

## 協働性を高める読むことの学習環境デザイン（2年次）

— 小・中学校の読むことの学習における「振り返り」の活用に着目して —

研究代表者 成家 雅史（附属小金井小）  
研究協力者 細川 太輔（本学国語科教育分野准教授）  
愛甲 修子（附属小金井中）  
菅 俊輔（附属小金井中）  
川嶋 正志（附属小金井中）  
大塚健太郎（附属小金井小）  
鈴木 秀樹（附属小金井小）

### 目 次

1. 研究の目的	60
2. 研究の方法	61
3. 小学校の実践（実践者：附属小金井小・鈴木秀樹教諭：対象児童2年生）	61
3. 1. 実践の概要	61
3. 2. 単元の構想	61
3. 3. 「振り返り」を活用した協働性を高める学習環境デザイン	62
3. 4. 考察	63
4. 中学校の実践（実践者：附属小金井中・愛甲修子教諭：対象生徒1年生）	64
4. 1. 実践の概要	64
4. 2. 単元の構想	64
4. 3. 「振り返り」を活用した協働性を高める学習環境デザイン	65
4. 4. 考察	67
5. 考察	67

## 協働性を高める読むことの学習環境デザイン（2年次）

— 小・中学校の読むことの学習における「振り返り」の活用に着目して —

研究代表者	成家 雅史（附属小金井小）
研究協力者	細川 太輔（本学国語科教育分野准教授）
	愛甲 修子（附属小金井中）
	菅 俊輔（附属小金井中）
	川嶋 正志（附属小金井中）
	大塚健太郎（附属小金井小）
	鈴木 秀樹（附属小金井小）

### 1. 研究の目的

昨年度は、「学習感想」を生かした読むことの学習の創造—協働性の高い授業を目指して—（1年次）」という研究テーマを設定して、一般的に授業の終末に児童生徒が書く「学習感想」に着目し、小学校4年生、6年生、中学校3年生を対象にして読むことの学習における協働性の高い授業について実践検証した。協働性の高い授業とは、「児童生徒がお互いの学びから学びを深めたり構築したりすること」と定義して、「学習感想」がそのような学びにどう機能していたのか、また、協働性が高い授業にするために、教師は「学習感想」をどのように学習に活用していたのかを分析した。

成果については、小学校から中学校までで次のような共通認識を持てたことである。

〈小学校4年生の発達段階において〉

- ①児童生徒が主体となって、他者の存在への気付き
- ②学習目的の再認識や追究する課題の共有

〈中学校3年生の発達段階において〉

- ①問題提起をする生徒の出現
- ②振り返りまで視野に入れた学習への主体的な態度

小学校・中学校9年間の期間においては、他者への気付きやメタ認知の発達が大きく変容する時期である（三宮、2008）。そのため、授業の在り方も一様に比較することはできないが、自分や他者の「学習感想」を記録・共有していくことは、小学校4年生からはすでに協働性を育む要件となっていることが明らかになったと考える。課題については、次のようなことが挙げられた。

〈言葉による表現において〉

- ①言葉による表現が実践を伴っていないこと
- ②学習のまとめ（事実）よりも自分の考え（考察）を書くこと

〈教師の役割において〉

- ①学習感想を活用した個と集団の相互作用を生成する学習環境をデザインすること

これらの課題の中で、〈言葉による表現において〉は、教師が児童生徒に個々に対応できることである。言葉と実践が伴っていないことは、学習者の学習の実際を観察することから、教師が判断していかなければならないだろう。また、実践を伴わない言葉だけの表現しかできない学習者には、学習（学んだこと）のまとめよりも、

課題に対する自分の考えを書くという行為として「学習感想」を捉えていく必要があるだろう。そう考えると、「学習感想」という表現は曖昧さが生まれてくる。また、「学習感想」や「自己評価」、「振り返り」というように、似たような活動で呼び方が多様化していることも昨年度の研究で明らかになったことである。協働性の高い授業を目指すのであれば、課題の〈言葉による表現において〉②に見られるように、学習したこと（事実）よりも共有した課題に対する自分の考え（考察）の要素を強く学習者の叙述に求めていく必要があるだろう。それは、小学校でも中学校でも通じる「振り返り」という表現で共通認識を図ることにした。また、学習者の学習に「振り返り」がどのように機能したのかという研究の見方を、教師がどのように「振り返り」の活用をデザインしていくかということとして、協働性の高い読むことの授業を目指していくこととする。

## 2. 研究の方法

本研究の重点は、協働性を高めることの学習環境デザインであるため、小学校2年生、中学校1年生における読むことの学習における、教師の学習環境デザインに注目する。

小学校2年生では、ICT（タブレット端末：iPad）を学習環境としてデザインする。ハード面だけでなく、学習支援アプリや学級内SNSというソフト面も有効的に活用する。これらの学習環境は、学びの共有と可視化が主な目的となる。iPadを一人一台持つことという学習環境において、全員が書いたノートを即時に全員が自分のiPadで共有することができ、可視化できることになる。この共有と可視化を即時的に可能にする学習環境デザインが、読むことの学習において、どのように児童が「振り返り」、その「振り返り」を活用するのか明らかにしたい。

中学校1年生では、カリキュラムを学習環境としてデザインする。3つの実践A・B・Cを通して、3つの方法で学習の「振り返り」をする。1つが「学習の方法に関する感想」、2つが「作品全体への感想」、3つが「内容の感想」である。3つの全てが「感想」となっているのは、小学校から進学したばかりの中学校1年生には、それまで使用していた「感想」という言葉のほうが、「振り返り」として馴染みがあるだろうということである。さらに、附属小学校（小金井）出身者と他の小学校出身者における学習の見方にも着目している。この学習の見方から協働性への意識というものが、小学校と中学校でどのように連携していけるのかを探りたい。

## 3. 小学校の実践（実践者：附属小金井小・鈴木秀樹教諭：対象児童2年生）

### 3. 1. 実践の概要

「ないた赤おに」を、登場人物の行動と心の動きを手がかりに読んでいく。読解を進める度に、タブレットにインストールされた学習支援アプリ「ロイロノート」、学級内SNS「Edmodo」を使って「振り返り」を書き込み、伝え合うことを軸として単元を展開していく。

### 3. 2. 単元の構想

#### 3. 2. 1. 単元名「ないた赤おに・ないた青おに」 教材名「ないた赤おに」（教育出版2下）

#### 3. 2. 2. 単元の目標

◎登場人物の行動と心の動きを手がかりに『ないた赤おに』を読み、学習感想を伝え合う。〔Cウ〕

○人物の動きや場面の様子の楽しさを読み、読書の世界を広げる。〔Cカ〕

#### 3. 2. 3. 単元設定の理由

本学級の児童は、物語文を読むことを非常に好む。特に登場人物の気持ちを想像して読むことへの関心が高い。そこから、「ないた赤おに」について登場人物の行動と気持ちを読み取った後、続編として担任が書いた「ないた青おに」の話を手がかりにして青おにの心情をより深く読み込むことをねらった。

### 3. 2. 4. 単元の学習指導計画（全8時間）

第1次 「ないた赤おに」を読み、登場人物の気持ちを考えるというめあてをもつ

①「おに」について持っているイメージを出し合う。

「ないた赤おに」の範読を聞き、初発の感想を出し合う。

第2次 「ないた赤おに」をまとまりごとに読み、内容をつかむ

②登場人物を確かめ、「一」について、登場人物ごとに「行動」と「気持ち」を一斉授業を通してノートにまとめる。

③「二」について、登場人物ごとに「行動」と「気持ち」を一斉授業を通してノートにまとめる。

④「三」「四」について、登場人物ごとに「行動」と「気持ち」をグループ毎に話し合い、ノートにまとめる。

⑤「五」について、登場人物ごとに「行動」と「気持ち」を各自でノートにまとめる。

⑥「六」について、登場人物ごとに「行動」と「気持ち」を各自でノートにまとめる。

第3次 「ないた青おに」の気持ちを想像する

⑦「ないた青おに」の話を読み、赤おにの立て札を想像して書く。

⑧友だちの書いた「赤おにの立て札」を読み、コメントをつけ合う。

### 3. 3. 「振り返り」を活用した協働性を高める学習環境デザイン

#### 3. 3. 1. 「振り返り」の活用

学習の振り返りをする際に使ったのは、iPadにインストールされた学習支援アプリ「ロイロノート」と、学級内SNS「Edmodo」である。これらを利用した学習の流れは、概ね以下のようなものであった。

[1] 登場人物の「行動」と「気持ち」をノートにまとめる。

[2] iPadを使ってノートを撮影し、ロイロノートで提出する。

[3] 友達のノートをロイロノートを使って読み合う。

[4] 学習感想をEdmodoに書き込む。

[5] Edmodoに書き込まれた友だちの「振り返り」を読み、「いいね」を押したりコメントをつけたりする。

ただし、[1] から [4] は必ず授業時間内に行ったが、[5] は授業時間内だけでは進まない場合もあるので、その場合はiPadを持ち帰って自宅で行ったり、翌日の朝学習の時間に行ったりした。

#### 3. 3. 2. 授業の実際

第2次第5時「五」場面についての授業の実際を取り上げる。

C1のノートには赤おにについて以下のように書かれていた。

行 動：青おににつかみかかって、げんこつでコツンと一つうった。

気持ち：青くんがいたくないようにやさしくたたこう。

これをロイロノートで見た児童からEdmodoで以下のようなコメントが寄せられた。

C2：C1のノートがいいと思った。何故かと言うとしっかりと理由を書いているからです。

すると、それを見た別の児童から以下のコメントがついた。

C3：僕もいいと思った。

或いはC4のノートには赤おにについて以下のように書かれていた。

行 動：強くうつまねをした。

気持ち：青おにがころんだから、びっくりした。

これをロイロノートで見た児童から Edmodo で以下のようなコメントが寄せられた。

C5：C4の赤おにの気持ちのところが良かった理由はほとんどの人がびっくりしたと書いているけど、C4はこうこうこうだからびっくりしたと書いていたから。

すると、それを見た別の児童から以下のコメントがついた。

C6：私もそう思うな。

これらは、一つ一つのやり取りを見れば大したものではないかもしれない。だが、注目すべき点は2つある。

こうした「振り返りを書く」→「友達の振り返りを読み、コメントをつける」→「友だちが、別の友だちの振り返りにつけたコメントに、さらにコメントする」という活動が、クラス全員の間で次々と発生していることである。これは、ICTを使わない紙媒体だけでは実現が難しいだろう。

次に、上記例のC3、C6のコメントについてである。「僕もいいと思った」「私もそう思うな」というコメントそのものは単純なものだが、C3がC2に、C6がC5にコメントするためには、その元となっているC1やC4のノートを読まなければならない。つまりC3やC6がコメントをつけられているということは、Edmodoに書き込まれた友達の「振り返り」だけではなく、その元となった友達のノートをそれだけしっかり読んでいるという証拠でもある。つまり、こうしてコメントを残している児童については、その学習過程について普段はなかなか見えにくいところで評価ができるということになるだろう。

また、Edmodoに書かれた「振り返り」が次の授業の学習内容を決める場合もある。この「五」の場面で児童から多く出たのは以下のような意見であった。

C7：村人の気持ちを書くのが難しかったです。理由は、1番大切な気持ちはどれかな、と迷ったからです。

C8：村人の思ったことを書くのが大変だった。理由は村人の思ったことが少し多かったからです。

C9：村人の気持ちを書くのが難しかったです。理由は村人の気持ちを自分で考えないといけないからです。

こうしたことから、次の授業は「村人の気持ちはどのようにまとめればよいだろう。」ということ話し合うところから始まった。すると児童から次々に「C10のノートがよく書けていた。」「C11の書き方はみんなとちょっとちがっていて面白い」というような意見が出てきた。それらの指摘があったものをロイロノートで確認しながら「村人の気持ちはどのようにまとめればよいか」を考えていくことは必然的に多くの書き方を比較検討することになった。要約は、2年生にはまだまだ難しいことであるが、その入り口には立てたようである。

### 3. 4. 考察

ICTを活用して「振り返り」を読み合う活動を軸とした単元展開は概ね効果があったと評価してよいだろう。

一つには友達からコメントをもらったり、「いいね」を押してもらったりしたことが動機付けとなり、「振り返り」を熱心を書く姿が見られたことが挙げられる。タブレットに入力する方法は、音声入力、キーボードからのかな入力、ローマ字入力（教えていないが知っている子も数名いる）と様々であるが、いずれにしても2年生にはまだまだハードルが高い。それでも「みんなに読んでもらえる。もしかしたらコメントももらえるかもしれない。」ということがわかっているので、児童はどの授業でも一所懸命に「振り返り」を書いていた。

次に、「振り返り」を読み合うことが協働的な学びに自然につながっていたことが挙げられる。協働的というのは、顔を突き合わせて声を出して話し合うことだけを言うのではない。友達が書いた「振り返り」を読み、それに触発されて友達のノートを読み、思ったことを伝え合う。これも協働的な学びの姿である。タブレットとロイロノート、Edmodoの組み合わせは、児童が自然と協働的な学びに入っていくための装置として機能していた。

最後に、この単元を通して子どもたちの書く「振り返り」の内容が徐々に高度なものになっていったことが

挙げられる。一例としてC12の「振り返り」の変遷を見てみよう。

「一」の場面

登場人物が思ったよりたくさんいたことにびっくりした。

「二」の場面

木こりが赤鬼のことをかんちがいしていて、かわいそう。

「三・四」の場面

話し合いは難しかったけれど登場人物の気持ちがとてもわかるようになってよかった。

「五」の場面

青鬼の気持ちを考えることが難しかった。なぜなら大して教科書に書いているわけでは無いから。

「六」の場面

友達を書いた赤おにの行動の中でいいと思ったのは「村人を飛んで出て迎えた」です。何故かというところな風に村人をむかえたかがはっきりしていると思ったからです。今度から、自分もそういう意見を出したいです。

当初は物語についての感想だったのが、徐々に学習への感想となり、最後は友達のノートに書いたことを評価しており、視野が広がっているのが見て取れる。

ICTを活用して「振り返り」を読み合う学習には、2年生に適した文字入力方法の開発が必要であること、授業における時間配分を吟味しなければならない点等、課題はいくつかあるが、かなりの可能性を感じている。今後も研究を続けていきたい。

#### 4. 中学校の実践（実践者：附属小金井中・愛甲修子教諭：対象生徒1年生）

##### 4. 1. 実践の概要

夏休みを前に、「戦争」についての視点をもたせること、総合的な学習の時間に行った防災学習でお世話になった方にお礼の手紙を書くことを踏まえての「手紙」、の要素を含むことも考え、「字のない葉書」を教材とした。「字のない葉書」は、題名が示すように「葉書」が題材となっているが、筆者が書きたかったことは「父との思い出」ともとれるし、「戦争中の家族の思い出」ともとれる。何が題材であると捉えるかは、生徒によって違うだろう。なぜそう捉えるのか、他者に伝えること、他者の考えを理解することが、言語活動として行われ、言語によって相互理解をする力につながると考えた。

##### 4. 2. 単元の構想

###### 4. 2. 1. 単元名「人は、なぜ手紙（葉書）を書くのか」

###### 4. 2. 2. 単元の目標

○「随筆」とは何かを踏まえ、筆者が題材にしていることを読み取ることができる。〔Cイ〕

◎題材に対する筆者の思いを読み取ることができる。〔Cオ〕

###### 4. 2. 3. 単元設定の理由

5月に、校外学習の中で東京都慰霊堂を訪れ、東京大空襲を経験した方からのお話も伺ったが、生徒が実感をもって「戦争」を理解することは難しかっただろう。また、手紙で気持ちや消息を伝えるということも生徒の実

生活からは消えつつある。これらの題材に関しては、生徒の「わからない」ことが教師の想像以上に多いように思われる。生徒が何を疑問に思うか、それを課題にした方が、実感に即したものになると考えた。また、それを班で一つに絞る過程で、教え合うこともできると考えた。生徒一人ひとりの生育歴、知識はまちまちである。自分が知っていることを相手に伝えることも重要な学習になる。その教え合いを経た上で、課題を設定することによって、文章のより深層に迫ることができると考えた。

また、作品を捉えるきっかけとして「随筆」の定義を伝えた。辞書では「見聞・感想などを、形式にとらわれず自由に書いた文章」（旺文社国語辞典第十一版）というように、「筆のままに」というところを重点に定義されているが、それでは、生徒は何を読めばよいのかわからない。教材としての随筆は、筆者が何について、何を感じたかを読み取らせることが多い。そこで、「自分（筆者）の見聞した体験を題材にして、思ったこと、考えたことを書いたもの。」と定義した。

#### 4. 2. 4. 単元の学習指導計画（全5時間）

第1次「字のない葉書」を読んで、手紙を書くことについて疑問を出し合う。

- ①「人はなぜ手紙を書くのか」について現時点での自分の考えを書いたり、「随筆」とは何かを知った上で、「字のない葉書」を読んだりする。
- ②「字のない葉書」について、疑問に思うことを挙げ、班ごとに、考えたい疑問を一つ決め、話し合う。

第2次「人はなぜ手紙を書くのか」についてクラス全体で話し合う。

- ③④班で話し合った結果を発表し、クラス全体で考えを深める。

第3次「人はなぜ手紙を書くのか」について、自分の考えをまとめる。

- ⑤「人はなぜ手紙を書くのか」について、自分の考えを書く。

※総合的な学習の時間と横断的な学習として、手紙の書き方を知り、防災学習でお世話になった方々に手紙を書く。

#### 4. 3. 「振り返り」を活用した協働性を高める学習環境デザイン

##### 4. 3. 1. 「振り返り」の活用

4月からの学習において、単元ごとに「振り返り」をさせている。単元の始めに目標を提示し〔資料1〕、単元の終わりにその目標の達成度を自己評価させるのと同時に、「学習の方法に関する感想」と「作品全体への感想」、「内容の感想（単元の課題に対する答え、および作人に対する感想）」を書かせている。

〔資料1〕. 4月からの単元と目標

	単元の課題	主たる教材	目標
実践A	人は、現実をどのようにとらえ、どのように表現するか。（海は、何色か。川は、何色か。）	「海」芥川龍之介	①安吉と、大人のとの、「海」の捉え方の違いを読み取ることができる。 ②表現の面白さを読み取ることができる。 ③自分の見た隅田川の色を表現することができる。
実践B	人は、現実をどのように見ているか。（「見る」「見える」とは、どういうことか。）	「「見える」ということ」福岡伸一 「ちょっと立ち止まって」桑原茂夫	①桑原茂夫と、福岡伸一の「見る」ことの捉え方の違いを読み取ることができる。 ②桑原茂夫と、福岡伸一の論の構成の違いを読み取ることができる。 ③「見る」ことについて、自分の考えを、根拠を用いて表現することができる。
実践C	人は、なぜ手紙（葉書）を書くのか。	「字のない葉書」向田邦子	①「随筆」とは何かを踏まえ、筆者が題材にしていることを読み取ることができる。 ②題材に対する筆者の思いを読み取ることができる。 ③心を込めて手紙を書くことができる。（総合的な学習の時間）

資料1に挙げた3つの単位では、学習課題の設定方法と、解決の仕方に違いがある。実践Aでは、課題を教師が設定し、教室全体の話し合いで解決していった。実践Bでは、教師が設定した課題を、小グループに分かれて追究し、その解決案を教室に提案して、解決していった。実践Cでは、生徒が出した疑問から、小グループで課題を設定し、追究して解決案を出し、教室で話し合っ解決していった。

#### 4. 3. 2. 授業の実際

第1次第2時で、班で話し合った疑問（10班）については以下の通りであった。

- ・なぜ葉書の○が赤から黒に変わったのか。
- ・なぜ×になってしまったのか。
- ・なぜキャラコの肌着をつくったのか。
- ・妹が帰ってきたとき、なぜ父は泣いたのか。
- ・なぜ他人のような手紙を出したのか。
- ・なぜ日頃気恥ずかしくて演じられない父親をわざわざ手紙の中で演じたのか。
- ・なぜ父は照れくさいからといって、他人のような手紙を出したのか。
- ・葉書はどこにいったのか。
- ・なぜこんなに前置きが長いのか。
- ・なぜ作者はこの文章を書こうと思ったのか。

まず、全員で疑問を挙げ、そこから選ぶ形で班の課題を決めた。その課題を班で話し合い、結論をクラスに発表した上で、全体で話し合った。最終的な結論が出ず、次の疑問に移ることもあったが、前の議論を踏まえて考えが深められるように、話し合う疑問の順番は、教師が決めた。（上記の順番どおり）

これらの単位終了後、実践Bと実践Cの「学習の方法に関する感想」と「内容の感想」の振り返りについて、1年A組（男子20名、女子20名 合計40名 うち小金井小学校からの進学者21名）を例にとって述べる。

まず、実践Bと、実践Cとの「学習の方法に関する感想」について比較する。いずれも、書かせるにあたって、プリントに書いてあること以上の指示やサジェストはしていない。また、書いたものはコメントをつけて返却した。

実践Bでの「学習の方法に関する感想」

- S1：隣の人との意見交換をする時間があるので、自分の意見を考え直せたり、分からなかったところがかかるようになることができていいと思いました。
- S2：段落の役割がわかっても、それらのつながりが難しくて、それを班ごとに読んだりして自分の考えをもったり、それを変えていったりできて、筆者の考えがよく分かったと思う。
- S22：家庭での学習で、桑原さんと福岡さんの論の構成をしっかりとまとめることができた。授業で、福岡さんと桑原さんの「見る」ことについての違いをよく考えることができた。グループで交流して、より考えを深めることができた。

実践Cでの「学習の方法に関する感想」

- S5：自分の疑問をクラスで話し合えたのですごく理解が深まった。また、他の人がどのようなことを疑問に思っているのかも分かった。
- S24：便覧の歴史のページから勉強することで、一回ではわからないこともよく分かった。また、一班一班が疑問に思っていることを一つずつ解決してゆくことによって、よく分かった。過程では意味調べをすることでより理解が深まった。

これらの事例は、生徒の代表的な記述内容である。友達の見や、グループでの意見交換について取り上げて書いているものが、実践Bでは10名、実践Cでは15名いた。そのうち、小金井小学校からの進学者は、実践Bで8名、実践Cで9名だった（同一メンバーではなく、出入りがある。両方に書いているものは4名。）

#### 実践B・Cでの「作品全体への感想」

S28：「海」の時とは違い、「見る」という動作そのものについての作品だったので、「たしかにそうだな」と思うことが多くておもしろかったです。お二人の「見ること」についての考え方が違ったから、比べるのは難しかったけれど、たくさんの意見があったことで、そういう考えもあったんだな、と思い、面白いと思いました。普段からあまり意識をしていない動作だけれど、それについて考えて言葉に表すのは難しいなと思いました。そして自分の意見を直接会って話していない人に伝えることは大変だなと思いました。

S4：戦争をしていた時代に、姉として妹を守る姿や、父という大きな存在を向田さんはどう受け取るのかと、授業中に考えていくうちに、だんだん面白くなってきました。

「作品全体への感想」で、授業をする前と後とで考えが変わったことをとりあげて書いている者は、実践Cでは4名（うち、小金井小学校からの進学者は1名）、実践Bでは3名（うち、小金井小学校からの進学者は1名）だった。

#### 4. 4. 考察

結果を整理すると、次のような傾向が読み取れる。

- (1) 「学習の方法に関する感想」と言ったとき、4分の1の生徒が、「友達との意見交換」を意識して記述している。単元を重ねるとその数は増加している。
- (2) 「学習の方法に関する感想」で友達との意見の交流を取り上げた生徒の約7割が、小金井小学校からの進学者であった。単元を重ねると、一般の小学校からの進学者が増えた。
- (3) 「作品全体への感想」において、自分の考えが友達との意見の交流によって変化した、と記述した者は1割程度いる。

これらのことから、一般の小学校からの進学者は「友達との意見交換」を「学習方法」とは捉えておらず、小学校において学習感想を書いてきた小金井小学校からの進学者は、「学習方法」と意識していると言えそう。単元を重ねると、一般の小学校からの進学者の記述が増えるが、その理由として、課題の設定・解決を生徒にさせたこともあるだろう。一方、内容に関する自分の考えの変容と、友達との意見交換とは、結びつけて考えておらず、特に小金井小学校からの進学者は、考えが変容したことよりも、振り返りを書いている時点での自分の考えを詳しく書く傾向がある。

今年度の実践では、振り返りにどのような傾向があるかを見ることができたが、例えば意見交換を取り上げた感想を他の生徒に紹介する、次の授業につなげる、等の活用はしていないので、実際の授業への反映や、生徒の意識への影響はない。ただし、「書く」ことによって、成果のあった学習方法を意識化すること、また書いたものをノートに貼り付け、次の単元に入っても振り返ること、等が生徒個人の中で行われていることはあるだろう。改めて、学習環境デザインする際、友達との意見の交流を「学習方法」と位置づけて示すことで、話す・聞く活動がより活発になると考えられる。また、自分の考えの変容を記述させるとき、何がそのきっかけとなったかを書かせると、生徒は話し合いの内容を注意深く聞くことになるだろう。「振り返り」をどのように位置づけ、生徒に返していくか、今後の課題としたい。

#### 5. 考察

2つの実践は、発達段階の違いから成る学習内容や「振り返り」の活用の方法の差異はある。しかし、「振り

返り」を協働性を高めるための学習環境デザインとして位置付けていることは共通している。その中で得られた、共通の成果と課題を中心に検討したい。

まず明らかになったことは、「振り返り」を協働性を高める学習環境としてデザインすることの継続性に見られる児童生徒の「振り返り」に対する意識の高まりが挙げられる。

鈴木実践では、小学校2年生にiPadを使わせるというように、発達段階を考慮すると難易度の高い学習環境にも見えるが、継続的に児童が使っていることもあり、手書きした振り返りを写真にしてSNSに送信する等の操作面での困難を感じる児童はいない。それに対して、学習の効果としては、自分の考えや他者の考えを共有と可視化することができることによって、「児童生徒がお互いの学びから学びを深めたり構築したりする」協働性が発揮された授業となっている。また、この鈴木実践の共有と可視化のよさは、主に2つある。1つは、即時性である。「今」学習したことが「その場」で共有され、可視化されるということである。2つは、蓄積である。蓄積には、「振り返り」の蓄積と「振り返り」を見るという蓄積の2つがある。この蓄積の結果が、鈴木実践の考察にもあるように、視野の拡大につながるのである。視野の拡大は「お互いの学びから学びを深めたり構築したりする」ことに欠かせない。ICTの活用が協働学習（発表や話し合い、協働制作）を促すことは実証されている（文科省、2014）が、思考を深めるための協働的なツールとして提案されたことは新たなICTの活用にもつながるものと推察する。

愛甲実践では、附属小学校からの進学者が「友達との意見交流」、つまり、協働的な場を「学習方法」として捉えていることが明らかになった。このことは、本実践での成果としては捉えていない。理由は、小金井小学校では、小学校1年生から6年生まで学級担任制であり、学級担任がほとんどの教科を指導しているからである。国語科でも社会科でも体育科でも様々な「振り返り」によって学習をまとめていたり、協働性の高い授業を目指す校風だったりすることが関係していると思われるからである。この場合では、附属小学校の教師たちの「振り返り」の方法や協働性を高めるための授業方法について調査しなくてはならないだろう。むしろ、本研究での成果としては、附属小進学者と一般進学者を比較して、中学校での学び始めの時期から3つの単元を通して、「振り返り」の継続によって、一般進学者でも協働性が自分の考えに影響を及ぼしていることをメタ認知することを明らかにしたことである。このことは、協働性の素地があった集団での学びが成果としてつながったこともあると思われるが、愛甲実践において、教師が包括的に「振り返り」を学習環境としてデザインした成果であると捉えられられることができると考える。

課題として取り上げることは、国語科の本質を深めるような「振り返り」を生かした学習環境デザインができないかということである。鈴木実践を例に挙げれば、本実践では、児童の読みが、自分だけの読みから他者の読みを加えて厚みを増したという成果はあった。本研究においては、十分な成果として受け止めることができる。だが、その成果は、例えば、生活科でも本実践のようにiPadを用いても、対象への気付きが拡大するという実践にも汎用できる。汎用できること自体は、大変いいことであるが、その部分が、「国語科の授業」という見方をすればぼやけてしまうとも受け取れる。本研究では、「読むこと」に焦点を当てているため、例えば、新学習指導要領の国語科の目標に掲げられた「言葉による見方・考え方を働かせる」という視点で考えると「振り返り」がどのように個々の学びや集団の学びに作用しているかということを見ていかなければならないということである。

（文責：成家 雅史）

#### [参考文献]

三宮真智子（2008）『メタ認知 —学習力を支える高次認知機能』北大路書房 p.21

文部科学省（2014）『ICTを活用した指導方法』学びのイノベーション事業実証研究報告書

文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説国語編