

「解釈」の深まりを目指し、「問い」の質的向上に 着目した読みの学習指導

西村 信作

1. 研究の目的

田近 (2013a) は、文学の「<読み>を読者の主観の枠組みの内にとどめてはならない」とし (p.163), 教室での主観を超える方途として, 状況や人物の言動など「その意味を問い直す」ことを主張している (p.144)。文学を読み深めるには, 問いをもって読み直すことが一つの手段であることが示唆される。また, 青木 (1989: 87) は, 文学を確かに読むため, 読み深めるために「読みながら問題を解く」ことを提案しており, 上記で得られた示唆と重なるところである。一方, 西郷 (1971: 104) は, 文学の問いは, 問い続けていくことそのものに意味があるとし, 「読者はたとえ答えに到達することがなくとも, 問いつづけていく過程において, 自己の思想を耕し深め, 人間性をゆたかなものにしていくことができる」と述べている。

三者の主張より, 問い続けることで, 自己の思想が耕され, より豊かな読みへと導かれることが示唆される。テキストに問い, 自分に問うことは, 自己の認識を変革していくために必要な読書行為の一つである。

先行研究として, 西田 (2018) や鈴木 (2020) では, <問い>作りやその交流によって<問い>の質をメタ認知させ, 読み深まるような<問い>の質的向上を目指している。松本 (2011) の示す要件は, その<問い>の質の基準となるものである。また, 松本・西田 (2020: 22) の述べる<問い>とは, 学習者の疑問であるが学習課題としても捉えられ, 問題発見力の育成が目指されていることが窺える。

しかしながら, 文学における個人学習について, 石井 (1983: 37) は「『問題追求』ほど難しいものはない」とし, 学習者の躓きとして「問題が発見できない」こと, 「どう追求していけばよいのかわからない」ことを指摘している。青木 (1989: 142) も, 自らの授業実践の反省点として「問題の質を高めること」を挙げている。松本 (2011) や西田 (2018) の実践においても, <問い>自体の交流を通して, どのような<問い>が読み深まるような学習課題となるのか, その条件を見出すことができたものの, そのメタ認知を促すことに留まっている。

このようなことから, 読み深まるような問いを見出したり, それを追究したりするような読みの観点を指導することや, 問いの追究活動を円滑に進められるような読みの学習指導を検討することが, 一方では大事なのではないかと考える。そこで, こうした観点に基づき「問い」の質的向上に着目した読みの学習指導のあり方について考察した。なお, 本研究における「問い」とは, 文学を読むことによって生じた疑問と, その追究や解決によって得られる納得感によって構成され, 学習者の読

みの思考として内在するものと指定する。つまり、「問い」の質的向上とは、学習者の疑問が収束し、納得感が向上することと捉えることとする。このことは、学習者の「問い」の質的向上に着目した読みの学習指導のあり方を考察したり、その有効性を検証したりすることに繋がる。なお、本稿では、学習者の疑問や学習の問題、自己及び他者への質問を包括したものを、広義の問いとして示している。

2. 実践の方法

本研究で取り上げた実践は、2022年度に公立小学校3年生 2学級68名を対象に光村図書『モチモチの木』の教材を使用し、実施したものである。なお、子どもたちが問題をもって読み、文学を読み深めていくためには、解釈が深まるような疑問を見出すこと、自分なりに解釈を導き出し、再解釈しながらその納得感を向上させていくことが必要である。そこで、以下の2点を踏まえた読みの学習指導を検討した。

- ・「問い」の質的向上に着目した学習指導過程の設定
- ・疑問を誘発する読みの観点の導出

本単元の学習指導過程は、表1のとおりである。

2.1 「問い」の質的向上に着目した学習指導過程の設定

「問い」の質的向上への着目とは、学習者の納得感の向上や疑問の収束に着目することを意味する。しかしながら、「問い」の構成要素である納得感そのものを捉えることは難しい。一方で、考えの妥当性が向上している状態とは、自分の考えや他者の考えをある程度認め、受け入れている状態、つまり、納得感が高まっている状態であると考えられる。そこで、本研究においては、妥当性を捉えることで、今の学習者の納得感を捉えることとした。

解釈の深まりに関しては、先行研究（リクルール：1985、田近：1993、鶴田：2010）より、次の関係にあると捉えている。

$$\boxed{\text{「解釈」の深まり}} = \boxed{\text{「主観的解釈」による創造性}} \times \boxed{\text{「解釈」の妥当性}}$$

換言すれば、「解釈」が深まっている状態とは、学習者の中で、文学テキストにおける各要素（場面設定、人物の言動や心情等）が、叙述に沿って解釈されたり、関連づけられたりし（「解釈」の妥当性）、その上で一つの文学作品として創造（「主観的解釈」による創造性）された状態ということである。以上のことを踏まえると、妥当性の向上は「問い」の質的向上に繋がり、「解釈」が深まることにも繋がることと考えられる。

各段階で、読みの手掛かりとして提示する「読みの視点」の設定については、指導者が教えたいことと、学習者の疑問とのズレをどうするかという問題がある。この問題について、斎藤（1987：110）は「これを救うには、子どもの出したもので教師の考えていたものを修正したり、あるいは両者を統合する」ことを提案している。

また、青木（1989）は、「子どもの問題を解きすずめることが、読解のたしかさ、深まりに即応しがたい」とし（p.86）、「学習目標に即応したものが選ばれなければ

表1 本単元の学習指導過程

次	段階	学習活動	読みの視点（みんなで考えたい問い）との関わり	疑問を誘発する読みの観点（繰り返す言動）との関わり
	1組・2組	<全12時間>		
第一次	第1段階 ・確かめの疑問の解決	① 語句や表現の意味確認	・分からない語句や表現など意味レベルでの疑問の確認をする。	
		② はじめの感想を書く。	・疑問（ふしぎに思うこと）を記述する個数には制限を設けない。	
		③ 感想や「ふしぎに思うこと（疑問）」を交流する。	・言葉の意味やレトリック等、一問一答で解決するような疑問について交流する。 ・物語全体での疑問（みんなで考えたい問い）を、一人1～2個、記述する。	・疑問を記述する前に、読みの観点を手掛かりとして提示する。
第二次	第2段階 ・部分を繋ぐ疑問の追究	① 一場面から三場面での豆太の様子を読み取る。	・前時に集約した疑問を整理したプリントを学習者に配布して共有する。 ・みんなで考えたい問い（部分を繋ぐ疑問から設定した読みの視点）を学習の手掛かりとし、交流する。	・一人学習時、読みの観点を手掛かりとして提示する。 ・交流後、読みの観点到に着目したことの有効性を価値づける。
		② じさまの豆太への心情を読み取る。	・みんなで考えたい問い（部分を繋ぐ疑問から設定した読みの視点）を学習の手掛かりとし、交流する。 ・四・五場面での疑問（みんなで考えたい問い）を、一人1～2個、記述する。	・疑問を記述する前に、読みの観点を手掛かりとして提示する。
	第3段階 ・全体を繋ぐ疑問の追究	※左記同様 ③ 豆太の人物像について考える。	・みんなで考えたい問い（全体を繋ぐ疑問から設定した読みの視点）を学習の手掛かりとし、交流する。 【交流①】 ・物語全体での疑問（自分が考えたい問い）を、一人1個、記述する。	・一人学習時及び疑問を記述する前に、読みの観点を手掛かりとして提示する。 ・交流後、読みの観点到に着目したことの有効性を価値づける。
第三次	「問い」の表現及び交流 ※右記同様	① 個人の疑問を、グループで交流する。	・個人の疑問を交流する。 ※1組では授業後半で、再度、全体を繋ぐ疑問（豆太は、なんでまた「じさまあ。」と起こしたのか）について交流。【交流②】	
		② まとめの感想を書く。		
		③ 感想を交流する。		

なりません」という（p.160）。両者に共通することは、学習者の疑問を大事にしながらも、学習内容に沿うように対応していくことが必要ということである。上記の点を踏まえ、本研究では、学習者の疑問を集約し、指導者が統合及び修正した読みの視点を段階的に学習指導過程に位置づけていくこととした。

本単元での学習の流れとしては、第1段階で、一問一答で解決するような疑問（確かめの疑問）について考え、第2段階で、テキストの一部分或いは一場面程度の範

問を読み返すことで追究できるような疑問（部分を繋ぐ疑問）について考える。第3段階では、テキスト全体を関連づけるような疑問（全体を繋ぐ疑問）であり、意味の一貫性形成に関わるような疑問について考える。安斎・塩瀬（2020）は、問いのプログラム構成として、「足場の問いを組み合わせる」ことを提案している。いきなり壮大な問いを提示しても、対話は深まらないとし、その前段階として足場の問いを追加するというものである（pp.145-146）。この「足場の問い」が、第1～2段階で扱う疑問に相当する。

なお、各段階で、学習者が抱えている疑問を表出する場を設け、それを基に、次の段階で扱う読みの視点を決定することとした。このような学習指導過程を通して、指導者が教えたいことと学習者の抱く疑問とのズレ、各段階における学習者の疑問と読みの視点とのズレを抑制することを図った。

2.2 疑問を誘発する読みの観点の導出

イーザー（1982）は「空所」と「否定」の二つの働きが、「テキストと読者との相互作用」を支えていると述べている（pp.291-292）。佐藤（1996：68）は、この「空所」と「否定」への働きかけとして、読者には、自分自身の中で起きた矛盾を解消することや、テキストの中の空白を補いながら読むことが求められるという。また、木村（2003：122）も「読者は『テキストの論理構造』に促されて問いを發」と述べている。木村と佐藤の論より、読者が主体的に「空所」と「否定」に働きかけることで、作品から問い（疑問）が見出され、「テキストと読者との相互作用」、換言すれば自問自答の読みへと繋がっていくことが示唆される。

問い（疑問と同義）と知的好奇心に関して、鹿嶋・石黒（2020）は、ギャップによって生じる気持ちを「知的好奇心」とし（pp.14-15）、既有知識と「目の前にあるもののギャップが大きいほど『なんでだ?』」などとつぶやきを起こすという。そして「その中で創られていく『問い』は、自我関与されたものとな」と述べている（p.20）。つまり、鹿嶋・石黒の述べる「知的好奇心」と「問い」（疑問と同義）は、ほぼ同質のものであり、「知的好奇心」によって表出されるものが、「問い」であると考えられる。知的好奇心の先行研究として代表的なものに、バーライン（1970）と波多野・稲垣（1973）、G. Loewenstein（1994）がある。本研究では、三者の先行研究に基づき、「文学を読むことにおいて」疑問が誘発される主な状態（内部情報の不足・空隙、矛盾）を導出した。この二つの状態が、「空所」「否定」の働きと同等であることから、さらに、読みに関する諸先行研究<西郷（1996）、浜本（1996）、鶴田（2010）、田近（2013b）、松本・西田（2018b）>の知見に基づき、「疑問を誘発する読みの観点」を導出した。西郷（2005a,b,c）の文学実践で提案頻度の多い認識の方法は「類比（反復）」「対比」であり、ロバート・スコールズ（1999）においても、「反復と対立」の重要性が述べられている（pp.53-54）。また、西郷（2005a,b,c）が提案している「類比（反復）」「対比」を用いる際に、活用頻度が高い読みの観点が登場人物の言動であった。

以上のことから、本研究では“疑問を誘発する読みの観点”の中でも、「登場人

物の繰り返す言動」について類比的・対比的に捉えることに焦点化することとした。

2.3 評価の方法

妥当性については、第一次で記述したはじめの感想、第二次で記述した一人学習時の考え・読みの交流後の振り返りの記述内容、第三次で記述したまとめの感想、及び単元末アンケートを評価対象とした。分析方法としては、叙述に沿った解釈、及び豆太の性格・心情的要素について複合的に関連づけているかに着目し、両者が該当すればA評価、いずれかであればB評価、該当無しの場合にはC評価と判断し、その傾向性について分析した。

学習者の疑問については、各段階における学習者の記述内容を対象とし、四つの要素（豆太のこと、じさまのこと、モチモチの木のこと、その他）に照らして分類した。その上で、その傾向性についての分析及び考察を行った。

なお、学習者の疑問、及び妥当性の記述内容の分析のために注目した抽出見は、稿者が二単元ともに授業を行った1組の学習者3名である。この抽出見は、読みの妥当性の評価がそれぞれA評価・B評価・C評価の学習者であり、また、全授業に出席していることから、単元を通して、「問い」の質的向上に着目する上で適していると考えた。“疑問を誘発する読みの観点”に着目したか否かの判断基準を、1組と2組とで統一することが困難であったため、この観点に着目したか否かでの比較分析についても1組のみとした。

3. 実践の結果

3.1 妥当性の様相

はじめの感想とまとめの感想について、単元開始時と終了時での読みの妥当性を分析した（表2）。なお、欠席や未回収などもあり、1組については、はじめの感想が全29名、まとめの感想が全31名であり、2組については、それぞれ全31名、全26名の分析結果である。欠席及び未回収による5名の学習者は、はじめの感想において、叙述を基にした解釈を記述できていたため、表中のB項目に（+5）として表記した。表2のように、各学級ともにA評価の学習者が増加し、1組については、

表2 単元開始／終了時の読みの妥当性の比較（学習者数）、及び読み深まりの実感（5件法の平均値）

学級	評価	はじめの感想	まとめの感想	読み深まりの実感<平均値>
1	A	2	15	3.9
	B	18	12	3.3
	C	9	4	2.0
2	A	4	9	3.4
	B	24	14 (+5)	3.4
	C	3	3	2.3

C評価の学習者が減少していることが確認できた。このように、1・2組でのまとめの感想において妥当性の向上が見られることから、読みの妥当性が向上していることが窺われた。

また、単元末アンケートでは「学習していく中で『モチモチの木』を、より深く(くわしく)読むことができましたか」という質問に対して、1(まったくできなかった)～5(いつもできた)の5段階で回答させた。表2の「読みの深まりの実感」は、回答させた数値の平均値であり、妥当性の評価別で分類したものとなる。2組のA・B評価の間に差が認められないものの、稿者による妥当性の評価と、学習者の読み深まりによる実感が同様の傾向を示していることが分かった。

次に、疑問を誘発する読みの観点(登場人物の繰り返す言動)に着目した学習者を「着目児」、それ以外の学習者を「未着目児」として、読みの妥当性について分析した(表3)。着目児の判断基準としては、はじめの感想とまとめの感想を共に記述した学習者の中で、第1段階終末・第3段階での着目調査アンケートで、繰り返しに着目したと回答した学習者で、さらに、どの繰り返しに着目したか、どんな疑問が生まれたか等を具体的に記述した学習者のみとした。結果として、着目児11名、未着目児18名であった。両者の妥当性の向上がどの程度であったかを比較分析するため、はじめの感想とまとめの感想における読みの妥当性の評価を、人数分布として示す(表3)。この結果より、着目児の方が、読みの妥当性が向上していることが分かった。また、読みの深まりに関するアンケート調査の結果(表2の「読みの深まりの平均値」と同一データ)について、着目児と未着目児で分類した場合、平均値はそれぞれ着目児4.8、未着目児2.5であった。t検定にかけたところ、両者の間で有意差が認められた($t=7.30$, $df=23$, $p=1.97E-07$)。このことから、着目児の方が、より深く読むことができたと感じる傾向にあることが確認できた。

表3 読みの妥当性の人数分布(着目児/未着目児比較)

評価	着目児		未着目児	
	はじめの感想	まとめの感想	はじめの感想	まとめの感想
A	0	7 $\uparrow(+64\%)$	2	8 $\uparrow(+33\%)$
B	8	4 $\downarrow(-36\%)$	10	7 $\downarrow(-16\%)$
C	3	0 $\downarrow(-28\%)$	6	2 $\downarrow(-22\%)$

※数値は学習者数、%は学習者数の増減

3.2 疑問の推移

第1段階から第3段階において学習者が書き出した疑問に着目することで、学級全体での疑問の推移を分析した(表4)。矛盾箇所に関する疑問(「夜に一人で医者様を呼びに行けたのに、なぜせっちんには一人で行けないのか」と同義の疑問)を記述した学習者の人数は、括弧内に示した。記述する疑問の個数制限としては、第1段階中盤では設定していないが、以降については1～2個と制限を設けた。表4のように、モチモチの木に関する疑問については、第1～2段階で減少傾向である

ことが分かった。また、豆太に関する疑問については、第2段階以降で減少傾向にあることが認められた。一方で、第2段階以降で、じさまに関する疑問が増加しており、学級全体としての疑問が、じさまに関するものへと移行していることが確認できた。

第1段階終末及び第2段階では、疑問を見出す手掛かりとして“疑問を誘発する読みの観点”（登場人物の繰り返す言動）についても提示した。単元を通して一度でも矛盾箇所での疑問を記述した学習者は、1組では着目児11名中5名（45%）、未着目児18名中5名（28%）であった。また、対比箇所での疑問（物語始めと終わりの「じさまあ」、医者様とじさまのモチモチの木の説明）を記述した学習者は、1組では着目児11名中3名（27%）、未着目児18名中0名であった。このように、着目児の方が矛盾箇所や対比箇所での疑問について記述の割合が若干高いことが確認できたものの、顕著な差は認められなかった。

表4 学級全体での疑問の推移

学級	段階	豆太のこと	じさまのこと	モチモチの木のこと	その他
1	1（中盤）	21（10）	3	16	3
	（終末）	21（8）	8	9	2
	2（終末）	22（8）	6	0	4
	3（中盤）	11（5）	12	0	1
2	1（中盤）	18（9）	6	12	10
	（終末）	24（14）	4	2	2
	2（終末）	15（7）	6	1	1
	3（終末）	5（0）	22	2	1

4. 考察

4.1 妥当性の向上について

表2より、稿者による妥当性の評価と、学習者の読み深まりによる実感（平均値）が同様の傾向を示していることが分かった。また、2組のA評価とB評価での平均値に差は認められないが、これは、2組のA評価が大きく増加していないという結果とも相関しており、関連性が窺える（1組A評価2→15名。2組A評価4→9名）。学習者の読み深まりによる実感とは、換言すれば納得感のことであると考えており、この結果からは、妥当性の向上と納得感の高まりには、相関関係があることが示唆される。このことは、「妥当性」の向上は「納得感」の向上と同等に推移するという稿者の考えとも重なる（2.1節）。

表3からは、未着目児に比べ着目児の方が、読みの妥当性が向上していることが分かった。また、アンケート調査の結果（読みの深まりの実感）から、読みの妥当

性が向上している学習者ほどより深く読むことができたと感じる傾向にあることから、着目児の方が納得感が高まっているものと推察される。なお、単元末アンケートで、「より深く読むために、どんなところに注目して読むといいと感じたか」という質問に対して、繰り返す言動に関する回答をした学習者は、着目児が73%（11名中8名）、未着目児では17%（18名中3名）であった。佐藤（1998）は、学習方略の有効性を認知するほど、学習方略の使用が多くなることを明らかにしている。佐藤（1998）の先行研究を踏まえると、前単元『ちいちゃんのかげおくり』の学習において、繰り返す言動への着目に有用性を感じた学習者が、意識的に着目していることが要因の一つとして考えられる。

また、表2より、2学級において学習者の読みの妥当性が向上していることが分かった。そこで、1組3名（AYはA評価、RKはB評価、INはC評価の学習者）のはじめの感想文とまとめの感想文の記述内容を比較分析した。AYは、はじめの感想において、豆太のことを「やさしい」と、一側面的に捉えていたが、まとめの感想においては「やさしいのと、ゆうきがある」と記述しており、豆太を複合的に捉えていることが窺えた。また、「ゆうきのあるときは、医者様をよびに、半道もなきなき走ったとき」と、叙述に基づいた解釈が確認できた。RKも同様に、はじめの感想において、豆太を「おくびょう」と一側面的に捉える記述が見られたが、まとめの感想を見ると、豆太はもともと優しさや勇気、臆病な心を持っていて、「いざとなったら、やさしさとゆうきが、おくびょうにか」つと記述しており、複合的な捉え方へと変容していることが確認できた。INはまとめの感想においても「まめたは、にじゅうじんかく」とし、豆太を複合的に捉えることは難しいことが確認できた。これらの傾向は2組についても同様であった。また、AY、RKのように妥当性を向上させた学習者全員（1組：15名、2組7名）が、まとめの感想において、第3段階での学習内容に関する記述をしていた。そこで、第3段階での学習が妥当性の向上にどのように寄与したのかについて考察した。

第3段階の1時間目（表1の交流①）では、学習のめあて「豆太は、かわったのかどうかを考えよう」と設定し、学習を行った。物語中では「豆太は、なきなき走った」「なきなきふもとの医者様へ走った」と、豆太の行動が繰り返して描写されているが、交流①ではこの表現を起点として、泣き泣きの理由について考えていった。そして、稿者から、二つの泣き泣きのどちらの方が気持ちが強いと思うかを問いかけることで、学習者はどんな怖さよりも、大好きなじさまが死ぬことの方が怖かったということに注目していった。このように、「登場人物の繰り返す言動」に着目することを起点として、泣き泣き走った豆太の想いについて深く考えたり、他者の意見を聞いたりしたことが、AYの解釈（足から血が出て、いたくても、寒くても、こわくても、今までじさまが豆太のことをお世話したから、これからは豆太がじさまを守ろうとした）として表出されたものと考えられる。

第3段階の2時間目（表1の交流②）では、まず「豆太は、なんでまた『じさまあ。』と、起こしたのか」という疑問（全体を繋ぐ疑問）を学習課題として提示した。図1は、交流の一部の様子である。C1が二つの心情的要素を通して考えを述べると、

T1: じさま、こんなこと言ってたやんか。<センテンスカード提示(お前は、一人で医者様よびにいけるほど、勇気のある子どもだったんだからな)>

T2: 勇気とどう繋がるの? 夜のしょんべんが、できないってことは、勇気がないんじゃない? じさま、勇気あるって言うてるけど。

C1: 勇気もあるっちゃーあるけど、弱い気持ちもある。

T3: 豆太は勇気もあるけど、恐がり。

C2: 僕は思ったんですけど、4分の1が勇気で、それ以外、全部臆病だと思いました。

C3: 3分の1が勇気で、3分の2が、こわがり。

C4: C2にお尋ねで、4分の1の臆病の方が、じさまが豆太に勇気のある子どもって言うているから、勇気のほうがあると思う。

T4: 勇気のほうがあると思う。つまり、4分の1くらいが勇気じゃなくて、4分の3くらいが勇気じゃないかって、そういうこと?
<C4うなずく>

C5: いや、臆病が一番多い。

<中略=稿者>

C6: 私は、4分の1は、「優しさ」で、4分の1は、「勇気」で、4分の2が、臆病。

C7: 臆病と勇気は、同じやけど、優しさも勇気と同じやからー。

C8: いや、ちがう!

T5: 優しさと勇気は、どちらがうの?

C9: 勇気は度胸とかかだけど、でも、優しさは、人に親切とか、家族とかにも優しいし、親切やから。

C10: 勇気は、何かに挑むとか、そういう決意。死ぬのを決めて戦うみたいな。優しさとは、誰かを救うとか、人を守るみたいな感じ。

C11: 勇気があっても、優しさがなかったら、人には優しくできないし、わたしは、勇気がなかったら、ふもとの(医者様まで)行けないと思います。

豆太を多面的に捉える

心情的要素の違いや関係性を捉える

図1 「豆太は、なんでまた『じさまあ。』と、起こしたのか」についての交流(トランスクリプト)

C2はその複合的要素を割合として表現し、考えを述べている。さらにC4は、叙述に基づきつつ、この割合について意見を述べているが、C5はその考えに反対している。このような交流の中で、豆太のことを多面的に捉え、学級全体としての解釈を形成していった。以降では、優しさや勇気等、心情的要素についての違いや関係性についての交流へと移行していった。C9、C10は、勇気と優しさの違いに

ついて考えを深めていき、C11はそれらの関係性について考えを述べている。この後の振り返りで、豆太を複合的に捉える記述が増加する傾向にあった（交流①後：34名中2名 → 交流②後：29名中15名）。

このような捉え直しがあつた要因としては、じさまの最後の言葉を発端に（T1,T2）、豆太が医者様を泣き泣き走りながら呼びに行く行動と、一人でせっちんに行けない臆病な言動との矛盾について、整合性がとれるように再解釈せざるを得ない状況となったことが挙げられる。つまり、全体を繋ぐ疑問（矛盾箇所の疑問）と問題となる叙述（じさまの言葉、最後にじさまを起こす場面、泣き泣き走った場面）に着目し、読みの交流を行ったことが、複合的な捉え直しへと繋がつたものと考えられる。以上のことが、AYやRKの豆太に対する捉え直しへと繋がり、複合的な読みへと変容する要因になったものと推察される。

なお、『モチモチの木』での要所は、この泣き泣き走つたに関する描写であると捉えており、その叙述への着目によって、疑問の追究を促すことができたと考えられる。作者の斎藤（1979：21）は、対談の中で「自分の中にあるいろいろな要素を表現したい」と述べている。斎藤のいう「いろいろな要素」が凝縮されているのが、この泣き泣き走つたに関する描写（豆太の繰り返す言動）なのではないだろうか。つまり、疑問を誘発する読みの観点（登場人物の繰り返す言動）に着目することを起点として、読み深めることができたのは、『モチモチの木』だからこそとも考えられる。

4.2 疑問の傾向性について

学級全体での疑問の推移は、表4で示したように、モチモチの木に関する疑問については第1～2段階で減少傾向であることが分かつた。この傾向は、AYやINの記述からも確認でき、AYは第1段階中盤では「なんで豆太は、モチモチの木という名前をつけたのか」と記述していたが、第1段階終末の記入時には無くなつていた。この点に関しては、各学級での疑問の傾向性を学習指導に反映し、第1段階で「なぜ、豆太はモチモチの木という名前をつけたのか」「なぜ夜のモチモチの木がこわいのか」等について学習したことによるものと考えられる。つまり、上記の学習指導によって、モチモチの木に関する疑問が減少したものと推察される。

また、第2段階以降では、豆太に関する疑問が減少し、じさまに関する疑問が増加傾向にあることが分かつた。豆太に関する疑問の大半は、医者様を呼びに行く場面での疑問であり、第3段階において矛盾箇所に関する疑問について学習したことで、減少したものと考えられる。上記の傾向は、RKの記述にも見られ、一貫して書き続けていた豆太に関する疑問（なんで、豆太は、じしんがついたのに、そのばんから「じさまあ」とじさまを起こしたか）を、第3段階ではじさまに関する疑問（じさまは、どうして、はらいたがおこつたのか）へと更新していた。疑問を見出す手掛かりとして提示した疑問は、豆太のこと、じさまのこと、モチモチの木のこと、その他と様々あるものの、学習者がじさまに関する疑問を選択し記述していること、一貫して豆太に関する疑問を書き続けたRKの疑問がじさまに関する疑問へ

と更新していることから、学級全体としての疑問が、じさまへと移行しているものと、推察される。

以上のように、学級全体での疑問の傾向を概観すると、様々な方向に向かっていった疑問が、じさまに関する疑問へと収束傾向であることが見て取れる。一方で、学級全体での疑問の傾向性を捉えることができたものの、個々の疑問の様相を詳細に捉えることはできなかった。個々に着目した疑問の様相を捉えるためには、より連続的な疑問の記録、個数制限を設けない等、検討していく必要がある。

“疑問を誘発する読みの観点”（登場人物の繰り返す言動）に関しては、着目児の方が、矛盾箇所や対比箇所での疑問について記述の割合が若干高いことが確認できたものの、顕著な差は認められなかった。このことは、“疑問を誘発する読みの観点”に関する指導を別途設けたのが1時間だけであり、2單元という限られた時間の中での学習指導であったことが要因として考えられる。秋田（2008：99）は、発達的にみるならば、小学校中高学年以後においてメタ認知的能力は伸びるということに触れており、本実践が小学3年生というメタ認知能力の過渡期にあることも要因として考えられる。学習指導においては、具体的な事例をより多く提示したり、観点をより明示的に伝えたりするなど、発達段階に応じた学習指導をさらに検討していく必要がある。

5. まとめと今後の課題

本研究では、「問い」の質的向上への着目とは、学習者の“納得感の向上”や“疑問の収束”に着目することであると捉え、学習指導のあり方を検討した。そして、そのための読み深まるような疑問の誘発や、その追究に繋がりうる読みの観点を検討し、実践的解明を試みた。

「納得感」に関しては、全体を繋ぐ疑問（矛盾箇所の疑問）について、問題となる叙述に着目し交流することで、複合的な捉え方へと繋げることができた（交流①後6%→交流②後52%）。また、疑問を誘発する読みの観点（登場人物の繰り返す言動）に着目した学習者の方が、そうでない学習者より読みの妥当性が向上しており、より深く読むことができたと感じる傾向にあることが確認できた（5件法の平均値：着目児4.8、未着目児2.5）。このように、妥当性が高い学習者ほど、より深く読むことができたと感じる傾向にあることから、妥当性の向上と納得感の高まりには、相関関係があるという示唆を得た。つまり、全体を繋ぐ疑問について、問題となる叙述に着目して交流することや、疑問を誘発する読みの観点到着目することが、妥当性の向上、延いては、納得感の向上に繋がったと考えられる。

「疑問」に関しては、段階的に学習者の疑問を調査することで学級全体での疑問の推移を概観し、その収束傾向を捉えることができた。また、学級全体での疑問の傾向性と指導の意図とを擦り合わせ、学習で取り上げる疑問（読みの視点を含む）を決定することで、読みの学習指導に生かすことができ、疑問の収束化に繋げることができた。

このように、学習者の納得感の向上と、疑問の収束に着目することで、「問い」がどのように質的に向上するのかを捉え、学習指導に生かすことができた。まともの感想において、妥当性が向上していることから、「解釈」が深まっていることも窺えた。

最後に、今後の課題を2点提示する。

1点目は、“疑問を誘発する読みの観点”（登場人物の繰り返す言動）についてである。本研究で実施した検証は一単元のみであり、この観点が要所となる叙述への着目へと繋がったのは『モチモチの木』だからこそも考えられる。他教材での汎用性という点では、まだ実用的ではない。また、この観点に着目した学習者について、矛盾箇所や対比箇所での疑問の誘発が認められなかった。発達段階や、学習指導の工夫といった面からの再検討が必要である。

2点目は、個々の疑問の様相を詳細に捉えることはできなかったことである。どのタイミングで、どのように疑問や納得感を表出させることが、学習指導の改善に繋がるのか、検討の余地がある。

以上のように、捉えた疑問の様相や、実践検討した教材は限定的なものである。今後研究を深め、このような課題を克服できるよう授業実践を行っていきたい。

引用参考文献

- 青木幹勇（1989）『問題をもちながら読む』明治図書。
- 秋田喜代美（2008）「文章の理解におけるメタ認知」三宮真智子（編著）『メタ認知』北大路書房。
- 安斎勇樹・塩瀬隆之（2020）『問いのデザイン』学芸出版社。
- 石井順治（1983）「一人ひとりの子どもに、読みの力と楽しさを」国語教育を学ぶ会（編）『一人ひとりを生かす個人学習』明治図書。
- 鹿嶋真弓・石黒康夫（2020）『子どもの言葉で問いを創る授業小学校編』学事出版。
- 木村勝博（2003）『テキスト論と五つの相互作用文学的認識性を求めて』郁朋社。
- 西郷竹彦（1971）『虚構としての文学』国土新書。
- 西郷竹彦（1996）『西郷竹彦 文芸・教育 全集 第四巻 教育的認識論』恒文社。
- 西郷竹彦（2005a）『小学校低学年・国語の授業』明治図書。
- 西郷竹彦（2005b）『小学校中学年・国語の授業』明治図書。
- 西郷竹彦（2005c）『小学校高学年・国語の授業』明治図書。
- 斎藤喜門（1987）『「一人学び」を育てる』明治図書。
- 斎藤隆介・新宮輝夫（1979）「対談／斎藤隆介の文学と思想」日本児童文学者協会（編）『日本児童文学』偕成社。
- 佐藤公治（1996）『認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして—』北大路書房。
- 佐藤純（1998）「学習方略の有効性の認知・コストの認知・好み学習方略の使用に及ぼす影響」『教育心理学研究』第46巻第4号，367-376。
- 鈴木真樹（2020）「〈問い〉作りの学習が読みを深める要件の考察」『国語科学習テ

- ザイン』第3巻第2号, 国語科学習デザイン学会, 1-10.
- 田近洵一 (1993) 『読み手を育てる —— 読者論から読書行為論へ』 明治図書.
- 田近洵一 (1996) 『創造の<読み> —— 読書行為をひらく文学の授業』 東洋館出版.
- 田近洵一 (2013a) 『創造の<読み>新論 —— 文学の<読み>の再生を求めて』 東洋館出版.
- 田近洵一 (2013b) 『現代国語教育史研究』 富山房インターナショナル.
- 鶴田清司 (2010) 『<解釈>と<分析>の統合をめざす文学教育』 学文社.
- 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, 国語科学習デザイン学会, 20-30.
- 波多野諠余夫・稲垣佳世子 (1973) 『知的好奇心』 中央公論社.
- 浜本純逸 (1996) 『文学を学ぶ・文学で学ぶ』 東洋館出版社.
- 松本修 (2011) 「読みの交流を促す<問い>の5つの要件の検討」『国語科教育』第70集, 全国大学国語教育学会, 84-91.
- 松本修・西田太郎 (2018) 『その問いは, 物語の授業をデザインする』 学校図書.
- 松本修・西田太郎 (2020) 『<問い>づくりと読みの交流の学習デザイン』 明治図書.
- バーライン著, 橋本七重・小杉洋子訳 (1970) 『思考の構造と方向』 明治図書.
- ポール・リクール著, 久米博・清水誠・九重忠夫編訳 (1985) 『解釈の革新』 白水社.
- ロバート・スコールズ著, 折島正司訳 (1999) 『テキストの読み方と教え方』 岩波書店.
- G.Loewenstein (1994) The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98.

(にしむら しんさく・兵庫県尼崎市立立花南小学校)

