

「言葉による見方・考え方」を働かせて 「正確に理解」する方法の考察

—『大造じいさんとがん』の解釈を表現に即して再考する試みを中心に—

吉 田 茂 樹

1 平成 29 年小学校学習指導要領における「言葉による見方・考え方」

文部科学省より平成 29 年 3 月 31 日に告示された小学校学習指導要領において、国語科で育成を目指す資質・能力が「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と規定された。さらに、このような資質・能力を育成するための前提として、国語科においては児童が学習の中で「言葉による見方・考え方」を働かせることが必要であることが示された。

「見方・考え方」とは、平成 28 年 12 月 21 日の中教審による「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、「各教科等の特性に応じた物事を捉える視点や考え方（p.33）」であると示されている。つまり、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」（p.33）」という、「様々な事象等を捉える各教科等ならではの視点や、各教科等ならではの思考の枠組み^(注1)」を表す用語として設定されている。「見方・考え方」は「各教科を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの（p.34）」であり、各教科で育成する資質・能力の前提と位置づけられている。表面的な学びに終始することなく「深い学び」を成立させるためには、学習活動が各教科等の「見方・考え方」を働かせて学ぶものとなるかが鍵となる。

国語科における「見方・考え方」は、「言葉による見方・考え方」と具体化され、平成 28 年 8 月 26 日の中央教育審議会教育課程部会「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて（報告）」において、以下のように定義された。

自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けることが、「言葉による見方・考え方」であると整理した。（p.2）

ここには、国語科では様々な事象等を「言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え」という教科ならではの視点（見方）と、言葉の「関係性を問い直して意味付ける」という教科ならではの思考の枠組み（考え方）が示されている。国語科の目標として掲げられている

(12)

「言葉による見方・考え方を働かせて」とは、吉田裕久（2017）は「言葉を理解したり、表現したりする際に、言葉そのものを見つめて、吟味したり、判断したり、評価したりして理解・表現すること^(注2)」であると説明している。つまり、「言葉で表現されたもの・言葉による表現そのもの^(注3)」を「捉えたり」「意味付け」たりして、言葉をメタ認知する活動自体が国語科における重要な学びとして位置づけられているということである。学習活動の中に「言葉による見方・考え方」を働かせる課題や場면을意図的・計画的に組織することが必要となる。

2 問題の所在と研究の目的

国語科は本質的に言語能力の育成を主眼とした教科である。今回の改訂では、国語科における学びを深めるための視点や考え方を「言葉による見方・考え方」という用語を新設して示している。これには、これまでの国語科授業における課題の一つとして指摘されてきた、目的が明確でない言語活動——「活動あって学びなし」という状況の克服が目指されている。

例えば、『大造じいさんとがん』において「物語のおもしろさを本の帯で紹介しよう」という言語活動を設定し、児童一人ひとりが定められた形式で本の帯を作成する授業は広く実践されている。キャッチコピー、あらすじ、印象的な場面の紹介等の項目に、自分の物語へのとらえ方を反映させながら本の帯を作成する活動は、児童に成就感や達成感を味わわせることができると考える。しかし、国語科を学ぶ本質的な意義を求めるのならば、本の帯を作成する活動の過程で、「キャッチコピーには自分の考えを反映させたキーワードが使われているか」「大造じいさんの心情の変化を言葉を根拠として読み取れているか」等の視点から、「言葉そのものを見つめて、吟味したり、判断したり、評価したり」する活動を通して、児童を言葉に向き合わせることが必要となる。つまり、この授業では、『大造じいさんとがん』という文章を読む際に、改めて意識的に言葉に着目して問いを持ちながら読むことを通して認識を変化させ、自分の思いや考えを深める授業が目指されるべきなのである。

本稿では、文学的文章である『大造じいさんとがん』三の場面における読むことを対象として、「言葉による見方・考え方」を働かせて「正確に理解」するための課題や場面の設定の方法を具体的に提示することを目的とする。

3 「言葉による見方・考え方」を働かせて「正確に理解」するための方法

(1) 「理解しているつもり（「浅い理解」）」の特徴と問題点

「国語で正確に理解する資質・能力」とは、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説』

では「国語で表現された内容や事柄を正確に理解する資質・能力」であると説明されている。文章を「正確に理解」する資質・能力を具体的に定義することは大変難しいが、ここでは、前述に倣い「文章で表現された内容や事柄を矛盾なく解釈できる資質・能力」としておく。

文章を理解する過程にはボトムアップとトップダウンの2種類が想定されている。ボトムアップとは、「文字→単語→文→文章」という順序で、単語レベルの構成要素が段階的に積み重なっていくことで文章を解釈していくとするモデルである。トップダウンとは、読み手が文章からの情報と、読み手が持っている既有知識との相互関係により成立させた文脈（何が書いてあるのか）から部分を解釈していくモデルである。文章理解の過程では、ボトムアップとトップダウンの相互作用によって読み手が意味を引き出していると考えられている。つまり、文章を「正確に理解」するためには、「何が書いてあるのか」という文脈と各部分の表現とが矛盾なく成立していることが必須となる。

西林克彦(1995)は、文章理解において「正確に理解」していない状態を、「理解していない」状態と「理解しているつもり（「浅い理解」）」の状態の二つに識別している。「理解していない」状態とは「単語の意味、文法、前後のつながりなどがわからず意味がとれないといった、読み手が『わかっていない』と自覚できている場合（p.198）」を指す。「理解しているつもり（「浅い理解」）」の状態の特徴は、以下のように説明されている。

- (1) (略) その時点では本人は文章を「理解している」という〈感じ〉を持っていること。
- (2) 自己の努力や他者からの示唆などによって得た後の理解から見ると、先の時点での理解が「劣っていた」とか「間違っていた」とか、また「他の解釈も十分成立し得る」と本人が〈感じる〉こと。(p.198)

指導が困難なのは、後者の「理解しているつもり（「浅い理解」）」への対応であると考えられる。「理解しているつもり（「浅い理解」）」の特徴は、本当は「正確に理解」していないのに、本人は「理解している」という〈感じ〉を自覚しているという点にある。そのため、本当は理解していないにも関わらず、それ以上の探索活動を行う必要性を感じないところに問題点がある。

(2) 「正確に理解」することを阻害する文脈の効果

「理解しているつもり（「浅い理解」）」といった不十分な理解の状態はどのように形成されるのかについて述べたい。西林(1997)は「文脈は、各部分から意味を引きだすはたらきを持っています（p.86）」と述べた後で、文脈が持っている「強い効果」を以下のように説明している。

文脈の強い影響によって、部分の解釈が、文脈に合うように、ねじ曲げられるという現象です。部分から引き出される意味は間違っているのですが、その間違いが文脈に合うようなものですから、「わかった」構造を満足することになります。このようにしても、「わかったつもり」の状態が作り出され得るのです。(p.87)

つまり、自分が納得する文脈（何が書いてあるのか）を形成すると、部分の表現から引き出される意味が文脈に適合するように勝手に読み替えてしまうという現象が起こることで、「理解しているつもり（「浅い理解」）」が作り出されるとしている。たとえば、『ごんぎつね』六の場面に、「こないだ、うなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしに来たな」という表現がある。初読以降は、学習者はこの後ごんが兵十に撃たれることを知っているので、この場面の文脈を「ごんが兵十に発見された場面」と大まかに捉えることで「理解したつもり」になる。そうすると、「やがった」「あの」「め」といった、ごんへの憎しみの表現を読み飛ばしてしまうというようなことが説明されていると考えられる。

国語科の授業においては、多くが通読後に各場面ごとの精読を行う。このような指導展開は、初読の段階で読みの視点（それぞれのテーマと言ってもよい）をかなり強力で成立させてしまうと考えられる。西林（1997）は、前述したような「読み飛ばし」について、以下のように問題点を述べている。

使用されている文脈によって、ある部分に書かれていることが、ある程度予想がついたり、多少冗長にさえ思われるとき、その部分は「ああ、あれだな」といった感じで、ラフに読まれることになるのではないかと推測されます。これを「読み飛ばし」と呼ぶことにします。（中略）この「読み飛ばし」ということで、部分から「大雑把な意味しか引き出せないこと」や、部分の「読み間違い」が起こることを、説明できるように思います（p.99-100）

自分なりに文脈が形成されると、部分の表現はラフに読まれて「読み飛ば」され^(注4)、文脈に適合するように読み替えられることにより、「大雑把な意味」の引き出しや「読み間違い」が起こることが述べられている。西林は続けて、「部分が『読み飛ばし』をされるとということは、きっちりとその部分が読まれていないということです（p.100）」と原因を説明し、さらに、部分を言葉（表現）に即して読むことを強調している。

次章では、『大造じいさんとがん』三の場面において、部分を表現に即して読むことを通して、これまでの代表的な解釈を再考して「正確な理解」をめざす試みを具体的に提示する。

4 『大造じいさんとがん』三の場面における部分の表現に即した解釈の具体例

(1) 大造じいさんが「じゅうを下してしまいました」理由に関する代表的な解釈

本稿では、三の場面における、以下の部分を対象とする。本文は、東京書籍の『新編 新しい国語 五』を使用している（注：文中の丸数字は吉田による）。

①もう一けりと、はやぶさがこうげきの姿勢をとったとき、さっと、大きなかけが空を横切りました。②残雪です。

③大造じいさんは、ぐっと、じゅうをかたに当てて、残雪をねらいました。④が、何と思ったか、また、じゅうを下してしまいました。

⑤残雪の目には、人間もはやぶさありませんでした。⑥ただ救わねばならぬ、仲間のすがたがあるだけでした。⑦いきなり、敵にぶつかっていきました。⑧そして、あの大きな羽で、力いっぱい相手をなぐりつけました。

⑨不意を打たれて、さすがのはやぶさも、空中でふらふらとよろめきました。

④で大造じいさんが銃を下した理由については、以前から様々な解釈が提示されてきた。代表的な解釈は、「自分の命を投げ出して仲間を救いに来た残雪に感動したから」、又は、「自分の命を投げ出して仲間を救いに来た残雪を撃つのは卑怯だと思ったから」というものである。

田中実（1996）は、「感動した」立場から、直後の「⑤残雪の目には、人間もはやぶさありませんでした。⑥ただ救わねばならぬ、仲間のすがたがあるだけでした。」を根拠として、以下のように解釈を述べている。

〈語り手〉は、次の文（⑤の文：吉田注）に続けて残雪を〈視点人物〉とし、「人間もはやぶさも」ない、「ただ、救わねばならぬなかまのすがたがあるだけだ」と言い、「大造爺さん」はその光景を見ているのですから、「大造爺さん」が残雪を撃たなかったのかその理由をはっきりしています。「大造爺さん」が仲間を助けようと命をはって闘う残雪に感動しているからです。（p.30）（下線部は引用者：以下同じ）

鶴田清司（1997）は、まず、大造じいさんが銃を下ろした本質的な原因を「野生の本能に触れたことによる狩人としての覚醒（p.60）」にあるのではないかとしている。その上で、鶴田は「卑怯だと思った」立場から、以下のように解釈を述べている。

（囀の雁に対しても：吉田注）〈残雪〉は〈頭領〉としての〈本能〉に基づいて〈仲間〉を救うという命がけの行為に出るのである。それは種族維持の〈本能〉であり、無償の

(16)

〈本能〉である。〈大造爺さん〉はそのとき初めて、千載一遇のチャンスとばかりに〈残雪〉を狙撃しようとする自分の行為の〈卑怯〉さを痛感する。(p.60)

平成 29 年小学校学習指導要領における主体的・対話的で深い学びを意識した授業づくりの提案においても同様の解釈が提示されている。河野順子(2018)では、『大造じいさんとガン』についての大学生たちによる授業提案が行われている。学習課題は「『大造じいさんは、ぐっとじゅうをかたに当て、残雪をねらいました。が、なんと思ったか、再びじゅうを下ろしてしまいました』のはどうしてだろうか。大造じいさんの心情を読み取ろう」である。その中で、大造じいさんが銃を下した理由を、以下のように台本化して発表し合っている。

真奈 (略)「残雪の目には、人間もハヤブサもありませんでした。ただ、救わねばならぬ仲間のすがたがあるだけでした。」という大造じいさんが見た残雪の姿と関連づけて読み取ってみました。この残雪の姿を見て、大造じいさんはもうびっくりしたと思うのですよね。じいさんが残雪を捕まえるために使ったおとりのガンさえも仲間と思い「いきなり敵であるハヤブサにぶつかっていった残雪」に心奪われてしまって「じゅうを下ろしてしまいました。」のだと思います。

(中略)

岡田 (略) 真奈さんが言ってくれたここ「残雪の目には、ただ、救わねばならぬ仲間のすがたがあるだけでした」とつなげて考えてみると、じいさんは一や二の場面の自分と比べて仲間のことをひたすら考える「頭領残雪」の純粹さに卑怯な自分が情けなくなって銃を下ろしてしまっただのだと思います。(p.10-11)

「心奪われて」と「感動して」は同義であると判断できる。年代や立場は異なれど、「感動した」「卑怯だと思った」との解釈が共通して提示されてきていることが確認できる。

つまり、この場面は、これまで「自分の命を投げ出して残雪が仲間を救いに来た場面」と文脈を形成して、以下のように解釈されてきたことがわかる。

(1) 文脈	自分の命を投げ出して残雪が仲間を救いに来た場面
(2) 部分の表現	が、何とと思ったか、また、じゅうを下してしまいました
(3) 意味(理由)	自分の命を投げ出して仲間を救いに来た残雪に感動したから 自分の命を投げ出して仲間を救いに来た残雪を撃つのは卑怯だと思ったから

(2) 部分の表現に即して「正確な理解」を形成する試み

大造じいさんが銃を下した理由を、「自分の命を投げ出して仲間を救いに来た残雪に感動したから」、又は、「自分の命を投げ出して仲間を救いに来た残雪を撃つのは卑怯だと思ったから」と考えると、以下の2点の矛盾が生じる。

- (ア) 大造じいさんが「感動した」「卑怯だと思った」という明確な意思を持って「じゅうを下ろした」のであるならば、④の「何と思ったか」という不確実を意味する表現や、「してしまいました」という無意志性を意味する表現と矛盾することになる。
- (イ) 残雪がはやぶさに戦いを挑むことを大造じいさんが明確に認識するのは、「⑦いきなり、敵にぶつかっていきました。」においてである。もし、残雪が戻ってきたことを確認したに過ぎない④の場面で、大造じいさんが「感動した」「卑怯だと思った」とすると、大造じいさんは残雪がはやぶさに挑みかかる前から「自分の命を投げ出して仲間を救いに来た」ことを知っていたことになる。これは、「いきなり（突然に、だしぬけに）」という表現と矛盾することになる。

(ア)に関する矛盾の根拠を、以下のように部分の表現に着目して説明する。

④の「何と思ったか」は以下のように分解できる。

「何と」 副詞 どのように。

「思う」 動詞 判断する。思慮する。心に感ずる。

「か」 副助詞（係助詞）（多く不定を表す語と共に用いられ）不確実な意を表す。

つまり、大造じいさんは、まず「大きなかけ」として射程圏内に自ら侵入してきた残雪に、一度は「ぐっと（気合いを入れて）」「ねらった（目標に命中させようとして構えた）」が、その後「何と（どのように）思った（判断した）か（不確実だが）」銃を「下ろしてしまった」ということになる。④を表現から素直に読めば、大造じいさんは「感動した」「卑怯だと思った」という明確な意思を持って「じゅうを下ろした」のではなく、はっきりとした心情は不確実だが「じゅうを下ろしてしまいました」ということになる。さらに、補助動詞「しまう」は、「思わず泣いてしまう」のように無意志性の動詞を受けて動作・作用が完了する意味を表すので、ここでは銃を下ろした行為は大造じいさんの意思が反映されたものではないと読み取るのが適切だと考える。以上から、大造じいさんが銃を下ろした理由を「感動したから」「卑怯だと思ったから」とする解釈には無理があると判断することができる。

(イ)に関する矛盾の根拠を、以下のように部分の表現に着目して説明する。

大造じいさんは、①で「大きなかけ」として射程圏内に侵入してきた飛行体を、②で「残雪」であると初めて認識する。③④は、前述の通り、その残雪を見て、大造じいさんののはっ

きりとした心情は不確実だが「じゅうを下ろしてしまいました」という解釈になる。つまり、①～④までには、残雪が仲間の雁を救うために駆けつけたと読み取ることができる根拠となる表現は見当たらない。⑤⑥には、残雪の視点からの「⑤残雪の目には、人間もはやぶさありませんでした。⑥ただ救わねばならぬ、仲間のすがたがあるだけでした。」という表現がある。しかし、この時点で確認できることは、残雪は仲間を救う強い意思を持って飛行しているという状況だけである。つまり、①～⑥には、大造じいさんを感動させる出来事はまだ起こっていないのである。表現から素直に読めば、「⑦いきなり、敵にぶつかって行きました。」において、大造じいさんは初めて明確に残雪がはやぶさに戦いを挑むことを認識することになったはずである。副詞「いきなり」は「突然に」「だしぬけに」という意味で、前触れや前段階的な手続きがなく、ことが急に起こるさまを表している。⑦には、大造じいさんにとって予想外の行動を、残雪が「いきなり」実行したということが表現されているのである。つまり、⑦の場面まで、大造じいさんは、まさか弱者の残雪が強者のはやぶさに体当たりするとは思もしなかったということになる。⑦の場面で初めて、大造じいさんは残雪の「自分の命を投げ出して仲間を救う」という本意を理解したので感動したと捉えるのが自然であると考えられる。以上から、大造じいさんが銃を下ろした理由を、④の場面で「感動したから」「卑怯だと思ったから」とする解釈には無理があると判断することができる。

(3) 解釈の再考と原因の考察

(1)(2)で見えてきたように、部分の表現に即して詳細に解釈することによって、設定されていた文脈と部分の表現が矛盾していることを発見することができた。この場面を、部分の表現に即して、「(これまで射程圏内に決して入らなかった) 残雪が突然自ら射程圏内に侵入して来た場面」と文脈を形成すると、以下のように解釈し直すことができる。

(1) 文脈	(これまで射程圏内に決して入らなかった) 残雪が突然自ら射程圏内に侵入して来た場面
(2) 部分の表現	が、何と思ったか、また、じゅうを下してしまいました
(3) 意味 (理由)	何が起きているのか理解できないから、驚いたから、疑問を持ったから

なぜこれまで、このような解釈が主流とならなかったのかを考察してみる必要がある。研究者も教員も、学生も児童・生徒も、国語科の授業で文章を扱う場合には何度も再読する中で解釈を成立させていく。つまり、再読する中で、文脈と各部分の表現が矛盾なく関係付けることができるような「正確な理解」を成立させていくことになる。しかし、その際、初読の段階で「文脈の強い影響」を受けると、「部分の解釈が、文脈に合うように、ねじ曲げられる」現象が起こる。たとえば、初読の時に知り得た「当該部分の続き」や「物語の結末」を情報として取り込んだ文脈から、今回提示した三の場面で大造じいさんが銃を下した理由

を解釈すると、どうしても、「自分の命を投げ出して仲間を救いに来た残雪に感動したから」に違いないと考えたくなる。特に、『大造じいさんとがん』のように「強さ」「正しさ」「仲間を救う」など、道徳的価値観を重ね持つテーマ性は共感を引き出しやすい分、「文脈の強い影響」を引き起こす効果があると考えられる。

つまり、最終的には残雪が「自分の命を投げ出して仲間を救いに来る」ことを再読段階では知っているので、その情報を基に部分の表現が「『ああ、あれだな』といった感じでラフに読まれ」ることで「読み飛ばし」が起こっていたと考えられる。具体的には、当該部分の文脈を、『強く』『正しい』残雪が「仲間を救う」感動的な場面」と形成してしまったために、「何と思ったか、また、じゅうを下してしまいました。」という部分の表現が、「感動して、じゅうを下ろしました。」と文脈に適合するように読み替えられてしまった結果だと考えている。

5 研究のまとめと今後の課題

本稿では、「言葉によるもの見方・考え方」を働かせて「正確に理解」する方法を考察してきた。国語科では、自分の思いや考えを深めるため、文章に描かれた事物や出来事と言葉、言葉と言葉の関係性を意味付けることが重要である。そのためには、「何が書いてあるのか」という文脈と各部分の表現とが矛盾なく成立することが必須となる。

しかし、文脈の「強い効果」によりラフに読まれることで「読み飛ばし」が起こると、部分の表現は「文脈に合うように、ねじ曲げられ」て「理解しているつもり（「浅い理解」）」の状態が成立してしまう。この状態の学習者たちは、「理解している」という〈感じ〉を自覚しているので、本当は「正確に理解」していなくても、それ以上の探索活動を行う必要性を感じない。

本稿では、「理解しているつもり（「浅い理解」）」の状態に対応するには、部分の表現に即して読む方法が有効であることを検証してきた。文章を「正確に理解」するためには、文脈に依存した「理解しているつもり（「浅い理解」）」のラフな読みを、部分の表現に即して読む過程で「言葉によるもの見方・考え方」を働かせて言葉そのものを吟味する活動がどうしても必要になると考える。

今後の課題として「課題の設定の難しさ」を挙げておく。部分の表現に即して読むことが大切なのは前述した通りである。しかし、本稿の検証でも、キーとなった部分の表現は「しまい（ました）」「いきなり」等のように、日常的でありきたりな表現である。そのため、学習者が自力でキーとなる部分の表現を探し当てることは大変に難しいと考える。そのため、「言葉によるもの見方・考え方」を働かせるためには、どうしても、指導者による課題の設定が必要となる。しかし、それぞれの学習材ごとに、「言葉によるもの見方・考え方」

(20)

を働かせて吟味するための課題を準備することは大変な負担となる。言葉に向き合うための効果的な課題の準備及び集積のために、多くの研究者、教員が知見を共有していく必要があると考える。

注

- (1) 中央教育審議会教育課程部会 (2016) 「アクティブ・ラーニングの視点と資質・能力の関係性について (整理イメージ案・たたき台)」 総則・評価特別部会 (第6回) 配付資料: 3 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/061/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/03/22/1368746_1_1.pdf (2018.5.2 アクセス)
- (2) 吉田裕久・水戸部修治編著 (2017) 『平成 29 年度小学校学習指導要領の展開』 吉田裕久「教科目標の構造」 東洋館出版: 21
- (3) 中央教育審議会教育課程部会 (2016) 「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて (報告)」 「国語科における学びと教科の特質に応じ育まれる「見方・考え方」との関係性について (イメージ案)」 小学校部会 (第5回) 配付資料: 1 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/068/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377097.pdf (2018.5.2 アクセス)
- (4) 森川拓也は、「ラフに読まれて『読み飛ば』された解釈」を、以下の論考で「オートマテック的な読み (p.123)」と呼び、「正確に理解するための大きな壁 (p.118)」と表現している。さらに、森川も、「正確に理解する」ために、『大造じいさんとガン』において「いきなり」等の言葉に着目して読むことを主張している。

森川拓也 (2017) 「国語を正確に理解する能力を育成するための指導についての考察—文学教材の授業をつくる視点から—」 『桜花学園大学保育学部研究紀要』 第 15 号: 111 - 126

【参考文献】

- 河野順子 (2018) 「主体的・対話的で深い学びをどう創造するか」 『新学習指導要領シンポジウム 主体的・対話的で深い学びをどう創造するか』 資料: 2-19
- 田中実 (1996) 「教材価値論を求めて～『大造爺さんと雁』から～」 『日本文学』 第 45 巻第 4 号 (通巻 no.514): 26-41
- 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」

- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afeldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2018.5.1 アクセス)
- 中央教育審議会教育課程部会 (2016) 「国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて (報告)」
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/068/sonota/__icsFiles/afeldfile/2016/09/12/1377097.pdf (2018.5.2 アクセス)
- 鶴田清司 (1997) 『「大造じいさんとガン」の〈解釈〉と〈分析〉』 明治図書
- 東京書籍 (2014) 『新編 新しい国語 五』
- 西林克彦 (1995) 「フレームの存在による読み飛ばしとフレーム変更における読みの促進」
宮城教育大学『宮城教育大学紀要』第29巻：197-209
- 西林克彦 (1997) 『「わかる」のしくみ 「わかったつもり」からの脱出』 新曜社
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領』 岩岡印刷
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説』 東洋館出版
(よしだ しげき・高知大学)