

「語り直す力」を育てる文学教育 ～社会的過程の「メタ認知」に着目して～

キーワード： 社会的過程の「メタ認知」, メタ認知的発話, 語り直す力, PML

広島大学大学院・院生/広島大学附属小学校 非常勤講師 佐々原 正樹

0. はじめに

本研究の目的は、児童が他の児童と意見を交流する中で、当初、「読み手」が持っていた登場人物の「世界像」「自己像」を見直し、語り直すために、社会的過程のメタ認知(状況や他者のモニタリング等)がどのように影響を与えるのかを明らかにすることである。以下に、本研究に至るまでの問題の所在を述べる。

1. 問題の所在

1.1. 「生活概念」から「科学的概念」へ

ヴィゴツキー(2001)は、「生活概念」を「科学的概念」に変えるためには、まず、「自分の内的活動を意識する(例えば、言語化)こと」(自覚性)、続いて、他者と相互作用する中で、「心理的道具や文化的道具を、取捨選択すること」(随意性)が必要であると述べ、「自覚性」「随意性」の重要性を指摘している。学習者は、その人の固有の「原理」「原則」である「生活概念」をより適用範囲の広い、つまり、一般化、抽象化された「科学的概念」に修正していくことになる。だが、概念変化は、「生活概念」を「科学的概念」に、ただ置き換えることではない。「科学的概念」は、自らの内的活動を自覚し、知的葛藤や軌轍の過程を経て、自らが取捨選択し再構成した結果、獲得される。このことをヴィゴツキーは、「自覚性」「随意性」という言葉で述べたと考えられる。

1.2. 「固有の経験」から「より納得する固有の経験」へ

「物語」は出来事を筋立てることで、経験を意味づける。「物語」を「読む」という行為は、「登場人物」や「語り手」の固有の経験を聴き取ることであり、「読み手」自身の固有の経験を語ることである。その「読み」を交流する行為は、それぞれの「固有の経験」を、「より納得する固有の経験」として語り/語り直すことであろう。つまり、固有性を担保しながらも、より納得のいく経験と

して、相互承認する行為でもあろう。そのためには、「物語」の「読み」においても、「自覚性」「随意性」が重要と考えられる。

固有の「生活概念」をより一般化した「科学的概念」に変える過程の研究は多い。しかし、「物語」の「読み」のような「固有の経験」を、固有性を担保しつつ、「より納得する経験」として語り直す過程は、心理、医療、教育等の臨床場面での「自己物語」の語り直しに関する一連の研究(やまだ 2000 2007, 矢野 2000, 毛利 2003), 文学作品の「読み」では、濱田(2010)の小集団の対話的な交流における専有過程の研究や田中ら(2005)の相互交流型の授業が生徒の読みに与える影響の考察があるものの、十分に明らかにされていない。

1.3. 社会的過程の「メタ認知」と語り直し

1) 先行実践より

4年生の二つの学級(平成19年度,平成21年度)の同じ文学作品「ごんぎつね」の「読み」の談話を分析した。具体的には、6の場面で「兵十にごんの気持ちは伝わったか」の課題での議論場面を分析した。その結果、次のようなことが起こった。

平成19年度は、ある説得力のある発言によって、多くの児童が解釈の見直しをした。それに対して、平成21年度は、ほぼ同じ内容の発言があるにも関わらず、ほとんど影響を受けなかったのである。具体的には、平成19年度では、加助と兵十の会話から類推して「兵十に対するごんの同情の気持ちが伝わった」という考えに11人中8人が影響を受け(表1)、自分の考えを見直している。つまり、ごんに対する兵十の見方が変化した要因として、「自分(兵十)に同情の気持ちを持ってくれていたごんを、殺してしまったことへの後悔」と捉えたのである。それに対して、平成21年も同じような発言内容があった(表3)が、3人が考えを変えただけである(表2)。

表1 平成19年度 児童の読みの変容
「ごんの気持ちは兵十に伝わったのか」

	授業前	授業後
伝わる		
伝わる	12	16
同情+くり		
伝わらない		
(くりだけ伝わる)	11	

注1 「伝わらない」とは、ごんがくりを持ってきたこと

とは伝わるが、細かな気持ちは伝わらないの意味

注2 同情：兵十をかわいそうに思う気持ち

くり：ごんがくり等を持ってきた行為

注3 ○の数は、「変化なし」の人数

表2 平成21年度 児童の読みの変容

「ごんの気持ちは兵十に伝わったのか」

	授業前	授業後
伝わる		
伝わる	12	2
つぐない+同情+くり		
同情+くり		3
伝わらない		
(くりだけ伝わる)	10	

注1 「伝わらない」とは、ごんがくりを持ってきたこと

とは伝わるが、細かな気持ちは伝わらないの意味

注2 同情：兵十をかわいそうに思う気持ち

くり：ごんがくり等を持ってきた行為

表3 事例1 兵十に対するごんの気持ちは伝わったか

	発話内容
	○平成19年度
A	78ページの○行を見て下さい。(はい)そこに、加助と兵十が話していて、加助が「おまえがたった一人になったのをあわれにおもわしゃって、いろんなものをめぐんでくださるんだよ」と言っていますね。(はい)兵十は、「うん」とうなづいていますね。(はい)なので、兵十は自分のことをあわれに思ってくれてるのはずっと神様だと思っていたのに、それがごんが思ってくれたのに、なのにそのごんを殺してしまいました。それで後悔をしているのだと思います。
	○平成21年度
B	自分のことをかわいそうに思ってくれていたごんを打ったから後悔しているのだと思います。そのわけは、78ページの5行目に「神様がおまえがたった一人になったのをあわれにおもわしゃって、いろんなものをめぐんでくださるんだよ」と書いていますね。兵十は神様が持ってきているとは思ってないかもしれないけど、だれかがかわいそうに思って自分のと

こにくりを持ってきていることがわかって、くりを持ってきたごんが自分のことをかわいそうに思ってくれたことがわかって、そんな風に思ってくれていたごんを撃って後悔したんだと思います。

なぜ、このような違いが生まれたのだろうか。

児童は、自己の内面をメタ認知するだけでなく、教室という流動的な文脈や状況の中で、発言者の日常の影響力や授業の流れ等の他者や状況をモニタリングしながら、自分の考えを微調整していることが考えられる。丸野(2007a)は、「メタ認知」を個人の頭の中に閉じた知(認知的過程)での「メタ認知」と、他者や状況の中に開かれた知(社会的過程)での「メタ認知」を区別し、後者の重要性を指摘している。

ある課題を与え、その前後でのメタ認知的知識の変化やメタ認知的方略の変化を分析するステイクナな方法ではなく(丸野 2007b)、教室の「今、ここ」で、「読み手」が持っていた登場人物の「世界像」「自己像」の語り直しが、社会的過程における「メタ認知」とどう関わりながら起こっているのかを明らかにする必要がある。

2. 目的と方法

2.1. 目的

そこで、本研究の目的を以下の1) 2)にとする。

- 1) 「読み手」が持っていた登場人物の「世界像」「自己像」を見直し、語り直すために、社会的過程のメタ認知(他者や状況のモニタリング)がどのように影響を与えるのかを明らかにする。
- 2) 1)の考察をもとに、社会的過程の「メタ認知」を考慮した「語り直す力」を育てる文学教育を構想する。

2.2. 方法

1) 参加者

S県のM小学校4年23名(男子9名、女子14名)(平成19年度)、4年22名(男子11名、女子11名)(平成21年度)。両学級とも、授業者が3年、4年と担任をしている学級。

2) 分析事例について

4年生の二つの学級(平成19年度、平成21年度)の同じ文学作品「ごんぎつね」(東京書籍出版 小学国語下)。同じ教材、同じ課題において、児童による同じ内容の発言があったにも関わらず、語り直しに差異が生まれた事例を取り上げ、談話を事例的に分析する。

ア) 課題について

両授業とも、「兵十にごんの気持ちは伝わったか」の課題で授業を行っている。6の場面では、初めて、兵十の視点から書かれ、兵十の言動が詳しく描かれる。「火縄銃を落とす」行為、「ごん」という呼称の変化から、兵十の内面が変化したことは読み取れる。その変化の要因を「ごんの気持ちは兵十に伝わったから」と捉える児童は多い(萬屋 1983, 府川 2000, 立木・伏見 2008)。A)「兵十はごんの気持ちはすべて知ったから後悔している。」、B)「兵十は後悔しているが、ごんのことをあまり知らない。」と捉えるのでは、同じ「後悔」という行為は捉えても、兵十の「世界像」(他者像)に対する捉えは大きく違ってくる。本課題は、兵十の「世界像」に対する児童の捉えにズレが生じやすく、他者の解釈から、どのような状況の、どのような情報を取捨選択(他者モニター、状況モニター)し、兵十の「世界像」を語り直すのか、そのことを検討するのに適した課題と考えた。

3) 授業の基本的な指導方法

両授業は、以下のような基本的な指導方法で行われた。自分の考えを自覚化させるために、1) 解釈過程を交流させる。(解釈過程の交流とは、「考えに至った過程を共有化する方法」) 2) 「引用」方略を活用する。「引用」方略とは「他者の表現の一部を引用し、発言する方法」) 3) 「兵十にごんの気持ちは伝わったか」を課題とする。両学級は、「解釈過程の交流」及び「引用方略」(佐々原・青木 2012)を導入して、二年が経過した学級である。

3. 授業の結果

3.1. 授業スタイルの視点から

1) 教師と児童の発言の比較から

表 4 に、教師と児童の発言回数の比較を示す。平成 19 年度の「ごんぎつね」では、教師の発言が 30.6%、児童の発言が 69.4%であった。平成 21 年度の「ごんぎつね」では、教師の発言が 34.5%、児童の発言が 65.5%であった。フィッシャーの直接確率計算法による検定の結果、平成 19 年度と平成 21 年度の授業間で、教師と児童の発言回数の頻度に、有意差がなかった($p > .05$, $P = 0.82041$ 両側検定)。つまり、両授業とも、発言の 7 割近くが児童の発言であり、児童と教師の発言に差はなく、児童中心の授業であったといえる。

表 4 教師と児童の発言回数の比較 (ごんぎつね)

	平成19年度	平成21年度
教師	11 (30.6)	19 (34.5)
児童	25 (69.4)	36 (65.5)

注) () 内は全体に対する比率

注) 2 △は残差分析の結果、5%水準で有意に多い項目、

▼は 5%水準で有意に少ない項目を示す

3.2. 「引用を含む発話」の比較

次に、表 5 に、「引用を含む発話」の頻度を示す。「引用」は、平成19年度の「ごんぎつね」では全発話数50回の内35回(70.0%)、平成21年度では、79回の内49回(62.0%)出現した¹⁾。フィッシャーの直接確率計算法による検定の結果、平成19年度と平成21年度の授業間で、「引用を含む発話」の頻度に、有意差がなかった($p > .05$, $P = 0.82041$ 両側検定)。つまり、両授業とも、発話の60%以上に「引用」が使われており、「引用」の使用における差はないといえる。

表 5 「引用を含む発話」の頻度 (発言の繋がり別)

	平成19年度 (ごんぎつね)	平成21年度 (ごんぎつね)
引用を含む発話	35	49
比率(%)	(70.0)	(62.0)
聴き合い型	4	22
問い返し型	28	27
振り返り型	3	0

注) 1 平成19年度「ごんぎつね」の全発話数50回
平成21年度「ごんぎつね」の全発話数79回

注) 2 比率は、全発話数に対する比率

以上のことから、対象とした両授業とも、解釈過程の交流や「引用」を活用しながら、児童中心の話し合いが行われたと言える。つまり、両授業の授業スタイルに違いはなく、授業スタイルに関わるメタ認知の差異はないと言えよう。

3.3. 発言者の影響力及び集団の「読み」の能力の視点から

本現象の要因として、次に、考えられるのが、発言者 A と発言者 B の個人的影響力(集団へのカリスマ性等)の差である。さらに、集団としての「読み」の能力の差が考えられる。

これについては、どうであろうか。発言者 A が影響力のある発言者ならば、学級が解釈を変容しても不思議ではない。その影響力が、学級の中で権力関係がある場合、難波(2009)のいう「教室/

学校という偽装された空間のメタ認知」(例えば、教師の意図に沿った作文や周りの目を気にした発言など過度なメタ認知へのアクセスが招く)問題が生じやすくなる。しかし、発言者Aも発言者Bも、学習内容に関してユニークな発言をし、一目置かれているが、集団の中で権力を持つ存在ではない。つまり、学習内容に関する影響力は共にあり、この点に関して、両者に差はないと考えられる。

次に、集団としての「読み」の能力はどうか。これに関しては、平成21年度の学級で、別の授業(青い煙は何を表しているのか)では、ある発言者の影響で、解釈の変容が起こっている。そこから考え、平成21年度が、平成19年度と比べ、特別「読み」の能力が低い集団とは考えにくい。本事例では、これら以外の要因が作用していると考えられ、授業展開の流れや発言の繋がり等が要因として考えられる。そこで、授業過程の談話をもとに、授業展開の流れを分析した。

3.4. 社会的過程の「メタ認知」と語り直し

1) マクロレベルの分析

「聴き合い型」(意見←同意、二連鎖)「問い返し型」(意見←質問・反対←応答、三連鎖)を基礎要素として、談話のマクロレベル(=問い返し型と聴き合い型の繋がりや問い返し型間の繋がり)の分析を行う(図1、図2)。

平成19年度は、次のような発言の流れである。まず、Cが自分の読みを述べ、D、Eが同意の発言を重ねる。それに対して、Fが質問し、G、H、Iが応答する。これまでの発言を受けて、Jが学級全体に疑問を提示し、Aが応答する。そのAの意見に対して、Kが質問し、Lが応答する。さらに、Aの意見に対して、Mが別の視点の質問をし、Nが応答する。ここまでを受け、Oが学級全体に疑問を提示し、P、Q、R、S、Tが応答するという流れである。

それに対して、平成21年度は、まず、cが自分の解釈を述べ、それに対して、dが質問し、eが応答する。次に、dが自分の解釈を述べ、それに対して、f、gが質問し、hが応答する。そのhの意見に対して、iが反対意見を述べる。続いて、jが自分の解釈を述べ、k、eが同意の発言を重ねる。fが自分の解釈(jと反対の立場の意見)を述べる。lが自分の解釈(fと反対の立場の意見)を述べ、mが同意の発言を述べる。nが自分の解釈(lと反対の立場の意見)を述べ、その意見に対して、oが質

問し、p、q、rが応答する。そのp、q、rの意見に対して、sが反対意見を述べる。これまでを受け、教師が整理し、学級全体に疑問を提示する。それに対して、Bが応答し、tが同意の発言を述べる。

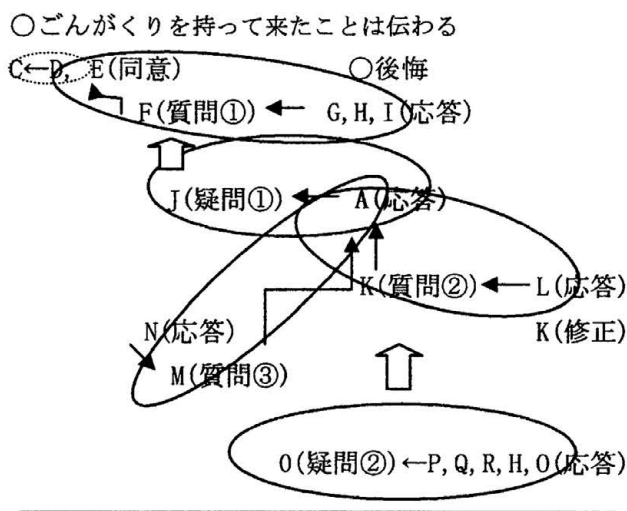


図1 平成19年度の授業展開

- 注)1 → の先は、誰の意見に言及しているかを示す。
 注)2 ○ は「先行発話」-「質問等」-「応答」の発言の繋がり(問い返し型)、○ は、「先行発話」-「同意」の発言の繋がり(聴き合い型)。
 注)3 質問:個人を受け手とした問い 疑問:学級全体を受け手とした問い。

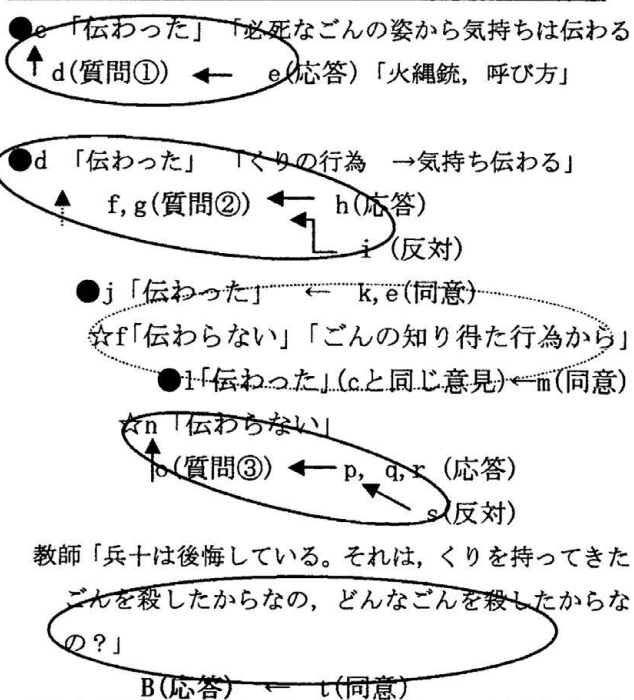


図2 平成21年度の授業展開

以上のことから、図1に示すように、平成19年度は、「問い返し型」での「先行発話→引用(質問

・疑問, 反対等)→応答(説明)」の発言の繋がりが、積み重ねられている。つまり、「質問→応答」で終わるのではなく、その応答発言を受けて、さらに、質問や疑問が提示されていることがわかる。しかも、Aの発言を中心に、積み重ねが見られる。それに対して、図2に示すように、平成21年度は、問い返し型「先行発言→引用(質問・疑問, 反対等)→応答)はあるものの、1つ1つが切れており、積み重ねが見られない。Bの発言を中心に質問等が重ねられた様子はない。

平成19年度の授業は発言Aを中心に結束性がみられ、平成21年度には結束性がみられない。このことが、平成19年度において、Aの発言に多くの児童が影響を受けた要因の一つと考えられる。つまり、ある発言を中心に、他者への質疑や説明が積み重ねられ、授業に方向性(秩序)が生まれ、そのことが、各自の思考の中に論理的整合性を形成したと考えられる。平成19年度は、「発言」が教室という場の中で、繋がりを持ったものとして配置され、一つのストーリーを形成し、意味が生成された。つまり、教室の「発言」が「語り」となったと言えよう。

2) 質問や応答の積み重ね ～談話の質的分析より～

平成19年度の談話のもう一つの特徴として、「質問→応答」場面で、「応答」の「積み重ね」が見られることである。(図1のG, H, Iの発言やP, Q, R, H, Oの発言)

表6に、「兵十はなぜ、火縄銃を落としたのか」の話し合い場面(授業開始直後=展開1)を示す。Fが「それならば、火縄銃をパタリという文は必要なのではないですか。(これについてどう思いますか)」と質問をする。Fは、「兵十の言動の差異(=火縄銃を落とすという普通しない行為)」をわざわざ書いているということは、何か兵十の心に変化があったのではないですか。」という意味の質問をする。Fの質問に対して、Gが応答し、「(兵十がそのような行為をしたのは、ごんを)殺したのを後悔しているのだと思う。」と推論する。続いて、Hは、Gの発言を受け、「いつもくりをくれたのに殺したのを後悔して…」と「後悔」の理由を追加して説明している。さらに、Iが、状況の一つ一つ確認しながら、「くりやまつたけを持ってきてくれたごんを殺した。殺さなければよかったと後悔している。」とさらに詳しく兵十の内面

を推論する。

表6 事例1 展開1 平成19年度

発話内容	
F	それならば、火縄銃をパタリというのはいらなのではないですか。(質問1)
G	兵十は「ごん、おまえだったのか、いつもくりをくれたのは。」と殺したのを後悔しているだと思います。
H	「ごん、おまえだったのか、いつもくりをくれたのは。」と書いていますね。兵十はいつもくりをくれていたのに、殺してしまったのを後悔して、パタリと取り落としたのだと思います。
I	Hさんと同じで、兵十はごんを殺しましたね。それで、「ごんおまえだったのか、いつもくりをくれたのは。」とあって、ごんがうなづいて、ごんが持ってきてくれたことがわかって、ごんがくりやまつたけを持ってきてくれていたのに、どうして殺したんだろう。殺さなかったらよかったと後悔しているんだと思います。

注) 「ごんぎつね」の 時間目

「質問」に対する「応答(説明)」の積み重ねは、他者の解釈を聴き、さらに、自分の説明を重ねる所に特徴がある。その利点は、説明の枠組みがすぐであるため、説明形成が容易にでき、しかも、あくまで自分の言葉で説明する点にある。話し手は、まず、①他者の発言と自分の考えとの類似点や差異を意識する必要がある。続いて、②他者の発言と繋がりを意識しながら、自分の発言を形成しなければならない。さらに、発言を積み重ねるためには、③より一貫した意味を考えなければならない。つまり、応答(説明)の「積み重ね」は、他者モニタリングや「自覚性」を高めるために有効な手段であると言える。また、「自覚性」は、他者モニタリングを媒介として高めることが示された。(もちろん、説明することで、自覚性は高まる。)

また、聴き手にとっては、説明が積み重ねられるため、自分のペースで他者の考えを理解することを可能にする。例えば、説明は、Gだけで終わるのではなく、H, Iと重ねられている。しかも、「後悔」という言葉を思考の道具として、自分の発言の中に取り入れながら、Fに対する応答が重ねられている。このことは、聴き手にとっては、繰り返し聴くことで、自分のペースでの理解を可能する効果がある。つまり、聴き手にとっては、

積み重ねられた発言を繋ぐことで、各自の思考の中に、繋がりを形成できるようになる。

3) 「メタ認知的発話」と「結束性」

平成19年度は、発言Aを中心に質問が積み重ねられ、授業展開が一つの方向に秩序づけられ、結束性がみられた。その結果、解釈の見直しが生まれたと考えられる。平成21年度はそうはならなかった。なぜ、平成19年度では「結束性」がみられたのだろうか。そのことと、社会的過程の「メタ認知」とどう関わるのだろうか。

同じ内容の発言によって、解釈の変容に至った場面(平成19年度)と、解釈の変容に至らなかった場面(平成21年度)の談話を比較検討する。

ア) Aの発言を巡る集団思考の流れ(平成19年度)

Aの発言を巡る集団思考の流れを示す。

まず、「ごんがくりを持ってきていたことは、兵十に伝わった」ことは全員が納得した。さらに、G, H, Iらの発言により「火縄銃を落とした行為やごんへの呼び方の変化」から、「兵十はごんを殺したことを後悔している」ことも納得する。ここまではスムーズな流れであった。そこに、Jが疑問を提示する。Jの疑問は「くりを持ってきてくれたごんを殺ただけで、後悔するだろうか」と述べる。教室にざわつきが起こる。Jは「最初にごんを見て撃っていますね。」と述べている。これは、前時に学習した、「兵十はごんを殺した後も、うちの中を見ており、ごんを殺すことを気にもしていない」という学習内容を意味している。だから、「そんな兵十がくりをもってきてくれたことを知っただけで、瞬時に後悔するだろうか。(他に何かを知ったから、後悔したのではないか。)」と疑問を提示したのである。学級は、Jの発言の意味を理解したため、教室にざわつきが起こり、児童は「他にごんのどんな気持ちを知ったため、兵十は後悔したのだろうか」と思考を進める。

そして、しばらく「間」があり、そういう中、Aが発言する。加助と兵十との会話「おまえがたった一人になったのをあわれにおもわしゃつて…」を根拠に、「兵十は、神様があわれに思ってくりをくれていると思っていた。それが神様でなく、ごんだった。そこから、ごんがあわれに思ってくれた。そんなごんを殺したから後悔している。」と発言をする。これに対して、Kが「本当は神様とは思っていなかったのではないか?」と質

問をする。Aに代わって、Lが応答し、Lは「少し神様とっており、最後に、くりを持ってきたのがごんだと知り、その結果、ごんがあわれに思っていたことに気づいたと思う。」と述べる。Lの応答は、Aの発言の積み重ねとなり、他の児童の理解を促進したことが予想される。Lの応答後、Kが自分の解釈の変容について発言をする。このような流れである。Kは、Aの意見を聴き、さらに、自分で質問をし、説明を聴くことで、自分の解釈を変えている。Kの発言によって、解釈の変容過程を共有することになる。

表7 事例2 展開3 平成19年度

発話内容	
J	火縄銃をパタリと取り落としていますね。また、呼び方も、「ぬすつとぎつぬめ」から、「ごん、おまえだったのか」と変わっていますね。(はい)それは後悔していて、くりを持ってきてくれていたごんを殺してしまったから後悔していて…、でも最初は、ごんを見て撃っていますね。(はい)みんなに質問するのですが、くりをもってきたごんを殺して、そんなに後悔するのでしょうか。(間)
A	78ページの○行を見て下さい。(はい)そこに、加助と兵十が話していて、加助が「 <u>おまえがたった一人になったのをあわれにおもわしゃつて、いろんなものをめぐんでくださるんだよ</u> 」と言っていますね。(はい)兵十は、「うん」とうなづいていますね。(はい)なので、 <u>兵十は自分のことをあわれに思ってくれているはずと神様だと思っていたのに、それがごんが思ってくれたのに、なのにそのごんを殺してしまった。それで後悔をしているのだと思います。</u>
K	兵十は、「うん。わかった」とまでは言ってないの、そんなには信じてはいないと思うので、少し、「本当に神様かなあ」って言う気持ちはあったと思うのですが、Aさんはどうですか。
L	Aさんによって答えるのですが、Kさんが言ったように、「うん」と言っているので、ちょっとくらいは思っていて、後からなって、最後の場面でごんがしたこと気づいていますね。そこで、神様じゃなくて、ごんだとわかり、あわれに思っていたのがごんだと気づいたのだと思います。
K	AさんやLさんが言ってくれたことで、考えが変わったんですけど、78ページをあけてください。(はい)そこに、「さっきの話はそれは神様のしわざだよ。…中略…神様がおまえのことをあわれにおもわしゃつ

て…」と書いていますね。(はい) その「あわれ」というのは兵十のことを心配していることで、最後の場面の80ページをあけてください。(はい) そこに、「ごん、おまえだったのか、いつもくりをくれたのは。」と書いていますね。(はい) そこで、ごんがくりをくれたことがわかって、神様でなく、ごんが自分のことをあわれにおもわしゃっていたのがわかり、くりやまっただけでなく、あわれ思ってくれてたごんを殺した後悔し、火縄銃をパタリと取り落としたのだと考えます。

イ) Bの発言を巡る集団思考の流れ(平成21年度)

Bの発言を巡る集団思考の流れを示す。

これまで、兵十の言動の変化(火縄銃を落とす行為、「ごん」という呼称の変化)から、兵十の内面が変化したと、児童は考えた。ここまでは、平成19年度も21年度も同じである。違いは、平成19年度は、兵十の視点に立ち、「兵十はごんの何を知ったのだろうか」と自問し、それがJの疑問に繋がった。ところが、平成21年度は、兵十の視点(他者意識)に立ち、「兵十はごんの何を認識したのか」とは自問せず、「兵十にごんの気持ちが伝わったから」と解釈した。sの「死にそうなごんが自分がくりを持ってきたと頷いている」という行為から、「必死な姿から思いは伝わるはず」という信念をもとに、「ごんの友だちになりたい気持ちは伝わったはず」という解釈も同じである。兵十の視点に立ち、他者意識を持って考えられていない。そこで、教師が「どんなごんを殺したから兵十は後悔しているのだろうか」と兵十の視点に立つように、介入する。しかし、その疑問は、形は「児童に向けた発話」であるが、一人一人の「内面に向かう発話」にはならなかった。そんな中、Bだけが「兵十は、神様かだれかが自分をあわれに思っていて、それが神様でなく、ごんだった。あわれに思っていてくれたごんを殺したから後悔している。」と反応する。そのBの発言にtが同意を示す。

表8 事例3 展開3 平成21年度

	発話内容
s	私みんなに反対で、友達になりたいというのは伝わっているんだと思います。そのわけは、80ページの2行目に「ごんはぐったりと目をつぶったままうなづきました。」と書いていますね。(はい) そこで、必死に前の時に、そこでごんが兵十と友達

になりたいという気持ちがわかりましたね。(・・) 死にそうだけとうなづいているので、友達になりたいという意見がありましたね。(はい) ごんがぐったりと目をつぶったままうなづいたのは、兵十にも見えていますね。(はい) 死にそうなのに頷いているから、友達になりたいという気持ちは兵十に伝わったと思います。

先生 こちらの人(伝わった)に訊くけど、ここで、取り落としているのはショックを受けているのですよね。兵十は後悔をしている。その原因は、くりを持ってきたごんを殺したから後悔しているの? どんなごんを殺してしまったから後悔してるのだろうか。

B 自分のことをかわいそうに思ってくれていたごんを打ったから後悔しているのだと思います。そのわけは、78ページの5行目に「神様がおまえがたった一人になったのをあわれにおもわしゃって いろんなものをめぐんでくださるんだよ」と書いていますね。兵十は神様が持ってきているとは思ってないかもしれないけど、だれかがかわいそうに思っただけで、だれかがかわいそうに思っただけで、くりを持ってきてきたごんが自分のことをかわいそうに思ってくれたことがわかって、そんな風に思っただけで、ごんを撃って後悔したんだと思います。

t Bさんは「神様がおまえがたった一人になったことを あわれにおもわしゃって、いろんなものをめぐんでくださるんだよ。」と言っていますね。(はい) 神様とは思わないけど、自分のことを思っているのが、ごんだったので、かわいそうに思ってくれたごんを打ってしまったとBさんは言っていましたね。(はい) Bさんにつけたして、ごんは兵十のうちに毎日持って行ってますね。(はい) そのことから考えて、毎日ということは自分のことを思って、自分のためにいつもいつも思うから、だから、かわいそうにと自分のことを思っただけで、ごんを打ってしまったと後悔してるんだと思います。

丸野ら(2002)は、自分自身や他者の瞬時瞬時の発話の中に秘められた「内なる声」「心の葛藤」の表明、話し手の考えや意図に対する聴き手の問いや反論の表明といった思考の明確化を図る発話を「メタ認知的発話」と呼んでいる。

表7に示すJの発言は、Jの「揺らぎ」や「葛藤」を表明したものであり、まさに「メタ認知的発話」と言える。そして、このJの発言こそが、授業に結束性を生み出した要因と考える。「メタ

認知的発話」は、「自己に向かう発話」と「他者に向かう発話」に分類できるという(丸野 2007a)。まず、Jの疑問は、自己に向かう。Jの「兵十の人物像」に対する「揺らぎ」である。それを疑問として提示することで、「他者へ向かう発話」となる。そのJの発言を聴き手が「共鳴」することで、聴き手の「自己に向かう発話」となる。多くの聴き手が受け止めれば、話し合いは一つの方向性(秩序)を持ち、授業に結束性が形成される。多くの児童がJの疑問に「共鳴」し、自分の問題とした。その表れが教室の「ざわつき」であろう。そのような流れの中でAの発言がなされたため、Aの発言を中心に質問が重ねられ、結束性が形成されたと考えられる。

また、この授業の秩序や結束性は、個人の思考の方向や範囲も制限する。授業に秩序や方向性が形成されるほど、個人の思考も制約を受け、心理的道具や文化的道具の選択(随意性)が行われる。だから、平成19年度は多くの児童が発言Aの影響を大きく受け、解釈を変容したと考える。つまり、メタ認知的発話は、最初は個人のメタ認知の変容のきっかけとなる「揺らぎ」であり、それが社会的過程を経ることで、多くの学習者のメタ認知の変容を生み出すきっかけとなると言えよう。

教室の「発言」は、繋がりを持ったものとして配置され、一つのストーリーを形成し、「語り」となった。「物語」に登場人物の変容を導くきっかけがあるかように、「メタ認知的発話」は、学習者の結び付きを強め、メタ認知の変容を生み出すためのきっかけとなると考えられる。

それに対して、平成21年度は、質問や疑問はあるものの、Jのような自己の「揺らぎ」「葛藤」を表明したような「メタ認知的発話」は出現していない。そこで、教師がその代わりをし、ゆさぶり発問(表8)をした。しかし、この発問は、「他者に向かう発話」であったが、児童一人一人がそれを受け止め、「内に向かう発話」にはならなかった。Bやt以外には受け止められなかった。つまり、平成21年度は、結果して「揺らぎ」や「葛藤」のある「メタ認知的発話」が生まれず、授業に方向性(秩序)が形成されなかった。そのため、個人の思考が拡散し、メタ認知の変容に繋がらなかった。その結果、多くの児童は発言Bの影響をほとんど受けず、解釈の変容が起こらなかったと

考える。教室の「発言」はストーリーを形成せず、「語り」とはならなかった。

平成21年度では、なぜ、「語り」とならなかったのだろうか。「語り」となるためには、小さな繋がりが生まれ、それが結び付き、ストーリーとなる必要がある。平成21年度も「質問」と「応答」があり、小さな繋がりは生まれている。しかし、それらを結び付けられなかった。それは、「メタ認知的発話」が形成されなかったことが要因と考えられる。では、なぜ、「メタ認知的発話」が生まれなかったのだろうか。一つには、ある解釈に至ると安心し、吟味・検討(省察)への意識が低かったことが考えられる。そのため、教師のゆさぶり発言も効果がなかったと予想できる。二つには、他者や自己のモニタリングの不十分さが考えられる。他者と自分の解釈との比較照合が十分でなく、「自覚性」が弱いため、内面の「揺さぶり」が起こらず、「メタ認知的発話」が生まれにくかったと言える。「メタ認知的発話」以外の要因としては、平成19年度と比べ、授業を「物語」と捉える意識が低いこと(出番を意識していない)と考えられる。つまり、平成21年度の授業は、平成19年度と比べ、状況をモニタリングし、出番を考え、発言していないことが予想される。

4. 社会的過程の「メタ認知」を考慮した「語り直す力」を育てる文学の「読み」の授業

4.1. 「メタ認知の変容」を目指す授業づくり

国語教育における認知過程を示した研究に、難波(2008)の「言語活動の心内プロセスモデル＝PML(psychological process model of language activity)」がある。難波(2008)は、言語活動の心内プロセスを3つのモードで説明している。一つ目は、メタ認知によるモニタリングとコントロールを受ける言語活動のモード(モードⅠ)、二つ目は、メタ認知にほとんどアクセスすることのない自動化モード(モードⅡ)、三つ目は、メタ認知そのものの変容を伴う言語活動のモード(モードⅢ)である。

解釈の変容を、難波(2008)のPMLを援用し論じるならば、表9に示すようになる。自動化モードの結果、解釈の変容が起こる場合(①)と起こらない場合(②)がある。また、メタ認知にアクセスした結果、解釈の変容が起こる場合(③)と解釈の変容が起こらない場合(④)が考えられる。さらに、

メタ認知にアクセスし、メタ認知の変容も起こっている場合(⑤)がある。平成19年度の授業では、モードⅢ(⑤)が起こり、平成21年度授業では、起こらなかったと言える。

表9 PMLと解釈の変容

	モードⅡ	モードⅠ	モードⅢ
	自動化	メタ認知アクセス	メタ認知変容
変容あり	①	③	⑤
変容なし	②	④	

授業で目指すべきは、「メタ認知の変容(モードⅢ)」(⑤)の言語活動ということなる。佐々原(2013)は、「語り直す力」(広義)を育てる文学教育を、「語る力」「聴き取る力」「語り直す力」(狭義=メタ認知の変容)の三つの力を育てる文学教育と捉えている(佐々原 2013)。ここでの、メタ認知の変容は、狭義の「語り直す力」となる。

4.2. 何を語り直すのか

本研究では、「読み手(聴き手)」の語り直し(広義)を「メタ認知アクセス(モードⅡ)」と「メタ認知の変容(モードⅢ)」から捉えている。前者を「世界像」「自己像」を「聴き取ること」、後者を「世界像」「自己像」を「語り直すこと」(狭義)と考えている。図3に、まとめたものを示す。

I 問題設定

だれが、何を語り直すのか

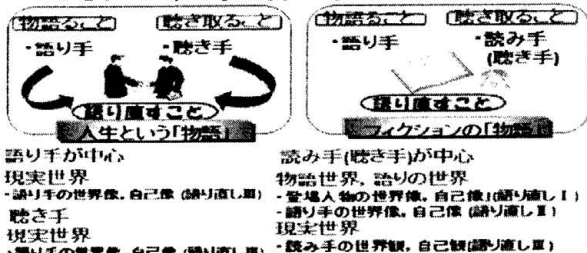


図3 何を語り直すのか

4.3. 「メタ認知的発話」と「語り直し」

このような授業を行うためには、学習者の自己認識の「揺らぎ」や「葛藤」である「メタ認知的発話」が生まれるかどうか重要である。

「メタ認知的発話」が生まれるにはどうすればよいのだろうか。それは、他者を媒介として、「自覚性」を高め、「省察」へと向かわせることであろう。例えば、他者モニタリングを行い、わからない所を質問したとする。その他者への質問は、他者の考えの理解を促進する。それが自分自身の考えを自覚させ、「省察」へと向かうと、自分と他者の考えを比較したり、自分の考えを見直した

りする契機になる。他者モニタリングが、「自覚性」を高め、「省察」に向かうことによって、「メタ認知的発話」を形成すると考えられる。

では、「メタ認知的発話」と他者モニタリングとしての質問とはどう違うのだろうか。質問は、小さな繋がりをいくつも作る。「メタ認知的発話」は、個人の中に生じた亀裂である。その亀裂を受け止め、集団で考えることによって、小さな繋がりが結ばれ、教室に秩序(物語)が生まれる。授業に結束性が形成される。つまり、個人の「メタ認知的発話」を聴き手が受け止め、聴き手の「自己に向かう発話」となる。そうなることで、聴き手の内面が揺さぶられ、安定が崩れる。その不安定さが、集団としての「安定」を求め、秩序(物語)を形成する力になると言えよう。

この授業の結束性は、個人の思考を制約する。個人は、その制約を受けながら、他者の心理的道具や文化的道具を取捨選択し(随意性)、より納得する経験として再構成することになる。だが、そのためには、1)異質な考えと出会うこと、2)自分の考えを省察すること、が不可欠となろう。さらに、学習者が、状況をモニタリングし、出番を意識することでより可能となると考える。

5. 総合考察

5.1. 社会的過程の「メタ認知」と語り直し

本研究の目的は、児童が他の児童と意見を交流する中で、当初、「読み手」が持っていた登場人物の「世界像」「自己像」を、見直し、語り直すために、社会的過程のメタ認知(状況や他者のモニタリング等)がどのように影響を与えるのかを明らかにすることであった。

そこで、本研究では、同じ教材、同じ課題において、特定の児童の発言によって、解釈の見直しに違いが生まれた二つの学級の授業事例を取り上げた。そして、その談話を比較分析し、要因を考察した。その結果、次のことが明らかになった。

一つに、応答(説明)の「積み重ね」は、他者モニタリングや「自覚性」を高めるために有効な手段であること、また、「自覚性」は、他者モニタリングを通して高まることが示された。

二つに、他者モニタリングにより、学習者の「自覚性」が高まり、「省察」へと向かう時、他者の考えとのズレ(軋轢や揺らぎ)に気付きやすくなる。その結果、「メタ認知的発話」が形成されや

すいことが示された。

三つに、「メタ認知的発話」が教室に配置され、小さな繋がりを結ばれた時、授業に一つの秩序が形成される。その秩序は、個人の思考の方向を制限し、心理的道具や文化的道具の選択(随意性)にも影響を与える。その結果、多くの児童に、登場人物の「世界像」の語り直し(メタ認知の変容)が起こることが示された。

教室の「発言」が小さな繋がりをもち、ストーリーを形成する。個人に生じたメタ認知的発話(亀裂)を集団が受け止め乗り越えた時、小さな繋がりが結び付けられ、「物語」として、教室に意味が生成される。その生成された「物語」は、個人の思考の方向を制限する。個々の学習者は、制限を受けた思考の中で、他者の考えを取捨選択し取り込み、新しい考えを再構成することになると言える。そのためには、オンラインの中で、他者や状況をモニタリングし、自分の考えを「省察」し続けることが重要であろう。

5.2. 課題

難波(2009)は、メタ認知について、「教室/学校という偽装された空間のメタ認知」(例えば、教師の意図に沿った作文や周りの目を気にした発言など過度なメタ認知へのアクセスが招く)問題や「偽装された言語知識によるメタ認知」(例えば、文章の状況、相手に関わらず、主張文は双括型で書くべきという言語活動の統制)問題という二つの問題を提起している。それら乗り越える手段として、「メタ認知そのものの変容」(モードⅢ)を位置づけている。本発表では、これらの問題と「メタ認知そのものの変容」との関わりについては、検討されていない。今後の課題としたい。

参考文献

- ヴィゴツキー、柴田義松(訳)(2001) 思考と言語
新読書社
- 佐々原正樹、青木多寿子(2012) 話し合いに「引用」を導入した授業の特徴 —小学4年生の談話分析を通して— 日本教育工学会論文誌、35(4) 331-343
- 佐々原正樹(2013) 「語り直す力」を育てる文学教育 —「語り」から「語り直し」へ— 広島大学大学院研究紀要 第一部(学習開発関連領域) 第62号 117-126
- 立木徹、伏見陽児(2008) 文学作品の誤った読み取

りの修正 ～「ごんぎつね」を取り上げて 茨城キリスト教 42 269-285

田中 耕司, 小田 真由美, 山口 真希枝

- [他](2005) 国語科における相互交流型授業の組織化に関する研究—学習過程の組織化が自己の読みの変容と他者の読みの受容に与える影響についての検討 読書科学 49(3), 91-102
- 難波博孝(2008) 母語教育という思想 世界思想社
- 難波博孝(2009) 「国語教育とメタ認知」(現代のエスプリ 497) 至文堂
- 濱田秀行(2010) 小説の読みの対話的な交流における「専有」 国語科教育 68 43-50
- 府川源一郎(2000) 「『ごんぎつね』をめぐる謎」 教育出版
- 丸野俊一(2007a) 適応的なメタ認知をどう育むか 心理学評論 50(3) 341-355
- 丸野俊一(2007b) 「心の働きを司る『核』としてのメタ認知」研究 —過去, 現在, 未来— 心理学評論 50(3) 191-203
- 丸野俊一, 堀 憲一郎, 生田淳一(2002) ディスカッション過程での論証方とメタ認知的発話の分析 九州大学心理学研究 41 113-148
- 毛利 武(2003) 教師のための物語論 矢野智司, 蔦野克己(編)(2003) 『物語の臨界』 「物語ること」の教育学 pp29-53 世織書房
- 矢野智司(2000) 生成する自己はどのように物語るのか —自伝の教育人間学序説— やまだようこ(編著)(2000) 『人生を物語る』 pp251-278 ミネルヴァ書房
- やまだようこ(2000) 喪失と生成のライフストーリー やまだようこ(編著)(2000) 『人生を物語る』 pp77-108 ミネルヴァ書房
- やまだようこ(2007) 『喪失の語り 生成のライフストーリー』 新曜社
- 萬屋秀雄(1983) 小学4年 ごんぎつね(新美南吉) 浜本純逸他編 作品別文学教育実践史事典 明治図書

資料

「引用を含む発言」を、a)聴き合い型、b)問い返し型、c)振り返り型の3つに分類した。

表10「発話の引用」が作り出す発言の繋がり

- a)聴き合い型 : 引用し、同意、学び、付加した発言を述べ、「共通点」を明確化した発言の繋がり。
- b)問い返し型 : 先行発話を引用し、確認、質問・疑問、反対意見を述べ、「差異」を明確化した発言の繋がり。
- c)振り返り型 : 他者の考えや自分の考えを引用し、修正、創造した発言を述べ、自分の考えを振り返る発言の繋がり。