

生徒による「問い」の発見

——石垣りん『挨拶』に見る「予測の型」——

遠藤 撰夫

はじめに

一般に、授業の構成要素として、学習者と指導者、そして教材の三つが挙げられる。「読むこと」の指導の場合、その教材は通常「文章」となるが、この「文章」をどのようなものとしてとらえるかという問題は、「授業」にも大きな影響を及ぼすはずである。比喩的にいえば、指導者は学習者のニーズに応じて「授業」という料理を提供するのであるが、その際に料理の素材である「文章」の性質がやはり調理法を大きく左右すると考えられるのである。おいしい料理にしようと思えば、「文章」という素材の特徴を指導法に反映させることが重要である。本稿は、まず「文章」観について考察した後、それを授業にどう活かすかについて論じることとする。

——「文章」をどのようなものととらえるか

1. 長田久男の「文章答問説」

文章論・国語教育の分野で活躍された長田久男氏は、文章であるならば当然、それを成立させるはずの「問」と規定し、それを仮定できるとし、次のように述べる^{注1}。

文章表現において、作り手は、たんに作り手であるだけではなく、その作り手自身のなかには、同時に内面の読み手がいる。書きながら読んでいるというのはそれである。同様に、文章理解においても、読み手はたんに読み手であるだけではなく、その読み手自身のなかには、同時に内面の作り手がいる。読みながら、当の作り手の問題意識を想定したり、問を作ったりするのはそれである。(中略)

「答である文章」と、その文章を解釈して、そこから逆
に導き出された「その文章を成立させる問」とは、解釈が
妥当であれば、表裏の関係にあり、対応関係にある。別の
言い方をすれば、「答である文章」は、それ相応の「文章
を成立させる問」を解釈させる契機を持っているのである。
このように、「答である文章」が、それ相応の「文章を成
立させる問」を解釈させる契機を持っていることを「文章
を成立させる問」が「答である文章」に潜在していると見
るのである。

長田はこうした文章観に立った結果、「文章を読む行為」を「文
章の表現に即しながら自問自答を繰り返す行為」と仮説し、「文
章の表現に即しながら自覚的で優れた自問自答を繰り返すこと
のできる児童・生徒を育成すること」^(注2)を国語教育の目標と
したのである。

2. 石黒圭の「文章との対話」と「予測の型」

文章を「問い」の「答え」と見る長田の文章観を受け継ぎ、
「予測」という新しい発想で独自の文章論を構築した石黒圭は
自らの文章理解観について次のように述べている^(注3)。

関係連続の予測、接続関係の予測に見られる本書の接続
類型の特徴は、幼い子どもが「どうして?」「どうやって?」

「何が?」「それで?」「それから?」といった疑問を、物
語を読み聞かせている親にするように、理解主体である読
み手もまた、そうした疑問を文章に投げかけながら、そし
てその疑問にたいする答えを文章そのものから受けとりな
がら、文章を理解しているという仮説のうえに成り立って
いるものである。いわば、理解主体である読み手が、文章
と、そしてその背後にいる書き手と対話しながら理解行為
を進めた結果、帰納されたものである。

ここにいる「関係連続の予測」とは、文章の始まりに関する
「設定」と文章の終わりに関する「終了」から成る。「接続関係
の予測」は、次の六つの類型から成っている^(注4)。

- 1 成分の説明の予測
- 2 文の説明の予測
- 3 理由の予測
- 4 順接の予測
- 5 逆接の予測
- 6 並立の予測

以上八つの類型から成る「予測の型」は「語用論」に属する
もので、長田が依拠した文法論が「規則」を指摘したのと違い、
あくまで「原理」^(注5)にとどまるものである。しかし、そのゆ

えに、文章の持つさまざまな特徴に迫り得る理論となつてゐる。特に、長田が結局は読み手自身の「解釈」にゆだねざるを得なかつた読み手の「問い」を、八つの類型に整理した点は文章論の大きな前進といつてよい。

こうした日本語学の研究成果をいかに国語教育に取り入れていくかが筆者の問題意識の礎となつており、本稿もそうした試みの一つである。

二 「予測の型」を授業にどう活かすか

1. まず「問い」に着目する

このように文章理解を文章及びその背後にいる書き手との「対話」と見るとして、それをどのように授業に活かしていくべきだろうか。

石黒は、意味的類型中心に予測の型を整理しつつ、形態的指標も考慮する理由について次のように述べている^(注6)。

ある特定の形態が来ると、ある特定の予測が起こりやすいという傾向は確かに存在するし、実証性を高める意味でも、教育への応用を考へる意味でも、当該文にこういう形態が来ると、後続文にこういう予測を誘発しやすいという

その形態を提示しやすい形で整理しておくことは必要である。

「予測の型」は端的に言い換えれば「疑問を誘発する型」であるから、石黒は「教育への応用」としてまず「疑問を誘発する型」をおさへることを想定していると思われる。

実際、我々が読書をする場合でも、さまざまな「疑問」が最後まで読むことの原動力になつてゐる。最後まで読み通して、「疑問」がすつきりと解決するから読書が「楽しい」と感じられるのである。「読むこと」の授業も同様の手順を目指したい。

まず、しっかりと「疑問」に着目し、持つべき「疑問」を持つて、後続文に進む。もちろん、最終的には「答え」も得られなければ「楽しさ」は得られないが、まず「問い」に着目することに全力を注ぐ。読者としてしっかりと「問い」を持つことが「文章との対話」のスタートなのである。

2. 中心となる「問い」を見極める

文章が「問い」と「答え」から成つてゐるとしても、その「問い」の射程は一樣ではない。直後の後続文で「答え」が示されることもあれば、文章を最後まで読んで初めて解決する「問い」もある。授業の中心となるのは、多くの場合、後者の「大きな問い」であるが、「問い」に着目する段階ではその「問い」の

大小は不明なので、結果的に「小さな問い」となることが判明した問いも軽んずるべきではない。

また、「問い」には後続文を読むことよって解決する「問い」と解決しない「問い」がある。後者は、語句の意味や背景知識等、作者としては読者が当然有しているはずと考えて省略した事項に関する「問い」、作者自身や作品の成立事情に関わる「問い」等が該当すると考えられる。

長田の分析^(注7)によると、文章の叙述そのものを検討することによってその解答が得られる「問い」以外に、国語辞書によってその解答が得られる「問い」、本文の検討や辞書等によっては解答が得られそうもない「問い」(作者に関する疑問、題材に関する疑問等)を児童・生徒が抱くことも多く、本文の検討及び辞書によって解答が得られる「問い」とそうでない「問い」の比率は約三対一とのことである。

したがって、「問い」に着目する授業を展開する場合、次の1から3の点に注意すべきであると考えられる。

1. 語句の意味に関する「問い」を軽視しない。
語句の意味に関わる「問い」を基本に関わる「問い」と認識し、事前に予測しておく。
2. 叙述に関わる「問い」の射程を見極めておく

叙述を吟味すれば解答が得られる「問い」は、授業で検討する「問い」の中心となる。一般的には、直後の後続文で解答が得られる「小さな問い」よりも、複数の段落や文章全体を読むことでようやく「答え」が得られる「大きな問い」の方が検討に値すると考えられる。

「予測の型」に合致する「問い」の中でも、射程の大きな「問い」を発見し、それを中心に授業案を構成しておくことが肝要である。

3. 作者・題材等に関わる「問い」について準備しておく
作者や題材に関する疑問は、後続文を吟味しても答えが得られないことも多いのであるから、事前にしっかりと予想し、そのことを生徒にはつきりと告げ、授業者が情報を与えるか、学習者自身が調べられるよう準備をしておくことが大切である。

3. いかにして「問い」を発見させるか
では、いかにしてしかるべき「問い」を発見させるか。石黒は「当該文にこういう形態が来ると、後続文にこういう予測を誘発しやすい」というその形態」を帰納して「予測の型」にまとめた。しかし、その「型」をいきなり生徒に教え込むことは避けたい。むしろ、「予測の型」の研究方法と同じく、生徒に「内省」を促し、自分自身で「問い」を発見させることに重点を置

きたい。「型」を教えるならその後である。

生徒に「内省」を促すためには、どのような指導過程がのぞましいだろうか。

「予測の型」の文章理解のモデルについて石黒が次のように述べている点が参考になる(注8)。

文章の理解では、「冒頭の文そのものの理解」に始まって、「後続文の予測」、次の文に移って「先行文と当該文の関係の把握」「当該文の理解」「後続文の予測」、さらに次の文に移って「先行文と当該文の関係の把握」「当該文の理解」「後続文の予測」というプロセスが、その文章が読み終わるまで延々と繰り返されることになる。

読者は一文一文読みながら、当該文を理解しつつ、後続文を予測する。したがって、厳密に言うなら、一文ごとに心に浮かんだ疑問を書き留めていくのが真の「内省」で、事実、石黒の「予測の型」は石黒自身と五人の研究協力者の「内省」を主として帰納されたものである(注9)。

「授業」と「研究」は別物で、時間の制約も大きい。しかし、「問」の発見という中心部分では、この「研究」方法をぜひ参考にしたい。安易に全文通読から入るのではなく、「文章の冒頭の文から末尾の文に向かって順次一文一文をたどりながら」読み

進めていくという手順を大切にしたい授業展開を考えてみたい。

三 授業の実際

1. 学校の概要と生徒の実態

筆者が勤務する岡山県立西大寺高校は、岡山市東部に位置する、普通科五・商業科二・国際情報科一クラス、一学年三二〇名定員の中規模校である。普通科を中心に毎年五〇人前後が国公立大学に進学している。筆者は勤務六年目で、一年生の担当は二年連続三回目である。国語総合を担当しているが、主たる担当は現代文の週二単位である。本校の場合、国公立大学を志望する者は多いが、それをかなえるものは約四分の一にすぎず、あと一歩届かない生徒が多いというのが現実である。真面目で、素直な生徒ばかりだけに、「どうすれば学力がつくのか」は、本校にとって一番の切実な課題である。

2. 教材の選定

高校に入学しての初めての教材。教科書では、学習への意欲を喚起するような内容の随筆が用意されていることが多い。学習者の実態や指導者の期待を考えれば適切な選択である。もちろん、私もそうした教材に異を唱えるものではないが、

筆者の場合、まず学習者に学ばせたいのは、「問い」に着目することの重要性なのである。中学校の復習も兼ねながら、高校での新しい国語学習の第一歩となり得る、そうした「問い」を含む教材はないか。

そこで目をつけたのが、石垣りんの「挨拶」である。光村図書の中学校三年の教科書に載っており、多くの新入生が何らかの形で学習していると予想される。筆者も中学校の先生方との研究会でその内容に触れたことが何回かあった。原爆をテーマにした作品であるだけに、内容に関連して教えることがたくさんあり、「原爆に関連した予備知識をどれくらい与えたらよいか」「導入としての視覚教材はどう扱うべきか」といったことが研究会でも話題となった。

そうした内容面の充実を図る議論の一方で、私は、この作品には典型的な「問い」があり、それを学ぶのに最適な作品名ではないかという思いを持っていた。

本校生徒の出身中学校は岡山市内を中心に三十校余り。中には時間をかけて丁寧この作品を学んだ生徒もいるかもしれない。しかし、それはそれとして、自分で「問い」を発見することと焦点をあて、その解決を図るといふ展開の授業を組めば、新しい発見もあるのではないか。そして、何よりも典型的な「問

い」の形態について、帰納的に授業で扱うことができるのではないか。そう考えた私は、高校最初の入門教材としてこの詩を扱うことに決めたのであった。

3. 授業の概要

教材名 石垣りん「挨拶—原爆の写真によせて—」

(光村図書、中学三年)

対象生徒 本校一年生全クラス(普通科・商業科・国際情報科)
目標 1. 15行目「わたしはりつぜんとしたのだ」に着目し、「なぜ?」という疑問(理由の予測)をもつことができる。

2. 題名の「挨拶」に着目し、なぜこの題なのかという疑問(題名読み)を持ち、その解答が作品の叙述の検討からは得られないものであることを知る。

3. 最終連を精確に読解し、「私がりつぜんとした」理由に答えることができる。

展開 全4時間(1コマ45分授業)

第一次 1 前半(15行まで)の「問い」を発見する

2 発見した「問い」の着目箇所について整理する

第二次 1 後半(16行以降)の着目箇所について考える

2 グループごとに考えを発表し、まとめを聞く

4. 「問い」の発見と着目箇所の整理

まず前半（15行まで）のみのプリントを配布し、教師が二度
範読した。約九割の生徒が既習であったが、各クラス数名は、
初めて学ぶ生徒もいた。前半の本文は次のとおり。

挨拶―原爆の写真によせて

石垣りん

- 1 あ、
- 2 この焼けただれた顔は
- 3 一九四五年八月六日
- 4 その時広島にいた人
- 5 二五万の焼けただれのひとつ
- 6 すでに此の世にないもの
- 7 とはいえ
- 8 友よ
- 9 向き合った互いの顔を
も一度見直そう
- 10 戦火の後もどめぬ
- 11

- 12 すこやかな今日の顔
- 13 すがすがしい朝の顔を

14 その顔の中に明日の表情をさがすとき

15 私はりつぜんとするのだ

「題名から始めて、一行、一行立ち止まりながら読んで」用意したプリントの記入欄に浮かんだ疑問を書きとめるよう指示した。思いの外、生徒はスムーズに「問い」を書き始めたが、全く思い浮かべることのできない生徒も三割～四割程度いた。

「問い」を浮かべる力と『読む』力は比例する。最初はつまらない「問い」でもよい。とにかく疑問を心に浮かべてみよう。」と励ました。疑問を一つくらいは書く生徒が増えた。また、「この後、四人グループで話し合うが、考えゼロの人が何人集まってもゼロ。しかし、0.5の人が四人集まれば、1くらいにはなるかもしれない。そのためにもがんばれ。」と励ました。何とかしようとする生徒がさらに増えた。

全くの空欄という生徒がかなり減ったところで、四人グループでの話し合いに移行した。すると、教室は一気に活性化し、互いに情報交換をし出した。コツをつかむとアイデアも浮かぶのであろう、どんどん疑問を書き加える様子が観察できた。

十分アイディアを持った後は、その集約である。「問い」の発表は、一グループで一つ、ただし、前のグループが言ったことはもう言えない、という条件で行った^(注10)。「六番目のグループまでは必ず言う、七番目のグループからはギブアップありですよ。」などとゲーム性を高めるための条件づけもした。どのグループも、他のグループがどの「問い」をあげるか、ギブアップは出るのかと興味津々の様子であった。

どのクラスでもギブアップが出ることはなく、合計一〇個の「問い」が出された。自発的発言で十一個になったクラスもあった。

本来、個人個人が持つ「疑問」はかなりバラエティに富むはずだが、「四人で話し合って、その共通性の高いものから発表しなさい」と指示すると、「文章との対話」という側面が強くなるためか、出てくる「問い」は、事前の教材研究で予想したものとかなり一致した。

まず、事前の準備で教材を貫く「問い」として期待したのは、15行目「私はりつぜんとするのだ」に着目した、「私がりつぜんとしたのはなぜか」である。「のだ」という強い判断があり、しかも理由が述べられていない場合、読み手は必然的に「なぜ？」という疑問を持つ。15行目の表現は、こうした後続文に

理由の説明を期待する「理由の予測（判断）」^(注11)という予測の型にびつたりとあてはまるのである。この疑問はどのクラスでも例外なく「問い」として挙げられた。

予測の型に合致するので、次に予想されたのが14行目「明日の表情」とはどういうことかという「問い」である。比喩がわかりにくい場合、読み手は読みながら「この表現ってどういうこと？」という疑問を持つ。こうした特定の語句（成分）の説明を後続文に期待する予測が「成分の説明の予測」である。14行目は、その原因が比喩であるから、この部分は成分の説明の予測（比喩）^(注12)に該当する。この「問い」も全八クラスで指摘された。

次に予測された「問い」は、予測の型で言えば、「設定」における「話題の設定」^(注13)に関連した、「なぜ挨拶という題か」という「問い」である。一般に題名に「挨拶」という語がきた場合、それと関連する話題が作品中に期待されるが、そうした要素が全く見当たらないために生じる「問い」である。この「問い」は、実は作品を最後まで読んででも解決しない「問い」であり、前述した「本文の検討によって答えを得ることができない問い」の典型である。全クラスで指摘があった。

その他、事前に予想し、かつ全クラスで指摘された「問い」

としては、1行目「あ、」への着目、8行目「友よ」とは誰のことか、などがあつた。

ある程度期待はしたが、無理に引き出そうとはしなかった「問い」は、5行目「焼けただれのひとつ」への着目である。原爆の被害をあえて突き放して見ようとする作者の姿勢は、作品全体を貫くもので、特に最終連に顕著に現れているが、この部分はその端緒といえるところである。八クラス中四クラスで指摘があつたが、この授業の目標は、題、14行、15行への着目なので、生徒から出てくれば称揚し、出てこない場合は、簡単に教師の方で解説して付け加えた。

これらある程度予想された「問い」を順次言わせながら、教師はそれを板書にまとめいき、生徒にノートさせながらまとめていった。「なぜ『りつぜん』としたのか」と「なぜ『挨拶』か」は、次時への課題とし、1行目には作者の驚きが、5行目には通常とは違う作者の原爆へのとらえ方が示されていると解説した。8行目は、次時に『挨拶』という題名の由来とこの詩の成立事情^(注14) について説明する際に関連させて説明した。

14行目については、「実はこの部分についての説明は後続文にはなく、先行文とこの文だけで考えなくてはならない。文学にはこういう表現も多い」と前置きして、次時に、6行目の「過

去」、第四連の「現在」と関連付けて「未来」への希望・抱負といった意味が込められていると解説した。

しかし、その一方で、予想もしていなかった「問い」が示されることもあつた。例えば、「第一連で作者はなぜこんなに詳しく写真のことを説明したのか」という叙述の精粗への着目や「なぜ此の世は漢字なのか」^(注15) 「なぜりつぜんはひらがなのか」といった表記への着目、「6行目はなぜ一行で一連なのか」といった連の設定への着目である。前者は、すぐその場で取り上げ、原爆という話題に関する「読者との共通の前提」づくりとしたが、後者のような問いをすべて取り上げる時間的な余裕はない。そこで、検討を割愛したこれらの「問い」は、次時で教科通信にまとめ、「生徒自身で発見した「問い」の着眼点」として紹介することで済ませた。

第一次の第二時は、既に述べたように、生徒の発見した「問い」に関わる解説と着眼点の整理で終えた。自分たちの「問い」がどう位置づけられるのか、生徒は興味深そうであつた。

第一次の「問い」の発見については、非常にスムーズに学習活動が進行し、意見も活発に発表された。生徒は「問い」を発見しようとして、繰り返し本文を読み、考え、他者と情報交換した。また、「問い」の発見によつてますますその「答え」を

知りたいという気持ちが高まったようである。生徒の「振り返り欄」は、次のようなものが多かった。

- 今まで文章を読む時、あまり考えることをせずに読んでいたけど、言葉の一つ一つの意味に着目すると、こんなにもたくさん疑問が出てくるんだと驚いた。
- グループで話し合いをしたとき、自分が思いつかなかつたような疑問を持った友達がいって、とても参考になった。
- 作者のことを知らないといけないこともあることが分かった。
- 疑問を持つことでより深く文章を読み解けると思った。
- いろんな疑問が出てきておもしろかった。その疑問がだんだん分かってきてとてもおもしろかった。
- 中学校時代には気づかなかつたことも、スローリーディングをすることで新たな疑問が出てきました。ゆつくり、立ち止まりながら読むことで新しいことに気づくんだと思います。
- この授業で人によって感じる疑問などが様々だということを実感しました。どんな所に着目して問いを見つけたらいいのか少し分かりました。次の授業では、もっと問いを見つけれようがんばりたいと思います。

○中学で一度したことのある詩だけど、多くの疑問が残ったままだったので、今回の授業でだいたいの疑問が解けました。残った疑問の解決もしたいです。

5. 「問い」の解決

第一次の最後に、残った大きな「問い」として、

1. なぜ「私」はりつぜんとしたのか（15行目）
2. 作者は原爆の写真に関連して何を述べたいのか（副題）の二つの「問い」を確認した^{（注16）}。後半は、これら残った大きな「問い」の「答え」を探しながら、作品を最後まで読んでいくことになる。作品の後半本文は次の通り。

挨拶―原爆の写真によせて 石垣りん

（1～13行略）

- 14 その顔の中に明日の表情をさがすとき
- 15 私はりつぜんとするのだ
- 16 地球が原爆を数百個所持して
- 17 A 生と死のきわどい淵を歩くとき
- 18 なぜそんなにも安らかに

- 19 あなたは美しいのか
- 20 しずかに耳を澄ませ
- 21 何かが近づいてきはしないか
- 22 見きわめなければならぬものは目の前に
- 23 えり分けなければならぬものは
- 24 手の中にある
- 25 B午前八時一五分は
- 26 毎朝やってくる
- 27 一九四五年八月六日の朝
- 28 一瞬にして死んだ二五万人の人すべて
- 29 いま在る
- 30 あなたの如く、私の如く
- 31 やすらかに美しく油断していた。
- 後半については、時間の限りもあるので、傍線部AとBの比喩表現（成分の説明の予測）の意味、最終連で作者が最も訴えたいこと（課題C）、私が「りつぜんとした」のはなぜか（課題D）という四つの課題を順次考えることによって、「答え」を発見

するという手順を取ることとした。

まず個人で、それぞれの課題に挑んだ後、ジグソーII形式のグループ学習でさらに考えを深めるという構成をとった（注17）。

ジグソーII形式とは、最初に四人の基本グループでAとDの課題解決を図った後、四人それぞれがAとDの担当に分かれ、他グループの担当者同士、都合一〇人で情報交換をし、その成果を再び最初の四人グループに持ち帰って検討し、自分たちの考えを深めた後、クラス全体で討議するという形態を取る。

生徒にとっては初めての形式であるが、三年間の国語学習で度々用いる学習形態なので、ここで触れておくことは今後の学習にも有益であると判断した。

第二次の第一時は、個人学習（15分）↓基本グループ話し合い（10分）↓担当者同士の情報交換（10分）で終了し、第二時は、各グループごとに分かれてのAとDの考えを板書によって発表（約10分）↓指導者による講評とまとめ（20分）↓各個人での学習の振り返り（5分）という構成となった。

「問い」の発見に最適ともいえる前半部分に対し、「答え」の発見という観点から後半部分を見ると、間接表現による漸層法的な盛り上がりを読み解かねばならず、やや難易度が高いというのが本校一年生にとっての実情であろう。したがって、中学

校で約九割の生徒が学習済みの教材ではあっても、十分に理解できているとは限らず、また、全く初めてこの教材に触れる少数の生徒もあるのだから、しっかりと理解させる必要があると肝に銘じて授業に臨んだ。

残った「問い」もできれば自分たちで解決したいという気持ちと、ジグソーという新しいグループ学習の新鮮さもあって、話し合いは随分と活況を呈した。既習であっても「わからない」という驚きもあったのであろう、四人グループの話し合いでも、担当者ごとの一〇人の情報交換でもかなり意欲的に話し合いが行われていた。

最後の各グループによる板書による発表とそれに対する指導者の添削・コメント・補足等について以下に略述する。

Aについては「いつ死ぬかわからないこと」といった解答が多く、せめて「原爆によって」といった語句を入れなければ説明にならないといった指摘をしたクラスが多かった。一歩踏み込んで「核戦争に陥る危険」としてはどうかとも解説した。

Bについては、午前八時一五分と詳しく叙述することで「原爆投下時間」を暗示した表現で、そのことを理解していても、表現しないことが多く、やはりこの点にはふれる必要があるとコメントした。また、「原爆のことを忘れてはいけない」といっ

た類の解答も多かったが、「毎朝」に込められた意図は、「今」原爆が落ちてくる危険ではないかとコメントした。

Cについては「原爆によって起きた悲劇を忘れてはならない」といった解答もあったが、18・19行目で「安らかで」「美しい」あなたへの疑問が示され、25・26行目で「今」にも原爆が落ちてくるかもしれないという懸念が間接的に表現されていることとの関連でこの連をとらえなくてはならないこと、この連を表面的に読めば、広島に原爆が落ちた際、人々が「油断」していたことを述べていると読めるが、この詩は副題にもあるように、広島に原爆に焦点があるのではなく、あくまで「今」のあなたも、私も、当時の広島の人々と同じく「油断」している、という点に焦点があること、の二点を解説した。したがって、間接的な表現「あなたの如く、私の如く」(30行)に込められた作者の意図^(注18)こそ見抜く必要があり、こうした間接的な言い方こそ「文学」で多用される表現であることを教科通信にまとめて解説した。

Dについては、「今の人が油断しているから」といった解答が多かったが、「私こそ」油断していたことに気づいたからという点を落とさないようにとコメントすることが多かった。

中には、四人グループでの話し合い、他の十グループとの情

報交換を経たこの段階でも、14行目の「明日の表情」に拘泥し、「その表情の中に明るいものを見つけたことができなかつたからりつぜんとした」とする解答も散見された。やはり生徒にとつてこの詩はかなりの難度なのである。

第二次の授業に関する生徒の振り返りは次のとおり。

○中学より詳しく勉強して、「そんなことが言いたかったのか」と思うことがいっぱいあった。間接的な表現から疑問の答えが見つけられるようにしようと思った。

○班活動でいろいろな意見を教えあうことができ、この詩の意味を理解することができた。中学校ではあまり深く考えなかつたので、初めて知ることばかりでした。

○中学のときやったときより新しい問いが出てきておもしろかつた。

○最初はC・Dが全くわからなくて悩んでいて、グループの話し合いでわかりました。そしてBについてはよく考えることができました。中学校ではこんなにくわしくしていなかつたので、おもしろかつたです。

○「りつぜん」とはどのようなことかわかつた。油断していたのは広島の人もだけど、今生きている私たちに言っているということもわかつた。くり返される言葉は何か

カギをにぎっているということがわかつた！

○31行目の「油断していた。」は広島の人にきつク言っているのかと思いました。でも、授業をしていて作者は「自分たちと同じように油断していた」ことが伝えたいんだなと思いました。

○まともがなかなか正解に近かつたのでうれしかつたです。なんとなく流し読みしてしまつたけれど、思つていたより反復されていた語があつたので、今後はもっと反復語に注意して読もうと思ひました。また、具体的な数字には「知つてほしい」という気持ちが進められていて衝撃を受けました。

○もう一度、挨拶を勉強できてよかつたと思う。石垣りんさんがりつぜんとしたわけについて、去年とはちがつて、はつきりした答えがでてうれしかつた。

○すべての問いが解決してスッキリした。文学について少し分かつた気がする。

大部分の生徒が中学校で学習した教材に、わざわざ四時間もかけるのだから新たな発見が何もなかつたら、やる意味がないと心配していたが、生徒たちのコメントは総じて好意的であつた。また、ジグソーIIという協同的な話し合いの手法がスムー

ズに展開できたことも大きな成果であった。

「問い」をしつかり持たせることは、教材を「深く」読むことを可能にするとともに、「授業を「おもしろく」もする。文章が「問い」と「答え」から成ることに気づき、文章と「対話」しながら読みすすめていくことは、文章というものの奥深かき、面白さを十二分に我々に教えてくれる。そして、そうした「問い」をとらえる道具として、石黒圭氏の「予測の型」は非常に有用な理論である。今後もこうした日本語学の成果を活かすつ「おもしろい」授業を目指して精進していきたい。

注1 長田久男『国語文章論』（和泉書院 一九九五）三〇頁

2 長田久男『文章を読む行為の研究』（溪水社 一九九八）

七頁

3 石黒圭『日本語の文章理解過程における予測の型と機能』（ひつじ書房 二〇〇八年）七九頁

4 前掲書注3 八〇頁

5 前掲書注3 六五頁 一〇〇%実現するわけではなく、あくまで「そうなりやすい」という「傾向」の意。

6 前掲書注3 九〇頁

7 前掲書注2 三三四頁

8 前掲書注3 二〇頁

9 前掲書注3 八九頁

10 ジョージ・ジャイコブズ他著『先生のためのアイデアブック―協同学習の基本原則とテクニク』（ナカニシヤ出版 二〇〇五年）四二頁に「雪だま転がし」という技法が紹介されており、全く同じではないが発想は近い方法である。

11 前掲書注3 一六〇頁 生徒にはおおよざっぱに「判断」とだけ紹介しているが、石黒によればこの類型はさらに五つの下位類型に分かれる。「挨拶」の「りつぜんとしたのだ」は、そのうちの「断定」に該当すると思われる。例文としては（被爆者の女性が共同でクラス「手の家」というカトリック施設をめぐって）『それに手の家は呪われとりませんもんね』固定は急にきっぱりとした声になった。』が示されている。

12 前掲書注3 一二三頁 例文としては「今朝僕は混雑した電車の中でとうとう蛇と口論した。」が挙げられている。

13 前掲書注3 九九頁 ただ前掲書では、「話題の設定」は説明を中心とした文章が主として想定されている。

14 作品の成立事情に関しては、『現代の詩人5 石垣りん』（中央公論社 一九八三年）を参考にした。「なぜ挨拶とい

う題か」という疑問に関しては、教科通信で「八月六日にあわせて職場の労働組合からの依頼に応じて一時間程度で書き上げた」という成立事情を確認した後、「ともだちにオハヨウと呼びかけるかわりの詩」という本人のことはを紹介し、詩人としての「挨拶」の意味も込められているかもしれないと解説した。

15 時間に余裕があったクラスでは、私見として「此岸」の意味をきかせたかったのかもしれないと解説した。

16 2については、前時にまとめとして配布した教科通信で、着眼点をまとめた際、題名への着眼は全クラスで認められたが、副題への着目は極めて少数のクラスにとどまったため、補足の意味で指導者が例示した。「よせて」とは「関連して」であるから、作者は広島原爆の写真に「関連して」、別のことを述べようとしているはずだ、という解釈を示した。最終連の解釈に役立てようという意図の例示がある。

17 前掲書注10 五四頁参照

18 黒田三郎の『紙風船』の最終行「うつくしい 願いごと
のように」も同様であるように思われる。

(えんどろ) せつお／岡山県立西大寺高等学校教諭