

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—

**Practices for Enhancing the Quality of Reflection in Elementary
School Students and Their Evaluation
-Reflection Work and Concept-Based Instruction-**

生井裕子¹ 中島久樹² 山下徹³

IKUI Yuko¹, NAKASHIMA Hisaki², YAMASHITA Toru³

Abstract

In today's education, the main focus is on developing children as autonomous learners who can formulate their own questions and solve problems, and exploratory learning has come to be emphasized. The purpose of this study was to examine the effectiveness of conceptual instruction combined with reflection work to improve the quality of children's reflections, from the viewpoint that high-quality reflections are important in exploratory learning. The results of the Kruskal-Wallis test showed that although the quality of the reflections increased significantly overall in the practice before combining the work with concept-based instruction, the difference tended to widen between the children whose quality increased and those whose quality did not. After combining the work with conceptual instruction, the overall quality of the reflections increased significantly, and the range of change was large. In addition, the differences among the children were smaller, indicating that the quality of reflection increased for more children. It was suggested that the development of the ability to perform high-quality reflection is important as a foundation for learning as an autonomous learner.

キーワード：リフレクション，自律的学習者，概念型指導，振り返りの質，主体的・対話的で深い学び

Keywords: reflection, autonomous learner, concept-based instruction, quality of reflection, proactive, interactive and deep learning

1. はじめに

現代社会は、かつてなく速いスピードで変化する社会であるといわれる。そんな中、教育における目標として、領域固有の知識や技能を取得するのみならず、それらの知識や技能を活用して、いかに「答えのない問題」に向き合い、問題解決を目指せるかが問われるようになってきている。

¹ 清泉女学院大学 Seisen Jogakuin College

² リフレクションメソッドラボラトリー Reflection Method Laboratory

³ 東京都三鷹市立第三小学校 Mitaka Third Elementary School

2017年の新学習指導要領改定により、教育目標が「子どもたちの資質・能力を育成すること」と定められ、「①知識・技能」「②思考力・表現力・判断力」「③学びに向かう力・人間性」が育成すべき資質・能力の3つの柱として立てられた(文部科学省, 2017; 奈須, 2017)。さらに、総合的な学習においては、探究的・協働的な学習を一層重視するという観点が盛り込まれた(文部科学省, 2021)。その目的は、各教科で育成する知識や技能(①知識・技能の習得)を相互に関連付け、実社会、実生活で活用できる知識を身につけ(②思考力・判断力・表現力等の育成)、各教科を超えた学習の基盤となる資質・能力を育成する(③学びに向かう力・人間性等の涵養)ことにある。ここで重視されていることは、身につけた知識や技能を活用し、社会や世界の問題解決に取り組み、一人一人がよりよい人生を送るということである。より現代社会との接点が意識された教育目標へ変化すると共に、自ら問いを立てて問題解決に向かうことのできる、自律的学習者としての子どもを育成することに主眼が置かれている。

探究的な学習では、①体験活動などを通じた課題の設定→②情報の収集→③情報の分析→④気づきをまとめ、表現するという4つのプロセスが想定されている。しかし、これまでの実践では、特に③と④に関わる取り組みが十分ではなかったとの指摘がある(文部科学省, 2021)。そんな中、筆者らは探究学習における③と④への取り組みにおいて、児童らが質の高い振り返りを行う力が大きく関わっていると捉え、主体的・対話的で深い学びを意図した学習活動の一環として、リフレクションカード®KIDS(中島, 2016)を用いた対話のワークを継続的に実践してきた。また、リフレクションワークを通じて児童らの振り返りの質がどのように変化するかについて、検証を行ってきた(生井・中島・山下, 2019)。その結果、全体の傾向としては振り返りの質が高まった一方で、振り返りの質に変化が見られない児童も一定数存在するという課題が明らかになった。

そのため、本研究ではErickson, et al.(2018)による「概念型のカリキュラムと指導(CBCI: concept-based curriculum and instruction)」における理論をベースに、リフレクションワークに概念型の指導を組み合わせることで、児童らの「振り返りの質」を高めることができるのかを検証することを目的とした。より多くの児童における振り返りの質を高める上での有効な手立てを明らかにすることは、現代社会における問題解決に取り組むことができる、自律的学習者の育成に貢献するものと考えられる。

2. 先行研究

本章では、振り返りについての用語整理、振り返りの質に関わる理論及び実践に関わる先行研究を整理する。

2.1 振り返りに関わる用語の整理

振り返りとは、日本語の別の表現では内省または省察、英語ではリフレクション Reflection と同義の言葉である。内省という単語は広辞苑(2018)によると、「深く自分を省みること」という意味であり、省察も「自分自身を省みて考えめぐらすこと」と、ほぼ同義である。一方、類義語として反省という言葉もあるが、こちらは「自分の行いをかえりみること、自分の過去の行いについて考察し、批判的な評価を加えること」とある。反省は、主に失敗や間違いに対して行われるのに対し、内省や省察は、自らの経験自体を省

みて、そこから「気づき」を得るという意味合いが強いのではないかと考えられる。

内省は、古くから多くの哲学者や思想家たちによって取り上げられてきた概念である。内省についての最も古い歴史的記録は、三千年以上前のデルフォイの神託、「汝自身を知れ」であると言われる。また二千年ほど前に書かれた、マルクス・アウレリウスの「自省録」（神谷訳、1953/2007）も、マルクス・アウレリウスの内省に基づく叢智が綴られている。一方、内省と学習・教育との関わりは哲学よりずっと新しいが、デューイ Dewey, J.の経験学習理論に始まると考えられている。経験学習理論の系譜は中原（2013）に詳しいが、以下にその概要を述べる。

2.2 教育における振り返り

デューイは、「思考と呼ばれる発展的経験の最初の段階は経験である」（Dewey, 1938/2004）と述べ、学習における経験と、経験の内省（reflection）を重視した。プラグマティズムの思想を背景にもつデューイにとって、学習とは日常生活から切り離された抽象的概念の蓄積といったものではなく、日常の直接体験や生活の文脈に根差した経験群と、それらに対する内省から生じるものであった。

デューイの経験と学習に関する理論を構成しなおしたコルブ Kolb, D.は、経験と学習の間の循環過程を示した経験学習モデルを提示した（Kolb, 1984）。コルブによる経験学習モデルでは、具体的経験（Concrete Experience）→内省的観察（Reflective Observation）→抽象的概念化（Abstract Conceptualization）→能動的実験（Active Experimentation）という4つのサイクルが循環することによって、具体的な経験から新たな気づきを見出すという学習が生じるとされる。

ここで重要なのは、「能動的実験・具体的経験」と「内省的観察・抽象的概念化」という2つのモードが循環しつつ、学習が生起することが必要ということである。このことについて中原（2013）は、「『能動的実験・具体的経験』を伴わない『内省的観察・抽象的概念化』は、抽象的な概念形成に終わり、実世界において実効をもたない。また『内省的観察・抽象的概念化』なしの『能動的実験・具体的経験』は、這い回る経験主義に墮する傾向がある」（p.7）と述べている。つまり、質の高い経験学習における振り返りは、「能動的実験・具体的経験」と「内省的観察・抽象的概念化」がしっかりと噛み合ったところに生じるものと捉えられる。

こうした経験学習の系譜は、2000年から創設された「総合的な学習の時間」における学びに引き継がれている。さらに、2017年の新学習指導要領改訂では、総合的な学習において探究的な学習と、協働的な学びを一層重視するという観点が盛り込まれた（文部科学省、2021）。その目的は、各教科で育成する知識や技能（①知識・技能の習得）を相互に関連付け、実社会、実生活で活用できる知識を身につけ（②思考力・判断力・表現力等の育成）、各教科を超えた学習の基盤となる資質・能力を育成する（③学びに向かう力・人間性等の涵養）ことにある。ここで重視されていることは、身につけた知識や技能を活用し、社会や世界の問題解決に取り組む自律的学習者を育成すること、そして一人一人がよりよい人生を送るということである。

探究学習には、以下のような学習過程の4つのプロセスが想定されている。

- ①【課題の設定】 体験活動などを通じて、課題を設定し課題意識をもつ
- ②【情報の収集】 必要な情報を取り出したり収集したりする
- ③【整理・分析】 収集した情報を、整理したり分析したりして思考する
- ④【まとめ・表現】 気づきや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する

これらのプロセスを図示したものが、図1である。

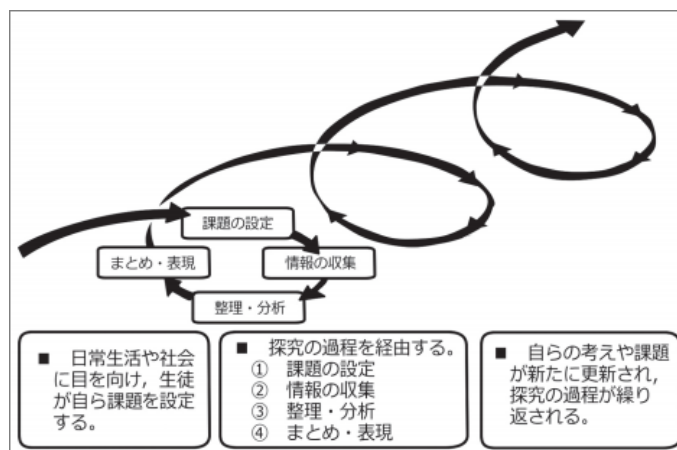


図1 探究的な学習における児童の学習の姿。(文部科学省, 2021)

この図の通り、課題の設定からまとめ・表現までの4つのプロセスを経て、自らの考えや課題を更新しつつ、探究の過程が何度も繰り返されることが探究学習のモデルであると示されている。また、その過程においては、異なる他者と協働して主体的に問題を解決しようとする、協働的な学習に取り組むことが重視される。

その一方で、これまでの総合的な学習や探求学習の取り組みにおいては、いくつかの課題も指摘されている。そのうちの一つに挙げられるのが、③【整理・分析】や④【まとめ・表現】に対する取り組みが十分でなかったという点である。

Erickson, et al. (2017/2020) は、情報の量が多くなるほど、情報を整理、処理するためにより高次の抽象化が必要となり、そのためには具体的な仕組みやカリキュラム教材は不可欠であると述べる。文部科学省(2021)による「今、求められる力を高める総合的な学習の展開(小学校編)」では、③【整理・分析】や④【まとめ・表現】に活用できる、様々な思考のツールが紹介されており、こうしたツールを活用した取り組みは、今後広がってくると予想される。

しかしながら、児童らの問題解決力を高め、自律的学習者を育成するという目的から鑑みると、様々なツールを活用するのみならず、実際にどれほど児童らの育成したい資質・能力が伸びたのかを測定し、課題を明らかにし、実践の効果を評価していく試みも同時に必要ではないかと考えられる。

2.3 質の高い振り返りを目指した実践

先ほどの経験学習について概観した箇所、質の高い振り返りとは「能動的実験・具体的経験」と「内省的観察・抽象的概念化」がしっかり噛み合ったものであると述べた。筆

者らは、探究学習における③【整理・分析】や④【まとめ・表現】にしっかり取り組むためには、児童らが質の高い振り返りを行う力が大きく関わっていると考えてきた。そこで、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（中島，2016）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ってきた（生井・中島・山下，2019 ほか）。

リフレクションカード®KIDS は、Kolb(1984)の経験学習モデル（具体的経験→内省的観察→抽象的概念化→能動的実験）に基づき、4ステップに構造化されたカードである。日々の日常的な体験を題材に、対話を通じて体験を多様な観点から振り返り、新たな気づきを具体的実践に結び付けられるように工夫されている。具体的には、3～4人の小グループの中で1人の主人公を決定し（他はサポーター）、No.1からNo.4までの問いを用いた対話を行う。

リフレクションカード®KIDSのステップ毎のテーマと質問の例は、表1の通りである。

表1 リフレクションカードの4ステップと、リフレクションカード®KIDSの質問例

| | | |
|-------|---|--|
| ステップ1 | 主人公がテーマに沿って自らの体験を語る | 最近やってみて上手くいったことは何？ / 大人のここがキライ！というところは？ / 将来の夢は何？ (計5枚) |
| ステップ2 | サポーターが質問カードを使って主人公に質問する（体験を多様な観点から振り返る） | 一番びっくりしたことは？ / 相手の人はどんな気持ちだと思う？ / 自分の考えと違うなと思った部分は？ / 学校や家など日常でどう生かせそう？ / 努力して頑張ったことは？ (計39枚) |
| ステップ3 | サポーターが主人公に感想や気づきをフィードバックする | 話を聞いて心に残ったことは？ / 主人公の凄いな！と思ったところは？ / 主人公らしいな～と思ったところは？ (計8枚) |
| ステップ4 | 主人公が気づきやこれから行動してみたいことを語る | まずやってみたいことは？ / 次から気をつけようと思ったことは？ / 今度工夫してみたいことは？ (計8枚) |

生井・中島・山下（2019）では、1年間で計20回のワークを行った後、児童らが記入した振り返りシートの体験記述レベルをLv.0～Lv.4の5段階で評価し、振り返りの質の分析を行った。なお、質の高い振り返りにはLv.3以上が該当する。分析の結果、全体の傾向としてはLv.1からLv.3への変化が最も顕著に見られたが、その一方でLv.0、Lv.2のまま変化が見られない児童も一定数存在した。また、Lv.4の振り返りは一部の児童のみに見られた。

このような児童らの違いについて那須（2017）は、ある教科が得意な子どもは統合的概念化を自力で成就しているようだと言及する。例えば、同じ教室で実験に取り組んでいても、その経験が単なる個別的な実験の記憶に留まる子どもがいる一方で、「科学とは何か」という水準の概念を理解し、理科とは異なる対象や領域（身近な社会的事象など）に活用して

いく子どもがいる，という具合である。実際，上記の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。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のである。

そうした状況に対し，奈須（2017）は学習経験に潜在する抽象的意味の概念化を促すためには，教師の徹底的な明示的指導が必要であると述べている。またエリクソンら Erickson, et al.も，「思考する教室を作る概念型カリキュラムの理論と実践」（2017/2020）の中で，知力の発達には，事実と概念の思考レベルの間で相乗作用が起こるよう設計されたカリキュラムに加え，概念型の指導が必要不可欠であると述べている。次の節で，エリクソンらが提唱する「概念型のカリキュラムと指導」の理論について概観する。

2.4 概念型指導

エリクソンらは，事実レベルの事象を概念レベルの思考を通して処理するといった，高次の複雑な思考を可能にする知力を生徒の中で育てるために，「概念型のカリキュラムと指導（CBCI: concept-based curriculum and instruction）」と呼ばれる新しいモデルを提示している。このモデルにおける目的は，生徒の概念的理解を発展させることである。ここでの「概念」とは，学習内容や事実から導かれる思考の構築物 *mental construct* を指し，1～2語の単語か短いフレーズで表される，普遍性や抽象性を有するという特徴を持つ。「概念的理解」とは，複数の概念の関係を明文化したものであるが，生徒を概念的理解へと導くことは，学習に関連性をもたらし，学習の転移（知識やスキルを，ある文脈を超えて類似の文脈へ応用する）が起きることを可能にする。学習の転移が起こるのは，より深い理解が生じ，高次の思考が行われたことを証するものである。概念的理解は「一般化」とも同義であるとされる。

こうした「概念的理解」を導く指導が，概念型指導と呼ばれる方法である。概念型指導においては，生徒が概念や一般化を理解するよう導いていく，具体から抽象へと向かう帰納的アプローチによる指導を行うことが重要であると考えられている。

2.5 リフレクションワークにおける概念型指導と評価基準の改定

そこで，リフレクションワークにおいて効果的な指導について，概念型のカリキュラムと指導のモデルを参考にして検討を行った。

リフレクションワークにおける重要な概念と一般化の一覧は，表2の通りである。

表2 リフレクションワークにおける重要な概念と一般化

| | |
|-------|--|
| 重要な概念 | 質の高い振り返り，良質な気づき，行動の変容，良質な問い，感情，俯瞰 |
| 一般化 | 質の高い振り返りとは，経験に基づいた気づきを得ることや，気づきに基づいた行動を志向することである 質問には広げる質問と深める質問がある |

| | |
|---------|--|
| (概念的理解) | 感情が動いた点を掘り下げることが、質の高い振り返りにつながる 感情に即したエピソード記憶を具体的に記述した上で俯瞰的に振り返りを行うことが、質の高い振り返りにつながる |
|---------|--|

リフレクションワーク実践の後半からは、児童らに思考を促す概念型指導として、ワークの前後に以下のような内容の指導を行うこととした。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・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 |
|---|

さらに、生井・中島・山下（2019）の実践で Lv.0 や Lv.2 で変化が見られない、Lv.4 が増加していないという課題を受け、「振り返りの質」の評価基準に新たに Lv.2⁺、Lv.3⁺という中間の段階を設け、具体的描写や詳しい記述を評価することにした。その理由としては、Lv.2 の振り返りは抽象的なレベルにとどまり、具体的経験という事象レベルとの結びつきが弱いこと、Lv.3 の振り返りは具体的経験から概念的理解へと至っているものの、新たな文脈への活用（学習の転移）にまで結びついていないことが示唆されたため、これらの点を概念型指導によってカバーすることが可能かどうかを評価するためである。

3. 方法論

3.1 本研究のねらいとリサーチクエスチョン

以上より、本研究ではリフレクションカード@KIDS を用いたワークに思考を促す概念型指導を組み合わせた実践を行い、その効果を検証することを目的とする。具体的には、リフレクションワークを行う前と、ワークに概念型指導を取り入れる前、そしてワークに概念型指導を取り入れた後の児童らの振り返りシートから体験記述を抽出し、児童らの振り返りの質（体験記述のレベル）に変化が見られるかどうか統計手法を用いて検討する。また、ある児童の体験記述の提示及び総合的な学習の時間の場面提示により、児童の振り返りの質がどのように高まり、具体的な場面での学びにどのように表れたのかについても検討する。

リフレクションワークに概念型の指導を加えた実践を行い、その効果を検証することは、全ての児童における振り返りの質を高め、身近な社会問題を解決に導く思考力や行動力を有する、自律的学習者を育成することに貢献すると考えられる。

3.2 研究協力者

都内小学校の高学年一クラスに在籍する生徒 36 名（男子 19 名、女子 17 名）を対象とした。

3.3 実施構造及び期間

特別活動及び学級活動の時間の中で、リフレクションカード®KIDS を用いたワークを担当（第三著者）が実施した。グループは4人1組を基本とし、4回のワークを1セットとした。X-1年、1年間で4回×4セットの計16回のリフレクションワークを行った。その後、クラスが持ち上がった翌年X年前半には、ワークの前後に教師による概念型の指導を組み合わせて、4回×1セットのワークを行った。

X-1年に行った最初の1セット（4回）では、カードの使用に慣れるためにリフレクションカード®KIDSの質問をそのまま使用してワークを実施した。次のセットからは、ステップ1の自らの体験について語るテーマを「相談したいこと」「最近たまたま上手くいったこと」「なかなかチャレンジできていないこと」の3つに設定してワークを実施した。

3.4 調査・分析方法

毎回のリフレクションワークの後には、児童にA4用紙1枚の振り返りシートの記入を求めた。継続的なワークの効果、及び教師による概念型指導の効果を検討するため、初回（1セット目の第1回目）、5セット目の第1回目（1年間のワーク実施後）、最後（5セット目の第4回目）の感想シートを分析対象とすることにした。

3.4.1 「振り返りの質」の評価基準

振り返りの質を評価するため、Kolb（1984）の経験学習モデルを参考に生井・中島・山下(2019)で作成した評価基準表に、5セット目から加えた概念型指導の内容に対応させて、Lv.2とLv.3に具体的な描写や詳細な記述があるというプラス（+）の評価段階を加えた。改定された評価基準表と記述の例は、表3の通りである。

3.4.2 体験記述の抽出と評価方法

分析にあたり、振り返りシートに記述された1まとまりの体験の記述を1体験記述として抽出した。一人の振り返りシートから抽出された体験記述は、最小で1、最大で6であった。これらの体験記述を表3の評価基準表に沿って著者らがそれぞれ各レベルに分類し、その後全員で分類が一致するまで議論した。

表3 「振り返りの質」の評価基準表（改訂版）と記述の例

| レベル | 評価基準 | 記述の例 |
|------|----------------------------------|--|
| Lv.0 | 起きていたこと、事実の単純な記述をしている | ・最初の方はみんなが質問をしていました。 ・今日〇君は、ゲームで失敗したことを話しました。 |
| Lv.1 | 体験の単純な描写や感想、出来た・出来ないにまつわる記述をしている | ・今日のリフレクションは、質問が多く出せてよかったと思いました。 ・あまり質問を言うことができませんでした。 ・〇さんはしっかり考えていてすごいなと思いました。 |
| Lv.2 | 体験に加え、その理由を記述している | ・今回の話し合いは、すごくよかったところもあれば、よくないところもあった。よかったところは、キーワードが見つけれられたからです。悪かったところは、少し脱線もみられたところです。 |

| | | |
|-------------------|---|---|
| Lv.2 ⁺ | 体験を具体的に描写したり、体験の理由を詳しく記述したりしている | ・今日は発表者の気持ちを詳しく聞けたと思った。なぜなら、自分の気持ちで走ることができないと聞いて自分と一緒に走ったから。自分も、自分の気持ちを優先してしまい、やらなくてはいけないことができないことがあるから、その時どんな気持ちなのかを聞き、詳しく話してもらったから。 |
| Lv.3 | 体験に基づき、その子なりの判断や意見、気づきを記述している | ・〇君はひまはつまらないと言っていたけど、私はつまらないと思います。ひまってことは、何かをする時間があることだと思ったからです。 |
| Lv.3 ⁺ | 体験を具体的に描写したり、その子なりの判断や意見、気づきを詳しく記述したりしている | ・テーマの内容は中々チャレンジできてないことで野球についてでした。悩みをきいて、私も〇くんと同じ状況だったら不安ですごく悩むだろうなと思いました。なぜかという、監督から褒められて才能があるよと言われるのは凄く嬉しくて良いことだけど、褒められていることが自分が望んでいないことだったら迷うなと思ったからです。 |
| Lv.4 | 体験に基づき、状況を俯瞰した上で、その子なりの視点によって状況を変化させようとしている | ・話していく中で、〇ちゃんがきれいな自分がいて、あやまってほしいから絶対に忘れないと思う自分がいるのに気づいた。その後質問で、次からは少しだけやさしく接してみようかなと思った。 |

4. 結果

4.1 振り返りの質（体験記述数のレベル別）の推移

リフレクションワークの初回（1-1）、5セット目の第1回目（5-1）、最後（5-4）における、各レベル別の体験記述数を表4に示す。

表4 各レベル別の体験記述数

| | | 1-1 | 5-1 | 5-4 |
|-------------------|-------------|-----|-----|-----|
| Lv.0 | 事実の記述 | 5 | 5 | 5 |
| Lv.1 | 体験の描写や感想 | 32 | 25 | 15 |
| Lv.2 | 体験の理由の記述 | 15 | 26 | 10 |
| Lv.2 ⁺ | 体験の具体的な描写 | 7 | 2 | 14 |
| Lv.3 | 気づきの記述 | 4 | 14 | 16 |
| Lv.3 ⁺ | 体験描写+気づきの記述 | 1 | 7 | 23 |
| Lv.4 | 気づきの活用の記述 | 0 | 5 | 21 |
| | 合計 | 64 | 84 | 104 |

1-1、5-1、5-4の3回を比較すると、体験記述数が64から84、104と大きく増加している。これは、児童らが振り返りシートに記入する記述量が増えたために、抽出される体験記述の数が増加したことに由来する。各回の特徴を概観すると、1-1では、最も多い体験記述はLv.1であり、Lv.3以降の体験記述はほとんど見られず、Lv.4の体験記述は0であっ

た。5-1 では、Lv.1 と Lv.2 の体験記述がほぼ同じで多かったが、Lv.3 や Lv.4 の体験記述も増加している。5-4 では、最も多い体験記述が Lv.3⁺となり、次に Lv.4 が多くみられた。

4.2 実施回ごとの振り返りの質（体験記述数のレベル別）変化の検討

リフレクションワークの実施回ごとの各レベルにおける体験記述数の変化を検討するため、独立変数を実施回、従属変数をレベルとしたクラスカル・ウォリス (Kruskal-Wallis) の検定を行った。統計ソフトは IBM SPSS Statistics 28.0 を使用した。

クラスカル・ウォリスの検定の結果、3 つの群間に有意な差が認められた ($\chi^2=49.79$, $p<.001$)。そのため、Bonferroni 法による多重比較を行った結果、全ての実施回の間有意な差が認められた (1-1 と 5-1 の間に $p<.05$, 1-1 と 5-4 の間及び 5-1 と 5-4 の間に $p<.001$)。各実施回の体験記述のレベル分布及び中央値を図 2 に示す。

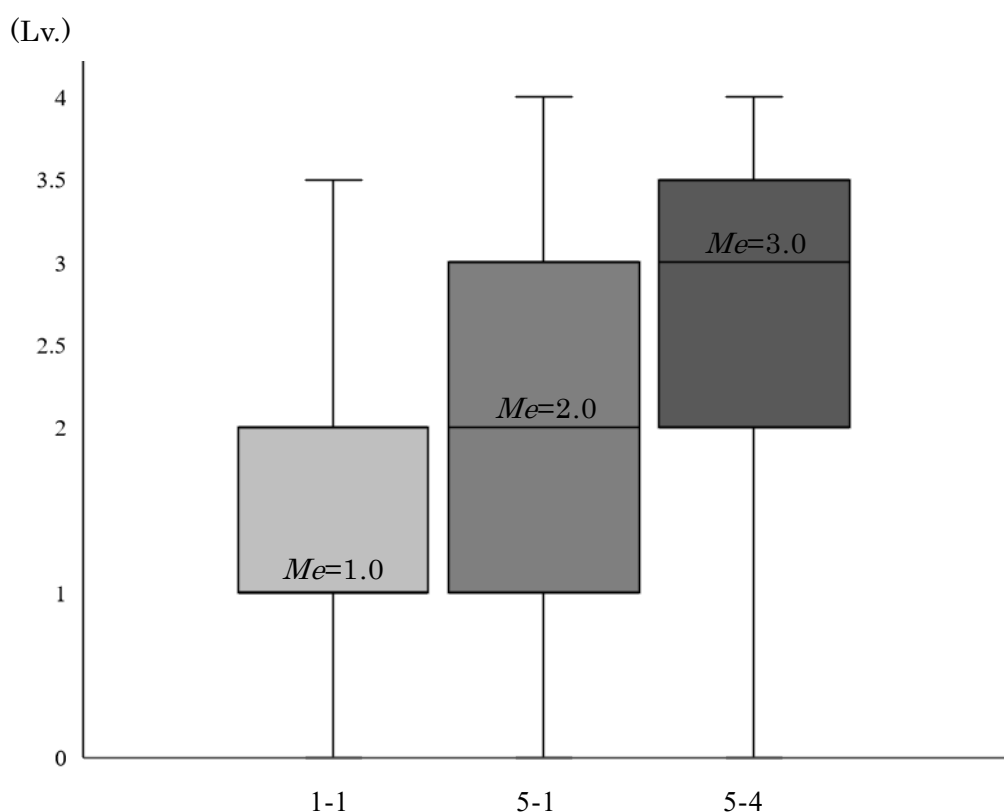


図 2 各実施回の体験記述のレベル分布及び中央値

1-1 では、体験記述が Lv.1 から Lv.2 に集中しており、レベルのばらつきも少ないことが読み取れる。また中央値は Lv.1 である。5-1 では、体験記述は Lv.1 から Lv.3 までが多く、レベルのばらつきが大きくなったことが読み取れる。中央値は Lv.2 となり、1-1 よりも上昇した。5-4 では、体験記述は Lv.2 から Lv.3⁺までが多く、レベルのばらつきは 5-1 と比較して小さくなっている。中央値は Lv.3 となり、1-1、5-1 よりも上昇した。

4.3 児童らの変化

次に、児童の「振り返りの質」が、リフレクションを通じていかに変化してきたか、A 子の場合を例にして、振り返りシートの内容とレベルの変遷を示す。その後、リフレクシ

ンワークを経て、X年の総合的な学習の時間の中で見られた児童らの姿についても紹介する。

4.3.1 A子の場合

A子は、リフレクションワークを始めた当初は、シンプルな振り返りを行っていたのが特徴であるが、その後ワークを重ねることで、振り返りの質や量に顕著な変化が見られた児童である。

A子の、最初の1-1の振り返りシートから体験記述として抽出された記述はLv.2の1つであった。

<1-1...1>

| | |
|------|---|
| Lv.2 | ○さん（主人公）の話聞いて日本一高い山に登るなんてすごいと思った。理由は、日本一高い山だけれど、登るのはすごく大変でも登りきったらすごく達成感にあふれると思い、登ってみたいと思った。 |
|------|---|

主人公の話聞いて、「すごい」と思ったという感想と、その理由を述べたという振り返りである。

1年間の実践を経た後、5-1の振り返りシートから体験記述として抽出された記述はLv.3が2つと、Lv.4が1つの計3つであった。体験記述の量、レベル共に上昇が見られた。

Lv.3とLv.4の記述を1つずつ提示する。

<5-1...1>

| | |
|------|--|
| Lv.3 | 今日は○さんが話す主人公でした。テーマはバスケの自主練習ができないでした。私は、○さんはバスケが大好きで努力しているんだろうなと思っていただけ、そういう悩みがあるんだと少し意外でした。 |
|------|--|

この体験記述では、主人公の話聞いて、自分の視点で主人公を捉えた上で、「意外」だったという発見について記述している。

<5-1...2>

| | |
|------|--|
| Lv.4 | 最後に自主練習を工夫して楽しくすると言っていました。私にはそんな考えはなかったと思うので参考にしたいと思います。自分もベストな自主練習方法を見つけて、もっとストレッチしてダンスがうまい人がいるところに飛び込んで、もっと上手になりたいと思います。 |
|------|--|

この体験記述からは、主人公の話から自分になかった発想を発見し、刺激を受けて、自分も「ベストな自主練習方法を見つけない」「ダンスがうまい人のところに飛び込んで、もっと上手になりたい」という、自分自身の課題に対する新しい行動を取るモチベーションが引き出されていることがわかる。

最後の5-4の振り返りシートから体験記述として抽出された記述は、Lv.3が1つ、Lv.3+が1つ、Lv.4が3つの計5つであった。体験記述の量が大幅に増え、それらは全て

Lv.3 以上の記述であった。

Lv.3+ と Lv.4 の記述を 1 つずつ提示する。

<5-4...1>

| | |
|-------|--|
| Lv.3+ | 今回のリフレクションでは私は、○君はまだ実践はしていなくても、考えようとしていることに気づきました。なぜなら、私はできないことを考えてみたりするけど、私はダンスのことばかりで他のできないことについて考えた覚えがないからです。でも、今回のリフレクションの気づきから考えてみると、実践がすぐにできなくても、考えてみる、はできるということになります。 |
|-------|--|

この回では、主人公の悩みに対して、A 子は同じ考えや体験を持っているわけではないが、それもしっかり記述した上で、主人公の実践に至る前に「考えようとしている」点を良いこととして発見し、認めようとしていることが読み取れる。

<5-4...2>

| | |
|------|---|
| Lv.4 | また、○君のような考え方をしたいと気づいた上で私は、まだ考えていないことをノートに書き出して「なぜこれは考えたいのか」ということを全ての考えていないことに問い、その答えを書いてからそのことをふまえて、一つ一つ考えていきたいと思います。 |
|------|---|

この体験記述では、自分とは違う主人公の考え方に興味を持ち、ノートを活用してまだ考えていないことを書き出し、考えたい理由を問うてから答えを出し、それを踏まえて考えていきたいと述べられている。実際に児童らは、「内省ノート¹⁾」を日々の生活の中で書いてきたが、A 子は内省ノートをここで書かれているように実際に活用して、自分の中に生まれた問いを自分でさらに深めていた。

4.3.2 総合的な学習の時間の場合

次に、リフレクションワークを経て行った、X 年の総合的な学習の時間における児童の協働的な学びの様子について記述する。この年の総合的な学習の時間では、社会問題についての実践的な学びの機会を持つという観点から、WORLD FESTIVAL Inc.²⁾とのコラボレーションにより、学年全体で通年のプロジェクトに取り組んだ。具体的には、「世の中から“関係ない”をなくす」をテーマとして、海外の子どもたちとの交流をし、様々なプロジェクトに取り組んだ。前期は「my hometown」をテーマに、自分たちの住む街の魅力を映像作品にし、後期は、その映像作品をもとに世界の国々（ヨルダン、ネパール）の子どもたちと交流し、自分たちの想いを歌にして届けた（詳細は近藤, 2020 を参照）。

授業は、まず海外の子どもたちと交流するために、自分たちの住んでいる街の良さについて考え、取材や撮影に出かけ、動画にまとめた。その後、ネパール、ヨルダンの子どもたちと、PC を通じて英語やボディランゲージでコミュニケーションを取り、手紙や歌の交換をした。授業後に交流体験を振り返ると、「自分たちにとって当たり前なことでも、世

界では当たり前じゃないことがある」「言葉をうまく話せることではなく、相手に何かを届けたいという気持ちが何よりも大切」という深い気づきが出てきた。

また、現地の魅力を五感で感じる体験を提供するため、特別授業として、ゲストを招いてネパール料理「モモ (Momo)」の調理ワークショップを行った。特別授業ではモモについて学び、実際にモモを作って食べて、という体験をした後、最後に体験の振り返りを行った。その振り返りでも、「おいしいものを食べると笑顔になれる。それは国が違っても変わらない。笑顔は言葉を超えるのだと思う」「交流する国 (ネパールの国) の料理を作ると、その国のことがわかる。これは、料理に限ったことではなく、スポーツでもそうなのでは? と思った」というように、調理ワークショップでの体験や感想を、学習のテーマに関わる他の体験と関連づけながら学ぶ児童らの様子が見られた。

児童らはネパールやヨルダンとの様々な交流体験を重ねた後、世界の子どもたちへどんなメッセージを届けたいか、問いを重ねて話し合いを続けた。その結果、最終的に「つながり」という言葉をテーマに選び出した。それからは、作曲班、作詞班、映像班に分かれて作業を進めつつ、子どもたちがメロディや作詞のアイデアを出し、大人が協力して楽曲のアレンジを整えた。出来上がった曲を練習するうち、子どもたちの中でさらに「ここをもっとこうしたい!」という意見が出てきて、コーラスや男女のかけあいなど、細かい点にも児童らの意見を反映させて曲を修正した。完成した曲は小学校でレコーディングを行い、ミュージックビデオも作成して、最終的に CD を完成させることができた。

授業が終わった後も、有志の児童らが集まり、緊急事態宣言下で Zoom を利用したワークショップを重ね、ジャケットデザインを考えて最終的に CD の発売に至った。さらに、児童ら自身で新聞社やラジオ局に連絡を取り、ラジオ出演も実現することになった。

5. 考察

5.1 振り返りの質の変化

リフレクションワークが振り返りの質にどのような影響を与えるか、リフレクションワークの初回と1年後、最後の回において、振り返りの質 (体験記述レベル) の変化を検討した Kruskal-Wallis の分析の結果、全ての群間に有意な差が認められた。中でも、1-1 と 5-1 の間の変化は 5%水準で有意だったのに対し、5-1 と 5-4 の間の変化は 0.1%水準で有意であった。またレベルの分布の特徴として、1-1 は Lv.1 から Lv.2 がまとまって多く、5-1 は Lv.1 から Lv.3 へと薄く広がり、5-4 は Lv.2 から Lv.3+ がまとまって多かった。

1-1 と比べて 5-1 で分布が薄く広がった、すなわち体験記述のレベルの差が広がったことから示唆されるのは、リフレクションワークを継続することで全体的な振り返りの質は高まっているが、その中でも振り返りの質が高まった児童と、それほど変化が見られなかった児童の間の差が開いたのではないかということである。すなわち、質の高い振り返りについての概念を理解できた児童と、あまりできていない児童がいたのではないかと推察される。

5 セット目では、リフレクションワークの前後に、教師の概念型指導を行った。その結果、5-4 では 5-1 と比べて高いレベルで分布がまとまり、また 1-1 と 5-1 の間と比較して変化も大きくなった。これは、児童らが教師の概念型指導を受け、振り返りの中での具体的な記述や、感情が動いた点を掘り下げた振り返りを意識したことで、質の高い振り返りと

いう概念を理解した児童が増え、結果としてより多くの児童が質の高い振り返りができるようになったのではないかと考えられる。

また、A子の事例から振り返りの質の変化を見ると、最初の1-1の振り返りの質はLv.2で、主人公の話聞いた上で、自らの体験とはそれほど噛み合わない、抽象的な振り返りをしていたと理解できる。その後、1年間の実践を経た5-1の振り返りの質は、Lv.3からLv.4であり、自分の考えや体験に基づいた気づきや、自分の体験を振り返った上でのこれからやってみたい行動が記述されている。体験記述の内容からは、A子は5-1ですでに、質の高い振り返りについての概念を理解していることが推察されるが、概念型指導を加えた後の5-4の振り返りでは、記述する量が増えており、それらは全てがLv.3からLv.4の質の高い振り返りであった。内容も、自分とは意見の違う主人公の発言に対してポジティブな点を発見したり、主人公の考え方に刺激を受けて、自らの内省ノートで問いを深める手立てを具体的に記述したりと、より解像度の高い振り返りがなされていることが伺える。このように、概念型指導を受けて、具体的な記述がしっかりなされた上で行われる振り返りでは、体験と概念の噛み合わせがよりよく為されるようになったと考えられる。記述内容の具体性や解像度の高さという点からは、5-1と比較してもさらに質の高い振り返りになっていると捉えられる。

5.2 質の高い振り返りが導く自律的学習

X年に行った総合的な学習の時間では、児童らはヨルダンやネパールとの様々な交流体験やプロジェクトに取り組んだ。そうした体験の後には振り返りを行ったが、その時に見られた児童らの振り返りは、体験の本質的で深い理解に到達するものや、テーマに関わる体験を相互に関連付けて理解するような、質の高いものであった。例えば海外の子どもたちとの交流体験の後の振り返りでは、自分たちの「当たり前」を相対化する気づきや、交流で大切なのは相手に気持ちを届けること、という深い理解が語られた。また、ネパールの調理ワークショップの後の振り返りでは、笑顔は言葉を超えるという本質的な理解、そして相手の国のことを理解することについては料理もスポーツも同じ、という複数の概念を関連付けた深い気づきが見られた。また、その後のプロジェクトで楽曲制作を行う中で、伝えたいメッセージとして「つながり」という本質的なテーマを選び出した。これらはLv.3やLv.3+に該当する、質の高い振り返りによる学びであると考えられる。

実際に楽曲を制作する段階でも、大人がアレンジを加えた楽曲に「ここをもっとこうしたい!」と積極的に意見を出し、最終的に自分たちの納得のいく楽曲を完成することができた。また、授業後にも有志で多くの児童がプロジェクトの継続に関わり、制作したCDのプロモーションとして、児童ら自身でアイデアを出して新聞社やラジオ局に連絡を取り、ラジオ出演の実現に至っている。これらはLv.4の「状況を変化させようとしている」振り返りがベースにあり、実際の行動につながっていることが推察される。さらに、こうした行動は、教師や大人の意図を超えて自発的に表れたものであった。

このような質の高い協働的な児童らの学びに向かう姿勢が見られたことは、リフレクションワークと概念型指導の組み合わせにより質の高い振り返りについての概念的理解を得て、学習の転移を生じたことの影響があったのではないかと考えられる。すなわち、質の高い振り返りは児童らの学びに向かう姿勢や、自ら問いを立て、問題解決に向かうことの

できる、自律的学習者としてのあり方につながるものではないかと考えられる。

6. まとめ

6.1 本研究のまとめ

本研究では、児童らの振り返りの質を高めるため、リフレクションカード®KIDSを用いた対話のワークに概念型指導を組み合わせた実践を行い、その効果を検証することを目的とした。その結果、ワークに概念型指導を組み合わせる前の実践では、全体として振り返りの質は高まっていたものの、児童らの中でも質が高まった児童とそうでない児童の間に差が開く傾向にあった。ワークに概念型指導を組み合わせた後では、全体的に振り返りの質が高まり、変化の幅も大きかった。また、児童の間に差は小さくなっており、より多くの児童にとって振り返りの質が高まったことが示された。また振り返りの質が高まった結果、総合的な学習の時間における協働的な学習体験の振り返りにおいても質の高い振り返りを行う様子が捉えられた。その結果、体験を通じた深く本質的な気づきや、教師の意図を超えた自発的行動が見られるなど、児童らが自律的学習者として学びに向かう姿を捉えることができた。

以上より、質の高い振り返りを行う能力の育成は、自律的学習者としての学びへ向かう基盤として重要であることが示唆される。

6.2 今後の方向性

本研究では、リフレクションワークと概念型指導を組み合わせた実践により、児童らの振り返りの質がいかに高まったのかを検証することを意図しており、その点については一定の効果が示されたものと考えられる。その一方で、本研究の実践は小学校の1クラスを対象に行われたため、今後はこうした振り返りの質を高める実践が他の文脈でも有効かどうか、複数クラス、複数教員で実践するなどの幅を広げ、さらに検証を重ねる必要がある。

また、リフレクションワークは現在、生活体験の振り返りをテーマに構成されており、ワークを行うための時間を教科学習や総合的な学習の時間以外の時間（学級活動、特別活動の時間など）に設定している。児童らの振り返りの質を高めるというワークの目的を鑑みると、今後は教科学習や総合的な学習の時間の体験を振り返り、そのプロセスの中で振り返りの質を高めるような実践をリフレクションカードによって設計するなど、学習と具体的に関連させたカリキュラムについての検討も進めていく必要があると考えられる。

注

1 内省ノートは、1日の中で最も心が動いた事象一つに対して、自己内対話（問いを繰り返し質問する）を続けながら、気づきを得る活動として実践してきたものである。最初のうちは、ポジティブな感情を取り扱い、徐々にマイナスの感情も取り扱っていくように指導した。

2 WORLD FESTIVAL Inc.は、「世の中から“関係ない”をなくす」をミッションに、エンターテインメント領域を通じた社会課題発見・解決の提案、世界中の多様な魅力・価値の発掘・共創・発信、未来を担う世界の子どもたちの視野と可能性を広げ、つなげる機会創出等を主軸とした多種多様なプロジェクトやサービスを、国内外で提供している企業である。

引用文献

- 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, 13-25.
- 神谷美恵子（訳）（1956/2007）マルクス・アウレリウス「自省録」. 岩波書店.
- 近藤祐希（2020）“遠いあなたと / 扉の先へ” FUKUROSHO 北区立袋小学校 6年1組&2組 ヨルダン, ネパールの子どもたちに想いを込めて. WORLD FESTIVAL Inc.
<https://worldfestivalinc.com/label/fukurosho/?fbclid=IwAR0xHZobkVZYqhJTfYccV7EoOoEqL-qTp0guS4zgIti8h1XzbF4Ucdf1LA> (2022年2月15日閲覧)
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年度告知）.
- 文部科学省（2021）今, 求められる力を高める総合的な学習の展開（小学校編）-未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探究的な学習の充実とカリキュラム・マネジメントの実現 -.https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/20210422-mxt_kouhou02-1.pdf (2022年2月14日閲覧)
- 中原淳（2013）経験学習の理論的系譜と研究動向. 日本労働研究雑誌, 55(10), 4-14.
- 中島久樹（2016）リフレクションカード@KIDS. REFLECTION METHOD LAB.
<https://manabcreate.stores.jp/items/5857f19600d331cd110033fc> (2022年2月15日閲覧)
- 奈須正裕（2017）「資質・能力」と学びのメカニズム. 東洋館出版社.
- 新村出（編）（2018）広辞苑第七版. 岩波書店.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- デューイ, J. (2004) 『経験と教育』（市村尚久訳）講談社.
- Erickson, H.L., Lanning, L.A. & French, R. (2017) *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom (Second Edition)*. Corwin. エリクソン, H.L., ラニング, L.A., フレンチ, R. (2020) 『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践』（遠藤みゆき・ベアード真理子訳）北大路書房.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.