

# 国語科における性をめぐる「抑圧」と「救い」の両義性 —生活に支えられた批判的思考力の育成を手がかりに—

梅光学院大学 永田 麻詠

## 1. 問題の所在

2013年11月21日、文部科学省は性同一性障害のある児童生徒への学校の対応に関する調査の実施を決定した。全国の公立小中学校などで調査し、学校現場における対応を整えていくとされている。これまでも兵庫県の小学校に通う性同一性障害の男児（当時7歳）に対し、当該小学校や教育委員会がこの児童を女児として受け入れることを認めたり、鹿児島県の公立中学校において、性同一性障害と診断された1年生の女子生徒を男子生徒として受け入れる対応を取ったりするなど、性的マイノリティの児童生徒への対応が、課題として可視化されつつある。

こうした状況に対して、これまでの国語科はどのような点に問題があり、今後はどのような点に留意して教育がなされるべきだろうか。また、性的マイノリティをはじめとしたすべての児童生徒と性をめぐって、国語科ではどのような取り組みが必要になるのだろうか。本稿ではこれまでの国語科における問題を学習者への「抑圧」としてとらえ、今後の展望を「救い」として見出し、国語科が学習者にとって「救い」として機能するためにはどうすればいいのかを探っていく。

## 2. 教材論から見える国語科の「抑圧」

学習指導要領解説国語編でも言及されているように、国語科は学習者の「ものの見方・考え方」の形成や深化拡充に寄与する教科である。この点を鑑みたとき国語科では、性的マイノリティをはじめとしたすべての児童生徒と性について、「性をめぐる見方・考え方」の形成や深化拡充が学びとして扱われる必要がある。

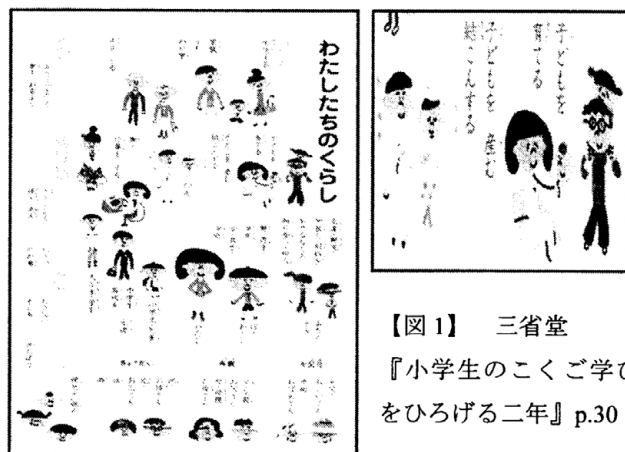
また、国語科において教科書教材は学習する上で大きな影響力を持つ。特に「読むこと」の学習では、何を読むのかが学習者の「ものの見方・考え方」の形成や深化拡充に直接影響すると思われる。こうした点から本稿では、教科書教材を考察対象として国語科の「抑圧」と「救い」について考えたい。

すでに永田(2012a;2012b;2013)で指摘したように、

性の観点から国語科教材を見てみると、さまざまな問題を確認することができる。

たとえば小学校国語科の教科書教材では、「話すこと・聞くこと」や「書くこと」の教材において具体的な言語活動を示す際や、話し手・聞き手・書き手として児童が自分自身を表現する場面で、「～さん」「～くん」「わたし」「ぼく」という語が用いられることが多い。

また、伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項にかかわる教材「わたしたちの暮らし」（三省堂二年副読本）では、くらしとかかわる語と絵が掲載されている。たとえば「生活する」「働く」「大人になる」などが挙げられている。なかには「結こんする」「子どもを産む」などがあり、「結こんする」という語の隣には男女の花婿・花嫁姿と思われる絵が示されている。



【図1】 三省堂  
『小学生のこくご学び  
をひろげる二年』p.30

教材「わたしたちの暮らし」は児童にとっては、ライフコースのモデルとして映るおそれがある。

さらに、挿絵の点から小学校国語科教科書を見ると、男子児童と思われる絵は短い髪にパンツ姿、女子児童と思われる絵は比較的長い髪にスカート姿で描かれることが多い。髪が長めの男子児童、ショートカットやパンツ姿の女子児童の絵も見られるが、数は決して多くない。

これらのことから小学校国語科教科書では男女二元主義や異性愛主義が見られ、多様な性を生きる学習者にとっては国語科の学習が「抑圧」と機能する

と言えよう。

また「読むこと」の教材には、女性／男性らしさの固定化や性別役割規範につながるものがある。たとえば斎藤隆介「モチモチの木」（学校図書／教育出版／光村図書 3 年下）は授業展開によって、「臆病者や弱虫ではなく、勇気のあることが男性として好ましい」というメッセージとなりかねない。

同様に富山和子「森林のおくりもの」（東京書籍 5 年下）では、キリの説明において「お母さんたちのだいじなたんすになりました」とされており、衣類および家具（嫁入道具）＝女性という固定化したイメージとなるかも知れない。加えて「女ながらも」という表現（長崎源之助「父ちゃんの凧」〔学校図書 5 年上〕）など、場合によっては女性／男性らしさの固定化や、性別役割規範を強調する授業となりかねない教材を確認することができる。

さらに中学校の教材では、三田誠広「いちご同盟」が資料編として未だ採録されている（東京書籍 3 年）。本教材では、「病院で直美が苦しんでいるのに、俺が女に囲まれて笑っているのが、気に入らないんだろう」「直美は俺の心の支えなんだ。直美がいるから、女たちに囲まれていても、俺の心はぐらつかない」という記述があり、この記述からは直美という女性の神聖化が見られる。しかし結局はその他の「女たち」と同様、神聖化された女性についても他者化が起こっていると言えよう。また登場人物・徹也の言動は典型的な男性性に満ちており、病気の直美をめぐる徹也が主人公北沢に「相撲を取ろうぜ」と誘うなど、力や強さの描写が「男と男の約束」としての「一五（いちご）同盟」へとつながっている。

以上のように、男女二元主義や異性愛主義、女性／男性らしさの固定化や性別役割規範がうかがえる国語科教材は、多様な性を生きる性的マイノリティはもちろん、性的にマジョリティと位置づけられる学習者にとっても「抑圧」として機能する。「男性」としての強さや勇気、たくましさを強いられ、「女ながらも」などと言うように、「女性」という性はいつも尊重されるわけではないという暗黙知を押しつけられれば、すべての児童生徒は自らの性を「抑圧」的に内面化していくであろう。

### 3. 「抑圧」と「救い」を両義的にとらえるために —生活の観点から—

国語科として、学習者へ「性をめぐる見方・考え

方」の形成や深化拡充を行うと意識しておかなければ、国語科の学びは先に述べたように学習者にとって「抑圧」でしかない。そうではなく、国語科が学習者にとって「救い」と機能するためにはどうすればよいのか。本稿では、「抑圧」と「救い」を両義的にとらえることの有効性を提案する。

先の教材論に見る「抑圧」を考えてみたい。男女二元論や異性愛主義、女性／男性らしさの固定化や性別役割規範、女性の他者化という価値観は、教材を通して学習者と共有できるからこそ、学びの俎上に載せることができる。そこから学習者に対して、「性をめぐる見方・考え方」の形成や深化拡充を図ることができよう。ただしこれらの価値観は、授業者が「抑圧」として認識できなければ強固な「抑圧」のままとなる。「いちご同盟」の「女たち」という表現の差別性を授業者が学習者とともに読み取り、学習者が授業を通して「女たち」という表現を「抑圧」のことばとして獲得できれば、「抑圧」は両義的に「救い」と機能するだろう。このとき重要なのは、授業者と学習者が国語科授業において自身の生活と学びとを結び、生活に支えられた批判的思考力を鍛えることである。

#### 3.1. 批判的思考力をめぐる

批判的思考力と言え、近年国語科を席卷している PISA 型読解力と合わせて取り上げられることが多い。国語科では、PISA の読解リテラシーを言語技術として「PISA 型読解力」とする傾向にあり、社会が求める人的資本として必要な批判的思考力が重視される印象がある。このことについて松下佳代は、「PISA の中核がやはり、経済成長のための教育のグローバル化、そこでの人的資本の開発の促進にある」（松下 2011:9）と述べ、田中耕治は「PISA の調査問題イコール PISA 型読解力とする理解（ある意味での誤解）が一般化するとともに、教育現場では PISA 対策問題集の採用やそれを使用した PISA 対策授業が横行し始めていることに危惧をもつ」（田中 2008:63-64）と言及している。さらに鶴田清司は、PISA 調査問題で測定される読解力とは「ペーパーテストで計られる知識・技能」なのであり、「その意味でかなり限定された「学力」」なのでであると主張する（鶴田 2010:16）。日本での PISA 型読解力は、ペーパーテストで測定可能な、限定的な能力に偏ってとらえられてきたようだ。

その結果 2012 年、PISA 調査問題における読解リテラシーについて、日本の順位は、2009 年の 8 位から 4 位へと大きな成果を挙げた。このことは評価すべき点であり、これまでの日本での取り組みが実を結んだと言える。ただし、社会が求める人的資本として必要な批判的思考力ばかりを重視し育成しようとするのは、危うい一面もある。それは、浜本純逸が以下のように指摘する通りである。

PISA 型の「読書リテラシー」は、諸国民の民族文化を越えた世界共通の「読書リテラシー（読む力）」を調査しようとする目的に制約されて、テキスト理解の方法に限定して調査している。価値観の育成は目的にしていない。国際的な調査としてはその「目的」の限定は適切であるが、各国の国語教育における指導内容とするには不十分なのである。（浜本 2011:25）

浜本が述べるように、PISA 型読解力で必要とされる批判的思考力は、学習者一人ひとりの価値観にふみ込まずテキスト理解の方法に限定するものである。そう考えれば、社会が求める人的資本として必要な批判的思考力のみを学習者に育てるだけでは、「性をめぐるものの見方・考え方」の深化拡充にはつながらない。

こうした国語科の傾向と差異化を図るため、本稿では国語科の「抑圧」を「救い」として学習者自身が両義的にとらえていくための力を生活に支えられた批判的思考力と措定する。

### 3.2. 生活とは

では、批判的思考力が生活に支えられるとはどういうことなのだろうか。ここでは、生活について考察を加えていく。これまで国語教育は、生活と学びを密接にかかわらせながら学習内容・学習方法について実践や研究を行ってきた。

たとえば生活綴方教育は、学習者一人ひとりが社会的に生活を営んでいる側面を重視し、学習者を「生活者」と位置づけて表現技法にとどまらない作文教育を展開した。特に芦田恵之助は綴方を自己認識の方法ととらえ、学習者が自らの生活をありのままに書くことで自己形成を図ることをねらいとした。

さらに戦後の学習指導要領に影響を与えた西尾実は、人間や言語生活と切り離された形で国語教育が展開されることを批判し、言語生活を国語教育の基盤に位置づけた。その上で、言語生活の向上が国語

教育の重要な目的であると主張している。

また、かつて行われた「標準語」教育の反省から、方言や若者言葉等「生活ことば」を重視する姿勢や、児童生徒の実態や興味関心から学びを構成する生活単元学習など、国語教育の取り組みは学習者の生活を重視して行われてきた。こうしたこれまでの国語教育の取り組みは、学習者をただちに人的資本として育てることを目指すのではなく、学習者の言語生活や実態、興味関心から学びを構成し、あるときは学習者の自己形成を図り、あるときは言語生活を向上させ、あるときは社会が求める人的資本として学習者を育ててきたと思われる。

以上のことから生活に支えられた批判的思考力とは、テキスト理解の方法としてではなく、学習者の言語生活や実態、興味関心からものごとを批判・熟考し、自らのものの見方・考え方を深め広げようとする。すなわち「いちご同盟」を読んだ生徒が、「今の中学生は普段、男子生徒同士で相撲なんかとらない」と感じるのであれば、そうした学習者の生活からの思いや考えと教材や学習内容とを結び、テキストを批判・熟考することによって「いちご同盟」の差別性（「抑圧」）を学び、「性をめぐるものの見方・考え方」の深化拡充を図ること（「救い」）を目指す。

このような生活に支えられた批判的思考力は、テキストを熟考・評価すること自体が目的化されがちな、従来の PISA 型読解力とは一線を画している。生活に支えられた批判的思考力とは、テキストを熟考・評価することによって自己を認識したり形成したり、自らのものの見方・考え方の深化拡充が目的となるのである。こうした力を学習者に育てることが、「抑圧」と「救い」の両義性を成立させよう。

## 4. 生活に支えられた批判的思考力を育てる

生活に支えられた批判的思考力を育て、学習者自身が国語科の「抑圧」を「救い」として両義的にとらえるための取り組みについて、本稿では次の 3 点を提案したい。

### 4.1. 生活と学びを結ぶ

今日の国語科では、小・中・高等学校と発達段階が進むにつれて、学びが生活と切り離されるきらいがある。たとえば中学校の学習指導要領では「話すこと・聞くこと」と「書くこと」の目標において、1 年では話す／書く内容が「日常生活にかかわること

など／日常生活の中から」とされているのに対し、2・3年になると「社会生活にかかわることなど／社会生活の中から」とされている。これらのことは小学校では低学年において、「身近なことや経験したことなど／経験したことや想像したことなど」とされており、高等学校の国語総合では単に「話題／題材」と示されている。

中学校学習指導要領解説国語編で説明されているように、1学年から2・3学年へと進むにつれて、話題や題材の「視野を広げ」（文部科学省 2008:46）、「対象を広げて示している」（文部科学省 2008:13）点については発達段階を鑑みても必要なことであるし、領ける目標設定であろう。同様に小学校低学年では「経験したこと」から「話すこと・聞くこと」「書くこと」の目標が設定されていることや、高等学校国語総合では話題や題材をことさら具体的に示すのではなく、「自分自身の体験や思索ばかりでなく、読書や調査、観察などで得られた材料について、その取捨選択を行う」（文部科学省 2010:20）ことが重視されていることも、それぞれの発達段階が考慮されていると納得できる。

ただし、だからと言って身近なことや日常生活、学習者自身の経験や体験が、発達段階が進むにつれ国語科で取り扱われなくなってよいというわけではない。視野や対象を広げた形で、社会から求められる学びが国語科で展開されるだけでなく、また生活からの批判・熟考を「幼い」などととらえるのではなく、生活からの批判・熟考を国語科の学びに持ち込むことが大切である。そうすれば国語科授業や国語科教材の持つ「抑圧」を学習者が実感することにつながり、そしてそのことが学習者の性をめぐるもの見方・考え方を豊かなものとするであろう。

このとき留意すべきなのは、学習者のみに生活からの批判・熟考を求めるのではなく、授業者も自身の生活を学びと結ぼうとする姿勢の重要性である。そうでなければ学習者の生活からの批判・熟考に立ち止まることなく、「抑圧」は「抑圧」のままに「性をめぐるもの見方・考え方」を結果画一的に押しつけることになるだろう。授業者自身も自らの生活を見つめ、国語科教材や国語科授業と結びつけることが「抑圧」を学びの俎上に載せる第一歩である。

#### 4.2. エンパワメントとしての読解力を育てる

永田（2011）では筆者が行った中学校での授業実践を考察し、「テキストや他者とかわることによ

って、自分で自分をどのように抑圧しているのか、またそこにどのような社会的背景があるのかを読む力」という「エンパワメントとしての読解力」について論じている。この論では、PISA の読解リテラシーで重視される「個人の解放やエンパワメントに向けた一歩としての批判的スタンス」（Rychen 2003=平沢 2006）を参考に、自分への内的／外的抑圧を読み取ろうとすることが自分自身を取り戻すこと、すなわちエンパワメントであると考え、教科書教材の読解と学習者自身の生活を切り結ぶことで、内的／外的抑圧を読みとる学習活動を設定した。

永田（2011）で取り上げた実践では、これまで「逃げる」という語を一面的な価値観で「抑圧」としかとらえることのできなかつたある中学2年生が、自らの生活と結びながら教科書教材（なだいなだ「逃げることは、ほんとにひきょうか」〔学校図書中学校2年〕）を読解し、内的／外的抑圧を読み取ること、で、「逃げる」ことへの価値観を攪乱する姿を報告している。彼女の姿からは生活からの熟考を担保に、彼女にとっては「抑圧」でしかなかった「逃げる」ということばを批判的にとらえ、国語科での学びが「救い」として両義的に機能する可能性を示唆している。

こうした取り組みは、特に「性をめぐるもの見方・考え方」の深化拡充を図ることと有機的につながっている。というのも永田（2013）で確認したように、性的マイノリティやアイデンティティの問題を学びの対象とするクィア・ペダゴジー<sup>\*1</sup>では、批判的思考がその中核をなすからである。Britzman が論じるクィア・ペダゴジーを紹介しているマリイによれば、Britzman がクィア・ペダゴジーで重要視しているのは「the study of reading practices 読む力」であり、「差異を発見・発掘する作業として読みを考えるということ」（マリイ 2008）という。またマリイはクィア・ペダゴジーについて、「規範への批判的まなざしをもつこと、あるいはその実践が根本にある」（マリイ 2011）とも説明し、「クィアに読む」について「批判・批評的に読んでいくこと」する。

以上のことは、PISA の読解リテラシーが重視する「個人の解放やエンパワメントに向けた一歩としての批判的スタンス」と通底しており、永田（2011）で提案したエンパワメントとしての読解力とも重なりを見せる。また、「個人の解放」や「内的／外的抑圧」とある通り、エンパワメントとしての読解力

を育てる実践では、学習者の生活からの批判・熟考が起点となっている。

たとえば「父ちゃんの凧」で描かれる、「息子のために戦国武将を描いた凧づくりを楽しみにしていた父が、生まれた子どもが自分（娘）だったためがっかりした」という場面での学習活動を考えてみたい。作中の父はそれでも娘のために静御前を描いた凧をつくり、父の娘に対する愛情が描かれている。

「なぜ父は生まれたのが娘でがっかりしたのか」という発問を想定するとき、その学習では、凧をつくりたかったからという父の思いのみの読解にはとどまらないだろう。凧（＝男性）が勇ましきの象徴であり、家父長制として男子の誕生が望まれたこと、その裏返しとして娘のためにつくった凧に描かれる静御前は「女ながらも」と説明されること、こうした「抑圧」は、5年生の児童であれば十分読み取ることができる。その上で「男の子のほうが望まれるのはしょうがないよね」と感じる児童がいれば、その児童はどんな内的抑圧を抱えているのか、本教材を用いながら自らの生活を読み取らせたい。またそれが外的抑圧の読解へとつながるよう、さまざまな副教材を工夫しつつ学習を展開させたい。そしてその先には、「父ちゃんの凧」という文章をどのように批判・熟考することができるのか、話し合い活動を設定することも可能であろう。この話し合い活動が、学習者の「性をめぐるものの見方・考え方」の深化拡充につながることは言うまでもない。

以上のようなエンパワメントとしての読解力は生活に支えられた批判的思考力を育て、学習者自身が国語科の「抑圧」を学びとり、「救い」として両義的にとらえるための取り組みであると言えることができよう。

#### 4.3. 文学教材の両義性を活かす

これまで取り上げてきた「いちご同盟」「父ちゃんの凧」のように、国語科には「読むこと」という領域があり、読みの教材には文学作品も用いられる。すなわち、国語科は虚構ならでの学びがゆるされる。文学教材という虚構を媒体とした学びの場では、日常の人間関係や生きづらさが直接的には取り上げられないため、学習者の生身の自己、すなわち生活が晒される危険は回避される。その一方で文学教材という虚構は、授業方法にも大きく左右されるが、学習者の生活を間接的に引っ張り出す装置ともなる。その様相を授業者が重視すれば、国語科の「抑

圧」は「救い」として両義的に機能する可能性を持つ。

たとえば新美南吉「ごんぎつね」を読む小学校4年の授業を想定するとき、登場人物ごんと兵十のすれ違いは児童にとって虚構のできごとであると同時に、自らの生活で起こっている人間関係のすれ違いを想起させる授業ともなりうる。このときごんや兵十の言動について、自らの生活経験を担保に批判したり熟考したりすること、さらには授業者や他の学習者の読みや「ものの見方・考え方」を批判したり熟考したりすることは、人間関係の難しさを抱える児童にとっては、関係性の再構築を促す契機となり得る。

同様に、「いちご同盟」における「俺が女に囲まれて笑っているのが、気に入らないんだろう」「直美がいるから、女たちに囲まれていても、俺の心はぐらつかない」などといった徹也の言動について、自らの生活から批判し熟考すること、他者の読みや「性をめぐるものの見方・考え方」を批判・熟考することは、自身の周囲にある性をめぐる「抑圧」を間接的に学ぶこととなる。そしてその学びが、「抑圧」と「救い」の両義性を成立させよう。

また、特別な教育的支援を必要とする学習者にとっては、障害特性上虚構を読むことが「抑圧」となる場合もある。そうした学習者にとって学びに生活を持ち込むことは、教育方法的に「抑圧」を和らげる可能性を持つ。同様に、生活を学びに持ち込むことが「抑圧」となる学習者も存在するだろう。そうした学習者にとっては、虚構が「抑圧」を和らげる装置となりうる。このように考えれば、文学教材の学びが持つ虚構と生活という二側面も両義的であり、国語科の「抑圧」を「救い」として両義的に機能させることが期待できる。

#### 5. 今後の課題

以上本稿では国語科の「抑圧」、特に性をめぐる「抑圧」が「救い」として両義的に機能することを目指して、その具体的方法を探ってきた。「性をめぐるものの見方・考え方」を深め広げるためには、生活に支えられた批判的思考力を学習者と授業者とが充実させること、そしてそのためには生活と学びを結び、エンパワメントとしての読解力を育成すること、文学教材の両義性を活かすことが有効であることも指摘した。

今後は本稿での提案を、学習指導案作成や実践報告等の形でより具体化することが望まれる。また、今回具体的な教材を用いて論を展開した部分では、ジェンダーを学びの俎上に載せる学習展開が主となった。性的マイノリティや性の多様性を考える上では、ジェンダーについて学びを深めることがその基盤となり、性的マイノリティにとっても性的マジョリティにとっても身近な学習活動となる。しかし、性的マイノリティや性の多様性、すなわちクィアを直接学びの俎上に載せる学習展開も当然さらに充実させなければならない。今後は、クィアについて直接的に学びを深める学習展開を考え、学習者のよりよい「性をめぐるものの見方・考え方」の深化拡充を目指すことが課題である。

#### 【註】

※1 「クィア (queer)」とは、もともと「変態」や「おかま」などを意味する男性同性愛者の蔑称であったが、投げかけられる「クィア」に対し、当事者たちがそれを逆手にとってあえて「クィア」を名乗り、用いるようになった語である。現在では「クィア」は、異性愛の枠組みではくくることができない、性的マイノリティを含みこんだことばであると理解されている。またクィア・スタディーズでは、レズビアン/ゲイ・スタディーズやジェンダー研究と密にかかわりながらも、性的マイノリティと権力関係、アイデンティティポリティクスや当事者性の問題を中心に研究が展開されている。こうした学問領域と教育学を結ぶクィア・ペダゴジーは欧米では広がりを見せているが、日本ではほとんど取り上げられていないのが現状である。

#### 【付記】

本稿は全国大学国語教育学会第 125 回広島大会におけるラウンドテーブル「言語教育と生きること」での報告を加筆修正したものである。

#### 【参考引用文献】

国立教育政策研究所編 (2013) 『生きるための知識と技能⑤—OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2012 年調査国際結果報告書』明石書店  
田中耕治 (2008) 「PISA 型読解力はどのように位置づけられるべきか」、日本教育方法学会編『現代カリキュラム研究と教育方法学—新学習指導要領

・PISA 型読解力を問う』図書文化、pp.56-68  
鶴田清司 (2010) 「教育評価としての学力調査のあり方—学力調査の結果を授業の改善に生かす」、全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』明治図書、pp.14-27  
永田麻詠 (2011) 「エンパワメントとしての読解力に関する考察—キー・コンピテンシーの概念を手がかりに」『国語科教育』第 70 集、全国大学国語教育学会、pp.60-67  
永田麻詠 (2012a) 「小学校国語科教科書に見る隠れたカリキュラムの考察—ジェンダーおよびクィアの観点から」『国語教育思想研究』第 4 号、国語教育思想研究会、pp.37-46  
永田麻詠 (2012b) 「ジェンダーの観点から見た小学校国語科教科書の考察—エンパワメントとしての読解力育成に向けて」『日本教科教育学会誌』第 35 巻第 3 号、日本教科教育学会、pp.51-60  
永田麻詠 (2013) 「クィアの観点から考える国語教育の課題と可能性」『論叢クィア』第 6 号、クィア学会、pp.25-36  
浜本純逸 (2011) 「伝統文化を楽しく学ぶ单元構想」、『教育科学国語教育』第 735 号、明治図書、pp.25-28  
松下佳代 (2011) 「PISA の学力観・評価観と日本の受容の過程」教育科学研究会編『教育』第 785 号、国土社、pp.4-12  
マリィ、クレア (2008) 「大学におけるクィア・スタディーズの意義」『日本教育学会活動報告書 教育学 meets クィア・スタディーズ—〈大学教育とクィア〉に関する諸課題を考える』pp.1-10  
マリィ、クレア (2011) 「《わたし》は何を語ることができるのか—ことばの学びにおける複合アイデンティティ」細川英雄編『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』春風社、pp.63-74  
文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社  
文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説国語編』教育出版  
Rychen・S・Dominique. 2003. *Key competencies: Meeting important challenges in life* 平沢安政訳 (2006) 「キー・コンピテンシー—人生の重要な課題に対応する」立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店、pp.86-125