

## 通過儀礼としての文学教育

—イメージ療法との比較からみる可能性—

キーワード：通過儀礼、文学教育、イメージ療法

九州大学大学院統合新領域学府 秦 恭子

### 0、はじめに

本稿は、文学教育における「イメージ体験」について、近代以前の社会における通過儀礼及び近代以降の社会におけるイメージ療法の見地からみつめることを通して、それ自体が学習者にもたらす根源的な変容過程に着目し、その教育的機能を明らかにしようとするものである。これまで多くの実践において、単に教材読解のための方法として位置づけられてきた「イメージ体験」の本領を開くことによって、学習者の「イメージ体験」そのものを重視する「通過儀礼としての文学教育」の可能性に迫りたい。

### 1、問題の所在

宗教学者のエリアーデが「近代世界の特色の一つは、深い意義を持つイニシエーション儀礼が消滅し去ったことだ」と指摘した通り、現代は「大人になる」ことの極めて曖昧になった世界である。近代以前の伝承社会においては、神々や神話的祖先等の超越的存在についての「フォークイメージ(共同的想像世界)」(やまだ 2010)の下に設けられた儀礼を通過することによって「実存条件の根本的変革」を体験し、「大人になる」ことができたと言われる(エリアーデ 1971:4)。しかし、そうした超越的存在が否定され、産育儀礼を含む年中行事が衰退して、成人式さえ形骸化してしまった今日の社会においては、子どもたちの大人への移行は、年齢の積み重ねとそれに伴う身体の成長、そして小学校・中学校・高等学校・大学や専門学校と学校教育制度の定める段階を通過していくことによるのみ保証されるものになった。

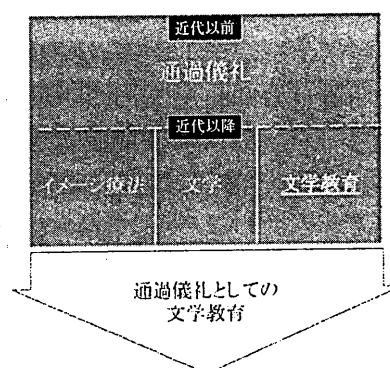
深層心理学者の河合隼雄は、現代のこうした状況に対し、「子どもが大人になるということは実に大変なことだ。だからこそ、古代においては社会をあげてそれに取り組み、それぞれの社会や集団が、それにふさわしいイニシエーションの儀礼や制度を確立してきた。それをなくしてしまったのだから、個人に対する負担は大変重くなった」ことを指摘している(河合 2002:60)。また河合は、制度としての集団

的通過儀礼を失った現代に生きる私たちがとりうる道は、「伝統的な儀式に再び生命を与えるか、あるいは新しい儀式を創造するかである」と述べ、このうち河合自身が専門とする心理療法は、後者の道をひらくものであり、クライアント自身の「イメージ体験」によって「個人による個人のためのイニシエーションの儀式を行う」ことを通して「実存条件の根本的変革」を導こうとするものであることを示している(河合 1971:208-210)

一方、近代教育制度が施行されて以来、学校教育における中心教科として位置づけられてきた国語科の中では、「認識力や判断力などと密接にかかわりながら、新たな発想や思考を創造する原動力」として「想像力」が捉えられ、その育成が重要な目標の一つとして掲げられてきた。しかし「想像力」は、そうしたあらゆる言語活動の源泉でありながら、言語表象以前の力であるために捉え難く、実際にはそれぞれそのものを育成するための教育理論や教育方法については、十分に研究されないままに現在に至っている。そして代わりに国語教育学および現場実践、特に文学教材の学習においては、例えば「登場人物の心情や場面の情景をイメージしながら読む」という具合に、「イメージ」の語が「想像」の語と同義のものとして頻用され、作品を読むために不可欠なものとして重視されてきた経緯がある。

太田(1971)は「想像力は、イメージを形成する能力、あるいは想像作用を行なう意識と考えられる」(太田 1971:58)と述べている。また田近(1985)は「文学教育とは、文学体験をさせる教育であり、(中略:筆者)文学体験は、ことばを媒介としてイメージの世界をつくり出し、それを一つの現実として生きる事であると述べている(田近 1985:120)。つまり国語科における「想像力」は、特に文学教材の学習において、作品を構成する一つ一つの言語をイメージ化し、それによって自身の内にイメージ世界を形成し、その世界を体験することのできる力として捉えられ、学習内容として設定されてきたといえることができる。

自己変容を促すイメージ体験の場



こうした文学教材と学習者の「想像力」との相互作用によって成立する「イメージ体験」について、後藤(1990)は「学校という集団の場で、教師・生徒・教材が、主体—主体の関係で双方向的に交流し、互いの自己同一性の確認、人格の変容、新たな自己への再生と超出を促し合う、響き合いの営み」であり、「言語教材・言語活動を媒介としたイニシエーション」であると述べている。そしてまた、その方法は心理療法の方法とも多くの共通点を持つことを指摘している(後藤 1990:8-9)。この点についてはエリアーデも、多くの文学作品には制度として失われた通過儀礼のテーマやモチーフがちりばめられており、「現代風にカモフラージュされた神話的人物を含み、日常茶飯事を装って加入礼的筋書きを提供している」と述べ、近代人はそうした作品を読むことを通して、存在の最深部より依然として生じている「精神的変革への希求」を叶えようとしていることを指摘している(エリアーデ 1971:273-275)

以上のようなことから、近代以前の伝承社会における集団的制度としての通過儀礼が失われて以降、それに代替するものとして、非制度下においては心理療法が、国家による新しい教育制度下においては文学教育が、クライアントあるいは学習者の自己変容を目的とした「イメージ体験」を提供すべく展開されてきたと考えることができる。

しかし、文学教育のこうした歴史的な位置づけまた社会的機能についての認識は、国語教育の分野において未だ明確になされていない。それゆえ文学教育における「イメージ体験」についての議論は、つねに文学教育の範囲に限ってなされ、民俗学や人類学、宗教学や心理学等がみつめてきた人間生命における「イメージ体験」の実質とその機能的価値についての研究成果を十分に踏まえないまま今日に至っている。そのため現場実践においても、学習者個々の「イメージ体験」を等閑にした文学教材の読解指導が展開されがちであり、現代における通過儀礼としての機能は、多くの場合ただ可能性として潜伏しつづけるばかりの状況がある。

また近年、グローバル化や知識基盤型社会化への対応策として、対外的な場面における実用としての言語能力の育成がいつそう重視される中で、本来は一切の言語活動の原動力として位置づけられているはずの「想像力」すなわち「イメージ体験」を起こすことのできる力が、その重要性を十分に顧みられ

ることがなくなっているとも言える。

このような状況に対して筆者は、特に文学教育において目指されてきた「イメージ体験」を、近代以降の社会において失われた通過儀礼の構造を引き継ぐものとして定位し、その観点から改めて課題を明らかにして、その教育的機能を高めていくための具体的な手がかりを得ることが必要であると考えます。

その試みの第一歩として、本稿では伝承社会における通過儀礼と近代学校教育制度の下に生み出された文学教育とを「イメージ体験」の観点から比較し、両者の構造的類似性及び差異性を明らかにしたい。

そのために、本稿では以下三点の方法を採る。

- (1) 通過儀礼と文学教育を比較し、その類似性と差異性を明らかにするために、両者を仲介する構造を持つと考えられるイメージ療法を取り上げ、その三者の関係性の下に比較分析を行う。
- (2) 通過儀礼の構造については、V. ジュネップ及 W. ターナー、M. エリアーデによる人類学の成果を中心に考察する。
- (3) イメージ療法の構造については、心の治癒・成長過程におけるイメージの重要性をいち早く捉えていた C. G. ユングおよび日本におけるユング派心理学の第一人者である河合隼雄による先行研究を中心に考察する。

その上で、文学教育における「イメージ体験」そのものの価値、また実践における課題点を検討し、文学教育が現代社会における通過儀礼としての機能すなわち学習者の自己変容を促す場としての機能を高めていくための観点を得たいと考える。

なお本稿に引用する先行研究においては、「通過儀礼」および「イニシエーション」の語は、いずれも同義のものとして捉えるものとする。筆者は一貫して訳語である「通過儀礼」の方を用いる。

## 2、通過儀礼の構造とその消失

### (1) 伝承社会における通過儀礼の構造(一)

子どもから大人への移行に限らず、ある個人の一生は、誕生、成人、結婚、父親あるいは母親になること、社会的地位や職業上の異動、老いや死といったように、ある段階の終わりがすなわち次の段階の始まりとなるような一連の階梯からなっている。A. V.ヘネップ(2012)は、こうした一つ一つの節目を通過させることを目的とした儀式を特に「通過儀礼」として分類し、その儀礼は「境界前(分離)、境界上(過渡)、境界後(再統合)」の儀礼によって構成されることを指摘した(ヘネップ 2012:23)。

またエリアーデは、こうした通過儀礼を(1)少年から大人へ移行させるための成人式、(2)特定の秘儀集団、講集団に加入するための儀式、(3)呪医やシャーマンに成るための儀式、の三つの型に分類し(エリアーデ 1971:16-17)、このうち(1)の多くに共通する筋書きとして、以下四つの要素を挙げている。

第一に、「聖所」を用意すること。ここで男たちは祭儀の間隔離されて過ごす。第二に、修練者たちをその母親から引き離すこと、もっと一般的には全女性から引き離すことである。第三に、修練者たちを叢林または一定の隔離されたキャンプにおしこめること。そこで修練者たちは部族の宗教的伝承を教え込まれる。第四に、ある種の手術が施行されること。ふつうは割礼(circumcision)、抜歯、下部切開(sub-incision)だが、ときとしては皮膚に傷跡をつけたり、毛髪を引き抜いたりする。(エリアーデ 1971:20-21)

成人式の筋書きにおけるこれら一つ一つの要素についての詳察は、エリアーデ『生と再生—イニシエーションの宗教的意義』を参照されたい。本来これらはいずれも重要な意味を持ちまた互いに関連することによって象徴的な「死と再生」の筋書きを展開して子どもたちの成人を叶えるのであるが、ここでは特に「イメージ体験」の観点から、第三の要素の後半に示される「部族の宗教的伝承」の教示について取り上げることとする。

エリアーデ(1971)によると、成人式ではその聖地において、部族の神々や神話的祖先が大地を創造した神話的時代を再現することを主要な儀礼として置き、それによって神話を現在のものとするを通

して、修練者たちを「聖なる、始めのときの完全性」に与らせるのだという(エリアーデ 1971:24)。つまり成人式は、単に部族の生きた成員たちの手によってなされるのではなく、その部族の神々や神話的祖先の手によって、もしくはそうした超越的存在のまなざしの下で執行されるのである。さらにエリアーデは次のように述べる。

子供の神秘的な死と成人社会への目覚めは、かくて宇宙開闢の、人類起源の、そして太初の世、「夢の世」の特徴であるすべての創造の壮大なる反復の一部を形成する。イニシエーションはこの世界の聖なる歴史の要点をくりかえす。そしてこの要点のくりかえしを通して全世界は再び新しく聖別される。子供たちは俗的状态に死に、新しい世界に蘇える。(中略:筆者)イニシエーション的死と復活の体験は、新入者の基本的生存様式を根本的に変革するだけでなく、同時に彼に人間生活とこの世の聖性を、すなわちすべての宗教に共通な偉大な秘儀を啓示するのである。その秘儀とは、宇宙も、すべての生存様式とともに、神々または超人間的存在者の被造物である、ということである。(中略:筆者)修練者は同時に、彼が「他者」(神)の被造物であり、かくかくの原初的事件の結果、一連の神話的できごとの帰結、要するに聖なる歴史の帰結であることを学ぶのである。(エリアーデ 1971:45-46)

子どもたちは、母親たちが形成する日常世界から引き離され、また心身に責苦を受けることによって「俗的状态に死に」、宇宙開闢の「聖なる歴史の要点」がふたたび蘇るのを眼前にしながら、この宇宙の一切の生存が「神々または超人間的存在者の被造物である」こと、自身の生存もまたその聖なる連なりの中の一つの帰結点であることを深く思い知るのである。それによってそうした世界の理について無知で無責任であったこれまでの生の様式は本質的にも死を遂げ、すみずみにまで聖性のいきわたる新しい世界に、自身もまたまっさらに蘇ってゆくことができるのである。

伝承社会に生きる人々は、子どもたちの大人社会への加入を、こうした見事な制度による「フォークイメージ(共同的想像世界)」(やまだ 2010)の集団的な体験によって一挙に叶えようとしていた。「フォークイメージ(共同的想像世界)」は、「共同体の伝

統や死者の記憶を次の世代に伝え、過去の世代と将来世代の子どもたちを世代を超えて結びつける生成継承性の働きをする」(やまだ 2010:4)ものである。そのため子どもたちはその共有体験を経ることにより、日常世界の内奥に神々や祖先の聖なる働きを見とるようになり、自身の存在の根拠もまた、そこに見とめることができるようになる。つまり伝承社会における子どもたちは、「フォークイメージ(共同的想像世界)」を集団的に体験する機会を与えられることによって、くり返し現在化する「聖なる歴史」に深く根拠づけられた世界観と自己観を確立することが可能になり、それによって「大人になる」ことが叶えられてきたと言うことができる。

## (2) 伝承社会における通過儀礼の構造(二)

成人式のような集団による通過儀礼の構造を考える上ではまた、その集団内の関係性にも着目しておく必要がある。ターナー(1976)は、「分離」「過渡」「再統合」とすすむ通過儀礼の三段階のうち、分離期と再統合期の二つの位相には含まれた過渡期にある人間は、前後のいずれの社会構造にも属さない、どっちつかずの「リミナリティ」を特徴とすることを指摘した。そしてこの「リミナリティ」、すなわち「時間の内と外の瞬間」、世俗の社会構造の内と外の瞬間」に特別な人間関係の様式が出現すると考え、それを「コムニタス」と呼んだ(ターナー 1976:128)。

富倉(1976)は「コムニタスとは、かんたんにいえば、身分序列・地位・財産さらには男女の性別や階級組織の次元、すなわち、構造ないし社会構造の次元を超えた、あるいは、棄てた反構造の次元における自由で平等な実存的人間の相互関係のあり方である」と説明している(富倉 1976:302)。またターナー(1976)は「コムニタス」の関係性において求められるのは、「各自の存在の根源に達し、その存在の根源において深い連帯性をもち、分かち合えるなにかを見出すような、人間変革の体験である」(1976:192)と述べ、通過儀礼において人間は、「構造からコムニタスに解放され、そして、かれらのコムニタス経験によってふたたび活力をえた構造に戻る」(ターナー 1976:176)ことによって、構造と「コムニタス」との弁証法的過程を通過すると述べている。

つまり通過儀礼の「リミナリティ」において、子どもたちは、社会構造に支配された日常の関係性か

ら「コムニタス」へ解放され、「各自の存在の根源に達し、その存在の根源において深い連帯性をもち、分かち合えるなにかを見出すような、人間変革の体験」(ターナー 1976:192)を得てふたたび構造(とは言えそれはコムニタス経験によって活力を得た構造である)へと再統合されるのである。エリアーデ(1976)の考察にも見たとおり、子どもたちは一斉に日常の構造から切り離されて聖なる時空に拉致され、精神的恐怖や身体的苦痛に耐えながら、部族の超越者による宇宙開闢のときを共にする。それによって互いの存在がその根源において深い連帯性へと解き放たれてゆくのである。このとき実感されるいのちの連帯性は、共時的にも通時的にもはるか遠くにのびてゆくものであり、そのため子どもたちの内には自ずから共同体へのつよい帰属意識が生じ、またそれゆえに自身と共同体との関係性における安心感や責任感も揺るぎないものとなるのである。

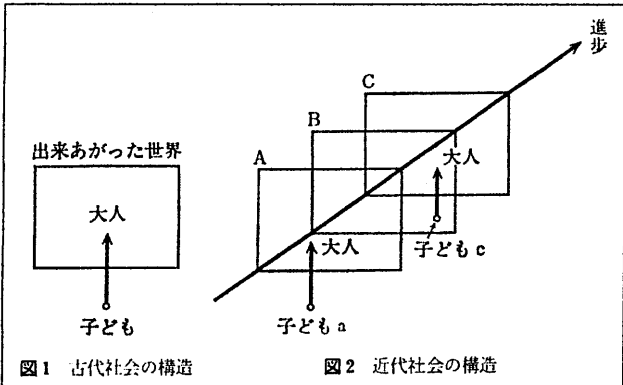
## (3) 近代社会における通過儀礼の消失

近代以前には社会を上げて大掛かりに行われていたこのような通過儀礼は、近代の幕開けとともに衰退の一途をたどってゆくこととなる。そして今日では、「実存条件の根本的変革」などおおよそ起こりようもない形骸化した成人式が、年の明けるたびに各地で繰りかえされるばかりとなっている。

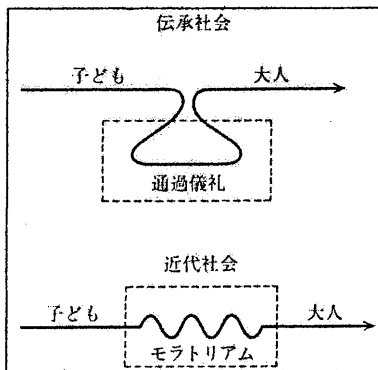
この点について、河合(2002)は「古代社会」(図1)と「近代社会」(図2)の構造上の違いを示しながら、以下のように述べている。

イニシエーションの制度は、その社会が完全な伝承社会であることを前提としている。その社会は言うなれば、原初のとき(かのとき)にすべてのことを整えて出来あがっているのであり、後から生まれた者は、その世界へと「入れてもらう」ことがもっとも大切なのである。つまり、そこには「進歩」という概念は存在せず、この世は出来あがった世界、閉じられた世界であり、子どもはそこに加入する際には、イニシエーションの儀礼を必要とするのである。(中略:筆者)近代社会の特徴は、社会が「進歩」すると考え、それを極めて重視した点にある。(中略:筆者)子どもaがAという社会の大人として、そこに入れてもらったとしても、社会が進歩して、社会Bへと変ってゆくと、a自身も変化してゆかないかぎり、彼は子どもと同じように社会Bから取り残されてし

まうことになる。あるいは子どもcは、大人になって社会Cへと入ってゆくにしろ、既に彼は社会Bの大人たちと同じくらいのレベルに居る、ということになる。(河合 2002:56-58)



また河合(1992)は、現代に生きる若者たちの多くが、そうした時代の流れの中で存在様式の決定的な変革の機会が失われることにより、年齢的には「大人」になっているにもかかわらず精神的には「大人」になり切ることができずに、長いモラトリアムを過ごすことを指摘している(【図3】)。その上で、モラトリアムの間に「各人は各人なりの通過儀礼を体験する。この際の特徴は、それが一挙に成立するとは限らないことである。通過儀礼的な体験を重ねて徐々に大人になってゆく、と考える方がよい」と述べている(河合 2002:128-129)。



【図3 大人になることの図式(河合 1992:127)】

つまり、近代に入り、科学的・経済的「進歩」が重視されるようになったことにより、それまで人々が大切に継承してきた「フォークイメージ(共同的想像世界)」、すなわち神々や祖先等の超越的な存在が原初のときにこの世界を完全なるものとして創造したのだという共同体の起源神話が崩れ去り、そのような世界観を前提として成立していた通過儀礼を行うことができなくなってしまったのである。「フォークイメージ(共同的想像世界)」の解体と同時に、時の原初への帰還とそこからの蘇生、また世界全体

の回生という共同体単位の深い「イメージ体験」が、実質的に消失してしまったことになる。

私たちはそれゆえに、世代ごとに分断され又個々に細切れにされながら、行く先定かならぬ「進歩」に従うことを余儀なくされ、学校制度の課す科学的知識を身につけまた経済的に自立をとげてゆくことを当面の目安として、「大人」になったように錯覚してゆく他ない状況におちいつているのである。

しかし通過儀礼の世界に見てきたように、「大人になる」ことの第一義的な条件は、象徴的な「死と再生」による存在様式の根源的な変容体験である。科学的知識の習得や経済的自立は、本来その副次的な要素でしかない。「大人になる」ことの本義に立ち向っていく機会を奪われた上に、本義に外れることばかりを強いられる現代の子どもたちの苦難が、ここにくっきりと浮び上がってくる。

### 3、イメージ療法における「イメージ体験」

制度としての通過儀礼が失われてしまった現代においても、誕生、成人、就職、結婚、出産、老い、死と、人がその一生の間にくつもの段階を通過してゆかねばならない事実が変わりはない。現在の段階から次の段階へと人生の位相を移ってゆくの際して、私たちは今もなお、象徴的な「死と再生」の通過儀礼を、その根源的な「イメージ体験」と社会的認知とを必要としている。それゆえ文学教育における教材を介した共同的「イメージ体験」は、今日の社会において重要な役割を持ち得るのである。

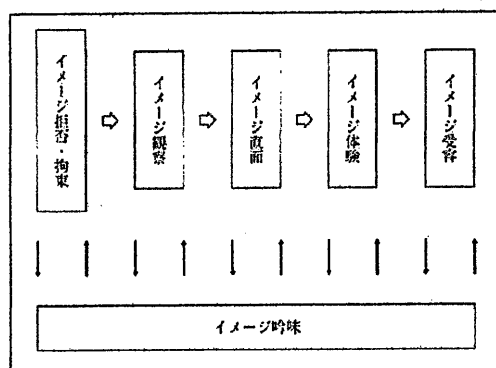
そのことを考えていく為に、ここではまず近代以降の社会において通過儀礼の後継としての役割を自覚的に背負ってきた「イメージ療法」についてとりあげ、その「イメージ体験」の構造をみつめたい。

#### (1) ユング派心理学における「イメージ」

精神分析学者のフロイトは、神経症患者が示すあらゆる病的な「イメージ」を、無意識における性的抑圧に起因するものと捉え、夢に現われる「イメージ」に隠された意味を分析して意識の管理下に組み入れることによって、治癒をみちびくことができると考えた。これに対してユングは、「イメージ」が持つ生命力や創造力を重視し、夢分析や「能動的想像法(active imagination)」によって「イメージ」を深く体験することで、人間の深層に息づく治癒力や成長力を引き出すことができると考えた。

河合(2002)は、ユング派の深層心理学が捉える「イメージ」の特性として、「自律性」「具象性」「集約性(多義性)」「直接性」「象徴性」「創造性」「心的エネルギーの運搬」の七点を挙げている(河合 2002:6-12)。実験心理学が、人間の「イメージ」を「外界の模像」あるいは「外界に知覚対象がないのに生じる視覚像」のように、常に外的現実との関連において観察しようとするのに対し、深層心理学は、「イメージ」を個人の内的現実との関連において理解しようとする。つまり深層心理学が対象とするのは、単なる「外界の模像」としての「イメージ」ではなく、自我の管理を超える「自律的運動様式」(藤岡 1974:81)を持つ、個人の内的現実のあらわれとしての「イメージ」である。河合(2002)が挙げた「自律性」「創造性」「心的エネルギーの運搬」などは、その種の「イメージ」に特徴的なものであり、それゆえ「イメージ」を深く体験することが、治癒や成長へつながると考えられるのである。

田島誠一(2011)は、あらゆるイメージ療法に共通する「イメージ」の体験様式の変化過程を【図4】のように示しながら、クライアントの自己治癒力や自己成長力がみちびかれるためには、「イメージの自律的な運動に身をまかせ、イメージ場面を受容し、いわばイメージとそれを浮かべ眺めている自分との間に体験的距離がほとんどなくなっている状態で、からだをまきこんだ五感に開かれた全体的体験」としての「イメージ体験」、そして「イメージやそれになつわる感情をゆったりと受け止められるようになったり、また新たに生起した positive な感情を受容できるようになる」という「イメージ受容」が生じる必要があることを指摘している(田島 2011:84)。



【図4 イメージの体験様式の変化(田島 2011)】

## (2)ユング派心理療法における「イメージ体験」

「1、問題の所在」において触れたように、制度

としての通過儀礼を失い「それぞれのイニシエーションを自前で自作自演しなくてはならなくなった」(河合 2002:60)今日の社会において、心理療法は人々に通過儀礼的な場を提供してきた。

河合(2002)は「無意識の内容の中に、まぎれもなく明らかにイニシエーションの完全な象徴が現れるのは事実である」というユングの言葉を引きながら、近代人は制度としての通過儀礼を棄てさったが、私たちの「無意識内には、イニシエーションの元型的なパターンが存在し、われわれに今なお作用を与えている」と述べ、たとえ私たちが深い変容体験を「意識的に拒否していても、人間存在に根ざすイニシエーションの必要性は、無意識のはたらきとして生じてくる」ことを指摘している。

そしてその際、本人や周囲の人々の意識がそれに対してあまりに無自覚であったり、抑圧的であったりすることによって、いわゆる「異常」で「病的な「問題行動」としてそれが露呈し、困り果てたあげくに心理療法家のもとを訪ねていくことになるのである。そうした人々は心理療法家による介添えによって初めて深い「イメージ体験」を行い、通過儀礼を成就させていくことになる(河合 2002:61)。

河合(2002:2009)は、かつての社会における通過儀礼と今日の心理療法の過程の間には、大きく以下四点の類似性があることを指摘している。

- (一)「教育者—被教育者」の関係性を持つこと。
- (二)「分離・過渡・再統合」の過程を経ること。
- (三)深層過程として「死と再生」の「イメージ体験」が生じること。
- (四)過渡期に「コムニタス」関係が発生すること。

心理療法を受けるクライアントは、日常的な社会構造から隔離された時間と空間において、心理療法家によってその場を保証されながら、これまで十分に向き合うことのなかった自身の深層世界を「イメージ体験」し、意識に深い変容を起こして日常へと帰っていく。「分離・過渡・再統合」という通過儀礼の過程との類似を、ここに認めることができるというわけである。

但し一方で、伝承社会の通過儀礼とは根本的に異なる点も多くある。河合(2002:2009)は通過儀礼と心理療法との構造上の差異について、おおよそ以下の五点を指摘している。

- (一)超越的な存在が前提とされていないこと。
- (二)多くの場合、クライアントと心理療法家の一対

一で行われること。

(三)一定の筋書きや儀礼が存在せず、クライアント自身の無意識の導きに任されていること。

(四)一回の面接は基本的に一時間で終り、クライアントはすぐに日常世界に帰らなければならないこと。必要に従って、それをくり返し行うこと。

(五)クライアントが帰ってゆく日常世界において、心理療法の時間における深い「イメージ体験」の意味や価値が共有されていないこと。

すでに述べた通り、制度としての通過儀礼は、部族の神々や祖先など何某かの超越的存在が「フォークイメージ(共同的想像世界)」として人々に共有されていることを前提として成立するものであった。それが解体されてしまった今日の社会で行われる心理療法は、当然のことながらそうした存在を前提とすることができない。どこまでも有限な一人の人間としてクライアントの前に座り、その「イメージ体験」を保証しなければならないのである。河合はこの点について「心理療法家が頼りにするのは、あくまで個人であり、個人の無意識である。無意識から産出されてくるものの導きに従うより他ないのである」(河合:61-62)と述べている。すなわちクライアントは、「フォークイメージ(共同的想像世界)」としての超越的存在との出会いを与えられない代わりに、自身の無意識をみつめる時間を保証され、自我の把握を超えた意識領域へと踏み込み、そこに息づく深層イメージと出会っていくことになる。

また、一時間という非常に短い時間にそれが試みられることも、通過儀礼とは大きく異なる点である。かりに意識の深い層における「イメージ体験」が生じていたとしても、面接の終了時にはクライアントは「日常生活に帰ってゆくのふさわしい意識状態」に戻っていなければならない(河合 128-130)。数日あるいは数週間に渡る時間が確保されていたかつての通過儀礼に比べると、その体験過程も細切れにならざるを得ない。その為クライアントは、日常の意識と深層の意識とを何度も往復しながら「イメージ体験」を成し遂げていくということになる。そしてそのすべての過程を、心理療法家との二人称的な関係性のなかで体験していく。そのため、その体験や価値を共有する者は、クライアントが帰っていく日常の世界には、実質的に一人もいない。

通過儀礼とのこうした多くの差異点は、子どもから大人への実存的な変容を導く過程に困難さを

もたらすと同時に、現代に適した「イメージ体験」を構築していく可能性も生み出している。かつての社会のように完結した「フォークイメージ(共同的想像世界)」を持たず、それゆえに一回の通過儀礼をもってそこに加入すれば「大人になる」というわけにはいかない現代の社会を生き抜いていく私たちに求められるのは、絶え間ない変化にさらされながら、必要のあるごとに通過儀礼的な「イメージ体験」をくぐり、再統合を果たしてゆくという、いわば「過渡にはじまって過渡に終わる」(河合 2002:60)生々流転のアイデンティティを生きようとする自覚と、その為の心の技法である。心理療法は人々にそれを与えるものとして、現代に機能していると言うことができる。

但し、心理療法は現代社会において、あくまでも治療行為として位置づけられている点を忘れてはならない。つまり、それを受けるためには何らかの病的状態に至っていることが前提条件となっているのである。深い意義を持つ通過儀礼が失われてしまった今日の社会においては、病的な段階に至らないまでも、誰しもが心理療法的な「イメージ体験」を必要としていると思われる。しかし現在のところその機会は、学校教育ほど多くの子どもに開かれたものとはなっていない。

### 3、文学教育における「イメージ体験」

以上、近代以前の通過儀礼と近代以降のイメージ療法を重ね合わせながら、両者の構造比較を行ってきた。その中で、現代におけるイメージ療法は、失われた通過儀礼の構造を引き継ぎ、その機能を代替するものの一つとして展開されていることが明らかとなった。またその今日的な可能性や困難さについても明瞭となった。

ここでは更に、そこに「文学教育」を重ねてみる。そしてその三者の重ね合わせを透かし見ることによって、文学教育における「イメージ体験」の本質と、その通時的／共時的な位置とを見定めたい。その上で、今後の文学教育について展望したいと考える。

#### (1)文学の創作と読書における「イメージ体験」

文学教育は、様々な文学作品を教材とし、それを「読むこと」を中心として展開されるものである。そこでここではまず、文学作品そのものに潜在する機能について、触れておきたい。

大江(1978)は、その著『小説の方法』において、小説をつくり出す行為と、小説を読みとる行為とは、与える者と受ける者との関係にあるのではないと述べている。すなわち「書き手と読み手とは、小説を中においてむかいあう」のではなく「同じ方向を向いているもの」であり、読書行為においては、物語世界の示す「想像力的な自由とダイナミズムを、われわれが自分の想像力をフルに回転させて創造している」のだと言う。また大江は、文学の創作過程と読書過程は、ともに「自分という個の奥底をとおって、想像力にむすばれた人間共通の場へ」向う過程であり、そしてそれは「われわれをここにある既知の枠組みから解放して、ついには宇宙的なものもふくみこむ構造をそなえた、根源的な自己認識へとさそう」(大江 1978:85)であると述べている。

ここにはすでに、読書という行為そのものが持つ通過儀礼的機能が示されている。読者は物語の一頁をひらいた瞬間から、あるいは物語る声に耳をかたむけた瞬間から、日常の意識世界より遊離し、言葉によって編まれた想像世界へと誘われてゆく。そして自らの想像力を全開にしながその世界を生き、登場人物たちの生を介しつつ他ならぬ自身の存在の根源にいたり、これまでとらわれていた狭い認識の枠組みから解放されて、社会、世界、ひいては宇宙的な視野における自身の位置をはっきりと認識するというわけである。(大江 1978:82-83)

またエリアーデ(1971)は、制度としての通過儀礼が消滅し去った後の社会においても、通過儀礼的筋書きによって深い自己変革を遂げたいとする欲求は人々の心から消え去ることはなく、その欲求を満たすための表現は様々な形に変化しながら生きてきたことを指摘し、その最たるものの一つとして文学作品をあげている。エリアーデによると「主人公の試練や冒険がほとんど例外なく加入礼的用語に翻訳できる」ものであり、それらは「人間の最深部の欲求に答える心理劇的表現」と言うことができるという(エリアーデ 1971)。

生活共同体という単位における「フォークイメージ(共同的想像世界)」が崩れ去った今日の社会においては、—それが現実世界と接続されることのない独立した虚構世界であるという共通理解の下にはあるが一神話や昔話あるいはその反復や変形としての数々の物語が、私的な読書を通して楽しまれている。制度という形を失い、社会の表舞台からは姿を

消した通過儀礼ではあるが、その筋書きは今日もなお文学作品の形となって私たちの「空想力に直接語りかける」ことにより、「イメージ体験」をもたらし続けているのである。

文学教育が教材とする文学作品には、通過儀礼的機能が予め備えられているというわけである。

## (2)文学教育における「イメージ体験」の構造

さて、ここでようやく文学教育に目を向けてみたい。深川(1980)は、文学教育における「イメージ体験」について、以下のように述べている。

読むということは、学習者が、自分の創ったイメージの世界の中に引きずり込まれているという状態でもある。学習者の心は現実から遊離して、教材と学習者の相互作用によって創ったイメージの世界にある。つまり、学習者は、読みの行為の過程において、現実に存在している自己と、イメージの世界にいる自己と、二重の自己を体験することになる。(中略:筆者)その二重体験の中で、自分で自分を問い直し、そこに新たな自己を発見し、新たな自己を形成していく機能をもつ。(深川 1980:20-21)

ここではまず、読むという行為が本質的に孕む「自己の二重化」が指摘されている。学習者は教室に身を置きながら、同時に教材との共創によるイメージ世界へと遊離し、様々な他者の体験を自分の体験として生きる。そしてそれを通して、その作品の持つ通過儀礼的機能に触れ、「新たな自己を発見し、新たな自己を形成していく」と考えられるのである。

但し、その過程を家庭から分離された「学校の教室」において、さらに分離された「授業」の枠の中で、「教師」の指導の下、「学級」という同年齢集団の単位によって行おうとする点において、文学教育は私的な読書とは大きく異なる。私的な読書における「イメージ体験」がただ自身と作品との共創によるのに対し、文学教育における「イメージ体験」は、「学校という集団の場で、教師・生徒・教材が、主体—主体の関係で双方向的に交流し、互いの自己同一性の確認、人格の変容、新たな自己への再生と超出を促し合う、響き合いの営み」(後藤 1990)によるものとして、非常に複雑な構造を持つと言える。

その構造を、通過儀礼の構造と比較してみると、以下七点の類似性を見とめることができる。



- (一)社会制度として行われること。
- (二)「教育者—被教育者」の関係性を持つこと。
- (三)「分離・過渡・再統合」の表層過程を経ること
- (四)深層過程として「死と再生」の「イメージ体験」が生じること。
- (五)過渡期に「コムニタス」関係が発生すること。
- (六)集団で行われること。
- (七)その価値が社会的に共有されていること。

文学教育は学校制度の中で、教師と学習者集団の関係性の下に行われるものである。そこでは教材を介した「フォークイメージ(共同的想像世界)」の創造と共有が図られる。すなわち教材の持つ通過儀礼的筋書きによって各々の内に深い変容の「イメージ体験」が引き起こされ、それが学習者相互の「コムニタス」の中で分かち合われることによって、根源的な生の連帯性が生じ、それによる安心感や責任感さえ育まれるのである。

但しもちろんこれは理想的な過程を述べているに過ぎず、実際にはその過程はいくつもの要素に阻まれていると言える。特に(四)・(五)に関しては、むしろ多くの場合それを欠いてしまうために、差異性として指摘できる観点でもあることに注意しなければならない。文学教育においては、教材を通過することで自己や世界の認識に変容がもたらされることが、学びの実質として想定されている。つまり、教材を通して学習者の既成の認識が揺れ、倒壊し、再構築されるという「死と再生」の過程が生じることが期待されているのである。しかし現場実践においては往々にして、学習者の個人的「イメージ体験」あるいは学習者間の共同的「イメージ体験」は、教材の登場人物たちが辿る「死と再生」の通過儀礼的筋書きを知的に読解する過程、もしくは教師による一つの解釈を受容する過程に回収されてしまう。

先にも示した通り、イメージ療法における「イメージ体験」は、「イメージの自律的な運動に身をまかせ、イメージ場面を受容し、いわばイメージとそれを浮かべ眺めている自分との間に体験的距離がほとんどなくなっている状態で、からだをまきこんだ五感に開かれた全体的体験となる」場合を限定的に指すものであり、「イメージ」を傍観者的に眺めている「イメージ観察」や、それを「イメージ体験」にまで深めていくことを拒否し、概念化をおこなって知的に処理してしまおうとする「イメージ拒否」の段階とは区別されている。そして生の深い変容を

叶える自己治癒力や自己成長力は、「イメージ体験」の段階を経てはじめて生じるものとされている。

そのことを踏まえると、文学教育において「イメージ体験」を実現することがいかに困難であるかが分かる。第一に、文学教育において期待される「イメージ体験」の筋書きは、教材によって規定されるものである。主がつねに教材や教師の読みに置かれている以上、その筋書きを離れて自律的に展開していく「イメージ体験」は、すべて誤読としてその価値を否定されてしまう。そうした経験を積み重ねていく学習者が自身の「イメージ体験」に価値を置かずもなく、むしろ文学の授業に際してはいよいよ「イメージ拒否」を起こしさえしているとも言える。それが集団をなすのであるから、「コムニタス」の発生も難しい。互いの「イメージ体験」を促し合い共有し合うどころか、抑制し合い孤立し合うような関係が頑なに結ばれてしまうこともしばしばである。

その上さらに、二点の差異性が加わる。

- (一)超越的な存在が前提とされていないこと。
- (二)一回の授業は一時間弱で終り、学習者はすぐに日常世界に戻らなければならないこと。但し、少なくとも義務教育の期間、それをくり返し行うこと。

教材における語り手は、その超越性ゆえに物語世界を語り出すことができるのであるし、またその世界にはしばしば超越的な存在が現れもする。或いは学習者が教材の言葉を契機に自らの内面に物語世界や登場人物を投影し、それを見つめていく行為自体が、超越にふれることであるとも言える。しかし、それらはあくまでも虚構作品の中に閉じ込められた存在であり体験であって、共同体において共有されているものではない。また、長期に渡って課される細切れの授業は、学習者にとって日常の意識や関係性を多分に引きずった場であり、深い感情の変容を伴う「イメージ体験」を起こしにくいとも言える。

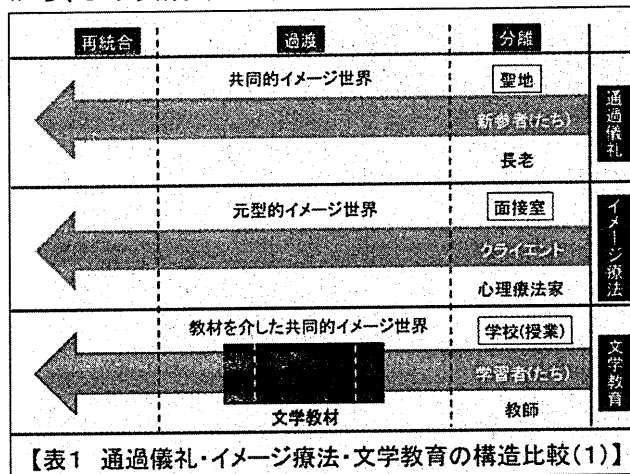
しかし、文学教育はイメージ療法とは異なり、学級という共同体を単位に「イメージ体験」を行い、互いの「イメージ体験」を保証し合う関係の構築をめざすことのできる、現代社会にまたとない貴重な場である。学習者が今のような「死と再生」を必要としているかを掴むこと、教材の孕む「死と再生」の契機をしっかりと切り出すこと、その要所に関しては個々の「イメージ体験」を保証すること等が大切になされるなら、文学教育は十分に通過儀礼としての機能を果たしていく可能性を持つと言える。

5、まとめと展望

イメージ療法を媒介とした通過儀礼と文学教育の構造比較を行った結果(【表1】【表2】)、文学教育が今日の社会において「イメージ体験」すなわち深い自己変容をもたらす通過儀礼としての機能を果たす可能性とその為の観点が明らかとなった。

環境世界や他者と「私」との根源的な結びつきの実感を与える超越的な存在の共有がなされていない現代社会において、虚構作品を媒介としながら共同的「イメージ体験」を叶え、個々の「イメージ体験」を保証し合える関係性を構築していくこと。それが今日の文学教育に求められている役割である。

古代の通過儀礼とは異なる様々な時代的条件を前提としながら、いかにしてそれを実現させていくことができるのか。今後は具体的な授業を取り上げながら、より実践的な理論と方法を探究していきたい。



【主要引用参考文献】

足立悦男(1983)『新しい詩教育の理論』明治図書  
 石田佐久馬(1992)『小学校国語科学習指導の研究 物語のイメージをどうふくらませるか』東洋館  
 エリアーデ・M(1971)『生と再生—イニシエーションの宗教的意義』東京大学出版会  
 大江健三郎(1978)『小説の方法』岩波書店  
 大樹勇治(1997)『自己を拓き豊かなイメージ生成を促す国語学習室』日本図書刊行会  
 太田正夫(1971)『想像力と文学教育』三省堂  
 河合隼雄篇(1989)『生と死の接点』岩波書店  
 河合隼雄(1991)『イメージの心理学』青土社  
 河合隼雄(2002)『心理療法入門』岩波書店  
 河合隼雄(2002)『昔話と日本人の心』岩波書店  
 河合隼雄(2009)『心理療法序説』岩波書店  
 後藤恒允(1990)「国語科教育学の基底(一)」『秋田大学教育学部教育研究所 研究所報第27号』  
 シュピーゲルマン・M・J(1994)『能動的想像法—内なる魂との対話』創元社  
 タナー・W・V(1996)『儀礼の過程』新思索社  
 武田常夫(1992)『イメージを育てる文学の授業』国土社  
 田嶋誠一(2011)『心の営みとしての病むこと—イメージの心理臨床』岩波書店  
 鳥山敏子(1985)『イメージをさぐる—からだ・ことば・イメージの授業』太郎次郎社  
 難波博孝・三原市立三原小学校(2007)『文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書  
 蜂屋慶編著(1985)『教育と超越』玉川大学出版部  
 深川明子(1987)『イメージを育てる読み』明治図書  
 藤岡喜愛(1974)『イメージと人間—精神人類学の視野』日本放送出版協会  
 藤本浩之輔(1996)『子どものコスモロジー：教育人類学と子ども文化』人文書院  
 ヘンダーソン・J(1974)『夢と神話の世界—通過儀礼の深層心理学的解明』新泉社  
 民族文化映像研究所(1979-)『秩父の通過儀礼1-5』  
 民族文化映像研究所(1979)『甕島のトシドン』  
 八木透(2001)『日本の通過儀礼』思文閣出版  
 やまだようこ(2010)『この世とあの世のイメージ—描画のフォーク心理学』新曜社  
 ユング・C・G(1996)『創造する無意識—ユングの文芸論』平凡社  
 ユング・C・G(1999)『元型論』紀伊国屋書店

	通過儀礼	イメージ療法	文学教育
社会制度	+	-	+
超越者の社会的共有	+	(-)	(-)
教育者-被教育者	+	(+)	+
分離・過渡・再統合 (表層/深層)	+/+	+/(+)	+/(+)
コムニタス	+	(+)	(+)
体験の集団性	+	(-)	+
体験時間の連続性	+	-	-
体験価値の社会的共有	+	(-)	(+)
体験の身体性	+	(-)	(-)

※ ( ) は、概ねそう考えることができるが、そうではない場面や捉え方も想定しうる幅のある項目に付している。

【表2 通過儀礼・イメージ療法・文学教育の構造比較(2)】