

バフチンの対話理論とクリエイティブ・ライティング —「対話的な学び」としてのクラス英詩の活用とその効果—

漆畑 祐佳・那須 雅子

1. はじめに

現代社会はめまぐるしく変化を遂げており、この予測困難な時代においては、一人一人が未来の創り手となることが求められている(中教審第197号)。そして将来を予測することが困難な時代であるからこそ、学校教育は「生きていく力」を養成することが課題である。2018年3月に改訂され、2022年から年次進行で実施される新学習指導要領では、「何を学ぶのか」だけではなく「何ができるようになるか」を目指し、「資質・能力の三つの柱」として、知識及び技能の力、思考力や判断力や表現力、そして、学びに向かう人間性をバランスよく育むとしている。それでは、現場の教員は「どのように」授業を展開すればよいのだろうか。知識や技能のような「見える力」だけでなく、生きる力や人間性、そして思考力など「見えにくい力」を育むための授業を実践することは決してたやすいことではない。日本各地のあらゆる教科の教員が新学習指導要領の掲げる「主体的・対話的で深い学び」を可能にするための授業改善を目指している現状である。

本稿では、2021年度の高校のコミュニケーション英語IIにおいて、新学習指導要領に提唱されている「主体的・対話的で深い学び」のうち、特に「対話的な学び」の観点からクリエイティブ・ライティングの実践授業における学習者の学びについてミハイル・バフチン(Mikhail Bakhtin)の対話理論を援用して考察を深める。具体的には、仮定法の学習において「暗記中心」からの脱却を目指し、生徒一人一人が“I wish〜”の形式を用いて創作した英文を、A.H.マズロー(Abraham Harold Maslow)の欲求5段階説を応用し連に分けて「クラス英詩」を作成した。このクリエイティブ・ライティング活動を授業後に実施した自由記述のアンケートを集約して分析し、バフチンの対話理論に基づいて「対話的な学び」としてのクラス英詩の活用とその効果について考察する。

2. 研究の背景：高校の新学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」

高等学校学習指導要領(平成30年告示)第1章総則の第3款において、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと」と明示されている。学びについての詳細な説明は、以下の引用を参照したい。

各教科・科目において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科・科目等の特質に応じた物事を捉える考え方(以下「見方・考え方」という。)が鍛えられていくことに留意し、生徒が各教科・科目などの特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連づけてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること。(p.117)

ここに示される学びのあり方は、「過程を重視した学習の充実」であり、そして「過程」においては、何よりも「思考すること」が強調されている。またその「思考すること」において、「思考力、判断力、表現力」はもちろんのこと「学びに向かう力」「人間性の発揮」「想像すること」など可視化できない内的活動への言及が特徴である。

中教審第 197 号には、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、「日々の授業を改善していくための視点を共有し、授業改善に向けた取り組みを活性化していくことが重要である」と記されている。これらの取り組みは授業への導入が奨励されている「アクティブ・ラーニング」の実践の中で行われるが、それを正しく理解する上で以下の引用を参照したい。

形式的に対話を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるのではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである。(p.26)

「主体的・対話的で深い学び」のうち「対話的な学び」の実践に際しては、「形式的に対話を取り入れた授業」にとどまることなく、「深い学び」に通じる「対話」を得るための授業改善が必要とされているのである。真の意味での「対話」とは、単なるペアワークなどの「形」ではない。それは、他者の多様な考え方に触れ、自らを問い直し、思考することを通じて共に学び合う活動である。そのような協同学習的な視点をいかに授業に組み込むことができるかが教師には問われている。暗記中心になりがちな英語の授業において、知識の定着を超えて、それらを生徒の「個性に応じた質の高い学び」につなげるための授業実践が求められているのである。一人一人の個性に応じた多様な学び、そして、学びの質的な深まりを教師が認識できることが鍵となるだろう。

3. 先行研究

アクティブ・ラーニングを導入した「協働的な学び」を通して、どのように「対話的な学び」が達成されているのかを具体的に分析するために、これまでの先行研究から知見を得る必要がある。特に、英語教育における「対話的な学び」についての研究から広い見識を得たい。また英語教育における洋楽の導入やクリエイティブ・ライティングに関する研究の現状についても言及する。

3.1. 「対話的な学び」とバフチンの対話理論に関する先行研究

「対話的な学び」は、アクティブ・ラーニングを実践した「協働的な学び」と親和性が高く、それらの実践と効果についての報告は数多く蓄積されている。例えば、皆川 (2015) は、21 世紀における教師と学習者間、学習者同士の他者との協働的な学びに関する研究を概観した。岡他 (2017) は、中学校の英語の授業で「書くこと」において 3 人での取り組みを紹介し、意識調査及び合計得点の変化から、個人での取り組みに比較して複数人で解決する協調学習の効果が高いことを明らかにした。高校の進学校での生徒の協働的活動に着目した熊谷 (2020) も、大学入学試験に取り組む進学校において、協働的活動の実現に向けた条件を明らかにしている。宮迫 (2021) は、高校の英語教師を対象に意識調査と授業実践の分析を行い、協同学習の原理に基づくグループ活動を増やす必要性を主張している。

また「対話的な学び」や「協同的な学び」には、活動の後の振り返りやチェックシートの導入が重要であることが報告されている。大場 (2015)は協同的グループ学習と伝統的グループ学習とに分け、大学1年生の英語コミュニケーション活動の中で自由記述アンケートを実施し英語学習への意欲や態度を調査している。協同群の方が、学習意欲や自己効力感が高まる記述が多く、振り返りが大変効果的であると分析している。大学の英語教師教育において、坂本 (2017) は、クラスメイトによる相互評価コメントを通し振り返りの機会を重ねることによって、クラス全体としての協同的成長があることを認めている。林田 (2019)は、中学校英語科の指導案作成の際に留意すべき点として、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」がそれぞれ実現できた子どもの例を明らかにした上で、指導案作成チェックシートにそれぞれの学びのどの要素を重視して指導にあたるかを反映させる重要性を説いている。さらに原田他 (2019)は、日本語のアカデミック・ライティングの指導において、対面のピア・レスポンスおよび非対面のコンピューターを活用した協同的な推敲活動に加えて、ループリックを用いた記述式の内省活動を実践し、学習者の認識プロセスを考察している。この評価活動は、対話型の活動に振り返りとしての内省活動を加えることにより、自己内対話の活性化につながり、テキスト・他者・自己との対話が循環・統合することを指摘した。

バフチンの対話理論を用いて授業を考察した研究では、会話やディスカッションを行う授業に関するものが多くみられる。例えば、黒田 (2004) は、バフチン (1981/1992)の対話理論を軸に小学校英語の授業を分析し、「並ぶ関係」での会話が重要であることを提示し、他者と共鳴することにも価値と重要性を見出している。吉田 (2002) は、バフチンの対話理論に基づき、中学英語における「対話」の理論的基盤の構築を目指すため、学習環境が伝統的なモノログから、ディスカッションのような対話中心の協同学習型へと転換する必要性を説いた。バフチンの対話理論に関しては後述するが、授業研究においては生徒の活動スタイルあるいは形としての「対話」をいかに構築し、またその構築された「対話」から、どのような学びが得られるのかに関する考察が重要と言える。本稿では、クリエイティブ・ライティングの実践の中での対話的な学びの質を考察するが、洋楽およびクリエイティブ・ライティングに関する先行研究を概観しておきたい。

3.2. 洋楽およびクリエイティブ・ライティングに関する先行研究

洋楽を活用した授業実践は多岐にわたる。教材として洋楽を用いた中学校の英語授業について、大学生からのアンケートを基に報告した Aihara (2006) は、洋楽の使い方とその教材としての授業実践の方法を考察している。さらに、大学の英語授業で教育的価値を高める教材としての洋楽を紹介し、肯定的なアンケート結果を報告した Laskowski (1995)、リスニングに特化して洋楽を用いた授業実践報告には階戸 (2014)、大学の英語教育において洋楽を授業の導入部で用いた実践研究としては寺西・那須 (2013) および Teranishi & Nasu (2016) がある。また、漆畑 (2020) は、高校英語において共感性を育む文学教材として洋楽を導入した授業を実践し、自由記述アンケートの調査を行った。このように洋楽は、その歌詞を利用することで様々な活動に取り入れやすく、有益な教材であるとの報告は多い。

クリエイティブ・ライティング研究に関しては、欧米に比べると日本での実践例は少ない。大学での英語授業では、コースの一部で文学教材を導入し、続編を書くという課題において、学生から肯定的なアンケート結果を得た久世 (2019) がある。大学受験に対する意識の高い高校英語教育において

クリエイティブ・ライティングは未開拓の領域だと言えるだろう。

以上のような研究背景・当該分野の研究状況を踏まえ、洋楽の歌詞を分析して比喻表現や仮定法などの文法を学び、それらの文章例を参考にして、クリエイティブ・ライティングを行ってクラス英詩を作成するという活動プランを実践した。次章では、クラス英詩の創作活動にバフチンの対話理論を援用して、クラス内での「対話的な学び」の理論モデルの構築を試みたい。

4. バフチンの対話理論と「対話的な学び」

本章では、文学作品との関連で用いられることが多いバフチンの定義する「対話」を援用し、クラス英詩創作の授業において、どのように「対話的な学び」が創発されるのかを考察したい。バフチン(1981/1992)の対話理論の中心は、「対話」とその様々な過程であるが、バフチンの対話が実現するのは、複数の声がそれぞれに特定の権力を持つことなく「相対化」され、同じ物事に対して意味を競いあい、他者とぶつかりあっている時である。バフチンの対話(dialogism)とは、1つのテキストの中に2つ以上の声が存在すること(heteroglossia)によって支配された世界の認識論的様式である。その世界では、すべてがより大きな全体の一部として理解され、意味と意味の間には絶え間ない「相互作用」がある。また「相互作用」を通じて、すべてが他の意味を条件づける可能性がある。さらに、バフチンによると、この「相互作用」の中には対話によって生じる現象としての「多様性」があり、そこから自己を再認識することになる。

このように複数の声が「相対化」され、「対話」の中での他者とのぶつかり合いから「相互作用」が生じ、「多様性」から「自己の認識」がもたらされることによって「深い学び」に通じる「対話的な学び」が可能となるのではないかと考える。以下に、バフチンの対話理論を用いた「対話的な深い学び」の理論モデルにおける3つのステップを示す。

「対話的な深い学び」の理論モデル

- 【1】 複数の声の相対化
- 【2】 ぶつかり合いから生じる相互作用
- 【3】 多様性の中における自己の認識

今回の授業では、ディスカッション形式だけではなくライティング形式を中心にした「対話」の実現を目指している。生徒一人一人が“I wish ~”を用いて書いた1行詩(願いや想いを込めた声)がクラス英詩全体の中で他者(クラスメイト)の発した複数の声とぶつかり合い、互いの意味に「相互作用」を生み出した。互いの声(1行詩)は相対化されてぶつかり合い、絶え間ない「相互作用」を生み出して、クラスの一人一人の声が「多様性」を放つことになる。クラス英詩の鑑賞(振り返りの活動)では、クラス英詩全体の中で、自作の英文を発見し相対化し、自分自身の文体や音調(個性)を他者のものと比較しつつ、自己やクラスを全体の中で再認識するというメタ認識の機会がもたらされ、生徒の自己内対話を深めて自己認識を得る機会となるだろう。

5. クラス英詩を取り入れた授業実践

次に、クラス英詩作成における授業展開を具体的に記述したい。

5.1. 授業の概要

本授業は、2021 年度に県立の商業高校 2 年生 4 クラスを対象に行われ、クラス英詩のクリエイティブ・ライティング活動を導入した。生徒の英語力は CEFRA1～A2 レベルであり、各提出数は、A クラス 38 人、B クラス 37 人、C クラス 39 人、D クラス 39 人で、合計 153 人であった。¹

5.2. 授業展開

クラス英詩の創作活動は、2 回の授業の中で行った。1 回目の授業では、定期テスト返却後の約 30 分を活用した。前半、生徒は Joel Corry の “I Wish (feat. Mabel)” の歌詞を見ながら曲を聴き、その後、教師が歌詞の意味内容について説明を加えた。その際、教師は仮定法過去、及び仮定法過去完了の文法を説明し、“I wish” で始まる英文を用いてクラス英詩 - Wish Poem² - を作成することに言及した。後半、生徒は “I wish” で始まる英文を思索しながら自己の願望や欲求を英語 1 文で表現し、「1 行詩」を時間内に提出した。授業後に、教師がクラスごとの英文をマズローの欲求 5 段階説を応用して分類し、連ごとのまとまりを形成するクラス英詩として編集した。³

2 回目の授業では、生徒に前回の授業を思い出してもらうために、同じ曲を再び導入した。その後、教師が編集した 4 クラス分のクラス英詩を配布した。同時に、参考資料として、ケネス・コーク (Kenneth Koch) の実践したアメリカ人小学生の英詩を配布し、自分たちの英詩と比較する活動を行った。この目的は、オーセンティックなアメリカ人の英詩作品に触れることによって英詩とはどのようなものなのかを伝え、英詩への認識を深めることである。また、センテンスは 6 語から 14 語前後の長さで、語彙も平易で日本人高校生にとって理解しやすい。2 つの Wish poem の比較を通じて自分たちのクラス英詩を鑑賞する複数の視点を与え、自分たちのクラス英詩への関心を高めることも狙いとした。さらに、教師は、マズローの欲求 5 段階説を解説し、連のまとまりについて説明した。生徒たちは自分の英文を探す指示を受け、自分のクラスの英詩や他クラスのクラス英詩も自由に読む時間を与えられた。その後、ペアやグループで感想を共有し合った。以上の内容は、Table 1 のようにまとめられる。

Table 1 : クラス英詩の授業展開

時間	時期	生徒の活動
1 回目 (30 分)	12 月中旬	① 洋楽を聴き、歌詞を理解する。 ② 歌詞に使われている仮定法過去、及び仮定法過去完了の文法を学ぶ。 ③ “I wish” で始まる英文を創作する。
2 回目 (30 分)	1 月中旬	① 洋楽を再び聴く。 ② クラス英詩を読む。コークの実践したアメリカ人小学生の Wish Poem と比較する。 ③ マズローの欲求 5 段階説について説明を聞く。配布されたクラス英詩から自分の英文を探したり、4 クラス分のクラス英詩を鑑賞したりする。 ④ ペアやグループで、感想を自由に共有する。 ⑤ アンケートに回答する。

5.3. クラス英詩の編集方法について：マズローの欲求5段階説

クラス英詩の編集では、I wish から表現される生徒の想いや願いといった個人的な声をクラス全体の集合体へとする展開に留意した。具体的な方法としては、マズローの欲求5段階を応用した。マズローは *A Theory of Human Motivation* の中で、人間は常に欲求を抱き続ける存在であり、5つの段階をピラミッドとするならば、一番下となる第5段階の生理的欲求から徐々に欲求を満たしながら、自己実現へと向かっていく存在だとしている。最下段に第1段階の生理的欲求、その一つ上の第2段階の欲求としては安全の欲求、第3段階の欲求として社会的欲求、第4段階に承認の欲求、最上段の第5段階には自己実現の欲求を抱くようになるとしている。この5段階の欲求の形を逆三角形にして応用し、「深い学び」に通じる可能性のある自己実現への欲求に関連する英文が、クライマックスとして最終連に来るように分類を試みた。(図1参照)

図1：マズローの欲求5段階



提出された英文を4連から5連の関連性のあるまとまった連へと教師が分類するが、実際には、クラス英詩の連ごとの分類は厳格なものではない。例えば、生徒の学校生活では一番切実だと考えられる資格試験の勉強を第一連に含めるなど、編集は変則的に行った。文の繰り返しを避け、rich & rich などと形容詞を重ね、同じ内容の英文は1文に纏めるなどの編集も適宜行った。各クラスの連のまとめ方はTable 2の通りである。連ごとに小さなテーマ性を保ち、詩全体としては生徒たちの日常から自己実現へと様々な欲求が浮かび上がるようにクラス英詩4篇が作成された。

Table 2：クラス英詩の連のまとめ方

クラス	A	B	C	D
第1連	生理的欲求・容姿・身体	生理的欲求・日常	生理的欲求・日常	生理的欲求・日常
第2連	技能・能力	時間不足	性格・体質	財力・性格・能力
第3連	夢想	仮想	能力	体力
第4連	深い探究・利他的	容姿・身体	状況・夢想	場所・夢想
第5連		可能性・自己実現		

B クラスの英詩を取り上げると、第1連は生理的欲求や日常に関するもの、第2連は時間不足、第3連では仮想に関連したもの、第4連では容姿や身体についての願いや想いが纏められ、最終連の第5連では、可能性や自己実現に関するものを集めた。1例としてBクラスのクラス英詩を以下に記す。

Wishes for Class B

If I had studied,
I could have failed a certification exam.⁴
I wish I had practiced more than before.
I wish I lived in a big house.
I wish I were a dog.
I wish I ate many pizzas.
I wish I received a Christmas present.
I wish I spent this Christmas with my darling.

I wish I were sleep.⁵
I wish I had much time.
I wish I had more than 24 hours.
I wish we had more holidays.
I wish I had much free time.
I wish I spent the winter vacation with someone.
I wish I had not been sick last summer.

I wish I had been born in Italy.
I wish I had watched a movie then.
I wish I had gone to Harry Potter World.
I wish I did a lot of traveling around the world.
I wish I could fly high in the air.
I wish I could fly to the universe.
I wish I went to the Tokyo Disneyland soon.
I wish I could go to Disneyland for weeks.

I wish I were so beautiful.
I wish I had a better style.
I wish I were tall.
I wish I were tall and look good.
I wish I could walk fast.
I wish I had long legs for my wide strides.

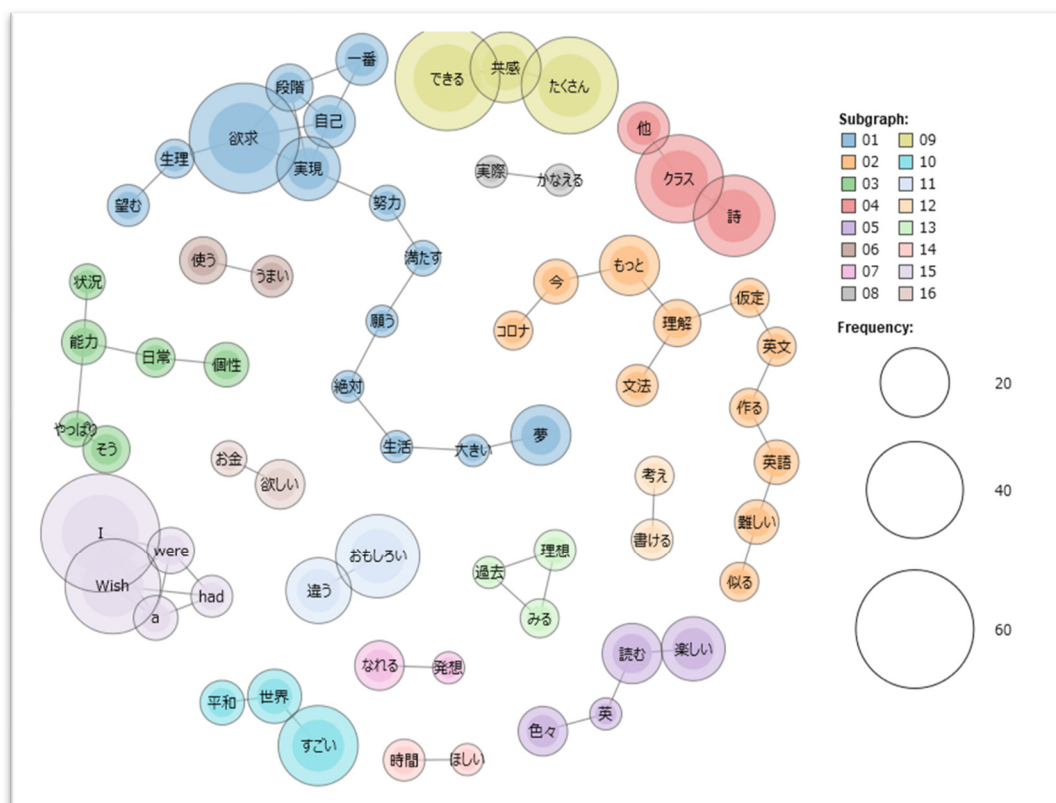
I wish I could be a distinguished person.
 I wish I were a pro baseball player.
 I wish I could study hard.
 I wish I could drive a car.
 I wish I had play baseball.
 I wish I danced very well.
 If I was a Noriyuki Kaneoya,
 I would say the wise saying.
 I wish I were a person with supernatural power
 because I pray for world peace.

6. アンケート結果と分析・考察

2回目授業の最後にアンケート調査を行い、「クラス英詩の感想を自由に記述してください」という質問に対し自由記述で回答してもらった。⁶ 選択式の質問では、「クラス英詩の課題についてどう思いますか」といった全体的な感想を尋ねた。4クラス合計で、146人から回答があった。⁷

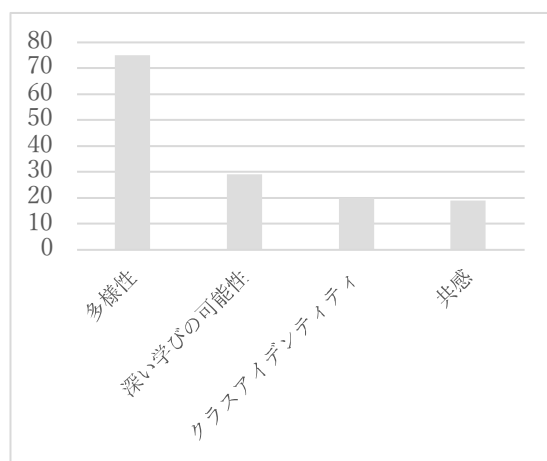
まず、生徒の記述した回答を、KH Coderを用いてコンセプトを計量的に分析した。⁸ 図2は、自由記述に含まれる内容を描き出した共起ネットワークの図である。出現回数が多い語ほど円が大きく、線で結ばれている語は関連性が強い。

図2：自由記述の共起ネットワーク



共起ネットワークの図には、授業のテーマである「I」「Wish」「欲求」が最も大きな円に描かれているが、次に「たくさん―共感できる」「他―クラス詩」「違う―おもしろい」の円が大きく、生徒の主な回答として「共感」「クラスアイデンティティ」「多様性」の要素に注目することができる。さらに「自己実現、夢、楽しい」などの円が大きく描かれており、これらが「深い学び」に通じるコメントであると考えられる。Table 3 は、主な回答の要素として、諸要素に言及している記述を抽出カウントし、生徒の人数をグラフにまとめたものである。

Table 3 : アンケート結果にみられた諸要素の人数



4つの要素では、「多様性」(75人)、「深い学びの可能性」(29人)、「クラスアイデンティティ」(20人)、「共感」(9人)の順に言及している生徒が多いことがわかる。次に、これら4要素について、項目に分けて詳細に考察したい。

6.1. 「対話的な学び」としての「多様性」

146人中、75人(51%)が他者の考えや価値観の「多様性」を認める記述を行った。クラス英詩を読みながら、自分自身の声とともにクラスに宛てて発せられた他者への声に「多様性」を理解し、約半数の生徒がその気づきについて記述していた。生徒の具体的な回答例は、以下の通りである。

- ・それぞれ抱えている願いがあるんだなと思い、わくわくした。
- ・自分が思っている以上に欲求がたくさんあって、種類があるのも知りました。
- ・人それぞれ色々な願いがあって面白かった。自分の感情を英語にするのはとても難しかったが楽しかった。またやりたい。
- ・「食べたい」や「寝たい」などの生理的欲求や「身長が高くなりたい」などの承認欲求などが多いが、「世界平和を望む」などのレベルの高い欲求を書いている人がいてクラスの人の感じている様々な欲求を知ることができて面白いと思った。自分は「身長が高くなりたい」という欲求だったが、もっと高次の欲求を持っている人がいて、自分も自己実現をするための欲求を持ちたいと感じた。

6.2. 「対話的な学び」としての「深い学び」の可能性

林田 (2019) によれば、新たな問いや自分の考えを構築したり、新たな視点などを創り上げたりしていることを「深い学び」の生徒の具体的な態度として捉えている。今回の授業においても、“I wish ～”で発せられる想いや願望以上に、「深い学び」の認識的な萌芽として認められる記述が 29 人 (20%) に見られた。以下に、新たに自己や他者の持つ理想像について考え、言葉の持つ表現力への気づきや、英語やコミュニケーションについての考えを発展させているコメントなど、「深い学び」の可能性がみられる例の一部を挙げる。

- ・自分のあこがれや理想像をそれぞれ持っている人が多くうらやましいと感じた。短い文だけでも自己表現がこんなにできるんだと思った。
- ・今まで「～になりたい」「～したい」は I wish to という文法で習ってきたため、I wish 「～だったら」という後悔や願望を表せる言葉を知れて良かったです。だんだんと文法を知っていくことで、たくさんの表現を覚えて、ケイラ (ALT の先生) や外国人の友達と、深くコミュニケーションを取っていきたいです。英語のポエムと日本のポエムを比べるためにも、勉強していきます。
- ・実際には、難しいけど努力や夢などでできるのではないかなと思うようなものがたくさんありました。まだ文法を完璧には理解していませんが、もっともっと深く考えたいなと思いました。I wish I were a Doraemon. 仮定法+〇〇〇で英文を作りたい。

6.3. 「対話的な学び」としての「クラスアイデンティティ」

自分のクラス英詩を他クラスのものと比較し「クラスアイデンティティ」を感じている記述が 20 人 (14%) に見られた。

- ・書かれた I wish Poem の文から、作者がある程度推測ができるというのはこのクラスの仲が深まった証拠でもあると思った。
- ・他のクラスは過去をみてる人が少なく、こうだったじゃなくて、こうなったら～と理想を想像している。自分だけのことじゃない人がたくさんいた。
- ・4クラス分も仮定法の英文があるから、理解が深まった。みんな考えていること、叶えたいこと、できるようになりたいことなど同じようなことを考えているんだと思った。自分は「マズローの欲求段階」の 5 段階のうち、一番下に当てはまる「寝たい」という欲求が大きくあるので、さらに上の「自己実現」の欲求を満たせるような充実した生活をしていけるよう心掛けたいと思う。B クラスの人は「大谷選手のような素敵な人になりたい」や「前澤社長になれたらな」といったユニークな発想をしている人もいて、すばらしいなと思った。みんなの個性が出ていて面白いと思う。

高校生はクラス単位で生活しているが、自身が属するクラスを超えてより広い視野を持って相対化し、クラスのアイデンティティを「自己認識」できたと考えられる。クラスという集団をまとまりとして捉え、一体感やクラスごとの個性を自分なりに認識できたことは、「深い学び」に通じる「対話的

な学び」を生み出していると考えられる。

6.4. 共感

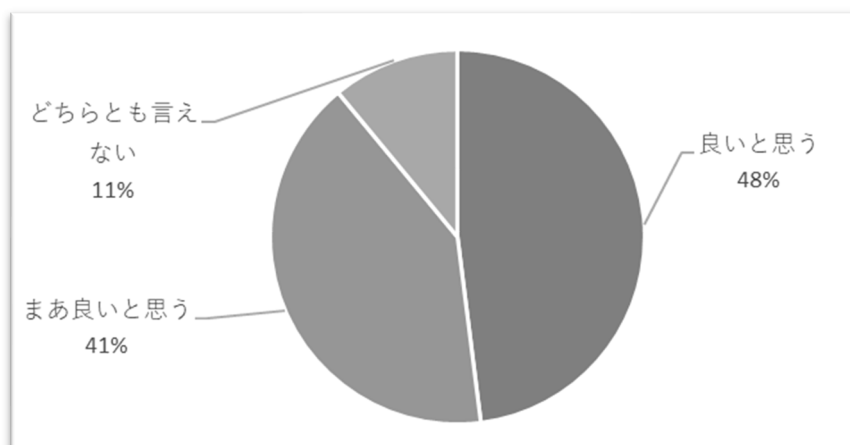
「共感」という言葉を使用した生徒が、146人中19人(13%)であった。ただし、「共感」にも大まかに2つのレベルが見られるようである。まず第1段階では、他者の英文にそのまま「共感」するので、次に、第2段階では、クラス英詩の中に共感できる内容が多層的に見いだされ、それまで考えてみなかった次元の内容にも「共感」し、学びへの弾みとなるような認識、感情、きっかけなどが表現されている。具体例としては、以下の通りである。

- ・どの文も読むたびに「たしかに」と共感できた。
- ・自分で考えたときは全然思い浮かばなかったことが他のクラスの詩でたくさん書かれていて、確かにそうだなと共感できるものがたくさんありました。面白い詩もいろいろ見つけられて楽しめました。
- ・クラスの人たちがどんなことを思っているのかがわかっておもしろかったです。共感できる内容もたくさんあって楽しく読めました。マズローの5段階欲求の一番上の自己実現の欲求が満たされるように努力していきたいと思いました。自分が思いつかなかった願いやすてきなものがあつたのすごいいました。かなえられる欲求を少しずつかなえていきたいです。

6.5. 全体の感想

最後に、選択式質問「クラス英詩の課題についてどう思いますか」において、全体的な感想を尋ねた。回答は、「良いと思う」48% (70人)、「まあ良いと思う」41%(60人)、「どちらとも言えない」11% (16人)で、全体の89%の生徒がクラス英詩のクリエイティブ・ライティング活動を積極的に受け入れたと考えられる (Table 4)。

Table 4 : クラス英詩についての感想 (n=146)



7. まとめ

本稿では、バフチンの対話理論を援用して、クラス英詩創作という協働活動を「対話性」の観点から分析し、クリエイティブ・ライティング活動における「対話的な学び」の可能性を考察した。アン

ケート調査からは、クラス英詩の創作から鑑賞までを通じて、生徒は「多様性」「深い学びの可能性」「クラスアイデンティティ」「共感」を見出すことができていたことが示唆された。自分のクラスだけではなく、他クラスの英詩との比較を通じて複眼的なより広い視野を獲得でき、「対話的な学び」の中で「深い学び」につながっていく可能性についても指摘した。そしてこの授業の活動を通じて「対話的な学び」を一定の水準で達成できたと言えるのではないかと考える。今後は生徒が自分の英文を並べ替えたり、英詩の連や段落などへ編集したりする機会を設けることにより、より発展的な授業が望まれる。

「新しい学力」の達成度を目に見える形で評価したり、あるいは短期的な授業の効果を数値で示したりすることが求められる傾向にあるが、授業実践の積み重ねによる研究成果の蓄積が引き続き必要であることに変わりはない。本研究では、クリエイティブ・ライティングの活動が秘めている「対話的な学び」について、その成果をクラス英詩の作成、分析及びアンケート調査に基づいて報告した。英語科目としての学びが英語力向上はもちろん生きる力を育むような「深い学び」に通じる機会として提供できるように、今後も授業実践を重ねていきたい。

注

- 1 生徒 151 人から、英詩の掲載についての同意書の提出があった。なお不参加を表明した 2 人の英文は掲載していない。
- 2 Wish Poem とは、クリエイティブ・ライティング活動のためにコークが用いている英詩の種類の 1 つである。他にも、Noises、Poems Written to Music、I Used to/But Now など様々な詩を書く活動を扱っている。(Koch: 1970)
- 3 教師によるクラス英詩の編集に関しては、新学習指導要領に述べられている教師による「一定の支援」に相当すると考える。高校 2 年生で学習することになる英語コミュニケーション II では、「より自律した英語学習者の育成を目指し、『多くの支援』を活用する段階から、必要に応じて『一定の支援』を活用する段階へと移行する」ことが記されているからである。高校 2 年生においては、教師が補助的な役割としてクラス英詩を編集することは適切であると考えられる。
- 4 この英文を書いた生徒は、勉強していたら資格試験に落ちただろう、とジョークを表現している。
- 5 生徒の書いた英文は文法的なミスがあっても原文のまま引用している。
- 6 2 回目授業後のアンケートでは次の 2 問を質問した。本論文では、②のみを取り上げた。
 - ① Wish Poem をクラスで作成しました。あなたは、クラス詩を読み、仮定法について、文法
の理解を深めることができましたか。以下の該当数字に丸をつけてください。
5 大変理解できた 4 まあまあ理解できた 3 普通 2 まだ少しわからない 1 全く理解できない
 - ② クラス詩の感想を自由に記述してください。
- 7 後日、あらためて追加アンケートを行い、次の 5 問を質問した。①②③は 5 件法の選択式で行った。本論では、①のみを取り上げた。
 - ① I wish の英文を書き、クラス英詩を作成しました。あなたは、クラス英詩の活動として良い課題だと思いますか？
 - ② I wish という洋楽を聞きましたが、英文を書く参考になりましたか？

- ③ 今年度の授業で聞いた洋楽の中で、心に残るベスト3を上げてください。
 - ④ 授業で洋楽を聞くことは楽しかったですか？
 - ⑤ 英語の授業で洋楽など自由にリクエストをお願いします。
- 8 KH Coder は、計量テキスト分析またはテキストマイニングのためのフリーソフトウェアである。一緒に出現することが多い言葉のグループを解析し、データ中に含まれるコンセプトを探索できる。出現回数が多い語ほど円が大きく、線で結ばれている語は関連性が強い。

引用文献

- 漆畑祐佳 (2020)「高校英語科における『共感性』を育む文学教材としての洋楽の導入-比喩の分析による『主体的・対話的で深い学び』のために-」『ペルシカ』、第 47 号、pp. 29-42.
- 大場浩正 (2015)「協同学習に基づく英語コミュニケーション活動が英語学習意欲や態度に及ぼす影響: テキストマイニングによる分析」『上越教育大学研究紀要』、第 34 号、pp.177-186.
- 岡圭佑・久保田善彦 (2017)「英語における『書くこと』に関する協同学習の効果について」『宇都宮大学教育学部教育実践紀要』、第 3 号、pp.509-512.
- 久世恭子 (2019)「コースの「一部」で使う文学教材 Pygmalion を用いた英語授業実践から」JAILA 第 8 回全国大会プロシーディングズ (最終閲覧日 2019 年 12 月 2 日) <http://jaila.org/activity/taikai20190316/rep20190316.html#proceedings>.
- 熊谷圭二郎 (2020)「高等学校進学校で「主体的・対話的で深い学び」を展開するための条件の検討-生徒の協働的活動に注目して」 Doctoral dissertation、早稲田大学.
- 黒田真由美 (2004)「子どもの学びにみる「並ぶ関係」と「対面関係」: 小学校の英語の授業から」『教育方法の探究』、第 7 号、pp.82-90.
- 坂本南美 (2017)「反省的实践家としての養成段階における英語教師の資質を育む大学授業実践研究: 主体的なリフレクションを取り入れた授業デザインを通して」『岡山理科大学教育実践研究』、第 1 号、pp.19~32.
- 階戸陽太 (2014)「洋楽を用いたディクテーションとプレゼンテーションを組み合わせたリスニングの実践: 協同学習を取り入れた授業の中で」『中部地区英語教育学会紀要』、第 43 号、pp.213-220.
- 寺西雅之・那須雅子 (2013)「文学力を表現力へ-詩と俳句を教材として-」吉村俊子他 (編)『文学教材実践ハンドブック』、東京: 英宝社.
- 林田朋子 (2019)「『主体的・対話的で深い学び』についての一考察」『長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要』、第 18 号 (1)、pp.95-103.
- 原田三千代・浅津嘉之・田中信之・中尾桂子・福岡寿美子 (2019)「アカデミック・ライティングにおける対話的評価活動の可能性」『小出記念日本語教育研究会論文集』、第 7 号、pp. 37-52.
- 皆川直凡 (2015)「21 世紀の新しい学びに関わる理論と実践を結ぶ研究」『教育心理学年報』、第 54 号、pp. 57-70.
- 宮迫靖静 (2021)「高等学校英語科教員の協同学習に対する認識」『福岡教育大学紀要第 1 分冊文科編』、第 70 号、pp.49-60.
- 吉田達弘・望月俊伸 (2002)「英語科授業における「対話」の発生と「間主観性」」『兵庫教育大学研

究紀要』、第 22 号、pp.47-52.

文部科学省 (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)」『中教審第 197 号』. Retrieved from

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (最終閲覧日 2022 年 12 月 31 日)

文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年 3 月告示) 解説総則編』 Retrieved from

https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt_kyoiku02-100002620_1.pdf (最終閲覧日 2022 年 12 月 31 日)

文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年 3 月告示) 外国語編』 Retrieved from

https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf (最終閲覧日 2022 年 12 月 31 日)

Aihara, K. (2006). Improving English Skills through Songs. *Journal of Ibaraki Christian University. I, Humanities*, 40, pp.1-12.

Bakhtin, M.M. (1981/1992). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. In M. Holquist (Ed.), Translated by M. Emerson & M. Holquist. University of Texas Press.

Corry, J., et al. (2021). I Wish (feat. Mabel). Warner Music.

Koch, K. (1970). *Wishes, Lies and Dreams Teaching Children to Write Poetry*. Harper Perennial.

Laskowski, T. (1995). Using Songs in the Classroom: Enhancing Their Educational Value. *The Japan Society of English Language Education*, 6, pp. 53-62.

Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50, pp.370-396.

Teranishi, M. & Nasu, M. (2016). Literature and the Role of Background Knowledge for EFL Learners. In M. Burke, O. Fialho & S. Zyngier (Eds.), *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments*. John Benjamins.