

生活科における子どもの気づきを支援する 評価シート開発とその効果の検討[†]

早川 由美*・川島 芳昭**

栃木市立栃木中央小学校*

宇都宮大学教育学部**

本研究は、生活科における子どもの気づきを支援する評価シートの開発とその効果を検討することを目的に実施した。開発した振り返りシートの特徴は、気づきの視点を明確にし、シールを用いることで自己評価、相互評価の作業の効率化を図り、1枚の評価シート上で学習活動全体を振り返ることができる点にある。このシートの効果を検証するため、小学校1年生の生活科の授業において実践した。その結果、開発した振り返りシートは、従来の振り返り方法よりも児童自身の自己成長や自己達成に対する気づきの認識を持たせることができることが分かった。

キーワード：生活科、気づき、振り返り、自己評価、相互評価

1. はじめに

現代社会は子どもを取り巻く環境の変化が著しく生活環境も多様化している。この多様化した生活環境においては、情報化の進展も加わることで体を使った遊びの減少、生活体験の不足、人間関係の希薄化など子ども達の生活に大きく影響している。このような社会では、家庭教育や地域社会の中で子どもの自立の訓練となる機会が少なく、生活に必要な知識、技能、習慣などを学ぶ場が必要である。これらのことから、小学校における生活科の担う役割は大きくなっていると言える。

生活科が教科として施行されて24年が経過した。児童の主体的な活動や体験を重視し、その中で様々な気づきを得て、「自立への基礎を養う」¹⁾ことが生活科の目標である。この目標は、平成元年に学習指導要領が改定され平成4年から施行されて以来ほとんど変わることなく継承されてきた。これは、平成30年に

改定される次期学習指導要領においても同様になると考えられる。しかし、低学年独自の教科であること、体験的な活動重視の教科であることが、自分の成長に気付く自己評価や相互評価を困難にしているという課題がある。このことは、平成20年1月の中央教育審議会答申²⁾の中で報告された生活科の課題として「学習活動が体験だけで終わっている」、「活動や体験を通して得られた気づきを質的に高める指導が十分に行われていない」などからも明らかである。

一方、小学校指導要領解説総則（平成20年）³⁾では、「自分への自信の欠如や自らの将来への不安」について記述されており、日本の子どもの自己肯定感の低さへの懸念が伺える。また、生活科の解説⁴⁾には児童が「自分自身についてのイメージを深め、自分のよさや可能性に気付くことは自立への基礎を養う上で大切である」と記述されている。これらのことは、木村⁵⁾によっても指摘されている。木村は、「生活科が最も大切に「自己肯定感」は、幼児期から児童初期にかけての「自己実現体験」や「成就感・達成感」がもたらしてくれるものである」とし、生活科における活動の重要性を指摘している。平成30年度の次期学習指導要領に向けての審議の中でも「活動や体験を行うことで低学年らしい活動や認識を確かに育成し、次の活動へとつなげる学習

[†] Yumi HAYAKAWA* and Yoshiaki KAWASHIMA*: Development and Effect of Evaluation Sheet for Support Children's awareness in the Life Environment Studies of Elementary School.

* Tochigi Tyuou Elementary School of Tochigi

** School of Education, Utsunomiya University

(連絡先:kawasima@cc.utsunomiya-u.ac.jp 著者2)

活動を重視すること」⁶⁾とされている。しかし、活動を重視した生活科の授業は「活動あって学びなし」と批判されるなど、学習活動の教育的意義が十分に示されていない。また、「学習評価の充実」⁷⁾についても言及されているにも関わらず、活動を通して「どういった力が身についたか」という学習の成果を的確に捉える評価方法も確立していないという課題がある。そこで、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「何ができたか」の児童の気づきを自覚できる自己評価の方法を検討することが重要だと言える。そこで、活動を通して児童の気づきを自覚させるための評価方法に関する先行研究を調査した。

萩岡⁸⁾の研究では、イメージマップとシールを活用した振り返り活動の有効性を実証している。この研究では、イメージマップに気づきを書き込む活動、自己評価・他者評価として自分を賞賛するシールと友達へのコメントシールを貼る振り返り活動を通して、自己の変容を自覚させることを可能にしたと述べられている。しかし、小学校低学年の児童には、イメージマップに書いた気づきを関連付けながらつなげて整理していくことは難しく手立ての工夫が課題であると述べている。

小松⁹⁾と野島¹⁰⁾は、言語活動として文章で書いて行う振り返り活動の有効性について検証している。しかし、どちらの研究においても書く活動に時間がかかること、書くことにより活動の時間が十分に確保できなかったこと、1学年の場合、文章を書くことによる気づきの蓄積が難しいことなどを指摘

している。そのため、自己評価カードを活用した効率のよい振り返り活動方法や言語活動だけに頼らない振り返りの在り方の検討を課題としている。

以上のことから、本研究では小学校低学年でも実施が容易で、かつ子どもの気付きや振り返りを支援する評価シートを開発することを目的とする。方法は、自己評価、相互評価を気づきの質の概念から整理し、言語表現が未熟な児童でも毎時間ごとの振り返りを短時間でできるシールを用いることとする。さらに定期的に言語活動を含めた振り返り活動を行える項目を加えることで、自己評価、自己成長を認識できるよう配慮した。開発した振り返りシートの詳細を次章に述べる。

2. 開発した振り返りシートの概要

2.1 振り返りシートの構成

開発した振り返りシートを図1に示す。開発した振り返りシートは、(1)シールを用いた振り返り部と(2)言語や絵を用いた振り返り部の2つで構成した。(1)シールを用いた振り返り部は、毎時間の活動後にシールを用いて自己評価、他者評価を行うためのものである。(2)言語や絵を用いた振り返り部では、1つの活動の区切りに(1)シールを用いた振り返り部を基に活動内容を振り返り、その結果を言語や絵によって記述するためのものである。各部の詳細は次の通りである。

(1) シールを用いた振り返り部

この部では、気づきの視点(7項目、図1①)を表

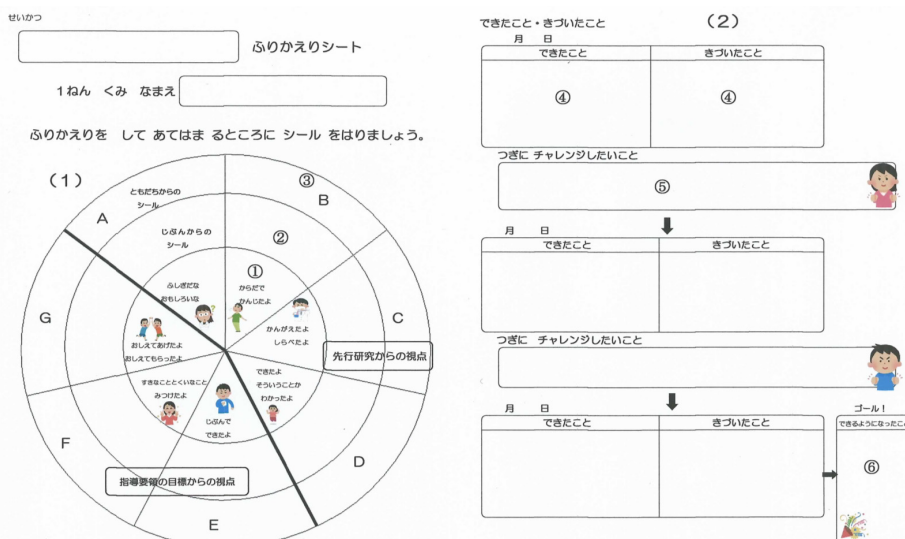


図1 振り返りシート

記した領域を円の中心とし、その外周に自己評価のためのシールを貼る領域（図1②）を設けた。中心に設けた気付きの視点は、先行研究から設定した4項目に学習指導要領の目標の内容から設定した3項目を加え7項目として整理した。

先行研究を基にした気付きの視点は、多くの研究者が報告している生活科における気づきの質の視点や学習過程の捉え方を参考に4項目に分類したものである。表1に先行研究で報告されている気づきの視点と本研究で設定した視点との対応を示す。

表1に示すように、5人の研究者の気づきに対する分類「○」と考え方「△」,そしてそれらを基に本研究で設定する項目「◎」の記号として表記した。朝倉¹¹⁾は、気づきを「子供が具体的な活動や体験、思考や話し合いなどの学習活動によって対象に出会い、自らの内面に何らかの事実、関係、疑問、感情、感覚などを生起させ子ども自身がそれを意識し自覚すること」と捉えることで、視点を「感情」、「感覚」、「事実」、「関係」、「疑問」の5つに分類している。さらに朝倉は、自身の研究の中で「情意」、「認識」に関する考え方についても触れている。同様に清水¹²⁾は、気づきを「低学年児童の認識の芽」と捉えることで、視点を「感覚」、「発見」、「思考」、「認識」の4つに分類している。その他、中山¹³⁾、鹿毛¹⁴⁾、田村¹⁵⁾についてもそれぞれの考え方に基き気づきを分類している。本研究では、これらの研究者の分類や考え方のうち特に共通性の高い「感情」、「感覚」、「思考」、「認識」の4項目を生活科における活動の中での気づきの視点として設定した。しかし、「感情」、「感覚」、「思考」、「認識」のような単語では、小学校低学年の児童には、気づきの視点として十分に伝わらないと考えられる。そこで、この設定した4項目の気づきの視点を各研究者の考え方を基に、低学年の児童が認識、判断できる言葉に置き直すこととした。その結果を表2に示す。表2に示すように、A「感情的な気づき」は「ふしぎだな・おもしろいな」、B「感覚的な気づき」は「からだでかじったよ」、C「思考的な気づき」は「かんがえたよ・しらべたよ」、D「認知的な気づき」は「できたよ・そういうことかわかったよ」とした。この結果は、図1に示す開発した振り返りシートの中心に言葉のイメージに見合ったイラスト共に表記した。

次に、学習指導要領解説生活編の目標の趣旨の中

表1 気づきの視点の分類

研究者	視点	生活科における気づきの質の視点・学習過程のとらえ方													
		無自覚	情意	感情	感覚	発見	事実	関係	疑問	思考	論理	認識	関連	行動	実践
朝倉 淳			△	○	○			○	○				△		
中山 玄三				○	○					○	○			○	○
清水 一豊					○	○				○		○			
鹿毛 雅治												△			
田村 学	○									△				○	
本研究での視点				◎	◎					◎			◎		

表2 先行研究からの気づきの視点

気づきの種類・合い言葉	主な概念
A 感情的な気づき ・ふしぎだな ・おもしろいな	・鮮明なイメージを伴う気づき 朝倉淳(2004) ・事象に、興味・関心や疑問、問題意識を持つ気づき 中山玄三(2014)
B 感覚的な気づき ・からだでかじったよ	・対象に対して諸感覚を用いて感じる気づき 清水一豊(2009)
C 思考的な気づき ・かんがえたよ ・しらべたよ	・対象の変化を比較したり対象に働きかけたりして得られる気づき ・対象の変化や仕組みの原因や理由付けを考えることで得られる気づき 清水一豊(2009)
D 認知的な気づき ・できたよ ・そういうことかわかったよ	・思考的な気づきが、広がり既有体験とつながるような気づき 清水一豊(2009) ・対象に対するより深い理解のこと。腑に落ちる感覚や納得感が必然的に伴う気づき 鹿毛雅治(2009)

表3 学習指導要領の目標からの気づきの視点

気づきの種類・合い言葉	主な概念(現行学習指導要領より)
E 自分の心身の成長への気づき ・じぶんでできたよ	・できるようになったこと、役割が増えたこと ・さらに成長できること ・これからの成長意欲
F 自分のよさや得意としていることへの気づき ・すきなこと、とくいなことみつけたよ	・興味・関心に気付く ・個性の伸長 ・得意としていることに気付く
G 集団における自分の存在への気づき ・おしえてあげたよ ・おしえてもらったよ	・活動における自己関与意識や成功感、成就感 ・仲間意識や帰属意識

で、自分自身や自分の生活について考えることが自立への基礎を養う上で大切であることが述べられている。田村¹⁶⁾は、気づきの高まり方として「子どもが対象と自分との関わりを深め、対象に気付くことで、そこに映し出される自分自身への気づきが生じる」としている。そこで、児童が自分自身や自分の生活についての気づきを自覚できるよう、視点(図1 E, F, G)を設定することにした。そして、先行研究からの気づきの視点と同様に、気づきの視点として把握できるよう児童の言葉に置き直して表記した。その結果を表3に示す。表3に示すように、E「自

分自身への成長の気付き」は「じぶんでできたよ」、F「自分のよさや得意としていることへの気付き」は「好きなこと、とくいなことみつけたよ」、G「集団における自分の存在への気付き」は「おしえてあげたよ・おしえてもらったよ」と設定した。最後に、円の外周には相互評価のためのシールを貼る領域(図1③)を設けた。これにより相互評価も自己評価と同じ気づきの視点で行えるようにした。

(2) 言語や絵を用いた振り返り部

振り返りシートの右側には、言語や絵を用いた振り返り部を設けた。この部は、1つの活動の区切りとして1単位時間を使って実施するものである。児童は(1)のシールを用いた振り返り部の結果を基に、それまでの活動内容を振り返り、言語や絵によって表現することで自分自身の成長や活動内容への気付きを深化させることを目的としている。そのため、図1の④に示すように「できたこと」、「気付いたこと」の2つの観点から記述させた。さらに、自身の活動内容から次の目標を設定させるために「つぎにチャレンジしたいこと」(図1⑤)の欄を設けることで、活動内容に対する明確な目標設定をさせた。このように言語によって表現させたり、気付いたことを基に考えさせたりする活動は、学習指導要領解説生活編¹⁷⁾に述べられている「一つ一つの気付きをそのままにしておくのではなく、それを関連づけられた気付きへと質的に高めていくこと」や「新たな気付きを生み出す」という学習の深化につながっていく活動である。また、小松⁹⁾と野島¹⁰⁾が指摘する、言語活動として文章で書いて行う振り返り活動の有効性や多様な表現活動の中での文字による表現について有効であるとする木村¹⁸⁾の指摘もある。特に、木村は「文字化することは、活動のある程度客観的に振り返ることに有効である」としており、本研究においても、シールによる簡易的な振り返りだけでなく文字による表現活動も含めた振り返りが行えるようにした。

3. 実践方法

3.1 目的

授業実践は、開発した自己評価シートが、児童の気付きの表出や自覚、自己成長、自己達成感などの自己評価と相互評価に有益であることを実証することを目的とする。

表4 単元指導計画

単元計画		くうきであそぼう (全7時間)		
次	時	主な学習活動	評価の観点	主な評価方法
I	1	1 空気を利用した遊びを体験する。	○関心・意欲・態度	行動
	2	2 遊びを通して気付いたことを話し合う。	◎気付き	発言・行動
		3 今日の学習を振り返る。 振り返り①	◎気付き	振り返りシート
II	3	1 自分で考えたおもちゃを作る。	□思考・表現	行動・製作物
		2 おもちゃを作ったり遊んだりして気付いたことを話し合う。 振り返り②	◎気付き	発言・行動
		3 今日の学習を振り返る。 振り返り③	◎気付き	振り返りシート
	5	1 自分の思いや考えを生かしたおもちゃについて、計画をまとめる。	□思考・表現	行動・製作物
		2 作ったり遊んだりしながら空気を利用したおもちゃの改善をする。	◎気付き	振り返りシート
6	3 おもちゃの発表会をする。 4 今日の学習を振り返る。 振り返り④	◎気付き	振り返りシート	
III	7	1 単元全体を通しての学習の振り返りをする。 振り返り⑤ ※まとめカードを実施	○関心・意欲・態度 ◎気付き	行動・会話 まとめカード

はシールを使った振り返り活動(自己評価・相互評価)
は言語(文章)による振り返り活動

3.2 対象

対象は、公立のA小学校第1学年98名の児童とした。授業実施期間は、平成29年1月19日から1月24日までである。時数は実施期間内の7時間とした。対象となる児童は、振り返り活動でこれまで、絵や言語のみで表現する振り返りカードを使用する経験の有する者達である。

3.3 授業の流れ

開発した評価シートを使用した検証授業の流れを表4の単元指導計画に示す。単元名は「くうきであそぼう」である。1回の活動は、2時間で1つの区切りとした。授業の振り返りは全て開発した振り返りシートを用いて行った。方法はシールを貼る自己評価、相互評価(表4)と言語や絵を用いた振り返り(表4)とした。各時間の授業内容を以下に述べる。また、使用するシールは授業時間ごとに色を変更した。これにより、いつの活動の振り返りかを視覚的に分かるようにした。

① 1,2時間目

単元の導入の授業として、空気を利用した活動を体験させた。活動後、気付いたことをグループで話し合わせ、空気を使った活動の目標を設定させた。これらの活動の後に、シールを用いた自己評価と相互評価の振り返り活動を行わせた。

② 3,4時間目

1,2時間目の活動における気付きを基に、空気の性質を生かしたおもちゃ作りを行わせた。活動の途中である3時間目の最後には、シールによる自己評価

のみの振り返りを行わせた。4時間目には、おもちゃ作りを通して気付いたことの話し合い活動の後に、言語や絵による自己評価、相互評価の振り返り活動や次時に向けた目標の設定を行わせた。

③ 5,6時間目

5時間目は、児童自身が設定した目標を達成させることを中心に活動をさせた。6時間目には、完成した空気を使ったおもちゃの発表会を行った。この時、相互評価として他のグループのおもちゃのよさや友達の頑張りに気付けるように支援した。

④ 7時間目

単元全体を通しての振り返りとして、図2に示す「まとめカード」を用いた活動を行わせた。この時振り返りシートに貼られたシールや自己目標などを基に自分や他者に関する気持ちを言語や絵によって記述させた。

せいかつか まとめカード

図2 まとめカード

4. 結果と考察

開発した自己評価シートが児童の生活科の学習での気付きの表出や自覚、自己成長、自己達成感などの自己評価と相互評価の効果や影響を考察するために、次の3つの観点から検証することにした。

- ①従来の振り返りシートでの気付きの質の分析
- ②振り返りシートに気付きの視点を明示することやシールを用いて行うことの効果
- ③振り返りシートが、活動全体の振り返りに与える影響

4.1 従来の振り返りシートでの気付きの質の分析

これまで用いられてきた振り返りシートにおける気付きの質の分析をするために、平成28年4月から11月までの生活科の授業で記述させた振り返りシート106人分の内容を調査した。本研究で開発した振り返りシートは、気付きの視点を7項目に分類している。しかし、従来の振り返りシートは自由記述方式であり、表現の曖昧さや不十分さから、記述された気付きを7つの視点に分類することは困難である。そこで、表5に示したように気付きの視点を「感情的な気付き」と「感覚的な気付き」を1つのまとまりとし、「感情的・感覚的な気付き」に、同様に「思考的な気付き」と「認証的な気付き」を「思考的・認証的な気付き」、そして「自分の心身の成長」、「自分のよさや得意としていることへの気付き」、「集団における自分の存在への気付き」の3つを合わせて「自分自身への気付き」として3つに分類すること

表5 従来使用していた振り返りシートでの気付きの内容

気付きの視点	枚数(枚)	割合 (%)
感情的・感覚的	143	57.9
思考的・認証的	86	34.8
自分自身への気付き	18	7.3

にした。分析の結果、「感情的・感覚的な気付き」(57.9%)、「思考的・認証的な気付き」(34.8%)、「自分自身への気付き」(7.3%)であり「感情的・感覚的な気付き」が多い傾向が見られた。これは、気付きの視点を児童が理解できていないことや自己成長よりも学習活動自体の印象が強いことが要因として考えられる。学習指導要領の目標では、自分自身や自分の生活について考えることが自立への基礎を養う上で大切であると述べられている。しかし、従来の振り返りでは、自分自身について考えることが十分でなかったと言える。そのため、気付きの視点を明確にすることや自己評価や他者評価を意識させる振り返りシートが必要だと言える。

4.2 気付きの視点的明確化とシールを用いた振り返り活動の有効性

振り返りシートに気付きの視点を明確に示すことの有効性を検証するため、開発した振り返りシートの7つの視点ごとに貼られたシールの数を調査した。このとき7つの気付きの視点を、4.1と同様に3つの視点として集計した。また、使用するシールの枚数は、1回の振り返りごとに自己評価3枚、相互評価の時は友達一人につき2枚と限定して行わせた。枚

数を限定することは、児童に明確な意思を持った振り返りにつながると考えられる。さらに、相互評価の時は、なぜその気づきにシールを貼ったのかの理由を口頭で伝えるように指示した上で行わせた。

3,4時間目, 5,6時間目の後の振り返りの結果を図3, 図4にそれぞれ示す。3,4時間目の振り返りでは、「感情的・感覚的」(28.6%), 「思考的・認証的」(34.6%), 「自分自身への気づき」(36.8%), であった。また図4に示すように5,6時間目の振り返りでは、「感情的・感覚的」(26.9%), 「思考的・認証的」(32.7%), 「自分自身への気づき」(40.5%) であった。これらの結果から、児童の気づきは従来の振り返りシートでの気づきの視点と比べて、3つの視点それぞれに分散していることが分かった。このことから気づきの視点を明確にすることは児童自身の気づきの偏りを軽減し、多面的、多角的に振り返りをさせることに有効な方法であることが示唆できた。

次に、シールを用いた振り返り活動の有効性を調査するために、限られた時間で行われた気づきの視点の多様性を調べた。方法は、各視点に貼られたシールの割合によって行った。「自分自身への気づき」の視点が3,4時間目(36.8%), 5,6時間目(40.5%)と、ともに高い割合となっている。活動後の限られた時間の中で、気づきの視点が従来の振り返りシートでの「自分自身への気づき」の視点の結果よりも割合が高くなっている。このことから、従来時間をかけて記述してきた振り返りシートよりも、視点を明確

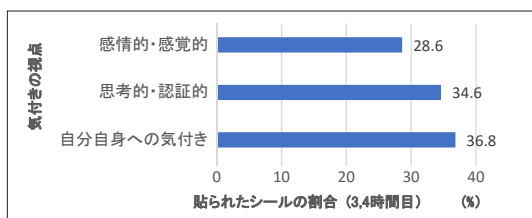


図3 3,4時間目

シールが貼られた気づきの視点とその数

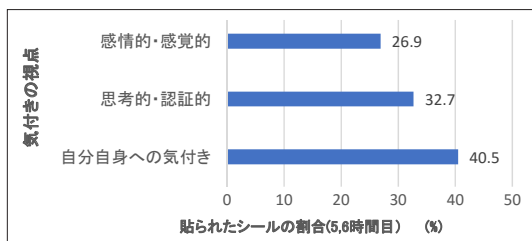


図4 5,6時間目

シールが貼られた気づきの視点とその数

にしてシールによって表現させる方法は、児童の気づきの自覚を高めことができると言える。そして、「自分自身への気づき」への視点の割合が5,6時間目の方が高くなったのは、活動全体から自分の成長や達成感を意識させる振り返り活動として有効であったためと考えられる。

4.3 振り返りシートが活動全体の振り返りに与える影響

開発した振り返りシートが、活動全体の振り返りに与える影響について検討するため、シールを用いた自己評価、相互評価や言語を用いた振り返り、「まとめカード」、児童への聞き取り調査の4種類の結果から調査した。

児童の作成した「まとめカード」の内容を見ることで、単元の学習を終えた児童の気持ちを把握することができた。なお、「まとめカード」を書く時に「ふりかえりシート」を見ながら書くことを勧めた。これは、振り返りシートにはこれまでの気づきがシールや言語で蓄積されており、単元全体を振り返るのに役立つと考えたからである。表6に「まとめカード」の「自分のがんばったこと・よかったこと」の児童の記述内容を示す。表6に示すように記述の内容を振り返りシートの7つの気づきの視点に即して分類した。アは「自分の成長」、イは「自分のよさや得意なこと」とした。さらにア、イは自分自身に関する個人の気づきとしてまとめることとした。ウは「集団における自分の存在」であるため、集団との関わりで生じた自分自身への気づきとした。「まとめカード」には、振り返りシートの言語での振り返り部には記述されていない内容が多数書かれていた。

表6 まとめカードの記述内容(自分のがんばったこと)

個人の気づき	集団における気づき
ア：自分の成長	ウ：集団における自分の存在
イ：自分のよさや得意なこと	

イについては、活動において実感を持った「できたこと」に関するものとする。

主な記述内容の種類	分類
・集中して作る事ができた	イ
・よく考えて勉強を進められたこと。(製作・研究)	イ
・空気をたくさん集められたこと。	イ
・自分でいい方法を考えた	イ
・間違ってもやり直してがんばったこと。	ア
・自分の力でおもちゃを作り上げたこと。	イ
・失敗してもまた考えたこと。	ア
・何度もやり直しをしたこと。	ア
・完成しなかったけど、自分の力でもう一歩のところまで作れた。	イ
・友達に教えてもらったこと。	ウ
・色々試したこと。	ア
・研究ができたこと。	イ
・おもちやを完成させたこと	イ
・空気の秘密が分かったこと。	ア
・自分でたくさん遊べたこと。	イ
・色々工夫したこと	イ
・よくとぶ空気ロケットが作れたこと。	イ
・どうすればよくなるか考えたこと	ア
・自分でこんなにたくさんのがんばりができてうれしかったこと。	ア
・自分が苦しいこと(製作)をがんばれたこと。	ア
・友達を相手に学習ができたこと。	ア
・はじめは、できなかったことができるようになったこと。	ア
・作ったおもちゃで友達たくさん遊べたこと	ウ
・新しいおもちゃで考えたこと。	ア
・はじめは、うまくいかなかったけど改良してロケットがとばせたこと。	イ
合計	10 14 2

さらに、96人中80人(83%)の児童が自身の気付きを書くことができおり、本単元で自分自身への気付きを自覚できた児童が多く存在したことが分かった。次に、「ともだちのよかったこと・がんばったこと」の記述の内容を表7に示す。この項目の内容も振り返りシートの記述には、ほとんど見られなかったが、まとめカードでは96人中74人(77%)の児童が書くことができていた。表7に示すように、内容は特定の個人の称賛とグループや不特定の友達に対する思いや称賛に分類することができた。単元を通してシールを用いる相互評価を行う場を設定してきたことで、お互いをよく見ることができていたことが要因と考えられる。また、今回の授業の振り返り活動では、児童全員が自己評価、相互評価のシールを貼ることができていた。そして10人の児童への聞き取り調査では、10人全員が振り返り活動を楽しく行えたと述べていた。その理由に、「シールが増えていく喜びや達成感」、「他者に認められる満足感」、「他者を認める満足感」などが挙げられていた。また、「ふりかえりシート」の言語による振り返りの記述内容には、シールを貼った視点の気付きについて具体的に述べている児童が96人中92人(96%)であった。さらに、シールと同じ視点で関連のある内容や特化して詳しく書いた内容がまとめカードに書かれていたものもあった。児童が作成した実際の「ふりかえりシート」と「まとめカード」を図5、図6に示す。図5の振り返りシートで「思考的・認証的な気付き」の視点に貼られているシールについて、「強く押すといっぱい飛ぶことが分かりました」、「芯のところを押すとあまり飛ばない」など活動に対する具体的な記述がなされていた。そして、「まとめカード」の「かんがえたこと・しらべたこと」、「できたこと・わかったこと」には「どこに穴があるか考えた」、「重いものだと飛ばない」などこれまで学んできたことを体験の中から導き出した内容がまとめられていた。

このように、単元を通

表7 まとめカードの記述内容(友達のがんばったこと)

主な内容の種類	人数
みんなおもちゃ作りをがんばっていた。	10
〇〇さんが、空気が出ないように工夫していた。	〇
〇〇さんが材料を貸してくれた。	〇
〇〇さんが、作り方を教えてくれた。	〇
〇〇さんが、真剣に作っていてすごかった。	〇
みんなきちんと作っている。	〇
友達の作るおもちゃのほうがいいかな?	〇
友達は上手に作るな。	〇
〇〇さんが、がんばった。	〇
△班のみんなは作るのをがんばった。	班
友達は笑っていたよ。	〇
〇〇さんが、体で感じる発見をしていたよ。	〇
〇〇さんが、自分の力でやっていた。	〇
友達は、よく考えているな。	〇
一緒に作ってくれたこと。	〇
改良してよく遊べるようにしていたこと。	〇
〇〇さんが、体で感じる発見をしていたよ。	〇
班の友達が教えてくれたこと。	班
〇〇さんが、先生や友達に聞きに行っていたこと。	〇
材料をいっぱい使っていたこと。	〇
〇〇さんは、友達のまねをしないで作っていたよ。	〇
みんないろいろおもちゃを作るな。	〇
丁寧に作っていたこと。	〇
合計	10/13

して振り返りを行うごとに、気付きの自覚が促され、気付きの質が高まっていることが分かった。以上のことから、シールを用いた振り返り活動は、児童の気付きを単元全体を通して段階的に深化させる効果があることが分かった。

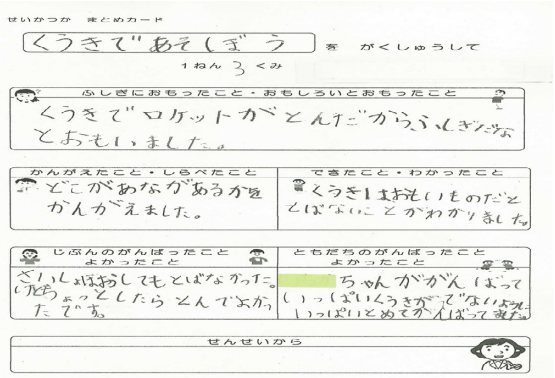


図5 児童が作成したまとめカード

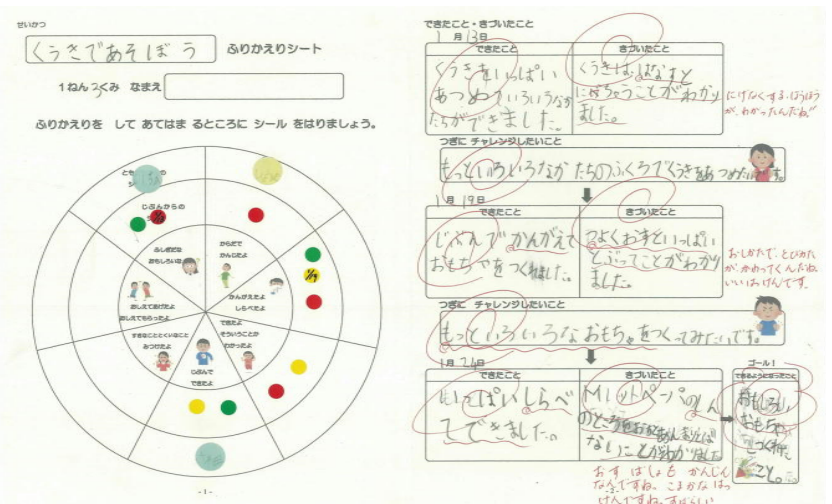


図6 児童が作成した振り返りシート

5. おわりに

本研究は、生活科における子どもの気付きを支援する評価シートの開発とその効果を検討することを目的に実施した。開発した振り返りシートの特徴は、気付きの視点を明確にし、シールを用いることで自己評価、相互評価の作業の効率化を図り、1枚の評価シート上で学習活動全体を振り返ることができる点にある。このシートの効果を検証するため、小学校1年生児童98名を対象に生活科の授業において実践した。その結果、次のことが明らかになった。

- ①気付きの視点を明確に示した評価シートは、児童自身が多面的、多角的に気付きを捉えることに有効である。
 - ②シールを用いた振り返り活動は、児童の気付きの自覚を促す効果がある。
 - ③振り返りシートの活用は、児童の自己肯定感、自己達成感の気付きを認識させることができる。
- 今回の研究で、児童の気付きを支援するために必要な振り返りの方法を提案することができた。しかし、協力してもらった他の教員から「やり方が難しそう」、「児童だけで正しく評価できないのでは」などの意見があったことから、振り返りシートの改善や活用について今後も追求していきたい。

参考文献

- 1) 文部科学省：小学校学習指導要領解説生活編，日本文教出版，p.9（2008）
- 2) 文部科学省：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の改善について（答申），pp.92-93（2010）
<http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/new-cs/inormation/1290361.htm>
（最終アクセス日2017/2/14）
- 3) 文部科学省：小学校学習指導要領解説総則編，東洋館出版社，p.1（2008）
- 4) 文部科学省：小学校学習指導要領解説生活編，日本文教出版，p.11（2008）
- 5) 木村吉彦：幼児教育と小学校教育をつなぐ生活科の教科特性とスタートカリキュラム，教育創造，2011年12月号，高田教育研究会，pp.6-13（2011）
- 6) 初等教育資料：2016年12月号，東洋館出版社，p.2（2016）
- 7) 文部科学省：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の改善及び必

要な方策について（答申），pp.56-59（2016）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../1380731_00.pdf（最終アクセス日2017/3/17）

- 8) 萩岡真澄：自分自身についての理解を深める生活科指導の工夫～イメージマップを活用した伝え合い交流する活動を通して～，広島教育研修センター（2013）
- 9) 小松寿美代：「対象への気付き」から「自分自身への気付き」へと高める生活科指導の工夫～自己評価カードを活用した振り返りの場を充実させることを通して～，広島教育研修センター（2012）
- 10) 野島聡子：自分自身への気付きを自覚する表現活動の在り方に関する一考察～第1学年「やぎさんだいすき」の実践を通して～，教育実践研究，第24集，pp.133-138（2014）
- 11) 朝倉淳：生活科における「気付き」の概念についての基礎研究～学習指導要領と指導要録の分析を通して～，日本教科教育学会誌，第26巻第4号（2004）
- 12) 清水一豊：鹿毛雅治・清水一豊，平成20年度版小学校新学習指導要領ポイントと授業づくり生活，東洋館出版社，II，pp.15-18（2009）
- 13) 中山玄三：生活科での学びの構造～知的な気付き・論理の質の高まり～，熊本大学教育学部紀要，第63号，pp.331-340（2014）
- 14) 鹿毛雅治：鹿毛雅治・清水一豊，平成20年度版小学校新学習指導要領ポイントと授業づくり生活，東洋館出版社，I，（2009）
- 15) 田村 学：今日の学力をつくる新しい生活科授業づくり，明治図書（2009）
- 16) 田村 学：今日の学力をつくる新しい生活科授業づくり，明治図書，第二章，p.42-43（2009）
- 17) 文部科学省：小学校学習指導要領解説生活編，日本文教出版，p.18，p.48（2008）
- 18) 木村吉彦：これからの生活科教育で身につけてほしいこと～教科特性に基づき，教師の観点と子どもの観点から育てたい力～，広島大学附属小学校研究会誌『学校教育2014年10月号』，pp.14-21

平成29年3月31日 受理