

# 読むことの教育の理論と実践における「自己」観の検討

—太田正夫・藤原和好両氏の実践を手がかりに—

武田 裕 司

## 1 はじめに

稿者は、読むことの学びの中で学習者が「自己」を認識すること、またそのために教師が働きかけていくことが重要であると考えている。このような「自己」という問題を教室で扱うにあたって住田勝(2013)は佐伯胖の「学びのドーナツ」モデルを用いながら、学習者(I)とテキスト(THEY)を媒介するもの(YOU)を重要視した。世界一人ひとりの学習者が未知なるテキストとの「あいだ」に生成し、両者を媒介する「二人称的他者の世界=YOU的世界」にあたる「他の学習者との交流活動」をどのように組織するかを問題としているのである。住田はこのような学習者のアイデンティティがどのように形成されるのか、またそれが学習の中にあらわれる「他者性」とどのような関係の中で成立するのかについて問題にしていく必要性を述べている。

このように学習者の「自己」を学びの中で問題にするにあたっては、授業者が学習者の「自己」をどのようなものとして捉えているのかが大きく影響してくる。しかしこれまでの国語科教育における学習者の「自己」に対する認識について、永田麻詠(2008)は学習者の「自己」が固定化して捉えられてきたことを指摘し、学習者の「自己」を複数かつ流動的なものであるとして捉える必要性を訴えている。では、読みの授業において学習者に「自己」を認識させるために教師の働きかけとしてどのようなことができるだろうか。また、そのためには授業者がどのような「自己」観を持つことが望まれるのであろうか。このことについて検討することを目的とする。

そこで、ここでは他者との交流・対話によって学習者に「自己」について捉えさせようとした実践として太田正夫氏<sup>1</sup>による〈想像力を解放し、十人十色をいかす文学〉教育と藤原和好氏<sup>2</sup>を中心とした運動である「語りあう文学教育」運動を取り上げることとする。この両氏による実践は読者の主体性が問題とされた時代において、学習者一人一人の読みや解釈を重視し、それぞれの読みや解釈を教室という場において殺すことや何でもありの読みに陥りかねないという読みの教育が抱える問題に向き合った実践である。両者の「自己」観や、それがどのように実践の場において具現化されたかを考察することは上記に述べた問題に対して示唆を与えるものであると考え、考察対象とした。研究の方法としては、①太田・藤原両氏の実践が生み出された時代背景を整理するとともに、②両氏の論から「自己」観を考察し、③それがどのようにして実践として具現化されたのかについて考察することとする。

なお、太田正夫氏による実践の詳細に関しては拙稿「読むことの教育の理論と実践における「自

<sup>1</sup> 法政大学文学部国文学科卒業。京華中学校・高校・商業高校・女子高校勤務。その間、1967年より和光大学人文学部・法政大学文学部・都留文科大学講師を兼任、国語科教育法を担当。1995年3月まで和光高校非常勤講師。日本文学協会委員。

<sup>2</sup> 三重大学名誉教授。博士(教育学)語り合う文学教育の会会長。

1944年、山口県徳山市(現在、周南市)生まれ。広島大学大学院教育学研究科博士課程修了。

1962年広島大学入学。大学院進学後、大学紛争の運動に参加するため半年間休学。半年間の予備校講師経験を経た後に三重大学に赴任。以後、退官まで三重大学にて勤務。

己」観の検討」(『教育学研究紀要』第60巻)にて考察を行っているため、本稿においては藤原和好氏による実践を主に整理したうえで両者の比較検討を行っていくものとする。

## 2 実践と時代背景

太田氏は1951年に京華中学校に就職し、高校・商業高校・女子高校・大学にも勤務をしている。太田氏が多く発言した1960年代は読者論的発想が国語教育においても徐々に受け入れられ始めた時期でもある。自らが「十人十色を生かす文学教育」を提唱し始めた1960年代の時代状況について太田氏は1996年の著書で「客観的な読みや方向の指導性がないという批判が多くあり」と述べている。このような時代状況について田近洵一(1987)がより詳細に述べている。

一九五〇年代から一九六〇年代にかけて、戦後のいわゆる“新教育”を批判して、現実に立ち向かう文学教育を強力にうち出していったのは、日本文学教会に属する若き教師たちであった。彼らは、アメリカの経験主義の影響下にあった新教育の、教養主義もしくは技術主義的傾向を批判し、文学の読みを通して、現実の諸矛盾とたたかう主体の形成をはかろうとした。しかも、彼らの提唱は、生徒の置かれた現実と切り結んだ自らの実践報告を用いてなされた。益田勝実氏の現実認識の文学教育、荒木繁氏の問題意識喚起の文学教育がその代表的なものであり、さらに、大河原忠蔵氏の状況認識の文学教育、やがて十人十色の読みを主張するようになる太田正夫氏の文学教育などが、それに続いた。(p328)

このように「教養主義もしくは技術主義的傾向を批判」という時代的文脈の中で生み出されたものが太田氏による実践であったといえよう。また上にも述べられているように、太田氏の実践は「問題意識喚起の文学教育」論争の展開を踏まえたものであったといえる。また太田氏の実践の生まれた理論的背景として田近(1987)は以下のように指摘を行っている。

太田氏は、外山滋比古氏の『修辞的残像』(一九六一年四月刊)などによって、当時、明確に意識されるようになった読者論的発想に拠りながら、荒木繁氏の問題意識喚起の方法をまっとうに継承して、十人十色の読みの成立と、それによる一人一人の思想の形成をはかった。氏が求めたのは、個人における“動かぬ読み”であって、正解として誰もが認める“正しい読み”ではなかった。すべての生徒の個人的な問題意識までも集団の中で論議の対象としたが、決して、正しい共通理解に達するという意味でそれを高めようとしたのではなかった。あくまで個人における認識の深化・拡充を求めたのである。それは、“個の自立”の過程に、教育の契機を見いだそうとしたものと言えよう。(p329)

太田氏による実践は、読者論的発想そして「問題意識喚起」の文学教育の議論を基盤としながら、それを教室の中で具現化しようとした結果生み出されたものであるといえるだろう。そして太田氏の実践の価値は、単に「教養主義や技術主義」を否定するだけではなく、学習者が問題意識を持ちながらも同時に「客観的な読み」というものも保証しようとしたところにあるといえよう。

一方、藤原氏による「語りあう文学教育」運動の生まれた背景にも「技術主義」や「法則化運動」に対する批判が存在する。藤原氏はこのような文学教育に対して以下のように述べている。

教育において科学・技術の伝達が強調されると、しばしばこの二人(「法則化運動」を提唱した向山洋一氏と「文学教育否定論」を唱えた渋谷孝氏の両氏のこと：稿者補)に代表されるように、教科指導の中から人格形成的な側面を切り捨ててしまおうとする論が現れる。だがそれは、教育という事実をしかと見つめていない観念論である。教科指導の中からいかに人格形成的な部分を切り捨てようとしてもそれは不可能なのである。無理にそのようなことをすれば、生きた教育を殺してしまうことになる。

ここでは読みの「知識」や「技能」それだけを教えることにとどまる教育を批判している。文学作品そのものが既に学習者に感動をもたらすものであるとし、「知識」や「技能」が「感動」と切り離されて考えられるような教育に対抗するものとして、この「語りあう文学教育」運動が生まれたといえるだろう。

では、太田・藤原両氏はこのような状況の中で学習者の「自己」というものについてどのように考え、どのようにして“個の自立”“人格の形成”を目指したのであろうか。太田・藤原両氏の国語教育観や文学教育観を探り、そこから見える「自己」観や指導の実際について検討することとする。

### 3 これまでの国語教育における「自己」観

国語科教育における学習者の「自己」に対する先行研究としては永田麻詠(2009)によるものが挙げられる。永田は学習者の「自己」の捉え方の観点として以下のような枠組みを用いている。

通時性	<b>【A】</b> 通時的・一貫性○ 通時的・連続性○	<b>【B】</b> 通時的・一貫性× 通時的・連続性○	<b>【C】</b> 通時的・一貫性× 通時的・連続性×
共時性	<b>【D】</b> 共時的・一貫性○ 共時的・連続性○	<b>【E】</b> 共時的・一貫性× 共時的・連続性○	<b>【F】</b> 共時的・一貫性× 共時的・連続性×
	↓		↓
	一元的自己観		多元的自己観

通時的もしくは共時的、そしてそれが一貫性をもつものなのか連続性をもつものなのか、と言う観点から「自己」観の整理がなされている。永田は国語教育研究におけるこれまでの論考をこの枠組みによって整理した際に、図のAやDにあたる「自己」観が多くみられることを指摘して、学習者の持つ「自己」観とずれが生じていることや学習者の「自己」が固定化され多様性が認められないといった問題が生じると論じている。しかしながらこのような「一元的自己」観に対して、単純に「多元的自己」観を導入するだけでは問題は解消されないことを同時に永田は述べている。つまり、複数の自己を場や状況によって使い分けることに「無責任」である学習者が生まれる可能性について指摘しているのである。これらのことを踏まえて永田は、「通時的・一貫性や共時的・一貫性を拒否しつつも、通時的・連続性や共時的・連続性を重視することが必要である」と述べている。

このような「自己」観は稿者の持つ問題意識とも共通のものであると考える。学習者が授業中に口頭で述べた感想と書き言葉によって記した感想、また授業後に個別で話す際に学習者の述べる感想とは異なるケースが多々ある。これは学習者が場や状況、立場などによって自己を使い分けて

いるからであると考えられる。学習者の自己をこのように捉えることは学習者の姿をより明確に把握し、その上でなができるのかを明らかにするために重要な認識であると考えられる。しかし、その際にどのように使い分けられているのかを検討することが必要となってくる。つまり、状況に応じたその場限りの自己というものを使い続けると言うケースも考えられるのである。他者との関係の中で、どうにかその状況をやり過ごす・潜り抜けるためだけにそれに合わせた自己に変身しているのであれば、それは先に述べた「無責任」という問題であるし、「私」の喪失につながる深刻な問題であると考えられる。これに対して梶田叡一(2012)は、「いずれにせよ、そうした深い心理的立脚を欠いたままの変身であるならば、時期によって、あるいは場によって、状況に対する迎合・同調を基調とした姿をとっていく、ということではしかない。」と述べ、深い心理的立脚によった自己の使い分けがなされることの必要性を訴えている。

以上の点からも、両者の「自己」観について考察することは意義のあるものであると言える。

### 3. 1 太田正夫実践における「自己」観の考察

太田正夫氏の提案した〈想像力を解放し十人十色を生かす文学教育〉論の特質としては、学習者に第一次感想(初読の感想)を書かせ、教師が分類や編集を行い、その分類・編集された感想文集を学習者に読ませ、さらにその感想を書かせるという点にある。太田氏はこのような「自分で読む」ことと「書くことによって読む」ことを取り入れた授業を行った。そして第二次感想の後でさらに「まとめの話し合い」を行うことによって感想の感想についての話し合いを行わせ、学習者たちの読みを多義的なまま放置して終わることのないように工夫することで読みのアナキーに陥ることを防ごうとした。つまり、太田氏は「他者との〈対話〉を経ながら、読者一人ひとりの読みを成立」させるにあたって、読者一人ひとりの読みの「差異」に着目したのである。太田氏の「十人十色を生かす」文学教育の方法は、読者の読みには差異があり、差異のある他者の読みを媒介にして自己の読みが変革されているのである。

太田氏は、教室において文学を読ませることについて以下のように述べている。

文学を読ませることによって目指されるもの、それはことばによって創られた世界を生きることによって、ことばとの出会いを行い、そのことばによって造られていく自己の〈思想〉から、その周囲に涉って人間そのものについてまた人間のあり方からものを見ることのできる主体を育成してゆくことにある。(太田, 1987, p20)

単に文字や知識を教えるだけでなく、読者の主体の育成を目指すものとして太田氏は文学教育を捉えていたということが分かる。そして「この行為主体である読み手についての考察をぬきにすると、それは作品研究乃至は作品論を与える教育、即ち結局は教育解釈学の域を出ないことになってしまう。」と述べていることから学習者の読むという行為、また学習者の「自己」というものを重要なものとして捉えていたことが分かる。また、自己の〈思想〉というものも重要視されている。このことについては後述する。では学習者の「自己」という問題を太田氏はどのように捉えていたのだろうか。以下の言及より考察することとする。

私なりの文学における主体を考えてみよう。読者、作品を読む自分、生徒をも考えて、その自分とは一自分の中に包含されている世界を意識的に捉えていく姿勢を持っている自分—その世

界を作品を読むことで拡大深化させる，世界などという志向がない場合にしても，読むことで自己を開示し，自己をつくってゆく，自己における世界を把持してゆこうとする，そういう自分と作品とのかかわりあいを持つこと，それが読む主体であって，それは作品と離れても，自己を，自己をとりまく世界の中に置き，状況の総体の中において創造的に自己選択を行ってゆかせたい，そのような読む行為としての実践を行った時，主体的と言いうるだろう。そういう主体は，自己を社会的関係として認識するだけでなく，自己の存在を，他の存在との相対化の中におくことを，読む行為とすることによって，自己を拡大したり，超えたりさせることができる。これを文学教師は，意図的に行う必要がある。それは，自己を対象化するという考察の対象にするのでもなく，自我を肯定してゆくのもなく，読む行為の中で，存在を体験させること，それは普遍化され，一般化されてゆくものでなく，作品とのかかわりあいにおいて，個別的な実感を経験することであり，自己の上において実感的に体験することである。(太田，1971，p34)

学習者の「自己」と読むという行為との関係性がここには表れているだろう。つまり，読むことによって自らを内省し，自らと作品世界を関わらせてゆくことで自己という存在を相対化することのできる主体の育成を目指したと考えられ，そのような主体の育成には他者との関係性の中で「自己」という存在を捉えさせる，つまり相対化させる必要があると考えていたといえる。「教材文に対する〈感想〉を書いた後に，他の学習者の〈感想〉を読み，各々そのいずれかを選んで〈感想の感想〉を書き，再びそれを読みあう」という方法はこのような太田氏の自己観によって提唱されたものであるといえるだろう。

### 3. 2 藤原和好実践における「自己」観の検討

藤原氏を中心として提唱された「語りあう文学教育」の特徴としては，〈出会い・読み深め・交流〉という過程をとる点にあるだろう。この過程だけを見ると太田氏による方法と同様のもののように思われるが，太田氏の述べる「第一次感想」「第二次感想」と藤原氏の述べる「出会い」「読み深め」には大きな差異が存在する。

藤原氏は〈出会い〉(第一次感想)を重要視している。ただし何の指示もなく書かせるのではなく，「読み手を揺さぶるような課題を与えて」第一次感想を書かせている。ここに，「自由」に第一次感想を書かせていた太田氏との差異が見られるだろう。そして，〈読み深め〉(第二次感想)においては第一次感想においてあらわれた読み手の人間観や世界観に対して，表現を手がかりとしてそれとは違った様相で人物・世界・思想に触れさせることで，揺さぶられた姿が子どもたちの書いたものにどのように現れてくるのかを見つめるものであると述べる。このことは読み手自らの主観・自らの世界からぬけ出させるための手助けでもある。このように子どもたちの姿を教師がしっかりと見つけることによって，彼らの中に葛藤や自らを振り返ることを生み出そうとしているのである。

このような方法を提案するにあたって藤原氏は教室の中で〈同調化傾向〉にある子どもたちの姿を問題視している。以下は〈同調化傾向〉に対する藤原氏の説明である。

子どもたちは，ともすると，誰かが少し変わった発言をしたり，自分の思いもよらないことを言ったりすると，「なんだ，それは」と言うように馬鹿にしたり，「あの子とは意見が合わない。」と言って，十分に意見を戦わせることなく，相手にしなくなったりします。「なぜ正夫君はそう言ったのかな。」と考えたり，「花子さんは，私たちが気づかなかった何か新しいことに気づいて

いるのかもしれない。」というような目ではなかなか見ようとはしません。このように、異質なものを発見すると、初めから拒否し、それ以上内容を追求しようとはしないという傾向を、私たちは、〈同調化傾向〉と呼びました。

このように、異質な他者の意見というものを受け入れることなく拒絶する、言い換えればそのような意見と対立し矛盾する自らの意見というものを振り返ることも拒絶する学習者の姿が「語りあう文学教育」運動の出発点であったといえるだろう。このように「自己」を認識することを拒絶する学習者の姿は以下のようにも述べられている。

ただし、作品を一読して、何の指示もせずに第一次感想を書かせると、多くの子どもは、いわゆる〈あらすじ〉か、きれいごとの感想を書きます。しかし、それでは子どもの人間観・世界観は立ち現れてきません。

藤原氏の問題意識の根底には、このような学習者の姿があったといえるだろう。つまり、いかにいいことを書いているように見えても、また上手くあらすじをまとめていたとしてもそこに学習者の価値観や思いが現れることはない、と捉えるのが藤原氏の考えなのである。このことは前述の太田氏の考え方とは大きく異なるといえるだろう。学習者の「自由」を強調し、第一次感想において書かれたものはあらすじであってもそこに〈思想〉があるとみなす太田氏と、自由に書かせた感想では学習者の価値観が揺さぶられることはないとする藤原氏。ここには藤原氏の学習者の「自己」に対する捉え方があらわれている。つまり、文学作品に対して〈あらすじ〉やきれいごとを書いているものは、そこに学習者の「自己」は現れずもしくはその場限りの授業用の「自己」しか現れていないと捉えている。このことを克服するために、「読み手を揺さぶるような課題を与えて」第一次感想〈出会い〉を重要視しているといえるだろう。言い換えるならばこれは、学級の中で問題とされることに学習者がどのように自己を結び付けていくのかを追究した実践であるといえる。そしてその点が太田氏による実践との大きな違いなのである。

では、その〈出会い〉を経た後の学習者の読みに対してはどのように向き合おうとしたのであろうか。藤原氏は以下のように述べる。

ですから、ある程度の読み深めの作業を経た後の読みは、その読み手に取っては最善の読みとして認めてやるということが必要です。その段階では、各人の読みの違いは、深さや豊かさの違いではなく、個性の違いとして受け取るのです。大事なのは、どれが良くどれが悪いかではなく、それぞれがどういう読みをしているか、そこにその人がどういうふうにいるかを知り合っていくことです。それを私たちは〈交流〉と名付けました。

ここで藤原氏は、学習者が他の学習者から認められ、また自らを認めることによって自立への道を歩くものであると述べる。このような〈交流〉によって、学習者の読みを認めあっていく点に藤原氏による実践の特徴が見られるだろう。

#### 4 太田正夫氏の「自己」観と実践—〈思想〉という概念を手がかりに—

ここまで見てきた太田正夫氏による実践に対しては批判も存在する。田近(1987)は「感想集を配

布した後の具体的な指示や活動に関する具体例が挙げられていないこと」を挙げて、指導の実態がなかなか見えてこない点が他の研究者・実践者から批判されてきたことを述べている。また近年では、齋藤知也(2013)が「第一次感想に対する疑問」を挙げている。齋藤は「自由に」感想を書かせても、そこに感動や共感あるいは批評しようとする「動機」が掘り起こされることはなく、そもそも第一次感想を「自由に」書くことに対してさえも関心や意欲が向かないという問題を、太田氏の実践を参考にした自らの実践の振り返りを基にしながら述べている。しかし、このようなことに対して太田氏は無関心であったわけではない。太田氏は学習者(読者)がどのようにその作品を読んだのかという読みの過程を指す〈思想〉というものを重視しており、自らの〈思想〉が矛盾や葛藤を抱えながら対話を行い、そのことによって自らの〈思想〉を振り返ることにもつながるものであるとしている<sup>3</sup>。また、このような〈思想〉が実際の授業においてあらわれるようにするための手立てとして、(1)「感想を書く〈場〉の問題」や(2)「教師が感想集を編集するにあたっての留意点」といった点を重要視していた。

このように太田氏の提唱した実践は、学習者の読みを認めつつ他者との〈対話〉によって「自己」を認識させようとした、非常に先進的で意義のあるものであったと考える。しかし一方で、齋藤の提示した問題は未だ残されていると言わざるを得ないであろう。それは、「自由に」書かせた第一次感想に学習者の問題意識があらわれることがないことである。第一次感想において問題意識やまた〈思想〉のあらわれる文章を書くことのできない学習者は第二次感想・第三次感想(対話)によって「自己」を認識することができるのであろうか。また、第一次感想を教師が「編集」するということは、どれだけ排除しようとしてもそこにはもうすでに教師の「意図」が入り込んでしまっているのではないのだろうか。そのように考える場合、第一次感想は「自由に」書かせたものであったはずがそれはもうすでに「自由に」書いたものではなくなってしまうとも言えるのではないだろうか。そしてそのような問題がどのようにして解決されたのかという、第二次感想・第三次感想(対話)の具体的な様子や実践者の働きかけについては記されていないのである。ここに太田実践の問題点を見ることができる。

## 5 藤原和好氏の「自己」観と「語りあう文学教育」

このような太田氏の実践に対して、藤原氏は第一次感想を〈出会い〉の段階であるとして、読み手をゆさぶるような課題を与えて書かせている。そして第二段階としてこの子どもの価値観・世界観をさらに揺さぶることの重点が置かれる。ここでは自らの考えをより深くするのみではなく、それ自体を揺さぶることが重要とされる。そしてこの時点では学習者は考えを一つにまとめるのではなく、いかに揺れている自らの姿を語るができるのか、そして他者と対話することができるのかにねらいがおかれている。この点において太田の実践との差異があらわれているといえるだろう。

しかしながら、藤原氏の実践においても課題が残されているといえるだろう。それは、学習者がどのように「自立」していくのかという問題である。このことについて藤原は「自己肯定を前提として、子どもは自立の道を歩んでいく」と述べているが、人が自立するためには「自己肯定観」だけがあればよいということにはならない。他者が自らを認めてくれるケースばかりではないこと、また自らにとって受け入れがたい/まったく理解できないような他者と出会った際に、それでも絶えず「自己」を見つめ続けようとする「自立」した読者の育成のためには、授業者が学習者に譲って

<sup>3</sup> このことは拙稿「読むことの教育の理論と実践における「自己」観の検討」(『教育学研究紀要』第60巻)において考察しており、詳細に関してはそちらをご参照いただきたい。

いかなければならない部分があると考え。そのように考えた際に授業者は学習者にどのような手立てをとることができるのか、ということが残された課題であるといえるだろう。

## 6 考察のまとめ

本稿においては太田正夫・藤原和好両氏を取り上げて、実践の中でいかに「自己」が取りあつかわれていたかについて実践者の「自己」観をふまえながら考察を行った。読むことによって自らを内省し、自らと作品世界を関わらせてゆくことで自己という存在を相対化することのできる主体の育成を目指した太田氏は「教材文に対する〈感想〉を書いた後に、他の学習者の〈感想〉を読み、各々そのいずれかを選んで〈感想の感想〉を書き、再びそれを読みあう」という方法によって、授業の中で「自己」という問題について学習者たちに考えさせようとした。その際に学習者の〈思想〉というものを重要視し、「思想が行動を選択し行為する主体を支えるものとして存在する」ものであると捉えなおそうとした。このことは(1)感想を書く〈場〉の問題と(2)教師が感想集を編集するにあたっての留意点という2点に特にあらわれており、学習者の〈思想〉を教師が捉えることによって、対話を生み出し、学習者の自己の変革を目指したものであったといえよう。一方で「自由に」感想を書くという点において太田実践には残された課題も存在することが明らかとなった。

一方、藤原氏らによる実践においては学習者の価値観を揺さぶり、それを語り合うことで「自己肯定」を生み出すことに重きが置かれていた。一方で「自立」した読者育成のためにどのような手立てをとることができるのかという点において課題も残ったといえるだろう。

## 7 今後の課題

現在の読みの授業において問題となっていることとしては、先にも述べたように学習者がその場に応じた自己を使い分け、その結果、実感を伴わない読みを行うことが挙げられる。これは他者という存在を過剰に意識することや問題と対峙する位置に自らを置くことを拒むことからくるものであろう。このような問題に対して太田や藤原の「自己」観や授業方法は示唆を与えるものであると考えている。本稿においては主に教師側の立場から考察を行っており、学習者の具体的な反応を取り上げて考察することは行っていないが、今後は学習者の実際の反応も考察の対象に含みながら、読みの授業においてどのように「自己」というものを学習者に認識させることができるのかについても検討していきたい。

## 参考引用文献

### 【著書】

太田正夫『想像力と文学教育』三省堂 1971.9.

太田正夫『〈新版〉想像力と文学教育 十人十色を生かす文学教育』創樹社 1987.6.

太田正夫『ひとりひとりを生かす文学教育』創樹社 1987.9.

太田正夫『十人十色を生かす文学教育 『ひかりごけ』の授業を中心に』三省堂 1996.7.

住田勝「4 読むことの学習に関する研究の成果と展望 1 読むことの学習・学習者研究」『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 編 学芸図書 p217-224 2013.

田近洵一『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル 2013.7.

浜本純逸『文学教育の歩みと理論』東洋館出版社 2001.3.

藤原和好『文学の授業と人間形成』1988



藤原和好『語り合う文学教育』三重大学出版社 2010.

山元隆春『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて—』溪水社 2005.4.

山元隆春「文学教育の研究」森田信義他『新訂 国語科教育学の基礎』溪水社 pp74-127 2010.4.

【論文】

永田麻詠「ことばの学びとしてのクィア—国語教育におけるクィア・スタディーズの可能性—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部 第57号 pp115-122 2008.

(広島大学大学院博士課程後期2年)