

ディープ・アクティブラーニングを 創出する授業デザイン

——教科等横断的な視点で「読み深め」のタスクモチベーションを考える——

中島 義和

(2022年10月11日 受理)

Lesson Design to Create Deep Active Learning
——Considering Task Motivation for “Deep Reading”
from Cross-Curricular Perspectives——

Yoshikazu NAKASHIMA

Abstract

This paper reports on the practice of applying the process of “visual copying – writing – exchange of ideas,” which is used for deepening readers’ understanding of texts in Japanese language classes in elementary schools and for reading narrative materials in English classes in junior high schools. This process is described in *The Third Way of Writing* by Mikiyu AOKI (1986), and this paper examines whether it can be effective when teachers flexibly apply these teaching methods to other subjects, rather than holding fast to the teaching methods of a specific subject. This is an attempt to create “deep active learning”, where the practices of “cross-curricular perspectives” in the teaching methods can deepen students’ learning and become the “task motivation” for students.

Keywords: deep active learning ディープ・アクティブラーニング, lesson design 授業デザイン, cross-curricular perspectives 教科等横断的な視点, task motivation タスクモチベーション

1. はじめに

小学校・中学校（平成29年告示）、高等学校（平成30年告示）学習指導要領（いずれも文部科学省，2017・2017・2018）では、「主体的・対話的で深い学び」の創出が求められ，その実現を可能にするための一つの学習方法としてアクティブラーニングが提唱されてきた。アクティブラー

ニングと聞くと、子どもたちが机をグループの形に動かし、何やら活発に意見交流をしている姿を思い描きがちである。しかし、本当にそれだけでアクティブラーニングと言えるのだろうか。

Bonwell & Eison (1991) では、アクティブラーニングの特徴として、以下の5つを挙げている。

- ①学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- ②情報の伝達より学生のスキル育成に重きが置かれていること
- ③学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること
- ④学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること
- ⑤学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること

これに、松下 (2015) は、以下を加えている。

- ⑥認知プロセスの外化を伴うこと

また、松下 (2015) は、バークレーによる「頭 (mind) がアクティブに関与しているということ」という定義を、「身体的活動と混同されやすいアクティブラーニングの現状に対して、〈内的活動における能動性〉を強調したもの」だと説明している。

これらの定義によるならば、学習者が音声のある発話を積極的に発し、意見を交わし合う活動だけが必ずしもアクティブラーニングであると言うわけではなく、いわゆる「沈黙思考」型の学習活動も「頭 (mind) がアクティブに関与して」いて、〈内的活動における能動性〉が見とれるのであれば、アクティブラーニングととらえてもよいということになる。

さらに、松下 (2015) では、アクティブラーニングの「深さ」の次元への配慮のあるものを抽出し、光をあてようとする試みとしての「ディープ・アクティブラーニング」を説明している。それは、「学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」であるとしている。

これらの定義に着想を得て、コロナ禍でも実践可能な「ディープ・アクティブラーニング」の創出を目指すに至った。そこで、筆者が小学校教員時代に国語科で実践した、物語文の「読み深め」において児童のタスクモチベーションを高めたと言える実践プロセスを、中学校英語科における物語作品の「読み深め」の実践に適用し、中学校英語科の視点から生徒のタスクモチベーションを高める学習活動と考えられるかどうかの検証を行うことにした。

また、実践においては、中学校英語科の授業として行うということで、第二言語習得のプロセスである「インプット—気づき—理解—内在化—統合—アウトプット」を意識するようにした。ある英語の授業で教師が話す英語は、生徒にとってのインプット (input) の一つとなる。インプットのうち、生徒の注意が向けられた対象に気づき (notice) が起こる。さらに理解 (comprehension) が伴うことでより記憶に残りやすくなる。この段階が内在化 (intake) であ

る。さらに生徒が既存の第二言語に関する知識に、内在化された新しい知識が統合 (integrate) されることで、アウトプット (output) ができる準備が整う (酒井・廣森・吉田, 2018)。本実践の過程において、この第二言語習得のプロセスが実現されること、あるいはそれに近いものが実現されることを目指し、授業を構想した。

2. 問題と目的

2.1 問題意識

2020年2月頃から、世界的に新型コロナウイルス感染症が拡大し、わが国でも学校教育現場はその対応に迫られた。それ以前は当然のこととして行われていた多くの教育活動・学習活動が、見直しを迫られ、制限を受けたり、中止したりすることを余儀なくされた。仲間と机をつけて行う班学習・グループ学習と言われる類の協働的な学習も、その影響を受けたものの一つである。筆者は、そのような制限がある中でも、意見交流を行う方法はないだろうかという問題意識を持っていた。あわせて、教科書で扱う単元は最後の物語教材に差しかかる頃であったこともあり、物語教材をじっくりと読み深めて、その世界観を楽しむ経験を与える機会をつくれないだろうかという問いも持っていた。

これらの問題意識に対して、小学校勤務時に実践した国語科物語教材の「読み深め」の授業が道筋を示してくれた。それは、青木幹勇 (1986)『第三の書く』で示された「視写―書き込み―交流」というプロセスである。これは、先述した英語学習における第二言語習得のプロセスとも関連づけることができそうであるとも考えた。

外国語学習との親和性が高い「動機づけ」に関連して、白井 (2012) は、「どういうタスクだったら動機づけは高まるのか、そういった、学習活動に関連したものも見ていかなければならないだろう」というタスクモチベーションという考え方を述べている。本実践がその「タスクモチベーション」を高める存在になりうるのではないかというリサーチクエスションを設定し、本実践研究を行うこととした。

2.2 目的

本実践研究では、以下の4項目を目的として設定した。

- (1) コロナ禍においても、考えの交流ができる授業コンテンツを開発するため
- (2) 英語の物語教材を読み深める学習活動を通して、多様な発想や思考にふれ、自身の考えに変化をもたらす経験の機会を創出するため
- (3) 英語が苦手な生徒にとっても「タスクモチベーション」を高める学習活動を提供するため

- (4)「頭 (mind) がアクティブに関与する」アクティブラーニングに深さを追求した「ディープ・アクティブラーニング」の創出の可能性を探究するため

3. 実践の根拠となる考え：『第三の書く』より「視写—書き込み—交流」

本実践研究の核となるのが『第三の書く』（青木, 1986）で示される「視写—書き込み—交流」のプロセスである。「第三の書く」とあるが、それでは「第一」や「第二」は何を意味するのだろうか。そもそも「第三の書く」とはどういうことなのだろうか。以下に、青木（1986）による説明を要約する。

「第三の書く」とは、「第一の書く」ことを書写・習字、「第二の書く」ことを作文と考えると、読むために書く、書くために読むものを指している。読むことの指導の充実・改善を目指し、「読むこと」と「書くこと」を関連的に指導すべきであり、読むことを支える意味での書く活動を展開するが、あくまでもその主軸は「読むこと」にあるという。

「第三の書く」ことのメリットは、①子どもたち全員を容易にその学習へ参加させることが可能、②子どもたちを学習に集中させ、没入させることが可能になり、じっくりと学習に取り組む集中の深さを育てる、③確かに読む、深く読む、想像を広げて読むなどの学習を確保する、④学習の経験を累積し、学習の軌跡を描くことで、学習をすすめる力としての学習の学力化を図ることが可能になる、⑤子どもたちの学習にオリジナリティを期待できる契機をはらむ、学習の個別化から独自の発想や表現を生み出すことにつながる、等が挙げられる。

「第三の書く」とは、聞いたことをメモに取ったり、話す前に話の要項を書いたりといった、聞くことや話すことに役立ち、その学習を支える書く活動である。そのカテゴリーには、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、図式化等が含まれる。これらは、第一の書く（書写・習字）、第二の書く（作文）、そして聞く、話す、読む、言語事項のそれぞれと関連づけて指導されるべきであり、このように「書く」の概念化を通して、「書く」の存在と機能の明確化をしている。

具体的な指導として、学級の筆写速度をある水準にそろえ、その水準線を高めていくことを目指すことが求められる。どれだけの人数をどれだけ濃密に集中させられるかに手ごたえと期待をもてるかが重要である。よどみない予定された路線の上をスムーズに進められ、脱線は未然に警戒され防がれる、事なかれの授業は「冷えた授業」であり、マンネリ化に陥りやすい。「指導案は破るために書く」という言葉があるが、創意工夫に満ちた冒険心あふれる実践を書きたくする意欲が求められており、「書くこと」を縦横に生かすことで新鮮な指導を開拓することが可能となる。教師は、何を書かせるか、書かせたことをどう生かすかに思考と模索を継続し、

研究すべきである。授業内外で、できるだけ多くの「書く」機会を与えるべきだが、その際には、明確な課題・目標（制限時間や分量等）を設定することで、筆写能力の向上を目指したい。「書く」指導の成否のカギを握るのが、学年最初の指導であり、これは年間の学習効率をも左右する。この年度当初の指導の徹底が子どもたちの生涯の力や言語生活者としての素地構築に大きな影響を与えるのである。子どもたちのための授業となるよう、発問を軸とし、「書く」ことを大幅に導入できるとよい。

書く力としての〈慣れと筆速〉を育てることで、授業に厚みをもたらし、多面的な「書く」が案出する。学習の場に即して速く書くことは難しいが、これを克服することが、「第三の書く」の大きなポイントである。視写のメリットとして、①慣れ・筆速、②言葉の使い方、表記に関する基礎、③文章理解、④表現への意欲、のそれぞれの習得や向上が挙げられており、クラス全員の筆写力の育成が国語科の学習はもとより、他教科の学習や言語生活一般でも活用される汎用的な能力として獲得されることが望まれる。そのためには、教師の柔軟な筆写力と板書技術が求められる。

4. 小学校国語科における実践

筆者は中学校英語科での実践の前年度に、小学4年生を対象に『第三の書く』の考え方に依拠した「視写―書き込み―交流」のプロセスで展開する国語科の授業を実践した。単元は『ブラタナスの木』（光村図書）である。以下に、指導の概略を示すが、詳細は中島（2020）を参照されたい。

4.1 視写

教師が1文ずつ範読し、その後1文ずつ板書していく（写真1）。児童は、教師の板書を見て、ノートに1行空きで写していく（写真2）。このプロセスは、児童の音声認識力や短期記憶力育成のトレーニングとして位置づけることができる。この学習活動を通して、集中力を向上させることも可能である。また、視写の慣れの状況に従って、教師は書くスピードを上げていくとよい。クラス全員の筆写力の育成が国語科の学習はもとより、他教科の学習や言語生活一般でも活用される汎用的な能力として獲得されることが望まれる。

4.2 書き込み

できる限り1文1文を丁寧に、前後関係・文脈をとらえながら、根拠を示しながら、解釈、想像、直感的・即時的な寸感・寸評、疑問、質問、意見、視点、対比、比較、反復、イメージ

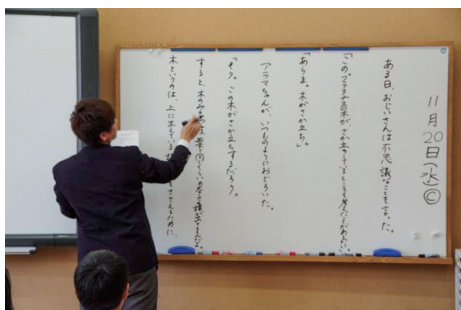


写真1 1文ずつ板書する教師



写真2 視写をする児童

できること、自分の考え、等を行間書き込んでいく（写真3）。教師は、このプロセスにおいては、机間巡視を行い、授業を活性化させる可能性のある書き込みを評価し、板書するように示す（写真4）。



写真3 ノートに書き込みをしている児童



写真4 書き込みを板書する児童

4.3 交流

書き込みをグループやクラスで共有し、多様な視点や解釈等にふれ、自分の読みを深め、確かな読みにつなげていく（写真5）。このプロセスでは、教師は児童の議論における論点の焦点化や意見対立点の明確化を行い、議論が拡散しすぎないように整理をしていく必要がある。

写真6のように、板書への書き込みをもとに、板書をした児童が立ち上がり、自らの解釈をクラス全体に共有する。他の児童はそれに関連づけて、反論したり、賛成したりしながら自分の考えを表明していく。ここでは、教師は、指名等をせずに、ファシリテートの役割に徹する。議論が拡散したり、整理の必要性が生じたりした場合には、教師が適宜を整理する（写真7）。

写真8はある時間の板書記録である。これらの記録を教師が毎回まとめ、場面の書き込みを再現した掲示物を作成し、写真9のように教室に掲示する。常に過去の場面と現在読んでいる場面とをつながけながら考えるための環境をつくる工夫の一つである。



写真5 グループで意見交流している児童



写真6 自分の考えを全体に発表している児童



写真7 議論を整理する教師

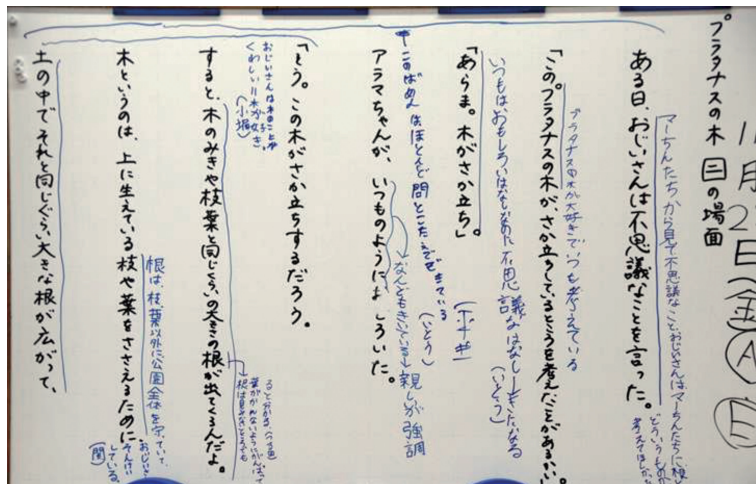


写真8 児童の書き込みが記された板書

4.4 小学校での実践の見とり

小学校国語科の実践からは、以下の児童の姿を見とり、気づきを得ることができた。

○他者の考えに問いを持ったり、根拠を意識して考えをつくったりする学習を通して、子ども



写真9 毎回の板書内容を再現した掲示物

たちの読みの力が伸びていくのを感じた。

- 意見交流を通して、他者を認める姿勢が身につくようになり、自分の意見を伝えやすい環境の醸成、安心したクラスづくりにも貢献した。
- 筆速力も短期記憶力も向上している様子がうかがえた。
- 何より子どもたちが自分の考えをつくり、交流し合う姿が楽しそうで生き生きしていた。
- 汎用的な資質・能力として様々な場面で、一生涯に活用できる能力ともなりうる。
- 教科等横断的な学びにもつなげることができる。

5. 中学校英語科の授業での試み

小学校国語科の物語文の「読み深め」実践での省察や確信から、この実践プロセスを中学校英語科で試みるに至った。その際、中学校英語科の教科書に数少ない物語題材を深く読む活動ができないだろうかという問いと、コロナ禍でグループでの交流は制限されている中であったが、何とか考えの交流の機会を持てないだろうかという課題がその後押しをしたと言える。

英語の物語教材を読み深める学習活動を通して、多様な発想や思考にふれ、自身の考えに変化をもたらす経験の機会の創出を期待し、「視写―書き込み―交流」のプロセスを試した実践が以下である。

5.1 対象・教材・時間配当

①対象

国立大学附属中学校 1年生2学級（約70名）

②教材

Let's Read : The Restaurant with Many Orders 「注文の多い料理店」(図10)

『New Horizon English course 1』(東京書籍株式会社)

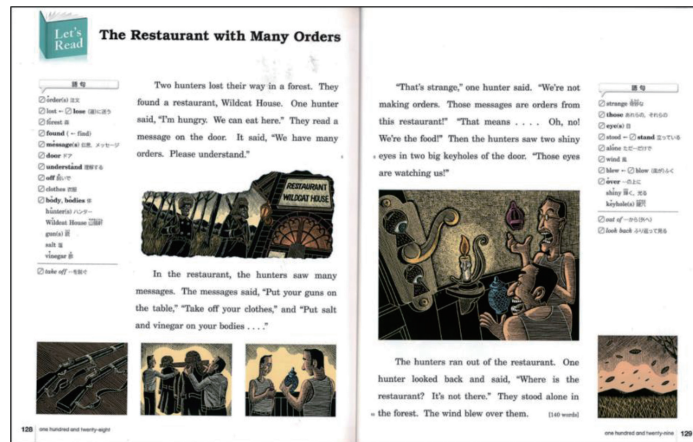


図10 The Restaurant with Many Orders

	教師の動き	生徒の学習活動
1	本文を1文ずつ読む	教師の範読を聞く
2	本文を1文ずつ行間を空けて板書する	1文ずつノートに行間を空けて視写する
3	机間巡視し、授業を活性化させそうな生徒のノートの書き込みに○をつける	「解釈」「疑問」「視点」等を書き込みする
グループ交流を入れたいが、コロナ禍の際断念		
4	机間巡視を続ける	ノートに○をつけられた生徒は、自分の書き込みを板書する
5	適宜、教師は意見の整理や調整等、ファシリテーターの役割を果たす	1文目から順番に考えを書いた生徒が起立し、自分の考えを説明する
6	全員が1回は発言するように促す	その考えに対して、関連付けながら考えがある者は起立し、自分の考えを述べる形で交流していく

図11 教師の指導と生徒の学習のプロセス

③時間配当：全3時間

- 1 時間目 導入、題名読み
- 2 時間目 前半部分「視写—書き込み—交流」
- 3 時間目 後半部分「視写—書き込み—交流」
- 自宅課題 振り返り

5.2 指導・学習のプロセス

教師と生徒は図11に示したプロセスで指導・学習をそれぞれ行う。図11に示された生徒の学習プロセスを第二言語習得プロセスの視点と関連づけたものを図12に示す。英語の授業ではあ

	生徒の学習活動	インプット	気づき	理解	内在化	統合	アウトプット
1	教師の範読を聞く	○	○				
2	教師の板書を見て視写する	○	○	○			
3	「解釈」「疑問」「視点」等を書き込みする		○	○	○	○	○
4	評価された生徒は、自分の書き込みを板書する		○	○	○	○	○
5	自分の考えを発表する					○	○
5'	(他者の意見を聞く)	○	○	○			
5''	(自分の意見と比較して考える)		○	○	○	○	
6	他者の考えに関連づけて発言する・交流する				○	○	○

図12 第二言語習得のプロセスと本実践の関連性

るが、英語を用いて深い思考活動を行うことは、中学1年生という段階もあり難しいことから、思考や表現には母語である日本語を用いた。学年や発達段階、英語力に応じて、英語を用いて実践することができるになれば、本実践と第二言語習得プロセスとの関連性をより理解することができるだろう。

5.3 学習者への評価のポイント

「視写—書き込み—交流」のそれぞれのプロセスにおいて、教師は以下のポイントを観点として生徒の評価を行う。

【視写】

教師の範読・書写について視写ができているか。

【書き込み】

- ① 1文1文に書き込みを書くことができているか（量的）。
 - ② 自分の思考を通しての疑問や発見、分析・考察などを自分の言葉で表現できているか（質的）。
- ※生徒の書き込み板書の様子や板書のイメージは写真13・写真14・写真15を参照されたい。

【交流】

- ① 他者と自分の書き込みを、相互に関連づけて言語化することができるか（説明と説得）。
- ② 前の人の意見を受け取り、次の人に渡せる意見を述べられるか。

5.4 教師自身の評価（授業改善に向けて）のポイント

教師も同様に、それぞれのプロセスに従って、自身を評価する。これが次の授業をよりよくするための授業改善の礎および糧となる。



写真13 書き込みを板書する生徒

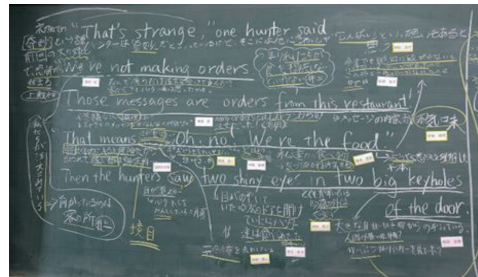


写真14 書き込み後の板書（一部を拡大）

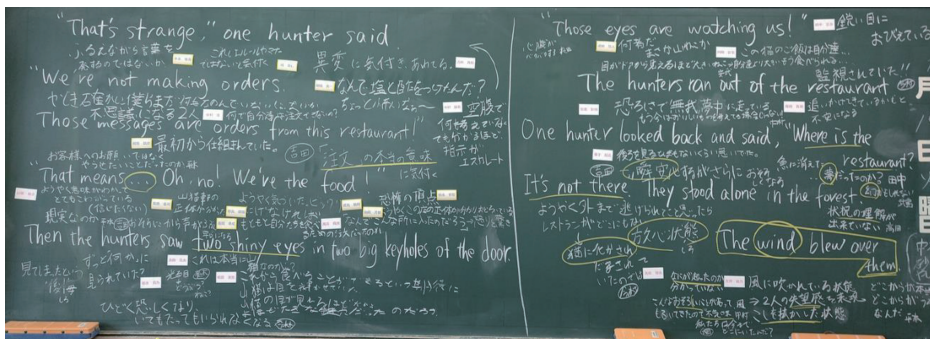


写真15 書き込み後の板書

【視写】

クラスの実態をつかみつつ、生徒の力をつけることを目指す絶妙なバランスで範読や書写（間を含む）のスピードを調整することができるか。

【書き込み】

机間巡視指導時に、授業を活性化させる書き込みを瞬時の鑑識眼で判断することができるか。

【交流】

生徒の発話が止まった時に、いかなる最小の言葉かけで、その発話を再開させ、交流を生徒主体のメインロードに戻すことができるか。

6. 研究 概 要

6.1 研究分析対象

国立大学附属中学校 1年生2学級（約70名）分

①ノート（ワークシート）2回分（第2時・第3時「視写—書き込み—交流」）

②振り返りシート

6.2 分析方法

①ノート（ワークシート）2回分（第2時・第3時「視写—書き込み—交流」）の自身による書き込み（鉛筆での記述）個数および文字数のカウントする。なお、カウントの原則は以下の通りである。

- ・単語や文の和訳はカウントしない。
- ・5文字前後程度の簡単な心情表現（怖い等）は0.5とカウントする。
- ・20文字程度以上の解釈がしっかりと表現できている記述は2とカウントする。

②振り返りシート自由記述の見とり

6.3 結果と考察

①生徒のノート（ワークシート）

生徒は、ノートに自分の考えは鉛筆で書き、他者の考えは色ペンで書き加えていく（図16）。クラスでの交流により、新たな視点や解釈が生み出され、読みに深みを与えられる。これらの交流を経て、自分なりの新しい考えを創出したメモも見られる。

生徒のノートへの書き込み個数をカウントしたところ、図17・図18の結果が得られた。図17

はあるクラスの書き込み個数の変化を示したものである。この結果からは、約6割の生徒の書き込み個数が増加していることがわかる。

図18は、図17の変化状況の個人別の一覧である。この結果から、書き込み個数が増加した生徒の中には、それが2倍以上増加した者が9名もあり、これはクラスの約4分の1の人数にあたる。クラス全体の平均においては、1.5倍の増加を示す結果となった。また、生徒の中には、自身によ

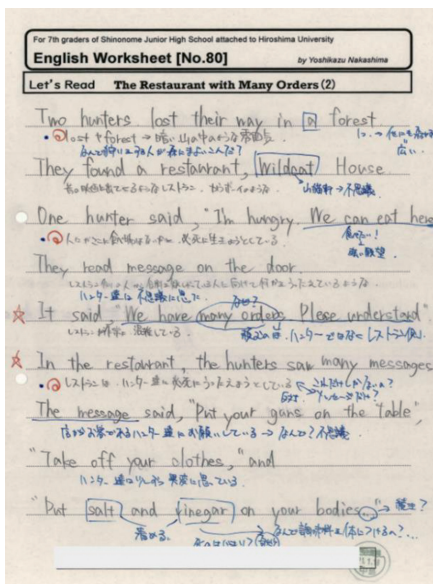


図16 生徒のノート

n=35		
書き込み数の変化	人数	割合(%)
増加	22	62.9
増減なし	8	22.9
減少	5	14.3

図17 あるクラスの書き込み個数の変化

1年×組 n=35	第1回(前半) 書き込み個数	第2回(後半) 書き込み個数	個数増減 (%)
1	9	11	122.2
2	5	12	240.0
3	13	8	61.5
4	5	11	220.0
5	3	4	133.3
6	6	7	116.7
7	4	8	200.0
8	10	6	60.0
9	10	10	100.0
10	5	5	100.0
11	8	8	100.0
12	9	10	111.1
13	11	9	81.8
14	9	13	144.4
15	10	13	130.0
16	15	20	133.3
17	7	13	185.7
18	3	6	200.0
19	5	20	400.0
20	5	5	100.0
21	7	7	100.0
22	8	11	137.5
23	16	16	100.0
24	6	15	250.0
25	9	9	100.0
26	5	10	200.0
27	9	6	66.7
28	15	20	133.3
29	4	13	325.0
30	9	9	100.0
31	3	6	200.0
32	5	8	160.0
33	11	7	63.6
34	5	9	180.0
35	7	12	171.4
	7.7	10.2	149.4

図18 あるクラスの書き込み個数個人別変化

る書き込みの記述文字数が60文字から257文字に、約4.3倍の増加を示した者もいた。

これらの結果から、2回目は本学習プロセスに慣れ、その方法をつかむことができたこと、考えを出しやすくなったこと、1回目の他者の意見から書き込みのコツを学んだこと等により、書き込み個数や文字数を増加させたものと推測できる。

②生徒からの振り返り

生徒には、授業実施後に本学習の振り返りを課した。以下にそれぞれのプロセスにおける特徴的な振り返りを示す。生徒は、それぞれのプロセスの学習活動から、何を学び、どのような力がついたと感じたのだろうか。

【視写に関して】

(A)視写が慣れなかったけど、2回目はだいぶ速く写せるようになった。

(B)視写は先生の音読を聞いて、先生が黒板に書くのを一瞬見て、どれだけ覚えて書けるかという練習になると思った。

【書き込みにに関して】

(C)根拠を探して書き込みをするのが難しいけど、楽しい。

(D)1回目でコツをつかめて、やり方がわかったから、2回目はアイディアがたくさんわいて書けるようになった。

【交流に関して】

(E)クラスの他の人の考えが目に見えておもしろい。

(F)同じ文でもいろんな感じ方や考え方があって新鮮だった。

(G)クラスメイトの意見を聞いて、「なるほど！」そういう考え方もできるのかと勉強になった。

(H)他の人が意見を言った後に、様子を見て立ち上がって自分の意見とつなげて言うのがめっちゃくちゃ難しかったけど、力がついた。

【全体を通して】

(I)静かな雰囲気ですっかり作品に入っている感じがした。

(J)英語の新しい読み方で、楽しかった。

(K)また別の作品でこのやり方で読んでみたい。

(L)この方法だと、英語が苦手なぼくでも、ちょっとやりやすいと思った。

まず、視写に関しては、(A)に示されている「速写力が身に付いた」と感じる記述や、(B)に示されている「短期記憶力のトレーニングになっている」という感覚に関する記述が多く見られた。

次に、書き込みに関しては、(C)に示されている「根拠を示すことの難しさの中に楽しさを見出している」ことの記述や、(D)のように「コツをつかんだり、アイディアがわくようになってきたりという自らの成長を実感」した記述が見られた。多くの生徒が初めは書き込みへの難しさや不慣れさを感じていた。しかし、取り組む中でそれぞれが方法やコツを獲得したり、他者から学んだりする中で成長を感じ、楽しいと感じる段階まで到達したものと推測できる。

交流に関しては、(E)～(G)に見られる「クラスメイトの考えや意見、発想にふれることで、おもしろさや新鮮さ、納得や多様性を感じた」ことへの記述が多く見られた。これはまさに本活動の醍醐味であり、他者の多様な思考や発想が自らの考えに変容をもたらしたり、新たな視点を与えてくれたりする「仲間と学ぶ良さ」を実感できるプロセスでもあることを、生徒が感じた証と言えよう。また、(H)の記述は、挙手や教師からの指名ではなく、自らが他者の発表を聞き、それに関連づけて意見を述べるという、「関連づけ」の発表システムの難しさを語った

ものである。他者の話をしっかりと聴き、その要点をつかめなければ、自分の意見を関連づけられるかどうか分からないという、様々な力が要求される発表システムである。しかし、それを経験することで「力がついた」という実感を得たことだろう。このシステムに慣れるまでは少し戸惑いが見られたが、慣れてくるとスムーズに進められるようになり、生徒に「聞く力」「要点をつかむ力」「関連づける力」を育てるためのよいトレーニングの場を提供できたものと考ええる。

最後に、全体を通しての振り返りとしては、(I)～(K)に見られる「静かな雰囲気」「じっくり作品に入る」という「新しい読み方」を楽しんだ生徒が多く、「別の作品でもこのやり方で」と希望する生徒も多く見られた。そして、うれしいことは、(L)のように英語を苦手だと感じている生徒も肯定的な感想を持ってくれたことである。

これらの振り返りや授業への取り組みの様子から、生徒が本実践を好意的に捉え、成長を実感したり、活動の意味を認識したり、純粋に楽しさを感じたり、また苦手意識の軽減を感じたりしている様子がうかがえた。

6.4 「主体的・対話的で深い学び」の視点からの意味づけ

本実践を、「主体的な学び」・「対話的な学び」・「深い学び」のそれぞれの視点から意味づけると、以下のように整理することができよう。

「主体的な学び」

- 物語文の解釈を個人が自由にできる。
- 自律的な学習者を育てることを目指すきっかけとなる。
- 板書や発言を通して「自己肯定感」を持たせ、自信につなげる。

「対話的な学び」

- 自己と対象世界である物語との静なる対話・相互作用を経験できる。
- 自己の考えとクラスメイトの考えの対話を通して、思考・表現のコミュニケーションも深めることができる。

「深い学び」

- 自分の考えをつくる、問いをつくる絶好の機会となる。
- 他者の考えに問いを持つ、共感する、理由や根拠を考える機会となる。
- 文と文の間をとらえようとする、いわゆる「行間を読む」学習が可能となる。

7. 成果と意義

本実践において見出すことができた成果と意義は以下の通りである。

7.1 成果

- 物語本文と向き合い、1文1文、または行間に込められた意味を考えようとするよい機会になった。
- 他者の考えから、その「異なり」「ちがひ」がおもしろみを生み、新たな気づきや学びをもたらすことを実感できた生徒が多い。
- 交流を通して、多面的に物事を見ようとする練習となった。

7.2 意義

- 物語を英語で読もうという読書習慣や生涯学習への動機づけとなる。
- 日本語と英語の比較から、言語比較の視点が生まれる。
- コミュニケーションな英語の授業だけではなく、落ち着いて長い英文と向き合う授業も体験できる。（こちらの方が好きという生徒もいるので、多様な英語学習の形を提示することになる。）
- クラス全体で個人の解釈を丁寧に検討しながら議論していく過程は、広い意味での「協働的な課題解決」の学習活動になる。

これらの成果や意義から、本実践は少なからず、生徒の「タスクモチベーション」を高める学習や「ディープ・アクティブラーニング」を中学生の段階として創出し、味わう学習につながったのではないだろうか。

8. 課題と展望

本実践において見出すことができた課題と展望は以下の通りである。

8.1 課題

- 中学校初期段階では、書き込み・交流を英語で行うのは難しく、日本語が多用されてしまう。
- 視写は継続的に行えば必ず筆速力が向上する。また、書き込みも同様である。しかし、それだけの時間的余裕がないのが現状である。

8.2 展望

- 今回は実践の試みと書き込みの数量的変化を報告したが、全員の視写スピードを計測したり、交流内容の文字起こしをしたりなどして質的な変化を分析できなかったのが今後挑戦したい。
- 大学生を対象としても、このプロセスを活用した授業を実践する予定である。
- 遠隔授業など、板書が難しいようであれば、Googleのスプレッドシートやドキュメント、関連のアプリ等を活用した実践の可能性を模索できる。ただ、その場合、「視写」「書き込み」「交流」それぞれのプロセスにおいて解決すべき課題がある。

9. お わ り に

本実践は、コロナ禍における学習活動への制約をポジティブに捉え、構想し、実践したものであった。休校を経験した生徒を対象としているからこそ、より一層、「学校だからこそ、仲間がいるからこそできる経験」にこだわりたいという思いが強くあった。実践してみると、にぎやかな音声発話は飛び交わないが、多様な思考が交流する過程の中で、生徒のさらに多くの思考が誘発され、それが個々の思考の変容や深化をもたらしている様子が感じられた。

『第三の書く』の「視写—書き込み—交流」プロセスを小学校国語科・中学校英語科のフィールドという、異なる校種・教科の授業で実践したが、このプロセスによる方法を物語作品の授業に効果的に取り込むことで、日本語でも英語でも子どもたちの「読み深め」を豊かに実現させることができる可能性を確信した。

我々教師には、児童・生徒・学生等の学習者に、様々な教科・科目・諸場面等で活用できる汎用的な資質・能力の育成をすることが求められている。特定の教科の指導法に固執することなく、柔軟に他教科・科目・領域の指導方法を自身の担当教科等に適用・活用することで、思わぬ効果を生み出すことがある。教科等内容のみならず、指導方法においても「教科等横断的な視点」を持ち、その実践を行うことで、学習者の学びを深め、その学びの過程や学習内容・方法が「タスクモーション」となり、「ディープ・アクティブラーニング」を創出する可能性を強く感じた。

ジョン・デューイ（松野安男訳、1975）は「思考という要素を何ら含まないでは、意味を持つ経験はありえない」という言葉を残している。思考を伴う経験には意味と価値がある。学習者が、本実践を経験する中で、多くの思考をめぐらせ、自分なりの視点をもって学習活動に取り組み、そこに意味と価値を見出してくれたり、それらを学びの財産として持ち、自ら主体的に学びを創出したりする存在になってくれればこの上ない喜びである。そして、そのような学習者が、自ら学びを切り拓き、自律的な学習者へと成長してくれることを願ってやまない。

文 献

- 青木幹勇（1986）『第三の書く 読むために書く 書くために読む』国土社.
- 青木幹勇（2020）『復刻版 第三の書く 読むために書く 書くために読む』東洋館出版社.
- 笠島準一ほか（2015）Let's Read: The Restaurant with Many Orders『*New Horizon English course 1*』（pp. 128-130）東京書籍株式会社.
- 酒井英樹・廣森友人・吉田達弘〔編著〕（2018）『「学ぶ・教える・考える」ための実践的英語科教育法』（p. 99）大修館書店.
- ジョン・デューイ，松野安男訳（1975）『民主主義と教育（上）』岩波文庫.
- 白井恭弘（2012）『英語教師のための第二言語習得入門』（p. 24）大修館書店.
- 中島義和（2020）「2019年度西南学院小学校研究紀要 *SEINAN WINGS Vol. 9*」（pp. 97-100）西南学院小学校.
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター〔編著〕（2015）『ディープ・アクティブラーニング』（pp. 1-3, pp. 18-19, p. 23）勁草書房.
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）』
- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成29年告示）』
- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』
- Bonwell, Charles C.; Eison, James A. (1991) *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1