

# 道徳の授業において対話を促す教師の発問技能 —教員養成段階における指導上の課題—

## Questioning Skills of Teachers Who Encourage Dialogue in Moral Lessons : Teaching Problems in Teacher Training Phase

上原 昭三\*

Shozo UEHARA

### 抄 録

小学校で平成 30 年から完全実施される「特別な教科としての道徳」では、「考え、議論する道徳」へと授業の在り方が変わろうとしている。子供たちに本当に「考え、議論」させるためには、適切な（教師の）介入など教師の高い指導能力が必要である。特に子どもたちの意見を引き出し、思考を深めさせる発問・発話は不可欠な技能と考えられる。

筆者は、担当する「道徳教育の指導法」において、学生の発問技能を向上させるため、事前に発問・発話と児童の反応を想定した問答案を作成させ模擬授業を行わせている。本稿は、その実践報告である。

### I. はじめに

これまで、我が国の道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うという方針の下「道徳の時間」における授業を「要」として進められてきた。しかし、充実した指導を重ね、成果を上げている学校がある一方で、「道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科に比べて軽んじられていること」（中央教育審議会、2017）など多くの課題が指摘されてきている。

道徳の授業に関しては、中教審答申（「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」、2017）に、課題の例として以下の2点が挙げられている。

- ①（歴史的経緯に影響され）発達の段階を踏まえた内容や指導方法となっていない。
  - ②主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏った形式的な指導が行われている。

平成 30 年から（中学校は平成 31 年から）完全実施される「特別な教科としての道徳」は、このような状況にある道徳教育（特に「道徳の授業」）を「道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自

---

\* 関西国際大学教育学部 教育総合研究所学内研究員

身の問題と捉え、向き合う『考え、議論する道徳』へと転換を図る」(中央教育審議会, 2017) ことを意図して設けられたものである。極端な言い方をすれば、「考え、議論する」授業を行うことによって「発達段階と乖離した内容や方法による指導」や「生活経験の話し合いや登場人物の心情の読み取りに偏った指導」を改善し道徳の授業を充実させようというわけである。

とはいえ、ことはそう単純ではない。子供たちに「本当に考え、議論」させるためには、教師の高い指導能力が要求されるのである。仮に良い課題が子供たちに提示できたとしても、質の高い議論や思考を促すためには、適切な(教師の)介入など教師の技能が問われることになる。それが不足していれば、他教科の授業でも指摘されているように「学習活動を子供の自主性のみに委ね、学習成果につながらない『活動あって学びなし』と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味のある学びにつながらない授業になって」(中央教育審議会, 2017) しまうことになりかねない。

筆者の現場(中学校教員時代)での経験を振り返っても、生徒に議論を促すことは難しく一斉授業で彼らの意見を引き出し、思考を深めさせることができなければ、小集団での活動が中心となる話し合い学習は失敗するというのが正直なところである。先にあげられた、②の課題(批判)についても、教師の技能に影響されるところが多いのではないだろうか。「生活経験の話し合い」も「登場人物の心情の読み取り」も道徳の授業では必要な学習であり、「特別な教科」化の意図する「道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う」ことと矛盾しない。むしろ深く「考え」「議論する」材料として不可欠なことかと思われる。問題はそれを「形式的な指導」にしたり、「ねらいの設定が不十分」のまま行ったりする教師の技能なのである。

そこで本稿では、道徳の授業に必要な教師の技能、特に発問・発話に焦点を当て、幾つかの先行研究から発問の種類や効果を抽出するとともに、現在筆者の担当する「道徳教育の指導法」における学生の模擬授業分析し、養成段階における学生に対する指導課題を導き出したいと考えている。

## II. 道徳の授業における発問の種類と効果

### 1. 一般的な発問の種類…基本発問、中心発問、補助発問

渡邊(2013)は、授業における主な発問を「基本発問」、「中心発問」、「補助発問」に分けそれらを以下のように定義づけている。

基本発問…学習展開の骨組みとなる問いかけであり、中心発問を導き出すための基本となる問いかけ

中心発問…ねらい達成のための授業における中核的な問いかけ

補助発問…必要に応じて付け加えられる問いかけ。ねらいに迫るための揺さぶる問いかけ

(渡辺, 2013)

中でも最も重要な発問が「中心発問」であり、「児童・生徒が道徳的価値と真つすぐ向き合うことができるための中核」(渡辺, 2013)となるものである。例として、「愛ちゃんがリヤンちゃんを素

直に誕生日に誘えたのはどんな気持ちになったからか。」「しゃくにさわっていたぼくの気持ちがどうして変わったのですか。」(渡辺, 2013) など、道徳的心情に力点を置き、登場人物の「気持ち」や「思い」を尋ねるものや、道徳的判断に力点を置き具体的な理由を問いながら発言者(児童)の考えを尋ねるものが紹介されている。

次に「補助発問」であるが、これは道徳に限らず教師が子供たちからより深い意見を引き出すために発するものである。上記にあるような「揺さぶり」のみならず、「切り替えし」や児童の発言を言い換えたり、そのまま再生したりする「リボイシング」など様々なものがある。いずれにしても、授業者に瞬時の判断と思考の柔軟さが求められる。

児童から出される意見は荒削りで大雑把な状態であることが多く、そのまま受け入れてしまえば、ねらいとする道徳的価値に迫ることはできない。児童の浅い発言に対して、適切な補助発問を返すことによって、発言者はもとより他の児童の思考を整理させ、より深い考えを表出させることにつながるわけである。以下は、「なぜ少年は電車の中で老人に席を譲れなかったのでしょうか?」(渡辺, 2013) という中心発問への児童の発言とそれに対する補助発問の例である。

T<sub>1</sub>: なぜ少年は電車の中で老人に席を譲れなかったのでしょうか?

C<sub>1</sub>: いい子ぶるってと言われたくないから

T<sub>2</sub>: では、「いい子ぶる」ってどういうことですか?

(渡辺, 2013)

T<sub>3</sub>: なぜ少年は電車の中で老人に席を譲れなかったのでしょうか?

C<sub>2</sub>: 自分のことだけ考えていたから

T<sub>4</sub>: 「自分のことだけ考えていた」のは何が問題なのかな?」

(渡辺, 2013)

C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>とも中心発問に対して、その子なりに導き出した道徳的価値を示した回答である。「いい子ぶる」「自分のことだけ・・・」はありふれた言い方であるが、児童の発言に込められた心情は深い意味と持つものと推察される。これをより詳細な言い方で説明させることによって、発言者自身はもとより、それを聞いている他の児童に深い心情を理解させることができ、本質に迫ることができるわけである。教師は、C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>のような、言葉足らずであるが深い意見を内包した発言が出された場合、次なる補助発問が出せるようにしておく必要がある。

ここで紹介されている教師の補助発問はいずれも、C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>の真意を問うものである。T<sub>2</sub>は、「いい子ぶる」を児童がどういう意味で使ったかをそのまま問うものであり、T<sub>3</sub>は自己中心的な態度をとることの周りへの影響や、道徳的な問題点を尋ねたものである。

## 2. 一般的な発問の種類…読み取り発問、掘り起こし発問、ゆさぶり発問

小川(2010)では、授業の流れに沿って、「読み取り発問」、「掘り起こし発問」、「ゆさぶり発問」

が示されている。「読み取り発問」は、「誰が」「いつ」「どこで」「なにを」「どのようにした」など、「資料の内容の人物の行為の進行に沿って、事実を共通的に確かめ、把握させるための発問」(小川, 2010) である。

「掘り起こし発問」は、いわゆる「主となる発問」であり、「思考を発展させるための発展発問」、「行為の奥にある隠れた部分にイメージを広げさせ、人間の心理や事実をあぶりだす発問」(小川, 2010) などを指す。渡邊 (2013) における「基本発問」「中心発問」はこれに含まれると考えられる。

最後に「ゆさぶり発問」であるが、これは先ほどの補助発問に含まれるものである。「この主人公は、みんなが考える正義心だけで、初めから行動したのだろうか」(小川, 2010) のように、児童の発言に対し教師の素朴な疑問の形で、表面的ではなく深く考えさせるために発する問いになる。小川 (2010) では、「学習者自身に関連付けて考えさせ、広い立場での評価など織り混ぜて論理的思考を導き出す発問」(小川, 2010) と記されている。

### 3. 「内容への問いかけ」発問の効果

假屋園他 (2013) の研究では、(道徳の) 対話的授業での教師の指導的参加時における問いかけの多くは、「内容への問いかけ」発問であったことが明らかにされている。「内容への問いかけ」発問とは、下記のT<sub>1</sub>のように児童の発言内容をさらに突っ込んで尋ねる発問である。

A<sub>1</sub> : 例えば社会だったら昔のことを学ぶことで平和の大切さを未来にどうつなげていくか、みたいな。

B<sub>1</sub> : 外国語だったら、外国の言葉を学ぶことで海外の人と会話でつながっていく。

T<sub>1</sub> : 平和の大切さを未来につなぐってというのはどういう意味なの? (内容への問いかけ)  
社会で学習することは平和だけではないでしょ?

B<sub>2</sub> : 昔、日本が犯した過ち、繰り返してはいけないことや逆にこれからも守っていかなければならないものを社会で勉強する。

(假屋園他, 2013)

A<sub>1</sub>の発言に含まれた「平和の多大切さを未来につなげる」に、深い子供の深い気づきがあることを察した教師は、その意味をさらに尋ねることによって、漠然とした気づきをより確かなものにさせ、より詳しい説明を引き出そうとしたと思われる。この発問が功を奏し、B<sub>2</sub>が引き出されている。

このように、「内容への問いかけ」発問は、児童の「荒削りで大雑把な意見を彫琢する働きが」(假屋園他, 2013) あり「児童の意見の細部を特定化し、輪郭を明確にしていく」(假屋園他, 2013) 効果があるといえる。対話的学習場面で教師がどうしてもこの発問を多用するのは、このような効果があるからであろう。

#### 4. 「補助発問」技能の重要性

以上、いくつかの先行研究の中から、道徳の授業における発問の種類と効果について示した。これらの発問は大まかに、子供たちに資料のストーリーなどを理解させるなどの「確認のための発問」、道徳的価値や登場人物の心情、行為の意図や理由などについて考えさせる「主となる発問」、主となる発問が意図する子供の「深い発言」を引き出す「補助発問」に分けることができる。

「確認のための発問」は、「誰が」「いつ」「どこで」「なにを」「どのようにした」などの「読み取り発問」（小川，2010）や「プロット整理としての発問」（渡辺，2013）であり、「主となる発問」は、渡辺（2013）に示された「基本発問」「中心発問」や「掘り起こし発問」（小川，2010）などが入ると考えられる。「補助発問」には、渡辺（2013）に示されているものの他、「ゆさぶり発問」（小川，2010）や「内容への問いかけ」（假屋園他，2013）などがある。

道徳に限らずどの教科においても、授業のねらいに直結するのは「主となる発問」であることは言うまでもない。ただ、教師の技能という観点からすると、「補助発問」をいかにタイミングよく、適切に発することができるかということが重要であると考えられる。「主となる発問」は、先にも示したようにその性質上限定的な問い方にはならない。そのため、子供の反応は、何を問われているかすぐに把握できず無言であったり「答え」を見出しているにもかかわらず「荒削りで大雑把な意見」であったりすることが多い。つまり、子供の発言に対する質の高い「補助発問」を用意できるかどうかで授業の深まりが左右されるともいえるわけである。この「補助発問」の重要性については、假屋園他（2013）の以下のような記述がその根拠をよく示している。

特定のアイデアのほとんどが最初は茫漠とした内容である。大人の場合はこの茫漠とした状態から細部を詰めていく思考方法を知っている。しかし児童の場合はその思考方法が十分身についていない。（中略）何をどこからどう考えていけばよいのかという思考の組み立て方がわからないのである。そしてこの思考の組み立て方を習得する場が対話なのである。（中略）教師からの発問は、何をどういう順番で考えていけばよいのかという思考の組み立てに相当する。児童は教師とのやりとりをとおして思考の組み立て方を経験する。そして問いに答えることによって自分の意見の細部と輪郭を明確にしていく。

（假屋園他，2013）

### Ⅲ. 教員養成段階における発問・発話技能向上の方法～想定問答作成による模擬授業

筆者は、中学校教員時代に教育実習生を指導した経験を基に、発問・発話技術を向上させる指導方法として「想定問答」の作成とそれに基づく模擬授業を教育法の授業（「初等算数科教育法」、「道徳教育の指導法」）に取り入れている。想定問答とは、1時間の授業の始まりから終わりまでに発せられる教師の発問・発話とそれに対して返される生徒の反応（発言、沈黙、その他）を書き記した、いわば授業の台本のようなものである。筆者は、想定問答を作成し、模擬授業を行うことによって、「発問の言葉を作る技能」、「生徒の反応を予想する技能」、「主発問を核とした発問・発話と生徒の

反応をユニットして計画する技能」(上原, 2016)を向上させることができると考えている。

特に、教師の瞬時の対応力や判断力が必要となる「補助発問」の技能は、このようなできるだけ実際の授業をイメージしたやり取りの想定を繰り返していくことが向上への近道となるのである。有効な「補助発問」を発するためには、子供の発言をよく聴きその真意を読み取ること、またその真意を本人が意識し、それを表現する適切な言葉(文)を見出させるためにその子供の特性に応じた問いかけを見つけることが必要になる。さらにそのためには、「主となる発問」の精選をはじめその前に発した発問に対する児童の発言を予想しておくことが有効である。

問答を作成することは、教師の発話→児童の反応(発言)→教師の発話→・・・と繰り返されるやり取りをできるだけ細かく「言語化」することである。言葉にしてみると、そこに不自然さやわかりにくさが改めて見えてくる。それを修正していく過程こそが発問(発話)技能習得につながることになる。実際の授業で、予想通りの反応が出現しなくても、事前に想定問答を読み返し発話を修正しておくことで、子供の発言に合わせて良い発問を返せる力が養われると筆者は考えている。

## 1. 実践の概要～「道徳教育の指導法」

この科目は、受講者の9割以上が小学校教員になることを目指している3年生である。想定問答作成と模擬授業に関する時間は、15回ある授業のうち後半3コマを使用した。

まず、熟練教師の行った授業の記録を配布し、筆者が教師の意図や発問・発話のポイント、児童の反応と発問・発話の効果などを説明した。つづいて、グループ(6人程度)をつくり、グループごとに、配布した道徳資料(高学年対象)をもとに1時間分の授業の想定問答を協働で作成させた。想定問答作成を含め、授業の準備には2コマ(90分×2回)を使用し、3コマ目を模擬授業に充てている。模擬授業は、発表グループ以外の学生が児童役になり、発表グループのうち1名が教師役となって行った。なお、使用した資料のあらすじは以下のとおりである。

### ■いちばん高い値段の絵

画家のミレーとルソーは友人で互いの絵の才能を認め合っていた。ルソーはさほど裕福ではなかったが、すでにパリで認められ有名になっていた。一方のミレーは、ひどい貧乏暮らしでその日のパンが買えないこともあるくらいだった。そんなミレーの困窮を見かねたルソーは、他人から頼まれたと偽ってミレーの絵「接ぎ木をする農夫」を高額で買い取る。そのお金で、ミレーは急場を乗り切ることができ、のちに世界の名画と言われる作品を残す画家となっていく。後年、体をこわしたルソーの見舞いに彼の自宅を訪れたミレーが、壁に飾ってあるその時の絵「接ぎ木をする農夫」を見つける。本当のことを知ったミレーはルソーの手を握り涙する。

### ■イレブンのいす

良夫と三郎は同じサッカーチームに所属しレギュラーを目指している。ある日、2人は監督から欠員ができたので、どちらかをレギュラーにすると告げられる。チャンスを生かしたい良夫は、そ

れから猛練習に入る。普段姉と分担している家事をすべて姉に任せ、また良夫の両親が経営するスーパーの従業員の山本さんにも無理を言って練習に付き合ってもらい夜遅くまで練習する。母にたしなめられても耳を貸さない。風邪をひき、走ると咳が出て練習を続けた。

一方、三郎の方は、母子家庭で母が働いているため弟、妹の面倒も見なければならない。そのため、家庭の事情や自分の健康のことを考えた末、計画を立てて練習をしていた。

結果、良夫はレギュラーを射止めるが、風邪をこじらせ肺炎になってしまう。入院している良夫のもとに、友達が見舞いに訪れるがその中に三郎の姿はない。良夫は三郎をうらめしく思う。

良夫が出場するはずだった試合の前日、三郎から見舞いの花かごと以下の文面の手紙が届く。

良夫くん、早くよくなって、このレギュラーのいすにもどってきてください。ぼくはそれまで、このポジションを一生絶命守っています。ぼくも、病院へお見舞いに行きたかった。でも、家のことをやりながら、少しでも君に追いつくために、ぼくは時間が欲しかった。最初の試合が終わったら、すぐに報告に行きます。ぼくは、天神様の境内で練習しながら、毎日、君の病気がよくなるようにいのってきました。これからも続けます。さようなら。

#### ■子ども会のキャンプ

6年生の明子は、子ども会のキャンプで班長を任せられ、少し不安を感じながら参加する。キャンプ2日目事件が起こる。食器を運んでいた3年生のめぐみが石に躓き、カレーなべを運んでいた5年生のさとしとぶつかってカレーがこぼれてしまった。

めぐみは、自分の失敗に泣き出し、動揺する班のメンバーは「カレーはどうするの。食べられる分は残ってないんだよ」と明子に詰め寄る。しばらく考えた明子は、「わたしに任せて。みんなは、御飯をよそって待っててね」と告げ、他の班からカレー分けてもらいに回る。何回も頭を下げ頼み込んで、鍋半分の量のカレーを集めることができる。

班にもどった明子は、めぐみを諭し「わざとではなくても失敗は失敗として謝ろう」と促し、一緒に謝る。まわりから「一生懸命やっていたのだから、しかたがないよ。」と励ます声が出され、やがてめぐみにも笑顔が戻る。

そんな明子に対しては、世話役の大学生から「明子さん、班長として、とても立派だったよ。」、めぐみから「いっしょにあやまってくれて、ありがとう。」、他の子どもたちから「楽しかった！また行きたいよ。」と評価や感謝の言葉がかけられる。

このキャンプが小学校最後の夏休みのいい思い出として、明子の心に残る。

## 2. 学生作成が作成した想定問答の特徴

今回の実践では、18のグループが想定問答を作成した。それを発問技能、特に児童の反応の想定とそれに対する発話に焦点を当てて読み返してみると、その多くが以下のような特徴（課題）を持つものであった。

(1) 児童の発言に対する繰り返し発問（「補助発問」）の不足

これは、登場人物の心情や行為の理由などを尋ねる「主となる発問」に対する児童の反応（発言）がいくつか想定されているもののそれに対する「内容への問い返し」発問や「ゆさぶり発問」といった補助発問がなく、児童の発言を深めさせないまま次の展開へ移行しているものである。

通常の指導案作成においても、主な発問と児童の反応を記す形式が多く、学生たちは児童の反応を浅い直接的なものから道德価値を内包する深い発言まで予想する意識をもっており、児童の反応を複数想定はしている。ただ、それに対する補助発問がないため対話に広がりや深まりがない状態で止まった問答になっているのである。

たとえば、[想定問答1]のC<sub>3</sub>、C<sub>4</sub>、C<sub>6</sub>は、それに相当する直接的な記述が資料に見当たらない。つまり問答作成者が既習の知識や経験を踏まえて、ルソーの心情を想像し見出した発言を想定して記したものである。したがって、これらの発言には、そのままの表現だけでは十分現れていない(伝わらない)真意が隠されているはずである。「本当にミレーの絵を認めるとはどういうこと?」、「うそをつかないとどうしてミレーが気を使うの?」、「なぜ自信がつくの?」といった繰り返しが必要であるが、T<sub>4</sub>のように、話題が転換されている。

[想定問答1]

T<sub>1</sub> : ルソーはどんな気持ちでミレーの絵を買ったのか。  
C<sub>2</sub> : かわいそうだから  
C<sub>3</sub> : 本当にミレーの絵を認めていたから  
T<sub>2</sub> : わざわざうそをついてまで買う必要があったのか  
C<sub>4</sub> : ミレーに気を使わせないため  
C<sub>5</sub> : 照れ隠し  
C<sub>6</sub> : 誰かに認めてもらえたという自信につなげるため  
T<sub>4</sub> : 友達にどんなことをしてあげられますか

[想定問答2]では、C<sub>3</sub>、C<sub>4</sub>が（教師が）こだわる発言である。普通の会話であっても、この一言が返されれば「それはどういうことですか?」と聞き返したくなるのではないだろうか。「申し訳ない。」(C<sub>3</sub>) 思いの出どころや「そうだったんだ」(C<sub>4</sub>)と思わず漏れた言葉に込められた良夫の心情（児童が想像した良夫の心情）は、T<sub>1</sub>が引き出したい事柄と考えられる。教師が素朴に「それはどういうことですか?」を返すことで、発言者のみならず全体の思考が深まるはずであるが、T<sub>2</sub>は簡単にまとめてしまっている。

[想定問答2]

T<sub>1</sub> : 三郎君は良夫君のことを考えながら良夫くんに追いつくように練習を頑張っていたからお見舞いに来ることができませんでした。手紙を読んで花かごを見つめながら良夫君はどんな



気持ちになったかな。

C<sub>1</sub> : 三郎君の来ない理由が分かった。

C<sub>2</sub> : 僕のために必死に練習してくれたんだ。

C<sub>3</sub> : 恨めしく思ったのが申し訳ない。

C<sub>4</sub> : そうだったんだ。

C<sub>5</sub> : 家のことをやりながら練習するのは、三郎君はすごいな。

C<sub>6</sub> : 僕が練習し過ぎて、家事手伝いできなかったな。

T<sub>2</sub> : 今回良夫君は、入院してしまってレギュラーとしての試合に出られなかったけれど、体がしんどい時もくじけずに努力してレギュラーになるという目標をやり抜くことはとてもいいことだけど、レギュラーになって入院したとしても努力した意味がないから、責任ある行動をするべきだよ。

今回作成された想定問答のほとんども、このような道徳的価値を含んだ発言を想定しながらも補助発問が設定されずその後の深まりのない「やり取り」が見受けられた。[想定問答3]に見られるように、一部児童のキーとなる発言「みんなのために何とかしたい」(C<sub>2</sub>)を待って「なんで何とかしたいと思ったのかな？」(T<sub>1</sub>)と切り替えし、この場面でのねらいとする発言「みんなが楽しかったって気持ちで終わりたい。」(C<sub>4</sub>)を引き出しているものは、1, 2例にとどまった。特に、児童の発言の真意を直接尋ねる「内容への問い返し」発問(假屋園他, 2013)がほとんど見られなかったのが印象的である。

#### [想定問答3]

.....

C<sub>1</sub> : 班長ならなきやよかった。でも班長だからしっかりしなきや。

C<sub>2</sub> : みんなのために何とかしたい。

T<sub>1</sub> : 「みんなのために」っていう思いが明子さんにはあったんだね。  
じゃあ、なんで何とかしたいと思ったのかな？

C<sub>3</sub> : 途中でめぐみちゃんが帰ったりしても楽しくないから

C<sub>4</sub> : みんなが楽しかったって気持ちで終わりたいから

#### (2) 発問に対する不自然な児童の発言の想定

(1)のようにほぼすべてというわけではないが、数多く見受けられたのが、以下にあるような、発問と児童の反応が呼応していないものである。教師の発問の意味を勘違いしたかのような児童の発言や、想定されている6年生の児童の経験や思考のレベルにはそぐわないような反応が記されている。

[想定問答4]のC<sub>3</sub>, [想定問答5]のC<sub>4</sub>は、教師の問いに呼応していない反応が想定されている。

[想定問答4]のT<sub>1</sub>では明子の行為の理由が尋ねられているが、C<sub>3</sub>はそれ以前に起こった事故に対する感想が述べられている。[想定問答5]のC<sub>4</sub>は、明子の気持ちではなく（T<sub>2</sub>は明子の気持ちを問う発問）明子に対する周りの子どもの気持ちを答えてしまっている。C<sub>1</sub>、C<sub>2</sub>、C<sub>5</sub>、C<sub>6</sub>も、6年生の発言としては少々稚拙で、資料に描かれている主人公が置かれた状況への理解が不足した発言という印象が残る。

児童の中には、教師の言葉をよく聴いていなかったり、誤解したりして呼応しない発言を返す者もあるが、これらの問答の場合はそのような児童の発言を予想したというより、台詞の吟味が十分ではなく矛盾が見逃されたものと思われる。

いずれにしても、このような不自然な発言が実際の授業で出現することはないわけであり、そのままにしておくことは授業の混乱につながる。問答作成時においては、何度も読み返し不自然な箇所を見つけ修正する必要がある。またそのような作業の繰り返しこそが発問・発話技能の向上につながるともいえる。

#### [想定問答4]

T<sub>1</sub>：明子は、まずさとしに駆け寄ってけががないことを確認しました。みんなも明子と同じ行動をするかな？なんでこういう声掛けをしたと思う。

C<sub>1</sub>：カレーより人が大事

C<sub>2</sub>：けがをしたら楽しくないから

C<sub>3</sub>：カレーを一番楽しみにしてたのに、こぼしちゃって残念

#### [想定問答5]

T<sub>2</sub>：明子さんみたいにみんなに詰め寄られたときの気持ちはどうだったかな。

C<sub>4</sub>：明子さんがやったわけではないから詰め寄られるのはかわいそう

C<sub>5</sub>：みんなのごはんどうしよう

C<sub>6</sub>：カレーもらいに行ったら何とかなるかな

### (3) 道徳的価値の掘り下げの不足を想像させる児童の発言予測

さほど多くはなかったが、想定している児童の反応（発言）が、発問が求める道徳的価値と明らかにずれているものがいくつか見受けられた。本来なら、直前に発した発問が空振りになるわけであるから、荒削りであっても深い価値を含んだ発言を想定して問答を作っておく必要がある。

[想定問答6]のT<sub>1</sub>は、資料の中心的場面での登場人物の心情を想像させる問いである。この時の主人公の状況を、臨場感を持って想像し、自らの経験になぞらえて深く考えることが求められるわけである。したがって、教師が引き出したい発言は、C<sub>1</sub>、C<sub>2</sub>のような自分本位のものではない。班長として責任感を持って必死に状況の打開を図ろうとする、主人公の思いが表れた言葉が返されなければ、授業は深まっていけないはずである。もし、このような発言だけで止まった場合は、教

師が補助発問を用意し、主人公の置かれた状況を把握させながら違った視点から考えるよう促す必要があるわけである。

[想定問答6]

T<sub>1</sub>: 明子さんはカレーをもらいに行ったよね。なんで明子さんはカレーをもらいに行ったかな。

また、頭を下げてカレーをもらいに行っているときの気持ちは？

C<sub>1</sub>: なんで私がやらないといけないの

C<sub>2</sub>: なんでめぐみちゃんがやらないの

## 2. 模擬授業記録から見えてきた課題

各グループで作成した想定問答を授業案として模擬授業を行わせた。発問技能という視点で観察すると、どのグループにおいても共通する課題として以下の2つの事柄があるように思われる。これらは、対話型の授業に不慣れな授業者によくみられるものであり、意識的に授業を行ったり事前に発話と反応の計画（想定問答）を準備し、練習したりすることで改善されるものである。

### (1) 誘導型発話の出現

授業記録を改めて読み返してみると、授業者が児童役の発言を拡大解釈したり、本来児童から引き出したい価値を教師が先に披露したりしているやりとりが多く見受けられた。事前に想定しているとはいえ、その通りの発言が返ってくわけではない。授業者が対話型の授業に慣れていれば、慌てることはないが、経験が少ない場合は早く軌道修正をしたくなるものである。そのため、このような発話が出されることになる。授業者は、ほとんど意識せずに発言している場合が多いが、授業を深めるためにはなくしたい発話である。なぜなら、児童の思考を止めるとともに効果的な補助発問を出す機会を逃すことになるからである。

例えば、[授業記録1]では、「やっぱりいい友達持ったな。」(C<sub>1</sub>) が深い意味を含んだ発言であると認識した授業者が「なんで？」(T<sub>1</sub>) と自然な形で補助発問を出し、C<sub>3</sub>が返されている。C<sub>1</sub>が出された時点で、授業者はT<sub>3</sub>で示そうとした主人公の心情を予想したものと思われる。ところが、C<sub>3</sub>はその価値がはっきり伝わるような言い方ではなかった、もしくは(授業者の)意図とは違った意見と解釈したためT<sub>2</sub>、T<sub>3</sub>が出されたわけである。T<sub>2</sub>はC<sub>3</sub>の補足であるが、児童役がそこまで意識して「(見舞いに) 来ようとしてたんだ。」(C<sub>3</sub>) と発言したかは不明である。だから、T<sub>2</sub>では切り返しの発問によってC<sub>3</sub>を深めさせる中で発言した児童以外にも気づかせていきたいところである。つまり、先走って拡大解釈することによってC<sub>3</sub>に含まれた主人公の心情へのより深い想像の場面を失うことになっているのである。

また、T<sub>3</sub>はこのやりとりで、授業者が引き出したかった主人公の心情である。児童から出ないため、授業者の個人的な見解として表出されている。しかし、十分児童の思考が耕されていない(意

見が出尽くしていない) 状態で、教師が意見を示してしまっただけでは、それ以上議論が進まなくなることはいうまでもないであろう。

[授業記録1]

C<sub>1</sub> : やっぱいい友達持ったな。

T<sub>1</sub> : なんで?

C<sub>3</sub> : 来てないと思って腹立ってたけど、来ようとしてたんだ。

T<sub>2</sub> : その理由については、家のこともやりながらというのものもあるしね。

T<sub>3</sub> : 先生やったらこれ読んだときうれしかったのが「君がもどってくるまでレギュラーの座を守って」くれると、試合が終わってすぐに来てくれるってこの2つの文章読んだら、もちろん自分は病気で試合には出られないけど僕の方まで頑張るって約束してくれている。「俺の方まで頑張れよ」という気持ちになるわな。

[授業記録2]のT<sub>1</sub>も授業者がつい言い過ぎてしまう例かと思う。「私がしないと」は、まさに子供たちに想像させたい主人公の心情の一つである。一言、「リーダーやから明子さんはどう思ったのかな?」等の発問を返せば、もっといろいろな観点で児童役に考えさせることができたのではないと思われる。筆者からすると、T<sub>1</sub>は非常に「もったいない」発話である。

[授業記録2]

C<sub>1</sub> : リーダーやからやと思います

T<sub>1</sub> : そうですね。はじめにリーダー頑張ろうと思ってたかもしれないので、もしかしたらこぼしちゃったときに「私がしないと」と思ったと思います。

(2) 言葉の精選～不要な発話の多発

想定問答で短い文で作られた発問であっても、口にするときにその通りに喋るわけではない。教室の雰囲気や児童から返される言葉などによって、当初になかったことを話すことが当然起こってくる。そのため、授業者の言葉がある程度増えることはありうることである。

ただ、授業初心者の場合、それが多くなりすぎたり、意味が伝わりにくい表現になったりする。それを補足、説明するためにまた発話が増えるという悪循環になることも多い。さらに、授業の混乱や児童の沈黙を恐れるあまり、説明発話が余計に増え、児童の思考や発言の機会を妨げてしまったり、説明することに気を取られせつかくの児童の発言やつぶやきを見過ごしたりすることもよく見受けられる。今回の模擬授業でも、[授業記録3]のような授業者の発言が児童の発言に比べて極度に多い対話場面が数多くみられた。

T<sub>1</sub>で、問いとして必要となるのは「詰め寄られた気分はどうやった」の箇所である。T<sub>1</sub>は「失敗しためぐみちゃんはどんな気持ちだっただろう?」くらいの表現で十分かと思われる。それ以外

の（T<sub>1</sub>の）発話は、児童にめぐみの置かれた状況を理解させ、より授業者の意図に近い発言を引き出すためのものと考えられる。ところが、その発話のため肝心の質問の箇所が読み取りにくくなり、そのあとの沈黙に繋がっている。かさねてT<sub>2</sub>で発問の意図を説明しようとしているが、発話で示した例が多岐にわたっているためさらに何が問われているのか読み取りにくくなっているように思われる。また、T<sub>3</sub>でも「なんで明子さんがあたまを下げに行った？」という一言で発問としての働きは十分であろう。

ここで授業者が、説明として発言している内容は、読み取り発問や「内容への問い返し」発問などの補助発問を活用して児童自らが気づいていく流れにしていかなければならないところである。

#### [授業記録3]

T<sub>1</sub>：たぶんみんなも失敗したことあると思うけど、みんなが楽しみにしていたカレーこぼしちゃうとかね。あの一、給食の時間にカレーこぼしちゃったら怒られるわな。もしこぼしためぐみちゃんにつめよって、詰め寄られた気分はどうやったと思う。

・・・・・・・・・・・・・・・・・・無反応・・・・・・・・・・・・・・・・・・

T<sub>2</sub>：質問分らないかな。めぐみちゃんカレーこぼしちゃったけど、給食とかでカレーこぼしちゃったらみんな「ブー」とかいうわな。そういうときこぼしちゃった役やとどういう気持ち？こぼしちゃったば場合やな

(児童役が発言しているが、教師役の発言でかき消されている)

C<sub>1</sub>：やばい、やー

T<sub>3</sub>：やばいとか、みんなに怒られるとか。そやんな。あとそうやと思うわ。やっぱり、わざとやったわけではないけど、おこられるのはしょうがないよな。えーっと。じゃあ、もんだいなんやけど、めぐみちゃんがこぼしてんけど、なんで明子さんがあたまを下げに行ったのかわかる？カレー自体こぼしたんはめぐみちゃんなんやけど、なんで明子さんがカレー下さいと言ったのか。

#### IV. まとめに代えて～養成段階における発問技能指導上の課題

発問技能に焦点を当てて、作成された想定問答や模擬授業の記録を読み返し考察を行った。その結果、授業初心者の課題として以下の①～③が浮上した。①、②は発問計画（想定問答作成）段階での課題であり、③は実際授業（模擬授業）を行う段階での課題である。

- ①主となる発問に対してねらいとする価値にせまる児童の反応を想定できているが、そのあとの補助発問が用意できず、深めさせることができない。
- ②教師の発話と児童の発言が呼応しないなど、対話想定における練り上げが不足している。
- ③子供を前に発話する段階において、授業の混乱や停滞を恐れるあまり、誘導型の発話や不要な説明を含む長い（教師の）発話の多いやり取りになる。

①は全ての想定問答に見られたもので、ねらいに沿った児童の反応、つまり深い価値を含んだ（引き出したい）発言内容をつかむ力量はある程度持っているものの、荒削りな児童の発言への対応力が不足していることの表れである。これは、授業者が自ら発した問に対する自らの反応を、さらに詳細に言語化することができていないことに起因すると考えられる。想定した児童の発言は、問答作成者自身が、作った発問に対する自分の回答である。その詳細な説明が想定されていれば、かぶせる発問（「内容への問い返し」など）は自然に浮かび、続く詳しい発言を記すことができるからである。したがって、この課題については、想定した児童の（深い意味を持つ）発言に対する「内容への問い返し」発問を常に入れて問答づくりを行うことで改善が期待できると考えられる。

②については、明らかにつつまが合わない対話も含め、まわりくどい言い回しや言葉足らずな台詞、言葉の誤用などが想定問答の中に散見されている。もちろん、そのような対話想定は、授業の役に立たないばかりか放置したままその想定を基に授業を行えば、混乱の原因にもなる。不要な発話をなくし、発問や助言の精度を高めるためにも、問答作成段階での推敲は欠かせない。繰り返し読み返したり、他者と実際に対話行ったりして検討していくことが必要である。これは、①や③の課題を改善する上でも必須の作業である。

③のような発話は意図して発する場合もあるが、授業初心者の場合「思わず口に出てしまった」、もしくは「苦し紛れ」ということが多いと考えられる。一方熟練者の場合は、最初の発問に対する反応（沈黙も含む）以降の展開を先読みできているため、あわてず次の発問・発話を繰り出せるのである。つまり、主となる発問→反応→補助発問→反応→・・・が繰り返される展開のパターンをいくつか想定して練習し、先読みの力を高めることで改善されていくものである。①にも記した児童の初発の反応への補助発問とそれに対する説明的な発言を具体的に想定していく作業を行うことが先読みの力を高めることにつながる筈である。

次年度の実践では、これらの課題を改善させるべく指導法の工夫に取り組みたいと考えている。

#### 参考・引用文献

上原昭三（2016）,「算数授業における発問・発話技術向上に資する指導法の確立—想定問答作成による模擬授業—」,『教育総合研究叢書』第9号, pp97-109

小川信夫（2010）,「恥ずかしくて聞けない道徳の指導50の疑問」, 黎明書房

假屋園, 昭彦; 永里, 智広（2013）,「児童の対話学習における教師の発問方法と評価規準の開発（II）：対話展開の予測にもとづく教師の中心発問と評価規準の開発」『鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編』, 第64巻, pp85-112

光村図書出版,「道徳6年—きみがいちばんひかるとき」

渡邊 弘（2013）,「道徳授業における発問と道徳的価値の関連性について—基本発問・中心発問と関連価値・中心価値の関連性を中心に—」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』, 第36号, pp273-279

中央教育審議会（2017）,「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等

の改善及び必要な方策等について（答申）」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)

## Abstract

In "elementary school morals as a special subject" to be fully implemented in 1990, the way of classes is changing to "moral to think, discuss." In order to truly "think, discuss" children, teachers' high teaching abilities, such as appropriate (teacher) intervention, are necessary. Especially questions and utterances that draw out the opinions of children and deepen their thinking are considered indispensable skills.

In the "teaching method of moral education" in charge, the author makes simulated lessons by preparing an answer draft presuming questioning / utterance and reaction of students in advance, in order to improve students' skill of questioning. This paper is a practical report.