

学習課題作りの授業実践

重永 和馬

本稿では、学習課題作りの授業実践について報告し、考察を行った。学習課題作りの授業とは、生徒が教材から問題を発見し、それを学習課題に作り上げていく授業である。現行学習指導要領は、課題解決の過程の中で、生徒が言語活動を行い、そのことを通じて思考力・判断力・表現力等を育成することを求めている。そのため、実践の多くは課題解決の過程を重視して行われてきた。一方で、問題発見と課題作りの場面への注目は弱かった。本実践は問題発見と課題作りの場面に注目した実践である。

1. はじめに

現行学習指導要領では、課題解決の過程で、言語活動を行い、思考力・判断力・表現力等を育成することが重視されている。授業を行う教師に求められることは、課題解決の過程でどのような授業実践上の工夫を行って、生徒の思考力を効果的に育成するか、考えの形成を促すかということである。私もそのような工夫について試行錯誤しつつ実践を行っている。

しかし、課題解決の過程に注目すればするほど、どうしても問題発見の場面への注目は弱くなる。文部科学省 2012 は、学習課題の解決に向けた生徒の活動と、教師の指導上の工夫を多く取り上げているが、学習課題そのものを生徒が作り上げる実践はとりあげていない。授業を通じて何らかの思考力を育成するためには、教師が課題設定するのが効果的だからだ。

しかし、課題解決は課題があるから生じる。私は課題解決の過程に加えて、問題発見と課題作りの場面や、それがどのような課題なのかについてもっと注目すべきだと考える。

今年度、生徒が教材文に問題意識を持ち、それを自分たちで学習課題に高める授業実践を行った。課題解決の過程で学習活動を行うことが思考力の育成につながるだけでなく、問題発見とそれを学習課題に高める活動そのものも生徒の思考力を育成するのではないかと考えたからである。

本稿では、今年度実践した、問題発見とそれを学習課題に高める授業について報告し、成果と今後の展望について明らかにする。

2. 学習課題を観点とした授業の分類

学習課題とは、単元や授業の中で、皆で考えて解決することがらである。

この学習課題を観点にして国語の授業を、教師が学習課題を設定するタイプ、生徒の反応をもとに教師が学習課題を設定するタイプ、生徒が学習課題を設定するタイプの三タイプに分類した。

【タイプ1】

タイプ1は教師が教材研究をする中で学習課題を設定し、授業中に生徒に示して解決を図る授業である。

教師は目標をもって授業に臨む。教師の目標に沿った学習課題を設定できるので、教師の思い描いた授業展開が可能である。ただし、この学習課題は教師発のものである。そのため、このタイプの授業で重要になるのは、学習課題を生徒のものにできるかどうか、生徒の能動的な学びにつながられるかどうかという点である。

【タイプ2】

タイプ2は、まずは初読の感想などで生徒の反応を確認し、次いでそれを生かしつつ教師が学習課題を設定し、生徒に示す授業である。

もちろん、教材研究の中で教師は生徒の反応を予想する。しかし、まずは実際に生徒に反応させることがこのタイプの授業のポイントになる。生徒の反応を生かしつつ学習課題を作るので、学習課題は生徒発のものになる。生徒自身の反応に基づいた授業作りがなされるので、その後の授業では生徒の能動的な活動が期待できる。また、生徒の反応を一度職員室に持ち帰って、再度教材研究ができるので、教師の教材研究はより深いものになる。さらに、生徒の反応を生かしつつ、教師の目標を反映させて、学習課題を作ることが可能である。

【タイプ3】

タイプ3は、授業中に生徒が自身の問題意識をもとに学習課題を作る授業である。

教材に対する漠然とした問題意識から、それを言語化し、学習課題へと練り上げていく。学習課題は生徒発のものだから、その後の授業では生徒の能動的な学習活動が期待できる。一方で教師の影響は弱い。教師の目標やねらいと、生徒の作った学習課題がずれる可能性がある。

国語の授業では従来も、タイプ1と2のような生徒の教材文への反応をもとにした授業作りが行われてきた(注1)。

私も多くの場合、タイプ2の授業を行ってきた。学習課題は、生徒の初読の感想をもとにして作ってきた。生徒の多くが注目していることを踏まえて、学習課題を作り、授業で提示し、みんなで解決するという授業である。

タイプ3の授業作りを行う場合、学習課題作りのみで時間使うことになる。そのため、学習課題作りの授業に価値があることを明確にしなければならない。

3. 学習課題作りの授業の必要性

(1) 先行研究について

学習課題作りの授業の必要性を考えるにあたって、ロスステインとサンタナ2015を参考にした。

ロスステインとサンタナは、質問作りの授業が必要な理由として、生徒自らが学びの主役であることを自覚し、自立的で主体的な学び手に育つことをあげる。さらに、質問作りのスキルが、学校教育終了後、自身の生活を改善すること、また社会を民主的にすることにつながることをあげる(ロスステインとサンタナ2015, pp.4-30)。

また、質問作りの授業は、発散思考、収束思考、メタ認知思考の三つの思考力の育成につながるとする。発散思考は「多様なアイデアを考え出し、幅広く創造的に考えられる能力」、収束思考は「答えや結論に向けて、情報やアイデアを分析したり、統合したりする能力」、メタ認知思考は「自分が考えたことや学んだことについて振り返る能力」(同前, pp.32-39)である。

(2) 学習課題作りの授業の必要性

彼らは、学習課題作りそのものが思考力の育成につながりうるとする。現行学習指導要領は、課題解決の過程で思考力等を育成することを求めるが、課題作りが思考力等の育成につながりうるとする論である。

学習課題作りの授業で育成される三つの思考力は、何かを生み出す際に必要になる思考力である。いったん幅を広げ、それを絞って自身の主張を作りだし、その一連の作業を振り返るという過程に基づくからだ。

しかし、何かを生み出すには、何のために生み出すのかという目的が必要である。目的に向けて拡散、収束し、目的に沿って振り返るはずだからだ。

問題を見出すことは、目的を見出すということでもある。ロスステインとサンタナはあげていないが、私は学習課題作りは問題発見力も育成しようとする。

拡散思考、収束思考、メタ認知思考に問題発見力を加えた四つの思考力は、何かを生み出す時に必要な力だと考える。

情報社会と知識基盤社会が同時並行で進展する現在、求められるのは、問題を発見しそこから何かを生み出す力、自問自答の力である。問題があつて初めて、情報は自分と関係を持ち、考えなければならない対象となる。膨大な情報の流布する情報社会の中で、問題意識を持ってないということは、膨大な情報を消費するだけに止まるということである。

以上の点から、学習課題作りの授業は、単元の授業時数を1時間増やすことになるにしても、取り組む価値があると思う。

4. 学習課題作りの授業と生徒の実際

2017年度は、中学校一年生の授業を週一時間担当した。文学教材、漢字と文法が私の担当内容である。

学習課題作りの授業は文学教材を扱う際実践した。単元導入段階で教材文の初読を行い、その後学習課題作りの授業を行った。

(1) 先行実践について

実践にあたっては、西原2012とロスステインとサンタナ2015の実践を参考にした。

西原は「書き手(語り手)が表出したものの見方・考え方・世界観と、読み手のそれとの共通点・相違点を明らかにすることを通して、自らの考え・認識の深化・拡充を図ろうとする、「自立した読者(読み手)」(西原2012, p.27)の育成を目指して、問いを見つけ、磨く授業を実践した。

その授業は次のように段階付けられている。

- I, 学習材(教材)に出会ったときに、疑問・問題を発見する力を育てる。
- II, 他者の疑問・問題と比較することを通して、疑問・問題の持ち方の多様性に気づかせるとともに、疑問・問題の持ち方の質を磨き高める。
- III, 中心的な課題を設定したならば、その課題を解決する着眼点や方法を考える。できれば、中心的な課題を解決するための、下位の小課題を設定する力を育てる。
- IV, 課題解決の学習にあたっては、個別学習→グループ学習→全体学習を展開することを通して、自己と他者の考えを交流する機会を多く持たせるとともに、その過程における自己の考えの変容・変化する姿を記録し自覚させる。そして、最終的

には、自分なりの考えを持たせるようにする。
(同前, pp.27-28)

ロスステインとサンタナは、次の展開で質問作りの授業を行った。

- 1, 「質問の焦点」は教師によって考えられ、生徒たちが作り出す質問の出発点となる。
 - 2, 単純な四つのルールが紹介される。
 - 3, 生徒たちが質問をつくり出す。
 - 4, 生徒たちが「閉じた質問」と「開いた質問」を書き換える。
 - 5, 生徒たちが優先順位の高い質問を選択する。
 - 6, 優先順位の高い質問を使って、教師と生徒が次にすることを計画する。
 - 7, ここまでしたことを生徒たちが振り返る—学んだことは何か? どのようにして学んだか? 学んだことをどのように応用できそうか?
- (前掲書, p.10)

西原の実践は、問いの質を高めることを重視している。質を高めるための方策は、他の生徒との交流である。自分の問いと他の生徒の問いを比較することを通じて、よりよい問いへと高めている。他の生徒との交流を授業の中に取り入れる必要がある。

ロスステインとサンタナの実践は、閉じた質問と開いた質問の二種類の問いがあることに注目している。閉じた質問は一問一答の質問である。対して開いた質問は、簡単に答えられるものではなく、唯一絶対の正解がある問いでもない。学習課題を作った後に、その解決を図るのなら、開いた問いの方が授業にはより適していると考ええる。

両実践とも、学習課題を作った後の展開について、生徒に考えさせている。西原実践では小課題を作らせ、ロスステインとサンタナの実践では何をするのか考えさせている。学習課題を作った後には、解決を図る展開だけでなく、学習課題作りの後の展開までも生徒に考えさせる授業展開もあり得る。

(2) 実践上の工夫点

先行実践を参考にしながらも、私が工夫した点がある。

一つ目に、6W1Hを意識させたことである。いつ・どこ・だれ・なぜ・なに・なんのため・どうやってを意識させることで、教材文から問題発見がやりやすくなると考えた。

二つ目に、シンプルな一文の疑問形で表現させたこ

とである。学習課題はクラス全体で考えていくことになる。複雑なものはクラス全体で共有することが難しいので、シンプルな一文の疑問形で表現することとした。

三つ目に、読みの観点(注2)を意識させたことである。これは年度途中で工夫した点である。読みの観点を意識することが、教材文の気づかなかつた側面に目を向けることになるし、読みの力を高めると考えたからである。

四つ目に、一度作った学習課題を黒板上で分類整理して、皆で眺め、教師がコメントを挟んだ上で、再度課題を作らせたことである。これは年度途中で工夫した点である。前半の実践を通じて、生徒は人物、特に中心人物に注目した学習課題を多く作った。生徒は人物や出来事などの内容面に注目して読んでいたからだ。一方で、「暗がり」ではなく「闇」と書いたのは、なぜ? や「冒頭で大人になった僕が登場する構成にしたのは、なぜ?」といった表現、構成や展開に関する注目は弱かった。そのため、内容面に加えて表現面にも注目すること、さらに一度作った学習課題を黒板上で分類し、内容面や表現面で見落としている部分を強調し、もう一度学習課題を作らせるようにした。

(3) 「少年の日の思い出」の学習課題作り

三学期に実践した「少年の日の思い出」の学習課題作りの授業を事例としてとりあげる。なお、実践を通じて試行錯誤したため、年度当初と授業展開は異なっている。

○単元の展開

| 展開 | 学習活動 |
|---------|--|
| 導入 | 初読 |
| | ・範読を聞く。 |
| 展開 1 | 学習課題作り【本時】 |
| | ・初読の感想を書き、学習課題を作る。 |
| 展開 2 | 学習課題の解決 |
| | ・「僕がエーメールを嫌うのはなぜか?」「僕から打ち明けられた時の母親は、どんな気持ちだったか?」「僕から打ち明けられた時にエーメールは、どんな気持ちだったか?」の三つの課題について考え、自分の解釈を持つ。 ----- ・「ちょうちょを一つずつ指でつぶしていった時の |

| | |
|----|---|
| | 僕は、どんなきもちだったか」「大人になった僕が少年時の苦い思い出を話すのはなぜか」の二つの課題について考え、自分の解釈を持つ。 ・「闇」と「暗がり」の違いの課題について考え、自分の解釈を持つ。 |
| 終結 | まとめの感想 ・まとめの感想を書いて、読み合う。なお、授業でとりあげられなかった学習課題にも言及するように促している。 |

○本時の目標

・「少年の日の思い出」について、読みの観点に留意して、学習課題を作る。

○本時の展開

| 展開 | 学習活動 | 指導上の留意点 |
|----|---------------------------------|--|
| | (初読は前時に行っている) | |
| 導入 | ・本時の内容を確認する。 | ・学習課題作りの授業を行うことの確認。 |
| 展開 | ・初読の感想を書いて、読み合う。 | ・「少年の日の思い出」を一読して思ったこと ・感じたことをノートに書く。 ・グループで読み合う。 |
| | ・学習課題を作って、読み合う。 | ・「みんなで考えたいこと」を箇条書きでノートに書く。 ・その際、6W1Hを意識すること、一文のシンプルな疑問形で書くこと、読みの観点を意識することを指示する。 ・机間指導をしながら、読みの観点をつぶやくなどして意識付ける。 ・グループで読み合う。 |
| | ・グループで学習課題の一つを作る。 | ・グループで「みんなで考えたいこと」の一つを選ぶ/作る。 |
| | ・発表用ボードに書いて、黒板に掲げる。 【生徒の実際1】 | ・グループで作った学習課題を発表用ボードに書き、黒板に貼る。 |
| | ・足りない学習課題を | ・学習課題を黒板上で分 |

| | | |
|----|------------------------------|---|
| | 確認し、もう一度学習課題をグループで一つ作る。 | 類整理し、皆で眺める。 ・気づけなかったことなどについて、教師がコメントをする。特に言葉の選び方、構成や展開といった表現面への注目が弱いので、注目するよう意識付ける。 ・もう一度学習課題を作る。 |
| | ・学習課題を、黒板に書く。 【生徒の実際2】 | ・グループでもう一度作った学習課題を黒板に書く。 |
| 終結 | ・ふりかえりを書く。 ・次時の内容の確認。 | ・ふりかえりをノートに書く。 ・次時は学習課題の解決を図ることを確認する。 |

(4)「少年の日の思い出」の生徒の実際

生徒の実際として、本時の展開の【生徒の実際1】と【生徒の実際2】における板書を示す。板書は大きく「内容面」と「表現面」に分け、生徒の作った学習課題を貼ったり書いたりした。

【生徒の実際1】

内容面(僕)に分類したもの

- ・なぜ「僕」は自分のちょうの収集を全部潰してしまったのか。
- ・僕はなぜちょうちょを一つ一つ粉々に潰したのか。
- ・なぜ最後ちょうちょを一つ一つ取り出し、指で粉々に押し潰したのか。
- ・なぜ、最後に自分のちょうを潰したのか。
- ・どうして僕は大切にしていたちょうを押しつぶしたのか。
- ・僕はなぜ誘惑に負けてしまったのか。
- ・なぜ崩れてしまうと分かっていたのにポケットにちょうちょを入れてしまったのか。

内容面(エーミール)に分類したもの

- ・何故、エーミールが世界のおきての代表なのだろう?
- ・なぜエーミールは僕が標本を盗んで壊したことを聞いて、怒らなかったのか。

表現面に分類したもの

- ・喉笛ってどこだ? 飛びかかる?

【生徒の実際2】

内容面に加えたもの

- ・大人になった僕は話すのも恥ずかしいはずなのに、なぜその思い出を語ったのか。
- ・なぜ大人になった僕は私に話そうと思ったのだろうか。
- ・なぜ大人になった僕は自分がけがした思い出を話したのか。
- ・なぜ母は僕に「今日のうちでなければ…」と言うときに小声だったのか。
- ・何故、母は僕が帰ってきたとき、根掘り葉掘り事情を尋ねなかったのか。

表現面に加えたもの

- ・「暗がり」と「闇」の区別は何か。
- ・「快い薄暗がり」の「快い」とは何か。
- ・「緑のかさをランプに載せた」の緑色は何かを表しているのか。



生徒の実際2の板書

(5) 生徒のふりかえり

三学期、年間を通じて行った学習課題作りの授業で、「どのような学び」があったのかについて、生徒に振り返ってもらった（本稿執筆段階では一クラス41人に実施）。振り返りを、次の六種に分類した。

【級友との交流で読みが広がった…15人】

- ・学習課題を作ることで、自分だけでなく、友だちがどのような疑問を持ったのかを共有できたため良かったです。
- ・みんなで意見を共有することで新たな疑問が生まれたりして、とても楽しかった。自分たちで学習課題を決めて授業をすることは初めてでしたが、とてもいい経験になりました。

【文章の内容を深く読めた・考えられた…11人】

- ・文章の内容を理解しないと課題は作れません。だから、何階も読んだり、要点をまとめたりしなが

ら勉強できた。

- ・小学校の頃は、先生が私たちに疑問点を投げかけていましたが、中学に入って自分たちで課題を作ることで、より深く考えようとする事ができたとおもいます。

【よかった・難しかったなど…9人】

- ・当然だと思っていたことを問うて、答えるのは意外と難しかった。

【問題を見出す観点・読みの観点を意識した…5人】

- ・シンプルな一文の疑問形にすることで、何を考えれば良いのかが分かりやすかった。そして、内容をしっかり読み取れるようになった。

【他の文章を読む時も疑問を持つようになった…1人】

- ・いつも文を読む時は、学習課題を必ず作っていたので、普通の文章を読む時も疑問に思ったことを考えてみるというくせがついてきた。

5. 実践の考察 —成果と今後の展望—

学習課題作りの授業の成果と今後の展望について、生徒のふりかえりと、教師のふりかえりの両面から考察する。

(1) 成果

【読み深め】

学習課題を作ることは、教材文の読みを深めることにつながる。「文章の内容を理解しないと課題は作れません」という振り返りがある。問題を見出すことは同時に、その答えをある程度見通すことでもある。学習課題の解決が読み深めにつながることは当然であるが、課題作りそのものが教材文の読みを深めることにつながる。

この読み深めを促進するのが、読みの観点を意識することであろう。問題意識を持つために6W1Hを意識すること、その上で「シンプルな一文の疑問形」にまとめることは、一学期の実践から行っていた。しかし、このままでは読みの力を育てるという国語科独自の学力に結びつきにくいのではないかと考えた。そこで学習用語に注目した。学習用語は文章を読み深めるための観点的役割を持つ。「この観点にもとづいて課題を作ってみよう」「この観点の課題はまだ出ていないよ」など、観点を意識させることが読み深めにつながったと考える。

また、次に述べる教師がコメントをした上で再度学習課題を作る工夫も、読み深めにつながった。

【思考力の育成】

自問自答する力を育成することができたと考える。

年度当初、学習課題作りの授業実践で私が感じたのは、「読み深めにつながるな」ということである。生徒が教科書をじっくり読むからである。それに比べると、「生徒がじっくり考えているな」という印象は弱かった。学習課題を作る中で、問題発見の思考力は育成される。しかし、その他の三つの思考力の育成については弱いと感じた。

そこで、年度途中に工夫を加えた。作られた学習課題を黒板で分類整理し、皆で眺め、教師がコメントを挟んだ上で、再度学習課題を作る工夫である。このことは、適切な学習課題を作るためにも、生徒の思考力の育成のためにも有効だと考えたからである。

私の経験上ではあるが、いったん作ったものを、他の生徒のものを見たり、教師の指導を受けたりして再度作り直す活動は、生徒の思考力を育成する。

自他の学習課題を黒板で分類整理し、それを眺めることはメタ認知である。再度作り直すことは、メタ認知をもとに、拡散と収束をすることであり、ロスステインとサンタナのあげる三つの思考力の育成につながる。

ロスステインとサンタナは教師が介入しすぎることに否定的である（前掲、pp.88-89）生徒の能動性を損なうからだ。この点に留意しつつも、私は一度教師がコメントを挟む場面を取り入れる必要があると考える。

【学習課題作りの授業に続く授業】

学習課題作りに続く授業では、学習課題の解決を行った。生徒は能動的に取り組んだ。この過程で思考力や国語科独自の力を育成することは、現在広く行われている。

生徒の反応を国語の授業に生かすことは従来も行われていた。その有効性は本実践においても同様であった。

【他の場面への転移】

この学習課題作りは、他の場面に転移可能である。「普通の文章を読む時も疑問に思ったことを考えてみるというくせが」ついたとする振り返りがある。自問自答することは、これからの知識基盤社会を主体的に生きる上で必要な態度である。

学校教育段階はもちろん、卒業後も必要なスキルであることをふまえると、様々な場で試みるよう促す必要がある。

（２）今後の展望

【学習課題の指導の系統性】

年度当初から生徒は人物を中心に学習課題を作ることができた。実践を通じて課題がシンプルになってい

ったことは成果である。また、中心人物以外にも目を向けるようになったことも成果である。

しかし、学習用語を意識させることはできたが、「この学年ではこの用語を扱う必要があるな」というような整理を私ができていなかった。その点の整理が今後必要になる。

【小課題作り】

先行実践では学習課題を作った後、その後の展開を生徒に考えさせていた。西原 2012 が学習課題を解決するための小課題も生徒に考えさせていたことに注目している。今年度の実践では、そこまで踏み込んではいない。

実践する学年にもよるが、学習課題作りに続く、解決のための課題作りの授業実践が今後の課題になる。

注

注 1、田近 1999 は、初読の感想が国語の授業で重んじられてきた歴史を論じている。1957 年に西尾実は生徒の初読の感想をもとにした授業作りの必要を主張している。この時期、おそらくそのような授業作りは既に行われ始めていたであろう。その後、生徒の反応を重視した授業作りは広く行われることになる。

注 2、浜本 1996 は、文学の学習用語の指導の必要性を論じている（pp.22-25）。学習用語を学ぶことは「文学作品のおもしろさを直感したり、文学作品の核心に迫ったりする方法と概念を得ること」（p.23）につながる。私は学習用語が読みの観点になると考えている。

また、文芸教育研究協議会 2005 は認識の方法の重要性を述べる（pp.11-22）。私はこの認識の方法が、説明的文章の読みの観点になるのではないかと考えている。

参考引用文献

- ・田近洵一、1999、『戦後国語教育問題史 増補版』、大修館書店
- ・ダン・ロスステイン・ルース・サンタナ著・吉田新一郎訳、2015、『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問作り」』、新評論
- ・西原利典、2012、「「問い」を見つける、「問い」を磨く — 「オツベルと象」（中 1）の実践から」『国語科研究紀要 第 44 号』、広島大学附属中・高等学校
- ・浜本純逸、1996、『文学を学ぶ・文学で学ぶ』、東洋館出版社
- ・文芸教育研究協議会、2005、『文芸研・新国語教育事典』、明治図書出版
- ・文部科学省、2012、『言語活動の充実に関する指導事例集 【中学校版】』、教育出版