

論 文

「説明」を誘う発問と「理解」を誘う発問
ある達人教師の授業実践における発問芸術の現象学的解明

吉 田 章 宏

The Explanation-inducing Questions and the Understanding-inducing Questions:
A Phenomenological Explication of a Master Teacher's Practices

Akihiro YOSHIDA

淑徳大学大学院社会学研究科研究紀要第12号抜刷

平成17（2005）年3月

Reprinted from Shukutotoku University Graduate School
Bulletin No.12 (March 2005)

「説明」を誘う発問と「理解」を誘う発問 ある達人教師の授業実践における発問芸術の現象学的解明

吉 田 章 宏*

はじめに

本稿では、教育活動としての授業における「発問芸術」(the art of asking questions) のうちで、二種類の「問い合わせ」(発問)の識別を提唱し、それぞれの発問の働きと意味について解明することを目指す。二種類の発問とは、「説明」を誘う発問と「理解」を誘う発問との二つである。前者を「説明誘発問」、後者を「理解誘発問」と命名し、以下では、そのように呼ぶことにする。「説明誘発問」の言葉には、本来なら「説明誘發問」とも称すべき、「説明を誘發する問い合わせ」という意味と「説明を誘う発問」という意味とを、あわせ付与している。「理解誘発問」の言葉についても同様である。もっとも、二種類の発問のこの特徴づけと命名の仕方そのものは、本稿においてこれから展開される解明の結果を先取りしている。それゆえ、この段階では、これらの言葉は単なるラベル以上の意味をもたない。本稿は、以下の展開で明らかにするように、どのように特徴づけられることになる二種類の発問の識別（ノエシス）と区別（ノエマ）が可能であることに、私が気づき、その識別と区別が持つ意味を、いわば「発見」するに到るまでの過程の報告である。

授業において、ある「問い合わせ」が、問う者（例えば、授業者）によって、問われる者（例えば、子どもたち）に問われる。この時、この「問い合わせ」の発問によって、問う者の生きられた世界（Lived World）と問われる者の生きられた世界において、それぞれ、どのような出来事と変化が起こるのか、そして、そのことの教育としての授業における意味は何か、ということの暗黙の（implicit）理解を明示的（explicit）にする解明（explication）が、本稿の主題である。

本稿の考察には、先行する論稿でも述べたように（吉田章宏, 2004），私の長年に渡る経験とそこから生まれた認識と信念がその根底にある。本稿の読者に、直ちに、その認識や信念を共有していただくことを願うことは不可能であり甚だ無理であることは、私も十分に承知している積もりである。そこで、その不可能性と無理を前提としたとき、本稿は、その認識と信念の一端を披露することを通して、小さくは、私の認識と信念を、その一部なりとも共有していただくこと

* 淑徳大学社会学部教授

へ向けた道に少しでもお入りいただくことへのお誘いとし、より大きくは、いわば「育て育てる」（蘆田恵之助）する道へのお誘いとし、さらに大きくは、「共育」（共に育つこと）としての教育の理解への道への参入とその実践へとお誘いする入り口となることを目指したい。その身の基礎資料として、ここでは、以下の諸著作を挙げておこうと思う。本稿の理解について言えば、それらのうちの何れかを既読の場合と、それらのうちの何れをも未読の場合とでは、その理解の広さと深さが恐らく異なることになるであろう、そしてそのことは止むを得ないことである。と筆者である私は考えている。以下の諸著作とは次の通りである。

1. 斎藤喜博『教育学のすすめ』筑摩書房
2. 武田常夫『真の授業者をめざして』国土社
3. 武田常夫『文学の授業』明治図書
4. 吉田章宏『教育の心理：多と一の交響』放送大学教育振興会
5. 吉田章宏『ゆりかごに学ぶ：教育の方法』一茎書房
6. ベルク、ヴァン、デン、早坂泰次郎・田中一彦訳『人間ひとりひとり』現代社
7. キーン、E. 吉田章宏・宮崎清孝訳『現象学的心理学』東京大学出版会
8. 神谷美恵子『生きがいについて』みすず書房

以上のような一般的背景を想定して、本稿における解明を始める。

しかし、本稿の解明そのものは、言うまでも無く、以上のような背景を共有していない方々にも、理解していただけるものとするように努めなくてはならない。また逆に、読者が、本稿をお読みになることによって、次第に、そのような背景を知ろうとすることへと誘われて行くことになる、という具合になることを私は願っている。

そこで、次のような順序で、以下の話を進めることにする。まず、優れた実践者の授業実践に学ぶことへとお誘いするため、本稿の主題に深くかかわるものと私が捉えるようになった授業実践における発問の幾つかを、その脈絡の中に位置づけて、ご紹介する。次に、2004年現在の私が、それらとは相対的に独立にこれまでに学んで来た現象学あるいは現象学的心理学の立場に立って、以上の実践から見えてくるものを解明することを試みる。そこで目指されるのは、個々の実践の意味であるばかりでなく、それらを超えて、「共育としての授業」において、教師によつて問われる「問い合わせ」と「発問」が持つ意味を、体験者たちである授業者（教師）と受業者（子ども達）それぞれの体験に即して、解明することである。

ある考察の解明の広さと深さを規定するのは、如何なる現実から出発し、如何なる範囲の体験と現実を視野に収めているかということである。そこで、まず、具体的な授業の記録を紹介し読者と共有することから、始めよう。

1. 優れた実践者の授業実践に学ぶ道：発問事例の幾つか

教育における授業実践は無数である。そして、その事例記録もまた無数にある。その中から、私が、長年の学びの中で、本稿の主題である「2種類の問い合わせの識別と区別」に関連して学ぶところの多かった代表的な事例の幾つかをとり挙げて、以下に紹介することにしたい。紹介する順序は、私自身が知り親しむに至った順序と必ずしも同じではない。それは、私が知った順序は、私個人の歴史に支配されており、それゆえ、多分に偶然に支配されているのに対して、ここでの紹介の順序は、話を展開するのに相応しい順序を選ぶことが望ましいと考えるからである。

さて、国語の授業において、小説、物語、昔話、詩歌などの文学作品を教材として用いる場合、教授者である教師は、学習者である生徒がその作品を読解することへと誘い促し、その読解を助けるために、生徒に対してさまざまな説明や問い合わせ（質問や発問）などをもって働きかける。その説明や問い合わせは、生徒が、次第に自らの力で深く読むことができる自立した読者へと育つて行く途上における新しい世界への誘いであり、新しい世界への移行の促しであり、新しい世界への移行の手助けとしての働きかけである、と考えられる。さて、ここでは、そのような教師の働きかけとしての「発問」すなわち「問い合わせ」に、基本的に二種類の問い合わせがあることを示す幾つかの実例を紹介することになる。

事例1.『おしになった娘』における問い合わせ「もりいはなぜおしになったのか」

松谷みよ子の作品『おしになった娘』を国語教材として、その授業計画を立て授業実践に至るまでの一人の教師としての苦闘の過程を、武田常夫は、その著『文学の授業』（1964年初版、明治図書、45-73ページ）に叙述し報告している。武田はその授業案を3度に渡って練り直し、書き改めている。最初の授業案には、武田が尊敬して止まなかった斎藤喜博から「この授業案で授業をやっていくと、古くさい道徳教育になってしまいますね」、「罪の意識ということでおしになったもりいの心を説明してしまうのは、あまりに浅いし、ひどく理屈っぽいですよ」（同書、51ページ）との批判的な批評を受けて、「自分のよりどころとしていたものが、がらがらとくずれていくのを感じた」と打ちのめされる。しかし、2度目の授業案には、斎藤から「この前よりはずっとといいですよ」、「すくなくともこんどの授業案には、教師の息吹きがありますね」（同書、57ページ）との励ましの批評を受ける。そして3度目の授業案が練り上げられる。その三度目に執筆された詳細な「教師の解釈」から、その一部を抜粋し以下に紹介する。

「教師の解釈／昔、しなのの国を流れる犀川という川のほとりに五作という貧しい百姓がすんでいた。（中略）五作にはもりいという小さな娘がいた。もりいが十歳になった冬のこと、…もりいは大病になった。貧しい五作は娘に米のかゆ一ぱいにてやることもできなかつた。病気のもりいはうわごとのように『あづきまんま、くいてえなあ』といった。それを聞いた五作はたまらず、

とうとう地主の総左衛門の屋敷へしのびこんで、米一升、あずき一升を盗みだした。あづきまんまとくったもりいは元気になった。しかし『あづきまんまくった』とうたうもりいの声をききつけた村役人の手によって五作は捕えられ、罰として、橋の人柱として埋められてしまった。…父の悲惨な死を知ったもりいは、土手の土をにぎりしめ、胸をかきむしってないた。／もりいは小女として地主の屋敷に使われるようになったが、ただただなきつづけるばかり、用事一つ足せなかつた。そんなもりいを見ておかみさまは腹をたて、『親の悪事をいいふらすだけあって、口から先に生まれたそうな。黙りや』としたたかにもりいを打つ。おかみさまのむごい一言は、父の死をなげき悲しんでいるもりいの心に鋭くつきささつた。ひとりの幼い生命を救出しようとする必死ないとなみを『悪事』といい、人を疑うことを知らぬ子どものよろこびの歌を『いいふらす』ときめつけるおかみさまの冷酷さを知つたもりいは、泣くのをやめて、きっとおかみさまを見すえた。父はこの人たちによって殺されたのだ、という自覚がもりいの心に生まれた。同時に、自分たち親子の不幸をこのひとたちはこのようにしかみていないのだ、ということを知つたもりいの心にはあらためて父の死に対する深い悲しみと苦しみが生まれた。…もりいは口をとぎして一言も口をきかなくなつた。(中略) 何年かの月日がたつた。もりいは美しい娘になつた。しかし、もりいの口はかたくとざされたままひらかれようとはしなかつた。(中略)／この作品には、もりいがなぜおしになつたかということをことばで説明しているところはほとんどない。ただ、大きな不幸を背負いながらそれに耐えてだまって生きているひとりの娘の姿が描かれているだけである。(後略)」

「授業展開の角度／この授業でわたしは、もりいはなぜおしになつたのか、という問い合わせを中心に授業を展開していきたい。そして、とくにおかみさまの一言によってもりいが口をきかなくなつたというところに焦点をしほり、その一言によって、もりいの心にどのような変化がおこつたか、どのような悲しみが生まれ、どのようなきどおりが生まれたか、といった問題を追求しながら、もりいという人間の行動や姿を深く読み取らせていただきたい。(後略)」(同書、68ページ)

研究授業は、武田の上記のような周到な準備にもかかわらず、「実現すべき決定的なものがあいまいなわたしの授業展開はともすれば核心をはずれていった」(68ページ)とあり、「たたかいのあの満足感のかけらすら残っていなかつた。ただ、深い挫折感だけが、わたしの心にきざみこまれただけであった。」(73ページ)として、この授業の記録は終つてゐる。ここで、武田が授業展開の中心にすえた「問い合わせ」は、「もりいはなぜおしになつたのか」という「問い合わせ」であった。

さて、それから「三ヶ月ほどたつた」(同書、112ページ)ころ、武田は、その生涯における傑作とも言うべき『走れメロス』(太宰治の作品)の展開計画の立案に着手し始めることになる。この授業案については、後に詳述する。

事例2 「塩田の父」における問い合わせ「どうしてそう思ったの？」

「おしになった娘」の授業と後にとり挙げる「走れメロス」の授業との間には、たとえば、「塩田の父」（東書五年）という国語教材をあつかった授業があった。そこでは、「いまや」という言葉をとりあげ、「このことばにこめられたさまざまな内容をこの時間に子どもといっしょに読みとっていこうと思った」武田は、「<いまや>ということばには、どんな気持がこもっているだろうね」と問い合わせ、子どもたちは、「ああ、やっとできたか、という気持」、「長いくらうだったなあ、という気持」などの答えを出している。それに対して、武田は、「ああ、やっとできた、という気持は、どうしてそう思ったの？」と「くるしまぎれに質問をした」（同書、113ページ）としている。この「くるしまぎれ」の質問も、やはり「どうしてそう思ったの？」という形式と内容、言い換えれば、「誰々は、何故そう思ったのか」という問い合わせになっていることを指摘して、ここで注目を促しておきたい。

「塩田の父」の授業の後で、武田は、この「どうしてそう思ったの？」という質問を顧みて次のように記している。「これは発問でもなんでもありはしない。教師の発問にはかならずそこに子どもの思考や論理をゆさぶり、展開させるねらいと内容が含まれていなければならないものだ。この一時間、質問はあったが発問はなかった。発問のない一時間に豊かな展開など実現するはずがなかった。この授業は最低だった。」（同著、113ページ）と厳しい自己批判をしている。

事例3 「走れメロス」における問い合わせ「なぜ、うめくような声をだしたのか」

さらに、「走れメロス」の展開計画に入ってからも、失敗に終ることになる最初の展開計画においては、後に述べる作品の該当部分に関わって、作品の部分「うめくような声が、風とともにきこえた」に即して、「なぜ、うめくような声をだしたのか。」という問い合わせを「展開の核」の欄に掲げている（同著、126ページ）。そして、この計画を「ごく手なれた、あたりまえのことしかやっていないのではないか。」という疑問の発生と自省から、この「問い合わせ」を失敗として破棄する。破棄するに当たって、以下のように記している。

「『なぜ、うめくような声をだしたのか』という冒頭の発問。こうした発問のしかたは、わたくしがいままでの授業でいくどとなくこころみてきた方法だ。しかし、これで子どもたちは確実にうごくのか。この発問には『もりいはなぜおしになったのか』というあのむなしい問い合わせにもた、混沌と怠惰がひそんでいはしないだろうか。

あるいは、この問い合わせは子どもたちの精神に鋭くつきささって、はげしい緊張をよびおこすかもしれない。しかし、まったく正反対の場面が実現する場合だって十分ありうるのだ。そして、もしさういう状況においこまれたとき、そこを展開していくために、わたしはどれほどの豊富なたくわえを用意しているというのか。

この発問は子どものうけとめ方ひとつでどちらにでも左右されるという危険をはらんでいた。

それがいくらかわかっていないながら、こうした問い合わせを設定するのは、わたしが子どものよさにもたれかかっていたからだ。子どもたちはたぶん、うけとめてくれるだろうという安易な気持。しかし、教師が子どものよさに身をまかせて、きびしいおのれの追求をおこなったとき、反対に子どもは教師に手ひどく復讐するものだ。(中略)子どものよさ、子どもの力に身をゆだね、それを頼りにして授業を進めようとすることは教師の敗北だと思いたい。わたしの展開計画は計画などと言えるものではない。一時間の式次第のようなものだった。子どもの力がまだ弱いうちは、その程度のものでも通用した。しかし、いま『走れメロス』にくいついている子どもたちには、とてもこんなものでは太刀うちできはしない。」(同書、128-129ページ)

ここで、本稿の脈絡で注目しておきたいことは、以下のことである。すなわち、武田にとつて、「おしになった娘」の授業案における「もりいはなぜおしになったのか」という問いか、「塩田の父」の授業における「ああ、やっとできた、という気持は、どうしてそう思ったの?」という問いか、そして、破棄することにした「走れメロス」の最初の授業案における「なぜ、うめくような声をだしたのか」という問いか、これらに、子どもに向かた問いかとして、隠された共通性が存在することへの暗黙の気づきが、武田に生まれてきているということである。武田自身の言葉をそのまま書き抜いて、その共通性を明らかにする方向へ一步進めてみよう。すると、「走れメロス」の展開計画を、再度、立てているこの段階では、これらの問いかには、武田によって、「発問」として次のような性格づけがなされている、といえる。これらの性格づけは、武田自身によるものであることを、確認しておく。

「もりいはなぜおしになったのか」(「おしになった娘」)

1. この発問は「むなしい問い合わせ」であった。
2. この発問には、教師の側の「混沌と怠惰がひそんでいる」。
3. この問い合わせは「子どもたちの精神に鋭くつきささって、はげしい緊張をよびおこすかもしれない。しかし、まったく正反対の場面が実現する場合だって十分ありうる」。
4. この発問は「子どものうけとめ方ひとつでどちらにでも左右されるという危険をはらんでいた。」
5. 「それがいくらかわかっていないながら、こうした問い合わせを設定するのは、わたしが子どものよさにもたれかかっていたからだ。」

「ああ、やっとできた、という気持は、どうしてそう思ったの?」(「塩田の父」)

6. これは、「くるしまぎれに質問をした」ときの、「くるしまぎれ」の質問である。
7. 「これは発問でもなんでもありはしない。」
8. 「教師の発問にはかならずそこに子どもの思考や論理をゆさぶり、展開させるねらいと内容が含まれていなければならない。」

9. これは、「質問」であって教師の「発問」ではない。
10. 質問のみで、「発問のない一時間に豊かな展開など実現するはずがな」い。
11. 発問がなくて質問のみの「この授業は最低だった」。
「なぜ、うめくような声をだしたのか」（「走れメロス」）
12. この問い合わせも、質問ではあっても発問ではない。
13. 「もりいはなぜおしになったのか」の問題点（1. 2. 3. 4. 5.）を、「問い合わせ」として、共通にもつていてる。
14. 「一時間の式次第のようなものだった」。子どもの力がまだ弱いうちには、その程度のものでも通用した。しかし、この程度のものを中心にして「走れメロス」の授業計画を立てることは、教師として、武田には出来ない。武田は、したくない、してはならないと思う、また、しようとは思わない。
15. 「いま『走れメロス』にくいついている子どもたちには、とてもこんなものでは太刀うちできはしない」。言い換えれば、この問い合わせは、「走れメロス」に取り組んでいるその段階の子どもたちには、もはや「発問」として通用しない。そういう段階に、子どもたちは来ている。
ここで、以上の諸点は、それぞれに詳細な検討が可能であり、また検討を必要とする内容を含んでいる。が、ここでは、これら総ての論議に入ることは意識的に避けておく。
ただ、次の点を確認しておく。すなわち、「もりいはなぜおしになったのか」、「ああ、やっとできた、という気持は、どうしてそう思ったの？」「なぜ、うめくような声をだしたのか」のいずれも、「誰々は、何故××になったのか」、「誰々は、何故××と思ったのか」あるいは「誰々は、なぜ××したのか」という形式を備えているということである。つまり、そのとき主題化している対象人物について、「何故、××となる、××と思う、××をするのか」と問う「問い合わせ」となっており、対象人物の言動、身体的状態、あるいは心理的状態の、理由あるいは原因を問う「問い合わせ」となっている、ということである。ここに、この段階の武田が未だ気づいていなかったかもしれない「発問」の特質をめぐる一つの謎が隠されていることが、予感される。

事例4. 「走れメロス」における発問系列

さて、武田は、「なぜ、うめくような声をだしたのか」という問い合わせに、上記のような多くの問題点を発見し意識し自覚化して、教材研究と展開計画を、最初から練り直すことになる。武田自身は、その経過を次のように記している。「わたしは、それまでの作業をいっさい放棄して、あらためて教材に衝突した。それは、子どもに決して不当な期待はかけないで、自分の力だけで勝負しようという、いわば、授業における教師の孤独を徹底的に自覚する作業でもあった。」（武田常夫、1990/1971、136ページ）。それは、「この教材での一時間で、思いつくかぎりのあらゆる発問をとりだして、そのいちいちに、あらゆる角度から厳密な検証の照射を浴びせてみるという作

業」（同書、137ページ）でもあった。そして、次のような思いを懐くにいたる。「わたしは、いま自分が確実にある未知な高みへ登りはじめていることを熱い心で感じていた。授業における問うという作業のもつ根源の意味をわたくしはいまさぐっているのだ」という熱っぽい感情が、わたしを興奮させた。それは膨大な作業であった。一時間でとりあつかう、わずか一ページにもみたない教材の一部から、わたしはその何十倍にもあたることばを引き出し、そのなかに、それぞれの問い合わせの内容とその必然、それがひきおこす子どもの反応、そして、それぞれの問い合わせを結ぶ内的な緊張関係、そういう一時間の發問にかかるいっさいの思念とその検証とを書き上げたとき、わたしはようやく長い間追い求めてきた一時間の展開を達成する方法と技術の基礎になるすべてのものを手中に収めたと思ったのである。」（同書、138ページ）

ここで、武田による「走れメロス」の展開計画と發問の系列の、極めて限定された側面あるいは契機について考察しようとしている本稿で、その40ページにものぼる「おそるべき」詳細な「展開計画」の総てを紹介しようすることは、全く不適切であろう。しかし、逆に、その作品について何も紹介しないのでは、これ以降の議論を共通に理解していただくうえで大きな支障を生じることが避けられない。そこで、發問が研究された教材となる文学作品「走れメロス」についても最小限の紹介をここで試みておくことにしよう。

『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（1909－1948）の短編である。以下が、私がまとめたその梗概である。

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、人質となってくれた友の命を救い、自らが王によって殺されるために、再び、王のもとに急ぐ。しかし、その帰途、思わず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、日没の処刑の時間に何としてでも間にあわせようと、刑場に向けてひた走る。その途上、シラクスの市のはずれで、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、以下に記す。教材は、小学生の子どものために、ここでいちいち指摘はしないが、原作の表記とは多少変えてあるところがある。

「『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、陽はまだしづまぬ。』／『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、まだ陽はしづまぬ。』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ページ）

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

『走れメロス』の問い合わせの系列

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ためにはしってているのだ」というメロスのことばの意味は？

ここで、私たちは、この発問の系列が、フィロストラトスは「なぜ、うめくような声をだしたのか」という最初の展開計画での発問の問題点を発見し意識し自覚化した武田が、「膨大な作業」を経て、創造された発問の系列であることを、再度、想起し心に銘じておかなければならない。これからわたくしたちの課題は、これらの「発問」とその系列と、「なぜ、うめくような声をだしたのか」という「問い合わせ」あるいは「質問」との間には、どのような本質的な差異を認めることができるのかを明らかにすることである。言い換えれば、武田が単なる「質問」から「発問」へと移行し、あるいは、「展開の核」から「子どもへの発問」へと移行した、その時、武田が捉えた授業の「展開を達成する方法と技術の基礎」として掴んだもののうち、「発問」にかかる本質は何であったかを、明らかにすることである。さらに言えば、そうした変化の根底にあったと考えられ、しかも、武田本人さえも、あるいは気づいていなかったかもしれない、教育、授業、発問についての根本的な思想は何か、ということを明らかにすることである。

ここでは、次の点に注目しておきたい。すなわち、1. から25. までの25の問い合わせのうちに、直接に真正面から「何故、××となる、と思う、をするのか」と問う種類の問い合わせ、つまり、武田が「むなしい問い合わせ」あるいは、教師の側の「混沌と怠惰がひそんでいる」と評した「問い合わせ」と同じ種類に属するのではないかと、少なくとも表面上は、思われる問い合わせは、「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。」「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？」の二つだけとなっていること。しかも、これら二つの問い合わせにしても、既に単純に「むなしく」、漠然と「何故」と問うているのではないことである。「こんなところへ」とか、「とだけ」とか、限定をして具体化し、子どもの注意をそこに焦点化させて、その限定された脈絡における「何故」を問うていることが注目される。そして、その他の残りの23の問い合わせは、「何故」という問い合わせではなくて、問題とする対象人物（メロス、フィロストラトス、セリヌンティウス、王のそれぞれの）の世界において焦点化されている物事に限定するための提案や問い合わせのようないい處に限定した上で、その限定され焦点化された物事が、それぞれの対象人物の世界においてもつ意味について問うているということである。これらの点については、後に詳述することになる。が、ここでは、とりあえず、以上の点に注目を促すに留めて、さらに、事例を挙げ続ける。

事例5 「清兵衛と瓢箪」における発問「そのとき、なにを思ったでしょう」

志賀直哉の小品『清兵衛と瓢箪』（新潮文庫版、212ページ）の冒頭に次のような文章がある。「これは清兵衛と云う子供と瓢箪との話である。〔中略〕全く清兵衛の凝りようは烈しかった。或日彼はやはり瓢箪の事を考え考え浜通りを歩いていると、不図、眼に入った物がある。彼ははっとした。それは路端に浜を背にしてズラリと並んだ屋台店の一つから飛び出して来た爺さんの禿頭であった。清兵衛はそれを瓢箪だと思ったのである。『立派な瓢じや』こう思いながら彼は暫く気がつかずいた。——気がついて、さすがに自分で驚いた。その爺さんはいい色をした禿頭を振り立てて彼方の横町へ入って行った。清兵衛は急に可笑しくなって一人大きな声を出して笑った。堪らなくなつて笑いながら彼は半町程駆けた。それでもまだ笑いは止まらなかつた。」

「走れメロス」の授業記録を収めた『文学の授業』（明治図書）の初版は1964年である。そして、「清兵衛と瓢箪」の授業記録を収めた『イメージを育てる 文学の授業』（国土社）の初版は1973年である。この間約10年に年月が流れている。そして、この間に、『眞の授業者をめざして』（国土社）の初版が1971年に出版されている。武田にとって、その10年間は、授業者として著しい成長を遂げた年月であったに相違ない、と私は信じることができる。では、「走れメロス」から10年を経た武田は、「清兵衛と瓢箪」の授業において、どのような問い合わせを「発問」として発していただろうか。

授業者武田は、「それでもまだ笑いは止まらなかつた」というところは問題として追求している場所だと考えた。清兵衛の「おかしさの中身」をとり挙げて、「清兵衛の内面を子どもといっしょに見つめ」、そこに描かれている世界、清兵衛の世界、「清兵衛と瓢箪」の世界への理解を深めようとしたのである。これは、ハイデガーの言葉を用いるならば、清兵衛の「世界内存在」、さらには人間の世界内存在への理解を深めようとした、とも言えるであろう。さて、そこで、こ

の教材にとりかかって7時間目のこと、武田は、真正面から「なぜわらったのだろう」と「問う」ことをしたという（武田常夫, 1973, 182-190）。ここで、武田が、ここにおいても、あえて、「真正面から」問うことをしている点が、私には注目される。というのは、私たちは、既に、武田と共に、「おしになった娘」、「塩田の父」、「走れメロス」のそれぞれにおいて、「なぜわらったのだろう」という問い合わせには、「むなしい問い合わせ」となる可能性、教師の側の「混沌と怠惰がひそんでいる」可能性、「子どものうけとめ方ひとつでどちらにでも左右されるという危険をはらんで」いる可能性、があることに既に気づいているからである。

さて、では、結果はどうであったか。

この授業で、武田「なぜわらったのだろう」と問う。すると、子どもたち「おかしかったから」と答える。武田「なぜおかしいの？」と問う。すると、子どもたちは「禿頭を瓢箪とまちがえたから…」と答えた、というのである。そこで、「いまのような問答を何回くり返しても無意味」と惨敗を認めた武田は、構想を練り直し、翌日、改めて出直す。そして、同じところを問題として、こう「問うた」のであった。

「清兵衛は半町ほどもかけて、そしてやっと走るのを止めた。それでも、まだ笑いはとまらなかつた。よっぽどおかしかったんだね。でも、いつかは笑いもおさまったでしょう。笑い止むときがあったでしょう。そのとき清兵衛はいったいなにを思ったでしょう」と。「こどもたちは、こんどはすぐにこたえなかつた。」そして、次々にこう答える。

「すこし、どうかしているな、と思った」

「禿頭を瓢箪と思ってしまうなんて、いくら瓢箪が好きでも、ちょっと夢中になりすぎているようだ、と思って、ちょっと顔があかくなつた」

「ぼくは、おじいさんが禿頭をふり立ててむこうの横町へ入っていくようすがおかしくて、清兵衛が笑い出したんだと思います。それでわらいやんだけ、やっぱりどうかしているな、と思ったと思うけど、でも、あの禿頭のことのおかしさも、まだ残っていたように思います。両方あると思います」

そして、武田による問題の整理を経たのち、もう一人の子どもは次のように言う。

「清兵衛はおちついたとき、禿頭を見つけたときから、走り出してとまるまでの全部のことを見りかえっていたと思います。そして、禿頭のおかしさよりも、自分の瓢箪への凝りようがふつうじゃないな、と思ったとおもいます」と。

ここで、二つのことに注目したい。一つは、「なぜわらったのだろう」という問い合わせが、私たちは予感されたとおり、「むなしい問い合わせ」となったこと。それに対して、「そのとき清兵衛はいったいなにを思ったでしょう」という問い合わせは、同じ箇所について、同じ教師である武田が、同じ子ども達に向けた問い合わせであったにもかかわらず、少なくとも、そこに描かれている世界、清兵衛の世界、「清兵衛と瓢箪」の世界、への理解を深める方向へと、子ども達の思考と想像を働かせる

ことへと誘い、その方向へ向かう内実のある問答を成立させており、「むなしの問い」とはならず、武田のいうところの「発問」となっている、ということである。そして、もう一つは、「そのとき清兵衛はいったいなにを思ったでしょう」という問いは、あの「走れメロス」における発問系列の多くの問いと同種の特徴をもつ問い合わせであることである。例えば、「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？」あるいは、「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？」などの問いと、同種の問い合わせであると考えられる、ということである。

二種類の問い合わせ：「何故、の問い合わせ」と「何を、の問い合わせ」

この時点で、既に、授業における問い合わせに二種類の問い合わせを識別できることが浮かび上がってきている。すなわち、これまで辿ってきたところから識別される、典型的には、次の二群の問い合わせとなる種類である。

「何故、の問い合わせ」：「もりいはなぜおしになったのか」、「ああ、やっとできた、という気持は、どうしてそう思ったの？」、「なぜ、うめくような声をだしたのか」、「なぜわらったのだろう」（ゴジック化は引用者）など、「何故」と尋ねる種類の問い合わせである。これらは、前述のとおり、「なる」と「する」、言動と思考、感情、知覚などの何を取り上げて「何故」を問うているか、という点では、相互に異なる点も含んではいるが、しかし、対象人物の在り方について「何故」と問い合わせ、「何故」という「問い合わせ」に対して「答え」となる応答を求めている点では、共通している。そして、これらは、武田が自省しているように、「むなしの問い合わせ」となる可能性の大きな問い合わせであるという点でも共通している、と言ってよいであろう。

「何を、の問い合わせ」：「フィロストラトスはなにをみていたろう。」「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。」「メロスが姿をあらわす一分一秒前のかれの気持は？」、「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？」、「そのとき清兵衛はいったいなにを思ったでしょう」（ゴジック化は引用者）など、「何を」と尋ねる種類の問い合わせである。

これらの問い合わせには、「…ときに、何を」という内容と形式になる場合が典型的である。ここで、「かれの気持は」は、「かれは何を思っていたか」と、「どんな思いが」は、「何を思っていたか」と、内容を変えずに、問い合わせができるよう。そこで、これらの問い合わせの典型を、「…ときに、何を」と問い合わせ、「問い合わせ」として、「何を、の問い合わせ」と、とりあえず、名づけておく。これらの問い合わせについても、「何を見る」、「何を考える」、「何を思う」など、相互に異なる点を含んでいる。しかし、「…とき、何を」と問い合わせ、「何を」という問い合わせに対して「答え」となる応答を求めている点では、共通している。そして、「走れメロス」での最終案として武田が創造した発問群の中心

を占めること、「清兵衛と瓢箪」で、「何故、の問い合わせ」を否定して提出され、しかも、子ども達から充実した答えを引き出した「そのとき清兵衛はいったいなにを思ったでしょう」に典型的に示される、「むなし問い合わせ」となる可能性の小さい問い合わせであるという点でも共通している、と言つてよいであろう。

両者は、表面的には、「何故」と「何を」という言葉の差異でしかない、とも見えるかもしれない。しかし、その背景には、単なる言葉の差異に留まらない、「問い合わせ」と「答え」の間に介在する心の働きの差異が考えられる。それを明らかにすることを通して、「發問」を創造する發問藝術の解明に近づき、更には、發問創造への示唆を得たい、と願う。

注目しておかなくてはならないのは、武田が授業者として、「走れメロス」の前の計画（事例3）から後の計画（事例4）に移行するに際して、また、「清兵衛と瓢箪」（事例5）の最初の授業から再度の授業に移行するに際して、子どもに問う「問い合わせ」を、「何故、の問い合わせ」から「何を、の問い合わせ」に変えたというだけではない、ということである。そうではなくて、武田は、自ら文学作品を読むに当たって、作品を読む自らが作品に向ける「問い合わせ」も変えたということなのである。更に言えば、作品の登場人物、フィロストラトスとメロス、そして清兵衛らの人物の、武田の言葉で言えば、「内面」を見つめる視線を、武田自身が、変えたということなのであり、更に重ねて言えば、人物らの「世界内存在」を捉える構えに、武田自身が変化した、ということなのである。つまり、授業計画と授業における「問い合わせ」の変化は、決して、教師の子どもに向ける「問い合わせ」だけの変化なのではなくて、それを支える、教師自身の視線と構えの変化であり、その表れとしての「問い合わせ」の変化なのだ、ということである。この点は、後に展開する論点とつながって、重要な点なので、ここで、特に強調して注目を促がしておきたい。

私は、「清兵衛と瓢箪」に即して、上記の「何故、の問い合わせ」を“Why-question”，「何を、の問い合わせ」を“What-question”と名づけて、両者の比較と解明を既に試みている（Yoshida, A., 1992）。本稿は、その考察の発展であり、さらなる展開である。

「何故、の問い合わせ」と「何を、の問い合わせ」の現実性と可能性：それぞれを「問われたとき、何を思うか」
さて、ここで、「何故、の問い合わせ」と「何を、の問い合わせ」の「問い合わせ」としての、「質問」あるいは「發問」としての、比較によるそれぞれの解明を行う。両者の授業における差異を地平に置いて、両者の間の差異を、それぞれの問い合わせを問われたとき、問われた人間は——子どもと子ども達、大人たち、そして、私と私たちは、——どのような経験をするか、という点に焦点化して、以下の考察を進める。

まず、とりあえず、以下のように暫定的に規定する。

「何故、の問い合わせ」は、典型的には、「この人は、何故、これをする／したのでしょうか？」と問う。これにたいして、「何を、の問い合わせ」は、典型的には、「この人は、これをする／した時、何を、見

る 見た、感じる／感じた、考える／考えた、でしょう？」と問うものである。

そして、「それぞれの『問い合わせ』を問われた時、私は、何を見る／感じる／考えるでしょう？」と、もたら自身が、自らに問うことを試みてみよう。すると、この2種類の問い合わせの問には、次のような幾つかの差異が認められることが、私には、次第に露わになってくる、と思われた。

： 時間と空間、状況の限定の有無あるいは大小

「何故、の問い合わせ」は、時間と空間、場所に関して、より抽象的かつ一般的に、限定せずに、曖昧にしたまま、問うことが可能であり、また、それに対応して、そのまま同様に、曖昧にしたまま答えることも可能である、と思われる。例えば、「清兵衛は、なぜわらったのだろう」という問い合わせに対して、子どもは具体的な状況に触れずに、表面的に「おかしかったから」と、答えることが確かに可能であった。「なぜわらったか」には、「おかしかったから」と答えれば、問い合わせは、完結する。これは、「なぜ泣いたのだろう」についても、「悲しかったから」と答えることが可能であり、「なぜ怒ったのだろう」には「腹が立ったから」と答えることも可能であることに、同様である、と見ることができる。そこで、少なくとも、「清兵衛の内面を子どもといっしょに見つめ」ようとする教師・武田の願いとは裏腹に、この問い合わせは「清兵衛の内面」を考えることに向けて子どもたちを促がすことにはならなかった。この問い合わせは、そのように促すとは限らないのである。また、子どもたちは、「清兵衛の内面」を具体的に考えないでも済ませることができた。そして、また、この問い合わせに対しては、具体的に考えないで済ませがちにもなる可能性が現実に大きい、と思われる。

他方、「何を、の問い合わせ」は、時間と空間、特定の時間と特定の空間に関して、時刻と場所に関して、より限定的に具体的に考えることを、子どもに強く求める傾向があるようである。例えば、「笑い止むときがあったでしょう。そのとき清兵衛はいったいなにを思ったでしょう。」という具合に、「笑い止むとき」という時間と、そのときの「半町程駆けた」ところという空間との、つまり情況の、限定を伴うことになる。そしてさらに、逆に、もし、この問い合わせを問うのに、特定の時間あるいは特定の空間を、つまり特定の情況を、全く指定しないで問おうとすると、答えることが困難になることが考えられる。例えば、「清兵衛はいったいなにを思ったでしょう。」は、特定の時空と情況を暗黙のうちに前提に置くこと無しには、とても答えにくいことがわかる。「清兵衛はいったいなにを思うでしょう。」という問い合わせにしても、同様に、答える側は、ある特定の時間あるいは情況を、暗黙のうちにせよ、想定して答えるよりほか、答えようがないということが、洞察される。

(2) 枠組への強制と、枠組からの自由

「何故、の問い合わせ」は答えをまとめるための一定の予め定まった枠組を、答える側に、押し付ける傾向がある、と洞察される。たとえば、a) 「あることをする為に」とか「…だったから」「…なので」という「動機関係」(Alfred Schutzの唱える「目的動機」あるいは「理由動機」)の何

れか)として答える。b)あるいは、「あることが原因で、その結果として」という「因果関係」として答える。あるいは、c)「…することを目指して、そのための手段として」という「目的手段関係」として答える。という具合に、「動機」「因果」「目的手段」などといった枠組に従ってその答えを定式化して答えることを強いたり、あるいは、そのように誘ったりする傾向があるものと思われる。

他方、「何を、の問い」は、そのような枠組を強制したり、そのように誘ったりする傾向がない。例えば、「フィロストラトスはなにをみていたろう。」という問いに答えるのには、動機、因果、目的手段などを持ち出す必要は全く感じられない。

この問い合わせられたままに誘われて、それにそのままに従って考えようとするならば、読者である子どもは、フィロストラトスが「みていた」物事を答えればよいのであって、求められているのは、この問い合わせに関する限り、それ以上でもそれ以下でもない。「走れメロス」の物語を読んで来て、フィロストラトスの置かれた情況とその「内面」を想像する読者には、「夕陽を」、「メロスのくる方を」、「夕陽とメロスのくる方の両方を」、と答えることへと誘われる。逆に、この問い合わせようとするならば、フィロストラトスの置かれた情況とその「内面」を想像することなしには、答えようがないことも、明らかになる、と私には思われる。そして、この想像において、読者である子どもは自由に自分で考え、自分の考えで答えることへと誘われる所以である。「何を、の問い」は、子どもに、その想像力の飛翔を求め促がす。

(3) 枠組採用人物の視点への誘導と、作中人物の視点への誘導

「何故、の問い合わせ」は、(1)の枠組の強制によって、その枠組を探ることのできる視点に誘う。そこで、子どもは、何時の間にか、その当該人物の視点とは別の人間の視点を、当該人物にとっては外的な視点を、一時的にせよ探すことへと誘う傾向がある、と私には思われる。例えば、最初の授業案において「もりいはなぜおしになったのか」という問い合わせの追究を自らに課した武田が、「もりいをおしにしたのは、もりいの罪の意識であった。やさしい父親を非業の死においやった、自分の不用意な一言に対する限りない悔恨であった。」(武田常夫, 1964, 40ページ)と書くとき、武田が探っている視点はどこにあるだろうか。これは、「もりいの視点」ではない。もりいが、「罪の意識」や「限りない悔恨」を、自らが「おしになった」ことへの問い合わせに対しての答えとして応答する可能性は無い、であろう。すると、「罪の意識」や「限りない悔恨」をもって「なぜおしになったのか」に答えようとした武田が探っているのは、もりいの変化、もりいの言動の変化を、他者に説明しようとする人間の視点ということになるであろう。つまり、それは、もりいの視点ではなくて、もりいにとっての、他者の視点なのである。さらに、武田は、「二度目の授業案」においては、「わたしはこの教材を通して、もりいというひとりの人間の内面を子どもといっしょに追求してみたい。」(同書, 56ページ)と記している。この願いは、「走れメロス」における願いと同じである。そして、その直後に、こう記している。「もりいはおしになった。敗北か、逃

きか。保身か、悲嘆か、それとも抵抗か、憤怒か、憎悪、絶望、虚無、ありとあらゆることばをもべて彼女の行為の原理を理解し納得しようとしても、容易にその秘密にたち入れない。」(同書、58ページ)。また、「『罪の意識』、『深い悲しみ』、『はげしいいきどおり』それらをいくらなべたてても、もりいの内面をうかがい知ることはできない」(同書、59ページ)とも記している。この段階における武田は、「もりいはなぜおしになったのか」という問い合わせに対して、上記のように、「彼女の行為の原理」を見出し、その原理によって「理解し納得しよう」としていたように、読み取れる。これは、上記のように、一つの枠組を求めていたことになる、と言えるのではないだろうか。そして、その枠組によって、自ら納得し、他に説明しようとしていた、と言えるようと思われる。その枠組は、「もりい」の視点ではなくて、もりいの言動を、他者の視点から一定の「行為の原理」によって捉え、「理解し納得し説明しよう」とする視点であったものと思われる。

ただし、「第三度目の授業案」では、もりいの視点への移行が見られる。がこの点については、ここでは言及するだけに留める。

他方、「何を、の問い合わせ」は、暗黙のうちにせよ、その当該人物の視点、内的な視点、を探ることを求めることがある。「何を、の問い合わせ」を考える立場を探るなら、例えば、次のような「問い合わせ」が可能となるであろう。すなわち、「おかみさまに、『親の悪事をいいふらすだけあって、口から先に生まれたそうな。黙りや』と言われ、したたか打たれてしまったね。そのとき、もりいは何を思つただろう?」あるいは、「何を見ただろう?」、「何を感じただろう?」というような問い合わせである。この「何を、の問い合わせ」に答えるには、子どもは、その残酷な一言を聞き打たれている「もりい」の視点にたって、更に言えば、その情況に置かれたその時のもりいの身になって、その思いを想像する以外に答えようがないのである。そして、子ども達のひとり一人は、そうすることで、それぞれの読みに従って、その時「もりいの内面」に渦巻く多様な思いの一つひとつを、ほつりほつりと語りだすことになるであろう。その時、何らかの説明のための「枠組」を呼び出す必要を、子ども達は全く感じることはないであろう。そのようなことをする必要に思い及びさえもしないかもしれない。子ども達は、子ども達自らの実生活での辛い経験を思い起こしながら、「もりいの内面」に近づく、自らの言葉を紡ぎ出して行くことだろう。それらの言葉は、決して最初からは鮮明ではない想像によるものであってみれば、たどたどしく、断片的で、くどく語り出される場合もあるであろう。しかし、その「たどたどしさ」や「くどさ」は、子どもが、もりいの世界に身を置いて物事を見ようとする苦闘の現れである場合もあるだろう。そして、それが、そのような苦闘の現れであるならば、それは、決して否定されるべきものではない。「何を、の問い合わせ」への答えの内容そのものが、そのことの是非を明らかにするであろう。

(4) 枠組による範囲の限定と、自由な探索の許容

「何故の問い合わせ」への答えが、その答えに相応しい枠組で、たとえば、「動機」、「因果関係」、「目的手段関係」などなど、で答えようとしても、具体的な状況における人間の行動と経験は、そ

のような枠組みが覆うことの出来るよりも、内容がずっと豊かで深いもろもろの意味を含んでいる。そこで、「何故の問い合わせ」は、子どもの人間の言動と経験の理解を、その予め用意された枠組で覆える範囲に限ってしまう傾向が生じるように思われる。例えば、想像を逞しくして考えてみるとなるならば、「何故」の問い合わせに、仮に、心理学を学ぶ学生が、「条件反射学」で因果関係を説明しようとして、「無条件刺激」「無条件反射」「条件刺激」「条件反射」などの諸概念の枠組で説明しようとしたとする。あるいは、動物行動学の立場から「罰に対する回避行動」という概念の枠組で因果関係を説明しようとしたとする。すると、それらの説明は、その枠組内では、確かに立派な説明として完結するかもしれない。が、当然のこと、それぞれの視野に限定された視点からの「答え」としてしか成立しない。枠組は、特定の一つの枠組である限りにおいて、人間の言動と経験の覆える範囲の可能性がその枠組みにより限定されることになる。したがって、「何故」に対する「答え」としての説明は、良かれ悪しかれ、前提となる枠組との関係においてしか、説明とも「答え」ともなることができない。

他方、「何を、の問い合わせ」は、以上のような予め前提とされる一定の「枠組」などを子どもに、解答者に、強いることがない。したがって、そのような枠組みに限定されない、より多様で豊かな意味の広い探索を許す傾向がある。それは、主題とされている登場人物の世界に現れる限りの総ての事物を視野に入れる可能性を残しているからである。それには、排除することが予め定まっているものは何もない。当該人物の視点から捉える限り、しかも、読者である子どもの想像力の及ぶ限り、総ての事物とその意味を探索することを許す問い合わせである。したがって、読者の想像力の赴くところ、当初は思いも及ばなかった、当該人物の新しい事物への気づきやその心の微妙な動きの可能性を発見することにも繋がりうる。例えば、極端な場合、登場人物が数学者であれば数学者の世界に現れる総ての物事が、芸術家であれば芸術家の世界、悪徳政治家であればその世界、自殺者であれば自殺者の世界、極悪な殺人鬼であれば殺人鬼の世界、麻薬中毒患者であればまたその世界、…、そしてメロスであればメロスの世界と、多種多様な人間たち一人ひとりの生きる世界における物事の現れとその意味を問うことが、「何を、の問い合わせ」によって可能となる。

(5) 既存の説明枠組の露呈と、想像による未知の意味の探索

「何故、の問い合わせ」は、子どもがこの問い合わせに答えようとするとき、子どもにとって既知の説明の既存枠組を、子どもに発動させる傾向があるようである。例えば、「笑うのは、何故か、それはおかしいからだ」といった枠組である。その場合、子どもの答えは、それぞれの子どもが「何故か」という問い合わせに答えて説明する際に用い易い枠組を露わにすることになる傾向を生じる。例えば、「何故、笑ったのか」と質問されれば、子どもは、まだ考えが定まらないうちに、「何故か」というと、「…」と答えた上で、以下に言うべきことを次に考える、という場合がある。そうした場合にも、見られるように、子どもは、既に、「何故か」という枠組に収まる理由な

り原因なり動機なりを、考えなくてはならないという方向に誘われてしまう。そして、何らかの仕方で、「何故か」というと、…」という枠組に収まる答えを出したとき、その答えはその子どもが用い易い枠組を用いて考え出された答えであることから、その結果として、子ども自身の意志あるいは意図にかかわり無く、その答えには、その枠組が露呈されることになるであろう。逆に、そのような「何故、の問い合わせ」に対する答えに適切な枠組が子どもにとって既知でない場合、子どもが、その問い合わせへの適切な「答え」を出そうとすることに囚われるならば、答えを出すこと自体に困難を覚えることになるかもしれない。あるいは、何とか、既知の説明枠組に収めようとして、もがき苦しむかもしれない。あるいは、また、子どもでなければ思いつかないような、大人の目から見れば奇抜とも思えるような枠組に収めて答えるかもしれない。そうした可能性もある。子ども達のいかにも子どもらしい驚くべき奇想天外な発想と自由奔放な想像力の可能性は、例えば、Edward de Bonoの“Children Solve Problems”(1972)に示されている。

他方、「何を、の問い合わせ」は、作品に記述されている人物の行動と経験に現れて来る新しい意味を想像して探索することを誘うようである。例えば、「そのとき清兵衛はいったいなにを思ったでしょう。」という問い合わせには、子どもは、説明と理解の対比についての知識など全くもたなくとも、自らを清兵衛に重ね合わせて、清兵衛の身になって、清兵衛の置かれた情況に共感して、「清兵衛がそのとき思ったこと」を想像することへと誘われる。その際、子どもが、その作品をどこまで深く読み、清兵衛の置かれた情況、人物、他の人間たちとのかかわりなどをどれほど理解しているかによって、その想像の範囲は、当然、変化してくる。例えば、読みが浅く作品の世界にまだ入り込んではいない子どもは、「自分がもし清兵衛であったなら」と考えて、日常的な自分自身のあり方をそのままに、清兵衛の立場に移し入れて、想像し考えることをするような場合もある。例えば、「僕が清兵衛だったら、こう思だろうと思う」というような答えを出す。その「僕」は、僕の日常生活のままの「僕」であって、その「僕」が、清兵衛の情況に置かれた場合の、僕の思いを吐露することになる。Husserlの言う、他者を「わたし自身の類似者として」、「わたしの自我の変様態」(フッサール、1970/1931 304)として捉える場合である。それも、その変様の度合いは極めて小さい場合である。子どもは、この場合、他者が、例えば清兵衛が、自らとは異なる清兵衛の世界を生きているのだということを未だ十分に意識できていない。ピアジェの言った「自己中心性」の世界に生きているのである。その場合、子どもの想像は、作品とは離れて、あたかも清兵衛にとっての出来事が、その子ども自身の日常生活における出来事でもあるかのように、それゆえ、子ども自身の在りようを表現するかのように、子どもの日常生活の世界において、展開されることになる。しかし、子どもが、さらに深く読み作品の世界に入り込んでいる場合には、「(作品に描かれたそのような背景をもち、このような情況を生きている、このような人物である清兵衛なら、そのような場合には、)恐らく、このように思うだろう」とでもいうような答えを出す。後者のような答えを出す子どもは、現実の自らの在り方とは異なる

情況で異なる在り方をしている登場人物・清兵衛の世界を想像して、「こう思うであろう」と答えるのである。このとき、その想像と探索は、作品そのものに描かれた清兵衛の情況と人物像によって制約された範囲に限定されることになるが、しかし、その探索そのものの自由は確保されている。さらに、そのように、子ども自身の日常生活の在り様とは異なる情況に生きている自らとは異なる人物である登場人物・清兵衛の「そのときこう思う」を想像することにより、子どもは、作品の世界の理解、ひとりの人物である清兵衛の世界の理解を経験する機会を得るだけに留まらず、より広く一般的には、自己とは異なる他者の生きる世界を理解する経験、文学作品の読みという貴重な経験に誘われる所以である。また、この点にこそ、「そのとき何を思ったか」という「何を、の問い」を、文学作品の読みの授業において問うことの大きな意味がある、と考えられる。

以上からすると、「何故、の問い」は、子どもにとって既知で既存の説明の枠組を露呈させると同時に、その枠組を実現する機会を経験することによって、その枠組を強化させることを誘う、とも言えそうだ。これに対して、「何を、の問い」は、自らの世界を当該人物の世界に重ね合わせ、当該人物の世界を想像し探索することに誘うのだが、その読みの浅深の程度によって、自らの日常生活を、作品を契機として、想像上で、作品の世界に引き写して展開するというような場合から、作品世界に入り込んで、日常生活では経験できない、自らとは異なる他者の世界を想像し、その世界の時間、空間、自己、他者などを、独自な仕方で経験をするような場合まで、多種多様な場合が生まれる可能性があると考えられる。

(6) 可能な質問の変種生成の限定性と、多様な質問変種生成の許容・可能性

「何故、の問い」では、問い合わせの変種の多様性が限られてくるようである。「何故、の問い」は、対象人物の、既に明示化された言動を主題として明示化し、その言動について「何故」と問うだけである。そして、それは、「何故」の問い合わせに答える側では、「何故」に対して「答え」となりうるある枠組が、明示的にせよ暗黙にせよ、心に浮かぶことが、あるいは、心に浮かべることを、促されることになるであろう。「何故」という「問い合わせ」は、(5)で述べたように、「何故」の問い合わせに対する「答え」となりうる「答え」の多種多様性が限定されるばかりでなく、実は、さらに、そのように限定された「答え」の可能性から遡ってみると、「問い合わせ」そのものの変種の多種多様性もまた限定されているようである。

ところが、他方、「何を、の問い合わせ」には、「何故、の問い合わせ」と比較するなら、より多くの多様な変種の「問い合わせ」が可能となることが見えてくる。まず、「何の問い合わせ」のなかの「時」を変化させることが可能である。「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。」という問い合わせは、時の流れに沿って時をその時点から未来へと移すことで、例えば、次のように変化させることができる。「メロスが姿をあらわす一分一秒前のかれの気持は?」、あるいは、「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何を思ったろう」、などと変容させることができ

る。また、例えば、「メロスは『ひとの命ももんだいではないのだ』といったね。そのとき、メロスは何を考えていたろう。」という「問い合わせ」が考えられるとするなら、時の流れを遡って、「メロスは以前こんなこといったことがあるだろうか。」と、あるいは、時の流れに沿って、「メロスは、将来、そんなことをまた考えることになるだろう、と思っているだろうか」などと問うてみることもできる。さらに、「考え」、「思い」、「気持」は、記憶、回想、予期、予測、予感、現前化など、時の変化に対応して、変化させることもできる。さらに、思考や感情だけでなく、感覚と知覚、視覚、聴覚、触覚、臭覚、味覚、など、また、想像、空想、幻想、夢想、夢体験、など、経験の在り方を多様に変化させて、「何を、の問い合わせ」を立てることが可能である。「何を、の問い合わせ」は、このように、対象人物の多種多様な経験の形態に、より近いところで具体的に考えることへと、誘うことができるるのである。

ここで、以上のような解説を同様に続けることは、紙幅を配慮して、ここまでに止め、以下では、項目を挙げ出来る限り簡潔に説明を加えることで、対比を終えることにしたい。

(7) 作中人物の世界への誘導力の大と小

文学作品を読むことによって、作中登場人物の「生きられた世界」に入る経験をすることは、子どもにとって、一般的に言えば、困難だと考えられよう。これは、映画などの映像を通じてそうすることよりも、文学作品の読書によってすることは、困難度が高い、と考えられる。そこで、教師の適切な「問い合わせ」の助けによって、子供はその困難を克服することが期待される。この点から考えると、子どもにとっての困難をより助けて軽減させる力は、「何故、の問い合わせ」よりも、「何を、の問い合わせ」のほうが、大きいように思われる。「何を、の問い合わせ」は、作品に明示的には描かれていかない具体的な事柄を明示化していく助けとなる力が大きい、と考えられるのである。

(8) 正答が既知と想定させる傾向と、未知の可能性探索へと誘う傾向

教室で教師が子どもに「何故、の問い合わせ」を問えば、子どもは、教師が何らかの正しい「答え」を既に知っていると、想定しがちであろう。他方、「何を、の問い合わせ」には、子供は必ずしも正しい答えがあるとは想定せず、さまざまな可能性を、教師とともに探索しようとする傾向が生まれやすいもの、と思われる。教師も子どもも、こうして次第に、人間の行動と経験の意味には限りがなく尽くしがたい、ということを学ぶことが期待される。そして、そのことを確信することにも、文学を教え学ぶことの、大きな意味のひとつがあると、私は考える。

(9) 子どもの理解力に左右される危険性の大と小

「何故、の問い合わせ」が、武田の言う「むなしい問い合わせ」であるとしても、どのような場合にも、この問い合わせは、子どもに表面的な思考しか促がさないのか、と言えば、それは違うであろう。子どもによっては、この問い合わせを尋ねられても、つまり、「何を、の問い合わせ」で問われなくても、自分から進んで、その問い合わせに含まれ得る一連の「何を、の問い合わせ」を自分から展開して問い合わせ、かつ、自ら答えて、一連の「何を、の問い合わせ」に答えることに基づいて、それらの答えを集約したものとして「何

故、の問い合わせへの「答え」を導こうとする子どもも現れ得るのである。極端な場合を考えるなら、作家自身に「何故、の問い合わせ」を尋ねれば、恐らく、そのようにして、「何を、の問い合わせ」に自ら問うことを通して、「何故、の問い合わせ」に答えることであろう。子どもがそのようにした場合は、しかし、教師の「何故の問い合わせ」のお陰であるというよりは、それにも拘わらず、であることは明らかであろう。事実、武田はこのことに気づいていて、『なぜ、うめくような声をだしたのか』という発問、『もりいはなぜおしになったのか』という発問を、「むなし問い合わせ」と呼んで、こう書いていた。それらの問い合わせには、教師の側の「混沌と怠惰がひそんでい」るのではないか、「子どもたちはたぶん、うけとめてくれるだろうという安易な気持」があるのではないか、と自省した。そして、この問い合わせは、「子どものよさにもたれかかってい」る問い合わせなのではないかとして、「子どものうけとめ方ひとつでどちらにでも左右されるという危険をはらんで」いる問い合わせである、とこの「問い合わせ」を性格づけていた。つまり、この問い合わせは、「子どもたちの精神に鋭くつきささって、はげしい緊張をよびおこすかもしれない。しかし、まったく正反対の場面が実現する場合だって十分ありうる」としていたのである。(武田常夫, 1964, 128ページ)。

ここには、子どもの条件によって、すなわち、子どもが「何故、の問い合わせ」を問われた場合に、その問い合わせを「何を、の問い合わせ」に問い合わせ直して、自ら、作中人物の世界を解明して、その結果によって、「何故、の問い合わせ」に答える場合もあれば、「何故、の問い合わせ」に、前述したように、一定の枠組に従って、表面的に答える場合もありうる、ということである。そして、このことが、武田の言う「子どものうけとめ方ひとつでどちらにでも左右されるという危険」の中身であった、と考えられる。

(10) 「何故、の問い合わせ」を「何を、の問い合わせ」に展開して統合する

「何故、の問い合わせ」を問われたとき、自ら一連の「何を、の問い合わせ」を発見し、展開し、それに自ら答え、それらの答えの意味を統合して、「何故、の問い合わせ」に答えられるようになることが、子どもに文学の読解を教えることの一つの目的である、とも言えよう。言い換えれば、子どもが、自力で、自分で文学作品の世界に入っていくようになることである、とも言えよう。これは、言い換えれば、次の事を意味する。子どもは、「何を、の問い合わせ」を問われれば、自らの体験につなげて想像して考えることはできる。しかし、「何故、の問い合わせ」を問われると、「何故か」というと…」と言って、表面的な説明で満足して終えてしまう可能性をもっている。そこで、「何故」と問われて、「何を」と問い合わせ直し、問い合わせを多面的に具体的に展開して、作中人物の経験を明らかにし、作中人物にとっての物事の多様な意味を読み取り、そのことを通じて、その人物の世界を解明し、その統合を通して、「何故」の問い合わせに答えることが出来るようになるのが、教育としての授業における「發問」の目的であり、価値である、ということである。武田の言う、「展開の核」と「子どもへの發問」の関係は、両者ともに「問い合わせ」として表現された場合は、前者が「何故」の問い合わせ、後者が「何を」の問い合わせとなる。武田は、「内容的に重要な課題と思われるもの」が「そ

「まことに、子どもへの適切な問い合わせにはかぎらない。むしろならないと言いかけるほうが正しいのである。」と書き、「それはさながら地図に直線をひいて、その通りに目的地までいこうと考えることにもいた、現実にはほとんど実現不可能な行為なのである。そのために、問う、という作業が必要になってくるのである」（武田常夫、1990/1971 133-134ページ）と書いていた。それは、以上のような「展開の核」と「子どもへの発問」の相互関係に発した洞察であった、と言える。

① 「何故、の問い合わせ」と「何を、の問い合わせ」との相互連関を学ぶことは、子どもへの問い合わせを学ぶことに留まらず、自らの読み、子どもの読み、を学ぶことに繋がる。

ここで、注目すべきは、武田が、「何故、の問い合わせ」から「何を、の問い合わせ」への洞察を得て、授業計画を洗練させ、授業の極意への覚醒を遂げたとき、武田は、単に、子どもへの「問い合わせ」あるいは「発問」の仕方を学んだということだけではなくて、武田自身が、自ら文学作品を読むに当たっての「問い合わせ」を学んでいたのであるし、さらには、そうした「問い合わせ」を問われた子どもが、「何を、見て、感じ、考え、想像するか」（「何を、の問い合わせ」）を学んでいたのだ、といえるであろう、ということである。ここに、この「問い合わせ」の問題は、文学作品の読みの授業における「発問」の問題に留まらず、教師自身が自らの読みを深化させる問題、さらには、授業における教師の子ども理解の問題にも、繋がっていることが明瞭となる。そして、さらに、それは、人間による人間理解の問題にも繋がってくることが見えて来るであろう。

ところで、こうした解説の試みは、原理的には、限りなく開かれている筈である。それは、授業記録を一つの文学作品のようにして読み、その作品への「問い合わせ」を考え、「答え」を求める研究を考えるとき、教師と子どもたちの言動に関して「何故」の問い合わせと「何を」の問い合わせができるし、その解説は、例えば「走れメロス」の解説と比較しても、原理的に、その詳細さにおいて勝ることになろうとも劣るはずはないということを考え合わせれば、直ちに納得が行くことであろう。授業記録の解説は、具体的になればなるほど、詳細で徹底的な解説を誘うのである。しかし、そのここでは以上を指摘した上で、意識的かつ意図的に、ここで止めておくことを選ぶこととする。

「説明誘発問」と「理解誘発問」：その識別と区別と解説

これまで、前節で、「何故、の問い合わせ」と「何を、の問い合わせ」の現実性と可能性：それぞれを「問われたとき、何を思うか」を考察してきたが、それぞれの問い合わせを名づけるに当たって、「何故、の問い合わせ」と「何を、の問い合わせ」と命名した。しかし、これまでの解説を踏まえるとき、さらに、それぞれの本質を表現する適切な命名が求められていることを感じる。なぜなら、それらの命名は、二種類の問い合わせの表面的な特徴を捉えた命名であって、その識別には有効であるとしても、それらの本質を捉えた命名ではない、ということも次第に露わになってきているからである。そこ

で、命名については、発想を変えて、「何故、の問い合わせ」を「説明誘発問」と、「何を、の問い合わせ」を「理解誘発問」と命名することにする。そして、脈絡に応じて、どちらの種類の名前も用いることが出来るようにしておきたい。

さて、ここで、再び、これまで主題化して、解明に努めてきた二種類の問い合わせを、新しい名前に即して、識別することを試みてみよう。

文学作品を教材として用いる授業において、教師（先生、授業者、教授者）から子ども（児童、生徒、学生、学習者）に向けて発せられ、作品中の人物の言動に関してなされる「問い合わせ」に、二種類の「問い合わせ」が識別される。その二種類とは、「説明誘発問」（その「問い合わせ」への応答として、子どもが「説明する」ことを誘発する問い合わせあるいは発問）と「理解誘発問」（その「問い合わせ」への応答として、子どもが「理解する」ことを誘発する問い合わせあるいは発問）である。二種類の「発問」は、典型的には、作品中に登場する特定の人物の言動あるいは経験に関してなされる「問い合わせ」である。その人物をXと表記するなら、「説明誘発問」は、典型的には、「何故、Xはその言動・経験をしたのか」と問うものである。具体的には、「もりいはなぜおしになったのか」、「ああ、やつとできた、という気持は、どうしてそう思ったの?」、「なぜ、うめくような声をだしたのか」、「なぜわらったのだろう」など、「何故」と尋ねる種類の問い合わせである。「理解誘発問」は、典型的には、「その時、Xは何を見た・感じた・考えたか」と問うものである。具体的には、「フィロストラトスはなにをみていたろう。」「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。」「そのとき清兵衛はいったいなにを思ったでしょう」など、「何を」と尋ねる種類の問い合わせである。

そして、以上の二種類の「発問」は、それぞれの発問を受けた子どもからの応答として、「説明誘発問」は、作中人物の言動・経験の説明を誘発し、「理解誘発問」は、作中人物の言動・経験の理解を誘発する、というのが、これまでの解明に基づいてなされる主張であった。そして、二種類の発問間の差異は、前節において解明した「何故、の問い合わせ」と「何を、の問い合わせ」との間の差異と、重なる。

他者の言動と経験について、「説明誘発問」は発せられ易いが、「理解誘発問」は比較的発せられ難い。そして、「説明誘発問」によっては、問答は、比較的表面的な説明で収束してしまう傾向があるのに対して、「理解誘発問」によっては、問答は、多種多様に展開されうるし、そのような多種多様な問答によって、豊かな理解が生成される傾向がある。そして、「説明誘発問」が全体を見通す最初の試みとしてまず発せられ、ついで、多種多様な「理解誘発問」による問答の展開を経た上で、「説明誘発問」の問答が再び取り上げられるなら、その全体的問答は、充実した展開となるであろう。以上が、これまでの解明を通して得られた洞察である。

ここで、二種類の発問が共に「誘発」という言葉で特徴づけられていることは、見逃されてはならない。前節の解明の内でも特に、(7) 作中人物の世界への誘導力の大と小、(9) 子どもの理解力に左右される危険性の大と小、で指摘したように、「問い合わせ」が、それに答える子どもの答え

を完全に規定してしまうことは不可能である。それは、ありえないことである。もし仮に、「発問」によって子どもの「答え」を完全に予測したり制御したりすることを期待したとすれば、それは、その期待そのものが、子どもの人間としての自由と自発的な人格を否定することを意味するであろう。「発問」によって子どもに働き掛けることでできることは、子どもの思考と感情を、ある方向に誘うこと、促すこと、導くこと、気づかせること、目覚めさせること、…などであって、決して、子どもの思考と感情を制御して決定し、ある範囲に閉じ込めてしまうことではない。そのことは、二種類の「発問」のどちらについても、同様である。「発問」は、その意味で、「誘發」することが出来るだけで、決定的に制御することはできないのである。したがって、「説明誘發問」と「理解誘發問」の命名は、二種類の発問間の識別、区別とその本質の解明結果を的確に表現していて、適切である、と私は考える。

“Perfink”(J. S. Bruner) の訳語：「覚考情する」の提案

さきに、「『何を、の問い』は、典型的には、『この人は、これをする／した時、何を、見る／見た、感じる／感じた、考える／考えた、でしょう？』と問うものである。」と書いた。しかし、これはあまりに冗長で見苦しい表現である。何とかならないものか、と考える。

ところで、「見る、感じる、考える」を一語で表現する言葉は、英語では既に造語されている。それは、“The Process of Education”で一般社会にも広くその名を知られた、J.S.Brunerによって考案された、“Perfink”という簡潔な一語である。Perfinkは、“Perceive”（知覚する）の “per-”, “Feelings”（感情、気持ち、同情）に近い意味での “Feel”（感じる）の “-f-”, そして “Think”（思考する、考える）の “-ink” を合わせて、“Perfink”としたものである。確かに，“experience”（経験する）という語でも、“perfink”的意味に近い意味を表現できるかもしれない、しかし、“perfink”的 “perceive/feel/think” を具体的に想起させるその具体性には、遠く及ばない。そこで、このJ. S. Brunerの “Perceive/Feel/Think”的略語としての造語 “Perfink”的日本語への訳語とも言うべき語を考えることを思いついた。日本語の訳語も、「知覚する・感情（同情）する・思考する」の組み合わせの略語としての造語を考えなくてはならないであろう。

とすると、知感考、知情考、知感思、知情思、覚感考、覚情考、覚感思、覚情思、の8つのうちで、それぞれの3つの漢字の総ての順列を考えると、 $3! = 6$ となるので、合計

$6 \times 8 = 48$ の候補語が挙げられることになる。この内から選ぶとする。

知感考（知感考、知考感、感考知、感知考、考知感、考感知）

知情考（知情考、知考情、情考知、情知考、考知情、考情知）

知感思（知感思、知思感、感思知、感知思、思知感、思感知）

知情思（知情思、知思情、情思知、情知思、思知情、思情知）

覚感考（覚感考、覚考感、感考覚、感覚考、考覚感、考感覺）

覚情考（覚情考、覚考情、情考覚、情覚考、考覚情、考情覚）

覚感思（覚感思、覚思感、感思覚、感覚思、思覚感、思感覚）

覚情思（覚情思、覚思情、情思覚、情覚思、思覚情、思情覚）

以上の48通りを挙げた上で、訳語の候補を挙げ、選ぶことにする。「知覚」のうちでは、「知」よりも「覚」を残したい。「感情」のうちでは、「情」を残したい。そして、「思考」のうちでは、どちらかといえば、「考」を残したいが、しかし、「思」も許容できるであろう。そこで、覚情考（覚情考、覚考情、情考覚、情覚考、考覚情、考情覚）と覚情思（覚情思、覚思情、情思覚、情覚思、思覚情、思情覚）が、まず残る。その上で、「する」の読みを加えて、日本語としての読み音の響きが許容できる範囲で考えて、以下の候補が残った。

「覚考情する」（カクコウジョウする）、「思覚情する」（シカクジョウする）。前者は、読みの音も悪くない。そこで、ここでは、“Perfink”の日本語の訳語として、「覚考情する」（カクコウジョウする）を敢えて提案する。この語は、広く深く豊かに「覚考情する」ことによって、「覚向上する」つまり「覚りが向上する」ことを連想させる語として、あるいは、「格向上する」つまり、「品格、人格、資格が向上する」ことを連想させる語として、も相応しい。この語を用いるなら、「何を、の問い合わせ」の典型は、例えば、「…した時、その人は、何を覚考情したでしょう」（When..., what did s/he perfink?）となる。ここで、言うまでも無いが、念のため、追記しておくならば、「覚」は、「知覚する、視覚、聴覚、触覚、臭覚、味覚、そして、位置感覚、運動感覚、温度感覚、共感覚、筋肉感覚、色彩感覚、身体感覚、内臓感覚、皮膚感覚、平衡感覚、時間感覚、空間感覚、距離感覚、対人感覚、…、幻覚、…」などを意味する。「考」は、「考える、思考する、再考する、熟考する、推考する、黙考する、長考する、…、考究する、考案する、考察する、考慮する、考量する、…」などを意味する。また、「情」は、「感情、哀情、愛情、人情、激情、温情、同情、熱情、慕情、友情、薄情、非情、…、情感、情緒、情念、…」などを意味する。そして、それらのいずれも、名詞形と動詞形を共に含意することとしておきたい。

授業研究における「問い合わせ」：「武田は何故二種類の問い合わせを発したか。」と「二種類目の問い合わせを発したとき、武田は何を覚考情したか（思ったか）」

これまでには、授業実践における、国語授業の展開計画の作成、それも発問の計画の作成について考える中で、授業者の発問の働きを解明して、二種類の問い合わせをそれぞれ「説明誘発問」と「理解誘発問」と性格づけてきた。この発問についての識別の意味は、しかし、授業実践にのみ限られるものではない。実は、授業実践の研究においても、その意味を保持することを、以下で見ることにしたい。

さきに示した「清兵衛と瓢箪」の事例において、武田常夫は、最初の時間には、武田「なぜわかったのだろう」と問うた。説明誘発問である。すると、子どもは「おかしかったから」と答え、

武田が「なぜおかしいの？」と再び問えば、子どもは「禿頭を瓢箪とまちがえたから…」と答えた、そこで、武田は、「いまのような問答を何回くり返しても無意味」と惨敗を認め、構想を練り直し、翌日、改めて出直した。そして、こう「問うた」のであった。

「清兵衛は半町ほどもかけて、そしてやっと走るのを止めた。それでも、まだ笑いはとまらなかつた。よっぽどおかしかったんだね。でも、いつかは笑いもおさまったでしょう。笑い止むときがあったでしょう。そのとき清兵衛はいったいなにを思ったでしょう」と。理解誘発問である。すると、子どもたちは、次々に、清兵衛の内面に迫る考え方を、答えとして、紡ぎだして行ったのであった。

以上の授業実践の経緯を、授業実践を研究する立場から、考察してみよう。そのために、ここで、私は、「武田は何故二種類の問い合わせを発したか。」という問い合わせを問うてみるとしよう。この問い合わせが生まれる背景には次のことがある。すなわち、武田のこの授業記録を収めた『イメージを育てる 文学の授業』(1973) と、「走れメロス」の記録を収めた『文学の授業』(1964)との間には、前述したように、約10年の歳月が流れている。そして、武田は、「おしになった娘」、「塩田の父」そして「走れメロス」の授業を含めて、数々の授業において、「何故」と問う「何故、の問い合わせ」つまり「説明誘発問」が、「むなし問い合わせ」となる可能性があることを既に熟知している。であるのに、何故、武田は、「清兵衛と瓢箪」の授業において、再び「むなし問い合わせ」となる可能性の高いことが確実に見通せたはずの「なぜわらったのだろう」などという問い合わせを発したのであろうか。このことは、ことに、「清兵衛と瓢箪」の授業を理解する上で、どうしても問わなくてはならない「問い合わせ」である、と私には考えられるのである。

仮に、ちょうど、武田が志賀直哉の作品「清兵衛と瓢箪」を教材として授業を行ったように、武田常夫の作品「『清兵衛と瓢箪』の授業記録」を教材として授業を行うという場合を想定してみよう。すると、その授業計画において、「武田はなぜ二度目の問い合わせを問わなくてはならなかつたか」、「なぜ問うたのか」という問い合わせが、おのずから生まれるであろう。これが、「教材の核」となる問い合わせともなり得るであろう。「武田はなぜ問うたのか」、「聞いたかったからでしょう」。「何故、聞いてみたいと思ったのか」、「それは、武田さんに聞いてみたらいい、武田さんに聞くほかない。」。「何故、武田さんに聞くほかないのか」、「それは、武田さんしか知らないことだから」。「何故、武田さんしか知らないのか」、「個人の内面は、本人にしかわからないのだから」。…。この問答も、「何故」、「何故」と問うことで、限りなく続けることができよう。しかし、このままでは、いかにも「むなし問い合わせ」と「答え」ではないだろうか。そして、武田も、「むなし問い合わせ」であることを認めたであろう。こうして、直ちに気づくことがあるはずである。すなわち、そのような問い合わせは、あの「むなし問い合わせ」と同種の問い合わせであるということである。この問い合わせには、幾つの考え方を出すことができよう。しかし、そうであるかもしれないし、そうでないかもしれない、ということになるであろう。そして、それは「清兵衛の内面に迫ること」が難しかったのと同様

に、「武田の内面に迫ること」の難しい問い合わせる可能性が大きいことも、明らかになる。そこで、この「むなし問い合わせ」から「むなしくない問い合わせ」へ進むには、どうに問うべきか、が問題となる。

私たちは、既に、その問題への鍵を握っている。それは、次のような問い合わせの一群であろう。

「武田が、『清兵衛は、なぜわらったのだろう』という「何故、の問い合わせ」を授業で問うことを計画したとき、武田は何を『覚考情した』だろう。」「武田が『清兵衛は、なぜわらったのだろう』と問うたとき、何を『覚考情した』（思った）だろう。」「惨敗を認めたとき、何を『覚考情した』（思った）だろう。」「翌日、武田が『笑い止むときがあったでしょう。そのとき清兵衛はいったいなにを思ったでしょう。』と問うたとき、いったいなにを思ったでしょう（『覚考情した』でしょう）」などなどである。この種の問い合わせの変種を生成する可能性は、前述した通り、無限とさえも言える。これは、「覚考情した」という語を用いたことでも示されているように、「理解誘発問」である。そして、私たちは、私たち自身が、授業記録から学ぶときに、授業において問われているのと全く同様に、「説明誘発問」と「理解誘発問」とを共に問うことができることに、ここで、気づくのである。

教師と子どもの「内面に迫る」べき、すなわち彼らの世界内存在を理解すべき、「授業の研究」は、登場人物の「内面に迫る」「文学の授業」から、このようにして、その研究のための「問い合わせ」を学ぶことが出来る。

私たちは、「武田はなぜ問うたのか」を中心に据えた上で、それら「理解誘発問」を問うのである。

まず、「武田が『清兵衛は、なぜわらったのだろう』という「何故、の問い合わせ」を授業で問うこと」を計画したとき、武田は何を『覚考情した』だろう。」と問うことをしてみよう。この時、武田は、「なぜわらったのだろう」という「何故、の問い合わせ」が、「むなし問い合わせ」となる可能性が大きいことに気づいていたであろうか、ということが問い合わせとなる。武田には、その段階で、発問の根底にある原理がまだ見ておらず、少なくとも、まだ明確には意識されていなかったのではないだろうか。この可能性は絶無とは言えないかもしれない。というのは、「何故、の問い合わせ」と「何を、の問い合わせ」の間の相異の根底にある原理を、武田は、言語的には定式化していなかった可能性があり、暗黙の実践知あるいは体験知としてのみ保有していた可能性があり、そのため、時により、その知が働く場合があることも考えられるからである。あるいは、授業記録の叙述のレトリックとして、その原理に気づかない「振り」を装って、執筆をしたのであろうか。しかし、私は、その何れでもない、と考える。そもそも、まず、気づいていなかった可能性は極めて小さいと考えられる。というのは、「おしになった娘」での失敗、「塩田の父」での「くるしまぎれ」、そして、「走れメロス」の授業でのあの発問の詳細な研究の深化を経験し、また、それぞれにおける失敗において、深刻な体験を経て、既に円熟の域に到達していた武田が、十年の経験を

となるか否かは、子どもの質によるのであった。そして、「何故、の問い」によっては、子ども達は、直ちには「清兵衛の内面」に迫れなかつた。また、そのことを武田は見通すことが出来なかつた。その意味では、子ども達の読みの質がその域に達していなかつた。そして、さらに、武田は、そのことを可能性としては予期しつつも、必ずしも十分に見抜けてはいなかつた。いやその予期が現実となつてしまつた。そして、そのことを、武田は、「惨敗」と認めたのではなかつたであろうか。では、「何故、二つの『何故、の問い』の直後、つまり翌日まで待つことをせずに、直ちに、「何を、の問い」を問うことをしなかつたのか。」これもまた、「直後、武田は、何を『覚考情した』のか」と問うことができる。すると、一つには、既に用意していた「何を、の問い」は、直ちに問うには、十分に適切であるかどうかについて、考える余地があることを感じたのではないであろうか。それと、その場で、「何故、の問い」から「何を、の問い」に移して問うことには、躊躇いを感じたのであろう、と思われる。それは、武田は、子どもに向つてさえも、「授業はクイズではないし、子どもは愚かな解答者ではない。」と考え、「自分ではちゃんと知っていることを知らぬ素ぶりで、さんざん見当はずれなことを子どもにいわせた上で、やおら立ち上がって『それはよく聞け、こうなのだ』とおごそかに結論を下す。いやらしい、いやらしい。」(武田常夫, 1990/1971, 72-73ページ) という感性と謙虚さとを備えた教師だったからである、と思われる。それゆえにこそ、自らも、子ども達の状態と教材の読み、さらには、自らの理解について、改めて熟考する時間をもち、子ども達と、改めて誠実に向かい合うために、翌日まで待つことのほうが、望ましいと感じたのであろう、と私には思われる。それと共に、武田としては、子ども達にも、「何故、の問い」を問われた「教材の核」について、子どもなりに、さらに考えを熟成させる時間を子どもに対して用意するべきだと考えたのであろう、とも思われる。そして、この同じ感性と謙虚さとが、その授業の記録において、「むなし問ひ」を問うて、次に「何を、の問い」を問うことが、いわば、初めから予定していたことだった、と記すことを躊躇わせているのだと、思われる。それは、先に述べた「惨敗」を、先に述べた意味で、つまり、子どもの読みの質を「何故、の問い」で「清兵衛の内面」に迫るまでには育てていなかつたこと、そして、しかも、それを十分には見通せていなかつたこと、それらを「惨敗」と感じた武田は、現実に「何故、の問い」を問うこと無しには、「惨敗」を必然とする子どもと教師の状況にも十分に気づくことができなかつたことに、「惨敗」を認め、それを認めながら、しかも、言い訳がましく、「実は、これは、予定していた経過なのだ」などと、『それはよく聞け、こうなのだ』と同じように、高いところから物知り顔して言うようなことを、躊躇わせたのである、と思われる。それが、率直に「惨敗」を認めたということの意味であろう、と私には思われる。とは言え、武田が「清兵衛と瓢箪」の授業記録によって、読者に伝えたかったことの少なくとも一つは、いずれにせよ、変わらない。それは、武田が、「おしになった娘」の授業を経て「走れメロス」で掴んだ、「何故、の問い」と「何を、の問い」の同一と差異に付いての、

実践的な英知であった、と私には考えられる。しかも、それを、あくまで、実践者として、実践とその記録を通して伝えたい、それが武田の願いであったし、その願いこそが、「清兵衛と瓢箪」の授業記録に込められたものであった、と私には思われる所以である。

そして、翌日、武田が仕上げてきた「何を、の問い合わせ」に誘われて、子ども達は「清兵衛の内面」に迫る理解に到達することが出来たのである。そう理解することができる。

以上のように、「説明誘発問」と「理解誘発問」とは、授業実践の研究においても、互いに補い合いながら、授業実践の意味と構造を解明する上で、授業実践とは異なる水準においてではあるが、有効に働くことが、示されるのである。

「説明と理解」の連續化と不連續化：「説明＋理解＝説明・理解（わかる）」

これまで、「何故、の問い合わせ」と「何を、の問い合わせ」を、その問い合わせが誘発する答えの性質から、「説明誘発問」と「理解誘発問」と名づけて、その同一と差異を論じてきた。では、「説明と理解」とは何か。「説明と理解」を主題とし書名としている著書は、私の手元にあるだけでも、例えば、Strasser (1985), Apel (1984/1979), ウリクト (1984/1971) などがある。このことにも見られるように、これは巨大な主題である。本稿の一節で扱いきれるような小さな規模の問題では絶対にない。自然科学と人間科学との対立あるいは相互関係が論じられる場合には、必ず取り上げられる問題であり、研究方法の基本と学問の基本性格にかかる根源的かつ哲学的大問題である。そこで、この問題に関しては、ここでは、本稿の脈絡において最小限必要な限りの点に限定し、「素描風に」触れるに留めおくほか無い。

まず、「説明と理解」を論じる際に、必ず引用される言葉に、「自然は説明すべく、心靈生活はこれを領解すべきものである」(ディルタイ, W., 1932, 10ページ) というディルタイの有名な言葉がある。これを今日的な表現に訳しなおせば、「われわれは自然を説明し、心的生を理解する」(木田元ほか, 1994, 461ページ) となるようである。英訳では, "We explain nature, we understand psychic life." (Dilthey, Wilhelm, 1977, 27) となっている。そこで、ドイツ語の“verstehen”という語が、かつては「領解する」と訳されていたこと、あるいは、少し時代を下れば、「了解する」とも訳されていたことも、そして、今日の日本で権威ある「現象学事典」においてみられるように、「理解する」と訳されていること、さらに、英訳では、"understand" となることを、知るのである。これまでの「説明と理解」という言葉は、この今日的用法に則っており、英語で言えば、“Explanation and Understanding”である。そこで、混乱を避けるために、「了解」という語を用いることは避けておきたい。

日本の心理学では、例えば、“empathetic understanding”という語は「共感的理解」と訳されて広く用いられており、「共感的了解」とは訳されない慣例が既に定着しているものと思われる。したがって、“understanding”的語として「理解」を採用することも、あながち不適切ではな

いであろう。そこで、この用法を貫いて、「説明」と「理解」の両者を包含する心の働きは、「説明・理解」(=わかる)と表記することにする。すなわち、「説明+理解=説明・理解(=わかる)」である。K. Jaspers以来の精神科学の用法では、「説明+了解=理解」とされる。たとえば、「了解・説明の区別以前の“理解”という言葉をあえて用いて」(安永浩, 1992, 18)とある。しかし、ここでは不用な混乱を何とか回避するために、「説明+理解=説明・理解(=わかる)」と規定し、説明と理解の区別以前の未分化な働きを「わかる」と記し、両者の萌芽を包含しているという意味を込めて、「説明と理解の区別以前のわかる」を「説明・理解」(=わかる)と記すことにする。以上は、混乱を避けるための苦肉の策である、とご理解いただきたい。

ところで、数理統計学的な手法に識別分析(Discriminant Analysis)という方法がある。これは、例えば、三次元空間の座標軸X-Y-Zを考え、個々の標本が座標点(x, y)のX-Y座標に位置づけられ、分布頻度あるいは生起確率がZ座標に表示されるような場合を考える。その分布あるいは確率が、AとBの、別個の二つの山を形成しているとしよう。しかし、単一のxの値だけ、あるいは、単一のyの値だけでは、二つの山を分離することができず、したがって、ある任意の標本がAに属する確率が高いかBに属する確率が高いかを知ることが困難で、したがってまた、その標本が、AあるいはBの何れの山に属するかの識別が困難であるとする。そのとき、もし、 $y=ax+b$ ($a \neq 0$) の直線の上下で、標本群を分割することができるなら、つまり、A群とB群が直線の上下に綺麗に分かれるなら、(1) その直線を識別関数として使用すれば、あるいは、(2) 座標を回転して変換し、変換されたxの单一の値によってA群とB群が上下に分かれるなら、高い確率をもって、任意の標本のA所属あるいはB所属を判定することができるようになる。そのような直線を見いだし、あるいは、座標変換して分割点を求め、識別方法を決定し、識別する分析を、識別分析と称する。

さて、「説明と理解」は、相互に移行し合う。それのみならず、例えば、以下で見るように対象の「自然と心的世界」によって識別するなど、多数の識別次元があり、多次元的に識別され、基本的に性格づけられる。そこで、「説明と理解」の相互識別には、いわば、「多次元的な識別関数」を見いだすことが必要である状況にある、ともいえる。そう考えると、例えば、「自然」と「心的世界」だけでは、識別しきれないので、「説明と理解」は、多数の識別次元からなる多次元空間において、「説明」群と「理解」群からなる二群が、それぞれ多次元立体を成していく、生起確率を表すのが第n次元であるとすれば、それら二群の間の識別関数を、(n - 1) 次元平面として見いだすことをここでの問題として考えることができる。もちろん、文字通りに、そのような数量的な扱いは、出来ないのだが、しかし、イメージとしては、比喩的に、あるいは、モデルとして、そのような多次元空間(例えば、n次元空間)を平面[(n - 1) 次元]で切断して、n次元の二つの立体を弁別するという問題を扱っているのだ、と意識することが、問題を整理するうえで、極めて示唆的であろう。

そこで、そうした識別のための、諸次元にも相当する特徴を以下に挙げることを試みる。もちろん、これらは、「説明と理解」の問題の複雑さからして、可能な諸次元の決して総てを尽くすものではない。そのことが、「素描的に」と言ったことの意味である。

その前に、ここで「説明」と「理解」の連続性と不連続性について、軽く触れておく。

これまでの叙述にも含意されているように、「説明」と「理解」の識別はなされうる。しかし、それは単純ではない。両者の間に不連続性のみでなく、連続性があるからである。そこで、直ちに挙げられる連続性の契機は、以下の通りである。

- 1) 「説明する」と「理解する」の事例の集合は、曖昧集合 (Fuzzy set: Zadeh) である。ある事例が、「説明する」に属するか「理解する」に属するか確定的でなく、曖昧な場合がありうる。
- 2) 「説明する」の事例が「理解する」の事例に変化する場合も、その逆の場合もありうる。
- 3) 「理解する」から新しい「説明する」が生まれる場合も、その逆の場合もある。
- 4) 「説明する」から「理解する」へ、「理解する」から「説明する」へ、と「理解する」と「説明する」は相互に転化しあい、そのことにより、「わかる」は、螺旋的に深化して行く。

以上を断った上で、識別のための次元を項目として列挙する形で、「素描風に」、二つの「多元立体」の連続と不連続を描くことを試みてみよう。

説明と理解の対象による識別

1. 「自然を説明し、心的世界を理解する」 (Dilthey, W)。前述の有名な識別である。これは、「説明」と「理解」とをそれぞれの対象との対応関係で識別して両者の不連続性を明瞭化しようとするものである。しかし、この識別は、対象間で連続性がある限りで、連続性もある、ということになるであろう。
2. 「物を説明し、人を理解する。」 1. と同様に対象との対応関係により不連続化する識別である。しかし、物を人と見なす見方（擬人化）、あるいは、人を物と見なす見方（「擬物化」）によって、この識別は曖昧化し、連続化することになる。「物を理解し、人を説明する」ことがないか、不可能かどうか、それが曖昧さの発生源となる。
3. 「他者を説明し、私を理解する。」 説明し理解する「私」が誰であれ、「説明と理解」は、「他者と私」の区別、自他の区別によってなす識別である。が、この識別も曖昧である。
4. 「他者を理解し、私を説明する。」 も成立する場合がない、とは言えない。

以上のように、「説明と理解」の対象だけを基準にしても、両者は識別しきれない。

「説明と理解」の言葉による識別

ここで、「説明と理解」の言葉に着目してみる。すると、「説明する」については、「人が他の人に x x を説明する。」という表現が成り立つ。これに対して、「人が他の人に x x を理解する。」という表現は成り立たないことに気づくであろう。そして、現象学が、名詞を疑わしいとし、動詞が経験に近いとしていることを想起して、動詞である「説明する」と「理解する」に、言語表

現の面から、近づいてみる。

5. 「説明する」は、「 $x x$ を説明する」と他動詞的である。「理解する」も、「 $x x$ を理解する」と、両者とも「 $x x$ をわかる」と同様、働きかけの対象をとることができる。しかし、「人が他人に $x x$ を説明する。」は成り立っても、「人が他人に $x x$ を理解する」は成り立たないことに、気づく。また、「私に説明する」は再帰的であるが成り立つのに、「私に理解する」は成り立たない。同様に、「私を説明する」は、「誰に?」という問い合わせを誘い「私以外の誰かに」、となるであろう。「私を私に説明する」というのは不可能ではないが、かなり特殊な状況であろう。「私を理解する」には、「誰に?」という問い合わせは誘われない。「私が私自身を理解する」は自然であろうが、私以外の「誰か」がという場合には、「他者に私を理解させる」となるであろう。以上から、基本的に、「説明する」は他者に対して行う働きで、「理解する」は自ら行う働きである、と言ってよいであろう。また、「明瞭に、分かり易く説明する」に対しては、「沈黙して、深く理解する」が典型的であろう。こう見えてくると、「説明する」は、説明する人間である説明者だけでなく、その説明を受けその説明を共有することになる他者を想定する。「理解する」は、必ずしも、「理解する」行為に、その理解を共有することを直ちには想定していないという意味で、孤独でも成立する行為であることが浮かび上がってくる。しかし、「理解する」が定着すれば、そして、その「理解」が公共化され命名されるなら、次第に、他者にも容易に伝えられるような状況が整えられ、その「理解する」が、そのまま「説明する」に移行して行く可能性が増大して行く。ここで、「他者が行為する」や「他者が覚考情（perfink）する」が「説明と理解」の対象となる場合は、「説明する」には、説明枠組が自ずから登場する。他方、「理解する」においては、少なくとも、「説明する」場合のような枠組は最初からは登場しない。説明に要する他者と共有する枠組を理解は要請しないからであろう。「他者に $x x$ を説明させる」場合の他者の心（意識）の動きは、他者の側に既に「わかる」を前提としている。が、「他者に $x x$ を理解させる」場合には、他者に新たな「わかる」が発生することが求められている。「他者に $x x$ を説明する」私には、既に、「わかる」が前提されている。「私が $x x$ を理解する」場合には、新たな「わかる」が発生することが期待されている。「私が理解したことを私が述べるのは私が説明することである」しかし、「私が説明したことを私が述べるのは私が理解したことである」ということはない。以上から、説明と理解との関係が非対称であることは、明白である。また、「深い理解」と「浅い理解」は「理解する」における探索が含意されているが、「高い水準の説明」と「低い水準の説明」は、「説明する」における説明する側の水準の調整が含意されている。

以上のように考えてくると、「自然と心的世界」という「説明と理解」の対象だけで両者を識別することの困難が、ますます浮き彫りになってくるように思われる。

「説明と理解」の認識の仕方による識別

「説明と理解」の対象だけで識別するのではなく、その認識の仕方、認識方法・過程・活動で

識別することが試みられなければならない。さらには、その間の連続性が洞察されなければ、ならない。

6. 物化と人化：擬物化と擬人化 説明にも理解にも、人間を物化してとらえる仕方もあるし、物を人間化してとらえる仕方もある。いわゆる「擬物化と擬人化」である。しかも、これは、その起源を「児童のアニミズム（汎心性）」に持つとすると、人間の「わかる」における「説明と理解」の混在も根が深いことになる。ピアジェは、「子供というものは心的世界と物的世界とを区別しないものであり、また、まだ極めて幼少な時期には、自我と外界とに殆んどはっきりと見極めをつけないものである…。」（ピアジェ、1955b、289ページ）と書いて、子どものこの世界観の特質を子どもの「汎心性」（アニミズム）と名づけたことは、周知の通りである。少なくともこの時期の子どもの「わかる」には、ディルタイの「自然を説明し、心的世界を理解する」は、識別力を持たないであろう。例えば、子どもは、次のような文章を書くのが通例である。

「8がつ13にち／1ねん1くみのところで、きれいな石をみつけました。そしてあらいました。／そしてあさってに、たらいにぬるいおゆをいれて石のからだもあらいました。／ぼくのあしもあらいました。その石を、もって、がっこうにいったらよその人がきていました。／てつぼうやらかいせんとうをじぶんでまわしてあそびました。／石はひとりぼっちではない。」筆者はこう書いている。「これは私の末の息子が一年生の夏休みにつけた絵日記の一部で、原文通りに写してみた。この石を、たしかに子供はしばらく持って歩いていた。夜は寝床にも持って入っていたようである。何の変哲もない、不細工な、きたならしい石で、まだその辺にあるかもしれない。……「石のからだ」と「ぼくのあし」とがごっちゃになっているところは、まさに子供の文章である。……去年この文を綴った私の子供は、家に出入りする野良猫のことをいまだに「あの人」とか「この人」とか呼んでいる。石と猫と人間と、三者の間につきあう上の区分や差別を設けていいのかのように見える。」（阿部昭、1976、84-85ページ）

この子どもは、石の気持やら猫の考えについて語ることだろう。この子は、石ころを「理解する」。鉱石学は、石ころを「説明する」。夏目漱石は、『我輩は猫である』で、猫の考えを「理解する」。しかし、逆に、擬物化の方向もある。例えば、新行動主義、神経心理学者の洗礼を受けた心理学者のうちには、人間の「心的世界」についても、人間を基本的には物的存在物としてとらえた上で、脳の神経活動のみに着目して、その行動を因果関係として説明する研究者もある。一般社会においても、そうした説明が広く流布しているように見える。「児童の汎心性から大人の汎物性へ」とも批評されうるであろう。こうしてみると、人間の「心的世界」を対象とするのは「理解する」ことである、とは言い難いことは、もはや自明であり、決定的である、と言ってよかろう。

7. 客体視と主体視、一体化と客体化 ここで、他者の「心的世界」をどのように認識するか、という問題が発生する。既に「人間が笑うのは可笑しいときである」という理解が、説明に転化

している認識者にとっては、笑っている人物をみて「可笑しいのだな」と「理解」し、「笑っているのは、可笑しいからだ。」と「説明する」ことで納得してしまうかもしれない。しかし、そのような「説明枠組」による「説明」では納得も満足もできない認識者も居てもよいであろう。その場合、その認識者は、その笑っている当人の視点に立って、いわば、その当人の世界に入つて、その当人に成り代わって、その当人が経験している世界を思い描こうとする。もちろん、「当人に成り代わる」ことは原理的に不可能なのであるが、しかし、無限に近づくことは、極限としては、想定されうるのである。ここで、その極限に近づく動きとして「理解する」が始まる。そこには、その「笑っている当人」を見て、「理解しようとしている私」がいるのだが、その私は、物事の「私にとっての見え方」とは異なるかもしれない「笑っている当人にとっての見え方」を想像しようと試みるのだ。その試みの前提是、「物事の見え方」は視点によって異なること、言い換えれば、その場で、異なる視点に立っている他者である彼／彼女が「覚考情する (perfink)」内容は、その彼／彼女とは異なる視点に立つ私が「覚考情する (perfink)」内容とは異なるという洞察が前提である。言い換えれば、ピアジェ心理学における「三つ山問題」で言えば、脱中心化した段階にあることが必須である。そのとき、私とは異なる視点にたつ彼／彼女の経験する「覚考情する (perfink)」経験内容を、私が「覚考情する (perfink)」ことが出来たとき、私は、彼／彼女の「心的世界」を「理解する」ということが起こった、と言うのである。ここでは、「自己／私にとっての見え方」とは異なる「他者／相手にとっての見え方」との差異を認めたうえで、しかし、何とかして、その差異を縮めて「他者／相手にとっての見え方」を、あたかも「自己／私にとっての見え方」のように、見ようとする方向への希求と意志がある。そして、それを実現するには、そのための努力と工夫、思考と感情、時には技術、知性と感性などなど、さらには、それらを支える人間的成熟が必要とされる。日常的には、「他人の身になって考える／感じる」と呼ばれる「主体視」あるいは「一体化」の心の働きであり、それが、「他者理解」における「理解する」である。これには、私が「あくまで、私の視点に留まる」ことで他者を「客体視」し「客体化」することを維持してその他者を「わかる」という「説明する」という心の働きが識別される。そのように、「説明する」と「理解する」は、識別される。ただし、本人が「理解して」いると思い込んで、実は、「説明」しているに過ぎない場合も、「理解する」ことに失敗して「誤解する」場合も、あることは、云うまでも無いであろう。本人の「理解している」という思い込みと、「理解する」が達成されることとは、別個のことである。

フランスの作家 S. ボーヴォワールは、2部から成るその著『老い』において、「老い」を解説するに当たって、第一部「外部からの視点」と第二部「世界内存在」とを対照的に構成していた。第一部が「外部からの視点」なら第二部は「内部からの視点」となりそうなものであるのに、そうではなくて「世界内存在」としたことが注目される。第一部は、「老い」を老いる本人の立場からではなくて、それを眺め観察する他者の立場から研究したものであり、第二部は、老いる

本人の立場から「老い」の経験を研究したものである。老いた人の世界内存在を描いたものと言える。これは、ここでの私たちの脈絡で言えば、老いる人々を「理解する」ことを試みたものである、と言えるだろう。世界に住み込み、世界全体の中心に生きている主体としての老いる人が経験する「老い」を解明したものである。「説明する」と「理解する」の基本的な対比としての好例である、と私は考える。

「説明する」を専門とする情報論理論の研究者D. M. Mackay (1969, 58–59) の言葉を用いるならば、『老い』の第一部は「観察者言語」(the public observer-language) で、第二部は「行為者言語」(the private actor-language) で語られている、と言えるかもしれない。しかし、この言い換えが「説明する」に留まり、表面的な「理解する」しか誘えないという印象を、現象学を学んできた現在の私には避けることができない。しかし、そのことは、私が「説明する」ことを専らとする情報理論を専門に学んでいた1970年当時は少しも気にならなかつたし、恐らく、少なくとも研究者としては、そのことを「理解する」ことができていなかつたのではないか、と現在の私は「理解する」。しかし、そのことは、「説明する」の価値を決して貶めるものではない。人間の「心的世界」を「理解する」と「説明する」の差異を際立たせるだけである。

8. 「理解する」は、多種多様である。理解すべき対象人物と理解する人間との関係により、その「理解する」の多種多様性が生じる。ことに、「説明する」に限りなく近い「理解する」もあれば、「説明する」からは程遠い「理解する」もある。それは、例えば、対象人物の人生経験と同様の経験を経たことのある人間には、対象人物の経験、「覚考情する」を「理解する」が比較的容易であろう。その意味で、人生の辛酸を舐めた苦労人は、虐げられた人々を「理解する」ことができるが、「銀の匙」で甘やかされて育った「お坊ちゃん」は、虐げられた人の経験の説明を受けても、浅く「理解する」ことしか出来ない、ということがあろう。そのことは、そのお坊ちゃんが、生家の破産や倒産を経験し、社会のどん底を経験すれば、「理解する」ことが出来るようになることを妨げない。そのように考えると、子どもには、仮に「清兵衛」の「心的世界」は理解できるとしても、「おしになったもりい」や素っ裸に近い姿で血だらけになって走るメロスを理解することは、恐らく、難しいであろう。それは、子どもが、それらを理解するために必要な人生経験を未だ持っていないからである。ここで、ヘーゲルの言葉を忘れることが出来ない。「同じ格言でも、青年がこれを口にするばあいには、——かれがそれをまったく正しく理解しているとしても——生活経験をつんだ大人の心のうちでそれがもっているほどの意味と広さをもたない」。ここでは、「説明する」と「理解する」の対比が問題となっているのではなくて、同じ「理解する」の広さと狭さ、深さと浅さが問題となっている。「理解する」の多種多様性が問題となっている。

文学芸術を読むことは、そのように決して超えられない「理解する」の難しさの存在を弁えながらも、しかし、人間としての人生経験の貧しさを補う、いわば「擬似体験」あるいは「モデル

体験」としての意味をもっている。文学を読むことにおいて、作中人物に同一化して、作中人物の経験をわが事のように読む経験を通して、自らの世界を豊かにし、現実生活においても、他者の「心的世界」を、「世界内存在」を、「理解する」ようになることが、文学を読むことの少なくとも一つの目的である、と言ってよいであろう。

9. 「自己の視点に固定的に留まる」とと、「視点を柔軟に変化させること」と。

武田の引用する斎藤の『続童子抄』の言葉「築山にのぼることが善い悪い、又それをとめることが善い悪いの問題は別として、子どもたちが嬉々として楽しそうにしていゐるのを見てすぐ『困る』と感じる先生と『楽しそうだ』と喜ぶ先生と、どちらが教育者らしいであらうか。私は自分の子どもなら『ああ楽しそうだ』と感じる先生に預けたい。私の経験では、さういう先生だけが本当によい仕事をしてゐるからである。」(武田常夫、1971、11-12ページ)は、教師の職業的役割からの視点にいつも固定的に留まる教師と、少なくとも時には、教師の立場を離れて子どもの視点に柔軟に移行することのできる教師との対比を指摘している、と考えられる。それは、言い換えれば、「子ども心」を失った教師と、まだ、「子ども心」を保持し呼び戻すことのできる教師との対比と言ってもよい。それは、また、「自己の視点に固定的に留まる」とと「視点を他者の視点に対応して柔軟に変化させる」ととの対比とも言えるであろう。子どもを「理解する」には、この後者の在り方が求められている。

10. 「理解する」の構造について考える。「理解する」の構造、ことに「他人を理解する」の構造については、安永浩(1992)が、見事なまでに簡潔な定式化を提示している。すなわち、安永によれば、「“他人”理解のためには、まずもって同じ要素を“自分が”もっていなければならない」としたうえで、「他人を理解する」は、「一、“私”は／二、“他人”と／三、“原型”を／四、“変換”することによって／五、“同じ形”になる」ことが必要で、「もしも原型の部分が全くないか、あるいはこの変換過程を見出しえない場合には、人は“他人”をこの意味で理解する——すなわち同じ形に達する *einfuehlen* ——ことはできない。」(安永浩、1992、19-20ページ)としている。このように定式化された「他人を理解する」の構造は、ぎりぎりに簡潔化された本質的な構造であるだけに、多くのことを示唆してくれる。

一つには、変換されるべき「原型」が、如何にしてもたらされるかについて、既に形成され直ちに用立てられる「原型」であるのか、あるいは、「原型」そのものも「理解する」の過程の途上で形成されるのか、という対比を考えられる。私にとって懐かしい、D. M. MacKay(1956)の認識過程の二つの基本的モデルが想起される。認識過程を、受動的な「受容行為」とみる「濾過器モデル」(Filter Model)と、能動的「反応行為」とみる「比較器モデル」(Comparator Model)との対比である。つまり、「原型」を、既存のパターンの蓄えの中から選びそのフィルターを通して対象を認識していく過程として構想するのか、あるいは、対象に対応して柔軟に新たなパターンをその場で生成して対象と比較しその差異を次第に減少させて対象に迫る活動として構想

するのか、という対比である。蓄えられている構造・パターンを検索して呼び出し押印することと、構造・パターンそのものを探究し創造して行くこととの対比ともいえる。前者は、たとえどれほど多数の多種多様なパターンを蓄えていようとも、原理的には、既知の固定的な枠組みを対象に当てはめることによって対象を「説明する」構えを思わせモデルであるし、後者は、対象を記述的に忠実に描きながら対象に迫る「理解する」構えを思わせるモデルである。もっとも、こうしたモデルそのものは、「理解する」から「説明する」への移行を求めて構成されたパターンである、ということになるであろう。

もう一つは、土居健郎（1977）が、今日言うところの「心理臨床的実践」における「わかる」について大事な識別を指摘していることが想起される。日常的な意味での「わかる」と「わからない」、それと「もっと深い意味で『わかる』」の間の識別である。日常的な意味でのいわば浅い「わかる」については、「初めて経験したものでもわかるという場合は、それが前もって馴染んでいたものと同類であると認識できるからであり、わからないという場合は、それが前以て馴染んでいたものと異質であると認識するからである」（23-24ページ）と述べた上で、「もっと深い意味で理解する」ためには、「まず第一に何でも彼でもわかったつもりになるのを止めることから始めねばなるまい。簡単にわかってしまってはいけないのである。いいかえれば何がわかり、何がわからないかの区別がわからねばならない」として、さらに「本当にわかるためには、まず何がわからないかが見てこなければならぬ」（同前書、25ページ）と指摘していた。指摘された「わかる」のこの識別によれば、日常的な「わかる」は「説明する」に近いであろうし、「もっと深い意味で『わかる』」は「理解する」に近いといえるであろう。やや乱暴に言い換えれば、「説明する」は、既知のパターンを通して「わかる」を済ませて「わかった」としてしまう。これに対して、「理解する」は、既知のパターンを用いるにせよ用いないにせよ、ともかく、「何でも彼もわかる」つもりは止め、「簡単にわかってしまう」ことも止め、そして、「何がわかり何がわからないか」がわかり、その「わからない」ことを「わからう」として問い合わせ、それが「わかる」ようになったとき、「わかった」ことになる、ということであろう。したがって、この識別によれば、「説明する」は、既知のパターンが呼び出されてそれでうまく収まればそれで「わかる」ということになり、「説明する」も終わることになる。これに対して、「理解する」は、まず、「わかる」と「わからない」とが区別できることが求められ、ついで、「わからない」ところが何処であるか何であるかが「わかる」ということが「わかる」を進める第一歩となり、ついで、そのように「わからない」ということが「わかった」その「わからない」ことが次第に「わかる」へと、いわば霧が晴れるように、変化していくことが「もっと深い意味で『わかる』」ということであり、「理解する」ということである、ということになるであろう。ここで、後者における「深くわかる」、つまり「理解する」においては、最初「わからない」であったことが、「わからない」から「わかる」ようになると、それで直ちに終わるのではなくて、そのことが「わかる」に変化したまさにその

ことによって、さらに別の「わからない」が「わからないこと」として新たに現れてくる。そして、それが「わかる」に変化すると、また、さらに新しい「わからない」が現れる、という具合に次第に進むことが含意されている。そして、それゆえに「本当にわかる」とか「もっと深い意味で『わかる』」とか呼ばれて、日常的な「わかる」とは識別される、ということなのである。ここには、現象学で言うところの理解の「地平構造」(新田義弘, 1978, 250ページ)が心理臨床実践における「わかる」について敷衍されているもの、と思われる。「説明する」と「理解する」の識別は、このような仕方でもなされうる。

11. Arnold C.Harms (1999) は、「問い合わせ」(question) についての非常に洞察に富んだ著作である。その中で、彼は、その書名としている『探究の渦』という思想を提示し、「問い合わせ」は、人間の探究として、究極的には「私は誰であるか?」と「存在とは何であるか?」という問い合わせ、つまり、渦の中心の自己理解と存在理解の問い合わせに向かって渦巻を形成している、としている。それは、ちょうど、人間の限りない探究における無限の「問い合わせ」は連鎖を成して、全体としては、渦状星雲のように渦を成して、この「私(人間)と存在」という中心の巨大な問い合わせに向かって流れ動いている、という壮大な思想である。「説明する」と「理解する」、「何故、の問い合わせ」と「何を、の問い合わせ」も、この大きな「渦」の中に位置づけるなら、小さいがしかし輝く星のように、さらに、新しい展望と発見がなされうることであろう。ここでは、のことへの言及に止める。

以上は、考えてみれば、「(何故、の問い合わせ)と(何を、の問い合わせ)」の「(何故、の問い合わせ)と(何を、の問い合わせ)」の試みであり、言い換えれば、「説明と理解」についての「説明と理解」の試み、ということになるかもしれない。「説明と理解」を「説明と理解」する「モデル、メタファー、アナロジー、比喩、諺」など、探究は無限に開かれているが、ここで、ひとまず、探究の歩を休めることにしたい。

この主題に関して、既に私が公刊した先行研究

「問い合わせ」の問題は、私の研究においては、それなりに長い歴史がある。これまでに、何らかの仕方で発表したものを年代順に以下に列挙しておきたい。

- 1) 1978年：「授業の研究と心理学」国土社において、「発問の機能」の研究の必要性を説いた。
それは、「構造、機能、目的」という脈絡においてであった。
- 2) 1980年：『教授学研究10』誌上に、「森の出口はどこか?」という発問についての解説を発表した。(これは、『学ぶと教える：授業の現象学への道』1987 海鳴社、159-216に所収)。この問い合わせ「森の出口はどこか?」は、あたかも「出口」という場所が何処かを尋ねているように見えて、実は、登場人物の視点に立つこと、視点を転換すること、その人物の世界に入ること、を求める「何を、の問い合わせ」と同種の問い合わせであったことを明らかにした。
- 3) 1988年：Sydney, Australia で開催された国際心理学会で、初めて、「清兵衛と瓢箪」のWhy-

question と What-question の解説を試みて発表した (Yoshida, 1988)。

- 4) 1991年：放送大学教育振興会『教育の方法』において、「清兵衛と瓢箪」の発問を探り上げて解説した（吉田章宏, 1991）。
- 5) 1992年：Human Studies誌上に、Why-question と What-question の現象学的解説を発表した (Yoshida, 1992)。
- 6) 1995年：放送大学教育振興会『教育の心理：多と一の交響』において、「走れメロス」の発問を探り上げて、解説した（吉田章宏, 1995, 216–227）。
- 7) 1999年：『ゆりかごに学ぶ：教育の方法』一茎書房に、「清兵衛と瓢箪」の発問の解説を再録した（吉田章宏, 1999, 145–150）。
- 8) 2000年：Long Island 大学で開催された第19回人間科学研究国際会議で、“Openness in an Art of Asking Questions: A Phenomenological Explication of a Master Teacher's Practice” を発表した。会議の主題は“Openness” であった (Yoshida, 2000)。
- 9) 2004年：「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説」を発表した（吉田章宏 2004）。

更により広い脈絡に位置づけると

ここで論じた「問い合わせ」の問題は、「共育としての教育」という観点から考えるなら、人間が、他者の視点に移行したり、自己の視点に帰還したり、という自由自在になることが、教育において重要な目標となるということの一つの現れだということにもなる。哲学者ガダマー（H. G. ガダマー, 1986, 12–26）の言うところの「教養」を人間に育てることである、ということにもなる。そして、更に云えば、教育を通して、「人間理解教養」から「解放倫理実現」に至るその大事な途上の一里塚である、ということにもなる。「共感」とか「共感的理解」もその一環にある。それは、人間科学における「説明」と「理解」にかかる。「理解」だけでよいというのではない。「説明」をする人間の世界を「理解」することも求められているからである。

おわりに

授業における「問い合わせ」の実践と研究に関する私自身の体験の歴史についても書いてみたが、既に紙幅も大幅に超えているので、別の機会に譲ることにする。

それにしても、今回、「淑徳大学大学院社会学研究科紀要」において、このような機会と場が与えられて、この問題に一つの区切りをつける本稿を執筆することができたことは、私の生涯にとって一つの大きな意味があり、たいへん嬉しく思う。

そして、ここに、そのことが可能となったことに、心から感謝したい。

引用参考文献

- 阿部 昭, 1976 「子供の文体その他」『文学』第44巻, 第12号
- ウリクト, G.H. フォン 1984/1971 丸山高司・木岡伸夫訳『説明と理解』産業図書
- ガダマー, H.G. 1986『真理と方法 I』轡田 収ほか訳, 法政大学出版局
- 神谷美恵子 1980/1966『生きがいについて』みすず書房
- 武田常夫 1964『文学の授業』明治図書
- 武田常夫 1990/1971『真の授業者をめざして』 国土社
- 武田常夫 1973『イメージを育てる 文学の授業』 国土社
- 土居健郎 1977『方法としての面接: 臨床家のために』医学書院
- 新田義弘 1978『現象学』岩波書店
- フッサール, E., 1970/1931「デカルト的省察」舟橋弘訳, 細谷恒夫編集『世界の名著: ブレンターノ・フッサール』中央公論社, 173-353
- ブルナー, J.S., 1998/1986 田中一彦訳『可能世界の心理』みすず書房
- 安永 浩 1992「精神医学の方法論」『方法論と臨床概念』第一章所収 金剛出版
- ヤスパース, K., 1971 西丸四方訳『精神病理学原論』みすず書房
- 吉田章宏 1980「森の出口はどこか?」斎藤喜博・柴田義松・稻垣忠彦・吉田章宏編『教授学研究10』 国土社, 8-56. 吉田章宏 1987に, 第5章として所収 (159-216)
- 吉田章宏 1978『授業の研究と心理学』 国土社
- 吉田章宏 1987『学ぶと教える: 授業の現象学への道』海鳴社
- 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
- 吉田章宏 1999『ゆりかごに学ぶ: 教育の方法』一蘆書房
- 吉田章宏 2004 発問の芸術による開放性: ある達人教師による実践の現象学的解明『淑徳大学大学院社会学研究科紀要 第11号』 1-34
- Apel, Karl-Otto, 1984/1979 tras. Warnke, G., *Understanding and Explanation*, MIT Press.
- Bone, Edward de, 1972 *Children Solve Problems*. Penguin Education.
- Bruner, J.S., 1986 : *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Harms, Arnold C., 1999 *The Spiral of Inquiry: A Study in the Phenomenology of Inquiry*, University Press of America.
- MacKay, D. M., 1956 The epistemological problem for Automata, eds. C. E. Shannon, and J. McCarthy, *Automata Studies*. Princeton Univ. Press 235-251.
- MacKay, D. M., 1969 *Information, Mechanism and Meaning*, MIT Press.
- Strasser, Stephan, 1985, *Understanding and Explanation*, Duquesne University Press.
- Yoshida, Akihiro, 1988, On the Why-What Phenomenon. 24th International Congress of Psychology,

Sydney, Australia, 1 September, Session No. 26B.

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

Yoshida, Akihiro, 2000, Openness in an Art of Asking Questions: A Phenomenological Explication of a Master Teacher's Practice. A 45-minutes presentation at the 19th International Human Science Research Conference, held at Southampton College, Long Island University, New York, USA, June 13th.

The Explanation-Inducing Questions and the Understanding-Inducing Questions:

A Phenomenological Explication of a Master Teacher's Practices

Akihiro YOSHIDA

In teaching a literary work of art, teachers ask children questions regarding the behaviors/experiences of the characters in the work, in order to help children obtain deeper and richer reading experiences. This article proposes to distinguish between two kinds of questions: the Why-question and the What-question. Typically, the Why-question asks; "Why does this character do this ?," whereas the What-question asks; "What does this character perceive/feel/think (perfink: J. S. Bruner), when s/he does this ?" Based upon a phenomenological explication of some detailed records of teaching practices by a Japanese Master teacher Tsuneo Takeda (1929-1986), the Why-questions are explicated to be tending to induce Explanation from children, whereas the What-questions are to induce Understanding, while the distinction being closely related to the historically traditional contrast between the two in natural sciences and human sciences. The above distinction between the two kinds of questions asked by teachers while teaching children literary works of art was shown to be also applicable to the questions asked by the researchers investigating teaching records, for the purpose of explicating the lived-experiences of children and teachers in the classrooms.