

学習指導体制の研究

—発問の成立条件—

A Study of the Systems of Teaching-Learning in the Classroom : The Conditions of Questioning

教育方法学教室 小林 洋一郎

I. 発問研究の意義

授業を参観するとき、その授業はどこがすぐれているか、また、改善すべき点はどこかといった評価の対象を探しながら、教授行動や学習活動を観察している。その場合に、まず、どんな単元のどんな教材を用いてどのような学習課題に取り組んでいるのかを、教師の発言や学習行動を通してすばやく知ろうとする。そして、発問や説明は明確であるか、学習活動に必要な情報を提供しているか、子どもの発言や活動は活発であるかなどに注目する。あるいは、子どもたちがどのような問いや問題意識をもち、どのように問題解決をしていくかを観察しながら子供の立場で考えようとする。授業といってもさまざまな型が存在するが、大部分は、教師と子どもとの相互作用関係において成立している。つまり、教材(情報)の提示が、多様なメディアと教師の発問、指示、説明などの指導言によって行なわれ、それらに対応する子どもの発言や活動や思考が生じるのである。

教師は、発問のタイミングや発問の仕方を一種の直観でとらえ、指導案さえあれば安心して、臨機応変に発問しているのが実際であろう。今世紀始め頃のアメリカにおいても、教室での一斉授業の状況は現在とあまり変わっていないようである。当時の研究報告によると、「発問と応答のある授業は、教師と子どもとの会話時間となり、正しい教育の豊かな機会を与える。子どもの心に思っていることを導びき出す。また、教師の心が子どもの意志や感情と密接な接触をするときである。子どもの限界を越えて、正しい思考や行為へ導びき方向づける。教師にとって子どもたちがどこでつまづいているかがわかり、能力に応じて独立した知的作業を行う充実した時となりうる。また、独力で考えたり、行動する力を身につける機会となる。教師にとって子どもたちの自発性の可能な道を発見したり、また正しい刺激を与えるときである。」⁹⁾と述べられている。教師はまた、授業で用いる発問により、授業の目的や目標を明確にしていくことができるし、指導観は、授業に反映し、その傾向は発問の仕方にもっともよく現われている。よい発問の技術は、教師の専門性として、研究と実践によって獲得されなければならない。先のアメリカにおける授業に関する調査研究報告において、「いくつかの異なるタイプの授業の存在と重要性を認めるけれども、授業時間の80%は、問答でしめられているのは確かである。」⁹⁾と述べられているが、これは、現在のわが国の状況に、その

ままあてはまるのではないかと思われるのである。

授業中の発問(質問)と応答の回数や質が問題とされるようになってきたのは、授業における教師と子どもの相互コミュニケーションを分析するカテゴリーの研究が行われるようになったこと、また、教育工学的なアプローチとして、プログラム学習(教授)の理論や実践が、一般の教室授業に適用されるようになってきたことに関係がある。

子どもは学校生活の中で、教師による発問あるいはワークブックやテストによる問題解決をせまられ、毎日、何百回となく問いかけられているのが現実である。授業における教師の発問は、ワークブックなどの問題とは機能が異なるものであるが、形式的にまた内容的に共通している側面がある。授業設計や教材研究を通して、教師自らが、発問を構成し、子どもの学習を成立させていくためのよい発問となる条件を追究する必要がある。そこで、次に授業における発問の性格を考察し、発問を構成している要素を分析するために、ベラックたちの授業コミュニケーション分析におけるカテゴリーに手がかりを求める。そして、すぐれていると定評のある林竹二の授業記録を分析することを通して、発問の役割を明らかにし、授業を評価する観点を発問に求めるのがこの小論の目的である。

II 発問の概念と発問分析のカテゴリー

発問には、さまざまな形の問いかけがあり、その背後には教師の意識や意図が存在する。したがって、発問の概念は、授業において、教師がねらいをもって、問題を把握させたり、目標達成の過程において、適当な情報を得るために、課題解決や意志決定を子どもたちにせまる問いかけの総称である。多くの場合、知的理解や探究のために、教師は子どもの応答を期待し、予想し、あるいは、思考や行動の構えを設定するために発問する。教師の発問は、解答があらかじめ予想されている場合が多いが、子どもの応答によっては、予想を越えて発展していく場合もある。また、幼児の質問のように、何にでも疑問詞をつけて疑問形にし、答えにくい又はあいまいな質問をし、子どもを困惑させる場面も多くみられるのである。一般の授業を記録し、発言を分析してみると、1時限の授業において、教師の発問(質問)と子どもの応答が、それぞれ100回を越えている場合が非常に多いのである。1分間に2～3回の問答が、平均して行なわれていることになる。このように、一問一答型の授業が一般的であるが、これは最近の傾向ということではない。問答形式の授業は、教科書を中心とした知的理解をさせていくことばかりでなく、探究の手段としても有効な方法と考えられているのである。

今回の実践事例の分析では、授業の全体的特徴や発問に焦点をあてるために、フランダースの相互作用分析カテゴリーによる発言マトリックスも利用するが、さらに、ベラックたちのカテゴリーのうち、子どもの応答や反応を引き出す教師の働きかけを分類したり、応答を求める指示的要素を分析するのに有効と思われる誘引的手法の分析概念を中心に考察する。発言マトリックスとは、表2のように10のカテゴリーで授業中の発言を分類し、その連続関係と回数を示したものである。

A. A. ベラックたちは、「授業コミュニケーション分析⁽³⁾」の中で、教師および生徒が、何について、どの程度、いつどんな条件のもとで発言し、どんな結果をもたらしたかということを研究しようとしている。その場合の分析システムのカテゴリーとして、教授学的手法と呼ばれるものがある。その基本的な手法は、(A)構造的な手法 (Structuring Move)、(B)誘引的手法 (Sliciting Move)、(C)応答的手法 (Responding Move)、(D)反応的手法 (Reacting Move) をあげている。(A)は、授業に方向

性を与えたり、筋道をととのえて学習活動を組み立てるための発言で、直接的な応答を求めない指示、方向づけ、説明、提示、整理、まとめなどが含まれる。(B)は、直接的な応答を求める発問(質問)、指示、命令、要請、問いかけなどが含まれる。(C)は、(B)の誘引的手法に対する応答がこれにあたる。(D)は、(C)の応答に対して、反応的な発言である。それは先行する発言を修正したり評価するものであるが、子どもの応答に対する教師の評価発言が一般的である。ベラックたちは、それぞれの手法に関連して、さらに具体的で細かな分析カテゴリーを提案している。そこで、誘引的手法と応答の手法のための分析システムについて、その主要なカテゴリーの概略を次に紹介し、発問分析の有効な手がかりとしたい。

誘引的手法と応答の手法のための分析システム⁽⁴⁾

○誘引—応答行為に含まれる人物

誘引者 (教師, 生徒, その他の話し手)

誘引された行為者 (教師, クラス全員の生徒, だれか一人の生徒)

○誘引的手法の指示的意味

- (1) 期待される教授学的課題, および, 行為の型に関連した行為の性格。
- (2) 誘引者が行為者に指示した第一義的活動。
- (3) 応答の手法の受け入れられる限定条件について, 教師が生徒に与えた手がかり。
 - 1. 教授学的課題
 - (a) 題材的課題……学習内容についての課題
 - (b) 指導的課題……教室の管理, 社会的環境についての課題
 - 期待された行為の型
 - (a) 言語行為 (口頭での応答)
 - (b) 非言語行為 (身体的行為)
 - 2. 第1義的活動
 - (a) 応答での論理的な進め方についての論理過程活動
 - (b) 与えられた情報の用い方についての情報過程活動
 - (a)
 - ① 分析的形式 (定義づけること, 解釈すること)
 - ② 経験的形式 (事実を述べること, 説明すること)
 - ③ 評価的形式 (意見を述べること, 正当化すること)
 - ④ 特別論理的形式
 - (i) 口頭行為 (話すことを指示するが論理的過程を限定しない。)
 - (ii) 言語行為: 非口頭 (読む, 書く, 聞く, 考えることを指示する。)
 - (iii) 非言語行為 (身体的行為を指示又は示唆する。)
 - (b)
 - ① 正誤を指摘すること。(示された情報について判断を求める場合。)
 - ② 選択すること。(選択肢の中からある項目を選択するよう求める場合。)
 - ③ 構成すること。(すべての命令, 非言語行為を含んだほとんどの指示及び情報誘導語「疑問詞」をもつほとんどの指示は, 応答の構成を求めている。)
 - 3. 適当な用語についての手がかり
 - (a) 引用された用語……特定の語を用いて応答をおこなうように指示。
 - (b) 除外された用語……応答で除外すべき用語を指示。
 - (c) 平行する性質の用語……応答はすでに示された情報と基本的に同じ性質のものであるべきことを指示するとき (他の, もう一つ別の, 他の何か)。
 - (d) 誘導表現……正誤を指摘することを指示し, 同時に受け入れられうる特定の応答について暗に示しているとき (“……でしょ”, “……ね”, “……ではありませんか, そうでしょ” などの付加疑問文)

(e)命題的機能語……情報誘導語として誘引の中で用いられる疑問詞である。

- ①. なに (What)
- ②. ……についてはどうでしょうか (What about, how about)
- ③. どんな種類の (What type of, sort of, kind of)
- ④. どのように、どのような方法で (How, in what manner-way)
- ⑤. なぜ、どのような目的、原因、理由から、目的、原因、理由はなにか (Why, for what purpose-cause-reason, what is the purpose-cause-reason)
- ⑥. だれ、だれを(に) (Who, whom)
- ⑦. いつ (When, at what time)
- ⑧. どこ (Where, at what place)
- ⑨. どれだけ、どの程度、どれだけの (How much-many, to what degree-extent, how X)
- ⑩. どちら (Which), いかなる (What X), いかなる (Preposition-what-X), だれの (Whose X), ……とはなんですか (What is the X that)

○誘引的手法の文体的意味

- (1) 提示の長さ
- (2) 提示形式……命令法, 疑問法, 平叙法
- (3) 手法の構文……省略文, 条件文, 完結文

上記の分析システムのカテゴリーのうち、とくに発問分析に関係してくるのは、誘引的手法の指示的意味の項である。一般に、発問が、何らかの応答(反応)を求め、又は、適切な思考を引き出すために用いられるものであるとするならば、発問は、誘引的手法の中でも重要な役割を果たしているのである。そして、子どもたちの応答(反応)に直接的又は間接的に影響してくるのが、発問の指示的要素である。したがって、授業における発問分析では、指導言の題材的課題や思考の論理的活動ばかりでなく、子どもの応答を制御する上記の指導的課題や情報過程活動及び適当な用語についての手がかりに注目する必要がある。

III. 実践事例の分析

(1) 林竹二の授業について

林竹二は、よい授業というのは、子どもが授業の主体になることだが、それは子どもの発言が活発であったかどうかではなく、子どもがどの程度授業に集中していたかどうにかかっていると考えている。林竹二の授業はユニークであって、一般の教師にはまねができないと考えるものもあるが、そのユニークさとか、子どもが授業に集中する要因は何なのかを明らかにすることによって、現在の授業観や授業実践に変化を期待することができるのではないかと思う。林竹二の授業がすぐれているのは、子どもが授業に集中して、深く思考できるようになる授業を組織することができるからである。それは、教材解釈についての深い学問的なうらづけがあるばかりでなく、発問を工夫して、子どもの応答を無理なく引き出そうとしているところにあると思われるのである。

とり上げる授業は二つで、表1のように、林竹二が宮城教育大の学長るとき、1971年に「人間について」という主題で実施されたものである。一つは小学校において、この主題でははじめてという六年生の授業と、その後の同じ年に行なわれている小学校三年生の授業である。とくに前者は、

「人間について」というテーマで何十回となく行われたもののうち、最初の授業であり、林氏の授業のスタイルの原型を示していると思う。

表 1. 発問分析の対象とする授業記録⁽⁵⁾

授業者, 林 竹二 (元宮城教育大学学長)
(1) 「人間について」, (宮城県仙台市立坪沼小学校三年生), 1971年 7月 3日
(2) 「人間について」, (福島県郡山市立白岩小学校六年生), 1971年 2月 19日

(2) 三年生の授業「人間について」

まず, 全体的な特徴を見るために, フランダースの「相互作業分析のためのカテゴリー」による発言マトリックスを作成した結果は, 表 2 のようである。④の発問に注目すると, 75回となってお

表 2. 三年生の授業の発言マトリックス (一時限分)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	計		
①		1		1		1			4		7	感情受容	教師の 応答的発言
②				4	3				6		13	賞 讃	
③				16	14	1			15	2	48	アイデア受容	
④				8	4	1		5	55	2	75	発 問	教師の 自発的発言
⑤				23	32	3			19	2	79	講 義	
⑥				1	2			2	1	5	11	指 示	
⑦												批 判	生徒発言
⑧		2	2	2					1		7	応答的発言	
⑨	6	10	46	19	20	3			22	2	128	自発的発言	
⑩	1			1	4	2			5		13	沈 黙	
計	7	13	48	75	79	11		7	128	13	381		

り, 林竹二の授業としては大変多くなっている。それにともない, 子どもの発言も多く, 指名なしの自発的発言が128回と非常に多くなっており, 活発な授業であったことが推察される。一度発問した後で, 表現を少しかえたり, 強調するために再発問している場合が8回(たて④とよこ④の交点)となっている。この授業は問答型というよりも, 会話的な授業の展開となっている。それは, 説明のあとに発問が続き(たて⑤とよこ④の交点をみると23回), 次に, 子どもの自発的な発言のあとについて, 確認や吟味の質問(⑨×④→19回)がかなり多くなされている。また, 子どもの発言を受容し(③→48回), それをもとにさらに活用したり, 追究するための質問もかなり多い(③×④→16回)ことがわかる。

次に, 授業記録で, 発問を中心とした子どもへの働きかけをみる。問題や課題を提示する前に, (図を示しながら) ピラミッドを知ってる? とたずねている。これは, 知っているか知らないかの

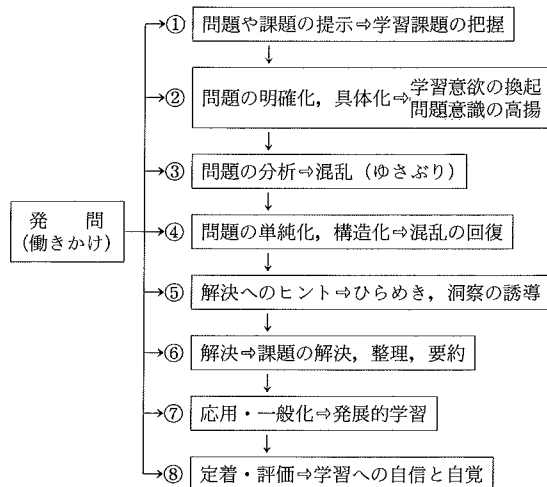
いずれかを選択して答えるよう求めている。次に(スフィンクスの図を示しながら), これ何だか知っている?と質問され, これは名前を知らなければ, また, 思い出せなければ答えることができない。名前を明らかにした上で, 「スフィンクスってどんなもんかなあ」と質問し, 子どもと対話しながら, 「うん, 顔は人間でね, からだはライオンなの, 怪物だね。」と反応する。そしてスフィンクスはエジプト以外にもあり, 羽根の生えてるものもあることを解説し, ギリシャの「スフィンクスの謎」の話に入っていく。すなわち, 動物で, 朝は4本の足で歩いて, 昼は2本の足で歩いて, 夜は三本の足で歩く動物は何だろうかという問題を提示した後で, 「この謎, 恐いんだよ。この謎に答えられないと, スフィンクスに食い殺されちゃう。」とつけ加え, 真剣にならざるを得ない気持ちにしている。最初にこの答は, 「人間」であることをあてさせ, なぜ人間なのかを, 朝, 昼, 夜を一生に対応させて考えさせている。

子どもの学習意欲が喚起されたところで, 学習課題の提示が行なわれる。すなわち, 「ところで, 人間では, 足と手は別々なものになっている。足の役割は何で, 手の役割は何だか, はっきり答えられるかな?……みんなでよく相談して下さい。」と話し合いの時間をとり, 考えさせている。そして, この課題を, 犬と人間の食事の仕方の違い, チンパンジーと人間との違いなどから, 人間は頭が発達していて考える力があることに注意をむけていく。人間は火をつかうこと。手と足がそれぞれ違った役目をもつようになったこと。そして, 発達した頭のおかげで, 人間は, 他の動物とは大変違う生き方をするようになったことなど, 要点の整理が行なわれている。

この授業の二時間目は, 一時間目の授業の結果をふまえて, さらに別の角度から, 人間の特徴を考察することになる。一時間目の応用又は一般化のための発展的学習とみることができる。

中嶽治麿氏は, 授業における発問を, 教師の子どもたちへの働きかけの中心であり, 授業を進めていく場合に主導的な役割を果たしていくものと考え, 図1のような展開例をあげている。図の中で, □は, 各発問(働きかけ)のねらいを表しており, 右に書いてある状態が, 子どもたちに認められることが期待されている。この展開例は, 林竹二の授業展開の過程と対応している部分が多く, 一般的モデルとしても授業の設計に役立つと思われるのである。

図1. 授業における発問の展開例⁽⁶⁾



(3) 六年生の授業「人間について」

六年生の「人間について」の授業に関しても, 発言マトリックスを作成してみると, 表3のようになる。

この授業の特徴を表3でみると, 発問の回数も52回とかなり多くなっている。この中で, 説明のあとの発問が25回と最も多く, ついで, 子どもの発言を受容したあと, 吟味する発問が10回, 発問をくり返す場合が9回となっている。また, 発問のあとで, 子どもが応答する前に解説し, 改めて発

表3. 六年生の授業の発言マトリックス

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	計	
①				1			1				2	感情受容
②			1		1						2	賞讃
③		1		10	7	1					19	アイデア受容
④	2			9	16	3	1	10	11		52	発問
⑤				25	114	2				1	142	講義
⑥				3	3			2			8	指示
⑦				1		2	1				4	批判
⑧		1	8	2			1				12	応答的発言
⑨			10	1					1		12	自発的発言
⑩					1						1	沈黙
計	2	2	19	52	142	8	4	12	12	1	254	

問するという傾向がみられるのも、林竹二の特徴であろう。さらに、説明が連続することを示すたて⑤とよこ⑤の交点の数字が114回と高くなっているのは、教師の連続した発言が多くなっていることを示している。

次に、授業記録をもとに、発問展開の過程を考察してみよう。まず、「一体、人間というのは何だろうか」という新しい課題が提示される。そして、「そこで、『人間とは一体何だろうか?』ということのを聞かれたときに、あなたたちはどう答えますか?」というふうに、発問している。これは、「人間とは何か」というむずかしい「問」であることに変わりないが、それをストレートにつきつけるのではなく、自分の考えを自由に述べていいのだという指示が暗に含まれている。

最初に指名された子どもは、「わかりません」と応答している。それに対して、林竹二は、「わからないといっていいかな?」とおだやかにうけとめ、「考えてごらん、何か言えるでしょう。」と勇気づけ、発言をうながしている。そして、「人間って何だろう?」と再発問し、まちがったっていいんですよ。答えというのは、いっぺんにあたるなんてだれも期待していない。いろんなまちがいをしながら、だんだんほんとうのところにとどりつくのが勉強だろう。」と勉強のあり方にふれ、「じゃ、あとでまた聞くから、考えておいてちょうだいね。」というふうに、学習への意欲を失わないようにあとでまた聞くからといった配慮がみられる。実際にあとで発言を求められた。これはベラックたちの分析システムでは、「指導的課題」と考えられる重要な教授学的課題の一つといえよう。

その他の子どもたちから、「頭の発達した動物」「他の動物に比べるとがまん強い」、「発明の能力、文化を創る」、「動作が違う」、「手でつかむことができる」などの子どもの発言があったが、それぞれの発言について吟味し、反応的発言や再質問をされている。とくに、「がまん強い」という発言に対しては、いろいろな場合をとりあげて吟味し、この場合の答えとしては、これはあんまり正確とはいえないかも知れないということになった。また、子どもの発言をすでに出た発言と関連させ、「発明とか、文化を創るということと、頭脳が発達していることとは、関係があるかな?ないかな?」というふうに、解答が予想されるものを二者択一の形にして、誰でも応答しやすい問いかけにしているのが特徴である。このような問いかけによって、課題の顕在化がなされるのである。つまり、

子どもの発言をとらえ、どういう点で人間は、他の動物とちがうのかを考えることによって、課題の確認と解決への方向づけをし、課題解決への意欲を引き出し、展開への準備となっている。

次の主要な発問として、「ところで、動物の中で、何か物を『つくる』ものがいると思いますか？いないと思いますか？どうでしょう。」という問いかけに発展する。これは、二者択一の発問であっても、どうでしょうという問いかけによって、選択の根拠を求められているのでうかつには応答できない。すぐには答えられそうもないと判断され、自分で、ビーバーとかアリとかミツバチの話になる。そして、「あなたたちは、ミツバチと同じやり方で巣を造ってみろといわれたら造れる？造れないね」と自問自答の修辭的な質問をとり入れながら、考えるための材料や事実を提供したあとで、「そこで、考えてみてもらいたいのは、ビーバーがダムを造るのと、人間がダムを造るのとで、どういう違いがあるのかということです。……考えられるかな？」という問いかけによって、中心的な学習課題の具体化がはかられる。人間は他の動物と違って、ちゃんと計画を立てて、その計画を実現するためにどんなことをしたらよいかと考える力が人間にはある、という理解にいたる。そのために人間は、道具を造ることができるのだが、それは大変なことなのだという認識をもたせるために、ビーバーの歯に相当する人間の道具としての「のこぎり」の進歩の話とか、鳥が空を飛ぶことに対して、人間は飛行機を造り出し、その進歩のいちじるしいことが説明される。

そして、最後の学習課題が、設定される。「人間が考える力をもっているということから、「理性的な動物ということが出てきた。ここで、理性をもつということは、一体どういうことだろうかということ、を、ひとつ考えてみたい。」このことを考えるために、次のような問いかけがなされる。「……窓ガラスが透明だと仮定します。そしてこの部屋に雀が飛びこんだと仮定します。雀はどうするだろう？」子どもたちとの対話でこの問題を吟味したあと、林竹二は、人間は雀とちがうが、雀と同じようになることはないだろうか？と問題をなげかける。そして、「ケラーの実験」をとりあげることによって、鼻の先に欲しい物をおかれた犬の行動のようにならないために、人間は一体どうしたらよいかという根本的な問題を確認し、人間の「理性の力」を強調して授業は終るのである。

IV よい発問の条件……林竹二の授業分析を通して

林竹二の授業記録をもとに、発問について考察したが、特徴の一つは、学習課題と発問が密着していることである。ということは、理解させたいことがあって、それを質問の形を媒介として、子どもたちが追究したい「問」に置きかえようとしていることである。学習課題は発問によって分析され、発問は質問の形と問う内容によって形成されているのである。

林竹二の発問は、複数の質問によって成立しているとみることができる。一般に、質問の形で問いかけても、単独では不十分で、問う場面の条件や事実を含めて発問は成立すると考えなければならない。したがって、質問と発問とは、厳密に言えば区別されるのであって、質問は発問の中に包含され、発問は思考の対象を限定する条件を含めての質問である。

林氏の発問の特徴は、第一に、質問する前に問う対象を限定し、思考に必要な事実を提示していることである。第二に、質問の答を予想させるような選択肢のある問いかけが多くなっている。第三に、中心的な問題(学習課題)を明確に把握させるために、その問題を分析し、いろいろな角度から、具体的なものに置きかえることによって、次第に意味がはっきりしてくるということ、つまり、個々の質問も、中核的な学習課題の解決に関係づけられているということである。

林竹二の授業(記録)を分析してみると、学者だからできる特別な授業なのではなくて、一般の教

師でも努力すれば実現可能な授業なのである。それはまた、授業の一つのモデルとして、すぐれた授業を造り出すための条件を提起していると見ることができる。

林竹二の授業に対しては、いろいろな評価がなされる。例えば、大学におけるミニ構義のようだとか、状況設定に時間をかけすぎて、子どもが発言をする機会が少ないということがある。しかし、林竹二の授業の中には、先にとり上げた小学校三年生の授業のように、子どもの発言回数がきわめて多い例もある。多くの教師は、講義的に話すことを否定的にとらえ、子どもが発言しないとよい授業ではないとする授業観にとらわれている。林にとって、授業というのは、一定の事柄を教えることではなく、教材を道具にして、子どもの学習を組織することであり、子どもの中にある問題を設定し、子どもの主題との取り組みを組織することなのである。また、子どもが授業の主体だということと子どもの発言が活発だということとは別のことであり、授業が成立したかどうかは、子どもが授業にどの程度集中したかどうかで判断されるべきものと考えている。つまり、林竹二には、授業の組織化にあたって、「……子どもたちの発言の多少を問題にしないことが大切であって、むしろ、子どもが多弁な時には、授業が浅いのだと理解すべきである。」⁷⁾という認識がある。

林竹二の授業の評価は、授業の内容や方法と共に、子どもたちが何を考え、また何を発見したかの子どもの変容がみられる授業後の子どもの意見や感想文も合わせて行なわれなければならない。林竹二の授業がすぐれていると判断できるのは、次のような特徴によってである。

第一に、授業の目標が授業の展開につれて次第に明らかになっていくこと。

第二に、子どもの緊張をとき、自然に学習への構えをつくりだし、あるいは学習意欲を引き出すために、とくに導入段階での課題設定に工夫がみられること。

第三に、学習課題を追究するための発問や教材構成の論理がわかりやすいこと。

第四に、子どもの興味や関心を引く教材のネタが用意されていること。

第五に、学習課題を考えさせるための発問や指示が明確であることである。

以上、実際の林竹二の授業記録「人間について」をもとにして、主として発問の観点から授業を分析することにより、彼の授業における発問展開の特徴を明らかにし、よりよい授業を創造していくための発問の成立条件を考察したのである。

注

- (1) Stevens, Romiett, "The question as a measure of efficiency in instruction", Teachers college, Columbia University Contributions to Education, No. 48, p. 2
- (2) Ibid., p. 6
- (3) A. A. Bellack, H. M. Kliebard, R. T. Hyman, F. L. Smith, "The Language of the Classroom", 1966, 木原健太郎, 加藤幸次訳, 「授業コミュニケーションの分析」, 黎明書房, 昭和47年
- (4) 同書, pp.117~129
- (5) 林 竹二, 「授業人間について」, 国土社, 1987, pp.14~68
- (6) 中嶽治磨, 「授業展開システム(1)」, AV Science, 東芝教育技法研究会, 1987, No.175, p.13
- (7) 林竹二・伊藤功一, 「授業を追求するということ」, 国土社, 1982, p.40

