

## 道徳科授業の深い学びの実現

### —補助発問「問い返し」や「ゆさぶり」に着目して—

那覇市立真和志小学校 眞榮城 善之介

キーワード：問い返し、ゆさぶり、深い学び

#### はじめに

道徳科において深い学びを実現するために、中心発問の質はもとより、中心発問後の「補助発問」が重要だと言われている。それは中心発問の意図が、授業者の思い通りに子どもに受け止められない場合に軌道修正を図るためや、問い返しによって理由を丁寧に引き出したり、ゆさぶりによって葛藤状況に追い込んだりしてより深く考えるためである。すなわち授業者は、発問に対する子どもの理解具合を瞬時に判断し、授業を調整する必要に迫られる。

しかしこうした補助発問、いわゆる「問い返し」や「ゆさぶり」には多くの教師が難しさを感じているのではないだろうか。また、こうした発問が実際の授業でどのように生かされどのように深い学びと関連するのか、具体的に検証する必要もあるのではないか。そこで本稿では、まず補助発問「問い返し」や「ゆさぶり」の意味や意義について改めて整理し、二つの実践事例を用いて道徳科における深い学びへの効果を検証する。一つ目の実践事例は令和2年12月、若手教員と共同研究した授業実践である。本実践は日本道徳教育方法学会設立25周年記念事業によって制作されたDVDアーカイブに収録されている。二つ目の実践事例は、その後も本テーマに基づいて継続研究した筆者自身の授業実践である。そして最後に道徳科授業の深い学びに向けた提言を通して、多くの教師が自己の授業をふり返る契機となり、明日からの実践の参考になれば本望である。

#### 1. よい補助発問とは何か

そもそも補助発問とは何か。坂本哲彦は次のようにまとめている。

基本発問や中心発問を効果的に行うために、それらの発問の前に問いかけて、理解や興味・関心を高め基本発問につなぐ発問も補助発問であるが、一般には、基本発問や中心発問の後に、さらに児童生徒の考えを深め、道徳的価値の理解や自己（人間として）の生き方についての考えを深めるために行う発問のことを補助発問ということが多い<sup>1)</sup>。

坂本の述べるように、補助発問の役割には大きく二つあると考えられる。

一つは授業の山場となる中心発問へ向けて、授業者の意図した方向へと子どもの思考を導くために行う“授業を組み立てる”という役割。

二つ目は子どもの反応に対し、“中心発問の意図をより明確化”したり、“理由を丁寧に引き出し発言の真意を確かめたりする”という、いわゆる「問い返し」と呼ばれる役割と、半ば自己の価値観のみで判断していた思考に対して“葛藤を促し多面的・多角的な視点を持たせ自己の価値観を見直す”といった、いわゆる「ゆさぶり」の役割である。

つまり授業を組み立てるための「進行役」や「つなぎ役」を務める発問と、考えを深めるための「引き立て役」となる発問が授業の中には存在し、特に後者が深い学びの鍵となる。

ただし中心発問の引き立て役となる補助発問「問い返し」や「ゆさぶり」は、子どもの発言の意味を理解しながら聞くということが前提である。そうでないとその場に応じた的確な「問い返し」や「ゆさぶり」ができないからである。語弊を恐れず述べるなら、授業者が授業を思い描いたように進めようとするあまり、子どもから欲しい言葉を引き出したために繰り返す「問い返し」は、これまで述べてきた深い学びの実現のための「問い返し」とは違う。島恒生は授業には質の高い「問い」が必要であり、質の高い問いとそうでない問いについて次のように述べている。

例えば、教師からの「自分たちが頑張ることが、どうして本当の優しさなの？」といった問い掛けに、子どもたちが「えっ？」と考え込む「？」が生まれる問いです。もちろん、「自分たちが頑張ることが、どうして…」の問い掛けが、子どもの中から出れば、もっと素晴らしいでしょう。要は、「なぜ」「どうして」といった「？」が、子どもたちの思考を深めるのです。

ただし、教師に向かう「??」は、要注意です。教師がどんどん質問するものだから、そのうちに子どもたちが、(先生は一体何を尋ねているの?) (何を答えてほしいの?) と、「??」が教師に向く授業です<sup>2)</sup>。(二重線は筆者)

つまり、二重線のように教師の言って欲しい言葉を当てる答え当てクイズのような「問い返し」は質が低く、下線のように子どもの思考に疑問が生じるような問いは質が高いということである。また、松本陽一は、「問い返し」や「ゆりぶり」といった発問について、「齋藤喜博はこれらを単なる発問のパターンの形式的な分類として用いたのではなく、授業展開の中核になるものとしてとらえ、具体的な授業での事実<sup>3)</sup>に即して使い分けている。」と述べており、さらに、「子どもの発言をただ形式的にくり返すような進め方では、授業はだらけてしまう。問い返しはこれとは逆に、授業に緊張関係をつくり出す契機となるものでなければならない。」とも述べている<sup>3)</sup>。(下線は筆者)

このように「問い返し」や「ゆさぶり」は単に中心発問を支えるだけではなく、中心発問によって動き出した思考をより深く紡ぎ出す重要な役割を担う発問（授業の中核）なのである。ただしそれはあくまで深い学びを実現するための手段であり目的になってはならない。子どもの発言やその意図を無視した形式的な「問い返し」や「ゆさぶり」は、授業をだらけさせてしまうだけで、本質的な問いや思考が生まれないのである。質の高い「問い返し」や「ゆさぶり」によって自己の発言を追求されると、子どもは突発的に思いつきを口走ることが減りより考えて発言するようになるだろう。さらにそれらが日常的に行えていれば、島の言う子ども同士でそうしたお尋ねをし合う関係性が築かれることも期待される。次項では、こうした「問い返し」や「ゆさぶり」の発問によって、授業の中でどのように子どもが思考し深い学びが実現されたのか、実際の授業のねらいと逐語をもとに分析する。

## 2. 「問い返し」と「ゆさぶり」を生かした授業の実際

### (1) 実践事例①

授業者は当時教員採用4年目で、離島のK小学校へ赴任して1年目の若手教員である。当校では当時筆者が校内研究主任を務め「互いに伝え合い、深い学びを追求する子どもの育成～『特別の教科 道徳』における、よりよく考え対話する授業を通して～」と題して研究を推進していた。

当校の教師らの課題の一つに「授業中の子どものつぶやきをひろってつなげることができない。」「思考を深め学びの質を高める発問の工夫が乏しい。」というのがあったため、子どもの

道徳科授業の深い学びの実現  
—補助発問「問い返し」や「ゆさぶり」に着目して—

声をよく聞き、教師主導ではなくあくまでも子どもの発言を生かして互いの考えをつなげ、子どもが主体となる授業を意識することを念頭に、教師のファシリテートや「問い返し」、「ゆさぶり」の発問を通して思考を促すことを研究の方向性として共有した。以下、授業内容の概要である。

学 級	K 小学校 5 年生 (児童数 12 人)
授 業 日	令和 2 年 12 月 11 日
授 業 者	菅間伸也教諭 (学級担任)
教 材 名	「日本の『まんがの神様』」(『新・みんなの道徳 5』学研)
内容項目	個性の伸長
教材の概要	「鉄腕アトム」など数多くの人気まんがを描いた手塚治虫は、小さい頃いじめを受けていたが、自宅にあるたくさんの漫画を友達に読ませることで一躍人気者となる。そして自らも漫画を描くとクラスで回し読みされるほど人気となった。授業中に読み回されていた漫画が担任に没収され職員室へ呼ばれた手塚は、怒られることを覚悟していたが予想に反して先生から漫画を褒められ、これからも描くよう薦められた。
ねらい	手塚治虫が日本の「まんがの神様」と呼ばれるようになった理由を考える活動を通して、長所を持つ事は自分の強みとなることを知り、さらにその長所を伸ばそうとする事で将来への可能性が広がることに気付き、長所を伸ばそうとする態度を育てる。
教材研究と教師の考え	<p>「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」では、内容項目の指導の観点の中で、高学年において「個性の伸長」を指導する際「自分の特徴を知って、<u>短所を改め長所を伸ばすこと</u>。」とある<sup>4)</sup>。(下線は筆者)</p> <p>教材研究を重ねる段階で、授業者は下線部分について授業の中でどう取り入れていくか悩んでいた。なぜなら本教材の中では、短所を改めることに着眼するような記述がなかったからである。長所に気付きその良さを伸ばすことに特化した授業展開だけでいいのか、それとも教材から離れ短所のことも発問によって考えさせた方がいいのか、どちらのパターンも考慮しながら、共に教材研究をしていた。結局、授業者は教材の内容を重視し、本時ではあえて短所に触れることはしないことにした。そして以下二つのポイントを重点的に授業展開を組み立てた。</p> <p>一つ目は、中心発問をさらに掘り下げするための「問い返し」や「ゆさぶり」によって子どもの思考を促し、多面的・多角的な視点に気付かせたり、言葉を引き出したりする。そのため幾つもの子どもの反応を予想し、ゆさぶりの発問や思考を深めるような発問を設定した。</p> <p>二つ目は、対話を重視し子ども同士や全体での対話を促進するため教師はファシリテーションに努めることである。あくまでも子どもが自ら考え気付くことを重視し、教師が教え込まないように意識して取り組むためである。そのため授業者は極力子どもの発言をそのまま板書し、構造的に板書することで思考の整理や活性化を図った。</p>
授業の実際 (問い返)	<p>T : どうして手塚治虫は日本の「まんがの神様」と呼ばれるまでの存在になったのか。</p> <p>A 児 : たくさんファンがいて、いろんな人が認めてくれたから。</p>

<p>しを駆使して子どもものの発言の差異に気付かせ多面的な視点に迫る。）</p>	<p>B児：多分おもしろい漫画をたくさん<u>作ったから</u>だと思います。（作り手の視点）                  C児：たくさんの人が「<u>見たから</u>」だと思います。（読者の視点）                  T：（「作った」と「見た」）ここがちょっと違う？（考えの確認）                  T：どう違うの？（<b>差異を追求する問い返し①</b>）                  C児：……。 （自分の考えをうまく言葉にできないでいる。）</p> <p>授業者はC児が発言した意図には「作り手（手塚本人）」の視点と、「読者（周囲の人達）」の視点のちがいを指摘していることについて理解したが、問い返し①に対してC児本人がうまく説明できずに全体へ共有できなかったことで、次のように問い返しをする。ただしこの場合の「問い返し」は、発言者の真意を引き出すために発言者本人へ直接問い返すのではなく、全体へ共有するために発した「問い返し」である。</p> <p>T：他に「視点」違う人いる？ 全部一緒？（<b>全体へ問う具体的に迫る問い返し②</b>）                  D児：想像力が豊かなおかげで、いろんなキャラクターを思いつき<u>それを描いたから</u>。                  T：どうかな、視点違う？                  E児：自分からの視点……。 （D児の発言は作り手の視点であることに気付く。）                  T：自分の（とは）？                  E児：（手塚）治虫からの目線。                  T：治虫からの目線。意味分かる？治虫からの目線。                  じゃあ、他は誰からの目線なの？（<b>具体的に迫る問い返し③</b>）                  Cn：周りからの目線。                  T：何が違うのこの二つ。治虫と周りって。（<b>分けて比べる問い返し④</b>）                  （中略）                  T：（みんなの意見では）「面白い漫画を作ったり」「面白いキャラクターを作ったり」したから、まんがの神様になれた……という風になっているさ、でもF児さんは「他にもあるかもしれない。」って言ったよね。                  他にじゃあ何があるの？（<b>意見をさらに掘り下げて考える問い返し⑤</b>）</p>
<p>授業の実際                  （ゆさぶりの発問を通して思考を促し深い学びにせまる。）</p>	<p>授業も終盤にさしかかり、幼少期の手塚治虫は周囲の評価によって自分の才能に気付いたという展開になった。そしてそれが自信や誇りとなり、さらに腕を磨くきっかけとなったということで話し合いは進んでいった。そこで授業者は「自分には何の取り柄もない」と思っている子どもが多いクラスの実態を踏まえ、自分達にだって何かしらの長所がありそれは周りが知っていることを示唆した。するとG児は「字がととてもきれいだ」や「図工は何をさせても上手」などの声が挙がった。誰もが認めるG児の長所をモデルケースにして、自我関与させながら学習はさらに深まりを見せていった。</p> <p>T：（G児さんは）何で版画とかさ、おうち持って帰って頑張ろうって思えるの？                  F児：ああそれはある。たしかに。（版画とか）めっちゃやる気出ない。                  G児：楽しいから。                  Cn：ああ（共感の声）。                  T：そういうの（楽しいからやっている）ってみんなもある？                  H児：部活。</p>

<p>T : 部活とか、G児の版画とか、手塚治虫の漫画とかって、やらなくなったら困る？（ゆさぶりの発問）</p> <p>Cn : 困るわけではない。</p> <p>T : じゃあなんでやるの？（矛盾を追及し思考を促す問い返し）</p> <p>F児 : おもしろいから。</p> <p>B児 : やりがいがあるから。</p> <p>授業者はG児の得意な版画（好きでやっていること）や、部活、手塚治虫の漫画などについて「やらなくなったら困るか。」とゆさぶりをかけた。子どもは口をそろえ「困るわけではない。」と即答するが、間髪入れず「じゃあなぜやるの。」と問い返した。</p> <p>子どもは「おもしろいから。」や「やりがいがあるから。」などの理由を挙げ、そうしてやり続けた結果「うれしくなる。」ことに触れ、自分の個性（または長所）を生かして頑張っていることが、何につながっていくのか考えることができた。さらにF児がやり続けることで「どんどん上達していく。」と発言したのを聴いて、B児が「人生が上達していく。」とつなげた。</p> <p>こうした一連のやりとりを聞くだけでも、子どもは十分にねらいに到達していると思われる。しかし授業者は「これ（個性や長所）を伸ばしていけば、手塚治虫のようになれるかな。」とさらに問いかけた。この発問は元々「長所」から「短所」について見方・考え方を切り替えさせるために設定した発問である。事前の教材研究では、教材に「短所」に関して思考する叙述がないことから強引には「短所」について引き出すことはしないと確認していたのだが、授業の様子から授業者は必要性を感じ発問する選択をしたのである。</p> <p>授業の残り時間を考慮すると、これまで長所を伸ばすことの良さに特化して考えてきたがために思考の転換までに時間を要するのではないかと危惧したが、B児が「悪いところも直さないと・・・。」と発言したことで、高学年の内容項目にある「短所を改め」の部分にも着眼できた。教材研究を通して授業者が発問の工夫にこだわり、授業を柔軟に見とって実現した子どもがねらい以上の学び（深い学び）を実現した場面だった。</p>
---

このように実際の授業の場面において、教師が意見の差異に気付かせるために行う問い返しや、疑問を全体に投げかける問い返し、また具体的に迫る問い返しや真意を引き出す問い返しを駆使して話し合いを展開したり、ゆさぶりの発問で矛盾を追及し思考を促したりすることによってねらい以上の学びに到達できたことは、補助発問「問い返し」や「ゆさぶり」が効果的に働いたと言えるのではないだろうか。

## (2) 実践事例②

次は筆者自身が実践した授業を紹介する。本授業は令和4年4月にM小学校5学年の学級にて行った全職員参観の校内研究授業である。学級は本年度より採用の初任者が担任を務める学級である。本校は校内研究で「道徳教育の充実」を掲げており、本年度より赴任し校内研究主任を務める筆者は、まず全学級担任の道徳授業改善を図るためあえて初任者学級にて提案授業を行った。提案授業のテーマは「補助発問『問い返し』と『ゆさぶり』を生かした深い学びのある授業」である。以下授業内容の概要を記す。

学 級	M 小学校5年生（児童数28人）
授 業 日	令和4年4月21日
授 業 者	眞榮城善之介教諭（授業改善リーダー兼校内研究主任）
教 材 名	「ぬぎすてられたくつ」（『新・みんなの道徳5』学研）
内容項目	節度・節制
教材の概要	いつも靴を並べない主人公が父親から注意され、学校でも生活目標で同じようなことを指摘されうんざりしている中、ある日の休み時間急いで運動場へ向かった時に1年生と廊下でぶつかってしまう。そしてその日の帰り、家で何気なく自分の脱いだ靴をふり返り、相変わらず脱ぎ捨てられた靴をきちんと並べてみた。それ以来、不思議と自然に靴を並べるようになり、父親からも褒められるようになったという話である。
ねらい	靴を並べることと、廊下で走って人とぶつかることとの関係性について考え議論することを通して、節度・節制のある行動や生活習慣を身につけることによって自他の安全や健康を守れることに気付き、自己の生活を見直し進んで改善しようとする態度を育てる。
教材研究と教師の考え	<p>高学年は自己を客観的に見ることができるようになってくる。今の自分は何ができて、何ができないのか、また、他者と比べて自分はどうなのか等、自分の立ち位置も気になり始める。そして、いけないとわかっているにもかかわらず流されたり後先考えずに行動したりするなど、自分の弱さに負けてしまうこともある。しかし、やればできると自己を肯定的に捉え、他者の誘惑や自分の弱さに負けず自己を律することができれば、よりよい選択や行動をとることができるはずである。すなわち、行き過ぎた行動や不適切、不摂生な行動を抑制し、何事も程よくできる「節度・節制」のある生活である。</p> <p>具体的に高学年における節度・節制のある生活とは、自他の健康・安全に気を配り、基本的な生活習慣の意義を理解して習慣化することであろう。そのためにもまず自己の生活をふり返り客観的に見直すことが求められるだろう。</p>
ねらいとする道徳的価値への追求の見直し	<p>筆者は毎時指導略案作成時に、深い学びを意識して「ねらいとする価値への追求の見直し」を立てている（図-1）。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>I 想定される授業前の子どもの価値の自覚</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・（靴が並んでいないと）だらしががない。みっともない。 ・並んでいる方がきっちりして見える。</li> <li>・だらしないとその他のことまでだらしくなる。 ・だらしないと怒られる。</li> </ul> </div> <div style="text-align: center; margin: 5px 0;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>II 教材を通して改めて確かめたい、一般的な価値の自覚</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・靴を並べるようになると心が清々しい気持ちになる。家族も喜ぶ。自分も気持ちよくなる。</li> </ul> </div> <div style="text-align: center; margin: 5px 0;">↓</div> <div style="border: 3px double black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>III さらに深めたい子どもの考え</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・靴をそろえない自分はいつも慌てていたり、雑だったりした。靴をそろえる自分はゆとりをもって行動できるようになった。結果的に、自分の健康や安全、他の人の安全にも気を配れるようになる。</li> </ul> </div>

図-1 ねらいとする価値への追求の見直し

授業の  
 実際  
 (あらかじめ想定  
 できる問い返しや  
 ゆさぶりの発問を通  
 して思考を促し深い  
 学びにせまる。)

子どもは靴が「そろっていない」より「そろっている」方がいいことは知っている。そうであれば「なぜ靴をならべないのか。」という問い返しの発問が設定できる(図-2 板書枠①)。

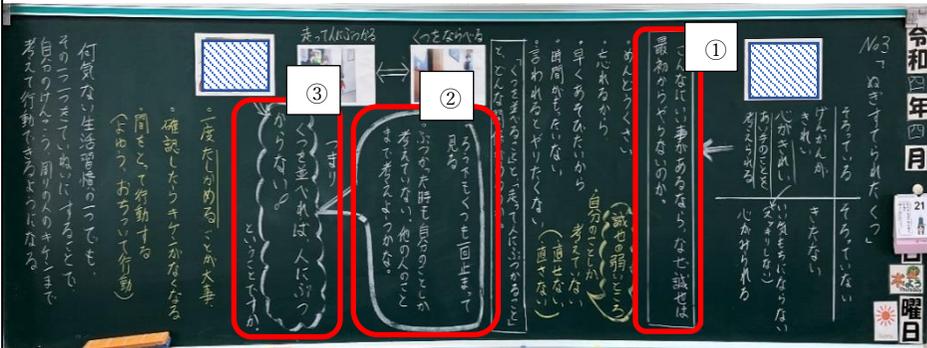


図-2 実際の板書・設定されていた「問い返し」と「ゆさぶり」

すると子どもから「面倒くさいから」「忘れてしまう」「言われるとやりたくない」などの理由が挙がった。ここでは、「(いいと) 分かっているおきになりになってしまう。」という、人間の墮落さについて人間理解に迫った。

そして中心発問『靴を並べること』と『廊下を走って人にぶつかること』と、どんな関係があるのか。」を問いかけ、板書枠②の考えを引き出した。

A 児：廊下も靴も、一回止まって見ることが大事。

B 児：1年生にぶつかった時も自分のことしか考えていない。早く遊びたいとか、せっかくの休み時間が…みたいな。だから他の人のことまで考えようかな…みたいな。

実は教材研究の段階でこうした思考に行き着くことは想定済みであり、特にA児の発言のような「解答らしき意見」が表出されれば授業は終着したかに見える。そこで授業者は中心発問で思考したことをさらに掘り下げるために、あらかじめ用意したゆさぶりの発問を投げかけた。

T：つまり「きちんと靴を並べれば、もう人にはぶつからない。」ということなんだね。じゃあ明日から本校もみんな靴を並べれば、誰も廊下でぶつからなくなるね。(板書枠③)

すると子どもは「そういうことではない。」と反応を見せたので、それではどうということなのかと改めて考えるよう促した。

C児：靴を並べたから誰かとぶつからなくなるわけじゃなくて…、靴を並べるということは、えっと…。

D児：一回確かめるとことですよ。

T：何を？

D児：靴が並んでいるかどうか、誰も走ってこないかとか。

F児：確認できればぶつからないから危険もなくなるし、けがもなくなる。

	<p>T：つまりどういうことですか。</p> <p>F児：余裕のある生活をするってこと。余裕っていうか、落ち着いて行動するみたいなの。</p> <p>T：靴を脱いだ時も、廊下の曲がり角でも一呼吸おいて「間」をとってゆとりが大切ってことね。</p> <p>そうして授業は、単に「靴をならべよう。」とか「廊下を走らないでおこう。」という生活目標の確認ではなく、この二つに共通していること、つまり節度・節制のある行動に目を向け自己の生活を振り返ることが学びのポイントであることに気付くことができた。そうしてそこから節度・節制のある行動や生活習慣を身につけることによって自他の安全や健康を守れることまで思考を深め、自己の生活を見直し進んで改善しようとする態度を育てるといふねらいに迫れた。</p>
--	--

このように、予め子どもの反応（発言）を予想しその発言に対する「問い返し」や「ゆさぶり」をねらいに沿って思考するよう設定しておくことは可能である。また、実践事例①のように、子どもの発言から臨機応変に問い返したりゆさぶったりして、学びを深めることも可能である。肝要なのはどちらがよいかではなく、どちらも「問い返し」や「ゆさぶり」の意味や意義を十分に理解し、深い学びの実現に向けて活用しているという点である。両実践事例ともに授業のねらいが明確だからこそ、授業者の頭の中には授業の核となる場面や終着点があり、子どもの矛盾や曖昧な発言に瞬時に反応することができるのである。

### 3. 「問い返し」や「ゆさぶり」の発問を意識した教師たちの変容

事例①で紹介したK小学校の菅間教諭の他、ほぼ毎週授業観察やリフレクションを行い共に共同研究を積み重ねてきた中堅と若手教諭の2名、そして事例②のM小学校でも重点的に授業づくりや授業観察に関わった中堅と若手教諭の3名から「問い返し」や「ゆさぶり」を意識した授業づくり・授業展開について振り返りアンケートを実施した（以下原文）。

- 問い返しやゆさぶりは必要。当たり前のことを聞いては、ゆさぶれず、児童の中で新しい見地へいかない。だからこそ、ゆさぶりや問い返しでは、通常の発問よりも難しいなと感じた。また、問い返しをうまく活用すると、内容項目がずれてきたなと感じたときに軌道修正しやすいかなと思う。（K小・若手教諭）
- これまでは「なんでこんなわかりきったことを、こんなに時間かけてやるのか」「教材を一度、読んだらネタバレしておもしろくないじゃないか」と思っていたが、「問い返し」や「ゆさぶり」を意識することで、子ども達の考えもより深まっていくのかなと感じました。考えが変わったり、一周まわって、同じ考えになることが大事だと思いました。（K小・若手教諭）
- 道徳の授業で、児童も教師も「問い返し」や「ゆさぶり」の仕方を鍛えれば他教科にも生きてくる。国語や算数の授業でも「例えば…」「つまり…」「でも…」と低学年の児童でも思考したり、言語化したりすることができるようになる。（K小・中堅教諭）

○教材研究をしっかりと出来れば児童の反応が予想でき、意味のある「問い返し」ができる。「ゆさぶり」に関しては、一問一答で終わってしまうことがあるので、まだまだ勉強不足だと感じる。その「ゆさぶり」から新たな疑問が生まれ、児童に話し合いたいと思わせるような問いかけができることが理想である。(M小・若手教諭)

○「問い返し」や「ゆさぶり」については、教師の明確な指導観のもと意図的に追求することで道徳的価値を気づかせたり、深めたりできる手段だと思えます。(M小・若手教諭)

○ねらいに向けて、発問と問い返しの中で、児童の考えが深まるように授業を考える際に様々な問い返しを用意する必要性を感じた。また、児童の発言や思考の流れに応じた投げかけが大事だと感じた。(M小・中堅教諭)

振り返りの内容から、概ね「問い返し」や「ゆさぶり」の効果や必要性について実感しているようである。中には、他教科でも有効な発問の仕方であることや、ねらいと児童の考えにズレが生じた際に軌道修正しやすいと答えた教師もいた。

また、K小学校では「問い返し」や「ゆさぶり」の発問について、全校児童54人を対象に年3回「先生は、授業の中で考えたくなるような、または一生懸命考えないといい考えが出せそうにない問いかけをしますか。」という質問紙調査を実施している(図-3)。

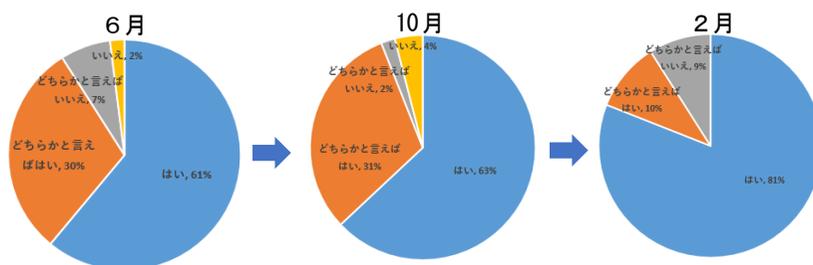


図-3 児童実態調査の結果

6月と2月を比較すると「はい」と回答した子どもが20%増加し、「いいえ」と回答した子どもは0%となった。全体でみてもおよそ90%の子どもが教師の発問によって思考を促されていると実感している。これらのことから「問い返し」や「ゆさぶり」を意識した授業が教師側の一方的な実感ではなく、子どもとの双方によってそう捉えられていることがわかる。

## おわりに

「問い返し」や「ゆさぶり」は、冒頭で述べた坂本の「道徳的価値の理解や自己(人間としての)生き方についての考えを深める」ことや、島の「子どもたちが『えっ?』と考え込む『?』が生まれる」こと、また斎藤喜博の言う「授業展開の中核」、「授業に緊張関係をつくり出す契機」となることが、二つの実践から見て取れた。こうした発問によって子どもの真意を引き出し、葛藤状況を生じさせ思考を促したりすることで、子どもはより考えることを迫られ深い学びが創り出されていく。ただしそれは、教師が授業をファシリテートし子どもの意見を紡ぎ、つないでいくことが重要である。なぜなら主体的に考え議論し、深い学びを実現するための「問い返し」や「ゆさぶり」なのであり、授業でこれらの補助発問をすることが目的ではないからである。

しかし依然として、「どうしたら補助発問(「問い返し」や「ゆさぶり」)の力量が高まるか。」や「問い返したりゆさぶったりするのは難しい。」と言う声が聞かれる。こうした質問や意見に関しては、これといったマニュアルはないと思っている。それでも強いて述べるなら、やはり「子どもの考えをよく聞くしかない。」と感じている。「よく聞く」とは、音声として聞くのではなく、発言する子どもの言わんとしていることは何かを理解しながら聞く、またはねらいや発問からズレがないか考えながら聞くという意味である。また、教材を十分に読み込み子どもの予想される反応等を考える教材研究は大前提である。

「授業において、教師は子どもに『答え』や『具体』を求めすぎていないか。また、授業改善において『How-to(どうやったらいいか)』を求めすぎていないか。まずは子どもがどう考えるか、なぜそうしたいのか、どうしてそう思うのかが大切ではないか。その上で子どもの視点からの授業改善や自分ごととして考えること、子ども自身が考えを深めていくことの大切さを踏まえ教師が働きかけていくことが重要だ。」これは、筆者の尊敬する先輩教師の言葉である。つまり、「教師が何をすれば子どもはどうなるのか。」ではなく、「子どもがどうだから、教師は何をするか(できるか)。」と、子ども主体の発想が大事であることを示唆している。補助発問は学びを深めるための補助的な役割に過ぎず、何のために補助発問をするのか自覚しなければならない。子どもに批判的思考を促す前に教師自身が子どもの声に耳を傾け批判的に思考することが求められる。そうして子どもの意見に「なぜ。」が生じれば、それは既に「問い返し」や「ゆさぶり」につながっているのではないだろうか。

## 注

- 1) 坂本哲彦「基本発問、中心発問、補助発問」、田沼茂紀編著『道徳科 重要用語辞典』明治図書出版、2021年、134-135頁。
- 2) 島恒生『納得と発見のある道徳科』日本文教出版、2020年、20頁。
- 3) 松本陽一「問い返し」、横須賀薫編『授業研究用語辞典』教育出版、1996年、99頁。
- 4) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』2018年、34-35頁。

## 謝辞

本稿をまとめるに当たり、菅間伸也氏に協力いただいたことを、ここに御礼申し上げます。