SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

A Plan of Writing on Blackboard in Japanese Lessons at Elementary Schools For Teacher Training Program

メタデータ	言語: jpn
	出版者:
	公開日: 2021-01-04
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 杉﨑, 哲子
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027843

教員養成における小学校国語科の板書計画

A Plan of Writing on Blackboard in Japanese Lessons at Elementary Schools
For Teacher Training Program

杉﨑 哲子[1]
Satoko SUGIZAKI

（令和 2 年 11 月 30 日受理）

ABSTRACT
Writing on a black board has an important role in clarifying learning contents, visualizing thought and showing the process of learning in a class.　However, it is necessary for teachers to avoid guiding or fixing
pupils' thought.　In Shizuoka University, students of teacher training course made plans of writing on blackboards assuming four different characters of pupils in an elementary school classroom.

はじめに

教員養成大学における書写領域の授業では、「板書指導」として、字形や配列等の書写の知識・技能とチョークやホワイトボードマーカーの使い方等を取り扱うのが一般的である。しかし書写教育の関係者は、学習活動全般の書字を対象とした研究も行っており成果を上げている[1]。

筆者もまた、「『書く』学習の意義と可能性」を論じ[2]、海外の日本人学校等での実践を通して、ねらいを明確にして取り組ませる「書く」活動（視写やノート・ワークシート）が、特に小学校段階において、子ども達の主体性を促し論理的な思考の深まりに寄与することを確認した[3]。また、「板書」に着目して授業を分析し[4]、児童自身の「書く」活動との有意な関係性を探究した[5]。

本論では、「国語科内容指導論」等の教員養成の授業における「板書指導」として、授業研究の視点から書写や国語の学習内容や授業展開に踏み込んだ「板書計画」を検証する。

Ⅰ　「板書指導」に求められるもの

１.「板書」に関する先行研究と「板書の能力」の構造

古くから教員の資質として「板書」の能力が求められている。芦田の「板書精神」は、その当時、「板書道」という意味をもつほど美しく書き上げるもので、芸術の域まで到達した実践家もいたという。この芦田の「入神の技」について鴻巣は、子どもと板書との相互関連に着目し、板書の根底にあるのは「子どもの心に文字を刻むこと」と考えていた[6]。斎藤は、授業論の延長のなかで「板書論」をとらえ、実際の授業の中で「板書」は発問と同様に重要であり、「乱暴な粗雑な気分的な授業での板書」は問題外で、「系統的できちんと整理されている板書」であって

[1] 国語教育系列

も、単発のものや教材からずれたもの、「子どもを生かす場面」のない、視写させるだけの「魂のない授業や板書」を手きびしく批判している[7]。青木もまた、芦田や垣内の影響を受けながらも、これらが教師主体であることを指摘し、子どもが必ず登場する、あるいは登場させようという意図を含めて「板書」をとらえている[8]。

このように「板書」には、「板書の書字能力」だけではない多様な能力が求められ、この流れがその後も継承されて教員は研修を続けている。京都女子大学附属小学校では、全ての学びの基礎として国語力の育成に努め、全校でノート指導やノート検定に取り組んでいる[9]。４０年以上にわたり国語の授業研究を継続している「沼津国語同好会」では、「国語科指導の要」の一つに「入門期における視写指導」を挙げて、板書を視写させる際の書くタイミングや書く文字や文の長さ等、指導の留意点を具体的に示している[10]。

押木らは、「義務教育段階における書写能力の形成」を「意図的学習（書写指導）」「中間的存在：漢字指導等」「非意図的学習（黒板の字をノートに書き写す活動等）」に分けたうえで、「板書」について、書かれた字形だけでなく教員の書字動作を見て学習するという点においても学習者に与える影響が強いことを挙げ、学習者にとっての「非意図的な書写学習」の要素を持っていると指摘している。そして、書写教育の研究者として、「教員養成における板書の書字能力向上について十分な知見を持つ」必要性を述べ、「教員養成がより実践的なものであるために、教育実習の事前指導として、また学生が卒業後に教職に就いた際の実践力の育成という意味でも、現状において不可欠なことといえる」と言及している[11]。

ただし押木らは、教員にとって「板書の能力」とは、はかなり幅広く考える必要があると前置きしたうえで、まず「授業や単元の内容に即して、学習課題 や学習内容・思考の過程等をどのように書いていくかという部分、いわゆる板書計画に関わる部分がその能力の重要な位置をしめる」と言及している。また、「具体的な授業内容に関わらず、子どもたちの発言を聞きながら、その内容を取捨選択して書きだしていく能力」や「子どもたちにとってわかりやすい文字を書く能力」も重要なはずであると記し、板書の能力を大きく、A「教科等の学習内容に関わる能力」とそれらを除く B「教師の基本的資質として求められる能力」に分け、後者をさらに、子どもたちの意見をまとめつつ板書するなどの a「授業の進行等に関する能力」と b「文字を書いていくという行為に関する能力」とに分類している。押木らの研究において「板書の書字能力」とは、このうちの「文字を書いていくという行為に関する能力」を差し、教員養成における「板書の書字能力」向上の必要性を再度確認し、学習すべき要素について検討している。

【図１】板書の能力の構造

A. 教科等の学習内容に関わる能力（板書計画）
B. （上記以外の）教師の基本的資質として求められる能力
　a. 授業の進行等に関する能力
　b. 文字を書いていくという行為に関する能力

〔板書の書字能力の要素（知識･技能）〕
書字の姿勢、筆記具の持ち方、
基本点画と運動（筆順）、
文字（楷書・行書、送り仮名、字形等）、
配置･配列（大きさ、位置、書式）、
態度、速度、色（チョークの使い方）

『国語･板書技術の基礎･基本』の中で剣持は、学習過程の質的改善に資する読みやすい板書のポイントとして、「一単位時間の学習過程の明示」「板書の機能を最大限生かした授業の構築」「読みやすい板書計画」の三

点を挙げている[12]。他の執筆者も「板書の能力」を広く捉えA･B両方に触れているが、書写教育専門の樋口のみ、表1のB-bに絞り、「きれいで読みやすい文字の書き方」として「字形･配列･運筆のポイント」を示し、チョークの使い方に触れている[13]。

２.「板書指導」における「板書計画」の意味

２－１.「板書計画」を中心にした板書指導の必要性

書写書道を専門とする立場である筆者も、当然ながら書字能力に関する板書指導を行っている。児童の書字能力だけでなく教員の「板書の書字能力」の著しい低下に対し、教員養成の教育従事者として改善に向けた努力は責務と考えている（ただし本稿ではこれには触れない）。

授業は、授業者のためにではなく学習者のために展開されており、周知の通り、板書文字の字形だけでなく、何を、いつ、どのように書くかが、子どもたちの学びに大きく影響する。したがって、教員養成の国語科教員の行う「板書指導」とは、技術的な指導だけでは不十分で、授業研究の視点で積極的に学習内容に踏み込む必要があると考えている。

「書字活動」に関して、筆者はこれまでに、授業内に書字場面を設定して積極的に書写学習と結び付けることを試みた[14]。また、評価に着目し、特にワークシートの検討も行っている[15]。その一環として、校内研修等の授業参観では、「板書」の文字や配列等と書く内容に注目し、また子どもたちの様子については、発言だけでなく、ノートやワークシートに何を書くか、どう書くか、教員がどう書かせているか、いつ書くよう指示したか等も細かく観察している。

ノート学習の意義について再考した昌子は、「記録から思考へ」ということばで表現し[16]、吉永もまた、学習中にノートを書くことによって育てられる力に「集中力」「思考力」「判断力」「表現力」「活用力」を挙げ、そうした学びを「記録」として残す働きがあると述べている[9]。授業においては、教員や学習者、双方の「文字や文章を書く活動」が重要である。

流石に研修会における現場の教員の板書はそうではないが、教育実習生の授業では、学習指導案はしっかり書いてあっても、その場しのぎの無計画な板書をみることがある。授業で「板書」をどう活用するのか（子どもたちに視写させるか否か、ワークシートを併用するか否か等）は多様であるが、どんな場合も、授業展開を考える際には「板書計画」が重要である。児童が目にするのは「板書」であって、彼らに「学習指導案」が示されるわけではない。

そこで筆者は数年前から、「板書の能力」を広くとらえた板書指導として、教員養成の授業に「板書計画」の立案を導入している。[17]。ただしその「板書計画」とは、押木らが「学習内容」のみを含めたAの「板書計画」とは異なり、B「教師の資質」の「a（授業進行）」も含めていることを確認しておきたい。詳細は次章に紹介する。

２－２.「板書計画」を中心に据えた研修例とその分析

今回、全国的な動向を調査する中で、北海道や沖縄等での「板書計画」を研修の中心に据えた事例を確認した。山口県教育委員会は、筆者が実践している「板書計画」と似たような形式の「板書型指導案」を全県的に活用しており、その事例を前原が分析している[18]。

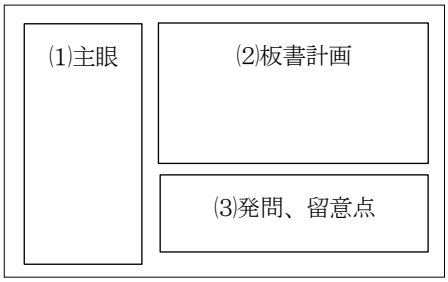
■山口県教育委員会「板書型指導案」について

山口県の教育委員会は、平成23年度から「板書型指導案」の活用を推奨している。「特別な授業だけでなく、板書型指導案を日常的に作成し、計画的に実施することが大切」であり、「板書を計画することで、めあてや予想される児童生徒の反応、まとめなどを整理し、授業の流れをイメージすることができる」ことから、多くの小中学校の校内研修に導入している。その

「板書型指導案」には、Ａ４用紙１枚に「主眼（ねらい）」「板書計画」「発問」をまとめる。

⑴主眼（ねらい）／「○○に着目し、○○する活動を通して、○○が理解（説明）できる。」を基本形とし、「教材」「学習活動」「学力」の３つの要素を明確にして学習の方向性が端的に分かるように記述されている。

【図２】板書型指導案の基本構成



⑵ 板書計画／①～④を記す。

① 題材名や「授業のめあて」、②資料や問題の提示場所や、その資料に対して予想される児童生徒の意見、③児童生徒の思考を促すための発問や、順序や因果関係を表わすための矢印や色囲み、④授業の「まとめ」となるキーワードや命題

⑶発問を中心とした授業の流れや留意点／授業の流れに沿って、児童生徒に学習活動を促す発問や資料を活用して思考を深める発問等が吹き出しの枠内に記される。

■「板書型指導案」３カ年の分析（状況把握と課題）

前原は、「板書型指導案の特徴」を、⑴授業イメージの可視化、⑵授業内容の整理、⑶授業記録としての活用に整理している。そして、平成 25･26･27 年度の『授業づくり拠点校研修会 事例集[19]』（山口県教育庁義務教育課）にある 124 の実践事例を次の四つの観点から分析している。

〔①学習課題の具体性　②発問　③予想される生徒の反応や発言　④授業のまとめ〕

ここでは、前原の分析〔「板書型指導案」からわかる学校現場の状況〕のうち、「国語」に関する記述のみを挙げる（筆者注／はじめに状況、→は不明点、･･･には効果と課題を記した。）

①授業課題の具体性／「めあて」「ねらい」「課題」等、使用している用語は多様だが、どれも授業の早い段階で本時の学習課題が提示される。→一般的な課題か教材特有の課題か不明。

･･･教員は「一般的」な方が教えたい内容を意識できる。児童には、教材に即した具体化が有効。

②発問／学習課題と同じ場合もある。→国語では、中心発問だけでなく補助発問も必要。

･･･ ①の学習課題を「単元を貫く課題」とし、本時を②発問とは区別して明確に示したい。

③予想される児童生徒の反応･発言／国語は書かれていることが多い。→グループワーク形式の授業展開では、小黒板（ミニホワイトボード）の枠だけ記す場合がある。

･･･あらかじめ予想しておくことによって、児童の意見を整理･分類し関係づけることができる。

④授業のまとめ／国語は記載率が圧倒的に少ない。

（算数･数学、理科では学習内容を系統的に示し、毎時間習得した知識･技能、見方･考え方を確認し積み上げる。）

→国語の授業終末における「今日わかったこと」は個人内の思考であり、全体で共有したり、確認したりするものではないという認識があるためか。毎回、みんな違っていいのか。

･･･国語として身に付けるべき言語能力やコミュニケーション能力をどのように確認するか。

「板書型指導案」について、文章量が少ないために「授業計画がよく見えてこない」という指摘もあるが、上記の４観点の記載は一般的な学習指導案の６割ほど出現している。これについて前原は、記載要素を絞り込むことによって、これまで曖昧にしていた部分が切り落とされ、結果として授業構想の曖昧さが明白になったと捉え、「板書型指導案という選択肢は、単に指導案作成の負担を軽減するという業務改善以上に、授業の構成要素を絞り込み、校種、学年、教科を越えて指導方法とその効果を検証するといった、授業改善の本質に迫る取り組みであると考えることができる。」と言及している。

Ⅱ　教員養成における書写の授業の「板書計画」

国語以外の学生向けの選択必修科目「専門基礎国語」と、国語の学生向けの専門必修科目「国語科内容指導論」は、どちらもオムニバスで筆者が 3～4 回担当する。この中で学習内容に踏み込み、授業研究という視点の板書指導として「板書計画」を取り入れている。

課題／「専門基礎国語」「内容指導論Ⅰ」

・書写の授業の展開を考えて「板書計画」を作成。「チェック項目」に基づき検討する。

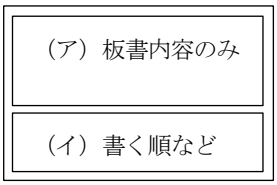
・教育実習後に実践した授業の「板書」を同様の形式で記す。

（国語の授業を担当でいなかった場合は、他教科の板書でも可とする。）

方法　A４用紙を横置きにし、それを黒板と見立てて１時間の授業の板書を考える。　＝（ア）
それぞれ、書いた順やその時の指示内容等を記す。その時にワークシートを配ったり、児童に発言を求めたりした場合には、それも書き込む。
（A４用紙の下方、または別紙）＝（イ）

■書写の授業の「板書計画」にみる「板書」の機能

【図３】「板書計画」書き方



北尾らの論[20]を手立てに、学生が作成した書写の授業の「板書計画」を分析して、書写の授業における板書の機能をとらえる。

〔板書の機能〕北尾ら

⑴板書には記憶機能があり、備忘的な役割を果たす。
　要点などが書かれ、上方の外的記憶装置の役割を果たす。
⑵精緻化機能　教師や子どもが自分なりのやり方でまとめ直し記録にとどめる。
　情報を精緻化する…授業内容を教師が整理し相互関係を明らかにして記録していく
⑶情報提示機能　　⑷視覚的に情報を伝達する機能

書写の実技学習では、技能向上に意識が集中し教科書教材等の模倣作業に終わることが懸念される。この時、計画的な板書は、学習のねらいを明確にする重要な役割を果たすと考えられる。書写の授業では視写をすることは少なく、「板書」内容とは別に「文字を書く活動」が存在する。学習者から少し離れた位置での情報提示であるため、⑵よりも⑶⑷が主になっている。この分類は、板書の基本的機能の「記憶と精緻化」に着目し指摘した形に留まっているものの、板書の方法に「情報」という観点を入れたところに特徴を見出すことができる。

一方、谷川は、板書の機能を[21]次の５つに分類している。

⑴　確認的機能　　⑵　共同思考的機能　　⑶　授業参加型機能
⑷　学習方向提示的機能　　⑸　構造的理解機能

書写の授業のなかで、特に毛筆学習では児童が自分の机上に目を向けている時間が長いために出来映えを左右する筆使いに気持ちが傾きがちになって本時のねらいを意識しにくい。そこで、⑴確認的機能を活かして本時のねらいを意識させ、⑷の機能を生かして時間軸を構造的に捉えて１時間の学習の方向を提示する。その際、学習内容を⑸構造的に意識することによって日常に生きる書写力の定着へと導くことができる。時間の確保は難しいだろうが、⑵協同的思考や⑶授業参加という形の対話等で教室全体の思考活動も取り入れられよう。

本学では、国語科以外の学生に「書写」の指導を行える時間が極めて短い。そこで、授業展開を意識させる形で「書写学習」を確認する方法が、書写の指導内容の理解と学生自身の書写技能向上への意欲高揚に対して最も効率的に働くと考えている。

Ⅲ　教員養成における国語の授業の「板書計画」－取り組み　１－

１．国語の授業の「板書」に関わるこれまでの研究

これまでに筆者は、視写やワークシートを質的に工夫したり適宜書字活動を加えたりして、主体的な取り組みや学びの定着につながった実践を報告している[3]。また、工夫された板書によって、「学びのプロセス」の可視化、「意図的な交流」「適切な言語活動」の促進が実現したことも確認した[4]。思考の過程を可視化して示す「板書」は、子ども達の能動的な交流の話題を焦点化して整理し、単元のねらいに結び付ける役割を果たすのである。

「思考ツール」を導入した実践では、導入時に全員の発言で前時を振り返り、「思考ツール」を板書やボードに提示して、教え込みではない「教えの可視化」を手立てにした。自然な流れで主体的な「学び」へと導いた後も、授業者は、視写を前提とせず「子ども達の目と耳に届くように」という意図で、話しながら情報（板書やカード）を示した。児童個々が思考ツールに取り組む際にも「板書」が「書く」を促す支援の役割を果たし、読み深める過程でも、それを随時追うタイミングで、確認しながら板書に思考（読み）の筋を可視化した。さらにグループ活動後の一斉の場面でも、各自や各班のシートを包括しながら板書を有効に活用するという具合に、様々な場面で「板書」と学習者側の「書く」とが相互に作用し合って授業が展開されていた[5]。

筆者は常々、授業においては学習者の誰でもが自分の力で目的地に到達できるような工夫が必要であると考え、有効な手立ての一つである「板書」を「乗換案内」のイメージで捉えている。旅行者が路線や出発時刻を選択する等して自力で目的地に到達するためには、必要に応じて、分かりやすく示された案内図が求められる。上述の実践では、「思考ツール」を生かした「板書」や「ワークシート」が、適宜、乗換案内の図の役割を果たしたといえるだろう。

これについて石川は「授業を構成する過程は教師と児童・生徒の活動と教材が一つになったとき成立する。板書はいわば教師と児童・生徒の意識および学習活動過程そのものが黒板のなかに書き記された『いきた存在』として位置づけられる。」と述べ[22]、大西は「表現的板書」「構成的板書」「体系的板書」の三パターンに大別し、体系的板書を基本に、教材・授業のねらい・子どもの状況に応じて他の表現的板書・構成的板書を組み込むことを教師の力量としている[23]。

２．「板書の機能」を意識させる

書写と同様の方法で、国語の授業の「板書指導」にも以前から「板書計画」を取り入れている。これまでは①のみ実施し、「チェック項目」を本人に確認させる時点で終了していたが、今回は新たな試みとして、段階を追って学生相互に「板書の機能」の確認なども行わせた。

■「板書計画」（指導）の段階的取り組み

＜第１段階＞

①A４用紙横置きに、板書（ア）と書いた順やその時の指示内容等（イ）を記す（図３）。

②A３用紙横置きに、①の用紙を、A３用紙の中央より少し上側に貼りつける。

③取り扱った教材の学年が同じ人を２~３名１組で交換し「チェック項目」を確認＝（ウ）

④書いた本人に戻す。　→　本人が修正する。

この時、視写を前提に書いているか否かも確かめさせた。また、教員の板書の文字が児童にとっては「文字環境」の一つであり板書の文字が子ども達に影響を与えることを伝えたところ、お互いの文字の字形を指摘し合い、学生自身が書写力向上を目指すきっかけになった。結果的に「文字を書いていくという行為に関する能力」（Ⅰ章１の図１/B-b）を意識したのである。

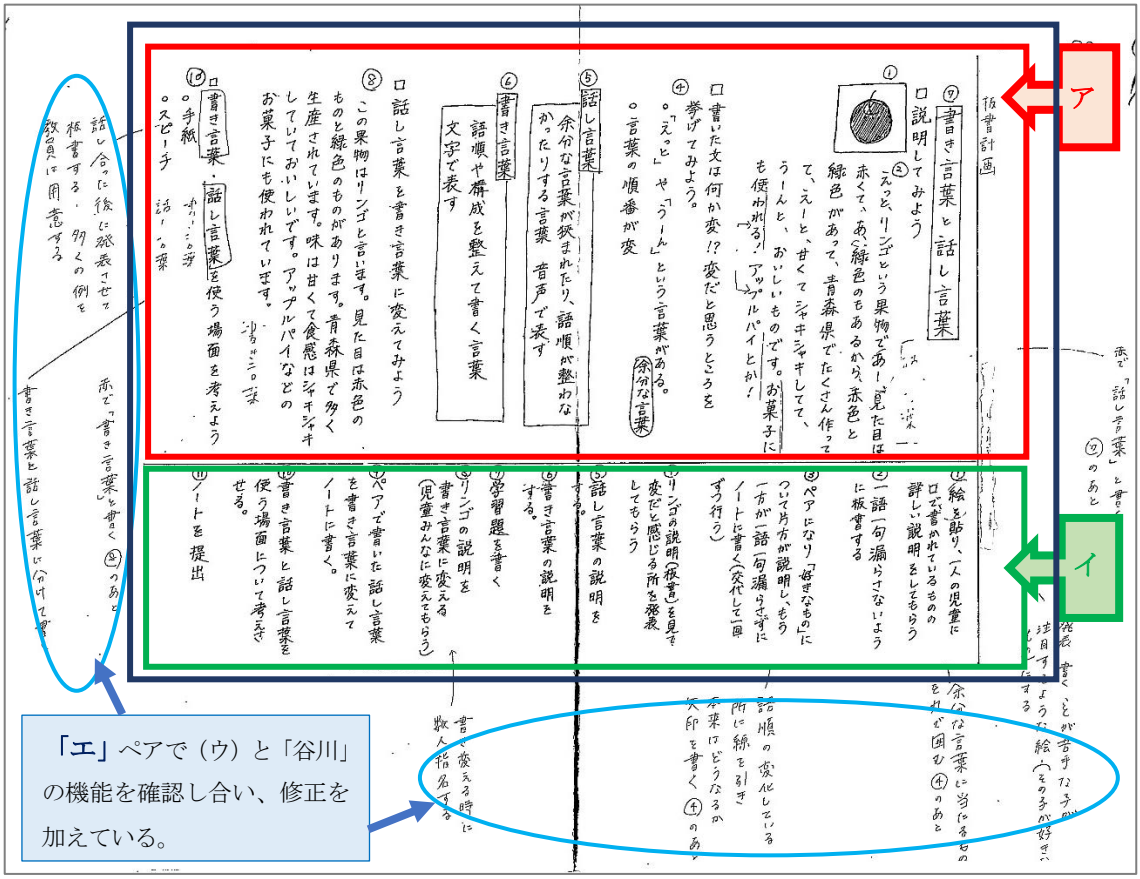
＜チェック項目＞

・単元名を示す　　・導入の効果　　・本時の活動が見直せるように
・児童･生徒（個）の活動と一斉（集中）との区別、メリハリがあるか
・書くタイミング（大きさ、枠、傍線、色）
・つながりがあるか（画像、カード、ICT 機器など）
・最後に見て授業内容（学びの足跡）が分かるか。
◎板書文字（書写）

＜第２段階＞

再度、交換し、「板書の機能／谷川の⑴～⑸[21]」の何にあたるかを考える。　　＝（エ）
板書計画作成者（本人）のねらい通りに機能するか、ペアが児童役になって調べる。

【図４】学生が作成した板書計画例



谷川の「基本的機能」のポイントについて石川は、我々が日常的に取り組んでいる板書方法を機能面から分析したものであり、「板書」の日常の機能面と教員が実際に「教育技術」としておこなう板書とは違う視点でおさえていると指摘している[22]。谷川の挙げる「基本的機能」とは、「授業」や「学習」の語はあるものの、一般の会議の時のホワイトボードやプレゼンの時のスライドにも含まれるような基礎的な機能である。教員の板書という固定概念を持たずに学生が相互に確認し合ったことにより、冷静な参観者や板書を見ている子ども達の視点に近い形で、実際の教室の様子をイメージしながら学習内容に踏み込んで展開を検討できたと考えられる。

Ⅳ　教員養成における国語の授業の「板書計画」－取り組み２ －

１. これからの国語の学習で、意識すること

平成 29 年告示の小学校学習指導要領解説の国語編の「総説１改訂の経緯及び基本方針」には、「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構成することができるようにすることが求められている。」[24]とあり、どの領域の指導事項の構成にも「考えの形成」「共有」と記されている（「C 読むこと」には「構造と内容の把握」「精査･解釈」「考えの形成」「共有」とある）。

ここで、「読み」に関する田近の論を確認する。田近は、「教室の学習としては、対話･話し合いなど、＜読み＞の交流による読み深め･読み広げを大事にしなければならない。学習を通して＜読み＞の耕しができるところに、教室における＜読み＞のおもしろさがある。」と述べ、「子どもの受容の現実を踏まえ、改めて教材本文に返って、表現の意味するものを問い直していくところに、読みの生成・変容の可能性が見いだせる」と続けている[25]。

このように、教室の中での対話や話し合いを通して、学習の深化（読みの場合は、それを耕す）につながる授業展開が求められている。

２.「相互作用」を意識させる

石川は、板書の際の声掛けや音読を適宜取り入れる等の授業者から学習者個々への働きかけは、視覚や聴覚、触覚などを刺激して総合的に絡まり合い学習者同士の対話にも関係していくため、授業者は、授業者と学習者との相互作用を自覚し支援的な位置にいながら授業を展開していく必要があると論じている。さらに、「板書は授業の表情」であり「教師と子どもたちが作り上げていく」ことに意味があると言及して子ども達の活動を生かし教員が「支援」する形態の板書への移行を示唆した論文も紹介している[26]。

教員と児童との相互作用とはいえ、経験のない学生の場合、「児童」を教室全体としてみていることも多いのではないだろうか。そこで、学習者一人一人の学びの姿に意識を向ける方法がないかと考え、これまでの「板書計画」導入の取り組みに改善を加えて次のように実践した。

■「板書計画」（指導）の段階的と仕組み－子どもの反応を予想する－

教室には、積極的に議論できる児童だけではなく内気で発言しない児童も文字を書くことを苦痛に感じる児童も存在する。「発言（発表）」と「書字」との両方の情報で判断し、過去の経験から４タイプの児童像を考えた。

＜第３段階＞

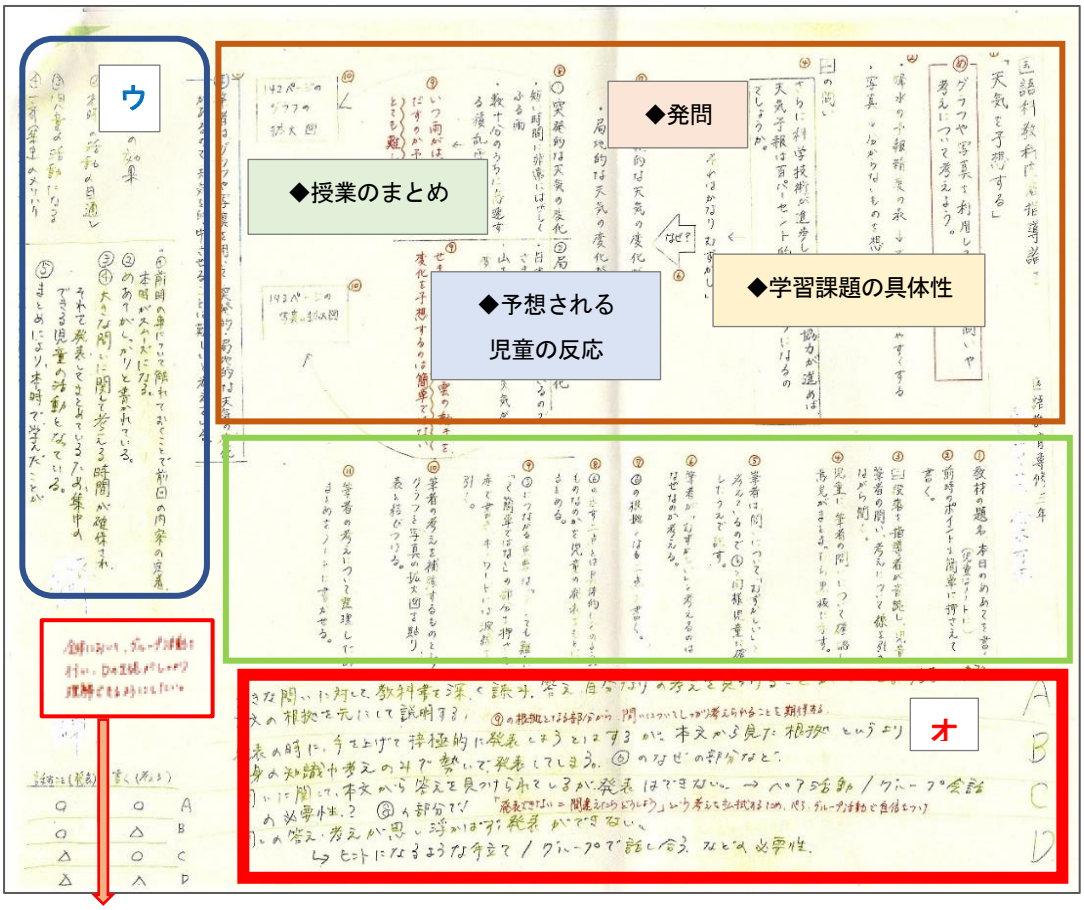
上述の「取り組み－１－」に続けて、４タイプの子どもの表れをペアの学生に「板書計画」に書き加えてもらい、それをもとに、作成者が板書計画を見直すことにした。

① 第１段階の②と同様に、A３用紙に A４の板書を貼り付けて、ペアに渡す。
② ４タイプの児童がどう反応するかを予想し表に記す。(作成者本人ではない)　　＝(オ)
③ 書いた本人に戻す。　→　本人が加筆する。　　＝（カ）

＜児童のタイプ＞　A／よく発言し、よく書いている。（ワークシートやノートに）
B／よく発言するが、書いていない。（思い付きで話すことが多い）
C／発言はしないが、よく書いている。（静かに考えている）
D／発言をせず、書いてもいない。（考えているか分からないのか不明）

【図５】学生が作成した板書計画例　「天気を予想する」

注）図中の◆は、Ⅰ・２－２の前原の分析による。



本人の加筆した内容（カ）

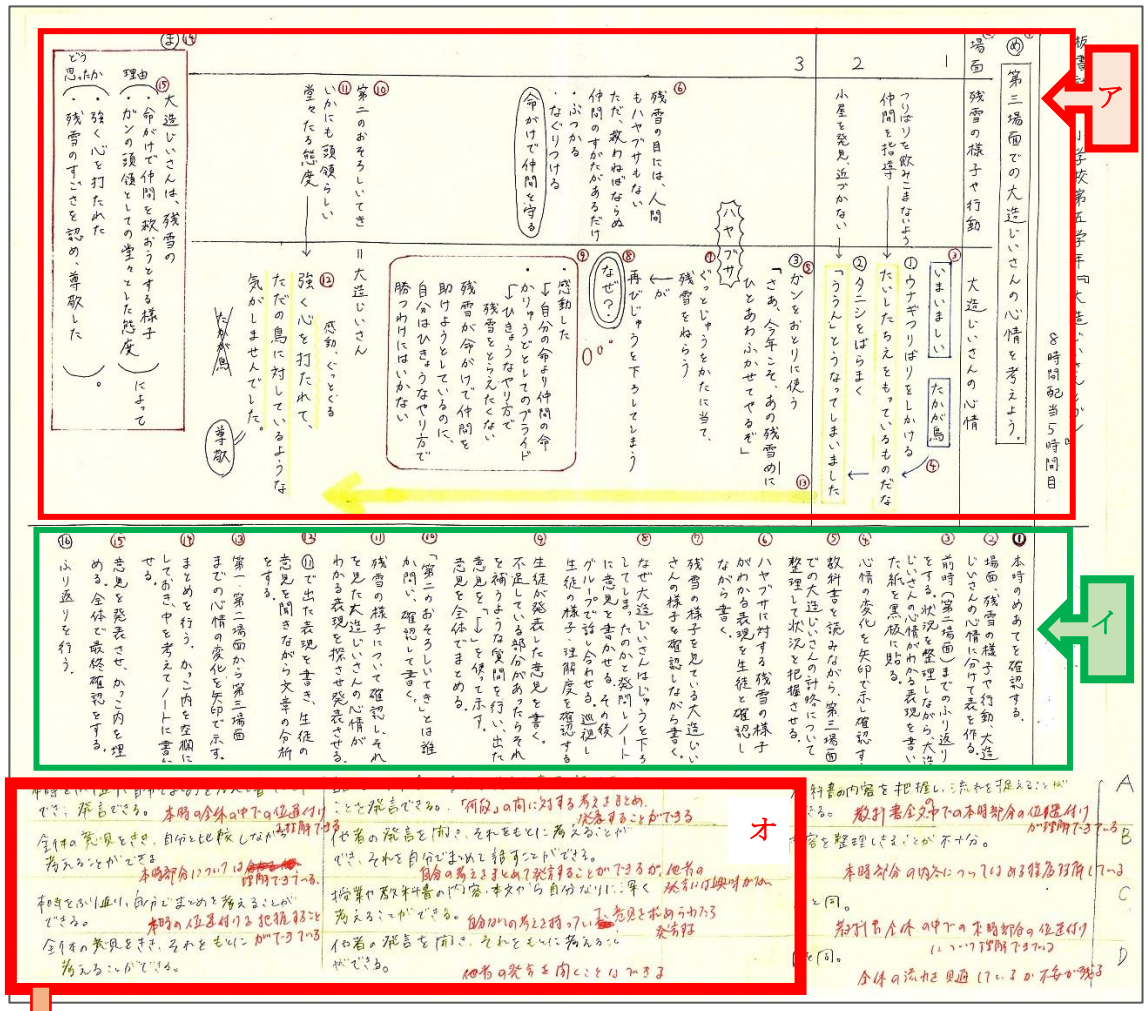
〔★全体において、グループ活動を行い、Ｄの小児童がしっかり理解できるようにしたい。〕

【前頁、赤太枠部分の拡大】ペア学生の予想（オ）、赤字は作成者本人による加筆（カ）

大きな問いに対して、教科書を深く読んで答え、自分なりの考えを見つけることができる。発表の際に、本文の根拠を元にして説明する。⑨の根拠となる部分から、問いについてしっかり考えられることを期待する。	A
発表の時に手を挙げて積極的に発表しようとするが、本文から見た根拠というよりは、自分の知識や考えのみで勢いで発表してしまう。⑥のなぜの部分など	B
問いに関して、本文から答えを見つけられているが、発表はできない。ペア活動、グループ会話の必要性？⑧の部分で！　「発表できない＝間違えたらどうしよう」という考えを払拭するため、ペア、グループで自信をつける。	C
問いの答え、考えが思い浮かばず、発表ができない。→ヒントになるような手立て。グループで話し合うなどの必要性	D

＊「図５板書計画」の学生は、Ｄの児童が友達とのかかわりの中で理解していくことを予想して、グループ学習を取り入れることを考えた。後に挙げる「図６」の学生の「カ」の記述も、授業展開や板書内容の修正ではないが、児童が他者とのかかわりで読みを深めることをイメージして捉え直していることがわかる。

【図６】学生が作成した板書計画例　「大造じいさんとガン」



【赤枠内の拡大】ペア学生の予想（オ）、赤字は作成者本人による加筆（カ）　紙面の都合で一部

本時を振り返り、自分でまとめを考えて書くことができ発言できる。 本時の、全体の中での位置付けを理解できる。	話し合いや発表で自分の考えや意見、読み取ったことを発言できる。　「何故」の問いに対する考えをまとめ、発表することができる。	A
全体の意見を聞き、自分と比較しながら考えることができる。 本時の部分については、理解できている。	他者の発言を聞き、それをもとに考えることができ、それを自分でまとめて話すことができる。自分の考えをまとめて発表することができるが、他者の意見には興味がない。	B
本時を振り返り、自分でまとめを考えることができる。 本時の位置付けを把握することができている。	授業や教科書の内容、本文から自分なりに深く考えることができる。　自分なりの考えを持っていて、意見を求められたら発言する。	C
全体の意見を聞き、それをもとに考えることができる。	他者の発言を聞き、それをもとに考えることができる。 他者の発言を聞くことができる。	D

学習指導案とは違い、「板書計画」では書けるスペースが限られているため、書く内容を精選せざるを得ない。黒板に書く（板書＝図中のア）部分は、さらに書く内容を絞ることになる。そのため、「板書計画」授業展開の中で重視していること、曖昧にしていることがみえてくる。

学生の「板書計画」は、全体的には前原の指摘（Ⅰ・２－２）した通り、「めあて、ねらい」は授業の早い段階で提示しており「発問」も記されていたが、「予想される児童の表れ」については、枠だけで中が空欄、スペースのみというものも多かった。しかし、児童を前にした実践経験のない学生でも、過去の自分やクラスの友人の様子を思い出せば児童の表れを想像することはできる。教室内の児童の様子をイメージして、発問の内容やそれを提示するタイミング、どう板書するか等、児童に寄り添う意識を持って有効な手立てを考えられていた。

Ⅴ　教員養成における「板書計画」

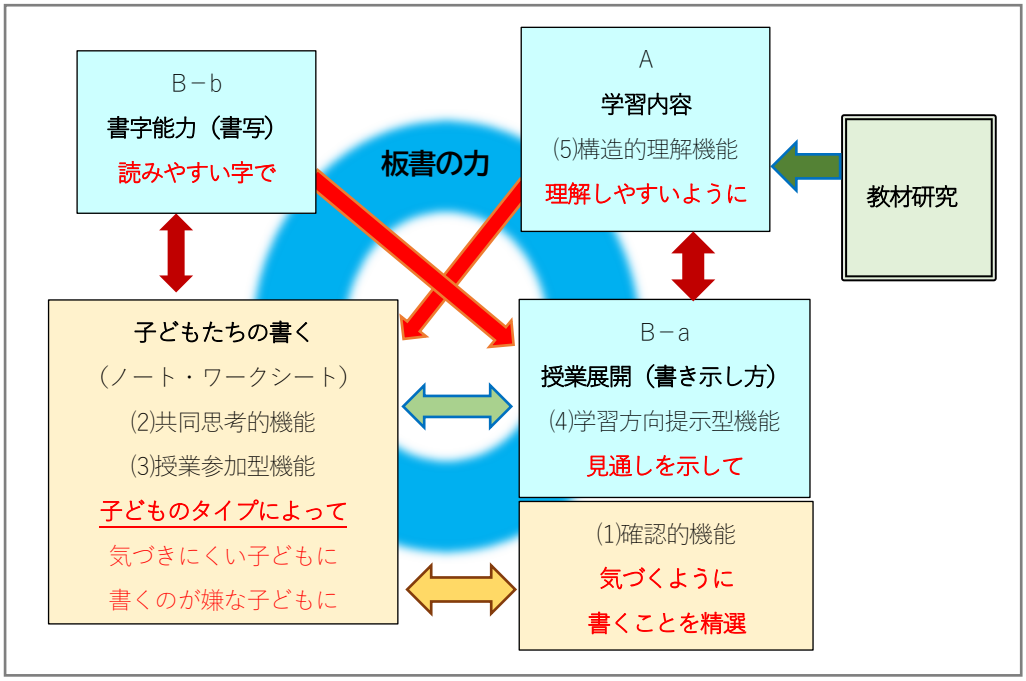
１．取り組みをふりかえって

今回の三つの段階を経ながらの「板書計画」の検討によって、学生が「板書の機能」や「板書の力」について、どのように意識していったのかを下図に示した。

藤岡は、これまでの教育内容、教材研究に傾いていた授業研究から、より現実の教室の授業場面に密着した教授行為、学習者の研究にシフトしていくべきであると主張する。もちろん、教育内容や教材がどうでもよいわけではなく、教材だけでは授業が成立しないこと、実際の教師の教授行為、そしてこれと直接相互作用しあう学習者の学習行動も教材と同じ程度の重さがあること、教材や教授行為に加えて学習者への着目の必要性を指摘しているのである[27]。また藤原は、授業をつくり授業を研究するうえで「学習者というレベルを独自に設定することは、単に『子どものことによく気を配る』ということではなく、学習者の構造について何らかのモデルや仮説を立て、それによって授業で生じた個々の現象や教授行為などの善し悪しを説明することである」とも述べている[30]。学習者（子ども）の視点を大事にしたいという思いで行った今回の「板書計画」の取り組みは、この藤岡の考え方に通ずるものである。

大学内で取り組めることは限られているが、今回「板書指導」として「板書計画」に段階的な検討を加えたことによって、少なからず学習者への意識が高まったのではないだろうか。

【図７】「板書計画」検討による学生の「板書」に対する意識の推移



教材研究からスタートして「板書計画」を作成していく過程は、子どもたちと直接接していない学生にとって、授業展開をイメージしにくく独りよがりになりやすい。子どもたちを意識した途端に彼らにとって有効な手立てとなるよう書く内容や書くタイミングにも考えが及ぶ。例えば、「三角ロジック」などの図や表の形で板書をすれば児童の思考活動を促す[28]だろうし、「＜読み＞の交流[27]」の際に児童の発言に出現したキーワードを板書すれば、それに気づきにくい児童も「読み深め･読み広げ」が容易になるだろうというように具体的に考えられる。

そして、いざ板書するとなれば板書文字の字形やチョークの使い方が気になってくる。そもそも「板書」への着目は、学習者に授業の流れがどう映るかに意識を向けることになる。板書する内容や示し方、書く文字など、それら全てが子どもたちに影響を与えるということを自覚した時、結果的に、「板書の能力」をA・B（a と b）合わせて総合的にとらえることになる。

２．今後に向けて

■授業の「まとめ」について

現場教員の授業でも曖昧にすることの多い板書の「まとめ」は、今回の学生の「板書計画」でも、書いていないものや書いてはあるが「まとめ」になっていないものが多く見られた。単元構想、授業計画の都合上、それが必要な授業ばかりではないが、少なくとも初めに投げかけた設問（発問）に対して、児童自身が「この授業で何を学んだのか」をはっきりできないまま一時間を終えるということは避けなければならない。今回の取り組みで挙げた児童のタイプによっては、「まとめ」の形で板書し視写しないと気付かない場合もあろう。対象の学年によって書き方が異なるので、現在行っている学年によるノートのマス目の大きさ等の情報も含めて引き続き指導するとともに、分かりやすく見せる工夫として ICT の効果的な活用を検討したい。

■「話し合い」による子どもの変容と教員の役割

佐藤は、「ごんぎつね」の授業の中の話し合い活動における、書かれたワークシート、発言、一部の子どもへのインタビューを詳細に分析し、子どもたちが、どのように自己の読みを深め時に修正を加えていくかという相互作用の中での読解の変化を追っている[29]。「くりやまつたけを運んでいるごん」の行為を、子ども達は、「つぐない」、「つぐない＋同情」、「つぐない＋友だち」という視点の読みで議論した。議論の始めの段階では自己の意見を主張するだけの「モノローグ的な会話」が主流だが、集団討論が進んでくると相手の意見と絡めながら自分の主張を述べていく「ダイアローグ出来な会話」へと変化する。また、授業中の子どもたちの対話と相互作用の展開の仕方に教員の教授行為が規制を与えていることも指摘している。教員には、子ども達の「話し合い」を「読みの耕し」にできるか否かの力量が問われているといえよう。

■授業のなかでの「話す」と「書く」について

佐藤は、「発言積極派」と「発言消極派」に大きく２つに分け、彼らの読解変化のパターンとの関係性をみた結果、「発言消極派」は「発言積極派」と異なって、圧倒的に小修正の読みの変更をした子どもが多く、また変化を起こさなかった子どもの数も多いことも確認している。そして､子ども達の授業に対する関り方は実にさまざまで､｢何度となく発言する子どももいれば､単元の授業を通して一度も発言しなかった児童もいる｣､「聞き役にまわって発言をしなかった子どもたちが相互作用の影響を受けなかったのかというとそうではなく、他の子どもたちによる議論を聞きながら、それを自分の「読み」をふかめていくための情報として利用していることが十分考えられる。」とも言及している。ただ、この調査では聞き取りなどを行っているから

確認できたということであって、通常授業であれば、「発言」はしなくても児童自身が考えを書き留めてあれば、その児童の学びの足跡を確認できるが、書き留めていない（書き留められない、書き留めさせていない）場合は、それができないということを意味している。

実は今回、数名の現役教員から学生の作成した「板書計画」にコメントをもらっている。ある教員は、「A は話し合いの中心になり、他と自分を比較しながら発言し教員より早くノートに書き留める。」「B は積極的に発言するがノートに足跡が残らない。自分が発言して満足し他と比べる必要性を感じない。教員が書いたら安心して書く。」「C は板書や友達の発言もノートに書く。自分が書いたことと友達の発言を比べて相違点を確かめる。」「D＝手いたずらし、誰かの助けを待つ。色チョークの所だけは書く。」等、子どもの様子を記してくれた。別の教員は、「B にはキーワードをもとにして書くよう促し、C には型を与えて話させたらどうか。」「グループ内に A のような人財がいれば上手く流れるが、C や D のようなタイプだけではどうだろうか。」「B は思いつきで話す可能性が高いため全員で確認する必要がある。B には A の書いたノートを見せてもらう（写す）時間を取り、C には A か B に代読してもらったりノートの回し読みをしたりすると良い。」と解決策を示してくれている。授業展開においては、「板書」とノートとの関係性についても意識していく必要がある[30]。

ただし、児童が「ノート」にどの程度に書き留められるのかはは学生には予想が難しい。そこで、今後の教員養成の「板書指導」では、三段階の「板書計画」の検討に加えて、公開されている授業実践の報告書を検討したり、今回のように現場の教員にアドバイスをいただいたりして、これまで以上に教室での児童の様子を想像できるような機会を設けたいと考えている。

おわりに

石川は、「わかる授業」について、「そこには、子どもの理解力、授業の動機づけ、教材研究の理解の深まり、教材づくり、授業方法が必要であり、教育技術面では、教師の話し方、発問や資料活用、教師と子どもとのコミュニケーションの確立など、多々ある。」といっている[22]。

教員養成の授業担当として、現場での「わかる授業」実践に結び付くような、総合的な「板書の能力」の向上を目指し、引き続き授業改善に努めていきたい。

【付記】
本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金「基盤Ｃ研究」課題番号 19K02756「グローバル社会における国語力育成のための『手書き』を生かした ICT 教材の検討」(2019. 4. 1～2022. 3. 31) の助成を受けて実施した。

---

[1] 青山浩之・柳澤ももこ・藤原悦子「学習者の言語活動に機能する国語科書写のあり方について」『書写書道教育研究』第 20 号、青山・柳澤「書字場面における学習者の『書きまとめる』能力に関する考察」第 22 号
青山・柳澤「文字列を書きまとめる能力と効果的な学習プロセスについて」第 23 号、鈴木慶子・林朋美「視写と聴写に関する基礎調査⑴ - 意味理解及び書字習慣が文字質に及ぼす影響 - 」第 23 号　他

[2] 杉﨑「書く学習の意義と可能性」愛知教育大学・静大共同大学院『教科開発学論集第 1 号』2013p.145 - 161

[3] 杉﨑・末永和彦・入江茂雄「海外の補習授業校における手書き強化の国語学習ー　チェンナイでの実践をもとにー」「『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』第 46 号　2015　p. 35 - 50、杉﨑・伴野みづほ「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ー」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』第 47 号 2016　p. 29－44、杉﨑・萩野幹夫・伴野みづほ「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ー」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』第 48 号　2017　p.13－28

[4] 杉﨑・幾田真基・田上真矢・川口みずき「『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‐」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』第 49 号　2018.3　p.17‐32

[5] 杉﨑･河野勝幸「小学校における読解力を高める国語学習の『書く』活動」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育篇）』第 50 号　2018.12　p.185-204

[6] 鴻巣良雄『授業の技術 1 板書の方法』明治図書 1968　／この中で鴻巣は、垣内の文芸哲学の論を契機に 1933 年前後に話題になった「板書機構論」に関する飛田多幾雄氏の論述、「板書が教材研究にその根底を持ちながら、しかも学習指導を実践的に進展させる機械的な一連の具象的表示である」を取りあげて、「板書機構論」が「学習指導の活動をいきいきと深め、展開させる転機となり得るところの＜動的な板書＞を称し」「たんなる板書形式や板書技術と区別」していたにもかかわらず、その後、本質が見失われ形骸化したと嘆いている。この構造的な見方が後の板書論に繋がっている。

[7] 斎藤喜博『授業の展開』国土社　1992　p.189 -193 より要約引用

[8] 青木幹勇『青木幹勇授業技術集成 2』明治図書　1976 p.76-79 より要約引用

[9] 京都女子大学附属小学校編、吉永幸司編著『京女式ノート指導術』小学館 2017

[10] 坂口京子･沼津国語同好会『物語文教材研究のヒント』p.196 静岡学術出版部 2017

[11] 押木秀樹･加藤亜紀･森本光「教員養成における板書の書字能力向上に関する基礎的研究」『書写書道教育研究第 19 号』

[12] 剣持勉「読みやすい板書のポイントと板書計画のつくり方ー学習過程の質的改善に資する板書計画」『教育科学・国語教育 No.833』明治図書　2019.5「板書の機能」として、①一単位時間の学習過程がわかる板書、②板書の機能を最大限生かす、③学び方を理解する板書計画、④児童･生徒の発言に基づく板書計画、⑤的確に明示する学びの段階、⑥ホワイトボードの活用も図る、⑦電子黒板の有効な活用を図る、⑧ミニボードなどの活用を図る、⑨板書の全体計画を事前に書く、⑩パソコンなどのプレゼンによる板書の活用の 10 項目を挙げているが、留意点の羅列に過ぎず「機能」とはいえない。

[13] 樋口咲子「国語教師のための定番教材の板書の技術」『教育科学･国語教育 N0.833』特集 2029.5　明治図書

[14] 杉﨑･冨田文成「附属校との連携による言語活動の充実を意識した国語科書写の内容指導論」『静岡大学教育実践総合センター紀要　No.21』p.11-p.20　2013

[15] 杉﨑「教員養成の『書写･書道』における評価法の検討」『静岡大学教育学部附属教育実践センター紀要 No.29』2019 p.55-p.61、『国語ワークシートの開発』腰山照子　1992　国土社

[16] 昌子佳広「『記録』から『思考』へーノート学習の意義を再考するー」『月刊国語教育研究 No.576』2020.4　日本国語教育学会　p.28‐31

[17] 杉﨑「教員養成における『国語科書写』の授業展開ー学習内容と指導者意識の高揚を目指してー」『研究紀要第 24 集（平成 30 年度）』日本教育大学協会全国書道教育部門　2019.3

[18] 前原隆志「板書型指導案に関する一考察」『山口大学教育学部附属教育実践センター研究紀要第 42 号』2016.9「板書型指導案」を最初に提案したのは、平成 22 年の学力向上推進委員、板倉豊氏である。

[19] 拠点校は山口県内の 7 地域より小学校国語･算数、中学校の国語･数学･理科の５つの授業を公開、毎年 35 校が指定された。掲載された板書型指導案は３カ年で 124 事例である。

[20] 北尾倫彦・速水敏彦『わかる授業の心理学』有斐閣選書　1986

[21] 谷川彰英「板書の基本的機能の確認を」『授業研究 21』明治図書　1994

[22] 石川實『黒板の文化誌ー教育のためのもうひとつの世界ー』　白順社 1998

[23] 大西忠治『授業づくり上達法』　民衆社　1996　p.112

[24] 『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』文部科学省　平成 29 年 7 月　「〔思考力、判断力、表現力等〕の内容」「A 話すこと･聞くこと」の指導事項、内容⑴は、学習過程に沿って、「話題の設定、情報の収集、内容の検討」「構成の検討、考えの形成（話すこと）」「表現、共有（話すこと）」「構造と内容の把握、精査･解釈、考えの形成、共有（聞くこと）」「話合いの進め方の検討、考えの形成、共有（話し合うこと）」のように構成されているとある。

[25] 田近洵一『創造の＜読み＞新論ー文学の再生を求めて』2013 東洋館出版社、田近洵一編『国語教育の再生と創造』1996　教育出版

[26] 広岡亮蔵編『授業研究大辞典』明治図書　1975　八田昭平は「第一種利用段階：授業が書物中心の読み書き算の時代には、板書は書物の内容の提示解説の用具」「第二種利用段階：指導法が生み出され、黒板は思考のための空間的視覚的モデルの提示の場所。正面いっぱいの黒板、背面黒板、小黒板が普及。子ども達の板書も奨励される。」「第三種利用形態：授業が教師と子ども達との計画的・創造的な活動を持続的に展開させる過程として構想され、板書は授業の導入・展開・まとめ・次時への発展の段階」と言及している。

[27] 藤岡信勝『授業づくりの発想』日本書籍　1989

[28] 岩瀬直哉「『三角ロジック』の検討から見える思考の在り方」『国語教育研究 No.521』明治図書 2015.9

[29] 佐藤公治『認知心理学からみた読みの世界―対話と協同的学習を目指して―』北大路書房　1998

[30] 岩浅農也･横須賀薫編『ノート指導と板書』1984 国土社　「組織学習」と板書･ノートについて言及している。