

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—

キーワード： 国語科教員養成 思想 学びの当事者 広島大学教育学部 非常勤講師 原田 大介

0. はじめに

本稿の目的は、国語科教員養成に必要な思想を構築することにある。

方法として、以下の3点を採用する。(1) 国語科教員養成論の先行研究を検討し、国語科教員養成の現状と課題について確認する。(2) (1)の課題を乗り越えるために、筆者が取り組んだ教員養成の授業「初等国語」を手がかりとして、国語科教員養成に必要な思想の条件を抽出する。(3) (1)と(2)をふまえた上で、国語科教員養成に必要な思想を構築する。

なお本稿では、田近洵一、松崎正治、望月善次による定義にならない¹⁾、「教員養成」は「大学・学部等を中心として実施される、教師を養成するための教育のこと」、「教師教育」は「教員養成を含みつつ、様々な機関や機会において実施される教師のための教育のこと」として用いる。

1. 問題の所在

まずは、近年における学会での国語科教師教育の動向を踏まえつつ、国語科教員養成論の現状と課題について考えてみたい。

全国大学国語教育学会では、1997年に『国語科教師教育の課題』（明治図書）を刊行した。2005年には、第108回全国大学国語教育学会で、「国語科教師の専門的力量的形成」という題でシンポジウムを開催している。2009年に開かれた第116回全国大学国語教育学会では、「国語科教師の実践的力量的をどう育むか」という題で課題研究が開催された。

2007年には、同学会員による鶴田清司により『国語科教師の専門的力量的形成—授業の質を高めるために—』（溪水社）が刊行されている。鶴田は「実際は、卒業後いきなり「即戦力」として授業を担当しなくてはならないのだから、大学側の教師教育に大きな責任があるのは言うまでもない」と述べており（鶴田1997）、自身が取り組んだ学部の授業を考

察対象にして、そのあり方を模索している。

2008年には、『浜本純逸先生退任記念論文集 国語教育を国際社会へひらく』（溪水社）が刊行された。その中のテーマには「ひらかれる教師教育」とあり、筆者の一人である坂口京子は、小学校教員養成課程における自身の授業実践の取り組みを分析・検証している（坂口2008）。

このように見ていくと、国語科教員養成論は深められているようにも見える。しかし、全国大学国語教育学会の課題研究やシンポジウムで論じられている国語科教師教育論は、主に現職教師を対象とした「専門的力量的」や「実践的力量的」の育成にあり、教員養成の視点は十分に位置づけられていない。また、研究論文においても、町田守弘が「大学における授業の在り方に関する先行研究は多くはない」と指摘しているように（町田2008）、国立情報学研究所の学術コンテンツ・ポータル「GeNii」において「国語科」「教員養成」等のキーワードを検索しても当てはまるものが少ない。つまり、国語科教員養成論は、全国規模の学会においても、研究論文においても、疎かにされているのである。「端的に言えば、日本の大学は、研究重視というより、教育軽視なのである」という望月善次による指摘は（望月1997）、2009年の現在も十分な解決が図られていない。

2. 国語科教員養成の現状と課題

本節では、町田守弘と坂口京子の論を取り上げ、国語科教員養成の現状と課題を整理したい。ここで町田と坂口を取り上げるのは、二人の論文が数少ない先行研究の中でも教員養成の視点から意識的に取り組まれたものであり、その研究成果は、今後の国語科教員養成に必要な思想を考えていく上で示唆に富むものと考えられるからである。

2.1. 町田守弘の場合

町田は、早稲田大学における「国語科教育法」について、「学習者の質的な変容が問題になりつつあ

る現在、多様な学習者に対応することができるような柔軟な感性を持った教師を養成しなければならない」と述べる(町田2008)。また、「受講者と担当者とのコミュニケーションの確立は、授業の活性化に直結する」と考える町田は、次のように指摘する。

大学の授業はとかく担当者と受講者との間に距離が生じやすい。「国語科教育法」の授業は受講者の数が七十名前後であることから、一人ひとりの受講者との対話を可能な限り実現するべく努力する。毎時間提出させる「授業レポート」の「ひとくちメモ」欄は、受講者との対話の場所として生かすことができる。(引用者=略)彼らとの対話を密にすることを担当者側の大きな目標とした。

(町田2008)

上記のように、町田は、学習者とコミュニケーションを図ることの意義を強調している。また、町田は、「国語科教育法」の授業自体を「テキスト」として受講者に提供することが、最も重要な授業の在り方になる」とし、「授業を一つの研究対象として把握」できるような「メタ授業」としての側面を授業の中に取り入れることを主張している。現場教員と学生とのかかわりを大切にしようとする案など、町田の提案には具体性があり、授業の目標・内容・方法を考えていく上で学ぶべき点が多い。

しかし、町田の実践には課題がある。それは、町田が展開する授業実践に、学生や大学教員がもつ思想の視点が欠如しているからである。ここでの「思想」とは、「心の構えや信念」や「観」として考えたい。自身も繰り返し述べているように、町田が授業の中で学生に求めているのは、あくまで「授業を展開するのに必要な基本的スキル」の獲得にある。このような視点について、町田は「実習生の多くが一方的な授業を展開することが多」いことから問題意識が生まれたと説明しているが、町田にならって国語科教員養成の学生一人ひとりがスキルを獲得することを目指すのであれば、そのスキルを背後で支えている一人ひとりの思想への問いかけは欠かせないはずである。教師や学習者がもつ思想という視点を抜きにした、スキルの獲得を目指した国語科教員養成の授業は、学生にとって知識に触れるだけの表面的な学びにとどまる可能性が高く、町田がスキルの獲得と並行して目指していたはずの「多様な学習者に対応」できる力の獲得も、十分なかたちでは見込むことができない。「多様な学習者に対応」で

きることは、多様な学習者の思想に対応できることでもある。国語科教員養成における大学教員は、授業実践の中に思想の視点を組み込むことに対し、自覚的でなければならない。思想に対して自覚的でなければ、町田が恐れていた「一方向的な授業を展開すること」を、学生が体現する危険性がある。

2.2. 坂口京子の場合

一方で、国語科教員養成に思想の視点を意識的・自覚的に打ち出しているのが、坂口京子である。「一時間一時間の授業、ノートや作品に記すコメントといった個々の指導は決して単独に行われるものではなく、教室経営や学習構想といった教師自身の思想に支えられて現象化する」と指摘する坂口は、思想に着目することの必要性を主張している(坂口2008)。また坂口は、自身が所属する小学校教員養成課程において取り組んだ授業実践について、次のように述べている。

目指すべきは、一人ひとりの教師が恒常的かつ継続的に、国語教育の不易と流行それぞれの意義と必要性を吟味し、子どもたちの実態に相応した形で、自律的に言語のカリキュラムを構想しデザインしていくことである。その力が国語学習構想力であり、その基盤に言語の本質、教育の本質に根ざした国語教育観が形成されていなければならない。(引用者=略)学生への教師教育においても、国語学習構想力の基盤となる国語教育観の形成こそを最重要ととらえるべきであろう。(坂口2008)

坂口は、「国語学習構想力」の基盤には「国語教育観」があると考える立場であり、授業実践においても、その「観」への働きかけが必要であることを主張する。その試みの一つとして、坂口は学習者同士でインタビューをする実践を展開している。

坂口実践の意義を、従来の国語科教員養成論と結びつけて考えてみたい。これまでの国語科教員養成では、教材研究の必要性を学生に教えることが先行して語られてきた。例えば、高木展郎は「国語科教師の力量としての不易は、まず、教師としての自分自身が、どのような教材研究をするのか、ということ、いつの時代も変わらないこと」としている(高木2009)。また、鶴田清司は「教材研究」が授業の成否にかかわる最も大切な要素であることは明らかだからである」と述べ、高木と同様、教材研究の必要性を先行させて論を展開している(鶴田2007)。しかし、すでに原田(2009a)においても指摘した

ように、教材研究は学習者研究を基盤にしたかたちで生まれるものでなければならない。教材研究を先行させた国語科教員養成論は、教材に内在する「教えるべき論理」が優先して語られるために、「今ここ」を生きる学習者の存在が等閑視されがちである。そのような中で、坂口による授業実践の提案は、教材研究の必要性を先行させるものではなく、学習者の思想に着目している点において重要である。それは、一人ひとりの学習者とのかかわりの中で教材のあり方を考えるという、国語科教師としての姿勢や態度を伝えることにもなるからである。このように、坂口の論は、現在の国語科教員養成に思想の視点を組み込もうとした点に意義がある。

しかし、坂口の論にも課題がある。坂口は国語科教員養成のあり方として、「教師教育における言語の教育は、相対化をキーワードに実践内容を組み立てるべきだと考えている」とし、「日本語（文化）の特質」と「国語教育実践」を相対化する視点を授業の基盤に位置づけることを提案している。その理由として坂口は、教師を志す学生について、「学生の言語実態としての共感的態度は根深く、限定された場や人間関係を相対化できない傾向」があるとし、「限定された人間関係にお互いに依存し合わなければ存在確認できない」と論じている。このような学生の実態から、坂口は「建設的な批判態度と思考表現の育成は最大の課題」と結論づけ、相対化する視点を提案しているのである。

だが、果たして、坂口によるこの学習者理解は、「今ここ」を生きる学習者の実態を十分に把握したものになり得ているのだろうか。坂口は「相対化できないこと」を現在の学習者の実態として問題視している。だが、原田（2007）において、ひとりの学習者のライフヒストリーの分析と検証から明らかとなったことは、その学習者が、坂口が指摘したような「限定された人間関係にお互いに依存し合わなければ存在確認できない」状態であると同時に、相対化の視点は本人の中で十分に立ち上がっているのに、自分自身や他者、そして世界に対してかかわることができずにいることの苦しみが解消されない問題を抱えていたことである。原田（2005;2009b）において考察した小学4年生や小学6年生においても同様に、場や状況が自分自身にどのような語りを求めているのかを敏感に察知し、相対化の視点を有する一方で、自分自身や他者とのかかわりの難しさを切実に訴え

ていたのである。

坂口が指摘したように、学習者の多くは相対化が難しい状況にあるように見える。だが、その学習者たちこそが、実は相対化ができて（と信じている）のに満たされない思いを語り続けている一面があることも、現状の一つであると考えられる。この場合、国語科教員養成の思想として必要なのは、相対化の視点の有無ではなく、学生がもつ「自分自身・他者・世界とのかかわりへの構え」を基盤に位置づけることである。相対化をキーワードに展開する坂口の論に有効性は認められるものの、学習者自身の構えに対する理解が不十分である点において限界がある。

2.3. 総括

町田と坂口の知見からは、学生とのかかわりの大切さが確認できた。町田は、ワークシートにコメント欄を設けることや、多人数の講義形式でも学生の名前を覚える等、学生とかかわるための方法論を具体的に提示している。このことは、国語科教員養成をかたちづけていく上でも有効である。また、坂口の意義は、学生に育てるべき思想に着目することで、教材研究の語りを先行させてきた従来の国語科教員養成から抜け出し、学習者研究の視点を授業実践の基盤に位置づけている点にある。両者の課題としては、町田はスキル獲得が先行して思想への視点が不十分であった点、坂口は「今ここ」を生きる学習者の捉え方が十分でなかった点にある。

3. 広島大学教育学部の授業「初等国語」の考察

3.1. 授業「初等国語」の概要

本節では、町田や坂口から得た知見を手がかりに、国語科教員養成の具体化をめざし、検証することで、国語科教員養成に必要な思想の条件を抽出したい。

広島大学教育学部の「初等国語」を受講する学生は、主に教育学部初等教育教員養成コースの2年次であり、今期は全220名が受講した。この授業はオムニバス形式であり、全15回の授業の5回分を筆者（原田）が担当し、他の10回分は松本仁志氏と川口隆行氏が担当した。松本氏は書写の観点から、川口氏は読みの観点から授業を展開した。

広島大学教育学部の学生は、1年次のときに教養教育科目を受講し、2年次以降から教育に関する授業を受講できる。「初等国語」は、2年次前期に受講できる授業である。今後学生は、2年次後期、3年次前期、

3年次後期、4年次前期に小学校国語科に関する授業を一つずつ受講することができる。学生が、それぞれの授業を通して国語科を深く学んでいくことを考えれば、「初等国語」では、学生一人ひとりが国語教育について考えることができるための、思想的な基盤を培うことが重要な役割となる。

また、「初等国語」は、旧来、国語学や国文学を講じることが目的とされてきた。この意味からも本稿で展開する授業実践は、内容学における新しい観点を提示するものでもある。

以下は、授業実践の概要である。

〈授業名〉

初等国語（必修単位）

〈日時〉

2009年4月17日、21日、24日、28日、5月8日、12日、15日、19日、22日、26日

〈目標〉

- ・国語教育についての基礎的な知識を学ぶ。
- ・学習者の立場から、自分自身について考える。
- ・今の子どもたちにとって、本当に必要な国語科の授業とは何か、教師の立場から考える。

〈内容〉

第1回 国語教育と国語科教育／第2回 学習者と教師と研究者／第3回 学習者研究と当事者研究／第4回 教科書と学習指導要領／第5回 授業のつくり方とすすめ方

〈授業の中で扱った教材〉

小学校の教科書、学習指導要領、せなけいこ（1976）『おばけのてんぷら』（ポプラ社）、武田正倫「ヤドカリとイソギンチャク」『新しい国語 四上』（東京書籍）、武田正倫（1990）『さんご礁のなぞをさぐって一生き物たちのたたかいと助け合い』（文研出版）、浦河べてるの家（2005）『べてるの家の「当事者研究」』（医学書院）、原田大介（2009b）〈授業の中で紹介した映画・マンガ・本〉

映画：「ミルク」（2008）、「グラン・トリノ」（2008）、「スラムドッグ\$ミリオネア」（2008）

マンガ：井上雄彦『リアル』（集英社）、井上雄彦『バガボンド』（講談社）、宇仁田ゆみ『うさぎドロップ』（祥伝社）、三原ミツカズ『死化粧師』（祥伝社）、南Q太『スクナヒコナ』（祥伝社）

本：木堂椎（2006）『りはめより100倍恐ろしい』（角川書店）、倉本智明（2006）『だれか、ふつうを教えてください！』（理論社）

〈方法〉

授業時間90分の配分は、主に講義形式（45分程度）と活動形式（40分程度）の2つに分けた。各授業の始まりには、必ず授業の時間配分を黒板に記した。また、授業の最後の5分は、教師が映画やマンガ等を通して感じたことを紹介する時間を設けた。この目的は、教師と学生との心的距離を近くすることと、身近なもの（こと）からことばを学ぶことを学生が実感できるようにするためであった。学生が自分の考えを書く活動では、教師も同じワークシートに自分の考えを提示した。この目的は、教師も一人の学習者であることを方法論として示すことと、学生と同じ位置で考える態度を示すことが信頼関係をつくる上で欠かせないことを実感できるようにするためである。学生の記述をもとに、集約プリントを作成して配布することで、学生同士の交流を求めた。

教師はすでに、原田（2005;2009a;2009b）における学習者とのかかわりを通して、国語科教員養成の思想として、①学習者も教師も場を楽しめるような環境にすること、②学習者や教師の内面に深く踏み込むことで、彼らの思想を明るみに出すこと、の2点を意識していた。①は学習者と教師が関係性を構築していく上で基盤となる役割を担う。②は、①で培われた関係性の中で、互いの内面に踏み込むことができるような、ことばの学びを目指す役割を担う。①と②は、互いに連動した関係にある。加えて、教師は「初等国語」という授業題目から、小学校、ことばの学び、学習者、教師、授業、教材、などのキーワードも意識していた。

以下、国語科教員養成に必要な思想の具体化を目的として、各授業を振り返りたい。なお、本稿における学習者の名前は、すべて仮名である。

3.2. 授業「初等国語」の実際

3.2.1. 第1回目の授業の概要と振り返り

○概要

第1回目のテーマは「国語教育と国語科教育」である。時間配分は（1）教師の自己紹介20分（2）国語教育と国語科教育の違いについての説明25分（3）書く活動35分（4）マンガの紹介が5分、とした。

（1）教師の自己紹介では、教師が飼っているうさぎの言動の話や教師が好きな紅茶のお店の紹介をしつつ、教師が言語障害をもつことで幼少の頃から感じてきたことや、小学校教師として出会ってきた子どもたちのことを中心に語った。

(2) 教師は、国語教育の枠の中に国語科教育が含まれた絵を描き、国語教育は「人と人とのことばのやりとりすべて」であり、私たちの生活のすべてがあてはまることを説明した。学習者の生活のことばを見据えることが、一人ひとりの学習者理解を深め、国語科授業という限定した場を、より学習者が必要としている場へと変えることができると板書した。

(3) 以下は、配布したワークシートの問いである。

問1 自己紹介をしてください。紹介する相手は、原田大介です。この紹介文を通して、私があなたの人物像をイメージできるように工夫して作成してください。尚、紹介文の中には必ず以下の3点を入れてください。(1) 好きなもの・こと(マンガ、映画、音楽、小説、芸能人、スポーツ…など) (2) 将来の夢 (3) 実はこんなことしています

問2 あなたは教師として、どんな国語の授業を試みたいですか？また、どんな国語の授業が子どもたちに必要だと考えますか？

問1は、小学校でよく行われている自己紹介の学習を実際に体験してみることを目的とした。問2は、

「初等国語」の第1回目の授業を迎えた現在の自分が、教師として必要だと考える国語科の具体的な案を確認することを目的とした。

(4) マンガ『うさぎドロップ』(30歳の男性が6歳の女の子を育てる物語)については「子育て」の観点から、マンガ『バガボンド』(宮本武蔵の物語)については「強さ」と「弱さ」の観点から紹介した。
○振り返り

紗穂里は、「先生が自分の持つ障害について始めに話して下さって、なんだか親近感をもちました。」とワークシートに書いていた。学生の多くは、教師がどこまで学生とかかわろうとしているのか、その心的な距離感を見極めていたように思われる。うさぎの話やアルバイトで失敗した話など、教師が個人的な話を自己紹介に取り入れたことで、学生も楽しんで自己紹介をしていることが文面から伝わった。学生が作成した授業案は、コミュニケーション能力を育てたいという主旨のものが多かった。裕行が「僕は人と関わるのが苦手です。どうすれば、気軽に話せるのでしょうか？」と書いていたように、コミュニケーションに対する悩みを記す者も見られた。教師が展開した、国語教育が児童・生徒だけのものではなく自分自身のことでもあるという話や、ことばの学びが人間関係の悩みを和らげる働きもあるとい

う話は、学生たちに新鮮に受け取られたようである。

3.2.2. 第2回目の授業の概要と振り返り

○概要

第2回目の授業のテーマは「学習者と教師と研究者」である。時間配分は、(1) ワークシートの返却5分 (2) 質問に答える時間15分 (3) 学習者と教師と研究者についての説明25分 (4) 書く活動35分 (5) マンガの紹介が5分、とした。

(3) 国語科教育という制度的な場が、学習者・教師・研究者の3者で成り立っていることを確認した。また、どの制度的な立場であれ、それぞれが一生涯における「ことばの学習者」としての意識をもつことができれば、3者の権力関係を和らげることができること、また、それぞれの立場の中でことばを学ぶことができるはずであると説明した。

(4) 以下は、配布したワークシートの問いである。

問1 あなたにとって、好きなことばや大切にしていることば、きらいなことばや苦手なことばを教えてください。**問2** 生涯発達の視点から考えたとき、あなたは生まれて死ぬまで「ことばの学習者」です。これまでに、どんなことばを学んできたのでしょうか。また、これから、どんなことばを学ぶ必要があると考えますか。

問1は、好きなことばや苦手なことばを言語化することで、自分とことばとのつながりを確認することを目的とした。問2は、問1をふまえた上で、国語科でどんなことばを学ぶ必要があるのか、一人の学習者の立場から考えることを目的とした。

(5) マンガ『リアル』(足に障害をもつ主人公が車イスバスケットをする物語)については「障害」の観点から、マンガ『死化粧師』(亡くなった人に化粧をするエンバーマーという仕事をする主人公の物語)については「死」や「生」の観点から紹介した。

○振り返り

「こうやって、自分の中のことばをまとめて、人に読んでもらうって作業は大切な、と感じました」(真由)とあるように、一人ひとりにコメントを返したことは、学生たちの学ぶ姿勢に変化を生み出したようである。学生が書いた内容は、前時の授業と比べ、さらに自身の内面へ迫るものになっていた。問2には、「お前。いきおいで、自分も使ってしまったとき、自己嫌悪になります」(春菜)「女らしく。男らしく。そういう思い込みで、それらを求めてくる人が苦手です」(沙耶果)などがあった。教師が

紹介したマンガに対し、萌は「死化粧師キターー！！うちもスキです」とワークシートに書き、他のおすすめのマングを紹介してくれた。その萌は、問2について、「性別。無くなればよいのに。でも、生まれたコトを否定するのは、ヤダ」と記していた。問3において「暴力」を挙げた裕行は、中学生のときにいじめられた体験（自分の靴や持ち物がなくなること、制服のズボンをついで燃やされたこと等）を綴り、「ここまでいじめについて書いたのは、きっと初めてです」と、まとめていた。教師からコメントが返ってくることが実際に確認できたことや、どの立場でもことばの学習者である、という考えは、学生の多くを惹きつけたようである。

3.2.3. 第3回目の授業の概要と振り返り

第3回目の授業テーマは「学習者研究と当事者研究」である。時間配分は(1)ワークシートの返却5分(2)質問の答えと集約プリントの確認15分(3)学習者研究と当事者研究についての説明25分(4)書く活動35分(5)映画とマンガの紹介5分、とした。

(2)①「教師(原田)が「ことば」とひらがなで板書している理由を知りたい」②「区別と差別の違いについて知りたい」という質問に対し、①教師は「言葉」を「言語」として位置づけ、「ことば」を「絵やマンガ、音楽、手話や点字、映像、身体表現など、すべての表現のあらわれ」と説明した。②区別と差別の違いは、学習指導要領にある「事実と意見」の考え方をを用いての説明を試みた。

(3)「研究」のイメージを学生と確認した後、研究とは、そもそも自分自身のためにあるのではないかと教師は学生に問いかけた。べてるの家が取り組んでいる当事者研究では、研究を「自分自身による、自分自身のための研究」と定義していること、また、教師自身も当事者研究に着目し、大学院の研究では自分自身の研究をしたことを振り返った。教師は、「べてるの家」が取り組んでいる当事者研究を紹介した後、自分が抱えている問題や困難に名前をつけることの大切さや、障害や病気と向き合う作業だからこそ、ユーモアが自分を救うこともあると語った。

(4)以下は、配布したワークシートの問いである。
問1あなたは生まれて死ぬまで「ことばの学習者」であり「ことばの研究者」です。研究対象は、あなた自身です。あなたが取り組みたい(取り組まなければならない)研究の題目や動機を書いてください。
この問いは、教師である前に、ひとりの学習者で

ある私たち一人ひとりが取り組まなければならない研究とは何かについて、それぞれが言語化し、共有することを目的とした。

(5)映画「スラムドッグ\$ミリオネア」(スラムで生活する青年がクイズ番組に出場する物語)については、「貧困」「差別」の観点から紹介した。映画『ミルク』(1970年代のアメリカにおける同性愛の権利を主張する者たちの物語)については、「同性愛」「異性愛」「差別」の観点から紹介した。マンガ『スクナヒコナ』(難しい男性と付き合う女性の物語)については「付き合う」の観点から紹介した。

○振り返り

これまでに自分自身の過去を深く見つめたことがある学生は夢中で書いている様子であったが、自分自身を見つめることを避けてきた(と予想される)学生は、何度もペンを止めて考え込んでいた。だが、それでも何かを書こうとしていたことが印象的であった。また、べてるの家が提示する「ユーモアを忘れずに自分自身と向き合おう」という考え方の紹介時間は、学生に笑いを生み出し、自分自身の難しさや向き合うための、適度な距離感を生み出したようであった。以下は、学生が書いた当事者研究の題目である。「わがままと自分の意見を言えることとの違いについての研究」(佳苗)「差別的な言動をする友人とうまく付き合うための研究」(有紀)また、「モテる女、モテない女の研究」(春香)「ドタキャンのすすめ」(美紀)などは、その必要性を共感した学生のあいだで盛り上がっていた。「研究」に対する学生のイメージは、少しずつではあるが、変わってきているようであった。

3.2.4. 第4回目の授業の概要と振り返り

第4回目のテーマは「教科書と学習指導要領」である。時間配分は(1)ワークシートの返却5分(2)質問に対する答えと集約プリントの確認15分(3)教科書と学習指導要領についての説明25分(4)書く活動35分(5)映画とマンガの紹介5分、とした。

(3)教科書は学習指導要領の内容に照らして作られていること、そうしなければ教科書検定に通らないこと等、各会社の事情を説明した。また、教師は、自分がやりたい授業もしっかりやって、社会が要請する授業もやることのできる教師になってほしいと語り、新学習指導要領を簡略化して板書した。

低学年・・・順序(時間と事柄)

中学年・・・話の中心、事実と意見(読み)

高学年・・・事実と意見（書き）

教師は、学習指導要領における事実は、物語などのフィクションも事実として考えるという独自の定義であることを説明し、事実と意見の考え方は、自分の考えを整理することが難しい子どもたちにとって大切なスキルではないだろうかと問いかけた。

(4) 以下は、配布したワークシートの問いである。

問1「事実」と「意見」の考え方を使って、自分の好きな絵本を紹介してみましょう。「事実」は「物語のあらすじ」、「意見」は「絵本に対する自分の思い」をあらわします。

問1の目的は、小学生の立場から、事実と意見についての学習活動の必要性を実感することにある。

(5) 映画「グラン・トリノ」（ベトナム戦争を経験した男性とモン族との交流を描いた物語）については、「差別」「暴力」の観点から紹介した。小説『りはめより100倍恐ろしい』（難しい友人関係の中で生きる高校生の物語）については、「いじる／いじられる」という人間関係の観点から紹介した。

○振り返り

学生たちは、授業が始まる前から互いの絵本を読み合い、懐かしんでいた。自分が大切にしている絵本だからこそ、きちんと紹介したいという気持ちが立ち上がっていたようだ。以下は、学生のコメントである。「久しぶりに絵本を読みました。いろいろ見たのですが、沢山なつかしくて、うれしくなりました」

（麻由子）「この絵本（引用者注＝『からすのパンやさん』）を選んだ時、父がとてもうれしそうにしていたのをみて、私もうれしくなりました」（小雪）

また、絵をかくこと自体に、抵抗を感じている者もいた。「絵が本当に苦手です。どうすればうまくなれますか」（弥生）教師は、字や絵を上手にかくことよりも、まず大切にしたいのは、自分の思いや気持ちをきちんとあらわすことだとコメントした。

3.2.5. 第5回目の授業の概要と振り返り

第5回目の授業のテーマは「授業のつくり方とすすめ方」である。時間配分は(1)ワークシートの返却5分(2)本文の音読、授業案をつくる上での説明と書く作業45分(3)教師が小学生と取り組んだ授業の紹介10分(4)「初等国語」の授業全体の振り返り15分(5)「初等国語」の授業をつくる上で教師が考えたことの説明5分(6)本の紹介5分、とした。

(2)まず、教師は教科書教材を配り、本文を読んだ。これまでの「初等国語」の授業でしてきたことを確

認した後、第2回目と3回目の授業の学生の記述を振り返りつつ、「自分、人間関係（コミュニケーション）、家族、友人、差別、障害、暴力、笑い、性、彼氏／彼女」等のキーワードを板書した。続けて教師は「実は、小学4年生の子どもたちからも、これと近いキーワードが出てきました」と説明し、小学生では、動物、自然というキーワードが出たことも付け加えた。私たちの興味・関心と小学生の興味・関心がとても近いところにあることを確認した上で、教師は、もっと学習者としての教師の気持ちを大切にしてもよいのではないだろうか、と問いかけた。そして、例えば「ヤドカリとイソギンチャク」ならばどんな授業ができるだろうか、と続けた。

問1「ヤドカリとイソギンチャク」を読んで、教師としてのあなたは、どのような授業に挑戦しますか？全授業の時間数を8～12時間程度に設定し、その授業案を下に書いてください。

この問いの目的は、学生の関心と小学生の関心とのあいだにつながりを確認できた学生たちが、どのような授業案を構想できるのか、具体的な教材を使って挑戦することにある。

(3)教師自身が小学生と取り組んだ授業実践として、原田（2009b）を配布した。どのような思いから授業をつくり出したのか、教師としての思いを語った。

(4)ワークシートには、次の問いを記した。

問2この「初等国語」（全5回）の授業を通して、あなたが学んだことと考えたことを書いてください。

この問いの目的は、「初等国語」で学んできたことを振り返り、全体で確認することにある。

(6)本『だれか、ふつうを教えてください！』（視覚障害をもつ筆者が、暴力の問題について論じている）については、「障害」「暴力」の観点から紹介した。

○振り返り

以下は、問2についての学生の記述である。「自分」というものが分かってきたし、「考える」ことが楽しくなりました」（綾香）「自分をかわいそうだと見ていた自分から脱却しようと、今は、ほんの少し性格が変わったように思います」（亜佐美）「マンガや映画等の紹介は、親近感がわいて良かったです。原田先生自身の話もされて、それを聞いた私としては、私自身のことを先生に伝えなきゃいけないなという気になりました」（大地）「全5回の授業を通して、指導要領にとらわれず、でも全く触れないというわけではない授業の作り方や、子どもの

興味の惹きつけ方、自分から発信することで返答がより生きたものになるということ、ことばの学習者であるということ、ことばが含むような様々な可能性、自分自身を知るという当事者研究など、自分にとってすごく良い刺激になりました」(香織)「いつも、子どもの興味の方向がよくわからないと思って、困っていました。でも、興味の対象は同じで、それを表す言語や論理が違うのだと気づきました。子どもに通じる言語・方法を学ばなければと思うと同時に、自分自身をもっと、生きることの困難と向き合い、切実に考えていかなければならないと思いました」

(千佳)

また、学生の要望としては、発問についてもう少し詳しく教えてほしかったというもの、教師の授業ができるまでの過程について具体的に教えてほしかったというのが1名ずつあった。質問では、教師(原田)が作成した授業案では読み取りの時間が少なく、子どもたちの学力は下がるのではないかと、というのがあった。それらの要望や質問には、国語科では発問よりも子どもと一緒に考えることができるような問いかけを大切にしたいことや、授業ができるまでの過程を具体的に紹介する上で全5回という授業時間の制約が今後の課題であることを述べた。また、学力に関しては、実際に教師が4年生の学級担任をしていたときに、子どもたちにとって楽しい活動や考えることができる活動を設定したことが、結果として、1年間で学力テストの学級の偏差値を7ポイント上げることができたことを例として紹介した。社会的に求められるペーパーテストの学力向上においても、教師が学習者理解を深めていくことと、学習者が必要と感ずることができる国語科授業をつくることが大切であると語った。

3.3. 国語科教員養成の思想の条件の抽出

教師が授業前にもっていた、①学習者も教師も場を楽しめるような環境にすること、②学習者や教師の内面に深く踏み込むことで、彼らの思想を明るみに出すこと、の2点の思想の重要性は、本授業実践でも学習者とのかかわりを通して確認することができた。この2点を踏まえつつ、さらに、全5回における学生とのやりとりと、学生がワークシートに残した記述を手がかりに、国語科教員養成に必要な思想の条件を「観」として具体的に抽出していきたい。

以下に挙げた一つひとつの「観」は、学生自身が学びとして求めていると想起されるものであり、教

師としての原田自身も学生とのかかわりを通して学び、気づかされたことでもある。

<国語科教員養成に必要な思想の条件>

自己観、家族観、友人観、コミュニケーション観、学習者観、教師観、研究観、研究者観、障害観、暴力観、差別観、ユーモア観、ジェンダー観、国語教育観、国語科教育観、言語観、言語発達観

それぞれの観は、つながり合う関係にある。ここで、それぞれの観を整理し、国語科教員養成に必要な思想として、2つの観点から示したい。

まず、それぞれの「観」の中でも、学習者観の重要性は無視できない。国語科の授業実践の目標は、学習者がことばを学ぶことにあり、学習者観がすべての観の基盤に位置しなければならない。学習者は、教室内外において学ぶ存在であり、一生涯において学び続ける存在である。だが、その学習者にとって、自分自身や他者や世界とのかかわりが難しければ、「学習者」とはなりえない。学ぶ存在であることは、決して自明のことではなく、その場に居合わせた学習者としての私/たちが、学びの当事者であるのかどうか重要である。ここでは、学習者観を基盤に位置づけ、国語科教員養成に必要な思想として、「学びの当事者という思想」を提案する。

次に、障害観、暴力観、差別観、ジェンダー観を取り上げて、それぞれの「観」を整理する。これらの観を学ぶことは、学習者の生活を揺るがすほどに生々しく、学習者に痛みや負担を強いる可能性が高い。しかし、だからこそ、学びの当事者になる可能性も高い(傍観者ではいられない)と言える。このような観から焦点化した思想を、国語科教員養成に必要な思想として、「マイノリティ/マジョリティという思想」と提案したい。

次節では、「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」について、それぞれ具体的に検討する。

4. 国語科教員養成に必要な思想の構築

4.1. 学びの当事者という思想

国語科教員養成の思想として必要なのは、学習者がかつ相対化の視点の有無にあるのではなく、学習者がかつ「自分自身・他者・世界とのかかわりへの構え」を基盤に位置づけることである。このことは、すでに坂口の考察を通して述べてきた。

国語科教員養成に必要な思想を考える上で大切な

のは、第一に「授業」という制度的な虚構の場に対して、学習者自身がかかわりへの構えをもつことができるかどうかにある。本授業実践を通して確認できたことは、学生の多くが教師との関係性を受けとめ、授業という場にかかわることができていたという点にある。

学生の実態として判明したことは、教師とのかかわりを求めている点にある。または、学生は直接的でなくても、個のかかわりを見据えた学びのやりとりを求めている点にある。教師が提示した方法論が学習者の琴線に触れたときに、学習者が「学びの当事者」になっている状態を見込むことができる。また、学習者自身が自覚して「学びの当事者」になっている状態を見込むことができる。

このことを理論的に考えてみたい。難波博孝は文学教育に関する論で、参加、同化、対象化、典型化の4つの観点を提示している（難波ほか2007）。難波は「文学体験」の説明に限定して、その4観点を示しているが、永田（2009）に即して授業という場を虚構の場と位置づけたとき、難波の文学体験に関する4観点は、授業とかがかわる学習者の視点として位置づけることができる。しかし、難波は「参加→同化→対象化→典型化」と、ある種の順序性を見出している。だが、私はここで、参加の重要性を主張したい。同化、対象化、典型化のいずれであっても、授業という虚構の場において重要なのは、教師が参加の重要性を打ち出すことであり、学習者は参加の重要性を感じ取ることである。参加の構えが（本稿で言う「自分自身・他者・世界とのかかわりへの構え」）が学習者の中で途切れたとき、学習者はその授業をメタ的な視点で捉えるようになるか（参加しない状態での典型化・相対化の強化）、本人の自覚のないところでぼんやりと授業に合わせるか（参加しない状態での同化の強化）、必要性が感じられずにその部屋から立ち去るか（参加そのものの回避）、のいずれかになるだろう。いずれにしても、学習者に満たされない思いが強まることは疑いない。本授業実践では、コメントを返す、教師の個人的な話をして場を盛り上げる、学生と共有できる映画やマンガの話をするなど、様々な方法で学生を「参加」に誘った。しかし、方法として最も有効だったのは、学生のワークシートの中で何度も教師の自己紹介のことが触れられていたように、教師が自分の言語障害についての体験を語ったことであつたと考えられる。

障害に限らず、教師が抱えている困難や難しさを語ることで、また、困難や難しさの観点から授業を展開し、考えることが、学生の多くを惹きつける要因になったようである。それは、「ことばの学び」を考えていく上で、学習者も教師も「痛み」を語り、「痛み」について考えていくこと、その行為自体が、国語科の授業をかたちづける上での基盤になると学生自身が感じ取ったからではないかと考えられる。

4.2. マイノリティ/マジョリティという思想

学びの当事者という思想は、「参加」の意識の有無によって決定する。学習者が授業とのかかわりの中で「参加」の重要性を感じ取ることができるために、さらに「痛み」の観点から「参加」について考察を深めたい。

かつて原田（2005）では、「国語科授業における当事者とは誰のことなのか？」という問いについて、「痛み」の観点から考察した。「痛み」はその場に居合わせる限り、すべての者を当事者にする可能性を秘めている。しかし、その場にはいないこと、もしくは、その場においても事態を見ようとしなければ、「痛み」は和らぐか、「痛み」がなかったことにもできるだろう。教育の文脈で考えた場合、そこにある「痛み」を見ようとしなくていいこと・なかったことにしていることは、「参加」できていないことを意味する。学習者との関係性を構築していく中で、どのように「痛み」の観点を組み込んでいくかが、学びの当事者になれるかどうかを左右する。

本授業実践では、障害観、暴力観、差別観、ジェンダー観の観点を目標・内容・方法・教材の随所に組み込んだ。ここで教師が意識したのは、一方的なマイノリティの観点から教師を犠牲者として語るのではなく、一人の人間にはマイノリティとマジョリティの両義性があることを取り入れた点にある²⁾。私たちは一面的な犠牲者として存在することはありえない。誰であれ、別の見方をすれば、必ず暴力を行使している面がある。例えば教師（原田）については、障害という観点から見ればマイノリティであり、男性という観点から見ればマジョリティである。同じ言語障害をもつ者同士の中でマジョリティになることもあれば、同じ男性同士の中でマイノリティになることもあり得る。個としての人間には、複数のマジョリティ性と複数のマイノリティ性を確認することができる。

また、授業という場で教師がマイノリティの観点

を組み込んで授業を構想するとき、その場に居合わせる学習者は、どうしてもマイノリティのフィルターを通して授業に参加する（させられる）ことになる。このため、教師によるマイノリティの語りが圧力として機能し、学習者一人ひとりの語りを、教師が意識的にも無意識的にも求めるマイノリティの語りへと誘引する危険性がある。

このような問題意識から、教師は、全5回の授業の目標や展開、教材の配列、授業中の語りなど、学生が一面的なマイノリティの語りへの誘引されることがないように工夫し、自分や他者のマイノリティ／マジョリティの両義性と向き合い続けるように問いかけた。加えて、べてるの家のユーモアの観点や、ユーモアをまじえた教師自身の個人的な語りを試みたことは、マイノリティの語りへの誘引を和らげる作用を生み出すことができたと考えられる。

マイノリティ／マジョリティの両義性と向き合い続けることは、様々な側面や矛盾を抱える自分自身の存在を見つめ、受けとめることにつながる。このことは、参加の構えとしての「自分自身・他者・世界とのかかわりへの構え」を、学生が自覚的にもつことが期待できる。このような構えを見出した学生が、今後ひとりの教師となったときに、国語科の目標・内容・方法・教材に対して少なからず影響を与えることは想像に難くない。マイノリティ／マジョリティという思想は、国語科教員養成に必要な思想として位置づけることができるだろう。

5. おわりに

以上の考察を通して、国語科教員養成に必要な思想とは、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と考えられる。今後は、2つの思想のもとに、本稿で提案した授業実践以外に、どのような授業実践が具体化できるのか、さらに検討していきたい。

【注】

- 1) 田近洵一(1997)「国語科教師教育をめぐる問題」全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』明治図書 pp.15-23、松崎正治(1997)「教師教育の観点から見た国語教育学の研究」全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』明治図書 pp.36-46、望月善次(2009)「国語教師論」田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典〔第四版〕』pp.284-285

- 2) マイノリティ／マジョリティ、被害者性／加害者性などの自己の両義性に注目することの重要性については、ジュディス・パトラーの理論を援用した永田(2009)の論を参照した。

【引用文献】

- 坂口京子(2008)「教師教育としての言語の教育—小学校教員養成課程における実践「インタビュー作文「ひと」」を中心に—」記念論文集編集委員会編『浜本純逸先生退任記念論文集 国語教育を国際社会へひらく』、溪水社、pp.199-211
- 高木展郎(2009)「国語科教師の力量形成」全国大学国語教育学会編『新たな時代を拓く 小学校国語科教育研究』、学芸図書、pp.177-180
- 鶴田清司(1997)「「国語教育学」教育はいかなる教師像の実現をめざすべきか」全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』、明治図書、pp.57-66
- 鶴田清司(2007)『国語科教師の専門的力量的形成—授業の質を高めるために—』、溪水社
- 永田麻詠(2009)『クリア・スタディーズとしての国語教育の構築—アイデンティファイする学びの提案—』平成20年度広島大学大学院教育学研究科学位請求論文
- 難波博孝・三原市立三原小学校(2007)『国語科授業改革双書 No.2 PISA型読解力にも対応できる文学体験と対話による国語科授業づくり』、明治図書
- 原田大介(2005)「「当事者」とは誰のことなのか?—第7回島根スタタリングフォーラムに参加して—」広島大学大学院教育学研究科附属障害児教育実践センター編『障害児教育実践センター研究紀要』第4号、pp.59-67
- 原田大介(2007)『国語教育における学習者研究の構築と展開』平成18年度広島大学大学院教育学研究科学位請求論文
- 原田大介(2009a)「国語教育における新たな学習者研究の構築—個へのまなざしの必要性—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第65集、pp.11-18
- 原田大介(2009b)「自分のことばを大切にする国語教育実践—小学4年生28人とのかかわりを通して—」学思会広島大学教育学部難波博孝研究室(編)『国語科授業論叢』第1号、pp.67-74
- 町田守弘(2008)「大学の国語科教師教育を考える—「国語科教育法」の効果的な扱い方—」記念論文集編集委員会編『浜本純逸先生退任記念論文集 国語教育を国際社会へひらく』、溪水社、pp.176-187
- 望月善次(1997)「国語教育学における教師教育の困難性」全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』、明治図書、pp.47-56