

# 評論・論説教材の関連性に関する考察

守 田 庸 一

## A Study on Relevance of Teaching Materials in Critical Essay Classes

Yoichi MORITA

### 要 旨

高等学校国語教科書掲載の評論・論説教材の中には、筆者の印象に基づいて記された批評がある。その一方で、言語学や哲学の知見と関わりながら成立した批評も存在している。このような教材が並存することから、差異あるテキストを一括してとらえるのではなく、また個別のテキストのみを対象にするのでもない、テキストとテキストとの関連性を問題視する教材観が求められる。評論・論説教材を扱う上では、教材間の関連性に着目して、批評としての相違点や共通点に留意しなければならない。

### 1. はじめに

評論・論説<sup>1)</sup>教材に関しては、先行研究において、以下のような内容に着目した分類や、文章構成を観点とした分類が示されている。

高等学校における「論説・評論」の教材では、①人間の生き方に関するもの（自己論・青春論）、②自然と人間のつながりに関するもの（科学論・自然論）、③社会と人間のつながりに関するもの（環境論・人間関係論・現代社会論）、④芸術・文学に関するもの（芸術論・文学論）、⑤文化・文明に関するもの（日本文化論・現代文明論）、⑥言語に関するもの（日本語論・言語本質論・言語文化論）など、きわめて多角的にとりあげられ、鋭い問題把握にもとづいて、個性的な思考過程を通して、独自の考え方が論述されている。（広瀬, 1991）

論説文は、内容が論理的であるだけに、そのための文章構成にもさまざまな工夫が必要になる。例えば次のようなものがある。

#### 1 論の進め方

- (1) 起・承・転・結の四段論法による方法。
- (2) 序論・本論・結論の三段論法による方法。

#### 2 文章のまとめ方

- (1) 文章の最初でまず結論を述べ、そのあとで具体的な内容を説明していく頭括型。
- (2) 初めに具体的な例や一般的な状況を述べて、そのしめくくりとして最後に結論を述べる尾括型。
- (3) (1)と(2)とを組み合わせた双括型。これが複雑になると、全体的な結論や小結論とその具体的な例とを交互に述べていくものもある。
- (4) 時間や事柄の順を追って述べていく順序型。

(5)事実や考えを書き手の思いのままに書き並べていく随筆型。評論文と言われるものの中には、この型が多く見受けられる。(本堂, 1991)

しかしながら、評論・論説が価値判断の言説であることをふまえて、これを批評としてとらえる<sup>2)</sup>ならば、こうした分類だけでは不十分である。すなわち、それぞれのテキストにおける批評のありように注目して、教材の特徴を把握する必要がある。

本稿は、評論・論説教材観を再考する研究の一環として位置づけられるものである。ここでは、上記の問題意識から、高等学校国語教科書掲載の評論・論説教材を取り上げて、そこではいかなる批評が展開しているのかを具体的に検討する。とりわけ教材間に見られる批評としての相違点あるいは共通点に焦点を絞ることによって、教材を関連づけるとらえ方について考察したい。

## 2. 評論・論説教材における批評の差異

評論・論説教材の中には、筆者の印象に基づいた批評が存在する。例えば山崎正和「水の東西」は、筆者の個人的体験による、「鹿おどし」や「噴水」といった具象についての印象、そしてそれを起点として日本人の「積極的に、形なきものを恐れない心」を見出していく思索によって記されている。その意味で、同教材は印象批評であるといえる<sup>3)</sup>。

「水の東西」は論理的な文章としてとらえられることがある。守田(2002)(2003)(2006)にて報告した、高等学校における勤務経験を持つ国語科教師に対する調査では、「水の東西」に論理を見出す教材観が看取された。現行の教科書<sup>4)</sup>でも、大修館書店『新編 国語総合 改訂版』(国総 035)及び同『三訂版』(国総 051)において、「水の東西」は単元「論理をはぐくむ」に収められている。しかし、このテキストに見られる論証は十分であるとはいえない。例えば同教材において次の叙述は、「鹿おどし」や「噴水」といった具象から、「積極的に、形なきものを恐れない心」という抽象概念に接近する橋渡しの役割を担っている。

西洋の空気は乾いていて、人々が噴き上げる水を求めたということもあるだろう。ローマ以来の水道の技術が、噴水を発達させるのに有利であったということも考えられる。だが、人工的な滝を作った日本人が、噴水を作らなかった理由は、そういう外面的な事情ばかりではなかったように思われる。日本人にとって水は自然に流れる姿が美しいのであり、圧縮したりねじ曲げたり、粘土のように造型する対象ではなかったのであろう。

(第一学習社『高等学校 改訂版 国語総合』(国総 044), pp.63-64。本稿における「水の東西」の叙述の引用は、すべて同書掲載の教材本文(pp.60-64)による。)

ここで筆者は、「日本人が、噴水を作らなかった理由」を「日本人にとって水は自然に流れる姿が美しいのであり、圧縮したりねじ曲げたり、粘土のように造型する対象ではなかった」という、いわば内面的な事情に求めている。しかし、この主張を確かなものとするには、西洋ではなく日本の「外面的な事情」を検討し、その否定を明記する必要がある。この段落が読者に対して説得力を持つならば、それは、「人工的な滝を作った日本人が、噴水を作らなかった理由は、そういう外面的な事情ばかりではなかったように思われる。」と予め記しておくことによって「外面的な事情」に対する留意をほのめかし、読者の反駁を防ぐレトリックによるものであろう。

このように、「水の東西」という印象批評における筆者の主張の説得力は、論証というよりもむしろ

レトリックの効果によってもたらされている考えられる。以下に、本教材に見られるレトリックを列挙する。

- (1) 比較の対象とそれに対する筆者の認識を読者が追従できる文章の構成。
- (2) 多用される断定形の文末表現。
- (3) 読者の反駁を予想する表現。
- (4) 個人的な印象であることを隠蔽し、読者と自らを同一化する表現（「我々」「日本人」）。
- (5) 他のテキスト（『行雲流水』という仏教的な言葉）の引用。

「水の東西」は、「高校入門期の代表的な評論教材」として位置づけられている<sup>5)</sup>。このような位置にあるテキストが印象批評であることを、評論・論説教材についての考察を進める上では留意しておかなければならない。

高等学校の国語教科書では、こうした印象批評が、評論・論説教材の一つの姿として認められる。別の教材を例示するならば、典型的な印象批評として清岡卓行「失われた両腕」がある<sup>6)</sup>。両腕の喪失がミロのヴィーナスの美を創造していることを主張する同教材の冒頭の叙述を、以下に引用する。

ミロのヴィーナスを眺めながら、彼女がこんなにも魅惑的であるためには、両腕を失っていなければならなかったのだと、ぼくはふとふしぎな思いにとらわれたことがある。つまり、そこには、美術作品の運命という作者のあずかり知らぬなもののかも、微妙な協力をしているように思われてならなかったのである。（中略）

ぼくはここで、逆説を弄しようとしているのではない。これはぼくの実感なのだ。

（筑摩書房『精選 国語総合 [改訂版] 現代文編』（国総 039），pp.122－123。）

「ふしぎな思い」あるいは「実感」を起点とすることが最初に明示される本教材は、印象批評であることが強調されているテキストとしてとらえられる。技巧的な修辞表現が特徴的な「失われた両腕」だが、印象批評である点では「水の東西」に通底しているといえよう。

さて、評論・論説教材は「水の東西」や「失われた両腕」のような印象批評ばかりではない。井口（2001）には、批評に関して次のように記されている。

あらゆる価値判断はその「正しさ」が問われる。批評がたんに恣意的な趣味判断ではなく合理的で客観的であることを主張しようとするとき、批評は判断の正当性を擁護するための「理論」をもたざるをえなくなる。そのとき批評は、学問（研究）にも哲学にも接近するだろう。しかし、原則的に区別すれば、批評が価値判断にかかわる言説であるのに対して、学問や哲学は「真理」にかかわる言説である。

評論・論説教材においても、批評の「学問（研究）」や「哲学」への「接近」をうかがわせるテキストがある。ここでは、そのようなテキストとして、鈴木孝夫「ものことば」を取り上げる<sup>7)</sup>。

この教材における次の叙述からは、言語学者である筆者が、言語学や哲学をふまえて自らの主張を述べようとしていることがわかる。

ところが、ことばとものの関係を、詳しく専門的に扱う必要のある哲学者や言語学者の中には、

このような前提について疑いを持っている人たちがいる。私も言語学の立場から、いろいろなことばと事物の関係を調べ、また同一の対象がさまざまな言語で、異なった名称を持つという問題にも取り組んできた結果、今では次のように考えている。

それは、ものという存在がまずあって、それにあたかもレッテルを貼るような具合に、ことばがつけられるのではなく、ことばが逆にものをあらしめているという見方である。

また言語が違えば、同一のものが、異なった名で呼ばれると言われるが、名称の違いは、単なるレッテルの相違にすぎないのではなく、異なった名称は、程度の差こそあれ、かなり違ったものを、私たちに提示していると考えべきだというのである。

この第一の問題は、哲学では唯名論と実念論の対立として、古くから議論されてきているものである。私は純粹に言語学の立場から、唯名論的な考え方が、言語というもののしくみを正しくとらえているようだということを述べてみようというわけである。

(第一学習社『高等学校 改訂版 国語総合』(国総 044), pp.68-69。本稿における「ものことば」の叙述の引用は、すべて同書掲載の教材本文 (pp.66-72) による。)

身近な具体例を挙げながら、「ことば」が「渾沌とした、連続的で切れ目のない素材の世界に、人間の見地から、人間にとって有意義と思われるしかたで、虚構の分節を与え、そして分類するはたらきを担っている」こと、「言語」が「たえず生成し、常に流動している世界を、あたかも整然と区分された、ものやことばの集合であるかのような姿の下に、人間に提示してみせる虚構性を本質的に持っている」ことが論じられる本教材は、これを掲載するすべての教科書において「評論」として扱われている。井口(2001)の言う『『真理』にかかわる言説』としても受け止められるこのテキストを評論・論説教材として扱うならば、これを「学問(研究)」や「哲学」に「接近」する批評として見ることができるだろう。「ものことば」においては客観的事実に基づく推論がとらえられる。また、筆者の対読者意識がうかがえる表現も存在している。本教材における説明的な文体の持つ説得力は、こうした論証やレトリックに加えて、上掲の引用に見られる、筆者が話題に対して当事者として関わってきたことばの表明や、言語学や哲学といった知との関係性がとらえられる記述によってももたらされているといえよう。

以上のように、印象批評としての「水の東西」や「ミロのヴィーナス」と、言語学や哲学の知見と直接的に関わりながら成立している評論・論説教材、すなわち「学問(研究)」や「哲学」に「接近」する批評としての「ものことば」とを比較したとき、そこには評論・論説というジャンルで括ることのできない差異が見られることがわかる。こうした差異は学習者の読みにも影響すると考えられる。印象批評であれば筆者の価値判断を吟味する読みが可能だが、「ものことば」のようなテキストの場合は批判的な読みが成立しにくい。評論・論説の授業では、教材における批評のありように応じた読みを求めなければならないのである。

### 3. 評論・論説教材間の関連性

2. では、評論・論説教材を比較して、そこに見られる批評の違いを指摘した。ここでは、そのような差異の存在をふまえて、評論・論説教材間の関連性を検討する。評論・論説の読みが間テクスト的に生み出されるのならば<sup>8)</sup>、個々の教材だけを視野に入れるのではなくそれらに関連づけてとらえることは、学習者の読みの形成を考察する上で有効な視点であると考えられるからである<sup>9)</sup>。

「ものことば」を掲載する現行の教科書にはすべて、「水の東西」が収められている。以下に、これらの教科書に収録されている評論・論説教材(教科書では「評論」と記載)の配列を示す。

①三省堂『高等学校 国語総合 改訂版』（国総 029）

評論（一）水の東西

評論（二）情報流（西垣通）

命はだれのものなのか（柳澤桂子）

地球の有限性と人間—人口問題の視点より（竹内啓）

評論（三）ものことば

ネットが崩す公私の境（黒崎政男）

評論（四）余暇について（内山節）

見る—考える（大森荘蔵）

②第一学習社『高等学校 新訂国語総合 現代文編』（国総 042）

評論（一）好奇心—知的情熱としての（中村雄二郎）

街角のエコロジー（三島次郎）

評論（二）水の東西

ものことば

時間の自由（内山節）

評論（三）自分・この不思議な存在（鷺田清一）

ネットが崩す公私の境（黒崎政男）

「共生」の本質（深津武馬）

評論（四）「間」の感覚（高階秀爾）

だれが歴史を書くか（岡田英弘）

世界中がハンバーガー（多木浩二）

③第一学習社『高等学校 改訂版 国語総合』（国総 044）

評論（一）独創を生む条件（小関智弘）

知的創造のヒント（外山滋比古）

評論（二）水の東西

ものことば

評論（三）自分・この不思議な存在（鷺田清一）

ネットが崩す公私の境（黒崎政男）

評論（四）「間」の感覚（高階秀爾）

世界中がハンバーガー（多木浩二）

それぞれの教科書では、「水の東西」と「ものことば」が離れた位置に配置されたり（①）、近接して掲載されたり（②・③）している。特に③の教科書のように両教材だけで単元が構成されている場合は、批評としての差異が際立つことになる。2.で言及したように、教材における批評のありようは学習者の読みを規定する。したがって、こうした配列において両教材を扱うのであれば、それぞれのテキストに見られる批評には相違があることを把握する視点が求められる。あるいは、単元に収められている教材のうちいずれかを扱う場合は、批評としての違いに留意して教材を選択する必要がある。

ここまで、評論・論説教材における批評の相違点を問題視してきた。その一方で、共通点に着目することによって教材間に関連性を見出すことも可能である。各教科書において「水の東西」は様々な教材

とともに単元を構成しているが、ここでは次の3冊を取り上げて、教材間の関連性について具体的に検討する。

- ④三省堂『新編 国語総合 改訂版』（国総 030）
- ⑤大修館書店『新編 国語総合 改訂版』（国総 035）
- ⑥教育出版『国語総合 改訂版』（国総 032）

④の教科書には、「水の東西」と合わせて「世界観の変貌」（内山節）が掲載されている。両教材においては、いかに世界をとらえるかという認識に着目して共通性を見出すことができる。「水の東西」は、物事を比較してとらえる、そして具象から抽象に迫る視点を提供する。一方の「世界観の変貌」は、「世界には中心があると考え、そして発展段階という一つの価値観によって世界をとらえていく、もともとはヨーロッパが生み出した世界観」（p.113）を対象化する視点を求める。学習者が持つ既存の世界観の更新あるいは相対化を促す契機となる両教材を通して、認識のあり方を考えさせる読みが可能になろう。

⑤の教科書では、「水の東西」、「ボランティアという名の『無償財』（堀田力）、「妖怪としてのゴジラ」（宮田登）の三教材が一つの単元に収められており、これらの読みを通じて「論理をはぐくむ」（単元名）ことが期待されている。この教科書には、「単元のねらい」として次のような記述がある。

#### 単元のねらい

私たちの文化は幅広く、複雑だ。なにげなく接していることがらを深く考え、ユニークな視点で論じた文章を読んで、思考力をきたえ、論理的なものの見方・考え方を身につけたい。ものを考えるおもしろさもわかってくるだろう。（p.169）

印象批評である「水の東西」の論証には不十分さが見られる。したがって、精緻な論証に接することによって論理を学ぶための教材としては妥当ではない。ただし、事象を比較する、具体から抽象を導き出すといった筆者の認識・思考に論理性を認めるならば、「水の東西」は、「単元のねらい」で期待されている「論理的なものの見方・考え方を身につけ」る一助となる可能性がある。そして、この教材に続いて掲載されている「ボランティアという名の『無償財』」では、例えば「市場財」「公共財」「無償財」といった抽象的な概念の内実が、具体化を伴いながら対比して述べられる（pp.178-179）。さらに、「妖怪としてのゴジラ」では、「怪獣映画の主人公、『ゴジラ』に関して「海の彼方からやってくる大怪獣というモチーフは、ちょうど安政二年（一八五五）に安政大地震が起こったとき、海の彼方から大怪獣・鯨男が出現したという鯨絵のモチーフと同じである。」と語られる（pp.187-188）。この教材の読みでは、「水の東西」や「ボランティアという名の『無償財』」のような対比ではなく、映画「ゴジラ」と「鯨絵」（「ゴジラ」と「鯨男」）を類比する経験が得られよう。このように、「論理をはぐくむ」という期待に従うならば、各教材の読みは、筆者の認識・思考から抽出される論理に焦点化されることになるだろう。この単元の最初に示されている「水の東西」の読みにおいても、そうした論理に焦点が絞られることが予想される。

以上に述べたように、「水の東西」の読みは、他の教材との関連によって異なったものとなる可能性がある。同じ教材であっても、別の教材との関係によって読みは変動する。教材の関連性に着目して個々の教材をとらえることの重要性が、ここに認められる。

最後に⑥の教科書について検討したい。この教科書に掲載されている「やっぱり」は、次の表現からわかるように、筆者の個人的経験や印象を起点とする批評である。

日本人の会話の中で、いちばんよく使われるのは「やっぱり」、あるいは「やはり」という言葉ではあるまいか。私は別に調査をして統計をとったわけではないから断言はできないが、テレビやラジオなどで耳にする会話の中でも、この言葉は頻出する。(中略)

なぜ私がこの慣用語を気にし始めたのかというと、実は、知り合いのアメリカ人にその意味をきかれたからなのである。(中略)そして、こんなにも日本人が会話の中でよく使う以上、この言葉には、きわめて日本的な意味がこめられているにちがいない、と思い始めた。(pp.45-47)

「やっぱり」「やはり」に込められた「日本的な意味」の内実を探るという問いを設けた筆者は、日本人の内面に迫る論を展開する。その思索の結果を記した叙述の一部を、以下に引用する。

日本人が何かについての意見をきかれたときに、やたらに「やっぱり」や「やはり」を連発するのは、「私が思っていたとおり」という予言者的な、つまり、自信に満ちあふれた立場の表明ではなく、「あなたをはじめ、みんながそう思っているように」「世間一般の人たちが考えているように」自分もそう思う、という意味の「やっぱり」なのだ。(中略)それは無意識のうちに世間におうかがいを立て、自分の意見が決して人並み外れた考えではなく、世間の皆さんと同じように自分もそう考えます、ということを示す強調詞だといってもいい。

だとすれば、数多くの日本語の中で、「やっぱり」、あるいは「やはり」という慣用語こそ、なにより日本的な性格を正直に告白している言葉といえないであろうか。(p.53)

この教材は「水の東西」と同様の印象批評であり、筆者の眼差しが日本人の内面に向けられている点でも両者は通底している。この二つの教材は論述における実証性の乏しさにおいても共通しているが、そのほか、次の引用に見られる読者の反駁を予測する表現、そして他のテキストを引用する記述にも、両教材の類似を見出すことが可能である。

むろん、ほとんどの人はこの言葉を意識して使っているわけではない。無意識のうちに、ただなんとなく口にしてにちがいない。かくいう私自身、思わず口に出てしまうことが多い。だからなにもそうやかましく詮索する必要はないと思われるかもしれない。しかし、言葉というものは、それが無意識のうちに使われれば使われるほど、何か隠された重要な意味をもっているものである。それだからこそ、精神分析学ではふと口をついて出る言葉を、精神分析の大切な手がかりにしているのだ。日本の古いことわざにも、「言葉は心の使い」とある。なにげなく口にした言葉であっても、その言葉はその人の心のメッセージであり、正直に本心を伝えているのである。(p.46)

「水の東西」と「やっぱり」という似通った批評が扱われることによって、印象批評に向き合う読みの経験が積み重ねられる。その場合、「水の東西」は、そうした読みの経験を成立させるための一教材として位置づけられることになる。一方、「ものことば」とともに読むのであれば、それとは対照的な批評として「水の東西」は位置づけられて、両者の違いが際立つことになる。同じ「水の東西」でも、他のテキストにおいていかなる批評が展開しているかによって、その位置づけは異なる。すなわち、教材間に関連を見出す上では、批評としての共通点や相違点に留意する必要がある。

なお、本稿では、同一単元における評論・論説教材を事例として、それらの関連を考察した。一つの単元で一教材だけを扱う場合でも、他の単元において別の教材を取り上げるならば、教材の関連への着目が重要であることに変わりはない。加えて、教材間に関連性を見出すことは、各教材の読みの方向づ

けや焦点化に結びつく。個々のテキストの読みを方向づけたり焦点化を促したりする上で、同一単元において複数の評論・論説教材を扱う方法は有効であると考えられる。

#### 4. おわりに

本稿では、印象批評と、言語学や哲学といった知の領域と直接的に関わりながら成立している批評とを取り上げて、評論・論説教材として一括されているテキストに見られる差異を指摘した。その上で、教材間の関連性に着目して、批評としての共通点や相違点に留意することの重要性を論じた。ここでの考察をふまえるならば、評論・論説教材を一括りにしてその特性を把握するのではなく、あるいは個別の教材のみを対象にするのでもない、テキストとテキストとの関連性を、批評のありように着目して問題視する教材観が求められる。

以上の成果をふまえて、今後の研究では、評論・論説教材に見られる批評をより精緻に分析・考察するとともに、様々な批評と出会いそれらが関連づけられる中で産出される学習者の読みを詳細に把握したい。

#### 注

- 1) 先行研究では、評論と論説について、「評論文」は「論説文」の「機能領域が拡大された」もの（土部，1990）とされたり、「主観的要素などのちがいでしかない」（中村，1993）と述べられたりしている。そこで、本稿では、評論と論説を連続するジャンルとして一括して扱うこととする。
- 2) 守田（2004）では、評論・論説が、主体“私”の露出する価値判断の言説としての批評であることを確認した。その上で、評論・論説の授業では、筆者という一主体を尊重しながら、テキストを（主体不在の）真理の言説として扱っているという問題点を指摘し、批評の知的強制力が失効した今だからこそ、筆者の価値判断の正当性を前提としない読みが産まれる可能性を主張した。
- 3) 静岡大学国語教育学会第19回研究発表会（2004年10月16日）での研究発表「評論・論説教材観の再検討—教材における論証の分析と考察—」において「水の東西」の論証を詳細に分析した結果に基づいて、守田（2007）では、同教材が論証の不十分な印象批評であることを述べた。また、「水の東西」のレトリックについては、守田（2003）において指摘した。本稿では、教材の特徴を確認するために、これらの論稿の内容をまとめて記述する。
- 4) 本稿執筆時（平成24年度）に使用されている「国語総合」の教科書を指す。以下同じ。
- 5) 間瀬（2004）。阿武（2004）によれば、「水の東西」は1982年から複数の高校国語教科書に掲載されてきた。また、現行の教科書においても7社13冊に収録されている。こうした事実をふまえるならば、間瀬（2004）による「水の東西」の位置づけの妥当性が認められよう。
- 6) 「失われた両腕」における批評に関しては、守田（2005）ほかで既に論じた。本稿における同教材についての論述は、そこでの考察に基づくものである。
- 7) 阿武（2004）によれば、「ものごとば」は1978年から高校国語教科書に掲載されており、現行の教科書では後に掲げる2社3冊に収録されている。
- 8) 第100回全国大学国語教育学会における自由研究発表「評論文の読みにおける間テキスト性」（2001年5月14日）及び守田（2005）では、学習者が間テキスト的な読みを実践していることを実証的に論じた。
- 9) 間瀬（2004）では、「評論教材の読みの指導」に関して「教材の相互関連性を読む」ことの必要性が論じられており、「水の東西」と他の教材との関わりについて言及されている。本稿での以下の議論は、間瀬（2004）における考察の延長線上に位置している。



文 献

- 阿武 泉 (2004) 「戦後高等学校国語教科書データベース」。
- 井口時男 (2001) 『批評の誕生／批評の死』、講談社、pp.8-9。
- 中村敦雄 (1993) 『日常言語の論理とレトリック』、教育出版センター、pp.25-26。
- 土部 弘 (1990) 「論説・評論の表現特性」、土部弘編『表現学大系 各論篇第 27 卷 評論・論説の表現』、教育出版センター、p.21。
- 広瀬節夫 (1991) 「論説・評論」、全国大学国語教育学会編『新版 中学校・高等学校国語科教育研究』、学芸図書、pp.117-118。
- 本堂 寛 (1991) 「論説文・評論文」、国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』、明治図書、p.871。
- 間瀬茂夫 (2004) 「教材の批評性と学習者をつなぐ読みの指導」、『月刊国語教育』、10月号、東京法令出版、pp.32-35。
- 守田庸一 (2002) 「国語科教師の評論教材観に関する考察」、中国四国教育学会編『教育学研究紀要』、第 47 巻第二部、pp.31-36。
- 守田庸一 (2003) 「国語科教師が持つ評論教材観の共通性」、『鳴門教育大学研究紀要 (教育科学編)』、第 18 巻、pp.149-158。
- 守田庸一 (2004) 「批評としての評論・論説文 —テキストにおける筆者の価値判断への着目—」、大阪国語教育研究会編『中西一弘先生古稀記念論文集』、pp.233-242。
- 守田庸一 (2005) 「論説・評論の学習指導 —〈価値判断〉と〈対話〉の成立」、小田迪夫・松山雅子・浜本純逸編『朝倉国語教育講座 2 読むことの教育』、朝倉書店、pp.117-134。
- 守田庸一 (2006) 「国語科教師の論理観に関する考察」、『静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇)』、第 37 号、pp.1-9。
- 守田庸一 (2007) 「教材の表現特性を再考する —評論・論説文における論証の検討—」、日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』、1月号、pp.36-37。

(教科書については本文中に詳細を記した。)