

# 国語科におけるオンライン学習支援の実践

—その課題と可能性—

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

有木 大輔・杉村千亜希・関口 隆一  
千野 浩一・東城 徳幸・平田 知之  
森 大徳

# 国語科におけるオンライン学習支援の実践

—その課題と可能性—

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

有木 大輔・杉村千亜希・関口 隆一  
千野 浩一・東城 徳幸・平田 知之  
森 大徳

## 要約

今年度は、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の拡大にともない、多くの学校が休校を余儀なくされる状況からスタートした。本校も6月末まで休校の延長が繰り返され、「学校に集えない状況のなかで、学習支援としてどのようなことが可能か」という課題に直面し、5月より、既に導入していたG Suite for Educationを全面的に活用したオンライン学習支援を開始した。このような未曾有の状況のもと、国語科としてどのような取り組みを行ったのか、個々の実践を整理し、その課題や可能性を整理した。

キーワード：オンライン学習 クラウド G Suite 文具としてのICT

## 1 テーマ設定の理由と本稿の目的

### 1.1 テーマ設定の理由

今年度は、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の拡大にともない、多くの学校が休校を余儀なくされる状況からスタートした。本校も例外ではなく、年度当初に決定した休校の延長が繰り返され、先の見通せない状況が続いた。そうしたなか、「学校に集えない状況のもと、学習支援としてどのようなことが可能か」という喫緊の課題に直面し、5月より、既に導入していたG Suite for Education<sup>1</sup>を全面的に活用した、オンラインでの学習支援が始まった。6月には週2～3回程度、半数ずつの分散登校を開始したが、オンラインでの学習支援は7月末まで継続した。また毎日の時差登校（40分授業×6時間）が開始された9月以降も、休校期間中の経験を活かし、一部の教員が、補助的にオンラインでの学習支援を継続した。

このような経験は、当然のことながらはじめてのことである。また、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）拡大の先行きは不透明であり、今後もオンライン授業やオンライン学習支援を行う必要に迫られる可能性がある。さらに言えば、この経験は、従来の実践を支えてきた原理を見直したり、従来の実践の文脈にオンライン学習を位置づけたりする契機にも

なりうる。以上のことから、国語科として、今年度の経験を記録・整理し、その課題や可能性を検討することには一定の価値があると考えた。

### 1.2 本稿の目的

本稿では、まず本校のオンライン学習環境と新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の拡大にともなう休校への対応について概観した後、オンライン授業・オンライン学習支援（以下、「オンライン学習支援」）の形態ごとに、国語科の実践を整理する。その上で、オンラインを活用した国語教育の可能性や課題について考察を行う。

## 2 本校のオンライン学習環境と形態

### 2.1 本校のオンライン学習環境と国語科の対応

本校では、すでに2016年度よりG Suite for Educationを使える環境が整えられ、生徒・教員は各自のアカウントを有していたが、その利用については各教員や教科、担任団などに任されており、一部の教員が必要に応じて活用するにとどまっていた。今年度も4月の休校段階では、G Suite アカウントを利用したメールでの課題配信が主で、アプリケーションの利用については個々の教員に任されていた。

4月末に休校の延長が決定されたことをうけ、5月上旬に校内プロジェクトチームで検討した結果、学校全体で「オンライン上に教室空間を創る」をコンセプトに、各教科担当者や担任が Google クラスルームを活用した教育活動を開始することとなった。時間割は固定せず、教務部が用意した時間割スプレッドシートに、各々の担当者が授業や課題配信の有無を随時書き込み、生徒がそれを都度確認する形態がとられた。国語科もこの方針にそって、各担当者が Classroom を立ち上げ、以降、1学期末まで、G Suite for Education の各アプリケーションを利用してオンライン学習支援を行うこととなった。また6月からは、会議アプリケーション Zoom の利用も可能になった。

## 2.2 実践で活用したアプリケーションと「共有」の概念

次節以降で触れる、G Suite のアプリケーションを挙げておく。

- Google ドライブ：オンラインストレージ。Google アプリで作成したデータが自動保存される、データの格納・共有場所。Google アプリ以外で作成したデータもアップロードして共有することができる。
- Google ドキュメント：Microsoft の Word に相当するアプリ。Word のデータをドライブに上げてドキュメントのデータに変換したり、Word 形式でダウンロードしたりもできる。
- Google スプレッドシート：Microsoft の Excel 相当。Excel のデータをドライブに上げてドキュメントのデータに変換したり、Excel 形式でダウンロードしたりもできる。
- Google スライド：Microsoft の PowerPoint 相当。PowerPoint のデータをドライブに上げてドキュメントのデータに変換したり、PowerPoint 形式でダウンロードしたりもできる。
- Google フォーム：アンケートフォーム。データを自動でスプレッドシートにまとめて、グラフなどで共有する機能がある。
- Google クラスルーム：クラスごとに担当教員が課題の提示、回収、小テストなどを行うことができる。

これらのアプリの特徴は、クラウド上での「共有」ができることにある。すなわち、一つのデータを何人でも同時に「編集」したり「閲覧」したりすることが可能（「編集」か「閲覧」かは設定で変更できる）なの

である。オンライン学習支援においては、この「共有」という概念に、教員も学習者も習熟することが鍵になる。

このほかに、オンラインビデオ会議アプリである Google ミートと Zoom とを利用した。前者は G Suite 内で使うことができるという点では便利であったが、実践当時はグループ活動を可能にする機能が実装されていなかった<sup>ii</sup>。そこで、ブレイクアウトルーム機能を有する Zoom が6月より導入された。

## 2.3 オンライン学習支援の形態

オンライン学習支援には、複数の形態がある。それらを整理したのが、表1である。

表1 オンライン授業・オンライン学習支援の形態

	一方向型	双方向型
オンデマンド型	①教材や授業動画の配信	②課題の配信と、提出物へのフィードバックなど
同期型	③授業のライブ中継など	④生徒の発言や教員の即時フィードバックを伴う授業

①②は、教員があらかじめ準備したオンライン上の資料や動画に学習者がアクセスし、学習者が自身の決めたタイミングやペースで学びを進めていく方法である。教員と学習者が同時にオンライン上にいる必要はない。

③④は、いわゆるリアルタイム配信であり、あらかじめ設定された時間に、オンラインで教員と学習者とが集まり、進行する方法である。主に Google Meet や Zoom などのオンライン会議アプリケーションを利用する。資料をあらかじめ共有して行うこともある。

言うまでもなく、②④の「双方向型」では、教員と学習者との相互交流だけでなく、アプリケーションの機能や授業の設計次第で、学習者どうしの交流も可能になる。

現実には、次節以降に挙げるように、複数の形式を組み合わせることがほとんどであった。たとえば、配信された一方向型の動画（①）を視聴した後にリアクションを提出してもらう（②）といった方法や、課題（②）を示した後に、生徒どうしの議論の時間を設けて（④）、その成果をもとに課題を提出してもらうといった方法である。

今年度は各担当者がそのつど適切な形態でオンライン授業や学習支援を行ったが、国語科全体としてはすべての形態を経験したことになる。

### 3 休校期間中（1学期）の実践

本節では、休校期間中（1学期）における、G Suite for Education の各アプリケーションならびに Zoom を活用した実践の一部を、表1の形式分類もふまえ、担当者の所感とともに整理する。

#### 3.1 オンデマンド型の学習支援

##### 3.1.1 Google フォームとクラスルームの「質問」機能の活用（中1）

中1を担当する東城は、Google フォームとクラスルームの「質問」機能を用いた実践を行ったが、入学間もない生徒を対象としているため、オンライン学習支援を始めるにあたり障壁が多かった。具体的には、(1) 家庭の通信・デジタル環境の未整備、(2) クラウド型学習支援ツールへの習熟度の低さ、(3) 生徒同士の交流がまだ始まっていないこと、が挙げられる。そのため、(1) 通信量の大きい録画視聴型や同期型の授業はしない、(2) 授業に参加していくことで、無理なくツールへの習熟度を高める、(3) 学習を通じての交流を促す、の3点をまず意識した。実施にあたっては、遊び感覚で取り組める学習課題を課し、ツールを使用する負荷が徐々にかかる、というイメージで授業を構成した。

手はじめに、教員が自己紹介文を書き、それについてコメントを付けさせる、などのことをさせて、授業についての全情報が流れるクラスルームのストリーム機能に親しんでもらった。

続いて、Google フォームを用いて、自己紹介を兼ねた作文を課した（「筑波大学附属駒場中学校」を辞書の項目ふうに定義してみよう、など）。入力したものはスプレッドシートで共有し（フォームの機能を用いて、自動的に変換可能である）、他の生徒の作文を読んだ感想を、クラスルームの質問に対して「解答」する形で入力するという練習をさせた。全体として、教員による評価よりも、クラスメイトによる相互交流的なフィードバックを重視した。

以上を経験させたうえで、課題→共有→相互フィードバックの流れを、教員の補助を減じつつ、定着を目指して再度おこなった。

学習の一連の流れは中学1年の学習のはじめに身に着けさせるべきことなので、オンラインであることは

特に意識しなかった。ただ、それが Google クラスルームを用いて実現できると実感できたことは収穫であった。また、「質問」に答えないと他の生徒の「解答」が見られないことが生徒の動機づけになるなど、クラスルームならではの機能に感心することも多かった。

##### 3.1.2 Google ドキュメントの活用（中2・高1）

関口は、中2を対象に、Google クラスルームの課題機能と Google ドキュメントを利用して、以下のような学習支援を行った。

- ① 緩いテーマの自由作文を Google ドキュメントで提出してもらう。提出された文章には教員が一言コメントする。
- ② もう一度同じ、あるいは書き直した自由作文を提出してもらう。ただしこれには教員はコメントせず、同じクラスの生徒と共有することを伝えておく。
- ③ 生徒から提出されたドキュメントを一つのフォルダにまとめ、生徒同士でコメントを付けられるよう設定、コメントの書き込みを促す。

関口は、例年中2の授業において、最初の授業時に身の回りの好きな対象を選んで、「言葉で写生（スケッチ）する」課題を行ってきた。今回はそのオンライン版になる。

教室での授業との違いだが、まず生活している自宅とその周辺が対象になるため友人たちと共通ではないこと、書く作業が級友と一緒にではなく一人であること、手書きではないこと、などが挙げられる。

コメントに関して留意したのは、とにかくよい点を指摘すること、ほめることで（これは教員の場合も生徒にコメントを書かせる場合の指示としても）、顔の見えない中での言葉のやり取りであることを意識した。

総じて提出された作文はきちんと書かれているものが多く、更に例年に比較して文章が整っている、工夫されていることが多いように思われた。

一方で、残念ながら課題への取り組みが悪い（提出物を全く、あるいはほとんど出さない）生徒もおり、強い働きかけを敢えて避けたこともあり（初めて持つ生徒の学年で、まだ教員との顔合わせもなく人間関係ができていないため）、教室で直接注意・指導できるものとの差を感じざるを得なかった。

Google ドキュメント課題については、森も、高1を対象にした学習支援で利用した。

- 
- ① 掌編小説（吉行淳之介「蠅」）の解釈について、ドキュメントのかたちでレポートを作成・提出してもらう。
  - ② 提出されたレポートをもとに、ドキュメントを用いた「紙上講義」というかたちで教員がフィードバックを行う。
  - ③ 紙上講義を読んだコメントを、クラスルームの「質問」に解答するかたちで寄せてもらう。教員はそれに対して、コメントを返したりフィードバックを行ったりする。
- 

この実践では、レポート量が膨大になるために、関口の実践とは異なり、生徒相互での共有・コメントというかたちはとっていない。教員がレポートに目を通し、着眼や内容の優れたものや知的に興味深いものをピックアップし（この際、Google ドライブの「ワークスペース」機能が有用であった）、それをもとに教員が講義を行うというかたちをとった。

森は、従来メールや Google フォームでレポート（主に小論文）を提出してもらっていたが、この場合、生徒側は図表を盛り込めないという難点があった。Google ドキュメントによるレポートであれば、図や画像を盛り込んだり、外部資料へのリンクを貼ったりすることができ、盛り込むことの出来る情報量は比較にならない。

また、メールでの提出の場合、一部の「作品」を共有したいとき、教員側がコピーとペーストとを繰り返して資料を作成するという手間もかかっていた。しかし、Google ドキュメントによるレポートであれば、「閲覧可」の設定で生成したリンクを紙上講義に貼るだけで、講義の読み手はすぐにアクセスができる。

今回はそのかたちをとらなかったが、関口実践のように「閲覧・コメント可」のかたちで共有することで相互推敲を行ったり、「編集可」のかたちで共有することで共同編集を通して知的生産を行ったりすることも可能になる。

### 3.1.3 Google クラスルームの「テスト付き課題」機能の活用と PDF 形式での教材配信（中3・高3）

杉村は、中3・高3の古文において、教科書（または本文プリント PDF）を用いた学習支援を行った。具体的な手順は、以下の①②の繰り返しとした。

- 
- ① 「テスト付き課題」のフォームで、A（基本的な選択式の問い（必須回答））と B（自分の考えを記述する問い（任意回答・配点無し））を作り、毎回回答させる。Aは出席確認（取り組みの足跡）の代わりとし、Bは、いわゆる〈教室で思い思いに意見を言う〉ことの代替とした。Aについては、フォームの自動採点・結果通知が出来るようにし、語彙や文法の解説なども含め、フィードバックをあらかじめ入力しておく。A・Bとは別に、フォームの最後に「なにかひとこと」という任意回答の質問をつけた。
  - ② Bの回答を集約し、回答者名を出さないかたちで適宜解説を補ったまとめプリントを PDF 形式で配信。「なにかひとこと」の回答も全てプリントに載せ、ときどき授業者も「ひとこと」をつけた。Google ドキュメントではなく、PDF のプリントにしたのは、縦書きの維持のためである。これを Google クラスルームのストリームに添付した。
- 

この実践では、「なにかひとこと」質問が意外と好評で多くの回答があった。内容は、教材や他生徒の意見に対する「他の人が言っていた〇〇という意見に納得した・凄いなと思った」といった感想や、自粛生活の感想など様々であった。学習以外の些細な「ひとこと」についても、校内で行われる何気ない生徒同士の会話が無い時期だからこそ、興味を持てたのかもしれない。

任意にした B でも多くの意見が出されている。教室内の話し合いでは引っ込み思案で話しにくい生徒も、意見が出せていたようである。同級生の〈生の声〉がそのまま周知され、しかも回答者が分からないのが、かえってよく読みリアクションすることにつながっているかもしれない。また、各自が各々のペースで学習するからか、よく考えられた意見が多いように感じられた。時代背景や研究史などを自主的に調べて考え回答する生徒も少なくなかった。

他方、当然のことながら、この方法では〈同期性〉は確保されなかった。たとえば、本文の音読は一緒にはできないし、日頃教室で行われるような、「その場で議論して発見する」ことはできない。フォームの回答に基づいた「まとめプリント」は、できるだけ生徒の意見を汲み取るよう意識したが、授業者による〈押し付け〉になっていないとも言いきれない。教室であれば表情や雰囲気・声色など他の情報も得られるが、〈書かれた言葉〉だけのやりとりなので、授業者も生徒も「本当に分かっているか」は分かりにくかった。

### 3.1.4 YouTube 動画や「ドキュメント」講義の配信と、クラスルームの「質問」機能などの活用（中2・高1）

中2・高1を担当する森は、休校期間の前半、5月から6月上旬にかけて、以下のような流れで授業・学習支援を行った。

- ① Microsoft PowerPoint の録音・録画機能を用いて作成した YouTube 動画（限定公開）や Google ドキュメントを用いた紙上講義を配信し、期日までにアクセスしてもらう。
- ② クラスルームの「質問」に解答するかたちで動画や紙上講義に対するコメントを寄せてもらう。
- ③ 寄せられたコメントに対して、教員がコメントを返したりフィードバックを行ったりする。

中2では、4月から5月にかけて「芋づる読書MAP」作成<sup>iii</sup>を課題としており、読書へのモチベーションを保ってもらうために、本の紹介とともに、以下の内容のミニレッスン（動画やドキュメント）を配信し、コメントを寄せてもらった。また、ペースメーカーの一つとして利用してもらうべく、クラスルームの「質問」機能を用いて、適宜進捗報告をしてもらった。

- 〔動画（約21分）〕「ぶらりオンライン選書一家に居ながら本を選ぶ」：外出自粛や公立図書館の閉館ともなっていて図書の入手が困難な状況が続いていたため、本校の電子図書館への案内とともに、オンラインで選書する方法を複数紹介した。
- 〔動画（約13分）〕「君たちはどう読むか―読者としての権利」：「早く読むことができない」というコメントが生徒から寄せられたことを受けて、ダニエル・ペナックによる「読者の権利10ヶ条」を紹介するとともに、「ゆっくり読む」権利もあることを伝え、自分ならどのような権利を追加するかをコメントで寄せてもらった。
- 〔動画（約17分）〕「僕たちはどう読んでいるか―スキーマと予測」：中2の年間テーマを「文学作品に隠れたしかけ」に設定していたため、認知心理学的に読み手側がどのように読んでいるか、書き手側がどのような工夫をほどこしているかを、具体例とともに伝えた。
- 〔ドキュメント〕「文体の演出」：前回のミニレッスンに続き、書き手側の工夫として文体による演出を取り上げ、レーモン・クノーの『文体練習』や、神田桂一・菊池良『もし文豪たちがカップ焼きそ

ばの作り方を書いたら』を紹介した。

動画については、長くても20分程度になるよう心懸けた。「動画で授業を受けるのは新鮮」「授業感があってよかった」という反応が見られた。また、極力双方向性を保つため、寄せられたコメントに応じた内容も含んで配信するよう工夫した。

中2は昨年度からの持ち上がり学年であることと、昨年度中1で「大福帳」<sup>iv</sup>を活用した関係づくりを積み重ねていたため、その関係を極力維持することを重視した。そのため、どんな簡単なコメントに対しても、必ず一人ひとり返信するようにし、この点でも双方向性を保つよう心懸けた。クラスルームの「質問」機能で寄せてもらうコメントについては授業と関係のない近況報告も可能としたところ、外出自粛におけるストレスや、思春期特有の想いを綴る生徒もいた。

紙媒体の「大福帳」との差異は、(1)字数制限がないためお互いに書きたいだけ書くことができる、(2)必要があれば往復のやりとりが何度も可能である、(3)端末さえあればいつでもどこでも入力できる、(4)必要ならばリンクを通じて大量の情報をやりとりできる、などの点が挙げられる。総じて、単位時間あたりの情報量が「大福帳」よりも多く、交流がある限りは一人ひとりを「知る」ことができるように感じた。

しかし、こうした交流があるいっぽうで、まったく反応がなかったり、途中で「離脱」してしまったりする生徒が各クラスに一定数いたのも事実である。教室で顔を合わせていれば呼び止めたり、直接会話を交わしたりすることができるが、オンライン上ではこうした対応について困難を感じた。中学生については、高校生と比較すると、同期型のほうが向いているようにも感じた。

高1でも4月から5月にかけては中2と類似の方法をとったが、初めて担当する学年であることから、授業内容を通して関係を築くことを心懸けた。また、クラスの約4分の1が高校からの入学生のため、何らかのかたちで、生徒どうしが知的な刺激を与え合えるようなデザインを模索した。

例えば、

- ① バナナマンのコント映像「絵本」を視聴してもらう。
- ② 作品の作り手（文章でいえば書き手）と読み手との関係について考えたことを、クラスルームの「質問」に解答してもらうかたちで寄せてもらう。

③寄せられた回答を抜粋してコメントを加えたり、テキスト論について紹介したりする講義をドキュメントで配信する。

という手順をとった。

②の「解答」については、中2と同様、一人ひとりに必ず返信するように心がけた。③については、互いにどのような意見や考えがあるかを可視化することで知的な刺激を互いに与えられるようにした。

学習支援開始当初は、教員側もこれまで利用したことのないツールに、使ってみることで習熟する段階にあった。そのため、①の段階で掌編小説を読んでもらった後、②の段階でフォームを用いたり、画像で図表を提出してもらったりなど、様々な方法を試すようにした。

教員と生徒との関係については、一部の生徒とは個別に議論をしたり感想の交流をしたりできたが、実際には関係を深めたという実感は得られなかった。やはり一度も会話を交わしたことのない生徒との、顔の見えない状況での交流には困難を感じた。中2のようにあらかじめ関係できている者どうしでのオンライン上のやりとりとは、埋めようのない差があった。

また、生徒どうしの関係についても、そもそも学級の集団づくりができていないことに加え、教員が選んだものについて共有するにとどまったので、十分にできたとは言いがたい。

先に関口も述べていたように、オフラインでの関係が構築されていない状況では、強い働きかけは避けざるを得ない。この点では、オンデマンド・テキストベースの支援の限界を感じざるを得なかった。

## 3.2 同期型の学習支援

### 3.2.1 Google ミートを活用したオフィスアワー・意見交換会（高1）

高1 漢文を担当する有木は、横書きが中心のG Suite for Education をはじめとするオンラインサービスでは通常の授業の代替は難しいと懸念した。とくに高1の返り点や書き下し文のきまりを理解させる重要な入門期においては、Google クラウドルームやドキュメントといった文字情報による解説だけでは理解の定着が不十分になると考え、6月より週1回のオフィスアワーを設けた。オンライン一斉授業ではなく参加自由型のオフィスアワーとしたのは、中学時代から漢文を学習している者や元来漢文が好きな生徒にとっては既知のことを長々と視聴することは負担になるだろうと考えたためである。オフィスアワーだと生徒の自主性ややる

気に左右されるため、数名の参加しか見込めないと予想していたが、むしろ参加のハードルを下げたことによって毎時4割近い参加があった。また、参加者の中には終了時刻ギリギリまで熱心に質問をする生徒もおり、通常授業では10分の休み時間だけで受け付けていた質問時間を十分に確保することができた。しかしやる気の無い生徒や漢文に全く興味の無い生徒まで全員をケアするという点では課題が残った。

また、森は同じく高1で、鷲沢萌「指」を題材として、あらかじめ出した課題についての、有志参加の意見交換会をGoogle ミートで開いた。話し合いたいテーマや問いをまずチャットで出してもらい、その中の基本的なものから始めた。

基本的にはファシリテーターである教員以外はマイクをオフにし、発言したい生徒に画面で手を挙げてもらって教員が指名するかたちを取り、適宜、チャットでの発言もしてもらった。

当初授業者としては、ふだんの教室のように、挙手があれば指名し、ある程度発言の交通整理をするだけでよいだろうと安易に考えていたが、実際には発言するのはごく一部の生徒であったり、時間帯によっては誰も発言しなかったりして、むしろチャットを中心に発言が相次ぎ、時にはチャット上で議論が進むこともあった。実際、生徒からも「顔が見えて安心」というコメントとともに、「声が出しにくい。チャットのほうが気楽に発言できる」「いつもの授業よりも、チャットがある分、発言しやすい」との感想が寄せられた。また、チャットはログも残るため、教員や、参加しなかった生徒にとっても有意義なものとなった。

### 3.2.2 Google ミートによるプレゼンテーションと、Google フォームによる投票（中3）

有木は中3の授業において、毎回発表者を決めてオンラインによるプレゼンテーション授業を行った。プレゼンテーションの内容はビブリオバトルで、これは人に読んで欲しい本を発表者が順番に紹介し、聴衆が読みたいと思った発表に投票するゲームである。このビブリオバトルはオンラインのほうが得られる効果が高いと考えた。まず、事前に発表担当者を決めて1人5分間×5名のビブリオバトルを行う。その際はカメラをONにして本の表紙を写したり、身振り手振りを交えたりして発表させた。

オンラインの特長として画面共有ができるため、Google スライドを用いて発表する生徒もおり、さまざまな工夫が見られた。また、教員もブラウザ

上で使えるビブリオバトル専用のタイマー (<https://tokyo-biblio.com/timer>) を駆使して司会進行を円滑に行った。授業後は Google フォームで発表を聞いて読みたくなった本の投票をさせて、その結果も公開してモチベーションを高めた。

今回のオンライン学習支援によって危惧されたのは、長時間にわたり端末の画面を見入ることで生徒が心身共に疲弊することである。本実践は、発表準備のために本を探したり、授業後に読みたくなった本を実際読んでみたりすることで、端末の画面から目を離す時間を取ることができ、同時に読書指導にもつながった。

Google ミートの利点は、チャットで感想や疑問を聴衆が自由に書き込めることである。発表者はその書き込みで自分の発表の反応を見ることができ、プレゼンテーションの技術が大きく向上した。普段のプレゼンテーションでは、原稿をそのまま読むだけの生徒はそうした PDCA が出来ないことがある。発表後はねぎらいの拍手（絵文字や「8888……」など）を聴衆が書き込んでくれたことが大いに励ましとなったという感想もあった。また、通常授業でビブリオバトルをした時には生徒の私語が行き過ぎると発表者の声が教室の後ろまで聞こえなくなりその都度注意する必要があったが、オンラインではマイクを ON にしない限り私語が発生しないため、じっくりと発表を聞くことができ、通常授業以上の効果が見られた。

### 3.2.3 Google ミート/ Zoom による生徒参加型授業 (中2)

森は中2を対象に、Google ミートを用いて生徒参加型の授業を試みた。具体的には、草野心平の詩「青い花」をスライドで数行ずつ映し、チャットでそのつど生徒の反応をもらいながら進行した。掘り下げたい書き込みについては、適宜取り上げて、書き込んだ本人に発言してもらうなどした。

森がこの題材で同期型授業を採用したのは、詩を全体としてまとめて読むのではなく、数行ずつ進めることでそのつど喚起されるイメージを共有し、そのイメージが徐々に変化したり、ある一つのイメージに収束したりするプロセスを体験してもらいたかったからである。

この実践でも、やはりチャットの効果を実感することになった。ふだんは発言しないような生徒がチャットでは積極的に書き込んでいたり、教室の授業ではかき消されてしまうような発想が拾えたりしたことは、

多様な読みを共有するのに大きく資することになった。その意味では、教室の授業以上の収穫があったともいえる。

いま述べた「プロセスの共有」というのは、テキストを読む行為のみならず、授業そのものにおいても重要であろう。スライドだけでなく、iPad のようなタブレットとタブレットペンを併用すれば、教員が書き込みながら授業を行うこともできる。ふだんの教室でいえば「板書」にあたる行為になるが、教員が「書く」様子を見せる行為は、プロセスの共有という点で、ただスライドをうつしてページを繰るよりも集中度が増すように感じられた。

### 3.2.4 Zoom によるグループディスカッションとプレゼンテーション (中2・高1)

Google ミートはクラスルームと連携して設定できるなどの利点があるが、実践当時はグループ活動を取り入れにくいというのが最大の難点であった。そこで、本校でも6月半ばから Zoom が導入された。Zoom にはあらかじめブレイクアウトルーム機能が実装されており、その場でランダムにグループ分けをしたり事前割当をしたりすることが可能である。

森は中2で、Zoom と Google ジャムボードとを併用したグループ活動を行った。具体的には、音がもたらす印象を考察する授業の一環として、特定の音から始まるオノマトペを集めるという活動を行った。



図1 Google ジャムボードの活用

Google ジャムボードは図1のように、ホワイトボード上に付箋をはったり図を描いたりするのと同様の作業がオンライン上で可能になるアプリである。生徒は、グループごとに Zoom 上で音声のやりとりをしながら、付箋を書いたり動かしたりしながら活動する。ジャムボードでは長い文は書けないが、キーワードを出し合ったり整理しあったりしながら、思考を拡散させる過程を取り入れたいときには有用である。中には授業時間外にも、生徒が加筆修正する様子が見られた。



森はまた、高1を対象にZoomを活用したグループディスカッションと、Google スライドを併用したプレゼンテーションとを行った。具体的には、芥川龍之介「羅生門」を、「語り手」「描写」「象徴」「世界観・構造」の4つの専門領域を設けてジグソー法で読み、最後にグループで作品の読みについてオンライン発表をするというものである。

グループディスカッションの過程では、自主的にドキュメントの共同編集を活用したり(図2)、時間外も自主的にGoogle ミートやZoomに集まってプレゼンテーションの準備に取り組んだりするグループがあった。



図2 Google ドキュメントの共同編集の活用

プレゼンテーションはGoogle スライドを用いて行い(図3)、フォームを用いて相互に評価をもらった。



図3 「羅生門」に関するオンラインプレゼンテーションの様子

生徒の振り返りを見ると、オンラインでのグループ活動やプレゼンテーションに対して、肯定的に捉えるコメントと、その難しさを指摘するコメントとが混在している。以下、その一部を挙げる。なお、この実践

時には、高校からの入学生もいるなか、クラスでの人間関係がまだ出来ていなかったことを付記しておく。

「視聴者の反応は見れた [ママ] ほうが嬉しいと思った。自分の言っていることが正しいのか間違っているのか、面白いのかなどが分かった方がよりやりやすいと思った。それでも僕はあまり人前で話すのが得意ではないので、こういった形式の方がやりやすかった。」

「発表相手の反応が見られないので冗談等を挟めず、単調な発表にならざるを得ない。」

「オンラインプレゼンは、観客が見えないという特性があるため、オフラインで行うよりも緊張しにくいと思った。また、自分の端末で画面をみられ、録画もしやすいのが利点だと思った。しかし、観客の反応が見えないため、自分の行っているプレゼンの内容が伝わっているかが分かりにくいという欠点があると思った。」

「一つの画面で、プレゼンを聴きながらメモができるというのは一つのメリットですね。個々で連絡を取りづらくハプニングもありますが、視聴と同時にコメントで盛り上がりったり、そこから考えを深めたりできるのは独自の面白さがあります。」

「やはり、直接会って話す方がやりやすいとは思いますが、家にある本や辞書などを見たい時に見える [ママ] 点ではオンライン方式が勝っていると思います。」

「プレゼンを作るまで Zoom で会話しながらドキュメントをもとにスライドをつくるので特に不便はなかった。」

「プレゼンを準備する話し合いが対面に比べて進みにくいという印象があった。オンラインだと口火を切るのが難しく、4人だけの空間ということで話にくいというのもあった。しかし、プレゼンをするときには普段と違って聴衆ではなく、スライドを見つめながら話せたのであまり緊張は無かった。」

「初めは不慣れな点もあったが次第にオフラインでやるのとあまり大差なく作業できるようになった。ただ本番では機械のアクシデントがあったりしたので、その点ではオフラインの方が良いなと感じた。」

「これまでやったことはありませんでした。今回やってみて、緊張感がなくなってしまうのが、長所であり短所であると思いました。プレゼンなの

で、あまり反応がないところは気になりませんでした、やはりきちんと伝わっているかどうか少し心配でした。」

「初めての経験だったので新鮮だった。オフラインのものよりもリラックスして聴けたので、個人的にオンラインの方が好きだった。」

「普通にやるのと大差なく、反応が分かりづらい点を除けばむしろ画面を共有できて見やすい分こちらの方がよいのではないかとすら思えた。」

「オンラインのため、最初はなかなか議論が進まず何度も先生のヘルプを頼んでしまった。しかし、オンラインだからこそ、自分たちの好きな時間（休日でも）に集まれるという利点もあり、そのおかげで最後何とか間に合わせる事ができた。」

## 4 オンライン国語教育の課題と可能性

### 4.1 諸実践から見てきたもの——「双方向性」の面からの考察

前節で挙げた諸実践に共通するのは、何らかのかたちで双方向性を実現・維持しようとしている点である。双方向性には、教員と生徒との関係はもちろん、生徒どうしの関係も含まれる。今回のオンライン学習支援では、そうした双方向性の実現・維持の面で、オンラインゆえの限界はもちろんのこと、対面授業では得られない成果が得られたり、従来の教室での授業を捉え直す視点が得られたりした。ここでは、そうした限界と可能性とについて、若干の考察を加える。

#### 4.1.1 オンデマンド型：テキストベースでの双方向性の効用

当初、「オンライン学習」ときいて多くの人が想像したのは映像配信だったと思われる。しかし現実には、オンデマンド型・テキストベースでの学習支援が主となった。これは、意図的な選択というよりは、教員側が無理なく継続的にできる支援が Google クラスルーム内でのテキストベースでのやりとりであり、その諸機能を利用することから支援をスタートさせるほかなかったという現実的選択という面が強かったといえる。

しかし実際に始めてみれば、東城が指摘するようにふだんの教室で行っていることが可能になるばかりか、例年よりも提出物の質が高かったという杉村や関口のような指摘もあった。これには様々な要因があると考えられるが、

(1)各自が各々のペースで学習をすすめられたこと

(2)書くのに費やせる時間が長かったこと(教室での授業でしばしば見られるような、早く提出して終わらせてしまおうというようなマイナスのモチベーションが湧きにくかったこともあるだろう)

(3)目の前に教員や生徒がいる場合の評価と違い、見えない相手に自分の製作物を提出することからくる緊張や慎重さなどがあったこと

(4)紙媒体に手で書くよりも推敲や修正が容易であったこと

などの理由から、結果として自分の書く文章の言葉に対して、また他者の書いた文章の言葉や表現について、例年以上に関心を向けて取り組んでいたと考えられる。

こうした成果は国語科の言語活動としては歓迎すべきことであり、従来の教室での活動を捉え直したり、改善したりする視点を得られたといえよう。

#### 4.1.2 同期型：その集権的性質とチャットの有用性

同期型の最大のメリットは、教員と生徒どうしが時間をリアルタイムで共有することで、モチベーションの維持や相互啓発が可能になる点である。この点では、ある意味で従来の教室にかなり近い環境を実現できるともいえる。

しかし、教室での授業と比較して、オンラインでの同期型授業は「集権的性質」が強いという側面も無視できない。というのも、基本的にはマイクをオンにした一部の参加者にしか発言が許されない構造があるからである。

特に本校の場合、従来の教室での授業であれば、教員の声に生徒の声が重なったり(いわゆる「ツッコミ」やちょっとした疑問など)、ある生徒の発言が別の生徒のつぶやきを誘発したりすることがあり、それが授業の展開に寄与する場面が少なくない。オンラインの同期型授業では、そうした「多声性」や「連続性」を担保しにくいのである。

そうした「集権的性質」を緩和するのが、チャット機能である。今回私たちが感じたのは、森が指摘するような、チャットの有用性であった。誰かがマイクで話していることに対して反応をしたり、チャット上の前の書き込みに対して反応したりすることで、「多声性」や「連続性」を担保しやすくなるのである。また、生徒の発想や思考を最大限拾うことができ、単位時間あたりの情報量も増加するといえる。

チャットの場合、それらが即時ログとして残っていく点もメリットとして挙げられるだろう。従来の教室

での授業の場合は、時間的な制約もあって、一部の生徒の発言しか取り上げられない。また、一度放たれた発言はよほど意識して記録をしなければその場で消えていってしまう。その意味では、同じ教室空間に集っている状況においても、インフラさえ整っていれば、チャットの活用が選択肢として加えられても良いかもしれない。

#### 4.1.3 関係構築の困難と可能性

オンデマンド型にせよ、同期型にせよ、多くの教員が感じたのが関係構築の困難と可能性である。

困難については、特に中学生（低学年）で、ふだんの教室で活発に発言していた生徒がオンライン上での反応は乏しかったり、そもそもオンライン学習に適応できずに参加できなかつたりというケースがみられた。また、オフラインでの関係が構築されていない状況で、オンラインだけで関係を構築することには大きな困難をともなった。対面であれば、相手の表情や口調などもふまえて、こちらも介入の質や方法を調整することができるが、関口・森が指摘するように、あらかじめ互いに関係を結んでいない状況で強い働きかけは難しい。特に中学生については、生活面全般や家庭環境にも関わるので、学習支援にあたっては担任団との連携が不可欠であろう。

他方、可能性については、先述したテキストベースでのやりとりの情報量の多さゆえの交流の充実のほか、生徒によっては対面授業よりもオンライン学習のほうが積極的に参加できるケースが見られた点が挙げられる。こうした現象はふだんの教室で授業をしている限り見えないものであり、今後の対面授業においても、Google クラウドルームやドキュメント、チャットの活用などが選択肢に加わっていこう。実際、対面授業再開後も Google クラウドルームやドキュメントの共同編集の活用が見られた。

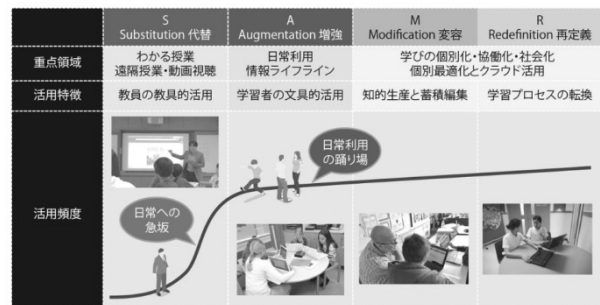
#### 4.2 諸実践の意味づけ——文具としての ICT の可能性

本校では従前より G Suite を基盤とした ICT 環境がありながら、必ずしも十分な活用がされてこなかった。国語科も例外ではなく、一部の実践例はあるものの、その活用は限定的であったといえる。

しかし、先に述べたように、ふだんの教室でできる以上のことが可能になる面もあった。

ここで、フィンランドの研究者プエンテドゥが示した SAMR モデル（図 4）を参照したい。

この図において、S は「代替」、A は「増強」、M は「変容」、R は「再定義」を指す。豊福晋平（2020）は、学校が情報環境の日常利用に至れない原因について、「大変な苦勞をして指導案を書き、授業準備をしても、一度授業を終えてしまえば力尽きて後が続かないことが多い。【A 増強】段階への急坂（利用頻度・時間の増加）を登り切れずに奈落の底へ滑り落ちてしまう」と述べている。



出所：Puentedula (2010) SAMR モデルに筆者が加筆

図 4 教育情報化の SAMR モデルと A 増強段階へ至る急坂（坂本旬ほか『デジタル・シティズンシップ コンピュータ 1人1台時代の善き使い手をめざす学び』より）

すでにオンライン学習支援における単位時間あたりの情報量の増加については述べたが、【S 代替】から【A 増強】への移行には、これに加えて「利用頻度・時間の増加」が必要であり、その鍵を握るのが、文具としての ICT の活用であるとも豊福は指摘する。すなわち、学習者自身が、ペンや鉛筆と同じ「文具」として、自分で学習をデザインし、自分の判断・選択のもとでツールを日常的に用いることができるかどうかは鍵だといえるのである。

今回の諸実践を振り返ると、休校期間初期はさまざまなツールが教員の教具として活用されており、その意味では【S 代替】段階の側面が強かったといえる。たとえば、Google クラウドルームは、授業進行のための指示や課題配信・回収、添削・返却などを可能にするツールで、教員の管理が前提となっており、学習者どうしのやりとりは教員側が意図的に許可しないとできない構造になっている。

しかし、たとえば、森による同期型の実践（中2・高1）において見られた、授業時間外に Zoom に集って議論をしたり、Google スライドやジャムボードで相互コメントや共同編集をしたりする生徒の姿は、さまざまなツールを教員が教具的に活用する段階から、学習者が主体的に文具として ICT を活用する【A 増強】段階への移行を予感させるものである。

今回の経験を通じてICTの文具的活用が定着すれば、国語科における言語活動の量や質の向上が期待できよう。(もちろん、そのためのインフラ整備が必要であることは言うまでもない。)

### 4.3 ICTによる知的生産・創造的活動の可能性

最後に、SAMRモデル(図4)における【M変容】段階への足がかりになる活動の例を取り上げたい。【M変容】段階とは、学習者自身がICTを自ら文具的に活用することで、知的生産活動や創造的活動を行う段階である。

取り上げるのは、12月中旬(期末考査のあとの特別時間割期間)の2日間、森が中学2年生を対象に行った「オンライン演劇ワークショップ」の実践である。この実践は、文化庁の「コミュニケーション能力向上事業」<sup>vi</sup>を活用して、演劇の専門家(劇作家・演出家・俳優など)を複数授業に招き、9月に演劇創作活動を行うことを企図していたものだが、新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の拡大にともない12月に延期、さらにオンライン実施に切り替えたものである。

このワークショップでは、全員が何らかの形で出演する「チャットを利用してよい」「オチはなくてもよい」「上演時間は3分前後」という条件のもと、Zoomで実際にありそうなシチュエーション(例：面接、会議、授業など)を考えて、そのシーンを創作し互いに鑑賞しあった。「オンライン授業」「オンライン就職面接」「オンライン新人歓迎会」といった身近なシチュエーションから、「国際食糧会議」「太陽系外交」「宇宙人との邂逅」といった非日常的なシチュエーションまで、創られたシーンは多彩であった。

構想段階では、通常、演劇の専門家はグループの状況を見て介入の度合いを強めたり弱めたりする。その調整には、介入時の言葉の数やタイミング、身体の向き・位置、表情、語調といった多様な要素が関与する。ところがZoomでは、先に述べた「集権的性質」の強さから、ファシリテーターがこの調整を行うことは極めて難しく、結果として、構想段階ではほとんど介入せず見守るという選択をとることになった。今回演劇の専門家がその専門性を発揮したのは、構想段階での支援よりも、実際に演劇として、それがどう見えるのかに関する支援の方がそのウェイトが大きかった。

このワークショップで目をひいたのは、構想段階のグループ活動で、専門家が誘導・指導しなくても、Zoomのホワイトボード機能やGoogleドキュメントの共同編集などを自分たちで使いはじめたグループが複数あ

ったことである(図5)。またZoomを「舞台」とした「上演」段階においても、生徒自身の着想と工夫とによって、ミュートやチャットの機能、バーチャル背景や画面共有、カメラのON/OFFによって画面に映る人間を切り替えるなど、Zoomの実装する機能を余すところなく用いて一つの虚構世界を創る姿が見られた。Zoomでのワークショップに慣れず、あたふたする大人たちを尻目に、生徒たちは、その機能を使いこなし、どのグループも「上演」を成功させたというわけである。

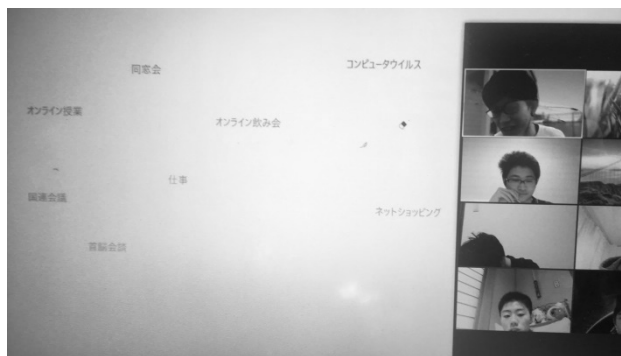


図5 ホワイトボード機能でアイデアを出し合う様子

ワークショップ後の振り返りでは、「観客の反応がわからないから難しかった」「Zoomだと打ち合わせが難しくなる」「オンラインでは盛り上がり欠ける気がした」という声もある一方、以下に挙げるような、肯定的な意見や表現行為の本質に迫るコメントが少なかった。

「デジタルならではの表現の方法があって楽しかったです。通常なら二つに分けて行わないといけなかったところをビデオのON、OFFや画面共有などで行えたのがすごく楽しかったです。」

「オンラインならではの表現技法、例えば画面に背景を加えたり、ビデオに映る人を変えたりしてそれぞれの場面を表現したりすることなど、いろいろな面白い方法があって、楽しかった。」

「一つの動作だけでそれぞれの人たちが受け取る感情が変わってくる。それが本人たちの意識していないような些細な動きであってもだ。表現を完璧に伝えることなんて出来ることのないことだが、そこに人々の自由性、人間らしさが込められているのではないだろうかと思った。」

「専門家の人々の(鑑賞後の)感想は単なる自分の感情についてのことだけでなく、その演劇が何を伝えようとしているかという『狙い』の部分に

まで言及して、表現を『受け取る』ということは表現の『狙い』を考えるとということであると思った。」

「自分たちが考えていなかったことまで注目してコメントしてくれる方もいて、極端に言えば、てきとう [ママ] に何となく作った文でも偶然に作者の意思が生まれることがあるというのは面白いと思った。意図的に何個もの解釈の余地がある文をつくるのは難しいと思うが、できたらとても面白いものになるのではないかと思った。」

「表現をする側になってコメントを頂いた時に達成感や喜びを感じた。受け取る側もコメントを伝えた時にコメントの部分に共感してもらえるかどうか表現する側と受け取る側が繋がれるかどうかなのでそれが繋がっていた今日は見ててなんかいいなと思った。」

「コミュニケーションの難しさを改めて感じました。言葉のキャッチボールとよく言いますが、相手の捕球精度や自分との距離感がうまく掴めず、自分がエラーばかりになってしまったように思います。講師の方々を見て、コミュニケーション能力が高い人とは、子供に野球を教えるお父さんのようなものかなと。捕りやすいように優しく投げしてくれるし、相手のどんな暴投も拾ってくれる。そんな人になりたいです。」

こうした学習者のありようは、知的生産や知的編集を特徴とする【M 変容】段階への足がかりになる活動として位置づけることができよう。

国語科は、協働で創作したり編集したりする活動との親和性が高く、実際にそのような実践も積み重ねてきている。この二つを結びつけ、知的生産活動・創造的活動をどのように導いていくか——端末を一人一台有する時代を見据えて、過去の実践もふまえながら、このことを考えていくことが今後の国語科の課題の一つとなるだろう。

## 5 さいごに

本校執筆時点（2021年1月）で、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の拡大はおさまらず、本校は再びオンライン学習を主とした体制になっている。

残念ながら、この感染症とは、次年度以降も付き合い続けなければならないであろう。それはとりもなおさず、オンライン学習支援が今後も選択肢であり続け

るということでもある。その意味で、日々の生活のなかで、教員・生徒双方がオンライン学習を経験したこととの価値は大きい。

今後は、オンライン学習支援を従来の教育の「補充」のように考えてただ「こなす」のではなく、オンライン学習を教育活動や日々の学校生活にどのように位置づけていくかを前向きに考え、新たな環境を創り出す好機としたいものである。

---

### 【注釈】

- i G Suite for Education については、以下のサイト及び関連するサイトを参照のこと。  
<https://edu.google.com/intl/ja/>  
（アクセス日：2020/12/30）
- ii その後、2020年10月にGoogle ミートでも有料でブレイクアウトルーム機能が使えるようになった。
- iii 「芋づる読書MAP」は、岩波新書フェア2019「つながる ひろがる、芋づる式！ 岩波新書」で公開されたものを活用した。以下のサイトを参照。  
<https://www.iwanami.co.jp/news/n32672.html>  
（アクセス日：2020/12/30）
- iv 「大福帳」は、もともと織田揮準氏の考案したものであり、出席促進、積極的な受講態度、学習者との信頼関係の形成、授業内容の理解と定着などといった効果があることが確認されている。向後千春（2006）「大福帳は授業の何を変えたか」『日本教育工学会研究報告集』JSET06-5、pp.23-30を参照。
- v 森大徳「文学教材の読みの質を高め合う協同学習」（『月刊国語教育研究』502号、2014年）の実践を、今年度、オンライン上で行ったものである。
- vi コミュニケーション能力向上事業については、文化庁の以下のサイトを参照のこと。  
<https://kodomogejutsu.go.jp/communication/index.html>（アクセス日：2020/12/30）

### 【参考文献】

1. 坂本旬・芳賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林一真（2020）『デジタル・シティズンシップ コンピュータ1人1台時代の善き使い手をめざす学び』明石書店