

国語科教員として必要な思想を構築するために教員養成段階にて為すことは何か —教員および学生の国語に対する〈無意識的な観念〉の分析を通して—

玉川大学 山田 深雪

キーワード：国語科教師教育、無意識的な観念、読者反応

1 問題の所在

1.1 〈寛容〉という視座

論者は、博士学位論文（2022年11月：広島大学提出「〈寛容〉という視座から構想する国語教育の研究」）において、自他のあいだに意見の相違があったとしても、本心の中に渦巻いている「内言（思う・考える）」としてのことばを解放しながらかわりを持続しようとする「〈寛容〉という視座」を、寛容思想の歴史の変遷、渡辺一夫の寛容論の検討、ベジャン（2017）の「最低限の礼節」等をふまえて導出した。【自らが多数派や英雄的存在への傾倒に陥っていないかを問うこと】、【不寛容を見抜く、批判的・反省的思考を機能させること】、【本心の中に渦巻いている「内言（思う・考える）」としてのことばが解放されていること】、【意見の相違が生じて最後は自らの判断で検討を終えること】の四つが、〈寛容〉という視座である。

これらは、授業において、テキスト（発話などの生のテキストも含む）と学習者（及び実践に介する人々全て）が純粋に向き合うために基盤となる態度であることは勿論、生涯の言語生活において、自他を尊重するために必要な態度でもある。

1.2 〈寛容〉という視座から自己の実践を省みて

しかし、野地（1956）の個体史研究の考え方に立ち、論者の国語教育観の変遷を〈寛容〉という視座から見ていくと、論者自身の実践に対して「これは国語（科）ではない」という評価を下された経験が、自身の〈寛容〉の三つ目の視座【本心の中に渦巻いている「内言（思う・考える）」としてのことば】を抑圧し、一つ目の視座【自らが多数派や英雄的存在への傾倒に陥っていないかを問うこと】の機能不全という事態を招いていたことが明らかになった。

玉川大学の創立者である小原國芳（1985）は、教育者はすぐに、学説に欺かれたり大家の意見を盲信しすぎたりするが故に、危険思想を判断するために教育史研究が必要であることを説いている（小原、pp. 178-179）。小原の指摘は、教師自身の根幹に据

える〈寛容〉の一つ目の視座【多数派や英雄的存在への傾倒に陥っていないかを問うこと】にも通じる。これらの実現のためには、教員養成段階にて見た目の良い模擬授業を繰り返すのではなく、教育実習や教員採用試験という「自己の人生」を成功させるための一時的な指導技術の習得を目指すのではなく、教育思想や教育史等を批判的・反省的に検討し、教師として子どもと共に学び続けていくための教育観や思想を若いなりにも形成することが必要である。

1.3 国語科教師教育研究の成果と課題

鶴田清司は『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』（全国大学国語教育学会、2013）において、大学における教師教育研究の成果として、沖縄国際大学編『国語科教職課程の展開：国語科授業実践力の探究』（2006）、町田（2003）の「国語科指導法」の授業実践についての論考、望月・飛田（1988）による『実践教職課程講座』内の国語科教育学のテキスト、大学教員による教育実践を扱ったものとして丸山（2008）、原田（2009）、井上（2011）などを挙げている（pp. 425-428）。その上で、大学における教師教育研究の課題を、教師教育に携わる人たちが自らの実践事例を語り合い考え合うこと、大学教員の講義・演習のあり方自体が生きた「テキスト」となることを挙げた（同）。原田（2009）の実践は、特に後者の研究を開拓するものである。

大学教育の実践事例として、原田は、国語科教員養成の現状と課題を整理した上で、自身の担当した授業実践の考察を通して国語科教員養成に必要な思想の条件（「観」）の抽出を行った。その結果、原田が条件（「観」）として提案したものが「学びの当事者という思想」と「マイノリティ／マジョリティという思想」である。原田はこれらの二つの条件（「観」）を自らの実践「初等国語」での学生とのやりとりと、学生が記述したワークシートを手がかりに帰納的に導き出している。

前掲書の続編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』（2022）において鶴田は、約10年間における国語科

教師教育研究の裾野の広がり成果の一つとして指摘しつつも、引き続き「国語科教師教育の実践を語り合うこと」を課題に挙げている（p. 444）。さらに教師教育のあり方を共同で模索していく際に、カリキュラムや授業内容・方法に加えて、受講学生・現職教員の無意識的な「ゲシュタルト」や「本質的な諸相への気づき」に焦点化した経験の省察を中心とする実践事例を交流、検討することを通して、自らの実践を省察し再構築していくことを求めた（同）。

鶴田が指摘した無意識的な「ゲシュタルト」や「本質的な諸相への気づき」に焦点化した経験の省察は、前述した原田が二つの条件（「観」）を抽出した研究行為や、野地（1956）の「国語教育の実質的前進のために自己の国語教育事実を絶えず見つめる」

（p. 22）という個体史研究の価値にも接続する。それらは、1.2 において述べた学生、さらには教師の教育観の形成において必要不可欠なものである。

以上のことから本稿では、論者自身の国語科教師教育実践を取り上げ、受講学生および論者自身にどのような無意識的な「ゲシュタルト」（本稿では個人の思考の形態を形づくる「価値観」や「信念」、「思い込み」を指し、それらを総合して〈無意識的な観念〉と称する）が内在しているか、さらには学生に如何なる国語教育に関する本質的な気づきをもたらされたか（もたらされていないことも含め）を分析・考察する。

2 本稿の目的と方法

本稿では、次のことを明らかにする。

- 論者自身の授業に内在する〈無意識的な観念〉
- 受講学生がもつ、国語に対する〈無意識的な観念〉および「気づき」の内容

その上で、国語科教員として必要な思想を構築するために教員養成段階にて為すことを検討する。

これらの研究の目的のために、授業実践の考察を通して国語科教員養成に必要な思想の条件（「観」）の抽出を行った原田（2009）の研究方法を援用する。

具体的には、論者が担当する教職課程の科目「国語」（以降、一般的な教科「国語科」と区別して「教職『国語』」と表記）の毎学期のオリエンテーションにおいて、論者が学生に話す文学的な文章の解釈と交流に纏わる話（以下の「ウサギダイコンの話」）およびそれを聞いた学生の「授業振り返りポートフォリオ」（以降、PF と表記）から、教員および学生

の〈無意識的な観念〉を抽出する。また、「教職『国語』」の受講学生がもつ、国語に対する本質的な「気づき」については、抽出学生の PF を分析・考察する。その際、オリエンテーションの話が文章の解釈や交流に基づくものであることから、本研究では読者反応理論に照らしながら考察を進める。

このように論者自身の実践を省察することは、実践の再構築を促しつつ、論者の博士学位論文の課題である「国語教育の授業理論と〈寛容〉の関連性を探ること」に資すると考える。

3 教員（論者）自身の授業に内在する〈無意識的な観念〉

本章では、教員自身の「教職『国語』」の授業に内在する〈無意識的な観念〉を明らかにする。

3.1 「教職『国語』」の授業概要

3.1.1 教職課程における位置づけと受講者

共通シラバスではない「教職『国語』」の授業は、100 分の全 15 回で構成され、主に 1～3 年次の学生が受講する。抽選科目であるため学年のバランスは毎学期変わるが、分析対象（2022 年秋学期）であれば、1 年次 10 名、2 年次 11 名、3 年次 5 名の 26 名である。なお、共通シラバスである「国語科指導法」を受講済の学生もいれば、未受講の学生もいる。

3.1.2 「教職『国語』」の目標・内容・方法

（目標：2022 年秋学期）

- 国語科が担う役割について、国語の授業のみならず教育課程、生活全般から考えることができる。
- 小学校国語科の目標・内容・指導の系統等をふまえ、教材研究を行い、自分が子供たちのためにやってみたい授業について考え、具体的に述べるることができる。

（内容：2022 年秋学期）

第 1 回：【オリエンテーション】国語科における「深い学び」って何だろう？

第 2 回：学習指導要領

第 3 回：〔知識及び技能〕の指導事項を歌詞の中から探してみよう

第 4 回：国語科の評価

第 5・6 回：〔思考力・判断力・表現力等：A 話すこと・聞くこと〕の授業づくり

第 7 回：教育と ICT

第 8・9 回：〔B 書くこと〕の授業づくり

第 10・11 回：〔C 読むこと（説明）〕の授業づくり

第12回：現場で働く先輩の国語教育実践を聞こう
第13・14回：「C読むこと（文学）」の授業づくり
第15回：【まとめ】「詞」や「詩」の中に生きる人物について語り合おう

（方法）

「教職『国語』」の授業は異学年の学生が履修するため、第2回からは3・4人のグループを教員が編成し、話し合い等がしやすいようにする。グループは、専攻、学年、クラス等を分散するため、授業の最初に言葉を使った簡単なアイスブレイクを行い、授業後半にてグループワークや全体討議を仕組む。全体討議の際には、できるだけファシリテーターを学生に委ねるようにしている。教壇（前）に立って周囲に意見を求めることは勇気を要することであり、そこに流れる沈黙や緊張に触れたり、出された意見に応答したりしたときの思いを他の学生に返していくことは、授業の在り方を教員と学生全員で見直していく上で重要と考えるためである。

3.2 なぜ、「教職『国語』」のオリエンテーションの授業なのか

第1回のオリエンテーションでは、「教職『国語』」の授業概要について説明する。その中で授業の進め方や私と学生のやりとりの様相などを実際に体験してもらうために、「国語科における『深い学び』とは何か」という話題で、まずは「浅い」と思った国語科の授業についてグループで話し合いながら「深さ」の要素について皆で考えることを行っている。その中では、学生自身の学習者としての体験やボランティア先で考えさせられたこと、塾講師として「得点アップ」のための指導への是非などが語られる。

2022年9月28日（水）5・6限に行ったオリエンテーションでは、「浅い」授業について「書いてあることから抜き出して書き写す」「段落番号をふる」ことなどが事例として挙げられたが、「『なぜ、その言葉を書き出させたのか』と先生に聞いたからおもしろいのではないか」という学生の意見から、「なぜ、ここで段落を変えているのか」と「段落の意味」を考えれば「浅い」と思っていたことも「深く」なるのではないかという話が出てきた。そして、「深さ」のキーワードに「意味」が入ることを共有した。

このような話し合いを授業の前半で行い、後半ではいつも「ゆうすげ村の小さな旅館」（東京書籍『新しい国語三上』平成30年版）の「ウサギダイコンの話」をしてこの授業を終えている。着任当時から、

この話をしているため変更しようと思うのだが、やはり授業当日になると「やっぱり学生に意見を聞いてみたい」と思い、話してしまう。そのため論者は、この「ウサギダイコンの話」の中に、学生に伝えたい〈無意識的な観念〉があると推察した。

3.3 教員の〈無意識的な観念〉の分析

3.3.1 「ウサギダイコンの話」

「ウサギダイコンの話」は、論者が指導主事時代に参観した国語の授業の話である。授業者等の特定を防ぐために、2018年（論者が、国語教育における〈寛容〉の研究に入る直前）の出来事であることのみを示す。以下に話の概要を示す。

【「ウサギダイコンの話」の概要】

- ・2022年9月28日（水）13:00～「国語」の授業 24名
- ・山田が話したことを録音し、「あつ」などの間投詞を切り捨て、概要が伝わるように話し言葉でまとめた。
- ・文章中の丸数字①～⑤は、後半の考察を述べるために便宜的に示したものである。

当時指導主事だった私（論者）は、初任者の先生の国語の授業を参観しました。その先生は、三年生で「ゆうすげ村の小さな旅館」（茂市久美子：文）を教材に、「登場人物の美月がウサギであることを表すしかけをさがそう」というめあてで授業を行いました。この「しかけをさがす」という活動は、教科書に示された活動で、グーグルなどで「ゆうすげ村の小さな旅館」と検索すると、連続する検索ワードに「しかけ」という言葉が出て来ます（一部の学生が早速検索をして確かめている）。それくらい、このめあての活動は、この教材を使って国語の授業をする際、特に「誰かが自分の授業を観る」研究授業のときによく行われる活動です。

では、皆さんも「美月さんがウサギだ、ウサギかな」と思わせる言葉や文にサイドラインを引きながら考えてみましょう。

（私が音読し、学生はラインを引く）

皆さんはどこにラインを引きましたか。引くことが難しかった人や迷った部分がある人もいると思います。その場合は難しかった理由を話してもOKです。「美月さんがウサギだ、ウサギかな」と思われる言葉や文についてグループで交流しましょう。

（学生は、授業前半と同じグループで話し合う→7分程度、「伏線」という言葉が飛び交う）

では、これから考えを共有していきます。どなたかマイクランナーをしてくれる方いませんか。

（3年次の学生Aが手を挙げる）

（グループの代表が、しかけと思われる叙述と理由を説明する）

（私は、出てきた言葉や文をPCで打ち出し、スライドで全体に共有する）

美月が実はウサギだとわかる言葉や文

【しかけ】

- | | |
|-----------------|--------------|
| ・色白のぽっちゃりした娘 | ・美月 |
| ・「ほら～言ってたでしょ。」 | ・宇佐美 |
| ・ウサギダイコン | ・くるくるとよくはたらし |
| ・たんぽぽの花とよもぎの葉っぱ | ・耳がよくなるまほう |

みなさんありがとうございます（学生Aの司会ぶりに感謝する）。私が見ていた3年生の子供たちもみなさんとほぼ同じ所を発表しました。しかし、授業が順調に進んでいたときに、私の側にいた一番後ろの児童が小さい声でこう言ったんです。

①「ウサギダイコンはおいしい」

それが、先生に聞こえていたかどうかは定かではありません。そのまま授業は進みました。しかし、その児童はさらに大きな声で「ウサギダイコ

ンはおかしい」と言いました。周囲の子たちは、まさに「ウサギ」と書いてある最も分かりやすい言葉を疑いもしない様子で、不思議そうにその子を見ていました。先生は一瞬動きを止めてその児童の方を見て頷き、授業を続けました。みなさんは、どうですか。みなさんからも先ほど「ウサギダイコン」という意見が提出されましたが、「ウサギダイコンはおかしい」と思いましたか。

（周囲の人とザワザワと話すので、しばらく待つ）

当時見ていた私も、その児童がなぜ「おかしい」と言ったのか分かりませんでした。すると、挙手をせずに発言をした児童の所に、他の先生が落ち着くように注意をしに来ました。②児童は大きな声で言うことはやめました。

「ウサギは、ダイコンじゃない。ニンジン…。」と、ぼそっと言いました。そのとき、私は「ああ、確かに！確かに、ダイコンがセットは変だね。」と妙に納得したんですね。

③私は、教育委員会という自分の職場に帰ってもこのことが気になったので、児童が言った「ウサギは、ダイコンじゃない。ニンジン…。」のことを考えました。「そもそも、ウサギはニンジンというのも本当なのか？どうして私たちは『ウサギはニンジン』って思っているんだ？いつから？何を見て？私は、ウサギを飼ったことないのに…。」とかですね。

（周囲の人とザワザワと話すので、しばらく待つ）

結局、ウサギとニンジンのつながりはいまいち分かりませんでした。あるとき「そういえば、普通なら題名読みとかをするのに、この物語の題名『ゆうすげ村の小さな旅館』は注目されていないなあ」と思い、題名について考えてみました。教科書には題名「ゆうすげ村の小さな旅館」と書いてありますが、このお話は『ゆうすげ村の小さな旅館』という本の「ウサギのダイコン」というお話であることがわかりました。④それで、わざわざ付いている「ゆうすげ村の」について調べてみると、この表紙の黄色い花の「ゆうすげ」は、夕方に花開き翌日の午前にはしほむ花だとも分かりました。それを知ったとき、「日向のひまわりと月夜のゆうすげ」と思っ

て、「もしかすると、この『ゆうすげ村』は、何かがひっくり返っている、逆転する場所なのかもしれない！」とひらめいたんです。ゆうすげ村だから、ウサギが「赤いニンジン」ではなく「白いダイコン」で、「ウサギの白さ」とつながる…。ゆうすげ村だから、「冬」にダイコンを収穫せずに、「若葉の季節」にダイコンを収穫する。ゆうすげ村だから、現実とは違う不思議なことがおこる空間…。などと考えていくと、「ウサギダイコン」に「美月＝ウサギ」以上の本一冊分のしかけがあるように思えてきて、「ゆうすげ村の小さな旅館」の他の話はどうなんだろうと読みたくなりました。（目次を映す）

この「帽子をとらないお客様」では、つぼみさんの旅館に「小太りの人の良さそうな人物」だが、「帽子を取らない客（頭を隠す客）」がやってきます。この設定のどこかが現実、一般論とひっくり返っていると考えてみると…、お客さんの正体は何者だと思いますか。グループのみなさんでおしゃべりをしながら予想してみてください。

（ホワイトボードに、「ゆうすげ村　－　頭（の何か）を隠す」「私たちの現実（認識）－　頭（の何か）が、その人の印」と書く）

（3分くらいいたら、聞いてみる　→　ライオン、トカゲなどが出てくるが、河童で大きな拍手が起る）

「帽子をとらないお客様」は、この物語では「鬼」でした。

（おいしい！などの声でザワザワする）

鬼は角があつてこそ鬼ですね。でも、ゆうすげ村に来た鬼は象徴である角を事情があつて隠している…。そして「こわい」鬼ではなく、「人の良さそうな」鬼として描かれています。季節は節分のころのお話になります。つぼみさんは美月さんからダイコンをもらいましたが、鬼からは何をもらったのかな。この先を知りたい人は、どうぞ図書館で本を借りて読んでみてください。因みに「クマのふうせん」では、風船が私たちの知っている風船とはちがう働きをします。

さて、今日は、「国語科における『深い学び』とは何か」という話題で、「浅さ」に目を付けていろいろと話し合いました。私は、児童の「ウサギダイコンはおかしい」の発言のおかげでこの物語を深く考えて、新しい考えを発見することができました。この児童のつぶやきに会えなかったら、こんなことを考えもしませんでした。

（「子どもすげ〜。」と、学生Aがつぶやく。）

そう、すごいですよね。でもそれは、私やあなたが考えて思っているだけで、この児童には届かない。届いていない。仮に、この児童と「ウサギダイコンはおかしい」について話し合えたら、ただそれだけで、とっても楽しいと思います。でも、それが「授業中に、初任者で、しかも見られている授業中に自分にできるか」となると「難しい」「わからない」と思う

人もいるでしょう。当然です。私がこの先生と同じ立場だったら、同じようにしたと思います。

⑤実際、学校教員を18年間務めて指導主事になったあとでも、授業後でも、私は、この児童に一言も声をかけることができませんでした。児童のつぶやきを聞いて少なくとも「ウサギはダイコンじゃないって聞いて、なるほど！って思ったよ！」と素直に言えばどうだっただろうと…。この児童は、授業に参加して自分の考えを大きな声で言って、ただ、手を挙げては言えなくて、中身も先生や友達とは違って予想もしなかったことで、なかなか届かなくて、結果、知らない人に自分が注意されているところを「見られて」しまった。黙って見ていた私も、この児童にきつと何らかの影響を与えたと思うんです。誰かが自分の授業を参観する研究授業じゃなかったら、先生は指導案、計画通りに授業を進めることよりも、児童の声を優先したかもしれないとも思います。

国語科における「深い」学びとは何でしょう。もう少し言うと、「何のため」にあるのでしょうか。これから、みなさんと「あーだ、こーだ」言いながら素直に考えていきたいと思います。では、今日は1回目ですので（履修を訂正する学生もいるため）、授業の感想を書ける方は、UNITAMAの振り返りポートフォリオに提出してください。提出した人には、来週までに返事をします。では、一緒に話をしたお近くの方にお礼を言って終わります。

3.3.2 「ウサギダイコンの話」によって学生に伝えられている〈無意識的な観念〉の分析

本項では、学生に話した「ウサギダイコンの話」の中に見られる、教員（論者）の〈無意識的な観念〉について下線①～⑤をもとに分析する。

(1) 下線①について

下線①の部分において、教員（論者）は、「ウサギダイコンはおかしい」と言った児童の発言に対し、非受容的な態度を取った周囲と自分自身について語っている。

本教材を用いた実践において、「美月がウサギだということを表す言葉や文」として、「ウサギダイコン」はかなり早い段階で学習者から提出される。特に、ダイコンの白とウサギの色を関係づけた理由が提出されると、「ウサギダイコン」を答えとして挙げる者・納得する者は教室内の「多数派」となる。しかし、一般生活においてウサギのイラストにダイコンが付いている場合、疑問を抱く者の方が「多数派」となるであろう。この児童は、「ウサギダイコン」という言葉を一般生活の中に置いて考え、教室内の「多数派」の意見に疑義を唱えていたのである。しかし、本教材のこの活動で「ウサギダイコン」という意見が提出されることを何度も見てきた論者は、児童の発言の意図を捉えることができなかった。

下線①の語りから見えてくる教員（論者）の〈無意識的な観念〉は、教師の「したい」授業から逸れた考え、場において妥当と見なされる解釈への疑義、学習規律に準じずに発せられたことばという、いわば少数派の声に対し、自身の立場や授業観（全員の声を拾っていたら授業が終わらない等）を隠れ蓑に

積極的に対応できなかったことへの罪悪感である。

(2) 下線②について

下線②の部分において、教員（論者）は、「ウサギは、ダイコンじゃない。ニンジン……。」という児童の考えを耳にした際の様相ついて語っている。

本教材のこの活動で「ウサギダイコン」という意見が提出される場面を何度も見てきた論者であったが、「ニンジン」と呟く児童の見方・考え方が新鮮で貴重なものに思えた。そして、内心では、その児童の見方・考え方が、学習規律や多数派の価値観、教師らの文学の授業観等によって提出されることを阻まれたことを勿体なく思っていた。

下線②の語りから見えてくる教員（論者）の〈無意識的な観念〉は、物語の「私的」な解釈への関心である。「私的」とは、「経験的、感情的、連想的」（山元，2018：43）であるさまを指す。この頃の論者は、PISA 調査や全国学力学習状況調査の結果を受け、職務においては、文や文章に「書かれていること」を根拠に、自分の考えを形成する国語の授業を第一に推奨することが多かった。その一方で、何者からも「見られない」「意見されない」場においては、教室特有の計算された「読み」を跳躍していく学習者に心惹かれる自己を認識しつつあった。

(3) 下線③④について

下線③④の部分において教員（論者）は、「ニンジン」と言う児童の考えに触発されて、作品の解釈を拡げていった様子を語っている。

論者は、この児童の発言が「生活・一般的に見ると『奇妙ではない』のに、教室での読みという状況になると『奇妙』と捉えられる」状況を目の当たりにしたことから、自分自身の解釈を問い直した。そして、題名の「ゆうすげ」の生態を知ったことで、ウサギが赤いニンジンではなく白いダイコンを育てていることや、初夏にダイコンが収穫されていることから、「逆転」の発想で物語世界を捉えることに辿り着いた。ここで論者が気付いたことは、一部の言葉やその付近だけしか読まなければ排除されるような考えでも、全体もしくは違う部分と関係付ければ、新しい解釈を生み出すヒントとなるということであった。

下線③④の語りから見えてくる教員（論者）の〈無意識的な観念〉は、場や立場、これまでの自分の経験にとらわれずに、物語を広く自由に解釈することの価値への気づきである。

(4) 下線⑤について

下線⑤の部分において、教員（論者）は、論者自身の後悔を吐露している。ここには、実践を見る者として同じ教室に居ながらも、この児童に何もできなかった事実だけではなく、指導主事という立場であった自分が居たからこそ児童に辛い思いをさせてしまったのではないかという推測も加わっている。特に、博士論文を書き上げた秋学期からは、二重線の部分を加えて語っていた。それは、論文本体（p. 227）において、「実践者（教師）と実践を見る者との関係性」の問い直しを述べてきたことも影響していると考えられる。

下線⑤の語りから見えてくる教員（論者）の〈無意識的な観念〉は、学生らに少数派、多数派に関係なく学習者の意見を批判的に検討し、価値づけられる教員になってほしいという願いである。

3.4 考察：教員の〈無意識的な観念〉に関して

論者は、毎学期開講される「教職：国語」の授業にて学生に話す「ウサギダイコンの話」の中に、教員（論者）の〈無意識的な観念〉があると推察し、分析した。その結果、以下の四つが内在していることが明らかになった。

- a：少数派の声に対し、自身の立場や授業観を隠れ蓑に積極的に対応できないことへの罪悪感
- b：物語の「私的」な解釈への関心
- c：場や立場、これまでの自分の経験にとらわれずに物語を解釈することの価値への気づき
- d：少数派、多数派に関係なく学習者の意見を批判的に検討し、価値づけられる教員になってほしいという願い

上記の四つを概観すると大きく二つの特徴に気付く。特徴の一つは、dに収斂するようにa b cの〈無意識的な観念〉を含む教師の体験が語られていることである。dは、原田（2009）が挙げた国語科教員養成に必要な思想の条件（「観」）の一つである「マイノリティ／マジョリティという思想」（p. 50）、教師が自分の「痛み」を語ったa b cの部分は「学びの当事者という思想」（p. 49）と類似する。

特徴の二つは、教員（論者）の〈無意識的な観念〉の四つは、〈寛容〉の一つ目から三つ目の視座と強い関連がある点である。aの罪悪感は、〈寛容〉の一つ目の視座である【自らが多数派や英雄的存在への傾倒に陥っていないかを問うこと】を機能させ、児童に対応できなかった悔いから生じたものである

と考える。ここでいう「多数派」とは、周囲に物理的に存在する人数だけでなく、教師としての自己を柵むハビトゥス（思考や行動の持続的な傾向性）から生じる授業観も含まれる。bの物語の「私的」な解釈への関心は、児童のつぶやきによって二つ目の視座である【不寛容を見抜く、批判的・反省的思考】が機能しはじめ、教育委員会に帰って再度教材研究に取り組んだことから芽生えたものである。cの価値への気づきも【不寛容を見抜く、批判的・反省的思考】によって、論者自身が児童の発言と正対して解釈を進めたことで、「ゆうすげ村」という場がファンタジーを作り出しているという、もっと大きな「しかけ」に気づいたことによりもたらされたものである。dの学生への願いは、下線⑤に示すように論者自身の【本心の中に渦巻いている「内言（思う・考える）」としてのことばが解放された】ことによって表出したものである。

以上のことから、教員（論者）自身の学生への語りを振り返ると、自身の〈無意識的な観念〉は〈寛容〉の四つの視座と緊密であることが明らかとなった。さらにそれらは、原田（2009）の国語科教員養成に必要な思想の二つの条件（「観」）にも通じていた。教員のもつ背景や研究内容によって使用する言葉は違うが、国語科教員養成の授業に内在する〈無意識的な観念〉には共通項や芯のようなものがいくつか存在するのではないかと推察する。

4 学生の国語に対する〈無意識的な観念〉および「気づき」

4.1 学生の〈無意識的な観念〉の分析

本節では、「ウサギダイコンの話」を聞いた学生のPFから、学生の国語に対する〈無意識的な観念〉を抽出・分析する。下記は、「ウサギダイコンの話」の中で語られた児童に関する記述が顕著であった学生B、C、DのPFである。

なお、抽出しなかった振り返りの記述は、「ウサギダイコンの話」の時のことには触れているが、論者の教師としての振る舞いと学生自身を比較した記述（先生は音読がうまい、本授業の作り方や指示の出し方が勉強になる等）が多数であった。

【学生の授業振り返りPF】

- ・2022年9月28日（水）13:00～「国語」の授業を受講した24名のうち15名が第2回までに提出した。
- ・第1回の授業を受けて履修訂正をした学生はいなかった。

（学生B：2年次、第1回授業の振り返り）

（前略）私の中で今回の授業で1番のポイントは最後の方に生徒の投げかけに先生は反応せず進めてしまった部分の話です。授業は定められた時間内に終了しないといけないし決められた時間数のなかで終わらせなければならないし範囲も決まっています。教師が描いた通りに授業を進めたい気持ちも教師の経験はまだありませんが理解できる気がします。しかし、大事なことは生徒の理解を深めることで生徒の声をそのままにしまうことは良くないことであるのも間違いないと私は思います。このことは、自分がしていく授業にも言えることで、とても考えさせられる内容だと感じました。

（学生C：2年次、第1回授業の振り返り）

授業内で『ゆうすげ村の小さな旅館』を読んだ。この単元で児童にさせたい活動が教科書には書かれていた。しかし、そこに書かれていないところにもしかけが隠されており、そこを追求することで物語の新たな面白さや、全体像が見えてくることを実感した。

また、このような物語の面白さに会う入り口に、児童の問いがあると思った。教師の考えた授業内容と違っても、児童が感じた疑問に目を向けることで、より深い学びに繋がるかもしれない。つまり、教師は授業の主役である児童の思いや考えを引き出すことが求められているのではないだろうか。そのためにも、教師は児童の言葉に寄り添うべきであると思った。

また、『ゆうすげ村の小さな旅館』の中のでてくる伏線について改めて考えてみた。私は、56ページ、4行目の「わか葉のきせつ」と「美月」という名前がセットで伏線になっているのではないかと考えた。若葉の季節について調べてみたところ、4～5月ごろと出てきた。これを旧暦に照らし合わせると、4月＝卯月ということがわかる。十二支でウサギは卯と表されていることから、「美月」という名前も「卯月」とかけられているのではないかと考えた。また、別の考察として…（後略）。（先生のお考えを是非、聞きたいです!）

（学生D：2年次、第1回授業の振り返り）

うさぎと言えぱにんじんだからダイコンはおかしい、と考えていた児童の話がとても印象に残った。私は普通にお話の中のダイコンを受け入れ、そこに違和感を覚えなかったからだ。児童の気づきというのは、予想もしない箇所に反応したり、視野が広く柔軟な考えが出てきたりする場合が多いと考える。そのため、今回、国語科の深い学びの一つとして、意味を問うことについてもみんなで話し合ったが、こういった児童の気づきこそが、意味を考えるきっかけとなるのではないかと考える。何より、自分が想像もしていなかった児童の気づきから、教師として深い学びを受け取ることに繋がるとも言える。

これから授業を通して、国語科に必要な力を身に付けるだけでなく、児童の自由な発想への対応、自由に意見を出せる環境づくりに関しても考えながら学びを深めていきたい。

学生Bは、「ウサギダイコンの話」への理解を示しつつ、B自身がもつ授業観（下線部）と生徒（子ども）の声に対応すること（波線部）の間にて、「とても考えさせられる」（点線部）と揺れ動いている。このようなジレンマを抱える学生Bの〈無意識的な観念〉は、教師の授業構想に基づき「進める」・「終わらせる」という授業観と教師は構想外の学習者の声にも適切に応えるべきという授業観が対極的に位置付けられていることであると考えられる。

学生Cは、「ニンジン」と言った児童の考え方に

刺激を受け、このような物語の「私的」な解釈に至るためには「児童の問い」があることに気づき（点線部）、「教師は児童の言葉に寄り添うべき」という授業観を記述している（下線部）。さらに、その気づきから、学生C自身も物語の再解釈に取り組み、その結果を教員と交流することを求めている（後方下線部）。ここから見取る学生Cの〈無意識的な観念〉は、「私的」であるなしに関わらず、多様で相違する物語の解釈への探究心であると考え。

学生Dは、話の中の児童と違い、ダイコンに「違和感を覚えなかった」（点線部）ことを反省的に述べ、「自分が想像もしていなかった児童の気づき」が「深い学び」に繋がるという授業観を提出している（下線部）。その上で、「児童の自由な発想への対応、自由に意見を出せる環境づくりに関しても考え」る（点線部）という今後の目標を述べている。学生Dの記述内容は、教員（論者）の〈無意識的な観念〉のa～dに見事に応えており、ここから見取る学生Dの〈無意識的な観念〉は、自分自身を内罰的に捉えがちな自己とそれ故に経験の多い教員の思想（〈無意識的な観念〉も含む）や支持されている国語教育理論に依存しやすい自己であると考え。

4.2 考察：学生の〈無意識的な観念〉に関して

以上、3名の学生のPFから学生の国語に対する〈無意識的な観念〉の分析を行った。3名とも、教材「ゆうすげ村の小さな旅館」の読者である児童の反応から導き出された授業観、とりわけ教室という場における読者の読みに反応する教師のスタンスについて述べている点において共通する。

勝田・飯田（2014）らは、文学の一斉授業における生徒の読者反応を支援する教師の役割を五つ見出した。五つの中でも、「ウサギダイコンの話」の事例と同じく、テキストについて意見交換を行う場面の教師は、「生徒が反応し続けることを励ます役割」、「生徒の反応を広げたり深めたりする役割」、「読者として自分の反応を示す役割」が多くなることを明らかにした（p. 21）。自分の解釈結果を他者と議論することを好む学生Cのような教師は、読者反応を支援する役割に立つことに大きな躊躇はないだろう。しかし、二つの授業観を対極的に位置づけている学生Bや自分自身を内罰的に捉えがちな自己や経験豊富な教員への依存などの〈無意識的な観念〉を抱える学生Dは、読者反応と正対する際に「授業の進行がどうなるか」や「教師として・国語として正

しいか」という意識が顕在化しやすくなる。これらの意識化は、教師自身が学習者の前で、読者として自分の読みを示すことへの抵抗を誘発する（山田・河上、2022：42-43）。つまり、教師の「読者として自分の反応を示す役割」の遂行が困難となる。

したがって、学生が自身の抱え持つ〈無意識的な観念〉を自覚化し、自分自身で国語科教員として必要な思想を構築していく必要がある。そこで、次節においては、学生Dの「教職：国語」のPFを事例として取り上げ、その分析・考察を通して、学生Dが自身の〈無意識的な観念〉を如何に自覚化し、それらとどのように向き合い、どのような「気づき」を得たのかについて見ていくこととする。

4.3 学生Dの事例

4.3.1 学生Dに着眼した理由

論者は、学生Dの〈無意識的な観念〉が、教員（論者）の〈無意識的な観念〉のa～dに見事に応えていることに着眼した。なぜなら学生Dは、1.2で述べた小原（1985）の盲信に対する警鐘に3名の中で最も近い位置におり、論者自身も公立学校教員時代にそうであり、盲信の先にある苦しみを知っているがためである。また、論者は大家ではないが、90分の授業で学生Dの授業観が更新されたとはにわかに信じがたい。故に、自分自身を内罰的に捉えがちな自己とそれ故に経験の多い教員の思想や支持されている国語教育理論に依存しやすい自己という〈無意識的な観念〉を抱える学生Dに、本授業を通して如何なる国語教育に関する本質的な気づきがもたらされたかを分析・考察することとした。

4.3.2 学生DのPFに見る気づきの分析

本項では、学生Dの全15回のPFのうち〈無意識的な観念〉に関わる記述を抽出し分析を進める。PFに付加した細い下線は学生Dの自分自身を内罰的に捉えがちな自己に関する部分、太い下線はそれを乗り越えるきっかけ、波線は気づきの部分である。また、四角囲みは、学生Dの国語教育事実でもある過去の自己や原体験を辿っている部分である。

学生Dのことばによって初めて記された気づきは、「他者と考えが違うことすら楽しむポイント」（第3回PF①）という内容であった。それまでは、①～④のような〈内罰的に捉えがちな自己〉が多かったが、3年生（学生K）のことばにより、他者との相違を肯定的に捉え、①の気づきに至っている。

(学生D：第3回授業の振り返り：2022年10月12日(水))

③歌詞の中から指導事項を見つけた活動において、自分は想像力を働かせることがあまりできていなかったのではないかと感じた。他の人が見つけた、比喩や思考に対応する箇所を知った時、その人が歌詞を自分なりに解釈した上での発見だったため、納得できるものが多かった。④私は、歌詞の内容ではなく語句や表現方法、また音などに注目しすぎて肝心な内容に踏み込めていなかったかもしれない。自分は少し焦っていたが、3年生の方が、「逆に自分には見つけられなかったからいい着眼点だと思うけどなあ」とおっしゃってくれて、その言葉に救われた。(中略) ①他者と考えが違うことすら楽しむポイントとして含め、学んでいけるようにしたい。

(学生D：第4回授業の振り返り：2022年10月19日(水))

野地潤家先生の言葉に対する考え方と山田先生のお話を聞き、自分の気持ちが言える環境の大切さを改めて感じた。「自分の言葉を自分で大事にして」という部分から、自分が放った言葉に自信を持ち、大切にすることが必要だと分かる。また、他者が放った言葉も、受け止めることが大切であり、それは違いを受け止めることにも繋がる。⑤どうしても自分の意思と他者の考えを比較してしまうこともあるが、そこで②全てを受け止め、自分の言葉も大事にできれば、素直な自分の気持ちが言えるようになるだろう。これは、教師になった際に児童の考えを引き出すために必要な考え方でもあると言える。⑥児童と会話をする時、児童が周りや教師の顔色をうかがって放った言葉ではなく、本心の言葉を交わしてくれるようにしたい。そのため、今回学んだ言葉に対する心がけを忘れず、自分と他者の言葉を大切に生活していきたいと考える。

(学生D：第5回授業の振り返り：2022年10月26日(水))

知り合いではない人とペアで話す活動をした際、初めは緊張していたが次第に話が弾んでいき笑顔で話せたのが嬉しかった。相手も私も明るく振る舞い、積極的に相手に質問を投げかけたり相手を知らうとしたりしていた。お互いにその意欲が伝わることで、安心して話せた。

私自身、小学生の頃親交のない人と話すことが苦手だった。対話的な活動を行っている時に、先生が会話の弾んでいないグループへ、何気ない話題提示をしてくれたり、反応してくれたりしたのを覚えている。話題ができれば会話を続けることが可能となる。④当時の私は、その先生の声掛けに助けられていた部分が大きいと感じる。確かに、子どもが自分たちの言葉で意見共有し合えるようになるのは大切で、教師がすべての相槌や問いかけをしてしまうのは良くない。そのため、子どもの実態に合わせ、教師の働きかけが必要か否かを判断し、対話的な活動を活性化できるよう促していくべきだと考える。

(学生D：第6回授業の振り返り：2022年11月2日(水))

物語を班で分担して書いたとき、自分が初めに想像していたストーリーとは大きく異なったお話ができあがり非常に面白かった。同時に、⑤自分の考えと他者の考えが違うように、想像の仕方や話の受け取り方も人それぞれ違うことを改めて実感した。そしてその違いがバランス良く組み合わせることで、より面白い物語が完成していくと感じた。(後略)

(学生D：第13回授業の振り返り：2022年12月21日(水))

「一つの花」という物語を読んで、自分が小学生だった頃、物語よりも説明文の方が得意だったことを思い出した。説明文は筆者の主張とその説明について理解して、正確な答えを出すことが求められているのに対して、物語では登場人物の動きや表現から心情を捉えなければならない。児童の発達的に想像力は豊かな時期かもしれないが、私は自分で想像したり心情を読み解くためのヒントを文から探し出したりするのが苦手だった。教師になった際、そういった児童に出会うことがあるかもしれない。今回の授業内で⑥登場人物のどの立場で読むかによってかな

り解釈が変わってくるということが分かった。立場を変えて読むことや、設定や展開などについて考えることを1つずつ順を追って全体を共有していくことで、理解を深めていくことができる。一気に心情を考えさせるのではなく、段階を踏んで人物の行動と出来事をリンクさせていくことができれば、児童も思考しやすくなるのではないかと考える。

(学生D：第14回授業の振り返り：2023年1月11日(水))

⑥太一がクエを殺さずに済んだ理由として、おとう・与吉いさ・太一自身の変化等全部の要素を含んだ中間的な解答をしてしまった。一文で簡潔に書く中で複数の方面に向く解答になってしまっていた。しかし、グループで話していると、⑦太一の自分の思いだけで海の命とは向き合ってはならないというような、太一自身の気持ちを中心の理由として自分が考えていたことが分かった。(中略) また、4人班の中で2人の先輩方が、話の切り出し・全員に話を振る・途中で何に焦点を当てて話を進めるか確認(中略)など自然と会話の中で行っていたため、対話を難なく進めることができた。⑦私は話の切り出しができたとしても、途中で意見をまとめるタイミングを作ったり、自分で会話を整理したりすることに難しさを感じている。今回、⑧先輩方から学んだ話し合いの進め方を忘れず、対話の経験を積んでいく中で生かしていけるようにしたい。

(学生D：第15回授業の振り返り：2023年1月18日(水))

⑨歌詞のどの表現に着目するかによって、それぞれの解釈が大きく変わってくることがよく分かった。他者の解釈を聞くことでより自分の想像の世界を広げることができ、3人で話し合っていく中で新たなイメージを膨らますこともでき、楽しみながら活動することができた。また、今回初めて同じグループに2・3年生がいなかった。はじめはもちろん緊張したが、1年生のふたりが真剣に目を見て話を聞いてくれたことで、私も必死に伝えようと頑張ることができた。今回は私が話し出さないと1年生も話しぶらないと思い、前回先輩の姿から学んだ話の切り出しや伝えたいことの確認等の会話の進め方を意識できるよう努力した。⑧実際にできていたかは自分では何とも言えないが、⑩こういった経験を増やすことで、他者と意見共有する際、自分の考えを話すことに対する不安を少しずつでも取り除いていけると感じた。今後も様々な場面で積極的に対話に参加し、自分の考えに自信を持てるようにしていきたい。

さらに教員(論者)は、他者との相違を不安に感じる学生が多かったことから、第4回の授業時に意図的に野地(2012)のことは紹介した。野地は、1999年の長野での講演会の中で、学生から「国語教師としてこれだけは身につけておくべき能力」という質問に対し、「やはり、自分の言葉、その指導にあたる方の自分の言葉を卑下したり自信喪失したりしないで、上手下手ということは抜きにして、自分の言葉を自分で大事にして、少しでも少しでも伸ばしていこうとする、そういう心掛けでいること」と語っている(pp.42-43)。すると、授業直後、学生Dは教員に「野地先生のことばに涙が出た」と伝えに来た。〈経験の多い教員等に依存しやすい自己〉を持つ学生Dだからこそ野地のことばが響いたかもしれないが、それにより学生Dは「どうしても～比較してしまう」(⑤)という〈内罰的な自己〉を意識化し、学習者には「本心の言葉を交わしてくれる」(③)ことを望むに至っている。

このことを受け、第5回の学生Dは、意識的に頑張っても自他のことばを大切にしながらペア対話を行った（太い下線）。その経験が過去の自己をメタ的に呼び起こし（四角囲み）、「子どもが自分たちの言葉で意見共有し合える」ための教師の役割についての気づきを得ることに繋がっている（④）。

第6回以降暫く、学生DのPFからは〈内罰的な自己〉が減少する。自分とは異なる考えが提出されたとしても、「違いがバランスよく組み合わせることで、より面白い」反応が起こると述べている（⑤）。

第13回では、過去の自己を呼び起こすことが盛んとなっている（四角囲み）。自分がどのように説明文や物語を読んでいたかをメタ的に捉えた上で、物語を学習者と共に読むための方策を自らのことばで具体的に書いている（⑥）。

第14回では、「海のいのち」を読み、「太一が瀬の主をうたなかった理由」について一文で書き表した後に意見交流を行った。学生DのPF冒頭⑥に〈内罰的な自己〉が見られるが、第3回とは異なり、交流によって自らの考えを明確にできている（⑦）。恐らく学生Dは、前時の物語の読み方に関する気づき（⑥）を実践したのではなかろうか。それでもなお、交流の難しさを語っているが（⑦）、第15回では同級・上級生がいない中で、相違する意見の交流に積極的に関わっている（太い下線）。その結果、第6回⑤に続き、「自分の想像の世界を広げることができた」「楽しみながら活動することができた」

（四角囲み）のように、考えの違いを肯定的に語る記述が見られた。そして、最終回のPFにて、「実際にできていたかは自分では何ともいえないが」（⑧）、「こういった経験を増やすことで…不安を少しずつでも取り除いていける」（⑩）と、他者や周囲からの承認がなくとも、自分自身によって〈内罰的な自己〉を乗り越える方法を獲得している。

4.3.3 考察：学生の「気づき」に関して

第1回の「ウサギダイコンの話」が解釈に関してであったため、論じてきた〈無意識的な観念〉や気づきの内容も「読むこと」の「交流」や「解釈や意見の違い」に関してのことが多い。だが本稿では、その偏りを認めた上で、学生Dが得た気づきを起点とし、国語科教員として必要な思想を構築するために教員養成段階にて為すことについて考察したい。

まず、「交流」についてである。読者反応を核とした「読解力」育成を研究した山元（2018）は、「読

解力」を「作品の『解説』にとどまるのではなく、作品に対する自身の反応を『核』としながら、作品との対話、読者相互の対話を通して、各自のつくり出した意味を絶え間なく更新していく営みを可能にする力」（p. 4）とした。この考えに基づけば、当初の学生Dは〈内罰的な自己〉により〈経験者や理論に依存しやすい自己〉を抱えていたため、「作品に対する自身の反応を『核』」とすることができず、交流場面において解釈や意見の違いに遭遇するたびに焦りや失敗を感じていたといえる（PFの①～④）。

しかしながら、教室等において集団で作品を読む場合、複数の読者反応との接触は避けられない。それらの反応を「うかがう」（⑧）のではなく、他者や作品そのものと「本心の言葉を交わし合う」（⑨）ためには、第3回にて学生Dを救った学生Kが担った「生徒が反応し続けることを励ます役割」（勝田・飯田、2014：21）、第15回の学生Dが果たそうとした「生徒の反応を広げたり深めたりする役割」（同）は、極めて重要であるといえる。なお、学生Kは、2年次の「名著講読」における対話実践において、「自分の意見をまとめるのも、話し合いも私にとってはすごく難しい」（2021年7月1日提出のPF）や皆の意見をまとめる他学生を見て「どこか『私にはできないな…』と感じてしまいました」（2021年7月10日提出のPF）と自身の思いを綴っていた。しかし、1年後には学生Dを励ます役割を果たしている。この事例からすると、対話に伴う素直な感情との正対は「励ます」行為に接続するのかもしれない。

さらに、間接的ではあるが野地（2012）のことばも「励ます役割」を果たした。つまり、学習者の読者反応を支援する教師となるためには、教員養成の段階において、改めて「読むこと」に取り組み、その活動を進める上での書く・話す・聞く経験をも通して、自他のことばに対する自分自身の反応（苦痛や喜びなどの感情も含め）をメタ的に捉え、ことばと向き合うための心の構えを醸成していくことが第一であると考ええる。

「解釈や意見の違い」については、山元（2018）が検討したローゼンブラットの「情報を取り出すー喜びを味わう連続体」（pp. 42-46）の交流理論（次頁図1）が、学生Dの「違いがバランス良く組み合わせる」（⑤）ことの一助になると考えている。

ローゼンブラットによると、「読むこと」は「情報を取り出す」極と「喜びを味わう」極にはさまれ

た連続体であり、両者のバランスが選択的注意の範囲によって変化し、それにより読みも変化するという (pp. 44-45)。例えば、教師主導と学習者に寄り添う授業観を対極的に位置付ける〈無意識的な観念〉をもつ学生Bは、二つの「極」を対立的に捉え、何れかに「正しさ」を置こうとしていると推察できる。また、歌詞を教材とした授業において学生Dが内罰的な傾向を示したのは(③④)、歌詞の意味を「公的(辞書的、分析的、抽象的)」(p. 45)に解釈した自分は図1のAにあり、CやDに立つ「私的(経験的、感情的、連想的)」(p. 46)に解釈した他者との間に乖離を感じたためと考える。そして、Aの位置に立つ学生Dの考えを価値付けた学生Kは、選択的注意のバランスを検討できる存在といえる。

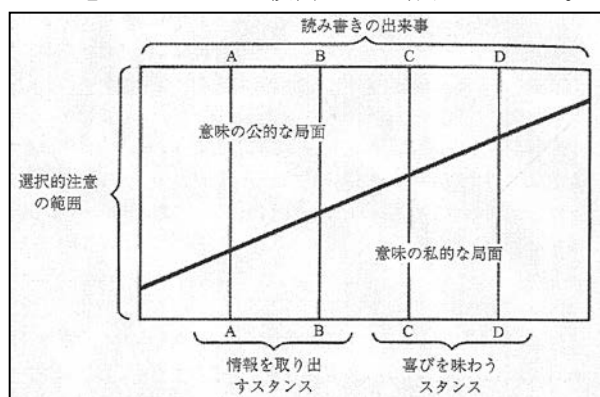


図1 ローゼンブラットの「情報を取り出すー喜びを味わう連続体」(山元, 2018: 44)

山元は、ローゼンブラットの交流理論に対する批判(意味の「私的」な局面を重んじる「喜びを味わう」読みは、作品の形式的側面を不問に付し言語表現の吟味が疎かになるという批判等)について(pp. 47-56)、ローゼンブラットは「どのような読みも『連続体』上のどこかの点にあり、『喜びを味わう』要素と『情報を取り出す』要素は、どの読みにおいても混在していることを示そうとした」(p. 56)と主張した。その上で、「文種によって『読み』を限定することは、結局のところその作品の『読み』を狭め」(p. 57)と指摘した。交流理論に基づけば、児童の「ウサギはダイコンじゃない」の発言は、この物語が教材となり「教室での読み」という状況下に置かれたことで「ダイコン」の意味が疑われることなく「公的」な意味を帯び、意味の「私的」な局面からの検討がなされていないことへの違和感故に出てきた妥当な考えと捉えることができる。そして、この捉えに至るには、〈寛容〉の二つの視座【不寛容を見抜く、批判的・反省的思考を

機能させること】が必要である。

国語科教員として必要な思想を構築するために教員養成段階にて為すことのもう一つは、実践を理論に照らし、実践の中の事実を今一度見つめ直すことであると考え。その見つめ直しは学生に「させる」のではない。大学教員も共に見つめ直すことにより、自身の思考の硬直を点検しつつ、議論の価値ある実践場面を提供することが可能となる。教室という現場に居なくとも、実践の中にいる学習者や教師を共にまなざす経験を教員養成段階では大切にしたい。

5 まとめと今後の展望

本稿では、論者自身の授業に内在する〈無意識的な観念〉、受講学生がもつ国語に対する〈無意識的な観念〉および「気づき」の内容について分析・考察をしてきた。その結果、国語科教員として必要な思想の構築のためには、授業での様々な言語の活動を通して自身の〈無意識的な観念〉とそれに伴う感情と正対すること、その正対の営みを促すもの(対話環境、実践を展望する者のことば、理論等)が必要であることが見えてきた。今回は学生Dを取り上げ、読者反応理論をもとに気づきの考察を行った。引き続き、国語において区別または対立的に捉えられている事象を架橋することに繋がる理論の研究を進めたい。それが〈寛容〉の醸成になると考える。

【主要引用・参考文献】

- 小原國芳(1985)(原文1924)「教育の根本問題としての哲学」『小原國芳選集2』玉川大学出版部
 勝田光・飯田和明(2014)「生徒の読者反応を支援する教師の役割: 単元「文学の学び方」『走れメロス』による」の分析『国語科教育』76, 15-22.
 全国大学国語教育学会(2013)『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書株式会社、同(2022)『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』溪水社
 東京書籍(2018)『新しい国語 三上』
 野地潤家(1956)『国語教育』光風出版
 野地潤家(2012)『国語科教育の創造を求めて: 国語教育の聖地、長野に学ぶ』溪水社
 原田大介(2009)「国語科教員養成に必要な思想の構築: 広島大学教育学部の授業『初等国語』を手がかりに」『国語教育思想研究』1, 41-50.
 山田深雪・河上裕太(2022)「『複数の自己』への寛容を目指す文学の授業実践: 戯文という方法論を用いて」『国語科教育』91, 36-44.
 山元隆春(2018)『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』溪水社
 Teresa M. Bejan(2017). Mere Civility. Harvard University Press.