

授業というゲームをどう変えるか

—ある定時制高校で行われた授業をたよりに—

伊藤 晃一

千葉大学大学院人文社会科学部 博士後期課程

教育におけるゲーミフィケーション研究には、既存の授業をゲームと捉えて、それをどのようにして新しいゲームに変えるのか、その手法を実践的に明らかにすることが必要である。しかしその研究はまだ十分ではない。そこでこのことを考える一つの方法として、ある定時制高校における授業を、生徒がどのようなゲームとしてプレイしていたのかを考察した上で、そのゲームをよりよいものに変えるにはどのようにすればよいのかを、実際に行われた授業に即しながら検討した。これら考察、検討を通して、既存の授業を積極的にゲームとして捉える方法論を確立すること、ゲームとして捉えた授業をよりよいゲームに変えていく方法をさらに理論的・実践的に研究すること、かつての有名な実践のゲームの再解釈を行い現在に活かすこと、ゲームとしての新しい授業実践開発、という4つの視点を持ち、様々な実践において、様々な角度から、この研究を進めるべきであると主張した。

キーワード：ゲーム、授業、定時制高校、視写、国語

1. はじめに

学校で日々行われている授業において、学習者が思わず学びに没頭してしまうような魅力的な授業を行うには、どのようにしたらいいのか。

近年、この問いに答えるための一つの方法として、教育におけるゲーミフィケーションに関する研究が注目され始めている。「ゲーミフィケーション」とは、優れたゲームの要素やゲームデザインの手法をゲーム以外の社会活動やサービス開発に組み込む概念である。この概念を活かして授業をデザインすることで、学習者はより楽しく効果的に学ぶことができるのではないかと期待されている。

しかし、単にゲームを活かした授業をデザインし実践し、その効果を検証するだけでは不十分である。ゲームとして授業を捉えてデザインするのであれば、そうする以前の授業がどのようなゲームであったのかも考察しなければならない。既存の授業がどのようなゲームであったのか考察しなければ、新しくゲームの要素を活かした授業をデザインするにあたって、何をどう変えればいいのか検討できないはずだ。

整理しよう。教育におけるゲーミフィケーションに関する研究には、

A) 既存の授業をゲームとして捉えて、ゲームとしての課題を明らかにすること

B) ゲームの要素や手法を活かして、新たに授業をデザインすること

C) 既存の授業（ゲーム）をどのようにして新しいゲームに変えるのか、その手法を明らかにすることが必要なのである。

詳細は後述するが、A)に関しては、ゲームという言葉こそ用いられていないが、既存の授業の中では隠れたカリキュラム (hidden curriculum) として様々なことが学ばれているとし、それを教室談話分析の手法を用いて研究するものがある。また B)に関しては、近年の ICT 機器の発達を受けて、魅力的な授業がデザインされつつある。しかし管見する限り C)に関する研究は、いまだ十分になされてはいない。

そこで、本稿では既存の授業をゲームとして捉えて、どのようにしたら魅力的なゲームに変えられるのか、その一つの方法を提示していきたい。

2. ゲームという語の解釈について

ゲーミフィケーションという語は、2010年代から普及してきた概念である。そこで想定されているゲームは、現在のわれわれが親しんでいるゲーム全般、すなわちコンピューターゲームやスポーツ、ボードゲームやカードゲームなどの娯楽としてのゲームのことを指している。

しかしゲームと一言で言っても、その概念はなかなか捉えがたい。たとえば、ゲームクリエイターのマクゴニガル (McGonigal 2011) や、カナダの哲学者スーツ (Suits 1978) が、すべてのゲームに共通する特徴を挙

げ、ゲームという概念を整理している一方、半世紀以上も前の話ではあるが、ドイツの哲学者ヴィトゲンシュタイン (Wittgenstein 1933-1934) は、彼の思索として有名な「言語ゲーム」(Sprachspiel、言語とそれに関わる行動すべては、言語のゲームであるとするアイデア)を説明しはじめた『青色本』(“The Blue Books”)と呼ばれる講義録の中で、すべてのゲームに「共通な性質」(p.43)はなく、さまざまなゲームには、実際の家族がそうであるように詳しく説明することはできないが、どこか互いに似ていることはわかる、そういうあり方、「家族的類似性」(p.43)があるのだと述べている。

ヴィトゲンシュタインの時代には、現在のコンピューターゲームに類するものはなかっただろう。だから時代に応じてゲームという概念が変わってきたことは推測できる。しかしながらゲームについてより厳密に考察するには、このような哲学的な議論も参照しながら、より原初的に問いを立てる必要があるだろう。

そこで、ここでは教育におけるゲーミフィケーションの研究のために、ゲームとはどういうものであるのか哲学的な議論にまで射程に入れて概観する。上述したそれぞれのゲームについての観方を、本稿ではゲーム観と呼ぶことにする。これらの差異を概観しながら、本稿がよりどころにするゲーム観を示したい。

マクゴニガルはすべてのゲームに共通する特徴として「ゴール」「ルール」「フィードバックシステム」「自発的な参加」を挙げている (pp.39-40)。これらは授業をデザインする上でも示唆的な特徴である。一般的にわれわれが思い描く授業にも、目標やめあて(ゴール)があり、児童生徒にそれを達成させるために、ある制約(ルール)が設けられている。また授業者や教室の仲間による何らかのリアクション(フィードバックシステム)で、授業は展開していくと考えられる。ただすべての児童生徒が授業に「自発的な参加」をしているかどうかは検討の余地がある。やる気のあるなしに関わらず、制度として学校に登校し学ぶ義務がある児童生徒たちの授業への参加を「自発的な参加」と呼んでいいのかという疑問があるからである。

マクゴニガルのゲーム観は、優れたゲームはどのように構成されているかというところに重きが置かれている。プレイヤーが「自発的な参加」がしたくなり、はまり込んでしまうようなゲームは、いかにして構成されているかという点が彼女の主眼である。

スーツはゲームの基本的要素として「目標」、「その目標を達成する手段」、「ルール」、そして、プレイヤーがゲームのルールに従うのは、ただそのゲームをプレイする、それだけのため、というプレイヤーの態度を指す「ゲーム内部的態度」を挙げている (p.31)。スーツは当事者が参加していると意識されないものまでゲームであ

るとした¹。スーツのゲーム観を敷衍すると、授業に参加している児童生徒は、意識のあるなしに関わらず、その授業というゲームをプレイしている、ということが示唆される。そしてスーツによれば、児童生徒というプレイヤーが、授業(ゲーム)のルールに従うのは、ただその授業(ゲーム)をプレイする、それだけのためということになる。

スーツのゲーム観は、プレイヤーがゲームにおいてどう振る舞うか、というところに重きが置かれている。それゆえ、プレイヤーの意識のあり方に関してはマクゴニガルのゲーム観と異なっているのである。

最後にヴィトゲンシュタインのゲーム観を概観する。後期ヴィトゲンシュタインの思索として、今日「言語ゲーム」という言い方で周知されているこの語は、原典では“Sprachspiel”である。ドイツ語の“Spiel”は英語の“Play”すなわち遊戯や劇に意味合いが近い言葉であるので、日本語に直訳するならば言葉遊び、言語劇とも言える語であることに留意しておきたい。

ヴィトゲンシュタインは「言語ゲーム」のアイデアが記された遺稿『哲学探求』(Wittgenstein 1953)の中で、

定義をあたえられる人が、説明をどのように「理解」しているか。それは、説明された言葉をどのように使っているか、でわかる。(29節 p.30)

と述べている。ヴィトゲンシュタインによれば、語の意味は、その語がどのように使用されているかで決まるのである。りんごを指して「赤」というのと、信号機を指して「赤」というのとでは、赤が指し示す意味が異なるように、語の意味はそれが話されている文脈によって変わる。そしてそれぞれの文脈に応じて、人々は一定の振る舞いをするゲームをしているのだ、とヴィトゲンシュタインは言うわけである。

ヴィトゲンシュタインのゲーム観には、明確に勝ち負けのあるゴールや、明示的なルールは示されない。ただある語が話され、それによって人が行動することが、言語を使用したゲームなのである。このように考えると、すべてのことはゲームであるとも言えてしまうだろう。

ヴィトゲンシュタインのゲーム観には、特定のゲームの作り手はいない。ただゲームがありそれをプレイする人間がいるだけである。強いて言うならば、ある語が話され、それによって行動する、一連の文脈の中にいるすべての者によってゲームは構成されているのである。また明確なゴールやルールがなくても、そこに言語やそれに類するやりとりがある以上ゲームなのである。

三者のゲーム観について概観してきた。これらのことを授業において考えよう。

マクゴニガルのゲーム観で授業を考えると、どのよう

にすればゲームのように楽しい授業をつくることができるのかという視点が得られるだろう。たとえば、授業において「ゴール」「ルール」「フィードバックシステム」は適切に機能しているか。また「自発的な参加」はいかにしてデザイン可能なのか、われわれは考察することになるだろう。

またスーツやヴィトゲンシュタインのゲーム観は、授業そのものがどのようなゲームであるのかを考察することに寄与するだろう。スーツの、プレイヤーがゲームにおいてどう振る舞っているのか、という視点や、ヴィトゲンシュタインの、話される言葉やそれにまつわる行動すべてがゲームを構成している、とする視点は、授業がどういうゲームであるか考察する上で、重要な視座を持っていると思われる。

先に述べた、教育におけるゲーミフィケーションに関する研究において重要な 3 つの観点に、上述の考察を当てはまると次のようにまとめられる。

A)の「既存の授業をゲームとして捉えて、その課題を明らかにすること」については、主にスーツやヴィトゲンシュタインのゲーム観が寄与する。授業におけるプレイヤー（授業者や学習者）がどのようにそのゲームの中で振舞っているのかということについてはスーツのゲーム観が、また授業という営みが、授業者と学習者でつくられているという視点や、授業において話された言葉と、それにとまなう人物の行動とが、授業(ゲーム)を構成しているという視点は、ヴィトゲンシュタインのゲーム観が大きな示唆を与えることになるだろう。

B)の「ゲームの要素や手法を活かして、新たに授業をデザインすること」は、ゲームをどうデザインするのかというマクゴニガルのゲーム観が示唆を与える。

C)の「既存の授業(ゲーム)をどのようにして新しいゲームに変えるのか、その手法を明らかにすること」は上述のゲーム観を総合的に踏まえながら考察する必要があるだろう。

このように、教育におけるゲーミフィケーションに関する研究においては、上に示したさまざまなゲーム観を参照しながら考察、検討することが求められているのではないだろうか。

3. 問題の所在

さて、教育におけるゲーミフィケーションに関する研究において必要になる 3 つの観点、すなわち A)既存の授業をゲームとして捉えて、ゲームとしての課題を明らかにすること、B)ゲームの要素や手法を活かして、新たに授業をデザインすること、C)既存の授業(ゲーム)をどのようにして新しいゲームに変えるのか、その手法を明らかにすること、についてそれぞれどのような研究

がなされているのか先行研究を見ていこう。

3.1. 既存の授業をゲームとして捉えて、ゲームとしての課題を明らかにする研究

管見するかぎり、直接この問題を取り扱っている研究はないようである。しかし、学校生活や授業のあり方を多角的に見ようとする研究がある。たとえば、言語学的手法による談話分析を用いて授業を質的に捉えようとする研究である。藤江(2006)は、教室において行われる談話、すなわち教室談話を、『教室』という教育実践の場において現実に使用されている文脈化された話しことばによる相互作用」(p.53)であると定義し、近年の教室談話研究は、「学校や教室という社会的文脈における子どもの学習活動のありようを解明しようとする立場」(p.56)、「学校教育の授業特有の談話構造やルールを明らかにし、「教室」という社会的制度的環境の特殊性を明らかにしようとする立場」(pp.56-57)、「認知の社会性や話しことばの研究の一領域として教室談話研究を位置づけ、「教室」場面を例に、人間の知的営みである談話が相互行為としてどう成り立っているのか、ということ明らかにしようとする立場」(p.57)の三つに分類されうると述べている。

このうち特に「学校教育の授業特有の談話構造やルールを明らかにし、「教室」という社会的制度的環境の特殊性を明らかにしようとする立場」に関する研究においては、教室において、複数のゲームが起きていることを批判的に見ようとする研究であると読み取ることができる。

3.2. ゲームの要素や手法を活かして、新たに授業をデザインする研究

日本におけるゲーム学習の研究者である藤本(2015a)は、「ゲームを利用した教育・学習は古くから取り組まれており、コンピュータの普及以前から様々な取り組みがおこなわれてきた。」と述べ、現在に至るまでのゲーム学習の流れをまとめている。(表1)

表1 ゲームを利用した教育・学習の歴史

年代	ゲーム学習の内容	
90s'	ゲーミング& シミュレーション	エンターテイメント エデュケーション ↓ エデュテインメント
00s'	シリアスゲーム	
10s'	ゲーミフィケーション	

藤本(2015b)を参考に筆者が作成

藤本は2000年代(2000年~2009年)に「シリアスゲーム」と呼ばれる「社会的な問題解決のためのゲームの開発・利用」が提唱され、そのことにより、「従来は各分野で分かれていたゲーム利用の知見が共通軸を持つようになり、ゲームを軸とした共通の研究関心を持つ研究コミュニティが欧米を中心に形成されるようになった」(p.5)と述べる。そして2010年代には、「ゲームを作るのではなく、優れたゲームの要素やゲームデザインの手法をゲーム以外の社会活動やサービス開発に組み込む動き」(p.5)が「ゲーミフィケーション」という用語で提唱され社会に普及してきたとまとめている。

また藤川(2014)はゲームがデジタル機器の発展とともに進化してきたことを踏まえ「ゲーミフィケーションはICTと相性がよい」(p.187)ことを指摘している。

当初ビジネスや行政において注目されていた「ゲーミフィケーション」は、近年教育においても注目されるようになりつつあり、テクノロジーの進化とともに発展するゲームの特徴を活かした授業コンテンツが今後ますますつくられてゆくと考えられる。

3.3. 既存の授業(ゲーム)をどのようにして新しいゲームに変えるのか、その手法を明らかにする研究

過去の授業を批判し、新たな授業を開発する営みは、授業研究の歴史の中で繰り返し行われてきた。しかしそれをゲームという観点から行った研究は、管見するかがり見当たらない。

先に述べたように、これからの授業研究は授業をより積極的にゲームとして捉えて、そのゲームを具体的にどう変えていくのかということを考える視点が必要である。この視点に立つと、従来のゲーム学習の研究においては、ゲームの特徴を特別活かしてはいないように思われる授業を積極的にゲームとして捉え考察する視点が抜けており、教室の談話分析の研究には、分析したものを、どうしたらよいゲームに変えていけるのかという視点が抜けているように思われる。

われわれは、学校で行われている日々の授業を、ゲームとして捉え、それをどのようなゲームに変えられるのかを実践的に検証していかなければならない。

4. 研究の目的と方法

本研究は既存の授業をゲームとして考察した上で、それをどのようにすればよいゲームに変えることができるか具体的な実践を通して考察することを目的とする。

研究方法として、実際に行われている授業を取り上げ、その授業において生徒がどのようなゲームをプレイしているのかを考察する。そして、それを踏まえた上でどのようにゲームを変えられるのか具体的な授業実践を通

して明らかにする。

研究のフィールドは、筆者の勤務校でもあるA定時制高校である。A定時制高校では素朴な授業のイメージでは捉えきれない教育を考える上で実に示唆的な出来事が毎日のように起きている。そのような場で行われる授業の様子をもとに、どのようなゲームを生徒がプレイしているか考察した上で、それをどのように変えていけば、生徒にとって、思わず学びに没頭してしまうような魅力的な授業(ゲーム)になるのかを考察してゆく。

5. A定時制高校において、授業というゲームを生徒はどうプレイしていたか

ここでは、A定時制高校の生徒に、授業をどのように受けてきたのかインタビューを行い、そこで語られた言葉を解釈しながら、どのようなゲームをその生徒がプレイしてきたのかを考察することにする。

5.1. A定時制高校について

まずA定時制高校について、特に本稿において重要だと思われる事柄を簡単に説明する。

A定時制高校は、三部制の定時制の課程の高校である。三部制とは、1~4限目(朝から昼まで)に学ぶ午前部、5~8限(昼から夕方まで)に学ぶ午後部、9~12限に学ぶ夜間部(夕方から夜まで)の三つの部があることを指す。生徒は、自身のライフスタイルに応じて三つの部のいずれかを受験することができる。また単位制を採用しており、通常4年間の修学が必要である定時制高校において、自身が所属している部以外の授業をとること(他部履修)で、1日あたりに受ける授業を増やすことができ、3年間での卒業が可能となっている。

5.2. A定時制高校のMについて

A定時制高校の夜間部に在籍している卒業を控えた一人の女子生徒M(18歳)に、高校生活の中で授業をどのように受けていたのかインタビューを行った²⁾。

同校では年度当初設定された授業回数の3分の1以上を欠席すると、どのような事情があろうとも単位修得が認められなくなる。この状況のことを同校の職員、生徒は「欠時オーバー」と呼んでいる。

インタビューを行った2016年2月2日の段階で、Mには、欠時オーバー直前まで休んだ授業が複数あった。それゆえMは補講を受けなければ卒業が認められない状態にあった。Mには卒業がほぼ決まった今だから話せる正直な話を聞かせてほしいと依頼し、Mも快く引き受けてくれた。以下はそのインタビューを筆者がまとめたものである。インタビューは許可を得て録音した。以下のインタビューの内容はその録音に基づいて記述

している。()内は必要に応じて筆者がつけた補足である。またインタビューの途中であっても、詳しく説明したほうがよいと思われるところには筆者による解説をつけている。なお筆者はMの3年間の担任である。

5.3. Mへのインタビュー

Mは授業の受け方について「授業中はケータイをいじっていた」と述べた³。Mは「暇だなあと思う時にいじっちゃう。LINEの返事返したり、Twitter見たり⁴」と授業中にしていることを説明した。LINEをする相手は、同じ教室内の友人である場合もあるし、同校の別教室にいる友人である場合もあるそうだ。

筆者が「Mの中では授業の中で何か学んでいるという感覚はないのかな」と聞くと、「授業にとりあえず出てれば、欠席じゃなく出席になるし、Mは(Mは自身のことを名前で呼ぶ)テスト前だけ、ちゃんと授業を聞いて(ノートを)書いてた」と答えた。

「欠席じゃなく出席になる」というMの回答は、A定時制高校における出席の点数化というシステムに関係がある。A定時制高校の授業には「出席点」と呼ばれる点数があり、出席をすることが総合成績を決める点数の一部になることが多い。授業によって出席点が総合成績に占める割合は異なるが、「出席点」が単位認定を左右することがある。同校の教員同士のやりとりにおいて「Bはテストはできなかったけど出席点があるから単位を出せた」という言い方や、教員が生徒に対して「出席していれば出席点はつくんだから、とりあえず登校しろ」というような言い方を筆者はよく耳にする。

インタビューに戻ろう。筆者が「テスト前にちゃんと勉強したのはどういう理由なの?」と聞くとMはすぐに「テストで赤点⁵とりたくないから」と答えた。Mはそういう勉強の仕方では「だいたい(成績は)大丈夫かな」という感覚でいると言った。

「(ケータイをいじることは)先生によっては注意されたりしはないの?」と筆者が聞いたところ、Mは「ない、見つかったことない」と言う。

Mはスマートフォンを授業中に使用したことについて、特別に指導を受けた経験はないのであろう。しかし授業中にスマートフォン等を使っている生徒がいることに教員は本当に気づいていないのだろうか。A定時制高校は少人数授業を特色として掲げており、授業を受ける生徒は教室に15名いれば多いほうである。このように比較的教員の目が生徒に行き届きやすい環境にあって、生徒のスマートフォン等の使用にそれとなく気づいている教員は素朴には多いように思われる。A定時制高校では原則として授業中にスマートフォンを使うことは禁止されている。教員によっては使用を見つけた段階で取り上げて、指導をするものもいる。しかし教員によ

っては、明らかに目に余る使用をしているときは注意をするだろうが、それとなく気づいている場合は、注意をせず授業を続けることもある。これは、授業におけるスマートフォン使用を厳密に注意し始めるときりがなく、その都度授業の流れが止まり、授業が成り立たなくなるからかもしれない。スマートフォン使用の禁止など授業上のルールを厳密に守らせるなど指導を強化すると、登校しなくなる生徒が多くなり授業どころではなくなることも考えられる。まずは生徒を登校させたいと考える教員にとっては、この点に関しては特に厳しく指導はしない、ということもあるかもしれない。いずれにせよ教員は授業中の生徒のスマートフォン使用をまったく気づいていないということはないことに留意したい。

インタビューに戻ろう。筆者が「そうやって聞いていると、Mにとっては目標が卒業で、授業で何か学ぶっていうことは考えていないように思ってしまうんだけど、Mはどう考えているの?」と聞くと、Mは「うん。卒業できればいいやって」と答えた。筆者が「高校の授業で何か学びたいとか、そういうことを考えたことはあるの?」と聞くと、Mは「あー。あんまりそういうの深く考えたことないかも」と答えた。Mは「(中学の)担任には学校行けて(高校進学しろ)と言われて(無理やり高校に行った)」と述べた。Mの中学3年生時の担任は、当初Mに全日制課程の高校を勧めたようだ。しかし勧められた全日制課程の高校には、当時Mと相性が良くなかった生徒も行くとしており、Mは行きたくないと思えば担任に伝えたそうである。Mは、「Mが行きたくないって言っているのに(担任や親が)行けってむりやり行かせようとしているんだから、Mが学校やめても何も(文句や説教を)言わないでよって(担任や親に)言った」と説明した。そして続けて「だから(受験)勉強もぜんぜんしてなくて、とりあえず受けて、落ちて、また(高校を)受けろってと言われて、だからもう夜間(A定時制高校のこと)に行くって言った」と述べた。定時制高校は、通常4年間の修学が必要である。しかしA定時制高校は1日あたりに受ける授業を増やすことで3年間で卒業が可能である。Mは全日制課程の高校と同じく3年間でA定時制高校を卒業することを担任や親に言ったそうである。

筆者が「Mにとって勉強するって何をすることなの?」と聞くと、Mは「うーん将来少し役に立つくらい」と答えた。「勉強しておけばよかったと思う時はあるの?」と聞くと、Mはすぐに「ある」と答えた。A定時制高校においてMは友人関係でうまくいかないことが多かったそうだが、それを先の中学時の担任に相談すると「だから全日制(課程の高校)に行けっていったじゃない」と言われたそうである。Mの話によると、Mの中学校時の担任は、Mは全日制課程の高校に進学

した方が人間関係で悩むことが少ない、と考えていたようである。現に高校時代も人間関係に悩んでいたMはそういう言葉を思い出して「勉強してればよかった」と感じるそうだ。また就職についても「もうすこし勉強しておけばいいところいけたのかとも思う」と述べた。

5.4. Mは授業をどのように受けていたのか

さて、Mは授業をどのように受けていたのだろうか。Mが授業という場にいたことは明らかである。しかしMは素朴な意味での「授業を受ける」こと、すなわちある学問や技術を学ぶという意味合いにおける授業は受けていない。かといって、単位の取り方等を、授業を通して学んだとも言えるので、授業において何一つ学んでいないというわけでもない。このように素朴な意味での「授業を受ける」こととMの授業の受け方との関係は捻れており、Mが授業をどのように受けていたのかという問いを複雑にしている。

Mがしたことは、素朴な意味での「授業を受ける」もしくは「受けない」という言葉では捉えきれない。そこでMは授業という時間のなかで、あるゲームをプレイしていたと考えてみよう。

先に挙げた、スーツのゲーム観を参照して、Mの行動に当てはめてみよう。スーツはゲームをプレイすることを、「ルールが認める手段だけを使って、ある特定の事態をもたらすことを追求する活動に携わることである」(p.29)と定義し、ゲームの基本要素として「目標」、「その目標を達成する手段」、「ルール」、「ゲーム内部的態度」(p.31)があると提案していた。

Mは3年間での卒業という目標を持っている。そして、その目標を達成する手段として学校に登校し授業に出る。休んでもいいが、欠時オーバーになってはいけなし、定期考査に必要な点数をとらなければならない。そしてMがこのルールに従うのは、そのゲームをプレイするため、それだけである。

Mがしていたことを、ゲームをプレイしていたという視点から見ると、Mが授業をどのように受けたのが明確になってくる。このことを踏まえて次の三点を考察したい。

一つ目は、Mは授業においてどういうゲームをプレイしていたのかということについてである。二つ目は、そのようなゲームは、どのような構成されていたのかということについてである。三つ目は、Mがプレイしたゲームを変える余地はあるかということについてである。

5.5. 授業において、Mはどのようなゲームをプレイしているのか

Mの学校生活の目標は3年間での卒業である。単位修得のため欠時オーバーにならないように出席し、授業

中は「LINEの返事返したり、Twitter見たり」しながらやりすごし、テスト前に「赤点」をとらない程度にテスト勉強をしたことがインタビューからは読み取れる。Mにとっての授業の過ごし方は、必要最低限の出席をしてその時間教室に在ることであり、それ以上でもそれ以下でもなかったように思われる。

インタビューの後半、筆者の質問とMとの答えが食い違う。「Mにとって勉強するって何をすることなの?」という筆者の質問に対して、Mは具体的に何をすることか答えずに「うーん将来少し役に立つくらい」と答えている。そして「勉強しておけばよかったと思う時はあるの?」という質問に対して、勉強しておけば、友人関係に悩まない進学先に進めた可能性があることと、就職先がよくなる可能性があったことを答えている。筆者の述べた「勉強」とMが答えた「勉強」は、その指し示す意味が違うと考えられる。ヴィトゲンシュタインのゲーム観に従えば、Mは「勉強」という語について、筆者とは異なる言語ゲームをしていた可能性がある。

授業をやりすごしたからと言って、Mはまったく努力しなかったわけではなかったはずだ。Mは友人関係に悩んだり、担任や親の反対を意識したりしながら登校することや、意味がわからないにもかかわらず授業という場に出席し続けるといった努力したとも言える。Mはこのような中で卒業を目指して3年間学校を続けた。

このように考えると、Mは3年間での卒業というゴールを目指し、友人関係などのストレスを抱えながら学校に登校し、欠時オーバーにならない程度に授業に出席したり必要最低限の点数をとれるだけのテスト勉強をしたりして、授業をやりすごすことを積み重ねるゲームをプレイしていたと言えないだろうか。

Mがプレイしていた、単位をとることを最大の価値とし、その必要条件である授業への参加を必要最低限の努力でやりすごすゲームのことを、ここでは暫定的に「単位とりゲーム」と呼ぶことにする。

さて、ここまでMの授業の受け方を、ゲームをプレイしているという観点から論じてきた。ところで、「単位とりゲーム」のプレイしたことは、定時制高校に通っているMだけの特殊な例なのだろうか。

たとえば、学ぶ気はないが学士号はほしい大学生は、やはり「単位とりゲーム」をしているのではないのか。授業が始まると毎回のようにすぐに寝てしまう生徒や、授業中にいわゆる内職として塾の課題をしている生徒はどうか。

おそらく、Mの「単位とりゲーム」の例は特殊な話ではない。定時制高校の生徒でなくても授業をやりすごすようなゲームをプレイしている生徒は大勢いるはずだ。この点に留意し次に進めよう。

それでは次に、そのようなゲームは、どのように構成

されていたのかということについて考察したい。

「単位とりゲーム」をプレイしたのはMである。しかしこのゲームを構成したのはMだけでなく、学校や教員でもあったのではないだろうか。たとえば筆者も担任としてMがいよいよ欠時オーバーの可能性が高まったとき「まずは出席をきちんとすること」とMを諭した経験がある。筆者は欠時オーバーになると単位修得の可能性そのものが消えてしまうのでそのように話したのである。しかしこの言葉は、暗に欠時オーバーにならないければ単位がでる可能性が高いことをMに示している。現に筆者とのやりとりの中でMから「じゃあMは出席すれば単位をもらえるの？」と質問をされたことがある。担任としては、現状のMの出席率では単位修得はかなり厳しい状態であり、今日からは1日も休めないことを伝えようとしていても、素朴に考えれば単位認定される可能性があるからこそ、このような言葉が教員から発せられるのであり、Mはこのようなやりとりの中で、欠時オーバーがいよいよ近くなれば、担任はそのことを教えてくれるし、そこから出席をすれば単位はおそらくもらえるであろうことを学んだのだと考えられる。またMは授業の中で「LINEの返事返したり、Twitter見たり」しているが、そのことが暗に許されている可能性があったことを思い出してほしい。

Mの「単位とりゲーム」を、実は学校、教員側も構成していた可能性があるのである。

このように「単位とりゲーム」は、学校、教員と生徒との相互の関係性の中で構成されていくものであることが示唆された。これは、ヴィトゲンシュタインのゲーム観にも当てはまる。ゲームにおいて主導権を強く握っている立場のものはいるだろうが、少なくとも、その学校という場や教員と生徒との関係なくして「単位とりゲーム」は構成されなかったのである。

では、Mがプレイしたゲームを変える余地はあるのだろうか。

Mのようなゲームのプレイの仕方は、教員による授業上の工夫を無効化しているように思われる。はなから授業をやりすぎようなゲームをプレイしている生徒たちに対して、プリントを見やすくしたり、板書や発問を工夫したり、班による話し合い活動を入れたりしても、——意味がないとは言わないが——効果は薄いのではないか。

授業をやりすぎさせないために、やりすぎずツールとして機能していたスマートフォンの使用等についての厳しい指導を行ったらどうか。「単位とりゲーム」にルールを一つ加えて、より厳しいゲームにする方法である。もちろん厳しく指導すれば、スマートフォン等を授業中に使用しなくなることはありうるだろう。しかし肝心なMの授業をやりすぎそうとする気持ちまでその指導で

変化するとは考えられない。他のやりすぎし方を探したり、あまりにもくだらなくなったゲームに嫌気がさして、学校をリタイヤしたりするという事も考えられる。

このように考えると、より楽しく魅力的な授業をつくるためには、従来の教育方法や教育技術の研究をなぞるだけでは不十分だ。従来の視点を踏まえながらも、授業をより積極的にゲームとして捉えて、そのゲームを具体的にどう変えていくのかということを考える必要があるだろう。またこのような視点を加えることで、教育方法や教育技術の方法そのものも再解釈されるのではないだろうか。

6. ゲームを変える

A定時制高校のすべての生徒が「単位とりゲーム」をプレイしているわけでは、もちろんない。しかしともすると授業が「単位とりゲーム」になってしまう可能性は、やはりある。それではこのようなゲームを、より学びとして魅力的なゲームに変えていくにはどうすればよいのか。ここではマクゴニガルのゲーム観をたよりに、いくつかの観点を記す。

- 1) 単元を通して、従来の授業（ゲーム）より、ゴール、ルールを明確にすること。
- 2) フィードバックシステムを的確なタイミングで生徒に提示し、ゲームに引きつけ続けること。
- 3) ゲームを通して自然と学びが発生する仕組みをつくること。

上記を踏まえたゲームをどう構成しうるか。ここでは筆者が行った国語科の授業を取り上げ考察する。

ここで取り上げる授業は、A定時制高校にて2014年10月から2015年3月まで行われた「視写の授業」という授業である⁶。視写とは他人の文章を書き写すことである。生徒はこの授業においてただひたすらテキストを原稿用紙に書き写した。そしてそれだけのことを半年かけて行った。それでは、この授業はどういうゲームであり、「単位とりゲーム」をどう回避できたのか。また生徒はこのゲームをどのようにプレイしたのか。

まずはこの授業について概観してゆく。

6.1. 「視写の授業」の概要

まず本授業の基本的な情報について述べる。本授業は国語科の実践である。後期の半期科目⁷「国語表現」の授業の枠の中で行われた⁸。授業は、毎週月、木曜日の週二日。時間は、14:50~16:25、5分の休憩を挟み90分の時間で行われた⁹。受講生は定時制2年次以降の生徒で、夜間部11人、午後部4人の15人であった。そのうち一度も授業に出なかったものが夜間部に1人、午後部に3人いたので、実際の受講者は夜間部10名、

午後部 1 名の 11 名である¹⁰。生徒の年齢は全日制課程の生徒とほぼ同じである。授業者は筆者である。なお本章では、実践を第三者的に記述するため、筆者のことを「授業者」と記述することにする。

次に、簡潔に本実践を行なった授業者の意図を簡潔に述べる。授業者は夜間部の国語担当教員である。A 定時制高校にて 1 年半授業をしてきた中で生徒の傾向として、本を読まない、文章を書けない生徒が多いと感じていた。このことから授業者は常々、読み書きの基礎になる学習をするべきだと考えていた。そこで池田（2011）が、読めない、書けない状態の短大生に、継続して大量に書かせるために行った、テキストを他人の読める字でミスなく書き写す「視写」の実践記録を参考に、A 定時制高校でも視写の授業を試みた。

「視写の授業」では建築家安藤忠雄¹¹の著書『仕事をつくる 私の履歴書』¹²を半期かけて原稿用紙に一冊書き写すことが単位修得の条件と設定された。授業者は、簡単な自己紹介後の第一声にて「この授業では一冊の本を読みきることを目標にします。ただそれだけです。そのかわり誰よりも丁寧に読みましょう」と生徒に話した。続けて「本を一冊まるまる原稿用紙に書き写すことが、この授業の単位認定の条件です」と述べた。授業者は、欠時オーバーにならない限り、本を一冊書き写せば単位を出すことを生徒に約束した。また「この授業にはテストはありません」と、本授業において考査は一切行わないことが授業者から語られた。

次に原稿用紙に文字を書き写す際 3 つの条件が生徒に示された。以下の通りである。

- ・原稿用紙に作品を丸写しする。書き換ええない。
- ・字は濃くマス目いっぱい大きく楷書で書く。
- ・消しゴムは使わない。写し間違えは赤でなおす。

消しゴムを使わない理由は、授業者が、生徒と共に写し間違いの分析を行うためである。

視写をするテキストとなる『仕事をつくる 私の履歴書』という教材の選定についてはいくつか理由がある。安藤の型破りな挑戦が描かれている話の面白さ、建築物という生徒に目に触れるものとのつながり、高卒である安藤と、多くの生徒が大学進学をしない A 定時制高校の生徒との共通点等が、生徒の本に対する興味関心を高めるのではないかと考えた。また「私の履歴書」という新聞の連載読み物を教材にすることで、視写をする一話分の分量がほぼ一定になり、生徒が視写するペースをつかみやすくなるだろうと考えた。

また視写をする筆記用具について、芯が柔らかく長時間書いても疲れにくい 2B 鉛筆が適していると考え、原稿用紙と 2B 鉛筆を生徒に配布した。ただし自身が書きやすいと思うものがあれば、それを使用してもよいと生徒に伝えた¹³。

授業者は、視写する際の 3 つの条件を生徒に説明した後、生徒に視写するよう指示を出した。視写を授業の中ですること、最低限の視写の時間を生徒に確保した。またその時間授業者は、生徒の書く身体の姿勢を見た。授業内では到底一話分の視写は終わらない。残りは課題とし次の授業の前日までに提出するように指示した。授業者は提出されたものを先に挙げた 3 つの条件に照らしてチェックを行い、次の授業のはじめに扱う内容をその都度決めることとした。次の時間、その内容の授業が終わると、後半はまた視写の時間となった。基本的に視写の授業はこのような流れで行われた。

6.2 「視写の授業」の実際

視写の授業開始当初、次のような字を書いてくる生徒がいた（図 1）。

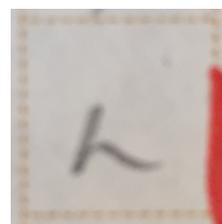


図 1 「誤読文字」の例

生徒は「ん」のつもりで書いた。しかしこの字は「人」にも見える。困ったことにこの生徒は「人」もこのように書いた。本人の意図に反して、意図された字に見えない字がある。授業者は、こういった傾向を持つ字を生徒の視写から取り上げ、コピーし全体に配った。そして、コミュニケーションの成立のために字の基本があるにもかかわらず誤読を誘う字を書いてはいけないと伝えた。そして、こういった人に誤読される恐れがある文字を生徒に意識させるために「誤読文字」と命名した。生徒の字体の癖は 1 回 2 回の指導では、なかなかおらなかった。しかし授業者は諦めず、こういった傾向の文字がでるたび「誤読文字」として指摘し続けた。

「とめ、はね、はらい」を意識せず、手を抜いて書かれたと思われる字も多かった（図 2）。授業者は、これらを「手抜き文字」と命名し指摘した。

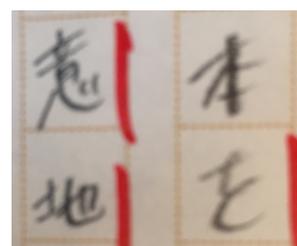


図 2 「手抜き文字」の例

手を抜いて書くと、読みづらく、相手への印象もよくない。「見る」が「貝る」に見えるというような事態や、句点と読点と区別がつかず文意が取りづらいという実害もある。その他、薄く書かかれていたり小さく書かれていたりし、正確に判読できない文字も「手抜き文字」の一つとして指摘された。授業者は、生徒に文字が人に何かを伝えるための役割があることを伝えた上で、読む相手が明確にいるにもかかわらず、手を抜いて書くという行為を取り上げ、自身が手を抜いているにもかかわらず、相手に読んでもらおうとする、独りよがりでの相手の理解に依存するコミュニケーションの姿勢のまずさを指摘した。こういった字体も癖がついておりなかなかおらなかつた。そこでこういった字がでるたびに授業者は赤で「雑です」「字がうすいです」「字が小さいです」などと書き込みをいれ、指摘し続けた。

このほかに多いのは引用ミスである。語句の抜け、読点のつけ忘れ、「休み」を「体み」と書いてしまうような不注意によるミスや、そもそも漢字を間違えて覚えているがゆえにになってしまうミスなど様々であった。ミスは多種多様で生徒によりその傾向は異なつた。ゆえに授業時間外に個別指導も行った。

視写の課題を重ねる毎に、生徒たちは視写の課題をどのように仕上げればよいのかわかってきた。授業者はそのことを踏まえて、第6回目の課題から授業者によるチェックで10ヶ所以上ミスが見つかった場合は、その課題を再提出させることとした。授業者は新たにこのルールを付け加えることで、生徒により慎重な視写と見直しを期待した。再提出の者には、授業者が放課後や休み時間などの授業外の時間で個別指導を行い、何をどうミスしているのか生徒と共に分析をした。授業者は指摘するべきところは指摘した上で、生徒の努力を認め、どうしたらミスを減らせるか共に考え励ました。

視写をするには集中して読み、覚え、書くので体力がいる。当初は視写するだけで体力が削がれ、フラフラして課題を提出しにくる生徒もいた。また期日までに提出できず、謝罪しにくる生徒もでてきた。このような生徒には、事情をよく聞いて、改善する余地があるものについては、どのように工夫すれば期日までに出来るのか考えさせた。

生徒たちの生活は視写づけになった。毎日のように視写をすると2ヶ月後には、へろへろだった字体(図3)がメキメキと力強く変化した(図4)。授業者は視写開始当初の課題を生徒に返却し、現在の自身の字と比較させた。全ての生徒の字体は変化しており、授業者はこれが継続し大量に書いた成果だと生徒に伝えた。生徒は喜んだ。

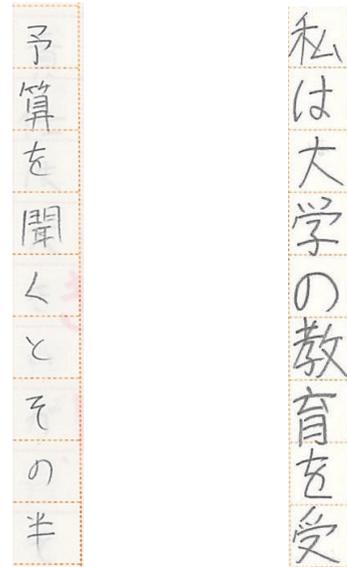


図3 視写開始時の字体 図4 2ヶ月後の字体

また視写を2ヶ月続けていると、次のような気づきを授業者に伝えるものもある。「町」「街」の他に「まち」という表記を見つけた。安藤氏はこれらを区別して書いているのではないかと。「街」と「まち」とではその筆触が違う。ゆえに生徒は書きながら気づく。皆で手分けし「町」「街」「まち」と表記されている文を全て書き出しそれらの区別を議論した。授業者は、こういった一つひとつの語を意識しながら読む読み方を好意的に評価し、そういったことを視写をしながら見つけたらその都度視写の課題に書き込んでくるよう指示をだした。それ以降、生徒たちからは、誤植も含めて「文字の異同」が度々指摘されるようになった。そしてその度皆で議論するようになった(図5)。しかし、まだ丁寧に視写をするだけで精一杯のものには無理をさせず、視写させることだけに専念させた。



図5 「町」「街」「まち」の生徒による比較検討

この授業では、授業者が生徒から提出された課題を見て、その課題を次の授業で扱う。開始当初は字体とコミュニケーションとの関係についての授業が多かったが、

2ヶ月たち後半になると、生徒が視写の課題に書き込んでくる「文字の異同」をどう考えるか議論をする、読みの授業に変化していった。

最後にはほとんどの生徒が引用ミスなく視写できるようになった。彼らが原稿用紙に視写した枚数は200枚を超えた。生徒たちの字体は、はっきりし、読みやすくなった。またよく「文字の異同」に気づくようになった。最終的に単位を修得した生徒は8名であった。

単位修得ができなかった3人について述べる。一人は体力的に視写することが辛くなり、他の授業の受講においても支障をきたすかもしれないと本人から授業の辞退の相談があった。授業者として総合的に判断し許可をした。もう一人は冬休みの課題を別の人間にやってもらったことが明らかになり、指導をしたが、その後授業が終わる直前まで学校に登校しなくなってしまったため単位修得が認められなかった。もう一人はときどき授業に顔を出したが課題を提出しなかった。冬休みや休日など、その生徒のために時間を空けて視写に付き合い励ました。最後は視写の授業だけでなく、他の教科の授業も休みがちになり、単位修得にいたらなかった。

6.3. ゲームとしての「視写の授業」

では、この「視写の授業」をゲームとして捉えるとき、「単元を通して、従来の授業（ゲーム）より、ゴール、ルールを明確にすること」や「フィードバックシステムを的確なタイミングで生徒に提示し、ゲームに引きつけ続けること」や「ゲームを通して自然と学びが発生する仕組みをつくること」は出来ているのだろうか。

マクゴニガルの「ゴール」「ルール」「フィードバックシステム」「自発的な参加」という観点を意識しながら考察しよう。

6.3.1. 視写の授業はどういうゲームだったか

「視写の授業」というゲームは、一冊の本を原稿用紙に書き写すという、一般的に考えられている授業とは大きく異なったゲームであった。授業後に生徒に書いてもらった感想¹⁵からも、授業当初「そんな簡単な作業が授業でいいのかと思いました。今までうけてきた授業は先生が黒板を書き生徒がそれを写す。わからなかったら先生に聞く。それが授業だと思っていました」「最初受ける前はテストなしの楽な授業だと思っていた。授業に入り、一冊の本を写すと言われた。私は写すだけなら楽し半年ラッキーと思っていた」等の記述があり、生徒にとっても今までの授業とは異なる印象をもって受け止められたことがうかがえる。

「視写の授業」は半期間視写をするという点で一貫しており、一般的な授業より、ゴール（本を一冊視写すること）やルール（3つの条件を守って視写すること）が

はっきりしている。またこのことをブレなくする仕組みとして、考査は行わず、欠時も欠時オーバーにならない限り問題にしないことを示している。このようにゴールやルールが明確であることで、先に述べた「単元を通して、従来の授業（ゲーム）より、ゴール、ルールを明確にすること」ができ、生徒が授業を単なる「単位取りゲーム」として解釈しづらいゲームとして構成されていたことがうかがわれる。多くの説明を要さず、他のゲームとしての解釈がしづらく、しかも誰にとっても簡単に始められるという点は「視写の授業」というゲームの優れた特徴である。

ただし生徒の「正直つらかった。そして長かった」とか「視写をやってみると手はつかれ、書くたびに手の筋肉がひめいをあげ、もうやりたくないと思いました」とか「あきらめない心を学んだ」というような感想からは、今まで継続して大量に書いてこなかった生徒には「視写の授業」が肉体的にも精神的にも大変きついゲームであったことがうかがえる。

つまり、この「視写の授業」は、やること自体は単純で明確であるが、実際にプレイすると、プレイヤーへの負担が大きく、単位をとるためには適当にやりすぎることのできないゲームとして構成されていた。このゲームにおいて、スマートフォンをいじって授業をやりすぎ生徒は筆者が見た限りではいなかった。人に迷惑をかける限り、寝たりスマートフォンを使用したりしても成績には影響しないゲームだったにもかかわらず、それを生徒たちがしなかったのは、もちろん授業者が視写の様子を見ていたこともあるが、「視写の授業」は、適当にやりすぎただけやるべき課題が残ってしまいプレイヤーが損をしてしまうゲームであったからであろう。

またこのゲームは、途中から10ヶ所以上ミスがあった場合は再提出という新しいルールが加わり、よりいっそうミスなく視写をしなければならないゲームに変化した。そして、そのゲームを継続してプレイした結果、生徒は、継続して大量の視写をより丁寧にするようになり、少なくともこのゲームを始める前より、字体がはっきりし、読みやすくなった。生徒たちも「毎日のように机に広げて取り組んでいた。書くたびにのびのびと書けるようになる。終わった時の達成感が気持ちよい」とか「冬休み学校に行き、再（再提出のこと）をやった。初めて十（十はミスの数）を切った。十を切ってしようじきすごくうれしかった」とか「しっかり書こうと思ったのは自分の字が授業のたびにしっかりとし、またコク、きれいな字になっているなど気づいたからです」とプレイの継続によって字体や身体が変化していくことに喜びを感じている感想を書いており、このゲームが、きつさを乗り越えたところに自身の変化と達成感とを味わえるゲームとして成立していたことがうかがわれた。

また最後には、「自分の意見を周りに言ったり、周りの意見に対して反対か賛成かなど、皆で話し合うと自分の考えがかわったり、他の人の考えがわかったり、とてもいい経験だった」とか「先生が今日初めて言った「著者ととの対話」も身に覚えがあった。要はよく読みこんでいくことだと解釈した。表記の違いを發表して議論する授業で確かに身についた。それに、その細部まで考察することが面白いと感じられた」と「文字の異同」についての議論が楽しかったとする感想があったり、実際の授業では、特に指示がなくても「文字の異同」を探して指摘する場面があったりし、ゲームに「自発的な参加」をしていたのではないかと解釈できる場面が見られた。

まとめよう。「視写の授業」はこれを受けた生徒たちにとって次のような特徴をもったゲームであった。

- ①誰でも簡単に始められるゲームであったが、実際にスタートすると肉体的、精神的にプレイヤーに負荷がかかるゲームであった。
- ②参加する限り、適当にやりすぎることができないゲームであった。
- ③プレイをする中で、途中からゲームの内容が変化していくゲームであった。
- ④ゲームを最後までプレイした結果、自身の成長につながっていると生徒が実感でき、自発的に参加をしたくなるようなゲームであった。

では、以下に重要な観点を取り出し詳しく考察しよう。

6.3.2. 「視写の授業」は「単位とりゲーム」を回避できたか

「視写の授業」は、「単位とりゲーム」を回避できたのだろうか。ここではヴィトゲンシュタインのゲーム観に即して、授業者と生徒との言葉のやりとりからこれを考察する。実際の「視写の授業」の時間においては、生徒は主に視写をしており、授業者と生徒との間における言葉によるやりとりは少ない。しかし毎回の授業の冒頭に、授業者は、今後の予定に加え、生徒のコメント¹⁶、それに対する教師のフィードバックが書かれたプリントを配布して、それを読み上げている。

素朴には、生徒がその授業を「単位とりゲーム」としてプレイできるか判断するのは、最初の数回の授業の間においてであろう。そこで、ここでは二回目と三回目の授業における、生徒と授業者とのコメントのやりとりを挙げて考察しよう。感想は最初の文章が生徒のものである。読みづらいところもあるが、原文のまま載せている。「→」以降は授業者のフィードバックである。

表 2 二回目の授業の感想

・僕は事実、テストがないことに安心しました。「視写」は正直、単純な作業だと思いましたが、なかなかきびしかったです。→ テストはないのですが、この授業では、毎日コツコツと「視写」の勉強をすることになります。自分に委ねられる分、「きびし」いかもしれません。前向きな努力を期待します。

・今日やってみてめっちゃめっちゃ手がいたくなっただけ途中からいたいけどがんばろうと思いました。→ 真剣に読み、丁寧に書く、という作業は、頭も手も疲れます。そこに気づけたのですから、たいしたものです。

・書きまくる授業ということなので、字がキレイになったらいいなと。→ 書き続ければなります。頑張ってください。

表 3 三回目の授業の感想

・家で課題をやってみようじき、ゲームテレビ、パソコンなどがありあまりしゅうちゅうできずに課題をやってしまった。→ 正直な感想をありがとう。同じような状態だった人もいるのではないのでしょうか。深い読書をするためには、知的な体力が必要です。知的体力は集中することで出来上がります。この課題は、「ながら」でしないでください。

・僕は、たった1ページ(両面)だけの視写なんて直に書き移し終わると思っていました。ですが、いざ要点を注意して書き移して見ると、誤字に気がつき、そして時間の進みの早さに気がつきました。→ 誤字に気づけたのは大変いいことです。ですが、感想にすでに誤字があります。「移し」ではなく、「写し」です。視「写」の授業ですから。

・【中略】正直きつかった。ひたすら書き続けることで思ったことは何より手が痛い。→ 集中し、筆圧を濃く書き続けていけば、手が痛くなると思います。これは、いかに今までものを書いていなかったか、ということの証拠でもあります。書き続け、書くことがつらくなるような身体をつくりましょう。

・前回の授業の課題で誤字などをしてきされたので今回はしてきされないように書きました。→ 受講者の多くの人がそのように考えてやっていたように思います。提出物からは努力の形跡が見られました。しかし、すべての人がまだ誤読されやすい字を書いたり、引用ミスをしたりしています。挑戦の気持ちを忘れずこれからも頑張ってください。

・自分ではあたり前のように思っていた字が他人から見ると読みづらい字だったことを知って普段から気をつけようと思った。→ 前回の授業の一番大切なポイントを押さえていた感想です。相手を考え文字を書いているかどうか、です。

これら生徒と授業者のやりとりを見ていると、特に授業者が、視写のきつきについて述べる生徒のコメントに

対して、「前向きな努力を期待します」、「そこに気づけたのですから、たいしたものです」、「提出物からは努力の形跡が見られました。しかし、すべての人がまだ誤読されやすい字を書いたり、引用ミスをしたりしています。挑戦の気持ちを忘れずこれからも頑張ってください」などと、冷静にはあるが生徒のコメントに理解を示し、励ましていることがわかる。そしてこういった生徒への理解や励ましは、授業の前半部分に繰り返し行われている。

こういったコメントのやりとりから、次のことが考察できる。

先に示したように視写は生徒にとってきつい作業であった。しかし授業者のコメントを見ると、そのきつきこそ気づいてほしい観点であり、また乗り越えるべき壁であり、それを乗り越えた先に何かがあると予想させるような励ましをしている。このような励ましをすることで、おそらく授業者はこの「視写の授業」を、ただ単位をとるためのむなしいゲームではないと伝えたかったのではないかと推測できる。そしてただ単位をとることを考えるのではなく、視写することを精一杯努力すれば意味のあるゲームになることを伝えたかったのではないかと推測できる。このように考えると、おそらく、授業者が繰り返し生徒に励ましのフィードバックをしたのは、視写の指示だけ出して生徒を放っておくと、この授業が、単位をとるために延々と書き写すだけの、労力だけ無駄に費やすクソゲー¹⁷になってしまうことを恐れたからだと推測できる。

生徒も「前回の授業の課題で誤字などをしてきされたので今回はしてきされないように書きました」とか「自分ではあたり前のように思っていた字が他人から見ると読みづらい字だったことを知って普段から気をつけようと思った」などと、授業で言われたことを活かそうとしているというメッセージを授業者に発しており、単なる「単位とりゲーム」としてこの授業を見ていないことがうかがえるコメントを書いている。もちろん、こういったコメントがすべて生徒の本心から書かれたものであると判断することはできない。たとえば授業者が喜びそうなコメントを書いて自分に損のないように振る舞うゲームをしているということもできるだろう。しかしながら、ここでは生徒のコメントが本心で書かれたものかどうかは問題なのではない。そのように表現したことで、この授業が少なくとも単なる「単位とりゲーム」でないことを生徒が理解しているということが重要なのである。

このように考えると視写の授業は、生徒が毎授業、視写を終えて素朴な感想を提出し、それに対して授業者がフィードバックをする行為に代表されるように、授業の度に、視写の授業が単なる「単位とりゲーム」でないことを確認するシステムができていたのではないかと考

えられる。それでもなおこの授業を「単位とりゲーム」としてプレイする生徒がいる可能性はあるだろう。しかし、このようなシステムは「視写の授業」を単なる「単位とりゲーム」にしない工夫としてある程度成立していると言っているのではないかと推測できる。

6.3.3. ゲームの変化は生徒にどう受け止められたか

「視写の授業」というゲームには、大きく二つの転換点がある。ひとつは再提出というルールが加わった時と、もうひとつは「文字の異同」についての議論がはじまった時である。

当初のゲームは、原稿用紙にミスなく写し期限までに授業者に提出するゲームであったのが、第一の転換点を境により条件が厳しいゲームになり、第二の転換点をからは、今までのゲームをプレイしながら「文字の異同」を意識しながらテキストを読むゲームになっている。

こういったゲームの変化は生徒にどう受け止められたのだろうか。

まず、第一の転換点、再提出ルールが課されたことについて生徒がどのようにコメントしているのか見よう。

表 4 第一の転換点を受けての感想

<p>・ミス 10 回でやり直しの制約がいたら格段にペースが落ちた。以前から真じめに集中してやっていたつもりだったのに、今日先生が指てきたこともできていない。→ペースが落ちることはいいことです。テキストと自分の視写したものを何回も何回も往復して見ることで、テキストを深く読み込むことができるはず。表面をなでるような読書を私はみなさんにはお勧めしません。ぜひペースを落とし、最大限に集中し、胸を張って提出できる視写の作品を完成させてください。(6 回目の授業)</p>
<p>・ただ、次こそは 10 個以内におさえよと (ママ) 思った → 切実な思いを感じます。前向きな努力を期待します。しかしたった一文書いたものが、このような崩れた文 (悪文) では困ります。文の最後には、句点「。」をつけるべきでしょう。また、「とと」のようないい加減な表現をしないことです。厳しいことを言えば、こういう文をさっと書いてしまうクセが抜けていないから、言い換えれば、表現に対して甘い自分を許すから、10 個以上間違えたのでしょう。(第 7 回目の授業)</p>
<p>・ペナルティなどが与えられないとミスが減らせないのはよくないと思う。→ するどい指摘です。ペナルティのつもりで課題を課しているわけではないのです。きっちり書き、見直しをおこたらなければ、10 回以上のミスはしないでしょう。また 0 を目指すつもりでやれば、1 つや 2 つのミスした理由を強く意識でき、成長につながると思うのです。(第 10 回目の授業)</p>

一つ目のコメントを書いた生徒は、再提出ルールが課せられたことで、「格段にペースが落ち」という、自身の視写の仕方の変化について書いている。ルールが加わることにより、以前のゲームよりも難易度が増したことを理解していることがうかがえる。二つ目のコメント書いた生徒は、再提出を課された生徒である。コメントからは、ミスは「10 個以内」におさえられるよう努力をしようと考えていることがうかがわれることから、この生徒はミスは 10 個以内におさえるゲームをしているのではないかと考えられる。三つ目のコメントについては、いろいろな解釈ができる。このコメントを書いたのは、いつもミスが少なく、課題も再提出にならない女子生徒であった。この生徒は、このようなコメントを発することで、再提出のルールが課されたことによって、まわりの生徒たちが、そのルールを守りさえすればいいとするゲームになってしまうことを批判しているのかもしれない。もしくは、ミスが 10 以上で再提出というルールが加わったことで、10 以下であればクリアできるのだから、その程度に視写すればよいと考えているのかもしれない他のプレイヤーの姿勢を牽制しているのかもしれない。

ここから言えるのは、このように再提出のルールが一つ加わったことで、ゲームの理解、ゲームのプレイの仕方が生徒によって変わってきた、ということである。

事実、この再提出のルールを境に、努力すれば 10 以下にミスを抑えられる生徒と、相当の労力をかけなければ再提出になる生徒との差が生まれることになる。前者の中には、10 個までミスが許されるのであれば、ある程度集中してプレイすればよいゲームだと考える生徒もいたかもしれない。後者にとっては、毎回の課題に全力のプレイでぶつけなければならない過酷なゲームとなったかもしれない。ちなみに三つ目のコメントを書いた女子生徒は、ミスがそもそも少なかったが、コメントにあるように決して手をぬいて課題をやっているわけではなかった。それはおそらく授業者がそういう生徒には「0 を目指す」という新しい目標を与え、そのことが彼女のプレイしているゲーム(一字も間違えずに視写するゲーム)の理解に合っていたからであると思われる。

この再提出のルールができたことで、視写について各個人が各自の目標に向かって各自の仕方でもゴールを目指すゲームになったと言えるだろう。生徒は視写という課題についてより明確に自身の目標を設定できるようになったとも言える。

第二の転換点はどうか。

第二の転換点以降、生徒のコメントを授業後に求めている。それは授業者が、生徒が気づいた「文字の異同」についての議論の時間を多くとりたいと考えたためである。しかし最後の授業の感想を見ると、この「文字の

異同」についての議論が楽しかったという生徒がおり、そういった生徒は前半でのプレイがあったからこそ、後半「文字の異同を」議論するという新しいゲームを楽しめたということが出来る。しかしながら、最後まで再提出ルールに悩まされた生徒もおり、そういった生徒は「文字の異同」に気づく余裕がなかった。その生徒の最後の授業での感想は、以下の通りである。

国語表現で私が一番学んだあきらめない心は、何度も再提出をもらい、途中あきらめ国語表現をやめようと思ったこともありました。その時、ここでやめたらなに一つ変わらずいつものどおりぼーと過ごすだけの生活になってしまうことを思いだした。視写は、辛い最後の二週間で辛さが無くなり、楽しくできたのがすごく嬉しかった。

このようにこの生徒は「文字の異同」の議論については触れていない。「視写の授業」というゲームにおいて、この生徒は再提出という課題をどう回避するかというゲームをずっとしていたことが読み取れる。そして最後の二週間で、ついに再提出をもらわない視写の仕方を得ることができ、そのことがプレイし続けた成果としてこの生徒の中に位置づけられたことがうかがえる。そしてこの生徒は、この授業において「あきらめない心」という、字が上手くなったり、テキストがよく読めるようになったりする類の感想とは異なる、精神面に関わることを学んだと言うのである。

このように「視写の授業」というゲームは、二つの転換点を経て、より各自が自身の目標に向かって努力をするゲームになっていったと考えられる。

このことを踏まえうえて、「文字の異同」を議論する場面を、もう少し掘り下げて解釈したい。この場面は、ただテキストを書き写すだけの作業から、テキストの厳密な読みをするようになった場面であり、授業をゲームとして捉える上で、興味深い視点を提供している。

「文字の異同」の議論はクラス全体で行った。「文字の異同」を視写する中で見つけることができなかった者もこの議論には参加した。

この議論のネタである「文字の異同」の一つひとつは、各自が各自のプレイの仕方で見つけてきたものである。「文字の異同」を探すことを楽しいと述べる生徒がいたが、それは自身のプレイスタイルで「文字の異同」を探すゲームが楽しかったからではないかと推測される。

またここでなされた議論自体を楽しんでいるという生徒もいた。それは、他者の示した視点を通してテキストを読むゲームが楽しかったのだらうと推測される。そしてこのことはもしかすると、一つの授業において、各々が微妙に異なるゲームをしているのに、ある授業の展開(こ

ここでは「文字の異同」の検討)次第で、それらゲームが交差し新たなゲームが生まれる、そういう楽しさなのかもしれない。もしこのようなことが起きていたとすれば、ゲームとゲームとが交差することで、魅力的で楽しい、新たなゲームが生み出される、そういった視点が授業において見いだせるのではないだろうか。

ここでは、「視写の授業」というゲームが、二つの変化を通して、プレイヤーにとってより自身の課題に向き合えるゲームになっていったこと、そして、それらゲームが展開次第で交差し、さらに新しいゲームを生み出す可能性があることを記しておきたい。

6.3.4. ゲームを途中でやめた生徒について

さて、この視写の授業というゲームにおいて、そのゲームを途中でやめた生徒、すなわち授業をとることをやめた生徒が数名いる。ここではその中でも、冬休みの課題を別の人間にやってもらったことが明らかになり、指導したところ、その後授業が終わる直前まで学校に来なくなってしまうため単位修得が認められなかった生徒について考察する。

この生徒は、視写を続けた生徒とはまた違うゲームをプレイしていたのだと考えられる。たとえば、先に挙げた再提出を課されても簡単には自身がプレイしてきたゲームを諦めたくないと考えている生徒や、「ペナルティなどが与えられないとミスが減らせないのはよくないと思う」とこのゲームが、再提出のルールがあるなしにかかわらず、集中すべきゲームであることにかわりなくとする生徒とは明らかに違うゲームをプレイしている。

なぜ他人に課題をさせ、それを提出したのか、その真意はわからない。またそのことを指導されたという理由で学校を休んだのかどうのかも定かではない。しかしながらその生徒はこのゲームにうまくのれなかったことは確かである。おそらくこの授業が、A 定時制高校における一般的な授業であれば、この生徒は単位を取っていたのではないかと思われる。現にこの生徒はこの授業以外全ての授業の単位を修得している。こういったことを考えると、ある一般的なゲームに慣れ親しんでいるものにとって、特殊なゲームをプレイすることは、そのゲームの特殊性ゆえに継続してプレイすることが厳しいということがありうるのかもしれない。また、ともすると「単位とりゲーム」することに達成感を感じて登校している生徒や、それをプレイすることが学校に登校する意味であると疑わない生徒もいるだろう。こういった生徒にとっては、「視写の授業」のような授業は、自身の考えを大きく変更しなければならず、それをプレイするのは、辛いのではないかと想像される。こういったことをどのように考えるのかは、今後の課題である。

現状では、この生徒をゲームに楽しく参加させるために、ゲームの何をどう変えればよかったのか分からない。しかし普段通りの代わり映えのない授業をしているだけでは、「単位とりゲーム」に陥る可能性は高い。今後はこのような生徒にとって、授業がどういうゲームであるのかを正確に読み解いた上で、そのゲームをいかに変えるのか、その工夫を考えなくてはならないだろう。

7. まとめ

ともすると「単位とりゲーム」になりがちな既存の授業を、そうではないゲームに変える実践として「視写の授業」はある程度機能した。しかしこれは一つのゲームを、そうではないゲームに変えた一例でしかない。日々行われている授業を、学習者が夢中になって学びに没頭してしまうようなゲームにいかにして変えていくか、更なる研究が必要である。そしてその上で、以下の点の研究をさらに進めることが重要になる。

ア 既存の授業を、積極的にゲームとして捉える方法論を確立すること。

イ ゲームとして捉えた授業をよりよいゲームに変えていく方法を、理論的、実践的に研究すること。

ウ かつての有名な実践のゲーム的再解釈を行い、現在に活かすこと。

エ ゲームとしての新しい授業実践開発。

これらの研究の成果はまだ十分に出ているとは言えない。今後、様々な実践において、様々な視点から、教育におけるゲーミフィケーションに関する研究がなされるべきである。

¹ それゆえスーツは人生がゲームであることの可能性をも論じている。

² インタビューは 2016 年 2 月 2 日に行った。

³ ここでの「ケータイ」はスマートフォンのことを指している。インタビューを通して M はスマートフォンのことを「ケータイ」と呼んでいる。

⁴ LINE も Twitter も SNS (ソーシャル・ネットワーキング・サービス) の一つである。LINE は相互にアカウントを登録している「友だち」と無料で通話やメール等ができるコミュニケーションアプリ。Twitter は 140 字で自身の「つぶやき」をネット上に投稿できるアプリ。「つぶやき」を投稿するだけでなく、「フォロー」している友だちの「つぶやき」を見たり、検索した語句についての「つぶやき」を見たりすることもできる。

⁵ 落第点の意。ここでは定期考査において単位認定には不十分な点数のことを指す。A 定時制高校では定期考査の点数が 30 点未満のものを赤点と呼んでおり、すべての定期考査が赤点で、出席点も足りないと単位認定はかなり危ういものとなる。

⁶ 実践報告として以下に掲載されている。『授業づくりネットワーク』No. 19 (通巻 327 号、特集「格差と授業。」) の「あすの授業」というコーナー内「視写の授業～定時制高校国語科教育課程の一つの試みとして～」伊藤晃一 pp.92-93

⁷ A 定時制高校は、前期、後期の二期制であり、視写の授業は 10 月から翌年 3 月にかけて行われる後期科目として行われた。

⁸ A 定時制高校では、各々の授業の生徒数や生徒の学力差を考

慮して、教員がある程度柔軟に授業をつくっている。

⁹ A 定時制高校のカリキュラムでは一つの教科を一日二コマずつ教えることになっている。

¹⁰ 本授業は、14:50～16:25の間に行われる午後部の授業であるが、3年間で卒業したい夜間部の生徒も受講することが可能となっている。また夜間部の教員が授業を持つことも可能である。本授業では、午後部の授業の時間帯ではあったが夜間部の生徒が大半を占める授業となった。

¹¹ 日本の建築家。2015年、来る2020年の東京オリンピックを見越して建設予定であった新国立競技場について、安藤忠雄をコンペ審査委員長とする審査委員会がザハ案を採用したことが後に物議を醸した。授業を実践している当初はまだこのようなニュースはなかった。

¹² 安藤忠雄『仕事をつくる 私の履歴書』日本経済新聞出版社、2011年 日本経済新聞の連載読み物。自身の半生記をつづる形式で書かれている。この本は、安藤忠雄の回を書籍化したもの。なお、書籍化するにあたり加筆されている部分もある。

¹³ 生徒たちは当初はボールペンで書いたり、シャープペンシルで書いたりしたが、最終的には自身で2B鉛筆を購入しそれを使うようになった。

¹⁴ 図5は藤川(2014)の言う「板書比較法」にて、「町」「街」「まち」の区別を生徒たちに書かせたものの一部。自身の考えを書いたのちに、一人ひとりその意図を説明させ、そこでだされた様々な意見を議論していく。

¹⁵ 視写の授業の最後の時間に「視写を通して学んだこと」という題で感想を書いてもらった。授業者は生徒に、成績に関係ないので自由に思ったことを書いてよいと伝えている。

¹⁶ 毎回授業の最後に、簡単でいいので授業の今感想を書くように指示している。授業中に視写しかなかったときもあるので、視写しながら素朴に思ったことを自由な言葉で書いてよいと授業者は生徒に伝えている。

¹⁷ 労力のわりにフィードバックが弱く、プレイしていてもつまらない、ひどいゲームの意。

引用文献

池田久美子(2011)「視写の教育〈からだ〉に読み書きさせる」(シリーズ『大学の授業実践』3)、東信堂

Wittgenstein, Ludwig (1933-1934) “*The Blue Books*” (『青色本』ルートヴィヒ・ウィトゲンシュタイン 大森荘蔵訳 ちくま学芸文庫、2010年)

Wittgenstein, Ludwig (1953) “*Philosophische Untersuchungen*” Bibliothek Suhrkamp 2003 (『哲学探求』、ルートヴィヒ・ウィトゲンシュタイン 丘沢静也訳 岩波書店、2013年)

McGonigal, Jane (2011) “*Reality Is Broken Why Games Make us Better And How They Can Change The World*” (『幸せな未来は「ゲーム」が創る』、ジェイン・マクゴニガル 妹尾堅一郎監修 藤本徹・藤井清美訳 早川書房、2011年)

Suits, Bernard (1978) “*The Grasshopper Games, Life and Utopia*” University of Toronto Press in 1978, reprinted by Broadview Press in 2005 (『キリギリスの哲学 ゲームプレイと理想の人生』バーナード・スーツ 川谷茂樹・山田貴裕訳 ナカニシヤ出版、2015年)

藤江康彦(2006)「4-教室談話の特徴」『授業研究と談話分析』秋田喜代美他、財団法人放送大学教育振興会 pp.51-71

藤川大祐(2014)『授業づくりエンタテインメント! -メディアの手法を活かした15の冒険』、学事出版

藤本徹(2015a)「教育工学分野におけるゲーム研究」『日本教育工学会 SIG-05 レポート2015』 pp.5-6

藤本徹(2015b)「総説」『日本教育工学会 SIG-05 レポート2015』 pp.2-3

謝辞

本研究は、A 定時制高校の何人かの生徒の協力によって成り立っている。まず「視写の授業」を受講した生徒の皆さんには

データとして授業の感想等を使うことを快く許可していただいた。また M の快いインタビュー協力がなければこの研究はなかった。みなさんに心より感謝をいたします。ありがとうございました。