

特集

学ぶ意欲を引き出す工夫

効果的な学習のためには、何よりも学習者自身の意欲的な取り組みが必要で、す。どのようにして意欲を引き出すか、理論と実践の両面から迫ります。

教材(学習材)のおもしろさに触れさせ、学ぶ意欲を引き出す

兵庫教育大学

吉川 芳則

一 はじめに

子どもたちは学ぶことを求めている——授業を見るたびにいつもそう思う。新しいことを知りたい、今までできなかったことができようになりたい、そんなメッセージを子どもたちは常に発している。元氣いっぱいこの授業はもちろん、しんとした授業であっても、子どもたちの学ぶことへの飽くなきエネルギーは、教室のあちこちにその芽を見出すこ

とができる。

授業後に、「だんだんと元気がなくなってしまつて……。」という類の反省を指導者から聞くことがある。しかし、そうした場合でも、たいていは子どもたちのせいではない。もう少し指導のあり方が違っていれば、意欲的に学んでいただろうなと思うことの方が多い。彼らがもともと持っている学ぶ意欲、エネルギーを、指導者としては上手に、そして確かに引き出す授業づくりをめざしたい。繰り返

返し引き出された学ぶ意欲は、自ら学ぶ意欲へと変わっていく。

そのためには、教材(学習材)のおもしろさに触れさせることが不可欠である。「この小説には、こうした味わい方もあったのか。」「仲間と討論することで、このテーマに関する異なる見方ができるようになった。」等のことから実感できた学習者は、小説の読み方、議論のための準備に主体的になっていく。

本稿では、こうした教材のおもしろさに触れさせるための工夫について、読みの授業を中心に、学習課題、学習活動、ノート・ワークシート、の三つの観点から述べてみたい。

二 学習課題の工夫

子どもたちがめあてを持ち、集中して学習に取り組んでいる授業では、たいていの場合、当該教材の持つおもしろさに触れるような内容となっている。この点からすると、彼らの学習への意欲が喚起されるかどうかは、学習課題の内容、質によるところが大きいと言える。学習課題の設定については、子どもたちが自ら学習課題を作つて、それに基づいて授業を展開していくのがよいとする意見がある。教師が与えた課題によるのでは、子どもたちの主体性が保障されないというのである。

しかし、こうした方式は、一見学習者の思

いや読みを大事にしているように見えるものの、問題点も抱えている。それは、子どもたちにとれほど当該教材の本質を読むのにふさわしい課題を設定できるのか、ということである。

子どもたちが作る学習課題というのは、部分的であったり、周辺的であったりするものが多い。結果、それら多くの課題を教師の方で体よく整理し、お眼鏡にかなう課題だけを残して、これを学級全体で取り組む課題としよう、という流れになりがちである。その時点で、せっかく作った課題をうやむやにされた多くの子どもたちの学習意欲が萎えていたとしても、不思議ではない。

授業を展開していくための大もとの、大きな学習課題は、教材研究を十分にし、深く当該教材のよさを理解している教師が、子どもたちが自力で読み深めていくことのできる筋道をきちんと想定した上で設定していく——このことが必要なのではないか。当該教材の持つ本質、おもしろさに触れ、学習の質を高めていくためにふさわしい課題を設定し、学習者を新たな学びの世界へ適切に誘うことは、授業づくりにおける重要な教師の仕事であると認識したい。

教師が設定した課題であっても、そこから読み深めていくための自己課題が次第に喚起

されていくのであれば、主体的な読みの学習は成立する。学習（読み）の大きな方向性は教師がしっかりと舵をとってやり、その課題に沿う形で学習者一人ひとりが自己の学習（読み）のめあてを持てるようにすることで、意欲的に取り組める学習となる。

三 学習活動の工夫

1 学習形態を多様に

一時間中ずっと教師が問い、それに子どもたちが答えていくだけの授業であったら、一部の子を除いて、たいていの子どもたちの集中力は途絶え、重苦しい雰囲気での授業になることは容易に想像がつく。これでは、当該教材の持つおもしろさに触れることなど、到底おぼつかない。

改善策の一つとして、学習形態の面から学習活動に変化をつけることをあげたい。隣どうしペアでちょっと相談するということなどは、頻繁に取り入れるようにする。長々と相談・交流する必要はない。三〇秒で、一分で、という具合にほんのわずかな時間で確認しあうことも、継続して取り組めば十分可能である。また短時間で行うことが授業に緊張感をもたらしことにもなる。

グループでの学習も取り入れたい。単元構成によっては、この一時間は終始グループで

という場合もあれば、一時間の中のこの部分はグループで意見交流とそのまとめを、という場合もあるだろう。

大事なことは、ペア、グループでの学習を、これらの形態が持つ特質や効果に応じて、一斉型の授業にバランスよく取り入れ、話し合い活動を活性化させ、新たな考えを創造する契機にすることである。学級全体の場では、自分の意見を恥ずかしくて言えない子も、ペアの、グループの意見としてなら発表しやすという効用も期待できる。

2 協働する学習を

こうして様々に形態を変えて学習に取り組むことは、仲間と協働する学習を志向するということでもある。一斉型の授業だけにとらわれずに、学習とは仲間と協働して新たな価値を創造することだ、という実感を得させるようにしたい。協働して学ぶことの意義を身をもって体験した子の学習への取り組み方は、自ずと意欲的なものになっていく。

もちろん協働するということは、子どもたちにとっては苦勞を伴うものでもある。しかし、異質な考えに触れ、それらをどのようにまとめ一つの意見として整理し、高めていくか、そのプロセスと、そこで得られた成果に価値を見出すところに、学校という場での学習意義がある。

はじめはうまくいかない協働作業であっても、協働することそのものが学びであるという自覚を持って、そうした学習力を地道に育てていきたい。

3 言語活動の関連を

先に述べたように、教師の問いに口頭で答えることに終始する授業では、多くの子どもたちのやる気を引き出すこと、教材の持つおもしろさに触れさせることは難しい。ここでは、形態面での工夫に加えて、言語活動の関連という面からも学習活動のあり方を見直してみたい。

例えば、ペアやグループで話し合う際にも、まず自分の考えをノートに短く書きつけ、それを読んだり参考にしたりしながら仲間に伝えるようにするなど、読む、書く、話す・聞く活動を連動させることを積極的に試みるのである。

こうした言語活動の関連については、かつて、青木幹勇が提唱した「第三の書く」が参考になる(注)。第三の、というのだから、「第一の書く」「第二の書く」があり、青木は「第一の書く」は、書写(習字)、「第二の書く」は「作文」であるとした。その上で、それら以外の授業中に行われる書く活動をまとめて「第三の書く」と命名したのである。

具体的な「第三の書く」の活動としては、

視写、聴写、メモ、筆答、書き抜き、書き込み、書き足し、書き広げ、書き替え、書きまとめ、寸感・寸評、図式化等を置いている。そして、これらの書く活動を「読むために書く」「書くために読む」という大きく二つの機能で分類し、授業の中での積極的な活用を促した。

「読むために書く」は、叙述内容を的確に読み取るために書く活動を位置づけるもので、右にあげた書くことのうち、「書き替え」以外のものが該当するとしている。「書き替え」は「書くために読む」に当たるものとしており、物語文などにおいて、登場人物になってその話を書き替える学習などがある。青木はこれを「変身作文」と呼んだ。登場人物に変身し、叙述内容を書き替えて作文しようとする、必然的に本文をしつかりと読み込むことになるので、こうした活動は「書くために読む」ことになるのである。

「第三の書く」の実践は、小学校が中心であるが、中学校においても十分に生かせるものである。例えば、メモをすることなどは、ノート指導と関連させて、頻繁に、そして自在に子どもたちが実践できるよう導入したい。授業中、友達や教師の発言内容について、自分の読みや考えと比較して、類似点や差異点を適宜簡潔にノートに書きつけ、新たな自己の

読みや考えを生むものになるようにさせるのである。教師から指示された内容だけを、指示された時間にのみ書くという学習スタイルからの脱却も、小学校高学年以降では必要である。

また「筆答」なども頻繁に取り入れたい「第三の書く」である。発問に対する応答を書いて行う(筆答する)というものである。青木は「発問―挙手―指名―応答―評価」という授業スタイルが一部の限られた子どもによって進められている状況を打開するために、この筆答が有効であるとしている。

ただネットは、時間がかかることである。青木はこれに対して、多発になりやすい発問を整理すること、特に重要な発問に限って筆答を加えることが大切であるとしている。これは、授業の中心をどこに、何に置くかを授業者自身が問い直すことにもなるため、授業改善の視点からも意義があるだろう。

「第三の書く」の考え方、アイデアに学び、言語活動の関連を意識して、教材の持つおもしろさに触れさせる学習活動を工夫したい。

四 ノート・ワークシートの工夫

1 画一性からの脱却を

ノートやワークシートには、思考を促し、考えを整理し定着させる機能がある。教材の

持つおもしろさに触れさせるためにも、活用方法を充実させたい。

ただ実際には、書き方等、型にはめる状況がしばしば見られる。ノートについては、線の弾き方等も含めて、ワークシート以上に細かい指導が必要であることはわかる。しかし、学習者にすれば指定された内容を、指定された時間で、指定された形式で書くよう求められることが多い。自由度が低く、自由裁量の余地が少ない。

このような傾向は、ワークシートでより顕著である。ワークシートの中には、問い、指示内容、書き出しの文まで、全部細かく記されているものもある。ざっと見れば、この時間は何をやるのかわかってしまう。学習の見通しを持つことができる点ではよいことかもしれないが、学習者にしてみれば、予定は完全に決まってしまうので、そのとおりに進んでいるのだ、次はこれをするんだな、という感覚になる。あまりに予定調和的というか、興ざめする感じである。

言い方は変だが、もう少し不親切、不十分なワークシートでもよいのではないか。罫線や枠は必要だが、細かい問いや指示の類は最低限度にとどめて、ナンバリングだけしておく。「このことについて、①番のところを書いてみよう」「この場面の○○の心の中のこと

ぶやきをAの枠に書き込んでみよう」などと、発問・指示は口頭で行い、あとは自由に書かせる。

ノートにしても、大枠の書き方は統一させても、書いてあることがよくわかるように、思考の筋道が見えるように、色の使い分け等も含めて細部は工夫するよう、その都度意識させていく。

また、友達の意見や、それらを聞いて新たに浮かんできた自分の考え等を自由に、その都度自由に書き加えられるようなスペースとルールも確保しておきたい。

2 つくり上げていく楽しさを

こうした自由度の高いノート・ワークシートには、学習者自身がつくり上げていく楽しさがある。はじめはうまくまとめられなくても書き方の指導と並行して、互いのノート・ワークシートを見せ合い、評価し合う機会を意図的、定期的に設けることで、次第にその子らしい個性的なノート・ワークシートになっていく。それはそのまま、教材の本質、おもしろさに迫っていくプロセスでもある。

その子に応じたノート・ワークシートの進化を認めていくこと、そのことが、その子の次のノートづくりへの意欲を引き出すことになる。差異性を積極的に評価できる教師でありたい。

注

青木幹勇「第三の書く 読むために書く 書く ために読む」国土社、一九八六年



きつかわ よしのり 公立・附属学校教員、教育委員会指導主事を経て、現在、兵庫教育大学教授。説明的文章領域を中心に、楽しく、力のつく授業のあり方について研究を進めている。