

(2) 課題の整理

事後批評会でも指摘を受けたが、子どもたちの課題が内容・ことがらに偏ったにも関わらず、指導者が具体的な課題を提示できなかったことが最も大きな反省点である。結局、論理構成を構想メモ化する学習と子どもたちの課題とのつながりについて、明確にできないまま授業を進めることになった。課題が子どものもものになっているとは言い難い。

もう1点は、段落ごとに述べられている要素を比較する際、シートにある「どんなたこか」という設問が大雑把すぎて、要素の比較になり得ていないことである。ワークシートの作業が膨大なものになり、内容整理に予想以上の時間がかかった。何について述べてあるのかを子どもが分類しやすい発問などを意識するべきであった。

まず課題づくりの改善に向けた考察について述べてみたい。

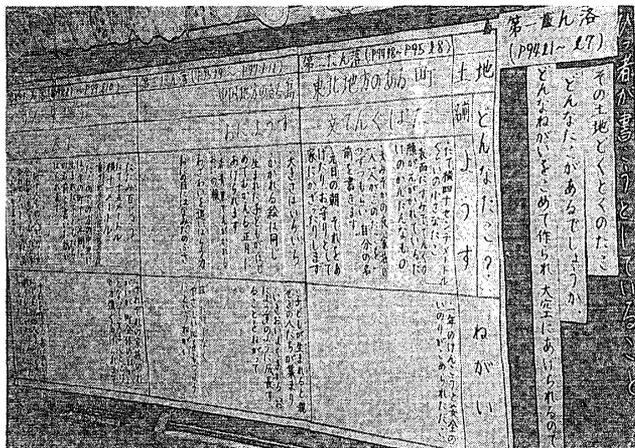
子どもたちが設定した課題は、次のようなものであった（一部）。

- ・「おによらず」というのは、どういういみなのかな。
- ・「おに」はわる者だから、わざわざをはこぶんじゃないのかな。
- ・「やさしい心」と書いてあるけど、「おに」はわるい心をもっている。
- ・どうしてたこあげの時期がいろいろちがうの。
- ・なぜ「上組」「下組」にわかれてあげるの。
- ・「自然や人々と心を通わせることができる」と書いてあるけど、なぜそうなるのかわからない。

「たこたこあげれ」は、子どもたちが今年度学習する3つめの説明文教材になる。にも関わらず、子どもたちのつくる課題はなぜ内容・ことがらに偏るのか。指導者のねらいとのギャップをどうすれば埋められるのか。どのように配慮すれば、子どもたちなりに「見通し」をもった「課題づくり」ができるようになるのだろうか。

前教材「ありの行列」から、課題の整理をしやすくするために、疑問点と気づきを分けてシートに書くことにしていた。しかし、子どもたちが自分の読みの結果を独力で分類するのは難しいことであった。子どもたちは、気づきとは筆者の工夫を書くのであり、「問題づくり(子どもたちには「課題づくり」と言わず、「問題づくり」と言っている)」は、論理構成・文章表現の問題点や筆者への質問の中から行うもの(問題点=問題=課題)という認識があるようだ。読みの構えを十分にもたない子どもたちは、読者として構えのない当然の反応をした。子どもの問題意識が内容・ことがらに集中したのは自然な読みだとも言えるだろう。従って「解く」学習は、調べ学習が中心になった。

つまりこの指導では、子どもたちは文章の中に「問題点」を見つけなければならないと考えてしまっている。学習課題とは、あくまで子どもたち自身が、その文章から何を学ぼうとするのかを明らかにするものでなくてはならない。



この反省から、子どもの実態に依じての読みに方向性をもたせることで読みの焦点化を図れば、効果的に「課題づくり」ができるのではないかと考えた。子どもの読みが未分化であればあるほど、しっかりした読みの方向性をもたせる必要があるようだ。

次に段落ごとの要素の比較の問題であるが、読みが焦点化され、課題解決の見通しが明確になるような「課題づくり」ができれば、自ずと解決されるものであろう。具体的な指導の方法

できるようにする（資料2ワークシート活用）ことで、課題を整理して学習の見通しをもつことができるよう配慮した。

(2) 学習課題づくり

内容・構造・表現の3つの観点別に用意したワークシートによって、子どもなりに文章理解をした後に、気づきと疑問点をまとめることができるようにした。何について整理すればよいかははっきりしているため、作業はスムーズに進んでいた。このワークシートを学習の導入に取り入れることによって、子どもたちの「課題づくり」がどう変わったかについて挙げてみる。

読みの観点を3つ設定したことで、どの子どももひとり読みの時点で3度以上本文を読んでいる。しかも3つの異なる視点から文章に切り込むことができる。少なくとも、読者として、明確な問題意識（構え）をもって文章に臨んでいると言える。「どんなじゅん番で書いてあるのかな?」「どんなことが書いてあるのかな?」のまとめには、的確な記述が多く見られた。筆者の論理展開の明快さがわかる。「どんな書き方がしてあるのかな?」のまとめには、子どもの実態がはっきりと表れた。文章理解が独力である程度できる子どもには多くの記述が見られたが、独力では読みが深まらない子どもは記述した事柄が少なく、抽象的で質も高くはない。

まとめを完成した後で気づきや疑問点を書き込むことになっているので、初発の課題の数がかなり絞られた。文章をよく読めば出てこないはず、という課題はかなり減った。また、「気づき」と「しつもん」の欄を分けていないので、気づきをもとに生まれた課題も見られるようになった。この文章から何を学ぶかという観点で、ひとり読みで得た自分の思いを生かしていこうという姿勢の表れではないかと考えている。

ひとり読みの段階での課題が精選された分、共通課題づくりにかかる時間はかなり短縮された。課題として取り上げられた内容に共通する部分が多く、整理しやすかったことも要因であろう。子どもがグループで話し合った後、共通課題候補として挙げたものは、次の通りである。

- ①さい後のまとめに、「このように」がない。
- ②「あなたはだれ」では、さい初の文とさい後のまとまりがいっしょだけれど、「たこたこあがれ」では、さい初の文とさい後のまとまりがちがっていた。それでも、りょう方わかりやすかったけど、本当はどちらをつかったほうがいいのか?
- ③なぜサザエさんとワカメちゃんのよび方しか、本文でせつ明していないのかな?
- ④なぜ、タラちゃん、ワカメちゃん、カツオ君、波平さん、舟さんからの、サザエさんのよび方は書いてあるのに、サザエさんからのよび方は書いてないの?
- ⑤なぜ、サザエさんとワカメちゃんをりょう方書いたのか?ワカメちゃんにしばればいいのか。
- ⑥なぜ、書いてあるじゅん番がこのようになっているのかな?
- ⑦内よりのじゅん番を変えてもいいんじゃないの?
- ⑧なぜサザエさんを取りあげたのかな。おそ松くんとかじゃいけないの?

最初の説明文教材「ありの行列」では、この時点で20以上の課題が挙がっていたことを考えると、かなり精選されていると言える。また、文章の特質に触れる比較的質の高い課題が多く、課題選別の方向性も似通っている。①②⑥⑦は文章構成に関わるもので、①②は課題解決の過程で共通して考えられるもの、⑥⑦は全く同じ課題である。③④⑤⑧は事例の取り上げ方についての課題という点で関わりがあると考えることができた。

これらの課題から2つの共通課題を設定することになった。1つは、双括弧になっている文章のまとめの部分に注目して、文章構成の工夫を考えようという課題。もう1つは、なぜ「サザエさん」と「ワカメちゃん」の事例しか取り上げられていないのかという課題である。

(3) 課題解決のための具体的支援

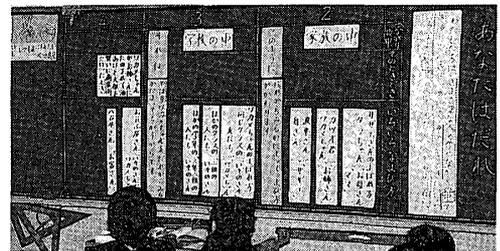
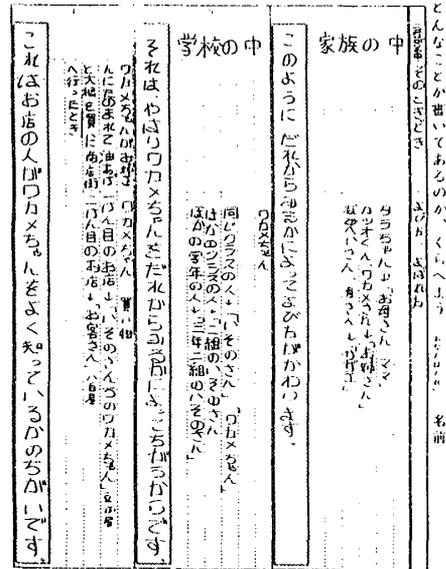
課題解決のために、「たこたこあがれ」の反省を生かし、事例の取り上げ方がよくわかるワークシートを工夫し、授業の中で活用した(資料3)。

事例の要素を分類しやすくするための手がかりとして、文章の冒頭部分とまとめの部分の比較をし、共通点と相違点を探した。共通点の中のキーワード「(さまざまな人との)つながりの中」「そのときどき」「いろいろなよび方」を観点に、事例の分類をすることにした。また相違点である「いつでも、同時に」に込められた意味を、表題の付け方と関連させて考えることで、筆者の思いに触れることができるようにしたいと考えた(これは、指導者より提示した課題である)。

更に、各事例のまとめの文に用いられている接続詞に着目できるような板書を工夫し、それぞれの段落で、何ごどのような立場で書かれているのかを理解できるように配慮した。

参考までに、実際の授業展開の流れを提示しておく。(第4次第3時)

資料3



学 習 活 動	教 師 の 働 き かけ
(前時) 第二・三段落で述べられている事柄を取り上げて整理し、比較する。	
<p>1 学習課題を確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>三つのたどえをくらべて、ちがいを考えよう。</p> </div>	<p>1 本時の学習課題を全体の見通しの中で確認する。</p>
<p>2 第四段落に述べられている、「つながりの中」「そのときどき」「よび方」をワークシートに書き込んで、発表する。</p>	<p>2 前時の作業と同じやり方であることを確認し、スムーズに作業を行うことができるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・机間指導を行い、文中の「～のとき」や「」に着目するように声をかける。
<p>3 文中に取り上げてある三つの事例を比較し、違いについて考える。</p>	<p>3 「何が」「どう違うのか」、ひとつずつ考え、明らかになるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「このように」「やはり」「これは」などの言葉を手がかりにできるように配慮する。 ・「第四段落についての図だけがないのはなぜだろう。」

4 ひとりの人間の「よばれ方」が違うというのはどういうことか考え、表題「あなたはだれ」にこめられた筆者の思いを予想する。

4◎「いつでも、同時に、たくさんの人とのさまざまなつながりの中で生活してい」という状況が、イメージできるように配慮する。
○「ワカメちゃん」はどう呼ばれているか整理する。
○「あなたはだれ」が疑問文であることに着目できるようにする。

4 取り組みの成果

今回の取り組みのねらいは「見通し」がもてる「課題づくり」にあった。その成果については、前項3の「(2) 学習課題づくり」で、授業での子どもの姿として詳しく述べている。

教材と出会う段階のひとり読みの際、具体的観点を示した読みの構えをつくるのが非常に効果的であることは、はっきりしている。めあてをもった、集中した読みが繰り返されることで、自分の読みが比較的高まった状態で課題をつくることができた。初発の疑問や気づきを記入する段階で、既に課題がある程度精選されていると言っていい。「課題づくり」がスムーズになったので、個人の課題が共通の課題として集約される過程が簡潔でわかりやすくなったようだ。課題が子どもたちのより身近なものとして実感できたであろう。本実践について言えば、事例の取り上げ方と順序、事例で挙げられている要素の比較という、事例を中心とした課題に整理でき、学習の「見通し」が比較的立て易かったと思う。

5 今後の課題

「たこたこあがれ」の実践と比べ、課題の質が飛躍的に高くなっていることは大きな成果であったが、その整理と解決はまだ教師主導型であると言わざるを得ない。以前と比べて「見通し」をもった学習ができるようになったと言っても、大きな学習の方向性は、結局指導者である私が示したものになった。自身、子ども主体となるように細心の注意を払っていたつもりだったが、授業での子どもの発言が少なくなると、指導者としてのねらいで進めたところがある。「あなたはだれ」は本年度研究会での実践であるが、協議会では「確認読み」の段階に過ぎないという指摘も受けた。

原因はいくつか考えられるが、子どもの主体的な学習力が充分には育っていないことが、その大きなひとつである。育ち始めた「課題づくり」の力が、学習の「見通し」と結びつくような支援を行いつつ、実践を重ねなければならない。また、途中で述べたが、教材文から何を学ぶのかを探求する姿勢をつくる必要がある。読みの構えをつくる実践で、それは可能になると考えている。

もうひとつは、指導者である私自身が的確に教材を読みこなす力を今一度自分に問い直すことが必要である。子どもの課題を相互に関連させて、文章の特質について学ぶことができるような見通しをもてるようにならないといけない。そうでなければ、子どもたちが学習の方法論を学ぶことにならないであろう。当たり前のことではあるが、「見通し」をもった学習を展望する中で、最初の「課題づくり」に戻らなければならなかった自戒の念をこめて、敢えて本実践の反省点としたい。