京都教育大学

平成 30 年度　修士論文

「違和感」を活用した意見文の推敲過程に関する研究

京都教育大学大学院　教育学研究科　　指導教員　植山俊宏
教科教育専攻　国語教育専修　　指導教員　寺田守
175020
小野田磨柚

目次

序章

第１節　はじめに

第２節　本研究と関連する主要論

第１項　文章表現の指導過程的観点から見る推敲の検討

第２項　教育学的観点から見る推敲の検討

第３節　問題の所在の探究

第１項　国語教育事典類から見る「ズレ」

第２項　心理学的観点から見る推敲の検討

第３項　研究仮説

第４節　研究の方法

第１章　試行的実践で推敲対象とする生徒作品

第１節　『文字は何を伝えるか』（生徒作品）

第２節　『ゴッホの愛した浮世絵』（生徒作品）

第３節　『日本の力』（生徒作品）

第２章　対教師の試行的実践

第１節　予備調査　―現職教師に対する聞き取り調査―

第２節　対教師の試行的実践

第１項　京都府教育委員会「言語活動の充実」講座における講義

第２項　対教師のグループ討議による成果物の分析

第３項　対教師の感想文分析

第３章　対生徒の試行的実践

第１節　対生徒（第１学年）の事前実践の概要

第２節　対生徒（第２学年）の試行的実践

第１項　試行的実践の概要

第２項　試行的実践の指導計画

第３項　試行的実践で用いた資料

（１）掲示資料

（２）オリジナルのシナリオ教材（ロールプレイング）

第４項　実践者視点から見た活動状況

第４章　対生徒の試行的実践による成果物の分析

第１節　アンケートの回答分析

第２節　「違和感」の指摘一覧表

第１項　個人用ワークシートの分析

第２項　グループ用ワークシートの分析

第３節　メモ分析

第４節　感想文分析

第５節　感想文分析より抽出観点
第５章　「違和感」の仮説的構造モデル
第１節　「違和感」の構造モデル化
第２節　「違和感」のフレーム例
第６章　対生徒と対教師の双方向からの「違和感」指摘の分析
第１節　双方向からの「違和感」指摘の分析
第１項　対生徒と対教師の「違和感」の一致箇所の分析
第２節　双方向の「違和感」分析より仮説的見解
終章
第１節　本研究の成果と課題
第２節　今後の展望
附　参考文献
巻末資料

序章

第１節　はじめに

一般に、学習者に意見文を書かせる実践において、全く手つかずのままに活動を終えた学習者の例は殆ど見られない。しかし、いずれの学習者も一様に活動したのにもかかわらず、完成した作品には一定の質的な違いが生じてしまっていることは否めない。それを単に個々人の書く力の差の問題であると判断することは容易いが、一見すると綻びの多い作文であっても、たった数カ所、推敲の手を入れるだけで見違えるほど良くなる作品も中には数多く存在する。だが、推敲の手間や労力を厭って推敲の段階を経ずに作品を提出する学習者は一定数いることだろう。

稿者はこのような学習状況に対して問題意識を抱き、本研究において、作品完成の次の段階である「より良い」作品にするための「推敲」段階に対する意識を研究の主題とした。

「推敲」段階に対する意識を変えるためには、推敲活動に対する新たな視点から、「書く」という活動の見直しを図ることが重要であると仮説を立て、その具体的な授業実践を考えた。なお、本研究では、「書くこと」を目的とした「記述前学習」という位置づけにおいて試行的実践を構想した。

また、「推敲」というと、自分の文章を自分で直す自己推敲や、佐渡島（2009）のように、書き手が「チューター」である読み手と対話しながら行う相互交流的推敲などが知られている。特に昨今では、協働的活動の観点から、前者よりは後者のような読み手と書き手の交流を前提とした推敲の活動が盛んに行われている。

これらをふまえ、本研究では、協働的活動のなかで行う推敲活動を構想し、推敲する文章は自分の文章や知人の文章でない、見知らぬ「他者の文章」を対象に推敲することを構想の中に組み込んだ。これにより、「書くこと」及び「推敲」に対する捉え方の変化を促す方法を考えた。

さらに、他者の文章を自己の感覚をもとに「推敲」をすることで、自己の感覚に即した文章観を形成することができるのではないかと仮説を立てた。

だが、観点を提示することなく意見交流を行っても、推敲の視点が分散してしまい、学びとしての効果は期待できない。そのため、文章を読んだ時に感じる「不自然さ・不調和感」を焦点化し、推敲の観点とすることを考えた。

本研究は、読み手の文章表現に対する「違和感」の感覚をもとに、グループ討議でその原因・理由を検討し、その「違和感」の解消を「協働的問題解決」としての学習活動を構想し、その有用性を検討するものである。

また、「違和感」という感覚的な捉え方は、単に指導者ばかりが活用するものではなく、双方向的に、学習者も同様に活用できる捉え方として「違和感」の有効性の検討も行った。したがって、本研究では「違和感」を指導者ばかりが扱う概念としてではなく、学習者も理解し共有できる概念としての「学習用語」化を図ろうとする試みでもある。

第２節　本研究と関連する主要論

ここでは、本研究と関連する主要な先行研究を、それぞれの観点からふまえ、推敲活動を検討する。観点としては、文章表現の指導過程の観点として大内（2001）の論を、教育学的観点として石井（2017）をふまえる。

第１項　文章表現の指導過程的観点から見る推敲の検討

大内（2001）は、文章表現における指導過程を歴史的にふまえつつ、一般的な指導過程に関する問題点とその背景を指摘している。

> 今日では表現の指導過程といえば、一般に考えられるのが、「取材、構想（構成）、記述、推敲」といった段階である。確かにこれらの段階はいずれも、上記のさまざまな指導過程と同様に、表現活動には欠くことのできない要素である。しかし、こうした段階は本来、大人の社会一般における文章を制作する際のプロセスであった。そこで制作される文章は、公の場に発表されることを前提とした一まとまりの作品であることが多い。しかも、この一まとまりの作品は、作家の書く小説であったり、科学者の書く論文であったりした。こうした文章を書く一般的な手順として、「取材、構想（構成）、記述、推敲」といった段階が作家や評論家の書いた文章作法書などで紹介されてきたのである。いわば大人の側からの、しかも一部の文筆家の発想が長い間、学校教育における作文学習の指導過程の基本に捉えられてきた。表現の指導過程が大人の側からの発想によって形式化、画一化されてしまったのである。（338-399 頁、傍線引用者、以下同様）

文章表現の指導過程の基本とも言える「取材、構想（構成）、記述、推敲」を例に挙げ、その指導過程について、「大人の側からの発想」によるものであるとし、そこに問題があることを指摘している。以下引き続き、「子どもの側」の視点から、実際の教育現場の例が挙げられている。

> 表現の指導過程の形式化、画一化は、表現の指導を行ううえからさまざまな問題を招いている。たとえば、記述前の指導と称して、周到な取材用紙や構想用紙を用いた指導が行われる。その手順と方法はいかにも懇切丁寧である。しかし、いざ原稿用紙にまとめる段になって子どもの方に疲れがみえたりする。準備段階の作業で児童生徒の方が作文の学習につかれてしまうのである。文章制作への入念な準備作業が子どもの作文学習意欲を減退させてしまっていることもある。（339 頁）

この指摘は、「大人の視点」と「子どもの視点」を両者ともに交えながら、現実の教育現場から的確に指摘された問題点である。教師の方では良かれと思って準備したものが、児

童生徒にとっては負担感が大きく、書く活動に入る前から疲弊してしまうという問題である。

次いで、実際に考えられる「子どもの側」の文章表現過程についてふれ、指導過程の見直しを主張する。本研究の問題意識と特に一致する箇所である。

> 児童生徒が書く文章の表現過程を指導者がよく観察していれば、その文章は必ずしも取材、構想、記述、推敲といった一般的な手順で書かれているわけではないことに気づくはずである。児童生徒に限らず、表現過程というものはたどたどしいものである。行きつ戻りつ、時には停滞さえもして紆余曲折をたどるものである。大人の場合でさえそうであるから、児童生徒の場合はなおさらである。表現の指導過程というのは、本当はこの児童生徒のたどたどしい書く活動のなかに見出すべきものである。取材、構想、記述、推敲といった一般的で固定的な文章制作過程のなかにあるものではないのである。
>
> したがって、私たちには平素から表現者である児童生徒の表現の過程における思考の筋道や心理の起伏を細やかに捉えてやることが必要となる。そこから、私たちは、児童生徒の思考を深め高めていくことのできる生きた指導過程を見出すことができるからである。(略) 従来行われてきたような長時間に及ぶ作品制作的作文、作文法的作文に偏ることなく、多様な表現活動を保障する指導過程をつくり出していくことが必要となる。そうすることによって、従来の固定的で画一的な指導過程から抜け出し、児童生徒の表現学習に対する興味や関心を高め、思考の集中の度合いを高めていくことが可能となるのである。(同頁)

ここでは、「従来の固定的で画一的な指導過程」から離れて、「児童生徒の表現学習に対する興味や関心を高め」ていくような指導過程を考えていくことが肝要であることが述べられている。従来の「懇切丁寧」な「記述前学習」の大きな問題として、教師側から書くためにすべきことが多く与えられてしまっていることにあるのではないかと考える。あくまで学習者が主体的に学習活動に入っていけるような「記述前学習」を考える必要があると考え、学習活動を構想した。

第２項　教育学的観点から見る推敲の検討

国立教育政策研究所（2013）は、今後育成するべき資質・能力に「21 世紀型能力」として「基礎力・思考力・実践力」を挙げている。これを受けて石井（2015）は、教科学習における学力の質を階層化し、「知っている・できる」レベル（個別の知識・技能の習得)、「わかる」レベル（概念の意味理解)、「使える」レベル（実生活・実社会の文脈における知識・技能）の三層構造を提唱した。

また、石井（2017）では、それぞれのレベルに、国語の具体的な学習内容を当てた例が示されている。例えば「知っている・できる」レベルでは、文中の代名詞がどの人物を指しているかを答えられる、「わかる」レベルでは、登場人物の心情等をテクストから想像す

る、「使える」レベルでは、自分の好きな本の紹介文を書くといった内容が挙げられている。
さらに、教科学習については以下のように言及している。

> 教科学習の本来的意味は、それを学ぶことで身の回りの世界の見え方や関わり方が変わることにある。（略）現代社会においては、「正解のない問題」に対して最適解を創る力を育てることが課題となっており、そうした力は実際にそれを他者と創る経験（知識構築学習）なしには育たない。そして、知識構築学習をめざす上では、知識や最適解を自分たちで構築するプロセスとしての議論や実験や調査を学習者自身が遂行していく力を育成する視点や、そのプロセス自体の質や本質性を問う視点が重要となる。（傍線引用者）

現代社会において、学力の三層構造でいう「使える」レベルの学力を育成することが求められるなか、石井は「「正解のない問題」に対して最適解を創る力」の育成を重視し、また「他者と創る経験（知識構築学習）」を前提に「知識や最適解を自分たちで構築するプロセスとしての議論」ができるような学習の重要性を主張している。
引用箇所を本研究で構想する「推敲」活動と照らし合わせて考えると、対象作品を推敲することには、絶対的な解というよりはむしろ、「最適解」としての改善策がどれだけ考えられるかが肝である。学習者が主体的になって他者と交流する場を考える為に、より具体的な学習活動の方向性を考える必要がある。以下、より明確に問題の所在を探求していく。

第３節　問題の所在の探究

以上のように、主要な先行研究を概観し、推敲に対する検討を試みた。
ここから稿者は、ただ単に集団で他者の文章の「推敲」を行う活動では、石井（2017）にあるような「知識や最適解を自分たちで構築するプロセスとしての議論」が活発に行われないと考えた。というのも、集団で推敲を行う際に、何の観点も示さずに活動を行うと、推敲の観点が分散してしまい、協働的活動としての効果が薄れると考えられたためである。そこで稿者は、「推敲」活動を行う上で、「推敲」すべき箇所を焦点化できるような捉え方・概念が必要であると考えた。
そこで、学習者の主体的な活動を行う上で、重要である学習者自身の感覚に着目し、なかでも文章を読んだ時に感じる「違和感」という感覚に着目して、文章を推敲することを構想した。また「違和感」は、日常生活の例においても捉えやすい感覚でもあるため、学習集団のなかでも共有しやすい概念として考えられ、推敲の学習活動における「違和感」の有効性の可能性を見出した。
なお、先行研究のなかには、「違和感」と類似した概念に「ズレ」という語があった。この「ズレ」の感覚を推敲過程から着目した研究者に、内田らがいる。
内田（1989 ほか）に重要な指摘があったが、先にこの「ズレ」の語が国語教育のなかで主にどのような形で受容されているのかを見た後に、主要な内田の実践にふれて問題の所在を見ていく。

第１項　国語教育事典類から見る「ズレ」

2000 年以降の全国国語教育学会刊行物・国語教育事典類の索引を見てみると、推敲に関わる「ズレ」の項目は見受けられない。なお、『国語科重要用語事典』（2015）の「推敲」の項目には「ズレ」の語は明記されていたが、「ズレ」に関する詳細な説明や具体例の提示はなかった。ここから、「推敲」という活動において、「ズレ」の感覚の有効性を感じるが、それを項目として特記されるほどには認識されていないことが窺えた。

第２項　心理学的観点から見る推敲の検討

内田（1989）には、以下に述べるように、推敲過程に関する重要な指摘がある。

この研究では、小学校六年生女児（T・Y）の発話思考法による推敲を分析するという方法から行われたものであり、そこで得られた成果を文章表現とその表現意図との相互作用において分析している。

「発話思考法」とは、自身が思考している内容を逐一、口に出して推敲するという文章生成過程である。ここでの内田の実践では、表現と表現意図の「ズレ」の感覚、及びその感覚をもとにした表現と意図の調整過程の解明を重視している。

この実践の結果として内田は、「推敲過程」で「表現と意図の往復運動」がたえず行われていることを導き出し、この運動によって「書いているうちに意味が自覚化され、表現意図も明確になる」と主張した。さらに、文章生成の変容について、「ある文を修正する時には、必ず最初に「不一致感」または「否定的評価」が生起し」、その後に「評価がなされる」ことを述べている。

このような推敲過程を抽出し、文章表現と表現意図の調整作用を以下のような五つの段階から見ている。その段階を引用する。

引用：内田（1989）　推敲における思想と表現の調整過程について

（１）「あれ、変だぞ？」とズレを感じる。
（２）ズレの原因が何か意識化しようとする。
　①その結果、ズレの原因が意識化されることによって、なぜ、変と感じたかを正確に把握できる場合（極めて少ない）と、②実際の対案ができるまで、ズレの原因が意識化できない場合（多い）とがある。
（３）ズレの原因を意識化しようとして、情報源をあれこれ探索する過程で対案が導出される。（ズレの原因の意識化は、よりピッタリした対案を探す過程と重なっているようにみえる。）
（４）対案の評価をする。

①論理的・分析的に、一定の基準と手順（推敲方略）に基づいて、原案・対案を比較・評価する場合と、②分析なしに「ピッタリくる」という内観により、特定の案を決定する場合とがある。

（５）採択した特定の案を清書する。

＊　以上の段階のうち、（４）で対案が否定されたときには、（３）と（４）の段階が再帰的に繰り返され、ときには、喚起ないしは構成された対案のすべてを（４）で比較し評価する場合や、一度否定された対象案が再び喚起され再評価される場合もある。この評価の過程はきわめて自由度が大きいことが示唆された。

このように、内田（1989）の実践では「あれ、変だぞ」という「ズレ」の感覚について言及している。しかしながら、稿者はここでの「推敲過程の内的な解明」をふまえた次の段階として、教育環境における具体的な学習場面でも活用できる「推敲」の活動及び方法について考える必要があるとした。

これを受けて、吉田（2014 他）は表現と表現意図の「ズレ」という感覚を、創作活動に応用させている。だが、この感覚の活用方法は、あくまで表現者個人のなかの「ズレ」であって、稿者の考えているような、他者の文章に対する読み手の「ズレ」の感覚とは異なっている。また、稿者は、吉田の指すような「ズレ」よりも感覚的で、より広域な捉え方として、「違和感」の有効性を提唱する。

第３項　研究仮説

一般には、文章表現の指導過程として「取材、構想（構成）、記述、推敲」が広く知られているが、先に引用した大内による問題点の指摘もある。

これをふまえて稿者は、表現の指導過程の始めに記述前学習として、集団による「推敲」活動を構想した。ここで言う記述前学習としての「推敲」とは、既に完成された他者の作品を集団で「推敲」活動である。つまり、「（他者の作品）推敲」を先に置いた「取材、構想、記述、推敲」の流れを考えることにも繋がる。

文章を書くにあたって、取材・情報収集などの活動を記述前に行うことは、学習者側で書く題材を既に有している場合であれば、その題材に関する情報収集を行う活動は、文章を書くにあたって効果があるだろう。しかし一方で、書くための題材がない学習者の場合は、書くために興味を作ることから始める方法が最も有効なのであろうか。ここにさらなる問いを立て、他者の文章を推敲する過程から、「自身の感覚」に基づく文章に対する見方を形成していくことを構想した。また発展的に、他者の文章を推敲しつつ、読み手の視点から書くうえでの留意点を考えていくことができるのではないかと考えた。

以上のように、稿者は、文章表現における「推敲」という活動に着目し、記述前学習的に「推敲」を行うことの意義を考えた。しかし闇雲に「推敲」すれば良いというわけでもない。この点から、「推敲」という活動で「違和感」という読み手が抱く感覚に注目して行うことを考えた。なお、ここで言う「違和感」とは、文章を読んだときに「引っ掛かり・

おかしさ・情報の不十分さ・不調和さ」を感じることを指す。この「違和感」を中心に推敲することで、その作品のなかで「違和感」を覚えた箇所に絞って優先的に直していくことができるだろうと見込まれた。

第４節　研究の方法

ここでは、記述前学習としいう位置づけから、協働的活動の推敲における「違和感」の捉え方の有効性を検討する研究の方法について述べる。方法としては、次のような順序から研究を進めた。

(1)「学びの小論文グランプリ」受賞作品（生徒作品）の分析
(2) 予備調査 ―現職教師に対する聞き取り調査―
(3) 対教師の試行的実践
(4) 対生徒の試行的実践
(5) 試行的実践の結果の分析と成果の集約

はじめに、「違和感」という概念を用いて意見文を推敲することで、どのような効果が得られるかを稿者自身が生徒作品を対象にして分析を行った。そのとき対象とした作品は、京都府教育委員会が主催する「小論文グランプリ」という意見文のコンクールで受賞した作品（中学生の生徒作品）である。受賞した作品は公共出版物として京都府教育委員会から冊子としてまとめられている。後に詳述するが、現在では第五回まで行われており、そこで受賞した全 60 作品の生徒作品の分析を行った。

ここから、意見文推敲における「違和感」の有用性を実感し、文章表現の学習活動において「違和感」を活用する授業構想を行った。

その授業計画を行う際の準備段階として、現職教師に聞き取り調査を行った。

具体的には、先行研究にあった内田の「ズレ」の捉え方と、本研究において稿者が提唱する「違和感」の捉え方の比較検討を行った。観点としては、「ズレ」と「違和感」の捉え方の相違点や、学習活動での有用性や教育現場での汎用性などが焦点になった。さらに、ここでは「ズレ」と「違和感」の字義的な違いも考慮した。

このような比較検討より、結果的に「ズレ」よりも「違和感」という捉え方のほうが、現場教師の感覚から見ても、より捉えやすく、使いやすいという意見で一致した。これをふまえて、本研究における「ズレ」と「違和感」の関係性を捉え直した。後述するが、本研究での位置づけとしては、「ズレ」を包摂するものが「違和感」であるとする。

その結果をもとに、「違和感」という捉え方を意見文の推敲過程においてどのように活用していくかの方法を見た。

またそこから、推敲活動における「違和感」の捉え方の共有を、対教師と対生徒の双方向から行うことで、今後の意見文の推敲過程の効果が上がるのではないかという可能性も考えられた。

次いで、対生徒の試行的実践を行う前に、段階を一つ設けて、対教師の試行的実践を行った。具体的な活動としては、教師に「違和感」という感覚をもとに意見文（生徒作品）を読み、グループ討議を行ったのちに成果として発表するというものである。

そこでの成果物や感想文を分析することにより、推敲過程における「違和感」の有効性がさらに明確に見えてきた。ここから対生徒の試行的実践の確かな着想を得て、授業構想を進めていった。

そして、様々な観点から授業計画を行い、対生徒の試行的実践を行った。そこでは「違和感」を「あれ？」という平易な言葉に言いかえて活動を行うこととした。さらにその活動を「あれ？探し」と名付け、生徒に説明を行った。そこでの結果を分析し、研究の成果を得た。

以下、今回の試行的実践において推敲の対象とした作品を提示したのちに、具体的な研究内容について論述していく。

第１章　試行的実践で推敲対象とする生徒作品

本章では、対教師及び対生徒の試行的実践において使用した生徒の意見文作品の全文と「違和感」の観点例を簡単に示す。

なお、本研究で推敲の対象とした生徒の意見文作品とは、先述の「学びの小論文グランプリ」で受賞した作品を扱っている。これらの作品は、主催している京都府教育委員会が例年、受賞作品を出版している公共出版物であることから、今回の推敲対象として取り扱っている。

第１節　『文字は何を伝えるか』（生徒作品）

この作品は、「手書き文字」をテーマにした作品である。

「手書き文字」と「活字」の関係をおさえたうえで、互いに比較して論を進めている。

本文	「違和感」の観点例
パソコンやスマートフォンが普及した時代、よく目にする文字と言えば機械で打ち出された「活字」だろう。扱いやすく、何よりきれいだ。しかし私は、今再び「手書き文字」が注目されているという記事を読んだ。世の中に活字があふれる中、再び注目されているという手書き文字の魅力とは何なのだろうか。	・「活字」と「手書き文字」について ・「再び」の重複について
活字が統一された字体・フォントであるのに対して手書き文字が唯一無二の形を持っている。書いた人や状況、誰に向けて書くかなどで同じ文字でも形が変わってくる。これこそが手書き文字一番の魅力である。	・「一番の魅力」について
今でもメッセージカードや手紙は手書きで書く人が多い。その理由として「手書きの方が気持ちが伝わる」と言われているのを良く聞く。このことに対し、人は文字を書くのにかけられた時間を推測することでその文字や文に込められた思いを感じ取っている、とする実証実験結果を報告した研究会もあるという。全て統一されている活字では「書く（打つ）のにかけた時間」など表現できない。なのでこのことが手書き文字の魅力の一つだと言えるのだ。	・「実証実験結果」について ・「なので」について
このことに関連して、昔の自分が書いた字を見ることでそのときの感情や気分を思い出すことが出来るという魅力もある。	・「このことに関連」について
また、手書き文字そのものではなく、「文字を書く」と	・「文字を書く行為」の話題転

いう行為に目を向けるとさらに沢山の魅力を見つけることが出来る。例えば集中力が身に付く、暗記をする時の効率が上がる、などである。ひらがな・カタカナ・漢字の使い分けや、止め・はね・はらいという指先の細かい動きを要求される「書く」という行為。スマートフォンやパソコンで文字を「打つ」ことにより頭を使うことが分かる。勉強をする時は手を動かした方がいいと言われる理由だろう。 　手書き文字はこのように沢山の魅力にあふれている。「活字を打つ方が楽だから」というような理由で、手書き文字の魅力を生かさずに活字を使ってしまうことはもったいないと私は考える。しかし活字には活字の魅力があるので、その二つを上手に使い分けできるようになることが現代を生きる私達にとって大切なことだろう。「自分はこの文字で、この文章で何を伝えたいのか。」と考え、使い分ける。「情報」を伝える時には活字が、「気持ち」を伝える時には手書き文字が、それぞれ私達の文章に力を添えてくれることだろう。	換について ・体言止めについて（突然感） ・「打つこと」と「手を動かす」の関係について ・書き手の主張について ・「活字には活字の魅力がある」の論証について ・「魅力」→「使い分け」：首尾の呼応について ・「情報」と「気持ち」の論証について

第２節　『ゴッホの愛した浮世絵』（生徒作品）

　この作品は、美術の教科学習において得た知識をもとに書かれた小論文である。ゴッホの作品例として『タンギー爺さんの肖像』や、東洲斎写楽の浮世絵の例として「奴江戸兵衛」を挙げている。

本文	「違和感」の観点例
ゴッホという画家の事を知っている人は多いだろう。では、彼が日本の浮世絵に大きな影響を受けていたことはご存じだろうか。 　ゴッホの作品「タンギー爺さんの肖像」を見てみよう。真ん中におじいさんが座っていて、その背景に絵が飾ってある。しかし、この飾ってある絵がどうもおかしい。着物を着た女性や川辺の桜、更には、何やら富士山のように見える絵まである。これらの絵には、それぞれ元となる浮世絵が存在している。何故浮世絵は、ここまで強い影響を与えるのだろう。 　レオナルド・ダ・ヴィンチの「モナ・リザ」を見てみよう。まるで写真かと見紛うほど、立体感がある。陰を	・「では」について（突然感） ・絵画作品の説明について ・具体例について ・「立体感」について

つけ、現実と瓜二つに描くことで、このような立体感を出すことができるのだ。しかし、飛び出てきそう、動き出しそう、という感じはしない。「モナ・リザ」は、額縁の中で静かに微笑んでいるだけなのだ。 　対して、東洲斎写楽の浮世絵は「奴江戸兵衛」に、写真のような感じは全くしない。陰を描いていいこともあるが、何より現実の形から大きく外れているからだ。それなのに、今にも額縁を破り、大きく見得を切るような気がしてくるのだ。この躍動感の原因は何か。それはデフォルメである。デフォルメすることによって、印象付けるべきところを実際よりも誇張して描くことができる。結果、動きの中心となる部分を見る人に強く印象付け、止まっている絵に躍動感を与えているのだ。 　浮世絵が伝わるまで、西洋の絵は、静かで額に嵌まりきった印象のものが多かった。だからこそ、非常にいきいきとした表情・生命感のある浮世絵は、ゴッホを始めとする多くの画家に影響を与えたのだ。 　しかし、立ち止まって、こうは思わないだろうか。浮世絵が世界に影響を与えていたのは過去の事ではないのか、と。 　では、先に挙げた浮世絵の特徴を、もう一度考えてみよう。「平面的」「デフォルメ」「躍動感」などだ。これらのワードを、浮世絵と共通して持っているものが、実はある。 　それは漫画である。あまり陰をつけず平面的にデフォルメされ、動き出しそうな躍動感がある。見事に浮世絵と符合が一致している。そして、日本の漫画は、今や世界で愛される一大文化となっているのだ。 　このように、ゴッホの愛した浮世絵は、漫画という文化に形を変えながらも、今尚世界で愛されているのだ。	・生徒の感覚による論述 ・「原因」という語について ・「デフォルメ」について ・論の転換について ・「浮世絵の特徴」について ・「平面的」について ・「漫画」について ・「浮世絵」と「漫画」の関係について

第３節　『日本の力』（生徒作品）

　この作品は、日本人のスポーツ選手を題材にした作品である。スポーツの世界において体格の差は無視できないものであり、海外のスポーツ選手と比べて、日本人選手としての強みとは一体何であるかという問いを立ててみていくことができている。

本文	「違和感」の観点例
オリンピック。それは、スポーツ選手が夢見る世界最高峰の大会だ。近年では日本からも優秀な選手が数多く輩出されている。だがテレビ中継を見ていると、気付くことがある。海外の選手と比べると、日本の選手は体格で大きな差をつけられている。おそらく、骨格のつくりや筋肉のバネが日本人とは違うのだろう。それでも、日本の選手は世界の大きな大会で活躍できている。なぜだろう。	・「近年では」について →昔から優れた日本人選手はいた
私は、日本の強みは、集団力から身に付けた技術があることだと考える。小学校のころからやっている体育の授業に焦点を当ててみよう。苦手な種目がたくさんある人もいれば、体を動かすことが好きな人もいるだろう。例えば、私が受けたマット運動の授業でも、良くできる人がいた。しかし、授業ではみんなに同じ課題が与えられた。早く課題をクリアした人が何をするかというと、課題をクリアしていない人に教えるのだ。この中で私は、課題解決に向けた方法を自分たちで考えることができた。自分達で会話をしあって、ベストな方法を見つけ出すこと。これが私の考える「集団力」だ。個人の実力主義ではなく、「集団」としての意識作り。日本の選手が活躍できるきっかけは、そこにあるのではないか。もちろん、みんなが課題を克服さえすれば勝敗はどうでもいい、ということではない。勝つために、集団としての技術を高めるという考えなのだ。	・小学校の体育の授業について ・「課題解決」について ・「集団力」について ・「集団としての技術」について
例を挙げてみよう。みなさんも知っているであろうバレーボール。この競技は身長が大きいほど有利になるスポーツである。海外の選手は高さで戦ってくる。真っ向勝負では勝つことは難しいだろう。だからこそ、集団力から身に付けた技術があるのだ。スパイク一つとってもそうだ。今年度のグランドチャンピオンバレーを見ていると、海外の選手は高さとパワーでボールをコートにたたきつけていた。それに対し、日本人選手は高さもないしパワーも劣る。では何で戦ったのか。「速さ」だ。山なりのパスを出していては、その間に相手に体勢を整えられてしまう。だから、低い弾道で速いパス、速いトスを出す。そうすることで相手のブロックが遅れ、得点につながる。このバレーは「コンビバレー」と呼ばれている。その名の通り、レシーバーとセッターとアタッカーが呼	・「集団力から身に付けた技術」との関係について ・「コンビバレー」と「集団力」（課題解決）との関係につい

吸を合わせてできるものだ。日本はこのコンビバレーを、どの国よりも速くすることに尽力している。だからこそ、体格で劣る他国に拮抗することができる。 　小学校の時から培われてきた集団力。これが日本のスポーツ精神の中に息づいているのだろう。	て ・「小学校の時から培われてきた集団力」との関連 ・「日本のスポーツ精神」について

第２章　対教師の試行的実践

第１節　予備調査　―現職教師に対する聞き取り調査―

予備調査として、実践５年目の公立中学校教員、実践６年目の附属中学校教員、実践11年目の公立中学校教員、実践20年以上の公立中学校教員２名、京都府指導主事２名の計７名で、「ズレ」と「違和感」の比較検討を行った。

この調査では主に、協働的活動及び協働的問題解決においての語の使いやすさ・共有度を検討した。観点としては、学校教育を前提とした学習活動における馴染みやすさや、語の使用の容易さ・共有のしやすさが見込まれた。

これについては字義の観点からも比較できる。例えば『明鏡国語辞典』では、「ズレ」は「位置・時間などが基準から少しはずれていること。考え方や感じ方に少し隔たりがあること」で、「違和感」は「周りのものと調和がとれていないという感じ。しっくりしない感じ。ちぐはぐな感じ」とあった。

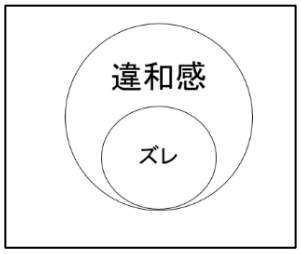
これを援用すると、「ズレ」は、正しさ・確からしさといった「基準や根拠」があって初めて十分指摘できる感覚であり、「違和感」は、根拠不要の、比較的簡単な比較から生じる「不調和な感じ」に重点が置かれていると言い表すことができる。またこのような辞書的意味は、指導者をはじめ学習者の感覚でも理解できる部分があるのではないかと考える。

また、「ズレ」を指摘する際には、「ズレ」に対する「ズレていない」もの（正しい・確かだと思われるもの）の「基準や根拠」がある程度はっきりしている必要があり、その該当箇所を明確に示すことができなければ、他者に対して説明する際に伝わりづらいということが推測された。これは、「文章の矛盾」や「論の飛躍」などの文章の問題を指摘する際の手順と同様でろう。例えば「矛盾」や「飛躍」を言うには、単純な指摘だけではなく、それらの問題を孕む該当箇所まで指摘する必要がある。これと同じことが「ズレ」の語を使用する際にも考えられる。

しかし、今回考察する「違和感」という捉え方は、このような「ズレ」等の語の用い方とは大きく異なる点がある。それは「「違和感」を感じた」という、いわば自身の感覚的事実のみで、文章表現の問題を指摘できる点である。つまり、「違和感」を感じた理由や原因をはっきりと分からずとも扱える言葉である。さらに、「違和感」を指摘するときにはさしあたっての根拠も要求されないので、自然と「違和感」の使いやすさ、活動のしやすさへと繋がっていくだろうと考えられる。

これをふまえて、本研究で用いる「違和感」の定義としては、「ズレ」を包括する感覚であるとする（右図参照）。

また、「ズレ」に限らず「違和感」は、文章を読んだときに感じる引っ掛かり感や不調和感（例：飛躍感や矛盾感）などの広範囲の感覚を指す言葉として用いる。



図：「違和感」と「ズレ」の関係

以上の観点の検討から、実践・学習用語としても、「ズレ」の感覚だけでは網羅できない見方として、「違和感」という感覚から発した意見文の「記述前学習」の推敲を見ていく。

第２節　対教師の試行的実践

第１項　京都府教育委員会「言語活動の充実」講座における講義

京都府教育委員会が主催する「小論文グランプリ」という意見文のコンクールが、京都府の公立中学校を対象に行われている。そこでは教科ごとに分野を設けて、「それぞれの教科学習から学び得たもの」をテーマに意見文を募集している。現在六年目の取り組みが進められているが、例年、応募校の校内選抜を経た約六百点が応募されている。

この取り組みのさらなる発展と言語活動における指導力向上のため、2018 年 6 月 11 日、京都府公立中学校教員 64 名を対象に、『平成 30 年度京都府教育委員会「言語活動の充実」講座』（以下、講座）が行われた。

講座では、稿者が全講義時間の 4 分の 1 である約 10 分間の講義を行った。そこでは、過去の受賞作品である『ゴッホの愛した浮世絵』（京都府教育委員会, 2014）を例に、「違和感」から推敲するという意見文の新視点に関する講義と教育実践での有効性を提案した。そのあと、ワークショップの演習を 90 分間行った。

その講義で、「違和感」の観点をいくつか提示した。ここでの観点は、内田（1989）で文章表現における推敲方略としてまとめた、「文脈調和、調和逸脱、接続、行間効果、視覚的効果、聴覚的効果、漢字使用、重複回避、重複使用、句読点、保留、削除」の計 12 項目を参考にした。

このうち、稿者が意見文作品を読んだ際の「違和感」と合わせて再考した結果、①題名の「違和感」、②具体例の「違和感」、③話題転換の「違和感」（唐突感・突飛感）、④語・文の「違和感」、⑤論証・論述の「違和感」（記述の有無・飛躍感）、⑥首尾の「違和感」、⑦文構造の「違和感」の計 7 項目を「違和感」の観点として挙げた。

なお、これらの観点はあくまで「違和感」の例示に過ぎず、これら以外の「違和感」の観点もあること、また、観点と言えるほどはっきりとは言い表せない「感覚」も「違和感」として捉えられることも伝えた。ただし、「違和感」の観点としての例示のみに終わり、それらをたとえばレジュメ等で記すことはせず、受講者自身の「違和感」の観点から文章を見てもらうこととした。以下、講座での講義内容を全文掲載する。

■講義で用いた原稿全文

〈原稿本文〉

それでは、『ゴッホの愛した浮世絵』という作品を例に挙げて、「違和感」をもとに話していきたいと思います。なお、「違和感」とは何なのかと申しますと、例えば、文章を読んでいて、「あれ？この文章はどういう意味だろう？」「わからないわけではないけれど、この話は先にあったかな？」といった漠然と感覚的に「ちょっと変だな・おかしいな」というような感覚を、ここでは「違和感」と名付けて見ていきます。

まずは①題名から見ていきます。『ゴッホの愛した浮世絵』とありまして、読み手は、「なるほど、ゴッホと浮世絵が話に出てくるのだ」ということが分かります。それを前提に最初の段落から読んでいき

ますと、「ゴッホの作品」を例に論が進んでいきます。が、三段落目から②「レオナルド・ダ・ヴィンチの作品」が例に挙がり、それに関する記述が続きます。このような②論筋とは別のところから出された具体例と③急な話題の転換に、読み手は驚きと戸惑いをわずかに覚え、「違和感」として感じていきます。さらに進んでいくと、次の文章には④「まるで写真かと見紛うほど、立体感がある」とあります。これは西洋の絵画の特徴として、④「写真」のような「立体感」があると書いているのですが、しかしながら「写真」とは一般に、紙などに印刷されるような二次元的なものであって④「立体感」を感じるのは難しいです。「立体感」というよりは、「リアルな」「現実的な」「写実的な」とした方がより分かりやすいです。

続いて、最後から三つ目の段落に「では、先に挙げた浮世絵の特徴を」とあるかと思います。ここでは、浮世絵の特徴を「平面的」「デフォルメ」「躍動感」と挙げていますが、④この「平面的」という語はここを除いて本文中には出てきません。代わりに「立体感」という語はあります。ですから、“この作品は浮世絵と西洋の絵画作品とを対比して書いているから…”、“「立体感」の反対は「平面的」だから”…等と読み手が善意的に意図を汲んで読むこともできますが、書かれていない内容を推測して読む必要がいくらかある時点で、論理性は低くなっていきます。また、このように重要なキーワードとして、鍵括弧でくくって書いているのにもかかわらず、文中で言及されていないというのは、大きな「違和感」を生みます。

さらに⑥最後の段落に書かれた結論とあわせてみましても、「違和感」があります。最後の文章には、「ゴッホの愛した浮世絵は、漫画という文化に形を変えながらも、今尚世界で愛されているのだ」とあります。これが、書き手が一番言いたかった大きな「主張」の部分になるのですが、そこに⑦至るまでの道のりがやや遠すぎて、論述が適切であったかどうかが疑問となります。

キーワードを出すときは、一文でも記述があるかどうか、論述の際、突然な話を持ち出していないかといった観点から、「記述の有無」や「論述の突飛性・論の飛躍」をポイントに挙げました。このような「違和感」を入り口として、文章の表現を見ていくことで、添削の際に「違和感」となるような、論の「おかしさ」をなるべく減らすことができるかと思います。論の論理性・納得性はさらに高まっていくでしょう。

第２項　対教師のグループ討議による成果物の分析

当講座の参加者は、講義を経て、グループ活動に移った。そこでは、1 グループ 6～7 人のグループを作り、前年度の受賞作（生徒作品）をグループごとに 1 作品担当し、グループ討議を行った。なお講座の進行上の都合により、担当の生徒作品は 2 グループずつ同じ作品を当てたため、計 10 グループが計 5 作品の生徒作品を考察したことになる。討議後は生徒作品の簡単な図式化を行い、それをもとにグループの代表が討議の成果を報告する流れを取った。

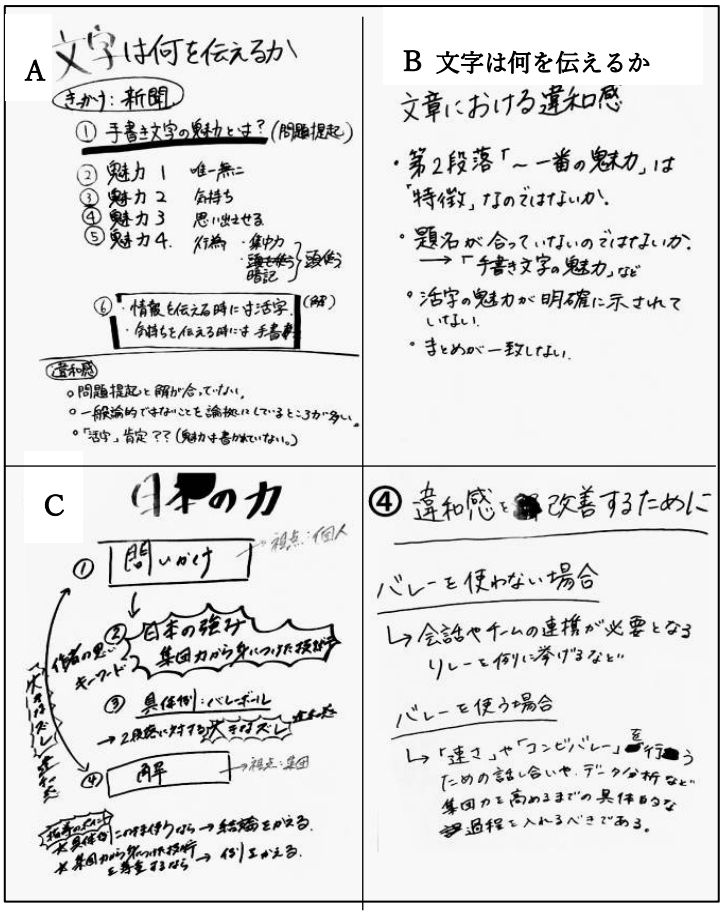
稿者が行った講義では、主に「違和感」という概念の有効性の提案に重点を置いていたため、グループ討議における具体的な活用方法までは示さず、個々の進行に任せていた。が、討議を行っていた多くのグループが意見交流の導入法として、「違和感」の指摘を順々にブレーンストーミング的に行うことでグループ討議の活発化を図っていた。また、活発なグループのなかには、指示外ではあったが自発的にグループ討議の成果として、作品内

にあった「違和感」の指摘と、その原因・理由と改善例を提出したものが 10 グループ中 4 グループもあった。そして、この 4 グループの成果物を分析すると、「違和感」の一致が見られた。

以下に示す図は、講座の参加者の教員が「違和感」をもとにグループ討議を行った結果、担当した「グランプリ」の受賞作（生徒作品）の「違和感」の指摘とその原因・改善例を示したものである。

なお生徒作品については、A・B グループが、『文字は何を伝えるか』（京都府教育委員会, 2018）を担当し、C・D グループが『日本の力』（同上）を担当した。

■対教師の試行的実践における成果物（4 グループ抽出）



グループ A・B は、指摘した「違和感」の箇所の一致が見られた。具体的には、「活字の魅力」に関する論述の「違和感」である。

例えば A グループでは、「手書き文字の魅力」に関する「問題提起」に対し「解」が合っていない点を指摘しており、B グループでも「まとめが一致しない」とあり、論の序論と結論の不一致感を両グループが指摘している。

このほかにも、A グループでは、作品中に「活字の魅力が書かれていない」こと、B グループでは、「活字の魅力が明確に示されていない」ことを「違和感」を感じた原因・理由として言及している。

グループ C・D でも、「違和感」の一致が見られた。ここでは論旨と具体例の不適切性を指摘し、改善方法を示している。そして両グループとも具体例を変える場合と結論を変える場合との二パターンを改善例として挙げている。

そこでは、稿者が講義にて提示した「違和感」の 7 観点のうち、③の話題転換を除く、①題名、②具体例、④語・文、⑤論証・論述、⑥首尾、⑦文構造の 6 観点が見受けられた。

以上のような分析から生徒作品の文章に対する「違和感」の一致が見られた。また、ここから文章表現に対する問題意識が共有でき、優先すべき文章の推敲箇所が見えてきた。そして個人で感じた「違和感」が、集団のなかでの「違和感」として捉え直され、協働的

活動のなかで「違和感」の解明と解消に向けて検討を行うという一連の活動の流れが見えてきた。ここから意見文の推敲過程における「違和感」の有効性が見えてきた。その可能性を示唆するものとして、参加者が講座後に提出した感想文がある。これを分析した結果が以下である。

第３項　対教師の感想文分析

当講座では、活動の終了後に参加者の教員は講座全体に対する感想文を提出することになっていた。なお感想文を書く際は、稿者による特別な指示（「違和感」について書く等）はせずに、自由な感想を記してもらうこととした。その結果として、「違和感」という語を感想文中に記した参加者は、64 人中 60 人（93.7%）であり、加えて「違和感」の有効性について明記した参加者は 56 人（87.5%）であった。

この高い数字は、今回の活動のキーワードとして「違和感」という語が十分機能し受容された結果として捉えられる。以下、受講者の感想文を一部引用する（下線は稿者による）。

■対教師の試行的実践における感想文　※以下 5 例を示す

受講者の感想文（一部引用）				
・実際に生徒の作品で「違和感」に対応してみて、非常に論理的な道筋を立てて、検討することが出来た。今まで自分が一番苦手な分野だと思っていたのが、うそのように納得することができた。	・小論文をたくさんの目で解釈し、違和感について話し合うということを、これまでにしたことがなかったので、すごく新鮮で、楽しく考察することができた。（略）さらに、作文や小論文を読む楽しさを再び感じることができた。	・「違和感」という視点から、読みをスタートできたことで、グループでの話し合いが活発になったと感じました。（略）違和感を持った部分を交流したことで、読みきれていなかった視点に気付くことができました。	・文章を読んでいて、納得しづらいところが「違和感」なのだと思いますし、その「違和感」は生徒たちも感じとることができると思うので、上手な文と「違和感」のある文を知るのも学びだとわかりました。	・生徒に指導していく際にも、これまで「添削」という言葉を使っていましたが、「違和感」という語を使用した方が伝わりやすく、また扱いやすいだろうと気付きましたので、実践に活かします。

引用した感想文では、「違和感」から読み合うグループ活動が「新鮮」で、新たな「気付き」があったことについて言及し、その結果、「今まで自分が一番苦手な分野だと思っていたのが、うそのように納得できた」ことや「作文や小論文を読む楽しさを再び感じることができた」など、多くの参加者が「違和感」に注目したグループ活動による有効性を実感した旨の感想を記した。

さらに「違和感」の有効性についての記述から、個人活動（例：個人読みや対生徒の添削指導など）と協働的活動（グループ討議や対生徒の授業案など）の二項目から大別し、

具体的な場面における「違和感」の有効性を見ていった（重複を含む）。結果、個人活動の有効性を明記した参加者は 54 人、協働的活動の有効性を明記した参加者は 48 人であった。

このほかに、①「違和感」の感覚的有効性、③「違和感」活動の活発化・活性化、④「違和感」の添削への活用、⑤「違和感」活動より文章観の変化・転換、⑥「違和感」の汎用性（生徒との共有）、⑦「違和感」の汎用性（他教科・他分野への活用）について触れられている感想文も見受けられた。

⑦については、今回の活動から他分野に対しての活用のイメージを得た教員がいるということでもある。

今後の発展において「違和感」の可能性がまだ十分あるということが考えられる。まずはここでの「違和感」という概念や活動を確立させ、いくらかのパッケージとして提示できれば、他分野においてもひとまずの成果を得られるかもしれないが、ここでは何より「違和感」を意見文の推敲過程においてどのように活用すべきかに焦点を当てて考える。

また以上のような参加者の教員の感想をふまえて、さらなる発展段階として「違和感」を活用した対生徒の試行的実践に関する着想を得た。

ただし対生徒の試行的実践では、対教師の試行的実践のように、実際の作品例の説明だけで活動を行うことは困難であることが見込まれたため、対生徒用に「違和感」を身近に感じられるような段階を設けた。具体的には、生徒にも理解しやすいように平易な「違和感」をテーマにした「シナリオ教材」を作成し、活動の中に「違和感」を体験するための「ロールプレイ」の活動を取り入れることを構想した。

第３章　対生徒の試行的実践

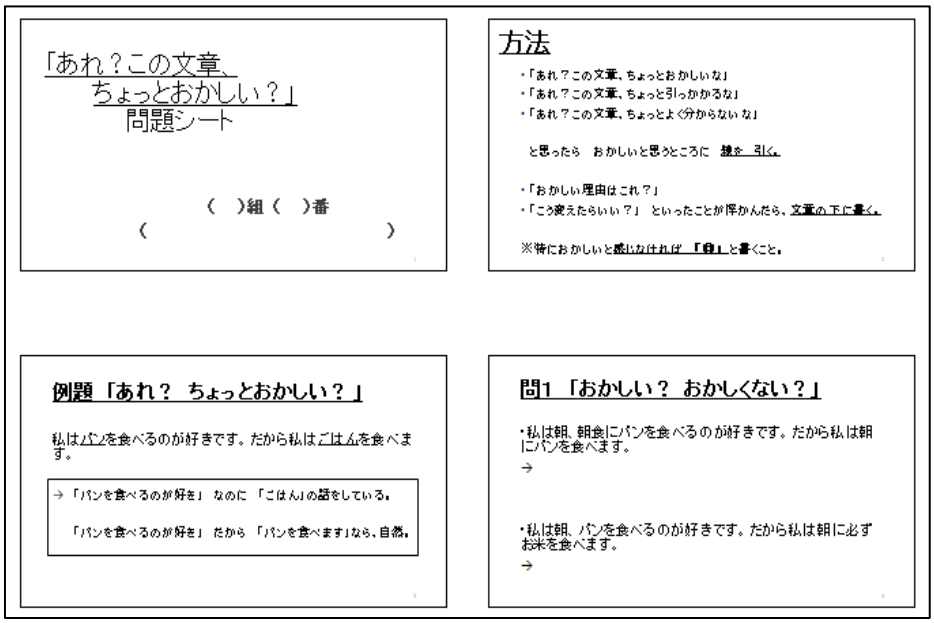
平成 30 年 10 月 16 日、京都府下の公立中学校の第 2 学年を対象に、全 1 時間で試行的実践を行った。なお、実践日は特別時間割の影響で授業時間は 45 分間となっていた。この実践については後に詳述する。

第 2 学年を対象とした試行的実践を行う前に、事前調査として同中学校の第 1 学年の生徒を対象に簡単な試行的実践を行った。そこでの成果や課題をふまえたうえで、第 2 学年に対する実践を行ったため、順に論じる。

第１節　対生徒（第１学年）の事前実践の概要

平成 30 年 9 月 30 日、京都府下の公立中学校において、第 1 学年の 1 クラス（計 32 名）を対象に、事前調査をかねた試行的実践を全 20 分間で行った。

これは次節にて述べる対生徒の試行的実践に先立って、その下の学年である第 1 学年において、「違和感」の概念がどのように受容されるかについて、事前的な調査として行った実践である。そこでは、以下のようなワークシートを用いて活動を行った。



この活動では、ワークシートに挙げられた文章例を生徒に個人で読ませた。そしてその文を読んだときに、「あれ？ と思うか・思わないか」を自分の感覚から判断して答えるというものである。

活動に入る前には、まず右上の「方法」をもとに、「文章を読んだときに感じる「あれ？」を探してみる」ことについて簡単に説明を行った。

さらに具体的な活動としては、「あれ？」と思ったところに線を引いて、訂正できそうであれば改善例を示すように生徒に促した。なお、ここでの狙いは、生徒がどの文章にどのように反応するのかというデータを見るというよりは、むしろ中学生段階であっても仮説的に考えていた「違和感」（中学生には「あれ？」）を探すという学習活動に、どのような反応を示すかを、試行的実践の前に知るという目的があった。このワークシートは後に回収した。

結果的に、ワークシートを無記入のまま提出した生徒は無く、中学生の第 1 学年の生徒においても、「違和感」に焦点化する活動は、学習としての有効性が高いのではないかという実感を得た。なかには、ワークシートに示された文章を読み上げることで、自分が音読した時に「違和感」を感じるかどうかを自分の声を用いて考えていた。

ここからは実践者の視点を含めた内容になるが、特に印象的であったのが、二人の生徒が活発な議論にまで発展させている姿であった。

最初は、国語に対してより関心の高い生徒の方から、「この文章はおかしくない？」と投げ掛けて「違和感」の共有を試みた。しかし、相手の生徒はその意見に賛同しなかった。そこで、「違和感」を指摘する生徒が、相手を納得させるために、具体的な文章を指して説明し始めた。「これが書いてあるのはおかしい」「普通だったらこういう方向で…（書く）」等と、言葉を重ねて熱心に説明をする。しかし相手の生徒は納得せず、「いや、自分はおかしいと感じない」と相手の生徒もまた自身の感覚に根差した主張を行っていた。このように、授業風景のなかで見受けられた活動に過ぎないが、中学校の一年生段階であっても積極的で活発な議論にまで発展させた例もある。

ここから「違和感」を用いた学習活動は、個人活動のみならず集団活動のなかでおいても、生徒のなかから活発な議論を引き出せるような効果を持っているのではないかと期した。

またこの活動後には、「違和感」という語の認知度を尋ねるアンケートを一問設けて回答させた。結果、全 33 名中 28 名（記入漏れ 5 名）が「違和感」という語を知っていた。これは記入漏れの生徒以外全員が「違和感」という語を知っているということであった。

以上の結果を受けて、「違和感」は対教師が扱う指導用語としてだけではなく、対生徒にも提示できる学習用語として活用できるという仮説が立った。

ただし、今回の第 2 学年の対生徒の試行的実践においては、稿者である実践者が初めて担当するクラスであり、「違和感」より平易な言い方である「あれ？」をキーワードにして試行的実践を行うこととした。

第２節　対生徒（第２学年）の試行的実践

第１項　試行的実践の概要

同中学校において、第 2 学年の 2 クラス（計 73 名）を対象に、全 1 時間で授業実践を行った。なお、実践日は特別時間割の影響で授業時間は 45 分間であり、その変更に合わせた時間配分で実践を行った。

なお、今回の実践を行うにあたってサポーターとして、3 名（指導教官、対象クラスの教科担当の公立中学校教員、公立中学校研修生）に入ってもらい、授業実践を行った。

先述の第 1 学年に対して行った試行的実践では、「違和感」を活用して推敲を考える対象が短文であった。が、今回の実践の対象が第 2 学年であることと、今回の授業が第 3 学年において原稿用紙三枚程度の意見文を書くという授業があることを前提にした「事前学習」という位置づけでもあったため、第 1 学年の事前実践で用いた短文や、部分的引用や要約は用いず、完成された「一作品」として全文を対象に推敲活動を行った。

そこで、対生徒実践において推敲の対象とした作品は、対教師の試行的実践にも用いた「小論文グランプリ」の過去の受賞作の二作品（生徒作品）である。

その二作品は、対教師の実践もふまえて、他の意見文作品より比較的取り組みやすい『文字は何を伝えるか』と、稿者が対教師に聞き取り調査を行った際に検討を行い、他の意見文作品より比較的取り組みにくいとされた『ゴッホの愛した浮世絵』である。さらに二作品の取り扱う内容について見ていく。

『文字は何を伝えるか』は、「手書き文字」などの生徒の生活とも関係のある内容を取り扱っているため、対生徒でも特別な説明をする必要もなく、生徒の知識や経験からでも十分理解できる内容であることが見込まれた。また、対教師の試行的実践において抽出したグループの成果物より、「違和感」としての分析観点も多くあり、学習としての意義が見込まれたため、今回の推敲対象とした。

一方で、『ゴッホの愛した浮世絵』は、美術作品をテーマに論じられるため、先に挙げた作品と比べると、こちらの作品のほうが専門性の高い情報が多くふくまれている。例えば作品 B の論述内では、ゴッホの「タンギー爺さんの肖像」や東洲斎写楽の「奴江戸兵衛」といった芸術作品が挙げられていたが、実践を行った生徒のほとんどがその作品を知らなかった。ただし、試行的実践の際にはそれらの絵を生徒に提示することはせず、あくまで文字の情報のみを読み取らせた。

これより、前者の作品は生徒にとって比較的に既知の情報が多い作品で、後者の作品は未知の情報が多い作品であると捉えられる。このように既知の情報量と未知の情報量とが異なる二作品を「違和感」をもとに読むことで、生徒の反応がどのように変わるのかを見ていくこととする。

便宜上、『文字は何を伝えるか』（既知情報が多い）を『作品 A』とし、その作品を扱ったクラスを「A クラス」（38 名）、『ゴッホの愛した浮世絵』（未知情報が多い）を『作品 B』とし、その作品を扱ったクラスを「B クラス」（35 名）と記すこととする。

第２項　試行的実践の指導計画

対生徒の試行的実践おける活動は、「講義→ペア活動→個人活動→グループ活動→発表→まとめ」という形を取っている。

なお、「違和感」という感覚について説明する際、文章のなかにあるここでは、生徒にはより身近に分かりやすく捉えてもらうために、「あれ？（変だな・おかしいな）の感覚」として（以下、「あれ？」）より平易な言い方で説明した。そこから、文章を読んだときに感

じる「あれ？」をもとに、推敲対象の作品をグループ活動のなかで検討し、推敲することを説明した。以下、授業の展開を示す。

【授業のねらい】
・「あれ？」の感覚から話し合いをして読み
・自分が文章を書く時に気をつけるポイントを自分の感覚から探せるようにする。

■授業の展開（45 分授業）

区分	学習活動・指導における内容
導入　5 分	**○授業内容と活動の流れの説明（5 分）** 実践者より、簡単に今回の授業内容を伝える。活動の主な流れとして、「ペアの活動→個人の活動→グループの活動」となることを、黒板を活用し、提示資料に沿って説明する。その後、ロールプレイ用のシナリオ教材を配布する。シナリオには、①実践者用と②生徒のペア用とがあり、ここでは①を導入として用いる。主に実践者が読み上げていく形を取る。
展開　35 分	**○ペアで読み合い（5 分）** 隣同士でペアになり、シナリオ教材を用いたロールプレイを行う。主にシナリオを交互に読み合い、「あれ？」の感覚を体験する。 **○個人で黙読（5 分）　※個人用ワークシート配布** 推敲対象である意見文（『作品 A』あるいは『作品 B』）を配布し、「あれ？」を探しながら読む際のメモの取り方を簡単に説明する。（例：傍線や「？」の記号を付す等）そこでは、ロールプレイのシナリオで例示した「あれ？」を参考にしつつ、本文に直接書き込みを行う。なお「あれ？」の種類は問わず、シナリオにない「あれ？」でも書き込んで良いとする。 **○グループ活動（15 分）　※グループ用ワークシート配布** １グループ 4～5 人の、計 9 グループを作り、グループ活動で話し合う内容を板書する。指示した内容は、「作品の内容確認→「あれ？」の報告・集計→「あれ？」が最も重なった箇所を 1 つ選択→「あれ？」の原因・理由の考察及び改善例の検討」である。 **○グループの代表者による発表（10 分）** グループの代表者に、「あれ？」が最も多かった箇所とその原因・理由及び改善例を発表させる。「あれ？」の発表後は、「同じ「あれ？」を選んだグループ」の有無を確認する。「あれ？」が重なれば重なるほど、推敲の際には優先されるべき箇所であることを説明する。

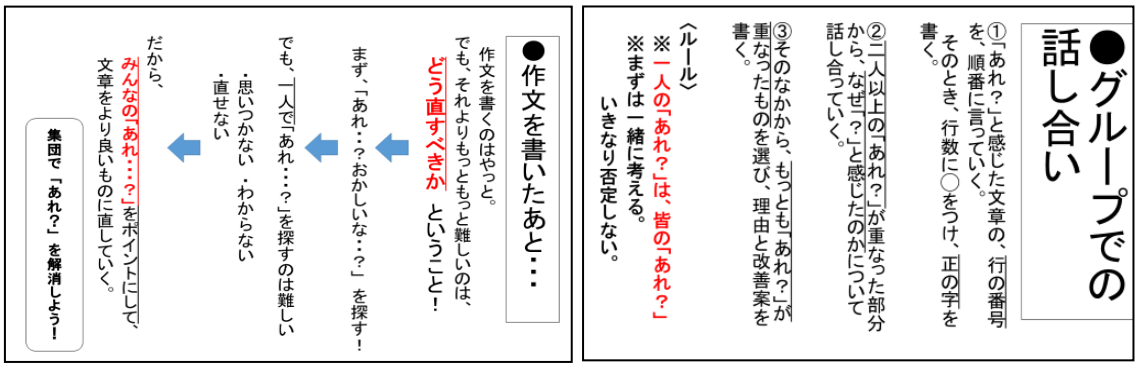
まとめ　５分	**〇感想文記入** 　活動後の感想を、アンケートと自由記述とで書かせた。これを活動全体の振り返りとした。

第３項　試行的実践で用いた資料

（１）掲示資料

　授業の導入の際に、以下の資料を黒板に掲示し、ここに書かれた内容をもとに、今回の授業（活動）の流れを説明した。

■提示資料



　授業の導入で、今回の授業が「作文を書くための準備」であるという、学習のなかの位置づけについて説明をした後、生徒がイメージする「作文を書く」場面について話すことで導入とした。具体的には、読書感想文などの意見が生徒らから挙げられた。

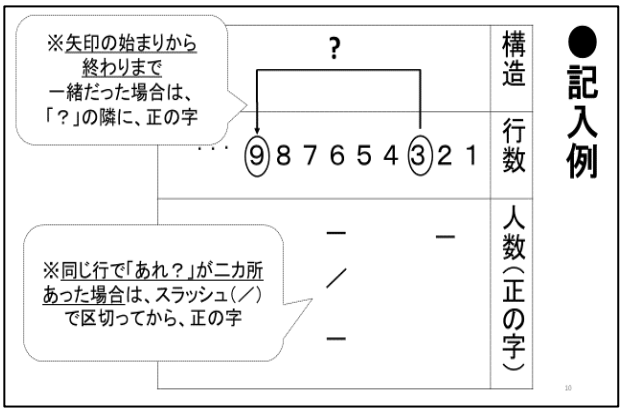
　掲示資料を用いて、作文を「書くのはやっと」でも、ひとまずは「完成できる」ことについて触れた。そしてやっとの思いで完成させた作品が、思ったより評価が得られなかったならば、書き手としては不満の残る結果であることにも触れた。これについては多くの生徒から共感の声が聞かれ、「自分が完成させた作品が思ったように評価されない」ことに問題意識や不満感・困難感を抱いている生徒が一定数いることが分かった。この感覚は、いわば作品に対する自己と他者の評価の違いに起因するのであるが、作文の得意不得意に限らず、一般的に見ても感じ取りやすい感覚であろうと推測される。

　またそのような感覚を刺激できれば、活動に対する興味関心が生まれ、推敲活動に意欲を示すことに繋がると考え、導入の内容にも工夫をした。

　具体的な動機付けとしては、今回の実践で用いる中学生の小論文（「作品 A」「作品 B」）は、最優秀作品ではなく、優秀作品であるという点に注目させた。

つまり、本実践で扱う「作品 A」と「作品 B」の位置付けは、「応募作のなかで十分優れていたが、最優秀には一歩及ばなかった作品」として評価し直し、本実践のねらいを、「作品 A」「作品 B」を最優秀賞にするためのより良い改善としての「推敲」を考えるものとして位置づけた。そのように他者の文章を推敲することで、自身が文章を書く時に気をつけるべきポイントを見つけるということも、合わせて授業のねらいとした。

■掲示資料（グループ用ワークシートの記入例）



手順としては、個人での黙読の際に「あれ？」を数多くメモしておき、話し合いの際に自身の「違和感」を出し合っていく。その際、グループ内の「違和感」で重なったものを可視化するために、集計方法を上図のようにした。

このように「違和感」を可視化することで、グループでもっとも違和感の重なった部分が、もっとも「推敲」の必要な箇所であるとして注目させ、話し合い活動を進めていった。なお、個人活動では気付かなかったが、話し合いにおいて「違和感」であると発見あるいは納得したものも、合計の数の中に入れてよいこととした。

（２）オリジナルのシナリオ教材（ロールプレイング）

ここでは、活動の導入時に使用した「シナリオ教材」を二本、掲載する。

シナリオ教材とは、「違和感」を用いた推敲活動を行う際に、「違和感」という感覚をより理解しやすくするために、対生徒用に稿者が作成したオリジナルの教材である。

一つ目のシナリオ教材は、稿者が「違和感」について説明する際に用いたものである。二つ目は、学習者がペア活動の際、ロールプレイングのなかで読み上げたものである。

以下にそれぞれの全文を示す。

■シナリオ教材（説明用）※稿者による読み上げ

〇めあて：「あれ？　おかしいな？」という感覚から、文章を良くするポイントを探してみよう。

・めあてを見たＡさん・Ｂさん・Ｃさん・Ｄさんが話し合いをしています。

「文章の中から『あれ？　おかしいな』を探すんだって」

「文章を読んで『あれ？』と感じること、ある？」

「あるよ。難しい言葉が出てきたら・・・」

「いや、それは辞書で調べようよ」

「でも、読んでたら次々読んでみたくならない？」

「なるなる。だから、先に先に読んでいって、結局、何が分からなかったのか、わからなくなる！」

そうならないために、わからない箇所があれば、その近くに「？」と書きましょう。

「『あれ、おかしいな？』というのは、具体的にどういう感じ？」

「たとえば、この言葉の使い方が間違っているとか、始まりと終わりが合ってないとか・・・」

「説明が不足していて、わかりにくいのに、次の話に移っちゃうとか・・・」

「まとめると、おかしい・引っ掛かる・もっと詳しく説明してほしいことを『あれ？』と言う」

「でもそれって、読む側の問題なんじゃないの？」

「一人だけ『あれ？』って感じていたら、ちょっと嫌かも・・・」

ひとりの「あれ？」は、みんなの「あれ？」　積極的に受け入れて一緒に考えてみよう。

「私の感覚で『あれ？』を探すのか・・・」

「でも、それが難しいんじゃないの？」

だからこそ、「みんなで」解消しましょう！

・まずは、みんなで『あれ？』を出し合ってみる。重なったら、それだけ多くの人が引っ掛かっているところです。/そして『あれ？』が重ならなくても、色んな人が色んな感覚で『あれ？』を感じたということを知ることが「学び」になります。→実際に自分が書くときのポイントにもなります。

■シナリオ教材（ロールプレイング用）

「あれ・・？」の例　～友達との会話から～

①いきなりな感じ・唐突感

「昨日部活でさ、友達と話してたんだけれど・・・」

「へえ、何の話？」

「音楽の授業の話！　歌のテストがあって、とっても緊張したよ。高い音も全然でないし」

「そっか。私のクラスも、いつかテストするんだろうな」
「**それで、**私も友達もオムライスが好きで、今度いっしょに食べに行くことになったんだ・・・」
「**え？　あれ？**　なんで急にオムライスの話になったの？」
「あ、ごめん。そこから話が変わって、お互いの好きな食べ物の話になったんだ・・・」
「そっか、話が変わってたんだ。聞き漏らしてたかも。それで？・・・」

②繰り返し・強めすぎ感
「ちょっと聞いてよ。昨日携帯を見ていたらさ、突然！　俺なんにもしてないのに、携帯が動かなくなってさ・・・」
「充電が切れちゃったんじゃないの？」
「切れてないよ！　ほんと、突然！　なんにもしてないのに、突然プチッと、突然起こったんだよ！」
「**え？　あれ？**　『突然』なのは、**もう分かったよ**」
「充電も１００パーセントで、本当に俺は、なんにもしてないんだけど」
「『何もしてない』のも、**一回で分かった**って・・・。そんなに**簡単なことは、くり返さなくても分かるよ。・・・**」

③ずれ感
「最近、動物の動画でさ、犬が散歩から帰りたくなくて、地面に寝そべっていたのを見たんだけれどさ・・・」
「へんなの。地面がひんやりして気持ちよかったのかな。ほら、犬って毛がいっぱいあるから」
「**え？　あれ？　そっちじゃないって**。さっきも言ったけれど、犬も散歩を終えたくないから、飼い主に抗議をしているんだって」
「抗議？　吠えたり、噛みついたりするわけでもないのに？」
「そこが面白いんだよ、その犬独特の抗議の仕方でさ。・・・ああ、もう、そこから何を言いたかったか忘れちゃったよ」

④矛盾感
「小説を紙で読むのと、スマホで読むの、どっちが良いと思う？」
「私は紙かなぁ」
「何で？」
「紙の方が、ページを自分の手でめくることができるし、目にも優しいから」
「私はスマホかな。どこでも持ち運びできるから・・・」
「**え？　あれ？**　それなら、紙の本でも持ち運びできるよ・・・」

なお、シナリオ教材で取り上げた「違和感」の主な観点としては、①いきなり感・唐突感、②繰り返し・強めすぎ感、③ずれ感、④矛盾感の 4 項目を挙げた。これは、対教師の思考的実践において提示した「違和感」の観点（7 項目）から、対生徒用に再考し再設定したものである。

第３項　実践者視点から見た活動状況

ここでは、授業実践者としての視点から、今回の実践について述べていく。

今回の授業実践を行うにあたって、いずれのクラスの生徒も、「違和感探し」あるいは「あれ？探し」という語や活動は初めてのことであり、類似した活動の経験も無かった。

そのため、第１学年の事前実践より、「違和感」に対する好意的な反応や、「あれ？」探しの活動に一定の学習効果があることは分かっていたが、慎重に授業計画を立てて行った。結果からすれば、「あれ？」探しの共有度は非常に高く、「あれ？」探しが難しいという感想はあっても、「あれ？」という考え方の意味が理解できない生徒はおらず、皆が「あれ？」の概念を共有していた。なお、授業全体を通して、机に伏せるなどして話し合い活動を拒否し、参加しなかった生徒は両クラスともに見られず、学習者の参加率としては 100％だった。

ここでの活動の注意点としては、先の掲示資料にも挙げたように「相手の「あれ？」を否定しない」という点である。まずは量的な指摘を行うよう指示していたこともあり、「違和感」の意見交流では、ブレーンストーミングの手法を援用することにした。それにより、自分では感じなかった「あれ？」に対しても寛容になり、他者の視点を自己にはない新視点として受容されたことが窺える。

また、ペアでのロールプレイの後、個人で推敲対象の意見文を読むという活動では、文章に対して少しでも「あれ？」を感じたら傍線やメモ等するようにと積極的に促したことにより、一つでも「あれ？」を探そうと取り組む姿勢が見られた。また「あれ？探し」の活動が初めての活動であることを考慮すると、今後同様の活動を何度か行えば、生徒のなかでも一つの学習活動のパターンとしても理解される可能性が見えてきた。

また、グループでの話し合い活動では、自分の「違和感」について交流するところから始めることとした。だが、グループ全体で共有する最初の段階では、まだ自分の違和感について「これだ」という自信を持っていないかもしれない。個人の段階からグループの段階へと移行し、グループの皆の意見が出そろって初めて、「なるほど、こういったことを違和感と呼べばいいのか」と比較することで相対的に、あるいは感覚的に判断することができる。まずは感覚的に「違和感」というものを全体で共有する作業が重要なのである。

加えて、教員が積極的に介入せずとも話し合いが行われ、「違和感」が見つからないグループであっても教師の助言が一言二言あれば、それについて考えてみるという姿勢を作り、グループ間での発言を重ねていったグループも見受けられた。

そしてグループの中で「違和感」があったことを指摘できた生徒は、こちらからの指示を待たずとも、次の展開である「自分がなぜ感じたのか」という問いに発展させて話し合いを活発化させていた。その意見がすとんと皆の中に受け入れられるものもあれば、意見との対立として「感じる・感じない」のやり取りが熱っぽく行われることもあった。その場合、「こういう理由・原因があるから」と原因・理由の箇所を指摘して、自身の考えた根拠を説明して、相手の納得を得ようとしている姿がよく見受けられた。

自分の独りよがりの感覚では終わらせずに、まずは丁寧に説明する。それでも望ましい反応が得られない場合は、生徒も生徒なりに考えて工夫する。その一般的な方法として、

問題箇所を指摘しながら「自分ならこうやってする（のに）」と改善例を示すものがあった。これにより、実際の文章と生徒の改善例との比較がなされ、「違和感」の原因・理由と思われる根幹的な部分が浮き彫りになるのである。ここにきてようやくグループ全体から、「ああ、そういうこと」とアハ体験に似た発見と納得の声が得られ、生徒としても一つの問題解決が行われて満足することができ、まだ解決されていない「違和感」はないかと次なる問いに目を向ける余裕と意欲ができ、探していくことができる。また、このような問題解決を生徒一人でできる場合もあれば、グループ全体で考えていくことで導き出す場合もあった。あるいは、このような改善例が示されても、生徒間で納得のできるものでなければ、さらなる追加の質問が発せられ、それについて皆で考えるという活動に発展したグループもある。いずれのグループも、意欲的な意見交換がなされていた。

さらに、最も多く重なった「あれ？」は、どの「あれ？」よりも優先して解決すべき「あれ？」であることになる。グループのなかで共有した問題意識から、「あれ？」を精査していくことによって、「推敲」という活動を改めて考えることができたのではないかと解釈する。

また、今回の試行的実践が全１時間だけであったという点も考慮して、「違和感」を自覚できなかった学習者に対する支援を考えていく必要がある。しかしながら、個人活動の際には「？」が一つもつけられなかった学習者が、集団の話し合いに参加することで、アンケートに「面白い」と回答している例も見られた。ほかにも、個人で全く読めなかったが、グループ代表者による「あれ？」の発表を聞いて「なるほど」と納得した様子で頷いている生徒の姿も見受けられた。

このように「違和感」の活動において、自身とは異なる視点から「違和感」を感じた学習者たちの発表や発言を聞くことで、自身とは異なる感覚を持つ「他者」と出会い、そのような他者の存在を「知る」ことができる。ここでいう「他者を知る」とは、学校という場で一緒に学習し生活している同年代の者たちの、リアルな考え方の違いを知るということでもある。一緒にいると、自分と他人は違うということを知っていながらも、自然と自分の感じ方や考え方が基準になってしまい、何をするにしても自分と同じような考え方を皆がしているのではないかと無自覚にも感じてしまう傾向があるのではないかと推測する。ここから、「違和感」という感覚を通して文章を見てみると、「違和感」を感じる箇所が異なっているという経験をすることで、自分の経験のなかでリアリティをもって「他者」との差異を感じることになる。たとえ「違和感」が一致していても、それぞれに考える原因や理由、改善の方法が異なっていることが多かった。

そのような「他者」の出会いから、自分の感覚を見直すきっかけとなり、次なる段階へと発問を発展させていくことで、無理に生徒の「感じない」ことを「感じる」ように方向付けるのではなく、「感じない」という学習者の心理的背景をもふまえつつ、文章に対する見方を作り上げていくことを考えている。

加えて、自分だけの力で「違和感」を感じ取り、その原因・理由を推測し、改善提案を行うことは困難である。だからこそ、協働的活動のなかで、「違和感」の解消という問題解決に向けて、グループのなかで協力することが肝要なのである。そこから、「推敲」を共に行う集団としての信頼感や、獲得した「推敲」の視点の活用などが見えてくるだろう。

第４章　対生徒の試行的実践による成果物の分析

ここでは、授業後の振り返りとして行った「アンケート」と「感想文」を対生徒の試行的実践において得られた成果物として分析を行っていく。

項目としては、アンケート、「違和感」の指摘箇所の集計図分析、個人用ワークシートのメモ分析、振り返りとしての感想文の記述分析である。

第１節　アンケートの回答分析

アンケートは、「違和感」という語に関する簡単な設問と、今回の授業実践に関する設問を用意した。

先に、「違和感」に関する設問の回答について見ると、73 人中 66 人（90.4%）が「違和感」という語を知っており、日常会話などで「違和感」という言葉を使ったことがある人は、73 人中 59 人（80.8%）であった。

つまり「違和感」という語は、今回対象とした中学生の 9 割以上が知っており、そのうち 8 割が実際の日常生活においても使用していることが分かった。このことは、「違和感」（「あれ？」）という言葉を扱う際に、語の意味や捉え方を丁寧に説明しなくても、生徒の既有知識を前提に活動内容に入ることができるという結果を得た。

次に、振り返りのアンケートの質問項目について述べる。質問は以下の四問である。

- **「あれ？探し」活動後の感想**
  - Q1　よかった、どちらでもない、よくなかった
  - Q2　面白かった、どちらでもない、面白くなかった
  - Q3　簡単だった、どちらでもない、難しかった
- **「あれ？探し」を今後の活用について**
  - Q4　今後も使いたい、どちらでもない、使いたくない

ここでのアンケートの結果を以下の表にまとめた。

なお、アンケートの回答方法としては、設問の答えに〇をつける形であり、そこから集計を行った。

便宜上、肯定的な回答を「〇」、肯定・否定でない回答を「△」、否定的な回答を「×」と表記している。なお、A クラスには、自由記述は書いているもののアンケートが無回答（記入漏れである可能性が高い）の生徒が 1 名いたため、全体の人数は 37 名となっている。

■アンケートの質問項目と回答

質問項目	Aクラス 37名			Bクラス35名			合計72名		
・「あれ？探し」を実際にしてみてどうだったか。	○	△	×	○	△	×	○	△	×
Q1　よかった、どちらでもない、よくなかった	32	5	0	23	11	1	55	16	1
Q2　面白かった、どちらでもない、面白くなかった	26	11	0	20	14	1	46	25	1
Q3　簡単だった、どちらでもない、難しかった	2	8	27	1	13	21	3	21	48
2,「あれ？探し」を今後も使っていきたいと思うか。	○	△	×	○	△	×	○	△	×
Q4　今後も使いたい、どちらでもない、使いたくない	28	9	0	14	18	3	42	27	3

■上図より、アンケート回答の割合

質問項目	合計72名		
・「あれ？探し」を実際にしてみてどうだったか。	○	△	×
Q1　よかった、どちらでもない、よくなかった	55 (76.3%)	16 (22.2%)	1 (1.3%)
Q2　面白かった、どちらでもない、面白くなかった	46 (63.8%)	25 (34.7%)	1 (1.3%)
Q3　簡単だった、どちらでもない、難しかった	3 (4.1%)	21 (29.1%)	48 (66.6%)
2,「あれ？探し」を今後も使っていきたいと思うか。	○	△	×
Q4　今後も使いたい、どちらでもない、使いたくない	42 (58.3%)	27 (37.5%)	3 (4.1%)

以上の結果より、両クラスの「○」（肯定的回答）を合算したデータを引用すると、「よかった」76.3%、「面白かった」が63.8%、「今後も使いたい」が58.3%であった。

これについては、「あれ？」という感覚から文章を推敲する活動は、この活動に参加したいずれの学習者にとっても初めての経験であった。しかしながら、普段の読み方とは異なる方法で文章を読み、文章を推敲してみたことによって、「よかった」と感じている生徒は7割以上あったことは、一つの成果として見てとることができるだろう。

また、「面白かった」との回答は6割以上あり、半数以上の生徒が「面白い」という回答があった。また、一方で否定的回答である「面白くなかった」の回答についてはAクラス0名、Bクラス1名であり、そのほかは「どちらでもない」と回答している。

また、Bクラスでは『ゴッホの愛した浮世絵』（作品B）という芸術作品の具体例が多くあったため、Aクラスで担当した『文字は何を伝えるか』（作品A）よりは難解な作品として受け取っていたようである。それにもかかわらず、Bクラスにおいても拒否感の強い「面白くない」「よくない」と答えた生徒が非常に少数であった。

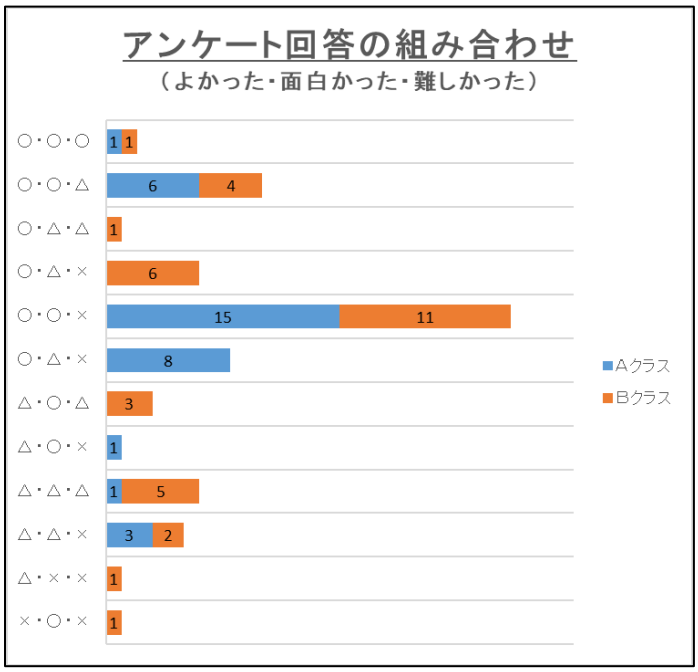
試行的実践の時点で、活動に対する拒否感や拒絶感が多く出れば、「違和感」を用いて学習活動を行うという研究仮説が生徒にそぐわなかったことになる。しかしながら、ここで

は「どちらでもない」という回答を設けながらも、「よかった」の回答は 7 割以上、「面白かった」の回答は 6 割以上獲得できたのは、この活動に対する生徒の純粋な反応として見てとれるのではないか。

また今後の課題としては「今後も使いたい」(「使える」レベル）にまで持っていくことであるが、A 作品（既知）と B 作品（未知）とで「今後も使いたい」の項目を見ると、A クラスが「今後も使いたい」が 28 名、B クラスが「今後も使いたい」が 14 名である。

文章読解の処理としての問題もあるだろうが、既知情報の多い作品を推敲したクラスのほうが「あれ？」の感覚で読むことが有効であると感じていることが分かる。

■アンケート回答の組み合わせ（A・B クラス）



【分析】

両クラスを合わせて見ると、最も多い回答パターンの「よかった・面白かった・難しかった」は、A クラスも B クラスも大きな差は見られない。作品 A と作品 B の文章内容の難解さの違いがあっても、「あれ？探し」は「難しかった」と感じた生徒が多かったことが分かる。また、作品の違いが出たのは、「よかった・どちらでもない・難しかった」の回答である。この回答をした 8 名とも B クラスである。ここから、難解な文章であることによる難しさが加わって、「面白さ」を強くは実感しなかったという回答である。

また、クラス別のグラフを見ると、A クラスに比べて B クラスは「どちらでもない」を回答する人数が増えている。さらに、「今後も使いたい」の回答に違いが生まれている。

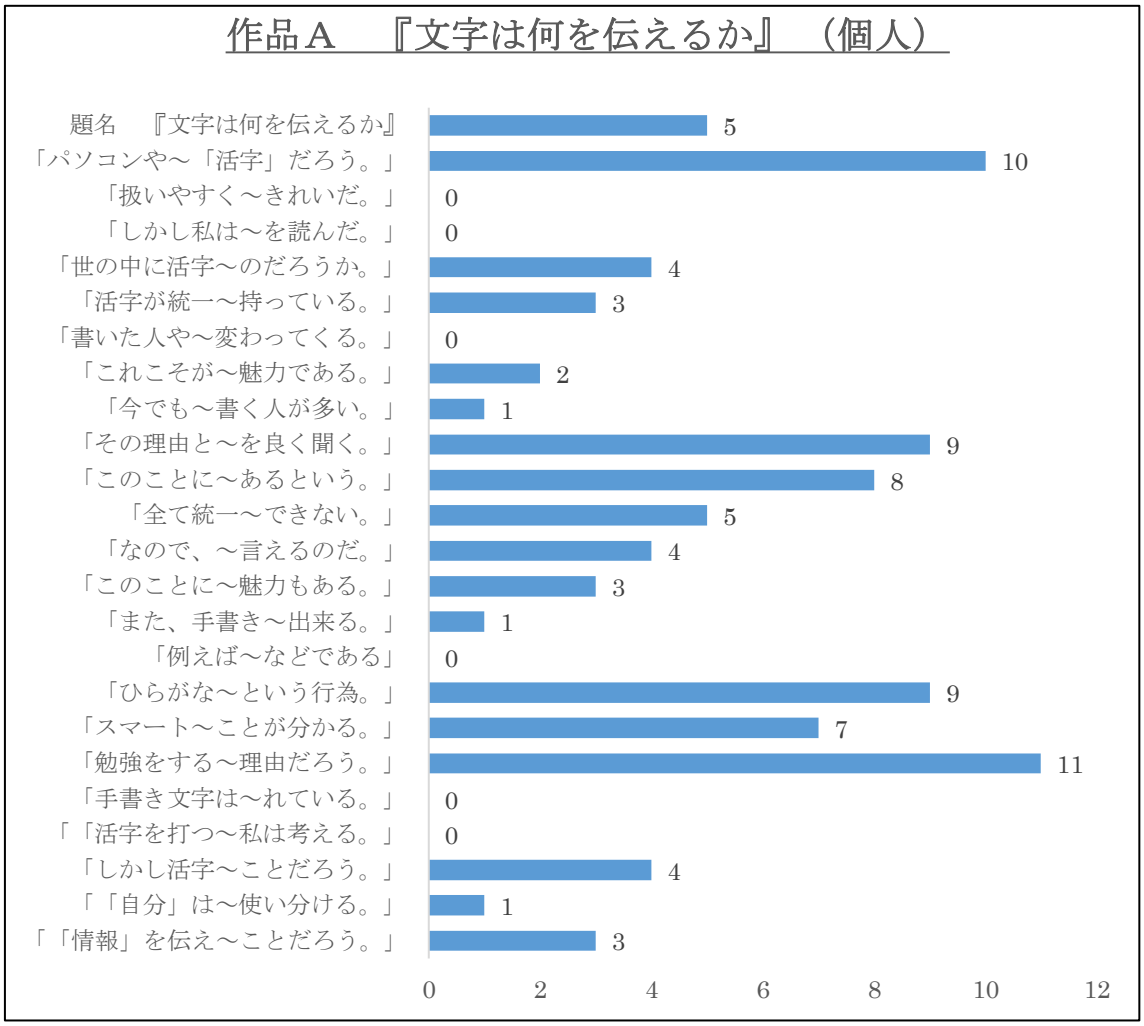
ここから、文章内容の難しさによって肯定的評価が中間的評価へと移り、今後の活用についても評価が変わるということが見えてきたが、両クラスの回答

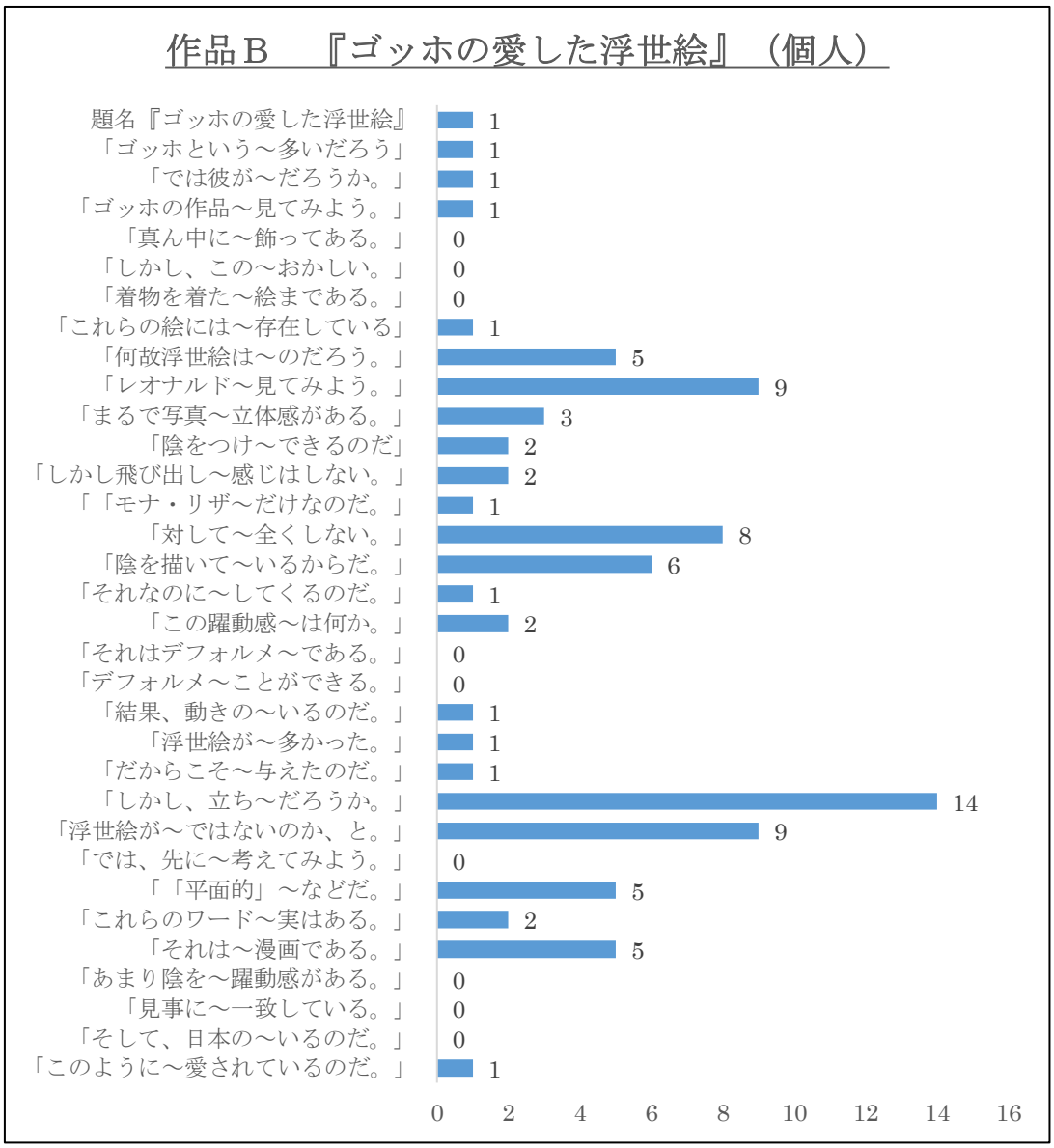
傾向は大きく変わらなかったことが分かる。

第２節　「違和感」の指摘一覧表

個人用ワークシートでは、「違和感」を感じた部分に傍線が引かれていた。これを作品ごとに集計し、グラフに表した。なお、二文以上、傍線を引いている場合は、一文ずつ区切ってカウントしている。

第１項　個人用ワークシートの分析





【全体の分析】

Ａクラスの「違和感」の平均指摘数は 2.36 箇所であり、Ｂクラスの平均指摘数は、2.37 箇所である。数的処理のデータのみを見れば、「作品 A」と「作品 B」と難易度や内容の違いはあるだろうが、それらの要因は「違和感」を指摘する際の直接の阻害要因にはならなかったことが推測される。

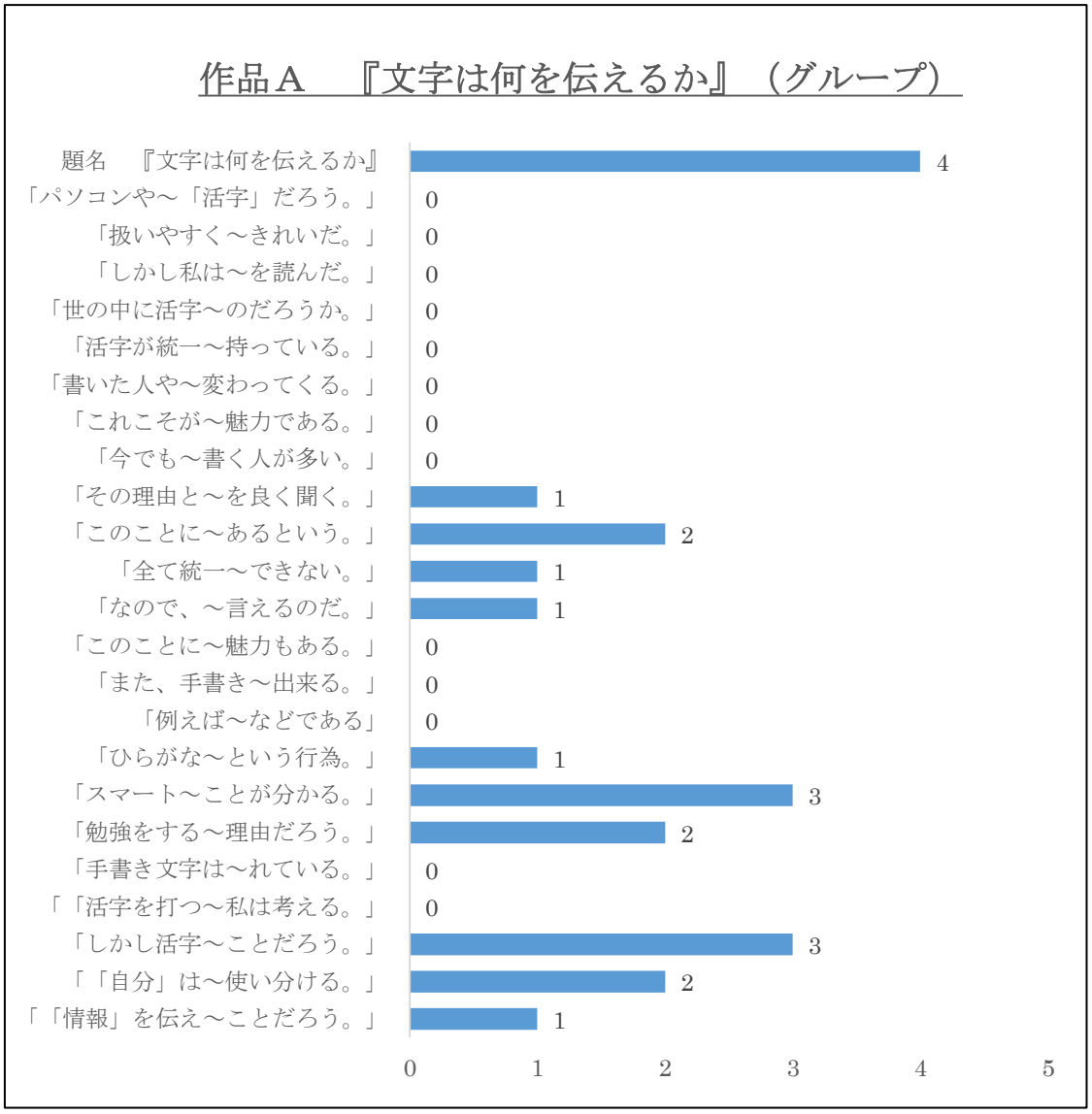
また、「違和感」の指摘の一致については、最も多い箇所で、A クラスが 11 人、B クラスが 14 人である。「違和感」を感じる箇所は、多く一致しているものもあれば、分散しているものもみられる。

第２項　グループ用ワークシートの分析

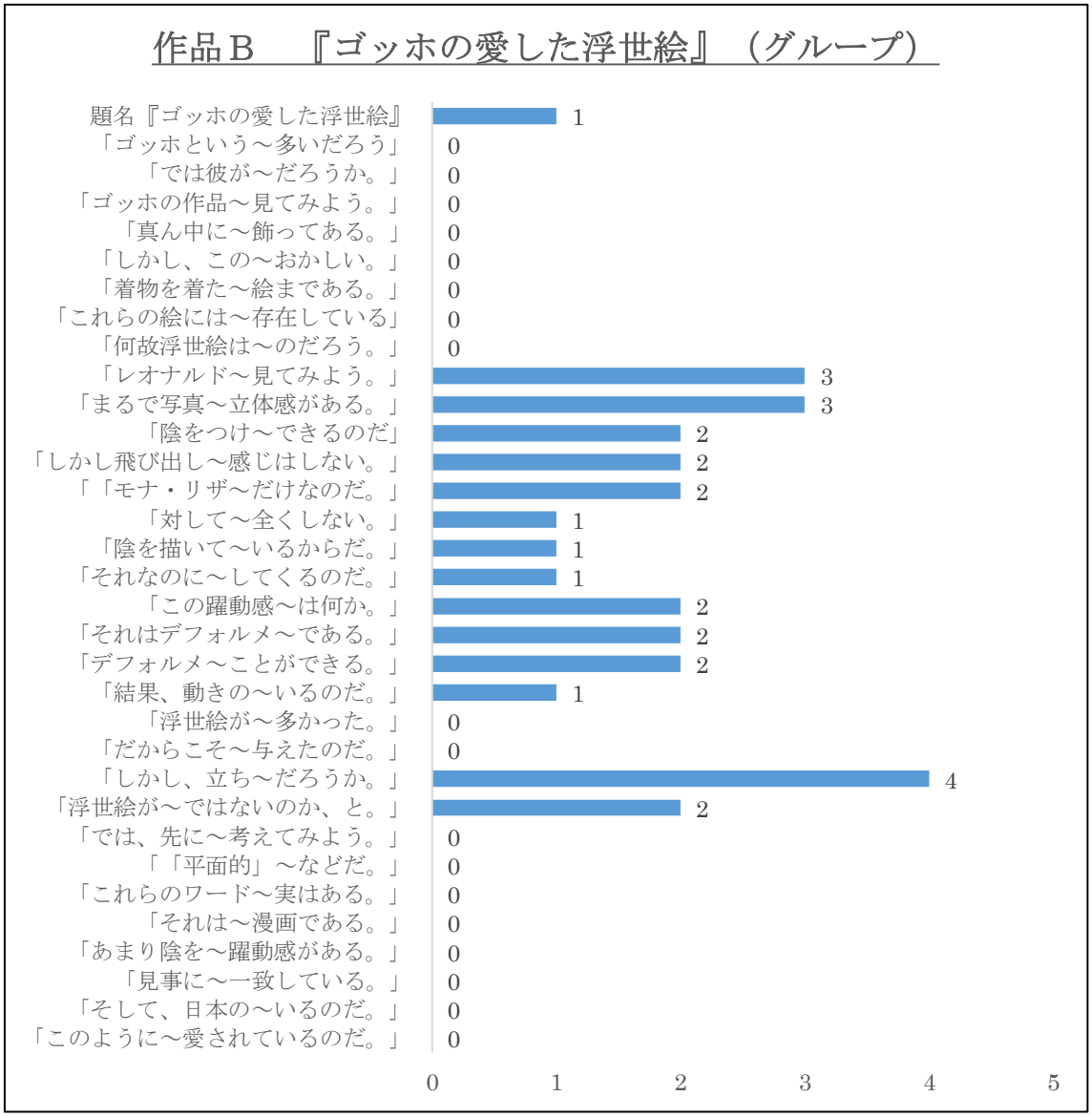
グループ用ワークシートでは、話し合い活動により、グループのなかで最も一致した「違和感」を選び、それについて原因理由を考えるという活動を行った。

これを作品ごとに集計し、グラフに表した。なお、二文以上、傍線を引いている場合は、一文ずつ区切ってカウントしている。

【A クラス】



【B クラス】



【分析】

個人では分散していた「違和感」が、グループの話し合い活動によって「違和感」が精査されていき、グループでの一致を見せている。なお、作品Ａの「その理由を～言えるのだ」、「ひらがな～理由だろう」、「しかし活字は～ことだろう」が一つの段落である。「違和感」として指摘されている箇所で、個人では一文ごとにばらつきがあったが、グループでは段落ごとの一致があるとも分析できるだろう。

第３節　メモ分析

ここでは、個人用ワークシートに残されていたメモを分析し、その内容から「原因理由」と「改善提案」の二種類に分けて、項目立てした。

なお、ここで書かれたメモは、基本的に個人の活動の際に行われた作業であり、学習者はその個人のワークシートを手元に置きながら、グループ用のワークシートに「あれ？」を抱いた箇所を書き写していった。集団活動として、グループのなかで意見交流をしているうちに、個人活動の際に抱いていた自身の意見が変わることもあるだろう。その際、あらかじめ記したメモを改めたワークシートが提出されたものもなかにはあるかもしれない。だが、ここではグループ活動による意見の変化は、積極的な意見の受容・共有であるとし、あくまで個人の意見として処理することとする。以下、クラス別のメモ分析を記す。

〈A クラス〉

■「あれ？」の原因理由のメモの観点

・表記レベル
　・単語　　例：「時代」
　・助詞　　例：「手書き文字一番の魅力」
　・コロケーション　　例：「このことに関連して」
・話し言葉の不適切感　例：「なので」
・唐突感
・接続の不具合
・矛盾感
・首尾の呼応
　・題名と内容
　・問題と答え
・重複感

■「あれ？」の改善提案のメモの観点

・変更型
　・単語　　例：「時代」→「今」
　・接続詞　例：「なので」→「だから」・「したがって」
・添加型
　・助詞　　例：「手書き文字一番の魅力」→「手書き文字の一番の魅力」

【考察】

メモとして簡潔に原因理由として挙げることはできても、改善提案として具体的な例を挙げることは難しい。また、改善提案としてメモされたものでも、例えば「時代」を「今」に変える等、端的で単語レベルでの提案に過ぎない。ただし、原因理由を推測した結果、７項目もバリエーションを持っている。

〈B クラス〉

■「あれ？」の原因理由のメモの観点

・唐突感（例：急な話題転換）
・飛躍感（例：論述の段階飛ばし）
・主題の転換
・接続詞の不自然さ
・論述の恣意性
・キーワードの論述不足
・不要感
・題名と内容の不一致感
・反論　（例：文中の「こうは思わないだろうか」に対して「おもわない」）のメモ
・一般化

■「あれ？」の改善提案のメモの観点

・変更型
　・接続語
・情報追加型
　・詳細さ
・削除型
　・不要な一文を削除

【作品 A と作品 B の観点】

メモレベル（個人）より、両者の作品で共通して見られたのが、「唐突感」・「題と内容の不一致感」・「単語レベルの不調和感」である。また、改善提案の具体的な方向性として、両クラスを合わせると、「変更型」「添加型（情報追加型）」「削除型」とタイプが見られた。これは、学習者に限らず、教師の添削活動においてもみられる方向性であった。が、学習者レベルであれば、文や段落といった構成に目を向けるというよりは単語レベルに過ぎず、マクロよりはミクロの視点で「違和感」の解消を試みている。

第４節　感想文分析

感想文用紙には、全 7 行の罫線で自由記述の欄を設けた。その際稿者からは「２行以上は書くこと」を条件として挙げたが、その条件以上の行数を書いている生徒は多く、今回の活動に対する反応が窺えた。なお、記述された文字の大きさについては、異常に大きな文字で書かれた感想文は見られなかった。

また、自由記述の記述率は A・B クラスともに 100%である。

A クラスでは一人当たり平均 5.42 行（全 206 行）、B クラスでは一人当たり平均 4.94 行（全 173 行）を記入していた。全体で合わせると、一人当たり平均 5.26 行（全 379 行）を記述していることになる。これは条件を上回る記述量である。作業のなかでは見えなかった生徒個人の反応の強さが窺える。

「違和感」の有用の方向性として、以下のような観点が見られた。

	活用場面	具体例（学習者の自由記述）
話すこと・聞くこと	日常	友達との日常会話
	授業	グループ活動
書くこと	日常	読書
	授業	教科書の本文
読むこと	日常	手紙、自分の文章
	授業	感想文、小論文
その他	日常	絵の鑑賞など

以下、アンケートの回答から具体的な生徒の感想文を抽出し、考察を行う。

なお、学習者例の後ろには、「作品 A（既知情報が多い作品）」を担当した「A クラス」、「作品 B（未知情報が多い作品）」を担当した「B クラス」とそれぞれのクラスを明記している。

【アンケート回答別分析】

〇アンケートの回答：よかった・面白かった・簡単だった・今後も使いたい

（Aクラス：1名、Bクラス：1名の計２名）

学習者 1（A クラス）	
感想文	あれ？の違和感の授業はとてもタメになる話でしたし、改めておかしいと思う部分を見つけるスキルが上がったと思います。4/6 は自分なのが意見を申し立てたい所でしたが、よく人のあげ足を取ることをするので今回の授業は見方を変えるという点で助かりました。
考察	「あれ？探し」の活動を「あげあし取り」と認識しており、「違和感」を自己よりは積極的に他者へ向けて用いる方向から学習したと解釈できる。今回の授業に対しては「タメになった」や「改めておかしいと思う部分を見つけるスキル」の向上を実感している。「違和感」を探すことは「スキル」であると捉えている。また、自身の性格や行動習慣について繰り返し書いている点から、

	今回の活動に対して、意欲関心を高く示していたようであり、活動への抵抗感も比較的なく意欲的に活動に取り組んでいたことが窺える。だからこそ今回の活動に対して特別の難しさを感じなかったと考えられる。

学習者２（B クラス）	
感想文	・作文を作る時は、まちがいがあるということが一つは、あることやまちがいを探すことで、自分に大きな成長があるんだなーとおもいました。また作文を作る時にやってみたいなーと思いました。
考察	・個人ワークシートにはメモ等は何も残されていなかったが、今回の活動では「よかった・面白かった・簡単だった」と回答している。その回答をふまえれば、こちらからは確認はできないながらも、学習者の思考的活動は活発に行われていたようである。文章にねじれがみられるが、この学習者にとっては、今回の活動と「まちがい」というものが強く結びついており、また「違和感」を「まちがい」として捉えている。また、その「まちがいを探す」ことにより、自分に「大きな成長がある」と学習による自身の「大きな」成長を実感している。ここからその学びの活用として、具体的には自身の文章を書く場面を想定している。

《両クラスをふまえての考察》

今回の「違和感」の活動について、学習者はそれぞれに「あげ足を取る」や「まちがいを探す」と捉え直している。一見すればマイナス的意味とみえなくもないが、以上のように「違和感」について自身の解釈のなかに落とし込むことで、「違和感」の概念を活用しているとも考えられる。また、学習者個人で捉え直された二つの語は、いくらかの批判的思考の方向性を帯びていると解釈できる。反復的な活動が活動の取り組みやすさと関係しているとも考える。また感想文では、両者ともに「スキルが上がった」や「自分に大きな成長がある」など、「違和感」の活動を通して、学習者が自身の学びの向上を実感している。が、両者の相違点として挙げられるのは、前者は「あげ足取り」と自己よりは他者に向けた批判的視点でもって今回の学びの活用を想定している。これに対して、後者は感想文に「作文を作る時」と繰り返し書いているように、今回の学びを、実際に自分が文章を書く場面を想定して活用しようとしている。どちらの視点も重要ではあるが、過剰な指摘による学習活動の阻害とならないように方向付けたい。

〇回答：よかった・面白かった・どちらでもない・今後も使いたい
（Aクラス：4名、Bクラス：1名の計5計）

学習者３（A クラス）	
感想文	・あれ？と違和感をおぼえる事は簡単だったのですが、なぜそれに違和感を感じているかの理由を見つけるのがむずかしかったです。他の人の意見を聞くと自分とまたちがった所まで知れるのでよかったし面白かったです。
考察	・「違和感をおぼえる」段階までは「簡単」であったがその次の段階である「違和感」の原因理由を考える段階に困難さがあったという感想である。個人のワークシートには「？」の記号が１カ

	所のみ書かれていたが、メモは無くとも文章を読みながら多くのことを感じ取っていたのだろう。あるいは「違和感」を感じながらも具体的な場所の特定にまでは及ばなかったのかもしれない。また、グループ活動での意見交流に言及し、自身とは異なる「違和感」の視点の獲得について述べられ、この活動の総括として「よかったし面白かった」と満足感を示している。

学習者 4（A クラス）	
感想文	・「あれ？探し」はちゃんと読まないとわからないし、読む力もつくと思いました。また「あれ？」と思うところが一人でも意見を言わないとわからないことがわかったし、また本とかを読むときとかもがんばって「あれ？探し」をしたいと思います。
考察	・「あれ？探し」の活動から得た学びを、学習者の日常的な読書活動において活用しようと考えていることが分かる。また、「あれ？探し」により「読む力」の向上の方向性も実感している。続く文では、協働的活動の場面を想起して書かれている。このグループの成果物を見ると、他グループと比べても「違和感」の指摘が多く、メンバー間での「違和感」の一致も多くみられた。が、活動の始まってすぐは探り探りの状態だったのかもしれない。意見交流の重要性を実感している。また、「あれ？探し」を読書等で活動することを想起するにあたって、本の読みと並行して気軽に行えるような活動ではまだなく、学習者にとって一定の知的負荷がかかることを実感していることが読み取れる。これを反復的な「違和感」の学習によって、協働的活動での活発さや「あれ？探し」の負担感の軽減に努めたい。

学習者 5（A クラス）	
感想文	・難しかったけれどとてもおもしろくてとても良かったなぁと思いました。さがしている時は疑問に思ったりする事もあるけれど、何回も読むと分かってきたのでうれしかったです。また同じ事ができたら良いなぁと思いました。これからもいっぱい文を読んでいきたいと思います。
考察	・活動の難しさにふれながら、「けれど」と逆説的に捉え、「とても面白くてとても良かったなぁ」と学習に対する素直な感想を書いている。「疑問に思った」とは、「違和感」を感じなくて「疑問に思う」か。文章を繰り返し読むことによる「分かる」感も言及し、喜びを感じている。「また同じ事ができたら」とあり、今回の活動を通して今後も「文を読む」ことに力を入れようと意欲を見せている。

学習者 6（A クラス）	
感想文	・一人で「あれ…？」を探すのは難しくてどこに線を引けばいいか分からなかったけれど、グループみんなで話し合うと一人よりやりやすくて見つけやすく、楽しかったです。この経験をして一人でも今後見つけられるようにしたいと思いました。
考察	・個人のワークシートを見ると、「違和感」を 5 カ所引いている。最初は一人では分からなかったことが、グループという協働的活動の中で「違和感」を発見できたことが分かる。この活動は「一人よりやりやすく見つけやすく、楽しかった」とある。ここでの成功体験が協働的活動の効果の実感にも繋がっている。総括として「一人でも」発見できるようにしたいと挑戦意欲を示している。これと同じ意見の学習者は他にもおり、例として、「班の人のおかげで一つ見つけられたけれど、自分では見つけられなかったので、次見つけるときは、自力で一つは見つけたいと思います。」

	といった感想もあった。個人では「違和感」を発見できなかったからといって諦めてしまうというのではなく、学習者なりに自分の今後の課題として捉え直し、自力で「違和感」を発見したいという意欲へと転換している。

学習者 7（B クラス）	
感想文	・「あれ？探し」は意外に難しいなと思いました。でも、やるのは、おもしろいと思ったし、やってみて良かったです。探すと、やはり、自分でのミスは、減るのでは、ないのかな～と思いました。見つけるのは、難しいですが、やると自分のためにもなるのでやってよかった授業でした。グループ交流などもしっかりとできたし他の人の意見を聞くのもいいな～と思いました。
考察	「あれ？探し」の意外な難しさについてふれている。「意外」とあるため、授業の導入段階において「あれ？探し」は簡単ではないかと想像していたが、自分で実際に活動すると違ったことを、学習での一つの発見として書いている。活動の面白さや自身の学びの有効性について言及し、「あれ？探し」を自身の「ミス」を減らす方法から活用を考えている。また、今回の授業でのグループでの交流を、「意見を聞くのもいいな」としており、グループ交流に対する見方の肯定的な変化が読み取れる。ここから、グループでの「あれ？探し」は、協働的活動の見方の変化をも期待できるのではないかと考える。

《両クラスをふまえての考察》

作品Ａと作品Ｂとでは、作品内容の難しさが異なるため、その作品を扱う活動も難しくなり、アンケートにも差が生じているかと考えられる。だがアンケートで全く同じ回答を選んだ学習者の感想を比較しても、その内容に決定的な違いは見られない。また、活動の難易度に関する項目で「どちらでもない」を回答しながらも、自由記述の感想では活動に対する一定の難しさを感じているようであった。だが、難しさのなかにも大きな喜びや楽しさを見出しており、そこから協働的活動の有意義性も感じ取っている。

〇回答：よかった・面白かった・難しかった・今後も使いたい
Ａクラス：14 名、Ｂクラス：26 名の 計 40 名（全体の 55%）

学習者 8（A クラス）	
感想文	どんな文章でも、「あれ？探し」をすることで、自分が小論文や論文を書く時にためになることを見つけられるし、さらに深めることができるのでこれからたくさん使っていこうと思います。
考察	「小論文や論文」から窺えるように、文章のジャンルも意識した上で学習に取り組んでいたことが分かる。全体の感想文で「小論文」の語を出しているのは学習者 8 を含め 2 名であった。「論文」は学習者 8 のみで、「読書感想文」は 1 名いた。文章のジャンルという観点から見ても、「あれ？探し」は「小論文や論文を書く時」に「ためになることを見つけられる」としている。文章を書く際に、「違和感」をただ探すのではなく、「違和感」を見つけて考えること「ためになること」が発見されるという、「違和感」を発見することを目的にして終えず、次の段階へと方向付け

	ている。「あれ？探し」という活動を、自身が文章を書く際の「方法」として捉えている。 　また、この「ためになる」というのは学習者 1 の感想文にもあった。今回の学習活動に対して、「簡単だった」と回答した学習者と「難しかった」と回答した学習者の感想文で「ためになる」という感想が一致している点から学習の有効性を見て取ることができる。

学習者 9（A クラス）	
感想文	この班は、2 つしか意見が出なくて、全然分からなかったし、自分は一つも見つけられなかったけれどおもしろかったので、またやってみたいなと思いました。文章を読むのも苦手だったので少し力がついたのかなと思いました。「あれ？」と思ったことがたくさん見つけられるようにしたいなと思いました。
考察	学習者のグループは、4 名のうち、学習者を含め 3 名が個人のワークシートに無記入であった。意見が出ないと活動として停止してしまい、「違和感」に対する理解も得られにくい。だが、「全然分から」ず「文章を読むのが苦手」だった学習者が、「おもしろかったので、またやってみたいなと思った」と述べ、さらに「少しちからがついたのかなと思いました」と自身の読む力の向上を実感している。これは、先述の学習者 1 の「スキルが上がった」や学習者 2 の「大きな成長」等の記述とも関連する。「違和感」の学習が自身の「力」が向上することに繋がると実感しているのである。

学習者 10（A クラス）	
感想文	・今回やってみて、こんなに作文がうまい人でも、こうゆうこともあるし、もちろん、自分にもあるので、積極的におこなってより良い作文をつくっていけるようにしたい。（ママ）
考察	・「こんなに作文がうまい人でも」とあり、今回授業で扱った作品Aの書き手について意識が向けられている。そして「うまい人でも」「こうゆうこともある」というのは、「違和感」があるような文章を書いている、という意味だろう。それを感想文の最初に書いていることを見ると、学習者にとって「うまい人でも、こうゆうこともある」というのは意外で驚きであったのではないかと考えられる。つまり、文章の「うまい人」は少なくとも「違和感」のあるような文章を書くはずがないといった見方が、自覚無自覚にかかわらず学習者の中であったのだろう。が、今回の活動から、他者が書いた作品に対する見方が変わったのである。そして今後自分が書く際には「違和感」の活動を通して「より良い」作文を作ることを志向している。学習の有効性を実感し、自身の書く行為へと関連付けている。

学習者 11（A クラス）	
感想文	今まで生きてきて「あれ？」って思った事はあるけれど、探した事はなかったので、すごく楽しかったです。しかもけっこう「あれ？」を探すのがむずかしかったのでビックリしました。ふしぎな体験だったので、今後もこれをいろいろな事に生かしていきたいと思いました。
考察	「今まで生きてきて」と自身の経験と照らし合わせ捉え直している。加えて今回の活動は、学習者にとって学習でありながらも「ふしぎな体験だった」と素直な感想を書いている。日常の経験から「あれ？」探しの意外な難しさを感じ、驚きの感情を抱いている。この「違和感」の活動

	の意外性については、学習者 7 も指摘している。ここから「違和感」の汎用性を感じ、他分野での活用も視野に入れていることが分かる。

【観点別分析】

以下、さらに詳しい観点に分けてそれぞれ、生徒の感想文の考察を行っていく。ここからは、感想文の記述から、より具体的に生徒の考えや気づきについて焦点を当てて分析を行う。

・教科（国語）に対する苦手意識・メタ認知

学習者 12（Bクラス）	
感想文	・「あれ？」と思う所を探すのは意外に難しかったけれど、楽しくみんなと話し合って理由と改善法を考えられたのでよかったと思いました。これからもやってみたいと思いました。国語苦手だけどとても興味を持ってできました。
学習者 13（Bクラス）	
感想文	・話を聞いていたら、簡単かなと思っていたけれど、実際に探してみたらけっこう難しかったです。でも、楽しかったのでためしてみたいなと思いました。それに、国語の文章は長くて難しいしニガテだったけれど、こういう気持ちになれたので良かったです。

考察	・Aクラスの学習者 9 と同様に国語（文章）に対する「苦手意識」を指摘している。これについては、学習者 12 にも見られることである。「苦手」という語を明記したのは、この学習者を含めて 3 名である。そのいずれの感想でも「苦手」でも興味関心を持って活動に参加した旨が書いてある。学習者 12 と 13 の個人用ワークシートを見比べると、学習者 13 はメモや傍線・記号が記されていなかった。さらに、学習者 13 の感想文を見ると、「国語の文章は長くて難しい」と自分が「ニガテ」と感じる理由を自分なりにメタ的に分析しようとしている。自分のなかでも苦手意識と向き合い、改善しようとしている姿勢が感じられる。今回の活動を肯定的に捉え直し、今後の活用に意欲を見せている。

・授業展開について：個人とペア、ペアと集団

学習者 14（Bクラス）	
感想文	・私たちはいつも文章を「あれ？」 があるのかどうかを探して読まずにすらすら見ているから、じっくり一文一文確認しながら読むと、「あれ？」がけっこうでてきました。「あれ？」を探すことで、文の内容もくわしく理解することができました。とても面白かったです。個人よりペア、ペアよりグループで交流することでいろんな意見があって勉強になりました。
考察	・今回の活動を契機に、自身の行動習慣（特に読みの習慣）を捉え直し、「すらすら見ている」から「じっくり一文一文確認」するという方法で、「違和感」の発見を自分の手法とするのために方法論を形成しようとしている。さらに、個人活動とペア活動と集団活動の三つを比較し、交流の方法について構造的に捉えながら、より多い人数で意見交流した場合の有効性を指摘している。

・「あれ？探し」活動に対する印象の変化：「難→易」

学習者 15（Bクラス）	
評	よかった・面白かった・難しかった・今後も使いたい
感想文	やってみる前はすごく難しそうだなと思っていたけれど、実際やってみると、思っていたよりは簡単でおもしろかったので、自分が作文をかいた時にもこういう風な視点で自分の作文を見て、改ぜんしたいなと思いました。　（ママ）
学習者 16（Bクラス）	
感想文	やる前はできるだろう！と自信いっぱいだったけどやってみると、全然わからなくて、グループの人の意見を聞いて、「あ～確かに！」と思うことがたくさんありました。探すのは大変で、私にとってとても難しく感じたけど、やってみるとおもしろくて今後のためになりそうだと思いました。
考察	学習者 14 は、活動に対する見方の変化が起こっている。活動前は「すごく難しそう」が「思っていたよりは簡単で面白かった」と印象の変化が起こっている。アンケートでは「難しかった」と回答しているが、感想文では自分の考えていたほどの難易度ではなかったことを述べている。一方、学習者 15 は反対の感想で、「できるだろう！と自信いっぱいだった」が「全然わからなくて」とあり、そこからグループ活動を経ることで、他者の意見に納得して「違和感」を探すことができている。また、学習者 1 や学習者 8 のように今回の学習が、今後の「ためになる」可能性を実感している。

・知的負担感

学習者 17（Bクラス）	
評	**どちらでもない・どちらでもない・どちらでもない・どちらでもない**
感想文	意外と「あれ？」を探すのがむずかしかったし、分かってもどういった理由なのかを探すのがしんどかった。
考察	学習者 16 は、「あれ？探し」活動における意外な困難さを感じ、「しんどかった」と素直な感想を示している。「違和感」を探せてもその次の段階である原因・理由を考える段階がより困難であった。実際、個人用ワークシートを見ても無記入であった。しかし、グループでの成果物を見ると、二カ所「違和感」の指摘があったのだが、その二つの箇所に対して共感を示している。さらにグループのなかで「違和感」の原因理由および改善例も考え、一つの提案を示している。集団のなかで、最初は発見できなかった「違和感」を集団のなかで再度探し、発見することができた。

学習者 18（Bクラス）	
評	**どちらでもない・面白くなかった・難しかった・どちらでもない**
感想文	「あれ？」深しは見つけるために少し深く考えなければならなかったので、難しかったです。グループですると、分かる所もありました。　（ママ）
考察	学習者 17 も同様に、「あれ？深し」と誤字するほどに「深く考え」たことを感想に書き、知的負担感を示している。アンケートも「面白くなかった」を回答している。個人用ワークシートも無

	記入である。Bクラスで取り扱った「作品B」の条件もあり、難しい内容での「あれ？探し」であった。

学習者 19（Aクラス）	
評	**よかった・面白かった・どちらでもない・使いたくない**
感想文	二本語がまちがって「あれ？」ってなるときはいっぱいあるんだと思った。（ママ）
考察	「日本語」の誤字や文字の書き方、余白部分のらくがき（サイン練習の跡？）が見られ、学習活動に難がある学習者ではないかと推測される。だが、アンケートでは「よかった・面白かった」と肯定的な回答をしている。ただし今後の活用については「使いたくない」と素直な回答であり、個人用ワークシートも無記入であった。個人活動ではつまずきがあっただろうが、しかしグループ活動における成果物を見ると、参加人数のなかに入っていることが分かる。感想文では、文章の「まちがい」が多くあったことを学習者の気づきとして記している。この記述から解釈すると、学習者 18 の中にある文章観のなかには「文章＝正しい文章・まちがいのない文章」という考えがあったのではないか。それが覆り、気づきとして捉えている。学習者の文章観の変化・転換を及ぼしたのではないかと考察する。

学習者 20（Bクラス）	
評	**どちらでもない・面白くなかった・難しかった・どちらでもない**
感想文	あれっていうのは人のでも難しいと思うけれど自分でかいたらもっとわからなく難しいと思いました。自分のはちゃんとできてると思ってるからうたがいの目をもってできるようになりたいと思いました。（ママ）
考察	「あれ？探し」を経験して、他者の文章に対する「違和感」の発見の難しさだけではなく、自身の文章に対する「違和感」の発見の難しさを感じている。その理由も、学習者なりに分析している。自分の文章に対する考えを「うたがい」をもって推敲活動にあたるということになるが、「違和感」を探す行為のなかにある、文章表現に疑問を呈するという点から、「あれ？」を「ぎもん」として捉えている。

・自力発見の課題

学習者 21（Aクラス）	
評	**どちらでもない・どちらでもない・難しかった・どちらでもない**
感想文	全々、いわかんを感じなかったのでまったく分かりませんでした。次にする時があれば一つぐらいは気がつけたらいいなと思いました。　（ママ）
考察	この活動で「違和感」を感じないのは、最初の段階でつまずくことになる。ただし、グループ活動のなかで、個人の力では分からなくとも、他者の意見を聞いて「あれ？」を受容・共有することに意味がある。そこに納得はできなくとも、「あれ？」を感じる他者がいることを知ることが重要であり、自分の視点に固執しないための働きかけを行いたい。また、次にこのような活動をす

	る場合について、自身のなかで課題意識を持てている。おそらく、学習者も自分の力で「あれ？」を見つけてみたいという感情的な欲求から、活動に対する関心意欲というものは少なからずあったのだと考える。

・「違和感」の特性

学習者 22（Bクラス）	
評	**よかった・どちらでもない・難しかった・使いたくない**
感想文	・探すと結構いろいろ見つかって、どんどん気になっていった。でも、探さないと見つからないようなところもあって、見つけるのは楽しかった。
考察	「あれ？探し」の特性について触れられている。「探すと見つかる」、逆を言えば「探さないと見つからない」わけであるが、探すことによって「いろいろ見つかり」「どんどん気になっていった」としている。そこに楽しさを感じているようであるが、アンケートの回答は「今後は使いたくない」であった。おそらく、「あれ？」探しにより「どんどん気になる」場所が増えてきて、きりがなくなってしまったのではないかと考えられる。グループ活動では「あれ？」を検討するのは一つと数を絞って行ったが、それでも気になり始めると意識が色々な方向に向けられて、集中が分散してしまったのかもしれない。丁寧な手だてを考えたい。

第５節　感想文分析より抽出観点

ここでは、以上の感想文分析より、「あれ？活動」をやってみて得られた観点や気づきを以下にまとめる。

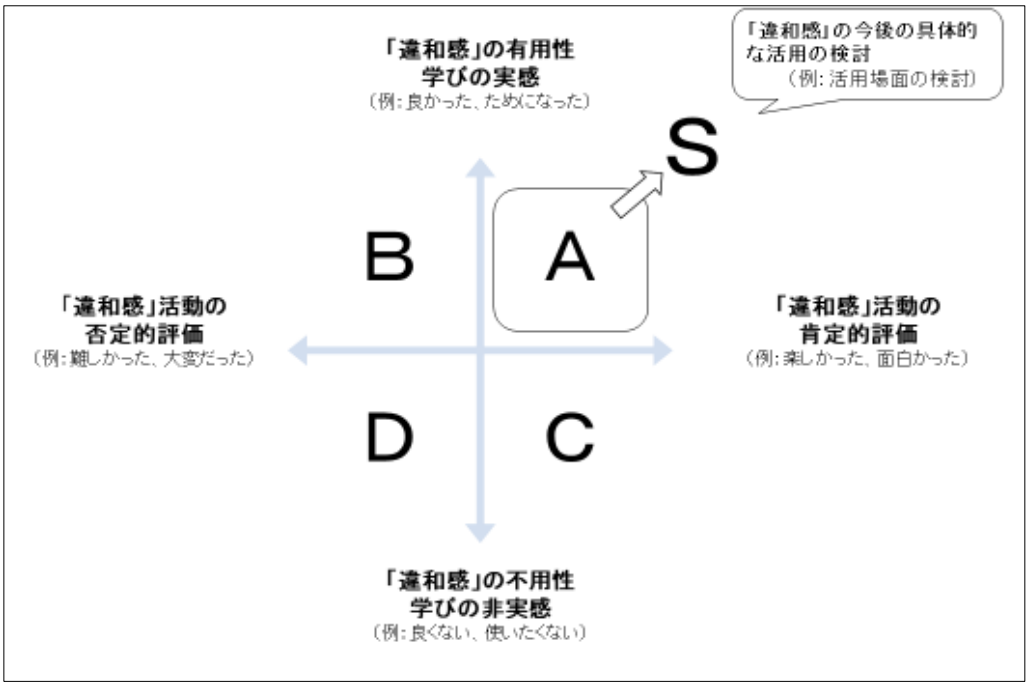
・メタ認知：リフレーミング　　例：日常のなかでも「あれ？」がある
・文章観の変化：正しさ→まちがい　例：うまい文章にも、まちがいがある
・教材観（国語）の変化　　例：国語は苦手→できた・楽しかった
・書き手への意識　　例：中学三年生の人が書いた作品だった
・批判的読み　　例：具体例が多くて分かりにくい
・文章全体の読み方　　例：一文一文じっくり読む、うたがいの目を持つ

等

これらの観点からもわかるように、活動の中で「違和感」（「あれ？」）に注目することで、多岐にわたる学習の成果が得られた。この成果は学習者が今回の活動を行ったことにより、自分の実感から気付いて学び得たことであり、実践者が予測していた以上の観点を記述していた。このことから、今回の活動に関する学習者の学びの方向づけを抽出して、以下に分析する。

■学習者の感想文から：「違和感」の有用性に関するマトリクス

以下、マトリクスにまとめたうえで、S・A・B・C・D の順に評価を付け、それぞれの層を考察した。



上図のように、「違和感」の有用性と「違和感」活動の評価との関係をマトリクスにして表した。

まず、A層については「学び」としての実感もあり、「あれ？探し」の活動としての楽しさも感じている層である。具体的な例示はないが、「違和感」の有用性を感じている層でもある。

次にB層は、「難しかった・大変だった」と否定的まではいかなくとも、活動に対する困難感を示していながらも、「よかった・ためになった」と「学び」を実感している層である。この二層は、「あれ？探し」及び「違和感活動」を経験して、学習として自分なりの「学び」を獲得していると言える。

だが、一方でC層は「違和感」活動に対する肯定的な評価をしていながらも、活動の真新しさや協働的活動の面白さに反応したため、感想文の記述を見る限りでは、学びの実感や具体的な「違和感」の活用場面までは明記されなかった。

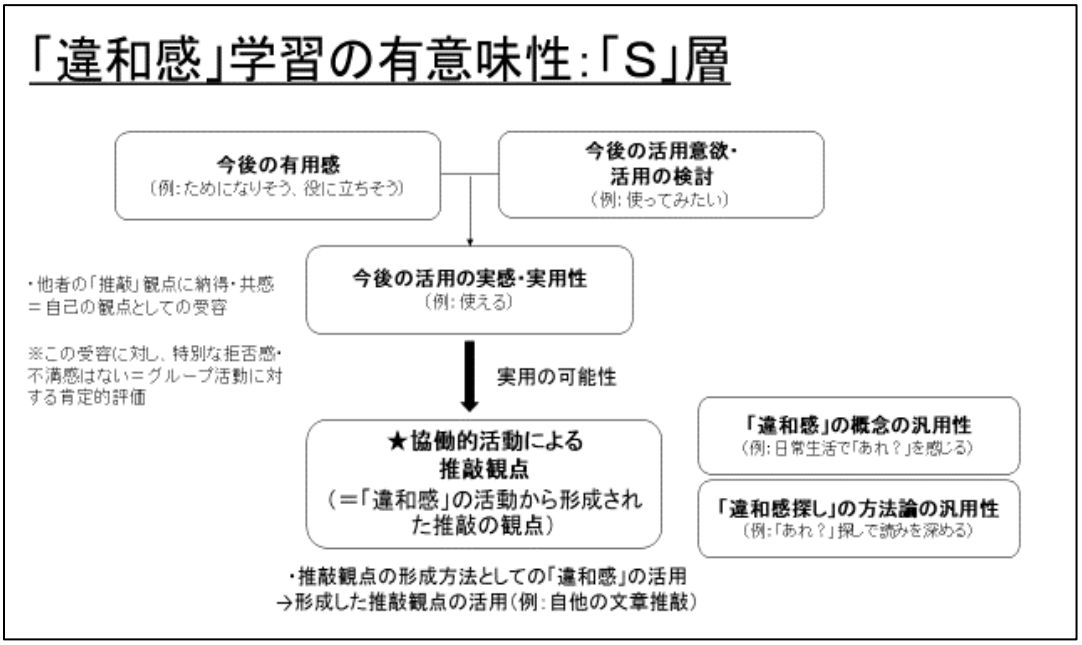
D層は「良くない・大変だった」と否定的な観点である。しかしながら、今回の実践において「使いたくない」と回答した生徒は非常に少なく、「難しさ・大変さ」の明記から、A層やB層へと移行できるような手立てを考えることが今後の課題である。

S層については、A層と違う点として、「違和感」の有用性から具体的な活用のイメージを持っている層である。例えば、自分の文章を書く時に使うイメージ、読書の時に使うイメージなどである。

このようにそれぞれの層には特質があるのだが、最終的には「違和感」学習によって、Ｓ層へと学習者を導いていくことが、「違和感」の有用性の実感へと近づいていくのである。Ａ層以外のＢ・Ｃ・Ｄ層はそれぞれに今後の課題として考慮すべきことを有している。これをふまえた上で、具体的な学習としての「違和感」の有用性を探っていく。

また、「違和感」学習の在り方として位置づけたいＳ層を抽出し、さらに詳しく分析する。

■マトリクスのＳ層の抽出



上図より、「違和感」学習の有意味性という観点から分析を行う。

今後に役立ちそうと感じる、今後の有用感と今後の活用意欲から、積極的な活用の検討が行われる。そこから、イメージとして明瞭になり、具体的な場面において「違和感」の活用イメージが生じる。

それを文章の推敲過程において照らし合わせていくと、今回の活動において「違和感」を活用して協働的に推敲することで、「協働的活動による推敲観点」が形成されたことが言える。ただ話し合いをして、「違和感」を探して終わりではなく、グループ全体で「違和感」を共有したことにより、問題意識を共有したことになり、またその同じ問題意識を持った学習集団が、文章に向き合った時に、個人で持ち寄った「違和感」を精査するという段階へと移行する。そこから、精査された「違和感」の原因理由と改善提案について考えて行く流れであるが、それは結果的にグループで一つの「推敲」の「観点」を形成したということにも繋がっている。そして、自己の学びのなかから形成された「推敲観点」は学びの

実感に基づいて形作られるため、自身にとって活用しやすい形での推敲観点となっているのである。

これは、教師から与えられる観点ではなく、学習者が集団的活動のなかで獲得した観点である。しかしながら、教師が既に持っている「推敲観点」が、今回の「違和感」学習において学習者が獲得した「推敲観点」と類似したものであることがある。例えば、教師が「首尾の呼応」として知っているものを、学習者は「最初とまとめ」として捉え、そこに「違和感」があれば、教師は「首尾が不対応」であると認識し、学習者は「最初とまとめが合っていない」と認識するのである。

もちろん、「推敲観点」ということに限ってみれば、教師の方が学習者よりも多くの手立てを持っているだろう。そして、それは教師が学習者に学ばせる価値のある観点でもあるだろう。しかし、それを学習者の感覚から形成することで、主体的な学習者像が形成されていくのも事実である。教師が一から十まで与えずとも、一から五までは学習者自身の力で育成でき、残りの五の部分を教師が支援していく。

そのような形での推敲学習のあり方の可能性が、今回の「違和感」を活用した推敲過程に関する実践において得られたのである。

第５章　「違和感」の仮説的構造モデル

第１節　「違和感」の構造モデル化

「違和感」とは、ある対象となる物事が、他と違っていることに対して抱く心的感覚である。「違和感」という感覚の中には、単純にその物事が持っている属性というよりは、むしろ何かとの比較によって感じられる「差異」が「違和感」という感覚を呼び起こすものとして考えられる。

言いかえると、「違和感」は、時間的に対象物の前後を比べたときの差異や、経験や文化的常識と比べたときの差異などから生じる反応であるとも言えるだろう。

加えて「違和感」の特徴として、曖昧模糊としたはっきりとは言い表せない感覚であることが日常的に言える。というのも、その「差異」を明確に指摘できる場合は、「違和感」といった感覚的反応におさまらず、具体的に「原因・理由」を示すことができるだろうからだ。例を挙げると、間違い探しにおいて、漠然と間違いがある状態では「違和感」を感じるだろうが、間違いを発見でき、明確に示せる場合は、ただ「間違いの箇所：間違いの原因・理由」のみが意識にあがり、先に抱いていたほどの強い「違和感」を感じることはない。

ここから、「違和感」という概念を、意見文推敲において活用することと、文学的概念と関連を試みる。

「違和感」とは「差異」に対する反応であると述べた。さらに本研究では、「違和感」を意見文の推敲に活用することによる有効性を仮説的にあげている。

これを文学的概念でいえば「異化」である。「異化」とは、ロシアフォルマリズムによって盛んに取り上げられた概念である。芸術とは、日常に対して「見慣れなく」させること・新しい感覚を呼び起こさせるものであるという考え方より、芸術作品によって日常を「異化」させることによって、自動化した思考に修正を促すことでもある。

この考え方を応用し、「違和感」を目印に用いることで、普段何気なく読んでいる文章を見直し、「違和感」を感じたところに着目することで、何でもない文章作品を「異化」することにより、新たな知見を得ようという方法論でもある。

例えば他の活動方法として、「気付き」を探すというものがあるが、「気づき探し」では、文章の良い所も悪い所も両方ともに焦点化されてしまい、文章推敲において必要な視点とは少しずれてしまう。また、「気づき」では端的な指摘に終わり、ここから発展させるには指導者といった外部の支援の必要性が出てくる。

「違和感」の指摘は突き詰めれば、問題箇所の指摘でもある。問題箇所を指摘した場合は、その問題を解消するというストーリー性が「気付き」よりもある。学習に取り組む生徒にとっても「問題発見→解決」という自然な思考の流れから、学習を発展させることができる。

では、文章において「違和感」を抱くには、何と何を比較すればよいかということになる。比較対象は、自己の読書経験によるものが大きい。また一方で、間テクストとはまた

違う、歴史的に築き上げられてきた論理・ロジックが、文章内で暗黙の了解として守られ、扱われてきている。（例：上位概念から下位概念へと説明する）

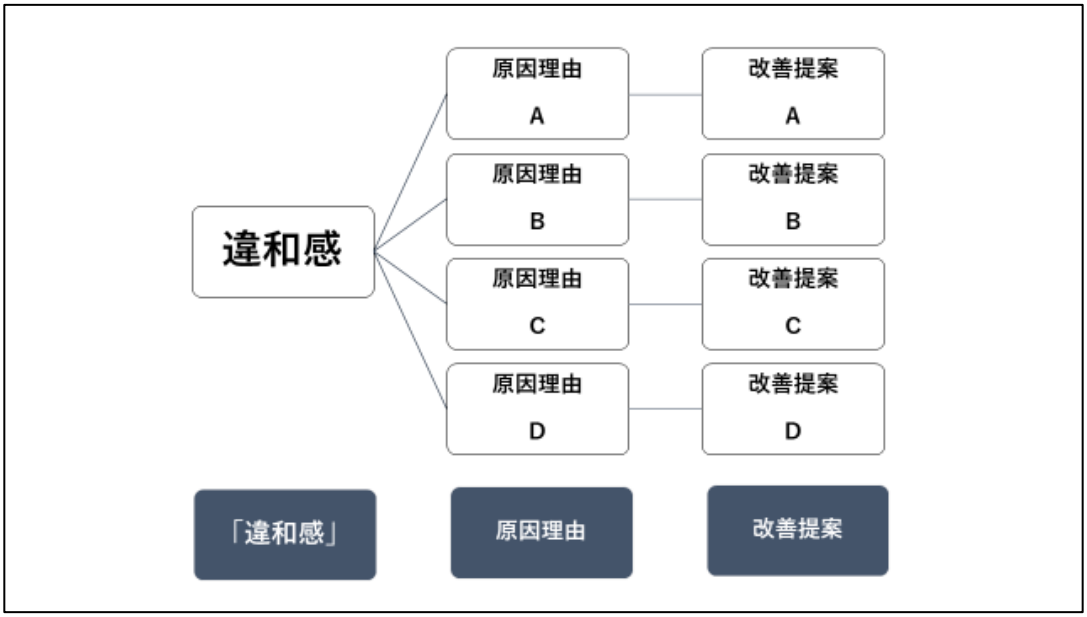
自己の読書経験から文章を読んでいく際、「違和感」を感じることは、文章作品に対する一種の「参加」行為でもある。自身を一読者として感覚を持つものとして確立することで、他の文章作品に対しても自身の感覚を軸に読み進めていくことができる。そのような可能性を持つのが、「違和感」の焦点化という学習活動である。

また、推敲活動については、自身の書きあげた作品を一人で推敲することは心的抵抗もあって難しい。だからこそ、集団の協働的活動によって、推敲活動を行うことで、より視野の広がった発展的な推敲を行うことができると考えられる。

第２節　「違和感」のフレーム例

ここでは、「違和感」の特質をふまえ、「違和感」を活用した学習場面において用いるフレームについて構想を行った。

【フレーム例】

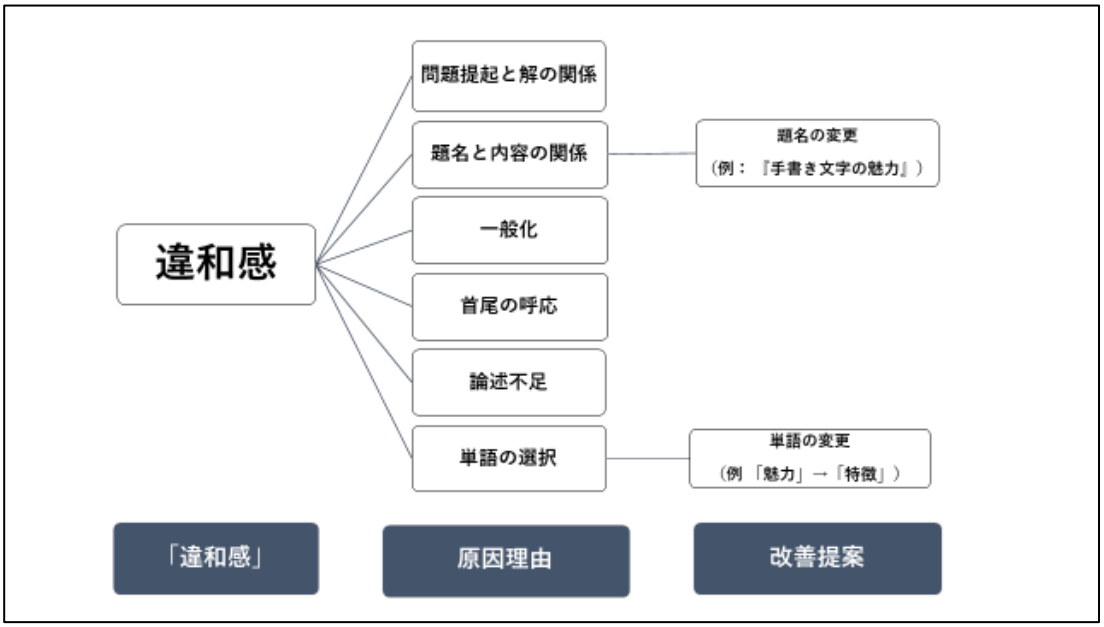


これは「違和感」を上位概念として置いて、原因理由を探っていく図である。

改善提案（改善案）は、下位概念の「違和感」の原因理由によって変わってくるのである。例えば、本文の具体例に対して不一致感がある場合と、本文の定義に対して不一致感がある場合などがある。

考えられる原因理由のうち、何を問題視して「違和感」の原因ととらえるかによって、その問題解決方法にパターンが生まれる。これこそが「推敲」過程の働きかけの一つであり、またこのように「改善案の方向性」を考えられることが「推敲」を豊かに、効果的に行うことに重要であると考える。

■具体的なフレームの使用例（先述の対教師実践のグループ A の「違和感」を参考に）



例えば、推敲対象となる文章を見るとき、いきなり「違和感」の原因になる「矛盾」や「突飛感（文脈逸脱・脱文脈感）」を見つけ出すことは生徒にとっても、一定以上に読みや書きの能力が成熟した大人である教師にとっても難しいものである。そこで、ひとつ間の段階として「違和感」という概念を用いることで、文章の不具合をマークすることができ、さらに原因理由が不明確な段階でも、「違和感」として処理することができる。

つまり、「違和感」は上位的概念として位置付け、「違和感」の原因理由を見ていくという流れを取る。違和感の原因がすなわち文章推敲における観点にもなる。たとえば、初読段階では「違和感」としか抱けなかったところが、考察の結果、どうやら「首尾の呼応」がうまく行われていなかったために起こった「違和感」であったと判断することができるとする。であれば、文章の漠然とした問題が、「首尾」つまり文章の序と結の部分・対応関係に問題があったのだと、その文章の問題点をより厳密に具体的に発見することができる。他の例でも同様である。「違和感」のある箇所を見ていけば、「具体例」や「論述」などに着目でき、推敲のポイントとして焦点化することができる。

つまりは、「違和感」でもってマクロ的に文章の問題点を掴み、その「違和感」を抱いた箇所を文章推敲における「目印」として、さらにミクロ的に詳細に見ていくことで、文章全体としての不調和感を解消することができるという仮説である。

学習者は、「違和感」という概念を用いて、文章のなかに、今までは気づかなかった「あれ？」を見つけることに成功した。しかし、そこから「なぜ、自分が「あれ？」と感じているのか」という具体的な原因理由を、文章中から、文章に帰って考えてみることは非常に困難感を示していた。

その原因のひとつとして、「違和感」の原因理由と考えられるものの・「観点」の不足であると考えられる。そしてその原因理由がわからないせいで、その代案（解決策）も立て

ることができなかった。原因理由と代案は対の関係であるといえる。原因理由でつまずけば、改善案も立てられなくなってしまうのである。改善案を立てる力があったとしても、活動が中断してしまう。しかしながら、ただ講義として「違和感」の観点が与えられるだけの授業では、自分の感覚から出た観点ではないため、活用意欲が起きず、また活用方法も分からないままである。

このように具体的なフレームを持たずとも、学習者自身のなかで、「違和感」という感覚をもとに推敲を行うことによって、自身の推敲観点が形成され、自身の書くことに対する振り返りにもつながっていくのである。

第６章　対生徒と対教師の双方向からの「違和感」指摘の分析

第１節　双方向からの「違和感」指摘の分析

ここでは、対生徒の試行的実践において、作品 A を担当した A クラスの「違和感」の原因理由とその改善提案と、対教師の試行的実践において、作品 A の『文字は何を伝えるか』を担当した A・B グループを抽出し「違和感」の指摘の傾向について対生徒と対教師の双方向的観点から分析を行う。

「違和感」の指摘の一致箇所を見ていくにあたって、以下の記号を用いて整理を行った。なお、対生徒のグループは、全９グループで、対教師のグループは、全２グループである。

第１項　対生徒と対教師の「違和感」の一致箇所の分析

記号例：◎…対生徒と対教師（意見の一致）、○…対生徒のみ、△…対教師のみ

【教師と生徒の「違和感」の一致について】
・発見した「違和感」
　◎題名と結論があっていない
・「違和感」の改善提案
　◎『手書き文字の魅力』：計 3 グループ（内訳：○２、△１）
　○『活字と手書きの使い分け』：計１グループ
・提案の理由
　○手書き文字の魅力を書いているから

【考察】

注目すべきは、対生徒と対教師とで、『文字は何を伝えるか』に対し、『手書き文字の魅力』という題名に対する改善提案が一致しているという点である。加えて内訳としては、生徒のグループでは２グループも提案が一致している。つまり、生徒間での一致もあれば、生徒と教師との改善提案も一致したということである。それはすなわち、生徒間だけではなく、生徒と教師間の問題意識の共有が見られたということでもある。これが、実際の生徒と教師の添削場面であれば、文章の「違和感」を通して、互いに納得した形での改善を行えるとも解釈できる。

そしてもっとも興味深いのが、改善提案の例は完全に一致を見せていても、それに対する理由が異なっているということである。生徒はこの提案をした理由として、「文字」というよりは「手書き文字」の「魅力」について書かれているからということで、文章に書かれていることを根拠に、その改善提案の理由を述べた。

これに関する教師の「違和感」の視点として、書かれていないことにも反応するという

傾向が見られた。これについては、
　一方の教師の「違和感」の原因理由としては、「活字の魅力が書かれていない」いては、問題提起と解（あるいは始まりとまとめ）が合っていないという見方が一致していた。

【ペアでのロールプレイングのシナリオ教材で提示した「違和感」の観点の使用】
〇反復の「違和感」
・原因理由：同じことを二回言っている、くりかえし、言い訳みたいまわりくどい
・改善提案：一つの文章にまとめる
〇唐突感の「違和感」
・原因理由：前の文とは違うことを言っている
・改善提案：接続語で前の文とつなげて書く

【考察】
　これは、対生徒実践のロールプレイングで使用したオリジナルのシナリオ教材において示した「違和感」の 4 観点のうち、2 観点を用いて「違和感」を指摘している。残りの観点である「矛盾」や「ずれ」の「違和感」については、その内容の難しさや具体的イメージのつかみにくさからか、「違和感」指摘の際には用いられていない。ここから、「話のいきなり感」（唐突感）として、文脈の流れは感じられるのであろう。だが、論の展開や構成といったマクロの見方はあまり選択されないことが考察された。また、それは言い換えると、書かれている文章から離れて、書かれていない項目を通して捉え直す観点ともいえるだろう。生徒はそのような見方よりは、実際に書かれている内容に即して考える傾向にあるのではないかとも考察した。

【その他の一致例】
◎一般化の「違和感」（不適切感）
・原因理由：△一般的でないところを論拠にしている
・反論：〇具体的箇所・書くのも頭使う

【対生徒のみ指摘された「違和感」】
・意味の理解に関する「違和感」
・原因理由：書いてある意味がわからない
・改善提案：分かりやすく書く

・まとまりの「違和感」（論の一貫性）
・理由：序論で手書き文字の良さを伝えているのに、結論で活字の良さも言おうとしている
・改善提案：最初に手書き文字の良さを伝えるなら、最後まで活字の良さはあまり出さず、手書き文字の良さを伝える

・文章量に関する「違和感」
　・原因理由：文の長さ
　・改善提案：文を区切る、削除する

・語彙レベルの「違和感」
　・改善提案：△表現 魅力→特徴
　・改善提案：〇良く聞く→よく聞く

第２節　双方向の「違和感」分析より仮説的見解

第１節では、対生徒と対教師の双方向的観点から、「違和感」の指摘および原因理由・改善提案の傾向を分析した。

ここから抽出するのは、先の題名と結論の「違和感」における改善提案である。生徒は『手書き文字の魅力』という題名の提案を行っているが、その理由として本文中では「文字」というよりも「手書き文字」の「魅力」に関する論述があることを論拠に説明した。いわば、文章に書かれていることを根拠に、その改善提案の理由を述べたとも解釈できる。

ここから、仮説的に、生徒が文中に書かれていることから「違和感」を探す傾向にあると立て、教師の「違和感」指摘の傾向を考えてみた。つまり、生徒が書かれていることに「違和感」を持つのであれば、教師の「違和感」の視点として、文中に書かれていないことにも「違和感」として反応する傾向にあるのではないかと仮説を立てた。

というのも、教師の成果物より挙げられた「違和感」のなかに、「活字の魅力が書かれていない」という論述不足を指摘するものがあった。これは生徒のグループからは出てこなかった観点であり、教師特有の観点ではないかと仮説的に見ることもできる。そして注目したのは、その「違和感」の指摘のされ方である。

「～に関する論述が「ない」」という「有無」の観点で言えば「無い」ことに目を向けている。このように「無い」ものにも目を向けられるのが、教師と生徒の「違和感」指摘の大きな違いではないかと考える。そしてそれが説として考えられるならば、この「違和感」学習において、教師が支援する方向性としては、少しずつ「本文」には「書かれていない」ことへと焦点を向けさせ、書かれていないことからも「違和感」を見いだせるようにするというものが考えられる。

つまり、ここから立てた仮説としては、生徒は文章に書かれていることから「違和感」を探し出し、根拠として考える傾向にあり、一方の教師は文章に書かれていないことにも目を向けて「違和感」を読み取る傾向にあるのではないかということであった。

この仮説的見解をふまえて、実際に生徒と教師の添削場面を想定する。そこで一般的に考えられる問題として、生徒の作品を教師が添削する際に、教師と生徒の問題意識の一致が不十分で改善提案の意図がうまく通らないことが挙げられるだろう。これについて、なぜ問題意識を共有できず、教師からの改善提案を生徒が受容できずに、十分な推敲がなされないままに作品が提出されてしまうのかの問題にある背景が見えてくる。

つまり、添削の際、教師が文章に書かれていない箇所から「違和感」を指摘する傾向にあるという前提にあれば、教師が問題箇所として提案する「違和感」が、生徒には見えていない視点（書かれていないこと）からの指摘である場合、教師と生徒との問題意識の一致が不十分になり、生徒の理解が及ばず推敲意欲を減退させてしまうのではないかと仮説的に見た。

ただし、この仮説については、今回の研究では立証できない点でもあるので、ここでの仮説を説として立証するために、今後の研究の展望として構想の中に取り入れる必要があると考える。

終章

第１節　本研究の成果と課題

今回の試行的実践のねらいとしては、意見文の推敲における「違和感」の有用性の立証が主であった。そこで、本研究では、「対教師と対生徒」という双方向の視点で試行的実践を行うことで、それぞれの「違和感」の受容の在り方を追った。また、対教師から対生徒の実践を分析する際には、「中学生である学習者に「違和感」という感覚は適するのか」、「「違和感」という感覚で推敲する活動は学習成果を得られるのか」の二点が重視された。

その結果、中学生の学習活動に対しても「違和感」は有用性が非常に高く、また学習成果も一定のものが得られたと言える。さらに、その有用性の具体例としては「推敲」分野にとどまらず、自分で書くことや読むこと、グループ活動や日常生活にまで幅広くに及んだ。

また、対教師と対生徒の感想文を見ると、「国語」あるいは「作文」という分野に対する「見方の変化」に関する記述が得られた。これは「違和感」を活用した推敲活動を行うことで、自身の文章観に肯定的な変化が起こったという実感である。それも、学習者のみならず、教師に対しても感じられた感覚であり、これは今回の対教師および対生徒実践において得られた大きな成果の一つである。

ただし、学習成果については、まだ具体的な「違和感」の有用の場面がみられていない。これを「有用性」から「実用性」へと変えていくことが今後の課題となる。

今後の課題としては、「違和感」の「有用性」を、今度は「実用性」へと転換させるための研究を行う必要性がある。

第２節　今後の展望

先述の今後の課題では、「違和感」の有用性を、「違和感」の「実用性」へと転換させるための活動を挙げた。

具体的には、学習者の「記述後学習」として、実際に学習者自らが書いた文章を対象に、「違和感」を活用した推敲活動を行うことを考えている。

推敲対象が、他者の文章から自己の文章に変わった場合、「違和感」の有用性はどのように変化するのか。あるいは、「違和感」の有用性は実用性へとなり得るのかといった視点から、今後の「違和感」を活用した推敲の研究を進めていきたいと考えている。

加えて、対教師の試行的実践と対生徒の試行的実践より、対教師の「違和感」と対生徒の「違和感」を比較して分析を行うことで、教師と学習者の「違和感の観点」および「推敲観点」の差異を分析していく。

また、具体的な方法として、アンケートの設問のなかに、「国語という教科が好きか」や「文章を読むこと・書くことが好きか」といった項目を新たに設け、かつ実践後の振り返

りとして、「活動の面白さ」や「文章に対する見方の変化」に関する設問を置き、意見文の推敲過程における、さらなる「違和感」の有用性の可能性を模索していきたいと考える。

以上から引き続き、協働的活動における推敲過程の「違和感」の有効性とその活用方法を検討していく。

「違和感」を活用した意見文の推敲活動について

「違和感」という感覚を、協働的活動における推敲過程で活用することにより、指導者から一方的に教授されるような観点ではなく、自分の実感から生まれた「推敲観点」が形成されるのである。このように観点を形成する能力を育成することが、今回の研究において重要であり、この能力を育成する方法こそ「違和感」を用いた学習である。

既に形成された、十分に理解も納得もできていない観点を教授されるだけでは、どうしても受身的な態度を取らざるを得ない。文章の添削を受けても「なぜ悪いのかわからないままに直す」「わからないけれど先生が言うので直す」という、自身が書いた文章であるのに一体誰が書いたのか分からないような作文が生まれるのは、他者の視点が入るまでは確かに自身の作文だったのに、理解も納得も及ばない視点から指摘される問題点に、学習者は指導者との問題意識を共有できないままに書き直してしまう。それは教師と生徒の関係のなかだけで起こることではない。他者からの指摘を判断が及ばずに鵜のみにしてしまう学習者は多い事だろう。その背景には、学習に対する関心の無さや活動への抵抗感もあるだろうが、自身が「文章」に対して未熟であり、十分理解が及んでいないという謙虚的な姿勢から、判断を相手に委ねる形で文章推敲を行ってしまう場合もある。

自身の感覚に根ざした学びから生まれる観点より「推敲」を行うことで、書き手として自立することにもつながっていくと期待する。だが自分で書いた文章を自分で推敲することは非常に難しい。だからこそ協働的活動としての意義がある。協働的活動のなかで他者や自分の文章を推敲していくことで、また新たな「推敲観点」の形成が行われていくのである。

本研究では、意見文の推敲において、「違和感」の有用性が成果として得られた。以上のことをふまえて、今後も引き続き「違和感」の活用の可能性を考えていく。

附　参考文献一覧

・大内善一「表現の指導過程」『国語教育辞典』, 日本国語教育学会, 朝倉書店 2001
・石井英真『今求められる学力と学びとは―コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影―』日本標準 2015
・石井英真「新学習指導要領と国語教育の課題 ―資質・能力ベースのカリキュラム改革をどう捉えるか」『国語科教育』第 82 巻, 全国大学国語教育学会 2017
・内田伸子「子どもの推敲方略の発達―作文における自己内対話の過程―」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第 42 巻, お茶の水女子大学 1989
・内田伸子『子どもの文章―書くこと・考えること』東京大学出版会, 1990
・内田伸子「子どもはいかに推敲するか？（文章算出、学習 10)」『日本教育心理学総会発表論文集 28』日本教育心理学会 1986
・内田伸子「「学び」の発達―生きたことばは学びの世界を拓く」佐伯胖『「学び」の認知科学事典』大修館書店 2010
・河野順子「説明的文章の学習指導改善への提案―「メタ認知の内面化モデル」を通して―」『国語科教育』第 51 巻, 全国大学国語教育学会 2002
・齋藤孝『違和感のチカラ――最初の「あれ？」は案外正しい！』角川書店 2009
・佐渡島紗織「自立した書き手を育てる―対話による書き直し―」『国語科教育』第 66 巻, 全国大学国語教育学会 2009
・塚田泰彦「書けない生徒の信念を揺さぶる」『実践国語研究』第 29 巻第 1 号, 全国国語教育実践研究会, 2005
・中西淳「文章生成過程とその指導―「書くこと」が定まる過程の仮説モデルを中心に」『国語科教育』第 38 巻, 全国大学国語教育学会 1991
・中西淳「書くことの構想過程に関する発達的研究―「場」の相違を視点として―」『国語科教育』第 40 巻, 全国大学国語教育学会 1993
・森田香緒里「推考(推敲)」高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春編『国語科重要用語事典』明治図書出版 2015
・吉田茂樹「推こう過程における〈停滞〉に対する支援方法―表現意図と表現の調整過程に機能するメタ的な支援の可能性―」『国語科教育』第 55 巻, 全国大学国語教育学会 2004
・吉田茂樹「対話による〈個に即した支援〉を図る国語科授業の想像―俳句創作の授業を中心に―」『国語科教育』第 58 巻, 全国大学国語教育学会 2005
・渡部信一「「学び」探求の俯瞰図」佐伯胖『「学び」の認知科学事典』大修館書店 2010
・吉村浩一『心のことば―心理学の言語・会話データ―』培風館 1998
・吉浦紀晃・米崎直樹「証明力が拡張された適切さの論理体系 ER」『情報処理学会第 55 回全国大会』情報処理学会 1997
・田中哲平「読み中の能動的アノテーションにワーキングメモリが及ぼす影響」『京都大学大学院教育学研究科紀要 第 63 号』京都大学 2017
・宗宮喜代子『ルイス・キャロルの意味論』大修館書店 2001
・吉村公宏『はじめての認知言語学』研究社 2004
・西村義樹・野矢茂樹『言語学の教室』中央公論新社 2013

・池上嘉彦『記号論への招待』岩波書店 1984
・石黒圭『文章は接続詞で決まる』光文社 2008
・石黒圭「文章理解における一貫性の把握について」『一橋大学国際教育センター紀要』第 2 巻，一橋大学国際教育センター2011
・松尾太加志『認知と思考の心理学』サイエンス社 2018
・茂呂雄二『なぜ人は書くのか』東京大学出版会 1988
・垣内松三『国語の力』玉川大学出版部 1972
・籾山洋介『認知言語学入門』研究社 2010
・小林一貴「意見の形成における情報の固有性と共有性」『国語科教育』第 50 巻，全国大学国語教育学会 2001
・吉川芳則「説明的文章の単元の学習指導過程における終末段階の学習活動設定の要件」『国語科教育』第 56 巻，全国大学国語教育学会 2004
・橘高眞一郎「文学性の生成モデル」『文学部論集』第 93 巻，佛教大学 2009
・牛山隆徳『スイッチ思考法』PHP 研究所 2004
・好井裕明『「あたりまえ」を疑う社会学 質的調査のセンス』光文社 2006
・中村明『文体トレーニング』PHP 研究所 2012
・高木まさき『「他者」を発見する国語の授業』
・山本茂喜『思考ツールで国語の「深い学び」』東洋館出版社 2017
・大村はま『新編 教えるということ』筑摩書房 1996
・三島由紀夫『文章読本』中央公論新社 1973，改 1995
・谷崎潤一郎『文章読本』中央公論新社 1975，改 1996
・佐伯胖『理解とは何か』東京大学出版 1985
・佐伯胖『認知科学の方法』東京大学出版 1986
・戸田正直「『認知科学の方法』について」（補稿）佐伯胖『認知科学の方法』東京大学出版 1986 所収
・石原千秋『読者はどこにいるのか』河出書房新社 2009
・西田谷洋『文学理論』ひつじ書房 2014
・土田知則・青柳悦子・伊藤直哉『現代文学理論』新曜社 1996
・櫻田潤『図で考える。シンプルになる。』ダイヤモンド社 2017
・大越和孝監，藤田慶三・今村久二・井出一雄・邑上裕子編著『小学校国語学習指導実践事典』東洋館出版 2006
・萩中奈穂美『「説明表現能力」育成のための学習指導論』渓水社 2017
・遠藤瑛子『思考力・表現力・協同学習力を育てる―主体的な学びをつくる国語科総合単元学習―』渓水社 2016
・林治郎・岡田三津子編著『新版 言語表現技術ハンドブック』晃洋書房 2005
・中洌正堯・国語論究の会『表現する高校生―対話をめざす教室から―』三省堂 2003
・林治郎・岡田三津子『言語思考技術ハンドブック』晃洋書房 2018
・佐渡島紗織・坂本麻裕子・大野真澄『レポート・論文をさらによくする「書き直し」ガイド』大修館書店 2015
・佐藤信夫『レトリック感覚』講談社 1992

・倉沢栄吉『解説 国語単元学習』東洋館出版社 1993
・市川孝『国語教育のための文章論概説』教育出版株式会社 1978
・今井むつみ『学びとは何か―〈探究人〉になるために』岩波書店 2016
・国分一太郎『新しい綴方教室』新評論 1952
・糸井通浩・植山俊宏『国語教育を学ぶ人のために』世界思想社 1995
・井口あずさ『中学生の意見文作成過程におけるメタ認知方略指導に関する研究―自己評価を取り入れた指導過程の検討―』渓水社 2011
・井口あずさ「「書くこと」の指導と学習に生きる振り返りー指導者が設定するモニタリングとしての自己評価―」『月刊国語教育研究』第 52 巻, 日本国語教育学会 2017
・小川雅子『国語表現力の構造と育成―内的言語活動を主体とする理論と実践―』渓水社 2003
・堀江祐爾「アメリカの作文教育―推敲指導を中心に―」藤原宏編著『思考力を育てる国語教育』明治図書出版株式会社 1987 所収
・西村肇「「論理的な」表現と「ロジカルな」表現」『言語』第 26 巻第 3 号, 大修館書店 1997
・輿水実「説明文の本質とその指導」『国語教育基本論文集成 第 14 巻 国語科理解教育論(4) 説明文教材指導論Ⅰ』飛田多喜雄・野地潤家監修, 明治図書出版株式会社 1994
・森田真吾「「主体的・対話的で深い学び」を目指した「自己内対話」への他者視点の導入」『月刊国語教育研究』第 53 巻, 日本国語教育学会 2018
・M.J.アドラー、C.V.ドーレン『本を読む本』外山滋比古・槇未知子訳、講談社 1997、文庫日本ブリタニカ株式会社 1978
・ヴィゴツキー『新訳版・思考と言語』柴田義松訳、新読書社 2001
・P.ヘリオット『言語心理学入門』菅野衷訳 大修館書店 1975.
・M. A. K. ハリデー, R. ハッサン『機能文法のすすめ』筧壽雄訳 大修館書店 1991.
・G.レイコフ, M.ジョンソン『レトリックと人生』渡部昇一, 楠瀬淳三, 下谷和幸訳 大修館書店 1986
・J. L. オースティン『知覚の言語 センスとセンシビリア』丹治信春, 守屋唱進訳 勁草書房 1984
・『明鏡国語辞典 第二版』大修館書店, 2010 ほか
・『第 1 回小論文グランプリ入賞作品集』京都府教育委員会, 2014
・『第 2 回小論文グランプリ入賞作品集』京都府教育委員会, 2015
・『第 3 回小論文グランプリ入賞作品集』京都府教育委員会, 2016
・『第 4 回小論文グランプリ入賞作品集』京都府教育委員会, 2017
・『第 5 回小論文グランプリ入賞作品集』京都府教育委員会, 2018

巻末資料

附　巻末資料

対生徒の試行的実践における感想文一覧

【A クラス】

担当作品：「文字は何を伝えるか」

すごく難しくて、たくさん頭を使った。本文に、あれ？というのはいくつかあったが、それを説明するのが、難しかった。あまり、こんな風に間違っているところを探すことはないから、やりにくかったけれど、探すことができたからよかった。
今まで生きてきて「あれ？」って思った事はあるけれど、探した事はなかったので、すごく楽しかったです。しかもけっこう「あれ？」を探すのがむずかしかったのでビックリしました。ふしぎな体験だったので、今後もこれをいろいろな事に生かしていきたいと思いました。
一人ではあまり分からなくてどこが悪いのか見つけられなかったけれど、グループで話し合ってみると色々な意見が聞けたので、すごくおもしろいなと思いました。今後も作文とか書くときにこのことを使えるようになっていきたいなと思いました。
すごく難しかったけれど、楽しかったし今後も使いたいと思いました。今日の授業はとても勉強になりました。
今回やってみて、こんなに作文がうまい人でも、こうゆうこともあるし、もちろん、自分にもあるので、積極的におこなってより良い作文をつくっていけるようにしたい。
一見正しい文でも読み方を変えて「あれ？」を探すことによって、文章をどのようにしたらよくできるかを知れると思いました。この「あれ？」探しは、読書感想文などの自分が書いた文で行っていけたらいいなと思いました。
難しかったけれどとてもおもしろくてとても良かったなぁと思いました。さがしている時は疑問に思ったりする事もあるけれど、何回も読むと分かってきたのでうれしかったです。また同じ事ができたら良いなぁと思いました。これからもいっぱい文を読んでいきたいと思います。
小論文にこういうことをするのは初めてで、できるか不安だったけれど、やってみると他の人の意見などが聞けて楽しかった。交流して、納得できたりしたらとてもうれしい気持ちになった。時間があれば、「あれ？探し」をまたやってみたいです。
この班は、2 つしか意見が出なくて、全然分からなかったし、自分は一つも見つけられなかったけれどおもしろかったので、またやってみたいなと思いました。文章を読むのも苦手だったので少し力がついたのかなと思いました。「あれ？」と思ったことがたくさん見つけられるようにしたいなと思いました。
ふだん、自分ではあれっ？って思ったことがあまりないので見つかるのか不安でしたが、他の人の意見を聞くとなるほどなとか、確かにと思うことがたくさんあったので勉強になったし楽しかったです。今後も文章を読んでいく上で使えたらいいと思ったし、本の内容も理解できそうなので今後使いたいです。
今まで、たくさん文章とか読んだり、人と話したりしていて、「あれ？」って思ったこともあったけれどあまり考えたりしなかったけれど、今日「あれ？」を探してみて、すごく難しかったけれど、みんなで考えたりして楽しかったので、これからも、「あれ？」を日常でも探してみたいと思いました。
あれ？と違和感をおぼえる事は簡単だったのですが、なぜそれに違和感を感じて

いるかの理由を見つけるのがむずかしかったです。他の人の意見を聞くと自分とまたちがった所まで知れるのでよかったし面白かったです。	「あれ？探し」はちゃんと読まないとわからないし、読む力もつくと思いました。また「あれ？」と思うところが一人でも意見が言わないとわからないことがわかったし、また本とかを読むときとかもがんばって「あれ？探し」をしたいと思います。
色々と難しかったです。日常的な会話でかみあってなくて「あれ？」ってなる時が時々あったので、今回の授業から改善していきたいです。作品から「あれ？」を見つけるのが難しかったです。これからも違和感は大切だと思うので、気をつけていきたいです。	授業などで作文をする時に、どうやって違和感なく文を書くのかが分かりました。また、本を読んだりする時にも詳しく調べていこうと思います。
今日、読んだ文章には分からないことが大量にあって、あまり文章に入れなかったです。今日、学んだことを生かして、本を読んだりして、分からないことがあったら、辞書などで調べて「あれ？」と思うところを少なくしていきたいです。	文字での伝わり方は文章がおかしかったり、突然、変な話を入れたりしているところからつながっていくんだなと思いました。これは実生活の中でもあると思ったのでよかったです。あれ？と思うようにとらえられたりしていたし、改めて言葉って難しいと思いました。
文章の違和感を見つけるのは難しいと思いました。グループでの交流ができたので良かったです。話している中でも「あれ？」と感じることがあるので、そういうのを探すのもアリなんだなと面白かったです。	いっぱい文字があってその中から一つ一つあれ？を探すのは、ちょっと難しかったです。あと、意見が分かれるところがまた何かにつなげていけるんじゃないかと思うし、難しいけれど今後にも一回は、使う機会があると思うから使っていきたいです。
あれ？の違和感の授業はとてもタメになる話でしたし、改めておかしいと思う部分を見つけるスキルが上がったと思います。4/6 は自分なのが意見をもうしたてたい所でしたが、よく人のあげ足を取ることをするので今回の授業は見方を変えるという点で助かりました。	ただ文を書いているだけで少し文がおかしいなと思うところは自分が気付かないところで、たくさんあるのかなと思いました。そういうときは他の人に見てもらって教えてもらったりするのもいいと思います。これから、もっと文を書く機会はあると思うので、今回のことを生かして「あれ？」と思うところをしっかりと直していけるようにしたいです。
「あれ？」をみつけるのは難しいと思ったけれど、どこがおかしいのかがわかるとおもしろいなと思った。	いろんな「あれっ」の意見があっておもしろかったです。いつも文章を読むときはおかしなところがあってもほっておいたり、とばしたりしていつも意識してなかったけれど、今度からはあれをみつけた
文章を読むことが自分は得意ではないので「あれ？」を探しながら読むことも内容を理解する一つの方法だなと思いました。今後も活用してみたいとは思ったけれど少し難しいかなと思います。でも、良い経験になりました。	

ら調べたり考えたりしたいと思いました。「あれっ」をみつけるのはむずかしかったです。
少し難しかったけれど自分の「あれっ」という所は解決できるようになるので、いいと思いました。今後はできるだけ使えるようにして自分の？をなくしていく力をなくせるようにしたいと思いました。
自分が「あれ？」と思ったことを他の人が共感してくれるのが楽しかったです。でも、上手に説明することが難しかったです。自分が「あれ？」と思っていなかった箇所でも、他の人がチェックしている所（※記述途中）
個人でやると「あれ…？」は探せなかったけれど、グループでやると「あれ…？」と思えたのでよかったし、たしかにと思えたのでよかったと思います。交流をしているとき、「あれ…？」が最初わからなかったけれど、きいていると共感もできたのでよかったです。
一人で「あれ…？」を探すのは難しくてどこに線を引けばいいか分からなかったけれど、グループみんなで話し合うと一人よりやりやすくて見つけやすく、楽しかったです。この経験をして一人でも今後見つけられるようにしたいと思いました。
一人で考えているときは「あれ？」のところが二・三個しか見つけられなかったけれど、グループでやったら自分が考えてもいなかったところとかが出てきておもしろかったです。いろいろな人の意見を聞くのは大切だなと思いました。
文章を探しても、「あれ？」と思うところがなくて、すごく難しかったです。班の人のおかげで一つ見つけられたけれど、自分では見つけられなかったので、次見つけるときは、自力で一つは見つけたいと思います。
読んでいて、「あれ？」が全くなかったので、途中で不安になって、クラスのみんなで発表してみたら、僕は一行一行の一部分を探していたけれど、みんな文だったのでとてもあせりましたが、後々分かってきてよかったし、面白かったです。
少し難しかって班の人の意見を聞かないと分からない部分がありました。交流してみると色々な意見が聞けて楽しかったです。本文が意外と身近な文だったので、分も理解しやすく、分かりやすかったです。
「あれ？」を探すというのは、面白かったので、良かったと思うけれど難しかったです。
27-30 は読んでいて気持ち悪かったです。同じことを三回言っていたので、一つの文にまとめたらいいのになと思いました。
まったく分からなかったけれど、グループで交流してできた意見を聞いてみると、たしかに「あれ？」と思うことがいくつかありました。他の班の「あれ？」と思う所もなるほどと思いました。たしかに今回の文章は「魅力」という言葉が少し多い気がしました。
どんな意見でも、「あれ？探し」をすることで、自分が小論文や論文を書く時にためになることを見つけられるし、さらに深めることができるのでこれからたくさん使っていこうと思います。
すごく難しくて、たくさん頭を使った。本文に、あれ？というのはいくつかあったが、それを説明するのが、難しかった。あまり、こんな風に間違っているところを探すことはないから、やりにくかったけれど、探すことができたからよかった。
全然、違和感を感じなかったのでまった

く分かりませんでした。次にする時があれば一つぐらいは気がつけたらいいなと思いました。	どにこのことを使うと間違いが少しでも減って自分的に良い作品が作れるのではないかなと思いました。
今回「あれ？探し」をしてみてすこし難しかったけれど、今後作文の清書のときな	

【B クラス】

担当作品：「ゴッホの愛した浮世絵」

	けるのは楽しかった。
とても難しかったです。けど友達と話しているときも会話がかみ合わなかったりするときはあるので、こういう日常生活でも「あれ」さがしが出来たらいいなと思います。	こうやって人と意見を交換してみるとそれぞれ、個人の感じ方の違いがはっきりとでてくるなと思いました。自分が変だなと感じなかったところでも人に指摘されると、確かにとても共感できるから、こういうことをたくさんやっておくと、自分ではあまりおかなかった視点において読めるスキルが身に付いていきそうだなとも思いました。
確かに作文とかを作るときは、使える技なのかなと思いました。手紙とかを書くときも使ってみようと思いました。	
「あれ？」探しをすることによって文章を正しく直すことができたと思うし、今回の授業を受けてよかった。	二本語がまちがって「あれ？」ってなるときはいっぱいあるんだと思った。（ママ）
今回違和感を探すということをしていったけれども、今までなにか変だなと思いながらも流していたことがあったので、そこは直していきたい。また、文章の違和感よりも絵等のほうが探しやすい気がしたので、現実でうまく使いたい。	「あれ？」と思う所を探すのは意外に難しかったけれど、楽しくみんなと話し合って理由と改善法を考えられたのでよかったと思いました。これからもやってみたいと思いました。国語苦手だけどとても興味を持ってできました。
日常でもあれ？と思うことはけっこういろいろあるしあまりむずかしくもないので使っていこうと思います。ほかにもいろんな文章を読んでやっていきたいと思いました。	話を聞いていたら、簡単かなと思っていたけれど、実際に探してみたらけっこう難しかったです。でも、楽しかったのでためしてみたいなと思いました。それに、国語の文章は長くて難しいしニガテだったけれど、こういう気持ちになれたので良かったです。
やってみて自分が書いた文章を読むときも、あれ？と思う所があったので、そういう所を今日探してみて、おもしろかったです。今後の文章を書くときとかにいかせるようにしたいです。	私たちはいつも文章を「あれ？」 があるのかどうかを探して読まずにすらすら見ているから、じっくり一文一文確認しながら読むと、「あれ？」がけっこうでてきました。「あれ？」を探すことで、文の内容もくわしく理解することができました。とても面白かったです。個人よりペア、ペアよりグループで交流することでいろんな意見があって勉強になりました。
一つしか見つからなかったけれど、同じグループで重なった他の人が言っていたところは自分では思いつかなかった。	
意外と「あれ？」を探すのがむずかしかったし、分かってもどういった理由なのかを探すのがしんどかった。	
探すと結構いろいろ見つかって、どんどん気になっていった。でも、探さないと見つからないようなところもあって、見つ	文章を読むときに「あれっ～」とおもったところをみつけるのもおもしろいので、

作文を読み合うときにそういうのをさがして、読み合うのも良いと思いました。ペアから個人からグループになってとてもたのしかったのでとても良かったです。	ったからまたやってみたいなと思う。（時間のあるときに）
やってみる前はすごく難しそうだなと思っていたけれど、実際やってみると、思っていたよりは簡単でおもしろかったので、自分が作文をかいた時にもこういう風な視点で自分の作文を見て、改ぜんしたいなと思いました。	今回「あれ？」を探してみてあんがい見つけにくいのがあったりしたけど基本的にみつけやすいかんじのところがあったと思う。文章をよんでみてもどこに線をひいたかとかをグループでしっかりと交流できてよかった。
「あれ？」深しは見つけるために少し深く考えなければならなかったので、難しかったです。グループですると、分かる所もありました。　（ママ）	あんまりこうゆうことをやったことがなくて難しかったけど、グループで交流したらたくさんの「あれ？」が見つけられました。今やったら文章を読んでしてきできるけど、会話だったらその場でしか判断できないので大変だなと思いました。
あれっていうのは人のでも難しいと思うけれど自分でかいたらもっとわからなく難しいと思いました。自分のはちゃんとできてると思ってるからうたがいの目をもってできるようになりたいと思いました。	どれが正解なんかが全然見つからなかったし、文を読み終わってから違和感はなかったけど、交流してみたら、おかしいなって思う所が多かったので、色んな人が色んな意見をもっているんだなと思いました。
導入のペアの人と読み合いするのはすごく分かりやすかったです。でも、優秀賞の方の文章はいろいろな具体例がありすぎて結局、何が言いたいのか分からなかったです。でもこれを中三の人が書いていると思うとすごいなと感じました。	最初は本文じたいが難しくて別におかしいところなんてないんじゃないかと思ったけど、何回か読んでみるといらない文や唐突なところがあっておかしいなあと思うところを見つけれたのでよかったです。
意外にむずかしかったです。あれ？っていうのは会話では分かりやすいけど、長い文で読むとけっこうむずかしいなぁと思いました。話と矛盾しているとことかもいわれてみれば、分かるけどあまり分かりませんでした。今回の内容はむずかしかったです。ぎもんがおかしいとかもよく気付いたなぁと思いました。	やる前はできるだろう！と自信いっぱいだったけどやってみると、全然わからなくて、グループの人の意見を聞いて、「あ～確かに！」と思うことがたくさんありました。探すのは大変で、私にとってとても難しく感じたけど、やってみるとおもしろくて今後のためになりそうだと思いました。
人の文章を読むのは好きだし、てんさく？ぽいのもまぁまぁやるのはすきだから見つけるのは、楽しかった。多分人のかいたものを見るのは好きだけど、自分でやるのは、むりだと思う。まぁまぁ楽しか	やってみて、「あれ」という所を探すというのは大切なことだと感じました。この「あれ」を探すのを身につけたらしっかりとした文章が書けるようになるのではないかと感じました。だけれど、そうとう

難しかったので、普段の授業で文を読む時もやってみようかなと思いました。
案外むずかしくて、個人のときはけっこうまよったけど、グループで話したときは、「なるほど」とか同じ意見の人がいて、たのしかったです。今後も、ただ読むだけではなく、疑問などをもって読みたいです。
個人で文章を読んでいて違和感を感じていなかったところでも、クラスには何人もの人が「あれ…？」と感じていて、こんな考えもあるのかととても参考になったし面白かった。文章は誰もが読んでいて分かりやすいとより良くなります。これからも皆で「あれ…？」探しをしてより良い文章にしたいと思う。
けっこう難しくてあれ？っておもってもどこがどうおかしいとか考えるのもけっこう頭をつかいました。でもこういうことをすることでふしぎに思うこととかみんなちがう考え方をしているとわかりました。
「あれ？探し」は意外に難しいなと思いました。でも、やるのは、おもしろいと思ったし、やってみて良かったです。探すと、やはり、自分でのミスは、減るのでは、ないのかな～と思いました。見つけるのは、難しいですが、やると自分のためにもなるのでやってよかった授業でした。グループ交流などもしっかりとできたし他の人の意見を聞くのもいいな～と思いました。
自分だけではおかしいと思うことがなかったけど、グループになって話し合いをすることで色々な考え方があるんだな～と思いました。視点を変えたりしてみます。
見た感じがあってても一文一文を見ていくと誤った文章があったりするので、自分ももっと注意しながら作文を読んでいこうと思った。自分が見つけられないところも班のメンバーの人や他の班の人が見つけてくれて楽しかった。
とても難しかったけど、「あれ？」と思う部分が人それぞれちがうのでおもしろいなと思いました。難しい文章を読むと、難しい言葉とかも出てくるのでもっと言葉を知らないといけないなと思いました。
作文を作る時は、まちがいがあるということが一つは、あることやまちがいを探すことで、自分に大きな成長があるんだなーとおもいました。また作文を作る時にやってみたいなーと思いました。