

9章1節14 問いづくり「新聞を読み質問力を磨く」

大村昌代

1 成果と課題は？

学生のリフレクションシートや課題や授業中の問いづくりにおいて、主体的に「問うて考えて学ぶ」様子や傾向が見えてきた。

問いが作れない！ ← 行ったり来たりの試行錯誤（もやもや） → 明らかになること・自分の問い（主張）

問いを作る際に、この「行ったり来たり」の状態がとても重要であった。学生が切実に知りたいことを持っている状態である。このもやもやとした、すぐに解の出ない状況に耐えながら考える状態が続くと、学生はようやく知恵を絞って考えはじめる。

授業で習ったことや他の学生がしていたことを思い出して何度も試そうとする。すると、次の授業では手がかりになることを逃すまいと聞き方や他人がどうやっているか見方が変容してくる。ここで主体的な学びの連鎖が生まれはじめる。何度ももっと良い問いを作ろうとすることで、知識 (I) や立場における疑問 (C) の質が徐々に上がっていく。この状態になったとき、「こうすれば問いになるのでは」、「ああすれば伝わりやすそう」と自分の着眼点や表現を変えた方がよさそうだと気づきはじめる。単に情報だけ集めるということではなくて、自ら情報の使い方を学びはじめていたのではないかと見える。

以前は、情報も効率の良い考え方で丁寧に教えなくては、学習者のストレスに違いないと思いついでいた。本当に学び方を身につけるときには、この「改善する意識のあるもやもやした状態」を保てるようにしたい。

2 学年、科目、単位、単元などは？

担当したクラスは、全学年対象。半期2単位、自由選択科目。1年生が9割程度。2年生が若干名。

3 動機や背景、課題は？

学生は自分で見つけた問いを限られた日程で調べて、問いを磨いてまとめることは、これまでにない経験のようだった。問いを1つ作って終わりではなく、もっと深める、もっと具体的にわかりやすくする、というような状態がほぼ4か月続くことになる。学生は表面的な問いではない問いを作って、視野が広がった感覚は何度も挑戦してようやく少しずつ腹落ちしてくる、という状況だった。何とか問いの良さを自力でつかんでいこうとする状況はとても良いことだが、一方ですぐに浅く、狭い視野にとどまりがちなきももあった。「問いを深める、広げるとは」ということ自体をクラス全体でもう少し解きほぐせていたらという教員側の課題が残った。

4 ICE モデルに位置づけると？

前章までにお断りしたように、もともと ICE でデザインした授業ではない。もやもやしている状態のときに、ICE を意識しない問いかけが中心である。しかし、I、C、E を意識した問いをすると、学生の思考を深め、視野を広げ、問いを表現することにつながるのを授業中に見た。

もやもやの状態のとき、新聞記事を読んでわからなかったことばや用語などはすでに調べた状態であ

る。だが、知識（ことばや時事用語の意味）が増えても、知識は知識、疑問は疑問のみ、明らかにしたいこと、というようにバラバラの状態であった。Iだけを大量に調べていても、またCだけ考えていても深まりも視野もさして変化がなかった。

ところが、Cを促して、また、Eを促していくと他の部分の見方や考え方が変わり、少しずつ知識どうしがつながって問いが作られることもあった。Iのみ、Cのみの個別のままにせず、IもCも行ったり来たりするからつながりはじめていくという学生の様子が見えてきた。土持ゲーリー法一氏との対話で、ICEは個別ではなく、全体で捉えるからICEの良さがわかると言っていたが、このことに近いのではないだろうか。

5 どう実践したか？

学生がもやもやと「行ったり来たり」になっているときに、私はCにつながるだろう問いを投げかけた。学生はCを見るよりも、まず、Iの知識に向かった。自分で調べた情報の捉え直し、出来事をつながりを見直して、視野を広げて考え直していた。その後に改めてCの問いづくりに臨んで、さらに考えを深めようとする態度が見られた。

6 感触は？

学生はCを問われたことで、Iを意味のある知識に変えた。単なる情報の正誤確認ではなく、記事内容全体の解釈や文脈を注意深く読み直した。その情報の捉え直しによって、最初に考えた問いや表現もすべてではないが修正していた。

7 学生の変容は？

時間軸、場所、対象となる人の背景、定義、信憑性など、自分の問いを通して、意味のある（I）が多く生まれていた。質疑応答で、語の意味を問われると、調べた意味を自分のことばや問いの文脈にのせてパラフレーズ（C）もできるようになってくる。単なる情報でなく、自分で意味をつくった経験は知識（I）を生きたIにするだけではなかった。その後もことばの扱い方にも気をつけるようになった。学び方を徐々に学んでいったようだった。

ICEの歯車のように、Cの歯車を動かそうとすると、Iの歯車も動き、Eの歯車も動く、という状況で、学びが進んでいったように見える。Cを問うたからC、Iを問えばIだけの変化、とバラバラの学びではなく、IとCに意味のあるつながりができて、学びの見通しが立てるところまでできたのではないかと推察できる。ICEの良さである、I、C、Eの3つがまとまって学びが連続してスパイラルアップするとはこういうところだったのではないか。

8 今後の課題は？

今回の授業の様子は、対話の中で感じた個人の印象でしかなく客観的なエビデンスを示せない。今後、ICEを用いた授業やCanBeMapも使った授業をデザインし、証拠立ててご報告したい。

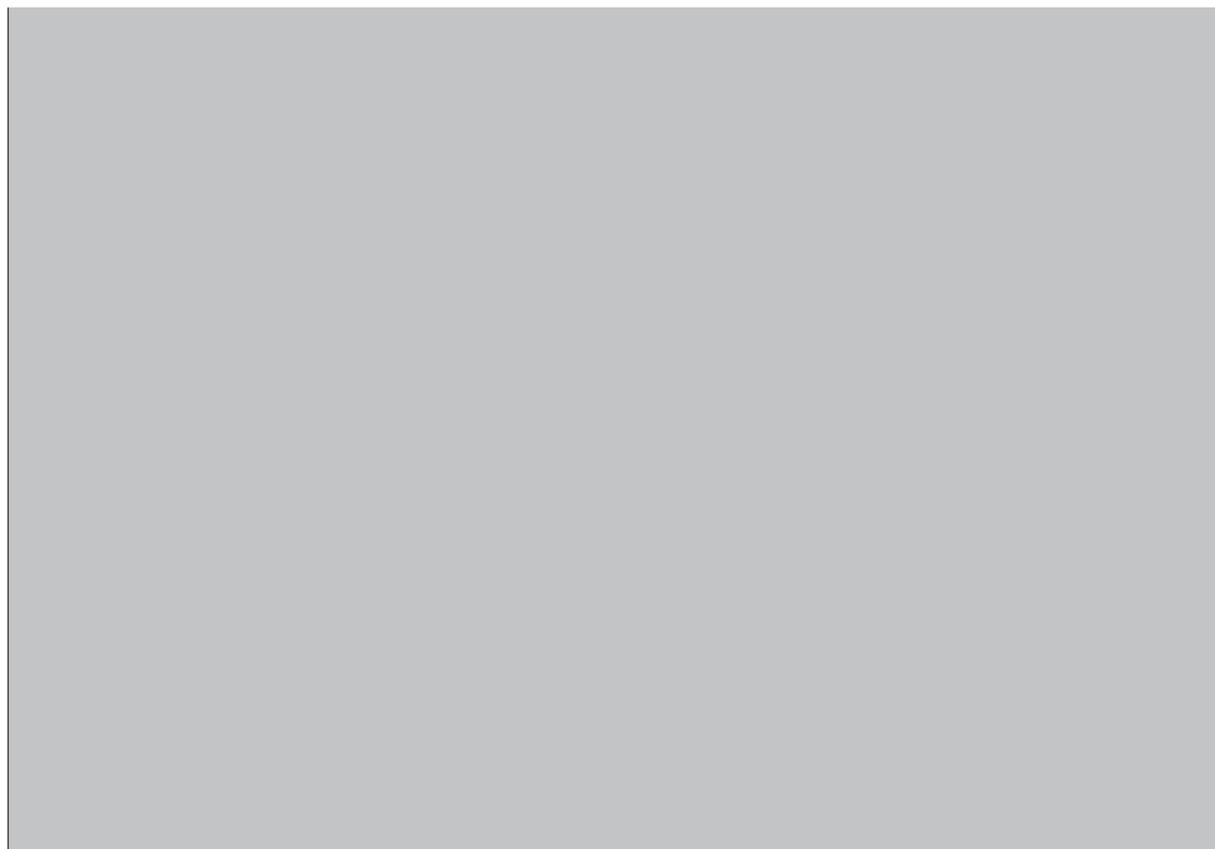
ICEを意識した問いかけによって、情報を何度も見直し、問いの深さははかり直そうと行動した学生がいた。また、「ああ、では、こうすればもっと言いたいことが表現できるかも」と自然に議論を始め出すグループもあった。

最終発表の後には、自分とは異なる見方、発想をしている学生には「すごい！面白い！」と大きな関心が集まり、発表後も尋ねたり、習ったりしている姿が見られた。問いがあることの良さや面白さは、

学生同士の間では感じられているようだった。

調べ不足、視野が広がらない、言いたいことを質問で表現したとは言えないところもあった。学生がつまずきや苦手を克服したいにもかかわらず、なかなか導けなかった。CanBeMap の試案は図 1 に添付したがまだ使いにくさもある。学生が行動にまで移せなかったところはどの問いかければ促せたのか、自分の課題として取り組んでいきたい。

図 1. CanBeMap



出典：柘磨昭孝『生徒も教師も楽しめる問いづくりの実践』（日本橋出版）の CanBeMap をアレンジして作成。
社説「古典の A I 解説 埋もれた知を掘り起こしたい」より一部抜粋。読売新聞オンライン（2019/10/25 05:00）

9 CanBeMap（問いづくりの練習と問いのチェック）

「新聞の社説を批判的に読み、問いを深める」

この CanBeMap は学生が自分で作った問いを自らチェックするための map である。社説を使って問いを作る練習を想定して作成した。

問いづくりに少しずつ慣れてきても、自分の問いが浅いか、深いか、偏りや癖がないか、ということも学生は自らチェックすることが難しいようであった。問いが作れない、深まらないといった状態は“悪い”状態ではない。しかし、学生がセルフチェックできたかということ、私が想定した以上に実感が薄いようで、指導の反省点の 1 つである。そこで、質問の浅さや深さが視覚でわかり、さらに深める練習として書き込めるように、CanBeMap をアレンジしてみた。まず、図 2 「CanBeMap 具体例」を参照いただきたい。

CanBeMap 具体例の図、および前項の図 1 に示した社説は、紙幅の関係で一部抜粋し転載している。しかし、社説は 1 本全体で 1 つの論であり、全体を読んだうえで自分の問いを重ね、全体を見渡して使うことを前提としている。

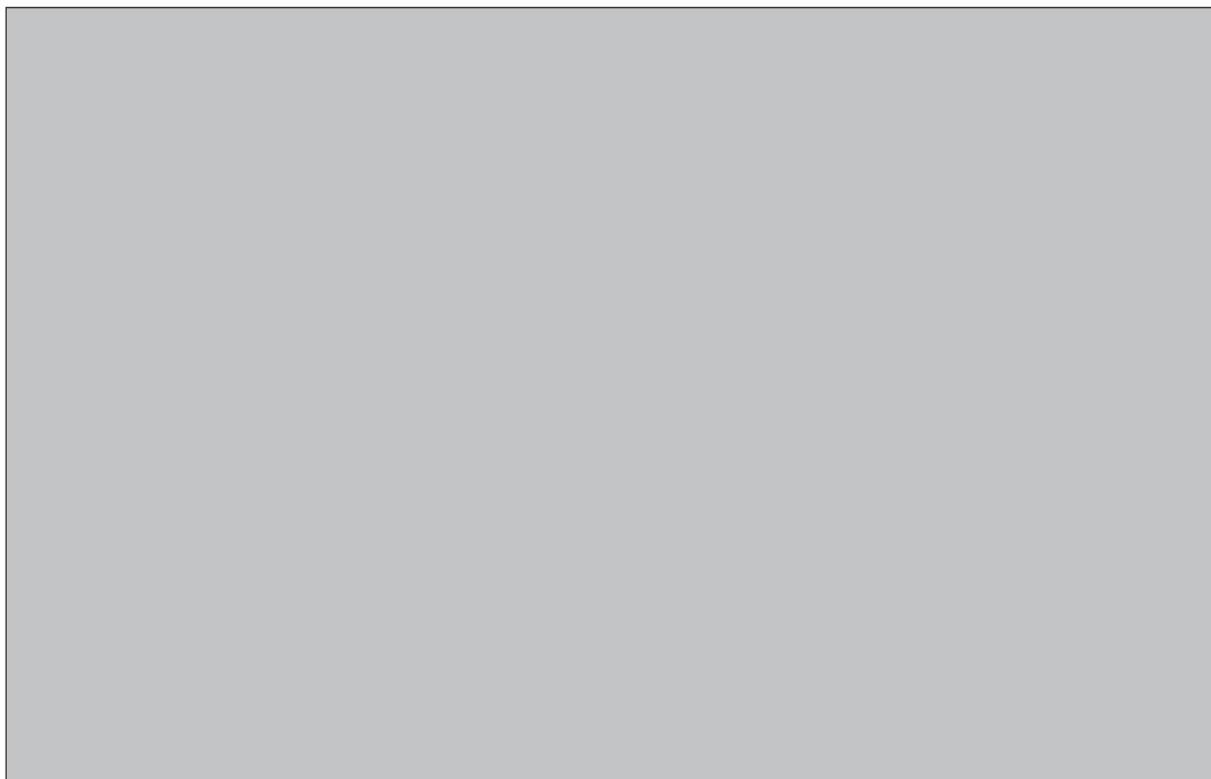
図 2 の表中の 1→7 は、内容を深く読み、問いを深くする流れである。表面的な読み（記事の背景や文脈を読み取ろうとしていない）が多いのか、それとも一歩進んで深める内容や表現になっているのか。3→4→5 のどこで流れが止まっているかを視覚的にも判断できる。

6 では、自分の問いをどのように分類できるか、また、どのように深めたかを判断する箇所である。Open Question か Closed Question かを分類したり、Open Q と Closed Q を転換して考えを確認したり、詳しく分解して言い換えたりと問いの中身を自ら磨く部分でもある。自分はその問いで何が知りたかったのか、あるいは言いたかったのかを再確認する。

7 では、5 までで作ってきたことを統合し、パラフレーズして 3 つの問いで表現する。このときタイトルもつけて、3 つの問いにストーリー性をつけて言語化する。ストーリー性をつけて表現することは口頭発表の練習にもなる。タイトルと 3 つの問いを見比べて、どちらを先に作って調整してもよい。問いを通して自分が何を言いたいかを何度も行ったり来たりして考えてよい。

最初に言及したように、学生が浅い (I) と深い (C) のはざまにいて、どうすればよいか模索しているところを邪魔しないようにしたい。この map は授業回が進んで、問いを深めようとあがいて何度も模索した後に紹介することを想定している。教員と学生が共通の map を持ち、問いを深められるように教員からのフィードバックも不可欠であると考えている。

図 2. CanBeMap の具体例

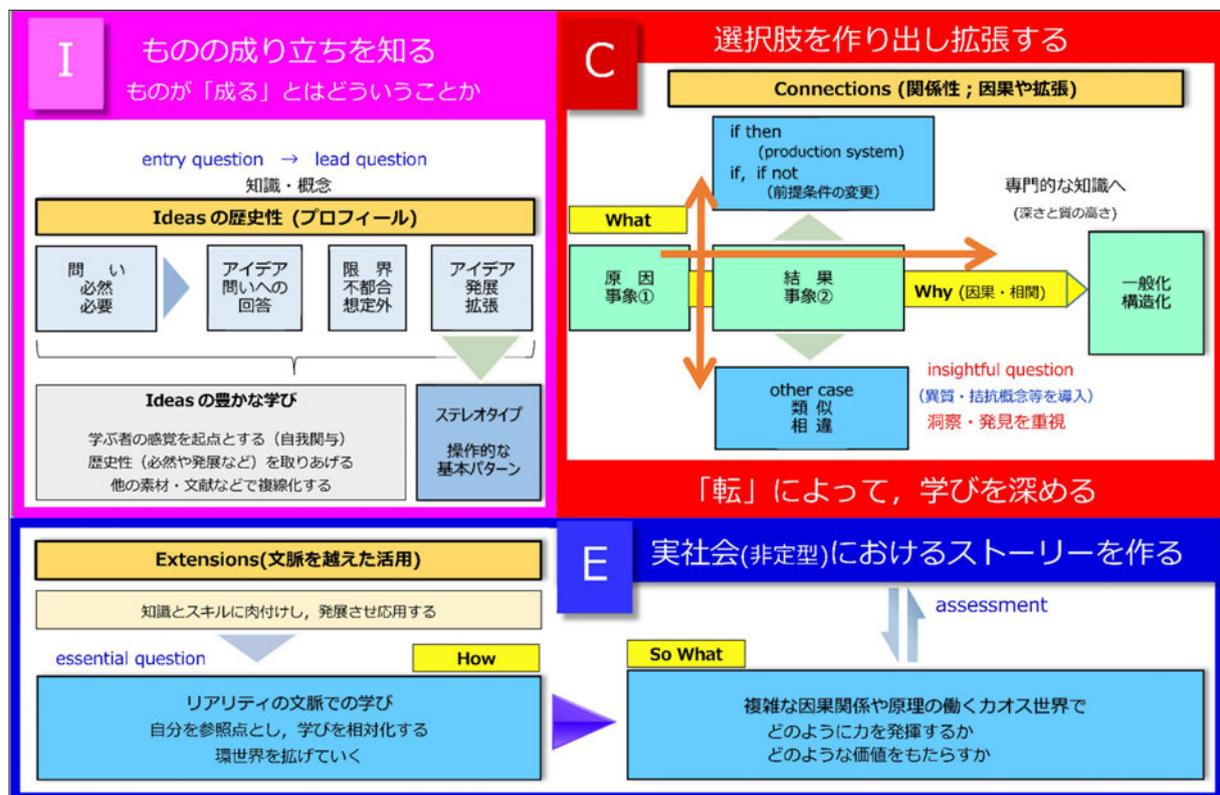


出典：柘磨昭孝『生徒も教師も楽しめる問いづくりの実践』（日本橋出版）の CanBeMap をアレンジして作成。
社説「古典の A I 解説 埋もれた知を掘り起こしたい」より一部抜粋。読売新聞オンライン（2019/10/25 05:00）

学生が最も困るところは、4、5の問いを“深めていく判断”である。問いが広がった、深くなったとはどんな状態を指しているのかを学生自身の力で気づいてほしい。一人の「わからない」をクラス全体のもやもやとして、一緒に考える時間をつくってみたい。その際に、指導の手がかりとして、図3「ICEのフェーズ構造」を用いたい。「C 選択肢を作り出し拡張する」にある、if then や if, if not、類似性や相違は普段、意識して使ってはいないのではないかと推察している。マニュアル的に図を学生に見せるのではなく、縦横の広がり、深まりを授業で一緒に探る使い方をしたい。もし、そのような指導をしていたら、学生が自分のもやもやとしていたところと、具体的な深め方や広げ方を効果的に統合できたかもしれない。見え方が変わって面白さにもつながるところであり、学生に体験してほしいプロセスでもある。

自分が作った問いを吟味し、CanBeMap 6の「深めるQ」に質問の path も書き込めるよう、指導も必要であろう。問いづくりのみが目的にならないように、「問いや問いづくりを通して何を明らかにするか」との間に、行ったり来たりできるように配慮したい。

図3. ICEのフェーズ構造



出典：柞磨昭孝作成のフェーズ図