

「夢中になる」を支える板書の検討：
静岡大学教育学部附属静岡小学校の実践を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-06-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉崎, 哲子, 幾田, 真基, 田上, 真矢, 川口, みずき メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00025370

「夢中になる」を支える板書の検討

—静岡大学教育学部附属静岡小学校の実践を通して—

An examination of descriptions on the blackboard to support the pupils' "enthusiasm"
- through the practice in Shizuoka Elementary School
attached in Shizuoka University, the Department of Education -

杉崎 哲子¹、幾田 真基²、田上 真矢²、川口 みずき²
Satoko SUGIZAKI, Masaki IKUTA, Sinya TAGAMI, Mizuki KAWAGUCHI

（平成 29 年 10 月 2 日受理）

Abstract

Recently debates are adopted in Japanese lessons of elementary schools from the view of Active Learning. In the lesson, a teacher writes the subject of the discussion on a blackboard and takes notes of the pupils' opinion. After the lesson, the description of the blackboard indicates the process of the debate.

If a teacher leads their discussion on purpose, pupils could lose their independence in their thinking. In order to fulfill their independent, interactive and deep learning, it is important to respect their own opinions and the direction of the debate. This thesis analyzes the descriptions on blackboards in Shizuoka Elementary School attached to Shizuoka University, the Department of Education and examines if they are effective in the pupils' enthusiasm.

はじめに

近頃は、色々な教科で積極的に「交流」が取り入れられ、国語の授業でも、生き生きと話し合う子ども達の姿をよく見かける。その時教師は、黒板に話し合うテーマを書き、子どもの意見を書き留めていく。板書は教師の教育に対する考え方を投影し、子ども達の知的プロセスに大きく関わっている。

教師が自分の計画通りに強引に対話を舵取りしていくと、子どもが「考えたいこと」や「調べたいこと」から離れてしまうことがある。子どもの能動的な思いに注目し、子どもが他者との対話を通して自分の考えを確かにしていく授業の展開が求められている。

静岡大学附属静岡小学校では、目的に向かって心や頭や体を動かしている状態を「夢中になる」ととらえ、「夢中になる」を支える実践を試みている。そこで、静岡大学附属静岡小学校の国語教員による授業の板書を検証し、「夢中になる」を支える板書について検証する。

1. 国語教育講座
2. 附属静岡小学校

1. 研究の動機とねらい

一般的に「交流」を取り入れた授業の後の板書をみると、大抵、右側に「めあて」、左側に「まとめ」が四角い枠に記されており、それらの間に子どもの意見が書き留められている。それぞれの教師の判断で、板書をしたたり、それをノートに視写させたりワークシートを配付して書き込ませたり、単元の最後には簡単な感想や授業態度の振り返りを記させたりしている。

杉崎は、ヤンゴン日本人学校等での実践を通して、板書の重要性に加え、視写やワークシートを質的に工夫し適宜書字活動を加えることによって、主体的な取り組みや学びの定着が図れることを確認している¹。子ども達の能動的な交流を単元のねらいに結び付けて意義深いものとする場合、話題を焦点化して整理し思考の過程を可視化して示す「板書」の役割は大きい。

子ども達にとっても、板書を参考にして話し合いの経過をノート等へ書き留める、分かりやすく話す手立てにする、記憶を確実にする等の様々な機能を果たすと考えられる。

第一、個々の考えが反映されたか否かは、記され残っていなければ確認できず評価もできない。では、整然と「板書」をして、適宜書き留めさえすればよいのかというと、そうではない。

「教師による『めあて』の板書に始まり、『まとめ』の板書で終わる授業」について、鹿毛は次のように述べている。そもそも「めあて」とは子どもが内側に抱く学習目標のことであり、教師が教えたい「ねらい（教育目標）」とは意味が異なるため、「ねらい」をむき出しのまま子ども達に「めあて」として単に押しつけるだけでは、彼らがそれを自らの「ねらい」として意識するとは限らない。「まとめ」も本来であれば子ども自身が自分の言葉で書くべき事項である。

そして、「『めあて』と『まとめ』の授業展開に代表されるような『教師の教える筋』を辿らせようとする形式主義や、特定の『型』を実施することで学習が成立すると考える授業観」が問題であり、この種の「思い込み」からは、主体的な学びは生まれないと指摘している²。

主体的・対話的で深い学びを実現するためには、「教師の教える筋」ではなく「子どもが学ぶ筋」を尊重して授業を再検討する必要がある。

授業リフレクションの方法には、録画した映像を見直す（テープ起こし）方法がよく用いられているが、ここでは、「板書」に着目する。杉崎は、「書字行為」が子ども達と教師の両方に有用であることを認識しているからである。何を、どのように板書していったのか、板書の内容や方法を時系列に沿って検証することによって、教師が事前に準備し予定していた「教える筋」が確かめられるだろう。また、「子どもの姿」、「子ども達の学ぶ筋」との共通点やずれが見えてくると考えている。さらに、子ども達の書き留めたノート等についての検証も求められるが、これについては次年度以降に行うこととお断りしておく。

静岡大学附属静岡小学校では、一人一人の学びを大切に、主体的な学びの実現を目指す「夢中になる」をテーマに据えて研究を行っている。そこで本論では、研究実践における「板書」について検証する。

2. 「夢中になる」とは

(1) 附属静岡小学校の研究『夢中になる』について

グローバル化による社会的変化や情報技術の飛躍的な発展と産業構造の変化等、予測の難しい未来を生きていく子ども達には、主体的に課題を解決していこうとする意志や経験、得てきた根拠を基に、創造された知識とあらゆる変化に柔軟に対応する思考力・判断力が必要となる。

静岡大学教育学部附属静岡小学校の学校教育目標『自らをきりひらく子』には、自らの道、

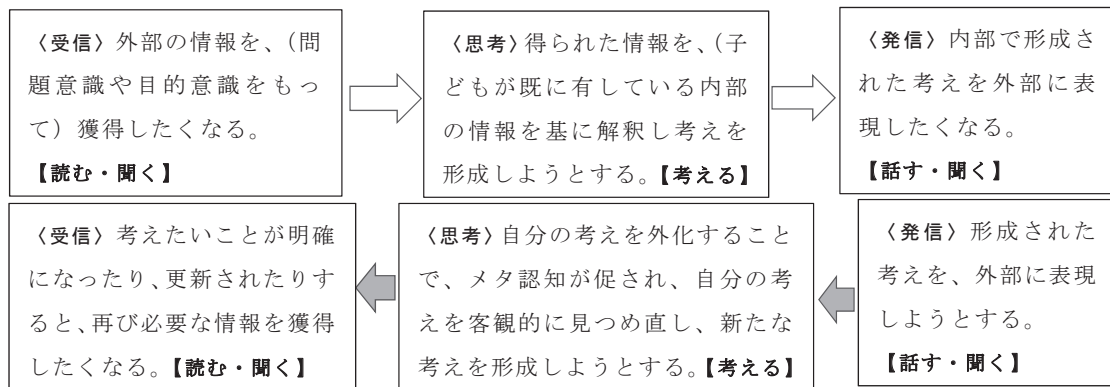
自らの将来、自らの運命などを自らの力できりひらくこと、あらゆるものをよく見極め理解し、これからの自己の向上や周囲の改善に資することという「開拓と創造」につながる人間としての理想像が示されている。これを踏まえ、子ども一人一人が自分のよさやもち味を發揮し、その子らしく自らの可能性を押し広げていくことができるよう、一人一人の学びを大切にす実践を行ってきた。

平成27年度までは、「問い」という視点をもとに子どもの「能動的な学び」を検証してきた。その『問いをつなぐ学び』の研究の中で、「問い」という形では表せない子どもの能動性があること、また、子どもには様々な場面・タイミングで「やりたい」「調べたい」「伝えたい」などの思いが生まれてくることも明らかになってきた。そこで、改めて子どもの能動性そのものに着目し、平成28年度からの研究主題を『夢中になる』と定め、平成29年度の前期は、子どもが能動性を發揮しながら学ぶ姿を実践し検証していこうと考えた。

(2) 『夢中になる』における国語科の教科主張

国語科では、「国語科で願う子どもの学びの姿」を、思考を伴って読んだり、話し合ったり、書いたりすることを通じて、言葉の感性を磨き、表現力を高め、想像力を豊かなものにし、コミュニケーションの純度を高め、人生を共により深く生きようとする姿であるととらえている。授業では、言葉を使う楽しさを存分に味わい、相互理解が深まることの価値を実感できるような言語活動を展開したいと考えた。

1年目の研究を経て、以下のような「夢中になる姿」を確認している。



これは、「目的に向かって、思考を伴いながら受信（読む・聞く）したり、発信（書く・話す）したりする姿」を示している。矢印は、その瞬間の子どもの表れであるが、その表れが単元の中で何度もくり返されると、受信と思考の行き来、発信と思考の行き来が活性化し、子ども達は次第に夢中になっていくと考えられる。

自分の考えを夢中になって発信する子どもは、自分の考え（共感や問い）を形成している。自分の考えをしっかりと形成するためには、多くの叙述や発言を受信する必要がある。

そこで本年度の前期には、発信や思考の基盤となる「受信」に向かう矢印（上図の黒矢印）に焦点を定め、子どもが夢中になって情報を受信したくなる状態や、子どもが情報を受信したくなる環境設定について検証していくことにした。

「夢中になる」を支える環境設定として、具体的には次の4点に取り組んだ。

- ① 立ち止まったり、読み返したくなったり他者の考えを聞きたくなったりする教材の設定
- ② 単元の導入時におけるゴールイメージやそこに向かうプロセスの子どもとの共有
- ③ 子どもが活発に考えを形成・深化・表現したくなる、意図的な交流方法の工夫
- ④ 単元の目標と子どもの興味・関心を照らし合わせた、適切な言語活動の設定
 - ・実生活の中での必要感があり、解決しがいのある適度な負荷が存在するもの
 - ・解決できそうな見通しがもてて、意欲・関心が持続するもの
 - ・その言語活動を行うことによって、単元の目標に迫ることができるもの
 - ・一度獲得した視点を生かすことができるもの

(3) 「板書」検討の必要性と視点

附属静岡小学校の国語の授業では、以前から交流を多く取り入れており、子ども達が意欲的に取り組み活発に意見交換している。昨年度の研究授業における小グループ形式の話し合いでも、教室中に子ども達の発言が飛び交って、「夢中になっていた」ことが見て取れた。

しかし、教材文を読み、それについて「話す・聞く」という授業展開の場合、発言は即座に消えていき、友達の発言の内容を正確に把握する暇もないまま次のやり取りに移行し、ただ流されていく状態も生じかねない。子どもの理解力には個人差があるため、全ての子どもが自ら教材の大事な叙述に着目し他者の意見をしっかりと聞き取れるよう十分な時間を保障したいのだが、実際は難しい。そこで、話題の焦点化や整理、思考の過程を可視化など、「板書」の工夫が重要になる。ただし、丁寧に配慮しすぎると融通が利かなくなり、事前に考えた教師自身の「教える（教えた）道筋」を押し付けて、「子どもたちの学ぶ（学んだ）筋」とのずれが拡大する危険がある。子どもの受信と発信の行き来、また発信と受信の行き来を活性化させるべく、「板書」の機能を効果的に生かしたいものである。

そこで、本論では、『『夢中になる』を支える板書について、「環境設定」に挙げた、学びのプロセス (2)、意図的な交流方法 (3)、適切な言語活動 (4) という視点から検証する。

3. 実践における板書例

(1) 「のらねこ」(3年) の実践

◆第3学年 国語科学習指導 (7時間扱い)

単元名 どうして、のらねこはいなくなってしまったのかな

(本文 三木卓「ぼたぼた」の「のらねこ」より 挿絵「のらねこ」教育出版3年上より)

単元の目標

- ・のらねこの性格や気持ちの変化について、のらねこの言葉や様子に着目しながら進んで読み、読み取ったことを書いたり話したりして表現したり、叙述や友だちの考えを基に自分の考えを見直したりしている。 [国語への関心・意欲・態度]
- ・のらねことリョウとのやり取りの中で、のらねこの言葉や様子に注目しながら、のらねこの性格や気持ちの変化について、叙述を基に想像を広げながら読むことができる。 [読むこと ウ]
- ・文中における登場人物の言葉や様子に注目することで、登場人物の思いや性格を考えることができることに気づき、それを基に文章を読んだりお話を書いたりすることができる。 [伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項 イー (ア)]

教材について（要約）

「のらねこ」は、のらねこをかわいがりたいリョウと「かわいがられる」ということがどういうことかを知らないのらねこのやり取りを読む中で、「かわいがられる」とはどういうことか、愛情とはどんなものかということを考えさせられる物語である。

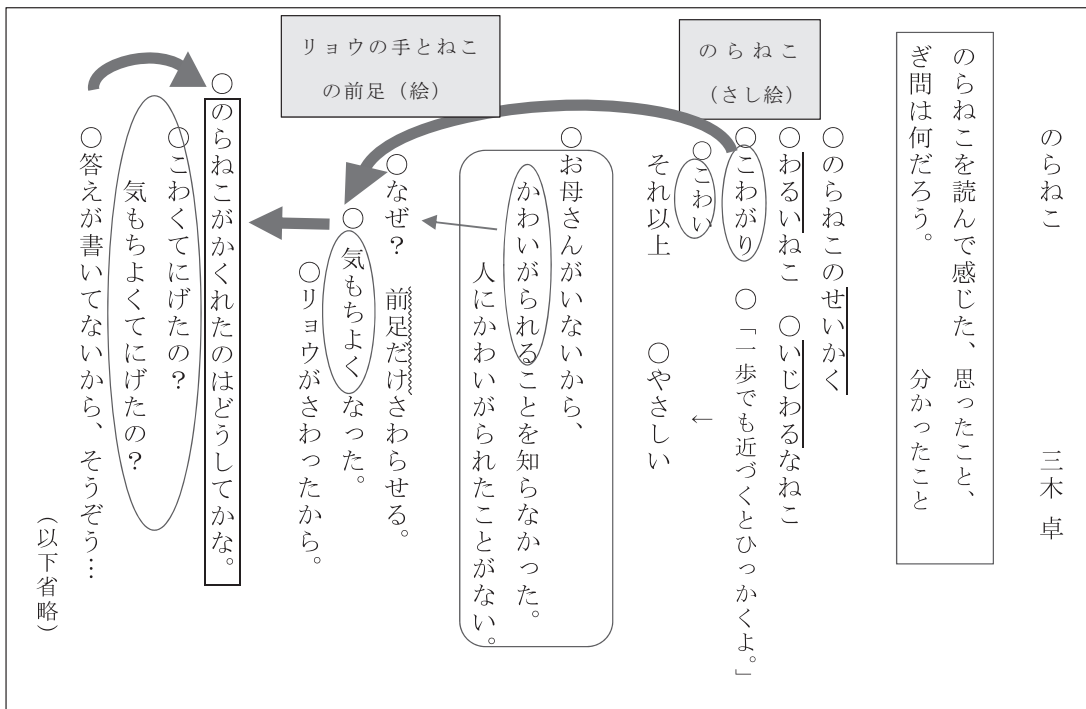
子ども達は、のらねことリョウとの愉快的会話を楽しみながら、一人で生きてきたため警戒心の強いのらねこと、そんなのらねこにも優しくするリョウの姿を対比しながら読んでいく。「きみ、もしかして、かわいがられるって、どういうことか知らないんじゃない。」というリョウの言葉をきっかけにして、のらねことリョウが心を通い合わせる喜びや、「かわいがられる」ことの温かさを感じたということを読み取ることができる。

のらねこが、リョウに、「君、母さんは。」と尋ねられる場面では、教科書には「母さんなんて…。」という表記になっているが、今回は、「母さんなんて、見たことも聞いたこともない。」という原文の表記を採用した。教科書の表記では、「…。」の部分で、「母さんはいたけれど死んでしまった」という読みが導かれるからである。原文表記に触れさせることによって、生まれてから一度も母さんと関わることのなかったのらねこの寂しさに寄り添うことができ、リョウがリョウの家のネコと共に去ってしまう最後の場面を読み取ることができると考えた。

(2) 板書にみる教師の働きかけと子どもの表れ

ここでは、第1時から第5時までの板書を順に見ていく。

第1時 ○児童名



教師の働きかけ

- * 「のらねこ」を読んで感じたこと、思ったこと、疑問は何だろう。
 - ・視点（これまでののらねこ、今ののらねこ、リョウ）を明確にした感想、疑問を出す。
- * 2年生の学習を想起させて、物語の終わりにも目を向けるようにする。

*題名に注目させる、山場や転換点を問う。

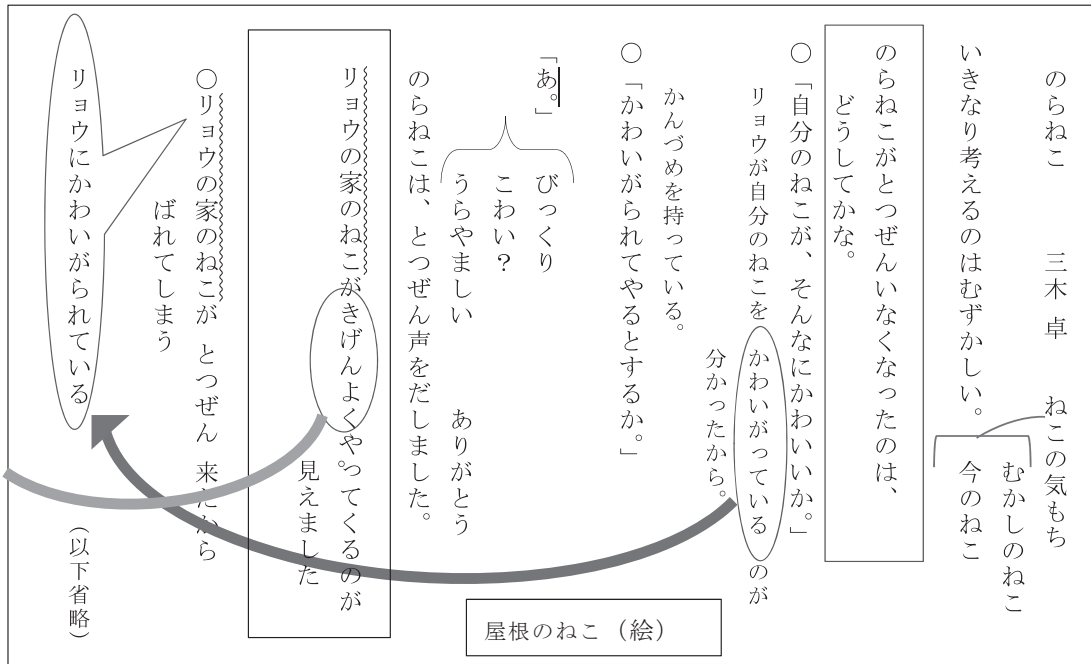
⇒ **子どもの表れ** のらねこがいなくなった場面へ焦点化して考えていく。

*のらねこに意識が向くような板書をする。

*のらねこがいなくなった理由を知りたいという子どもの思いに焦点化する。

注) 黒板の左側には「リョウ」の挿絵、右に「のらねこ」、中央に「リョウの手とのらねこの前足」が描かれた挿絵を掲示している。リョウの絵の下には、「リョウのせいかく」と板書、「やさしい」「一口より少し多め」という発言も板書した。

第2時



教師の働きかけ

*最初に「どうして、のらねこはいなくなったのかな。」という問いを考える時間を設定したところ、子ども達からは「いきなり考えるのは難しい。」という声が挙がった。

⇒ **子どもの表れ**

「『あ。』と突然声を出していて、何かを見たからかな。」

「リョウの家のねこが現われたからかな。」

「自分がいるとリョウの家のねこに悪いと思ったからじゃないかな。」

「でも、せっかく仲良くなれたのだから、行くことはないのに。」

「自分だったら、リョウとリョウの家のねこと三人で仲良く遊ぶよ。」…

子どもの表れ (以下は板書の省略部分)

- ・えさもらって食べているのがばれて、おこられる。
- ・なんで、自分じゃなくのらねこをかわいがのと思われる。
- ・かわいがられることを知らないのらねこは、買っているねこに **やきもち** をやいている。
- ・うらやましい。
- ・家のねこが、**きげんがわるく** なる。(上図左端の線=矢印の到達先)

・リョウのためにいなくなった。 ← → ・家のねこはおこっていない。
 [のらねこの絵] … (左隣に「リョウと家のねこ」と書き、矢印で対比)
 ・お母さんがいない。だれにも育てられていない。 ← → お母さんがいる。育てられている。
 問いを解決するためには「これまでののらねこと今ののらねこの性格を知る」必要性を確認し、子ども達自身が、「のらねこの性格を読み取っていこう」という読む目的をはっきりもてるようになった。

第3時 ここでは板書の部分を取り上げて示す。

教師の働きかけ *授業の開始時に、教師が第2時の板書をスクリーンに投影、前時に導いた「共有した問い」を班全員で声に出し確認。

「母さんに育てられた?、育てられていない? (板書)」についてのやり取りが続いた。

子どもの表れ

お母さんはいたよ。いないと生まれていない。

→ 教材文を指す。(「むかし」に対して)

* どう育ってきたか。… (略) …

- ・「のらねこ」を国語辞典で調べたい。
- ・のらねこは、人に飼われていないネコ
- ・家ネコっていうよ。
- ・捨てネコとのらねこはどう違う?

* 「母さんなんてみたことも聞いたこともない (板書)」

子ども達からは、「お母さんものらねこだったのかな。」「捨て猫の可能性もあるよ。」「それは想像だよ。」という発言が続いた。

教師の働きかけ 黒板の左の方に、「今」と板書し、その横に「リョウの手とのらねこの前足が描かれた挿絵」を貼った。子どもの表れを受け、挿絵の下に「いい気持ち」「うれしい気持ち」と板書した (文末画像参照)。

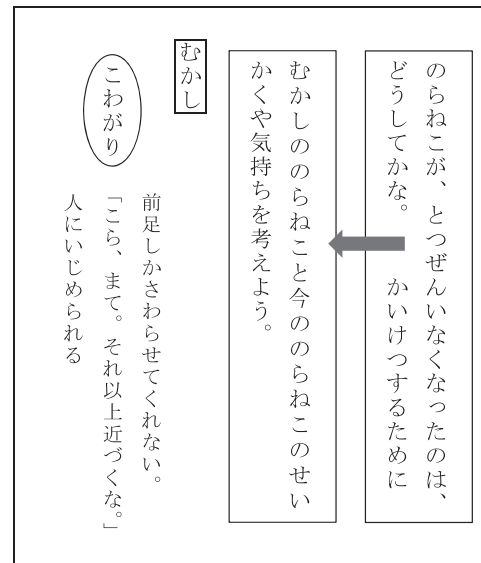
第4時 板書の内容と示し方を順に挙げていく。(文末画像参照)

初めに* 「のらねこが、とつぜんいなくなったのは、どうしてかな。」の問いを掲げ (右端に板書)、次に* 「むかしののらねこと今ののらねこのせいかくや気持ちを考えよう。」という発問を板書している。「むかしののらねこ」のところには、「母さんなんて、見たことも聞いたこともない」という台詞が取り立てて記され、これに対して以下のような意見が挙がった。

- ・赤ちゃんのときにすぐいなくなった。 ・落ちている食べ物を食べて育った。
- ・一人で育ってきた。
- ・のらねこ (人にかわれていない、外、家がない、目立たないところ、暗いところ)
 ⇔ かっているねこ (人にかわれている、家) (矢印で対比を強調している。)

枠で囲んだ「今ののらねこ」の板書の次に、「リョウにかわいがられているのらねこは、どんな気持ちかな。」の発問が示され、「リョウの手とのらねこの前足の挿絵」の下に、子どもの意見を以下のように順に書き留めている (上から下への順に、板書では右から左に書いている)。

板書部分 (開始時～)



- ・二人とも、さいしょはこわかった。 ・かわいがられるのって、いい気持ち。
- ・リョウがやさしくしてくれたから、リラックスしていい気持ち。
- ・「こわくない、こわくない。」
- ・二人とも、いい気分。しあわせ。
- ・こわい「近づくと、ひっかくよ。」
↓ さわらせてあげた。
- ・しあわせ、いい気持ち 赤枠で囲み、下に赤字で「リョウに会ってきもちがかわった。」
(挿絵にあるハートのマークから、ここまで矢印を伸ばしている。)

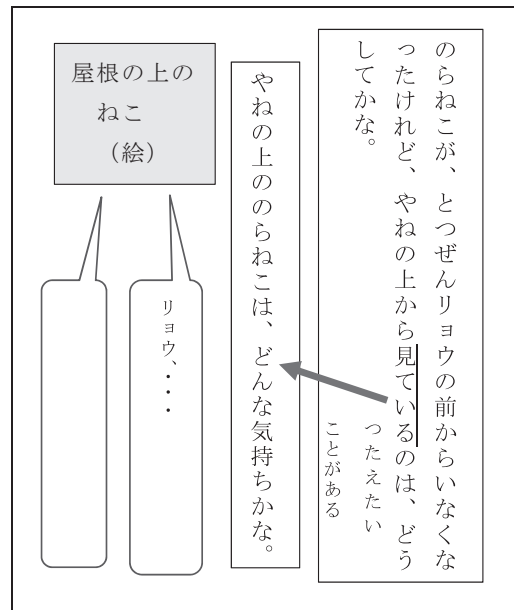
第5時 (文末画像参照)

教師の働きかけ

「のらねこは、いろいろな思いを持っているのに、なぜリョウに言いに行かないで、屋根の上から見ていただけなの？」の問いを示し、「やねの上ののらねこの気持ち」をたずねた。色々な考えを出して欲しいと考え吹き出しを二つ書き、一つに「リョウ…」と書き入れた。

子どもの表れ

- ・リョウ、ありがとう。かわいがられることを教えてくれた。リョウのおかげで気持ちがかわった。
- ・もっとかわいがってくれるんじゃないの。リョウの家のねこはずるい。
- ・ぼくと遊んでくれないの。どうせ、リョウの家のねこと行ってしまうんだ。



教師の働きかけ

黒板の左半分には、「どうして言いに行かずに見ているの」という問いかけを板書した。その隣の行の上方に「リョウの家のねこ」、下方に「リョウ」と書いたが、子どもの意見は、「リョウの家のねこ」と上段に書き留めた。

子どもの表れ

- ・のらねことなかよくなって、おこられる？ ほめられる？
- ・自分があるのに、のらねことなかよくなったの。どうして。
→けんかになると、いや。← ほかのねこともなかよくできそう。
- ・リョウの家のねこをしんようしていない。

(3) 授業実践(全体)の成果と課題

本單元では、「物語の全体から、のらねこの人物像について分かる所を探し、それを根拠に考えられるようにする」ことと、「のらねこの生き様について考えることを通して、のらねこの置かれた孤独な状況に迫っていけるようにする」ことを目指した。

子どもは、「どうしてのらねこは、突然いなくなったのかな」という問いをもったが、「よく

分からない」「難しい」という発言が多かった。そこで、この問いを解決するには、のらねこの気持ちや性格を考えていけばよいのではないかという見通しをもち、のらねこの言葉や行動に注目して読んでいった。のらねこの生い立ちとともにリョウと出会った後ののらねこの気持ちを考えていくことによって、のらねこの性格をとらえていった。

その上で、再度「どうして、のらねこは突然いなくなったのかな。」という問いを考えたとき、これまで学習してきた、のらねこの疑い深い性格や生まれて初めてかわいがられたときの気持ちをふまえて「リョウはよろこんで、ねこといっしょに、走って行ってしまいます。」の一文に立ち止まる。それによって、リョウの前からいなくなってしまったにもかかわらず、のらねこが屋根の上から見ている理由に迫ることができた。

「物語が途中で終わっているよ。続きを考えたい。」という子どもの声から、最後の場面（屋根の上から去っていくリョウの姿を見ている）の、のらねこの気持ちを想像しながら、続き話を書いた。最終時には続き話を読み合ったり発表し合ったりした。

◆成果

- ・子どもの実態に合った教材文を選定することによって、子どもは読み返したくなったり、他者の考えを聞いてみたくなったりして思考を伴った受信や発信を繰り返した。
- ・単元終末の自分たちの姿（ゴールイメージ）を共有することで、子どもは読みの目的や方向性が明確になった。
- ・子どもの読みの方向性を、適切に具体化した言語活動を設定することによって、子どもの意欲・関心が持続した。

◆課題

- ・子どもの問いの解決を後押しするために、教師がとらえた子どもの具体的な姿と教材研究とを照らし合わせて授業を構想することが必要であるが、授業中の瞬間の判断で構想やかかわりを変更することが難しかった。
- ・友だちの考えを受信し、その子の言いたいことを自分の言葉で説明し直すというような子どもの姿は見られたが、それをどんな手立てや環境設定が有効に働いたのかが不明瞭だった。

4. 「のらねこ」における板書の検証

ここでは『「夢中になる」を支える環境設定』の項目を視点にして、「のらねこ」の実践の板書を検証し、主に効果的であったことと留意したいことについて述べていく。

(1) 「単元を貫く問い」への導き

第1時の板書には、右から左へ長く矢印が伸ばされ、左から右へは短い矢印が引かれている。長い矢印は、子ども達から沸き起こった疑問や感想を基にして自然な流れで「単元を貫く問い」に導いた授業展開の様子を表し、その「問い」の答えを考えたいという子ども達の思いが短い矢印に込められている。これをみると「問い」への道筋が可視化され、単元を貫いている「ゴールイメージ」を共有できていたことが確認できる。第2時以降も、「のらねこがとつぜんいなくなったのは…」という単元を貫く問いの板書からスタートしている。…………… 環境設定②

(2) 挿絵の有効活用

板書の際、教材文の挿絵を拡大して活用する方法が良く用いられる。第1時の板書では、「リョウ」の絵を黒板の左側、「のらねこ」を右側に掲げ、その中間に二人が手を伸ばしている絵を貼っていた。交流部分の多い授業では、板書を見ている時間が長くなるため、挿絵を板書

に加えることによって、子ども達は、場面の状況や登場人物の位置関係やこの場面の重要性を認識しやすくなり、効果的に活用できた。しかし一方で、板書に挿絵を加えて黒板を注視させることによって、本文から離れたところの「読み取り」を助長することになる。

第5時の中で、「のらねこの人間に対する気持ちが変わった」という意見を言った男児が、その根拠に、「挿絵をみるとリョウはのらねこの尻尾を触っているから」と発言していた。そこで改めて挿絵を見直すと、確かに、のらねこの前足は尻尾のような紛らわしい形状に描かれている。しかし、リョウがのらねこの尻尾を触ることと、のらねこが前足をのばしリョウも「手(リョウは自分から「前足」と言っている)」を伸ばすのでは意味が異なる。この「勘違い」は、特に「のらねこ」の挿絵が文章の作者自身によるものではないうえに抽象的なイメージで描かれていることに起因しているようだが、挿絵だけを頼りに読むことがないように注意したい。

リョウが、のらねこに対して発した台詞は、「ほくも前足だけ伸ばす」であり、地の文も「そつと、前足で前足の先をなでて…」と書かれているところに注目すると、板書に加えた「挿絵」を効果的に活用しつつも、本文に立ち返る必要があることが分かる。…………… 環境設定③

(3) 音読による話者の確認

第3時は、時間短縮を考えて範読直後に話し合いへと進んだ。ところが杉崎は、参観の最中、会話文が続く箇所で、誰の台詞かを正確に捉えられていない児童が数名いることに気がついた。

第1時の授業では「範読」の後に初読の感想³を記させたため、授業者は、児童が内容全体を捉えていると考えていたという。しかし、この文章は会話の部分が多いうえに、「〇〇は言いました。」という記述が加えられていないため、子ども達には範読を聞きながら会話文を目で追うだけで誰が誰に話しているのかを捉えるのは難しかったのだろう。

登場人物や場面の把握に板書が有効であることは周知のことであるが、始めに抜き出して書くだけでは不十分で、会話の度に話者を書き示すのも煩雑になる。事前に登場人物名を台詞の読み分け等をして、音読と密接に関わらせる必要がある⁴。そこで、子ども達に、教科書の会話部分の上の余白に「のらねこ」の「の」や「リョウ」の「リ」と書き込ませて話者を確認させ、役割分担をして音読させるようアドバイスした。早速、次の授業で話者による読み分けという言語活動を入れてもらったところ、「役」になり切り、楽しみながら音読していた。

…………… 環境設定④

(4) 場面の意識づけ

第3時では、「むかしのねこ」と「今のねこ」の比較で進めている。しかし、「むかし」と「今」との境界線が、いったいどこにあるのかについて、教師側からの働きかけがなかった。そのため、子ども達は「むかし」がどの時点を指し「今」とはどの時点からを言うのかを明確に捉えることができず、それぞれ自分の感覚で自由に境界線を引いていたと思われる。

第3時の板書の「むかし」のところには、「前足しかさわらせてくれない」という意見が書かれている。しかし、人間に対する警戒心の強い「のらねこ」がリョウに促され勇気を奮って「前足を出した」ということ(次頁の教材文参照)を捉えると、「前足だけ」というような消極的なとらえにはならないだろう。その時点が「むかし」か「今」かも明確にしていない。

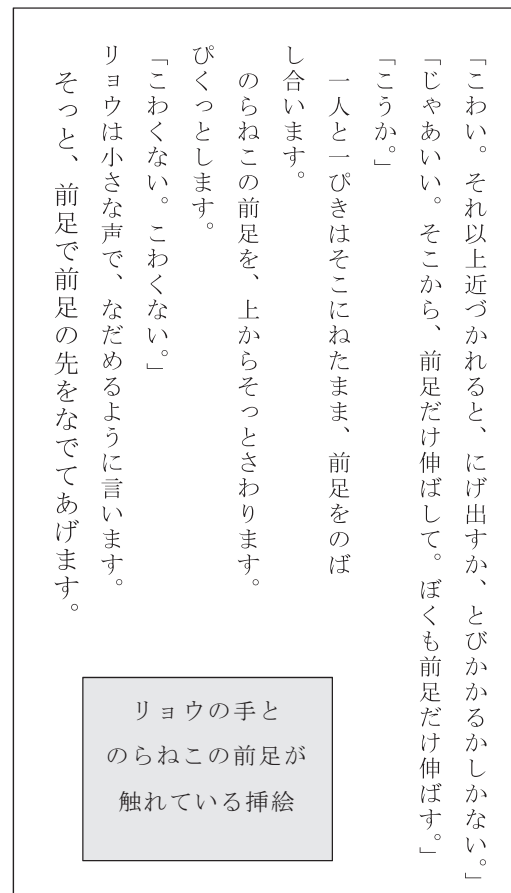
「前足を出した」後、もしも「リョウの家のねこ」が来なかったとしたら、のらねこはリョウとの距離を徐々に縮めていくことができたのではないか。「今」を「屋根の上」ととらえてしまえば、前足を伸ばした時点が「むかし」ということになり、前足にリョウの手が触れて「いい気持ちになった」ところの叙述が意味を持たなくなってしまう。

この授業が教材文全体を読んで展開しているだけに、場面の混同は読み取りに大きく影響する。確かな読みで場面状況をしっかりと捉え、心の変化を読み取ることが重要になる。そこにこそ、教材の意義がある。誤ったとらえの発言を書き留めると、子どもが、それを「良し」とするため注意を要する。

この文章中の大きな「心の変化」は、「あ。」のところにある。直前まではリョウとの会話のやり取りで徐々に警戒心が解け、ようやく前足を伸ばすまでになっていった。「あ。」の直後は、さっと姿を消して屋根の上に移動したのであるから、心の動きも体の動きも、最も大きく急激な変化である。ここを押さえ、前後の場面の違いを捉えることこそが重要だったのではないか。

本論2-(3)の検証の視点には挙げなかったが、「夢中になる」を支える環境設定の「教材そのもの」に関係する課題といえよう。

…………… 環境設定①



教材文（部分）

5. 「夢中になる」を支える板書とは

(1) 板書の位置づけ

板書については、「国語教育に対する教師の思想を反映するもの」とされて戦前から研究対象として取り上げられ、何をどう板書すればよいか、具体的に決め細かく板書の技術や特徴、児童の反応についての統計的な考察も行われてきた。この中で小川は、学習指導のねらい（目標）を明確にしながらも、子どもの発言が学習の契機をつくり、他の子どもの発想を誘発し、活発に発言することによって学習がいつそう深化、更に子どもの理解が確かになる「子どもと教師の合作」による板書を推奨している⁵。鹿毛の指摘する「教師の教える筋」の板書ではなく、「子ども達の学ぶ筋」の板書が、何十年も前に意識されていたことになろう。

ただ、一般的に小中学校の教師の板書計画には、児童生徒における「思考の整理」や「思考の補助」としての目的意識が存在し、その目的と関連して、教師は後で子ども達の復習に役立つよう（視写させることを前提に）「見やすさ」と簡潔に示す「精選」を重視して「ノート指導」に繋げ、学びを促進する「道具」や「手段」と捉えていると言及している⁶。

板書とノート指導とを関連させ、定着を促して学びの足跡を確認するものと捉えると、「教師の教える筋」の板書にならざるを得ないところではあるが、附属静岡小学校では、「視写」への意識を取り払って、「『夢中になる』を支える板書」と位置付けている。

それを再度確認したうえで、前章までの検証を「夢中になる」を支える板書として見直すと、「どう書くか」という点では、有意性が認められる。ただし「夢中になる」を支える板書には、単なる「道具」や「手段」ではなく、重要な機能が求められている。

(2) 「判断」をうながす発問

板書内容で軸になるのは、「発問」である。これに対して長崎らは、従来の人物の心情を直接問う授業と直接問わない授業との是非について、教師の立場からと学習者の立場から種々検討した結果、教師の多くが、「このとき〇〇の気持ちは…」と直接問うことが当たり前だと思ひ、直接問わない場合は表現活動に開いた活動をする人が多いと分析している。また、「直接気持ちを問う発問」を「悪しき慣例」と言い、「できれば発問から『気持ち』という言葉が消してしまいたい」とも述べている。

さらに「悪しき慣習」の最大の要素でもあり教師の本音は、「文学教材の場合は、教材研究ができていなくても、気持ちを直接問うことで何とかその場をしのげる」とも指摘し、「こういった授業であっても、子どもたちが文学作品を嫌わないのは、学習内容ではなく、作品そのものが好きだから」であって、「教材そのものも魅力が『好き』ということに胡坐をかいていいはずはない。」と続けている。

長崎らは、「気持ち」という言葉を使わない方が、子どもたちは人物の心情を広くそして深く読めるようになったことを確認しているのである。場面ごとに人物の心情を「直接問う」学習では、その場面だけの心情の読み取りに陥りやすいため、心情の変化や関係性を把握させることにはならない。文学教材で学力をつけさせるには、「心情の変化を読み取る」ことだとし、「根拠」と「理由づけ」を求める発問、つまり判断を起点にすることにより、人物の心情を直接問わなくてよい文学の授業展開が構想できると確信を持って論じている⁷。

これを踏まえて「のらねこ」の板書（発問）を見直すと、「単元を貫く問い」では気持ちを直接問うてはいないものの、第3時では、「むかしののらねこと、今ののらねこのせいかくや気持ちを考えよう。」と発問し、第4時では、同じ発問「むかしの…」で気持ちを問い、授業の後半にも重ねて「リョウにかわいがられているのらねこ」の気持ちを直接問う発問をしている。

前章で「場面の意識づけ」の必要性を述べ、「むかしと今の境界線」が不明瞭であると指摘したが、それでも子ども達が活発に発言できたのは、この授業では、発言に対して「根拠」や「理由づけ」を求めていなかったからではないだろうか。どの時点ののらねこの心情を捉えるのかが曖昧であっても、「気持ち」を問われれば夢中になって自由に発言し発信できる、つまり、その夢中さは教材自体の力によって成立しているのである。本当の意味で「教材文を読む」ことに夢中になる「子どもの姿」を実現する必要があるだろう。

(3) 心の動きをとらえる本文の叙述

第3時の板書にある「前足しかさわらせてくれない」について、「場面の意識づけ」のところでは指摘した。その次の行には、「こわがり」とあり、その下には子どもが「こわがり」の根拠として挙げた「こら、まて。それ以上近づくな。」という会話文が板書されている。発言した子どもは「最初にリョウとのらねこが出会う場面の最初の台詞」として取り上げ、教師もそのように受け止めて板書した（両者の「むかし」に対する認識には差がなかったといえるだろう）。

しかし、本文の「最初に出会った時の最初の台詞」（1頁目）は、「こら待て。それ以上近よるな。」であるから（「近づくな」ではなく、「近よるな」）、板書された会話文（台詞）は、実は本文中には存在していないのである。「近づくな」という台詞は5頁目に、ようやく出てくる。

この場面では、リョウから「かんづめを一口分」もらったのらねこが、「リョウはいい子だということがわかった。それではいよいよ、かわいがられてやるとするか。」という台詞を言っ

今回の実践でも比較を取り入れてたが、示し方もさることながら、明確に対比してとらえさせるべきは、「のらねこ」と「リョウの家のねこ」ではなかっただろうか。心の動きは、「むかしと今」という形でしっかりと二分できるものではなく、性格もまた、完全に変わるものではない。それよりも、徐々にリョウとのらねこの距離が縮まっていった経緯をとらえることが重要だっただろう。それをしていくと、最初にのらねこの傍に行ったのはリョウではあるが、接触するまでに距離を縮める「きっかけ」を作ったのは、リョウではなくのらねこであったことに気づくはずである。(リョウは、「近づくな」という態度ののらねこに対して、「じゃあ、またね。」と「行こうとした。」が、のらねこが「一口だけ」と交換条件をだした。)

心の変化をとらえるために、どう板書するかは、既に多くの実践で活用されている方法(時間軸に沿う)が有効であろう。黒板を上下に分けて対比させる方法がよく用いられるが、書き留める位置は、やり取りを明確にするうえで重要になるため、時間軸に従って「右から左へ」、また、両者の気持ちや行動の記述をそれぞれ上下に分けて書き抜き、両者のやりとりがジグザグの矢印になるように示すと、それぞれの気持ちの変化が可視化できる。

佐藤は、話し合いがしやすく思考を深化させるために板書を工夫し、「心」の動きを色で表ししたり、「悲しみレベル」を「心情バロメーター」として点数化したり段階を決めたりするワークシートを併用した実践を紹介している。この際、「解釈を問う発問」「論理・関係性(つながり)を問う発問」「教材を評価する発問」というように意図を明確にして発問している⁹。

(5) 読みを深める「キーワード」

「のらねこ」の文章の最後で「リョウ」と「リョウの家のねこ」と「からす」とを「三人」と書いているところに気づいた子どもの発言は、授業者によって「からすと三人で遊ぼう。」と板書され、その隣に、「のらねこが入っていない」、「なかまはずれ」と書き加えられた。

ここで、「三人」に注目させるよう「三人」とだけ板書したなら、それが誰かを考え、あるいは、初めの場面(のらねこが缶詰を見つめている箇所)に「一人と一ぴきは、…」とあり、その後(前足をのばし合う時)も「一人と一ぴきは…」の文に気づいたのではないかと。少なくとも、本文の「三人」の箇所は、全体で本文を確認する必要があるだろう(注:今回は、第5時までを検証したが、第6時には「三人」を赤丸で囲み、注目させている/文末画像参照)。

第3時では、「のらねこを辞典で調べたい」という声が挙がった。「のらねこ」は、「捨て猫」とともに子どもが発した言葉であり、題名や「家のねこ」と対比させるキーになる言葉である。本文の読みに関係する語は、しっかりと書き留め、立ち止まらせると、「『夢中になる』を支える環境設定」①の「教材」の力がさらに生きてくる。

「のらねこ」の実践では、第1時から第5時までの間で、「読むこと」に対して夢中になることをねらい、そこで「立ち止まり読み返し」をしている「子どもの姿」を確認できた。読んで分かったことだけが重要なのではなく、気持ちの変化を夢中になって読み取っていくこと、分かって、その根拠を言うことができることを、子ども自身が望んでいたからではないだろうか。根拠を言うために「もっと深く知りたい」と思い、「他者の意見を聞きたくなったり…」というときの「他者」には、辞書の情報も含まれる。

「単元を貫く問い」の設定により、子ども達に、その正答を導く展開の中心部分の重要性だけを意識させたとしたら本末転倒である。また、単元の終盤に設定した「想像を膨らませる活動」については、子どもが生き生きと取り組むのは当然であると自覚するべきである。文学

作品の読みの授業では、作品のもつ魅力を味わい、それに助けられながらも、「作品そのもの」だけでなく、「学習に対する『夢中になる』」を支えていかなければならないだろう。

おわりに

ICT化が促進され、情報収集だけでなくプレゼンテーションなどの表現ツールとしても、今後、様々な場面で導入されていくだろう。黒板にノートと教科書だけの授業だった時代から大きく変化しようとしているが、附属静岡小学校の国語教師は、「手書き」の効用を意識し、これまで以上に「手書き」に拘るようになり、叙述を板書することが多くなっているという。

本論では、附属静岡小学校において、前期に実施された授業を通して、『『夢中になる』を支える板書』について何を書き留め、どう提示するのかを中心に検討してきた。ただ、これは教師の「授業展開」を意図した板書であったため、グループワークで子ども達書き込むミニボードや個人の学びの定着を図る視写・ノートについては、教育心理や認知心理学、学習心理学の視点からの検討も加えながら、引き続き研究を続けていく必要がある。

本年度の後期を迎え、静岡小学校では、「夢中になる」の定義を「その子が自分の目的に向かって、自ら人・もの・ことに働きかけていく姿」に更新した。これによって、本論で明らした課題を、評価も含め「教師ができる働きかけの追究」として具体化することとなり、これまで以上に「自らをきりひらく」力の育成に寄与できると考えている。

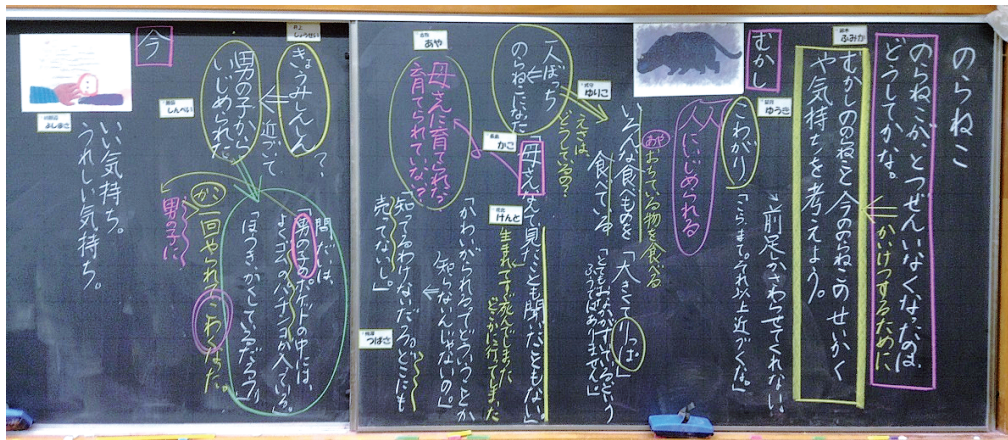
【付記】 本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金基盤（C）一般平成28年～平成30年課題番号16K04681「ICTを活用した国語力育成のための『手書き』強化の教材研究」の一部として実施した。

脚注

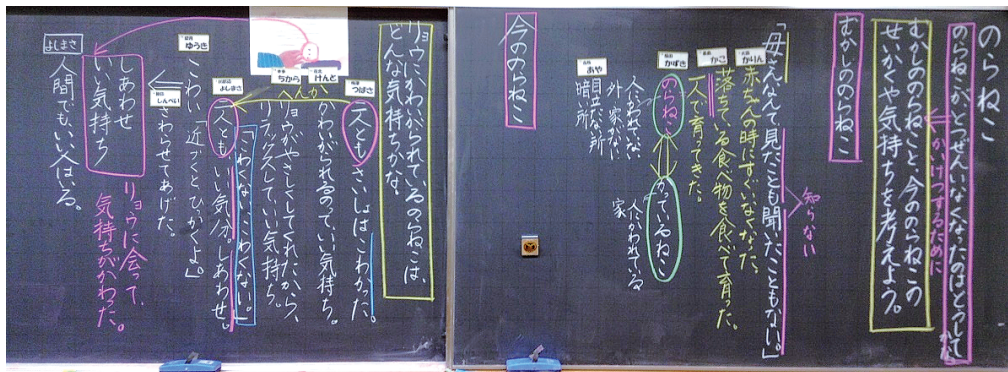
- ¹ 「海外の補習授業校における手書き強化の国語学習 - チェンナイでの実践をもとに -」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』第46号 杉崎哲子・末永和彦・入江茂雄 平成27年3月 pp. 35～50、「小学校低学年における論理的思考力を育む国語学習の書字活動 - ヤンゴン日本人学校での実践をもとに -」静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）第48号 杉崎哲子・萩野幹夫・伴野みづほ 平成29年3月 pp.13～28
- ² 「自律的な学習意欲とアクティブ・ラーニング『子供が学ぶ筋』を大切にする」鹿毛雅治『教育科学国語教育No.805』『国語科授業に活かすアクティブ・ラーニングの視点』pp.28-31 明治図書 2017.1
- ³ 「柔軟な初発の『感想』指導を」長崎伸仁 p.28～31、「初発の感想は、効果的に活用されているか」土井俊信 pp.32～35 国語教育研究No.433 2008
- ⁴ 「小学校低学年における主体性を育む国語学習の書字活動 - ヤンゴン日本人学校での実践をもとに -」静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）第47号 杉崎哲子・伴野みづほ 平成28年3月 pp. 29～44
- ⁵ 「40子どもの発言をどう板書に生かすか」小川末吉『国語教育基本論文集成27』国語教育方法論（4）教育技術論 飛田多喜雄、野地潤家監修、深川明子編、1993 他にも「36板書の類型」白井勇、「37板書技術の研究（二）-学習化された板書の方法-」近藤国一、「38新しい板書の機構」西原栄徳、「39授業案の中でどう生かすか」瀬川栄志、「41物語教材の板書の組み立て方-「やまなし」を中心に-」戸崎延子の論が掲載されている。
- ⁶ 「教師の板書計画とノート指導に関する一考察」大坪治彦、東畑貴昭『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編 第63巻』pp.107～pp.119 2011.10
- ⁷ 『「判断」をうながす文学の授業-気持ちを問わない授業展開』長崎伸仁、坂元裕人、大島光編著 2016.3.30 三省堂
- ⁸ 『国語科教師の専門的力量の形成—授業の質を高めるために—』鶴田清司 2007.4.1 溪水社
- ⁹ 佐藤佐敏 思考力を高める授業 三省堂 2013.5

【実際の板書】(第3時～第6時)

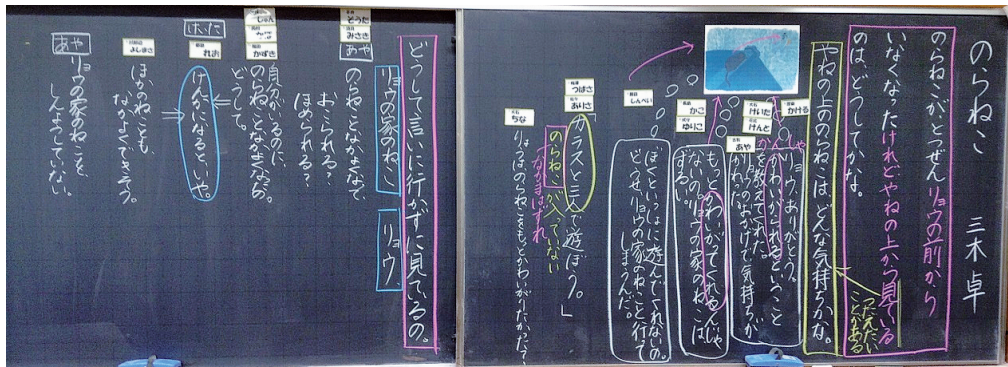
第3時



第4時



第5時



第6時

