

## 型を用いた「書くこと」の実践

山根英明

鳥取大学附属中学校 国語科

E-mail: yamanehd@fuzoku.tottori-u.ac.jp

**Hideaki YAMANE** (Tottori University Junior High School) : **Practice of “essay writing” using various models**

**要旨** — 「作文」と聞くだけで拒絶反応を起こす生徒は多い。「何を」、「どう」書いたらいいのか分からないというこの悩みを、授業の中で、教師があまり「教えない」で解決することができないかと考えたのが今回の実践である。「何を」については作品のテーマと称して一つの型を提示し、その型に見合うものを考えさせた。また「どう」書くのかについては、生徒が互いの作品を読み合い、批評することによって、より有効な書き方を発見するように促す。どちらの活動にも少人数グループでの話し合いを設定し、挙げた種々の意見の範列の中から「よりよい」ものを選ぶことを基本としている。また、実際に書く活動では何回か「習作」に取り組みせ、学習が進むにつれ生徒自身が自分の作品の内容の充実と書き方の変容に気づけるようにしているつもりである。

**キーワード** — 書くこと、作文、作文指導、1.5 次的ことば、インフォーマルな話し合い、範列、パラダイグマ

**Abstract** — There are many students who show hesitation and dissatisfaction when writing an essay was assigned in classes of Japanese language. I suspect that this comes from the fact that many students do not know how to select subject of the essay and how they should write it. I tried to remove such student' hesitation at the stage of the subject selection of the essay by showing a model that might facilitate inspiration for it. Moreover, for another problem “how to write”, I tried to urge students to find ways of better writing by themselves by reading and reviewing their essays one another. For either of the activities, as the first step, students discuss each other in a small group composed of 3 to 4 students, and then choose better one out of a list of paradigm relations of opinions expressed from the discussion. It is also important that students can find out their progress in both the writing skills and improvement of the quality of the content of the essays, by comparing final version of the manuscript with one of the earlier versions of the draft. In this article, I will report the practices of the activity.

**Key words** — writing, essay, composition lesson, informal conversation, paradigm relation, paradigm

### 1. はじめに

筆者は第1学年からの持ち上がりである。入学当初、本文の字面しか読もうとせず、話題の転換に振り回されてばかりだった生徒たちも、少しずつ書かれている事柄の言外の意味や行間にある心情に理解を示すようになってきている。そろそろ本格的に、複数の具体から抽象化された概念を導き出したり、提示された型（抽象）に見合う具体を様々に探せるような学習に取り組みたいところである。そして具体と抽象のレベルの比較ができ、それらによって自分の

考えを多様に、また深いものにしていくことへとつなげていきたい。従来このようなねらいの学習は、多くの場合「読むこと」領域で展開されてきたが、今回は「書くこと」の活動を通してそれに迫ることを企画した。

- ・「逃げることは、ほんとにひきょうか」（なだいなだ）の学習に端を発する形で、物事を疑ってみるものの大切さに気づき、「○○はほんとに△△か」という型を用いて既存の概念を今一度問い直すような視点を探し、論じてみる。
- ・教師主導の一斉指導に依らず、テーマについて

て生徒自らが少人数グループの形で話し合い活動に取り組み、互いの気づきを提供し合い、また修正し合うということが続けながら、よりよい理解や表現へと向かう。

- ・「習作」の位置づけの下で評論文を書くことに複数回取り組み、自分の主張とその根拠となる具体的事実の関係について試行錯誤を続けながら思考を深めていく。

## 2 授業構成

### 2.1 教師と教材

本単元は、学習指導要領の以下の点を考慮し、あるいはそこにヒントを得た取り組みである。また言語活動としては以下にあたる。

- ・社会生活の中から課題を決め、多様な方法で材料を集めながら自分の考えをまとめること。  
〔第2学年 B書くこと (1) ア〕
- ・自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にして、文章の構成を工夫すること。  
〔第2学年 B書くこと (1) イ〕  
また言語活動としては以下にあたる。
- ・多様な考えができる事柄について、立場を決めて意見を述べる文章を書くこと。  
〔第2学年 B書くこと (2) イ〕

人は多くの物事を既成概念と共に認識している。既成概念は広く社会で認められ、通用している概念と定義されるが、「広く社会で認められ、通用している」はずのものゆえ、人は「そういうものだ」と無批判に受け入れ、その価値観に寄り添って行動してしまいがちである。世間の常識と言えはそこまでだが、その範疇で大過なく、失敗の少ない生き方・毎日を送りたいと考える感覚は、「予め用意された正解」を求める姿勢とどこか重なるようにも感じられる。最近よく「既成概念を破る」「既成概念にとらわれない」といった表現に出会うが、裏返せばこれは既成概念の殻から抜け出すことの難しさを表しているともいえる。

しかし、既成概念に沿うことはある種のフィルターをかけて物事を見ることにつながり、あるがままに観察し、考えることができなくなる危険性もはらんでいるといえる。そもそも我々が既成概念だと思っている価値観は、一般常識のように思われ世間に定着しているものから、世間に流布している誤解や思い込み、偏見に基づくものなど実際には多種多様であることが考えられる。

さらに現代の社会に目を向けると、フェイクニュースやヘイトスピーチなど偏った価値観・文脈の中で語られた言説が世の中に大量に蔓延る時代となっている。情報端末の利用によってそれらと対峙するとき、その真偽を正しく見定めるには、情報リテラシーの力を付ける以前の問題として「物事をまず疑ってみる」姿勢が一人一人に必要となってくるのではないだろうか。

そこで今回は(物事・既成概念を)「疑うこと」をテーマに評論文を書く学習を企画した。「疑うこと」自体が学習を進めていく上での重要なツールとして位置づけられているので、生徒は物事に疑いの目を向けるように自然と振る舞うのではないかと考えている。実際に展開される論理は拙いものかもしれないが、複数のテーマを仲間と話し合うことを通じて、自分なりに発想の着眼点を見つけたり論理を組み立てていく作法に気づく機会となることを期待したい。

また、この学習は既成概念に対して根拠を挙げて反駁していく活動であるとも言える。ディベート等とはまた違った形の学習であるが、反駁内容を検討する場面(話し合い)を「よりよい」具体例を探したり、「よりよい」括りの言葉(抽象)を模索する場として設定したい。

### 2.2 子どもと教師

前述の通り、第1学年からの持ち上がりである。生徒は昨年度は「グッとくるメッセージ」のあるストーリーを持ち寄り、伝え合い、それらの共通点・相違点を見出す活動に取り組み、その後も「ノーヒントで挑む古典の学習」など班単位、あるいは「隣近所」という形で話す(喋る)活動に頻繁に取り組んできた。現在もインフォーマルな話し合いには比較的素直に取り組むことができていく。

インフォーマルな話し合いとは、小笠原(2017)の「1.5次的事物」を用いた話し合い活動である。筆者は5年ほど前からこれを重視した少人数グループの話し合いに取り組んでいく。多くの場合は学習材としての「文字テキスト」と自分の考え・体験をつなぐ活動として設定してきたが、自由な雰囲気での自分の考えを語り、また相手の意見に応じていくこの活動を、今回は「書くこと」の学習の中で展開させたいと考えた。

ただし一方では「書くこと」に関してはまだ抵抗感を示す生徒が多い。授業でノートなどに

自分の考えをまとめる場面でも、最初の言葉がなかなか出て来ず、或いは分量・内容的に広げられない状態がある。個人差こそあれ、指定字数に到達すること、ひいては書くことそのものに対して何らかの不安感や苦手意識を抱いているのが実情である。

本来、言語表現を「自分の頭の中にあるぼんやりとしたイメージを言語によって顕在化させる」こととするならば、喋ることと書くことのメカニズムはある程度似通ったものだと考えられる。つまりインフォーマルな話し合いで培った力を「書くこと」につなげられないかと考えた。

今回、学習活動の基本スタイルを「喋る」→「書く」とする。提示された課題（現物）についてとりあえず喋ってみる（短い指示）。一つの答えに固執せず、次々にアイデアを出していく（パラダイグマ-範列-の広がり）。そして喋ってみた項目の中から自分にとって書き易い（よりよい）ものを選び、文章化に取り組むというものである。インフォーマルな話し合いの中で十分に試行錯誤を経た題材の、その内容を文章化することに複数回取り組むことで、生徒の作文への抵抗感が薄れ、自分の言葉（考え）が輪郭のよりはっきりとしたものになる経験を積むことを期待したい。また仲間との作品の交流を通して、筆者が「言いたいこと」が十分に言い当てられた言葉なのか、「言いたいこと」が相手に確かに伝わる言葉なのかを吟味し、自らの表現を問い直し、改善していく方向に向かうことを期待したい。

### 2.3 子どもと教材

『逃げることは、ほんとにひきょうか』の学習では、「既成概念を無批判にそのまま受け入れるのではなく、何事も疑ってみることが大切だ」という筆者の態度に理解を示すことができた。そこで今回の学習では、生徒たちに同様の振る舞いができるかどうかと投げかけ、「○○はほんとに△△か」という型を用いた課題を提示した。既成概念というものを「○○は（そもそも、だいたい）△△だ」とする態度だと規定した上で、それに対して疑いの目で検証し、反駁を試み、文章化する学習である。

授業では、まず「テーマ」と称して型を用いた命題を数多く考えさせ、「既成概念を疑う」ということを具体で表してみることに取り組む。「世の中の多くの人々が思いがちである」な

どと助言することで、より目的に適ったものを見つけるように促したい。そして挙がってきたもの（パラダイグマ）の中から、各自が「興味がある」、或いは「作文し易そう」なものを2～3選び、実際にどう反駁するのか、その際に有効な具体例はないかと話し合わせる。その活動の結果を踏まえて実際に作文化するテーマを決め、執筆へと移る。最初は100字以上を条件に「習作①」として取り組ませ、次時にその経験を元に改善のポイントを話し合わせる。その後「習作②」として300～400字のものに取り組ませ、クラス全員の作品を印刷して交流。更に「第2弾」として初回の経験を元に別のテーマで次作に取り組む。複数回作文に取り組ませ、やり直しの機会を設定することによって、ここでも試行錯誤の機会を設定したつもりである。

### 3 単元名

「疑う」力を身につけよう！「○○はほんとに△△か」『逃げることは、ほんとにひきょうか（なだいなだ）』をきっかけに（「絆-仲間と共に」学校図書）

### 4 単元の目標

『逃げることは、ほんとにひきょうか』をきっかけに「物事を疑うことの大切さ」について理解し、批判的に物事を考えようとする態度を育成する。また話し合い活動や評論文を複数回書く活動を通して具体と抽象の関係やその階層の違いに気づき、より良い意見を導き出そうと工夫する態度を育成する。

### 5 学習計画（全12時間）

- 第1次『逃げることは、ほんとにひきょうか』を読み、疑うことの大切さに気づく（4時間）  
第2次『○○はほんとに△△か』の型を用いて評論を書いてみる（8時間）

### 6 学習の実際

#### 6.1 単元の構成（学習計画を実際の活動に置き換え、単元全体の進行状況を紹介すると…）

- 第1時～第4時：省略  
第5時：グループ決め、「テーマ」の提示（20分）、話し合い（10分）  
『○○はほんとに△△か』—とりあえず考えてみる—

- 第6時：テーマの検討(25分)・全体で共有(15分)  
『〇〇はほんとに△△か』 アイディア  
を出そう①
- 第7時：個別テーマの検討・決定 (20分), 習  
作①の執筆 (20分)  
『〇〇はほんとに△△か』
- 第8時：習作①の振り返り・反省 (20分)・全  
体で共有 (15分)  
感想, 習作②へ向けての改善点
- 第9時：改善のポイント検討 (15分), 習作②  
の執筆 (30分),  
個々の作品に必要なもの
- 第10時：全員参加プリントでシェア (30分)  
・第2弾のテーマの検討・共有(15分)  
アイディアを出そう②
- 第12時：全員参加プリントでシェア・感想 (40  
分)  
『〇〇はほんとに△△か』 紙上発表会  
第2弾, ふりかえり

## 6.2 各時の様子

(ここに限って敬体の使用をお許し下さい)

### 【第5時】グループ決め,

【テーマ】『〇〇はほんとに△△か』の提示

生徒たちは昨年度既に3人組を経験しているため、スムーズに編成活動に入ってくれました。条件は昨年同様「男女混成のグループにすること」「座席の移動をできるだけ少なくすること」の2点です。活動に要した時間は4～8分位でしょうか。1年時にまるまる50分要したクラスがあったことを思えば、「ずいぶんと大人になったな」という感じです。



グループ決定の後に本単元のテーマ(型)「〇〇はほんとに△△か」の提示を行いました。5月の読解の学習から約3週間空いていたこともあり、今一度、本文の「。」読みをすることからの再スタートでした。読解の最後に「物事を疑ってみることの大切さ」について考えたこ

とを思い出させ、その上で型を示しました。最後に10分ほど、とりあえず型に沿ったテーマを話し合わせました。型から具体へと、具体化とはいえ随分と思考のジャンプの幅の多い課題ですが、「ヒントは次回」ということで生徒たちはかなり苦しみながら取り組みました。

### 【第6時】テーマの検討, そして全体で共有

この学習を思いついた時に既に予想していたことですが、こういう時に生徒たちは大きな、抽象度の高いものを考えてしまいがちです。補助発問を検討したこともありましたが、「抽象」→「具体」の関係を掴ませるには、言葉を重ねるよりも現物を提示した方が有効ではないかと考え、話し合い開始から5分のところで「100円ショップは本当にお得か」というものをヒント(例)として提示しました。これをきっかけに生徒の話し合いは一気に加速しました。

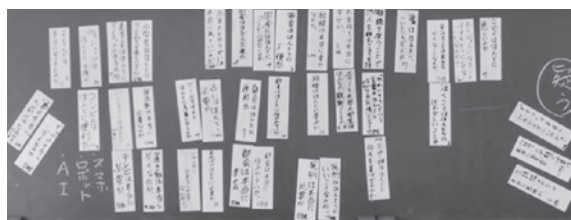
◇テーマを考えたときのことについて(ネタを考える)  
日常生活の中で疑うということあまりしたことか  
なれたので新鮮でした。ネタを前に出して各班  
のアイデアをみたとき「驚かした」というものも  
あっておもしろかったです。

生徒A

◇テーマを考えたときのことについて(ネタを考える)  
ネタを考えるうちに、日常の不思議なことがたくさん  
浮かんできた。日常の不思議をもと疑ってみよう  
と思うきっかけになった。

生徒B

できあがったテーマはホワイトボードに記入させました。割り当て枚数はグループ毎に人数分。出来上がった分だけ採り上げるということにし、尚且つ「おかわり自由」と謳ったところ、調子に乗って2～3枚追加でボードを持って行くグループもありました。授業の残り15分で黒板に掲示し、可能な限り生徒が自力で似たもの同士をグルーピングしてみました(これについては最後に教師が修正を加えています。同時に学習材として好ましくないものを排除する-フィルタリング-ようにしました。)



### 【第7時】個別テーマの検討・決定、習作①の執筆

前時の内容（板書）の写真をそのまま資料として印刷・配布し、自分が習作で取り組むテーマと、その内容について話し合わせました。生徒たちに条件およびアドバイスとして伝えたのは「（原則として）資料の中からであればどれを選んでも構わない」とこと、それぞれのテーマについて自由に話し合っていく中で「候補となるテーマを2～3選び、更にどのようなことが言えそうかを話した上で、一番面白そうな、あるいは一番書きやすそうなものに決める」という2点です。話し合いの中で出てきた事柄はメモするように助言しましたが、メモの有用性に気づくのは本時が終わった時点でもいかな（教師の側から教え込むのではなく、その価値を生徒自身に気づかせたい）と考え、ここではあまり強くは言いませんでした。

習作①の執筆上の条件は「100字以上であればいい」というものにしました。おそらく字数（分量）の面で不安感を持っている者が多いだろうと予想していたので、まずは書いてみようという程度の気楽さです。ワークシート（原稿用紙）も20字×10行で当初はスタートしました。個人差こそあれ、大方の生徒が順調に書き始め、書き進めます。ところで、この型に沿う作文を書くとなると必然的に分量は多くなるであろうことは、この単元を思いついたときから感じていました。「○○は△△だ」という既成概念はどのような場面で表れるのか。また、その既成概念はどのような点で疑わしいのか、どのような具体を根拠にそれを論じるのか……。一つ一つを説明していけば必ずと字数を要するテーマであるはずです。この時間、序盤の話し合いで何らかの材を得ている生徒は100字の条件を5～7分で突破していき、13分程度で200字の記入欄を超えていました。中にはやっと5行（100字）を超えた程度という生徒もありましたが、多くの者が用意していた事柄を書き切れず、欄外に更に言葉を重ねていきます。こちらの目論見はいい意味で裏切られ、2クラス目からはワークシートを20字×15行のものに変更しました（先行のクラスの生徒と相談の上）。

ちなみに、今回は授業中に作品を書き切らせることを大前提にしていたので、残りを宿題にした生徒はありません。

### 【第8時】習作①の振り返り・反省、

#### 改善点を全体で共有

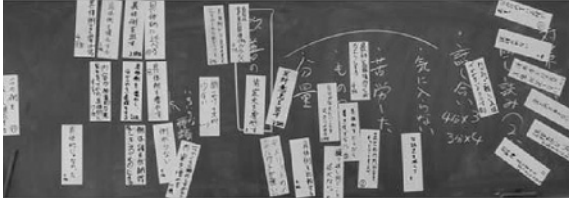
前時で取り組んだ習作①を3人組で回し読みし、その後、各作品の改善点について話し合いました。昨年度の「グッとくるメッセージを探せ」で用いたフォーマット（3人組：4分×3、4人組：3分×4）を用い、必ず全員の作品について個別に検討するようにしました。またその際には執筆者本人が「気に入らない」「苦労した」「もの足りない」と感じるポイントを話題として出すようアドバイスしました。



その後「3人の作品に共通して見られた課題、改善点はないか」と問いかけ、挙がってきたものを分類し、教師が補足、全体でシェアするようにしました。かなりのグループが「（複数の、詳しい）具体例を挙げるべきだ」ということに気づきます。「疑う」のだから「（読者に対して）問いかけのフレーズが欲しい」というものもありました。驚いたことにクラスによっては「反対意見」「自分の意見とは反対の意見についても考える」「肯定（側を説明する内容の）文を増やす」など、一見すると稚拙な文言のために何を言いたいのか分からないのですが、問答を繰り返すと、どうやら「○○は△△だ」と多くの人が思っていることを説明する具体例が

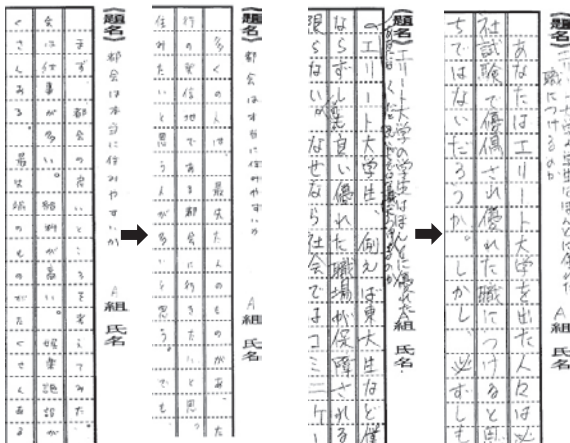


あった方がいい』ということに気がついているようなのです。第7時のところで述べたこの型に沿って意見を述べるときに必要な事柄に、大げさに言うと生徒の力だけで辿り着いたということになると思います。試行錯誤の成果の一つと言えると思います。



### 【第9時】改善のポイント検討，習作②の執筆

前時に明らかになった改善点，特に「既成概念に対する肯定側・否定側それぞれの具体を挙げる」という部分はクラス・個人によって理解度に大きく差ができるものと考えられたため，導入時に少し丁寧に振り返らせました。その上で「改善のポイントに沿ってどのようなことか言える(書ける)のか」を話し合わせました。「習作①の時に事前にグループで話したことをもっとメモしておけば良かった」という感想を持った生徒も多く、「喋って，メモして」を繰り返す場面が増えました。



生徒作品①

生徒作品②

習作②では字数の条件を300～400字と規定し，さらに「できる限り350字を超えよう」とアドバイスをしました。ワークシートは20字×20行。早い生徒は5分で100字，10分で240字くらいのペースで書き進めていきます。18分くらいで半数程度の生徒が書き終え，残り時間で見直し，気に入らない表現などを手直ししていきます。手直しに関しては，マス目を無視して構わないので，時間のギリギリまで「よ

りよい表現を探そう」と働きかけました。

あくまで観察の上での手応えですが，習作①の時になかなか筆が進まなかった，いわゆる「作文のかなり苦手な生徒」が本時ではずいぶんというペースで書き進めているように見えました。実際，習作①で100字がやっとだった生徒たちも皆条件をクリアできたので，習作①→習作②という流れは正解ではなかったかと考えています。また改善のポイントを意識した表現も数多く見られました。習作①→習作②で例えば書き出しの文言などを比較してみるとその様子がよく分かると思います。

### 【第10時】全員参加プリントでシェア

#### ・第2弾のテーマの検討・共有

作品の交流です。生徒作文をシェアする方法として他にも「現物の回し読み」とか「教師がテキストデータに入力し直し，配布」といった方法が考えられると思いますが，筆者の場合は普段から「アイディアの持ち寄り」学習(パレディグマ)の際に「全員参加プリント」と称する手法をよく用いています。最近のコピー機は優秀ですので，オートシートフィーダでクラス全員分のワークシートを一気に読み込み，1枚の用紙に8名分を自動で縮小して割り当てられます。このような機能を利用することで，2日連続の授業であってもそれほど無理をせずに資料を準備してやることができます。

さて，今回はこの学習に困りました。各クラス34～35名の生徒が全員，それぞれワークシートほぼ一杯に作品を書き切っているのです。つまり400字詰め原稿用紙34～35枚の文章を，教師はもちろん，生徒も全員が読まないことには何も始まらないので業を始めるまで気づかずにいました。教室は約30分間，無言です。その後に話し合いを促すのですが，皆が頭が飽和状態なのか…なかなか口が開きません。

次時が第2弾(この型を用いての第2作，授業では第2ラウンドと呼んでいます)ということで，新しいテーマの検討をさせたかったこともあり，読後の話し合いのテーマはいきなり「テーマの検討②」に設定しました。それぞれの作品についてもっと気づいたことを話し合わせたかったのですが，何せそこまでの時間がありませんでした。(ただし，生徒のふりかえりの中にはそれでも「仲間の言葉遣いや文章の構成の仕方にヒントを得た」といったコメントがいくつもありました。)

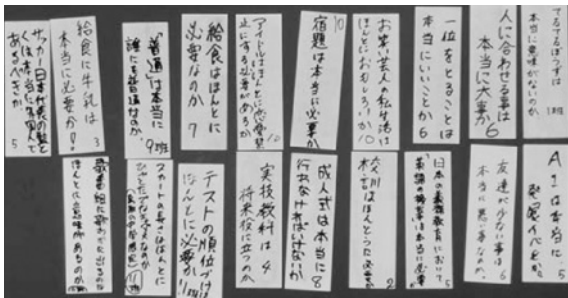
◇全員参加プリントで共有したことについて  
自分と同じネタを考えている人多い(仲間の作品を読む)  
全く例えが違ってたり書き方も違って  
こんな書き方もあるのだなと思いました。

生徒C

◇全員参加プリントで共有したことについて  
(仲間の作品を読む)  
「こうして書いてみるんだ」とかいい参考になった  
が、仲な話だけだと、「これは自分だから  
こうするよ」と思うときもあった。

生徒D

テーマの練り直しですが、第6時に比べて別段大きな変化は見られませんでした。ただクラスによっては「アイドルは…」というような遊び心の感じられるものも見られました。せっかく無責任に論じられる課題を設定しているのだからと思うところはありますが、生徒たちの「学習」に対する不必要な「構え」というものはそう簡単には壊せないものだなと感じているところです。



### 【第11時】個別テーマの検討・決定、第2作の執筆

「第2ラウンド」と称して取り組みました。条件は「(原則)前回とテーマを変えて」です。前時で検討したものでも良いし、第6時のものから選んでも構いません。またそれらからヒントを得て自分なりにアレンジする(実際には子供たちが考えたテーマでは「○○はほんとに△△か」の「△△」の置き方に問題があり、作文化するとき述べていくことが多かったため、ここを変えてみる)のもアリとしました。字数は前回と同じく400字です。内容について予め喋ってから書き始めるという手法も同じです。

ここは生徒によって感想が分かれました。習作①→習作②の流れに乗ってそのまま更にスムーズに書けたという子も多くいましたが、「第2Rは上手いかなかった」という感想も多く

見られました。その原因としては「第1作より準備の話し合いが少なかったこと」や「同じタイプの作文を2作連続で書くことに対する疲労感」が考えられるのではないかと思います。もう少し個別に評価・検討する必要はあると思いますが、多くの生徒の文章が、書き慣れた感じの、読みやすいものに変化しているように感じました。

◇習作①、②、第2Rについて(作文を書く)  
習作①の時はあまり文章を思いつかなくて、たくさん書けなかった。でも、習作②になると、修正案を考えたあとで書いて書きやすかった。第2Rになると、たくさん作文の読みがわかって、話し合いは短かったけど、習作②の意見、作文が書けた。

生徒E

◇習作①、②、第2Rについて(作文を書く)  
・習作②での改善点も②でやりと文字数が増えた  
・1つの例にしようか決めてくれた  
・第2Rでは違うテーマでやったので、あまりスムーズに書けなかった。

生徒F

### 【第12時】全員参加プリントでシェア・感想

(第10時とほぼ同じです。コメントは省略します。)

## 7 成果と課題

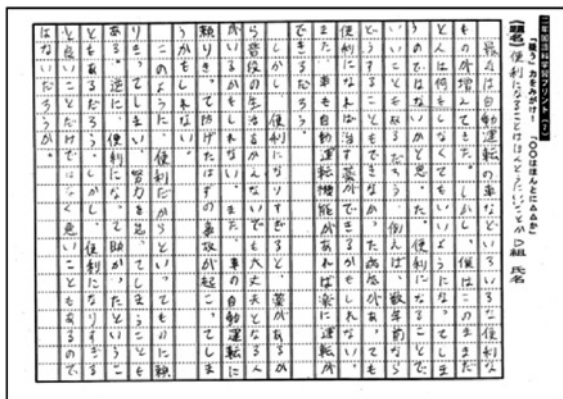
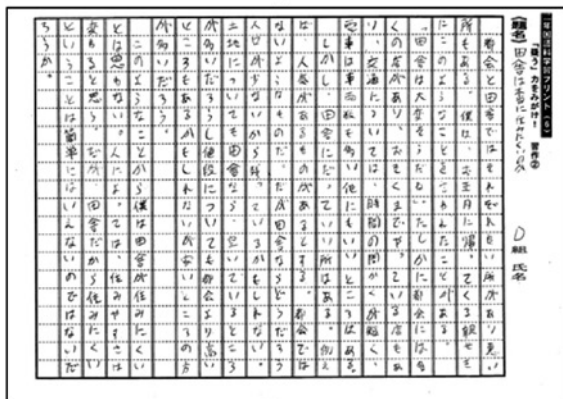
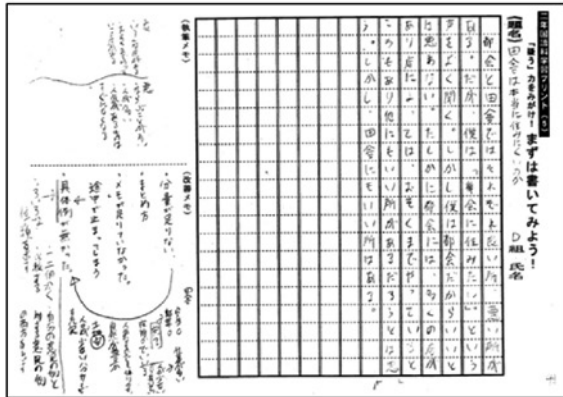
### 7.1 思考の型の有用性

「○○はほんとに△△か」という型を思いついた段階で、共通のテーマでありながらも具体的な作品は様々に広がりを見せるだろうと予想できた。生徒たちは面白がって学習に取り組んでくれ、当初のねらいは概ね達成できたと考えている。ただし、これを系統立った作文指導へとつなげていくためには同じような型を更に複数用意し、3カ年を見通した実践にしていくことが望まれる。更に今回取り組んだ型による学習が、作文の題材を求めるだけに終わらず、具体と抽象を往還する思考のトレーニングだったことを思えば、「読むこと」領域の学習ともリンクしたさらなる教材開発が必要だと考える。

### 7.2 書き方のやりくり

書き方について生徒相互の批評をもとに気づかせていく活動は、生徒の主体的な学習参加という面でかなり効果的であった。ただクラス

によって出てくる意見が違っていたり、偏りが大きくなる危険性があり、授業する側で最低限気づかせたい、留意させたい事柄を予め用意する必要を感じた。また、生徒自らが見つけ出すため、指摘の仕方（用語）は拙いものも幾つも見られた。それらを注意深く見、生徒の意図をくみ取り、場合によってはふさわしい用語に直してやるような支援が必要である。



生徒作品③

### 7.3 習作を重ねる手法

これは「第45回全日本中学校国語教育研究協議会鳥取大会」で既に提案されているものであり、筆者もその研究に携わった一人である。同じ題で100～400字の作文に複数回取り組ませることで、作品がよりよいものへと変化する様子に気づき、意欲の向上にもつながると考えられる。

### 7.4 分量の増加へ向けて

以上、生徒たちに意欲的に、楽しく「書くこと」に取り組ませる仕掛けを実践してきたが、一方でこれを800～1600字の分量の本格的な作文へと発展させていくには、更にもう一段階、別の活動が必要ではないかとも考えられる。そもそも今回の実践は、作文の課題は何かと家庭学習（宿題）として提示されることが多く、結果として生徒は個人で学習に取り組み、その過程でつまずき感や行き詰まり感に襲われて意欲をなくしていくのではないかという仮説に基づいて考えたものである。それ故、授業時間内に執筆を完了させ、互いの作品を交流し改善点を探るなど、「一人で執筆する」という場面を可能な限り排除する方向で学習活動を組み立ててきた。今回のような実践に何回か取り組み、「書くこと」のノウハウを得、意欲を高めた上で、次のステップとして長いものを、一人で執筆していけるような活動を今度は考えていきたい。

### 8 参考文献

- ・小笠原 拓「1.5次のことば」を育てる－全ての学びの基盤として－ 月刊国語教育研究 H28.3