

領域を横断する言葉による見方・考え方の育成

—教師のファシリテーションに着目して—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教育分野 清水裕介

1. 研究の目的と背景

(1) 目的

領域¹を横断する指導をすることによって、言葉による見方・考え方の育成を目指す。

(2) 背景 (育てたい児童の姿)

今年度、採用されてから初めて第1学年を担任することとなった。小学校生活を始めたばかりの子どもたちは、伝えたいことをうまく言葉にできなかつたり、平仮名が未修得なので文字で表現する技能の差が大きかつたりと、言葉を使うことに大きな課題があることが分かった。そんな子どもたちのために、国語科の学習を通してどのような支援をすることができるかを考えた。

平成29年告示の学習指導要領で国語科の目標として、「言葉による見方・考え方を働かせ」と記された。今井(2010)は、「言葉は世界への窓である。」と述べている。人間は、世界を言葉によって認識し、言葉で考え、言葉で表現してコミュニケーションをとる。その言葉を豊かにし、使う力を育成することで、国語で正確に理解したり、適切に表現したりすることができるようになっていくと考える。今年度の国語科の学習を通して、そういった言葉の力を養っていきたいと考え、本テーマを設定した。

2. 領域の横断について

学習指導要領では国語科の〔思考力、判断力、表現力〕の内容として、A 話すこと・聞くこと、B 書くこと、C 読むことの領域が設定されている。これらの内容はそれぞれ独立しているわけではない。この領域の関連性について、「読むこと」を中心に考えていく。

田近(1996)は、認知心理学の視点を取り入れ、文章理解の過程について説明をしている。文章を読んだ際、頭の中では、これまでの経験や知識と結びついて意味づけが行われ、本文が生成される。こうして文章理解が行われることになる。つまり文章理解を行う過程の中で、語彙力が働いていることが分かる。

また、同じく田近(2013)は、「再読」の大切さを述べている。文章理解が、個人の経験や知識を前提にしている以上、「初読」の段階では、成立した本文は自身の主観によって歪んだものになっている可能性がある。そこで対話を行うことによって、自身の読みの歪みに気づき、再び文章に戻る「再読」に繋がるとしている。このことから、読むためには、自分の考えを人に伝える表現力や、人の考えを受けとめる理解力が必要であると考えた。

このように、語彙力・理解力・表現力など様々な力が読むことを支えていることが分かる。これらの力は、「読むこと」の単元でのみ育てられるものではなく、話すこと・聞くことや、書くことなど様々な領域でも育成されるものである。特定の領域に固着せず、領域を横断して一貫した指導を

¹ 学習内容のまとまりを考えた時、国語科内では「書くこと」や、「読むこと」などをまとまりとして捉えることができる。また、もう少し俯瞰して見ると、国語科の学習内容や、算数科の学習内容などもそれぞれのまとまりと捉えることができる。それぞれ範囲の広さは異なるが、本研究では、これらの学習内容のまとまりを、領域と呼んでいる。

行っていくことによって、これらの力が養われていくと考えた。

3. 教師のファシリテーション

昨年度の報告書で、「教師のファシリテーション役割と効果」について報告した。その中から、2つの役割に着目する。

1つ目は、意見を整理する役割である。このファシリテーションは、構造化ファシリテーションと位置づけた。説得力のある意見は、根拠・理由・主張を含んでいる。ファシリテーターは、意見を聞きながら、根拠・理由・主張のいずれかが欠落していた場合、問い返すことで明確にする。また、不明確だった場合にも、問い返して確認をしたり、言い換えたりすることで意見を明確にする役割を担っていることが分かった。

2つ目は、個人の意見を全体に広げる役割である。回答には様々な筋道や、言い方、結論などがある。しかし一人で考えていると、知らず知らずのうちに視点が固定され、考えを広げることが難しい。そんな中で、発言された意見を他の児童に言い直すように促したり、確認したりすることによって意見の共有を促進することができる。学びを深めるファシリテーターの役割である。

これら2つの役割のうち、前者は発言の仕方、後者は発言の内容に関わるファシリテ-

ションである。授業のファシリテーターである教師は、これらの効果を駆使しながら、発言の仕方、発言の内容の両面に関わっていく。今年度の実践の中で、この2つのファシリテーションを意図的に行うことによって、言葉による見方・考え方を働かせられるように支援していく。

4. 今年度の実践の概要

今年度の実践の概要について、図1に示す。大きく分類すると、国語の授業における教科内での横断と、別の教科も含めた教科間での横断、そして日常的な活動との横断を行った。

(1) 教科内での横断

領域を横断する指導で育てたい力として、語彙力、表現力、理解力を据えた。国語科としてこれらの力の育成のため、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことのいずれの単元の学習でも、3つの活動を中心に行ってきた。1つ目は、言葉の意味の確認である。教科書を読んでいると、しばしば新しい語彙に出会う。そんなときには、立ち止まって意味を確認した。そして、語彙の種類に応じて、「①意味の説明をする。」「②別の言葉で説明する。」「③その言葉を使って文を作る。」「④動作化する。」の4つの方法を使い分けた。1年生は、まだ持っている語彙が少ない。意味

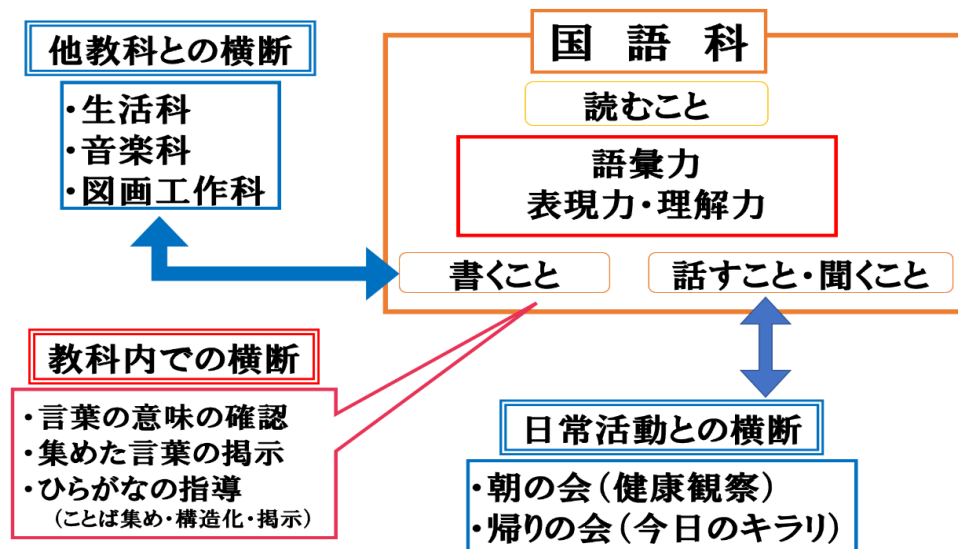


図1 今年度の実践の概要

を問いかけても、うまく言語化できない場合が多かった。そこで、実際にその語彙を使って文を作り、使われ方から意味を抽出したり、実際に体を動かして意味を実感したりするようにしてきた。

2つ目は、集めた言葉を掲示することである。教室の壁面には、オノマトペ、気持ちを表す言葉、新しい言葉（授業の中で意味を確認した言葉）を掲示した。図2は、実際の壁面掲示の一部である。教材を読む中で出会った言葉や、文章を書いたり話したりする際に子どもたちが使った言葉などを残すことで、学びを視覚化したいと考えたためである。また、壁面に貼ってある言葉と同じ言葉を見つけたり、使ったりした時には、「同じ言葉を見つけたね。」「貼ってある言葉を使ってみたんだね。」などと価値づけることで、意図的に活用を促すようにしてきた。このように壁面掲示を更新しつつ、活用することを続けてきた。

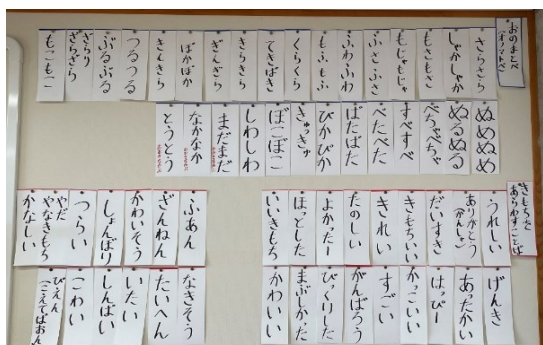


図2 黒板横の壁面掲示

3つ目は、ひらがなの指導である。第1学年では、国語の授業の序盤から、ひらがなの指導を始める。字形や書き順の指導が中心だが、それを行う前に言葉集めの活動を行うようにしてきた。言葉集めとは、その時間に学習するひらがなを使った言葉を集める活動である。図3は、「も」を学習した際の板書である。「も」がつく言葉を問いかけると、子どもたちは「くも」「もんきー」「ももんが」などの言葉を発表した。なるべく似たカテゴリーだと考えられる言葉は近くに板書するように意識した。一通り発言を板書し終えた後、板書を見ながら気が

付いたことを、重ねて問うようにした。すると、「くも」は「むし」の仲間であり、「もんきー」や「ももんが」は、「どうぶつ」の仲間であるという発言や、「むし」や「どうぶつ」は、さらに「いきもの」の仲間であるという発言があった。国語科の学習指導要領の第1学年及び第2学年の語彙の指導事項には、「意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにすること。」と書かれている。構造化して板書することによって、意味による語句のまとまりを意識できるようにしてきた。

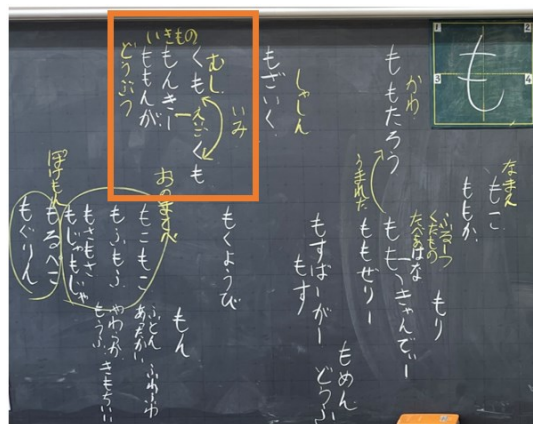


図3 「も」を学習した授業の板書

(2) 他教科との横断

国語科の書くことの単元では、「だれが」「どうした」という文型を意識して主語と述語を明確に書く学習や、「いろ」「かたち」「大きさ」などの視点を意識して、くわしく書く活動などを行ってきた。それぞれの単元の学習では、目標をもって指導をしている。しかし子どもたちは、その単元を学習しているときにはそれぞれの目標を意識して学習しているが、その単元が終わってしまうと、意識しなくなってしまうことが多い。新しい学習もあるので、同じことばかりを繰り返すことができないためだと考えられる。そこで、生活科、音楽科、図画工作科など、考えることや体験から感じる人が多い教科の中で、書く活動を多く取り入れるようにしてきた。生活科ではアサガオの観察や、単元末の感想を書く場面な

どで、音楽科では鑑賞を行う場面などで、図画工作科では作品の紹介をする場面などで、繰り返し書く活動に取り組んできた。これらを書く際には、国語で学習したことを振り返ってから書くようにした。さらに、学習を生かして書いた子の作品を取り上げて価値づけ、広げるようにしてきた。このように、国語科の学習の活用場面を、意図的に設定した。

(3) 日常活動との横断

4月に学年の運営方法や手段について、学年主任を中心に話し合った。その際に決まったことの1つが、朝の会や帰りの会のプログラムである。しかし実際に始めてみると、うまくいかないことがいくつか出てきた。例えば、朝の会で行っている「健康観察」である。出席番号順に、「～さん、元気ですか？」と問いかけると、児童は「元気です。」と順番に答える。これが日常の光景である。しかし、朝の会が終わった後、「先生、お腹が痛いです。」「頭が痛いです。」と訴えてくる児童がしばしば見られた。さっき健康観察をしたばかりなのに、なぜ言えなかったのかが疑問に残った。そこで国語科の「なんて いおうかな」という単元の学習で健康観察の答え方について考えた。この単元は、職員室に入る時や、保健室に行く時など、具体的な場面において、どのようなことを言ったらいいかを学ぶ生活単元である。その中で、健康観察の時に使える言葉について考えた。すると、毎日のように「元気」と表現していた子どもたちであったが、いつも同じ「元気」ではないことが明らかになった。そして、その違いを表現するためには、「まあまあ」や「スーパー」などの程度を表す言葉を使ったり、どうして今日「元気」なのか、理由を含めて話したりしたらいいという意見が集まった。逆に、具合の悪いことを伝える言葉についても話し合った。そうして出された意見をまとめて、図4のように掲示し、毎日の健康観察のときに意識できるようにした。また、うまく活用

できた健康観察の返答を価値づけるようにした。

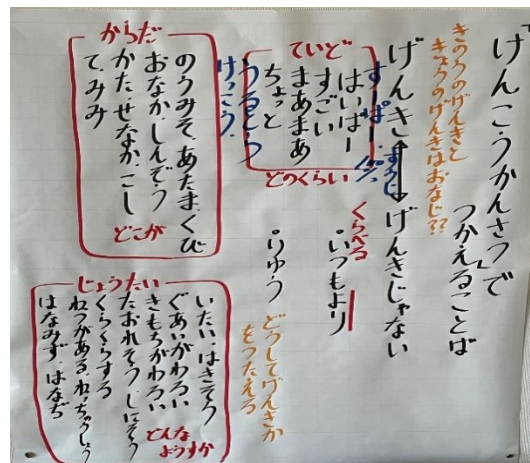


図1 健康観察で使える言葉

さらに帰りの会では、「今日のキラリ」という活動もある。毎日の生活の中で、友だちが頑張っていたことや、自分がうれしかったことを紹介する活動である。始めたばかりの頃、挙手する児童はほとんど見られず、数少ない発言も「〇〇さんが、かっこよかったです。」のように、とても抽象的だった。まずは、言おうとした意欲を価値づけた上で、「どんなところが、かっこよかったの？」と理由を問い返すようにした。すると、次第に聞いている子どもたちの中から、「どういうところが？」と質問が出るようになってきた。さらに、「〇〇さんの、△△ところが、かっこよかったです。」と、理由も含めて話せるようになってきた。

このように、話すこと・聞くことに関わって授業で学んだ内容を、日常活動である朝の会や帰りの会で活用できるように心がけてきた。

5. 結果

(1) 子どもたちの変化（生活科「アサガオの観察」を通して）

生活科では、5月から7月にかけて、アサガオの観察と記録を続けてきた。図5は、その経過である。その記述内容の変化を分析することで、子どもたちの変化について考察していく。

- ① 5月10日「あさがおのたねをかんさつしよう」
- ② 5月24日「あさがおのめがでた」
- ③ 6月17日「あさがおのめがおおきくなったよ」
- ④ 6月28日「あさがおのつるがでてきたよ」
- ⑤ 7月20日「あさがおのつぼみがでてきたよ」

(全5回)

※その後2回書いているが、夏休みの宿題であったため除外

図5 アサガオの観察の経過

(2) 量的検討を通して

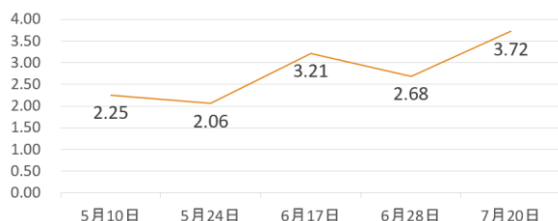


図6 一人あたりの文の数

図6は、一人ひとりが書いた文の数の平均である。5月10日の時点では、2.25文であったが、7月20日には、3.72文まで増えた。始めたばかりの頃は、何を書けばいいかわからなかった子どもたちが、書く視点を少しずつ獲得し、どこを見たらいいか、気が付いたことをどう言語化したらいいかが分かってきた。その結果、一度の観察で書くことができる文量が増えてきたと考えられる。

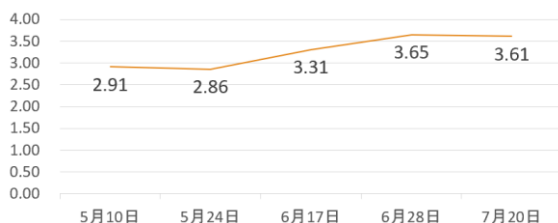


図7 一文あたりの分節の数

図7は、一つの文で使われた文節の数の平均である。5月10日には2.91個だったが、7月20日には3.61個になった。一つの文の中に、主語や説明語などを含めて書くことができるようになったからだと考える。観察して分かったことをより詳しく書けるようになってきた。

図8は、主語が明確に書けていた文の割合である。5月10日は、31.1%だったが、7月20日には、88.1%まで増えてきた。国語で、「何が」「どうした」の文型で文章を書く学習をしたり、「緑だった。」という観察に対

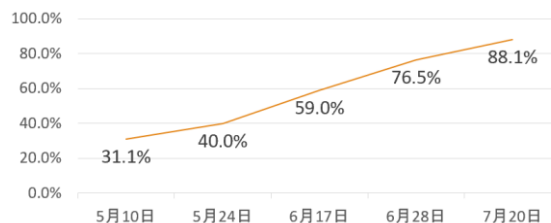


図8 主語が明確な文の割合

して、「何が、緑だったの？」と根拠を問い返すようなファシリテーションをしたりすることで、主語を明確にするようにしてきた。このような過程を経て、具体的に書くことができるようになってきたと考えられる。

中村(2004)は、ヴィゴツキーの内言について、主体はすべてを理解して内言を話しているため、主語や説明語は縮小されたり省略されたりするといった旨を述べている。つまり、内言を外言に変換するとき、主語や説明語を補足する必要があるのである。アサガオの観察で子どもたちは、主語を明確にして記述ができるようになってきている。これは、今まで内言のまま書いていた文章を、相手を意識して外言として言語化できるようになってきたためだと考えられる。

(3) 表現の変化

表1 色彩表現の変化

	5月10日 あさがおのたねをか んさつしよう	5月24日 あさがおの めがでた	6月17日 あさがおのめが おおきくなったよ	6月28日 あさがおの つるがでてきたよ	7月20日 あさがおのつぼみが でてきたよ
数	11	8	17	8	16
色	くろ(くろい) こげちやいろ ちやいろ	むらさき びんく あか えめらんど ぐりーん	むらさき しろ きいろ あか あかちやいろ きいろ えめらんど ぐりーん きみどり みどり	しろ こげちやいろ ちやいろ きみどり きいろ むらさき	むらさき くろ きみどり みどり ちやいろ こげちやいろ びんくいろ みずいろ ふしぎのいろ

表1は、アサガオの観察で使われた色彩表現の変化である。5月10日には観察対象が種だけだったので、黒、茶色、こげ茶色など、暗い色ばかりだった。6月17日になると、発芽した芽が成長し、紫や黄色、緑など、様々な色が増えてきた。この時、使われた色彩表現の数が、最も多くなっている。その後、7月20日にはつぼみが出てきたり、成長が早いアサガオが開花したりしたこともあり、ピンク色、水色、不思議の色など、使われた色がさらに増えた。

表2 オノマトペ表現の変化

	5月10日 あさがおのたねを かんさつしよう	5月24日 あさがおの めがでた	6月17日 あさがおのめが おおきくなったよ	6月28日 あさがおの つるがでできたよ	7月20日 あさがおのつぼみが でできたよ
数	0	12	14	7	10
オノマトペ		つるつる ふわふわ ざらざら さらさら ぶるぶる もふもふ	つるつる ふわふわ ざらざら しわしわ ぼこぼこ びかびか きらきら	ふわふわ さらさら ちくちく もふもふ もさもさ	ふわふわ ちくちく さらさら ざらざら によるによる ほくほく つるつる どんどん

表2は、オノマトペ表現の変化である。5月10日には、1つも使われていなかった。その様子から、もう少し具体的に書くことができるようにと考え、5月24日の観察の際には、「触ったらどんな感じがした？」などと、具体的な気づきを問いかけた。すると、つるつる、ふわふわ、ざらざらなど、様々な感触を言葉で表現することができた。6月28日になると、ツルが伸びてきた。ツルや茎には細かい毛が生えていることに気付いた子どもたちは、ふわふわ、もふもふ、もさもさなどのオノマトペで表現していた。7月20日には、オノマトペの使い方にも慣れ、ツルが支柱に絡まっている様子を「によるによる」と表現したり、葉の表は「さらさら」で、裏は「ざらざら」と使い分けて表現したりするなど、表現が多様になってきた。

今井(2010)は、色彩表現について、「色は、色の連続的な帯の中で、明確な切れ目が存在するわけではない。私たち人間が、言葉によって切れ目を入れていくのだ。」と述べている。子どもたちは、アサガオの観察をする中で、芽の色も、葉の色も、茎の色も「緑」と表現していた。しかし比べて見ると、すべてが同じ緑ではなく、うすい緑もあれば、濃い緑もある。ある児童は葉の緑を見て、「エメラルドグリーン」という言葉で表現した。どうして、「緑」と書かなかったのかを問いかけると、「ツヤツヤしているから」と語っていた。つまりこの子は、緑の中でちょっとつやのある緑のことを、「エメラルドグリーン」と表現していたのだ。このように、「緑」という色の中に切れ目を入れ、つやのある緑に「エメラルドグリーン」と名付けたのである。違いを実感し、言葉によって切れ目を入れることで、

違う色と認識できるようになった場面であると考え。このように、触った感じや、見た感じを、今までの様子と違うと判断して区別しようとしたとき、違った言葉を使うようになる。また違う言葉で表現できるようになることで、今まで区別できなかったものを、知覚できるようになるのである。

表3 気持ちの表現の変化

	5月10日 あさがおのたねを かんさつしよう	5月24日 あさがおの めがでた	6月17日 あさがおのめが おおきくなったよ	6月28日 あさがおの つるがでできたよ	7月20日 あさがおのつぼみが でできたよ
数	8	3	6	4	9
気持ち	すごい ふしぎだった へん すき びっくりした たのしかった	きれい ふしぎな きもちかった	きれい すごい つめたい	きれいだ ふしぎだな すごかった おもしろい びっくりした	きれい ふしぎ すごい かわいい

一方で、あまり変化しなかった表現もある。表3に示した、気持ちの表現である。6月10日には、種を見て、へん、すき、びっくり、たのしいなどの気持ちが書かれていた。初めてアサガオの種を見たり、初めて観察という活動をしたりした子どもたちが、とても素朴な感情を言語化したように感じた。その後、色彩表現やオノマトペなどを使って、具体的に書き表そうとする傾向が強まり、気持ちの表現の数は減ってきた。

また、全体を通して見てみると、すごい、ふしぎ、きれいの3つの表現は、毎回のように使われており、これに変わるような言葉は現れなかった。図2に示したように、気持ちを表す言葉を教室に飾ったり、活用を促したりしてきたにも関わらずである。気持ちを表す言葉は、なぜあまり変化しなかったのだろうか。

今井(2010)では、基礎レベルのカテゴリーの特徴を2つ挙げている。基礎レベルのカテゴリーとは、科学的な分類のことである。その特徴の1つ目は、同じカテゴリーのメンバーの類似性が高いことである。2つ目の特徴は、隣のカテゴリーのメンバーとの類似性が低く、混同しにくいということである。犬を例に挙げると、同じカテゴリーに属するダックスフンドや柴犬、ビーグルなどは、犬に関する専門的な知識がないと見分けること

は難しい。しかし、猫という動物とは明確に異なっており、見分けるのは容易である。このように違うカテゴリーの言葉は、はっきりと区別することができるのである。

次に、同じカテゴリーの言葉について考える。新レインボー小学類語辞典（初版：p.266）によると（図9）、「美しい」は、「よいかんじである」「うつくしいようす」と書かれていた。同じく意味が似た言葉である、「きれい」を引くと「うつくしいようす」と書かれていた。「美しい」と「きれい」はとても意味が似ていることが分かる。他にも「きらびやか」は、「きらきらと光り輝くように、うつくしいようす」。「華やか」は「うつくしく、きらびやかで、上品なようす」。「あでやか」と「華麗」には、「はなやかで、うつくしいようす」と書かれていた。つまり、「きらびやか」「華やか」「あでやか」「かわいい」の意味は、いずれも「うつくしいようす」であり、「美しい（きれい）」という言葉で、そのすべての意味を包含して表現することができるのである。このように同じカテゴリーの言葉は、はっきりと

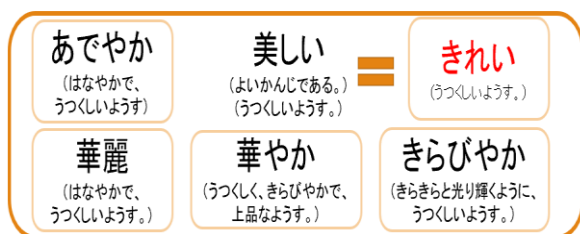


図9 美しい（きれい）の類義語

区別することができない。

子どもたちは、アサガオを見て感じた気持ちの細かな違いに線を引くことができず、全てまとめて「きれい」と表現していたと考えられる。葉や茎の様子などは、視覚的に明確な違いがあるので区別しやすく、言葉で表現しやすい。反対に、気持ちは目には見えないので、言葉を区別することが難しいということである。掲示物などによって言葉は知ってはいても、実際に心に浮かんできた気持ちとうまく対応させることができず、活用できなかつたと考えられる。

6. 考察

(1) 領域の横断

国語科は、言葉による見方・考え方を働かせ、国語を正確に理解し、適切に表現する力を育成することを目的としている。また思考力、判断力、表現力の内容として、A 話すこと・聞くこと、B 書くこと、C 読むことが設定されている。これらを踏まえ、正確に理解する力を養うために、読むことや聞くことの学習があり、適切に表現する力を養うために話すことや書くことの学習があると考えた。これらの領域は、それぞれが独立しているわけではない。話されたり、書かれたりしたものを、語彙を駆使して正確に理解する活動として横断することができる。また、読んだり、聞いたりしたりして理解したことを、自分の語彙と対応させて適切に表現する活動として横断することができる。このように領域を横断する中で、学んだことを活用することにより、定着を促したり、さらに深く学んだりすることに繋がると考えられる。

(2) ファシリテーションの役割の再考

今年度の実践を通して、ファシリテーションの役割について3つの点で再考した。

1つ目は、根拠や理由を意識化することである。子どもたちは、見たことや聞いたことについて、「かっこいい」「すごい」「かわいい」などと、とても素直な感想を述べる。多くの場合、このようなつぶやきの根拠や理由は無意識的である。そこで、「どこが、かっこいいと思ったの?」「なんで、すごいなど思ったの?」などと問い返すことで、無意識的だった感覚を、意識化させることができる。

2つ目は、主語や説明語を補い、伝わりやすく整理することである。上記のようなつぶやきにも言えることだが、感覚的なつぶやきは内言に近く、それだけでは他者には伝わらない。「何が、かっこよかったの?」と主語を確認したり、「もう少し詳しく教えて?」「どんな感じだった?」と説明語を補

ったりすることで、外言としての体裁を整え、人に伝わりやすくすることができる。

3つ目は、知識を増やすことである。子どもたちは、それぞれ違った知識や経験を持っている。それらを伝え合い共有することで、相互の知識を補完し、新しい見方や考え方を得ることができる。

7. 成果と課題

(1) 成果

今年度、国語科の教科内での領域の横断を中心として、生活科や音楽科、図画工作科など他教科との横断、朝の会や帰りの会などの日常活動との横断などに広げながら、様々な横断を実践してきた。その中で、知識を得て、活用し、定着に至る道筋をたどることができたと考えている。一度学んだからといって、その知識を使いこなせるというわけではない。堀（2016）は、言語知識、言語技術、言語技能の3つの段階を設定して、その習熟の段階を説明している。まずは新しい知識を得る言語知識の段階。そして意図的に使うことができる言語技術の段階。その技術が定着し、意識しなくても活用できる言語技能の段階である。ある単元で学んだことを、別の単元で活かし、それを別の教科や、活動にも広げていくことによって、語彙力や、表現力・理解力を伸ばしてきた。連携を図ることの重要性を明らかにすることができたと考える。

また、教師のファシリテーションの役割について再考を行った。その中で、根拠や理由を意識化するという役割が重要であると考えている。中村（2004）は、ヴィゴツキーの発達の最近接領域の解説で、「子どもの科学的概念の発達とは、自覚性と随意性の発達に他ならない。」と述べている。学習の中で、無意識的に活用している知識の自覚を促し、その知識を随意的に、つまり、思いのままに使うことができるように支援することが大切である。

さらに、語彙力を広げることに取り組ん

できた。新しい語彙を獲得することによって、見えていなかったものを知覚し、表現することができるようになってきた。その中でも、視覚的に違いが分かりやすい語彙、つまり違うカテゴリーに属する語彙は増やしやすいことが分かった。一方で、違いを区別しづらい同じカテゴリー内の語彙は増やしづらいことも分かった。

(2) 課題

同じカテゴリーの内の語彙を増やすのは難しい。特に今回の実践の中では、気持ちを表す言葉を区別することが難しかった。多義語を使えば、大体の意味を伝えることができってしまうためである。しかし、大体の意味が伝わるからといって、別の語彙を知らなくてもいいということではない。語彙を増やし、使える言葉の選択肢を増やすことで、微妙な意味の違いを表現ができるようになるためだ。今後の指導の中では、語彙の種類によって増やしづらさに違いがあることを踏まえ、それに合わせた指導の在り方について考えていきたい。

8. 引用・参考文献

- ・編 芳賀靖彦（2018）『新レインボー 小学類語辞典』初版、金田一秀徳監修、学研プラス
- ・堀裕嗣（2016）『国語科授業づくり 10の原理・100の言語技術 義務教育で培う国語学力』明治図書出版
- ・今井むつみ（2010）『ことばと思考』岩波書 店
- ・前田英樹（2007）『言葉と在るものの声』青土社
- ・文部科学省（平成 29 年 7 月）『学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編』開隆堂出版
- ・中村和夫（2004）『ヴィゴツキー心理学 完全読本』新読書社
- ・田近洵一（1996）『シリーズ国語教育新時代 創造の〈読み〉—読書行為をひらく文学の授業—』東洋館出版
- ・田近洵一（2013）『創造の〈読み〉新論—文学の〈読み〉の再生を求めて』東洋館出版
- ・ヴィゴツキー（1934）柴田義松訳『思考と言語』下 明治図書出版