

## 大岡信『言葉の力』教材論

—随筆教材とは何か—

仙波 歩

### 1. 研究の目的

私がこれまでに学習してきた国語科の教材の中で、最も印象深い教材が中学校第2学年で学習した『言葉の力』という教材である。『言葉の力』は大岡信氏によって書かれた文章であり、1981年に採録されて以降、現行の教科書まで採録され続けている。『言葉の力』という教材に出会ったとき、当時の自分が中学生ながらに何となく感じていた言葉に対する考えを、その教材が美しく言語化してくれたような感覚を受けた。その内容は、高校、大学を経ていく間もずっと印象に残っている。この『言葉の力』は、説明的文章教材でも文学教材でもなく、随筆教材としてジャンル分けされている。国語科の学習において圧倒的に多く取り扱われてきた説明的文章教材や文学教材ではなく、どうして『言葉の力』という随筆教材がこれほど印象深く残っているのだろうか。

また、佐藤洋一・有田弘樹(2014)は、「随筆教材の持つ『自由な形式?』が、かえって身につけさせる学力観や指導観・評価観を曖昧にしてきたのではないか」(注1)と随筆教材の曖昧さを指摘している。藤原和好(1996)は、「随筆は、論説文や説明文とは違った性格の文章であるから、よくあるように、段落分けをし、各段落ごとに要点をつかみ、段落と段落との関係を明らかにし、最後に文章の要点を明らかにするというやり方では随筆のエッセンスをとらえることはできない」(注2)と述べている。説明的文章や文学的文章に近い文章でありながらも、そうではない随筆というジャンルにおいてどのような指導をしていくことが望ましいのだろうか。また、そもそも随筆とはどういった文章のことを指し、どのような特性を持つジャンルなのだろうか。

本研究では、『言葉の力』を、著者分析・本文分析・指導法分析の3つの

観点から分析を行い、教材『言葉の力』の持つ特性や、そこからみえる随筆の特性の一端を明らかにするとともに、『言葉の力』の教材を用いた指導や、他の随筆教材の指導に生かせる成果を見出すことを目的とする。

## 2. 研究の方法と成果

研究の方法と成果を以下にまとめる。

著者分析では、『言葉の力』の筆者である大岡信について、国語教育、国語教科書との関わりについて調査を行った。大岡信の文章は 1970 年代から教科書に採録され始め、現在までに 37 種類の作品が採録されている。光村図書の中学校国語教科書に採録された『言葉の力』は、その中で数少ない中学校教材であり、30 年以上採録され続けている教材であることが明らかになった。また、1979 年には谷川俊太郎らとともに「にほんご」（福音館書店）を著し、以来国語教科書の編著に携わるなど、国語教育に貢献してきた人物であることを指摘した。

本文分析では、『言葉の力』の本文を 3 つの観点から分析し、考察を行った。まず出典「ことばの力」（花神社）との比較を通して、「私」から「私たち」への話の変化や、結末部分の加筆によって、読者が身近な話題として捉えられるようになってきていることを指摘した。次に本文中の人称名詞を分類し、他教材と比較をしながら、『言葉の力』の特性に迫った。考察の結果、本文中の一人称単数名詞が筆者自身を指すという随筆教材にみられた特性と、一人称複数名詞が読者を含むものであるという説明的文章教材にみられた特性の両方を持ち合わせており、『言葉の力』が評論文的な随筆であることが示唆された。また、本文を文章の働きによって分類し、他教材との比較分析を行った。その結果、『言葉の力』は説明的文章と類似した文章であることが明らかとなり、『言葉の力』が評論文的な随筆であることを指摘できた。『言葉の力』と説明的文章との相違点としては、文章構造の違いを示し、『言葉の力』は構造に安定度があることを指摘した。また、随筆は「描写（事実）」の働きを持つ文が多い文章のことを指すのではないかという仮説のもと、「随筆とは何か」という観点から分析を行った。考察の結果、「描写（事実）」の割合で「随筆とは何か」を示すことはできず、「描写

（事実）」の内容を分析した結果、「筆者個人の行為、直接経験、直接取材した具体的事例」が内容のほとんどを占めている文章が随筆の特性であることが明らかとなり、筆者の専門分野に関する知識で筆者の主張を根拠づけている説明的文章に対して、随筆は、筆者自身の経験によって筆者の主張を根拠づけているということを指摘した。

指導法分析では、随筆の指導について「国語教育辞典」や「国語教育研究大辞典」を中心に調査するとともに、『言葉の力』の指導について、指導書や「教育科学国語教育」に掲載された実践をもとに分析を行った。辞典を用いた調査の結果、随筆教材は文章の「内容」に重きを置き、説明的文章教材は文章の「形式」に重きを置いているという指導の傾向が示唆された。『言葉の力』の指導について考察を行った結果、「言葉の本質」に関する考えを深める学習、つまり文章の「内容」に関する学習が中心に据えられていることが明らかになるとともに、『言葉の力』の文章構造と、指導書や先行実践に見られた授業構造が類似しており、『言葉の力』の授業を通して、随筆の「形式」について経験的に学習していることを指摘した。また、指導書と先行実践との比較を行い考察した結果、『言葉の力』に表れている随筆の本質は、経験した出来事の中の「発見」による筆者の考えの変容や深まりであるが、指導書の授業構造も『言葉の力』を読む」という経験によって、言葉に対する考えを「発見」する機会を生徒に与えていることを示し、両者の類似性を指摘するとともに、指導書の学習活動例は、『言葉の力』に表れた随筆の本質を授業に反映させ、随筆教材を随筆的に学ぶという「随筆的授業構造」になっていることを指摘した。

本論では、①『言葉の力』の文章構造には安定度があること、②随筆は「描写（事実）」の多くを「筆者個人の行為、直接経験、直接取材した具体的事例」が占めている文章であること、③文章構造と授業構造の類似性による『言葉の力』の形式の経験的な学びの可能性、④生徒に「発見」の機会を与え、随筆教材を随筆的に学ぶ「随筆的授業構造」の可能性、という4点を指摘するに至った。これら4点が本論文における研究の成果である。

### 3. 随筆とは何か

#### 3.1 文の働き分析

「随筆とは何か」という視点で、文の働きによる分類の考察を行っていく。下に示す【表 1】は、『言葉の力』、『字のない葉書』、『空を見上げて』、『モアイは語る』、『君は「最後の晩餐」を知っているか』の 5 教材の教科書本文をすべて「描写（事実）」と「それ以外」に分類した結果を表したものである。

【表 1】※パーセンテージは小数第 2 位を四捨五入。( ) 内の数字は件数を表す。

教材名 \ 分類	描写（事実）	それ以外	全文
『言葉の力』（随筆）	63.3%(19)	36.7%(11)	(30)
『字のない葉書』（随筆）	90.2%(37)	9.8%(4)	(41)
『空を見上げて』（随筆）	84.6%(33)	15.4%(6)	(39)
『モアイは語る』（論説）	68.4%(54)	31.6%(25)	(79)
『君は「最後の晩餐」を知っているか』（評論）	64.7%(66)	35.3%(36)	(102)

『字のない葉書』と『空を見上げて』では、「描写（事実）」が高い割合を示している。ここから、随筆とは、「描写（事実）」が多い文章のことを指すという可能性が考えられるが、『言葉の力』をみると、他の説明的文章教材と同じような割合を示しており、「描写（事実）」が高い割合を示しているとはいえない。

さらに、この分類結果に関して、カイ 2 乗分析と残差分析を行うと、『字のない葉書』と『空を見上げて』では、「描写（事実）」が多いという結果が出たが、『言葉の力』をはじめとする他の教材では、「描写（事実）」が多いとは言いきれないという結果が表れた。つまり、「描写（事実）」が多いものがすなわち随筆であるという可能性が否定されたということである。

### 3.2 評論文的随筆

国語教育辞典（注 3）によると、随筆は大きく 2 つに分けることができる。一方は評論文につながる随筆であり、もう一方は小説などの文学的表現へと発展するものである。本論文では、第二章第二項において、『言葉の力』

を他の随筆教材 2 つ、説明的文章教材 2 つ、文学教材 1 つの計 6 作品と比較しながら本文分析を行った。分析した結果、『言葉の力』は説明的文章と類似する結果を示したため、「評論文的」な随筆であるということを指摘した。

しかし、『言葉の力』はあくまでも「随筆」であり「評論文」ではないため、両者の相違点を明らかにする必要がある。3.1 の結果より「描写（事実）」の本文に占める割合で「随筆とは何か」を語れないことが明らかになったため、「描写（事実）」の内容によって「随筆とは何か」が明らかになるのではないかという仮説のもと、分析を行った。分類方法としては、舟橋秀晃(2016) (注 4)を参考にし、以下の A~G を用いた。

- A 読者が中学生であっても、その多くか一部の者にとって既有的知識
- B 読者が中学生であっても、その場で追体験や実験ができる現象
- C 成人読者ならば筆者との間で共有されるであろう一般的な知識や定説、史実
- D 筆者の専門分野では共有されていると思われる一般的な知識や定説、史実、事例
- E 筆者が発掘した資料、筆者自身が調査し収集したデータの傾向
- F 筆者の周囲ではよくある出来事、筆者自身の行動の傾向
- G 筆者個人の行為、直接経験、直接取材した具体的事例

これらは、A から G に近づくにつれ、筆者個人の主体性や主観性が強まっていく傾向があるとされている。

また、教科書に折り込まれている資料「説明的な文章を読むために」には、「6 意見と事実」の中に「筆者の意見や主張は、事実を根拠として述べられる。」(注 5)と記載されている。このことから、描写（事実）は、主張の正当性を裏付ける根拠としての性質をもっていることが考えられる。

分類を行った教材は、随筆教材『言葉の力』、『字のない葉書』、『空を見上げて』、説明的文章教材『モアイは語る一地球の未来』、『君は「最後の晩餐」を知っているか』の 5 教材であり、以下の【表 2】の結果を得た。小数第 1 位までのパーセンテージで示し、() 内の数字は件数を表している。

【表 2】 ※小数第 2 位を四捨五入。空白は 0% (0 件) を示す。

『教材名』\分類	A	B	C	D	E	F	G
『言葉の力』	10.5% (2)						89.5% (17)
『字のない葉書』							100.0% (37)
『空を見上げて』	6.1% (2)			6.1% (2)		6.1% (2)	81.8% (27)
『モアイは語る一地球の未来』	1.9% (1)		1.9% (1)	87.0% (47)	5.6% (3)		3.7% (2)
『君は「最後の晚餐」を知っているか』	4.5% (3)	34.8% (23)	1.5% (1)	48.5% (32)		3.0% (2)	7.6% (5)

『言葉の力』をはじめとする随筆教材で最も多く分類されたものは「G 筆者個人の行為，直接経験，直接取材した具体的な事例」であった。他の説明的文章 2 教材と比べてみると，その差は大きい。『言葉の力』は，志村さんから聞いた話や，話を聞いたときに受けた感覚，脳裏に揺らめいたものなど，過去の筆者の経験を描写している。つまり，こうした筆者の経験の「描写（事実）」を主な根拠として，筆者の主張を述べているということである。

一方で，『モアイは語る一地球の未来』と『君は「最後の晚餐」を知っているか』で最も多く分類されたものは，「D 筆者の専門分野では共有されていると思われる一般的な知識や定説，史実，事例」であった。『言葉の力』では該当するものが全くなかった分類項目である。説明的文章は『言葉の力』とは異なり，筆者の専門分野に関わる史実や，科学的な知識を述べている文章が多く見られた。つまり，説明的文章の主張の根拠としては，筆者の専門分野に関する知識や定説，史実，事例を多く用いているということである。また，『モアイは語る一地球の未来』では，時に筆者自身が調査したデータを用い（E），『君は「最後の晚餐」を知っているか』では，挿絵を利用して読者に追体験を促しながら（B），論を進めている。専門分野に関する根拠を軸としながら，より説得力を持たせるために B や E に分類されるような事実を用いていることが分かった。

これらの分類結果と考察の結果、「描写（事実）」として書かれている内容が「筆者個人の行為、直接経験、直接取材した具体的事例」を多く含むもの、それが随筆であるということがいえそうである。

しかし、数の差はあるものの、説明的文章教材にも G に該当する「描写（事実）」は存在している。『言葉の力』に表れている G の「描写（事実）」と説明的文章教材に表れている G の「描写（事実）」とでは、相違点はないのだろうか。この点に関わることについて、西尾実(1975)が言及していたため、その文献を参考にして考察を行っていく。

西尾実(1975) (注 6)は、随筆について次のように述べている。

随筆は、おなじ文芸形態のひとつであっても、作者として、詩や小説や劇のように専門家を要しないのが、その本来である。それどころではなく、文芸家以外の科学者・政治家・実業家・新聞人・事務人等等、いかなる職業にある人によっても書かれうる文芸形態であるところに、その特質がある。しかし、それは、それらの人々の専門専門の立場で書かれるものではなく、むしろそれぞれの専門家が、その専門家から、ひとりの人間にかえったところに生れる文芸である。その日の任務を終って、われにかえったところに見出される感慨であり、思索である。自然・人間における体験のどん底からわきあがってくる自覚の声である。

随筆は専門家を要さず、誰によっても書かれうる文章であると共に、書く人の専門の立場から書かれるものではなく、書く人の人間そのものの立場から書かれる文章であると考えられる。書かれたものの中には、その人の専門性が少なからず反映されていることも十分に考えられるが、それもあくまで書く人の人間性の一部として表れたものだということだろう。続けて西尾実(1975) (注 7)は、評論について次のように述べている。

評論は、専門家が専門の立場に立ってする発言である。しかし、その専門家が単なる専門家であるだけでなく、その専門に即して、人間としてのわれの自覚に達した専門家でなくてはならぬ点において、随筆を可能ならしめる基盤と、その基盤を同じくしているといえるであろう。ただ、同じ基盤に立ちながら、随筆は、その人間としてのわれを焦点として働き、評論は、その専門家たるわれを焦点として働くところに、そのそれぞれが形成されると見てよいであろう。

専門家を要さず、ひとりの人間としての立場から書く随筆に対して、専門家が専門の立場から書く文章が評論であると述べている。専門家が専門の立場から書くというのは、書く人が表現する意見や考えが専門に基づくものである必要があり、その意見や考えを専門的な知識を根拠として表現する必要がある。評論はその点で客観性が生まれ、普遍性をもたせることにつながるのだろう。

つまり、随筆は、書く人が専門家としての立場から離れた生活人としての考えを、ひとりの人間としての立場から、自由に表現した文章であるのに対して、評論文は書く人の専門に基づいた考えを、専門家としての立場から、専門に即した根拠や客観性をもたせて表現した文章であると考えられる。

西尾の考えに基づくならば、Gに分類された「描写（事実）」は、随筆ではひとりの人間としての立場から述べた経験、説明的文章は専門家としての立場から述べた経験であると考えられる。

A~Gに分類し、分析を行った結果、『言葉の力』は、筆者自身の経験を主張の根拠としており、説明的文章教材は、筆者の専門分野に関する知識を主な根拠としていることが明らかとなった。『言葉の力』はより筆者の主観性が強い文章であり、説明的文章教材は客観性が強い文章であることがいえる。それは西尾(1975)が述べている随筆と評論文の特性や相違点に基づいている。随筆がひとりの人間としての立場から表現できる文章であるため、『言葉の力』は筆者の経験を根拠の主軸とすることができ、評論が専門家としての立場から表現する文章であるため、専門的な知識が根拠の主軸になる。このことは、『言葉の力』と他の説明的文章教材との大きな相違点であると同時に、「随筆とは何か」を語るうえで非常に重要な点であろう。

#### 4. 「評論文的随筆」を経験的に学ぶ

雑誌「教育科学国語教育」の2006年から2016年に発行されたものの中から、『言葉の力』に関する実践例や、小学校高学年から中学校までの随筆に関する実践例や考察を抽出した。調査した結果、抽出された件数は19件で、『言葉の力』に関する実践は3件見つかった。内1件は板書指導の例として『言葉の力』を用いているため、実践例とは捉えがたい。つまり

『言葉の力』の授業実践例としては2件見つかった。これら2件と、光村図書から発行されている指導書の学習活動例をもとに考察していく。

「教育科学国語教育」に掲載されている『言葉の力』に関する実践は、中嶋(2007)(注8)と植田(2008)(注9)があり、授業の概要は以下の通りである。

### 中嶋(2007)

#### 単元の指導目標

- ・言葉に関わる様々な問題に気づき、それに伴う材料を整理し、理解し、判断することによって、言葉に対する自分の物の見方や考え方を深める。

#### 学習活動

- ・教科書教材を読み、自分の考えを書く。「言葉」について考える上で自分自身が必要とする資料を1つ探してみる。
- ・グループで「言葉」について交流する。交流しながら模造紙に観点を決めて整理していく。
- ・交流をもとに、再度教材を読み直し、言葉に対する自分の考えを四〇〇字程度にまとめる。書いた文章を発表し合う。
- ・教科書教材「敬語」について学習する。

### 植田(2008)

#### 単元の指導目標

- ・文章の構成に注意して内容をつかみ、筆者の考え、もの見方や考え方をとらえる。
- ・ことばと人間の関わりについて、自分の考えをもつ。

#### 学習活動

- ・「言葉の力」(大岡信)を読む。筆者の考える美しい言葉、正しい言葉について読み取り、自分はどうか考えるか意見を交換する。
- ・「言葉」(池田晶子・『14歳の君へ—どう考えどう生きるか』)を読む。「言葉の力」と比較して読み、池田晶子さんへの返信を書く。
  - ①「言葉」の文章の展開や構成に注意して読む。
  - ②「言葉」を読み、全体の段落構成をとらえる。

- ③ 「言葉の力」(大岡信)と「言葉」(池田晶子)を比べて読む。2つのテキストの違いを探る。
- ④ 2つのテキストの共通点を挙げる。
- ⑤ 「美しい言葉」「正しい言葉」についての大岡信、池田晶子の考えを比較する。筆者の考えをまとめる。
- ⑥ それに対して自分はどうか考えるか、考え(池田晶子さんへの返信)を書く。

### 指導書(注10)

#### 単元の指導目標

- ・ 自分や周囲の人の言葉の使い方を見つめ直し、自分の言語生活を振り返らせる。
- ・ 「言葉の本質」に対する筆者の考えに対して、自分の経験や体験を踏まえて感想や考えをまとめさせる。
- ・ 語句の意味や使い方、比喩などの表現の工夫を捉え、その効果的な使い方や効果を理解させる。

#### 学習活動

- ・ 「美しい言葉」についてのイメージや具体例を挙げ、言葉に対する自分の考えを確認する。
- ・ 本文を通読し、筆者の言葉の本質に対する考え方を読み取り、ノートにまとめる。
- ・ 文章を3つのまとまりに分け、それぞれを要約する。
- ・ 「桜の世界」と「言葉の世界」の関係について筆者の考えを図示するなどして整理し、比喩を使うことの効果についてまとめる。
- ・ 「言葉の一語一語」を「桜の花びら一枚一枚」にたとえた筆者の考えを読み取る。
- ・ 筆者の考える「言葉の力」に対する自分の考えや感想をまとめ、友達と交流する。

下線部からわかるように、3つの例のいずれも、「言葉」に対する自分の考え方を深めることをねらいとした授業となっているが、そのアプローチは異なる。中嶋(2007)では、教科書教材を読み、自分の考えを書いた後、

自分で見つけた資料とグループでの交流を通して、「言葉」に対する自分の考えを深めている。植田(2008)では、『言葉の力』を読み、自分の考えを書いた後、他作品との比較を通して、「言葉」に対する自分の考えを深めている。指導書では、「言葉」に対する考えを確認した後、『言葉の力』を読み筆者の考えを理解していくことを通して、「言葉」に対する自分の考えを深めている。それぞれのアプローチの方法は異なるのだが、最初に自分の言葉に対する考えを確認した後、何か活動を通して、「言葉」に対する考えを深めている点は共通である。

これらは文章の内容に関して、自分の考え方を深める活動であるが、『言葉の力』を用いて、文章の形式（語彙や表現、文章構成など）について学習する場合、2点の可能性が考えられる。

指導書をもとに考えてみると、1つは比喩を用いることの効果について学習できそうである。言葉という抽象的なものを語るのに、桜の樹木や花びらを用いて比喩的に表現することで、イメージ化しやすく、論旨がつかみやすくなるという比喩の効果を学習させることができるだろう。

もう1つは、『言葉の力』に表れる「評論文的随筆」の形式を学ぶことができるのではないだろうか。指導書や「教育科学国語教育」でみられる『言葉の力』の実践は、形式に重きを置いたものではなく、文章の内容（「言葉」）に関する自分の考えをもち、深める学習を展開している。植田(2008)や指導書の学習活動では、文章構成には触れているが、より筆者の考えを理解するために行っており、その文章の表現の仕方や文章構成を学ぶために行っているわけではない。しかし、これらの授業の構造そのものが、『言葉の力』の形式を学ぶことになっているのではないだろうか。教材『言葉の力』の文章構成と【表3】、中嶋(2007)と植田(2008)の実践、指導書の学習活動例の授業構造【表4】は以下の通りである。

【表3】

	はじめ（序論）	なか（本論）	おわり（結論）
教材 『言葉の力』	言葉に対する筆者の考え	考えのもととなる筆者の経験	言葉に対する筆者の考え

【表4】

	はじめ	なか	おわり
中嶋(2007)	言葉に対する自分の考え	自分で見つけた資料 グループでの交流	言葉に対する自分の考え
植田(2008)	言葉に対する自分の考え	他作品との比較	言葉に対する自分の考え
指導書	言葉に対する自分の考え	教材『言葉の力』	言葉に対する自分の考え

【表 3】で示した教材『言葉の力』の文章構成と、【表 4】で示した授業構造が類似していることがわかる。『言葉の力』は、はじめに筆者の考えを述べた後、本論でその考えをもつきっかけとなった筆者の「経験」を語り、結論で再び筆者の考えを述べる、という双括型の文章構成である。授業展開も同様に、はじめに言葉に対する自分の考えを確認した後、資料、グループでの交流、他作品との比較、『言葉の力』の読解など、様々な学習の「経験」を経て、最後にもう1度言葉に対する自分の考えにもどっている。第二章で明らかになった、「経験」を根拠として考えを述べるという「評論文的随筆」の表現の特徴が、授業の構造そのものに表れている。そのため、生徒は『言葉の力』に表れる「随筆」の形式を、直接的に学ぶわけではないが、これらの授業構造を通して経験的に学ぶことになっているのである。

## 5. 随筆教材『言葉の力』を随筆的に学ぶ

『言葉の力』に表れている随筆の本質は、経験した出来事の中の「発見」による自らの考えの変容や深まりである。詩人である大岡信氏は、もともと言葉に対する思いや考えをもっていたと考えられ、桜の花びら・樹木の話聞くことによって言葉とのつながりを「発見」し、その考えが変容し深まっていると考えられる。この大岡信氏の考えの変容、深まりが『言葉の力』という随筆に表されている。実践例2件と指導書の学習活動例では、この点に関わって、ある相違点が存在している。指導書の学習活動例は実践例2件と異なり、『言葉の力』という随筆教材を、「随筆的」に学習していると考えられる。

実践例2件では、まず『言葉の力』を読み、自分の考えをまとめている

のに対し、指導書では今までの生活を振り返って、自分の考えを確認した後『言葉の力』を読み、自分の考えを深めている。指導書の学習活動例のこうした授業構造は、『言葉の力』に表れている随筆の本質に類似している。まず、今までの生活を振り返り言葉に対する自分の考えを確認し、その後『言葉の力』を読むという経験をすることで、言葉に対する考えを「発見」する。最後にそれらの「発見」を踏まえて自分の考えをまとめている。つまり、『言葉の力』という随筆教材を「随筆的」に学んでおり、授業構造そのものが随筆的な構造となっている。それに対し実践2件は、はじめに『言葉の力』を読んで自分の考えをまとめているため、『言葉の力』を読むことで生まれる読者の「発見」が自覚されにくい。この点で、実践2件と指導書の学習活動例では相違点が存在している。指導書の学習活動例は、生徒にこうした「発見」を自覚する機会を与えることで、『言葉の力』という随筆教材を「随筆的」に学ぶことになっているのである。このような随筆的授業構造は他の随筆教材の指導にも生かせる可能性があるのではないだろうか。

#### 【注】

- (1) 佐藤洋一・有田弘樹(2014)「随筆教材のテキスト形式を生かす『習得・活用』『批評』—『自立・協働・創造』につながる授業の開発—」愛知教育大学『愛知教育大学研究報告.教育科学編』63,p.163.
- (2) 藤原和好(1996)「40 随筆・随想」田近洵一・井上尚美『国語教育指導用語辞典第2版』教育出版 p.81.
- (3) 高野保夫(2009)「随筆(4.3.4)」日本国語学会編『国語教育辞典新装版』p.239.
- (4) 舟橋秀晃(2016)「中学校国語教科書における説明的文章教材のカリキュラム性—平成28年度版第1学年にみる「事実と意見」の表現から—」大和大学『大和大学研究紀要』2巻 pp.239-248.
- (5) 光村図書(2016)「説明的な文章を読むために」『国語2』pp.327-328.
- (6) 西尾実(1975)『西尾実国語教育全集 第三巻』教育出版 p.349.
- (7) 西尾実(1975)『西尾実国語教育全集 第三巻』教育出版 p.350.
- (8) 中嶋真弓(2007)「言葉への理解を深める学習の在り方～単元名『人間が使う言葉について考える』の単元学習を中心に」明治図書『教育科学国語教育 5月号』

pp.52-55.

- (9) 植田恭子(2008)『国語で思考し創造する』学習活動』明治図書『教育科学国語教育 2月号』pp.80-84.
- (10) 光村図書(2016)「言葉の力 指導の研究」『中学校国語 学習指導書 2上』pp.243-245.

(せんば あゆむ 長野市立裾花中学校)