

教師の発問に関する学際的考察

— 教育学, 日本語学, 教育心理学の立場から —

小山義徳 高木 啓 安部朋世 藤川大祐

千葉大学教育学部

Interdisciplinary Review of Teachers' Questioning — From Perspectives of Pedagogy, Japanese Linguistics, and Educational Psychology —

OYAMA Yoshinori TAKAKI Akira ABE Tomoyo FUJIKAWA Daisuke
Faculty of Education, Chiba University

本論文は、教育学、日本語学、教育心理学の立場から教師の発問について論じた。第二章では、教師の発問が児童・生徒に教師の意図を推測させる「推測ゲーム」に陥っていることとその解決策、教師が「議論のツールミン・モデル」に基づいた複数の一連の発問をすることで、根拠を持って思考する学習者の育成につながる可能性について述べた。第三章では、指示に比べ発問の量が減少していること、実際の教材を基に、対立や分化を呼び起こす「限定発問」の必要性を解説した。第四章では、教室における教師の「発問」が、「必然的で不可欠」であり、「既知の事柄について尋ねる」、「試問」に分類されること、疑問文の文末表現によって、児童、生徒の「発問」に対する印象が異なってくる可能性について述べた。第五章では、「エッセンシャル・クエスチョン」を紹介し、その必要性和メリットについて述べた。最後に、教員養成課程で学生に「発問」を教える方法について論じた。

This paper provides a review of teacher questioning from the perspectives of pedagogy, Japanese linguistics, and educational psychology. The first section argues that teachers' questioning sometimes forces students to play a "guessing game", in which the students guess their teacher's intention behind the questions asked and answer accordingly rather than expressing their sincere thoughts and opinions. The second section explains the necessity to introducing "limit questions" to raise controversies and promote discussion among students in the classroom. The third section describes a "questions taxonomy" and, in this taxonomy, teacher question is categorized as "testing question" in which an asker knows the answer, but asks the question due to their role in that particular circumstance. The fourth section introduces the concept of "essential questions", and describes the benefits of asking such questions in the classroom.

キーワード：発問 (questioning) 教員養成 (teacher training) 教育学 (pedagogy)
日本語学 (Japanese linguistics) 教育心理学 (educational psychology)

I. はじめに

教育心理学の分野において、これまでに「発問」に関して多くの研究が行われている。しかし、そこから見てきたことは、教室で行われている教員の発問の質は高くないという事実である。例えば、Eshach, Dor-Ziderman & Yefroimsky (2014) によると、教員の発問の84.5%が、質の低い問いに分類されるとされている。そのため、教員養成課程の課題の1つとして、教師を目指す学生の「発問」スキルを育成することがあげられる。だが、教育心理学の知見だけでは、「発問」という事象を十分に捉え切れない。そこで、本稿では心理学に加え、論理学や談話研究¹⁾、日本語学、教育学の視点から、学際的に教師の「発問」について論じる²⁾。

II. 発問の論理をめぐる議論

(1) 質問の形式と前提

本章では、教師の発問の論理に関連する知見にどのようなものがあるのか、談話研究や論理学に関わる研究の成果を概観しよう。

そもそも質問の論理に関しては、closed questionかopen questionかの区別がある。前者はYesかNoかを問う質問や限られた選択肢から答えさせる質問等、回答の形式が限定されるものを言う。後者は、意見や理由を自由に述べさせる等、回答の形式が限定されないものを言う。もちろん、両者の区別は相対的なものであり、質問は基本的に、形式の制限の厳しさの違いこそあれ、一定の形式で回答者に回答することを求めるものであると言える。

「お嬢様はお元気ですか？」という質問を考えよう³⁾。形式上この質問は、YesかNoかで回答することを求めている。回答者は基本的に、「元気です」あるいは「体調

連絡先著者：小山義徳 y_oyama@chiba-u.jp

を崩しております」と、YesかNoかに属する回答をすると考えられる。あるいは、「もともと身体が弱く、相変わらずです」などと、中間的な回答がなされることも考えられる。

他方、「お嬢様はお元気ですか？」という問いに、回答者が「我が家には娘はなく、息子がおります」と答えることがありうる。このような回答がなされるのは、質問者が回答者に娘がいると誤解していた場合である。このことから、「お嬢様はお元気ですか？」という質問には、「回答者には娘がいる」ということが前提となっていたことがわかる。質問がなされるときには、その質問の形式が要求する答えの範囲内に回答があることが前提となっており、その前提が成立しない場合には回答者は質問の形式が要求する範囲で回答することができなくなる。

このように前提が成立しない場合、回答者は質問にそのまま回答せずに前提の不成立について説明することが必要となる。相手の要求に応じない上に相手の誤解を指摘することとなるため、「丁寧さ」(politeness)を維持することが難しく、ともすれば質問者に対して失礼な態度をとることになりかねない。仮に娘をもたない人が「お嬢様はお元気ですか？」と問われても、「ああ…いえ…」などと言葉を濁したり、「ありがとうございます。元気です」などと誤った前提のまま話をつなげたりすることになりかねない。

教師による発問においても、こうした問いの形式や問いの前提が重要な要素となると考えられる。たとえば、「主人公が考えを変えた場面はどこですか」と教師が発問し、学習者が主人公の考えが変わっていないと考えていた場合、学習者が自分の考えを説明するには質問にそのまま答えずに前提が成立しないことを説明することが必要となる。そうした説明の負荷が学習者にとって大きすぎれば、学習者は曖昧にやりすごそうとしたり、誤った前提のまま話をつなげたりすることになりかねない。教師には、問いの形式や問いの前提を意識することが必要だと考えられる。

藤川(2011)で検討しているように、日常の質問においても教師の発問においても、前提を明示し、確認することによって、前提の不成立による混乱を回避することが可能である。たとえば、「お嬢様がいらっしゃいましたよね。お嬢様はお元気ですか？」と問えば、回答者に娘がいない場合、回答者は最初の文で相手の言葉を遮って「いえ、娘はおりません」と言う等して前提を否定しやすいであろう。

(2) 知っている者が知らない者に問う

ここまで述べたことは質問一般について言えることであるが、教師の発問固有の問題もある。

French & MacLure (1981)等の「教室の談話」(classroom discourse)に関する研究は、教師による発問を、日常の質問と比較し、その特色を指摘している。私たちが日常使う質問は通常、何か知りたいことを直接知ろうとして使われるものであり、質問者は正しい答えを知らず、回答者は正しい答えを知っていると期待されるものである。だが、教師の発問は多くの場合、教師が一定の

正答を想定しており、学習者はその正答を知っていることが特に想定されないものである。このため、教師の発問は学習者が正答を答えられるかどうかを試すものとして機能しがちであり、この意味で教師による発問はクイズやなぞなぞと同様である。よって、教師の発問はともすると、学習内容について学習者に考えさせるものとしてではなく、教師の意図を推測させるもの、言わば推測ゲーム(guessing game)をプレイさせるものとして機能してしまう。

たとえば、藤川(1992)は、中学校の社会科の授業の観察より、以下の例を示している⁴⁾。

教師：伊藤くん、この黒板は商品ですか、違いますか？

伊藤くん：(立って)違う。

教師：違う。商品じゃない。(他の生徒に)はい、違うという人、手を挙げて。

(挙手はない。)

教師：これ商品だという人。

(生徒たちは周囲の様子を見ながら挙手。結局、ほとんどの生徒が挙手する。)

教師：あ、圧倒的多数だよ。

この例で教師は、黒板が商品であることを生徒に言わせようとしているが、指名された生徒は黒板が商品でないと答えている。現に教室で使用されている黒板について商品であるとは言い難く、黒板は商品でないと答えることが間違いとは言えない。しかし、教師があえて他の生徒に問い直していることから、生徒たちは教師が「商品である」と答えさせたいのだと推測するに至っている。まさに、生徒たちは推測ゲームをプレイしていると言える。こうした推測ゲームでは、一見学習者が問われた問いに関して自分の意見を述べるのが求められているようでありながら、実際には教師の想定した正答以外の答えは認められない。これが繰り返されると、学習者は自分の意見を述べることでなく、教師の想定する正答を推測しようとするであろう。もちろん、教師の想定している正答を答えることが目的となっている場面もあるだろう。だが、自分の意見を率直に言わせようとしている場面と推測させる場面が混同されるようでは問題だと考えられる。

この問題を回避するためには、教師が発問する際に、特定の正答が想定されているのか、学習者それぞれが自由に意見を言ってよいのかを学習者に伝えることが必要だと考えられる。たとえば前者であれば「はい、問題です」と前置きしてクイズのような口調で話せば、教師が想定している正答を推測させようとしているのだと子どもにも伝わるであろう。他方、「答えが決まっているわけではないので、自由に考えてください」などと教師が言えば、自由に推測させようとしているのだと伝わるはずだ。

もちろん、学習者が十分な能力や動機をもっていて、教師の意図にかかわらず問題に対する自分の意見を言える状態であれば、推測ゲームは生じにくく、ここで述べたような問題は発生しにくい。教師の意図の推測が不要となる問題について問うことも解決策となりうる。

(3) 一連の複数の問いを問う

日常の質問も教師の発問も、一つの問いだけで完結せず、相手の答えを受けて問いが連なることがある。

藤川 (1988) で紹介したように、Collins (1976) は、ソクラテスの問答法を応用し、学習者の応答に対してさらに問いを問う手法を、たとえば以下のように、「ルール」として整理している。

例 ルール 2：要因をたずねる。

もし、

(1) 子どもが、〈ある事例においては従属変数がある特定の値をとる〉と主張する。

ならば、

(2) その子どもになぜかと問う。

具体例：もし子どもが〈中国では米が育つ〉と言うならば、なぜかを問う。

使用の理由：これによって、子どもがどんな要因あるいはつながりについて知っているかが明らかになる。

この「ルール」に従えば、「黒板は商品ではない」と主張する学習者に対して、教師は「なぜか？」と問うことになる。「黒板は商品ですか、違いますか？」という発問はこの発問のみで完結するのではなく、次の「なぜか？」という問いと組み合わせられて使われるものと考えられ、さらにまた別の問いとも組み合わせられて使われるものと考えられるかもしれない。発問を考えられるようになるということ、単一の問いを考えられるようになるということだけでなく、複数の一連の問いを考えられるようになることとして捉えることが必要だと言えるかもしれない。

コリンズのこうした「ルール」は、学習者の主張を支える論理の構造を想定し、その論理の要素について問うことによって学習者の主張を支える論理の全体を明らかにしようとするものだと言えることができる。だとすると、主張を支える論理の構造をモデルとして捉えることが、一連の問いを問えるようになることにつながると考えられる。

主張を支える論理の構造のモデルとしてよく知られるのが、Toulmin (1958) による「議論のトゥールミン・モデル」(The Toulmin Model of Argument) である。これは図 1 のように図示されるものである。

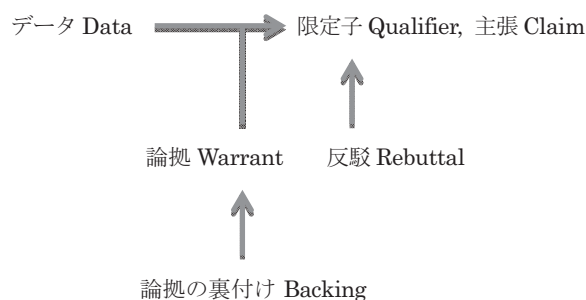


図 1 Toulminモデル⁵⁾

Toulminが挙げている例を用いて、各要素とそれらの関係を説明しよう。

たとえば、Aが「ハリーはイギリス人である」と主張しているとしよう。これが主張(ClaimもしくはConclusion)である。Bが「どうしてそう考える?」と尋ね、Aが「ハリーはバミューダで生まれた」と答える。このとき、「ハリーはバミューダで生まれた」のように、相手も認めるであろう事実などの情報はデータ(Data)と呼ばれる。Bがさらに「どうしてバミューダで生まれたからイギリス人と言えるの?」と問い、Aが「バミューダで生まれた人は一般的にイギリス人となる」とデータと主張が一般的につながることを説明しているとすると、この説明が論拠(Warrant)と呼ばれる。Bが論拠について「バミューダで生まれた人は一般的にイギリス人となるとどうして言えるの?」と尋ね、Aが「法律でこうなっているから」と法律を見せれば、それは論拠の裏付け(Backing)となる。そしてBが「バミューダで生まれた人は必ずイギリス人になるの?」と尋ね、Aが「おそらくそうなる。彼の両親が外国人であったり、彼がアメリカ国籍をとったりしていなければ」と答えたのであれば、Aの説明のうち「おそらく」は限定子(Qualifier)、「彼の両親が外国人であったり、彼がアメリカ国籍をとったりしていなければ」といった説明は反駁(Rebuttal)と呼ばれる。

議論のトゥールミン・モデルは、教師が一連の発問をする際に参考になるものである。たとえば、「この黒板は商品ですか」という発問に対して生徒が「商品ではない」と答えた場合、教師はまずは「どうしてそう思うか」とデータを問い、データが出されたらデータと主張とをつなぐ論拠を問うというように、問いを重ねることが可能である。授業で繰り返しこのように問いを重ねることができれば、教師が言わせたいことを考えさせる推測ゲームに陥ることなく、学習者が自らの主張を明確な根拠によって支えることを習得することが期待できる。

以上のように、質問一般や発問、さらには主張を支える議論の構造についてはその独特のあり方が明らかになっており、これらをふまえることが発問をつくることに寄与すると考えられる。(本章担当 藤川大祐)

Ⅲ. 教員養成における教育学・授業研究的「発問」理解の意義

教育学、とりわけ授業研究のなかでは、「発問」には授業のなかで大きな役割を果たすものという位置が与えられてきた。しかしながら、今日、実践現場においては、発問のない授業が多く見受けられるようになった。その際、発問に代わって、見るが増えたように思うものが、「指示」である。

一見、発問と指示は全く異なるもののように考えられるかもしれない。一般に発問とは「問い」であるわけなので、「～だろうか?」などの形式を採用する教師の発言である。それに対して、指示は「～しなさい」といった命令の形式を採用する教師の発言と考えることができる。しかし、実践的に考えてみると、そのように単なる形式的に

区別可能なものではなく、非常に近く位置したものであることが明らかとなる。一例を挙げるならば「Aでしょうか、それともBでしょうか？」は発問となり、「自分の意見がAかBか、ノートに書きなさい」は指示となるからである。発問の減少ならびに指示の増加と先に述べたのは、そのような文末の変化を指摘しようとしたのではもちろんない。

これら「発問」と「指示」に加え、「説明」も含めた三つの指導言を、内容的に区別し関連づけた論者に大西忠治がいる。その区別の一つに、「『発問』は子どもの思考に／『指示』は子どもの行動にはたらきかける」（大西、126頁）というものがある。発問の定義は様々な論者によってなされているものの、その機能に子どもの思考の喚起を挙げているということは、確かにいずれの論者にも共通している。つまり、発問が減少し指示が増加していると述べたのは、思考へのはたらきかけに代わって行動へのはたらきかけが増えているように見受けられるということを意図している。子どもの視点からすれば、与えられた作業はあるものの、自らのなかに問いのない状態が授業のなかで多く見られる、ということもできよう。

なお、一概に指示が不適切な指導言である、ということでももちろんない。指示に従って起こされた活動によって、思考が喚起されることも考えられるからである。指示も質的に捉えられる必要がある。

しかしながら、そのうえで、近年目立つ指示の増加の背景は別のところにあるように考えられる。それは、直接にはみることのできるものとできないものという、思考と行動の特質の差異とともに、授業過程の管理の容易さによるところがあるのではないか。「教師の仕事とは、契約関係にある委託者からの要求・要請に応えることにほかならない」（松下、154頁）と考えている「まじめな教師」にとっては、「教育とは、契約関係にある委託者が求めている地点（…）に被教育者＝学習者をさまざまな手段（…）を駆使しながら誘導していくこと」（同上）である。今日、その教師が「まじめ」であればあるほど、目に見えない思考にはたらきかける発問はよりスムーズな「誘導」を邪魔するものとして、避けられているという側面があるのではないか。思考は、そもそも操作されづらい性質を持っているからである。発問によって思考を喚起しては、授業の管理が困難になるという懸念があるのではないか。

そのような懸念が広がっている今日、教育学・授業研究のなかで蓄積されてきた発問研究の成果が今一度見直される必要がある。というのは、発問の本来の機能に立ち戻って考えるならば、発問とは限定させる機能をもつものとして捉えられてきたものだからである。例えば、吉本均は「類比発問」・「否定発問」と並び、「限定発問」を「発問による指さし」の機能形式の一つに挙げている（吉本、123-125頁参照）。そのなかで「無限定や無方向な発問では、子どもたちの意見がそれぞれについて拡散的に、また羅列的にだされてしまい論争やからみ合った思考をねりあげることができなくなる」（同上論文、124頁）と述べている。すなわち、限定した発問を行なうことによって、対立・分化を起し、思考をからみあわせ、論争へとつなげていくことが、そこでは志向されてきた

のである。

では、思考をからみ合わせるような発問とはどのようなものか、例として、県内の公立小学校3年生国語の授業を挙げてみよう。教材は教科書に読書教材として掲載されていた、斎藤隆介「ソメコとオニ」である。第一場面の本文は以下の通りである。

ソメコは五つだ。ソメコは毎日たいくつしていた。大人たちは、なんてつまらない毎日を送っているんだろう。／ソメコのように、一生けんめいに遊んだり、生きたりしている者は、だれもない。／ソメコが、少しおもしろくなって、少し夢中になると、大人たちは、もう閉口して、／「ソメコ、あっちゃ行って遊べ。いい子だからな。」／って言って、行ってしまふ。おとうも、おっかあも、あんちゃんも、ねえちゃんもそうだ。村のおじさん、おばさんたちは、遊んでくれさえもしない。顔を見ると、／「あちさ行け、あちさ。一人で遊べ。いい子だからな。おばさんは仕事でいそがしいんだ。」／そう言う。

この場面に関する学習のなかで、登場人物がどのように描かれているかを捉えさせるという課題を授業者が設定した場合、直接的な発問としては、「ソメコはどんな子か」という問いかけが考えられる。が、この問いかけに対する応答予想は、「元気で無邪気な子ども」という人物像に集束するものでしかなく、一問一答式の授業となってしまう。さらに、その根拠となる教科書の文章を挙げさせても、それは羅列的にしかならず、いずれにしてもそれぞれの子どもの思考や発言がからみ合うことはなく、議論にはなりにくいと予想される。その発問が限定されていないからである。

対して、この場面における限定発問には、どのようなものが考えられるだろうか。この学級では、「ソメコと遊んでくれる人はいたのか？」という発問がなされた。以下は、この発問に対して、授業のなかで子どもから出された発言の一部である。

- ・村にはいない。
- ・「少しおもしろくなって、少し夢中になると」ってことは、その前までは遊んでくれる
- ・「村のおじさん、おばさんたちは、遊んでくれさえもしない」んだから、それ以外の人は一回は遊んでくれる。
- ・「ソメコのように、一生けんめいに遊んだり、生きたりしている者は、だれもない」ってかいてあるから、おねえちゃんはたまに遊んでくれる
- ・みんな絶対遊んでくれないなら、「あんちゃんも、ねえちゃんもそうだ」の後に遊んでくれないと書くはずなのに、わざわざ分けて書いているから、少しは遊んでくれるんだと思った。
- ・少し夢中になっただけで閉口するのは、遊んでくれていることにはならない。

これらの発言をみると、一つの発問から、様々な観点への着目がなされていることがわかる。そして、単なる印象にしかなっていない答えから、教材文におけるそれぞれの表現に着目して、それらを根拠にした答え、さ

らには「遊び」概念を捉え直すことで発問における「遊んでくれる人」とはどういう人かという、発問を問い直す答えまで、質的な深まりも見られる。

さらに重要なのは、「遊んでくれる人はいたのか」という問いに答えようと読みを深めるなかで、「ソメコはどんな子か」と問われるよりも、いっそう登場人物の描かれ方に対する深い読み到達することができているということである。直接的に問うよりも、間接的な問いを与えることで、深い答えに到達させることができているのである。

それは、「どんな」という広がる発問ではなく、「いたのか、いなかったのか」という限定を与えることで、思考を拡散させることなく、議論をからみ合わせていることと関連している。「自由に考えてみなさい」と言われても自由に考えることが難しく、ある一定の制限があった方がその枠内で自由に考えられるのと同様、限定的な発問を行うことで、思考が可能となる。つまり、限定された発問が思考するための「足場 (scaffold)」として機能している。

しかし、発問は発問それ自体のみで評価されえないことには注意が必要である。というのは、「ソメコがどんな子かを読み取らせる」という意図の下にあってはじめて、「ソメコと遊んでくれる人はいたのか」という発問が有効となるからである。その意味で、教育方法学あるいは授業研究においては、ある発問そのものの是非を問うことよりはその後の授業展開とともに分析されることがほとんどであった。

そのため、教員養成段階において、発問をつくることのできるようにするためには授業展開全体のデザインのなかでどのような発問が求められるかが明らかにできるようにならねばならない。いかに養成可能なかは今後の課題である。 (本章担当 高木 啓)

IV. 日本語学における疑問文の研究

本章では、日本語学における「疑問文」研究の中で、特に本稿で問題とする「発問」に関連すると考えられる先行研究を取り上げて概観し、授業中に教師が発問する際に注目すべき点について考察する。

疑問文に関する先行研究は、久野 (1973, 1983)、森山 (1989)、益岡 (1989) 等、多くの研究が見られるが、本稿との関連から注目されるのは吉田 (1994) である。吉田 (1994) は、疑問文を「回答の性質」、「対人格的な表現意図」、「疑問の対象」、「疑問行為の動機」という四つの面から分類し、文末形式との関連を考察する論文であるが、「疑問行為の動機」という観点から、本稿で問題とする「授業における発問」と大きく関わると考えられる。以下、吉田 (1994) の内容を概観する。

まず、吉田 (1994) で挙げられる、疑問文の分類について見てみよう。

一つ目の「回答の性質」による分類とは、「はい／いいえ」で答えることができる疑問文か、文中に「なに、だれ、どこ」等の不定語を含む疑問文か、というものである。前者は〈判定要求〉、後者は〈説明要求〉とされる。

二つ目の「対人格的な表現意図」による分類とは、話

し手が他者から回答を得ようとする〈問い〉であるか、話し手自身の胸中のみ留められる〈疑い〉であるか、というものである。

三つ目の「疑問の対象」による分類とは、〈事実に関する〉疑問か、〈意向に関する〉疑問か、〈予測に関する〉疑問か、というものである。

四つ目の「疑問行為の動機」による分類は、「発問行為の当該場面における必然性の有無」と「疑念の実質性の有無」という二つの観点から分類されるものである。「発問行為の当該場面における必然性の有無」とは、例えば検察が被疑者を取り調べている場面のように、発問が必然的で不可欠なものである場合と、日常的な談話の中でふと思いついて発せられる発問のように、発問が必ずしも必然的で不可欠なものではない場合のことである。前者を〈制度性発問〉、後者を〈自由性発問〉と呼ぶ。「疑念の実質性の有無」とは、未知の事柄について情報を求めるために発せられる場合と、授業中における生徒に向けた教師の発問のように、相手がその情報を有しているか確認するために、自分にとって既知の事柄について発問する場合のことである。前者を〈実質的疑念〉、後者を〈形式的疑念〉と呼ぶ。この二つの観点から、次のように《試問》《尋問》《借問》の三つのタイプが設定できる。

(表 1) 吉田 (1994) の《試問》《尋問》《借問》

	制度性発問	自由性発問
形式的疑念	《試問》	なし
実質的疑念	《尋問》	《借問》

上記の分類で注目されるのは、最後に挙げた《試問》《尋問》《借問》の分類である。本稿で問題とする「授業中での教師から生徒への発問」が《試問》として一つのタイプに分類されているからである。四つの分類と本稿で問題とする「発問」との関連を見ると、「授業中の教師から生徒への発問」は、基本的に〈問い〉で《試問》であり、「回答の性質」及び「疑問の対象」はいずれのタイプも見られる、ということになると考えられる。

では、これら疑問文の違いと文末の表現形式との関係はどのようになっているのだろうか。吉田 (1994) では、「ノデスカ」と「マスカ」の二つの表現形式を取り上げて、これらの疑問文のタイプとの関係を考察するが、本稿の関心から見ると、次の指摘が注目される。

吉田 (1994) では、〈事実に関する説明要求〉の場合、《借問》では「ノデスカ」が自然であり ((ア) b)、「マスカ」はやや不自然に感じられる ((ア) a) が、《試問》では「マスカ」の方が自然に感じられ ((イ) a)、「ノデスカ」を用いると「なにか特別な表現意図を担うものと理解されることになる」と指摘する。(イ) bであれば、「指名された中川くんがイジイジと答えられずにいるときに、業を煮やした教師が再び質問するような場合」には「ノデスカ」は自然に用いられ、「何色の沈殿ができた。とおまえは言いたいんだ、といったようなニュアンス」が実現される、ということになる。

(ア) (自分より先に見舞いを済ませて帰っていた知人の見舞いの品について、入院患者に尋ねる)

a? 彼は何を持ってきましたか?

b 彼は何を持ってきたのですか?

(吉田1994②ab)⁶⁾

(イ) (理科室で実験を終えたあと、先生が授業のまとめとして)

a 中川くん、水溶液Aに水溶液Bをまぜたら何色の沈殿ができましたか?

b* 中川くん、水溶液Aに水溶液Bをまぜたら何色の沈殿ができたんですか?

(吉田1994④ab)

吉田 (1994) のこの指摘から授業中の発問における問題点を考えると、発問の内容のみならず、その表現形式についても十分な注意を払う必要があることが指摘できよう。《試問》である教師の発問について、Ⅱ章では「ともすると、学習内容について学習者に考えさせるものとしてではなく、教師の意図を推測させるもの、言わば推測ゲーム (guessing game) をプレイさせるものとして機能してしまう」ことを指摘した。それを回避するために、日常会話の中でふと思いついて発せられる《借問》であり「自由に考えを述べてよいのだ」ということを表す手段として、《借問》で自然な形式である「ノデスカ」を用いることが考えられる。そのことによって、児童・生徒が「自由に考えを述べてよい場である」と認識することができれば、「ノデスカ」を用いることは有効であると言える。しかし、児童・生徒が「授業の場であるから質問は全て《試問》である」と考えている場合、「ノデスカ」を用いることによって、かえって「特別な表現意図を担う《試問》である」と捉えてしまう可能性も指摘できるのである。表現形式の選択が問のタイプや意図の推測と関係する可能性があることに、十分注意して発問する必要があると考えられる⁷⁾。

(本章担当 安部朋世)

V. エッセンシャル・クエスチョンとは

(1) エッセンシャル・クエスチョンとは

教員による「問い」である「発問」に関して、児童・生徒の思考を刺激する「発展的な問い」としてここ数年で、注目を集めている発問の1つに「エッセンシャル・クエスチョン (McTighe & Wiggins, 2013)」がある。「エッセンシャル・クエスチョン」とは、「思考を刺激しさらなる疑問を産み、議論を引き起こし、その科目の内外で繰り返し問われる問い」(McTighe & Wiggins, 2013) のことである。

例えば、社会科で江戸幕府について学んでいる際に「その時代に支配的であった体制はどのようなプロセスを経て衰退するか。」と問いかけることで、江戸幕府だけでなく、鎌倉幕府や、ローマ帝国についても同様の問いかけについて学習者は考えることになる。

エッセンシャル・クエスチョンは科目の垣根も越えることができる。例えば、「社会科」の「三権分立」を扱った際のエッセンシャル・クエスチョンの例として「機能と構造はどのような関係にあるか」と問うことで、三権

分立の学習内容をより深く学ぶことができる。また同じエッセンシャル・クエスチョンを「理科」でも用いることができる。例えば、昆虫の体の構造 (甲虫、羽虫等) を学んでいる際に、教師が「機能と構造はどのような関係にあるか」と問えば、児童・生徒は「甲虫の固い外殻構造が内臓を保護する機能がある」ことや、「羽という構造があることで遠くまで飛んでエサを探ることができる機能」に気が付くことができる。教師がエッセンシャル・クエスチョンを問えるようになることで、児童・生徒の学習が一段と深まる可能性がある。

(2) エッセンシャル・クエスチョン生成訓練の効果

それでは、エッセンシャル・クエスチョンを生成するスキルは獲得可能なのか。エッセンシャル・クエスチョンの訓練に関しては小山 (2015) が実践を行っている。小山は参加者にエッセンシャル・クエスチョンのモデルを提示し (例「為政者が権力を維持するために行った政策とは」)、作問を行うという流れを毎回の授業の中に取り入れることで、訓練終了後には約半数の参加者が1つ以上のエッセンシャル・クエスチョンを生成できたことを報告している。

エッセンシャル・クエスチョンは、従来の「教師の発問」の枠組みで考えると、「大きすぎる」、「曖昧な」発問であるといえる。しかし、これまでの発問は用語の意味を問うような、細かいものに偏りすぎており、エッセンシャル・クエスチョンのように「物事を大局からみる発問」の割合を増やしていく必要があるのではないだろうか。例えば、道徳の年間カリキュラムのテーマとして扱う題材は変わっても、「本当の幸せとは何か」を据えて、繰り返し児童・生徒に問いて考える様な教育実践がもっとあっても良いのではないだろうか。そうすることで、児童・生徒に「すぐに答えが出るのが良い問い」ではなく、「考え続ける問い」の良さを伝えることができる。

これまでの発問は、授業内に教師が発問し、児童、生徒が応えるという流れが暗黙の了解としてあった。しかし、すべての問いに対して、授業時間内に答えが見つかる必要はない。「世の中にはずっと考えても答えが分からない問いがある」のだから、「生きるとは何か」のように、問いの中には「一生考えても答えのない問いがある」ことを、エッセンシャル・クエスチョンを通じて教員は児童・生徒に明示的に伝えることができる。そして、「考えてもすぐに答えが出ないから」と言ってそのような問いから逃げるのではなく、「答えがでなくても考え続ける習慣」を児童・生徒に身に付けてもらう機会を提供することが可能である。

(3) 学生の「問う」力を育成する

ここまで教師の「発問」に関して述べてきたが、本章では「大学生の『問う』力の育成」について述べたい。教員を目指す学生が教師となった際に「発問」ができるためには、普段から「問う」ことに習熟していなければならぬからである。それでは、大学教育において、どのようにして「問う」ことを学生に教えることができるのだろうか。教育心理学の分野ではKing (1989) が大学の講義における学生の質問生成の効果を検証している。

King (1989) は学生を、講義内容に関する質問生成を行う学生同士で問い合うグループ、一人で質問生成を行うグループ、学生同士で復習を行うグループ、一人で復習を行うグループの4つのグループに分け、理解度を比べた。その結果、質問生成をした2群の方が、復習をしていた2群よりも講義の理解度が高かった。この結果から、講義内容を復習することよりも、質問を作って講義に臨む方が、講義の理解を促進させることが明らかになった。

日本においても、大学の講義の中で「学生の質問」を活用した実践がある。田中 (1999) の「質問書方式」の実践である。この実践の最大の特徴は、学生が生成した質問の評価のみに基づいて授業の成績評価を行うということである。実践の仕方は以下の通りである。学生は講義内容に関する質問とその質問に至った理由を「質問カード」に記入する。教員は「質問カード」を集め、講義内容に関係のある質問と、無関係な質問に分類し採点する。次の講義の冒頭で学生から出たいくつかの質問について回答する。田中はこの方式の授業により「学生の物事を多角的に見る力が養われる印象がある」と述べている。この実践では、学生に質問だけでなくその問いに至った経緯を書いてもらうのがカギである。このひと手間を学生に踏ませることで、講義内容とは関係のない問いが減り、学生も自分の思考プロセスをたどりながら問いを考えるという習慣が身につくのだろう。

学生の質問力を、「授業の文脈の中」で伸ばすことを試みたのが、道田 (2011) の実践である。道田は自分の授業の受講生をグループにわけ、

- 1) 各回の講義テーマに基づき、グループで発表を半期に1回行う。
- 2) 発表グループの発表を聞いた、聞き手グループがグループ内で協議して質問を作る。
- 3) 発表グループが聞き手のグループの質問に答える。
- 4) 教員がその回のテーマについて補足説明を行う。
- 5) 受講者は授業の最後に質問書 (A4の紙) を書く。
- 6) 次回の授業で、発表グループが質問書に書かれた質問を数問選び、回答する。

この実践の結果、特に成績が低い学生の質問量が増え、質問に対する態度も改善した。この実践のポイントは「グループで問いを作る」ことである。この方法で「問い」を作ることが苦手だった学生が他の学生の「問い」をモデルとし「問い」を作ることに熟達していくのだと考えられる。(本章担当 小山義徳)

VI. まとめ

本稿では論理学、教室談話、授業研究、日本語学、心理学の立場から、教師の「発問」について論じた。

Ⅱ章では、教師が発問をする際に、教師は発問の答えを知っていてそれを児童、生徒に推測してほしい「クイズ」的性質のものであるのか、答えが決まっているわけではないので、自由に考えて欲しいのか予め明示することで、発問が「推測ゲーム」になることを回避できること、教師が「発問」を単一の問いではなく、複数の問いから成り立つものであると捉え、「議論のツールミン・モデル」に基づいた発問をすることで、学習者が自

らの主張を根拠によって支えることを習得することができる可能性について述べた。Ⅲ章では、実践現場において「発問」が減少し、「指示」が増加していることを指摘し、その背景には、「発問」は行動ではなく、目に見えない思考にはたらきかけるため、スムーズな「誘導」を邪魔するものとして避けられている可能性について述べた。また、「ソメコとオニ」を題材として、対立や分化を呼び起こす「限定発問」の必要性を解説した。Ⅳ章では、先行研究における疑問文の分類をもとに、教室における教師の「発問」が、相手から回答を得ようとする「問い」であり、その「問い」が「必然的で不可欠」で、「既知の事柄について尋ねる」タイプである「試問」に分類されることを確認した。また、疑問文の文末表現が「マスク」であるか「ノデスカ」であるかによって、「発問」に対する児童、生徒の印象が異なってくる可能性について述べた。Ⅴ章では、「エッセンシャル・クエスチョン」を紹介し、これまでの「発問」の枠組みでは「大きすぎる発問」として扱われてきた発問を、教師が問うことの必要性和メリットについて述べた。本稿で四人の論者が述べたこのような知見を、教員養成課程の授業にどのように生かすことができるのかについて、次に述べる。

前述した、大学生の「問う力」を伸ばすことを目的とした、これまでの実践研究 (King, 1989; 田中, 1999; 道田, 2011等) を参考にすると、「発問」を作るトレーニングを行う際には「モデリング」、「タスク」、「フィードバック」の3つがキーワードとなると考えられる。

1つ目のキーワードである「モデリング」とは、学生に「発問」のモデルとなる「質の高い発問」を提示し、まずは「発問の型」を学ばせることである。型となる「モデル」が示されないまま、「発問を作りなさい」と強いるのは学生にとって認知的負荷が高い課題となり、「発問」に対して「めんどくさい」、「難しい」といったマイナスのイメージがついてしまう可能性があるので避けるべきである。

「発問の型」の示し方は「ひながたを示す方法」と、「事例にもとづく方法」の大きく2つに分けられる。

「ひながたを示す方法」とは、「○○と□□の相違点、類似点は何か」のように、学習教材に含まれる単語を○に当てはめれば、「発問」の生成が可能となる「ひながた」を示す方法である。例えば、Ⅱ章で紹介した「議論のツールミン・モデル」に当てはめて「論拠」、「裏付け」等を問う発問を考える実践を行うのであれば、型を教えている実践に該当する。また、Ⅳ章で述べた、「マスク」、「ノデスカ」に関して、ある発問に対して、「マスク」、「ノデスカ」の2つの型の「発問」を学生に考えてもらうという実践が考えられる。そして、それぞれの発問が児童・生徒に与える印象について考え、教師としてどのような状況でどちらの「発問」を発問するのかを議論し、「発問の文末表現の違い」によって児童・生徒が受ける印象が変わることを体験してもらう方法があげられる。

「発問の型」の示し方の2つ目は、「事例」を用いて「発問」を生成する訓練を行うことである。例えば、Ⅱ章で指摘した「推測ゲーム」に陥らない「発問」を教えるのであれば、前述の「黒板に関する伊藤君への発問」につ

いて、例として示された発問の他に、どのような発問が考えられるかを学生に考えてもらい、「推測ゲーム」となっている発問と、「真正の発問」となっている発問に分けてもらうという実践が考えられる。同様に、Ⅲ章の「限定発問」に関しても、「ソメコとオニ」を題材とした「発問」を学習者に考えてもらい、生成された発問について「限定発問」はどれか、「限定発問」を生成するにはどうすればよいか議論するという方法が考えられる。「型」で発問を教えるのか、「事例」で教えるのかは、それぞれ一長一短であるため、学生に学んでほしい「発問」によって使い分けが必要である。

「発問」を指導する際の2点目のキーワードは、作成した「発問」を活用する「タスク」を用意することである。学生に「『発問』を作ってください」と言うだけでは、「何のために」発問を作るのかという部分が欠け、動機が高まらない。「あなたが先生だとして、児童のやる気を引き出す問いを作ってください」と、場面設定して「目的意識」を高める方法も考えられるが、まだ不十分である。例えば、Ⅲ章の「ソメコとオニ」の実践において、「限定発問」を考え、「他の人に批判に対してどこまでディフェンスできるか」、「一番良いと思った発問は（受講生の中で）誰が考えたものだと思うか、その理由は」のように「ゲーム性」を入れると良いのではないだろうか。いずれにせよ、「発問」を教える際には、「発問」を作ってくださいで指示を終わりにするのではなく、「何のために問いを作っているのか」という目的意識が明らかになるタスクを用意した方が良い。

「発問」を指導する際の3点目のキーワードは「フィードバック」である。学生に問いを作ってもらったものを、「そのままにしない」ことが大切である。「発問」をつくっても何も反応が返ってこないとおもしろくないという印象になる。例えば、「発問の真正性」に基づく実践としては、より「真正」である「発問」にするためには、「その『発問』をどう直したら『良い』発問になるのか」、「そもそも発問の真正性とは何か」等のフィードバックを「発問」生成者に返すことが必要である。

フィードバックは教員が返しても良いが、学生が作成した「発問」に対して学習者がお互いにコメントし合うというのも1つの案である。その際に、学生から学生への「批判的なコメント」を出やすくするために、「フィードバックを返す際には『評価できる点』と『改善点』の2つを必ず述べる様に」と指示すると、コメントをする方に「批判的なコメント」を言う「大義名分」ができ、建設的なコメントが出やすくなる。また、「発問」を評価する際のポイントを教員が明示してしまうのではなく、「良い発問に必須の要素は何か」を学習者同士で考えてもらい「良い発問」の特徴をあぶりだす作業を行うと、より「発問」に対する学習者の理解が進むと思われる。

本稿では、教師の「発問」に関して、論理学や談話研究、日本語学、教育学の立場から論じ、その知見を基に、教員養成課程において「発問」スキルを育成する方法について述べた、しかしながら、現時点では各著者が問題点として挙げた事柄に対し、十分な対処がなされているとは言えない。本稿で指摘された点を踏まえて、教員養成課程として何ができるのかを検討すること、それが今

後の課題である。

(本章担当 小山義徳)

参考文献

- Collins, A. (1976). Processes in Acquiring Knowledge. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, pp.339-363.
- Eshach, H., Dor-Ziderman, Y., & Yefroimsky, Y. (2014). Question asking in the science classroom: teacher attitudes and practices. *Journal of Science Education and Technology*, 23, 67-81.
- French, P. & MacLure, M. (1981). Teachers' questions, pupils' answers: an investigation of questions and answers in the infant classroom, *First Language*, 2(4), pp.31-45.
- 藤川大祐 (1988). コリンズの発問ルールをどう使うか, 東京大学教育学部教育内容研究室, 教育内容研究, 第6集, pp.3-19.
- 藤川大祐 (1992). 教師の発問方略の研究, 東京大学教育学部紀要, 第31巻, pp.201-207.
- 藤川大祐 (2011). 発問とその前提—発問の論理に関する考察—, 千葉大学教育学部授業実践開発研究室 授業実践開発研究, 第4巻, pp.1-6.
- King, A. (1989). Effects of self-questioning training on college students' comprehension of lectures. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 366-381.
- 久野 暉 (1973). 日本文法研究, 大修館書店
- 久野 暉 (1983). 新日本文法研究, 大修館書店
- 益岡隆志 (1989). モダリティの構造と疑問・否定のスコープ, 日本語のモダリティ, pp.193-210, くろしお出版.
- 松下良平 (2006). まじめな教師の逆説, 森脇健夫研究代表「ライフヒストリー的アプローチを活かした総合的な教師の力量研究」科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書.
- 道田泰司 (2011). 授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果, 教育心理学研究, 59, 193-205.
- 大西忠治 (1988). 発問上達法, 民衆社
- 小山義徳 (2015). 質問力の向上と自律的に学ぶ学習者の育成, 日本教育心理学会第57回総会 論文集, 24-25.
- 田中 一 (1999). さよなら古い講義 質問書方式による会話型教育への招待, 北海道大学図書刊行会
- McTighe, J. & Wiggins, G. (2013). *Essential questions*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- 野田春美 (1995). ~ノカ?, ~ノ?, ~カ?, ~φ? —質問文の文末の形—, 日本語類義表現の文法(上), pp.210-219, くろしお出版.
- 森山卓郎 (1989). 内容判断の一貫性の原則, 日本語のモダリティ, pp.75-94, くろしお出版
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument* Cambridge University Press
- 吉田茂晃 (1994). 疑問文の諸類型とその実現形式—ノ

デスカ／マスク型疑問文の用法をめぐって一，島大國文，22，pp.1-13.

吉本 均 (2006). 「発問と集団思考」学級の教育力を生かす吉本均著作選集2 集団思考と学力形成，明治図書.

注

- 1) 本稿の副題では「論理学や談話研究」を掲げていないが，これは該当部分執筆者のバックグラウンドが教育学であることから副題において「教育学」が挙げられていれば十分だと判断したためである。
- 2) 本稿は，2013年7月より，本稿執筆者である4名が定期的に集まり，主に「質問」あるいは「教師の発問」に関する研究について議論を重ねてきた成果に基づくものである。今後も議論を重ね，発問をつくる指導のあり方を明らかにしていく予定であるが，2015年9月

までの成果を中間的に記している。

- 3) 以下の議論は，藤川 (2011) での議論を再構成したものである。
- 4) 藤川 (1992) では前後の会話も示されているが，ここでは前後の会話は省略して引用した。なお，生徒の名前は仮名。
- 5) Toulmin (1958) の図に，藤川が日本語訳を付した。
- 6) 例文の前に付けた「？」や「*」は，日本語として不自然に感じられることを示す。「*」の方が「？」よりも不正然に感じられる度合いが高い。なお，「？」「*」の判定は吉田 (1994) による。
- 7) 吉田 (1994) は「ノデスカ」「マスク」のように敬体についての分析であるが，「ノカ」等の常体は敬体と異なる振る舞いが見られることが指摘されている (野田 1995)。常体も含めた表現形式全体と授業中における質問との関係については今後の課題となる。