

「主体的な学び」の観点から見た「自ら読んで学ぶ授業」の実践

京都西山高等学校 辻本剛久

【キーワード】主体的な学び、通信制課程、聞いているだけ、自ら読んで学ぶ

1. はじめに

(1) 研究の背景と目的

新学習指導要領で中心を担っていたのが、「主体的で対話的な深い学び」である。2022年度から実施の高校の新学習指導要領においても「どのように学ぶか」ということにまで言及し、指導方法を問い直す転換期となった。しかしまだ高校においては我々が経験をしてきた一斉型の講義形式の授業が、依然として多くの教室で展開されているのが現状である。教師が教壇に立ち持ち時間いっぱい教科書の解説を講じる、そしてその要約を板書し生徒が写し取る。こういった授業形式を佐藤学は「19世紀の産物である」と述べ、さらに「一斉授業は、途上国を除けば、博物館に入っているとんでもない⁽¹⁾」と述べている。今回の新学習指導要領は、そういったなかでの改訂である。

そこに登場したのがアクティブラーニングであり、最初は2012年8月に大学教育に向けて発信されたもの⁽²⁾であった。次いで2014年11月に出された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」のなかでは、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる『アクティブ・ラーニング』)や、そのための指導の方法等を充実させていく必要がある⁽³⁾」と述べられた。2015年に出された教育課程企画特別部会論点整理では、「アクティブラーニングを指導方法の焦点の一つと捉える上で、指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないか⁽⁴⁾」という指摘もされた。また2016年12月に出された中央教育審議会答申では、「『アクティブ・ラーニング』については、総合的な学習の時間における地域課題の解決や、特別活動における学級生活の諸問題の解決など、地域や他者に対して具体的に働きかけたり、対話したりして身近な問題を解決することを指すものと理解されることも見受けられるが、そうした学びだけを指すものではない」とも述べられ、さらに「アクティブ・ラーニング」の視点については、「深まりを欠くと表面的な活動に陥ってしまうといった失敗事例も報告されており、『深い学び』の視点は極めて重要である⁽⁵⁾」とも述べられている。学校ではアクティブラーニングさえすれば授業改革が成立するという誤解が生まれ、そもそもアクティブラーニングとは何かという議論が置き去りにされて授業がすすめられている研究授業も目にしてきた。

筆者は2015年から二年間教職大学院に在学し、学習指導要領改訂の目的と授業のあり方について問い直す機会をもつことが出来た。そこで、一方的な講義形式だけの一斉授業でよいのだろうかという疑問が湧きだし、自身の授業実践を振り返り、改革に取り組むことにした。

2016年12月に出された中央教育審議会答申では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた視点が述べられている。そのなかで「主体的な授業」について、「学ぶことに興味や関心を持ち、

自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか⁽⁵⁾という視点が示され、これは2018年に告示された新学習指導要領(高校)の中にも引用されている。主体的な学びとは何をすればよいのかを考え、また授業において教科書を活用しきれていないという反省をもとに、まずは生徒が教科書を「自ら読んで学ぶ授業」を実践してみることにした。授業において生徒が「自ら読んで学ぶ」ことはあたりまえのことであるが、筆者自身が行ってきた地歴・公民科の授業では、長年において置き去りにしてきた。限られた時間内に、より多くの内容を生徒に伝えたいと思い、教科書を読ませる時間を省いてしまっていたからだ。教師の指示によって生徒たちが教科書を読むことは、必ずしも主体的な動きとは言い切れない。しかしワークシートを使って課題を与えた時に、生徒は自ら教科書を読み直すのではないかと仮定し、「聞いているだけの授業」「黒板を写しているだけの授業」に慣れ親しんだ生徒たちにとって、主体的な動きに繋がるきっかけになると考えた。聞いて学ぶ授業と自ら文章を読んで学ぶ授業では、どちらが知識の定着に繋がり、生徒たちが授業に向かう姿勢にどのような効果が生まれるのかに着目した。主体的な授業を実現するために自ら読んで学ぶ授業を実践し、二人一組の長机によるペア学習、さらには4人組のグループ学習を行った。本研究の目的は、自ら読んで学ぶという実践によってみえてきた成果と課題を明らかにすることにある。

(2) ワーキングメモリーの観点から

高校生にとって、そもそも「聞く」と「読む」という活動では、どのような違いが生じているのか。近年、教育心理学で活用されているワーキングメモリーの観点から、「聞く」という行為と「読む」という行為の違いについて比較をしてみる。ワーキングメモリーとは、バッドリー(Baddeley, A. D)が提唱した、情報を一時的に記憶・処理する能力である⁽⁶⁾。ワーキングメモリーには言語性ワーキングメモリーと視空間性ワーキングメモリーがあり、情報の記憶と処理の両者を担う。聴覚情報と視覚情報は、脳の中で別々の場所が担当して処理をしていることから、授業における「聞く」形式から受け取る聴覚情報と、「読む」形式から受け取る視覚的情報とでは、その処理において違いがある。音声現象としては、英語の場合、一息の連続音声(breath group; BG)の継続時間は平均値1.9秒である⁽⁷⁾。この英語音声解析で得られているBGの特性(平均約2秒, 対数正規分布, 話速近似曲線が対数関数, 話速調整効果; 以下BG特性)が日本語音声でも観察された、と述べられている⁽⁸⁾。また音韻ループ(Phonological loop)において聴覚メモリー(auditory memory)は、発音の再生(rehearsal)をしない限り数秒間(a few seconds)で減衰する⁽⁶⁾。つまり一斉型の講義形式で教師が「話す」という行為は、一息2秒間で単語を生徒に話しかけ、「聞く」という動作はそれを聴覚情報として受け止めている動作なのである。2秒ごとに送られてくる言語による聴覚情報を、頭の中で再び言語として再生をしない限り、2~3秒の間で急速に消え去っていくということである。授業において教師の話に興味を示さずただ聞いているだけでは発音の再生にまで至らず、知識の定着に繋がることは難しいといえる。

視覚的な情報の取り込み方についてはどうなのか。小学生を対象とした実験では、小学校5年生と6年生は、視覚的記憶量と聴覚的記憶量の差が大きくなり、聴覚的記憶がまさることが明らかとなった。また、3年生から5年生にかけて聴覚的記憶量が増加することが認められている。さ

らに児童期の高学年の音韻ループは成人と同じメカニズムであると考えられている⁽⁹⁾。視覚的短期記憶のメカニズムを解明する実験は、聴覚的短期記憶の解明を目的とするものに比べて多くはないが、視覚と聴覚による短期記憶の差異について、小学生や大学生を対象とした先行研究がある。大学生を対象に8桁と10桁のランダム数字列を記憶材料とした実験で、視覚的数字列の方が聴覚的数字列よりも(正解した解答率が)高くなっていることがわかっている⁽¹⁰⁾。視覚から情報を得る方が、聴覚だけから情報を得る方法よりも、より多く記憶することができると考えられる。また提示文章の記憶について、画面提示した場合と読み上げた場合との記憶成績の違いと、提示文章の伝達内容の量による記憶への影響について、大学生、大学院生を対象に実験を行った先行研究がある。課題文の記憶成績について、正答率によって提示方法と命題数の影響を調べた結果、視覚提示では命題数による有意な低下は認められなかった。聴覚提示では、命題数が増えるにしたがって、正答率は有意に低下した。さらに問題文に対する判断の難易度について、視覚提示では命題数による低下は認められなかった。聴覚提示では、命題数が増えるにしたがって、正誤の判断が有意に難しくなった⁽¹¹⁾。さらに視覚的数字と聴覚的数字を並列記憶させると聴覚的数字の記憶が視覚的数字の記憶を一方向的に妨害するが、視覚的数字の記憶は聴覚的数字の記憶に影響を与えないという結論もでている⁽¹⁰⁾。このことから、教科書などを「読む」という行為によって情報を得た後に、全く異なる話題の情報が「聞く」という行為によって与えられた場合には、「読む」行為で得た情報に妨害が加えられ、定着に対する阻害要因になるのではないかと考えられる。講義形式の授業では、余談を挟むという行為は日常的にみられるが、そこには大きなリスクがあることも考えなければならない。さらに「読む」という行為に対して、長期的には、黙読より音読のほうが記憶保持に貢献する可能性があることが示唆されている⁽¹²⁾。

2. 研究の方法

(1) 学校組織と授業運営

表1. 通信単位制課程で実践した科目について

| 科 目 | 単位数 | 面接時間(スクーリング) | 添削指導(レポート) |
|-------------------|-----|--------------|------------|
| 現代社会 半 期 | 2単位 | 2時間 | 6回 |
| 日本史A 通年(前期・後期) | 4単位 | 2時間×2 | 6回×2 |

政令指定都市と隣接するX市にあるA高校には全日制課程普通科(生徒数:女子672名)と通信単位制課程普通科(生徒数:共学281名)がある⁽¹³⁾。通信単位制課程は、一年間を前期・後期に分けた二期制である。1単位時間を50分として、その単位時間数を1単位とし、各教科・科目の添削指導の回数及び面接指導の標準単位時間が定められている。筆者が2014年度から2018年度にかけて通信単位制課程で授業実践をした教科の詳細は、表1の通りである。現代社会は、2時間(50分を2回)以上の出席と、6回分の添削課題を完了すれば単位認定試験を受験することができ、そこで規定の点数以上を取れば単位認定が認められる。日本史Aも同様であるが通年科目であるため、前期の単位認定試験を受験できた者のみ後期の受講が認められる。教材は教科書に加えて、学校独自で作成したレポートがある。どちらの科目とも、1回につきA4サイズが3枚か4枚である。

全日制課程は女子生徒のみで、国公立大学や難関私立大学への進学を目指す特進コース、幼稚園教諭・保育士を目指すコース、多様な進路に対応するコース、トップアスリートを目指すコー

表2. 全日制課程で実践した科目について

| 科目 | 学年 | 内容 | 単位数 | 講座数 | 担当クラス数 |
|----|-----|---------------|-----|-----|--------|
| 宗教 | 1年生 | 聖歌、釈迦の生涯とその教え | 1単位 | 1時間 | 8クラス |
| 宗教 | 2年生 | 宗祖の生涯と、その教え | 1単位 | 1時間 | 7クラス |

スに分かれており、一つの学年には8クラスがある。筆者が全日制課程において2019年度に授業実践をした教科の詳細は、表2の通りである。宗教は学校設定科目であり、1年生は学校で作成した聖歌集を使うが、「釈迦の生涯とその教え」についての教科書はない。そのためワークシート1枚につき、教科担当である筆者が記した600字程度の文を載せている。一回の授業で、ワークシートを2枚使う。2年生は宗門の僧侶が執筆し学校で作成した教科書を使用し、毎回の授業で1枚のワークシートを使う。宗教科の授業はホームルーム教室ではなく、作法室とよばれる宗教科の授業のためにつくられた畳敷きの特別教室で行っている。机は長机一脚を、生徒二人で共有する。長机は授業中に移動はさせず、授業の初めから終わりまで同じ体型を維持させた。席順はペアの固定化を防ぐために、名列順を基本に毎回ローテーションを行っている。女子高特有のクラス内での複雑な人間関係があるため、席順を基にしたペアにこだわることはなく、隣の机の人や前後の人と、ワークシートにまとめた自分の文章と他者の文章を見比べることを勧めた。

(2) 授業における年度別の展開

通信単位制課程での授業(スクーリング)においても、2014、2015年度の二年間は添削課題(以下レポート)について解説を加えながら、一斉に答えを伝達する講義形式の授業を行っていた。通信制課程のスクーリングとは、各自が家庭でレポートを完成させて登校してスクーリングにおいて正否を確認し、さらにはそれを深める機会にすることが理想といえる。しかし実際はほとんどの生徒たちがレポートには何も手をつけず状態で登校し、教師がレポートにある課題の正解を言ってくれる、または板書してくれることをひたすら待っていたという状況であった。「授業とは、教師が話したり板書したことを生徒がレポートやノートに写すこと」と、通信単位制課程の教師も生徒も認識していたように思われた。教師の意識を改革し、生徒が自らレポートに取り組む姿勢をつける必要があった。そこでまずは筆者が2016年度の授業で、各自が教科書を読みながら自分でレポートを完成させていく形態を試すことにした。本課程では半期あたり12回のスクーリングを設定していた。開始から4回目あたりまでは、一講座の出席人数が20人近くになるため一斉型の講義形式をとっていたが、後半になると出席人数が大きく減少するため個別に指導をして様子を伺うことができる。そこで後半期の出席人数が少ない時間を使って、生徒が自ら教科書を読む形式を行った。授業において当初は「説明が無いのか？」と生徒から言われることもあったが、主旨を説明すると生徒たちは自らのペースでレポートをすすめることができた。通信単位制課程の生徒にとっては、この授業スタイルの方が受け入れやすく達成感もあるようだ。移行期となった2016年度の単位認定試験では平均点が大幅に上下に変化するようなことはみられなかったため、2017年度は生徒が教科書を自ら読んで学ぶ授業を年度の初めから実践することにした。授業形式の趣旨を簡単に説明し(毎回の授業で出席者が異なるため)、生徒たちには即座にレポートに取り組ませた。筆者は教室の前方から生徒を観察し、つまづきの瞬間に対応できる準備を心掛けた。机間巡視と個別の声掛けを繰り返すことで、生徒の対話的な学びを促した。本課程は単位

制であるため、授業ごとに履修する生徒の構成が異なる。さらに通信制であり前述の通り必要最低出席回数に従い、生徒がそれぞれの都合にあわせて出席をする。また年齢や在籍期間の違いから、前籍校や中学校での繋がりが無い限り生徒間の交流は殆どない。そのため授業の中で生徒が対話をする相手は、教科書と教師に限られることが多くある。わずかな対話であっても、授業の中でいくらかの対話の機会を設けることで、生徒が自ら読んで得た知識を再生して定着に繋がることを支援できると考える。このようにして2017年度と2018年度は通信単位制課程において、自ら読んで学ぶ授業を実践した。

2019年度は全日制課程において、一年生と二年生の宗教科14講座(二クラス合同の講座もある)を担当した。10年前に宗教科を担当していた時は筆者が教科書を読み、一方的に話をする形式で授業をすすめていた。このようにすれば、「聞いているだけの授業」「黒板を写しているだけの授業」になりかねない。そこで、次の流れにそった授業を考え実践することにした。

- ① 誰か(生徒の代表・教師)が教材・教科書を読むのを聞くのではなく、自ら読む。
- ② 読んだ教材をもとにして、ワークシートの課題に取り組む。
- ③ ワークシートの課題について、自分が書いたものと、他者が書いたものを読み比べる。
- ④ ワークシートの課題は、自力でまとめられるものから始め、思考を深めるための課題もいれる。

「学びの共同体」では、4人組が推奨されている⁽¹⁴⁾。しかし今回は対話的な授業を取り入れるにあたり、クラス内では複雑すぎる人間関係が予想されたことから、4人組を作る前にペア学習の形態をとった。そして教科書や筆者が作成したワークシートの文章を生徒が自ら読み、設定されたテーマに沿って二行の文章でまとめるという課題を設定した。課題は、教科書やワークシートの文章を読ませた後に提示することにした。当然、ワークシートにも書かれていない。当初はワークシートにテーマを書き入れていたが、生徒たちはその部分だけしか教科書を読まず、全体をみようとしなかった。俯瞰的な目で全体の流れを把握させたいので、このような方法をとることに変えた。

次に、ワークシートに自分が書いたものと、他者が書いたものを読み比べるように促した。他者の文章を読むことによって、自分が考えたものに不足しているものはなにかを気付かせるためである。双方の文章に違いがあることで、対話が生まれてきた。ワークシートの課題は、さらに対話を促すために自分一人では完結しづらいような、思考を伴うテーマも与えることにした。「釈迦は、母の脇腹から生まれたと伝えられる。なぜこのような話ができたのか。」「宗祖が比叡山で積んだ修業には、意味があったと思うか。」といったようなものである。生徒たちは仮説を言い合いながら、いくらかの考えを繋いでそれぞれの文章をつくりだしていた。

二学期の最初の授業で「一学期の振り返り」を行った。一学期の授業内容についていくらかのテーマを設定し、それぞれを百字程度の文章でまとめる実践である。さらに4人が一つのブロック(長机二脚)で授業に臨む形を試すことにした。一年生は全7講座(8クラス)と、二年生は混乱が予想されるコースを除いた4クラスに座席の設定をした。一学期の振り返りでは、次のような変化がみられた。

- ・生徒が自ら教科書を読みだした。読み合いも始まった。
- ・複数回、自らの教科書を読み直す様子がみられた。

- ・教師(筆者)が促さずとも、どんどん文章を書きだしていった。
- ・授業で登場した名前、地位や役職について、その意味などについて話し合っていた。
- ・話し合いをすすめる係の生徒が、自然に生まれ出た。

3. 授業形態の違いによる、試験結果への影響の検証

通信単位制課程の前期と後期の最後に実施される単位認定試験は、原則としてレポートで問われた課題の中から出題をすることになっている。現代社会においても選挙権年齢の引き下げはあったものの、2014年から2018年にかけては教科書の大幅な改定もなく、またいずれの試験の作問も筆者が一人で行ったため、レポートの難易度において変化はない。試験の配点は、いずれも一問2点で50題の出題であり、出題形式も変えていない。このことから、授業形態の違いによる試験結果への影響を検証できるといえる。

表3. 現代社会 単位認定試験平均点の年度別の比較

| 年 | 一斉型の講義形式 | | 移行期 | 自ら読む形式 | |
|------|----------|-------|-------|--------|-------|
| | 2014年 | 2015年 | 2016年 | 2017年 | 2018年 |
| 受験人数 | 78 | 76 | 51 | 60 | 52 |
| 中央値 | 44.5 | 34.0 | 44.0 | 39.0 | 47.5 |
| 平均点 | 45.7 | 38.3 | 48.3 | 43.7 | 48.1 |
| 標準偏差 | 19.0 | 18.2 | 18.7 | 21.8 | 18.2 |

表4. 現代社会 t 検定の結果

| 現代社会 | 一斉型の講義形式と自ら読む形式との比較 | | | |
|-------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|
| | 2014年・2017年 | 2014年・2018年 | 2015年・2017年 | 2015年・2018年 |
| t 値 | 0.57 | -0.72 | -1.57 | -2.97 |
| P (T<=t) 両側 | 0.57 | 0.47 | 0.12 | 0.00 |
| t 境界値 両側 | 1.98 | 1.98 | 1.98 | 1.98 |

表3は、公民科現代社会の試験による平均点を年度別に比較したもの、表4は現代社会において、一斉型の講義形式と自ら読む形式の2つの年度について、それぞれt検定を行った結果、図1は得点分布人数の割合を比較したものである。現代社会は半期完結型の科目であるため、別の生徒が前期と後期の単位認定試験を受験している。

表3では、標準偏差が18.2から21.8の間であった。

また表4のt検定の結果では、2015年度と2018年度のみ、P値(P(T<=t) 両側)が0.05以下になり、有意差が認められた。表3での平均点による年度別の比較では、2015年度38.3点に対して2018年度は48.1点になり、授業の形式の変化による影響がみられたと考えてよいだろう。

図1の階級数の目安にはスタージェスの公式を使い階級数を7とし、階級幅を14点として表した。2015年度と2018年度の45点未満の割合をみると、2015年度54人

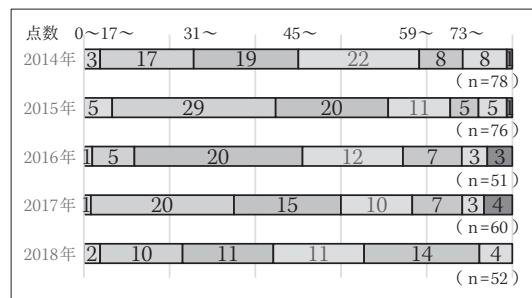


図1. 現代社会：年度別の得点分布割合の比較(人数)

(71.1%, n=76) に対して2018年度は23人(44.2%, n=52)であった。45点以上では2015年度22人(28.9%, n=76)に対して2018年度は29人(55.8%, n=52)であった。下位層にも、中間層よりも上位についても影響がみられたと考えてよいだろう。

表5は地歴科日本史Aの平均点を年度別に比較したもの、表6と表7は前期・後期に分け、一斉型の講義形式と自ら読む形式の2つの年度について、それぞれt検定を行った結果、図2、図3はその得点分布人数の割合を比較したものである。日本史Aは通年型の科目であるため、同じ生徒が前期と後期の単位認定試験を受験している。そのため、前期の試験と後期の試験に分けた。

表5. 日本史A 前期および後期単位認定試験による平均点の年度別の別比較

| 年 | 一斉型の講義形式 | | | | 移行期 | | 自ら読む形式 | | | |
|------|----------|------|-------|------|-------|------|--------|------|-------|------|
| | 2014年 | | 2015年 | | 2016年 | | 2017年 | | 2018年 | |
| 前・後期 | 前期 | 後期 | 前期 | 後期 | 前期 | 後期 | 前期 | 後期 | 前期 | 後期 |
| 受験人数 | 43 | 40 | 39 | 35 | 35 | 32 | 26 | 24 | 62 | 57 |
| 中央値 | 38.0 | 51.5 | 44.0 | 50.0 | 48.0 | 44.0 | 40.0 | 52.0 | 48.0 | 55.0 |
| 平均点 | 42.1 | 56.6 | 46.7 | 55.1 | 50.6 | 47.0 | 48.0 | 53.7 | 52.7 | 57.2 |
| 標準偏差 | 18.5 | 19.2 | 22.3 | 19.6 | 18.5 | 19.8 | 25.5 | 26.6 | 16.9 | 17.6 |

表6. 日本史A(前期) t検定の結果

| 日本史A (前期) | 一斉型の講義形式と自ら読む形式との比較 | | | |
|--------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|
| | 2014年・2017年 | 2014年・2018年 | 2015年・2017年 | 2015年・2018年 |
| t値 | -1.11 | -2.78 | -0.21 | -1.42 |
| P(T<=t) 両側 | 0.27 | 0.01 | 0.83 | 0.16 |
| t境界値 両側 | 2.00 | 1.98 | 2.00 | 1.98 |

表7. 日本史A(後期) t検定の結果

| 日本史A (後期) | 一斉型の講義形式と自ら読む形式との比較 | | | |
|--------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|
| | 2014年・2017年 | 2014年・2018年 | 2015年・2017年 | 2015年・2018年 |
| t値 | 0.49 | -0.15 | 0.23 | -0.46 |
| P(T<=t) 両側 | 0.62 | 0.88 | 0.82 | 0.64 |
| t境界値 両側 | 2.00 | 1.99 | 2.00 | 1.99 |

※値は小数第3位を四捨五入した。

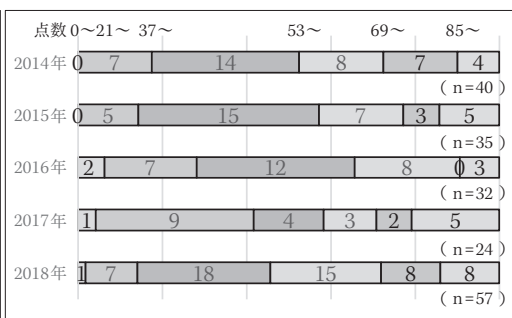
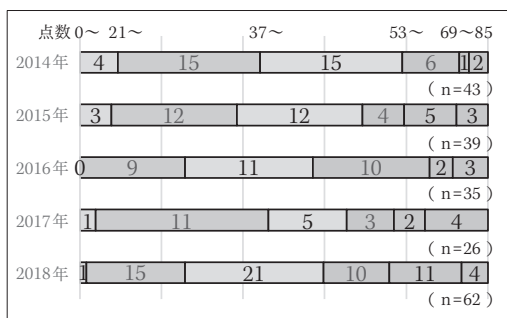


図2. 日本史A 年度別の得点分布割合の比較(前期)

図3. 日本史A 年度別の得点分布割合の比較(後期)

表5において標準偏差は、前期では16.9から25.5まで、後期では17.6から26.6までの間であった。また表6のt検定の結果では、2014年度と2018年度についてのみp値が0.05以下になり、有意差が認められた。表5では2014年42.1点に対して2018年52.7点であり、授業の形式の変化による影響がみられたと考えてよいだろう。表7のt検定の結果では、いずれも有意差が認められ

ずデータは同じ傾向にあるといえた。表5で後期試験の平均点による年度別の比較では平均点の違いはみられるが、t検定の結果からは影響はみられなかったといえる。

図2では階級数を6とし、階級幅を16点として表した。前期試験で53点未満の割合をみると、2014年度は34人(79.0%, n=43)に対して、2018年度は37人(60.1%, n=62)であった。さらに53点以上の割合をみると、2014年度は9人(20.9%, n=43)に対して、2018年度は25人(40.3%, n=62)であった。これらのことから、前期においては授業の形式の変化による影響がみられたと考えてよいだろう。

4. 考 察

(1) 通信単位制課程における試験結果からの考察

通信単位制課程においては、一斉型の講義形式の授業から生徒が教科書を自ら読んで学ぶ授業に移行しても、現代社会、日本史Aの両方においてt検定の結果からは、ほとんど有意差がみられなかった。わずかに有意差がみられた年度においては、特に年度別の得点分布において、下位層は減少し上位層に増加の傾向がみられ、授業方法の改革による生徒への効果が明らかになった。また、生徒たちは集中力を持続させる必要が現れた。一斉型の講義形式の授業では、「いずれ答えを言ってくれるだろう」という安心感のもとで、自ら考えることをせずにただその時を待っているだけの状態が続く様子が伺えたからである。さらには自ら取り組み考えることでエネルギーも必要になり、授業の終了後には「今日の授業は、つかれた」という声が聞かれるようになった。生徒たちが授業に向き合った証だといえる。レポートの課題が教科書のどのページに書いてあるのかを見つけれない生徒に筆者がアドバイスをしていたが、ある生徒は近づいても「自分で探させてほしい」と言うように変化していたことがあった。最初は単位修得に向けての課題の完成という外的な動機付けが学習のきっかけとなっていたが、自分の力でレポートを完成できた達成感や自己効力感により、内的な動機付けへと変わっていく様子がうかがえた。

(2) 全日制課程における授業実践からの考察

全日制課程の授業においては以前に比べて居眠りをする生徒は減少し、生徒が授業に向き合う様子が伺えた。生徒は日常会話のできる相手であれば、自分が書いたワークシートの文章を他者に読ませることには、抵抗がないようである。また、文章を読み比べたことにより、学び合いが自然に発生している場面も多く見られた。一方の生徒が教科書や教材の文章を指さしながら、尋ねられた相手に説明をしている姿は多々見られる。さらには自然発生的に、文章に登場する人物の名前や行動の特異性について興味を抱いている対話が行われていることも見られた。授業について、深める対話が生まれているといえる。これは長机での絶妙な距離感によるものかもしれない。教師が心配をする授業内容と外れた会話は、課題に取り組みない一部の生徒にみられるもので、こういった生徒は授業の始まりからほぼ終わりまで、ずっと無関係な内容について話し続けているか傾聴をしているかである。

二学期最初の振り返りの授業では、生徒たちが主体的に学ぶ様子が見られた。特に二年生において、それまでは難しいとされていた教科書を、何度も読み直して理解し合おうとする姿があったからだ。教科書を読むことに抵抗を持っていると考えていたのは、筆者の一方的な解釈であっ

た。さらに4人組で授業をすすめていっても、生徒の対話において授業に沿った話題を自然に維持していた。

授業において教科書やワークシートの文章を読むときには言語化を促していたが、実践していたのは幼稚園教諭・保育士を目指すコースの生徒たちと、他は一部の生徒に限られた。ある生徒は、とりえず読んでおこうと、全体を流して読む。このタイプの生徒は課題を提示すると、「どこに書いてあるの?」と質問をしてくることもある。また別の生徒は、じっくりと時間をかけて読む。または一度読んだ後も読み直す。このように読み込みの段階で、生徒によって差が生じてきた。読むことに対して、面倒だという意識が生まれているように感じる。また漢字が読めないため、読むこと自体に抵抗が生まれているのかもしれない。学年によって、自ら読んで学ぶ授業の受け止め方に大きな違いがみられた。特に二年生は、授業を担当している筆者に対して大きな抵抗を示した。授業法を変更したことにより、毎回の授業において生徒が授業に取り組む負担の度合いが、昨年度よりも大きくなったことがその要因だと考えられる。1年生における抵抗は、2年生に比べてそれほど多くはなかった。このことは、1年生は高校に進学をして初めて受ける教科であったことと、一学期においては聖歌の練習と交互にこの形式での授業をすすめたため、少しずつ慣れていったことに要因があるように思われる。ワークシートにある教材用の文章の音読については2年生と同じ傾向がみられるが、全く課題に取り組まず、無関係な話を続ける生徒は極端に少ない。授業中に中学校時代の「4人組のグループ学習」の経験について挙手で答えてもらった。するといずれのコースにおいても1年生においては、半分程度の生徒が経験していると答えた。2年生では、三分の一程度しかその経験がない。小学校や中学校において新学習指導要領の導入に伴い、「聞いているだけの授業」「黒板を写しているだけの授業」ではない授業を経験してきた差によるものではないかと考えられる。試験では、設問に対して論述形式を中心とした。語群から解答を選び記号で答える形式から脱却し、生徒が自ら考えながら文章をつくることに意味があると考えたからである。一学期の期末試験の際には進路多様な生徒が在籍するコースのみならず、特進コースの生徒も評定平均値が下がることの恐れから、連日の抗議を伴う激しい抵抗がみられた。これは二年生に見られた行動で、1年生の抵抗はほとんどなかった。

二学期には「主体的に授業に取り組んでいる」ことと、「全く授業を放棄している」ことの、中間的な状況にいる生徒も見られ、本題とは別の話題で盛り上がりながら文章を書く様子が見られるようになった。視覚処理をしている最中に聴覚処理が被されることで、視覚処理が打ち消されることは前述のとおりである。「音楽を聴きながら」や「テレビを見ながら」の学習とは異なり、対話での音声は脳内で遮断することが難しい。ましてや文章を言語化しながら記述していないため短期記憶にも情報が運ばれず、学習の効率が悪くなるといえる。

クラスの雰囲気は、学び合いの安全性を保つために重要だといわれている。二学期から授業中の雰囲気が急に良くなったクラスがあった。クラス全体の空気が和らぎ、対話において相互関係を保つ状態を維持できている。このクラスでは、学び合いにおける思考が深まりを増していく傾向がみられる。答えに到達することが困難と思われる課題に対しても、仮説を積み重ねていく様子がみられた。反対に授業中の雰囲気が悪くなったクラスでは、多くの生徒たちが思考を放棄しだす傾向がみられた。大きな声をだす特定の生徒たちが、クラスの雰囲気をリードしている場合がある。この特定の生徒たちが授業に向き合っている時は授業の進行は捗るのだが、一方で他の

多くの生徒たちが思考を放棄しだす傾向がみられた。4人組においてまったく対話が生まれないのである。特定の生徒たちと、一定の距離が保たれている場所にいるグループにおいても同じことがいえた。周囲で沈黙を続ける生徒も、必ずしも学びに参加しているとはいえない状況であった。

5. まとめと今後の課題

ワーキングメモリーや視覚情報と聴覚情報の処理における先行研究をもとに、「自ら読んで学ぶ授業」を実践することで、生徒たちの授業への向き合い方は大きく変化したことは明らかである。通信単位制課程での試験結果で「自ら読んで学ぶ授業」によって中間層よりも上位の生徒が増加したことが示されたことや、全日制課程においても生徒の行動に変化がみられるようになったことは、この研究の成果といえる。

いま社会全体が、既存の知識をもとにした経験だけでは解決できない課題と向き合っている。その影響で、教育・学校・授業についての概念も問い直さなければならない状況である。授業をはじめとした教育改革は、通常はそんなに急速に進んでいくものではない。しかし、社会が急速に変化をしてしまえば、自ずと教育の改革も急加速してしまうことは予測できる。

教師にとっても生徒にとっても、新しい形となる主体的で対話的な深い学びに移行していくには課題が満載である。「主体性とはなにか」の舞台が教室や学校という枠を大きく超えてしまい、新たな「対話的な学び」をみつけ出す必要に迫られ、その準備を整えなければならないようになってきた。教師と生徒の双方の行動や考え方に対する一つ一つの意味を吟味し、その論拠を探りながら授業を実践していくことが、新たな授業を生み出す糸口になるのではないだろうか。

【注】

- (1) 佐藤学, 2015, 『活動的で協同的な学びへ「学びの共同体」の実践 学びが開く! 高校の授業』明治図書, pp.9-30.
- (2) 中央教育審議会答申, 2012, 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」, p.3.
- (3) 中央教育審議会, 2014, 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)
- (4) 教育課程企画特別部会, 2015, 論点整理, p.17.
- (5) 中央教育審議会, 2016, 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申), pp.49-50.
- (6) Baddeley, 2000, The Episodic Buffer: A New Component of Working Memory? *Trends in Cognitive Sciences* 4, pp.417-423.
- (7) 湯舟英一, 田淵龍二, 2013, 「映画音声コーパスを利用した BreathGroup 長の分析」*Language Education & Technology*50, pp.23-41.
- (8) 田淵龍二, 湯舟英一, 2015, 「ワーキングメモリで処理される音声言語単位の普遍性に関する考察—英語と日本語の音響解析比較より」*外国語教育メディア学会 第55回 全国研究大会*
- (9) 館山美佐子, 2010, 『児童の視覚的記憶と聴覚的記憶の発達に関する研究』弘前大学大学院教育学研究科 学校教育専修教育心理学分野 学位論文
- (10) 濱田治良, 1990, 「短期記憶における視覚記憶と聴覚記憶の差異」*心理学研究*第61巻 No.1, pp.8-14.
- (11) 滝田亘, 中山実, 2003, 「視覚と聴覚による文章の提示と記憶への影響」*日本教育工学会論文誌 日本教育工学雑誌*27 (Suppl.), pp.81-84.
- (12) 湯舟英一, 山口高領, 2014, 「音読が語彙チャンクの記憶定着に及ぼす影響」*田辺英語教育学研究会 Vol.12*, pp.1-12.
- (13) 文中の在籍人数は、全日制課程においては2019年4月、通信制課程においては2019年12月現在のもの
- (14) 佐藤学, 和井田節子, 草川剛人, 浜崎美穂, 2013, 『授業と学びの大改革へ「学びの共同体」で変わる! 高校の授業』明治図書