

大学教育における発問の活用可能性の探究

－発問の機能的整理を通じた研究課題の明確化－

寺 田 佳 孝*
中 井 俊 樹**
中 島 英 博***

＜要 旨＞

本稿は、日本の大学教育における効果的な発問のあり方についての研究課題を明確化するための予備作業として、①小中学校を中心とする日本の発問研究に関する代表的な著書と、②北米の大学における代表的な発問ガイドの内容を検討する。その結論は、以下の通りである。

第1に、日本の発問研究は、教育方法学や教科教育学の領域で相当の蓄積が認められた。そこでは明治期以来の発問の歴史的傾向、あるいは機能に応じた実態整理がなされてきた。他方、本稿が検討した発問研究の著書は、教室における発問の実態が扱われていない等の課題を抱えていた。

第2に、大学教育に関しては、北米の大学の教授学習センターを中心に、効果的な発問技法を新任教員に提供する取り組みが多数見られた。その一方で、本稿で検討した発問ガイドは、発問についての一般的な指針を示すにとどまり、教材研究や教材を通じた問いの準備については、ほとんど扱われてないことが明らかとなった。

1. 問題の所在と本研究の目的

いわゆる「アクティブ・ラーニング」や協同学習が注目されるなか、FDの枠内でも教員の授業能力の開発を目的に、大学教育における教授法に関

*国際医療福祉大学小田原保健医療学部・講師

**愛媛大学教育・学生支援機構・教授

***名古屋大学高等教育研究センター・准教授

する様々な研究が行われている。たとえば、教育方法（協同学習やアクティブ・ラーニングの理論や具体的技法）、授業設計（インストラクショナルデザイン論や授業展開の研究）、動機づけの技法や自己調整学習等については、相当の研究蓄積がある（バークレイ他 2009、松下他 2015、森・溝上 2017、松田他 2017）。そうしたなか、主体的な学習に欠かせないはずの「発問」を中心に据えた研究は、一部取り組まれてきたものの、前述の諸研究ほど注目を集めてこなかった。この背景としては、これまでの大学では教員が専門的な知識を説明する授業スタイルが支配的であったこと、小中学校の教育に比べて「自律的」に学ぶことが期待され、さらにそれが可能であると見なされてきたため、相対的に教員の学習者への働きかけが注目されてこなかったこと等の理由が考えられる。とはいえ、大学でも学習者の主体的学習の重要性が強調され、かれらを主体的に学ばせることが全国的に求められている現状を鑑みれば、そこでの発問研究の重要性が増していると言わねばならない。

こうした状況を踏まえ、本稿は、大学における効果的な発問のあり方を検討することを目的とするものである。

ここで先行研究に目を向けると、前述の通り、日本の大学教育に関して発問を主対象とする研究数は非常に限られている⁹⁾。他方、小中学校の教育に目を転じると、発問は重要な研究課題となってきた。発問を取り上げた優れた実践についても、多くの事例が報告されてきた。また、北米の大学では、大学教育における発問活用を促進するため、北米の大学の教授学習センターを中心に、効果的な発問技法を新任教員に提供する取り組みが多数見られる。

以上の発問をめぐる研究や実践の状況に鑑み、本稿では、大学教育における効果的な発問のあり方についての研究課題を明確化するための予備作業として、①日本の小中学校を中心とする発問研究に関する代表的な著書と、②北米の大学における代表的な発問ガイドの内容を整理・分析する。なお、発問に関する先行研究の整理をという点から見た場合、本稿は以下の点において特徴と限界を有している。

第1に、本稿では発問研究が限定的な日本の大学教育への示唆を得る目的から、日本の小中学校を中心とした発問研究の著書と、高等教育領域で発問研究が比較的多い北米地域の取り組みに注目している。これに対して、両者の学校段階の違いや文化・社会背景の違いを鑑みれば、両領域の発問の役割を単純に比較することには慎重でなければならない。他方で、本稿

が明らかにするように、授業展開の各場面における発問の機能や協同学習を促すための発問の役割に注目した場合、両者には学習者の発達段階や文化・社会背景を超えて共通する要素も認められる。そうした発問一般の機能や特性を明らかにし、その日本の大学教育への応用可能性を検討することが、本稿の重要な目的である。

第2に、日本の小中学校の発問研究のうち、本稿の分析対象の限定方法についてである。前述の通り、日本の小中学校および教科教育領域における「発問」への関心は高く、それを分析対象としている研究は相当数に上る。たとえばデータベース CiNii Articles を用いて「発問」「教育」という単語で論文検索（フリーワード検索）を実施した場合、1040件が該当した（2018年1月8日時点）²⁾。これら、事例報告も含めた膨大な発問研究の整理・分析は、初中等教育における教育方法研究の学説史として重要である。しかし、本稿の目的は、大学教育での発問研究に対する示唆を得ることにあり、膨大な論文の整理は本稿の目的をこえた課題でもある。そこで本稿では、日本における発問研究のエッセンスがまとめられていることが期待でき、また、一定の分量をもって発問の機能・歴史を検討することが可能な媒体として、発問に関する図書に分析対象を限定する。

なお、本稿では「発問」という用語について、「教員が授業中に教育的意図をもって学習者に問いの形で働きかける言葉の総体」という意味で用いることにしたい。これは後述の通り、論者によって発問の捉え方が多様で共通の確立した定義が存在しないためである。

2. 発問研究の到達点と課題

－日本における発問に係る先行研究の検討

2.1 分析対象となる発問研究

「発問」を扱った先行研究（図書）の抽出に関し、データベース CiNii Books を用いて「発問」「教育」という単語で図書検索を実施した結果、155冊が該当した（2018年1月18日時点）。もっとも、「発問」という表題を掲げながら授業展開全体を分析している（とりたてて「発問」を検討していない）研究や、自らの授業実践の報告に留まる研究が相当数に上る。そこで検索結果の著書に関し、以下の手順で分析対象の絞り込みを行った。

① 発問に関する学術的研究

発問に関する自らの実践報告や発問の具体例、単なるテクニックを並べた本ではなく、他の先行研究を踏まえて発問を分析している著書を分析対象とする。たとえば発問を歴史的に検討している、発問の機能別に分類している、あるいは発問と指示の関係を分析している著書等である。

② 国語、算数（数学）、生活、理科、社会、外国語等の教科教育を扱っている研究

主に国語、算数（数学）、生活、理科、社会、外国語（英語）等の教科教育における発問研究を取り上げる。逆に体育や音楽等、特別な技術の習得に係る発問を扱う研究や、企業内教育、研修等における発問を対象とした研究は除外する。

③ 過去 30 年間の研究

本稿では調査日（2015年6月30日）から30年以内（1986–2015年）に出版された発問に関する著書に調査対象を限定した。その理由は、発問に対する著書から第二次世界大戦前やその直後に出版された著書等を除外し、最新の研究動向に分析対象を絞り込むためである。その際、後述のように発問研究史を最も詳細に著した豊田の著書、発問の機能的分析を行った有田の著書、ならびに発問と授業展開を結び付けた大西の著書がいずれも1988年に刊行されたことに注目し、この時期を含むように分析時期を設定した。

なお、同一の著者による著書でその内容が重複している場合、より詳細に記述されたものを取り上げる。

①～③の手順を経た結果、発問を扱う20冊の著書を分析対象とした³⁾。なお、上述のように「発問」というワードがタイトルに含まれている著書のみを分析対象としているため、発問を扱いながらも分析できなかった著書も存在することを、本稿の限界として指摘しておきたい。

2.2 発問研究の対象

分析対象となった20冊の著書について、対象科目と学習者に関して整理したものが表1である。

表 1 発問研究の著書における主な分析科目と学習者

1 主な分析科目 全般（国数理社英全般）：9 国語：4 社会：2 道徳：2 生活：1 英語：1 数学：1
2 学習者 小学生：16 子ども全般：2 中学生以上：2

出所：検索結果に基づいて筆者作成

まず、主な分析科目では、およそ半数が特定の科目ではなく国数理社英を中心とする諸科目に共通する発問を扱っていた。特定の科目については、国語（4冊）、社会（2冊）、道徳（2冊）、生活（1冊）、英語（1冊）、数学（1冊）に関する発問が検討されていた。

そして学習者については、その8割（16冊）が小学生に対する発問を分析対象としていた。子ども全般を対象とする研究は2冊、中学生以上を対象とするものは2冊だった。

2.3 発問の理論的側面

2.3.1 発問の歴史の変遷に関する研究成果

まず、発問の歴史についてもっとも体系的に取り上げているのが豊田ひさき（1988年は豊田久亀）の著書である。ここでは、ドイツを中心とするヨーロッパ中世の宗教問答にまで遡り、そこから子どもの学習活動、とくに自由な思考を促す方向に発問の技法が発展していったこと、それが日本の明治期の教育実践に取り入れられていったことが文献を中心に検討されている（豊田 1988）。さらに戦後の発問にまつわる理論的・実践的観点についても、いわゆる「出口論争」に係る斉藤喜博の発問論（ゆさぶり発問）、吉本均の発問論（発問と集団思考）、大西忠治の発問論、そして向山洋一の発問論の特徴を整理している（豊田 2007）。

2.3.2 発問の機能的分類を行った研究成果

多くの著書で試みられているのが発問の機能別分類である。たとえば豊田は発問の機能について、①対面して語りかける、②評価する、③問いかけで対立・分化をつくる、④子どもの思考をゆさぶる、⑤子どもの思考を発展させる、としている（豊田 2007）。野口芳宏は発問の機能について、①注目・発見機能（子どもに新しい視野と気づきをもたらす）、②修正・

訂正機能（子どもに間違いに気付かせる）、③ 深化・拡充機能（子どもにより深く考えさせる）、④ 入手・獲得機能（子どもが知識を獲得するのを助ける）、⑤ 上達・習熟機能（比較等を通じてより優れた答えを見つけさせる）、⑥ 応用・活用機能（学んだ内容の活用・応用を促す）、という6つを挙げる（野口 2011）。大西忠治は、① ゆれる発問（「〇〇についてどう思う」など子どもの自由な思考を促す発問）、② 大きな発問（授業で課題を提示したり、子どもの思考の方向性を定める発問）、③ 動かない発問（子どもが既に知っている既有情報を整理する発問）を区別している（大西 1988）。有田和正は、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、に分類している（有田 1988）。

2.3.3 発問と授業展開を関連付けた研究成果

くわえて、授業展開（導入・展開・まとめ）に応じて発問の種類を区分する研究も見られる。桔梗友行は、① 導入段階の発問（ウォーミングアップのための発問、課題提示のための発問）、② 展開段階の発問（思考の拡散、焦点化、深化のための発問）、③ まとめ段階の発問（学習状況の診断・評価のための発問）を区別している（桔梗 2011）。もっとも各段階で触れている発問の機能は、上述の諸研究と共通する内容が多い。

さらに、発問と指示、説明の3つを区別し、それぞれの役割を意識することの重要性を説いた大西の研究も見逃せない。大西によれば、発問の役割は「子どもに考えさせ、思考を促すこと」、指示の役割は「子どもに作業をさせること」、そして説明の役割は「教育内容についてわかりやすく子どもに理解させること」にある。教師の性格や授業の目的によってこの3要素が授業に占める割合は違ってくるが、重要なのは、教師がこの3つの要素の特徴をよく理解し、授業の目的に応じて使いこなすことである（大西 1988）。

2.3.4 その他

その他、上述の発問の定義や機能区分、発問と指示、説明の関係性について複合的に論じている著書も見られる。

2.4 発問の実践的側面

次に、発問の使用方法や作成方法、実際の授業における使用例等、実践的側面の記述に目を向けてみたい。これらの発問の実践的側面は大部分の著書で扱われており、たとえば「子どもが授業に集中できるような問いかけの方法や発問の提示方法」（有田 1988）、具体的な発問の作り方と展開方法：「色を問え、時を問え、人を問え、アイロニーを問え、パラドックスを問え、クライマックスを問え、伏線を問え、比喩を問え」（浜上 1991）、特定の学習行動（開始1分で授業に集中させるための発問、自習させるための発問、教科書を開かせるための発問、討論を仕掛けるための発問等）を引き起こすための発問例（河田 2007）等が記述されている。

また、発問運用上の注意点（話すスピード、長さ、明確さ、タイミング、問の取り方、指名方法等）（加藤 2011、石田 1998）、あるいはより視野を拡大し、発問を含みつつも授業展開に沿った教員の働きかけ全般（発問・指示・説明・作業・まとめ等）を紹介している著書も多い（田中他 2009、古川 2009、荒井 2007、広瀬 1999、本谷 2011、内藤 2007）。その際、自ら教員として教育・指導に携わってきた経験を踏まえ、多様な発問の具体的が掲載されている。

2.5 発問研究の課題

日本の発問研究に関する代表的な著書について、理論的観点と実践的観点からその成果を整理してきた。その結果を踏まえ、分析対象となった発問研究の著書が抱える課題として次の2点を指摘したい。

第1に、発問の実態に関する分析である。本稿が分析対象とした著書では、明治期以来の発問論や発問の技法の歴史的整理、発問の機能に応じた分類等が提案されてきた一方、たとえば現在の教室でどのような発問が支配的であるのか等、発問の実態については十分に検討されていない。そして第2に、発問の効果に関する分析である。たしかに多くの著書で発問の実践的側面や具体例も扱われているが、たとえば学習者の理解度について質問紙などを用いた検証は見られない。つまり、授業実践者の自己評価と観察者の評価（たとえば「子どもが生き生きしている」「授業がスムーズだった」等）を根拠に発問の是非が評価されるにとどまっている。同じ発問を繰り返すことでその効果を検証するような実践もなされていない。その結果、各人が自らの基準で発問について分析し、語るため、発問をめぐる複数の定義や機能別整理が並列する結果となっている。こうした状況の

背景には、発問が教員の性格や授業の文脈に依存するため極めて多様であること、テキストと異なり文字化されていないため、その実態の把握が困難であること等の理由が考えられる。

ここまで、おもに小中学校教育を中心とする発問研究に関する代表的な著書について整理してきた。次に、北米の大学における代表的な発問ガイドの内容に目を転じることにしたい。

3. 北米の大学教育における発問活用状況

3.1 北米の大学における代表的な発問ガイド

大学教育においても、発問の重要性は広く認識されるようになってきた。特に北米の大学では、新任教員を対象として効果的な授業を行う技法の1つとして、発問の積極的な活用を呼びかけている。その理由は、問いを発することで学生を能動的に参加させることができることや、問いに答えることで学生が自分の考えを表明する機会を得られるなど、学習目標の到達や能動的な学習の促進に効果的と考えられているためである (Morgan and Saxton 1991)。

ただし、こうした目的が達成される前提には、効果的な問いが出されていることが前提になる。そのため、何を問うかだけでなく、どのように問うか (発問を出すタイミング、回答を待つ時間など)、効果的に問う技法 (準備の方法、簡単な問いから難しい問いへなど) についても開発の必要性が求められている (Shahrill 2013)。

こうした指摘を受けて、北米の大学では、主に新任教員を対象とした発問活用の技法を提示する小冊子の提供を行っている⁴⁾。しかし、その多くは発問の大切さを説明するにとどまり、具体的な技法の提示に至っていない。

そうした中で、特に充実した実践技法をまとめたものに、イリノイ大学の Center for Innovation in Teaching and Learning、ブリティッシュコロンビア工科大学の Learning and Teaching Centre、フロリダ大学の農業教育学科教育資料室のガイドがある。これらは、発問の種類、学習促進のための技法、学生応答への対応など、新任教員を対象に具体的な発問活用の技法を提示している。以下では、これらのセンターをまとめて教授学習センターと呼び、これらの体系化されたガイドからその特質をまとめる⁵⁾。

3.2 効果的な発問のための技法

多くの教授学習センターが示す発問技法は、大きく4つの領域に分けられる。表2はガイドの内容を分類したもので、それぞれ、発問の目的、発問の種類、学生の学習促進、学生応答への対応の4つである。

表2 発問ガイドのコンテンツ

	フロリダ大	イリノイ大	ブリテイッシュ コロンビア工科大
発問の目的	・発問の目的	・発問の目的	・発問の目的 ・なぜ発問が学習を促進するのか
発問の種類	・発問の水準 ・オープンな発問とクローズな発問 ・一般的な発問	・発問の水準と種類 ・発問を準備する手順	・発問のタイミング ・発問の種類 ・さまざまなタイプの発問
学生の学習促進	・学生の参加を促す ・考える時間を取る	(該当なし)	・複数の発問の組み合わせ方 ・学生の参加を促す
学生応答への対応	・学生の応答を促す ・学生からの質問に対応する	・発問に対する学生の応答を促す	・学生が応答した後で行う発問

発問の目的は、どのようなガイドにも共通して学生の理解促進、考える力の育成、学習への動機づけなどがあげられている。どの授業にも共通する目的であるが、特に講義における学生の学習活動の質向上を図るものとされる傾向がある (Dyer 2008)。表3は、複数のガイドで共通する発問の目的をまとめたものである。

表3 発問の目的

発問の目的	<ul style="list-style-type: none"> ・学生の思考を促すため ・学習へ動機づけるため ・学生間での学び合いを促すため ・学生の既習知識を確認するため ・教員と学生の間で信頼関係を築くため ・学習の進み具合を評価するため ・授業が効果的であったかを評価するため ・学生が学習内容との個人的なつながりを見出すため
-------	--

出所：BCIT Learning and Teaching Centre 2010、Dyer 2008 を参考に作成

発問を効果的に行うには、いくつかの種類を発問を組み合わせる必要性が指摘されている（Shahrill 2013）。各ガイドでは、具体的な組み合わせ方として、時間による組み合わせと、機能による組み合わせの2つを示している。前者は、授業の冒頭では授業内容に興味を持たせる発問を、授業の中盤では知識や概念の理解度を確認する発問を、授業の終了時には授業内のまとめを促す発問を組み合わせることを指す。後者は、クローズな発問の後にオープンな発問をする、簡単な発問の後に複雑な発問をするなどを指す。

各ガイドは、発問の種類を対比による発問、順序性のある発問、その他の発問の大きく3つに分けてまとめている。対比による発問は、単純と複雑、発散と収束のような、機能の異なる発問の使い方を示すものである。順序性のある発問は、単純なものから複雑なものへ、一般的なものから個別・特殊なものへ、古いものから新しいものへといった学生が理解しやすい順序の作り方を示すものである。その他の発問には、思考実験のための発問、結果予測のための発問、問答法による発問など、高次の認知的領域に関わる発問が含まれる。表4は、これらの発問をまとめたものである。

表 4 発問の種類

対比による発問	オープンとクローズ	クローズな発問は、問いに対して正解がある、賛否を問う際に用いる（初めの手順は何ですか）。オープンな発問は、学生に答えの生成を求める際に用いる（分断の例にはどのようなものがありますか）。
	発散と収束	発散発問は、選択肢を増やしたりこれまででない代替案を作る際に用いる（他にどのような方法がありますか）。収束発問は、選択肢を限定したり事前に決めた正解へ近づくさいに用いる（この回路を制御する要素は何ですか）。
	単純と複雑	単純発問は、事実的な知識を確認する際に用いる（競争戦略における5Fはそれぞれどのようなものですか）。複雑な発問は、学習内容を応用・活用したり複数の概念を統合する際に用いる（A社の事例では5Fのうちどの要素が最も重要な要素として働いていますか）。
	全体と個別	全体発問はクラス全体に問い、個別発問は特定の個人を対象に問う（（職業経験のある学生に対して）企業ではどのように対応していますか）。
順序のある発問	簡単から難解へ	簡単に答えられる問いの後に、知識を応用したり事例を分析する問いを出す（マーケティング戦略に不可欠の要素は何ですか、また、市場が極めて競争的な時、マーケティングの重要な要素は何になりますか）。
	一般から特殊へ	特定の概念を確認する問いの後に、特定の状況や個別の事情に応じた問いを出す（この交流回路の電流に影響を与える要因をまとめてください、また、回路Bの周波数を2倍にしたとき電流はどのように変化しますか）。
	過去から将来へ	時系列に沿って問いを出す（現時点では容器内でどのような反応が起こると予想できますか、また、48時間後にはどのような状態になると考えられますか）。
その他の発問	思考実験	「もし～ならどうなるか」の形式の問いを出す（仮に回路内のコンデンサを短絡させるとどうなるでしょうか）。
	省察と展望	学習経験をふまえて将来の見通しを問う（今回の実習を通して、将来教職に就いた際にどのような点に気をつけようと思いますか）。
	構造化	知識や概念の構造的な理解を促すために、対比（AとBはどこが違いますか）、比較（AとBの類似点と相違点はなにがありますか）、順序（この操作の正しい手順を示してください）、優先順位づけ（この2つの操作のどちらを先に行うべきですか）、分類（どのカテゴリーに分けられますか）、予測（この手順でBの方法を用いるとどうなりますか）について問う。
	明確化	学生の理解度を高めるために、知識や概念をより明確にするよう求める（もう少し詳しく説明できますか／このデータセットではどのような限界がありますか）。
	複雑化	知識や概念を応用することを促すことを求める（この考えを他の状況にも適用するためのアイデアはありますか）。
	問答法	学生と1対1で議論する際に、ソクラテスマソッドによる問い（学生の答えから派生する即興の連続的な問い）を出す。

学生の学習促進は、発問に対する学生の応答をより効果的にするために用いる技法である。発問に対して個人で応答するだけでなく、少人数のグループで議論してから応答したり、個人で応答する際にも応答をノートに書かせたり考える時間を確保するものが含まれる。表5は、これらの技法をまとめたものである。

表5 学習促進のための技法

待ち時間を作る	発問のあとに言葉を発しない時間を十分に設ける。思考に時間がかかる学生にも、考える時間を持てるようにする。
シンク・ペア・シェア	発問に対してまず個人で応答を用意し（シンク）、その後2人組で応答をパートナーに示す（ペア）。その後クラス全体に回答する（シェア）。オープンな発問や高次の思考を求める発問に対して、学生が回答しやすい環境を作ることができる。
小グループ活動	シンク・ペア・シェアと同様、複雑な問いに対して回答しやすい環境を作ることができる。クラス全体への回答では、発表者を無作為にする方がよい。
簡単に始める	初回の授業や毎回の授業の開始時は、全ての学生が答えられるような簡単な発問から問い、クラス内に回答しやすい環境を作る。
学生の指名	普段、積極的に回答しない学生を指名して回答してもらう。直接指名する前に、シンク・ペア・シェアや小グループ活動で発表者として指名しておくことで回答しやすくなる。

学生回答への対応は、発問に対して学生が回答しやすくしたり、より適切な回答ができるための支援についてまとめたものである。発問に対して学生は教員の意図した回答をする場合もあれば、意図しない回答をする場合もある。意図しない回答をした場合に、それを学習促進の機会として活用するための技法である。表6は、これらの技法をまとめたものである。

表6 学生応答への対応の技法

支持的態度	学生の応答中にうなずいたりアイコンタクトをとることで、応答を受け止めていることを学生に伝える。
確認	学生の応答が部分的であったり表面的である場合に、追加の説明を促すことで応答の内容を明確にすることができる。
調整と再焦点化	学生の応答が発問の文脈からずれている場合は、応答の前提となっている条件や状況を確認する。この方法は、学生の応答にかかわらず、特定のトピックから別のトピックへ移る際にも活用できる。
リダイレクト	学生の応答内容について、すぐに教員が説明や批評するのではなく、別の学生に説明させたり、応答内容に対する批評を求める。
言い換え	学生の応答が不十分であったり不適切である際に、発問を別の表現で言い換える、思考に必要な追加情報を与える、発問を小さい段階に分けて考えやすくするなどにより、適切な応答ができるよう促す。

3.3 発問活用の課題

北米の教授学習センターが提供する発問活用のガイドは、多くの教員の参考になる一方で課題も確認できる。表3から表6にまとめられた内容は抽象度が高く、発問を準備する上での一般的な知識を提供するものの、授業の中で用意すべき具体的な発問につながる技法は少ない。科目内容に応じた発問を用意するための技法が不十分であることは、発問の効果的な活用において重要な課題である。

教員の知識構造研究では、教える内容に関する知識だけでなく学生が教材に向き合うための問いを作る知識が教員に必要であると指摘されている (Shulman 1987)。しかし、前節に示した一般的な技法は、教材から問いを作るための視点が欠けている。大学教育の分野では教材研究の技法に関する知見が不足しており、教材を通した問いの準備を行う技法の体系化が今後の重要な研究課題である。

4. 結語

本稿は、日本の大学教育における効果的な発問のあり方についての研究課題を明確化するための予備作業として、①小中学校を中心とする日本の発問研究に関する代表的な著書と、②北米の大学における代表的な発問ガイドの内容の検討を進めてきた。その内容をまとめると、以下の通りである。

まず、日本の発問研究については、教育方法学や教科教育学の領域で相当の蓄積が認められた。そこでは、明治期以来の発問の歴史的傾向、あるいは機能に応じた実態整理がなされてきた。他方、本稿が検討した発問研究の著書は、教室における発問の実態（どのような発問が支配的なのか、どのような発問が効果を挙げているのか等）が解明されていない等の点が今後の課題となっていた。

また、北米では大学の教授学習センターを中心に、効果的な発問のための技法を新任教員に提供する取り組みが多数見られた。その一方で、教材研究や教材を通じた問いの準備についてはほとんど取り組まれていないことが明らかとなった。

以上を踏まえると、発問研究の進んだ日本の小中学校や、北米の大学においても、教育現場での発問の実態や効果の検証は、今後において取り組むべき研究課題であると推察される。これらは、日本の大学教育における効果的な発問のあり方を検討するうえでも、共通する課題であろう。その背景としては、発問の性格が教員や授業に依存していること、あるいは文字化されていない発問の把握が極めて困難であったことが大きいと考えられる。

上記の課題に応える今後の研究課題として、多くの授業で用いられている教科書等の「教材」に含まれる発問・課題に注目した研究が考えられる。一般に、教材には発問（または課題）が含まれること、さらにそうした教材に含まれている発問・課題のあり方が学習者の興味関心、授業展開に大きな影響を及ぼすことは、これまでも教材研究者によって指摘されてきた（藤岡 1991、澤本 1998）。そこで今後の課題として、教材研究と発問研究という2領域を統合し、多くの授業で共通して使用させ、しかも文字化された教科書（教材）に注目することで、大学教育の現場で実際に用いられている発問・課題を一定の体系性をもって把握することを目指したい。

注

- 1) 大学教育の一環として「発問」が扱われている著書は存在している。たとえば中井俊樹編著『シリーズ大学の教授法 3 アクティブラーニング』（玉川大学出版部、2015年）の第8章は「発問で思考を刺激する」となっている。ただし、本稿で扱っている小中学校を対象とした諸研究のように発問を中心に据えた学術研究とはなっていない。
- 2) 「発問」のみによる検索では、「原発問題」「開発問題」等が含まれるため、「教育」を加えて検索を実行した。
- 3) 分析対象の著書は以下の通りである（順番は出版年順）。
 - 有田和正、1988、『社会科発問の定石化』明治図書。
 - 大西忠治、1988、『発問上達法』民衆社。
 - 豊田久亀、1988、『明治期発問論の研究－授業研究の原点を探る』ミネルヴァ書房。
 - 有田和正、1989、『社会科授業の発問づくり「追究の鬼」を育てる』明治図書。
 - 浜上薫、1991、『教育技術文庫③ 発問づくりの技術』明治図書。
 - 石田佐久馬、1998、『国語科授業の基礎・基本 子どもが生きる発問の工夫』東洋館出版社。
 - 広瀬久、1999、『道徳的価値の自覚を深める発問の工夫』明治図書。
 - 有田和正・教材・授業開発研究所編著、2005、『授業力の開発 No.1 導入で子どもを熱中させる発問の開発』明治図書。
 - 荒井賢一、2007、『2つの発問で組み立てる授業』フォーラム・A。
 - 河田孝文編著、2007、『「プロの技術」を学ぶ No.3 発問構成・発問の仕方』明治図書。
 - 豊田ひさき、2007、『授業力アップへの挑戦 12 集団思考の授業づくりと発問力 理論編』明治図書。
 - 内藤博愛、2007、『生活科セレクト 1 子どもがハッとさせる「ゆさぶり発問」の作り方』学事出版。
 - 水谷尚人、2008、『中学校数学科 授業を変える「発問」と「課題提示」の工夫 71』明治図書。
 - 田中武夫・田中知聡、2009、『英語教師のための発問テクニック』大修館書店。
 - 古川光弘・サークルやまびこ編著、2009、『「プロの技術」を学ぶ No.8 「ゆさぶり発問」の技』明治図書。
 - 加藤辰雄、2011、『誰でも成功する発問のしかた』学陽書房。
 - 野口芳宏、2011、『野口流 教師のための発問の作法』学陽書房。
 - 本田宇一、2011、『子どもが「発問」する学びの教室』一光社。

加藤宣行、2012、『道徳授業を変える教師の発問力』東洋館出版社。

桔梗友行編著、2012、『子どもの力を引き出す新しい発問テクニック』ナツメ社。

なお、検索結果の 642 冊に関し、所蔵先の図書館、大学等の事情により、内容を検討できなかった著書が若干あることをお断りしておきたい。

- 4) 小冊子は印刷物および電子媒体で提供されており、以下ではこれらを総称してガイドと呼ぶ。
- 5) 欧州や豪州など北米以外の大学では、北米の大学と同等の体系性と実践性を備えたガイドを提供している大学がない。

参考文献

エリザベス・バークレイ、パトリシア・クロス、クレア・メジャー、安永悟監訳、2009、『協同学習の技法 大学教育の手引き』ナカニシヤ出版。

澤本和子、1998、「教材を研究する力」浅田匡他編著『成長する教師』金子書房。

藤岡信勝、1991、『教材づくりの発想』日本書籍。

松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著、2015、『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房。

松田岳士・根本淳子・鈴木克明編著、2017、『大学授業改革とインストラクショナルデザイン』ミネルヴァ書房。

森朋子・溝上慎一編、2017、『アクティブラーニング型授業としての反転授業』ナカニシヤ出版。

BCIT Learning and Teaching Centre, 2010, *Using Classroom Questions Effectively*, British Columbia Institute of Technology.

Dyer, J., 2008, *Effective Questioning Techniques*, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida.

Morgan, N. and Saxton, J., 1991, *Teaching, Questioning and Learning*, Routledge.

Shahrill, M., 2013, "Review of Effective Teacher Questioning in Mathematics Classrooms," *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(17): 224-31.

Shulman, L., 1987, "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform," *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22.