

Consider the "board writing" that will be created in the "reading comprehension" class of the Japanese language course in elementary school

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-12-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉崎, 哲子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00028488

小学校国語科の「読み」の授業における板書の検討

Consider the "board writing" that will be created in the "reading comprehension" class
of the Japanese language course in elementary school

杉崎 哲子¹

Satoko SUGIZAKI

（令和3年11月30日受理）

ABSTRACT

Classes are for each and every child, and teachers support children's learning. In class, we will take up the children's awareness, thoughts, and opinions and discuss them together. For that purpose, "thinking tools" are useful. In this study, we will examine the "board writing" that is created in the "reading comprehension" class of the Japanese language course in elementary school.

はじめに

筆者はこれまでに国語学習における「書字活動」について継続的に研究し、児童の反応を追いながら「板書」の働きを捉え、思考ツールを活用した授業における「板書」と児童自身の「書字」とを併せて検討した。その中で、授業を「主体的・対話的で深い学び」という観点で見直したところ、＜読み＞の授業について次の2点を確認した。重要なことの1つは「授業者は、自分と学習者との相互作用を自覚し支援的な位置にいて授業を展開していくこと」であり、2つ目は『話し合い』による子どもの＜読み＞の変容、＜読み＞の交流による読み深め・読み広げを大事にする¹こと」である。（文章中の＜読み＞という表記は、田近に倣ったものである。）

一方、教員養成に求められる「板書能力」のうち、「書字行為に関する能力」に留まらない授業内容や授業展開に踏み込んだ「板書計画」も検証し、＜読み＞の授業の「板書」には、学習者同士の充実した「話し合い」活動を成立させ学習者の「学び」を支援するという役割が求められることを確認した。「学び」の支援には思考ツールの活用が有効である。

本研究では、教員養成の授業における「板書指導」に生かすことを念頭に置きながら、思考ツールを活用した小学校の＜読み＞の授業実践の板書について検討する。

1. 国語科の「主体的・対話的で深い学び」

1-1. 授業づくりの問題点と授業者の役割

授業づくりで問題とされている偏りの一つの「教師偏重型授業」とは、子供たちの解釈や思考の幅を教師の描く読みに沿って押し込み、その「細かいルールの上」を教師の求める答えを予想して辿ることによって進んでいくものである。もう一方の「学習者偏重型授業」は、授業者

¹ 国語教育系列

が、「子どもの読みはどれもすばらしい」「読む経験さえしていれば読む力は付く」というように、子どもの活動や交流を強く重視する²。誰もが「教師偏重」「学習者偏重」が問題であることを理解しており交流に時間を割くなどして工夫しているため極端な偏りではないものの、大事な箇所、結果的にこれらに近い状態になっている授業を見ることが少なくない。

なぜそうなるのか。授業者は、一問一答の発問を繰り返す、自分の意図した一部の発言だけを取り上げて価値付け（綱渡りの展開）しても、「私の読みに皆が出合えた」と感じられる。活気ある多くの発言を全て盛り上げた（噴火型展開）挙句に、何も価値づけしなくても、子どもたちが生き生きしていると、その雰囲気は満足する³からである。筆者は、この「授業者が、授業をした自分に酔っている状態」は、授業者が、「授業は（研修等で）自分が披露するもの」と考えて、「一人ひとりの子どもたちの学び」と捉えていないことに起因していると考えている。

では、授業者はどのような役割を担うべきか。支援的であることについては既に確認した⁴。中野も、教師には「教育ファシリテーションのアプローチ」が求められ、ファシリテーターは「支援者」であり新しい誕生を助ける「助産婦」の役割を担うと述べている⁵。また石川らも、教育ファシリテーターの役割を「学習プログラムのデザイン」「場をつくる」「問いかけ」「見える化」「場を見る」「マネジメントする」「評価する」と論じている⁶。

国語の授業については桂が、教室内での授業者に求められるのは「国語授業のファシリテーション力」であるとし、「授業のストーリーづくりのスキル」「教室の空気づくりのスキル」「多様な意見を拡散的に引き出すスキル」「異なる意見を収束的に整理するスキル」「アセスメントと対応の即時的なスキル」を挙げている⁷。つまり授業者は、授業のストーリーを創っても、決してそれでレールを敷くことはせずに、学習者の意見を引き出したり収束的に整理したりして、「子どもたち一人ひとりの学び」を支援していくという重要な役割を担っているのである。

1-2. 子どもの「気付き」について

「授業づくり」について、青木は、「子どもの気付きから授業をつくる」ことが重要であり、「直観的気付き」「論理的気付き」「本質的気付き」の3つの気付きと問いが子どもの内面で連続することが「言葉による見方・考え方」が働いている状態といえると述べている⁸。

「直観的気付き」とは、自分自身の無意識な読み方や個別なものの見方や感じ方によって生まれ、「論理的気付き」は、「直観的気付き」の違いについて、他者と比較・検討したり再度文章を読み直したりする中で、対象と言葉、言葉と言葉の関係性を発見する。「本質的気付き」は「論理的気付き」に至ることのできた過程を俯瞰（メタ認知）する中で、汎用化された読み方を構築したり、自分自身の変化を自覚したり、新たなものの想像へと向かったりする。

「気付き」は他者から与えられた答えではなく、自分自身が掴み取った「学び」であって、「学び」は気付くからこそ自覚できる。そこで青木は、子どもたちが「深く学ぶ」授業を創るために、子どもの内面の動きに着目して学習をイメージすることを推奨しているのである。

1-3. 「めあて」と「発問」について

より具体的な教師の国語の授業スキルとして、土居は「国語科指導ことば」を提案し、子どもたちの学びを促進させるために授業者が重視したいこととして、①質のよいきっかけ（場づくり）、②刺激、③整理、④価値付けの四点を示している⁹。

授業の開始時、授業者が唐突に「めあて」を掲げ、それを安直に子どもの「めあて」として

示すことが多い。既に「板書計画型指導案」の有効性を確認している¹⁰が、子どもたちが「学びたい・学ぶ必要がある」と思うかと問い直してみると、開始段階から「教師偏重」に陥る危険性も考えられるだろう。展開の仕方によって子どもたちを事前の計画（ルール）に乗せるだけになる場合があることを肝に銘じて、「質のよいきっかけ」にする必要がある。

また「発問」については佐伯が、「本来の発問は触発的」であり、「答えを言わせる発問ではなく、教師の発問が刺激となって子どもの探究がはじまる発問こそが真の発問である。」と言及しており¹¹、「ゆさぶり発問の訓練をする¹²」とも言われているように、実際の授業では発問は教師の都合で作られ学習者に向けて一方的に行われることが多い。「発問は教師の倫理で作られている。子どもの読み手としての独立した世界の可能性は無視されている。」との指摘¹³もある通り、「子どもの気付きから授業をつくる¹⁴」ことが求められることを再度押さえておきたい。

2. <読み>の「主体的・対話的で深い学び」を実現するために

2-1. <読み>の授業について

ここでは、文学の<読み>の授業に関する田近の見解をもとに、<読み>の学びを捉える。田近は、楽しい学習活動（劇化やなりきり作文）について、「それ自体は決して否定すべきことではない」としながら、「その結果、<読み>そのものが軽視される」ことを問題視している。そして、『詳細な読解』を避けるという意識がそれに拍車をかけて、教材本文の<読み>の作業に対する真剣さが薄れてきている」と警鐘を鳴らしている¹⁵。

さらに「読むという行為の本質は、読者にとって、自己の主観の枠組みを超えて、そのような新しい世界（他者）と出会うところにある。」ことを踏まえ、「<読み>は、さらに『ほんとうの他者』を求めて、変容・新化していくもの」であり「<読み>の授業は、作品のことばとかがかわることによって、世界を新たに生成し、さらに変容していく<読み>を仕組むもの」でなければならないと続けている。「教室における<読み>」は、「多様な個性の学習者集団による学び・学び合いとして成立」しており、特質として「①一人の読者として、教材（テキスト）のことばをとらえ、その意味や働きを追究する行為として成立する。」「②学習者集団の中で、課題を共有し、共に読み合い、学び合う行為として成立する。」の二点を挙げている。

2-2. <読み>の授業の「対話」を起こす

田近は「文学教材の<読み>の授業は、そこに成立する「読み」の行為自体、他者を理解しようとする行為であり、ことばの意味するものに思いをめぐらす行為であって、ことばの教育として、きわめて重要な側面を担う」と述べ、<読み>の授業の最も重要な課題に「読むという行為の成立」を挙げている。そこには、上述した二つの特質「<読み>の主体化の問題」と「主観性の克服の問題」が存在している。教室における自己変容の<読み>とは、「個別的・個人的な『わたしの<読み>』を大事にしながら、しかも自分の主観の枠組みを自ら壊し、新しい<読み>の可能性をひらいて」いくことにある。「主観を超える教室の<読み>」には、「①作品の構造をとらえ直す。」「②友達と<読み>を交流する。」という二つの方法があるが、このうちの②の「交流」において、特に「対話を起こす」ことが重要になってくる¹⁶。

■<読み>を生み出す「対話」

田近は、「<読み>の「対話は、話し手と聞き手とが共通の問題（話題）を中心に、対等の関係で意見や情報を交換し、問題（話題）に関して互いの認識を深めていくもの」であり、「それ

は形態としては一対一の話し合いだが、内実は共同思考としての討議であって、異質なものの間の矛盾・対立を止揚・克服していく（いわゆる弁証法的な）問題追究活動である（対話と討議とは、「共同思考による問題追究」という同じ枠組みで考えることができる。）」と述べ、「対話を起こす」とは「討議（ディスカッション）を起こす」、「共同思考を起こす」ことと言及している。特に「＜読み＞を生み出す対話」という視点を大事にし「読み返し・読み深めのための対話・討議を成立させるにはどうしたらよいか」のポイントを次のように整理している¹⁷。

＜読み＞を生み出す対話のポイント

- ア. 焦点化／問題（話題）を焦点化する。
- イ. 相互理解／他者の＜読み＞を知る。
質疑や意見交換によって友達の＜読み＞に対する理解を確かにする。特にどうしてそのような考えを持ったか理解するようにする。
- ウ. 相対比／友達との対立・矛盾点、問題点を明確にする。
作品のとらえ方に関して、どこが違うか、どんな問題があるかを話し合う。また共通理解は成立しないかについても検討する。
- エ. 自己認識／啓発・触発されたこと、考えさせられたことを振り返る。
友達の考えを聞いて、初めて気づいたことや考えたことを自分なりにまとめる。
- オ. 読み直し／作品の上での相互の＜読み＞を見直す。
改めて教材・作品にかえて、どこが問題か、そこをどう読むか等、さらに話し合いながら、読み直し・読み深めをする。

2-3. 対話の場面の「板書」について

坂口は、「主体的・協働的な『読むこと』を推奨」し、「多様な他者と協働しながら」読み解いてゆく資質・能力の育成が求められている」と述べている¹⁸。「子どもたち自身が「言葉による見方・考え方」を「働かせ」、目標とする国語科の資質・能力を育成する¹⁹ためには、「どう教えるか」ではなく、子どもたちが「どう学ぶのか」、つまり、子ども自身が学びを創り上げる授業観へと変革する必要がある。板書には学習者の学び、思考が可視化されていくことになる。

板書についてのこれまでの検証では、板書の際の声掛けや音読等の授業者から学習者個々への働きかけが、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関係すること²⁰を確認し、交流の場面で「思考ツール」を活用した実践も取り上げた²¹。その成果をふまえながら、本論では、「思考ツール」を活かした板書について更に詳しく検討していく。

3. 「思考ツール」の特徴と活用

3-1. 学生の考える「思考ツール」の活用場面

「思考ツール」について「国語科内容指導論Ⅰ」の授業で紹介したところ、実習中に指導教員に勧められて活用したのは少数で、初めて知ったという学生が多かった。各自が作成した「板書計画型指導案²²」のどの場面でどのツールを活用するかについての回答は以下の通りである。

「プロット図は話全体をまとめるときに活用すると起承転結が分かりやすい。」「ウェッピングマップは、中心に書いたテーマから様々な事柄を連想し自分のアイデアや知識を可視化できる。」「クラゲチャートは、筆者の主張を支える事例の書かれ方の工夫を見つけて整理するときに活用した

い。ピラミッドは、下段に情報を箇条書きし、中段に下段との繋がり、上段に中・下をまとめたストーリーを書いて情報を整理し、説明的文章の構造理解に活かしたい。「筆者の主張と事例とのつながりがよくわかる。この教材以外の説明的文章でも応用できるように考え方を身につけさせたいが、色んな児童がいるので、板書への取り入れ方は、よく分からない。」

学生は、思考ツールの特徴を理解してから、「授業者⇄学習者」の流れだけでなく学習者相互や複数名による対話を想定した交流時の場面を設定し、その際に色々なタイプの児童の反応を意識して授業展開を考えている。積極的に活用したいと考えているものの、挙がってきた意見の「共有」や「価値づけ」、それをどう板書で可視化していくのかを知りたいと答えている。

3-2. 思考ツールを活用した「板書」

ここでは、「思考ツール²³」を活用した沼田と槇原が提案する「板書」について述べる。

■「立体型板書」について

「広げる発問」を平面的な板書、「深める発問」を立体的な板書と捉えて、長崎は「立体型板書」を提案した²⁴。沼田は、子どもたちの思考プロセスを可視化し思考の活性化をねらい、長崎の示した「広げる発問」「深める発問」をもとにしつつ過去の実践をふまえて、10のバリエーションの授業フレームに整理している²⁵。

- ① 類別型 ② 対比型 ③ ベン図型 ④ 構造埋め込み型 ⑤ 問答・変容型 ⑥ 人物相関図型
⑦ スケーリング型 ⑧ 移動型 ⑨ 穴埋め型 ⑩ 循環型

説明文教材では、例えば低学年の「問いと答え」では⑤問答型を、比べる場合は対比型やベン図型を、「順序」に着目する場合には循環型を挙げ、中学年の「はじめ・中・おわり」という文章構造の理解には、構造埋め込み型を上段に示し下段に類別型やスケーリング型を用いて、筆者の考えがどのように論理的に示されているかを検討できるとしている。また、文学教材については、低学年では人物相関図型を活用して人物関係を糸口に考える学習を提案し、文章構造に着目させる場合には対比型やベン図型を、高学年では、作者が作品全体を通して読者に語りかけるメッセージは何かを考えて文章を俯瞰してみる場合に活用できると述べている。

■「?型板書」²⁶ について

【図1】 「?型板書」-5つの型と「対話」の観点での検証 (各型に2タイプあるが省略)

- ① あなあき型板書／→ 教師の誘導の面はあるが「ア焦点化」に有効で、注目させやすい。
- ② 誤読提示型板書／→積極的にゆさぶりをかけ「イ相互理解」「ウ相対比」を促しやすい。誤読を見逃さないことは意味があるが、児童が誤答を捉えてしまわないよう特に視写の時に注意する。誤答発言の児童にも「学習が深まった」と価値付ける必要がある。
- ③ バラバラ型板書／→共通点や相違点に着目して整理、構造化する。授業者の技量が必要。ある程度、授業者が引っ張る必要がある。板書ではできるがワークシートでは難しい。(各自の考えのみでは成立せず、複数の考えが出されないと深まりが見込めない。)「イ相互理解」「ウ相対比」によって、「エ自己認識」がしやすくなる。
- ④ 完成目前型板書／→「矢印」は「乗り換え(読み取り)案内」になる。「図に変身」は思考ツール等を指す。先に各自の意見(バラバラ)があつてこそ成立する(エ自己認識)。
- ⑤ 広がり型板書／→共有した読みを再解釈し、各自が読みを広げる(オ読み直し)。各自が書き留めて可視化し、バラバラを整理する際にツールを活用して全体に提示する。

楨原は、授業展開の中での授業者の役割を子どもたちへの刺激を仕掛ける」と捉えて「?型板書」を提案し、これを作る具体的なアイデアとして5つの型を示した(図1の①から⑤)。これは、「問いかけ、ゆさぶる、敢えて共感する、敢えて反論する、友達の考えの理由を推測、つぶやきを取り上げる」等の方法で子どもに「問い」と「気付き」を持たせるものである。

ここでは、先にそれぞれの特徴と必要性を述べてから「~型板書が有効な学習場面」を挙げ、続いて、ある単元(教材)での活用例をそれぞれの型について紹介している。一時間の授業展開の中で複数を取り入れることもできるだろうが、実際には、③~④を経て⑤が成立する場合が多く、①②は、それらを可能にする手段になりうると考えられる。

4. 板書(三例)にみる「対話の成立」

「深い学び」の実現に向けては、「言葉による見方・考え方」を働かせ、言葉で理解したり表現したりしながら自分の思いや考えを広げ深める学習活動を設けるなどの工夫が考えられる。授業では、自分や自分たちのとらえ方、使い方などを一度立ち止まって「見つめ直す」場があるか、俯瞰(メタ認知)し、よりよい言葉のとらえ方や使い方を自覚する学習場面があるかが重要である²⁷。「自分」や「自分たち」、つまり子どもたちの存在が見えているかである。

そこで、上述の二者が提示している板書だけでなく、「思考ツール」を板書とワークシートの両方に活用した河野の実践を加えた三者の板書について、『対話』の成立」という観点で分析する。河野実践については、既に「思考の可視化」という視点から高学年の子どもたちの「目」と「手」の動きを捉えている²⁸ため、本論では、低・中学年の実践を取り上げ、同じ教材の板書について三者を併記する。教材を同一にするのは、学習者の異なる事例を扱う都合上、発達段階への考慮と内容理解の差を縮めるためである。扱う箇所を統一していないが、展開を比較するものではないため分析に支障はない。また誌面の都合等により、沼田、楨原の板書は文章での説明に留め、河野には、これまでの実践の「板書」を紙面に記してもらうことにした。

【分析の観点】子どもの「気付き」や思考を捉え「整理」しながら「刺激」を与えて「対話」を成立させているか、「価値づけ」をしているか。

■「スイミー」(第2学年)

沼田は全9時間の2時目に「一番大切な役割だった登場人物はだれか」と投げかけ、「人物相関図型」を使って役割や関係性を考えさせ、文章全体のあらすじを意図的に一枚の絵のように板書している。初読の読みの小さな捉え方のズレを把握するためと説明しているが、第3時以降の板書がないため、各自の判断の違いをどのように共有し価値づけする(した)のかは不明である。1時間の授業で子どもの発言を拾いつつ対話によってその絵を作り上げるのは容易ではないだろう。また、その絵に頼って本文の<読み>から離れてしまうことも懸念される。

楨原は全12時間の第一次に音読劇の計画を立て、第二次には、場面ごとに「音読したいところ」を考えさせ、第三次第10時に「第一に活躍したのは？」という発問を投げて「あなあき」で示している。解説には「根拠」と書かれているが、ノートの掲載がなく板書に記された文言も例示で数も多くないため、個々の学習者の思考や「対話」を整理した様子は確認できない。活発な発言が想像できるだけに、どの発言を取り上げて板書するのが気になる場所である。

河野実践

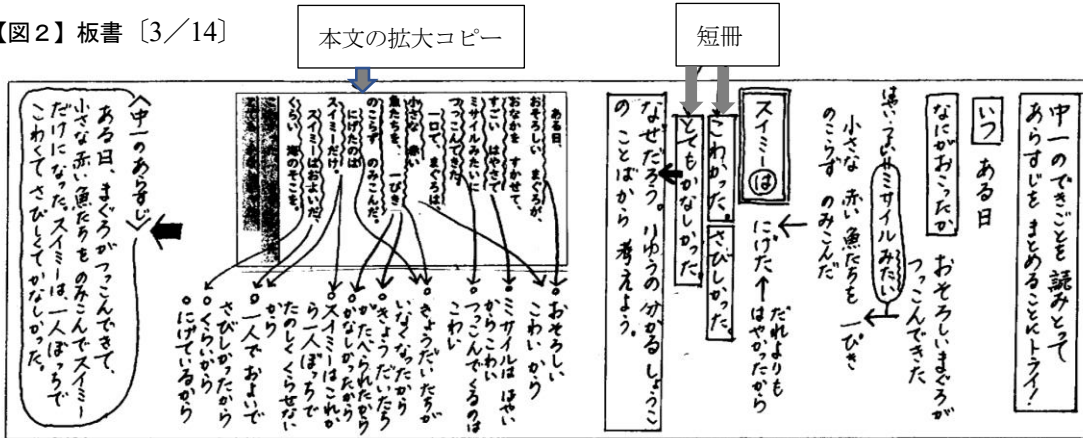
＜注＞河野実践の概要の説明について、注目すべき箇所に下線を引き A～F の記号を付けた。

分類の仕方は後述する。

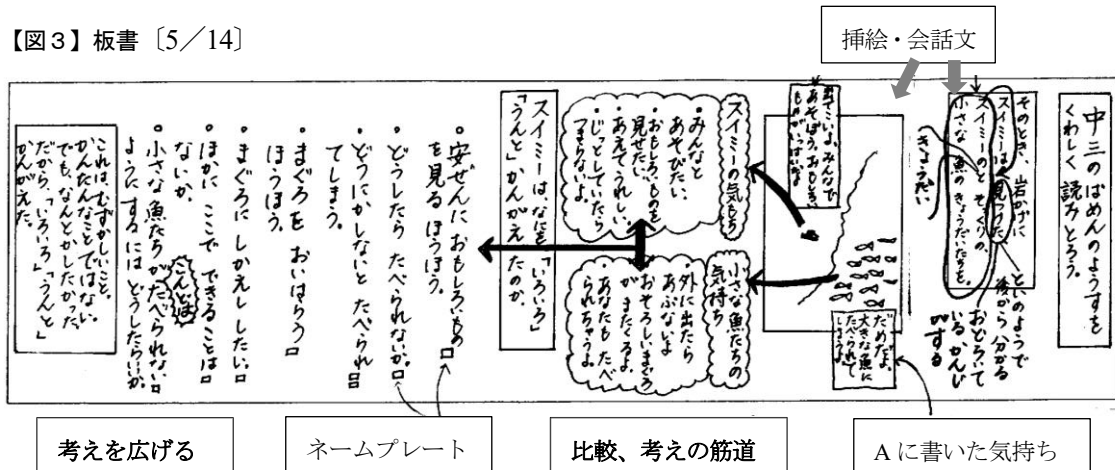
○第3時（全14時）／「根拠を明らかにして筋道立てて書く力の育成」をねらい、「あらすじをまとめることにトライ」させている。A 先にノートに「いつ、なにがおこったか」を書かせ発表させてから、まぐろに襲われた場面の出来事をスイミーの気持ち（こわかった・さびしかった・かなしかった）を B 言葉を根拠に考えさせている。C 気持ちを示した短冊によって「ア。焦点化」が図られ、本文の拡大コピーから D 矢印を引いて、「どの根拠から考えているのかを視覚化できる板書」にしている。また、E 根拠と理由を対応させることによって、F 「同じ根拠でも異なる理由」や「異なる根拠でも同じ理由」になることに気付かせて「イ、相互理解」を容易にしている。…図2参照

○第5時／「小さな魚たちとスイミーとの出会い」の場面で、「スイミーが E 『いろいろ』『うん』と』『かんがえた』理由を、筋道を立てて考える」ことに取り組ませている。C 挿絵と会話文をあらかじめカードにしておき、先に「スイミーと小さな魚たち」の気持ちを A ワークシートに書かせてから発表させ、D 矢印で考えの道筋を示しながら、B 両者の気持ちを比べて「スイミーの考えたこと」を書かせている。ここでの対比は、友だちとではなくスイミーと小さな魚たちである。「イ、相互理解」に至らない児童もいることにも配慮し、ここでは、捨象した思考を誘いやすく却って低学年らしさを失うと考え、一般的な「思考ツール」を用いず、F 考えを広げる（広げる）ことを意図して板書している。…図3参照

【図2】板書 [3/14]



【図3】板書 [5/14]



考えを広げる

ネームプレート

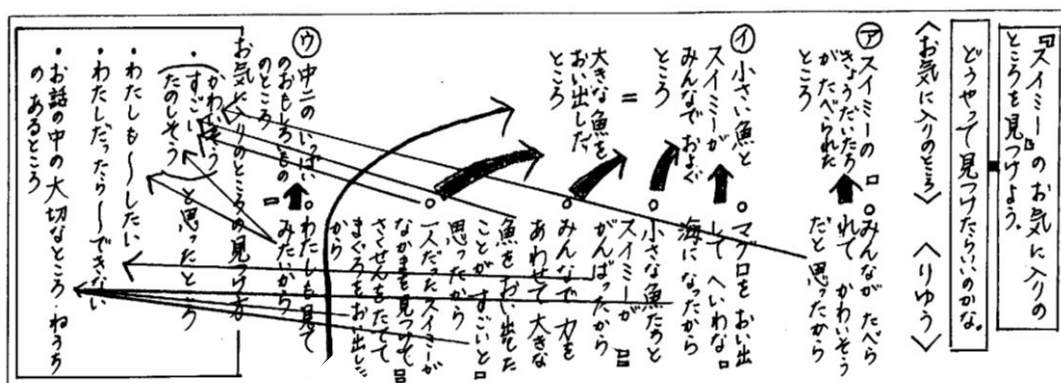
比較、考えの筋道

A に書いた気持ち

○第10時／第一次に立てた計画の中にある学習内容（＝問い）にもとづき、「スイミーのお気に入りのところを見つけよう」B「どうやって見つけたらいいのかな。」を投げかけている。「お気に入りのところ」と「りゅう」をC上下に書き分けて、「お気に入りのところ」を見つけられない子や見つけても修正が必要な子に対応し、E『『見つけ方』を見つけさせる』ことにウエイトを置いている。まずAノートに自分の考えを「結論＝お気に入りのところ」と「理由」を分けて書かせている。それをC一斉でも出し合わせ、板書しD矢印を付して可視化を図った。これによって、E「結論」に対する「同じー違う」、理由に対する「同じー違う」を捉えやすくしている。その結果、「イ. 相互理解」「ウ. 相対比」「エ. 自己認識」に寄与したものと思われる。この授業の最終時にはF「スイミーのしょうかいのいえ」を使って、伝え合い共有している。

低学年では、友達に触発されるまでに至らないことも多いだろう。それゆえに「板書」に、どう書かれているかが、子どもたちの思考に大きく影響すると考えられる。河野は「お気に入りのところ」の見つけ方をまとめて板書して、見つけられない子を支援したとコメントしているが、このことは、子どもたち全体に対して、E 文章の内容を読むだけでなく読み方や考え方（書き方）を伝える「見方、考え方」の授業になっていることを示唆している。…図4参照

【図4】板書 [10/14]



■「ちいちゃんのかげおくり」(第3学年)

沼田は、全10時間の第5時に、「三回の夜のうち、ちいちゃんが一番さびしかったのはどれ？」と投げかけ、「対比型」で夜を比較させ時間の流れを感じとらせている。解説には「三日間の夜の様子だけでなく、時間の流れの中で心情の変化を示す」ために、板書の上段に時間の流れを示し、「ちいちゃんが過ごした場所や表情、心情」は具体的に想像させながらキーワードを残している。「授業前半では、それぞれの『寂しさ』を言語化させ」「その上で、観点を決めて、それぞれの情報を色チョークを用いながら関連付け」している。子どもたちの意見を取り上げて整理しながら「関連付け」し時間の流れの中で心情の変化を考えさせる場を設定して<読み>を支援したといえる。

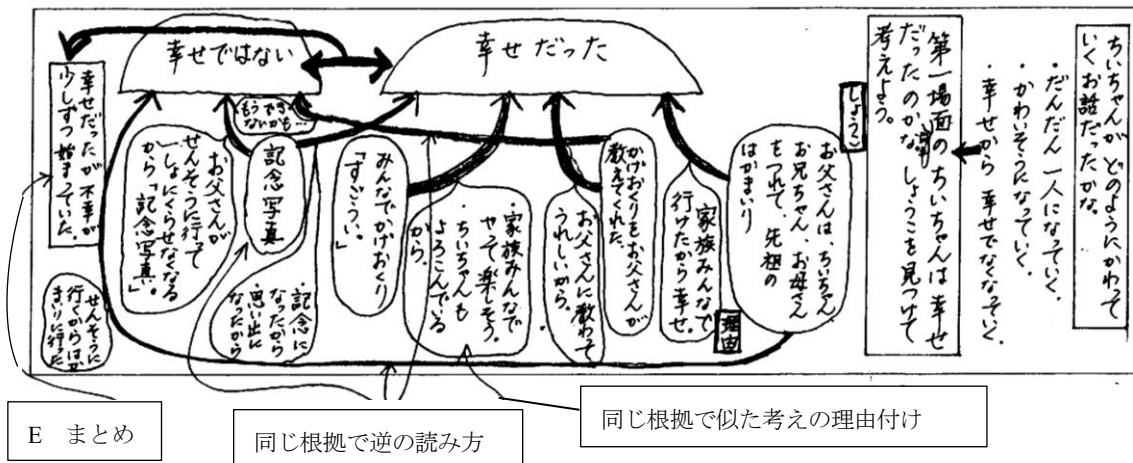
榎原は、全12時間の7時間目に第四場面を取り上げて、「比較」を用い、明るい場面と暗い場面とを色チョークを使い分けながら対比させている。第四場面では、「暗い方から明るい方へ矢印を書く」という児童の提案について「暗いと思っている自分たちが空へと消えていくちいちゃんを見ている感じ」「ちいちゃんがとてもうれしそうで、だからこそ自分たちがそれを見て悲しく感じている」というやりとりがあり、読み手と作品との関係を図示している。ペアで一

枚のホワイトボードを使って「明るい」「暗い」と感じる根拠について可視化しながら対話したことも記されている。

河野実践

○第5時(全11時) / 子どもたちがE本文の叙述をよく読み、根拠と理由を書き出していることが分かる。B三角ロジッククラゲチャートを活用して、A個別に考えを書かせてから一斉で話し合せている。C板書も三角ロジッククラゲチャート型にし、根拠と理由を可視化してD矢印を付し、互いの考えの違いを捉えやすくしている。河野は、この板書の中にE「同じ根拠から似た考えの理由付けができること」と「同じ根拠であっても逆の読み方ができること」のそれぞれを教える場を見出している。そして、「幸せだった」と「幸せではない」というE逆の結論同士を融和させてまとめる方法を学び実践する場を設定することによって、「変化の進行」で捉える読み方を保有しているだけでなくF活用できる能力としての定着に繋がる。最終時には第五場面(平和にな今の様子)の効果を考えF読後感を深化させている。…図5参照

【図5】板書 [5/11]



■「ありの行列」(第3学年)

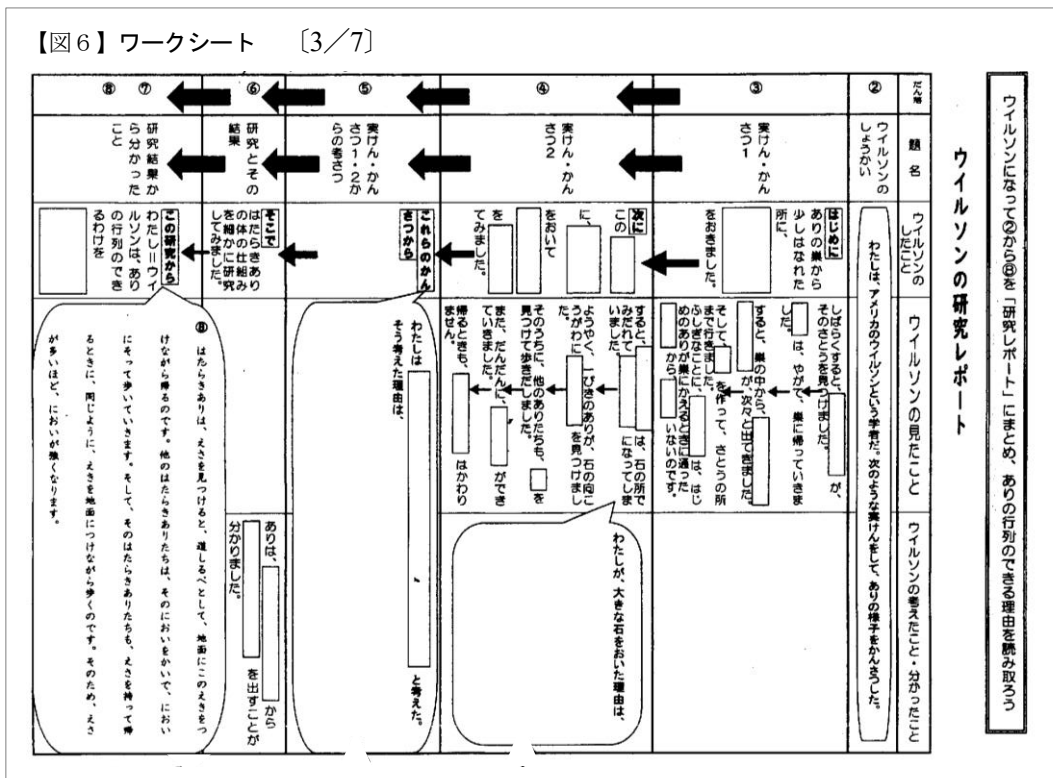
沼田は、全7時間の7時目に「循環型」を活用して、文章の構造を理解させようとしている。「これらの実験・研究の後には、どのような疑問や実験が続けられそうですか？」と投げかけて、「疑問→実験」の基本的な流れを上下に配置し、左右に「仮説」と「考察」の項目を置いて、二つの実験と一つの研究を循環の形でつなぎ可視化している。交流では、まず「疑問」を中心に発表させて板書で整理し、思考の深化の際に実験や考察、仮説について思考をつなぎ、実験観察型の基本的な文章の流れ「疑問・仮説・考察・疑問」を意識し類推する力を育てる。

榎原も全7時間の第4時に「類推」を活用し、「筆者になりきって新しい実験を考えてみよう！」という「あなあき」の板書を示している。各段落の要点を短冊にし、教材文の内容を概観させ、その短冊を子どもの発言を受けて移動させながら、段落と段落の間にスペースを作り、子どもたちに聞いて引き出すとともに文脈を意識して創造的に活動できるよう工夫している。実験方法のアイデアや、その方法を考えた理由のキーワードも板書しておき、考えを比較、検討しやすくする。文章の文脈から逸脱した実験方法を考える子どもがいた場合は、誤読提示型のように一旦板書し、後に全体で検討して学びを深める材料にしたいとも記されている。

河野実践

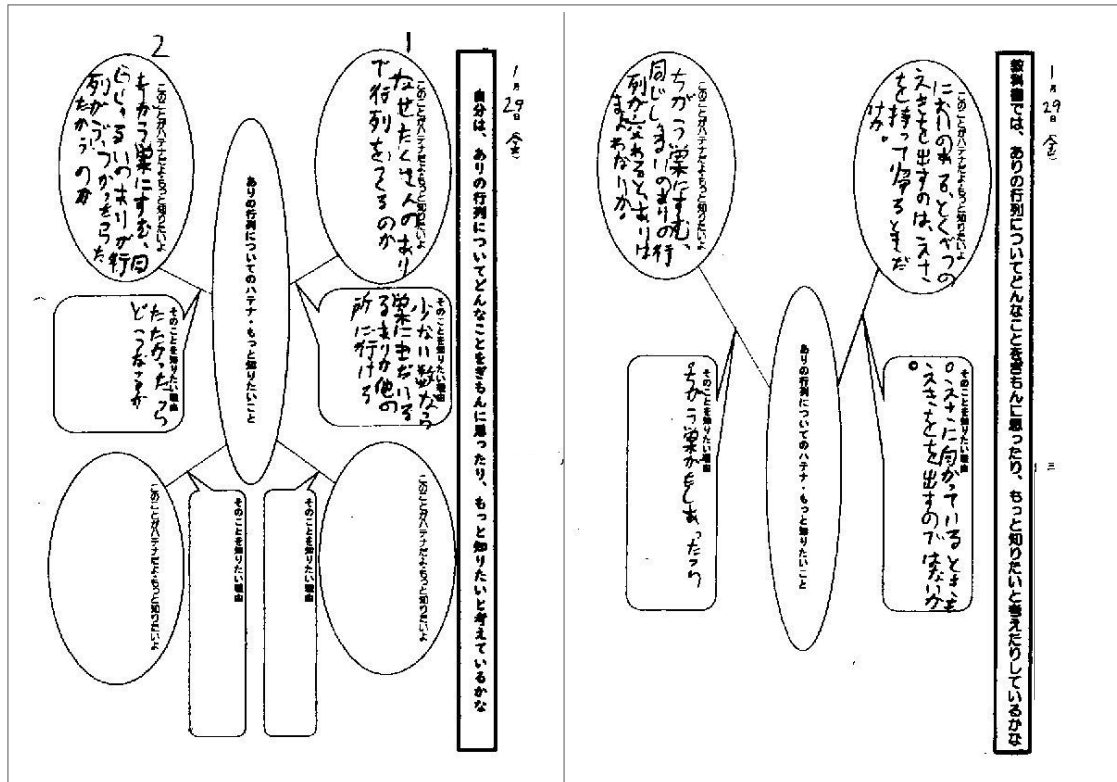
○第3時(全7時間) / この授業では、「説明的文章の理解力(精査・解釈)を高める」という課題に対する方策を探ることと、「学び合う力を高めるための思考ツールを活かしたワークシートと板書の工夫を高める。」ために、手立て①「主体的に取り組める学習課題・学習問題」では、B ウィルソンの側から研究レポートをまとめるという設定にすることで、読み取り方・考え方を支援し、手立て②「思いや考えをつなぐ意図的なしかけ」として、C ペーパーサートを操作したり、ワークシートを使ったりして読みを伝え合うこと、幾つかのグループ技法を用いることを行った。手立て③「単元の中で考えの変容が見える工夫」としては、D ワークシートへの色を変えた筆記具での記入によって変容を追うこととした。このように、教材と子どもとの距離を近付ける手だてを重ねた結果、「ウィルソンの推論をほとんどの子が理解できたこと、行列のできる理由を説明でき、E「分離読み」「補い読み」の効果が認められたと述べている。

第5時では、「ぎもんに思ったことやもっと知りたいと思ったことを調べよう。」と投げかけ、「教科書では、ありの行列について、どんなことをぎもんに思い、もっと知りたいとしているか」を捉えさせている。F 教科書の補助的文章の読み取らせて「ありの行列」について発展的に調べていく課題の設定の仕方を学ばせている。「何を」「なぜ」知りたいのかを読み取るためにB 思考ツールを用い、まずA 個人に書かせ、それをC 同じ形式で板書上でも押さえ、F 異なる疑問やもっと知りたいことを一斉の中で出させ互いに参照し合わせている。…図6参照

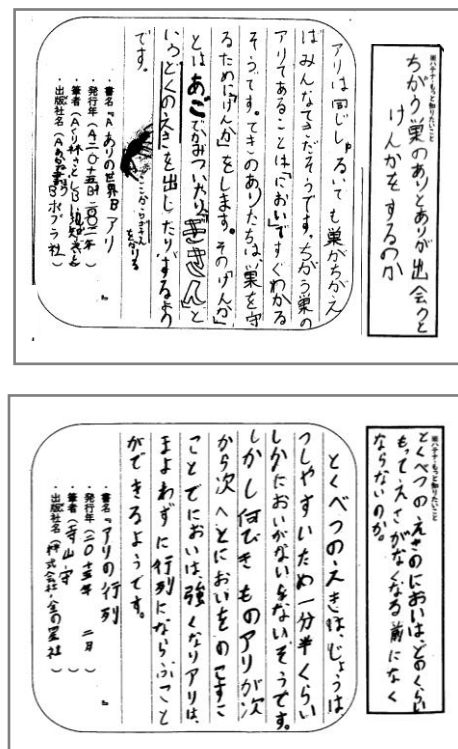


<文章中に付した記号と分類の意図>
A/個人が取り組む B/考える手立て C/提示の工夫(物理的)
D/流れ・つながり E/学習の力点 F/発展・活用

【図7】 児童によるワークシートの記入例 (左右2枚とも同一の児童が記入)



【図8】 ワークシート (補い読み)



河野は、図6のワークシートとほぼ同形に板書を示し、これ自体を「ウィルソンの研究レポート」と見立てた(ワークシートが完成すれば、『ウィルソンの研究レポート』も完成する)。その際、解が一つである本文や穴埋めには拡大コピーしたものを使用し、ねらったところは黒板に直接書いている。また正面黒板とは別に補助黒板を、本文提示やペーパーサートの操作(ウィルソンのしたことや見たことの追体験)、発表に用いる等して<読み>を支援した。こうして、「本文を正しく読み取りつつ行列のできる理由を『理解・納得した読み取り』すること」をねらい、さらに「補い読み(河野が名付けた)」で(図7・8)理解を深め、子どもたち自身の「ありについての知識や思い込み、勝手な(未熟な『理科的思考(推論)』で読んだつもりになる)実態に対応しつつ、「大切な言葉」を丁寧に指導し「言葉による見方・考え方」を働かせることに繋げている。

実践後、「子どもが伝え合う『説明』をするために、考え方=話法(例もし…なら、～になるはずだから)を教えることも必要。」「『～(分かったこと)を使って説明しよう』ではなく、『～を使って発表原稿を書こう』という指示の方がより子どもの表現を引き出す。」を課題に挙げている。

5. <読み>の授業における「板書」のあり方

5-1. <読み>を生み出す対話と板書

板書分析で挙げた A~F と、<読み>を生み出す「対話」を成立させる（ア~オ）との関係性を確認し、これらを仮に「?型板書」で実現するとなると、以下のような流れが想定できる。

話し合う内容を絞って「焦点化（ア）」し、「個人が取り組む A」。それなくして対話は開始されず、「相互理解（イ）」「相対比（ウ）」も生じない。「①あなあき」「②誤答提示」は個人へのアプローチであると同時に、教室内の子どもたちに共通の課題となる。「考える手立て B」を明確にして、「提示（C）」や「流れ（D）」を工夫する。展開に繋がる板書の工夫が、理解を深めるとともに他者との交わりが生まれる。「③バラバラ」は多くの他者にも対応できる。そして、「④完成目前」とは子どもたちが納得する解を導き、「学習の力点 E」である「自己認識（エ）」に到達する。その先に、改めて作品に返って「読み直し（オ）」ができると、<読み>が深化、「発展 F」し「⑤広がる」ということになるだろう。

ここで注意すべきは、「子どもの勝手な想像の<読み>」の扱いである。田近は、これについて、「その生成・成立の要因や過程に問題があるのではないか」「子どもの勝手な想像は、たくましい想像力のはたらきの結果ではなく、むしろ彼らの想像力の衰えを表しているのではないだろうか。」と問題提起し、「その責任が教師にないとは言えないように思われる。」と続けて、「事実をとらえて思いやる（=つまり、ことばをとらえてその意味を問う）という想像行為の基盤が養われていない」と指摘している。

<読み>の行為のあり方に関する本質的な問題は、「叙述とかことばの仕組みをとらえ」、「ことばの関係を読むこと、あるいはことばを関係において読むこと」、つまり『「関係」を読むこと』であり、「そのためには、一つの作品の中にそれを形成する何らかの『関係』を見いだし」「それにどのような意味を与えるかが重要」である²⁹。今回検討した板書では、「思考ツール」が「関係」を捉えやすくする働きをしていた。ただし、授業展開の中の、特に相対比（ウ）の地点で、読み誤りや勝手に<読み>を「なんでもあり」と認めると、基盤が育っていかないだろう。国語では板書に「まとめ」を記さない場合が多い（小学校低学年では0%、中学年29%、高学年47%である）ことが指摘されている³⁰が、板書上の「まとめ」は重要であると考えられる。

5-2. 小学校国語科の「<読み>の板書」のポイント

ここまでの検証により、<読み>の板書に求められるポイントを3つ確認した。

(1) 学習者個々の「思考」を大事にして、「対話」を生み出す板書にする。

「対話」は話題の焦点化と、それに対する「個々の子どもの思考」の湧出があって生まれ、そこから相互理解や相対比が繰り返され広がる。しかし全ての子どもに考えを発言させ、授業者がそれを聞き取って可視化するのは困難である。そこで、「ワークシート」やノートへの記述が重要になる。ただ低学年や書字が困難な子どもたちに配慮し、キーワードだけを書く、本文を丸で囲む、線を付す等の方法が求められる。子どもたちが、「分かった」から「できた」になる³¹のは、彼ら自身の「思考できた³²（やった）」経験の積み重ねである。したがって、授業者は、「やれる（することができる）場を提供する」必要がある。

(2) 子どもたちの思考を整理し刺激する板書にする。

現状把握、交流前後の変化の確認には「思考の可視化」が必須であり、授業者がそれを教室全体で共有しながら整理する際に「思考ツール」の活用が有効である。松下は「思考ツ

ル」について、「考えを進める手続きやそれをイメージさせる図」として可視化されたものであり、図を使えば、それによって思考はある種の制約を受けるが、むしろそうした制約を作り出すことによって、かえって思考を活性化すると述べている³³。ワークシートと同形の板書にすると児童が自分の思考過程と照合しやすい。ただ、低学年では「思考ツール」の使い方を無理に理解させようとせずに負担観を抱かせない形で書き留めさせ、授業者が適宜取り上げていく。この時、授業者が児童の「気づき」のタイミングを意識せずに急ぐと、単なる絵に見えてしまって「子どもの思考」ではなくなる場合があるので配慮を要する。

(3) <読み>の指導過程を意識し、効果的に「ツール」を活用した板書にする。

「思考ツール」について松下は、「とても一般的かつ普遍的な思考の手順であって、どのような教科や活動においても、さまざまな形で用いることができる」と説明している。ただし、その点においては、「対話型論証モデル＝トゥールミン・モデル (Toulmin,2003)」（「三角ロジック³⁴」もその一部）と共通しているが、「トゥールミン・モデル」は、「教科や活動による多様性・固有性も重視し」ているという違いも指摘している。また思考ツールが「思考に関係する動詞」に対応するぐらいの粒の細かさであるのに対して、「対話型論証モデルは、ある問題（問い）に対して何らかの主張を行う、結論（答え）を出すという一まとまりの手続きに対応するぐらいの粒の大きさである。」とも論じている³⁵。

このことは、思考ツールで成立した<読み>が、「<読み>の授業で生まれる」二つの「問い³⁶」のうち、「言葉に対する問い」に有効に作用することを示唆している。ことばをとらえてその意味を問い、「読みを確かにする」段階では価値づけが不可欠であることから、授業の「まとめ」を大事にし、「読み方を読む」ことを学ぶところに導く板書を考える必要があるだろう。その先に、三角ロジックなどのより「対話」に重きを置いた「対話型論証モデル」を活用し、それを板書に反映させると良いのではないだろうか。

5-3. 教員養成の「板書指導」の今後に向けて

思考ツールを活用した板書が児童の思考活動を促すことについては、筆者もそれを確認し、特に小学校高学年における「思考ツール」の段階的活用の有効性を論じた。そして、その成果を教員養成の授業での「板書計画」作成過程に反映させるとともに、学習者4タイプの児童を意識させて、より具体的に授業展開を考える手立てにしてきた。

さらに、今回の研究で明らかにした「ツールの効果的な活用」のポイントを、教員養成の「板書（指導）」の授業に提示したいと考えている。この時に確認を怠ってはならないのは、「発達段階に配慮して系統的に導入すること」であり、特に「対話」という点では、「ツールの特徴を理解して使用の時期や場面を考えて活用すること」が重要である。

河野実践では、つきたい力を明確にし、国語科における「見方・考え方」を意識して、「読み方を読む」ために複数種の「思考ツール」を取り入れていた。ワークシートと板書に段階的に活用することによって「対話」が有効に機能したといえる³⁷。それは、学校全体で書字活動を大事に考え、発達段階に応じて精選して取り組ませてきた成果だろう。そして、思考ツールの特徴を確認してワークシートにするとともに、それを板書にも生かして共有（子どもたちの思考の可視化）を容易にしたことによって、「対話」の充実が図られたと考えられる。

「<読み>を生み出す対話」を有効に機能させる「板書計画型指導案」や板書を考えるにあたり、具体的には、「板書計画」立案の前に学習者が個々に記入する「ワークシート」や「ノ

ート」への書き込み内容を考えさせたい。それを十分検討した後に、板書の機能を考えて板書計画を立てるのである。その時、どこまでが「ことばに対する問い」でどこからが「自分自身に対する問い」かを見極め、確かに読み>の段階での「思考ツール」の活用については、「何をワークシートに記させるか」「その可視化された思考をどう共有し板書していくか」を十分に検討させたいと考えている。

「何ができるようになるか」という学習指導要領のキーワードを踏まえると、それを自覚した言葉の働きや使い方などを実際に活用できる（表現に活かす）ところまでを視野に入れ授業展開が求められる。「思考ツール」は、時に授業者が一方的に与えるだけで表面的形式的に記すに留まり、個々の学習者の思考が記されずとも「分かった」気にさせてしまうことがある³⁸。基盤的な「ことば」に向き合う学習を省いて「なんでもあり」にしては、活用できる力は育たないということを肝に銘じておきたい。

おわりに

今回の研究では、「思考ルール」の活用も含めて、「対話」を生み出す<読み>の授業の板書について検討してきた。ICTの活用によって、これまでは授業の最後に回収して次時に生かしていた「ワークシート（子どもたちが記入済）」を、今では、授業内で即座に確認し、必要に応じて大黒板（スクリーン）に映し出したり、子どもたち全員と画像等を共有したりすることも可能になった。PCやタブレット上の操作だけで授業が進むことになれば、「板書」をしなくても、子どもたちが相互に意見を示し合うことは容易になるだろう。しかし、教材の長文や、短文であっても沢山のテキストボックスが映し出されたときに、その一つ一つの記述内容に注目して、考えの相違点や共通点を見つけ出すのは困難だろう。その結果、子どもたち同士の交流が自分勝手な読みの主張をするだけの場になってしまうことが懸念される。まずは、子どもたち一人一人が、根拠や理由を明確に示すことができるよう<読み>の力を育てることである。授業者には、押さえるべきところを見過ぎたり取り違えたりしないように、個々の思考を大事にし、挙げられた意見をどう取り上げていくかの力量が求められている。

理科学的な内容を扱っている教材の<読み>には補助的に資料データが、紀行文では文章に描かれている自然の映像が手助けになる場合も考えられよう。ただし、得られる情報が際限なく広がるという利便性はリスクにも成り得る。授業の展開を助けてくれる便利なアプリも登場しているが、目新しいものに飛びつくのではなく、その使用が目の前の子どもたちにとって有効であるかを見極めていく必要がある。ICT化は、ハードやソフトを「つかう」段階から、「つかいこなす」段階に突入し、「学びに向かう力」の育成にむけて「生かす」時代を迎えている。

国語の授業に関しては、特に共有の場面でのICTの効果的な活用について引き続き追究し、手書きの書字活動が重要な箇所、場面の精選を今後の課題としたい。

【付記】

板書に関する情報提供について、東豊田小学校の河野氏にご協力いただいた。この場を借りて心から感謝申し上げたい。また本研究は、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 田近洵一『創造の<読み>新論—文学の<読み>の再生を求めて』2013 東洋館出版社版
- 2 槇原宏樹『子どもに「問い」と「気付き」がうまれる「?型板書」の国語授業』東洋館出版 2021 p.10-11
- 3 上掲書2の中で、「綱渡りの展開」「噴火型展開」という語が使用されている。
- 4 杉崎・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 p.185-204
- 5 中野民夫『ファシリテーション革命 参加型の場づくりの技法』岩波書店 2013
- 6 石川一喜・小貫仁編『教育ファシリテーターになろう！グローバルな学びをめざす参加型授業』弘文堂 2015
- 7 桂聖他 日本授業UD学会編著『授業のユニバーサルデザイン Vol.9』東洋館出版 2017
- 8 青木伸生「子どもの思考を深い学びに誘う系統指導」『国語科における「深い学び」を考える—授業者からの提案—』全国国語授業研究会・筑波大学附属小学校国語編集部編 東洋館出版社 2017 p.112-117
- 9 土居正博『子供の「全力」を育てる—国語科指導言葉50』東洋館出版 2019
- 10 杉崎「教員養成における小学校国語科の板書計画」『静岡大学教育学部研究報告(教科教育篇)』第52号 2020 p.18-31
- 11 佐伯胖『「学び」を問い続けて 授業改革の原点』小学館 2003
- 12 落合幸子「話し言葉の心理と教育」福沢周亮(編)『言葉の心理と教育』教育出版 1996 p.1-6
- 13 宇佐美寛『国語教育を救え』さくら社 2018
- 14 上掲書8 p.112
- 15 上掲書1 p.148
- 16 上掲書1 p.142-146
- 17 上掲書1 p.145-146
- 18 坂口京子・沼津国語同好会『物語文教材研究のヒント』静岡学術出版部 2017 p.196
- 19 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』
- 20 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。
- 21 上掲書4 河野は、小学校第6学年における「紀行文を読むことで世界旅行を使用！」の単元の学習教材「森へ」を取り扱い、思考ツールを活用して紀行文の「読み方」を知る授業を行った。
- 22 上掲書10 杉崎は以前から「板書指導」の授業に導入している。
- 23 田村学・黒上晴夫『こうすれば考える力がつく！思考ツール』小学館 2014
- 24 長崎伸仁・東京都調布市立富士見台小学校編著『「判断」でしかける発問で文学・説明文の授業をつくる』学事出版 2014
- 25 沼田拓弥『立体型板書でつくる国語の授業/説明文・文学』東洋館出版社 2021
- 26 上掲書2 p.27-28
- 27 J.T.ブルーアー(松田文子監訳)『授業が変わる—認知心理学と教育実践が手を結ぶとき』北大路書房 2011 「読みの循環過程」p.157-160
- 28 上掲書4
- 29 上掲書1 p.159-160
- 30 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
- 31 寺井正憲「児童・生徒の学びの実感を設計し演出する国語単元学習」『月刊国語教育研究 No.588』日本国語教育学会 2021 p.4-9 「学びの実感を端的に表す言葉は『わかった』と『できた』だろう。」といい、「『分かった』の学習を『できた』の学習として設計して、『できた』の成功体験を演出する単元を開発したい。」と述べている。
- 32 大塚望「『する』と『やる』非動作性名詞がヲ格に立つ場合」『日本語科学 12』2002 7-28
- 33 松下佳代『対話型論証による学びのデザイン—学校で身につけてほしいたった一つのこと—』勁草書房 2021
- 34 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
- 35 上掲書3 3
- 36 上掲書2 p.15-16
- 37 上掲書4
- 38 福田由紀「読みの心理と教育—物語文の場合—」上掲書12 p.103-109