

説明的文章における学習指導の類型化 —学習者による価値判断を中心に—

Variation of Learning Expository Texts :From the viewpoint of Evaluation by Learner

文学研究科教育学専攻博士後期課程在学

正 木 友 則

Tomonori MASAKI

I. 問題の所在と研究の目的

一般的に、学習指導において、学習者が「考える（思考する）」過程は、知識・技能の習得のためだけでなく、思考力育成のためにも重要である。井上尚美（2007）は、発問によって「思考を要するような問題場面・問題状況」（27 頁～28 頁）に学習者を引き入れることの重要性について触れている。さらに、井上（2005）は、「子どもに概念的葛藤や認知的不協和を起こさせたり、子どもが当然のこととして前提としている思考の枠組み（スキーマとかシエマともいう）に対して『挑戦』する」（93 頁）ことが肝要であるとしている。

この学習者の状態を生み出す方法として、教授学では、「ゆさぶり発問」に着目されてきた。「ゆさぶり発問」は、斎藤喜博による介入授業の是非から、「出口」論争に発展し、長きに渡って論じられることとなった¹。『教授学重要用語 300 の基礎知識』においても「ゆさぶり」は、「授業の理論と実践にとって重要なもの」と位置づけられている（吉本均編:1981,234 頁）。

以上のことは、次のようにまとめられる。井上のいう「概念的葛藤」や「認知的不協和」は、学習者の内面に起こる状態であり、教授学で言われる「ゆさぶり発問」は、そういった学習者の状態を生み出すための授業者側の手立てであるといえる。このことから、「思考」の契機とされる学習者の状態（「概念的葛藤」や「認知的不協和」）と、その状態を生み出すための授業者側の手立て（「ゆさぶり発問」）は、目的と手段（方法）の関係であるともいえる。

学習者の思考を活性化しようとする手立てとして、近年、着目されているのが、学習者による「選択」や「判断」を基軸にした学習指導である。管見ではあるが、代表的な論考として、長崎伸仁他編著（2012,2013）、佐藤佐敏（2013）、長崎伸仁・東京都調布市立富士見台小学校（2014）、滋賀大学教育学部附属中学校（2015）をあげることができる²。

佐藤（2013）は、文学的文章教材を中心に、仮説的推論のメカニズムを援用した理論と実践の提案を行っている。その実践の具体は、授業者が、解釈を「選択式発問」の形で提示し、提示された選択

肢（解釈）について、学習者が「解釈」「理由」「根拠」のセットとした発言をできるだけあげ、そのセットの中から蓋然性の高い解釈を考えるというものである。学習の終末部分では、学習者が発見した「作品の価値」や「作品の魅力」についてまとめさせている。

長崎・富士見台小（2014）では、「選択肢」を用意する「選択式発問」だけに留まらず、学習者によるあらゆる「判断」を促す「発問」を軸に、低・中・高学年のそれぞれの段階で実践化している。

滋賀大附中（2015）は、「授業における『判断』場面が、生徒の思考と表現とをつなぐ重要な役割を担っている」（54 頁）と捉え、研究仮説を「各教科の授業においても自ら『判断』させる場面を設け、繰り返すことで論理的思考力がさらに向上するであろう」と設定する。授業者が学習者をゆさぶる問いかけを行い、意見交流を通して、論理的思考力の育成を目指す学習指導の開発を行っている。

これら三つの提唱に共通するのは、「選択式発問」や学習者による「判断」を切り口にした発問で、学習者に「ゆさぶり」をかけ、論理的思考を促しながら、学習者による「判断」の理由を交流させていることにある。

このように、学習者による「判断」を促す学習指導のあり方が探究されるようになった背景として、平成 20 年版小学校学習指導要領「総則」で、学習者の「思考力・判断力・表現力」等が重要な学力のひとつとして明記されたことが考えられる³。

説明的文章指導研究に焦点を当てると、これらの「思考」や「思考力」といった問題は「論理的思考力」として研究されてきたものである。森田信義（1998）が述べるように、説明的文章指導において、「論理的思考力」の育成は重要な一つの目標とされ、2000 年代になると「論理・論証」に関する研究が大きく展開するようになった（吉川芳則;2013）。

しかし、第 125 回全国大学国語教育学会広島大会のシンポジウムにおいて、深澤広明（2013）は、実践を記述する上での「用語」について、全国大学国語教育学会編『国語科教育学の成果と展望Ⅱ』の索引に、「教材解釈」「発問（発問研究）」「ゆさぶり」があげられていないことを指摘する。確かに、『国語科教育学の成果と展望Ⅱ』には、用語として「ゆさぶり」の記載はなく、「発問」は中心的に取り上げられていない。この状況に対して深澤（2013）は、「これらの『用語』が後退していることを、どのように捉えるかは、今日の授業研究のあり方を見直すためにも、あらためて問われてもよい」と発言している（12 頁）。深澤の指摘にあるように、現在の国語科教育研究では「発問」や「ゆさぶり」という観点での考察は多くない。説明的文章指導で中心とされる、「論理的思考力」の育成のための「発問」や「ゆさぶり」の具体を示すことができるのか、ということについては、未だ多くの課題が存在するといえよう。

そこで、本稿では、学習者が思考する契機とされる「発問」の具体として「選択式発問」と「ゆさぶり発問」に着目する。この「選択式発問」と「ゆさぶり発問」の関係性を検討し、「ゆさぶり発問」の機能を発展的に、説明的文章指導研究の文脈で、「学習者による価値判断」と捉え直す。その上で、学習者による「価値判断」を軸にした学習指導の類型化を試みる。

Ⅱ. 教授学研究における「発問」と「ゆさぶり」

ここでは、まず、教授学に関する用語を概括的に網羅していると考えられる吉本均編（1981）『教授学重要用語 300 の基礎知識』を参考に、「発問」と「ゆさぶり」の説明を確認する。次に、近年着目されている「選択式発問」や学習者による「判断」を軸にした発問（および学習指導）と「ゆさぶり発問」との共通点と相違点を整理する。その上で、説明的文章の学習指導研究の文脈において、発問の類型と発問がもつ前提に関する整理を行う。

1. 「ゆさぶり発問」の枠組みと要件

授業の中核である「教授活動（行為）」は、「間接的教授」に転化させられる必要があるとされる⁴。それは、授業者が学習者に直接的な形で知識内容を教授する「直接的教授」と区別し、教科内容に関する指導では、「子ども自身が教材と対決するという思考状況」を授業者の発問によって作るべきであるとしている（188 頁）。そして、「教授活動（行為）」における発問は、目的によって、次のように「確認的発問」と「ゆさぶり発問」とに分けられる。（注：下線部、中略は引用者による、以下同様）

確認的発問は、子どもの思考を誘発し、子どもを問題状況へと追い込むような発問と結びつけられなければならない。「ゆさぶり」的発問を授業展開の中心におき、それとの関わりで確認的発問を構想しなければならないのである。（195 頁）

また、ひとつの授業において、「ゆさぶり発問」は、授業展開の中心、いわゆる「授業のやまば」に位置づけられる。

授業進行の原動力は授業のなかで生まれる様々な矛盾であり、最も基本的な矛盾は、授業のなかで子どもに対して提起される新しい課題と、その課題を解決するために子どもがもっている前提条件との間の矛盾である。授業のなかでは、このような矛盾が次々とひきおこされ、先鋭化され、解決されては、次の段階に進む。これらの矛盾のうち、最も値打ちがあり、文字どおり「目の鱗がおちる」ような新しい次元への移行を迫るような矛盾の解決過程を授業のやまばというべきである。

（…中略…）

授業のやまばを組織するためには、一般的に、豊かな教材解釈をもとにした授業目標の見定めに基づいて常識的な子どもの感性や思考を「ゆさぶること」、あるいは多様な子どもの意見を比較検討させることなどの方法が実践的にも検証されている。（212 頁）

また、吉本均（1987）は、吉田章宏（1975）が論述する「ゆさぶり」概念に対して出された宇佐美寛（1978）による批判を次の四点に整理する（35 頁）。なお、括弧内は引用者が分類したものである。

①:何がゆさぶられ、何は動いていないのか。 （範囲）	③:その振幅は十分に大きいのか。 （効果）
②:どの方向にゆさぶられるべきなのか。 （方向）	④:ゆさぶりの終ったあと何が残るのか。 （学習内容）

上記①から④の批判を捉え直し、次のような回答を試みることができる。

①「何がゆさぶられ、何は動いていないのか」という批判は、宇佐美（1978）が「ゆさぶり」を「振

り子」のように、「あるものに外側から力を加えて上下なり左右なりの往復運動をさせるのが本来のゆさぶりである」と捉えていることによると考えられる（31頁）。「ゆさぶり」を受けるのは、学習者が前提とし、当然であるとする「概念・解釈・考え」や、授業者による発問がなければ、学習者が思考することなく読み進めてしまう「状況」といえる。

一方、「動いていないもの」は、学習者が受ける「ゆさぶりの幅」である。例えば、有田和正（1988）による発問「（バスの一注：引用者）運転手は、運転しているとき、どこを見て運転しているでしょう」（95頁）では、学習者の常識は「バスの運転手は、『前』を見ている」であろう。この「常識」に対して、あえて「どこを見ているのか」と問うことで、学習者は「本当は、前だけ見ているのではないのかもしれない」と考え始め、探究活動が引き起こされていく。つまり、「学習者が当然であるとする概念・解釈・考え」という極から「『もしかしたら、他の可能性もあるかもしれない』という考え」の極の間（「ゆさぶり」の範囲）は、予め授業者により設定されていると考えられる。「ゆさぶり」の範囲が決められていなければ、学習者の思考が活性化するどころか、拡散的になり混乱を引き起こす危険がある。

②「どの方向にゆさぶられるべきなのか」（宇佐美;1978,35 頁）については、前述の①と関わるように、「ゆさぶり」を契機に、新たな探究活動へと方向づけされる必要がある。「ゆさぶり」を契機に起こる探究活動は、教材内容を根拠として、国語科固有の学習内容を踏まえられるべきであろう。

③「その振幅は十分に大きいのか」（宇佐美;1978,29 頁）という問いは、学習者の「実態・状況」に鑑みて「ゆさぶり」をかけることの重要性について触れていると考えられる。先述の有田実践の「ゆさぶり」の意図は、「バスの運転手」が前方を確認するだけでなく、「バス前方にある左右のミラーで対向車や後方、歩行者などを確認すること」、「室内のミラーで車内の乗客を確認すること」、「バスの時刻表や時間などを確認すること」など多岐に渡ること気づかせたいところにあるといえよう。

ところが、仮に、学習者が、バスの運転手が様々なところを見ながら運転していることを既に知っていた場合、この発問は「ゆさぶり発問」ではなく、「確認的発問」としての役割をもつ。「『ゆさぶり』の振幅が大きいかどうか」という基準は、学習者の既有知識・経験としての「実態・状況」によるものであり、授業者が「ゆさぶり発問」を用いる際には、学習者の「実態・状況」の把握が肝要であるといえよう。

④「ゆさぶりの終わったあと何が残るのか」（宇佐美;1978,34 頁）という批判は、「ゆさぶり発問」の結果、「学習者が探究活動へと向かうことができたのか」、「学習のまとめとして、学習者は最終的に、ゆさぶられる極と極のどちらの立場に立ったのか（もしくは、どちらの極でもなく、新たな発見や考えが出てきたのか）」、そして、「学習者がどのような学習内容を獲得することができたのか」ということに対するものと考えられる。

これまでのことをまとめると以下ようになる。

A：ゆさぶる範囲（学習者の思考の範囲）の決定
B：学習者の既知知識・経験による「実態・状況」の把握
→学習者が当然であると考えている「概念・解釈・考え」
→授業者が問わなければ、学習者が思考することなく読み進めてしまう「状況」 など
C：ゆさぶりを契機とする探究活動への方向づけ
D：学習指導過程における終末段階のまとめ方と学習内容との関わり

このように、A から D までの議論は「ゆさぶり発問」を捉えるためのひとつの枠組みとなると同時に、「ゆさぶり発問」の要件でもある。

「ゆさぶり発問」は、「A ゆさぶる範囲の決定」がなされていること、「B 学習者の実態・状況」が把握され、学習者の意表を突く素地が整っていること、「C ゆさぶりによって起こる探究活動」が設定され、「D 学習指導過程の終末段階でのまとめ」において、探究活動が学習内容と関わり、学習者による学習の自覚化の場が担保されていること、を満たすことが必要であるとわかる。

2. 「発問」の類型と前提

前節では、発問の目的によって「確認的発問」と「ゆさぶり発問」とがあることと、「ゆさぶり発問」の要件について述べた。本節では、「A か B か？」という二者択一型をはじめとする、二つ以上の選択肢がある「選択式発問」と「ゆさぶり発問」との接点について検討する。

「選択式発問」（または、「判断」を軸にした発問）は、発問の「形態」の観点から、「…は何ですか？」「…はなぜですか？」という「5W1H 型」の発問とは区別される。一方で、「ゆさぶり発問」は、発問の「目的」という観点から、「確認的発問」と対比的に用いられる。このことから、「選択式発問」という「形態」であっても、発問の「目的」によって、「ゆさぶり発問」としての働きがある場合と「確認的発問」としての働きである場合が考えられる。

そして、発問の「目的」は、授業者の授業計画によって、学習のタイプによって異なる。具体的に説明的文章の学習指導の文脈で言えば、教材の内容や論理、論の展開、述べ方、筆者の主張などに対する「確認型」学習であるのか、「吟味・評価型」学習であるのかの差異によって、「選択式発問」は、「確認的発問」であるのか、「ゆさぶり発問」であるのかが変わるということである。

この「選択式発問」と「ゆさぶり発問」の共通点と相違点をまとめたのが以下の表 1 である。

表 1 「ゆさぶり発問」と「選択式発問」の差異

	ゆさぶり発問	選択式発問
共通点	① 学習者の思考の範囲がある程度決定されている。 ② 学習者の思考の枠組みに対して挑戦する。	【A に関わって】 【B に関わって】
相違点	・「授業のやまば」で用いられることが多い。 ・「吟味・評価型」学習の契機になる。	授業者が設定する学習指導の目標によって発問の目的が変わる。 したがって、「確認的発問」でも「ゆさぶり発問」でも用いることができる。

まず、両者の共通点である。第一は、学習者の思考の範囲がある程度決定されている点である。第二は、学習者にとって、新たな「概念・考え・解釈」を選択肢として提示することで、「学習者の思考の枠組みに挑戦する」点である。

一方、相違点は主に【C】の観点に関わる。「ゆさぶり発問」は「授業のやまば」において、「吟味・評価型」学習に進む契機となる。反対に、「選択的発問」は、発問の目的によって、「確認的発問」でも「ゆさぶり発問」でも用いられる。つまり、「確認型」学習に進むか、「吟味・評価型」学習に進むかは、授業者が設定する学習指導の目標などによって左右されるということである。

以上のことから、「選択式発問」における選択肢や学習指導過程のあり方は、授業者による授業計画の目標や発問の「目的」によって異なるということがわかる。繰り返すが、学習する内容の「確認」を目的とするか、「吟味・評価」を目的とするかによって、前者の「確認型」の学習では、発問に対する「答え」を学習者から導き、次の展開へとつなげることが目指される。一方で、後者の「吟味・評価型」の学習では、「答え」を学習者から導くことよりも、発問で投げかけられる問題に対して、学習者が「吟味・評価」する過程の方を目指し、重視される。

そのため、前者では、学習者から導かれる「答え」が必ず存在するという発問の前提があり、後者では、学習者によって発言・表現される「考え（判断）」を導き出す、「根拠」「理由」が、「Aという『考え（判断）』」であれ、「Bという『考え（判断）』」であれ、必ず存在するという前提が考えられる⁶。

Ⅲ. 説明的文章指導における「選択式発問」の具体（『授業のための全発問シリーズ』から）

ここでは、説明的文章指導における「選択式発問」の具体について、授業記録を基にしながら分析する。分析の対象は、一つの単元の目標・指導計画・発問がすべて記述されている渋谷孝・市毛勝雄編著（1990・1991）『授業のための全発問シリーズ説明文教材』とする。

〈実践1〉教材「しっぽのやくめ」小学1年

【18 発問】くもぎのしっぽは、何の役目をしていると書いてありますか。

↓

【19 発問】手の役目としっぽの役目は、同じなのですか。

→しっぽで、くだものやえさになるものをもぎ取ることができるという点でだけ、手の役目と似ているのである。そして、他は全部違うのである。（27 頁）

〈実践1〉の発問は、「手の役目としっぽの役目は、同じなのですか」である。「くもぎのしっぽの役目はすべて手の役目を果たすわけではないこと（＝手の役目に似ているだけであること）」に気づかせるための発問であるため、選択肢を設けているが、「確認型発問」に分類される。

〈実践2〉教材「方言と共通語」小学4年

【6 主要発問】自分が方言を使っているかどうかは、あまりよくわからない。ところが外から見ると、よくわかるね。おじいさんやおばあさん、お父さんやお母さんは方言を使う。そういうところを見て、例えば、お父さんやお母さんが実家に帰って、うちのひとと方言で話しているのを聞いて、どんな気持ちですか。楽しそうに感じますか。それともケンカをしているように感じますか。

C21：前に先生が聞かせてくれた昔話を聞いて思ったんだけど、少しはケンカをしているように思うけど、なんか楽しそう。

C14：おばあちゃんとお母さんの会話とか聞いていると、すごく楽しそうに見えます。

↓

【7 主要発問】そうでしょう。それは生活のことですね。それと、（板書した「歴史」の字を指しながら）これはどんな関係があるのかねえ。「方言は生活や歴史と深いつながりがある」って書いてあるでしょう。歴史なんてむずかしい言葉を使っているからわかりづらいかもしれないけど、ちょっと想像してみてください。（42 頁～43 頁）

どんな気持ちかを問う時に、「楽しい気持ちかケンカしているような気持ちか」と「選択式発問」を用いている。しかし、この発問は「ゆさぶり発問」ではなく、【7 主要発問】で「方言は生活や歴史とどのような深いつながりがあるのか」を「確認」するための発問といえる。

〈実践3〉教材「自転車の歴史」小学4年

【4 主要発問】二つの車のつくりや形の違いを、いろいろ見つけてくれましたね。じゃあ、絵はこちらに置いときますよ、⑥段落にこんなふうには書いています。ドライスさんの作った自転車は「これこそ自転車の祖先といえます。」って。ドライスさんの自転車は、本当に自転車の祖先といえますか。

○ドライスさんの自転車が祖先だというのは、論述から容易にわかる。その理由も論述部分から容易につかめるはずである。しかし、この段落にとどまらず、筆者がどうしてこのように言い切ったのか、ということを論理的に考えさせる次の段階へと進ませたい。

【5 補助発問】「これこそ自転車の祖先といえます。」と言ったのはだれですか。

○筆者であることを確かめる。

【6 主要発問】筆者ですね、では、筆者が「これこそ自転車の祖先といえます。」と、自信をもって言い切れたのはどうしてですか。

○自転車というのは、（向きが自由に変えられるから）なかなか倒れないということ、ドシブラックさんの乗り物は、その条件を満たしていなかったことなどを、子どもたちは思い出すはずである。その上で、ドライスさんの作った自転車は、筆者が考える自転車の定義にかなったものとして、「自転車の祖先といえます。」と言い切ったのだという考え方のすじ道を学習させたい。（96 頁～97 頁）

【4 主要発問】「ドライスさんの自転車は、本当に自転車の祖先といえますか。」では、「本当にいえるか」「本当にいえないか」と「選択式発問」が用いられている。この発問は、【6 主要発問】で、さらに「筆者が『自転車の祖先といえます。』と言い切れた」理由を考えさせるための前段階として位置づけられている。しかし、【4 主要発問】と【6 主要発問】は、聞き方が異なるが、学習者に考えさせたいことや気づかせたい論理的な展開は両者ともに同じである。「本当にそういえる／いえない」と吟味することで、学習者は自分の「判断」の理由を考えることができるであろう。このことから、類型として「吟味・評価（探究・問題解決）型」に分類できる。

〈実践4〉教材「くらしの中のまるい形」小学5年

【14 補助発問】皆さんは、この結論に納得する？

○「円形」の特徴を生かしたメリットや、効果的な例が多く提示されているので、著者の主張に、なるほどと納得する学習者が多いと思われる。が、その一方で、納得できないという反論の声もあるかもしれない。それはそれでよかろう。そのために最後の時間に、読んだ感想・意見などを作文させるのであるから。（131頁～134頁）

ここでは、筆者の主張に対して「納得できるかどうか」を問うている。しかし、「納得できるか／納得できないか」という「選択式発問」ではないために、場合によっては「納得できる」と答える学習者が多くなることもありうる。学習者が「納得できる／納得できない」と「判断」した理由づけの交流については記述されず、授業のまとめとして、感想・意見を作文に書かせる学習活動を設定している。その後の授業記録がないため、この実践は、「確認型」であるか「吟味・評価型」であるかについて断定することは難しい。

この発問（「皆さんは、この結論に納得する？」）のように、学習者の納得度を問う発問であっても、学習展開は、「確認的発問」として用いるのか、学習者の理由づけを交流するために用いるのかによって変わるといえよう。

〈実践5〉教材「せんこう花火」小学6年

【2 基本発問】普通、説明的文章は、説明の進め方から考えて三つに分けられますね。初め・中・

終わりの三つです。この「せんこう花火」の文章を三つ分けるとすれば、どこで切るとよいですか。

○課題に即して読む前に、読みの単位を設定するための全体構成の分析をさせる。

○①②、③～⑧、⑨～⑪（Aタイプ）、①②、③～⑨、⑩⑪（Bタイプ）、①②、③～⑩、⑪（Cタイプ）の三つの答えが予想される。それぞれ、そう考えた理由を言わせながら、⑨と⑩は内容的につながっていること、また⑪が③～⑧の内容に戻っていることから、⑩と⑪に切れ目があることを確認させ、Cタイプにまとめる。

○⑧と⑨の間にも切れ目があるという児童の発言をうけて次の説明を行う。

【3 説明】確かに、⑧と⑨の間にも切れ目はあります。これは中の部分がさらに分かれている部分

だと考えればいいでしょう。つまりこの文章の全体構成を見る時には、まず、①②を初めの部分

とし、③～⑩を中の部分、⑪を終わりの部分だと考えます。そして、③～⑩の部分をさらに③～

⑧と⑨⑩の二つに分け、全体で四つに分ければいいのですね。

○一般的には、説明的文章は三段の構成になることを確認した上で、文章の長さとか著者によって文章構成がさらに細分化されることに気づかせたい。(35 頁～36 頁)

説明的文章の基本的構成が、「はじめ・なか・おわり」という三段に分けられることに気づかせるため、【2 基本発問】では、「教材を三つに分けるとすれば、どこで切るとよいか」と問うている。授業者は、学習者の分け方が、三つのタイプに分かれることを予測した上で、あえて学習者の「判断」が分かれるように発問している。学習者にとっては、説明的文章を三つに分けるという作業を通して、「自分ならばこのように分ける」という自分の考え（立場）を示す「場」が設けられているといえる。その後、授業者は、学習者にそれぞれのタイプに分かれた「理由」の部分の説明し（【3 説明】）、C タイプで授業を進めるためのまとめに入っている。

五つの実践（1990～1991 年）から、「選択式発問」は、学習者に気づかせたい内容や、次の学習展開につなぐ「確認」のために用いられるケースが多いことがわかる。「選択式発問」や「ゆさぶり発問」から、新たな探究活動が引き起こされることがや、学習者自身の「考え（判断）」の「理由づけ」についての交流もこの実践記録では見られない。その要因は、説明的文章の授業が、教材の内容や文章構成についての理解を目的とする「確認型」学習が志向されていることによると考えられる。

IV. 説明的文章指導における「価値判断」

前節では、授業記録から、「選択式発問」の具体について分析した結果、「ゆさぶり発問」を契機にする「吟味・評価型」学習はほとんど見られなかった。そこで、説明的文章の学習指導研究で提唱されている、学習者による「判断」（もしくは「価値判断」）を軸にする学習指導論に着目し、その具体について検討する。

この学習者による「価値判断」を軸とした学習指導は、大きく三つのタイプに分けられる。

1. 「評価読み」における「価値判断」

第一は、森田信義の「評価読み」の実践理論である⁷。「評価読み」では、「この文章はわかりやすいかどうか」という発問が基軸となっている。この発問は、「わかりやすい」と「わかりにくい」という二者択一の形であり、「選択式発問」に分類される。学習者による「わかりやすい／わかりにくい」という「価値判断」は、学習者の「判断（答え）」を導き出した「理由」（＝筆者による文章表現の工夫の価値）について「思考」し、「吟味・評価」する学習の契機となる。発問によって、「学習者による『価値判断』」が引き起こされ、学習者は、自分の「判断」理由について教材の叙述・表現（論の展開、

述べ方など）・論理関係などを根拠に思考することで、教材全体の「評価（価値判断）」を行うことになる⁸。つまり、「評価読み」では、「分かりやすいかどうか」という発問は、学習指導過程の序盤に位置しているということである。

この「評価読み」は、「筆者は読者が分かりやすいように『工夫』をしている」という筆者観・教材観を前提にして成立する学習である。この前提を支えているのが、「筆者」概念（学習を推進する役割をもつ「筆者」）であるといえよう。

2. 学習者による「必要性の有無／納得度」に関する「価値判断」

第二は、長崎（1997）が示した「全体構造の中で、ある文章（段落）の必要性の有無を考える」学習指導である。「足あとが語る人間の祖先」の教材研究の概要は次のようになる。冒頭部は、「三百万年前の最古の人類の足あと」という新聞の見出し記事から始まり、「足あとのことが、なぜこのように新聞に大きく取り上げられたのでしょうか」と問題が提示される。その後の③段落からは、新聞記事には触れず、従来考えられていた人間の祖先について紹介した後、⑧段落から再び新聞記事に戻るという構成と捉えられている。長崎（1997）は、「そこで、もし、③～⑦段落がなくても意味が通じるのではないか、もっと極端に言えば、③段落から⑦段落まではよけいな情報内容なのかどうかを考えさせることにより、全体を関係づけて読ませ、どうしても必要であるならば、③～⑦段落は本教材ではどういった価値を占めているのかを学習者たちに考えさせようとした」（80 頁）と学習指導の発想を振り返っている。

以下、「足あとが語る人間の祖先」の授業記録の一部を抜粋する（81 頁～84 頁）。なお、途中省略している箇所は引用者による。

〈実践6〉教材「足あとが語る人間の祖先」

T1: ③・④・⑤・⑥・⑦段落は、なぜ、なければいけないのですか。内容からすれば、①・②段落から⑧段落に飛んでも意味が通じると思うのですが、ちょっと考えてみて下さい。

C1: ぼくは、③～⑦はなくてもおかしくないと思う。なぜかというと、①・②段落では、新聞のことを書いていたと思うし、③段落からは、昔の人間のことを書いているから――。

C2: 私はおかしいと思う。②段落の最後に「足あとがたいへん重要な役割をもっていたからです」と書いてあって、⑧段落にいったら足あとが重要だということが抜けてしまうから、②段落から⑧段落に飛ぶのはおかしいと思う。

C3: ぼくは、どっちでもかまへんと思う。それは、①・②段落では新聞のことが書いていて、③段落には、足あとのこととか書いていて⑦段落までいくやんか、それから、人間のこととか。しかし、⑧段落でまた新聞のことに戻るやろ。③～⑦段落までは、②段落で言った足あとのことをな細かく表現していて、また⑧段落でもとに戻るからそのままでいいし、別に③～⑦段落がなくてもどっちでもいいと思う。（C4は略）

T2：③～⑦段落は別になくてもいいという意見が多いようですが、ほかの人はどうですか。

C5：私も③～⑦段落はなくてもいいと思う。それは、②段落の最後に「人間の起源を明らかにするうで、足あとがたいへん重要な役割をもっていたからです」と書いていて、その後に「人間の祖先で最も古いものは、アウストラロピテクスと呼ばれる猿人で……なんて書いてあり、あんまり関係ないから——。(C6は略)

C7：ぼくはやっぱり③～⑦段落はいると思う。なぜかという、⑮段落では「この足あとは、今から三百六十万年前に、二足歩行をしていた、わたしたち人間の祖先のものであること。また、同時に発見されたあごや歯やそのほかの骨の化石は、すでにエチオピアで発見されているアファル人とたいへんよく似ていて、おそらく、この足あともアファル人によってつくられたものではないだろうかということです」というて、ここでアファル人というのがいきなり出てきてもまったく分からないし、それに、③～⑦段落では、アファル人の説明と二足歩行している体のつくりになっているということが重要ということを説明しているから、③～⑦段落はいると思う。

C8：私は、さっきの C2 の意見とよく似ていて、私も③～⑦段落はいると思う。それは、②段落の最後に「それは、人間の起源を明らかにするうで、足あとがたいへん重要な役割をもっていたからです」と書いているのに、もし、③～⑦段落がなかったら、⑧段落の「それは、明らかに、その足あとの主が二足歩行していたことを示すものでした」というのが何のことか分からないし、C2 といっしょで、重要な役割というのが意味がなくなってしまうから。(C9、C10、C11は略)

C12：さっきの意見変えてな、さっきはどっちでもいいと言ったけどな、どっちかという、やっぱり③～⑦段落はいると思う。それはな、さっき、C7 が言ったようにな、⑮段落でいきなりアファル人なんて言われても分からんし、それから、②から⑧段落に飛んだらな、二足歩行とかな、そんなんまったく分からんしな、③～⑦段落まであったら、アファル人がどうだったのかが分かるし、まず、アファル人のことを説明しておいてから⑮段落で、それがアファル人だったということを教えて、そして、この話をまとめるからやっぱり③～⑦段落はいると思う。

〈実践 6〉の「③～⑦段落は、なぜ、なければいけないか」という発問は、「A か B か」という選択式ではなく、「ゆさぶり発問」であるといえる。授業者が「③～⑦段落は別になくてもいいという意見が多いようですが、ほかの人はどうですか。」と、「必要である」と判断した学習者の発言を促したことから、C7 の発言が出る。そして、この C7 の発言に他の学習者が「ゆさぶり」を受け、結果として、文章全体と関係づけて読むことで、「やっぱり必要ではないか」という意見が多くなっていった。

この発言の流れから、授業者の意図は、「ある段落（文章）の必要性の有無」を思考させることで、学習者に「③～⑦段落を抜いて読んだとしても、意味が通じること」と「しかし、それでは⑮段落との整合性がとれないこと」に気づかせ、「文章全体を関係づけて読むこと」を学習させようとしたとこ

ろにある。

第二は、学習者にとっての「納得度」を問う、長崎（2008）に掲載されている教材「サクラソウとトラマルハナバチ」の実践である。単元目標を、「筆者が伝えたかったこと（要旨）を的確に読み取ることができる」「筆者の主張や述べ方などに対して、『納得』したかどうかを自分なりに評価することができる」と設定し、第三次で学習者に「本説明文を読んで、『納得したかどうか』を自分なりに評価する」学習活動を行っている。

この「納得できるかどうか」という「価値判断」の選択肢は、「①納得できた、②納得できなかった、③納得できない所もあった」である。三つ目に「納得できない所もある」を設定し、ワークシートに書かせるところに特徴がある。「三つ目の選択肢」の設定と「ワークシートに書かせる」ことの意図は、第三次という単元の終末部分で、今までの学習の総括として設定されたと推察できる。

仮に、第二次の段階で、「価値判断」を切り口に教材内容を評価する学習であるならば、「①納得できる／②納得できない。」という二者択一によって、学習者の交流を促しながら、「納得できるところもあるし、納得できないところもある」という意見を導き出すことで、「筆者の論の展開を理解する」、「序論部・本論部・結論部などの論理的整合性を問う」、「筆者の主張に対する学習者の考えをもつ」といった学習展開が考えられよう。

森田、長崎ともに、「分かりやすいかどうか」「必要かどうか」「納得したかどうか」という発問によって、学習者の「価値判断」を促し、学習者による価値判断の理由づけをする学習指導という点で共通する。

一方で、森田の場合は、学習指導過程において早い段階から、「この文章は分かりやすいかどうか」と学習者に価値判断を促すが、長崎（2008）の場合は、学習指導過程の終末部分において、これまでの学習のまとめとして「納得できるかどうか」と学習者に価値判断を促している。森田（2011）は、「評価読み」に関する学習指導過程が明確に決まっているのに対して、長崎（2008）では、「教材の特性」に応じて「価値判断」を学習指導過程のどこで学習者に促すのかを柔軟に設定するという差異によるものと考えることができる。

3. 長崎・富士見台小（2014）の授業記録から

ここでは、説明的文章教材において、学習者による「価値判断」を促す学習指導について分析する。対象は、長崎・富士見台小（2014）における説明的文章の授業（全三教材）である。結論から先に言えば、これらの実践は、「吟味・評価型」に属するものといえる。

〈実践 7〉教材「おにごっこ」（小学 2 年）

第一次：第一時

おにごっこに関心をもち、全文を六つに分けたカードを、順番に並べ替えることによって、文章の内容や指示語、似た言葉、接続語、文章全体をまとめる言葉に注目させる。どうしてそう並べたのか理由付けもさせる。

【発問 9-ア】：「今度は、みんなで正しい順番に並び替えてみましょう」

第二次：第三時

どのおにごっこが一番面白いかを、根拠を基にして、発表し合う。

【発問 9-イ】：「四つの遊び方の中で、どの遊び方が一番面白いと思いますか」

〈実践 7〉での「価値判断」は二種類ある。第一は、教材の「おにごっこ」という遊びの説明や、接続語などを手がかりに、段落の「順番を正しいものに並び替える」という「価値判断」である。

この実践の第一の特徴は、カードの並び替えの結果を問題にするのではなく、並び替えた「根拠・理由づけ」について交流することで、並び替える「手がかり」となる「説明内容」「接続語」などが文章の「順序」にどう関わるのかを思考させているところにある。

第二の特徴は、発問（段落のカードを順番に並び替える）が、学習者によって、教材（文章）から推察される筆者が並べた順序について思考させる点にある。発問の「答え」は、「学習者の『考え（判断）』」として表現・交流されるが、思考の対象は、「教材文章の論理的順序」にあるといえる。

また、第二次：第三時では、四つの遊び方の中で、「どの遊び方が一番面白いか」という学習者にとっての「価値判断」を促している。この発問は、学習者にとっての「考え（判断）」や、その「考え（判断）」を導き出した文章中の「根拠」、学習者の「理由づけ」について思考し、交流することで内容を読み取ろうとする意図がある。学習者の価値観や思いを、自身の「考え（判断）」に反映することができるため、学習者の自分の言葉で表現する場が設定されているといえよう。

以下の二つの実践では、主に「学習者にとって」という「価値判断」が軸となっている。〈実践 8〉の【発問 8-ア】では、10 段落と 11 段落との論理的整合性を吟味した上で、「どちらの段落を修正すればよいか」という「価値判断」が促され、〈実践 8〉【発問 8-イ】では、「題名」に関して、学習者の納得度を問題としている。

〈実践 8〉教材「ウナギのなぞを追って」（小学 4 年）

第二次：第四時

10 段落と 11 段落の矛盾に気付かせ、本文を書き直し、ねらいに迫る。

【発問 8-ア】：「10 段落と 11 段落のどちらを書き直しますか」

第二次：第五時

「題名」が「ウナギのなぞを追って」で良いかを考えさせ、ねらいに迫る。

【発問 8-イ】：「『ウナギのなぞを追って』という題名で納得しますか、それとも疑問に思いますか」

〈実践9〉【発問9-ア】では、〈実践7〉【発問7-イ】と同様に、学習者に「一番?は何か」という「価値判断」を促し、その「判断」の「根拠」「理由づけ」を交流する学習となっている。

〈実践9〉教材「千年の釘に挑む」（小学5年）

第二次：第四時

古代の釘の特徴の中で、一番見事なところは何か文中の表現を根拠に判断し考える。

【発問9-ア】：「『大きさ・性質』『形』『かたさ』の特徴の中で、一番見事だと思うところはどれでしょう」

第二次：第五時

薬師寺の宮大工に渡した釘を、白鷹さんは「納得しているか」「納得していないか」を考え、ねらいに迫る。

【発問9-イ】：「白鷹さんは宮大工に渡した釘に納得していると思いますか、納得していないと思いますか」

これまでの「価値判断」を軸とする学習指導の中で異色であるのが、〈実践9〉【発問9-イ】である。ここでは、「筆者の考え・意見」や「題名」などに学習者が「納得できるかどうか」を問うのではなく、教材内の登場人物である「白鷹さん」は「納得していると思うかどうか」を問うている点に特色がある。ノンフィクション型で、筆者が「白鷹さん」という登場人物について語るという「教材の特性」を学習指導に生かしたことによると推察できる。

上記の実践から、学習者による「価値判断」を軸にした発問は、「選択式発問」を含んでいることがわかる。言い換えれば、「段落を正しい順番に並べる」ことや「学習者にとってどれが一番〜か」といった「価値判断」を軸とする発問は、「A か B か」という形に代表される「選択式発問」の射程より広いものといえよう。つまり、2節で行った「ゆさぶり発問」と「選択式発問」との共通点（「学習者の思考の範囲が明確であること」、「学習者の思考の枠組みに挑戦すること」を満たした上で、明確に「吟味・評価型」学習を志向する発問の類型として位置づけることができる。本節で検討した「価値判断」を軸にした発問を加えると以下の表2のようになる。

表2 「ゆさぶり発問」「選択式発問」「価値判断」を軸とした発問の差異

	ゆさぶり発問	選択式発問	「価値判断」を軸とした発問
共通点		① 学習者の思考の範囲がある程度決定されている。 ② 学習者の思考の枠組みに対して挑戦する。	【Aに関わって】 【Bに関わって】
相違点	「授業のやまば」で用いられることが多い。「吟味・評価型」学習に進む契機となる。	授業者が設定する学習指導の目標によって発問の目的が変わる。したがって、「確認的発問」でも「ゆさぶり発問」でも用いることができる。	学習者による「価値判断」とその「根拠」「理由づけ」について思考する「吟味・評価型」学習となる。

V. 学習者による「価値判断」の類型—まとめにかえて

これまで考察してきた実践と、その実践から抽出された学習者による「価値判断」の類型との対応関係を示したのが表3である。

縦軸には類型のカテゴリーとして「価値判断の対象」を設定した。学習者による「価値判断」は、異同（手の役目としっぽの役目は、同じなのですか）「順序（今度は、みんなで正しい順番に並び替えてみましょう）」といった「教材側の極」に近いものから、「学習者にとっての順位（四つの遊び方の中で、どの遊び方が一番面白いと思いますか）」や「学習者にとっての納得度（「ウナギのなぞを追って」という題名で納得しますか、それとも疑問に思いますか）」といった「学習者側の極」に近いものまで存在する。

横軸には、学習のタイプ（「確認型」か「吟味・評価型」か）を設定した。学習者による「価値判断」を軸とした学習指導の具体は、どのような目標や、学習指導論、学習方法論を基にするのかによって大きく変わることを強調するためである。なお、「確認型」と「吟味・評価型」の間の部分は、どちらの学習のタイプか判別がつかなかった実践であることを示している。

表3 学習者による「価値判断」の類型（試案）

カテゴリー		学習のタイプ	確認型		吟味・評価型
価値判断の対象	教材側	異同 (同じと言えるかどうか)	〈実践1〉		
		順序 (順序はこれでいいか)			〈実践7〉【発問7-A】
		類別 (類別するとしたらどうか)		〈実践5〉	
		妥当性 (本当にそう言えるかどうか)			〈実践3〉
		ある部分に関する必要性の有無 (必要かどうか)			〈実践6〉
		ある部分に対する付加・修正 (どの部分を付加・修正するか)			〈実践8〉【発問8-A】
		登場人物にとっての納得度 (〇〇は納得すると思うかどうか)			〈実践9〉【発問9-I】
	学習者側	学習者にとっての気持ち (どちらの気持ちか)	〈実践2〉		
		学習者にとっての順位 (〇〇の中で一番はどれか)			〈実践7〉【発問7-I】 〈実践9〉【発問9-A】
		学習者にとっての納得度 (納得できるかどうか)		〈実践4〉	〈実践8〉【発問8-I】

結語

以上、「ゆさぶり」と「発問」との関係性の検討、説明的文章の学習指導における「選択式発問」の前提と具体についての分析を踏まえ、説明的文章の「価値判断」の類型化を試みた。

本稿の課題として、次の二点があげられる。

第一は、「ゆさぶり発問」によって引き起こされる学習者の内面について、認知心理学を援用した考察が行われていないことである。河野順子（2006）が論じるメタ認知の内面化モデルなど、「認知的葛藤」や「メタ認知」という面からの考察は今後の課題である。

第二は、学習者による、学習そのものに対する「価値判断」についての考察である。長崎・富士見台小（2014）において、教材「ウナギのなぞを追って」の学習感想として、「教科書にのっている文章にもおかしいところがあるんだなと思いました。でも、やっぱり答えは文の中にあるんだなと思いました」（89頁）や、「題名はあまり気にしたことはなかったけれど、今回の学習で気にしようと思いました」（94頁）といった記述が見られた。この感想は、学習者による当該時間の学習そのものの価値判断を表現したものといえる。学習の振り返りとしての「学習そのものに対する価値判断」について考察する可能性を感じさせる記述といえる。その考察は、別の機会に譲ることとする。

一方で、説明的文章の「価値判断」の類型を示したことで、「ゆさぶり」や「選択式発問」、学習者による「価値判断」を軸とする学習指導を捉える際の枠組みとなることが期待される。本稿では、説明的文章の学習指導に焦点を当てて類型化を行ったが、今後は、文学的文章や「話すこと・聞くこと」領域、他教科における授業実践との接続を考える一助となつたと考えられる。

上記の課題と展望を踏まえ、さらなる探究へと進みたいと考えている。

注

¹ 有園格（1987）によれば、「出口」論争は、第一期「出口」論争（斎藤大西論争）、第二期「出口・ゆさぶり」論争、第三期「出口論争」からの反論、というように三期に分けられる。本稿では、論争史研究が主眼ではないため、「出口」論争に関する詳述は避けることにする。

² 以下、長崎伸仁・東京都調布市立富士見台小学校を「長崎・富士見台小」、滋賀大学教育学部附属中学校を「滋賀大附中」と略記する。また、長崎他編著（2012,2013）においても、「思考力・判断力・表現力」を共に育てるための手立てとして「判断」に着目した提案が出されているが、本稿では、学習者による「判断」を扱う実践の具体が最も明確に提唱されている長崎・富士見台小（2014）を中心に取り上げることにする。

³ 文部科学省『平成20年版小学校学習指導要領』東京書籍（13頁）

⁴ 岩下修（1989）による「AさせたいならBと言え」という発問・指示の原理と重なる。子どもに考えさせたいことを直接的にではなく、間接的に問いかけることは「間接性の原理」と呼ばれる。鶴田清司（2012）188頁、参照

⁵ 古川光弘（2009a）は、「ゆさぶり発問」の定義を、①「子どもたちが確信している『解』に対して、『ゆさぶり』をかけることによって、自分たちが考えてもみなかった別の解釈へと子どもたちを導く発問」（3頁）と、②「授業で『できる』『できない』を逆転させる現象を生み出す発問」（4頁）であるとする。教授学で議論されてきた「ゆさぶり」の定義は、古川による①の定義に近いものと思われる。

⁶ 藤川大祐（2011）は、「発問」には隠された前提が存在することを指摘し、発問の前提や論理について考察している。

⁷ 森田の言説には、論考が提起されてから近年までの約 30 年間に、変容が見られる。森田（1989）で用いられていた「筆者の工夫」という考え方の代わりに、森田（2011）では、「論理」関係が学習の中心になっている。これは、「分かりやすいかどうか」という価値判断の理由づけや根拠を、「筆者の工夫」から、教材内の「論理」関係に求めるように変容したことを示している。このような森田の変容に関して、「筆者」概念という観点から考察したものに正木友則（2013）、指導論全体から考察したものに篠崎祐介（2014）があげられる。本稿では、森田（1989）、森田（2011）における理論的部分を中心にとりあげることにする。

⁸ 森田（2009）では、「評価読み」の「評価」を「対象とする事物について、価値判断を下す行為」（1 頁）と明記している。

参考・引用文献

- 有園格（1987）『『出口』論争 10 周年—その争点をふりかえって』『現代教育科学 第 371 号』45 頁～52 頁
 有田和正（1988）『授業への挑戦 22 社会科発問の定石化』明治図書
 市川伸一（2008）『「教えて考えさせる授業」を創る—基礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業設計—』図書文化社
 井上尚美（2005）『国語教師の力量を高める—発問・評価・文章分析の基礎』明治図書
 井上尚美（2007）『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—（増補新版）』明治図書
 岩下修（1989）『A させたいなら B と言え—心を動かす言葉の原則—』明治図書
 宇佐美寛（1978）『教授方法論批判』明治図書
 河野順子（2006）『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に—』風間書房
 吉川芳則（2013）「3 説明的文章の領域における実践研究」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』201 頁～208 頁
 齋藤勉（2009）『『ゆさぶり』発問 1』『現代教育科学 第 639 号』明治図書、101 頁～105 頁
 齋藤勉（2010）『『ゆさぶり』発問 2』『現代教育科学 第 640 号』明治図書、101 頁～105 頁
 佐藤佐敏（2013）『思考力を高める授業—作品を解釈するメカニズム—』三省堂
 滋賀大学教育学部附属中学校（2015）『「判断」場面に着目した教科横断的な学習指導研究の意義と展望—思考ツールなどを活用し、問題解決・課題解決の力を主体的に育むゆさぶりのある授業改善—』『教育展望 6 月号』教育調査研究所、53 頁～60 頁
 篠崎祐介（2014）「森田信義の説明的文章指導論の変遷」国語教育思想研究会『国語教育思想研究 第 9 号』29 頁～36 頁
 渋谷孝・市毛勝雄（1990）『授業のための全発問・第 3 巻小学校 1 年説明文教材』明治図書
 渋谷孝・市毛勝雄（1990）『授業のための全発問・第 6 巻小学校 2 年説明文教材』明治図書
 渋谷孝・市毛勝雄（1990）『授業のための全発問・第 9 巻小学校 3 年説明文教材』明治図書
 渋谷孝・市毛勝雄（1991）『授業のための全発問・第 12 巻小学校 4 年説明文教材』明治図書
 渋谷孝・市毛勝雄（1991）『授業のための全発問・第 15 巻小学校 5 年説明文教材』明治図書
 渋谷孝・市毛勝雄（1991）『授業のための全発問・第 18 巻小学校 6 年説明文教材』明治図書
 田中耕治・鶴田清司・橋本美保・藤村宣之著（2012）『新しい時代の教育方法』有斐閣
 長崎伸仁（1997）『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書
 長崎伸仁編著（2008）『表現力を鍛える説明文の授業』明治図書
 長崎伸仁・石丸憲一・大石正廣編著（2012）『文学・説明文の授業展開全单元 小学校低学年』学事出版
 長崎伸仁・石丸憲一・大石正廣編著（2012）『文学・説明文の授業展開全单元 小学校中学年』学事出版
 長崎伸仁・石丸憲一・大石正廣編著（2012）『文学・説明文の授業展開全单元 小学校高学年』学事出版
 長崎伸仁・吉川芳則・石丸憲一編著（2013）『読解と表現をつなぐ文学・説明文の授業』学事出版
 長崎伸仁・東京都調布市立富士見台小学校（2014）『「判断」でしかける発問で文学・説明文の授業をつくる—思考力・判断力・表現力を共に伸ばす！—』学事出版
 日本教育方法学会編（2014）『教育方法学研究ハンドブック』学文社
 氷上正・坂本泰造・佐々木勝男・山路信明・村瀬登志夫（1982）『どんな場面で「ゆさぶり」をかけるか』明治図書
 藤川大祐（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』1 頁～6 頁

- 深澤広明（2013）「先端的な理論枠組みと具体的な実践事例による提言」全国大学国語教育学会『国語科教育 第 75 集』10 頁～12 頁
- 古川光弘・サークルやまびこ（2009a）『プロの技術を学ぶ No.8 ゆさぶり発問の技』明治図書
- 古川光弘（2009b）『『考えさせる』には、『ゆさぶり発問』が効果的！斎藤喜博、有田和正、向山洋一各氏のゆさぶり原理を取り入れる！』『現代教育科学 第 628 号』明治図書、80 頁～82 頁
- 正木友則（2013）「森田信義の『評価読み』に見られる筆者概念の検討」創価大学教育学会『創大教育研究 第 22 号』15 頁～33 頁
- 森田信義（1989）『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書
- 森田信義（1998）『説明的文章教育の目標と内容―何を、なぜ教えるのか―』溪水社
- 森田信義（2009）『『評価読み』における『吟味・評価』の意味と構造』『鈴峯女子短期大学人文社会科学研究集報』第 56 集、1 頁～16 頁
- 森田信義（2011）『「評価読み」による説明的文章の教育』溪水社
- 向山洋一（1986）『国語の授業が楽しくなる』明治図書
- 吉田章宏（1975）『授業の心理学をめざして』国土社
- 吉本均編（1981）『教授学重要用語 300 の基礎知識』明治図書
- 吉本均監修（1983）『国語科のゆさぶり発問』明治図書
- 吉本均（1987）「教育的タクトの重要概念として」『現代教育科学 第 371 号』33 頁～36 頁