

# 子どもは、教師の「発問」とは異なる「問い」を持つ

塚本 幸男

Children have different questions than one's asked by teachers

Yukio TSUKAMOTO

## Abstract

The functional system of thoughts, as in the inner states of children, would be difficult to comprehend if one is to refer a classroom solely in visual terms, as an exchange place of opinions for children. Therefore, children who give approximate answer to teachers' questions often become complex subjects. However, when teachers focus on invisible meanings behind the questions, then children can find new questions that teachers don't contemplate. By considering together with teachers, children can become subjects that will expand the scope of world education.

## 1 はじめに

およそ「授業」は、教師と子ども（「児童・生徒＝学習者」の意。以下、「子ども」とする。）との対話を通して行われる。対話とは、「問い」と「返答」である。授業は、教師の発問から始まる。教師の発問には、期待する返答がすでにある。ところが、教師の発問は、発問自体が多義であり、様々な問いを内包している。子どもたちは、教師の発問を解釈し、様々な受け取れる「問い」の一つを「自分の問い」として「返答」する。それは、時として、教師が意図した「問い」とは全く異なることがある。その結果、子どもたちの返答は、教師の求めた返答から外れたものになり、誤答のように見える。が、もし、その「子どもの返答」をその返答が生み出された「子どもの問い」にまでさかのぼったのならば、教師の「発問」と、子どもの「誤答」を結ぶ必然性が浮かび上がり、「誤答」の中にある新たな解釈に気が付き、授業の中で、その解釈を位置づけることができる。その時、教師と子どもは、同じ「問い」の追究者となる。

本論では、今まで研究者や実践者のだれもが言及しなかった子どもの発言の背後にある、教師の発問とは

異なる問いの存在を、実践例を用いて明らかにしたい。更に、他の実践者や研究者が、この視点をもってすると、どう子どもの発言をとらえていたかを明らかにし、最後に、どのようにして本論にあるような子どもの問いの存在に気づいていったかを記してみたい。

(注：以下、番号・記号・傍線・傍点は、塚本)

## 2 教師の発問と異なる児童の問い

子どもたちの返答の背後には、その子自身の「問い」がある。それが、はっきりした形で表れた実践例をあげる。

平成20年12月12日（金）千葉県四街道市立八木原小学校6年1組で、当時、校長職にあった塚本幸男が行った安西冬衛の詩「春」の公開授業。

<教師が「てふてふ」の意味を問う場面>

春

安西 冬衛

てふてふが一匹 韃靼海峡を渡っていった

この授業で、教師は、こう言う。

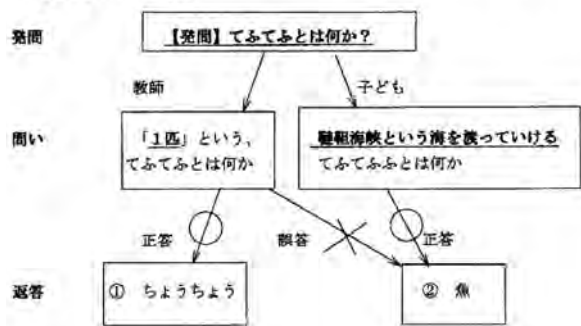
「これ。（『てふてふ』）……これはね、一匹なんだよ。

何だろう？」と発問する。すると、子どもたちは、「てふてふ」に三つの候補、「①蝶 ②鳥 ③魚」をあげる。それを子どもの意見で、「①蝶 ③魚」に絞り込めた。ところが、①蝶に収束するどころか、逆に、「③魚」の方が多いくらいになった。ここで、教師は、先の展開を考え、正解を言ってしまう。「蝶々と魚が優勢だね。実は、これは、魚ではなく、蝶々ですね。」(塚本幸男『小説的な授業への対話 -ひとつの解-』P.187)

しかし、なぜ子どもたちは誤答を出したのか。それは、教師の「発問」を「韃靼海峡という海を渡っていける『てふてふ』とは何なのか」と、解釈したからなのだ。そうしてそれは、「てふてふ」とは何かを問う問いとしては、子どもの問いの方が深いのだ。そのことがわかったので、教師は、正答を告げたあとこう言う。教師 「みんなの感じ方がすごい。鳥ならまだいい、魚ならまだいい。でも、蝶のはずがないじゃないか、……ということですよ。」

「蝶のはずがない。」これは最後の方の発問、「この蝶にとって韃靼海峡ってというのは、どんなものなんだろうか」にかかってくる。だから、逆に、蝶としない子どもたちが、本当は、正解なのだ。韃靼海峡は、蝶が渡っていけないはずのない場所ととらえているのだから(図1)。

＜教師の「てふてふ」という発問が、子どもにとって異なる「問い」に映る場面＞の構造図…… (図1)



子どもたちは、教師の発問の意味を、言葉と言葉とを結びつけ、自分の問いを作る。そうして発問に返答してくる。一見、教師の発問に返答しているように思えても、その発問に自分なりの解釈を入れ、返答をしている。もし、子どもの発言の真意をとらえようと

するのなら、子どもの発言の背後にある子ども自身のとらえた問いを意識しなければならなくなる。

### 3 教師の発問を子どもは、自身の問いにする

子どもの返答の中に子ども自身の問いを意識して授業を見ると、どういうことがわかってくるのだろう。ここでは、斎藤喜博の『わたしの授業』(斎藤喜博全集第二期5巻 国土社 P.296) から、山村暮鳥の詩「雲」を扱った授業をみしてみる。

山村暮鳥「雲」の授業

宮城教育大学附属小学校3年生  
昭和52年12月13日

雲

山村 暮鳥

おうい雲よ  
ゆうゆうと  
馬鹿にのんきそうじゃないか  
どこまでゆくんだ  
ずっと磐城平の方までゆくんか

授業が朗読から、内容の読みに入った場面。

教師 うん。どんなことが書いてあった？ このなかに。

—— 子どもたち無言。

教師 大きなへびが出たことが書いてあった？ なにが書いてあった？ 教えてください。

子ども ①雲に話しかけている。

教師 雲に話しかけているんだって。あなたはどうか？ 二番目の女の子。こっちの人は雲に話しかけているんだって。

子ども ②雲が流れていると……

教師 ああ、こんどはね、雲が流れているんだって。雲が流れているって大へんうまいことを言ったんだよ。前の人ののは、雲に話しかけているんだって言ったが、この人は雲が流れているんだって。その流れている雲に話しかけているのかね。さあ、もう一人言ってもらおうかな。そのうしろの男の子。—— 指名された子、なかなか立たない。

教師 はい、立ってください。立てば何か言えるよ。

—— 立ったが発言できない。

教師 友だちが応援しているよ。待っててやるよ。

子ども ③のんきそうに（教師「うん」という）……

…

教師 雲が（補足してやる）……またふえちゃったね。

だんだんふえていく。あんたがいちばんはじめいいこと言ったね。「話しかけている」と言った。そうしたらこっちの人が、「流れている」と言った。

（上掲書 P.299～301）

この場面の教師と子どもたちの対話は、どう読み取れるだろうか。特に、最初の教師の問いに、「無言」だった意味は？ そして、教師の例示から①の意見が出るまでの関係は？ さらに、①から②へのつながり、②から③の意見が出るまでのつながりは？ これらのことが、子どもたちの返答の背後にある「問い」を読んでいくと、はっきりとわかってくる。

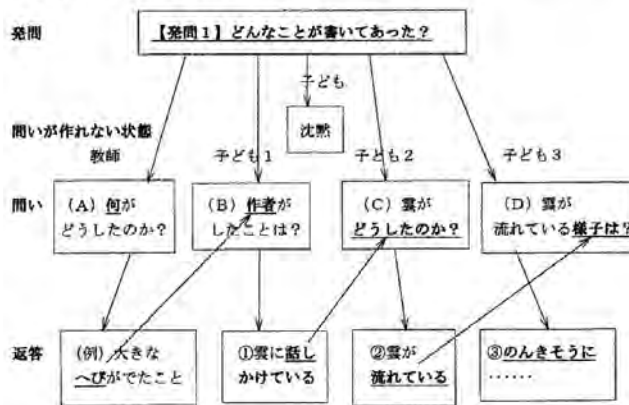
まず、最初に教師が発問する。「どんなことが書いてあった？」ここで児童は、無言になる。もちろん、書いてある「こと」はわかるのだ。ところが、どういう答え方をすればいいのかわからないのだ。たとえば、「おうい」と答えたらどうだろう？ 確かに書いてある「こと」を言ったのには違いない。が、そういう答え方ではないと子どもの思考が働いている。どういう答え方をすればいいのかがつかめないでいる状態が、「沈黙」の意味なのだ。つまり、子どもの中に「問い」が生まれていない状態なのだ。聞かれている言葉はわかるが、それが自分の問いになっていないのだ。

そのとき、子どものつかめない状態を感じた教師が答え方の例を出す。

教師 大きなへびが出たことが書いてあった？ なにが書いてあった？ 教えてください。

この例示は、全く詩とは関係ない内容を含んでいるが、「答え方」、つまり、「問い」をはっきり示している。「どんなことが書いてあった？」とは、「大きな蛇が出たのか」。つまり、「何がどうしたのか。」という意味だと（図2）。教師の【発問1】は、教師としては、問い（A）の意味で言っている。だが、子どもは、問い（B）「作者がしたことは？」と解釈し、こう発言する。「①雲に

<教師が詩の内容を意味の広くとれる発問によって子どもたちが様々な「問い」をつくっていく場面>の構造図……（図2）



話しかけている。」ここでは、教師の「へび」という言葉が、「作者」に対応し、「どうしたか」が「話しかけている」に対応している。

次の子は、前の子の「雲」という言葉に、問い（C）「雲がどうしたのか？」を持ち、「②雲が流れている」と発言する。すると、3番目の子は、前の子の「流れている」に対応して、問い（D）「雲が流れている様子は？」を持ち、「③のんきそうに……」と発言する。

このように子どもたちの発言は、他の発言と関連づけられて出てきている。また、「どんなことが書いてあった？」という最初の問いとも関連づけられている。意味が広く思い浮かばなかった「問い」を、教師の例を聞いて、(B) (C) (D) という自分の「問い」を生み出して発言していたのだ。

だとすると最初から、(A) 何がどうしたのか？ (B) 作者がしたことは？ (C) 雲がどうしたの？ (D) 雲が流れている様子は？ と、発問すれば、①から③のような意見が出てくることになる。ところがそれでは、子どもの思考は、文章からあてはまる言葉を選び出しているに過ぎなくなる。ここでの教師の役割は、この詩に出会った子どもたちに「問い」を見つけ出させていたのだ。最初、沈黙した子どもたちに、正しい返答の例ではなく、「問い」を持たせる方向で導いたので、教師の返答例が詩の内容と異なっても、答えやすくなったのだった。

また、この構造図（図2）は、「問い」の可能性として、3つの方向を示している。1つ目は、作者（雲に

話しかけている人)。2つ目は、雲。3つ目は、作者と雲との関係。つまり、作者（または、雲に呼びかけている人）と雲両者の関係。「雲に話しかけている」という意見は、必然的に両者の関係がどうであるかを探っていく方向性をもっている。

#### 4 問いがかみ合わない議論のすれ違い

ところが、実際の授業では、そう単純には流れていかない。作品を解釈する授業者の個性が、問いの方向を変えてしまうからだ。「雲」の授業は、こう続く。

教師 「流れる」というのわかる？ 雲が川のように流れるかな。雲が流れることある？

子ども ある。

教師 【発問2】 広瀬川へ流れてくる？（子どもたち 楽しそうな笑い）……そうじゃないんだね。空を流れるように動いているということをあなたは言ったんだね。そういうことはあるね。そうしたらこんどは、こっちの人が、「のんきそうな雲だ」と言った。だんだんだんだんひろがってしまうんですよ。よく読んでいる。（上掲書 P.299～301）

教師の【発問2】は、「雲が流れる」ことと、「川が流れる」ことの違いが問題にされている。もっと言うと、それは、同じか、違うかという問題が出されている。

それに対して、子どもたちは、「（雲が川と同じように流れることが）ある」と、答えている。ところが、教師は、こう言う。

教師 広瀬川へ流れてくる？

今、教師は、雲が流れることがあるか、川のように流れることがあるかを聞いてきたのに、「ある」と答えた子どもたちに、さらに、「広瀬川に流れてくる？」と問いかけたのだ。どういうことだろう。空にある雲が、いくら流れるといっても、広瀬川に流れてくるはずなのに……、先生も変なことを言うなあ子どもたちは、楽しそうに笑う。

ということは、子どもたちの中に、この問題が入っていないことを示している。「雲が流れる」ことと、「川が流れる」ことは、同じか、違うかという問題が、子どもたちの中に入っていかなかったからこそ起こった

「楽しそうな笑い」なのだ。

教師は、子どもたちの中に「違い」を言う子もいる、と予想しただろう。ところがみんなが「川と同じ」という意見だったので、教師は、こう説明する。

教師 ……そうじゃないんだね。空を流れるように動いているということをあなたは言ったんだね。

この説明は、同じ「流れる」でも、雲が流れていることと、川の水が流れていることに大きな違いがあり、雲が流れる中に、どれほどの広さと自由さがあるのかも子どもたちに伝えていた。それは、単に「川の流れ」との違いを意識づけたのではなく、広瀬川という子どもたちにとって身近で、しかも、大きな川と空を比較することで、より対比できるようにしたのだった。

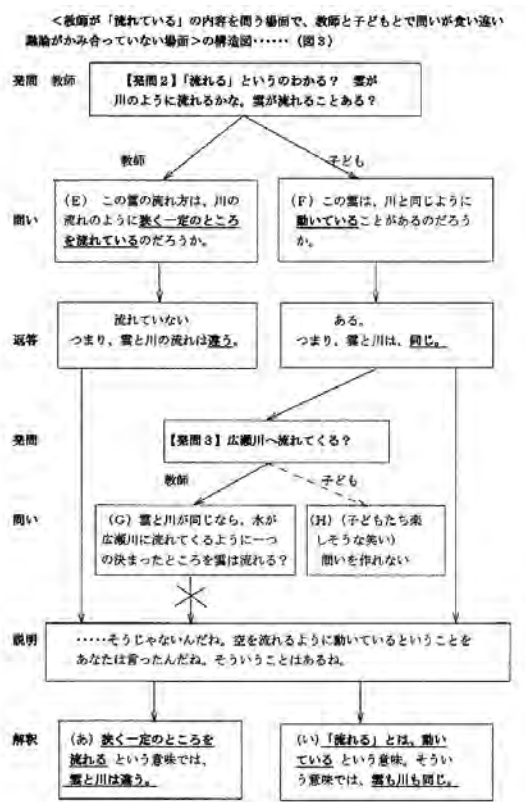
ところで、なぜ、この問題が、子どもたちに入っていかなかったのだろうか。それは、教師の問いと子どもの問いがかみ合っていないことから起こってくる議論のすれ違いが起こったからなのだ。

もう一度、教師の【発問2】を見てみよう。これは、何を聞いているのだろうか？ 実は、こう聞いているのだ。「この雲の流れ方は、川の流れのように狭く一定のところを流れているのだろうか。」

つまり、「流れる」という言葉の意味を問題にしたのではなく、雲と川の流れ方の違いを問題にしたのだ。それも、流れの「早さ」「強さ」ではなく、「広さ（狭さ）と方向」を問題にしたのだ。ところが、子どもたちは、この教師の問いを「別の意味の問い」として聞き取っていたのだ。「(F) この雲は、川と同じように動いていることがあるのだろうか。」と。

だから、子どもたちは、みんな「ある」と言い、(E)の問いを持っていた教師は、【発問3】「広瀬川へ流れてくる？」と聞いて、子どもたちの考えに反論したのだった。その意味は、「雲と川が同じなら、水が広瀬川に流れてくるように一つの決まったところを雲は流れる？」というものだった。ところが、子どもたちにはその問いの意味が伝わらず、新たな問いが作れなかった。けれども、明らかに間違い（雲は、広瀬川へは流れない！）とわかる言い方だったので子どもたちは、楽しく笑ったのだ。一見教師の解釈の深さに子どもが

ついてこれないという印象を持つが、教師と子どもたちとで「問い」がかみ合っていないことから、議論がすれ違っているだけなのだ(図3)。



そして、同じ「流れている」でも明らかに雲と川とは流れ方が違う。けれども、「動いている」ということからすれば、「同じ」面もあるという興味深い気づきを子どもとのやりとりの中で、教師が生み出している場面とも言えるのだ。それは、この詩の世界を「流れる」という言葉で、大きく広げていることにもなっている。同じ流れているのでも、雲と川は、違う。雲は、もっと自由に動けるのだ。それが、「どこまでゆくんか／ずっと磐城平の方までゆくんか」という後半につながっていく。もし、川のように流れるのなら、行き先は、はっきりしているのだから。

議論がかみ合っていないことを意識した教師は、こう言う。「……そうじゃないんだね。空を流れるように動いているということをあなたは言ったんだね。そういうことはあるね。」この言葉で教師と子どもの2つの解釈を両立させている。もし、教師が自分だけの解釈(あ)に固執して、子どもの解釈(い)に寄り添えな

かったら、この言葉は、生まれていなかっただろう。

実は、それは最初にあげた塚本の「春」の授業の「てふてふとは何か」の例と同じなのだ。子どもの「ある」という意見も、「動いている」という意味ならば正答だと。この場合の正答とは、「問い」と「返答」とが理解できるつながりをもつことをいい、それは、教師の発問から見れば「返答の可能性」を広げていることになる。

## 5 流れを一時「保留」にし「新たな問い」をつくる

このあと授業では、①雲に話しかけている。②雲が流れていると……。③のんきそうに……。の意見に続いて、4つ目の意見が出てくる。

教師 そうしたらこんどは、こっちの人が、「のんきそうな雲だ」と言った。だんだんだんだんひろがってしまうんですよ。よく読んでいます。……(略)……まだあるかな。この側のいちばんうしろの女の子。……またいいことがあるかな。

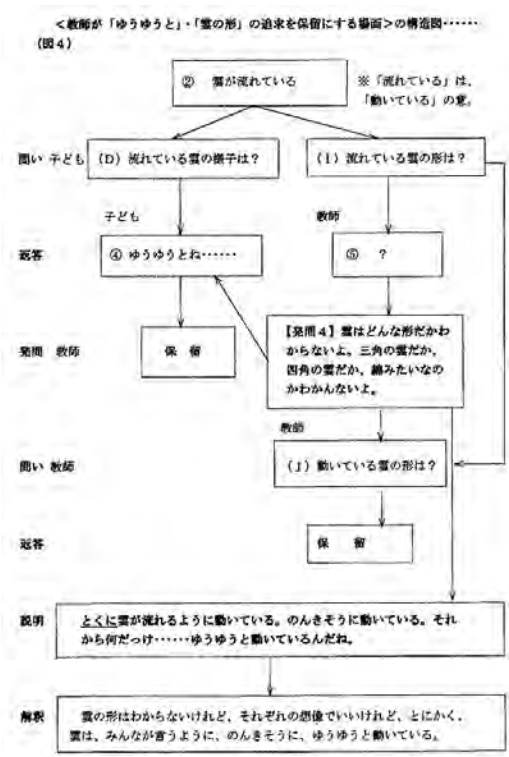
子ども あのね、④ゆうゆうとね……

教師 ゆうゆうと、誰がゆうゆうとなの？

子ども 雲がね、ゆうゆうと……(上掲書 P.300)

子どもたちから「④ゆうゆうとね……」という4つ目の意見が出てくる。この返答は、③の「のんきそうに」という返答と同じく、「(D) 雲が流れている様子は？」という問いに対応している。「流れている」で、あれだけの解釈をもっている教師にとって、「ゆうゆうと」は、さらなる多様な内容を含んでいることがわかっただろう。けれども、深く追究せず、こう終わりにする。

教師 また一つ出たね。のんきそうに加わってゆうゆうとね。雲はどんな形だかわからないよ。三角の雲だか、四角の雲だか、綿みたいなのかわかんないよ。とくに(「とにかく」ではないか? : 塚本)雲が流れるように動いている。のんきそうに動いている。それから何だっけ……ゆうゆうと動いているんだね。(上掲書P.301)



この言葉で、「動いている雲の形はどのようなのか？」という「問い」を子どもたちに向けたのだ。けれども、「ゆうゆうと」の追究と同じように、「雲の形」も、返答を求めず、保留にしている (図4)。

では、続くこの場面は、どうだろう。

教師 ……ゆうゆうと動いているんだね。／どこで見ているの？ 飛行機に乗って見ているの？

「動いている雲」を「どこで見ているのか」という対応関係が明らかにある。考える必然性があり、「今の議論を保留にしても考えたいことが生まれた」からなのだ。もちろん、事前にこの考えたいことを「発問」として教師はもっていたかもしれない。しかし、それは、子どもの意見の推移に関係なくなされる「発問」ではなく、まさにこのときだったのだ。つまり、「ゆうゆうと」の中身から、「雲の動きをどこで見ているのか」を契機に人の内面を考えるべき時だと判断したからである。雲を見ている場所を問うということは、雲を見ている人へと視点を変えていくことにつながる。「発展」とは、単に、視点を変えることではなく、雲という一つの視点の追究 (様子・動き) の延長上に、雲の様子や動きをどこでだれが見ているのかという、雲から生

まれた次の段階の追求があることをいう。これが、「新たな問い」をつくるということなのだ。視点としての「人」ならば、最初の発問1で、「雲に話しかけている」という意見の中に出ているのだから (図5)。



「どこで見ているの？」という発問を元に、授業は、こう進む。

教師 どこで見ているの？ 飛行機に乗って見ているの？

子ども 地球から。(笑い)

教師 うん、地球から見ているんだね。下から見ているんだね。だれが見ているの？

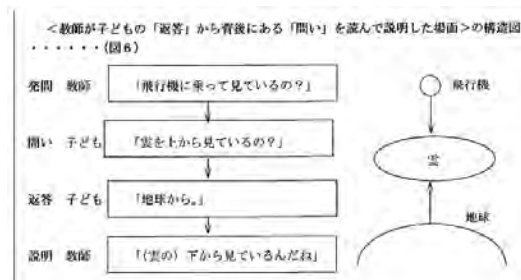
子ども 山村……

教師 うん、山村なんとかという人ですね。ぼくでもいいね。この詩を書いた人でもいいよ。どこからみているの。家のなかか？ 外か？

子ども 外。

教師 こたつにあたってみているかね。(子どもたち可愛い笑い) 外だね。(上掲書 P.301)

こうして、「どこで？」という発問と、「飛行機に乗って見ているの？」という教師の誤った場所を訂正するように、「(飛行機から)ではなく、地球から」と子どもは言い、それを「(雲の)下から見ているんだね」と教



師が言い添える。子どもが言った「地球から」で、笑いが起きるが、教師の「飛行機に乗って見ているの？」という発問を子どもは、「雲を上から見ているの？」という問いと受け取り、だから、「下から」という意味で、「地球」と子どもは答え、その子どもの意味をくんだ教師が、それに応えて、「地球から」を「下から」と説明したのだ。一見なにげないやりとりのようだけれど、教師は、子どもの返答の中に、その背後の「問い」を読んでいるからできることなのだ（図6）。

さらに、「だれが見ている」かを問うている。その問いに答えて「山村……」と子どもは、作者の名前を言う。そして、もう一度「どこで？」という問題に戻っていく。今度は、より狭まった場所を言う。「家のなかか？ 外か」と。そして、ここでも誤った場所を教師が言って見せる「こたつにあたって見ているのかね。」と。そして、これらの「飛行機」・「こたつ」という具体を出してのやりとりは、確実に子どもたちの中に「問い」を共有化させていく。「何が好き？」という「問い」に、さらに、「飛行機？ バス？ 電車？ 自動車？」と問えば、「乗り物の中で何が好き？」という「問い」が見えてくるのと同じだ。「こたつにあたって……」は、そういう意味なのだ（図7）。



こうして授業の追究の流れは、現在考えている「問い」を一時保留にし、新たな「問い」を生み、その問いを共有化していったのだ。授業の内容が子どもたちの中に入り、子どもたちの思考に途切れがなく、子どもたちの返答が教師の発問に対応しているのは、教師と子どもとで「問いが共有化」される展開になっているからなのだ。発問と返答の合理性、つまり、「対話」

とは、両者の間にある「問いの一致」＝「共有化された問い」をもとに考えているからなのだ。

授業はその後、「問い」を考える上で、興味深い展開をみせる。

## 6 子どもは、「問い」を自分でつくる

外で、作者、この詩を書いた人が雲を見ているところまでたどり着くと、教師はこう発問した。「このみている人はどんな人かな？」

さらに言う。「みんな、どんな人だと思う。書いていないから、みなさん頭で考えて想像すればよい。これはむずかしいんだよ。（子どもたち「うーん」などと言っている）どんな人だと思う。（やわらかくゆっくりいう）この側の前から三番目の女の子。あなた、どんな人だと思う？」（上掲書 P.301～302）

この発問は、先ほどの「何が好き？」と同じくらいに、教師の「問い」の意図が読めない。「どんな人か」という問いに答えようとする、たちまち多くの返答が可能となってしまう。「どんな人か」は、限りなく多義なのだ。年齢、性別、職業、性格、境遇、趣味、嗜好、その他いろいろ。この多義性を避けるためには、具体的に「問う」ことだ。実際、この授業のあとの方で教師は、発問の多義性を避けるように具体的に発問している場面がある。

教師 このとき、「おーいくもよ」（やわらかくいう）というときは、どんな気持ちで言ったのかねえ。元氣よくただ呼んでみたのか（A）自分も行きたくて呼んだのか（B）それとも馬鹿にして（C）のんきそうにふわふわしていくやつがいるから、馬鹿にしてしまったのか。（上掲書P.308）

こう言って子どもたちに（A）か、（B）か、（C）かと問い、選ばせている。更に、「この3つのどれでもないのならほかのを出して。」と言い、具体的にしながらも、他の考えの可能性を引き出そうとしている。

この例からもわかるように、教師が具体的にしようと思えばできるのに、この場面では、具体的にしなかった。それは、子どもたちからの予想外の意見を期待し、あえて具体的に発問しなかったのだ。

この発問を受けて、子どもたちが発言する。

子ども ⑧あのね、空をみながら、いろんなことを思った…… (テープがよくききとれない)

教師 うん、空をみながら、何を思ったのかな? もう一回言ってごらん。

子ども ⑨ (テープがよくききとれない) ……雲は、  
 ということを教えてくれるのかな。

(上掲書 P.302)

この子どもの不思議な返答! 「どんな人か?」という教師の発問に、「空を見ながら、いろんなことを思った。……雲は、何を教えてくれるのかな」と答えている。明らかに、教師の発問とは、対応していない。けれども、子どもは、「どんな人か?」という教師の発問を、その言葉通りではなく、「流れる雲を見て、どんなことを思う人か?」と受け取ったのだ。その返答が、まず、「⑧いろんなことを思った」であり、「⑨雲は、何を教えてくれるのかな」と思った人という返答なのだ。実は、その子どもの受け取った問いの方が、遙かにこの授業の流れの中にあるのだ。なぜなら、この詩は、流れる雲を見て、いろんなことを思う詩人の心が描かれているのだから。

この子どもの返答に対して、教師は、こう言う。

教師 ほう、理科が好きなんだな、これは、理科じゃない。何? ……雲は、何を教えてくれるのかな?

子ども ⑩雲は流れて、どこまで行くんだろう。

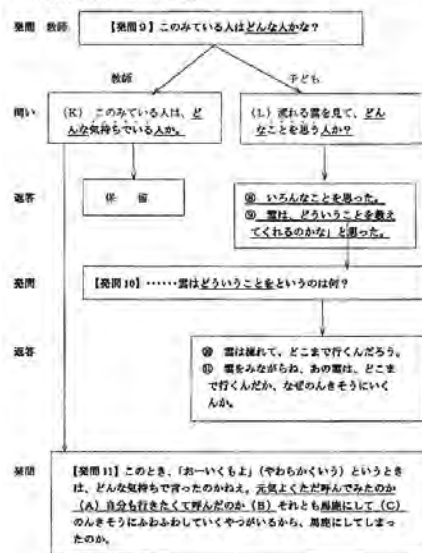
教師 なるほど。あの雲はどこまで行くんだろうかなあと思ひながら、みているんだね。あなたはどうか?

子ども ⑪雲をみながらね、あの雲は、どこまで行くんだか、なぜのんきそうにいくんか。

教師 ああ、そういうこと。どうしてあの雲はあんなにのんきそうにいくんだろうか、どこまでいくだろうか。(上掲書P.302)

この場面での発問に含めた教師の「問い」とその発問を受けて思い描いた子どもの「問い」には違いがあり、子どもの「問い」には教師の問いにはない内容があり、返答にも内容がある。それを感じて教師は、子

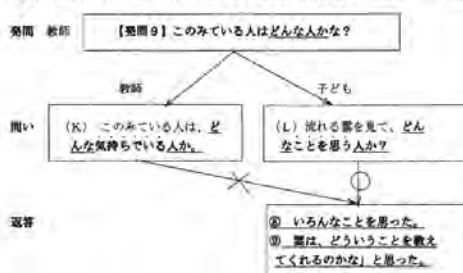
<教師と子どもの「問い」が異なるとき、子どもの「問い」の方向に授業を進めている場面>の構造図…… (図8)



どもの問いの方向に沿って、授業を進めている。これを図にすると次のようになる (図8)。

この場面で教師の多義的な発問は、教師も理解しがたい子どもの発言を引き出している。その背後には、教師の意図した「問い」とは、異なる「問い」が生まれている。実は、それが子どもの思考にとっては、重要なのだ。教師の問い、つまり、「発問の意図をくんで返答していく思考」と、「自ら生み出した問いに返答を求めていく思考」が絶えず交錯する授業の中で、後者は、教師の予想を超え、思考の可能性を広げるからなのだ (図9)。

<教師の発問の意図である教師の「問い」からみれば、誤りにしか見えない⑧や⑨も、子どもの「問い」(L)からみるとその正当性が見えてくる場面>の構造図…… (図9)



(K) から⑧や⑨の意見をみれば、誤りでしかない。なぜなら、どんな気持ちでいる人なのかを聞いているときに、「⑧いろんなことを思った。」とは、どういことだろうか、教師は、一瞬、子どもの意見の意味がわからなくなる。それでも、その意見の価値を認め、



その意見に発問（【発問10】）していく。そして、授業は、雲に問う人物の気持ち（子どもの意見⑩・⑪）に、結果的に近づいていっている。

子どもは、心の中に（L）流れる雲を見て、どんなことを思う人か？ という「問い」をもって考え続けている。教師は、「いろんなことを思った」という「いろんなこと」の内容が知りたいだけでなく、それが、自分の発問（【発問9】このみている人はどんな人かな？）とどう結びついているのか、また、子どもは思考の中でどう自分の発問に結びつけたかを知りたいのだ。なので、懸命に探る。

教師 ほう、理科が好きなんだな、これは、理科じゃない。何？ ……雲はどういうことをというのは何？

最初は、「ほう、理科が好きなんだな」という言葉の中に、「理科好きの人？ ということ？」と、自分の可能な理解を言ってみる。けれど、自分にも、子どもにも、納得を得られないと感じて、さらに問う。「これは理科じゃない。何？」と。この言葉は、「あなたが言っているのは、理科好きの人ということじゃないよね。ならば、どんな人？ あなたのいう『どういうことをおしえてくれるのかな』という『どういうこと』って、理科的なものじゃなく何なの？」と。

すると、子どもは、いろんなことの中から教師もわかるだろうという一つを選んで言う。[\*雲は流れて、どこまで行くんだらう。]そこで、教師は、「なるほど。あの雲はどこまで行くんだらうかなあと思いながら、みているんだね。」この「なるほど」という納得は、子どもの意見がわかったという納得ではない。自分の発問「どういう人？」、つまり、「どんな気持ちでみている人？」という発問の背後にある「教師自身の問い」に子どもの返答が繋がった「なるほど」なのだ。「どんな気持ちでみている人なのか」というと、あの雲はどこまで行くんだらうかという気持ちでみている人」というように。それで、その納得が、「あなたはどうぞ？」という別な子の意見を聞く方向に流れていく。

ところが先ほどの子は、こう言っていたのだ。「空をみながら、いろんなことを思った」と。詩に書いてあ

る言葉としては、「⑩雲は流れて、どこまで行くんだらう。」だけれども、もっとももっとたくさんのことを思った……そういう人なんだと。だから、⑩の意見が出たとき、「いろんなことの一つを出してくれたよね。ここからは想像でいいけれど、あなたが想像したその人の思ったいろんなことのもう一つを言ってくれる？」そうすれば、その子は、必ず、もう一つ。だれも思い浮かばなかった、けれども、可能性としてある「もう一つの思うこと」を言っただらう。または、万が一、その子が答えられなくても、その流れで、他の子に、「もう一つの思うことを言って」と問いかければ、必ずだれかが言っただらう。その意見は、文章から離れていく想像の世界になるかもしれない。けれども、その言葉によって、「あの雲はどこまで行くんだらうかなあ」は、よりクローズアップされるだろう。

もし、授業を子どもの意見のやりとりという見えるものだけで考えるならば、その内面は、つまり、思考の動きは、理解されにくいものだろう。往々にして子どもは、教師の発問に対して、的はずれな発言をしてくるやっかいな存在となる。けれども、その発言の背後の見えない「問い」に目を向けたとき、子どもたちは、教師の問わなかった問いを見つける存在であり、その問いを一緒に考えることで、教材の世界を広げてくれる存在となる。そうしてその子どもの意見とその背後の問いに寄り添う授業展開をしていくとき、教師と子どもたちは、ともに、新たに生まれた問いの追究者となっていく。

## 7 他の実践者の中の子どもの「問い」

では、子どもは、教師の発問を教師が意図する「問い」とは受け取らず、別な「問い」をもつ。だからこそ、教師の予想外な返答が返ってくる。こういう認識をもった教師や研究者がいたらどうか。

斎藤喜博はどうだろう。子どもが、教師の発問を別の問いとしてとらえる存在であることを理解していたらどうか。『斎藤喜博全集第6巻「教育学のすすめ」』（国土社）をみてみよう。その中で、斎藤は、子どもたちの予想もつかない解釈から学ばなければならないとし

ている。そして、授業の中で、どのように予想もつかない意見に対応していくかを書いている。

「子どもたちの発言にひそんでいる、それぞれの考え方を鋭くみぬいてやり、それをみんなのところに出してやることもしなければならぬ。子どもの発言は、それだけを見ると、不完全だったり、まちがいがったりするようにみえるものでも、よくみると、大へんな正しいことを言っていることが多い。そういうものを引き出して、みんなの場所へ出してやらなければならないわけである。」(上掲書P.215)

では、どうやって子どもの一見間違いのようにみえる意見の中に『正しいこと』を見出すのか。それについて続く文章で、こう書いている。

「そういう仕事をするために教師は、『問いかけ』や、『問い返し』をするわけである。特に、『なぜ』とか、『どうして』とかいう『問い返し』を多くしなければならない。問い返しをすることによって、子どもの内部にあるものを正確に引き出したり、あいまいなものを明確なものにしていたり、それを他の全員の考えとつなげていくことができるからである。」(上掲書213頁)

一見間違いのような意見でも、その中に価値ある意味があるのではと考え、子どもたちに「どうしてそう考えたわけ?」「それってどういう意味なの?」「なぜそう思うの?」と、問いをさらにかけていくことで真意がわかってくるというのだ。それを斎藤喜博は、「問いかけ」や「問い返し」という用語を使って説明している。

けれども、子どもは、意見の背後に、教師の発問とは別の問いを持っている存在と考えていない。斎藤は、一見間違いのようにみえる子どもたちの発言の中に尊い価値を見出し続けた教師であるのだが、その「予想もつかない解釈はなぜ生まれてくるのか?」については、答えを見出していなかったのだ。発問を別の問いに読み替える存在であることが、「子どもの予想もつかない解釈」の生じる理由なのだから。

では、鳥小、東小、境小と斎藤喜博を追って学び続け、子どもとともに追究する授業を創造し続けた武田常夫は、予想もつかない解釈をしてくる、つまり、意

見を言ってくる子どもたちをどうとらえていたのだろうか。ここでは、『真の授業者をめざして』(武田常夫著 国土新書)からみてみたい。

「子どもが敵だ、などということがありえようとは思えない。だか、わたしはときどき子どもが敵に思えた。子どもは、純真で、素朴で、などと思うのは教師の身勝手な見方にすぎない。子どもは絶えず教師に反発し、容易なことでは教師にその内なる心を開かない厄介な存在でもあるのだ。すくなくともそう考えたほうが授業での失敗はふせげるのだ。」(上掲書P.98)

「子どもが敵」というのは、武田常夫が、授業をする上で子どもたちの発言・反応の困難さを最大限に感じていることを象徴するような言葉だ。では、その困難にどう対応していこうと考えたのだろうか。

「教師が教材の熟練した読み手であるということは、それを一時間の展開という煉獄れんごくのなかに組みふせて、きびしく問いぬくことによって、そこにかくされたさまざまな意味と内容を、教材みずからに自白せしめることなのである。……(略)……子どもに問うということは、同時にそれが子どもみずからの問いを触発することでもあるのだ。教師の問いは、子どもの新たな問いを生み、それはまた返されて教師の問いを触発する。そうした緊迫した問いのダイナミズムのなかに、教えるという行為は成立する。」(上掲書P.138)

武田常夫は、授業の中で子どもを「敵」という存在から「心を開いて無限に教師に近づく」存在に変えるためには、教材にきびしく問いかけ「教師が教材の熟練した読み手」になることだという。もちろんそういう面はある。けれどもそれだけだろうか。教師は、教材に向かうと同時に、子どもに向かうべきではないか。子どもの発言や意見を書いたノートに向かい、その発言を読みぬいていく。その意見に耳を傾けていけば、やがてその発言の裏にある子どもの「問い」がみえてくるはずなのだ。

もちろん、武田常夫は、子どもが新たな問いを生みだす存在であることは知っている。だが、それが教師の発問の意図を、つまり、返答の予測をもった教師の問いを読み違えているからとは考えていない。実は、

そこが問題なのだ。「子どもは、絶えず教師に反発する存在」でない。そのように予想もつかない意見を言い、教師の思考を混乱させてくるが、そうしようと思っ  
ているのではなく、単に、教師の発問にそって答えようしているだけなのだ。けれども、教師の発問が、多義なため、自分に合った問いに変えて読み、返答しているだけなのだ。それが予想もつかない意見を生じさせているのだ。

教師は、教材に向かうと同時に、授業の中で発せられる発言をよく見ていくことが大切なのだ。よく見るとは、その発言を「予想外」としないで、子ども独自の問いをもったことによるものであること、その問いは、教師の問いとはちがうかも知れないということ、それが、教師の発問の可能性の一つの解釈に結びついていること、つまり、「予想外」ではなく、「必然性」があると意識することなのだ。しかし、残念ながら、武田常夫は、あくまでも教材研究に突き進んだのだ。

子どもの発言を武田常夫と180度違うとらえ方をしている林竹二の子どものとらえ方をみてみよう。

「実は私は授業のなかで子どもたちが自由にものをいってくれないと、授業が思うように展開できないのです。面白みもない。私は、子どもからでてきた片言のつぶやきを、大事な手がかりにして、授業を組織したいのです。子どもの口からこぼれてくる言葉——つぶやき、ひとりごとみたいなものが聞き取れないとだめなのです。子どもの気持ちのなかにゆらいでいる、まださだかに形をとっていないものが、教師に見えてくるのが、授業の肉づけになるのです。」『授業の成立』(林竹二著一莖書房 P.11)

ここには、子どもと戦うというという姿勢はない。逆に、子どもが自由に、教師の予想外の言葉を言うてくれることこそ、授業を展開していく大事な手がかりになるのだという。では、その自由に言ってきた子どもの言葉を林竹二は、どう受け止めるというのだろうか。

「でもやっぱりビーバーがつくったんだというのが出たり、いやそうじゃないという意見が出ました。それぞれに、それなりの根拠もっています。それぞれ

の子どもが、思い思いに思うところをのべます。私はいちいち反駁します。」(上掲書P.12)

つまり、子どもたちの思い思いの意見を教師の「反駁」によって、正しい考えに導いていくというものなので、さまざまな意見が必要なのだ。けれども、この考え方には、子どものなかに新たな問いが生まれ、それについて教師がともに考えていくという姿勢がない。一見追究しているようで、常に、教師の問題意識のなかで追究し、教師はその方向でさまざまな子どもの意見を反駁する。そういう考えは、「授業の成立」をこうとらえることになる。

「授業とは、子どもたちが、自分たちだけでは、決して到達できない高みまで、自分の手や足をつかってよじのぼってゆくのを助ける仕事である。そう私は考えている。私はさらに、授業はいつ成立するかの問いに対して、授業者のうちにある教えたいものが、子どもたちの追求の対象となる、もっと砕いて言えば子どもがそれを追いかけてはもらえないもの(獲物)となる時だと説いてきた。」(上掲書P.159)

ここで「授業者のうちにある教えたいもの」とは何かと言うことだが、それは、一言で言うと、「教師の問い」なのだ。それが、子どもにとっても「問い」となり、教師と子どもが、「教師の問い」を追究するとき、授業が成立したという。では、「教師の問い」を別な問いと受け止め返答してくる子どもの言葉をどう受け止めているのだろうか。

「大人は汚れが深くしみているわけですね。子どもは表にいっぱいくっついていくわけですね。ところが、普通の授業では表にくっついていくもので勝負している。……(略)……子どものその『自主』的な動きと考えの中に出てくるのは汚れたものが多いのです。いくらでも卑俗なものが出てくる。それをつぶしてゆかないと美しい生地は出てこない。カタルシスが必要なわけです。」(『林竹二・授業の中の子どもたち』日本放送出版協会 P.135)

子どもたちの発言を「自分の生活や経験の裏付けをもっていない。だから浮き草のようなもの、借り物で内容がない。」とし、自身の反駁によって、物の本質、

つまり、「教師の問い」への追究に導き、それが、子どもの美しい生地を出すカタルシスへと導くという。

けれども、子どもを特徴付けるのは、知識ではなく、教師の問いとは、別の問いをもつ存在だということだ。それが、教師の予想もしなかった返答を呼び、その返答は、教師の発問、つまり、教師の問いと無関係ではなく、必然性があると気づいたとき、子どもの問いに寄り添う授業展開を教師がとることができる。そうしたとき、教師が思ってもみなかった教材の世界が開けていく。

## 8 まとめ

では、塚本は、どういう経緯で子どもの中に教師とはちがう別の問いがあるという考えに辿り着いたのか。大きくは、長年続けてきた実践とその検討を研究会で行ってきたことがある。けれども、それが明確になったのは、早稲田大学人間科学学術院教授宮崎清孝氏との対話からである。最初に挙げた塚本幸男の「春」授業以降、宮崎氏と塚本の対話がメール上で行われ、その中で、宮崎清孝氏が広島大学附属小学校の研究紀要に塚本の実践を取り上げ、それをメールで知らせると共に、その紀要の文書を添付して送ってきた。

「ここで教師は、『実はこれは魚でなく、蝶々ですね』と子どもたちの誤解を正したが、それだけではなかった。『みんなの感じ方がとてもいい。鳥ならまだいい。魚なら渡っていけるかもしれない。でも蝶々のはずがないじゃないか、ということですね』と付け足したのだ。

なるほど、魚だ、という誤解の裏には、『海峡は蝶にとっては大変なところだ』『蝶は弱いものだ』という思いがあるだろう。表に出た発言は誤りでも、その誤りを作り出す思いには正しさがある。教師のこの言葉は、たんに間違っただけの子どもをも授業に参加させるとか、ましてや情緒的に子どもを励ましている、といったものではない。それは子どもが必ずしも自覚していないその考えのすばらしさを、その考えの子どもに対しても、他の考えの子どもに対しても明確にしてやることで、子どもの学習を進めている。」（『小説的な授業への対話

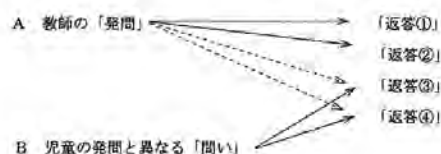
～ひとつの間～』宮崎清孝・塚本幸男他P.14～15)

前述の教師の発言を「誤解の裏にある子ども自身も気づかない考えの素晴らしさを明確にする」ととらえる宮崎氏に、塚本は、授業の中で何をしようとしていたかをこう返答している。

子どもの間違いの原因となった「必然性」を探す。その「必然性」こそ、その子の『深い解釈』と位置づける。その「必然性」が作品の世界を深め、広める。その「必然性」が、「問い」を伴っていることに気づかせる。それは、「てふてふとは、何だろうか?」という問いに、子どもたちは、「魚」と考えます。それは、「蝶のはずがない。蝶じゃ、韃靼海峡を渡っていけるはずがないじゃないか」と考えたということです。つまり、「韃靼海峡を渡っていけるのは何なのか?」という「問い」をしたということです。この問いは、「春」だから、「蝶」と答えた子どもたちのもった「春に動き出すものは何か」という問いよりも、踏み込んでいるということです。なぜなら、この詩の眼目が、「韃靼海峡を渡っていく」ということだからです。（『小説的な授業への対話～ひとつの間～』宮崎清孝・塚本幸男他P.17～18)

こうして実践の検討と宮崎氏との対話から、子どもの中の「問い」について考えを深めてきた。子どもの一見間違えのように見える発言も、よく見れば、つながりに「問い」があり、その「問い」が、「返答」の必然性を生んでいる。また、一見教師の「発問」に対する「返答(①・②・③・④)」のように思える子どもの発言も、実は、教師の「発問」とは微妙に異なる「問い(B)」への「返答(③・④)」である場合がある。その「問い(B)」は、教師の「発問(A)」と微妙に食い違っている。というか、教師の「発問(A)」の曖昧さを、聞き取る方が具体的にイメージ化し補って「問い(B)」として受け止め、「返答」している。だから、一見誤ったように見える子どもの「返答」も、「それはど

<教師の発問と異なる児童の問い>……図10



んな『問い』から導き出されたものなのか」を考えることによって、その意味と価値を理解できるのだ(図10)。

現在、宮崎清孝氏以外、教師の発問を子どもは異なる「問い」としてもつ、と指摘した実践者も研究者も見あたらないが、更に、この分野で先行研究がなかったか研究していきたい。また、この観点でみると、本論に記載したように、授業の見方が全く異なってしまう。それは、一つのありうる見方にとどまるのか、それとも、授業の本質に迫る見方なのかは、今後の研究の課題である。また、よくいわれる「子どもの無限の可能性」も、授業の中の発言に限ってみれば、返答が無限に広がっていく状況をこの問いの読み違いから説明することができるだろう。これもまた、詳細な検討が必要な課題である。

#### <引用文献>

- (1) 斎藤喜博『斎藤喜博全集第二期第5巻(わたしの授業第4集)』国土社、296-319 1983年
- (2) 塚本幸男・宮崎清孝他『小説的な授業への対話～ひとつの解～』6-8、187-189、2011年
- (3) 塚本幸男・宮崎清孝他『小説的な授業への対話～ひとつの間～』10-18、98-105、2011年
- (4) 斎藤喜博『斎藤喜博全集第6巻』国土社、213-215、1970年
- (5) 武田常夫『真の授業者をめざして』国土新書、98-100、138-139、1971年
- (7) 林竹二『授業の成立』一莖書房、11-12、159-160、1977年
- (8) 林竹二、構成・松本陽一 カメラ・小野成視『林竹二・授業の中の子どもたち』135-136、1976年

#### <参考文献>

- ・宮崎清孝『子どもの学び教師の学び』一莖書房、2009年
- ・斎藤喜博『斎藤喜博全集4巻(授業入門)』国土社、1969年
- ・武田常夫『授業者としての成長』明治図書、1977年
- ・武田常夫『授業の発見』一莖書房、1976年
- ・武田常夫『詩の授業』明治図書
- ・武田常夫『文学の授業』明治図書、1963年
- ・林竹二『教えるということ』国土新書、1978年
- ・笠原肇『斎藤喜博国語の授業小辞典』一莖書房、1994年
- ・林竹二『授業人間について』国土社、1973年
- ・林竹二『問いつづけて』写真小野成視、径書房、1981年