

授業づくりにおける臨機応変の一考察 国語科指導法における COVID-19 への初期対応

A Study on the Flexibly Designing Classes Initial Response to COVID-19 in Teaching Japanese Language Arts

齋藤 隆彦

要旨

2020年度は COVID-19の流行に伴い従前の授業方法が取れなくなり、稿者が担当する「国語科指導法」の授業は、大学の指示によりオンライン非同期型授業での授業開始となった。本稿では、従前の対面授業での授業の目標やそれに伴う方法を概念化し、オンライン非同期型授業にどのように翻訳したか、明らかにした。

キーワード：コロナ対応 国語科指導法 アクティブラーニング オンライン非同期授業

I 問題の所在

COVID-19（新型コロナウイルス感染症：以下「コロナ」）の拡大とその防止のための対策で2020年度の授業はその形態の変更を余儀なくされた。特に2020年3～4月の段階では、感染を防ぐために対面授業は困難であると分かるのだが、その代替となる方法を模索する状況であった。

本稿では、コロナ対応の影響の中、非常勤講師として担当した関西圏のA大学での国語科の指導法（春学期）（以下本稿では対象の授業を「国語科指導法」と呼ぶ。この呼称は必ずしもA大学の正式な科目名と一致するものではない）の授業内容を従前目指していたことをできる限り実行するため、どう実行したかを明らかにする。考察の方法は以下の通り。

①まず、従来授業でなにをめぐしどのような方法で行ってきたか、明らかにする。

②①を新しい条件の中で特に授業の前半について、どのように再設計し、翻訳したか。構造の特徴を明らかにする。

II 考察

1 コロナ対策の状況

コロナ対策のため、文科省（2020）は「令和2年度における大学等の授業の開始等について（通知）」で「多様なメディアを高度に利用して行う授業（以下「遠隔授業」という）の活用などによる学修機会の確保に留意すること。」（pp.2-3）と通知している。

A大学では稿者の知る限り次のような対応をとった。

(1) 当初の学年暦通りに開講（本講座の第1回は4月第3週）。ただし、非同期のオンライン授業。この非同期のオンライン授業は、クラウド型の教育支援サービスで（稿者はまったく扱っ

たことがないが、大学としてはコロナ対応以前からこのサービスを導入していたらしい)、「学習管理システム(方法発信や課題管理)」と「ポートフォリオ」に分かれている。本稿ではこのクラウド型の教育支援サービスを用いた授業を「非同期授業」と呼ぶ。

(2) 4月末に三つのオンライン会議システムを紹介し、その利用を許可。そのひとつに Zoom(この時点では非常勤講師は大学のライセンス契約対象のユーザーになっていない)。同時に Zoom 講習会の youtube 動画配信。5月中旬に A 大学による Zoom の設定作業完了し、利用可能となった。

稿者としては、第1回の講義は非同期授業でおこない、どこかのタイミングで Zoom に移行を考えるといった状況であった。A 大学のすべての講座がそうであったかは、稿者は知る立場にない。少なくとも稿者は時期を見ての Zoom 授業を考えた(稿者にとって Zoom は、2020年4月時点では本務校での研修やゼミ生への履修説明会等で扱ったのみであり、授業として使いこなせるか自信はなかったが、より対面授業に近い形で授業ができることを期待した)。

スタート時は非同期授業と決められたのだから、非同期授業をする以外の選択肢はない。

非同期授業でどのように授業を行うかデザインしなければならない。

たとえば、いわゆる講義型の授業であれば、非同期授業においても講義内容を通信欄に書き込むとか、講義内容と重なるテキストの部分をアップし、課題を出しレポートを提出させるといった方法があるだろう。しかし、前年度までの本科目の授業では単に「教師からの講義」「学生からの課題レポート」だけではない活動をしてきたので、それをどう非同期授業で実現するかというのが大きな課題となったのである。

2 対面授業時(2018、2019年度)国語科指導法で目指していたこと

コロナ対策としての「臨機応変」を明らかにするためには、まず、非同期授業以前の取り組みについて概観する必要がある。そこで、まず、コロナ禍以前、どのような授業を目指していたかを明らかにする。

(1) 大学の授業として

そもそも、大学の授業にアクティブラーニングの要素が期待されているのは周知の通りである。溝上(2014)は barr & tagg 等を引き、アクティブラーニングが「一方的な知識伝達型講義(授業パラダイム：溝上注)での聞くという学習を受動型学習と見なし、そうではないという意味での能動的な特徴をもって、学習パラダイムを支える学習として提唱され」、「能動的な学習とみなす観点」は『『書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う』もの』だと説明する(p.9)。本授業でも、単に知識の伝達ではなく、学習者が能動的に学習に参加することでその学びを深めたいと考える。

(2) 「主体的・対話的で深い学び」を授業でつくる授業者育成として

さらに対象となる授業は、「教育職員免許法施行規則第四条『中学校教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教科及び教職に関する科目』の「五」における「各教科の指導法」の国語科の授業である。学習指導要領の基本的な枠組みやその内容、教材開発の観点、学習指導案の意義と構造など、講義とともに演習を通して、国語科の教師としての力をつけることを目標と

する。施行規則では、その内容を「育成を目指す資質及び能力を育むための主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に資する内容並びに包括的な内容を含むものとする。」とも定めている。

教師育成の場において「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に資する内容並びに包括的な内容を含むもの」^{註1}をどう「教える」のか。

そもそも「主体的・対話的で深い学び」という概念を生み出す前、中央教育審議会(2012)は「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング：原文注）への転換が必要である。」(p.9)と答申している。

将来「主体的・対話的で深い学び」の機会をつくる国語科指導法の学習者への授業をどうするか。齋藤(2018)では、本務校の「教職論」授業において、将来、授業者として児童たちに「主体的・対話的で深い学び」の機会をつくる学習者にどのような授業をするか。「一斉授業」「知識注入型」でそれを教えることができるか、を考察した。考察の糸口として、森(2017)の「私がいただいた時間は約45分ですので、アクティブ・ラーニングについてのお話を弾丸トークするという、少々不思議な感じになっておりますが」(p.23)という発言を例に挙げた。大ホールに集めた公演形式の「アクティブラーニング」の研修会は森のいうように「不思議な感じ」であり不自然である。齋藤(2018)では、現職教員が対象の講演会であれば、知識注入的な講演であっても、教師が自身の知見につなぎ「『自主的・対話的で深い学び』が期待されるかもしれない」が「受講者が学生であれば、『現場』を持たない」ので、学生に対しては「できるかぎり、『自主的・対話的で深い学び』の実現が図られるべき」(p.67)と論じた。

国語科指導法においても、「学習指導案の形式と内容、意義」を教える（伝達する）のであれば、「講義」と「課題レポート」形式でよいだろう。しかし、「学習指導案を作成するために受講者自身があれこれ考え編集する」といった機会をつくるためには、「講義」と「課題レポート」だけではうまくいかないと考える。

藤村(2012)は「学力の心理学的モデル」として、手続き的知識・スキルの修得の成果である「できる学力」と概念的理解・思考の力としての「わかる学力」に分ける。そこで、藤村は次のように二つの「学力」の関係性を論ずる(図1)。

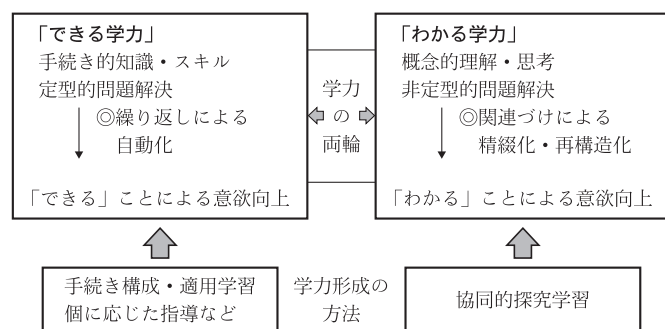


図1 学力の心理学的モデル(藤村2012、p. 57)

「できる学力」と「わかる学力」は相互に影響し合う関係性にもある。「できる学力」として獲得された手続き的な知識やスキルは、それが自動化されることで、概念的理解を深める際に関連づけられるための新たな構成要素となり、「わかる学力」の形成に役立つ。一方で、「わかる学力」の形成によって手続きの用いられる場面や有効性が理解されることで、個々の手続き的スキルの獲得に意味づけがなされ、「できる学力」の形成を動機づけることにつながると考えられる。(p. 59)

藤村はこの「できる学力」と「わかる学力」の「相互依存関係」をそれぞれ「並行して『学力の両輪』として高められる必要がある」と述べる。

注目しておきたいのは、「できる学力」と「わかる学力」の学力形成の方法である。図1でも示されているように、「できる学力」では「手続き構成・適用学習 個に応じた指導」であり「獲得メカニズム」の中心は「繰り返し(反復)」であり、それによって自動化がめざされる(p.57)。「わかる学力」では「概念的・理解・思考」が目指され、その「深化メカニズム」(藤村は「できる学力」では「獲得メカニズム」を使い「できる学力」では「深化メカニズム」を使い、その性格の違いを示している)は「知識と知識の関連づけによる知識構造の精緻化や再構造化」とし、「共同的探究学習」が必要だとする。また、他者との関係も「できる学力」では、「より早く、より正しく答えよう」とする動機づけのひとつとして「他者との競争」を挙げ、「わかる学力」では「知識の提供者」「自分が説明する相手」「探究を進める仲間」として「協同する他者」という重要な役目と位置づけている(pp.57-58)^{注2}。

以上の知見を「国語科指導法」の授業に重ねれば、将来教壇に立つ(少なくともその資格を得る)学習者たち自身が、学習指導要領の内容や学習指導案の形式など(もちろん、この中に「主体的・対話的で深い学び」の授業の知見を含む)、国語科指導法で学ぶべき知識やスキルを「できる学力」として修得するだけでなく、「わかる学力」として概念的・理解・思考をし、「深い理解」(藤村は、「わかる学力」をソーヤーらの「深い理解」に対応すると述べている(p.58))として「概念的・理解・思考」を深化させる必要がある。また、他者との関係も、「わかる学力」の獲得を目指すのであれば、「知識の提供者」「自分が説明する相手」「探究を進める仲間」として「協同する他者」という重要な役目と位置づける必要がある。

(3) 「国語科」の授業者育成として

「国語科」の授業者養成という点にも着目したい。国語科でも藤村のいう「関連づけ」「緻密化・再構造化」といった「概念的・理解・思考」は、作品の読みや文章の作成などで自分なりに具体例を考えたり、要旨を考えることなど、用いる機会が多い。

しかし、国語科授業で教師が児童・生徒に「正しい読み」を教える・伝達するといういわば「できる学力」的な展開を行うことも多かろう。鶴田(2019)はある小学校国語科授業を「教師が期待した答えを求める」例として挙げる。そこでは、期待した答え以外がでたとき、教師は「他に？」と別の児童に意見を求め、教師が期待した「正解」が出ると「きっとそうですね」とまとめた、とある(p.184)。ここで鶴田が紹介する教師は教材研究で自身が「正解」を獲得し、それを児童に「教える」という授業観で臨んでいることがわかる。

国語科指導法において、学習者たちに経験させたいのは、単に国語科教育に関する知識的な伝達だけではなく、文章を書く、読むといった行為を通して、「関連づけ」「緻密化・再構造化」など「概念的・理解・思考」である。その経験をもとに、将来の国語科の授業をつかってほしいのである。

また、このような「わかる学力」は国語の学習内容を学習者が実際にやって理解する機会だけでなく、「授業アイデア」「学習指導案」をつくる際にも必要である。教師が提示した「正解」をなぞる「学習指導案」ではなく、自分なりに思考してつくりあげていくことをめざすのであれば、各自が自分なりに「関連づけ」「緻密化・再構造化」し、それらを学習者同士で協同的に学び

合う必要がある。

(4)「個別探究」と「共有」

藤村（2018）は「一人ひとりが多様な知識を関連づける『個別探究』場面の組織」を強調している。

各個人が自分なりの考えを発案し表現できるだけの時間や、それを自由に表現できる自由度の高い空間（紙面：藤村注）を保障することに加えて、「自分のことばや自分なりの図式や絵などで表現すること」、「ひとつの考えがまとまった場合には、その考えを他のことばや図などを用いてよりわかりやすい説明になるように表現すること」などを教師が促すことで、各個人において、より多様な知識が自発的に関連づけられることにつながる。（p.42）

課題に対して、まずは各自個人で考えること、調べること、まとめること、表現を工夫することなどの営みを経て出された各自の表現であるからこそ「共有」したときの多様性がひろがり、それぞれが学び取ることも多くなるのである。

そのような国語科指導法の授業を成立させる重要な条件として、「自由に表現できる自由度の高い空間（紙面：藤村注）」の保障が必要なのである。単に「自由に述べましょう」「自由に書きましょう」という教師の宣言では不十分である。学習者たちが将来つくる授業で保障すべき「自由」を国語科指導法でも保障する必要がある。

探求的で創造的な「プロジェクト学習」を進めるために、ボス他（2021）は「教室の文化」として「思いやりの倫理観、卓越性の重視、そして共有された意図の感覚」を教えることが必要と説き、「前向きな文化は、一日だけの営みでは築けません。生徒と一緒にあって、コミュニティーをつくるための継続的な努力が必要なのです」（pp.12-13）と述べる。

「自由度の高い空間」をつくるための「思いやりの倫理観」などをもつ「前向きな文化」を構築する必要がある。

「意見の共有」を「言語コミュニケーション能力」の一つと考えれば、次の山元（2016）の「言語コミュニケーション能力」の特色（pp.9-13）は「自由な意見の共有の保障」への示唆に富む。

- ・言語コミュニケーション能力の中核には他者への共感が必要であり、それは共同体の中で他者と情動的一体感を持つことによって、より育っていく。
- ・言語コミュニケーション能力の内実は自己と他者の関係性の問題として捉えられる。
- ・言語コミュニケーション能力は、主体が所属している共同体の有する社会的ふるまいや社会文化の内化したものとして蓄えられ、共同体の成熟と共に成熟していく。

つまり、「意見の共有」の力をつけるためには他者との対話が必要であり、そこで「他者への共感」ができ（「話したい」「聞きたい」と思え）、そういう共感や受容の文化を持つ共同体ではより充実した「対話」が行われ、それらの共同体の構成員の「対話」の力が高まれば、共感や受容の文化が高まる、そういう循環が成立する中で「自由に表現する」ことが可能となっていくだろう。

(5) 対面授業時（2018、2019年度）国語科指導法で目指していたことと基本的活動

ここまで述べてきた従前目指していたことをまとめる。

学習者の「書く・話す・発表するなど」の能動的な参加を目指す。

手続き的知識・スキルの修得の成果である「できる学力」と概念的・思考の力である「わかる学力」の育成。特に、概念的・思考の力育成のためには協同的な学び合いが必要である。まずは、各個人で個別探究を行いその過程や結果を共有する。授業における自由度を保障することが大切であり、そのためには授業内の学習者同士、あるいは教師との信頼が必要。これらの文化は「共有」における「共感」が大事であり、その蓄積で共同体も成熟し、共同体の成熟が個の成熟も促す。そのような「共感」の経験の蓄積による信頼感ある共同体を授業を通してつくることを目指す。

これらの活動を図式化してみる。本稿ではこの一連の活動を「基本的活動」と呼ぶ。

基本的活動

課題→個別探究→「共有」（ペアやクラスで）→「作品に対する反応（共感）」

3 対面授業時（2018、2019年度）国語科指導法で行っていたこと（コロナ禍以前の授業内容）

(1) 概要

非常勤での授業であることは先に述べた。そのような稿者と学習者、あるいは学習者同士（こちらはそれまでの関係性があるが、自由に発表をなすだけの信頼があるかないか、むしろ表現しづらい関係ではないかなど見取することも必要）の関係を授業内でつくっていく必要がある。

次に、2019年度春学期の末「授業プリント」の束の表紙にどうぞ」では、春学期の概要を示している。第1回～6回を挙げて、その特徴・意図を見る。2020年度国語科指導法の非同期授業が結果的に第1～6回となったので、それに対応させた。

第1回 「国語科授業」について考えるための基礎固め

- 1 「にっこりじゃんけんトーク（以下、「にっこりじゃんけん」）「春ですね」と記録
- 2 内田樹ブログ。「何をしとけばいいですか」「消費者マインド」と自分をつなぐ
- 3 齋藤隆彦ミニミニ自己紹介と「生徒たちから、齋藤に学ぶ生徒へのメッセージ」
- 4 国語科について「学習指導要領」「日本国憲法」「教育基本法」「中教審答申」
- 5 課題「国語科でつける力とは」

第2回 「思考力・判断力・表現力」とは。

- 1 「にっこりじゃんけん」「最近食べた、『あれ、おいしいね』」と記録。
 - 2 前回トークとふりかえりの共有と感想。
 - 3 「親切な復習①」と前回記憶系の復習
 - 4 教育の時代背景「正解のない時代」（橋本治・内田樹・鷺田清一・国立教育政策研究所）
 - 5 「社会の急激な変化」齋藤によるプレゼン
- 課題「自己紹介 おすすめ○○」

第3回 「思考力・判断力・表現力」とは。2

- 1 「にっこりじゃんけん」「10連休のポジティブな話題」と記録。
- 2 トークの共有と感想
- 3 「親切な復習②」と前回記憶系の復習

- 4 学習指導要領の「国語」の構成 三つの柱とそれぞれの事項等
- 5 プレゼン「自己紹介 おすすめ〇〇」発表と記録
- 6 「春のいぶき」読み

第4回 「思考力・判断力・表現力」を育成する国語科へ 「文章を吟味する力」

- 1 「にっこりじゃんけん」「バイトで成長」
 - 2 トークと振り返りの共有と感想
 - 3 「親切的な復習③」と記憶系の復習
 - 4 「国語科授業の作り方」①教材の特徴②つける力③具体的展開・方法
 - 5 『あたらしい国語科指導法』より。「内容主義と形式主義」→「文章を吟味する力」
 - 6 演習「イースター島にはなぜ森林がないのか」(改) ふたつにわけ
- 課題 「色さいとくらし」を使った授業構想

第5回 「思考力・判断力・表現力」を育成する国語科へ 教材研究の視点「内容と形式をつなぐ」

- 0 席替え 新しい隣人と関係をつくり、共同体の学びをつくる練習
 - 1 「にっこりじゃんけん」「卒業までにやってみたいこと・行ってみたいところ」
 - 2 トークと振り返りの共有と感想
 - 3 「親切的な復習④」と記憶系の復習
 - 4 課題「色さいとくらし」をつかった授業構想 となりと共有
 - 5 演習「イースター島にはなぜ森林がないのか」(改) ふたつにわけ 構造を見抜く
 - 6 演習「イースター島～」の知見をもとに、「色さいとくらし」でつける力を考える
 - 7 演習 抽象と具体の構造を見分けるトレーニング「木」「ゾウガメ」「セブン」
- 課題 プレゼン「好きな〇〇(教材にできる)」

第6回 「思考力・判断力・表現力」を育成する国語科へ スキルアップ「抽象と具体の思考操作に慣れる」

- 1 「にっこりじゃんけん」「地元自慢を、気持ちよく ささやかな幸せから壮大な歴史まで」と記録
- 2 トークと振り返りの共有と感想
- 3 「親切的な復習⑤」と記憶系の復習 「授業の作り方」「抽象具体」復習
- 4 「どう書かれているか」を読み取る取り組み 「5段落 抽象具体」例文 さらに変形
- 5 プレゼン「好きな〇〇(教材にできる)」発表と記録
- 6 「色さいとくらし」の構造と「もう一つ段落をつくってみよう」

第1～6回まで1の活動に「にっこりじゃんけん(授業では「にっこりじゃんけんトーク」や「じゃんけんトーク」などと呼ぶ)」を入れている(本稿のために下線____で示した)。これは、ペアで勝った人から交代でテーマに沿ったトークを各自1分程度にっこり話し・聞くという活動である(活動の手順等は齋藤(2018) 齋藤(2021)に詳しい)。

この活動を国語科指導法でおこなう効果を次のように考えている。

- ① 授業開始時、ペアでの交流によるアイスブレイクができる。
- ② にっこり聞き合う・話し合いことを繰り返し楽しみ共感を重ねることで信頼感が育まれる。
- ③ 国語教師として将来生徒に行う「話す・聞く」実践例の経験ができる。
- ④ 国語教師として「話題の選択・展開」など編集を意識し、その力を鍛える。

また、この「にっこりじゃんけん」の後は必ず「記録」を取る。「相手の話を中心に。インタビュー記事のような再現を心がけて」と指示している。それらは「聞いたことを書く」練習でもあり、その「書いた内容」は次回の授業で稿者がスライド資料に入れ、稿者が読み上げる

(第2回以降の2の活動、ここにも本稿のために下線____を引いた)。つまり、学習者全員で共有するのである。

このように、「にっこりじゃんけん」では、発した言葉はまず相手に届き、にっこりの反応を得る。その言葉は相手が記録し、次の授業で学習者全員に届く。また、それは、「学習者全員の言葉を読み聞く」機会にもなっている。同じテーマであるのにかかわらず、さまざまな話題がさまざまに展開される。「春ですね」のテーマのもと語られることは多様である。④の「話題の選択・展開」の意識が具体的な学習者同士の作品群によって高められる。

「にっこりじゃんけん」の構造も先の基本的活動で表すことができる。

課題（トークのテーマを教師が提示）→個別探究（各自でトーク内容を考える）→「共有」（ペアでお互いに話す）→「作品（トーク）に対する反応（共感）」→「トークの記録をクラスで共有」

「にっこりじゃんけん」同様に、第2回課題「自己紹介 おすすめ〇〇」は、各自が1分程度(約300字)、「おすすめ」を自分で選び、紹介するという活動である。聞き手は「にっこり・うなずき・あいづち」で聞き、記録を取る。その記録も次回に共有する。

プレゼンもにっこりじゃんけん同様、テーマのもとに何を表現するか自由度が高く、それだけ各自に「話題の選択・展開」といった編集の裁量が任される。そして、第3回では「プレゼン大会」として発表し、内容を共有する。1分の「自己紹介」など手を抜けば数分でできてしまう課題だが、話題や展開で工夫する他の学習者に刺激され、話題の選択・展開などより工夫するようになる。(この活動にも下線____を引いた)

課題（プレゼンのテーマと条件を教師が提示）→個別探究（各自でプレゼン内容を考える）→「共有」（プレゼン発表）→「作品（プレゼン）に対する反応（共感）」（プレゼン時の聞き手の反応とプレゼン後に隣席ペア同士で「よかったよー」の肯定的話し合い）→次の時間「プレゼンの記録をクラスで共有」

同様の構造で「教材づくり」や「ミニ模擬授業（学習者全員が行う）」などを行う。各自が自由度の高い課題の中で内容を選択し発表・共有する。にっこりじゃんけんやプレゼンで自由に、いろいろ考えて編集することやその共有での充実感を得た経験を、「教材づくり」や「ミニ模擬授業」などでも、題材や展開を自分なりにあれこれ考え工夫し、発表することにつなぐ。例えば、「ミニ模擬授業」も次の構造で表すことができる。

課題（「ミニ模擬授業」）→個別探究（各自で授業プランを考える）→「共有」（ミニ模擬授業実施）→「授業に対する反応（共感）」→「授業時の生徒役としての反応と授業後に隣席ペアで「よかったよー」の肯定的話し合い」→次の時間「ミニ模擬授業の記録をクラスで共有」

また、授業内容で下線_____を引いたところは、文章を書く・読む、発表など話す・聞く

ときに構造的に認識できるための内容である。「抽象部・具体部」を識別し、書く・話すときなどは「抽象化・具体化」を意識できるようにするためのものである（詳しくは齋藤2015を参照されたい）。このように抽象と具体を意識化すると、「この抽象部に対して具体部として何を挙げるか」といったことが考えられるようになり、さまざまな事物から自分なりに選択できる。その課題が、第6回の活動6『『色さいとくらし』の構造と『もう一段落つくってみよう』』である。そこで各自が考えた内容も共有し、協同的に考える。

課題（「もう一段落つくる」）→個別探究（各自でもう一段落を考える）→「共有」（ペアで発表）→「内容に対する反応（共感）」（ペア共有し「よかったよー」の肯定的話し合い）→次の時間『『もう一段落』をクラスで共有』

また、内田樹の文章など下線_____で引いたところは、「課題への取り組みを『最少の負荷』でやると得るものが少ない」といった学びの姿勢に関わることを伝えるためのものである。その具体例等もまた課題とし共有する。

以上のように、〈課題→個別探究→「共有」（ペアやクラスで）→「作品に対する反応（共感）」〉を繰り返していることがわかる。この繰り返しが、協同的な探究を学習者相互の信頼をつくり、共同体を成熟させると考え実践した。

3 国語科指導法のコロナ対応（非同期授業）

A大学での非同期授業は先に述べたように、「学習管理システム（情報発信と課題管理）」そして「ポートフォリオ」である。稿者は2020年4月にこれらを始めて扱った。慣れていないメディアであるため、できるだけ稿者自身も学習者も単純な動きにすることをめざした。

いくつか機能はあるようだが、「情報発信」と「課題管理」のふたつを使うことにした（当初、「小テスト」という機能も使う予定だったが結局使わなかった）。

「情報発信」はいわゆる「ブログ」のように使える。見出しと本文、そして、写真や図が掲載できる。「課題管理」では、「課題」を提示し、回収することができる。各課題に教師のコメントも送れる。その条件の中でどのように「概念的理解・思考の力育成のための協同的な学び合い」を実現するか。

ここでは、先に示した構造をどう非同期授業で実現するかを中心に論ずる。

単純に考えて、非同期授業では、「では、さっそくにっこりじゃんけんやってみましょう」とはいかないことははっきりしている。「にっこりじゃんけん」を繰り返して「話す・聞く」楽しさ、「聞き手への信頼感」といったものつくることがむずかしい。

第1回の時点では、非同期型授業がどこまで続くかは不明であったので、15回すべての授業を非同期でおこなうことも念頭に入れながら授業のデザインをした。まずは、実際に行った授業の概要を第6回まで示し、そこから「対面時」の内容との関係を論じたい。

(1) 非同期授業の実際

第15回の授業（Zoom）でふりかえりを行った、そのときのスライド資料を以下に示し、第1～6回の非同期授業の経緯を見る。

第1回 (引用元のスライドに回のタイトルを入れていない：注齋藤)

1 ページ目 第1回授業の前に オンラインでの本講座のやり方
受講者のみなさんへ

2 ページ目

この講座でつきたい力 その1

まず、「自分で状況に応じて編集できるということ」「編集の力」を育てたいです。

この講座でつきたい力 その2

もうひとつは、「状況に応じて編集しよう、わくわく」という「編集の意欲」。

課題

課題1 「消費者的『賢い学生』」あなたの具体例

課題2 「おすすめの〇〇」

第2回 (引用元のスライドに回のタイトルを入れていない：注齋藤)

第1回課題共有

「オンライン授業においてみんなの作品例を読むこと」について、考えます。

1 「双方向」&「共有」でやりとりすることができる(少くくは)。

2 一つの問いに対する「多様さ」を受け取ることができる。

3 「授業の作り手のみなさんのための授業の具体例」

課題として提出はしないけど課題的な活動(「賢い消費者」的な人はやらない系の活動)

1 音読(教師としての、生徒に伝えるための)

2 「いいね!〇〇と書いたところ。気づかないよね」などとそれぞれの作品にコメントを入れてみる。

3 「学習指導案ごっこ基礎編」

共有 前回課題

授業づくりの基礎的知識 「目標」「生徒観」「教材観」「指導観」

資料2:「教習所とF1ドライバー」内田樹『先生はえらい』(ちくまプリマー新書2005、pp.25-32)

課題1 「教習所とF1ドライバー」的学びの別の具体例

課題2 「おすすめの〇〇」への「ひとこと」(2人分)

第3回 「編集力の実践と最小単位」

第1回・第2回を超ざくと復習(内容の記憶のためではなく、「構造」の把握のため)

授業の作り手として考える 「編集する側になる」

(ざくと振り返った授業には)「目標」がいくつも重なっている

「目標」その1 「学ぶ」ことを改めて考えさせる 脱「ミニマム・最低限コスト主義」

「目標」その2 「編集」を考える土台をつくる

「目標」その3 「文章の理解」(類似例をつくる)の経験をする。

「目標」その4 「課題の読み合い」で課題の作品化が「いろいろある」と知る。

それぞれの目標がつながりあっている

「学生諸君に『学び』観を見直してもらう」→「ミニマム主義を相対化する」→「あれこれ考える活動をする」みたいにデザインしている(つもり)です。

「授業の作り手」として授業を考えよう

「編集力の最小単位」「〇〇のときには?」→「△△だ・する」

共有1 前々回の課題2(「おすすめの〇〇」)と前回の課題2(「コメント」)、

共有2 前回の「課題1」内田先生文章の具体例

課題1 前回の課題1に対してのコメント

課題2 「おすすめの〇〇(おやつ編)」

課題3 「編集力をさらにアップ!」次の文章を大きく2つに分けましょう。

(第3回2ページ目) 第3回 スピンオフ「選択の力の最小単位」の別バージョン

第4回 編集力と抽象と具体

前回の復習 「編集力の最小単位」

本授業における「編集」強調は

1 「編集って日常的にやってるでしょ。分野がお互い違うかも知れないけど」と既存の経験を授業づくりにつなぐ。

2 「文章づくり（自己紹介等含む）」において「編集力」を演習を通して意識化する

3 「文章づくり（自己紹介等含む）」で意識化した「編集力」を「授業づくり」につなぐ

「ん？この文章はどんなふう編集されているかな」とか、

「この第〇回講座の構成はこのように編集されているのでは」とか、

国語科で教えるべきこと・つけるべき力

(そのひとつ)「大きく2つに分けましょう」

1 国語教師として文章を「読む」ためには「抽象と具体」を見分けられる力がほしい。(あ、もちろん、国語教師じゃなくても「抽象と具体」を見分けられるほうが、文章書いたり読んだりするとき便利です)

2 小学校6年間、段落わけの学習をしても、「抽象と具体」を意識していなければ、その区別の力が(解説や指示されなくても思いつくほどには)ついていない。

3 この「抽象と具体」を生徒たちに意識化させ、区別する力をつける、を国語科の授業のひとつの目標としたい。

→『中学校学習指導要領解説 国語』「知識及び技能」「情報の扱い方に関する事項」で示されるようになりました。確認を。例えば、第3学年「具体と抽象など情報と情報との関係について理解を深めること。」とあります。

共有1 前回課題2 「おすすめの〇〇(おやつ編)」

課題1 文章「セブンイレブン」をつかって、国語科授業アイデア

課題2 「〇〇に住むようになってから(に入学してから、に入部してから、に出会ってから…などパリエーションOK)、もの見方がすっかり(ちょっぴり)変わってしまった。」文章

第5回 抽象・具体の力育成の授業

お詫び 「レポート」の公開遅れ

授業づくりの作法は「今できることをやる」

安易な「今できる」ではなく、編集力を発揮して「今できる」を開発する、そんな「今できること」だと考えます。

問「敗戦直後、焼け野が原の東京の中学校」での国語科の授業、どうする？

ちょうど、みなさんはタイムリーに想像できますね。

いえいえ。そんな「敗戦直後」とか「新型コロナウイルス」とかの危機的状況だけの話じゃないんです。

共有1 第4回課題1 「文章を教材化する」

課題1 自分の「第4回課題1」を「教材内容」「教科内容」「教育内容」で解説
齋藤の授業アイデア例 「抽象・具体を見分ける力」育成の連続のひとつとして扱う
「抽象・具体構造 5段落文章」とその「定期テスト化」さらに「生徒も作成側へ」

課題2 「5段落抽象具体文章をつくる」!

共有2 前回課題2 「～になってから…もの見方がすっかり変わった」文章

共有3 感想・展望等(匿名化)

第5回2 ページ目 「今できることをやる」関連資料 内田樹先生文章

第6回 編集力と「正解のない問い」

来週 Zoom 予告

共有1 「感想・展望等」(匿名化)

「課題がレベルアップした」と考え始めた理由考察

1 「編集力」を意識し始めた 何を選んで、どう語ろうか

2 「抽象・具体」を意識して文章を書く…なんて慣れてない。
「何を書くか、どう書くか」「抽象・具体でどう語るのか」…「正解がない問い」へ答える活動
「ゴールのない探求」「正解のない問い」と文科省とか学習指導要領の関係
出ました！「問題を共有する者が知識やアイデアを出し合って、不完全にせよ解を出して実行し、結果
を見ながら解とゴールを見直すことが求められていると言える。」(国立教育政策研究所)
指導要領3つの柱「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」
「編集力を誰に、どんな形で」「生徒に」「みなさん(学生諸君)に、自身の日々の力として」「みなさん
(学生諸君)に、授業づくりの力として」
「汎用性」…「国語科の読み書きでも」「授業づくりでも」「服のコーディネートでも」
共有2 前回課題1 自分の「第4回課題1」を「教材内容」「教科内容」「教育内容」で解説
共有3 前回課題2 「5段落抽象具体文章をつくる」！
課題1 第5回課題2の解説と改良 「ここ、よくわかってないんですよ」の見解
課題2 「この写真について書きなさい」300字程度。
第6回2ページ目 「正解のない問いに答える力」
橋本 治『「わからない」という方法』集英社新書2001より。(pp.19-25. 抜粋) 鷲田清一『哲学の使い方』
「はじめに」(pp. i - ii . 抜粋)

(2) 対面から非同期授業へ 内容をどう翻訳するか 学習者同士の共有・共感・安心感づくり
齋藤(2021)では対面授業からZoomの授業への翻訳について論じた。そこでは、対面授
業でやっている活動のひとつひとつをZoomでの活動にある程度置き換えることができると
考え、その方法を示した。たとえば、にっこりじゃんけんはZoomの機能であるブレイクア
ウトセッションに2～3人に分かれて入って行く、という具合である。じゃんけんや顔を見
合って話すことなど、対面に近い活動を組むことができた。プレゼンも同様にZoomを使えば、
学習者たちはパワーポイントなども駆使してクラス全員に向け語り、共有することができた。
しかし、非同期だとそれができない。

非同期授業の第1回～6回までの概要を先の対面時の第1回～6回の概要に対応させ下線を
引いた。

基本的活動は下線_____で示している。

(3) 非同期授業における基本的活動

対面授業において実施していた、「にっこりじゃんけん」や「プレゼン」そのものは非同期
授業ではできない。そこで、基本的活動の構造を非同期授業でもできる形に翻訳する必要があ
る。例えば、第1回で課題2として提示したものは次のように展開される。

課題(第1回にテーマ「おすすめの〇〇」を教師が提示)→個別探究(各自で「おすすめ〇
〇を考え、書く)→「共有」(提出された全作品を第2回に掲示し、クラスで共有)

さらにそれらの作品に対し、次の活動を加えた。

→作品(「おすすめ〇〇」)に対する反応(共感):第2回課題『「おすすめ〇〇」への『ひと
こと』(2人分)』を書く(個別探究の活動でもある)→第3回『「おすすめ〇〇」へのひと
こと』を掲示し、クラスで共有」

対面の「にっこりじゃんけん」であれば、1回の授業で「課題→各自で考える→発表・共有→お互いに感想等（共感）」ができるが、非同期授業はPC上で「情報発信」を行うので、上記のように、課題発表から作品共有、「ひとこと」共有まで授業3回またぐ。言い方を変えれば、授業3回またぐことで「課題→個別探究→共有→感想・メッセージを伝え合う（共感）」の基本的活動は「できる」のである。「ひとこと」を二人分というのは、「おすすめ〇〇」の作品を学籍番号順に並べ、自分の作品の前後の作品に「ひとこと」書くこととしたからである。「誰でもよいから二人分」とすると、自分の作品に「ひとこと」が来ない場合もある。「作品を提示すると、肯定的な、共感のメッセージが返ってくる」という経験ができなくなるのを避けた。対面での「にっこりじゃんけん」や「よかったよー」のコメント交換が隣席どおしで行うことに似せてみた。第3回で示した「コメント」の課題は学籍番号順、自分の次の人にコメントするとした。そういう繰り返しが学習者同士の交流のきっかけになることも期待した。

実際には非同期授業を6回でやめ、第7回からZoom授業に切り替えたので、課題として「コメント」を入れ、次回「コメント」を共有する活動は2回だけになった。「コメント」は求めないが、「課題→個別探究→共有」の機会は毎回設けた。

(4) 非同期授業における基本的活動で信頼関係をつくるために

課題を提示する段階から「名前も添えて作品を掲示し共有する」と伝えた。名前入りの作品を掲示し、名前入りの「ひとこと」で答える。記名入りの作品共有は信頼関係をつくり、発表しやすい、自由度の高いクラスをつくるのに重要と考えている。少し長くなるが、情報発信に次のように説明したのでそのまま引く。

まず自分で課題を「あれこれ考え仕上げる」ことができれば、ひとまず「成功」です！

でも、これだけだと、「自分の中だけの『あれこれ』」で終わります。これまたもったいない。

なので、「次回、クラスで共有する」わけです。こうすると、「なるほど、そんな話題も有効か」とか「その展開うまいなあ」と他の人の「あれこれ考える」も学べる。これを繰り返すとあなたの「編集」観が変わってくるはずです。

ということで、「みんなのあれこれを学ぶ」ために「自分のあれこれを公開する」と考えてください。

もちろん、「作品」と「お名前」をセットで公開いたします。「将来の先生として話す・発表する」も意識して本講座をつくっています。先生は基本的に「匿名で話す」ことをしません。お名前を明らかにし、生徒たちに話しかけ、文書をつくります。（記名発表の他の効果はまた別の機会にお話ししたいと思います）

ただし、この授業方法のためには、ふたつの約束。

ひとつ、けっして他の人の作品を否定しない。

「何をおすすめするか」に正解はないでしょ。とすると、あなたの想像や価値観を越えた作品ができるかもしれない。でも、それを否定しない。違うことを楽しみましょう。そんな作法をあなたとまわりの人がはじめると、あなたの作品もみなさんから受け入れられる。そういう文化が作られます。

もうひとつは、授業内の作品を「これ、〇〇さんの作品なんだけど」と他に公開しない。

特にネットにあげるのは全面禁止です。みなさん、ネットのリテラシーは私以上に学んでらっしゃるので詳しくは申し上げませんが、作品の保護につとめてください。

自分の名前を伏せられて守られる安心ではなく、自分の名前をつけて自分の意見を公表しても守られる安心を各自でつくる。自分の作品に責任を持つこと（教師となったとき、自分の発言や行為に責任を持つことに通じると考える）を学ぶ場と考える。同時に、「他の人の作品を

大事にして受け止める」さらにそれらの課題の文章から、自分以外の学習者について知り理解を深める。記名による共有にそういう効果を期待した。

中学校国語科や大学の授業における稿者の経験から得た知見としては、「おすすめ〇〇」での話題の選び方、深め方など自分を表現する場面では、安心感がある共同体では、話題がさまざまに広げられ、また、深められる。逆の状況を想像すればこの現象は理解されやすい。つまり、いじめ・からかいなどが横行するクラスではそもそも自分を表現する行為は危険であり、できるだけ目立たないように短め少なめに、ありきたりの話題を（できれば「みんなといっしょ」）無表情に語る。一方、安心感があれば「自分が出せる」状況になる。

今回の取り組みでは、第1回課題の「おすすめ〇〇」の「〇〇」には「ペットとしてのうさぎ」、映画「嘘を愛する女」、小説「風が強く吹いている」、アプリゲーム「ツイステッドワンダーランド」、テーマパーク「東京ディズニーリゾート」、当時急速に広まった「オンライン飲み会」など、ジャンルも書きぶりも多様であった。6回の非同期授業を重ねて、第7回のZoom授業の課題（発表は第8～9回）のプレゼン「Zoom版おすすめ〇〇」では、「おすすめのタイ文字」としてその可愛さをさらにタイ語の発音の可愛らしさを語る者など、話題を選んでくる範囲が広がったようである。非同期授業ながら6回の授業を通して、共同体への信頼感が増したとみる。

第3回の授業の時点で「ウェブ授業の充実度がダントツ」「先生の文章を何度も何度も読み返して」いるので「対面で授業を受けてみたい」と「感想・展望」に書いてくれる学生もいた。学期末の大学による授業アンケートも「教師と学生・学生同士の双方向性」や「自主学習を促す工夫」「遠隔授業の円滑な展開」など大学全体平均に比べ高い数値となっていた。春学期全体への評価だが、非同期授業6回分が数値を減じたようではなかった。

(5) 対面授業から非同期授業へ 他の翻訳

第1回から6回までの概要で下線_____部の活動は、対面同様に課題への取り組みを「最少の負荷」でやると得るものが少ない、といった学びの姿勢に関わることを伝えるためのものである。その具体例等も対面授業同様また課題とし共有する。

また、下線~~~~~部の活動は、文章を書く・読む、発表など話す・聞くときに構造的に認識できるための内容である。これも対面授業同様である。

下線_____部は対面授業ではことさらにかき出していないが「講義」として齋藤が伝える内容である。特徴としては、内容を絞り込んだことがあげられる。対面でスライドもつかって話すときの情報量より少なめにした。慣れない授業方法で学生たちの負荷を多くしすぎると逆に学びから離れるのではと危惧したからである。例えば、第1回は、対面であれば、指導要領や教育基本法、憲法などを通して国語科の授業の位置づけなども行うが、非同期授業では「この時間でつける力」として「編集力」の育成に絞り込んだ。

先にあげた、「記名入り作品掲載」についての文章のように文体もできるだけ一読してわかりやすいこと、口語的な語り口であることを意識した。

このように、コロナ対応のため急遽設定された非同期授業という慣れない授業において、その条件を利用し、対面時の内容を概念化し翻訳、文体、活動内容など「手持ちの材料」を集め、組み立て直し、臨機応変に授業をデザインし実施した。

Ⅲ 考察のまとめ

対面授業において、協同的な探究を学習者相互の信頼をつくり、共同体を成熟させるため、本稿では基本的活動と呼ぶ〈課題→個別探究→「共有」(ペアやクラスで)→「作品に対する反応(共感)」〉を繰り返した。2020年4月に急遽実施となった非同期授業においては対面授業の活動をいったん概念化し非同期授業での方法に置き換えることで機に応じた対応になるように努めた。中でも基本的活動について、授業を3回またぐことで、同様の構造の活動が企図でき、実際に第1回～6回までの間に2度行うことができた。また、作品に対する「ひとこと」の共有はないが、〈課題→個別探究→「共有」(ペアやクラスで)〉の活動は毎回行うことができた。

他にも、対面同様に学びの姿勢に関わる授業内容や、文章の構造を意識する活動なども非同期授業でおこなうことができた。また、毎回の内容量を精選する、読みやすい文体で書くなども意識して行った。

Ⅳ 今後の課題

2020年度のA大学の春学期「国語科指導法」は上述のとおり、1～7回が非同期授業、8～15回がZoom授業。秋学期「中学校国語科指導法」は1～15回すべて対面授業というものだった。特に春学期は学習者への負荷を考慮しながら、「やるべきこと」を吟味し「できること」を探して組み立てる必要があった。「オンライン上の文字だけ」の授業から「オンライン上、顔も声も見える授業」、そして教室での対面授業。これらの変化はコロナ禍がなければ経験できなかったことである。本稿では4月から5月の授業方法を中心に考察したが、このような授業方法の大きな変化がある1年を通時的に見て、稿者自身がどう対応し、学習者がどのように学んだか、Zoom授業や、春学期の非同期授業・Zoom授業を経ての対面授業(当然、コロナ以前は春学期の対面授業を受けての秋学期も対面授業であった)の特徴など追究したい。

授業で生まれたさまざまな「おすすめ〇〇」などのプレゼン原稿やトークの記録など作品分析を対象にした研究もすすめたい。授業時において、稿者の研究のための作品使用の許諾を学習者にお願ひし、秋学期最後には自由意志で選択し許諾可能な学習者には許諾書もいただいた。中には、承諾書メッセージ欄に「フリー素材と思って使ってください」と書き込んでくれた学生もいた。しかし、「研究発表の際には『研究の方向性や概要、発表の手段』等発表前に説明しその上での許諾も必要ではないか」という助言を大学研究者の方からいただいた。本務校の学生であれば比較的容易に連絡が取れ(2020年度以降のオンライン化のおかげである)、許諾の確認をすることができるが、元非常勤講師としては現時点で本授業の学生諸君に連絡の方法をもたない。よって、今回は作品自体を対象にした分析等は控えた。もし、この授業に参加したメンバーが本論文を読んでいたら、稿者までメール等連絡をいれていただきたい。授業を対象にした研究者としてはそのような連絡や承諾の確認の仕方なども切実な課題として方法の開発をめざしたい。

注

注1 「主体的・対話的で深い学び」の用語は中央教育審議会において「アクティブラーニング」の用語が「再概念化」されたもの(奈須2017、p.144)という。細かい違いの検討は本稿のねらいとはそれる。ここでは、二つの概念の差異を問わない。

注2 ジョンソン他(2010)は、学習者が「自らの知識を能動的に構築する」ことや学習者の「潜在能力や才能をはっきさせること」は「協同的な環境でのみ生起する」と論じている(pp.208-209)

文献

齋藤隆彦(2015)『「抽象・具体の力」を育成する国語科授業のあり方—中学校での長期的考察をもとに—』『日本教科教育学会誌』第37巻4号

齋藤隆彦(2018)『「主体的・対話的で深い学び」を実現する教師育成のための教職論という試み』『神戸親和女子大学 教職課程・実習支援センター研究年報』創刊号

齋藤隆彦(2021)「COVID-19対策のためのオンライン授業化に関する一考察 「児童教育学基礎演習Ⅰ」における対面授業からZoom授業への翻訳」『親和教育研究所紀要』第3号

ジョンソン、D.W. 他(2010)『【改訂新版】学習の輪—学び合いの協同教育入門—』石田裕久他訳、二瓶社
中央教育審議会(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)」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2022年1月5日確認)

鶴田清司(2019)「授業をどうデザインするか」『新しい時代の教育方法 改訂版』有斐閣アルマ

奈須正裕(2017)『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版

藤村宣之(2012)『数学的・科学的リテラシーの心理学—子どもの学力はどう高まるか』有斐閣

藤村宣之(2018)『「協同的探究学習」とは』藤村宣之・他編著『協同的探究学習で育む「わかる学力」—豊かな学びと育ちを支えるために—』ミネルヴァ書房

ボス、スージー(2021)『プロジェクト学習とは—地域や世界につながる教室—』池田匡史他訳、新評社

溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂

森朋子(2017)「学生の深い理解を促すアクティブ・ラーニング—反転授業導入の可能性を考える—」『大学教育』第14巻第2号、大阪市立大学

文科省(2020)「令和2年度における大学等の授業の開始等について(通知)」https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf (2022年1月5日確認)

山元悦子(2016)『発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価』溪水社