

## 発問の前提

——なぜ問えないのか——

加藤 宏文

A necessary prerequisite for asking display questions  
— Why does the teacher have difficulty in asking them? —

Hirofumi KATO

キーワード 「発問」

はじめに——問題の所在——

(1) 「学校言語の制度から下りる」ということ(傍線加藤、以下同)学校では教師が知っていることを生徒に訊(き)く。ふつうひとはじぶんが知らないこと、知りたいことを他人に訊くものなのに、教室では、何かを伝えたいというやむにやまれぬきもちから相手に問いかけるのではなく、相手を験(ため)すために問う。これは相手を信頼していないことを前提とする関係だ。だから正解だと、生徒は「当たった、当たった」という感覚で受ける。教師はいちどそういう学校言語の制度から下りてみたら、というのである。(鷺田清一「教育の臨界点 同調強いら

れる子供たち 信頼与えられぬ学校文化」一九九九・六・二九朝日新聞夕刊)

(2) 模擬授業の反省から

A 学習者の意見を捨てるのは、とても難しいなあ、とつくづく思った。たしかに、今までの学校教育は、教師が知っていること、教師の知識に近づける授業だったと思う。そういうので、「正解」「不正解」と評価をされてしまうのは、少なくとも国語の授業においては、私はちがうと思っていたし、改善したいと思いつけていた。が、実際、教える立場で考えると、すごく難しい。子どもたちの意見の中から、なんらかのこたえを見つけることができるのが一番だとは思いますが、それには、とても、教師の指導力が必要だと思う。自分でできるか、とても不安である。

B 今日、いろいろと難しい事を考える事になったような気がする。まず「問う」とはどういう事か? 「問う」事は、相手を信じる所から発生するようだ。もっと「問う」というそのものの行為を、日常の中から考えていかないと、このままでは「問う」という事が分からなくなってしまうと思った。

C 教師は正解を知っているのに、子どもを試すために発せられる問いが、全体の大部分を占めている。しかし、教師も正解を持たず、子どもたちと共に考えていったとしても、どうしても教師の発言に子どもたちの意識の中で重きがおかれるのではないだろうか。私は今まで、どちらに転んでもいいような問いが、子どもの個性を伸ばす観点から良い問いであると思っていたが、これも一端にすぎないのだということを知らされた。この両端のあいだには、個性と社会性がからんで

くるのだろうか。(一九九九年前期「教科教育法国語」での「模擬授業」から)

(3) 私の発問実践研究体系

◎ I 発問の前提(本稿発表分 ※印)

- ※1 状況(歴史としくみ)に対しての「たまらなさ」の持続
- ※2 主題意識、「日に新た、日々に新た。」
- ※3 教材透視(作品・作者研究、学習者研究、自己凝視)力の錬磨

II 学習指導目標の具体化(どんな力をつけるのか)

- 1 教材のことばへの焦点化
- 2 その一般的な意味範囲の確認
- 3 教材の構造中で特に有機的な関係にあることばからの揺さぶり
- 4 比較・否定による、共通点よりも相違点の発見

III 発問の表現

- 1 「きく」力の日常的錬磨を前提とした一度きりの発問
- 2 「印象」・「イメージ」止まりへの安住警戒
- 3 教材の焦点のことばへの密着
- 4 文末のことばの明確化

IV 発問の深化

- 1 到達度を確かめるための発問
  - 2 一歩先へと深化させるための発問
  - 3 独創力を誘うための各個性への発問
  - 4 自己学習力の発揮を保証する発問
- 「なぜ問えないのか」——「発問の前提」が確保されていない

のではないか。実践を通して、仮説を検証してみたい。

一、「たまらなさ」の持続

【模擬授業A】 教材 中島みゆき作詞 「二雙の舟」 から

◎ 学習指導目標 詩についての学習者一人々々の印象の持ち方を確かめ、比較する。

【発問の展開と問題点】

① (1) 詩に興味を持てる人、持てない人、挙手してください。(加藤注。挙手なし。)

(2) では、詩について、興味があるとかないとか、どうですか。特に、自分では読みたいとは思わない。たまたま出会った詩は、読みます。

(3) どの詩に対してというのではないけれども、自分の中で感じるものがあつたら、ですね。K君、興味のある詩は。

K 漢文で習った王維の詩など、その静けさ、情景から、王維の心も何となくわかり、共感しました。

(4) 共感できるからです。私は、詩は好きかと聞かれたら、「二雙の舟」が好きです。まず、読みます。(範読)

●やむにやまれぬ共感

「興味」「感じる」「共感」「好き」などの実感を確かめるところから出発するにしても、詩一般の次元からまず問いかけることは、学習意欲を高めることには、必ずしもならない。指導目標自体が、開発された教材の独自性ならではの焦点に密着したやむにやまれぬ「共感」でありたい。

●目標が教材の独自の価値に密着した発問

②(1) 読み易いように、一つ課題を与えます。「詩の中で言われている『おまえ』と『わたし』とは、どんな間柄なのだろうか。」これを見ていこうと思います。二人は、単に仲がいいのではなくて、何らかの過程を通じて、変化していった、それを頭に置いてください。まず、「わたし」の気持ちが表れていることばを、挙げてください。

E 「いくつになれば」から、いつまでも一人では生きていけない、と考えています。

O 「さびしさ」。(板書)

(2) そうですね。「ことばを」と言いましたから、Eさんののは、

(a) 「人懐かしさ」とします。(板書)とところで、「人懐かしさ」と似たことばに、(b) 「人恋しさ」がありますね。この違いを、一分くらい考えてください。(板書)

H (b)は、今人に会いたいと、求めている気持ちです。(a)は、聞き馴れませんが、過去の時点での触れ合いで、「せつない」思いです。(板書)

(3) 心の交流を思い出しているのですね。

S (b)は、限定された人、会いたいその人。(a)は、限定せず全体に対して、人間、いろいろな人です。

T (a)は、過去、(b)は、今進行していることに対する気持ちです。

●きき分ける力

「どんな間柄」という課題の限定には、必然性があるのか。「変化」「わたし」の気持ちなどと、指導者から一方的に絞っていいいいのか。「間柄」を表現に即して吟味することとはこの詩の独自の価値を突き詰める具体的な糸口ではある。

E・Hさんの表現は、きき分けられたか。

●学習者の表現をきき分けた上での発問

③(1) いろいろ出ました。(a)は、調べた辞書にはありませんでした。「懐かしい」は、過去の思い出に心がひかれて慕わしいさま。離れている人や思い出のある品に覚える慕情。——とあります。(b)は、何となく人に会いたい、人と話したいという気持ち。——とあります。みなさんの言ってくれた意見と照らし合わせてみて、「人懐かしさ」「人恋しさ」の

「人」は、特定できない。漠然としているね。どちらの方が、人を思う気持ちが強いのですか。

Y 「人恋しい」の方が、強い。

(2) でも、この詩の仲では、「人懐かしさ」と言っています。距離があるのかな。

●課題の求心力

「間柄」追究という点では一貫しているが、「懐かしい」のみに、それもその一般的な意味にのみこだわると、課題は、求心力を失ってしまう。さらに、「間柄」の独自性を、この次元での「距離」にのみ絞って求めてしまうと、恣意的な想像の世界を誘い、「間柄」の独自性からは離れる。

●語彙の有機的な関係に注目させる発問

④(1) 登場人物の間にある「距離感」を、詩中のことばで探してみてください。

E 「互いの姿は波に隔てられても」です。

O 二連目で、「二隻の舟」を「ひとつひとつの舟」とも言っています。

S 「ひとつひとつ」です。

K 近いとか遠いとかは言っていないが、四連目に「悲鳴」があります。

(2) 近距離で悲鳴をあげる人は、いないからね。他には？

H 三連目に、「どこかでおまえの舟が」とあります。

(3) お互い思いやっているのだから、一つ一つ別々の舟ですね。「二雙の舟」も、距離感を感じさせます。では、その一方で、お互いのことを思いやっている印象のことばは、ありませんか。何となく「近親感」を感じさせるのは？三連目の「敢えなくわたしが波に碎ける日」を思ってくる相手、「悲鳴」が「きこえてくる」、「越えてゆけと叫ぶ声」が「きこえてくる」のは、強い思いがありますね。

●反極注意

多彩な発言を保証できなかったために、指導者主体の課題は、さらに一方向に限定されていく。たとえば、第二連だけに注目しても、「隔てる」と「同じ歌」、さらにはそれらと「むごい摂理」との関係について発問を工夫していけば、「間柄」の二律背反の深層に参与できる。

●反極に注意し揺さぶりをかけ合う発問

⑤(1) そこで、「課題」にもどって、どんな「間柄」か、班に分かれて考えてください。物語を創って説明してくれてもいいですよ。一〇分くらい時間をとりまします。

E 二人は、一緒にいたのに、障害があっつていまはいられない。年齢は、二〇代後半だと思います。

K 一つは、別れた恋人同士ではないか。もう一つは、友情。信頼し合っているんだけど、貫こうとしたら、別れてしまう。ほんとうは繋がっている人だけでも、別れていく。

Y 昔つき合っていて、望んで別れたのではなくて、別れた相手が気が、りだと思えます。

T 最初は、Yさんのと同じですが、「二雙」「ひとつずつのひとつ」とこだわっているから、また一緒になった。生きる方向が違っていたので、納得して別れたのだけれども、絆は深い。別れたのではなくて、離れたと思います。

(2) 私は、この詩が好きです。とにかく好きです。ことばでは、説明できません。みんなの見方を聞いて勉強になりました。それぞれ詩を読んで、CDを聞きましょう。物語を想像して、詩を楽しみましょう。

●「たまらなさ」に帰る

学習過程で、何が新たに問題になってきたのか。それを突き詰めるには、教材の中のどのことばとどのことばとの関係を確かめ、思考や認識を深めていかねばならないのか。「興味」「感じる」など止まりから、指導者自身その「たまらなさ」に帰り、自己変革を求め、問いつづけたい。

●「たまらなさ」が自己変革を求める発問

《事後の反省から》

(1) 心に響く詩、とはどういったものだろう。「そうそう、こういうことがいいたかったんだ」という、自分が共感できる、自分が思っていることを的確に表現している詩のことだろうか。それだけではいかにももの足りない気がする。共感したのちに、「でも違った見方もできるのでは……」と、多面的な読みを許すものこそが、優れた詩と言えるのではないか。読みの深化を許す奥行きを持った詩に、私たちは学ぶのではないか。「二雙の舟」には、その奥行きがあったと思う。(別れていてもいい

し、一緒にいてもいい。指導に関しては、「距離」と「おもいやり」の矛盾に注目させることによって、読みは達成されたと思う。そして、この歌は僕の大事な詩の一つになった。

(2) 初めて指導者を感じたことは、生徒が答えてくれたことに応えて、適切に意見をまとめることは難しいということです。自分の進めていきたいという方向と違う意見を出された場合、授業を先に進めるためにその意見を曖昧なままにしたり、押しつぶしたりしてしまいました。まず、教材を学習していく上では、拠点をどこに置くか、授業の中で明確にさせていくことが大切だと知りました。それと、「人生このあたりで終わつたようなものだろ、自分なんて」と、私自身思っていました。加藤先生の「二雙の舟」に対する見解を聴かせていただくことで、「まだまだ自分なんぞ、青いわ。」と反省いたしました。今回の授業は、特に、僕の人生に対する姿勢を省みる良い機会となりました。本当にありがとうございます。(一九九九年 前期 教育学部 国語科教育法Ⅱ 模擬授業から)

☆発問三本柱、加藤案

- (1) この詩の主人公は、(a) 何を拒み (b) 何を求めているのか、一連目の語彙を整理して、答えなさい。
- (2) 三連目の「それだけのこと」の (a) 「それ」とは何か、(b) なぜ「だけ」なのかを、合わせて説明しなさい。
- (3) 「二雙の舟」＝「ひとつずつのひとつ」の「間柄」の二人に、呼びかけてみよう。

二、主題意識の確認

【模擬授業B】 教材 奴田原智明作 「火口の誘惑」から

◎学習指導目標 生かされている自分を、省みる。

【発問の展開と問題点】

①(1) 素直に描かれている文章なので、味わいながら読んでください。朗読します。(範読)

(2) 自分なりに大事だと思ふ部分に線を引きながら、今度は黙読してください。後程、発表してもらいます。(黙読)

(3) では、各自大事だと思う点と、その理由もつけて、発表しててください。

O 「その事に気付いたとき、私は火口の誘惑の呪縛から解放されていた。」です。

K 「あのライダーは私が下まで徒歩で行くと答えたならば、自分のバイクの後部シートに乗るように言ってくれたに違いないのだ。」と「何の前置きもなしに突然襲ってきた死の誘惑、その体験は私の人生に一つの輪郭を与えてくれた。」です。ライダーのような存在は、これからの人生にも影響を与えらると思う。ライダーが、人生のキーポイントになるようだから。

I 「刃りを見渡せば音のない、殺風景な景色が何ら変ることなく私を取り囲んでいたが、それを眺める私の内部は、山の天気さながらに一瞬の内に変化を遂げていた。」です。人生の助けが来るみたいなどころ。人生、自分だけではどうにもならない、ということを行っているようだと思います。

S ライダーが、「下まで歩いていくの」と、尋ねたところで

す。そのたった一言が、「私」を「死の誘惑」から解き放つたところですよ。しかし、そんなに簡単に救われるものなのかなあ、と思いました。

M 「その事に気付いたとき、私は火口の誘惑の呪縛から解かれていた。」です。ライダーに会うまでは、死の方向へ向かっていた。それが、会ったことで、冷たい気持ちだったものが、温かくなったような気がしました。

H 「慌てて『草千里まで』と答えた。」——この一言が、重要だと思います。九〇度転換した。火口には、もう戻らないのです。

E 「そして生かされている自分を省みることができた。」です。「生かされている」が、ポイントです。

Y 「そして彼はたった一言だけだが、そのときの私が最も必要としていた一言をかけてくれた。」です。彼との出会いは偶然みたいです。このときだけ見たら偶然ですが、人生全体から見たら、必然だと思いました。

●学習者の磁場の確認  
作品が教材として成立するための条件の一つには、学習者がどこから出発しようとしているか、その磁場を指導者が確認することである。「大事と思う部分」とその「理由」を、学習者とともに確認するための発問は、必須である。学習者の指摘は指導者の「主題意識」を確認深化させる。

②(1) ●学習者と指導者の主題意識をつなぐ発問  
これらの発言をきいてもわかる通り、ライダーの存在の大きいですね。来るまでは、ほんとうに自分ひとりだったということが、言えます。このひとりの世界を一語で表現してい

ることばがあります。わかりますか。「火口の誘惑」は、死のことですよ。それを、この人がどう思っているかを表すひとは？ 四段落目の冒頭に、ひとこと「怖かった」とある。「怖い」と、ひとことで表現されている。そこにライダーの存在、ひとことがあつたんですね。

(2) それでは、みなさんの焦点が集中している三段落目からあとを、重点的に読んでいきましょう。みなさんの意見からわかるように、「火口」は「死」を象徴していますね。こゝで言う「死」は、どういうものとして描かれていますか。筆者は、どう感じたでしょうか。

K 「阿蘇の煙は無言で私を縛りつけていた。」とあります。

O 「内部を占め尽くしてしまった」とあります。

M 「霧のような雨に霞む岩だらけの景色は生の世界ではなかった。」とあります。

E 「まるで地球の奥深くまで永遠に続いているかのように思わせる。」とあります。

(3) このように、「死」とは、音もなく永遠に続き、生の世界にはないものですね。注目してほしいのは、何の前置きもないところですよ。「死」が、どういうふうにか襲ってくるものかを、表していると思いませんか。「死」は、何の前置きもなく、突然私たちの目の前にやってくるものだというふうに、描かれています。

●前提の確認  
学習者によって指摘された「生」の側面の前提として、「私」がどのような自己認識に落ち込んでいたかを検証させることは大切である。たゞし、学習者の指摘した表現部分の各焦点

のこたばを整理するよう、もう一步揺さぶる発問をし、論理的な思考を経た認識を確認したい。

●多彩な確認を相対化し論理を誘う発問

③(1) では、変った世界を、どのようなことばで表現していますか。

K すみません。質問をもう一度言ってください。

(5) ライダーのひとことによつて、引き戻されたわけですから、でも、じゃあ、ライダーとことばを交わしたあとの筆者の心情を表したことばが、文中にあるんですけれども、それが、わかりますか。

K 「さわやかな幸福感が自分を領しているのを感じた。」です。

S 「辺りを見渡せば音のない、殺風景な景色が何ら変わることもなく私を取り囲んでいたが、それを眺める私の内部は、山の天気さながらに一瞬の内に変化を遂げていた。」のあとに、「無限の輝き」ともあります。

●構造の確認

学習者の磁場は、「前提」をも確認することによつて、その主題意識をようやく構造化することができる。「私」の「生」と「死」とについての認識のドラマチックな「変化」は、この発問によつて、何から何へとの構造を捉えて、確認されるに至った。さらに的確な発問の表現も、欲しい。

●認識の構造化による整理を目指す発問

④(1) では、ライダーと交わしたひとことによつて、なぜ幸福感を感じることができたのですか。最後の三段落に書いてありますね。読み取れましたか。

Y 支えてくれる人がいるということが、わかったからです。

I 解放された、今までになかった自由な時間に、たまたまいつとも違う風景に出会つて、「死」を考えていた。そのとき、人との触れ合いを体験して、人間的なことを知ったからです。

H 「私」は、これから先の長い人生を考え、途方に暮れていた。そこへ、たまたま。助けてくれたからです。

O 孤独感の中で、自分を超えて支えてくれる人が、必ずいると知ったからです。

●確認止まりの可否

主人公「私」の「変化」の構造は、学習者それぞれの磁場に即して、具体的に確認された。しかし、こゝまでは、書かれている事実や心情をそのまま、確認する読みに止まっている。さらに学習者の思考過程に揺さぶりをかけ、認識の深化を誘い、主題意識の変革を創造させたい。

●確認止まりを越え認識の深化を誘う発問

⑤(1) 「支えてくれる」、「包んでくれる」——そういうライダーの存在があるということに気づいた、ということですね。筆者は、「支えてくれる存在」が重要なことを、知りましたね。「生かされている自分を省みることができた」とあります。普段気づけないことに気づけたのです。二本の足だけで勝手に歩いてきて、今、多くの人の支えがあつてこそ、人生は成り立つ。それを感じさせたのは、「死」を実際に体験したからです。「死」、音もなく永遠につゞく恐ろしい世界です。それを実感したときに、私たちは、生きていられるとは何か、生きていることは奇跡、多くの人の支えがあつてこそ、と実感できるのです。では、きょうの勉強は、これで終わりにします。

《事後の反省から》

(1) 初めて読む文章で、新鮮だった。が、筆者に感情移入して読む、ということとは最後までできずにくやしかった。それは、私が高校卒業直前にあった状況とこの筆者の状況が、ちがったからだけなのか、私がまだ生や死にたいしての直接の感覚に乏しいだけなのかはわからないが、いまいち文章の中へ入り込むことができずに読んだ。従って、自分の中で初読の感想の整理ができないまま、に授業が進んでいった、という感じについていけなかつたと思う。これからの模擬授業、学習者の気持ちを通して指導者のあり方を、もつと学んでいこうと思った。

2 高校時代、今の私の年代も含めて、「一人になりたい」「一人で生きていける」「他人を受けいれられない」といった感情が、無意識にあるのではないかと思う。なぜなら、進学、就職を目前にして大きな不安を抱えているからだ。なぜ不安になるのかというと、「自分の力」でどうにかしなければならぬ、と思いついて、誰かの手を借りてもいい、借りることもある、ということを暗示しているのだと思う。「人生では、ライダールのような存在が必ずいる」これは、人生の分岐点にいる高校生（大学生も含む）を勇気づけているように思える。（一九九九年年度前期人文学部 国語 科教育法Ⅰ 模擬授業から）

☆発問三本柱、加藤案

- (1) 「私」の「内部」の「一瞬の内」の「変化」は、何から何へのそれだったのか。
- (2) 「彼」が「私」に働きかけた行為を、文章中の動詞一つ（基本形）で表現してみなさい。

(3) 「彼」の「下まで歩いていくの」は、「私」にとつては、直接どのような作用をした一言だったのか。

三、教材透視力の錬磨

【模擬授業C】 教材 谷川俊太郎作 「日日」から

◎学習指導目標 一つのことばから、いろいろな意味を汲み取る。

【発問の展開と問題点】

①(1) きょうは、谷川俊太郎の「日日」を読みます。一回、自分で黙読してみてください。（各自黙読。）

(2) みんなの前で、読んでくれる人。（K君朗読。）

(3) この詩は、「みつめながら」で終わっていますね。途中で終わっている。これにつゞく同じことばが、詩の中にありませんか。

S 「暮れやすい日日を僕は / 傾斜して歩んでいる」です。そうですね。つゞいていますね。こういう表現法を、何と言いますか。

K 倒置。

(5) 倒置法って言うんです。（「倒置法」の説明を書いた模造紙を貼付する。「修辞上の効果」と締め括られている。）

(6) （その部分を朗読した上で、）あとから言った方が、印象に残りますね。そう思います。

●表現の特徴

教材透視力が確認させた「たまらなさ」に基づく「主題意識」は、学習指導の場には、そのままの形では生きてこない。それを目標に置きながら、このような表現上の特徴に糸口を求め

る。たゞし、結末部分にそれを求めるからには、逆算して一連目との有機的な関係をどう検証するか。

●透視した主題に直結する表現へ誘う発問

- ② (1) 「いぶかしい」——意味のわからない人、いませんか。みなさん、わかりますか。私はわからなかったので、辞書で調べました。(模造紙を貼付) こういう意味があります。こういうような「恐れ」の気持ちで、何を見つめているのでしょうか。こういうことを見つめているのではないかと、そう答えてください。

I 二行前の「親しい日日」です。

(2) どうしてそう思いましたか。

I 見つめられるものの対象が、「つぎつぎ後へ駆け去るのを」と書いてあるからです。

(3) そう、「のを」とありますよね。「のを」から、「日日が」のを」となりますよね。

●語意の確認

語の一般的な意味が理解されているかどうかを確かめることは、案外忘れられがちである。さらに、確かめた上で、①での「倒置法」の理解を具体的に価値に結びつけていくことによって、透視された教材の価値とそこへ向けての学習指導目標(主題意識)が、確かめられていく。

●語の形や一般的意味を価値へ深める発問

- ② (1) この詩の中で、このような「不安」や「恐れ」のにじみ出ている語はありませんか。

T 第三連目の「傾斜して歩んでいる」です。

(2) 「いぶかしい」は、「不明」「不審」「不安」ですね。よくわ

からない「不安」が、この「傾斜」に表れていますね。ちょっと似ている意味を感じたことばは、他になかったですか。

S わかりません。

Y 「暮れやすい日日」です。

(3) そうですね。では、どうしてですか。

Y 寂しげな時間帯だからです。

(4) そうですね。感じますね。他にないですか。

I 語句ですか。ありません。

(5) どうかあるぞと言う人、いませんか。(ない)この「不安」、結構多いんじゃないかな。読んでみてください。三ヶ所あります。しかし、「不安」について書かれた詩かというところ、そうかな。

O 第一連には、「不安」は感じません。

●関連表現の検証

焦点化した表現や語句を軸にして、それと有機的に結びついている表現を求める。その中で、思考は揺さ振られていく。学習者自身が、そこで反極に注目し価値へと深化する可能性があるにもか、わらず、指導者が一方的に誘導したために、学習者の反応に蓋をしてしまったきらいがある。

●反極注意の必然への前提を確かめる発問

- ④ (1) 確かに「不安」については、書かれていますね。他に、語句・ことばを探してみてください。

O 第四連に、「親しい日日」とあります。

2 そうですね。ことばで言ったなら、「親しい」と言うことばは、一文字だけを見ると、「おや」「友」をつけると「親友」。「不安」は感じませんよね。

○ 確かにそういうイメージはないけれども、「駆け去る」というのは、プラスのイメージにはならないと思います。

● 検証の隙間

折角の反極注意も、他の表現や語彙との構造的な整合性へ注意を怠ると、表面的な検証の隙間を突いて、学習者からこのような鋭い反論が、立ち現われてくる。それは、むしろ幸な機会であるはずである。しかし、こゝでは、以下のように、学習者の指摘を生かすことがなかった。

● 学習者に揺さぶられ方向を立て直す発問

- ⑤ (1) そうですね。文章で読むと。そうなると、全部「不安」となる。すると、わざわざ「親しい」を使わなくてもいいんじゃないかな。では、「これらの親しい日日」の「これら」は、何を指しているのですか。

N 「ある日」、「次の日」とか、思っている日です。

- (2) そうですね。そういう日日を「親しい」と感じている。他の部分を指しているという人は、いませんか。

K 「暮れやすい日日」。「これらの親しい日日」。——何かいっしょみたいです。

● 二者択一の陥穽

「不安」と「親しい」との関係こそが、この詩への教材透視力に求められていた価値であったはずである。こゝでは、陥った疑問点にこそ、学習者とともに血路を伐り拓いていくべき糸口があったはずである。指示語に注目させることへの転換は、深化の機会に水を差してしまった。

● 目標の「いろいろ」に止まらない発問

- ⑥ (1) では、一連目にどうして「親しい」という感情を感じたの

ですか。また、二連目、三連目も、どうしてそう思ったのですか。班で、一〇分ほど話し合ってみてください。(一〇分間、班で話し合い)

- (2) 時間がきました。各班から発表してもらいます。

【一班】 なぜ「親しい」のか、私は違うと思います。第一連では、「自尊」というか、「過大評価」というか。それに対して、第二連は、全く一転して「謙虚」というか、「過小評価」というか、逆にそう感じていると思います。そして、第三連の「暮れやすい日日」では、そう思っている自分を、「親しい」「いぶかしい」「おそれ」と表現しています。つまり、自分のことが、よくわからない、でも、自分を認めているというか、「生きていくんだよ。」と言っているのです。(板書「過大評価(ある日) 過小評価(次の日)」)

【二班】 自分は、今、一連・二連のような「日日」を過ごしています。生きている時間は、どんな感情を持って、「親しい」ものです。(板書 内容にこだわらず／自分が過ごしている)

- (3) 自分の過ごした「日日」は、その日考えたことにこだわらずに、「親しい」のですね。

【三班】 まとまりませんので、個人の意見を言います。一連・二連の感情を「親しい」でく、れるかどうか、疑問に思いますが。感情の移り変わりが、「親しい」のだと思います。(板書「日々々々変化していくことが、過程における感情が、「親しい」?」)

【四班】 日々一貫して「短い」と感じています。

- (4) とりあえず、これだけ意見ができました。個人的に意見のあ

る人、考え中だった人、まとまらなかった人は？三つ（注【四班】の発言は、数えていない。）出ましたね。それぞれ違います。でも、これもそうかな、これもそうかなと思いましたが。一つのことばも、人によって違う読み方ができます。読み手の想像に委ねられている、そういうのが詩です。くどくどと表しているのではなくて、一つことばからいろんな意味がとれるのが、詩のよさです。ことばの幅、詩全体も、そこで深まっています。詩だけではなく、短歌や俳句も。そこで、一つの俳句を紹介したいと思います。（板書「去年今年貫く棒のごときもの 高浜虚子」「日日」は、題名通り、この句も、「日日」をテーマとしたものです。二つを比べて、このことばから、こっちはこうと違うとか、いっしょだとか、ちよつと考えてみてください。おわかります。

●「多様性」の尊重……  
二者択一の一方にのみ焦点を合わせて、改めて班別討議の場を求めた。当然の結果として、その矛盾は、各班からの鋭い指摘で、鮮明になるとともに、当初の課題の問題点へと学習者は肉薄していった。このときにこそ、その「多様性」を真に尊重するに足る発問が、求められたはずである。

《事後の反省から》

(1) 「親しい日日」がつぎつぎと駆け去ることに不安や怖れの気持ちを抱いているということを理解してもらおう所までを共通に理解してほしいこととし、「親しい」の内容は、それぞれ理解にまかせようとして、そこを「それぞれの理解にまかせるのは、どうか。」と指摘されたのですが、確かにせつかく想像以上に

多様な意見が出たのにそのままにするべきではなかったと感じました。また、生徒の答えにくい発問が多く、思いがけない意見が出た時の対応についても、うまい対応方法を考えていなかっただという点にも、反省しました。

(2) この詩における作者の立場は、自己肯定だと思う。四連目の「いぶかしい」のようなおそれの気持ちで「みつめる」という言葉から、自己を過大評価をしたり、過小評価をしたりしている「日日」も肯定しているのだと感じた。思春期や成年期の心はアンバランスである。「傾斜して歩」む自分に対して、俳句は、「棒」である。棒は真つすぐ、去年も今年も貫く。変らず自分を貫く棒がほしいと思う作者。ほしいと思うということは、それを自分は持つていない点では、詩も俳句も共通しているが、年が違うだろう。詩は、青春期のことを詠っているのに対して、俳句は、中年以降の作という感じを受ける。中年以降になって、大みそかに、行く年、これまでの人生をふり返り、これから迎える新しい年のことを思うとき、この年になってみても、自分を貫く棒を持たない自分に、思いを巡らしているのだろう。（一九九九年 前期 教育学部 国語科教育法Ⅱ 模擬授業から）

☆発問三本柱、加藤案

- (1) 一・二連目それぞれの「僕」の気持ちを、漢字二字の熟語で、表現し分けなさい。
- (2) 「僕」は、「日日」をなぜ「親しい」と受けとめているのか。
- (3) 「傾斜して歩」む姿は、どんな気持ちを反映しているのか。

#### 四、学習指導目標の具体化

【模擬授業D】 宮本輝作 「蜥蜴」から

◎学習指導目標 人生における「荒療治」の意味を、理解する。

【発問の展開と問題点】

①(1) まず、通して読んでみます。(範読後、すぐに板書「心情

の変化 (a) 驚き (b) 不気味 (c) つぐない)

(2) 下線 (a)・(b)の心情は、最終的には、(c)の「つぐない」になつていきます。この「つぐない」とは、作者にとって何であるかを、考えてみてください。

A 貫いている釘を抜いてあげることです。

(3) そうです。「つぐない」をするために、釘を抜こうとしました。では、どうして、死ぬ恐れがあるのに抜こうとしたのですか。表現を抜き出してください。

A 「たとえそのために死んでしまうことになっても、蜥蜴はきつと自分の体を貫いているこの釘を抜いて欲しいに違いありません。それは私の勝手な感傷でもあった。」です。

●構造の中の焦点

指導者が、この小説の前半の構造を示した上で、その焦点の一語の理解を確かめるための発問を示した。その結果は、文章中の表現を指摘させるに止まっている。「正解」を求めらるのみではなくて、指導目標へ向けての揺さぶりを、たとえば「かつてな感傷」を入れるか否かで問い詰めた。

●一問一答を越えて集団思考へと誘う発問

②(1) そうです。では、抜いてほしいと考えたのは、蜥蜴にとつてなぜそうだったのですか。それ以後の文章に注意してくだ

さい。作者にとって蜥蜴がどんな存在になったかが、書かれています。どんな存在になりましたか。

Y 最初は、蜥蜴より自分の方が、人間だから、自分の意志を持ったまじな存在と考えていました。それから、状況を置き換えて、自分にも、釘じゃないけれども、釘みたいなものがあるんじゃないか、と考え始めました。

K 意志の弱いあまえばの私に、鞭を浴びせた(ママ)のです。S 自分自身や自分の人生について、蜥蜴が客観的に見せてくれたと思います。

T もともと自分は自由な人間。蜥蜴と比べて、恵まれている。いろいろ苦労を重ねて、変ってきた。人生には、一度は「荒療治」が待ち構えている。この蜥蜴は、それを済ましてしまっているという点で、忘れられなくて、自分より強い存在として、尊敬して受けとめ始めている、と思います。

H 蜥蜴に比べて、自分は自由と思っていたが、本来は同じように小さな社会に釘づけられているだけの存在だと思った。O 絶対に抜かなければならない釘が、刺さっていると思いません。

(2) 他にありませんか。今まで発表し合ったように、後半では、自分にも釘が刺さっている、自由なんかじゃない、引き抜いてしまった蜥蜴の方が、自由だという思いが、書かれています。

●理解の深化を誘う

到達点のもう一歩先を突き詰めさせるためには、思考対象を後半部分に限定して、揺さぶりをかける。それに対応した学習者の表現には、随所に理解の深化に重要な関わりをもつ

語が、立ち現われてくる。それらを、どのように位置づけて指導目標への具体的な階梯としていくかである。

- 学習者の理解を集団中で位置づける発問……
- ③(1) そこで、今考えたことから、作者の「勝手な感傷」とは、どのようなものと思えますか。

K まだ考えています。

Y 「たとえそのために死んでしまうことになっても、蜥蜴はきつと自分の体を貫いているこの釘を抜いて欲しいに違いない。」と考えることです。

(2) すみません。質問の意味がわかったかな。なぜ釘を抜いた方が、抜いて欲しいと解釈したのか、「違う」と思った心の内には、どのような思いがあったのか、そこを考えて欲しいのです。

O 蜥蜴に対する優越感からです。

A 自分は、「つぐない」、蜥蜴の釘を抜いてやるのが、自由を取り戻す、それが「つぐない」だということを理由に、罪悪感から逃れようとしたのだと思います。

S 釘が刺さって自由が奪われている蜥蜴の姿に自分の束縛されている姿を重ね合わせ、感傷的になったと思います。

T 自分が死んだとしても自由を求めているという考えが、感傷的にさせたのです。

H Sさんに質問します。この時点で、私は、自分が束縛されているという意識は、読み取れません。

S 質問は、「全体的なところを見てから」とありました。

●発問の言い換え

学習者の反応が発問の意図にそぐわないと判断したとき、

発問を言い換える。このことは、とかく一つの「正解」のみ指向することになる。「優越感」「つぐない」「罪悪感」「束縛」などといったことばと当初の「勝手な感傷」とを、構造的にどう整理できるかが、問われていく。

●指導目標に立ち返って整理できる発問

- ④(1) 私たちは、釘を打たれて束縛された釘を抜いて、自由に上げてあげること、自由にしたという「感傷」と考えました。それでは、まとめとしては「それ以後」以降を見てください。「荒療治」を乗り越えてこそ、ほんとうにつらいことを乗り越えてこそ、自由になるのです。乗り越えた自由の価値ということです。これで終わります。

●学習指導目標の具体化

学習指導目標は、「荒療治」の理解にあった。この焦点のことばは、すでに第一の発問の段階でも、一学習者から指摘されていた。それをタイムリーに生かし切れなかったところから、ことは「感傷」の意味の確認止まりとなり、「荒療治」を注入した。目標への段階を押さえて問いたい。

●学習指導目標への段階的で構造的な発問

《事後の反省から》

- (1) 先週の「高瀬舟」を考えると、教材選びのセンスがい、なあと、思いました。初めは、「高瀬舟」と問題がかぶっているのではないかと思いましたが、着眼点の違いや発想の違いから、安楽死に対しても、新しい考え方もできるようにしました。「高瀬舟」では、「死んだ方が楽」、「死なせた方がその人のため」という色が濃いような気がしましたが、今日の「蜥蜴」では、「生きる」「自由」といった全く反対の前向きな感じがしたので、

そうした内容の正反対によつて比較できるのもおもしろいかもしれない。先週は「弟を死なせてやるべきだ、とおもつていた人でも、これを読んで変わるかもしれない。

(2) 一人の生徒との一対一の授業になるのは、いけないですね。みんなの意見をどんどん聞いて、生徒も自分の考えを出し合える授業ができていいなと、そういう場づくりや雰囲気づくりを気をとられていると、今日先生が言われたように、ただみんなの発表したことを列挙するだけの授業になりがちだったので、更にそれをどうまとめるのか、次の段階まで持つていく必要があると思つた。先生は、今日私たちと一緒に発表班の授業を聞いただけなのに、わずか五〇分の間で板書してそれを整理できるほど、すつと構造がしみこんでいるので、驚いた。(一九九九年 前期 人文学部 国語科教育法Ⅰ 模擬授業から)

☆発問の三本柱、加藤案

- (1) 「釘を抜く」という「つぐない」は、どのような意味で「私の勝手な感傷」であつたのか。
- (2) 「幾分形を変えてきた」「私の感慨」とある。何から何へと「変えてきた」のか。
- (3) 「私」にとつての「蒼光りした精緻な色模様」の意味を、「荒療治」という語を必ず使つて、説明しなさい。

おわりに——私の発問、反省——

小・中・高指導者との学び合いから

【教材】○ 閉ざす子に遠き冬日でありし我 (東京都) 宮野

隆一郎 朝日俳壇 一九九九・二・二二 金子兜太選

① 句中の一語を糸口にして、考えさせられたことを述べなさい。  
A 朝起きて、「今日も学校へ行かなきゃならないのか。」とふき

げんになる自分。行きたくない一心で、通学路そばのドブ川に石を投げこんで道草をわざと食う。下校するときは、逆に帰りにたくない思いでまた寄り道をする。モヤモヤした思いといひ子でいられない自分に、腹を立てていた。そんなねじ曲がつた子供であつた自分をよく知っているのに、大人になつた今、自分の子供に、また生徒に常識的なことしか言えない。／過去の自分と二重写しにみえる相手を前に、「もどかしい」思いしかもてないと言っているのか。(一語「し」)

B 人にとつて過去とは美しい思い出ばかりではない。どんなに辛く忘れたいものも、押さえきれずこみあげてくるものも、反芻して現在の自分の生活に組み込んでしまうことが、多々ある。／この句の中で、「子」対し「遠」く「冬日」のように接していた作者の、深い反省や自分に対する憤りや後悔の念が伝わってくるのは、「し」という言葉からである。作者は、これから「子」に優しく接するのか、わかつていても動けないのか、未来を想像することは難しいが、「し」という言葉からは、過去の「私」とは違う現在の「私」未来の「私」がうまれてくる感じが感じられる。(二語「し」)

② ア 閉ざす子に遠き冬日にありし我 イ 遠き日に閉ざす冬日でありし我——と比較した上で、

(1) ア・イともとの句との違いを、グループで吟味し合いなさい。  
(2) 「冬日」に「遠き」がついているわけをも、つきつめ合いなさい。

(3) 「我」(教員と仮定する。)に対して、メッセージを送りなさい。

〈確認〉 「冬日」の日常生活でのイメージを前提にして、「我」の心情は、次のどれに近いと考えるか。

(a) 「冬日」で、しかも「遠き」ではなかった。

(b) 「遠き」ではあるが、「冬日」ではあった。

(c) まぎれもなく「冬日」であったし、しかも「遠き」でもあり得た。

〔3〕に就いて

A 一人の人間の力には限界があり、またその時々々の状況も刻々と変化しています。ある時には有効である言葉も、次の瞬間には、力を失っている場合もあります。／あなたは、御自分のいたらなさを悔いておられるようですが、生徒に對した時には、力にならなかつたあなたの言葉や態度が、現時点ではあなたの思う以上に力を与えているのかも知れません。生徒のなかに芽生えた力をもっと信用していいのではありませんか。／お元気で活躍くださいませ。

B ぴりぴりと肌をさすような冷たい空気の流れる冬は、日の光が待ち遠しいものです。普段は、気にもとめない太陽を、「今日も出ているかな。」と見上げてしまうのも、「冬」だからこそです。あなたの「子」對する態度は、「冬」という季節であつたかもしれないませんが、優しく温もりのある「日」であつたと思います。どんなに「遠」くからでも、日の光は、すべてのものを照らします。「日」を見るものは、遠くであつても、自らを照らしてくれる「日」を、幸せな気持ちで、でもさりげなく受けとめるのでしょうか。春のような暖かさではなく、「冬」のよう

に、厳しさの中に温かさのあるあなたを、少しうらやましく思っています。

〔参考〕 待つ心とは風に問ひ花に問ふ (逗子市) 吉村美恵子

朝日俳壇 一九九九・三・二九 稲畑汀子選

参照1 拙論「何のために問うのか——模擬授業における指導目標の確認から——」 「国語教育研究」 第四二号

2 拙論「発問の出発——『ことばを通す』ということ——」 「国語教育研究」 第四四号 広島大学教育学部国語科光葉会 二〇〇一・六刊(予定)

3 拙論『生きる力』に培う『思考』の場は、保障されているか——『論理的』であるということの再検討を——」 日本国語教育学会編 月刊国語教育研究 二〇〇〇・七 No.三三九 所収

4 拙著『高校文章表現指導の探究』 溪水社 一九八三・八刊

5 拙著『高等学校 私の国語教室——主題単元学習の構築——』 右文書院 「教え方双書」 別巻六 一九八八・六刊

6 拙著『生きる力に培う「主題」単元学習』 明治図書 浜本純逸編 「国語科新単元学習による授業改革⑨」 一九九九・四刊

(二二〇〇〇・一〇・二六記)