

# 読書指導と図書館利用指導とを取り入れた国語の授業の提案

## —教科書教材とその原典を読書する実践—

重永 和馬

人間は言葉の世界をも生きる。言葉の世界には、多くの人々が問題意識を共有し、意見を主張し合う議論の場がある。私たちの身の回りにある言語文化は、この議論の一端が具体化したものである。国語の授業で大切なのは、学習者が言語文化と接することで、議論の場の存在を知ること、議論の場に参加すること、それらのことを通じて自分を創りあげることである。私は、接すべき言語文化として、一冊の本と学校図書館に注目している。一冊の本は議論の場におけるある発言の主体の具体化であり、その本が集積された図書館は議論の場の具体化だからである。国語の授業は、教科書教材のみに目を向けがちだが、一冊の本の読書と図書館利用について目を向ける必要がある。本稿は、目ざすべき授業の枠組とその枠組に基づいて実践した授業について述べ、読書指導と図書館利用指導を取り入れた国語の授業について提案するものである。

### 1. はじめに

従来も、学校教育の場における読書の必要性は訴えられていたし、熱心に取り組む教師もいた。しかし、2004年に出された「これからの時代に求められる国語力について」(文化審議会, 2004)が読書活動の必要性を大きく打ち出し、同年末に PISA2003 での読解力低下が明らかになり、読書活動の必要性が訴えられ始めて以降、今まで以上に読書活動の必要性の訴えは強いものとなった。

たしかに、多くの人によって読書活動の必要性が共有され、活動そのものも活発になった。しかし、問題を感じる。児童生徒が読書をしたり図書館を利用したりするのは、主に朝の読書の時間や休憩時間である。そこでは、読書や図書館利用が行われてはいるが、読書法の指導や図書館の利用法の指導は行われていない。また、国語の授業は、活発になった読書や図書館利用と接点を持たないままに進められているように感じる。学習者にとって国語の授業や教科書が特別な位置づけとなってしまう、そこでの学びが他の時間にかかされていないのではないのか。読書や図書館利用が活発になったのは良いのだが、児童生徒が今の自分にできる活動を行うのみにとどまってしまうように感じる。

児童生徒の読書や図書館利用をより質の高いものにする、より広いものにするための指導が必要である。本も図書館も国語の教科書も言語によるもの、つまり言語文化であるという点では共通する。児童生徒が言語文化と接する際の振舞い方・姿勢を学ぶ授業を、国語の授業として展開したいと考える。

本稿は、読書指導と図書館利用指導を取り入れた国語の授業について提案するものである。2節では、そのよ

うな授業の枠組について述べる。3節と4節ではこの枠組に基づいて実践した単元(注1)について述べる。

### 2. 読書指導と図書館利用指導を取り入れた国語の授業の枠組

人間は生(なま)の世界を生きてもいるが、言葉の世界をも生きる。この言葉の世界には、多くの人が自分自身あるいは世界について問題意識を共有し、意見を主張し合う、議論の場とでも言うべき場がある。たとえば、「私はなぜ存在するのか」や「人と自然が共生するとはどういうことか」をめぐって、多くの意見が主張される場のことである。

議論の場で、人は他の意見に賛成あるいは反対することを通じて、自らの基本的な考えや立ち位置を定める。したがって、議論の場に参加し、自らの考えを定めること、さらにそのように一度定めた考えに絶対的な根拠はないのだから、自らの考えを絶対視せずに不断に問い直すことは、自らを創りあげることにつながる。

国語の教科書教材も含めて、私たちの身の回りにある言語文化は、議論の場の意見が具体化したもの、つまり議論の一端だと考えることができる。

したがって、国語の授業で重要なことは、まずは学習者が言語文化と接触することを通じて、議論の場で発言する人、また議論の場そのものについて知ること。次には、発言する人と対話すること、議論の場に参加すること。最終的には、そのことを通じて自らを創りあげようとするのだと考える。

私は、国語の授業を議論の場とかわらせて展開するためには、一冊の本を読む活動と、学校図書館を利用する活動とが必要になると考える。なぜなら、一冊の本と

図書館が議論の場の、あるいはそこでの発言の主体の具体化だからである。

一冊の本は、その書き手がどのような問題意識を持っているのか、どのような基本的な考えや立ち位置をとっているのか、どのような意見を主張しているのかを、本文はもちろん、タイトル・表紙絵・目次・前書き・あと書き・索引など、その全体で伝えるものである。いわば、一冊の本は、議論の場におけるある主体の意見が具体化したものとも言える。一冊の本を読む活動は、議論の場におけるある発言の主体について知ろうとする姿勢、あるいはその主体と対話しようとする姿勢を身につけるのに資する（注2）。

学校図書館は、この本が秩序だてて置かれた場である。学校図書館の配架は、日本十進分類法にもとづく主題別配架である。これは、まずは社会科学や自然科学など一〇の大きな主題により、次に教育や物理などの中程度の主題により、最終的には教科教育や理論物理学などの小さな主題によって資料を分類し、配架する方法である。したがって、ある本と隣りあう本は主題は同じくするが、別の意見を主張する本である。このように考えると、図書館は議論の場を具体化させたものと考えることができる。たとえば、主題は議題であり、主題を同じくする本は議論の場を同じくする諸主体の意見である。したがって、図書館を利用することは、どのような議論の場があるのかについて、またそこではどのような意見が主張されているのかについて知ること、あるいは議論の場に参加して、その場の諸主体と対話しようとする姿勢を身につけるのに資する。

一冊の本を読む活動と、学校図書館を利用する活動を国語の授業に取り入れる場合、それに伴って必要となる指導内容に目を向ける必要がある。

国語の読みの授業は、ある文章を正しく丁寧に読むことを中心にしている。この方法は、その文章に何が書かれているのかを理解するには、適した方法である。しかし、一冊の本を読み書き手を理解する、書き手と対話する。あるいは、主題を同じくする本を読んで複数の書き手を理解する、主題について発言するといった活動では、そこにとどまらない読みの方法が必要になる。たとえば、書き手に質問しながら読み進めたり、自分の身の上にひきつけながら読み進めたりするといった方法である。正しく丁寧に読むことが文章に重点を置いた読みだとすれば、これらの読み方は読者の側により重点を置いた読みだと言える。読者の側を重視する読書法について指導する必要がある（注3）。

また、国語の授業は、眼前の文章を読むことを重んじる。しかし、同じ書き手の本を重ねて読む、あるいは主題を同じくする本を比べながら読むといった活動では、

文章と文章との関連に注目しながら読み広げていくことが必要となる。図書館のルールに則って、関連する本へと読み広げることだとも言える。このような活動をするためには、図書館を主題別配架というルールに基づいて利用することが必要となる。図書館利用指導は、図書館をルールに則って利用するための指導である。利用指導を国語の授業の中に導入する必要がある（注4）。

以上の考えをもとに私は、一冊の本を読むこと、図書館を利用することを通じて、議論の場を知り、自らも級友とともに議論の場に参加する、さらにそのことを通じて自らを創りあげる授業を、国語の授業の理想像だと考える。また、そのような振舞い方を、授業中はもちろん日々の生活においてもできる学習者を、育てるべき学習者像だと考える。

### 3. 実践の大体

#### (1) 教科書教材の位置づけ

国語の授業の主たる教材は、国語の教科書である。教科書は、授業という場で用いるために適切な言語文化を選択し採録したものであり、優れた教材集である。

国語の教師は、この教科書を他の言語文化と切り離して扱ってしまいがちである。教科書を丁寧に扱うあまり教科書に没頭してしまい、本や図書館といったものと切り離して扱ってしまうからである。

しかし、教科書教材も議論の場の議論の一端である。その点では、本や図書館と重なる。教科書教材を他の本や図書館と切り離すことが、むしろ不自然である。

教科書教材を、学習者を議論の場に誘う入り口だととらえることはできないだろうか。教科書教材を入口にして、そこから一冊の本を読む活動や図書館を利用する活動へと広がって、議論の場に迫る、そのような展開を考えるべきである。

このような単元展開は教科書教材の持つ弱点を補う展開でもある。教科書教材は、たとえば本の一節を引用し、教科書に採録したものである。もともとの文脈から脱文脈されているため、その文章がどのような議論の一端なのが見えにくい。そのため、同じ書き手の文章を読む、あるいは関連する文章を読むことで、教科書教材の書き手やその書き手の属する議論の場を明らかにすることは、教科書教材をよりしっかり扱うことになる。

本単元は、教科書教材を読んだ上で学習者が持った疑問を、教科書教材の原典を読むことで解決をはかるといふ問題解決の関係で、教科書教材と一冊の本とをつなげる単元である。

#### (2) 学習者観

日々の学習者を見ていて感じるのは、言葉のやり取りがスムーズだということである。立ちどまることがない。もちろんスムーズであることそのものに問題はないが、眼前の言葉だけに注目することがスムーズさにつながっているとすると、問題を感じる。眼前の言葉をサッと理解し対応すれば良いとするのでは、言葉をとらえちがってしまうからだ。

学習者の読書量は豊富である。これも、書いてあることをサッと理解して終わりというスムーズさが読書量に結びついているのだとすれば、もう一步成長してもらいたい。書き手の問題意識や基本的な考えや立ち位置といったものを素通りするのではなく、書き手と落ち着いて対話する、そのような読書の姿勢を身につけてもらいたいと考える。

話し言葉であれ書き言葉であれ、その言葉を発した主体と具体的な言葉とをつなげて理解しようとする姿勢・振舞い方を身につけてもらいたいと考える。

### (3) 単元観

「若者が文化を創造する」(河合, 2005, 86-97)は、若者こそが文化創造を行えることを読者に訴える評論文である。だから、若者でもある学習者にとって、身に即して主張を受け止めることができる。そこで、主張とそれを支える根拠に注目しながら読む姿勢を育む教材として、本教材を用いたいと考える。

しかし、本教材を精読した場合、いくつかの疑問を学習者は抱くこととなる。これは、本教材を読むだけでは、書き手の基本的な考えや問題意識が見えにくいことから生じる。また、文章末の主張において、若者だけに言及し、老人についてはあえて言及しないといった筆者の書き方にもよる。

そこで、本単元では、「若者が文化を創造する」を読み、内容を理解したうえで、学習者に疑問を感じることはないか考えさせ、その疑問の解決を図る授業を展開したいと考える。具体的には、教科書教材「若者が文化を創造する」の原典『子どもと自然』を読書し、書き手の基本的な考えを理解したうえで、疑問の解決を図りたいと考える(注5)。

『子どもと自然』は現在の教育・子どもを取り巻く環境に問題を感じる書き手が、霊長類の姿を参考にして、新しい教育・子どもを取り巻く環境について提案するという設定で書かれたものである(河合, 1990, 237-238)。5章(前掲, 198-235)は、人工化した環境の中に安住してしまい自ら行動を起こすことのない若者の現状に対して、若者が積極的に行動し創造力を発揮することの大切さ、そのための環境整備の大切さを読者に訴える内容となっている。『子どもと自然』のp.198～p.238を中心

に読書し、そのうえで、教科書教材の読解で持った疑問を解決したいと考える。

本単元を通じて学習者には、文章を丁寧に読んで理解する姿勢はもちろん、文章の主張と根拠の関係に注目しながら読む姿勢、受けとるだけでなく疑問を見いだしながら読む姿勢、眼前の文章だけでなく、その文章の書き手を想像・理解しようとする姿勢を身につけてもらいたいと考える。

### (4) 単元の目標

- ・文章を読んで、その文章の書き手を想像し、その書き手から具体的な言葉を理解しようとしている。
- ・主張と事例の関係、つまり主張と主張を導く論証に注目しながら文章を読むことができる。
- ・文章の内容を受けとったうえで、疑問や問題はないのか考えながら読むことができる。
- ・文学以外の本にも親しみ、読書の対象に含めることができる。
- ・本の前書き・後書き・奥付・目次など、本文以外の文章の役割を知ること。

### (5) 単元の計画

1次 3時間	<p>「若者が文化を創造する」を読み、理解したうえで、疑問を見いだす。</p> <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「若者が文化を創造する」を主張と事例の関係に注目しながら読む(注6)。</li> <li>・文章を理解したうえで、疑問に思うことがないかどうか考える(注7)。</li> </ul>
2次 5時間	<p>『子どもと自然』を読み、書き手について理解を深め、教科書教材の疑問を解決する。</p> <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・疑問点をまとめたプリントを読む。</li> <li>・疑問点を解決するにはどうすればよいのか、考える。いくつかある解決案の中で、今回は同じ書き手の書いた本を読み、書き手について理解を深めることで疑問の解決を図ることを確認する。</li> <li>・『子どもと自然』5章を各自で読み、主張を探す。</li> <li>・探した主張について学級で読み、書き手の基本的な考えについて理解を深める。</li> <li>・『子どもと自然』の後書きを学級で読み、本文を書くにあたっての書き手の設定について理解を深める。</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・書き手について理解を深めた上で、「若者が文化を創造する」の読解で抱いた疑問の解決を図る。</li> <li>・書き手の基本的な考えについて考える。</li> </ul>
3次 1.5 時間	<p>書き手を想像しながら、『子どもと自然』を読む。</p> <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・目次を参考に、読みたい章を各自で読む。同じ章を読んだ者どうしてグループを作り、書き手の考えが強くあらわれているところについて確認し合う。</li> </ul>
4次 0.5 時間	<p>学習のふり返し</p> <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一連の学習をふり返し、成果を記す。</li> </ul>

このような読み方を学習者が身につけられた原因として、教科書教材とその原典という難易度の適切な文章を用いたことがあげられる。正しく丁寧に読む力をつける教材として教科書教材を用いることはもちろん、様々な読み方を身につける教材として教科書教材をとらえることも可能だと考える。

Cは後書きなど本文以外の部分の重要性に気づいたとする。

目次や後書きや索引などは、本文についての文章と言える。日々の読書生活では、本文を読む前の段階が重要となる。授業ではそこに既に読むべきものが存在するが、読むべきものを探すがまずは必要になる。選書をするには、本文についての文章の読書が重要だからである。

本文についての文章を読む必要性に学習者が気づいた原因として、本を実際に手にとったことがあげられる。実物を手にすることが、そのものの利用法を身につけるためには必要である。

#### 4. 実践のふり返し

単元の最後に、学習者に学習のふり返しを記してもらった。学習者のふり返しをもとに、実践をふり返ることとする。

##### (1) 新しい読み方を身につけることができた。

・私はこれまで、国語の問題以外でこういう本を読んだことがなかったけど、読んでみると、意外におもしろいじゃんと思った。毎日、新聞を読むときなどに、さらっと読まずに、主張や事例に注目したり、疑問や問題を意識しながら読んだりして、自分の考えをもっと深めていきたいと思った。(A)

・この授業で私が学んだと思うことは、その文章に対して「本当にそれは正しいのか」と考えながら読む姿勢です。今までは、その文章の言うことを、うのみにしてきたところもあったので、自分が主体になって疑問を感じながら読むというのは、新鮮な感じがしました。(B)

・本を読むときに、後書きなど本文以外のところは今まであまり読んでいなかったの、今度から読んでみようと思いました。また、筆者の状況や意識などを考えながら読むのは難しいけど、そうすると文章がよく理解できるのかなと思いました。(C)

AとBは、主張と事例の関係に注目しながら読む、あるいは疑問を感じながら読むといった、今までの自分の読み方とは異なる読み方を身につけることができたとする。

##### (2) 書き手の基本的な考えを理解することができた。

・私は今回の授業で、筆者の考えからその先を想像しながら読むということを学びました。書いてあることを納得するのは普通ですが、それよりも深く、筆者がどんなことを考えているのかを想像するのは、少し難しかったです。でも、筋道を立てて考えることで分かるようになったと思います。(D)

・最近、少しずつその文章を書いた人の状況や意識を理解した上で想像しながら読むということをやっています。ただ字を見るだけでなく、きちんと意味を理解しながら読むことで、筆者の主張を考えるようになり、本を2回読んだくらい理解できるようになりました。よかったです。(E)

・筆者が表面上では主張していないことが、その筆者についてよく知り、本文を読むことによって見えてくることを学びました。筆者が伝えたいことは本文だけでなく、前書きや後書きに書いてあることもあるし、どこにも書かれていないで、読者に読みとってもらおうとしていることもあると分かりました。(F)

この三者は、文章を書き手の基本的な考えや立ち位置とつなげて読む姿勢を身につけたとする。

もちろん、書き手の考えを絶対的に正しく理解することはあり得ない。しかし、言葉は誰かによって発されたものである。だから、眼前の文章を背後にいる書き手を想像しながら読む姿勢は、文章をより正しく理解するために必要である。

この姿勢を身につけられた原因として、教科書教材の

原典、つまり一冊の本を読書したことがあげられる。本は書き手を強く訴えるものだからである。また、教科書教材と原典を、問題解決の関係で関連させたこともあげられる。問題を見だし、それを解決しようとする読み方をする場合、書き手をより理解しようとする意識が働くからである。

### (3) 書き手と対話することができた。

書き手と対話する、あるいは書き手について批評するのは、書き手の基本的な考えについて考えることである。書き手が持つ世界観と対決すること、文章に即する読みではなく文章に対する読み、文章に対する文章を生み出す読みとも言える。

議論の場や、その場を構成する主体について知ることに加えて、参加すること、そのことを通じての自己創造を目指すのであれば、必要な活動である。

・革新派と保守派がある。筆者は革新を主張したけれど、僕は一概にはそうは言えないと思う。現代の世の中は革新的な流れだと思うけれど、新しいものでも、中身がないものだったり、悪影響を及ぼすものだったりするからだ。しかし、どちらにしても議論することの意味をこの授業で知った。(G)

・この文章に限っていえば、革新はすばらしいが、その名のもとに今までのよい文化がないがしろにされることも度々なので慎重になるべきだと思った。

[以下略] (H)

・河合さんの意見をよんで、自分とちがうところや同じところがあった。これをきっかけに、もう一度文化についてよく考えたいと思った。(I)

GとHは、書き手が「人と文化の関係」という議論の場の一員であることに気づき、さらに書き手と対話している。また、Iは「人と文化の関係」という議論の場が存在することを知り、その議論に参加しようとする姿勢を持っている。

今回の実践で、この活動に至る展開を整理すると次のようになる。①「河合さんは、若者が文化を創造することを認めているが、お年寄りについてはどうなのか？」という学習者が抱いた疑問を、原典を読み、「お年寄りも文化創造は可能である」と解決する。②「お年寄りも可能であるのに、特に若者だけに文化創造を呼びかけたのはなぜか？」という発問をし、「若者たちが現状に安住し、行動しようとしないうちに問題意識を持っている」ということを押さえる。③「河合さんは、文化は墨守されるものではなく、創造されるものだと考えているが、この考えに皆さんは賛成するか、反対するか?」、「創造

するとはどういうことか? 創造するために必要なものは何か?」、「創造・革新と保守とで二分することはできるのか?」といった書き手の基本的な考えについて問う発問と、学習者の応答を重ねる。

この展開をふまえると、対話・批評が成立した原因として、学習者が書き手の基本的な考えを理解していたことをあげることができる。理解していなければ、書き手との対話も成立しなかったであろう。

## 5. まとめ

一冊の本の読書と図書館の利用を通じて、議論の場をせまる国語の授業の枠組、そしてその枠組に基づいて実践した授業について述べた。

実践した授業は、教科書教材とその原典を問題解決の過程でつなぎ、それを通じて書き手を理解し、対話しようとするものである。実践の成果として、①新しい読み方を身につけることができた、②書き手の基本的な考えや立ち位置にせまることができた、③書き手と対話することができた、があげられる。一冊の本を読むことは、議論の場におけるある発言の主体に迫ることを可能にする。また、教科書教材はそのような議論の場へと学習者を導く入り口として、適切なものである。

本実践は、ある書き手に重点を置くものであった。今後は、その書き手が立っていた議論の場に重点をおく授業を実践したい。図書館を利用することで、議論の場ではどのような意見が交わされており、その意見どうしはどのように対話・関連しあっているのかにせまる授業である。また、本実践では当初、理解に重きを置きすぎ、対話・批評することが軽いものとなっていた。単元構想にあたり、留意したい。

## 注

注1 本実践の一部を、2010年11月に行われた広島大学附属福山中・高等学校公開教育研究会の公開授業として実践した。

分科会では、本実践の批評活動について指摘があった。文章に書かれたこと、あるいは書き手について理解することに重きが置かれ、それらを批評する活動が軽いものとなっているのではないかと、という意見である。たしかに、本実践では文章とその背後にいる書き手の存在とを結びつけて考える、つまり書き手の基本的な考えや立ち位置を知ることには重きが置かれ、書き手と対話することは軽かったように思う。

この指摘を受けて、単元展開を改めた。3節で述べる単元の計画には当初「書き手の基本的な考えについて考える」活動を位置づけていなかった。指摘を受けて、書

き手の基本的な考えについて考える、つまり書き手と対話する活動を取り入れた。いただいた指摘が4節の(3)につながったと考える。

指摘いただいた皆様に感謝申し上げます。

**注2** 文章の背後に主体や議論の場を設定する私の考えに対して、書き手の不在を根拠に、文章だけに注目すべきだという反論もありうる。この論点を考えるのに竹田 2001, 特にその四章は参考になる。竹田の考えを参考にさせていただきつつ、以下に私の考えを述べる。

話しことばであれ書き言葉であれ、言葉の背後に発語主体の意を全く想像できない場合、そもそも受語主体はその音声や文字を言葉と認識するだろうか。また、その音声や文字が言語コードに則っていたにしても、意が想像できない場合、理解したと受語主体は感じるだろうか。

もちろん、受語主体が発語主体の意を絶対的に正しく理解することはありえない。しかし、受語主体によって仮想された発語主体の意と、受語主体の了解が一致したと、根拠がないにしろ受語主体によって確信されたとき、私たちは理解したとを感じる。

話し言葉であれ書き言葉であれ、その言葉と言葉を発した主体を切り離すことはできない。言葉の背後には発した主体が存在し、その主体も議論の場を同じくする他の意見との対話を通じて、自らの基本的な考えや立ち位置を定める、つまり主体化するのだと考える。この主体が問題意識とそれに対する自らの考えや立ち位置を他者と共有したいと思う、その思いが発語の動機だと考える。

**注3** 読者の側に重点を置く読み方とは「このような読み方です」と、その全てを挙げることは難しい。以下の文献を参考にさせていただきたい。サルト 2001 はこのような読書法をねらいとして示し、ねらいを達成するための指導・活動法を75例あげている。また、吉田 2010 は読者の側に重点を置く読み方を、①関連付ける、②質問する、③イメージを描く、④推測する、⑤何が大切かを見極める、⑥解釈する、⑦他の効果的な方法、に大きく分類整理して示している。

**注4** 図書館利用指導の指導内容については、戦後まもなくから何度か示されてきた。最近のものとして、全国学校図書館協議会 2008 があげられる。ここで、学校図書館協議会は、指導内容をⅠ学習と情報・メディア、Ⅱ学習に役立つメディアの使い方、Ⅲ情報の活用の仕方、Ⅳ学習結果のまとめ方、に大きく分類して示している。この中で、ルールに則って図書館を利用する指導は「Ⅱ学習に役立つメディアの使い方」にあたる。

従来、教科授業における図書館利用は、いわゆる調べ学習の形で行われることが多かった。調べ学習は、図書館の利用法を知る、また情報の活用法を知るのに適切な学習である。

調べ学習では、資料から得た情報を組み合わせることで、調査結果をまとめる。この場合、情報の背後にいる送り手の存在についてはあまり目を向けない。言わば、情報を無色透明の客観情報として扱う。しかし、情報の背後には、ある考えや立ち位置に基づいて情報を発した送り手が存在する。情報は無色透明なのではなく、ある色を帯びた主観情報である。

調べ学習をすることで図書館の利用法や情報の活用法を学ぶことが、まずは必要である。しかし、そこに終始するのではなく、情報を主観情報ととらえて情報の送り手に迫る、あるいは送り手が属する議論の場に迫る、そのような学習も図書館を用いた授業として大切である。

**注5** 教科書教材「若者が文化を創造する」は、河合 1990 の p.198 ~ p.206 をもとにしている。

**注6** 宮本浩治の実践と間瀬の考察を参考にさせていただいた(間瀬, 2010, 56-65)。

**注7** 「若者が文化を創造する」を読んで、学習者が見出した疑問を大きく整理すると、①筆者は人とサルとの関係をどのように考えているのか、②老人は文化の創造ができないのか、できるのか、③なぜ保守的な姿勢はだめなのか、の三点であった。

## 参考文献

- ・河合雅雄 1990 『子どもと自然』 岩波書店
- ・河合雅雄 2005 「若者が文化を創造する」編学校図書『中学校 国語2』 学校図書
- ・全国学校図書館協議会 2008 『情報を学習につなぐ情報・メディアを活用する学び方の指導体系表解説』 全国学校図書館協議会
- ・竹田青嗣 2001 『言語的思考へ 脱構築と現象学』 径書房
- ・文化審議会 2004 「これからの時代に求められる国語力について」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingyi/bunka/toushin/04020301.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingyi/bunka/toushin/04020301.htm)
- ・間瀬茂夫 2010 「説明的文章の読みにおける論証理解の協同性」 広島大学教育学部国語教育会『国語教育研究 51』
- ・吉田新一郎 2010 『「読む力」はこうしてつける』 新評論
- ・M・M・サルト 2001 『読書へのアニメーション 75の作戦』 柏書房