

国語を教える

——十年一貫校における実践のために——

東 口 昌 央

はじめに

私が在籍していた大阪教育大学は、卒業要件のなかに教員免許の取得が義務づけられており、現場の教員が開催する研究会などにも参加する機会が多く、実践から学ぶことの大切さを痛感する機会は多くあった。中でも、実践は、目の前の生徒に即したものにしなければ有効ではないと思うきっかけがあった。ある研究会に参加した際に、定時制高校で教鞭を執られている先生が、漢字も十分に知らず、本もほとんど読まない学生たちに配布したプリントを見せてくださった。その内容は、本来であれば小学校高学年から中学校にかけて習うだろう漢字や言葉の意味を覚えるためのプリントであった。高校生だから、高校生に向けて作られた教材をするのではなく、目の前にいる生徒に必要なものを何とかして教えようとするその先生の姿勢に、生徒を主体とした教育をすすめる根本的なものを教えられた。しかし、自身の教育活動と思う

と、教員である自分を主体とした授業を展開しているのではないかと、という危惧を抱くことも多く、先の先生の姿勢を自分のものにしたいと思い、日々の教育活動に従事している。

さて、国語教員といっても、学校に行けば、教科を越えて教員としての立場を求められ、教科を教える以外にも様々なことを指導する立場に立されている。そのため、教科指導を有益なものにするためにも生徒指導を蔑ろにはできず、生徒指導を有益なものにするためにも教科指導を蔑ろにはできない。生徒が保護者以外に間近に接する大人は教員なので、あらゆる点において自己研鑽を忘れてはならない。年々移り変わっていく生徒たちと関わるのだから、生徒の現状に関心をもつことも忘れてはならない。教員にとっては当たり前のことであるが、こういったことを再度確認した上で、本稿を進めたい。

一 何のために国語を教えるのか

文部科学省（以下、「文科省」）が示す高等学校と中学校の国語の学習指導要領を見ておきたい。それぞれが掲げる目標は以下のようである。

国語を適切に表現し、理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。

（高等学校学習指導要領 第一節 国語 第一款 目標）

国語を適切に表現し、正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を養い、言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め、国語を尊重する態度を育てる。

（中学校学習指導要領 第一節 国語 第一 目標）

中学校学習指導要領では、「思考力や想像力を養い、言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め、国語を尊重する態度を育てる」ことを、高等学校学習指導要領では、「思考力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる」ことを目標としている。

る点に、それぞれの学校が求める内容の難易度が反映している。

そして、両者は共に「国語を適切に表現し、正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高める」ことを冒頭にあげ、国語力の向上によって「思考力」「想像力」あるいは「心情」といった生徒の内面的な成長を促し、それをさらに向上させる「言語感覚」（高校ではさらに「言語文化に対する関心」も）を充実させることで、国語を「尊重する態度」を涵養するようにと指示している。（ただし、「国語」という教科の設定自体にこれまでも様々な議論がなされてきており、「国語」という言葉のイデオロギー性を問題にすべきであることには注意を払っておきたい。）ここから、文科省や中央教育審議会などの諮問機関が、国語科教育に対して求めていることが理解でき、批判すべき点はあるものの、全体的にはこれに同意せざるを得ない。それは、キャリア教育などにも組み込まれるコミュニケーション能力の涵養が喫緊の課題となっているということである。この点について中学校教員である榊井英人氏は次のように述べている。

目標は、①表現・理解の〈能力〉＋〈伝えあう力〉、②〈思考力〉・〈想像力〉（心情）・〈言語感覚〉、③国語にたいする関心・国語尊重の〈態度〉の育成とされた。焦点は挿入された〈伝えあう力〉である。また、表現／理解から、〈話すこと・聞くこと〉／書くこと／読むこと、という領域区分に変えられたが、その理由は、〈話す・聞く〉を一体にし、〈音声

言語による伝え合いを推進させるためであった。

この背景には、学校を含めた社会の諸単位での共同性の弱体化、伝達の障害という問題、および、個人の内面における自己の言語的把握の困難といった問題がある。音声への期待は、話す聞くによるコミュニケーションにとどまらず、作品の音読による身体性↓精神性の賦活にもおよぶ。また、通じなさの感覚は、他者問題を主題化するが、それは文字どおりの他者との関係だけでなく、自己の人格統一のゆらぎの問題とも関係する。

〈内面〉を伝え合うためには、伝えるべき〈内面〉が必要になると言えば、柄谷行人氏が『日本近代文学の起源』³の中で「内面の発見」と言っていたことを思い出してしまうかもしれない。そして、ここから現に生きている生徒に〈内面〉は何らかの形であるはずだと、教員が生徒に接することに問題があるようにも思う。事実、学校行事などの感想を求めたときに、感想が何もないと答える生徒が存在していることをつなげると、〈内面〉が用意されていることは教員の思い込みかもしれない。しかし、実際に共存が不可避である人間として生きているのであれば、コミュニケーションのためには語るべき〈内面〉が用意されていないとすれば共存することも困難になるからこそ、榎井氏が指摘するよように〈伝え合う〉ことが重視され、その「背景」があるのは首肯できる。そして、この〈伝え合う〉上での障害は、〈内面〉を備

えた自己と〈内面〉を備えた他者を言語によって関係づけ、言語によって把握することの困難さによってもたらされるのである。

この困難は、「入試に国語リスニング 公立高、今春8県に拡大」と報道され、中学校対象の問題集に「聞く」ドリルが登場するなど、言語活動の出発点となる「聞く」動作の弱体化への対応が広がっていることから分かるだろう。今の学習指導要領が「聞く力」の育成を国語の重要な目標に掲げていることがリスニング問題を出題する主な理由になるが、「人の話を聞けない生徒が増えた」といった現場の危機感も背景にある」とされるように、中学校指導要領において示されている「話すこと・聞くこと」が生徒の力となっていないことを証明している。生徒の発達を考えれば、指導要領の目標設定は理念としては正しいとは思われるが、日常生活において聞く力が低下したとされる現代の子どもたちを考えると、その実現は学校教育だけでは非常に難しいと思われる。そして、全国規模に広がっているだろう「聞くこと」の低下は、第三章で詳述するが「話すこと」「書くこと」「読むこと」「言語事項」にも影響しており、前任校のような中高一貫校ではその後の向上を求める上でも大きな障害になっていることを痛感した。話を聞く姿勢や意識の問題はあるだろうが、話が聞けない生徒が増えているのは様々な教育機関においても問題になっているように思われる。そして、このことは、単に国語科教育の問題というよりも、学校教育全体（それ以前には家庭教育）の問

題として考えるべきである。

二 (生きる力) を

日本の教育力、あるいは教育が及ぼす国際的な競争力が低下していることが問題視され、全国学力調査の結果などが話題になる昨今において、PISA〔Programme for International Student Assessment〕生徒の国際的学力調査)との関わりは考えておくべきである。以下に文科省がPISA調査の結果から国語(科)教育に求めるものは何かを見ておきたい。

「PISA調査(読解力)の結果を踏まえた指導の改善」では、「指導の改善の方向」について「基本的な考え方」を以下のよう列記している。

ア PISA調査のねらいとするところは、現行学習指導要領で子どもに身に付けさせたいと考えている資質・能力と相通じるものであることから、学習指導要領のねらいとするところの徹底が重要である。

イ PISA調査の結果から明らかにしたこと、教育課程実施状況調査の結果とには共通点があることから、教育課程実施状況調査の結果を受けた改善の提言も併せて指導の改善に生かすことが重要である。

ウ 読解力は、国語だけではなく、各教科、総合的な学習の時

間など学校の教育活動全体で身に付けていくべきものであり、教科等の枠を超えた共通理解と取組の推進が重要である。

このような文科省の示す「改善の方向」において、文科省が学習指導要領の正統(正当)性と、それに則った指導をしておけば国際社会にも通用する読解力が構成できるといふ、ある種の自己弁護と傲慢さを指摘できるように思える。それは(ア)において示されている、PISA調査の方向性と学習指導要領の方向性の一致を述べる以下のような文言に現れている。

PISA調査は、義務教育修了段階の15歳児が、その持っている読解の知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題においてどの程度活用できるかを評価することを目的としている。

一方、学習指導要領では、子どもたちに「生きる力」を高くむくことが求められており、それを知の側面からとらえた「確かな学力」は、知識や技能に加え、学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力などである。

また学習指導要領国語は、言語の教育としての立場を重視し、国語に対する関心を高め国語を尊重する態度を育てるとともに、豊かな言語感覚を養い、互いの立場や考えを尊重し

て言葉で伝え合う能力を育成することに重点を置いて内容の改善が図られている。特に、文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力、目的に応じて的確に読み取る能力や読書に親しむ態度を育てることが重視されている。

文学教材に「偏りがち」だと指摘する文科省は、自らが検定した教科書に対する自己批判を述べていないが、論理的なコミュニケーション力を養うよう示すこと自体は間違つてはいない。だが、それをPISA調査が示す既習の「読解の知識や技能」を「実生活の様々な場面」に「活用できる」ことが、「生きる力」となるとして、それを「確かな学力」と直線的に結びつけることには問題があるように思われる。まず、「学ぶ意欲」がなければ、「知識や技能」の獲得は難しく、それらを前提とする「確かな学力」の定義は論理的に矛盾していると言えよう。さらに、「確かな学力」の定義である「知識や技能に加え、学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」は、個々の生徒の生活総体の中で徐々に育まれていくものである。それゆえに、学校教育が提供する「知識や技能」を前提とする「学力」だけで、真の「生きる力」が身につくわけではない。

そこで佐貫浩氏が示す子どもの生きがたい・生きづらい状況へ

の分析を抜きにして、「子どもが生きられないのは、子どもに「生きる力」となる学力が欠けているからだ」という「無責任きわまりない」発想への次のような批判は、その点で見ざるべきものがあるだろう。

権利としての教育・学習の理念が、生きられるかどうかは学力を獲得できるかどうかの自己責任に帰するという論理へと組み替えられつつある。「生きる力」理念は、生きることができる個人の力、学力を獲得せよ、さもなくば生きられない苦難を甘受せよという新自由主義のメッセージとなつて、子どもたちを襲つている。

(中略)

新学習指導要領は、そういう自己責任化された学力概念をさまざまに組み込んでいる。ひとつの典型は、「コミュニケーション能力」である。しかしはたしてコミュニケーションは個々人の「学力」で構成されているのだろうか。生きられないことは、人間関係において生きづらいことは、いじめを受けることは、コミュニケーション力の不足の結果だというのだろうか。関係の病理は、関係それ自体を組み替える実践によつてこそ克服されなければならない。だから、その関係に組み込まれ、囚われた個人の側の学力(コミュニケーション力)の転換だけで困難が克服できるものではあり得ない。コミュニケーションの教育とは、ただ単にコミュニケーション

ンスキルを鍛えるということではなく、支配的な関係性——とくに新自由主義的な競争や自己責任という関係性、あるいは暴力的な支配と被支配の関係——を批判し、組み替え、子どもが生きる空間につながりや協同、共感、安心、平和、等々の関係を組み込んでいく教育実践の一環としてこそ遂行されなければならない。そのためには、競争や自己責任の論理で学習が意味づけられている教室空間を、人間の協同や平等、平和、自由などの価値が共感され高められていく新たな公共性空間へと組み替えていく教育実践が不可欠となる。

ここで考えるべきなのは、学校教育全体と言えば大仰であるかもしれないが、少なくとも国語科教育だけで、学習指導要領に示される「生きる力」となる「確かな学力」を育てるのは不可能であるということだ。そして、「生きる力」の根幹を形成すると示される「コミュニケーション能力」を形成するのは、生徒個々人の学校生活をも含む日常生活総体であり、それは学校教育にのみ担えるものではないという学校教育に携わる者のある種の謙虚さが必要となつていくことだ。

湯浅誠氏が『どんとこい、貧困！』などで示す、社会の矛盾を前に生きがたさを抱える人間が日本で増えているながら、「自己責任」という聞こえのいい言葉でその生きがたさを個人の責任に帰していく傾向を考えれば、佐貫氏の言う生きがたさを乗り越えるための「コミュニケーション能力」こそが、生徒には必要なので

ある。まさに、「子どもを人間として生きさせる理念」としてではなく、グローバルに展開する資本が残るために必要な人間の「能力」を「生きる力」と位置づけていると佐貫氏が批判するような力を生徒に求めるのでは、社会の矛盾を拡大再生産することしかできなくなるだろう。

しかし、現実的な視点として、(打算・妥協となつてしまうのだろうか)このような社会の中で生きていくためには、「グローバルに展開する資本が残るために必要な人間の能力」を養う必要も、現場としては発生してしまう。このようなジレンマをどのように乗り越えるべきかを考えるためにも、国語を教えることを通して、「子どもを人間として生きさせる理念」としての「生きる力」を生徒たち自身に培ってもらわないだろう。

そこで、森島久雄氏が、学習指導要領において「国語重視の方針」を見出し、「言葉の力」が「①学力形成の基盤」「②思考力の育成」「③社会的対話の手段・他者理解・自己表現」「④知的活動の基盤―芸術・科学・文化一般」「⑤感性・情緒の基盤―倫理意識」であるという「言語観がこれからの教育の基本的なコンセプト」になると述べていることに着目したい。これは、子どもを人間として生きさせる理念にとつても、「グローバルに展開する資本が残るために必要な人間の能力」にとつても求められるものであり、言葉が一人の個人のものではないことを考えれば、鍵になるのは、やはり「自己」と「他者」なのである。次節において、この問題を前任校での実践から具体的に考えてみたい。

三 前任校における生徒の言語力について

私が勤務していた啓明学院中学校・高等学校は、関西学院大学と創設者を同じくするミッションスクールである。私立学校を取り囲む状況の厳しさを反映して、女子校として存在していた本校は、関西学院大学へと進学できる共学の継続校として改組され、今年で九年目を迎える。私は、共学三期生を六年間担任し、中学校三年間で国語を週四時間、高校一、二年次に国語総合の古典分野、古典を週二時間、高校三年生である昨年は現代文を週三時間が教えることができたのか、できなかったのかが如実に分かり、三期生に充分なことを教えられないままであったことを痛感してならない。学校の制度の問題や、家庭の志向性などを考えると、大学への道がある意味保証されている中で、生徒一人一人の学習意欲を喚起し、学びの中で生きたものを手に行こうとする意欲をかき立てることは非常に難しい。その一方で、彼らが卒業して大学へと進学してからの学びに少しでも有効なものを教えなければならぬ。そのため、理想と現実のギャップに日々向き合いながら教えたが、高校入試、大学入試を通過するために、自身自身の進路を自分の手で切り拓いていくのではなく、ある程度の要件を満たせば自分の進路が保証される状況において、自分自身のことをしっかりと見つめる機会を生徒が持つようになるよう指導

することが最も困難なことであったように思う。そして、この困難は、生徒個々の言葉の力と不可分であった。

そこで、生徒との日常の関わりの中で国語を教える上で障害となつていると思われるものを以下に述べておきたい。個々の生育環境、ならびに学習環境、さらに家庭環境によつて、生徒個々の国語力は大きく異なっているのは当然ではあるが、先述のように「聞くこと」と「話すこと」の力が弱く、総じて日常会話を円滑に進められない生徒が多くなつていたように思われる。こういったことは、基本的には年次があがれば解消されていく傾向にはあるが、学齢が下がるほど国語力に及ぼす影響は大きいように思われる。

- ① 「分かつてもらつてあたりまえ」というような発言が多く見られ、誤解が発生することも多く、分かつてもらう努力も見せない。そこから人間関係上のトラブルに発展することも多い。
- ② トラブルが起こった場合に、その経緯を説明する際、時系列に則つて説明できない。または、因果関係の順序が交錯する。
- ③ 単語だけで会話を成立させようとする。
- ④ 諸々の作文において自分の気持ちや考えを表現できない。自分の気持ちを言葉にできない。「思い」と「考え」の差異を理解できない。②と関係するが、そのような気持ちや

⑤ 考えが発生する経緯が不明なものが散見される。
課題などの作文に何を書いているのかわからない。

以上の五点が特に顕著な傾向であると思われる。これらの問題の原因として考えられるのは、以下のことである。

- a ごく少ない単語で会話を成立させ、言葉を多く使う習慣を持たずに育ってきた。そのため、自分が接する他者は常に自分のことを理解してくれるはずだと無意識に思うようになり、言語による相互理解の困難さを厭う。
- b 映像メディアやテレビゲームの多様化・多用化により、時間も手間もかかる言語の運用が軽視され、他者との意思疎通において言語が担う大きな役割というものが軽視されている。
- c 他者への関心の度合いが非常に低いのに反比例して、自己への関心が異常に高く、「誇大自己症候群^①」と言われる自己の幻像にとらわれている。
- d 複雑な思考や多義性・多様性に対する耐性が低く、単線的・短絡的な思考に陥りやすく、試行錯誤をする発想を持たず、答えを出すまでの粘り強さもなく、すぐに答えを求めたがる。しかもその答えに至るアプローチが複数あると混乱し、また答えが複数あることも理解できない。
- e 日常生活の中で、周囲の大人の手厚い保護のもと、自分の

ことですら他者に依存する傾向が強い。

問題とその原因をこのように列記してみたが、印象に基づく感も拭えない。しかし、教科としての国語が苦手で、言葉を使ったコミュニケーションや表現に自信を持ってない生徒を分析すれば、このような因果関係を見いだせるように思われる。

このことから次のように言えるだろう。言語力は生徒個々の個性に準じるのだが、他者への関心、社会への関心が低い傾向にある者ほど、言葉を使う機会が少ないがために教科としての国語だけではなく、日常生活における言語力自体も低いように思われる。これは、前任校以外の学校でも見られる社会的な傾向でもあろうが、自己の認識を拡張する機会を乏しくするだけではなく、言葉を使ううえで幼さや拙さを脱することなく、情緒的な言語活動に終始しがちであることもつながっている。したがって、他者に開かれた言葉を使おうとする意欲とその意欲を具現化する活動を常に意識する必要がある。特に、前任校のように継続校として大学への進学がある意味保証されていることによって、高校入学後に学習意欲の減退を示すものも多く、評論文や古典など一見ただけでは理解しきれない文章を前にした際、読み解こうという意欲を生徒自身が喚起できない傾向にある。また小説などの文学作品を読んだとしても、思い込みや読み違えを修正することなく読み続けたり、印象を論理的な根拠を以て修正していくことが少ない傾向にもある。これらは読書量に左右されると言うより

も、読書の質に左右されているように思われる。自分たちのレベルで理解できる程度に収まるものしか読もうとせず、小説でも明治から昭和にかけての作品を読もうとする生徒が少ないことを考えても、難しいものに取り組もうとする意欲は乏しい。この姿勢が他人の話聞かないという姿勢ともつながっており、他者へと開けない・開かない自己のあり方を強めているように思われる。

こういった内面の問題が言語力と不可分であり、生徒の内面の問題も含まれているので、言語力の育成は教科指導のみで解決できることではないと言える。また、自己と向き合う、あるいは他者と向き合う経験が乏しければ、大学で学びたいこと、大学卒業後の方向性などを考えて、大学進学のための自己推薦書や志望理由書などを書き記すことも難しくなることを、前任校の生徒を見ていて痛感したことを関連させれば、経験の創出も学校全体に必要になってくる。しかし、言語を運用する技術指導は国語科が行うべきことであり、こういった問題点を抱える生徒が国語の成績の底辺層を構成していることを踏まえ、技術指導によるコミュニケーション・拡張の必要性は強く感じる。これまでであれば言わずとも分かり合えたことが、言っても分かり合えない状況に至っていることを我々自身が認識した上で、教育目標・教育目的を明確にし、国語を教えることが必要なのである。

四 実践として これは国語科教育なのか？

現在の学校現場では、日本語を教えるのではなく、国語を文科省の検定を受けた教科書を主に使って教えている。「国家のイデオロギー装置」としての学校としては当然のことであるが、その国語を教えることによってもたらされるものが何かを考えておきたい。それは、「我々日本人」という求心性を教科指導において醸成することによる排除の論理につながる危険性をもっているということである。現在の学校では在日朝鮮人・韓国人だけではない、様々な国籍の生徒を少数とはいえ教えねばならないことを考えれば、「我々日本人」という発想を回避する形で国語科教育にたずさわる必要があると思われる。したがって、日本語を日常言語にする生徒に対して、日常の言語生活を広げるための教育として国語科教育を実践していきたい。

その上で、求められるのはコミュニケーション・スキルの向上による相互理解の確立と認識の広がりである。価値観の多様化が言われるようになって久しいが、先述のように生徒指導の場面において、物事の善悪を判断することが不得手で、社会一般における共同性に基づくルールの遵守といった論理が通じにくくなっていく。したがって、自己と他者の相違を認識することがもつとも必要なこととなるのだが、言葉をいかに使うかを生徒自身が反省的に考えるきっかけを教員は提供すべきであろう。相互理解の前

人間形成的機能と⁵⁾言う。

には必ず、他者との了解不可能性が横たわっていることを念頭に置いたうえで、教員は生徒にとつて容易に充分な理解を示さない存在として、生徒が自分自身を表現することを促しつつ、他者とのコミュニケーションへの気遣いを育てる必要がある。そして、他者への関心、社会への関心が低い傾向にあることを踏まえ、他者に開かれた言葉を使おうとする意欲とその意欲を具現化する活動を生徒に求めていく必要性がある。

そして、最終的な目標として考えておきたいのは、国語が技能科目と位置付けられることを考えれば時代錯誤と言われるかもしれないが、次のような観点に立つものである。

「人間形成」なる用語は、独特の意味合いを持つ歴史的な言葉である。国語科という教科が抱える可能性は、語彙や漢字の学習といった言語形式教科、あるいは「話す・聴く・書く・読む」の技能教科、そして読み物教材を通して文化や社会や自然に関する理解を深める内容知識教材といった側面だけに留まるものではない。国語科には言葉を通して、学び手である子供たちの内面とも深くかかわっていく機能がある。もろもろの言語活動を通して、ものの見方（認識）、考え方（思考）、そして感じ方（情緒・感情）を豊かにしていく。加えて言葉を操作することで、その言葉の内包概念イメージを思い浮かべ、見えないものを豊かに思い描く想像力をも育てていく。国語科教育が抱えるこうした機能を国語科固有の

国語で扱う教材を「道徳」を教えるものとして扱えば、教え方も教える内容も画一的なものしか生み出せないだろうし、教材も固定化されてしまうだろう。しかし、国語を教える上で、生徒に「倫理」を掴むことを求めるべきである。それは、個々人の内面が言語力に大きな影響を及ぼすからこそ、他者を意識して、他者に向けて、他者との合意形成を可能にする言語運用能力の獲得には、やはり「倫理」が必要であると、現場で実感するからである。そして、言葉が人間の精神活動と強い結びつきを持つのであることから、「国語科固有の人間形成的機能」を充分に發揮する必要があるのだ。そして、そのような姿勢を育むことによつて、「真に「生きる力」を個々の生徒が掴んでいけるのではないだろうか。

教育実践の報告というよりも、本稿ではその姿勢の報告に終始したので、別稿にて実際の授業の組み立てなどについても言及したい。

注

(1) 「高等学校学習指導要領」http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122603.htm、「中学校学習指導要領」http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122602.htm。最終閲覧日 二〇一〇年一〇月十五日

(2) 榎井英人『国語力』観の変遷―戦後国語教育を通して―
二〇〇六年三月 溪水社

(3) 柄谷行人『日本近代文学の起源』一九八〇年八月 講談社

(4) 「朝日新聞」二〇〇八年一月二七日 朝刊

(5) 注(4)に同じ

(6) 「読解力向上に関する指導資料―PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向―」二〇〇五年十二月 http://www.next.go.jp/a_menu/shotoku/gakuyokku/siryu/05122201.htm。最終閲覧日 二〇一〇年一〇月一五日

(7) 佐貫浩『学力と新自由主義「自己責任」から「共に生きる」学力へ』二〇〇九年二月 大月書店

(8) 湯浅誠『どんとこい、貧困!』二〇〇九年六月 理論社

(9) 前掲 佐貫浩『学力と新自由主義「自己責任」から「共に生きる」学力へ』

(10) 森島久雄『いま、国語にできること「生きる力」を考える』二〇〇七年七月 玉川大学出版部

(11) 岡田尊司『誇大自己症候群』二〇〇五年九月 ちくま新書

(12) L・アルチュセール『再生産について―イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置』西川長夫他共訳 二〇〇五年五月 平凡社

(13) 前掲 森島久雄『いま、国語にできること「生きる力」を考える』

〔付記〕

本稿は、二〇〇九年七月二五日に行われた立命館大学国語教育ゼミナールでの発表を元にしたものである。参加下さった方々に感謝いたします。

(とうこう・まさてる 兵庫県立龍野北高等学校)