

# 発問とその前提

## —発問の論理に関する考察—

### Teachers' Questions and Presuppositions of those -An Inquiry on Logic of Teachers' Questioning-

藤川 大祐

千葉大学教育学部

発問には一定の前提があるが、通常この前提は明示されない。しかし、前提が共有され、発問が誰にとっての問題を提起しているのかが子どもに理解されなければ、子どもはどのような種類の答えを出すべきかを定めることができない。発問は言わば、独特のルールの下で答えを求めるゲームを子どもにプレイさせる。そして、ルールは曖昧であり、多様でありうる。前提を明示することによって、ルールが明確となり、子どもがどのような種類の答えを出すべきかが明らかになると考えられる。「なぜ」「どうして」といった理由を問う発問においても同様であり、理由を問う発問が避けられるべきではない。こうした発問の論理の解明は授業の過程の解明につながると考えられる。<sup>1</sup>

キーワード：発問、問いの前提、論理、言語ゲーム、ルール

#### 1. 発問における前提

次の俳句を扱った国語の授業がある<sup>2</sup>。(／は改行)

(1) それがしは  
かかしにて 候<sup>そうろう</sup>  
雀 どの<sup>すずめ</sup><sup>3</sup>

この授業で、次の発問がなされた。

(2) いばっているのは雀ですか、かかしですか。

この発問によって教師は、本来は雀に対して威張っているように見えるはずのかかしを雀が恐れずに、言わば雀のほうが威張っている様子を読み取らせようとしている。

この発問に対して、「いばっている」という言葉は教師が出すべき言葉でなく、子どもから出させたい言葉だという批判がある<sup>4</sup>。この批判は、発問の「前提」に関わるものと言える。

ここで言う「前提」とは何か。教師による発問に限らず、質問には何らかの前提があると考えられる<sup>5</sup>。次の質問を考えよう。

(3) お嬢様はお元気ですか？

このような質問がなされる場合、次のことが前提となっていると考えられる。

(4) 回答者には娘がいる。

質問者と回答者の間に前提(4)が共有されている場合には、会話は問題なく進み、回答者は「娘は相変わらず元気です」「最近病気をしています」などと答えるであろう。

だが、前提(4)が共有されていない場合には、回答者は質問(3)にすぐに答えるわけにはいかない。

たとえば、回答者に娘がいるが、そのことを公表していない場合を考えよう。この場合、回答者は質問者との間で前提(4)を共有していることにならない。仮に回答者が質問(3)に答えて「娘は元気です」等と答えれば、回答者は前提(4)を認めることになってしまう。認めたくなければ、「私に娘はいません」と前提(4)を否定する嘘の発言をしたり、「私に娘がいるということですか？」と前提(4)に疑問を呈したりすることになる。いずれにしても回答者は、質問者が前提(4)にもとづいた質問をした意図を推測し、不都合が生じないよう対応しようとするであろう。

あるいは、回答者に実際には娘がいない場合を考えよう。この場合にも、質問者と回答者は前提(4)を共有していないこととなる。回答者は質問者が(4)について誤解をしていることを推測し、誤解を解くか誤解をそのままにするかの意思決定をした上で対応することとなる。前提を共有している場合と比較して、かなり複雑な対応が必要となる。

さらに言えば、この場合、「丁寧さ」(politeness)に関する問題も関わってくる。ここで言う「丁寧さ」(politeness)とは、対人関係を円滑にするために求めら

れる言語的な態度である。単に前提(4)を否定して「私に娘はいません」と答えることは、失礼な態度であり、特に親しい間柄でなければ避けられるべきだと考えられる<sup>6</sup>。

質問(3)のように一見単純で答えやすい質問でも、前提が共有されていない場合には回答者は率直に回答することができない。質問は、質問者と回答者が一定の前提を共有して初めて成立すると言える。

このことは、授業における発問でも同様である。発問(2)には次の前提があると言える。

(5) 雀かかかしのいずれかがいばっている。

しかし、当該授業においては「いばっている」という表現は発問(2)において初めて出てきたものであり、前提(5)が教師と子どもに共有されているとは言い難い。このため、子どもが発問(2)への対応に苦慮することが考えられる。

発問(2)に誠実に答えるためには、子どもは発問(2)に前提(5)があることを確認するところから始めなければならないだろう。いきなり答えようとせず、たとえば次のように教師に問い返すのである。

(6) 雀かかかしのいずれかがいばっているということですか？

だが、このように問い返すことは、丁寧さの観点から問題がありうる。少なくとも日本の学校においては、教師にむやみに質問することは失礼とみなされることが多い<sup>7</sup>。特にこの場合、教師が前提としていることを子どもが疑うこととなり、失礼であるとみなされる可能性が高くなる。

このため、子どもは(6)のように問い返すこともできず、対応に苦慮することが考えられる。

## 2. 誰にとっての問題か

発問に限らず質問は、問題を提起する。問題とは、解決されるべき事柄である。だが、ある事柄が解決されるべきか否かの判断は、人によって異なる。また、いかにして解決されるべきかの判断も、人によって異なる。

先ほどの質問(3)を考えよう。

(3) お嬢様はお元気ですか？

「お嬢様」すなわち回答者の娘が元気か否かは、質問者にとっての問題であり、娘の状態を知っているはずの回答者にとっての問題とは考えられない。質問者は、回答者から答えを得ることによって、自らにとっての問題を解決しようとしていると言える。

何をもちいて問題の解決と言えるかは、質問者の要求の程度に依存する<sup>8</sup>。質問者が事実上世間話のつもりで質問し、会話のきっかけとなる程度の回答を求めているのであれば、「元気です」「まあ」といった回答で十分であろう(逆に、娘の健康状態について詳細な説明をされたら質問者は

当惑するであろう)。他方、回答者の娘が少し前に大きな病気をしていることを質問者が知っている等、質問者が回答者の娘の健康状態を深刻に心配して質問している場合には、やや詳しい説明が得られなければ質問者にとっての問題解決とはならないであろう。

このように通常の質問は、質問者にとって解決されるべき問題を提示し、回答者による答えによって解決をはかろうとする営みだと言える。

だが、発問の場合には事情が異なる。先ほどの発問(2)について考えよう。

(2) いばっているのは雀ですか、かかしですか。

いばっているのは雀か、かかしかという問題は、誰にとっての問題であろうか。通常の質問と異なり、質問者である教師が子どもの回答によって問題の解決をはかろうとしているとは考えられない。教師は教材である俳句(1)について一定の解釈をすでに持っているはずであり、解釈に悩んで子どもに発問したとは考えられない。

よく言われるように、授業における発問においては、質問者である教師が正解を知っていて、回答者である子どもは正解を知らない場合が多い。一般の質問では正解を知らない者が知っているはずの者に尋ねるのに対して、授業における発問では知っている者が知らない者に尋ねるのである。

では、発問(2)は誰にとっての問題を提示しているのだろうか。教師は、子どもが考えるべき問題を提示するために発問しているはずである。この意味で、発問(2)は子どもにとっての問題を提示しているのではなくてはならない。だが、発問(2)の前提である(5)は、子どもには共有されていなかった。

すでに見たように、前提が共有されていない場合には、問いに答えることは困難である。このため、前提(5)が共有されていないままに、発問(2)の提示する問題を自らの問題としてとらえることは、子どもたちに困難だと言える。

結局、発問(2)が提示する問題は、誰にとっての問題であるとも言えない。では、発問(2)に答えることはいかなることでありうるのだろうか。

## 3. 子どもが従うべきルール

発問が提示する問題が誰かにとっての問題であると考えられれば、子どもはその者にとっての解決をもたらすことを目指して答えることができる。しかし、発問(2)が提示する問題は、誰にとっての問題とも言えない。

それでも、多くの子どもがなんとか答えようとするであろう。この状況は、人ががなぞなぞやクイズに答えようとする状況と似ている。

たとえば、次のなぞなぞが出題された場合を考えよう。

(7) パンはパンでも食べられないパンは？

この状況では、出題者は正解を知っているはずなので、このなぞなぞが提示している問題は出題者にとっての問題ではない。しかし、このなぞなぞを初めて聞く回答者にとって、「食べられないパン」は何かということは問題であるとは考えにくい。

この場合、回答者にとっては、以下が問題となる。

- (8) なぞなぞのルールの下で、「食べられないパン」の正解として認められる答えは何か？

問いがなぞなぞである場合、回答者はなぞなぞのルールに従って回答することが求められる。なぞなぞのルールとは、駄洒落等を用いて言葉の意味をずらしたり比喩を用いたりして答えることと言えるであろう。なぞなぞ(7)で言えば、「腐ったパン」「絵に描いたパン」等は「食べられないパン」と言えるにもかかわらず、なぞなぞが求める答えではない。基本的な正解は「フライパン」であるが、「フライパン」には「パン」の意味がなく、「パン」という音が入っているだけであり、洒落によって「フライパン」が「パン」の一種とされている。

私たちの言葉でのやりとりがすべて「言語ゲーム」であるという立場に立てば、質問(3)のような質問がなされる状況と、なぞなぞが出題される状況とでは、回答者が従うべきルールが異なると言える。質問(3)の状況では、質問者にとっての問題を解決できるように回答することがルールと言える。

では、授業における発問の場合にはどうか。発問に答える際のルールは曖昧であり、教師が想定するルールと子どもが想定するルールとの間にずれが生じることもありうる。

発問(2)に沿って考えよう。

発問(2)は、なぞなぞと同様に、教師が想定する正解を答えるべきものと考えられるかもしれない。この場合、子どもは教師の出題意図を推測し、教師が求める答えを答えようとするであろう。

あるいは、発問(2)は、俳句(1)についての自分の解釈が「雀がいばっている」「かかしがいばっている」のどちらに近いかを答えるべきものと考えられるかもしれない。この場合、どちらかの答えが絶対的に正しいということはなく、子どもは自分の考えに近いほうを答えればよいであろう。

また、発問(2)に対して、前提を疑うことも含めて自由に議論してよいと考えることもできるであろう<sup>9</sup>。この場合、子どもは「どちらかがいばっているのですか？」と教師に問うたり、「どちらかはいばっていないと思います」と選択肢以外のことを答えたりするかもしれない。

なぞなぞのルールを知らなければなぞなぞにどう答えてよいかかわからないのと同様に、発問にどう答えるかのルールがわからなければ発問に答えることは難しい。しかし、多くの場合、教師は暗黙にルールを想定し、ルールを明示することはしない。

教師が想定する暗黙のルールを察して合わせることが

できる子どもは、教師の発問に答えることに苦慮しないであろう。ただし、このような子どもにとって授業は、教師の意図を読み取ることが中心となるかもしれない。他方、暗黙のルールを察することができない子どもや、察してもルールに従おうとしない子どもは、教師の発問への対応に苦慮し、時には教師から否定的な評価を受けることとなるかもしれない。

子どもにとって発問に答えることは、ルールの曖昧なゲームを、ルールを探りながらプレイするものでありうる。

#### 4. 前提の明示

以上のことは、発問の中でその前提が明示されていない場合についての考察であった。だが、教師は前提を明示することも可能である。

教師が前提を明示して発問することはありうる。たとえば、以下である。

- (9) われわれの生活に重要な関係のある電気は、あるものの力を使って発電しています。どんな力を使って発電しているのでしょうか。<sup>10</sup>

この(9)は以下の発問の前提を明示したものだと言える。

- (10) われわれの生活に重要な関係のある電気は、何の力を使って発電しているのでしょうか。

(9)は、二杉が「発問に含まれる情報をはじめに知らせ、分かりやすい発問になっている」<sup>11</sup>と指摘するように、前提を知らせることによってわかりやすいものとなっていると考えられる。(9)と(10)は同義とみなされうるが、前提が明示されるか否かの違いは重要大きい。未熟な学習者にとって明示されていない前提を推測することの負担は重いと考えられるからである。

これにならい、発問(2)は、次のように前提を明示する形に言い換えることができる。

- (11) この俳句の中で、雀かかしのどちらかがいばっています。いばっているのは雀ですか、かかしですか。

言い換え(11)の場合、子どもが前半の「この俳句の中で、雀かかしのどちらかがいばっています」を認めることができれば、後半の「いばっているのは雀ですか、かかしですか」という問いにどのように答えるかについて、ルールの曖昧さはほとんどない。

もちろん、言い換え(11)において、前半の「この俳句の中で、雀かかしのどちらかがいばっています」を認めない子どもがいることは考えられる。だが、前提について検討するとしても、前提が明示されているほうが検討しやすい。

さらに言えば、言い換え(11)のように前提を明示するこ

とは、教師に対して、発問の前提を意識し、発問のあり方を検討することを促すと考えられる。(11)のように言い換えれば、そもそも雀かかしのどちらかが威張っていると云えるのだろうかという疑問が、教師自身にも浮かびやすくなるであろう。そして、本来いばっているかかしはいばっていないが、雀がいばっているとも言えないと考えることができるかもしれない。発問の前提は教師自身にも自覚が難しいと考えられるのであり、前提を明示することで教師が自らの発問やその背景にある自らの考えをも疑うことを可能にすることが期待される。

発問をする際に前提を明示することで、子どもが考えやすくなる場合は多いと考えられる。以下、前提を明示しない場合を a、明示する場合を b として例を示す。

- (12a) バスの運転手さんはどこを見て運転していますか。  
 (12b) バスの運転手さんはいろいろなところを見て運転しています。どこを見て運転していますか。
- (13a) 主人公が考えを変えた場面はどこですか。  
 (13b) 主人公が考えを変えた場面があります。どこですか。
- (14a)  $x$  と  $y$  の関係はどのような方程式で表されますか。  
 (14b)  $x$  と  $y$  の関係を方程式で表すことができます。どのような方程式ですか。

それぞれ a の場合には突然問題が提示される印象が与えられるのに対して、b の場合には 1 文目が終わった段階で子どもは 2 文目の発問を想像することができると考えられる。特に、1 文目で言われている前提に容易に同意できる場合に、子どもは 1 文目が終わるか終わらないかの段階で 2 文目を予測し、構えて発問を待つことになるであろう。

子どもが容易に同意できる前提を発問に先立って明示することは、何を問うべきかを子どもにも予想させ、問いを受け入れる準備をさせることにつながりうる。前提が暗黙のままでは、こうしたことは期待できない。

## 5. 前提を共有する過程

言い換え(11)に戻ろう。

- (11) この俳句の中で、雀かかしのどちらかがいばっています。いばっているのは雀ですか、かかしですか。

前半の前提(5)に該当する部分が共有されていれば、子どもが後半の発問に苦慮することが避けられることを論じてきた。仮に教師が発問(2)もしくは言い換え(11)を授業で使いたいのであれば、発問の前に前提(5)の内容が共有

されればよいということになる。言い換え(11)であっても前半部分が突然出されれば、子どもたちとの間で共有することは困難であろう。だとすれば、前提(5)の内容を共有するために授業に別の要素を入れることが検討されてよい。

たとえば、「それがし」「候」といった言葉が武士の言葉だということを教師から教え、武士の印象について話し合い、江戸時代の武士は他の者より身分が上とされ、威張っていた印象があるということを確認することは可能であろう。こうした過程を経て言い換え(11)に進んでどうか。武士が威張っていたという認識が共有されれば、言い換え(11)前半の前提への飛躍は小さい。このように授業を設計すれば、結果的に発問(4)で問いたかったことが問えるであろう。

これまで多くの教師たちが、発問の重要性を説いてきた。だが、1 文の問いの形で示される発問それ自体のみに注目するのは異なる考え方が可能だということがわかる。すなわち、発問が適切に機能するためには、発問の前提を共有する過程が重要であり、前提が共有される過程を計画することは発問自体を検討することとともに重要だという考え方も成り立つはずである。

この意味で、発問の言葉のみをそれまでの文脈と切り離してとらえる考え方には注意が必要である。たとえば、いわゆる「発問のゆれ」という問題を考えよう。向山は言う。

「どんな発問をするのか」というのは大切なことである。「テニヲハ」一つちがうことが許されないほど重要なことである。

ところが、多くの教師は一回発問して子どもが反応しないとすぐに言いかえる。自分では同じに言っているつもりである。だが、言いかえると前の発問と必ずずれが生じる。ずれが生じる割合は百パーセントである。<sup>12</sup>

これは、発問の言葉が微妙に変わって授業が混乱する、いわゆる「発問のゆれ」について述べられたものである。もちろん、教師が発問の言葉の細部にまで注意を向けることや、不用意に言い換えて授業を混乱しないよう留意することは重要であろう。他方、発問の前提が十分に子どもに共有され何が問われるかを子どもが容易に予測できる場合には、教師が発問が曖昧であったり言い換えられたとしても、子どもは何が問われるかを知っており、「発問のゆれ」は深刻な問題とはなりにくい。

## 6. 「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<sup>13</sup>。

具体的に考えよう。たとえば、次の発問がなされたらと仮定しよう<sup>14</sup>。

(15) 北海道歌志内市はどうして市なのでしょう  
か？

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理由として、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 万人以上でないと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、歌志内市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<sup>15</sup>。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、理由があつておかしい」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つ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  
か？

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。

## 7. 発問の論理

本稿では、教師の発問の前提に注目し、授業での発問のあり方について考察してきた。

A か B かと問う発問は、一見単純に見える。他方、理由を問う発問は、一見扱いづらく見える。だが、いずれの形

式の発問であっても、前提が何であるか、誰にとっての問題を提起しているのかという検討が可能である。

教師の発問は日常会話とは別のルールの下で使われる。そして、そのルールは教師によって、あるいは授業場面によって多様でありうる。前提を明示することでどのような種類の答えを求めているかを明確にすることができ、ルールを見えやすくすると考えられる。

発問には独特の論理があり、発問の論理が授業の中で重要な役割を担うことがある。発問の論理を解明することは、授業の過程の解明につながるはずである。

<sup>1</sup> 本稿は、1990年に藤川が書いた未発表の論文「発問の論理」の一部に基づき、その成果をもとに改めに執筆したものである。

<sup>2</sup> 佐々木俊幸、「分析批評入門—視点(5) 一人称視点—」、『教室ツーウェイ』1986年9月号、1986。

<sup>3</sup> 夏目漱石の俳句「某は案山子にて候 雀殿」の表記を一部変えたものと考えられる。

<sup>4</sup> 浜上薫が「松任法則化サークル通信」No.137で主張していることを、『教育科学／国語教育』1988年6月号で大森修が紹介している。

<sup>5</sup> Hintikka, J. "The semantics of questions and the questions of semantics: Case studies in the interrelations of logic, semantics, and syntax." Acta philosophica Fennica vol. 28, No 24. Helsinki & Amsterdam: Societas philosophica Fennica, 1976.

<sup>6</sup> Leechが以下で指摘している「他者への非難を最小限にせよ」(Minimize dispraise of other) という「是認の公理」(Approbation Maxim) に該当すると言える。

Leech, G. "Principles of pragmatics." New York; Longman., 1983.

<sup>7</sup> 質問は共感でなく反感を示すものと考えられ、前出のLeechの言う「共感の公理」(Sympathy Maxim) の「自己と他者の反感を最小限にせよ」(Minimize antipathy between self and other) に反すると考えられる。特に、教師に対する反感の表現は日本の学校において強く否定されがちである。

<sup>8</sup> 以下でGriceが言う「量の公理」(Maxim of Quantity) にある「要求に見合うだけの情報を与えるような発言を行いなさい」に該当すると考えられる。

Grice, H. Paul. "Studies in the Way of Words". Harvard University Press, Cambridge/MA. 1989.

<sup>9</sup> たとえば、竹田は自らの授業について、『『解答ルール』を教師自ら崩すような授業を繰り返していると、子供たちは『先生、今日は想像でいいんだね』『答えはどちらでもいいんだよね』と念を押すようになってくる』と言う。竹田は、子どもたちが与えられた選択肢以外の答えを許すルールで授業をしていると言える。竹田博之、「こんな意見のいわせ方が逆転現象を生む—A or Bで意見を言わせる」、『授業研究』1989年9月号、1989。

<sup>10</sup> 二杉孝司、「漆間浩一氏の授業「発電所はどこにあるか」(中1・社会・地理)」、『授業づくりネットワーク』1989年10月号、1989。

<sup>11</sup> 二杉、同上。

<sup>12</sup> 向山洋一、『授業の腕をあげる法則』、明治図書、1985。

<sup>13</sup> 有田和正、『社会科発問の定石化』、明治図書、1988。

<sup>14</sup> 藤川がプランを作成した「市町村のはなし」という社会科授業をもとに述べる。以下参照。

吉松英樹、「列島横断授業づくり—市町村のはなし」を授業をする—、『教室ツーウェイ』1988年9月臨時増刊号、1988。

<sup>15</sup> 有田、前掲。