

文章理解過程において自ら問いを立てる力の育成 —ツッコミの教育的効用—

西村 匠*・片桐 史裕**

(令和5年9月1日受付；令和5年10月26日受理)

要 旨

高校生が多様な情報に惑わされず自ら思考し、主体的に学びに向かうために、生徒が自ら問いを立てる力を育成することを目的として、ツッコミを取り入れた授業実践を行った。自らの疑問感に気づくために文章にツッコミを入れる活動を、第三者の書いたものにツッコミを入れるところから始め、お互いの文章や主張に対してツッコミを入れるなど様々な題材で行った結果、内容に踏み込んで考え違和感を言語化する能力が向上する可能性が示唆された。また、抱いた違和感からツッコミとのずれを生じさせる考え方の違いを分析することで、生徒が自ら問いを立てることができるようになる可能性が示唆された。

KEY WORDS

Questioning 問いを立てる, Problem Discovery 問題発見, Tsukkomi ツッコミ, Japanese 国語科

1 問題の所在

多様で大量の情報が出回っている現代においては、検索すれば入手することができる「答え」の価値は低下しており、ChatGPTなどの対話型AIの台頭はその傾向に拍車をかけている。一方で、情報の真偽を検証したり、何について調べるか論点を明らかにしたりするための、自ら問いを立てる力の重要性が高まっているといえる。問いが思考を促進し、深化させるという機能を持つことは、ソクラテスの産婆術の例からも分かる通り、古くから認識されてきた。また、教育現場においても、教師が発問という形で問いを投げかけることが日常的に行われている。しかし近年では、学習指導要領において「問題発見・解決能力」が「学習の基盤となる資質・能力」の1つに位置づけられる⁽¹⁾など、生徒が自ら問題を発見・設定することがより重要視されてきている。また、中央教育審議会(2016)によれば、「学ぶことに興味や関心」を持つことは、「主体的な学び」の姿の1つであるが、対象に対する疑問や問題意識は興味・関心に関係すると考えられる上に、「問題を見いだして解決策を考え」る姿が含まれる「深い学び」の実現に向けても、学習者が自ら問いを立てる力は重要である⁽²⁾。

生徒が自ら問いを立てるための手法としてはロスステイン・サンタナ(2015)の提唱する「質問づくり(Question Formulation Technique)」が知られており、発散思考・収束思考・メタ認知思考を組み合わせることで生徒が問いの立て方を学んでいく授業方法が紹介されている⁽³⁾。しかしながら、生徒がどのように問いを生み出すのかという肝心な点が明らかにされていない。「質問づくり」においては、「質問の焦点」が教師によって示された後、4つのルール(①できるだけたくさんの質問をする。②質問について話し合ったり、評価したり、答えたりしない。③質問は発言のとおり書き出す。④意見や主張は疑問文に直す。)に従って、生徒が質問をつくる。その際、質問が出てこない場合には、時間を提供することが最も重要であるとされ、質問の焦点やルールを繰り返し伝えること、質問の例を提供しないことが助言として述べられている。それでも全く出てこない場合には、質問が「何、いつ、どうしてなどの言葉で始められる」ことを伝えるとされている。しかし、時間を提供することでなぜ質問が生まれるのかは明示されておらず、また、始まりの言葉を利用して機械的に生成した質問を自分の問いと認識することは難しいと考えられる。

生田・丸野(2005)は、質問生成プロセスとして①疑問感への気づきの体験、②質問を自己内で生成する体験、③質問を他者へ表出する体験の3段階を想定して、それぞれの段階で援助を行っている。そのうち、①疑問感の生起の段階への働きかけとしては、「自分の知っていること、考えていることと新たな情報(テキスト、他者の発言)との間の違いに気づけるように、テキストを読む時間をできるだけ多くとることや他者の発言を指導者が言い直すことで明確化するなどの配慮をした」と述べている⁽⁴⁾。この援助の前提にあるのは、問いが生成されるメカニズムの仮説であり、白水・小山(2021)の解説によれば①知識欠如仮説②知識対立仮説③目標-障害仮説に整理できるが、いずれ

*上越教育大学(専門職学位課程) **学校教育学系

も既有的知識からの欠落や新情報との対立などの「ズレ」に気付くことで問いが生まれるとする考えである⁶⁾。これらの仮説を踏まえて教師の支援の在り方を考えると、前述の「質問づくり」のように問いを立てることを課し、時間や回数を確保するに留まる消極的支援と、生田・丸野が行った情報の整理や質問語幹リストを用いた積極的支援に分けられる。前者は学習者にどのように問いを立てるのか方法を示さないため個人による差が大きく、後者は、教師の誘導や機械的な質問生成などに繋がりがねず、本人の疑問感の生起といえない。このように、学習者自身に思考をゆだねつつ、知識の「ズレ」に気づきやすくする支援の在り方は見当たらない。そこで本研究では、生徒自身が、問いの出発点となる知識のズレを見つけるための指導の在り方を明らかにすることを目的とする。

本研究において着目するのは、「ツッコミ」である。安部(2005)は笑いを喚起する「おかしみ」が「異なる二つの概念の対比」からなるとした上で、「ツッコミ」を「ボケの後続部分でおかしみを効果的に伝達する表現」と定義している⁶⁾。つまりツッコミは、概念の対比・ズレを効果的に伝達する機能を果たすといえる。したがって、生徒が題材についてツッコミを試みることで、そこに知識のズレがあるかどうかを自ら判断することが期待される。また、ツッコミには多様な型があり、抱えている疑念や既有的知識などによって、異なるツッコミが可能である点において、問いを立てるよりも取り組みやすいと考えられる。様々なツッコミを使うことで、生徒が漫才のように意図的なズレを含むものだけでなく、著者が論理的に構成しようとした記述についてもツッコミを入れることができるようになるのか、検証していく。そして、ツッコミを手がかりに、最終的に自ら問いを立てることができるかどうかを明らかにする。

2 研究の目的

様々な題材にツッコミを入れることを通して、生徒が知識の欠落や対立に気づき、問いを立てる能力が向上するかどうかを調査し、自ら問いを立てる力の育成のあり方としてのツッコミ教育実践の効果を検証する。

3 研究方法

3. 1 調査時期

授業実践：令和4年 10月下旬～11月下旬
事後調査：令和4年 12月下旬

3. 2 調査対象

新潟県公立高等学校3年生 国語表現選択者24名

3. 3 調査方法

3. 3. 1 授業実践

単元の計画を表1に示す。

表1 単元計画

| 次 | 時数 | 内容 |
|---|----|---|
| 1 | 2 | 《ツッコミに慣れる》 ユーモアに富んだエッセイに対して、ツッコミを入れることで、ツッコミに慣れる。 |
| 2 | 2 | 《ツッコミを逆算する》 ツッコミを受けるようなエッセイを執筆し、お互いにツッコミを入れる。 |
| 3 | 4 | 《ツッコミを活かす》 紙面ディベートを行い、主張に対してツッコミを入れる。ツッコミを評価する。 |
| 4 | 2 | 《ツッコミから問いへつなげる》 ツッコミを詳細に分析して、表れている考え方の違いを明らかにすることで、問いを考える。 |
| | | 事後調査 |

比較

第1次では、ツッコミになれることを目標に、著者が意図的にボケを盛り込み、ユーモアに富んだエッセイ¹⁾に対して、生徒がツッコミを入れることを行った。ツッコミを思いつかない生徒には、基本のツッコミ3種（「なんでやねん」「何やねん」「ほんまかいな」）を入れてみて、入れられそうな箇所にはさらに詳しくツッコミをするように助言し、その際の参考に、西村ら（2022）をもとに²⁾作成したツッコミカード（表2）を示した。また、思いついたツッコミをペアで共有する活動を行うことで、自分の思いつかなかったものにも触れられるようにした。

第2次では、ツッコミにさらに慣れるために、生徒一人ひとりがツッコミを受けるようにエッセイを書き、Googleドキュメントの共同編集機能とコメント機能を使用して、相互にツッコミを行った。

第3次では、ツッコミを受けることを意図しない主張に対してもツッコミを入れる能力を育むため、紙面ディベートを行った。論題は、「制服は必要か否か」とした。主張に対してツッコミを入れる形で反論を考え、具体性や論理性などの観点から評価（ジャッジ）を行った。

第4次では、第3次のツッコミ（反論）をもとに、ツッコミの背景にある考え方のズレを分析し、問いを考える活動を行った。

さらに、単元終了後、期間を空けて事後調査を行った。事後調査は、新聞への投書²⁾に対して、ツッコミを入れる課題であり、授業第1次と同様にツッコミを入れることができればより詳しく説明することを求めている。

表2 ツッコミカード

| ラベル | 対象例文 | ツッコミ例 | 型の例 |
|------------|--|-----------------------------------|--------------|
| 本筋と関係がない | 雨の予報が出ている。雨が降ると虹がかかることがある。だから、傘を持っていく。 | 虹のくだりいる？ なんでやねん、虹関係ないやん！ | この話いる？ |
| 根拠が弱い | 雨が降る夢を見たので、今日は傘を持っていく。 | いや、夢が理由かい！ 理由、弱っ！ | 理由それだけかい |
| つなぎ方に無理がある | 今月に入って水曜日は毎週雨だ。今日は水曜日だから雨が降るだろう。 | たまたまやろ。 水曜日だから降るって、空気の読める雨やな！ | 理由としてつながらないよ |
| 必ずしもそうならない | 雨の日にはバスが遅れる。今日はバスが遅れているから、雨が降っているだろう。 | そうとは限らんやろ！ 近所でイベントでもあったかもしれんぞ？ | 見落としてるよ |
| 過大評価・過小評価 | 雨の日には視界が悪く危険なので、車を運転してはいけない。 | 極端やな！ 車のいいところもたくさんあるやろ！ | 〇〇すぎる |

3. 3. 2 分析方法

安部（2005）は、ツッコミの種類について、「内容をともなわず理解主体に向けての注意喚起としての機能の域をでないもの」と「内容をともなってボケの発話を批判しているもの」の2系統に大別できるとしており、前者を「注意喚起するもの（情報非付加）」、後者を「内容的に踏み込むもの（情報付加）」と呼んでいる⁸⁾。この類型に従って、第1次の初めて行ったツッコミと、事後調査でのツッコミの記述を分類し比較する。表3に、安部の類型を、小分類と実際に分類したツッコミの例とともに示す。否定型は、「発話自体が形式化しており、実質的には内容をあまり持たない⁹⁾」とされており、基本のツッコミ（「なんでやねん」など）のみの記述は「情報非付加」に分類したが、基本のツッコミから始まっていても詳しく説明をつけ内容的に踏み込んでいる場合には「情報付加」と分類した。また、小分類の中には、表れなかったものもあるため、大分類での比較を行った。

表3 ツッコミの種類と発話例
(類型と説明は安部, 2005による)

| 大分類 | 小分類：説明 | 発話例 |
|----------------------|-----------------------------|---------------------|
| 注意喚起するもの (情報非付加) | 否定型：「なんでやねん！」型 | なんでやねん。 そんなことない。 |
| | オウム返し型：「□って！」型 | してないんかい！ |
| | 沈黙型：「……」型 | |
| 内容的に踏み込むもの (情報付加) | 訂正型：「それは□だよ！」型 | それは自粛の意味が違う。 |
| | 意味指摘型：「それじゃ□！」型 | |
| | 比喻型：「□じゃないんだから」型 | |
| | 否定的感想型：形式化なし、相手への非難や常識的批判など | 極端やな。 お前だけや。 |

また、ツッコミを考えたり評価したりする過程を分析するために、グループでの会話をICレコーダーによって記録した。

なお、出席した人数や、対象の文章の長さが異なるため、次の式により、生徒1人が対象の文章100字あたりに入れたツッコミの数を算出して比較している。

$$100\text{字あたりのツッコミ数 (クラス平均)} = \text{ツッコミ数の合計} \div (\text{出席人数} \times \text{対象の文章の文字数} \div 100)$$

3. 4 結果と考察

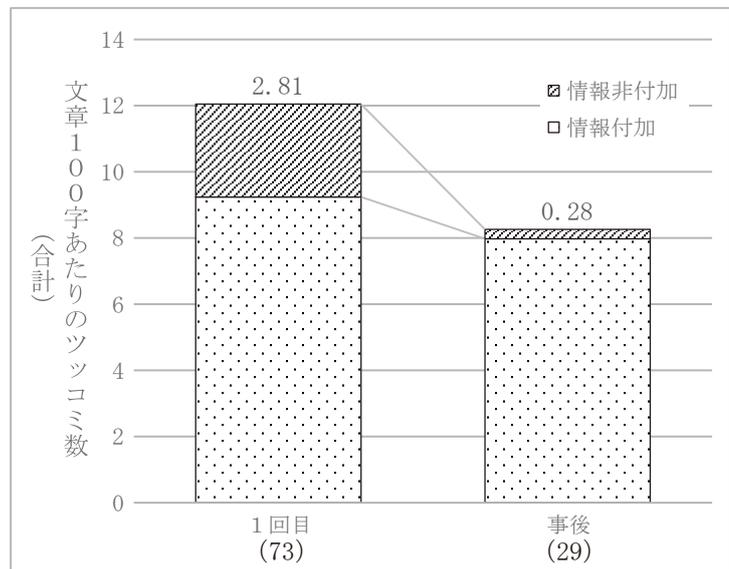
3. 4. 1 ツッコミの変容について

表4に第1次のエッセイへのツッコミ（1回目）と単元後の投書へのツッコミ（事後）について、安部の分類に従って分析した結果を示す。

なお、本節では、1回目と事後調査のどちらにも出席した生徒15名のみを分析の対象としており、文章の長さによる影響を補正するために、文章100字あたりのツッコミ数を計算している。

総数では減少しているが、事後の方が情報付加のツッコミの割合が増加していることが明らかとなった。総数の減少は、事後で扱った新聞投書の方に意図的なボケがなく、ツッコミを入れにくかったからだと考えられる。また、情報付加の割合の増加に関しては、指導内容が関連していると考えられる。先述のとおり、1回目には、ツッコミに慣れていない生徒が多いため、ツッコミを入れる手順として、まず「なんでやねん」などの定型文を当てはめ、入れられそうなところには、さらに詳しくツッコミを入れるように指導した。そこで自分の感じたズレを言語化できずに留まってしまったツッコミについては、情報非付加に分類されたが、単元を通して、訓練を積んだり他のツッコミに触れて学習したりしたことで、情報付加のツッコミができるようになったと考えられる。また、第3次の紙面ディベートを通して、具体的にツッコミを入れる必要性を生徒が感じ、ツッコミの質が変化したことも推察される。

表4 ツッコミの変容（回数下の数字はツッコミの総数を表す）



3. 4. 2 ツッコミがどのように生成されているか

第3次には「制服は必要か不要か」という論題で、紙面ディベートを行った。論題について、事前に生徒から募集した意見をもとに授業者が必要派と不要派のそれぞれの立場からの主張を用意した（必要派の主張のみ表5に示す）。

表5 制服必要派の主張文

- | |
|---|
| <p>主張1：毎朝学校に着ていく服装を選ぶのには時間がかかる。学校は学びの場だからおしゃれに気を遣う時間も勉強に使った方がよく、制服はその助けになる。</p> <p>主張2：全員で同じ制服を着ることで学校全体の統一感が出る。式典や行事が厳かな感じになるし、同じ服を着ている仲間意識もわく。個性は休日に自分で追求すればよいので必要ない。</p> |
|---|

生徒は、立場をランダムに割り振られ、相手の立場の主張について、ツッコミを考えた。対象が意図的にツッコミどころを入れて書かれた文章ではなく、考えることが難しいと予想されたため、ペアで活動を行った。無作為に抽出した「制服は不要である」という立場に割り振られた2人の生徒の会話記録を表6に示す。

表6 会話記録

A1:むしろ共通の好きなブランドだった方が仲間意識わくでしょ
 B1:うん…。行事の時だけそういうしっかりした服ならオッケーみたいな、ね
 A2:よっぽど、なんか、なんだろう、着崩してるとかじゃなければ私服でいいと思うし、
 B2:うん
 A3:これ言っちゃうとあれだけどさ、自由でいいよね。なんだっけ、[近隣の高校]みたいな「なんちゃって制服」みたいなのあるじゃん。あれでいい人はあれでいいし、
 B3:ね。
 A4:おしゃれに気を遣いたって人はそれでいい
 B4:あとは、制服はあるけど、別にスカート短くしてもいいし、中にかわいい色のカーディガンとか着てもいいよ、って話をうちらはしたいわけじゃん。
 A5:そういうこと?あー、そっかそっか。
 B5:そうそう、スカートは膝丈とか…。そういう意味なんじゃない? そしたらさ、行事の時だけ
 A6:よほどひどいのだけ規制すれば
 B6:なんて書けばいい?
 A7:うーん。
 B7:意外と日本語が使えないからな。伝わる?
 A8:うん、わかる。
 A9:なんて言えばいいんだろう。よほど着崩したりしなければ
 B8:普段から厳かな感じは必要ない

このペアではこの会話部分に関して、最終的に「式典の時だけ正しく着てれば良くない?」、「普段の生活で厳かな雰囲気は必要ない」という2点をツッコミとして書き出した。これに至るまでの過程を会話記録から分析する。

生徒は主張2について、思いついたツッコミを挙げている(A1, B1)。その中で、視点を広げ問題に対して、自分が普段覚えている違和感を出している(A3, B4)。このように、ツッコミを挙げながら対話を行うことで、疑問点を挙げることでできていることが読み取れる。一方で、A7, B7の発話のようにそれらの疑問点を改めて言語化することに課題があることもわかる。それでも自分の意見の元となる違和感を見つけることができたのは、時間が確保され、思いついた言葉を発して相談しながら考えられる環境だったことが寄与していると考えられる。

3. 4. 3 ツッコミと問いの接続について

第3, 4次は「制服は必要か不要か」という論題で活動を行っている。第4次において、ツッコミから元となった違和感やズレにさかのぼり、その過程で問いを立てる実践を行った。1つのペアは、「自分の好きな服装ができないので、個性が失われる」という主張に対し、「個性は服装だけではない」というツッコミで反論した。この2つの意見の対立は「個性の出し方」について、主張では個性を服装によって出すと考えているのに対し、ツッコミ側は個性が性格などにも表れると考えているという違いによると分析し、「個性とは。」「個性を出すには。」「個性の種類」という問いを考えついた。このような問いを通して、双方が意見を主張し合うだけでなく、互いの価値観のズレを認識し、論点を明確にすることができると考えられる。

ほとんどのペアが、ツッコミを分析して問いを立てることができており、ツッコミを教育実践に取り入れることで、生徒が自ら問いを立てることができるようになる可能性が示唆された。

4 結論

様々な題材に対してツッコミを入れたり、ツッコミを利用してディベートを行ったりする授業実践によって、生徒が自らの違和感に気づき、それを具体化する能力が高まる可能性が示唆された。そのためには、感覚的に挙げやすいツッコミを元に、対話を行うことが有効である可能性がある。また、ツッコミの元となった違和感やズレを分析することで、自ら問いを立てる力が身につく可能性が示唆された。

5 今後の課題

新聞の投書など、著者が意図的にツッコミを受けようとしていない場合に、1つもツッコミを書き出せなかった生徒も数人おり、ツッコミカードの効果が限定的だったと考えられるため、支援の手立ての改善が必要である。

また、ツッコミで感じたズレを分析し問いを立てることに難しさを感じる生徒もいた。特に、ツッコミから違いを分析する過程と、違いから問いを生成する過程において教師の助言を必要とする生徒がいた。ツッコミの精緻化と同時にその分析・問いとの接続とのバランスを取りながら、単元を構成する必要がある。

注

- 1) ツッコミの練習には、土屋賢二：『不要不急の男』、文藝春秋、2021所収のエッセイ2篇と『国語表現 改訂版』、教育出版掲載の糸井重里「言いまづがい」を使用した。
- 2) 事後調査には、朝日新聞2022年7月22日朝刊14ページ「バイトより 高校生のいま大切に」を用いた。

引用文献

- (1) 文部科学省：「学習指導要領解説 国語編」, pp.3-4, 東洋館出版社, 2019.
- (2) 中央教育審議会：「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (最終閲覧日: 2022年1月16日), p.124, 2016.
- (3) ロスステイン, ダン・サンタナ, ルース (吉田新一郎訳): 「たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する『質問づくり』」, p.128, 新評論, 2015.
- (4) 生田淳一・丸野俊一: 「質問作りを中心にした指導による児童の授業中の質問生成活動の変化」, 日本教育工学会論文誌, 29 (4), pp.577-586, 日本教育工学会, 2005.
- (5) 白水始・小山義徳: 「質問研究の意義」 (小山義徳・道田泰司編: 「『問う力』を育てる理論と実践」), pp.9-11, ひつじ書房, 2021.
- (6) 安部達雄: 「漫才における『ツッコミ』の類型とその表現効果」, 国語学研究と資料, Vol.28, pp.48-60, 国語学研究と資料の会, 2005.
- (7) 西村匠・片桐史裕・大島崇行: 「相手の論証不足に反論する力の向上を目的とするディベートの事例的研究」, 上越教育大学教職大学院研究紀要, Vol.9, pp.43-51, 上越教育大学教職大学院, 2022.
- (8) 安部達雄, 前掲書, pp.52-57.
- (9) 安部達雄, 前掲書, p.52.

Developing Questioning Skills in Reading

—The Educational Utility of *Tsukkomi*—

Takumi NISHIMURA* · Fumihiko KATAGIRI**

ABSTRACT

To develop high school students' questioning skills to ensure that they will not be misled by a variety of information and will be able to learn proactively, lessons on *tsukkomi* were practiced. Students made *tsukkomi* comments on various texts, including essays written by their classmates. The result suggested that students made specific *Tsukkomi* comments to concretize their doubts. In addition, it was implicated that students could formulate their own questions by analyzing and comparing differences between opinions and values underlying the texts that they read and the *tsukkomi* comments they make.