

子どもの発達に応じた創造的ディスカッション技能 を育む学習／教育環境作り

丸野, 俊一
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://hdl.handle.net/2324/13254>

出版情報 : 2008-03
バージョン :
権利関係 :

「話し合う・学び合う」授業での「板書行為」の中に描き出される 学年による協同的思考過程、および教師の熟達化の違い

丸野俊一・松尾剛

1) 「板書」とは

授業を営む上で、「黒板」は、教師にとって、あるいは子ども達にとって、どのような役割を果たしているのだろうか。思いつくままに、その役割をあげてみよう。

まず教師にとっては、1) 授業の目あて(目標)を子ども達に知らせる告知板、2) 新しい漢字の書き順をクラスの皆で確認し合う思考訓練の場(練習帳)、3) 自分が子どもに教えたいものを強調する／共有する場(思考メモ帳)、4) 教材文の中の重要な概念や知識を整理／可視化し、共有化を図る注意喚起の場、5) 一人ひとりの内面世界(子どもや教師の考えや感じや意図)が映し出される思考(心)の鏡、6) どのような考えが、子ども達から生み出されて来たかを整理／可視化し、浮き彫りにしながら相互に確認しあう思考揭示版、7) オンゴーイングの授業過程の中での“子ども同士、子どもと教師が協同で生み出す思考過程”を構造化する思考メモ帳、8) 三者間の関係(“教材(内容や構造)”―“子どもたちの思考”―“教師の思考／意図”)が明らかに描き出される思考空間、9) 授業の流れをモニターする思考揭示板、といったような役割が考えられる。

子どもにとっては、1) 教師が伝えたいものを知らせてくれる告知版、2) 自分たちの考えを教師が纏めてくれる整理ノート、3) 新しい漢字の書き順をみんなと一緒に練習する訓練の場であり確認の場、4) 他者の考えを目で確かめる(可視化する)ことができる思考揭示板、5) 教師が教えたい、教師が正しいと考えていることが書き出され、メモされていく思考揭示板、6) 自分と他

者の考え・感じ・意図の違いを知る／映し出される思考の窓口なしは思考の鏡、といったような役割が考えられる。

こうした、いろいろな役割を子どもたちの思考過程を巧く焦点づける、方向づける、軌道修正を図る技能が必要である想定できるが、“「黒板」とは、教材を仲立ちにして、相互の考えを知りうる思考の窓口ないしは思考の鏡、あるいは教材と子どもたちの思考と教師の思考・意図との三者関係を結ぶ思考空間となりうるものであり、瞬時瞬時の思考過程を手助け／可視化するための外的装置である”と、ここではひとまず定義しておこう。

“黒板とは、授業のオンゴーイング過程での三項関係(“教材―子ども達の思考―教師の意図／思考”)の内的なダイナミズムの動きを描き出す外的な思考装置である”と捉えた時に、授業を営む上で、教師に取っては「板書行為」が必要不可欠なものとなる。しかし、教師が授業実践の中で、板書行為の意味や意義をどのように位置づけているかによって、その行為は大きく異なり、板書行為の頻度やその取り上げる内容や描写の仕方が多様に変化する。

黒板に描き出されている構造化や流れを一目見ただけで、“今日の授業の中で、教師の意図は何処にあったのか、何が話題にされたか、どのように異なる意見や考えが子ども達から生み出されたか、クラスの思考の流れはどのように展開していったかが、手に取るようにわかる“ものもあれば、”教師の意図は何処にあったのか、何を教え／学ばせたかったのか、何を中心に話し合い・学び合いが生じたのかなど、その思

考過程や教授過程がまったく見えないもの“も”ある。具体的に例をあげてみよう。

ある教師 A の授業過程での板書は、子どもが発言した言葉通りに、しかも発言順にしかも黒板の右端から左端へと紋切り型に書き並べているだけであり、その発言の内容がどのような種類に分類されるものか、発言と発言の間にどのような関連が見られるのか全く不明である。ときどき、強調したかったかのように、文にしたある発言には線引きや丸印があるものも、チョークで色分けしているわけでもなく、また○や□や△などを利用しながら、発言と発言との繋がりを結び付けたり図式化してあるわけでもない。それだけに、教師自身にとっても子どもにとってもあるいは第三者にとっても、「話し合う・学び合う」授業を展開する上で、どの発言を中心に子どもたちの学び合いが展開したかを、後から振り返って見ようとしても、その様相がわからない。なぜなら、そこにメリハリが無く、全てが「地」として表現されているために「図」と「地」の関係が明確でないからである。

それに対し、教師 B の授業過程での板書は、次のような位相を辿りながら描き出されている。子どもが発言した言葉通りではなく、その発言のポイントを捉えて、短い言葉(時にはキーワード)で表現してあり、しかも発言順に黒板の右端から左端へとといった紋切り型ではなく、同じような種類の発言は同じ所に整理しながらの書き方である。また発言と発言の間にはどのような関連がみられるか、誰と誰の発言を中心にクラスの皆の思考が展開していったが、一目で分かるように、チョークでの色分けはもちろんのこと、○や□や△など、さらには直線、曲線、単線、二重線などを巧く利用しながら、発言間の構造化、すなわち思考の流れの構造化が工夫してある。どの話題を巡って、誰の発言を巡って授業が流れていったかが分かるだけでなく、どの部分でクラスの子供たちが悩み苦しみ、頭の汗を一杯かいたかが手に取るようにわかる「図」と「地」の関係の描き出し方である。黒板全体を

巧く使い分けてある板書された構図をみると、瞬時瞬時の子どもたちの生き活きた発言や思考の波が、板書を見る私の目の中に、今にも飛び込み／打ち寄せてくるダイナミックな動きが感じられ、“いま、この瞬間”において、子ども達と対話しているかのような心情に駆り立てられる。

2) 思考過程の可視化を図る「板書行為」とは

子ども主体の「話し合う・学び合う」授業において、子ども達が心を開いて、誤りを恐れることなく気楽に話す状況では、実に様々な考えが飛び出す。その内容は多様な視点からのものであるだけに、教師がオンゴーイングで整理することなく、子どもからの発言の出るままに、ただひたすら板書行為を進めていくと、結果的に黒板に描き出されて来たものは、極端に表現するならば、落書き同然であり、何が大切な考えであるかがまったく不明になる。また、どの状況での、どの発言が“きっかけ”になって、子どもたちの思考が繋がり／広がり始めたのか、その重要なターニングポイントも分からない。

そうした渾然とした曖昧な状況を整理し、オンゴーイングでの子ども達の思考過程を手にするように可視化できる「板書行為」を図る為には、どのような技能が必要か。上述した教師 A, B の具体例を参考にしながら、その要件や技能について考えてみよう。

第一には、教師はクラスの子どもの実態を踏まえ、子どもの思考を予め想定しながらの、“子ども—教材—教師”との三者間の対話による教材分析を事前に十分に行うこと。そして、今から授業する教材の今日の単元は、「どのような構造になっているか」、「どのような人物が登場するか」、「どの視点から読み進めていったら良いか」、「子どもたちはどの視点から理解をするだろうか」、「子ども達は、何処で“つまづき”易いか」などについての大まかな授業プランを準備することである。

第二には、この授業プランを念頭に置きながら、「いま、ここ」の状況で発言する子どもの考えはどの視点からのものであるか」「どの発言とどの発言は類似し、どの発言は異なっているか」「どの発言が引き金になって、今の発言が生まれて来ているか」などを、オンゴーイングで、内容や視点や疑問点などを分類／整理しながら、板書することである。

第三には、オンゴーイングで子ども達の発言の内容や視点を分類／整理していく為には、子どもの発言順通りに、黒板の右端から左端に書き進めていくという紋切り型の板書方針ではいけない。“黒板とは内的な思考過程の可視化を図る外的思考装置であると”認識した途端に、黒板は授業の中では単なる物理的空間ではない。そこは心理的な思考空間なのである。それだけに、“いま、発言した子どもの発言内容は心理的にはどの辺りに位置するか”を即興的に判断／評価できなければならない。そして、もし結論的な内容であれば左端に一時的に書き留めるといった工夫が必要だ。つまり、子どもの発言順番に関係なく、子どもの発言内容を単元内容や文章構成上の論理性や因果性や繋がりに照合した位置づけを念頭におきながら、思考空間としての黒板上を縦横無尽に往還する柔軟性のある編集技能が求められるのである。

第四には、「話し合い・学び合い」を深め／広めていく上で、整理／分類した発言内容の中で「どの発言や意見がポイントになっているか」「何が何処まで分かり、まだ何が／何処が未解決な問題として残っているか」を識別できるようにマーク(記号や線や色の種類)を巧く利用し、板書されている情報間の「“図”と“地”」の関係が一目で分かるように工夫する技能も一つの要件である。

第五には、第四とも関連するが、整理した発言の内容の関係性や繋がりが分かるように、線引きによる構造化を図りながら、時には今までの話し合い活動の流れを辿りながら反省する、今からの思考過程を新たに方向づける、必要

に応じて軌道修正を図る、といった技能も必要となる。これは極めて重要な技能である。なぜなら、板書行為によって、クラスの皆の前に描き出されている発言の繋がりと構造化の程度は、子ども同士あるいは子どもと教師との協同構成による思考過程が可視化されたものであり、その流れを再確認するなかで、各児童は次に何を考えるべきかの手がかりが得られるからである。

第六には、子どもと協同構成していく過程の中に浮き沈みする相互のアイデアと常に対話しながら、どのようなものを浮き彫りにしていくかについて、一人一人の子どもに向き合うと同時に、全員で作りに上げて来ている思考の流れと対峙することである。その意味では、自分の中に常に二つの異なる機能を果たす思考の眼を持ち続けることである。一つは、自分も子どもと一緒にあって、時には子どもの視点に立って、子どもの発言の意味やその背景にある意図を探り、敏感に感じ分ける思考の眼である。この思考の眼は演者として問題に取り組み、考え、識別する眼である。もう一つの眼は、子どもと一緒にあって作り上げて来ている(あるいは作り上げていく)思考過程を第三者の視点から鳥瞰的にモニターし、状況依存的に軌道修正を図る静観的思考の眼である。第三者的に状況の流れを見守る聴衆者の視点からの思考の眼の働かせ方である。この両者の眼を上手に使分けことが出来ずに、子どもの思考過程の中に自分が埋没してしまうと、どのようにその全体の思考の流れを可視化したらよいか、まったく見えなくなる。多くの教師が自分を見失って、子どもの思考過程を巧く誘導できない主な原因は、この静観的思考の眼が十分に機能しない所にあるといつてよい。ある時には、子どもの思考の流れに自分が乗る、ある時には、その文脈から少し距離を取り、その全体の思考の流れを見守るといった状況依存的な、柔軟性のある思考の切り替えが必要である。

3) 思考過程の可視化を図る「板書行為」の熟達化を求めて

私たちは、これまで現場教師との間で「子ども主体の話し合う・学び合う授業作り」を求めて「学びの共同体作り」を行って来た。が、その中で、“子ども同士の対話技能を育む学習の場”として、あるいは“教師の対話を中心とした授業実践力を育む学習の場”の一つに、「板書行為」の重要性を位置づけて来た。なぜなら、「板書行為は、思考過程の可視化を図る教師の実践技能の重要な一つであり、そこには、教師の子どもとの間の対話能力、自分自身との対話能力が反映されており、こどもの発言をどのように繋げ・絡め・練り上げていくかの即効的な思考判断能力が現れている」と考えたからである。

そして、他者の授業録画を見ながらの研修の場においても、常に、何処でどのように子どもの発言を取り上げるべきであったか、それをどのように図示したり、構造化したりしたら、子どもの「話し合い・学び合い」が展開（深まる／広まる）する可能性があったかについて学び合ってきた。もちろん、学年によって、板書行為の意味や意義が同じではないし、何を重視するかにも違いがあるかもしれない。さらには思考過程の可視化によって描き出される構造化の程度も異なることは言うまでもない。しかし、「板書行為は、子ども同士の互いの発言の繋がり・絡み合いの関係を可視化するという重要な機能を果たす」ということを共通の目標に掲げて努力して来たのである。

ここでは、その成果について、二つの観点からの分析を報告することにする。一つの報告は、「話し合い・学び合い」の授業での「板書行為」の中に描き出される子ども達の協同構成による思考過程の学年の変化を分析することである。この思考過程の中には、子どもと教師が協同構成しながら授業を展開する営みが反映されており、そこでの発言の取り上げ方や発言同士の“繋がり・絡み合い”の様相の変化から、「話し合い・学び合い」の授業が実際に何処まで育

っているか、さらには子どもたちの対話技能の運用力が何処まで育っているかを大まかにではあるが、垣間見ることが出来るであろう。二つ目の報告は、一人の教師の1年間の「板書行為」の変化を追跡分析することで、その教師の対話を中心とした授業実践技能の熟達化をみることである。

方法

1. 調査方法 分析対象は平成17年度に筑紫野市立阿志岐小学校において行われた、低学年、中学年、高学年、各1学級の授業である。授業者は各学級の担任教師であり、各学年を担当していた3名の教諭は全て、教員歴15年～25年の人物であった。平成17年度に観察した授業の中から、児童の話し合いを中心とした活動が主であった国語科の授業を、各年度につき3本（各学期1本ずつ）を本稿の分析対象として選択した。分析対象とした授業の平均時間は、低学年：53分、中学年：48分、高学年61分であった。平均発話数は、低学年：406（教師184、児童222）、中学年：139（教師68、児童71）、高学年：174（教師71、児童103）であった。また、この学校では、平成17年度から、週に一回の頻度で授業検討会を行っていた。この検討会では、その日に行なわれた一名の教員の授業をビデオ録画し、全教員と視聴した。その上で、児童間の学び合いが生じていた場面、その学び合いを支えていた教師の働きかけ、改善すべき課題などを議論していた。従って、本研究が調査対象とした期間は、それぞれの教師が学び合う授業のモデルを共有し、その実現の向けての取り組みを行おうとする変化の過程であった。

毎回の観察は筆者らと大学院生一名の計三名で行い、ビデオカメラとICレコーダーを使用して、教師を中心とした教室全体の映像および音声を採取し、トランスクリプトを作成した。観察の際にはフィールドノーツによる文字記録も行った。また、学級の状況、児童の特徴、授業

の位置づけ、働きかけの意図などを把握するため、昼休みなどを利用して担任教師にインタビューを行った。指導案なども補助資料として収集した。観察者は「授業を良くするために見に来ている先生」として紹介され、児童と会話するなどしてラポール形成を行った。そのため、児童は観察される事について特別な違和感を持っていないと判断できる状態であった。また、教師とも、上述した授業検討会の場などを通じて、全教師とラポール形成を行なっていた。

2. 分析の流れ 板書上の記号の機能について、授業場面のビデオ録画と発言のトランスクリプトを元にしながら、板書された発言を全て特定することで、その発言の中のどのような側面を教師

が表現していたかを特定した(Table1)。

また、教師が板書に書く際には、子どもの話し合いの過程を残すというだけでなく、自分の説明を補助する事を目的として行う場合もある。これらの二つの違いについても分類を行った。以下では、上記の分類の枠組みに基づきながら、それぞれの板書の特徴について検討を行っていく。

Table1 板書上の記号の機能を分類するための枠組み

カテゴリー	定義
(1)個々の発言を図示するもの	
考えを絵で示す	児童が言葉で表現している内容を絵にする。
理由と結論をつなげる	理由(根拠となる文章や推論)と、結論とのつながりを示す
物語の時系列を示す	教材文の出来事の時間的な流れを示す
立場や意見の強調	複数の意見の記述のうち、特定の発言を強調する
発言のポイントを強調	発言の中のポイントとなる考え方を強調する
教材文の強調/共有	現在話題となっている教材文の範囲や文章を強調する
(2)発言の繋がりを図示するもの	
意見の共通性の提示	複数の児童の発言を一まとめにすることで、それらの意見の共通性を示す
論理的つながり	ある発言が、先行する発言の理由になっているなど、複数の発言間に論理的なつながりがあることを示す
発言の精緻化	他者の発言を別の言葉で言い換え、詳しく述べるなど、情報の付加、修正、精緻化がなされていることを示す

結果

分析 1: 板書の構造化と機能性

上述した、板書を構造化するための記号の使用を分類する枠組みに基づいて、各学年の授業における板書上の記号の使用頻度を整理したものが、Table2 である。まず、以下ではこの全体的な傾向を踏まえながら、各学年の板書の特徴について論じていく。

Table2 各学年において使用された板書上の記号の機能

学年 記述された発言の発話主	低学年		中学年		高学年	
	児童	教師	児童	教師	児童	教師
全記述数	23	5	34	16	37	3
(1)個々の発言を図示するもの						
・考えを絵で示す	19	1				
・理由と結論をつなげる			9		4	
・物語の時系列を示す			2	5	1	
・教材文の強調／共有	4	2	6	3	6	
・立場や意見の強調			6	1	2	
・発言のポイントを強調			5		2	1
(2)発言の繋がりを図示するもの						
・意見の共通性の提示		2		3	5	1
・論理的つながり			5	3	4	1
・発言の精緻化			1	1	13	

1-1. 低学年における板書の特徴 低学年の段階で、教師が主に行っていることは「それぞれの子どもが発言した内容を全体が正しく理解する、共有する」ことを主な目的とする板書であることがわかる。具体的には、【考えを絵で示す】や【教材文の強調／共有】のための記号や図の使用の頻度が高いことが、その事を示していると言える。

例えば Figure1 は、2 学期に行われた「おとうとねずみチロ」という物語を扱った授業における板書である。この中で、【考えを絵で示す】に該当するものは、番号 18～20 の記号(絵)の使用である。この板書は、「おばあちゃんネズミが、主人公のチロに送ってきた箱の中に、どんなチョコキが入っていると思うか」という教師の発問について、子どもたちが各自の考えを述べる場面(事例 1)においてなされた。例えば教師は、箱の中に赤いチョコキと青いチョコキが一枚ずつ入っている児童 A の発言を受け、板書に赤と青のチョコキの絵を一つずつ書いている(板書 18)。その後も同様に、児童 B の発言(1-4, 板書 19)や、発言はしていないが他の児童の考えを絵で示す(1-5, 板書 20)ことによって、個々の子どもたちの発言(考え)を、言葉ではなく、絵にすることで、具体的に全体で共有することを教師が図っていた事が読みとれる。また、このように具体的に絵によって示すことによって、「赤と青が混ざっている」という、一見同じ意見の中にも縦縞と横縞という違いがあることが板書を通じて示されていると言えるだろう。

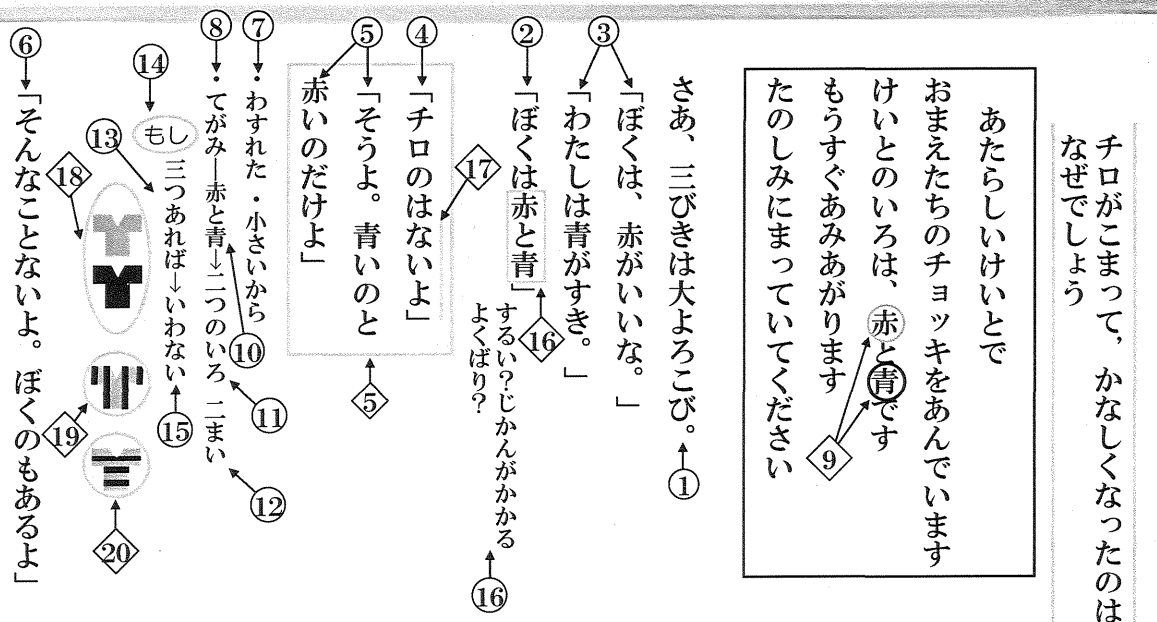


Figure1. 低学年の板書(2学期)

※板書中の数字はその記述がなされた順番を示す。丸の中に数字を記入しているものは言葉による書き込みがなされた部分を指示している。また、菱形の中に数字を記入しているものは記号による書き込みがなされた部分を指示している。

事例 1. 低学年の 2 学期の授業<絵を用いた発言の具体的な共有>

1-1	教師	Aさんはね、 <u>赤と青の一緒に入っている</u> のが、これが何枚入っているって言ってたっけ？これが、何枚ですか？【板書 18】
1-2	児童A	1枚.
1-3	教師	そうそう、これ1枚しか入っていなかったんじゃないかなって.
1-4	児童 B	<u>赤と青が混ざっている</u> やつ。【板書 19】
1-5	教師	最後の方では、チロのチョコッキ、出てくるんですね。おんなじ縞々でも、あと何人かが透明で書いていたのは、こんな縞もありました。【板書 20】

【教材文の強調／共有】に該当するのは、番号 9 の記号の使用である。この板書がなされたのは、「おばあちゃんネズミからチロに対して送られてきた手紙の中に、どんな色のチョコッキを送ると書いてあったか」について子どもたちに確認する場面であった(事例 2)。この活動の目的は、おばあちゃんから送られてくるチョコッキには、赤と青の 2 色が使われている事を確認することで、事例 1 で示したやりとりへと授業を展開することにあつた。そのため、この場面では、赤と青という二つの色をキーワードとして共有することが重要であつたと言える。事例 2 のやりとりの中で、教師は子どもにおばあちゃんの手紙の内容を全て読ませているが(2-4)、その中でも特に、赤と青という言葉に記号を付しており(板書 9)、そのことで特に重要なキーワードを浮き立たせている。

事例 2. 低学年の 2 学期の授業＜教材文への注意の共有＞

2-1	教師	手紙なんて書いてありますか？
2-2	児童 A	赤と青
2-3	教師	B さん、ちょっとおいで。手紙にどこに書いてあるか、B さん言って。
2-4	児童 B	糸の色は <u>赤と青</u> です。もうすぐ編みあがります。楽しみに待っていてください。【板書 9】

このように、低学年の段階では発言を聞いている子どもたちが、発言している子どもと同じ教材文中の箇所に注目し、同じ土俵に立って、その子どもの発言内容を正しく理解する事を補助するツールとして板書が機能していることを推測できる。

また、発言のつながりという点では、【意見の共通性の提示】を目的とする記号の使用を行うことで、教師は児童間の発言の共通性を明確化する事を図っている。事例 3 は、この記号の使用に該当する板書(Figure2)がなされた、3 学期の授業(教材「はるのゆきだるま」)におけるやりとりである。事例 3 は、春が来てとけてしまった雪だるまを見たときの動物たちの気持ちを考える場面におけるやりとりである。児童は「信じられない」「悲しかったと思います」「嫌だと思った」といった考えをそれぞれ述べる(3-2, 3-3, 3-5)。それらの発言をそれぞれ板書したのち、教師はそれらの意見を全て一つとして囲んでいる(3-6, 板書 14)。このようにして、話し合い・学び合いを中心とした授業実現するために必要な、「共通性に注目してきく」という思考過程を、教師が子どもたちに示していると考えられる。

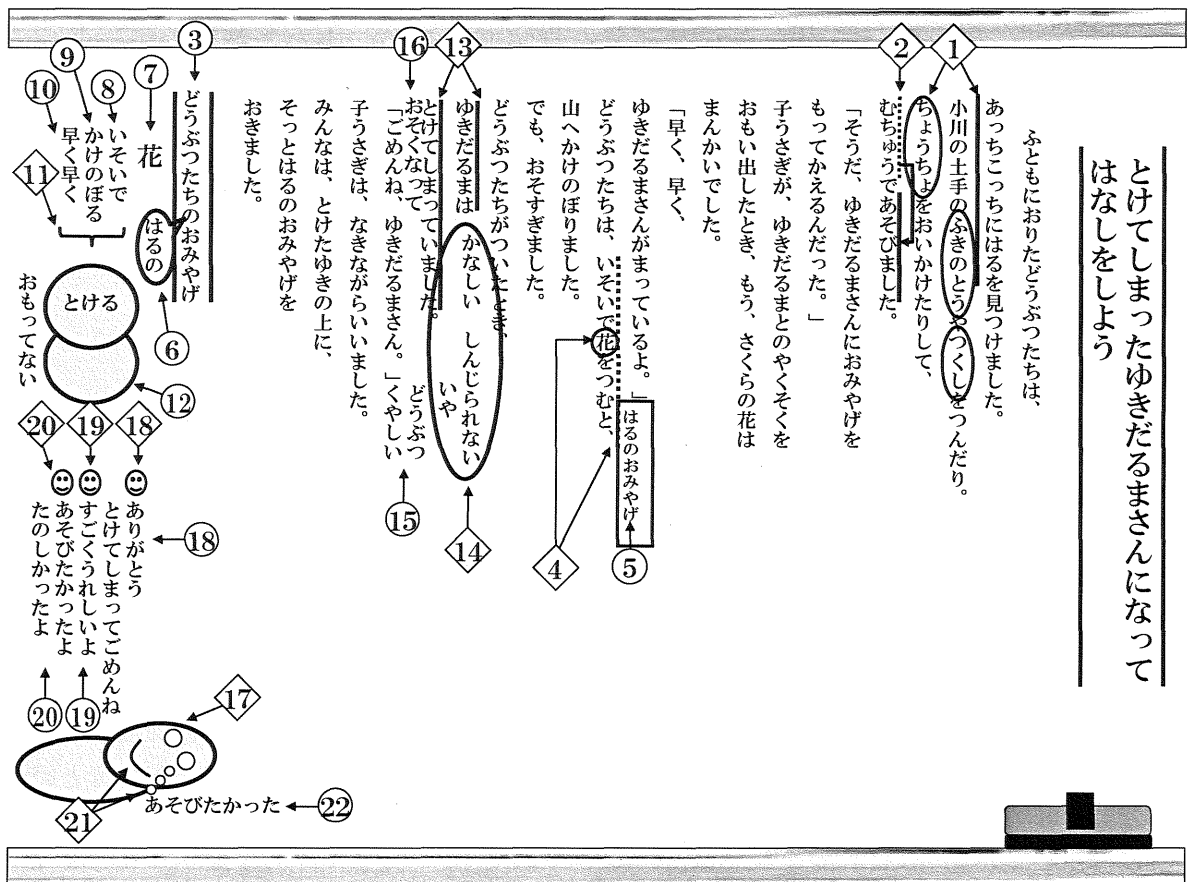


Figure2. 低学年の板書(3 学期)

事例 3. 低学年の 3 学期の授業〈意見の共通性の明確化〉

3-1	教師	これを見たとき、動物達、どうだったと思う
3-2	児童 A	信じられない
3-3	児童 B	悲しかったと思います
3-4	教師	雪だるまは、とけてしまっていました。悲しい。それから、信じられない。
3-5	児童 C	嫌って思った
3-6	教師	悲しいとか、信じられないとか、嫌って思ったのは誰？【板書 14】

1-2. 中学年における板書の特徴 次に、中学年の段階の特徴として、個々の発言を記述する際に、結論だけでなく、理由や視点が重視されるようになっていくことがわかる。具体的には【理由と結論をつなげる】や【発言のポイントを強調】などの頻度の増加に表れている。また、発言のつながりについても、中学年の段階では板書上で示されている。特に、中学年の段階では【論理的つながり】を示す頻度が高い。例えば、他の児童が発した問いに対する発言がなされた時や、別の児童の発言を受けてさらなる考えの展開が見られた時に、そのことが取り上げられていた。また、中学年の一つの特徴としては、児童の側から出された発言と同程度に、教師の側からの発言の中でも児童の発言がつけられており、そのつながりが板書を利用して明確化されていることにある。すなわち、学び手自身が主体的に発言同士をつなげ、比較しながら、学び合う授業への移行段階として、教師がそのような思考の展開を子どもたちに向けてモデル化していることが想定できる。なお、中学年の板書については次節(分析 2)においてより詳細に論じる。

1-3. 高学年における板書の特徴 最後に高学年の段階である。中学年の段階と比べて、教師の発言の内容を板書に残す割合が減少し、児童の発言の内容を板書に残す割合が増加していることがわかる。その中でも特に、話し合いを通じて生じている【発言の精緻化】の過程について、板書を通じて示す割合が増加している事がわかる。すなわち、児童が少しずつ異なる視点を出し合うことで、一つの考えが徐々に精緻化されながら、協同で思考が営まれる過程が板書を通じて明確化されているという事である。例えば、Figure3 は高学年の 1 学に行われた授業(教材「ヒロシマのうた」)における板書である。事例 4 は、この授業の中で【発言の精緻化】を示す板書が行われたやりとりの場面である。この場面で、子どもたちはヒロコの気持ちについて、「自分の命を助けてくれた母にたいして、どんな人なのかということ、知りたい」という考えに至っている。ただし、この考えは一人の児童が述べたわけではなく、「どんな人なのかを知りたい」という児童 A の発言(4-1)、「お母さんは自分の命を助けてくれた人である」という児童 B の発言(4-2)、「お母さんの事を知りたい」という児童 C の発言(4-3)、の 3 つの発言の中で、少しずつ情報が付加されながら構成された発言である。このように個々の発言は、わずかに違いやズレを含んでおり、それによって互いに精緻化し合うものであるにも関わらず、児童 C が「Bさんとほとんど同じで」と述べている事からも分かるように、子ども自身は他の意見との違いを明確に気づいていないし、また発言の中でそのことを示しているわけでもない。ここで、教師は個々の発言をバラバラに記述するのではなく、Figure3 の記述(2~6)に見られるように、「人」の部分と「命を助けた人」をつないだり(記号 4)や、「人」の部分と「知りたい」の部分をつなぐ(記号 6)事で、前の発言に対して、どのような要素が新たに付け加わっているのかを協調し、その精緻化の過程を板書において明確化しているということができるだろう。

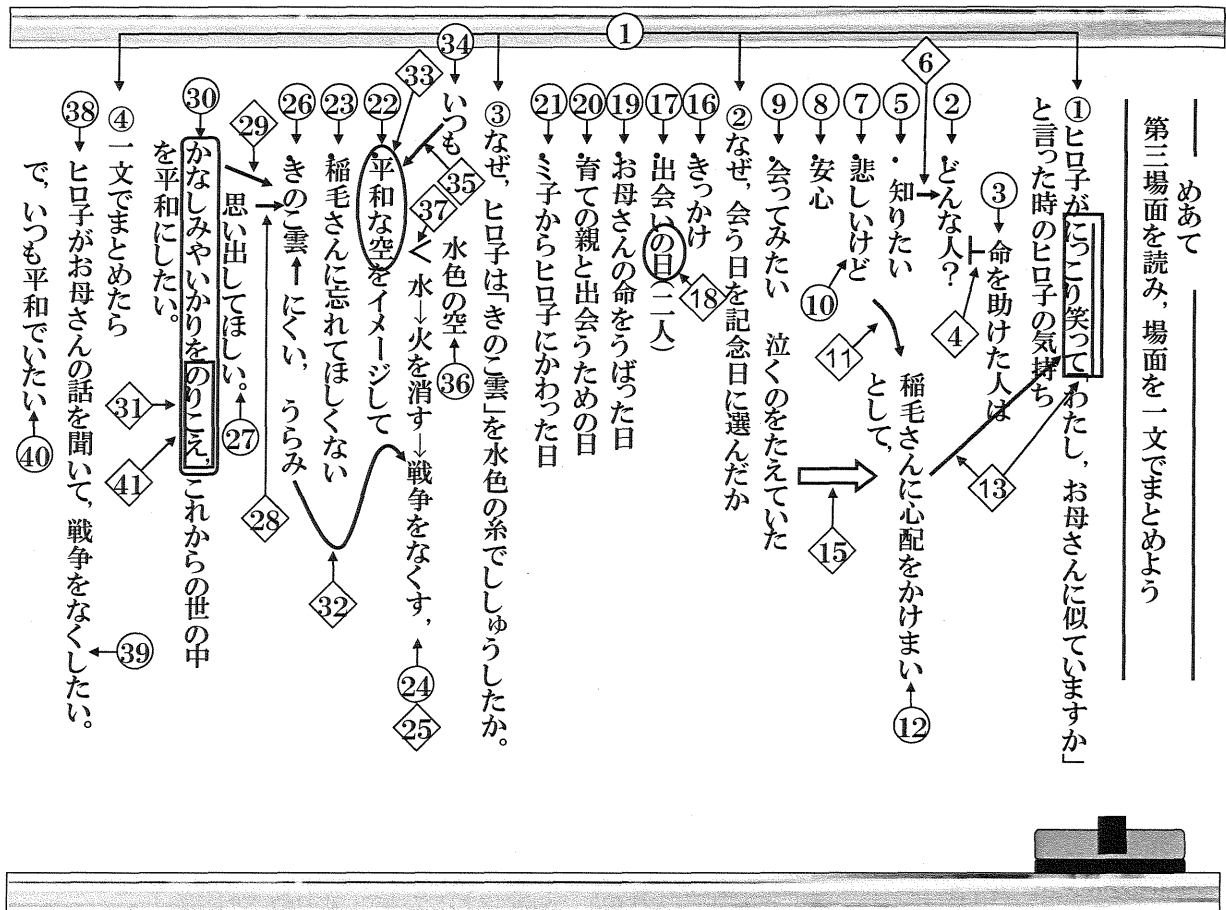


Figure3. 高学年の板書(1学期)

事例 4.高学年の1学期の授業<発言の精緻化>

- 4-1 児童 A どんな人なのかなという気持ちだと思います。【板書 2】
- 4-2 児童 B 自分の命を助けてくれたお母さんはどんなひとだろうと思う気持ちです。【板書 4】
- 4-3 児童 C 自分の知らないお母さんの事が知りたかったからだと思います。【板書 6】

同様の例は授業の後半にも見られた。事例 5 は主人公のヒロコが刺繍をした水色のきのこ雲に込めた思いを検討している場面である。この際の板書(33~37)においても、「平和な空」をイメージしたという意見が徐々に精緻化されていく過程が明確化されている。児童 A が「平和な空をイメージした」という意見を述べる。同様に児童 B が色からイメージして「戦争の火を消す水のイメージで水色の刺繍である」と述べる。同じように水色という色のイメージから連想しているのだが、この時点ではまだ、この二つの意見はつながりをもって認識されてはいないと考えられる。その後、しばらくして児童 C が児童 A の「平和な空」という考えについて、「いつも平和」という考えと、「平和な空=水色」という考えを述べる。この発言は、このような内容を児童 A に付け加えるものであると同時に、「平和な空=水色=戦火を消す水」というように、児童 A と児童 B の発言を、色を持つイメージという共通の思考の枠組みにおいて関連づけると共に、「水色」という色のイメージを重層的なものにふくらませる可能性を持つものである。ただ、個々でも同様に、子どもたちの発言の中だけではそのような重層的な重なりやつながりは明確化されていない。しかし、教師が行った

板書を見るとそれらの発言が近くに付置されると共に、「水」という共通するキーワードが協調されているために、板書を通じてそのような談話上のつながりが可視化されていることが分かるだろう。

事例 5.高学年の 1 学期の授業<発言の精緻化>

5-1	児童 A	はい、 <u>平和な空をイメージして水色の刺繍をしたんだ</u> と思います。【板書 22】
5-2	児童 B	僕は、色でイメージしたんだけど、 <u>火は水で消えるから、水色の刺繍でやったんだ</u> と思います。で、その理由は、火を消すことから、戦争を無くしたいっていう思いから、 <u>水色の刺繍でやったんだ</u> と思います。きのこ雲は、自分のお母さんを奪ったものだから、にくいとか、うらみとかがあるんだと思います。【板書 24, 25】
5-3	児童 C	原爆でできたきのこ雲の色は普通灰色だけど、その原爆をもう落として欲しくなくて、えっと、その、きのこ雲が出るんじゃないかって、えっと、空の色と同じ水色にして、 <u>いつも平和な水色の空であるように、そういう願いをこめて、きのこ雲を水色の糸で刺繍をしたんだ</u> と思います。【板書 33~37】

高学年の段階の大きな特徴の一つとして、板書上の記述が、その瞬間の対話を補助するだけでなく、自分たちの対話の過程を反省的に捉えることにより、歴史的な対話を促すためにも機能していたという事実がある。例えば、上述した事例 5 のやりとりの中での精緻化過程を明確化している一連の板書に注目すると、連続した書き込みによって板書が形づくられているのではなく、番号 22 から 33 と間があいている事から推測できるように、最初の児童 A の発言が記された(板書 22)後に、しばらく他の視点からの意見が述べられ、その後、再び最初の「平和な空」というアイデアが精緻化されている(板書 33~37)。このような状況では、それぞれの児童が一通り各自の意見を述べた後、それぞれの考えが残されている板書を見ながら、そこに出されている考えを比較したり、まとめたりすることで、さらに思考を展開させようとする場面が多く見られた。

上述した、低学年から高学年までの板書の特徴をまとめると、児童の発達段階に応じた教師の役割の変化について、以下の事を推測することができる。まず、低学年の段階では話し合いの基盤となる、基本的な話す・聞く態度づくりや、スキルを子どもたちに身につけさせることが目標となる。従って、教師は子どもたちの個々の発言を図示するなどしながら、その発言内容や根拠などを子どもたちに明確に共有させるために板書を用いていた。中学年になると、そのような基本的な態度やスキルを基盤としながら、話し合いの中で思考を深めていくことが求められるようになる。ただし、そのようなやりとりを子どもたちだけで最初から行っていくことは非常に困難なことである。そこで、まずは、教師が子どもたちの個々の発言を関係づけたり、対比したりすることで、話し合いを通じた学び合いの具体的なモデルを示すことが求められる。高学年の段階になると、教師は子どもたちの側から主体的につながりのある発言が生じた事をキャッチし、その思考のつながりを板書上で明確化し、子どもたちに示していくようになる。特に、発言のわずかな違いの中に潜在している、考えの精緻化や創造の可能性といった、話し合いの中で気づくことが困難な側面について板書を通じて明確化することで、そのような学びのスタイルを学級の財産として定着させていこうとしている。また、子どもたちがそのような板書を利用することによって、その状況・時・瞬間に制約された対話ではなく、時間的・歴史的に拡がりのある対話が可能になっていると言える。

分析 2:1年間を通じた板書の変化過程

上記では学年の比較を中心に論じてきたが、学び合い・話し合う授業が成立する過程における板書の機能性は、同じ学年における1年間の営みの中でも変化を見せた。本稿では、個々の意見の共有のための板書から、互いに学び合う話し合いのための板書へと移行する大きなポイントであったと想定される中学年に注目して年間の変化過程を検討する。Table3 に中学年の各学期における板書上の記号の使用の変遷を示した。Table3 の結果からは、上述した、中学年から高学年にかけての変化につながる過程がこの1年間で表れていることを読み取ることができる。以下では各学期の板書の例を示しながら、各学期の特徴とその変化の詳細について論じる。

Table3 中学年の各学期において使用された板書上の記号の機能

学期 記述された発言の発話主	1 学期		2 学期		3 学期	
	児童	教師	児童	教師	児童	教師
全記述数	8	7	6	5	20	4
(1)個々の発言を図示するもの						
・考えを絵で示す						
・理由と結論をつなげる			2		7	
・物語の時系列を示す	2	4				1
・教材文の強調／共有	1	2			5	1
・立場や意見の強調	3	1	1		2	
・発言のポイントを強調	2		3			
(2)発言の繋がりを図示するもの						
・意見の共通性の提示				2		1
・論理的つながり				3	5	
・発言の精緻化					1	1

2-1:1学期の板書の特徴 1 学期の段階では、児童の発言を板書に残す場合であれ、教師が板書を利用しながら何らかの説明やまとめを行う場合であれ、中心となるのは個々の発言の内容の図示であった。ただし、ここで低学年と異なるのは、【立場や意見の強調】や【発言のポイントを図示】するための板書が行われている点である。すなわち、単に児童の発言の内容を正確に伝えることではなく、そのポイント(発言の違い、新しさ、妥当性など)を意識しながら個々の発言を捉えるという、学び合いにつながる聞き方のモデルが示されていると推測できる。

Figure4 は 1 学期の板書であるが、ここでは、12, 13 および 34, 35 などの書き込みが上記のような記号の使用に該当している。例えば、12, 13 の書き込みは、物語の登場人物を確認する活動において、一通り登場人物が述べられた(板書 1~11)後に、その中で主人公は誰かについて検討している場面でなされた書き込みである。この際に、ある児童が主人公として「まさる」と「おじいちゃん」という考えを述べた事を受けて、この二人を板書上で際立たせるために、この二つの書き込みがなされていた。また、34 や 35 のラインは、個々の子どもたちの発言の中の重要なキーワードを際立たせるために用いられていた。例えばこれらのラインは、主人公が変化したポイントはどこか、という教師の発問に対する児童の応答を受けて教師が引いたものである。板書 34

のラインを引く契機となった児童の発言は「おじいちゃん、ぼく、ひまわりのようになるからね、だと思います。わけは、明るく、人とかにやさしく明るくなるように決心したからです【板書 34】」というものであった。例えばこの場合は、主人公の変化の方向性を明確に示している「ひまわりのように」というキーワードが強調されている。また、板書 35 のラインを引く契機となった児童の発言は「なみだがぼろぼろ流れおちた、のところで、えっと、草取りをしていないまさるは反省をしているし、決心をしています【板書 35】」というものであった。具体的な行為の中に主人公の変化を読み取るポイントである「なみだ」というキーワードが強調されていることがわかる。

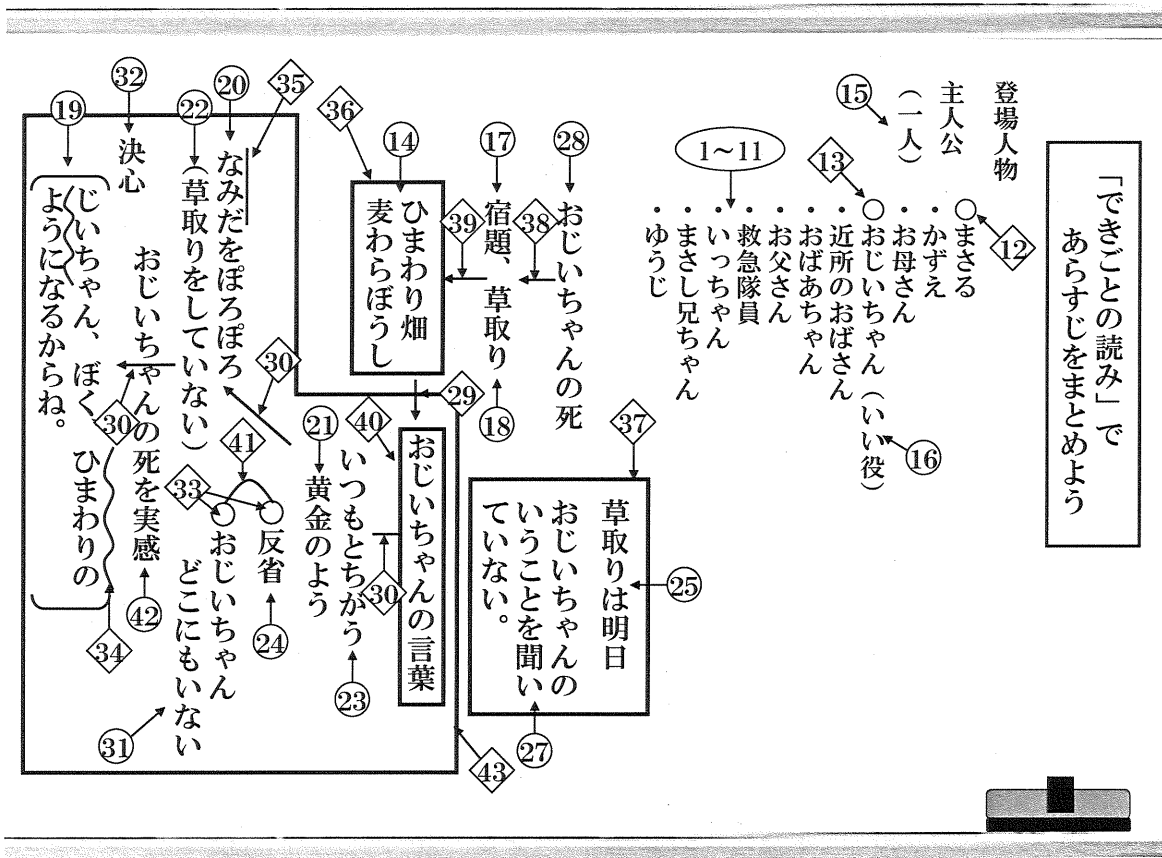


Figure4. 中学年の板書(1学期)

2-2:2 学期の板書の特徴 1学期に見られたような、発言のポイントに注目しながら個々の発言を聞くという関わりの姿勢に次いで、2学期の段階では個々の発言のつながりや、関係性が徐々に示されるようになっていた。具体的には、発言のつながりを図示するための板書がなされている。ただし、この段階では児童の側からではなく、教師がこれまでの児童の発言をまとめる中で、そのつながりを示すことによって、話し合いを通じた思考のモデルを示そうとしていた段階であると推測される。Figure5は、2学期に行われた授業(教材「世界一美しいぼくの村」)の授業における板書である。この中の、22~24において記述された記号が、上記の発言のつながりを示す記号に該当する。これらの記号は、「戦争によって破壊されたものは何か」という問いについてのやりとり(事例6)の中でなされたものである。板書において、「心が傷ついた」という考え(6-4)に対して、

「家」「自然」「人々の生活」「思い出」「村の人」などが(破壊された, 殺された)という考えが結び付けられている(板書 13, 15, 21, 22, 23). 例えば, 家が破壊されたから(心が傷ついた)という児童 C の発言(6-6)を受けて, 教師が「家」と「心」を結び付けている. このように, ここでは, 後者が前者の理由となっているという意味で矢印が使用されているが, 「自然」「人々の生活」が戦争によって破壊されたという児童の考えはもともと, 村の「人々の心が傷ついた」という児童の考えの理由として述べられたものではなく, 単に破壊されたものを述べているだけの発言であった(6-2, 6-3). しかし, 教師は授業のまとめの発言(6-11)の中で, これらについても心が傷ついた事の原因であると位置づけると共に, 板書を通じてそれらを結びつけている(板書 22, 23). このように, 教師が特定の結果につながっている, 複数の原因を並置すると共に, 同じように結び付けていったことで, この板書の中で「一つの結論であっても, それを支える視点や理由は多様である」という, 一つの望ましい議論のモデルが, 図として表現されていることがわかる.

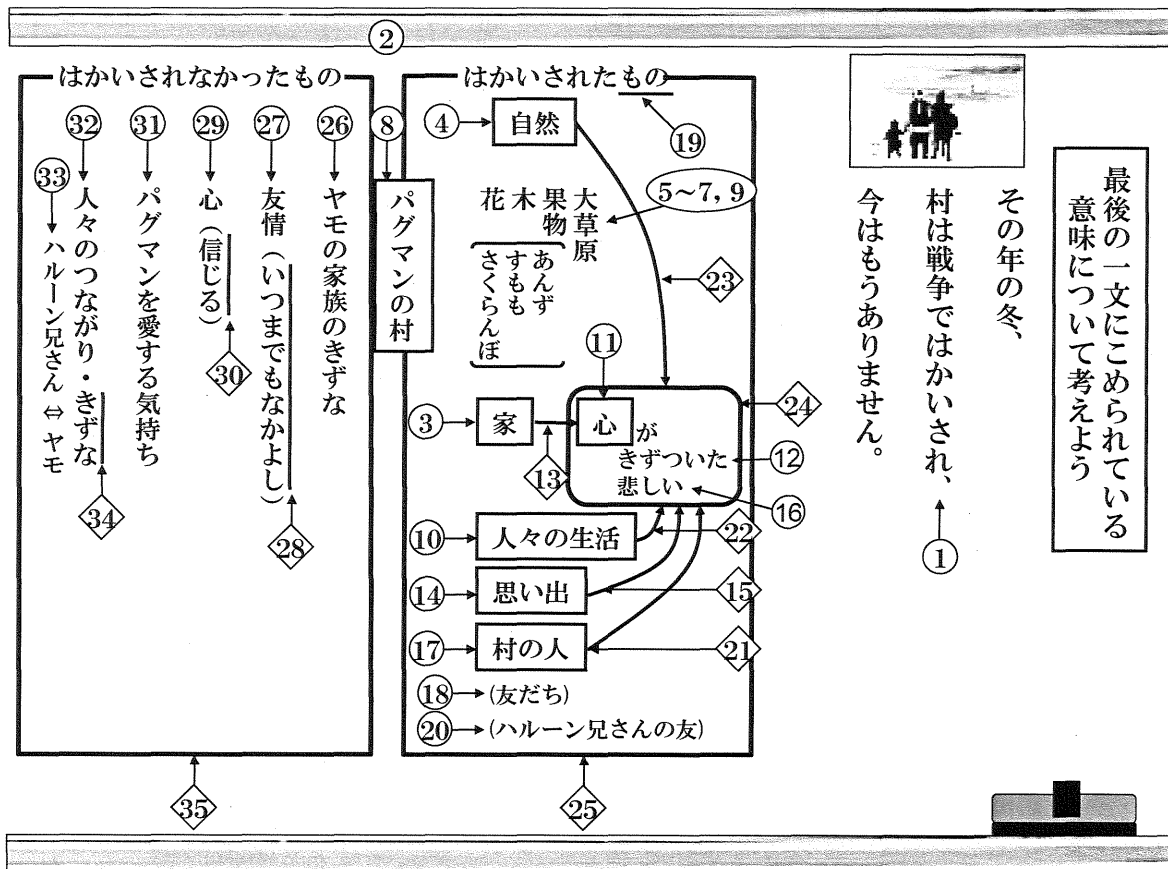


Figure5. 中学年の板書 (2学期)

事例 6. 中学年の 2 学期の授業＜発言のつながりの明確化＞

-
- 6-1 教師 はかいされたものはなんだと思いますか？
- 6-2 児童 A はい、えっと、自然だと思います。【板書 4】
- ＜中略＞
- 6-3 児童 B 人々の生活とかこわされたと思います。【板書 10】
- 6-4 児童 C 心【板書 11】
- 6-5 教師 誰か今、心って言ったね。心はどうでしょうか？心は、こわされ、はかいされた。どう思う？そう思ったわけを教えて。
- 6-6 児童 C はかいされたりして、自分の家とかがはかいされたりして【板書 13】
- 6-7 教師 傷ついた
- 6-8 児童 D いろいろな思い出のある村がはかいされたとき、ことで、悲しい、から心が傷ついた。【板書 14, 15, 16】
- 6-9 教師 悲しいところが、悲しいところが、ちょっと待ってね、思い出があつて、それが壊されて、悲しい。これでいいですか？思い出が壊されて悲しいっていいこといい？
- 6-10 児童 E たぶんヤモモ村に友達がたくさんいたんだと思うし、村の人たちもたくさん友達がいて、その友達が戦争で亡くなったりして、心が傷ついたと思います。【板書 17】
- ＜中略＞
- 6-11 児童 F 心が傷ついたってことが出ました。何もかも、自然が破壊され、家が破壊され、人々の生活も破壊され、全部こういう風になったから、心が傷ついた。【板書 21, 22, 23】
-

2-3:3 学期の板書の特徴

3 学期になると、教師の側が話し合いの中で生じる思考の展開をモデル化して示すだけでなく、子どもたちが主体的に互いの発言に応じ合う(他者が述べた質問や疑問に答える、他者の発言をきっかけにして自分の考えを新たに構成する、他者の考えを精緻化するなど)過程を教師が取り上げ、板書上に明確化するという、子ども先行の過程への移行が見られるようになる。例えば、Table3 に示した量的分析においては、子どもの発言の中の【論理的つながり】や【発言の精緻化】などのカテゴリーの頻度の増加がこの事を示唆していると考えられる。この段階でなされた板書と授業中のやりとりの分析からは、さらに以下の特徴を読み取ることができる。

第一に、記号が板書上に書かれるタイミングに大きな変化が見られた。毎回の授業において記号の書き込みが行われたタイミングを示した Figure6 からは、1 学期や 2 学期において、記号が板書上に見られ始めるのが主に授業の後半であったことがわかる。この、授業の後半部において、教師は主に授業のまとめを行っていた。すなわち、何らかの発問について教師が問いを出し、その問いに対する児童の回答を文字で記述した後に、教師はそれを利用してまとめを行う。その際に視覚的にわかりやすく子どもたちに説明するために板書を利用していたと考えられる。一方、3 学期では、早い段階から記号が頻繁に使用され、使用の割合が時期によらず一貫している。すなわち、教師が授業の中で絶えず子ども同士の発言の関係性を子どもたちに示していたということである。このことから、3 学期における板書の意味が、教師の説明のためのツールから、協同での思考を促す、反省的な対話のためのツールへと変化していた事が推測できる。この事を示すよ

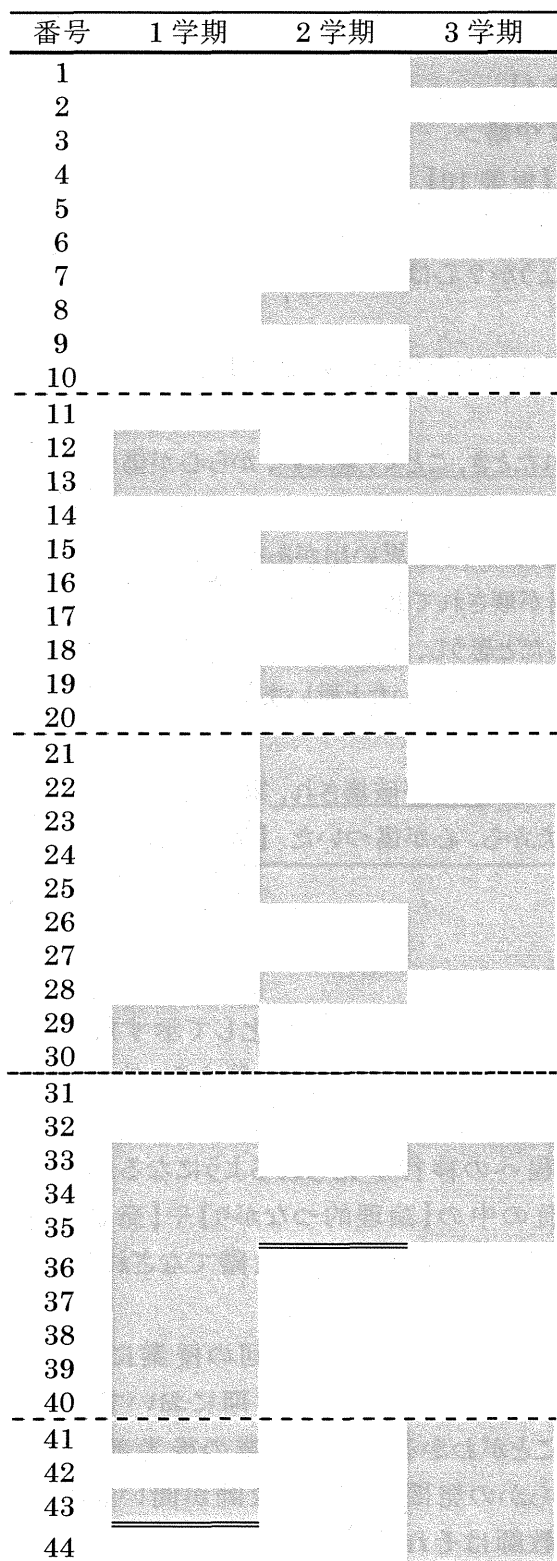


Figure6.記号使用のタイミング

注)網掛けになっている番号の記述において記号が使用されたことを示す. 1学期, 2 学期では全体の後半に多く記号が記されているのに対して, 3 学期では授業の中で一貫して, 記号が使用されていることがわかる.

うに3学期の段階では, 授業の途中の段階(例えば子どもたちが班で話し合いをしている最中)などに子どもは板書を参照しながら考えを作り, 教師は板書を眺めながら授業の展開を考える様子も見られた. すなわち, その時, 板書が子どもたちにとっては過去の自分たちと対話するという歴史的対話のためのツールとして, 教師にとっては板書上の考えと対話しながら, 授業の展開を即興的に組み立てていくことを促すツールとして機能していたことも推測できる.

第二に, 板書が進行する方向に変化が見られた. 1 学期の板書(Figure4)や 2 学期の板書(Figure5)では, 記号や文字が書き込まれた順番を示す数字は, 右から左に向けて増加している. つまり, 板書が一定の方向性を持って直線的に描かれていることがわかる. このように一貫した方向性を持って板書がなされるのは, それが事前に教師が計画したプラン通りに授業を進め, 子どもの思考を方向づけていった結果, そのように強く誘導された思考の流れが, 明確な方向性を持った図としてそこに現れているものと考えられる. その一方で, 3 学期の板書ではそのような明確な方向性は見られず, むしろそれは絶えず, 板書上の様々な場所を「行きつ・戻りつ」しながら展開している事がわかる. この事を示す顕著な例が, Figure7 に示した板書の番号 3, 25, 42 の記号の使用である. これらの記号は, 事例 7(教材「ごんぎつね」)のようなやりとりを通じて, 板書上に記されていった. まず, 最初に責任感という言葉が板書されたのは, 児童 A が述べた「なぜ自分でいたずらをしていながら, 悪いと思うのかがわからない」という疑問(7-1)に対する児童 B の回答(7-3)である. ここで教師は, 「あんないたずらをしなければ良かった」という文章と「責任感」というごんの気持ちを結びつけて板書する. その後, この責任感というキーワードは別の話題において再度検討されることになる. それは「ちよつ」という言葉の意味がわからないという児童 C の発言(7-4)を検討

する場面である。この疑問に対して、他の児童が検討する中で、この言葉は反省の気持ちを表しているという考えに至る(7-11)。ここで、教師が他の気持ちの可能性を尋ねることで(7-12)、さらに児童 H が別の問いの中で述べられた「責任感」という考えをこの問いの文脈でも活用している。すなわち、発問を超えて、過去に検討したごんの気持ちを自分たちの共通の知的資源として活かしながら思考を展開していることがわかる。さらに、この「責任感」という考えは、「なぜ、ごんがくりやまつたけを持っていったのか」という問いを検討する上でも同様に活用されていた(7-16)。このように、話し合いの流れを行き来しながら、過去の自分達の考えについて別のタイミングで再び考え直しながら、さらに意見を重ねることで深めていくような思考の流れ、いわば歴史的、重層的、反省的な対話の過程が、刻々と板書上に刻まれていった結果として、Figure7 のような板書が形作られていったと考えられる。

事例 7. 中学年の 3 学期の授業<「行きつ・戻りつ」しながら展開する思考>

-
- 7-1 児童 A 僕はなぜ、自分でいたずらを、なぜ自分がいたずらをしたのに、悪かったなって思うのかなあ、と思いました。
- 7-2 教師 自分でいたずらしてね、自分でやったのに、なんでこんなこと思うのかなって。
- 7-3 児童 B それは、多分、ごんは責任感が強いからだと思います。【板書 3】
- <中略>
- 7-4 児童 C 今見ていて、「ちょっ」、っていう(言葉の)意味がわかりません。
- 7-5 教師 あ、ちょっ、という意味がわかりませんか？
- 7-6 児童 D あーあ、だと思います
- 7-7 児童 E 「ちょっ」じゃなくて「ちえっ」だと思います。
- 7-8 教師 何であんまり聞かない言葉が使われているんだろうね。
- 7-9 児童 F ちくしょう
- 7-10 教師 どうしてみんな、こんな言葉に代えたの？「ちくしょう」とか「あーあ」とか「ちえっ」って言った人は、何でこんな言葉に言い換えたの？
- 7-11 児童 G 三つの言葉は、反省したりするときに使う言葉だからだと思います。
- 7-12 教師 他の人どうですか？悪かったなって反省だけですか？してるの。
- 7-13 児童 H いや、責任感を感じとる。【板書 25】
- <中略>
- 7-14 児童 I えっと、ごんは後悔したから、くりやまつたけを持って行って…(以下略)
- 7-15 児童 J (中略)今度はごんがお母さんを死なせてしまったので、くりやまつたけなどを持っていかないといけない。何か償いをしないと、兵十はひとりぼっちだからいけないなと思って。
- 7-16 教師 じゃあ、ごんの責任感というのは、さっきから出てきているつぐないにつながるということで、こうつなげていいですか？【板書 42】
-

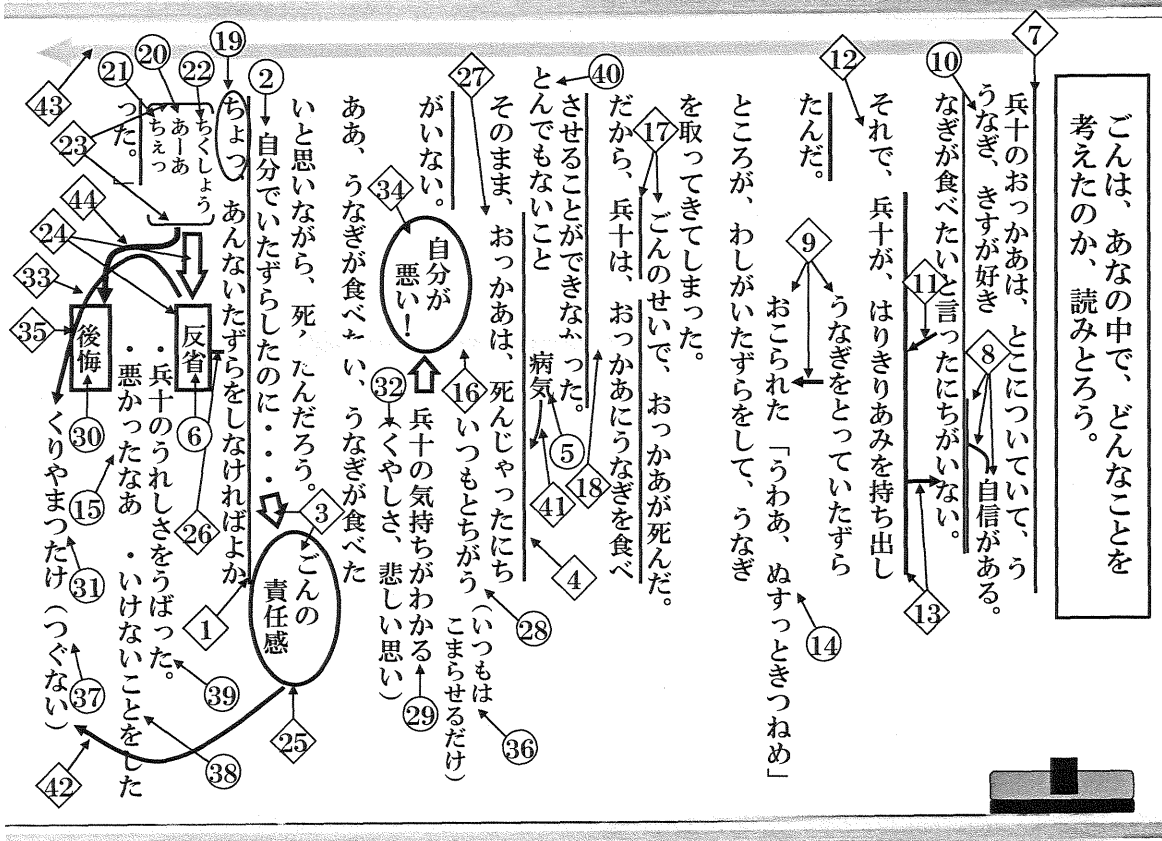


Figure7. 中学年の板書 (3 学期)