

遠隔からの「書くこと」の実践

——「主体的・対話的で深い学び」を観点とした授業分析——

高井 太郎

1. 研究の目的

2020年度の新学期は新型コロナウイルス（COVID-19）の影響により、学校は臨時休校を余儀なくされ、授業がままならない状況が続いた。2021年度は全国一斉の臨時休校こそ免れたが、感染症の状況を考えると、遠隔からの国語の授業という備えは必要だと思われる。

在宅での授業受講例としては、学習塾や予備校などのインターネットを活用し動画を配信するオンデマンド型の実践が早くからある（廣政愁一，2020）。新型コロナウイルスが発生すると学校教育においても、静岡聖光学院などがテレビ電話を活用した遠隔からの双方向型授業の実践を開始した（日経ビジネス，2020）。

国語科教育においては、秋田哲郎（2020）・塗田佳枝（2020）・赤松幸紀（2020）が遠隔からの授業を実践し報告した。秋田（2020）は、ロイロノートを活用し、生徒が都合の良い時に取り組めるオンデマンド型の実践を行った。中学2年生を対象に、「読むこと」の授業を計画し、「課題の配信→学習者による提出→教師によるコメントと評価→提出物の共有」という流れで授業を展開させた。生徒の反応がすぐにつかめずに、やりとりに時間がかかるもどかしさはあったものの、作品についての理解を深める学習者がいたことを報告している。

塗田（2020）はZoomを活用したオンラインの双方向型の実践を行った。高校の選択教科を対象に、「前回の振り返り→本時の活動内容や学習のポイントの説明→個人またはグループの作業→全体での共有」という流れを1コマに組み込み、授業を展開させていった。実践を振り返り遠隔からであっても、「個人で考えグループで交流・作業→全体の場で共有→個人で振り返る」という一連の流れは対面授業と変わりはないと報告している。

赤松（2020）は、テキスト配信によるオンデマンド型授業とZoomやGoogle Meetを活用した双方向型授業とを組み合わせた実践を行った。高校1年を対象に「読むこと」の授業を計画し、「文章ファイルを配信し個々に考えさせる→意見交換の場を設け考え深めさせる」という流れで実践を行った。

国語科教育においては、オンデマンド型と双方向型の授業が既にいくつも報告されている。ICTを効果的に活用することで、遠隔からであっても文部科学省（2017）が求める「主体的・対話的で深い学び」を実現することができると思う。本研究では、まず、先行する実践のアイデアを活用し遠隔からの「書くこと」の授業を計画する。次に、実践を分析し、遠隔からであっても「主体的・対話的で深い学び」を実現することが可能であるのかを確認する。その後、採用

したどのような手立てにより「主体的・対話的で深い学び」を実現することができたのか、また、できなかったのかを検討していく。この検討の過程により、遠隔からの授業において「主体的・対話的で深い学び」を実現する視点を獲得する。

2. 遠隔から「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業の手立て

ここでは遠隔から ICT を活用し「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業の手立てについて記述していく。

「主体的な学び」の実現に向けてはオンデマンド型の3つの手立てを考えた。1つ目に、計画的に学習ができるようにする手立てである。廣政（2020）が紹介する動画配信を展開に組み込み、生徒が都合の良い時に計画的に取り組めるようにした。2つ目は、見通しをもたせる手立てである。配信した動画の中で、単元の展開の説明と活動の締め切りを提示することで、見通しを持たせる工夫をした。3つ目は、学びを自覚し次につなげるための手立てである。単元終了後に振り返りアンケートを配信し行わせることで、単元を通してどのようなことを考えたのか、また、次にどのようなことに気をつけ文章を作成したいかを振り返らせるようにした。

「対話的な学び」と「深い学び」の実現に向けては、双方向型指導が可能なテレビ電話とチャットという2つの手立てを考えた。指導の留意点として、Nancie Atwell（1998）が実践する作文カンファレンス（Writing Conference）という方法で、教師と生徒とのやりとりを大切に、考えを広げ深めることができるようにした。「チャットによる指導」では、作文カンファレンスとあわせて高井太郎（2018）が実践する作成過程での介入により、振り返りを促し、作品を練り上げていくことができるようにした。

これらのオンデマンド型と双方向型の手立てを組み合わせ、遠隔から「主体的・対話的で深い学び」を実現する単元を計画する。

3. 授業の概要

（1）単元について

- | | | |
|-----|-------|---|
| i | 単元名 | 投書を書こう |
| ii | 単元の目標 | 読み手の立場に立って、表現の効果などを確かめて、文章を整えながら投書を書くことができる。 |
| iii | 単元計画 | 資料 3-1 |
| iv | 単元の評価 | 読み手の立場に立って、表現の効果などを確かめて、文章を整えながら投書を書くことができたか。 |

（2）生徒について

参加を希望した北海道の国立大学法人の中学2年生・74名を対象とした^①。稿者が2020年度から新たに授業を受け持った生徒である。中学入学時にChromebookを各家庭で購入し、1人1

資料 3-1 単元計画

コマ	期間	生徒の活動	教師のかかわり
1 コマ目	4月 20日	○単元の見通しを知る。 ○読み手・ジャンル・文字数・構成の説明を聞く。	☆動画を配信する。
	20日～ 23日	○各自で投書の記述をする。	☆「チャットによる指導」(個別指導)。 ☆「テレビ電話による指導」(個別指導)。
2 コマ目	24日	○文章を「書く過程」の説明を聞き、推敲の意義を確認する。 ○推敲の観点の説明を聞く。 ○教師の推敲のデモンストレーションを見て、方法の一つを知る。	☆動画を配信する。
	24日～ 27日	○投書を推敲する。 ○作品の提出	☆「チャットによる指導」(個別指導)。 ☆「テレビ電話による指導」(個別指導)。
単元 終了後	24日～ 27日	○授業の振り返りを記入する。	☆授業の「振り返りのアンケート」を配信する。
	28日～		☆学校から北海道新聞へ投書する。

台持ち、授業だけでなく家庭学習でも使用してきた。1分間で300字程度のタイピング、メールやワープロ機能の利用、チャットや表計算機能があるアプリケーションの活用が可能な段階である。授業でテレビ電話機能があるアプリケーションを利用したことはないが、使い方の説明は受けている。

(3) 期間と場所について

- i 授業の期間 臨時休業中の期間に実施する。2020年4月20日・24日に動画を配信し、20日から27日の期間にチャットとテレビ電話とによる指導を行う。授業の「振り返りのアンケート」は24日に配信し、27日までの提出とする。
- ii 授業の場所 教師は学校から動画とアンケートの配信や「チャットとテレビ電話による指導」を行い、生徒は自宅で授業を受ける。

(4) ICTについて

生徒が普段から使用している Google のアプリケーションを中心に使用する。まず、学習管理システムとして、Google クラスルーム (以下、G クラスルーム) を活用する。次に、アンケートの集計と整理を行うことができるアプリケーションとして、Google フォーム (G フォーム) と Google スプレッドシート (G スプレッドシート) とを連携させる。さらに、ワープロの機能を持ち共同編集やチャットを行いながら原稿を作成できる Google ドキュメント (G ドキュメント) を活用する。そして、「テレビ電話による指導」は、Zoom ビデオコミュニケーションズが開発した Zoom を利用する。

4. 分析の対象と方法

(1) 分析の対象

授業に参加した中学2年生・74名の「Gドキュメントの版の履歴」「チャットによる指導の記録」「テレビ電話による指導の記録」「振り返りのアンケート」を分析の対象とする。

「Gドキュメントの版の履歴」は生徒がGドキュメントに入力した時間と文字を表示する機能であり、自動で保存されたものである。「Gドキュメントの版の履歴」と「チャットによる指導の記録」は、自動でGoogleドライブに保存されたものを使用する。「テレビ電話による指導の記録」は、ビデオカメラで記録したものを使用する。「振り返りのアンケート」は、単元の終了時に行ったものである。質問項目は「作文を書いてどんなことを考えましたか?」と「次の作文の授業では、どんなことを意識しながら書こうと思いますか?」の2つである。

(2) 分析の方法

「主体的・対話的で深い学び」(資料4-1)を観点に、「Gドキュメントの版の履歴」「チャットによる指導の記録」「テレビ電話による指導の記録」「振り返りのアンケート」を分析する。

「主体的・対話的で深い学び」を観点に授業を分析したものが国語科では既にいくつかある。例えば、「話すこと・聞くこと」の授業においては川口雅恵(2018)、「読むこと」においては、小林真(2020)がある。「書くこと」においては、高井太郎(2017)や中村恵(2018)がある。

高井(2017)は作文ワークショップという指導法を中学生に実践し分析を施した。「主体的な学び」をそれまでの学びを自覚し振り返って次につなげる姿から、「対話的な学び」を「話をしていくうちに文章の考えが浮かんできた」という発言から、「深い学び」を「言葉による見方・考え方」を働かせ「情報を精査して考えを形成」する姿から、読み取っている。中村(2018)は小学生にパンフレット作りの実践を行い分析したものである。特に「深い学び」を、「見直し」をしながら「取材・構成・記述・推敲」の「書く過程」を螺旋的に展開させる姿から読み取っている。

本研究では高井と中村の分析を参考に。「主体的な学び」を振り返り次の活動につなげていく姿から、「対話的な学び」を話し合いなどのやりとりを通して考えを練り上げたり広げたり深めたりする姿から、「深い学び」を「言葉による見方・考え方」を働かせ表現していく姿と「見直し」をし「書く過程」を選択し螺旋的に展開させていく姿から、それぞれ読み取り認定していく。

資料4-1 「主体的・対話的で深い学び」の整理^②

主体的な学び	学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる学び。
対話的な学び	子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自らの考えを広げ深める学び。
深い学び	各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう学び。

5. 授業の結果

ここでは授業を受けた74名の「作品のタイトル」を提示する。次に、授業の手立てや教師のかかわりが生徒にどのような影響を与えたのかを見えるようにするために、教師の指導や支援と合わせて反応の優れた「学習者A」に焦点をあてた「授業の経過」を記述する。そして、思考や活動の過程を整理した「学習者A」の「作成の過程」を提示する。

(1)「作品のタイトル」

授業を受けた74名の生徒は、教師が提示した「ありがとう」「気になること」「新聞」のテーマから1つを選び、作品を作成することができた(資料5-1)。

資料5-1 生徒が作成した「作品のタイトル」

番	タイトル	番	タイトル	番	タイトル
1	相棒へ	26	蛍光色の守護神	51	いつになったら背が伸びる？
2	ありがとう	27	支えてくれた祖母へ	52	外出自粛の時間を有効的に使うには
3	ありがとう	28	サッカーで元気を	53	飼っているインコについて
4	ありがとう	29	自然とイメージ	54	暮らしを支えてくれる人
5	「ありがとう」の言葉	30	自分から	55	コロナウイルスに気をつけて
6	ありがとうの大切さ	31	自分に感謝を	56	コロナウイルスの問題
7	ありがとうの連鎖	32	自分と自分を比べる	57	コロナのおかげで考えさせられた事
8	ありがとうを言える人	33	新聞	58	これから先どうなるのか？
9	新たな挑戦	34	新聞の魅力	59	支えてくれた人たちにありがとう
10	生きているということ	35	新聞は宝箱	60	支えられて生きている
11	意思	36	新聞を読むこと	61	新型コロナウイルスの医療従事者
12	犬の気持ちを知りたい	37	接客	62	食べているものについて
13	笑顔でいてくれる家族	38	洗濯	63	ちょっと恥ずかしいけれど
14	大雪の日に	39	太陽の力	64	努力すればここまでいける
15	大人の対応	40	食べてみたいもの	65	一人部屋へのあこがれ
16	学校に行くために	41	手紙	66	プラスに考えることもできる休校
17	学校の意味	42	手の甲の肌荒れ	67	僕が気になっていること
18	各国のリーダーへ	43	「電子と紙」の新聞	68	磨かれる探究心
19	家族	44	なぜ勉強するのか	69	身勝手な人たち
20	家族との時間	45	母との時間	70	身近な存在のありがたさ
21	感謝	46	春の天気	71	目で見る新聞
22	感謝を込めて	47	普通じゃないこと	72	私の成長はどこに？
23	口下手な私	48	僕の宝物	73	忘れられない友達
24	車による事故被害	49	僕の料理	74	臨時休校で感じた家族の大切さ
25	比べることの意味	50	ポリシーに従おう		

(2)「授業の経過」

「授業の経過」は8番の「ありがとうを言える人」(資料5-2)を作成した「学習者A」に焦点をあてて記述していく。

i 1 コマ目

㊦ 動画による配信 あらかじめ配信する日時をGクラスルームに掲載し指定の時間に投稿した。動画では単元の見通しや各活動の締め切り、読み手・ジャンル・文字数・構成の説明を行った。「学習者A」は動画が終わるとすぐにGドキュメントを開き、「ありがとうの大切さ」というタイトルを入力した。そして、「『ありがとう』。この言葉は言われると嬉しい。」と書きはじめた。

資料 5-2 「学習者 A」が作成した作品（「ありがとうを言える人」）

ありがとうを言える人	・・・タイトル
「ありがとう」は感謝を伝える大切な言葉だ。私は、沢山の人にお世話になっているが、「ありがとう」と言えているだろうか。	・・・はじめ
例えば、学校に行けること、ご飯を食べれることなど、当たり前のようにになっているが、全て家族のおかげだ。でも、日頃から、感謝の気持ちを伝えられていない。	・・・なか
他にも、学校で楽しく過ごせるのは、友達の支えがあるからだと思う。休み時間に話したり、遊んだりしてくれる。改めて考えてみると、自分が毎日変わらず、幸せに過ごせるのは、周りの人に助けられているからだ。	・・・なか②
この「ありがとう」の五文字を誰にでも言える人は、素敵な人だと思う。でも、私は数え切れないほど、言い逃してしまった。だから、これからは、誰にでも言えるようになりたい。「いつも、ありがとう。」	・・・おわり

㊦ 「チャットによる指導」 「チャットによる指導」は、2回目の動画を配信するまでの期間に、全員に行った。「学習者 A」への指導は、下書きを作成した段階で行った。教師は「読みやすい文となるように読み直すこと」「適する言葉を選び直すこと」などの指導を行った。「学習者 A」は都合の良い時間に「親という表現はかたいです。やわらかく、「お母さんやお父さん」のほうがいいかも。」というコメントを見て、作品の推敲を行う。まずは、「親」という言葉を「家族」に書き換え、他の部分の推敲を行う。ある程度終わると、今度は「家族」という言葉を削除し、スペースのまま他の部分の推敲をはじめ。文章の最後まで推敲を終えると、スペースにしておいた箇所に「お母さんとお父さん」という言葉を入力する。少し時間を置き「学習者 A」は「お母さんとお父さん」という言葉を「家族」へ書き直していった。

㊦ 「テレビ電話による指導」 「テレビ電話による指導」は、「チャットによる指導」後、生徒からの希望があった場合に行った。指導は10人の生徒に行った。「学習者 A」も「テレビ電話による指導」でのアドバイスを希望した生徒である。メールで日時を決め、23日に「テレビ電話による指導」を行った。作品中に「改めて考えてみると、自分が毎日楽しく、幸せに過ごせるのは、周りの人に助けられているからだ。」(23日の段階では「幸せに」が「快適に」であった)という部分がある。教師は、この部分の具体例を記述する必要があると考え、「学習者 A」に質問をした。作文カンファレンスによる方法で生徒とのやりとりを大切に、考えを深める学びを実現するように指導をした。資料 5-3 は、その質問に続く場面である。

T12で教師は『毎日楽しく、快適に過ごせる』ことが『周りの人に助けられているからだ』の具体例について質問をする。そうすると A13と A15で「学習者 A」は「学校祭」と「体育祭」をあげる。やりとりを大切に T16で教師は「うん。なるほど」と共感しながらも、「学校祭や体育祭だと、『自分が毎日楽しく』のところのような日常ではないよね」と指摘をする。そうすると、

資料 5-3 「テレビ電話による指導」

T12: 「毎日楽しく、快適に過ごせる」ことが「周りの人に助けられているからだ」の具体例ってある？
A13: うーん。学校祭とか、かな。
T14: なるほど。あとは？
A15: 体育祭のムカデとか。
T16: うん。なるほど。でも、学校祭や体育祭だと、「自分が毎日楽しく」のところのような日常ではないよね。
A17: あー。
T18: 他には？ どうだろう？
A19: うーん。部活動とか。
T20: うんうん。あとは？
A21: 給食の準備とか、休み時間に遊んだりとか。友達と何気なく話したりだとか。

A17で「学習者 A」は「あー」と納得を示す。T18で教師は「他には？」と質問し、他の例を考えさせる。そうすると「学習者 A」は、A19で「部活動」を例にあげ、A21で「給食の準備」と「休み時間に遊ぶこと」、「友だちと何気なく話」すことを例として出す。

「テレビ電話による指導」の後に、「学習者 A」は「休み時間に話したり、遊んだりしてくれる」という具体例を書き加えた。その後、「なか2」を読み返し、「自分が毎日楽しく、快適に過ごせるのは」の部分で「自分が毎日変わらず、幸せに過ごせるのは」と修正もした。

ii 2コマ目

㊦ **動画による配信** 1回目と同様に指定の時間に投稿し「推敲の観点」の説明などを行った。生徒の半数は動画が終わるとすぐに、残りの半数はこの日の夕方以降にGドキュメントを開き推敲を行った。「学習者 A」は動画が終わるとすぐに、Gドキュメントを開き推敲を行った。「読点の位置の修正」「助詞の『は』を『が』に置き換えるなどの推敲」を行い提出した。

㊧ **「チャットやテレビ電話による指導」** 2コマ目の動画の配信後に、希望する生徒に「チャットによる指導」と「テレビ電話による指導」を行った。指導を希望する生徒とメールで連絡を取り、「チャットによる指導」を3名、「テレビ電話による指導」を7名に行った。

iii **「振り返りのアンケート」** 「振り返りのアンケート」は、動画の配信後にGクラスルームに投稿した。アンケートの記述から、多くの生徒が、自分の活動を振り返り、次の作文を書く活動へとつなげようとしていることが伺えた。「学習者 A」は1つ目の「作文を書いてどんなことを考えましたか？」という質問に「〈…前略…〉自分は、家族や友達など、沢山の人の助けをもらったことを、改めて感じました。なので、その助けを恩として返せるようにしていきたい」と答えた。2つ目の「次の作文の授業では、どんなことを意識しながら書こうと思いますか？」という質問には、「〈…前略…〉これからは、全体の書き方、構成などを確認しながら、書いていきたい」と書く過程を振り返り、次の作文に向けて答えていた。

(3)「作成の過程」

「作成の過程」は、生徒の思考と活動の過程を整理したものである。授業の経過・日にち・生徒の具体的な活動・教師の個別指導に加えて、田中宏幸（2016）が説明する「取材・構成・記述・推敲」からなる「書くこと」の学習指導過程を観点としている。ここでは「学習者 A」の「作成の過程」を提示する。

「学習者 A」の「作成の経過」(資料 5-4)を見ていくと、21 日までは「取材→構成→記述→推敲」と進んでいたことがわかる。23 日の「テレビ電話による指導」後は「⑫記述」→「⑬推敲」→「⑭推敲」というように、「記述」と「推敲」を選択的にを行い、書き進めていった。

また、「学習者 A」は⑥の「自分の文章にあった言葉を探すように」との指導を⑨の推敲活動に活かしたり、⑩の「なか 2」の具体例の相談後に⑫で加筆したりと、「チャットによる指導」と「テレビ電話による指導」を受け入れながら書き進めていたことも分かる。さらに、1 回目の動画で提示した期間を見通しとして持ち、2 回目の動画の配信時まで⑭の推敲を終えている。

資料 5-4 「学習者 A」の「作成の過程」

授業の経過	日	書く過程	生徒の具体的な活動	教師の個別指導
1 回目の動画	20 日		①単元の見通しを知る。 ②読み手・ジャンル・文字数・構成の説明を聞く。	
個別の活動	20 日	③取材 ④構成 ⑤記述	③「ぶんぶん time」のホームページを開く。 ④構成のメモを入力する。 ⑤「ありがとうの大切さ」というタイトルを入力し、「ありがとう」。この言葉は言われると嬉しい。」と書きはじめた。一度、下書きを完成させる。	
個別の活動	21 日	⑧推敲 ⑨推敲	⑧「ありがとう」は、感謝の気持ちとして言う人が多いと思う。「ありがとう」は感謝を伝える大切な言葉だ。」と書き換えるなどの推敲をする。 ⑨「親」という言葉を「家族」「お父さんとお母さん」などに置き換えるなどの推敲をする。	【「チャットによる指導」】 ⑥自分の文章にあった言葉を探すようにとの指導を受ける。 ⑦読み手を考えて文を推敲するようにとの指導を受ける。
個別の活動	23 日	⑫記述 ⑬推敲 ⑭推敲	⑫「なか 2」に具体例を書き加える。 ⑬「なか 2」の文を推敲する。 ⑭「家族のおかげ。」や「友達の支え。」など、主に体言止めで終わっている文末を見直し推敲する。	【「テレビ電話による指導」】 ⑩「なか 2」に入れる具体例の相談を受ける。 ⑪作品に合う文末についての指導を受ける。
2 回目の動画	24 日		⑮文章を「書く過程」の説明を聞き、推敲の意義を確認する。 ⑯推敲の観点の説明を聞く。 ⑰教師の推敲のデモンストレーションを見て、方法の一つを知る。	
	24 日	⑱推敲 ⑲推敲	⑱「読点」の位置を修正する。 ⑲「は」を「が」に置き換えるなどの推敲をする。 ⑳作品を提出する。	
授業の振り返り	24 日		㉑振り返りを入力して提出する。	

・「矢印 (←)」は「教師の個別指導」が「生徒の具体的な活動」のどこに影響を与えたと推測されるかを示す。

6. 授業の分析

授業を受けた74名の「作成の過程」を分析し、表に整理する。なお、74名のうち「テレビ電話による指導」も受けた生徒（「チャットによる指導」も受けている）は17名、「チャットによる指導」のみを受けた生徒（「テレビ電話による指導」は受けていない）は57名であった。

(1)「主体的な学び」の分析

「学習者A」の「作成の過程」を見ていくと、「取材→構成→記述→推敲」を単線的に展開し終えるのではなく、見通しを持ちながら「記述」や「推敲」の過程を選択し書き進める場面が見られた。また、「振り返りのアンケート」には「その助けを恩として返せるようにしていきたい」や「これからは、全体の書き方、構成などを確認しながら、書いていきたい」との記述が見られた。これらは、振り返り次の活動につなげていく「主体的な学び」の姿と考える。

他の生徒の「Gドキュメントの版の履歴」「チャットによる指導の記録」「テレビ電話による指導の記録」「振り返りのアンケート」を分析すると、「主体的な学び」は73名（98.7%）から読み取れ、1名（1.3%）から読み取れないという結果になった（表6-1）。

表6-1 「主体的な学び」の分析結果

認定の有無	番	個別指導について	数		%
認定	1	「テレビ電話による指導」も受けた	17	73	98.7
	2	「チャットによる指導」のみ	56		
不認定 (読み取れない)	3	「テレビ電話による指導」も受けた	0	1	1.3
	4	「チャットによる指導」のみ	1		
合計			74		100.0

(2)「対話的な学び」の分析

「テレビ電話による指導」の中で、「学習者A」は「なか2」の具体例を教師と相談しながら広げていく場面があった。これは話し合いなどのやりとりを通して考えを練り上げたり広げたり深めたりする「対話的な学び」の姿と考える。

他の生徒の「テレビ電話による指導の記録」を分析すると教師との話し合いの中で考えを広げていく姿が16名に、「チャットによる指導の記録」からは1名に見られた。「対話的な学び」は17名（22.9%）から読み取れ、57名（77.1%）から読み取れないという結果になった（表6-2）。

表6-2 「対話的な学び」の分析結果

認定の有無	番	個別指導について	数		%
認定	1	「テレビ電話による指導」を受けた	16	17	22.9
	2	「チャットによる指導」のみ	1		
不認定 (読み取れない)	3	「テレビ電話による指導」を受けた	1	57	77.1
	4	「チャットによる指導」のみ	56		
合計			74		100.0

(3)「深い学び」の分析

「学習者 A」の「作成の過程」から、「書く過程」を選択しながら、一部、螺旋的に展開させていた姿が読み取れる。これは、「見直し」「書く過程」を選択し螺旋的に展開させていく「深い学び」の姿と考える。また、「学習者 A」は「チャットによる指導」後に、「親」「家族」「お母さんとお父さん」という言葉をめぐって推敲を繰り返していた。これは言葉の意味などに着目して捉えたり問い直したりする「言葉による見方・考え方」をはたらかせ、「情報を精査して考えを形成」する「深い学び」の姿と考える。

他の生徒の記録を分析すると、「書く過程」を選択し螺旋的に展開する姿と「言葉による見方・考え方」を働かせた姿とが73名に見られた。「深い学び」は73名(98.7%)から読み取れ、1名(1.3%)からは読み取れないという結果になった(表6-3)。

表6-3 「深い学び」の分析結果

認定の有無	番	個別指導について	数		%
認定	1	「テレビ電話による指導」を受けた	17	73	98.7
	2	「チャットによる指導」のみ	56		
不認定 (読み取れない)	3	「テレビ電話による指導」を受けた	0	1	1.3
	4	「チャットによる指導」のみ	1		
合計			74		100.0

7. 考察

(1) 遠隔から「主体的・対話的で深い学び」を実現させた授業の手立て

分析の結果(表6-1, 6-2, 6-3)を整理すると17名(22.9%)の生徒に「主体的・対話的で深い学び」が実現していたことがわかる(表7-1)。この結果から、本研究で採用した授業の手立てにより「主体的・対話的で深い学び」を実現することができると言える。

ただし、「主体的な学び」と「深い学び」が読み取れたのは1番から4番にあたる73名(98.7%)であったものの、「対話的な学び」が読み取れたのは1番と2番にあたる17名(22.9%)のみであった。その17名の内訳は、「テレビ電話による指導」も受けた16名と「チャットによる指導」のみを受けた1名であった。「テレビ電話による指導」を受けた生徒は17名おり、そのなかで「対話的な学び」も読み取れたのは16名であり、この割合は94.1%となる。それに対して、「チャッ

表7-1 「主体的・対話的で深い学び」を実現させた授業の手立て

認定	番	個別指導について	数		%
「主体的・対話的で深い学び」 が読み取れる(認定)	1	テレビ電話の指導も受けた	16	17	22.9
	2	チャットの指導のみ	1		
「主体的な学び」と「深い学び」 が読み取れる	3	テレビ電話の指導も受けた	1	56	75.8
	4	チャットの指導のみ	55		
「主体的な学び」「対話的な学び」「深い 学び」の全てが読み取れない	5	テレビ電話の指導も受けた	0	1	1.3
	6	チャットの指導のみ	1		
合計			74		100.0

トによる指導」のみを受けた生徒は57名おり、そのなかで「対話的な学び」も読み取れたものは1名のみで、この割合は1.8%となる。これらのことから、遠隔から「対話的な学び」を実現することに難しさはあるが、テレビ電話を活用することで克服できる可能性があると考ええる。

(2) オンラインで実現できる「対話的な学び」

「テレビ電話による指導」では、教師と生徒とのやりとりが生じ、「対話的な学び」を実現することができたと考える。遠隔からの「対話的な学び」の実現のためには、やりとりを大切にしたい作文カンファレンスの手立てが効果的であったと考える。しかし「チャットによる指導」では、作文カンファレンスの手立てを講じようとはしたものの、1例を除いて教師と生徒のやりとりが生じず、「対話的な学び」を実現することができなかった。

テレビ電話はオンラインの状態でのみ使用可能なツールである。それに対して、チャットはオフラインであっても、教師は指導コメントを入力し生徒は確認することができる。本実践においては、教師が指導コメントを入力する場面で、オフラインとなっていた。遠隔からの「チャットによる指導」は教師も生徒も都合の良い時に取り組めるが、オフラインとなることが多く、やりとりが起こりにくいということが確認された。

「チャットによる指導」を取り入れた「書くこと」の実践には高井(2018)がある。高井(2018)には、教師と生徒の活発なやりとりが記述されている。高井の実践は1時間の展開の中に「チャットによる指導」を組み込んだものであり、生徒は常にオンラインの状態であった。教師と生徒の活発なやりとりが生じた理由は、オンラインの状態であったことによると考える。

本実践の「テレビ電話による指導」と「チャットによる指導」とを比較すると、「テレビ電話による指導」場面で、生徒はオンラインの状態であった。また、高井(2018)と本実践の「チャットによる指導」を比較すると、高井(2018)の指導場面でも、オンラインの状態であった。遠隔からの「対話的な学び」を実現するためには、教師の指導場面において、生徒をオンラインの状態にすることが効果的と考えられる。

8. 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果

本研究の目的は、遠隔からの「書くこと」の授業において、「主体的・対話的で深い学び」を実現する視点を獲得することであった。分析の結果、次の2つが考察された。

- 1 採用した授業の手立てにより「主体的・対話的で深い学び」を実現することができる。
- 2 遠隔からの授業で「対話的な学び」を実現するためには、オンラインの状態での指導が効果的である。

これらの2つを研究の成果としたい。獲得した知見を活用すると、より効果的な授業が構想できると考える。

(2) 今後の課題

今後の課題は大きく2つある。

1つ目は、ラポールの程度の観点から遠隔教育の効果を検討することである。遠隔教育は教師と生徒とが場を共有できないという特性がある。本授業は4月に新しく受け持った生徒への授業であり、対面での会話がほとんど出来ていない状態での実践であった。ただし数名の生徒とは、委員会活動や部活動での関わりがあり、人間関係が出来ていた。「チャットによる指導」で「対話的な学び」を実現できた1例は、委員会活動で稿者との関わりがある生徒であった。今後は、ラポールの程度を観点とした検討も行いたい。

2つ目は、獲得した知見の応用である。文部科学省(2019)では、ICTを活用した「個々の児童生徒の状況に応じた遠隔教育」の可能性について言及しており、「不登校の児童生徒を支援する遠隔教育」や「病弱の児童生徒を支援する遠隔教育」の有効性を提案している。本研究で採用した方法を援用すると、不登校の児童生徒や病弱の児童生徒に対して、より効果的な指導や支援を展開できると考える。

今後は2つの課題の検討を行い、遠隔教育や「書くこと」の教育の発展に努めたい。

注

(1) ネットワークの環境が整っていない家庭もあることから「学校体制として希望する生徒に対してのみの授業としてほしい」との要望があった。活動の結果は、評価・評定に入れないことを、メールや動画で説明し、希望者のみを対象として授業を行った。

(2) 資料4-1は、文部科学省(2017)のp.78を参考に整理した。

【参考文献】

赤松幸紀(2020)「『読むこと』の定番学習材応用から考えられること」『月刊国語教育研究』No.583, 22-27.

秋田哲郎(2020)「新型コロナウイルスによる臨時休校下における学習指導報告—学習支援クラウドを用いた試みの成果と課題」『月刊国語教育研究』No.584, 50-55.

川口雅恵(2018)「通じ合い、高め合う対話型授業を通して、主体的・対話的で深い学びを目指す授業実践の報告—「スイミー」のすてきなところを伝え合おう—」『月刊国語教育研究』No.557, 50-55.

小林真(2020)「主体的・対話的で深い学びの実現を目指す国語科単元の創出—詩と詩人と友達とじっくりと対話しよう—」『月刊国語教育研究』No.576, 50-55.

高井太郎(2017)「中学校における作文ワークショップの実践—「主体的・対話的で深い学び」を分析の観点として—」『人文科教育研究』第44号, 197-208.

高井太郎(2018)「ICTを活用した作文ワークショップの実践—1人1台のChromebookが使用可能な中学1年生を対象として—」『国語科教育』第84集, 49-57.

- 田中宏幸（2016）「書くこと」の授業づくりの基本的考え方」浜本純逸監修・田中宏幸編『ことばの授業づくりハンドブック中学校・高等学校「書くこと」の学習指導—実践史をふまえて—』溪水社, 13-31.
- 中村恵（2018）「大好きな自分の学校を紹介しよう」遠藤真司・俣田康之・鶴巻景子編著『主体的・対話的で深い学びを実現する！ 小学校国語科授業づくりガイドブック』明治図書, 158-165.
- 日経ビジネス（2020）「PART1 未曾有の戦いの先 社会はこう変わる」『日経ビジネス』No.2037, 28-33.
- 塗田佳枝（2020）「オンラインの特性を活かした単元の構想」『月刊国語教育研究』No.583, 52-57.
- 廣政愁一（2020）「教育にインベーションを起こす「先端」教育事業開発へのチャレンジ」『月刊先端教育』Vol.7, 114-115.
- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説 総則編』文部科学省.
- 文部科学省（2019）「遠隔教育システム活用ガイドブック 第1版」
https://www.mext.go.jp/content/1404424_1_1.pdf（2021年3月1日確認）.
- Atwell, N. (1998). *In the Middle: New Understandings About Writing, Reading, and Learning Second Edition*. Portsmouth, NH: Heinemann.

（北海道教育大学附属函館中学校）