

# 対話的授業論メモ 11-教師が事前に準備する問いの対話性について

## 宮崎清孝

### 1, 今回の問題

#### 1-1, 事前に準備される問いはどのような意味で対話的なのか？

私の今主張する対話的な授業論では中心概念は「問い」である。普通使われる「問い」という言葉は、言葉のやりとりの中で情報を求める言語的な働きである。ここではそれと異なる意味で「問い」を用いる。対象となった題材・出来事に対してそこに問題状況(Dewey, Schön)を発見し、それをある方向から探求すること、それが問うということである。言語として表現される「問い」は、私のいう意味での「問い」が顕在化したものである。

授業の場でいうと、教師の発問は、教師の持つ問いが言葉として顕在化したものである。教師だけでなく生徒たちも問いを（自覚的にではないことが多いが）持っている。対話的な授業とは、一言でいえば教師の問いから出発するにしてもそれについての生徒たちの答えの中に新しい問いが出てきて、それを（あるものは自分の、しかし自覚していなかった問いを自覚することで、あるものは自分とは違う問いを知ることで）追求し、それぞれにわかりを深めていくものである。

生徒の側の問いは、多くの場合教師が提出した問い（の具体的な形としての発問）に対する答えの中に現れてくる。教師の大事な仕事は、生徒の発言や行為の中に、自分の出した問いとは異なる新しい問いを発見することだ。というのも生徒は自分の問いに自覚的でないことが多いからだ。このことは塚本幸男（）によりもっとも明確な形で述べられた。私の問い論は、塚本の問い論をバフチンやガダマーの対話論・問い論とつなげ、より一般化しようとするものだ。

塚本は授業中に子どもの中に発見される問いについて述べた。そこに注目することから、上に述べたような意味で授業は対話的なものとなる。では教師が、事前の教材研究を通し発見し、まず出してくる問いはどのような意味で対話的なものとなり、どのようにして授業の対話性を促進できるものになるのか？ 実は準備段階での発見過程にもある種の対話的な性質があるのだ。今回はそのことを、主として特別支援学級での小出先生の国語の授業を見ることで考えていく。

#### 1-2, unknown question 論の問題点の克服を目指して

この問題についての今回の考察はこの問題に対する宮崎の以前の考えの問題点を克服しようとする試みでもある。宮崎の以前の考えとは、教師が授業の前に用意する問いは教師が答えを授業の前には知らなかった問い、したがって授業の中で生徒と教師がともにその応えを探求していくような問いだ、というものであり、それを unknown question といっていた（授業中に子どもの応えの中で発見されるものについては、「その存在を事前に知らなかった問い」という意味で unknown question であるとしていた）。そのような問いこそ、生徒にとっても考えるに値する面白い問いである、と考えていた。

このように考えるに至ったのは斎藤喜博の授業論、特にその教材解釈論からである。授業とは、教師

がよくわかっている事柄を生徒にわかりやすく教える、というだけのことではない。そのような発想では子どもが考えたくなる面白い問いは創り出せない。教材解釈では教材に一人の人間として全人間的にぶつかり、新しい疑問（問い）やわかりを産みだしていく。それによって初めて、生徒にとっても面白く考えるに値する問いを生み出すことができる。

これを言いかえると、教材研究では教材をわからなくなっていくことが大事なのだ。単に不勉強で知らないのではなく、深く探求していくからこそわからないということが見えていく、という意味で、知らない、unknownなのだ。そこから教師が事前に準備すべき問い（その顕在化としての発問）で、教師が答えを知らないことが重要だ、と考えた。そのような問いならば教師が一方向的に教えていくのではなく、生徒と教師がともに答えを探し、共に考える授業が可能であると考えた。またそれを裏付ける実践もあった。

しかしこの特徴づけには問題点もある。何よりも、教師が答えを知らないことはたくさんあるだろう。ある領域（教科）の中で専門的になればなるほど、あるいは細かいことになればなるほど、知らないことは多くなるだろう。しかしそういう事柄すべてが生徒にとって面白く、考える価値があるということになるとは考えにくい。つまり教師が知らないということが、生徒にとって面白く考える価値がある問いになることの保証にはならない。

教材研究の過程が、まず教師が大人としてよくわかり、次に生徒向けにわかりやすい問いなどを考えていく、というものではなく、大人として本気で教材にぶつかり疑問を持ちわかりを深めていく中で、生徒にとっても意味のある問いを発見できる、という、私の理解する限りでの斎藤の考え方には意味があると考え。問題は、そこでの問いを「教師が答えを知らない」と正確づけたことにあるように思われる。ではどう考えたらいいのか？ それが今回の考察の問いの方向性である。

## 2. とりあえずの答え

### 2-1. 理論的なあらすじ

今回はまずこの問題に対しどう考えたか、その答えの方から示していき、その後でその裏付けである具体的な授業分析を示す。なおこの問題は、「題材自体の性質」「教師の側のそのわかり方」「生徒の側のわかり方」「教師による生徒の在り方についての考え」という4つの要因が絡み、かつその中の一つについて論じることが同時に他の要因について考えることにつながるので、かなり複雑な構造を持つ。そこで少しでもわかりやすくするために、議論の進行を簡条にして示しておく。

#### ①授業で扱われるのは基本的で大人にとってはわかっているつもりの知識・技能である

教師が授業で取り上げる知識・技能（なお技能も一種の知識-how to に関わる-なので、以後、知識という言葉に統一する）は、大人としての教師にとっては（原理的には）既に学んだことがあるはずの題材である。ここで基本的な知識というのはそういう意味である。その知識がそれが属する領域で基礎的、基本的なものであればあるほど、それは大人としての教師にとって「わかったつもり」になっている。

ここで「つもり」というのはかって学んだことでもうそのわがりの内実は忘れてしまっているということだ。たとえば「そういうものだ」と思うことができ、またそれなりに使えるけれども、「なぜ」といざ問われるとすぐにはわからない、というようなことだ。

## ②基本的な知識だからといって簡単とはいえない

ある領域で進んだ知識の方が基本的な知識よりも難しいと考えられがちである。進んだ知識はそれ以前の知識がわかっていることを前提としているという意味ではその通りだ。しかし逆にいえば、進んだ知識が基本的な知識を前提にできるのに対し、基本的なものになればなるほど、そのような頼れる領域の知識はなくなる。多くの場合、その領域の知識とはいえない経験から知識を作り出さなければならない。つまりわかり方が変わってくる。

たとえば難しい熟語の意味を辞書を引いて（あるいは専門のテキストからの定義により）他の、より”やさしい”言葉と結びつけていくことはむろん簡単ではない。しかし”やさしく”なればなるほど、その言葉を他の言葉で定義することは難しくなり、経験との結びつきを作りだしていかなければならない。前者はシンボル操作でおこないうる。しかし後者はシンボル自体を経験で基礎づけなければならない。ちなみに AI にとってこれはシンボルグラウンディング問題といわれ、未解決の難問である。

しかし基本的な言葉の意味がそれに対応する経験をじっくり味わって理解されるとは限らず、使用される中でなんとなくわかるということが多いただろう。そしてどんな方法にせよ一旦“わかれ”ば、より基本的な言葉ほどより難しい言葉のわかりに際して当然の前提として使われ、その中でますます”わかって”いく。しかしいざその言葉の意味を捉えようと、辞書的な定義に頼りにくいという意味で、難しい言葉よりもかえって説明が難しいことに気づくことになる。つまりわかったつもりになっているのである。

## ③教材研究では自分のわかったつもりをひっくり返し、問いを発見していく

教材研究でやられるべきことは、また対話的な授業を生み出す教師がおこなっていることは、このわかったつもりをひっくり返すことのできる問いを発見することである。問いのない状態から、あらためて問う状態へ、変わっていくことだ。「これこれのことは常識的で、考えるまでもない」という状態から、「いやいや、こういう場合で考えてみるとどうだろう?」「あれ、もしかすると間違っているのでは?」「なかなか難しい問題だ」「いや結構考えるのが面白い」と、問いを作り出すことだ。

ここで発見される問いは、まずは自分にとっての問いである。だがこれが同時に、生徒にとって知的に意味ある問いになり得る。つまり自分の中で問いを探すが、生徒にとっての問いを探すことでもある。以下、どのような過程でそうなるのかを見ていく。

## ④生徒との予期的な出会いから教材研究が真に始まる

まずこの過程は教師にとって題材と出会うだけではなく生徒と出会うことでもある。ただし授業の前なので実際に出会うわけではなく、出会いの予想である。それを予期的な出会いといっておこう。

始まりは、教えようとしてみたら、意外と難しいではないか、とか意外に面白いではないか、という気づきだ。これは一面からいえば生徒のわがりの予想であり、他面からいえば自分で題材を知的に探索

していくことだ。それを通して、「わかったつもり」だった題材が一方では自分にとって意外に難しかったり面白かったりするものへと変わっていく。つまりそこに知的な挑戦があり、ある方向から探求していく価値のあることがみえてくる。言いかえれば、そこに新しい問いが発見される。問いのない状態から生徒との予期的な出会いを経て、新しい問いが生まれる。これは、しかし同時に生徒のわがりの予想でもあるので、そこに発見された問いは生徒にとっても知的に探究していく価値があり、またそれができると思われるものである。

なおこれは特定の生徒たち、たとえばクラス担任としてクラスの A さん B さんを思い浮かべるといったばかりではなく、何時出会うかもしれない未知の生徒たちとの出会いもある。ある題材に対し、教師として何時教えるかわからないけれども、どんな子どもたちか具体的にはわからないけれども、これは授業で使えるのではないかと感じられる場合がそれだ。

ある元教師（綿引弘文 ???）は、「自分は理科的なことを個人的には好きでない。でも教師としては楽しく深く学ぶことができた」と述懐する。またある教師（宮島, 2021->注）は今クラス担任ではないが、「これから出会うかもしれないあの子この子、というのを想像しながら」いろいろな「僕の中のわくわくプラン」を学校のあちこちに作りだしている。学校のといってもそれが直接に子どもに働きかけることを期待しているのではない。たとえば誰も来ない冬休みの学校の、薄く雪が積もった校庭に朝のうちに線を引いておく。すると日が昇っていくにつれそこにあるパターンが見えてくる、といったことだ。それを見たら「子どもたちわくわくしないから」と思いながら、いわば将来の未知の子どもたちのための教材開発をしているのだ。

⑤知的に意味を持ったユニークな問いを持ちうる者（対等な対話者）としての生徒に出会うのが「出会い」

ただし単に生徒との出会いというだけでは、予期的にせよそうでないにせよ、そこで教師が自分のわがりの「わかったつもり」性に気づくことを保証しない。またそこで教師が題材で探索する問いが、生徒にとっても知的に探究する価値がある問いであることを保証しない。そして同じことを別の言い方をすると、出会いがここでいう（バフチンの意味での）対話的なものにならない。

ここでは教師の側に、出会う生徒が知らないとか間違ふということはあるにしてもそれなりに知的に筋の通った考え方を（つまり彼等なりの、自分とは違うがユニークな問いを持った）存在である、という理解が必要なのだ。そうでないと、（ピアジェ的な発達段階論に典型的に）生徒の側を自分よりも知的に低いものとして見ることになり、自分の「わかったつもり」に気づくことなくそのわかりを「わかりやすく」教える、という発想になってしまう。生徒との予期的な出会いが、生徒の知的な低さの程度や在り方を予想するというところだけになってしまう。

上で「知的に筋の通った考え方を（ユニークな問いを持った）存在であるという理解」と書いた。生徒は、幼稚園児からしてそういう存在であり、そのことを教師は理解しなければならない。つまり生徒の反応、たとえば間違いについて、間違っているけれどそれも大事にしてあげましょう、というような情緒的な扱いをするというのは違う。

このように理解するためには題材についての理解も必要となる。②で述べたように生徒にとっての課題である基本的な知識が、基本的だからといって決して簡単ではなく教師にとってもそれなりの知的な挑戦の対象となる、という理解である。「わかったつもり」をひっくり返す教材研究とは、そのような理

解を実感的に作り出す作業でもある。

⑥対等な対話者だから生徒にとって面白い問いを探すことが自分にとっても意味のある問いを探すことになる

このような意味での他者との出会いは、たとえ予期的なものだとしても（先にも述べたように）バフチンの意味で対話的である。教師にとっても知的に挑戦しがいのある課題について、教師と、教師とは違うだろうがそれなりに筋の通った知的追求ができる生徒とが対等の権利を持って題材について問い合うことができるからだ。

もちろんこれは予期的な出会いなので、実際の相手の問いに出合うのではなく、それを想像していく。ただその際、教師にとってみれば自分にとっても知的に挑戦的である課題について、実際の問いの中身は色々違っていても知的に筋の通った追求をするという点では同じである生徒の考え方、問いについて推測することになる。したがって、その課題についてどんな方向からならば深く、あるいは面白く問うことができるのか、色々考えてみるのが、生徒にとっても深く面白いであろう問いを探していくことになる。

⑦予期的な出会いはあくまでも推測

繰り返すことになるが、これはあくまでも教師の中の想像である。したがってこの過程で考えられた問いが実際の授業で提案されたときに、うまく働くととは限らない。まったく不発で有効でないという場合もあるだろう。あるいは予想外の応えが生徒の側から出てくるということもあるだろう。

そしてそこからは、授業の中で問いを発見するという教師の仕事になる。予期的な出会いにより題材の中に問いを探ることで生徒の中の問いを探すことができるような教師は、実際の出会いでの生徒の応えを手がかりに、たとえそれが教師の問いからすれば誤りや見当違いであっても、単に誤っているとすのではなく、それなりに知的に筋の通った探求の結果としてその応えを考え、そこに生徒の、必ずしも自覚しておらず、その意味では可能態としてある問いを、題材について自分なりの探索をすることを通して発見していこうとするだろう。

## 2-2, 理論的な含意いくつか

### unknown question との関係

ここで扱う問題は私にとっては以前の考えである unknown question 論（教師が事前に準備する問いは、教師が答えを知らない問いである）の問題点—教師が答えを知らない問いがすべて生徒にとって意味のある問いになるとは限らない—から出てきたことは既に述べた。上で述べた答えはではどこが違う、その問題点をどういう意味で克服したのか？

まず違いである。その一つは、今回の答えでは教師が結果として答えを知らないことが大事なのではなく、「わかったつもり」だったことに気づくことが大事だと考える。「わかったつもり」だったことに気づいた結果、わからなくなることもある。だが「単純に考えすぎていた」「つまらない問題だと思ってい

た」という気づきとなるが、そこでそれなりの答えは出てくる、という場合もあるだろう。「答えを知らない」ということが絶対条件ではないこと、わかり方が変化することが大事なのだ。

もう一つの違いは、ここでは学校で扱う題材がそれぞれの専門領域で基本的なものであり、したがってそれを原理的に習得しているはずの大人＝教師にとっては一見簡単で「わかったつもり」になりやすいこと、だが実はそれなりに知的に挑戦的であり、興味深い問いを持つ、と押さえていることである。

ではその問題点はどうなったか？ 今回の場合、問いとなるのはどんなものにせよ教師が答えを知らないものではなく、それぞれの専門での基本的な知識である。生徒にとっては理解することが必要となるものだ。かつそれは、一見は大人＝教師にとって分かりきったもののように見えて、実は知的に挑戦しがいがある。つまり大人＝教師が、本気になって題材と“全人間的に対決”し、わかりを深め、問うていくことを通して、自分のわかったつもりをひっくり返す経験を持つことが、初心者である生徒にとってもその題材に迫っていく方向性を発見することになる可能性があるのだ。むしろ上に述べたように、生徒との出会いが予期的なものである限りで、それは可能性に留まるのだが。

問題提起のところで述べたように、unknown question という考え方には積極的な意味がある。教材研究を、よくわかっていることをわかってないだろう生徒に向けて簡単にしていくやり方を考える、とするのではなく、教師が全力で対決しなければならない活動だと捉え方が、その把握には込められていた。今回の提案もその点は変わらない。ただし違いは、そのような活動としての教材研究の結果、答えを知らないという意味での unknown question を発見するのではなく、教材研究の過程が「わかったつもり」をひっくり返す経験であり、一度は unknown の状態になってみるのが大事だとすることである。

### 新しい問いの発見過程としての対話

私の対話論では、バフチンに基づきつつ、対話を単に異なる考えの対立というようなことではなく、新しい問いが発見されていく過程だと捉えている。このことは、授業の中の生徒たちの応えの中に可能性として教師の問いとは異なる問いが発見される場合にはこのことは非常にはっきり現れる。では生徒との予期的な出会いの場である教師による事前の教材研究ではどうか？

ここでは教師にとって最初はわかったつもりで、言いかえれば問いがなかった。その状態がひっくり返されて、この点が難しい、とか、こういう方向から考えると面白い、とかいう形で問いが発見される。その際、生徒との予期的な出会いがその発見を媒介する。そして発見された問いは、生徒にとっても意味のある問いだと想定される。つまりここでも、あくまでも予期的な形ではあるが、新しい問いの発見がある。問いがない状態から、新しい問いの出現という変化がある。その意味で、ここもまた対話がある。ただしあくまでも予期的なものなのだが。そして実際の自体の進行の中で、発見された問いがうまく働かないとか、生徒から予想外の答えが出てくるという形で、さらに対話は進んでいくのだが。

## 3、小出『スイミー実践』（特別支援学級）の場合

### 3-1、実践事例の概要

ここから小出先生の、国語『スイミー』の授業を例として2で見た考えを具体的にしていく。この授業は特別支援学級（生徒5人）でおこなわれた。4名は6年生、1名が？年生。4名は4年生以来この特別支援学級に属しており、1名の？生はそのうち1名の妹。4名のうち一人は登校拒否児としてこの学級に所属。また1名とその妹は外国人。（いわゆる知的には？）小出は6年生4名を4年？以来担任して、それぞれについてよく知っている。またこれ以前？年間、特別支援学級の担任を続けている。

教材『スイミー』を、ここでは絵本版で授業している。最終的に子どもたちは『スイミー』のオペレッタを演じることになる。国語の部分はオペレッタのための読み込みであるという言い方もできる。なお小出は毎年同じように絵本を読み、それをオペレッタとして作っていくというやり方で授業をしていて、子どもたちはそのやり方に慣れている。

ここでなぜ小出実践を例として分析するのか、説明しておいた方がいいだろう。というのも一般的に特別支援学級といえはきわめて基本的な知識を生徒に教え込む場であって、対話的な授業とはおよそ縁遠い場のように思えるからだ。この授業でも確かに、対象としているのはきわめて初歩的に思える日本語の知識であり、また討論の類いがあるわけではない。

もっとも私の対話的授業論では、討論の存在が対話の目印ではない。対話の授業にとって本質的な特徴は各人の「わがかりの基盤」に基づく問いとわがかりが豊かに出てくるということであり、討論、つまり異なる意見の対立とつぶし合いが本質ではない。そしてこの授業は確かに生徒にとって基本的な日本語の知識の学びの授業であるのだが、後で見るとそれを明らかに色々考えることを面白がることを通しておこなっている。また扱われる題材としての日本語の知識は大人にとって常識以前、当然のものであるが、生徒にとってそれを獲得するのは難しい。それだけではなく教師が発見した生徒のためのわがかりの道筋は言語表現の基本をたどろうとするもので、大人にとっては忘れていた、そして改めてだろうとすると知的な経験となるようなものなのだ。2で述べたような、大人にとっては基本的な知識についてのわがかりをひっくり返すような問いが大人＝教師によって発見されていくという点でも、そしてそれがきわめて基本的な知識でもそうであるという点においても、この授業は対話的な授業であり、それを用意する教師の準備について示唆を与えてくれる。

### 3-2, 「いろいろかんがえた。うんとかんがえた。」の事例

授業の中で一つの部分の記録を載せる。『スイミー』後半で、スイミーが岩陰に隠れている「小さな魚たち」と出会い、一緒に遊ぼうと誘う。しかし小さな魚たちは大きな魚を恐れて出てこようとしない。そこでなんとかしなくちゃ、と考える場面である。

「スイミーはかんがえた。いろいろ考えた。うんと考えた。」

この「いろいろ」を子どもたちに理解させたい。どうしたか？ 彼の授業記録から見ると次のようになる。

T:スイミーはどう考えたの？

子：いろいろ考えた

T: いろいろって..赤とか黄色とか青とか・・・。

子：違います。

T: じゃあ何？

子：いろんなこと考えたってことじゃない。

T: なるほど、これは…（事前に用意した食べ物の絵を見せて）？

子たち：食べ物！。ステーキ好き！。ドーナッツ！。ピザもある！。

T: いろいろな、

子：食べ物。

T: じゃあ、これは（これも事前に用意した、お祭り関連の物の絵を見せて）？

子たち：お祭り！。たこ焼き好き！。チョコバナナもあるよ！。わたあめ！

T: これは、

子：夏祭りの色々。

T: そだね、こういうのが、

子：いろいろ

ここからは、スイミーが「いろいろ」どんなことを考えたのか、出させてみる。

T: じゃあ、スイミーは『みんなが外に出られる方法』を考えるんだったよね…どんな方法考えたのかな？

子：大きな魚みたいにみんなで泳ぐ方法。

T: それは、最後に「そうだ！」って思いつく方法だよね..他にも「色々」考えたんじゃないかな。

子たち：大きなお魚を怖がらせる方法はないかな。

体に辛子を塗ったらどうだろう。

唐辛子だったらいいんじゃないかな。

強い魚になればいいんじゃない。

みんなの泳ぎを速くすればいい。

辛い魚になれないかな。

イセエビに手伝ってもらおう。

クラゲに毒をもらおう。

T: 色々考えたね。

さらに出した考えがスイミーたちにとって役に立つ答えなのか、みんなで吟味してみた。これによって、「いろいろ」だけでなく「うんと」も経験してみた。

T: 小さい魚が大きなマグロを怖がらせることは、

子： できないよ。

T: 辛子や唐辛子を塗ることは、

子：海の中じゃ無理。

T: 辛い魚には、

子：なれません。

T: みんなの泳ぎがすぐ速くなることは、  
子: 難しいよ！  
T: イセエビやクラゲに助けてもらうことは、  
子: 難しいんじゃない  
T: そうだね…色々考えたけど、いい方法が、  
子: 思いつかなかった  
T: それでスイミーは・・・  
子: うんと考えた  
子: うんこ！  
T: うんこしたの？  
子: 違うよ！考えるのをあきらめないで、ずーっと考えて…ひらめきたいなあ！って、考え続けたんだよ！  
T: なるほど・あきらめずに、ずーっと考え続けたのが『うんと考えた』なんですね…

### 3-3, 問題とする題材の性質

この部分では「いろいろ」が吟味されている。おとなにとっては「いろいろ」はむろんごく基本的な語彙で、よくわかっていると感じられる。ただこれをきちんと説明しようとするとは意外に難しい。たとえば国語辞典（新明解）では次のようである。

「そのものの状態・性質が一通りでなかったり関係するところが多面的に多面的にわたっていたり、あれこれと方法を尽くしていたりすること。」

2-1 の②で基本的な知識であればあるほどかえって説明が難しくなると述べた。それがまさにここでは当てはまる。さらに、言葉にはそれが使用された文脈の中での具体的な意味がある。スイミーは兄弟たちをマグロに食べられてしまった。でも海の中にいろいろ素晴らしいものがあり、だんだん元気を取り戻した。そこで自分のとそっくりな兄弟たちに出会ったが、その兄弟たちはマグロを恐れて広い海に出て行こうとしない。でも何時までもじっとしているわけにはいかない。というわけでいろいろ考える、というのがここでの文脈である。マグロを恐れている兄弟たちと違い、スイミーには海の中での楽しい経験がいっぱいある。それを踏まえて、ここで“いろいろ”考えるのだ。

辞書的な意味にせよ、こういう文脈を踏まえての意味にせよ、普通の大人ならばむろん直観的にはわかっている。しかしそれをいざ説明しようとするとはっきりと考えていなかったことに気づく。その意味でこのわかり方は「わかったつもり」である。

なおこれ以外のページについても扱われている題材は同じようなものである。下に挙げるもの以外のものから2つ示しておく、スイミーが出会ったものの一つであるウナギのところの文は「うなぎ かおをみるころには しっぽを忘れていたほどながい」であり、そこで特に対象としているのは「ほど」である。また兄弟たちに出会う直前、いろいろなもの最後の最後として出会うのはいそぎんちゃくで、文は

「そして、風に揺れる桃色の椰子の木みたいなイソギンチャク」だが、ここでは「そして」を問題にしている。いずれも一見大人にとっては非常に簡単なのだが、いざ説明となると難しい、言語表現の基本的な部分だ。

### 3-3, 教師の用意した問い

これに対し教師は二つの方向から問いを出していく。一つは、2つのカテゴリー（食物、夏祭りに関係する物）に属する具体例の絵を用意し、それぞれのカテゴリーの中の個別例を確認し、それらの違いが「いろいろ」であることに気づかせる。上の辞書の定義と関係づけると「そのもの（たとえば食物）の性質が一通りでない（所属事例群）」ことに注目させようとする方向からの問いである。言葉の辞書的な意味により即した問いだといえる。

さらにもう一つ。「(スイミーが) どんな方法を考えたのかな?」と問う。つまり実際にスイミーとしている考え手見るという方向からの問いである。子どもからも「伊勢エビ」とか「クラゲ」とかスイミーの経験したものが出てくる。さらにその提案の一つ一つを吟味して、どうもそれらではうまくいかないことまで確認して、「うんと」考えることまで経験した。これはいわばスイミーに”なって”考えてみる問いであって、文脈の中の意味に接近しようとするものだといえる。

この2つの問いは教師が後で見るとこの子どもたちとの予期的な出会いから作り出したものだが、普通の大人にとっても知的に意味のあるものだ。つまり幼稚な、子ども向き初心者向けだけのものではない。というのも、大人にとっても言語表現をするとは、本来はこういう過程を踏むものだからだ。以前、子どもとして初心者としてそうやっていたというだけでなく、今でもじっくりと言葉の意味を味わおうとすれば本質的には同じ筋道を踏む過程だ。つまり辞書的、記号的なわかりに留まることなく具体的な事例を思い浮かべている。あるいはその文脈、その言葉が出てくる以前の話の流れと結びつけようとしてみる。

ほかのページでの問いについても2つほど見ておこう。スイミーが海の中で経験したいろいろなものの中で、たとえばこのページ。

「水中ブルドーザーみたいな伊勢エビ。」

比喩の理解が関わるが、これも普通の大人であればブルドーザーという言葉からなんとなくわかったつもりになれるところだ。だが教師はここで水中ブルドーザーについて調べて、それが実際にあることを知り、さらにその写真を子どもたちに示している。比喩に関する丁寧なわかりの過程をたどろうとしている。あるいは次のページ。

「ドロップみたいないわからはえてる こんぶやわかめのはやし」

ここでの「はやし」の意味は、大人だけでなくこの子どもたちにとってもとりあえずはわかる。「はやしって?」と教師に問われ、子どもは「きがいっぱいあるところがはやしでしょ」と答える。だが教師はそこをさらに問う。

「実は『林』っていうのは木が並んでいる場所という意味の他に、「同じものが集まっている所」という意味があるそうです。「ビルの林」とか「言葉の林」とか言うよね…だから『こんぶやわかめの林』っていうのは?」

子：毘布やわかめが集まっている所..ってことか。

ここも「林」という、子どももすでに“わかったつもりになっている”言葉の意味をさらに丁寧に味わおうとしている。

### 3-4, わかったつもりをひっくり返す教師の学び

本授業についての小出の振り返りから、彼がどのようにこのような問いを創りだしたのか見てみよう。なお以下に引用したり紹介したりする小出の振り返りは、2回にわたる本授業に関する報告の際に得られたものである（注引用 personal communication）。まず全体について彼は次のように述べている。なお数字は筆者による挿入。

「目の前にあるのはそのページにある文章、一行だったり二行だったりしかないので、その中の言葉を①子どもといろいろに考えることができる言葉はどれかな、ってことはいつも考えてる。基本的によく扱ってるのは接続詞。だから、とか、その時、とか。それについては「その」で表しているものが②うちのクラスの子たちにははっきり掴めないだろうっていう予測があるので。「でも」とかいうと、その「でも」が前と後ろをつなぐ言葉で、どういうふうにつなぐ言葉かっていうのは、なかなか理解できないだろう。そういうものについては積極的に扱う。もう一つは、子どもがイメージしにくいものについても扱っている。」

まず②に見るように、小出は「うちのクラスの子たち」としてどこが難しいだろうかという予想から出発する。2の理論編で述べた言葉でいうところの、生徒との予期的な出会いがこれである。またこの場合には特定の、つまり「うちのクラスの子」との出会いがおこなわれている。既に述べたようにこのクラスのメンバーとは既に3年間一緒にくらしてきている。

なお①に「こども“と”いろいろに考えることのできる言葉はどれかな」とあるように、ここでの子どもは特別支援の子どもではあるが教師と一緒に考えることができる存在として捉えられている。むろん一人ひとりのこはユニークであり、そのユニークさの中には「特別支援在籍」ということで特徴付けられるような知的特徴（それぞれによって違うが）がある。しかしそれでも、彼等それぞれがそれぞれなりに、知的に筋の通った追求、問いを持ちうる存在である、と教師は想定しているのだ。

そのことは教師の、この題材に対する立ち向かい方の中でよりはっきりする。子どものための問いを発見するために、教師はこの題材に本気で立ち向かっている。この題材を特別支援のクラスで扱うのは今回で4回目くらいなのだが、教材の中のいろいろな事柄を調べ、新たに学んだことが多いという。たとえば「水中ブルドーザー」について調べそれが本当に存在するのを知ったり、あるいは「林」という言葉をわざわざ辞書で調べている。上にも述べたことだが、「林」の事例など「わかったつもり」をひっくり返そうとする典型的な学びだといえる。そのような学びの結果として生み出されたのが、3-3で述べたような、言語表現の道筋の基本にたち向かせようとする問いであり、それはまた大人にとっても忘れていた言葉を創りだし、味わう道筋を味わうことを可能にするものなのだ。

### 3-5, 生徒の側の応え

生徒の側の応えについても見ておこう。教師の側の問いはここではあくまでも教師が予期的に子どもと出会い、つまりは生徒の考えを想像して作り出したものである。しかしこの授業では生徒たちがよく反応していて、基本的には予期的な出会いによって作りだした問いが生徒のものとなっている。

前半、「いろいろ」をあるカテゴリーの複数の、つまりいろいろな、事例を挙げさせることでいわば言葉の辞書的な意味の面から理解させようとしているところでは、「いろいろ」が抽象的な言い換えではなく、実際の物を扱うことになっている点が生徒にとって興味深いものになったのだろう。さらに「食べ物」「お祭り関連」というカテゴリーが教師が事前に考えたもので、彼の知るこの生徒たちの関心を引き起こせると正しく推測したのだろう。

後半は“いろいろ”を実際の文脈の中で考えさせる。言いかえればスイミーに“なって”考え、またやりとりをする。ここまで、スイミーを楽しく読んでいる生徒たちにとって楽しいやりとりとなった。実際さまざまな答えが出てきていて、多くはそれまでの題材の内容を踏まえたものになっている。また教師の「いろいろ考えたね」以降での教師とのやりとりも適切な答えが出てきている。主人公であるスイミーに“なって”、表現できているといえるだろう。

ただし教師の証言によれば、文章としてまとめると上に書いたようにスムーズなやりとりになるが、実際には教師が「何々チャンはどう？」といった形でフォローしていて、その結果ぽつんぽつん出てきたのだという。この辺のところは当別支援学級の子どものらしさだといえるのかもしれない。

なおここで興味深いのは、「いろいろ」の中で出ている「唐辛子を塗る」とか「からだを辛くする」といった、それまでの本文と無関係で一見見当違いの応えである。実はこの答えはクラスに二人いる外国人生徒（二人は姉妹）のものであり、その生徒の出身文化圏では辛い食事が好まれるのだ。ここに文化差が出ているということはその通りだが、それよりも文化差もその一つであるこの生徒たちのユニークさと、そのユニークさに基づく教師の問いへの対応がここに出ているのだと考えてみたい。つまり教師の「スイミーになって“いろいろ”考えてみよう」という問いを、彼等は自分たちになり変えたものとしているのだ。「辛いものが好きな国からきたスイミーになって考えてみよう」というようなものに。既に述べたように、私の対話的授業論で大事なことは、教師の問いに対して生徒たちから新しい問いが生まれてくることである。それがまさにここに生じている。その意味でも、この授業は一見基礎的知識の教授のようであり、同時に対話的なものといえるのだ。

### 3-6, この事例をまとめてみると

2 で、教師が事前に準備する問いの対話性について理論的に 7 つのポイントを出した。3 の最後に、上と重なることではあるがまとめとして、この 7 つのポイントが 3 の事例でどう現れたか、簡単に示そう。

#### ①授業で扱われるのは基本的で大人にとってはわかっているつमोरの知識・技能である

この事例では日本語表現の非常に基礎的な部分が扱われていた。

#### ②基本的な知識だからといって簡単とはいえない

「いろいろ」について辞書的な説明をキチンとしようとするとかえって難しい。たの基礎的な部分についても同様である。

#### ③教材研究では自分のわかったつमोरをひっくり返し、問いを発見していく

ここで教師は、たとえば「林」といった一見わかりきった言葉も辞書で調べるなど、いろいろ調べてい

く。自分のわかったつもりで疑念を程している。

#### ④生徒との予期的な出会いから教材研究が真に始まる

この場合には自分の欲知している特定の生徒たちにとり、こういう部分は難しいだろうな、ではどうするかというところから教材研究が始まっていた。

#### ⑤知的に意味を持ったユニークな問いを持ちうる者（対等な対話者）としての生徒に出会うのが「出会い」

特別支援の子どもたちであり、それなりの特徴は持っているわけだが、なおともに学ぶことができる相手だと教師は捉えていた。

#### ⑥対等な対話者だから生徒にとって面白い問いを探すことが自分にとっても意味のある問いを探すことになる

教師が発見し用意した問いは、言葉表現の基本的な筋道をたどらせようとするものであり、そのために具体的に触れさせたり（「いろいろ」の場合、食物や夏祭りの各事例を考えさせる）、スイミーに”なって”考えるというもので、子どもたちはよく反応していた。それはまた、大人にとっても言語表現のいわば本道をいくものとして意味のあるものとなっていた。

#### ⑦予期的な出会いはあくまでも推測

ここでは予想に基づき創られた問いが子どもにとっても意味のあるものになっていた。ただし意味のあるものになったからこそ、子どもによっては自分の文化に基づいた新しい問いを産みだしていた。

### 4. 「店ってなんだろう」の場合

#### 4-1. 授業の概要

宮崎が以前提出した（2005）unknown question の典型としたのは、佐久間勝彦による授業提案「店ってなんだろう」における「店とは」という問いである。この授業については宮崎（2009）をはじめとしているところを紹介しているので、今回の考えではこの授業がどう位置づけられるのか、最後に触れておくことにする。まずこの授業について概要を述べておく。

この授業は社会科教育の研究者としての佐久間が1980年代後半から開発した授業案であり、何回も実践がおこなわれているが宮崎は2002年に観察した記録を分析した（2009）。この授業は「店ってなんだろう」という問いについて、八百屋、床屋、セルフランドリー、自動販売機、行商の5つを用いて、それぞれ店かどうか生徒に問うていく。宮崎が見たケースでは最初の時点で八百屋はほぼ全員が店、床屋は半々、後の三つについては圧倒的に店ではないとするものが多かった。その後一つ一つを吟味していった。床屋については「ものを売ってないから店でない」に対し「お金を払っているから店」という論点が出た。この問いに関しては佐久間が、床屋も「形のないものを売る」店だ、と整理した。この後の三つについては「人がいない」「セルフだから」「建物が無い」から店でない、といった論点と、「お金を払っているから店」という論点が対立した。すべてを吟味した後にもう一度問うたところ、この三つについても過半数の生徒は「店だ」と宮崎が見た授業では結論していた。その後佐久間が店の歴史について簡単に

解説し、「この授業では結論が出なかった。いろいろな人に聞いてみよう」と述べ、最後に「\*\*小学校は店か？」と生徒たちの学校について問うて終わりとした。

#### 4-2, 現在の考え方からすると

答えがわからないよりも「わかったつもり」の気づきが重要だ

ここで宮崎が「店とは何か」を unknown question としたのは、つまり「教師が答えを知らない問い」としたのは、以下のような佐久間の、事前の教材研究を踏まえての特徴づけだった（これについては佐久間 1992, および宮崎のインタビューによる）。佐久間がもともと「店」ということについての授業を考えたのは、佐久間が著名な社会科教育の実践者である有田和正の授業を参観した折に、誰かが有田に「自動販売機は授業のネタになるか？」と聞いたことがきっかけだったという。そこで興味を持ち、様々な人に、タクシーの運転手、近所の店の人から、市役所、商工会議所、さらには当時の通産省に至るまで問うてみた。しかし明確な答えは得られなかった。また商法の研究者からは（つくなくとも当時）店についての規定は法律の中にない、という証言も得た。ここから佐久間は、自動販売機と異なり典型的な店である八百屋、またサービスを売る店であると考えられる床屋、さらに自動販売機に近いセルフランドリー、行商を追加してこの授業を組み立てていった。「店ってなんだろう。私には明確な答えを用意することができない。子どもたちにしても、同じであろう。だから、一緒に知恵を絞って考えてみよう。」（佐久間 1992, p. 11）というわけである。

ここから筆者は、教師が事前に準備する問いとして「教師が答えを知らない問い」unknown question があり、それが対話的な授業を準備する(Miyazaki, 2019)と考えた。だが今の時点からすると、この性格付けは不十分である。重要だったのは対象とした「店」という話題が誰にとってもありふれたもので、わかったつもののものであり、「店とは何か？」という問いもごく簡単に解けると思われた、ということなのだ。そのわかったつものを自動販売機の事例がひっくり返した。つまりこれも、3 で見たのと同じく、「わかったつもりだった問い」だったのだ。

「わかったつもり」だったというのは教師側だけではなく、授業の中で生徒たちにも共有されたようだ。たとえば佐久間の授業を受けたある性とは次のような感想を述べている。

家の中で売っている人は、店だと思っていたけど、外で売っている人は、はじめ店ではないと思っていたけど、いまは、外で売っている人も店だと思う。

とこやさんは、店と思っていたけど、かみのけとかきるのは、店かどうかよくわかんなかった。

売る人がいないのは、店ではないと思っていたけど、いまは、よくわかんない。

コインランドリーは、家の中で売っているし、お金をはらっているけど、店とは思わなかったけど、いまはよくわかんない。（佐久間, 1992, 37-38）。

教師の「わかったつものをひっくり返した問い」が生徒のわかったつものもひっくり返し、それが生徒をして深く考えさせていくことを可能にするのだ。以下、2 でまとめた 7 つの項目についてそれが「店ってなんだろう」の場合にどう現れるのかを確認しておこう。

①授業で扱われるのは基本的で大人にとってはわかっているつもの知識・技能である

店の事例がそれに当てはまるのはいうまでもない。またそれは社会的な事象の中の、流通とか商業に関する基本的な知識の一つである。

②基本的な知識だからといって簡単とはいえない

これについてはもう述べたとおりである。店が流通の一単位として、流通のメカニズムが複雑になるに伴い、さまざまな形態をとるようになることがその背景にある。

③教材研究では自分のわかったつもりをひっくり返し、問いを発見していく

教師が教材研究でおこなったのはまさにこの過程であり、そこで「自動販売機」の問いとしての価値を確認していった。

④生徒との予期的な出会いから教材研究が真に始まる

佐久間が店について調べ始めたのは、社会科教育の研究者として新しい教材のネタをつねに探していたからである。つまり、特定の生徒たちこそいないが、授業のために、つまりはまだ見ぬ未来の生徒との出会いを想定して教材開発をおこなっていた。

⑤知的に意味を持ったユニークな問いを持ちうる者（対等な対話者）としての生徒に出会うのが「出会い」

本授業は研究者による示範授業であり時間が限られている。したがって実際にはおこなわれていないが、ここで佐久間は生徒たちにこの問いについていろいろな人たちにインタビューしてみるように勧めている。この手法は佐久間が開発した教材開発の手法としてのフィールドワーク法であり、つまり佐久間にとって生徒も教師も、同じようにフィールドにわかりを求めようとする存在なのである。

⑥対等な対話者だから生徒にとって面白い問いを探ることが自分にとっても意味のある問いを探ることになる

自動販売機から始まった店についての問いが、一方では教師にとっていろいろ探りたくなるような問いであり、同時に生徒にとってもわかったつもりをひっくり返してくれる問いであったことは既に述べたとおりである。

⑦予期的な出会いはあくまでも推測

ここでは教師の準備した問いがまさに当たって、生徒たちはこの問いを楽しんだ。ただしそれだけではない。子どもたちはこの問いの延長上に自分から新しい問いを、たとえば「タクシー」「バス」が店だろうか、等と作っていった。

なお 4 の最初に述べたように本授業は 1980 年代後半に開発された。つまりインターネットがまだ普及する以前であり、e-コマースが盛んになった現代でなら教材研究の過程はいろいろ異なったものとなっただろう。ただし大学の授業でこの授業例を何回も取り上げた筆者の経験によれば、ネットでの売買が盛んになった現代でも、自動販売機問題を中心とするこの授業は多くの（通信制の、したがって学齢期を超える）学生の関心を喚起するものである。