論　文

発問の芸術にみる開放性：

ある達人教師による実践の現象学的解明

吉　田　章　宏

Openness in an Art of Asking Questions: A Phenomenological Explication of a Master Teacher's Practice

Akihiro YOSHIDA

淑徳大学大学院社会学研究科研究紀要第11号抜刷

平成16（2004）年３月

Reprinted from Shukutotoku University Graduate School
Bulletin No.11 (March 2004)

論　文

発問の芸術にみる開放性：
ある達人教師による実践の現象学的解明

吉　田　章　宏※

§1．はじめに

教室での授業における発問の発見と創造は一つの芸術である，とも言える。そこで，教室での授業における発問の芸術にみられる「開放性」(Openness) を主題化し，開放性の意味と構造を論じたい。

教師により創造される一つひとつの発問および発問の全系列には，その教師の，教師としての，また一人の人間としての，それまでの生涯の全経験の歴史，授業に対して達成された全洞察，子どもについての理解，作品理解力と解釈力，言語感覚などの総てが，体現されることになる。しかし，実践者はその総てを主題化して論じることは通常しないし，また論じることも容易にできるとは限らない。達人とも称すべき極めて優れた授業実践者の一人であった武田常夫（1929－1986）の場合にも，そのことについては例外ではない。

この論文は，武田の実践に体現されている，武田の経験，洞察，理解，解釈，感覚を，「開放性」という主題をめぐって，明示化することに努める。さらに，それを越えて，望むらくは，武田自身にさえも明示的には気付かれていない，しかし，武田の実践に暗黙のうちに体現されていると理解される，武田における発問創造の実践の意味と構造を解明し，明示化したい。そしてさらに，授業における発問の芸術の「開放性」の意味と構造を明らかにしたい。そのことにより，武田の実践から可能な限り多くを豊かに学ぶことを願う教育実践者・教師たちを，教育実践者・教師武田常夫の世界に，ひいては，武田によって到達され発見された教師の生きる世界へと誘い，導き入れることを，その目的とも願いともしている。

授業における教師から子どもたちへの具体的な言葉による働きかけとしての発問の系列は，言うまでもなく，さまざまな側面から考察することができる。が，ここでは，本論の目的と目標設定に即して，「発問」および「発問の系列」の「開放性」という一点に絞って焦点化し，主題化することを目指す。

ここでの解明には，既に，筆者が受け入れている幾つかの諸前提がある。

※　淑徳大学社会学部教授

その前提を明示化して示すなら，(1) 武田常夫が資質も経験も共に豊かな，優れた教師である。(2) 特に，国語における文学の授業において優れていた。(3) ある時，武田は，「走れメロス」の教材解釈と発問の系列の創造に全力を注いだ。(4) この発問の系列を創造した当時，武田は，ひとりの教師として最も円熟した時期にあった。そして，その意味で，(5) この系列は，武田のいわば自信作のひとつであり，傑作のひとつである。(6) 武田がこれらの発問を用意した小学生たち，すなわち，武田がこの発問を創造するに当たって授業することを想定した小学生たちは，斎藤喜博（1910－1981）が校長であった当時の群馬県島小学校における武田学級の子どもたちであり，国語の読解力において極めて高い水準にあった小学生たちだった。

以上の (1) から (6) に明示化した諸前提を，私が確信するに至るまでには，以下の諸経験がその根底にある。すなわち，第一に，武田常夫氏との十五年間（1971－1986）にわたる心豊かな暖かい個人的交流。それに劣らず，第二に，定年退職後の斎藤喜博先生が，北海道から九州まで全国の小中高の諸学校を訪れた数多くの「教育行脚」にお供をし，それぞれの学校における授業でのご指導の詳細を直接に観察あるいは体験した経験。さらにまた，先生とともに私も世話人を務めた「教授学研究の会」での諸活動に参加するなかで，1971から1980年までの十年間にわたって，先生から直接受けた懇切丁寧なご指導の経験。以上である。

ここでの解明は，以上のような私の個人的経験の歴史とそこから生まれた確信を背景として，私が行うものであってみれば，既に，何らの前提や制約を持たないという意味で全面的に「開放的」であるとは決して言えないであろう。しかも，この論文の読者は，私の上記の諸前提を共有しているとは限らない，いやむしろ端的に共有していない，と前提すべきであろう。そこで，この解明にあたっては，上記の諸前提を置きつつも，いわば，それらを括弧入れして，上記の諸前提に頼ることなく，専ら，「走れメロス！」をめぐる武田の発問と発問系列に即して，行うことに努めてみたい，と考えた。

俳句は，その「閉鎖性」，すなわち「五七五」と「季語」という構造の限定と語の意味の制約によって，かえって，その世界における，高度の「開放性」を達成する。

このことを意識し，ここでの解明も，以上の諸前提から自由になって，この作品解釈と発問の系列を，武田によって創造され，筆者である私の世界に現れた一つの芸術作品として，また，私にとっての学びの対象として，その意味と構造の解明を試みようとするものである。ここでの「発問の芸術」の解明は，その目指すところにおいて，芸術作品の解明にも似た試みとなることを私は願っている。例えば，優れた文学作品の意味と構造の解明としての作品研究，例えば，シュッツによるドン・キホーテの現象学的解明（Schutz, A., 1964）を思う。あるいはまた，アルンハイムによるピカソの名画ゲルニカ生成の解明（Arnheim, R., 1962），金田晋によるベラスケスの名画「ラス・メニナス」の解釈（金田晋，1990）などの顰（ひそみ）に倣うものであるとも密かに考えている。いささかの恥らいを覚えつつ，ここに敢えて書き記しておく。

ここでの解明のねらいは，一つひとつの発問および発問の系列全体を，それを創造する教師の生きられた世界に位置付け，また，その発問を受ける子どもたちの生きられた世界に位置付けて，「開放性」という側面・契機・特質に限定して焦点化して，その理解に努め，その「開放性」の意味と構造を，黙示的なものから明示的なものへと，もたらすことである。

本稿は，もともと，吉田章宏（1995：216－227）の試みをより詳細に深化させたものであり，また，2000年開催の第19回人間科学研究国際会議（19th International Human Science Research Conference at Long Island University, U. S. A.）のMain Theme "Openness" に応えて発表した論文 "Openness in an Art of Asking Questions : A Phenomenological Explication of a Master Teacher' s Practice" に，今回，再度，加筆修正し，いわば「日本語版」としたものである。

§２．「開放性」の暫定的意味

そもそも，「開放性」（Openness）とはなにか。確かに，この言葉の一般的な意味は，手元の辞書に与えられている。英語のOpennessについて調べてみると，例えば，COD（Concise Oxford Dictionary, 4th ed.）には，名詞 "Openness" の説明は与えられておらず，その形容詞 "open" には，次の説明が与えられている。すなわち，"Not closed or blocked, allowing of entrance or passage or access, having gate or door or lid or part of boundary withdrawn, unenclosed, unconfined, uncovered, bare, exposed, undisguised, public, manifest, not exclusive or limited." また，ある英和辞典（岩崎民平監修『現代英和辞典』研究社）には，"openness" の訳語として，「開放状態，開放性，率直，無私，寛大」が与えられている。また，小さな国語辞典（西尾実・岩淵悦太郎・水谷静夫編『岩波国語辞典』岩波書店）には，「開放」の説明には「あけはなすこと。あきっぱなしになって自由に出入りできること。制限を解くこと。自由に出入りさせること。」と説明されている。また，「開放」の反対語は「閉鎖」と考えられる。「閉鎖」は「開いたり閉じたりすることが前提になっているものを閉じるのが『閉鎖』」と『類語例解辞典』（小学館，1052ページ）には説明されている。とりあえず，おおよそ以上の意味を暫定的に受け入れるとしよう。しかし，「発問の開放性：openness in asking questions」という脈絡における，「開放性」の意味と構造は，まだ，依然として曖昧で不明瞭なままである。

そこで，直ちに，たとえば，次のような問いが問われなければならないであろう。どの発問が「開放的」であるのか。どの発問は「開放的」でない，あるいは，「閉鎖的」なのか。ある発問が「開放的」と言えるのはどのような場合か。何に着目して，その発問のどのような特質に着目して，そう言えるのか。では，そう言えないのはどのような場合か。ある発問は，より多く「開放的」であったり，より少なく「開放的」であったりするのか。あるいは，端的に，「開放的」であったり「閉鎖的」であったりするのか。ある発問は，なぜ「開放的」であるのか。教師は，「開

放的」である発問を，どのような場合に用意するのか。そして，どのような場合に用いるのか。「開放的」である発問を受けることによって，子どもは何を経験するか。子どもは，「開放的」である発問を受けるとき，どのように「何を感じるか，何を見るか，何を考える」か。発問はいつ「開放的」となるか。発問はなんのために「開放的」とするのか。

ここで理解することを目指す，発問に関する「開放性」は，辞書的な定義で盡くされるわけでは全くない。もし，それで盡くされるとして満足するなら，この考察そのものが不要であろう。そうではなくて，むしろ，以上の辞書の説明を，最初の出発点あるいは手掛かりとしながらも，以上の辞書的説明では曖昧なままに留まっている「開放性」の意味を，発問のさまざまな具体的な在り方に即して，それらに現れてくる「開放性」の多様な現れを通して，「開放性」の変わらない意味と構造とを解明することが，ここでの考察の目標である。

§３．教材：『走れメロス』の梗概と発問の系列が直接かかわる作品部分

『走れメロス』は，詩人シラーの詩と古代伝説に基づく，小説家・太宰治の短編である。以下がその梗概である。

単純素朴な善人である牧人メロスは，正義感から，シラクスの王城に忍び込み，総ての人を疑う暴君デオニスの殺害を企てた。そのかどで，捕らわれ，処刑されることになる。メロスは，王に嘆願し，竹馬の友セリヌンティウスを人質に残し，三日後の日没までに帰らねば，友が処刑されるという条件で，釈放される。メロスは里に帰り，妹の結婚式を済ませた後，人質の友の命を救い，自らが殺されるために，再び，王のもとに急ぐ。しかし，その帰途，思わぬ数々の困難が試練として待ち受けている。メロスは疲労困憊，血だらけとなり，素っ裸に近い姿となって，日没の処刑に何としてでも間に合わせようと，刑場に向けてひた走る。その途上，セリヌンティウスの弟子フィロストラトスと出会う。

武田によって小学５年生の授業の教材とされた『走れメロス』の一節を，教室で用いられた形のままに，以下に収める。教材としての表記は，原作の表記とは多少異なっているところがある。

「『ああ，メロスさま。』うめくような声が風とともにきこえた。／『だれだ。』メロスははしりながらたずねた。『フィロストラトスでございます。あなたのお友だちセリヌンティウスさまの弟子でございます。』その若い石工も，メロスのあとについてはしりながら叫んだ。『もう，だめでございます。はしるのは，やめてください。もうあの方をお助けになることはできません。』／『いや，陽はまだしずまぬ。』／『ちょうどいま，あの方が死刑になるところです。ああ，あ

なたはおそかった。おうらみ申します。ほんのすこし，もうちょっとでも，早かったなら！』／『いや，まだ陽はしずまぬ。』メロスは胸のはりさけるおもいで，赤く大きい夕陽ばかりをみつめていた。はしるよりほかはない。／『やめてください。はしるのは，やめてください。いまはごじぶんのお命がだいじです。あの方は，あなたを信じておりました。刑場に引きだされても，へいきでいました。王さまが，さんざんあの方をからかっても，メロスはきます。とだけこたえ，つよい信念をもちつづけているようすでございました。』／『それだから，走るのだ。信じられているからはしるのだ。間にあう，間にあわぬはもんだいではないのだ。ひとの命ももんだいではないのだ。わたしは，なんだか，もっとおそろしくおおきいもののためにはしっているのだ。ついてこい！　フィロストラトス。』」（武田常夫，1964：123-124）

§4．教材にかかわる発問：武田による発問の全系列

以上の作品部分を，子どもたちと読解するにあたり，武田が創造した発問を書き抜いて示せば，以下の通りである。

『走れメロス』の問いの系列

朗読「『ああメロスさま』うめくような声が風とともにきこえた。」

1／うめくような声でいったのはだれですか？

2／フィロストラトスはどうしてこんなところへ立っていたんだろう。

3／フィロストラトスはなにをみていたろう。

4／メロスを待ちながらフィロストラトスは何を考えていたろう。

5／メロスが姿をあらわす一分一秒前のかれの気持は？

6／メロスはどんなかっこうで走ってきた？

7／このすさまじいメロスのようすをみたフィロストラトスはなんといったろう。

8／何故うめくような声で，「ああ，メロスさま」とだけいったのか？

9／メロスは「ひとの命ももんだいではないのだ」といったね。

　このことばの意味を考えよう。

10／メロスは以前こんなこといったことがあるだろうか。

11／「ひとの命」というのはなにをさしているのですか？

12／メロスはいま自分の命がもんだいなのですか。

　セリヌンティウスですか。

　二人のいのちですか。

13／メロスは何のためにはしっているの？

14／「わたしはもっとおそろしく大きなもののためにはしっているのだ」とメロスはいった。

だけどそれがどういうものかメロスにわかっていたのだろうか？

15／メロスはいつからそんな考えになったの？

16／「もっとおそろしく大きなもの」というメロスのことばをひきだしたのはだれ？

17／このフィロストラトスのことばのどこが，なにがメロスの心をうったのだろう。

18／フィロストラトスはいろいろなこといっているね。
どういうこといっているのだろう。

19／「それだからはしるのだ」とメロスはいった。これはいうまでもなくフィロストラトスのことばをうけたことばだ。「それだから」というのはなにをさしているのだろう。

20／「王様がさんざんあの方をからかっても」といったね。

21／セリヌンティウスの服装のことなどからかったの？
それとも，顔のことかな？...

22／王はどこにいる？

23／王にからかわれているセリヌンティウスはなんとこたえた？

24／群衆の面前で王にからかわれている友を思ったとき，メロスの心には，どんな思いが浮かんだろうか？

25／「私は，なんだか，もっとおそろしく大きなもののためにはしっているのだ」というメロスのことばの意味は？

§５．発問に学ぶ，発問の「開放性」の多様な次元

以下では，発問に即して，順次，発問の「開放性」の多様な次元を解明する。しかし，その前に，まず，この発問の系列の全体的性格について予め述べて，読者の注意を促しておかなくてはならない。それは，これらの問いは，現実の教室の授業で，子どもたちに向けて，その総てを残りなく発せられるべきものとして用意されている訳ではない，ということである。

武田は書いている。「どの問いをとり，どの問いを捨てるか，また，どんな新たな問いが創造できるか，それは子どもに対面してみなければわからないが，すくなくとも，この問いを順序正しくみんな口にしてしまうようだったら，その授業はだめだということだけはたしかだろう」(同前書，138)。

武田は，25もの発問を用意し，Ａ５版で40ページにもわたるその詳細な考察を為しながら，その総てを問うことは授業の失敗だと考えていたのである。何故そう考えていたかについては，後に考察する。ただ，「取るか，捨てるか」(取捨）は，子どもと対面してわかること，と考えられていたことに注目しておきたい。直ちに，準備した問いを総て問うと定めている場合との対比がここに現れている。そこで，

［開放性　1］ 用意した問いの系列について，(X) それらの問いを総て問うと固定的に定めている場合の閉鎖性（より少ない開放性）と，(Y) 用意した問いを採るか捨てるかについては，柔軟である場合の開放性（より多い開放性）と，その間に，一つの開放性の次元がある。

以下では，便宜上，「閉鎖性」と「開放性」とをもって，それぞれ，「より少ない開放性」と「より多い開放性」などの表現に代えることにする。また，ここでの番号［開放性　#］は，ここで取り上げる順序にしたがって付したもので，優先性とか重要性とかを示すものではない。

［開放性　2］ 用意した問いの系列について，(X) どの問いを採り，どの問いを捨てるか，について，予め定めている場合の閉鎖性と，(Y) 予めそれは定めず，子どもと対面した授業の場で，定まる／定める，とする場合の柔軟な開放性と，その間に一つの開放性の次元がある。

以上は，「タクト」としての沈黙と「機転のきいた話し方」の重要性についての，H. G. ガダマーの考え方（ガダマー，1986 : 22）にも，通じている。つまり，教師による発問は，「機転がきいた話し方」となっていなければならない，ということになる，と言ってよいであろう。これは，斎藤喜博が常日ごろから強調していた柔軟な「対応」（斎藤喜博，1969 : 132-149）の重要性とも通じている。もし，単に「折角用意し準備したのだから捨てるのは惜しい」などという理由で，その場では既に不要となった問いを，固定的に問うことに固執するならば，授業には緊張感が失われ，子どもが集中して思考することから妨げ，授業を駄目にしてしまうということにも成りかねない。

［開放性　3］ 授業の場で，(X) 用意した問いだけを問うことを考えている場合の閉鎖性と，(Y) その場で，新たな問いが創造されることを考えている場合の開放性と，その間に，一つの開放性の次元がある。

1）「うめくような声でいったのはだれですか？」

武田は，この問いについて，「この問いはきわめてやさしい問いである。全員『フィロストラトス』といっせいに答えるはずだ。」と書いている。そして，この問いには，それ以外の答えは考えられていない。問う教師は，正答を知っており，「やさしい問い」として問い，子どもたちが答えることに困難がないことを予期しつつ，正答としての答えを，子どもたちから期待している。そこで，

［開放性　4］ ある問いについて，問う者がその問いの答を知っているが，(X) それに答える者（子どもたち）が，その正答を答えられること，あるいは，その正答を答えられないこと，を当然のこととして予期している場合の閉鎖性と，(Y) それに答える者が，その正答を答えられるかどうかわからないでいる場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

［開放性　5］ ある問いについて，(X) 問う者が，正答を既に知っていて問うている場合で，正答が答える者から返ってくるかどうかを見ようとしているという場合の閉鎖性と，(Y) 問う者が，正答を知らないので問うている「真正の問い」の場合，どのような答えが返ってくるか予

想もつかないでいる場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

これは，メルロ＝ポンティの指摘した「知っている者が知らない者へ向かってなす質問」（メルロ＝ポンティ，1966：265）という「教師の問い」のありようをあらわにする次元である。彼の言う意味での「教師の問い」は，［開放性　5］の程度が低い問いである，と性格付けられるであろう。

2）「フィロストラトスはどうしてこんなところにへ立っていたんだろう。」

これは，小説の登場人物の行動について，「何故？」と聞いている，典型的な「何故の問い」である（Yoshida, A., 1992）。武田は，この問いに二つのねらいがある，と書いている。一つは，「こんなところ」という場所を明確にするねらい。もう一つは，「どうして」（"why"）という問いによって，子どもたちに，フィロストラトスの行動の経緯とその刻々の思いを自ら考えさせる，というねらい。後者は，教師の問いを切っ掛けにして，子どもが，「追求する」ことを始めるように促すことをねらっている，と言える。そこで，

［開放性　6］ある問いについて，（X）その問いに答えさせることで終わるのがねらいである場合の閉鎖性と，（Y）答える者が，その問いに答えようとすることで，新たな追求や探索を始めることになる，そのことを促すのがねらいである場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

もちろん，この問いの開放性は，答える者の追求や探索を促すことに成功することを保証してはいない。成功する場合も失敗する場合もある。そのことが，また，次の問いを，採るか捨てるかを，授業の現場で，決めさせることにもなる。そのまま放置することになる場合も，答えを教えることになる場合も，あるであろう。

3）「フィロストラトスはなにをみていたろう。」

これは，その問いの特性について私が既に詳しく論じた典型的な"What-question"（Yoshida, A., 1992）である。登場人物の「知覚／感覚・感情／思考」の経験の総体を問う問いである。言い換えれば，J. S. Bruner（1982）の新造語"*Perfink*"（perceive/feel/thinkを合体して一語としたもの）によって表される経験の総体を問う問いである。しかし，ここでは，「開放性」の側面からのみ考える。すると，この問いは，その小説・物語の脈絡からして，さまざまな物事が，当該登場人物にとって持つ意味と価値を考えることを求めていることがわかるであろう。しかし，その意味や価値を考えるべきことを明示的には，指示していない。つまり，例えば，「フィロストラトスにとって，一番気になっていることは何だったろう。そして，そうだとすれば，彼はなにをみていたろう。」といった具合に直接的に明示的には問うていない。したがって，この問いに対して，子どもは，どのように考えるべきか，どう考えると答えられるかについては，子ども自身が自分で考えるほかない，そういう性格の問いとなっている。武田は，「『夕陽をみていた』『メロスのくる方をみていた』『両方かわるがわるみていた』という答えがでるにきまっている。」としてい

る，その意味では，［開放性　5］については，開放性の程度は，低い問いだということになる。しかし，この問いのねらいは，「フィロストラトスの内面の苦悩，焦燥，懐疑，そういったさまざまな彼の情念を鮮明にうかびあがらせ」ることにある。この課題を，子どもたちが達成するかどうかについては，武田も確かな思いを抱いてはいない。その点に関しては，［開放性　4］の程度は高いということになる。また，それだからこそ，以下の問いが用意されるのである。さて，そこで，

［開放性　7］ある問いについて，(X) その問いに答えるためには，どのように考えればよいかを明示的に指示して，答えを求める場合の閉鎖性と，(X) どのように考えればよいかを，少なくとも明示的には指示しないでおく場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

4）「メロスを待ちながらフィロストラトスは何を考えていたろう。」

これも，3）と同様に，典型的な“What-question”である。しかし，3）の問いとは異なって，「メロスを待ちながら」と，限定を加えている。その限定は，状況の限定であるが，さらに明示するなら，「フィロストラトスがメロスを待ちながら」という，当該人物の置かれた状況の限定である。すなわち，この問いは，明示的ではないにしても，当該人物の経験を考えやすいように，子どもの思考を導くはたらきをもっている限定つきである。しかも，“Perfink”（「知覚／感覚・感情／思考」）のうち，3）の知覚から，4）では，「思考」へと，焦点を移行させている。そこで，

［開放性　8］ある問いについて，問題となっている当該人物の“perfink”を問うにあたって，(X) その人物の置かれた状況について，限定（例えば，「メロスを待ちながら」）を加えた上で，問う場合の閉鎖性と，(Y) そうした限定を加えずに問う場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

この観点からすると，問い4）は，問い3）よりも開放性を減じて，しかも，同一人物であるので，主題とする“perfink”を，「知覚」から「思考」へと移すことで，平板化を避けている，ということも言えよう。そこで，

［開放性　9］問いの系列において，直前の問いに変化を与える際に，限定条件を変化させるだけで，(X) 直前の問いで主題となっていた“perfink”（知覚／感覚・感情／思考）について，そのまま変化させずに，問うという場合に閉鎖性と，(Y) 主題となっていた“perfink”も変化させるという場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

この次元の変動（variation）は，次の問い5）においても，加えられている。

［開放性　9］の次元を考慮すると，知覚／感覚・感情／思考／を「知感思」（“perfink”）として，これら三者の統合性・同時性・一体性を主張しそのことを気づかせることも必要であり大切であるが，しかし，それと同時に，発問および発問系列に多様な「開放性」を可能にするためには，それらの間の変容を考えやすくするために，旧来のように，「知覚／感覚・感情／思考」と弁別して考えておくことも，また大切であり必要である，ということがわかる。また，「知感思」

（“perfink”）ととらえておくことで，発問者に，「知覚，感覚・感情，思考」の三者のいずれをも，不注意からは，落すことのないように留意させることができる，と考えられる。

5）「メロスが姿をあらわす一分一秒前のかれの気持は？」

この問いもまた，“perfink”を問う“What-question”である。そして，今度は，限定を客観的な時間によって，行っている。すなわち「メロスが姿をあらわす一分一秒前の」という限定である。この限定は，もちろん，表面上は客観的な時間であるが，子どもは，そこに，その客観的な時間が，「フィロストラトスがメロスを待つ時間」としての経験された主観的な時間としては，どのような意味をもつかを考えられなければならない。それと同時に，この問いでは，“perfink”に関しては，3）の「知覚」，4）の「思考」に対して，「感覚・感情」（feeling），つまり「かれの気持ち」に移行していることがわかる。そこで，

［開放性　10］ある問いについて，問題となっている当該人物の“perfink”を問うに当たって，(X) そのperfinkの時間の限定（「メロスが姿をあらわす一分一秒前の」）を加えた上で，問うという場合の閉鎖性と，(Y) そうした限定を加えずに問う場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

［開放性　11］問いの系列において，“Perfink”（「知覚／感覚・感情／思考」）について問うにあたって，「知覚」，「思考」，「感覚・感情」という順序を守って問うという場合の閉鎖性と，その順序については，全く自由である，という場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。ちなみに，可能な順序は3！（＝6）通り存在する。

6）「メロスはどんなかっこうで走ってきた？」

この問いには，本文を読んでいる子どもたちは容易に答えることが予期されている。［開放性　4］の程度の低い，閉鎖的な問いである。そのねらいは，共に確認することにある。

7）「このすさまじいメロスのようすをみたフィロストラトスはなんといったろう。」

武田は書いている。「『「ああ，メロスさま」，とうめいた』と子どもたちは答える。いままでの作業はすべてこの問いが子どもたちに正確につきささっていくために設定したものだといってもいいくらい，わたしはこの発問に重要な意味をこめている。」（同前書，136-137）と。

しかし，この問いとそれに対する応答そのものは，言葉の上では，問いと答えの対応が，これ以外にありえないという意味では，［開放性　4］の程度は低い問いである。ねらいは，この問いによって，子どもたちの追究が，フィロストラトスの内面の苦悩へと的確に向かうかどうか，それは，武田には予期できていない。その意味では，［開放性　6］の程度の高い問いである。

8）「なぜ，うめくような声で，『ああ，メロスさま』とだけいったのか？」

武田は書く。「フィロストラトスのうめきににたことばには，いままでの学習で追求してきた彼の内面の苦悩のいっさいがこめられていることをここではっきりとおさえたい。」（同前書，138）。この問いは，表面的なやりとりに終わる危険性を孕（はら）んだ「何故」の問いである。

しかし，武田のねらいは，「フィロストラトスの内面の苦悩の表現／流露」として「うめきににたことば」をとらえることにある。そして，そのことを子どもに覚らせるために，加えたことばが，「だけ」という表現である。つまり，もし，彼の苦悩がそれほどまでに深くないならば，もっと多くのことを言ったかもしれない。また，うめくような声では言わなかったかもしれない。例えば，明るい声，静かな声，冷静な声などでありえたかも知れない。そうした，さまざまな可能性を背景・地平に置いて，「ああ，メロスさま」とだけいった，ということの意味を問うているのである。この問いは，暗黙のうちに，その状況で彼のことばとして，ほかにもあり得たことば，を想像させ，そして，それら想像されたことばが，その場に如何に似つかわしくないかに気付かせることによって，その声が「思わず発せられたうめき声」であることにも注意を向けさせ，そうすることで，このことばを「フィロストラトスの内面の苦悩の表現／流露」としてとらえさせることにある。そこで，

［開放性　12］ある問いについて，(X) ある一つの現実性を示し，「何故」と，その現実性の理由あるいは原因を問うという場合の閉鎖性と，(Y) それが，「何故」ほかならぬその一つの現実性以外ではあり得なかったのか，を問うことにより，暗黙のうちに，他の多くの可能性を考えさせ，そうした多くのあり得たもろもろの可能性を背景とし，地平に置くことによって，その一つの可能性としての現実性の意味を考えることへと誘うという場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

9）「メロスは『ひとの命ももんだいではないのだ』といったね。このことばの意味をかんがえよう。」

これは，単なる修辞的な問いあるいは呼びかけであり，子どもたちへの提案である。もちろん，子どもたちからは，肯定的な答えを期待している。その意味では，［開放性　4］の程度は低い問いである。しかし，それによって何らかの内容的な解明が行われることになるわけではない。その意味では，あくまで「問題提起」としての問いである。これは，「まだ発問にはなっていない」と，武田は言う。

10）「メロスは以前こんなことをいったことがあるだろうか。」

武田は書いている。「この問いには手ごたえがあると思う」と。この問いは，構造的には，問い8）と似ている。メロスが，「その時」，「こんなこと」つまり「ひとの命ももんだいではないのだ」という言葉を吐いたという事実を，一つの現実として提示し，まずそれに注目させ，その上で，では，「その時」以外に「こんなこと」を言った可能性がありえたか，と問う。そうすることで，「こんなこと」を言った可能性が無いことに気付かせることになる。そして，そうすることで，ほかならぬ「その時」が，メロスにとってもつ意味の重大さに気付かせる，という構造をとっているからである。つまり，現実性の提示，その現実性の背景にありうる可能性の想像，そのようにして想像された多様な可能性を背景においたときの，ほかならぬその現実性に現れて

くる意味への覚醒，それを促す問いなのである。ちなみに，空間についても，まったく同様の問いが可能である。たとえば，「その場」以外で，「その空間」以外で，「あることが」起こり得たか，と問うことも可能である。そこで，「時間」のみでなく，「時空」（時間空間）に関わる問いとして定式化しておく。

［開放性　13］ ある問いについて，(X)「ある時空における一つの現実」を採り上げ，その意味を問うという場合の閉鎖性と，(Y)「ある時空における一つの現実」を示し，その現実性が果たして「ほかの時空にもあり得たか」と問うことによって，暗黙のうちに，多くの「ほかの時空」においてあり得た可能性（可能な現実）を考えさせ，そうした多くのあり得たもろもろの「ほかの時空」の可能性を，背景（地平）として置くことによって，それらの可能性のうちの，一つの可能性としての「ある時空」の現実の意味を考えることへと誘う，という場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

11)「『ひとの命』というのはなにをさしているのですか？」

ちなみに，英訳では“one man's life”（McCarthy, R., 1988 : 131）となっている。が，原文は「ひとの命」となっていて，単数とも複数とも分からない。そこで，その指示するものが，何であるかも曖昧となっている。その確認のための，問いである。英訳では，少なくとも日本語原文よりも，曖昧さが少ない。そこで，日本語の場合，a）セリヌンティウスの命，b）自分の命，c）二人の命，d）二人をふくめた人間の命，e）個人を越えた人間の命，などの可能性がある。これに対して，英訳の場合，英語の表現そのものによって，c）d）e）の解釈の可能性は予め取り除かれてしまうであろう。

［開放性　14］ ある問いにおいて，「これは何であるか？」と問うとき，(X) 疑問の余地なく，一つの答えしかないという場合の閉鎖性と，(Y) 幾つもの答えの可能性が残されているという場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

12)「メロスはいま自分の命がもんだいなのですか。セリヌンティウスですか。二人のいのちですか。」

この問いは，問い11）を受けて，「いま」という時点における，メロスにとっての，選択肢を示した問いである。その意味で，問い５）と同様に，時間を一点に絞って，その時点における事態を問うている。この意味で，この問いは，［開放性　10］については，閉鎖的である。また，二つの選択肢を示して問うている。これは，通常の意味での“open question”とは対比的な，多肢選択（この場合は，二肢選択）の問いである。その意味でも，この問いは，比較的閉鎖的であり，開放性が少ない。

［開放性　15］ ある問いにおいて，少数の選択肢を示して，その中から選択させることによって解答させるという場合の閉鎖性と，選択肢を示さず，解答者の自由に任せる「自由記述」の解答をさせるという場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

この［開放性　15］の次元上に位置付けるなら，「正誤」，「諾否」，「賛否」などを問う「二肢選択」的な問いの場合は，「正誤／どちらとも言えない」，「諾否／どちらとも言えない」，「賛否／どちらとも言えない」などを問う「三肢選択」的な問いの場合よりも，開放性が少なく，さらに，後者も，自由な記述を求める問いの場合よりも，開放性が少ない，と考えてよいであろう。

13)「メロスは何のためにはしっているの？」

「はしっている」という言葉によって，時間的には，「今」という時間に限定していることが，暗黙に含意されている。「何のために」という問いは，（Schutz, A. and Luckmann, T., 1989, 84-89）によれば，「理由動機」（because-motive）（例えば，「何のために傘を持って出かけるの？」という問いに対して，「雨が降っているから傘を持って出かける」）と「目的動機」（in-order-motive）（例えば，「雨に濡れないように傘を持って出かける」）のいずれかによって，答えられるという。そのことを考慮するなら。

［開放性　16］「何のために･･･？」という問いにおいて，（X）目的動機あるいは，理由動機のいずれか一方のみを問うていることが明示されている場合の閉鎖性と，（Y）目的動機あるいは，理由動機のいずれを問うているかが明示されていない場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

後者の明示されていない場合には，答える者は，そのどちらで答えるかを，自らの選択で選ぶ自由をもっている，という意味で，開放性がある，と言えるであろう。

14)「『わたしはもっとおそろしく大きいもののためにはしっているのだ』とメロスはいった。

だけどそれがどういうものかメロスにわかっていたのだろうか？」

この問いは，「もっとおそろしく大きいもの」が何であるかを直接に直ちに問うているわけでなない。少なくとも表面的には，単に，「わかっていたか，あるいは，わかっていなかったか」ということ，つまり，「肯定と否定」の選択を迫る問いとなっている。その意味では，開放性の少ない問いである。ただし，この後に続く問いの系列から明らかになるように，この問は，その「もっとおそろしく大きいもの」の内容に迫るための問題提起の問いとなっているのである。

15)「メロスはいつからそんな考えになったの？」

ここで再び，時間の問いとなる。「今」のメロスの考えはわかった，では，その考えは，いつからメロスの考えになったか，というのが問いである。この問いに答えるためには，これまでの経緯を，時間を追って，メロスの経験に即して，次々に検討することが必要となる。それは，結局，これまでのメロスの経験の流れ全体を時間的に追うことを意味する。その意味では，一見単純に見えるこの問いは，開放性が極めて大きい。例えば，「メロスは，妹の結婚式の時，そんな考えになっていただろうか？」という問いよりも，答え手に，はるかに多くの時点でのメロスの考えを検討することを求める，という意味で，開放性が大きいことは，明らかであろう。そこで，

［開放性　17］ある状態が生じた時についての問いにおいて，（X）「これこれの時点で，この状

態は生じていたか」と問う場合の閉鎖性と，(Y)「この状態は，いつの時点で生じたか」と問う場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

16)「『もっとおそろしく大きなもの』というメロスのことばをひきだしたのはだれ？」

この問いも，『もっとおそろしく大きなもの』の内容を明らかにすることを目指している一連の問いの一つである。メロスの「考え」の内容を明らかにするために，その「考え」を表明するメロスの言葉をとらえ，その言葉を吐いたメロスの思いを想像し，その思いをメロスに持たせるにいたった事物は何か，あるいは人間は誰か，を問うという問いとなっている。この問いも，「Aであるか？」:「肯定／否定」という形の問答でもなく，「Aであるか，Bであるか？」:「Aである」「Bである」「どちらでもない」などという形の問答でもない。その意味では，探索すべき可能性の範囲が広いままであるという意味で，「開放性」が大きい。そこで，

［開放性　18］ ある問いについて，(X) 肯定あるいは否定で答えられる問いである場合，あるいは，示された選択肢のうちから選んで答えられる問いである場合の閉鎖性と，(Y) 答える者が，自ら，答えを考えて答えなければならない場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

この［開放性　18］は，質問について，通常，「開かれた問い」(“open question” あるいは，“open-ended question”) と呼ばれている問いの在り方の形容に用いられる場合の，「開かれた／開放的な」という次元に，ほぼ相当している，と言ってよいであろう。

17)「この，フィロストラトスのことばのどこが何が，メロスの心をうったのだろう。」

この問いの暗黙の前提は，「フィロストラトスのことば」の総てが，メロスの心をうったわけではない，ということである。そこで，そのいずれかの部分だとすれば，どの部分か，とたずねることによって，幾つかの部分の一つ一つに，注目し，考えるように促すという問いとなっている。

ここでも，［開放性　18］の次元上では，比較的「開放的」な問いである，ということになるであろう。

18)「フィロストラトスはいろいろなこといっているね。どういうこといっているのだろう。」

これは，問い17) で，子どもが始めるはずの探索，検討を，さらに具体的に指摘して，探索を促す問いとなっている。もっとも，この問いそのものは，まだ，選択肢を示すには至っていない。この問いに触発されて，教師と子どもは，選択肢にもなり得るフィロストラトスの言葉を，列挙することになる。その意味では，この問いは，その列挙の作業，選択肢の選定を，促す問いともなっている。選ぶべき選択肢を作り出す作業。さらに，その選択肢から，問い17) への解答を出す作業をも促している。しかし，表面上は，選択肢の発見，列挙，整理，のみを求めているに留まる問いである。この問いは，「開放性」に関しては，選択肢を直接示して選択を迫る形の，後にくる問い21) よりも，「開放性」が大きいと言えるであろう。

19)「『それだからはしるのだ』とメロスはいった。これはいうまでもなくフィロストラトスのことばをうけたことばだ。『それだから』というのはなにをさしているのだろう。」

この問いは，直接的には，「それだから」という言葉の指示する内容を問うている。しかし，問う者の意図は，問い25）に向けての布石となっており，言わば，全体的構図を描く，下地の一部を構成している。問いとしては，「指しているのは何か」と問うだけで，それ以上の指示や選択肢を与えることを控えているという意味で，［開放性　15］の高い問いとなっている。ただし，言葉を挙げて，その言葉が「なにをさしているのだろう」と問うことによって，焦点化している点では，例えば，この場合，単に「…。このことば何を意味するだろう。」という問いに比べれば，開放性が少ない。

20)「『王さまがさんざんあの方をからかっても』といったね。」

これは，本文の叙述の一部を採り上げ，その内容を確認している問いである。その意味では，「肯定／否定」で，つまり，「いった／いわない」で，答えられる，二肢選択の開放性の少ない問いである。しかし，この問いのねらいは，子どもの注意を，このことばに向けさせるということにある。その意味では，限定的で閉鎖的な問いとも言える。

21)「セリヌンテイウスの服装のことなどからかったの？　それとも，顔のことかな？」

この問いは，問い20）を受けて，さらに，具体的に二つの選択肢を設けて，そのどちらであるかを問う，閉鎖的な問いである。しかし，この問いで与えた二つの選択肢は，いずれも，不適切な選択肢であって，子どもは，この二つの選択肢を不適切であるととらえて，否定し，さらに，新たに，「からかう」の中身を出すことが期待されている。その意味では，この問いは，一見，選択肢を与えているようにみせながら，実は，「何をかかったの？」という問いと，その働きにおいて等しいのである。武田は書いている。「子どもはおそらく終わりまでわたしのことばを聞いてはいないだろう。『ちがう，ちがう，そんなことじゃない』とかならずくる。では，なにをからかったの？　王は。」つまり，この問いは，問う者のねらいとしては，子どもたちを挑発して，「では，なにをからかったの？　王は。」と尋ねる切っ掛けとすることにある。その意味では，この問いは，この問いで終わることをねらいとしてはいないのだ。その意味で，［開放性　6］の次元で，開放的な問いなのである。

22)「王はどこにいる？」

これは，原文には全く叙述されていない内容についての問いである。原文には，王がどこにいるかなどということには，全く触れられていない。したがって，文字どおり原文に即して，そこに留まっている限りは，言わば答えようのない問いである。にもかかわらず，武田のいう通り「作品の前半でよみとった王のイメージをここで十分参加させ」るならば，「おそらく大勢の臣下にとりかこまれて，高い王座からセリヌンティウスを見下しているはずである。」というようなイメージが共有されやすいであろうことも，また，容認されるであろう。ここでは，「高い王座」

という場所が正しい唯一の答えとして得られることが問題なのではなく，王とセリヌンティウスとの対決の場の緊迫した雰囲気に相応しいイメージが描かれるということなのである。そして，「高い王座」という場所は，そうした条件を満たしたイメージを描くに相応しいという限りにおいて，適切で正しい答えなのである。そして，「高い王座」に限らず，そのような条件を満たしたイメージを，子どもが描けた場合には，逆に，そのような王の性格や二人の緊迫した対決の雰囲気や，あるいは，二人のメロスに対する思いの相違，さらには，それぞれの人間一般に対する思いの相違というものを，子どもが具体的につかんでいることが，教師に示されることになる，という構造と意味をもっている。その意味では，本文中から見いだされる唯一の正しい答えはないが，しかし，上の条件を満たさない不適切な答えはある，という性格を，この問いはもっている。

これは，インガルデンの言う「無規定箇所」"Places of Indeterminacy"（Ingarden, R., 1973 : 53-55）の「具体化」を促している問いだ，とも理解される。したがって，その「具体化」としての答えには，インガルデンによれば，「許容できる」(permissible）答え，「許容できない」(not permissible）答え，そして，「望ましい」(desirable）答え，があり得る。そして，武田の読みに従えば，この「無規定箇所」は，「高い王座」として具体化されることが，これまでの作品の読みに照らして，最も「望ましい」ということになる。この問いは，作品の「無規定箇所」の「望ましい」「具体化」を求めている問いである，と理解される。そこで，

［開放性　19］ 文学作品の理解と解釈を問う問いで，(X）本文に照らして，正しい答えが既に定まっている「規定箇所」を述べることを求めて問う場合の閉鎖性と，他方，(Y）「無規定箇所」の「具体化」を求める問いで，単に「許容できない」具体化を避け「許容できる」具体化を答えるだけでなく，さらに，「望ましい」具体化を答えることを求めて問うという場合の開放性と，この間には，「開放性」についての一つの次元がある。

これは，読み手の受容作用による芸術作品の完成を求める問いの開放性である。

23)「王にからかわれているセリヌンティウスはなんとこたえた？」

この問いに対する答えは，「『メロスはきます』とだけこたえてあとはないもいわない」であろう。もし，答えとして，「『メロスはきます』とこたえた。」を求めているのであれば，本文の文章の確認を求めているに過ぎない。しかし，本文に「『メロスはきます』とだけこたえ，」とあるのを読んで，「『メロスはきます』とだけこたえてあとはないもいわない」と読み，さらに，その「あとはなにもいわない」ことの意味を，「なにもいう必要がないからだ」，「メロスはかならずくる，と信じていたからだ」と読みとること，そして，そのように答えることを，子どもに期待してなされた問いである，とするなら，この問いも，［開放性　19］の意味で，開放性の高い問いだ，ということになろう。

武田の言葉，「わずか数行の文章から，刑場の情景，王の姿，それに静かに対して動じないセ

リヌンティウス，そうした，人間のいのちをかけた，息づまるような対決の光景を読みとるためには，ここは話し合いで展開していくしかない。」（前出書，158ページ）を考えてみると，ここで，武田が目指しているのは，先に指摘したとおり，「無規定箇所」の「望ましい」具体化であることは，明白であろう。

24)「群衆の面前で王にからかわれている友を思ったとき，メロスの心には，どんな思いがうかんだだろうか？」

この問いは，主人公があることを「想像」した時点に時間を狭く絞って，その時点における主人公メロスの「感情／思考」を尋ねる問いである。その意味では，そのような限定を加えない場合に比較して，［開放性　10］は，低い問いである，と言ってよいであろう。しかし，ここで，「想像」したということが，本文に描かれているわけではない，したがってまた，その時点でのメロスの「感情／思考」も本文には明示的には描かれていないのである。その意味で，この問いで求められているのは，問い22）と同様に，「無規定箇所」の「具体化」である，と言える。その意味では，［開放性　19］の高い問いである。

25)「私は，なんだか，もっとおそろしく大きいもののためにはしっているのだ」というメロスのことばの意味は？」

この問いへの答えは，「信実（sincerity/honesty/faithfulness/fidelity）だ」である。しかし，武田は，授業のこの時点で，この問いを発して，子どもたちから，この答えを得ることを，期待している訳ではない。

武田は書いている。「『もっとおそろしく大なもの，というメロスのことばの意味は？』という発問を，最後にしなければならない授業展開は最低の場合だとわたしは思いたい。ほんとうはここまで引きずって来なくても，その途中で，いくらでもぶつかっていく場合はあるはずだ。わたしの教材解釈，わたしの展開の方法が正確ならば，その機会はかならず生まれるはずだ。そして，そこで子どもとの対面，子どもとの勝負が実現したとき，この一時間は生きたものになる。いたれりつくせりのおぜんだてをつくって，その通りにことをはこんでいくような一時間であったら，それは破綻のない授業ではあろうけれど，激突も，発見も生まれない。子どもの精神のゆれうごきや緊張も生まれない」（同前書，163-164ページ），と。

以上の意味では，この問いは，用意されてはいるが，少なくとも，この時点で，問われるような状況にならないことを願って，つまり，捨てられるような状況となることを願って，用意されているのである。そこで，

［開放性　20］ある一つの問いを用意した場合，（X）必ず，その問いを問うことを想定して用意している場合の閉鎖性と，（Y）その問いを，問うかもしれないが，問わないかもしれない，と考えながらそれを用意している場合の開放性と，この間には，「開放性」について，一つの次元がある。

§6．発問における「開放性」の意味と構造：『走れメロス！』の授業に向けた武田の発問の全系列に学ぶ

この解明では，括弧に入れられた前提として，優れた授業実践者であった武田常夫の優れた作品としての授業案，すなわち，『走れメロス！』を教材として創造された発問系列全体とそれを構成する発問の一つ一つをとらえ，そこに，発問における「開放性」の具体的な姿を見ることに努めてきた。

これまでの解明から，ここで志向している「開放性」には，次のような層的な階層的な構造を認めることができる。すなわち，まず，相対的に具体的なひとつの層，例えば，「走れメロス！」を教材とする発問の一つひとつを構成要素とする層における「開放性」を考えることができる。一つひとつの「発問」は，それぞれに「開放性」を体現している，ととらえることができる。そこで，具体的な発問の一つひとつが体現している「開放性」を主題化し，想像自由変更によって，ある抽象化を行い，より抽象度の高いそれぞれに［開放性＃］が得られる。［開放性＃］は，それぞれに，「開放性」と「閉鎖性」を両極とする，一つの次元を明示化し，主題化して，言葉に表現している。この主題化は，「発問」一つに対して，必ずしも，一つの次元とは限らない。そのようにして得られた［開放性＃］を構成要素とする集合の層が得られる。具体的な発問を要素とする集合の層と［開放性＃］を要素とする集合の層とは，言わば，二層的構造を成している。例えば，具体的な一つの層にみられる，一つひとつの発問ｂ）は，より抽象的な層における，ある［開放性＃］を具体化していると，まずとらえられる。そして，一つひとつの具体的な発問ｂ）から，その内容や形式を多様に想像自由変更することにより，抽象性を高めて，それぞれに秘められた「開放性」を主題化し，明示化して，不変の，あるいは比較的安定した，本質としての［開放性＃］を解明すること，それが，これまで試みてきたことである，と私は理解する。発問ｂ）と［開放性＃］との対応は，一対一ではなく，一対多である。そして，その一つの層における「開放性」は，それよりも相対的に抽象性のより高い層，例えば，幾多の［開放性＃］から成る層における「開放性」を多様に具体化した姿として，見ることができる。言い換えれば，具体的な発問において体現されている「開放性」を，より一層抽象的な形に明示化し主題化して，定式化したのが［開放性＃］であり，そのようにして，「開放性」の次元を，多様な［開放性＃］において，定式化してきた。この構造において，比喩的には，発問ｂ）は［開放性＃］の次元に位置付けられる一つの具体化であり，その次元上の一点へのひとつの射影である，とも言ってもよい。それぞれの層においても，それぞれの「発問」が体現している要素「開放性」，あるいは要素［開放性＃］が定式化している「開放性」は，それぞれの意義に関してばかりでなく，抽象性の度合いに関しても，相互に異なることは，言うまでもないであろう。

さて，次に，それぞれの要素［開放性＃］は，今度は，さらに一層抽象性を高めた要素「開

放性X」の，一つの具体化であり，いわばその一つひとつの射影である，という構造を構想することができる。多くの［開放性＃］は，それらの［開放性＃］を通して，想像自由変更により，いわば理念的な，「開放性X」を透視・本質直感するための，それぞれ，一つひとつの具体的典型，一つ一つの射影，あるいは，側面や契機を成している，と構想することができる。そこで，われわれは，まず，射影として見なされるさまざまな［開放性＃］から，そのさらに上層に，より抽象的で理念的な「開放性X」を直感し，解明し，構成し，明示化し，定式化し，さらに，その意味と構造を考察することをめざす。そして，終わりに，「開放性X」の内的地平と外的地平とその意味と構造の考察を試みることにする。

ここで，「開放性X」は，「発問と発問系列」に現れた，教師と子どもたちの人間関係，教師と子どもの人間理解の方法と内容，作品理解の方法と内容などにおける，「開放性」の意味と構造の解明へと，さらにつながって行くであろう。

そこで，まず，第一に注目すべき点は，武田常夫の作品，「走れメロス！」の教材研究にまつわる，豊かな一つひとつの発問ｂ）とその集合も，また，既に解明された一つひとつの［開放性＃］とその集合も，確かに，それなりに内容が豊かではあるが，しかし，それぞれの集合は，それらの具体的な要素だけで，その総てが尽くされているわけでは決してない，ということである。むしろ，「開放性X」の具体化として，あるいは射影として，［開放性＃］とその集合も，発問ｂ）とその集合も，ともに，それぞれに，原則として無尽蔵であり，無限集合である，というべきであろう。このことは多言を要しない。武田の25の発問が，相互に異なりいかに多種多様であろうと，可能な発問の総てを尽くしている筈がない。さらに，発問は，限りなく，多種多様に尋ねることができる。それだけでなく，原則として，既存の発問を元に，必ず新しい問を少なくとも，一つは創造することができる，という意味でも，可能な発問の集合は，無限集合である，と言える。

それは，人間を開放する仕方が，同様の理由から，無尽蔵であろうのと同様である。これは，既存の開放の仕方のうえに，さらに新しい開放の仕方が見いだされ，開放の方法の集合は無限である，と想定されるのと，同様である。

したがって，その限りで，言うまでもなく，以上の解明が，「開放性」の総ての層，側面，契機などを，尽くしている訳では決してない。しかし，われわれのこれまでの解明において，解明の対象となった「発問および発問系列」は，武田の優れた発問芸術の作品であるということによって，少数ではあるが，その解明によって，「開放性」の多種多様な現れを具体的に見ることを可能にする，適切な標本である，とも理解される。またここでの解明が，少数の発問と一つの発問系列に即した解明に過ぎなくとも，発問と発問系列における「開放性」の主要な側面に触れる解明をめざし，またそれなりに，「開放性」の少なくとも骨格的構造の素描を可能としている，

と考えたい。以上の解明の意味を，以上のように，私は考える。

さて，要素［開放性＃］の集合の層を見いだしたお陰で，「走れメロス！」という作品に狭く制約されないで，他の作品あるいは教材に対しても，「開放性」を実現する発問および発問系列の創造を，示唆することができるようになった，とも考えられる。言い換えれば，［開放性＃］の集合の層は，広く，その他の教材にかかわる発問の理解および創造のための，少なくとも具体的な示唆として生かす可能性が生まれた，と考えられる。［開放性＃］を，抽象性，開放性に関して，自由に想像変更することにより，発問創造におけるいわば「文法」の種子，萌芽，あるいは原型が生み出された，とも考えたい。

次に，注目すべき点は，武田の発問と発問系列において，それらが，「開放性」の具体化の一つの層に属すると構想したとしても，「開放性」という点で，総ての発問が，同じ程度に「開放的」である，という訳では決してない，ということである。また，発問系列のうちの発問のすべてが同様に開放的であることが望ましい訳でも，あるいは同様に閉鎖的であることが望ましい訳でもない，とも考えられることである。武田は，「開放性」に関して，同じ程度を維持しようとしている訳ではない。むしろ，「開放性」に関して，多様な変容を実現しており，また，実現しようと努めているもの，と考えられる。

ここで，W. ジェームスの，教師への処方箋として書かれた次の言葉が想起される。

「主題（the subject）が自ずから新しい局面を示すようにしなければなりません。新しい問いを促すように。一言でいえば，変化するように。変化しない主題からは，注意が，さ迷い去って行くことは避け難いのです。このことは，感覚的な注意の最も簡単な場合で，試すことができます。紙か壁の表面上の小さな『点』にじっと注意を向け続けることを試みてご覧なさい。間もなく，次の二つのうちのどちらかが起こることに気がつくでしょう。つまり，第一には，視覚野がぼやけるということです。その場合は，何もはっきりとは見えなくなってしまいます。あるいは，第二には，いつの間にか，知らないうちに，その該当する『点』を見ることを止めてしまっていて，何か別のものを見つめて居ることになる，ということです。しかし，もし，その『点』について，次々と自ら問いを発してみたとしましょう。例えば，その『点』は，どの位大きいのかなとか，どれ位遠いかなとか，どんな形をしているかなとか，どんな色合いをしているなか，とかです。言い換えれば，それをひっくりかえして，それについて，さまざまな仕方で考え，その途中で，それと連想するものを考えることにするならば，比較的長い間，あなたの心をそれに向けておくことができます。これこそが，天才がやることです。彼の手にかかると，トピックが，きらめき，そして，育つのです。このことこそが，すべての教師があらゆるトピックについて為さねばならないことなのです。」（James, W. 1958 : 79-80）

同様の指摘は，James, W.（1981/1890 : 400-401）にもなされている。

「問い」は，つぎつぎに，新たな事物，物事，現象，出来事，事柄，要素，側面，契機，など

を主題化する。そうすることによって，優れた「先生」であった武田は，その「問い」を多様に変化させることにより，「生徒」の世界を豊かにすることを目指していたのである。

ある発問の「開放性」は，その発問を含む発問系列全体における他の発問の「開放性」によって変動する。また，それぞれの発問の「開放性」は，それぞれに，発問系列全体の「開放性」を左右している。このことを，考え合わせると，ある単一の発問を，発問系列全体から孤立させてとらえて，その発問の「開放性」の程度の適否を論じただけで総てを論じ切ったとすることは，明らかに不適切であろう。一つの発問の「開放性」の適否は，その発問が位置付けられている発問系列全体の中でのその発問の「開放性」の意味を考えて，また，発問系列全体の「開放性」の意味を考え合わせて，判断されなければならない。

むしろ，一つひとつの発問の「開放性」には，変動／変化／変種があり，発問系列全体の中で開放性の程度が多様であり，そのことによって，触発される経験が多彩で豊かであるということが大切なのではないか，と考えられる。開放性そのものの適否，あるいは，閉鎖性そのものの適否を一律に断ずることはできないのだ，と考えられる。

そこで，発問系列における開放性の変動に関しても，「開放性」の次元を考えることができる。

［開放性　21］ ある発問系列が，幾つかの主題（例えば，メロスの内面，セリヌンティウスの内面，王の内面，など）についての部分系列から構成されている場合，(X) どの部分系列についても，その「開放性」の変動が1方向的である（例えば，開放から閉鎖へ，あるいは，閉鎖から開放へ，など二つのうちのどちらかだけの）場合の「閉鎖性」と，(Y) その「開放性」の変動が柔軟に，2方向的である（例えば，開放から閉鎖，および，閉鎖から開放へ，などの二つのどちらもの）場合の「開放性」，この間には，「開放性」について，一つの次元がある。

後者の場合，発問系列全体に関しては，開放性の単なる変動に留まらず，時間の流れに沿って，その変動にある種の律動が生まれる可能性がある，と考えられる。

そもそも，教師による創造的な発問と発問系列の目的は，多種多様な［開放性＃］の多様な程度の発問を問い，子どもが作品を読み，その発問と発問系列に即して，「見る／感じる／考える」経験を通して，作品の世界に入ることを学び，ひいては，将来，別の作品の読みにおいても，子どもが，かつて問われた経験のある発問と発問系列を自ら問い，それぞれの作品の世界に，独りでも入り込み，住み込むことができるようになる，ということである。そして，さらに，そのような多くの読みの経験を通して，より一層自立した読みの世界へと，子どもたちを導き入れることにある。したがって，子どものこれまでの読み経験の現実の在り方に即して，その目的が達成される限りにおいて，多様な［開放性＃］の多様な程度の発問の適否が問われる。上記の目的を離れて，「開放性」そのものの適否が，孤立させられて，問われるのではない。

さて，暫定的に，直感的に，解明された幾多の［開放性＃］から見えてきている「開放性X」

とは，何か。それは，（主体によって知覚／感覚・感情／思考されている）可能性からの，主体による選択／決定／発見／創造の可能性が相対的に大きいことである，と言えるのではないか。ここで，主体とは，ある場合には，教師であり，あるいは，生徒／子どもであり，あるいはまた，その両方である。そして，それに対応して，「閉鎖性」とは，（主体によって知覚／感覚・感情／思考されている）可能性からの主体による選択／決定／発見／創造の可能性が，制約されていて相対的に小さいことである，ととらえてみたい。

発問および発問系列の創造にあたって，主体によって知覚／感覚・感情／思考される可能性の種類は多種多様である。そして，それらの可能性のうちから，主体によって選択する可能性の制約あるいは許容の程度の在り方も，多種多様であって，しかも，その程度も多様である。したがって，発問および発問系列に体現される「開放性」の具体化とその現れ方は多種多様であり，「開放性」は多様な程度において，それぞれの発問と発問系列に現れる。

発問および発問系列における「開放性X」とは，現実性，現実の発問の言葉そのものの在り方というよりも，それらの発問の言葉を通して透けて見えて来て，主体（教師，子ども，あるいは，両方）に経験される，それぞれの主体の自由な選択に任された可能性の大きさと小ささとして現れてくる次元，いわば「理念的開放性」（Ideal Openness）を意味する，と言えるのではないか。

もちろん，可能性にも，単に論理的に考えられる場合としての「論理的可能性」，論理的に考えられるというだけに留まらず，主体にとっての可能性としての「心理的可能性」を考えることができる。そして，少なくとも当該主体にとっては，実現可能であると経験されている「現実的可能性」（例えば，「飛行機に乗って空を飛ぶ」）から，可能性として空想されているが，現実の実現は不可能であるような「空想的可能性」（例えば，「素手を翼のように振って空を飛ぶ」）まで，および，その両者の中間に位置づけられるさまざまな程度の可能性が考えられる。

与えられた複数の選択肢のうち，その一つだけが「現実的可能性」であり，残りは総て「空想的可能性」である場合は，主体に与えられた現実の選択には自由の余地がなく，形式的で表面的な開放性にもかかわらず，実質的には，閉鎖的である。そこで，

［開放性　22］複数の選択肢を与える発問において，（X）与えられた選択肢に「現実的可能性」が無い，あるいは一つしか与えられていない場合の，「閉鎖性」と，（Y）与えられた選択肢の総てが「現実的可能性」である場合の，「開放性」と，この間には，「開放性」について，一つの次元がある。

ここで，発問および発問系列の「開放性」を規定する多種多様な可能性が考えられる。例えば，教材の変容の可能性。発問の変容の可能性。取り上げる主題の変容の可能性。主題の取り上げ方の順序を変容できる可能性。子どもに許された解答の変容の可能性。教師に許された発問の変容の可能性。教師が与えていると知覚／感受／思考している可能性を，子どもが変容する可能性。

子どもがもっていると教師が知覚／感受／思考している可能性の変容の可能性。教材（多種多様な理解の変容の可能性を残しているかいないか）の可能性。ここには，「無規定箇所」の在り様が効いてくる。子ども，教師，子どもの教師理解，教師の子ども理解，教材研究と授業の関係の可能性。発問のもとで子どもに残された可能性。準備された発問系列の扱いについての変容の可能性，などなど。そして，以上挙げた多種多様な可能性間の相互関係の多種多様な可能性，など。以上のように，極めて複雑な様相を呈する。が，ここでは，それを規定する契機の可能性の豊かさを指摘するに留め，その解明と組織的展開は，別の機会に譲りたい。

§7．授業と教育における「開放性」の意味と構造

ここで，更に一歩進めて，教授学習，および/または，教育一般の脈絡における「開放性」の意味と構造の解明を試みよう。

英語の動詞“to educate”は，語源学的には，“to lead out of”（educere. Lat.,）「（ある古い世界から）導き出す」と同時に，“to lead into”（educare. Lat.）「（ある新しい世界に）導き入れる」ということを意味する語と解釈されている（Max van Manen, 1991 : 38）。

例えば，文学芸術作品を教える場合，教師は，子ども達を日常生活世界から「導き出し」，その芸術作品の世界に，その作品に登場する人物の世界に，「導き入れる」。教室で，ある小説を読み学ぶことによって，子ども達は，登場人物たちの多様な世界を，そして小説の世界および文学の世界を，豊かに経験する機会を与えられるのである。そうすることで，子ども達は，他の仕方では不可能であるような仕方で，その生きられた世界を豊かにするのである。

優れた教師であった芦田恵之助（1873-1951）の遺した『共に育ちましょう』（1952）という言葉は，同じく，「導き出す」と「導き入れる」という思想を指し示している。というのは，漢字の「育」の字は，新生児が母親の胎内の旧い世界から「出て」その外の新しい世界へと「入る」ことを表しているからである。こうして，教育を「導き出す」と「導き入れる」人間の営みとして捉える考え方は，洋の東西を問わず，共有されている，と言ってもよいように思われる。

日本語の「導師」という言葉は，文字通り，「導く師」であり，衆生（一般社会の人々）をまだ悟っていない煩悩と無明の世界から仏教の悟りの世界へと「導く」一種の「教師」を意味しているもの，と理解される。ここにも，教育を旧い世界から「導き出す」と新しい世界へと「導き入れる」営みとして捉える考え方が，共有されているように思われる。

さて，ここでわれわれの問いは，「導き出し，導き入れる」と理解された教授学習と教育の脈略で，「開放性」の意味と構造はどうか，ということになる。

「導き出し，導き入れる」という脈略で言えば，「導き出し，導き入れ」には，少なくとも，基本的には，以下の4段階が区別されうる。

[段階1] 日常生活世界の内部で,「事柄あるいはやり方を知らない」(not knowing that/how) 旧い生きられた世界 (lived world) から「導き出し」, それを知っている新しい生きられた世界へと「導き入れる」。学習者は新しい事物を学ぶが, しかし, それは日常生活世界の内部でのことである。つまり, まだ旧い世界内に留まったままの状態においてなのである。「情報を与えること」としての教授 (学習) は, この段階に含まれる。

[段階2] 自明性の日常生活の旧い生きられた世界から「導き出し」, 学習者の非日常的世界の新しい世界へと「導き入れる」。これは, A. Schutz (1989) が言う「意味のもろもろの有限領域」("finite provinces of meaning") の間を移動することに相当する。学習者は, 新しい生きられた世界で生きることを学ぶ。新しい世界の啓示としての教授は, この段階に含まれる。学習者の生きる世界に変化が起こる段階である。例えば, 詩の世界の啓示。

[段階3]「導き出され」「導きいれられる」ことを受動的に待っているという在り方をしている「旧い生きられた世界」から「導き出し」, 待つのではなくて能動的に, 自律的に自ら進んで旧い世界から「出て行き」, さまざまな新しい世界へと「入って行く」, そういう在り方をする「新しい生きられた世界」へと「導き入れる」。ここでは, 受動的な学習者が, さまざまな新しい世界へと自ら入って生きて行く在り方をする能動的な学習者へ変身するのである。芦田恵之助は,「発動的学習態度」(自ら進んで学ぶ態度) を学習者が獲得するように教えることが, 教育の極意であると説いていた。この極意を実現する教授は, この段階に含まれる。受動的学習者から能動的学習者への変身を実現する教授の段階である。

[段階4] 他者によって旧い世界から「導き出され」新しい世界へと「導き入れられる」という在り方をしている「旧い生きられた世界」から「導き出し」, 他者を旧い世界から「導き出し」さまざまな新しい世界へと「導き入れる」という在り方をする新しい世界へと「導き入れる」。ここでは, 学習者は, 他の学習者がさまざまな新しい世界へと移って行くことを助ける, 他の学習者のための教師 (教授者) へと変身する。ある学習者が優れた教師 (教授者) となることを実現する教授は, この段階に含まれる。

言うまでもなく, 学習者をより高い段階に高めるためには, 教授者も, それぞれの段階に対応して, より高い段階へと自ら登って行くことが求められている。さらに, 他者である学習者が教授者となる **[段階4]** にある場合には, 上記の [1], [2], [3], [4] の諸段階を, 他者であるその学習者において実現する, というさらに重層化した諸段階が考えられもする。この意味だけに限っても, 教師教育の複雑性が覚られる。しかし, ここでは, とりあえず, 話を単純化するために, 以上の4段階の範囲に議論を留めておくことにする。

教育 (教授学習) の目的は, 教師 (教授者) が子ども達 (学習者たち) にとって必要である状態から, 不必要である状態へと変化させることである。 私の恩師・波多野完治先生

(1905-2001) は，若き日の私に，こう話されたことがあった。「教育というのは，教師が自分を段々と必要でなくして行く過程なのだよ」。この言葉は，若い私に，強い印象を残した。われわれの脈絡で言えば，教育が完成するのは，師が彼/彼女の弟子たちを導いて，**[段階1]** から **[段階2]** へ，**[段階2]** から **[段階3]** へ，そして，**[段階4]** へと導き，そして，ついには，それらの弟子たちにとって，師である彼/彼女自身が不必要となるところまで自ら持って行ったときである，ということを意味するであろう。ある師が，彼/彼女の弟子たちに常にまた永遠に必要とされているとすると，その師は，教師としては，全体的には，失敗であったということになるであろう。何故なら，その教師は，彼/彼女の弟子たちが，**[段階1]** から **[段階4]** へと順に段階を経て，育って行くのを助けることに失敗したということに，恐らくなる，と考えられるからである。師は，弟子に最初から必要とされなければ，実質的には，師となっていない。しかし，弟子たちにいつまでも必要とされている師は，弟子を高い段階まで育てて行くことが出来なかったという意味では，師としては，教育に失敗したことになるのである。

子ども（学習者）が **[段階1]** から，**[段階2]** と **[段階3]** を経て，**[段階4]** へと育って行くのを助けるためには，教師（教授者）は，それぞれの時々において，子どもがどのような在り方をしているかを暖かくしかし鋭く観察しながら，可能な限り柔軟に適応的に，子どもに応答しなければならないであろう。例えば，ある一つの言葉の意味を教師が教える場合には，子ども達が現実にどのような在り方をしているかに柔軟に即応しながら，時にはその意味の説明を言葉で与え，それを逐語的に正しく暗誦させるかもしれないし，時には子ども達自身が辞書を調べるように指導するかもしれないし，その語が与えられている文脈からその意味を推測するように促すかもしれないし，子ども達自身の言葉と仕方で説明するように促すかもしれないし，その語を使って正しい短文を書くことに挑戦させるかもしれないし，あるいは，その語を表題とした短い物語を書かせるかもしれない，などなどである。

柔軟性，適応性，応答性，対応性，調和性，順応性，支持と挑戦，挑発，自由と自律，･･･などは，よい教授の要となる特徴である。開放性は，教師と子ども達に，さまざまな可能性の中から自分自身で選択することを可能とする。開放性は，教師と子ども達が共に，柔軟，適応的，応答的，対応的，調和的，順応的，支持的，挑戦的，挑発的，自由で自律的，･･･であることを可能とする。

武田常夫は，かつて，こう書いたことがある。「教えないことが教育だ，教師が教えたいとねがうことをむしろ惜しんで惜しんで惜しみぬくことが教育だとわたしは思った。教師が惜しめば惜しむほど逆に子どもはみずからの意志と行為のいっさいをあげて教師に接近する。その出会いの中に真の教授が成立する。怠惰であるということは，教師がみずからの主体と責任において惜しみぬくことである。」(武田常夫，1990/1971 : 43)

これまで考察してきた，授業と教育における「開放性」には，「教えないこと」が，「教師がみ

ずからの主体と責任において」選ぶべきレパートリーの一つに含まれている。逆説的であるが，教師は「教えないこと」を自ら責任をもって選ぶ可能性も保持すべきなのである。それは，子ども達をより一層深い意味において「教えること」が出来るために必要なのである。そのことの根底には，相手の人格と自由の尊重，相互信頼がある。

こうして，「沈黙」もまた，教師に可能な教授行為のレパートリーのうちに，含まれるべきだ，ということになる。沈黙は，子ども達が自らの自発性と責任において，自分たち自身のやり方で質問し研究し探索するための，挑発的な挑戦ともなるし，また，暖かい励ましともなる。それだけではない。子ども達が成長することを助けるのは，子ども達に傾聴する教師の「沈黙」である，とさえ言える。マックス・ピカートは，その著『沈黙の世界』の中で書いている。「今日の世界にはもはや沈黙せる人間はいない。いや，話している人間と沈黙せる人間との区別さえ，もはやないのである。あるのはただ話している人間と話していない人間との区別だけである。そして，沈黙せる人間がもはやいないから，だから傾聴する人間もまたいないのだ。実際，今日では人間はもはや耳を傾けることが出来ないのである。そして，人間はもはや傾聴することが出来ないから，彼はまた物語ることも出来ない。」（ピカート，M.,1964：181）教師が沈黙し傾聴できること，そして子ども達も沈黙し傾聴できること，それが，子ども達に人格の根底からの自律性と独立性を育むのである。

［開放性　23］ 相対して語り合う場合，（X）語り手自らが一方的に語って，相手に語る機会を与えないような場合の，語り手（＝聞き手）としての閉鎖性と，（Y）相手が語り出すのを待って傾聴し，受容的に沈黙を守るという場合の，聞き手（＝語り手）としての開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

その意味では，ピカートの言う「沈黙」には，単に相手に対して多様な可能性を「用意する」あるいは「残す」，という意味の「開放性」だけでなく，相手を「開放する」という意味での「開放性」もある。武田のことば「教えないことが教育だ」において，「教えないこと」は，「強いて教える」ことの対極にある。「教えないこと」は，「開放性」の一つとして，「傾聴する沈黙」の開放性と繋がっている，と考えられる。

われわれはこれまで，一つの質問における「開放性」と一連の質問系列における「開放性」との間の弁証法的関係を見てきた。この関係は，質問の系列全体と系列部分との間にも見られる。一つの質問にも，「開放性」と「閉鎖性」の両方が観察された。しかしながら，仮にもし，ひとが，総ての質問がどれも例外なく「開放的」であるような質問系列を構成したとするなら，その系列は非常に「開放的」である，ということになるであろうか？

それは断じてそうではないであろう。総ての質問が「開放的」であるような質問系列は，系列としては非常に「閉鎖的」であるだろう。というのは，どの質問も「閉鎖的」であることが出来

ないのであるから，その系列は閉鎖的である可能性を欠いていることになり，その意味で，質問の多様性が失われていることになる。そのため，「例外なく開放的」ということによって，その系列は「閉鎖的」となり，自由と柔軟性を失うことになるからである。同様の議論が，質問の系列全体と系列部分の間の関係についても，成立するであろう。以上，本論考の焦点は，あくまで，文学の授業における発問と発問系列の「開放性」に限定されており，その他の場面や状況における「開放性」については，あくまで示唆に留め，過度の一般化は，避けるべきであろう。とは言え，人間関係一般における「開放性」への示唆，そして，さらに，社会の「開放性」へとつながって行く可能性もまた，見えて来る思いがする。

一般的に言って，部分の開放性と全体の開放性の間には，弁証法的関係を構想することができよう。一部分あるいは複数部分の開放性は，必ずしも，全体の開放性を直ちには保証しない。さらに逆説的なことには，開放的な部分のみから成る全体は，決して完全に開放的なのではない。つまり，例外なく開放的であろうとすること，それゆえ，開放性に強く執着することは，決して真に開放的であるのではなくて，「開放性」に硬直的かつ強迫的に「閉鎖」されている，ということにもなるであろう。その意味で，開放性と閉鎖性の両方から自由に柔軟に選択する開放性こそが，真正の開放性である，ということになる。

ここで，われわれは，「開放性と閉鎖性の弁証法」と「閉鎖性を通じての開放性」を見いだしたのである。さらに言えば，「もろもろの部分の開放性の多様性を通じての全体としての開放性」あるいは，「多様性を通じての開放性」を見いだしたことになる。これは，「多様性を通じての統一性」と似た響きをもっている。

§8．おわりに

「開放性」について省察しているなかで，ここで論じている「開放性」は，沢庵禅師の“Unfettered Mind”と訳されている「無心無念」あるいは「不動智」と，本質的には同じなのかもしれない，ということがふと心に浮かんだ（Takuan Soho, 1986）。とするならば，宮本武蔵の『五輪書』（1991 : 37）における「自由」（“freedom and spontaneity”と英訳されている）（「自由＝やわらか」）にも，柳生但馬守宗矩の『兵法家伝書』（1985 : 56）の「なにもなす事なき常の心」（“ordinary［or tranquil］mind that knows no rules”と英訳されている）にも繋がって行く。「開放性」が禅と武道の極意へと繋がって行く可能性が開かれていることに，ある興奮を覚える。

それらの教えは，次のことをわれわれに告げているように思われる。「開かれよう」そして「閉ざされまい」とひたすら努めることは，実は，開かれているのではなく閉ざされているのだ。なぜなら，「開かれる」ことに囚われ，その意味で，「開かれる」ことの中に「閉ざされて」いるからだ。開かれるも閉ざされるも自由自在で流れるように自然に，というのが真に開かれている在

り方なのだ，と。

授業計画は労を惜しまず綿密に，しかし，授業当日は「授業案を忘れて」自由かつ柔軟に，ということが，斎藤喜博と林竹二によって，しばしば説かれていたことを想起する。「開放性」の実現のための一つの知恵として，理解することもできよう。

この方向に向けての探究には，多くのことが残されている。しかし，問題が，余りに「解放」されて収拾がつかなくなる前に，ひとまず，ここで筆を措く。

「開放性」の意味と構造を解明する研究は，さらに「開かれている」。

文　献

芦田恵之助，1952，『共に育ちましょう』，親と子の会

ガダマー，1986　轡田収ほか訳『真理と方法Ⅰ』法政大学出版局

金田　晋　1990『芸術作品の現象学』世界書院

斎藤喜博　1969『教育学のすすめ』筑摩書房

武田常夫　1990/1971『真の授業者をめざして』国土社

武田常夫　1966『文学の授業』明治図書

ピカート，M.，1964　佐野利勝訳『沈黙の世界』みすず書房

ブルーナー，J. S.，1998/1986　田中一彦訳『可能世界の心理』みすず書房

宮本武蔵，渡辺一郎校注　1991『五輪書』ワイド版岩波文庫

メルロ＝ポンティ　1966　滝浦静雄・木田元訳『眼と精神』みすず書房

柳生但馬守宗矩，渡辺一郎校注　1985『兵法家伝書』岩波文庫

吉田章宏　1995『教育の心理：多と一の交響』放送大学教育振興会

吉田　豊編　1968『武道秘伝書』徳間書店

Arnheim, R. 1962 : *The Genesis of A Painting*. University of California Press.

Bruner, J. S., 1986 : *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard U. P.

Giorgi, A., 2000 : The Status of Husserlian Phenomenology in Caring Research. *Scandinavian Journal of Caring Science*. 14 : pp. 3-10.

Ingarden, R., 1973 : *The Cognition of the Literary Work of Art*, Northwestern UP.

James, W., 1958, *Talks to Teachers*. Norton.

James, W., 1981/1890, *Principles of Psychology*. Harvard UP.

Kvale, S., 1996 : *InterViews : An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage Publications.

Manen, Max van, 1991 : *Tact of Teaching : The Meaning of Pedagogic Thoughtfulnes* SUNY.

McCarthy, R., 1988 : *Run, Melos! and other stories Osamu Dazai*. Kodansha International.

Schutz, A. and Luckmann, T., 1989 : *The Structures of the Life-World*. Vol. II, Northwestern UP.

Schutz, A. 1964 : Don Quixote and the Problem of Reality. *Collected Papers. vol. II.* Martinus Nijhoff, pp. 135-158.

Straus, E., 1966 : Man : A Questioning Being. Chap. 6, *Phenomenological Psychology.* Basic Books. pp. 166-187.

Takuan Soho, 1986 trans.by Wilson, W. S., : *The Unfettered Mind.* Kodansha International.

Yoshida, Akihiro. 1992 : On the Why-What Phenomenon : A Phenomenological Explication of the art of asking questions. *Human Studies.* 15 : 35-46.

補　遺

これまで解明されてきた種々の開放性を一覧表に整理しておく。

発問における種々の「開放性」の一覧

［(　) 内は便宜上の漢字表現による標識であり，内容を簡潔に表現すると共に現代中国語としても意味のある表現としてある。なお，以下では，煩雑さを避けるため，「閉鎖性」と「開放性」をもって，それぞれ「より少ない開放性」と「より多い開放性」に代える。］

［開放性　1］（問例任取捨） 用意した問いの系列について，(X) それらの問いを総て問うと固定的に定めている場合の閉鎖性と，(Y) 用意した問いを採るか捨てるかについて柔軟である場合の開放性と，その間に，一つの開放性の次元がある。

［開放性　2］（問例当面定） 用意した問いの系列について，(X) どの問いを採り，どの問いを捨てるか，について，予め定めている場合の閉鎖性と，(Y) 予めそれは定めず，子どもと対面した授業の場で，定まる／定める，とする場合の柔軟な開放性と，その間に一つの開放性の次元がある。

［開放性　3］（新設問創造） 授業の場で，(X) 用意した問いだけを問うことを考えている場合の閉鎖性と，(Y) その場で，新たな問いが創造されることを考えている場合の開放性と，その間に，一つの開放性の次元がある。

［開放性　4］（可答否未知） ある問いについて，問う者がその問いの答を知っているが，(X) それに答える者（子どもたち）が，その正答を答えられること，あるいは，その正答を答えられないこと，を当然のこととして予期している場合の閉鎖性と，(Y) それに答える者が，その正答を答えられるかどうかわからないでいる場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

［開放性　5］（正答否未知） ある問いについて，(X) 問う者が，正答を既に知っていて問うている場合で，正答が答える者から返ってくるかどうかを見ようとしているという場合の閉鎖性

と，(Y) 問う者が，正答を知らないので問うている「真正の問い」の場合，どのような答えが返ってくるか予想もつかないでいる場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。(真正の発問)

［開放性 6］(新探索促進) ある問いについて，(X) その問いに答えさせることで終わるのがねらいである場合の閉鎖性と，(Y) 答える者が，その問いに答えようとすることで，新たな追求や探索を始めることになる，そのことを促すのがねらいである場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

［開放性 7］(答法未指示) ある問いについて，(X) その問いに答えるためには，どのように考えればよいかを明示的に指示して，答えを求める場合の閉鎖性と，(X) どのように考えればよいかを，少なくとも明示的には指示しないでおく場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

［開放性 8］(状況未限定) ある問いについて，問題となっている当該人物の“perfink”(知覚／感覚・感情／思考) を問うにあたって，(X) その人物の置かれた状況について，限定(「メロスを待ちながら」) を加えた上で，問う場合の閉鎖性と，(Y) そうした限定を加えずに問う場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

［開放性 9］(知感思変化) 問いの系列において，直前の問いに変化を与える際に，限定条件を変化させるだけで，(X) 直前の問いで主題となっていた“perfink”について，そのまま変化させずに，問うという場合に閉鎖性と，(Y) 主題となっていた“perfink”も変化させるという場合開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

［開放性 10］(時間未限定) ある問いについて，問題となっている当該人物の“perfink”を問うに当たって，(X) そのperfinkの時間の限定(「メロスが姿をあらわす一分一秒前の」) を加えた上で，問うという場合の閉鎖性と，(Y) そうした限定を加えずに問う場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。

［開放性 11］(知感思改序) 問いの系列において，“perfink”について問うにあたって，「知覚」，「感覚・感情」，「思考」，という順序を守って問うという場合の閉鎖性と，その順序については，全く自由である，という場合の開放性と，その間に，開放性の一つの次元がある。ちなみに，可能な順序は3！(＝6) 通り存在する。

［開放性 12］(可能性開放) ある問いについて，(X) ある一つの現実性を示し，「何故」と，その現実性の理由あるいは原因を問うという場合の閉鎖性と，(Y) それが，「何故」ほかならぬその一つの現実性以外ではあり得なかったのか，を問うことにより，暗黙のうちに，他の多くの可能性を考えさせ，そうした多くのあり得たもろもろの可能性を背景として，地平に置くことによって，その一つの可能性としての現実性の意味を考えることへと誘うという場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

［開放性　13］（可能義開放） ある問いについて，(X)「ある時空における一つの現実」を採り上げ，その意味を問うという場合の閉鎖性と，(Y)「ある時空における一つの現実」を示し，その現実性が果たして「ほかの時空にもあり得たか」と問うことによって，暗黙のうちに，多くの「ほかの時空」においてあり得た可能性（可能な現実）を考えさせ，そうした多くのあり得たもろもろの「ほかの時空」の可能性を，背景（地平）として置くことによって，それらの可能性のうちの一つの可能性としての「ある時空」の現実の意味を考えることへと誘う，という場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

［開放性　14］（可能答余地） ある問いにおいて，「これは何であるか？」と問うとき，(X) 疑問の余地なく，一つの答えしかないという場合の閉鎖性と，(Y) 幾つもの答えの可能性が残されているという場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

［開放性　15］（自由式記述） ある問いにおいて，(X) 少数の選択肢を示して，その中から選択させることによって解答させるという場合の閉鎖性と，(Y) 選択肢を示さず，解答者の自由に任せる「自由記述」の解答をさせるという場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

［開放性　16］（動機種未示）「何のために･･･？」という問いにおいて，(X) 目的動機あるいは，理由動機のいずれか一方のみを問うていることが明示されている場合の閉鎖性と，(Y) 目的動機あるいは，理由動機のいずれを問うているかが明示されていない場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

後者の明示されていない場合には，答える者は，そのどちらで答えるかを，自らの選択で選ぶ自由をもっている，という意味で，開放性がある，と言えるであろう。

［開放性　17］（何時候発生） ある状態が生じた時についての問いにおいて，(X)「これこれの時点で，この状態は生じていたか」と問う場合の閉鎖性と，(Y)「この状態は，いつの時点で生じたか」と問う場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

［開放性　18］（可選項創作） ある問いについて，(X) 肯定あるいは否定で答えられる問いである場合，あるいは，示された選択肢のうちから選んで答えられる問いである場合の閉鎖性と，(Y) 答える者が，自ら，答えを考えて答えなければならない場合の開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

この**［開放性　18］**は，質問について，通常「開かれた問い」（“open question” あるいは，“open-ended question”）と呼ばれている問いの在り方の形容に用いられる場合の，「開かれた／開放的な」という次元に，ほぼ相当している，と言ってよいであろう。

［開放性　19］（具体無規定） 文学作品の理解と解釈を問う問いで，(X) 本文に照らして，正しい答えが既に定まっている「規定箇所」を述べることを求めて問う場合の閉鎖性と，他方，(Y)「無規定箇所」の「具体化」を求める問いで，単に「許容できない」具体化を避け「許容できる」

具体化を答えるだけでなく，さらに，「望ましい」具体化を答えることを求めて問うという場合の開放性と，この間には，「開放性」についての一つの次元がある。

これは，読み手の受容作用による芸術作品の完成を求める問いの開放性である。

［開放性　20］（一設問取捨） ある一つの問いを用意した場合，(X) 必ず，その問いを問うことを想定して用意している場合の閉鎖性と，(Y) その問いを，問うかもしれないが，問わないかもしれない，と考えながら，それを用意している場合の，開放性と，この間には，「開放性」について，一つの次元がある。

［開放性　21］（問系内変動） ある発問系列が，幾つかの主題（例えば，メロスの内面，セリヌンティウスの内面，王の内面，など）についての部分系列から構成されている場合，(X) どの部分系列についても，その「開放性」の変動が1方向的である（例えば，開放から閉鎖へ，あるいは，閉鎖から開放へ，など）場合の「閉鎖性」と，(Y) その「開放性」の変動が2方向的である（例えば，開放から閉鎖，および，閉鎖から開放へ）場合の「開放性」，この間には，「開放性」について，一つの次元がある。

後者の場合，発問系列全体に関しては，単に開放性の変動に留まらず，時間の流れに沿って，律動が生まれる，と考えられる。

［開放性　22］（現実可選項） 複数の選択肢を与える発問において，(X) 与えられた選択肢に「現実的可能性」が無い，あるいは一つしか与えられていない場合の，「閉鎖性」と，(Y) 与えられた選択肢の総てが「現実的可能性」である場合の，「開放性」と，この間には，「開放性」について，一つの次元がある。

［開放性　23］（傾聴式沈黙） 相対して語り合う場合，(X) 語り手自らが一方的に語って，相手に語る機会を与えないような場合の，語り手（＝聞き手）としての閉鎖性と，(Y) 相手が語り出すのを待って傾聴し，受容的に沈黙を守るという場合の，聞き手（＝語り手）としての開放性と，その間には，開放性の一つの次元がある。

以　上

謝　辞

上表の漢字表現による標識を，現代中国語としても意味の通じる表現とするに当たって，淑徳大学社会学部心理学科講師　卜　雁 氏のご教示ご助言を頂いた。ここに記して謝意を表する。

Openness in an Art of Asking Questions :
A Phenomenological Explication of a Master Teacher' s Practice

Akihiro YOSHIDA

"Asking questions" or "Questioning" is one of the universal modes of human interaction. The nature of questioning, however, varies according to the nature of the context in which the questioning is situated. We may think of questioning in such situations as : philosophical dialogues, therapeutic interviews, qualitative research "Inter-Views" (Kvale, S. 1996). We may also imagine questioning in : police interrogation, medical diagnosing, court cross-examination, entrance examination, opinion poll, market research, asking the way to a bus stop, and so on. In particular, asking good questions is the essence of doing a good Human Science Research, so it seems to have been implied in the works of Husserl, Heidegger, Gadamer. Merleau=Ponty, E. Straus, and A. Giorgi, for instance.

In education, questions are extensively used to invite and lead children into various new worlds present in teaching materials. A teacher, in teaching, asks children questions to help them "perceive, feel and think" ("perfink" by J. S. Bruner) in newer perspectives and to lead them into a new lived-world. Particularly in teaching children a literary work of art, a teacher asks children questions to help them to enter the new imaginary world of the work of art.

This study attempts to clarify the meaning of "openness" in the art of asking questions, by explicating the structure and meanings of a series of questions prepared by the late Japanese master teacher Tsuneo Takeda (1929-1986). Twenty-five questions were prepared just for teaching a short paragraph of a novelette "Run, Melos!" by Osamu Dazai (1909-1948). Takeda has left us many narrative records of his own classroom teaching experiences. This particular narrative record, published in 1964, was prepared at the peak of his teaching career and is considered as one of the best among many of his works. The record describes his anxiety and expectation, his understanding of the novelette and its characters, probable interpretations by children, his prepared questions along with the possible answers expected of children, the intentions of asking particular questions and so on.

The paper introduces Takeda' s works and records, and then attempts to explicate the meaning of the

"openness" in the art of asking questions in teaching literature, using, as a concrete example, the series of questions in Takeda' s teaching of the novelette "Run, Melos!".

Some 23 kinds of "openness" in asking questions were identified, each kind being considered as a dimension of "Openness" in general of teaching. The meaning and structure of "Openness" in teaching-learning and in education in general was explicated. The relationship between the explicated "Openness" and the four successive stages of helping learners' growth in education has been discussed.

In conclusion, the implications of the explicated "Openness" were pointed out, in relation to the teachings on "Unfettered Mind" inherited from some masters of traditional Japanese martial arts.

Yoshida, Akihiro (1992) : On the Why-What Phenomenon : A Phenomenological Explication of the Art of Asking Questions. vol. 15. no. 1. *Human Studies*. 35-46.