

国語科の「見方・考え方」と問いの意識

—マッピングを用いた問いづくりの学習デザイン—

大田区立東調布第三小学校 橋本 祐樹

1 はじめに

1. 1 読みの学習における「見方・考え方」

平成29年度版の学習指導要領の重要なキーワードとして「見方・考え方」が挙げられる。各教科の特性に応じた「見方・考え方」を学習者自身が身に付け、働かせていくことが求められている。その中でも国語科の学習においては、「言葉による見方・考え方」を働かせることとなっている。これについて学習指導要領解説国語編（2018:12）では、下記のように示されている。（下線は稿者によるもの）

言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり、問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。

読みの学習において注目すべき点は、学習者がテキストに対して自ら問い直しを行い、自分の読みを刷新していくことが「見方・考え方」として挙げられている点である。鶴田（2010:359）は文学テキストに対して読者が問うことについて以下のように述べている。

つまり、「我」という読者に対して「汝」というテキストが「語りかけてくる（ansprechen）」声を、聴くという形で（解釈）が営まれることになる。そこでは読者とテキストが「問い」と「答え」の往復運動をする。それを通して、読者とテキストそれぞれの「地平」が融合して、弁証法的に止揚される。その結果、読者はテキストを作者の思考とは「別様」な形で理解し、その現在的な意味を理解していくことになる。

鶴田の指摘は、テキストとの間で行われるコミュニケーションとしての相互行為が「問い」、「答え」という形式で行われていることを示唆している。これは学習者の問うという意識に支えられているものであり、この「問う」、「答える」という一連の過程は、「問う」、「答える」、「また問う」という更新を求める形で存在している。

また、寺田（2012:6）は、教室で読む行為について「教室で読む行為は、孤独な読者が孤立した作品と交流する出来事ではない。」と述べている。教室における読みの学習の実際を考えるならば、あくまで集団としての学習が前提として扱われることは必然である。テキストについて問うという意識と他の読者との交流による二つの相互作用を視野に入れつつ、「見方・考え方」を定義しなければならない。

こうした前提を踏まえるのならば、学習指導要領上で述べられる「見方・考え方」とは、テキストや他者との相互作用を踏まえ、学習者が問うという意識を働かせるといった思考過程であるといえる。

1. 2 文学の読みと交流

山元（2005:389）は「読みの〈方略〉を子どもが獲得したということは、自己の読みを対象化し、問いを生成させるだけの構えを持つことができたということでもある。そのため、子どもの読みの〈方略〉を発達させるために、他者との交流を促すという営みが重要なものとなる。」と述べている。また松本（2006:19）は「文学の読みは意味づける行為に終わってはならないのであり、本質的に伝える行為と結びついているものである。」としている。松本、山元の指摘は、文学を読む行為自体が他者との交流を前提としており、また他者との交流が学習者の読みにおける問いの意識を発達させることの要因となっていることを述べている、

読みの学習において問うという意識の発達はあくまでも他者との交流を契機として行われていく。教室という学習の場において他者との交流という相互作用の一つの意義はここにある。読むための「見方・考え方」が学習者に培われるためにはこうした「他者との交流」による「問い」の更新が重要となるのである。

2. 学習者の問い

2. 1 「発問」と「問い」

鶴田（1989:100）は発問について以下のように述べている。

ここで発問というものの意義を考えてみたいのですが、一つこういうことが言えるだろうと思います。それは、文学教育の一つの目標として、授業での発問というものを、子どもたち自身あるいは生徒自身のみずからの中でもそういった問いを再構成していく力に転化させていくということです。そこに文学の授業、あるいは文学の授業における発問というものの大きな意味があるわけです。「大造じいさんとがん」で言えば、先のような「どっちの手をのばしましたか」「どんなふうにしてのばしましたか」という問いを最終的には自力で構成していくことが目標になるべきだと思います。

鶴田は、学習者の到達点を「自ら問える読者」として規定しているが、実際の教室で行われている授業の中で、「発問」として指導者から学習者へと与えられる問いは多い。そして学習者は、その問いに対して自分なりの解釈を述べるだけの学習に終始することは珍しいことではない。しかし、重要なことはあくまで「発問」により学習者に内在する問う意識を活性化させるとともに、自身でテキストに対して自覚的に問い、その自覚された問いを良質なものと更新していく過程を身に付けることである。

2. 2 問いに対する意識

山元（2005:616）は学習者の解釈の生成過程について以下のように述べている。（下線部は稿者によるもの）

たとえば、読むという行為によって、読者の内部に〈像〉が喚起される場合、テキストの側から言えば、そのテキストには何らかの〈像〉を喚び起こすだけの〈表現方法〉が用いられているということになり、読者の側から言えば、すでに

読者のうちにそのテキストの〈表現方法〉から何らかの〈像〉を浮かびあがらせるだけの〈想像力〉なり経験的素地なりがそなわっているということになる。このテキスト・読者双方の条件が整っていた場合に、はじめてそのテキストが一つの〈像〉として読者のうちに立ちあらわれてくるわけである。このように考えると、ある一つのテキストが読者の内面をゆさぶるという場合、そのテキストには読者をゆさぶるだけの問題喚起力があり、読者の側にはその問題喚起力に応じるだけの〈問い〉がすでにあつたということになる。

山元は読む行為に際し、教材のもつ問題喚起力と、読み手のもつ経験的素地が重なり合うことで解釈が生まれることを述べている。学習者に内在する問いは、経験的素地を基にして呼び出されるものであり、問うために重要かつ必要な意識である。

2. 3 学習者による問いづくりの先行実践

ここで、学習者による問いづくりに関する先行実践を概観する。西田（2016:57-66）は松本（2010:75-82）の論考に依拠しつつ、小学生を対象とした学習者の読みの交流を促す問いづくりについての検証を行っている。また、松本（2015:8-18）も「童謡」（吉行淳之介）を教材として、高校生を対象に学習者が「読みの交流」を促す問いづくりを検証している。両者の実践は、学習者が対話的な読みを引き出すための問いをたてられることを実証した重要な論考である。

先行実践の中で本研究が注目するのは、学習歴である。西田実践では、学習者はもともと問いづくりを行った経験のある学習者を対象としている。また、松本実践では、高校生でも進学校の熟達した読者を対象としている。こうした学習歴のある熟達した学習者はテキストと出会う際、「どのように問えばよいのか」という「問いに対する意識」をもっている。それは、感覚的に作品の本質を捉えた勘所にかかわる部分や、象徴や比喩、テキストの構造的な部分に関する部分を捉えられることであり、これは山元の述べる経験的素地と同様のものである。こうした熟達した「問いに対する意識」のある学習者に対しての検証は明らかにされているものの、問いづくりを初めて行うといった「問いに対する意識」の未熟な学習者に対する問いづくりの検証を進めていかなければならないと考える。

2. 4 未熟な学習者の意識

では、未熟な学習者は熟達した学習者に比べてどのような意識が未熟なのであろうか。一つは、解釈における一貫性の問題が考えられる。松本の実践において、学習者がマクロな問いを作れることを確認している。こうしたマクロな問いについて、松本（2015:87）は、読みの交流を成立させる条件として、「〈問い〉に対して一貫性のある説明をすることのできる力を育てておくというようなことも条件に含まれるだろう」とし、一貫性をもった読みという意識が重要であることを述べている。これは「問いづくり」の学習においても、呼び出される意識であると考えられる。

山元（2005:438）は一貫性について「読者たちは、テキストに明示されている何らかの指標に注目し、それらに意義づけを施し、それらを組み立て、結合させていきながら、自分なりの〈一貫性〉を見出していくのである。」と述べている。一貫性を保持するための意識は、問いに対する部分テキストを引き出す意識、そして引き出された部分テキストと部分テキストを関連付けていくという意識というように、段階的に引き出されるもので

あり、未熟な学習者にはまず問いに対する部分テキストを引き出す意識をもたせることが重要であると考える。

2. 5 マッピングを用いた学習デザイン

三宅(1998:18)はイメージマップを用いた学習者のメタ認知に関する検討を行っている。その中でイメージマップについて「連想法によりイメージを投影したIMT(イメージマップテスト)では、学習者が意識していない知識獲得状況を捉えることができる。」と述べている。マッピングは学習者の思考や知識を視覚化するとともに、その広がりを量的に捉えることが可能であり、また他者との交流の際にも相互に相手の学習状況を認知しやすい。相互の交流を前提として、問いづくりの学習にマッピングを導入することで、問いによって呼び出される部分テキストを自覚的に捉えることができ、問いに対する部分テキストへの意識を高めることができると考える。

本研究が目とするのは、マッピングを学習デザインに組み込むことによって、学習者が問いをたてる際に呼び出される部分テキストへの意識が更新されていくことを目的とする。また、部分テキストへの意識が学習の「問いに対する意識」にどのような影響を及ぼすか確認することである。

3. 実践授業

3. 1 教材について

前述までの検討を基に、実践授業を行った。その際、「トーチカと飴」を教材とした。

「トーチカと飴」は、佐藤雅彦によって、2005年に出版された作品であり、平成20年度版の学校図書5年上の教科書に掲載されていた作品である。本作品は、主人公の少女トーチカが、自分のお気に入りの飴の味が変わったことに気づき、元の味の飴を探し求める。元の味を探し求めるうちに、元の味の飴のパッケージには小さな青い丸があることに気付く。その一方で、場面が切り替わると同時にその飴の味を変えずに提供したい工場長と会社の利益を優先したい会社役員の葛藤が描かれることとなる。

本教材の特徴として空所がいくつかの箇所点していることが挙げられる。学習者によってどの部分を重要な箇所とするかが異なり、捉える空所による問いの優劣を確認するためには適した教材である。

作品の空所の一つとして、「なぜトーチカは飴の違いに気付いたのか。」がある。テストマーケティングでも多くの子どもが気づくことのなかった飴の味の違いにトーチカのみが気が付くことになるが、この部分を説明するためには、「えも言われぬ幸せにして気持ちにさせてくれるのです」や、「トーチカはとてもきれいだなと思いました。」など、飴に対するトーチカのこだわりが分かる叙述が呼び出されることとなる。

作品構造にも特徴がみられる。トーチカと工場長は同じこだわりをもちつつ、お互いがお互いを認識していない。また、場面転換が、トーチカが飴の違いに気付く場面⇒工場長の場面⇒トーチカの場面となっており、この構造が一種の謎解きの様相をもっている。飴への「こだわり」が両者をつなぐものとなるが、互いを知らない二人の関係性と作品の構造を関連させるかが重要である。

3. 2 授業の流れ

前項までの検討をふまえて以下の通りに授業を構成した。

- ・対象 公立小学校（東京都）5年生 29名
- ・日時 2018年12月14、17、18、21日
- ・教材 「トーチカと飴」
- ・学習計画 4時間扱い

○学習の流れ

第1時

全文を読み、自分の気になるテキストを基に問いを作る。

第2時

問いに関する部分テキストをマッピングし、問いによるテキストの広がりを確認する。

第3時

自分の問いを基にマッピングし、問いの良さを交流して再度問いを作る。

第4時

交流を通して再考された問いのマッピングを広げ、自分の応えをまとめる。

3. 3 授業の実際

第2時では、「A トーチカはどうして山が好きなのか。」と「B トーチカはなぜ笑うだけで答えなかったのか。」という2つの問いに対してマッピングを行っている。二つの問いを比べることで、その問いに関係する部分テキストの量を視覚的に捉えられるようにした。この二つの問いは稿者が用意した問いである。Aの問いは、作品全体の中でも部分テキストが拾いやすいものであるが、関連する部分テキストが非常に限定的で、量も限られる問いである。Bの問いは、Aよりも説明に複数の部分テキストが必要であるため、AとBの比較によって部分テキストの量で良質な問いを判断するといった条件を確認することができた。

第3時では、学習者が個々に提出した問いについて、マッピングを行い、交流を通して問いについて吟味している。マッピングを互いに交流することで、自分の問いについて部分テキストの関連性を捉えながら吟味している。その後交流をもとに自身の問いを再考している。全体交流では、吟味した問いをマッピングした際、そのマッピングの中で既に限定的な応えが出ているものがあるなど、学習者の考える良い問いの条件がいくつか出された。

第4時では、再考された問いについて、マッピングを広げるという目的のもと交流を行った。交流を通して自身の問いに関する叙述との関連性を意識することで、「問いに対する意識」を深める契機とすることをねらいとした。

4. 分析と考察

4. 1 学習者のマッピングの量的分析

ここでは、それぞれの学習者が第3時と第4時の自身の問いを基にマッピングを行った際の部分テキストの量について分析を行う。（表1）

表1 第3時と第4時におけるマッピングの部分テキストの量の比較

番号	名前	第3時の部分テキストの数	第4時の部分テキストの数	第3時と第4時の差
1	AK	5	7	2
2	AS	4	7	3
3	AH	2	3	1

4	IK	3	7	4
5	IN			
6	EA	4	6	2
7	OT	1	5	4
8	OK	1	3	2
9	OR	7	8	1
10	KH	8	7	-1
11	KK	3	6	3
12	KM	4	8	4
13	SK	5	10	5
14	SS	8	12	4
15	SA	4	7	3
16	TS	2	6	4
17	TK	12	14	2
18	TT	1	4	3
19	Tri	5	5	0
20	TY	4	7	3
21	TKe	5	6	2
22	TM	3	6	3
23	Tre	12	10	-2
24	NK		3	
25	HR	2	4	2
26	BH	10	16	6
27	MI	9	5	4
28	MK	0	2	2
	YA	9	9	0

※網掛けは部分テキストが増加した学習者

第3時と第4時におけるマッピングの叙述の量を比較すると、第3時から比べて第4次で行ったマッピングの量が増えた学習者の数は、27名中（第3時に欠席であった2名を除く）23名であり、全体の85%であった。これは、第3時に行ったマッピングが叙述の関連性を意識する契機となったと考えられる。

また、第4時では第3時の終末に作った問いでマッピングを行っていることから、問いの選択時により多くの部分テキストが必要なことを意識していると考えられる。ここから部分テキストを引き出す意識が高まっていることが分かる。

4. 2 問いの質的な分析

①学習者 OK の変容

ここでは、第3時におけるプロトコルデータや問いを基にしたマッピングを示し、マッピングが問いの意識にどのように影響をしたかを検討する。学習者 OK は学習者 TM、MI、SA の4人のグループ甲で交流を行っている。以下は4人が提示した問いである。

OK	なぜトーチカはその飴を何十個も食べているのに飽きないのか。
SA	どうしてトーチカは飴に気付けたのだろうか
TM	トーチカにとって飴は何か。
MI	トーチカはなぜ飴を食べながら山で家並みを見たりするのだろうか。

OK のマッピングは図1のようになっている。

図1 第3時における学習者 OK のマッピング



学習者 OK は「なぜトーチカはその飴を何十個も食べているのに飽きないのか。」という問いに対して関連する部分テキストとして「幸せになるから」と挙げている。これは、作品中の「かおりや味が上品でえも言われぬ幸せな気持ちにさせてくれるのです。」の部分に関連するテキストとして挙げていると考えられる。しかし、個々のマッピングでは、この部分のみでそれ以外の関連するテキストを挙げることでできていない。その後このマッピングを基に以下のような交流を行っている。

- 11 OK えっと、じゃあ誰が1番、誰が1番問いが良かったと思う、一番良かったか選んでください。
- 12 SA はい。ではまず1人1人から言っていきましょう。
- 13 OK MIさん。
- 14 MI 私はSAさんの問いがよかったですと思います。なぜならちゃんと文を拾ってきているし、内容を書いているからだと思います。書いているからです。＝
- 15 OK ＝僕も同じです。
- 16 MI TMくん。SA。
- 17 SA えっと私はMIさんがいいと思います。MIさんが言った通り、文もちゃんと拾ってきているし、自分の考えも入れているのでいいと思いました。
- 18 TM でもいい点もあるってことは悪い点もあるってことだよな。
- 19 OK 考え中だそうです。
- 20 MI 考え中。(笑い)
- 21 TM いい問いって言われなかったってことは悪い問いってことだ。
- 22 OK じゃあ自分でもいいよ、自分。
- 23 MI 自分でもいいですよ。
- 24 SA あっじゃあ自分の＝
- 25 OK ＝できれば相手がいい。
- 26 SA 自分のだめだったところは？
- 27 MI 自分のだめだったところを發表しますね。自分のダメだったところは、なんだろうな。私の自分のだめだったところは、自分の考えを多く入れすぎたかな。
- 28 OK はい。僕はその逆で自分の考えが少なすぎたからダメだったと思います。
- 29 SA 私は、ちょっとしか自分の考えを入れていないので、また文からとってきたものを少ししか入れていなかったの、修正したいと思います。

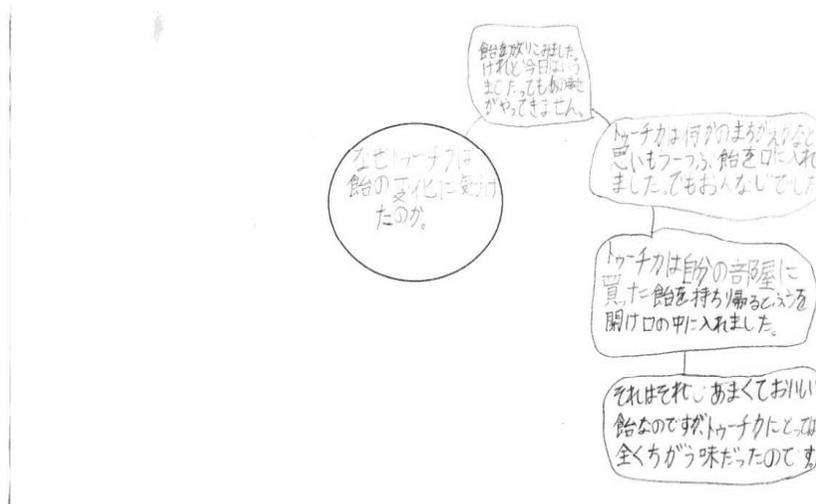
グループ甲はそれぞれの問いと関連する部分テキストを發表した後、それぞれの問いの検討を行っている。話し合いは、それぞれのマッピングを見せ合いながら行われており、それぞれが関連する部分テキストの量を視覚的に捉えていた。14MIはSAの問いを評価しており、第2時における2つのマッピングの比較において、関連性の部分テキストが多

いことが良い問いの条件であることを意識したものと考えられる。また、OK もこれに同意している。この後、それぞれの問いの課題について話が進んでいくが、28OK では、学習者 OK は自らのマッピングの部分テキストが少なく、広がっていないことを捉えている。

学習者 OK は、交流をもとに問いを再考した際、「なぜトーチカは餡の変化に気付いたのか。」と問いを更新している。これは、学習者 OK の中での問いの意識が更新され、より多くのテキストを選ぶといった意識が働いたと考えられる。

第4時の中での学習者 OK は、図2のようなマッピングを行っている。

図2 第4時における学習者 OK のマッピング



第3時に行ったマッピングよりも関連する部分テキストが増えており、一貫性の中で説明しようとするための部分テキストの意識が高まっていると言える。

②学習者 KH の交流における問いの意識の分析

次に第3時、第4時における学習者 KH の交流の様子から、「問いに対する意識」の変容について分析を行う。学習者 KH は、第3時では、「トーチカと周りの人の気持ちはどのように変化したのだろうか。」という問いを立てている。「トーチカと周りの人の気持ちはどのように変化したのだろうか。」という問いは、作品の中心人物のトーチカを中心とした登場人物の変化について考える問いであり、応えを導き出すために複数の部分テキストを必要とする。このことから学習者 KH は比較的的部分テキストの関連性に対する意識が高い学習者であると言える。学習者 KH は交流の中で自分の問いとマッピングに対して以下のように説明している。

55 KH トーチカは少し悲しくなっていました。って書いてあるからこれとこれを普通につなげたんです。

56 IK 拾ったの。TR が落としたの。

57 KH それから、それからですね。

(中略)

64 KH 12行目ですね。

65 IK どこだ、あった。

- 66 KH 飴を1個放り込んだ。その前にちょっと書いてあるじゃないですか。
- 67 IK 何が？
- 68 KH 思い切って口の中に一粒放り込んだんですよ。買わない、このもうこのあの2行目にもうあの飴を買うのはやめよう。前は、飴を持たずに山に行ってたんだもの、やっぱり買ったんですよ。食べたら幸せな気持ちになったんですよ。これはうれしいんですよ。だから、だからトーチカはねころがりました。そしてまたあの幸せいっぱい
の気持ちで青い空、白い雲、鳥の声そういったものに包まれました。
- 69 KK はい、次。
- 70 IK で、なんですか？
- 71 KH ここにおいしく、ここにあの幸せいっぱいの気持ちでって書いてある。
- 72 KK うん。
- 73 IK うん、それで？
- 74 KH だから幸せいっぱいの気持ちなの。
- 75 IK 今幸せいっぱいの気持ちなんですね、ここでね。

学習者 KH はトーチカの心情に関する部分テキストを挙げ、物語の時系列を基にして部分テキストのつながりについて言及している。しかしこの交流後の全体検討の場面で学習者 KH は自分の問いの中でトーチカ以外の「周りの人の気持ち」を含めてしまうと、指定される部分テキストの数が膨大になることに気付き、自分の問いを「広すぎて良くないのではないか。」と授業者に相談している。自身のマッピングの中にもトーチカに関する部分テキストのみを記述しており、マッピングの広がりを実感しているものの、どの部分でも関連してしまう問いについては問題であるという意識をもっている。

学習者 KH は第3時の後の問いの再考の場面で自身の問いを「最初に食べた時と違いが分かった上で食べた時、トーチカの気持ちはどう変わったのか。」としており、第1時で立てた問いをより限定的にしている。マッピングをしていくことで高まった部分テキストの広がりに対する意識が、逆に問いに対する部分テキストの範囲を限定するという意識を高めるといふ様相が見られた。

5 まとめ

本研究によって、マッピングを用いた問いづくりの学習デザインが、学習者のもつ部分テキストへの意識を高めることが確認できた。また、マッピングを行うことで、部分テキストと部分テキストとの関連性が視覚的に捉えられるようになり、その関連性を意識することが「問いに対する意識」を高めることとなった。

一方で、本実践の中であげた学習者が作った問いは、まだまだ交流を促す問いとしての要件を包括的に満たす問いにはなっていない。しかし、重要なことは問いづくりの学習の第一歩として、部分テキストの関連性を意識することが「問いに対する意識」に影響するという様相が確認できたという点である。今後は、次の段階で学習者 KH のように一定の部分テキストへの意識のある学習者が、問いによって呼び出されるテキストの範囲をどの範囲で限定していくかも加味して、問いづくりの学習デザインを組んでいくことが必要である。

注

プロトコルデータは、松本（2006:83-84）が提示する書式に準じている
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。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。
- (3) 3秒の沈黙。
- (.) 「,」で表記できないごく短い沈黙。
- :: 直前の音がのびている。
- 直前の音が不完全なまま途切れている。
- 、 発話中の短い間。プロソディー上で何らかの区切りの表示を伴う。
- ? 語尾の上昇。
- 。 陳述の区切り。語尾の下降などの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）。
- °° 間の音が小さい。
- (()) 注記
- 「 」 発話者による引用部。

文献

- 鶴田清司（2010）『〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築—新しい解釈学理論を手がかりに—』学文社，359
- 鶴田清司（1989）「新しい解釈学理論における〈対話〉：文学の授業に何を提起しているか」『日本文学』38巻3号 日本文学協会，100
- 寺田守（2012）「読むという行為を推進する力」溪水社，6
- 西田太郎（2016）「文学作品の読みにおける〈問い〉に関する考察」『臨床教科教育学会誌』第16巻第1号 臨床教科教育学会，57-66
- 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，19
- 松本修（2010）「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』第10巻第1号 臨床教科教育学会，75-82
- 松本修（2015）「読みの交流のための問いを学習者はつくれるか—吉行淳之介「童謡」の授業—」『Groupe Bricolage 紀要』NO.33，8
- 松本修（2015）『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，87
- 三宅正太郎（1998）「学習者のメタ認知能力を育てる手だてとしてのイメージマップ・テストについて」『日本科学教育学会研究会研究報告』第13巻3号，13-18
- 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社，12
- 山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築』溪水社，389，438，616