



宗教的「問い」に向き合う教育実践についての一考察 ： 国語科教育の立場から

| | |
|-----|---|
| 著者 | 出雲 俊江 |
| 雑誌名 | 筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要 |
| 号 | 7 |
| ページ | 1-9 |
| 発行年 | 2012-01-31 |
| URL | http://id.nii.ac.jp/1219/00000043/ |

宗教的「問い」に向き合う教育実践についての一考察

～国語科教育の立場から～

出 雲 俊 江

A Consideration of the Effects of Religious Issues on Some Aspects of Teaching

Toshie IZUMO

0. はじめに

本稿は、国語教育の立場から、国語教育と宗教的情操教育とのかかわりに目を向けようとするものである。

公立学校では、政教分離の大前提から、いわゆる宗教教育は行われていない*¹。しかし言うまでもないことであるが、学校現場は成長途上にある児童生徒に日々向き合う場であり、教師は彼らの多様且つ真剣な問いに向き合わずにはいられない。「人の力を超えるものへの問い」といった広い意味での宗教的内容に関する「問い」にも、日々直面している。実践現場はこれに教育としてどう関わっているのか、というのが本稿のそもそもの問いである。

例えば公立の高等学校においては、政教分離の前提を踏まえた上で、宗教教育の一般的分類、すなわち①宗教知識教育②宗教的情操教育③宗派教育のうちの①宗教知識教育が、主に「倫理」や「日本史」「世界史」「地理」などの内容として取り上げられており、実践現場においては、それらが児童生徒の上記のような「問い」に対する応答の場として一定の役割を果たしていると考え*²。

国語教育もまた、教科内容の範囲内でこの「問い」にかかわってきた。本稿はその実践の立場から、これまでの国語教育と宗教的情操教育の関わりについて述べようとするものである*³。

上記①～③の分類それぞれの内容や境界については、現在も様々に議論が続いているところでもある。2006年改訂の教育基本法の第15条には、「宗教に関する寛容の態度、宗教に関する一般的な教養及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない。」とあるが、これは旧教育基本法9条に、「宗教に関する一般的な教養」の文言が新たに付け加えられたものであり、これを受けて、公立学校における宗教教育の導入について、中央教育審議会が「宗教に関する教育」に関して①宗教に関する寛容の態度の育成②宗教に関する知識、宗教の社会生活における意義を理解させる教育、③宗教的な情操を涵養する教育、④特定の宗教のための宗教教育の4点に絞って討議したが、結論をまとめるに至らなかったという経緯がある*⁴。

これらの議論は、言い換えれば、宗教教育の定義についての議論であり、必要かつ重要な議論ではあるが、ここではあえて、宗教教育の定義や概念に関する議論についてはそれを一旦脇に置き、

児童生徒の問いから始まるものとしての教育という観点から、まずは刻々その問いに直面している教育実践の現場に目を向けたいと考えた。

国語教育は、元々宗教教育とは目的も質も異なるものである。本稿は決して宗教教育の場として国語教育を考えようとするものではない。むしろ将来両者が曖昧に乗り入れることを憂慮するものであることを、あらかじめ申し添えておきたい。

1. 国語教育の教科内容

まず初めに、現在日本で行われている国語教育が一般にどのようなものであるのかについて述べておきたい。

日本の戦後の国語教育は、単に言葉についての知識や運用技術の習得だけを目指すものでなく、一貫して、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」といった言葉に関わる各場面を通じて学習者を言語行為の主体として位置づけ、その上で、言語に関する知識や技能の習得や、思考力や心情を理解する力を養うことなどを内容としてきた。

田近洵一は、その著書『戦後国語教育問題史』(1999)^{*5}の冒頭で、「わが国の戦後の国語教育は、言語生活主義教育であったと言われる。そしてそれは、さまざまな立場からの批判をあびながら、それでもなお、今日の国語教育の理論的支柱となっていると見てよいであろう」^{*6}と述べている。

「言語生活主義教育」とは、昭和26年、初代の国立国語研究所長であった西尾実の『国語教育学の構想』に示された国語教育論である。田近が、「西尾によって国語教育自体が、断片的な言語技術の指導ではなく、言語生活の教育として体系化された」^{*7}と述べるように、言語行為をたんなる言語操作の技術によるものではなく、主体の認識活動とともにあるものとする考えに基づいて、言語教育を、言語生活の教育として位置づけるものである^{*8}。これによって国語教育は、言語行為の主体としての児童生徒のあり方に関わる教育として構想されてきた。

国語教育が、言語行為の主体としての児童生徒のあり方に関わってその教育内容を模索してきたことは、たとえば1958(昭和33)年、雑誌「日本文学」の特集テーマが「道徳教育と文学教育」であったことなどにも見てとれる。その後国語教育は、次第に「人間いかに生きるべきか」といった徳目に結びつく危険性のある作品中心の教育から脱し、太田正夫「十人十色の文学教育」(1966)^{*9}、大河原忠蔵「状況認識の文学教育」(1968)^{*10}など、学習者の認識を中心として構想する授業論を経て、言葉を通じた現実認識のあり方の学びを志向するものとして、その方向性を確定している。

その後の1977年学習指導要領改訂は、言語活動主義から言語能力主義への転換を意図したものとされるが、学習者を言語行為の主体として位置づけることを前提とする姿勢に変わりはなく、現在の国語教育へとつながっている。

このような経緯を経て現在の国語教育は、言語行為の主体としての児童生徒のあり方に関わる教育として構想されるものである。国語教育は、言語に関する知識と技術の習得だけを目指す教育でないのと同時に、狭義での教材内容の習得を目指す教科でもない。念のため言えば、教材内容によ

る道徳的人間形成や宗教的情操の涵養も国語科教育の与するところではない。

参考までに、2006年教育基本法改訂後に改訂の現行学習指導要領における小学校及び高等学校国語の目標について示しておく。

小学校国語 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、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。

(平成20年改訂 平成23年度より全面实施)

高等学校国語 目標

国語を適切に表現し的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。

(平成21年改訂 平成25年度より年次進行)

2. 現行国語教科書の学習材

次に学習材（教材）について、特に現行の教科書における宗教的内容を含む学習材について見ることとする。

国語教育が、学習材内容による感化・涵養に与するものでないことについては、上述の通りであるが、一方、国語教育が、学習者を言語行為の主体として位置づけ、言葉を通じてその認識を開いてゆくことを学習の営みとする上で、やはり学習材の役割は大きい。時代や成長段階に応じて、学習者自身が抱く「問い」についての思索に自ずとつながり、学習者に深く触れてゆく学習材が常に模索されている。その意味で、広い意味での宗教的内容に触れる学習材が含まれることは自然である。それについて言えば、国語の学習材としての文章は、すべて筆者（作者）の署名入りで掲載されることから、理論的には筆者（作者）の立場を明確にした上で、ある一つの現実把握のあり方を示すものとして、宗派的内容を含む文章を学習材として取り入れることは、あり得ることである。ただし実際には、現行教科書では、明らかに宗派的な内容を含む学習材は採録されていない。

現行国語教科書の学習材を見渡すと、広い意味での宗教的内容に触れる学習材が、おそらく一般に考えられている以上に多く含まれている。そこで、現行の国語教科書における宗教的な内容を持つ学習材の採録の状況について、その実際をまずは量的な観点から確かめてみたいと考えた。しかし、採録状況を確かめるとは言っても、何を以て宗教的内容とするのかについての定義は難しい。そこでここでは便宜的に、内容の一部に「いのち」や「死」を扱っているもの、という基準を設け参考までに示すことにとどめる。

〈小学校〉

現在小学校国語教科書の出版を行っているのは4社。全体の文章としての学習材の総合計数は277（文学162、説明文115）である。このうち6年生の学習材数は4社合わせ58（文学36、説明文

22)。以下5年生40（文学23・説明文17）、4年生43（文学20・説明文23）、3年生43（文学25・説明文18）、2年生38（文学25・説明文13）、1年生55（文学33・説明文22）である。

小学校の4社全学習材277のうち、49作が「いのち」や「死」を扱う内容であり、その割合は約17%にあたる。

以下は、小学校現行全教科書の中から、内容の一部または全体に「いのち」や「死」を扱っている学習材である。

平成23年度版 小学校国語教科書学習材より 「いのち」を内容に含むもの

| | | | | | |
|----|---|------|----|----------------|------------|
| 1 | * | 光村図書 | 1下 | ずうっと、ずっと、大すきだよ | ハンス＝ウィルヘルム |
| 2 | | 光村図書 | 1下 | スーホの白い馬 | おおつかゆうぞう |
| 3 | | 東京書籍 | 1下 | 花さかじい | 松谷みよ子 |
| 4 | | 三省堂 | 2 | スーフと馬頭琴 | モンゴル民話 |
| 5 | | 学校図書 | 2上 | ヤマタノオロチ | きさかりょう |
| 6 | * | 三省堂 | 3 | わすれられないおくりもの | スーザン＝バーレイ |
| 7 | * | 三省堂 | 3 | 詩：いのち | 三越三千夫 |
| 8 | 戦 | 三省堂 | 3 | えんぴつびな | 長崎源之助 |
| 9 | * | 三省堂 | 3 | いのちのおはなし | 日野原重明 |
| 10 | | 学校図書 | 3下 | わにのおじいさんのたから物 | 川崎洋 |
| 11 | 戦 | 光村図書 | 3下 | ちいちゃんのかげおくり | あまんきみこ |
| 12 | | 光村図書 | 3下 | 三年とうげ | 李錦玉 |
| 13 | 戦 | 光村図書 | 3下 | 一つの花 | 今西祐行 |
| 14 | * | 教育出版 | 3上 | わすれられないおくりもの | スーザン＝バーレイ |
| 15 | * | 東京書籍 | 3上 | サーカスのライオン | 川村たかし |
| 16 | 戦 | 三省堂 | 4 | いわたくんちのおばあちゃん | 天野夏美 |
| 17 | 戦 | 三省堂 | 4 | 一つの花 | 今西祐行 |
| 18 | | 学校図書 | 4下 | ごんぎつね | 新美南吉 |
| 19 | | 教育出版 | 4下 | ごんぎつね | 新美南吉 |
| 20 | | 東京書籍 | 4下 | ごんぎつね | 新美南吉 |
| 21 | | 東京書籍 | 4下 | 世界一美しいほくの村 | 小林豊 |
| 22 | | 光村図書 | 4上 | ごんぎつね | 新美南吉 |
| 23 | 戦 | 教育出版 | 4上 | 一つの花 | 今西祐行 |
| 24 | 戦 | 東京書籍 | 4上 | 一つの花 | 今西祐行 |
| 25 | | 光村図書 | 5 | 雪女 | 松谷みよ子 |
| 26 | | 教育出版 | 5下 | 雪渡り | 宮沢賢治 |
| 27 | | 東京書籍 | 5下 | 注文の多い料理店 | 宮沢賢治 |
| 28 | | 学校図書 | 5上 | 注文の多い料理店 | 宮沢賢治 |
| 29 | 戦 | 学校図書 | 5上 | 父ちゃんの凧 | 長崎源之助 |
| 30 | | 東京書籍 | 5上 | だいじょうぶ だいじょうぶ | いとうひろし |
| 31 | 戦 | 東京書籍 | 5上 | いわたくんちのおばあちゃん | 天野夏美 |
| 32 | * | 光村図書 | 6 | やまなし | 宮沢賢治 |
| 33 | | 光村図書 | 6 | 森へ | 星野道夫 |
| 34 | * | 光村図書 | 6 | 海の命 | 立松和平 |
| 35 | | 光村図書 | 6 | 詩：生きているということ | 谷川俊太郎 |
| 36 | | 光村図書 | 6 | 詩：シャボン玉 | ジャンコクトー |
| 37 | | 学校図書 | 6下 | きつねの窓 | 安房直子 |

| | | | | | |
|----|---|-------|----|--------------------------------|--------|
| 38 | | 学校図書 | 6下 | フリードルとテレジンの小さな画家たち | 野村路子 |
| 39 | * | 学校図書 | 6下 | いのちのバトンリレー | 新井満 |
| 40 | * | 教育出版 | 6下 | いのち きみへ | 日野原重明 |
| 41 | * | 東京書籍 | 6下 | 海の命 | 立松和平 |
| 42 | | 東京書籍 | 6下 | ヒロシマの歌 | 今西祐行 |
| 43 | * | 学校図書 | 6上 | 子供は「未来人」 — 手塚漫画にこめられた願い— | 石子順 |
| 44 | | 戦学校図書 | 6上 | * 詩：ヒロシマの傷 | 与田準一 |
| 45 | * | 学校図書 | 6上 | 詩：きのうより一回だけ多く 阪神大震災で被災したきみへ | |
| 46 | 戦 | 教育出版 | 6上 | 川とノリオ | いぬいとみこ |
| 47 | | 教育出版 | 6上 | ブラッキーの話 | 梨木香歩 |
| 48 | | 東京書籍 | 6上 | 風切るつばさ | 木村祐一 |
| 49 | | 東京書籍 | 6上 | 桃花片 | 岡野薫子 |

同教材であっても1社1学習材としている。表中の*は、「いのち」について考えることを中心的な内容とする学習材。「戦」は、〈戦争・平和〉に対応する学習材である。

ざっと全体を見渡すと、まず低学年学習材においては少し死に触れるという場面さえほとんど見られない。その中で飼い犬の死を描いたハンス＝ウィルヘルム「ずうっと、ずうっと、大すきだよ」(2年 光村図書)は、直接その死をテーマとして扱ったものである。スーザン＝バーレー「わすれられないおくりもの」(3年・三省堂・教育出版)は、あなぐまの「死」とその受容への気持ちの変化が内容であり、「死」について正面から扱うものである。4年各社採録の新美南吉「ごんぎつね」は、主人公であるごんが最後に死ぬことから表に掲載したが、作品「ごんぎつね」において、「死」そのものはかならずしも中心的要素ではない。中学年では、戦争を描いた学習材が必ず採録されており、そこでは文章の主要テーマとしてではなく死が扱われている場合が多い。

6年生に至って、「いのち」「死」を扱う学習材が急に多く採録されている。宮沢賢治「やまなし」、立松和平「海の命」など定番の文学学習材だけでなく、新井満「いのちのバトンリレー」、日野原重明「いのち きみへ」、石子順「子供は「未来人」—手塚漫画にこめられたもの」といった、説明文として正面から「いのち」について問うことを内容とする学習材が採録されている。

宗教的知識や内容を直接的に述べたものは見られない。

〈中学校〉

中学校教科書は現在、三省堂、東京書籍、光村図書の3社である。小学校と同様に、「命」「死」を扱うものという観点で教科書学習材を見る。

中学校教科書では、「死」に触れるものは、戦争・平和をテーマとした文章がほとんどであり、「命」「死」について直接考察するものは少ない。中では、中島みゆき「永久欠番」(東京書籍)、森鷗外「高瀬舟」(光村図書)、中村桂子「生物として生きる」(光村図書)などがあげられる。

〈高校〉

高校国語の教科書は、現代文だけでも29冊、国語総合26冊と多様である。「命」や「死」を直接

的なテーマとするものには、定番学習材である吉野弘「I was born」、宮澤賢治「永訣の朝」、志賀直哉「城之崎にて」、大岡昇平「俘虜記」といった作品や、河合雅雄「生きるということ」（明治書院 高校生の現代文）などがある。他にも正面から扱わないまでも多様な角度から広義での宗教的内容に関わるものが多くあり、また逆に直接「死」を描くものの宗教的な思索にはつながりにくいもの（例えば夏目漱石「こころ」は自殺の場面がある）などもある。たとえ便宜的にもこの基準で取り上げて示すことに意味を見いだせなかった。

3. 「いのち」を扱う国語教材の実践例

次に、国語科では、たとえば「いのち」や「死」を扱う学習材を用いて、実際にはどのような実践や取り扱いが行われているのかについて、いくつかの例を見てみることにする。

(1) 西郷竹彦による宮沢賢治「やまなし」の授業

宮沢賢治「やまなし」は、小学校6年生の定番の学習材として知られている。

「やまなし」は、「二枚の青いげん灯」が映し出した世界である、かのにの親子が水中から見ている世界を幻想的に描いた童話作品である。平和で穏やかな「五月」と「一二月」の情景それぞれの中に、それぞれの死と生命が描き出されている。

この「やまなし」を国語学習材として見いだしたのは西郷竹彦である。

その西郷による「やまなし」の授業が具体的にどのようなものであったかについて、1989年「宮沢賢治シンポジウム」においておこなわれた西郷による『「やまなし」の授業』*11を見てみよう。

西郷は、「やまなし」の授業において、賢治の法華経の世界を子どもたちに時間をとって説明している。賢治の法華経の世界を子どもたちに向かって授業で示すことは、それによって子どもたちに賢治の虚構の方法を学ばせることを目指すという意味で、西郷にとって不可欠であったからである。

舞台上で行われた授業で西郷は、まず子どもたちに、「やまなし」の世界が、水中にいるかのにの親子が内側から見た世界であることに目を向けさせている。そして会場の参加者に向けた解説として「だいたい私たちが生きている世界も、外からは見ることはできません。」と述べる。

西郷の文学教育論は、「関係認識・変革の文学教育」といわれる。それは、対象として文学作品を読むのではなく、文学の読みを読者の側から文学体験としてとらえ、その文学体験の思想化・典型化の行為を通して、読者に関係認識の変革をもたらすことを目指すものであった。

1968年「虚構としての文学の本質」というシンポジウムにおいて西郷は、「『テーマ主義』や『題材主義』『ことがら主義』また『徳目主義』的道德教育の観点に立つ文学教育論が横行している今日、私はあえて、これらの立場に立つ論者が扱いかねるとされる宮沢賢治の独自の世界を論議の土壌として選んだのです。」と述べた。足立悦夫は、西郷竹彦の文芸教育は、宮沢賢治の世界に、すぐれた思想と虚構の方法を見いだすという明確な「立場」に立つものであったと述べている*12。

足立は、西郷の目指した文学教育について「世界をほかならぬこのようなものとして意味づけ

た賢治のその思想について学ばせ、またそのような虚構世界を創造したその方法について学び取らせたい。それは子どもたちに自身、世界を虚構することのできる人間になってほしいからである。」とした西郷の発言を引用して説明している。

次にまた子どもたちに向けた授業として、クランボンが結局なんだか分からないこと、クランボンが死んだか殺されたのかも結局わからないのだということ子どもたちと確かめる。その解説としては「宮沢賢治という人は、この世界を、まざまざと見えるものと、見えないもの、それから、見えるけれどもなぜだかわからない。そういうものを全部書いている」と述べる。

また授業に戻って、次には子どもたちとともに、「やまなし」に描かれた情景が、明・暗・明・暗とぱっぱとかわってゆくことを捉える。「この『やまなし』の世界は、川の水はゆっくり流れているんだけど、イメージはぱっぱぱっぱとかわっていく」と会場の参加者への解説。その後で西郷は、子どもたちに向かって「賢治の世界は無常の世界といいます。無常というのは常で無い。いつもと同じ——ではない。しょっちゅう急にかわる。転変する。無常の世界。そういうように書いてあるんです。」と語っている。

西郷はその後の座談会で、法華経に深く帰依していた宮沢賢治の、仏教的な世界観、法華経の世界観を基にして書かれたものとして賢治作品をとらえ、「私は賢治の世界をこういう風に考える」ということを授業の形を借りて示したと話している。

(2) 吉本ばなな「みどりのゆび」についての学習材論

「みどりのゆび」は、短編集『からだは全部知っている』（2000年）初出の書き下ろし作品で、高等学校国語科の学習材として定着しつつある作品である。死にゆく祖母との交流を通じて、植物との交感を知った「私」が、やがて祖母の「死」を受け入れ、ひいては人や自分自身を取り巻くつながりの世界に開かれてゆく。「私」の成長譚ともいえる物語である。

この作品が国語科授業実践の学習材としてどう捉えられているのかについて、佐々木義登「吉本ばなな『みどりのゆび』の語りを読む——揺さぶられる〈わたしのなかの他者〉」*¹³から見てみることにする。

佐々木義登は、学習材としての「みどりのゆび」について、「意識の朦朧とする中で植物の声を代弁する祖母の姿」に違和感を覚えた読者が、その違和に目を向ける行為によって、「自己の中の規範を客体化し、自己を問うことを迫られる瞬間、田中実の言う『わたしのなかの他者』が激しく揺り動かされる」とし、そこに学習材としての「みどりのゆび」の意義を捉えている。佐々木は、「読書行為を通し、彼らが疑いなく抱いているパラダイム、共同体としての価値観・世界観を軋ませ、揺さぶるそのような体験を促すことを授業活動の目標とすべき」であるとしている。

この佐々木論に見られるような文学の授業としての授業観・学習材観は、近年一定の支持を得ているものである。佐々木は、「みどりのゆび」が、「一見『マジカル』に見える世界も、私たちが至当と考える『リアル』な世界の対極にあるものではなくて、実は一つの大きな命の営みの見え方の違いにすぎない」ことを示す作品であると述べて、「世界の新たな認識」を開くものとして位置づけるものの、作品の語りが示す死生観や世界認識のあり方そのものは、直接の議論の対象ではな

い。

(3) 高校における小論文の実践

次に、小論文学習における、「死刑制度の是非について述べよ」という課題について取り上げたい。

小論文の基礎学習として広く行われている練習の一つに、「賛成か反対かの立場を明らかにした上で、根拠を示して意見を述べる」というものがある。「制服の必要について」などがこの練習のための課題の具体的な例である。これと同様の練習課題として、「死刑制度の是非について」という練習課題も知られており、この課題は、小論文を学ぶほとんどの生徒が一度は取り組むものとして取り上げられてきた。ここでは、人のいのちを奪うものである死刑という制度が、論拠を示してその是非を論じる問題として提出されている。そこに死刑制度の是非を議論すること自体を問題とする視点は存在していない。

ここまで、「命」「死」にかかわる2つの学習材と国語教育実践（論）、及び小論文実践を例として示した。これらは、取り上げた学習材の性質も、実践が行われた時期も三様ではあるが、こうして並べてみると、広い意味での宗教的な「問い」に対する国語教育としてのスタンスが表れているように思われる。国語の学習場面においては、これらの学習材の持つ広い意味での宗教的な「問い」は、いずれも正面から向き合うものとしてではなく、普遍的な応用を目指した思考訓練の一つの材料として抽象的に取り扱われていると言える。

4. おわりに

私は昨年、死刑囚に接する仕事にあった宗教者の文章^{*14}に触れ、自分自身が長年に渡って生徒に死刑の是非を問う小論文の課題を課しながら、そもそも人間の力の及ばないはずの命の領域について論じる態度そのものについて考えていなかったことに気づいて愕然とした。上に示した宮澤賢治「やまなし」、吉本ばなな「みどりのゆび」の両実践論においても同様の問題点が見出だされる。人にとって真摯な「問い」であったはずのものが、思考訓練のための抽象的課題となっているのである。

設定されたルール上で用意された問題の枠から出て、その問題のあり方自体を問題とし得るかは、要素を取り出し抽象化して論じるといった意味での思考力によるのではなく、その問題を自身の現実とつながるものとして真に問うことが出来るかにかかっている。国語教育の実践や学校現場は、まず「宗教」に関する「問い」を無いものとして見ぬふりをするのではなく、子どもたち自身の問いや彼らが置かれた現実とのつながりという観点から、そのあり方を問い直さなければならないのではないか。

宗教教育については、その歴史的経緯から、国語科においても、狭義の宗教教育的な内容を学習材として用いることは避けられてきた。しかし、子どもたち自身にとっての広い意味での宗教的な「問い」について共に考えるとといった学校現場における教育活動の一端は、国語の実践現場が担っ

てきたとも考えている。その一方で、私自身、長らく公立高等学校の教育現場にありながら、これまで「宗教教育」についてはほとんど考えてこなかったという現実がある。これはおそらく多くの教師に共通の態度であるだろう。

藤原聖子(2011)^{*15}は、教科書における宗教の記述が「生命を尊び、自然を大切に」といった倫理的観点に絞られ、その意味での正解に導かれてしまっている現状について指摘している。国語教育の実践現場もまた、学校的正解に収斂されてゆきがちな圧力の中にある。国語教育実践が、置かれた状況に自ら向き合う力の乏しくなった現代の子どもたち(大人も)に、その力をつけるものとなるために、人の苦しみと関わってきた宗教の持つ現場実践としての蓄積にも目を向けつつ、国語教育の立場から模索してゆけたらと考えている。

【注】

- *¹ 現在「宗教教育」については、私立学校における宗教教育科目が主たる現場であり、その実践には多くの蓄積がある。
- *² 藤原聖子『教科書の中の宗教——この奇妙な実態』(岩波新書 2011 岩波書店)では、教科書に於ける宗教知識教育が、客観的なものでなく宗派的に偏重した価値教育を含むものとなっていることを指摘している。
- *³ 学習指導案改定原案の段階では、宗教教育にかかわっては、地理歴史、公民、美術などの科目名が上がっていた。
- *⁴ 上寺常和「宗教教育の現状と課題」(2011 日本デュイ学会シンポジウム資料)
- *⁵ 田近洵一『戦後国語教育問題史』(1999 大修館書店)
- *⁶ 前掲書P.3
- *⁷ 田近洵一『戦後国語教育問題史』(1999 大修館書店) p.351
- *⁸ 西尾実『国語教育学の構想』(1951)
- *⁹ 「十人十色の文学教育」についての太田正夫の論考は、太田正夫『想像力と文学教育』(1971 三省堂)に収められている。
- *¹⁰ 大河原忠蔵『状況認識の文学教育』(1968 有精堂)
- *¹¹ 足立悦夫「解題」(『西郷竹彦文芸教育全集28 文芸の授業Ⅲ』1997 恒文社)
- *¹² 『宮沢賢治を授業する』(1991 恒文社：『西郷竹彦文芸教育全集28 文芸の授業Ⅲ』1997 恒文社)
- *¹³ 『日本文学 特集〈文脈を掘り起こす〉——文学教育と〈語り〉Ⅱ』(2011.8 VOL60 日本文学協会) p.13
- *¹⁴ 櫻井淳司「『生への畏敬の念』こそ平和の礎」(『婦人友』2010.8)
- *¹⁵ 藤原聖子『教科書の中の宗教——この奇妙な実態』(岩波新書 2011 岩波書店) p.44

(いづも としえ：日本語・日本文学科 准教授)

