

## 子どもの“今”からつくることばの学習 -〈感度〉を生かして学びを重ねる-

### 1 研究の内容

#### (1) これまでの国語部の研究のまとめと学校の研究との関連

本校国語部では、教科としての国語の特性を「ことばにこだわって思考し、自身のことばをみがき、ことばの世界を広げることで自分の考えや思いを深めること」と考えている。これは、子どもたちがことばや表現に引っかかり、こだわって聴く・読む・話す・書くことを通して、自分のもっていることばや表現の知識が更新されたり、新たなことばや表現と出合ったりするような学びである。この学びは協働的に行われるが、全てを意図的・計画的に行うのではなく、子どもたち自身がこれまで積み重ねてきた経験や知識を生かしながら、ことばと出合った“今”の思いや問いを中心に行う。これを「子どもの“今”からつくることばの学習」というテーマとして設定し研究を深めてきた。この研究を通して、子どもたちが他者とともに自身のことばを豊かにしていく姿から、三つの学びの様相が見えてきた。

**感度:** 学習材や他者のことばを介して、ことばに引っかかったり気づいたりすること

**理解:** 学習材や他者のことばを介して、ことばがより深く分かること

**拡充:** 学習材や他者のことばを介して、私のことばと世界が広がること

「感度」は学習材や他者のことばに感じたよさや違和感をもとに、ことばの使われ方への気付きが高まることを意味している。「理解」はことばと向き合い、そのことばが表す意味や表し方についての理解が深まることを示している。「拡充」はことばを通して新たな意味や価値と出会い、自身の見方・考え方を広げていくことを表した。

この三つの学びの観点は、図1のように関連し合っている。まず、他者やテキストのことばに引っかかるかどうかは、子どもたち一人ひとりがもつことばの経験や知識によって違いが出る。そのことばの経験や知識が、ことばへの気づきや引っかかり、すなわち「感度」につながる。ことばへの「感度」は知っていることばだけでなく、全く知らないことばや自覚的に使っていないことば、自分が知る意味や使われ方と違う時に発揮される。この子どもたちの「感度」で引っかかった時こそ、子どもたちにとって“今”必要な学びに他ならない。こうした「感度」が発揮されるためには、子どもたちが学ぶ内容を選択するなどの主体性と協働的な学びが大切になる。

そして「感度」で起きた学びによって、新たなことばを知ったり、ことばを自覚的に使えるようになったり、ことばの知識が更新されたりする。これが、ことばへの「理解」や「拡充」である。このように学ぶと、単に知識になるのではなく、ことばの知識が意味のあるつながりをもつことになり、それがことばへの「感度」を育て、新たなことばへの気づきや引っかかりにつながっていくのである。

このように「感度・理解・拡充」の中でも「感度」が鍵概念であることが分かってきた。では、その「感度」を子どもたちはいつ頃から発揮しているかを考えると、その重要性が見えてくる。

針生(2019)<sup>1</sup>によれば赤ちゃんは周囲の音をよく聞き、自分にかかわる人との対話的なやりとりを通して、区別すべき音を聞き分けられるようになり、試行錯誤しながらものとことばのつながりや、ことばの使われ方を知っていくという。赤ちゃんが言語を獲得していく過程では、さまざまな場面で「感度」とりわけ気づきの力が発揮され、その気づきを生かして思考しながら、言語を獲得しているのである。

広瀬(2017)<sup>2</sup>によれば、幼児期の子どもが「死ぬ」「死なない」を「死む」「死まない」と間違っ使用することが多いという。子どもが大人を単に模倣するだけなら、このようなことばは出てこない。これは、子どもが類推した結果の過剰一般化の例<sup>3</sup>なのだそう。つまり、子どもたちは自分が知っていることばや事例から一般化されたきまりを自らの力で見出し、それを応用しながらことばを身につけて使っているのである。そして、その表現を聞いた子が「それ、違うよ」と引っかかることがある。ことばを自分なりに一般化する時も、それを受け止める時も「感度」、とりわけ「引っかかり」が起きていると言える。

このように、幼児はことばや表現を観察・分析し、意図的に操作しようとするメタ言語能力を発揮しているのである。こうした経験があって、小学校になっても細かいことばの違いや表現に引っかかることができるのである。ことばへの「気づき」や「引っかかり」は、メタ言語能力やメタ言語知識を発揮しているといえるのである。このメタ言語能力やメタ言語知識を発揮する場面が、私たちの考える「感度」を中心とした学びのあり方と重なるもので、メタ認知スキルを国語で育むことになると思う。

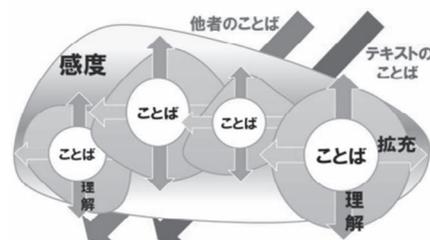


図1 感度・理解・拡充

<sup>1</sup> 針生悦子(2019)「赤ちゃんはことばをどう学ぶのか」中央公論新社

<sup>2</sup> 広瀬友紀(2017)「ちいさい言語学者の冒険-子どもに学ぶことばの秘密」岩波書店

<sup>3</sup> 広瀬友紀(2022)「子どもに学ぶ言葉の認知科学」筑摩書房、pp.13-15 広瀬によれば、過剰一般化とは「それが当てはまらない細かな例外までちょっと拡張しすぎた一般化(p.17)」のこと

## (2) 「感度」のもう一つの意味

AI が大きく進歩する中で、ChatGPT が話題になるなど、対話型 AI が人間のような自然な会話や文章を生成し、更にはレポートを書くことまでもができるようになった。では、AI がことばの意味を理解して文章を作っているのか、というところではない。AI は、あくまでも大量のテキストデータを学習して統計的なパターンを抽出して組み合わせているに過ぎず、人間が理解するような意味での理解はできていない。このことについて今井(2023)は、言語は身体に結びついていないと始まらず、「身体をもたない頭脳だけ、つまり身体と接地していないコンピュータが言語を学習することができるのか」という問題<sup>4</sup>があると指摘している。これは、認知科学で「記号接地問題」といわれるもので、AI の発展とともに問題となってきたことである。この記号接地問題を考えることは、人がどのようにことばや表現を理解し、コミュニケーションをするのかということと重ねて考えることができる。簡単にまとめると、人間がことばを理解するためには身体的な感覚のような直接の知覚経験が必要なのだということである。

例えば、海を見たことがない人でも辞書を引けば、海の定義は理解できる。だが、水平線がずっと続く様子や潮の匂い、海水のしょっぱさ、波の満ち引きなどを見、触れることで初めて、海を実感し、身体で経験したこととことばが結びつくのである。そう考えると、小学校段階では辞書を引いて終わりではなく、実感をもったことばの意味をやりとりすることが大切なのではないだろうか。これは、物語でも子どもが文章を読みきれない、例えばごんぎつねで、兵十のおっかあが亡くなった後、表のかまどで煮ているものを亡くなった「おっかあ」だと誤読してしまうことも、文章の状況が身体(経験)と結びついていない問題なのが見える。このように、私たちがコミュニケーションをするために、またことばの学びを深めていく学びを考えるために、記号接地問題は示唆に富んでいるのではないだろうか。

子どもも含めて私たちは、ことばや表現を、自身の経験や背景と結びつけながら理解しているのであり、国語の学びでいえば子どもたちが今もっていることばや表現を土台として感度を発揮していくことが、ことばや表現と意味をつなぎ、ことばへの理解を深めていく鍵になるのだということである。

菅井(2015)によれば、私たちにあって言語とは、「人間と世界を結ぶもの」<sup>5</sup>であり、ことばが経験世界に対する〈ものの見方〉を規制し、一方でことばによって現実世界に対する〈ものの見方〉が規定されるという。換言すれば、わたしたちはことばを通して世界を知り、もっていることばの範囲でのみしか理解することができないのである。つまり、国語教育においてメタ認知スキルを育むために、「感度」を発揮する場を中心に、「感度・理解・拡充」という視点で学びをつくるのが肝要であると考えられる。

## (3) 「感度・理解・拡充」をどのように教員がみとめるのか

では、こうしたことばの学びを、教師はどのようにみとれば良いのだろうか。「感度・理解・拡充」の三つの観点で、ことばの学びに向かう子どもたちの姿を、本校の研究主題であるメタ認知スキル・社会情意的スキルを国語教育でどのように育むかと重ねて考え、整理したものが表1である。

	感度(個々に違いを知る)	理解(他者と確かめあう)	拡充(他者の姿から広げる。深める)
高学年	豊かにする 選択する 自他の想いを大事にする	解釈する 目的や相手を意識する 納得する・批判する	提案する・批評する 再構成する 試作する・挑戦する
中学年	違いに気づく 立ち止まる 大切さを感じる	推論する 整理する・関係づける 考察する・共有する	詳しくする 意味づける 違いを生かす・活用する
低学年	楽しむ 体験する 耳を傾ける	イメージする 理由つける・共有する 問いをもつ・確かめる	はっきりする 使ってみる よいものを選ぶ

表1：ことばの学びをみとめる視点

これは、あくまでも子どもたちが主体的なことばの学びを進めていく中で現れる育ちの一部である。便宜上、低中高と分けてはいるが、明確に分かれるというよりは、これらが色々な段階で現れる。その意味においては、「子どものことばの学びが深まってきている、質的に変化していることをみとめる視点(キーワード)」といえよう。そしてそれは子どもたち個々人の学びや育ちをみとめるものであるだけでなく、教室全体の学びをみとめる指針でもある。

ここでは、感度についてはこれまで詳細に述べてきたので、理解と拡充について簡単に説明をしたい。

「理解」は、個人の中でも集団の中でも起こることで、ことばの意味理解や感度を発揮して発見するものであり、ことばの知が再構成されることであるともいえる。そして「拡充」は、わたしの中にあることばについて、これまでもっていた知識に新たな意味が付加されるものと、そもそもそのことばへの新しい出会いや発見になることがある。それらを教員が学びとしてみとめる際に意味づけられるものである。

<sup>4</sup> 為末大、今井むつみ(2023)「ことば、身体、学び 『できるようになる』とはどういうことか」扶桑社、p.61

<sup>5</sup> 菅井三実(2015)「人はことばをどう学ぶか-国語教師のための言語科学入門-」くろしお出版、p.5

## 2 実践事例から見る子どもの姿

### (1) 聴き合う関係性を子どもとともにつくる(3年生の実践)

#### ① 聴くからだを育むサークル対話

子どもが幼児期からもち、自らことばを獲得していく姿勢がことばの感度であり、それがことばの理解を深め、ことばを拡充していくことになる。このような主体的なことばの学びをつくるためには、協働的な学びが大きな役割を果たす。本校の低学年教育やてつがくで取り組むサークル対話は、肩を寄せ合い、クラス全員で互いの顔を見ながら行うことで対話的な協働の空間が生まれていると考える。今年度の3年生は、コロナ禍の影響で低学年でサークル対話がほとんどできなかったこともあり、サークルになることへの反応は様々だった。嬉しそうな子、恥ずかしがる子、座る所が決まらずとまどう子、輪に入らず自席に座る子、落ち着かず輪の中央へ出る子…。このような子どもたちに寄り添いながらサークル対話を継続して行ってきた。4月は週3日程度、朝の時間にサークル対話を行った。15分くらいの時間で話せるのは一人、多くても二人である。サークル対話では、一人が話し終わると、その内容について複数の子が質問していた。



#### ② 友達と確かめ合いながら聴く

4月下旬、ことみはディズニースーへ行ったことを話した。以下はその一部である。

りゅうと	絶叫系は乗った?	C	タワー・オブ・テラーとか。
ことみ	ん?	C	落ちる感じ。
複数	?	C	ジェットコースター。
りゅうと	「絶叫系」(ゆっくりと言う)	まき	あ!(手を上から下に動かす。)
ことみ	乗ってない。怖すぎて乗ってない。	ゆうと	(手を上から下に動かす動きを真似る。)
まき	なにそれ、ぜっきょうけいって。	えいた	ひゅるるる、どっかーん。

りゅうとの「絶叫系」という質問に、話し手のことみだけでなく、複数の子が分からない。それを見たりゅうとが、改めてゆっくり言ったことで、ことみは意味が分かったのか、「怖すぎて乗ってない」と理由も答えた。それでも分からないまきは、「なにそれ、ぜっきょうけいって」とつぶやいた。すると、子どもたちは自分の経験やことばで一斉に説明を始める。それを聞いたまきは「あ!」とジェスチャーをつけて分かったことを表した。それにつられてゆうととえいたも、動きや音で理解を表現していた。

このような確かめ合いは、その場で行われなければ流れていってしまう。分かったつもりで聞き流すのではなく、その場でふと質問したのは、他者の話を考えて聴いていたからこそであった。このようなことばへの引っかかりを大切にすることで、聴き合う関係性が育まれると考える。

#### ③ 自分たちで、聴き合う空間をつくっていく

6月には、りゅうとは、千葉県銚子の海へ出かけた話をした。以下はその一部である。

あおと	その海に、いそ(磯)はありましたか?	C 複数	(笑い)
りゅうと	ない。	C 複数	(近くの友達と話す)
かな	いそって?	かな	磯はわかった。あのお、「ちょうし」とか「いぬぼうさき」ってどこ?
こうた	いそ、だれか説明できる人?	りゅうと	千葉。
えいた	インギンチャク。	かな	千葉のどこ? 「ちょうし」ってさ、区とかの市?
しょう	インギンチャクのインじゃないよ〜。	りゅうと	いや…

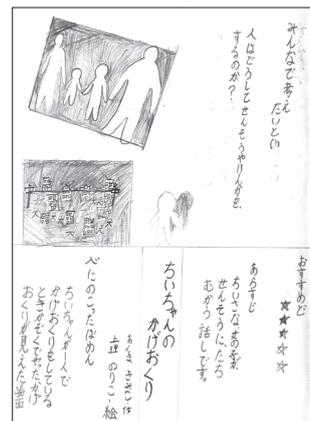
かなが「いそって?」と問うと、こうたは答えを言うのではなく「いそ、だれか説明できる人?」とみんなに投げかけた。海の話なので「いそ」という響きから、えいたは「インギンチャク」と答え、しょうはそれを笑いながら訂正した。ダジャレのような面白さに、その場の雰囲気は和らいだ。サークル対話を積み重ねて、みんなで聴きあう関係性が徐々に見えるようになってきた。教師が全体に向けて問うでもなく、教師の説明を待つでもない、子どもたち自身で問い、説明し合いながら友だちのことばに近づこうとする姿は、これをもうしばらく見守りたいと感じる場面であった。その後、誰かが説明するのではなく、近くの友だちと磯について話したことで、かなの関心は移り、次の質問へと続いていった。

千葉県銚子市に行った話なのだが銚子を知らず、「ちょうし」という音から「区とかの市?」と尋ねるかなに、りゅうとも銚子のことをよく分からなかったのか、何と答えてよいか迷ったのか、ことばに詰まってしまった。かなは、自分の知識から銚子を「ちょう市」だと考えた。正しくはなかったが、他者のことばに引っかかり、自分の経験に引き寄せながら分かるようにする姿をみとることができた。

#### ④ サークル対話から「てつがく」へ、国語の学びから「てつがく」へ

サークル対話を1学期から継続して行ってきたことで、聴き合う関係性がてつがく対話へと広がっていった(児童教育34号3年実践記録参照)。国語の学びにおいても、そこで引っかかったことばや、作品を少し離れて自身の経験と重ねながら立ち止まって考えたいことについててつがく対話をした。

10月は、『ちいちゃんのかげおくり』を読み、てつがく対話を行った。学習の導入で、右の図のように「人はどうしてせんそうやけんかをするのか?」という問いをもったさやこや、「せんそうをなくすためには?」というきょう

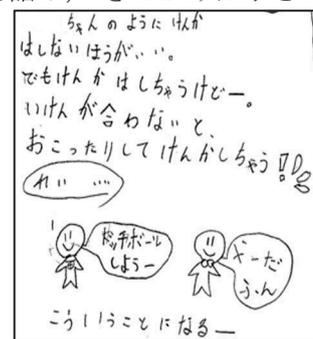


かの思いから、作品を読み深めた後に「人はどうしてあらしうの？」という問いでてつがく対話を行った。事前に並行読書をしていたこともあり、教科書にある太平洋戦争や、現在世界で起こっている様々な戦争に関心がある児童が多く、はじめは「大人がするから」「だれも止められない」ということばに共感する声が多く上がっていた。そこで、「わたしたちはどうしてあらしうの？」という問いに変えたところ、次第に子どもたちは自分を見つめ、自らの経験と重ねて話していった。はるかには、自らの経験から、兄弟とのけんかについて話した。

はるか まき はるか	わたしはよくお兄ちゃんとけんかをして。いいなあ、お兄ちゃんいて。 (略)お兄ちゃんがサッカーの帰りで、ボールを蹴ってたから、「わたしも蹴らせて。」って言ったら、「いや、お前にはやらない。」とか言って。	C複数 はるか	(笑い) 「なんでなんで。」とか言って、なんか…いやなことも言われるし、けっこうけんかをして、あおったりとか、やりかえしたりは、わたしは結構やなんじゃないかなと思う。
------------------	---	------------	--

はるかには、自分が「あおったり、やりかえししたり」されたことが嫌だったことから、そういうことが争いのきっかけになると話す。すると、複数の子どもたちがけんかの経験を話し、「きっかけは小さいことなんだけど…」と枕詞を添え、自分がしてしまったけんかをふり返る姿が見られた。さらには「解決策！解決策！」と挙手をするなど、そのけんかが起こらないようにする案が出されていった。子どもたちなりに、そこで起こったけんかと向き合い、どうしたらなくせるかを考えていた。

この日のふり返りには、子どもたちは自分の経験を見つめながらそれぞれの思いを表現していた。1学期に友だちとうまくいかなかった経験があるあみは、右図のように「けんかはしないほうがいい。でもけんかはしちゃうけどー。」と書いていた。自分の経験があるからこそ表れる葛藤と、それを他者の目にも触れるふり返りに書いて表現できるまで、自分の経験を一步引いて捉えられるようになったあみの変化をみとることができた。



## (2) 経験をもとに自身の読み方を更新する〈6年1学期：学習材「帰り道」〉

学習者それぞれがことばの学びをあとでいくには、「感度・理解・拡充」で挙げた姿が子ども自身の選択によって表れるような学びの過程をとともに創っていくことがポイントとなる。これを高学年の「読むこと」で具体化した場合、表2のような場面でみとることができるだろう。6年1学期の実践の具体を通して、子どもの“今”が更新されていく学習の在り方を考える。

### ① 単元のねらいと学習過程

「人物の心と表現の意図」と題したこの単元の狙いは、i 作品の特徴的な表現に立ち止まり、そこに内包された意味を考えること、ii 作品中のことばを関連付けることで、自分なりの解釈を生み出すこと、iii 「選択」を重ねながら自身の読みを形づくっていくことである。この単元の学びの過程は、表3の用意に整理できる。

ア 学習材(作品)を選択する  
 イ 気になる表現(言葉)を選択する  
 ウ 学習方法を選択する  
 エ 取り上げる言葉(問い)を選択する  
 オ 納得のいく解釈を選択する  
 カ 自身の選択や他者の解釈を評価する  
 ※本単元では学習材の選択は教師が行った  
 表2:読むことにおける学習者の現れ

学習活動	選択	時	活動の意図	感・理・拡
「帰り道」を通読し扉のページを書く	アイ	1	それぞれの感度を表す(大事な文・絵・表現・疑問・学習方法)	感:選択する 感:立ち止まる
互いの気づきを出し合い学習の見通しをもつ	イウ	1	他者の感度を確かめ、感想や疑問から自分の学び方をイメージする	感:自他の想 拡:挑戦する
言語活動ごとに自分たちの読みを表現する	ウエ	4	互いの読みを重ね場面イメージが具体的になる	理解:明細化
互いの表現を交流し、ことばの意味や使われ方を関係づける。	エオ	4	自分とは違う視点・違う読みがわかり、それらを解釈・吟味する。ことばの意味が多様になり、自分なりの意味理解が生まれる	理:整理・推論 拡:提案・批評 理:解釈・納得
学習をふり返り、自分の学びを言語化する	オカ	1	自身の学びを意味づけ、“文学する”ことの楽しみ方を広げる	拡:再構成 感:自他の想い

表3：本単元の学びの過程(全11時間)

表3の右側に示したのは、実践後に表1に示された感度・理解・拡充との関連を考察し、学習過程の中でみとることができた子どもの姿である。事例を通してその具体を見ていこう。

### ② 気になる表現を選択する・学習方法を選択する

単元の始めに、「ことばへの感度」が表れるような「扉のページづくり」を行い、そこに書かれた言葉を共有していくことで、自分はどんな問いや学習方法を通してこの作品と向き合っていくのかを考えていく。

一人称視点と鮮やかな心情描写、そして同じ場面を別の人物の視点から描き直していく『帰り道』という作品の特徴から、多くの子が心情の変化や感じ方・考え方の違い、比喻・描写等の効果的な表現について学習できそうだと書いていた。扉のページに書かれたものをもとに、本単元の学習方法とし



図3：扉のページ

て次の5つを示し、自分が取り組む言語活動を選択することとした。

学習方法を選択する経験は5年生から重ねているが、前回多くの子が選択した問題作りや心情曲線が減少し、表現の工夫や書き替えを選ぶ人数が増えている。(拡充:挑戦する)

③ 取り上げる言葉を選択する

A児のグループは二人の心情を重ねて心情曲線に表し、物語を5つの場面に整理して二人の心情の違いを表そうと考えた。二人の曲線を描いてみると、かなり重なってしまい、違いがわかりにくい。そこでA児たちは、それぞれの場面の二人の心情を、レーダーチャートとして示し、律と周也の違いを表すのに適切な感情語彙は何が良いかを考え始めた。(理解:整理する・関係づける・解釈する)

- A: 作品の設定や人物設定を考える(リサーチとプレゼン)
- B: 描写や比喩などの表現の工夫を読む(描写・関連付け)
- C: 心情の変化や人物の変化を読む(心情曲線)
- D: 律の視点(周也の視点)から変化を捉える(問題作り)
- E: 1と2を重ねて書き替える(視点の違い・イメージマップ)

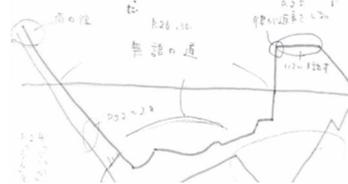


図4: 心情曲線

④ 納得のいく解釈を選択する

それぞれの言語活動の成果が発表されるなかで、子どもたちは他者の読みを関係づけながら自身の解釈を更新していく。例えば「作品の設定」に着目したB児のグループは、人物の長所・短所や問題設定をはっきりさせるだけでなく、一つの出来事の捉え方の違いを例に挙げて、人物設定に近づいていこうという姿が見られた。また、描写の意味を考えるチームからは、「律と周也が着ている服の色のイメージが反対のように感じる」という問いが投げかけられた。(律:おとなしい→オレンジのシャツ, 周也:やんちゃ→紺色のパーカー)色ももつ意味について調べてみても、やはり人物像とは逆の色が当てられている。そこでA児のグループから「相手に懂れていることを表しているのではないか」という解釈が話され、この気づきが物語後半の変化を読むことにつながっていった。(理解:解釈する・納得する)(拡充:提案する・批評する)

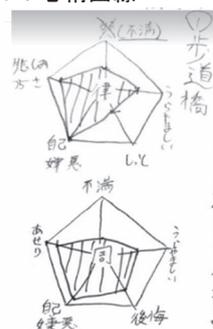


図5: レーダーチャート

⑤ 自身の選択や他者の解釈を評価する(A児のふり返りから)

(前略)他のグループで出た、服の違いと性格が真逆なのは驚いた。作者がそこまで気にして作っているのはすごいなと思った。自分にとって大事だと思わなかった場面も、違う意見があるからその大事さに気づけた。「ドキッとした」という言葉も、+-どちらとも採ることができるが、他の文と関連づけて考えることができた。言い争いで気まずくなることはある。でもそこで「ごめん」って言えることはあまりない。I児さんが言っていたように、平和主義で過ごしたいから、相手に言われたことを周也のように「確かに」と素直に受け止める方が良いと思う。反発すれば相手だって反発するし、関係は悪化する。「どっちもかな」って言われたとき「確かにどっちもいいところあるね」って納得すること。

A児の中で、他者の理解を足場にしながら自身の読み方が更新されていったことがわかる記述である。設定や作者を読むことによってことばの意味が拡充されたことを表している。(拡充:再構成)その子の言葉への感度をもとにした多様な参加があるからこそ、それぞれの理解が他者の拡充につながっていく。感度・理解。拡充は、子どもの学びをみとる指標であり、個々が学びの実感を表した姿なのである。だからこそ教師には、そのような姿が生まれる学びの環境を整えていく意識が求められるのである。

3 成果と課題

「感度」は、子どもたちがことばを獲得していく際に発揮されるだけでなく、わたしと他者、わたしと世界をつなぐことばや表現を分かり合っていくために、最も土台となるものであるといえる。「感度」を發揮しながら、新たなことばや表現への気づき、またその理解のズレへの気づきが起こり、場面や状況、文脈に合わせたことばや表現を考えることを通して、適切な意味や表現を理解し、ことばや表現が拡充されていくのである。

そして、ことばの学びは対話的な関係性の中でしか育まれない。そのためにも、教師は子どもたちが何を話してもよいという安全と安心を感じる場づくりを大切にすることは欠かせない。そこで、「感度」「理解」「拡充」が現れる子どもたちのことばの学びができた時、その対話的なやり取りを重ねたところで、自分の思いを重ね合わせながら他者を尊重するような社会情意的スキルが育まれると考えている。

今後は、この「感度」を土台として、どのようにわたしと他者、世界が分かり合えるようになるか、学びの中でのコミュニケーションのあり方について検討を重ねていきたい。

(大村・岡田博・佐久山・本田・前原)

〈参考文献〉

針生悦子(2019)「赤ちゃんはことばをどう学ぶのか」中央公論新社  
 広瀬友紀(2017)「ちいさい言語学者の冒険-子どもに学ぶことばの秘密」岩波書店  
 広瀬友紀(2022)「子どもに学ぶ言葉の認知科学」筑摩書房  
 菅井三実(2015)「人はことばをどう学ぶか-国語教師のための言語科学入門-」くろしお出版  
 為末大, 今井むつみ(2023)「ことば, 身体, 学び 『できるようになる』とはどういうことか」扶桑社  
 今井むつみ, 秋田喜美(2023)「言語の本質」中央公論新社