

発問の出発——「ことばを通す」ということ——

加藤 宏文

はじめに

「何のために問うのか。」——自らの「国語」教室を省み、先
学実践人の「教室」に学ぶたびに、わたしは、国語教育力の根基
を、こゝに見据えざるを得なくなつた。「きく」からこそ、問
える。」——わたしは、そう念じ直して、まず、「発問の前提
——なぜ問えないのか。」と、探究した。ひきつゞいて、本稿で
は、次の観点で、考察を深めたい。

【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
- 漠然とした印象やイメージを問う。どんな反応があつても、たゞ
たゞ肯定して閉じてしまふ。——そのような「学習指導」を克
服し合うために、どう「ことばを通す」か。つきつめたい。

—

《模擬授業》(教育学部 三年 本年前期 「教科教育法国語」

F班) 二〇〇〇・六・一(木) 実施

「教材」 斎藤隆介作・滝平二郎絵 「モチモチの木」(岩崎書
店)(光村図書三下)

◎ F班の学習指導目標——人のために強くなる心を、育てる。

〔発問の展開と問題点〕

○ 豆太がじさまを呼ぶところが、二ヶ所ありますね。豆太の気
持ちの違いは？(この項、学習者の発言省略。)

○ (a)は、怖くて助けを求めている。自分のことで、精一杯な状
態ですね。それに対して、(b)は、心配する気持ちが出ていて、
自分のことよりも、中心がじさまにありますね。

◎ 価値目標の糸口になる焦点語を

(1) 焦点化された「二カ所」の選択眼には、「目標」を見据
えた鋭さがある。

(2) 学習者間の微妙な相違点を、「アツ……！」と「ツ！」
の比較で、吟味させたい。

○ このときの様子やどんな気持ちかを、吹き出しの中に書いてください。(この項、学習者の発言省略)

○ それでは、違った意見を持つている人は？(なし) 大体こんなことが、書けましたか。

◎ 深化を誘う有機的関係の語をも

(1) 学習者の表現に「ききひたり」、「ききわけ」る余地が残ったままではないか。

(2) 「フツとばす」に注目し、「怖さ」と「ひたすら」「夢中」との関係を整理させたい。

○ では、豆太が泣きながら走っているところを、読んでみます。

——(範読) ここを読んでわかるように、豆太の気持ちは、

「だいすきな じさまの しんでしまうほうが、もっと こわかったから」頭がいつぱいで、がんばっていますね。では、今読んだところを聞いて、いちばん怖かったことは、何ですか。考えてみてください。(この項、学習者の発言省略)

○ 他に意見のある人は？(なし) そうね、こわがりだけれども、書いてあるとおり、その方が怖かったからですよ。

◎ 二者択一よりも深化への発問を

(1) 「整理」がなされないままに、重複した発問をしてしまっていないか。

(2) 二人の学習者の表現から、「その方が」と相対的な「怖さ」へと収斂させてよいのか。

○ では、つづきを先生が読んでみます。なぜ、モチモチの木にひがっているのを、見ることができたのですか。

J 豆太は、怖くても医者さまを呼びに行くほど、勇気があつたからです。

K じさまのために走ったことと、医者さまといっしょだったためです。

○ そう？ 医者さまといっしょ？ どうしてかねえ？ 子どもだったからかも知れませんか。(絶句) 先生、次回までに考えてきます。他に意見のある人いませんか？(なし) ねえ、これ、勇気があるから？ 偶然見えたとも考えられるよね。でも、後にやつぱりじさまの話があるように、勇気がある子しか、ふもとの村まで呼びにいけないよね。行つたから、見えたんだよね。

◎ 学習者の論理のききわけ直しを

(1) Kさんの思わぬ受け止め方に、「絶句」して余裕を失ってしまった。

(2) Kさんの表現の後半について、Kさん自身の説明を求めて、集団思考の場にしたい。

○ では、どうして、医者さまは、「ひがついた」と言っているのでしょうか。(この項、学習者の発言省略)

○ では、じさまが言った理由は、何だったのですか。

○ 他に意見のある人は？ みんな、一緒ですか？ そうですね。確かに、医者さまの言うとおりでですが、その中で、独りで医者さまをよびに行く勇気が、あつてこそだと、私は思います。

◎ 発問体系の中の位置の再確認を

- (1) 「なぜ見ることができたのか」との関連で問う意図が、伝わっていないのではないか。
- (2) 「関連」を強引にまとめてしまうと、Kさんの③での問題提起が、活かされなくなる。

○ じゃあ、ここで「にんげん、やさしささえあれば、やらなきやならねえことは、きつとやるもんだ。」とありますが、「やさしさ」とは、どんなやさしさだったのか、考えてみてください。

(この項、学習者の発言省略。)

○ 先生も、豆太がやさしいというのを、考えました。じさまのために、よびに行ったことだと思います。では、つづきを読みます。「結末部分範読」と言っているけれども、どんなことが豆太のやさしさだったのかな。豆太は、臆病はなおらなかつたけれども、相手のことを考える。みんなも、豆太のように弱点があっても、他人にやさしくできるよね。そうすると、自分も助けてもらえるし、みんなと仲良く学校生活を送れるね。今日は、これで終わります。

◎ 学習者間の論理の違いを大切に

- (1) ひとりの学習者の論理を、他の学習者の表現と比較させたい。
- (2) 予定調和的に、「目標」への指導者の考えを注入する結果になつてはいないか。

学習者の興味・関心は、教材中のどの「語」から発しているか。ききわけ、価値目標を見据えて、対象を焦点化する。以下、発問は、学習者間のそこへの反応を誘い、さらに他の有機的関係の語からの揺さぶりを、活かしていく。

二

《模擬授業》(教育学部 三年 本年前期 「教科教育法国語」
J班) 二〇〇〇・七・一(木) 実施

「教材」 新見南吉作 『手ぶくろを買いに』 (ほるぶ出版)

日本児童文学大系 二八 新美南吉集 (東京書籍三下)

◎ J班学習指導目標——「母さんぎつね」の心を、理解する。

「発問の展開と問題点」

○ それぞれ、心の中で読んでみてください。(学習者、黙読。)では、今度は、私が読んでみます。みんなは、目をつぶって、お母さんぎつねのまわりがどのようなか、想像してみてください。(指導者、範読) はい、目を開けてください。まわりの様子は、景色は? 考えた人から、手を挙げてください。(この項、学習者の発言省略。)

◎ 発問の表現自身にも焦点の語を

- (1) 「まわりの」との限定と学習者たちの捉え方の違いを、どうききわけるか。
- (2) 発問の意図が、正確に伝わる簡潔な表現となつているか。

○ では、今度もう一回読むので、母さんぎつねはどんな様子で待っていたのか、探しながら書いてください。(学習者きく。)

母さんぎつねは、どんなふうに待っていたのか、探せた人?

(この項、学習者の発言省略。)

○ 言ってくれたように、「今か今かとふるえながら待つていました」と書いてあるよね。じゃあ、「ふるえながら」って、どういうこと? やってみて。ふるえてみて。そう、こうやって、揺れてるね、体がぶるぶる。どういうときに、体がふるえてしまう?

○ そう、体が、がくがくするよね。

◎ 焦点の語の一般的な意味の確認

(1) 発問の意図が、「母さんぎつね」の「様子」そのものであったことが、はっきりした。

(2) その焦点の「ふるえながら」を、動作化をも重ねて、一般化して確認していく。

○ じゃあ、「心配しながら」って、何を心配してたのかな? (この項、学習者の発言省略。)

○ 何の手をだしたら、まちがえるのかな?

○ いっぱい出たよね。こんなにいっぱい心配してたんだよね。

◎ 学習者の多様な理解への活用を

(1) 「様子」から「心情」へと、自然に関心を誘っていく。

(2) 学習者の「心情」理解の切り口の多様なさまを、「いっぱい」と括ってしまった。

○ では、どうして人間の手に変えたのかな。思い出せた人、いますか。(この項、学習者の発言省略。)

○ それ、どこに書いてある?

○ 書いてあるよね。「それどころか、つかまえておりの中へ入れちゃうんだよ。」って。

◎ 深化への可能性のききわけを

(1) 「心情」の理解を、「ことばを通して」さらに深めようとしている。

(2) 学習者の指摘を生かした上で深化を誘い、次の発問へと自然に橋渡しをしたい。

○ では、どうしてこんなに子ぎつねに言ったの? なんてこわいの? (この項、学習者の発言省略。)

○ そうよね、だから、人間のことをとつてもこわいと思っただのよね。じゃあ、思い出してください。こわいときも「ふるえる」ってことをね。そして、「ふるえる」の前に、「今か今かと」とあるよね。どういう意味だろう。今から二つの文を読みます。どちらがうか、きくくらべてね。

(a) 母さんぎつねは、心配しながら、ぼうやのきつねの帰つてくるのを、今か今かとふるえながら待つていました。

(b) 母さんぎつねは、心配しながら、ぼうやのきつねの帰つてくるのを、ふるえながら待つていました。

○ どうだった? どんなふうにながった? どんな感じを受けたかな?

○ だれの？

○ そう、「今か今か」は、「早くそのことが起きてほしい」ということ、早く帰ってきてほしい、すごく心配しているし、こわくて寒くて心配したのだよな。

◎ 語の一般的用法に足場の確認を

(1) 「今か今か」に注目させるために、端的な形で対比して考えさせている。

(2) 「今か今か」の一般的な意味に、まず密着して考えさせたい。

○ では、お母さんぎつねは、どんなふうに待っていたのかな？

「今か今か」とふるえながら、どれくらい待っていたのかな？ 別れたのは、どこだったわけ？ どこに書いてあったわけ？

一人になったのは、どこだった？ 見つけたら、手をあげてね。

(この項、学習者の発言省略。)

○ そう、四八ページ7行。そこまでは、いっしょだったよな。

「子どものきつねは、町の灯をめあてに、雪明かりの野原をよちよちやつていきました。」から、一人になったんだよな。そこから、いろんなことがあったんだよな。思い出してみて。きつねは、探した。やっと見つけた。そして、まちがえて、きつねの方の手を出したんだよな。それでもほうし屋さんは、売ってくれたよな。(黒板に貼付した諸場面の絵を指しながら。)

◎ 学習指導目標への前進の持続を

(1) ここで、ストーリー全体を大観させ、「目標」への構造的な追究を誘っている。

(2) 「目標」に直結することは再度焦点化しながらも、「いろんなこと」へと拡散した。

○ 別れたあと、このようにいろんなことがあったんだよな。この間、お母さんぎつねは、どうしていたんだろう？ (この項、学習者の発言省略。)

○ ずっと待っていたよな。じゃあ、子ぎつねがやっと帰ってきたとき、お母さんぎつねは、どんなことをしたのかな？

○ 「あたたかいむね」——心配しながら、ふるえながら待っていた。とっても寒いところで待っていたんだよな、長い間、寒い間。——なんで、むねはあたたかかったの？ 「むねがあたたかい」って、どういうことかな？ たとえば、「むねが痛い。」

という文が、あります。どんなときに、そうなる？

○ どんな気持ちになる？

○ わるいこととしてしまったなあ、と思う心ですよな。「むね」というのは、ただのからだの一部かな？ 叩かれて、手がいたいのと同じかな？ 「むね」って、気持ちとか、心とかという意味もあるんだよな。この話の中では、「むね」は、「あたたかいむねにだきしめて」って、書いてある。じゃあ、「あたたかいむね」って、どういう意味なんだろうね？ 最後に、お母さんぎつねの気持ちで、みんなでここを読んでみましょう。(読

む) 今日のところは、お母さんぎつねが、子ぎつねをまつていた場面でした。このあと、二人は、どんなことを話すのかな? それは、この次の時間になね。

◎ 一般化止まりから価値目標へと

(1) 焦点を「胸」にも当てて、その一般的な用法を確認させている。

(2) 学習者の指摘から、むしろ「あたたかい」の質についてさらに探究させたい。

焦点化された的確な発問表現で、追究の糸口の語に具体的な関心を持たせる。その語の一般的な意味構造の理解の深淺の多様さを活かして、集団思考の場を活性化させる。そこで発問の牽引力は、価値としての指導目標である。

三

《演習》 (人文学部「国語科教育法Ⅰ」 二年本年前期) 指

導者加藤 二〇〇〇・六・一四(水) 実施

「教材」 ウルズラ・ヴェルフエル作 野村 訳「ハンネスがない」(岩波少年少女の本 28)(学校図書中学³)

◎ 学習指導目標——ハンネスと「みんな」は、通じ合ったのか。——

① 教材のことばへの焦点化(二学習者以外省略。以下同。)

(1) 私が朗読します。よく味わって、いちばん心に残った「文」

一つに傍線を引き、その中でいちばん大事だと考えた「語」にも印をつけ、そこを見据えて問いを一つ作りなさい。

A 「けれども、みんなはそわそわしました。」——子供たちに、どのような心境の変化がみられるか。

B 「みんな窓の外に目をやって、待った。」——子供たちは、何を(誰を)待っていたのだろうか。

学習者が、どこから出発しようとしているかを、まず確認する。その結果は、この作品の構造に即した受け止め方の視点を、具体的に教えてくれる。「教材」を中にした発問の「焦点化」が、ここで初めて可能になる。

② その一般的な意味範囲の確認

○ その「語」を使った「文」を作り、「語」のそこでの意味とここでの意味との違いを、説明しなさい。

A 「彼女は、仕事中に雨が降り出し、干してきた洗濯物が気になって、そわそわしました。」——日常的には、気にかかることがあって、動作に自然と動揺が出ることをいう。しかし、この作品では、動作という結果を重視しているのではなく、こうなった過程に着眼するために、用いられている。

B 「私は、バスが来るのを待っている。」——テキストの中の「待つ」は、何も考えずにただ待っているわけではなく、ハンネスが戻ってくるようにという願いを込めながら、じつと待っている。

日常のことばに、構造的にも正確に習熟していないと、「ことばを通して」の自己凝視・自己発見・自己変革は、実現しない。基礎的な学力の育成をそう踏まえて、初めて基本的な学力へと導くための発問が、可能となる。

③ 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

○ この作品には、「みんな」のハンネスに対する関心の変化 (a) から (b) が、描かれている。①で (a) を押さえた人は、(b) の、(b) を押さえた人は、(a) の、それぞれ具体的なことばを踏まえて、「変化」を説明しなさい。

A (b)「けれども、みんなはそわそわしました。」→(a)「全然知らないよ。」——ハンネスに興味がなかったが、ハンネスのことを思い心配する、というように、心境が変化した。

B (b)「みんな窓外に目をやって、待った。」→(a)「いるのか、いないのか、分かりやしない。」——みんなに疎外されていた、ほとんど存在感のないハンネスではなく、これから仲良くなっていくであろう、新たな友人としてのハンネスを待っている。

この作品は、「変化」を構造の骨組みとしている。何かから何へか。みずからの「焦点」の「語」を、他者のそれにより有機的に相対化することによって揺さぶりをかけ、自らの「理解」を総合的に深化させることができる。

④ 比較・否定による、共通点よりも相違点の発見

○ 結末場面の会話「X」と「Y」とに、「文」を一つずつ入れて、この作品を完成しなさい。

A X「今まで、君のことをよく見ていなかったからだだよ。」

Y「ほったたの方にもあるけどね。」

B X「君がちゃんと戻ってきたからだよ。」 Y「今日は、とても良い遠足だったね。」

結末のひと組みの会話を、③までの学習の成果として、どう創造させ、原作の場合とどう比較させるか。この過程を具体的に誘う発問こそが、学習材の提起している問題の奥処に「ことばを通して」迫らせる。

《参考》 ここに書かれているのはほんとうの話である、(ママ)だからあまり愉快ではない。これらの話は人間がいつしよに生きることのむずかしさについて語っている。(加藤中略)／ほんとうの話はめでたく終わるとは限らない。そういう話は人に多くの問いをかける。答えはめいめいが自分で出さなくてはならない。／これらの話が示している世界は、必ずしもよいとはいえないが、しかし変えることができる。(作者「まえがき」)

四

《演習》 (人文学部「国語科教育法Ⅰ」 二年 本年前期 指導者加藤 二〇〇〇・七・五(水)実施

「教材」 谷川俊太郎 詩「かなしみ」(思潮社) 「続・続 谷川俊太郎詩集」 現代詩文庫 一〇九)

◎ 学習指導目標——私たちは、どんな「おとし物」をしてきたのか。

① 教材のことはへの焦点化(二学習者以外省略。以下同。)

○ この詩は、二連からなっています。私の朗読をきいて、各連から一つずつ注目した「語」を抜き出し、その二つの「語」が、あなたの受け止め方の中でどうつながっているかを、説明しなさい。

A 「おとし物」・「悲しく」——「おとし物」によって「悲さ」が生じる、という関係がある。

B 「おとし物」・「透明な」——みつからない「おとし物」を象徴的に表している。

この詩は、二連からなっている。学習者が、この構造を、まずどの「ことばを通して」うけとめているかを、確かめることから、出発する。その多彩なあり方にこそ、以下の発問の系統が、示唆されてくる。

② その一般的な意味範囲の確認

○ それぞれの「語」は、一般的にはどのように使われますか。

例文を一つずつ作った上で、この詩の中の意味と、比べてみよう。

A (1) 私は、彼が拾って持ってきてくれるまで、おとし物をし

たことに気付いていなかった。(2) 私は、友達とけんかをして悲しくなった。

◇ (1) この詩の中では、非物質的なものとして扱われている。

(2) 一般的にもあるとは思いますが、深い悲しみだと思う。

B (1) 私は、おとし物のペンを先生に預けた。(2) 私は、

透明な水槽で魚を飼っている。

◇ (1) 過ぎ去ってしまった過去 (2) 純粋な

一見、日常のことばそのままのようにも受け止められる「語」が、高度な比喩表現の成果であることに気づかせる。その結果、表面的な「理解」に安住することができなくなる。このように深めるための発問が、具体的に求められる。

③ 構造中で特に有機的な関係にあることばからのゆきぶり

○ 次の二つの問いに答えなさい。

(1) どんな「おとし物」をしたのか。(2) いつよりも「余計に」か。

A (1) 充実した日々や、青春時代の価値観。(2) おとし物をしたことに気づくよりも。

B (1) かけがえのない過去の美しい思い出。(2) 遺失物係の前に立つ以前、「おとし物」がけつてみつからないとわかったときより「余計に」。

学習者の「理解」を確かめ、「価値」学習への深化をも誘った上で、その成果をより深い次元へとさらに誘うために、主題に直結する「ことばを通して」の発問を、提示する。より濃い集団思考の場が、そこから可能になる。

④ 比較・否定による、共通点よりも相違点の発見

○ 改めて各連から一つずつ注目した「語」を抜き出し、あなたの受け止め方がどう変わったかを説明しなさい。

A やはり、「おとし物」と「悲しく」が、キー・ワードとなると思う。「余計に」とあることから分かるように、遺失物係の前に立つ前も、「僕」は悲しかった。それは、おとし物をしたからだろう。その所が、関連していると思う。

B 「おとし物」と「透明な」から、「おとし物」と「悲しく」に変化した。それは、この詩の中にこめられているもう取り戻せないのが、悲しくなってしまうほど大切な「おとし物」をしてしまった、という気持ちだが、読み取れるからである。勉強する前よりも、ずっと深く内容について考えられるようになった。

改めて、①での自らの「理解」を振り返らせ、③での到達点の観点から、自己評価を求める。自己変革の具体的なありさまが、「ことばを通して」具体的に自覚される。

一人ひとりへの「評価」としての発問が、可能になる。

おわりに

《教科教育法国語》の学習を終えて、今、いちばん心に残っていることは》 二〇〇〇・七・二七（木） 記述

(1) 「ので」——私は、「手ぶくろを買いに」で、授業案を考えさせて頂きました。三行を深めていければと思います、みんなで悩んだのですが、何かふにおちない点がありました。しかし、私にはそれが何かわからず、人に授業をさせてしまうことになりました。先生から頂いた御講評で、全ては解決しました。／自分のうぬぼれやふがいなさを、たった一語「ので」で気付かせて下さった先生に感謝しております。半期という短い期間ではありましたが、本当にありがとうございました。

(2) 「ゆさぶり」——「学習者にゆさぶりをかける」という言葉を、先生は何度もくり返しおっしゃいました。最初の頃は、よくわからなかったこの言葉も、今では、学習指導案を考える上で、とても重要なものとなった。私にとって、この学習で得た、最も重要な言葉は、やはり、すぐに頭に浮かんだこの言葉であると確信している。

(3) 小学校三、四年のころ学んだ教材で、「わからない言葉をおげなさい。」と言われたので「コバルト色」って何。」と聞くと、「そういうことを言うのではない。文学読解が、……。」と、即座に否定されたことを覚えています。おそらく表現のことに関して聞きたかったのだと思いますが、当時は、何で怒られたのか、何を言われているのか、よくわかりませんでした。こう

いうことで、ひさびさに出てきた、いわくつきの言葉です。

(4) 「ほんに、なんにもありやせんのお。」——「かさこじぞう」の時、私は学習者役だったのだが、その前に、先生が話されたエピソードが忘れられず、この言葉がどうしても忘れられませんでした。「かさこじぞう」では、やさしいじいさまが、ごはんを見て、本当に、ゆっくりとした言葉で言ったのだろう。その言葉は、私は一生忘れることはないと思う。本当にありがとうございました。

「ことばを通して生きぬく力」を、育む。——国語科教育の目標を、このような「学力」観に基づいて、学び合ってきた。知識や技能を、矢継ぎ早に注ぎ込んで、量としてたくさんストックしておき、後の要求に従っては、タイムリーに小出しにする「能力」を、ひたすらに要求されてきた私の学習者にとっては、この理念は、実践になかなか結びつかない。深くは、日常の言語生活の豊かさに帰結するのだが、そこへの自省や洞察の力もが、対象化され練磨されようとしているとはいえない。こゝに表された尊い「自覚」を心に、教育実習の場でのさらなる錬成が、求められる。「何のために問うのか。」・「なぜ、問えないのか。」を、さらに追究し合っていきたい。

注

(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 広島大学

教育学部国語科光葉会 一九九・六刊

(2) 拙論「発問の前提——なぜ、問えないのか——」 「山口大学教育学部教育実践総合センター紀要」 第一二二号 二〇〇一・三刊

(3) 本模擬授業に先立っては、山口県下松市立下松中学校三年一組での、池田圭伊子教諭の指導と学習者の表現活動に、多くを学んだ。その紹介は、紙数の都合で、割愛した。

(4) 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 参照

(5) 拙著「高校文章表現指導の探究」 溪水社 一九八三・八刊 参照

(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 参照

(7) 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 参照