

社会科・公民科教育法 1 第10回

- **社会科教材研究(2)：「教科書から見つかる疑問」の調査結果の報告・相互評価**
- **授業デザイン論(1)：単元観と発問の機能**

今日の授業の目的共有

1. **グループごとの発表を聞き、問いと教材の本質的内容の関係を問い直すこと**
2. **自分の担当のプレゼンを堂々とこなし、聞き手を引き付けること。**
3. **単元観を書く意味を実感すること**
4. **授業時における発問の意義を問い直すこと**

今日の「振り返りジャーナル」 について

今日のテーマ(おすすめ)

第2回に実施した自分の模擬授業を
今なら、どうしたいか？

※もちろん、自分で問いを立ててもOKです。
感想もOKです。

今日の授業の目次

導入

フックトークの時間(8分)

【授業】

1. 【発表】各グループの発表・相互評価
 2. 【講義】冊子「学習指導案の書き方に関する考え方」について
 3. 【検討】単元観について
 4. 【検討】発問について
- ・振り返りジャーナルの時間

ブックトーク(今日は8分で)

1. 斉藤の本紹介(1分)
2. 期限までに発表者数名の本紹介内容に対して、**2名分を選んで感想レポートを提出してください(200字と**オススメ本**)**
3. 今週の「ブックトークの情報共有ネットワークの構築プリント」を配ります。

今日の斉藤の一冊

お休みします。。。

一日10分でも良いので読書が続けてみよう

発表者が読みたいと思う本を工夫して薦めるように

授業やいます

グループで発表する

○発表の方法・手順

1. 最初に該当する教科書のページについて、クラス全体で一読する時間をとります。(1分)
2. グループ発表はパワーポイントを使って行います。グループのメンバーが順番に、担当した「ぎもん・つっこみ」の内容と調査結果について、一人1分半程度ずつくらいで発表してもらいます。(1分半×人数分)
※発表時間を守って!
3. グループ発表が終わったら、聞き手はグループ全体の発表内容を評価します。(1分)

単元観について

教えるべき教育内容とは何か？を見極める。
(教材 = 教育内容ではない)

【方法1】

自分で教材研究して、その答えを見つける

【方法2】

他社の教科書と記述・構成を比較してみる。

【方法3】

学習指導要領の本文と解説文を読む。

教科書と学習指導要領を比較してみよう

以下の教科書ページと、学習指導要領の説明を読んで…

- ・「外国人労働者」「労働災害」は教えるべきだと思いますか？
- ・「ブラック企業」「ワーキングプア」は教えるべきだと思いますか？

1. 東京書籍「新しい社会 公民」132～135ページ

「労働者の意義と権利」「働きやすい職場を築くために」

2. 育鵬社「新しいみんなの公民」138～139、142～143ページ

「企業の権利と労働者の権利」「生活の格差と働く意義」

3. 中学校学習指導要領解説 社会編(平成29年)の抜粋

4. 中学校学習指導要領解説 社会編(平成20年)の抜粋

本当に教えるべきことは何なのか？

11

知っておく価値はあるが、
優先順位としてはやや低い

現時点において、これらのことを
知ること・することが重要である

ほとんどの記憶が消え去ってしまっても、
これだけは残っていてほしいと思う、
この授業で本当に教えたいこと

【永続的理解】

本の表紙
(授業時の
み)

「あれもこれも」ではなく、
本当に教えるべきことは何なのか？

ウィギンス&マクタイ
著：西岡加名恵訳
(2012)「理解をもたら
すカリキュラム設計」

発問について

発問研究の前提としての教材研究

資料1「教材研究か、発問研究か」

資料2「教材研究の前に素材研究を」

資料3「『理想状態(正解)』を把握する」

資料4「発問は自力で立案する」

教材研究の過程で、問いが見えてくることも多い

発問に関するいくつかの考え方

人の数だけ発問の考え方はあるのかもしれませんが。
例えば、

1. 有田和正の場合
2. 青柳慎一の場合
3. 加藤辰雄の場合
4. 野口芳宏の場合

共通するのは、一問一答的な問いは極力避け、
生徒の思考を促し、複数の意見が出るような
発問を目指す点

発問は「子どもと教材を出会わせる接点」

- 主発問の事例列挙（配布資料より）

【問いベースで作られた授業の実際】

- 学校現場での中学社会・地理の授業事例
- 学校現場での高校・公民科の実際の授業事例

→主発問の「唯一の正解」がなくても、
授業のねらいが達成されることはあい得る。

二つの志向性

①

- 知識のみを問う発問
- 答えが1つ



②

- 生徒の解釈を保障する発問
- 答えが多様

**②を軸にしつつ、
出来るだけ一問一答は避ける。
(もちろん必要な場合もあるが)**

答えが無い問いを問うていいのか？①

いまこの瞬間にも、世界のどこかで誰かが命を落としている。死が人間に運命づけられているかぎり、この事実はいふれたものなのかもしれない。しかし、この世界から退場してゆく命の中には、貧困が原因となって失われる命が数多含まれるとしたら、そのような判断は変更されなければならない。…(中略:齊藤)…このようなかたで世界が存在していることについて、先進国の豊かさを享受している者たちにはすくなくからめ責任があるのではないか。したがって、そのものたちは世界的貧困を解決する責めを負っているのではないか？(p.7.)

本の表紙
(授業時のみ)

馬淵浩二『貧困の倫理学』

答えが無い問いを問うていいのか？②

【問い】世界の飢餓を見過ごすことは罪悪なのか？



【問いを解くための先哲の理論・見方考え方】

- ・援助の救済モデル
- ・援助のカント主義
- ・加害としての貧困
- ・地球規模での格差原理
- ・生存権のための援助
- ・自由のための援助

でも、いずれの論も論争的

本の表紙
(授業時のみ)

馬淵浩二「貧困の倫理学」

答えが無い問いを問うていいのか？③

- 唯一の答えは無いが、教材研究をすれば、何種類かの答えらしき考え方(概念や見方)は用意できる。
- もちろん、どの解釈・理論を選んでも論争的になる。社会諸科学の領域で、そもそも「誰が見ても中立客観的な解釈」などあまり存在しない。
- 「(一見)答えの無い問い」を分析できる視点・フレーム・概念(見方・考え方)を教師が持っている必要がある。

つまり、教科書記述を文面通り鵜呑みにするのではなく、その奥にある意味・視点を読み解こうとするような、批判的・主体的な教材研究が必要になる。

主発問の予想解答とはなにか？

主発問を提示

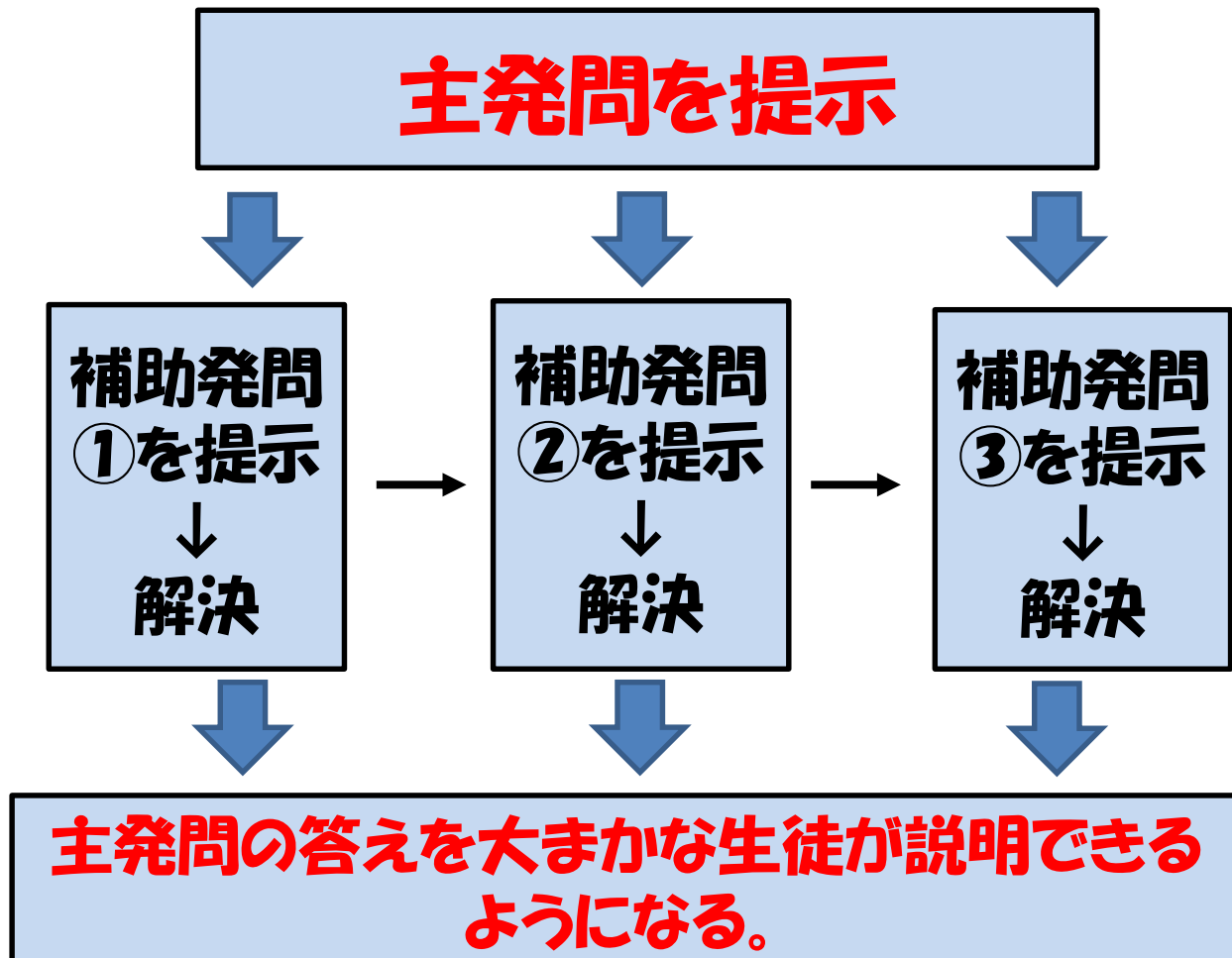


? ? ?



**主発問の大まかな答えを生徒が
説明できるようになる。**

主発問以外の補助発問が2～4個 あること。



事例：宮崎県のきゅうい栽培

主発問

なぜ、宮崎平野では、旬ではない時期にたくさんのきゅういを全国に出荷しているのだろうか。

①なぜ、宮崎平野では、キュウリの生産がさかんなのだろうか。

宮崎県は日照時間が長く、冬でも温暖である。暖房の燃料費が削減できるので、促成栽培のコストが削減できる。

②なぜ、旬ではない時期に出荷するのだろうか

キュウリは夏が旬。冬は生産量が減り、供給量が減る。その結果、冬はキュウリの値段が上がり、高い値段で取引できる。

③なぜ、全国に出荷することができるのだろうか。

交通網の発達や保冷設備が整ったことによって、輸送時間の短縮や大量輸送による輸送費の削減、鮮度の維持が可能になった。それに伴い、全国への輸送が可能となった。

吉崎(2013)を参考

①②③が説明できれば、主発問の答えを説明することができる。22

「振り返りジャーナル」の時間

今日のテーマ(おすすめ)

第2回に実施した自分の模擬授業を
今なら、どうしたいか？

※もちろん、自分で問いを立ててもOKです。
感想もOKです。

第10回 社会科・公民科教育法1

——社会科教材研究(2)：「教科書から見つかる疑問」の調査結果の報告・相互評価 / 授業デザイン論(1)：単元観と発問の機能——

氏名 () 所属学部・学科 ()

1. 以下の参考資料を読んで、以下の二つの問いに教えてください。

【参考資料】

1. 東京書籍「新しい社会 公民」132～135 ページ
「労働者の意義と権利」「働きやすい職場を築くために」
2. 育鵬社「新しいみんなの公民」138～139、142～143 ページ
「企業の権利と労働者の権利」「生活の格差と働く意義」
3. 中学校学習指導要領解説 社会編（平成 29 年）の抜粋
4. 中学校学習指導要領解説 社会編（平成 20 年）の抜粋

問1 「外国人労働者」「労働災害」は教えるべきだと思いますか？それはなぜですか？

問2 「ブラック企業」「ワーキングプア」は教えるべきだと思いますか？それはなぜですか？

2. 改めて、担当範囲の主発問として、どのような問いが相応しいと思うか？

3. 問いの構造化（補助発問を考える）

① あなたの考える主発問
② その予想回答(まとめ)は？
【主発問を説明できるようするために必要な補助発問を書く】（2つ以上） • • • •

「第10回 社会科教材研究(2):「教科書から見つかる疑問」の調査結果の報告・相互評価 / 授業デザイン論(1):単元観と発問の機能」の配布資料

資料1

発問研究か、教材研究か、

「羊を動かすには」

西アジアの遊牧の授業をやった時のことである。遊牧民たちの日常の仕事(労働)を考えさせようと思い、子どもにこう問いかけた。

「400頭の羊の大軍を動かすんだ。この人たちはどうやるのか。ムチか、それともコトバか」

子どもは、ムチ派とコトバ派に分かれ、それぞれ、他を論難しながら自説を述べ、少々「論争」めいた場面となる。が、「正解」はコトバ(かけ声)。それは羊たちの命令というよりは、遊牧民と羊とのコミュニケーションであり、それによって羊たちは安心して行動し、採食も活発になる。遊牧という仕事の基本がここにあるのだ。だから、コトバ派の子どもたちは「やった!正解だ」と喜ぶ。ムチ派の子たちは、「え?どうしてコトバなの?」と腑に落ちぬという表情をうかべながら、やがて、「あ、そうか・・・」と納得する。こうして、両派ともに、遊牧民の仕事の基本をまずつかむことになる。

この授業を参観していた先生が、授業のあとで「あの発問がよかったですね。子どもが活発に発言するきっかけになっていた・・・」「ムチか、コトバか、という問いかけ方も、発言しやすい・・・」と言われた。確かにその通りなのだが、私は「あの発言」を設定したのは、「発問研究」によってではない。発問をどうするか、どんな問いかけ方がいいか、いかにして子どもが考えやすい発問にするか、どんなコトバで迫る力、等々。どんな苦慮しても「発問」は生まれてこない。発問を生み出すのは、やはり教材研究である。

・・・(中略:斉藤)・・・

このように、「発問」は教材研究の中から生まれてくる。もちろん、どんなコトバがいいか、問いかけ方はどうするかも考える。が、その基本はすでに教材研究の中で果たされている。子どもの発言をひきだそうと思ったら、いい「発問」を設定しようと思ったら、とにかく教材研究を一步でも二歩でも進めることだ。教材研究と発問研究はといったいのものと言っていい。

(安井俊夫(1986)『発言をひきだす社会科の授業(中学校)』日本書籍, pp.20-23.)

資料2

教材研究の前に素材研究を——1人のおとなとして作品と向き合う——

作問の出発点は、まず「理想状態(正解)を具体的に把握する」という点にあります。

理想状態(正解)を把握するためには、教師は授業の前に「教材研究」をおこないます。ただし、この「教材研究」があやふやであるケースが非常に多いのです。

私は「教材研究」を「素材研究」「教材研究（狭義）」「指導法研究」の三段階に分けて考えています。この中で基本になるのは、「素材研究」です。

たとえば、「ごんぎつね」は、編集委員が教科書に掲載したから「教材」になりましたが、もともとは児童文学であり、教科書に載せる教材とするために書かれているわけではありません。

教師はまず、「教材」以前に「素材」として、作品に出合うべきです。

「素材研究」とは、子どもに教える立場であることはひとまずおいて、一人のおとなとして作品と向き合うことです。

教材研究する会で、先生方に「この物語の主題は何ですか」と尋ねると、しばしば「指導書にはこう書いてあります」という答えが返ってきます。「指導書の解ではなく、あなたのとらえた主題を教えてください」と言うと、口ごもってしまいます。

「この作品は難しいですか」と質問すると、「私のクラスの子には難しいと思います」と答える先生もいます。私は、「あなたにとって難しいかどうかを聞いているのです」と反芻します。

イソップ童話には、あらゆる鳥のさえずりを巧みに模倣するオウムが登場する話があります。ある鳥が「真似がお上手ですね。ところでオウムさん、あなた自身の鳴き声を聞かせてください」と頼んだところ、オウムは声を発することができず、恥じてしまったという話です。

教師面をしたまま作品と向き合っていると、このオウムのように、自分にとっての作品の意味を見つけることができなくなりがちです。

まずは自らの胸に問い、自分の言葉で作品と出会った感想を書き出しましょう。頭の中の思考は、文字というかたちであたえられたときはじめて、検討し、吟味する対象になります。

「私はこの作品に好感を持ってない」という否定的な印象もたいせつです。まずは、自分の中で正直な素材の評価を確立する。だれが何を言ったかを気にするのではなく、まず「我かく思う」という解釈を確立する。それが、素材研究の第一歩です。

自ら作品を読み込み、感想を自分の言葉で書き出そう。

(野口芳宏(2011)『野口流 教師のための発問の作法』学陽書房,pp.48-49.)

資料 3

「理想状態（正解）」を把握する——正解がわからなければ教えることができない——

足し算を教えるとき、その正しい答えがわからなければ子どもを指導できません。同じことは当然ながら、国語科にも当てはまります。

教師は、その作品を豊かに読み取れる力を備えていなければなりません。そのためにこそ、素材研究を徹底的におこなわなくてはならないのです。

前述した「教材研究」の「素材研究」「教材研究(狭義)」「指導法研究」というステップのうち、最も力を注ぐべきは、「素材研究」です。

私は、「素材研究」に五割、「教材研究」に三割、「指導法研究」には二割の力を注ぐようにと、主張しています。

十分に素材研究をすると、「この作品の魅力はここだ、ここはこう解釈すべきだ、ここかこう味わうべきだ」という理想像（「読みの理想」）が生まれます。

授業は「攻め」（教師から働きかけること）と「受け」（子どもの反応を受けとめること）から成り立っています。

発問は「攻め」に当たります。発問に対する子どもたちの反応はさまざまです。教師が創造もしなかった答えが返ってくることもあります。多様な反応に対して、教師がどんな「受け」をしているかが、授業の良否を決めます。指導法研究は、一般に「攻め」のレベルだけを問題にしがちですが、それは問題です。

素材研究をおろそかにし、指導法研究しかしていないと、「どんな発問をすればいいのか」「板書はどうしたらいいか」という、表面的なハウツーだけを追うことになりがちです。

「こう発問をしたら、子どもはこう答えるはず」というやりとりしか想定できないので、授業で思いがけない反応をされると、教師はしどろもどろになってしまいます。自分の実力がついていないので、浅薄な授業しかできなくなるのです。

優れた「受け」を実現し、子どもとの充実したやりとりを可能にするには、入念な素材研究が欠かせません。

「読みの理想」を把握していればこそ、子どもがとんでもない答えを言おうと、思いがけない質問をしようと、うろたえずに指導できるのです。

まずは自力の読みを確立しよう。

(野口芳宏(2011)『野口流 教師のための発問の作法』学陽書房, pp.50-51.)

資料 4

発問は自力で立案する——借り物の発問では借り物の授業しかできない——

優れた授業の実践を参考にして、同じ発問を自分のクラスで提示しても、それほど盛り上がらないことがあります。その理由は、借り物の発問だからです。借り物の発問では、それをどう豊かに発展させていくべきかという見通しがたちません。子どもから予想外の反応が返ってきたら、お手上げになってしまいがちです。

授業は、「計画の論理」と「状況の論理」から成り立っています。前もってたてた計画に、その場の状況を臨機応変に取り入れていくのが、望ましい授業です。

おもしろそうな発問を借りてきて、計画の論理だけ立てても、状況の論理が読めて、それに対応できなければ授業を柔軟に展開することはできません。

それはちょうど、論文を執筆するときと似ています。私は教鞭をとっている大学で、「まず自分のテーマを決めなさい。それから、そのテーマに対する自分自身の主張をまずきちんと組み立てなさい」

い。それから、自分が立てたその主張（仮説）が正しいかどうかを文献に当たって確認しなさい」と、学生を指導しています。

一般に、論文は「テーマを決める。→テーマに関連する文献を収集する。→文献を取捨選択する。→必要文献を熟読する。→自分の主張を論述する」という手続きによって書かれるべきだと考えられ、教えられています。しかし、私はその方法や手順には反対です。なぜなら、そういった組み立て方では、あれこれの論の紹介に終始して、自分自身の主張が曖昧になりかねないからです。

授業の組み立ても、これと同じです。まずは、作品を自力で読み、自分自身の「読みの理想」を把握します。そして、その後で念のために関連文献を読んで、自分の不足や不十分な点を確認めるのです。いまは、インターネットによってさまざまな情報を集めることができます。興味深い実践もたくさん紹介されていますが、それらに飛びついてしまうと、自分の主張が脆弱になります。

発問はどこから引っ張ってあげればいいのかというわけではありません。重要なのは、その発問がどんな背景から生まれたのか、どういうときにどういう問いを発すべきなのか、その根本を把握することです。まずは、作品やその背後にあるものを、深く理解することです。すると、「自分なりの授業を展開したい」という意欲が出てくるはずで、その時産まれてくる発問こそが、借り物ではない、本物の授業を可能にするのです。

テクニックレベルで捉えない、根本的な発問をしよう

(野口芳宏(2011)『野口流 教師のための発問の作法』学陽書房, pp.52-53.)

資料5

有田和正にとっての発問の種類分け

- ① 思考を焦点化させるための発問
- ② 思考を拡散させるための発問、
- ③ 思考を深化させるための発問、

(有田和正、1988、『社会科発問の定石化』明治図書より)

資料8

学習課題をどのように設定するか、いつも悩むところです。私は、課題設定にするか、いつも悩むところです。私は、課題設定に際し、次の点に留意しています。

- 授業のねらい（目標）と整合しているか。この課題に取り組むことで、授業のねらいが達成できる内容になっているか。
- 生徒にとって取り組める（解決できる）内容となっているか。
- 生徒にとって課題の難易度は適切か。

- 生徒にとって、学習のゴールをイメージして学習に取り組むことができ、学習成果を自己評価できる課題となっているか。

そのうえで、生徒の学習意欲を引き出す「課題」の設定に試行錯誤しています。そのポイントを次のように整理していきます。

- 生徒の既得知識をゆさぶり知的な好奇心を触発する見方や考え方を基に学習課題を設定する。
- 生徒の疑問（問い）、問題意識を生かした学習問題を設定する。
- 場面設定を生かし、臨場感を持たせる学習課題（問題）を設定する。
- 実際の社会との結びつきを意識させ、有用感のある学習課題（問題）を設定する。

(青柳慎一(2015)『中学校社会科 授業を変える課題提示と発問の工夫 45』明治図書, p.12.)

資料 7

発問の 3 つの機能を使い分けよう！

① 授業に引き込む

「説明するだけの講義的な授業を続けていたら、子どもたちは受け身的な姿勢になってしまいます。とくに低学年になるほど、説明を中心とする教え込み授業スタイルでは、子どもたちの集中力が続きません。説明を聞かせて理解させるほうが授業効率はよいのですがそれでは子どもたちから能動的な姿勢を引き出すことはできません。子どもたちに説明する内容をわざわざ問いかける形にすることによって、子どもたちからたくさんの発言を引きだし、その考えをめぐって子どもたちで話し合いが行われ、授業へ引き込むことができます。」

② 考える力を育てる

「発問は、子どもたちの思考にはたらきかけるものです。教師に問いかけることによって、子どもたちは色々と考え、自分なりに一つの考えをもととします。この思考過程が、とても大切です。いろいろと考えることによって、全体を見通す力、筋道を立てて考える力、物事の仕組みを考える力、比較してものごとを考える力などが備わってくるからです。これらの力を鍛えるためには、それぞれに見合った問いをすることが大切です。」

③ 学習意欲を高める

「発問には、学習意欲を高める機能もあります。教師が発問することによって、子どもたちは自分なりの考えを持ちます。その考えを発表し合うことによって、自分の考えに自信を持ったり、自分一人では思いつかなかった考えに気付いたりして、学習意欲を高めます。また、発問だけでは、正しい答

えに近づくことができないときは、ヒントになる発問をいくつかすると、だんだん正答に近づくことができ、子どもたちは身をのり出してきます」

(加藤辰雄(2015)『クラス全員を授業に引き込む！ 発問・指示・説明の技術』学陽書房, pp.12-13.)

資料 8

子どもの思考力をゆさぶる！発問の技術スピード上達法

- ① 正しく伝わる長さで発問する。
- ② 話す速さを意識的に変える
- ③ 適切な立ち位置で発問する
- ④ タイミングを意識する
- ⑤ 予告して引き付ける
- ⑥ 一度発問したら言い換えしない
- ⑦ 同じ発問をくり返さない
- ⑧ 全員参加をつくりだす
- ⑨ 一斉返答させて定着度をつかむ
- ⑩ 導入で興味・関心を刺激する
- ⑪ イメージ化できる発問にする
- ⑫ 矛盾・対立・葛藤を生み出す
- ⑬ 多様な考えを引き出す
- ⑭ 資料を読み取らせる
- ⑮ 予想させて観察力を育てる
- ⑯ 立場を決めさせて話し合いを深める
- ⑰ 正答に導くための助言をプラスする
- ⑱ 似たようなものを比較させる

(加藤辰雄(2015)『クラス全員を授業に引き込む！ 発問・指示・説明の技術』学陽書房, pp.5-6.)

資料 9

よい発問の条件とは

- ① 明快であること（問いは単純明快、解は多様複雑、が望ましい）
- ② やや難解であること（生産的思考が学力を伸ばす）
- ③ すっきりわかったと思えること（読み取りで「解は人それぞれ」は誤り）
- ④ 充実感、満足が得られること（教師のリードが子どもの読みを深める）
- ⑤ 発問相互の系統性があること（系統的な発問は授業をドラマにする）

⑥ 多様な反応があること（問いは単純、答えは多様、が良問）

（野口芳宏(2011)『野口流 教師のための発問の作法』学陽書房,p.8.)

資料 10

「なぜ」「どうして」と問うこと

発問には、「なぜ」「どうして」と何らかのことがらの理由もしくは根拠を問うものがある。そして、「なぜ」「どうして」を使って発問することが、教師によって否定されることがある。小学校教師であった有田は『なぜ』『どうして』は禁句」とし、「これを使った発問はむずかしくなり、教師でも答えられないことが多い。したがって子どもの発言が参考書的なものにとじていく」と言う。具体的に考えよう。たとえば、次の発問がなされたと仮定しよう。

(15) 北海道歌志内市はどうして市なのでしょう？

突然このように発問されたら、子どもは戸惑うであろう。ある地域が「市」となっていることの原因として、何を答えればよいのかがはっきりしない。「国が決めたから」「住民が希望したから」といった答えがありうるが、これらは経緯を答えているだけで「どうして」という問いに答えたとは考えにくい。有田が言うように、「どうして」と問うこの発問は、大人にも答えにくい難しい発問と考えられる。

だが、以下のような情報が与えられている場合はどうか。

(16) 歌志内市の人口は約 4,500 人で日本一人口が少ない市であり、第二位の北海道三笠市（人口約 1 万人）などと比較しても圧倒的に人口が少ない。

(17) 地方自治法では市は原則として人口 5 万人以上と定められており、一時は特例があったものの人口 3 万人以上でない市として認められなかった。

こうした情報が与えられれば、発問(15)に対してどのように答えるべきかが明らかになるであろう。すなわち、市としては人口が非常に少ない歌志内市がなぜ他の町や村と異なって市として認められているのかについての説明をすればよいということになる。そして、資料を調べる等して、かつて炭鉱の町だった歌志内はかつては約 46,000 人の人口があったから市になった（いったん市となった自治体は人口が減っても町や村に変わる必要はない）と答えることが可能である。すなわち、(17) や(18)といった情報が与えられていれば、発問(16)は大人にも答えにくい難しい発問とは言えない。言い方を変えれば、発問(16)が誰にとっての問題を提起しているのかを問題にすべきである。発問(16)が問われるためには、歌志内市がなぜ市なのかを問題にしている人がいて、その人が問題を解決できるよう答えることが求められる。発問(15)には次の前提がある。

(18) 北海道歌志内市が市である理由がある。

これは厳密には次のように言い換えられる。

(19) 特別な理由がなければ北海道歌志内市は市ではないのだが、特別な理由があるために北海道歌志内市は市である。

ところが、(16)、(17)といった情報を知らない者にとっては、歌志内が市でない可能性を想像することができない

ため、(18)や(19)に合意することは困難である。(16)、(17)といった情報を知って初めて、(18)や(19)に合意し、発問(15)が問われることを認められると言える。すなわち、発問(15)は(16)や(17)といった情報を知っている人にとっての問題を提起していることが理解される。一般に、「どうしてAですか？」という問いには、「理由がなければA以外でありうるが、理由があるためにAである」という含意がある。このため、「A以外」の可能性が想像できない人には「どうしてAですか？」という問いがどのような種類の答えを求めているのかの判断ができず、答えに苦慮することとなる。「なぜ」「どうして」と理由を問う発問においても、発問に先立って発問の前提が子どもに共有されていれば、不都合はないはずである。ただし、「なぜ」「どうして」と理由を問う発問の場合、前提に抽象的な内容が含まれ、子どもには理解しにくい。この点で、「なぜ」「どうして」と問う発問が子どもにとって難しいということは言えるかもしれない。

しかし、授業の文脈において子どもとの間で発問の前提が共有されていることは十分にありうる。実際、『なぜ』『どうして』は禁句」と言っている有田自身の授業でも、ある子どもが赤ちゃんのときにかぶっていた帽子を本人にかぶらせ、子どもたちが喜んだのに対して、「〇〇くんが今したらおかしいでしょ。どうして？」と発問している場面がある。この場面では、「本人の帽子なのだから特に理由がなければかぶっておかしくないのだが、理由があっておかしい」という前提が共有されていると考えられる。

もちろん、これまで考察してきたように、発問をする際に前提を明示することは可能である。ただし、前提を明示するためには関連する情報を加えて示す必要があるかもしれない。たとえば、発問(15)で前提を明示するのであれば、次のようになるであろう。

(20) 人口の少ない北海道歌志内市は理由があって町や村でなく市となっています。どうして市なのでしょう？

理由は、目に見える物などとは異なり、抽象的で扱いづらいものである。このため、教師は有田のように理由を問うのを避けるか、扱いづらさを意識せずに理由を問うて授業を混乱させるか、いずれかになりかねない。だが、教育において理由のような抽象的なことがらを扱わなくてよいということにはならないはずである。具体的なことがらのみを問うのでなく、適切に前提を共有した上で理由を問うことが避けられるべきではない。

※下線部は斉藤によるもの

(藤岡大祐(2011)「発問とその前提——発問の論理に関する考察——」『授業実践開発研究』第4巻, pp.4-5.)