

Ⅱ 中学・高校の国語を中心とした発問の諸問題

酒 井 為 久

1. 「ねばならぬ」という発想

国語教育関係の論文類を読んで、その都度受ける印象をまとめてみると、「ねばならぬ」という発想に支えられている論文類が予想外に多いということをし、共通するものとして引き出しうるように思われる。実際に、論文類の文末の表現に、「ねばならぬ」が頻出するものもあるが、多くは「なければならぬ」と口語的表現で書かれているものの、それらの文末の表現形式上の特色が、その文章の表現内容と深いかわりを持っているという印象を、しばしば受けるのである。そういう印象を取り上げ、「ねばならぬ」という発想に支えられていると称するわけだが、直接に「ねばならぬ」的表現がなされていない論文類でも、「ねばならぬ」的発想に支えられているようだという感想を持つことが多く、国語教育関係の論文類を読む際の留意事項として、この点を見逃がすことができないと思われてきたのである。

一例を、発問という語を書名にしているところから、田中久直氏「考えさせる発問」昭和45年明治図書、に見てみたい。その152頁に、命題の一つとして次のような表現がある。

発問は、基本的な考えかたを定着させることをめざして行なわれなければならない。

発問は単にその場の必要に応じて考えあてさせるだけのものではふじゅうぶんである。

書物のごく一部であるが、「なければならぬ」という文末の表現も生かされており、「ねばならぬ」的発想に支えられた表現として、典型的な好事例を得た思いがする。この表現の中には、理想的でしかも絶対的な国語教育の目標が示され、次善と思われる発問のあり方に対する批判がなされ、全体として教育者としての使命感までが漂っているのを読み取ることができるのである。明快な表現の中に、理想的目標に通ずる理念が示されているといえるのである。

ところが、その理念を実践に生かそうとして、記述されている個別的で具体的な実践例や方法を読んでいくにつれて、かえってわかりにくくなっていくという感じを持つことが多い。同書のまえがき(4頁)にも、

それぞれの内容を一応資料的に読みとり、具体的な実践に即して傾斜をかけて必要にかなった組みたて

をしてほしいと思う。

とあるように、理念や理想やときには批判として「ねばならぬ」的に示されることは明快であるが、それらと、実践経験に基づいて示される事柄とのへだたりが大きく、その間の橋わたしをするような、科学的で普遍的な方法を示しにくいという問題点を常に内包していることができよう。また、実践例は経験そのものの記述に終わりがちで、読んでいて意味がわからないという感想を持つことが多くなると思うのである。

考え方として読む場合はよくわかるが、実践の参考として読む場合にはよくわからないという発問の仕方を、「ねばならぬ」という語句で代表させてみたわけでもある。

2. 方法論の必要性

そこで必要とされるのは、国語教育の現場における個々の経験的な方法を、理念と実践とを結びつける方策として、方法論にまで高めていくことになるが、そういう研究はあまりなされていないといってよいだろう。戦後の国語教育を方向づけた代表的な著書といえる、西尾実氏「国語教育学の構想」昭和26年筑摩書房、時枝誠記氏「国語教育の方法」昭和29年習文社、にしても、示された目標に近づくための方法には触れていないので、国語の授業との結びつきという点で、多くの課題を残しているといえよう。

そうした中で、飛田多喜雄氏「国語教育方法論史」昭和40年明治図書、はそのまえがきで「国語教育方法の科学化のために、まず、歴史的事実を理解し、先達の足跡に触れ、学ぶ心に立って現実を認識しよう」とされており、方法論を重視した行き方を示して啓発されているのである。同書の230頁に、発問研究について以下のような記述がある。

発問法については大正期、昭和初期にかなり研究されている。現在、発問法、指導質問の系統的研究が望まれている。

大正期、昭和初期の発問研究は、小学校の国定教科書の教材研究の一環としての指導技術の研究であると思われる。現今の発問研究としては、以前の研究を応用し指導技術を方法論的なものまで高めるとともに、それとは異質の、中学・高校の発問研究(指導内容との

関連が深い)を進めることが望まれているのである。

その際、国語の授業における個々の経験的な方法を、「特定の人の教育的堪能や、並みはずれた格別の実践的努力によらなくても、いつ、だれが、どこで実行しても、能率的で有効な望ましい成果をあげることができるような、合法的な方法の確立」(同書1頁)という方向で組み直していく必要があり、そこに経験的な方法を方法論にまで高める実践研究の意義を認めることができるのである。

3. 発問の定義について

発問についての定義を、代表的な国語教育関係辞典である、「国語学辞典」昭和30年東京堂、「国語教育辞典」昭和32年朝倉書店、「国語教育辞典」昭和38年学燈社、「国語科基本用語辞典」昭和45年明治図書、で調べてみた結果は、不十分な説明しか得られなかったといってよい。最新の、興水実氏「国語科基本用語辞典」では、118頁に、

教室における教師の発問は、児童・生徒にそのほうに注意を向けさせる点で、学習指導上最も重要な手続きのひとつとされている。発問はその文章読解であれば読解上の重要な点に向けられなければならない。

とある。全般に、発問が教師にとってどのような意義をもつかという面からの説明となっている。

別の角度からの発問の定義について調べてみよう。上甲幹一氏「新しい話しかた——その実習と学習指導——」昭和36年角川書店、の188頁から189頁に次の説明が載っている。

1. 「発問」という語と、「質問」という語を区別して使うこと。
2. 「発問」には大別して二つの目的(児童生徒の力をテストするため、児童生徒の考える働きを助けるため)があることをわきまえ、それらを適時はっきりと使い分けること。
3. 発問に対する子どもたちの「応答」の取り扱いに、こまかい配慮をすること。
4. 子どもたちに、進んで「質問」をする態度と技能が身につくように指導すること。
5. 発問も質問も、すべて考えることを中心としたものであることを原則とすること。

これは、教室における授業を前提とした説明である。これを補うような形の説明として、大村はま氏「発問と助言の方法」国文学解釈と鑑賞昭和40年7月臨時増刊号、に次のように記されている。

1. 教師の発問が多種多様でなければならないこと、きまったいくつかの型で発問していたのでは、生活の場において、的確な応答をすることの

できる力を養うことはできない。

2. 答えの内容の正否については、指導・助言は行なわれやすいが、問いに対する表現の的確さという観点でも、はっきりと、指導助言したい。

これらは、戦後になって関心が高まり、必要が叫ばれてきた、聞くこと、話すことの領域の学習指導面を加味した発問の説明で、現場の授業に沿った説明になっているのである。

ところで、発問を、一時間単位の授業の問題として検討してみると、教師と生徒と教材がそろった教室において、授業が展開していくきっかけとなるのが発問であり、授業の進展も発問によってなされるといえるのであり、授業における最も重要な方法・手続きであるといえるのである。その際の発問とは、教師が生徒の応答を予測して行なう問いかけであり、質問は生徒がわからない事項を問いただすことを意味しており、助言は、発問に対する生徒の応答が十分でない場合に応答を引き出すための問いかけであると、用語の意味を明確にすることができる。

以上のように、発問の実際的な定義としては、発問に対する生徒の応答までを考慮に入れた説明を試みる必要があると考えている。

4. 指示する機能の重視

狭義の発問は、発問に対する応答の系列を予測し、応答を要求するものであるということが出来る。ところが、一般に発問といわれているもので、応答の予測が必要でなく、応答を要求しない種類のものがある。答えの予測や答え方の予測が不必要な発問のことである。

例をあげてみよう。

1. ——について話し合いなさい。

といった場合、生徒達に言語活動させるための指示が中心であって、直接の応答は期待していないのである。

2. ——について作文しなさい。

といった場合、それぞれの生徒が作文することを指示しているのであって、話しことばによる直接の応答は求めていないのである。

3. ——について調べなさい。

といった場合、参考図書類を使用したり、家庭学習においてなすべきことを、それぞれ指示しているわけで、発問に対する応答をその場で期待はしていないのである。

4. ——について考えなさい。

5. ——について発表しなさい。

6. ——するようにしなさい。

7. ——を参考にしなさい。

8. ——を味わいなさい。

9. —を発表しなさい。

10. —を上演しなさい。

等々、その場での直接の応答を要求しない発問が、実際の授業では多く、それらは国語教育の上での種々の訓練をねらいにしたり、長時間を単位にしての学習指導の効果をねらいにした発問となっているのである。

参考までに、その場での直接の応答を要求する発問について触れておきたい。それを、二つの側面から考えていくのがよいと思われる。その一は、発問に対する誤答の系列で考えていく方向で、発問の内容に関する難易度を問題にするのである。その二は、発問に対する正答の系列で考えていく方向で、発問の形式に関する難易度を問題にするのであり、より多く答え方の問題（応答の仕方の問題）であると考えていく。後者は、ことばの置き換え作業的な受身の答え方の面と、まとめた上で自分のことばとして表現する面とに二分することができる。以上が、私流の発問の説明の基本的な粗案である。

そうした発問と、指示を含んだ発問ないし指示をはっきりと区別することにして、授業における指示の機能を重視したいというのが私の考えである。というのは、国語教育が教材の内容主義に傾くにつれ、発問が重要視されるのが自然の成り行きとなって、普通には、読むことの領域の問題として取り上げられることが多いと思われるからである。発問・応答の系列が聞くこと・話すことの領域とも関連が深いこと、国語教育における表現形式上の陶冶（たとえば漢字の習得）は指示の機能によるのが効率的であること、実際の授業でも指示が的確に行なわれねば混乱が起きること、などから狭義の発問以外は、むしろ指示という用語で規定し、指示する機能を重視するのがよいと考えている。

本年度の本校における中等教育研究協議会の公開授業で、私が中三の国語「水」の読解で試みたことの一つに、この指示する機能の重視ということがあったがそのように考えているのである。私は、授業展開に沿った適切な指示研究ということ、発問研究と同様に深めていかなければならないと考えている。それは、教育者としての信念へ連って行くものを、そこに見出すことができるように思うからでもある。

また、総合教材・総合展開の形で行なわれる、中等教育段階の国語の授業を検討し、明確にしていく上で、指示の機能を問題点の一つとして取り扱う必要を感じているが、指示の問題は別に論ずるつもりである。

5. 国語科における発問

国語科における狭義の発問は次のようなものである。即ち、国語科を内容教科的に見て、教材を読解す

る際に、教材内容を理解させるために行なう生徒への問いかけで、話しことばによる応答を期待する言語活動で、教師の十分な準備のもとでなされるもの。以上は授業の場を中心とした見方である。

これを、教師の側に立って考えると、平井昌夫氏「教師の教え方・その基本」昭和42年明治図書、の68頁から76頁にかけて、

事実の問い	理解の問い
導入の問い	学習指示の問い
くり返し練習の問い	判定の問い

とあるように、教育的な問いをする心構えでおればよいことになる。その際、生徒の応答を直接に要求するかしないかで、狭義の発問と広義の発問に区別するのがよいだろうという問題は、むしろ派生的なことであるという認識は、大切なことであろう。

しかし、教壇に立った場合、教師と生徒の相対的な関係が生ずるということも避けられないことであり、学習指導事項を中心とした発問とともに、学習者自身の問題としての発問をすることにより、指導者も学習者の一員となって相対することができるのであるが、発問における、この機能は、指示の場合には見られない特色で、生徒の主体的な学習を助長できるすぐれた機能であるといえよう。

発問を、国語科の授業における科学的な方法として高める過程において狭義の発問を設定しておくのがよいと考えているのである。

6. 教材研究の段階

国語科における発問を、授業の面から定義することの意味をさぐってきたのであるが、この項では、授業に臨む準備段階において、発問をどうとらえていけばよいかを考えてみたい。

小学校の国語では、教材研究を発問の工夫と置き換え、どう教えるかという技術的側面に対する配慮をすることが、授業の準備の重要な部分を占めるといえよう。中学・高校の国語にあっては、学年が進行するにしたがい、何を教えるかということまで不明確になる上に、教材研究の歴史も浅いので、授業の準備段階としての発問研究も一定した方式が成り立っていない。また、これまでの義務教育（小学校）の国語教育研究の方式や成果を応用しがたい点もあると思われるのである。

そこで、中学・高校の国語の教材研究段階における発問は教室における発問の基礎ではあるが、授業の進行の都合等で用意した発問をすべて使用するわけでもないし、用意した発問に直接応答が返ってくるわけでもないところから、それを課題（問題）作成という表現に置き換えてみたいと思うのである。そうすると、教材研究段階における発問の研究は、課題作成という

ことになり、教材の表現内容とのつながりが深くなっていくことになろう。後期中等教育の国語教育は、こういう側面から考察していくことも、望まれるのではないかと考えている。

戦後の国語教育の指針であり、規範である「学習指導要領」の記述は、小学校の場合、重点目標的な学年配列の行き方であるのに対して、中学の場合、学年としての諸特徴を記述するようになり、高校の場合は、科目としての特性を大綱的に記述されるようになっているのである。高校になると、指導要領の記述と教材及び教材を使った授業とのへだたりが大きくなっていく様態を示しているのである。指導要領の目標が価値目標か技能目標のいずれかという論は別にしても、内容の記述の仕方が、言語活動の四つの領域によっているということが、高校の場合、科目の特性を示す記述方式と相俟って、先のへだたりをより複雑化していると考えられないであろうか。伝統的な国語教育の研究は、そういう指針や規範に相当するものに沿った研究であるものが多く、小学校の場合はそれが適切であるのは、指導要領の記述にその一端をみるところである。

ところが、中学から高校にかけての国語教育の研究は、そういう行き方では間然するところがでるといえるが正しく、教材研究を例にとっても、種々複雑な教材観が入り込む余地があり、課題作成する場合にも多くの観点が成り立ちうるのである。こうして考えてくると、適正な教材観の確立が先決問題として浮かび上がってくるのであり、個々の教材研究も教材観の確立の方向で深められねばならず、教師その人の教養や考え方を高める側面が一層重要になってくるのである。

教材研究を課題作成と置き換えることの以前に、なしておくべき研究が多々であると思われる。

7. 授業研究という側面

言語教育学叢書の第一期第4巻「言語教育と関連諸科学(2)」昭和45年文化評論出版、の中の杉山明男氏「教育方法学」の207頁に、

授業研究も、現在では、各方面からのアプローチが行なわれており、一定した法則が考えられるという段階には立ちいたっていない。たとえば、教材の質にかかわって研究をすすめていく立場、子どもの認識の発達のすじみちに即して授業を組織化していくという立場、などさまざまな立場があり、方法論も一定していない。しかし、これまで、経験的な立場からのみ追求されてきた授業を客観的な記録を作り、その記録を中心として分析していくという方法論は、ほぼ共通している……

と、授業研究について記されている。そうして、教授

の過程という立場から考えた場合に、「授業研究入門」昭和40年明治図書63頁で、砂沢喜代次氏が次のように述べられている。

いま発問を中心としてみた場合、一時間の授業のなかで、教師がどんな内容の発問を、どんな形で、しかもどんな順序ですればよいかということは、そのまま教材提示の構造に結びつくわけであり、同時に授業全体の構造にかかわっているのである。

と、発問は授業研究の手段として重要視されているのである。(授業研究は、教育方法学の理論構築の一つの突破口をきり開いたと見ることができる。前記「教育方法学」の207頁参照。)

また、明治図書の「国語教育No.139」昭和45年5月号の「発問の原則」の中で、小川正氏は次のように述べている。

個々の教師がどのような授業を実現しようとしているか、その文脈のなかで発問の機能を明らかにし、発問の原則を打ち立ててゆかなければならない。ということは、かりに、導き出された発問の原則も、個々の教師の授業観の変革なくしては活用できないことを意味しよう。

と、授業研究における発問の問題点を指摘されている。同時に、国語科にあっては、言語の学習指導の面と発問とがかかわりあってくるので、授業研究の手段または授業の文脈中心にのみ発問を考えることができないのは、聞き話す領域の学習指導と発問との関連のところで述べたとおりである。

授業研究という側面における発問は、前に述べた狭義の発問に相当するようで、教科の枠を越えた領域の一般性を目指すようであり、それをふたたび国語科の授業に利用するという方向で、考えていく必要を感じている。

8. 難易度と好悪の問題

前項と前々項で、発問に関する教授者側の問題について述べてきた。この項では、学習者が発問に対してどう対応するかという面に触れてみたい。

まず、発問に対する応答の難易の度合いが問題となろう。それには当然、発問内容の程度の高低ということが、学習進度との関係で問題となるわけで、能力別指導や個別指導が考えられなければならなくなる時がある。これらの具体的な事柄について述べるのではなく、いま、具体的な事柄から抽象できる基礎的で応用性のある事項について考えてみようとしている。そうしたねらいのもとに、この紀要に掲載した「発問についての調査研究事例」を試みてみた。即ち、発問の形式面から、学習難易度を軸にして、発問のいくつかの類型を見い出してみようとしたのである。学習内容と

は別に、学習の形式における難易が考えられてよいと考えている。

その結果は、別稿にして掲載したとおりであるが、大きく分けると、

1. 中学一難，高校一難
2. 中学一易，高校一易
3. 中学一難，高校一易
4. 中学一易，高校一難

の四つの発問に類別できそうで、それぞれについての特性も指摘できようが、調査数も少ないので今回は省略しておく。ただ、このように発問に対して答えやすいか答えにくいかなという点に焦点を絞って考察することから、そういう研究からも新しい成果が生まれるかも知れないと感じていることを付け加えておきたい。

次に、ある発問に答えることの難易と、その発問に答えることが好きか嫌いかなということは相関がないという問題がある。これについては未調査であるが、答えやすい発問だからといって、それがそのまま好きな発問とはいえないのであり、難しい発問の方を好む場合も多いのは、よく経験するところである。換言すると、学習者の心理や感情は発問の難易とは別に発現するのであり、学習者の心理や感情に対する理解とそれに応ずる発問という面からの考察が課題となってくるのである。その面から、発問の類別を次のように試みてみたが、1から順に好から悪へという仮説である。

1. 学習者の体験や経験に基づいた発問
2. 学習者の現在の思考や感想についての発問
3. 文章表現の形式的なことについての発問
4. 文章表現の内容的事項に関する発問
5. 言語文化的事項についての発問
6. 学習者の言語活動や言語に関する訓練をねらいとする発問

むしろ、学習者の発達段階によって変化があるし、発問内容の程度によっての変動もあろうから、それらも含めての課題と考えている。

さらに、指導者と学習者との位置関係の問題がある。指導者も学習者の一員となって発問する場合と指導者としての位置を確立して発問する場合とが考えられよう。俗に、前者の行き方をよしとする空気があるが、広く考えれば、前者も後者に包含されなければならない性質の事柄であろう。しかして、発問は指導者の側に属する問題であり、難易の面から把握しやすいのに比し、好悪の面からの把握は困難であり、学習者そのものの理解が先になるのである。

9. 判断の基準のあり方

発問がよい発問であるか悪い発問であるかの判断

は、最終的には発問者自身で行なわれるわけだが、その際の基準をどこに求めたらよいかということとは簡単なようだが、実に大きな問題であるといえよう。一つ一つの発問を取り上げ、表面的によい悪いを決める行き方も、授業の流れの中の役割りにより判断する行き方も何が不十分なものを感じさせるのである。また、生徒の応答の状況とか参観者等の主観による判断とかの、いわば外的条件を主とした判定も参考にはなるが信を置きがたい感じが残るのである。

そこで、判断の基準のあり方としては、学習指導のねらいが十分に生かされたかどうかという効果を客観的に測定するのがよいということになる。ところが、教育的効果を測定することは困難である上に、それを短期に行なうことは不可能に近いといえるのである。不可能に近い方法によることは、毎授業を考えると現実的でない。現実的な方法として、学習指導のねらいが発問に生かされているかどうかという基準で判断しておくしかないと考えている。学習指導のねらい即発問のねらいとして、そのねらいのよし悪しを問題とするのが実際的な方法となってくるのである。

ということは、教材の内容の理解と指導という教材観とのつながりや国語教育観とのつながりの上で発問を問題にするということにもなるのである。教材観や国語教育観は徐々に形成されていく性質のものであるが、国語科の場合、それらが非常に多様であるということ、従って、一面観にとらわれないよう常に留意していく必要がある点で特色が見られるのである。こう考えてくると、中学・高校の国語における発問のよし悪しの判断は、国語教育の本質と直結してくるのであり、中庸で建設的な国語教育観の形成を前提としているということができよう。

その上でなければ、発問のよし悪しの本当の判断はできないと思われるのだが、現実には安易な判断がなされ、それに感わされる場面が多いように見受けられるのである。考えるべき課題として、よい教材観・国語教育観とは何で、どう形成したらよいかということをも明確にするよう実践研究を進める必要があるということに行き着くのである。

10. 発問・指示から説明・説得まで

教師の側の能動的な学習指導の働きは、「発問」「指示」によって示されるが、中等教育の国語において、生徒の主体的な学習指導を助長することを直接の目標として、教師が行なう「説明」「説得」の働きも軽視することができないと考えている。発問・指示と説明・説得とは、相手に対する働きかけの上で対照的な要素を持っており、発問の理解もそうした要素の理解があって始めて完全なものとなると思われるので

ある。

説明・説得について、上甲幹一氏は「話しかたの技術と国語教育——報告・説明・説得の場合——」国文学解釈と教材の研究昭和37年1月臨時号、で次のように述べられている。

「報告」は一応の理解をめざし、「説明」は全体的理解をめざし、「説得」は全人間的理解をめざすものと言ってよい。

また、国語学辞典の記述（大久保忠利氏）は次のようである。

説明——ある事からについて、そのことについてよく知っている人が、知らない人、わからない人に理解させるように実物・模型・図解などを操作して話す言語行動で、聞き手の理解・納得をもって終る。
説得——説明と重複する点もあるが、ある問題について、特に聞き手が反動的または無関心的態度を取ってくる場合、話し手がその信念を固め、話術を發揮して、その態度・意見を話し手と同じものに変えさせるための言語行動。

以上、少ない例だが、話し手と聞き手は対等な関係に立ち、聞き手に説明し、聞き手を説得していく言語技術が生かされる場面も多いと思われる。特に、社会生活において必要な技術だが、それを国語の学習指導の効果を高めるために応用していく工夫をしてみたいと考えている。

発問・指示が、常に教師から生徒へ傾斜する形で働きかける言語技術であるということ、その意味で教育の場において重要な意義を持つわけだが、それに対して、説明・説得は教師と生徒が対等な立場に近い場において發揮される指導技術と考えることができよう。

後期中等教育の国語教育における説明・説得の方法の解明を課題の一つとしている理由がここにあり、しかも実際の授業でもよく使用されているのである。（聞き話す領域の学習指導内容としての「説明・説得」の問題もあるが、それは除外する。また、生徒の応答がないという点では、教師の側からの一方通行的な「指示」に似通っているといえよう。しかし、一方通行だからといって、生徒に考えさせる活動をさせないわけではなく、「説明・説得」の活用の方は、高校にあっては特に広いのである。

言語技術の問題として、発問・指示から説明・説得までの四つに区分して整理しておくことが、発問をより明確にすることになるので以上のように述べたのである。ところで、技術の問題の以前に技術を生かす心のあり方の問題があるのは言うまでもない。古田弘氏は「国語教育のための国語講座6 談話と文章の理論と教育」昭和33年朝倉書店、の中の「談話の形態（教師の言語生活）」で、次のように述べている。

現実生活にはどうしてもうとくなりやすい教師は、知言にも至りがたく、心も、事に当ると動きやすい。ここ謙虚に自らを反省して、その限界を知り、児童生徒には、教えるというよりも、自分が他から学び、いまだその境地に至らぬとしても、自分の心の底から打たれた事実について語ってやるというようにして、共に学ぼうという態度をとる事が必要である。

この引用をもって、結びとする。

（付記）紙面の制約があり、骨組みだけの記述となっている。