

博士論文 要約

題目

《類似》の力を育てる中学校国語科授業の研究

論文提出者

広島大学大学院 教育学研究科
博士課程後期 文化教育開発専攻
齋藤 隆彦

I 本論文の目的と方法

本研究では、《類似》の力の育成に対する研究を国語科教育学の中に位置づけ、《類似》の力を育成するための中学校における国語科授業のあり方を解明した。

《類似》の力の前景化は、古代ギリシアに遡ることができるが、一方でデカルトに始まる近代の科学にとっては《類似》でつなぐことはむしろ否定されるべき態度として扱われている。《類似》は、近年の認知科学の知見によれば、表現、理解、そして、それらと密接な関わりを持つ思考の力を支える重要な力である。

本研究においては《類似》を、複数の事物間になんらかの共通の抽象概念を見いだしたときに立ち現れる関係と定義する。よって、「《類似》でつなげる」とは、複数の事物に対し、なんらかの共通の抽象概念を見いだす行為となり、表題にあげている「《類似》の力」とは、複数の事物間に、なんらかの共通の抽象概念を見いだす力となる。共通の抽象概念を共有する事物は「同一のカテゴリー」に分類されると言えるので、《類似》でつなぐとは、別のカテゴリーに分類されていると考えられた複数の事物が共通の抽象概念を見いだされることで、一つのカテゴリーに分類されることである、とも言い換えられる。

文献研究により、《類似》の力の構造と性格、価値づけ等の明確化と前景化を図り、国語科教育学における《類似》の力の重要性を解明した。そして、《類似》の力の構造、性格に応じた実践仮説を提案し、生徒の反応を分析・考察することで、実践理論を構築した。

II 本論文の構成

序章 研究の目的と方法

第1節 研究の目的

第2節 国語科における「類似」の力の位置

第3節 研究の方法

第1章 《類似》に関する言説の検討

第1節 問題の所在

第2節 《類似》の構造

1 「抽象化・具体化」と《類似》の関係

2 《類似》と《差異》の関係

第3節 《類似》と思考

1 《類似》と認識・思考

2 《類似》と言語と創造性

第4節 《類似》と「問題解決」

第5節 《類似》と評価

第6節 結論

第2章 国語科教育における《類似》の位置

第1節 問題の所在

第2節 《類似》とレトリック

第3節 《類似》と国語科の系統的指導

第4節 《類似》と「話す」「聞く」「読む」「書く」

1 《類似》と「多様性の広がり」の保障

2 《類似》と「論理的に読む」「論理的に書く」

3 《類似》と「想像力の解放」

4 《類似》と文学の「読み」

第5節 結論

第6節 課題

第3章 《類似》の力の育成の実践仮説の構築

第1節 第1章・第2章で得た知見の整理

1 第1章で得た知見

2 第2章で得た知見

第2節 《類似》の力の育成の実践仮説の構築

1 「多様な場面で多様な内容に関して多様な活動で繰り返し取り組む」

2 抽象化と具体化の意識化とその力の育成

3 「多様な活動」の構造化 《類似》の構造をもとにした活動内容の相の分類

4 「多様な活動」の構造化 《類似》の起動形態をもとにした活動内容の相の分類

5 《類似》の性格（「雑草のような多数性」）を考慮した活動形態

6 「自立した《類似》の使い手」を目指すための教師と生徒の意識と振る舞い

7 《類似》の力の育成の実践仮説の整理

第4章 《類似》の力の育成の実践的提案（1）－「抽象・具体概念の学習」の考察

第1節 問題の所在

1 「抽象のハシゴ」の昇降の力

2 「抽象・具体の力」をつける先行実践

3 「抽象・具体を見分ける力」の現状

4 問題の所在

第2節 「抽象・具体の力」をつける国語科授業実践

1 活動の目標

2 目標達成のための具体的方法

3 実践の概要(平成23年度、24年度)

第3節 「抽象・具体の力」をつける国語科授業の実際

1 「二つに分ける」活動

2 文章の構造を読み取るための「ツリー」

3 定期試験による段落ツリー問題の連続化

4 「読んでみて 5連続」(以下「読んでみて」)

5 「プレゼン演習」 テーマ「好きな○○」

第4節 結論

1 本実践の構造

2 生徒の変容

3 「抽象・具体の力」をつける実践の新しい姿

4 残された課題

第5章 《類似》の力の育成の実践的提案（2）

－《類似》の力と「話す」・「聞く」・「書く」・「読む」活動（基礎編）

第1節 問題の所在

第2節 「《類似》指示あり・テキスト提示あり活動」の具体的な活動

第3節 生徒の活動の実際

1 実践例の提示とその考察

第4節 具体的な活動を通しての考察

1 「《類似》指示あり・テキスト提示あり活動」の多様さ

2 生徒が自分たちがつなぐ《類似》の多様性に気づく

第5節 結論

第6節 課題

第6章 《類似》の力の育成の実践的提案（3）

－《類似》の力と「話す」・「聞く」・「書く」・「読む」活動（応用編）

第1節 問題の所在

第2節 「《類似》明示あり、テキスト提示なし」の活動で可能性として想定されるものと その特徴

1 考察

2 結論

第3節 「プレゼン演習」の形態とその特徴

1 「プレゼン演習」の概略

2 「プレゼン演習」の形態の特徴

第4節 「話すこと・聞くこと」の活動に関する先行研究の知見

1 「話すこと・聞くこと」の力を「所与の力」と考える弊害

2 「産出」と「受容」の関係

3 「話すこと・聞くこと」の意義と「コミュニケーションについてのかまえ」

4 教室における「話し手」「聞き手」の実態

5 「プレゼン演習」を成立させる条件

6 「話すこと・聞くこと」に関する先行研究の知見から考察したことのまとめ

第5節 「プレゼン演習」の実際と《類似》の力

1 問題の所在

2 生徒の作品とその分析・考察

3 「プレゼン演習」と「間テキスト性」

第6節 「プレゼン演習」の実践の分析と考察のまとめ

第7節 結論

第8節 課題

第7章 《類似》の力の育成の実践的提案（4）

－《類似》の力と「話す」・「聞く」・「書く」・「読む」活動（発展編）

第1節 問題の所在

第2節 実践の概要と考察

1 「不完全なテキスト」をもとに既知の事物に《類似》を探す

2 「完全なテキスト」をもとに既知の事物に《類似》を探す

第3節 考察

1 特徴

2 「現前の事物」を《類似》でつなぐ対象とする構え

3 「問題解決」と「何かに気づく前の状態」という構え

第4節 結論

第5節 課題

第8章 《類似》の力の育成の実践的提案（5）

－《類似》の授業を支える環境の条件と生徒の反応から見た評価の問題

第1節 問題の所在

第2節 《類似》と「学力」

1 《類似》の確認

2 「学力」の考察

第3節 「全員発表」という方法「創造的選択活動」について

1 「全員発表活動」の構造と具体的展開

2 「全員発表活動」の先行実践・先行研究

3 「全員発表活動」のまとめ

第4節 「創造的改変活動」～「文章カスタマイズ」

第5節 結論

第6節 課題

第9章 《類似》の力の育成の国語科実践理論

第1節 問題の所在

第2節 考察 「中学生に《類似》の力を育成する授業」の実際と理論

- 1 3年間の実践の概要
- 2 3年間の実践終盤時における生徒の反応
- 3 3年間の実践の特徴

第3節 結論

第4節 課題

結章 研究の成果と課題

第1節 研究の成果

- 1 《類似》に関する言説の検討
- 2 国語科教育における《類似》の位置
- 3 《類似》の力の育成の実践仮説の構築
- 4 《類似》の力の育成の実践的提案（1）
－「抽象・具体概念の学習」の考察
- 5 《類似》の力の育成の実践的提案（2）
－《類似》の力と「話す」・「聞く」・「書く」・「読む」活動（基礎編）
- 6 《類似》の力の育成の実践的提案（3）
－《類似》の力と「話す」・「聞く」・「書く」・「読む」活動（応用編）
- 7 《類似》の力の育成の実践的提案（4）
－《類似》の力と「話す」・「聞く」・「書く」・「読む」活動（発展編）
- 8 《類似》の力の育成の実践的提案（5）
－《類似》の授業を支える環境の条件と生徒の反応から見た評価の問題
- 9 《類似》の力の育成の国語科実践理論

第2節 研究の課題

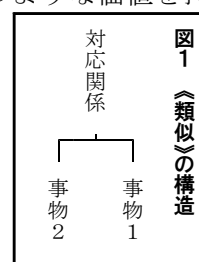
参考文献

Ⅲ 各章の概要

第1章 《類似》に関する言説の検討

本章では、《類似》とは何か、どのような性格でどのような働きをしどのような価値を持つかを明らかにするため、《類似》の構造や性格、あるいは、思考、創造性との関係を認知科学を始めとする諸科学に求めた。

認知科学の知見、「アナロジ的思考にとって本質的に必要なのは、表面的には異なる状況間にも、同じ抽象的なパターンを見つけ出し引き出す能力」(p.34)であり、「心の飛躍」が必要である (p.12) といった知見（ホリオークとサガード 1998）から、《類似》の構造を図1のように表し、「《類似》で



つなぐ」という行為が、抽象化・具体化と密接に関わることを示した。また、《類似》と《差異》の比較から、差異は始まりに來たがり、「その始まりを唯一独自のものとして占有し、自己を支配的な傾向となして、他のもろもろの傾向を支配しよう」とし、「やせ細る」ことへ導く意志であり、《類似》は、「雑草のような多数性で始まり、合わせ鏡の世界のように尽きることをしらない」有り様である（原 2009、p.152）という知見を得た。

諸科学の知見(リチャーズ 1961、ブラック 1986、レイコフとジョンソン 1986 ら)により、《類似》の力は、「世界の認識」を作る力であり、人類の進化を促し(ミズン 1998)、問題解決のために必要な力(ライシュ 1991)として再認識された。現前の問題と自分の既存の知識とともに見直し、《類似》でつなぎ別のカテゴリーとして捉え、新しい意味や役割を与え、解決へ導く。それは、《類似》によって言葉をつなぐことで、既知の言葉が、まさにその現場で独自の意味を生成することと重なる。しかし、《類似》への評価は大きく二分された歴史があり、今日もその有用性が広く認知されているとは言い難い。これらの考察により、《類似》は、問題解決に役立つこととともに、《類似》の力の養成の必要性を明らかにした。

第2章 国語科教育における《類似》の位置

「レトリック」に関して、わが国では、明治期を中心に盛んに紹介されたが定着せずに終わったことが確認された。その後、論理的思考力の育成や説得的な表現の指導の文脈等において「レトリック」の重要さが提唱され(小田 1980、井上 1984 ら)、『平成 20 年学習指導要領』において「比喻や反復」の技法の理解が指導内容として挙げられるに至った。これに対し、「特筆すべき改訂」(井上 2013)と見る向きもあるが、『平成 20 年度学習指導要領』では「表現上の工夫のための修辞法の一つ」の位置づけであり、「人間の言語活動の根幹としての「比喻」の働き」ではないとして扱いに不十分さを訴える知見(秦 2013)も確認した。

また、国語科教育研究の成果や、国語科に関する諸々の指導用語事典に《類似》に関する用語が見出し語としてほとんど見られず、ようやく最近、「他分野の知見」という位置づけでわずかに挙げられていることを確認し、《類似》は国語科教育学において注目され始めたというべき段階であることを明らかにした。認知科学の知見によれば、《類似》の力は、認識の基礎となる力である。ゆえに、本研究において国語科に《類似》の力育成の位置づけを図ることは、「話す」「聞く」「書く」「読む」といった力の伸長を図ると共に、それらを統合する「意味づける」「思考する」といったことの意識化や伸長を図る上でも意義があると考えられる。

《類似》の力育成と国語科の系統的指導の関係については、西郷(1996)、浜本(2012)らによって、すでにその系統に「比喻」や「類推」が位置づけられていることを確認した。また、西郷においては、「類似性—類比(反復)」は子どもたちの認識の力の位置づけだけでなく、「つづけよみ」という「類似のテーマの作品」を続けて読む授業法につなげられていることも分かった。しかし、それらの系統における「比喻」「類比」「類推」といった事項は、《類似》の力として相互に関連づけなされているとは言えない。本研究では、《類似》の力として「比喻」「類推」「抽象・具体」「解釈」といった既存の項目を一つのカテゴリーにまとめ、意識的に生徒の身につけさせる授業を長期に多様に展開することを提案する。

「話す」「聞く」「書く」「読む」といった学習活動において、範列性を広げうる活動に注目し、それらが《類似》の多様性を発揮できる活動となり得ているのかを検討した。まず、「比喻」といった修辞が前景化されやすい詩教材において「比喻」の表現指導が低調であること(足立 2006)や「生活綴り方」で「概念くだき」を説く教師のイデオロギー性(川村 2000)などを見ることで、「教え込み」や「イデオロギー」の押しつけによって《類似》による「範列性を広げる」活動(「創造的選択活動」)が抑圧されると推論した。一方、「沈黙の重苦しさ」(佐藤 2000)が支配する中学高校では、「話す」活動において「範列性を広げる」ことが抑圧される状況を確認した。そこで、「範列性の広がり」をどう保障し、どう促進するかという課題を得た。

「対・言い換え・媒介」「経験から読む」「似たもの探し」といった「図式」や活動を用いて「論理的に読む」「論理的に書く」力をつける中井(2006、2009)の実践を取り上げた。そこでは《類似》でつなぐことや「抽象化・具体化」が意識され、「読むこと」と「書くこと」が繋がれた取り組みであった。添削指導という教師と生徒一对一の活動では「《類似》の多様性」「範列性の広がり」の意識化や保障が難しいという課題を得た。

太田正夫(1971)の「十人十色を生かす文学教育」の検討からは、太田の理論と実践が、範列性を保障し、生徒同士の読み合いによって「範列性の広がり」をさらに増していくことなど、《類似》の授業が学ぶべき点を多く持つことを見た。ただし、課題としては、教師による「部分的取舍選択および編集」であることを指摘し、《類似》の構造、性格を考えると、つなぎ方が教師にも理解できない可能性もあり、教師が編集することの限界と課題を示した。

文学の読みに関して、山元隆(2005)、鶴田(2010)、寺田(2012)の知見を引き、「〈文学作品〉とは〈モノ〉ではなく、読者の意識のなかに立ち現れる〈コト〉」として考えられる。現前のテキストに対し、間テキスト性によって他の複数のテキストが織り合わされて「解釈」が生まれるという見解を導いた。つまり、類推が解釈を生み出す原動力となる。《類似》の力の文学の読みにおける位置づけが明らかにされた。寺田の論に対し、課題として、類推の力をどう育てるかが明らかにされていないことを指摘した。

国語科指導において、「教師による知識の教え込み」「教師だけが間テキスト的リンクの使い手」といった生徒による「《類似》でつなぐ」ことや範列性を広げることが抑止される傾向が見られたが、本研究において、「《類似》の多様化」を顧慮し、「創造的選択活動」の成立条件を考察できた。これを踏まえることで、中学校国語科において、「範列性の広がり」の保障を図り、「書く」「読む」「話す」「聞く」活動の活性化につなげることが期待できる。

本研究では、《類似》の力を育成し、《類似》の力の向上を図り、「自立した《類似》の使い手」に近づけることが、読みの力の育成につながり、「自立した読者の育成」につながる、など、「書く」「読む」「話す」「聞く」力の育成につなげうるという知見を導いた。

第3章 《類似》の力の育成の実践仮説の構築

第1章、第2章の知見から、国語科における実践仮説を導いた。

《類似》の力の育成のための実践仮説を以下のア～サとして構造化し、整理する。

実践仮説アは、《類似》の構造や性格に基づいた実践原理の仮説である。このアに対し、実践仮説イ～ケはその具体的な活動の相に関する項目である。また、実践仮説コは、イ～ケにおける、生徒たちの意見の共有の方法に関する項目である。実践仮説サは、本実践のそれぞれで実現を図る教師と生徒の位置づけと授業作りのデザイン、また、そのデザインを支える「知のあり方」に関する実践仮説である。

ア 国語科の授業において、《類似》でつなぐために、多様な内容について多様な活動を通し多様な場面で繰り返し行い、生徒に《類似》を意識化させ、《類似》の力の育成につなげる。

イ 《類似》にとって重要な力である抽象化・具体化の力と、抽象・具体の見分けの力を育成する機会を作る。

ウ 《類似》の関係で書かれたテキスト（「事物」の「事物」、「対応関係」あり）を提示し、

そのテキストを通して《類似》の関係を理解し、意識化につなげる。

- エ 《類似》の関係で書かれたテキスト（「事物」の「X」、「対応関係」あり）を提示し、「X」を探す、あるいは、作る。
- オ ある「対応関係」だけを提示し、その「対応関係」によって《類似》でつながれる二つの事物を探す、あるいは、作る。（「X」の「X」、「対応関係」あり。 イの「具体化」と同構造である）
- カ 二つの事物が《類似》として提示され、「対応関係」を考える（「事物」の「事物」、「対応関係」なし）。
- キ ある事物だけが提示され、それと《類似》でつなぐ事物を探し、あるいは、作り、「対応関係」を考える（「事物」の「X」、「対応関係」なし）。
- ク 事物も「対応関係」も提示せず、《類似》でつなぐ二つの事物を探し、あるいは、作り、「対応関係」も考える（「X」の「X」、「対応関係」なし）。
- ケ 《類似》の活動であることを明示せず、二つの事物を提示し（一つは提示されていなくても、既知の事柄）、それら二つを《類似》でつなぎ、「対応関係」を考える。（「事物」の「事物」、「対応関係なし」、「《類似》の明示なし」または「事物」の「X」、「対応関係なし」、「《類似》の明示なし」）
- コ 《類似》で事物をつなぎ、二つの事物の「対応関係」を考えることには、「正解」はない。「よりよい解の存在」の可能性が常にある。「全員発表活動」によって、「範列の広がり」が意識され、「創造的選択」の振る舞いを学ぶことができる。
- サ 生徒を自立した《類似》の力の使い手にするために、社会構成主義的学びの場として《類似》の授業を捉え、教師を支援者と位置づけ、授業を「足場作り」としてデザインし、また、生徒たちの創造性の発揮のために、それを抑える圧力を取り払う志向を教師も生徒も持つ。

なお、「X」は教師によって提示されない事物であり、生徒が世界から選び出すものを表す。「の」は《類似》を表す。

第4章 《類似》の力の育成の実践的提案(1)

－「抽象・具体概念の学習」の考察

実践仮説イ、オについて行った実践の大きな特徴は、「はじめ・なか・おわり」といった一つの「型」の繰り返しではなく、定期試験を学びの機会として活用し、生徒自身が作った試験やプレゼンの内容が教材となることなど、「つけるべき力」に焦点化した長期的取り組みにある。また、同類問題（定期試験におけるツリー問題など）や活動（プレゼンなど）の繰り返しも特徴である。一度間違えても次の機会を保障するものであり、複数の同構造の文章を吟味することで、文章の内容ではなく構造へ見方を変える効果もある。「抽象・具体の問いであることを明示せず問う」活動も教室から日常へ学びの場を拡大する橋渡しとなる可能性がある。

定期試験でのツリー問題の学年平均正答率の推移、ツリー問題づくり課題、「教研式標準学力検査」（3年4月実施）の正答率全国平均との比較などを通し、「抽象・具体の力」が上昇したと判断し、一連の学習で「抽象・具体の力」を伸ばしたと見る。

以上の結果から、長期的な連続性と多様性をもった取り組みにより、生徒たちは、単語・

文レベルだけでなく、より複雑な段落レベルでも、抽象・具体の構造を見抜き、あるいは、プレゼンや日常会話などにおいて「抽象・具体の力」を行使しながら表現・理解できるようになったことが明らかになり、実践仮説イは実践理論として妥当であることを明らかにした。

また、長期的な連続性と多様性をもった取り組みをしなければ「抽象・具体の力」の育成が図れないことも実践を通し考察した。「抽象・具体の力」の獲得は重要である、とハヤカワら多くの人が論じてきたが、国語科の多くの授業において、「抽象・具体の力」は所与の力として扱われてきたきらいがある。とするなら、「抽象・具体の力」を「教師が常に生徒に意識化させ連続して取り組ませつけていく力」として提案すること自体に意義が認められる。

第5章 《類似》の力の育成の実践的提案(2)

－《類似》の力と「話す」・「聞く」・「書く」・「読む」活動(基礎編)

「《類似》指示あり」の活動では、テキストなり事物と「対応関係」の提示の仕方から、実践仮説ウ、エ、カ、キを検討した。「小説」「論説文」「古典」などを読むことの学習が多様な局面で取り組めることとそういう多様な取り組みの繰り返しにより、《類似》の力が育成されることを検討した。《類似》の力の授業ということと言い直せば、《類似》の力の育成の授業は「小説」「論説文」「古典」（もちろん、詩も）といった多様なジャンルで可能であり、「書く」「読む」といった領域の行き来も頻繁に行われる活動であるということが明らかになった。

これらの活動での生徒の反応を見ると、生徒たちは《類似》でさまざまなものをつなぎ、それまで離れていると思われたカテゴリーに属すと思われていた複数のものをつなぐ作品も見られた。それらを「全員意見プリント」で共有することで、生徒たちは《類似》でつなぐことを教え合い学び合う集団となることが明らかになった。これらのことから、教師が《類似》を明示し、テキストを提示する活動において、さまざまな内容に関してさまざまな活動を通してさまざまな場面で実践を行うことで、生徒たちに《類似》でつなぐことや、範列性を広げるつなげ方といったことを生徒たちに前景化させることができることを明らかにした。しかし、この活動は「《類似》の提示があり、《類似》に関するテキストの提示がある」活動であり、「現前の問題」に自ら《類似》でつなぐ力を起動し、何かとつなげようとするには、「《類似》の提示がない、《類似》に関するテキストの提示もない」状況から《類似》の力を起動する力を育てなければならない。

第6章 《類似》の力の育成の実践的提案(3)

－《類似》の力と「話す」・「聞く」・「書く」・「読む」活動(応用編)

実践仮説クの「《類似》明示あり、テキスト提示なし」は、生徒自身が《類似》でつながれる複数のテキストを探し出すことを求める。

《類似》の授業の中で、「《類似》明示あり、テキスト提示なし」の具体的な活動を考えるとき、「個別指導」「一斉指導（問答形式）」「班活動」「単元学習」にその可能性を求めた。しかし、「個別指導」は教師1人対40人弱という多人数の生徒という現実のもと、教師1人での対応は難しいことと、《類似》でつなぐという多様さが「教師対生徒」という一対一の関係では生かすににくいということが考えられた。「一斉指導（問答形式）」では、発言する生徒の人数が限られ、また、全員発表とすると、聞き手に無理があることが考えられた。「班活動」では、「《類似》でつなぐ活動」を班全員ですると人任せにする生徒があらわれる可能性があり

「自分で《類似》でつなぐ」活動が保障され難いことと、「班内で発表」とした場合には、その作品を学級全員で共有し難いことが考えられた。「単元学習」の場合、発表会など設ければ全員での作品の共有はできるが、授業でプレゼンの準備をする場合、生徒の多様性を考慮に入れると、1人ひとりの準備の時間の違いに配慮しなければ無理が生じることが考えられた。

それらに比べ、「プレゼン演習」は、「1人で発表する」ので自分で《類似》でつなぐことも考えられること、「全員分が聞ける」ので生徒各自が自分とは違うつなぎ方を共有できること、「授業外で準備する」ので、準備をしたり、「ひらめき」が訪れるのを待つ期間がある程度保障されることなどが挙げられた。

実際に生徒たちは、「範列性の広がり」を意識して発表に工夫を凝らし、多くが《類似》でもつないだ。また、回を重ねる方が《類似》でつなぐ人数も多くなっていることが明らかになった。友人の発表に触発されたことが察せられる。同テーマの繰り返しという方法が、例えば「物語と物語を《類似》でつなぎ説明する」といったやり方が1回目に比べ2回目に多くなるなど、「友人の影響を生かす機会」や「失敗を次に生かす機会」の保障となり、《類似》の力や「範列性の広がり」の意識化に寄与したと思われる。

よって、「《類似》明示あり、テキスト提示なし」の活動には「プレゼン演習」が適していることが明らかになった。

第7章 《類似》の力の育成の実践的提案(4)

一《類似》の力と「話す」・「聞く」・「書く」・「読む」活動(発展編)

実践仮説ケについて、「教室を離れた場において《類似》による思考を起動する力をつけることにつながる教室での営みとしてどのようなものを実践したか」「その営みはどのような特徴を持つか」の問いを立て、一つ目の問いには、三つの条件を設定した。「教師が『《類似》の力をつかって何かとつなごう』といった提示を与えない」「生徒に『問題』(事物やテキスト)は提示し、『これはどんなものですか、記述しなさい』『なぜ、ここで取り上げるのか、意図を考えなさい』といった問いは与える」「そこで与えた『問題』に関する事物やテキストに対して《類似》でつなげられるもう一つの『事物』は、《類似》であるとは伏せられて、すでに提示されている状態としておく」、である。

この条件をもとにした活動を二つに分類が出来た。ひとつは、「『不完全なテキスト』を教師が提示するが、教師による《類似》の提示なしに、既知の事物に《類似》を探す活動」であり、もうひとつが「『完全なテキスト』を教師が提示するが、教師による《類似》の指示なしに、既知の事物に《類似》を探す活動」である。

両者ともに、現前の事物・テキストに対して、既存の知識を《類似》でつなぎ意味づけを図る、という類推の力を必要とする。前者は「不完全なテキスト」として提示され、その「不完全さ」(空欄や古文によって意味が分かる部分と分からない部分があるといったもの)のために「問い」が立ちやすく、その「問い」のために《類似》の思考の起動がなされやすい特徴を持つ。後者は対照的に「完全なテキスト」(「給食の写真」、「小説」、「相談」などがそのまま提示される)であるため、「問い」が立ちにくく、《類似》の思考が起動されにくい特徴を持ち、「教室から離れた場面」での《類似》の思考の起動に近い環境であると明らかになった。

二つ目の問いを考察し、これらの活動に二つの意義を認めることができた。一つは、《類似》の思考の起動についてである。現前の事物やテキストと何かを《類似》でつなぐには、

「明示的な知識」(ホリオークとサガード 1998)、すなわち、具体的な内容の捨象が必要である。本実践はその難しさや達成した喜びを経験できるという意義が認められた。

また、もう一つは、「『今、現前に見えている、知っていると思っっている状態は、実は、何かに気づく前の状態である』として、世界に相対する構え」の育成という意義である。現前の事物やテキストから得る認識は安定したものとして感じられるが、既存の知識と《類似》でつなぐことで別の容貌を見せる。そういう経験が成功し、あるいは、失敗しても、「現前の事物」は《類似》のつなぎ方で違って見えてくるという可能性を知る経験となる。

「現前の事物」に対して、「別の見方」を予想し探す作法を現象学等の知見から考察し、事物に対し、自ら《類似》を起動し、さまざまにつなげようとする「自立した《類似》の使い手」の作法は、文学の読みだけでなく、問題解決に対する作法として有効であり、「知的耐久力」(内田 2004)といった「知的能力」を自ら高める作法であることを明らかにした。

残された課題として、質的問題と量的問題を一つずつ挙げる。質的問題として、この授業の限界は、「教師が用意した《類似》の関係を見抜く」点である。教室において、教師が「テキスト(写真を含む)」を提示する。生徒たちはテキストを読みつつ教師の意図を忖度する。その点で、教室を離れた場で事物に対し自らが《類似》を起動する状況と陸続きとは言えない。より、「教室を離れた場」で事物に対し《類似》を起動する力につながる活動を考えたい。量的問題については、3年間の国語科の活動の中では数回しかできておらず、経験の回数の保障を課題と考える。

第8章 《類似》の力の育成の実践的提案(5)

一《類似》の授業を支える環境の条件と生徒の反応から見た評価の問題

仮説コの考察・検討である。《類似》の特徴は「雑草のような多数性」(原 2009、p.152)であり、《類似》によるつなぎ方に「真偽」の別はなく「成功不成功」があり、「正解」はないことを確認した。教育の場における「学習」は、「標準的知識や技能の確実な伝達」ではなく(佐伯 1995、p.187)、「社会構成主義的学習」として、「他者と知識を『分かち合っている』状況、プロセスを学習としてとらえ」(荏宿 2012、pp.79-80)、「探求」的な態度を要求することも確認し、「探求」においては中野(2001)が定義する「ワークショップ」が有効であることも検討した。稿者が「全員発表活動」と呼ぶ、「全員質問発表」「全員意見プリント」「全員意見プレゼン」は、中野の「ワークショップ」の定義に重なることを明らかにし、それらの活動こそが「正解」のない《類似》の授業における適した方法であることを示した。生徒たちは、自分が意見を述べることで全級友の意見を受け取ることができ、結果「範列性の広がり」が意識化され、「一つのテーマに対する解の多様さ」を経験的に知る。さらに、「もっと適した解があるのでは」という現前の問いの解に対する予感も育てられると考える。

「全員発表活動」の「自分が必ず発表しなければならない」という仕掛けが《類似》の授業を支え、生徒たち自身で《類似》の作品を共有し、刺激を与え合い、作り、あるいは受け取る喜びを作る環境を作る。そこで生まれる生徒たちの作品の多様さを見ると、「全員発表活動」が多様さを引き出し育てる条件と結論づける。その活動を支える思想は「正解」のない中で「多様さ」を認め合い、「可謬主義」であることである。生徒の反応の変化を分析・検討するとき、最初は「好きなおやつ」の多様さを楽しむといったことであったが、物語のつなぎ方など複雑なものも多様に見られるようになり、質的な向上にもつながったと見る。

第9章 《類似》の力の育成の国語科実践理論

実践仮説イ～サを分析・考察した知見をもとに、俯瞰的に本実践を見ると、生徒は、写真、現代文、小説、古典等の題材と多様な事物とを《類似》でつなぎ、「全員意見プリント」や「プレゼン演習」でも《類似》で語るなど重ね、その連続した取り組みとも相まって、《類似》の前景化がなされている様が見られた。実践仮説アの「《類似》でつなぐために、多様な内容について多様な活動を通し多様な場面で繰り返し行い、生徒に《類似》を意識化させる」ことは、生徒の反応を見ると、達成されているといえ、《類似》の力の育成につながった。そこで生まれる魅力ある生徒の作品の刺激も《類似》の前景化の条件と考えられる。

「《類似》でつなぐ」ことに「正解」はない。「全員発表活動」の繰り返しによって、「範列性の広がり」を互いに学び、「創造的選択活動」もより充実する。「プレゼン演習」（「○○が□□になる物語」など）などで、自分でテキストを選び、《類似》で別のテキストとつなげる「自立した読み手」へ近づく様子が見られた。また、「プレゼン演習」に代表される「範列性の広がり」を意識した生徒自身による表現の工夫（「自立した表現者」といってよかろう）も随所に見られた。このような生徒の姿から、「《類似》でつなぐ」ことに「正解」がないという《類似》の性格に応じた「全員発表活動」とその繰り返しは生徒たちの「話す・聞く・書く・読む」能力を伸長させる活動であることが明らかになった。

《類似》でさまざまにつなげることは、一つのテーマに対して一つの「解」が出されたとしても、「別の解もあるはず」とさらに柔軟に深く考える態度も育成する。

この柔軟に深く考える態度を「可変性」と捉えることができる。可変性と「わかる」の関係について、「与えられた課題」を可變的に捉えることが「わかる」ことに必要であり、「可變的なもの」として対象を捉える力が「わかる」ための重要な構えである。「文章カスタマイズ」の創造的改変活動は、テキストを「カスタマイズ」する技術的なことだけでなく、「目の前のテキストを可變的なものとして捉え、より『よく』する」構えを育てる。それは、「わかる」構えを育てる営みである。

これらの考察により、以下の《類似》の授業の実践理論を明らかにした。

- 1 《類似》の活動の繰り返しが《類似》の意識化を促し、《類似》の力の育成を支える。（仮説ア）
 - ① 《類似》の力を支えるものとして、「抽象・具体の力」の実践も含み、多様な場面で多様な活動（仮説イ～ケ）の繰り返しを保障する。
- 2 「全員発表活動」の繰り返しが「範列の拡大」と「可変性」の意識化を促し、創造性の育成を支える。（仮説コ）
 - ① 《類似》の活動において、さまざまな意見の範列が期待できる「全員発表活動」（「全員意見プリント」「プレゼン演習」）の繰り返しを保障する。
 - ② 現前の状態を範列のひとつとし、「可變的」と捉える構えの意識化が図られる。
3. 足場作りを意図した《類似》の力育成の活動が生徒を自立へ誘う。（仮説サ。仮説ア・ケ・コがそれを支える）
 - ① 教師の存在のフェイドアウトが企図される。（「基礎」・「応用」・「発展」）
 - ② 生徒同士のコミュニケーション活動で問題に向かう作法が重視される。（「全員発表活

動」の繰り返し)

③ 教師も生徒も、教室における圧力を取り払う志向を持つ。「(創造的選択活動)の楽しさ。「全員発表活動」の前提であり、成果でもある)

《類似》の力は所与の力ではなく、教師と生徒が互いに社会構成主義的学習観で学び合うこと通じてつけていく力だということが明らかになった。これらの研究を国語科教育学に定位することによって、次のような課題が解決の糸口を見つけるだろう。

従来の国語科教育における読むことの指導論において「類推」は大切であると説かれたが、その力の育成は明らかにされていなかった。《類似》の力の認識の変化が「自立した読み手」を育てる研究の糸口になろう。「話す・聞く」の指導論の先行研究において、その力の育成の難しさと育てるべき「コミュニケーション能力」の知見等を得た。《類似》でつなぐなどの作品の「範列性の広がり」を楽しむ生徒たちは「書く・読む」の「全員意見プリント」も「話す・聞く」の「全員発表活動」や「プレゼン演習」も充実した活動とした。このことは、授業作りにおける学習者相互のやりとりを促す授業の設計の仕方によって、本論文にいうところの《類似》の力を学習過程において引き出すことが可能になることを示唆している。

また、本研究では、《類似》という方法とともに、《類似》を生かすために社会構成主義的学習観を採ることで、旧来の規範型、「銀行貯蓄型(フレイレ 1979)」の授業観からの転回を図り、問題解決的な国語科授業研究の方向性を示すことができた。

生徒たちは「自分なりの考え」をまとめ、表出することが苦手だと言われるが^{*1}、《類似》の学習においては《類似》でつなぐという「理解」の経験を繰り返し、抽象化・具体化など「思考操作」を意識して繰り返す。さらには、現前の対象を「可変的」にも捉える。それらの思考の結果を「全員発表活動」によって共有する。本論文を通じて、このような《類似》の学びの方法を活用した学習の成果を、十分な形ではないにしろ分析的・構造的に把握することができた。このことは、先行研究で明らかにされたことがらに加えて、国語科における思考力育成の条件をより明瞭に示し、さらなる実践研究の課題を明らかにした。

もちろん、残された課題は少なくないが、国語科授業を通して学習者に確かな国語学力を育て、言葉の力を使って日常的な問題を解決に導く力を育成していく国語科授業づくりの基礎を探ることができたと考ええる。

以上の実践とその研究を通して、次のような課題を得た。

実践上の具体的な課題から順に述べる。

国語科教育の活動と《類似》の関係である。《類似》は、表現、理解、思考の力を支える重要な力であるという認知科学の知見と合わせれば、国語科教育の場ですすでに行われている活動の多くが《類似》の力の支えでなりたつていよう。「本歌取り」「パロディ」「ことわざ」「故事成語」「説話」などは《類似》との関係をより意識化させることや相互の関係を明確にする

*1 このような、「わが国の子どもは、「テキストの解釈」「熟考・評価」とりわけ「自由記述(論述)」の問題を苦手としていることが明らかとなった。」といった言説が多い中に、少なくとも現前の生徒たちはテストや諸調査に限らず、「全員意見プリント」「プレゼン演習」など、《類似》でつなぎ、「範列性の広がり」を意識し書こうと努めた。「失敗してもよい」「自分たちの意見を出し合う」といった意識や作法が定着しているものと見る。(文部科学省「読解力向上プログラム」2005 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/005.htm より引用))

ことで《類似》の力の育成がさらに充実し、それらの理解も深められるだろう。さらに、《類似》が支える他の活動を探すことも大切である。あるいは、微細に《類似》で語彙を見直すことも必要である。「たどる」「わかる」「解釈する」「つなぐ」「重ねる」「意味づける」「分類する」「まねる」「なぞる」「見立てる」「型にはめる」「演じる」「ごっこ遊びをする」など、見直し、学習活動として再編成することで新たな授業が作られよう。

指導論についても課題は多い。

3年間の実践において、多様な場面において多様な内容を通して多様に活動することは論じた。活動内容の配列の可能性は無数にある。今回は1年時には「抽象・具体」を中心とし、2年から《類似》を行った。《類似》でつなぐためには「明示化された知識が必要」というホリオークとサガードの知見によった。今後、試行錯誤でよりよい解を見つけていきたい。

「全員発表活動」は、40人学級という「知識注入型」「一斉授業」を想定した制度の中、「ワークショップ」的な、「生徒の多様性」を生み出すための限界をもった方法である。限界とは、「全員発表」保障のための1人あたりの発表スペースの小ささである。「全員発表質問」は単語単位であり、「全員意見プリント」はB6版に書ける程度であり、「全員意見プレゼン」は「1人1分」が原則である（実際には、いくらか超過するにしても）。そのサイズは、受け手が「同じテーマ」のもとの意見を40人分受け取ることが耐えられるサイズである。「多様性の保障」と「サイズの問題」の両立は今後も方法論の検討課題である。

「反復的な学習と帯単元形式」の探求も進めたい。方法論であるが、教育のデザインに関わる課題と考える。「発展的に課題が変化する」デザインで一般的に授業は組まれるが、「プレゼン演習」は「同じ方法」を繰り返す。「反復」について今後も探求したい。

次に、「他教科との連携」である。先に、国語科教育内の諸活動と《類似》の関係の探求について述べたが、拡大し、中学校の他教科、諸行事等に《類似》の力の発揮の箇所を見つけ、それらと国語科の営みをつなぐことを意識化する取り組みを企図する。国語科だけの取り組みよりも《類似》の力の育成はより活性化するだろう。

そもそも稿者が《類似》の研究を始めたのは、自らを含む多くの教師が《類似》を多用するのに対し、生徒にそれを教える機会が少ないと思ったことがきっかけであった。

生徒を「自立した《類似》の使い手」に誘うにはどうすればよいのか。

「随意選題」「単元学習」など、生徒の自立を誘うたくさんのすぐれた先行研究をもとに、どのような授業デザイン、あるいは、授業を支える思想が生徒の「自立」を誘うのか。そこにどのような条件があるのか。また、「自立した《類似》の使い手」を目指した授業によって生徒はどう「使い手」として変容するのか。その変化をどう見取るか。探求したい。本研究でも「全員発表活動」諸作品の分析を試みているが、その方法のさらなる開発である。

《類似》の理解の研究の深化も必要である。「対応関係」のつなぎ方やその表現の仕方、あるいは、カテゴリー間の「距離」など、教師も生徒もどのように意識化し、それらをどう明示化して理解し共有していくか。また、それらの営みをどう記録していくか、課題である。

国語科教育学には詩歌・小説などに対する豊かな教材研究の蓄積がある。《類似》に関する複数の先行研究者の作品解釈の比較に挑戦し、あるいは、生徒たちによる新解釈の開発などを行うことで生徒たちは自立した《類似》の使い手に育つのではないかと期待する。

本研究は、国語科教育に、表現、理解、そして、それらと密接な関わりを持つ思考を支える重要な力として《類似》を位置づけた。《類似》の力という視点の成立により、国語科教

育学において、国語科の教育内容や学習者に対する理解が深まること、その理解に基づいた授業デザインの研究開発が進むこと、そしてそれらが「自立した言葉の使い手」であり「自立した市民」の育成へとつながることを期待したい。

IV. 参考文献

- 浅田孝紀(2013)「言語感覚の育成に関する研究の成果と展望」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』、学芸図書
- 足立悦男(1991)「異化論と児童詩教育—岡原和博氏の実践を中心に—」『国語科教育』38、全国大学国語教育学会
- 足立悦男(2001)「異化の詩教育学—存在型の受容指導」『島根大学教育学部紀要(教育科学)』35、島根大学
- 足立悦男(2006)「異化の詩教育学—存在型の創作指導」『島根大学教育学部紀要(教育科学)』40、島根大学
- 足立悦男(2010)「異化の詩教育—ことば型の創作指導」『島根大学教育学部紀要(教育科学)』44、島根大学
- 阿部昇(2003)『文章吟味力を鍛える—教科書・メディア・総合の吟味』、明治図書
- 阿部昇(2010)「国語科の教科内容の系統性は100年間解明されてこなかった—国語科の「教科内容」「系統性」をめぐる批判的検討と試案」科学的『読み』の授業研究会編『国語科教科内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか—新学習指導要領の検証と提案—』、学文社
- 尼ヶ崎彬(1990)『ことばと身体』、勁草書房
- 荒川洋二(1981)『詩は、自転車に乗って』思潮社
- 有沢俊太郎(1998)『明治前中期における日本的レトリックの展開過程に関する研究』、風間書房
- アリストテレス(1997)『詩学』松本仁助訳、岩波文庫
- アリストテレス(1992)『弁論術』戸塚七郎訳、岩波文庫
- アレン、グレアム(2002)『文学・文化研究の新展開 間テクスト性』森田孟訳、研究社
- イーガン、キェラン(2010)『想像力を触発する教育—認知的道具を活かした授業づくり』高屋 景一他訳、北大路書房
- イーガン、キェラン(2013)『想像力と教育 認知的道具が培う柔軟な精神』高屋景一他訳、北大路書房
- 池上嘉彦(1984)『記号論への招待』岩波書店
- 石川二三子(1976)「学習活動とその組みたてかた」児童言語研究会編『新・一読総合法入門』、一光社
- 市毛勝雄(2002)『国語力を育てる言語技術教育入門』、明治図書
- 市毛勝雄(2007)「論理的思考力の鍛え方 演繹的思考法と帰納的思考法という二つの論理的思考法」『現代教育科学』607、明治図書
- 井上一郎(2013)「理解学習・表現学習の中での指導の内容と方法」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』学芸図書
- 井上尚美(1984)「アメリカの最近の作文教科書-レトリックと批判的思考を中心に-」『国語科教育』31、全国大学国語教育学会
- 井上尚美(1989)『言語論理教育入門—国語科における思考』、明治図書
- 井上尚美(1996)「一般意味論とはどういう理論か」井上尚美・福沢周亮編『国語教育・カウンセリングと一般意味論』、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—(増補版)』、明治図書
- 井上尚美他(2012)『論理的思考を鍛える国語科授業方略【中学校編】』、溪水社
- 稲垣忠彦(1995)『増補版明治教授理論史研究』、評論社
- 植山俊宏(2000)「戦後説明的文章指導論の軌跡 昭和三十年代・四十年代を中心に」『全国大学国語教育学会発表要旨集』99、全国大学国語教育学会
- 宇佐美寛(2001)『宇佐美寛・問題意識集2 国語教育は言語技術教育である』、明治図書
- ヴィーコ(1987)『学問の方法』村上忠男・佐々木力訳、岩波文庫

- 内田樹(2001)『レヴィナスと愛の現象学』、せりか書房
- 内田樹(2004)『死と身体 コミュニケーションの磁場』、医学書院
- 内田樹(2007)『下流指向 学ばない子どもたち働かない若者たち』、講談社
- 内田樹(2008)『街場の教育論』、ミシマ社
- 内田樹(2010)『街場のメディア論』、光文社
- 内田樹(2012)『街場の文体論』、ミシマ社
- オースティン、J.L.(1978)『言語と行為』坂本百大訳、大修館書店
- 大貫眞弘(2002)「段落指導用(リライト)教材とは何か」市毛勝雄・日本言語技術教育学会東京神田支部編『論理的思考力を育てる段落指導用(リライト)教材集成』、明治図書
- 太田正夫(1971)『想像力と文学教育』、三省堂
- 太田正夫(1987)『ひとりひとりを生かす文学教育』、創樹社
- 太田正夫(1996)『十人十色を生かす文学教育 『ひかりごけ』の授業を中心に』、三省堂
- 大西仁と鈴木宏昭(2001)『類似から見た心』、共立出版
- 小川太郎(1962)「生活綴方の方法論・その特質」日本作文の会編『講座生活綴方 1 生活綴方概論』、百合出版
- 小田亮(1996)「ポストモダン人類学の代価 ―ブリコロールの戦術と生活の場の人類学―国立民族学博物館研究報告」21(4)、国立民族学博物館
- 小田迪夫(1980)「提案Ⅲ」『国語科教育』27、全国大学国語教育学会
- 片上宗二(1999)『授業のオープンエンド化⑤ オープンエンド化による国語科授業の創造』、明治図書
- 勝野頼彦他(2013)『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理解』、国立教育政策研究所
- 金井壽宏他(2012)『実践知―エキスパートの知性』、有斐閣
- 菟宿俊文(2012)「まなびほぐしの現場としてのワークショップ」『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』、東京大学出版会
- 河野哲也(2014)『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』、河出書房
- 河野庸介(2007)「説明的な文章の指導法―問題提起と結論から本論へ」『月刊国語教育』26(11)、東京法令出版
- 川村湊(2000)『作文の中の大日本帝国』、岩波書店
- カラー、ジョナサン(2003)『一冊でわかる 文学理論』荒木映子他訳、岩波書店
- キーン、エリン・オリヴァー(2014)『理解するってどういうこと? 「わかる」ための方法と「わかる」ことで得られる宝物』山元隆春・吉田新一郎訳、新曜社
- 吉川芳則(2005)「小学校説明的文章の学習指導における効果的な図表化活動のあり方について」『国語科教育』58、全国大学国語教育学会
- 城戸幡太郎(1935)『国語表現学』、賢文館
- 楠見孝(1995)『比喩の処理過程と意味構造』、風間書房
- クリステヴァ、ジュリア(1983)『記号の解体学―セメイオチケ1』原田邦夫訳、せりか書房
- 香西秀信(1995)『反論の技術 その意義と訓練方法』、明治図書
- 全国大学国語教育学会編 2002『国語科教育学研究の成果と展望』、明治図書
- 全国大学国語教育学会編 2013『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』、学芸図書
- 西郷竹彦(1991)『ものの見方・考え方―教育的認識論入門』、明治図書
- 西郷竹彦(1996)『西郷竹彦 文芸・教育全集 第3巻 国語科の全体像』、恒文社
- 佐伯胖 1995『「わかる」ということの意味 [新版] 子どもと教育』、岩波書店
- 齋藤隆彦(2012a)「認知的流動性を育てる中学校国語科授業の試み―「《類似》の力」によって知的「跳躍」をいざなう―」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』61、広島大学大学院教育学研究科
- 齋藤隆彦(2012b)「国語科実技帯単元によるルーティン型プレゼン演習:1人1分、毎回5人、約2年間で、話す聞く力を育てる。」『鳥取大学教育研究論集』2、鳥取大学大学教育支援機構教育センター教職教育部門

- 齋藤隆彦 (2013a) 「帯単元で「同じ文章」を繰り返し読む」『教育科学国語教育』760、明治図書
- 齋藤隆彦 (2013b) 「帯単元で「同じような文章」を繰り返し読む」『教育科学国語教育』761、明治図書
- 齋藤隆彦 (2013c) 「《類似》の力の意識化と習得へ向けて-中学国語科授業で古典作品と自分をつなぐ-」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』62、広島大学大学院教育学研究科
- 齋藤隆彦 (2014a) 「「抽象・具体の力」を育成する国語科授業のあり方 中学校での長期的考察をもとに」『日本教科教育学会学会誌』（採択決定済：37 巻 4 号に掲載予定）
- 齋藤隆彦 (2014b) 「国語科において《類似》を意識させることの意義」『日本教科教育学会誌』（採択決定済：掲載号未定）
- 齋藤隆彦 (2014c) 「《類似》の力」を育てる授業法の考察－3 年間のカリキュラムで自立の力を育成する－」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』63、広島大学大学院教育学研究科（査読）
- 佐々木健一 (2006) 「まえがき」『レトリック事典』、大修館書店
- 佐々木マキ (1997) 『まちにはいろんなかおがいて（こどものとも）』福音館書店
- 佐藤公治 (1996) 『認知心理学から見た読みの世界 対話と共同的学习をめざして－』、北大路書房
- 佐藤信夫 (1986) 『レトリック感覚 ことばは新しい視点をひらく』、講談社
- 佐藤信夫 (1992) 『レトリック認識』、講談社
- 佐藤信夫 (1993) 『レトリックの記号論』、講談社
- 佐藤学 (1996) 「現代学習論批判－構成主義とその後」堀尾輝久他編『講座学校第 5 巻 学校の学び・人間の学び』、柏書房
- 佐藤学 (2000) 『教育改革をデザインする』岩波書店
- 佐藤学 (2004) 「科学する学びを促進する教育へ」『月刊学術の動向』9(8)、財団法人日本学術協力財団
- 佐渡島紗織・大貫眞弘 (2008) 「ことばの〈具体－抽象〉に関する指導の観点 中学生・高校生の実態調査をふまえて」『国語科教育』63、全国大学国語教育学会
- 産業能率大学総合研究所知的思考の技術研究プロジェクト (2007) 『知的思考の技術－考えるフレームを強化する 7 つのステップの思考術』、産業能率大学出版部
- 鹿内信善 (2010) 『看図作文指導要領－「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン』、溪水社
- 児童言語研究会 (1971) 『国語科新教科書の分析と批判 説明文教材編』、一光社
- 児童言語研究会 (2008) 『今から始める言語論理教育』、一光社
- 柴田義松 (2006) 『ヴィゴツキー入門』、子どもの未来社
- 澁谷覚 (2013) 『類似性の構造と判断 他者との比較が消費者行動を変える』、有斐閣
- 渋谷孝 (1999) 『21 世紀の授業作り 1 説明文教材の新しい教え方』、明治図書
- 渋谷孝 (2008) 『国語科教育はなぜ言葉の教育になり切れなかったのか』、明治図書
- ジョホノット (1980) 『教育新論第一』高嶺秀夫訳、国書刊行会
- 鈴木宏昭 (1996) 『類似と思考』、共立出版
- 鈴木宏昭 (2002) 「ターゲットドメイン」「ベースドメイン」『認知科学辞典』、共立出版
- 瀬戸賢一 (1995) 『メタファー思考』、講談社
- 高木光太郎 (2012) 「第 1 部 まなび学のキー・コンセプト 序文」『ワークショップと学び 1 学びを学ぶ』、東京大学出版会
- 高木展郎 (2009) 「要点・要旨」田近純一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典』、教育出版
- 田近洵一・井上尚美編 (2009) 『国語教育指導用語辞典（第 4 版）』教育出版
- 田中宏幸 (1998) 『発見を導く表現指導 作文教育におけるインベンション指導の実際』、右文書院
- 田中宏幸 (2001) 「高校のスピーチ実践上の問題点」『日本語学』vol.20、明治書院
- 塚田泰彦 (2001) 『語彙力と読書－マッピングが生きる読みの世界－』東洋館出版
- 塚田泰彦 (2009) 「考えて書くために読むことの学習をどう転換するか」『月刊国語教育研究』446、日本国語教育学会

- 辻幸夫編(2001)『ことばの認知科学事典』大修館書店
- 津田成一(1981)「提言」『月刊国語教育研究』115、日本国語教育学会
- 鶴田清司(2010a)『“解釈”と“分析”の統合をめざす文学教育—新しい解釈学理論を手がかりに』学文社
- 鶴田清司(2010b)『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業 PISA型読解力を超えて』明治図書
- デカルト、ルネ(1964)『哲学原理』桂寿一訳、岩波書店
- 寺田守(2012)『読むという行為を推進する力』、溪水社
- 土岐哲(2001)「日本のスピーチ教育」『日本語学』vol.20、明治書院
- 中井浩一(2006)『脱マニュアル小論文 作文と論文をつなぐ指導法』、大修館書店
- 中井浩一(2009)『正しく読み、深く考える 日本語論理トレーニング』、講談社
- 中内敏夫(1970)『生活綴方成立史研究』、明治図書
- 長崎伸仁(2008)『表現力を鍛える説明文の授業』、明治図書
- 中野民夫(2001)『ワークショップ—新しい学びと創造の場—』、岩波新書
- 中村敦雄(1993)『日常言語の論理とレトリック』、教育出版センター
- 中村敦雄(2001)「戦後国語科教育における「スピーチの教育」の史的展開」『日本語学』vol.20、明治書院
- 野内良三(2002)『レトリック入門 修辞と論証』、世界思想社
- 野村益寛(2001)「認知言語学」辻幸夫編『ことばの認知科学辞典』、大修館書店
- 野矢茂樹(2006)『論理トレーニング』、産業図書
- パース、チャーリーズ サンダース(1986)『パース著作集2 [記号学]』内田種臣編訳、頸草書房
- バウマン、ジークムント(2001)『リキッド・モダニティー—液化化する社会』森田典正訳
- 秦恭子(2013)「喩の思考を呼び覚ます国語科教育の探求-「児童の言語生態研究会」の実践に学びながら-」『全国大学国語教育学会発表要旨集』125、全国大学国語教育学会
- 波多野完治(1933)『国語科学講座 IX 国語表現学 国語文章論』、明治書院
- 波多野完治(1973)『現代レトリック』、大日本図書
- 浜本純逸(1978)『戦後文学教育方法論史』、明治図書
- 浜本純逸(2008)『国語科教育の未来へ—国語科・日本語科・言語科—』、溪水社
- 浜本純逸(2010)「言語思考力育成系統化の一考察—『モアイは語る』を例に推論(対比と類比)の方法」『国語科教科内容の系統化はなぜ100年間解明できなかったのか—新学習指導要領の検証と提案—』、学文社
- 浜本純逸(2011)『国語科教育総論』、溪水社
- 浜本純逸(2012)「現代に触れて思考力を育てる」『月刊国語教育研究』No.480、日本国語教育学会
- ハヤカワ、S・I(1985)『思考と行動における言語 原書第4版』、岩波書店
- 速水博司(1988)『近代日本修辞学史—西洋修辞学の導入から挫折まで』、有朋堂
- 速水博司(1995)『レトリックの歴史—近代日本—』、有朋堂
- ハヤカワ、S・I(1985)『思考と行動における言語 原書第4版』、岩波書店
- 原章二(1984)『オリジナル/コピー/シミュラクル』、創林社
- 原章二(1996)『《類似》の思想』、筑摩書房
- 原章二(2009)「差異と類似—ドゥルーズのベルクソン解釈をめぐる—」『教養諸学研究』126、早稲田大学
政治経済学部教養諸学研究会
- 原章二(2013)『人は草である』、彩流堂
- ビーチ、リチャード(2003)『教師のための読者反応理論入門—読むことの学習を活性化するために』山元
隆春訳、溪水社
- フーコー、ミシェル(1974)『言葉と物—人文科学の考古学』渡辺一民・佐々木明訳、新潮社
- 府川源一郎(2004)「書き換え学習の可能性」府川源一郎・高木まさき/長編の会編『認識力を育てる「書き換え」学習』、東洋館出版
- 府川源一郎と高木まさき、長編の会編(2004)『認識力を育てる「書き換え」学習 中学校・高校編』、

東洋館出版社

- 福岡教育大学国語科研究室(1975)『認識力を育てる作文教育 国語科教育全書 16』、明治図書
- 藤村宣之(2012)「学力をどう高めるか 学力論」『新しい時代の教育方法』、有斐閣
- 藤原和博(2014)「教育界にまんえんする「正解主義」を超えて「情報編集力」のある子どもを育てる」
『Journalism』287、朝日新聞社
- ブラック、マックス(1986)「隠喩」尼ヶ崎彬訳『創造のレトリック』佐々木健一編、勁草書房
- フレイレ、パウロ(1979)『被抑圧者の教育学』、小沢有作他訳、亜紀書房
- プロップ、ウラジミール(1987)『昔話の形態学』北岡誠司他訳、水声社
- 細谷功(2011)『アナロジー思考』、東洋経済新報社
- ホリオーク、キース・Jとサガード、ポール(1998)『アナロジーの力 認知科学の新しい探求』鈴木宏昭他訳、新曜社
- 本田由紀(2005)『日本の〈現代〉13 多元化する「能力」と日本社会—ハイパーメリトクラシー化のなかで』NTT出版
- 松岡正剛(2000)『知の編集術 発想・思考を生み出す技法』、講談社
- 松下佳代編著(2010)『〈新しい能力〉は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』、ミネルヴァ書房
- ミズン、スティーブン(1998)『心の先史時代』松浦 俊輔他訳、青土社
- 宮川健(2011)「フランスを起源とする数学教授学の「学」としての性格」『数学教育学論究』vol.94、pp.37-68.
- 宮本常一(2008)『宮本常一 ちくま日本文学』、筑摩書房
- 森岡健二(1976)『文章構成法』、至文堂
- 森美智代(2011)『〈実践=教育思想〉の構築—「話すこと・聞くこと」教育の現象学—』、溪水社
- 文部省(1998)『我が国の文教施策』、文部科学省
- ヤーコブソン、ロマーン(1973)『一般言語学』田村 すゞ子 他訳、みすず書房
- やまだよりこ(2008)「落語用語事典」『上方演芸大全』大阪府立上方演芸資料館編、創元社
- 山梨正明(1988)『比喩と理解』、東京大学出版会
- 山梨正明(2007)「メタファーと認知のダイナミクス」『メタファー研究の最前線』楠見孝編、ひつじ書房
- 山元悦子(2005)「「話すこと・聞くこと」の学習によって育成する言語能力とは何か」『日本語学』24、明治書院
- 山元悦子(2014)「話すこと・聞くこと領域の特性に鑑みたカリキュラム作りの試み」『全国大学国語教育学会発表要旨集』126、全国大学国語教育学会
- 山元隆春(2005)『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて—』、溪水社
- 山元隆春(2014)『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』、溪水社
- 湯舟英一・峯慎一・國分有穂(2013)「TOEIC 演習を利用したボトムアップ処理に基づく聴解力強化のための e-learning 教材の開発」『東洋大学人間科学総合研究所紀要』15、早稲田大学政治経済学部 教養諸学研究会
- 横須賀薫(1990)「一斉授業」『新教育大事典』1、第一法規
- 米盛裕二(2007)『アブダクション 仮説の発見の論理』、頸草書房
- ライシュ、ロバート・B(1991)『THE WORK OF NATIONS — 21 世紀資本主義のイメージ』中谷巖訳、ダイヤモンド社
- リクール、ポール(1984)『生きた隠喩』久米博訳、岩波書店
- リチャーズ、I・A(1961)『新修辞学原論』石橋 幸太郎訳、南雲堂
- リップマン、マシュー(2014)『探求の共同体 考えるための教育』河野哲也他訳、玉川大学出版部
- ルリア、A.R(2010)『偉大な記憶力の物語—ある記憶術者の精神生活』天野清訳、岩波書店
- レイコフ、ジョージとジョンソン、マーク(1986)『レトリックと人生』渡辺昇一他訳、大修館書店
- レイコフ、ジョージとターナー、マーク(1994)『詩と認知』大堀敏夫訳、紀伊國屋書店
- レヴィ=ストロース、クロード(1976)『野生の思考』大橋保夫訳、みすず書房