

【研究報告】

子どもの主体的で深い学びを促すための 教師の発問に関する研究のあり方

石 田 憲 一

How should the Research of the Teachers'
Questions be Designed to Promote
Learning of Children Actively and Deeply?

Kenichi ISHIDA

はじめに

授業において、子どもが主体的で深い学びを行うためには、教師の役割が大きい。新しい学習指導要領では授業において、対話的な学び、子どもの主体的で深い学びに向かわせることが重視されている。その中でも教師の発問は、子どもの思考を刺激する方法として注目される。

発問とは、広義には、授業のなかで教師から子どもに問いかけること、およびその問いのことをいう⁽¹⁾。発問には大きく二つの機能がある。一つは、医師による「問診」のように、子どもの状態を知るために問う場合、もう一つは、教科内容に即して子どもの思考活動を促し、教師が教えたものを彼らに発見させるために問う場合である⁽²⁾。

本稿では、後者の機能をもつ発問に関する研究について、これまで、どのような視点で取り組まれてきたのかを示し、対話的な授業における子どもの主体的で深い学びを促すための発問研究のあり方を探ることにしたい。

I 授業における良い発問とは何か

石井（2012）は、発問について、「無限定で何を応えればよいかわからない問いであってはならない。課題が明確かつ具体的に提示されてこそ思考は触発される。⁽³⁾」と述べる。その例として、アサガオの種に関する発問について次の2つを比べている。一つは、「アサガオの種はどうやったら芽が出るでしょう」という発問、もう一つは「このアサガオの種を机の上にまいたら芽が出るかな」という発問である。この二つを比べた場合、後者の方が、より思考を刺激するとしている⁽⁴⁾。さらに、国語科において、登場人物のことを考えさせる発問として、「〇〇はどんな気持ちでしょうか」というより、「〇〇は今どこにい

ますか」「〇〇は何をしていますか」という発問の方が、より深い読みへとつながるのではないかとしている⁽⁵⁾。すなわち、思考を触発するためには、発問が明確であり、具体的であり、限定的であることが、大切な視点としてとらえられている。

また、金森(2007)は、彼の唱える学力観から、あるべき授業の内容、さらに発問について考えている。授業で子どもたちに身につけさせる学力として、金森が示しているのは、「自分と自分を取り巻く世界を読み解き、それを自分のことばで表現し、他者に伝え、交流する力⁽⁶⁾」である。こうした力は、高校受験や大学受験といった難関を突破するテストのために必死に覚えた断片的な知識だけでは不十分とする⁽⁷⁾。こうした学力観にたつて、金森が5年生社会科の海洋、水産業の授業で考えた発問は、「その圧倒的な海の幸を生み出す根源は何か⁽⁸⁾」という問い、さらに、「大昔から、そして、祖父母も父母もたくさんの量と種類の海の幸に恵まれてきた。私たちの子どもにもその恵みは与えられるのだろうか⁽⁹⁾」という問いであった。金森は「断片的な知識をバラバラに記憶しているだけでは、われわれのいのちを古代からつないできた海の豊かな生命力を感動をもって受け止め、だからこそ海につながる陸の環境から守らなければならないのだという発想に結びつけることはできない⁽¹⁰⁾」ととらえる。

こうした金森の学力観は、パウロ・フレイレ(1921~1997年)にも共通するものである。フレイレは、ブラジル生まれの教育哲学者、実践者であり、1950年代に始まる「レシフェ民衆文化運動」に参加し、民衆主体の識字教育の方法を開発したことで知られる⁽¹¹⁾。主著『被抑圧者の教育学』(1968年)において、彼は、知識の「伝達」を旨とする「銀行(貯金)型教育」を批判し、「対話」を方法にして被教育者が生きる「いま」と「ここ」から学びを始める「問題提起教育」の意義を説いた⁽¹²⁾。

田中(2008)は、今日の学力問題を解くためのキー・コンセプトになっている「リテラシー」について考えるなかで、従来、「識字能力」「読み書き能力」ととらえられてきたものが1980年代ごろからコミュニケーション能力一般に拡張して使用されるようになってきたこと、現在では特定の分野に関する知識や能力の意味(たとえば「コンピュータ・リテラシー」とか「メディア・リテラシー」)でも使われていること、概念の拡張によって「リテラシー」概念それ自体の変革が自覚されるようになってきたと述べている⁽¹³⁾。田中は「リテラシー」概念を「社会的な自立をめざして、文化を読み解き、再構成する能力⁽¹⁴⁾」と規定する。

田中は、この「リテラシー」概念は、ユネスコがパウロ・フレイレの影響のもとに作成した「ペルセポリス宣言」(1975年)における考え方を反映しており、「リテラシー」には「機能(日常生活を過ごすために必要とされる能力)」とともに「批判(現状を変革するために必要とされる能力)」という2つの意味があることを説明する⁽¹⁵⁾。そのため、「機能」と「批判」をめざして文化を獲得するとは、無批判に所与のものを吸収することではなく、「文化を読み解き、再構成する」ことが求められており、かつて日本の教師たちが主張した「生きて働く学力」という学力と通底していると、考えを述べている⁽¹⁶⁾。

フレイレの教育実践は、次のような教育形態で行われる。すなわち、文字を知らない民

衆と対等な関係に立つ調整者(教育者)が民衆のなかに入り、30人程度の＜文化サークル＞を組織し、そこで調整者と民衆との討論が繰り広げられるのである⁽¹⁷⁾。討論の中では、次のような問いが調整者から出される⁽¹⁸⁾。「だれが井戸を掘ったか」「なぜそうしたのか」「どのようにして掘ったのか」「クワを作り出した力と木を生じさせた力とは同じだろうか」「違うとすればどのように違うか」。このような問を通して、自然と文化の違いや、労働をとおして現実を変えていく創造的な存在としての人間や、人間の必要性とそれを満たすための労働の役割について、民衆自身が確認し、理解していく方向へと議論を導いていく⁽¹⁹⁾。

なお、フレイレの実践の場合、とくに、音節が豊かで発音が比較的難しく、民衆の日常経験から切り離しえない言葉が＜生成語＞として抽出される⁽²⁰⁾。たとえば「スラム」FAVELA リオ・デ・ジャネイロで「スラム」を生成語として選択するということは、北東部の貧困と飢餓を含めて、ブラジル最大の矛盾をまるごと抱え込むことを意味する⁽²¹⁾。対話をとおして、生徒の教師、教師の生徒といった関係は存在しなくなり、新しい言葉、すなわち、生徒であると同時に講師であるような生徒と、教師であると同時に生徒であるような教師 (teacher student with students—teachers) が登場し、教師はもはや単なる教えるものではなく、生徒と対話を交わしあうなかで教えられる者にもなるとする⁽²²⁾。

Ⅱ 授業における発問に関する先行研究

対話的学びにおける発問に関する研究においては、假屋園ら (2012) の研究が注目される⁽²³⁾。假屋園らは、その論文「児童の対話学習における教師の発問方法と評価基準の開発 (Ⅰ)」の中で、児童の対話指導力をもった教師育成を目指したプログラム開発を試みる。このような研究を、假屋園らが行うのは (1) 対話を通してどのような力量を育てようとしているのかという対話活動の目的が不十分であること、(2) 対話に対する教師の指導方法が確立されていないこと、(3) 対話に対する教師の評価方法が確立されていないこと、を理由として挙げている⁽²⁴⁾。

研究対象の授業として考えられたのは、小学校5年生用の道徳の副読本『みんなの道徳』(学研) より、「わたしはひろがる」というテーマの資料を用いた実践である⁽²⁵⁾。この資料のなかに示されている「三つの事例に共通するよさ」を考えることが、「本対話課題」として設定された⁽²⁶⁾。すなわち、「弟がわたしの中に入ってきた、友だちがわたしの中に入ってきた、勉強がわたしの中に入ってきた」という命題について、弟、友達、勉強の目標がわたしの中に入ってくることのよさを、児童自身が考えることが対話課題として考えられた⁽²⁷⁾。なお、児童同士のやりとりと教師の発話はすべてビデオカメラに録画され、そのうえで児童同士、および教師と児童とのやりとりの逐語録が作成され、分析の対象とされている⁽²⁸⁾。

小学5年生の児童37名が8班に編成され、各班4～5名に分かれた⁽²⁹⁾。授業時間は45分であり、最初の10分間は教師主導型活動で、学級全体で対話課題の設定が行われ、各班に1枚ずつのワークシートが配布された⁽³⁰⁾。その後の25分が対話活動であり、児童の対話活

動中、教師は各班を巡回し、指導的参加が行われている⁽³¹⁾。第一段階では、この三つの事例に共通するよさを、資料本文には記されていない言葉を使って新しい抽象命題の水準で表現すること、第二段階では、第一段階で生成された抽象命題の内容を具象命題の水準で個別に表現すること、第三段階として、個別の具象命題が再抽象化され、中身の検討を経た新たな抽象命題が生成されることという展開が目指されている⁽³²⁾。

授業実践の分析、考察においては次のことが明らかになっている。すなわち、対話中の論理を構築する力が特に高い発問がみられたこと⁽³³⁾。対話中の思考を進展させるために中心的な役割を果たす発問が存在することが明らかになったこと⁽³⁴⁾。児童の思考にゆさぶりをかけ、あるいは児童の回答に切り返しをしながら児童の思考を促す発話が存在すること⁽³⁵⁾等である。

発問に関する他の論文に関しては、例えば田中（2009）は「英文読解における推論発問をもとにした協同学習について」という論文の中で、推論発問に焦点を絞り、読解指導の中でどのように推論発問の活用方法が効果的であるのかを考察している⁽³⁶⁾。推論発問とは、テキストの一貫した意味を読み取らせるために、語句や文に表現されていない内容を読み取らせる発問である⁽³⁷⁾。この研究では、教育人間科学部の大学1,2年生7人（男子2名、女子5名）に対して推論発問後に話し合いの場をもつことが、読みに対する興味や推論発問の価値を認識させるきっかけになる可能性があるとしている⁽³⁸⁾。

また、稲子と山岸（2017）は、「共に考える道徳授業の試みと反省～『教師の発問』『つなげる発問』に焦点をあてて～」において、児童と児童、児童と教師とが「共に考える」ことで、自分の中の価値を自覚し、その価値を発展させることを目標においた授業の実践報告がなされている⁽³⁹⁾。そのため、特に「教師の発問」、「つなげる発言」が取り入れられている⁽⁴⁰⁾。「教師の発問」に関しては、これまで筆者が授業において「どんな気持ち？」といった発問を取り入れてきたが、それが一言で終わってしまい話し合いが活発に行えていなかった点を反省している⁽⁴¹⁾。その中で加藤（2012）の論文『道徳授業を変える教師の発問力』（東洋館出版社）を引用しながら、「気持ちを問うような発問で子供たちが使う力は、文脈から読み取る読解力とクイズ的な類推力が中心となる。この類の発問は、初めからある『答え』を読み解いていくようなスタイルとなり、新しい発見をするというよりは、常識的なことの見直しをするという形になりがちである」とし、そのような発問よりも、例えば「どんなことを考えたのかな？」という発問の方が文章化を試みるようになり、必然的に5W1Hを意識するようになるとする⁽⁴²⁾。また、「共に考える」ためには、相手の意見を聞き、疑問に思ったり納得したりすることでその意思を伝え合うことが大切であり、「〇〇さんに付け加えて～」「〇〇さんと少し違って～」などの言葉を添えて自分の意見を発表することが、そのことにつながるとしている⁽⁴³⁾。実際の授業においては、他者の意見を聞いて、児童自身がこれまでもっていた価値について振り返る場面がみられたことも報告されている⁽⁴⁴⁾。

Ⅲ 考察とまとめ

これまで、子どもの主体的で深い学びを促すための教師の発問のあり方について、先行研究をもとにして考察してきた。子どもの思考を深める優れた発問は、教師と児童の間、あるいは児童同士の間における質の高い対話がその前提となっていることが、先行研究において示されていた。このような対話型の授業は、知識だけを与えるような教育ではなく、フレイレの提唱する「問題提起教育」のように、「いま」「ここ」から教師と子どもたちが共に学ぼうとする姿勢から始まると言えるのではないか。

今後は、実際の授業実践のなかで、教師の発問によって児童の学びがどのように深まっているかという点に注目して研究を進めていきたい。

(注)

- (1) 石井英真「Ⅶ 授業展開を導く教授行為 3 深い思考を促す発問の工夫」『よくわかる授業論』ミネルヴァ書房、2012年、96頁。
- (2) 同上書、同上頁。
- (3) 同上書、97頁。
- (4) 同上書、同上頁。
- (5) 同上書、同上頁。
- (6) 金森俊朗『子どもの力は学び合ってこそ育つ』角川書店、2007年、138頁。
- (7) 同上書、119頁。
- (8) 同上書、115頁。
- (9) 同上書、同上頁。
- (10) 同上書、119頁。
- (11) 日本比較教育学会編『比較教育学事典』東信堂、2012年、343頁。
- (12) 同上書、同上頁。
- (13) 田中耕治「第1章 学力と評価の新しい考え方―質的に高い学力の保障をめざして―」『新しい学力テストを読み解く』（田中耕治編）日本標準、2008年、16頁。
- (14) 同上書、同上頁。
- (15) 同上書、同上頁。
- (16) 同上書、16―17頁。
- (17) パウロ・フレイレ著 小沢有作他訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1991年、246―247頁。
- (18) 同上書、268頁。
- (19) 同上書、同上頁。
- (20) 同上書、271―272頁。
- (21) 同上書、272頁。
- (22) 假屋園昭彦、永里智広、坂上弥里「児童の対話学習における教師の発問方法と評価基準の開発（Ⅰ）：対話展開の予測にもとづく教師の中心発問と対話への評価基準の開発」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第22巻、2012年、101―115頁。
- (23) 同上書、101頁。
- (24) 同上書、105頁。
- (25) 同上書、同上頁。
- (26) 同上書、105頁。
- (27) 同上書、105頁。
- (28) 同上書、107頁。

- (29) 同上書、同上頁。
- (30) 同上書、同上頁。
- (31) 同上書、同上頁。
- (32) 同上書、105頁。
- (33) 同上書、106頁。
- (34) 同上書、115頁。
- (35) 同上書、同上頁。
- (36) 田中武夫「英文読解における推論発問をもとにした協同学習について」『山梨大学教育人間科学部紀要』第11巻、2009年、182頁。
- (37) 同上書、同上頁。
- (38) 同上書、189－190頁。
- (39) 稲子夏菜子、山岸賢一郎「共に考える道徳授業の試みと反省～『教師の発問』『つなげる発問』に焦点をあてて～」『教育実践総合センター紀要』16巻（長崎大学教育実践総合センター編）、2017年、285頁。
- (40) 同上書、同上頁。
- (41) 同上書、同上頁。
- (42) 同上書、同上頁。
- (43) 同上書、285－286頁。
- (44) 同上書、291頁。