

何のために問うのか

— 模範授業における指導目標の確認から —

加藤 宏文

はじめに

「理解」するからこそ、「表現」できる。「表現」するからこそ、「理解」は深まる。「理解」と「表現」とは、「沈黙」において通底している。この意味で、「理解」と「表現」との「統合」こそが、「ことば」の力を確かで豊かなものにする。そうだとするならば、「問う」という「表現」行為も、また、学習者の内実に「ききひたり」、「きき分け」た成果であるはずである。「きく」からこそ、問える。そう省み合つて、学び直したい。

そう念じつゝも、問えない。明日の「国語」教室の指導者たろうとして、「模範授業」に全力投球する私の学習者たちは、なぜこゝで窮してしまうのか。「きき分け」られていない。同時に、「きき分ける」主体としての「何のために問うのか」の確認が、なされないまゝではないのか。色褪せたことばに安住し合つて、指導目標が確認されないまゝ、耳を閉じてしまっているのではないか。「問えない」実態が、重い。

「何のために問うのか」を、学び合いの具体の中で、改めて吟味し、明日の「国語」教室への糧としたい。

一 「指導者」X君の目標に学ぶ

〔教材〕

山 高村光太郎（『道程』現代日本文学全集24 筑摩書房刊）

I ① 前回、四連まで学習しました。今回は、五連を中心にしみます。まず、一度朗読します。（指導者範読）——行目の「山にあふれた血と肉のよろこび！」の印象を書いてください。

（机間巡視）（傍線加藤。以下 下同。）

② それでは、I君。

I (1) 「血と肉」と(2) 「よろこび」に分けて、言います。

(1)は、擬人化されていて、一連目の終わり二行にもあつたように、山には、人間のよなな生命が宿っている。(2)三連からもわかるように、山のなかに自分を感じている。自分が山のなかにいることに対する喜びだと思えます。

③ 山にあふれる生命力、それを感じることができた自分の喜びでしようか。

I はい。

④ Aさん。

A 山と全身的に一体になれた感動。

⑤ 感じると言うより、「一体化できた喜び」ですね。そうですね。I君の言ったように、山にあふれる生命力、山全体にみちあふれた生命力、それを全体で感じ取った喜び、それをきちんと認識できた「私」の喜びですね。

【「印象」を問う】

① 限定した対象ではあっても、「印象」との問いは、指導目標を見失わせる恐れを生む。③ 対象の表現構造に即して、詩全体の構造をも省みた学習者の思考を、性急に統合した。「山」と「私」との関係の「変化」を確認するよい機会であった。⑤ 「一体化」と「全体で感じ取る」とは、むしろその違いに注目して、指導目標への素地を敷いておくといよい。

II ① 次に、第一連目の「山」は、五連目の「私」が感じた「山」と違いますね。一連目をも含めて、一連目から二連目までの中から、それを象徴する熟語を抜き出してください。Kさん。

K もう一回言ってください。

② 第一連目の「山」は、「私」に恐怖を与える「山」、第五連目の「山」は、「喜び」なのに、「私」の印象が違う。第一連目の「私」をもっとも象徴する「攻め圍む」に対して、五連目は「慈愛」「喜び」などやさしいことがあって、ここから変化がわかります。

【「発問」の表現力】

① 発問の表現力の錬磨が、求められる。指導目標が、教材

透視力によってしっかりと支えられていた。② 発問の真意が伝わらないと分かったとき、その原因を学習者とともに確かめるための「発問」が要る。全体を漠然と言ひ換えると、まったく別の問いになってしまったり、予定調和的な解説に流れ込んでしまい、発展性を自ら封じてしまう。

III ① みなさんが普段持っている「山」のイメージを、自由に書いてください。（机間巡視）みなさんに聞いてみましょう。

F 堂々とした、どっしりと大地に根を下ろしているイメージです。（板書）

T 登ることで、人が征服しようとするもの。

② 人の征服の対象ということでしょうか。（板書）

T そうです。

O 身近で、遠い。

K 木々が生い茂っていて、大きい。

I 縄文時代とか奈良時代とか、すべてを見つめている。人間の営みを問いつづけてきた。

③ 「歴史の目撃者」みたいなものですか。（板書）ずっと人の営みを見つめてきたものですか。

I はい。

A おそろしい。でも、安らぐ場所。

⑤ いろんな意見があったと思うのですが、Kさんの「木々が生い茂っていて、大きい」と言うのも、「生命力」があふれている。Fさんの「堂々と」も、Iさんの「人の営みを」と言うのも、Fさんのと重ねてみると、「山」というものは変

わからない、おおきな時間の流れを持つもの、人よりも遙かに、いろんな意味で大きなものとのイメージですね。Oさんの、どこにもある、生活の場だけれども、近寄りがたいものがある。Aさんの、Oさんのと順番は逆だが、恐ろしいけれども惹かれてしまう。相反するものを持っているということ言っている。つまり、それぞれの見方があるが、根底にあるのは、大きい、強い。存在は、大きい。それでいて、いろんな見方がある。一つの対象であっても、いろんな見方があることがわかりました。

【自由な「イメージ」】

① 先の「印象」と言い、この「イメージ」と言い、学習者からの出発とは言え、I・IIとの関連や指導目標を見据え直した上での焦点化こそが、求められる。②・③ よりよい表現に言い換えて板書することの功罪を、再確認したい。④ 共通点を帰納していくことと、相違点をさらに明らかにして理解を深めることの可否を、再確認したい。

IV ① 「山」というものに、いろいろな見方があるということ踏まえて、第五連三行の「すべて」に注目して、三行目がどういうことを表しているのか、考えてみましょう。前の行の「底」に注目し、それを踏まえた上で、「すべて」、「すべてを抱いた」はどういうことなのかを、考えてみましょう。Fさん。

F 矛盾しているようだが、「山」に自分がやさしく包み込まれたような実感。

② 「山」のやさしさに包まれたということ？

F はい。

T よくわかりません。

③ Kさん。

K 「山」に恐怖心を感じる。喜びも感じる。自分を受け止めることができた。

④ 自然を通して自分を捉えることができた？

K はい。

O 人が「山」にいろんな感情を持つ。そのすべての感情を、自分の「山」に捉える。自分が、それで「山」に惹かれる。

I みなさんの言うことで気になることを言います。「抱かれた」とどう違うのですか。何を「抱いた」のですか。第一連の一行目も四行目も、全部「山」に負けている。かなわない。しかし、最後の連で、「抱いた」打ち勝とうとする力が、湧いて、意志によっていた。立ち向かう。「山」をこそ、負けていたものをこそ、「抱いた」と思えます。これまで圧倒されていた山を、初めて「抱いた」のです。

A 一連では、「山」の重さとか静寂さとかを表している。大きさを対象として見たときは、恐ろしい。しかし、「私は山だ、空だ、水だ」では、打ち勝つよりも、一体になれたというところ、それが、自分が「山」になれたときに、温かいエネルギーとなった。つまり、「抱いた」となったのです。

⑤ 五連目は、やさしさに包まれたということだと思います。

Oさんの言うさまざまな恐怖、「こわい」と、やさしさの一

面を感じながらも、いろいろな感情をすべて踏まえた上でも、やっぱり惹かれる。「一つの視点ではなく、いろいろな見方がある」とも、最後にその結論に達した。Kさんの自然といういろいろな見方によって、厳しき、こわさを通して上で、本質、自分というものがどういふものか、自分という存在をきつちり、圧倒されていた「山」を自ら「抱いた」ということです。大ききの違いからは恐怖を感じるが、五連では、立場の違いからの恐怖は、受け身から、向っていく姿勢が、すべてを「抱いた」、対等に向かい合っているということです。Aさんのも、恐怖やさしさは対象でしかない感じる立場でなく、「山」に入り込むことによって「体化することによって、外から見えなかつたものが、見えてきます。みなさんの発表の根底にあるものは、「山」への姿勢の違いが、「山」への意識の違いになる。一つの視点からは見えなかつたものが、見えてくる。五連目の「山」を通して、私が言いたかつたことです。物事を見る自分の第一印象、またそのことを踏まえて別の側面がないかを探す。すると、根底にあるものが見えてくることもあるのです。

【焦点化と比較 1】

① 焦点化し、同時に特に有機的な関係にあるもう一つの語をも指摘し、もう一步先を考えさせる。②・③・④ Kさんの分析と統合の構造を対象化して、FさんとTさんをも、同じ土俵に引き込むことができる。⑤ I君の提起に対してのAさんの「しかし」の理解の構造をこそ重ねて、一般化ではなく、教

材の核心に食い込む新たな発問を、臨機に創造したい。

二 「学習者」との相互批評に学ぶ

〈X君の自評〉 第五連の山の捉え方をはつきりさせようとして、第一連の山の捉え方を考えてみたが、あまりに強引にすぎたために、皆を混乱させてしまったのではないかと思います。第一連に少し触れてから発問した方がよかつたのではないかと思います。また、自分が予想しなかつた答えが返つてくると、まどい、最後はかなり強引にまとめてしまったのではないかと思います。もう少し様々な状況に対応できるように準備をするべきだつたと思います。

〈私のひと言〉 ある意味での「強引」さは、将来の礎になります。何もかもをよくするよりも、この一点を、思ったとおりに見識にもとづいて貫くことが、求められます。

「I君の評」 大きく分けて、四つの発問がありました。それら相互の「体系」を重視してみてもどうでしょうか。すなわち、一つ一つの問いが、それぞれ、何をゆさぶるのか、そして、それらが、どのようにつながるのかを、明確にするか、良いと思います。このことが、結果的に授業の「流れ」をつくり上げると思っています。

〈X君の返答〉 今回の授業では、まず全体の流れを決めて、その上で発問してしまったために、発問間のつながりを明確にできずにむりやりつながりを持たせた感があつたと思います。

発問する時には、自分の意図をはっきり持つ必要があると痛感しました。

《私のひと言》 これは、とてもむずかしいことですね。しかも、学習者の反応によって臨機に変更する場合と、それでも貫く場合とがありますね。

【「意図」と発問体系】

「意図」（指導目標）がある。それを目指して、「何をゆさぶるのか」。その「ゆさぶり」同士は、「どのようにつながって」、「相互の「体系」をなし、「授業の「流れ」を創造するの

か。中で、「とまどい」つゝも、「強引にまとめてしま」うことなく、「状況に対応できる」力の必要性が、自覚し合えた。「意図」の確かさ豊かさに、立ち戻りたい。

【Oさんの評】

全体的に、発問が難しかったように重めます。各個の意見をまとめ直し、きちんとした言葉に言い換えてもらえて、助かりました。二問目は、「第二連から抜き出してください。」とおっしゃいましたが、第二連には、二字熟語は「恐怖」しかありません。答えを教えてくださいましたようなものです。言葉の選択には気をつけなければいけないと、感じられました。

《X君の返答》 確かに発問における言葉の選択には気をつけねばなりません。二問目で、あえて二字の熟語と言ったのは、「恐怖」という言葉を単に抜き出すのではなく、第二連までの「山」というもののとらえ方を、はっきりさせたかったからです。

《私のひと言》 本文中にあることばを析出する力は、基礎的に必要ですね。しかし、そこ止まりではなく、その独自の重みを

も理解したいですね。

【「言い換え」・「抜き出し」】

「言葉の選択」に、二つの面が自覚された。一つは、発問の形式・内容における「難」しさである。指導者の「言い換え」によって納得されることの可否は、再考したい。二つは、「抜き出す」ことが、「易」にとどまるかどうかの問題である。そこ止まりにするのか、そこを確認することから、どのような指導目標へと出発できるかである。

【Kさんの評】 一つ目の発問で、私は「山にあふれた血と肉のよろこび！」を「山にあふれた血と肉」という表現で、山には多くの生命が存在するということを表し、「よろこび」という言葉で、それらが楽しいに生きているということを表しているように感じられる。」と書きました。この発問に答えた二人の方とは違う観点からの答えだと思うのですが、こんな答えを出してきた場合、どう対処するつもりでしたか。

《X君の返答》 Kさんの「よろこび」ということばのとらえ方は、発表してもらった二人の方と違いますね。この場合、二つの「よろこび」のとらえ方の違いを明確にして、なぜこのようなとらえ方の違いがでてきたのかを、はっきりさせようと思っていました。

《私のひと言》 「なぜ」とつめることによって、両者ともがもっとよい理解に交容するのが、学習ですね。

【「違い」から「個性」へ】

共通点を引き出して、「みんな違って、みんないい」の表面

に安住するのではなく、「違い」に丁寧に「対処」することにこそ、集団思考の意義がある。教材の表現や学習者の発言の焦点のことは、お互いに「きき分け」ることによって、指導目標に立ち向かいつつ、それぞれの独自性を「個性」にまで自己変革させたい。

「Aさんの評」 私は、「山」に対していろいろな思いがあるの
で、興味深く学習させていただきました。「恐怖」の質、こゝ
での独自性ということですね。発問三は、「最初の部分での作
者の山の捉え方を表す語を二字の熟語で……」ということでは
したが、私もIさんの言われていたように、ここでは「たまらな
い」という語にも、作者の強い思いがこもっているように思い
ます。はじめの部分の「山にたいする思い」を押さえるときに
は、「たまらない恐怖」ということをおさえると同時に、「たま
らない」とまで思う「山」とはどんなものかを、ちゃんと押さ
えていかれると、後半とのつながりが(作者の捉え方の変化)が、
もっと深まるように思います。 / 発問三で、「山のイメージ」
を聞かれていましたが、イメージを聞くだけに終わってしま
うと、作品の「イメージ」が別々のものとして結びつかないま
まに終わってしまうような気がします。もし、持っていくとすれ
ば、導入のところで使われるとよいのかもしれない。 / 加
藤先生も言われていましたが、私たちの発言を即時的確なこと
ばで返されていたのは、本当にすごいと思っていました。私も、
少しでも見習いたいと思います。

〈X君の返答〉 今回の授業では、私の山にたいする思いの変化

をしつかりととらえることを疎かにしてしまっていたために、
山というもののとらえ方の変化がばやけてしまったと思います。
それは、発問につながる明確になかったためだと思います。
授業では、全体の流れだけではなく、各々の発問のつながり、
それによる揺さぶり方の両方が大切であり、どちらかが不十分
であると、授業がぼんやりしてしまうのだと思いました。あり
がとうございました。

〈私のひと言〉 ことばを通してこそ、イメージは豊かになりま
すね。イメージを通してだけではなりませんよ。

【ことばの「質」】

「恐怖」を、単に「よろこび」と相対化するに止まるのでは
なくて、「恐怖」ととらえるその「質」を、表現に即して追究
することの大事さが、浮き彫りにされている。このような「質」
に立ち向かう、焦点化された発問こそが、思考・認識の深化を
誘い、創造力をも育む。「思い」止まりから「とらえ方」へと、
発問体系を構築していきたい。

「Iさんの評」 Iさんの時もそうでしたが、私もそのつもりで
授業をしましたが、「物事を一つの視点だけでなく別の視点か
ら眺めることで見えなかったものが見えてくる。」というの
は、国語という教科を指導していく上で、とても重要な考えで
あると感じました。今日のX君の発問の意図がつかめず、私は
うまく考えがまとめられなくて答えられませんでした。また、
一回言われただけで発問の意味がよくわからなかったのもあり
ました。発問三で、私の思いがなかつた言葉で的確に意見を

まとめてもらえて、大変参考になりました。「X君うまいなあ。」
と思いました。

〈X君の返答〉 確かに自分の発問は、かなりわかりにくく、また発問のつながりがわかりにくかったと思います。あと、「まとめ」については、こんなにほめられるとは思いませんでした。
〈私のひと言〉 学習者が表現しようとして苦渋しているとき、そうだったと学習者に思わせるようなまとめをする力が求められますね。

【「一般化」の陥穽 1】

この「重要な考え」は、このように一般化されてしまうこと
によって、光太郎の独自性から深く自己変革を迫られる道筋を
遮断してしまう向きがある。また、「まとめてもらえ」ること
の「学ぶよろこび」を、さらには、自分の独自のことはでもが
りなりにもまずはまとめて、集団思考の場に提示することの
「よろこび」へと、厳しく誘いたい。

〔Fさんの評〕 この詩の結末を、Xさんはどのように読んだの
か、「一つの意味として、知りたかったです。聞き逃していたら
ごめんなさい。「山」とひと言で言っても、山には様々な側面
があるのですね。恐い山、やさしい山。奥が深いと思いました。
ありがとうございます。

〈X君の返答〉 今回の授業で言いたかったことは、「一つのもの
でも違うものの方を見方ですること、さらにそのものに対する認
識が深まるのではないかということです。しかし、授業の組み
立てが悪く、そのことがあまり伝わらなかったのではないかと

思っています。

〈私のひと言〉 指導者が「どのように読んだのか」が、この詩
の独自性とのかわりで、どのような価値のことばを発見させ
たか、それが、まず問われますね。「認識が深まる」のも、そ
のようにしてでありたいですね。

【「一般化」の陥穽 2】

教材透視力が、厳しく問われる。それは「一つの意味として」
ではあっても、作品・作者研究、学習者研究、状況を「生きぬ
く」一人の指導者としての自己凝視の統合が、限りなく普遍に
近づこうとするものでありたい。「そのものに対する認識」が、
「違う」からではなく、「質」として意味を新たに持つもので
ありたい。指導目標の核心も、そこにありたい。

三 「指導者」Yさんの目標に学ぶ

〈教材〉

動詞「ぶつかる」 吉野弘〔吉野弘全詩集〕青土社刊

I ① 「ぶつかる」という動詞を用いた二〇字程度の短文を作成
しなさい。(活用させてよい。)また、その「ぶつかる」に伴
う感情を表す語をも書きなさい。(机間巡視)それでは、Iさん。

I 1 人相の悪い人におぶつかってしまった。こわい。

2 ラグビーが始まったとたん、ぶつかられてたおされた。

② この二つは、勢いよく当たるとい意味ですね。Fさん。
F 学生印刷室を使おうとすると、ほかの学生とぶつかった。

残念。焦り。

③ これは、「同じ」「ぶつかる」でも、重なってしまうことですね。その他、「不意に出くわす」、「意見が食い違う」、「反発する」などがありますが、みなさんの書いたのは、Iさんのと同じでしたね。

④ では、これから、この「ぶつかる」がそのまゝ題になった詩を学習しましょう。では、Sさん、朗読してください。

【「日常」からの出発】

① 学習者が、どこから出発することができているのかをまず確かめるため、この短作文を求め、「感情」をも確認させる発問は、有効である。③ さらに、それらを集団の場に出すことによつて、この語の意味の広がりを見せさせる。ただし、性急にまとめしまった。④ 教材への橋渡ししが、形の上では、自然になされていて、興味・関心を引きつけている。

II ① みなさんには、第五連の「A」が隠れてあります。「A」に入る彼女のことばとして、適切だと思われるのは、次の1・2のうちどちらだと思いますか。理由も考えて書いてみてください。

1 「ええ、大変ですよ。あっちこっちにぶつかりながら歩きますから……。」

2 「ええ、大変は大変ですけど、あっちこっちにぶつかりながら歩きますから、なんとか……。」

T 2. 1は「大変」イコール「ぶつかる」、つまり、ぶつかるから大変と言っている。それに対して2は、大変だけれど

も大丈夫だと、肯定的であり、あとの文脈からもふさわしい。

K 2. 第五連の次の「」から、「ぶつかる」を否定的には考えてはいないからです。

I 1. 直前と直後との関係から、1の方がスムーズだからです。

② 「司会者」は、「大変でしょう」と聞いています。なぜ「大変なのですか」とは聞かなかったのですか。「司会者」には「大変」と考える前提があります。さつき、「ぶつかる」は、「恐い」・「いたい」とか、基本的にはマイナスのイメージでした。「司会者」は、それを前提にして、「大変である」という前提で聞いています。もし1と答えたら、これは「司会者」の予定どおりです。「ぶつかりながら……ですか？」と聞き直すのが変になりますね。2は、事実はあるんだけれども、「司会者」と違う。肯定的なのです。また、「かえって安心なのです」ともあります。「かえって」は、「逆に」とか「予期に反して」の意味だから、「司会者」の認識とは違っているということになります。

【焦点化と比較 2】

① 教材における「ぶつかる」の独自性を、どのことばに食い込むことによつて、追究させるかを考えて、具体的に発問を提示している。② 二つの対立する考えを、さらに焦点を絞って比較・吟味させる臨機の発問が、ほしい。前問と具体的に関連づけたのはよいが、せつかく絞った「かえって」に自問自答し、学習者自身の思考の深化の可能性に悼きしている。

III ① 第六連からは、「私」と「彼女」との比較があります。「目

の見える私」と、「目の見えない彼女」を、対照的に比喩で表現している箇所を書き抜きなさい。

H しめったマッチ棒 —— 火打ち石
I 同じです。

② 共通点は「発火」、文字通り「火を出す」ものです。しかし、ここではもつと象徴的です。ここでは「発火する」ということは、どういうことですか。どういった様子を表しているのですか。

S 生活や人生を生き生きと緊張させ、積極的に前向きに生きていく力のことです。

T 生き生きと明るく生きることです。

F 生き生きと外界と関わることです。

K 積極的に生きていく様子です。

H 生き生きと生きていくということです。

I なぜ「マッチ棒」と「火打ち石」なのか、どういう「火」を考えたらよいのか。小さい火花ではないかと思えます。すなわち、負い目を負っているながらも、したたかに生きていく姿だと思えます。

③ 今、みなさんに「発火」ということについて考えてもらいました。「彼女」は、「発火」しながら歩いている。「私」は、「発火」せずに「ただ通り抜けてきた」。では、「しめったマッチ棒」について、考えてもらいたいと思います。どうして「火打ち石」じゃないのですか。「しめったマッチ棒」とい

うのは、「発火」できない。同じ「発火しない」なら、a かわれたライターや b 使い終えたマッチ棒ということばに置き換えたとき、どんな違いが出てきますか。

F しめったのは、最初から積極的に「発火」しようとする意志が、感じられない。

K しめったのは、「発火」できないけれども、一応火種はある。かわれたり使い終えたりしたのは、「発火」の火種がない。

H a や b は、一度は「発火」したことがあります。

S a や b は、「発火」させようと働きかけた後のものです。しめったのは、それ以前に、意志のないものとして存在しています。

I マッチ棒は、火打ち石と「こする」という点で、同じ土俵にあります。さらに、マッチの方が、本来なら点きやすい。作者は、自分の方が「発火」しやすい、障害を持っていない。それでも、自分の方が劣っている。宝の持ち腐れ、せっかくな点くのしめらせている、と考えている。

④ I さんは、a・bとの比較はしていない。マッチ棒は「こする」。火打ち石も「する」。本来前者が点きやすいのに、せっかくなのをしめらせている、ということですね。いいですか。

⑤ さて、二つの捉え方がありました。「しめった」を、1 積極的な意志が感じられない。 2 力はある。火種はある。

——です。では、「しめったマッチ棒」は、1 か 2 かを考えてください。「使い終えたマッチ棒」を出したのは、

一度は「発火」し、役目を終えた。「こわれたライター」も、直さねばマッチ棒の方が、可能性としては高いのです。十連には「一度も発火せずただ通り抜けてきた私」、九連には「爽やかに発火しながら歩いてゆく彼女」とあります。今までの自分は「しめったマッチ棒」ということは、乾いたら「発火」する可能性を秘めているという意味。

【焦点化と比較 3】

①・② 比較から共通点の確認を求めたために、学習者の思考は、停滞した。③ I君が、「彼女」側から新しい視点を提起したが、比較を抜きにして、「私」を追究する方向に突き進んだ。ただし、ここでの具体的な比較の方法は、「私」を突き詰めるには、有効な役割を果たしている。④・⑤ 「二つ」の観点を引き据えての臨機の発問が、自問自問に終わった。

IV ① 線を引いた(1)から(7)の「ぶつかる」の中に、その持っている意味が、他とは異なるものがあります。どれですか。また、どのような点が、他とは異なっているのかを書きなさい。(机間巡視)

I 7 です。ぶつかってきているのが、「彼女」だからです。

② 何が違いますか。

I 人とか物とかが、1 から 6 です。「彼女」も「人」だが、実際にぶつかったのではなく、目に見えない。作者の心の中でおつかっています。

K 6 と 7 とが、違うのではないかと、迷います。Iさんのように、その他は目に見えないものという感じですか。

T 7です。他は、人や物に実際に、物理的にぶつかっています。7 だけは、作者の心に入り込んできたのです。一本取られたぞ、という感じですか。

③ 今、一つ一つ押さえていくことで、人や物や対象が、物理的な物として、もう一つは、心の中に入り込んできて、価値のようなものにおつかる意味です。その点を押さえたら、作者が、この詩に「動詞『ぶつかる』』という題をつけたわけも、わかっていますね。

④ 最後に、「ぶつかる」ことが、かえって安心することにつながるということの意味がわかりましたね。「ぶつかる」という動詞を通して、「彼女」は、新しいことを「私」に示してくれました。それに止まらず、自分にも可能性がある、自分を打ち当てていくことによって、自分を輝かす方法を、教えてくれました。「私」は、新しい意味として「ぶつかる」を捉えました。最後に、私たちは、マイナスのイメージと受け止めがちな「後ろ向き」という、星野富弘さんの手記(鈴の鳴る道《花の詩画集》) 借成社)を朗読紹介して、今日の学習を終わります。

【焦点化と総合】

① きわめて具体的な観点から、指導目標への到達度を確かめようとしている。③・⑤ 「異なり」を改めて吟味することによって、「V」での偏りを修正し、両者の関係を総合的に捉え直すことができた。その上で、「手記」の「朗読紹介」をすることによって、「ぶつかる」で学んだ思考力・認識力が、自

然な形で自己学習力を育てていこうとしている。

四 「学習者」との相互批評に学ぶ

〈Yさん自身の発言〉 いつか、自分を「発火」することができるように、今は、しっかりと内面を鍛えていきたいと思っております。

【発問】の拠点

Yさん自身、教材透視・目標設定・発問創出・学習指導・授業研究を通して、「発火」の一語に焦点を当て直した。このことは、とりもなおさず「何のために問うのか。」を、「発火」の拠点から徹しく反省し始めることになり得ている。学習者たちとの、「発問」を糸口にした「対話」が、学習者の自己学習力を育てていくためには、この決意こそが、尊い。

〈Fさんの発言〉 「ぶつかるといふことばの意味を新たに認識することで、否定的なものだけでない、豊かな生き方を見出すことができるのだ。それを、作者は、「動詞『ぶつかるといふ題に託して伝えたかったのではないだろうか。』／意識が高まりました。背筋が伸びる思いがしました。勉強になりました。ありがとうございます。」

【国語】の学力

「国語」の学力とは、「ことばを通して生きぬく力」である。どのように「通す」のか。Yさんの開発した教材は、そのことを具体的・端的に実感させるにふさわしい価値を、備えていた。

そこから発したYさんの発問体系即授業構造は、課題を残しながらも、学習者に「背筋が伸びる思い」としての新しい「認識」を実感させた。学ぶべき原点がある。

〈Kさんの発言〉 とても考えさせられる授業でした。いつもマインスイメージで捉えている言葉が、考え方によってはプラスの意味を持っているということに、改めて気付かされました。／ Yさんの授業の中で、とくに良かったと思った点(たくさんありますが、その一部を)書きます発問三のところ、違う意見が出て、どうしてその意見が違うのかを明確にして、納得させてくださったところです。最後に星野富弘さんの書いたものを使ったのも良かったです。

【学習者主体・自己変革】

ことばを通して思考力を鍛え、豊かにするとは、どのようなことなのか。本学習では、「マイナス」か「プラス」かの二元的な捉え方に終始し、二者択一へと収斂するという、いつもの限界が現われた。学習者主体になり切れず、学習者も「納得させられることで満足している。さらなる教材透視により、揺さぶり、自己変革を求める発問を、創出したい。」

〈H君の発言〉 非常に頭が疲れる授業だったと思います。ここでの「疲れる」という言葉は、「考えさせられる」という意味です。細部にこだわって深めていくのが、とてもうまいと考えさせられました。細部にこだわりながら、全体を見失わないということも、大切なことだと思います。自分の今までの経験では、細部にこだわった結果、全体を見失ってしまうというこ

とが、よくあります。勉強になりました。また、学習者の意見を聞く様子に、好感が持てました。

【安住と変革 1】

学習者を「考えさせられる」という意味で「疲れ」させる発問が、要所々々にもつと大胆にあつてもよい。それは、指導者によつて透視された「細部」にこだわることからくる「疲れ」でもあり、それが踏まえられたればこそその「全体」にも関わる「疲れ」でありたい。発問体系の構築は、学習者の発言に揺さぶられながら、臨機に統合された「疲れ」を目指したい。

〈I君の発言〉 発問それぞれの「つながり」を重視するとうよいと思ひます。Yさんの中では、勿論あつたとおもいますが、対象が小・中学生となれば、このことは大事です。そのためには、「何か」を「すてる」ことも有効でしょう。「すてる」からこそ「見える」もの、「整理される」ものがあるはずで。

【発問体系の柱】

初期の段階では、えてしてあれもこれもとなりがちである。まず「あれもこれも」を分類してみる。その類型に即して、一つずつの発問を創出してみる。その順序・体系を考える。中で、「はじめ」・「なか」・「とじめ」の三本柱くらいに絞つて、学習者との学び合いに臨む。中での臨機の発問も、三つの柱との関係でなら、指導目標を逸れることはない。

〈Sさんの発言〉 「ぶつかる」という言葉が、単なる行為や動詞ではなく、そこに含まれる意味の違い、価値観の重さなどを、読者一人一人が自分の問題としてとらえるように、「動詞」ぶ

つかる」という題で、作者は投げかけているように思ひます。／とても分かりやすく、考えさせられる授業でした。Yさんの授業から、わたしも、「ぶつかる」という動詞にぶつかられたような衝撃を受けました。良い経験ができました。ありがとうございました。

【安住と変革 2】

ここでも、ことばを通して学ぶということの意義が、具体的に実感されている。ただし、「自分の問題として」は、本学習の過程では、集団思考の中の自己変革を避けることにもなりがちである。すでに自己の内面にあるものに引きつけて安心するのでなく、ここでの「衝撃」が、他者をも揺さぶり、他者からも揺さ振られて、高次の「創造」の起爆力になりたい。

〈Tさんの発言〉 最後のまとめの後に、同じようなテーマで、参考になる他の作品を読んでもくださいました。Iさんの時もそうだったと思うのですが、他の文章を提示することで、学習がずいぶん深まるのだと、たいへん勉強になりました。／「ぶつかる」の一語に徹底的にこだわつて、ここまで授業ができるのだなあと思ひました。それだけ、作者にとつて「ぶつかる」という語が重かつたということの表れでもあると感じました。

【「こだわり」と教材開発】

一つ教材を組上に、指導目標に向かつて「一語に徹底的にこだわる」発問を、提示していく。壁にぶつかる。発問のまっさきもあろう。しかし、一方では、教材そのものの内包する価値の限界もあろう。学習者集団の個性にもよろう。このとき、新た

な教材が止むに止まれず開発される。この力こそが、新たに必然的な「発問」を、紡ぎ出していく。

おわりに — 確かな「問い」の生成へ —

【私の課題】

I 発問の前提

- 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 発問の出発

- 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に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 発問の評価

- 1 学習者の表現を把握・記述し切れているか。
- 2 その到達点を確認できているか。
- 3 一歩先へと導く新たな発問を用意できたか。
- 4 次の単元の中心発問が見えてきたか。

「きく」からこそ、問える。——この課題は、重い。右の課題体系への日々の反省は、とりもなおさず私たち指者自身の授業構想・実践力にフィードバックされ、「自己評価」の具体の中で、明日の国語教育力につながらねばならない。さらに「きき」ひたりたい。

(一九九九年・一・一四(記)) (山口大学)