

中学校国語科「読むこと」における 「哲学対話」を取り入れた授業についての研究

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 中等教科教育分野 渡辺大賀

1. 研究の背景

(1) 研究の動機

① 中学での対話的活動の場面から

これまで私が受けてきた授業や授業観察の経験では、中学での対話的活動の場面において、グループから机を離して話し合いに参加しない生徒や、同性同士のみでしか話をしない生徒が少なからずいた。また、一見話し合いが成立しているようでも、いわゆる「できる」生徒に発言が偏っており、他の生徒がその生徒の発言をそのまま受け入れている場面も多く見られた。

そこには、思春期であることや、話し合いのテーマが自分事になっていないなどいくつかの要因があると思われる。しかし、「対話的活動」は自らの「考えの形成」にとって大変重要な体験である。そこで、生徒が対話的活動のよさや楽しさを実感し、積極的に話し合いに参加することのできる方策を授業に取り入れたいと考えた。

② 「考えの形成」について

読むことの領域における「考えの形成」とは、中学校学習指導要領解説国語編において、「文章の構造と内容を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基づいて、自分の既存の知識や様々な経験と結びつけて考えをまとめたり広げたり深めたりしていくこと」と説明されている。これについて、平田ら（2019、p2）は、これまでの授業では「構造と内容の把握」「精査・解釈」に留まることが多かったことを指摘し、そのような正しい解釈に留まる授業によって、読んだことを鵜呑みにする読者が増えてしまうという問題を提

示している。

さらに、森（2013、p120.121）は、従来、国語科の授業で思考の場や表現の場が無かった訳ではないが、教材から離れずに行われることがほとんどであったことを指摘している。そして、テキストから離れ、自分事の問題を見出し、自由に考え表現する機会を保証するために、国語科の授業に哲学対話を取り入れることを提案している。

私も、PISA型読解力が求めている、読み取ったことを自分なりに解釈して他者に伝える力の育成のため、授業における「考えの形成」の指導の充実を図りたいと考える。そのため、哲学教育の手法である哲学対話を「読むこと」の授業に取り入れたいと考えた。

(2) 哲学対話について

哲学対話は、哲学の知識は用いずに「自由は何か。」「働くとは何か。」といった問いをめぐって、10名前後のグループでの対話を通して考えを深めていく活動である。カフェや企業、学校の中など様々な場所で行われており、日本の学校教育においては道徳の授業での実践例が数多く見られるが、国語科での実践例は極めて少ない。

哲学対話には絶対的な方法が定められておらず、さまざまな実践が行われている。定義についても同様に絶対的なものはない。河野（2020、p3-9）の様々な哲学対話に共通して見られる特徴の説明によると、「哲学対話」とは、「人が生きるなかで出会うさまざまな問いを、人々と言葉を交わしながら、ゆっくり、じっくり考えることによって、自己と世界の

見方を深く豊かにしていくこと」である。「さまざまな問い」とは、例えば、「あだ名は必要か。」といった個人の価値観に関するものである。このような問いについて、「自分の呼ばれたいあだ名ならば良いのか。」「どうして略称で呼ぶ習慣が生まれたのか。」などのように対話を通して新たな問いを見出していくこと（問い続けること）自体が、「自己や世界の見方を深く豊かにしていくこと」である。

また、哲学対話の参加者に対話のルールを提示することもある。表1は梶谷(2018,p47)の分類による哲学対話のルールである。このルールには、他の対話的活動と比較したときに哲学対話の特徴と言える項目がある。例えば、ルール⑤について、ディベートでは、客観的なデータや知識が好まれる傾向があると考えられる。また、ディベートでは賛成か反対か立場を決める必要があるため、ルール⑥⑦⑧もそぐわないと考えられる。このようなルールは、参加者の自由な思考や発言を引き出すために存在している。

表1 梶谷(2018)による哲学対話のルール

①	何を言ってもいい。
②	人の言うことに対して否定的な態度をとらない。
③	発言せず、ただ聞いているだけでもいい。
④	お互いに問いかけるようにする。
⑤	知識ではなく、自分の経験にそくして話す。
⑥	話がまとまらなくてもいい。
⑦	意見が変わってもいい。
⑧	分からなくなってもいい。

2. 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

① 先行研究から

先行研究として、森(2013)と玉田(2021)を採り上げる。森(2013)の実践は、中学校第1学年を対象にして、文学的な文章を教材として扱っている。哲学対話の際、クラスの生徒を半分に分け、片方のグループが対話を行っている間、もう片方のグループは対話の観察を行っていることが特徴である。玉田(2021)の実践は、高等学校第3学年を対象

にして、論理的な文章を扱っている。単元を通して、テキストの読解と哲学対話を交互に行っているのが特徴である。

2つの実践の成果をまとめると、国語科の授業に哲学対話を取り入れることによって以下の3つの効果が期待される。

- ・生徒の主体性の高まり
- ・作品に対しての読みの深まり
- ・効果的な対話についての理解

② 本研究の目的

先行研究の成果を考慮して、本研究の目的を、中学校国語科「読むこと」の授業において「哲学対話」を取り入れることが、生徒の主体性の向上に効果的であるか(目的Ⅰ)、作品に対しての読みが深まり、「考えの形成」に効果的であるか(目的Ⅱ)の2点を検証することとした。「効果的な対話についての理解」については、森(2013)の特徴として挙げた対話の観察の活動が大きく関わっていると判断し、本実践ではその手法を扱わないので、研究の目的としなかった。

(2) 目的Ⅰの分析方法

研究の目的Ⅰは、主体性の向上に効果があるかどうかについてである。先行研究では、授業者の観察を根拠として、主体性が高いと判断している。

本研究では、より客観的な根拠のもと主体性に効果があるかを検証したいと考え、主体性を「学びのエンゲージメント」と定義して分析することにした。櫻井(2020)によれば、「学びのエンゲージメント」とは「興味や楽しさを感じながら気持ちを課題に集中させ、その解決に向け持続的に努力をしている心理状態」のことを指す。「学びのエンゲージメント」は、①感情的エンゲージメント(興味・関心、楽しさ)、②認知的エンゲージメント(目的・目標、自己調整)、③行動的エンゲージメント(努力、粘り強さ)の3つの要素からなっている。

図1は、櫻井(2020)の「学びのエンゲージメント」の質問項目を参考にして作成した

アンケート（抜粋）である。毎時間の振り返りの時間にアンケートに記述するように生徒に指示し、その結果を考察する。

「星の花の降るころに」振り返りシート	
組 番 氏名	
学習目標	1. 比喩表現について理解し、描かれている内容を想像する。 2. 場面と場面、場面と人物などの描写を結びつけ、作品を読み深める。 3. 文章を読んで理解したことや自身の体験に基づいて、自分の考えを確かなものにする。
①	めあて 「私」を中心に作品の内容と表現を搾さえよう 自己評価 ・興味や関心をもって学んだ 5・4・3・2・1 ・楽しみながら学んだ 5・4・3・2・1 ・学習の目的やめあてを意識しながら学んだ 5・4・3・2・1 ・学び方を工夫（やり方を考えるなど）して学んだ 5・4・3・2・1 ・一生懸命学んだ 5・4・3・2・1 ・粘り強く学んだ 5・4・3・2・1
②	めあて 戸部君に対する「私」の気持ちの変化を読み取る 自己評価 ・興味や関心をもって学んだ 5・4・3・2・1 ・楽しみながら学んだ 5・4・3・2・1 ・学習の目的やめあてを意識しながら学んだ 5・4・3・2・1 ・学び方を工夫（やり方を考えるなど）して学んだ 5・4・3・2・1 ・一生懸命学んだ 5・4・3・2・1 ・粘り強く学んだ 5・4・3・2・1
③	めあて 「樹木犀」に着目して、夏実に対する「私」の気持ちの変化を読み取る 自己評価 ・興味や関心をもって学んだ 5・4・3・2・1

図1 エンゲージメントのアンケート（抜粋）

(3) 目的Ⅱの分析方法

研究の目的Ⅱについては、分析Ⅱ-Iと分析Ⅱ-IIに分けて分析していく。分析Ⅱ-Iでは、哲学対話前後で、「問い」に対する自分の考えの記述に変容があったかどうかを分析する。本研究の対象は第1学年であり、「考えの形成」の指導事項は「文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにする。」である。よって、「自分の考えを確かなものに」しているかどうかを、自分の考えを「意見」「根拠」「意見と根拠をつなぐ考え」（理由）の3点で記述できているかどうかで判断する。なお、「意見」「根拠」「意見と根拠をつなぐ考え」の3点で情報を整理することは、教科書（光村図書）に記載されており、実習先の生徒の既習事項である。

また、「考えの形成」について、中学校学習指導要領解説国語編では、研究の動機②で触れたことに加え、「自分の考えを他者の考えと比較して共通点や相違点を明らかにしたり、一人一人の捉え方の違いやその理由などについて考えたりすることが重要である。」（p37.38）との記載がある。そこで分析Ⅱ-IIでは、哲学対話直後の生徒の感想に上記のことについて触れているものがあるかどうかについて分析する。

3. 授業実践について

(1) 授業実践の概要

対象：山梨県内の公立中学校

第1学年2クラス（計40名）

時数：全5時間

教材：安東みきえ「星の花が降るころに」

（光村図書）

学習目標

- ・比喩の表現について理解し、使用することができる。 [知識・技能] (1)オ
- ・場面と場面、場面と描写などを結びつけ、内容を解釈することができる。 [思考力・判断力・表現力等] C(1)ウ
- ・文章を読んで理解したことや自身の体験に基づいて、自分の考えを確かなものにすることができる。 [思考力・判断力・表現力等] C(1)オ
- ・言葉がもつ価値に気づくとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。 「学びに向かう力、人間性等」

(2) 教材について

安東みきえ「星の花が降るころに」は、授業実践の対象である生徒たちと同じ中学校1年生を主人公とした作品である。文章も比較的平易で読みやすく、親しみやすいと言える。ゆえに、生徒は作品中の様々な人間関係や各場面における登場人物の言動を、自分自身の身の回りの様々な出来事と重ね合わせて捉えていくと考えられる。

また、本作品では主人公とその友人である夏実とのすれ違いが描かれているため、友達関係をテーマとしていると言える。そして作品の結末においても、主人公と夏実がその後どうなったのかについては書かれておらず、読み手の解釈する余地があると考えられる。

以上の理由から、生徒が「友情とは何か。」「友達関係とは何か。」といった哲学的な問いに対して、作品の描写や表現を根拠としながら、自らのこれまでの経験を重ね合わせて考えていくことのできる教材だと考え、本実践

で扱うことにした。

(3) 本研究における哲学対話について

本実践研究で行った哲学対話の具体的な手法は以下の通りである。

① 生徒に対しての哲学対話の説明について

玉田 (2021) の実践では、哲学という言葉からイメージされる難解さが活動に影響を与えることへの配慮から哲学対話であることを生徒に伏せている。本実践においても、それを理由に哲学対話を行うということを伝えてはいない。代わりに、話し合いをより活発なものとするための工夫であると生徒に説明した。

② 人数について

4人もしくは5人で1グループとした。一般的に少人数の方が発言ししやすいものである。実習先の生徒の実態を考慮して、少人数での哲学対話とした。

③ 哲学対話のルールについて

梶谷 (2018) のルールを参考に作成した。本実践研究の対象生徒は哲学対話の経験がないため、生徒がいつでも見ることができるよう第4時のワークシート (図2) に記載した。

④ 時間と場所、椅子の配置について

哲学対話の時間は25分で、場所も通常の教室とした。移動の時間などを無くして対話の時間を最大限確保するためである。机と椅子は円形になるように並べるように指示した。これは、梶谷 (2018, p39) が指摘するように、対等な関係で自由に話す環境づくりのためである。

⑤ 道具について

哲学対話において使われることの多い、コミュニティーボールを使った。コミュニティーボールとは、毛糸などで作られた柔らかいボールであり、このボールを持っている人だけが発言できる。河野 (2020, p44.165) によれば、コミュニティーボールの使用は、発言者が誰かを明示し、参加者全員に聴く姿勢を求め、対話の流れを目に見えるようにできる点で有効である。

⑥ 哲学対話で扱う「問い」について

どのような「問い」で話し合いたいかについて、事前に生徒に自由記述のアンケートを行った。結果的には、教科書 (光村図書) に記載されている問い「この後、作品はどう続いていくのだろうか」と同じになった。

(4) 単元の概要

第1時から第3時の授業では、「星の花が降るころに」の内容と構造の読み取りを行った。具体的には、場面の前半と後半での主人公「私」の戸部君に対する気持ちの変化と夏実に対する気持ちの変化を読み取ることを中心に内容を捉えていくように授業を行った。また、第4時にのみ対話的活動を行っているのではなく、第2時と第3時にもグループワークを行っている。第4時の授業では、図2のワークシートを用いて授業を行った。対話のルールの説明を行い、「問い」について自分の考えを記述する時間を設け、その後、哲学対話と対話の振り返りを行った。第5時の授業では、図3のワークシートを用いて、第4時と同じ「問い」に対して「意見」「根拠」「意見と根拠をつなぐ考え」の3点で文章にまとめる活動を行った。その後、それを生徒同士で共有する対話的活動を行った。

「星の花が降るころに」 ワークシート② 組 番 氏 名 _____

めあて：話し合いを通して、自分なりの考えをもとう。

<p style="text-align: center; font-size: small;">話し合いのルール</p> <p>① 机はなるべく円形になるように。 ② 何を言ってもよい。 ③ 人の言うことに否定的な態度は取らない。 ④ お互いに質問する。 ⑤ 自分の経験をもとにして話してもよい。 ⑥ 話がまとまらなくても、意見が変わっても良い。 ⑦ 沈黙も大切にする。</p>	<p style="text-align: center; font-size: small;">話し合いのやり方</p> <p>① ボールを持っている人が、自分の考えを話したり、質問したりします。 ② ボールを持っている人は話し終わったら、次に話す人を選んでボールを渡します。 ③ 話したい人、質問したい人は手を挙げて、ボールを受け取ります。 ④ 3回までパスをすることができます。</p>
--	--

みんなで話し合う「問い」： この後、作品はどう続いていくのだろうか？

1. 「問い」についての自分の考えと、その理由を書きましょう。

自分の考え

その理由

2. 話し合いの感想や、話し合いを通して新たに気づいたこと・考えたことを書きましょう。

図2 ワークシート (第4時)

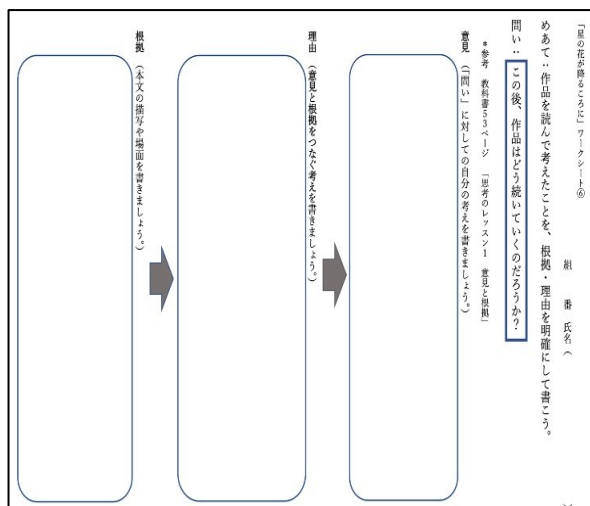


図3 ワークシート (第5時)

4. 分析と結果

(1) 分析 I について

① エンゲージメントのアンケートから

アンケートは、授業実践の対象である第1学年2クラスの生徒40名に行った。エンゲージメントの項目についての各授業の比較を行うため、分析の対象としたのは、授業実践の全5時間の内、1度も欠席していない生徒30名分の回答である。

図4は、エンゲージメントの各項目に「よくできた」と答えた生徒の人数である。

感情的エンゲージメントの「興味・関心」の項目については、哲学対話を行った第4時と課題文を作成した第5時がともに、「よくできた」と回答した生徒の人数が一番多いという結果となった。また、「興味・関心」では「よくできた」と回答した生徒の人数が第1時から第5時にかけて階段状に増加している。同じく、感情的エンゲージメントの「楽しさ」の項目については、第4時が最も多く、次いで第2時が多い。「興味・関心」の項目で第4時とともに一番高かった第5時は、「楽しさ」の項目においては少ないという結果となった。

認知的エンゲージメントの「目的・目標」の項目に「よくできた」と回答した生徒の人数は、第4時が最も多く、「自己調整」の項目では、第4時は第5時に次いで多かった。また、認知的エンゲージメントの2つの項目は、感情的エンゲージメントと行動的エンゲージメントの項目と比べて、全5時間を通して平均的に多かった。

行動的エンゲージメントの「努力」の項目に「よくできた」と回答した生徒の人数は、第3時が最も多く、第4時はその次に多かった。「粘り強さ」の項目では、第4時と第5時がともに一番多いという結果となった。

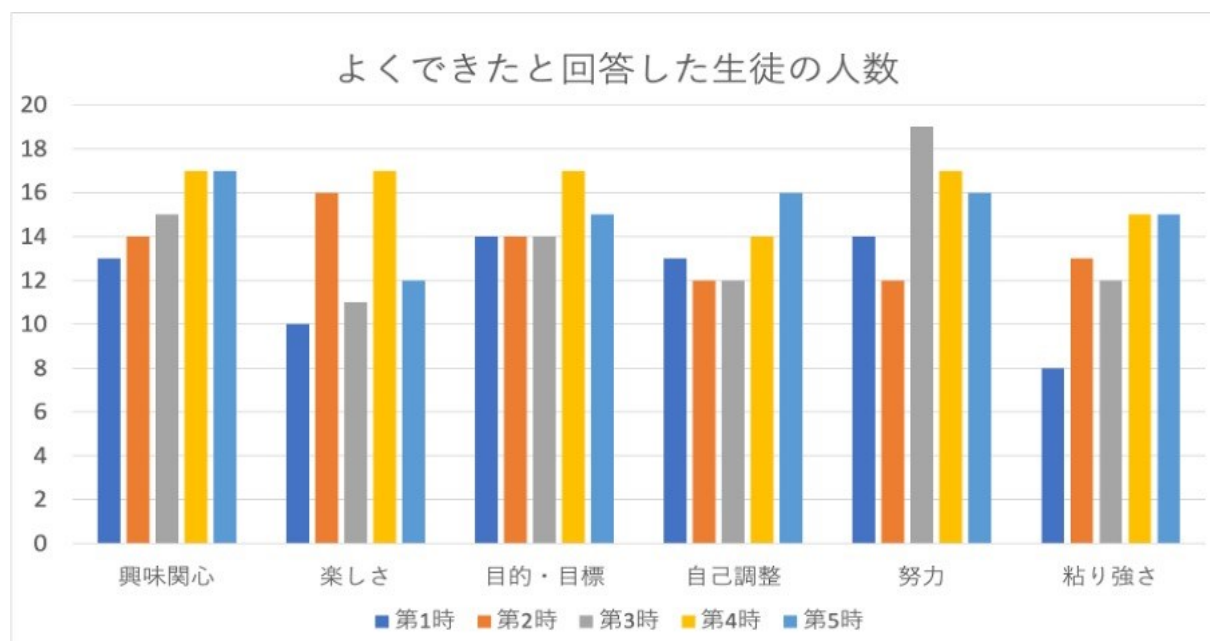


図4 エンゲージメントの各項目について「よくできた」と回答した生徒の人数

② 授業観察から

哲学対話を行った第4時では、全体として活発に話し合いをしている姿が見られた。例えば、授業者のファシリテーションが無くても、一通り最初の「問い」に対する自分の考えを出し合った後、新たに浮上してきた問いについて話し合っていたグループがあった。特定の生徒だけが話すのではなく、参加者全員の発言が見られ、自分の考えを記述していない生徒も、他の生徒の考えに対して質問することを通して、哲学対話に参加していた。

個別の生徒への生徒観察についても第4時で大きな変化が見られることがあった。例えば、生徒Kは普段の授業において机に顔を伏せていることが多く、本実践の第1時から第3時においても同じようであった。しかし、哲学対話を行った第4時においては、問いに対する自分の考えを積極的に話すだけでなく、授業者に話し合いの時間の延長を希望するほどであった。

(2) 分析Ⅱ-Iについて

図5と図6はそれぞれ、「問い」に対しての自分の考えを記述することができていた生徒の割合である。図5で分析の対象とした生徒の記述は第4時の哲学対話の前のもので、図6は第5時の課題文のものである。「その他」は、「意見」の記述はあるが、「根拠・理由」の記述がない、または、「根拠・理由」の記述はあるが、「意見」の記述がない生徒の割合である。



図5 哲学対話前に「問い」に対して自分の考えを記述することができていた生徒の割合

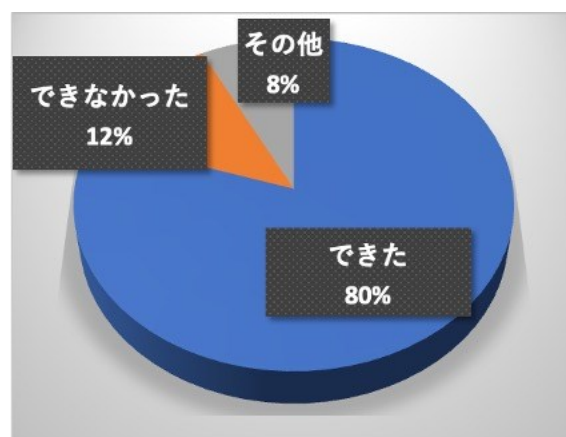


図6 哲学対話後に「問い」に対して自分の考えを記述することができていた生徒の割合

図5と図6より、第4時では、意見と根拠・理由がすべて揃っている生徒の割合は50%であったが、哲学対話を行った後の第5時では80%になっており、30%増加したことが分かる。

続いて、図7は第4時と第5時の「問い」に対しての記述を比較して、変容が見られた生徒の割合を表したものである。なお、「その他」は第4時に自分の考えの記述が見られなかったが、第5時に記述が見られた生徒の割合である。図8は、図7で変容が見られた生徒の記述において、意見が変わったものが何例あったか、根拠・理由が増えたものが何例あったかを表したものである。両者とも変わっている場合は、どちらもカウントしている。

図7と図8より、半数の生徒に考えの変容が見られ、意見そのものが変わった記述は11例、根拠・理由が増えた記述は15例見られた。

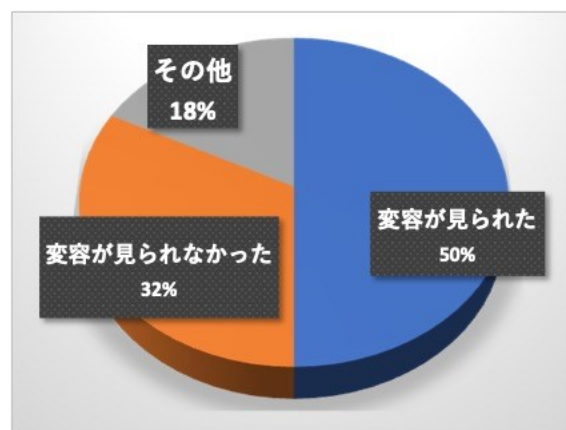


図7 変容が見られた生徒の割合

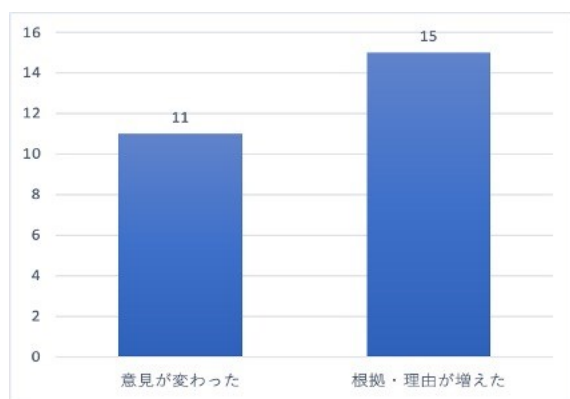


図8 変容の内訳

(3) 分析Ⅱ-Ⅱについて

表2と表3は第4時の哲学対話の直後に行った、「話し合いの感想や、話し合いを通して新たに気づいたこと・考えたことを書きましよう。」という設問に対する生徒の記述の例である。一部、文意が通るように表現を改めている。

表2 設問に対する生徒の記述例①

	記述の内容
生徒W	考えが同じ人がたくさんいた。でも、理由が違う。話し合いをすると、色々な意見がわかっていいなと思った。
生徒M	戸部君についての話題で、友達と意見が違い、話し合いは大事だと思った。意見が同じでも、ちょっとずつ違うので話し合いが良かった。
生徒T	そもそも、なぜけんかをしてしまったのかを考えて、それぞれの仮説を作って話し合った。一人一人の考えが違い、「新しいことにチャレンジする。」「もう一度夏実と真剣に向き合う。」などの意見が出た。その理由は掃除のおばさんの言葉で決まっていた。

表3 設問に対する生徒の記述例②

	記述の内容
生徒I	大人数で話し合うことで、また新たな疑問が生まれてくる。自分の意見を発表したり、他の人の意見や質問聞いたりすることで、新たな発見があった。
生徒G	私と夏実がけんかしてしまった原因について、自分の考えが広がった。私の意見に質問がきて、それに答えたものにまた質問がきたことで、話し合いが深まった。

生徒Wの記述からは、考えが同じだが、理由が違うこと、生徒Mの記述からは、考えが同じでも、少しずつ違いがあること、生徒Tの記述からは、考えは違うが、根拠（理由）が同じであることについて触れられており、哲学対話の問いに対する自分の考えと他者の考えの共通点や相違点について認識すること

ができていると判断できる。

また、生徒Iや生徒Gの記述から、生徒たちは、自分と他者の考えの相違点をもとに新たな疑問や発見を生み出して、話し合いを広げていったり深めていったりしていることが分かる。これは、先述した河野（2020、p3）の哲学対話の説明にも当てはまるので、本実践研究における第4時の対話的な活動は哲学対話として成立していたと判断できる。

5. 成果と課題

(1) 研究の成果

本実践研究の目的は、中学校国語科「読むこと」の授業において哲学対話を取り入れることが、生徒の主体性に効果的であるか、作品に対しての読みが深まり、「考えの形成」に効果的であるかを検証することであった。

分析と結果(1)で示したように、エンゲージメントのアンケートから、哲学対話を行った第4時は「興味・関心」「楽しさ」「目的・目標」「粘り強さ」の項目が他の時間よりも高く、生徒観察からも生徒が主体的に話し合いに参加していることが確認できる。よって、哲学対話を行うことは、生徒の主体性の向上に繋がると考えられる。さらに、感情的エンゲージメントの「興味・関心」「楽しさ」はどちらも第4時が1番高かったことより、哲学対話は特に感情的エンゲージメントを高めることに対して効果が高いと考えられる。

また、分析と結果(2)で示したように、哲学対話の前後で問いに対する自分の考えを記述することができた生徒の割合は30%増加し、約半数の生徒に、根拠・理由の増加や意見が変わるなどの考えの変容が見られた。同じく(3)についても、生徒の哲学対話への感想に、自分の考えを他者の考えと比較して、共通点や相違点を見つけていたり、一人一人の捉え方の違いやその理由などについて考えていたりしていると判断できる記述が見られた。よって、哲学対話は「考えの形成」に対しても一定の効果があると考えられる。

(2) 本研究の課題と展望

研究の成果として、哲学対話を取り入れることで考えの形成に一定の効果があったことを挙げたが、本実践の第5時における問いに対しての生徒の記述には、森(2013)の実践で見られる生徒自身の実体験を含んだ独創的な解釈は確認できなかった。一方で、本実践研究においても哲学対話を行った第4時では、男女間の「友情」観の違いについて自らの経験を根拠に話し合っているグループも見られた。したがって、第5時で行った課題文の作成という活動の改善が必要である。例えば、本研究では「問い」に対する記述の変容を見とるために第4時と第5時で同じ「問い」にしたが、これは生徒の思考の幅を狭めてしまった可能性がある。そこで、具体的な「問い」を提示しないことにより、生徒から自由な考えの記述を引き出すことができるのではないと思われる。あるいは、条件を課した課題文ではなく、単に感想文を書くという活動であったならば、生徒のより一層自由な考えの記述が見られた可能性も考えられる。だが、今回「根拠として本文中の描写や場面を書くこと。」など条件を課した課題文にしたのは、「文章を読んで理解したことや自身の体験に基づいて」という本実践の学習目標を確実に達成するためである。また、それは本実践が哲学教育ではなく国語科の授業であることの根拠でもある。ここに、国語科「読むこと」の授業において哲学対話を取り入れることの難しさ、つまり、文章の叙述を踏まえながらも、自分自身の経験をもとにして考えを形成していかなければならないという難しさがある。今後はこの点について、実践を通して解決の方法を模索していきたい。

一方で、指導事項の「考えの形成」は「読むこと」だけではなく、「話すこと・聞くこと」「書くこと」にもある。そして、学習指導要領の指導事項の文言を見ると、必ずしも何らかのテキストを読むことを求めているかどうかに

ついては重きを置いていない。したがって、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の授業においては、「読むこと」よりも哲学対話を取り入れやすいのではないだろうか。

参考文献

- ・平田貴子、石丸憲一「説明的文章指導におけるオーセンティックな学習に関する一考察:自らの問いづくりを生かして」(『国語科学学習デザイン= The Japanese study design』3(1)、国語科学学習デザイン学会、2019.10、pp1-10)
- ・梶谷真司『考えるとはどういうことか 0歳から100歳までの哲学入門』(幻冬舎、2018)
- ・河野哲也『ゼロからはじめる哲学対話-哲学プラクティス・ハンドブック』(ひつじ書房、2020)
- ・森大徳「哲学教育と国語教育-中等教育における連携の可能性-」(『千葉大学大学院人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書第255集』、千葉大学大学院人文社会科学研究科、2013.2、pp115-27)
- ・森大徳「対話を通じて思考を深め合い、傾聴の姿勢と学びに向かう力とを育む〈国語×哲学対話のすすめ〉」(『教育科学 国語教育 2017 5月号』、明治図書、2017、pp84-87)
- ・文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年度告示)』
- ・文部科学省『中学校学習指導要領(H29年度告示)解説国語編』
- ・櫻井茂雄『学びの「エンゲージメント」-主体的に学習に取り組む態度の評価と育て方-』(図書文化社、2020)
- ・玉田龍太郎「丸山真男『「である」ことと「する」こと』を題材とした哲学対話の国語教育への応用研究」(『フィルカル: philosophy & culture: 分析哲学と文化をつなぐ』6(3)、ミュー、2021.12、pp 270-282)