

広島大学大学院・教育学研究科
博士学位論文要約

「解離」をふまえた文学教育の理論と実践

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

学習開発分野 カリキュラム開発領域 D186952

河上 裕太

Ⅰ 論文の構成

序章 研究の目的と方法

- 第1節 問題の所在
- 第2節 研究の目的
- 第3節 研究の方法

第1章 教室における自己のあり方の研究の成果と課題

- 第1節 国語教育研究における学習者研究
- 第2節 学習者研究の困難さ
- 第3節 学習者研究以前
 - 第1項 「読む」ことの二つの方向性
 - 第2項 問題意識喚起の文学教育
 - 第3項 問題意識喚起の文学教育と学習者研究
- 第4節 学習者研究-教室における自己へのアプローチⅠ-
 - 第1項 藤森（2013）における学習者研究
 - 第2項 「社会文化的アプローチ」による学習者研究の自立
 - 第3項 藤森の「予測不可能事象」論
- 第5節 学習者研究-教室における自己へのアプローチⅡ-
 - 第1項 藤森（2013）と長澤・牧戸・難波（2003）のスタンスの違い
 - 第2項 難波（2008）の「複数の『私』」論
- 第6節 教室における自己のあり方の研究の成果と課題・展望
 - 第1項 学習者研究の成果
 - 第2項 学習者研究の課題と展望
 - 第3項 教室における自己のあり方の研究の成果と課題まとめ

第2章 解離性障害における人間理解

- 第1節 解離とは
 - 第1項 教師の体感と評価の問題
 - 第2項 解離とは
- 第2節 解離以前の主観的体験
- 第3節 解離の主観的体験
- 第4節 解離の構造
 - 第1項 意識変容の構造化
 - 第2項 パースペクティブの構造化
 - 第3項 「場」の性質
- 第5節 解離性障害における人間理解

第3章 文学の教室における「解離」の実態

第1節 解離から「解離」へ

第2節 解離の当事者研究的記述

第1項 卒業論文（2010-2014）

第2項 修士論文（2014-2016）

第3項 空白期間から博士課程Ⅰ（2016-2018）

第4項 博士課程Ⅱ（2018-2019）

第3節 河上の「解離」の分析—二つの『羅生門』実践を比較して—

第1項 「解離」に出会う前の実践—2018年の『羅生門』実践—

第2項 「解離」に出会った後の実践—2019年の『羅生門』実践—

第3項 二つの『羅生門』実践の比較

第4項 河上の「解離」考察

第4節 学習者の「解離」の実態調査

第1項 実態調査の概要

第2項 実態調査の結果

第3項 実態調査の分析

第4項 実態調査の考察

第5節 実態調査が示唆するもの

第6節 文学の教室における「解離」

第4章 「解離」と向き合うための文学教育理論

第1節 「解離」をふまえた教材論—『白いぼうし』を例として—

第1項 作者にとっての『白いぼうし』

第2項 文学の教室における『白いぼうし』

第3項 研究者にとっての『白いぼうし』—鶴谷・難波論争—

第4項 学習者にとっての『白いぼうし』

第5項 『白いぼうし』における構造の「解離」

第6項 「解離」と向き合うための教材論の視点

第2節 「解離」をふまえた文学教育学習者論—『山月記』実践を例として—

第1項 『山月記』実践

第2項 学習者Tの「解離」

第3項 学習者Tの『山月記』論における「解離」

第4項 〈作者〉への「解離」と〈教師〉への「解離」

第5項 「解離」と向き合うための学習者論の視点

第3節 「解離」と向き合うための文学教育の価値論

第1項 柴山雅俊の解離治療論

- 第2項 児童の言語生態研究会の発達論
- 第3項 柴山の治療論と上原の発達論の共通点
- 第4項 「解離」と向き合うための文学教育の価値論
- 第4節 「解離」をふまえた文学教育理論
 - 第1項 「解離」をふまえた文学教育理論
 - 第2項 「解離」と向き合う文学教育が示唆するもの

第5章 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅰ

- 第1節 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅰのための仮説
 - 第1項 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅰのための目標論
 - 第2項 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅰのための実践理論
- 第2節 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅰの実際
 - 第1項 実践の概要
 - 第2項 実際の授業
- 第3節 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅰの結果と考察
 - 第1項 学習者全体における戯文の変化
 - 第2項 個別の学習者ユウキにおける戯文の変化とその契機
 - 第3項 教師山田における本授業への参加と振り返り
- 第4節 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅰの仮説の改善
 - 第1項 教材の選定と戯文という方法の設定について
 - 第2項 交流場面について
 - 第3項 授業における教師の振る舞いについて

第6章 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅱ

- 第1節 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅱのための仮説
 - 第1項 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅱのための目標論
 - 第2項 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅱのため実践理論
- 第2節 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅱの実際
 - 第1項 実践の概要
 - 第2項 授業の実際—実際の作品と分類—
- 第3節 「解離」と向き合うための文学教育実践の結果と考察
 - 第1項 学習者の作品についての考察
 - 第2項 授業の構造についての考察
- 第4節 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅱの仮説の改善

第7章 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅲ

第1節 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅲのための仮説

第1項 平成26年実践の問題

第2項 本実践における目標論、教材論

第2節 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅲの実際

第1項 実践の概要

第2項 実際の授業

第3節 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅲの結果と考察

第1項 「神の手」という評価への囚われ

第2項 「言葉」への囚われ

第3項 鶴次郎の実感に迫った学習者群

第4節 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅲの仮説の改善

第8章 「解離」と向き合うための文学教育実践のまとめ

第1節 「解離」と向き合うための文学教育実践の概観

第1項 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅰ

第2項 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅱ

第3項 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅲ

第4項 「解離」と向き合うための文学教育実践の概観

第2節 「解離」と向き合うための文学教育実践の成果と課題

第1項 「解離」と向き合うための文学教育実践の意義

第2項 「解離」と向き合うための文学教育実践の課題

第3節 「解離」と向き合うための文学教育実践が示唆するもの

終章 研究の総括と展望

第1節 研究の総括

第2節 研究の展望

参考文献

付録

資料1 河上（2018）の授業感想

資料2 河上（2019）の授業後の『羅生門』論（傍線引用者）

資料3 実態調査結果

資料4 学習者の『山月記』論

II 本研究の課題意識と目的

本研究の目的は、文学教育における学びの成立について「解離」の視点を援用しながら考察し、学びが成立するような理論と実践を提案することである。

この背景には、文学教育における学習成果の分かりづらさがある。例えば論者による実践では、授業としての発表の場では、文学教材に対する客観的で簡潔な意見が表明され、それ以上に深まりを見せなかったのに対して、授業の最後に欠かせた感想用紙には、実感的な感想が描かれるということがあった。ここに見られる学習成果の分かりづらさは、授業場面とそれ以外で学習者が自己を使い分けていること、そしてそのどちらも学習成果であると言える（実感的な感想が真の学習成果というわけではない）分かりづらさなどである。

まず、学習者による自己の使い分けという振る舞いは、文学教育における学びが学習者のプライベートなものであること、また、学習者にとって言語化が難しいものであることという少なくとも二つの方向性から理解できる。

前者について国語教育研究では、主に文学教育研究の領域を主としながら、学習者研究の記述が進んでおり、一定の成果を上げている。例えば、学習者研究ではこれまでの授業研究の中では記述することが難しかった、個々の学習者についてより掘り下げた記述を行なわれている。しかし、学習者研究は学習者の発言や記述を根拠としてその研究を記述しなければならないため、学習者個人の発言内容にアプローチすることは得意であったが、学習者の発言、記述が示唆するものにアプローチすることに課題があった。

しかし、文学教育は学習者の発言、記述が示唆しているものの領域の記述をこそ目指さなければならないと言える。前掲したように学習者は文学教育（授業）で受け取ったもののアウトプット場面に難しさを感じており、このことは文学教育の実践研究で得られた学習者の感想にはその学習者が表明したいことが直接的には表れていないことを示しているためである。

この学習者の発言、記述が示唆しているものの領域を明らかにするために、本研究では「解離」の視点到に注目した。「解離」は、精神医学の研究分野で「解離性障害」という名前でその症候学や治療論が探究されてきた蓄積、背景を持つ語である。米国の診断基準によって「意識、記憶、同一性、または周囲の知覚についての通常は統合されている機能の破綻」と定義されており、統合されていない自己状態を明らかにするために有用な概念であると言える。

前掲した論者による実践では、学習者による自己の使い分けが示唆されていた。また、学習者は文学の授業における学びをうまく言葉にできない。これは文学の授業における学びは、統合していくことが難しい性質を有しており、それが学習者の振る舞いに影響していると言える。そしてそのような学習者の状態、あるいは発言や記述を分析するために、「解離」の概念、視点は意味を持つ。従って「解離」の視点から文学教育を見ること、文学教育を考えることには意義がある。

そこで本論は、「解離」の構造をふまえた文学教育理論と実践を明らかにするために次の

①～⑤の目的を設定し、記述を進める。

- ① 学習者研究の現状と問題を明らかにすること。
- ② 解離研究における人間理解の有り様を明らかにすること。
- ③ 文学教育の教室で起こっている学習者と教師の「解離」の内実を明らかにし、構造を整理すること。
- ④ 「解離」と向き合うための文学教育理論を構築すること。
- ⑤ 「解離」と向き合うための文学教育実践を考案、実践、記述すること。

またそれぞれの目的に対応して、本論文は第1章から第8章を設けた。以下ではこれらの目的が各章でどのように検討されたかを確認していく。

II 各章の概要

第1章 教室における自己のあり方の研究の成果と課題

第1章では、目的①の達成のために、国語教育研究における学習者研究史を概観した。まず学習者研究の萌芽は荒木繁（1953b）の「問題意識喚起の文学教育」に見られる。学習者研究的には、荒木の学習者の「心」に近づこうと苦慮し、そこに「断層」を認めた、その態度こそが成果であると考えられる。次に、藤森はそのような「断層」を越えようと、授業内の「予測不可能事象」に着目し、それを学習者と共に考えることによって、「認知主義」の枠組みではない、「社会文化的アプローチ」の枠組みによる学習の成立を想定した。一方長澤・難波・牧戸らは同じように、知識の一方的な伝達ではない教育の形を想定するために学習者の視点を導入しようとしたが、そこで発見されたのは学習者の「複数の『私』」の問題（難波（2008））であり、授業の不可能性であった。

このように学習者研究という領域は、授業を知識の伝達と捉える従来の「認知主義」的な学習観を批判し、学習者がその知を道具とできるような、より活用的な学習を目指した。この中で、「予測不可能事象」の価値づけや、学習者の「複数の『私』」という概念が定義されていった点に学習者研究の成果が認められた。一方で、特に学習者に臨床的に迫った結果発見された学習者の「複数の『私』」概念をその理論に位置づけた授業実践の開発が課題として残っている。

第2章 解離性障害における人間理解

第2章では、目的②の達成のために、精神医学研究における解離性障害の研究を参照し、柴山（2017）の解離を「存在者としての私」・「没入する私」・「眼差しとしての私」という3つの自己（状態）の交代構造として捉えるモデルを得た。この解離の構造を援用すると、文学の授業における学習者がどのように「複数の『私』」を生ずるのかということについての一つの仮説を得ることができる。授業には、文学に「没入する私」と、教室の出来事に対応しようとする「存在者としての私」を分かちような瞬間があり、その時「没入する私」は実

感的な読みを、「存在者としての私」は授業で正しいとされそうな読みをそれぞれに立ち上げ、その二つの読みの中で学習者は「解離」し、結果として正しいとされそうな読みが表明され、実感的な読みは隠蔽されているのではないかとする説である。また、このような「解離」を教師も抱えていると考えられる。ここでは教師が自身の実感的な読みを隠蔽し、教材研究の「権威」な読みを元に授業が展開され、参加者全体が実感的な読みの切り捨てを起す場合も考えられる。

さらに、解離の理論は、この解離が主体にとって無自覚に起こっていることを明らかにしている。このような解離の視点を用いると、その場において立ち現れている主体のみならず、その現れ方—「眼差しとしての私」が「没入する私」になるまでの動的過程—が注目され、「見られる」ことに敏感で他者に理解されることから意識的に逃れようとしつつも、無意識には理解されることを欲望するアンビバレントな人間についての理解が可能になる。

第3章 文学の教室における「解離」の実態

第3章では、目的③の達成のために文学の教室における「解離」についての実態を明らかにした。

まず、論者自身の「解離」を問題として、当事者研究的な手法を用いて明らかにしていった。ここでは、「解離」という研究テーマと出会う前の、相手の欲望を満たすことを目的とし、自身の問題を向き合うことをさけていたために、自身が研究したいテーマが見つからない論者自身の姿と、「解離」と出会った後の、少しずつ自分の問題意識や言葉で研究を進めることができるようになるまでの論者自身の姿が詳細に記述されている。

また、論者自身の「解離」を客観的にも明らかにするために、「解離」というテーマと出会う前と後の、同じ『羅生門』を用いた論者による授業を分析した。「解離」というテーマと出会う前と後で、授業で到達したい読みの内容に変更はなかったものの、「解離」と出会った後の授業では、①授業で到達したい読みの内容への実感的な理解が伴っていたこと、②読解にとって自然な学習活動（『今昔物語』との比較・考察）の中から、少しずつ授業の目標に到達していこうとする授業構成の大きく2点に違いがあった。これは解離に特徴的な、（目標への）没入が緩和され、授業の構造にそれらを統括する視点が生まれていることを意味している。またこれらの論者自身の「解離」についての言及は、間接的に教師の「解離」を明らかにするための一つのケーススタディとして位置づいている。

次に、学習者の「解離」を明らかにするために実態調査を行った。この実態調査では、「解離」の体感の有無を調査する問一と、「解離」の体感の詳細について述べてもらう問二による調査である。この調査によって、①「解離」体験を有するB群、②文系群、③理系群、④男子群、⑤女子群（①は問一によって、②～⑤は回答者の属性によって分類した）が「解離」の体感の詳細を述べる際にどのような単語を用いているのか、またそれは何を意味しているのかということを考察した。また、質的にも20%程度の学習者の回答に解離の体感を見出すことができ、文学の教室における学習者の「解離」の存在とその内容が明らかになった。

第4章 「解離」と向き合うための文学教育理論

第4章では、目的④の達成のために「解離」と向き合う文学教育理論を提案した。3章までの記述で、「解離」を対象化する視点を得たため、ここからはその「解離」の内実を教材（『白いぼうし』）と授業（『山月記』実践）という二つを見ていくことで探っている。また、「解離」の可能性を捉えるために柴山の治療論、児童言語生態研究会の発達論を援用し、これらを踏まえて文学教育論を提案した。

これらを踏まえて、「解離」を認める文学教育理論であるフェーズ1と、「解離」の可能性を活かす文学教育理論であるフェーズ2をそれぞれ得ることができた。これらの理論は、文学作品が内包する「解離」を教材として、学習者の自己理解や他者理解を広げ、次の成長のステップに押し上げる効果があると考えられる。

第5章 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅰ

第5章では、目的⑤の達成のために、第4章の文学教育理論フェーズ1を目標論とした「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅰ（以下戯文実践）を構想、実践した。ここでは、学習者の「複数の『私』」を揺さぶる文学教材に加え、学習者の「複数の『私』」を表出させる媒体が必要となる。そこで、AとBが対話するという構造を持つ戯文の形式に着目し、この戯文の創作活動の中で学習者の「複数の『私』」が表出することを狙った。

実際の実践では、戯文の創作と交流を2セット行った。結果として学習者の戯文にはその学習者自身の「複数の自己」に対する構え方が特徴的に現れた。本実践は論者の担当するクラスで行われたのであるが、日常の授業から「正しい」と考えられる結論の探求に執心する学習者は、正しい結論を述べるAとそのAに啓蒙されるBという形の戯文が目立った。これらの戯文はAとBに個別の意見がないものとして個別性のない戯文に位置付けられた。

1度目の戯文では13の作品が個別性なしに分類されたが、2度目の戯文では、個別性なしに分類された作品が5に減った。これは学習者が戯文に習熟したと同時に、複数の自己への寛容な態度を身につけたものとして評価できる。特に注目した学習者ユウキの戯文については1度目と2度目で登場人物の関係が大きく変わっており（詳細は5章参照）、戯文創作と交流という学習が、フェーズ1の理論の「実感的な読みを複数抱き、それらの存在を認めることができる」への達成を示している点が確認できた。

第6章 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅱ

第6章では、目的⑤の達成のために、第4章の文学教育理論フェーズ2を目標論とした「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅱ（以下ごんぎつね実践）を構想、実践した。ここでは、上原輝男の「イメージ」論から視点を得ながら、『ごんぎつね』を用いて、ごんを撃った晩の兵十の夢の創作（作品①）、その夢から覚めた兵十の創作（作品②）という2つの学習活動のなかで、兵十の内的世界と現実をつなげていく実践を行った。

ここでは学習者からさまざまな内容の作品①・②が提出されたが、作品①によって兵十が立体化されることで、作品②における兵十の行動の必然性がよく理解できる、兵十の内的世界と顕在世界をうまく結びつけた作品が多く提出された。ここで示されたのは、「兵十は～をした、なぜなら〇〇と考えていたからだ。」というような型によって示される文学教育の一般的な読解とは違う形の登場人物の掘り下げ方であった。

「解離」では、読解で要求される分析的な活動がメタ的な自己が権力を付与し、そうでない自己が抑圧される事例が示されているため、創作という形で登場人物の理解を深めつつ、内面世界と顕在世界の二つをつなげるといった体験が起こった点は、「解離」の観点からも評価することができる。

第7章 「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅲ

第7章では目的⑤の達成のために、4章の文学教育理論フェーズ2を目標論とした「解離」と向き合うための文学教育実践Ⅲ（以下左の手実践）を構想、実践した。ここでは、『左の手』の作品末尾で描かれている鶴太郎の体感部分を空欄とし、その空欄を補充する実践を考案した。この空欄は、『左の手』を構造的に読むことができれば埋めることができる仕掛けになっている。

しかし、実際に教師が目標としたような失った左の手の実在のイメージを書き入れたのは5人の学習者のみであった。この結果を受けて、急遽2時間目の授業を設定し、①夢の作文を書く、②「左の手」の特徴を考える（＝二つの夢を考える）という授業を行い、空欄補充をもう一度考えてもらった。この結果、提出された30作品の内、26作品で左の手をあると考える鶴次郎の姿が描かれはしたが、その根拠の多くは、作中に登場する看護師の「神の手」という言葉がけであった（作中に鶴次郎が自身の左の手がないけどあるという感覚を看護師に尋ねたところ、「きっとそれは、神さまのような手にちがいないわ」と言われる）。

このように左の手実践は、作品構造レベルを指定し、学習者にもそのレベルの対面を要求したのだが、実践の目標を十分に達成することができなかった。一方で、フェーズ2の理論に基づいて実践を行うと教師側からの誘導ではない働きかけが非常に難しくなること、学習者はその文言が本文全体から見て機能していなかったとしても、本文の表面的な価値づけにかなり影響を受けていることなどの問題が明らかになった。

第8章 「解離」と向き合うための文学教育実践のまとめ

第8章では、目的⑤の達成のために、第5～7章の実践部分について成果と課題を整理した。成果としては、①同化的な活動による「眼差す」視点の獲得の記述ができた点、②学習者の内面を引き出す文学の教材性を示した点、③文学の構造の教材性を示した点、④「解離」と向き合う際の教師の困難さを示した点の4点が挙げられる。一方、課題としては①学習者評価の難しさ、②「実の場」設定の難しさ、③学習指導要領等との関連性の不明確さの3点が挙げられる。

また、「解離」と向き合うための文学教育実践が示唆することとして、①文学教材は学習者（教師）の「個人的な自己」を揺さぶり、学習者（教師）の「個人的な自己」視点からの解釈の表明と、受け止められたいという欲求を生むこと、②学校や教室という制度は、学習者（教師）は他の学習者の「個人的な自己」視点からの表明を監視するような働きを生むこと、③学校や教室という制度は、自然科学における学問（教育）の姿勢を無意識的に内在していること、④文学教育は自然科学における学問（教育）の姿勢とは異なる態度で学問（教育）の達成を遂げようとしている側面があること、の4点を挙げる事ができた。

III 研究の展望

本研究の展望は、本研究の課題を改善していく方向性と、本研究を応用していく方向性の二つに分けて論じることができる。まず、本研究の課題の改善の方向から研究の展望について簡潔に述べる。

1点目は、2章で得た解離の構造モデルのうち、より複雑なモデルを背景に置いた理論、実践を構想することである。第2章で構想した「解離」の舞台モデルなどを十分に実践に活かすことができなかつた。

2点目は、第3章における「解離」の実態調査についてより質の高い問いをたて、全ての校種において幅広い調査を行い、それを統計的にも分析することである。

3点目は、第4章で考案した文学教育理論をより精緻なものに作り替えていくことである。このためには目標論のそれぞれの段階に対応した実践が行われ、記述されることが重要である。文学理論の再構築にはこれらの実践と文学教育理論との往還が必須である。

4点目は、「解離」と向き合いつつ、一斉授業における学びの利点を活かした教育実践の開発である。一斉授業では、学習集団を組織することで学びに向かう意欲を持つことや、他の学習者の意見に触れることで、自己の考えが相対化される利点があるが、本論はそのような利点を組み込みつつ、「解離」と向き合う授業実践を成立させていく点に課題がある。

次に本研究の応用の方向から研究の展望について述べる。

1点目は、「解離」理論を用いた児童の言語生態研究会の再評価である。児童の言語生態研究会は、子どもの精神発達はその言語生態に現れると考え、そこから教育を出発しようとした。現状の資質能力、コンピテンシーが先行する教育にはどうしても「解離」のリスクがつきまとうが、子どもの言語生態から教育を開始すればむしろ学習者の内面と外界をつなげるような国語教育が構想でき、そのときこの国語教育は「解離」と向き合うことができていると思われる。また、第4章でも確認したように、「解離」は子どもの生態として確認されており、その研究を引き継ぐことも本研究の仕事の一つである。

2点目は、「解離」と向き合う文学教育理論で目標として設定されている「眼差しとしての私」の意識化の可能性を他の分野の目標論とも比較し、位置付けていくことである。

例えば道徳科の目標は、道徳教育を達成するためのより具体的な目標であることに注意が必要であるが、「解離」と向き合う文学教育の中で目標としている「眼差しとしての私」

の視点の獲得は、道徳科の目標を達成するためにも重要な能力であることがわかる。

また「解離」は、芸術教育における鑑賞場面でも問題として立ち上がると思われる。その目標論の一つにある「芸術的な価値意識」の「拡大」の際に、「眼差しとしての私」の獲得が意識されることによって、学習者の価値観が切り捨てられることなく、それらが眼差される形で育っていくことを期待できると考えられる。

3点目は、大きく人文学の知のあり方、あるいはその継承の仕方を示す枠組みを解離の構造から抽出することである。第4章における「解離」の実態調査では、文系群は「意味」を求め、理系群は「正しさ」を求めていることが示された。この結果が示唆している人文学の知のあり方と、自然科学における知のあり方を考察して見たい。

自然科学では、「 $1+1=?$ 」という、答えのある問いを扱う。なぜ答えがあるかという、これらの記号と意味は同一であるためである。記号と意味が同一であるから、そこから導き出される結論が複数になることはない。このように自然科学では同一の規則を用いて「正しさ」を計量する。

一方人文学では、「李徴が人間に戻れないのはなぜか」という問いを扱う。この問いに対する答えは、回答者がどのような視点に立つのかが同時に示されることによって、その結論の「意味」が確定する。それは「正しい」かどうかではなくて、その回答者の立場の表明であり、それに対して他の学習者や教師はその結論を受け入れ、自身の立場を示したりする。このように立場の違いを見極め、その中での共存の可能性を探求するのが人文学的な知のあり方であると言える。この議論の中で必要になってくるのが、自身の意見（と立場）を切り捨てず、全体を「眼差す」視点の確保であると言える。

このように自然科学はあらかじめ「場」を固定し、対象に対する「正しい」答えを探求するのに対し、人文学では対象をどのような「場」に置くかを議論するなかで最大公約的な答えを導こうとする。従って解離の視点で人間を捉えようとするのが既に人文学的であり、その視点から帰納的に人文学的な知のあり方を抽出することができると考えられる。

IV 主要引用参考文献

上原輝男(2011)『続感情教育論』ぶんしん出版

岡野憲一郎(2007)『解離性障害多重人格の理解と治療』岩崎学術出版社

葛西琢也(2006)『英才児その神性と野性』私家限定版

河上裕太(2021)「孤独な「松井さん」を隠蔽する『白いぼうし』の作品構造：『白いぼうし』の複数の読みの存在に着目して」『初等教育カリキュラム研究』第9巻, pp.11-19

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』第89集, pp. 3-11

河上裕太(2022)「「解離」を踏まえた「ごんぎつね」実践—上原輝男の教育思想を援用して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要：第一部学習開発関連領域』, 印刷中

柴山雅俊(2007)『解離性障害—「うしろに誰かいる」の精神病理—』筑摩書房

- 柴山雅俊（2010）『解離の構造——私の変容と〈むすび〉の治療論』岩崎学術出版社
- 柴山雅俊（2017）『解離の舞台症状構造と治療』金剛出版
- 難波博孝（2007）『臨床国語教育を学ぶ人のために』世界思想社
- 難波博孝（2008）『国語教育という思想—国語科解体・再構築に向けて—』世界思想社
- 藤森裕治（2002）「予測不可能事象—授業コミュニケーション研究における社会システム論の導入—」『国語科教育』第 51 集, pp. 34-41
- 山田深雪・河上裕太「「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』第 91 集, 印刷中