どもの自己評価に関する考察—ウィトゲンシュタインの後期哲学を視座として—」広島大学大学院教育研究科教育学教室『教育科学』28、2011年所収、pp. 43-62所収。
- 14) 高木啓、前掲論文、p. 53。Dubs, R.: Konstruktivismus und Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang41 Hef6, 1995, S. 891.
- 15) 石井英真『中教審「答申」を読み解く』日本標準、2017年。
- 16) 「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」https://www.nier.go.jp/kaiatsu/pdf/hyouka/r020326_pri_kokugo.pdf 2021年10月26日確認。