

授業の問題探究的構成と発問

山 本 順 彦

はじめに

現代学校における授業のなかで最近とみに顕著になってきている、子どもの学習意欲の喪失あるいは学習活動にたいする主体性、能動性の喪失という問題状況を打開する手だてとして、授業の問題探究的構成が重要な役割を担うということ、および、その授業の問題探究的構成の基本的な在り方については、前稿において既に論述した。¹⁾子どもたちが、意欲を持って、しかも主体的に学習活動に取り組むためには、子ども自らが絶えず問題意識を持ちながら学ぶことが大切になってくる。「これはいったいどういうことなのか」「これはどう考えればよいのか」「これはどうすればよいのか」といった疑問を常に自らの内部に持ちながら学習を進めることが重要になるのである。したがって、授業過程は、子どもが、絶えず問題探究的に学ぶことのできる過程として構成されなければならないのである。しかし、問題探究的に授業過程を構成する際に注意しなければならないのは、子ども自身の主体的な問題探究の過程として授業を構成することが重要であると言っても、それは、子どもが自らの直接の興味・関心の対象とする生活経験上の問題を「自発的」に取り上げて、探究するということを意味するのではないということである。現代学校においては、子どもの直接の興味・関心の対象ではない、科学・技術・芸術の基本の体系としての教科内容の習得が目指されるが故に、子どもの内部にそうした教科内容にたいする主体的な問題意識を生起させるためには、それを喚起し、発

展させていくための教師による指導的な働きかけが積極的になされる必要があるのである。前稿においては、以上の点について、特に、デュイー「問題法」にたいして批判的な検討を加えることをとおして考察を行った。

ところで、授業過程を子ども自身の問題探究的な思考活動の過程として構成し、展開させる際の教師による指導的な働きかけとして最も重要かつ効果的なものが、教師による「発問」である。ソビエトの教授学研究者、シュチュウキナ (Stschukina, G.I.) は、「問題探究性による刺激は、特別の位置を占めている。これについては、既に多くの研究がなされ、書物が著されている。問題探究授業の要素が生徒の興味にたいして与える影響については全く疑いの余地はない。²⁾」と述べ、人類の文化遺産にその基礎を持つ体系的な教科内容にたいする「認識興味」(Erkenntnisinteresse) を子どもの内部に喚起する手段として、授業を問題探究的に構成することの重要性を説く。そして、問題探究授業として授業過程を実際に展開する際には、「授業のなかにつくり出される問題的状况のみが生徒の知的緊張を持続させ、真の認識興味形成にとって価値多い、力動的な体験、思考を喚起することが可能になるのである³⁾」として、教師が、授業のなかに意図的に「問題的状况」をつくり出すこと、すなわち、教師が積極的な指導性を発揮しつつ、子ども自身による教科内容の本質に向けての問題探究的な思考を喚起するための「発問」(Frage) を発動することが重要であることを指摘している。このような、シュチュウキナの見解をみても理解できるように、「問題探究授業」を構成する場合に、中核的な位置を占めるのは「発問」なのである。

そこで、本論文においては、問題探究授業を構成する際の重要な手だてと考えられる「発問」に焦点をあてて、教師の教授行為としての発問の本質と機能および実践化するさいの技術的な原則・指針について考察を試みることにしたい。発問の技術的な原則・指針を論究する際には、原則・指針の単なる羅列的列挙を試みるということではなくて、一時間の授業過程の流れに即して、発問がどのように投げかけられ、それによって子どもが教科内容に対する認識を深めていくべきかを考えてみたい。すなわち、一時間の授業過程における「発問系列」の在り方について論究してい

きたいと考える。

一、発問の本質と機能

1、発問の本質的意義

教授学的対話の手段としての「発問」の源流は、ソクラテス (Socrates, 469～399.B.C.) の教育方法として有名な「産婆術」にまで遡る^④。ソクラテスは、教育的な行為をなす際に、「一見したところ教授するようなことはしなかった。彼は、問いかけ (fragen)、対話し、それを生徒自身による新しい洞察の『助産婦』にしようと試みた^⑤。」のである。

ソクラテスは、「自らが物知りであると主張することを嫌い、控え目な態度を取り、他者のなかに知恵を認めようとした^⑥。」のである。したがって、「彼は、他者の中に存在する真理に生命を与えるために彼らを援助することが教師としての彼の役割である^⑦。」と考えた。ソクラテスは、時間があれば、アテネの街を徘徊して、だれかれの区別無く共に談論して倦むことを知らなかったと言われている。彼は、そのような議論を行う際に、あたかも自分が既に答えを知っているかのように対話することを避ける。むしろ、彼は、疑問を相手に投げかけながら対話を試みようとする。そして、曖昧な答えを相手から得ると、その答えの確かさを試すために、さらに問いかけ続ける。相手から返される答えのほとんどは、曖昧で不確かな考えに基づくものである。したがって、ソクラテスによる究明と分析とが続けられるうちに、その答えが、矛盾し、不合理なものであることが明確になってくる。そして、相手は、自分は何も正しい答えを知らないという「無知の自覚」に至るのである。

すなわち、教師ソクラテスは、「常に自分の道を手探りで進み、自分自身をも学習者の位置に置くことによって教授する⁸⁾」のである。したがって、ソクラテス的方法の本質は、単に教師が子どもに問うということ、教師の発言を疑問形にするということにあるのではない。そうした問いを投げかけることで、一問一答的に子どもから決まり切った情報としての答えを引き出すということではないのである。そうではなくて、子どもが問いそのものを見つけようとするように、そしてこの問いを解いてみたいという意欲を持って徹底的に考えるように、教師自らもまた、問うものの立場に身を置きながら、子どもを問う主体へと誘うところにあるのである。プラトン (Platon, 427~347.B. ㉔) の著した『メノン』のなかで、「ソクラテスが、路上にいる少年たちのなかの一人を選んで、巧みに問いかけ、ソクラテスが引き出そうとする以前の少年の経験のなかからは何も出て来ないという事実があるにもかかわらず、少年にピタゴラスの定理を証明させてしまう⁹⁾」ことが描かれている。ピタゴラスの定理について全く知識や理解を持つことのない少年に問いかけつつ、彼の思考を誘発、組織して、定理を証明するように導いていったというのである。これは、まさに、「教えるのではなく、引き出す」というソクラテス的方法の本質を如実に説明している恰好の実例である。大切なことは、教えるべき対象に子どもが取り組みたいという知的欲求を引き起こし、その欲求を自分の力で満たすことができるような道を指し示してやることなのである。

このような、ソクラテス的方法としての「発問」の本質は、「質問」との本質的な相違点を考察することによって、より明らかかなものとなる。まず、「質問」は、次のようなものとして捉えられる。旅に出ようとして汽車の時刻がわからぬので案内所に問い合わせる。知らない町で駅に行くためにはどのように行けばよいのか道を尋ねる。これらは「質問」である。「質問」は、「知らない者」が道を尋ねるといような情報を求める問いなのである。したがって、「質問」は、「知らない者」が「知っている者」に問うていたのであり、唯一の正しい情報（正答）が得られればそれでよいのである。それに対して、「発問」は、そのような性質を持つ「質問」とは基本的に異なっている。

「発問」を投げかける教師は「生徒が習得すべき知識を既に所有しているのだが、彼は（いまだ知識を知らない状態にある）生徒にたいして問いを提出する」¹⁰⁾のである。すなわち、「発問」を投げかける教師は、一般に、答えを「知っている者」であり、それを投げかけられる子どもは、いまだ答えを「知らない者」なのである。答えを知っている教師が、それを知らない子どもに敢えてわざわざ問いかけるのが「発問」なのである。答えを「知っている」教師が、何故、わざわざ問いかけるのか。それは、「発問」においては、「質問」のように、正しい情報や答えが得られればそれでよいのではなく、正しい答えを発見的に習得するために意味のある思考活動や表現活動を子どもの内部に生起させ、展開させることを意図しているからなのである。「発問」は、しばしば「見せかけの問い」(Scheinfrage)と呼ばれたり、「にせの役割」(unechte Rolle)と言われたりもするが、¹¹⁾それは、発問のこのような本質的特徴を指して言われているのである。

以上の考察から明らかのように、「発問」は、情報や正答を求めるために投げかけられる一般的な問いかけなのではなくて、それは、子どもの内部に疑問や問題意識を起こさせ、それによって子ども自身の自主的で主体的な思考・認識活動や表現活動を喚起し、展開させるために、「答えを知っている」教師が、敢えて、「答えを知らない」子どもに投げかける問いかけなのである。ドイツ(旧東独)の教授学者であるロータール・クリンクベルク(Klingberg, J.)もまた、発問の本質的意義にかかわって、次のように述べている。

一般的に、問い(Frage)には二種類のものがある。個々の事実を見つけ出させ、正しく秩序づけさせる問い(認識させるようにする問い(Kentnis-Frage))と関連を認識させる問い(思考させるようにする問い(Denkfrage))とである。とくに価値があるのは、いわゆる問題を持たせるようにする問いである。この、問題を持たせるようにする問いは、生徒たちを現象と対決させるようにし、生産的な学習態度へと導くものである。さらにこの問いは、

系統的でまとまりのある思考およびまとまりのある言語表現を促すものである。¹²⁾

すなわち、教授学的対話の手段として教育的に価値ある問いは、情報としての知識を学習者から引き出すために投げかけられる問い (Kenntnis-frage) なのではない。そうではなくて、子ども内部に問題意識を呼び起こし、彼らの自主的で能動的な「系統的でまとまりのある」思考・表現活動を誘発・展開させることを可能とするような教師による問いかけ (Denkfrage) であると言えよう。

2、発問の機能

以上、発問の本質的意義についてみてきたが、それでは次に発問の基本的な機能とは、いったいどのようなものであるのかについて考察を進めることにしよう。まず、最初に、発問を含む教師の教授行為の本質的な機能についてギール (Giel, K) の「指さし」(Zeigen)「論を手がかりとしながら考察を試みることにしよう」。

ギールによれば、「『指さし』と『名ざし』とは、特に人間存在に固有のものである。動物は指さすことができないし、人間は動物にたいして何も指さすことができない。したがって、指さしは、明らかに人間に独自の能力なのであり、それは人間が動物から区別されるより高次な達成や機能と密接に関連している¹³⁾」のである。ギールは、「指さし」あるいは「名ざし」という行為が動物には見られない人間存在に特有な行為であると指摘するのである。動物は、他者にたいして何物も指さすことはできないのであり、また、人間が動物にたいして何物かを指さして示すこともできないのである。「指さし」という行為は、人間を動物から明確に区別する「より高次な」達成や機能に関連する、人間に固有な能力なのである。

「指さす」という行為が、動物にとっては全く不可能な人間にのみ為しうる高次の達成であり、機能であるという事実から出発して、ギールは、教師の教授行為の本質を「指さし」として捉える、すぐれた視点を提出している。¹⁴⁾

「指さし」という行為は、まず第一に、ある一点の明確な「地点」(Ort)を限定して指さすことで、その指さされた対象を日常的なつながりから解放し、他のものから際立たせるといふ働きをもっている。

第二に、「指さし」は、対象を直接につかんで示すという「把握行動」とは異なって、指さされた対象からは一定の距離を保ち、遠く離れた地点から対象を相手に指し示すという点にその特質がある。したがって、対象は、直接に相手に与えられるものではなく、指さされた者自身がそこへと接近していかなければならないのである。

以上のような、ギールによって提示された「指さし」という行為の持つ特性・機能を手がかりとしながら、教師の教授行為の持つ特質を次のようなものとして捉えることができる。

まず第一に、教師は、自らの教授行為によって、教科内容の本質を際立たせている一点を限定的に正しく指さすことができるのである。

第二に、こうした「指さし」という教授行為を用いることで、子どもたち自身の思考・表現活動を喚起し、発展させることによって、指された一点へと向かう多様な活動を子どもたちのなかに発動することができるのである。

このように、教師の教授行為の持つ機能を捉えるとするならば、教授行為は、他のものから一点を際立たせて、それを指さすという「限定機能」と、直接に対象をつかむことによって、それを子どもたちに与えるのではなくて、子どもたちみずからの活動を喚起することで、指された対象を自らの目と頭とからだで把握させていくという「過程媒介的機能」という二つの基本的機能を有すると考えられる。そして、この二つは、とりもなおさず、教授行為としての発問の基本的機能でもあるのである。

以上のように、「指さし」論を手がかりとして考えれば、発問の基本的機能は、思考の「限定機能」と「過程媒介

的機能」の二つとして指摘することが可能であるが、先にも挙げたクリンクベルクは、発問の教授法上の機能を、以下のように三点に整理して捉えている。¹⁵⁾

① 発問は、生徒たちに単に既存の知識を再生させようとするだけではなくて、生徒自身の主体的、自主的な思考活動を促して喚起するものである。

② 発問には、非常に明瞭な目標が存在していなければならず、発問は、その目標に向けて生徒たちの思考を方向づけ、生徒たちを無用な混乱に陥れることのないようにする機能を持つ。

③ 発問は、問いと答えの間の「抱卵期」(Inkubationszeit)が正しく取り合わされている。したがって、発問は、生徒が、自主的かつ主体的に思考活動を展開する時間を十分に保障するものである。

結局のところ、発問は、まず第一に、子どもの既存の知識を再生する機能を持つだけではない。むしろ、重要なのは、彼らの自主的な「思考を誘発する機能」を持つということである。第二に、発問は、目指すべき目標に向けて子どもの「思考を限定し、方向づける機能」を持つ。第三に、発問は、「一問一答」式の応答過程とは異なって、問いと答えの間には「抱卵期」が存在するのであり、比較的長い時間に亘って持続する「自主的な探究的思考活動の『過程』を展開させる機能」を持つということである。したがって、クリンクベルクの整理にしたがえば、ギールが明確にした二つの機能に思考の「誘発機能」を加えて、「誘発機能」、「限定機能」および「過程媒介的機能」の三つの機能を有するものと考えられる。しかも、これら三つの機能は、「誘発機能」、「限定機能」、「過程媒介的機能」の順序で授業過程の進行に即して時系列的に系列化することが可能である。次節においては、この系列に即しながら、一時間の授業過程のなかで、子どもの主体的でしかも能動的な思考・認識活動を喚起、展開させるためにどのような

発問の系列を構想すればよいかについて考察を深めていくことにしたい。

二、探究的思考活動の誘発・深化と発問の系列

「発問」と一言に言っても、それは、一時間の授業過程のなかのどの場面で発動されるかによって、その働きには大きな違いがある。一時間の授業過程は、しばしば、「導入、展開、終末」あるいは「導入、展開、ヤマ場」といった段階に区分されて捉えられるが、発問の果たす機能は、それぞれの段階によって異なってくるのである。そこで、本節においては、一時間の授業過程を「導入、展開、ヤマ場」の三つの段階に区分して捉えて、それぞれの段階での発問の果たすべき機能とそのため具体的な発問構想の原則的な在り方について考察することにする。

1、導入発問の機能と構想

授業の導入場面における教師の教授行為の特質とはいったい何か。一般には、導入の段階においては、前時の学習内容を想起させ、それとの関連で本時の学習課題を提示するといことがなされる¹⁶。しかし、導入時に教師によってなされるべき指導の核心は、次のような点にある。それは、単に前時と本時の子どもの学習活動をつなぐというところにあるのではなくて、「導入においては、『ヤマ場』と違って、教科内容の習得にむかっただの能動的な思考・表現活動を刺激する¹⁷」と述べられるように、教科内容に向けての子どもたちの自主的で能動的な思考、表現活動を刺激し、誘発することによって、子どもの学習活動を能動的で主体的なものへと動機づけることにあるのである。そうした、子どもの主体的、意欲的な思考・表現活動を喚起し、発展させるのが思考誘発の機能を持つ発問なのである。

では、思考誘発の機能をもつために、発問はどのように構成されるべきか。そのためには、まず、子どもの内部に問題意識や問題関心を呼び起こすように構成される必要がある。子どもたち自身に問いを持たせるようにすることが大切なのである。「いったいどういうことなのか」「どうしてそうなるのか」といった疑問を持つことで、子どもたちのなかには、学習活動への意欲、興味、関心が湧いてくるからである。

それでは、子どもたちが疑問を持つようになる問いとはいったいどのようなものか。それは、意表を突くような発問が有効である。「導入においては、子どもの意外性をつく具体性をそなえた教材・発問が必要な¹⁸⁾」である。「美術で、自分たちの町の案内パンフレットで生徒に独創的な工夫をさせたい。この時、『よく考えて独創的な工夫をなさい』と直接的な指示は出さない。代わりに生徒たちの意表を突くOHPを見せる。そして、『ある情景を表しています』それは何か、と問う。まず、『エッ!』という驚きを生徒たちの中につくり出す¹⁹⁾」のである。意表を突くような発問を教師から投げかけられることで、子どもたちは、「エッ!」「オヤッ!」という驚きの感情をもつことになり、そのことによって知的探究の意欲を駆り立てられることになるのである。授業の導入レベルにおける、このような、意表をつく発問の実例として、次のようなものが考えられる²⁰⁾。

理科(第四学年)の「空気と氷・水・水じょう気」について学習する単元の授業の場合の実例である。この單元においては、「空気や水を温めたり、冷やしたりすることを通して、温度による体積変化を追求させ、その過程で、水の三態変化を位置づけ、とらえさせていく²¹⁾」ことをねらいとしている。その單元に位置づけられた、ある時間の授業は、「空気は温められるとその体積は増加する」ことを理解することが目標とされている。その目標を達成するため授業の構想が学習指導案という形を取ってなされる。そして、その教授―学習過程の構想のなかで、導入場面の発問が、次のように構想されている。

子どもたちは、第三学年のときに、既に「空気でっぽう」の単元で、「水は圧力をかけても押し縮めることはでき

ないが、空気は圧力をかけると、押し縮めることができる」という空気の「弾性」について学んでいる。そこで、その既有知識を想起させつつ子どもたちを未知の教科内容への能動的な探究へと誘う「意外性」のある発問を次のように構想する。

空気鉄砲の演示をして既習事項を子どもたちに想起させた後、教師は、次のように問いかける。

「空気でっぽうと違って、押さないで玉を飛ばすにはどうしたらよいだろうか。」

このように問いかけながら、湯の入ったビーカーのなかにジャガイモ栓をした試験管をつけて栓を飛ばすという演示実験を行い、教師は、さらに子どもに次のように問いかける。

「どうしてジャガイモ栓はとびでたのだろうか。」

子どもの意表を突く演示実験を伴う、このような問いかけを実際に行った結果、子どものほうから、「エーッ！」という驚きの声があがった。自分たちは、三年生のときに空気でっぽうで遊んだとき、空気を押し縮めれば、それが元に戻ろうとして、玉に圧力をかけ、玉が飛び出ることを学んだ。しかし、今日、先生のやった実験は、外から何も力を加えないのにジャガイモ栓が飛んだ。「どうしてだろう!？」という驚きの感情が子どもの中に生まれたのである。子どもたちは、この驚きの感情から出発して、「ジャガイモ栓の飛んだ理由を発見するための知的探究」を続け、「温度変化によって空気は体積を変化させる」という事実を突き止めるに至るのである。

このように、授業の導入場面で教師によって発動される、子どもの意表を突く「発問」によって、子どもの自主的・能動的な思考活動が誘発され、発展させられていくことになるのである。子どもたちのなかに問題意識や問題関心を呼び起こすためには、「子どもたちが日常慣れ親しんでいるもの、わかっていると思いついて入っているものの中に、ここにも疑問が立てられるよ、という形のゆさぶりを考える」²²ことが大切になるのである。「実物のスイカを切って教卓の上に置き、『スイカは果物か野菜か』と問う。『ミカン三個とリンゴ五個で何個』と問う。『八個』という自信満々

の答えを『チガイマス!』と否定する²³』といったように、子どもが「アレッ!」と驚き、意表を突かれるような問いかけを提示することが有効になるのである。このような問いかけを投げかけられることで、子どもの思考は、「本時の中心課題への方向性²⁴」を示されるのであり、「授業のねらい||ヤマ場へ向かう方向性²⁵」を示され、真理・真実を発見的に探究する過程へと方向づけられていくことになるのである。

2、展開場面における発問の機能と構想

授業の展開場面において求められる教師の発問は、子どもたちが教科内容の本質の習得に向かって自らの思考・表現活動を深化・発展させていくために、それを限定的に方向づけ、それに「手がかり」を与えるように発動される問いかけである。何も「手がかり」のないところで思考することは不可能に近いことである。

ところが、教師の問いかけは、往々にして子どもに思考活動の「手がかり」を何ら与えることのない無限定なものが多いためである。もっとも無限定であるのは次のようなものである²⁶。

「しっかり考えなさい」

「しっかり考えて、はっきり答えなさい。なぜ、この学級ではしっかり考えられないのか、それを今度の学級会でしっかり考えなさい」

これでは、子どもたちは何を、どう考えてよいものやらさっぱりわからずに、茫然とするばかりである。

次に、無限定な問いとしてよく見受けられるのは学習内容をそのまま問う場合である。

「登場人物の心情の変化は」

「産業の発展した要因は」

「さびのできる条件は」

これでは、あまりにも抽象的、一般的にすぎるのである。子どもたちは、思考活動を展開していくための「手がかり」をほとんどつかめずに途方に暮れてしまうことになりかねない。よし、思考活動ができたとしても、彼らのイメージの展開や思考の流れは、平板で観念的なものに止まってしまいう可能性が高くなるのである。これでは、具体的に限定された場面の登場人物の心情に迫ったり、現実の諸事実を根拠としつつ産業発展の要因を追求したり、日常的な経験を手繰りつつさびのできる条件を探究していく、といったような深まりのある思考活動を深化、発展させていくことは困難になるのである。

したがって、授業の展開場面において、子どもたちの思考活動を深化、発展させる意図を持って投げかけられる教師の問いかけは、何よりも限定的で、子どもたちの思考に手がかりを与えるものとして発動される必要があると言えるのである。

それでは、子どもたちの思考活動に手がかりを与える限定的な問いかけとは、どのようなものであるのか。それは、例えば、子どもたちに「見えるもの」に即して構成された問いかけである。そもそも、授業における子どもたちの認識過程は、「見えるもの」としての事物・資料・教材文といったものを手がかりとしながら、「見えない」教科内容としての自然科学や社会科学の抽象化された事実・概念・法則や文学におけるイメージや関係認識の発展、数学における集合や関数的なものにとらえ方といったものへと迫っていくことなのである。したがって、授業の展開場面においては、子どもたちの思考・認識を深めていくためには、思考の手がかりとしての「見える」ものに限定しつつ問いかけることが何よりも重要になるのである。

例えば、社会科の歴史の学習で、「江戸時代の支配のしくみ」について学習させる場合を例にとって考えてみることにする。

「見える」もの①——江戸の人口分布図

「見える」もの②——慶安の御触書

「見える」もの③——五人組制度

「見える」もの④——家康の家訓

このように、子どもたちに「見える」歴史的資料を順次的に提示しつつ、その資料から読み取ることのできる「江戸時代の支配のしくみ」について問うていくのである。そうすれば、子どもたちは、系列化された資料のひとつひとつを手がかりとしながら、「見えない」教科内容としての「江戸時代の支配のしくみ」についての認識へと迫っていくことが可能になるのである。

また、文学教材を例にとれば、

「じいさんには、いま、何が見えるか、どんな色か」（大造じいさんとがん）

「いま、たぬきの目にはなにが見えるか」（たぬきの糸車）

といったように、子どもたちに「見える」ものである教材文に即しながら問いかけるのである。そのように問いかけることで、その文章表現を手がかりとして文章を吟味しながら、その時の、「じいさん」や「たぬき」の気持ち、心情の読み取りへと発展させていくことが可能になるのである。

あるいは、理科の授業において、

「さびをどこで見たか」

と問うのである。「さびのできる条件は何か」といった問いでは、なにも手がかりとするところのものがなくて、子どもたちの思考活動は、全く深化することがない。しかし、「さびをどこで見たか」と問えば、自らの生活経験を手がかりとしながら、「さびのできる条件」（教科内容の本質）への認識へと至り得るのである。

3、「ヤマ場」へ追い込む発問の機能と構想

授業の「ヤマ場」とは、「①授業のなかで子どもの意欲が盛り上がって、学習活動が盛んな場面、②授業の目標が達成される緊張に満ちた時間、③教師があらかじめ計画していた課題に対して子どもたちが立ち向かい解決した重要な場面」である。授業の「ヤマ場」は、ドラマで言えば、クライマックスに相当する緊張感に満ち、課題解決に向けて盛り上がりを見せる場面なのである。そこには、教科内容の解釈をめぐる、教師と子ども、子ども相互の間に対立・矛盾・緊張が生じるのである。それが、子どもたちの認識を襲いの深い、豊かで広がりのあるものにするのである。だから、教師は、「発問を投げかけることによって、子どもからの多様に対立・分化した応答や意見をひき出し、さらにそれらにたいして『きり返し』たり、それらの『からみ合い』を組織することで子ども相互の論争を激化させつつ、かれらの思考・認識を豊かで広がりのあるものへと深化・発展させていく。このような教師の教授行為によって『ヤマ場』を意図的にしかけ、子どもたちをそこへ追い込んでいく」ことが重要になるのである。

したがって、「ヤマ場」へと子どもを追い込む発問は、どのようなものとして構想されなければならないか。なによりも、子どもの応答や意見の多様な対立・分化を引き起こし、その矛盾・対立の激化と統一とをとおして真理・真実としての教科内容が習得されていくように、子ども自身の思考・認識の「過程」を組織する契機となるような問いかけとして構想される必要がある。

しかし、現実の授業においては、

「これは何ですか」

「何をしましたか」

といったような、一問一答式の問いが教師によって投げかけられることがしばしばである。こうした決まり切った

事項を問うていくような問いを投げかけるだけでは思考・認識の何の深化・発展もない「一丁あがり」式の授業になってしまう。「経験の豊かな教師は、授業対話を、程度の多少はあれ、無味乾燥な『問―答』の授業と同一視することを強く警告する。『問―答』の授業のなかには、本来の意味での対話やコミュニケーションとしての交流とは、ほとんど、あるいはまったく共通性を持つことのない処置が存在している²⁹」のである。子どもの思考活動を襲の深く、そして豊かに広がりのあるものとするためには、かれらの多様に分化・対立した応答を引き起こす問いかけがなされる必要があるのである。

例えば、先に挙げた、問題探究授業における「発問」の重要性を指摘しているシュチュエーナは、子どもたちの問題意識を呼び起こし、探究的な思考活動を発展させ、教科内容にたいする強力な認識興味を形成していこうとすれば、教師が、次のように問いかけることが有効であると言う³⁰。

「二世紀末から七世紀初頭にかけてのフランスではどのような社会体制が支配的であったと君たちは考えるか」
シュチュエーナによれば、「こうした問いかけは、多様に応答することのできるものであり、統一的に解釈する必要もないものなのである。すなわち、問題探究的であるがゆえに、適切なものであり、生徒から活気に満ちた反応、対応を引き出し、生徒はこの問いかけにたいして多様に応答することが可能になるのである。

二つの立場が形成されてくる。一方は、社会秩序は、当時、封建体制であったと主張する。他方は、それにたいして資本主義体制であったと主張する。

この矛盾は、生徒たちが自らの立場の主張を擁護するために、その証拠や歴史的要因を引き合いに出すことをとおして、さらに激化させられていくのである。

探究し、推理し、証拠を上げることとおして、次のような歴史法則が発見されるのである。新しい社会体制は古い社会体制の内に胚胎しているという法則が発見されて、それによって矛盾を解決するための糸口が見出されること

になるのである。⁽³¹⁾」

こうした、シュチュウキナの見解に即して言えば、多様な応答を引き出すことのできる「発問」を教師が投げかけることによって、子どもたちの応答が多様に対立・分化（矛盾・対立）することになり、それによって子ども集団のなかに彼らの思考・認識を深化・発展させていくことのできるような活発な論争が生起し、激化していくことになるのである。自らの主張する意見、解釈を擁護するための根拠や証拠を探究することで、さらに深化した認識へと至り得るような意欲に満ちた能動的な学習活動が成立・発展していくことになるのである。まさに、子どもたちは、授業の「ヤマ場」へと競り上がっていくことになるのである。

ただし、このような、子どもを「ヤマ場」へと追い込む、対立・分化する応答を引き出す発問を構想する際には、以下のことに留意しておく必要がある。すなわち、発問に対する子どもたちの応答がどのように対立し、分化するかを予想をおこなうとともに、その対立・分化に対するきりかえし・からみ合いを構想しておくことである。例えば、上述した、シュチュウキナの「発問」の実例である「二世紀末から七世紀初頭にかけてのフランスではどのような社会体制が支配的であったと君たちは考えるか」という問いかけに即して言うならば、この問いかけに対する応答として次のような予想を立てることが可能である。

- ① 封建体制であった。
- ② 資本主義体制であった。

③ 封建体制でも、資本主義体制でもなく、封建体制から資本主義体制への過渡期であった。

このように子どもたちからの応答の対立・分化を予想しておくことによって、その応答に対して教師が、どのように「きりかえし」、あるいはそれらを「からめ合う」のかを授業の実施に先立って構想しておくことが可能になってくるのである。例えば、③の意見が出てきたら、「いや、その時代は、いまだ封建体制だった」と「ゆさぶり」をか

けることができるであろうし、もし、①の意見しか出てこないようなことがあれば、「いや、その時代は古い体制から新しい体制への移行期だったのだ」と「きりかえす」ことが可能になるのである。このような「きりかえし」の予想を立てることで、子どもの応答のなかに生じた対立・分化した意見を相互にからめ合いながら、子どもたちの思考・認識を深め、発展させていくことが可能になるのであり、まさに、そのときに、子どもたちの探究活動が深まり、論争が激化し、授業が盛り上がりをもよおす「ヤマ場」が創出されていくことになるのである。授業における「ヤマ場」の創出は、単に、対立・分化を生起させる「発問」を投げかけることだけでは不十分なのである。子どもたちの中に生じた対立・分化を組織する教師の指導的行為が十全に発揮されていくことをとおして実現していくことになるのである。

〔注〕

- (1) 拙稿「授業の問題探究的構成」『児童教育学研究 第9号』親和女子大学児童教育学会、一九九〇年、三七～五七頁。
- (2) G. I. Stschukina: Erkenntnisinteresse und erkenntnisfördernde Aktivität der Schüler im Unterrichtsprozess; in "Aktivität und Erkenntnis", Volk und Wissen, 1975, S. 163.
- (3) Ibid., S. 164.
- (4) このソクラテスの教育方法として名高い「産婆術」(maieutic)は、以下の点にその呼称の由来を持つ。すなわち、ソクラテスによってなされた教育は、既成の知識の伝達注入によるのではなく、適切な問いを繰り返して相手に問いかけることによって、相手が自らの内に問題意識を感じ、自分自身の力で内部から真理・真実を発見・産出するように援助することであった。したがって、教師とは、真理・真実の「産出」を援助する「産婆的役割」を演ずる者であると捉えられるが故に、子どもの自主的な思考活動を促し、発展させる指導法を「産婆術」と呼びならわすことになったのである。このソクラテスの教育方法である「産婆術」を教授法としての「発問」に位置づけて捉えたのは、一八世紀後半から

一九世紀前半にかけて、当時のドイツ民衆学校における教授技術の改革に尽力したディンター (Dinter, G. F.: 1760～1831) である。彼は、当時の学校において一般的に行われていた「カテキズム的な問答法」(もともと、カテキズムとは、「教授」「授業」といった意味を持つ言葉であったが、中世のキリスト教神学における初等教授の意味で捉えられるようになった。そして、その方法が問答形式で行われたので、問答で行う教授のことを意味するようになった。しかし、このカテキズムは、学習者の思考誘発を目的とする問答を展開するのではなく、知識再生の問答法であると考えられる。)の問題点を克服する教授法として「産婆術」を導入した。この点については、豊田久亀『明治期発問論の研究』ハネルヴァ書房、一九六〇年、の序章「明治期発問論の導入前提—西洋における近代発問論」に詳しいので参照されたい。

- (5) E. Rausch: Sprache im Unterricht, Volk und Wissen, 1988, S. 60.
- (6) J. S. Brubacher: A History of the Problem of Education, McGraw-Hill Book Company Inc., 1947, p. 170. Ibid., p. 170.
- (7) Ibid., p. 170.
- (8) Ibid., p. 170.
- (9) Ibid., p. 171.
- (10) E. Rausch: Sprache im Unterricht, Volk und Wissen, 1988, S. 55.
- (11) 吉本均「『問』の教授学」『特別活動研究』誌(明治図書刊、一九八四年一二月号) 一一二頁。
- (12) L. Klingberg: Einführung in die Allgemeine Didaktik, Volk und Wissen, 1982, S. 282.
- (13) K. Giel: Studie über das Zeigen; in "Bildung und Erziehung", Schwann Düsseldorf, 1965, S. 181.
- (14) Ibid., Ss. 186～187.
- (15) L. Klingberg: Einführung in die Allgemeine Didaktik, Volk und Wissen, 1982, S. 284.
- (16) このような、「前時の学習内容の想起とそれに関連づけての本時の課題提示」という導入段階の捉え方は、最も一般的に浸透した考え方であるが、その背景には、ヘルバルト派の「教授段階説」が存在している。すなわち、ヘルバルト派の「五段階教授法」における「予備」(Vorbereitung/新しい観念の統覚に必要な既有的観念を整理すること、観念の同化が適切に行われるように準備し、学習の態度をつくること)、「提示」(Darbietung/新教材の提示)の二つの段階が基礎になっていると考えられる。ヘルバルト派の教授理論は、明治期にわが国の教育界に流入し、学校における教授法の基礎となっていく。現在、教育実践の世界でヘルバルト派の理論が、取り上げられ、話題にされることはほとんどないが、

その理論は、わが国の授業理論および授業実践に深く浸透し、その実践の在り様を今尚、強く規定しているのである。

- (17) 吉本均編『現代授業研究大事典』明治図書、一九八七年、四八七頁。
- (18) 柴田義松他編『教育実践の研究』図書文化、一九九〇年、一一三頁。
- (19) 豊田久亀「発問でしかける」『授業と学習集団 No.1』明治図書、一九九〇年、一一一頁。
- (20) 吉本均他編『授業の構想と展開のタクト』ぎょうせい、一九八七年、一八三〜二〇九頁。この著作に収められた一連の授業実践報告とその分析は、広島大学教育学部の教育方法学研究室によって同大学付属小学校との共同研究としてまとめられたものである。筆者も一共同研究者としてこれらの授業分析に加わり、論文の共同執筆に参加している。
- (21) 同書、一八四頁。
- (22) 豊田久亀「発問でしかける」『授業と学習集団 No.1』明治図書、一九九〇年、一一二頁。
- (23) 同書、一一二頁。
- (24) 柴田義松他編『教育実践の研究』図書文化、一九九〇年、一一三頁。
- (25) 同書、一一三頁。
- (26) 拙稿「『指さし』としての発問——一点に限定して対立・分化をよびおこす」『新・教授学のすすめ 3 教材解釈と発問づくり』明治図書、一九八九年、六八〜六九頁。
- (27) 吉本均編『教授学重要用語』の基礎知識』明治図書、一九八一年、二二二頁。授業の最終段階は、一般には「終末」あるいは「整理」と呼ばれ、授業の「まとめ」としての意味合いを持つ。しかし、それでは、授業における子どもたちの思考・認識活動の深化・発展の過程として授業過程を捉えにくい。
- (28) 拙稿「『ヤマ場』へ追い込む」『授業と学習集団 No.2』明治図書、一九九一年、九三頁。
- (29) F. Rausch: Sprache im Unterricht, Volk und Wissen, 1988, S. 60.
- (30) G. I. Stschukina: Erkenntnisinteresse und erkenntnisfördernde Aktivität der Schüler im Unterrichtsprozess; in "Aktivität und Erkenntnis", Volk und Wissen, 1975, S. 164.
- (31) Ibid., S. 164.