

広島大学大学院・教育学研究科  
博士学位論文要約

〈寛容〉という視座から構想する国語教育の研究

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期 教育学習科学専攻

学習開発学分野 カリキュラム開発領域 D182345

山田 深雪

## I 論文の構成

序章 研究の目的と方法—なぜ、国語教育に寛容の思想が必要なのか—

第1節 問題の所在

- 第1項 「自分の考え」を話すことへの不安
- 第2項 授業コミュニケーションに潜む不寛容
- 第3項 寛容の実践の困難さ

第2節 研究の目的

第3節 研究の方法

第1章 寛容思想の変遷—美徳とその限界—

第1節 寛容思想の変遷を検討するにあたって

第2節 寛容にする者とされる者（古代帝政ローマ）

第3節 不寛容のなかで伸暢してゆく寛容（近世ヨーロッパ）

- 第1項 ロピタルの「《むだ》な努力」
- 第2項 モンテーニュが提起した「野蛮」と「野生」
- 第3項 ロックの「寛容の義務」
- 第4項 ヴォルテールによる「狂信」の告発

第4節 不寛容な者にどう対するか（アメリカ開拓期）

- 第1項 啓蒙主義的な寛容に対する疑義
- 第2項 ウィリアムズの「寛容な社会」への挑戦

第5節 美徳としての寛容とその限界

第2章 寛容思想が抱える課題—寛容の実践に常に付き纏うジレンマ—

第1節 ラッセルと渡邊一夫の寛容思想

- 第1項 なぜ、ラッセルと渡邊一夫なのか
- 第2項 寛容の内実の検討
- 第3項 寛容の内実についての考察

第2節 ベジャンの提起する“mere civility”

- 第1項 ヌスバウムへの指摘
- 第2項 “mere civility”
- 第3項 寛容と「開放性」の問題

第3節 寛容の実践に常に付き纏うジレンマ

第3章 渡邊一夫寛容論の検討—ジレンマと向き合う—

第1節 渡邊一夫寛容論の検討の意義

## 第2節 渡辺一夫のユマニズム

- 第1項 渡辺一夫のユマニズムの焦点
- 第2項 渡辺一夫がたどったユマニズムの歴史
- 第3項 渡辺一夫の描いたユマニズムに生きる人
- 第4項 ユマニズムと寛容

## 第3節 渡辺一夫の明と暗

- 第1項 大江健三郎による指摘から
- 第2項 「敗戦日記」(1945)からの考察

## 第4節 「砂丘での対話」(1942a)が示唆するもの

- 第1項 『偶感集』の中のAとB
- 第2項 「砂丘での対話」(1942a)の中のAとB
- 第3項 相違の中でも各々の言葉を自由にするために

## 第5節 渡辺一夫寛容論についての考察

- 第1項 ジレンマの中で生きた「日本のユマニスト」
- 第2項 渡辺一夫寛容論からの教育への展望—自己内のジレンマから他者との対話へ—

## 第4章 寛容から〈寛容〉へ—ジレンマを対話で超えてゆく—

### 第1節 中野重治・渡辺一夫「往復書簡」の検討

- 第1項 コミュニケーションに纏わるペシミズムの問題
- 第2項 ペシミズムと寛容
- 第3項 中野重治・渡辺一夫「往復書簡」の意義
- 第4項 「往復書簡」が書かれた背景
- 第5項 中野重治からの批判
- 第6項 渡辺一夫からの応答
- 第7項 「往復書簡」についての考察
- 第8項 相違の中で対話をするために

### 第2節 〈寛容〉という視座—相違する状況における対話—

- 第1項 寛容から〈寛容〉へ—「内言(思う・考える)」としてのことばの解放—
- 第2項 〈寛容〉という視座
- 第3項 なぜ、〈寛容〉という視座から自分の実践を見るのか

## 第5章 〈寛容〉という視座から見る自己の国語教育観の変遷 I—寛容概念を手に入れるまでの模索—

### 第1節 自己の国語教育観の変遷を見るにあたって

- 第1項 個体史研究という立場から

- 第2項 個体史的記述に向けて
- 第2節 私が教壇に立つまでの略体個体史
  - 第1項 略体個体史の記述
  - 第2項 私の「ことば自覚」についての分析
- 第3節 「これは国語（科）ではない」という評定
  - 第1項 学校訪問での指摘
  - 第2項 教育論文に対する批判－2005～2006年：国語科で地域のよさを発表する実践－
  - 第3項 小括
- 第4節 「国語（科）である」ことを求めて
  - 第1項 長期派遣研修員としての研究－2009年：筆者の論理について考える実践－
  - 第2項 実践を論文にするととき－2012年：「海のいのち」の実践－
  - 第3項 「正しさ」への関心－2013年：修士論文－
  - 第4項 小括
- 第5節 「領域：生き方」の教員として
  - 第1項 教育観を問われる－2014年：初めて行った「生き方」の授業－
  - 第2項 子どもが自分でことばを探ること－2014年：「生き方『この はしのむこうに』」の実践－
  - 第3項 小括
- 第6節 「領域：言語文化」の設立と実践がもたらしたもの
  - 第1項 「教科：国語」と「領域：言語文化」のあいだで
  - 第2項 言葉の意味を共に確かめる対話－2016年：「言語文化（外国語中心）」の実践－
  - 第3項 対話の「構え」を共有する－2017年：「言語文化（日本語中心）」の実践－
  - 第4項 「思い込み」が見えなくしていたもの
  - 第5項 小括
- 第7節 小学校教員時代に形成された国語教育観

## 第6章 〈寛容〉という視座から見る自己の国語教育観の変遷Ⅱ－寛容概念を手に入れてからの探索－

- 第1節 対話そのものを見つめることから－2019年：大学における「名著講読」の実践－
  - 第1項 学生の指摘
  - 第2項 実践の構想
  - 第3項 対話実践の実際と考察
  - 第4項 小括

第2節 〈わたし〉として話すことー2019年：「ことばの市民塾」での対話ー

第1項 教師としては話せるが、〈わたし〉としては話せない

第2項 〈わたし〉として話すことに向けて

第3項 小括

第3節 教師の意図〈外〉に潜む子どもの学びー2021年：2016年の「領域：言語文化」  
の実践を振り返るー

第1項 物語型CM制作実践の教師の意図

第2項 物語型CM制作実践の実際

第3項 ゴロウたちが制作した物語型CMの分析

第4項 物語型CM制作実践の考察ー2021年：ゴロウたちとの対話ー

第5項 小括

第4節 自己の国語教育観の変遷から見えてきた課題

第1項 個体史的記述を終えて見えてきた課題

第2項 「複数の自己」について

第3項 実践者（教師）と実践を見る者との関係性

第4項 学習者自身が抱え持つ「複数の自己」へのまなざし

第5項 他の学習者の「複数の自己」へのまなざし

第6項 教師から学習者たちの「複数の自己」へのまなざし

第7章 〈寛容〉という視座から作る授業実践の試行ー「複数の自己」への〈寛容〉を  
めざす文学の授業実践ー

第1節 試行する授業実践の目的と方法

第2節 試行する授業実践に向けた理論

第1項 授業実践の背景

第2項 授業実践における目標論

第3項 授業実践における方法論

第4項 授業実践における教材論

第3節 試行した授業実践の実際と考察

第1項 授業実践の概要

第2項 授業実践の実際と考察

第3項 教師の自己省察

第4節 〈寛容〉という視座から見る授業実践

第1項 「複数の自己」への〈寛容〉が発揮される状況について

第2項 自他の「複数の自己」への〈寛容〉を発揮するための方法論について

第3項 学習者の「複数の自己」に対する教師の内面について

## 第8章 〈寛容〉という視座から構想する国語教育の提案

### 第1節 〈寛容〉という視座から構想する国語教育の思想

#### 第1項 〈寛容〉という視座と国語教育

#### 第2項 〈寛容〉という視座から構想する国語教育の方向性—六つの階層—

### 第2節 〈寛容〉という視座から構想する国語教育の授業理論

#### 第1項 〈寛容〉という視座から構想する国語教育の目標

#### 第2項 〈寛容〉という視座から構想する国語教育の内容

#### 第3項 〈寛容〉という視座から構想する国語教育の教材

#### 第4項 〈寛容〉という視座から構想する国語教育の方法

#### 第5項 〈寛容〉という視座から構想する国語教育の評価

### 第3節 〈寛容〉という視座から構想する国語教育のカリキュラムの展望

#### 第1項 本研究におけるカリキュラムの考え方

#### 第2項 学習者の「当事者性」を重視したカリキュラムへ

#### 第3項 先行事例から見る今後の展望

## 終章 研究の総括と展望

### 第1節 研究の総括

### 第2節 本研究の課題と今後の展望

## 参考文献

## Ⅱ 本研究の課題意識と目的

### (1) 「自分の考え」を話すことへの不安

論者は、過去20年間義務教育の現場で過ごしてきた。その間、様々な葛藤や転機を経ることで、自分自身の教育観の変遷があった。最も大きな転機は、文部科学省研究開発学校指定（2015年4月～2022年3月）を受けた国立大学附属小学校（以下：附属小）において、「2040年の未来社会を創造する資質・能力の育成」に向けた新教育課程の開発として、母語と外国語を架橋する「ことばの教育」の開発に携わったときである。

それから7年。現在の論者は、広島大学大学院で研究を行いながら、大学教員として教員養成に携わっている。教員を目指す学生の多くは、憧れの恩師をもち、過去の学校生活の中で学習や集団活動における有意義な体験を経てきており、「学校が好き」「先生が好き」「子供が好き」等の愛着を「教員を志望する動機」の第一とする傾向がある。

しかしながら、大学の教員養成課程の授業において「自分の考え」を話す場になると、途端に沈黙が流れる。「自分の考え」をつくる時間を与えた後に問うても沈黙が流れる。また、「自分の考え」を話す学生においても、一定の沈黙が流れた後に控えめな挙手を経てようやく話すという行為に至る。ここで押さえておくと、論者は、全ての沈黙を一概に問題とは捉えていない。ボルノー（1947）は、「畏敬」とそれを取り巻く「他者に対して距離を置く対

人感情の本質」(p.214)について哲学的研究を行い、「沈黙は非常に種々様々な理由から生じ得る」(p.79)とし、沈黙の種類をおよそ次の七つに分別した。部下が自分自身の意思を持つことを許容せず「上司の意思に順応することの表現」(同)としての沈黙、部下が上司の意見と相違する場合、「遂行のために自分自身の意思を差し控えることを要請する規律の理由」(同)から生じる沈黙、「抜け目なさ、または小心から自分自身の意見を隠し、総じて自分自身の内心を探るようなまなざしから逃れる沈黙(恐怖の沈黙)」(同)である。そして、先述の沈黙と表現において区別できない、「寡黙な思考の沈黙」(p.80)、「驚きと不意打ちの沈黙」(同)、『下賤な者と交わって品位を汚す』ことのない自負心の沈黙(沈黙して軽蔑する)」(同)、畏敬すべきものを目の前にしたときに意思や習慣によって排除可能ではない「畏敬の沈黙」(p.81)である。ボルノーが提唱した沈黙の種類の中でも論者が、「自分の考え」を話すことができる教室、多様な意見が存在できる教室のために着眼しているものが、「抜け目なさ、または小心から自分自身の意見を隠し、総じて自分自身の内心を探るようなまなざしから逃れる沈黙(恐怖の沈黙)」(同)である。

この沈黙についてボルノーは、人間は自由に話す勇気がないゆえに沈黙するため、沈黙は「人間が身を隠す仮面」となり、小心な無意識的閉じこもりから、弱みを見せまいとする意識的なテクニック等を誘発すると指摘する(pp.79-80)。学校や教師、子供に愛着をもっている者が多く集まっている教員養成課程においてもなお、「自分の考え」を語ることも沈黙を選ぶ(選ばざるを得ない)学生たちの姿からは、未だ何も言っていないにもかかわらず、「自分の考え」を話すことに対する得体の知れない「戸惑い」の表情が滲んで見えた。だが、その「戸惑い」は、論者にも確かに身に覚えがあるものであった。

この種の沈黙について、小学校でも大学でも授業を重ねることで緩和が見られたものの、緩和のために時間と労力を要することと児童や学生が替わる度に繰り返されることは変わらなかった。そして、沈黙に埋め込まれた「自分の考え」を話すことに対する得体の知れない「戸惑い」に遭遇する度に、私の中に問題意識が芽生えた。それは、なぜ、人は幼い頃から国語教育を受けてきたにもかかわらず、こんなにも「自分の考え」を話すことを不安に思うのかという問題意識である。そして同時に、私が小学校教員として最後に行った附属小での第6学年の実践「共に考える：言葉って何だろう」(詳細は、第5章第4節第3項にて述べる)の中で「対話への不安」を語るヒナタ(仮名)と「対話への構え」を語ったカナヤリオ(両名とも仮名)のことが思い出されるのである。

この実践において、答えのない問いについて対話をしたことを振り返る中で、ヒナタは次のように語った。

ヒナタ：正解かどうかはわからないことを言うことはいいこと。でも、そこで「ちがうんじゃない」「これは合っていない」と言われたときにね、発表するときにもととの意見があったわけで…、その伝えたいことを反論や質問をしている人に納得させる方法がわからないから…。ケンジくんとかは、

専門用語とかをいっぱい使ってみんなを納得させるのがとっても上手けど、ぼくはとっても苦手で、ぼくが言うと「えっ、何言ってるの？」みたいな空気になって。ぼくは、話すのがとても苦手だから。(授業 VTR より、下線は山田による)

「正解かどうかはわからないことを言うことはいいこと。でも、「伝えたいことを反論や質問をしている人に納得させる方法がわからないから…」というヒナタが抱える「戸惑い」は、自他のあいだにある「意見の相違」、自分自身の中にある「複数の自己」（「正解にこだわらないことはいいこと」と思う自己と「否定した相手を納得させられずに苦しい」と思う自己：詳細は第6章にて述べる）の葛藤に起因していた。さらに、「意見の相違」を醸し出す空気（沈黙）が「ケンジくんとかは、専門用語とかをいっぱい使って」「ぼくは、話すのがとても苦手」とあるように、〈わたし〉の**ことば**よりも専門用語に価値を認めることや「自分の考え」を〈わたし〉の**ことば**で表現することへのコンプレックスに帰結していた。

だが一方で、ヒナタが語った「戸惑い」は、他者にとっても語られにくかった本心を引き出すという応答を招いた。応答の連鎖により沈黙が「人間が身を隠す仮面」ではなくなっていった結果、カナからは一人ずつ違う意見を合わせて〈大きなかたまり〉をつくる、リオからは「自分の言うことが少しでも役に立つかもしれない」という「前向きさ」という「対話への構え」が提出された。「対話への構え」が共有された後に行われた「正しい言葉とは何か？」の対話では、沈黙への緊張が和らぎ、自由で雑多な複数の声が響いていた。そして、対話後に書かれた「自分の考え」には、各々が「正しい言葉」についての〈大きなかたまり〉を見出していた。

本研究の出発点は、ヒナタの本心、つまり内面に渦巻いている〈わたし〉の素直な開示から拮がった対話のダイナミズムを目撃したことにある。それは、「ことばによって他者を促し交渉を重ねながら少しずつ前に進む」（細川，2019：22）という「ダイアログとしての対話行為」（同）を実感として体験したことでもある。論者は、これまで沈黙によってオブラートに包まれていた「意見の相違」への不安をも包含しながらも不安に制圧されることなく、押し返すように〈わたし〉としての**ことば**を絡め合いながら対話を続け、教師が答えを知っているなどと思うこともなく、各々が「自分の考え」を見出していくヒナタたちの姿を見たときから、「国語（科）の地下水脈に流し続けるものは『寛容』ではないか」と考えるようになった。

寛容思想について深く考察した渡辺一夫は、評論「寛容は自らを守るために不寛容に対して不寛容になるべきか？」（1951a）の一節において次のように述べている。

ただ一つ心配なことは、手っとり早く、容易であり、壮烈であり、男らしいように見える不寛容のほうが、忍苦を要し、困難で、卑怯にも見え、女々しく思われる寛容よりも、はるかに魅力があり、「詩的」でもあり、生甲斐をも感じさせ

る場合も多いということである。あたかも戦争のほうが、平和よりも楽であると同じように。(渡辺, 1951a : 173, 下線は山田による)

寛容に迫るためには、子供たちもそうしたように、「よくわからないこと」や「自分の中でも相違している複数の考え」について、何度もかかわり合うという「忍苦」や「困難」、または、矛盾する見解をまとめて提出したり自分の意見を温存しつつ自分とは異なる考えにも理解を示したりという一見「卑怯にも見え」る営みが伴うのである。

このような寛容に迫る営みは、バフチンの対話理論における「対話的に浸透する」という概念にも類似する。

人間とはけっして自分自身と一致しない存在である、人間には《 $A=A$ 》という同一律の公式を応用するわけにはゆかない。(中略) 人格の真の生を捉えようとするなら、ただそれに対して対話的に浸透するしか道はない。そのとき、真の生はこちらに答え、自らすすんで自由に自己を開いて見せるのである。

対話姿勢を欠いたまま、他者の口から語られるある人間に関する真実、すなわち本人不在の真実は、もしそれがその個人の《神聖不可侵》の部分、つまり《人間の内なる人間》に関わってくる場合には、彼をおとしめる致命的な虚偽となる。(バフチン, 1963・望月と鈴木訳, 1995 : 122-123, 下線は山田による)

自分自身の中にある「複数の自己」(「正解にこだわらないことはいいこと」と思う自己と「否定した相手を納得させられずに苦しい」と思う自己)と葛藤しているヒナタが語った「対話への不安」を受けて、カナヤリオが同じような不安を抱え持つ皆に対して、「対話への構え」を素直に語ることで、助けを差し伸べた。「正しい言葉とは何か？」の対話では、コウジが「自分の考え」の外言化に苦労しているときに、相違する意見をもつサトシが助けを差し伸べた。このような対話の様相が「真の生はこちらに答え、自らすすんで自由に自己を開いて見せ」ているのであり、「対話的に浸透する」ことを可能としているといえる。もし、「対話的に浸透する」ことができていなければ、自他の内面に存在する複数の《内なる人間》を引き出すどころか触れることもできなくなる。すなわち、「彼をおとしめる致命的な虚偽」とは、他者(人間)不在のまま他者を《 $A=A$ 》と決めつける偏見や差別である不寛容、もしくはそうした不寛容を隠蔽しつつ寛容を装う(偽寛容)であるといえる(偽寛容については、第4章第2節第2項にて後述する)。論者が遭遇してきた、「自分の考え」を話すことに対する得体の知れない「戸惑い」の表情の理由は、一見「卑怯にも見え」る営みや「対話的に浸透する」ことが不足しているが故に、不寛容や(偽寛容)の可能性を互いに拭い去れないことにあると仮説する。

以上のことから、「人間が身を隠す仮面」(ボルノー, 1947 : 79)としての沈黙に潜む不寛容や(偽寛容)を乗り越えるためには、困難や忍苦を要することは覚悟の上で、相違す

る意見をもつ者同士が粘り強くかかわり続けることが必要である。〈寛容〉は、多様性が拡大し続ける現代社会という文脈において学習者が生きてゆくために、さらには、自身の内面にいる「複数の（相違する）自己」及び他者との相違などからくる不安や恐怖に由来する沈黙を抜け出し、〈私〉としてことばを発して生きてゆくために必要な国語教育の思想である。

については、思想としての寛容と国語教育の基盤となる〈寛容〉の結び目を明らかにし、自他のあいだに意見の相違があったとしてもかかわりを持続しようとする「〈寛容〉という視座」を設定することを本研究の第一の問題とする。

## (2) 教師と学習者の関係性に潜む不寛容

授業コミュニケーションの規範やルールを主導するのは教師である。「教師の使う言葉、ふるまい、場の立ち位置によって作り出されていく言語環境」(山元, 2016: 415)は、言語以上のメッセージを含みながら学習者に内化されていく。学習者も、教師が替われば、その教師が作り出す言語環境に合わせてコミュニケーションを変化させる。このような学校における(あるいは授業の)コミュニケーションの特殊性については、国語教育の外側からも指摘されてきた。

紅林(1995)は、社会化論の視座から「学校におけるコミュニケーション的社会的特殊性」(p. 106)を、国語科の授業の実態をもとに分析している。上田(1997)は、授業に参加する主体は「教師-生徒(学習者)」というカテゴリーに沿って振る舞い、それに付随する権利と義務を優先すると指摘している。浜田や仲は、「教師-学習者」のコミュニケーションが「質問の答えを知っている教師」の期待に答えようとする傀儡性によって歪められていることを「議論ごっこ」(浜田, 2004: 5)『授業』という名の演劇」(仲, 2017: 156)と指摘する。また、教師と学習者の対話性という面からも、子どもの学習活動中の談話をもとに授業分析を行ったキャズデン(Cazden, 2001)は、IRE / IRFの授業構造への最たる批判は、教師がすでに答えを知っている「飾り(display)」の質問のみを行うことだと述べ、それらを「本物ではない(inauthentic)」質問と称した。その上で、教師が自ら計画した授業の要所で意図的に質問し、学習者から端的な知識を引き出しながら繋いでいく授業は、ダイアログのかたちをしたモノログであると批判した(p. 46)。岸ら(岸・松尾・野嶋, 2008)は、このような偽装されたダイアログにおける学習者の発言は「教師の語りの一部」と述べている(p. 57)。

これらの共通点は、授業コミュニケーションでは学習者の人間的な側面である個別の思考と表現よりも、学習者や教師という場の役割に準じた行為がとられるという指摘である。

この点について論者の国語の授業を省みると思い当たることがある。あたかも学習者の個々の考えに委ねるかのように見える発問を投げかけながらも、授業終盤に予め準備していた発問によって、学習者の考えを一つの方向に更新・収束させていた。このことは、論者自身の教材研究が授業コミュニケーションに大きく影響する「読むこと」の授業、中でも文

学の授業において顕著であり、論者（教師）の意図通りに学習者が「自分の考え」を更新していく姿に研究の「やりがい」を感じるようになっていった。そうして「山田先生の国語教室」をつくることに力を注いでいた。

過去の教師としての自分自身を省みると、学習者の個々の考えに寛容なように見えて、実のところ不寛容であったのではないかという疑い、そして、なぜそのことに研究の「やりがい」を見出すようになったのかという疑問が湧いてくる。

については、〈寛容〉という視座から自己のこれまでの実践を見つめ直し、自己の国語教育観の変遷及び授業コミュニケーションに不寛容を誘発する国語教育の課題を明らかにすることを本研究の第二の問題とする。

### (3) 寛容の実践の困難さ

前項で述べた「過去の教師としての自分自身を省みる」ことで湧いてきた「教師→学習者」という垂直的な関係性に潜む不寛容への疑いは、別の側面にある不寛容への疑いをもたらした。それは、学習者自身に「山田先生の国語教室の学習者」という役割を取得させることにより、「自分の考え」よりも「山田先生が認める考え」を提出させるという「自分の考え」への不寛容を招いていたのではないかという疑いである。

難波（2008）は、文学の授業において、学習者が登場人物の気持ちや文章の感想を述べることは、登場人物、作者や語り手に対してではなく、文章の全く外側にいる教師に向かって行われていると述べる（p. 166）。そのため、「国語教育の現場では、登場人物の心情や自分の感想については、単一のもの、あるいは複数の場合は、一貫性があること」（同）が求められるため、子どもたちは自身の中に複数存在する解釈結果をメタ認知活動によって分別し、「一つの首尾一貫した声だけを表明するか、ただ『わかんない。』と答えるか、黙るかのいずれかになっていく」（p. 169）と指摘する。

難波の指摘する教室の状況を理論化したものが、河上（2021）の「解離」構造である。「解離」とは、学習者が教師や教室の読みを自分の読みとすることで、学習者の読みが見えなくなる現象、あるいはその全体構造を指す（p. 3）。河上は、文学の教室では「解離」という視点から評価しない限り、「初読におけるわからなさ」→「授業での権威的な読みの提示」→「初読と授業の読みの切り離し」という慢性的な授業構造に陥ると指摘する（p. 9）。

しかしながら、「解離」を生まない文学の教室をめざすとしても、教師の読み（意図）と相違するかもしれない学習者自身の読み（考え）、更には個々の学習者がもつ「複数の」読み（考え）を実際に教室に提出させようとする場合、大きく三つの問題に直面する。

一つは、如何にして学習者の内面にある複数の読み（考え）を引き出すかという問題である。二つは、他の学習者がもつ複数の読み（考え）を受け止められるのかという問題である。三つは、授業を進めている教師は個々の学習者が複数の読み（考え）を提示した場合、それをどのように受け止めるのかという問題である。

これらの三つの問題は、即ち寛容の実践の問題である。寛容は、自分とは相違する意見や

考えをもつ主体との間に発揮されるものであるため、複数の考えを生み出す自己の総体を「複数の自己」（詳細は第6章で後述する）と述べ、先の三つの問題を述べると次のようになる。一つは、不確実や優柔不断とみなしがちな「複数の自己」をもつ自分自身に自分自身が寛容になれるのか、二つは、曖昧で非合理的であると決めつけがちな「複数の自己」をもつ他者に対して自分自身が寛容になれるのか、三つは、授業を円滑に進めるために暗黙裏に捨象させてきた複数の学習者の「複数の自己」に教師が寛容になれるのかという問題となる。

については、〈寛容〉という視座からつくる授業実践の試行を通して、多様な考えや価値観との出会いを楽しむ国語教育を構想することを本研究の第三の問題とする。

#### (4) 研究の目的

以上のことから、本研究では、以上の問題を追究することで、自他のあいだに意見の相違があったとしてもかかわりを持続しようとする「〈寛容〉という視座」から、多様な考えや価値観との出会いを楽しむ国語教育を構想することを研究の目的とする。

研究の目的を達成するために、以下の内容を研究する。それぞれの研究内容に対応して、本論文では第1章から第8章を設けた。

- ① 寛容思想の変遷を概観し、寛容思想が抱える課題を明らかにする（第1・2・3章）。
- ② 思想としての寛容と国語教育の基盤となる〈寛容〉の結び目を明らかにし、〈寛容〉という視座を設定する（第4章）。
- ③ 〈寛容〉という視座から自己のこれまでの実践を見つめ直し、自己の国語教育観の変遷から国語教育の課題を明らかにする（第5・6章）。
- ④ 〈寛容〉という視座からつくる授業実践の提案と分析について記述する（第7章）。
- ⑤ 〈寛容〉という視座から構想する国語教育について提案する（第8章）。

### Ⅲ 各章の概要

#### 第1章 寛容思想の変遷—美德とその限界—

第1章では、①の内容のために、古代ローマから近世ヨーロッパ及びアメリカ開拓期までの寛容思想の変遷について文献研究を通して概観した。その結果、寛容は今でこそ、多様な他者とともに生きるために、相互尊重や他者理解と非常に接近した意味の側面、つまり美德として扱われる観念となりつつあるが、その変遷を辿っていくと宗教や個人の信仰を国（支配者・統治者）が認めるか否かという「不寛容」と対になって伸暢してきたことが明らかになった。

さらに、寛容は如何にすれば実現可能になるのかという問いを契機に、アメリカ開拓期において、史上初の政教分離社会の建設を通して寛容の形成を实践したウィリアムズの生涯から示唆されるものについても検討した。プロヴィデンスの建設に奮闘したウィリアムズは、「不寛容な相手に対して、自分自身が不寛容な者にならぬように相手の意見に耳を

傾けること」と「不寛容な相手に対して、自分自身に不寛容な者にならぬように自分の意見を伝えていくこと」の双方の苦痛を味わった。寛容の理念に基づく共同体の形成は、他の共同体で排除された不寛容な者も共同体の思想や共同体を形づくろうとする者の意見に不寛容を示す者も受けざるを得ない。自分に対して不寛容を示す者にも寛容であるべきか——ウィリアムズの生涯は、寛容の実践に常に付き纏うジレンマをわたしたちに突きつけており、実践を目の前にしたとき、美德としての寛容には限界が生じることが明らかになった。

## 第2章 寛容思想が抱える課題—寛容の実践に常に付き纏うジレンマ—

第2章では、①の内容のために、現代社会において寛容が論じられる言説空間として、不寛容の歴史的事実である二度の世界大戦及び日常における意見の相違という二つに着眼し、寛容の実践に常に付き纏うジレンマの克服について考察した。

まず、寛容の意味を変容させる不寛容な歴史的事実として二度の大戦に着眼し、ラッセルと渡辺一夫に共通する寛容（及び不寛容）についての見解を分析した。その結果、寛容の内実として、「多数派への傾倒に対する懐疑」、「不寛容を看取しようとする反省的・批判的思考」、「重要な事柄における機能性」、「生き方の選択」の四つを措定した。

次に、寛容の実践に常に付き纏うジレンマの克服についての示唆を得るために、日常において最も不寛容を実感しやすい意見の相違という状況に着眼した。ベジャン（2017）は、ウィリアムズの“mere civility”（「最低限の礼節」）という言葉を手がかりに「礼節(civility)」の概念を問い直し、良い意味で「高尚すぎない」寛容の有り様として「会話の『開放性』」を提起した。「開放性」の証左としてベジャンが問題としたのは、意見の相違する者同士が、二つ目の質問（違いを耐えられるようにするためには、どの程度の違いを共有しなければならないか）を暗黙のうちに考えることのない状態において、会話を遮断せずに「言いたいことを言っているか」という点であった。

第1章にて寛容思想の変遷を概観し、本章にて現代につながる寛容について考察したことにより、寛容が、信教の自由や神のことばの解釈をはじめとする宗教上の問題から、多様性と意見の相違という「排除の打破」を問うものへと変容してきたことが見えてきた。それは、寛容がリアルな世界で、そして一人一人の人間の側で問われるようになったことを意味する。寛容思想研究をライフワークとした福島(2018)が遺した「寛容は、ある意味で、つねに不寛容を生み出しうるものであり、したがって、徹頭徹尾寛容であることは概念的にも実践的にも不可能」という結論は、寛容が決して美しい共生の原理ではないことを伝えている。寛容の実践に常に付き纏うジレンマを克服するためには、他者と相違する状況においても、寛容の実践に常に付き纏うジレンマを暗黙裏にせず言葉にして伝え合い、互いの意見について持続的に対話するという地道な正対が求められる。

## 第3章 渡辺一夫寛容論の検討—ジレンマと向き合う—

第3章では、①の内容のために、渡辺一夫の寛容論に着眼し、自分の言葉で他者と相違する事柄についてかかわり続けるために必要な態度のありようについて考察した。

渡辺の寛容論の土壌であるユマニズムの思想とは、人間の内面に隠れている不寛容と正対するための心の構えであることが明らかになった。ユマニズムとは人間が懐疑なく、不寛容に陥らないようにするための「心の砦」であり、その結果が寛容を導く。さらに、渡辺の思想と生き方の連関には、「己の精神・思想に生きつくす」（渡辺，1945：583）ことと「ユマニストのいやしさ」（渡辺，1942b：25）との間で葛藤するが故に伴う懊悩があるという仮説を得た。渡辺の「暗さ」の本質とは、彼自身の内面から「自由検討の精神」（渡辺，1964：197）が消え、思想の硬化に陥ってしまうことにあり、「明るさ」の本質には己の思想を自由に表現できるという「自由検討の精神」の保障にあることが見えてきた。

以上のことから、相違の中でも各々の言葉を自由にするための要件とは、各々の内面にある「暗い」「弱い」などのペシミスティックな感情が提出されたとしても、それを「話すことをやめる理由」にしないことであることが明らかになった。

#### 第4章 寛容から〈寛容〉へ—ジレンマを対話で超えてゆく—

第4章では、②の内容のために、ここまで論じてきた寛容思想、渡辺一夫寛容論の検討をふまえ、国語教育の基盤となる〈寛容〉という視座を設定した（図1）。

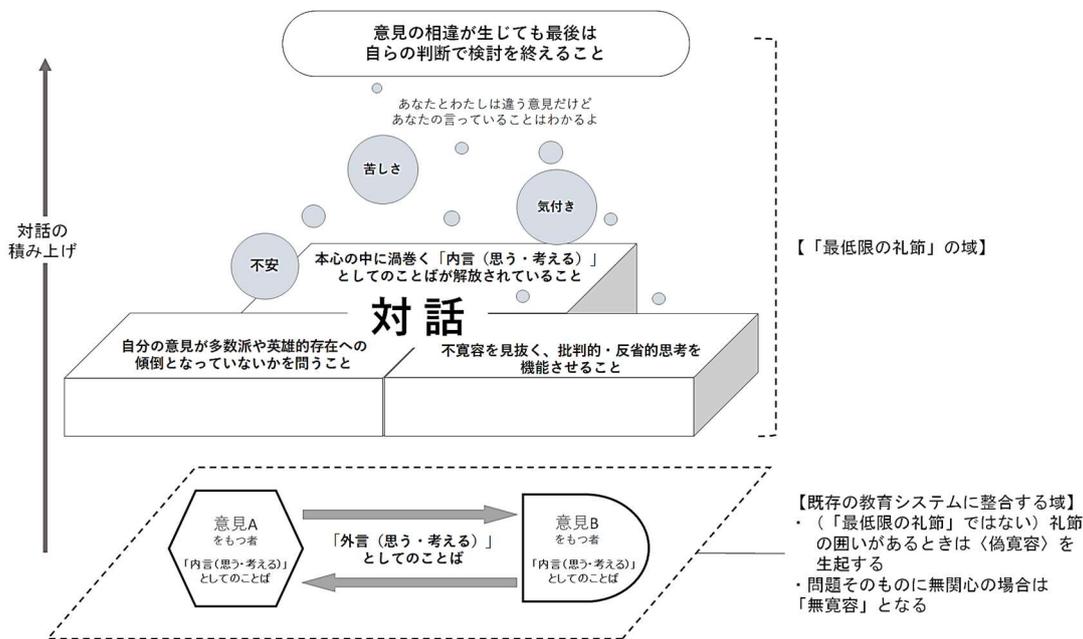


図1 〈寛容〉という視座

〈寛容〉という視座の設定に向けて、思想としての寛容と国語教育の結び目を探るべく、相違が生じる状況を自己と他者にまで広げ、中野重治・渡辺一夫「往復書簡」（1949）に見

られるコミュニケーションを分析した。その結果、自身や相手によって語られにくい「本心」にコミュニケーションすることが、思想としての寛容と国語教育の基盤となる〈寛容〉の結び目であった。本節までの議論を総合し、人間の生と密接な関わりをもつ国語教育の基盤となる〈寛容〉とは、本心の中に渦巻いている「内言（思う・考える）」としてのことばの解放であると定義した。また、不寛容の温床となる〈偽寛容〉と「無寛容」を脱する方途についても考察した。

以上のことから、自他のあいだに意見の相違があつたとしても対話を持続しようとする〈寛容〉という視座として、【①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】、【②不寛容を見抜く、批判的・反省的思考を機能させること】、【③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】、【④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】の四つの視座を設定した。

## 第5章 〈寛容〉という視座から見る自己の国語教育観の変遷Ⅰ—寛容概念を手に入れるまでの模索—

第5章では、③の目的のために、論者の小学校教員時代に形成された国語教育観の変遷について「個体史」（野地，1956）的記述を試みながら、実践における子どもの様相が論者（教師）のどのような国語教育観によって引き起こされたのかを考察した。

自己の国語教育観の変遷を「〈寛容〉という視座」から見ていくと、「領域：生き方」の研究に携わるまでは、論者自身の「〈寛容〉という視座」の欠如や機能不全が問題であり、国語教育観が実践を評価する者の存在によって揺さぶられていた。特に、「これは国語（科）ではない」という評価を受けた経験が、論者自身の本心の中に渦巻いている「内言（思う・考える）」としてのことばを抑圧し、〈寛容〉の一つ目の視座【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。だが、「多数派や英雄的存在」が無であった「領域：生き方」の実践を積み重ねていくことで、子どもの本心の中にある「内言（思う・考える）」としてのことばの豊かさと無類さ、そして本質を突く力に素直に感動し、それらのことばを守るためには、教師自身が〈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】を根幹に据えなければならないことに気づいていった。ところが、「領域：言語文化」の研究になると「国語（科）」という存在が、論者の〈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】を鈍らせた。しかしながら、ヒナタをはじめとする学習者たちのことばや姿が私に寛容を示唆した。

国語教育観の相違する人々からことばを向けられたとき、黙って泣いているだけ、心の内で「戦う構え」をもつだけ、相違する意見に〈偽寛容〉で応えるだけでは何もかわらない。だからこそ、先人の研究、他者の国語教育実践、何より自身の目の前にいる子どもの姿が伝える目の前の国語教育事実謙虚に学び、「思い込み」を絶えず脱皮しながら自分の国語教育観を据えていかねばならない。これが、私の小学校教員時代に最後に行き着い

た国語教育観であった。

## 第6章 〈寛容〉という視座から見る自己の国語教育観の変遷Ⅱ—寛容概念を手に入れてからの探索—

第6章では、③の目的のために、論者が寛容概念を手に入れ、大学教員として働き始めた以降の国語教育観の変遷について「個体史」的記述を行い、第5章・第6章から見えてきた国語教育の課題について考察した。

現在の〈私〉の中では、学習主体の子どもではなく実践を評価する者に意識を向け、手段と結果の緊密さを求めて子どもを見てしまったことへの懺悔の念と、「自分（〈私〉）の意思で子どもを見た」感触（歓び）や実践を記述することを通して子どもの学びに改めて気づくことができた感動がせめぎ合っている。懺悔の念が拭い去れない要因は、教室空間に内在する「複数の自己」たちを自身の国語教育観、学習規律という教室文化や授業の効率性、望ましい人間関係の形成などのさまざまな名目によって捨象してきたことに「個体史」的記述をもって気づかされたことにある。

このような自身の国語教育観の変遷から見えてきた国語教育の問題は、自分の考えを思考・判断・表現することとそのことばを生み出す人間が抱える「複数の自己」に、教師、学習者自身、その周辺にいる他の学習者、時には実践者（教師）を見る者という国語教育実践の場に会するそれぞれの者たちがどのようなまなざしを向けるのかという課題である。

そこで、教室空間にいる学習者たちの抱え持つ無数の「複数の自己」へのまなざしを問い直す切り口として次の四つを設定した。一つは実践者（教師）と実践を見る者（評価者や教師の指導的存在）との関係性、二つは、学習者自身が抱え持つ「複数の自己」へのまなざし、三つは他の学習者の「複数の自己」へのまなざし、四つは教師から複数の学習者たちの「複数の自己」へのまなざしである。

## 第7章 〈寛容〉という視座から作る授業実践の試行—「複数の自己」への〈寛容〉をめざす文学の授業実践—

第7章では、④の内容のために、〈寛容〉という視座からつくる授業実践を構想し、「複数の自己」への〈寛容〉を目指す文学の授業実践を戯文という方法論を採用して行った。本授業実践では、「学習者自身が抱え持つ『複数の自己』へのまなざし」の根底に〈寛容〉が根付いているかどうかの問題に重心を置き、(1)「複数の自己」への〈寛容〉が発揮される状況、(2)自他の「複数の自己」への〈寛容〉を発揮するための方法論、(3)学習者の「複数の自己」に対する教師の内面の三つについて明らかにした。

(1)について、「複数の自己」への〈寛容〉が発揮されるように、戯文の創作と対話をセットにしたことで、「複数の自己」それぞれへの価値・意味の気づきをもたらされた。この状況を支えたものが、〈寛容〉の二つ目の視座【不寛容を見抜く、批判的・反省的思

考】の健全性であった。

(2)について、実践により、戯文は「複数の自己」への〈寛容〉の態度（閉鎖的か開放的か）を映し出す方法論であることが確認された。他者との対話では、〈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）」としてのことばの解放】が鍵となる。一方で、戯文を書く必然性を学習者に持たせることには課題がある。加えて、戯文の技術的な完成度に意識を向けている学習者も一部見られたことから、今後、様々な授業実践を行っていくあたり、何のために、授業のどの段階で、学習者に戯文の創作を求めるとかは重要な問題となってくる。

(3)について、「複数の自己」に対する論者（教師としての山田）の内面では、「教師がねらう読みのレベルまで導かねばならない」という思想と『『複数の自己』に〈寛容〉でありたい』という思想が激しく対立し、教師の文学の授業観の問い直しが起こった。学習者の目標とともに、学習者にまなざしを向ける教師のスタンス（目標）も検討する必要があることが見えてきた。

## 第8章 〈寛容〉という視座から構想する国語教育の提案

第8章では、⑤の内容のために、〈寛容〉という視座から構想する国語教育の思想と授業理論、カリキュラムの展望について提案した。

〈寛容〉の四つの視座は、授業空間（＝対話）という<sup>なま</sup>生の体験を通して自然と湧き出てくる自発的な問いであり、気づきであるという立場から、その思想を「六つの階層」を設定して示した。六つの階層は〈寛容〉へのプロセスでもある。第1層～第6層を螺旋的・反復的に繰り返すことで、〈寛容〉が「ことばの根底をなす人間の問題」（西尾，1957：158）であると実感され、学習者そして教師の内に国語教育の基盤として位置付けられると考える。

授業理論については、目標・内容・教材・方法・評価の五つについて述べた。

まず、目標は、六つの階層と〈寛容〉の四つの視座をもとに、19ブロックにわたり措定した。学習者の目標は表1、教師の目標を表2に示し、学習者の目標の照準は、義務教育修了段階に当てた。

次に、〈寛容〉という視座から構想する国語教育を、新たに「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という言語の活動の基盤に据えることとし、(A)言葉の意味、(B)人間の生き方、(C)多様な情報、(D)筆者や話し手の意見（主張）、(E)過去の出来事の五つの教育内容を表3に示した。

続いて、六つの階層の〔第1層：「複数の自己」を呼び出す課題の設定〕で用いる教材の条件である①対象とする学習者の求めに応える、②学習者の発達に則している、③人間の抱える矛盾や葛藤が含まれる教材について、先述の(A)～(E)の内容ごとに検討し、教材例を表4に示した。

さらに、方法については、学習者が教材と出会い「複数の自己」（「一個の人間の中に在

る『複数の』考えを生み出す自己の総体)を表出する方法として、第7章で論じた戯文の他に三つのアイデアを示した。方法については実践を積み重ねて検証していく必要があるが、出てきた考え(『複数の自己』)を淘汰し、みんなの前でよりよい考えを披露するためや複数の考えをまとめるための方法とならないように留意する必要がある。〈寛容〉という視座から構想する国語教育の授業においては、〔第5層：自分で決めて書く〕に至るまでは、学習者一人一人が自他から出てきた相違する意見と向き合うことが何より重要である。

最後に、試行した授業実践(第7章)を踏まえ、評価のポイントを三点挙げた。一つは、授業中、教師は一人の人間として学習者のことばに耳を傾け、学習者を評価しようとするよりも自分自身を省みることを強くすることである。二つは、1実践で学習者が変化することを期待せず、大きなスパンで学習者を評価することである。そのために、授業の記録を残し、それを学習者も教師も経時的に振り返ることができるようにする。三つは、個人内評価を基本とし、教師は学習者の〈寛容〉への気づきを見取ることである。

本研究におけるカリキュラムでは、水本(2017)の唱える学習者の「当事者性」を重視することとした。それは、教師と学習者の相互行為によって、学習過程で知識だけでなく、目標も創発・構築されるという考え方である(同:2)。本章では、特に年間指導計画の在り方及び、単元の学習過程と時数について検討した。また、学習者の「当事者性」を重視したカリキュラムの編成について今後の展望を述べるにあたり、「カリキュラムを子供に聞く」取組(福岡教育大学附属福岡小学校, 2022b)に触れた。今後はまず、学期に1単元の〈寛容〉の授業を位置づけたカリキュラムの検討から取りかかりたい。

#### IV 本研究の課題と今後の展望

本研究から導かれた新たな課題として四点を述べつつ、今後の研究についての展望を述べる。課題の一点目、二点目、三点目は互いに重なり合う部分をもつ課題であり、各課題を明らかにすることで他方の有り様が見えてくる関係であると見ている。

##### (1) 「最低限の礼節」の基準の検討

課題の一点目は、「最低限の礼節」の基準について、基準の必要性も含め基準の内容を検討することである。

寛容のジレンマを乗り越える手がかりとしての「最低限の礼節」について、ベジャンと森本の見解は、「会話を遮断せずに続けるだけの開放性を維持する」(森本, 2020: 275)という点で共通であった。しかし、ベジャン(2017)の「意見を異にすることを許す際に伴う避けられない軽蔑や不一致を寛容する」(p. 164)という「最低限の礼節」の基準について、森本(2020)が「もう少し高く」(p. 275)と提起したことは本論でも述べた通りである。

論者は国語教育における「最低限の礼節」の姿を見出すために、第7章で述べた文学の授業実践を河上(2022)と行い、ユウキの振り返りの記述から「意見を上書きされないこ

と)、ケイとミツルたちとの対話から「意見の対立から逃げないこと」や「はずかしさを口に出せること」など、「最低限の礼節」を「もう少し高く」した行為をいくつか見出してきた。だが、まだまだ「最低限」の基準は明確ではない。むしろ個々の人間によって基準は変化せざるを得ないため、基準を定めること自体に若干の躊躇があるのだが、仮に基準が高すぎる場合は「礼節の囲い」が堅牢になり、低すぎる場合は相手の存在を否定することにつながりかねない。故に、その基準を検討することは学習者の人権を守る上でも実践を構想する上でも重要であると考え、課題とした。

## (2) 国語教育の授業理論と〈寛容〉の関連性

課題の二点目は、国語教育の授業理論と〈寛容〉の関連性を探ることである。

第8章にて「〈寛容〉という視座から構想する国語教育の提案」を記述していく際、特に学習者の目標の〈寛容〉の二つ目の視座【不寛容を見抜く・批判的・反省的思考を機能させること】が、これまで培った読む能力や話す・聞く能力等に少なからず依拠すると考えた。そのため、本教育では、直接的に読む能力を育てることを目的としないのであるが、〈寛容〉という視座を働かせるためには、他の「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の授業理論と〈寛容〉との関係性を研究することが必要となる。例えば、石山脩平の解釈学的立場の指導段階から成る三読法（三層法）とその批判として提唱された児童言語研究会による一読総合法を〈寛容〉の視点から捉え直したり、倉澤栄吉の「読解指導」や大村はまの「単元学習」等に照らして、〈寛容〉の授業理論を見直したりすることなどである。このような研究を通して、国語教育研究史において〈寛容〉の研究はどのような意味をもつのかを問い直しながら、授業案とカリキュラムの開発に取り組む。

## (3) 国語教育実践の場のまなざし（視線）の問題

課題の三点目は、国語教育実践の場に会する者のまなざしの中にある「視線」の内実を検討することである。

論者は、第6章第4節にて、自分の考えを思考・判断・表現することとそのことばを生み出す人間が抱える「複数の自己」に、教師、学習者自身、その周辺にいる他の学習者、時には実践者（教師）を見る者という国語教育実践の場に会するそれぞれの者たちがどのようなまなざしを向けるのかという課題を提起した。本論では、「ここでの「まなざし」とは、視線や態度、ものの見方である。」と定義づけたが、「視線」の問題について研究を深めたい。視線の内実を明らかにすることで、「複数の自己」に向けるまなざしと〈寛容〉の四つの視座の関係性をより明確に説明できると考える。また、この視線の問題は、教室空間のみならず ICT 空間で感じる話しにくさ（人によっては、話しやすさ）も包含するコミュニケーションの身体性の問題にも関連するものである。

視線の内実を検討する際には、ラブレール『ガルガンチュア物語』第52章～第58章に登場する「テレームの僧院」とその対極の性質をもつフーコーの「パノプティコン（監

獄)」に着目したいと考えている。本研究で目指す〈寛容〉は、人の話に頷いてみせることや「わかりました」の応答、拍手等で共感の反応を示してあげるといった学習規律に基づく相互理解の表明ではない。視線の作用によって〈寛容〉が教室内の規律となることを防ぐためにも、視線の内実と視線が「見られる」者の意思や主体性に及ぼす影響について明らかにしていきたい。

#### (4) 「個体史」的記述の継続

最後の課題は、論者自身の「個体史」（野地，1956）的記述の継続である。

第5章と第6章を自身の略体史と国語教育実践史を併せた「個体史」的記述として書き直したとき、自身の怒りや躓き、後悔の源泉がどこにあるのかが怖いほどによく見えた。そして、幼い頃に家の本棚にあった『日本の伝説』を読んでいたことが寛容思想の変遷の研究を楽しむ私の背景にあること、自身を苦しめた病が「ことば自覚」（野地，1956：70）に至らせ「内言（思う・考える）」としてのことばの解放を希求する〈私〉につながっていることなどに気づいた。自分自身について「個体史」的記述をするということは、自らの信念が一体何から生まれているのかを見定めることであるが、本論でも述べたとおり非常に「しんどい」作業を伴う。だが、自らの信念の母体を「個体史」的記述を通して俯瞰的に見る事ができれば、意識的・無意識的にこだわっている信念を「これは本当に教育と関係あるのか？」と問い直すことができる。その問い直しは、「あやまっている国語教育事実観」（p. 24）や「国語教育実践営為の惰性化と過労性」（同）を防ぐことにもなる。

現在、大学教員である論者は学生の教育実習の研究授業や校内研修の授業を参観することが多い。実践の一部を公開している先生方の背景には、その実践を生みだしている国語教育観や上司や同僚とのつながり、教育政策などの何かがある。その大きな文脈の中において、教師と学習者の実践営為が展開されているということを忘れないためにも、論者自身の「個体史」的記述を今後も継続していきたい。

## V 主要引用参考文献

Courtney B. Cazden (2001). *Classroom Discourse (2nd ed.) : The Language of Teaching and Learning*. Heinemann・Portsmouth.

Teresa M. Bejan (2017). *Mere Civility: Disagreement and the Limits of Toleration*. Harvard University Press.

上田智子 (1997) 「授業の相互行為的産出：授業分析の一視点として」『日本語学』16 (3), 明治書院, 52-63.

大江健三郎 (1984) 『日本のユマニスト渡辺一夫を読む』岩波セミナーブックス 8

河上裕太 (2021) 「学習者の「解離」が示す文学教育の課題と可能性」『国語科教育』89, 3-11.

- 岸俊行・松尾聖一郎・野嶋栄一郎（2008）「一斉授業における教師一児童間の相互交渉の契機となりうる教師の「働きかけ」発話の検討—小学校2年の国語の授業における教室談話の分析—」『日本教育工学会論文誌』32（1），57-66.
- 紅林伸幸（1995）「授業コミュニケーションと社会化：国語科授業実践の社会化構造に関する教育社会学的考察」『東京大学大学院教育学研究科紀要』35，105-127.
- 仲潔（2017）「授業を演劇化する『教える技術』『かかわることば』（佐藤慎司・佐伯胖編），東京大学出版会，143-162.
- 中野重治・渡辺一夫（1949）「往復書簡」『展望』3月号，筑摩書房，31-41.
- 難波博孝（2008）『母語教育という思想—国語科解体／再構築に向けて—』世界思想社
- 西尾実（1957）『国語教育学序説』筑摩書房
- 野地潤家（1956）『国語教育』光風出版
- バフチン（1963）望月哲男・鈴木淳一訳（1995）『ドストエフスキーの詩学』筑摩書房
- 福岡教育大学附属福岡小学校（2022b）「令和3年度研究開発実施報告書・延長第3年次」  
Web site:<https://fukuokaes.fukuoka-edu.ac.jp/research/j7icgd0000001e31-att/j7icgd0000001txs.pdf>（2022年8月29日確認）
- 福島清紀（2018）「思想的考察 寛容とは何か」工作舎
- 細川英雄（2019）『対話をデザインする：伝わりとはどういうことか』ちくま新書
- ボルノー（1947）岡本英明訳（2011）『畏敬』玉川大学出版部
- 水本徳明（2017）「学習観の転換と経営管理主義の行方：公教育経営における権力様式に関する言語行為論的検討」『教育学研究』84（4），398-409.
- 森本あんり（2020）『不寛容論：アメリカが生んだ「共存」の哲学』新潮社
- 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.
- 山元悦子（2016）「発達モデルに依拠した言語コミュニケーション能力育成のための実践開発と評価」溪水社
- 渡辺一夫（1942a）「砂丘での対話」『渡辺一夫著作集10 偶感集上巻』（1970a）筑摩書房，106-113.
- 渡辺一夫（1942b）「ユマニストのいやしさ」『渡辺一夫著作集1 ラブレー雑考上巻』（1984）筑摩書房，17-28.
- 渡辺一夫（1945）「敗戦日記」『渡辺一夫著作集14 補遺下巻』（1977b）筑摩書房
- 渡辺一夫（1951a）「寛容は自らを守るために不寛容に対して不寛容になるべきか」『渡辺一夫著作集11 偶感集中巻』（1970b）筑摩書房，162-174.
- 渡辺一夫（1964）「フランス・ルネサンスの人々（1946-1964）」『渡辺一夫著作集4 ルネサンス雑考中巻』（1971a）筑摩書房，189-458.