

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	ICTが文学の読みにもたらす可能性：国語科のICT活用実践調査を踏まえて
Author(s)	木下, 恵介
Citation	国語教育思想研究, 32 : 33 - 41
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054797
Right	
Relation	



ICT が文学の読みにもたらす可能性 —国語科の ICT 活用実践調査を踏まえて—

福山市立新涯小学校 木下 恵介

キーワード：ICT，文学，社会文化的アプローチ

1. はじめに

文学的文章の指導内容論については、これまで「学習者の認識や読みの言語技術を重視する立場」と「学習者一人一人の多様な読みを重視する立場」との間での二元論的な議論が行われてきた（高木 2002，寺井 2013）。そうした中で、難波他（2007）は学習者が文学の虚構世界に参加し、そこで登場人物に同化したり、対象化したりする「文学体験」を経て、最終的には自己変容の段階である「典型化」へと辿り着くことが重要であると述べている。

この「典型化」こそ、文学教室において目指すべき読みの姿であるとすれば、果たしてそれはどのようにして起こるものなのか。住田他（2016）は、学習者がテキストの読みを深めていく上で必要となる要件について大きく 2 点を指摘した。1 点目は教科内容として体系化された「慣習的知識（認知的道具）」なるものを自覚的に用いながらテキストを読むこと、2 点目はそれを用いながら教室内における他者との「社会的過程」を経ることである。

そこで、本稿では住田が依拠する社会文化的アプローチを取り上げ、研究の枠組みとして位置づけることとした。社会文化的アプローチとは、ヴィゴツキー（L.S.Vygotsky）による社会文化研究、さらにはワーチ（J.V.Wertsch）に代表されるアプローチで、上村（2000）は「人間の行為を、社会文化的状況のなかで捉えようとする（p. 28）」視点であるとしている。これに基づけば、学習者が典型化に向かうためには、比喻や色彩表現といった「文化的道具」（慣習的知識／認知的道具）を媒介としてテキストを読んだり、他者との社会文化的な相互行為を経たりしながら読みを形成していく必要がある。

2. ICT（一人一台端末）の教育現場への導入

文化的道具を媒介として行われるテキストの読み、そして他者との社会文化的相互行為を支えるものとして、本稿では近年教育現場に導入され、学びの在り方を大きく変えつつある ICT（一人一

台端末）に着目する。

現代社会において、私たちを取り巻く情報技術は急速な発展を遂げており、社会に劇的な変化をもたらしている。人間が行っていた作業の多くは AI がとって代わることとなり、これまで当たり前とされてきたものは、もはや当たり前ではない。これからの社会で働くには、情報技術に係る基本的理解をもった上で多様な課題に取り組んでいく力が不可欠であり、そのような力を兼ね備えた人材を育てるため、学校教育において情報活用能力の育成を図っていくことが求められている。

このような背景を踏まえ、2019 年 12 月、文部科学省は「GIGA スクール構想」を打ち出し、2022 年度を目標に公立小中学校すべての児童生徒が一人一台の情報端末を活用することが可能な環境を整備することとした。その後、2020 年初頭に発生した新型コロナウイルスの感染流行による全国一斉臨時休校措置により、児童生徒の学習が滞ったことを理由として構想は前倒しされ、2021 年 7 月現在、公立小学校での端末利活用率は実に 96.1%と報告されている。こうした状況下にて、日々の授業に ICT を活用した実践がこれまで以上に積み上げられてきていることは自明であるとともに、教室という閉鎖的空間で学びを完結させるのではなく、その枠を越えて子どもの社会・文化を拡張していくことが求められていると言える。

これを踏まえ、本稿では、国語科における ICT 活用実践の文献調査を行う。その結果を踏まえ、文化的道具を媒介とした読みや他者との社会文化的相互行為を ICT がいかに支え、読みの深まりをもたらすのか、その可能性を明らかにすることを目的とする。

3. 国語科における ICT 活用文献調査の概要

3.1 調査対象と期間

ICT と文学の読みとの関連を捉えるために、国語科の学習においてどのように ICT 活用がなされてきたのか、先行実践について文献調査を行う。

文献調査をするにあたり、調査対象・校種は国語科教育研究 2 誌の小学校・中学校・高等学校における ICT 活用実践とし、対象期間は佐藤他 (2021) を参照し、新型コロナウイルスの感染流行が発生した 2020 年 1 月を始まりとして 2021 年 12 月までの 2 年間分とする。これらについて整理したものを、以下【表 1】に示す。

【表 1】文献調査対象と期間

調査対象	1. 月刊 国語教育研究 (日本国語教育学会) 2. 教育科学 国語教育 (明治図書出版)
対象校種	小学校・中学校・高等学校
対象期間	2020 年 1 月号～2021 年 12 月号

3.2 調査件数と分類方法

調査件数について、対象期間における活用実践は『月刊 国語教育研究』が 52 件、『教育科学 国語教育』が 99 件、2 誌合計で 151 件となったが、1 件の実践でも複数の場面に渡り ICT を活用している実践も多く見られるため、総数は延べ 324 件とした。

また、活用の分類方法について先行研究を概観した結果、山本・山元・下古立 (2017) による「視聴」「書き込み」等の「活用方法」に応じた 6 区分、林・梅田 (2021) による「課題をもつ」「表現・伝達」等の「活用場面」に応じた 7 区分の分類等が見られたが、ここでは寺内・山本 (2021) にて取り上げられている文部科学省 (2016;2020) 「ICT を効果的に活用した学習場面【表 2】」に従うこととする。

【表 2】ICT を効果的に活用した学習場面
(文部科学省 2020 を基に稿者作成)

学習形態	区分	活用場面
A 一斉学習	A1	教師による教材の提示
	B1	個に応じる学習
B 個別学習	B2	調査活動
	B3	思考を深める学習
	B4	表現・制作
	B5	家庭学習
	C1	発表や話し合い
C 協働学習	C2	協働での意見整理
	C3	協働制作
	C4	学校の壁を越えた学習

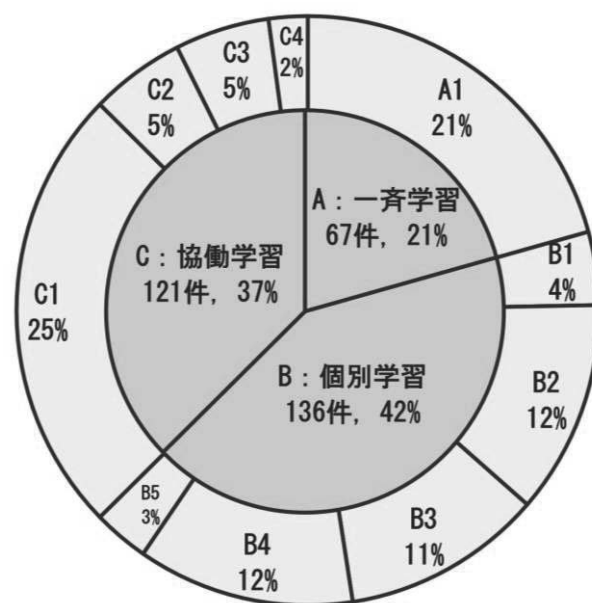
文部科学省は 2011 年度より、一人一台の情報端末、電子黒板、無線 LAN 等が整備された環境下において、ICT を活用して子どもたちが主体的に学習する「新しい学び」を創造するための実証研究を実施し、その成果を『学びのイノベーション事業 実証研究報告書』まとめている。

また、ICT を活用することによって「一斉指導による学び (一斉学習)」だけでなく、「子どもたち一人一人の能力や特性に応じた学び (個別学習)」や「子どもたち同士が教え合い学び合う協働的な学び (協働学習)」を推進していくことが重要であるとし、ICT を活用した 10 の学習場면을類型化して整理した。本調査ではこれを基に対象雑誌掲載の ICT 活用実践の分類整理を行うこととする。

4. 国語科における ICT 活用文献調査の結果

4.1 活用場面の分類

まず、全 324 件の事例を学習場面によって「一斉」「個別」「協働」という 3 区分に分類し、全体の傾向を捉えることとした。その割合を【図 1】に示す。



【図 1】ICT を活用した学習場面の分類

ICT を活用した学習場面の割合は、「一斉学習」に対して「個別学習」「協働学習」がそれぞれ 2 倍程度となった。その要因としては、コロナ禍で対面型・交流型の授業形態が制限されたことや一人一台端末の普及も相まって、これまで以上に学習者が ICT 活用の主体となる実践が多く行われつつあることが考えられる。

4.2 学習場面と学習過程の関連

続いて、国語科における ICT 活用実践の中から、「読むこと」領域、とりわけ文学の学びに係る事例に着目して整理する。以下【表3】は、324 件の活用実践の件数を領域・事項別に整理したものである。

【表3】領域・事項別の活用実践件数

領域・事項		件数 (件)
知識及び技能 (言語)		33
思考力,	A 話すこと・聞くこと	54
判断力,	B 書くこと	77
表現力等	C 読むこと	説明文 57
		文学 103
合計		324

調査対象の約 3 分の 1 が文学の学びでの活用実践となっており、他領域・事項において多く活用がなされていることが伺える。この文学の学びでの活用場面を【表2】に挙げた 10 の場面に分類するとともに、文部科学省 (2016;2020) 「国語科における学習過程のイメージ」の「読むこと」の学習過程に位置付け、それぞれの活用件数を【表4】に整理する。これにより、ICT がどのような学習場面・過程において多く活用がなされているのか傾向を見る。

【表4】「読むこと」(文学)における ICT 活用学習場面と学習過程の関連

		学校における ICT を活用した学習場面										計	
		A1	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3	C4		
把握・計画	学習目的の理解 (見通し)						1	2					12
	選書 (本以外も含む)			1									1
実行・研究	構造と内容の把握	4		1	2		1	1	4				13
	精査・解釈	4	2	4	4	4	1	8	6	4	2		39
	考えの形成	2		2	3	7		1		1			16
まとめ・省察	他者の読むことへの評価, 他者からの評価										1		12
	自分の学習に対する考察 (振り返り)	1			2			3					6
	次の学習活動への活用	1			3								4
計		21	2	8	14	11	3	26	10	6	2		103

「A1: 教師による教材の提示」については、学習の把握・計画段階においてスライド等をスクリーンで提示し学習意欲を喚起させたり、見通しをもたせたりすること、実行・研究過程において教材文や挿絵等を提示する視覚的支援、学習活動の焦点化により理解を深めることにつながるような活用が多く見られた。

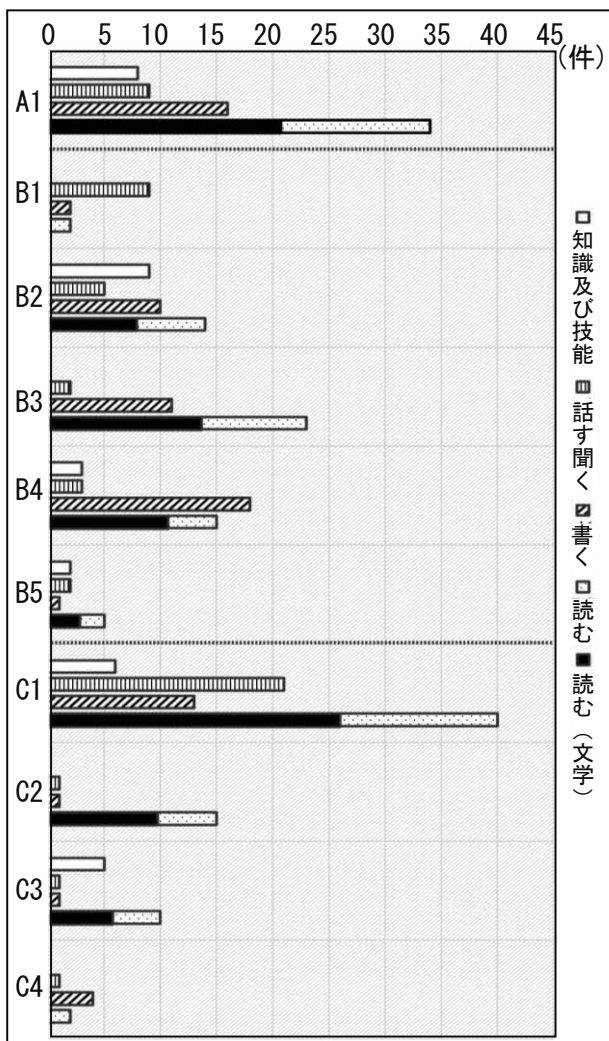
このような教師が主体となった ICT 活用は、学習効果を高めるものとしてこれまで多く実践・蓄積がなされ、その有用性についても一定の共通認識が得られるほどに広まっている。しかし、一人一台の学習端末が整備された今、より光を当てていかなければならないのは「学習者主体の ICT 活用」が、学びにどのような変容をもたらすのかという側面ではないだろうか。文化的道具を媒介とした学習者の行為が ICT によって支えられることで、学習における困難さを解消したり、学びをより促進したりするなど、新たな可能性について検討していく必要がある。

そのために「学習者主体の ICT 活用」について整理する。個別学習では学習過程全体を通した「B3: 思考を深める学習」が最も多く、考えの根拠を端末上のチャートや図に書き出したり、本文書き出し機能を用いて叙述や表現技法等を書き出して全体像を捉えたりするといった活用がなされていた。次いで、読みを追究する過程での「B2: 調査活動」では、場面の情景に合う画像や音楽を検索・撮影したり、学習に関する用語の意味を調べたりすること、「B4: 表現・制作」では、画像や音声等を貼り付けながら短歌や俳句を創作すること、朗読音声を取り込むことなどに活用されていた。

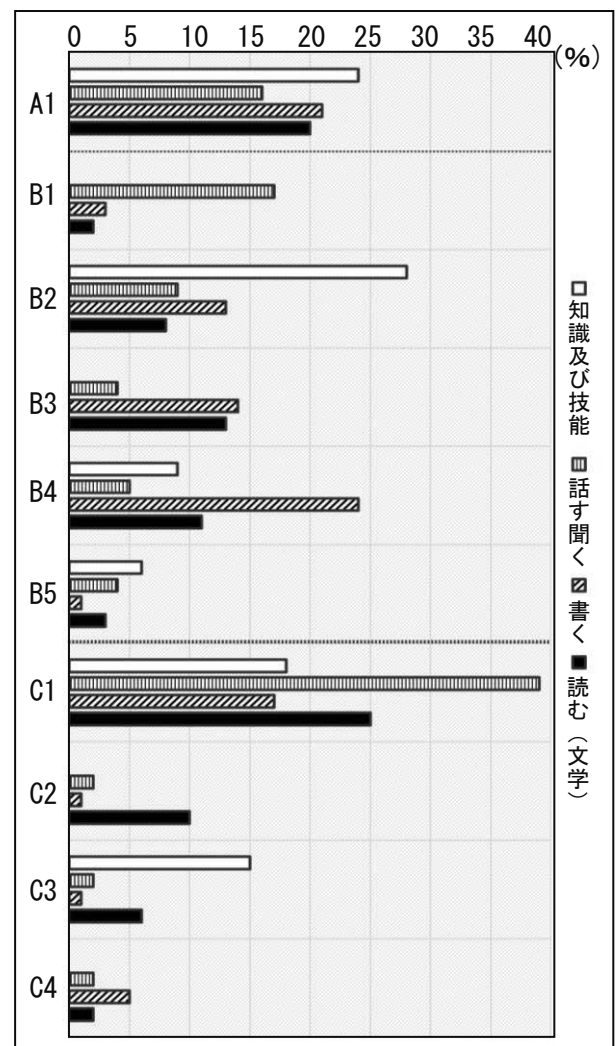
また、協働学習では主に「構造と内容の把握」から「精査・解釈」「考えの形成」「共有」へと至る各学習過程において、個別・ペア・グループ等で紡ぎ出した考えを全体で共有する、それを基に話し合うといった「C1: 発表や話し合い」が最も多く、これに近い活用の在り方として端末上で共通のスライドやシンキングツール等を用いた「C2: 協働での意見整理」「C3: 協働制作」なども多くなされていた。

4.3 「読むこと」からみた他領域・事項との比較

ここから、文学の学びにおける ICT 活用の特徴をさらに見出すために、「話すこと・聞くこと」「書くこと」そして「知識及び技能」という他領域・事項と比較し、その結果を以下の【図2】に示す。



【図2】「領域・事項別」ICT活用の件数



【図3】「領域・事項別」ICT活用の割合

【図2】のグラフは、領域・事項別にICTの活用場面と件数の関係を表したものである。「読むこと」領域については、文学的文章と説明的文章の実践を合わせた棒と、文学のみの実践を表した棒とで二重にして示している。これを見ると、やはり読むこと領域、とりわけ文学の学びにおける活用が多く行われていることが伺える。

しかし、単純な件数による比較だけでは、文学の学びにおけるICT活用実践が突出していることから、その特徴を十分に見出すことは難しい。そこで、領域・事項別にICTの活用場面を総数に対する割合で整理し直し、比較することとした。その結果を、以下【図3】に示す。なお、このグラフにおける「読むこと」領域の棒は、特徴を見出すために文学に絞って示している。また、他の領域・事項においても、それぞれ突出した活用のされ方が分かるが、ここでは文学に着目して考察を行う。

文学の学びにおいて突出しているのは、「C2：協働での意見整理」である。また、他領域を上回る程ではないものの、「B3：思考を深める学習」及び「B4：表現・制作」、そして「C1：発表や話し合い」での活用割合も高くなっていることが分かる。

このことから、文学の学びにおけるICT活用によって、個別学習において思考を深めたり、その結果を言語活動として表現したりするような「思考・認知的側面」、そして、協働学習において多様な他者とのつながりを生み出すような「コミュニケーション的側面」への働きかけが促されていると考えることができる。これについては、現行の学習指導要領の土台となった文部科学省(2016)「国語科における学習過程のイメージ（【図4】）」でも、育成を目指す資質・能力として「創造的・論理的思考の側面」そして「他者とのコミュニケーション的側面」が挙げられており、ICTが多く活用されている側面と一致する。

<p>【創造的・論理的思考の側面】</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶情報を多面的・多角的に精査し構造化する力 ▶構成・表現形式を評価する力 <p>【感性・情緒の側面】</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶言葉によって感じたり想像したりする力、感情や想像を言葉にする力 ▶構成・表現形式を評価する力 <p>【他者とのコミュニケーションの側面】</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶言葉を通じて伝え合う力 ▶構成・表現形式を評価する力

【図 4】国語科において育成を目指す資質・能力の整理（文部科学省, 2016）

つまり、ICT を活用することは国語科の学びにおいて重要とされる「思考・認知的側面」, 「コミュニケーション的側面」という資質・能力の習得過程を支える働きをもつものであるといえる。文学の学びにおいてこれまで重視されてきた, 叙述に即した読みや考えの形成, そして他者の多様な考えに触れる, 共有するといった学びをさらに促す可能性があるということである。

5. 「思考・認知的側面」「コミュニケーション的側面」に働く ICT

ここまでの文献調査により見えてきた ICT がもつ機能について, 学習者の「思考・認知的側面」あるいは「コミュニケーション的側面」という視点に絞り, 具体的な活用例をもとに機能の在り方を考察する。

まず, 学習者の「思考・認知的側面」について, 実践の中には, 端末上の学習支援コンテンツに内蔵のシンキングツールを活用して二つの場面の共通点や相違点を整理したり, 場面構成や人物の相互関係を図に表したりすることで思考を整理・可視化し, 読みの深まりにつなげているものが見られた。また, デジタル教科書の「マーカー機能」や「本文抜き出し機能」を用いて人物の心情が表れている叙述に焦点を当てたり, 端末上の全文テキストにコメントを入れて共有し, 自他の着眼点の違いに触れたりするといった活用もなされている。以下, 【表 5】に代表的な活用例を示す。

【表 5】思考・認知的側面への働きが見られる ICT 活用例

働き	活用例
思考整理 可視化	<ul style="list-style-type: none"> ・シンキングツールを用いて, 二つの場面の共通点や相違点を整理したり, 考えの根拠をチャートに表したりする。 ・場面や人物の相互関係を図にまとめる。
焦点化	<ul style="list-style-type: none"> ・「マーカー機能」や「本文抜き出し機能」を用いることで, 人物の心情が表れている叙述に焦点を当てる。 ・端末に配布された全文の中から, 着目した叙述を範囲選択し, コメント機能を活用して感じたことを入力する。共通データに打ち込むことで, 自他の着眼点の違いに触れる。
学びの 蓄積	<ul style="list-style-type: none"> ・前時までの学習履歴を端末上に保存しておき, それを参考にしながら本時の学習に取り組む。 ・振り返りをポートフォリオ的に蓄積し, 次単元以降の学習に活用する。

これらの学習活動は紙媒体でも行えることだが, 書き込みや抜き出し, 色付けなど, 修正を加えながら繰り返しかつ容易に行うことができるという ICT の長所を生かすことで, より思考を可視化・焦点化し, 叙述に基づいた読みへつなげていくことが可能になる。

さらに, 一人一台端末のクラウド上には膨大な量の学習履歴を蓄積することができ, ノートやワークシートに比べて学習者自身の学びを経時的につなぐこと, 客観的に変容・成長を捉えることも容易になるなど, 文化的道具としての ICT には学習者の「思考・認知的側面」の変容を促すような働きがあることが伺えた。

一方, 「コミュニケーション的側面」について, これまでは共同で何らかの活動を行う際, 個人思考後にグループで交流する, あるいはグループでの意見整理も結果を代表者がまとめるような活動が多くなされていたが, ICT が一人一台ずつ導入されたこ

とで、他者とのコミュニケーション的側面にも変化が見られた。代表的な活用例を、以下【表 6】に整理する。

【表 6】思考・認知的側面への働きが見られる ICT 活用例

働き	活用例
協働での意見整理	<ul style="list-style-type: none"> ・1つのシートを共有し、作者に対する問いを端末上の付箋に書き出して整理する。 ・人物の心情が表れている叙述について、他の学習者と共通の全文テキストに同時にコメントする。 ・話すことに抵抗のある学習者が、端末上でコメントする。
協働制作	<ul style="list-style-type: none"> ・協働で意見整理したことをプレゼンテーションスライドにまとめたり、朗読の様子をグループで動画にまとめたりする。
考えの共有	<ul style="list-style-type: none"> ・初発の感想、人物の心情や相互関係など、個別の読みの共有を端末上で容易にでき、多様な学習者の読みに触れる。 ・自分の読みとは違う相手を探し、直接話を聞きに行くなど、意図的に読みの交流・共有をする。 ・他者の発表に対する感想や質問をコメント・評価する。

学校使用する ICT には Google classroom 上の Jamboard やロイロノート・スクール等、いずれかのアプリを搭載されており、それには複数の学習者が同時に編集を行うという共同編集機能が備わっている。これを用いることで、各自が端末を操作しつつ、同時に意見を書き出したり整理したりするような学び方が可能となった。また、意見整理の結果をグループでスライドや動画にまとめるなど、コミュニケーションを密に取りながら学習することで、作業の効率化だけでなく、話すことに抵抗のある学習者が書き言葉で意見を表現するなど、これまで捨象されることがあった一人一人の読みが反映されやすくなる可能性をも含んでいる。

さらに、共有機能を用いることで、設定された交流時間に限らず、例えば考えをもととする際にも端末上で他者の考えを参考にすることや、隣の席やグループに限らず、端末の画面上で共有された他者の考えを見て、意図的に話しかけに行くといった相互行為も可能となった。このように、「いつでも」「どこでも」「誰とでも」つながることができ、これまで以上に多様な学習者の読みに触れることが行いやすくなった。

なお、遠隔地とのやり取りを共時的に行うことができるという ICT の長所を生かすならば、家にいながら家庭学習を提出したり友達の考えを共有したりすること、教室空間という枠を飛び出してクラス間や学校間で共通の読みの課題に対する交流を行うことも可能である。また、作者やゲストティーチャーに対し、学習の最終段階として手紙等を送るのではなく、まさに読みを深めている過程において、学習者の抱える想いや疑問について交流するような学習も考えられるなど、ICT を活用して教室の枠を越えた学習を設定することは、普段は顔を合わせることもない他者、出会うことのなかった他者とのかかわりを生み出すこととなる。

子どもたちは学校生活や授業における大部分の時間をそれぞれの学級で過ごす。それは自分の居場所という所属感・安心感をもたらす一方で、時に人間関係の固定化や「あの子が言うことなら間違いないだろう。」「異なる考えを出したらどう思われるか。」といったある種の権力構造を生み出すこともある。教室の枠を越えたところに学習の場を求めることは、人間関係や権力構造を越え、狭く同質性の高い集団を越え、多様な他者の新たな言葉や価値観に触れる機会になり得るのではないだろうか。

このように、ICT によって読みの焦点化・可視化がしやすくなったこと、そして「いつでも」「どこでも」「誰とでも」つながることができる環境ができたことで、文化的道具を媒介とした読みや多様な他者との社会文化的相互行為を支え、これまで以上に行いやすくなったと言えるだろう。

6. ICT によって促される文学の学び

調査により見えてきた文学の学びを支える ICT の機能とは、主に「思考・認知的側面」あるいは「コ

コミュニケーション的側面」での変容をもたらすことにある。では、このような ICT のもつ機能は文学の読みにどのような学びをもたらす可能性があるのだろうか。以下、【図 5】に ICT によって促される文学の学びについて整理し、考察する。

「思考・認知的側面」への働きとしては、【図 5】の中央上部に示したように、ICT のもつ焦点化機能や可視化機能が効果的であることが明らかとなった。文学の読みにおいては、登場人物の心情や行為の意味を想像したり、広く作品全体の主題を検討したりといった読みの課題が学習の中心とされることが多い。それらは特定場面のものから作品全体に通ずるものまで階層的には違えど、いずれも抽象的な概念であり、読み手によって解釈が様々に分かれるものである。そうした一人一人の違いは当然大切にされるべきだが、一方で、読み手の主観に基づいた自由な解釈を、「みんな違ってみんないい」と手放しで肯定することは、文学教室で学ぶことの意義そのものを放棄することに他ならない。

文学教室における「読むこと」とは、読者としての素朴な読みだけを意味するのではない。それは、学習者としての論理的な読み、つまり、作品を構成している言葉や文、人物関係や表現方法等の様々な文化的道具のつながりを読むことを求めるものであり、それを根拠に抽象的な思考を働かせることで、

より確かな読みが形成されていくのである。

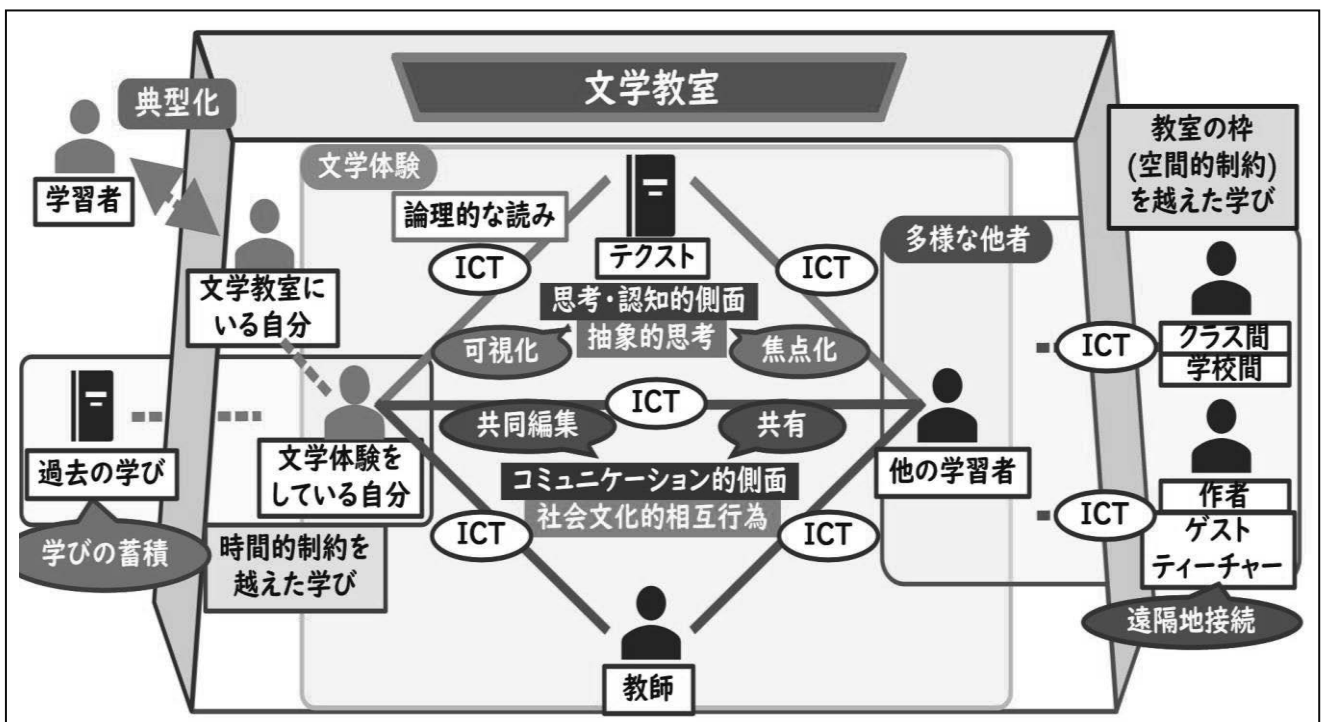
そうした文学教室で求められる読みに対して有用に働くのが、ICT のもつ焦点化機能や可視化機能である。紙媒体と比較して書き込み・色付けや修正、画面の拡大縮小による場面と全体の往還が容易であることも踏まえ、人物の心情や行為の意味を想像する上で根拠となる叙述を焦点化することを、ICT がこれまで以上に容易にしているといえるだろう。

また、焦点化された言葉や文などの根拠をもとに論理的・抽象的な思考を働かせる際には、シンキングツールを用いて場面比較をしたり、人物の相互関係を図示したりするなど、学習者自身の思考内容を可視化し、多くの情報を整理する助けとなる。

さらに、【図 5】の左側下部に示したように、端末を活用して行われた読みの足跡は、学習過程を経るごとに履歴として自動保存される。学びの蓄積を容易にするという ICT のもつ特徴は、時間的制約を越え、学習者の学びに連続性をも生み出すことになるのである。

このように、文化的道具を媒介とした読みを行うにあたり、ICT は叙述に即した論理的な読みや学習過程を経た読みの深まりの自覚といった「思考・認知的側面」に対して効果的に働き、学びを支える可能性をもつのである。

一方、個々の学習者が ICT を媒介としながら、作



【図 5】 ICT によって促される文学の学び

品の虚構世界で描かれる人物の心情や行為の意味といった論理を捉えることを試み、同時に学習者自身の「自分だったら」という考えを形成すれば十分な学びが得られるのかということ、そうではない。

学びを広げ、深めるためには、自分とは異なる他者の多様な読みに触れることが不可欠なのである。こうした他者との読みの形成・交流を促すのが、【図5】の中央下部に示したように、ICTのもつ「コミュニケーション的側面」への働きである。

ICTの共同編集機能を用いることで、各自が端末を操作しつつ、読みの課題に対する意見を同時に書き出したりテキストにコメントしたり、あるいは関係図に整理したりするような学び方が可能となった。このようなICTを活用した学び方は、集団の場で話すことに抵抗のある学習者、教室内の権力構造や人間関係によって意見が捨象されがちな学習者にとって、書き言葉による意見の表出を行いやすくするだろう。

また、共有機能は焦点化・可視化機能の延長にあるものとして、個々の学習者の読みに「いつでも」触れることができ、気になった学習者と互いの読みを交流したり、座席や班編成によらず「どこでも」「誰とでも」交流したりすることが可能となった。ICTのもつ「コミュニケーション的側面」に働く機能によって、作品世界における登場人物の心情や行為の意味、そして学習者自身の考えのみならず、より多くの他者の読みに触れることが可能になるのである。

さらに、【図5】の右側に示したように、ICTを活用した教室の枠を越えたクラス間や学校間での読みの交流、作者やゲストティーチャーとの交流などは、普段顔を合わせることはない、そして通常の生活では出会わなかったであろう「多様な他者」との関わりを生み出すことを可能にした。狭く同質性の高い集団の枠を越え、異質な他者と出会い、多様な読みに触れることは、学習者に現実の社会・文化的実践の場としても新たな世界をもたらすことにつながるだろう。

このように、「コミュニケーション的側面」を支える道具としてのICTは、共同編集機能や共有機能、あるいは遠隔地との接続機能を通して、他の学習者や教師に限らず、教室という空間的制約の枠を越え、これまでにない多様な他者との社会文化的相互行為を生み出す可能性をもつものである。こうした学び

は、対話を通すことで読みを確かなものとし、深めていく文学の学びにおいて有用に働くものと考えられる。

7. おわりに

文学の学びにおけるICTは、作品世界を焦点化・可視化することで抽象的思考を支えたり、多様な他者との社会文化的相互行為を促したりする働きをもつものである。【図5】の左側上部に示したように、文学の虚構世界において比喻や色彩表現といった文化的道具を媒介としてテキストを読み、他者との社会文化的相互行為を通して多様な価値観に触れた学習者は、現実世界にいる「いつもの自分」との対話を始め、その結果として、文学教室を離れた自分の行動や思考にも影響を与える典型化が起こっていく。ICTはこうした一連の学びのプロセスを支え、これまでにない新たな役割を果たすものであると言える。

なお、実際の教室においてはICTを使うことが目的化したり、画面を通してのみの交流となったりすることで、逆にコミュニケーションを衰退させてしまう可能性も考えられる。ICTを活用し始める段階では、学習者にとってのそれは手続きや手順を学ぶ対象である道具であり、教師の指導的役割がより求められる。そうした適切なマネジメントの下での活用を繰り返すと、学習者にとってのICTは意識せずとも使えるようになる道具となる。そのような段階においては、教師はより支援的な役割が求められることとなるだろう。

こうした段階的活用に留意しつつ、文学の学びにて学習対象への働きかけや他者との社会文化的相互行為においてICTを活用し、読みを深めていくことにつながるような在り方を検討することが望ましい。

主要参考・引用文献

林一真・梅田恭子「一人一台のタブレット端末を活用した情報活用能力を育成する授業設計の留意点の提案」、『日本教育工学会論文誌 第44巻』、2021年、500頁。

James V. Wertsch 著、田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳『心の声－媒介された行為への社会文化的アプローチ』、2004年、福村出版。明治図書出版『教育科学 国語教育』2020年1月号から2021年12月号。

文部科学省『学びのイノベーション事業実証研究報

- 告書』, 2014年(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/030/toushin/1346504.htm, 2021年10月17日取得)。
- 文部科学省『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)別添資料.2-5』, 2016年(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_3_1.pdf, 2021年10月18日取得)。
- 文部科学省『教育の情報化に関する手引ー追補版ー』, 2020年(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_00117.html, 2021年9月16日取得)。
- 文部科学省『GIGA スクール構想に関する各種調査の結果』, 2021年(https://www.mext.go.jp/content/20210827-mxt_jogai01-000017383_10.pdf, 2021年12月3日取得)。
- 文部科学省『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)別添資料.2-5』, 2016年(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_3_1.pdf, 2021年10月18日取得)。
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』, 2017年。
- 文部科学省『教育の情報化に関する手引ー追補版ー』, 2020年(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_00117.html, 2021年9月16日取得)。
- 文部科学省『GIGA スクール構想に関する各種調査の結果』, 2021年(https://www.mext.go.jp/content/20210827-mxt_jogai01-000017383_10.pdf, 2021年12月3日取得)。
- 難波博孝・三原市立三原小学校『PISA型読解力にも対応できる 文学体験と対話による国語科授業づくり』, 2007年, 明治図書出版, 23-30頁。
- 日本国語教育学会『月刊 国語教育研究』2020年1月号から2021年12月号。
- 佐藤和紀・三井一希・手塚和佳奈・若月陸央・高橋純・中川哲・堀田龍也「一人一台情報端末の導入初期における児童によるICT活用と教師の指導の特徴」, 「日本教育工学会論文誌」, 2021年, 2頁。
- 住田勝・寺田守・田中智生・砂川誠司・中西淳・坂東智子「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び:「ヴィゴツキースペース」を用いた「高瀬舟」の授業分析」『国語科教育 第79巻』, 2015年, 39-46頁。
- 住田勝・寺田守・田中智生・砂川誠司・中西淳・坂東智子「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学びー「ヴィゴツキースペース」を用いた「高瀬舟」の授業分析ー」, 「国語科教育 第79巻」, 2016年, 40頁。
- 高木まさき『読むことの指導内容論の成果と展望』, 全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』, 2002年, 明治図書出版, 229-232頁。
- 寺井正憲『読むことの指導内容論』, 全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』, 2013年, 学芸図書, 153-160頁。
- 寺内愛・山本朋弘「単元の学習過程からみた一人一台端末を活用した学習場面の一考察」, 「日本教育工学会研究報告集」, 2021年, 212-216頁。
- 上村佳世子「子どもの認識形成への社会文化的アプローチ」, 「心理学評論 第43巻1号」, 2000年, 27-28頁。
- 山本朋弘・山元卓也・下古立浩「一人一台のタブレット端末を活用した授業の特徴と課題に関する分析」, 「鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 第26巻」, 2017年, 208頁。