



岐阜大学機関リポジトリ

Gifu University Institutional Repository

Title	教師の考える子どものノートテイキングの効果についての検討
Author(s)	今枝, 萌子; 益子, 典文
Citation	[岐阜大学カリキュラム開発研究] vol.[33] no.[1] p.[111]-[20]
Issue Date	2017-02
Rights	
Version	岐阜大学教育学部学校教育講座 / 岐阜大学総合情報メディアセンター
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12099/56108

この資料の著作権は、各資料の著者・学協会・出版社等に帰属します。

教師の考える子どものノートテイキングの効果についての検討

今枝 萌子^{*1}・益子 典文^{*2}

授業中に児童のノートテイキング（テキストや配布物，ノートにメモを取る，下線を引くなどの行為）を指導する現職教員は多い。しかしノートテイキングは授業前後の学習活動と密接な関わりがあり，その指導によって児童にどのような成長がもたらされるのか説明することは困難である。そこで本研究では，標準的な授業内容を理解し，その指導内容の分析から，ノート指導やノートの記述の教育的な機能を明らかにすることでノート指導の規範となる指導モデルを構築するとともに，現職教員の行うノート指導方法を分析し，その指導方法を構造化することにより，指導モデルの精緻化を試みた。その結果，現職教員のノート指導は「考える力」を育成するために行われていることが示された。つまり「考える力」を育成するために単元や授業の内容をノートに一連の流れとしてノートに書くように指導されていることを明らかにした。

〈キーワード〉 ノートテイキング，ノート指導

I. 主題設定の理由と研究の目的

筆者は大学3年生時の小学校教育実習において授業を計画立案する際に，児童にどのようなノートをとらせるように授業を展開すればよいかという疑問を持った。この疑問から，ノートをとるといふ活動には教師側の何らかの意図があるのではないかと考え，その意図を明らかにしたいと考えた。

ノートテイキングに関して齋木・綿引（2013）は，小学校の学習者は「板書を写す」ことを意識しており，中学校進学後に各教科の特徴に基づくノートテイキングに移行するという。さらに小学校教師を中心として調査を行った大坪・東畑（2011）は「《思考の整理》」を，また南本（1984）は「以後の学習に役立てる」ための内容を学習者自身に整理させることを教師は意識しているという。このように，ノートテイキングにおける学習者の認識と教師の意図にはズレが見られ，そのズレは，小学校においてより大きいといえるだろう。従って，小学校におけるノート指導の具体的な検討を行なうことは，大いに意義があるといえる。さらに小林（2000）は，大学教員が「NT（ノートテイキング）→NR（ノートの見直し）→U（応答）」という行為連鎖の中でノートを使っ

ていると示している。ここから，ノートが「板書を写す」役割だけでなく，交渉の場でも使用されることがわかる。すなわち，ノートテイキングは授業の中で多様な意義が存在すると考えられるので，思考の整理や学習に役立てる，といった教師の意識を具体的なノート指導の実態から検討することも合わせて重要である。

ノートテイキングに対する教師と児童観の認識の差を埋めることで，小学校での教師のノート指導の意図はより児童に伝わるようになり，ひいては児童の能力を効果的に促すことができるようになるのではないだろうか。

そのため本研究では，小学校教師がどのようにノート指導を捉えているかをより詳細に分析することでその意図を明らかにする。具体的な目的を次に示す。

- ①学校でのノート指導の目的・目標を明確にするにあたり標準的なノートテイキングの授業内容の分析から，ノート指導の規範となる指導モデルを構築する。
- ②現職の教員に具体的にノート指導をどのように行っているかについて調査を行い，その指導方法を構造化することにより，ノート指導による児童の能力目標を明らかにする。

目的①では東京書籍教科書「新しい算数」の教材「算数マイノート」を分析し，具体的な個々のノート指導の

*1 岐阜大学教育学部学校教育講座(投稿時)

*2 岐阜大学総合情報メディアセンター

教育的機能を明らかにする。また、目的②では小学校教師にインタビューをし、どのような能力を育成するためにどのようなノート指導を行っているかを調査する。

II. 教科書「算数マイノート」によるノート指導モデルの構築

1. 分析の目的

本分析の目的は、具体的な個々のノート指導の教育的機能を明らかにすることである。そのために東京書籍「新しい算数」内教材「算数マイノート」にあるサンプルノートを分析する。そのサンプルノート内にまとめているノートテイキング内容の例と、書く上で気を付けることのカテゴリを作成し分類することでノートの機能を明らかにし、構造化する。

2. 分析方法

(1)分析対象

平成 22 年 3 月 11 日に検定された全学年分の東京書籍児童用教科書「新しい算数」と、それらに対応する教師用指導書の指導編・研究編を対象とした。

(2)調査手続き

小学校 6 年生用の教科書内の「算数マイノート」のサ編における「算数マイノート」についての記述を表として整理する。その後各学年の記述を整理した表に当てはめ比較し、記述の内容の相違を明らかにする。

図 1 は 6 年生用教科書「算数マイノート」の見開きページを模したものである。

3. 分析結果

(1) ノートに「書くべき内容」の整理

各学年における「算数マイノート」の内容について、教科書、教師用指導書指導編、教師用指導書研究編には学年が異なっても同じ内容の記述が多く見られた。これ以降、「算数マイノート」の内容でノートに書くよう指導すべき箇所を「書くべき内容」と表記する。また、「書くべき内容」をノートに記録することでノートが果たす役割は「ノートの機能」と表記する。小学校 6 年生用「算数マイノート」における「書くべき内容」とその「ノートの機能」としての記述を表 1 にまとめた。「書くべき内容」をまとめた結果、その内容の記述例としてもっとも重視されているのは「学習感想」であった。小学 6 年生教師用指導書研究編④では「学習感想」につ

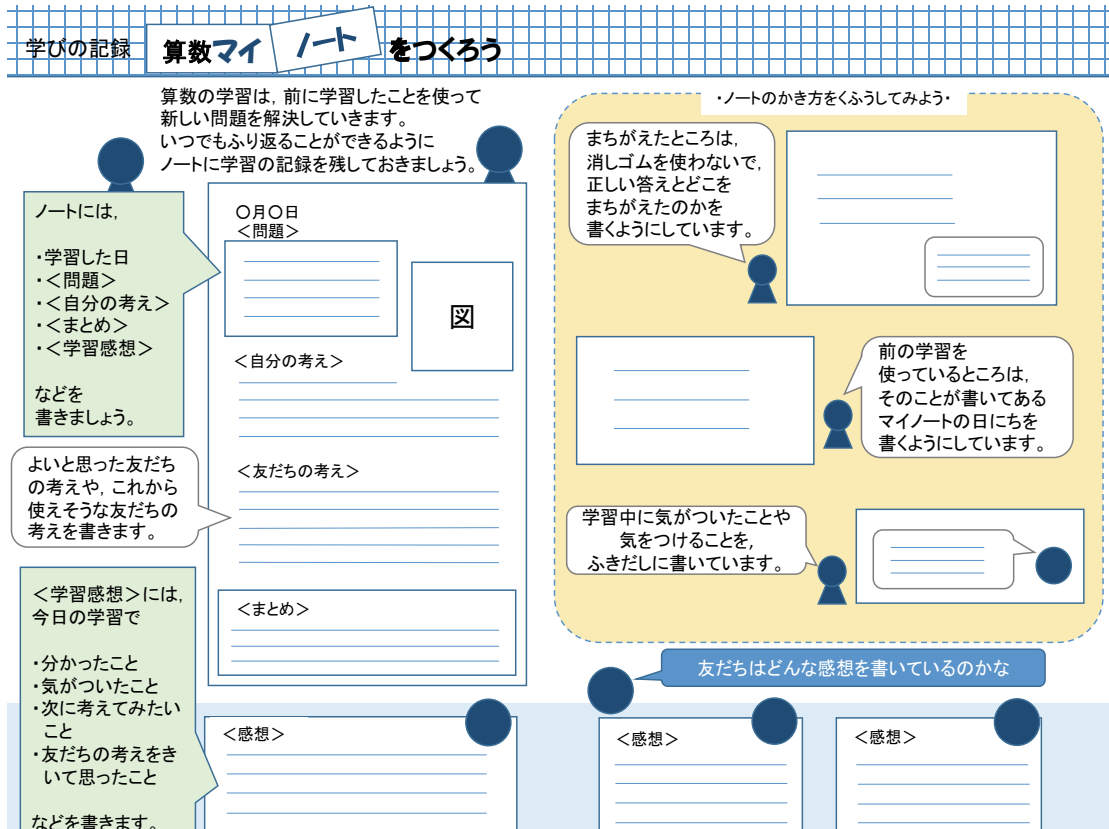


図 1 「算数マイノート」模型

表1 「書くべき内容」と「ノートの機能」

書くべき内容	ノートの機能
学習した日	既習内容を活用していることを意識する
問題	見直して確認しやすいようにする
自分の考え	児童の思考力、表現力を育成する
友だちの考え	問題解決の糸口にする 自分の考えとの比較対象にする
まとめ	学習の要点をまとめる
学習感想	自分の活動の省察する 学習内容を発展させる
ノートづくりの工夫	指導者としての自分をつくる

いて書かれている箇所「授業過程を「問題を自分で解く→お互いの考えについて話し合う→友達と自分の考えを比較しながら自分の考えを省察する→（省察した結果サンプルノートと教師用指導書指導編，教師用指導書研究を生かして新しい）問題を自分の考えで解く→…」というサイクルで見直し，このサイクルによって個々の児童の思考力・表現力を伸ばしていこうとすることが大切」（pp73-74）であると述べられている。ここから，「学習感想」は思考力・表現力を育成する学習サイクルを構成するために重要な「書くべき内容」としてとらえられていることがわかる。

(2)「書くべき内容」の学年ごとの比較

各学年の教科書と指導書，および指導書解説編に書かれている内容を比較した。このとき，小学6年生教師用指導書研究編「算数マイノート」における「書くべき内容」を基準とし，その内容に該当するものが例示されているかどうか検証した。各学年で「書くべき内容」に書かれていた内容を○と表記し，書かれていたが次学年と記述例に違いがあったものは△で表記する。教科書内の算数マイノートのページの内容も学年ごとに変化があったため同じく比較対象とした。

学年ごとに比較した内容を以下の表2に示す。

比較した結果，教科書に算数マイノートについての記述があるのは2年生用以上であった。また，2年生用はページ数が1ページであり，他学年と比べて3ページ少ない。3年生以上は一貫してページ数は教科書の上下

表2 「書くべき内容」の各学年比較

	年間 マイノート ページ数	書くべき内容					
		学習した日	問題	自分の 考え	友だちの 考え	まとめと 学習感想	ノートづくり の工夫
1年生	0						
2年生	1	○	○	○		△	
3年生	4	○	○	○	○	△	○
4年生	4	○	○	○	○	○	○
5年生	4	○	○	○	○	○	○
6年生	4	○	○	○	○	○	○

にそれぞれ2ページ（見開き）で学年あたり合計4ページになっている。4年生以上は書くべき内容についてもすべて一致している。ここから，小学4年生以上の学習者が理想的とするに値するノートの内容は一貫していることがわかった。

(3)「ノート機能」カテゴリの作成

「書くべき内容」の項目ごとに見たときに，(1)で述べたように「学習感想」と「問題」，「自分の考え」および「友だちの考え」は互いに授業過程を構成するサイクルにおいて強い結びつきがあった。この授業による学習の進展を考えたとき，個々の「書くべき内容」が学習活動を支援するために，どのように組み合わせられて，学習活動を支援しているか，検討した。この検討をふまえて「ノート機能」カテゴリを作成し分類した。表3に分類した結果を示す。

「学習過程記録機能」と「学習過程再生機能」は，「学習過程記録機能」でノートに書いたものを「学習過程再生機能」で追体験するという関係にあるので，分類される「書くべき内容」は同じものになっている。

分類するなかで「ノートづくりの工夫」の果たす機能は1つではないことがわかった。

表3 「ノート機能」カテゴリ

ノート機能	カテゴリ定義	書くべき内容
学習過程記録機能	授業をふり返る際必要や情報を書き込むこと	問題 自分の考え 友だちの考え まとめ 学習感想 ノートづくりの工夫
学習過程再生機能	ノートを読むことで学んだ内容を追体験すること	問題 自分の考え 友だちの考え まとめ 学習感想 ノートづくりの工夫
学習内容補足機能	授業時間外で学んだことをノートに書くこと	ノートづくりの工夫
他者記録分析機能	他の児童のノートを見る中でそのよさや工夫を理解すること	ノートづくりの工夫
授業進行補助機能	教師が授業をする上で必要になる内容をノートに書き込むこと	学習した日

表4 「学習過程記録・再生機能」下位カテゴリ

学習過程 記録・再生機能	カテゴリ定義	書くべき内容
授業内容整理	学習の目標を押さえる内容	問題 まとめ
思考内容整理	自分や他者の考えをまとめたノートの記述	自分の考え 友だちの考え 学習感想
復習補助情報	復習をするときに役立つ情報	ノートづくりの工夫

「ノートづくりの工夫」には「間違いを消さない」「いつの学習内容が活用されているか明示」「授業中に気づいた事をキャラクターを使って記述」という3つの「ノート機能」がある。「いつの学習内容が活用されているか明示」することは以前書いた「学習した日」を記録することである。このように、「ノートづくりの工夫」は他の機能とは違い、様々な機能を目的としていることがわかる。そのため、複数の機能に分類した。

マイノート内にある書くべき内容の中で「学習過程記録機能」と「学習過程再生機能」に分類されるものは「学習サイクル」を構成するために重要な「書くべき内容」が多く含まれる。「学習サイクル」を構成する「書くべき内容」をより詳細に分析するため、下位カテゴリを作成し分類した。その結果を表4に示す。

ここで、「学習サイクル」を構成するために重視されている「書くべき内容」のうち、「問題」以外が「思考内容整理」に含まれている。その「書くべき内容」の個々の小学6年生教師用指導書研究編④にある記述をみていく。「自分の考え」では「理由や方法を書きだすことを習慣化し、児童の思考力・表現力を育成」と書かれている(p.72)。「友だちの考え」では、問題解決の際に「記録していた友達の考えによって解決の糸口が見つけられる」と書かれている。「学習感想」についてはノートに「書くべき内容」の整理でも述べたように、「学習サイクル」を構成するために必要であることが書かれている。このことから考えると、「学習過程記録機能」と「学習過程再生機能」で重視されている「書くべき内容」は「思考内容整理」であるといえる。

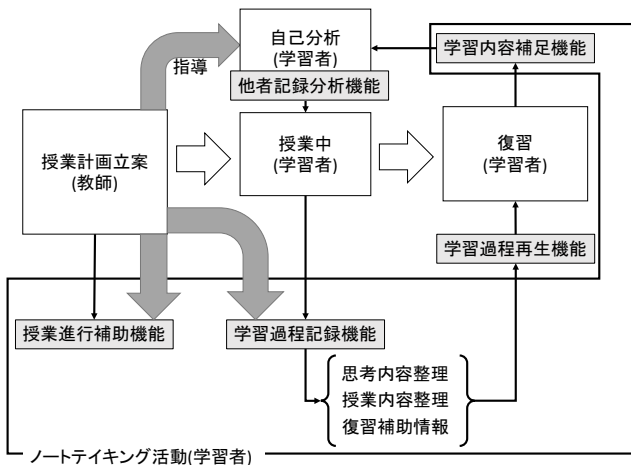


図2 「学習サイクル」における「ノート機能」モデル

4. 考察

ここでは「ノート機能」からどのような局面でノートは使われているのか明らかにしたい。そのため、表3に示した「ノート機能」カテゴリを「学習サイクル」内での役割ごとに図2にまとめた。

南本(1984)は、「教師は一定の板書事項を設計して授業を実施」し、高学年では特に「以後の学習に役立てるノート」をとらせることに重点を置いていることを示している。そのような学習の流れの中でノートを使って行われる授業は、「学習過程記録機能」を使って適切な学習内容を記録し、その後児童自身が「学習過程再生機能」を使って復習に利用する。理解した内容から追加して加えたい内容を「学習内容補足機能」によって加え、全体を通したノートの仕組み自己分析する中で「他者記録分析機能」を使って他の児童のノートの良い点を吸収し、また後の授業で「学習過程記録機能」を使ってノートをとるというサイクルで行われる。教師からのノート指導は主に、「学習過程記録機能」「授業進行補助機能」「他者記録分析機能」を実現するために使われる。「他者記録分析機能」の例は、良いノートを教師が紹介することなどである。

「授業進行補助機能」は児童が教師に指示されてノートに書くものである。教師の授業進行を補助する機能であり学習を意図したものではないので学習サイクルから外れている。

以上から、児童の能力の育成に関わるのは「学習過程記録機能」「学習過程再生機能」「学習内容補足機能」「他者記録分析機能」であると考えられる。

Ⅲ. ノート指導に関する調査と分析

1. 調査の目的

本調査の目的は、児童がノートをとることがどのような児童の能力を育成しているか明らかにすることである。

そのために、現職の教員に具体的にノート指導をどのように行っているかについて調査を行い、その指導方法を構造化することにより、ノート指導による児童の能力目標を明らかにする。

2. 調査方法

(1)調査対象者

調査対象者は、働きながら大学院に在籍している教職経験年数 23 年の現職小学校教員である。そのうち 18 年が小学校勤務であり、その内訳は低学年が 9 年、中学年が 6 年、高学年が 3 年である。

(2)調査の手続き

調査実施日前に、調査対象者に本調査の目的を説明し、調査実施日に担任している学級の児童が実際にノートテイキングしているノートの持参を求める。その後、調査実施日には、ノート指導に関する紙面調査を行い、回答内容について詳細な説明を求める。

3. 調査結果

(1)紙面調査結果

調査用紙の記入には 10 分の時間を要した。

紙面調査では、「授業中に子どもがノートをとることは重要か」という項目から始まり、どのようなノートをとれるようになることが目標か、またその目標に向かってどのような指導がなされているか、また指導後目標に達しているか判断する材料はなにかという、指導の目標、指導内容、評価についての項目を設けた。その後その指導の学年や教科、児童の個性に合わせる変化について尋ねた。

調査用紙に記術された回答内容に基づいてインタビュー調査を行った。

(2)量的分析のための準備(「教師のノート指導」の質的分析)

紙面調査の結果をもとに 44 分のインタビューを行った。インタビューの間、ボイスレコーダーでインタビュー内容を録音した。この時間は、調査実施者が調査対象者に質問をする中で、調査用紙に文字を書き足した時間も含まれる。

録音した音声データを逐語記録におこし、質的観点で教師の考えるノート指導に関する発言内容をひとつのデータとした。その後、ノート指導に関する教師の行動で分類するためのカテゴリを作成した。

このカテゴリは以下の手順で導出した。まず、(a) 分析対象となる発話データを全ていずれかのデータに含むことが可能であること、(b) 1 つの分析対象が複数のカテゴリに分類可能でないこと、を基準として設定した。

次に、筆者が暫定的にカテゴリを作成し、(a)、(b)の基準を満たさないものがあれば、カテゴリの定義を見直し、修正を繰り返した。その結果、教師のノート指導に関するカテゴリは大きく 2 つ、全部で 5 つに分類された。以下の図 3 に示す。

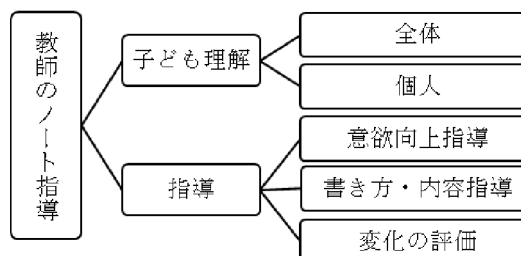


図 3 教師のノート指導に関するカテゴリ

表 5 「教師のノート指導」カテゴリ

教師のノート指導	カテゴリ定義
子ども理解	教師が行う子どもの実態把握
指導	実際に行なわれた、または行う指導内容
子ども理解	
個人	子どもの具体的な姿、経験から判断する一人の子どもの実態
全体	子どもの具体的な姿、経験から判断する、クラス、学年全体の実態
指導	
意欲向上指導	ノートを書くことに対する意欲をあげるために行われている教師からの働きかけ
書き方・内容指導	ノートの書き方、書かれるべき内容とそれに関する教師の働きかけ
変化の評価	子どものノートの書き方の変化、また変化を見るための教師の評価方法

教師のノート指導に関するカテゴリから、その言葉の定義を示したのが表 5 である。上から順に、ノート指導の下位カテゴリである「子ども理解」と「指導」について、その後「子ども理解」、「指導」の下位カテゴリの順になっている。

(3)「教師のノート指導」の分析(量的分析)

全データ(180 件)をカウントし分類した結果、「子ども理解」が 27 件(15.0%)、「指導」が 153 件(85.0%)だった。

このことから、教師はノート指導において児童がどのようなノートをとっているかという実態を把握する「子ども理解」よりもこれからどのようなノートをとれるようにしていくかという「指導」に重点を置いていること

が推測できる。

「指導」153件をさらに下位カテゴリに分類した結果と件数を総計から見た割合は以下の表6である。

表6 「指導」総数

	頻度	割合
意欲向上指導	20	13.1%
書き方・内容指導	117	76.5%
変化の評価	16	10.5%
総計	153	100.0%

「書き方・内容指導」に関する発言は「指導」総計から見た割合でも76.5%と高かったが、全データから見ても65.0%と半数以上を占めており、最も行われている行動だということが読み取れる。発言を詳しく見ると、「S5:…で、書くべき場所に書かっていう。そう、教室にマス目のついた黒板を準備して、で、ここに日にちを書こうねとか、ひとマスあけてここに題を書こうねってところからスタートですね。」など、具体的なノートの内容に言及するものが多かった。

「書き方・内容指導」のデータ数が多かったため、その具体的な指導内容を見ていくことも可能なのではないかと考え、下位カテゴリを作成し以下に示す図4にま

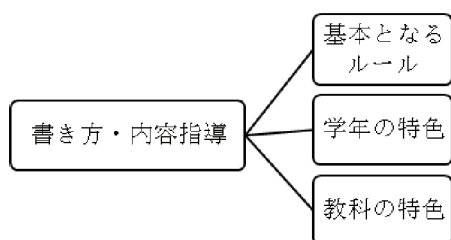


図4 「書き方・内容指導」下位カテゴリ

表7 「書き方・内容」下位カテゴリ

書き方・内容指導	
基本となるルール	学年、教科問わず、ノートに書かれているべき内容に関する教師の働きかけ
学年の特色	ノートに書かれているべき内容で、学年ごとに違いが見られる内容に関する教師の働きかけ
教科の特色	ノートに書かれているべき内容で、教科ごとに違いが見られる内容に関する教師の働きかけ

表8 「書き方・内容指導」総数

	頻度	割合
基本となるルール	54	46.2%
学年の特色	29	24.8%
教科の特色	34	29.1%
総計	117	100.0%

とめた。

各分類の定義は以下の表7の通りである。

図4の下位カテゴリで「書き方・内容指導」を分類しカウントした結果と件数を総計から見た割合を表8に示す。

分類した結果、「基本となるルール」が54件(46.2%)、「学年の特色」が29件(24.8%)、「教科の特色」が34件(29.1%)になった。ここから、約半数を占める基本となるルールが学年、教科を問わずノート指導内容の基盤にあることが考えられる。「学年の特色」の発言では「基本となるルール」に即したノートを児童にとらせるために学年に応じて指導する内容も含まれている。例えば「S50:そういうところできちっと低学年のうちにきちっとここに書くんだよとかマス目の中に書き入れるんだよっていうのをやっておかないと、…」という発言がある。なお、発言内容にあるSは調査対象者の発言であること、その後続く数字は何番目の発言であることを示している。ここから最終的に目標とするノートの内容はあらかじめ教師の中にイメージとしてあり、そのイメージの内容は児童が書けるように指導していることが推測される。

(4) 学習サイクル「ノート機能」モデルに基づく分析

IIで構成した「学習サイクル」における「ノート指導」モデル(図2内に配置した5つの「機能」)に沿って「教師のノート指導」分析の「指導」データを分析した。

分析結果をまとめたものが表9である。なお、「指導」データ(153件)の中に「ノート機能」と対応しないものが1件あったため、そのデータは除外してある。

ここから、教師が児童にノート指導をする際重視しているのは「学習過程記録機能」であることが分かる。次いで「学習過程再生機能」が多く、この二つの機能でデータ総数の88%を占めている。

「学習過程記録機能」(106件)をさらに下位カテゴリで分類した結果と件数を総計から見た割合を表10に示す。

ここから、教師が最も重視しているノートの機能は「授業内容整理」であることが分かる。しかし、本研究で明らかにしたいのはノートをとることによって育成される児童の能力である。「授業内容整理」に関する教師の発言には、「S5:…とにかく書くことに慣れるということ

表 9 「指導」データ分析

	頻度	割合
学習過程記録機能	106	69.7%
学習過程再生機能	28	18.4%
学習内容補足機能	1	0.7%
授業進行補助機能	6	3.9%
他者記録分析機能	11	7.2%
総計	152	100.0%

表 10 「学習過程記録機能」総数

	頻度	割合
思考内容整理	36	34.0%
授業内容整理	67	63.2%
復習補助情報	3	2.8%
総計	106	100.0%

表 11 「学習過程再生機能」総数

	頻度	割合
思考内容整理	12	42.9%
授業内容整理	8	28.6%
整理内容不特定	8	28.6%
総計	28	100.0%

とか、書かなければならないことを書く。日にちを書いて、題名を書いて「…」という発言のように、学習活動の流れがわかるようにノートをとることが重視されており、教師が書く内容を明確に決めている内容が多い。ここから、児童自身が工夫して書くというよりは、定型内容記録をいかにノートに残すかという点を重視していることがわかる。

次いで多かった「思考内容整理」では、「S61:そう、最終的に考える力を高めていくっていうことが書き方・内容指導の一番ポイントかなっていうふうに思っているんで、…」、「S63:…いろいろ書き方・内容指導の目標はあると思うんですけど、1番はやっぱり考える力を高めることかなっていうふうに思っているんで、…」という発言からも分かるように、児童の「考える力」の能力育成を目的としている。

「授業内容整理」に関する教師の発言が多いのは、「授業内容整理」の方法を学級全体である程度統一することで児童が「思考内容整理」をするためのノート上の場所を確保し、学級全体で学んだ内容と、自分、グループが考えた内容を「学習の流れ」に沿って記録するためであると推測する。この2つは一方の記録では「学習の流れ」を再生することができない。また、学級全体で学習する内容の記録が「学習の流れ」の基礎となっているため、

「思考内容整理」よりも頻度が高くなっていると考えられる。

「学習過程再生機能」を下位カテゴリで分類した結果と件数を総計から見た割合を表 11 に示す。

「学習過程再生機能」では「思考内容整理」の頻度が最も高いため、「学習過程再生機能」は「思考内容整理」を目的として行われることが多いことが推測される。ここからも、ノートを書く目的が「思考内容整理」であることが伺える。

(5) 「学習サイクル」における「ノート機能」モデルの評価

「学習サイクル」における「ノート機能」モデル(以下「ノート機能」モデルと表記する)において「教師のノート指導」分析の「指導」データの分析を独立してすすめていたが、「指導」の「書き方・内容指導」と「ノート機能」モデルの「学習過程記録機能」のカテゴリには、同一の発言が両者に多く含まれているため、クロス分析

表 12 「書き方・内容指導」と「学習過程記録機能」総数

	書き方・内容指導			総計
	学年の特色	基本となるルール	教科の特色	
学習過程記録機能	29 28.2%	47 45.6%	27 26.2%	103 100.0%
思考内容整理	16 15.5%	9 8.7%	10 9.7%	35 34.0%
授業内容整理	13 12.6%	37 35.9%	15 14.6%	65 63.1%
復習補助情報		1 1.0%	2 1.9%	3 2.9%

を行った。その結果が表 12 である。

「書き方・内容指導」の各3つの下位カテゴリとモデルの「学習過程記録機能」のデータが重なることは多く、重なっているデータ数は103件だった。これは「学習過程記録機能」データ総数の97.2%であった。また、「書き方・内容指導」データ総数から見ても88.0%であり、重なっているデータ数が大多数を占めている。ここから、「書き方・内容指導」と「学習過程記録機能」は密接に関係していると推測される。

その中でも、「基本となるルール」と「授業内容整理」の組み合わせが一番多く、37件だった。これは「書き方・内容指導」と「学習過程記録機能」の重なったデータ総計の35.9%になる。ここから、最も行われている指導は「授業内容整理」に関わる「基本となるルール」であることが推測される。

4. 考察

今回の調査の結果、ノート指導モデルの「学習過程記録機能」の「授業内容整理」に関する発話が最も多かった。次いで多かったのは「学習過程記録機能」の「思考内容整理」である。これら2つの機能の関係を考えるとノートテイキングにより育成される能力として教師は児童の「考える力」を育成することを重視しており、また、「考える力」の育成のために、「授業内容整理」がその基本として重要視されていると考えられる。

教師が想定している「考える力」とはどのようなものか、教師が具体的に述べている発話を表13に示す。

「S8:話し合いによって自分の考えが高まったり、自分の考えたことが間違いなかったんだとか、やっぱりそうなんだってなって欲しいので、まず自分の考えを持っていないと、比べて聞くことができませんよね。」という発言から分かるように、教師は話し合いの前に自分の考えを持っていることが前提にあると考えている。その話し合いの前に持つ自分の考えとはノートを通して学習

者個人によってまとめられたものであり、子どもの「考える」という活動はノートが基盤となっていることが分かる。ここから、ノートテイキング活動によって育まれる児童の能力とは「考える力」であると考えられるだろう。

ここでいう「考える力」が授業の過程におけるノート指導によってどのように育成され得るのか図5に示す。

図5にあるようにノートは「授業や単元の流れがわかるよう」にまとめられている。その流れを作るのは教師の「授業内容整理」への「指導」であると考えられる。それらは「書き方・内容指導」の中の「基本となるルール」を主として「授業内容整理」への「指導」を行っている。また、分析結果から教師が児童の「考える力」を育むための機会である「思考内容整理」はその「授業内容整理」の中の一部として組み込まれていると考える。

その「思考内容整理」にも授業の過程に応じて3つの種類があると考えられる。1つ目に「個人の考え」をまとめるもの、2つ目に「他の児童の考え」をまとめるもの、

表13 「考える力」についての発言

考える力	発言内容
経験や知識をもとにあれこれ頭を働かせ、ノートに書き込む	S68:理科だと科学的な思考方法ちゃんと事実に基づいて考えていこうか、… S53:…先ほども事実ばかりだったら書くのではなくて自分の考えだとか思いたとかを書けるかどうかというところですかね。…
自分の意見を構成する要素(意見・根拠や理由)に合わせて文章を書く	S20:そうそうそうそう。一番大切なことは？とか。中学年の国語の学習指導要領を読んでもわかるんですけど、中心はどこだということだとかははじめ、なか、おわりっていうまとまりに分けたりだとか。…
自分の伝えたいことを短くまとめる	S19:「自分の言いたいことを一言でまとめると」とかですね。 S20:…そういうのも考えながらわかりやすく端的に。 S103:書いて、そのまま表現というふうではなくて、吟味してっていうような。 S102:…あとは、考える力を高めていくっていうのはどういう意図で書いたんだろう？全体を意識して。より表現していくっていうことが多くなっていくので、小学校5年生で自分の意見を発表しようだとか、全校の場で発表しようだとかっていうときに自分の言いたいことはどんなことだろう、一番言いたいことってなんなのかなとかですね。…
他の人の意見から自分の意見を考え直す	S8:話し合いによって自分の考えが高まったり、自分の考えたことが間違いなかったんだとか、やっぱりそうなんだってなって欲しいので、… S102: 3年生の理科で比べるとかっていうことをやっているの、これはいくつか意見を書いたときに、こことここがつながりあるなって関連というところであったりだとか。まとめるってどういうことかなっていうことを考えたりとか I57:…どういうふうにフォローアップするとか、なんかこう、手立ってっていうのはされるんですか。… S55:…グループでちょっとノートを見合うだとか、… S65:…みんなの意見を聞いていて付け加えようねっていうことで進めていってしまう部分はありますね。…
聞く相手を意識しながら文章をまとめる	S20:もう相手意識目的意識っていうことが考えに入ってきますのでね。 S102: あとは、考える力を高めていくっていうのはどういう意図で書いたんだろう？全体を意識して。より表現していくっていうことが多くなっていくので、小学校5年生で自分の意見を発表しようだとか、全校の場で発表しようだとかっていうときに自分の言いたいことはどんなことだろう、一番言いたいことってなんなのかなとかですね。 S102:…伝わるようにするにはどうしたら良くなっているように。

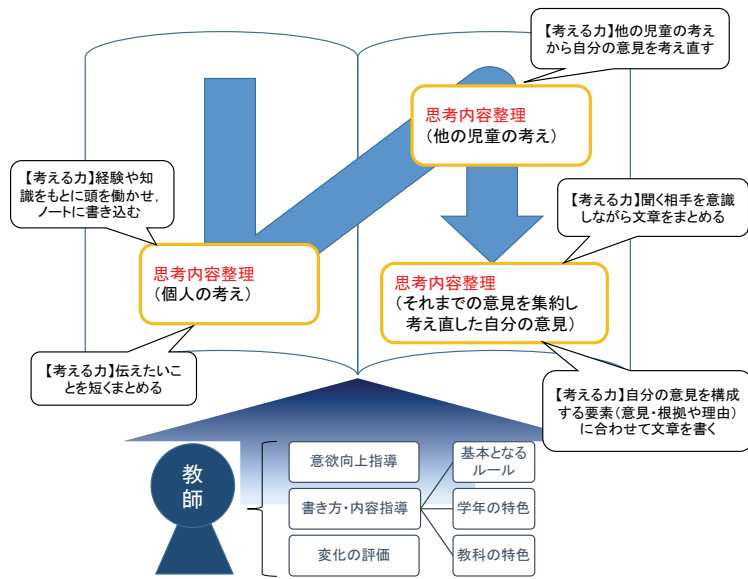


図5 「考える力」育成モデル

最後に「それまでの意見を集約し考え直した自分の意見」をまとめるものである。「個人の考え」とは最初に子どもが課題に対して組み立てる意見をノートに書いたものである。次に「他の児童の考え」がある。これは自分の意見を見直すために他者の意見をまとめてノートに書いたものである。最後に「それまでの意見を集約し考え直した自分の考え」というものがある。これは「個人の考え」と「他の児童の考え」を比較検討する中で最終的に課題に対して組み立てられた意見をノートに書いたものである。児童はそのような与えられた枠の中で「思考内容整理」することで教師の語っている「考える力」を身につけている。

しかし、「指導」の中のデータ数が一番多い「授業内容整理」では能力は育成されないのかという疑問が残る。教師が重視しているということは、児童に対し何らかの影響があると考えているためではないだろうか。今回の調査では「思考内容整理」で育まれる児童の能力に着目したが、今後は「授業内容整理」で育まれている能力についても明らかにしていきたい。

IV. 研究のまとめと今後の課題

本研究は、小学校教師がどのようにノート指導を行っているかを詳細に分析することでその意図を明らかにすることを目的とし、標準的な授業を構成する「学習サイクル」における「ノート機能」モデルの構築と教師が

ノート指導時に意図している「考える力」の育成モデルの構築を行った。

その結果、標準的な授業を構成する「学習サイクル」における「ノート機能」モデルの構築では「授業中」、「復習」および「自己分析」の一連の流れをもつ「学習サイクル」を構成するためにノートが使われていることが明らかになった。

また、「考える力」の育成モデルの構築では、教師が最も指導に注力しているのは「授業内容整理」であり、その指導は「思考内容整理」の前提として必要とされていることが明らかになった。教師は「思考内容整理」で、「個人の考え」をまとめるもの、「他の児童の考え」をまとめるもの、「それまでの意見

を集約し考え直した自分の意見」をまとめる中で、教師の語っている「考える力」を育成しているといえる。

今回の研究ではノートテイキングによって学年・教科ごとに育まれる「考える力」に差があるかどうかを検討すること、「ノート機能」モデル「学習過程記録機能」の「授業内容整理」が児童に対してどのような影響をもたらすかということを明らかにすることができなかった。今後の研究で明らかにしていきたい。

引用・参考文献

- 新しい算数集委員会・東京書籍株式会社編集部 2011 新しい算数 6上 教師用指導書 研究編 東京書籍株式会社
- 新しい算数編集委員会・東京書籍株式会社編集部 2011 新しい算数 6上 教師用指導書 指導編 東京書籍株式会社
- 大坪治彦・東畑貴昭 2011 教師の板書計画とノート指導に関する一考察 鹿兒島大学教育学部研究紀要. 教育科学編 (63) 107-119
- 小林敬一 2000 共同作成の場におけるノートテイキング・ノート見直し 教育心理学研究 (48) 154-164
- 齋木久美・綿引日香里 2013 大学生のアンケートに見る小中学校期のノート指導の実態とその成果に関する一考察 茨城大学教育実践研究 (32) 219-232

南本長穂 1984 教師の板書技能に関する調査研究
日本教育メディア学会 視聴覚教育研究 (15) 19-35

藤井 斉亮・飯高 茂 (ほか 40 名) 2011 新しい算数
6 下 東京書籍株式会社