

探究を導く「問い」を設定する能力の育成：
高校国語科現代文「こころ」の授業研究を通して(2)

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-10-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 八田, 幸恵, 渡邊, 久暢 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/7743

探究を導く「問い」を設定する能力の育成

高校国語科現代文「こころ」の授業研究を通して(2)

八田 幸恵

(大阪教育大学/前福井大学)

渡邊 久暢

(福井県立若狭高校)

1. 研究の目的

本稿は、探究を導く「問い」を自立して設定する能力を形成する道筋を、高校国語科現代文における実践の事実をもとに提案することを目的とする。特に、取り組むに値する「よい問い」を自覚的に設定する能力をいかにして形成させるかという問題意識のもと、二つの異なるレベルの探究をいかに関連づけて仕掛けていくかという点に焦点を当てて論じていく。二つの異なるレベルの探究とは、学習材に即した具体的な「問い」に基づく探究と、探究に値する「問い」とはどのような「問い」であるのかという「問い」の探究それ自体に関する探究である。

2. 研究の対象と方法

検討の対象とする実践は、2011年度に福井県立藤島高等学校の2年生現代文において実施した、夏目漱石「こころ」を学習材として扱った単元(以下、単元「こころ」と表記する)である。単元「こころ」は、福井県の公立学校の教師である渡邊久暢(2011年度まで福井県立藤島高校、2012年度より福井県立若狭高校)と、福井大学教育地域科学部の八田幸恵が協働してデザインし実施したものである。

単元「こころ」においては、探究を導く「よい問い」とはいかなるものかを生徒たちが協働探究することを通して、実際にそれぞれの生徒が自覚的に「よい問い」を設定し、その「よい問い」の答えを論証する論文(授業においては「こころ論文」と呼称)を執筆するという試みを行った。それぞれの生徒が執筆した「こころ論文」は合冊され、「こころ論文集」として公刊するに至った。そこで、本稿においては、単元「こころ」の実際を、「こころ論文」執筆に至る生徒による「よい問い」の探究のあり方を中心に記述する。

記述の方法に関しては、実際に渡邊と八田が行っている授業研究の方法に基づいて行っていく。渡邊と八田は、2010年度より協働で授業研究を進めてきており、「問いに基づく探究」を育成する授業のあり方や、読解方略の指導のあり方について、実践の事実を基に提案してきている¹。中でも、昨年2010年度の単元「こころ」を検討対象とした論考は、本稿の直接的な先行研究に当たるものである²。

具体的な授業研究の進め方としては、次のようなプロセスを取っている。まず、授業者である渡邊が、目標(「つけたい力」)にしたがって単元や授業をデザインし、それをもとに授業の目標とデザインについて簡単に協議する。授業を実施する際には、研究者である八田が教室で参与観察を行い、授業の実際をフィールド・ノートに記録していく。そして授業後、それぞれの記憶と八田のフィールド・ノートの記録、また生徒が書いたノートや作品を

資料にして、授業の中で生じていた生徒たちの思考や学習のプロセスを解釈する。そのことを通して、どの生徒がどのように目標に接近しているかを把握すると同時に、そのような学習を生じさせた授業のメカニズムについて考察する。それと同時に、事前に立てた目標からはみ出した生徒たちの学習を把握し、目標そのものを見直し、目標からはみ出した学習を生じさせた授業のメカニズムについても考察する。さらには、目標、授業デザイン、そして実際の授業過程の遂行を支えている目標観、授業観、また学習観自体をも洗練させ、改訂する。そして、次の授業をデザインする。

もちろん、毎時の授業研究がこのように順調に進むわけでない。授業の中で生じていた生徒たちの思考や学習を分析するには解釈枠組が必要であり、解釈枠組は授業中の複雑で複層的な思考や学習の分析に耐えられるほど最初から洗練されているわけではない。そのため、授業の間に行われる検討会において、「なぜこのようなノートの記述が出てくるのか」「あの生徒のあの発言はどういう意味なのか」と、解釈できずに頭を抱えることも多くある。そこで、研究者である八田が中心となって先行研究を組織して検討し、これまで提案されてきた解釈枠組みを検討していくことも、同時並行的に行っていく。先行研究の検討が進み解釈枠組みが洗練されてくると、研究のための時間をある程度まとめて取り、手元に残っている資料に基づいてロングスパンで授業の実際を振り返り、生徒たちの思考や学習を再解釈する。渡邊の実践を対象とした実践研究論文を執筆することは、このロングスパンでの振り返りを徹底的に掘り下げて行うことであり、そのことを通して実践の事実を記録するとともに、新しい解釈枠組み自体を提案することを目指す³⁾。

本稿で検討の対象とする2011年度の単元「こころ」の場合は、以上のような協働授業研究を継続して行ってきた2年目の最終段階のものであった。したがってこの時点では、授業者である渡邊と研究者である八田は、かなりの程度「観」や解釈枠組みを共有化し、また共有できる研究課題を生成してきていた。そこで、単元「こころ」に関しては、単元のデザイン段階から八田が関わり、探究を導く「よい問い」を設定する能力はいかにして形成されるのかという研究課題を明確にしつつ研究を進めた。本稿は、その成果を検討するものである。

行論においては、以上述べてきたような授業研究の実際に近いかたちで、授業成果の検討を進めていく。まず、次章において先行研究を整理して解釈枠組みを構築する。その後、解釈枠組みを通して授業の実際を粗描していく。その際、複数の生徒によるノートやレポートの記述、そして「こころ論文集」に収められた「こころ論文」を証拠物とし、そこから引用しつつ論述を進めていく。合わせて、渡邊が単元や毎時の授業を計画した際のメモ、授業中に生徒に配布したプリント、そして渡邊と八田との間で行われた協議の記録や、授業中に八田が速記した生徒たちの学習活動の記録を収めた八田のフィールド・ノーツを用いて、授業の実際についての情報を補っていく。いずれにせよ、単元「こころ」の実際を記述するにあたって用いた重要な情報は、いつでも誰にでも公開できる書き言葉の状態に残っており、他者による再検討が可能である。

以上のことを通して、探究に値する「よい問い」を自立して設定する能力を形成する道筋を明らかにする。

3. 研究の背景

(1) 検討対象の単元と授業の特徴

本章においては研究の背景を記述していく。その際、渡邊の授業の実際と先行研究の整理を交互に記述するという、実際の授業研究のプロセスに近いスタイルで記述を進めていく。

まず、渡邊の授業を特徴づけるいくつかの要素について述べていく。単元「こころ」では、それらの要素に加えて、単元における探究の総括として生徒自身が「よい問い」を設定し、その「問い」の解決を目指す論文を書くことを行った。渡邊の授業および生徒が設定した「よい問い」を含む「こころ論文」のイメージを共有するために、単元における最後の探究として生徒が書いた「こころ論文」を、例として先に示しておこう。

「こころ論文」は「第一章 課題設定の理由」「第二章 結論」「第三章 本論」「第四章 ふりかえり」の4章構成とした。「第一章 課題設定の理由」においては、教師が与えた「問い」に基づいて行ってきたクラスでの協働探究の成果を踏まえて、単元の締めくくりとして取り組む価値があると考えられる「問い」を自分自身で設定するプロセスを記述することを求めた。したがって「第一章 課題設定の理由」には、クラスにおける探究

が総括されており、「こころ論文」のタイトルには、それぞれの生徒が自身の総括を踏まえて設定した「よい問い」が表現されている。以下に示すのは、生徒 A による「こころ論文」のタイトルと「第一章 課題設定の理由」である。

K はなぜ自殺したのか

生徒 A

第一章 課題設定の理由

こころの授業では今までとは違った方法で読解をした。まずは、ある課題について自分の考えを書く。次に、授業でその課題についてクラスメイトの意見を聞いて話し合いをする。そして、その作業から、最初の自分の考えの矛盾や間違い、足りない所がないかを検討し、リライトする。それをまた次の授業で、クラスメイトと、話し合う。この繰り返しによって、自分だけでは気づくことのできなかつた、登場人物のキャラクターやある課題の別の解答を知ることができ、読解がどんどん深まっていった。

そして、なぜ K は自殺したのか は、授業で取り上げられ、前に述べたやり方で何度も本を読み返し、何度も考え直した課題の一つだ。この課題については、他の課題に比べ、リライトした回数が多く、クラスメイトとの議論によって、自分の考えが大きく変動した。たくさんの要因があり、その分、クラスメイトもいろいろな考え方をしていたため、自分の考えも大きく影響された。そして、何回もリライトした。しかし、この作業を繰り返したものの、結局自分の考えを固めることができなかった。だから、今回の論文で、課題をそれに設定することによって、改めてリライトを試みようと思ったのだ。この作業は一人で行うが、考えを書く→矛盾や間違いに気づく→リライト→・・・の繰り返しの過程を忘れずにやりつつリライトしていきたい。

もうひとつ、生徒 B による「こころ論文」のタイトルと「第一章 課題設定の理由」を示しておこう。

先生はなぜ自殺したのか

考えられる四つの原因、最強なものは

生徒 B

第一章 課題設定の理由

約一か月にわたる『こころ』の授業で、僕たちは様々な活動をしてきた。登場人物の言動などをまとめたキャラクター・マップを作成し、それをもとに登場人物の性格を把握したり、また、『こころ』に関する「問い」が与えられるので、まずは自分で考え、次の授業で話し合うことによって、自分とは違った考えを取り入れたりした。これらを繰り返し、少しずつ『こころ』について考えを深めることができた。この論文を書くことは『こころ』の最初の授業で聞いていたが、どんな課題にするかはなかなか決まらず、授業の度に少しずつ変わっていった。初めは「私と先生との出会い」をテーマにしようと思っていたのだが、これだと K や静のことについては何も触れないで終わるのではないかと、また、ほとんど「上」を読めば片付いてしまい、あまり深く読むことはできないのではないかと考えたので、やめることにした。『こころ』の授業が始まってしばらくしたある日、K はなぜ自殺したのか という問が出され、自分なりに考えた。授業で話し合いもしたので、論文ではこれを課題にしようと思った。だが、「私」と何の接点もない K の自殺を考えても、その原因に「私」は登場せず、なるべく多くの登場人物を踏まえた論文にしたいと思っていたのでやめることにした。最終的に、主な登場人物全てと関わりがあるのは先生しかいないと思い、K、静、「私」、そして先生自身といった人物を踏まえて考えることができる 先生はなぜ自殺したのか という課題に設定した。

最初に示した生徒 A が明快に整理しているように、そして次に示した生徒 B が「問い」について「まずは自分で考え、次の授業で話し合うことによって、自分とは違った考えを取り入れたりした」と指摘しているように、渡邊の授業の特徴とは、「問い」を把握する 自力で実践した読みをノートに書く ノートに基づいて相互交流を行う リライトする ...という一連の流れである。この流れは複雑であるため、普通の授業においては、それほど明確なかたちで表れるわけではない。しかし、単元「こころ」においては、生徒がより自立的に学習を進めていけるよう、流れが明確に現れる授業をデザインした(したがって、生徒 A は「こころの授業では今までとは違った方法で読解をした」と述べている)。

毎回の授業の展開は、次のようになっている。まず、生徒が自力で本文を読んで探究することができるよう、教師が「なぜ自殺したのか？」といった「問い」を作成し、予習プリントとして生徒に配布する。生徒は予習時において、本文全体に目を通し、「問い」について自力で導いた答えをノートに書き、授業日の朝、渡邊に提出する。授業中は、生徒一人ひとりが自力で考えてきた成果をもとに、自身の答えと他者の答えを相互交流する。相互交流を行った後は、ノートに残したメモなどを参考にして、自力で考え他者との相互交流した過程を「ふりかえり」として記述する。授業が終わる前に、教師が次の授業までの課題を提示する。

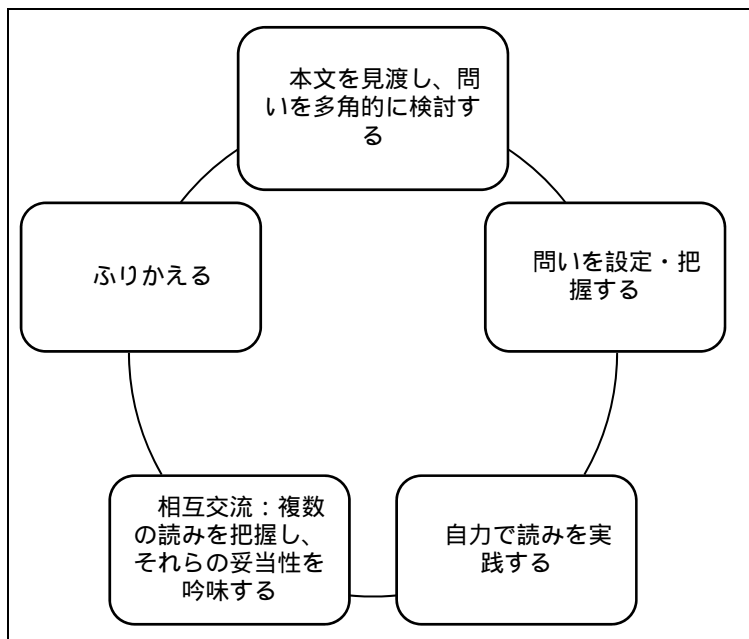


図1 「問いに基づく探究のサイクル」(筆者作成)

このように、渡邊の授業においては、生徒は、教師が設定した学習材に即した「問い」を把握し、まずは自力で試行錯誤して答えをノートに記述し、ノートに基づいて集団で相互交流することでうまく遂行された答えを共有したり答えの間の矛盾を見つけたりし、その過程をふりかえるという一連のサイクルを積み重ねる。そのことを通して、生徒たちは次第に「問い」への理解を深めていく。このような探究の流れを定式化したのが、図1の「問いに基づく探究のサイクル」である。この「問いに基づく探究のサイクル」は、2010年度の単元「こころ」の授業研究の成果であり、渡邊の教室における生徒の思考と学習を解釈する枠組みとして提案したものである。

さて、すでに検討を終えた2010年度の単元「こころ」、そして本稿の検討対象となった2011年度の単元「こころ」においては、教師から与えられた「問い」に基づいて探究を行うのみならず、その次の段階の探究のあり方として、「こころ論文」を執筆することで、自分自身で探究に値する「問い」を設定し、「問いに基づく探究のサイクル」の総体を自力で遂行することを目指した。ただし、その目的を達成するために、普通の授業と全く異なる流れを仕掛けたわけではなかった。そうではなく、単元「こころ」に至るまでの普通の授業の延長線上に単元「こころ」を位置づけ、普通の授業の特徴を、設定すべき「問い」を模索するための学習と意味づけて利用した。

しかし、2010年度と2011年度の単元「こころ」のデザインには、大きな相違点がある。2010年度の単元「こころ」は、教師から与えられた「問い」に基づいて探究を行った後に、探究に値する「問い」を自力で設定して「こころ論文」を書くということを知らされ、実際に執筆するという単元のデザインであった。それに対して2011年度の単元「こころ」は、単元の開始時点において、最終的には自力で「よい問い」を設定して「こころ論文」を執筆することを生徒に伝え、単元を進める過程において「よい問い」とはどのような「問い」であるのかという点について探究する活動を挟み込むというデザインだった。つまり、教師から与えられた「問い」の探究に取り組みつつ、その経験を対象化して「よい問い」について考察するということである。

2011年度の単元「こころ」を以上のようなデザインにした理由は、2010年度の単元「こころ」の検討を終えた時点で、教師から与えられた「問い」に基づいて探究を行う能力と探究すべき「問い」を自分自身で設定する能力との間には密接な関係があり、前者は後者の素地を形成するという仮説が生成したからである⁴。そして、そのことに加えて、2010年度の単元「こころ」では検討できなかったものの、後者の能力を育むためには、「よい問い」とはどのような「問い」であるかという点についての理解が必要であるという予想があったからである。したがって、教師から与えられた「問い」に基づいて探究を行うことと同時並行して、探究を導く「よい問い」のあり方を模索するという単元のデザインを採用した。

ここで、上に掲げた生徒Bの記述に戻ってみよう。生徒Bは、中ほどあたりで、「こころ論文」を書くことを

最初の授業で知り、そのためにどのような課題(「問い」)について書くかについて単元を通して考え続け、課題(「問い」)が「授業の度に少しずつ変わっていった」と記述している。この記述から、単元「ころ」における毎時の授業が、一貫して自身が設定すべき「よい問い」を模索する機能を果たしていたということがわかる。

それでは、教師から与えられた「問い」に基づいて探究を行う能力と探究すべき「問い」を自分自身で設定する能力との間には、具体的にいかなる関係があるのか。そして、探究を導く「よい問い」とはどのような「問い」であると生徒は理解していくのか。

(2) 探究としての「読むこと」

近年の国語科教育の世界においては、認知心理学の成果を受けて、読み(reading)や書くこと(writing)自体を認知的な探究(問題解決)の過程とみなす動きが強まっている。特に読みに関しては、文芸学における物語論や読者論の台頭と相まって、読者が読む対象の文章から情報を取り出して処理し意味を構築していくといった、アクティブな「読み観(view of reading)」が広く共有されるようになってきている。

渡邊の教室においても、文芸学における物語論の研究成果と読みに関する研究成果が踏まえられている。まず、渡邊が文芸学における物語論の研究成果として引き取っているのが、次のような物語の読みに関する考え方である。すなわち、そもそも物語とは出来事の推移の記述であり、出来事と出来事を結び付けるのがストーリーである。読者は、物語の書かれ方=ディスコースから、ストーリーを組み立てる。ひとつの物語からは複数のストーリーを組み立てることができ、組み立てたストーリー同士が矛盾することもある。そして、ディスコースとストーリーの間のズレを楽しむのが小説を読む醍醐味である、という考え方である⁵。

このような考え方を踏まえて、渡邊は、次のような「読み観」を生徒たちに提示している。すなわち、個人の探究レベルであれば、小説を読むとは、「本文の記述から出来事を抽出して関連付けることで、登場人物の心情の推移とその因果関係を仮説として説明したストーリーを構築することである」という「読み観」である。そして、このような読み観を提示しつつ、学習活動として、本文に書かれたこと(ディスコース)を根拠にして、登場人物の心情推移とその因果関係(ストーリー)を仮説として自ら構築し、説の矛盾(ディスコースとストーリーの間のズレ、ストーリーとストーリーの間のズレ)について考察するといったことが行われる。したがって、集団での協働探究のレベルであれば、「できるだけ多くの出来事同士を結び付けたできるだけ多くのストーリーが絡み合う、ストーリーの複合的統一体としてのストーリーを協働構築すること」という「読み観」が導かれる。

渡邊の教室における小説の読み観

本文の記述から出来事を抽出して関連付けることで、登場人物の心情の推移とその因果関係を仮説として説明するストーリーを構築すること(個人レベル)

できるだけ多くの出来事同士を結び付けたできるだけ多くのストーリーが絡み合う、ストーリーの複合的統一体としてのストーリーを協働構築すること(集団レベル)

そして、このような「読み観」に支えられた読みのあり方をモデル化すると、は図2のように表現することができ、はすでに示した図1に相当する。

以上のような小説の読み観自体、認知心理学における研究成果であるアクティブな「読み観」と重なるものである。ただし、認知心理学においては、読者が読みに熟達していくために、文章を読むという課題を正しく表象する「読み観」を持つこと自体が重要であるとされる⁶。そこで先述したように、渡邊の教室においては、どうやって読めばいいのか？ 読むとはどういうことか？ という「問い」が教師によって提示され、学習の対象として生徒たちによって探究される。そうすることで、生徒たちに、自ら「問うこと」を学習させたり「読み観」を形成させたりするのである。

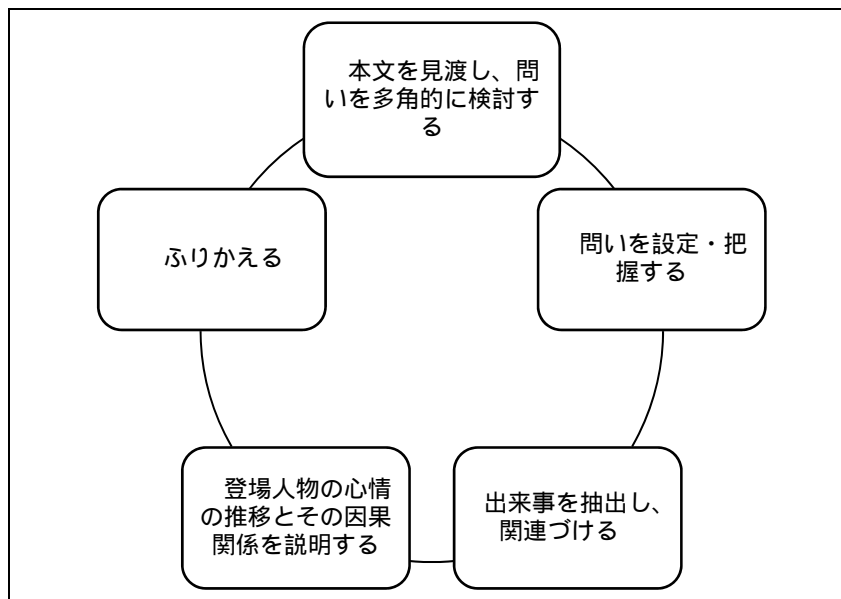


図2 個人レベルでの読みのモデル (筆者作成)

もちろん、先述したように「読み観」は教師から度々言葉として提示される。しかしながら、生徒がそれをすぐに理解するわけではない。生徒は自力で読んだり、クラスメイトと協働して読んだりする経験を実際に積み重ねて、徐々に「読み観」を自分で構築していく。したがって、上述した を合わせた「読み観」は、授業時において繰り返し渡邊から示されるものの、授業の「ふりかえり」において生徒たちによっても考察され、その時点で自分なりに得た理解が記述される。3(1)に掲げた生徒Aや生徒Bの記述からは、生徒たちが小説を読むということ自体を言語化して理解していることを読み取ることができる。

(3)「問うこと」の指導

国語科教育においては、「問い」に答えることのみならず、「問うこと」自体を指導する必要があると主張されてきた。たとえば、井上尚美は、発問の目的は子どもに自問自答させることにあり、発問を不要にすることであると指摘している⁷。同じように、宇佐美寛は、発問を必要なものと考えそのために努力するのは「道をなおよすかわりにゲタを高くする愚」だという小林喜三男の主張⁸に言及し、「発問はだんだん発問を不要にしてゆくためにする、授業は授業が不要な人間を育てるためにする、学校は学校なしでもやってゆける人間を作るためにあるという大きな文脈を確認し、その中で思考論を考えていく必要がある」と指摘している⁹。

この点に関わって、アメリカにおける「問いの発見 (question-finding)」や「問いの生成 (question generation)」に関する研究を紹介したい。日本においてもアメリカにおいても多くの論者が指摘するように、問うに値する質の高い「問い」を問うことは困難であり、生徒はテキストから単語を抜き出して答えを作成するような「問い」を立ててしまう¹⁰。そこで、「問いの発見」あるいは「問いの生成」に時間をかける必要性を主張する論が出てくることになる。

アメリカにおいて、質の高い「問い」の定義を明確にしつつ、「問いの発見」のプロセスを具体的に論じた論者の代表として、A. V. Ciardiello を挙げることができる¹¹。Ciardiello はまず、教師は生徒に「よい問い (good question)」を問うことこそ教えなければならないと主張する。それでは「よい問い」とは何か。

Ciardiello は「よい問い」を定義するにあたって、以下に示す J. J. Gallagher and M. J. Aschner が 1963 年に行った「問いの分類」を用いている¹²。この「問いの分類」は、それが引き起こす読みの深さにしたがって「問い」を分類したものである。

記憶を機能させる問い (memory question): 名づける、定義する、特定する、明示する、yes か no で答える
 収束的思考を機能させる問い (convergent thinking question): 説明する、関係づける、比較・対比する
 拡散的思考を機能させる問い (divergent thinking question): 予想する、仮説を立てる、推論する、再構築する
 評価を機能させる問い (evaluative question): 価値づける、判断する、批判する、選択を正当化する

ただし、Ciardiello は、このように分類された「問い」それぞれに「よい問い」があると考えているわけではない。そうではなく、「よい問い」は、それに答えようとする際に多くの「付加的な問い」が生まれ、その「付加的な問い」が ~ の複数のレベルの「問い」を含むような「問い」であると、Ciardiello は主張する。つまり、複数の「問い」が派生する可能性があり、したがって複数の深さの読みを縦断するような「問い」が「よい問い」なのである。

それでは、「よい問い」を用いることはいかに指導されるのか。Ciardiello は、「問い」のレベルや「問い」の機能について生徒自身が自覚することを促す指導を行うことを主張する。たとえば「拡散的思考を機能させる問い」の使用に関する指導は、以下の 3 つの段階で構想されている。

拡散的思考を機能させる問いとはどのような問いかを考えさせる
 拡散的思考を機能させる問いを分類する
 拡散的思考を機能させる問いを生成させる

これら 3 つの指導は、ひとつずつ段階を追って進められるわけではない。「問い」そのものの指導は、生徒自身が「問い」を用いて思考を進める過程の要所において行われるということである。

「問い」を用いて進められる学習は、Ciardiello においては「問いの発見」と呼ばれる。図 3 は Ciardiello が示した「問い」が発見されるプロセスである¹³。生徒は常に「問い」の答えを探しながら思考を進めているのであるが、自分の答えの内部や他者の答えとの間に矛盾が生じ、「困惑 (puzzlement)」と呼ばれる状態に陥る。そのようなとき、生徒は互いに「付加的な問い」提出し、「困惑」の方向性を探り、矛盾を解決しようとする。「付加的な問い」に答える中で矛盾が解決し、探究が終了することもある。しかし一方で、「たぶん」「仮に～だとすると」「推測では」「想像だけ」といった「仮の印 (tentative marker)」と呼ばれる言葉を用いて、様々な競合する仮説を生成することもある。この場合、生徒たちは、矛盾を解決するための探究を牽引することのできる新しい「問い」を探そうとし、探究が続いていくということである。

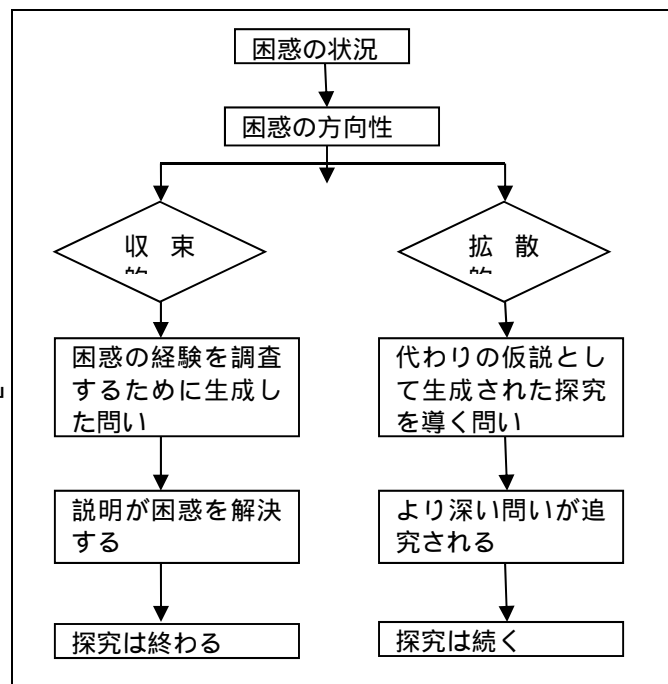


図 3 収束的・拡散的な「問い」の発見の道筋 (A. V. Ciardiello (2003)より筆者抜粋・訳)

注意したい点は、「収束的」な「問いの発見」の道筋と「拡散的」な「問いの発見」の道筋は、相互に相容れないものではないという点である。Ciardiello は、終わらない探究を牽引するような「問い」は複数の「付加的な問い」を生み、複数のレベルの認知を縦断すると主張していた。つまり、「収束的」な「問いの発見」の道筋は「拡散的」な「問いの発見」の道筋に包含されているのである。

Ciardiello の論をまとめると、次のようになる。「問いの発見」研究においては、まず各深さの読み (思考) に対応する「問い」が想定されており、複数のレベルを同時に機能させる「よい問い」を生徒自身が問うことを指導する。さらには、「問い」のレベルや機能といった「問い」そのものに関する指導を、生徒が行う「問いの発見」のプロセスに組み込む形で指導する。そうすることにより、「問い」と答えが繰り返される終わらない探

究が導かれ、生徒自身が「問い」を自覚的に立てられるようになるということである¹⁴。

(4) 課題の確認

このように、先行研究においては、「よい問い」を「問うこと」自体を指導する必要があること、そして「問うこと」の指導は「問い」と答えが繰り返される終わりなき探究の過程に挟みこまれるべきであるという方向性が示されている。これは、本稿おける研究課題、すなわち、教師から与えられた「問い」に基づいて探究を行う能力と探究すべき「問い」を自分自身で設定する能力との間には具体的にいかなる関係があるのか、そして探究を導く「よい問い」とはどのような「問い」であると生徒は理解していくのかという研究課題そのものである。

そこで、本稿においては、単元「こころ」の検討を通してこの課題を追究していく。ここで渡邊の実践の特徴を確認しておこう。渡邊の実践の特徴は、「問いに基づく探究のサイクル」の遂行であり、その「問い」には、なぜKは自殺したのか？ なぜ先生は自殺したのか？ といった個別具体的な教材に即した「問い」と、「よい問い」とはどのような「問い」か？ 「問い」を探究するとはどういうことか？ 読むとはどういうことか（どうやって読めばいいのか）？ 書くとはどういうことか（どうやって書けばいいのか）？ といった「問い」とがある。つまり、渡邊の授業で探究される「問い」には、具体的な学習材に即した「問い」、および年間レベル・単元レベルでの教育目標・内容に関する「問い」の二つのレベルがある。生徒たちは、「問いに基づく探究のサイクル」を二つのレベルで重層的に遂行しているのである。

それでは、授業において二つの異なるレベルの探究をいかに関連づけて仕掛けていけば、教師から与えられた「問い」に基づく探究が自分自身で「問い」を設定する探究へと転換していくのか。教師から与えられた「問い」に基づいて探究を行う能力と、探究すべき「問い」を自分自身で設定する能力との間には、具体的にいかなる関係があるのか。そして、探究を導く「よい問い」とはどのような「問い」であると生徒は理解していくのか。これより以降において記述していく 2011 年度単元「こころ」の検討を通して、この課題を追究していこう。

4. 単元「こころ」の概要

11月15日、単元「こころ」を開始した。開始する以前に、夏休みの宿題として、「こころ」を文庫本で1冊読み通し感想文を書くという課題を課していた。そこで第1次として、単元の目標を確認し、「こころ論文」において何を「問い」にしたいのかと自由に模索しながら、夏休みの宿題である感想を交流することで、小説の内容に関する様々な「問い」を共有していった。同時に、キャラクター・マップの作成などを通して重要な登場人物の人物像を把握し、また小説読解の方略を学習した。第2次においては、各自が「こころ論文」において設定する「問い」を模索しつつ、「上 先生と私」「中 両親と私」の内容に関する共通の「問い」を探究していった。特に「中 両親と私」の「問い」なぜ私は危篤の父を捨て、先生のもとに走ったのか？ の答えは多様であり、答えに合わせて「問い」を解釈する必要性が共有された。そこで、第3次として、Kはなぜ自殺したのか？ といった「問い」を探究しながら、「問い」と答えを繰り返す「問いに基づく探究のサイクル」を自覚化した。そして、単元を締めくくる論文執筆に向かって、第4次として、単元におけるそれまでの探究をロングスパンでふりかえり、「問い」を探究するとはどういうことか（どうやって「問い」を探究すればいいのか）？

探究に値する「問い」とはどのような「問い」か？ という「問い」を探究した。それを踏まえて第5次として、それぞれの生徒が考える「よい問い」を設定し、実際に答えを出して論証する論文の執筆を行った。

以上のような単元の概略をまとめたのが表1である。なお、授業では1人1冊文庫本を持ち、各自が絶えず自身の文庫本を参照しながら探究が進められた。

<p>第1時で生徒に示した単元の目標： 語り手によって表現された、主な登場人物の特徴、その人物が行動する場面の情景、人物の心情の推移などを捉えるための方略を理解し用いる。 「問い」の選択や設定に至るプロセスを自覚化することによって、どういう「問い」を立てればよいかを理解し、より良い「問い」を立てられるようになる。 第1時で生徒に示した単元の活動のゴール：本文を読んで関心を持った事柄などについて、「問い」を設定し、様々な資料を調べ、多くの人と話し合うことによって、その成果をまとめ、論文にする。</p>	
<p>何を論文の「問い」にしたいか？（書くためのプランづくり）</p>	
<p>第1次 自由に様々な「問い」を模索する。</p>	<p>第1時 11/15 単元の目標と活動を提示し、グループで初発の感想を聞き合う。 *小森陽一『大人のための国語教科書』抜粋コピー¹⁵を配布する。 *2010年度「こころ論文集」を配布する。 第2時 11/16 全体で「語り手に着目する」という小説読解方略の指導を行い、グループ・全体で第1時のふりかえりの交流を行う。 第3時 11/17 グループで第2時の「ふりかえり」を交流し、全体で小説読解方略の指導（登場人物の特徴と関係を掴む、前提となる場面設定の確認、当時の時代背景など）を行う。</p>
<p>第2次 最終的に自力で設定する「問い」を模索しつつ、共通の「問い」に取り組む。 同じ「問い」に対する複数の答えの妥当性を吟味することで、「問い」を解釈する。</p>	<p>第4時 11/21 「問い」を設定するために設定に至るプロセスを意識するように促し、グループでキャラクター・マップと「上」の選択課題への回答を相互交流する。 第5時 11/22 グループで第4時の「ふりかえり」を交流し、再度「上」の選択課題に取り組む。</p>
<p>第3次 最終的に自力で設定する「問い」を模索しつつ、共通の「問い」に取り組む。 「問い」の解釈を自覚化する。</p>	<p>第6時 11/25 グループで「中」の「問い」なぜ私は危篤の父を捨て、先生のもとに走ったのか？への回答を相互交流し、その後全体で交流することを通して、「問い」を解釈する必要性を確認する。 第7時 11/28 「大きな問い」を小さく分割し、最終的にはすべての「小さな問い」を踏まえて回答をつくると上手に探究できることを確認し、グループで「下」の選択課題への回答を相互交流する。 11/29 「下」の「問い」Kはなぜ自殺したのか？を提示する。 第8時 11/30 複数の根拠に支えられた複数の説を挙げることの重要性を指摘しつつ、どの説を選択するか意思決定する必要性を確認し、グループ・全体でKはなぜ自殺したのか？への回答を相互交流する。</p>
<p>「問い」を探究するとはどういうことか？ 探究に値する「問い」とはどのような「問い」か？ （書くためのプランづくり）</p>	
<p>第4次 「問い」を探究するとはどういうことか？ 探究に値する「問い」とはどのような「問い」か？ 読むとはどういうことか？ 書くとはどういうことか？ について探究する。</p>	<p>第9時 12/1 Kはなぜ自殺したのか？への回答のリライトをグループで交流し、全体で「問いに基づく探究のサイクル」について指導を行い、どうすると「よい問い」をつくることができるのかを考えるよう促す。 第10時 12/8 各自で論文執筆に向けたロングスパンでの「ふりかえり」に取り組む。 第11時 12/9 ペアで論文執筆に向けた「ふりかえり」を交流し、グループでノートを回し読みする。 *柳澤浩哉「Kはなぜ自殺したのか」¹⁶を配布する。 第12時 12/12 *論文執筆に向けたロングスパンの「ふりかえり」を共有した「ふりかえり」の記述から抜粋したプリントを配布する</p>
<p>「問い」の設定・執筆・ふりかえり</p>	
<p>第5次 「よい問い」を設定し、実際に探究する。</p>	<p>12/19 *「こころ論文作成の指針」を配布する。 12/22 12/27 1/5 2/9 2/10 部分的な提出と交流を行う。 2/14</p>

	完成稿を提出する。
--	-----------

表1 単元「こころ」の概要

5. 「問い」の把握から「問い」の再構成へ—生徒Cによる「問い」の答え方の模索

(1) 第1次 ストーリーの妥当性の基準

それでは、これより以降、実際の生徒によるノートの記述を跡付けていくことを通して、より具体的に単元の実際を描きだしていくことにしよう。中心的に取り上げるのは、Cという生徒である。生徒Cのノートは、クラスの多くの生徒によって、「問いに基づく探究」を自覚的に行っている例として複数回言及されたものである。そこで、まず、生徒Cの記述を跡付けていくことで、クラスにおける探究の深まりを描写していく。

生徒Cも、他のクラスメイトと同様、夏休みの宿題として「こころ」の感想文を書いている。以下はその一部である。

この話では、皮肉な運命を辿ることになった先生を、悲劇的に描いている。
先生は両親が亡くなった後、ずっと信じてきた親戚に親の財産を浪費され、人間不信に陥ってしまう。この時、先生は一体どれほど親戚を憎んだだろうか。しかし、自分もまた、自分を裏切った親戚と同様に、唯一無二の親友であるKを裏切り、自殺するまでに追いこんでしまうのである。言いかえれば、先生は自分が最も憎む人間に成り果ててしまったのだ。先生は自責の念にかられ、ずっと自分が犯した罪を死んで償うきっかけが来るのを待っていたのだろう。(以下略)

生徒Cは、「皮肉な運命を辿ることになった先生を、悲劇的に描いている」と述べ、「先生は悲劇的で皮肉な運命を辿った」という簡潔なストーリーを導き出している。ただし、「ずっと自分が犯した罪を死んで償うきっかけが来るのを待っていた」と書いているように、運命とはいえ「きっかけ」を利用して自らの意思で先生は死んだという考えを示している。初発の感想の時点で先生の自殺に焦点を当てており、自殺に至る様々な出来事の間にある心情の推移の中でも特に意思決定について考えていることがわかる。

このような感想を持ち、生徒Cは第1時に参加した。第1時では単元の目標と活動を提示し、その後主要な活動としてグループで初発の感想を聞き合った。そして、第2時への課題として、以下の課題を課した。

他者の初発の感想を聞いたうえで、
考えたこと
どんなテーマが今現在よいと考えるか

これに対して、生徒Cは、第2時の授業日の朝に教師に提出したノートにおいて以下のように記述している。

他者の意見を聞いて考えたこと
今日、グループ内で、主に なぜKは死んだのか について話し合った。僕は、Kが自分の求める道と恋とのジレンマに苦しんだためだと解釈していたが、それは違うと分かった。Kは自分の恋人を友人にとられた後に自殺しているのだ。僕の結論だと、Kは恋人をとられた後、迷いが晴れ、求道者として生き続けるはずなのである。
話し合いの結果、Kの自殺の動機は「最後まで貫き通すと決めた自分の道が、恋という自分の内なる欲によって揺らいだため、自分はこれ以上求道者としてあり続けることができないと思ったため」ということで落ち着いた。
現時点で考えているテーマ
先生はなぜ静と結婚したのか(なぜ結婚前に死ななかつたのか)
理由：先生は、Kが自殺した原因が自分であると思い、自責の念にかられている。ならば、自分の今までのひとり善がりな行動を反省し、静との婚約も破棄するはずである。そうしなかつた理由が知りたい。また、先生はなぜ結婚後に死んだのかについても合わせて考えていきたい。

まず、「他者の意見を聞いて考えたこと」から検討しよう。初発の感想の交流においてすでに、なぜ K は死んだのか？ という「問い」と、その「問い」に対する答えである複数の異なるストーリーが、生徒 C が参加したグループにおいて共有されていることがわかる。この相互交流をふりかえって、生徒 C は、「K が自分の求める道と恋とのジレンマに苦しんだため」に自殺したというストーリーでは、「K は恋人をとられた後、迷いが晴れ、求道者として生き続けるはず」であり、K が先生と静との結婚を聞いた後に自殺するという順序で出来事が起こることを説明できないということを指摘している。そして、説明できないために、「K が自分の求める道と恋とのジレンマに苦しんだため」に自殺したという自身のストーリーは「間違っていることがわかった」と述べている。このように、生徒 C はこの時点ですでに、「問い」に基づいて自力で心情推移のストーリーを導いているのみならず、そのストーリーで説明できない出来事があるときはストーリーの妥当性が低い証拠であると認識している。そして、そのような認識は、他のクラスメイトとの相互交流によって実現している。

また、なぜ K は死んだのか？ のかという「問い」を、「K の自殺の動機」と言い換えているように、初発の感想と同様第 1 時のふりかえりにおいても、K が自殺に至る様々な出来事の間にある意思決定に焦点を当てていることがわかる。生徒 A は、なぜ・・・という「問い」を主に意思決定の根拠を問うものであると理解しているのである。

次に、「現時点で考えているテーマ」を検討しよう。生徒 C は、「こころ論文」で取り上げたい「問い」として、先生はなぜ静と結婚したのか（なぜ結婚前に死ななかったのか）？ を挙げている。これは、初発の感想の時点で書いている先生はなぜ死んだのか？ に関わる「問い」であり、生徒 C が一貫して先生の自殺に焦点を当てていることがわかる。

次に生徒 C は、このような「問い」を挙げた理由として、「K が自殺した原因が自分であると思い、自責の念にかられている」というストーリーでは、K の死後静との婚約を破棄することなく結婚に至ったという出来事を説明することができないと指摘している。したがって、生徒 C の「問い」を厳密に書くと、《先生と静が結婚の約束をした、K が自殺した、先生が静と結婚した、先生が自殺した。この順序の出来事を起した心情推移のストーリーとして、先生は自責の念に駆られているというストーリーよりも妥当なものが考えられるはずである。それは何か？》となる。授業においてグループメンバーと行った K はなぜ死んだのか？ という「問い」への取り組みの過程で、出来事の順序にしたがった脈絡のある心情推移のストーリーを吟味した経験をいかしていることがわかる。

以上から明らかなように、生徒 C は、できるだけ多くの出来事を矛盾なく脈絡づけるストーリーを妥当性の高いストーリーであると考えている。そして、先生はなぜ死んだのか？ という自身が早い段階で焦点化した「問い」への答え、つまり先生が自殺に至るストーリーを描き出すために、先生に関わる多くの出来事の脈絡を考えるような「問い」を「こころ論文」で取り組みたい「問い」として挙げている。そして、ストーリーを作る際に重視すべきは、出来事と出来事の間にある登場人物の意思（本文には明示されないか、明示されていたとしても語り手による提示であるため、相対化して受け止める必要がある）であると考えている。このような生徒 C の思考は、第 2 時以降の授業においてより洗練されて発揮されることになる。

第 2～3 時を通して、感想を交流するという活動を継続しつつ、「語り手に着目する」「登場人物の特徴と人物相互の関係を掴む」「前提となる場面設定を確認する」「当時の時代背景を知る」といった小説読解のための方略¹⁷を指導した。

(2) 第 2 次 相互交流と「問い」の再構成

第 1 次においては、初発の感想に基づく自由な相互交流を行い、多くの「問い」を共有してきた。その経験を踏まえて、第 2 次は、クラスにおいて共通の「問い」を探究していくことにした。「問い」を共通にすることで、自分と他者との探究のプロセスや、「問に対する理解」の相違が明らかになる。その結果、「良い探究のプロセスとはどのようなものか」、「どのような問いが良い問いなのか」が自覚できるようになることを期待しての設定である。具体的には、第 4 時への課題として、以下の課題を課した。

「こころ」 上 「先生と私」より レポート課題

必修課題

第一章には主要な登場人物として、「私」「先生」「奥さん」の三人が出てくる。この三人の関係図を、それぞれの生い立ち、性格・特徴など分かることを書き加えながら「マッピング用紙」にまとめよ。(現三年生のマッピングを参考に)

選択課題

- a なぜ「私」は「先生」に心をひかれ、「先生」の所に通ったのか。上「先生と私」の本文から根拠を探し出しながら、その理由を考えて述べよ。
 - b 下において「先生」は「私」に対して遺書を残す。上の部分に「先生」が自殺に至る理由があるとすれば、どのようなことか。本文から根拠を探し出しながら、その理由を考えて述べよ。
 - c 十九で「奥さん」は態度の変化を見せている。それについて「私」は今までの「奥さん」の態度が、「感傷を遊ぶためにとくに私を相手に揶揄した、徒な女性の遊戯と取れない事もなかった。」と感じている。あなたは、この「私」にみせた「奥さん」の態度をいたずらとしての芝居だったと考えるか、そうではないと考えるか。本文中から根拠を抜き出し、自分の考えを述べよ。
- a~c の中から自分の書きやすい課題を一つ選び、ノートに書いて提出せよ。

選択課題の書き方について

1. まず、なぜその課題を選んだのか、選択理由を書いてください。
2. 続いて本論
3. 最後に、書いてみて感じ、考えたことを書いてください。

必修課題は、第一章「上」に登場する主要な3名「私」「先生」「奥さん」の特徴と関係を整理することを求める課題である。選択課題(「問い」)は3つ用意した。aは「私」の心情、bは「先生」の心情、cは「奥さん」の心情に迫る課題である。必修課題で3名の登場人物を整理した上で、いずれか一つの人物に焦点化して「問い」を探究するデザインとした。選択課題a~cにおいて焦点化される人物はそれぞれ異なるが、どれも同じことを求める構造となっている。各課題(「問い」)では、まず生徒一人ひとりが本文の記述から登場人物の特徴や関係性、その場の状況などを抽出して関連付けた上で、登場人物の心情の推移とその因果関係を仮説として説明するストーリーを構築するよう求めている。そして、クラスメイトが各自の意見を出し合うことによって、できるだけ多くの出来事同士を結び付けたできるだけ多くのストーリーが絡み合う、ストーリーの複合的統一体としてのストーリーを協働構築することも求めている。個人、さらには集団で自分たちが作り上げたストーリーの妥当性の基準を鍛えていくことが、「問い」を再構成することにつながると考え、上記のような課題(「問い」)を設定した。

以上の目的で設定した課題(「問い」)のうち、「選択課題」に関して、生徒Cは、第4時の授業日の朝に教師に提出したノートにおいて以下のように記述している。

選択課題b: 下において「先生」は「私」に対して遺書を残す。上の部分に「先生」が自殺に至る理由があるとすれば、どのようなことか。本文から根拠を探し出しながら、その理由を考えて述べよ。

1. なぜこの課題を選んだのか

先生は、Kの死後、すぐに死んだわけではない。Kの死後、静と結婚し、「私」と出会い、様々な経験をした後に自殺したのである。だから、先生が死んだ理由を考える場合、Kの死が先生に与えた影響を考えるのではなく、Kの死後に先生の周りの環境が与えた影響を考える方が大事だと思った。だから、Kの死後の、三人の関係を詳しく述べた上を読めば、先生が自殺するに至った経緯を知れると思ったため、この課題にやりがいがあった。
2. 本論

先生は、両親の死後、財産に目がくらんだ親戚に騙され、人間不信に陥ってしまう。このとき、先生はその親戚をどれほど軽蔑し、恨んだりしたであろうか。しかし、皮肉なことに、先生は親友である K を裏切り、自殺するまでに追い込んでしまう。先生は、自分が最も憎む人物に成り果ててしまったのである。

本文では、先生が静に対して「もしおれが先に死んだら、お前は どうする？」と問う場面がある。ここから、先生が自分の死をほのめかしていることが分かる。つまり先生は、自分が犯した罪を死んで償うきっかけが来るのを待っていたのだと思う。では、そのきっかけは何だったのだろうか。

先生は、親戚の裏切りや K の死によって、自分を含めた人間全体を信用できなくなってしまった。そのため、周りの人間に対して、敢えて冷たく接して、自分から遠ざけようとしていた。だが、「私」はそんな自分の中に価値を見出し、真っすぐな誠意を持って自分と接してくれた。そのような、自分を心の底から信用してくれる「私」を疑い続けることにたえられなかったのではないかと思う。

ここからも分かるように、先生は心のどこかで、人間全体を疑い続けることに疑問を感じていたのだろうと思う。だから、誰も信用しないままでは、死ぬに死ねなかったのだろう。そこで、先生は「私」を信用して自分の過去をすべて話すことで、自分の人生にピリオドを打つ決心がついたのだと思う。

だが、ここで一つ疑問が生じる。果たして先生は、静を信用していなかったのかということだ。先に引用した先生のセリフでは、先生は「たった一人」を信用して死にたいと言っている。このことから考えると、先生は自分の妻でさえも疑い続けていたかのように思われる。だが、僕はそれは違うと断言する。本文からもうかがわれるが、先生は心の底から妻を愛し、信頼していた。そんな妻を疑い続けていたとは、とても考えにくいことである。では、なぜ先生はこのような不可解なことを言ったのだろうか。

恐らく、先生の言う「信用のできる人」という言葉は、「自分の過去の苦しみを受け入れ、理解してくれる人」という意味も含んでいるように思われる。先生は、静にも自分の過去の苦しみを理解してもらいたいと思っていたであろうが、それを話すと妻にも責任を感じさせることになってしまうため、話せなかったのだ。そう考えれば、静は先生に「信用」されていなかったが、疑われてもいなかったということができるだろう。

よって、先生は「私」という、自分の過去の苦しみを受け入れ、理解してくれる人間の出会うことができたため、K に対する償いとして死ぬ決心がついたのだと思う。（以下略）

以上の生徒 C によるノートの記述を検討していこう。まず「1. なぜこの課題を選んだのか」において、生徒 C は、「先生は、K の死後、すぐに死んだわけではない」と指摘し、それゆえに「上」を検討することは「先生が自殺するに至った経緯を知れると思ったため、この課題にやりがいがあると感じた」と述べ、先生が自殺するに至るストーリーを作り出すことに取り組み続けることを述べている。

そして、「2. 本論」において、「親戚に騙された」「K が死んだ」「信頼できる私に出会った」「静に対して『もしおれが先に死んだら、お前は どうする？』と問うた」という出来事の間脈絡を見つけ、「先生は死ぬきっかけとなる信頼できる人を待っていた」というストーリーを組み立てている。しかしその直後、「ここで一つ疑問が生じる」と書き、「果たして先生は、静を信用していなかったのか」という「問い」を提示している。自ら提示したこの「問い」に対して、生徒 C は、「自分の過去の苦しみを受け入れ、理解してくれる人」という意味での「信用のできる人」には、妻も含まれるかもしれないが、「それを話すと妻にも責任を感じさせることになってしまうため」に話さなかったと主張している。そして、「静を信頼し心の底から愛していた」というストーリーは、「先生は死ぬきっかけとなる信頼できる人を待っていた」というストーリーに組み込まれても矛盾を生じさせないと考えている。したがって、この時点での生徒 C の「先生はなぜ死んだのか？」という「問い」は、厳密に書くと、「《K が死んだ、静と結婚した、「私」と出会った、様々な経験をした、自殺した。この順序の出来事に脈絡をつけるストーリーとしてどのようなストーリーが考えられるか？特に自殺したという出来事の手前にある意思決定をいかに説明できるか？》という「問い」になる。

以上から明らかにできることを整理しよう。まず、生徒 C は、教師から提示された「問い」をそのまま受け取っているわけではないということである。確かに、先生が自殺に至る理由は何か（先生はなぜ自殺したのか）？ という「問い」は教師が出したものであり、クラスで共通して取り組む「問い」である。しかし生徒たちは、同一の「問い」に基づいて探究し、ストーリーの矛盾をなくすよう何度も考えなおし、他のクラスメイト

に向かって説得的に論じることを行う。その過程において、個々の生徒が探究している「問い」の内実は、その生徒が自分で組み立てようとしている答え＝ストーリーに依拠するようになると考えることができる。言い換えると、「問い」と答え＝ストーリーとが、互いに他を根拠とするような、循環的な関係へと成長したということである。確かにこの時点では、教師が「問い」を出し生徒が答えを出すという役割分担を行ってはいいる。しかしながら、答えに基づいて「問い」を再構成することによって、生徒は「問い」を出す役割も部分的に引き受けていると考えることができる。

ただし、第4時に入る前の時点では、生徒は以上のことを完全に自覚しているわけではない。第4時では、選択課題に関して、同一の課題(「問い」)を選んだ生徒で組んだグループと、異なる課題(「問い」)を選んだ生徒で組んだグループで、2回にわたって相互交流を行った。八田のフィールド・ノーツのメモによると、同一課題を選んだグループでの話し合いにおいて、上記のノートを持参した生徒Cが参加していたグループでは、次のようなことがあった。まず、ある生徒が、『上』では、先生は夫婦喧嘩をしたり、旅行に出かけたり、変なことをしている。死ぬ前にやりたいことをやろうとしているんじゃないか」と述べた。それに対して別の生徒が、笑って受け入れつつ、「そういう考えはおもしろいけど、奇妙な行動は全部死ぬ前にやっておきたかったことだという理由でいいのなら、すべてそれで説明がついてしまうやん」と指摘した。それを踏まえて生徒Cは、「おもしろいけどな。俺は好きやけどな。でもそれはないな」と応えている。また、生徒Cはこの発言に付け加えて、「選択課題bで聞かれたことは、なんで先生はKが死んだ後にすぐに死ななかったのか? ということだと思った。それを考えるなら『上』には根拠がいっぱいある」と述べている。

以上の場面から、生徒Cは、クラスメイトとの相互交流の場面において、より自覚的に「問い」を再構成していることがわかる。生徒Cは、他の生徒と答えの相互交流をする際に、議論をよりよく成り立たせようとして、共通の「問い」に対する自身の解釈をまず述べておく必要があると判断したと解釈できる。このように、答えを交流する場面において、「問い」の再構成のあり方も交流されると考えらえる。

第5時では、第4時のふりかえりをグループで相互交流した。一連の活動を通して、生徒Cは「問い」を再構成することを自覚的に行うようになる。そして、自覚的に「問い」を解釈し始めた生徒Cのノートは、教師がコピーしてクラス全員に配布され、クラス全員が生徒Cのノートを参照した学習が行われるようになる。したがって、生徒Cのノートが牽引するかたちで進められた第6時以降を、第3次として区切り、次節において検討していく。

(3) 第3次 「問い」の再構成の自覚化

第6時への課題は、以下の「問い」に取り組むことだった。この「問い」は、「私」の心情の推移を問うている。登場人物である「私」がなぜそのような決断を行ったのか、本文の叙述を根拠として意志決定に至るストーリーを組み立てさせることを目的としている。

なぜ私は危篤の父を捨て、先生のもとへ走ったのか

教師から与えられた以上の「問い」に対して、生徒Cは、第6時の授業日の朝に教師に提出したノートにおいて以下のように記述していた。

この問題を考えるにあたって重要なことは、「私」は先生の手紙を読んだ後、即座に父を身捨てて先生の元に行くとしたわけではないということだ。「私」は一度父の様態を伺い、医者にはあとどのくらいもつのかを聞こうとしている。このことから分かるように、「私」は先生の元に行くかどうか葛藤しているのだ。「私」にとって二人の存在はどちらもかけがえのないものであったはずだ。なのになぜ、「私」は迷ったあげくに先生の命の方を優先したのだろうか。

本文では、至るところに「私」が父と先生を比較する場面が出てくる。父は「私」が大学を卒業すると、それを大いに喜び、はやく仕事の口を見つけろとせかす。父は、相当の地位について社会のために働くことこそが全てという、あまりにも平凡な考えで、「私」はそれを田舎くさい、不快だと思っていた。一方で、先生は自分の

卒業を腹の底でけなしたり、人生において学問は何の意味も持たないと言ったりと、父とは正反対で、少し変わった思想を持っていた。また、美しい妻を持ちながら、恋は罪悪であると言ったり、自分は人間全体を信用していないと言ったりと、非凡な考えを貫き続けていた。

恐らく、「私」は、自分は大学卒のエリートであり、特別な人間だと思っていたため、自分が平凡であるということを認めたくなかったのだと思う。それで、世間との交流を断って非凡な考えを貫く先生に憧れたのだろう。また、「私」は父のほとんど全てを知っているのに対し、先生については多くを知らなかった。つまり「私」は、先生のことをもっと深く知ることで、先生から人生の教訓を得ようと思っていたのだ。だから、そんな「私」にとって、先生は父以上にかげがえのない存在であり、その先生と関係を絶えるのは苦痛だったのだ。これが、「私」が父を見捨てて先生の元へ走った理由であると思う。

ノートの冒頭で、生徒 C は、「この問題を考えるにあたって重要なことは、『私』は先生の手紙を読んだ後、即座に父を身捨てて先生の元に走ろうとしたわけではないということだ」と記述し、「問い」を再構成する際に最も重要となる点を指摘している。そしてこの指摘に基づき、生徒 C は、なぜ私は危篤の父を捨て、先生のもとへ走ったのか？ という教師から与えられた「問い」を、「私」にとって父と先生の二人の存在はどちらもかけがえのないものであったはずにも関わらず、なぜ「私」は迷ったあげくに先生の命の方を優先したのだろうか？ という「問い」に、自覚的に再構成している。さらに厳密に書くならば、「汽車に飛び乗る前までに起こった出来事に脈絡をつけたストーリーとして、「私」にとって父と先生の存在はどちらもかけがえのないものであったというストーリーは妥当である。それでは、危篤の父を置いて先生の元に向かうために汽車に飛び乗ったという出来事の手前にある意思決定をいかに説明できるか？」となるだろう。

なぜ私は危篤の父を捨て、先生のもとへ走ったのか？ という「問い」に対する答えは、生徒ごとに様々であった。たとえば、「父はあらかじめ病気であることはわかっていたけれど、先生の方は急すぎたから」「先生に会えないかもしれないという不安や焦りが、危篤の父を思うよりもまさったから」「親子ではあるが考え方の違いから生じるずれを感じている父より、私の人生に刺激を与えてくれる先生の方が大きな存在だったから」「先生の死は『私』によって生きる模範を失う恐れを引き起こしたから」「父に比べてまだ多くを知らない先生への思いが爆発した」「さまざまな看取り人がいる父に比べて、先生には誰もいないから」「先生に対して、会いにいかなかった罪を感じたから」などがあった。しかし、生徒 C のように自覚的に「問い」を再構成している生徒は他にはいなかった。

そこで、第 6 時では、生徒 C を含む 9 人分のノートをコピーし、クラス全員に配布した。そして授業の前半においては、そのコピーに基づいて教師が再度本人に聞き取りをし、そのやり取りをクラス全体で共有し、「多角的に『問い』に迫っていこう」と励ました。また、教師と生徒とのやり取りの過程で、「多くの人が『先生が大事』だと記述しているけれど、死んでいるならば会いに行ってもこれ以上得るものはない。『私』は、もうすでに先生が死んでいると思って会いに行ったのか？」という「問い」を提示したりした。この時点でクラスの中でも独特な書き方をしていた生徒 C に関しては、そのノートの第一段落（上に引用したノートの第一段落）を声に出して読んでもらった。そして授業の後半においては、グループになり、それまで聞いてきた生徒たちの考えや、生徒 C の書き方についてどう考えるか話し合った。その後全体に戻り、授業の最終段階として、教師が生徒 C に「なぜこう書こうと考えたの？」と尋ねると、「『捨て』という表現が気になったからだ」と答えた。教師はここではあまりコメントをせず、どうしたら上手に「問い」を探究できるか（どうやって「問い」を探究すればいいのか）？ を考えることを提案した。

（4）第 3 次 「問い」の再構成の自覚化

第 6 時の終末において、「多角的に『問い』に迫る」という次の段階の探究を要求しつつ、そして どうしたら上手に「問い」を探究できるか？ という新しい次元の「問い」を提示しつつ、第 7 時への課題として、以下の課題を出した。第 2 次冒頭の課題（「問い」）と同様に、「下」に登場する主要人物の特徴と関係を整理した上で、「先生」の意志決定に迫ることを求める課題である。特に、クラスメイト同士が各自の意見を出し合うことによって、できるだけ多くの出来事同士を結び付けた、できるだけ多くのストーリーが絡み合う、ストーリ

一の複合的統一体としてのストーリーを協働構築することを促したく考え、この課題を設定した。もちろん、この課題(「問い」)に回答するには、これまでに考えた「問い」に対する理解もふまえなければならない。これまで考えた「問い」の再考を促すこともねらって、この課題を設定している。

a どうしたらうまく課題を探究できるか

b 「下」には、主要な登場人物として、「K」「先生(私)」「お嬢さん(静)」「奥さん」の四人が出てくる。それぞれのプロフィール・性格・特徴など分かることを、マッピングしながら、以下の課題に答えよ。「下 先生の遺書」の、~を読んで

なぜ「先生」は、「私」にだけ真実をうち明けようと思ったのか。「先生」の「私」に対する思いから検討し、考えを述べよ。

なぜ、「先生」は、何度もチャンスがありながらお嬢さんに結婚を申し込まなかったのか。その理由を本文中から根拠を抜き出しつつ述べよ。

これらの「問い」に対する答えも様々であり、第7時はグループで答えを相互交流し、グループを変えて再度相互交流を行った。この段階においては、それまでのクラスにおける「問い」の協働探究の成果を踏まえて、生徒たちはある「問い」を他の「問い」と関係させるようになっていた。たとえば、生徒Cがいたグループでは、b なぜ、「先生」は、何度もチャンスがありながらお嬢さんに結婚を申し込まなかったのか? という「問い」を、なぜKは死んだのか? なぜ先生は死んだのか? といったそれまでに提出されていた他の「問い」と関係させ、複数の「問い」を同時に扱いつつ議論していた。

具体的に生徒の話し合いを記そう。八田のフィールド・ノーツのメモによると、生徒Cがいたグループでは、次のような話し合いがあった。まず、生徒Cが、「先生は静をそれほど好きではなかった(だから、何度もチャンスがありながらお嬢さんに結婚を申し込まなかった)」という説についてどう思う? とグループメンバーに問うた。生徒Cは、過去に「先生は静を心から愛していた」というストーリーを自ら構築した経験があるため、この説の妥当性を検討してみたくなったのであろう。この生徒Cの発言に対してある生徒(3-1に示した生徒Aである)が、「その説にはあまり根拠がない?」と応じた。すると、生徒Cは「好きだったけど、それほど好きではなかった。結婚するほどではなかった。でも、Kに取られるんじゃないかと考えて、後悔しないように結婚を申し込んだ、というのは?」と述べ、「先生は静をそれほど好きではなかったという説」を自ら具体化してみせた。それに対して生徒Aは、「俺はそこは違う考え。Kは禁欲主義を乗り越えて、先生に静への気持ちを打ち明けた。先生は、Kのその精神の強さに自分は勝てないと思った。自分はKに劣っていると思っている」と、自身の考えを述べた。

この後の話し合いは、結婚の申し込み Kの自殺 結婚 先生の自殺という順序で起こる出来事同士を脈絡づけるストーリーを探っている。まず、先ほどの生徒Aの発言に対して、生徒Cが、「だから焦っていたんじゃないの。Kがいなかったら結婚するほどでもなかったんじゃないの」と指摘した。すると生徒Aは、「あ、そうか、Kが結婚を申し込むかもしれないと思ったから。そう思わなかったなら申し込まない...」と考え始めた。そこにもう一人の生徒が「でも、いずれ申し込むんじゃない」という指摘をした。そうすると、生徒Cは、「この段階で言うとは限らないでしょ」と返しつつ、「でも、先生はKが死んだ後に静と結婚する。結局、結婚するんだ」と出来事の順序を確認した。生徒C自身がもともと持っていた「先生はなぜ静と結婚したのか(なぜ結婚前に死ななかったのか)?」という「問い」の答えを模索した経験を思い出したのであろう。その直後、もう一人の生徒の「だから、静が好きだった」という結論を迫る発言があった。生徒Cは、その生徒の発言を聞き、「申し込んで、Kが死んで、結婚した。じゃあ、好きだったのかな」といったんはその答えを受け入れようとしていた。しかし、「でも、申し込んでしまったものは仕方がないというもある。結婚した後に好きになったということも...」と、別のストーリーを構築する道も探していた。

このように、「多角的に『問い』に迫っていこう」という教師の励ましを得て、第7時の時点でのグループでの相互交流では、「問い」の答えであるストーリーを互いに説得的に論じるというよりも、様々な「問い」を関係させて同時に扱い、多様な角度から様々なストーリーの可能性を模索するということが行われていた。

(5) 第3次 「問い」の再構成の自覚化

第7時までの過程において、Kはなぜ自殺したのか？ という「問い」が、他の様々な「問い」に深く関係し、「こころ」を読み解く上で重要となる「問い」として、クラスの中で共有されてきていた。また、この「問い」は初発の感想から挙げられ、単元を開始して以降も最終的に執筆する「こころ論文」に取り上げたい「問い」として、多くの生徒によって繰り返し挙げられていた。さらに、Kはなぜ自殺したのか？ という「問い」への答えは、「こころ」の中でもK本人そして先生によって、断片的にでもストーリーが語られているため、読者は彼らのストーリーを利用あるいは相対化して、再度自分でストーリーを組み立てる必要がある。その意味で、

Kはなぜ自殺したのか？

この「問い」に対して、生徒Cは、第8時の授業日の朝に教師に提出したノートにおいて以下のように答えを記述していた。

今まで色々な人の意見を聞いてきたが、大体みんなはKの死んだ理由を「失恋と友の裏切り」とか「追求してきた道を見失ったから」と片付けていたが、それだけではKが自殺する理由としては少し弱い気がする。そもそも、前者については、自殺には直接は関係しないと思う。Kは確かに静のことを愛してはいたが、先生が静と婚約したという事実を聞く前に、Kは恋愛のことを半ばあきらめていた。金銭的な問題もあった上に、信念を貫き通すことのできない、意志の弱い自分では静を幸せにできないと考えていたのだろう。だから、先生と静の婚約の話聞いても、さほど衝撃は受けなかったのだと思う。

後者については、これは一つの理由ではあると思う。Kは、道のためにすべてを犠牲にし、信念を貫き通してきた。それを、恋愛という自分の中の内なる欲によって揺るがされてしまったのだ。Kは、そんな自分が悔しかったのだろうし、ゆるせなかっただろう。だが、人はこのくらいの理由で自殺することができるのだろうか。自殺するに至った決定的な原因としては、何か欠けている気がするのだ。

Kが自殺した主な原因、それは孤独によるものであると思う。Kは実家、養家ともに勘当され、あまり社交的な性格でもなかったため、奥さんと静を除くと、先生しか信頼できる人間はいなかった。静に恋をし、自分の求める道とのジレンマに苦しんでいるということを先生以外の人間に話さなかったのも、そのためである。しかし、その先生に相談を持ちかけたところ、「精神的向上心のない者は馬鹿だ」と言われる。この一言は、Kの心に深く突き刺さったに違いない。そして、先生は自分の味方をしてくれないことに気付き、自分の問題は自分で解決しなければならぬと考え、ますます孤独化していったのだ。それで一人で悩んでいるところで、先生の静との結婚を知る。このとき、「失恋」や「友に裏切られた」という感情は、先でも述べたように、あまり浮かばなかっただろう。しかし、自分の気持ちを知ってしまっている先生、そしてその妻である静とは、もはや共に暮らしていくことはできなくなってしまっていた。

自分が求め続けてきた道に加え、頼りにできる人間も失ったKは、身体、精神ともに行き場がなく、自殺せざるを得なかった。

生徒Cは、Kはなぜ自殺したのか？ という「問い」に対して、「自殺するに至った決定的な原因」を説明することが趣旨であると明確に述べている。すなわち、生徒Cはここで、Kはなぜ自殺したのか？ という「問い」を《Kに関するすべての出来事に脈絡をつけるストーリーとしてはどのようなストーリーが考えられるか？ 特に自殺したという出来事の意味決定の根拠をいかに説明できるか？》という「問い」に自覚的に再構成しているのである。そして生徒Cは、「問い」の再構成の根拠として、これまでクラスメイトが提出してきた「失恋と友の裏切りによって自殺した」というストーリーや「追求してきた道を見失ったから自殺した」というストーリーでは、自殺という行動を決定した意思を説明できないという点を挙げている。つまり、想定される答え＝ストーリーでは説明できない出来事があり、より妥当性の高い代替的な答え＝ストーリーを提案するための「問い」として、教師から提示された「問い」を自身の「問い」へと自覚的に再構成しているのである。

第8時の授業の前に教師に提出したノートに書かれた Kはなぜ自殺したのか？ という「問い」への答えは、生徒ごとに多様であった。また、そのストーリーを支える根拠となる出来事の選び方や用い方、また同時に

根拠となる登場人物自身によって語られるストーリーの用い方も、生徒によって様々であった。そこで、第 8 時の授業では、「多角的に『問い』に迫る」ことの先を実現することを目指して、教師が冒頭で、複数のストーリーの可能性を模索しつつも自身のストーリーの優位性を示すために、取り上げられる根拠(出来事および登場人物によって語られるストーリー)はすべて取り上げるべきなのか、それとも意図的に取捨選択すべきなのかについて考えるよう指示した。

この指示のもと、授業の前半においては、グループで K はなぜ自殺したのか? という「問い」への答えを交流した。八田のフィールド・ノーツのメモによると、その話し合いにおいては、生徒 C による「なぜ二回ふすまを開けたのかわからないけど、とにかく二回あけた」という発言や、また別の生徒による「K はなぜ(先生と静の結婚をきいた)二日後に自殺したのかわからなかった。だから触れなかった」という発言があった。生徒たちは、自身の答え = ストーリーを説得的に示すために、より多くの出来事を取り上げるべきであると認識し、実際にそうしようと努力しつつも、答えを書く時点では出来事を抽出する視野の拡大をいったん止めて、限られた根拠(出来事および登場人物によって語られるストーリー)を用いて説得力のある答え = ストーリーを作っていく必要があることも認識していたと考えられる。

授業の後半においては全体に戻り、生徒 C を含む 8 人のノートのコピーしてクラス全員に配布し、各自で読むよう指示した。そして、生徒 C のノートに言及し、再度、複数のストーリーを示しつつ自分が支持するストーリーがなぜ優れているのかを示そうとしている点を、重要な点として指摘した。また、生徒 C 以外のノートの記述にも言及しつつ「もっと早く死ぬべきだったとはいつのことを指しているのか?」「ふすまを 2 回開けたのはなぜか?」などの「問い」を、生徒たち全員に対して提示した。

以上を踏まえて、第 8 時のまとめとして、ストーリーの根拠となる複数の出来事や小さなストーリーを挙げることの重要性を指摘しつつ、出来事や小さなストーリーによっては組み立てようとしている大きなストーリーと矛盾することもあるため、根拠となる出来事や小さなストーリーの中から取捨選択して自身のストーリーを組み立てることが重要であることを伝えた。

ここまで行ってきた生徒 C の探究の跡付けを通して明らかになることを整理しよう。まず第 1~5 時において、生徒 C は、教師から提示された「問い」をそのまま受け取らず、ひとつの答えに基づいて「問い」を再構成することによって、「問い」を出す役割も部分的に引き受けていた。そして、特に第 7 時において様々な「問い」を関係させて同時に扱い、様々な角度から様々なストーリーの可能性を意図的に模索することを経験した。このような経験を踏まえて、第 8 時においては、複数の答え = ストーリーの可能性を想定しつつ、その中のひとつの答えの妥当性の高さを主張するために自覚的に「問い」を再構成するという、さらに洗練された思考を発揮するようになったということである。

この洗練された思考のあり方は、次のように説明することが可能であろう。すなわち、協働で行う「問いに基づく探究のサイクル」を何度も経験しているうちに、「問い」への答えを自力で書く時点において、「問いに基づく探究のサイクル」の総体を見通して何度か回すという思考実験を行い、複数の答え = ストーリーを視野に入れた「問い」の再構成を行うことができるようになるということである。逆に言うと、複数の答えを視野に入れて「問い」の再構成を自覚的に行うことができれば、「問いに基づく探究のサイクル」の総体を見通して自力で「問い」を設定できる能力の素地が培われているということである。

したがって、第 8 時が終了した時点においては、生徒 C には探究に値する「よい問い」を設定する能力の素地が十分に形成されていると判断した。しかしながら、生徒 C 以外の生徒は、協働で行う「問いに基づく探究のサイクル」を自覚して一人で思考実験を行い、複数の答え = ストーリーを視野に入れた「問い」の再構成を行うまでには至っていなかった。そこで、第 9 時以降においてクラスの生徒たち全員に探究を導く「問い」を設定する能力を形成させるために、「問いに基づく探究のサイクル」を自覚化させ、「よい問い」を模索させることを計画した。つまり、なぜ K は自殺したのか? といった具体的な学習材に即した「問い」を探究すると同時に、「問い」を探究するとはどういうことか(どうしたら上手に「問い」を探究することができるのか)? 読むとはどういうことか(どうやって読めばいいのか)? 書くとはどういうことか(どうやって書けばいいのか)? といった国語科の目標・内容に関わる「問い」を、本格的に探究させるということである。ここにおい

て、「問いに基づく探究のサイクル」は明確に二重になり、第9時以降は後者の「問いに基づく探究のサイクル」を前景化していった。そこで、第9時以降を第4次として区切り、次章において検討していく。

6. 「問い」の再構成から「よい問い」の設定へ クラスによる「よい問い」の模索・設定・ふりかえり

(1) 第4次 「探究観」「読み観」の自覚化

あらためて確認しておくとして、生徒 C が自覚的に「問い」を再構成した動機は、今までクラスメイトが提出してきた複数の答え＝ストーリーでは説明できない出来事を説明する、より妥当性の高い答え＝ストーリーを提出したいというものであった。だとすれば、複数のストーリーの中からより妥当性の高いストーリーを導く過程を明示的に書くことで、「問い」の再構成を自覚することができるのではないかと考えた。そこで、第8時を終えた時点での次なる学習として、「Kはなぜ自殺したのか？」について再考する過程を書くことが有効であると判断した。つまり、「問い」と答えをサイクル化させ、その過程を明示化して書かせることで、生徒 C 以外の生徒も「問い」の再構成を自覚的に行うよう援助しようとしたということである。これより先においては、生徒 C 以外の生徒のノートの記述も取り上げ、「問い」と答えをサイクル化すること、つまり「問いに基づく探究のサイクル」を自覚していくプロセスを記述していこう。

まず、上に述べたことから第9時への課題は以下のようにした。

11/30(水)のふりかえり 内容・書き方について考えたこと

Kはなぜ自殺したのかリライト(一から書き直すのではなく、つけたし、変更をする。なぜその根拠を採用するのかを入れる)

以上の課題について、たとえば生徒 D は、第9時の授業日の朝に教師に提出したノートにおいて、それまでの授業で参照した生徒 C のノートに言及しつつ、以下のように記述した。

11/30(水)のふりかえり 内容・書き方について考えたこと

前提として、死んだ理由を複数書いたときに、それらの理由が矛盾してはいけないと思った。また、生徒 C のように、はじめに一般的な考え(多くの人が考えているようなこと)を書いて、「それだけでは足りない」などその理由では完全ではない、また別の理由の方がよいというように見せると、より自分の意見が正しいと思ってもらえると思った。また、全体として筋が通った文章でないと伝わらないと思った。

Kはなぜ自殺したのかリライト(一から書き直すのではなく、つけたし、変更をする。なぜその根拠を採用するのかを入れる)

Kが自殺した理由には様々なことが考えられるが、今日の話し合いを通して、確かに恋をしたという道は、自分の道を外したことになる、自分の意志を貫き通せなかったことが一つの理由だとも考えられる。しかし、それなら、先生に「精神的に向上心のない者は馬鹿だ」と言われた後に死ぬのがいいタイミングだと思う。先生と静が結婚するのを知って死んだのだから、やはりこのことが自殺した最大の理由だと思う。「もっと早く死ぬべきだったのに」と遺書に書いてある。おそらく先生にこのことを言われて、自分の今までの恋という欲望にとらわれ、自分の道を外したと気づいたから、それまでに自殺していればなと思ったのだと思う。

結論として、Kが自殺した理由は、先生と静が結婚することになり、自分は二人が結婚した時に家にいることが二人の邪魔になるだろうなと思ったからだと思う。また、気をつかわせなくなかったのだろう。この理由を選んだのは、Kが自殺したタイミングが先生から静に告白した直後だからだ。

生徒 D の記述からは、「問い」に対する複数の答えを想定し、それら複数の答え相互や答えの中に矛盾点や不足点を指摘し、より妥当性の高い答えを提示することが必要であるという認識が生じていることがわかる。実際に生徒 D は において、Kはなぜ自殺したのか? という「問い」への答えが、恋をして「自分の意志を貫き通せなかった」という答え＝ストーリーでは、先生に「精神的に向上心のない者は馬鹿だ」と言われた直後ではなく先生と静が結婚することを知った後に自殺するという順番で出来事が起こる理由を説明できないと指摘し、その後、この順番で出来事が生じる理由、つまり生徒 D が考えるより妥当性の高い答え＝ストーリーを

記述している。このように、K はなぜ自殺したのか？ について「つけたし、変更」という手順でリライトさせることによって、生徒 D においても、K はなぜ自殺したのか？ という「問い」を《K が、先生に「精神的に向上心のない者は馬鹿だ」と言われた直後ではなく、先生と静が結婚することを知って死んだのはなぜか？》という「問い」に再構成する思考が発揮され始めていることがわかる。

また、他にもたとえば生徒 E は、 について以下のように記述していた。

11/30 (水) のふりかえり 内容・書き方について考えたこと

他の人のノートを見て思ったことは、多くの人が最初は先生の裏切りや失恋が K の自殺した理由だと考えていたが、授業を通して、自分の信念とする精進の道に外れてしまったことが自殺の理由だと考え直していた。その他にも K と先生が旅行に行ったとき先生が「こうして海の中に突き落したらどうする」と言ったとき、K が「ちょうどよい、やってくれ」と答えたことに注目し、そのころから K は自殺を考えていたと考える人もいた。それらの意見に自分が賛成か反対かはともかく、もっと広い視野をもって本文中の様々なところから K が自殺した原因のヒントとなるとところを見つけるべきだと思った。

生徒 E の記述からは、より多くの出来事を結びつける妥当性の高いストーリーを提出するために、本文全体に視野を広げて出来事を抽出し、それらを脈絡づけて結びつけていく必要性を認識していることが読みとれる。生徒 E は、「問い」への答えを自力で書く段階において、「問い」と答えをサイクル化するという思考実験を行ってみることで、より広い視野で本文を見渡して出来事を抽出しようとしていると考えられる。

生徒 D や生徒 E の記述から推察されるように、第 9 時の朝に提出されたノートの記述からは、生徒たちの中に「問い」と答えをサイクル化させ、本文を見渡す視野を広げながら答えをより妥当性の高いものにしていくという「問いに基づく探究のサイクル」に関するイメージが共有されつつあると考えられた。そこで第 9 時の授業においては、本時の目標はどうするとより説得力のある答えをつくらることができるかを掴むことであると確認した後、K はなぜ自殺したのか？ のリライトについて、グループでノート回し読み、付箋を用いて交流した。第 9 時から第 10 時への課題は、第 9 時における相互交流のふりかえりとした。

(2) 第 4 次 「探究観」「読み観」の自覚化

第 10~12 時は、いよいよ、「問い」を再構成した経験やより妥当性の高い答えを提出するプロセスを考察した経験を振り返り、「問いに基づく探究のサイクル」を自覚することで、「問い」を探究するとはどういうことか(どうしたら上手に「問い」を探究することができるのか)? 読むとはどういうことか(どうやって読めばいいのか)? 書くとはどういうことか(どうやって書けばいいのか)? といった国語科の目標・内容に関わる「問い」を探究することを計画した。第 9 時から第 10 時の間に 2 学期末定期試験があり、第 10 時は現代文のテスト返却と第 11 時への課題プリントの配布を行った。

第 11 時への課題は、以下の通りである。

夏休みに『こころ』を読み感想文を作成した上で、十一月十五日よりクラスみんなで学びあってきた。

自分のノートに残された「学び合いの足跡」をよく見直した上で、

「クラスメイト」のどんな意見、考え方、書き方、にあなたは強く触発された?

「自分自身」がすごく「頭使った、工夫した、苦労した」のはどんな時、どんなふうには?

『こころ』を「楽しく」、「深く」読むためのポイントにはどのようなものがある?

『こころ』を学んで、気づき、感じ、考えたことを書いてください。

(テキストの内容、学習のスタイル、など自分自身のため、ひいてはクラスメイトのためにノートに残しておくべき事を、たくさん書いてね。)

第 11 時の朝に提出された生徒のノートから、以上の課題への記述を抜粋し以下のようなプリントを作成した(以下に掲載したのはプリントの一部である)。

十二月八日ふりかえり のまとめ

みんなが考える『こころ』を、「楽しく」、「深く」読むためには?

(あ) 軽い読みから深い読みへ! とりあえず一回あまり考えずにざらっと読んで、二回目は熟読といった感じに

すると、一回目と二回目で考えが変化するというので、その自分の変化に気づくことが楽しめるのではと思う。

- (い) 本文全体に関わるような問を考えていくと、本当に読みが深まる。まあこのような問を考えていく時こそ、マッピングが一番頼りになる。
- (う) 全体が「先生視点」または、「私視点」で書かれていて、客観的な視点がないのでなかなか難しいけれど、全体を一つの流れで見るのが大切だと思った。
- (え) 『こころ』はキャラクター設定が独特なので、「私は同性愛者である」とか、「私とKと先生は似ている」といった仮定を元に読んでいけば、普通に読んでいたら読み飛ばしたようなところも、「ここはもしかしてこうだからこうじゃないか」と推測しながら読むことができ、深い読みにつながると思う。
- (お) 話中で生じた矛盾点を自分なりに根拠を見つけて書くこと、矛盾を否定しながら読むと面白い。
- (か) 一つの疑問を考える時には、それにアプローチする小さな問題から考えると難しい問題も解けるようになるから、小さな疑問を持ちながら読んでいくことも大切。
- (き) 何より「思索」することが最も重要だと感じた。自分で考えなければ、何も始まらないのだと。それを文章化するのは難しいかもしれない。僕もそうだったから。でも考えたことを書くことは頭の中の整理につながるし、また書くことで新たな思考へとつながる。加えて、その意見を他人と交流することで文章の質も思考の質も高めていけると思う。そしてまた、新しいことについて「思索」する、交流する・・・というループを繰り返すことで思考能力をどんどん高めていくことができるし、「自分だったら」と感情移入しながら読んだりしていきながら、何度も考えることで自分の人生観だとか、観念だとかもよりよくしていけるのだと僕は思う。

みんなが『こころ』を学んで感じ考えたこと

- (く) 考えを書く みんなの考えを聞く 矛盾や間違いに気づく 書き直す・・・のサイクルがとても新鮮で、深く読む上でとても良いやり方だと感じた。
- (け) 「答えが誰にもわからないことを考えることが謎」だったのが、「答えがないからこそ、本文から探して、みんなに教えてもらって、どんどん考えるのが楽しいなあ」と思えるようになった。
- (こ) 小説を学ぶ上で大切なのは、その作品を読んで自分なりの考えをしっかりと持ち、他人と意見交換してそれを向上させていくことだ。この力は、ただ問題文を読んで機械的に解答を作っていく練習をしても決して身につかない。これからは受験対策としてのみではなく、教養として身につくような現代文の勉強をしていきたい。
- (さ) 家で一人で読書するのも良いけど、こうやって、みんなと交流する方が自分の考え、思いが揺れたりするのでこっちの方が深く読めると思った。『こころ』を勉強して、一番思ったのは、結局のところ先生の死んだ理由とかKの死んだ理由とかは、本人しかわからないし、筆者の夏目漱石にもわからないものだった。でも、その理由について探究するのは、もちろん現代文の読み解き方をつかんで入試に備えるというのも一つだけど、それより実社会で必要なことだからではないかと考える。私は、この『こころ』を読んでから、気のせいかもしれないけど、なんだか前より人の心がわかるようになり、人と近づけた気がするのです。そして、何より『こころ』を通してみんなと交流して、自分の意見を実のあるものにしていくという過程をととても楽しいと感じました。

まず、「ふりかえり」の (あ)~(か)の記述によって、生徒たちが「問い」を探究するとはどういうことか(どうしたら上手に「問い」を探究することができるのか)? 読むとはどういうことか(どうやって読めばいいのか)? という「問い」の答えを導いていることがわかる。少し具体的に説明すると、1回のサイクルで「問い」と答えを終わせるのではなく、何度かサイクルを回すことで読みが深まっていく(あ)。本文全体に関わるような「問い」について探究するとサイクルが回りやすいのであるが(い)「こころ」は複数の語り手によって語られる小説であり(う)また語り手の人物造形が独特であるため、様々な仮説を設定し矛盾を見つけながら答え=ストーリーをつくるのが有効である(え、お)。このことは、言い方を換えると、「問い」を解決するための小さな「問い」を持つということである(か)。生徒たちの記述から『こころ』を、『楽しく』、『深く』

読むためには？」についての考えを総合すると、以上のようなになるだろう。

ここで確認しておく、単元「ころ」では、「探究観」「読み観」を自覚することで、そのような探究を導く「よい問い」を設定する能力を形成させることを目的としていた。ゆえに、この「ふりかえり」をデザインした段階では、「問い」を探究するとはどういうことか(どうしたら上手に「問い」を探究することができるのか)?

読むとはどういうことか(どうやって読めばいいのか)? という「問い」の答えとして、3(3)で示した「読み観」「本文の記述から出来事を抽出して関連付けることで、登場人物の心情の推移とその因果関係を仮説として説明するストーリーを構築すること、および「読み観」「できるだけ多くの出来事同士を結び付けたできるだけ多くのストーリーが絡み合う、ストーリーの複合的統一としてのストーリーを協働構築すること」に近い記述を想定していた。したがって、「ふりかえり」における以上のような生徒の記述は、単元と「ふりかえり」のデザインが意図していたものであり、それらが有効に機能している証左であった。

しかし、「ふりかえり」の「みんなが『ころ』を学んで感じたこと」の(く)~(さ)の記述を検討すると、「問い」を探究するとはどういうことか(どうしたら上手に「問い」を探究することができるのか)? 読むとはどういうことか(どうやって読めばいいのか)? という「問い」への答えとして、上記の「読み観」を超えて、学校で小説を協働探究的に読む楽しさや意味が表現されていることがわかる。具体的には、サイクルを回して読み深めていくことが「とても新鮮」であり(く) また「楽しい」ことである(け)。そして、そのような探究の結果は、「教養として身につく」ものであり(こ)「実社会で必要なこと」である(さ)。生徒たちは、そのように考え始めている。

さらには、「ふりかえり」の最後に挙げた(き)の記述にあるように、「何度も考えることで自分の人生観だとか、観念だとかもよりよくしていける」といったように、「問いに基づく探究のサイクル」を回して学習材「ころ」を読み深めていった結果、「ころ」という作品そのものから何を学ぶべきなのかという点に言及するものもあった。生徒たちは、「ころ」を学習してきた経験を振り返る過程において、自然と、「ころ」という作品から何を学ぶべきかについて考え始めている。したがって、この後詳述していくが、「ころ論文」において生徒が「問い」を設定する過程において、「ころ」を「深く読む」ことによって「ころ」それ自体から何を学ぶべきかという思考を強く働かせた生徒もいる。

これらの生徒の記述からは、(小説を)読むとはどういうことか? の答え、つまり「読み観」の内実に、「楽しいこと」「教養として身につくこと」「実社会で役立つこと」「その内容から生き方を学ぶこと」といった点を含めていることがわかる。渡邊の教室において教師から明確に提示している「読み観」は、上記の「読み観」であるものの、生徒たちは「ころ」を協働探究して読んだ経験を振り返って、自然と読み観を拡張したのである。

さて、第11時の授業においては、授業冒頭に上に示したプリントを配布した。まずは個々でプリントに目を通し、その後、10人1組でノートを回し読みしつつクラスで「ふりかえり」を共有することで、「問いに基づく探究のサイクル」の総体を自覚化することを促した。第11時から第12時への課題として、第11時のふりかえり(ふりかえりのふりかえり)を書くことを課した。第12時では、ふりかえりのふりかえりを相互交流した。

以上の活動を通して、生徒たち一人ひとりが「探究観」や「読み観」を自覚していった。したがって、この時点での生徒たちは、自分自身の「探究観」や「読み観」に基づいた「よい問い」の設定を行うことができる段階にあると考えることができた。そこで、第13時以降はいよいよ「ころ論文」の執筆に取りかかり、「よい問い」を設定することに取り組みせようと判断した。「ころ論文」に取り組む第13時以降を第5次として区切り、次節において検討していく。

(3) 第5次 「よい問い」の設定

第5次第13時、12月19日の冒頭、以下に示す「ころ論文作成の指針」を配布した。これ以降は、部分的な提出と提出された部分を共有するプリントでの交流を組織しつつ、個人で執筆活動を進めていった。

「ころ 論文」作成の指針

課題は自由。授業にて考えた課題についての再検討でも良いです。

分量はA4用紙三頁～五頁程度とする。最終的にはワード等のファイルにて提出してもらいますが、途中段階での提出は手書き原稿でも良いです。

論文の書き方について

一 本論文は、四章構成にしてください。

- 第一章 課題設定の理由
- 第二章 課題解決の方法
- 第三章 本論
- 第四章 ふりかえり

二 第一章には、なぜ自分はその課題を論文として書くに値する良い課題だと思ったのか、その理由と共に、「課題設定に至った経緯」も、詳細に書きます。

* これまで自分がどのような課題に対して、どのように考えてきたのか

* これまでクラスメイトの意見や、先輩の論文、研究者の論文をどのように活かしてきたのかについて、

- ・研究者や先輩の論文
- ・クラスメイトの様々な意見を印刷したプリント、
- ・自分自身のノートの記述

などを引用・参照・言及した上で、自分がその課題を良い課題だと思った理由とその経緯をまとめてみよう。

三 第三章には、自らの設定した課題を解決するプロセスと、その結論を示す「本論」を書きます。

* 本文を根拠にして書くこと

* これまでの授業で得たもの

- ・他者の様々な意見を、グループ活動やノートを印刷したプリント、
- ・回覧されたノートなどで、交流の結果
- ・自分自身のノートの記述

などは、積極的に引用・参照・言及した上で論を構成しよう。

四 第二章には、どのように自らが設定した課題を解決して行くのかという「課題解決の方法」を書きます。

- ・その課題を考えるにあたって、解決すべき小さな課題にはどのようなものがあるか。
- ・課題を解決する際には、どのような点に注目しながら進めていくつもりか。

などを、

- ・研究者や先輩の論文
- ・クラスメイトの様々な意見を印刷したプリント、
- ・自分自身のノートの記述

などを引用・参照・言及した上で、まとめてみよう。

五 第四章には、『こころ』論文の作成をふりかえって、感じ、考えたことを「ふりかえり」としてまとめます。

論文をふりかえって、

- ・『こころ』の学習を通して導かれた自分自身の成長（過去の自分との比較）
- ・更なる自らの成長を導くための課題

などを詳細に書くことが望ましいです。

2月14日、生徒たち全員から最終稿が提出された。以下、「第一章 課題設定の理由」を検討することで、生徒たちが考えた「よい問い」およびそれを設定するプロセスを検討していこう。

まず、クラスの半数弱の生徒たちは(16人)、本文全体を俯瞰しながら「問いに基づく探究のサイクル」を何度も回さなければならないような「問い」、したがって何度も再構成できるような「問い」を「よい問い」と考え、論文のタイトルに設定していた。たとえば、生徒 F である。

先生が『私』だけに過去を打ち明けた理由

生徒 F

第一章 課題設定の理由

この課題は、授業でも扱ったもので、私が「こころ」の授業全体を振りかえって、一番頭を使い、考えたと感じている課題である。この課題を設定した理由は二つある。

まず、この課題を解決するには、たくさんの小さな課題を解決する必要がある。たとえば「なぜ先生は自殺しようと思ったのか。」「なぜこのタイミングで先生は自殺を決意したのか。」「先生は『私』をどう思っているのか。」といった課題だ。また、これらの派生した課題を解決するためには「先生と『私』のキャラクター」、「時代背景」、「先生の心情」といったこともよく考えなければならない。授業でこの課題を扱った時に、このことに気がつき、この課題を解決することは、「こころ」という物語すべてを読み込むことにつながるのではないかと感じたので、今回の論文の課題として設定した。

もう一つの理由は、私が授業を反省した中で、一番重要だと感じたのが「多方面から課題を見つめる」ということだったからだ。私はどうしても考えが偏ってしまう傾向があり、なかなか一人では課題を深くまで追求することができなかった。授業で、クラスメイトの意見を聞き話し合うことが、私の考えを深める上で、一番重要であったと思う。その点、この課題に関しては、授業でクラスメイトと話し合い、さまざまな視点を得ることができている。私は主に「先生が、誰にも過去を打ち明けずに死ぬのは惜しいと考えていること」と「先生が『私』は真面目で、信用できる人であると感じていること」に焦点をおいて考えていたが、クラスメイトとの話し合いでは、「先生は、『私』に自分と同じ過ちを犯してほしくないと考えている」とか「先生が、人を信じられたことに対して、『私』に感謝している」といった意見があったり、「静に言わなかったのはなぜか」や「K が自殺した後、すぐに自殺しなかったのはなぜか」といった疑問があったりした。これらをヒントにすれば、多方面から課題を見つめ、深く追求することができるのではないかと思い、この課題を設定した。

生徒 F は、先生が『私』だけに過去を打ち明けた理由(先生はなぜ『私』だけに過去を打ち明けたのか?)という「問い」は、なぜ先生は自殺しようと思ったのか なぜこのタイミングで先生は自殺を決意したのか 先生は『私』をどう思っているのか 静に言わなかったのはなぜか K が自殺した後、すぐに自殺しなかったのはなぜか といった、それに関わる多くの「問い」を解決しながら探究せざるを得ない「問い」であると指摘している。そして、そのような「問い」は「他方面から課題を見つめる」必要性に迫られるため、妥当性の高い答えを導くことにつながると判断し、それを論文の「問い」として設定すると主張している。このように、多くの生徒は、授業で「問いに基づく探究のサイクル」を回して「問い」を何度も再構成しつつ、より妥当性の高い答え=ストーリーを協働して導いた経験をいかして、そのような経験を生じさせる「問い」を「よい問い」として設定していた。小説を探究的に読む際に なぜ・・・ というかたちの「問い」を立てることは、ストーリーの複合的統一体としてのストーリーを構築することを目指しやすいと言える。

ただし、ストーリーの複合的統一体としてのストーリーを構築するために、なぜ・・・ というかたちの「問い」を いかになら・・・ に変換させている生徒もいた(3人)。たとえば、生徒 G である。

Kの死 時間軸で考える

生徒 G

第一章 課題設定の理由

今回、「こころ」についての論文を書くにあたって私達は、小さな課題にわけて、それらについての意見をクラスメイトと交流しあったり、先輩の書いた論文を読んだりあるいは、有名な論文を参考にしながら学習を進め、視野を広げより多くのパターンを考えられることを目標に研究を行ってきた。その過程の中で私にとって最も印象深かったのが K の自殺の理由 である。これは先輩の論文においても多くの人が課題として設定しているものであり、また「こころ」を読んでいくにあたり避けては通れない課題だと思う。しかし多くの人がこの課題について考えているだけあり、私一人が再度同じような研究をしても先輩や専門の人が積み重ねてきた研究をこえることは勿論、新たなものをうみだすことは難しいのではないかと思った。そこで私は K の自殺の理由 を考える際、本文を読み返したときに気がついた 時間軸から考えること を観点として、この論文を書こうと思う。やはり小説というのは、平面であるため一度目を通してだけでは「時」というものを整理しきれないと思うのだ。だから逆に、あいまいにされがちな「時」に着目することで自殺の理由としてあげられているものの新たな根拠の発見につながり、それらの原因同士の関わりや、どの原因が有力か、などということがわかるかもしれないと思い、このテーマを設定した。

生徒 G は、「視野を広げより多くのパターンを考えられることを目標に研究を行ってきた」と指摘し、「問いに基づく探究のサイクル」を回すことによって十分に視野を拡大し、「問い」を再構成しながら複数の答え＝ストーリーを導いてきたという経験を記述している。そして、そのような経験を経たいま、「新たなものをうみだすことは難しい」と判断し、「時間軸から考える」ことにしたと主張する。つまり、なぜ K は自殺したのか？ という「問い」への答えは自らによっても他者によっても数多く出されてきたため、K はいかなる経緯を辿って死んだのか？ という「問い」へと変換することによって、これまで提出されてきた多くのストーリーを総合しようということである。しかしながら、生徒 G のこのような思考は、「問い」に基づいて答えを導き、そのことによって「問い」を再構築するという思考実験を繰り返した結果であり、その点においては生徒 F と同様である。

また、前節において指摘したように、「こころ」を「深く読む」ことによって「こころ」それ自体から何を学ぶべきかという思考を働かせた生徒も、半数弱いた(15人)。たとえば生徒 I である。

受け継がれた漱石の思想 漱石が訴えたかったこととは何か？

生徒 I

第一章 課題設定の理由

「こころ」、それは「行人」に続く長編小説で、大正三年四月二十日から八月十一日まで、東京と大阪の両朝日新聞連載された。登場人物の心の様子が鮮明に描かれ、さまざまな人の心情の変化が複雑に入り組んでいる。

夏休みに、この「こころ」を読んで感想を書くという宿題が出た。読んでみて、「なんて難しい物語なのだろう」と第一にそう思った。今まで読んできた小説の中で、ここまでややこしいものはなかったと思う。他に思ったこと、考えたことはなく、ただ難しい、の一言だった。月日が流れ、十一月になるとやっと授業で「こころ」を扱うようになった。授業で学ぶということでもう一度「こころ」を読んでみた。すると、「この本の主題はなんなのか」という疑問が生まれてきた。授業では、登場人物の特徴や関係性、先生と K の〔死〕の意味についてなど深く追究していった。クラスメイトと話し合ったり、参考資料を読んだりする中でそれらのことが少しずつ少しずつ明らかになってきた気がする。しかし、この本の主題については、はっきりせず、ぼんやりとなっていた。でも一つだけはっきりしていることがある。それは、どんな主題であれ、その主題は大きな力を持っていることである。というのも、「こころ」は始めに言ったように大正時代にかかれて、現代まで受け継がれている。このことが意味しているのは現代にまで漱石の文学、考え方が根付いているということだ。つまり、「こころ」が現代の人に何かしらの影響を与えていること

になるのではないだろうか。この主題を読み解くことで、生き方・在り方について考え直すことができ、自分にとって有意義なものになると考えた。これが課題設定の理由および課題設定に至った経緯である。

生徒 I は、「授業では、登場人物の特徴や関係性、先生と K の〔死〕の意味についてなど深く追究していった」ものの、「この本の主題については、はっきりせず、ぼんやりとなっていた」ため、それについて考えたいと主張している。他にも、「なぜ『ころ』というタイトルなのか」「夏目漱石はなぜ『ころ』を書いたのか」「『私』が登場した理由」といったタイトルで、「ころ」の主題を探究する論文があった。

このように、クラスの生徒の多くは、「問いに基づく探究のサイクル」を回しつつ「問い」を再構成した経験をいかして、そのような経験を導く「問い」を設定すべきであると主張するか、あるいはそのような経験を踏まえて「ころ」それ自体から何を学ぶべきかを探究するような「問い」を設定すべきであると主張していた。これらの「問い」は全く異なるもののように見えるものの、両者は「小説を読むとはどういうことか？」という同一の「問い」への異なる理解のあり方である。生徒たちは、国語科で身に付けるべき力に関する理解を十分に深め、自分なりの「読み観」を自覚化した結果、自分自身の「読み観」に基づく「よい問い」を設定したのである。

その証左として、最後に、5. においてその探究を跡付けてきた生徒 C の「ころ論文」を引用したい。

「先生の死は正しいか」

生徒 C

第一章 課題設定の理由

僕は、何かひとつのテーマに絞ってそのことを深く追求するよりも、今までの研究内容を全て活かした集大成として、この論文を書きたいと思っている。そこで、最初に思いついたテーマは、「先生は結局自殺するのか」である。先生が自殺しようと思った(と考えられる)のは物語の最後であるため、先生が本当に自殺したのかどうかを考えようと思うと、K の死・静との結婚・私との出会いなどのあらゆる要素をすべて絡めて書くことになるので、やりがいがあると思ったのである。だが、このテーマで問題なのは、明確な答えがないと言うことだ。どれだけ多くの根拠を並べても、結局最後の結末は自分で想像するしかないのだ。それに、そもそも「ころ」とは小説であるため、ストーリーは筆者の意のままに作られる。だから、「先生は結局死ぬのか」というよりもむしろ、「物語に続きがあるとすれば、筆者は先生を自殺させたのだろうか」という視点で考えていかなばならない。このためには、「筆者がこの文章を通して読者に伝えたかったことは何か」をメインに考えなければならないし、「そもそも、小説とはどういうものか」についても触れなければならず、とても制限枚数以内に収まる気がしない。

そこで、今回は先生が死んだかどうかを推測するところまでは行かないで、われわれ読者の目線から見て、先生は死ぬべきか、つまり先生が死ぬことは、正しいかどうか絞って考えていきたいと思う。

生徒 C の「ころ論文」のタイトルは「先生の死は正しいか」であり、他のクラスメイトに比べると独特なものである。しかしながら、「第一章 課題設定の理由」を仔細に検討すると、それは「小説を読むとはどういうことか？」という「問い」への理解を十分に深めた結果であると言える。まず、生徒 C は、最初に思いついたテーマとして「先生は結局自殺するのか」という「問い」を挙げている。5. において検討したように、生徒 C は初発の感想の時点から先生の自殺に焦点を当てており、「ころ論文」に至るまで一貫して変化しなかったことがわかる。しかし、「ころ論文」においては、その「問い」を「物語に続きがあるとすれば、筆者は先生を自殺させたのだろうか」と変換しなければならないと指摘し、その「問い」を解決するためには、「ころ」という小説の主題や「小説とはどういうものか」についても触れなければならないため、解決の見通しが立たないと主張している。このように、生徒 C は、登場人物の行動(出来事)を支える心情変化のストーリーは小説の主題と深く関係し、そのことが小説という文化のあり方と関係することを主張している。生徒 C においては、何度も「問い」を再構成するような経験を導く「問い」と「ころ」それ自体から何を学ぶべきかを探究するような「問い」は、「小説を読むとはどういうことか？」という同一の「問い」への異なる理解のあり方であることが認識されていると考えることができる。

7. 成果と課題

本稿は、探究を導く「問い」を自立して設定する能力を形成する道筋を、高校国語科現代文における実践の事実をもとに提案することを目的としていた。ここまで検討してきた単元「ころ」における学習者の学習の事実に基づいて、単元「ころ」における「よい問い」を設定する能力形成の道筋を整理し直そう。

能力形成の大きなストーリーとしては、教師から与えられた「問い」に基づいて探究し答えを出して相互交流するという経験を積み重ね、「問い」の再構成を自覚化する。そして、その経験を振り返ることによって、「探究観」や「読み観」を自覚化し、自分自身の「探究観」や「読み観」に基づいて「よい問い」を設定できるようになるということである。それでは、改めてその具体的なメカニズムはいかに説明されるのか。

鍵となるのは、渡邊の授業の特徴である二重の「問いに基づく探究のサイクル」である。渡邊の実践で教師から与えられる「問い」には、なぜKは自殺したのか？ なぜ先生は自殺したのか？ といった具体的な学習材に即した「問い」と、「問い」を探究するとはどういうことか？ 読むとはどういうことか（どうやって読めばいいのか）？ 書くとはどういうことか（どうやって書けばいいのか）？ といった年間レベル・単元レベルでの国語科の教育目標・内容に関する「問い」の二つのレベルがあった。生徒たちは、それぞれの「問い」に基づいて自力で答えを出し、答えを他者と相互交流し、その過程を振り返るといった二重の「問いに基づく探究のサイクル」を遂行していた。

ただし、まずは具体的な学習材に即した「問いに基づく探究」が先行する。渡邊の授業においては、同一の「問い」を探究し、ストーリーの矛盾をなくすよう吟味し、他のクラスメイトに向かって説得的に論じることを繰り返すことが求められる。そのため、生徒たちは、教師から与えられた「問い」に基づいて探究を行っている時も、教師から提示された「問い」をそのまま受け取っているわけではなく、自身の出したい答えと照らし、その「問い」が何を問っているのかを考えざるを得なくなる。つまり、個々の生徒が探究している「問い」の内実は、答えをつくる個々の生徒によって再構成される。また、相互交流の場においては、他者との議論をよりよく成り立たせようとして、より自覚的に「問い」を再構成する。このように、「問い」に基づいて自力で答えを出すことと相互交流を繰り返すことを通して、教師が「問い」を出し生徒が答えを出すという役割分担を行っている時も、生徒は「問い」を出さず役割も部分的に引き受けるようになる。

「問いに基づく探究のサイクル」を繰り返すことによって、生徒による「問い」の再構成の洗練度は上がっていく。十分に経験を積んだ相互交流では、生徒たちは様々な「問い」を関係させて同時に扱い、様々な角度から様々なストーリーの可能性を模索する。そこで、複数の答え＝ストーリーの可能性を想定しつつ、その中のひとつの答えの妥当性の高さを主張するために自覚的に「問い」を再構成するという、さらに洗練された思考が発揮されるようになる。「問いに基づく探究のサイクル」を何度も経験しているうちに、「問い」への答えを自力で書く時点において、「問いに基づく探究のサイクル」の総体を見通して何度か回すという思考実験を行い、複数の答え＝ストーリーを視野に入れた「問い」の再構成を行うことができるようになる。

このような「問いに基づく探究のサイクル」を積み重ねつつ、次第に年間レベル・単元レベルでの国語科の教育目標・内容に関する「問いに基づく探究」が行われる。つまり、「問い」を探究するとはどういうことか（どうやって「問い」に答えればいいのか）？ 読むとはどういうことか（どうやって読めばいいのか）？ といった「問い」を探究する。そして、このような「問い」に基づいて学習経験を振り返ることによって、「探究観」や「読み観」を自覚化し、自分自身の「探究観」や「読み観」に基づく「よい問い」を設定することができるようになるということである。

残された課題としては、教師から提示する「観」の再検討を行うことである。本稿での検討を通して、生徒たちは、「小説を 読むとはどういうことか？」の答え、つまり「読み観」の内実に、「楽しいこと」「教養として身に付くこと」「実社会で役立つこと」「その内容から生き方を学ぶこと」といった点を含めるようになり、自然と読み観を拡張したことが明らかとなった。それでは、「小説を読むとは実社会で役立つことである」「小説を読むとはその内容から生き方を学ぶことである」といった「読み観」は、渡邊が教室において提示してきた「読み

観」 「本文の記述から出来事を抽出して関連付けることで、登場人物の心情の推移とその因果関係を仮説として説明するストーリーを構築すること」、および「読み観」 「できるだけ多くの出来事同士を結び付けたできるだけ多くのストーリーが絡み合う、ストーリーの複合的統一体としてのストーリーを協働構築すること」と具体的にいかに関係するのか。この点は残された課題であり、「探究観」「読み観」の再検討を迫る課題である。

¹ 以下のものである。

- ・渡邊久暢「高校国語科評論文における読解方略指導のあり方 学習者による『ふりかえり』に焦点をあてて」『福井大学教育実践研究』第36号、2012年、1-12頁。
- ・八田幸恵「国語科における『ふりかえり』を核とした課題探究プロセスの育成のあり方 高校国語科現代文『こころ』の授業研究を通して」『福井大学教育地域科学部紀要』第2号、2012年、171-209頁。
- ・渡邊久暢「読みに関する理解を育む『問い』の構造 羅生門を学習材とした授業実践を通して」『福井大学教育実践研究』第37号、2013年、19-30頁。

² 八田、前掲論文。

³ 2010年に協働授業研究を開始した当初、対等な立場で研究を行うという重要な合意があったものの、それ以外に具体的な方法に関する合意があったわけではなく、意図してこの方法を採用したわけではない。むしろ、渡邊がそれまで一人で行っていた授業研究の流れに八田が伴走すること(授業者である渡邊のメタ認知を促すモニター役を八田が果たすこと)が自然であると考え、自然に授業研究を行った結果である。

ただ、たとえば学習科学の分野では、このような授業研究の方法に近い方法が「デザイン研究」として提案されてきている。その理由は、「学習が多くの要因の関わる多層的で相互作用的な過程であるからであり、同時に効果がある」とされ、現在その方法論の吟味が盛んになされているということである。

三宅なほみ「学習科学：協調的な実践科学と理論構築との互惠関係を目指して」『人工知能学会誌』第21巻第1号、2006年、77-84頁、を参照。

⁴ 詳しくは、八田、前掲論文を参照されたい。

⁵ 土方洋一『物語のレッスン 読むための準備体操』青簡舎、2010年に依拠している。

⁶ J・T・ブルーアー著、松田文子・森敏昭監訳『授業が変わる 認知心理学と教育実践が手を結ぶとき』北大路書房、1997年、に依拠している。

⁷ 井上尚美『国語教師の力量を高める 発問・評価・分章分析の基礎』明治図書、2005年。

⁸ 小林喜三男「子どもの発言を生かす発問づくり」『教育科学・国語教育』1975年8月号、34-42頁。「ゆさぶり発問」に関する特集号であった。

⁹ 宇佐美寛「思考力研究の総括と研究課題」『授業研究』1976年7月臨時増刊「授業研究年鑑76年版」76-87頁。

¹⁰ たとえば、M. Martinello (1998). Learning to question for inquiry, *The Educational Reform*. 62, pp.164-171.

¹¹ A. V. Ciardiello (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognition and metacognitive strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(3), pp.210-219.

¹² J. J. Gallagher and M. J. Aschner (1963). A preliminary report on analyses of classroom interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 9, pp.183-194.

¹³ A. V. Ciardiello (2003). To wander and wonder: Pathway to literacy and inquiry through question-finding. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47(3), pp.228-239.

¹⁴ Ciardielloの「問いの発見」に近い研究を日本において行っているのが、桑田てるみである。桑田は、主にカナダ・アルバータ州の高校で採用されている「探究のモデル (Inquiry Model)」を参照しつつ、「問いの発見」について論じている。以下を参照されたい。

- ・桑田てるみ『思考力の鍛え方 学校図書館とつくる新しい「ことば」の授業』静岡学術出版、2010年。

・日本図書館協会 図書館利用教育委員会 図書館利用教育ハンドブック学校図書館（高等学校）版作業部会『問いをつくるスパイラル 考えることから探究学習をはじめよう！』日本図書館協会、2011年。

¹⁵ 小森陽一『大人のための国語教科書』角川 one テーマ 21、2009年、62-69頁

¹⁶ 柳澤浩哉「K はなぜ自殺したのか 『ころ』の謎を解く」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第57号、2008年、199-207頁

¹⁷ 読解方略とは、読むという問題解決のプロセスを分割して言語化し、取り出したものである。渡邊の授業で指導している「語り手に着目する」「登場人物の特徴と人物相互の関係を掴む」「前提となる場面設定を確認する」「当時の時代背景を知る」といった方略は、すべて個人レベルでの読み、つまり「読み観」の「本文の記述から出来事を抽出して関連付けることで、登場人物の心情の推移とその因果関係を仮説として説明するストーリーを構築すること」と関係するものである。

たとえば、本文の記述から出来事を抽出する際には、その出来事を語っている「語り手に着目」する必要があり、その出来事を提示したり出来事同士をつなぎ合わせたりする「登場人物の特徴と人物相互の関係を掴む」ことや、登場人物が生きた「当時の時代背景を知る」ことが必要となるといったことである。

渡邊の教室においては、一年間を通して繰り返し読解方略が指導されており、それによって個人レベルでの読みの遂行が次第に容易になっていく。小説読解のための方略は、小説はもちろん古典や漢文の単元においても繰り返し指導され、したがって単元「ころ」開始時点においては、生徒たちはかなりの程度、小説読解のための方略を習得していた。そのため、生徒たちは個人レベルでの読みの遂行にフラストレーションをためることなく、集団での協働での探究的な読みに挑戦し、集団レベルでの「読み観」の「できるだけ多くの出来事同士を結び付けたできるだけ多くのストーリーが絡み合う、ストーリーの複合的統一体としてのストーリーを協働構築すること」という理解を構築してくことになった。

