

## 教員養成段階における発問技能習得に向けた指導の工夫

### Improvements in Instruction for Acquiring Questioning Skills at the Teacher Training Stage

上原 昭三\*

Shozo UEHARA

#### 抄 録

本稿は、担当する教科教育に関する科目（「初等算数科教育法」「道德教育の指導法」）での、学生の発問・発話技能向上に関する指導における実践の報告である。発問・発話の技能、特に児童の発言に即して発問の種類を変えながら思考を焦点化させる技術は、教科によらず模擬授業等を通して学生に習熟させておきたいところである。昨年度までの実践で模擬授業のために学生が作成した発問・発話計画には、「児童の深い考えを引き出す発問（How,Why）がそもそも用意されていない。」「発問が少なく、教師の指示・説明を中心にした展開になっている。」「子供の発言に対して、復唱や受容的な発話がほとんど設定されていない。」といった課題があった。本年度は、①発問構成の手順を図で示しながら具体的に説明する。②実際の授業動画を繰り返し参照しながら発問・発話の意味やその技術を解説する。③発問・発話計画のチェックリストを作成し点検しながら修正を促す。という3点を改善点として授業を実施した。春学期科目である「初等算数科教育法」においては、学生の発問・発話計画に昨年度と同様の課題が見出されたが、秋学期の「道德教育の指導法」においては、返し発問（Why,How）の数が増加しており、発問・発話構成を意識して、その質を変化させ子どもの思考を深める展開をしっかりと想定できているものが増加した。

#### I 発問構成に関する若干の検討

授業での教師の発問・発話は、子どもたちの思考を深める過程を支援するものである。それは、彼らに気づきを促し、授業の狙いに思考を導いていく機能を持つ。教科による多少の相違はあるものの、発問・発話の技術には共通するところが多い。

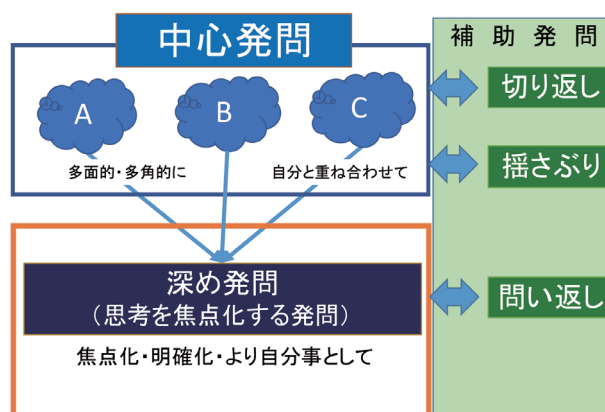


図1「中心発問の組織化」のモデル（伊住・福吉, 2022）

\* 関西国際大学教育学部 教育総合研究所学内研究員

伊住、福吉（2022）は、道徳の授業において子どもの思考を拡散させ、収束させる一連の発問を一つのまとまりとして捉える「中心発問の組織化」（図1）を提起している。これは中心発問を議論のスタート地点とする「開かれた発問」から始めて、補助発問で思考をさらに広く深くし、「深め発問」で子どもが「納得解」を得るという過程で構成するという考え方である。

森（2015）は、社会科の授業における「なぜ」発問を使った実践方略について提案している。社会科において「なぜ」発問は、「学習者が答えに苦慮して沈黙が続いた。思いつきで適当な答えをした、全く見当違いの 答えが飛び出した。」（森、2015）など、学習者にとって答えることは難しく、それを扱う授業者にかなりの力量を求めるのであるとする。そこで、森（2015）では、この発問の、「何に対して答えたらよいのか（対象）」「どう答えた らよいの か（方法）」が曖昧になりやすいという難点を補うため、次のような方略を提起する。

- ① 子どもの社会認識体制の成長を促す「なぜ」発問は、「背景」「条件」「意図」「基準・準拠」を《問いの観点》とするものである、ということを確認する。
- ② 「なぜ」と発問した後に、それに続けて、それらの《問いの観点》が判別できるように、「なぜ」を「なに」や「どんな」の問いに言い換えた発問を継起する。
- ③ 「なぜ」発問を考える立ち位置を示すため、それらの《問いの観点》に対応して、「〇〇（観察者・関係者・当事者）の立場で考えてみよう」と言い添える。（森、2015）

志水・神田（2000）は、算数の授業において事前に子どもの反応を十分予想し対応を準備すれば、子どものことばや行動に対してすばやく教師が反応したり、切り返したりすることができるようになるとしている。また、発問をWhat（事実を問う発問）、How（方法を問う発問）、Why（理由を問う発問）に分類し、What で問うことによって「子どもにとって答えやすく、また、子どもの言いたいことを焦点化することができる。」（志水・神田、2000）ことや、「HowやWhyで切り返し（子どもの）真意を問うことが大切である。」（志水・神田、2000）ことを指摘している。

図2は志水・落合（2001）が、作成した教師のレスポンス一覧表の一部を筆者が書き写したものである。子どもの発言を予測し、それに対しての切り返し（レスポンス）を項目ごとにまとめている。ここに示しているのは、子どもの発言が正解である場合に教師が返す反応である。基本的な姿勢として、「認める」ことを前提とし、その上での切り返しにつながる教師の反応が記載されている。特にS11～S16は、児童の思考をより深めさせるための教師の仕掛けとなる「切り返し」である。「なるほど」や「いいね」などの受容発言に続いて、このような切り返しをおこない、子ども自身の発言をもとに思考を深めさせようということである。

亀田・早瀬（2021）は、これら3種類の発問について、その順序を「How→What→Whyが有効である。」（亀田・早瀬、2021）と主張する。

このように、いずれの教科においても広い発問（多くはその場面で授業の狙い迫る主となる発問）と、それを焦点化する発問をいくつか組み合わせて、子どもたちの思考を深め、狙いに迫る発言を引き出そうとすることがわかる。

正解S→深める	
ベース 認める	S0 「いいね」「なるほど」
S1 補足を促す	S11 名前を付ける
S2 復唱する	S12 対比させる
S3 同意を求める	S13 一般化する
S4 ある場面に戻る	★いつでもそうなるのか
S5 前に戻って関連付ける	★他の場合でも成り立つのか
★あの時の方法をここでも使えないか"	S14 確認する
S6 本当にわかっているかどうかの確認	★本当にそうか"
S7 称賛する	S15 多様な考え方を促す
S8 板書する	★もっと他のやり方はないか
S9 焦点化する	S16 合理性を促す
★一つにまとまらないか"	★もっと良い方法はないか
S10 方向づける	★もっと簡単な方法はないか"

しかけ的なからくり返し

図2 教師のレスポンス一覧表(志水・落合, 2001)より(一部を書き写し)

## II 本年度の実践

筆者は、「初等算数科教育法」(4月～7月)と「道徳教育の指導法」(10月～1月)の教職科目を担当している。いずれの科目も受講者の9割以上(大半が共通の受講生)が小学校教員になることを目指している3年生である。上記のように、発問・発話技能については、両教科に共通するところが多い。そこで、模擬授業のための発問・発話計画作りにおいては、両科目とも同じ方針で一体的に指導することにした。

この研究は、関西国際大学研究倫理審査の承認を得て実施した(通知書番号 研倫審第 R5-35号)。

### (1) 昨年度までの課題

発問・発話技能を高めることを目的として、模擬授業の準備物として細かな教師の発言とそれに対する児童の発言を予測した図3のような具体的な発問・発話計画を作成させている。「初等算数科教育法」の昨年度までの実践においては、学生たちの作成する発問・発話計画の中に以下のような課題が見出されている。

T<sub>1</sub>:今日は三角形の面積の公式について学習しますが、その前に今まで習った四角形の面積の公式も思い出してみましょう。今まで学習した四角形の公式にはどんなものがありましたか?

C<sub>1</sub>:長方形の公式で、縦×横です。

T<sub>2</sub>:そうですね。他にありませんか?

C<sub>2</sub>:正方形の公式で、一辺×一辺です。

T<sub>3</sub>:そうですね。他にありませんか?

C<sub>3</sub>:平行四辺形の公式で、底辺×高さです。

T<sub>4</sub>:そうですね。平行四辺形では、一つの辺を底辺とするととき、それに向かい合った辺から底辺に垂直に引いた直線の長さを高さといいましたね。「一つの辺を底辺とするととき」と言いましたが、この下の辺が底辺だとは限りません。

T<sub>5</sub>:この図では、斜めの赤い線を底辺としたときは、緑の点線が高さになります。この斜辺が底辺と言われても、しっくりこないと思うかもしれません。しかし、このようにすると下にきて見慣れた所が底辺となりました。まず、四角形の面積の公式を確認しました。……………省略……………

図3

- ・児童の深い考えを引き出す発問（How, Why）がそもそも用意されていない。
- ・発問が少なく，教師の指示・説明を中心にした展開になっている。
- ・子どもの発言に対して，復唱や受容的な発話がほとんど設定されていない。

## （２）実践の概要～昨年度からの変更点

学生の作成した発問・発話計画には，（１）のような問題点のほか，発問→児童の発言→教師の応答…に論理の飛躍など不自然なものが見受けられた。どうしても経験のない学生の思い込みでの想定になるため，自身ではよく考えて作っているものの，対話として成り立たないこともあると思われた。作った発問計画を再度振り返り，その呼応の不自然さ（論理の破綻）を見つけ工夫することで，児童の反応を予測することや切り返しの改善につながるはずである。

そこで，従来指導している発問・発話の構成方法（図４）に加えて，図５のようなチェック項目を提示して，作成した発問計画を見直し点検→改善するよう指示した。

また，熟練教師が行った授業動画を見ながら，教師と児童のやり取りを解説するようにした。これは，言葉だけでなく表情や間，しぐさも一体となって理解できることから，発問や応答の意図がより伝わるのではないかと考えたからである。

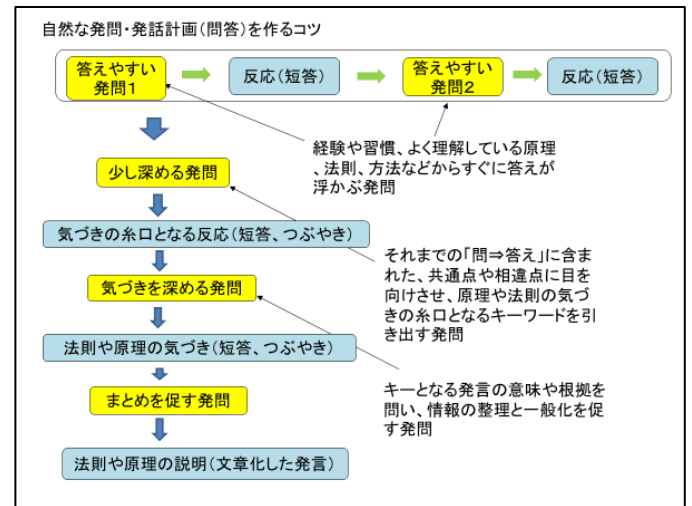


図４

- ☐ 自然な対話になっているか
  - ☐ 教師主導の展開になっていないか
  - ☐ 発問と解答が呼応しているか。（飛躍しているところはないか）
  - ☐ 長すぎる教師のセリフはないか
  - ☐ 発問はわかりやすいか
  - ☐ 子どもの説明が想定されているか
  - ☐ 子供の発言に対する受容の反応を適切に返しているか
  - ☐ 子供の反応が正解ばかりになっていないか
- 言葉だけでなく表情や間、しぐさも一体となって理解できることから，発問や応答の意図がより伝わったのではないかとたからである。
- ☐ ねらいとする発言を引き出せているか
  - ☐ 「What 発問」と「Why または How 発問」のバランスは適当か。
  - ☐ 「What 発問」の質は変化しているか
  - ☐ 不要な教師の説明はないか

図５ 発問・発話と反応計画についての点検項目

## （３）発問・発話計画の分析

図６は「初等算数科教育法」（４～７月実施），図７は「道徳教育の指導法」（１０～１月実施）での，同じ学生が作成した発問・発話計画（児童の発言は想定）である。図６の場面は，授業の後半でグループからの発表を受けまとめに繋げるところになっている。各班の意見の共通点から，この授業の課題解決の考え方を子どもたちにまとめさせようというわけである。授業者（学生）の意図は，各班の意見から，課題解決の糸口となった「揃える」や「一人あたり」「１枚当たり」というキーワードに焦点を当てさせ，まとめの場面での気づき（SC<sub>3</sub>）を引き出そうというところかと思われる。

そのため、教師側の発言（ST<sub>2</sub>，ST<sub>4</sub>）は、復唱してそのキーワードを強調するように仕組まれている。

ただ、発問・発話の意図的な仕掛けがあるものの、児童の発言に対しての教師の切り返し、特に「なぜ」を問う発問（Why）や発言を掘り下げ、精緻化を求める発問（How など）が入っていない。つまり、子どもの初期の気づき（直観的で不完全または少しの誤りを含む）を切り返しなどの補助発問を駆使して、思考を深める展開が想定されていないことがわかる。

ST<sub>1</sub>：では1班さんの発表をお願いします

SC<sub>1</sub>：僕たちは、人数を揃えてくらべました。Aが12畳?……8人で、Bが10畳6人で、人数を揃えるので、最小公倍数を使います。8と6の最小公倍数は24なので、両方24と考えます。そしたら、畳の数も人数増えた分増えるので、Aが、12×3で36畳になって、Bが、10×4で40畳になります。なので、Bの部屋の方が畳の数が多いです。

ST<sub>2</sub>：なるほど、人数を揃えて比べたんやね。この人数を揃えて、それに合わせて人数増やしたぶん畳の数も増やしてやると、Bの部屋の方が広いことがわかったと。最小公倍数、前やったところきちんと使えてますね。発表ありがとうございます、みんな拍手！

ST<sub>3</sub>：では次、2班さんの発表をお願いします。

SC<sub>2</sub>：私たちは、一人で畳を何枚使えるか考えて計算しました。Aは12畳に8人いるので、12畳を、8人で分けるから、12÷8で、1.5です。Bは10畳に6人いるので、10÷6で、1.666……です。なので、Bの方が広く使えます。

ST<sub>4</sub>：ほうほう、一人あたり何枚使えるかで考えたのね。面白い考え方ですね。12畳を8人で分けるから、12÷8って言うてくれたね。わかりやすいね。発表ありがとうございます、拍手！

ST<sub>5</sub>：では次、3班さんの発表をお願いします。

・・・・・・・・・・・・・・・・中略・・・・・・・・・・・・・・・・

ST<sub>6</sub>：この4つの方法から、比べるときはどうすればいいですか？わかる人！はい、◇◇さん

SC<sub>3</sub>：はい。えっと、どちらかの数を揃えます。どうですか

SC<sub>4</sub>：いいです

ST<sub>7</sub>：そうですね、『どちらかの数を揃える』ですね。1班さんと3班、4班さんが使ってましたね。他にはありますか？ はい、〇〇さん

図6

図7では、DT<sub>1</sub>の広い発問に対する直観的で言葉足らずな子どもの発言 DC<sub>1</sub>が想定され、その発言を糸口に DT<sub>2</sub>や DT<sub>5</sub>の Why 発問や DT<sub>6</sub>といった揺さぶり発問など、子どもの発言に即した切り返しを入れながら、ねらいとする価値に迫る発言（DC<sub>8</sub>）を引き出す展開となっている。つまり、子どもたちの実体に合わせて、その思考過程を細かく予想でき、狙いにより近い子どもの考え（引き題したい発言）とそれに向けてのやり取りを教師側（学生）がイメージできていると考えられる。図6では、子どもたちの意見が教師側にとって理想的（いわゆる正解）が想定されているのに対し、図7では、教師の補助発問に対して徐々に深化していく発言が設定されている上、それが自然な対話になっているといえる。授業者としての対話術（発問・発話技術）に変化があることを伺わせる

ものである。

DT<sub>1</sub>：「イライラする！」と怒った今日子を友美はどう思ったのでしょうか。

DC<sub>1</sub>：そんなに怒らなくてもいいと思う

DT<sub>2</sub>：そんなに怒らなくてもいいと思った？どうして？

DC<sub>2</sub>：友美はずっと今日子や他の人のことを考えてたから

DT<sub>3</sub>：なるほど。〇〇さんは今日子の立場だったら怒る？

DC<sub>3</sub>：うーん…もやっとはするけど、でも結局は自分の為に言ってくれてるから、怒らないと思う

DT<sub>4</sub>：なるほど。

DC<sub>4</sub>：今日子のことを嫌になっちゃいそう

DT<sub>5</sub>：嫌になっちゃいそう？なんで？

DC<sub>5</sub>：〇〇さんが言ってみたみたいで、今日子のためにもやってたことなのに、『イライラする』なんて言われたくないと思う

DT<sub>6</sub>：二人は、友美が今日子のためを思ってたって話をしてくれたけど、なんで友美は今日子のためにそこまでするんだろう？嫌になっちゃうなら、今日子に構わなくてもいいんじゃない？

DC<sub>6</sub>：友達で大好きだからそこまでするんじゃないかな

DC<sub>7</sub>：縁切っちゃえばいいじゃん

DC<sub>8</sub>：友美は今日子といっしょになりたいって思ってたって言うてるから、たぶん大好きなんだと思う。だからこそ直してほしいんだと思う

図 7

表 1 は、「初等算数科教育法」「道徳教育の指導法」双方を受講した学生 30 名分の発問・発話計画における、「なぜ」を問う発問 (Why), 「どのように」「どのような」を問う発問 (How), ゆさぶり発問の出現数を記したものである。いずれも、「初等算数科教育法」から「道徳教育の指導法」にかけて、増加傾向にある。これは、教科の特性 (いわゆる、一つの結論に導く算数と「正解がない」と言われる道徳) が関係し、理由や態度を問いやすい (児童にとっても答えやすい) 面もあると考えられ、一概には言えないものの発問・発話計画の質の変化を示唆するものである。

(2) 模擬授業に対するコメントの変化

これら 2 つの科目とも模擬授業のあと参観者、児童役学生からコメントを求めている。図 8 は「初等算数科教育法」、図 9 は「道徳教育の指導法」の 1 つの模擬授業に対するコメントの一部 (下線は筆者) である。図 8 では、コメントの全てが授業に対して好意的で評価するものになっている。またその内容も板書や教具といった目に見えるものであったり表面的な指導に関するものである。

表 1：発問種類ごとの出現数

発問種別	初等算数科教育法			道徳教育の指導法		
	why	how	ゆさぶり	why	how	ゆさぶり
学生 1		2		9	9	1
学生 2		1		2	5	
学生 3					3	
学生 4	1			2	4	
学生 5				1		1
学生 6		1		1	6	
学生 7		3		1	6	
学生 8	1	1		2	4	
学生 9					2	
学生 1 0				2	4	
学生 1 1					6	
学生 1 2		3		2	4	
学生 1 3		4		2	13	
学生 1 4				2	4	
学生 1 5		5		3	4	
学生 1 6		1			2	
学生 1 7					5	
学生 1 8	2	2		4		
学生 1 9	2	3		2	4	
学生 2 0		1		2	3	
学生 2 1	1	3		1	5	
学生 2 2					2	
学生 2 3					2	
学生 2 4				2	1	
学生 2 5	3	2		2	8	
学生 2 6		1		1	2	
学生 2 7	1	2			4	
学生 2 8	1	5		3	3	
学生 2 9		4			5	
学生 3 0		5		2	4	

- ・子どもたちに発表や考えさせる時間を取っていて、こどもたちのコミュニケーションの時間を与えていたのがよかった。
- ・声の大きさなどちょうどよくて聞きやすかったです。先生が説明するだけの授業ではなかったのでそこが良かったなと思いました。
- ・子どもに考えさせることが多かったのがよかったと思った。
- ・大きくてはっきりとした声で授業をしており、とても聞き取りやすかった。
- ・児童役の人が問題の答えを黒板に書いた後、教師役の人が「合っていますか」と他の児童役の人に答えが合っているのかを確認していたところが良かった。
- ・教材の準備がしっかりとできていたところ(例めあて、れんしゅう、まとめと書いてある画用紙)が良かった←板書にかける時間を短縮していたところが良かった。
- ・めあてがわかりやすく子どもが親しみやすいものになっていたことが非常に良かったと感じた、また、筆算の繰り下げを目に見える物で表現していたことが良かった。
- ・児童との受け答えをしっかりしていることがよかったです。児童の反応をしっかり見て授業を進めていて良かったです。前回の復習をしてポイントも再確認して今回の内容につなげることができていました。とてもわかりやすい授業でした。
- ・時間配分がしっかりとできていて、先生になって45分の授業になってもスムーズに授業ができると思った。
- ・ていねいに説明されて良かったなと思いました。
- ・復習を取り入れているところが良かった。
- ・筆算をブロックで指導しているところが良かった。
- ・繰り下がりの説明が不十分だと思った。"
- ・板書が見やすかった。大事なポイントがわかりやすくよかった。
- ・ハキハキとした声とゆったりとした授業展開が良かった。児童の間違った答えに対しても、優しくフォローして自然な流れで正しい答えに導いていたので感心しました。例題を何度も解き説明していたので反復練習となり、知識の定着が早いと感じました。児童への言葉かけ言葉選びが素敵だった。
- ・スムーズに進んでいて準備をしっかりしていたことが伝わった。
- ・声がゆっくりとはきはきと話せていたため、子どもも聞き取りやすい話し方だと思った。文字の大きさも見やすかった。

図8

一方、図9では、批判的なものや疑問を投げかけるもの、改善を求めるものが多く出されている。評価するコメントについても、教師の意図やその効果、児童の思考への影響などへ分析的に表現した記述があり、その文章量も多くなっている。

- ・主人公の気持ち（どうして腹が立ったのか）についてを十分に取り上げることで、自分事のように話の内容を考えられるように工夫されていた。
- ・児童から出た意見の中で主語がないものには質問をし、児童全員が理解を深めていくことができるようにしてよかった。
- ・発問と児童の意見の板書するところを書く場所を変えるなどで見やすくしたらいいと思った。
- ・板書の文字の大きさを均一にしていたり、設問を異なる色で板書していたりと、板書が見やすかった。ただ、板書が文字ばかりで、板書に時間がかかっていたところと、導入の部分が板書に反映されていなかったところが残念だった。
- ・児童役の人の発言に対して、「そうですね」「良い意見ですね」と、コメントを返していたところが良かった。
- ・「どうして、みつきくんの言う通りだと思ったのかな」などと、理由を問う発問が多かったところが良かった。
- ・児童に発問するときを下を見ていて児童の方をあまり見ていなかったため、もう少し視線を上にして見渡すような感じで発問した方が良いと思った。
- ・主発問のあとに、自分に置きかえて考えられるようなさらに深める発問があってもよかったかなと思った。
- ・1つの意見が出た後に、「まだあるよね」という先生の声かけは、決めつけている感じがしたので、子どもたちの反応をしっかり見てから、声かけした方が良いのではと感じました。また、子どもの意見に対して「そうだね」と同意するのは良いのかもしれないが、もしも他の意見を持っている子どもがいた場合、そのコメントで返すと他の子は発言しにくい環境になってしまうと思いました。だから、自分と同じ意見には「いいね」、違う意見には「その考えもあるね、いいね」など、誰も傷つけないコメントで返してあげることが大事ななと感じました。
- ・板書を行う時も児童たちが発言したことは白チョークで書き、発問や問いを書く時は黄色のチョークで書くことで分かりやすく、

- 見やすい板書だと思いました。後ちょっと気になったのが、タイトルを大きくのは良いと思うのですが、子どもたちの意見や黄色で書いている発問の部分も大きく書き、強調するようにすればもっと分かりやすいのではないかと思います。
- ・導入での発言が多かったので、板書してもよさそうだと感じました。大切な問いを黄色にしていたので、子どもの意見で大切なところは他の色でマークするなどしても板書がきれいになるのではないかと思います。
  - ・質問や発問の板書で、1 つ目は「?なのか?」という表現なのに、2 つ目は「?でしょう?」という表現になっていたので、表現(文末)を統一する方が良い。
  - ・全体的に授業が少しだけ淡々と進んでいる印象を受けた。揺さぶりの発問がちょっと少なく、子どもの発言に対して「そうだね」と内容の復唱で済ませることも少なくなかったから、子どもと先生のやり取りが一方通行になっているように見えたからかも。
  - ・子どもの考えをもう少し掘り下げて深く考えさせる時間があつたら良かった。グループで考える時間は効果的に使って、基本的には「なぜ?」を繰り返してめあてへの答えを見つけ出すようにした方が良いのではないかと思います。また、せっかくワークシートがあるのなら、良い考えを書いているけど手を挙げるのに躊躇しているような子は積極的に当てるようにするといいかも。

図 9

## II 実践終えて

本年度は、昨年までの課題に対応するため、①発問構成の手順を図で示しながら具体的に説明する。②発問・発話計画のチェックリストを作成し点検しながら修正を促す。③実際の授業動画を繰り返し参照しながら発問・発話の意味やその技術を解説する。という3点を改善点として授業を実施した。また、小学校授業での発問・発話技術の共通点を念頭に、「初等算数科教育法」と「道德教育の指導法」を同じ手法で指導した。

春学期科目である前者においては、学生の発問・発話計画に昨年度と同様の課題が見出され、指導の効果を感じさせる材料は見当たらなかった。一方、後者においては、発問・発話の構成に少し変化が見られた。発問・発話構成を意識して、子どもの浅い気づきを想定しながら発問によってそれを深める展開をしっかりと想定できているものが増加していた。また、双方を受講するの学生の発問・発話計画に切り返し発問の数が増加しており、また模擬授業後のコメントにおいても、質的な変化がみられている。

これらの変化は、教育実習を経た後（「道德教育指導」は10月以降）であることや教科の特性に影響されるところもあるが、学生の「授業を見る力」、「授業を構成する力」、「子どもとのやり取りをイメージする力」の変化を感じさせるものであった。

## 引用参考文献

- 伊住継行・福吉知宏（2022）、「道德科の発問構成に関する一考察 — 「中心発問の組織化」を通して —」, 環太平洋大学研究紀要, 第 21 号, pp1-9
- 上原昭三（2020）, 「算数・数学の授業における教師の発問・発話技能の向上に資する指導法」, 関西国際大学教育総合研究所 教育研究叢書, 第 14 号, pp227-237
- 亀田崇仁・早勢裕明（2021）, 「数学的活動における子どもの考えを共有する方策に関する研究：考えの共有を促す教師の発問に着目して」, 北海道教育大学紀要. 教育科学編, 第 72 巻, 第 1 号, pp217-230



志水廣・落合康子（2001），「算数科：CR能力にもとづく授業研究」，愛知教育大学教育実践総合センター紀要 4, pp127-134

志水廣・神田勝哉（2000），「算数科：子供の発言に対する教師のCR能力の研究」，愛知教育大学教育実践総合センター紀要 3, pp145-151

森 才三（2015），「社会科授業における『なぜ』発問の実践方略 —『問いの対象』と『問いの観点』に注目して—」，全国社会科教育学会「社会科研究」第 82 号, pp3-24

## Abstract

This paper is a report on my practice in teaching students to improve their questioning and speaking skills in the subject education subjects I am in charge of ("Elementary Mathematics Education Methods" and "Moral Education Teaching Methods"). Regardless of the subject, it is important for students to master the skill of questioning and speaking, especially the skill of focusing their thinking while changing the type of questions asked according to what the child is saying, through mock classes. Questions and speech plans created by students for mock lessons up until last year included comments such as "questions that elicit students' deep thinking (how and why)" and "there were few questions asked, and the teacher's instructions were not included." There were issues such as, "The program focuses on explanations," and "There are almost no repeats or receptive utterances in response to the child's statements." This year, we will explain in detail the steps for (1) question structure using diagrams. (2) Explain the meaning of questions and utterances and their techniques while repeatedly referring to actual class videos. (3) Create a checklist of questions and speech plans and encourage them to make revisions while checking it. The class was conducted with these three points as points for improvement. In the spring semester subject "Elementary Arithmetic Teaching Methods," similar issues were found in students' questions and utterance plans as last year, but in the fall semester "Teaching Methods for Moral Education," there were problems with return questions (The number of questions (Why, How) has increased, and the number of questions that are conscious of the questions and structure of the utterances, changing their quality, and clearly envisioning developments that will deepen children's thinking has increased.