

アサーション理論の導入にともなう自他尊重の意識および コミュニケーションの変化

—DESC法を用いた高等学校国語科における授業実践—

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 中等教科教育分野 牛山 友仁

1. 研究の背景

1-1. 学習の基盤となる「言語能力」と国語科の役割

学習指導要領において、学習の基盤となる資質・能力として、「言語能力」、「情報活用能力」、「問題発見・解決能力」の3つが示されている。その中でも「言語能力」については、次のように述べられている。

言語能力を育成するためには、全ての教科等においてそれぞれの特質に応じた言語活動の充実を図ることが必要であるが、特に言葉を直接の学習対象とする国語科の果たす役割は大きい。しかしながら、高等学校の国語教育については、国語による主体的な表現等が重視された授業や、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の領域の学習が十分に行われていない等の課題も指摘されていた。(中略)そこで、今回の改訂に当たっては、国語科の目標や内容の見直しを図ったところである。

(『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説』「(1)学習の基盤となる資質・能力 ア言語能力」pp.54-55)

この記述から、言語能力の育成においては、各教科における言語活動の充実が求められていることが読み取れる。中でも、特に国語科が果たす役割は大きいといえる。一方で、高等学校国語科においては、「話すこと・聞くこと」に関する学習が十分に行われていないという課題が指摘されており、国語科における言語活動の在り方について改めて検討する必要があると考えられる。

1-2. 高等学校国語科に求められる「伝え合う力」

では、高等学校国語科では、こうした背景を受けて、どのような目標が掲げられているのだろうか。学習指導要領では、国語科の教科目標として、言語活動を通して国語で的確に理解し、効果的に表現する資質・能力を育成することを目指し、3つの目標が示されている。そのうちの1つに、次のような目標が掲げられている。なお、下線は論者によるものである。

(2) 生涯にわたる社会生活における他者との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を伸ばす。
(『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説国語編』「教科の目標」p.21)

この「伝え合う力」については、次のように説明されている。

人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して的確に理解したり、的確に表現したりして、円滑に相互伝達、相互理解を進めていく力を高めることである。

(『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説国語編』「教科の目標」p.23)

以上のことから,高等学校において学習の基盤となる「言語能力」を育成するためには,言語活動の充実が不可欠であり,その中心的役割を担う国語科においては,特に「話すこと・聞くこと」の領域において「伝え合う力」を高めることが重要であると考えられる。

1-3. 話し合い活動に対する高校生の不安や難しさ

それでは,高校生は話し合い活動を通して「伝え合う力」を十分に高めることができているのだろうか。この点を明らかにするため,2025年7月に高等学校第1学年の生徒111名を対象に,話し合い活動の中で感じる人が多い不安や難しさに関する複数の項目を設定し,該当するものをすべて選択する形式の質問紙調査を実施した。該当項目がない場合には,「その他」の欄に自由記述での回答を求めた。

表1 話し合い活動に関する生徒の不安や難しさに関する調査項目

<input type="checkbox"/> 自分の考えがまだはっきりと持てていない	<input type="checkbox"/> 相手の意見を否定的に受け止めてしまう
<input type="checkbox"/> 自分の意見がまとまるまでに時間がかかる	<input type="checkbox"/> 相手の意見を否定するような言い方をしてしまうことがある
<input type="checkbox"/> 考えはあるが,それをうまく言葉にして伝えることが難しい	<input type="checkbox"/> 相手の発言中に口をはさんでしまう
<input type="checkbox"/> 自分の意見に自信が持てない	<input type="checkbox"/> 感情的になってしまうことがある
<input type="checkbox"/> 恥ずかしさから発言をためらってしまう	<input type="checkbox"/> 意見が対立したときにどのように対応すればよいのかが分からない
<input type="checkbox"/> 緊張してうまく話せなくなる	<input type="checkbox"/> 相手が真剣に聞いてくれないと感じる
<input type="checkbox"/> 自分から話を切り出すことができない	<input type="checkbox"/> 相手の意見にどのようにリアクションすればよいのかが分からない
<input type="checkbox"/> 自分がでしゃばっていると思われぬ不安を感じる	<input type="checkbox"/> 周囲に遠慮して発言のタイミングを逃してしまう
<input type="checkbox"/> 自分の意見を否定されるのが怖い	<input type="checkbox"/> 話し合いの雰囲気が重く,自由に発言しづらい
<input type="checkbox"/> 自分だけ違う意見を言うことに抵抗がある	<input type="checkbox"/> 一部の人が強く主張しすぎたり,相手を否定したりするような発言をしていると感じる
<input type="checkbox"/> 自分の意見を強く主張しすぎてしまうとを感じる	<input type="checkbox"/> 一部の人がばかりが発言していて,自分は話しづらい
	<input type="checkbox"/> その他()

その結果,選択率が最も高かった項目は,「考えはあるが,それをうまく言葉にして伝えることが難しい」(51.4%)であり,次いで「自分の意見がまとまるまでに時間がかかる」(47.7%)であった。これに続いて,「自分の意見に自信が持てない」(45.9%),「周囲に遠慮して発言のタイミングを逃してしまう」(39.6%),「意見が対立したときにどのように対応すればよいのかが分からない」(38.7%),「自分がでしゃばっていると思われぬ不安を感じる」(38.7%),「自分から話を切り出すことができない」(35.1%),「自分だけ違う意見を言うことに抵抗がある」(30.6%)といった項目が比較的高い選択率を示した。また,自由記述欄には,「周囲と意見が異なると感じたときに自分の意見を変えてしまう」,「自分の意見が否定的に受け取られていないか不安になる」,「一部の生徒のみが発言し,他の生徒がほとんど発言していない」といった,自分が意見することを控え,周囲に合わせる傾向を示す記述が見られた。

以上より,話し合い活動において生徒は,自分の意見を十分に尊重できないまま発言を控えたり,周囲に合わせて意見を変えてしまったりするなど,自分の意見を述べることに對して不安や難しさを感じていることが明らかになった。こうした不安や難しさを感じた状態で,「互いの立場や考えを尊重し,言語を通じた的確に理解したり,的確に表現したりして,円滑に相互伝達,相互理解を進めていく力」,すなわち「伝え合う力」を高めることは可能なのだろうか。

そこで本研究では,こうした生徒の不安や難しさを軽減し,生徒の「伝え合う力」を高めるための手立てとして,「アサーション」に着目する。

2. アサーションの概念と教育的意義

アサーションとは,自分の意見や感情を明確に表現する一方,他者を尊重するコミュニケーションの在り方を指す。人と人との関係性は,(1)他者を優先し自分の意見を抑える「非主張的(ノンアサーティブ)」なタイプ,(2)自分の意見のみを主張し他者を顧みない「攻撃的(アグレッシブ)」なタイプ,(3)自分も相手も大切に「アサーティブ」なタイプの3つに分類される(平木,2021)。アサーションは,

このうち (3) のタイプに該当する。

アサーションの起源は、アメリカの心理学者 Andrew Salter が 1949 年に出版した『条件反射療法 (Conditioned Reflex Therapy)』にさかのぼる。当初は、対人関係やコミュニケーションに困難を抱える人々を対象としたカウンセリング技法として発展し、その後は人種差別や男女差別などの問題に対抗する手法としても広く普及した。現在では、教育・医療・福祉など多様な分野に取り入れられ、日本においては平木典子によって、日本人の文化的特性を踏まえたアサーション・トレーニングが開発されている。

自分の意見や感情を明確に表現する一方、他者を尊重するアサーションは、「互いの立場や考えを尊重し、言語を通して的確に理解したり、的確に表現したりして、円滑に相互伝達、相互理解を進めていく力」すなわち、国語科で求められる「伝え合う力」と強く関連している。したがって、高等学校国語科の話し合い活動にアサーション理論を取り入れることは、生徒の「伝え合う力」を高め、言語活動の充実や言語能力の育成に寄与するものと考えられる。

3. 本研究の位置づけと研究計画

昨年度の実習では、高等学校第1学年「現代の国語」における「結論を出すために話し合う」という単元において、アサーション理論の学習および、アサーティブネス (アサーションの能力) を高めることを目的としたアサーション・トレーニングを行った後、話し合い活動を実施した。その結果、「アサーション度チェックテスト」(平木 2021) により、授業実践前後における生徒のアサーティブネスの向上が確認された。また、授業実践後に実施した質問紙調査からは、話しやすい雰囲気が形成されたことで、これまでには見られなかった多様な意見が表出したことが明らかとなり、「伝え合う力」の向上が示された。

今年度は、昨年度の研究成果を踏まえ、これをさらに発展させた授業実践を行った。昨年度は話し合い活動に特化した単元であったのに対し、今年度は文章の読解を基盤とする単元にアサーション理論を導入し、その効果を検証することで、国語科における活用の幅を広げることを目的とした。

また、昨年度はアサーティブネスの変化に着目したのに対し、今年度は、アサーション理論の導入によって、生徒の自他を尊重する意識がどのように変化するかを明らかにするとともに、それにともなうコミュニケーションの変化を分析した。分析にあたっては、授業実践の記録 (録画)、授業実践後の質問紙調査、およびインタビュー調査を用いて多角的に検討した。

4. 授業実践について

4-1. 授業実践の概要

対象生徒：県立高等学校 第1学年 1クラス (35名)

授業時間：4時間 (50分×4コマ)

科目：現代の国語

単元：考えを共有していくために【話す・聞く】

教材名：「檻の中の“街”」(令和4年『新現代の国語』三省堂)

筆者：安田菜津紀

4-2. 授業実践の内容

本単元は全4時間で構成した。第1時では、アサーション理論の学習と、DESC法を中心としたアサーション・トレーニングを行った。第2時および第3時では、文章の読解を中心に学習を進めた。第4時では、本文の内容を基にDESC法を作成し、発表し合う話し合い活動を行った。以下では、アサーションに直接関わる第1時および第4時の授業内容について詳述する。

4-2-1. 第1時 アサーション理論の学習と DESC 法の実践

第1時の授業に先立ち、生徒には事前課題として、「言いたいことがあったにもかかわらず、相手や周囲に気を遣って言えなかった経験」や、「言い過ぎて相手を傷つけてしまった経験」について振り返るワークシートを課した。振り返りの観点として、「誰に対してか」、「そのときの状況」、「相手の心情を想像するとどのようなことが考えられるか」、「言えなかった、あるいは言い過ぎてしまった背景には何があると考えられるか」、「本当は相手に何を伝えたかったのか」といった項目を設定した。

授業では、このワークシートを起点として、こうした場面において有効な考え方として「アサーション」を紹介し、アサーション理論について説明した。説明にあたっては、平木典子（2021）『アサーション・トレーニング：さわやかな〈自己表現〉のために』に示されている3つのコミュニケーションタイプ（非主張的・攻撃的・アサーティブ）を提示し、それぞれの表現の特徴の違いを確認した（図1）。

その後、生徒が記入したワークシートの内容を基に、「どのように伝えればよかったのか」を DESC 法を用いて考える活動を行った。DESC 法とは、アメリカの心理学者 Gordon Bower らによって提唱された代表的なアサーション・トレーニングの一つであり、Describe（事実を描写する）、Express（表現する、説明する、共感する）、Suggest（特定の提案をする）、Choose（選択する）の4段階から発言内容を構成する方法である（図2）。この順序で自分の思いや考えを表現することで、相手を尊重しながら自分の意見を伝えることが可能になる。生徒には、「毎回遊びの約束に遅刻してくる友人に対して」という場面を設定した DESC 法の例文を提示し、それを参考にしながら、自身の経験を基に DESC 法を作成する活動を行った。なお、図2は論者が作成したものである。

DESC 法作成後は、3人1組のグループに分け、作成した DESC 法を発表し合う活動を行った。グループ内では、「話し手」、「聞き手」、「ジャッジ」の役割を設定した。「話し手」は自身の DESC 法を発表し、「聞き手」は表情や相槌などの非言語的要素にも配慮しながら、「話し手」にとって話しやすい態度で聞くことを求めた。「ジャッジ」は、「話し手」の DESC 法の内容や話し方、「聞き手」の聞き方について評価を行った。「ジャッジ」には、「アサーティブ！」と「もう一歩」と書かれた札を配布し、フィードバックに用いた。「アサーティブ！」の札を挙げる際には、図1に示したアサーティブな表現の特徴を根拠に、具体的にどの点がよかったのかを述べるよう指示した。一方で、「もう一歩」の札を挙げる際には、他者を指摘することへの抵抗が生じることも想定されるため、アサーション・トレーニングの一つとして「I（アイ）メッセージ」についての学習も行った。I（アイ）メッセージとは、例えば「あなたは間違っている」という表現を、「私は違う意見をもっている」というように「私」を主語として伝える方法であり、相手を非難することなく、自分の意見を伝えることができる表現方法である。このような活動を通して、生徒は DESC 法や I（アイ）メッセージを実践的に使いながら、アサーションに対する理解を深めていった。

ノンアサーティブ (非主張的)	アグレッシブ (攻撃的)	アサーティブ (自己尊重)
引つ込み思案 卑屈 消極的 自己否定的 依存的 他人本位 相手まかせ 承認を期待 服従的 黙る 弁解がましい 「私はOKでない、 あなたはOK」	強がり 尊大 無頓着 他者否定的 操作的 自分本位 相手に指示 優越を誇る 支配的 一方的に主張する 責任転嫁 「私はOK、 あなたはOKでない」	正直 率直 積極的 自己尊重 自発的 自己調和 自己協力 自己選択で決める 歩み寄り 柔軟に対応する 自分の責任で行動する 「私はOK、 あなたもOK」

図1 3つのタイプの表現の特徴



図2 DESC 法作成の手順

4-2-2. 第4時 文章の内容を基にした DESC 法の作成と交流

第4時では、教材「檻の中の“街”」の内容を基に DESC 法を作成する活動を行った。本教材は、シリア内戦から逃れ、ヨルダンのザータリ難民キャンプで暮らす人々を取材したルポルタージュである。筆者は取材の中で、取材されることに対して怒りをあらわにする難民の女性や、「難民と呼ばれることに慣れてしまった」と語る少年と出会い、自身の取材行為が彼らの尊厳を傷つけているのではないかという葛藤を抱く。本時では、本文を踏まえた架空の後日談として、次の課題を提示した。

翌日、その難民の女性から「今後は取材をしないでほしい」と言われたとする。そのとき、もし筆者が「これからも取材を続けさせてほしい」という思いを伝えるとしたら、DESC 法を用いてどのように伝えるか。DESC 法の順序は変更してもよく、複数回用いてもよい。

第1時では生徒自身の経験を基に DESC 法を作成したのに対し、第4時では、筆者の立場に立って状況を俯瞰的に捉えながら DESC 法を構成することが求められた点で、より発展的な活動である。生徒は、本文や第2・3時の読解で使用したワークシートを見返しながら、登場人物の心情や状況を整理し、DESC 法を作成した。

DESC 法作成後は、第1時と同様に3人グループで発表し合う活動を行った。グループ内では、「話し手（筆者）」、「聞き手（難民の女性）」、「ジャッジ」に役割を分け、「聞き手」にも「アサーティブ！」の札を配布した。「聞き手（難民の女性）」および「ジャッジ」は、「話し手（筆者）」が作成した DESC 法の内容や話し方についてフィードバックを行った。

その活動の中で、I（アイ）メッセージを用いた発言や、それによって周囲と異なる意見であっても自分の考えを表現し、より適切な DESC 法を模索しようとする生徒の発言が見られた。その具体的な発言内容を、次に示す。なお、下線は論者によるものである。

・D から始まると、現実を突きつけている感じがして 自分は アグレッシブに感じる。

・私はみんなとは違うけど、今回は「取材させてほしい」ってはっきり言わなくてもいいと思った。関係性をつくるための DESC 法を考えたよ。

5. 授業実践後に実施した質問紙調査の内容と分析

5-1. 質問紙調査の概要

授業実践の1週間後、授業実践を行ったクラスの生徒を対象に質問紙調査を実施した。本調査は、アサーション理論を導入した授業実践を通して、生徒の自他を尊重する意識や、それにとまなうコミュニケーションがどのように変化したのかを明らかにすることを目的とする。

質問項目は以下の5項目であり、記述式で回答を求めた。本章では、これらの質問項目で得られた生徒の記述を整理・分析し、授業実践の成果と課題について論じる。

- ①アサーションを学んで話合ったことで、どのような発見がありましたか。
- ②アサーションを学んで、あなたが話し方や聞き方で意識するようになったことを教えてください。
- ③アサーションを学んで、あなたのコミュニケーションにどのような変化がありましたか。
- ④4時間の授業の中、またはそれ以外の場面で、あなたが「アサーティブ！」だと感じた言葉や表現があれば教えてください。
- ⑤アサーションを取り入れた国語の授業について、「もっとこうしてほしい」という点があれば教えてください。

5-2. 授業内の話し合い活動における変化

生徒の記述で特に多く見られたのは、これまで自分の意見に対して非主張的であった生徒が、「自分の意見を言ってもよい」と捉え直すようになったという内容である。以下に、その代表的な記述を示す。なお、下線は論者によるものである。

- | |
|--|
| ・今までは相手の意見にあわせて非アサーティブだったが、 <u>自分の意見を言ってもいい</u> と思えるようになり、積極的に意見を言うことができた。 |
| ・自分の意見を言うのに抵抗があったが、自分も相手も尊重するべきだから、 <u>自分も意見していい</u> という考えに変わった。 |
| ・相手の意見を聞くだけでなく、 <u>自分の考えを伝えることを大切にする</u> ようになった。 |

また、自分だけでなく「相手を尊重する」ことを意識するようになったという記述も多く見られた。

- | |
|---|
| ・私は自分勝手にマイペースなところがあって、他の人のことをあまり考えていなかったが、自分も尊重しつつ他の人の気持ちをくむことを学んだ。 |
| ・友達やグループで話す時に、相手のことをあまり考えず話すことがあったけど、アサーションを学んで自分の意思も伝えられ、相手のことを思いやる話し方も知ることができた。 |

加えて、相手を尊重するために、聞き手としての態度を意識するようになったという変化も多く見られた。

- | |
|--|
| ・意見に対してよく聞いて頷いて、その <u>意見を受け入れる</u> ということ意識するようになった。 |
| ・自分の意見を押し付けない、 <u>相手の意見を否定・軽視しない</u> ようにしようと思った。 |
| ・まずは <u>相手に共感したり肯定したりする</u> こと。「いいね!」「わかる!」をたくさん使えるように共感の幅を広げたい。 |

こうした意識の変化にともない、話し合い活動においては、積極的な発言や多様な意見が見られるようになった。

- | |
|---|
| ・いつも積極的に声をかける人が居なくて意見の交換が盛り上がらなかったが、学んでからは自分から <u>積極的に声をかける</u> ことができるようになった。 |
| ・自分の意見と相手の意見が違ったときの言い方を学んで、「 <u>じゃあそれでいいや</u> 」から「 <u>私は〇〇と思</u>
<u>った</u> 」と意見を言えた。 |
| ・班活動でも <u>いつもあまり話合わない人が、よく話してくれていた。</u> |

さらに、このように多様な意見が表出した話し合い活動の中で、他者の意見を受けて自分の考えを発展させていく生徒の姿も見られた。

- | |
|--|
| ・自分の意見だけでなく、色々な人の意見を聞き <u>考えが広がった。</u> |
| ・自分にはなかった意見を他の人から知ること、 <u>自分の考えもよりよいもの</u> に変わっていった。 |

以上をまとめると、本授業実践を通して、生徒は「自分の意見を言ってもよい」という自己を尊重する意識と、「相手の意見を否定・軽視せずに受け入れる」という他者を尊重する意識を高めたといえる。その結果、話し合い活動において積極的な発言や多様な意見が見られるようになり、話し合いが意見の共有にとどまらず、他者の考えを受けて自分の考えを発展させていくことができる学びの場となった。

これは、「互いの立場や考えを尊重し、言語を通して的確に理解・表現する力」、すなわち「伝え合う力」

の向上を示すものであり、アサーション理論の導入が言語活動の充実と言語能力の向上に寄与したと評価できる。なお、アサーションを用いた授業実践の特性上、質問紙調査では否定的な意見は確認されなかった。

5-3. 学校生活・日常生活における変化

生徒の記述を分析すると、アサーション理論の効果は授業内の話合い活動にとどまらず、友人関係、部活動、家庭など、学校生活や日常生活の様々な場面に広がっていることが明らかになった。

<ul style="list-style-type: none"> ・相手に自分の正直な気持ちを DESC 法をつかって話すようになった。相手が考えを言ったとき、自分も合わせるのではなく、正直な考えを言えるようになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・これまで、「〇〇しないでよ」といったとき、友達は「でもさ」と口論となってしまうが、I メッセージ（私は〇〇と思う）をつかって話したときは、「たしかに」と自分を見つめ直す姿勢が見えた。アサーションを使ってから、心から本音を言えるコミュニケーションが増えたと思う。
<ul style="list-style-type: none"> ・友達と意見が違いそうだなと思ったときに、今までだったら相手に合わせていたけど、「対立したいのではなく、私はこう思った」と伝えたことで、相手も自分の思っていることを言い合える関係になり、より仲が深まったような気がする。

これらの記述から、生徒は DESC 法や I（アイ）メッセージを学校生活や日常生活の中で活用し、相手を尊重しつつ自分の気持ちを率直に伝えながら、相手との関係性をよりよいものに行っていることがうかがえる。すなわち、国語科におけるアサーション理論の導入は、生徒の自他を尊重する意識を育み、それがコミュニケーションの在り方の変化へとつながることで、日常生活における良好な人間関係の形成にも寄与したといえる。

5-4. 継続的なアサーションの意識と実践

質問紙調査③の項目では、次のような記述も見られた。

<ul style="list-style-type: none"> ・まだ自分の気持ちを我慢してしまうことがある。このアンケートを通して、アサーションのことを思い出したので積極的に使おうと思う。特にいつも気持ちを伝えられない人に。
--

この記述をした生徒は、調査後に論者に対してアサーションの内容について再確認を求めてきた。こうした様子から、生徒がアサーションを継続的に意識し、実践できる環境づくりの必要性を感じた。そこで、質問紙調査④の回答を基に、「〇年△組 ナイス・アサーション！」と題した掲示物を作成し、生徒が見つけたアサーティブな表現をまとめて教室後方に掲示した（図3）。

その後、複数の生徒から、掲示を見てアサーションを意識するようになったという報告があり、家庭での言い合いが減ったという声も聞かれた。また、他教科の教員からも、その教科の授業アンケートにおいて、アサーションを学んだことで話合い活動が活発になったという生徒の記述が見られたとの報告を受けた。これらのことから、アサーションは一度学んで終わるものではなく、生徒が継続的に意識し、実践できるような工夫が重要であるといえる。

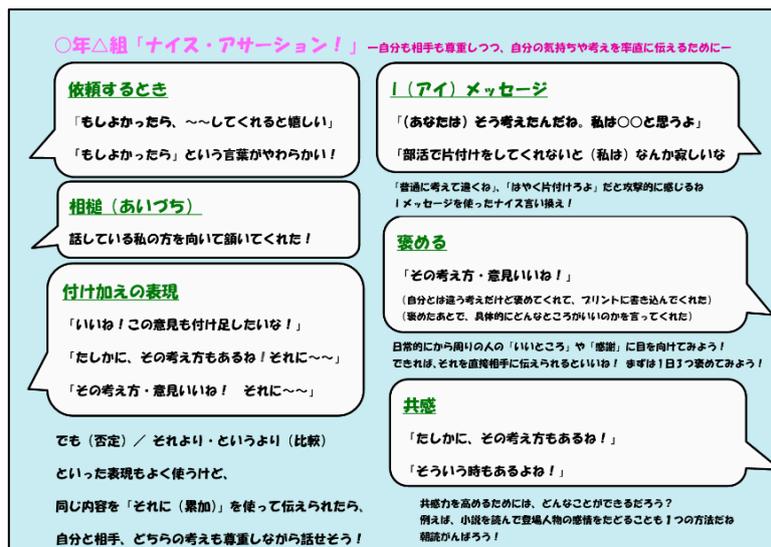


図3 0年△組 ナイス・アサーション！

5-5. 授業実践の課題

質問紙調査⑤では、次のような記述が見られた。

- ・他の班の人と話合いたかった。
- ・いつも班が一緒なので、もう少しメンバーが混ざれたらいろいろな考え方があっていいなと思った。

本実践では同一メンバーで話し合いを行ったため、今後は話し合いのグループの人数やメンバーを変更することも取り入れたい。人数やメンバーを変えることで、場面に応じた話し合いの進め方やアサーションの使い方をより多様に学ぶことができると考えられる。さらに、さまざまな生徒と関わることにより、多様な考え方に触れる機会の増加も期待される。

6. まとめ・今後の展望

文章読解を基盤とする単元においても、アサーション理論の導入は話し合い活動を通して生徒の「伝え合う力」を高め、言語活動をより活発にし、言語能力の向上に寄与した。また、その効果は授業内にとどまらず、生徒の日常生活においても自他を尊重しようとする意識や、それにとまなうコミュニケーションの変化として表れ、よりよい人間関係の形成にもつながった。

アサーションを身につけるためには、表現技法の習得だけでなく、他者との関わりの中で生じる感情を適切に調整する力を育成する必要がある。そこで今後は、感情面にも働きかけるアサーション・トレーニングを、ホームルーム等の時間も活用しながら継続的に実践していきたい。こうした取組を基盤として、国語科の言語活動にアサーション理論を積極的に取り入れ、他教科での学びや、生徒が生涯にわたる社会生活を生き抜く力の育成へとつなげていく。

〇. 参考・引用文献

- ・平木典子 (2012) 『アサーション入門—自分も相手も大切に自己表現法』 講談社
- ・平木典子 (2021) 『アサーション・トレーニング：さわやかな〈自己表現〉のために』 日本・精神技術研究所
- ・文部科学省 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説』
- ・文部科学省 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説国語編』
- ・令和4年 『新現代の国語』 三省堂