

「イメージ体験」としての文学教育

— 「児童の言語生態研究会」の『きつねの窓』実践からの展望—

秦 恭子¹

要約

共同体単位の「イメージ体験」によって、子どもの存在様式に根源的な変容をもたらしていた近代以前の成人儀礼が形骸化してしまった現代において、文学教育とイメージ療法における「イメージ体験」は、その機能を今日に受け継ぐものであると言われる。しかし、近代以前の成人儀礼と比較すると、両者はそれぞれの特性と課題を持ち、その機能は十全とは言えない。特に文学教育における学習者の「イメージ体験」は往々にして、その教材の筋書きや読解指導などによって疎外されがちである。

こうした問題に対する展望を得るために、「イメージ体験」を主軸とした文学教育を展開する「児童の言語生態研究会」の『きつねの窓』の実践を考察した。その結果、「イメージ体験」を誘発する装置そのものを民俗学的視点によって作中から取り出し、教材化することによって、個々の子どもたちの「イメージ体験」過程を保障していく文学教育の在り方が見出された。

キーワード：イメージ体験、イメージ療法、成人儀礼、文学教育、児童の言語生態研究会

1. はじめに

本稿は、文学教育における「イメージ体験」を、近代以前には盛んに行われながら近代化とともに急速にその本質的意義を失ってしまった成人儀礼、すなわち共同的「イメージ体験」を通して個々の存在に深い変容をもたらす儀礼の機能を今日に受け継ぐものとして定位し、同じくその機能を継ぐとされるイメージ療法における「イメージ体験」を手掛かりとしながら、より効果的な実践方法を探究することを目的とするものである。

そのために、以下の二点を方法とする。

- (1) 成人儀礼・イメージ療法・文学教育の三項を「イメージ体験」の観点から比較した際にみえる、文学教育の特性や課題を整理すること。
- (2) 特性を生かしつつ、課題をこえていくために、「イメージ体験」を主軸とする文学教育を展開してきた「児童の言語生態研究会」の実践事例をとり上げ、その理論と方法を考察すること。

特に『きつねの窓』の授業をとり上げ、他の実践者による同教材の授業と比較しながら考察し、「イメージ体験」を主軸とする方法の実際とその理論的背景を明らかにすること。

以上を通して、文学教育における「イメージ体験」がより効果的になされていく為の展望を得たい。

¹ 九州大学大学院統合新領域学府博士後期課程 院生

2. 「イメージ体験」の観点からみる文学教育の特性と課題

—成人儀礼・イメージ療法との比較から

本章では、成人儀礼・イメージ療法・文学教育の三項を「イメージ体験」の観点から比較した際にみえる文学教育の特性と課題を整理する。その際に用いる「イメージ」の語は、これまで実験心理学において研究対象とされてきた「外界に知覚対象がないのに生じる視覚像」、すなわち外界の模像としての「イメージ」のみを指すのではなく、深層心理学や心理療法の現場においてみつめられてきた、「自律的運動様式」(藤岡 1974)を持つ、個人の内界の現れとしての「イメージ」を指すものとする。

2.1. 成人儀礼における「イメージ体験」

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、老いや死といった一連の階梯からなっている。ヘネップ (2012 [原著 1909]) は、こうした節目を通過させることを目的とした儀礼を、特に「通過儀礼」と呼んで分類し、その儀礼は「分離・過渡・再統合」の三段階で構成されていることを指摘した(ヘネップ 2012: 23 [原著 1909])。また、ターナー(1976)は、その三段階のうち「過渡」期にある人々は、いずれの社会構造にも属さない「リミナリティ (liminality)」を特徴とすることを指摘し、その間に出現する特殊な人間関係のあり方を「コムニタス (communitas)」と呼んだ(ターナー 1976: 128)。「コムニタス」とは、社会的な地位や身分、財産の有無や男女の性別等の構造の次元を超えた、あるいは棄てた、自由で平等な関係の様式であるという。そしてその関係性においては「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持ち、分かち合えるなにかを見出すような、人間変革の体験」が求められるのだという(ターナー 1976: 192)。

つまり通過儀礼とは、「分離・過渡・再統合」という三段階を通して、社会構造やそれに支配された関係性から「リミナリティ」や「コムニタス」へと人々を分離し、そこで自身の存在の根源に達する体験、あるいはまたそれを相互に分かち合う深い連帯性の体験を発生させ、そしてふたたび構造(とは言えそれは、「コムニタス」の体験を通過することによって活力を得た構造である)へと再統合するという筋書きを描くものであるとすることができる。

エリアーデ (1971) は、そうした通過儀礼のうち、「大人になる」ことを叶える成人儀礼においては、子どもたちは日常の生活世界から分離されて部族の聖地に隔離され、そこで部族の神々や神話的祖先による宇宙開闢の聖なる歴史が再現されるのを眼前にしながら、この宇宙の一切が超越的存在による被造物であること、自身の命もまたその聖なる連年の一つの帰結点であることを深く思い知ったのであるという。そしてその時、そうした命の理について無知で無責任であったそれまでの幼い存在の様式に本質的な死がもたらされ、共同体の聖なる歴史に深く根拠づけられた世界観と自己観をもって再生すること、すなわち「大人になること」ができたのだと述べている(エリアーデ 1971: 45-46)。

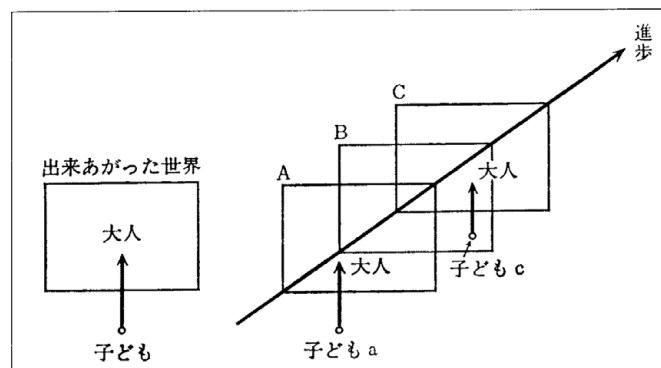
田嶋 (2011) は、こうした成人儀礼を含むあらゆる祭祀儀礼において、共同体の成員間で共有される神々や祖霊などの超越的存在が登場する物語世界を、個人内で認識される「イメージ」あるいは特定の個人間で共有される「イメージ」に対して「共同体共有イメージ」と呼び、それへ身体ごと参加する体験、すなわち「共同体共有イメージ体験」が、共同体の成員同士の連帯感を強め、かつその心を安らげる効果をもつことを指摘している(田嶋 2011: 296)。

つまり成人儀礼において、子どもたちは日常の社会構造から切り離されて「共同体共有イメージ」

の時空へと一斉に拉致され、そこで精神的恐怖や身体的苦痛に耐えながら、部族の超越的存在による宇宙開闢のときを共にし、互いの存在を根源的な連帯性へと解放してゆく「共同体共有イメージ体験」を行っていると言えるのである。このとき実感される存在の連帯性は、共時的にも通時的にもはるかにのびゆくものであり、そのため子どもたちの内にはおのずから共同体への強い帰属意識が生じ、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と考えられるのである。

但し、こうした成人儀礼は近代以降、「共同体共有イメージ体験」としてのその本質を失って形骸化していくことになる。河合（1989）はその背景について、近代以前と近代以降の社会構造をそれぞれに図示しながら（【図1】）、以下のように説明している。

イニシエーション（ここでは「成人儀礼」の意：筆者注）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、原初るとき（かるとき）にすべてのことを整えて出来あがっているものであり、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）



【図1 伝承社会の構造（左）と近代社会の構造（右）（河合 2002）】

近代に入り科学的・経済的な「進歩」が重視されるようになったことにより、それまで大切に継承されてきた共同体単位の世界観、すなわち「共同体共有イメージ」が崩れ去り、それへ参加する体験を経ることによって成立していた成人儀礼を、実質的に行うことができなくなってしまったのである。

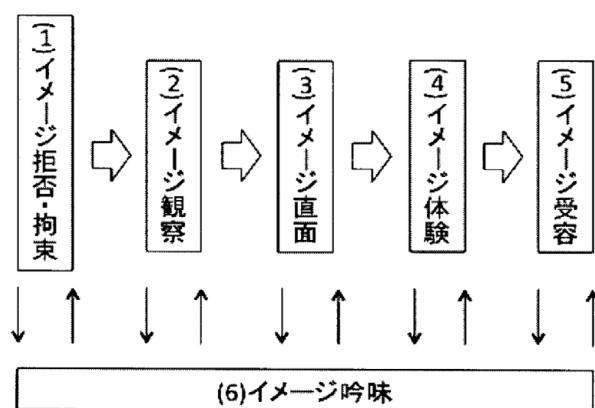
それゆえに私たちは、世代ごとに分断され又個々に細切れにされながら、行く先定かならぬ「進歩」に従うことを余儀なくされ、学校制度の課す科学的知識を身につけ、また経済的に自立をとげてゆくことを当面の目安として、「大人」になったように錯覚してゆく他ない状況におちいつていると言える。「共同体共有イメージ体験」を通過することによる存在の根源的な変容の機会を失った現代において、

「大人になる」ことは、非常に曖昧でかつ困難なことになっているのである。

2.2. イメージ療法における「イメージ体験」

しかし、本質的な意義をもつ成人儀礼を失った現代人の意識の深層においては、今もなお、自らを深い変容体験へと導く通過儀礼的な「イメージ」が働いていることを、河合（2002）は指摘している。また河合（2002）は、そうした「イメージ」は「創造性」や「心的エネルギーの運搬」等を特性としており、それゆえ「イメージ」を深く体験することは、治癒や成長を導くことにつながると述べている。

田嶋（2011）は、そうした「イメージ」の特性を活用して行われる神経症や心身症などの心因性疾患に対する心理療法を「イメージ療法」と呼び、その過程に共通して見られる「イメージ」の体験様式の変化を【図2】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引出されるためには、「(4) 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「(5) イメージやそれにま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」が生じる必要のあることを指摘している（田嶋 2011: 84）。



- (1) 自分の内界に注意を向けること自体に拒否的である。
あるいは本人が拒否的なのわけではないが、なかなかイメージが自由にならない。
- (2) イメージが浮かんでいるが、それを傍観者的に眺めている。
- (3) イメージ場面に没入し始め、なんらかの感情が体験され始める。
- (4) 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。
- (5) イメージやそれにま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。
- (6) イメージ面接中に得られたイメージの体験について、それらを言語的に把握したり、自問したり、位置づけたり、相互に関連づけたり、さらにはそれにもとづいて進む方向を決めたりといった具合にさまざまな吟味を行なう。

【図2 イメージの体験様式の変化（田嶋 2011）】

さらに河合(2002; 2009)は、通過儀礼とイメージ療法における「イメージ体験」過程を比較した上で、その類似性として(1)「教育者—被教育者」の関係性を持つこと、(2)「分離・過渡・再統合」の過程を経ること、(3)根源的な変容の「イメージ体験」が生じること、(4)「過渡」期に「コムニタス」が発生すること(外的にはクライアントとセラピストの対一対一関係で行われるものであるが、クライアントの内的な「イメージ」には多くの人々が現われ、その間に「コムニタス」に近い関係が発生すること)を挙げている。またその差異性として、(1)超越的な存在が前提とされていないこと、(2)多くの場合、クライアントとセラピストの対一対一で行われること、(3)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、(4)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)、(5)クライアントが帰ってゆく日常世界において、イメージ療法の時間における「イメージ体験」の意味や価値が共有されていないことを挙げている。

かつての社会のような完結した「共同体共有イメージ」を持たず、一回の成人儀礼をもって「大人になる」という訳にはいかない現代の人々は、絶え間ない変化に応じて「イメージ体験」をくり返し、再統合を重ねてゆくという生々流転のアイデンティティを生きる心の技法を必要としている。上記のような類似性と差異性によって特徴付けられるイメージ療法は、人々にそれを与える場として、現代に機能していると言うことができる。但し、イメージ療法は、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おり、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となる。そのためその機会は、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という問題がある。

2.3. 文学教育における「イメージ体験」

エリアーデ(1971)は、多くの文学作品には、近代以降急速に形骸化してしまった通過儀礼のテーマやモチーフがちりばめられており、近代人はそれを読むことを通して、存在の深部より生じている「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た(エリアーデ1971: 273-275)。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、文学体験と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ことであると述べている(田近1985: 120)。すなわち文学教育は、教材を通してその通過儀礼的筋書きを「イメージ体験」することを子どもたちに促してきたのであり、それによって子どもたちの深部より生じる「精神的変革への希求」を叶えようとしてきたのだと捉えることができる。深川(1987)はこの点について、文学教材を読むことは、自分のイメージの世界に引きずり込まれることでもあると述べ、そのとき「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1987: 20-21)と述べている。

また後藤(1990)は、文学教育におけるこうした「イメージ体験」が、教材と子どもの一対一の相互作用によるばかりではなく、「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」として行われることを指摘している。その意味において、文学教育における「イメージ体験」は、かつての社会において集団的に行われていた成人儀礼に近い形を持つと言える(後

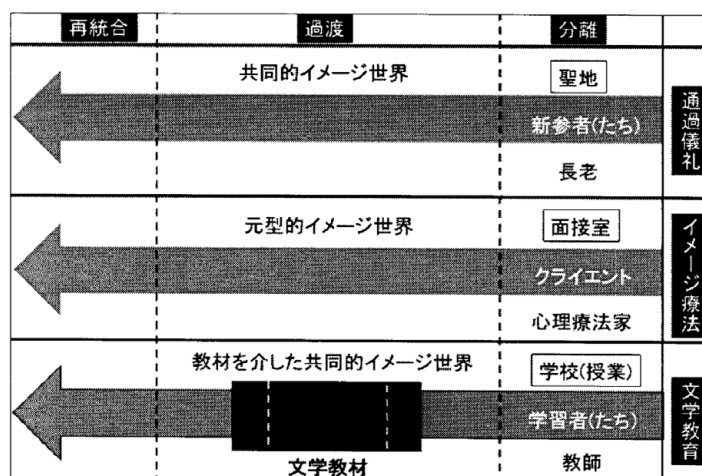
藤 1990: 8-9)。

秦 (2013) は、こうした議論を押さえ、また河合 (2002; 2009) を踏まえながら、成人儀礼 ([秦 2013] においては「通過儀礼」と文学教育の類似性として、(1) 社会制度として行われること、(2) 「教育者 - 被教育者」の関係性を持つこと、(3) 「分離・過渡・再統合」の過程を経ること、(4) 根源的な自己変容の「イメージ体験」が生じること、(5) 「過渡」期に「コムニタス」が発生すること、(6) 集団で行われること、(7) その価値が社会的に共有されていること等を挙げている。また、両者の差異性として、(1) 超越的な存在が前提とされていないこと、(2) 一回の授業は一時間弱で終わり、学習者はすぐに日常に帰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) 等を挙げている ([図 3] 【図 4】)。

	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。

【図 3 通過儀礼・イメージ療法・文学教育の比較 (1) [秦 2013]】



【図 4 通過儀礼・イメージ療法・文学教育の比較 (2) [秦 2013]】

文学教育はイメージ療法と同様に、かつての成人儀礼にみられたような神々や祖霊等の超越的存在

が登場する「共同体共有イメージ」を持たない近代学校制度の中で行われるものであり、その時間も断続的なものである。しかし、文学教育においては、教師と学習者の関係性の下で（しばしば超越的な存在が関与する）通過儀礼的な筋書きの教材を介した「共同体共有イメージ」の創造が図られることによって、自己や世界の認識に根源的な変容をもたらす「イメージ体験」が促され、またそれが学習者同士の「コムニタス」において共有されることを通して、深い連帯性や安心感・責任感を生み出していく可能性があるのである。

但し、秦（2013）はそこで、イメージ療法における「イメージ体験」が、クライアント自身の内界に発する「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、それを概念化して知的に処理しようとする「イメージ拒否」の段階とは区別されるものであること、そしてイメージ療法においては、「イメージ体験」の段階に至って初めて根源的な治癒や成長が生じると言われていることを再度強調しつつ、文学教育における「イメージ体験」の実現は、実際には難しいものであることを指摘している（秦 2013; 30）。

その指摘の観点を整理すると、およそ以下の三点にまとめられる。

- (1) 教材に即した「共同体共有イメージ」の創造が求められる文学教育においては、筋書きの読解や表現・構造の分析が必要とされるため、それを満たしつつ同時に（あるいはその後）、イメージ療法における程の自律的な「イメージ体験」を生み出すことは難しい。教材の筋や表現・構造を離れて、自律的に運動していこうとする「イメージ」は、教師や学習者本人によって引き止められがちである。
（鶴田 [2007] は、この点をめぐる議論や論争が、戦後の文学教育において絶えず行われてきたことを指摘し、それを二つの対照的な読みの方の方法の問題、すなわち、根源性・深層性・体験性を特長とする〈解釈〉と、客観性・普遍性・汎用性を特長とする〈分析〉のせめぎ合いとして考察している。）
- (2) (1) をくり返し経験してきた学習者は、そもそも自身の自律的「イメージ」に価値を置いておらず、それを「受容的・探索的態度」（田嶋 2011）によって「イメージ体験」に深めていくことや、その過程を互いに表出し合うことに対して消極的である。そのため「コムニタス」の関係も発生し難く、相互の深い連帯性やそれに基づく安心感・責任感等も生まれにくい。
- (3) 教材を介した「共同体共有イメージ」の創造が求められる一方、あくまでもそれは作家の創作による虚構世界として扱われるものであり、学習者が身を置く現実世界とは直の関係を持たない。それゆえその筋書きやそこにしばしば登場する超越的な存在によって「イメージ体験」が生じた場合にも、それによる自己観や世界観の変容体験は、虚構世界に置き去りにされがちであり、学習者の現実世界における自己観や世界観の変容体験には及びにくい。

以上のような点を、学習者の「イメージ体験」を主軸とする文学教育を探究する上での課題として、本稿においても押さえておきたい。次章ではこれらの課題を踏まえながら、『きつねの窓』の授業事例の考察を通して、個々の学習者の「イメージ体験」を主軸とした文学教育の在り方を探っていく。

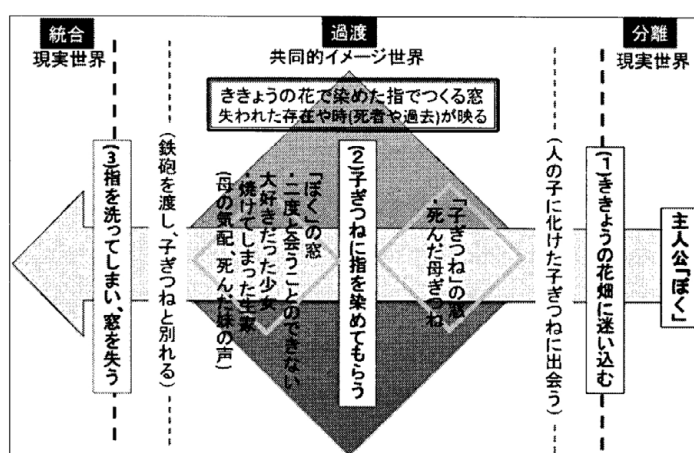
3. 『きつねの窓』 実践における「イメージ体験」①先行実践の考察から

3.1. 教材『きつねの窓』の概要

教材『きつねの窓』（教育出版 6 年下）は、児童文学作家・安房直子（1943-1993）によるファンタジーである。

猟師である主人公の「ぼく」は、非現実の世界に迷い込み、「子ぎつね」に出会う。「ぼく」は「子ぎつね」にききょうの花で指を染めてもらい、「きつねの窓」をつくる。そこには、失ってしまった大切な存在や時が映る。孤独な「ぼく」は、邂逅のよろこびに満ちて現実へと戻ってゆく。しかし、「ぼく」は家に帰るなりうっかりと手を洗ってしまい、あっけなくその窓を失ってしまう――。

あらすじは以上の通りであり、その物語展開には、典型的な通過儀礼の筋書きが認められる（【図 5】）。



【図 5 安房直子『きつねの窓』の通過儀礼的構造】

3.2. 『きつねの窓』 実践の傾向

『きつねの窓』実践の考察にあたり、書籍やインターネット上に公開されている 17 事例について概観したところ、多くの授業に共通して見られたのが、(1) ファンタジーの構造的特徴、(2) 青と白を基調とする色彩世界、(3) 「子ぎつね」の窓と「ぼく」の窓（それぞれに映ったものと、その共通点）、(4) 「子ぎつね」の気持ちと「ぼく」の気持ち、及びその交流、(5) 「ぼく」の心情変化とその理由、を観点とする分析的な読解活動であった。こうした活動を通して、学習者たちは『きつねの窓』の内包する非現実世界を潜っていくことになったのだろうと思われる。

但し、その丁寧な読解は一方で、先に挙げた(1)～(3)の課題を多分に孕むもことの表れでもあるため、ここではあえて詳しく取り上げることはせず、実践の一般的な傾向として押さえておくのみとする。

3.3. 『きつねの窓』 先行実践の考察

ここでは、吉田（2009）に報告された広島県尾道市立因北小学校 6 年生を対象として行われた実践、「私の『きつねの窓』をつくらう」を取り上げてみたい。以下は、その指導計画（全 6 時間）と学習者による『きつねの窓』作品の例（【図 6】）である。

- 第1次 (2時間) ・『きつねの窓』の全文を読み、あらすじをつかむ。
 - ・ファンタジー作品の構造分析をする。
- 第2次 (3時間) ・3つの窓について考え、登場人物の心情や場面の情景をとらえる。
- 第3次 (1時間) ・『きつねの窓』の学習を生かして、私の『きつねの窓』をつくる。

本実践において、「わたしの『きつねの窓』をつくる」という活動は、上述の観点による丁寧な読解をふまえた上での最後の学習として行われたものである。吉田(2009)によると、第2次における「きつねの窓には何が映し出されるのか」という発問に対して、学習者らは「2度と会うことができない大切な人」、「2度と見ることができない大切なもの」、「2度と体験することができない大切な思い出」等と答えていたという。そのため、第3次の活動における「わたしの『きつねの窓』には何が映るのか」という問いかけは、「わたしが失った大切な人やもの、思い出とは何か」という問いかけとして働いているのであり、例示された学習者の作品には、教材のイメージ世界に触発されつつも、自身の深層の「イメージ」を投影させて語る様子を認めることができる(【図6】)。

<p>〔作品例①〕 窓の中に灯りがついています。その灯りの中にぼんやりとベッドが見えてきました。そのベッドの少しはなれた所にテレビやタンスがあります。</p> <p>ここは：昔、私のおじいちゃんが入院していた時の部屋だったのです。私はだんだん胸がどきどきしてきました。</p> <p>「もしかしたら、おじいちゃんがああベッドにねているかもしれない。」</p> <p>しばらく私は窓の中の部屋を見ていたけれど、なんだか急に悲しくなってきました。今はもうこの部屋におじいちゃんはいないのです。</p>	<p>〔作品例②〕 窓を見ると、白い箱がありません。段ボールです。そこにはタオルがしかれていて、白と黒のぶち模様の子ねがいます。もそもそと動いて「ミィミィ」と鳴いて出ようとしています。でも、途中で力つきて、ぼてつと落ちてしまします。</p> <p>私はその子ねを飼いたいと家族にたのんだのです。名前は「ヒロシ」に決まりました。だいぶ大きくなって外で遊ばせるようになりました。毎日散歩に出かけて疲れたらお気に入り服のある所でねていました。</p> <p>でも、もう「ヒロシ」はいません。家族の所へ帰っていったのかもしれません。私は今もどこかで元気にしていると思っています。</p>
--	---

【図6「わたしの『きつねの窓』」作品例】

本実践は、教材本文の読解を入念に行いながらも、最終的にはそれを足場あるいは踏み台にして、学習者自身の現在における「イメージ体験」を促すことによって、またそれを表出させ、共有させることによって、先に挙げた(1)～(3)の課題を越えていく可能性を十分に持つものであると言える。

4. 『きつねの窓』実践における「イメージ体験」②「児童の言語生態研究会」実践の考察から

4.1. 「児童の言語生態研究会」の概要

「児童の言語生態研究会(以下、児言態)」は、1968年に玉川大学の上原輝男(1927-1996)によって創立された、小学校の国語教師を中心とした会である。折口信夫の晩年の弟子でもあった上原の国語教育思想は、民俗学に礎石をおくものであり、殊に「イメージ」の民俗学とでも言うべき「心意伝承」研究に基づくものである。上原は、「自律的運動様式」(藤岡1974)をもって深層意識に息づいている「イメージ」を、母語教育においてもっとも重要なものと考え、「イメージ」と交流することによって意識の表層と深層を繋ぎ交わせ、意識全体を和し和らげて、いのちを活性化していくことを何よりの役割として考えた。それゆえ「児言態」は、会の本分を「子どものイメージの生態研究」に定め、45

年におよぶこれまでの月日を、子どもたちの深層意識に息づく「イメージ」の掘り起こしと、固着した表層意識の解きほぐし、その方法の探究と実践の記録に尽くしてきた。

以下に取り上げる実践もまた、その流れの中に位置するものであり、子どもたちの「イメージ体験」を主軸とした授業展開を試みたものである。

4.2. 「児言態」実践の考察

4.2.1. 実践の概要

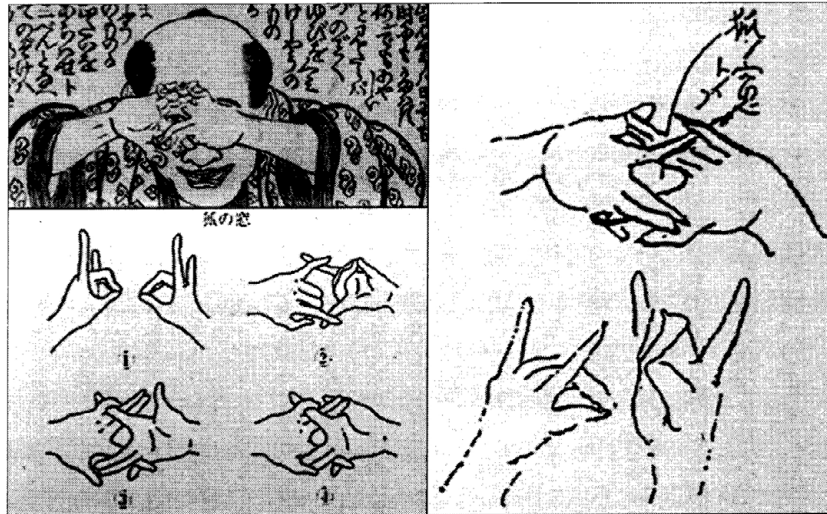
- 日時／2010年8月13日（金）
- 対象／伊豆市立湯ヶ島小学校3年生
- 授業テーマ／日常性を転換させる方法としてのおまじないーきつねの窓をのぞいてみたら
- 指導計画／全1時
- 本時の目標／伝承的なしぐさ「きつねの窓」を通してイメージネーションを喚起し、子供たちが自ら持っている時間、空間、人間の広がりを知る。
- 本時の展開／

日当り雨の際に「きつねの窓」と呼ばれる特別な指の組み方（【図7】）をしてのぞくと、狐の嫁入り行列が見えるという伝承がある（常光2006）。安房直子は、安藤美紀夫との対談の中で、『きつねの窓』は、昔の子どもの遊びとして柳田國男の本に記されていたその伝承に着想を得たものであり、自分の発想ではないと語っている（田中ほか2001:160）。

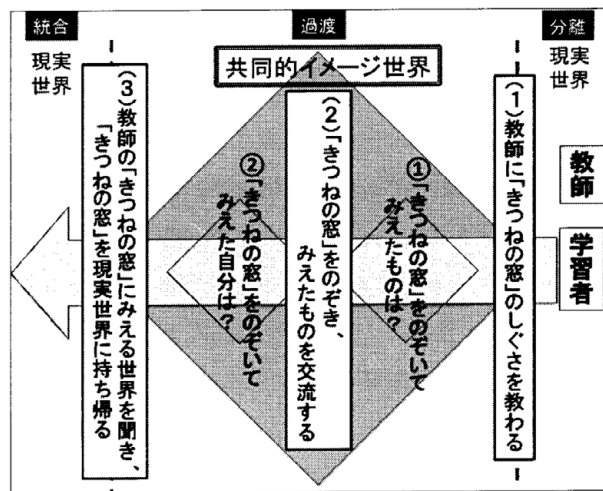
本実践の大きな特長は、作者である安房直子の着想を民俗学的な知見からさらに根源へ辿ることによって、しぐさの伝承「きつねの窓」自体を教材化したところにある。「児言態」は、「きつねの窓」の教材としての要因は、つぎの四点にあるという。すなわちそれは、(1)「窓」によって別時空を設置すること、(2)その「窓」を呪術的イメージを持つ狐のしぐさによって創ること、(3)その狐を、手首をねじって表裏を組み合わせることで、つまり相反するものを同居させることによって「窓」を創ること、(4)そしてそもそもそれは非日常（「イメージ」）世界を垣間見るための知恵として伝承されていたものであること（常光2006）、である。これらの要因が重なり合うことにより、「きつねの窓」のしぐさは、学習者の「イメージ体験」を促す力をもつものとして、教材に適していると考えられたのである。

但し、【図7】に示した本来の「きつねの窓」を作るのは、学習者らには難しいと考えられたため、両手のなか指と薬指とを曲げ、その指先を親指の先につけて狐の頭部を二つ作り、今度は片方の狐にむこうを向けさせ、二匹の耳を互い違いにつけた状態を「きつねの窓」として用いた。学習者は授業の始めにこの「きつねの窓」を教師から教わり、懸命に指を組んでのぞき込みながら、①見えたものや②見えた自分について語り合い、互いに交流していった（【図8】【表1】）。

最後に、教師が自身の「きつねの窓」について、「時々ね、寂しいな、つまらないなと思ったらね、こんなふうにしてしてみるの。みんなは今の自分が見えたでしょう。だけど私はね、小さい時の自分、みんなくらいの時の自分が見えるときがあるの。」と語り、「色んなことがここで見えると楽しいわよ。だからみんなも見てみてね。」と、「きつねの窓」を日常生活に持ち帰ることを提案して授業を閉じた。



【図7 しぐさの伝承「きつねの窓」(常光 2006)】



【図8 しぐさの伝承「きつねの窓」による「イメージ体験」の構造】

【表1 きつねの窓をのぞいて見えたもの・自分 (一部抜粋)】

	①きつねの窓をのぞいて見えたもの	②きつねの窓をのぞいて見えた自分
ちあき	丸いものが見えた。紫色の丸いもの。	妹たちと遊んでいた自分。お風呂で冷たい水で遊んでいて、妹たちがおぼれて一人じゃ見えないくらい大変。
しんご	(書いていない)	かげが見えた。(自分じゃない。) 四角い影。こわいものじゃない。見てたら、すぐ消えちゃった。
りな	きつねの顔が見えてくる。目を離すといなくなる。	自分の顔が影のように見える。友だちと二人で私の家の庭で手をつないで遊んでいた。六年生の卒業式が終わってからの六月。
やすお	不思議な黄緑色の光。この光を浴びたら自分が飛ぶかもしれない。	最初に見たのは赤ちゃんの時の自分が「ふえ」と泣いていた。休んだ後は、未来の大人の自分が歴史家をしているのが見えた。(絵付き)
たくや	(書いていない)	紫色の円の周りにオレンジ色と黄色と赤色の輪が重ねられて、地球をガードしているみたいだった。もう一度目をつぶってみたら同じものが映っていた。すごく不思議だった。その上に宇宙人みたいな生き物がいた。

てるお	小さなさいころみたいなのが見えてきた。きつねがボールにしたみたい。	電車に乗っていて駅に着く前にぼくが寝ている。(絵付き)
こうた	赤い円いもの。中が空いている。	三つのドアの真ん中に人の影があった。首の長い人だった。人はドアを開ける仕事をしていた。教室のドアを開けていた。場所は上二つ下一つで上の左側を開けていた。
ようこ	(書いていない)	虹みたいなのが見えた。色は三色だった。ピンクと青と黄色だった。
かおる	きつねの窓を見たらきつねが見えた。なぜかきつねみたいなのから力がくる。きつねはなぜか私を見ていた。だんだん遠くに行った。あの力を感じるきつねは、遠くへ行った。	心の自分はしずくの形をしていた。笑ったり泣いたり怒ったりしていた。どうしてしずくの形なのか、わからない。疲れたりしていた。

4.2.2. 実践の考察— (1) しぐさの伝承「きつねの窓」の教材としての効果

吉田 (2009) 実践における【図 6】と「児言態」実践における【表 1】は、いずれも自身の「きつねの窓」には何が映るのかという問いかけに対する学習者の反応であるが、吉田 (2009) は、『きつねの窓』本文の読解を踏まえたものであるため、それらは実質的に「わたしが失った大切な人やもの、思い出」をテーマとするものとなっており、本文の内容に触発された「イメージ」の表出と見ることが出来る。それに対して、『きつねの窓』本文を一切踏まえていない「児言態」実践では、学習者らは自身の手で作った「きつねの窓」を直にのぞいて見えた「イメージ」を答えており、「ちあき (②)」と「やすお (②)」の答えに過去の自分の姿が認められる他は、「失った大切な人やもの、思い出」という意味合いのものは見られない。それどころか、「やすお (②)」の「自分の過去と未来」や「かおる (②)」の「心の自分」を除くほとんどのものについては、それを見た学習者にとって、その「イメージ」がどのような意味をもつものなのかは明らかではなく、その「イメージ」と出会ったことの深層心理学的な意味合いについても、ここで言及することは出来ない。また、「たくや (②)」の「すごく不思議」や「かおる (①) (②)」の「なぜか」「どうしてか」のように、その「イメージ」が意図せず見えたことが示されているものは除くとしても、そもそもここに提出された「イメージ」は、学習者の深層意識に発する自律的なものばかりではなく、意識の積極的な関与によって創作されたものも含んでいると思われる。

しかし、そうした「イメージ」ではこの活動が意味をなさないかと言えば、そうではない。ユング派のイメージ療法に、「アクティヴ・イマジネーション (Active Imagination)」と呼ばれるものがある。「自我と無意識由来のイメージとが直接に対峙し、両者がおのおのの言い分をぶつけたし譲歩したりしながら、和解、妥協のできる一線を見出していく」、いわゆる「折衝」のプロセスを通して「意識と無意識を等しく尊重し、乖離のない心のまとまり、全体性の実現を図る」(老松 2004:97) ことを目的として行われるものであるが、その中で思い浮かべる「イメージ」は「自我による勝手な創作」であっても一向に構わず、それでも十分に価値があるとされている。老松 (2004) によると、「無意識的な要素は、自我の気づかないうちにかならず紛れ込んでくれている」ものであり、「自我による創作のために排除されてしまう無意識由来のイメージ」も、「無意識が自我の回避したものをかならずまた突きつけてくる」ため気にする必要はなく、むしろ大切なのは「イメージ」をみつめようとする事、意識的にであれ無意識的にであれ思い浮かべたそれに対して、「アクティヴ」に意識を向けようとする事、その態度そのものであるという (老松 2004: 95-96)。

そのため本実践においても、何より重要だったことは、学習者らが各々の手を用いた「きつねの窓」

をのぞいて、そこに何らかの自身の「イメージ」を見ようとしたこと、また深層に発するものであれ、「自我による勝手な創作」であれ、ともかくそこに何らかの「イメージ」を見たこと、そしてそれに意識を向け、言葉を与えて表出し、共有し合ったことであると言える。本実践の始めの頃は、「きつねの窓」自体は楽しんで作りはするものの、それで机上をのぞいて「消しゴムが見える。鉛筆が見える。」と言ったり、教室の窓にかざして「空が見える。」、授業者の方にむけて「先生が見える。」と言ったりする学習者の姿が多く見られた。その時点ではまだ「きつねの窓」は、ただ現実の景色を切り取る枠としてしか機能しておらず、「イメージ」を映す窓としては機能していなかったと言える。学習者らは、「きつねの窓」によって現実の景色ではない「何」に焦点を当てればよいのかがわからず、あるいは他の学習者の「きつねの窓」に映った「イメージ」を聞いて「なるほど。」と思いはするものの、自分の目は現実の景色に拘束されてしまっていて、「イメージ」が見えてこなかったのだろうと思われる。先の【図2】で言うならば「イメージ拒否・拘束」の状態、すなわち「本人が拒否的なわけではないが、なかなかイメージが自由にならない」状態である。しかし、授業者から「鏡を見るように」、「スクリーンを覗くように」などの助言をもらったり、他の学習者の「イメージ」を聞いたりしながら、次第に自身の内界としての「イメージ」を見ることができるようになり、最終的には全員が、少なくとも「イメージ観察」の段階に進み、またそれを表出し共有し合うことができたと考えられる。

また本実践では「イメージ」に伴う感情や感覚の有無については問わなかったため、「イメージ直面」、「イメージ体験」、「イメージ受容」の段階については、それを判別する十分な手がかりを得ることができていない。しかし、「ちあき (②)」がくすくすと笑いながら書かれたり、「しんご (②)」や「かおる (①)」に「こわいものじゃない」あるいは「力がくる」と感情的・感覚的なものが表現されたりしている点には、それらの学習者がそうした段階に至っていることを窺うことができる。こうした学習者個々の「イメージの体験様式の変化」について丁寧に観察していくことが、今後の重要な課題である。

いずれにしても、「きつねの窓」のしぐさを教材とすることによって、「兎言態」が実現させようとしていたことは、虚構世界を介さずに、一人一人の学習者が直に自身の「イメージ体験」過程に集中することであり、またそれを学級の中で語り合い、承認し合うことによって、現実の共同体において「コムニタス」を発生させることであったと言える。ここに、先に整理した文学教育の課題(1)と(2)を越えていくための方法の一つを認めることができる。

4.2.3. 授業の背景— (2) 非日常世界とのつながりを保つことの教え

また、本実践において注目すべきもう一つの点は、授業の最後において、教師が学習者らに自身の「きつねの窓」に映るものについて語り、更には「きつねの窓」をこれからの生活においてものぞくよう促している点である。

『きつねの窓』本文を教材とした授業の場合、物語の展開上、「きつねの窓」は失われなければならない。もちろん主人公の「ぼく」は、もう一度そこに映ることを願って幾度もそのしぐさを繰り返しているのであるが、大切なものの面影は、二度とその窓に映ることはない。つまり作品中において、非現実を垣間見ることのできる「きつねの窓」は、蘇ることはないのである。主人公「ぼく」に寄り添って物語世界を体験していた学習者は、深い喪失を味わうことになる。またこれは当然のことではあるが、『きつねの窓』自体が一人の作家によって創作された虚構世界であるため、学習者らは授業

の終了とともに、その世界から覚めて、現実世界に戻っていかなければならない。その意味において、学習者らは二重の喪失体験をすることも言える。

しかし、「兎言態」実践においては、『きつねの窓』の虚構世界を介することなく直に「きつねの窓」をのぞき込み、そこに映ったものを語り合う体験をしたばかりではなく、教師の促しによって、その窓が現実世界へと持ち帰られることになっている。学習者らは教師から手渡された「きつねの窓」を失わずに済むどころか、それとともに生きていくことを促されるのである。この体験の差は大きいように思われる。「きつねの窓」が現実世界へと持ち帰られるということは、単にそのしぐさが継続していくということの意味するのではない。「きつねの窓」は、存在の深層に息づく大切な「イメージ」が投影される窓なのであり、自身の根源への通路なのである。それゆえそれを持ち帰るよう促されたことは、暗に現実世界に帰っても自身の深層とのつながりを大切に保つよう教えられたということであり、そこに映る「イメージ」によって、励まされたり慰められたりしながら生きていく術を伝えられたということでもある。

『きつねの窓』を用いずに行なった本実践には、先に整理した文学教育の課題(3)を越えていくための一つの方法を認めることができる。

5. まとめ

本稿では、成人儀礼・イメージ療法・文学教育を「イメージ体験」の観点から比較することにより、成人儀礼がその本質を失った現代において、文学教育は、イメージ療法の閉じられた場とは異なり、互いの「イメージ体験」を学級という共同体において承認し合い、深い連帯性を発生させていくことによって、かつての成人儀礼における「共同体共有イメージ体験」に近い体験を与えていく可能性をもつ貴重な場であることを明らかにした。またその上で、【図3】においてかつての成人儀礼との類似点の多くに（ ）が付されていた通り、文学教育では往々にして、教材の読解が重視されるあまりに、学習者個々の「イメージ体験」を十分に行うことができないという課題も見出した。

さらに、文学教育のそうした特性と課題とを踏まえた上で、『きつねの窓』の二つの実践をとり上げ、作品読解を踏み台として学習者個々の「イメージ体験」を解き放っていく方法や、「イメージ体験」を誘発する仕掛けを民俗学的知見によって作中から切り出し、それそのものを教材化することによって、個々の「イメージ体験」を直に追求していく方法について考察を深めた。

「イメージ体験」を基軸とする文学教育の理論と方法の探究を、今後も発展的に継続していきたい。

参考文献

- 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
- 老松克博 (2004) 『ユング派のイメージ療法 — アクティブ・イマジネーションの理論と実践 1 無意識と出会う』 トランスビュー
- 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 (1989) 『生と死の接点』 岩波書店

- 河合隼雄 (2002) 『心理療法入門』 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)
- 児童の言語生態研究会 (1968-2009) 『児童の言語生態研究』 No.1-17
- 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
- 須田実編 (1994) 『小学校 6 年「楽しく分かる」文学教材の授業選集』 明治図書
- ターナー・W・V (1976) 『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
- 田寫誠一 (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
- 田中実・須貝千里編 (2001) 『文学の力×教材の力 小学校編 6 年』 教育出版
- 鶴田清司 (2007) 『〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築 — 新しい解釈学理論を手がかりに』
- 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
- 常光徹 (2006) 『しぐさの民俗学』 ミネルヴァ書房
- 秦恭子 (2013) 「通過儀礼としての文学教育 — イメージ療法との比較にみる可能性」(「国語教育思想研究」第 7 号
国語教育思想研究会)
- 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
- ヘネップ・A・V (2012 [原著 1909]) 『通過儀礼』 岩波書店
- 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
- 柳沢浩哉 (1988) 「ファンタジー教材における深層的解釈の試み — 『きつねの窓』 のモチーフ」(「国語指導研究」第 1
集 筑波大学国語指導研究会)
- 山元隆春 (1990) 「虚構テキストを読む力の発達 — 『きつねの窓』 に対する児童の反応分析をとおして」(「国語科教育」
第 37 集 全国国語教育学会)
- 吉田貴志 (2009) 「文学的な文章の読解に有効な『言語技術』の開発と活用」(「国語科授業論叢」第 1 集 学思会 広
島大学教育学部難波博孝研究室)