

# 説明しては動かぬ学び

## — 対話活動による教えない講義の実践 —

中村 佳文  
(宮崎大学 教育学部)

### 1. 「説明」は心に沈着しない

#### (1) 短歌結社は教えない

短歌を創作している人々の多くは、明治時代以降に盛んに作られてきた同人雑誌を発行する何らかの短歌結社に属し会員となる。短歌結社には毎月の作品を同人誌に投稿する権利とともに各地で開催される定例の「歌会」に参加する権利がある。「歌会」に参加すると、結社の選者の先生や会員同士で歌を批評し合い、自らの歌がどのくらい支持されるもので、どんな点がどのように良いか悪いかなどを自由に批評し合う。中には選者の先生の趣向のみで添削的に指導される短歌結社もないわけではないが、多くは誰も何も「教え」てはくれない。「歌会」そのものが無記名で歌を批評し合うもので、「作者」は問題とせず短歌の表現のみから読み取れる内容を批評の対象として、共感できるものであるか、あるいは驚嘆を抱くものであるか、などについて、参加者は自由に自分なりの解釈や意見を述べ合う。その批評し合うことで参加者は自ら学び、自らの歌作の向上へと結びつけ、様々な観点から自らの歌を見直すことや、他者の歌の秀逸さから学びを得ることになる。職業も年齢も生活背景も違う人々が、短歌という言語表現のみを対象として自由に対話をすることで学びを深めていく場として、歌作をする人々にとって貴重な自己省察と発見の場である。重要なのは「歌会」の場に「対話による教えない」理念が根付いていることである。あくまで自ら参加して批評の輪の中に加わり、自ら対話してそこから学びを深めるしか道はない。言語表現と言語感覚を繊細に扱う学習集団であるからこそ、それで不満もなく不合理であるなどということもない。むしろ、対話の展開によって多くを学ぶことができる場が「歌会」である。

#### (2) 短歌の「説明的」という批判

A ランドセル背に揺らしつつ走り行く男の子に会い駅までの道

B ランドセル揺らして走る男の子右片方の靴下ゆるみ

ここに二首の短歌を引用した<sup>1)</sup>。節(1)に記した歌会の場合であれば、どちらの歌が良しとされるであろうか。「歌会」の場における批判的な用語として、多くの短歌実作者の中で定着しているのが「説明的」である。この観点からすると、A・Bの短歌は、Aが「説明」であり、Bが個性的な「発見」を描写しているといえよう。Aの短歌で「背に」「行く」が「男の子」の説明、「駅までの道」はこの歌の創作主体の置かれている状況の「説明」に過ぎず不要である。「男の子(おのこ)」や「会えり」という文語の使用は、一般的な言語使用とは異なるので、一見すると格調高く見えるがむしろこの歌が伝えようとしている実感からは遠ざかる表現となってしまっている。それに比してBの歌は、現実感のある個性的な対象を見つめる創作主体の「発見」が表現されている。小さな違いに着目し観察する姿勢から読む側に様々な考えるヒントを提供する。さらにいうならば、この不均衡な「右片方の靴下ゆるみ」という具体的な描写が、「男の子」の子どもらしさを実感させ、この子に寄り添いたいという創作主体の愛情深い心を読み取ることができる。「歌会」では明らかに、Bの歌が「面白い」とAよりも高い評価を受けるはずである。抑々、「面白い」と人の心を動かすとはどういうことなのであろうか。「面白い」のは「興味深い」とも換言でき、「発見し新しく出逢う」という能動的な姿勢が不可欠であるはずである。「歌会」での短歌批評の学びのみならず、講義でもこのような「発見」と「出逢い」が学びを起動するといつてよいのではないだろうか。

さらに短歌における「説明的」という批判について主張する論に言及しておきたい。歌人の谷岡亜紀(2018)は短歌の表現特性として次のように述べている<sup>2)</sup>。

抽象的・概念的な「意味・説明・理屈」は心の浅いところ、つまり表層部分で<理解>されるが、

一方、視覚的・感覚的なイメージ表現は深層心理（潜在意識）に到達して、理屈を超えた啓示として体感的に＜感得＞される。

（中略）

「今日の気温はセ氏三十三度だった」と言われるよりも、陽炎の揺れるアスファルトの上を口からよだれを垂らしながらよろめき渡る黒犬の映像を見せられる方が、はるかに暑い。それはとりもなおさず、「意味」よりも「イメージ」の方が心の（脳の）深層部分に到達する（腹にすくとんと落ちる）からであり、詩歌表現の最大の秘密もまたそこにある。だって詩歌とは、つきつめれば、さまざまなレベルでの喩的言語表現のことなのだから。

「今日は楽しい一日だった。」詩歌のこのような概念的抽象化は、臨場感やリアリティをそぎ、「楽しさ」の実体を矮小化する。つまり、＜意味＞のレベルにとどまる言語は、せっかくの実感を表層的に、小さく限定する。それに対して＜イメージ＞を伝える表現は、理屈で説明するのではなく読者に想像させ、おのずと読者の想像力を押し広げる。説明とは限定であり押しつけである。

以上はあくまで「詩歌表現」に関する評論であるが、「説明」的な内容の講義において、学習者の脳内がどのようになっているかを考える上で示唆的であるといえないだろうか。もちろん大学で学ぶ各専門分野において「理論」が求められる場合も多々あることを否定しているわけではない。とりわけ一方的に「意味・説明・理屈」を押し付ける講義では、学習者が「表層部分で＜理解＞」しているものと省察すべきではないかということである。学習者に「想像させ」とともに「想像力を押し広げる」学びを創り、「体感的に＜感得＞される」ことを目指すことが「深い学び」であるといえるのではあるまいか。

### (3) 「コミュニケーション」の考え方

ここまで主に短歌における「歌会」のあり方や「説明的」という批判について述べて来た。講義も言語を使用した「コミュニケーション」を活用した学びの手段だとする観点から、その基本的な考え方を定めておきたい。まず講義の担当者を「学びの内容」というメッセージの「送り手」として、講義時間をすべて一人で喋るとすると、メッセージの「受け手」が受講学生ということになる。この関係性を荒木晶子(2011)が指摘する「コミュニケーション」の考え方の変遷に当

て嵌めるならば、「話し手が上手に話せば、受け手は必ず説得できる」という「一昔前」のコミュニケーションとなる<sup>3)</sup>。「相手に意志を伝えるためには、正確で間違いのない『言葉』に磨きをかけ、的を絞って、的確に述べることが大切」という立場であり、「弓矢の先を注意深く鋭く削り、狙いを定めて的に矢を放つようなものにとらえられていた」とする「一方通行のコミュニケーション」である。

それでは「発問一応答」を取り入れた講義ならどうなるだろうか。講義担当者が「話し手」として発問をし、受講する学生が「受け手」として「メッセージ」が行き交う「双方向のコミュニケーション」と見なすことができる。ちょうど卓球のように「言葉」のボールが行き来するという考え方である。前述の「弓矢」に喩えられたコミュニケーションよりは進んだ考え方であるが、「言葉」を「打つ」「返す」という「原因」と「結果」のやり取りという単純なもので、複雑で多様な学びを創ることは難しい。この「双方向コミュニケーション」の問題として荒木晶子は「このモデルでは、話し手の打つピンポン玉である「言葉」が、受け手にも同じ意味で伝わるはずであると思われていました。つまり「言葉」には意味が込められていると考えられていたのです。そして送り手のその「言葉」のたった一つの意味が、当然、受け手にも同じように理解されると思われていたのです。」と指摘し、既に古いタイプのコミュニケーションのあり方であることを示唆している。

それでは講義をはじめとする学びの場で求められるコミュニケーションの考え方はどうあるべきであろうか。再び荒木の記述によるならば「コミュニケーションは『意味づけのプロセス』である」とされている。「つまり、コミュニケーションのことを、言葉が『伝わる (transmit)』プロセスではなく、コミュニケーションを『人々が心の中で自分なりの意味を創り上げる (creation of meaning)、解釈する、意味づけするプロセス』にとらえるのです。」ともされており、まさに学びの中であるべき複合的な作用であると思われる。「人間は、五感（視覚、聴覚、嗅覚、味覚、触覚）の刺激から、あるいは、過去の学習、体験などがきっかけになり、いつでもどこでも、自分の周囲のあらゆるものに意味づけをして、解釈しています。」と云う荒木によって示されるコミュニケーションに基づく講義を展開する必要があるのではないだろうか。さらにコミュニケーションを「意味づけ」とすれば、「個人内（自己内）コミュニケーション (Intrapersonal

Communication)」と「個人間（対人）コミュニケーション（Interpersonal Communication）」があるとされている。自己内対話を促す「内化」の思考活動とともに、「自分と同じような考えや意味を、相手の心の中にも創り上げてほしいと願い、言葉を駆使し、顔の表情、身振り手振りを使って、様々な努力をする」という「対人」コミュニケーション活動をする「外化」のプロセスが、講義内において必要になってくる。

このようにコミュニケーションの考え方において、旧態な発想に滞留しては、新たな高等教育の学びを創ることはできまい。前述した二例の「一方通行」や「双方向」のコミュニケーションに依存する講義では、受講する学生の「意味づけ、解釈」は成されず、脳内が活性化する学びにはならないことは自明であろう。それは「説明」への妄信的な依存であり、「論理」と見せかけたものの押しつけである。いかなる分野においても、「論理」とは「意味づけ、解釈」であることに異論はないと思われる。

## 2. 活動と思考の講義対話記録

### (1) 「説明しない」＝「教えない」講義

前章では「説明」することのみでは、「深い学び」を創ることはできないであろうことを、複数の視座から述べた。その前提に立ち講義をデザインすると「説明しない」＝「教えない」ことを主眼とすべきことになる。旧態なコミュニケーションの捉え方に依存している向きには、やや極端な物言いに聞えるであろう。だが現在、様々な分野で『教えない授業』<sup>4)</sup>の実践例や成果例が提示されつつある。同書名の著書で愛媛県美術館学芸員である鈴木有紀(2019)は、「絵の中でみつけたこと、気づいたこと、考えたこと、疑問でも何でもいいので話していきましょう」という問いを起点にして、まさに学習者の「意味づけ、解釈」を尊重する出張授業の実践を紹介している。「発問」において「ピンポン玉」のように「打つ」「返す」のではなく、さらに「どこからそう思う？」と学習者の「意味づけ、解釈」がさらに深く考えられるように促していく。その根幹となる活動が「みる・考える・話す・聴く」であるとしている。この鈴木の実践は美術教育のみならず、様々な分野の講義（授業）で応用が可能であろう。

本稿では筆者の専門分野である短歌を教材とした本学の基礎教育（学士力発展）科目「日本の恋歌—和歌短歌と歌謡曲」の講義実践について、「説明しない」＝「教えない」講義の内容を詳述していきたいと思う。

### (2) 講義シートの作成

「教えない」講義とするために重要なのは、受講する学生の活発で自由な「意味づけ、解釈」が展開できる場を創ることである。本来であれば学生個々人の講義ノートこそが、思考の言語化のフィールドとなるはずである。だが「教えない」講義の内容を保証するには、指導者と受講者との間に思考の活性化を促す関係を結ぶ必要がある。毎回の講義でノートを回収しコメントを付して返却するには、人数次第で大きな時間と労力の浪費となってしまう。そこで毎回の講義で提出可能で講義外学習としての予備学習や振り返りなどの項目を網羅した「講義シート」を作成し使用している。

この講義シートを作成する根拠を挙げるとするならば、「アクティブラーニング」の一般的特徴として松下佳代(2015)が序章<sup>5)</sup>冒頭に掲げるボンウェルとアイソンの“Active Learning Excitement in the Classroom（「アクティブラーニング—教室に躍動を生み出す」）”（Bonwell & Eison, 1991）が前提となるであろう。既に周知のことと思われるが、確認の意味で松下(2015)の訳出引用部分を再掲する。

- (a) 学生は、授業を聴く以上の関りをしていること。
- (b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること。
- (c) 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっていること。
- (d) 学生は活動（例：読む、議論する、書く）に関与していること。
- (e) 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること。

その上で、「学生に物事を行わせ、行っている物事について考えさせること」が「アクティブラーニング」であると定義し、「行為（実際にやってみた上で）」と「リフレクション（そのプロセスを自覚できる）」ことが重要であることを紹介している。ここに示された「聴く以上の関り」「スキルの育成」「高次の思考」「活動」「態度や価値観の探究」が「行為」となるような仕組みを講義内外の学生の学修活動に埋め込む必要があることを意図して作成したのが「講義シート」である。

まずは、講義シートに設定したのは以下の4項目である。

1. 前回講義の学びから次回に引き継ぎたい事項
2. 課題図書該当範囲から重要と思われる点の要約
3. 講義内での対話記録（教員・学生・資料）
4. 講義内容の振り返り

まず「1, 前回講義の学びから次回に引き継ぎたい事項」については、「自分自身の態度や価値観の探究」を促す項目である。各回の講義を単発で振り返るのではなく、自らの思考の進展や問題の所在、題材とする和歌短歌や歌謡曲へ気づきや思考の変化などを可視化するために重要な項目である。「振り返りのための振り返り」にしてしまうと講義全体での思考の連携ができず、短絡的な「感想」としか呼ぶことのできない内容に終始してしまうことも多い。その点、今回の講義に向けて「自分自身の態度や価値観」をどう変化させて臨むかを志向することで講義での思考が活性化される。例えば、和歌によく見られる「本歌取り」や類歌による指摘を短歌と歌謡曲の歌詞との間で考えてみるという思考の連携をするといった内容が、当該の講義での学生の記述に看られたが、比較読みという視点が得られたことで「比較文学」的な学問方法の思考の一端を感得することができたのではないかと考えている。

次に「2. 課題図書該当範囲から重要と思われる点の要約」の項目を設定している。ここでは講義の教科書(課題図書)とした俵万智(2005)『あなたと読む恋の歌百首』<sup>6)</sup>について、シラバスに示してある今回のテーマに即した好きな短歌を一首選び、その記述の要点と思われる部分を要約してくる講義外事前学習が為されることを意図した項目である。「アクティブラーニング」の一つの形態・方法として模索されて来たのが「反転授業」である。例えば、講義テーマに関連した書籍を「課題図書」として、そこに示された知識の理解を講義外学修の中で自ら学んでくることを前提として学生は講義を受講するという方法である。当該講義の前掲課題図書には、101首の現代短歌が各1000字程度の著者の批評文を伴って掲載されている。まずはこの全短歌が掲載された書籍を前期で読み通すことを講義の前提とする目標として掲げている。単純に考えて15回の講義において、1回につき8首ほどの短歌と批評文を読んだうちから、1首を選んで批評の要点と思われる部分を評価し要点を書き記す。短歌では第1章に記した「歌会」に参加する上で、掲出された短歌を自らの考えで選ぶという「スキル」と「思考」を持つ必要がある。毎回の講義で課題図書から1首ずつ選んだとして15回で15首の短歌を選ぶ経験を、講義外学修で学生は実践することになる。昨今、問題視されている学生の「活字離れ」への対策として、課題図書のような「見開きで1首の短歌と批評文」というような形式の文庫書籍を半期で読破させる

という達成の経験をさせる上でも効果的ではないかと思われる。本項目を記したうえで講義に参加することが前提となるが、それをチェックするための方策については、講義方法に関する次章で述べることにしたい。

次に「3. 講義内での対話記録(教員・学生・資料)」の項目について述べる。本項目は、まさしく講義中の学生の活動と思考を可視化する部分である。教員が示した新たなものの見方や資料の提示、または受講者同士で対話をしたことから得られた気づきをノートのように自由に記述する項目となる。「アクティブラーニング」の基礎的な考え方からすると、「活動(例:読む, 議論する, 書く)に関与」することを促す項目である。教室内のスクリーンに提示された資料を「写し取る」のではなく、自らの「スキル」をもって「思考」した内容を記すように指示して進行する。特に受講者同士の対話をするにあたっては、自らの考えは通常の黒字(鉛筆書き)とするが、他者の意見から得られた気づきは他の色で書くように指示する。これだけでも自らの思考の傾向に気づく契機となり、「価値観の探究」にも資する活動となる。また本項目は、講義の進行と実態に従って改良を施した部分でもある。「短歌」に関しての気づきと、「歌謡曲」に関する気づきとの複数項目化して、「4, 講義内容の振り返り」を含み込んだ内容の形式に変更した。このことで、テーマ別に様々な講義内の思考が整理され、学生の記述と講義後の担当者のコメントとの適合性が増すという効果があった。この結果からも、漠然とした「講義振り返り」といった項目では、具体的な思考には至らず、粗々な内容となってしまうことに担当者として気づくことができた。

### (3) 対話記録ポートフォリオとして活用

このような「講義シート」であるが、そこに講義戦略を仕組むことで、かなり受講者の学修態度や方法を促すことができたと考えている。この用紙は毎回の講義後に回収して、短いながら必ずコメントを付して次の講義で返却する。学生は返却される用紙を講義参加記録として蓄積し、学期末にレポートとともに、ループリック方式の自己評価を施した上で再提出する。毎回の蓄積をレポートとしてさらに活かしたものと、講義15回全体を振り返り、自らの「スキル」「思考」「態度」「価値観」の変化を看取できるようにする。前掲、松下(2015)では、「内化」と「外化」というタームにおいて次のような指摘もある。

授業外の知識獲得と授業での問題解決やディスカッションという形で、内化と外化が組み合わせられている。

もっとも、内化と外化との関係は、内化から外化へという一方向的なものではない。いったん内化された知識は、問題解決のために使ったり人に話したり書いたりするなどの外化の活動を通じて再構築され、より深い理解になっていく（内化が深まる）。

以上のような「深いアクティブラーニング」を実現するための模索として、講義担当者と受講者の思考の橋渡しとして、また受講者自身の自己内対話や思考の可視化の上で、講義参加の活動とともに講義記録（ポートフォリオ）として「説明しない」講義の柱となるのが「講義シート」の工夫である。

### 3. 対話を創る講義展開の方法

#### (1) 「内化」と「外化」の問題点

前章の末尾に言及したが、「アクティブラーニング」における「内化と外化」を中心とする学習活動プロセスの問題は、小論にとっても大変重要なところである。引き続き松下（2015）の記述をもとに、この問題をさらに深く確認するために以下の引用をする。

「一方向的な知識伝達型講義」では授業の大半は知識の内化に費やされ、外化といえ、記憶した知識を試験ではき出すことくらいしかなかったのに対し、アクティブラーニングは「認知プロセスの外化」を学習の中に正当に位置づけた。これはアクティブラーニングの功績である。

だが、「外化のない内化」がうまく機能しないのと同じように、「内化のない外化」もうまく機能しない。内化なき外化は盲目であり、外化なき内化は空虚である。

アクティブラーニングは、内化ばかりの講義を批判するあまり、内化がおざなりになりがちである。

このように「一方向的な知識伝達講義」において為されていた「内化」が、アクティブラーニングでは退行してしまう懸念に対しても、何らかの対策を施す必要がある。松下（2015）に示されている「学習サイクルの6つのステップ」では、「動機づけ一方向づ

け一内化一外化一批評一コントロール」とされている。この多様な要素を講義内に効果的に埋め込んでいく必要があるということになるだろう。双方向性と捉えられる「発問一発表」が講義内にあったとしても、それが「内化と外化の組み合わせ」になるわけではない点も踏まえて、講義内での学習サイクルの工夫について本章では述べる。

#### (2) 90分を多様に刻むクール制

第2章で述べた「講義シート」を活用した講義展開は、原則として【小クール15分×6セット＝90分】によって構成するものとする。ひとえに「アクティブラーニング」といっても、すべての講義時間を学生の活動に当てるわけではない点を自明ながら明記しておきたい。ここに具体例として、学士力発展科目「日本の恋歌一和歌短歌と歌謡曲」の講義展開例を提示し、その要諦について記述したいと思う。

##### ▽第1クール（講義全体の導入）

- 1・1) 時節・時事のマクラとなる話題（2分）＋前回の記録から振り返り（3分）
- 1・2) 事前学習記録1・2の記述をもとにした対話（7分）＋個人記述（3分）

##### ▽第2クール（本日のトピックの前提）

- 2・1) 新たな短歌の提示（3分）→個人思考（5分）
- 2・2) グループ内対話と気づきの記録（7分）

##### ▽第3クール（本日のトピックに関する視聴覚教材の提示・音源映像＋解説）

##### ▽第4クール（視聴覚教材に対する分析の視点を提供・歌詞分析と短歌との比較）

##### ▽第5クール（本日のトピックに対する対話的学び）

< 個人思考（3分）→対話（9分）→記述（3分）>

##### ▽第6クール（全体共有）

- 6・1) 各班より本日の対話で深まった内容の要点を発表（10分）
- 6・2) 発表への講評（5分）

この具体例として挙げた【6クール】のうち、第1・第2が「動機づけ」「方向づけ」にあたると同時に、受講者の講義外学修活動の「内化」を「外化」に転換する活動及び対話による気づきを得る過程ということになる。「講義シート」でいうならば、主に（1）（2）の項目に講義前に記述してきた内容をもとに他の受講者や机間巡視する担当者と対話する時間となる。しかもただ「話し合い」をすればいいわけではなく、対話

した内容に基づき個人思考を記述する「内化」「批評」の過程も含んでいる。この講義全体の導入となる第1クールでの活動において、講義外学修を必ず消化して講義に参加するという動機づけを促す鍵があるといつてよい。さらには「マクラ」として担当者が提供する内容が、受講者の対話を促すものであることも求められる。その材料は、前週に回収した「講義シート」の記述をいかに担当者が対話的に読めるか否かに成否があるといえる。「対話」の構造は、「講義テーマ(教材)」と受講者と担当者の三角形を描き、その相互のベクトルで有機的に連携する必要がある。

次に第3・第4クールにおいては、ほとんど「講義」的な方法で展開する。だが肝心なのは、小論の標題に示したように「(一方的な)説明」にならぬよう工夫することである。講義内容の性質上、利用できる音源やWeb上の公開映像の利用などを展開し、第1・第2クールにはなかった興味の喚起を意図する。特にWeb上の公開映像の利用は、受講者が講義外でも自由に閲覧することができるため積極的に利用する。講義に活用する教材として、片や書籍1冊の読破を目標としつつ、Web上のコンテンツを存分に活用することで現代の学生に対しては、リテラシー教育の一環としても寄与することができそうである。こうした現代の生活環境にも配慮した方法として、和歌短歌の「文学教材」を「歌謡曲」といった文化芸術的素材と比較する方法は、今後とも広く敷衍すべきであるようにも思われる。

最後に第5・第6クールでは、再び「内化と外化の組み合わせ」を中心として、受講者同士や担当者との対話の時間とする。班活動としての成熟度は、基礎教育科目ゆえにすべての学部の学生が参加し人数も多いため、十分とはいえないものがある。今後も班構成の上では、さらなる工夫が課題である。

### (3) 講義展開の上の工夫

前項のような講義展開において、工夫した点や教具の点について補足しておきたい。まずは先の具体例に示したように、【1クール15分】の多様な使用方法である。テレビ番組を比喩的に参照するならば、長年の定番アニメ番組となっている「ちびまる子ちゃん」一話分が主題歌などを含めて「15分」程度である。大人を含めた年齢層の広い視聴者が、ほぼ飽きずにそのテーマを容易に看取できる時間の長さといえるであろう。同様に「サザエさん」のように【30分3本立て】であると、やや刻み過ぎて講義の場合は短すぎて多様

な活動を埋め込みづらくなる。さらにいうならば、【1クール15分】の中の活動にも、必ず細かな「時間制限」を設ける必要がある。「ゴール時間・回数」なしに実施する腹筋運動に実効性が薄いように「ゴール時間」の設定をすると受講学生の思考を促す結果となる。この際に注意すべきは、決して「対話」の結論として「正解」という概念を求めないことである。同時に「立派な理論的結論」でなくともよい、各自や各班が自由に発想した「思考」を「言葉」にして、可視化できるところに示せばよいだけである。班活動において対話の時間を冗長にすることで、むしろ思考は鈍化する傾向が否めない。極まった形式としては、あまり個人思考の時間を与えずに、「思ったことを即座に自由に対話する」時間などの試みも重要であるようだ。用意した「正解」を書いた文章を「読む」だけでは、真の意味での思考を錬磨する対話にはならない。「原稿読み」のことを「プレゼンテーション」であると、日本では勘違いされやすい。メディアの街頭インタビューなどで、類型的で面白くない「楽しかった」というコメントが頻発する事情には、教育環境の上での考え方に左右されていることが大きいように思われる。思考は時間的切迫の中から絞り出してこそ、多様な発想を産むのである。

前述のような意味で、小論に記した学士力発展科目では受講者数の多さによって使用不可能であったが、「思考の吐き出しホワイトボード」を使用することが専門科目の講義などでは大変に有効である。A3版2枚程度の大きさのホワイトボードに、マーカーを用意し、そこに落書き感覚で班内対話の際に自由に思考を書き出すこととする。発表があるからといって、「正解をまとめる」のではなく、思ったことをそのまま記し班員各自の思考を可視化していく。「対話」をするだけでは自分たちの思考の過程が見えないので、まさに「吐き出す」という感覚が相応しい。そのボード上の展開から様々な気づきが生じ、それをまた個人の「講義シート」に記すという連携が生じるわけである。

## 4. ルーブリック評価の試み

### (1) 学修目標の認識と身につける力

小中高校の校種を問わず、「学習目標」を明確に学習者が認識することが授業の前提であるのは周知のことである。発達段階にもよるが、年間学習計画や各単元の目標などが提示され、単元内の各授業においても必ず「この授業のめあて(目標)」が明文化される。「教

材を」学ぶのではなく、「教材で」学びどのような力を身につけたらよいかを、学習者自身が認識している点が重要である。高等教育においては現在、その「目標」としてシラバスが整備され、「どのような力をつけるか」が前提として詳細に提示されている。この点は講義を通じて具体的に随所に伝える必要があるとともに、受講者が常に自己評価できるシステムが必要になってくる。既に中等教育などでの実践例も多々提案されているが、高等教育においてはまさに大変に重要な学修の自己認識の方法となるであろう。

同時に学習者自身が意識的に主体的に学ぶ姿勢を創ることは、誠に重要である。もとより高等教育の場合、学ぶべき学問分野を学習者は自らが主体的に選択しているのである。自らの近い将来の具体的な志望において、どんな力が必要でそれを実現しなければならないか。ともすると、この学修への意欲の醸成の面が高等教育でさえ疎かになっている場合が少なくないように思われる。こうした学びの主体性を醸成するためにも、目標とともに自己の学修の達成度が可視化できるシステムの試行が必要になる。

## (2) ルーブリック評価の試行

ここでは、前掲の学士力発展科目「日本の恋歌—和歌短歌と歌謡曲」で試みに使用したルーブリック評価の観点を示すことにする。

### ○評価観点（各項目について四段階で自己評価）

#### 例：「日本の恋歌—和歌短歌と歌謡曲」

- 1 【主体性】 学習目標を達成するために興味関心を持ち、講義外の事前事後学習に対して主体的に取り組むことができる
- 2 【理解・批評】 テキストの短歌や歌謡曲の歌詞を理解し、自分なりの批評を述べることができる
- 3 【言語感覚】 題材を比較して適切に捉え、言語感覚を豊かにして知的な文章を作成し対話をすることができる
- 4 【当事者意識】 「恋」に対して短歌や歌詞の世界観を当事者の立場で考えることができる
- 5 【知性・感性】 恋歌や歌詞に対して知性ある批評をすることを通して、自らの人生を豊かにする感性を成熟させる意識を持つことができる

前記の観点を4段階で評価できるルーブリックにおいて、15回の「講義シート」（第2章で詳述）とともに自己評価して、期末に提出することとした。シラバスに示すのみならず、最終的に自らの講義シート記録（ポートフォリオ）を参照して自らの半期の学修を評価することは、各回の講義内外の学修活動をより活性化させる動機付けにもなる。【1, 主体性】の項目があることで、学びの質が高等学校までとは違い高次で主体的なものであることを自覚させる効果も高い。【2, 理解・批評】の項目では、単なる「理解」ではなく、複数の資料を比較対照しながら自らの解釈をすることが重要な力であることを促す。【3, 言語感覚】の項目では、和歌短歌や歌謡曲の歌詞を解釈する力とともに、自らが他者に伝わる適切な批評を文章化する力も意識することができる。【4, 当事者意識】は、学士力発展科目ということも意識し、人生を豊かに生きるために「恋」を表現した様々な世界観を見渡す意識を醸成する。【5, 知性・感性】の項目では、詩歌を生活の中で味わう言語生活者としての意識を養い、人生そのものを豊かにする知性・感性を意識することができるであろう。

いずれの項目も、いかなる学部を受講者においても重要な観点であり、自己評価の数字そのものよりも活用する上での受講者の学びの意識を喚起できた点で、大変に有効であったと考えている。

## 5. おわりに—短歌を読み書き批評する思考

「説明しない」「教えない」という大変に逆説的で反逆的な表現を標題として、これまでの自らの講義実践の展開について、その「態度」や「価値観」を「書く」ことを通じて考えてみた。教育学として本来的な「深化した」検証をするとすれば、学生個々の記述の詳細な分析と身につけた力の検証が求められることも理解している。教育学部の教員として、教育方法とともに教科内容の専門性をいかに両立して学生に提供してゆけるかを日常的な課題と認識している。こうした認識の上で、自らの大学での講義の内容や質が紛れもなく問われていることを強く意識したいと思う。これまでも主に中学校や高等学校での教育実務経験から、自らの授業こそが盲目的な自己満足になりがちであることを痛いほど感じてきたゆえである。こうした意味で、小論の内容もどれだけの意味を成すかは未知数であるが、新時代の大学の講義を創る上で、お読みいただい

た方々各自の中で「意味づけ・解釈」が為され、その方途のヒントになるのであればと、ささやかな意義を見出されることを願っている。

また、世相は「文学」を教材とすることに大きな抵抗を抱く方向性が声高に示唆されている。しかし、果たして「文学」と「論理」は両立しないものなのであろうか。この両者を二項対立の両極に置き、どちらかを捨てなければ思考力が育たないと考えていることそのものが、「論理」的ではない偏向した思い込みではないのだろうか。小論で記述の対象とした学士力発展科目「日本の恋歌—和歌短歌と歌謡曲」においては、本学全学部の学生が124名受講し、講義シートの内外で題材を通じて様々な対話を展開した。ルーブリック評価に示した「身につけるべき力」を、各学部の専門教育の中で、いかに活かしてくれるだろうかと期待している。すべての学問は「人間が生きる」に必ず連なるという信念を担当者としてあらたにした機会でもあった。

三十一文字（みそひともじ）という形式のみが決まりで、限りない世界観・宇宙観そして個々の人間の生命を映し出す和歌短歌。その言語の芸術性を、短歌が盛んな宮崎だからこそ、基礎教育科目の一環としても充実させる使命を覚える。この地で交流する多くの歌人の方々が、「理解」「表現」「批評」「言語感覚」「(社会的) 当事者意識」をはじめ、優れた高次の知性・感性を具えた方々であることを付言し、小論を結ぶこととしたい。

今回の投稿に当たり、その契機となる全学 FD/SD 研修会での口頭発表の機会をいただけたこと。また発表の前提として、教育活動表彰を受賞させていただいたことにおいて、関係する先生方や事務関係の方々に、この場を借りて深く御礼を申し上げる。

## 注

- 1) 小島ゆかり著「表現するために①」に掲載の短歌より引用。『短歌』編集部, 2012, 『決定版 短歌入門』角川学芸出版, pp. 98-99.
- 2) 谷岡亜紀, 2018, 『言葉の位相 詩歌と言葉の謎をめぐって』角川文化振興財団, 「I 言葉の位相」「53 意味とイメージ 続」 pp. 124-126.
- 3) 荒木晶子・藤木美奈子 2011, 『自分を活かすコミュニケーション力』実教出版「2章コミュニケーションとは何か」 pp. 48-51.
- 4) 鈴木有紀, 2019, 『教えない授業 美術館発「正解の

ない問い」に挑む力の育て方』英治出版, 「第1章 問いかけの魔法 対話型鑑賞とは何か」「第2章 学びを促す仕掛け 対話型鑑賞の四つの柱」 pp. 22-67.

- 5) 松下佳代, 2015, 『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房「序章」 pp. 1-2.
- 6) 俵万智, 2005, 『あなたと読む恋の歌百首』文藝春秋(文春文庫)。