

新型コロナウイルス感染症対策に伴う分散登校期間における ハイブリッド型学習の報告

——芥川龍之介「トロッコ」の実践から

堺 雄 輝

一 はじめに

小論では分散登校期間における、対面授業と、ウェブサービス（特に会議サービスZoom）を活用したオンライン授業を併用した、芥川龍之介「トロッコ」の実践を報告する。二〇二二年一月に政府より発令された緊急事態宣言とその延長に向けた動きを受け、勤務校では一月中旬から分散登校となり、中高一貫校であるため、登校日を中等部生と高等部生で分け、それぞれ隔日に登校させることになった。分散登校期間中は登校日に対面授業が、非登校日には、オンライン授業が実施された。なお、勤務校ではコロナ禍以前から、Google Classroomを利用しており、二〇二〇年三月からの休校期間におけるオンライン授業でも引き続き、教育活動のプラットフォームとして利用された。そうした中、緊急事態宣言に伴い、期せずして対面授業とオンライン授業とを組み合わせた、

いわゆるハイブリッド型授業を実施することになった。

勤務校では中等部一年生の国語は週に四単位であり、一クラスを一人の教員が担当する。一学年を小論筆者と久松宏二教諭で担当するが、分散登校開始前に、今後の授業コンセプトを話し合った。そして、変則的な学習状況であるが、オンライン授業でも引き続き、これまで培ってきた学習者同士の関係性を大切にし、分散登校期間「だからこそ」可能な、学習者の成長に資する学習指導の構築を目指すことにした。小論を執筆している二〇二一年八月現在、国内の感染状況はいまだ予断を許さないものであり、いつ臨時休校や分散登校の政府要請があるかはわからない。そうした中で、昨年度の分散登校期間中の実践をまとめたい。

二 単元の概要

【実施時期】二〇二二年二月

【対象】 中等部一年（一クラス男女三五―三七名）

二〇二〇年四―七月の授業はすべてオンラインで行われ、ウェブ上でのコミュニケーションについて、ある程度習熟している。また、九月からの対面授業で、森鷗外「木精」（学校図書）の表現を取りあげ、自分の解釈を教室内で発表し合った後に、自分なりの「木精」論を執筆するという経験を積んでいる。

（１）第〇次

勤務校は私立校であるため、二月初旬が入試期間となり、その間通常授業が行われなくなる。そこで、まずは学習者一人ひとりが作品と向き合うために、入試期間中の課題として本作を扱った。小説作品と向き合う際、学習者にとって重要なのは、まず自力で作品を読むことだと思う。その理解に多少の誤りが生じようと、まず自分で作品を理解しようと努めるところに実力を伸ばす機会が眠っている。もちろん安易に自学自習を称揚し、学習者にそれを過度に求めることは、授業者の指導放棄に他ならない。しかし、授業者と学習者の関係が深まっている三学期では、あえて「不親切」を提供することで学習者の成長に資する場面があると考ええる。今回は課題として、①「良平の気持ちのプリント」②「トロッコ内容まとめシート」（以下シート）を配付し取り組ませた。①は、作中の場面に授業者が設定し、そこにおける良平の気持ちを考え、記述させるものである。②は、指示として「作中で良平が体験したことを、時間の順序にしたがってまとめること。（形式は任せます）」とだけ記した、A4判のほぼ白紙のものである。①②に取

り組む中、学習者は作品を、良平の気持ちに即し、何が生じたか時系列を意識して読み、自分の理解を表面化させることになる。

第〇次以降、いわゆるハイブリッド型の授業が展開された。学習者が中等部一年ということもあり、混乱を避けるため、対面とオンラインとでそれぞれ異なる学習を展開した。ただし、当然ながら「トロッコ」という一つの作品を扱う授業であるので、学習者は双方を通じて得た知見をそれぞれに生かすことになる。

（２）対面授業第一次

本次は入試期間後すぐに行った。まず、シートを用いて作品内容を説明する発表活動が後にあることを示した。その上で、三―四名の班を作り、各自のシートを回覧し、班内で一番良いと思ったものを決定させた。授業者は机間指導を行いつつ、発表は選出されたシートの作成者が行うが、発表に伴う質疑にはそれ以外の班員が応じることを伝え、班全員が作品について考え、発表内容を理解していなければならないようにした。当然だが、第〇次の「不親切」により、学習者の作品理解はまちまちである。中には良平が「歩いて」帰ったと思っていた者もいたが、本次を通じて班員に学び、理解を深めていった。なお、普段の学校生活同様、教室換気を行い、学習者はマスク着用の上、机の距離を離し短時間で行った。また飛沫への配慮を促し、声のトーンを抑えさせた。

授業進度を調節し、本次はオンライン授業第一次より前に行った。以下で詳述するが、学習者は対面にて作品内容に関する発表と質疑応答、オンラインで、解釈に関するグループ討議と発表、

質疑応答を行う。隔日登校の中でクラスの時割によっては、対面が続く場合も、オンラインが続く場合もあるが、内容理解と解釈とを往還しながら、「トロッコ」の学習を深めていく。

(3A) 対面授業第二次

選出したシートをもとに、班ごとに作品内容を発表形式で説明させた。学習者には選出されたシートのコピーを配付し、ノートに貼らせ、発表中に質問や気づきをメモするようにした。質疑応答では発表者以外が応答し、皆一回は回答するまで続けた。

作品内容の発表という、説明の色が強いものではあるが、「良平の体験を時間の順序にしたがつてまとめる」という指示だけで作られたシートを用いるため、そこには発表者の読みが立ち現れる。心情にこだわる者、風景に注目した者、心情には踏み込まずに事象を列挙した者等様々であった。質疑も、「良平の「いらいら」はどこに向かったのか」「薄ら寒い海」は何色で、そこにどういう意味があるか」等、発表者の読みに関心が向いたものが多かった。学習者は、後述のオンライン授業で深めた作品解釈の知見を生かして質問をしていた。なお、内容理解で明らかに誤っていること、補足説明が必要と判断したことには、授業者が説明を加えた。

(3B) オンライン授業第一次

教室で文学作品を読む面白さの一つとして学習者同士の読みを共有し、自分とは異なる解釈を知り、作品の奥深さを知ることがある。声調を気にせず読みをぶつけ合い、作品を通した対話の中

で得られる解釈があらうし、討議を通じて読み出す経験は学習者にとって得難いものとなる。寺田守(二〇〇三)はラファエル(Raphael/Eddy E.)やサイプ(Sipe/Lawrence R.)の議論を踏まえつつ、自らの授業を分析し、「小集団討議」に「(A) 学習者の読みを促すという働き」と「(B) 読みを交流すること自体の面白さを実感するという働き」があることを指摘し、「教室の中で読むという行為は他者との関わりの中で意味を生み出していく探究行為である。したがって、読むことの学習における小集団討議は、(C) 他者との関わりの中で育てられ、同時に他者との関わりを変化させていくような、学習者の探究行為を促進する役割を担っている」とするが、コロナウイルス感染症警戒下では、こうした小集団でのグループ討議の実施は極めて難しい。平成二九年版中学校学習指導要領で、国語科の目標として「社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」ことが示されているが、コロナ禍では、学習者の「人との関わり」に制限がかけられたわけで、それは「関わり」により推進される活動や、高められる能力の伸長の阻害につながる。

しかし、オンラインなら種々のウェブサービスにより活発なグループ討議が可能になる。勤務校ではウェブ会議サービスを用いた授業やホームルームが行われていたため、学習者はウェブ上の対話に慣れていたが、今回は、特にZoomを用いた。周知の通り、Zoomには、ブレイクアウトセッション機能が早くから実装されていた。これは、会議を設定したホストによって任意に割り当てられたグループでの会議を可能にする機能であり、ホストは各グルー

ブが会議を行っている場（ブレイクアウトルームと呼称される。以下ルーム）を自由に行き来できる。これにより、コロナ禍の制限を超え、授業としてのグループ討議が可能になる。

討議では対面授業とは別で、一つのルームに三〜五人の学習者を割り振り、クラス全体で九つのルームを設定した。対面でもそうだが、グループ討議で危惧されるのは、一部の学習者が活発に発言して議論を進行させ、ほとんど発言せずにいられる学習者が生じることだ。前者からすると、自分の意見を相対化できず、後者にとっては、思考し表現する機会を失う。しかし、ペアワークでは様々な考えと接しにくい。そのためこの人数を設定した。また、学習者の「関わり」の活性化を狙い、「マイク機能を常にオンにし、活発に発言すること」「発言を遮らず、最後まで話を聞くこと」を、討議の約束事とした。特に後者は、オンライン上という慣れない形にあって、対面の時以上に相手の発言を尊重しないと、コミュニケーションの齟齬が起きると強く注意喚起した。討議の議題だが、三班ずつに分けて次の問いを設定した。

◆一〜三班「泣く」に関する問い

- ①「トロッコ」で、「泣く」という行為の意味は何か。
- ②人間にとって「泣く」とはどういうことか？

◆四〜六班「思い出す」に関する問い

- ①「トロッコ」で、大人の良平はどのような気持ちで、子どもの頃の良平を思い出していると考えるか。

- ②人間にとって「思い出す」とはどういうことか？

◆七〜九班「変化」に関する問い

- ①「トロッコ」で、子どもの頃の良平はどのタイミングでどのように変化したと考えられるか。

- ②人間にとって「変化」とはどういうことか。

「トロッコ」で、八歳の良平と、「二十六の年」に東京へ出てきた大人の良平の心情を考えることは重要であろう。本作は、トロッコへの漠たる憧れを持つ少年の良平が、土工と共にトロッコを押し、土工から帰るよう勧められ、無我夢中で家に帰った、その思い出を大人の良平が回想することが語られる作品である。寺田氏（二〇〇二）は本作の語り手につき、「単なる二つの時間の良平の仲立ち役ではなく、解釈する主体として重要な役割を果たしている」と指摘し、作品末尾を、「語り手の解釈の場」と捉え、「語り手と対話する契機を生み出す」必要性を提示する。本年度は学習者に語り手の概念を十分に教えていない状態を鑑み、語り手との「対話」よりも、良平の営みを解釈、発表し、語る中で自らが「解釈する主体」である語り手の営みに接近する実践を行った。

本作では、八歳の良平を中心に、その心情の揺れや、周囲の情景が語られるが、良平が「家の門口へ駆けこんだ時」の号泣は一つのクライマックスであろうし、単に往復の二項対立に留まらず、行き帰りで、細かく変化する良平の心情や作品序盤から「しかしその記憶さへも、年毎に色彩は薄れるらしい」という形で存在が示唆され、末尾で語られる大人の良平による回想という構造は、

学習者の関心が向く点であると同時に、「二つの時間の良平」が関係し語られる、本作の重要な要素である。しかし、これは寺田氏が前掲論で、本作には「八つの歳のトロッコ経験を解釈するため、末尾の大人の良平を潜り抜ける難しさ」があると指摘する通り、学習者にとって作品解釈を試みる難しさにつながる。また八歳の良平にしても、時代の逕庭は大きく、必然的にそこに描かれる心情や行為も必ずしも容易に解釈されるものではない。もちろん、そうした難しさを超え、他者に思いをはせ、考えるところに作品を読む面白さはあるわけだが、いかに対面での発表を通じて理解を深めていても、学習者によっては、作品解釈に困難を感じる場合が少なくない。その中でグループ討議を行ったとして、活発に議論できる者ばかりではない。また、荻原伸（一九九六）が指摘する、「テキスト世界内での出来事を自分の現実生活でのことへと一般化して解釈する」という中学一年生の志向も踏まえ、②に、「人間にとつて」ではじまる問いを設定した。①での解釈を、自分たちに引きつけながら一般化するこの問いなら、作品解釈では活躍できなかった者も発言が可能になるわけであるし、そこで自分の言に対し他の班員から反応を得、翻って作品解釈を深められると考えた。議論が作品から遊離する危険も考えたが、それ以上に、コロナ禍で制限され続けたグループ討議を活発化させ、その経験の中で能力を高めてほしいと考え、②の問いを設定した。

授業者はホストとして、各グループを巡回した。学習者は授業者の想像以上にオンライン討議に適応した。PC画面上の議論であることを生かし、ワードソフトで議事録をとる学習者も見られた。

（3C）オンライン授業第二次

一単位時間につき三班、各班五七分程度で発表させ、質疑応答を行った。発表に際し、聞き手は発表内容と疑問点をノートにメモするように指示した。また、このノートは乱雑に書いて良いこと、疑問点は黒以外の色のペンで書き込むように注意した。

さて、多くのウェバ会議システムにはカメラ機能があり、参加者はデバイスの画面上に、会議参加者と自分を映し、オンライン上であっても、ある程度対面と同じコミュニケーションを行える。先の討議でも、カメラ機能により、学習者は意見を述べた際の班員の表情というかけがえない反応を得ていた。しかし、第二次の発表では取えて、カメラ機能を使わないように呼びかけた。

本実践の狙いに、分散登校期間「だからこそ」可能な学習を行うというものがあつた。本次の学習者は、画面上に誰の顔も見えない中、各自の耳と声を頼りに学習に励む。発表者、聞き手双方にとつて視覚情報は大きく、特に対面では、それを巧みに利用する発表者も多い。「目は口ほどに物を言う」という表現を持ち出すまでもなく、声に対する視覚情報の優位性が見られるが、近年、学習者の「声」、そして「聞く」ことへの意識低下を感じる。特に本年度は七月までオンライン授業のみであり、グループワークが少なく、動画学習が多かったためか、意識の低さを強く感じた。

早くから「聞く」について考察した倉澤栄吉は、『聞くことの学習指導』（一九七四・明治図書出版）で、「聞く」は、「話の内容を正確に聞きとる」という「聞きとり」にはじまり、「話に身をあずけて、一心に聞き入り聞きはれ」る「聞きひたり」と、「相手を考

え、相手の立場や主義をわきまへ」、「話の内容に引き込まれるのではなく、話の部分を分析し、話手と内容と対比させたりする」「聞きわけ」とがあり、二つを「聞きとり」という「聞いて、わかる段階」の次の「聞いて、考える（感じとる）段階」として提示した（五一―一六頁）。本次では、発表者、聞き手の視覚情報を制限し、「声」に意識を向けさせ、学習者が「聞きとり」「聞きひたり」「聞きわけ」ることを狙った。対面発表では、学習者は互いの表情を見、様々な情報を受け取る。それは対面の面白さでもあるが、その中で「聞く」行為はともするとないがしろにされる。オンライン上で、この問題がある程度避けるのは簡単である。カメラ機能をオフにすれば良いのだ。そして、こうした「聞く」経験は、いずれ対面授業でも活かされるわけで、これもオンライン授業との併用「だからこそ」得られる恩恵と言える。カメラ機能をオフにし、教員から見られなくなり、学習者が授業に向き合えなくなるかとも懸念したが、これまでの学習状況を鑑みて実施に踏み切った。

さて、倉澤氏は「聞きひたり」「聞きわけ」という概念を提示した上で、「沈黙」が、その「双方にまたがる」（一六頁）ものとする。「沈黙」を「思考であり、心情であり、思考と心情の一体となった全人的行為」（二二頁）と捉え、それは「創造的役割」を持つとし、「沈黙は主体の責任に殉じた崇高な創造的営みである。」（二四頁）と述べる。発表を聞く中で生じた疑問について考え抜き、自分の読みと相対化させるからこそ、学習者の思考の発展に資するのではないか。「沈黙」が支配する中で、学習者は各自発表者の読みについて思考し、創造性を養うのであろう。

「沈黙」について、倉澤氏は、「ことがら（対象）」と相手の人（場）（二六頁）の重要性を指摘するが、藤川和也（二〇一〇）は、これにつき「倉澤の聞くことの指導論においては、『沈黙』によって「ことがら（対象）」と「相手の人（場）」との関係を意識化し、先を想像しながら聞くことが求められている」とし、聞き手を育成する視座として、「対事意識」「相手意識」を中心とした振りかえり」を提示する。⁵⁾三学期の実践であり、学習者同士は関係性を築いているため、たとえ画面に顔が映っていなかったとしても、「声」から「相手」の存在を濃密に感じる。その中で、作品解釈という共通の「ことがら」につき、「相手」の解釈を聞き、それに關する疑問を含めてメモし、質疑応答の時間で疑問を「相手」につけていく。もちろん全ての学習者が質問できるわけではないが、できなかった者も、質疑のやりとりを聞くわけで、学習者はリアルタイムに自分が聞いた「ことがら」とそこから生まれた思考をふりかえる。当然、メモにより「聞く」ことが疎かにはならない。年度を通じた取り組みが必要だろう。⁶⁾なお、「声」や「聞く」を重視した実践であるため、本次は発言者以外、マイク機能をオフにすると共に、顔が見えない中での混乱を避けるため、質問時は名乗った上で、どの班に対するものかを申し出ることにし、その際の司会者は授業者が行った。

二学期の「木精」に関する発表で原稿作成を指示したからか、今回も、原稿を用意した班が多いようだった。原稿を正確に読むことに集中し、意見を伝えきれないことや、原稿準備に気をとられ、発表内容が貧弱になることを危惧し、特に指示しなかったが、

結果として、原稿執筆の中で自分たちの思考を相対化して深め、発表では、解釈を余さず伝えることに寄与した様子だった。また、声質に合った箇所を分担して読んだ班や、声調を工夫し、聞き手に「聞かせ」ようとしている班が見受けられたのは、喜ばしいことだった。発表例として「変化」に関する問いで討議した、E班（学習者N、A、Hが所属）のトランスクリプトを記載する。

N まずトロッコで子どもの頃の良平は、どのタイミングでどのように変化したのかという問いについて私達は次のように考えました。それまで、行きの良平は「行きに押すところが多ければ帰りに乗るところが多い」など、今について考えている文章が多くありました。しかし、遠く来過ぎたことを自覚してからの良平は、違います。例えば「もう日が暮れてしまう」という文、これはその時のことでしょうか。これは、この後どうすればいいのかわからないけれど日が暮れるという未来に対して不安を感じているようにとれます。さらに、泣いている場合ではないという文、これにも今泣いたら未来の自分が大変なことになっているかもしれないという焦りが見えます。そして、良平の考えが最も複雑になったのは「命さえ助かれば」というところです。ここで良平は命について考えます。最初は今について考えるだけの単純な思考だった良平が、土工との別れを通して自分の命について考えるといったような複雑な思考になるという変化がここで見えたのです。また、この場面は、私たちが二つ目に大きな変

化があったのではないかと考えた場所です。人は命の危機に瀕すると強くなります。私たちはその理由を不安、寂しさ、恐怖、孤独などを乗り越えるからだと思います。良平は菓子包みと板草履、羽織を手放して走るほど必死でした。その時は無我夢中でただひたすら走っていました。家に帰って今までの心細さを振り返った時に好奇心のみで突っ走ってしまったことの後悔、一人で帰ったことによる親の大切さ、自立の大切さなども感じ、強くなったのではないかと思います。しかし、すべてが完全に強くなったわけではありません。この日、良平が帰ったのは二月一七日くらいです。真夜中ではないですが、八歳の良平にとっては遅い時間です。この時文章には「彼は明るい家の前を通り過ぎた」と書いてあります。なぜ、わざわざ明るいという言葉をつけたのでしょうか。だれにでも電灯のついた家々を走っていることはわかります。この文は、良平があたかも明るい家のみを選んで帰ったかのように書き、良平のまだ強くなれていない弱い部分があるということを示しているのではないのでしょうか。これらのことから、良平は遠くまで来たことを自覚した場面を境に思考の回路が単純から複雑という変化、一人で帰るという行為を経験したことで、一回り心が強くなる変化という二つの変化が起きたのではないかと思いました。

A では、私たち人間にとっての変化とは何でしょう。辞書の言葉で言う「変化」とは「物事の状態・位置・形といった特徴や性質が変わること」です。どうして人間の状態や性

質が変わるのでしょうか。私たちは次のように考えました。例えば、ポジティブな人といくと前向きな気持ちになれる。逆にネガティブな人といると後ろ向きな気持ちになってしまふ。また、雨が降っている日は気分も暗れず、暗い気持ちだ。このような経験を皆さんもしたことがあると思います。この二つの例から人間の気持ちは、周りの人や環境に影響されて変化することが分かります。しかし、「影響」だけで人は変化するのでしょいか。私たちはそうは思いませんでした。その根拠としてここでもう一つ、例を挙げます。小学校の頃は言いたいことをはっきりと言う性格だったが、中学生になって自分で意識しておだやかな性格になった。このように自分の意志によって変化することもあると思います。そのため私たちは「変化」は周りの環境や人、あるいは自分の意志、によって起きるものだと考えます。そして、その「変化」は新しい要素がその人に足されたとは限らず、もともとその人の中にあったものが引き出されたとも考えることができると思いました。良平の「変化」を考えていると「成長」と結びついてくると感じました。変化と成長、この違いは何でしょうか。私たちは次のように考えます。成長は根本的には変わらず、一部の考え方が変わったたり付け足されたりする。いわば、リフォームのイメージです。そして、周りに影響されて変わる、受動的なものだと思います。それに対して変化は根本的に変わることもあります。建て替えもあり得るのです。そして、影響されて変わることだけでなく、自分の意志でも変わるこ

ともあると思います。そのため受動的であり、また能動的であるとも考えます。

良平の「変化」について、単純で利根的な思考から、未来に思考を広げられるようになり、複雑さが増したとし、帰途での不安や孤独の乗り越えによって、人間としての強さが増したことを指摘しつつも、良平に残る弱さにまで目を向けている。そして辞書的な知見と、自分たちの経験や一般論をもとに、「変化」と「成長」の違いを論じている。E班発表前には、「思い出す」に関して発表した班もあったので、その議論も踏まえて、八歳の良平と大人の良平との関わりから、「変化」を論じる視点があっても良いかと思ったが、良平の「変化」についてよく論じた発表と思われる。ここでは、I「行きに押す所が多ければ、帰りに又乗る所が多い。」II「今度は高い崖の向うに、広広と薄ら寒い海が開けた。と同時に良平の頭には、余り遠く来過ぎた事が、急にはつきりと感じられた」III「もう日が暮れる。」——彼はさう考へると、ぼんやり腰かけてもあられなかった。IV「命さへ助かれば」——良平はさう思ひながら、いつてもつまづいても走つて行つた。」を取り上げ、良平の思考が「今」「単純」から「未来」「複雑」に変化したことが指摘される。この抽象化により、解釈が深まっているわけだが、第0次の「良平の気持ちのプリント」を見ると、これは討議で生み出されたものであったようだ。以下、先のI〜IVを含む周辺描写に関するN、A、Hの記述を記載する。

I N「トロッコに乗れてとても楽しい気持ち」

A「楽しく面白い」

H「喜びがとても大きかった」

II N「急に不安で怖く、心細くなり、また、分かっているのに、

帰れないことに怒りを感じ、どうすればいいのかあせる」

A「急に楽しいと思う気持ちが消えて不安を感じ心配する」

H「暗い気持ち」

III N IIについて記載したものと同じ。

A「早く家に帰りたい」

H 記述なし。

IV N「命が助かるかどうか不安で、早く家に帰りたいと心細

い気持ち」

A「早く帰らなくてはと焦り落ちつかず、不安で我慢しきれ

ないほど苦しい気持ち」

H「絶望感」

作品を踏まえ、良平の心情を考えているが、単に個々の描写から心情を捉えるに留まり、それらを結びつけて抽象化し、作品全体と関連させ、再度心情を考えるとといった思考の深まりには達していない。もちろんこのプリントは場面ごとの気持ちを考えるものであり、割り引いて考える必要があるが、討議後の解釈では良平の思考が「今」「単純」から「未来」「複雑」に変わったことが指摘され、解釈を深められたと見てよい。E班発表での質疑応答も見てみよう。学習者Mの質問のトランスクリプトを記載する。

M 単純思考から複雑思考に変わったと言っていたんです

けど、帰りについての不安？をしたのが複雑と言っていたんですけど、その、あの、成長するには不安や孤独から抜け出すのが、まあ、成長の、まあ、鍵というか、まあ、ステップになっていると思うんですが、帰りについての不安を抱いてたのに、なぜ、あの、土工たちに、その、何というか、帰りの質問をしなかったと思いますか？

H ええっと、なぜ帰りについて質問をしなかったかという質問についてなんですけど、その、僕たちが考えた結果としては、その、土工たちに良平は行きの時点で、何時までも押して好い？という風に、自分から長く押したいという意思表示をしているので、その、八歳の良平としてみれば、その、まず最初にその、自分一人で帰ることになるとは思っていなかったし、その、自分が言い出したから、その、相手に気を遣ってしまった、自分、その自分が言い出したことをわざわざ撤回するようなことをするのは失礼だと思ったんじゃないかと僕は感じました。

M あ、なるほど、だから、まあ、その、あの、失礼かなと思っていた良平の感情も、成長につながったということですか？

H そうですね、その、最初は、その、何時までも押してて好い？という風に、その、今の快楽のみを追っていたと思うんですけど、それが仇となって、最終的に自分一人で帰らなきゃいけなくなって、言い出せなかったという風な、負の影響もあったことも、その、良平にはなかったと思うので、

それも成長につながっていったと思います。

まず目に付くのが「その」「まあ」といったフィラーの多用である。水上悦雄・山下耕二（二〇〇七）は「発話することが期待されている話し手が、何も言葉を発さずに沈黙することよりも、「続く発話内容は不確定あるいは言いにくい内容なのだが発話継続の意思はあって、その生成作業中である」ことをフィラーによって示すことで、その期待にこたえていると考えることができる」と述べているが、M、Hは、質疑応答という「対話」で、互いに顔を見られない中、音声で、「発話継続の意思」を示すためにフィラーを多用していると言える。これは先の「沈黙」に関する議論には反しない。相手の言葉を聞く側は、「沈黙」を貫いているからである。M、Hは懸命に言葉を伝えようとし、それを聞こうとしている。繰り返すが、本次は発話者以外の学習者の「沈黙」と、発話者同士の音声コミュニケーションで成立している。聞くべき時は聞けなければならず、そのための「沈黙」が必要不可欠で、M、Hの対話や他の学習者の姿には、「聞く」姿勢の芽生えを感じた。

質疑では、Mの理解に「変化」「成長」の混合が見られ、Hもそれに引きずられているものの、「変化」に伴う良平の心情を深める質問が行われ、E班の議論に厚みもたらされている。先に触れたが、E班の解釈は八歳の良平の「変化」に留まっておらず、質疑応答で大人の良平への視座が与えられることも期待したが、その点は深まらなかった。授業者の介入があっても良かったかと思う。

三 おわりに

本実践後、学校で学期末試験が行われた。単元を通じて得た作品解釈に関する視点や思考力を問うことを狙い、芥川龍之介「少年」より「幻燈」の節を扱った。生活の「塵労」に疲れた主人公が、かつての鮮やかな出来事を末尾にて思い返す姿が語られる構造を持つ点で両作は似通うが、試験では「幻燈」全文を掲載し、「少女」との出会いによる、保吉の変化はどのようなものだと考えますか。作品を踏まえて300字以上で論じなさい。」という問いを出題した。良平の「変化」を討議した班はもとより、「泣く」「思い出す」を討議した班も、幼少期の感情のクライマックスの場面や、それを末尾で「思い出す」ことを討議した経験から、また別視点で論じられるかと思い、先の出題をした。紙幅の都合で引用できないが、授業者の想像を超えて、学習者はよく論じた。先の学習者Hは、二作の構造の近似を踏まえて保吉の「変化」、そして「塵労に疲れた」大人の保吉、良平との違いを論じていた。

本実践は、分散登校期間中のハイブリッド型学習であり、対面での発表と並行し、オンライン上でのグループ討議、カメラ機能をオフにした音声のみの状況を活用した発表を行った。学習者は積極的だったが、実践には課題が残った。まず、討議での授業者の指導である。今回、授業者は各ルームを巡回するのみで、ファシリテーションはしなかった。しかし、討議が深まりきらなかった班には、積極的に指導して良かった。そこで深めた思考がその後の基盤となるため、その成否の影響が大きい。また、オンライン

ン授業第二次以降で、「トロッコ」に関する思考を表現する場を与えられなかったことも課題である。「沈黙」し、「聞く」中で高まった創造性を生かす場を与えられなかったのは悔やまれる。

コロナウイルスへの対応は予測が付かない。いつ何時、分散登校や、休校によるオンライン学習のみの期間が生じるかはわからない。そうした中であるからこそ、単に対面授業の代替物としてオンライン学習を捉えるのではなく、オンライン学習を取り入れる状況「だからこそ」可能になる実践を日々模索する必要がある。

注

- (1) 寺田守(二〇〇三)「読むことの学習における小集団討議の役割―「クジャクヤママユ」(ヘルマン・ヘッセ)と「トロッコ」(芥川龍之介)の授業分析を通して―」(『広島大学大学院教育学研究科紀要』八八頁)
- (2) 文部科学省「学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル―学校の新しい生活様式―」においても、「児童生徒が長時間、近距離で対面形式となるグループワーク等」は「特にリスクの高いもの」とされる。本実践では、二〇二〇年二月三日のものを参考にした。
- (3) 寺田守(二〇〇二)「小説教材の読みに関する学習者論的研究―「トロッコ」(芥川龍之介)の場合―」(『広島大学大学院教育学研究科紀要』一四〇―一四二頁)。
- (4) 萩原伸(一九九六)「文学テキストに対する小・中学生の読みの反応の発達―『国語科教育』七八頁
- (5) 藤川和也(二〇一〇)「倉澤栄吉の国語教育論における「聞き手主体」育成への視座」(『広島大学大学院教育学研究科紀要』一九〇―一九二頁)。
- (6) この年度の学習者は二学期に「木精」の実践で、発表内容や疑問点をメモする経験を積んでいた。

(7) 水上悦雄・山下耕二(二〇〇七)「対話におけるフィラーの発話権保持機能の検証」(『認知科学』六〇一頁)

※本実践で協力いただいた久松教諭に、ここで御礼申し上げます。

(慶應義塾湘南藤沢中等部・高等部)