

言語能力の育成と評価に関する研究

－新学習指導要領に基づく「国語科教育の指導法」に関する考察－

The Study on the Nurturing Language Competency and Evaluation: A Consideration About Japanese Language Education Method of Instruction Based on the New Courses of Study

小 池 由美子
KOIKE Yumiko

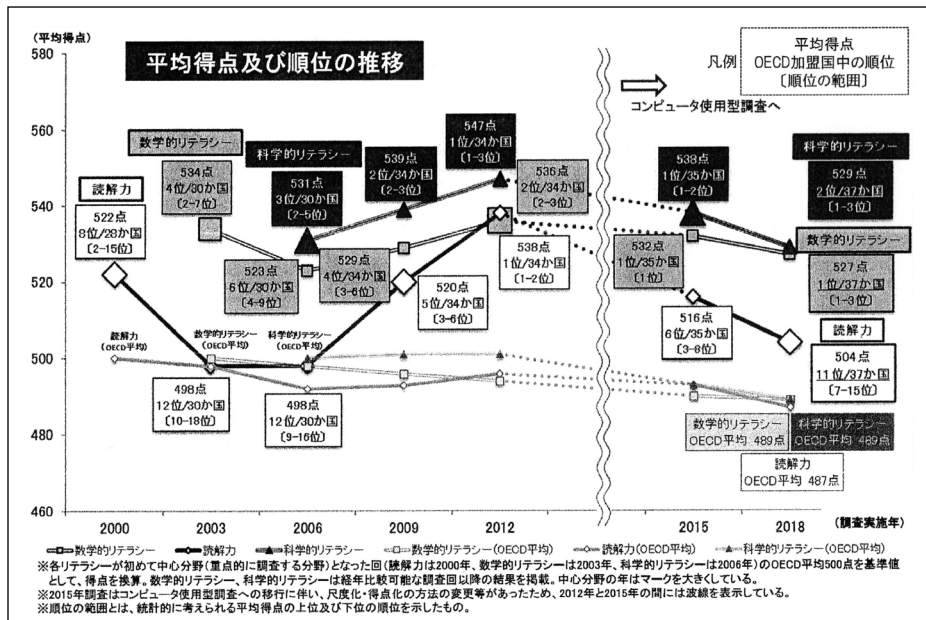
キーワード：言語能力、評価、ヴィゴツキー、新学習指導要領、国語科教育、共同的学习

はじめに 一新学習指導要領の言語能力育成をめぐる問題意識と研究の 目的－

2017年3月に中学校学習指導要領が、2018年3月に高等学校学習指導要領が告示された。その特徴は、資質・能力（「知識・技能」「思考力・表現力・判断力」「学びに向かう力」）の育成が、各教科の全面に渡って押し出されていることにある。特に国語科には、言語能力を育成する主幹教科として、「生きて働く国語力」の育成が強調された。前回の学習指導要領改訂からその傾向が見られていたが、これらの学力が求められる背景には、OECDのキーコンピテンシー概念が大きく影響していることが挙げられる。つまりOECDが行っているPISA調査で、日本の読解力の順位が下がっていることから、グローバル社会に伍して活躍できる人材確保のため、資質・能力（上記の「学力の三要素」）の育成に力を入れることが、経済的側面から強い要請となっているのである。

さらに第4次産業革命でICT化が急激に進み、それに対応できる人材の育成は喫緊の課題となっている。こうした中で、新学習指導要領の着実な実施が政府・文部科学省から強い方針として出され、学校現場ではコロナ禍も相俟ってGIGAスクール構想が急速に進められている。以上の学校教育をめぐる環境の変化から、国語科教育においても、従来通り小説をじっくり味

図1 OECD 生徒の学習到達度調査2018年調査 (PISA2018) のポイント



文部科学省・国立教育政策研究所 令和元年12月3日

わい読解力を養成するよりも、実用的な「社会に生きて働く国語」力を養成することにシフトが移った。それは「情報」という教科が新設されても、内容はICTの技術的な面に終始しがちになってしまい、情報を収集し活用する能力の育成に欠けていたからである。そこで新学習指導要領の国語においては、情報活用能力育成のために「読むこと」より、「話すこと・聞くこと」「書くこと」が重視された。その結果、中学校・高等学校の「学習指導要領 解説 国語編」では、3領域の内容や配当時間も細かく規定され、教科書検定基準の縛りも厳しくなっている。

つまり、教科書には非連続型テキストのポスターや取り扱い説明書、地図、契約書（法律）、プレゼンテーション等の教材の比重が増加し、その分小説の扱いは減少している。また高校の国語では、選択科目に「論理国語」と「文学国語」が新設され、「学習指導要領 国語解説」では、「論理国語」には文学を扱わないことが明記され、研究者や文学関係者からは批判が湧き起こった経緯もある。これまでの国語科教育で、文学の学習方法が教師の一方的な教授に陥ったり、主題読み取りに終始していたりしていなかったか等は、十分検証される必要はある。しかし、ポスターや取り扱い説明書、地図、契約書等の学習が、言語能力を高めるのかは異論があるところであり、今後十分に吟味する必要がある。文学教育は、言語能力を高めるためには欠かせない。つまり、小説の登場人物に仮託して想像力を広げ、自己を投影して読解力を育成することは、中学生の発達段階に適応しているからだ。さらに中学校での小説の学習を基礎に、高校で芥川龍之介の『羅生門』、中島敦の『山月記』、夏目漱石の『こころ』、森鴎外の『舞姫』等を学習することは、思春期の葛藤や自己と社会の関わり、アイデンティティの形成等において、自己の内発する言語を外化し他者と高め合う、高次の言語能力育成に必要なプロセスであ

るからである。

そこで本研究では、次のことを解明し言語能力育成に関する課題の提示を目的とする。

1. 新学習指導要領国語の問題点　－資質・能力と評価の視座から－
2. 言語能力育成の学習活動とヴィゴツキースペースモデル図からの考察
3. 言語活動と共同的学习から見る三観点評価の問題
4. 筆者の4領域と読解リテラシーの構造
5. 国語科教育の在り方と今後の課題

1. 新学習指導要領国語の問題点　－資質・能力と評価の視座から－

幸田国広¹は、新学習指導要領の目標の記述や内容の表し方等、これまでとは大きく変更されているとして、次のように指摘している

一、「資質・能力」の育成と言うが、目標や内容の枠組みが変わっただけで、大きな変更ではないのではないか。むしろ現行（筆者註：2007年学習指導要領）の方が分かりやすく、「資質・能力」の育成にも叶っているのではないか。

二、これまでの「言語活動の充実」と、「主体的・対話的で、深い学び」とはどう違うのか。教室の現状は、無関心を装うか、手っ取り早く「手法」を取り入れようとする方向に動いているように思える。一方では国が指導方法にまで口出しをするようになったという批判もある。

三、人間形成からますます遠のき、言語技術主義への傾斜が増しているのではないか。こうした批判は、改訂の度に必ず繰り返されてきたが、「学びに向かう力・人間性」を「資質・能力」の一つに据えたことは、従来の「関心・意欲・態度」以上に、個々の学びを支える内面性を重視しているようにも思えるが、どうだろうか。

幸田がここで述べている「資質・能力」を、文科省は三つの柱で「知識・技能」「思考力・表現力・判断力」「学びに向かう力・人間性」と解説している。この三つの柱は、本研究の「はじめに」でも述べたとおり、新学習指導要領の最大の特徴であるのだが、幸田はそもそも「主体的・対話的で、深い学び」は、言語活動そのものであることを指摘しているのだ。学習指導要領が改訂される度に言語技術主義に傾斜しては、今後言語活動が能力を伸ばすことより、ますます「手法」に陥って行くことに警鐘を鳴らしている。

山下直²は、「資質・能力」について評価に着目し、次のように指摘している。

中央教育審議会答申『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改善及び必要な方策等について』（平成28年12月21日）には、評価の観点をこれまでの四観点から、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点

に整理すると述べられている。これまで国語科では教科の特性から「思考・判断・表現」と「知識・理解」を分けて評価することが難しいとして、学習指導要領の内容のまとまりに合わせた「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」を評価の観点としてきたが、今回の改訂では中教審答申で示された評価の観点の整理の方向性がそのまま学習指導要領の指導事項の再整理に反映されていることから、国語科においても〔知識及び技能〕〔思考力・判断力・表現力等〕に合わせた評価の観点が設定されることになると考えられる。

このような資質・能力の明確化から懸念されることは、国語科の能力を細かく分析的に捉えようとする動きの加速化である。学習者の実態を捉えることなく、単元で身につけるべき資質・能力を優先した、学習者の実態から乖離した理屈に基づくだけの評価に陥ってしまわないようにすることが重要となる。

山下のこの警告は、学習指導要領の本格実施によって現実のものとなっている。山下は学習者の実態との乖離を懸念しているが、小中学校、高等学校の教育現場では、既にこの三観点評価で混乱が起きている。教科書の単元では評価の観点が分断されており、トータルでどのような言語能力を身につけるかが、スポイルされてしまっているのだ。さらにパフォーマンス評価やルーブリック評価などが複雑に入り込み、教師は評価に振り回されてしまっている。各教科が三観点の評価を取り入れなくてはならないが、それが結果的に国語では学習者が納得し言語能力を高めることにつながるのか、今後実践を通して解明していく必要がある。

文部科学省は、指導と評価の一体化を各学校において実施するために、三観点評価の指針を打ち出しているⁱⁱⁱ。三観点とは、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」と「主体的に学習に取り組む態度」である。前述した文科省の資料によると、三つめの「学びに向かう力・人間性」を「主体的に学習に取り組む態度」に変更したのは、「感性や思いやりなど幅広いものが含まれるが、これらは観点別学習状況の評価になじむものではないこと」から「観点別学習状況の評価の対象外とすべきである」と解説している。これは幸田の指摘とも一致する。文部科学省が自ら認める、人間の内面性に関わることを重視すれば観点別学習状況の評価にはそぐわないからである。その矛盾を、「主体的に学習に取り組む態度」という文言に置き換えて糊塗しているに過ぎない。「主体的に学習に取り組む態度」が、学校現場においてアクティブ・ラーニングに矮小化されるようであれば、いっそう形だけの言語技術主義に陥る危険性が懸念される。文言を置き換えることによってねらいが不明になり、幸田の指摘する通り従来の言語活動と評価の違いも不明瞭になってしまっている。

指導と評価を一体化させるために、資質・能力の三つ目の柱と三観点評価の三つ目を入れ替えたのは、国家の人材育成のために指導と評価を一体化させる方策だとも受け取れる。本来、評価は児童生徒の成長を励まし、学習者本人に到達度を伝えるものであり、教育の目的である人格の完成を目指すことに寄与すべきである。2006年に教育基本法を「改正」し、学校教育法に「資質・能力」が明記されて以降、教育の目的が人材育成に偏していることの矛盾が、ここに端的に表れているといえる。

2. 言語能力育成の学習活動とヴィゴツキースペースモデル図からの考察

住田勝^{iv}は、言語学習と共同的な学びの在り方について、次の様に解明している。

かつて教師が専有してきた「慣習的な知識」は、その共同体に参加している学習者の共同的に営まれる話し合いを通して構成されていくものである。これこそが共同的学习の根拠であり原理である。

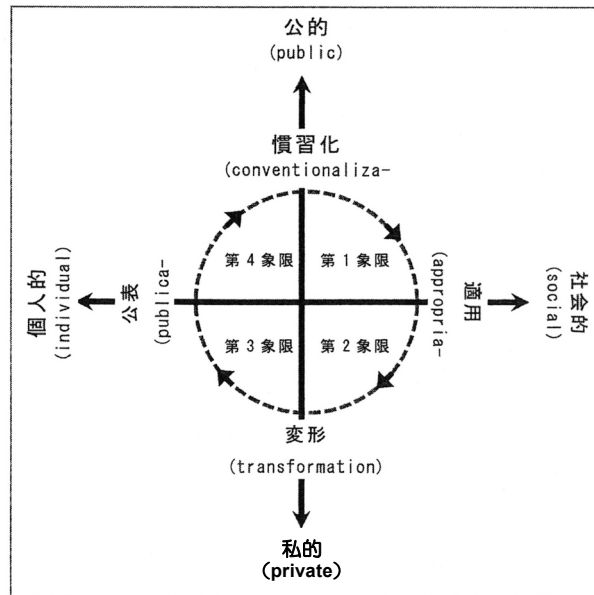
ここに知識の社会的構成を駆動する不可欠の媒介項である言語の問題が存在している。知識が編みなされるすべての場面で、言語の使用とそのことによって成立する言語コミュニケーションの過程が存在しているからだ。しかしまたこのことが、国語科にとっては混乱の原因ともなる大きな重荷でもあるのだ。言語学習は「言語によって」運営されるだけでなく、「言語を」学ぶ場だからである。今日の国語科における「言語活動」を巡る議論や、共同的な学習の取り組みが抱える困難はここに起因していると言ってよい。

そうした取り組みのほとんどが、どのような言語活動の形を求めるべきかに収斂しているからである。言語学習は、言語活動を通して、言語そのものに出会う営みである。学習者の外部にある文化コードと学習者の既有的のコードとを出会わせる場、それが国語科学習指導であるはずだ。そう考えると「言語活動」について考えるだけでは十分ではないことは明らかである。必要なのは、そうした共同の場においてどのように言語と出会い、それがどのような過程を経て内面化していくのか、ということへの明確な実践理論の構築なのである。

住田の言説は、言語能力を育成する学習指導の在り方が明解である。教授者がこのように捉えていれば、山下が懸念する学習者からの乖離は起こりえない。言語学習を評価の三観点で分断させてしまうのではなく、生きた言語そのものにどのように出会わせるかが肝要なのである。学習者がそれまでに獲得した内在する言語と、学習者の外側にある他者や文化と出会うことで、どのように変容するかが、教授者が留意すべき観点であろう。この言語や文化との出会いに、文学教材が大きな役割を果たしてきたが、住田は形式的な活動ではこのような出会いが起きないことを指摘しているのである。従ってOECDのキーコンピテンシーの資質・能力の育成を追究するだけで良いか、学習指導と評価においても、今一度検証することが必要である。PISA型の読解力養成のために、非連続型テキストが用いられており、教科書教材にもそれらが増えていく。しかし、非連続型のテキストばかりになっては、言語そのものと出会ったり、外部の文化コードに出会ったりすることは難しいのではないのか。内面の葛藤を巻き起こし、それを他者との共同で乗り越える言語活動が起こる必要があるのだ。文学を疎かにしてはならないことは、住田の理論から導き出すことが出来る。

住田はヴィゴツキースペースと呼ばれる円環モデルを示し、「共同の読み」のなかで、読み方の方略がどのような課程で学ばれるかを素描し、次の様に説明している^v。

図2 ヴィゴツキースペースモデル図



ヴィゴツキースペースモデル図 (Gavelek & Raphael, 1996; Harré, 1983. を元に作成)

(Gavelek & Raphael, 1996:hare.1983. を元に住田勝作成の図に筆者加筆) ^{vi}

このモデルは、学習者の学習過程を構造化するために、二つの独立した軸を指定する。第一の軸は、「公的 (Public)・私的 (private)」である。学習が「公的」なモードにあるということは、その学びが、外部から観察可能な状態になるということである。それは個々の学習者の思考が、口頭や作文の形で表明されているということである。「私的」モードは、個々人の解釈が遂行されているとき、その思考過程が外形的に表出されない状態である。

第二の軸は「社会的 (social)・個人的 (individual)」である。この軸は、学習内容として与えられる読みの知識や方略が、学習者の外部にある社会的な存在から、学習者に内面化される課程を表している。この二つの軸を交差させることによって、学びの課程を表す四つの理論的空間が生まれる。

住田の考察からは、言語活動とその能力の育成プロセスが明確になっている。言語と自己が出会い、言語コミュニケーションによって自己と外界が出会うという循環が、自己内対話に還元され、言語能力が高まるのである。そのプロセスには、可視化されない世界があることが提示されている。従って言語能力に関しては三観点のように、「知識・技能」「思考力・表現力・判断力等」に分断し自己内完結の結果で評価することは、相対としての言語能力を測る尺度にはなり得ないのではないか。さらに、「主体的に学習に取り組む態度」を評価に入れることには、可視化できない内面を態度で判断することになり、国語科の指導法としては無理があるといわ

ざるを得ない。

3. 言語活動と共同的学习から見る三観点評価の問題

住田はヴィゴツキースペース図の各象限を解説しながら、言語活動と共同的学习について次の様に解説する^{vi)}。

第一象限：公的／社会的（慣習的知識の提示）

第一象限は、教室での言語活動が「公的な」すなわち観察可能な形で展開する。それは教師から子どもたちへ、ある読み方の方略や観点を、手本として示す過程である。提示された読み方の方略は、教室に導入された新しいデバイスであり、未だ子どもたち自身の個人的なスペースには存在しない「社会的な」概念である。

第二象限：私的／社会的（知識の私的適用）

子どもたちは教師の分析をお手本にしながら、それぞれの分析を始める。そのとき、共同的な学習は自力解決活動を含んだ小集団での話し合い活動として展開される。第一象限から第二象限に展開する学習者の認知的活動の特徴付ける言葉が、「適用」である。与えられたデバイスを、そのお手本通り当てはめながら子どもたちは活動するのである。（筆者中略）その発見のプロセスは、小集団の話し合いという公的なプロトコルとして健在化する部分と、個々の子どもたちの内的過程に潜在する部分とが混在している。

第三象限：私的／個人的（知識の私的変形）

第二象限から第三象限への学びの展開は、お手本通りのデバイスを、学習者自らの解釈のために「変形」しながら主体的な分析と解釈に利用する過程なのである。それは仲間とともに説明し、議論し分かち合っていく中でこそ生まれる。それが、子どもたちの外部から挿し入れられた社会的存在であった読みの方略が、学習者の内面に食い込みながらはたらく、個人的なデバイスへと変化していく過程であり、それを我々は一般的に読み深まりと呼び名しているのである。

第四象限：公的／個人的（新しい知識の公表）

新しい方略は学習者の中で生き生きとその機能を果たしている。しかし、それはまだ完成されていない。教師や仲間による足場を互いに利用しながら共同的に構成された「最近接領域」に生まれた、流動的で不安定な学力だからだ。子どもたちはまだ、そうした方法を独り立ちして行うことは十分にはできないだろう。ヴィゴツキースペースの終端には、個人的なデバイスとして内面化された読み方の方略を駆使して、子どもたちが何らかの「公表」を行う過程が用意されている。

住田は最後に、第四象限から第一象限の振り出しに戻ることを提示し、ある学習者によって「公表」された読み方は、他の学習者に大きな影響を与えることを解明している。このように、言語能力を高めるための学習活動と共同的学习を、ヴィゴツキースペースモデル図を活用し融合させている。「読み方の方略」を通して、学習者の学びの姿が可視化されているといえよう。そこで三観点評価との対比を試みよう。

- ①「言語との出会い」と「読み方の方略」が「知識・技能」に
- ②「適用」「個人的なデバイス」への変化が「思考力・判断力・表現力等」に
- ③「公表」が「学びに向かう態度」に

以上のように置き換えられるだろう。しかし、読者はすぐ単純に置き換えられないことに気が付くはずである。読み方の方略は単なる技能ではなく、思考し判断し表現することにも大きく関与してくるからだ。さらに三観点評価には、学習者が未知の「社会的概念」に出会い、自己に内在する言語を、他者を媒介にしてまた自己に往還させる複雑なプロセスがスボイルされているからである。各教科に共通して三観点評価を押しつける矛盾が、こと国語科という言語に関する教科では、顕著にならざるを得ないことが露呈したといえる。

4. 4 領域と読解リテラシーの構造

従来の学習指導要領国語においては、「読む、聞く、話す、書く」の4領域が設けられてきたのだが、新学習指導要領からは前述したとおり、「読む」比重が極端に減らされている。

しかし、言語能力を育成するためには、読むことは欠かせない。PISA型読解力は非連続型テキストが重視されているが、文学作品を読むことを軽視している訳ではない^Ⅷ。PISA調査の読解力で文学が出題されないのは、国や地域によって様々な文化的背景が異なるため、有利不利が生じないようにするためなのである。PISA調査の求める読解力は、従来の日本の教室で行われていた文学教材の読解力ではないにしても、欧米でも文学教育は重視されている。非連続型のテキストだけでは、住田が述べていたような、言語や社会という概念との出会いや、「公表」による学習者の変化の深まりは期待できないであろう。

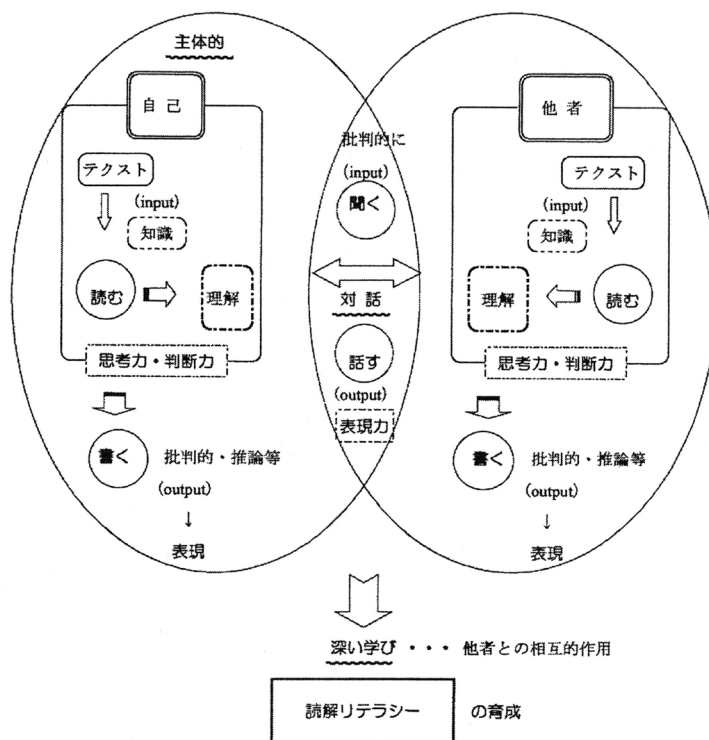
文学教材の中の登場人物に出会い、その人物が発する言葉に出会うことで自己を仮託したり、物語の展開や登場人物の心情の変化を予測したりすることで、ハラハラドキドキする体験を得る。こうした体験は言語活動を活発にし、学習者のインセンティブを高め、言語能力の向上に有効である。内発する言語を自己内に留めず、他者との共同的な学びによって言語に関するインセンティブが高まるのだ。

「読み」の軽視によって、教科書教材の評論文も非常に短くなっている。特に高校では長い評論のごく一部を教科書に掲載している例も散見され、結果的に評論が何を主張したいのか分からなくなっているケースも多い。新学習指導要領が今後本格実施されていくと、長いスパンで検証すれば読解力が低下することが危惧される。新学習指導要領では、「主体的で対話のある深い学び」を強調しているが、非連続型テキストに依存しては、この学びの実現は難しい^Ⅸ。

そこで筆者は、言語能力の育成とこの学びを融合した読解リテラシーの構造を図3の通り提

示する。連続型テキストの「読む」力を育成すること抜きに、「聞く、話す、書く」の言語能力を高めることはできないことを、改めて確認しておきたい。

図3 4領域と読解リテラシーの構造^x



5. 国語科教育の在り方

2018年には新井紀子の『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』^{xi}が話題を席巻した。「大学生数学基本調査」を素に、論理的なキャッチボールができる能力を身につけないまま大学に入ってくる学生の分析から、リーディングスキルテストを開発し、文節、係り受け解析、照応解析の問題点を解明し、「教科書が読めない子どもたち」とAIに読解をつけさせるための研究を対比させたことが、センセーショナルを巻き起こしたといえる。第四次産業革命でIT化がますます進み、PISA型読解力をつけるためには、係り受け解析や照応解析などの言語能力を身につけることも、確かに重要ではある。しかし、従来の国語教育でまったく行ってこなかった訳ではない。数学や理科、歴史などで教科書が読めていないという批判は、別個に行われるべきである。言語に関しては、これまで行われてきた学校文法等の学習方法が良かったのかどうか、改めて別のところで解明する必要がある。しかし、「教科書が読めない」という批判をもって、新学習指導要領で国語教育の根本を覆すことには、大きな問題があるといわざるを得ない。

国語教育が言語技術一辺倒で良いのか、紅野謙介は次のように警鐘を鳴らしている。

評論やエッセイの優れた文章を減らして、「情報の扱い方」や「推論の仕方」を中心に学ぶというのは果たして成功するのでしょうか。もし、それが先の記述式問題のモデルのような内容だとすれば、それは本来の目標である「情報を多面的・多角的に精査し構造化する力」の習得からとはるかに遠く、幼稚で単純な論理展開だけ身につけることになるのではないのでしょうか^{xii}。

大事なことは、一つのテキスト、一人の人間の中にも複数の要素があり、さまざまな価値の衝突があることをじっくり見ることです。夥しい情報の渦に目を背けて、自分だけの世界に閉じこもりながら、それだけが世界だと錯覚し、身を固くしているものたちに対して、相反するさまざまな刺激に反応し、揺れ動く自分がいることを知り、価値の多様性の中に身を開いていくこと。それこそが重要です。「国語」という教科が評論文とともに、小説や詩歌などの文学テキストを取り入れてきたのはそのためです。^{xiii}

いま「国語」に要求されているのは、多様性という名の一元化であり、主体的という名の強制であり、対話的という名の一方通行でしかない。このグロテスクな喜劇が今の教育改革である^{xiv}。

学習指導要領は、官報告示を以て法的拘束力ありとするのが政府・文科省の立場であるが、法解釈の分野ではそれを根拠とできないことは通説である。しかしながら学校においては、学習指導要領に準拠して教育を行わなくてはならないジレンマがある。こうした条件の下で教師に求められるのは、学習指導要領に書き込まれた「資質・能力」に基づく学習方法・評価を絶対視するのでなく、国語科の普遍的な目的である言語能力の育成をどのように実現することができるか、学習者の実態を見極め集団の中での育ち合いを日々検証することに留意することである。その軸として、住田のヴィゴツキースペースモデル図や、紅野謙介の言説は参考になる。学習指導要領は改訂されるものであるから、未来永劫続くものではない。文科省から押しつけられた教材や学習方法、評価法に振り回されず、次の学習指導要領の改訂を見据えて言語能力育成の本質を見失わないことが重要である。

今後の課題

「学習指導要領体制」の下で、学校現場では教育の自由が失われている。本来、教育課程編成の主体は学校であり、学習指導要領にそのように明記されているのにも関わらず、主体性が奪われているのである。その要因は、新学習指導要領が従来の教育内容のみならず学力観をも固定化し、教育方法、評価法にまで介入するフェーズになっていることにある。こうした中で、学校現場の教師にのみ、国語教育や言語活動の本質を見失うな、ということはなかなか過酷なことである。

高校の新学習指導要領で、「現代の国語」「言語文化」「論理国語」「文学国語」という新科目が設置されたことによって、今までにない広範な文学関係者や教育関係者の注目を集め、一定の世論を形成した。新しい教科書が採択され、今後学校現場で実践が広がって行くと、新たな問題や矛盾が浮き彫りになってくるであろう。そうした時にこそ教育関係者、文学関係者と幅広い市民の共同によって言語能力の育成の在り方を検討し、文部科学省や中央教育審議会への審議に影響を与えていくことが肝要である。

これから小中学校、高等学校で、新学習指導要領に基づく授業実践が広がっていく。今後、資質・能力と評価、教科書教材等との整合性の課題や矛盾が明らかになって行くであろう。学校現場の実践と国語教育に関する理論を統合させながら、その整合性の齟齬や矛盾を解明し、少しでも子どもたちに言語能力を高める教育を行うことが今後の研究課題である。

【謝辞】

この研究は、日本学術振興会科学研究費助成金 基盤(A)「『学習指導要領体制』の構造的変容に関する総合的研究」の助成を受けて執筆したものである。

注

- i 「国語科はどう変わるのか」 幸田国広著『月刊国語教育研究』No.547 2017年11月 p.76
- ii 「資質・能力の明確化と国語科の額数指導」 山下直著『月刊国語教育研究』No.547 2017年11月 p.77
- iii 文部科学省初等中等教育分科会 資料1 教育課程特別部会 論点整理「3. 学習評価の在り方について」2015年11月
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364317.htm
2021年9月10日閲覧
- iv 「国語科学習指導におけるピアラーニングの課題－ヴィゴツキースペースの可能性」 住田勝著『月刊国語教育研究』No. 514 2015年2月 p.28
- v 同上 p.29
- vi 同上 p.29
- vii 同上 p.29
- viii 「日本の小学校国語教育における読解リテラシー－学習指導要領国語の変遷からの考察－」 小池由美子著『日本学校教育学会年報』第2号 2020年7月 p.31
- ix 『国語教育 混迷する改革』 紅野謙介著 ちくま新書 2020年 pp.120-124参照
- x 「日本の小学校国語教育における読解リテラシー－学習指導要領国語の変遷からの考察－」 小池由美子著『日本学校教育学会年報』第2号 2020年7月 p.46

- ^{xi} 『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』 新井紀子著 東洋経済新報社 2018年 pp.174-189
- ^{xii} 『国語教育の危機 ―大学入試共通テストと新学習指導要領』 紅野謙介著 ちくま新書 2018年 p.100
- ^{xiii} 同上 p.178
- ^{xiv} 『どうする？ どうなる？ これからの「国語」教育』 紅野謙介編 幻戯書房 2019年 p.29