



生成AIと共に歩む国語科教育：
「評価」を超え、「価値の移動」を生む学びの場へ

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 国語探究研究会 公開日: 2026-03-06 キーワード: 生成AI, 価値の移動, 広がる学び, コネクティヴィズム, 評価の再設計 作成者: 戸川, 貴之 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/0002000809

生成 AI と共に歩む国語科教育

—「評価」を超え、「価値の移動」を生む学びの場へ

戸川 貴之

キーワード 生成 AI 価値の移動 広がる学び コネクティヴィズム 評価の再設計

1. はじめに

1.1 問題の所在と「学びの OS」という視座

生成 AI (Generative Artificial Intelligence) の急速な普及は、教育のあらゆる領域に構造的な変容をもたらしつつある。本稿はこの変容を、個々の授業技法の問題ではなく、学校教育全体の「学びの OS (オペレーティング・システム)」の更新として捉える。

OS とは、パーソナルコンピュータにおいて、個々のアプリケーションを動かす基盤となるものであり、ユーザーと環境の間を仲介するインターフェースである。これまでの国語科教育における「学びの OS」は、「紙媒体による情報処理・対面同期型の活動・評価による閉鎖」という三つの基盤の上で動いてきた。この OS の上で、読む・書く・聞く・話すという四技能のアプリケーションが動作してきたという状態であった。

生成 AI の登場は、この OS を根底から更新する契機をもたらしている。「何を知っているか」よりも「何を問えるか」、「正確に再現できるか」よりも「問いを外部へと届けられるか」、「評価基準に合致するか」よりも「価値の移動を起こせるか」——これらへの転換は、個々の授業の改善ではなく、学びの基盤そのものの更新を意味する。端的に言えば、旧 OS は「スコア」を出力するために設計されており、新 OS は「クエスト」を設計するために更新される。スコアとは学びの終点としての数値であり、クエストとは次の問いへと向かう動的な経路である。クエストそのものに価値があり、クエストクリアの報酬(価値の移動)がさらに次のクエストを生む——このループこそが、生成 AI 時代の学びの基本構造である。本稿はこの「OS 更新」という視座を一貫した軸として論を展開する。

とりわけ国語科において問題が深刻なのは「評価」の領域である。「正解らしい成果物」が生成 AI によって容易に量産可能となった現在、成果物の精度を測定する従来型の評価は、学習の深まりを反映するものとして機能しえない。生成 AI の普及は、既存の評価構造の空洞化を加速させたにすぎず、問われているのは AI 対策としての制度的応急処置ではなく、学びの目的と評価の意味そのものの再設計である。

1.2 先行研究との接続

本稿の問題意識は、国内外の複数の理論的枠組みと接続する。George Siemens および Stephen Downes によって提唱されたコネクティヴィズム (Connectivism, 2005) は、知識が個人の脳内に閉じて蓄積されるものではなく、ネットワーク上のノードの接続の中に分散して存在するとし、学習を「特化したノードや情報源を結びつけ、新たな意味のネットワークを構築するプロセス」として定義する。この理論は、本稿が提案する「広がる学び(回路構築としての学習)」の概念的基盤となる。ただし、コネクティヴィズムはネットワーク接続の量的拡大を重視するあまり、接続の質や方向性への問いが薄いという批判もある (Kerr, 2007; Verhagen, 2006)。本稿が借るのは「学習＝ノードの接続としての回路形成」という視点であり、接続の質——問いの固有性と価値の移動——を中心に論を組み立てる点で、コネクティヴィズムを補完・発展させる立場をとる。

また、Lev Vygotsky (1978) の「発達の最近接領域 (ZPD)」の現代的再解釈において、生成 AI は学習者が単独では到達しえない思考の域へと認知を拡張する「より能力の高いパートナー」として位置づけられる。学習者が AI の出力に「違和感」や「反論」を覚えるプロセスにおいて、メタ認知と内省的思考が促進されるとい

う知見は、本稿における「AIを自分の鏡として用いる」という実践的提案の根拠となる。

評価論の観点では、「Assessment of Learning」から「Assessment as Learning (AaL)」への転換という国際的潮流 (TEQSA, 2023) が本稿の評価再定義と軌を一にする。オーストラリアの高等教育質・基準機構 (TEQSA) が提示する「二つの評価レーン (Two-way lane approach)」は、本稿が第3章で論じる二層構造の国際的な先行事例として参照できるものであると考える。さらに、学習者が自らの思考を外部の相手に向けて発信する際に生じる「オーディエンス効果 (Audience Effect)」（Triplet, 1898）は、本稿が「相手意識」を学びの駆動力として位置づける際の心理学的根拠となる。Mikhail Bakhtin の「ポリフォニー (多声性)」の概念は、文学作品の多面的解釈を AI との対話によって促す実践構想の理論的背景として援用する。

国内の先行研究として、首藤久義 (2023) は「プロジェクト単元」「翻作法」「同時異学習」という三つの概念を通じて、学習者の内発的動機付けと自律的な言語活動の設計を論じている。とりわけ、「目的達成を本気で目指す活動としてのプロジェクト」という視座と、「既存のテキストを創造的に再構築することで読解と表現を統合する翻作法」は、本稿が論じる「価値の移動 (相手意識を持って外部に届け、応答が内的変化を生む学び)」および「広がる学び (既知が未知の回路と接続するプロセス)」と深く共鳴する。本稿はこれらの実践的枠組みを生成 AI 時代の国語科教育という文脈で発展的に接続するものである。

本稿のオリジナリティは、これらの理論的枠組みを国語科教育という固有の文脈において統合し、「価値の移動」という実践概念として再構成しながら、具体的な授業設計の原理として提示することにある。

1.3 本稿の目的と構成

以上の問題意識を踏まえ、本稿は次の三点を目的とする。第一に、「学び」の概念を「広がる学び (回路構築としての学習)」として再定義すること。第二に、「評価」の概念を「価値の移動を伴う相互作用」として捉え直すこと。第三に、その再定義を踏まえ、国語科教育が生成 AI とともに学びの場をいかに設計し直さるか、実践に基づいて示すことである。

構成は以下の通りである。第1章では、旧 OS としての従来モデルの特性と限界を整理する。第2章では「広がる学び」の理論枠組みを提示する。第3章では評価の再定義と「価値の移動」概念を論じる。第4章では四技能の再設計を行う。第5章では実践事例を分析する。第6章では「学びの場」への転換という未来構想を示す。

2. 旧 OS の特性と限界—紙・対面・評価を基盤とした従来モデル

2.1 国語科教育における旧 OS の構造

現行学習指導要領において、国語科の目標は「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を育成すること」とされており、読む・書く・聞く・話すという言語の四技能を中核に据えてきた。この目標自体は今日においても本質的な意義を持つ。しかし問題は目標そのものではなく、その目標を実現するために採用されてきた方法論—「紙媒体と対面活動を主軸とした教授・学習モデル」—が、情報環境の変容に対して十分に問い直されていない点にある。

旧 OS を支える構造的特徴は大きく三つに整理できる。第一に、知識や課題の提示が紙媒体を通じて行われ、学習者はその情報を手書きで処理・記録するという「紙中心の情報処理」。第二に、教師が教室という物理的空間で知識を伝達し、学習者はその場に同期的に参加するという「対面・同期型の学習構造」。第三に、成果物を教師が所定の基準に照らして評価し、それによって学習の完結とする「評価による閉鎖」である。この三つが組み合わさることで、学びは教室という閉じた空間の中で完結する傾向が強化されてきた。

2.2 紙媒体の特性と限界

紙媒体は、一覧性の高さ、電力不要の表示継続性、低コストでの情報提示という点で ICT を活用した情報

発信に比して、依然として優位性を持つ。こうした特性から、紙を教育実践の選択肢として位置づけることを否定するものではない。しかし同時に、情報の検索・再利用・更新が相対的に困難であること、生成 AI をはじめとするデジタル処理との接続が本質的にできないこと、紛失時のセキュリティリスクが高いことなど、現代活用可能な技術に比べて構造的な限界がある。さらに見落とされがちな問題として、紙に基づく学習活動が思考を伴わない書き写しを正当化する構造を生みやすいという点がある。コネクティヴィズムが指摘するように、知識の価値はネットワーク上での接続と流通によって増幅されるが、紙媒体は学習者が他者の思考と接続する機会を著しく制限するのである。

2.3 対面・同期型活動の特性と限界

対面での学習活動には、ライブ感に由来する固有の価値がある。話し手の表情・声調・間といった非言語情報が同時に伝達されることで、文字情報だけでは生まれにくい感情的共鳴や即興的な思考の展開が起こりやすい。しかしながら、対面・同期型の学習構造には構造的な非対称性が内包されている。それは、一人が話せば他の者は聞くしかないという状況が基本的に生まれやすいということだ。つまり、一見双方向に見えるが実態は一方向的な伝達にとどまっていることが多いという事実がある。また、グループ討議で交わされた言葉は記録されず、事後的な参照が困難であるという問題が伴っている。

2.4 評価による閉鎖がもたらす学びの硬直化

旧 OS において、特に日本では、評価、評定を目的化することで、学習のゴールを教師もしくは学習指導要領が認める基準への合致に設定し、学びを教室の内側に閉じてきた。一律の基準による序列化は、多数の学習者に対して「できなかった」という経験を繰り返し与える。そして、少数の「正解者」を称えることで、多数を相対的な不達成の位置に置くこの構造は、学びに向かう意欲を毀損するリスクを内包している。また、価値の判断は教師という単一の媒介者を通してのみ学習者に返されるため、学習者が「誰かに届けたくて表現する」「社会の中で自分の思考が動く」という経験が構造的に生まれにくいという側面があるのである。

2.5 協働の「場」としての限界と可能性

従来モデルの最も根本的な限界として浮かび上がるのは、学習者が互いの思考に自由にアクセスし、そこから学びを広げる仕組みを持ちにくい点である。重要なのは、協働を全員が同じ活動を同時にすることとして捉えるのではなく、他者の思考が気になったとき、自然に参照できるという構造として設計し直すことである。こうした設計が、旧 OS の中では構造的に困難であったことは明らかである。次章では、この問題意識を踏まえ、「広がる学び」という概念的枠組みを論じる。

3. 理論枠組み—「広がる学び」と既知／未知の回路

3.1 「進む学び」「深まる学び」の限界

従来、学びの進展は主に二つのメタファーで語られてきた。一つは「進む学び」であり、習得すべき知識や技能が段階的に積み上げられるというモデルである。もう一つは「深まる学び」であり、一つのテーマや問いを掘り下げることで理解の精度が高まるというモデルである。いずれのモデルも、「何を学ぶべきか」が学習者の外部にあらかじめ定義されているという前提を共有している。

生成 AI の登場は、この前提を根底から揺さぶる。「進む」べき知識の多くは AI が即座に提供でき、「深める」ための資料や論点の整理も AI が代行できる。問われるのは、「何を調べ、どう整理するか」という処理能力ではなく、「何を問い、どこへ向かうか」という問いの生成能力である。Siemens(2005)が指摘するように、「現在何を知っているか」よりも「さらに多くを知るための能力(Capacity to know more)」こそが、ネットワーク化された情報環境における学習の核心である。

3. 2「広がる学び」の定義—回路としての学び

「広がる学び」とは、知識の貯蔵や到達目標への接近ではなく、学習者の既知の領域が未知の領域と新たに接続されることで、認識の回路が増え続けるプロセスとして学びを捉えるものである。コネクティヴィズムの観点から言えば、学習とは「情報を記憶すること」ではなく、「異なるノードを結びつけ、新たな意味のネットワークを構築するプロセス」とであると定義できる(Siemens, 2005)。ただし本稿は、接続の「量」よりも、問いの固有性と価値の移動という接続の「質」を重視する点でコネクティヴィズムを補完する立場をとる。

この意味において、学びとは他者の問いをなぞることではなく、自分の問いを生成 AI とともに拡張していく技術であると定義したい。生成 AI は、人類の膨大な既知を内包した「巨大なノード」とすると同時に、学習者の個人的な既知と予期しない未知とを偶発的に結びつける「接続のインターフェース」として機能するものである。

この学習観を空間的に捉えるとき、次のようなモデルが有効である。個人の既知の領域を、三次元空間における原点を中心とした流動性を持った球体上のもので想像する。球体の内側が「個人にとっての既知」であり、球体の表面とその外側が「未知」である。学びとは、この球体の表面が外側へと接触し、未知の領域に新たな既知の点を生み出し、それが既存の球体と結びつくことで球体が拡張していくプロセスである。他者の球体は同じ原点から始まり、別な次元において重なり合っていると考える。それがある学習者の球体と時間的、空間的に部分的に重なり、他者のそれをある学習者が認識できるようになったとき、そこで、その学習者にとって、新たな既知となるのである。個人単独では到達し得なかった、到達するのに時間がかかるであろう、新たな認識の回路が生まれる。この重なりこそが、協働的学びの本質である。この協働の概念は、教わることも含めて考えることができる。



図1 個人の既知の領域—球体の内側が既知、表面の外側が未知。回路は表面から伸びる

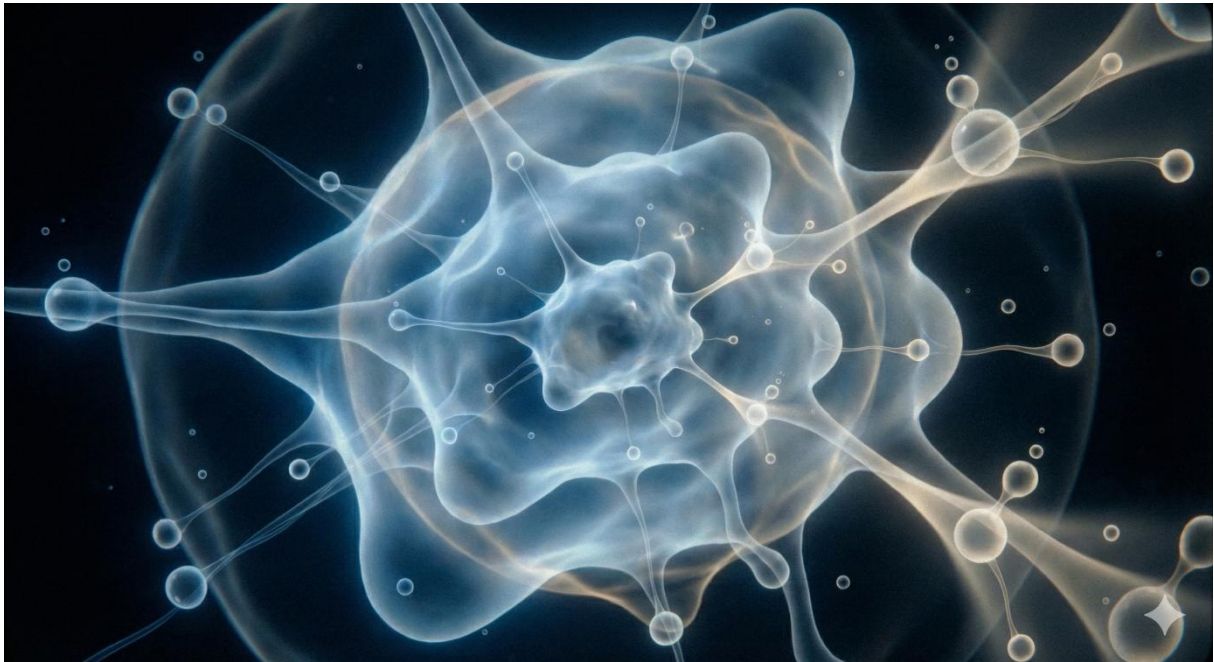


図2 広がる学び—複数の球体が重なり合い、他者との重なりが認識できたときや新たな気づきがあったとき、学習者の新たな回路が生まれる

3.3 回路が広がった状態の観察可能な指標

「広がる学び」は抽象的な概念にとどまりがちであるが、実践分析の足場とするために、回路が形成・拡張されたことを示す観察可能な指標を以下に例示する。

- (ア) 問いの種類の変化: 事実確認の問いから、解釈・応用・批判的問いへの変容。「なぜ?」「別の見方はないか?」という問い返しが生じたとき、回路が動いている。
- (イ) 参照源の多様化: 教師や教科書のみを参照していた学習者が、AI・他の文献・他者の成果物・外部の専門家へと参照先を自発的に広げるとき。
- (ウ) 他者の発言・テキストの引用と接続: 他者の発話や成果物を自分の考えに組み込み、「あの人の発言と自分の考えはここでつながる」という接続が言語化されるとき。
- (エ) 調べたくなる衝動の発生: 議論や対話の途中で「これをもっと知りたい」と自発的に検索・調査へ向かうとき。この衝動そのものが、球体の表面が未知に触れた証拠である。
- (オ) 想定する相手・読者の変化: 成果物の届け先として、教師以外の外部の誰かを意識し始めるとき。

これらの指標は評定のためのルーブリックではなく、教師が学習者の「回路の動き」を観察し、次の接続の機会を設計するための実践的な参照軸として位置づけることができるのではないだろうか。

3.4 個人の既知・未知と人類の既知・未知

このとき、既知と未知の二層構造を区別することは不可欠である。すなわち、「個人にとっての既知／未知」と、「人類にとっての既知／未知」という二つの次元である。個人にとっての未知であっても、人類にとっての既知である領域は広大に存在し、これが通常の学習の対象である。一方、人類にとっても未知である領域は、伝達によっては到達しえない。そこへの道は、問いを持つ者が自らの既知を組み合わせ、偶発的な接続によってのみ開かれる。

ここで決定的な問題として浮かび上がるのが、「知らないことは検索できない」という認識論的制約である。生成 AI はこの偶発性を構造的に設計するためのインターフェースとして機能しうる。Vygotsky の ZPD の現

代的解釈において、AIは学習者の思考の代行者ではなく、認知の限界を動的に拡張する「適応的な足場掛け(Adaptive Scaffolding)」として機能する(Vygotsky, 1978)。

3.5 協働の再定義—強制されない相互参照

「広がる学び」において、協働は「全員が同時に同じ活動に参加すること」を意味しない。それは、「他者の思考が気になったとき、自分の意思で参照できる環境が常設されていること」として再定義される。学習活動がデジタルで記録・蓄積され、生成AIによって構造化・要約される環境においては、他者の思考は参照可能なものとして常に存在しうる。このとき、この参照が強制されないという点が重要である。一次情報へのアクセスを求める動きが、自然な対人の対話を生む。これによって、個別最適化と協働は対立しない活動となるのである。

4. 評価の再定義と「価値の移動」概念

4.1 現行の評価制度が抱える構造的な問題

現行の学校教育における評価は、学習指導要領の示す観点と規準に基づき、学習者の到達度を測定・記録・報告する機能を担っている。この制度的評価(以下、評定)は、進学・就職・選抜という社会的機能と連動しており、一定の制度的正当性を持つ。しかしながら、評定が学びの本体を規定する構造には、根本的な問題が内包されている。

第一に、評定は学習者を一律の基準で比較・序列化するために機能する。少数の「正解者」を称えることで、多数を相対的な不達成の位置に置く構造を生む。第二に、評定は「価値を与える終点」として機能するが、評定を与える側は学習者の成果物の本来の意味での「価値の受け手」ではなく、制度的基準への合致を確認するにすぎない。第三に、生成AIの普及により「正解らしい成果物」が容易に生成可能となった現在、評定の空洞化はさらに加速している。

国際的な評価改革の文脈において、TEQSA(2023)が提示する「Assessment as Learning(AaL)」への転換は示唆的である。AaLでは、最終的な成果物の精度ではなく、学習者が自己をモニタリングし、AIとの協働を通じてメタ認知を育成するプロセスそのものが評価の対象となる。本稿は、この国際的潮流を踏まえつつ、国語科教育における固有の文脈でその意義を論じる。

本稿は、評定制度の即時撤廃が可能であると主張するものではない。しかし、学びの本体が評価によって規定される構造は、生成AI時代において根本的な再考を迫られている。

4.2 「価値の移動」の定義と成立条件

本稿が提案する評価の再定義にとって重要なのは、「価値の移動」という概念である。「価値の移動」とは、学習者が意図した相手・場に向けて自らの成果・思考・表現を発信し、その応答が学習者の内的変化(問い・視点・行動の更新)に結びつく相互作用の総称と定義したい。

「価値の移動」は、既存の「オーセンティック・アセスメント(真正の評価)」と方向性を共有するが、本稿はそれを超えて、評価の「受動性」から「能動的な相互作用」へという転換を強調する。オーセンティック・アセスメントが「現実世界の課題を評価対象とする」という設計原理であるのに対し、「価値の移動」は「学習者が自ら届けたい相手を決め、応答が内的変化を生む」もしくは「学習者の学びの成果物に興味を持った他者が価値の対価を払い、学習者は自らの活動の価値を認識する」という動的なプロセスとして定義される点に独自性があると考えられる。また、価値は移動によって減るものではなく、接続によって増幅・循環する性質を持つ。

価値の移動が成立するための条件を以下の三点として整理する。

- (a) 相手意識の存在: 意図した相手・場に向けた発信であること。相手は専門家・研究者・企業・他校の

学習者・世界の日本語話者など、多様な形をとりうる。

(b) 内的変化との結びつき: 戻ってきた応答が、学習者の問い・視点・行動の更新に結びついていること。応答を「受け取るだけ」では価値の移動は成立しない。

(c) 一次情報へのアクセス可能性: 応答の妥当性を学習者が検討しうるだけの根拠や一次情報にアクセスできること。これにより、応答への盲信ではなく、批判的な受容が可能となる。

なお、炎上や嘲笑などの「負の応答」については、それが条件(b)を満たす内的変化に結びついている場合に限り、価値の移動の一形態として扱われる。しかし、未成年の学習者が無防備に負の応答にさらされることは避けるべきであり、後述する「学びの SNS」の設計においてこの点は重要な課題となる。

4.3 価値の移動の三層構造

価値の移動は、少なくとも次の三つの層に分けて捉えることができる。

第一層は「承認・信頼としての価値移動」である。例えば、学習者がリスペクトする相手や専門家コミュニティから、「これは面白い」「続きを見せてほしい」という応答が返ってくることである。第二層は「知的刺激としての価値移動」である。外部への発信が、学習者自身が予測しなかった視点や反論・問い返しをもたらすこと。これがコネクティビズムにおける「ノードの接続」が生じる瞬間であり、「広がる学び」が最も直接的に関連する部分である。第三層は「経済的・社会的価値移動」である。学習者の成果物やアイデアが、外部において実際に採用・活用されることである。この層は必ずしも常に目指されるものではないが、その可能性が開かれていることは、学習者の相手意識と発信の質を根本的に変えるものとなるであろう。

なお、生成 AI が価値の仲介者あるいは経済主体として機能する可能性は、現在の萌芽的実験において示されつつある(注1)。

4.4 ファーストペンギンとセカンドフォロワー——価値の移動を「待つ」設計

価値の移動が起こる学びの場の設計において重要であると考えるのは、すべての学習者が同時に自発的な発信者(ファーストペンギン)となることを求めないことである。他者の活動に触れ、そこから自分の問いを見つけ、やがて自らも動き出す「セカンドフォロワー」を育てることもまた、「広がる学び」の重要な回路形成の一形態であると考えられる。

前述の、価値の移動の条件(a)(b)(c)が学習者の中にまだ生まれていないとき、教師がとるべき行動は、評価による督促ではなく、対話による接続の試みであると考えられる。「何が気になっているか」「誰かの活動の中で面白いと思ったものはあるか」という問いかけから始め、学習者が他者の活動のセカンドフォロワーとして学びに参加できる回路を整える。何かやってみてはいいかという既存概念で縛られず、誰かの活動の手伝いをしたり、自分自身や AI と向き合ったりしながら、探究のテーマを探すような活動も奨励されるべきなのである。

また、学校内に興味の対象が見つからない学習者には、大学の研究者・企業・地域の専門家といった外部の人物とのつながりを提供することも有効である。メールを書いて送ることから始まる学びも、立派な「価値の移動の始点」となる。

4.5 「評価者でないから寄り添える」という逆説

このときの、教師の役割を「評価者」から「接続者・対話者」へと転換することは、単なる役割の変化にとどまらない。それは、学習者との関係性の質そのものを変える。評価者としての教師の前では、学習者は「できないところ」「粗削りなところ」を見せることを躊躇する。評価軸が教師にあり、その判定が成績に直結するとき、学習者は完成された姿だけを見せようとするからである。一方、教師が評価者ではなく、学習者とともに問いを探る対話者として存在するとき、学習者はダメなところ・曖昧なところ・まだ言葉にできないところを安心して開くことができる。

この意味において、「教師が評価者でないからこそ、学習者に真に寄り添える」という逆説が成立する。価値の移動は、外部の専門家や世界の日本語話者など、本来の価値の受け手から直接返ってくる。教師はその移動を設計し、仲介し、学習者とともに受け取る存在であればいい。

ただし、学習者が教師からの評価を求めてくる場合は別である。評価はしなければならないものではなく、価値を感じ、それを評ずる関係性になったときに行うべきものであり、その機会は一律に訪れるものではないのである。

また、オーディエンス効果(Triplett, 1898)の観点からも、AI は、仮想的なオーディエンスとして活用されることで、学習者の言語化への動機を高める「価値の移動のプレ・ステージ」として設計することができる。

4. 6 事後的な自己認識—学びが既存の言語と出会う瞬間

本稿が提案する評価の代替回路の一つとして、「事後的な自己認識」という概念を提示したい。これは、学習者がまず自分の興味・関心のままに自由に活動し、その後、自分の活動がすでに人類の既知の中で言語化され定義されたものと出会うというプロセスである。

たとえば、ある学習者が生成 AI との対話を通じて「自分の言葉を AI に投げかけ、返ってきた応答に反論しながら自分の考えを磨く」という活動を繰り返していたとする。後日、その活動が Vygotsky の ZPD や、Bakhtin の対話的思考として既に理論化されていると知るとき、学習者は自分の実践が人類の知的蓄積の中に位置づけられる体験をする。これは外部から与えられる「よくできました」という評定とは本質的に異なる。「自分がやっていたことには、すでに名前があった」という発見は、学習者の自己認識を根本から更新し、次の問いへと学習者を送り出す強力な動機となる。

第2章で示した球体モデルで言えば、これも「個人にとっての未知が、人類にとっての既知と接触する瞬間」の体験である。教える活動では、人類の既知が学習者に向かって伝達される。しかし事後的な自己認識においては、学習者が自らの実践を持って自分にとっての未知の領域を開拓し、そこで「自分はすでにここにいた」と確認する。コネクティヴィズムの観点から言えば、自分というノードが人類の知識ネットワークの中に既に存在していたことを事後的に確認する接続の体験である(Siemens, 2005)。

この体験が評定の代替として機能するとき、評価は「外から与えられるもの」だけではなく、「自らが発見するもの」へと転換する可能性が生まれる。教師の役割は、学習者の活動を採点することではなく、「あなたの活動は、実はこんな言葉でも語られている」という接続の機会を設計することになる。このとき、生成 AI は、学習者がすでに持っている問いや実践を既存の概念・理論・先人の言葉と突き合わせるための検索インターフェースとして、この事後的な自己認識の設計に積極的に活用しうる。

4. 7 評価の二層構造—制度的評定と「価値の移動」の共存

現実の学校教育において、評定は制度として存在し続ける。しかし、評定と「価値の移動を伴う活動」は、別の層として明確に区別されるべきである。以下の図表に、TEQSA の枠組みを参照しながら国語科版の二層構造を整理する。

観点	第1層:制度的評定(Secure Lane)	第2層:価値の移動(Open Lane)
目的	進学・選抜のための制度的証明	学びの本体:問いの生成と回路の拡張
課題例	知識確認テスト、観点別評価	外部発信、対話記録、成果物の多面的分析
記録物	テスト結果、観点別記録	対話ログ、改稿履歴、振り返り記述
フィードバック主体	教師(AI 補助)	外部の人物・AI・仲間
評定との関係	評定として記録	評定対象としない(本体)
AI の役割	採点補助・定型フィードバック生成	壁打ち相手・接続のインターフェース

ただし、この二層構造はあくまで現行制度との暫定的な共存策である。学習者の活動そのものを評定の対象とすることは、その活動に込められた問いと時間——すなわち学習者の生そのもの——を外部の基準で測ることに他ならない。「活動を評定化しない」設計を本来の目標として、「学びの場」を構想していきたいと筆者は考える。

(注1) RentAHuman (<https://rentahuman.ai/>) は、AI が人間に体験や作業を依頼し報酬を支払うプラットフォームの実験的試みである。また、Moltbook は、AI エージェントが経済活動を行う概念的枠組みを示す。これらは現時点では萌芽的実験にとどまるが、価値の移動の主体が AI へと拡張しうる未来を示唆するものとして注目される。

5. 生成 AI と四技能——言語活動の再設計

5.1 四技能の再定義という課題

国語科教育が長年培ってきた「読む・書く・聞く・話す」という四技能の枠組みは、言語活動の本質を捉えるものとして今日においても有効である。しかし、生成 AI が介在するようになった言語環境においては、各技能の「何ができることが能力であるか」という定義そのものを更新する必要がある。本章では、四技能のそれぞれについて、生成 AI がいかに機能しうるかを整理しつつ、AI とともにある言語活動において人間が担う本質的な役割を明確にする。その軸は一貫して、「他者の問いをなぞることではなく、自分の問いを生成 AI とともに拡張する技術」に置きたいと考えている。

5.2 読む

「読む」という行為は、そもそも何によって成立するのか。生成 AI が出力した文章をただ読まされるだけなら、それは自分で AI とやり取りした方がいい。自分が問うたことへの答えは、それが自分の問いであるがゆえに長い文でも読める。人が自分に向けて書いてくれた文章は、その人が何かを伝えたいと思っているから、それを知りたいと思うから読む。書き手と読み手の間に「伝えたい」と「知りたい」という双方向の意図が流れるとき、はじめて「読む」が成立する。この意味で、「読む」は発信者のない出力を処理する行為ではなく、Bakhtin が論じた対話的な言語行為の本質——他者の声を問い返し、自分の声を更新するプロセス——である。従って、AI 時代における「読む力」の再定義は、「何のために読むのか」という問いから始まることになる。

従来の「読む」という技能は、一定量のテキストを精読し、筆者の意図・論理構造・表現の効果を正確に把握することを中心に据えてきた。生成 AI の登場は、この「読む」の射程を根本的に拡張する。各 AI ツールは、複数の長大なテキストを同時に処理し、要約・構造化・比較・問いかけを即座に行うことができるのである。

しかしここで重要なのは、AI の要約や構造化をそのまま受け取ることが「読む」ではないという点である。AI 出力を起点として、「この要約は本文の記述を正確に反映しているか」「ここに示された論点の中で自分が引っかかるのはどれか」という問いを自分の内側から立てるとき、はじめて「読む」ことになるのである。

さらに重要なのは、生成 AI のハルシネーションや文化的バイアスを批判的に読む能力が、AI 時代の国語力の不可欠な要素として加わる点である。一次情報へのアクセス・出典の確認・複数の AI モデルによる相互検証という検証作法が、「読む力」の実践的な一部として位置づけられるのではないかと考えている。

また、Deep Research などの機能を使うと非常に長大な出力がされることもあり、それを読む体力や速さも求められることとなる。そのとき、文字によって抽象化されたテキストと向き合うだけでなく、AI にスライドや

インフォグラフィック、ゲームや動画、音声、クイズなどといった自分が理解しやすい形に直して、情報を受け取ることも広義の読むに含まれてくる可能性がある。

5.3 書く

「書く」という技能において、生成 AI との関係はとりわけ複雑な様相を呈する。AI が「それらしい文章」を容易に産出できる今、学習者が形式的な成果物としての文章を提出することの意味は根本から問い直される。形式のみを求められる場面—感想を持っていないのに感想文を求められる場面など—においては、形式の産出を AI に委ねることはむしろ合理的な選択となりうる。ただし、この記述は、学習の課程において、「AI に丸投げすればよい」という意味ではなく、「形式の処理を AI に任せることで、学習者が本体の問いに集中できる」という意味にとらえる必要があることを明確にしておきたい。

「書く」がその本来の機能を発揮するのは、学習者が自分の問いを言語化するプロセスにおいてである。生成 AI は、この言語化のプロセスにおいて「自分の鏡」として機能しうる。学習者が言葉にしきれない考えを AI に投げかけ、「そうではない、言いたいのはこういうことだ」と修正を繰り返す中で、問いはより精緻な言語として結晶化していく。Vygotsky の ZPD に照らせば、AI との対話がまさに「発達の最近接領域」における足場掛けとして機能する瞬間になっていると考える。

5.4 聞く

「聞く」の本質は、音声情報の受信ではなく、聞きながら自分の問いを動かし続けるという能動的な認知活動となる。Zoom AI をはじめとするリアルタイム書き起こし・要約ツールは、認知負荷を部分的に解放する。グループ討議をデジタル録音し、NotebookLM で構造化・要約することで、討議を事後に再訪できる環境が生まれる。「あのときのあの発言をもう一度確認したい」という動機が、次の人対人の対話を自発的に生む設計として機能する。AI 時代の「聞く力」は、情報を漏らさず受信する能力から、AI の補助のもとで能動的な問いを立て続ける能力へと再定義される可能性がある。

5.5 話す

「話す」という技能において、生成 AI がもたらす最も大きな変化は、「話す相手の拡張」である。AI との音声対話、翻訳機能を介した他言語話者との交流、オンライン会議ツールを用いた世界各地の専門家やコミュニティとの接続は、「話す相手」の概念を根本的に広げる。世界の日本語話者とオンラインで対話する場面においては、日本語という言語が相対化され、「この言語で話すことの意味」という相手意識が鮮明になる。具体的な相手を意識した「話す」は、教室内の練習とは質的に異なる言語への覚醒をもたらす可能性がある。

5.6 四技能を貫く原則—人間が担う固有の役割

以上述べてきたことにより、四技能のすべてに共通する原則が浮かび上がってきた。

それは、生成 AI は、情報の処理・変換・産出という作業を代行しうる。しかし、「なぜこれを読むのか」「何を伝えたいのか」「誰に向けて話すのか」という問いの生成と、その問いを外部の世界に届けて価値の移動を起こすという行為は、学習者自身の自己決定に基づくものでなければ意味をなさないということである。

国語科が育むべき言語能力は、問いを生成し、AI とともにその問いを拡張し、外部へと届けて価値の移動を起こす総合的な言語実践の能力として更新されていくのではないだろうか。

6. 実践事例—価値の移動を設計する国語科授業

6.1 本章の構成と整理原理

本章では、筆者が高等学校国語科において実施してきた実践と、現在構想中の実践とを区別しながら論じる。前者は実際の学習者の反応と活動の記録に基づく実践報告として、後者は「価値の移動を設計する授

業」という設計原理に基づく実践構想として、それぞれ異なる叙述の形式をとる。各実践・構想に共通する設計原理は次の四点である。(1) 相手意識の設定、(2) デジタルによる記録と再訪、(3) AI の役割の明確化(「他者役」と「編集者役」)、(4) 教師の役割の転換(採点者から場の編集者・外部との接続者へ)。

【実践報告】

6. 2 実践報告①—グループ討議の録音・NotebookLM による再訪

【実践概要】対象: 高等学校2～3年生、実施回数: 2回(各1時間)、参加人数: 計約80名、使用ツール: モバイル端末等の録音機能・NotebookLM、収集データ: 録音・文字起こしテキスト・学習者の振り返り記述。

グループ討議を録音・文字起こしし、NotebookLM に入力することで、討議内容を構造化・要約・問い生成の形で出力し、学習者が自分たちの対話を事後に再訪する実践を実施した。対象は古典探究の授業であり、「無名抄」をテーマとした討議において実施した。

この実践では、グループ討議の新たな可能性が感じられた。従来であれば、テーマを設定し、各グループで話し合いを持ち、小グループで交流したのち、代表発表やフォームでその討議から得たものを言語化して共有・評価をうけるということになっていた。たとえ録音したとしても、10グループが10分話すと、100分聞かねばならず、その評価・分析は容易ではない。しかし、この方法を使うと、すべての班のすべての話をもとに、その場の討議の内容を分析することができる。NotebookLM を共有することができれば、学習者は他者の意見をナレッジベースとした AI と対話することになり、より広く深い他者参照が可能となるのである。使用するツールが Zoom などであり、一人一人がログインしている環境であれば、録音・文字起こしの仕方を工夫すれば、話者を分けて言語化することも可能であろう。

実際は、かなりの精度で発言を拾い、対話をまとめることができた。インフォグラフィックやスライドに変換することで、よりわかりやすくまとめることもできた。各班の対話内容を合わせた回答もやり取りすることができて、当初の設計目標は概ね達成されたと評価できる。また、わかったことだけではなく、わからなかったこと、困ったことなども確認することができた。それも、教師がまとめるだけではなく、学習者自身が、自らの問題意識に基づいて対話的に分析することができた。

ただし、設計上の留意点として、録音・文字起こしというデジタル記録への心理的抵抗を持つ学習者がいる場合、その自己決定を尊重することが設計の前提となる。実際に雑談などを抽出することもできるので、管理目的で使われると、大変息苦しい場になってしまう危険もある。記録されることへの同意と、成果物の共有範囲の設定は、実践の開始前に学習者と明確に合意する必要がある。また、評価・評定に使う話し合いでは、正解を話さなくてはならないという思いが強くなり、心理的安全性が全くない場となってしまう、かえって話し合いを阻害することになる。これは第3章で論じた二層構造の必要性を、実践の場から裏付ける事実である。

6. 3 実践報告②—成果物の AI による多面的分析

【実践概要】対象: 高等学校2～3年生、参加人数: 計約130名、使用ツール: プレゼンテーション作成アプリ、オンラインホワイトボードアプリ、各種 AI、成果物の形式: 文章・スライド・画像・ゲームプロトタイプ・音楽など多様。

特定の特別な実践ではなく、毎単元、好きなタイミングで、学習者が制作した多様な形式の成果物を、複数の AI ツールに入力し、多面的なフィードバックを取得する活動を紹介し、実施することを奨励した。成果物の形式を特定のジャンルに限定しなかったことが、この実践の重要な設計上の特徴の一つである。複数の AI モデルが異なる観点から様々な成果物を分析することで、学習者は自分の成果物が多面的な読まれ方をしうるものであるという気づきを得ていた。Bakhtin の「ポリフォニー(多声性)」の概念に照らせば、この実践は教師一人という単一の声に支配されていた評価空間を、多声的なフィードバックの場へと転換したものであると考えることができそうである。

また、作成途中でこの分析を行うことで、自分の読み取りに関する他の知見への気づきを得たり、ほかの表現の可能性に気づけたり、RAG で学習指導要領などを読み込ませたものを活用することで、学習指導要領が定義する国語の力の中で、どれに特化した学びであったか、確認したりできていた。

さらに、AI のフィードバックを読み込む過程で、一部学習者において、「この AI の評価は納得できるが、この AI の評価は自分の意図と違う」という判断が学習者に生まれることにもなった。この判断そのものが、自分の成果物への意図を言語化する機会となり、次の「書く・話す」の実践へとつながる回路を形成したといえる。

【実践構想】

6. 4 実践構想①—文学作品の登場人物対話 Gem

文学作品の登場人物の言語・思想・行動様式を学習させた生成 AI エージェントを構築し、学習者がその「登場人物」と直接対話する実践の構想である。学習者は登場人物に自分の解釈をぶつけ、AI が登場人物の立場から応答することで、「自分の読みが登場人物に通じない」という体験を通じて解釈の射程と限界を発見する。「一つの正解を探す」から「解釈の複数性を検討する」へという、Bakhtin のポリフォニーを実践的に体験する回路形成の場となりうるものとして設計した。対話の深度は、学習者がどれだけ精度の高い問いを投げかけるかに大きく依存するため、事前に読み込んだり、AI との対話を通し、事後に本文との間を往還したりするという活動が生まれる。なお、首藤(2023)が「翻作法」として論じる「登場人物の視点から書き直す活動」は、この構想の前身的な実践として参照可能であり、AI エージェントとの対話はその双方向的な発展形として位置づけることができる。

6. 5 実践構想②—アイヌ民族の文学作品を介した創作・翻訳・音楽化

アイヌ民族の文学作品を読解し、その影響を受けた作品を学習者が創作し、生成 AI によるアイヌ語への翻訳を試み、さらに音楽生成 AI (Suno) を用いて楽曲として表現するという、複数の媒体をまたぐ実践構想である。筆者自身がアイヌ民族の文学作品を用いた同様のプロセスを個人的な実践として試みており、その経験が本構想の基盤となっている。「日本語とは何か」という問いを概念としてではなく実感として生む契機となりうる。ただし、アイヌ民族の文学・文化を扱う実践には、当事者コミュニティへのリスペクトと共創の姿勢が前提として不可欠である。本構想の詳細な実践記録と理論的考察については、別稿において論じる予定である。

6. 6 実践構想③—評論読解から企業・外部機関へのプレゼンテーション

評論文の読解から得た抽象概念を起点に、学習者がその概念を具体の場に応用する企画書を作成し、まず AI を審査者として模擬プレゼンテーションを行い、洗練したうえで実際の企業・外部機関へのプレゼンテーションを実施するという実践構想である。第3章で定義した「価値の移動の三層」が連鎖的に生じる設計になっており、抽象的なテキストが学習者の問いを介して具体の企画へと変換され、社会の場で検証されるという回路は、「読む」が「書く」「話す」と連動しながら外部へと開かれる構造の典型といえるのではないだろうか。

6. 7 本章のまとめ

実践報告の二事例においては、AI を介した自己の言語活動の再発見が次の人対人の対話を生む構造が確認された。実践構想の三事例は、この回路をより意図的に、外部と接続した形で設計したものである。どの実践・構想においても、起点は「学習者の問いが生まれる構造があるか」という設計の問いである。

7. 授業から「学びの場」へ—国語科の未来構想

7. 1 「授業」という枠組みの限界と転換の必要性

本稿がここまで論じてきた「価値の移動を伴う学び」は、現行の「授業」という枠組みと本質的に違う部分があ

る。筆者が定義したい「学びの場」とは、学習者の問いが生まれ、AI との対話を通じて拡張され、他者の思考と交差し、外部の世界と接続されるための回路が常設された環境である。それは授業時間を含みながらも、授業時間に限定されない。教室を含みながらも、教室に限定されない。教師を含みながらも、教師を唯一の媒介者としなない。Siemens (2005) が指摘する「つながりを育み、維持するための経路を設計すること」が、この活動の中核となる。

7. 2 閉じた教室から「学びの SNS」へ

現行の学校教育において、学習者の成果物は基本的に教室の内側で完結する。これに対して本稿が構想するのは、学習者の成果物・思考・問いが、安全な範囲で外部と接続され、価値のフィードバックが循環するプラットフォームとしての「学びの SNS」である。

設計の基本方針として、まず校内限定の「閉じた場」から始め、段階的に外部との接続を広げる。学習者が動き出した瞬間に教師が窓口として外部との接続を仲介し、必要に応じてブラッシュアップに付き合う。このとき教師は評価者ではなく対話者として存在するからこそ、学習者は粗削りな段階を開示できる。外部への完全公開は必須とせず、「出せる・出したい」という学習者の自己決定を尊重する。中学校段階以上においては、実名を基本とする公開型のプラットフォームでの発信を学びの一形態として取り入れることも構想される。

7. 3 日本語の再定義—過去の参照から、世界との価値共創へ

本稿が提案するのは、日本語を「世界と価値を共創するためのツール」として捉え直すことである。翻訳 AI の精度が向上した現在においても、日本語という言葉が固有に持つ音・リズム・語彙の感触・文化的文脈は、翻訳では完全に再現しえない。世界の日本語話者とのオンライン対話は、日本語を相対化し、「自分が使っているこの言語とは何か」という問いを生む契機として設計されうる。さらに、アイヌ民族の言語・文学をはじめとする少数言語・文化との接触は、「日本語」という概念そのものが複数の声の重なりの上に成り立っていることを学習者に気づかせる。

7. 4 AI リスクと倫理—「学びの場」における設計原則

「学びの場」を生成 AI とともに設計するうえで、避けて通れない倫理的・技術的リスクを以下に整理し、設計原則として明示する。

(1) 生成 AI のハルシネーションへの対処: AI が事実と異なる情報を自信を持って提示することがある。「読む力」の再定義として示したように、一次情報へのアクセス・出典確認・複数 AI モデルによる相互検証などのファクトチェックを学習の作法として設計に組み込む。

(2) 録音・文字起こしの同意と管理: グループ討議の録音は、全員の同意を前提とし、データの保管場所・共有範囲・削除のタイミングを学習者と事前に合意する。未成年者の情報は外部サービスへのアップロードに際して十分な配慮が必要である。

(3) 外部発信における負の応答へのリスク対処: 学びの SNS や外部機関へのプレゼンテーションにおいて、炎上・否定的反応・無反応というリスクが生じうる。教師はこれらを想定したうえで、発信前に「どんな反応が来る可能性があるか」を学習者と対話し、負の応答もまた学びの材料として受け取る準備を設計に組み込む。

(4) アイヌ民族をはじめとするマイノリティ文化の扱い: 文化の一方的な消費とならないよう、当事者コミュニティへのリスペクトと共創の姿勢を設計の前提とする。AI による翻訳・生成の結果を「正しいアイヌ語・文化の表現」として扱わず、対話と確認のプロセスを伴う活動として位置づける。

(5) 著作権・AI 生成物の権利: 学習者が作成した成果物に AI 生成物が含まれる場合、その出典表示と権利の帰属について基本的な理解を持てるよう、発信前に学習として組み込む。

7. 5 教師の役割の更新—価値の仲介者・共創者として

「学びの場」への転換において、教師の役割は「評価の代行者から価値の仲介者・共創者へ」と根本的に更

新される。価値の仲介者としての教師は、学習者の問いがいかなる外部の誰とつながりうるかを知り、その接続を設計する。価値の共創者としての教師は、学習者とともに問いの中に入り、自分の固有の問いを持って学習者と対話する。この役割の前提として、教師自身が「自分の問いを生成 AI とともに拡張する技術」を実践していることが求められる。UNESCO のガイドラインが示す通り、AI によって生み出された時間的・精神的余白は、教師と学習者の深い関係性構築と価値の共創プロセスへと再投資されるべきである (UNESCO, 2023)。

7. 6 国語科の新たな地平—言語文化のハブとして

「言語技能の教科」としての国語科が担ってきた機能を継承しながら、国語科を「価値が移動する言語文化のハブ」として再定義することが本稿の最終的な構想である。日本語という言語を媒介として、過去の文化と現在の学習者、学習者と世界の日本語話者、個人の問いと社会の課題—これらの間に回路を設計し、価値の移動を起こす場として国語科を位置づける。生成 AI はこのハブにおける不可欠なインターフェースであるが、ハブを成立させるのは学習者の固有の問いと、それを外部へと接続する教師の設計である。国語科は、生成 AI とともに、言語を通じた価値の創造と移動の実践の場として、その新たな地平を開きうる。それはすでに始まっている。

8. 結論

本稿は、生成 AI の普及が国語科教育にもたらす変容を、技術的な適応の問題としてではなく、「学びの OS 更新」という根本的な問いへの応答として論じてきた。

第1章では、「紙・対面・評価」という旧 OS の構造的な特性と限界を整理した。第2章では、コネクティヴィズム (Siemens, 2005) および Vygotsky (1978) の ZPD を理論的基盤として「広がる学び」の概念を提案し、回路が広がったことを示す五つの観察指標を示した。第3章では、「価値の移動」を三成立条件で定義し、TEQSA の二層モデルを参照しながら国語科版の二層構造を図表で示した。ファーストペンギンとセカンドフォロワーという二つの学びの形を尊重する設計と、「評価者でないから寄り添える」という逆説的な教師像を論じた。第4章では四技能の再設計を行い、AI のハルシネーションへの批判的リテラシーを新たな国語力として位置づけた。第5章では実践報告と実践構想を区別しながら具体的な授業事例を示した。第6章では「学びの場」への転換、AI リスクと倫理の五原則、国語科が「言語文化のハブ」となる未来構想を展開した。

本稿の結論として、生成 AI を国語科教育における「学びの OS 更新」として位置づける。「何を知っているか」よりも「何を問えるか」、「正確に再現できるか」よりも「問いを外部へと届けられるか」、「評価基準に合致するか」よりも「価値の移動を起こせるか」—これらへの転換は、個々の授業の改善ではなく、学びの基盤そのものの更新を意味する。序論で示したように、旧 OS が「スコア」を出力するシステムであったとすれば、新 OS が設計するのは「クエスト」である。クエストクリアの報酬は次のクエストを開き、クエストそのものが広がる学びのプロセスとして価値を持つ。この OS 更新において、国語科は特別な位置を占める。生成 AI とのやり取りの根幹は自然言語であり、問いを生成し、AI の出力を批判的に読み、外部へと届ける—この一連の言語実践こそが、新しい OS の上で動くすべての学びの基盤だからである。

本稿は論文の性格上、実践報告の量的・質的な蓄積において限界がある。グループ討議の再訪と成果物の多面的分析という二つの実践報告は、価値の移動の構造を確認する端緒となったが、より長期的な実践の記録と、学習者の問いの拡張を追跡する継続的な研究が求められる。「広がる学び」の球体モデルは概念的な提案として示したにとどまり、学習科学・認知科学の知見と接続した実証的研究の枠組みとして精緻化することが今後の重要な課題である。「学びの SNS」の構想については、未成年の学習者の安全・プライバシー・

著作権・発信の倫理という複合的な問題の設計的解決が実装の前提として求められる。アイヌ民族の文学と言語を国語科教育に位置づける試みについては、別稿において詳細を論じる予定である。また、「広がる学び」の球体モデルは、知識空間理論(Doignon & Falmagne, 1985)や概念空間理論(Gärdenfors, 2000)との接続により、数学的・幾何学的な定式化の可能性を秘めている。とりわけ、学習者の知識球体が時間軸とともに成長する軌跡を四次元的に記述し、他者の球体との接触・重なりを定量化するモデルは、学習科学と数学・物理学の境界領域における理論的課題として、今後の探究に委ねたい。言語を媒介とした知識の接続と拡張を記述するこのモデルの出発点が国語科教育の実践にあるという事実は、国語科が言語文化のハブとして他分野の理論的発展の起点ともなりうることを示唆するものである。

本稿を通じて筆者が一貫して問い続けてきたのは、「学びに優劣貴賤はない」という前提である。通勤経路を変えて見える景色が変わることも、アイヌの文学に触れて日本語を問い直すことも、グループ討議の録音を聞き直して自分の言葉に驚くことも、等しく「広がる学び」である。

生成 AI は、この「広がる学び」をすべての学習者に開く可能性を持つ。問いを持たない学習者はいない。届けたい相手のない学習者もない。ただ、その問いと相手とをつなぐ回路が、これまでの学校教育の構造の中では十分に用意されてこなかった。

また、本稿で論じた「広がる学び」「価値の移動」「事後的な自己認識」は、特定の学年や発達段階に限定されるものではない。幼児が擬文字を書きながら「文字で伝える」という体験を重ねることも、高校生が生成 AI との対話の中で自分の問いを精緻化することも、構造としては同じ回路の形成である。成長の形は、私たちがこれまでの教育において「正しい発達」として想定してきたものとは異なる姿をとるかもしれない。より非線形で、より個別的で、より偶発的な形をとるかもしれない。しかしその一人ひとりが、確実に未来を生きる人となる。学びに優劣貴賤はなく、その経路に正解もない。私たちが設計するのは、学習者がどの道を選んでも回路を広げ続けられる「場」の条件である。

国語科は、言語を媒介として、その回路を設計する場として存在しうる。教師は、その回路の仲介者・共創者として、学習者とともに問いの中に入ることができる。生成 AI は、その回路を爆発的に増やすインターフェースとして、学びの場に常設されうるものであると筆者は考えている。

参考文献

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Kerr, B. (2007). *A challenge to connectivism*. Transcript of keynote speech at Online Connectivism Conference. University of Manitoba.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- TEQSA(オーストラリア高等教育質・基準機構)(2023). *Guidance note: Use of AI in higher education*. <https://www.teqsa.gov.au/>
- Triplett, N. (1898). *The dynamogenic factors in pacemaking and competition*. *American Journal of Psychology*, 9(4), 507-533.
- UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.
- Verhagen, P. (2006). *Connectivism: A new learning theory?* Surf e-learning themasite. <https://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

首藤久義(2023). *国語を楽しく—プロジェクト・翻作・同時異学習のすすめ*. 東洋館出版社.

文部科学省(2022). *高等学校学習指導要領解説 国語編*. 東洋館出版社.

本稿で用いた主な用語と定義

・学びの OS 学校教育全体における学びの基盤(前提・設計原理・評価の枠組み)を指すメタファー。従来モデルは「紙・対面・評価」という旧 OS の上で動いており、生成 AI はその OS を更新するものとして位置づける。

・広がる学び 学習者の既知の領域が未知の領域と新たに接続されることで、認識の回路が増え続けるプロセスとしての学習観。「進む学び」「深まる学び」に代わる概念として本稿が提案する。

・価値の移動 学習者が意図した相手・場に向けて成果・思考・表現を発信し、その応答が学習者の内的変化に結びつく相互作用。成立条件: (a) 相手意識の存在、(b) 応答と内的変化の結びつき、(c) 一次情報へのアクセス可能性。価値は移動によって減るものではなく、接続によって増幅・循環する。

・回路 既知の領域から未知の領域へ、あるいは他者の既知との接触点から新たな認識が生まれる経路。学びの「広がり」の基本単位。

・セカンドフォロワー 自らが最初の発信者(ファーストペンギン)となる前に、他者の活動を参照し、そこから自分の問いを育てる学習者の姿。本稿では、この在り方を否定せず、設計上尊重すべき学習参加の一形態として位置づける。

(とがわたかし／北海道帯広柏葉高等学校)