

# 中学校第2学年を対象とした小論文を書くことに関する実践研究

小野田 磨柚

Practical Research on Writing Essays for the Second Grade of Junior High School

Mayu ONODA

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第3号 (2021年1月)

Journal of Educational Research  
Center for Educational Career Enhancement

No.3 (January 2021)

# 中学校第2学年を対象とした小論文を書くことに関する実践研究

小野田磨柚

(向日市立勝山中学校)

Practical Research on Writing Essays for the Second Grade of Junior High School

Mayu ONODA

2020年9月30日受理

**抄録：**本論文は、小論文といった論理的文章を書くにあたって、義務教育段階における学習者に関して多く課題に挙げられる「書くことに対する抵抗感」に着目する。読み手が不自然な文章表現に対して抱く「違和感」という感覚を活用して「一人で書く」ことから「集団で書く」ことを目指した文章表現における協働的活動を通して、学習者の心理的抵抗感を低減させ、情意面の課題を解決できるような学習過程の構築を目指すものである。

**キーワード：**小論文、中学生段階、推敲、「違和感」、共有化、承認、協働的推敲、学習参画

## I. はじめに

### 1. 本研究のねらい

一般に、文章表現学習が抱える問題として、学習者のスキル面と情意面の両面から成る問題要因が考えられる。本研究では、学習者の「文章表現活動をしたくない（参加したくない）」という情意的な問題要因である「心理的抵抗感」を仮説的に捉える。この問題設定は、「心理的抵抗感」による表現学習に対する参加意欲の抑制・抑止の問題は大きいと考えられ、学習の弊害を招きかねず、学習者の義務教育段階における早急な解決が望まれるためである。以上の問題より、表現活動の参加意欲への働きかけに重点化して考察する。

具体的には、従来の添削指導および推敲活動から問題の焦点化を行い、「全員参加」型の協働的推敲活動による学習参画の構想・実現を図る。

その際、全学習者が「共有」できる感覚として、「違和感」に着目し、「違和感」の共有を前提とした他者の意見の「承認」を基に「協働」的活動を通して、よりよく他者の文章表現に関わるという表現者および表現集団の土台作りを可能とすることを目指す。また、このような「学習参画」から将来的な「社会参画」へと良好に接続すると仮説的に捉える。

なお、小野田（2020）では、以上の仮説を前提とした対教師・対生徒の試行的実践を行い、その成果をもとに分析した。本稿においても同試行的実践の成果をもとに論じる。

### 2. 学習者の心理的背景（情意面）の問題の焦点化

#### （1）従来型の添削指導の問題点

従来の添削指導は、学習者の表現形式や内容に関する誤用を指導者が発見して訂正する「教師主導型」が主流である。しかし、このような添削指導では学習者の「成功体験」として効果が得られにくいという問題がある。具体的には、教師と生徒の立場は権威的かつ服従的になりやすく相互作用的な推敲の形は取りにくい背景や、互いに確かな信頼関係があっても、過度な修正を求める指摘は、学習者の自尊感情に関わる危険性の問題などが挙げられる。

また、学習者は指導者の提案した箇所の修正効果が十分理解できないと、指導者の好意的修正であっても、一連の添削をネガティブに受け取る傾向にある。添削指導に対する肯定的な捉え直しがなければ、以後学習者は文

章表現活動に対する忌避感を少しずつ重ねやすく、また、文章表現に対する価値判断や表現学習としての場の参加を自ら敬遠してしまいがちである。この問題は特に、中学生特有の自我形成途上段階では顕著に現れる。

しかし、指導者の支援が全く得られない状況で文章表現を行っても、学習者の力のみでは文章表現の質は向上せず、孤立感・無力感を抱く危険性がある。それを打破すべく「学習者間」の推敲を組み込んだ文章表現学習があるが、課題もある。

## (2) 従来型の推敲学習の問題点

特に、本格的に論理的文章を学習し、表現し始める中学段階の学習者は、自身の読みから論理の不整合性に気付くことが難しく、また文章表現の問題に気付けたとしても、箇所の明確な指摘や原因の特定および表現の改善が困難である。それも影響して、学習者間の文章表現案を十分吟味できず、実感の伴わないままに「良い」文章表現案として採用してしまうこともある。また、自身の文章表現力に否定的な学習者は特に、他者の優れた文章に対して「正しい」「くずせない」等の判断が強くなり、他者の表現に対する直接の関与を避ける傾向もある。

その結果、他者の文章の関与による自己表現の見直しがしづらく、表現力の向上の足がかりのないまま、文章表現の場からますます遠ざかり、自身の文章表現の成功的見通しを立てにくいという「悪循環」に陥る危険性が考えられる。

## 3. 研究の目的

本研究で捉える問題の根本的な要因として、「添削指導」による成功経験を得にくい点、「推敲学習」による他者の表現活動から学びにくい点から二重の問題を挙げる。

これらの問題の解決策として「推敲」学習の積極的な見直しを考え、以下のような授業の構想を図る。

- ① 文章表現に関する「悪循環」の打開
- ② 推敲活動の積極的「協働」性の提案
- ③ 「全員参加」型の表現活動への主体的関与
- ④ 表現活動に対する意欲の「賦活」化

### (1) 研究仮説

添削指導・推敲活動の課題より、文章表現観の転換の必要性が考えられる。仮説的に、文章表現における絶対の解はなく、従来の「正誤」を前提とした推敲観および批正観から、「適不適」の感覚・価値基準を適用した推敲観への概念の転換の必要性を掲げる。それは、表現活動における絶対解から最適解への転換を果たすことを意味する。情意面の課題解決のためには、

- ① 推敲に対する適切な「共有」感覚の育成
- ② 他者の意見の積極的な「承認」が前提の「協働的」推敲活動を確立
- ③ 表現の場における自己開示の必要性の認識 があると仮説的に捉える。

また、「協働的」活動の条件として、

- ① いずれの学習者も主体的行為で関われること
- ② 改善向上の感覚が共有・承認できること
- ③ 一定の成功体験として実感できること を挙げる。

なお、ここでは共に同じ活動を行う「共同」ではなく、お互いの行為に働きかけるという意味での「協働」を意味することとする。このように集団活動のなかで個々の読みの「感覚」を「共有」し、それを基に相互の意見を「承認」し合い、活動の「協働」性を高めることで、集団化の基盤とする。

以上の方法より、意見を相互に承認し合うことで他者の文章表現によりよく関わっていくという初歩的な「成功体験」を、表現活動を駆動する力として積極的に認めることが必要であると考え。活動を肯定的に捉えられ、推敲を共に行う学習集団への信頼感も生まれると期待され、その信頼感から新たに推敲学習の表現の場を確立するという「良循環」をも期待できる。また、「違和感」を通した推敲活動は学習参画の一助となる効果が高いとする。

## (2) 考察の対象

本研究では、論理的文章における論理の向上性を重視でき、かつ表現欲求が表れやすい小論文に注目する。また、活発な自我形成期でもある中学生の協働的学習を重視する点などの理由により、ここでは中学生の小論文表現を対象とする。

## 4. 「全員参加」型の協働的推敲活動の検討

### (1) 先行研究から見る「推敲」学習の問題の焦点化

推敲および批正に関する辞典の事項では、森田（2015）、花田（1991）、小林（2015）、中西（2011）らの論がある。いずれも書き手の負担感に配慮するも、文章表現における「正誤」修正を前提とした推敲観に近く、協働的推敲に関する言及は積極的ではない。

また、大内（2001）は、文章表現の指導過程として一般的な「取材・構想(構成)・記述・推敲」が「大人の側からの発想」に基づいた指導法であり、「表現学習の興味関心を高めるため」の「子どもの側からの発想」に基づく指導過程の必要性を主張する。現状の問題意識として重要な指摘であるが、問題解決のための具体的実践の提示はない。

さらに「推敲」段階を含んだ文章表現学習の実践を見ると、学習者による「添削」や自己推敲に集約されることも多く、手法として「ポストイット」等を活用した相互批評的な推敲学習も取り入れられているが、理論的背景が明確でなく、効果が挙がっているとはいえない。また別の手法に、指導者の思考の道筋を学習者に辿らせ、指導者が設定した唯一の「正解」に到達させることを目的とする「正解」発見型の授業構成もあるが、「気づき」が得られない学習者には取り組みに参加することが厳しい側面もある。

### (2) 「熟達者としての書き手」の視点の問題

中西（1991）は、「熟達者としての書き手」は与えられた課題を自身の答えやすい《問い》に変換して自動想起を行う「仮説的モデル」を構想する。これは「熟達者」から見れば有効かつ重要な指摘であるが、文章表現に秀でていない「非熟達者」の観点からの構想は見られず、具体的な全員参加を前提とする学習の場の実践例はない。「熟達者」のみが表現の場に積極的に関与するのではなく、全書き手の参加の場の構築を考慮する視点も必要である。以上のような問題点から、表現活動の場に全学習者が参加しやすいように学習の形を構想する必要がある。

### (3) 「協働」的推敲活動を「推進」する手法

寺田（2012）は、単に文章作品を理解するだけでは「読むという行為」は十分に駆動しないという可能性を指摘し、「読むという行為」を「推進」させるために、学習者間の対話を前提とした「協働」的活動を構想する。また、読者反応を促す「仕掛け」として「読み方（解釈方略）」を学習者に提示している。

これを援用して、本研究では、「推敲する(書く)」という行為を「推進」する授業を構想する。つまり、推敲対象の作品を提示するだけでは「推敲するという行為」は十分駆動することはできず、対話を前提とした「全員参加」型の「協働」的活動を構想する。また、活動の「推進」の「仕掛け」として、読み手集団の誰もが理解でき、かつ活動を活発化させる効果が高いと考えられる「感覚」の「共有」段階を取り入れる。

なお、本研究の最終形は「推敲」から「書く」行為の発展であるが、本稿では対象としない。

### (4) 集団での「共有」可能な「感覚」の検討

読み手の「感覚」の「共有」を推敲活動時に用いるのは、活動の推進の効果もあるが、他者の表現活動に関与する際に、書き手の優位性や専門性に匹敵する知識がなければ、合理的分析から始めることはできないと考えられるためである。

以上の理由より、感覚的切り口から他者の文章に関与する段階を設定することとした。この感覚的切り口を本研究では「違和感」として設定する。この語は、日常感覚からも理解しやすく、活動の場での利便性も見込

まれ、感覚として共有化されたときに一定の問題提起力のある「推敲用語」として活用することとする。

## 5. 先行研究における「違和感」の活用例

### (1) 認知言語学・心理学分野の「違和感」の活用例

吉村（2004）は、認知言語学の視点から「違和感」という感覚を「ことばの「変な感じ」」に反応する「変化を感じ取ることばの直観」と捉え、「音声・語彙・統語・意味・語用論など」の「ことばの仕組みとはたらき」にも「違和感」は及ぶとする。

また、物語読解を研究する心理学の視点では、米田ら（2005）が「因果的な連続性が失われているような文に出合った際に違和感を感じて、連続性を保つよう解釈を修正する」と捉え、「違和感」の感覚を焦点化して分析を行っている。

### (2) 推敲時における「ズレ」の感覚の分析

内田（1989）は、発話思考法を用いたプロトコル分析により、推敲時の「あれ？おかしい」という感覚の存在に注目した。内田は、この感覚を「ズレ」の感覚と名付け、「推敲は言語の表現と意図の調整過程で表現（語や文章）と意図が「ズレている」という感覚がきっかけになって生ずる」とし、「ズレの感覚が起こると、もっとぴったりした感覚がもてる対案の探索が起こる」と分析する。

この内田の「対象者の推敲活動の契機は「ズレ」の感覚にある」という見方より発想を転換して、「「ズレ」の感覚がある箇所から推敲の契機を探す」活動を構想し、文章表現における協働的学習活動の推敲用語として活用できるよう、「あれ？おかしい」という感覚の効果を整理する。なお、「ズレ」の感覚を活用した実践に吉田（2004）があるが、短歌創作の活動であり、かつ学習者による「ズレ」の語の使用例はない。

### (3) 推敲用語としての「違和感」の検討

推敲学習を協働的活動として行う際、「あれ？おかしい」という感覚は、推敲箇所に気付きにくい学習者でも捉えやすい感覚として捉える。そこから、学習活動の中で他者と「共有」するために、用語の工夫が必要である。「間違い」等の言葉は否定的なニュアンスを含み、将来的に文章表現の改善向上活動の駆動性を損なう危険性が想定される。

### (4) 「ズレ」の比較による「違和感」の特性の検討

文章を読んだ際に「なんか変」が読み手の感覚や反応の中に存在するのはまちがいないが、「ここが変」「これだから変」と明確に原因箇所を突き止めることは、言語能力の高い熟達者であっても難しい。

「ズレ」の語に注目すると、「ズレ」の発生している箇所と比較対象となる「正解」を指摘しなければ「ズレ」を指摘することは難しい。一方、「違和感」は、「～感」とあるように、自覚の有無に限らず「感覚」に注目される傾向にある。そのため、簡単な比較から生じる「不調和・不自然な感じ」という感覚の有無をより重視できる。

なお、「違和感」は、個々での感知は微弱で、認知が困難であるが、感覚としての存在は共通認識で理解でき、共有もしやすく、共有化からの集団として「違和感」の発生する原因理由の解明意欲（なぜ皆が「違和感」を感じたのだろうか？）が生じやすい。またその解明から「解消意欲」へと転換されることが仮説的に見込まれる。

以上より、「ズレ」は正しさ・確からしさ等の「基準や根拠」がより強く重視されやすく、話し合い活動の際の指摘の困難さが生じる危険性があるため、学習用語として「違和感」を採用することとする。

よって、「違和感」の定義としては、文章表現に対する「あれ？おかしい」という「不整合感」に由来するとし、その対義語として「整合感」を当てることとする。

## 6. 研究の手順

中学生の小論文の表現活動において「違和感」が共有できることを大きな前提とする。

①「違和感」の共有を前提とした学習活動を設定し、その効果を検討する。

②中学校教師の経験値を手掛かりに「違和感」を活用した推敲学習の可能性について、対教師（教員研修講座）

の試行的実践を行い、検証する。

③両者の成立を得たうえで、中学生に対する「違和感」を取り上げた推敲学習実践を行い、分析・考察していく。

①については、まず推敲用語としての「違和感」の活用の検討として、京都府教育委員会による公共出版物の「小論文グランプリ」の受賞作品（中学生作品全 60 作品）を対象に「違和感」の適用を検討する、次いで、現職教師（計 7 名）を対象に聞き取り調査を行う。そこで「違和感」の学習用語化の検討を行い、調査対象の全員からの承認を受けて構想する。以下より、②対教師の試行的実践と③対生徒の試行的実践を重点的に取り上げる。

## Ⅱ. 実践の概要

対生徒の試行的実践の前に、公立中学校教諭を対象に予備調査を兼ねた試行的実践を実施した。ここから、次の段階の仮説として論構築の検証も行う。

### 1. 対教師の実践の概要

2018 年 6 月 11 日、公立中学校教員（全 64 名）を対象とした『平成 30 年度京都府教育委員会「言語活動の充実」講座』において試行的実践を行った。これは、小論文の表現指導講座の一環によるもので、小論文指導時の具体的な指導法はもとより、推敲学習としての協働的活動を前提とした集団指導に閉塞感・機能不全感を覚える指導者の声が多く、その問題に取り組む目的で実施したものである。

そこでは、講者が約 10 分間の講義として、過去の受賞作である生徒作品を例に、読み手の感覚の「違和感」から文章を推敲するという活動の新視点の提示と実際の教育実践における有用性を提案した。

「違和感」の観点例としては、内田（1989）の推敲方略を整理し、①語彙・文・段落レベルの「違和感」、②題名の「違和感」、③具体例の「違和感」、④話題転換(唐突・突飛)の「違和感」、⑤論証・論述の「違和感」、⑥首尾の「違和感」、⑦文章構成の「違和感」の 7 項目を挙げる。講義後、講座の受講者は前年度の受賞作を対象にグループ討議を行う。

### 2. 中学校教師の自由意志による自由記述の分析

当講座の後、提出された自由記述を分析する。なお、記述に関する特別な指示は行わず、受講者である教師の自由意志によって記述された。

#### (1) 学習用語としての受容

受講者の自由意志による「違和感」の明記は、小数点第二位以下は切り捨てとして、64 人中 60 人（93.7%）である。自由意志にもかかわらず 9 割を超える記述率は、今回の活動において「違和感」が全体のキーワードとして十分機能し受容された大きな成果として捉えられる。

#### (2) 「違和感」を用いた学習活動に対する実践意欲

自由記述より、「違和感」が「実践」あるいは「添削」で使えると記述した人数は、64 人中 55 人（85.9%）である。なお、「実践」における有用性を明記したのは 64 人中 42 人（65.6%）である。これは現場教師の実践経験の感覚から、学習者も「違和感」を捉えられ、共有することで学習活動につながるという推測が立ったのだと捉えられる。なお、実践に使いにくい背景として挙げられた記述には、時間の確保や生徒の違和感の感知レベル能力について言及されていたが、いずれも「違和感」を活用する推敲活動を否定するものではない。

#### (3) 受講者の自由記述の引用

以下、受講者の自由記述を「」の形で引用し、() によって項目立てる。

##### ①「違和感」の捉えやすさ

「「違和感」の捉え方が非常に分かりやすく、平易な表現だった」（日常感覚レベルの用語設定）・「論理が整合していないことを違和感という言葉で捉える方法があるということに納得した」（概念としての理解しやすさ）

##### ②「違和感」を活用した協働的活動の実感

「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」（「違和感」共有による活動の活発化）・「一人で「おかしいな」と思っていることも、数人で共有することによって「違和感」に対応することができた」（協働的問題解決の方向性）

#### ③推敲観の変化

「推敲するとなると教師も生徒もかまえて考えてしまいますが、違和感を見つけるという考え方で書くことに取り組めば、教師も生徒も負担感なく文章の改善に取り組めると思います」（推敲に対する負担感の緩和の兆し）

#### ④教師の文章表現観の変化

「作文や小論文を読む楽しさを再び感じる事ができた」（協働的活動による表現関与への意欲回復）・「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」（協働的活動経験からの納得）

### (4) 成果

講義時間約 10 分間ながら、「違和感」の受容率や共有度が高く、他者の意見の採用のしやすさ等から、協働的活動の推進力となった点が挙げられる。他にも、推敲や添削観の変化の兆しが見られ、書き手の意識に及ぶものや他教科の応用の可能性に言及するものもあった。

しかし、推敲学習および添削指導に対する問題の改善に関する分析的な観点はみられず、受講者の体験の感想に終わるものがほとんどである。また、グループ討議後の成果として多くのグループが「違和感」の原因理由の解明と改善の提案に至っていたが、既存の文章読解力によるものも大きい。以上をふまえた学習者への提案方法を含めた授業構想を行う。

## 3. 対生徒の試行的実践

対教師の試行的実践をふまえたうえで行った対生徒の試行的実践の分析を行う。

### (1) 対生徒の試行的実践の概要

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。授業時間は特別時間割の影響で 45 分間である。推敲対象の作品は「小論文グランプリ」の優秀作(2014,2018)を活用した。なお、学習での使用時は匿名性を担保したが、実際は公表された入賞作品である。

### (2) 「違和感」の感覚を扱う際のトップダウン化

今回の活動では、用語としての平易さと活動時の使いやすさを考慮して「違和感」を「あれ？の感覚」として学習者に説明した。さらに、学習活動の円滑化のため、身近な「あれ？」をテーマに作成したオリジナルのシナリオ教材を用いてロールプレイ活動を行うことで「あれ？」の概念の共有化を図った。これは、理論的トップダウンの危険性を考慮してのものであり、共通の感覚として確立を行う。

その際に「あれ？」の観点として例示としたものは、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 項目である。これは、先の対教師実践で提示した「違和感」の観点より再設定した。

### (3) 授業の展開（45 分授業）

- |            |                        |
|------------|------------------------|
| ①導入（5 分）   | 今回の活動内容の説明             |
| ②展開（35 分）  | 「ペア→個人活動→グループ」         |
|            | ・ ペア活動：シナリオ教材音読のロールプレイ |
|            | ・ 個人活動；推敲対象の作品の黙読      |
|            | ・ グループ活動：話し合い後に発表      |
| ③振り返り（5 分） | アンケートと自由記述             |

### (4) 学習活動の流れ

本活動における配布物は、推敲対象の全文を印刷したワークシート 2 枚(個人用とグループ用)である。導入では、「あれ？」の感覚について身近な例をふまえたうえで説明を行う。ペアによる「あれ？」のロールプレイ後は、個人による推敲作品の黙読の活動に入る。その際にはどんなものでも「あれ？」と思ったら、随時「？」を付けるように指示を行い、原因理由が分からなくても「？」を付けてよいとした。

続くグループ活動では、1グループ4～5人の計9グループを作る。話し合いの展開の指示は「対象作品の要旨確認→「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。

活動後に、グループの代表者が「あれ？」が最も多かった箇所とその原因・理由（あれば改善提案まで）を発表することで全体共有を図った。また、「違和感」の感覚に注目して文章を推敲する活動は、実践を行った全学習者にとって初めての経験であった。

#### (5) アンケート回答の集計

##### ①全体的傾向

今回の実践では、活動後にアンケート（3件法）と自由記述欄を設けた振り返りシートを配布した。なお、今回の対生徒の試行的実践は全5クラスで行ったが、授業時間の都合よりアンケートと自由記述を行えた2クラス（全73名）を抽出する。また、授業全体を通して、話し合い活動を拒否し、参加しないとい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%であり、かつ自由記述の記述率は100%である。

表1 アンケートの回答集計〔稿者作成〕

| 質問項目                     | 人数（計72名）       |                |                |
|--------------------------|----------------|----------------|----------------|
| ・今回の学習活動                 | ○              | △              | ×              |
| (1)よかった、どちらでもない、よくなかった   | 55名<br>(76.3%) | 16名<br>(22.2%) | 1名<br>(1.3%)   |
| (2)面白かった、どちらでもない、面白くなかった | 46名<br>(63.8%) | 25名<br>(34.7%) | 1名<br>(1.3%)   |
| (3)簡単だった、どちらでもない、難しかった   | 3名<br>(4.1%)   | 21名<br>(29.1%) | 48名<br>(66.6%) |
| ・学習内容の活用                 | ○              | △              | ×              |
| (4)使いたい、どちらでもない、使いたくない   | 42名<br>(58.3%) | 27名<br>(37.5%) | 3名<br>(4.1%)   |

表1より「○」（肯定的回答）を引用すると、「よかった」76.3%、「面白かった」63.8%、「今後も使いたい」58.3%である。また最も多い回答パターンは「よかった・面白かった・難しかった」の計40名（全体の55.5%）である。なお、回答結果については両クラスを比較しても大幅な差異や偏りは見られなかった。また、問(3)の活動の難しさの指摘は多かったが、活動の難易度が活動の参加意欲を減退させる例はほぼ見られない。

##### ②中学生の「違和感」の語の認知度

アンケートと合わせて、「違和感」の語の認知度を見た。中学生(第2学年)は、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。

ここから日常的言語感覚として、共有されることを見て、「違和感」の学習用語化の実現の可能性が見えた。

また、この高い認知率は、第1学年における事前調査でも同様で、平成30年9月30日、同中学校の第1学年の1クラス（計32名）を対象に「違和感」の語の認知度を見た結果、全33名中28名(84.8%)が「違和感」の語を知っており、学年を問わず「違和感」の語としての活用の可能性も見える。

#### (6) 自由記述より学習者による「違和感」の感覚の受容

授業後に課した自由記述を見ていくと、学習者の「あれ？の感覚」、つまり「違和感」の感覚に対する不理解はなかった。これは日常生活でも耳にする語であることが効果していると考えられ、受容の容易さや、学習活動における親和性につながったと考えられる。また、活動全体の感想例として、多くが、活動に入る前に「あれ？」を探せるかどうかの不安感や困難感を抱いていたことを記述している。しかし、その後の活動参加における面白さや楽しさがあったと記述するものが多くある。以下、学習者の自由記述を「」で引用し、項目立てる。

##### ①協働的推敲活動に関する肯定的見方「共有」

「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」

##### ②他者の意見の「承認」

「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」・「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」

##### ③「協働」的活動の活発化

「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」・「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面白かったです」・「グループで交流したらたくさんさんの「あれ？」が見つけれました」・「自分が見つけれられないところも班のメンバーの人が見つけてくれて楽しかった」

④成長および自身の能力向上の実感

「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」・「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」・「最初は本文自体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れど、何回か読んでみると知らない文や唐突なところがあっておかしいなと思うところを見つけれられた」・「まちがいを探すことで自分に大きな成長があるんだな—と思いました」

⑤今後の学習活動に対する意欲

「班の人の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もので、次見つけるときは、自力で一つは見つけたいと思います」

⑥文表現観に対する見方の変化

「こんなに作文がうまい人でも、こういうこともあるし、もちろん、自分にもある」・「国語苦手だけどとても興味を持つてできました」

⑦集団に対する信頼感

「他の人の意見を聞くのもいいな—と思いました」・「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」

(7) 成果

- ①活動のキーワードとして、「あれ？おかしい」という感覚がほぼ全面的に有用として働いた点。
- ②学習の面として、相互承認の面として活動として一定の面白さ・受容のある点。
- ③学習活動の面で、今後の学習参加意欲を表明している点 を挙げ、本研究における成果とする。

以下に、具体的な検証を行う。

A「違和感」の感覚の共有に関する面

「違和感」の感覚については、明らかに共有度が高く、負担感が少なく、ほぼ共有の確立については立証できたと言える。加えて、学習者の中で「違和感」が見つからないことや感じられないことが、推敲活動を妨げるようなマイナス要因とならなかった点も成果として大きい。

むしろ、自分の中に「違和感」が見つけれられない学習者は、協働的活動における他者との意見交流の意義を非常に強く感じており、他者の意見に納得できることを好意的に感じている場合が多かった。ここから協働的推敲活動における共有の面で、他の意見になるほどと思い、意見を受け入れられるという相互承認を通した「良循環」が見られた。以上より、「違和感」は感じられなくても活動に参加できるという「全員参加」型の「仕掛け」が功を奏したと言える。また、「？」をつけるという活動の簡易さが負担感の軽減につながり、文章表現に対する自分の意見や考えを表す活動のトップダウンとして効果したと考えられる。

また、学習者の所属するグループによって「違和感」の注目点は変わっていたが、「違和感」の一致を見るうちに、グループだけでなくクラス全体での「違和感」の共有が可能となっていた活動の実態もある。

B 学習活動への意欲に関する面

明らかに文章表現活動の「心理的抵抗感」による「悪循環」に陥っていると見られる学習者も明るい見通しを獲得する可能性が得られた。具体的には、次の活動時には、「自分の力で」「ひとつくらい」探してみたいというさらなる活動への参加意欲につながった記述が多く見られた。なお、「違和感」の発見が、文章表現におけるあら探し（間違い探し）にならないよう、文章改善・向上を目的とする見方の徹底が必要でもある。

文章に「違和感」があるというのは、文章表現の質の向上はどの文章作品においてもあるのだという前提として、肯定的に捉えられるよう働きかけるとより高い効果が見られるだろう。

学習者の自由記述にはまだ「まちがい」「正しい文」などの文言が多くあり、文章表現における「正誤」の見方も根強い。ここからいかに「適した」「より良い文」への価値の転換ができるかが今後の課題でもある。

C 協働性のある推敲の場の確保

現状では確かな学力保障はまだ担保できていない。しかし、「違和感」を通して他者の意見や見方に学習者自

身が納得したうえで、受容し理解できたことは成果である。それは、学習者の感覚的根拠に基づいて他者の意見判断を採用することができたとも言える。また、「違和感」の共有化および他者の意見の「承認」により、他者の見方を好意的に受容するための土台や素地を作ることができたと考えられる。

以上より、文章表現の改善向上の結果にまでたどり着けたわけではないが、全員参加で推敲活動に臨めたことは一つの成果である。また、学習者の自由記述の傾向から、悪循環から抜け出し、表現の場へと積極的に参加する現実的な可能性が得られた。さらに、表現の場を自ら敬遠せず、他者の文章表現によりよく関与する活動を通して、自分の「違和感」の承認採用による有用感が得られ、成長・スキルのアップの実感を得たことが見られた。実際の表現活動における学習者の能力向上については本研究では扱わないが、このような実感は表現活動における肯定的な見方の契機となることが期待できる。また、推敲集団に対する信頼感の萌芽の可能性も見られる。

### Ⅲ. 結論

#### 1. 全体総括

「違和感」を活用した「協働的」推敲活動は、「感覚」の「共有」から、他者の意見の「承認」を経て、「協働性」によりよく働きかけ、それが「学習参画」につながることに由る一定の成果が得られた。

また、本研究により、「学習参画」のために「協働的活動」を行い、そこでの学習者同士における「違和感」という読み手の感覚の「共有化」により、表現活動の意欲の推進が可能となった。

加えて、「全員参加」型の協働的推敲活動を構想し、実践したことにより、従来の添削指導および推敲学習ではなかなか得にくい「難しい活動でも参加したい」という意欲の向上や、「苦手でも参加できる」という成功体験を学習者に実感させられたのが大きな成果である。以上より、文章表現の質の向上を目指して好意的参加による集団推敲の前提が仮説的に立証できた。

また、「心理的抵抗感」という情意面の問題を仮説的に捉えたことで、問題における具体的な解決策の可能性を見ることができ、協働的推敲活動での自己開示による「学習参画」および「社会参画」への兆しが見えた。

なお、他文種の適用の可能性は本稿では検討しないが、少なくとも中学生段階における小論文の「協働推敲」の学習意義が立論できた。これは推敲対象や「違和感」の提示方法を工夫すれば、初等・高等教育段階の推敲学習においても適応できる見通しを獲得した。さらに、学習者が主体的に参加して、表現の場を参画する学習の筋が得られた。さらに、文章表現における「正誤」の判定者でなく、文章全体の流れを見たうえでの「適不適」を考える表現者の育成の視点もより強めていく。ここから推敲活動における具体的な成果と検証についての段階に進むことが必要である。

#### 2. 研究仮説の解明状況の検証

冒頭に設定した本研究仮説の「A 情意面の課題解決」と「B 協働的活動の条件」に則して検証する。

##### A 情意面の課題解決

研究仮説においては、添削指導・推敲活動の課題より文章表現観の転換の重要性を捉え、文章表現における絶対解はなく、従来の「正誤」を前提とした推敲観および批正観から、「適不適」の感覚・価値基準を適用した推敲観への概念の転換の必要性を掲げた。それは、表現活動における絶対解から最適解への転換を果たすことをも意味するとし、情意面の課題解決のためには、三つの条件を仮説的に挙げた。以下、項目ごとに検証する。

##### ①推敲に対する適切な「共有」感覚の育成

本実践における文章表現学習において、学習者は推敲活動の際に自身の「違和感」の感覚と他者の「違和感」の感覚を共有し、そのなかで一致した「違和感」に特に着目して推敲活動を行った。グループ内で共有された「違和感」の質の保証や、確かな感覚育成にまでは至れなかったが、読みの感覚が予期した以上に一致し、「共有」可能であることは、学習者にとって純粋な驚きの経験であり、また自身が文章を読み書きする際にも活用したいという意欲を一定数、示していることから、集団で感覚を共有することの価値は一定認められたといえる。感覚の適切性が今後の課題となる。

##### ②他者の意見の積極的な「承認」が前提の「協働的」推敲活動を確立

学習活動において、他者の「違和感」の感覚にもとづく意見を「共有」し、積極的にグループ内の意見として「承認」することで、「違和感」による問題照射が可能となり、焦点化しやすくなったと考えられる。それによる話し合い活動の活発化が見られたことから、感覚の積極的な「承認」が「協働」的活動の推進力に繋がったと捉えられる。

### ③表現の場における自己開示の必要性の認識

自己開示することには「違和感」レベルの交流であれば、それほど躊躇がなく行えることが活動全体を通して認められた。しかし、自身の文章の読みにもとづく自己開示が、推敲活動を駆動させるために重要であるという認識はまだ徹底できず、今後の課題となる。

## B 協働的活動の条件

条件について、それぞれ本研究活動における達成段階から検証する。

### ①いずれの学習者も主体的行為で関われること

「違和感」という感覚にもとづく推敲活動であるため、自身の読みの感覚を提示することに対する得意不得意は見られたが、実践全体を通して学習者の不参加・不参入は見られなかった。積極的に主体性を持つことを検討する必要がある。

### ②改善向上の感覚が共有・承認できること

本稿では検証しないが、グループ活動後の推敲作品を見ても、改善による文章表現の質の向上が見られ、改悪は存在しなかった。これは文章表現に対して好意的な関与が行われたといえる。

### ③一定の成功体験として実感できること

成功体験としては、アンケートの過半数以上の肯定的回答が裏付けている。なお、グループ間での改善意欲は向上されたと見られたが、積極的関与にまでは至らなかった。

以上の点を本研究の成果と課題と捉え、今後継続して検証を行う。

## 引用文献

- 花田修一(1991)「推敲」国語教育研究所編『国語教育研究大辞典 普及版』明治図書出版 533
- 森田香緒里(2015)「推考(推敲)」、小林一貴(同)「批正」高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春編『国語科重要用語辞典』明治図書出版 96-97
- 中西一弘(2011)『国語教育総合事典』日本国語教育学会編、朝倉書店 131
- 中西淳(1991)「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 59-66
- 大内善一(2001)「表現の指導過程」日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店 338-399
- 小野田磨柚(2020)「中学生段階の「違和感」を活用した意見文の推敲活動に関する研究」『京都教育大学国文学会誌』第四十八号、京都教育大学国文学会 49-62
- 生徒作品(2014)「ゴッホの愛した浮世絵」『第1回 小論文グランプリ入賞作品集』京都府教育委員会
- 生徒作品(2018)「文字は何を伝えるか」『第5回小論文グランプリ入賞作品集』京都府教育委員会
- 寺田守(2012)『読むという行為を推進する力』溪水社 7-8
- 内田伸子(1989)「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 87-101
- 米田英嗣・仁平義明・楠見孝(2005)「物語理解における読者の感情の役割—予感、共感、違和感—」『心理学研究』第75巻第6号、日本心理学会 479-486
- 吉田茂樹(2004)「推敲過程における〈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
- 吉村公宏(2004)『はじめての認知言語学』研究社 1-4