

小学校国語科の物語文教材に用いられる動詞に関する一考察

—教科書教材の分析及び児童の内容把握における実態調査—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 古屋友己

I 問題の所在

「読解」とは、「文章（テキスト）に接触し、文章に内包された情報を、読者と書き手とが共有するコード（文章表現の規則や約束事）と読者の既存の知識・情報および経験とを手がかりとしながら解読し、それを理解し、解釈するに至る、読者の一連の行為を指す概念」であり、「読者が書き手とコードを共有するためには、少なくとも文章で用いられている語彙と構造に関わった読解技能を身につけなければならない。」とされる。しかし、本研究に関わって、これまでの小学校国語科における物語文教材の授業スタイルの主流の一つである「三読法（通読、精読、味読）」について検討すると、その子らしい読み方が重視される一方で、児童に「どこに着目するのか」「どのように読むのか」という「語彙と構造に関わった読解技能」＝「読み方」を教えるということが疎かにされてきた側面があるのではないかと考える。

その要因として、授業場面における〈教材内容〉と〈教育内容〉への偏重があるのではないか。ここでいう〈教材内容〉とは、表現されている内容（筋・人物・場面・事件・主題など）について理解させることをめざす、いわゆる「教科書を教える」という考え方を指し、〈教育内容〉とは、道徳的価値観や規範意識に重きを置き、人間教育の要素を含んだ内容知を指す。授業において、教師がこれらの内容を重視する根底には、作品の世界をより豊かに深く理解させることを第一義的な目標とする意識が働いており、さらに教科の枠を越えて、人間の真実や本質、さらに人間としての生き方などの価値的な部分を含んだ教育を施す意図が介在している。この点に関し、鶴田（2010）は「〈教科内容〉の部分こそ重点的に指導すべきである。

〈教材内容〉や〈教育内容〉のレベルに偏ると、どんな国語学力が身についたのかははっきりしなくなるからである。」と言及している。

ここで、執筆者の小学校における国語科実践を振り返ってみると、その作品を通して、児童に何をどう教えたらよいかはわからずに授業を行ってきた。授業者に明確な目標がないので、必然的にその授業でめざす児童の姿やねらいがぼやける。その結果、授業が児童の「わかった」「なるほど」に象徴される自己肯定感と結び付かないという状況が生まれ、学びの実感を伴った授業展開ができずに苦慮してきた。換言すれば、これまでの執筆者の授業観は、指導書や朱書に沿った単元構成をし、心情を中心に問うワークシートをもとに、意図をもたずに場面で区切った進め方をし、教材の内容を理解させることに終始していたと邂逅する。その結果、児童は物語の内容を理解したとしても、「何ができるようになったのか」を実感することは少なかった。そして、そのことを問い返すこともせずに授業を繰り返してきたのである。

物語文教材には〈教材内容〉〈教育内容〉が内在している。それに目を向けるのは自然な行為であるが、そこに〈教科内容〉の視点を授業者は常に持つべきであり、執筆者自らの実践史を振り返ってみても、〈教科内容〉への眼差しが不足していたことは否めない。このような問題意識を有し、まず次章で述べるように〈教科内容〉の一端を把握すべく、教材分析の観点整理を始めた。

II 教材分析の観点整理

〈教科内容〉の具体化に向け、分析批評をはじめとする所謂「学習用語」の研究を概観した。その結果、分析の観点例として、題名、作者・

挿絵, 出典, ジャンル, 設定 (時・場所・登場人物・等身大), 語りの視点・人称視点, 展開, 学習用語, 色彩表現, オノマトペ, 常体・敬体, 動詞の分類などが見出された。その研究の過程において, 一つの問題が浮かび上がってきた。それは, 国語教育研究の現状について, 菅井 (2020) が述べている「認知言語学と言語教育の連携という観点から見ると, 英語教育や日本語教育との連携は積極的に推進されてきたものの, 認知言語学と国語教育の連携は実績が少な」という点である。このことについて, 具体的に次の二つの文章から考えてみる。

- A. 女の子は, 父からプレゼントをもらい, とても喜びました。
B. 女の子は, 父からプレゼントをもらい, 跳びあがって 笑いました。

Aの「喜びました」は, 内面の心情を直接表した動詞である。一方, Bの「笑いました」「跳びあがる」は動作によって心情が表面化する (人物の心情を間接的に読み取れる) 動詞であると考えられる。果たしてこれらの動詞が持つ意味について, 児童だけでなく, 我々も着眼点として持っていたのだろうか。

次に, 実際に教科書に掲載されている作品の一文から考えてみる。

「お手紙」(アーノルド・ローベル作 三木卓訳 令和2年版光村図書小学校国語教科書2下)

- A. かえるくんは, まどからゆうびんうけを見ました。
B. かえるくんは, まどからのぞきました。

Aの「見ました」は, 単純に「したこと」を表す (心情は読み取れない) 動詞。一方のB「のぞきました」は, 動作によって心情が表面化する動詞であると考えられる。

菅井 (2020) は, 「物語を読むときに重要なのは, 直接的には書いていないことを読み取らなければならない点にある。」と指摘している。またそれは, 「行間を読むというように, 『全く書いていないこと』を想像して作り出すのではな

く, あくまで実際の記述に基づいて解釈するというのが原則であり, このことが物語読解の重要なポイントとなる。その中で, 学習者が学ぶべきは, 「間接的に表現された場合であろう。」としている。例えば, その主張は, 次の文において具体化する。

例: ミスをおかし, 頭を抱えた。

ここでは頭を抱えるという動作そのものではなく, 「困り果てる」という (文字通りでない意味) を読み取らなければならない。ここでいう (文字通りでない意味) を読み取るとは, 比喩 (隠喩…例えの形式をとらない比喩) の理解である。まさに, ここに認知言語学の知見を国語科教育に活用する可能性を見出すことができると考えられる。以上の考察から, 教材分析の観点整理の中で認知言語学の知見を活かした観点として着目したのが動詞である。

III 本研究の目的 (動詞に基づく分析・研究)

第I・II章をふまえ, 本研究の目的を, 「児童が物語文教材に向き合う際の着眼点の一つとして, 『動詞』を捉えることで, 作品の内容・表現をより深く理解できる授業実践の在り方を探る」こととする。

ここで動詞の定義について確認する。『広辞苑』によると, 動詞とは, 「品詞の一つ。事物の動作・作用・状態・存在などを時間的に持続し, また時間的に変化して行くものとしてとらえて表現する語。多くの言語で述語の主要成分としての機能を果たす。」と解説されている。本研究では, この定義の中で「動作」に限定し, 「人物がしたこと」への考察を進める。

平成29年告示小学校学習指導要領国語では, 「思考力, 判断力, 表現力等」[C 読むこと]の指導事項に, 低学年では「イ 場面の様子や登場人物の行動など, 内容の大体を捉えること。」「エ 場面の様子に着目して, 登場人物の行動を具体的に想像すること。」(p. 69) が挙げられている。中学年でも同様に「イ 登場人物の行動や気持ちなどについて, 叙述を基に捉えること。」(p. 108)と明記され, 登場人物の行動を捉

え、具体的に想像することが指導の対象となっている。新たな学習指導要領下で行われる物語文教材の学習において登場人物の行動への着目は重視される。この点もふまえ、研究の目的を「児童が物語文教材に向き合う際の着眼点の一つとして、『動詞』を捉えることで、作品の内容・表現をより深く理解できる授業実践の在り方を探る」と設定した。

IV 動詞の分類

1 動詞の3分類

第II章で示した例文をはじめ、物語文教材に登場する人物の行動を表す動詞は、大きく分けて3つに分類できる。

- | |
|-------------------------------|
| A.単純に「したこと」を表す動詞（心情は読み取れない） |
| B.人物の内面の心情を直接表した動詞 |
| C.動作によって心情が表面化する動詞（間接的に読み取れる） |

この分類は、以下、工藤（1995）を参考としている。

- ・外的運動動詞
- ・内的情態動詞
- ・静態動詞

2 3分類の具体例及び援用への考察

工藤（1995）の3分類と上記A, B, Cの3分類との整合性を検討した。その結果、思考、感情、知覚、感覚を含み、「人物の内面の心情を直接表した動詞」に直接的に該当する**内的情態動詞**のみ、分類名、分類基準をそのまま本研究に援用することが可能だと判断する。一方、「単純に『したこと』を表す動詞」と「動作によって心情が表面化する動詞」については、次項で新たな分類名と分類基準を定義づける。

3 新たな分類と基準の明確化

(1) 「A.単純に『したこと』を表す動詞」の分類

この動詞の分類に関しては、人称視点の振り分け方が応用できるのではないかと考えた。井

関（1972）によると、視点とは「話主の作中場面へのかかわりかたをいう。場面や事件の進行などが、だれの立場から語られているかを示すもので、実際には一人称視点、三人称限定視点、三人称全知視点、三人称客観視点などがある。」と定義づけられている。井関（1972）を参考にした三人称視点は全知、限定、客観の3つに分けられる。特に客観視点は「話主が作中人物の内心に立ち入らず、周辺の状況だけを語るような視点の用法」とされ、心情を含まない、単純に「したこと」のみを対象としている。このことから、「A.単純に『したこと』を表す動詞」は、「客観視点」に該当する動詞であると考えられる。そこで、「**客観動詞**」という分類名を自作し、そこにAの動詞群を集約することにした。

(2) 「C.動作によって心情が表面化する動詞」の分類

「ながめる、にらむ、さけぶ、ささやく、笑う」などの動詞は、工藤（1995）の分類では「外的運動動詞」に分けられた動詞であるが、本研究においては、前述の「客観動詞」と区別する必要性が生じる。そこで、「動作によって内面の心情が外に表れる」という意味で、「**心情が外化する動詞**」という分類名を創り出し、そこにCの動詞群を集約することにした。

(3) 動詞分類のまとめ：新たな分類規定

以上をふまえ、動詞の分類規定を新設する。

【客観動詞】

→A. 単純に「したこと」を表す動詞

【内的情態動詞】

→B. 人物の内面の心情を直接表した動詞

【心情が外化する動詞】

→C. 動作によって心情が表面化する動詞

次章では、この3カテゴリーに、教科書に掲載されている物語文教材で扱われている全ての動詞を振り分け、その特徴や傾向を探る。

V 教科書掲載の物語文教材における動詞の調査・分析（分類）

1 調査・分析する際の留意点

調査対象としたのは、令和元年度に使用されている小学校国語教科書5社に掲載されている物語文教材 193 編である。その作品に用いられている動詞を、以下3点に留意し、3つのカテゴリーに分類する。

- (1) カテゴリーごとの単語数を数え、その割合を出す。
- (2) 作品内でその動詞が何度出てきても、1種類で一語と数える。
- (3) 同じ作品内で、ある動詞が2回出てきたとして、一つ目は単なる【客観動詞】であったが、次に出てきた語が文脈によって【心情が外化する動詞】であると考えられる場合は、そちらの分類として数える。なお、分類に主観が含まれることに関しては、山岡（2000）の、「特殊な文機能を発動しない(C)感情描写動詞については、他の動作性動詞との境界線を引くことが厳密には不可能である。例えば、「笑う」は感情といえるか、むしろ動作ではないか、というような議論は、感情という意味特徴の認定に依存するものだからである。」を根拠としている。

2 動詞の調査・分析の結果

(1) 分析結果一覧

表1 分類結果一覧

| 出版社 | 客観動詞 | 内的情態動詞 | 心情が外化する動詞 |
|------|-------|--------|-----------|
| 光村図書 | 39% | 21% | 40% |
| 教育出版 | 35% | 18% | 47% |
| 東京書籍 | 32% | 20% | 48% |
| 学校図書 | 36% | 17% | 47% |
| 三省堂 | 34% | 19% | 47% |
| 平均 | 35.2% | 19% | 45.8% |

上記の表1分類結果一覧から、教科書に掲載されている物語文教材は、平均して、実に65%も【内的情態動詞】と【心情が外化する動詞】を合わせた「心情が読み取れる動詞」が使われていることが判明した。

(2) 結果の考察と課題

この結果から、児童が動詞に対する着眼点を持つことができれば、言葉に気づいたり立ち止まったりする場面を増やすことができると考える。しかし、調査・分析を通し、【内的情態動詞】に心情を表す語でないものが含まれていたり、【心情が外化する動詞】という名称がわかりづらいという指摘を受けたりといった課題が見られたので、次章で再分類する。

VI 動詞の再分類・まとめ

1 【内的情態動詞】の見直し

山岡（2000）は「感情動詞」という分類を「感情表出動詞」「感情変化動詞」「感情描写動詞」の3つに細分化している。この3つの動詞群を、山岡は意味特徴の観点から再度分類を図り、思考・情意・感覚・知覚の4つにわけている。この中で「情意」に着目し、【内的情態動詞】から思考・感覚・知覚を除いて、今回の研究対象である「心情を表す動詞」のみに焦点をあてた動詞の分類名として、【情意動詞】を自作し、新たに設けることとする。

2 【心情が外化する動詞】の名称の見直し

先に菅井（2020）の、「物語を読むときに重要なのは、直接的には書いていないことを読みとらなければならない点にある」、「その中で、学習者が学ぶべきは、間接的に表現された場合であらう。」（下線は執筆者）という論考を紹介した。言い換えれば、菅井（2020）は、〈文字通りでない意味〉を読み取らなければならないということを主張している。この指摘をふまえ、【間接的な意味をもつ動詞】という名称を新たに設けることを計画した。

3 動詞の再分類 まとめ

以上の見直しをふまえ、動詞の分類については以下のように改めることとする。

【客観動詞】

→A. 単純に「したこと」を表す動詞

【情意動詞】

→B. 人物の内面の心情を直接表した動詞

【間接的な意味を持つ動詞】

→C. 動作によって心情が表面化する動詞

Ⅶ 実態調査

1 調査の概要

動詞の再分類が終了し、動詞が国語科の物語文教材の学習において、登場人物の心情を読み取る大きな手掛かりとなり得ることが見えてきた。しかし、実際にどのくらいの児童が動詞に着目できているのだろうか。また、着眼点に偏りはあるのかを調べるために、教職大学院実習校である山梨県下の公立小学校4年生3クラス73名を対象に実態調査を行った。続けて調査方法を示す。児童は2年生道徳教科書教材を読み、人物の心情や性格が読み取れると思う箇所に線を引く。なお、本教材選出の理由は3種類の動詞が含まれていること、短時間で読めること、2年生教材であれば読む速さや語彙量等の個人差を補うことができると考えたことにある。調査終了後、結果を集約・分析することで、心情を読み取る際の児童の着眼点や見落とし、その傾向を把握し、今後の教材研究の糸口にしていきたいと考える。

2 実際の調査結果

まず、本調査で用いた道徳教材で扱われた各品詞及び表現の主な具体例を以下に示す。

○動詞

かけよる、目を輝かせる、うつむく、ながめる

○オノマトペ

きらきら、もじもじ、ざわざわ、にこにこ

○オノマトペと動詞の混合

目をきらきら輝かせる、うつむいてもじもじする、にこにこしながらながめる

○連体詞…小さな声で、大きな声で

○助動詞…うれしそうに（心情の直接表現）

○感嘆の声・会話文…ええっ、わあっすごいや

○心の声…あっそうだ

○形容動詞…にぎやか

(1) 特徴

- ・会話文や感嘆の声、心の声、オノマトペから心情を読み取る児童が2~4割いる。
- ・「うれしそうに」という心情と直結する表現に約4割の児童が線を引いている。
- ・オノマトペと動詞が混合している場合、2割の児童が区別をせず、選択している。
- ・動詞に線を引いた児童は、最大でも全体の15%である。
- ・動詞「ながめる」に線を引いた児童は0人。
- ・オノマトペ「もじもじ」は4割、「にこにこ」は3割。一方、「きらきら」は0人となった。

(2) 考察

- ①心の中で思ったことや感嘆の声、会話文＝心情の表れと捉える傾向がみられる。
- ②オノマトペを心情表現の着眼点としてある程度認識している。一方で経験値の差が関係しているとも考えられる。
- ③動詞とオノマトペを区別せず、一つの表現と捉えており、どちらの品詞から心情を読み取れたのかという自己認識が弱い。
- ④動詞「ながめる」に線を引いた児童がおらず、観点〈間接的な表現〉が欠如している。
- ⑤動詞「かけよる」への着眼が少ないのは、理解語彙の習得との関連が考えられる。
以上をふまえ、動詞を「物理的な身体動作」として認識しているものの、「文字通りでない意味・間接的な表現」という捉え方の欠如が考えられる。あるいは、そもそもこれらの言葉が理解語彙として習得されていないという可能性も考えられる。

2 調査から見えてきた疑問や課題点

同年齢の児童を対象とした調査であるにも関わらず、オノマトペや動詞をはじめ言葉への着目に差が見られる要因の一つに、経験の差があるのではないかと考える。また、言葉の概念を捉えられているか、理解語彙として習得でき

ているかなども影響しているだろう。このように「経験の差」という視点で考えると、二つの疑問が浮かんでくる。1つ目は、「では、調査対象の4年生よりも経験、知識、語彙が豊富な大人が調査をしたら、一体どのような結果が出るのだろうか。」ということである。また、2つ目は〈文字通りでない意味・間接的な表現〉での動詞を捉えられていないという点で考えると、「そもそも教える側の教師には、心情を読み取る上で動詞という観点が備わっているのだろうか。」ということである。このようなことに着目して調査をすると興味深い結果が見えてくるのではないかと考え、勤務校の教職員26名（管理職、栄養教諭、養護教諭、事務職員等を含む）の協力を得、児童と同じ調査を実施した。その結果を以下に述べる。

3 教職員26名の調査結果

(1) 結果

- ・オノマトペに線を引いた割合は、15%から50%と、ばらつきがある。
- ・「うれしそうに」という心情と直結する表現は92%が線を引いている。
- ・オノマトペと動詞が混合している場合、区別をせずに選択している。
- ・動詞に線を引いた割合は、「かけよる」は65%。「目を輝かせる」は0人。「うつむく」は23%。「拍手する」は12%。「ながめる」は4%（1人だけ）。ただし、「開く」に1人、「待っています」に3人がチェックしており、着眼点が新たに見出された。

(2) 考察

- ①オノマトペ単体を重視する傾向がある。
- ②逆に動詞とオノマトペを区別せず、一つの表現と捉える傾向が強い。個々の観点が、確立されているわけではないと考えられる。
- ③動詞「ながめる」に関しては、「見る」と同意、という程度の認識であると考え。「見る」「のぞく」「ながめる」「見つめる」等、「見る」の類義語であるが、そこには内なる思いが外化しているという認識が、児童と同様弱いと

考える。

- ④動詞「かけよる」への着眼が児童より多いことから、理解語彙として習得されているかどうかの差が影響していると考えられる。
- ⑤助動詞「うれしそうに」のように、大人はわかっているが、児童はおさえきれていない動詞が見られる。心情を読み取れる箇所を、(指導の過程で) 着眼点として伝えきれていない部分があるのではないだろうか。
- ⑥「大きな声で」「小さな声で」への着眼が多いことから、経験差の影響を考える。教職員が、声の大小が自信の有無を表すような場面を、児童より多く経験しており、なおかつ、それを自覚できているからだと推察する。

教職員の動詞の捉え方に関しては、単体で着眼点として確立しているとはいえない。しかし、心情を読み取る際の観点については、児童よりも的を射ていることが判明した。しかし、同時に動詞そのものがもつ表現力には立ち止まることが出来ておらず、無意識に読み飛ばしてしまっているともいえるだろう。このように教職員は、児童よりも経験や知識の差から多くの観点を備えていることがわかる。一方で、〈文字通りでない意味・間接的な意味〉をもつことも含めて、動詞そのものに着目することや、直接表現の捉え方を指導することなどをはじめ、児童の観点を養うことを鑑みると、授業構成や指導内容、指導方法については、大きな伸びしろがあるといえるだろう。

VIII 日常的な活動から授業実践へ

第VII章の実態調査の結果を受けて、「動詞＝心情を読み取る際の観点」を身に付けるには、授業を通してだけでなく、日常生活から意識する習慣作りが必要だと考えた。そこで、教職大学院実習校の配属学級の学級担任に協力を得、「したこと集め」という活動を1か月、行うことにした。これは、主にその日一日の学校生活の中で自分がしたり、聞いたり、見たりした「したこと」を探し、付箋に書いて模造紙に貼る活動を指す。



図1 したこと集め

1 授業実践

(1) はじめに

模造紙が埋まると児童から「もう貼れないけれど、どうするの。」という声が出され、分類の必要性を引き出すことができた。児童が集めた「したこと」の動詞は100語にも及んだ。時間の関係で全てではなく、児童の実態から、ア：「したこと」が自覚できると想定される語。イ：間接的な意味をもつ語。ウ：分類する上で関連づけることができる間接的な意味をもつ語（教師が新たに加えた語）という基準で絞った。その一部を以下に示す。
 ア：話す、聞く、走る、誉める、泣く、怒る
 イ：かけよる、うつむく、のぞきこむ、隠す
 ウ：見つめる、にらむ、つぶやく、叫ぶ

(2) グループ活動

配布された付箋に動詞を書いて模造紙に貼っていく。貼ったり移動させたりをくり返して分類をまとめていく。ここでは6つの班のうちの2つの班の活動内容を紹介する。

①Aグループ

【言葉による気持ちの明暗や強弱の表現】

この班は、大枠の左を「暗い」、右を「明るい」としてまとめている。小グループに、「動く」「表情」「声」「授業」を設け、左右で対比している。特に「表情」を明暗で分けたことから、〈文字通りでない意味〉をつかんでいることがわかる。また、「話す」が明るくなると「つぶやく」、暗

くなると「さけぶ」に変化している。気持ちの明暗や強弱を言葉の変化で表現できることを捉えていることが見取れる。

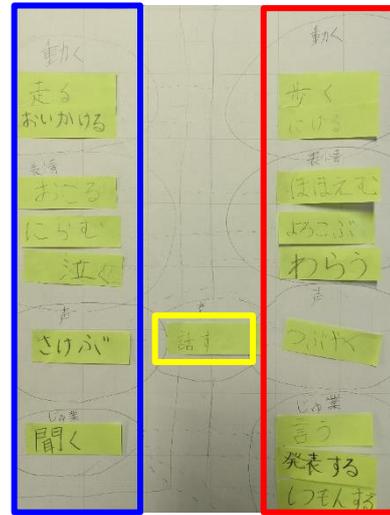


図2 Aグループの成果物

②Bグループ

【動作から心情を想起し性格に結び付ける】

この班は「性格」で仲間分けしている。たとえば、「怒る→怒りっぽい」「泣く→泣き虫」「あわてる→あわてんぼう」などだ。そこに心情や場面の想起が加わると、「聞く→しっかりと→真面目」「つぶやく→静かに言う→おとなしい」「にげる→向き合わない→弱虫」となり、児童が経験や知識から結び付けて考えていることがわかる。以上のことから、行動や動作から、その人物の性格を読み取ることができることを、観点として備えていることがわかる。

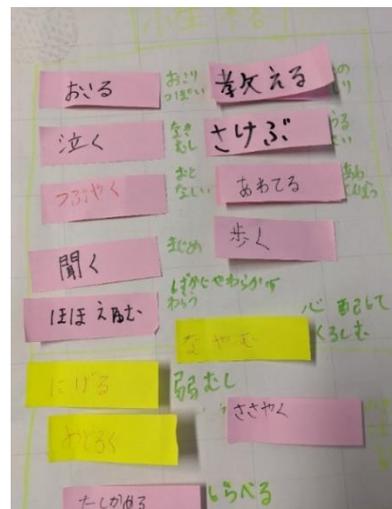


図3 Bグループの成果物

2 授業実践を終えて

以上をふまえて見えた特徴は、「心情」「感情」「気持ち」「表情」「性格」といった分類基準を全ての班が設けているということである。つまり、人物の行動や動作に着目することで、その心情に迫れること。それを児童がおさえていることが、この結果から導き出せる。また、日常生活から意識することで、観点として確立されること。VIの分類に照らしてみると、心情を直接表す【情意動詞】だけでなく、【間接的な意味を持つ動詞】の〈文字通りでない意味〉をおさえて分類できていることも明らかとなった。これらのことから、動詞は、児童が人物の心情を読み取る際の手立てに十分なり得ると結論付ける。

IX 本研究の成果

「児童が物語文教材に向き合う際の着眼点の一つとして、『動詞』を捉えることで、作品の内容・表現をより深く理解できる授業実践の在り方を探る」という目的で本研究に従事してきた。その結果、以下の点を研究成果として示したい。

まず、国語科学習に向けた教材研究の一助となるよう、動詞の再定義を行い、新たな分類を見出した。具体的には、心情が読み取れるか。その場合、直接または間接のどちらか、という基準で【客観動詞】、【内的情態動詞】、【心情が外化する動詞】という分類を設けた。この基準で教科書の物語文教材を分類すると、【心情が読み取れる動詞】は、実に65%もあることがわかり、本研究に意義があることを裏付けた。一方で、分類基準に課題があることもわかった。そこで、【客観動詞】、【情意動詞】、【間接的な意味を持つ動詞】に再分類し、研究を進める結果となった。この定義・分類については、今後も研究の進展とともに微修正を行っていききたい。

次に、調査においては、児童が人物の心情を読み取る際の傾向を顕在化することができた。オノマトペや会話文への着眼が見られ、手がか

りとしている。一方、動詞は全体で2割ほどの児童しか着目しておらず、知識や経験の差が大きく影響しており、着眼点として確立されていない。特に間接的な意味を持つ動詞では、それが顕著に表れている。

上記の課題をふまえ、知識や経験の差という点も考慮したうえで実践に取り組んだ。日常の「したこと」に目を向けることで、言葉に対して敏感に立ち止まれるよう意識した実践である。集めた言葉を中心に各班で分類する活動を行うと、心情、感情、気持ち、表情、性格といった分類基準を全ての班が設けるという結果が得られた。このことから、人物の行動や動作に着目することが、心情を読み取る上で、児童の大きな手立てとなることが証明された。

X 参考文献

- ・井関義久 (1972) 『批評の文法 分析批評と文学教育』大修館書店 pp. 253-254
- ・工藤真由美 (1995) 『アスペクト・テンス体系とテキスト ー現代日本語の時間の表現ー』ひつじ書房 p. 70 pp73-77
- ・新村出 (2018) 『広辞苑 第七版』岩波書店 p. 2055
- ・菅井三実 (2020) 「〈文字通りでない意味〉の観点から見た物語読解と対人コミュニケーション」 『ことばから心へ 認知の深淵 吉村公宏教授退職記念論文集』米倉ようこ 山本修 浅井良策編 開拓社 pp. 387-388 p. 395
- ・鶴田清司 (2010) 『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育』ー新しい解釈学理論を手がかりにー 学文社 p. 454
- ・山元隆春 (2018) 「25 読解」 『国語教育指導用語辞典』第五版 田近洵一 井上尚美 中村和弘編 教育出版 p. 60
- ・山岡政紀 (2000) 『日本語の述語と文機能』くろしお出版 p. 177 p. 178/p. 192