

# 授業記録の分析から見た発問と出場・出方の研究

## 「空中ブランコ乗りのキキ」の事例 を通した要件の抽出

松 田 典 祀

### 序

授業研究の方法は様々である。理論を立て、その理論に適うか否かの分析に基づくものが殆んどである。だが、私は、いつも、授業を参観すると素朴に思うのである。

なぜ、参観者は研究テーマや、そのテーマに則った指導案ばかり眺め、それにこだわった意見に固執するのか。それが当たり前であることは承知の上で、敢えて提言するのである。

授業を受けている生徒は、そんなことなどおかまいなしであると。ならば、こちらも生徒になって、一緒に、普通に、自然に授業を受けたらどうか。生徒に指導案などいらぬ。参観者も素朴に生徒とともに考えたりうなずいたりすればよい。そして、そうしながら、自分ならここはこうするのにと考えたらよい。それがごく自然な事例研究なのである。「考える力」を育てるための「発問と出場・出方」への考察は、こうした意図のもとに生まれた。

### 目 次

#### 序

1. 研究目的 .....	98
2. 研究方法 .....	99
3. 事 例 .....	103

事例A	授業記録	103
	授業構成図	105
	考察と要件	107
事例B	授業記録	114
	授業構成図	118
	考察と要件	120
事例C	授業記録	124
	授業構成図	128
	考察と要件	131
事例D	授業記録	137
	授業構成図	144
	考察と要件	147
4.	共通する要件	157
5.	要件のまとめ	159
	Ⅰ 教材解釈に関わる出場・出方	159
	Ⅱ 発問に関わる出場・出方	160
	Ⅲ 生徒の応答への即応的態度に関わる出場・出方	162
	Ⅳ 指導過程にかかわる出場・出方	163
	結	163
	参考文献	164
	参考 (『空中ブランコ乗りのキキ』別役 実, 本文)	165

## 1. 研究目的

### 「生徒の思考を促すための教師の発問と出場・出方の要件の抽出」

出場とは授業における指導者の発言（発問・助言・指示など）や行動を示す場であり、出方とはその方法である。生徒の「考える力」を育てるために、特に文学の授業に於いては、どのような発問や出場・出方が最も適切なものであるか、その要件を一教材の授業記録から抽出し、もって、授業一般への応用に供したい。そうした意図を持って、このテーマを設定した。

## 2. 研究方法

### 〈1〉「関係把握」の観点からの授業分析の必要性

私は一昨年の拙論「授業記録の分析から見た発問と出場・出方の研究—ことばの接続関係を視点として—」（研究報告集第2号 平成22年3月）の冒頭に於いて、次のように「文学作品の特質と関係把握の必要性」を掲げた。少し長いですが、今回の方法と軌を一にする故、引用することとする。

「登場人物の思考や感情や行為の生んだ必然的な状況が、一つ一つの場を形成し、やがて結末へ向かって収束されるといった物語の機構は、すべてことばの相互関係の有機的発展にあると考えられる。

しかしながら、こうした作品全体を貫く優れた構造は、読者の目からは巧みに覆い隠されているために、読み手は、学ぶべき何ものをも発見することなく、ごく自然に通過してしまい、読み取ったと錯覚することが多い。

授業において、こうした作品の持つ必然的に仕組まれた構造を見い出していくためには、ことばの発見と、ことば相互の関係を追究し、その関係を把握する力を養わねばならず、この作業を通して、作品を読み取る力、すなわち「考える力」を育て上げることが必要である。ここには、言語の理解・表現能力だけでなく、語彙・語句・文・文章の組立て等のそれらを支える基礎能力も含まれていることは言を待たない。」

さて、以上は作品の機構についての記述であるが、これは同時に「発問に対する生徒の発言」の相互関係に於いても該当する。したがって、「発問」と「発言」の「接続関係」を捉えるための方法として、「発言」の枠組み相互の「文図化」を試み、そのつながりを考察し、しかる後に、そこから指導としての要件を導き出すといった「関係把握」に基づいた考察を進めていこうとしたのである。

要は、作品の把えも、発問と発言の把えも、同じ土壤に存在する言語の論理的展開の中で共に生きていることを、位置づけて考察するのである。そして、

さらに、今回のこの方法については、指導案や板書、時間的経緯、抽出生や生徒の変容等といった授業全般に関わる種々の評価視点は対象からはずし、ひとえにその授業を初めて見た、或いは、記録を読んだ立場から、各々の接続関係にのみ視点を当てて考察しようとしたものである。したがって、再び、前掲の引用をつなげれば、本稿の意図の目的は、前回にならって次のように記されるのである。

「授業記録の考察を通して、こうした「関係把握力」育成のための授業の要件を教師の出場・出方、特に発問のあり方を通して明らかにし、もって、授業を指導者側からのとらえだけでなく、児童側からのとらえ、すなわち、学力育成のための授業成立の要因を見極めたいと考えているのである。」

以上の意図に基づき、その方法を三省堂1年教材「空中ブランコ乗りのキキ」の授業実践記録を資料として考察していくことにした。この教材についての小生の解釈は、平成23年3月発行「皇學館大学教育学部研究報告書第3号」に掲載した「「空中ブランコ乗りのキキ」に於ける教材解釈に基づいた発問の研究」を参照されたい。

要件抽出のための授業実践記録は、以下の4事例を引用させていただいた。

A事例 2009年10月14日 亀山市立亀山中学校 森ふみ氏

亀山市教育研究会にて授業公開

B事例 「国語科授業研究の内容と方法について—学び手の個性を生かし意欲を育てる指導の工夫」(中学校)津市立高茶屋小学校 上野英彦氏 伊勢国語研究会 於皇學館大学

C事例 平成9年度中学校教育課程研究協議会「国語」

「読みを深める自分自身の考えを確かにしていくための指導はどうあったらよいか」

富士見市立富士見高原中学校 星野健一郎・中澤裕見子・笠井淳各氏

D事例 「その子らしい読みが生きる教材と授業」

三重大学教育学部附属中学校 見並貢一氏

昭和63年7月29日 三重県総合教育センター 国語科指導法講座

## 〈2〉発問を軸にした、それに対する子どもの発言の構成図の作成

教師の発問を軸にして、それに対応する生徒の発言相互の関係を文図化する。それぞれの発言を要素〈内容〉ごとに枠に入れ、一つの枠と他の枠との関係を、相互のつながりを示す接続関係として位置づける。

関係図示化の記号としては、順接を  $\rightarrow$ 、逆接を  $\leftrightarrow$ 、並立・累加  $=$ 、説明  $\Rightarrow$  などの約束を示して、 と  をつなぐ形で時間の流れに沿って、縦・横工夫して記述していったらよいと考えている。授業の一分節における発言の関係が、まとまりのある塊として一目瞭然に理解できるように工夫することも大切である。そして、構成図から教師の発問の適否や、生徒相互の発言のつながり、個の変容などを考察することで、教師の出場・出方、指導上の普遍的な要件（こんな場合はこんなことに気をつけて指導すべきなのではないか、といったポイント）を見出し、今後の授業への指針として役立てることが出来たらよいと考えている。

## 〈3〉記録分析への視点

次に記録の文図化に基づいた考察には、以下に掲げる7つの視点を中心に、本教材だけでなく、他の文学作品の授業実践への視点を考慮に入れながらコメントした。

### （1）発問の根拠

指導者の教材解釈に立脚した発問になっているか。未解決な問題を投げかけて、生徒への阿りになっていないか。

### （2）発問の順序

作品の時間的・空間的構造を踏まえた追究の順序性に適った問いの段階を踏んだものになっているか。

### （3）発問の限定

発問の主述の呼応関係と限定された範囲の明確化は十分であるか。

主発問の限定性はきちんと守られているか。何を問い、どんなことを答えるのか、その範囲が明確に生徒に分かっているか。

(4) 解答の明確化

発問の答えは、明確にその問いからもたらされるものを持ちうるか。  
(文の構造〈主述・接続関係〉を正確に捉えた発言か。)単に言いつばなしの並立的解答を求めているのか、一つ、或いは複数の可能な解答を位置づけるべき、生徒を納得させる用意があつての問いであるのか。

(5) 解答の定着化

発問の答えを授業の終末時に生徒に位置づけているか。

(6) 発言の判断と反応

生徒の発言の正確な把握とその反応の適時性は十分であるか。

生徒の発言の意図を正確に受け止めて、発問の範囲内での誤りか、ことばの概念そのものの不理解から来るものか、判断し、その場での適切な対応(正すべきは正し、継続すべきは次の発言を他に求めるか、等の判断)を行い、適宜の処置を行っているか。また、発言への一時的対応として、根拠・判断・称賛等について適切か。

(7) 発問の立脚点としての視点の位置づけ

視点に位置づけを明確にした「問い」と「答え」の関連性を考慮しているか。

なお、拙論の基底としての解釈は上記に掲げた、昨年執筆の『『空中ブランコ乗りのキキ』に於ける教材解釈に基づいた発問の研究』(皇学館大学教育学部研究報告集 第3号 平成23年3月)に基づくものであり、したがって、それは本稿と姉妹編の性格を帯びるものであるが、今回特にその方法上、参考にさせていただいた文献の主なもの、次の通りである。

『授業分析の方法と研究授業』 日比裕・重松鷹泰著 学習研究社

『授業分析の方法』 重松鷹泰著 明治図書

なお、拙論の方法的な先例としては、既述した同報告集第2号と同断であることを申し述べておく。

### 3. 事例

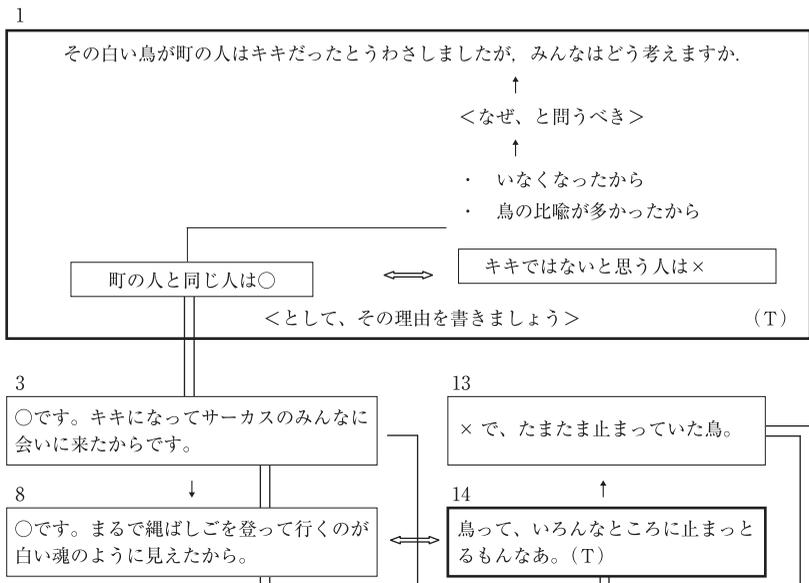
#### 事例 A 授業記録

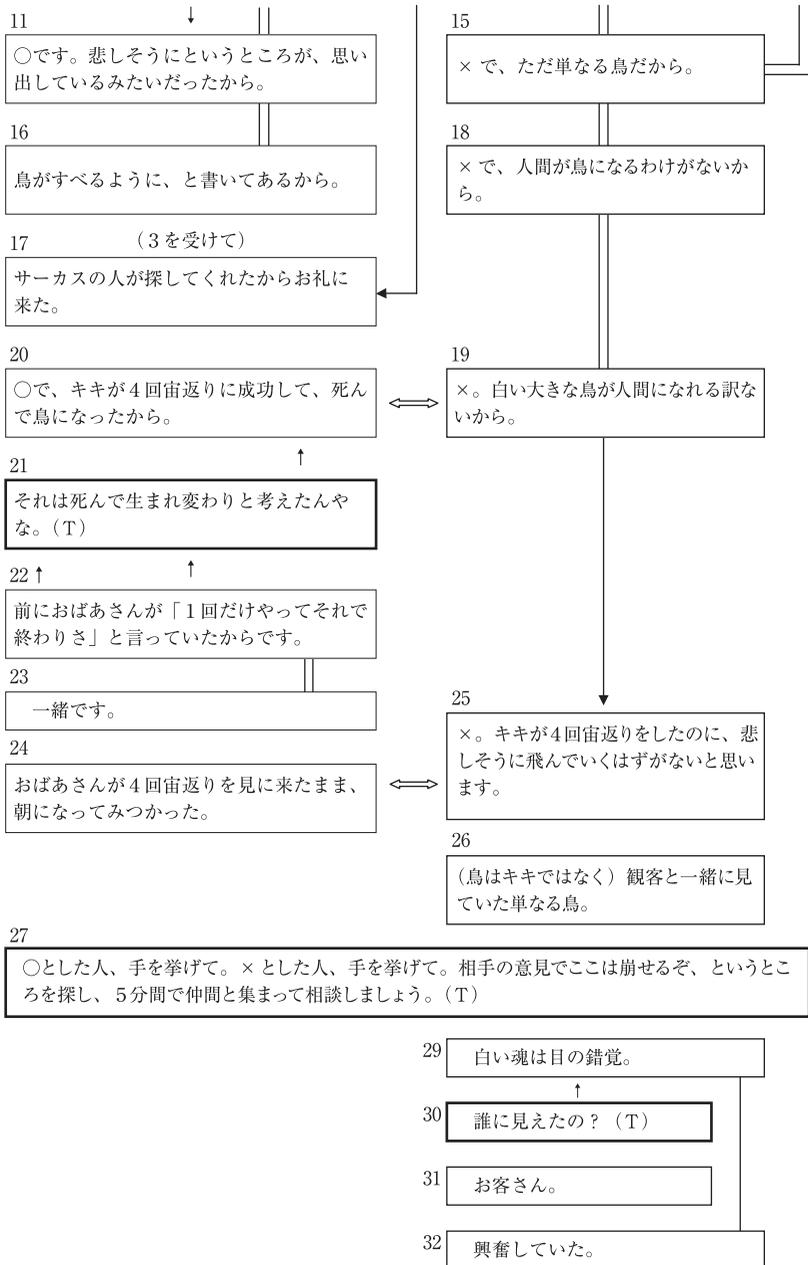
- 1 T : (音読)  
その白い鳥が町の人はキキだったとうわさしましたが、みんなはどう考えますか。  
町の人たちと同じで、キキだと思う人は○を書いてその理由、違うと思う人は×を書いて、その理由を書きましょう。それではそれぞれノートにまとめましょう。
- 2 T : いつものように、自分の考えがしっかり書けた人は、漢字練習をして待ちましょう。  
書けてない人、自分の考えなんやでな。町の人と一緒にそうでないか、しっかり書きましょう。
- 3 S : キキは鳥になって会いに来た。
- 4 T : 誰に会いに来た？
- 5 S : サーカスのみんな。
- 6 T : どのあたりからサーカスの人に会いに来たと思ったの？
- 7 T : 同じこと書いた人？  
何かがあるでサーカスの人に会いに来たと思ったと思うけど…。また出てくるかな。
- 8 S : まるで縄ばしごを登って行くのが白い魂のように見えたから。
- 9 T : どのあたりから？
- 10 S : 登って行くところ。
- 11 S : ○で、悲しそうにというところが、思い出しているみたいだったから。
- 12 T : じゃあ、●●くん。
- 13 S : ×で、たまたま止まっていた鳥。
- 14 T : 鳥っていろんなとこに止まるとるもんな。じゃあ、●●さん、どうですか。
- 15 S : ×で、ただ単なる鳥だから。

- 16 S : 白い大きな鳥がなめらかに空を滑るようにと書いてあるし、他にも滑るようになって書いてあるから。
- 17 S : サーカスの人を探してくれたから、お礼に会いに来た。
- 18 S : ×で、人間が鳥になれるわけないから。
- 19 S : 白い大きな鳥が人間になれるわけないから。
- 20 S : ○で、キキが四回宙返りに成功して、死んで鳥になったから。
- 21 T : ちょっと他の人と違うね。●●さんからしたら、それは死んで、生まれ変わりと考えたんやな。
- 22 S : 前におばあさんが「一回だけやってそれで終わりさ」と言っていたからです。
- 23 S : 一緒です。
- 24 S : キキの四回宙返りを見に来たまま、朝になって見つかった。
- 25 S : キキが四回宙返りをしたのに、悲しそうに飛んでいくはずがないと思います。
- 26 S : 観客と一緒に見ていた鳥。
- 27 T : ○とした人、手を挙げてみましょう。誰が同じ意見か見ておいてよ。×とした人、手を挙げて。仲間を見ておいてよ。相手の意見で、ここは崩せるぞ、というところを探し、五分間で仲間と集まって相談しましょう。
- 話し合う —
- 28 T : はい、それじゃあ、そろそろ座ろう。
- 29 S : 白い魂は目の錯覚。
- 30 T : 誰に見えたの。
- 31 S : お客さん。
- 32 S : 興奮していた。
- 33 T : それどこに書いてあったの？
- 34 S : 想像です。
- 35 T : 想像豊かに読めたな。
- 36 S : ただの鳥は悲しそうに鳴かない。
- 37 T : ここに注目したんやな。

- 38 S : 反論. キキが死んで悲しんでいる.  
 39 T : 悲しみってというのは,  
 40 T : じゃあ, 意見付け加えたい人?  
 41 S : 死んでも鳥にならないと思います.  
 42 T : 他の人, どう? キキが鳥になったと思う人, どう?  
 43 T : 四回宙返りができて嬉しいはずなのに, 悲しくなるわけないやん.  
 これはどう?  
 44 S : 死んだ.  
 45 T : 今日よかったこと.  
 一つ目, 想像豊か.  
 二つ目, 文章から考えられた.  
 そして, なによりよかったのは, 自分の意見を発表できたこと. 特に, 悲しみは何やったかを考える. そして, 「作者がどうしてこんな終わり方をしたんかなあ」というのを, 次の時間考えます.

事例 A 授業構成図







正しいか、(4)はさらにそう判断した自分が、キキについてどう思っているかを答えなければならない。

指導者の意図は、後の展開から、『白い鳥がキキかそうでないかの判断理由を明らかにすること』であったと考えられるのだが、そう判断した町の人々の根拠を聞いているのではなく、町の人々はそう判断したが、皆〈生徒〉はそれについてどう考えるか、を聞いているように思われる。ところが、実際生徒たちは白い鳥がキキかどうかの二者択一を追求する結果となって、町の人々はどうでもよくなってしまっているのである。だから、次の展開での指導者の的の絞り方1の中の「町の人と同じ人は○」「キキではないと思う人は×」<として、その理由を書きましょう>は、キキだ、そうでない、という判断に終始し、そこに町の人々が「なぜそう思ったのか」という視点は消え去ってしまっている。ここには発問のあいまい性が生徒の誤解を生み、その誤解に流されて、話が勝手に動き出した、といった指導者の出方の問題がある。もしここで、「なぜ町の人々は鳥をキキだと思うに至ったのか」を追究すれば、これまでの町の人々の見聞の限界を整理することができるのみならず、そのことによって、観客の求める快樂の源泉にまでたどり着くことができたに相違なく、さすれば、人気という怪物の翻弄に足をとられたキキの人間性と、その普遍性にまでつながる読みを期待することができたと思うのである。

こうして、キキかキキでないか、についてに絞られた問いを考え始めた子どもたちは、人々がなぜそう判断したのかの理由を考えた。そして、そこでの鳥の比喩が多いことと、キキが急に消えたという判断を下した。そしてその理由は正しく、他に判断理由はなかった。問題はそれ以上解決の見通しは立たないからである。だがここでは、「うわさ」は「うわさ」であり、そう「うわさ」した人々の心を追体験させることにこそ、「語り手」の本望があるのであり、そのこと自体をキキのキキたる限界として見い出す必要があったのである。

さて、こうした見通しのない、いわゆる根拠のない答えを巡っての二極対決を決定したさらなるディベート的な課題の提示、「白い鳥はキキ(○) = 「Aグループ」か、そうでない(×) = 「Bグループ」か」といったくり返しの発問によって、話し合いは不毛な論戦に終始する結果となる。まずキキだとした

Aグループの根拠を見てみよう。

3 「キキになって会いに来た」では根拠にならない。ここでは「なって」はどこからくるかの根拠を問うべきである。つまりこれはキキの視点であって、問われている人々の視点ではないのだから。次の8「○です。まるで縄ばしごを登って行くのが白いたましいのように見えたから」と、11「○です。悲しそうにというところが、思い出しているみたいだったから」は共に人々の視点、といったように、その時点での視点がバラバラになってしまい、間違っただま話し合いが続いてしまうのである。ここにも、指導者の出場・出方の問題がある。

ところが、そのままにしたため、13「×で、たまたま止まっていた鳥」という全く関係のない意見を呼び出した。なぜ、「たまたま止まっていた鳥」がこの場で必要なのか。それは誰の視点なのか、文学作品に於いては、「叙述されていることは必ず他の要素とつながっている」という『基本的な読み』（書く方も）の姿勢が定着していれば、こうした発言は出てこない。だが、指導者はここで肯定するような発言、14「鳥って、いろんなところに止まってるもんなあ」と言って、13を支えてしまった。だから15は「×で、ただ単なる鳥だから」とただ13を鵜呑みにして賛意を示した。16「鳥がすべるようにと書いてあるから」は×グループを無視、○グループをさらに補足。ところが町の人と同じ、つまりキキは白鳥と言った意見○でありながら、3を受けた17「サーカスの人が探してくれたからお礼に来た」は8・11・16までの意見とは離れて、根拠のない3「○です。白い鳥になって会いに来たからです」を受け入れた補足を行う。ここも、出場・出方の問題であり、ここでは、3の根拠の確認をしておかなければならなかった。18「×で、人間が鳥になれるわけがないから」はそれに理屈をつける。ここでは指導者の一言14がどんなに子どもたちの発言を左右しているかが分かる。19「×。白い大きな鳥が人間になれる訳がないから」は18を自信を持って繰り返す。さて、19の「なれる訳ない」への反論として生まれた20の「死んで鳥になった」は「死」という新たな次元の発見によって19を否定し、8-11-16の○の立場を強固にした。これは11の「悲しそうにというところが思い出しているみたいだから」という意見の底にあるであろう『キキ

は自分が死んでしまったことを悲しんでいる』という心を含んでいたわけで、ここでの指導者の21の発言「それは死んで生まれ変わりと考えたんやな」は、出場として意義あるものであった。だが、問題は簡単に「生まれ変わりと」判断し、それを自ら提言してしまったことにある。「出方」が早急であった。この20は単なる思いつきかもしれず、しっかりとその叙述の根拠、必然性を確認することも出場の問題として大切なところであった。つまり、ここでこそ、発言者に転生の理由を説明させるべきであった。これはまた、14の指導者の発言に従った15・18・19の子どもたちの運動的意見と同じような現象が次の22「前におばあさんが、一回だけやってそれで終わりさ、と言っていたからです」以降に生まれてくることになった。正反いづれにしても、指導者の発言に生徒は意気揚々として従い、倦むところを知らないのである。

つまり、22では「おばあさんが一回だけ」と言ったこと、23は同意見、24「おばあさんが四回宙返りを見に来たまま、朝になって見つかった」は22・23の「おばあさん」への視点に引きずられての意見（これは朝に鳥となったという結果の予測であって、根拠にはなっていないことであるが）というように、全て生まれ変わりを前提にした意見の繰り返しであった。

そこで今度は、これまでとは異なった、キキの心に視点をあて、「悲しみ」に根拠を移した25「×キキが四回宙返りをしたのに、悲しそうに飛んでいくはずがないと思います」の意見が出現する。これは11の「悲しそうに」を受けているのだが、ではなぜ「悲しそうに」と書かれていたかは問題にされていない。ここでこそ、発言11との対立意見として、その矛盾を問題視しなければならない。正に、出場の問題である。そして、さらに、ここでも、「不必要なことについては書かれていない」という「物語の基本的な必然性によって生まれてきた規準」を踏まえて読む姿勢が生徒たちに不十分であった。25を何の批難もなく、関心もなく受け止めて、26「観客と一緒に見ていた単なる鳥」はふたたび15を持ち出す。反対のための反対意見である。これまでの考察から、指導者の出場・出方への要件を導くと、次のように整理することができるように思われる。

（以下、本稿全ての要件文末の（ ）内の数字は、それに関わる授業構成図に於ける発言番号を示す。）

- I 発問は限定条件を明確にし、何をどう問うているのか、判断か、感想か、具体的に視点を絞って問うこと。(1)
- II 答えの明確に出ていない問いはしないこと。(1の補足発問)
- III 根拠がない答えには、徹底的に論理的説明を要求すること。(3)  
(26) 鳥が見ていたという描写はない ← (15)の「単なる」くり返し
- IV 発展する可能性を秘めた深い読みを示唆している発言に対しては、皆の前で確認・位置づけ・(時によっては新発見として大いに)称賛すること。  
(8・20)
- V 比喩表現が内容の心理的必然性による読み取りによって生まれたものか、単なる表現技巧なのか、生徒の意見の仕分けと位置づけを明らかにしてから定着すること。(8)(11-16)
- VI 作品には書かれていることには全て意味があるということ、つまり、必ず必然的なつながりがあるという前提(規準)に立って、全く根拠のない「書かれていないこと」への言及には十分な注意を払って、意見を整理すること。  
(13)
- VII 誰のどの意見からの発想か、どうつながっているのかを指導者は整理し、板書に構造化して生徒に位置づけ、頭の整理をさせること。そのことが次への発展を促し、今までの議論や作品の構造をつかむことになる。(3 ← 17)
- VIII 生徒はいつも指導者の発言を頼り、つかまり、それによって己を出そうとする。良くも悪くもそうした傾向の強いことを意識し、その影響の大きさに十分配慮すること。(14-15・18・19)(21-22・23)

27「○とした人、手を挙げて、×とした人、手を挙げて、相手の意見でここは崩せるぞ、というところを探し、5分間で仲間と集まって相談しましょう」はディベート意識か。ここでは、正しい読みを求めているのである。崩す、崩さぬの構えの問題ではない。限定される条件は読みの中にある。その条件をはずすと感想の言い合いになる。指導者がディベート観を整理する必要がある。ここで、これまでのやりとりの中からは、次のような要件が見い出される。即ち、同意見・反対意見の二極対立を目指す発問は、授業の盛り上がりを促し、活性化に役立ち、有効な働きを促す結果となるが、ただ一方的に意見を出させても立体的な響き合いは生まれず、したがって、論理は平行線のまま深まらず、行き詰まる故、十分な注意が必要である。

29の「白い魂は目の錯覚」として終わってしまった時点で、これまでの読みは全く別の観点として葬り去られてしまう。なぜ、そう錯覚したのかが問題。つまり、なぜ、そう見えたか。興奮していたにしろ、想像していたにしろ、キキの心を知らない、キキのこれまでの事情もまるで無知な多くの観客に、なぜ、今までと違ってそれが見えたのか、それが問題なのである。ところが、そうした内容に進むどころか、話題は錯覚というマイナス的性格に終始することになる。こうした誤謬を避けるためには、この作品はリアリズムの小説ではなく、ファンタジーであること、物語であることを作品の特徴として初めに把握しておくことが大切である。つまり、作品のジャンルの特徴を知ることにより、イメージや幻想も作品の構成要素の一環であること、したがって、そういう要素も作品を理解するためのインデクスとしてつながりのある意味もっていることを知らせておくことが大切である。したがって、ジャンルの持っている性質については、18に於いて出場として明確に位置づけておく必要があったのである。

さすがに、想像豊かに読めた、などというコメントは出ないと思われる。指導者の出場がないから、38⇔36（ただの鳥）対決は何も変わらない。これは、ともすると、相手を崩すことばかりに注意がいき、受け入れることをしないディベートの持つ一つの癖のなせる技である。指導者はただ、対立を引き伸ばしただけである。

21の「生まれかわり」という発言が、29～35の「錯覚」「興奮」論でどこか

へ消えたかに見えたが、38の「死んで悲しんでいる」に対する指導者の反論、つまり、25の再発43「四回宙返りができてうれしいはずなのに、悲しくなる訳ないやん。これはどう？」によって、新たな展開がもたらされそうになる。これは、キキが鳥だという前提に於いて成り立つ問いであることを考えると、指導者はここにいたって、キキ=鳥を肯定してしまっていることを宣言したことになる。だが、その真偽のほどは生徒には分からない。それは45の発言の中で決定的に宣言される。「特に悲しみは何やったのかを考えた」。だがこれもあいまいである。つまり、45「今日よかったこと。一つ目、想像豊か。二つ目、文章から考えられた。…特に悲しみは何やったのかを考えられた。…」のまとめは、本文の読み取り、発問からは全くかけ離れた一般論の装いを呈していて、まとめの体をなしていない。こうした授業のプロセスを振り返ったとき、このような方向性を持つことの大切さが導き出される。並立的意見が続いたときは、必ず指導者の働きかけによりその意見への本文に即した根拠ある疑問・反論を促す発言を求めようとする工夫が必要である。

以上、27～45までの考察から導き出される要件の主なものは次の通りである。

IX 安易にAかBかの二者択一を求める発問は、そこに弁証法的な論理の行き詰まりを実感したときに始まる。初めからAかBかを問い、相手を攻撃する手法は、ディベートなどにふさわしい話題と方法が成立したときに用いるものであり、このような読みの根幹に関する文脈の探究を要するところで安易に行うべきではない。(27)

X なぜ、錯覚を起こしたのかの原因は確かに興奮であるが、その興奮の中味は何かを追究しないと意味がない。つまり、概念把握から内容分析へ向かう読みへ指導者は導かなくてはならない。それには、叙述そのものの必然性を明らかにしなくてはならず、指導者の出場は正にそのときにこそあるということを経験しなければならぬ。(29)

## 事例 B 授業記録

- 1 T: はい、それじゃあ、キキについて考えていきます。まずキキはどんな人なのかということを含めて考えていきます。  
(生徒、考えてノートに書く。数分間)
- T: そろそろよろしいでしょうか。じゃあ発表して。
- 2 S: 自分のことより人のことを考える。  
T: どこからわかった。
- 3 S: p.82の自分が死ぬのにお客さんのために四回宙返りをするとあるから。  
T: お客さんのために死ぬということで、自分のことより人のこと。
- 4 S: ぼくはとても勇気のある人だと思います。それはお客さんのために、お客さんの拍手のために自分の命を捨ててまでも四回宙返りをし  
て拍手を受けようと思っているから。だから自分の命よりも人の拍手  
のほうが大切だと言っているから。そこまでして自分の命を投げてま  
でも拍手をもらいたいとしているから。とても勇気があると思います。  
S: サーカスで宙返りをすることに、宙返りをし拍手をもらうことで  
生きがいを感じている。
- 5 T: 拍手をもらうことに生きがいを感じている。
- 6 S: ぼくは、お客さんのために死ぬのではなく、自分が拍手してもらい  
たいから、死んでいったと思う。
- 7 T: 自分が拍手してもらいたいため死んでいる。自分のために。
- 8 S: 私も同じで、キキにとって空中ブランコをするということは、命よ  
りも大切なことなんだけど、お客さんに、お客さんのために死ぬん  
じゃなくて、自分が拍手をもらいたいために死ぬ。  
T: 自分が拍手をもらいたいために死ぬ。
- 9 S: どうせ拍手をもらうのなら、大きい拍手をもらおうと、自分の命と  
引き換えに大きな拍手をもらおうとする。自分のためにやっている。  
T: 自分のためにやっている。  
S: 命より自分の人気の方を大切にしている人で、世界で一番最初に三

回宙返りと四回宙返りをしたブランコ乗り.

- 10 T: 今, 自分のためなのか, 人のためにしているのかということで意見が分かれてきましたけれども, この辺もう少し, 考えてみたいと思います. これはキキは自分のためにやっているのか, それとも人のためにやっているのか, その辺考えてみてください.
- 11 S: 私はキキは自分のために死ぬ気になっているのだと思います. わけはもっともどってしまうんだけど, p.79のところに「人気が落ちるといのは, きっと寂しいことだと思うよ」ということがあって, 「お客さんに拍手してもらえないくらいなら, 私は死んだほうがいい…」と言っているから. 「きっと寂しいことだと思うよ」といのは, 自分がすごく寂しいということだから. だからその拍手がもらえないと, 寂しいということだから. だから, もらいたいために自分は死ぬ気になって四回宙返りをするのだから. 私は, お客さんのためではなくて, 自分のためだと思います.
- T: 自分のためだというのが多く意見が出てきましたけれど.
- 12 S: 両方ともあると思う.
- T: というのは,
- S: 自分のためでもあるし, 人のためでもあると思います.
- T: もう少しくわしく言って,
- S: 人のためというのは人のため.
- 13 T: お客さんのためにやっているといのは人のため.
- S: 自分のためはそこら辺に書いてあるやつで, だから両方ともあると思う.
- T: この辺に書いてあることで考えていくと, 自分のためということであげとんのやで, 人のためにならへん.
- S: あ, そうか. 両方とも, 両方ともあるねん. だから拍手してくれやんだら寂しいし….
- T: 自分のためにやっていることが, 人のためになっているということ.
- 14 S: だって, キキが三回宙返りとか, 四回宙返りとかしたら, お客さん

が喜ぶやん。それで人のため。それと芸やって自分もお客さんに拍手してもらいたいから、自分のため。だから両方だと思う。

15 T: お客さんが喜んだことが自分の喜びでもあると。

16 S: ぼくは、両方もあるかもしれないけれど、ちょっと自分のためのほうが強いんじゃないかと思います。それはまず、自分のためというのは、拍手してもらいたかったりする時に、自分が拍手してもらえなかったら、死んだほうがいいと前にも書いてある。それは自分のためでもあるけれど。人のためというのは、四回宙返りをするとお客さんが喜んで拍手がもらえるわけだから。お客さんを喜ばせなければ、拍手というのはいらないから。お客さんのためにやって、そこではじめて拍手があるわけだから。だから拍手をもらうためには、人のためにして、自分のためにして、拍手をもらうためには人のためにして、それが自分のためになるんだから。ちょっとは自分のためのほうが強い両方だと思う。

T: 拍手があって自分のためにもなっている。

17 S: p.78の会話の後に、「キキは人々の評判の中で、いつも幸福でしたが、だれかほかの人が三回宙返りを始めたらと考えると、その時だけ少し心配になるのです」とあるから、いつも人々の評判の中で幸福と書いてあるから、やっぱり人気のために四回宙返りをやろうと思ったのだと思って。人のためだというのは、そうではなく、それは口口と話している時でも、お客さんのためにやりたいと、そんなこと言っていないから、ほとんどない。

T: 人々の評判というのと、人のためというのは違う。

18 S: 私は自分のためにやっているのだと思うけれど、拍手をもらうために空中ブランコをやっているだけで、お客さんに見せるためにやっているのではなくて、拍手をもらう手段としてお客さんに見せて、そういうふうに行っているだけで、自分のためにやっている。

T: 手段として空中ブランコをやっている。

S: 最後のほうで、p.86のやつで、「お客さんが満足して帰ったあと」。

キキはお客さんを満足させるためにも宙返りをしていると思う。

T : 満足しているから、その満足ということはお客さんのためにもなっているということ。

19 S : これらはお客さんが満足しただけで、キキがお客さんに満足させようとしてやったとは書いてないから、違うと思う。

T : 結果として満足したと、だから初めからそのつもりでやっているのではないということ。

20 S : キキは自分のためにもしたと思うけど、少しは人のためにもしたとおもいます。それはp.80におばあさんに「今夜の三回宙返りを見てくれましたか」。おばあさんが「見なかったよ」と言ったら、キキは「おいしいことをしましたね」と言ったから、自分のを見て、自分の見たら、楽しんでもらえると思ったのに、おばあさんは見なかったから、おいしいとキキは言ったから、少しは人を楽しませるということも考えて、四回宙返りをしたと思う。

21 S : さっきの…けれど、おばあさんに聞いたのは、うまくできた。「今夜の三回宙返りを見てくれましたか」と聞いたけれど、それは見てくれたら自分の人気が上がると思ったかもしれない。だから…。

T : 人気が上がると何て。

S : 見てくれたら、いいのを見てくれたら人気上がる。だから見てくれたら。

T : 見てくれたら。

S : 見たら。見てすばらしかったら、人気とか上がるやんか。だから、もし見てくれとったら人気が上がったかもしれない。

22 T : 人気が上がったら、自分の人気のためということ。

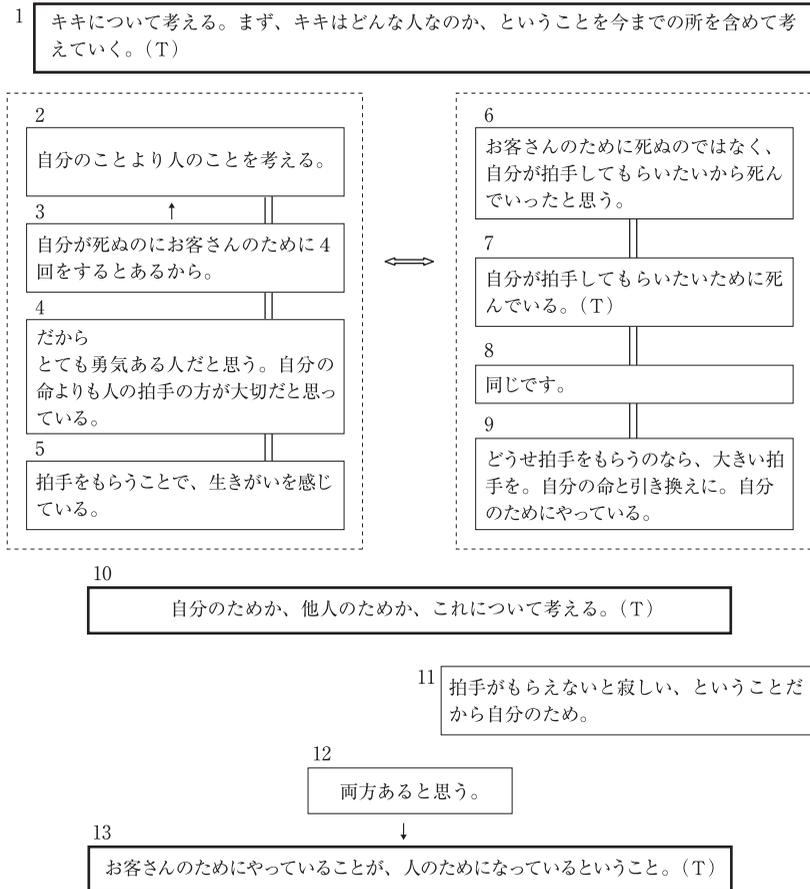
23 S : 満足させるだけじゃない。

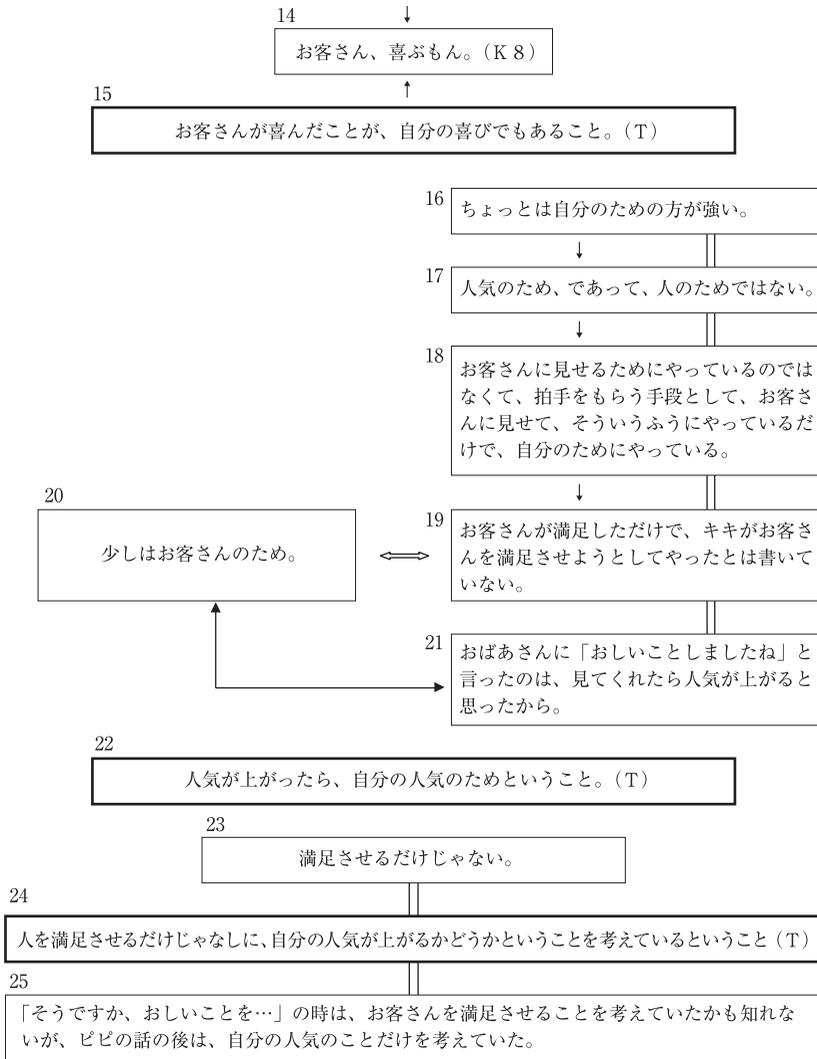
24 T : 人を満足させるだけじゃなしに、自分の人気上がるかどうかということを考えているということ。

25 S : 「そうですか、おいしいことをしましたね」という時は、まだ金星サーカスのピピが三回宙返りをやったと知らなかったから、まだ少しはお

客さんを満足させるとか考えていたかもしれないけど、三回宙返りをピピがやったと聞いた後は、自分の人気が落ちると思って、あせって、単にお客さんを満足させるということは考えないで、自分の人気のためだけを考えていた。

事例 B 授業構成図





## 事例 B 考察と要件

「人物像はとらえられるか」

指導目標

- ・キキの人物像についてのイメージを豊かに持つことができる。

1 「キキはどんな人なのかということを今までのところを含めて考えていく」という初発問は、どの程度の内容を期待しているのか。「今までのところ」というからには、過去の事績を踏まえてということ、つまり、うぬぼれや不安、落胆から命がけの覚悟といった心理的な過程を閲した結果の人物像として定着される規定概念のようなものであろうか。「どんな人」と問われるときの答えは、「こわい人」「やさしい人」「偉い人」「勇気のある人」といった一言で表しうる分かり易いまとめ方である。この授業に入る以前、子供たちが書いた初発感想の中には、次のようなものがあつたと指導案には記載されていた。曰く①すごい。勇気がある。根性がある。熱心。②不思議だ。変わっている。珍しい。③バカ。狂っている。④ずるい。わがまま。⑤かわいそう。等である。一応は、一時の一面の行為というより、一連のキキの行動を通して、一つのイメージを抱えた末の述懐的なとらえを子どもなりに評価した結果という形で書かれている。指導者はおそらく、こうした人物像的な発言を期待し、その概念の相互関係から、より集約的なイメージを構築し、像としてのキキのまるごとのとらえを試みたと予測したのであるが、こうした状況の中からは、普通、次のような予想が考え出される。即ち、初発感想発表では、並立的に公開するのが一般的であるが、多角的意見の中から対立的意見が生まれ、深い検討を今後の課題に据えることが期待される。ところが、この場面では、その思いは見事に覆された。生徒から出てきた答は全く意表をつくものであつた。

ここでは新たに二つのことが要件として出てくる。

一つは、内容のあまりに大きな、包括的な発問は、どんな側面から答えが出てくるか分からないので、指導者はあらゆる状況を考えて、複数の対応、即ち教案を用意しておかなければならないということ。

二つめは、同じようなことではあるが、中学生ともなると、生徒は、初発で

書いたことは一度済んでしまったことと考える場合が多く、指導者の期待通り、初発がそのまま出るとは殆んどない、ということである。したがって、初発内容呼び起こすのであれば、そうした内容を踏まえて今の授業を進める旨をはっきりと示して、授業の方向性を確認して進まなければならない。安易な思い込みは、とんでもない火傷を負うことになるから、その旨十分な注意が必要である.. これも生徒への期待感の現われとして往々目にする要件のひとつである。

さて、2の「自分のことより人のことを考える」とは、3「自分が死ぬのに、お客さんのために四回をするとあるから」の補足発言に示された根拠を担っていた。3の根拠とは次の本文によっている。「おまえさんは、お客さんから大きな拍手をもらいたいと言う、それだけのために死ぬのかね」「そうです」「もらいたい」とはあくまで自分の欲得に関した表現である。だから、反発するBグループ（エゴイスティックに「自分のためのみ」を主張する）が出て当然である。確かに相互依存する表裏関係にある心が作用していることは、この指導者が問題として取り上げただけの価値があるかもしれない。では、袋小路に入り込む前の突破口はなかったのであろうか。4の発言を見てみよう。

「だから、とても勇気ある人だと思う。自分の命よりも拍手のほうが大切だと思っている」。勇気とは、身を犠牲にして他者のために尽くす行為をさす。ならば、このときキキは命までの重みをはかりにかけて、等分以上に大切なものと思って、それを観客のために犠牲にしたということになる。だとしたら、彼は決して後悔などしないはずである。命を人気と刺し違える程度の安易なものと考えたからこそ、後の悲しい声が生まれるのである。したがってここでは、二つの2～5（他人のため）と6～9（自分自身のため）の対立構造の中で、固定されたものを人間像として決めつけるのではない、そのときの状況で人は生き、考えるといった状況の中の人間というものを変化の相としてとらえるという姿勢が皆無であったということになる。さて、ここでの二者択一のやりとりの果てに指導者は10の発問「自分のためか、他人のためか、これについて考える」を再度掲げることになる。「自分のためか、他人のためか」しかしながら11～24までの間に、話し合いは結局他人のためが自分のためという両論

成立の結論に至ることになる。

ここで足を止めて17の「人気のためであって、人のためではない」という意見を振り返ってみよう。ここの部分は、「いつか誰かがやったら…私の人気は落ちてしまうでしょう」と、本文の初めから書かれていたことであって、いまさら是非を唱えることではない。そのまま素直に受け止めて、むしろ事実として「人気のため」だけを確認すればよかった。それを指導者は「人気」対「人のため」の二極をそのままにして素通りさせてしまった故に、話の先は見えなくなってしまうのである。キキのイメージを豊かに持つためには、「人気を保つため」だけに如何に苦悩したか、というところだけに全ての話題を集中させるべきであった。

ところが、「自分のためか」「他人のためか」と敢えて問題を敷衍化させてしまったがために、結局、最後の部分25の発言「ピピの話の後は、自分の人気のことだけを考えていた」で話のつじつまを合わせる結果となった。

ここでの要件は、先にA校19で考察した二元論的発言の処理についての指導者の構えが提示できると思われる。

ところで、この25の意見について考えてみると、「なぜ、今になって、客のことは考えない」ようになったのか。ピピの成功の結果、命を懸けてまで人気を保つという要素は、以前から培われたものであり、そのための伏線が、これまでのキキの考え方、つまり、一番でいることが脅かされることへの不安の累積ではなかったのか。そのことを、しっかりと指導者は過去に遡って復習し、確認すべきだったのである。そして、25の発言が出されたとき、その矛盾、つまり、初めから客のために尽くすなどという考えは半ばを占めるほど重要なことではなかったのに、ということを出すべきであった。そして、さらに言えば、次のキキのおばあさんへの台詞、「そうですか。惜しいことをしましたね。今夜はとくにうまくいったんです」についても、「おばあさんに喜んでもらえず、残念だった」というより、「私のすごい技が見られず、あなたは損をしましたね」という己の矜持のための自己アピールとして把えたほうが自然だったという読みを加えた方が先の人気への増長した心は確証を得ることになると思うのである。

さて、これまで見てきたように、「キキはどんな人か」という人物追求の課題提示から始まったこの授業は、「自分のため」か「他人のため」かの二つに一つの結果を求めることとなり、その話し合いは決着のつかぬまま、一度は両方を肯定することで収束したかに見えたが、やがて、「自分の人気のため」のほうに傾き、ついに、ピピの成功の後は自分の人気のことだけを考えていた、という形で落ち着いた。

この話し合いは不毛でなかったか。人物像とは、結果を待つことによってあぶりだされてくるもので、途中のイメージは各一つ一つの出来事への人物の反応が集積されて形成される一里塚にすぎない。したがって、そのプロセスのどこをとらえてみても、結局は像としてまとまりを持たない断片に過ぎない。その断片を定着された像としてことばを当てはめようとしても、何かが零れ落ちてしまうのである。像をとらえようとする読みは、最後の感想に任せるべき性質のものではないか。所詮は描かれた人物が一状況の中の一事例である文学作品にとっては、登場人物への冒瀆的行為に過ぎないのではないか。この作品の場合、なぜ、死んでしまったのか、そのことから遡って倒叙法的手法によって、キキの人物像を抽出すべきなのである。

人物についての生き方を読者が裁断することは自由である。それが読書の醍醐味であるかもしれない。どんな意見も、どんな感想も自由である。だが、それは読み取りにはならない。人物像は一連の物語の終了を経て初めて明らかになるものだからである。

何でも言いやすい場を授業の中に位置づけることは、その活性化を図る上からも食指が動くことかもしれない。だが、結局、性格を羅列するに過ぎないものになるであろう。これも輪切りのように人物を裁断し、押さえつけることになりはしまいか。もっと自由に人物を動きのままに捉えることが、文学の読みであると思うのである。

以上のことから、B校の授業における要件としては、次のような点を抽出することができた。

- I 指導者は指導の予測を多角的に行い、常に複数の指導案を考えておかなければならない。(1)
- II 発問は特に限定条件を明確にしておかなければならない。(1)
- III 方向性を持った読みへ導くのが指導者の務めである。そのための発問であり、何が出ても取り上げて、置き去りにするのは、イメージや想像性に関する場合だけである。(1)
- IV 境遇によって左右される様を描いたのが文学作品であることを忘れず、人物像へのとらえも、常に変化の相で時間的に追いかける中で、そこに現れた現象からの通奏低音としてのまるごと人物像を描くようにしなければならない。様々な要素を円形の中に含んだ図示化がふさわしい。(1)
- V 人物を固定化した心の現われとしてとらえるのではなく、なぜ、そうなたかを常に問題にするプロセスを踏まえたイメージの累積した授業を心掛けなければならない。(10)
- VI 誤った答が出たときには、指導者はその場で出て、これまでの読みを復習させ、指摘しなければならない。適時性は話し合いを論理的に進めるための重要な要件である。(25)

### 事例 C 授業記録

- 1 T: 「町の人々が白い大きな鳥をキキだと思ったのはどうしてだろう」。  
自分の考えを出してみてください。
- 2 S: p.85の7行目～終わりのところで、キキかもしれないとうわさをしたところから。
- 3 T: 関連してどうですか。

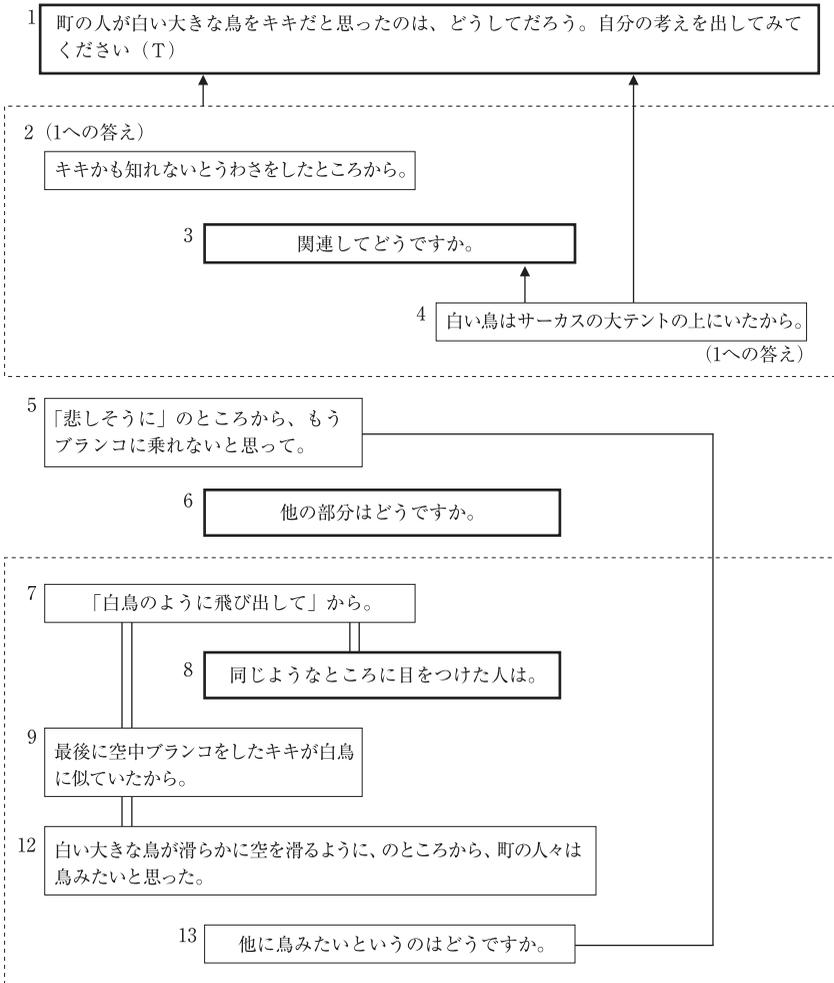
- 4 S : 白い鳥はサーカスの大テントの上にいるから.
- 5 S : 「白い鳥が悲しそうに鳴きながら」のところから、もう空中ブランコに乗れないと思って.
- 6 T : 他の部分ではどうですか.
- 7 S : p.82の11行目「白鳥のように」から白い大きな鳥と重ね合わせてそう思った.
- 8 T : 同じようなところに目をつけた人は.
- 9 S : 最後に空中ブランコをしたキキが白鳥に似ていたから.
- 10 T : それはどこかな. 読んでみて.
- 11 S : p.84の7行目. →読む.
- 12 S : 「白い大きな鳥が滑らかに空を滑るように」のところから、町の人々は鳥みたいと思った.
- 13 T : 他に鳥みたいというのは、どうですか.
- 14 S : p.82の13行目「天に昇っていく白いたましい」のところで、わざわざ「白い」としてあるから、白い鳥で、キキに見えたと思います.
- 15 T : 「白いたましい」に目をつけた人はいますか.
- 16 S : 同じところで、客には白いたましいが白鳥のようなキキに見えたと思います.
- 17 T : Yさん、関連していたね. どうですか.
- 18 S : 白いたましいは、キキが白い鳥になることを言っていたと思います.
- 19 T : さらに付け加えてどうでしょう. Y君、手を挙げていたね.
- 20 S : 「たましい」というのは、死ぬかもしれないという予感みたいな感じがする.
- 21 T : 「死」に関連して書いていた人はいなかったかな. Nさん、どうですか.
- 22 S : お客さんは、4回宙返りをすれば死んでしまうと思ったけど、キキは成功して、死ぬ代わりに白い鳥になった.
- 23 T : いろいろ出てきましたね. 「悲しそうに」に目をつけた人はいますか.
- 24 S : サーカスの大テントの上に止まって、もう空中ブランコができない

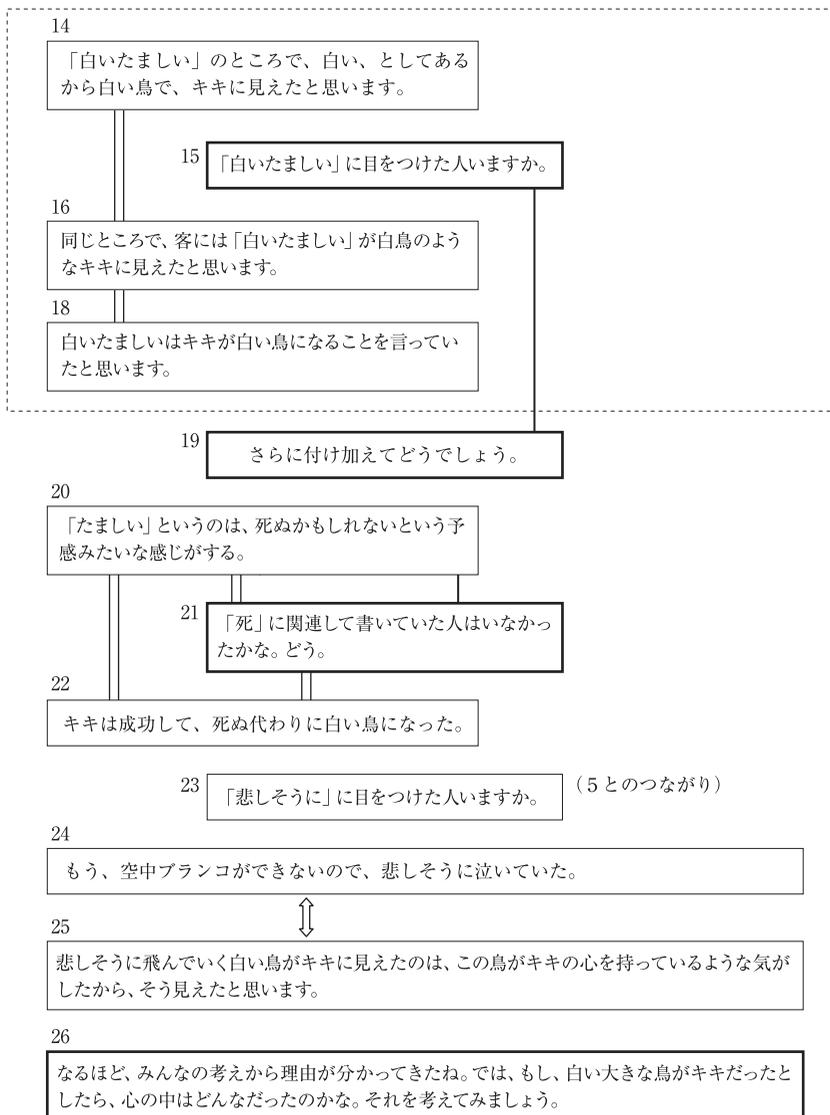
ので、悲しそうに泣いていた。

- 25 S : 悲しそうに飛んでいく白い鳥がキキに見えたのは、この鳥がキキの心を持っているような気がしたから、そう見えたと思います。
- 26 T : なるほど、みんなの考えから理由が分かってきたね。  
では、もし、白い大きな鳥がキキだったとしたら、心の中はどんなだったのかな。それを考えてみましょう。  
カードに心の中のことばで、書いてみてください。
- 27 S : 世界中だれももらうことのできない拍手をもらうことができてうれしい。でも、もう空中ブランコには乗れない。
- 28 S : 4回宙返りを成功させたけど、もう二度と拍手をもらうことができない。
- 29 S : 白い大きな鳥はサーカスの空中ブランコにまた乗りたかった。
- 30 S : 4回宙返りが成功したし、拍手ももらえてよかったけれど、もう空中ブランコはできない。
- 31 S : こんな姿になってしまって、あのときおばあさんから薬をもらわなければよかった。今頃、3回宙返りでも拍手をもらえていたかもしれない。でも、これでしばらくは、世界一の空中ブランコ乗りでいられる。
- 32 S : できなかったかもしれない4回宙返りが、おばあさんのおかげでできた。
- 33 S : 薬のおかげで4回宙返りができたが、もうできない。だから、もうここにはいられない。
- 34 T : もういられないと思ったんだね。薬のおかげでできたというのと、薬のおかげだからもういられないというのと、少し違うね。
- 35 S : もう空中ブランコができなくなることはわかっていたけど、ちょっとさみしい。でも、4回宙返りもできて拍手ももらえて最高だった。おばあさん、見ていてくれましたか。やらせてくれてありがとうございます。
- 36 S : 久しぶりに大きな拍手をもらえてよかった。でも、もうもらうことはできない。

- 37 T : まだ、どうでしょうか。先生のほうから聞いてみるね。
- 38 S : ああ、もうブランコに乗れないや。あの変な薬、飲むんじゃなかったな。
- 39 T : 薬のおかげもあったし、飲むんじゃなかったという気持ちもあるんだね。
- 40 S : 4回宙返りに成功して世界一になれたけど、なれた瞬間に白い鳥になってしまった。もうブランコにも乗れないし、人気も拍手ももらえない。でも、薬を飲んだのは自分だから仕方ない。やっぱり、3回宙返りでずっと人間のまま生きていけばよかったのかな。
- 41 S : もう空中ブランコは二度とできないんだ。そして、みんながいるこのサーカスにもいる必要がなくなってしまった。さようなら、サーカスのみんな。
- 42 T : サーカスの人たちへの言葉だね。Yさん、そのあたりに関連してどうでしょう。
- 43 S : サーカスの中の人々や団長さんたちがすごく遠くに見えたから、寂しい。
- 44 T : 寂しい。うん。  
どうでしょう。白い大きな鳥になってしまったキキの気持ち、心が、みんなの中に残ったと思います。  
いろいろな考えが出されてよかったです。ちょっと早いけどおしまいにします。

### 事例 C 授業構成図





27 拍手をもらえてうれしい。 でも もう乗れない

28 成功させた。 けど 二度と拍手をもらえない。

29 また乗りたかった。

30 拍手をもらえてよかった。 けれど もうブランコはできない。

31 しばらくは世界一でいられる。 ← でも ← もらわなければよかった。

32 おばあさんのおかげでできた。

33 おかげでできた。 が もうここにはいられない。

35 最高だった。やらせてくれてありがとう  
とうございました。 ちょっとは寂しい

36 大きな拍手をもらえてよかった でも もらうことはできない。

37 まだ、どうでしょうか。先生の方から聞いてみるね。

38 もう乗れない。あの変な薬、飲むんじゃなかった。

40

世界一になれたけど、なれた瞬間に白い鳥になって  
もうブランコにも乗れないし人気も拍手ももらえない。

薬を飲んだのは自分。だから仕方がない。  
やっぱり3回宙返りでずっと人間のまま生きて  
いればよかったのかな。

← でも ↑

41 もう出来ないんだ。  
+  
そしてみんながいるこのサーカスにもいる  
必要がなくなっちゃった。  
さようなら、サーカスのみんな。

42 サーカスの人たちへの言葉だね。Yさん、そのあたりに関連してどうでしょう。

43 サークスの中の人々、団長さんたちが、すごく速くに見えたから、寂しい。

44

寂しい。うん。白い大きな鳥になってしまったキキの気持ち、心が、みんなの中に残ったと思います。いろいろな考えが出てよかったです。

## 事例 C 考察と要件

「卓見はどのように生まれるか」

指導目標

- ・ 白い鳥になって、「悲しそうに」飛んでいったキキの気持ちを読み深める。

1の問い「町の人が白い大きな鳥をキキだと思ったのは、どうしてだろう。自分の考えを出してみてください」は明確である。町の人が思ったのはなぜか。あなたの考えを言えということ。これは書かれている視点に沿っている。したがって生徒は、白い大きな鳥をキキだと思った町の人たちの原因を素直に見つければよい、ということになる。

ここでは、問いが限定されているので、答えの方向が定まり、したがって、それがたとえ想像力を喚起するものであっても、意味深いものとなる。授業の要件として基本的で重要な事例である。

2「キキかもしれない、といううわさをしたところから」は答えになっていない。うわさをした根拠を問われているからである。だから3の「関連してどうですか」という指導者の投げかけは曖昧である。ここでの出方は、2の誤りを指摘することにある。では4の答え「白い鳥はサーカスの大テントの上にいたから」はどうか。これも正確な答えになっていない。サーカスの大テントの上にいる白い鳥をなぜキキだと思ったのか、と問うているのに、その現象を語っているに過ぎないからである。だからここでは当然、その「なぜ」を追及すべきではなかったか。だが、そうした思いが通じたのか、5「悲しそうに、のところから、もうブランコに乗れないと思って」で4の子はその理由を補足する。だが5も、その理由にはなっていない。「もうブランコに乗れないと思って悲しそうにしている」のは、キキの心であるからである。つまり白い鳥

がキキである前提の下で語られていて、「なぜ人々はキキだと思ったのか」の答えにはなっていないからである。指導者はここでも、それを指摘しなかった。こうした理由を問われているのに異なった視点から答えた場面、その場で誤りを正しておかないと、一般的にはそのまま行き過ぎてしまうケースが多いと考えるからである。もう一度振り返ってみよう。問いは、「町の人が鳥をキキだと思ったのはなぜか」である。

7は(キキが)白鳥のように飛び出したから。(キキを白鳥だと思った)という意見である。この発言は1の発問の答えを、比喩が用いられているという理由で説明しようとした。指導者は8で「同じようなところに目をつける人は」と肯定した。それは、それまでの答えの方向2～5は修正され元に戻ったからである。そして、9「最後に空中ブランコをしたキキが白鳥に似ていたから」でブランコ中のキキの姿を同じ比喩でとらえる発言がなされた。12「白い大きな鳥が滑らかに空を滑るように、のところから、町の人々は鳥みたいと思った」では9「最後に空中ブランコをしたキキが白鳥に似ていたから」を繰り返す補足が行われた。13「他に鳥みたいというのはどうですか」で指導者はさらに比喩の箇所を探させる。ここでは明らかに5を意識しているが、5は既に提出済みである。本当は5をつなげて、ここでは5～12を比喩という括りて板書などを通してまとめるところであろう。観客つまり町の人々は白い鳥のような姿に悲しみを見たのであるから、だから指導者は13「他に鳥みたいというのはどうですか」でそれを求める結果となった。

14は白にこだわって、「白いたましい」から「白い鳥」を連想した。発想のきっかけが中学生らしくて面白いが、仔細に読めばここでは既に「お客さんには」キキの登っていく様子が「白いたましい」のように見え、それはさらに「大きな白い鳥がなめらかに空をすべるようにキキは手足をのびした」とある訳で、ここで改めて、とり立てて「キキに見えた」理由として述べるほどのことではない意見である。だが、そこを基盤に、次々と対応した意見が出る。15「白いたましい」に目をつけた人いますか」で、指導者は「白いたましい」に焦点を当てたからである。このつかみどころはよかった。16は14のくり返し、指導者に同調した意見だが、18「白いたましいはキキが白い鳥になることを

言っていたと思います」では白いたましいがキキになる、つまり、単に「キキ」（白いたましい）イコール「白い鳥」の並立的な関係から視点が変化したという見方が生まれた。それまでは（14・16では）見えたであったものが、変化するに変わってきたのである。14・16では、観客の視点であったものが、18では対象の客観的变化を観察したのである。ここに至って、単なる比喩から現実の様相に変貌したのである。そのきっかけは18の文体であったことを考えると、18は単なる14の言い返し以上の意味を持っていたことになる。「見えた」は「なる」を呼び起こしたのである。ここに一つの発言からの発想の生まれる素地を見出しておくことは、指導者の大切な任務である。どこに契機があるか分からない。見ることは真実なのである。次の19はまた見事である。「さらに付け加えて」という指摘から「たましい」の意味に思いをはせ、そこに死をつなげた20の発言「『たましい』というのは、死ぬかもしれないという予感みたいな感じがする」は卓見であった。すかさず21「『死』に関連して書いた人はいなかったかな。どう」で指導者は「死」を焦点化する。22「キキは成功して、死ぬ代わりに白い鳥になった」は死と白い鳥を変化の相でつなげた。まさにキキの死と白い鳥の一体化である。ここに至って当初の白い鳥は「白い魂」を媒介とすることで死につながり、その死こそは「白い鳥」となる契機であり、それが人々の眼前に現われた、ということになる。だから人々はそう思ったということになるのである。

ここで指導者の意図は一応の達成を見た。だがまだ、キキの心による連結油がみえていない。23「『悲しそうに』に目をつける人いますか」で指導者は「悲しそうに」へ視点を転換。これは、白い鳥がキキだという前提が成立した故に、その基盤に立って生まれた明らかな意識的転換である。25「悲しそうに飛んでいく白い鳥がキキに見えたのは、この鳥がキキの心を持っているような気がしたから、そう見えたと思います」は既に24「もう、空中ブランコができないので、悲しそうに泣いていた」をはるかに凌いでいる。22「キキは成功して、死ぬ代わりに白い鳥になった」を受け止め、そこに血液を注ぎ込んだ。命を吹き込んだ発言である。さらに25「悲しそうに飛んでいく白い鳥がキキに見えたのは、この鳥がキキの心を持っているような気がしたから、そう見えたと思いま

す」には人々の視点が入っている。22「キキは成功して、死ぬ代わりに白い鳥になった」では1の発問への十分な答えは、まだ「人々」が入っていないことで不足であった。ここに至って、この授業は見事に主発問の答えにたどり着いた。これまで指導者は、いつも「悲しそうに」に帰って、そこから攻め込むことを心がけていたであろう。13で、23で、だが13で果たせなかった故に、14から18、そして19の出場は20「「たましい」というのは死ぬかもしれないという予感みたいな感じがする」の死を生み、21の出場で指導者は死と白い鳥をつなげた22「キキは成功して死ぬ代わりに白い鳥になった」を導き出した。見事というほかはない。出場・出方の手本のような営みである。

要所要所をきちんととらえて、見事に子どもの意見を発展させていく手腕は、舌を巻くものがある。普段からの読みの訓練の成果であろう。発展とその運び方は指導者のリードによって育ってくる。何を考えるかの方向性は、指導者の働きかけの中から育てられる。ああ、そういうことを問題にすればよいのか、という方向性を子どもは指導者から毎時間気づかされ、次第に自分の問いを作れるようになる。さらには、追究の方法も身についてくる。そこからこそ、子どもが授業の中で育まれていくのである。その実例を見ることができた。だが、ここで注意しておかなければならないのは、24「もう、空中ブランコが出来ないので、悲しそうに泣いていた」は23「「悲しそうに」に目をつけた人いますか」の指導者の発言「悲しそうに」をキキの発想として受け止めたものであった。それはそれで問い→答えの呼応関係は成立していた。だが、次の25「悲しそうに飛んでいく白い鳥がキキに見えたのは、この鳥がキキの心を持っているような気がしたから、そう見えたと思います。」は明らかに観客の視点からの感想である。この違いを指導者は、取り上げなかった。さらに、心の中をつなげかけたこの25の発言をさらに深めようと、26で指導者はその具体化を図る問いを投げかけた。これからは第二分節ということになる訳だが、残念ながら、この26「白い大きな鳥がキキだったとしたら、心の中はどんなだったのかな。それを考えてみましょう」はこれまでの必然的な25の意図、何故にキキは悲しみの心を持つに到ったのか、そのプロセスを含んだ原因を明らかにする、という方向性が皆無であった、という感じが否めないのである。即ち、

「悲しみの心」を引き継がなかったのである。ここでは25を受けて「悲しみが出てきた訳だが、なぜキキは悲しくなったのか。そこからどんなキキの心が読めるのか」と問うてほしかった。つまり「悲しみの心」に至らざるを得なかったこれまでのキキの生き方へ目を向けてほしかったのである。さすれば27～36の肯定論は現在を浮き上がらせる過去の条件となり「悲しみの心」を生んだキキの原因を明らかに浮き上がらせるための必要条件となったと思うのである。ここで必要なのは、27～36の中の肯定・否定二つの逆接関係ではなく、肯定から否定へ巡る時間的推移の強調なのである。つまり、薬を飲まざるを得なくなった経過へどう向き合うかが問題なのである。肯定は過去のことであり、否定は現在のキキの心である。したがって、その過程から生まれたものが結果なのである。悲しそうに鳴いていたから、人々はキキだと思ったのであって、キキのうれしい心などは白鳥をキキだと思うきっかけにもなっていないのである。そして、その結果こそが、キキの生き方のもたらす主題へつながる見解を生むのである。だが、授業の方向は「心の中」という平板な羅列を求めるものとなった。つまり、ここで要件として掲げておかなければならないことは、思考の順序性ということである。「心の中＝悲しい心はなぜ起こったのか」という原因を取り上げなかったために、話は平坦な羅列となってしまった。つまり、それは次のように進んだ。

27から36のいずれの意見も「うれしい」と「反省・後悔」の二つの心が存在している。その共通部分は後になってそれが出来なくなってしまったことへの悔恨である。したがって、結果としては、己の行き方の否定になるのだが、その判断は子どもにとって微妙である。同時に並立的に並んでいて、どちらとも言い切れないようである。だから、40しかたがない、というあきらめ、と同時に人間のままでいたほうがよかったのかな？という疑問を伴った曖昧さ、41は意外とさっぱりした人生訓である。ただ43の寂しいという他の人々への思いが漂っているばかりである。43「サーカスの中の人々、団長さんたちが、すごく遠くに見えたから寂しい」にあるのはこれまでの自分の人生の生き方への感慨ではない。単なる近しい人々とのお別れの寂しさに過ぎない。それは物語の主題には届かない。これまでの、そうした結果を招かざるを得なかった自分の人

生への感慨でなければテーマにはつながらない。

生徒の読みがここまでであれば、ここで終わりである。だがその寂しさが、人気に取り付いた人生そのものへの寂しさにつながるなら、もっと違った答えが出てくるであろう。44「寂しい、うん。白い大きな鳥になってしまったキキの気持ち、心が、みんなの中に残ったと思います。いろいろな考えが出てよかったです」がそのことを端的に示していた。42、43意見も根拠も見当たらない。したがって、44は内容的な読み取りのまとめとなっていない。問題は40の後悔を生かし、43の寂しいの意味（ここでは根拠のない間違いであるのだから）をさらに追求して、生き方そのものへの寂しさへ、読みの比重を移す必要があったのではないか。つまり、40の「薬を飲んだのは自分だからしかたがない。やっぱり三回宙返りでずっと人間のまま生きていればよかったのかな」に戻るべきではなかったか。さすれば、25の「悲しそうに」とのつながり、ひいては主発問である1の人々がキキだと思った原因への洞察につながり、この授業の一応のまとめとなったであろうと思うからである。

以上の考察の結果、次の要件を導くことができた。

- I 書かれている視点に限定した問いは、最も正確な読みを促す要件である。生徒の思考は限定された範囲の中で展開される故に、あらゆる方向へ飛び散り、授業を拡散させることはない。— (1)
- II 生徒の答えが発問と食い違っている場合は、その場で即応的に正さなければならない。語り合うべき内容の筋道は、常に問いの中に含まれていることを限定として捉え、次への答えに依存しない姿勢が大切である。(2・3・4)
- III 授業の中で異なった視点、異なった性質の要素が出てきたときには、それぞれをその場でまとめるか、くくるかする作業を通して、定着させておくことが大切である。(5~12)
- IV 発展的なキーワードへの着目が、生徒の発言へのアンテナとなる。常にア

ンテナを張り巡らせておくことで、生徒の卓見にすばやく気づくことができる。そのことばを適切に捉え、提示し問題化する即応的判断が深く真つすぐな思考を導く。 — (15・23)

V 生徒の思考がつながって授業が進行しているとき、それを断ち切るような「問い」は有効ではない。意識的な関係性の中で発問は常に考え出される必要がある。 — (26)

VI 卓見への指導者の即応的な、適時的な肯定や称揚に基づいた取り上げは、生徒への思考の発展を促す原動力となる。常に心がけたいものである。 — (15・19・21・23)

VII 登場人物の心の中の葛藤と推移を見極め教材を解釈することは、文学作品の鑑賞に重要な必然性をもたらすものとなる。書かれている思考の順序性を踏まえて読み取る手順に生かすべきである。 — (26)

VIII 根拠のない視点からの発言をさらに敷衍したり、受け入れるような態度を取るのには、比重の方向が偏ってしまう可能性がある。 — (41→42)

IX 最終発言では、授業の読み取り上のまとめが発展的余韻を持って次時へのつながりを促す方策が欲しいものである。 — (44)

## 事例 D 授業記録

＜導入部分（略）＞

- 1 T: いいかな。じゃあ確認しておきます。今日はキキが自分の一生を振り返って、どう思っているか、幸せでないように思っているのじゃないかな、というように考えているのだけど。それについて勉強します。いいね。はい。
- 2 T: 自分から死を選んだんだから幸せだろうと、思うんだけど、岡本はそ

うじゃないと思うんだな.

- 3 T : うん, それじゃね, これを解決しようと思ったら, どの辺を選んだらいい.

<略>

- 4 S : なんかわたしは, 自分で死んでしまったというのか, まあ死んでしまったんだけど, だから, 死んでしまった後に自分の生き方を振り返ってどういうふうに思っているかということだから, だからわたしは, 死んだ後に大きな白い鳥になったと思うので, そのこのところを読めばわかるんじゃないかなと思う.

<略>

- 5 T : いいかな. 白い大きな鳥は一体何だろう, という課題を持っている人がたくさんいた. 個人で追求した人, 手を挙げてごらん. (約半数の生徒が手を挙げる) はい, それじゃ何ですかね. 白い大きな鳥は一体何だろう.

- 6 S : ええっと, 僕は, 白い大きな鳥はキキだったんだと思うんだけど, それは, 教科書のp92.11に, 音楽が高らかになって, キキは白鳥のように飛び出してきましたとか, それとか, 鳥とか, キキを鳥のように書いてあるから, キキは鳥になったんだと思うから, キキだと思う.

- 7 S : 白い鳥は, ほくは二つぐらい考えを書いたんだけど, 一つは, 今の意見と同じようにキキだと思って, それは縄ばしごを登る姿が, お客さんにはそれが白いたましいのようには見えましてとか, キキは白鳥のように飛び出して行きましたとか, こういうところから, ほくは, キキだと思ったんだけど, それから, もう一つは, 白い鳥はおばあさんだと思ったんだけど (笑い), それはキキが, あのおばあさんはどこかで見ているのかなと言っているから, ほくは, あのおばあさんかもわからないと思いました.

- 8 S : わたしもキキだろうと思って, p98の終わりから3行目のところから「サーカスの大テントのてっぺんに白い大きな鳥が止まっていて, それ悲しそうに鳴きながら」とあり, いかにもキキが別れを告げるみ

たいな感じがしてキキだろうと思いました。

9 S: わたしも白い大きな鳥はキキだろうと思います。それは、キキが4回  
転宙返りをしてから、サーカスの人々が探してもいなかったし、それ  
にはしごを登っているときに白いたましいのように見えたし、キキは  
もうサーカスにはいられないので、それで悲しそうに鳴きながら海の  
方へ飛んでいったんだと思います。(S23)

10 S: 簡単な理屈なんだけど、p99.112キキは「鳥でもない限り4回宙返りは  
できない」と書いてあるけど、実際に4回宙返りに成功したから鳥に  
なった。

S: すごい。(笑い、口々に)

T: どういうことや、もう1回。

S: p99.112に鳥でもない限り4回宙返りはできないと書いてあるけど、実  
際にキキは4回宙返りに成功したから鳥になった。

T: この考え方、分かるかな。鳥でもない限りといっているのにできた。  
それができたから、鳥だ。

11 S: わたしも二つ考えて、キキだろうというのでは、この最後に4回宙返  
りをしたときに、1回目に「ひどくゆっくりと大きな白い鳥が滑らか  
に空を」と書いてあるから、キキだろうと思って、他に、なんか、そ  
のう、白い鳥というのは、ぐうぜん、そこのサーカスの大テントの  
てっぺんに止まっていただけで、それが鳴いて海の方に行ったとき  
に、聞いていたのは町の人たちだったと思うんだけど、町の人たちは  
キキがいなくなったのを悲しんでいたから、その悲しいという気持ち  
が、悲しいというふう聞こえて、ただその鳥は、そこにいただけな  
のに、キキだろうと思われただけと思う。

S: (つぶやき) はあ。なるほど。

T: はあ、なるほどね。白い鳥はなんだろう。それは、鳥だ。

S: (笑い)

T: 町の人々がそう見えたんじゃないか。それは、町の人々の中にキキの  
いなくなった悲しみがあるから、キキだろうという中には、キキが飛

ぶシーンがあったね。はい、他にないか。

- S : わたしはさっきの意見と一緒に、大きな白い鳥のように4回宙返りをしたのでそのまま大きな白い鳥にキキがなってしまっ、飛んで行ったんじゃないかなと思いました。
- S : わたしは、キキが4回宙返りをする前に、お客さんの目からは白いたましいのようには見えましたと書いてあって、それで、その前に白鳥のように飛び出して行きましたとか、白い大きな鳥とか、余計になんかその白いということにこだわっているから、最後に白い大きな鳥が飛んでいったのだから、それはキキだと思います。
- S : わたしは、白い鳥はキキだと思うんだけど、鳥でもない限り4回宙返りなんてできないと書いてあるから、鳥になりたいと思っていたから、4回宙返りをしたときに鳥になったんだと思います。
- T : ああ、鳥になりたいと、4回宙返りをするために鳥になりたいと、単純な理由以外にあるんだな。
- 12 S : これはさっきの意見に反対というか、そういう意見なんだけど。あの、この白い大きな鳥は、ただの鳥だったら、なぜこの鳥は悲しそうに鳴きながら海の方へ行ったのかというところがおかしくなるので、その悲しく鳴いたというのは、やっぱりキキの気持ちが表れているのだと思います。
- S : 悲しそうに鳴いたと本には書いてあるけど、その悲しそうに鳴いたと聞いたのは、その町の人だから、その鳥自体は、もしも普通に鳴いただけなのに（笑い）、町の人々がキキがいなくなったという驚きと悲しみとか、そういう気持ちでいたから、普通に鳴いたのが悲しく聞こえたかもしれないし、その鳴いた声というのが、町の人々に悲しそうに鳴いたと聞こえたんだと思います。
- T : 鳥は普通の鳴き声だった。そういうことってあるよな。たとえば、悲しいときに雲を見ると、雲までが泣いているような気持ちになる。雲は悲しんでいない。他にどうですか。
- 13 S : まだはっきりしないんだけど、キキだろうという考えなんだけど、最

後の方で作り話なのに、最後の方で白い大きな鳥がキキじゃないかなあと町の人々がうわさをしていたというふうには、ちょっと分かりにくそうにやっているだけで、それは作り話だからそういっているだけで、その部分からキキだろうと思った。

T：作り話だからそういっているだけってどういうこと。

S：分かりにくそうに話を終わっているから、だからキキだろうと思う。

- 14 T：キキだったとか、そんなことは一言も書いていないじゃない。はっきりキキだと書いてある人いますか。どうですか。そうすると、ちょっと前を見て、キキだろうという意見、それからおばあさんだろうという意見、それから鳥だろうという意見（笑い）。鳥だろうというのは鳥がそのまま鳥なんだと言うんだ。キキがなったんじゃないと言うんだ。こういう三つの意見がある。後の意見はないか。

<略>

- 15 T：今日みんなに考えてほしいのは、実際にこのように暗示してある部分は多いんだけど、決定的な部分というのはないんだよね。どうですか。

- 16 S：絶対ということは、ぼくはないと思うから、やっぱり想像して考える必要がある。

- 17 S：ぼくも、やっぱりキキと思うけど、でも想像して考えるしかない。

S：わたしもずっと考えていて、サーカスの次の日に鳴いていたというから、わたしもさっきの意見と同じで、悲しそうに鳴いていたということを中心に考えてたら、分からないのではないかと思います。

- 18 T：キキだろうという意見は多いのだけど、決定的なのはない。あと、意見ないですか。

S：キキだろうということもできないと思うけど、他に、おばあさんだろうということも、鳥だろうということもないとはっきりしたわけではないのだから、それはそれなりにして、別々に考えた方が良いでしょう。

- 19 T：なるほどね。じゃあ別々にして考えてみようか。もしも、キキだったら、もしも、この白い大きな鳥がキキだとするのなら、として考えてみよう。

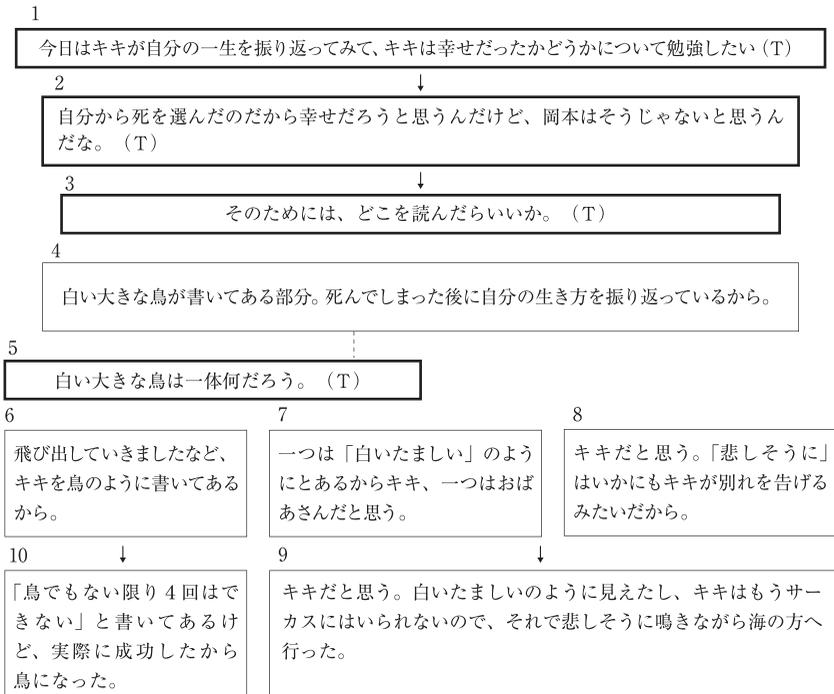
- T : そうすると、この悲しそうというのはどういうことか。ちょっと、それが書かれている所を読んでもらおうか。はい。
- S : (p98.113-p99.11を読む)
- T : はい。なぜ、悲しそうに鳴くんだ。
- 20 S : わたしは、大好きなサーカスももうできなくなったし、サーカスの人たちとも別れなくてはならなくなったので、悲しいんだと思います。
- T : はい。他にあるか。
- 21 S : わたしは、今の意見も分かるんだけど、今まで大事にしてくれた団長さんとか、それからピエロの口とかが…。ええっと、もっとよく考えたら自分が少し、えっ…。自分の生き方を余りにも通しすぎて、少しわがままだったんじゃないかと思った。自分で反省して、もしキキは自分の人気でほとんどこのサーカスを維持してきた感じだから、そのキキがいなくなったら、サーカスももう売れなくなるし、だから、悲しそうに鳴いたんだと思います。
- 22 T : 今の言ったこと、分かったか。じゃあ。
- 23 S : はい。わたしは、あのう。悲しそうにというところは、もう二度と4回宙返りはできないから、少し、なんか、キキは、ええっと…。4回宙返りをして、そこでもう死んでしまったけど、後悔というか…なんていうのか…。あんまりはつきりしないけど、いい気持ちをして4回宙返りをして、もういなくなったということじゃないかと思います。
- 24 S : ぼくもここに疑問を持ったんだけど、キキは初め、4回宙返りに死んでもいいというほどかけていたんだけど、飛ぶときになってから、どうして悲しそうにというのが出てくるのかという疑問があったんです。それで、やっぱりキキはそのときは4回宙返りということだけが頭の中であって、死ということをすごく重大に考えようとはしなかったのが原因で、いざ死んでからはやっぱりこれでよかったのかなという感じが出てきたので、悲しそうに鳴いたんじゃないかと思う。
- 25 T : 4回宙返りを選んだことに対する後悔みたいなものがあるわけやな。

<略>

- 26 T：なるほど，ちょっと待って，キキは鳥になったと仮定して考えているんだね，いいか，つまり空中ブランコ乗りでなくなったんだね，鳥になって何が分かったんだ。
- S：(間)
- T：空中ブランコができない。
- 27 S：わたしはさっき言った，わがままだったと思います，わがままが分かったというのは，別の意見のような，死ぬということをよく考えてないとかいうことで，簡単に死んでもいいと言って…，わがままだったんじゃないかなあとと思います。
- 28 T：そうか，自分の立場を余り考えていなかったんだね，はい。
- 29 S：命をなくすということ，簡単に考えてはいけないということが分かった。
- 30 S：薬をもらったときは，別れということ知らなくて，別れということも分かったと思うし，それで，薬を信じていて，自分がいけなかったということも分かったと思います。
- 31 T：どういうこと，薬を信じていて自分がいけなかったということは。
- 32 S：薬をもらったときは，飲むと最後に鳥になるということ知らなくて，それで人に頼ったらいけないということが，よく分かったと思います。
- 33 T：はい，人に頼ったらいかんね。
- S：青い水に頼って自分は4回宙返りしたんだから，だから，青い水を信じて4回宙返りをしたんだから…。あのう，そこで人に頼ったらいけないということが分かったから。
- 34 S：わたしも，そのおばあさんのくれた水というのが薬であるとしたなら，その薬というので4回宙返りをしてすごく大きな拍手をもらったんだけど，そのとき，鳥になってから，キキは4回宙返りは自分が自力でやったんじゃないかって，薬のおかげでできたとしたなら，やっぱり，あんな大きな拍手は自分の力でやった4回宙返りであんな拍手をもらいたかったというか，なんか，そのう，人に頼ったということを後悔していたんだと思います。

- 35 S：わたしも同じ意見なんだけど、キキはやっぱり自分の力でやったんなら良かったなあという後悔があって、にせの宙返りをやるぐらいなら自分の力でやったんなら良かったなあという後悔があって、にせの宙返りをやるぐらいなら自分の力でやって失敗して死んだ方が良かったなあという後悔がある。それで悲しいんだと思う。
- 36 T：キキにとって人気とか拍手とは一体何やった。
- 37 S：生きがい（口々に）
- 38 T：そう、前の学習でキキにとって生きがいだったことを知ったね。しかし、ここでその人気や拍手は一体何だと思っているのだろう。  
S：（間。チャイム）
- 39 T：最後の宙返りでお客さんはすごく喜んでいてけど一体これは誰のために喜んだのだろう。明日、深めていこう。

#### 事例 D 授業構成図



11

二つ考えた。一つはキキ。一つはただの白い鳥が止まっていただけ。町の人がキキがいなくて悲しかったので、その心があったので、そう思われただけ。



12

ただの鳥だったら、なぜこの鳥は悲しそうに鳴きながら海の方へ行ったというのはおかしい。11に反対。

13

うわさしていたというふうには、ちょっと分かりにくそうにやっているだけで、それは作り話だからそうしているだけで、その部分からキキだろうと思った。

14

キキだったとか、そんなことは一言も書いていないじゃない。そうすると、キキだろうという意見、それからおばあさんだろうという意見、それから鳥だろうという意見。こういう三つの意見がある。あとはないか。(T)

—— 青い水について —— <略>

15

今日みんなに考えてほしいのは、実際にこのように暗示してある部分は多いんだけど、決定的な部分というのはないんだよね

16

絶対ということは、ほくはないと思うからやっぱり想像して考える必要がある。

17

ほくも想像して考えるしかない。

=

18

キキだろうという意見は多いのだけど、決定的なのはない。あと、意見ないですか。(T)

19

じゃ別々にして考えてみようか。もしも、キキだったら、もしも、この白い大きな鳥がキキだとするのなら、として考えてみよう。そうすると、この「悲しそう」というのはどういうことか。はい。なぜ、悲しそうに鳴くんか。

20

大好きなサーカスもう出来なくなってしまったし、サーカスの人たちとも別れなくてはならなくなったので、「悲しい」んだと思う。

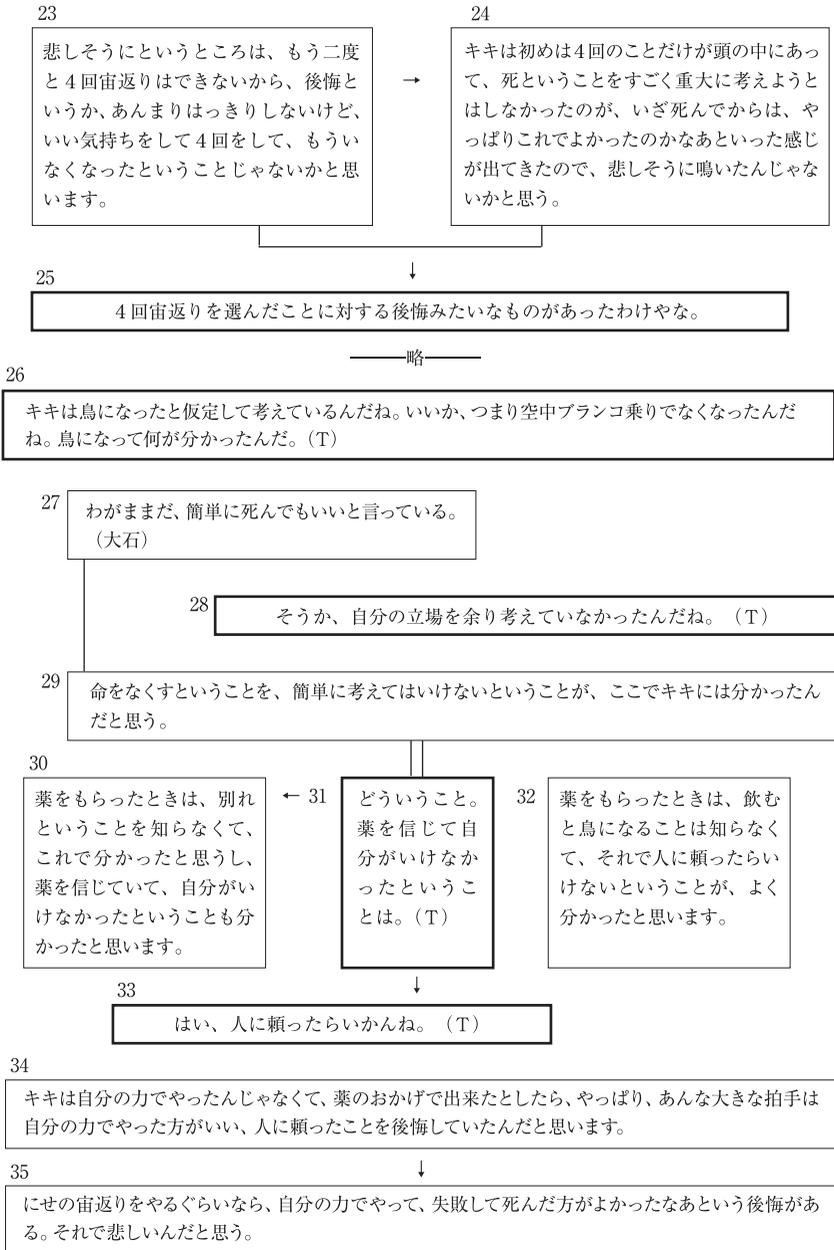
21

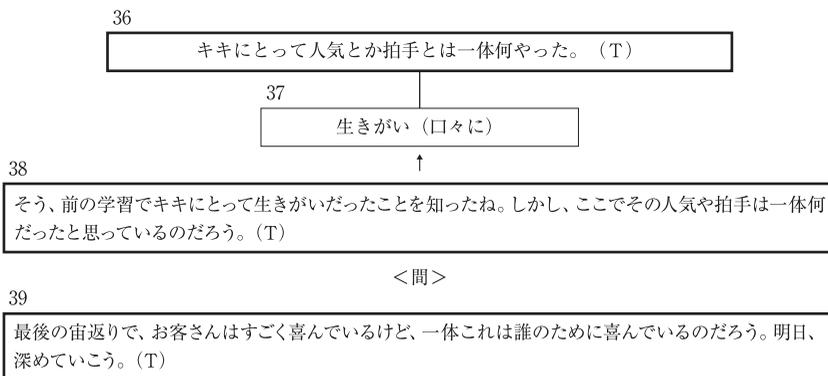
それもあるけど、自分の生き方を余りにも通し過ぎて、少しわがままだったんじゃないかと思った。それにサーカスも維持できなくなるし、だから、悲しそうに鳴いた。

+

22

いまの分かるか。(T)





## 事例 D 考察と要件

「教師主導は何を生むか」

### 指導目標

- ・人気という移ろいやすいものに自分の命をかけるキキの生き方と滅びの姿を、会話やひとりごとから読み取ることができる。

教師は1の問題提起「キキが自分の一生を振り返ってみて、キキは幸せだったかどうか」についての抽出生の意見2「幸せではない」を軸に授業を進めていく、という方向の確認と、その追求のための本文読解の部分を、抽出生自身に聞くことによって、検討の範囲を焦点化した。問題設定、読みの基盤の確認、抽出生を基盤とした授業の方向性、誠に見事な授業の導入であり、これはどのような授業に於いても成り立つ大切な出場である。

抽出生は4で「白い大きな鳥が書いてある部分」を限定。「死後の述懐が書かれているから」と説明。ここでは既に、抽出生は、白い鳥はキキであるという前提に基づいて発言していることを確認しておく。だが、そこで、音読の後、指導者は次のような「問い」に方向を示していく。「白い大きな鳥は一体何だろう」と。その発問に答える形で子どもたちの発表は続く。6・7は共に比喻「ように」に注目して、6「とびだしていきました、などキキを鳥のように書いてあるから」はキキ、7は「一つは白いたましいのようにとあるからキキ」

と「一つはおばあさんだと思う」と発言、ただし、この7のおばあさんの根拠はない。8は「キキだと思う、『悲しそうに』はキキが別れを告げるみたいだから」と「告げる」という意思の問題を指摘、キキの心情を書いたものだからここはキキだが、これも根拠なし。7、8を合わせた意見が9「キキだと思う。白いたましいのように見えたし、キキはもうサーカスにはいられないので、それで悲しそうに鳴きながら海の方へ行った」、だがこれもサーカスができないことと、サーカスという集団にいられなくなったこととは違うので、論拠そのものが不明。なぜなら、「出来ない」はこれまでの生き方と関わり、1の発問につつながるが、「いられない」はキキのサーカスでの存在理由という意味合いよりも、後に多くの意見に引き継がれる仲間意識を呼び起こす考えに続いていく理由のように思われるからである。ここで6の意見を受けて補足し、「成功したから鳥」になった、と変化に注目したのが10の意見。この意見については、かつて団長に「出来ない」と言ったのがキキ本人であることを確認すれば、話はずっと信憑性を持ってきたのに、という出場に関する反省も指摘できる。

ここまでは一応、キキ=白い鳥（おばあさんもあるが）、11は少し異なり、「二つ考えた。一つはキキ。一つはただの白い鳥が止まっていただけ。町の人がキキがいなくて悲しかったので、その心があったので、そう思われただけ」と発言。これは6～10を受けながらそれを肯定しつつ、もう一方で、町の人々の悲しい心の反映の結果、キキだと思ったに過ぎないのであって、鳥は単なる鳥だと反論した意見である。12は11への即反対意見、「ただの鳥だったらなぜこの鳥は悲しそうに鳴きながら海の方へ行ったというのは、おかしい、やはりキキが白い鳥」。ここで指導者はまだ出ずにいる。そこで形としてはその反論は肯定されたことになり、キキ=白い鳥は確定したかに見えたのである。

ここで、5からの発言を踏まえて、8と11に現れた「悲しそう」の解釈に関わった読みの視点を整理してみよう。

8は既に触れたように、「町の人々」にそう見えた「悲しそう」をキキの心、それも別れを告げる悲しみ、と解していた。11は町の人々の心がキキがいなくて「悲しい」と解していた。「キキの心」「町の人々の心」を「悲しい」と解したこの二つの意見は、次の視点から間違っていた。即ち、町の人々に見えたの

は、鳥が止まっていたという事実であり、町の人々がキキがいない故をもって悲しむという根拠はまるでない、ということ。四回転宙返りを見終わってさっさと去っていった観客に、キキと言う人物は心情移入の対象ではまるでない、ということが言えるのであって、(それはまた、後に「人気」と「拍手」を考える際の土台となることだが)つまり、全くそうした人々の感情は描かれていないし、むしろ逆に冷たい扱いの対象としてしか存在していないのであって、町の人々＝観衆にとって、成功はキキでもピビでもよかったのである、ということをごここではしっかりと読み取っておかなければならないのである。また「キキの心」に立ち返って、キキが悲しそうな様子である、という町の人々の読みも存在しない。なぜなら、町の人々はキキのこれまでの悲しみの生まれる必然性を何も知らされてはいないのだから、何も知らない町の人々がキキの心を推しはかることは、自分たちのキキへの心情の関与も分からないと同様に、全く門外漢の立場に置かれているのである。ではこの悲しさをどう解釈するのか。それは全てを知っている読者の仕事、或いは知っているという前提で存在し、現われ出でては、不思議な仕事をする「おばあさん」、さらにはキキに助言した世間知と経験に長けたピエロの口口に任せるしか方法はないのである。

この授業の後半の19の問い「もしもキキだったら、もしも、この白い大きな鳥がキキだとするなら、として考えてみよう。そうすると、この「悲しそう」というのはどういうことか。はい、なぜ悲しそうに鳴くんだ」で、20～24「わがままだったと自分を思った」「もう二度と四回宙返りは出来ないから、後悔した」といったような答えを出した生徒の読みは、いつの間にかこの読者の視点にたどり着いていたわけだが、これは指導者自身が「キキだとしたら」という仮定の中に、「悲しそう」という町の人々の感想を入り込ませてしまって、「キキが悲しそう」という視点を条件にしてしまったからである。つまり、ここでは、町の人々の見方がキキ自身の事柄に変化してしまっている。ここで繰り返すことになるが、次のように順序立てる必要がある。

町の人々の見解とキキ自身の見解とは違うし、町の人々はキキの心まで読み取れないのだから、この悲しみを理解するのは、キキが悲しみを抱いたときの読者の見解ということになる。だから19の発問は成立しないし、解くことも出

来ない。もう一度繰り返すと、「なぜキキだとしたら、鳥は悲しそうに鳴くんだ」ということは町の人々にそう見ただけで、キキが悲しそうに鳴いたわけではないからである。したがって、ここでは「町の人々が見たように、もしキキが悲しい心でいたとしたら、なぜだと君たちは思うのか、つまり読者の立場に立ってこれまでの様子を思い出しながら考えて見なさい。」という手順を踏む必要があると考えるのである。こうして、指導者の限定した条件、「キキが悲しそう」は正に読み手の視点に立ったものをめざすものであったが、皮肉にも、こうした微妙な差異を考慮せずに臨んだ問いは、キキの心情をめざした方向へ向かうこととなった。

即ち「キキはなぜ悲しんだか」の答え20～24の発言は、皆読者の見解なのにも関わらず、20の後半の根拠のない発言「サーカスの人たちとも別れなくてはならなくなったので、悲しい、んだと思う」を除いて全て1の主発問「キキが自分の一生を振り返って」の答えとして成立するものとなった。「一生を振り返って、キキは幸せだったか」。しかし、指導者はその総括を行わなかった。「幸せかどうか」は後悔という言葉で終止符を打ってしまったのである。ただ、よくよく考えると、この答えは初発の主発問1への正解になっていたかどうか。というのは、今まで述べてきたキキと読者の立場の混乱とあいまって、さらに1の問いそのものがすでに「あいまい」なまま進んでいったからである。その理由の一つは、「幸せ」とは何であるのか。二つ目は、「一生を振り返る」とは、プロセスを指しているのか、結論を出しているのか、不明のままであったという点である。そうした曖昧さに流されながら、25「四回宙返りを選んだことに対する後悔みたいなものがあつたわけやな」というまとめになった、ということであろう。「問いのあいまいさへの自戒」、これは授業の根拠に関わる問題設定部分であるだけに、指導者としての最も重要な出場・出方に於ける要件となるであろう。

少しく先に歩みを進めすぎた感があったが、悲しさに絞ったこれまでの流れの中から導き出される要件（最終末との関わりも聊か含むが）として、次のような点が挙げられると考える。

- I 発問の内容は限定的条件を正確に、言葉の主従関係を明確にして、あいまい性を排除しなければならない。(1)
- II 中心的な初発問の納めとしての結論を位置づけることは、それまでの授業過程を確認する上でも大切なことであり、それがひいては、生徒の思考の手順を定着させる動機ともなる。(1・25, 35・36)
- III 抽出生の問いを抽出生をして確認する場を、必ずどこかで位置づけること。特に今回のように授業の中心課題として設定した場面は、最終段階でのまとめとの呼応関係が成立しなければならない。(1・2, 25・35)
- IV 根拠なしに語られた発言は、その場で、或いはその近くで、必ず正しておかなければならない。でないと、あいまいなまま根拠ある意見と混同し、正しい読みにつながったかどうか分からなくなる。(20)

元に戻るとしよう。こうした「悲しい鳥」への言及の後、13が唐突な意見を出す。うわさ、という曖昧な言い方で表現しているのは「作りもの」であるから、作りものとしてキキを白い鳥にただけだ、と説明。一応白い鳥はキキだけだ、それは単なる作りものとして書かれているだけだ、という意見である。

この意見は大きな問題を含んでいる。物語がフィクションであり特に童話的要素の強い、即ち、リアリズム小説から離れた象徴性の高いファンタジー作品としての性質を、ここでは気づかせておく必要がある。それは本文読み取りに入る前か、後か、途中かは別にして、こうした本質的な構造は、単なる「うわさ」として片付けてしまうのではなく、そのうわさによってもたらされたものという、そのものに言及した言い方で、きちんと確認しておかなければならない。要は「なぜそううわさしたか」、「人々のうわさを通してキキの何が読者に分かってくるのか」という人々の視点とその背後にいる語り手の視点を、ひいては全体を見据えている作者の視点を問題にしなければならないのである。

そういう意味で確かに13の意見「～ちょっと分かりにくそうにやっているだ

けで、～」は貴重であるが、それをそのまま放置してしまうことは、大いに誤解の誘いを免れないことになる。つまり、それは作りものだから嘘であって、それ以上でも以下でもないという裁断を下してしまうからである。読みはここへ来て止まってしまうからである。こうした基本的な誤解を生まないためにも、ファンタジーと、リアリズム小説との違い、その持っている性質に基づいた解釈のあり方を指導しておくことが大切である。

さて、人々はなぜうわさしあったか、キキを超人としてみていたからである。キキを苦しむ人間とは見ていなかったから。ただ鳴き声を悲しそうに受け取ったのは確かに町の人々であって、その理由を考えると「キキがいなくて悲しかった」11という発言しか蘇ってこないことになる。これまでのキキの悩みを知っているのはおばあさんとピエロの口口と読者だけである。だから町の人々にとってのキキは白い鳥の化身としての超人的な存在に過ぎず、憧れの人気者でしかない。だから、「悲しそうに」というのは人々の感じたものであり、鳴き声や物理的な音声そのものがもたらした哀調のようなものであるに違いなく、それを心の問題とするには、悲しみそのものへの感情移入がなければならぬ。悲しみそのものを知ることはない町の人々に、それは存在しないわけだから、もし、心に移入すればそれは単になくなった鳥への哀惜の念に過ぎないことになる。そうした意味で、11,12の悲しそを、13の「作りものだから」という意図によって括って読み取るのなら、それはそれで、説明さえ補えば受け入れることもできるであろう。

いずれにせよ、13の扱いを放置したのは、やはり問題であったといわざるを得ない。それどころか、指導者はここで14「キキかどうかは書いてないから、三つの意見が出たね、」でこの節を閉じてしまっている。この場は一体何であったか。キキの心情の必然性、人々のキキへの捉え方、それぞれの視点を明らかにして、その相互の視線の先にあるものの行き違いをこそ整理する段階ではなかったのか。授業の方向性はあいまいなまま進んでいくことになる。

その上、指導者は15で暗示はあるが、白い鳥は何かという決定的な部分はない、という結論を提示する。すると子どもたちは、すぐに指導者の意見に乗る。16・17「想像で言うしかないよ」と。そこで指導者は「もしキキだったとした

ら」という仮定条件を持ち出す。なぜ、キキだったらなのか。分からないからキキだったらと限定するのではない。キキだと語り手が考えているから、そう読む必然性が生まれたのである。そこでは、もし違う誰かだったらという限定条件が成り立たないということによって納得できることなのである。だから理由付けはいい加減だが、方向性は間違っていない。「もしキキだったら」ではなく、「キキは…」とすべきではあるが、つまり人々から見たら「もし…」であり、読み手、語り手のこれまでのキキの必然性から考えたら、「キキは…」となる。その違いなのではないか。20の今の現象的な部分を拾い出して、悲しそうを位置づけた解釈に対して、21「～自分の生き方を余りにも通し過ぎて、少しわがままだったんじゃないかと思った」では、これまでの自分の価値観に基づいた生き方に対しての後悔として悲しさを位置づけている。指導者は21の意見の前半を卓見と見なして、他の生徒への広がり期待して、22「今の分かるか」と確認した。が、出てきた23と24の答えは、いずれも死後の後悔を死んだことによって得たというものであった。「死ぬよ」とは言わなかったが、「それで終わりだよ」とおばあさんは断言し、「それでもいいか」と念を押した結果の行為であったことを思えば、この発言「わがままだった」もその場かぎりの後悔としか受け取れない。死と等価であったそれまでの「生き方」、つまりキキのプロセスをこそ対象にしなければならなかったのではないだろうか。

だが、このまとめ方は先への方向性を持っていた。25「4回宙返りを選んだことに対する後悔みたいなものがあったわけやな」

「薬を飲む」という条件を選ばねばならなくなったこれまでの数年間にわたる生き方へのスポットライトは、いつ当てられるのであろうか。いや、これまでの読みで、それはもう定着してきたと判断されることなのであろうか。ならば、なぜ、そのことをここで確認しないのであろうか。

こうした問題を抱えながらこの分節の一応の結末はつけられることになる。

26「キキは鳥になったと仮定して考えているんだね。いいか、つまり空中ブランコ乗りでなくなったんだね。(キキは)鳥になって何が分かったんだ、これは4で抽出生が問題化していた「一生を振り返ってどうだったか」と同じ問いかけである。だが、ここでは新たに生まれた25、後悔を受けての問いである

から、当然子どもたちの答えも後悔の中身を語ることになる。

27「簡単に死んでもいいと思っているからわがままだ」という答えは、「鳥になって何が分かったか」という問いから二つの点で間違っている。一つは死んでもいいと思っているのは、鳥になってから分かったことではないし、二つ目の「わがままだ」は、鳥の視点でなしに、読者であるこの生徒の視点に立った感想に過ぎないからである。だから、28の「そうか」という反応は、適合性がないし、「自分の立場をあまり考えていなかったんだね」にいたっては、キキへの批評を指導者が置き換えて、しかも読者の視点を肯定してしまった反応であるから、これも問い答えの整合性をなしていないのである。ところが29「命をなくすということを簡単に考えてはいけないということが、ここでキキには分かったんだと思う」の生徒は、その批判をキキの言葉に置き換えてしまった。つまり、わがままという読者の視点にキキは自分のこととして、死後気づくことになるという妙な関係がここに成立することになるからである。実にキキは後悔などしていない。もし、悲しく鳴くという姿からキキの心を推測することが可能だとしても、キキの鳴き声の悲しみは悲しみ以外の何物でもないのである。言葉のやり取りがこのように視点を混同させて、いつの間にか目的の方向へ落ち着かせることは、指導者と生徒が知己の関係であるときはしばしば行われることである。

だが結果として、29の生徒の発言「命をなくすということを、簡単に考えてはいけないということが、ここでキキには分かったんだと思う」は正しい。鳥に変身したことによって命を粗略に扱うことへの後悔が身をもってキキに自覚されたであろうことは、見物人たちの「悲しい鳴き声」＝キキの構図を読者の側から解釈したものとしては、十分に察せられるからである。30と32はこの自覚の具体的な契機を推測した正確な読みとして分かりやすい。確かに、死ぬまではまさかこんな形で「終わりになる」とは想像だにできなかったであろうから。生徒の読みの具体化を呼んだ31の指導者の出場・出方は適切であった。ところが指導者の次の発言33「はい、人に頼ったらいかんね」はあまりに教訓的な締めくくりである。「いかん」か「いい」かはこの作品の主題に関わっていることである。これで道徳教材になってしまった。したがって、この発言は生徒た

ちに後悔をキキのものから作品全体の主題としてのメッセージに敷衍化してしまったのである。しかも一挙に何の前触れもなく、ここでも指導者の発言、特に解釈は、生徒にとって金科玉条として生きてくる。

伝家の宝刀を手にした生徒は早速確信を持って刀を抜く。34の『人に頼った』ことを後悔していたんだと思います、といった指導者の言葉のくり返しは、35「にせの宙返りをやるくらいなら、自分の力でやって、失敗して死んだほうがよかったなあという後悔がある。それで悲しいんだと思います」の必然性を呼び起こし、促す。後悔は、キキの悲しさから導かれたものである、ということを生徒はここで再確認する。この、一見回り諷い言葉、言い返しは実は既に分かっていたことであって、悲しいと思っていたことが後悔だと捉える唯一の原因であるからこそ、悲しんだのであって、そのことは、19の指導者の発問が呼び起こし、それからずっと続いていたことであり、ここに至って35「にせの宙返りをやるくらいなら、自分の力でやって、失敗して死んだほうがよかったなあという後悔がある。それで死んだんだと思う」がその思想を持ち出したのは、これまでの「まとめ」として19の総括として締めくくったのである。つまり19「なぜ悲しいと鳴くんだ」→二度と四回宙返りが出来ない→死んでしまった→後悔した→26鳥になって何が分かった→33人に頼ったらいかん→「だから悲しい」となる。いずれも指導者の発問と途中での指摘→生徒の従順な「まとめ」という構図を取って、当初の問いは終止符を打つことになった。要は、大きな白い鳥がキキだとしたら、キキは短絡的判断に促されて命を落とし、鳥と化し、後悔の念に苛まれて、悲しく鳴いていた、ということになる。指導者の思惑はこれでいいのであろう。だが、生徒たちが原因として掲げた薬をもらってしまったことに後悔したという一時の短絡的原因だけで、この後悔の説明を済ましていいのであろうか。その原因をキキのこれまでの生き方、価値観の中にこそ求めなくてはならないのではないか。常に一番であり続けることにのみ命を懸けてきた、その姿にこそ真の原因を読み取るべきであり、そのためのピエロの口口との会話であり、そういうキキをもたらしした環境としての団員生活等、それまでの全てのキキの意思を形成してきた生活をこそ、その行為のインデクスとして捉えなければならないのではないか。文学の読みとはそうした必

然性の中に生きざるを得ない登場人物の心情を追体験することだと思うのである。したがって次には、後悔をもたらしたおばあさんから薬をもらわざるを得なかったキキの必然性をこそ問うべきであり、そこを考えてこそ、雪だるまのように膨らんできたキキの思いを読み取ることが出来ると考えるのである。だからここでいきなり、36「キキにとって人気とか拍手とかは一体何やった」と聞くのはいかにも読解のための発問、いわゆる技能優先の発問だと言えなくもない。読みから出てくる必然性とは、この場合、「なぜ薬に頼るようなキキになったか」を生徒が、生徒の問題として問い続けることであり、正に、そうした問いを持てる生徒を育てることが大切だと思うのである。つまり、35「…後悔がある。それで悲しんだと思う」に対しては、「なぜ、そうなったんだ。今までの自分の生き方を振り返ってみて、キキはどう思ったか、読者の目で言っごらん」と発問すると、また違った答えが生まれたのではあるまいか。そこで初めて生徒たちは、「拍手や人気のため」というこれまでのキキの在り方に気づく訳で、こうした必然性をこそ導き出す力をつけたいと考えるのである。ところがここで36「キキにとって人気とか、拍手とかは一体何やった」とおそらくは教案では予定されていたであろう発問が差し出される。

これはおそらく、必然性の先取りであろう。指導者は人気とか拍手を問うことで話を収束しようとしている。問題は人気や拍手を求め続けてきたその心は何であるのか、なぜ人気や拍手をのみ最大の価値観としたのか、ということなのである。38「そう、前の学習で、キキにとって（人気や拍手が）生きが이었다ことを知ったね。しかし、ここでその人気や拍手は一体何だったと思っているのだろうか」で生きが이었다、という言葉で以前の読みの結果を踏まえて提出する。拍手は一体何だったと思っているのだろうか、と。

これは答えられない。何、と聞かれても分からない。生徒は正直である。答は出ない。時間が過ぎる。そこで39では、「客は誰のために喜んでいるのか」を問う。人気の虚しさを目を向けたかったからである。

授業は指導者の設えた方策どおりに進んでいる。発問は主導的であり、ほぼ教材研究の道筋を大きな脱線もなく進んでいる。一見、生徒の思考は論理的で、具象を読み取り、本筋につながるイメージも豊かである。

しかしながら、ここでは、作品の持っている必然性は、生徒たちの持っている必然性であり、その必然性を生きることこそが、その必然性を客観視するための必要条件であるということが現れていない。

以上の考察から、後半は次のような要件としてまとめられるであろう。

Ⅳ 問うている内容が誰の視点なのかを常に意識して、生徒に対応することが大切である。(28)

Ⅴ 作品のプロセスを通しての結果を求める問いか、ある一瞬の一部の記述についての問いか、考える対象、そのつながりの範囲を正確に見極めて答を導き出す気配りが、文学の読みでは特に大切である。(24・30)

Ⅵ 文学作品、特に童話のようなテーマを軸にしたかに見える作品を扱うときには、十分な道徳的観点重視のまとめ方からの距離を置かなければならない。寓意はアフォリズムであっても、決して教訓とは限らないからである。(33)

Ⅶ 生徒の発言の必然性を問うことで、そこに生まれた言辞への発問を成立させる必要がある。指導者が改めて、教案計画通りの問いを出すと、それまでの流れが途絶え、作品の持っている必然性から遠ざかることになる場合が多い。(36)

#### 4. 共通する要件

以上事例Aから事例Dまでの考察の結果を、それぞれの授業別に要件として掲げてきたが、最後に、各事例に共通するいくつかの点を併記しておきたいと思う。

I 結論の出ることを話し合わせるためには、指導者の深い教材研究の結果出された到達点への責任と自信を持つことが大切である。

(A-1) (B-1 ↔ 25) (C-27~36 ↔ 27~36) (D-1)

II 特に主発問については文脈を正しく受けとって、正確に発せられなければならない。その際、指導者は、しっかりした解答を用意しておくことが大切である。

(A-1) (B-1 ↔ 25) (C-27~36 ↔ 27~36) (D-1)

III 二元論的対立意見の中での質的差異の整理をしながら問題を絞り込んでいかないと、単なる感想発表のような平板なものとなり、立体的な高めあう授業は生まれない。

(A-1) (B-1 ↔ 25) (C-27~36 ↔ 27~36) (D-1)

IV 発問の後の話し合いの締め、授業者はきちんと結果を確認する発言なり板書なりを行い、まとめとしての呼応関係を定着させることが大切である。

(A-1-31) (B-10-25) (C-1-25) (D-1・2-36)

V ここでの発言には、(ア)二者択一を問うもの、(イ) どうしてだろうの理由を問うもの、(ウ) どんなかといった様子や内容を問うもの、であったが、それぞれの性質を見極め、結末に合った問いを考えることが大切である。

(ア) (A-1) (B-1・10) (D-1)

(イ) (C-1) (D-19)

(ウ) (A-3・8) (C-7・9・16・24・25) (D-6・7・8・9)

VI 生徒の発言中の「ことば」に概念規定があいまいなものには、使われたその時点で明確にさせる必要がある。特に作品解釈の要になる「ことば」だと判断した場合は、今後の追究に影響するので、早めに確認すべきである。

(D-13・20)

Ⅶ 物語の持っているジャンル別の特徴、童話カリアリズム小説かという識別を位置づけてからの読みを定着させる必要がある。

(A-19) (D-13)

## 5. 要件のまとめ

これまで述べてきた要件を踏まえて整理をすると次の通りである。

(事例A～DはそれぞれA・B・C・Dと表記し、ローマ数字は既述した各事例ごとの要件記号の再録である。)

### I < 教材解釈に関わる出場・出方 >

#### 1 全文連携の原則

物語には、書かれていることには全て意味があるということ。つまり、必然的なつながりがあるという前提(規準)に立って、解釈しなければならない。

ここでは、無意味で余分な叙述は一切存在しないという旨をよく弁え、全て連携された表現として、ことばとことばの相互のつながりを示すキーワードを軸とした解釈を心掛けねばならず、そのためには、常にそのつながりの糸に触れる生徒の発言を見い出すアンテナを張り巡らせておかなければならない。そうした琴線に触れた発言を捉え、提示し、問題化する即応的判断ができるよう心掛けておく必要がある。A-VI-(13) C-IV-(15・23) 5-I

#### 2 抽象語から具体語へ

「錯覚」とか「興奮」とかといった生徒の観念的言語で括った発言がもたらされたときには、「なぜ、そうした抽象的表示や概念的捉えが生まれたのか」その必然性を解き明かす内容分析へ向かわせる「読み」への指導が必要である。

具体的言語を介してのみ物語は連続性を保つものであることを心掛けるべきである。A-X-(29)

#### 3 変化の相としての人物像

状況によって左右される様を描いたのが文学作品であることを忘れず、人物像への捉えも像として固定化した心の現われとして捉えるのではなく、常に変化の相として時間的に変貌する姿の中から、現象として捉え、その通奏低音と

して、まるごとの抽象化を試み、イメージ化する方法を通して捉えなければならず、その為の各変貌のステップを緻密に追い求める「読み」を展開させなければならない。したがって、像は、演繹的ではなく、授業を通して、次第に帰納的に築き上げられなければならないものと心掛けるべきである。

B-IV-(1), V-(10)

#### 4 読みの順序性

登場人物の心の中の葛藤と推移を見極め、物語を解釈するためには、人物の必然的心情や行為を、時間の中の順序性を踏まえて読み取り、その「読み」の手順を授業過程の中に明確に位置づけなければならない。C-VII-(26)

#### 5 ジャンルの特性

物語の持っているジャンル別の特性、「童話」か「リアリズム小説」といった識別を位置づけてから、読み取りを定着させることが大切である。そして、その際に特に注意を要することは、特に童話のようなテーマを軸にしたかに見える作品を扱うときには、道徳的観点によるまとめ方から、十分距離を置かなければならない。寓意はアフォリズムであっても、決して教訓として固定されるべきではないからである。D-VI-(33) 5-VII

## II 〈 発問に関わる出場・出方 〉

### 1 限定条件

発問は限定条件（何を、どう問うているのか 主述関係）を明確にし、具体的に発ししなければならない。A-I-1 B-I-1 B-II-1 5-V

### 2 指導過程での位置づけ

発問の答えは最終的には、それまでの指導過程を踏まえた結論として、「問い」と「答え」の呼応関係を明らかにした上で、自信と責任を持って解答しなければならない。あいまいさを何よりも避けるべきは指導者としての鉄則である。

A-II-1 D-I-II-1・25 5-II・IV・V

### 3 二元論的対立への対処

AかBかの二者択一を求める発問は、そこに弁証法的な論理の行き詰まりを実感したときに始まる。当初より、「あれか、これか」を唯打ち負かすためだ

けに行う格闘技的な論戦の、行方も知らぬディベート的方法をとる授業は、一見活発な話し合いに見えるが、単なる生徒同士の闘争心を煽るだけで、何の意味もないことを、否、国語の学力をかえって損なうものであることを肝に銘じなければならない。

したがって、AかBかの平板的対立から立体的に高めあえる課題を、指導者が教材として設定し得て初めて、こうした形態に取り組みから「せり上がる」授業が成立するのである。 A - IX - 27 5 - III

#### 4 視点の獲得

物語に於いて、書かれている「視点」に限定した発問は、最も正確な読みを促す条件である。日ごろから、常に誰の視点から見られた叙述であるかを生徒とともに整理し、そこからの追求を行わなくてはならない。でないと、生徒の思考はバラバラの方向へ飛び散り、授業は混乱極まりない收拾のつかないものとなること必定である。 C - I - 1 D - IV - 28

#### 5 物語の構成における必然性

物語の必然性を構成している連綿とした通奏低音に関わる問い（内容の心理的必然性による読み取りによって生まれた問い）か、ある瞬間の一部の表現についての語句自体についての問い（単なる表現技巧としての比喩）か、考える対象、そのつながりの範囲を正確に見極めて答を導き出す心配りが、文学の読みでは特に大切である。 A - V - 8・11～16 D - V - 24・30

#### 6 生徒の思考の必然的展開

生徒の発言への必然性を問うことで、そこで生まれた「ことば」への確認を大切にせよ。その時、例え指導案通りにことが運ばないと判断したとしても、決して流れを途絶えさせて、予定していた発問をそこに据えてはならない。生徒の進んでいる必然性は、指導者の予定を遥かに超えていることを銘記し、指導案とのずれを後に考察の対象とすることで反省の材料とする心構えが大切である。 C - V - 26 D - VII - 36 5 - VI

### Ⅲ 〈 生徒の応答への即応的態度に関わる出場・出方 〉

#### 1 合理的根拠

根拠のない答えには、徹底的に論理的説明を要求すること。

A - III - 26 5 - VI

#### 2 生徒への称賛

発展する可能性を秘めた深い読みを示唆している発言に対しては、皆の前で確認・位置づけ・称賛すること。 A - IV - 8・20 C - VI - 15・19・21・23

#### 3 生徒への影響

生徒は指導者の発言に敏感であり、常に頼ることによって自己を表現しようとする傾向が強いことを認識し、その影響の大きさに十分な配慮が必要であること。 A - VIII - 14 - 15・18・19, 21 - 22・23

#### 4 方向性を含んだ発問

方向性を持った読みへ導くのが指導者の務めであり、その方向性を示唆するのが発問であることを認識し、そうした見通しの上で何でも取り上げること、或いは、逆に無視したり、置き去りにしたりする対応のしかたには、十分な配慮が必要である。 B - III - 1

#### 5 誤答への対応

明らかな誤答が出されたときには、指導者はその場へ出て、これまでの読みを復習させ、指摘しなければならない。根拠のない発言をさらに敷衍したり、受け入れた振りをして放置するのは、時間の浪費であり、正しい思考の道筋を妨げるものであることを十分認識すべきである。

B - VI - 25 C - II - 2・3・4, VIII - 42 D - IV - 20 5 - VI

#### 6 あいまい性への対処

生徒の発言中の「ことば」に概念規定があいまいなものには、その時点で明確にさせることが大切である。特に、解釈上、要になる「ことば」だと判断した場合は、今後の追究に影響するので、その場での確認が重要である。

A - III - 26 C - II - 2・3・4 D - IV - 20 5 - VI

#### 7 授業途中での定着化

授業の中で異なった視点、異なった性質の要素が出てきたときは、それぞれ

をその場でまとめるか、括るかする作業を通して、定着させることが大切である。 C - III - 5~12 5 - IV

#### IV く 指導過程に関わる出場・出方 く

##### 1 板書の構造化

誰のどの意見からの発問か、どうつながっているのかを指導者は整理し、板書に構造化して生徒に位置づけ、頭の整理をさせること。そのことが次への発展を促し、今までの議論や作品の構造をつかむことになる。 A - VII - 3・17

##### 2 指導案の複線化

生徒の発言は授業前と授業中と同じ意見や感想であるとは限らない。初発表の変化に即応できるよう、指導案は常に複数を予定しておく必要がある。

B - I - 1

##### 3 次時への余韻

最終発言では、授業の読み取りのまとめが発展的余韻を持って次時へのつながりを促す方が欲しいものである。 C - IX - 44

##### 4 抽出生への対応

抽出生の問いを必ず抽出生をして確認する場を、必ずどこかで位置づけること。特に授業の中心課題として抽出生への問いを設定した場合は、必ず最終段階でのまとめとの呼応関係が成立しなければならない。 D - III - 1・2・25・35

## 結

基本的なことであるが、指導者の解釈が授業の中核を占め、その解釈に基づいて発問が組み立てられ、それは作品を主体的に探究する過程の中に位置づけられる。こうした指導者の自信に満ちた姿勢が、真に「考える力」を生むのである。

したがって、発問は探究への入り口を生徒に導くための唯一の方法であり、生徒はやがて自ら探究を進めるための発問を創造する担い手として成長する。生徒に於ける「生きる力」とは、こうした方法を自己のものとし得たときに、初めて成立するものなのである。そして授業者は、如何にしてその育成への支

えとしての出場・出方を工夫し、実践していくかを発問との呼応関係の中で明らかに示していかなければならず、こうした営みこそが授業研究なのである。今回の「発問と出場・出方の事例研究」を終えるに当たって、以上の反省を深くした。

**参考文献**（本稿中に紹介した文献を除く）

- 『デューイにおける探究の研究』 杉浦美朗 風間書房  
『ずれによる創造』 上田 薫 黎明書房  
『せり上がる授業』 西郷竹彦 黎明書房  
『授業分析の方法』 重松鷹泰 明治図書  
『問いへの教育』 O. F. ボルノー 川島書店  
『文学の授業と発問』 須田 実 明治図書