

学習者が質の高い〈問い〉を作るための学習デザイン

— 『大造じいさんとガン』の授業を例にして—

玉川大学教職大学院 鈴木 真 樹

1 問題の所在

平成29年告示の小学校学習指導要領（2018：23）では「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」として「児童が自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設けるなど、児童の興味・関心を生かした自主的、自発的な学習が促されるように工夫する」など、学習者が自ら課題をつかって進めていく問題解決型の授業を強調している。しかし、国語科の文学における〈問い〉作りの研究は少なく、その要因は〈問い〉作りの困難さにあると考える。

西田（2018：146）は〈問い〉作りの研究を行い、「学習者が自ら問いをつくり出すような読みの学習に必要な要素」について、次の5つに整理している。「①’ 語彙の意味を正しく理解し、特徴的な言葉に気付くこと。／②’ 人物や場面、出来事など、観点にそった解釈をすること。／③’ 作品全体から叙述を挙げ、無理なく解釈の道筋を説明できること。／④’ 他者の異なる解釈の道筋を再現できること。／⑤’ 作品の読みどころを考えること。」この5つの要素が学習者にあれば、質の高い〈問い〉を作ることができるということは納得できるが、これらの要素は単に作品に対する自分の解釈をもったり説明したりする力と比べると、遙かにレベルが高い。この要素を読みの方略として活用する場合、それぞれの要素を個別に活用しても自分の解釈を得ることはできる。しかし〈問い〉作りに活用する場合、全てを獲得し、それらを相互に関連づけながら総合的に考えていかなければならない。③’ ④’ ⑤’ の要素を考えると、少なくとも山元（2005：529など）のいう見物人スタンスを獲得していなければ、質の高い〈問い〉を作ることは難しい。つまり、質の高い〈問い〉を作ることができるということは、その学習者はある程度の読みの方略や〈問い〉作りに必要な要素を獲得しているということになり、すでにその作品を深く読んでいる可能性が高い。逆に深く読めていない学習者は、読みの方略や〈問い〉作りのための要素を獲得していない可能性が高く、質の高い〈問い〉を作ることが難しい。ここに〈問い〉作りという学習活動の困難さがある。

ここでは、その困難を超えて、さらに、全員が納得する質の高い学習課題としての〈問い〉を作るという〈問い〉作りを試みたい。

2 研究の目的と研究仮説

本研究の目的は、小学校高学年の〈問い〉作りに慣れていない学習者が、自分たちの気づきや疑問を基に、学習課題として質の高い〈問い〉を作るための学習デザインについて検討し、その有効性を確かめることである。さらに、〈問い〉作りにおける学習者の〈問い〉に対するメタ認知的変容の実態を明らかにすることで、さらなる改善点を明らかにしていきたい。

松本（2015b：11）は読みの交流の理論的モデルを整理し、「読みの交流は、必然的に読みの変容をもたらす。その変容には解釈の変化としての認知的変容と、読みの方略としてのメタ認知的変容がある。」としている。この理論を応用すれば、〈問い〉についても互いに交流

をすることで、必然的な変容をもたらすことができると考えられる。そこで本研究の手立ての一つとして〈問い〉の交流という活動を設定する。

しかし、〈問い〉作りに慣れていない学習者は〈問い〉作りの方略をもっていないため、〈問い〉作りに必要な要素を起点として〈問い〉を考えていくような、基本的な方略が必要になる。山元(2005:691)は「読みの〈方略〉の獲得が、読むという活動における学習者の内的・外的対話を促す」とし、「そのことは①学習者側の〈メタ言語的洞察〉を導き、②学習者に対して間接的に読みのモデルを提示することになり、③自己の読みを〈他者の目〉で捉えなおしていく契機をもたらす」と述べている。そこで、学習者自らが質の高い〈問い〉の条件を作る活動を行うことで、それぞれの学習者に内包された〈問い〉作りに必要な要素が取り出され、自覚化と共有化を図ることができると考えた。

自ら考えた質の高い〈問い〉の条件という要素を起点として、〈問い〉の交流を繰り返すことで、他者の意見を契機に自己の〈問い〉についてモニタリングしたり、外化する際に自己の〈問い〉やその選択理由をコントロールしたりすることが考えられる。また、他者の意見を取り入れ、自分なりに意味づけて外化することで〈問い〉の質を向上させていくと考えられる。

以上のことから、「(1)質の高い〈問い〉の条件作り、(2)〈問い〉の交流、という2つの手立てを取り入れてデザインされた学習は、〈問い〉作りに慣れていない学習者の〈問い〉に対するメタ認知を高め、質も深化させていく」という仮説を立て研究を進める。

3 研究方法

3.1 授業概要

- 対象 : 相模原市立富士見小学校5年生36名
 (〈問い〉作りを行うのは初めての学習者)
- 教材 : 「大造じいさんとガン」(光村図書『小学校国語5』平成27年度版)
- 授業時数 : 範読と感想1時間、〈問い〉作り3時間、読みの交流3時間、振り返り1時間(計8時間)
- 授業実施日 : 平成30年10月6日～10月24日

3.2 質の高い〈問い〉の条件作りと〈問い〉の交流

質の高い〈問い〉の条件作りは、1学期に学習した「なまえをつけてよ」(光村図書『小学校国語5』平成27年度版)を基に、授業者から〈問い〉の例(I「…名前、つけてよ」と言った時の牧場のおばさんの気持ちを考えよう II「なまえつけてよ」と書いた時の勇太の気持ちを考えよう)を提示し、どちらが質の高い〈問い〉であるかを検討することで、質の高い〈問い〉の条件を考えた。学習者の考えた条件は、「①根拠が多い ②答えが色々出る ③中心人物の変化に関わる」であった。授業者の側から、「他にも質の高い〈問い〉の条件はある、全てが当てはまらなくても質の高い〈問い〉はある」という2点を補足した。

表1は実施する〈問い〉の交流の種類と主な目的である。〈問い〉の交流①はその〈問い〉に対しての解釈を交流し、②～⑤についてはなぜその〈問い〉が質の高い〈問い〉であるのかについて、学習者が作った「質の高い〈問い〉の条件」を起点として交流を行った。授業の目的は「学級で話し合いたい〈問い〉」を作ることであるが、その過程で数や力の論理による絞り込みをなるべく避ため、「無理に絞ろうとせず、良いと思う〈問い〉は全て残す。」

「自分が納得した場合に限り、〈問い〉を変えたり、取り下げたりする。」というルールで授業を行った。

表1：〈問い〉の交流の種類と主な目的

交流の種類	交流の主な目的	時間
感想の交流(ペア)	簡単な疑問の解決、感想の相違による〈問い〉の生成	第2時
〈問い〉の交流①(ペア)	条件なしの個人の〈問い〉作り	第2時
〈問い〉の交流②(ペア)	条件を基にした個人の〈問い〉作り	第3時
〈問い〉の交流③(班)	〈問い〉の精選	第3時
〈問い〉の交流④(ペア)	〈問い〉選択の根拠の深まり	第4時
〈問い〉の交流⑤(班)	〈問い〉選択の根拠の深まり	第4時
全体での話し合い	〈問い〉の決定	第4時

3.3 分析方法

学習課題として〈問い〉が機能するためには、〈問い〉の質と、学習者の〈問い〉に対する納得感が必要であると考え、その2つを軸に分析を行った。

〈問い〉の質については、松本(2015b:6)における読みの交流を促す〈問い〉の要件を基に分析し、その質を判定した。また、学習者が作った全ての〈問い〉についても分析を行い、質の高いものとそうでないものに分類した。5つの要件の全てを満たすもの、または4つを満たし1つについては曖昧なものを質の高い〈問い〉とし、分類Aとした。そして、設定を問うているものや、簡単な読み取りで解決できるものを分類Cとした。最後に、分類AとC以外の〈問い〉を分類Bとした。そして、学習者の〈問い〉がどのように変容するかについて、全員のワークシートから分析した。読みの交流を促す〈問い〉の要件は以下の通りである。

- a 表層への着目：テキストの表層的特徴に着目する〈問い〉であること
- b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定されていることによって、読みのリソースの共有がなされていること
- c 一貫性方略の共有：部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されると解釈の一貫性方略(結束性方略)が共有されていること
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に開かれていること
- e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするようなテキストの勘所にかかわるものであること

次に、〈問い〉に対する納得感である。どのような〈問い〉が質の高い〈問い〉であるかを理解したうえで自身の〈問い〉を選ぶことができれば、その〈問い〉に納得している可能性は高い。そこで、〈問い〉をメタ的に捉えて選択していれば納得していると判断した。メタ認知が高まればより納得感が増しているということである。学習者がワークシートに書いた〈問い〉の内容や選んだ理由を基に、〈問い〉に対するメタ認知の有無やその変容を判断した。また、学習者の中から抽出した3名の交流の様子をICレコーダで録音し、会話記録についても質的に分析をすることで〈問い〉に対するメタ認知の有無やその変容を判断した。プロトコルデータの記述方法は松本(2015b:5)が提示する書式に準じる。

4 〈問い〉の変容と決定した〈問い〉の質の分析

第1時の初発の感想については、特に視点を与えず自由に箇条書きをさせ、71個の気づきや感想と、82個の疑問が挙げられたが、気づきや感想から〈問い〉に発展することがなかったため、疑問に絞って分析をした。学習者が初発の感想で挙げた82個の疑問を意味的に近いものを同じカテゴリーとしてまとめると、31種類に分類することができた。

表2は交流ごとに学習者が選んだ〈問い〉の質の人数変化を表したものである。〈問い〉交流が進むにつれて、分類Cが減り、質の高い〈問い〉である分類Aが増えている。

表3は交流③の後に最終候補として残った〈問い〉である。分類Cの〈問い〉は残らなかったため、この時点で分類Cを選ぶ学習者はいなくなっている。

表2：交流による〈問い〉の質の人数変化

交流の種類	分類A	分類B	分類C
感想の交流（ペア）後	12	11	12
〈問い〉の交流①（ペア）後	17	11	7
※質の高い〈問い〉の条件作り後	19	11	5
〈問い〉の交流②（ペア）後	20	11	4
〈問い〉の交流③（班）後	27	9	0
〈問い〉の交流④（ペア）後	33	3	0

※合計の誤差は欠席者による

表3：最終候補として残った〈問い〉とその分析

交流③後に残った〈問い〉(太字は最終決定)	要件a	要件b	要件c	要件d	要件e
I 大造じいさんはいい人か、悪い人か	×	×	△	○	△
II 残雪はなぜおとりのガンを助けたか	○	△	○	×	△
III 大造じいさんはなぜじゅうを下ろしたのか	○	○	○	○	○
IV 残雪はなぜ逃げずに首を持ち上げたのか	○	○	○	○	△
V なぜ大造じいさんは、ぐったりしている残雪をうたなかったのか	○	○	○	○	○
VI 大造じいさんはなぜ最後に残雪を逃がしたのか	○	○	○	○	○

最終的に学級の学習課題としての〈問い〉として決定したのは、III、IV、Vであった。IIIとVについては、具体的な動作や状態を明確に表す表現であり、表層に着目している。部分テキストの指定もあり、中心人物である大造じいさんの心情の変化を捉えることができるため、テキストの本質に着目することができる〈問い〉である。また、その本質に迫るためには、大造じいさんの人物像やこれまでの経緯、残雪の行動などと関連づけて考えなければならず、一貫性方略が共有されていなければ話し合いが成立しない。さらに、残雪の行動に強く心を打たれたという解釈の内容についても、「頭領としての姿に尊敬」「仲間を守る姿に感動」「意外な行動への驚き」など様々な解釈が可能であり、多様性に関われている。全ての要件を満たす〈問い〉であると言える。

次にIVの〈問い〉の分析である。この〈問い〉は「持ち上げた」という部分テキストの表現に関わる〈問い〉であり、表層的特徴への着目と部分テキストの指定がある。また、残雪

の人物像や前後の状況などを考慮して答える必要があり、一貫性方略が必要である。多様性については、残雪の思いや考えを問うものであり、残雪への寄り添い方によって答え方が変わることが考えられる。テキストの本質への着目を促すかどうかについては、この〈問い〉のみでは判断できないが、この〈問い〉から生まれた解釈が、Ⅲ、Ⅴの様な〈問い〉に影響を与えると考えられるため、△とした。よって、Ⅳの〈問い〉も、本研究で位置づける質の高い〈問い〉であると言える。

分析の結果、最終候補に残った〈問い〉の多くは質の高い〈問い〉であり、学習課題に残った3つの〈問い〉は全て質の高い〈問い〉であった。

5 学習者の納得感に関する考察

5.1 学級全体の納得感

決定した3つの〈問い〉で「話し合いが盛り上がり、作品を読み深めることができると思うか。」という設問に対し、「1 思う」「2 まあまあ思う」「3 あまり思わない」「4 思わない」の4段階で回答を求め、理由も記述させた。その結果、「1 思う」が20名、「2 まあまあ思う」が15名、「3 あまり思わない」と「4 思わない」は0名であった。(欠席1名)

また、交流②の後に書いた「その〈問い〉が質の高い〈問い〉であると思う理由」と最後に書いた理由の記述を比べてみると、表4のように記述内容に変化が見られ、全体として〈問い〉に対するメタ認知が高まっている可能性が指摘できる。

表4:「その〈問い〉が質の高い〈問い〉であると思う理由」の変化

	条件に触れ、自分の言葉や具体例で記入	条件に触れて記入	メタ的に捉えた記述なし	記述なし
〈問い〉 交流②後	8	12	3	12
〈問い〉 作り終了後	15	9	5	6

※合計数の誤差は欠席者による

5.2 メタ認知的変容を伴う〈問い〉の変容 (SH)

SHは〈問い〉の交流①では自分の疑問がないとして、友達の〈問い〉の聞き役、答え役として交流を行っている。しかし、質の高い〈問い〉の条件作り後には、新しい〈問い〉を自分で作り出し、交流を行うことができている。以下は交流の様子である。

【〈問い〉の交流② (SHとST)】(後半部分)

1SH じゃあ、俺ね、／／えっと：僕は、グフン ((咳))、えっと、は (.) 問いは、僕の問いは、えっと、／／2 (3) ここの、とこで、ただの鳥に対してしているような気がしないって言ってるけど、最初は、ただの鳥では (.) んにしては頭がいいなみたいな感じで、上から視線だったのに、なんか急に、えっと (.) ただの鳥に対してしているような気がしませんでしたって、／／3なんか、急に、下手になったというか、／／4スー ((息)) そうそうそう、そう、になったん、だなと思いました。だから、それが何でだろうなと思いました＝

2ST ．／うん。

3ST ．／2ただの鳥に対してしているような気がしませんでした。のどこ？

4ST ．／3あ：：あ：。

5ST //4下から目線、まあ同率か、下からー

6ST =謎じゃね？それ。

7SH けど、僕の答えとしては、えっと、僕は、えっと：、あの：ん仲間を守ったことに強く心を打たれたんだなと思いました＝ (以下、略)

SHは自分の疑問として〈問い〉を捉えていたため、〈問い〉の交流①では「自分の〈問い〉はない」としていたが、7SHの「けど、僕の答えとしては、(後略)」の「としては」という表現からも分かるように、自分としての答えをもっている〈問い〉になることを理解し、新しい自分の〈問い〉を作り出したことが分かる。「色々な答えが出る」という質の高い〈問い〉の条件からコントロールされたメタ認知的変容だと考えられる。

【〈問い〉の交流③ (SH、MK、NH、Sh)】

12MK え：さっきまで狙っていた、ガンや残雪を狙わなかったのはなぜか。理由は、りゆ、// (2) え、こういうことじゃない？え、この問いなら：こうなるからとか (.) 考えるんでしょ？ (2) え (.) この問いなら変化も根拠もあると思うし、//2 (2) 答えも色々出るはずだから。

13SH //うん、理由＝

14NH =理由。

15SH //° あ：そうそうそうそう。°

16SH はい。

(3)

17SH えっと、僕が、思った問いは、え：と、ただの鳥に対してのような気がしない、のは (.) なぜだっという問いです。えっと、理由は、最初は、上から偉そうに言った、から、えっと、っていう根拠が、たくさんあるので、えっと：い (.) い：いいなって思った、ああ根拠が多いから、当てはまってるなと思ったし、答えも色々あると思うので、みんなに聞きたいなあって思ったし、あと、中心人物のえっと、ガン、が出てきてないけど (笑)、えっ、えっと：、ああ、大造じいさんの、えっと：大造じいさんも、中心人物だから、中心人物も入っているの、①から③の、全部の問い、ああ、//ってかまあ、証拠が入っているから、いい、この問いがいいなと思ったからです。

18MH //理由？

19MK こいつ付け足しすぎだろ：。ちょっと見せて ((ワークシートを取る音)) (5) 付け足しすぎですよ：//ねえ？ (以下、略)

〈問い〉の交流②では解釈の説明に近い発話をくり返していたSHであるが、〈問い〉の交流③では、〈問い〉自体の良さについて言及している。これは直前の12MKの発話により〈問い〉の価値について意識化されたためだと考えられる。〈問い〉の良さについて具体的に意識したのは12MKの発話中に漏らした15SHの「//° あ：そうそうそうそう。°」である可能性が高い。そしてこの他者モニタリングをきっかけとし、自身の発話中に自己モニタリングをしながら、自分が作った〈問い〉の良さについて語っている。その証拠として、SHの発話が〈問い〉の交流②の発話やその後の発話と比べると、かなりたどたどしく、考えながら発話している様子が見られることや、19MKから分かるように、ワークシートに書いてある意見にかなりの付け足しをして発話していることが挙げられる。他者モニタリングによって意識化された質の高い〈問い〉の条件というリソースを基に、自己モニタリングしながら自身の〈問い〉の良さについて考え、質の高い〈問い〉に対するメタ認知を高めていった例で

あると言える。

5.3 〈問い〉の変容が行われない場合のメタ認知的変容（FS）

質の高い〈問い〉の条件作りや〈問い〉の交流から、〈問い〉の内容が変化しなくとも、〈問い〉に対するメタ認知的変容があったと思われる学習者も多かった。FSの事例を考察する。

FSは感想の交流後、「大造じいさんはいい人か、悪い人か」という〈問い〉を持ち、〈問い〉の交流①～⑤まで一貫してこの〈問い〉について自分の考えを交流している。この〈問い〉自体は質の高いものとは言えないが、FSのこの〈問い〉に対するメタ認知は、交流が進むにつれて高まっている。以下はFSの交流の様子である。

【〈問い〉の交流③（FS、ST、HM、SM）】

31ST えっと：僕は、大造じいさんはいい人か、悪い人かの疑問がいいと思いました。
えっと：理由は、①と②（.）③の、①②③のみんなで考えた良い、質の高い〈問い〉の条件を全て満たしているからだ（.）です＝

32FS ＝僕も同じで：す。

33ST えっと：えっと：こ（.）根拠が多いと：答えが色々出ると、中心人物の変化に関わるの全部に関わっているからいいと思いました。

34FS 僕も同じで：：す。理由も全く同じで：す（笑）（2）え：え：大造じいさんはいい人なのか、悪い人なのか、を、僕も、話し合ってみたくと思います。な（.）理由は、理由も同じで、え：良いひとの、質の高い〈問い〉の条件を、全てはたしているからです。根拠が多い、答えが色々ある、え、中心、人物の変化に関わる、を、全てはたしているからです。

（（中略、ここでSMとHMの意見が出される））

35FS う：：：ん、（2）どうしょっか？

36ST どれが一番近いかなあ、中心に＝（（「中心」とは、質が高いという意図の言葉））

37FS ＝指さし一本。

38ST え：指さしは、（3）え：：

39FS じゃ、理由言うってのはどう？

40ST どれが一番ちいさいか？＝

41FS ＝そう。

42ST 近いか？

43FS （笑）

44ST なぜ（.）なぜガンを放したか、なぜガンを放したか。（3）／／なぜガンを放したかって、どこに根拠があるのかな？

45FS ／／そうだ、はい。ちょっと、い、一回言わせてくれ＝

46ST ＝いいよ。

47FS まず、一人ひとりの意見の：え：意見でまず話し合っ、そのつ（.）次の意見を話し合っ、一番答えが出たものとかそういうので決めた方がいいんじゃないかなって思う＝

48ST ＝あ：いいねえそれ。 （以下、略）

FSは、31STに対して、間を開けずに同意を示し、34FSで「僕も同じで：：す。理由も全く同じで：す（笑）（以下、略）」とSTと同様の理由であることを示している。このやりとりから、学級での質の高い〈問い〉の条件作りを経て、その条件を一応は理解したことがうかがえる。しかし、その理由は「根拠が多い、答えが色々ある、中心人物の変化に関わる」と

いう、学級で作られた質の高い〈問い〉の条件をほとんど丸写しした形でワークシートに書かれ、発話内容にも具体的な根拠や解釈などは示されていないことから、この時点での〈問い〉に対するメタ認知は低い。どの〈問い〉の質が一番高いかを議論しようという趣旨で発せられた36STの発話に対して37FSで「=指さし一本。」と多数決を提案しており、質の高い〈問い〉の条件を言葉としては理解しているものの、本質的な理解には至っていないことがうかがえる。

しかし、その多数決の提案がSTに受け入れられなかったことで、別の方法を考えようとする意識が生まれる。STとのやりとりを経て、47FSで「まず、一人ひとりの意見：え：意見でまず話し合っ、そのつ（.）次の意見を話し合っ、一番答えが出たものとかそういうので決めた方がいいんじゃないかなって思う＝」と具体的な方法を提案している。これは、質の高い〈問い〉の条件の「答えが色々でる」を具体化させたものである。

さらに、次の〈問い〉の交流④でFSは「僕は、I番がいいと思いました。なぜかという、え：答えが色々あるし、こ（.）根拠がたくさんあるからです。例えば答えは、悪い人だったり、いい人だったり、悪い人からいい人になったり、いい人から悪い人になったり、あとは根拠は、例えば、え：ページ131ページの14行目だったり、129ページの2行目だったり、117ページの2行目だったり、そい、いうのが色々あるからです。」と発話している。「答えが色々ある」について、4つの解釈の可能性を具体的に示している。また、「根拠がたくさんある」についても、〈問い〉の交流①で示した根拠に加え、「129ページの2行目（「大造じいさんは、強く心を打たれて、ただの鳥に対してのような気がしませんでした。）」、117ページの2行目（「しめたぞ。）」という複数の根拠を示している。解釈と根拠がさらに多様化、具体化し、〈問い〉に対するメタ認知がより高まったことが確認できる。

5.4 メタ認知的変容を伴わない安易な〈問い〉の乗り換え（WK）

交流の学習としては望ましくないメタ認知的変容を伴わない安易な〈問い〉の乗り換えをおこす学習者もないわけではない。WKは〈問い〉の交流①で「なぜ、そんなにガンを手に入れたのか」という疑問を自分の〈問い〉として交流し、「1羽のガンも手に入らないから悔しい。」という理由と根拠も述べている。しかし、質の高い〈問い〉の条件提示後の〈問い〉の交流②では、「自分はないから。」と自分の〈問い〉を取り下げ、聞き役に回って交流を進めている。〈問い〉の交流②で3人と交流をし、3種類の〈問い〉に出会っているが、どれも自分の〈問い〉に採用することではなく、そのまま、以下の〈問い〉の交流③の班での話し合いに入っている。

【〈問い〉の交流③（WK、TK、AK）】

- 55AK 私は（.）えっと、TKさん：の問いは、（3）えっと、は、ちょっと問い：：に（.）はちょっとふさわしくないんじゃないかなって思いました。（の、だってその一）
- 56WK なんですか：？
- 57AK えっと、その、あの（6）えっと：なんで（.）に（.）が（.）したかったのは（.）えっと、大造じいさんのガン（.）ではあるけど、そんなに関わってないんじゃないかなっていう、根拠が少ないんじゃないかなって思いました。
- 58TK （ ）
- 59WK （笑）う：ん。（3）
- 60TK え、まった、でも、でも、違うと思う。僕はやっぱり、なんで逃がしたって事については、例えば色々理由があると思う。ライバルになったと思った、あとかわいそうだと思った、あと（笑）色々あると思う、ます。

61WK あ：AKちゃ：ん（笑）

62AK えっと、(3)

63WK 早く、AKちゃん理由説明して。

64AK えっと、あの、私の、問いは、なぜガンを捕まえようとしているのか、で、り（.）
ゆうは、これを話し合う事によって、大造じいさんがどうして根気よく捕まえよ
うとしているかの理由が分かるんじゃないかな（.）と思いました。

65WK あ：：。たしかに：

(3)

66WK わたしは、分かんなかったの、書けませんでした。なので、(2) なので、(5)
えっと、AKさんの問いと、り（.）理由を、を、使いたいと（笑）思います。

（以下、略）

WKは自分の〈問い〉を持たずに話し合いに参加し、互いの意見に相づちをうったり疑問を呈したりしていたが、内容をどこまで理解しているのかは判断ができない。それは、TKとAKの話し合いの抽象度が高かったためである。そして、話し合いが混沌とした中で、突如自分の意見として66WKで「わたしは、分かんなかったの、書けませんでした。なので、(2) なので、(5) えっと、AKさんの問いと、り（.）理由を、を、使いたいと（笑）思います。」と発話している。議論の内容としてはTKの方が具体例にも触れて論理的に話していること、話の流れに沿わない形で自分の意見を述べたAKの発話の直後というタイミングであることから考えて、この〈問い〉の変容（取り入れ）は不自然である。〈問い〉を選んだ理由についてもワークシートには明記できていない。ここでのWKの〈問い〉の変容（取り入れ）はメタ認知的変容は伴わない〈問い〉の乗り換えと判断できる。

以上、3名の事例を取り上げたが、抽出学習者3名全員が〈問い〉の交流のいずれかの場面では、メタ認知的変容を伴う〈問い〉の変容を行っていた。メタ認知的変容を伴わない〈問い〉の乗り換えを行う姿が見られたWKも、その後の交流においてメタ認知的変容を伴う〈問い〉の変容が確認できた。

6 結論と今後の課題

質の高い〈問い〉の条件作りにより学習者の中に質の高い〈問い〉の1つの基準が生まれ、〈問い〉をメタ的に捉えるきっかけが作られる。そして、その条件を起点に〈問い〉の交流を行うことで〈問い〉に対するメタ認知を高め、そこからコントロールされる〈問い〉自体の質も高まっていくことが分かった。よって、本研究で提案した学習デザインは、〈問い〉作りに慣れていない学習者であっても納得感のある質の高い〈問い〉を作ることができる可能性が確認された。

また〈問い〉作りに慣れていない学習者の多くは、質の高い〈問い〉の条件作りで得た条件を起点にその後の交流を進めるが、その条件に対する認識は初めから深いものではなく、交流を通じてアップデートされ確かなものになっていく様子が見受けられた。西田(2018: 29)が言うように「学習者における価値ある〈問い〉の要件が読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件と合致する様相をもつ」が、〈問い〉作りに慣れていない学習者にとって、それは不安定な概念であり、〈問い〉作りや読みの交流を通して自覚化され精緻化されていくことが分かった。

また、メタ認知的変容が伴わない安易な〈問い〉の乗り換えを起こした学習者であっても、

その後の交流により他者の意見を聞いたり、外化を試みたりすることで、自身が選んだ〈問い〉に対するメタ認知を高め、納得感が増す可能性が確認できた。ここから、その〈問い〉の質が高ければ、〈問い〉を作った時点では納得感が薄くとも、その後の〈問い〉の交流だけでなく、読みの交流中にもメタ認知が高まり、納得感が増していくことも推測される。

今後の課題は、安易な〈問い〉の乗り換えを起こす可能性をいかに小さくするかである。安易な〈問い〉の乗り換えを起こした後にメタ認知的変容の可能性があっても、その時点で自身の〈問い〉自体は消滅してしまう。班や全体で検討は〈問い〉に対するメタ認知を高める効果も高いが、安易な〈問い〉の乗り換えを起こす可能性も高い。また、ペア交流後のワークシート記入時にもメタ認知の高まりが多かったが、全てをペア交流にすれば、より時間がかかるだけでなく、学級の共通認識が生まれにくい。様々な学習者の様々な角度からの考えが反映できるようにするために、どのようなバランスで学習をデザインしていくかを更に検討していく必要がある。

プロトコル記号

- ／／ 発話の重なり。直後の／／の後の発話が重なっている。
- = 途切れのない発話のつながり。直後の＝の後の発話がつながっている。
- () 聞き取り不能。中に記述がある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。
- (3) 3秒の沈黙。
- (.) 「、」で表現できないごく短い沈黙。
- : : 直前の音が伸びている。「:」がおよそ0.5秒の長さを示す。
- 直前の音が不完全なまま途切れている。
- 、 発話中の短い間。プロソディー上の区切りの表示を伴う。
- _____ 下線部の音の強調（音の大きさ）
- (笑) 笑い声ないし笑いながらの発話。
- (()) 注記。

文献

- 上月康弘（2018）「読みの交流の成立を促す会話上の機能—交流におけるモニタリングが学習者の意味形成に与える影響—」『国語科学習デザイン』第1巻第1号，31-41
- 鶴田誠司（1997）『「大造じいさんとガン」の〈解釈〉と〈分析〉』明治図書出版
- 鶴田清司（1990）『文学教材で何を教えるか—文学教育の新しい流れ—』学事出版
- 西田太郎（2016）「文学作品の読みにおける学習者の〈問い〉に関する考察」『臨床教科教育学会誌』第16巻 第1号，57-65
- 西田太郎（2018）「文学テキストの読みにおいて学習者が提出する価値ある〈問い〉の要件に関する考察」『国語科学習デザイン』第2巻第1号，20-30
- 益地憲一（2016）『読む力をつける授業作り授業の「基本要素」をふまえて—』東洋館出版社
- 松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社
- 松本修（2015a）「読みの交流のための問いを学習者は作れるか—吉行淳之介「童謡」の授業」『Groupe Bricolage紀要』No.33，8-15
- 松本修（2015b）『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部

- 松本修 (2016) 「読みの交流はなぜディープアクティブラーニングだと言えるのか」『Groupe Bricolage紀要』No.34, 1-12
- 松本修 西田太郎 編著 (2018) 『その問いは、物語の授業をデザインする』学校図書
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領』東洋館出版社
- 山元隆春 (2005) 『文学教育基礎論の構築-読者反応を核としたリテラシー実践に向けて-』溪水社
- 山元隆春 (2018) 「文学作品の「精読 (close reading) の方法をどのように学ばせるかー登場人物の「予想外の行動」を道標としてー」『論業 国語教育学』第14号 広島大学国語文化教育講座