

説明的文章における課題づくりと課題選び

岩 本 和 貴

1 はじめに

国語科の序文でも触れた通り、主体的学習活動を組織するには、学習を推進するための原動力となる関心・意欲の高揚を図らなくてはならない。子どもの関心・意欲を高めるための授業のあり方の1つとして、昨年度より、「課題づくり」に焦点を当てた「課題」解決的な学習に取り組んでいる。私は中学年を対象に、昨年度3年生では「課題づくり」に取り組み、本年度4年生では「課題を整理し、学習の見通しをもつ」ことをめざした。

中学年の子どもにとって、明確な見通しをもって学習を進めることは、まだ至難の業である。学習過程の中でも、「見通す」過程に割く時間は、やはり最も長い。だからと言って、中学年の子どもの発達段階に相応しくない取り組みだとは言えない。

そこには課題解決的な学習において、最も大きな問題点が表れている。学習集団全員に共通するものとして設定された「課題」が、同時にひとりひとりに価値のあるものとして考えられるように配慮しなければならないことである。時間や方法の制約の中で、それをどのようにして実現すればよいのか、試行錯誤を繰り返してきたことが、課題解決的な学習の歴史であるとも言えるであろう。

高学年で「自分たちの力で見通しをもち、課題解決的な学習をめざす」ために、中学年でそれぞれの「課題」を大切にすること、さまざまな見通しのもとでの学習経験から、自分たちの課題設定をふりかえる力を身につけることは、大変価値のあることである。

そのためには、少なくとも次の条件が満たされなくてはならない。

- ①自分の「課題」が解決できた、という充実感を味わう。
- ②学習過程で、自分または自分を含めた学習集団が主体となった、という満足感を味わう。
- ③他人のつくった「課題」に触発されて、ものの見方・考え方が広がる。
- ④「解く」過程でのめあてを「確かめる」過程で評価し、次の学習に生かすことができる。

子どもにとって、①②は直接的な学習動機となり、③④は積み重ねの上での間接的な学習動機となる。ひとつの学習過程の中で、①②と③④がバランスよく達成されてこそ、「優れた認識主体」として、自ら学ぼうとする態度が育つと考えている。

ここでは、2年間の取り組みを「課題づくり」を中心として整理し、今後の課題を明らかにしておきたい。

2 子どもの「課題づくり」の実態

子どもの「課題づくり」の実態について触れておきたい。

昨年度、課題解決的な学習に取り組んだ説明的文章教材は、「ヤドカリのひっこし」「ありの行列」「シャボン玉の色変わり」「虫のゆりかご」（いずれも光村図書第3学年、但し「虫のゆりかご」は教科書では「読書教材」として扱われている）の4つである。

授業では子どもたちに、「自分の問題をつくろう」というめあてを設定して取り組んだ。紙面の関係上、詳細は別稿に譲るが、子どものつくった「課題」は大きく2種類に分類できる（右表）。調べ学習などによ

教 材	内 容 (%)	述べ方 (%)
ヤドカリのひっこし	89.0	11.0

り解決できる、文章の「内容」そのものに関わる「課題」と、文章構成（論理）や文章表現などを中心とした「述べ方」に関わる「課題」である。

ありの行列	81.4	18.6
シャボン玉の色変わり	64.8	35.2
虫のゆりかご	72.4	27.6

この表からわかるように、子どもにとっての「課題」とは「内容的」なものがほと

んどで、「述べ方」について考えることは難しいようだ。「述べ方」に分類されている「課題」も、文章表現に関わるものが多く、文章構成に関わる「課題」は極めて少ないのが実態である。もっともこれは自然なことであると言える。「シャボン玉の色変わり」で、「述べ方」に関わる「課題」の比率が高くなっているが、「ヤドカリのひっこし」「ありの行列」の学習を進める際、「課題」の質について指導したことが影響しているようだ。数字に表れた結果に比例して、「課題」の質が高まったとは言い難い。

考えなければならないのは、「内容」に関わる「課題」の中で文章構成や文章表現に深く関わるものを、どのように取り上げ、扱っていくかである。説明的文章を扱う授業の中で教師に科せられた役割の1つは、「内容」に関わる「課題」の中で文章構成や文章表現に深く関わり、学習を広げていくことができるものを、自然な形で取り上げることである。言い方を変えれば、子どもたちひとりひとりが、学習する必然性を感じる「課題」として認識できるようにすることだろう。勿論、「述べ方」に関わる「課題」が増えることも、子どもの読みの質の向上という観点から重要である。

3 課題の分類と整理の方法

子どもの「課題づくり」の力を磨くポイントは、「課題」を淘汰していく過程にあることは言うまでもないことであろう。

課題解決の方法は、徐々に磨かれていくものである。

課題解決的な学習を始めた当初、膨大な量の「課題」を提示し、どこから手を着けるか子どもたちで話し合った結果、まずは個人学習で解決できるものは解決してしまおうということになった。

この方針は、現在も大きくは変わっていない。更に2つのステップを加え、現在は次に示す3つの段階で、課題解決の過程を構成している。具体的な学習方法について、表にしてみる。

1. 個人の調べ学習	自分自身の「課題」をふりかえり、個人の調べ学習によって解決できそうな「課題」の解決に取り組む。
<p>《具体的な学習の方法》</p> <ul style="list-style-type: none"> • 本文の精読による課題解決の段階。 • 個人の調べ学習による課題解決の段階。……学校図書室や地域の図書館の利用、インターネットを活用するなどの取材活動による課題解決を図る。 • 小グループで話し合いたい「課題」を整理する段階。 	
<p>《子どもの主体的な学習の場を保障するために》</p> <ul style="list-style-type: none"> • 個人の調べ学習で得た知識や結論は、学級掲示板や学級通信などのプリントを通じて発表する。質問や意見を交換できるようにし、個人学習の学級内でのネット化を図る。 • 解決できない「課題」は、小グループによる学習で提起する。 	



2. 小グループによる調べ学習	個人の調べ学習では解決できなかった「課題」について、調べ学習と話し合い活動の両面から話し合う。
<p>《具体的な学習の方法》……グループごとに学習段階の順序性に多少の違いが出る。</p> <ul style="list-style-type: none">• 個人学習では解決できなかった「課題」を出し合い、まとめる段階。• 既に得た知識や考えを出し合い、解決できる「課題」について話し合う段階。• 残った「課題」について、調べ学習や話し合い活動を行う段階。……全員で1つの「課題」について、様々な視点からの調べ学習を分担する場合と、いくつかの「課題」を分担して調べ学習を行う場合とがある。「課題」の内容や数によって、グループごとに判断する。• 全体で話し合いたい「課題」を整理する段階。	
<p>《子どもの主体的な学習の場を保障するために》</p> <ul style="list-style-type: none">• 図書室の利用や資料集め、話し合い活動を十分に行うことができる場と時間を保障する。• 話し合いの進め方を机間指導し、効率的な話し合い活動の運営を図る。特に、時間配分については明確な指導が必要。• 解決できない「課題」は、全体の一斉学習で提起する。	



3. 全体での一斉学習	残った「課題」について、課題解決の見通しをもち、計画的・効率的に話し合う。
<p>《具体的な学習の方法》</p> <ul style="list-style-type: none">• 残った「課題」を提示する段階。……解決できるものは解決する。• 「課題」の分類・整理を行う段階。……小グループごとに取り組む「課題」を決める。• 課題解決のための話し合いの段階。……小グループごとの発表形式。司会も小グループごとに子どもの手で行う。• 学習のまとめの段階。……筆者の工夫を確認・検討し、評価する。課題解決の仕方についてのふりかえりもあわせて行う。	
<p>《子どもの主体的な学習の場を保障するために》</p> <ul style="list-style-type: none">• 子どもの作成するプリントの形式を整え、メモが取りやすいように配慮する。• 子どもの話し合いが堂々巡りになったとき、または深まりなく表面的な議論に終始したときだけ、話し合いの仕方を助言したり、子どもの視点を変えてやったりする。• 評価の基準や観点は、見通しに基づいて的確に与える。	

4 取り組みの成果

昨年度と今年度の子どもの実態で、最も大きく違ってきたのは次の2点である。

①個人学習の段階での「課題」の種類が減ったこと。

②「内容」に関わる「課題」が減り、「述べ方」についての「課題」が増えたこと。

①の結果、最初の段階で「課題」の数は、かなり絞り込めるようになった。文章の長さにも左右されるが、これは、子どもたちの読みの力が、ある程度のレベルで均一化しつつあることを示していると考えられる。理解力も高まったのだろう。勿論、ただ均一化してきたわけではない。説明的文章を読むときは、内容のわかりやすさ、あるいはわかりにくさがどこに原因しているのかを求めることが、最も大切な学習課題であるが、それを意識した「読み方」をつかみかけているのだろう。このことは②の結果からも明らかである。「内容」に関わる「課題」の質自体も、筆者の工夫や文章構成・文章表現の問題点に切り込むものであることが増えてきた。

最近取り組んだ、「体を守る仕組み」(光村図書/4年)の場合、最初に次のような「課題」が挙げられた(第一読時)。

- インフルエンザやO-157で死ぬ人もいるので、安心だとは言えないのではないか。
- 「でも安心してください。」とあるが、そんなにはっきり言ってもいいのか。

この種の疑問はかなり多くの子ども(33.3%)がもった。①の結果がよく表れている。「インフルエンザ」「O-157」といった記述は、社会の情勢も敏感に感じ取り、自分の考えの中に積極的に取り入れながら読んでいる姿勢の表れ、と言えるだろう。

- 「とてもすみごちよく……」と書いてあるけど、P76~77にかけて、び生物をたいじすることばかり書いてあるから、本当はすみごちは悪いんじゃないか。

これは、穿った読み方かもしれないが、子どもの真摯な読みの姿勢や批判能力を示している。教師もグウの音が出ない場合がある。以前は全ての子どもが、教科書の文章は絶対で、間違いなどあるはずがない、と考えて読んでいたことを考えると、大きな変化である。

- P73L3「わたしたちの体は、だいたいセ氏三十六度から三十七度ぐらいの温度にたもたれています。」と、P73L11「でも、安心してください。」は同じ関係なのに、なぜ段落がちがうのか。
- 今まで習った文章は、最初に問いが書いてあり、最後に答えが書いてあったのに、この文章は、最初に問いが書いてあって、すぐそのあとに答えが書いてある。それは、なぜか。

前者は多少見当はずれな点もある「課題」だが、言葉と言葉の関係と、段落を意識した読みは、説明的文章の読みにおいて不可欠な要素である。後者は、これまでの学習を生かし、読みの初期の段階から文章構成を意識している点が注目できる。

この教材の学習で一番の成果と言えるのは、「課題」の整理と分類の方法が大きく変わったことである。それまでは、文章構成の単純さや子どもの能力との関係で、「内容」に関わる「課題」と「述べ方」に関わる「課題」を分けていく方法のみで、学習が進んでいた。しかし、この教材ではそれが通用しなかった。

最終的な課題提示で、全員で話し合うことになったのは、次の17課題である。但し、順序は提示したグループの順であり、この段階では順序性は考えていない。

- ① なぜこの文章は、段落が多くていろいろなことが書いてあるのか。
- ② 「とてもすみごちよく」と書いてあるけど、P76～P77までに、び生物をたいじすることしか書いていないから、本当はすみごちがわるいんじゃないのか。
- ③ P72L1……なぜ「さあ」ではじまっているのか。(4はんも)
- ④ P73L11……「でも、安心してください。」と書いてあるが、そんなにはっきり言っていないのか。
- ⑤ P75L3……「これら」とともに、のどのおくに生えているせん毛がなぜ大事なのか。
- ⑥ P74までは、「自分を守る仕組み」と書いてあったのに、P75L10では、「微生物と戦うすばらしい仕組み」になっているのはなぜか。
- ⑦ 「それから」のところが「さらに」にかえたほうが良いと思います。
- ⑧ 読者に話しかけるような文になっているのはなぜか。
- ⑨ びせい物などの、細かいものの説明がくわしく書いていないのはどうしてか。
- ⑩ P75L2……「微生物を殺す働きもします。」と書いてありますが、どうしてそうなるのか、という説明をしていないのはなぜか。
- ⑪ 筆者は何が言いたいのか。
- ⑫ 今まで習った文章は、最初に問いが書いてあり、最後に答えが書いてあったのに、この文章は、最初に問いが書いてあって、すぐそのあとに答えが書いてある。それはなぜか。
- ⑬ 「わたしたちの体は……」とP73L11「でも、安心してください。」は、同じ関係なのに、なぜ段落がちがうのか。
- ⑭ セ氏三十六度から三十七度で、水分、栄養分があると、び生物がふえるのですか。わからない人もいるはずなのに、「ですから」というふうを書くのはどうしてですか。
- ⑮ インフルエンザやO-157で死ぬ人も出ているので、安心だとは言えないと思う。
- ⑯ この文章は、例を出しすぎるのではないか。例がいっぱいだから、もっと言いたいところを増やせばわかりやすいんじゃないのか。それなのになぜ例ばかりだすのか。
- ⑰ なぜ筆者は、び生物をややこしく言うのですか。

「述べ方」に関わる「課題」がほとんどで、従来の方法では分類のしようがない。どうして今までの方法で分類できないのかを考えた子どもたちの結論は、「内容で分からないことは、調べればほとんど分かるから、もう解決している。ここに残ったのは、調べても分からない、書き方についての問題だ。だから話し合う意味がある。」というものだった。

この考えに基づいて、新たな分類方法が5つ提案された。どの方法が効果的か話し合う中で、この方法のうち、いくつかを組み合わせるのがよい、ということになった。最初の議論では、①で大雑把に分け、次に②で細かく分けるという方法が採られたが、実際に分類を始めると、①は「内容」「述べ方」で分類するのとあまり変わりがないことに気づいた。従って、②で大雑把に分類し、③

分けるときのポイント

- ①「筆者の考え・意見」と「事実」
- ②「文章全体」と「文章の一部」
- ③ページごと・段落ごと
- ④問題にしていること
- ⑤「問題をささえる問題」をつくる

④で更に細かくする方法が採られた。

このようにして、子どもたちなりの工夫で、子どもたちなりに納得した見通しをもち、学習が進んでいる（現在、「解く」段階である）。

分類方法については、まだまだ改善の余地があるが、とりあえず、分類の方法は、場合によって様々に考えられなければならないことに議論が及んだのは、成果と呼べるのではないか。

5 今後の課題

1年余の取り組みの結果、ようやく課題解決的な学習が1つの学習形態として確立できつつある。子どもたちの学習に対する取り組みの変化としては、

- ①学習の導入時から、「課題づくり」を意識して教材に臨んでいる。
- ②具体的なめあてをもって学習に取り組んでいる。
- ③「課題」の内容が、少しずつ質が高く、幅の広いものになってきた。

などの点が挙げられる。国語科の授業における「課題づくり」とはどのようなものか、子どもなりに理解して学習できるようになったことは、見通しをもって学習する上で、極めて重要である。課題解決的な学習の成果は、「課題づくり」の質如何で決まる、と言っても過言ではあるまい。とすれば、この実態の変化は評価できると考えている。

反面、「課題」の選択・整理によって学習の見通しをもつことがまだ十分にはできていない。特に「課題」の選択に、授業のうちのかなりの時間を費やしてしまう。前に行った学習のふりかえりを生かして、「課題」の質や内容を見極めるという能力が、思うように育っていないことを感じる。自分の学習活動に対する、的確で効果的な評価をすることで、「課題」の選択・整理が効率的にできる力をさらに伸ばしたい。

また、子どもの実態として、3・4年生に限らず、説明的文章をあまり喜ばない傾向がある。加えて教科書に掲載されている説明的文章は、書き下ろしがほとんどである。元の文章をかなり無理して端折っているのが実態である。どうしても、読み物としての面白さをもった部分は割愛されるのであろう。論理展開にしても唐突なところなきにしもあらず、とも言えるのではないか。一方、どの教材でも、指示語の使い方、段落構成の明快さに気を配って述べられていると感じる。子どもたちが、そのような筆者の表現や論理展開の工夫に気づくことができるように読み深め、あるいは問題点も、子どもなりに明らかにすることができるようにしたい。文章の工夫と課題を子どもたちに明らかにすることで、読みに対する興味も深くなるのではないだろうか。