

〈読むこと〉を学ぶ大学生と教師のための課題提出型授業のヒント

— [読む↔書く] コミュニケーションが生み出すアクティブ・ラーニング—

仁野平 智明

Hints for assignment submission type classes for university students and teachers that learn “reading”: Active learning produced by [read ↔ write] communication

Tomoaki Ninohira

(Received September 30, 2020)

はじめに

「新型コロナウイルス感染拡大防止のため」という常套句が世界を席卷した2020年。「密」を避けるための取り組みは、休校措置や対面型授業の中止に及び、学習者を取り巻く環境は急激に悪化しました。教職課程で学ぶ大学生のみなさんにとっては、大学での授業はもとより、模擬授業や実習等の実技経験を積む予定が実現されなかったり、友人どうして学びを深める意見交換の場が持てなかったり、「対面」を喪失したことによる影響は甚だしかったことでしょう。また、教師のみなさんにとっても、対面型授業に替わる新たな学習計画の策定に追われながら、初めての取り組みに粉骨砕身したものの、急ごしらえの学習内容に不充足感を覚えたり、電子機器の取り扱いに悪戦苦闘したり、激増した業務内容に疲労困憊したりするなかで、はたして学習者に十分な学びをもたらすに至ったのか、と自責の念に駆られたこともあったのではないのでしょうか。

たったひとつのウイルスが原因で、世界中の人々が同時に困窮する、未曾有の事態に陥った今、私たちにできることは何か。昨年⁽¹⁾に続き、教職課程で学ぶ大学生のみなさん、教師のみなさんとともに考えてみたいと思います。

この文章は、〈読むこと〉の学習において機能する「課題提出型授業」の意義や要点について、〈読むこと〉と〈書くこと〉の関係性と、それらが可能にするコミュニケーションのあり方をもとに考えるものです。国語科としての専門的な内容が主ですが、「読む」「書く」という行為は、全ての学びの基礎になるものであり、他教科のみなさんはむろんのこと、学びそのものに興味のある方ならどなたでも、何らかのヒントが得られるように努めました。コミュニケーションなくして、学習は成り立ちません。「コロナ」以前には当たり前だった人と人との関わり方が、「密」とされてしまった現在、求められるコミュニケーションの姿とは、いったいどのようなものなのでしょうか。それでは、いっしょに始めましょう！

1. 文字による紙媒体への回帰

1-1 「あれば、できる」の落とし穴

動画コンテンツの配信によるオンデマンド型授業（以下、「動画配信型」とする）、ウェブ会議システム等を利用したオンライン双方向型授業（以下、「オンライン双方向型」とする）など、ICT利用による遠隔授業は、対面型授業の中止を受けて、積極的に試みられるようになりました。失われてみて初めて、対面型授業の長所に思い至ることも多かったのではないのでしょうか。学校という施設があり、教室という場が設けられ、学習者はそこに集いさえすれば、他の学習者とともに、授業に参加できる。教室における対面型授業は、時間と、空間と、教材と、仲間を共有できる優れたシステムです。ICTを活用する授業自体は、新型コロナウイルスの感染拡大以前から、通信制教育や、遠隔地を結ぶ目的で、また、反転授業等の学習システムの一環として用いられてきたものです。それらが今回の危機において盛んにもてはやされるようになったのは、「密」の回避もさることながら、喪失した対面型授業への渴望によるところが大きいと考えられます。

たとえば、動画配信型は、対面型が行われている教室の、教壇周りを切り抜いて見せるものです。一方的な配

信である以上、学習者たちの座席はそこにはありませんが、めいめいが自宅を教室の自席とみなす前提をもって、対面型の代替とする仕組みです。時間と仲間が共有できないのに加え、場にしていても、あくまで仮想の域を出ないものの、教材に関する講義を受けられる部分については対面型に類似しています。オンライン双方向型は、場としてはやはり仮想ですが、時間、空間、仲間の全てを共有しながら、双方向による意思疎通が可能な点で、より対面型に似せることができます。このように、対面型に準ずる、という目的からすれば、動画配信型、オンライン双方向型は、ともに次善の策として有効であるといえるかもしれません。しかし、この二つの方法には、大きな落とし穴があるのです。それは、電子機器の介在が必須となる、という技術上の絶対条件です。

「デジタルを使うからこそ、リアルが無理なとき、ヴァーチャルに変えられる、それが便利ってことでしょ？」とか、「今どき、パソコンやスマホの一台くらい、誰でも持ってるよね？」と思う人もいるかもしれません。電子機器に囲まれ慣れた私たちは、つい、それらが誰にでも普及していて、いつでも使えるもののように感じがちです。ところが、実際に対面型授業の中止を受けて電子機器による授業の開始を試みたところ、機器そのものを持っていなかったり、自宅にインターネットを接続していない学習者が一定数いることが分かり、学校や自治体、支援団体などが、設備の整備段階から急遽取り組まねばならなくなったのです。機器は貸与することもできます。インターネット接続には助成金を出すこともできます。しかし、ここで問題となるのは、「あれば、できる」ということは、裏を返せば、「なければ、成り立たない」ということなのです。

「あれば、できる」の便利な仕組みは他にもいろいろあります。動画配信型の不足を補うには、オンライン双方向型のためのシステムソフトを組み入れる、より対面型授業に近づけるために、学習者同士がグループワークできるシステムも併用する、板書の見えづらさを解消するには、プレゼンテーション・ソフト等の画面共有を同時進行する、授業だけでなく、テストや提出物をやり取りできるシステムを活用する、等々、技術の進歩は目覚ましく、便利なツールは枚挙に暇がありません。しかし、これらは同時に、「なければ、成り立たない」多くの条件を前提としています。まず、真っ先に、「電気」です。電気がなければ、どんなに最先端の機器もシステムも、使用不能です。次に、「電波」です。電気と機器が揃っても、電波がなければシステムは機能しません。それから、「機器」に「システム」。公的教育であるならば、それらを購入して整備する「予算」。経済的基盤がなければ、以上の条件が整備できません。「予算」が付くには、「政治的決定」が欠かせません。さあ、どんどん条件が拡大してきました。全国津々浦々、学校があり、教室があります。しかし、ICT環境は全ての学校に平等かつ十分に整備されているわけではないのが現状です。「あれば、できる」を叶えるための長い時間を、学習者に待たせることはできません。学習者に必要なのは、今日、この日の学びの権利の保障なのです。

1-2 マルチメディア 複合媒体は万能か

喪失した対面型授業に準ずるものとして、類似性を評価された動画配信型とオンライン双方向型。私たちがこの二つの形式に求めるものは、つまるところ、コミュニティの再生ではないでしょうか。対面型授業には、学習者と教師や、学習者どうしによる豊かなコミュニケーションがありました。同じ時間、同じ場所で、同じ教材をともに学ぶ。質問し、答える。意見を交換する。見ること、話すこと、聞くことが自由にできただけでなく、ときにはアイコンタクトや、阿吽の呼吸、笑い声や歓声など、言語表現を超えた「感じること」をも共有できたのです。これらの多様なコミュニケーションは、人間と人間が時空を共有して直接対面することで実現する、いわば複合媒体的アプローチに支えられています。教室内に繰り広げられる、光景、音声、文字、感情、思念の表象といったさまざまな媒体を介してたえず交歓しあう、学びのコミュニティがそこにはあります。それを再生する近道が、媒体の特徴を模倣することであると考えたのです。

オンライン双方向型は、仮想システムの限界による目減りは否めないにせよ、対面型がもつ複合媒体の各種による相互作用を部分的に補填しています。動画配信型は、担当教師によって制作されたものであれば、一方向、かつ段階的ではあれ、教師からの発信を学習者が受容するというコミュニケーションは形式上成立します。とはいえ、たとえ双方向性と共時性が保障されたオンライン双方向型であっても、実際に運用してみると、学習者の人数が多くなるほど参加者のウィンドウは小さくなり、まるで証明写真のパッチワークようになって表情も判別し難いほか、発言のタイミングもつかみづらく、対面型の効果にはほど遠い、というような不完全燃焼感を味わった人もいないではないでしょうか。オンライン双方向型授業を経験した、ある教員志望の大学院生は、マンツーマンの演習授業であっても、対面型とは雰囲気明らかに異なるのを感じ、同じ場にいれば気にならない沈黙の時間が、とても気まずいような感覚に囚われたといいます。この体験は、いかに複合媒体の類似性を高めて

も、仮想が現実と等価にはなり得ないことを意味しています。さらに、いわゆる「電子画面授業」を複数並行して受講した結果、視神経の濫用による眼精疲労や、イヤホンの長時間使用による耳の病気、過度の緊張状態の連続による不眠など、さまざまな健康被害に悩まされる学習者も少なくないのです。また、教師にとってでも、1時限分の動画コンテンツを準備するには膨大な時間と労力がかかり、オンライン双方向型を成立させるのもまた、対面型では生じない不具合を克服するための指導案の再構成が必要となるなど、どちらの方式を採っても、作業量の増大は労働の限界をはるかに超えるものとなってしまいます。

「文明の利器」はその名のとおり、便利であることには違いありません。しかし、複合媒体の再現による疑似対面型授業を追い求めた末に、肝心の学びそのものに支障が生じるようでは、本末転倒といわざるを得なくなります。複合媒体は、はたして万能といえるのか。コミュニケーションの担保は、複合媒体的アプローチによってしか得られないものなのか。今、改めてコミュニケーションの原点に立ち返る発想が求められているのです。

1-3 現実世界の物質

石、土、木、金属、亀の甲羅に牛や鹿の骨、羊やヤギや子牛の皮。古代から、人類はさまざまな素材に文字を記録してきました。そのなかでも、デジタルメディア全盛の21世紀にあつて、今もお活躍し続けているのが、紙です。音声や映像など、紙媒体には載せられない情報による学習が効果を発揮する教科もあるかもしれません。しかし、〈読むこと〉の学習には、文字だけがあればよいのです。視覚資料すら、必要ないくらいです。古代から試みられたさまざまな記録媒体と、現代まで愛用され続ける紙の、重宝する点はまったく同じです。それは、現実において物質的に実在しているということです。石にも骨にも皮にも紙にも、質量があります。現実世界で、記録媒体となったそれらの物質そのものを目にするだけで、すぐに文字が読めるのです。いっぽう、質量を持たないデジタルデータには、仮想を現実を展開するための機器が欠かせません。「なければ、成り立たない」の脆弱さが、そこに生じてしまうのです。といっても、紙しか使うまい、といった極端な電子機器撤廃論を唱えているわけではないのです。次章で紹介する「課題提出型授業」でも、文書作成ソフトを用いて課題を作成し、Moodleというオンライン学習システムを活用してデジタルデータで通信しています。「文明の利器」を共有できる状況であれば、利便性はおおいに高まるからです。しかし、その場合であっても、「いつでも紙に還元できる」という原則から外れない教材のあり方が肝要です。電子機器を使用するプロセスは、あくまでも手書きや手渡しのアレンジにすぎません。電子機器が使えない状況に陥っても、紙があれば、手書きで教材が作れます。紙になっていれば、手で持って渡しに行くこともできます。その紙を受け取った人に、鉛筆一本あれば、紙の上に考えを書きこむだけで、新たな制作物が生まれるのです。厳密に言えば、現代社会においては、紙を手にするためには電子機器に頼らざるを得ませんが、コミュニケーションをその都度電子機器に依存し続けるより、リスクはずっと低いでしょう。

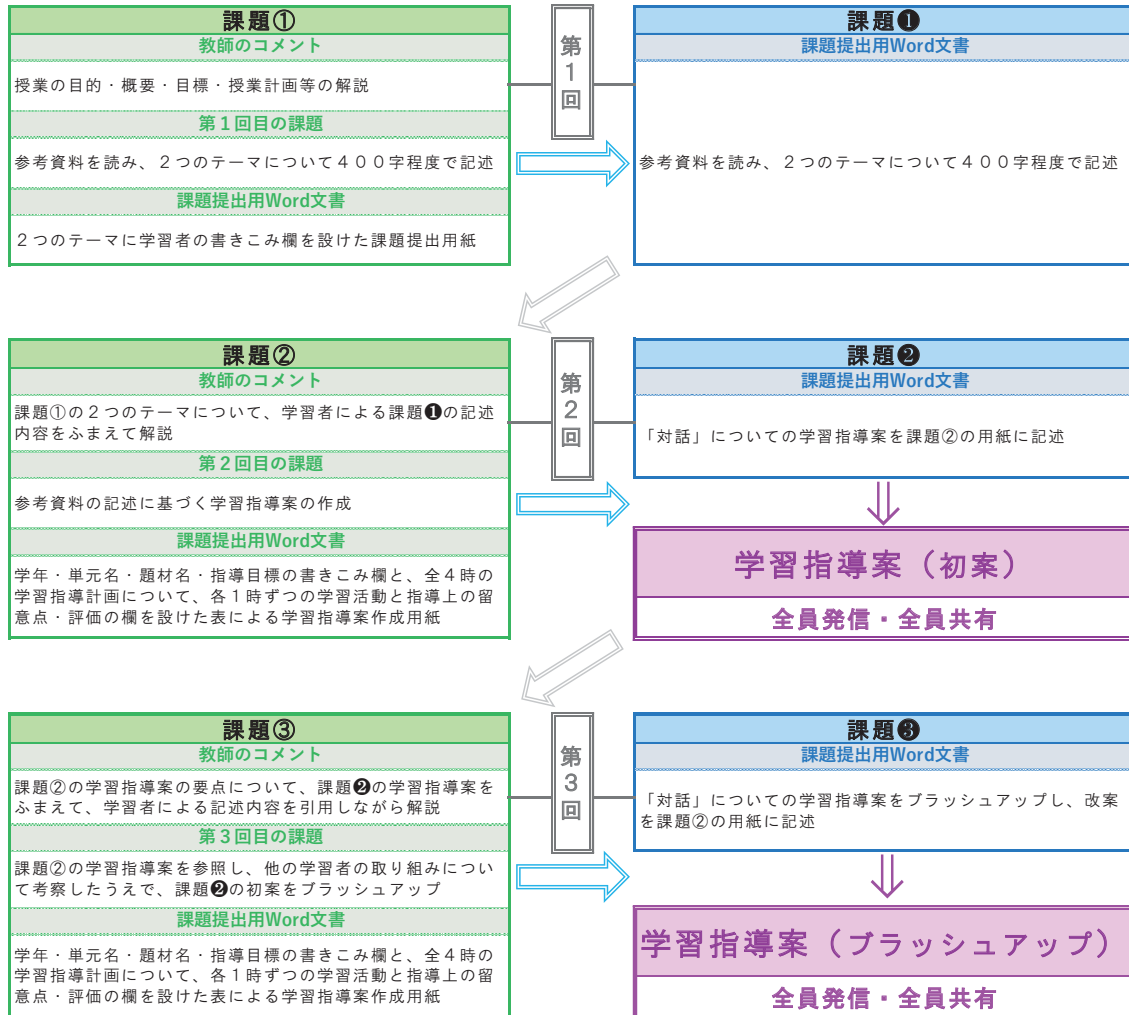
木版印刷や活版印刷から、タイプライター、ワープロへと開発され続けた、紙に文字を記録するためのシステムはパソコンに取りこまれ、インターネットの普及を経て、仮想現実の覇権を握りました。文字や図像による紙媒体の複製機としての域を超え、ついにペーパーレスを標榜するまでに至ったのです。しかし、〈読むこと〉の教材のための媒体としては、紙としての物質化が最も強靱です。電気も、電波も、機械も、特別予算も、それらを用意する時間も手間も、何も必要としない。複合媒体ではないからこそ、環境に左右されない。「文字による紙媒体への回帰」という発想が根幹にありさえすれば、たとえ電子機器を用いたとしても、仮想現実の迷路に惑わされることはないのです。

2. 課題提出型授業の要点

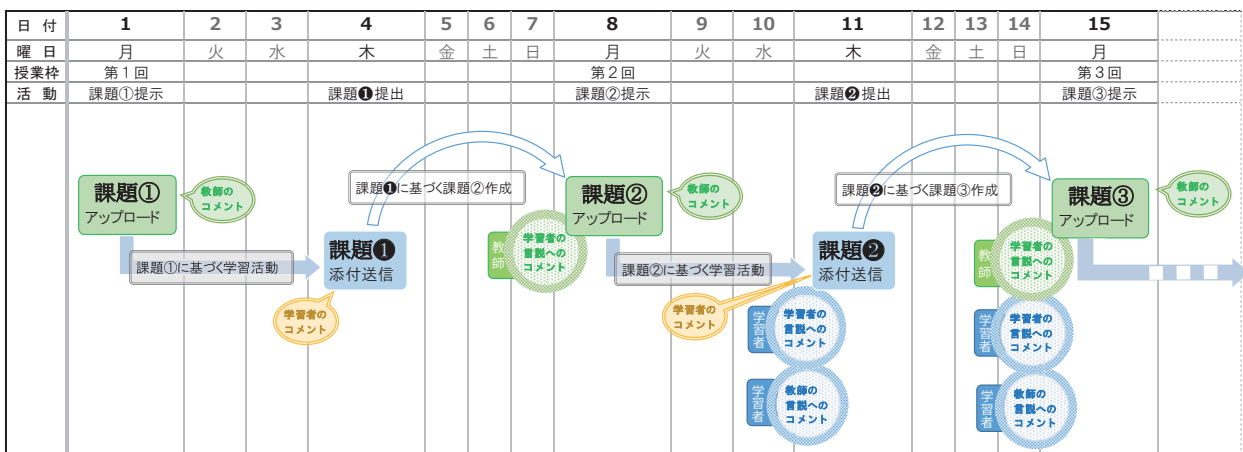
2-1 学びあう場の創出

課題提出型授業の最も大きな特徴は、連続性にあります。「課題提出」といっても、自習課題や成績評価として行うような単発のものではなく、対面型授業の中止が長びいた場合、連続的な課題提出形式に差し替える、中・長期的な授業デザインを指しています。本年度前期、熊本大学教育学部で行った「国語教育演習Ⅰ」について、授業のプロセスと概要を表わした【図1】および【図2】をご覧ください。

科目名	国語教育演習 I
学習者数	24名
授業回数	週1回・全15回
課題形式	文字による紙媒体に転換可能なデジタルデータ (音声・動画等、紙媒体に掲載不能のものは使用せず)
提示方法	オンライン学習システムMoodleを用いたWord文書の共有
提出方法	電子メールによるWord文書の添付送信



【図1】「国語教育演習 I」の授業概要



【図2】「国語教育演習 I」における課題提出型授業のプロセス

授業に用いる課題は、たとえば、第1回目の場合、教師が提示するものを①、学習者が提出するものを①と表わし、課題①と課題①の対によって授業を構成します。まず、第1回目の課題①は、教師による最初の発信であるため、教師のコメントのみが記されています。課題①に基づく学習活動として、学習者は課題①を作成し、期限内に提出します。次の課題②の作成にあたっては、教師は、課題①に示された学習者のコメントの一部を引用しながら、課題①の主旨について詳説します。課題②は、課題①における教師のコメントと課題①における学習者のコメントの融合した発展形として作成されるのです。課題②において、学習者は、課題①に示された学習者のコメントや、教師のコメントを参考にしながら、考察を進めることができます。同様に、課題③も、課題②において学習者が示した学習指導案の一部を引用しながら、学習指導案作成のヒントについて詳説します。さらに、課題③では、課題②である学習者全員の学習指導案をそれぞれ共有することで、課題③としての学習指導案の推敲に活用できます。このようにして、課題○と課題●の対による課題提出型授業は、次の対へと常に有機的につながり続けながら、学習活動を織りなしてゆきます。

課題提出型授業の要点は、あらかじめ模範解答を設定し、その答え合わせをするような問答形式ではなく、学習者それぞれの考えを引き出しながら、次の課題によってそれらを共有し、さらに互いの考えを深めてゆく「学びあう場の創出」にあるのです。

2-2 かわりばんこの主体性

課題提出型授業によって、教師と学習者が学びあう場が生まれても、時間を共有することは不可能です。対面型授業のように、同じ空間、同じ時間に集うことで得られる、その場の発信をすぐに共有し、次の発信に発展させられる躍動的なコミュニケーションに比べると、提示された課題を提出し、その結果が返ってくるまでに数日かかるとなれば、迂遠さを感じざるを得ません。しかし、同じ時間を共有するということは、翻るに、授業時間の制約を受けることを意味します。たとえば、前述した大学での授業に参加する24人の学習者全員の考えを、対面型授業の時間内に、毎回平等に発信しあうことは実際には困難です。数名が代表する形で意見を述べたり、同意見、反対意見、といった立場に挙手を求めたりすることで、ごく大雑把な方向性を知ることはできても、学習者それぞれが提出した課題●に展開されるような詳細に及ぶ言説の表出を、対面型授業において、全員が共有しあうことは時間的に成立し難いのです。その点、課題提出型授業では、学習者全員が、主役です。それぞれが同じ条件において、課題●によって自らの考えを発信し、それらの発信が土台となって、次の課題○が生み出されます。全員が主役であり、発信者でもあります。課題○を受信するとき、学習者は、次の課題●による自らの発信を想定しています。主役であり、発信者であるということは、いつでも「我がこと」として向き合える主体性を備えることにほかならないのです。課題○を提示するのは教師の「番」ですが、課題●の提出は、必ず学習者の「番」という、リズムカルな「かわりばんこ」が繰り返されます。教室で授業に参加していたとしても、本来なら、一人ひとりが自分の「番」であると実感し続けることが重要ですが、残念ながら、「指名されて答える」や「発表する」といった明確な形での「番」が回ってこないとき、脇役、すなわち傍観者のような心持ちで佇んでしまう学習者も少なくありません。課題提出型授業は、「自分自身の番」という立場と、「学習者それぞれの番」という立場を並立させることで、すべての学習者に、同時に、かつ同様に主体性を与えるのです。

「逆にオンライン授業だったからこそできた事もある。対面授業であれば授業を受けて終わりだが、毎週出される課題にも時間をかけて取り組むことができたし、自分で理解するために真剣に文献に目を通すことができた。」「一人で時間をかけて考察することができたのは、オンライン授業ならではの良さであったと思う。」「ほぼ遠隔授業だったため交流を通して考えを深めるという活動はできなかったが、その分自分で書いたものを考察して考えを深めるというやり方は身についたのではないかと思います。」これらは、前掲した課題提出型授業の最終回に、学習者が提出したリフレクションシートの感想です。「自分で」や「一人で」という条件提示は、「自分の番」への自覚の芽生えを意味しています。主体性を獲得した学習者たちは、課題提出型授業ならではの状況を大いに活用しながら、「時間をかけて取り組む」「時間をかけて考察する」「考えを深める」というように、自ら学びを深めるに至ったのです。

2-3 【読む⇔書く】コミュニケーションが高めるオリジナリティ

「国語教育演習Ⅰ」は、〈話すこと・聞くこと〉と〈書くこと〉の学習指導に関する理論や授業実践を学び、学

	学習内容	学習活動	主な言語交流
授業前日まで	発表者の交流	発表者全員で話し合い、学習指導案を作成	(話す⇔聞く)
	学習指導案の配布	担当外の学習者と教師に学習指導案を配布	(読む⇔書く)
授業当日	発表	意図・方法などを詳説しながら発表	(話す⇔聞く)
		発表者はそれぞれ発表箇所を担当	(話す⇔聞く)
		発表者が司会進行も担当	(話す⇔聞く)
	質疑応答	担当外の学習者からの質問	(話す⇔聞く)
		発表者からの説明	(話す⇔聞く)
	意見交換	担当外の学習者からの改善提案	(話す⇔聞く)
		提案に対する発表者の意見提示	(話す⇔聞く)
	教師のコメント	発表・質疑応答・意見交換を総合的に講評	(話す⇔聞く)

【表1】 対面型授業における学習指導案発表に関する学習活動

や学習者全員での活発な「話す⇔聞く」の交歓をイメージしていた学習者にとっては、そのすべてが「読む⇔書く」に切り替えられた課題提出型授業との差異は大きかったことでしょう。「コロナウイルスの影響もあるが、やはり友人と読み合い、意見を言い合ったうえで、改良に入るとなると良い指導案ができたのかなと思う。」や、「対面授業時と遠隔授業時での先生の声や仲間の声を実際に耳にするかしないかは、思いの外学びに影響を与えるものだ」と身をもって実感した。」という感想を、リフレクションシートに綴った学習者もいました。「話す⇔聞く」を活用し、時間と空間を共有しながら仲間と作りあげていく演習形式ならではの学びは実現しなかったからです。しかし、仮に対面型授業であった場合と、今回実践した課題提出型授業を比較すると、「読む⇔書く」ならではの相互作用の仕組みが見えてきます。【表2】をご覧ください。

	対面型授業	課題提出型授業
発表形式	グループごと	個人
作成人数	各4人・計6班(グループ形式)	1人(個人・計24人)
発表人数	4人	1人
発表案数	6案	24案
発表方法	各授業1グループずつ	全員同時
共有形式	1授業1グループ1案ずつ・段階的	全員同時
題材設定	教科書教材6種類 全4時相当 教師が設定し、学習者の合議をへて各グループに1つずつ割り当てる	テーマ「対話について」全4時相当 校種・学年・単元名・題材は各自で設定
相互評価	担当グループによる発表を視聴し 担当外の学習者が講評・全員で意見交換	全員が個々人による指導案を閲覧し ブラッシュアップの際に活用
ブラッシュアップ	なし	発表した初案の改善案を作成

【表2】 対面型授業および課題提出型授業における学習指導案発表に関する諸条件

ミング調整が可能になります。実際に、この科目では、第1回目の解説をへて、第2回目には各自が学習指導案を作成し、第3回目には、全員の案を共有したうえで、自分の案をブラッシュアップするというスピーディーな展開が実現しました。課題提出型なら、学習者はいつでも「自分一人だけの番」として取り組むことができますが、グループの場合、事前の意見交流という別の形での学びはあるものの、学習指導案は構成員全員の考えを総合したものになるため、一人で案を作成する経験ができません。さらに、各自が自分だけの考えで作成した案を相互に共有し、それらから得た学びを自らの案に活かすことはもとより、ブラッシュアップというプロセス自体、授業時間の枠内には盛り込めないのが実状です。全15回の授業には、講義や参考文献の読解なども含まれるため、学習指導案の発表は、グループで1回ずつ、という形式にとどめざるを得ないのです。その点、課題提出型では、学習者それぞれがオリジナルの学習指導案を作成して、互いに閲覧でき、教師もまた、学習者各自の案を並列的に評価できます。グループ形式では見えづらかった個人としての顔が、「読む⇔書く」の応酬の中で、浮かび上がってくるのです。

「話す⇔聞く」は、共時性を活かして即座にやりとりできる点で、コミュニケーションの深まりに大きな役割を果たします。しかし、その共時性は、一回性、消滅性、無形性をも含んでいます。いったん発せられたが最後、消えていってしまう、さかのぼれないものなのです。いっぽう、「読む⇔書く」は「書くこと」ともなる文字の有形性によって、時間や空間に左右されることなく、「読むこと」と「書くこと」の繰り返しに無限に耐え得る永続性を備えています。この繰り返し、すなわち「re」の活動である「読み返す(reread)」と「書き直す(rewrite)」が、コミュニケーションを確実に深めてゆく⁽²⁾のです。「読むこと」は、誰かの「書くこと」に起因しています。

習指導案を作成して発表する演習形式の対面型授業になる予定でした。【表1】をご覧ください。

学習指導案の発表のために用いる主なコミュニケーション手段は、授業前日までに作成した学習指導案の配布にとまなう「読む⇔書く」コミュニケーション(以下、「読む⇔書く」とする)以外、大半が「話す⇔聞く」コミュニケーション(以下、「話す⇔聞く」とする)です。対面型授業におけるグループ

この場合、対面型と課題提出型の最も大きい違いは、発表するのがグループか個人か、という点にあります。個人が課題として学習指導案を同時発表し、全員分を同時共有する課題提出型では、グループの場合と比べ、発表案数は学習者数と同じ、すなわち、対面型の4倍の24案に増加します。発表案の共有プロセスも、全グループの発表が終了し、全6案を全員が共有するまでに最短でも6週間かかるのに比べ、課題提出型なら、提出期限がくれば一斉に共有できるため、全学習者による共有において、大幅な時間短縮とタイ

その〈書くこと〉は、必ず誰かがそれを〈読むこと〉を前提としています⁽³⁾。教師が課題●に掲示された学習者の〈書くこと〉を〈読むこと〉により、そこに対話が生まれます。その対話は、教師によって次の課題○に掲示されるとき、学習者たちの〈読むこと〉へと転化します。その〈読むこと〉から、学習者が次の課題●に〈書くこと〉が生まれ、それを教師が〈読むこと〉をへて〈書くこと〉により、「学びあう場」としての課題の紙面上には、次から次へと対話が重ねられてゆきます。学習指導案の共有もまた、〔読む⇔書く〕コミュニケーションによる対話の場となります。学習者がそれぞれ独自に作成した学習指導案の〈書くこと〉は、全員による共有をへて、いったん〈読むこと〉に転化し、学習者による次のブラッシュアップ、すなわち、「読み返す (reread)」と「書き直す (rewrite)」の契機となります。そのとき、〔話す⇔聞く〕とは形は違うものの、対面型授業で意見交換をすることで互いに触発しあうのと、まったく同じ作用が起こります。全員発信・全員共有・ブラッシュアップ、という掛け合わせが、〔読む⇔書く〕コミュニケーションによる対話を活性化させるのです。

〈ブラッシュアップ例① Aさん〉

課題③における「対話について」をテーマとする学習指導案のブラッシュアップの傾向として、「学習指導の計画」の「学習活動」や「指導上の留意点・評価」に関するものが大半を占め、「単元の指導目標」自体に変更を加えたのは3名のみでした。そのなかでも、とりわけブラッシュアップの成果が目覚ましかったうちの一人が、Aさんです。Aさんは、学習者どうしのインタビューを題材に選びました。「単元の指導目標」の3項目のうち、2つについて、「①話し手の話題を引き出す聞き方や話の要点を漏らさないメモの取り方を理解し、実践している。」を、「①話を聞くことで自分の考えを深め、相手の考えに自分の考えを返すことができる。」に、「③自分の聞き方の課題を見つけ、改善しようとしている。」を、「③聞くことによって考えが深まる事を理解し、主体的に聞こうとしている。」に深化させたAさんは、「学習指導の計画」にそれらを忠実に反映させています。

たとえば、初案では「隣の席の友達とペアを作る。」としていた活動を、「極力普段あまり話さない友達とペアを作る。」と変更し、インタビューの前に、「ペアの友達の人物像をワークシートに記入する。」という活動を加えました。なるべく知らない相手を選ぶからこそ、インタビューから知り得た内容との落差が大きくなるという仕掛けです。そして、「ペアの友達と互いに自己紹介を行」ったのち、「自己紹介を聞く前には知らなかったことを赤い字でワークシートに追加し、その人に対する認識の変化を比較する。」という活動が付加されたのです。これは、指導目標①の「話を聞くことで自分の考えを深め」について、Aさんが、「相手の話を聞く事を通して自分の認識が変化していることを自覚できる。」という指導内容として展開したもので、より認識に変化が起きやすく、実感しやすい状況設定を求めて、Aさんが再考した結果生まれた、工夫に富んだアイデアです。

Aさんは、「読み返す」と「書き直す」の学習活動を新たに盛りこみました。相手の「人物像」を、まずはインタビューする前に自分で考えて書きとめたことで、当初の自分の印象が確保され、そこに知らなかったことを「赤い字」で書き加えたものを読み返したとき、自分の認識の変化が、より鮮やかに目に飛びこんできます。

また、Aさんは、「指導上の留意点」として、「話を聞きながら要点をまとめたり、自分の考えを返したりするなど、主体的に聞く態度を意識させる。」という一文を新たに加えています。これはAさんの改案の指導目標①と②を融合させたものですが、Aさんの初案にはなかった「主体的に聞こう」とするという観点は、ある学習者の初案に含まれていたものでもあります。Aさんが参考にしたかどうかは推測の域を出ませんが、「インタビューのバッドモデルを提示し改善点を全体で考える。」というAさんの改案に付加した活動が、他の学習者2人の初案に見られる「グッドモデルやバッドモデルの提示」という観点と一致し、「今期はコロナの影響で遠隔授業となり、友達と作った指導案を検討し合うといった活動は対面授業と比べてあまりできなかったように感じる。しかし、友達の指導案を読んで自分のものと比較などをすることで、少しでも補えたのではないかと感じる。」とリフレクションシートで述べていることから、Aさんが課題提出型授業における〔読む⇔書く〕コミュニケーションを通じて、他の学習者からインスピレーションを得ながら、自身のブラッシュアップを活性化させたことが窺い知れます。「相手の考えに自分の考えを返す」という営みを、「話を聞きながら」行うところに学習者の主体性の発露を見出したAさんのオリジナリティは、遠隔授業によって〔話す⇔聞く〕を封じられながらも、〔読む⇔書く〕がもたらす「読み返す (reread)」と「書き直す (rewrite)」の効果を活用したことで獲得した、Aさん自身の主体性から生まれたものです。

「今期の授業はほとんど遠隔授業となり、とても変則的な学習やスケジュール、多くの課題に苦しむこともあった。しかし、将来自分が遠隔授業を作成することになる可能性もあるので、授業を受ける側としての今の素直な

気持ちを忘れず、授業作りに生かしたい。」と語るAさんは、教えることそのものを学ぶという教育学部の学生としての自覚をもって、自身の逆境をいつか他者のために活かせる貴重な体験へと昇華させたのです。

〈ブラッシュアップ例② Bさん〉

Bさんもまた、「単元の指導目標」の段階から変更を加えたうちの一人です。Bさんは、「学習指導の計画」のほぼすべての部分を改訂しました。共通するテーマを設けて、ペアで対話し、その成果をクラス全体で共有する、という初案の枠組み自体は維持しながら、改案では、「一人で考え、ふり返る活動」を重視し、一人で導いた考えと、対話から得られた考えの「変化・違い・気づき」について、第1時・第2時・第3時に、それぞれワークシート①・②・③に箇条書きで書き入れながら、ワークシートどうしを見比べ、第4時ではリフレクションシートに集約するという緻密な計画を立てました。第1時の「各々ひとりで考える」という活動や、ワークシートの活用は、初案に見られたものですが、改案でBさんは、まず、第1時に「対話をするときの注意点・意識する点を学級全体で確認し合う」という活動を設け、それらを大きな紙に表の形で書き、黒板に掲示する、という形式を採ることにしました。この表は、第2時以降も毎回黒板に掲示し続けるものです。この、「一人で」と「学級全体で」のコントラストは、「一人で考える」ののちの「全体で意見交換」という組み合わせによって、毎時において行われます。Bさんは、「指導上の留意点」として、「一人で考え、ふり返る時間を十分に確保」、「評価」として、「一人で考え、ふり返る活動を通して、自分の考えを作っている」とし、2人組のペアによる対話という、他者との協力が前提となる学習活動でありながら、いったん「一人で考え、ふり返る」という自己への問いかけを差し挟むことで、「対話を通しての変化を意識し、対話そのものを見つめ直し、考えを深めている」という評価につながる学習活動が成立するという発想を、ブラッシュアップの過程で獲得したのです。

Bさんの学習計画のオリジナリティは、ペアでの対話や、学級全体での意見交換という〔話す⇔聞く〕コミュニケーションによる学習活動に、学級全体で合意した注意点を記した表や、ふり返りや気づきを記すワークシートという〈読むこと〉と〈書くこと〉を組み入れた点においても鮮烈です。毎時掲示される注意点を〈読むこと〉で、学習者は全員で合意した内容についていつでも確認することができます。また、ワークシートにおいては、第1時、ワークシート①に、対話のテーマについての「一人で考える」ことのふり返り・気づきを書き記し、第2時、自由に作った2人組のペアによる対話をへて、ワークシート②に、前時に自分の考えを書き記したワークシート①の内容との「変化・違い・気づき」を書き記し、第3時、今度はくじ引きで作った前時とは別の2人組のペアによる対話をへて、ワークシート③に、「2回の対話を通しての気づきや自分の考え、対話の仕方の変化をふり返」った内容を書き記すという多層的な構造を有しています。さらに、これらの〈書くこと〉が〈書くこと〉を生む学習活動は、第2時にはワークシート①、第3時にはワークシート①と②を〈読むこと〉によって支えられ、〈考えること〉へとつながってゆくのです。

〔話す⇔聞く〕コミュニケーションには、他者との音声を介在した接触が不可欠です。いっぽう、〔読む⇔書く〕コミュニケーションは、読み手、あるいは書き手の脳内において「一人で」行われるものです。「指導案作成や実践報告は容易ではない分、自分で考える時間を多く取ることができたため、いい経験になったと思う。」「遠隔授業だったからこそ、詳細かつ具体的な内容の毎時のレジユメを何度も見返し参考にすることができた。」「全体を通して、一人で取り組む期間が多かった分、主体的に学ぶことができたように思う。」とリフレクションシートに記したBさん自身にとって、「一人で」「自分で考える」〔読む⇔書く〕コミュニケーションを用いた課題提出型授業における主体的な学びがあったからこそ、ブラッシュアップした改案に、それらが惜しみなく盛り込まれました。Aさんと同じく、Bさんもまた、「主体的・対話的で深い学び」としてのアクティブ・ラーニングを実践したのです。

おわりに

「コミュニケーションはなにも人間の専売特許ではない。昆虫、狼、猿、ネズミイルカ、鯨。さまざまな動物が音で、ときには音楽をつくることまでして意思の疎通をはかっている。ところが、まちがいなく人間にしかない特質がひとつある。「記録」だ。人は自分の行為を、感情を、考えを、思いつきを記録する。頭にはいつくもの片っ端から記録し、未来の世代のために保存したいという衝動に駆られる。紙の発明をもたらしたのはまさにこの衝動である。石や粘土や板や樹皮や獣皮など、紙以前にも記録の道具はあったが、紙が作られるよう

になると他を圧倒した。」⁽⁴⁾ マーク・カーランスキーが「人間だけの特質」として捉えた「記録する」行為は、「時空を超えた共有」への飽くなき探究心によるものといえるでしょう。「密」となることでもたらされていた共有の濃度は、「新型コロナウイルス感染拡大防止」のために、一時的に希薄になったかのようにみえますが、肉体的な接触がはばかれたとしても、文字による紙媒体を用いた「読む⇔書く」コミュニケーションによって、深い学びが得られることを、課題提出型授業の実践例が示しています。この世界的困窮のせいで、私たちは、それぞれに何かを失いました。しかし、そのいっぽうで、私たちは、確かに何かを得ることもできるはずで、それを可能にするのが、「主体的・対話的で深い学び」なのです。

〈注〉

- (1) 「「教えながら学ぶ」大学生と教師のための〈読むこと〉の授業のヒント」—最小単位への還元が可能にするアクティブ・ラーニング—（『熊本大学教育学部紀要』第68号 令和元年12月16日 pp.9-16）における、主に教職課程専攻の大学生と教師とともに、〈読むこと〉について考える試みを指している。
- (2) 「読み返す（reread）」と「書き直す（rewrite）」学習活動については、「野矢茂樹「哲学的思考のすすめ」を読み返す—アクティブ・ラーニングの視点から「読むこと」と「書くこと」をつなぐ国語科の授業実践—」（『熊本大学教育実践研究』第36号 平成30年2月 pp.59-86）において詳説している。
- (3) 〈読むこと〉と〈書くこと〉の相関性については、前掲論文「「教えながら学ぶ」大学生と教師のための〈読むこと〉の授業のヒント」—最小単位への還元が可能にするアクティブ・ラーニング—（p.15）において、「〈読むこと〉だけでなく、〈聞くこと〉も〈話すこと〉も、形に残らないという点で共通しています。〈書くこと〉だけが、永遠にその姿を世界に固定するのです。〈書くこと〉が形に残るからこそ、そのフォーマリティについて、私たちは意識せざるを得ません。〈読むこと〉が〈書くこと〉を内包しているのと同じで、〈書くこと〉もまた、〈読むこと〉を必ず前提としています。」と述べている。
- (4) マーク・カーランスキー 川副智子訳 『PAPER 紙の世界史 歴史に突き動かされた技術』徳間書店 平成28年11月30日