

子どもが動き出す発問を創る

授業で、子どもたちの反応が弱い、手なぐさみや私語をして集中しないなどということとを職員室の教師仲間によくこぼしあったりする。確かに家庭の様々な問題を引きずっていて、それが原因で授業に集中できない子がいるのは事実である。しかし、問題を家庭の側にもっていったところで、何の解決にもなりはしない。あくまで学校の授業の中の課題は、教師の側の問題として考えない限り子どもを変革していく具体的な手だては見えてこないのではないだろうか。

子どもが集中して教材に向かい、生き生きと思考を働かせる授業を成立させるためには様々な教師の働きが要求されるが、ここでは、授業の展開の軸になる「発問」にしばって考えてみたい。

1 具体的な映像を描かせる問い

「てぶくろを買いに」（新美南吉）より 「若林達也，授業における教師の仕事 p 20」

「母さんぎつねがびっくりして、あわてふためきながら、目を押さえている子どもの手をおそろおそろ取りのけてみましたが、何ももささってはいませんでした。」

この文で「おそろおそろ」の母ぎつねの気持ちをださせたいとする。そのとき、教師は
どんなふうに問うのだろうか。

- ① 母さんぎつねはどんな気持ちで子どもの手をのけたのでしょうか。
- ② 「おそろおそろ」というのはどんなふうに手をのけたのですか。
- ③ 母さんぎつねは、子どもの手を急いでのけたのか、ゆっくりのけたのか。

①の「どんな気持ち」も読みの授業で多用されるが、「どんな」という広くて限定のない疑問詞は子どもが考えるのに範囲が広すぎる。②のどんなふうには、「手つき」なのか気持ちも含めて問われているのかあいまいである。

③は母ぎつねの動作を想像させる問いで、何を問われているかはわかりやすい。母ぎつねは、自分の子の手をそうつとのけてみたのか、ぱつとのけようとしたのか、考えやすい。「おそろおそろ」という言葉もこうした具体的な話を出し合う中で、きちんと教えればよい。相手が「映像」をつくってくれないと、問いは入っていない。子どもの内側の問題になっていきにくい。とくに下学年ではそうだが、言葉だけの問いはさけた方がいいように思う。問いそのものの中に「映像」が含まれていることが大事な気がする。

「だからわるい」(オセーエワ)より 〔若林達也, 授業における教師の仕事 p 23〕

一匹きの犬が、体をまえにかがめて、はげしくほえたてています。そのすぐはなさきに、かきねにぴたりと体をよせて、一匹きの小ねこが、毛をさかだててふるえています。かーつと口をあけ、ニャーオ、ニャーオとないいています。すぐそばに、ふたりの男の子がたって、なりゆきをみていました。

西郷竹彦氏の「大きな犬だったのか、ごく普通の犬だったのか」を私たちも使った。これは、子どもにイメージを作らせる問いで、叙述をことごとく関係づけていけるからである。つまり、シエパードのように大きな犬だったら、「すぐそば」で男の子が見物できるはずはないのだし、男の子におっぱらせる程度の犬だったから、女の人も叱りつけたのである。最終の「だからわるい」は何もしなかった男の子の奥にある「びっくりしたように」に向けられている。そこを読むまでに女の人の行動と心理を読ませなくてはならない。

「お月さまとさる」より

〔若林達也, 授業検討の教材集 1 p 4〕

おつきさまと さる

あ、

おつきさまが

おちている

たいへん

たいへん

たすけるんだ

たすけるんだ

つめたい

つめたい

おや、

おつきさまが

いない

あれ、おつきさまが

もりの うえに いる

ぼくたちが、たすけたん

だ。

「あ、おつきさまがおちている」で、一匹なのでしょいか、大勢が言ったのでしょいか。「おちているって、どこにどうみえたのだろう。」と確かめておく必要がある。たいへんたいへん。「あれ、何がたいへんなの、て気がつかなくてうろろしていたのもいたでしょうね。」

「おさるがふねをかきました。」、まどみちお、 若林達也

ふねでも かいて みましよう

おさるが	ふねを	かきました
けむりを	もももこ	はかそうと
えんとつ	一ぼん	たてました
なんだか	すこし	さびしいと
しっぽも	一ぼん	つけました
ほんとに	じょうずに	かけたなど
さかだち	一かい	やりました。

誰が出てきた（黒板に○でも書いて）
さるは、1ぴき？たくさん？

はじめ、どんな顔してた？つまらない顔？退屈な顔
終わりの方は、どうなってるかね。
どうして、こうなったんかね。何したんかね。

・登場人物の目になって読ませる問い

「手ぶくろを買いに」の授業から

こぎつねが町の灯めあてに歩いていく場面。そのときのこぎつねの気持ちを読み描く
ねらいで、「一つ二つと増えていく町の灯をどんなふう思ったやろね。」と問うた。し
かし、子どもは景色を言うだけで、こぎつねの心情には触れて行かなかった。こぎつね
の目でここを読ませるには、まず、町の灯がどんなにみえてきたのか、一つ二つと見え
てくるさまを板書で具体的に示してやる。その上で「それをどんなに感じただろうね。気
味悪いなあって感じただろうか。」などと、問えばどうだったか。問いを出す前の土台作
りの問題。
読み手を登場人物の目になって読ませることが
重要。

こぎつねの授業から

個人学習での読みが、「ひとりだけど、がんばっている。」「かわいそう。」「さびしそう。」
などと出している。観念的な読みを具体にもどす必要がある。ここの叙述でみえる景色
は何か。「兵十が麦をといっていました。」しかない。「兵十が畑仕事をしていました。」な
ら、感じなかった哀れさ、やもめの孤独がここにある。こんは、おっかあが麦をとぐす
がたは見たことがあっても、兵十が麦をとぐ姿など、見たことはなかったにちがいない。
それだけに、はっとする景色だった。

問「今までに兵十が麦をといでいる姿を見たことがあるの。」

・時間を問う

「だからわるい」より

まどから、それをのぞいていた女の人が、とぶようにして、かいだんからか けおりてきました。女の方は、犬をおっぱらうと、男の子たちをしっかりとつけました。

「いつ、〇〇したの？」

「窓からそれをのぞいていた女の人が」

「女の人は、見てすぐかけおりにきたのか、しばらくしてからか。」それも上のように板書を用いての問いである。ある子どもは「とぶようにして」だからすぐ下りてきたのだという。「のぞいていた」を読みすぎしていた子が気付いて「しばらく見ていたんだ」という。「女の人はのんきだねえ。すぐくればいいのに。」とひっかけていって、「のぞいていた」女の人の気持ちに迫る。女の人の予測、焦燥・腹立ちなどが読めてくるだろう。

「かさこじぞう」(岩崎京子) 〔若林達也 授業における教師の仕事 p 121〕

おお、おお、それがええ。そうしよう。」そこで、じいさまとばあさまは土間に下り、ざんざらすげをそろえました。そして、せつせとすげがさをあみました

ここで、「二人はかさをつくってもちこが買えそうだと思ったの」と尋ねた。「うん」「うれしそう」と子どもたちは言う。「あら、どこかに二人はうれしそうって書いてる？」という問いから出発した。「せつせと」「土間に下り」「ざんざら」をだしてきた。英が、「家にねいやなことがあると、ぐずぐず帰るけど、いいことあるとさつさと帰る」次にいくえが、「土間に下りて」について、「二階で勉強していて、お母さんがおやつやでと言うと、さつさと下りる」と言い出し、おじいさんたちもさつと土間に下りたんだということとをいう。「うん、わかった？、おやつやで、と言った時、さつさと下りていくみたいに、土間に下りていかつたんや」といくえちゃんは言うの。」と私はみんなに言ったが、十分入らない感じだった。若林先生が、「あのね、みんな、「おおそれがええ。そうしよう。」と言ってからね、お茶のんで一服してから土間に下りていったのか、そうでなく、すぐ下りていったんか。」と口を入れてくださった。「すぐにおりたん！」とみんな一斉に言い出す。「どこに書いてる？そんなこと」「そこでや。そこですぐ下りてくるの」

若林先生の問いで、子どもたちは、じいさまが「それがええ」と言いつつ、さつと腰をうかす様子をいち早くイメージ化できたのだった。

「丘の上のきりん」 〔若林達也、授業における教師の仕事 p 161〕

お月さまは、じつときりんをみおろしました。口もとの青い葉に気がつきました。光をいくらか強くして、木の葉をちらちらとらしてみました。すると木の葉に字がぼつぼつとかいてありまし

た。「わたしに読めということらしい。よくよまなくっちゃ。」目を二つまるくこらして、お月さまは字をよみました。「そうかそうか。わかったよ。」

Tそして、光をいくらか強くしてみたわけですね。すると、手紙のようだと見えてきた。それで、お月さまは、この手紙をパツパツと読んだのか、手間がかかったのか。」

C（文章に目をやって、さーっと読みはじめる。やがて口々に言い出す。）
C目をこらしてやでな、長いことかかったん。

C字がな、ぼつんぼつん見えてきたの。

C「ぼつんぼつん」やでな、一こずつ見えてきたんとちがうか。

Tなるほどねえ、ちょうどあぶりだしみたいだね。始め「お」が見えて、次に「つ」がみえてきて……

・それまでの状況を問う

「赤いろうそく」（新美南吉） 「若林達也，授業における教師の仕事 p35」

T「赤いろうそくをひろってどんなに思ったか」は、叙述では、「花火だと思いこんでしまいました。」とある。ここで、どんなに思ったかと聞かれれば、「花火だと思いこんだ」と答える以外にない。

ここでは、「思い込んだ」を読ませるのが大事だろう。「かもしれない」ではない。さるは、これこそ花火だと思ってしまった。「どんなに思ったか」に替わる問いはないだろうか。

- ・ さるは、今までに「赤いろうそく」を見たことはあったのか、なかったのか
- ・ さるは、花火をみたことはあったのか。花火の「つつ」は見たことがあったのか
- ・ 赤いろうそくは、小さいものだったのか、大きくて太いものだったのか。
- ・ さるは、花火かもしれないと思ったのか、花火にちがいないと思ったのか。
- ・ (以上のような問いに続くものとして) どうして、花火だなんて思い込んだのかな。

こんなふうにつついてみたら、「思い込む」と「赤いろうそくはたくさんあるものではないありません。」をもう少し読ませることができたかもしれない。

「かさこじぞう」（岩崎京子） 「若林達也，授業における教師の仕事 p130」

「ばあさま、ばあさま、今帰った」

C あんな、ちょっと変わるけど、じいさまはばあさまのこと心配してやあって「今」帰った、て言うてやる。

という意見がでた。それで、「じいさまは、どこかで道草したの、まっすぐおうちに帰ってきたの」と聞く。そして、町でおそくまでいて、帰り道もじぞうさまにかまっついて、帰りが思いがけずおそくなつてしまったことをイメージさせて、Cの読みをみんなに分からせたかった。

・登場人物の耳になって聞く。

あとかくしの雪での実践から

「おらとこはびんぼうで何も無いが」という百姓の言葉をどう聞いたか。もてなしてやるうとして聞いている。「とまってくれ」にもやさしさが伝わってくる。だから、「おら何もいらんぞ」と付け足さずにおれなかった。けれども子どもたちは、そう読めない。あつかましい。」などと書いてくる。「何にもいらんぞ。」は、「なんにもないが」への応答であることが読めないから、こう感じる。文章の場合には、実際に舞台で同時に行われているものが、たての流れに記述されて、いかにも時間の経過があるように見えてしまう。1を読んで2を読むというきらいが生じてくる。そういうことを用心して、あえて、「耳で読む。」という言い方してみる。授業に際しても、教材解釈するときも、一つの視点にしてはどうかと思う。シナリオの読みなどでは、このことがとりわけ重要になる。

虫，八木重吉，6年，若林達也，授業における教師の仕事，37

虫が鳴いてる
いまないおかなければ
もうだめだというふうに鳴いてる
しぜんと
なみだをさそわれる

- ・ 鳴いてる」と「鳴いている」のちがひ。
- ・ 聞こうとして聞いたのか、たまたま耳に入ったのか。かぼそく聞こえたのか、はげしく聞こえたのか。
- ・ などを「虫が鳴いてる」の一連で問われた。叙述に即して具体的に問われると、しだいに作者の耳に感じた虫の声をイメージしていくことができる。虫自体はきれぎれに鳴いていたのかもしれないが、作者はそれが命を熾烈にうたいあげているふう

聞いた。そこにこみあげてくるものが「涙をさそう」のであって、それはあわれみでも、感傷でもない。

・逆説的な問い

(裏を問うことによって、子どもが感じている表の部分をよりくつきりさせる。)

「木龍うるし」の授業から

きこりの権八と藤六がえだを切っている

そのうち権八は手を休めて藤六の動くのを見ている

権八 こら藤六

藤六 あいよ(ズイコズイコ)

権八 おめえののこぎりを貸せ。おらのはちつとも切れ

ん

藤六 あいよ(すぐとりかえてやる)

二人しばらく切っている

権八 (また手をやめて) やい藤六

藤六 あいよ。(ズイコズイコ)

権八 おらの切ったえだもみんなおめえがしよって山をおりるだぞ。

C 権八から見たら藤六は下やのに腹立たしい

C 自分のほうは切れんから藤六をいためてみたいん。

T 一つ質問するけどね、よく切れるのこぎり借りて、権八はたくさん仕事したいんか。
C したくない

T したくないんやな。きばりたくないのに、ええのこぎりかせていいよつたやろ。何
で。

C だいたいの子が働いてたら自分も働かんならんと思うやろ。

C 相手もさぼりの仲間に入りたいんか。

C 私、たいくつ派やけどな、権八はじきたいくつしてな、あきてきて、からかったらう
とおもうん。

じゃあちよつと読んで見ようか

以上、若林先生の著書から発問について、私なりに整理してみたものである。

これらの実践例をヒントに教材解釈を進めていただければ幸いである。