



遠隔からの「テレビ電話による指導」を取り入れた
作文ワークショップの実践：
アクションリサーチによる授業改善の報告

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-10-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高井, 太郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00007024

遠隔からの「テレビ電話による指導」を取り入れた作文ワークショップの実践

— アクションリサーチによる授業改善の報告 —

高 井 太 郎

北海道教育大学附属函館中学校

Writing Workshop through Videoconferencing System

— An Action Research to Improve Remote Writing Teaching —

TAKAI Taro

Hakodate Junior High School Attached to the Hokkaido University of Education

概 要

近年、国語科教育に「好きなことを、好きなジャンルで、好きなように」書かせていく作文ワークショップという方法がアメリカから導入された。日本で実践と検討が繰り返され、成果として「チャットによるチーム・ティーチング」を取り入れた方法が個の指導を充実させるものとして報告されている。あわせて「相手の反応が見えない」「細かい点を伝えるのが難しい」という課題も挙げられている。本研究では、「チャットによる指導」の成果を活かしつつも課題を克服することを目的にアクションリサーチによる検討を行うこととした。チャットの代わりにテレビ電話を取り入れた作文ワークショップを実践した。結果、「書くことの指導として一定の効果」「相手の反応が見えるようになったことによる効果」「細かい点の伝え合いが可能となったことによる効果」が考察され、課題を克服する新たな方法としての提案をした。

1 研究の目的

(1) 作文ワークショップとは

作文ワークショップ⁽¹⁾は「好きなことを、好きなジャンルで、好きなように」書かせていく指導法である。「書く過程」への指導や振り返りの促しにより「質の高い作品」の作成と「自立した書き手」への育成を目的（高井，2018a，p.50）とする。1時間の授業には「ミニ・レッスン」「記述の時間」「共有の時間」という一連の流れがある。学習者は一斉授業形式の「ミニ・レッスン」で作文の知識や技術を学ぶ。「記述の時間」には、作品作成だけでなく、教師の指導や支援により作品を練り上げる「作文カンファレンス」を

行う。「共有の時間」には、生徒の作品を取り上げ交流や問題点の改善を図る。高井（2018a）は「書く楽しみ」を学習者に与えながらも、一人ひとりの「書く過程」に支援を行う指導法」（p.50）として評価する。

作文ワークショップは日本の中学校で澤田（2009a）、石川（2012）、高井（2018a）らによって実践され成果を上げてきた。澤田（2009a）は、学習者は高いモチベーションを保ちつつ積極的に文章を作成していたと報告している。石川（2012）は、休み時間や家庭学習として書き続ける生徒が現れるなど書く日常が生み出されたと述べ、高井（2018a）は「主体的で・対話的で、深い学び」の中で作品を作成していたと報告している。

(2) 研究の目的

作文ワークショップは「書く過程」を大切にしたいプロセス・アプローチという指導理論を背景に持つ指導法である。プロセス・アプローチは実践の振り返りと改善によって考え方が変化していった指導理論である。Pritchard & Honeycutt（2006）は「作品の質」を高めるために「教えること」の抑制から重視へと変遷したことを明らかにした。Nancie Atwell⁽²⁾の指導法を分析したTaylor（2000）も彼女の作文ワークショップがプロセス・アプローチと同様に「教えること」の抑制から重視へと変わっていったことを明らかにしている。実際にAtwell（1987）は「作品をどのように書くべきか、悪いところを直していくか、教えるてはいけない」（p.95）とし学習者に振り返りを促し気づかせるような声かけが良いとする。それに対してAtwell（1998）では振り返りも行わせるが、課題が生じると解決の方法をすぐに教えている。Atwell（2015）においても、教師が下書きに書き込んでいくなど「教えること」が重視されている。

「教えること」を重視する作文ワークショップは、学習者が理解するまで教師がかかわる。結果、1人に費やす時間が増加し1時間に指導可能な人数が減少するという問題点が出された。日本では澤田（2009b）や本田（2010）が1時間での指導可能な人数を課題としている。この課題克服のために高井（2018b）はチャットによるチーム・ティーチングを取り入れた方法を提案した。実践の結果、指導可能な人数という課題が克服されたと報告する。

筆者も「チャットによる指導」を取り入れた作文ワークショップを実践してきた。確かに1時間に指導可能な人数が増え、「個の指導の充実」に効果的な面もあった。しかし、チーム・ティーチングの協力者や授業を受けた学習者から課題の指摘があった。

本研究では、実践を振り返り「チャットによる指導」を取り入れた作文ワークショップの課題を踏まえ、その解決策として新たな方法を計画し、実践し、評価していく。本研究の目的は、筆者が採用してきた「チャットによるチーム・ティーチングの指導」を取り入れた作文ワークショップを改善することである。また、筆者が授業改善に取り組んだ過程の記述を通して、課題を克服する新たな作文ワークショップの方法を提案する。

2 研究の方法

研究の方法は、アクションリサーチを用いる。矢守（2007）は、この方法は一般的な法則性を述べるのではなく、対象をよりよい方向へと改善させることを目的としたものと説明する（p.180）。藤原（2015）は、国語科教育⁽³⁾では実践を改善することが重要な課題の1つであることから、研究の方法論としてアクションリサーチの志向がとられることが多いと説明する（p.35）。本研究も、実践改善を目的とするものであるから、この方法を採用する。

秋田・市川（2001）はアクションリサーチを「実践の場で起こる問題、実践から提示された問題を分析して探究し、そこから導かれた仮説にもとづき次の実践を意図的に計画実践することにより問題への解決・対処をはかり、その解決過程をも含めて評価していく研究方法」（p.167）と定義する。

アクションリサーチは、実践の場でおこる特定の問題に関与し、その結果を詳細に描き論じていく。個別の事例をとりあげることについて、アクションリサーチを考案したLewin（1931）は「単一事例でも全体的な具体的事態とその固有の性質との双方が理解されさえすれば、十分に法則性の根拠になり、単一の具体的事例をその全体性の観点で知ることの方が多くの事例を一ないし少数の観点で知ることよりも有効である」（p.174）というスタンスを示す。秋田・市川（2001）は、全体の観点を担保するために、具体的な根拠や先行知見との関連での検討、実践や関与の仕方がどれだけ問題解決に機能したのかという有効性の記述が重要になると説明する（p.167）。

研究の手順について箕浦（2009）は、「源流や認識論の違いはあるにしても、問題を同定し、状況を診断し解決に向けてプランを練り、介入活動をして、活動の結果を評価し、そこで学んだことを次の介入活動のプランに生かす循環的なプロセスをたどる点は共通している」（p.57）という。

中村（2008）は、教師が自身の授業改善を目的にアクションリサーチを行った代表的なものとして佐野（2005）をあげる（p.3）。本研究も佐野（2005）と同様に教師によるアクションリサーチを行う。筆者が自身の作文ワークショップの改善に向けて問題を探り、計画を立て、実践し、学習者の反応から授業を評価する。この過程を通して課題を克服した作文ワークショップの方法の提案を試みる。なお、学習者の反応の記述は、授業で採用した方法がどのような可能性を導くかの検討に力点を置くので、反応の優れた学習者・亜美（仮名）に焦点をあてることとした。

3 実践の振り返り

筆者は北海道の国立大学の附属中学校3年生・35名の学級で授業を行っている。学級の生徒は中学1年時に1人1台Chromebook⁽⁴⁾を購入し、授業で使用してきた。作文ワークショップの授業は1年生の3学期に一度、受けてきた。筆者は「個の指導の充実」を図るために、「チャットによるチーム・ティーチングの指導」を取り入れた作文ワークショップを実践してきた。結果、個別の指導時間と指導回数が増え、「文章の再構成」や「テーマの焦点化」が図られるなどの効果が確認された。

しかし課題を指摘する声も出された。「チャットによる指導」をした協力者は「学習者の反応が見えず指導が適しているのかの判断が難しい」という指摘をした。また亜美は、「指導者の反応が見えず自分の考えが本当に適切であるか自信が持てない」「文章でのやりとりであるから細かい点を伝えられない」という指摘をした。この2点の指摘について3年生の12月に、出席した33名を対象にアンケートをとった。そうすると全体の88.9%の29名が項目A・B・Cを選択し、亜美と同様の問題を感じていたことが明らかになった（資料1）。

協力者と学習者から提出された課題は、「チャットによる指導」は文字でのやりとりであるから「相手の反応が見えない」「細かい点を伝えるのが難しい」ということであった。そこでこれらの課題を克服するために、「チャットによる指導」に代わり、「テレビ電話による指導」を取り入れたチーム・ティーチングを行うことにした。この方法が有効であると述べるため

資料1 「チャットによる指導」の問題点

項	問題点	数	%
A	「指導者の反応が見えず自分の考えが本当に適切であるか自信が持てない」と「文章でのやりとりであるから細かい点を伝えられない」	12	36.4
B	「指導者の反応が見えず自分の考えが本当に適切であるか自信が持てない」	2	6.0
C	「文章でのやりとりであるから細かい点を伝えられない」	15	45.5
D	この2点に関して問題を感じていない	4	12.1
合計		33	100.0

には、まず「テレビ電話による指導」が、書くことの個別指導として一定の効果があったことを説明する必要がある。次に「相手の反応が見えるようになったことで効果的な指導につながったこと」と「細かい点の伝え合いが可能となり効果的な指導につながったこと」とを説明する必要がある。

4 実践の計画

(1) 実践の計画

【i】実践予定日 2020年1月24日・29日・30日・2月3日・6日・7日に実践を計画した。「テレビ電話による指導」は1月29日と2月3日とした。

【ii】「テレビ電話による指導」の協力者 東京都の国立大学大学院の特任研究員の佐藤先生（仮名）の協力を得た。専門の研究分野は教育哲学と教育思想史である。実践の参考資料として高井（2018b）を読んでいる。

【iii】対象 北海道の国立大学の附属中学校の3年生・33名を対象とする。佐藤先生からの「テレビ電話による指導」は、指導を希望した亜美を含む4名に、2回ずつ行う。指導時間は5分から10分と予定した。なお、「テレビ電話による指導」にはテレビ電話会議のアプリケーションの「Zoom」を活用する。この学級の生徒は他の教科で「Zoom」を活用したことがあり、使用することの負荷はそれほど大きくないと考えられる。

【iv】単元の目標 自分で設定した項目（読み手・テーマ・ジャンル・文章形式）を意識しながら「書く過程」を振り返り、書くことの技術を高めていく。

【v】単元計画

時間	授業内容
1 時間目	○単元の見通しを持つ。 ○「ミニ・レッスン」「今日の予定」「記述の時間」「共有の時間」「振り返り」の順で活動。
2 時間目	○「テレビ電話を活用した実践協力者による『ミニ・レッスン』」「今日の予定」「記述の時間」「共有の時間」「振り返り」の順で活動。
3～5 時間目	○「ミニ・レッスン」「今日の予定」「記述の時間」「共有の時間」「振り返り」の順で活動。
6 時間目	○「ミニ・レッスン」「今日の予定」「記述の時間」「共有の時間」の順で活動。 ○提出日の確認。 ○「振り返り」を入力。

【vi】実施教室 教室を2つ使用する。1つ目の教室では筆者が作文ワークショップを展開し、「記述の時間」には「作文カンファレンス」による指導を施す。2つ目の教室では「記述の時間」に佐藤先生による遠隔からの「テレビ電話による指導」のみを行う⁽⁵⁾。

(2) 調査の方法

本研究では「学習者の作品」「作成の経過」「インタビューの結果」を「実践の結果」とし提示する。

「作成の経過」は、授業中の「作文カンファレンス」「テレビ電話による指導」「教師の記録」「Googleドキュメントの版の履歴」をもとに作成する。「作文カンファレンス」の際に筆者がボイスレコーダーを持ち学習者の発言を記録する。また「テレビ電話による指導」の場面は、学習者と指導者の動作や表情がわかるようにビデオカメラによる記録を行う⁽⁶⁾。「教師の記録」はノートを活用し、授業中や授業後に気づいたことやわかったことを書き込んでいく。「Googleドキュメントの版の履歴」は自動でクラウド上に保存される。なお、「実践の結果」は亜美に焦点をあてた記述を行う。

「インタビュー」は、「テレビ電話による指導」を受けた4名の学習者を対象に単元終了後に行う。質問項目は「【I】『テレビ電話による指導』の『メリット』を教えてください」と「【II】『テレビ電話による指導』の『デメリット』を教えてください」の2つである。

5 実践の結果

(1) 亜美の作品

実践の結果、亜美は「はじめ」「なか1（「かき氷の思い出」「枕草紙」の話）」「なか2」「おわり」の構成の「あてなるもの」という随筆を作成した（資料2）。

資料2 あてなるもの

あてなるもの	・・・ タイトル
お菓子は時代とともに変化し続けてきた。かつては甘味というものの自体、一般的なものではなかった。なぜなら、食べ物を加工する技術が十分ではなかったからだ。様々な歴史の中で技術が発展した今、私たちはお菓子を身近なものとして生活している。	・・・ はじめ
夏といえば、かき氷。誰もが一度は食べたことがあるだろう。私も子供の頃、お祭りに行ってお父さんにかき氷をねだり、青く染まった舌を見てよくはしゃいだ。今でもかき氷を食べるとなつかしい父との思い出が蘇ってくる。しかし、かき氷を食べて舌が染まるのも、昔は考えられないことだった。	・・・ なか1（かき氷の思い出）
平安時代中期の女流作家である清少納言の代表作「枕草子」。その一部に、かき氷について書かれた部分がある。「あてなるもの。（中略）削り氷にあまづら入れて、新しき金椀に入れたる。」というものだ。「あてなるもの」とは、「上品なもの」という意味である。昔のシロップは、「あまづら」という植物の樹液から作られたはちみつのような色のものだった。果たして、そのような「あまづら」で舌が染まるだろうか。きっと無理だろう。そしてわかるだろう。私達の思い出も、「着色料」という技術の発展があつてのものだということ。	・・・ なか1（『枕草紙』の話）
安土桃山時代を生きた戦国武将・織田信長は「金平糖」を愛した。当時、日本にはキリスト教の宣教師によって多くの南蛮菓子が伝えられた。まだ砂糖が貴重で甘味に乏しい日本人に砂糖をたくさん使った南蛮菓子を配ることがキリスト教の普及に有効だと考えられたからだ。そのような中で、宣教師ルイス・フロイスが織田信長に献上品として贈ったのが現在の金平糖である「コンフェイト」だ。大の甘党であった織田信長はすぐに金平糖を気に入り、何度も取り寄せた。もし信長が外国に対して閉鎖的であったら、今の金平糖はなかったかもしれない。また、伝来当時の金平糖の核にはゴマが使われ、製造方法は一切の秘密だったという。	・・・ なか2
私たちは今、お菓子を「あたりまえ」に食べることができる。それは、長い歴史をかけて多くの人々がお菓子を「あたりまえ」にする努力をしてきたからなのだ。だからこそ私たちはそれを理解し、感謝の気持ちを持ってお菓子を食べていく必要がある。お菓子が持つ、「人を幸せにする不思議な力」というものは、お菓子に関することにとずさわってきたすべての人の力なのだ。私は、今ある「あたりまえ」をつくってくれたすべての人々に感謝したい。ありがとう。	・・・ おわり

(2) 作成の経過

亜美はChromebookを活用し、Googleドキュメント⁽⁷⁾を2ページ開き、Aページをメモ、Bページを作品として作成をはじめた。Aページのメモを見ながら「はじめ」「なか2」「なか1（『枕草紙』の話）」「なか1（かき氷の思い出）」「おわり」の順に推敲を繰り返しながらBページに作成していった。6回の授業と1回の自習時間、2回の家庭学習で作業を行い、単元終了後の2月10日に提出した。

田中（2016）が説明する「書くこと」の学習指導過程を参考に制作した「作成の経過」（資料3）を見ていくと、1月30日の「3回目の授業」までは「取材→構成→記述」と進めていたことがわかる。2月3日の「4回目の授業」以降は「⑱記述」→「⑲構成」→「⑳推敲」のように「取材」「構成」「記述」「推敲」を

資料3 作成の過程

授業の経過	日	書く過程	学習者の具体的な活動	教師の個別指導
1回目の授業	1/24	①取材 ③取材	①他の学習者と相談しテーマを考える。 ③インターネットで題材を探しテーマの候補を3つ考 える。	【作文カンファレンス】 ②筆者とテーマの相談。
2回目の授業	1/29	⑦取材 ⑧取材 ⑨取材	⑦テーマを「歴史とお菓子」に決定しAページにメモ。 ⑧ジャンルをレポートに設定。 ⑨Aページに得た情報をメモ。「なか2」は「とらや」, 「なか1（『枕草子』の話）」は「日本かき氷協会」 と「ピートのふしぎなガレージ」のホームページ上 から取得。	【テレビ電話による指導】 ④佐藤先生がテーマを決める ようにと指導。 ⑤佐藤先生がジャンルを設定 するようにと指導。 ⑥佐藤先生が情報検索の方法 を助言。
自習 時間	1/30	⑩取材	⑩インターネットで資料集めを行い、「タイトル」を「歴 史人物に愛されたお菓子」へ修正。	
3回目の授業	1/30	⑪構成 ⑫記述 ⑬記述	⑪Aページに箇条書きで文章構成をメモ。 ⑫Bページに「タイトル」入力後、「お菓子は時代と ともに変化し続けてきた」と「はじめ」を記述。 ⑬Bページに「なか2」を記述。2回目の授業で集め た情報と「とらや」のホームページを参考に記述。	
4回目の授業	2/3	⑭記述 ⑱記述 ⑲構成	⑭Bページに「なか1（『枕草子』の話）」を記述。2 回目の授業で集めた情報とホームページの情報と参 考に記述。 ⑱Bページに「はじめ」を記述。 ⑲Bページの構成を見直し「おわり」を考える。	【テレビ電話による指導】 ⑮佐藤先生が「はじめ」と「な か1」をつなぐ具体例とし て「夏祭りの体験」を提案。 ⑯佐藤先生が「おわり」の書 き方指導。 ⑰佐藤先生が参考資料の論文 紹介。
家庭 学習	2/3	⑳推敲	⑳Bページの「なか1（『枕草子』の話）」を推敲。	
5回目の授業	2/6	㉑記述 ㉔推敲	㉑Bページに「なか1（かき氷の思い出）」を記述。 ㉔Bページの「なか1（『枕草子』の話）」を推敲。	【作文カンファレンス】 ⑳筆者が重複表現と助詞の指 導。 ㉒筆者と「おわり」の書き方 の相談。
6回目の授業	2/7	㉗構成 ㉘推敲 ㉙記述	㉗Bページの作品を見直し文章構成決定、ジャンル随 筆に変更。 ㉘Bページの「なか1（かき氷の思い出）」「なか1（『枕 草子』の話）」「なか2」を推敲。 ㉙Bページに「おわり」を記述。	【作文カンファレンス】 ㉓筆者と文章構成の相談。 ㉔筆者が重複表現の指導。
家庭 学習	2/10	㉚推敲 ㉛推敲	㉚Bページの「おわり」を推敲。 ㉛Bページ「タイトル」「歴史人物に愛されたお菓子」 へ推敲。	

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

選択的に行い、書き進めていったことがわかる。

亜美は教師の指導を取り入れながら作品を作成していたこともわかる。例えば筆者の②の「作文カンファレンス」の指導を③の書く活動に取り入れていた。佐藤先生の④の「テレビ電話による指導」については⑦で取り入れていた。

(3) インタビューの結果

4名の対象者の意見を整理し要約してとりあげる(資料4)。なお、末尾にある「(4, 亜美)」の数字は回答した人数、「亜美」は亜美の意見であり4名の中に含まれるということを示す。

資料4 インタビューの結果

【I】「テレビ電話による指導」の「メリット」

- ・チャットと比較すると教えてくれる先生の反応を見ることができる。(4, 亜美)
- ・チャットよりもやりとりが簡単で細かい点まで伝えることができる。(4, 亜美)
- ・画面に映らないところでメモなどの作業ができる。(1)

【II】「テレビ電話による指導」の「デメリット」

- ・映像と音声のタイムラグが生じること。(4, 亜美)
- ・チャットやメールと比較すると手軽に活用ができないこと。(2)
- ・チャットと比較すると即時的な反応が要求されること。(1, 亜美)
- ・その場の雰囲気が共有できず対面の指導ほど伝えたいことが伝えられない。(1)

6 実践結果の評価

(1) 個別指導としての効果

亜美の「作成の過程」(資料3)を見ていくと「テレビ電話による指導」を取り入れながら作成を行っていたことがわかる。「2回目の授業」では④と⑤でテーマとジャンルを決めるようにとの指導を受け、⑦と⑧で決定する。⑥の場面では、佐藤先生が地域の銘菓の「ホームページを見ると逸話がのっていたりする」と具体的な調べ方の助言をする。テレビ電話終了後の⑨で亜美は、お菓子屋のホームページを検索し「織田信長と金平糖」について書いてある「とらや」のホームページを見つける。それを見ながら「織田信長と金平糖」のメモをAページに作成する。

・織田信長と金平糖

キリスト教の宣教師が織田信長に贈った。南蛮菓子のひとつ。宣教師は、まだ砂糖が貴重で甘味に乏しい日本人に対して砂糖をたくさん使った南蛮菓子を配ることがキリスト教の布教に有効だと考えた。

「4回目の授業」の⑮で「はじめ」と「なか1」をつなぐ具体例の提案、⑯で「おわり」の書き方の指導、⑰で参考資料の紹介を受ける。テレビ電話が終わると「記述」を行っていた亜美は指導の影響を受け「構成」を見直し⑱で「おわり」を考える。「はじめ」と「なか1」をつなぐ具体例の下書きは「5回目の授業」の⑳で行う。ただし⑰「参考資料の紹介」について亜美は単元終了後のインタビューで「紹介をされた資料を見て、それを解釈し自分の作品に活用するのは難しいと考えて扱わなかった」と話した。助言を一部受け入れないことについてAtwell (2015)は、書く題材や目的を選んで創作できる生徒であるならば、主体的な判断であり良いと考えていると述べている (p.245)。亜美は指導・提案を受け入れながら作成していたが、無

条件に全てを受け入れるのではなく、自分の能力を鑑み作品改善には難しいと考えた場合は扱わないという判断も行っていった。

「テレビ電話による指導」は、学習者の書くことの過程に影響を与え、作品改善に寄与すると考える。このことから個の指導として一定の効果が期待できる方法と考える。

(2) 「相手の反応が見えない」ことの克服

単元終了後に行ったインタビューで4名の学習者は、「教えてくれる先生の反応が見えること」をテレビ電話のメリットと答えた(資料4)。

インタビューで亜美は具体的に「相手の表情とかが、見えるので、これはあんまりよくないのかなあ、とか、あっ、これでいいんだ、いいんだな、とかが、表情とかからわかる」ことがメリットだと答える。筆者は「具体的な場面をとりあげて説明ができるか」と質問をすると亜美は「織田信長が金平糖が好き」だと伝えた場面をあげる。資料3の⑥で佐藤先生がこれまでに調べた情報を質問した場面である。

T7: 調べ方とか考えているのとかありますか？

A8: まあー、インターネットで歴史的人物の好きな食べ物とかを調べたりとかはしていました。

T9: それでちょっと見てもらうと、たとえば、どんなのがありましたか？

A10: 織田信長は、金平糖が好きみたいなの。

T11: ハハハ(笑い)。めっちゃおもしろいと思う。すごくおもしろいと思う。

A12: ありがとうございます。

視線・表情・ジェスチャーなどを話し合い分析の観点としたザトラウスキー(2005)を参考にみていくと、佐藤先生がT7で「調べ方とか考えているのとかありますか？」と微笑ながら質問をしている。亜美はA8でインターネットで調べたと下を向きながら答える。佐藤先生はT9で「たとえば、どんなのがありましたか？」と微笑ながら質問をするとA10で「織田信長は、金平糖が好き」と下を向いたまま答える。それを聞いた佐藤先生はT11で歯を見せた笑顔で「すごくおもしろいと思う」と反応した。亜美は佐藤先生の反応で視線をあげ、笑顔で「ありがとうございます」と応じる。佐藤先生の表情が微笑から歯を見せた笑顔に変わったことで、亜美は自信を持つことができたと考える。

協力者が学習者の反応を見ていたことで効果的な指導につながったと考えられる場面もある。資料3の⑮で亜美は「はじめ」と「なか1」をどのようにつなげようかと佐藤先生に相談した場面である。

T11: <一前略一> うーん。方向性としては、いくつもあると思うんですけど。私も、雑誌でこういう、コラムとか、好きだからよく読むんですけど。たとえば、最近は一、かき氷、はやってるの知っています？

A12: はい。

T13: かき氷、はやってる？ そっち。ハハハ(笑い)。

A14: ハハハ(笑い)。

T15: はやっているのよ。<一中略一> すごい特集されたりだとかするんですね。最近は、こうだよっていうのを出すのもいいかもしれないですね。と思います。

A16: はい。

T17: あとは一、そうだな。ほかには、かき氷で行くんだとしたら、自分の経験だとか、夏祭りで食べたとかあればね。

A18：あー。

相談を受けた佐藤先生はT11で斜め前を見ながら「方向性としては、いくつもあると思うんですけど」と話し、T15で微笑ながら最近かき氷の特集がよく組まれていることを伝え、「はじめ」と「なか1」をつなぐところに盛り込むのはどうかと提案する。ここで亜美はA16で「はい」とうなずきながらも曇った表情を見せる。佐藤先生はその表情を見てT17で「あとはー、そうだな。」と考え、「ほかには、かき氷で行くんだとしたら、自分の経験だとか、夏祭りで食べたとかあればね」と次の提案をする。亜美はA18で明るい声で「あー」と言い納得し笑顔を見せた。提案を受けた亜美は「5回目の授業」の資料3の⑳で「なか1（かき氷の思い出）」の下書きを作成できた。Atwell（2015）の「作文カンファレンス」においても、生徒の表情や仕草を納得や理解の判断基準としている（pp.90-91）。ザトラウスキー（2005）は「批判的な感情が含まれる場合にはその気持ちは手ぶりよりも顔の表情と音声で表される」（p.200）という。佐藤先生が亜美の曇った表情を見て新しい提案を行ったことで、亜美の納得を引き出し、書く過程に効果的な影響を与えることができたと考える。

テレビ電話の活用により、反応を見ながらの発言が可能になる。このことが学習者の自信を引き出し、協力者のより効果的な指導につながると考える。

(3) 「細かい点を伝える難しさ」の克服

これまでは、1度の「チャットによる指導」の発言回数は、協力者と学習者をあわせても6回から7回程度であった。テレビ電話を活用した本実践での佐藤先生と亜美の発言回数は26回（2回目の授業）と45回（4回目の授業）であった。対象とした4名では発言回数の平均が37.4回であった。発言回数の比較だけでも、やりとりが増加していることがわかる。

単元終了後に行ったインタビューで4名の学習者は「チャットよりもやりとりが簡単で細かい点まで伝えることができること」をテレビ電話のメリットと話した（資料4）。資料3の㉑で亜美が「おわり」の書き方を質問した場面が、細かいやりとりができた顕著な例と考えている。

T31：なんで、そもそも、お菓子の歴史をやりたいってなったの？

A32：お菓子が好き。ハハハ（笑い）。

T33：あっ、わかる。お菓子が好きなのはわかる。〈一中略〉私も好きだなんていう気持ちを背景みたいにして書く。で、和菓子のかき氷の文章がきて、金平糖がくる。その背景がすけて見えるの。

A34：はい。すけて見える、ですか？

T35：うん。主張を伝えるための背景、具体例としてということですよ。

A36：主張を言うために？

T37：もちろん知識としてかき氷はこうだとか、織田信長は金平糖が好きだったとかあると思うけど。それは、私もお菓子が好きとか、言うための具体例、ですよ？

A38：あっ、はい。

T39：具体例を見て、なんか、これを私は言いたいなっていうのを、頭とおしりで、言い換え、言い換えして。

A40：あっ、はい。

T41：同じ内容を頭とおしりで、それとなく言う。2回繰り返せるようにすると、一貫性がでて、つな

がるかなあとと思います。

佐藤先生はT31で「なんで、そもそも、お菓子の歴史をやりたいってなったの?」と質問する。そうすると亜美はA32で「お菓子が好き」と答える。佐藤先生はT33で「あっ、わかる」と共感しながら具体的に「おわり」の書き方の説明を始める。説明の途中、亜美はA34で「すけて見える」という言葉に反応し質問する。佐藤先生はT35で「主張を伝えるための背景、具体例としてということ」と説明をするが、亜美は理解できずA36で「主張を言うために?」と再び質問をする。T37で佐藤先生は、具体例は「私もお菓子が好き」という主張を言うためのものだと説明し、「ですね?」と確認する。亜美はA38で「あっ」と気づき「はい」と納得して答える。確認がとれた佐藤先生はT39で「はじめ」と「おわり」は具体例を見ながら主張を書いていくところであると説明を続け、亜美はA40で再び「あっ」と気づき「はい」と答える。亜美の発言を聞いて佐藤先生は「はじめ」と「おわり」で主張を繰り返すと一貫性がある文章になると説明をさらに加え、「私を書くなら」と具体的な文章構成を伝えていく。亜美はテレビ電話終了後、Aページに「頭とお尻に自分の考え」とメモし、「おわり」の下書きを考えていった。ザトラウスキー(1993)は質問などの「情報要求」は話の進展に寄与するものとしている(pp.155-156)。Atwell(2015)の「作文カンファレンス」にも、助言の途中でわからないことが生じた生徒が質問をし、Atwellが説明を加え指導が進展してく場面がある(p.216)。資料3の⑩では亜美がわからないことを質問し佐藤先生が理解できているかを確認した。そして説明を加え、指導が展開した場面であったと考えている。

テレビ電話を活用すると協力者と学習者のやりとりが増加する。また相互の反応を見ながらのやりとりや即時的な質問と確認ができるようになる。これらのことにより、細かい点の伝え合いが可能となり、効果的な指導へ展開させることができると考える。

7 研究の成果と今後の課題

(1) 研究の成果

本研究の目的は、筆者が採用してきた「チャットによるチーム・ティーチングの指導」を取り入れた作文ワークショップを改善することである。「相手の反応が見えない」「細かい点を伝えるのが難しい」という「チャットによる指導」の課題を克服するために「テレビ電話によるチーム・ティーチングの指導」を取り入れた。筆者が授業改善に取り組んだ過程の記述を通して、課題を克服した作文ワークショップを提案することも目的であった。

「実践結果の評価」から次の3つが考察された。

- 1 書くことの指導として一定の効果があった。
- 2 相手の反応が見えるようになり効果的な指導につながった。
- 3 細かい点の伝え合いが可能となり効果的な指導につながった。

「テレビ電話による指導」を取り入れたことにより筆者の作文ワークショップは改善したと考える。またこの方法は、課題を克服する新たな作文ワークショップとなる可能性があるとして提案する。

(2) 今後の課題

今後の課題は3つある。

1つ目は「テレビ電話による指導」の効果をさらに探ることである。テレビ電話の活用は、遠隔の専門家からの指導を可能とする。亜美がテーマとした「お菓子」は、佐藤先生の関心と重なるものであった。

Hayes & Flower (1980) の「文章を書く過程のモデル (A Model of the Writing Process)」を参考に見ていくと、佐藤先生は「おわり」の書き方などの文章生成過程の方略の指導に加えて「最近の東京のかき氷事情」などのトピックの知識に関わる提案を行っていた。作文のテーマが協力者の関心と重なる場合には文章生成過程の方略以外の指導や提案が増加すると推測される。協力者の専門性をより活かせるテーマであれば、どのような指導がなされ、どのような反応が学習者に生じるのか、探っていきたい。

2つ目は「対面による指導」「チャットによる指導」「テレビ電話による指導」の特性を整理することである。本研究は「テレビ電話による指導」に着目した。しかし単元終了後のインタビューでは「チャットによる指導」や「対面による指導」の利点に触れた発言が学習者から見られた(資料4)。例えば「チャットによる指導」は「即時性が要求されないという利点があり練られた発言が可能となる」、対面による指導は「場を共有しているという利点から確実な伝達が可能となる」である。3つの指導の利点をそれぞれ整理し活用できれば、より効果的な実践ができると考える。

3つ目は、「テレビ電話による指導」を取り入れた作文ワークショップの実践と報告を継続して行うことである。佐野 (2005) はアクションリサーチの目的は一般化ではないと述べてつも、同様の研究から共通パターンが見つかった際には一般化が可能になると説明している (p.12)。また、本稿では佐藤先生の「テレビ電話による指導」の事例を中心に論じてきた。佐藤先生の人間性や当座の対応力が効果的に機能した可能性がある。他の協力者が「テレビ電話による指導」を行っても同様の成果がでるのかの検討は、今後も必要と考えている。

注

- (1) 「ライティング・ワークショップ」「作家の時間」ともいう。作文ワークショップという名称は、澤田 (2009b) による。
- (2) Nancie Atwellは2015年に教育界のノーベル賞と言われるグローバル・ティーチャー賞の初代受賞者であり、作文ワークショップの実践家である。
- (3) 教師の学び合いによる変容を記述し協同学習的アクション・リサーチという方法論を提案した細川 (2013) が優れた研究として既にある。
- (4) ChromebookはGoogleが開発したChrome OSを搭載しているノートパソコンである。
- (5) テレビ電話に接続する場面などの対応のためにICT支援員1名の協力を得た。
- (6) 学習者と指導者の動作や表情がわかるように2台のビデオカメラを使用した。撮影のために北海道の国立大学の大学院生1名の協力を得た。
- (7) ワープロ機能をもつアプリケーションである。

引用文献

- 秋田喜代美・市川伸一 (2001) 「教育・発達における実践研究」南風原朝和・市川伸一・下山晴彦編『心理学研究法入門—調査・実験から実践まで』東京大学出版会, 153-190.
- 石川晋 (2012) 「『ライティング・ワークショップ』に取り組む」『教育科学国語教育』No.745, 78-81.
- ザトラウスキー, P. (1993) 『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』くろしお出版.
- ザトラウスキー, P. (2005) 「情報処理, 相互作用, 談話構造からみた倒置と非言語行動との関係」串田秀也・定延利之・伝康晴編『活動としての文と発話』ひつじ書房, 159-208.
- 佐野正之編著 (2005) 『はじめてのアクション・リサーチ—英語の授業を改善するために』大修館.
- 澤田英輔 (2009a) 「添削指導から学び合いへ」『月刊国語教育研究』No.448, 22-27.
- 澤田英輔 (2009b) 『作文ワークショップ』筑波大学附属駒場中等高等学校第36回教育研究会配布資料.
- 高井太郎 (2018a) 「学習者の「書く過程」に焦点をあてた作文ワークショップの実践報告」『月刊国語教育研究』No.555, 50-55.

- 高井太郎 (2018b) 「ICTを活用した作品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.
- 中村和彦 (2008) 「アクションリサーチとは何か?」『人間関係研究』第7号, 1-25.
- 藤原顕 (2015) 「国語教育学のフィールド研究をめぐる諸論点」全国大学国語教育学会編『国語教育研究手法の開発』全国大学国語教育学会, 33-37.
- 細川太輔 (2013) 『国語科教師の学び合いによる実践の力量形成の研究—協働的アクション・リサーチの提案』ひつじ書房.
- 本田陽志恵 (2010) 「1年生でもできる「作家の時間」」『授業づくりネットワーク』No.298, 17-19.
- 箕浦康子 (2009) 「アクションリサーチ」箕浦康子編『フィールドワークの技法と実際Ⅱ—分析・解釈編—』ミネルヴァ書房, 53-72.
- 矢守克也 (2007) 「アクションリサーチ」やまだようこ編『質的心理学の方法—語りをきく—』新曜社, 178-189.
- Atwell, N. (1987) *In the Middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents*, Heinemann.
- Atwell, N. (1998) *In the Middle: New Understandings About Writing, Reading, and Learning (2nd ed.)*, Heinemann.
- Atwell, N. (2015) *In the Middle: A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents (3rd ed.)* Heinemann. 小坂敦子・澤田英輔・吉田新一郎訳 (2018) 『イン・ザ・ミドル』三省堂.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980) Identifying the Organization of Writing process, Gregg, L. & Steinberg, E. (eds) *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, 3-30.
- Lewin, K. (1931) The Conflict between Aristotelian and Galileian Modes of Thought in Contemporary Psychology, *Journal of Genetic Psychology*, 5, 141-177.
- Pritchard, R. J. & Honeycutt, R. L. (2006) The Process Approach to Writing Instruction: Examining its Effectiveness, MacArthur, C. A, Graham, S, Fitzgerald, J (eds) *Handbook of Writing Research*, Guilford, 275-290.
- Taylor, M. M. (2000) Nancie Atwell's In the Middle and the Ongoing Transformation of the Writing Workshop, *The English Journal*, 90(1), 46-52.

(附属函館中学校教諭)