

「解離と国語教室」試論

キーワード： 解離 文学教育 臨床教育

広島大学・院生 河上裕太

1. 問題意識

私は現在、広島大学大学院で研究を行いながら、広島県内の中高一貫校にも身を置いている。生徒の中には、非常に高い能力を持っていて、良い成績をとるにも関わらず、将来の展望が持てない、そのような停滞感を合わせ持つ生徒がいる。表面上は問題の無い学校生活を送っているように見えるし、本人も自身のそのような体感を悩みとして相談するようなことはないため、日常の忙しさや分かりやすい問題行動の対応に追われている学校現場ではこのような生徒の問題に気付くことが難しい。

私は、授業、あるいは学校生活に現実感を欠き、浮遊している生徒をなんとかこの現実に戻し、一つ一つの教科書教材をその生徒に生きた物として授けることができないのかと常に考えてきたが、従来の教材研究の方向でこのような問題に対処することは難しかった。

この浮遊している生徒をより詳しく記述するならば、この現実をリアルに感じられないけれども、現実で起こっている様々なことに関する他者とのコミュニケーションは上手に行える生徒である。ある出来事を他者と共有するとき、他者が求めていそうなことや、その場の文脈から妥当なことはいえるため、表面上はコミュニケーションに支障を来さないけれども、それが自分の考えなのかと問われれば答えに窮してしまうような生徒である。

本論ではこのような浮遊している生徒を「解離」という点から捉え直し、教育(授業)で何ができるかを考えるものである。

2. 生徒の実態と解離

2.1. 国語の教室における解離

解離について詳しくは後述するが、ここでは解離を、自分が同一性を持たずに、離れてしまっている感覚として定義する。このような解離が国語の教室において、どのように起こっているのか。以下に『愛されすぎた白鳥』(小川洋子(2006))を用いた私自身の

授業の一場面を引用しながら説明を試みたい。なお授業は高校一年生を対象に行った、2017年12月のものである。

『愛されすぎた白鳥』の話の筋は次のようなものになっている。

一人で森の番人をしている人物のもとに、美しい白鳥が降り立ち、番人はその白い羽根の美しさに心を奪われてしまう。番人は毎日白鳥のもとに通い、両者は距離を近づけていくが、それと同時に、番人は白鳥の気高さを思い、自分の至らなさを嘆く。それは番人が自分の中だけで考えているにすぎないが、番人は自分の劣等感を否応なく意識してしまい、次第にそのような意識が番人の行動を支配していく。番人は自分の一番大切なキャンディーを白鳥にあげることで自分の醜さが白鳥の気高さに追いつくと考え、白鳥にキャンディー食べさせるが、ついに白鳥は湖に沈んでしまう。

私はこの教材に惹かれ、これを生徒達がどう読むのだろうかということが気になった。生徒が読んで難しく感じるような表現は少なく、寓話的に語られているためにその内容も掴みやすい。高校の教科書にはいわゆる名文、名作が採用されることが多く、生徒と教材とに距離があるということが往々にしてあるのだが、この教材ならば、生徒が自ら教材との距離を埋めていけるのではないかと考え、期末試験後の比較的自由なタイミングで生徒と読んでみようと思った。

まず、授業課題を「愛されすぎた白鳥から分かることは何か」と広い形で設定し、生徒が黙読した後、グループに分けて、課題について自由に話し合わせた。その話し合いの後、一班をあてて、話し合い内容について語らせた。その男子は「キャンディーは愛の象徴。番人の愛が重くて白鳥が沈んだ」と述べた。他の班も納得している様子であった。納得と同時に、それ以外にこの教材について語れることはない、ということが教室の総意だった。授業の残り時間は少なかったが、キャンディーを与えられる時の白鳥はど

んな様子だったのか、そこから何がわかるのかというやりとりを全体で少し行い、自らの読みを書かせて提出し、授業を終えた。

一方で、最後に提出させた読みの中には、それは豊かな感想が書かれていた。番人の人物像に迫るものや、配達人に目をむけるもの、白鳥の優しさゆえの罪深さを読み取ったものなど多様な読みが展開されていた。

教室では、「番人」と「白鳥」の物語を傍観し、分析する読みが前景化し、登場人物への同化的な読みが背景化している。つまり、本文に同化する読みと、対象化する読みがつながりを持つことなく、それぞれで孤立して存在し、対象化する読みの方が教室においては権力を持つ。この授業は3クラス展開で行ったが、教室全体の読みと個人の読みの差が最も激しく現れたのは、3つのクラスの中で最も高学力な(46人の)クラスであった。

2.2. 研究の目的と方法

国語の教室の中では、生徒はそれぞれで様々な形の解離を体験していると考えられる。しかし、生徒の主観的体験は、そのような体験を当然だと思っている限り、生徒から他者に向かって語られることはない。本研究の目的はこのような生徒の主観的体験世界の内実を明らかにし、生徒の主観的体験を解離の文脈に意味づけたり、本論と相対化しながら生徒の解離傾向の個性的な側面を教師と生徒が共に考えていくための手助けとなることである。

そのために、①解離とは何か、②解離の主観的世界ではどのようなことが起こっているのか、という2点を、精神病理学を専門とし、精神科医として解離の病状の解明に専門的に取り組んできた柴山雅俊の論に依拠しながら明らかにしていく。

次に、解離の視点を援用しながら、国語の教室での生徒と教師が体験している世界に迫っていく。さらに文学教育の読みに焦点をあて、読みの動的過程に解離がどのように作用し、そこでどのような読みが起こっていくのかという試論を構築する。

ただし、本研究では、これらの生徒に解離性障害を診断し、解離性障害の枠組みで治療を施していきたいわけではない。あくまでも生徒の一側面を理解するために、解離の研究を教育に援用するものである。

3. 解離の主観的世界

3.1. 臨床現場における解離の動向

柴山(2017)は「解離の主観的体験は、患者からも治療者からも切り離され、受け止められて理解されることなく漂っている」と述べる。このように、自らの臨床経験から、臨床現場に於いて解離性障害が適切に診断されていないという問題意識を持っている。日本の臨床現場では、解離性障害における、解離性健忘や解離性同一性障害という「古典的な典型例」に意識を取られ、解離性障害の診断への抵抗が未だにある。

しかし、柴山は「解離性障害の表現形は変化していくかもしれない」と考える。その結果、客観的に観察可能であった「健忘、遁走、人格交代が背景化し、離人、過敏、幻覚など非定型の病像が増加する」可能性がある。このように症状は抽象的、主観的になり、それが主観であるがために患者が自らの症状を意識できなかつたり、治療者がそれを診断できないという事態が起こる。また、自閉症スペクトラムや摂食障害、物質乱用、統合失調症などと解離性障害での症状の差異も問題になる。このように解離性障害の診断はその困難さを増している。柴山はこのような問題意識から、解離性障害をより具体的に記述しようとしている。

一概には語れないが、解離性障害には遁走から離人にかけて重度から軽度というグラデーションが想定されている(柴山(2007/2017)/齋藤(2000)/中井(2000))。解離性障害をこのようにグラデーションで捉えるならば、柴山の指摘は①軽度の解離性障害が増えていること、②解離性障害の診断の精度が上がってきていることの2点で捉えることができる。

3.2. 解離とは

柴山は解離の診断において、解離特有の意識変容を最も重視している。その意識変容にはそれぞれ空間的変容と時間的変容とがあり、柴山は特に、空間的変容に注目し、それを解離の症候学の基盤と見なしている。

空間的変容は「「存在者としての私」と「眼差しとしての私」の分離」(柴山(2010))である。「存在者としての私」とは、この場に存在している私のことであるが、この世界の様々な関係に縛られ、そこから逃げ出せないというような状態にある。「存在者としての私」は関係に縛られており、周囲からの評

価に過敏である。また、常に世界が自分に眼差しを向けているかのように体験している。

「眼差しとしての私」は、自分の辛い状況から離脱し、「存在者としての私」の出来事を他人事のように感じる私である。(「私」というものがあるかは分からないため留保して「私感覚」と呼ぶ)「私感覚」は、このどちらかに片寄っており、「存在者としての私」に近いときに過敏、「眼差しとしての私」に近いときに離隔を体験する。

また、「私感覚」が「存在者としての私」と「眼差しとしての私」のどちらにも片寄ることがない場合を柴山は「私の二重化」あるいは「私の並列化」と呼んでいる。このように時間軸が固定された状態である一点の時間に「私」は空間的に変容している。

時間的変容とは、Aという時点とBという時点で人格が異なるというような人格交代、あるいはA時点の記憶をB時点ですっかり忘れてしまう健忘などの意識変容を指している。

解離に特徴的な空間的変容と時間的変容をここまで述べたが、空間的変容には「私感覚」とでも呼ぶべき同一性(のようなもの)が維持されている一方で、時間的変容ではそれぞれの私が分断されていることが分かる。柴山は、「私の二重化」を離隔(あるいは解離といっても良いと思われる)の基盤となる体験に位置づけ、「空間的変容」から「時間的変容」にかけて症状の進行を重ねている。

以上のように、解離は空間的・時間的な意識の変容の形態である。そして、従来の解離性障害において前景化していた健忘や人格交代、遁走といった観察可能な体験が時間的変容に所属しており、これから前景化するであろう離人や過敏といった主観的な体験が空間的変容に属す。さらに、離人や過敏は解離性障害の初期症状のようにも捉えられてきており、解離性障害という診断を下されていない健常者であってもそのような主観的体験をする可能性は高い。では、空間的意識変容はどのように起こってくるのか。より詳細にみていく。

3.3. 解離の主観的体験の内実

解離の可能性を抱える人々にとって、空想とは細部にわたって展開する。彼／彼女らはそこへと没入し、あたかもその想像的世界を現実であるかのように感じ取る。それは一方では解離性親和者の先天的な能力であり、一方では厳しい現実から逃避する際

に身についた能力である。

ここでの空想は色彩を欠いた表層的なものではなく、奥行きや持続性などの世界の全体性を獲得している。このように解離性親和者の主観では、想像の世界がもう一つの世界として立ち現れてくるため、複数のパースペクティブが生まれる。これらのパースペクティブはそれぞれに自己同一性や自律性を持っている。このような様相を柴山(2017)は以下のような図で説明している。

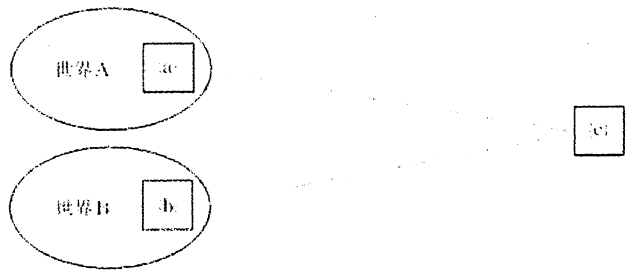


図1 柴山(2017)から引用

現実世界を世界A、想像の世界を世界B、その中に存在する自己をそれぞれ(a)、(b)としている。これを先ほどの「存在者としての私」と「眼差しとしての私」で説明すると、「存在者としての私」は(a)であり、「眼差しとしての私」は(c)となる。理論的には、「存在者としての私」=(a)が「眼差しとしての私」=(c)を経由することによって、(b)に変容することになるが、より実際的には、自分は(a)か(b)であることを(c)が気付くというほうが適切である。

ここでの(c)は一見メタ認知のように見えるが、「世界Aにも世界Bにも没入しうるパースペクティブをもち、それぞれの世界のなかの同一性、身体を獲得する以前の「潜在態」である」「「放心している」とき、あるいは身の置き所がなく「浮遊している」とき彼は世界をもたない潜在態として(c)の位置にある」と柴山によって言及されているように、高次の認知という意味合いで使われることの多いメタ認知とは質を違えている。むしろ認知の感度がより高いのは(a)であり、この(a)によって(c)が感じられる(過敏)という構造が解離では見られる。

また、この(c)は(a)や(b)を眼差しするものであるため対象化されることが難しく、その視線の主体が「私」のものなのか「他者」のものなのか曖昧な感覚がある。さらに(c)は容易に他者に没入し、(a)や(b)へ審美的眼差しを向けてくる。

このように解離の主観的世界では、主体の詳細な

空想世界を作り上げる空想能力とそこへの没入の能力が起点になり、パースペクティブの並列化が起きている。このような能力によって、現実と空想それぞれのリアル感が等価になる。

3.4. 解離の病理

しかし、解離性障害はやはり病理であり、その観点からパースペクティブの並列化の必然性を考える必要がある。複数の世界を自分の中に保つことは、世界Aで攻撃された瞬間に世界A、あるいは(a)を切り離し、世界Bに移行するというような行為が可能になるというような防衛行為を可能にする。ここで切り離された(a)は隠蔽空間(柴山(2017))にとどまり、他者との交流をたたれてしまう。従って(a)が成長するための時間が流れるということがなく、非常に幼い一面を主体は抱えてしまうことになる。あるいは(a)は自分を切り捨てた(b)に恨みを持っていると語られることもある。このように、解離性障害では「自己内他者」との関係に病理が発見される(統合失調症には自らの体験を捉える困難があり、境界線には身近な他者との二者関係に病理がある)。

また、解離においては現代思想における「他者」というような了解不可能な存在を認めることが困難であると考えられる。

解離にも、気分障害やパーソナリティ障害、あるいは若者全般に見られる過剰同調性という対人関係の特徴が挙げられている。しかし、解離に特徴的なのは、相手に合わせようと意識したり、苦しんだりすることなく「気付けば相手に合わせてしまっている」感覚である(柴山(2017))。このように解離を可能にする空想力や没入能力は、自然で滑らかに相手の気持ちを想像する。ここでの、他者理解はかなりの精度を備えており、一方で逆説的に、「他者」の了解不可能性への感度を損なってしまう。

特に統合失調症では、幻覚や幻聴がそうとしかおもえない強制性や奇妙さ、了解不可能性を持つのに対し、解離性障害では想像の世界は主体にもたらされるものではなく、主体によって創られるものである。常に主体を起点にした想像や解釈が解離症では特徴的であり、このような特徴は「他者」論に反発している(一方で統合失調症に見られるような、外界からの強制性は「他者」論を受け入れやすいと思われる)。

3.5. 解離の原因

クラフト(1984)は解離性同一性障害が生じる四因子説を以下のように提唱している。

- ①被催眠性などの解離能力
- ②子どもの自我の適応能力を圧倒するような外傷体験
- ③解離的防衛という方を決定し病像を形成する外的影響や個体側の生来的素質
- ④重要な他者からの刺激防衛や修復経験が供給されていないこと

このクラフトの因子説は、個体側の要因と環境側の要因というように分けることができる。③に関しては個体側の要因と環境側の要因の両面が含まれており、具体的には、自己催眠、イマジナリーコンパニオンに加え、メディアや文学、さらには面接技法の誤りなどが挙げられている。

環境側の要因では、例えば、幼少期の両親との愛着関係の不具合が挙げられている。本来の居場所である家庭が何らかの形で奪われた時、その防衛機能として空想空間を仮構し、そこを自らの居場所とするというような行為が、解離へと発展していく。

しかし、これはあくまでも一例であり、解離の全てで家庭環境が原因になることはない。解離の原因論は、環境側と個体側の両方に因子があり、単純ではない。

4. 解離と教育現場

4.1. 解離と生徒

解離が主体の詳細な空想世界を作り上げる空想能力とそこへの没入の能力を起点にしている限り、文学教育の局面で解離は避けられない。図1で考えてみると、まず「生身の私」=(a)と、「作品に没入する私」=(b)という二つのパースペクティブが並列化する。これは文学を一人で読む場面でも同じように起こるが、教室で文学を読む(その読みを発表する場合、(a)と(b)を評価する「眼差しとしての私」=(c)がより力を持ちやすい。そしてこの「眼差しとしての私」のパースペクティブは、周囲の他者に同調していく。

さらに、文学教育では答えを一つに絞ることのできない問いが発されることがある。解離の主観的世界では、主体の同一性が失われると同時に、それぞれのパースペクティブのリアル感の差が消失し、問いに対するそれぞれの答え a・b・c がそれぞれ並

列し、等価に見えてしまう。

教師にあなたはどう思ったのと問われた場合、『愛されすぎた白鳥』の実践でも見られたように、教室の空気に没入した「眼差しとしての私」=(c)が力を持ち、「存在者としての私」=(a)からの解釈や「作品に没入する私」=(b)を起点にした解釈が全面に出ることはない。

「あなたはどう思ったの」と問われ、答えている以上、ここにおいて(c)＝「私」ということになる。しかし、この(c)のパースペクティブは、「「安心して」るとき、あるいは身の置き所がなく「浮遊している」とき彼は世界をもたない潜在態として(c)の位置にある」(柴山(2017))というものであるため、「私」という感覚は持ちにくい。にもかかわらず、形式上(c)が「私」としての称号を与えられてしまう。

このような形で(a)や(b)は切り捨てられ、主体は(c)を自己同一性として生きていくことになる。あるパースペクティブに立つこと＝私になることという等式が成立し、「存在者としての私」や「没入する私」の持つ実感のような感覚が私になるための必要な条件ではなくなる。

そして解離における同化は非常に滑らかで自然なため、周囲には真似していることと、私そのものであることの差異が見破られにくく、他者の審美眼に没入した私=(c)が私そのものであると見なされ、評価を受けてしまった場合、私は常に(c)としての私を演出し続けなければならない。

このような行為が続いていくと、どちらの解釈を言えばより理想的な私になれるかどうかというように、解釈を述べることで私を演出しにかかる。このように「演出された私」が周囲から見た「私」となり、当人の主観的世界においては、「演出された私」に「私」がおいて行かれるような感覚がある。周囲に向かってあれば「演出された私」であって「私」ではないと打ち明けたとしても、そんなことは誰でもやっていることだと慰められたりする。しかし、自分の「演出された私」は、誰でもやっているレベルではないという実感が打ち消されることはなく、あとはそれを正当化して、あるいは強みとして生きていくか、誰にも伝わらない私ではないという感覚を素朴に生きていくかということになる。周囲は「演出された私」を私と見なし、関わってくるために、その場では「演出された私」を演じきりながら、ふとした瞬間に「演出された私」を対象化している感

覚に陥る。

このような形の浮遊感、解離感を生徒が体験している可能性がある。

4.2. 解離と教師

教師の側にも解離の危機は内在している。文学教育の場面で、まず教師は、「存在者としての私」=(a)としての読みと、「作品に没入する私」=(b)としての読みと、「国語教師としての私」=(c)が並列する。この(c)が依存している国語教育の文脈は教員によって様々であると考えられるが、例えば受験指導に身を置いている教員は、(a)や(b)を切り捨てて指導を行うことになる。また、国語教育では、教員が自らの読みを発表することがはばかれることが多く、この点も(c)が前景化する原因の一つになっている。

文学作品を読めば、人間であれば誰も「存在者としての私」から「作品に没入する私」へと解離するはずであるが、国語教員が授業中にこのように自己に複数あるパースペクティブの存在に自覚的かどうかは分からない。客観的に文章を読むことを第一義として教え続けていれば、その国語教師の主観的世界からは「存在者としての私」と「没入する私」、「眼差しとしての私」といった並列するパースペクティブを辛うじてつなぎ止めている「私感覚」が完全に失われてしまい、重度の解離、つまり二重人格や健忘といった時間的変容、各パースペクティブの区画化が起こっている可能性も指摘できる。

「客観的に読む」という指導や助言は国語の教室においては、よく飛び交うものであるが、その指導によって教師自身が解離を抱えてしまう危険は見逃せない。また、クラフトの因子説の③にもあるような「外的影響」として、このような教師、教室が解離の一要因となることは十分に考えられる。

5. 解離の文学体験の内実

非常に高い空想力、没入力を持つ解離では、文学作品をかなりのリアルさをもって体験している。このとき、(a)は切り離され、(b)が前景化している。文学世界に没入していれば(c)が現れることはないが、文学を対象化するような発問がなされる場所、例えば国語の教室などでは(c)が現れ、(b)は(c)の視線を感じることになる。文学作品に対する感想を授業で求められた場合には、(b)を述べるべきなのか、周囲に

合わせるべきなのか、非常に迷い混乱する。その中で、おそらく(c)が前景化し、周囲からの評価の評価にさらされながら、発言するということになるだろう。

ここでもう一度『愛されすぎた白鳥』の授業実践に返って、この授業に解離という視点から迫ってみる。

まず生徒は、物語の筋を追体験するような形で、視点人物である「番人」の視点に同化しながら読みを進めていく。「番人」は「白鳥」に自分の一番大切なものである「キャンディー」を与えることで、自分と「白鳥」の間にある(と思いついでいる)容姿の差を埋めようとする。しかし、「キャンディー」は「番人」のパースペクティブでは価値のあるものであっても、「白鳥」のパースペクティブでは自身に害を及ぼすものであった。

「作品に没入する私」=(b)はこのときの「番人」悲しさを、どのように解釈すれば良いかわからない。物語は以下のような語りで終わり、番人の内面は何も語られないためである。

ある朝、いつものようにキャンディーで膨らんだポケットを押さえつつ湖に来てみると、白鳥の姿がなかった。白鳥はキャンディーの重みで湖の底に沈み、一滴の雫になっていた。番人はまた、独りぼっちになった。

「番人」は「白鳥」沈んだ原因が分かっているのか、この語りでは分からない。一方で読者には「番人」の「キャンディー」せいで「白鳥」が沈んでしまったことが示されている。「番人」に没入していた(b)は、語り手によって物語から引きはがされ、「存在者としての私」か「眼差しとしての私」に引き戻されることになる。このような語りも、生徒が「番人」に同化した感想を提出できない要因の一つに数えられる。

ここで生徒は、「愛されすぎた白鳥から分かることは何か」と問われ、班での話し合いが始まっていく。班での話し合いでは、気付いたときには話し合いの空気に没入しており、(話し合いの雰囲気にもよるが)その時に(b)の感想が表出されることはない。ここでは、授業で何を発言すれば良いかということが権力を持っているため、「重たい愛がダサい」という生徒集団が共有している価値観や、じゅぎょうで

は自分の主観を入れず、客観的に読み、主題に言及しなければならぬという価値観が前景化し、ますます「眼差しとしての私」=(c)は強くなり、主体の覚醒度は低下していく。

こうして生徒はぼんやりと、「キャンディーは愛の象徴。番人の愛が重くて白鳥が沈んだ」という感想を提出し、他の生徒はそれに同調していく。

一方で、個人で感想を書く際は授業や教室の空気を考慮する必要が無いため、教師と生徒の関係だけを考慮すればよい。ここで(b)や(a)が前景化する可能性は高まってくる。

また、高学力層ほど、集団と個人の感想で差が出るということは、国語ができる生徒ではより自然に解離が起こっているということであり、国語の問題を解くことに習熟することが解離の一要因となっていることを示している。

6. 研究の成果と展望

本論では国語の教室で起こっているダイナミズムを解離という視点から明らかにしようと試みたものである。特に、「あなたはどう思う」と問われたときに、自分がどう思っているか、どこにいるか分からないといったときの主観的な体験世界に解離という視点で迫った。

本論の成果は以下の三点である。まず、柴山の論考をもとに、解離の主観的世界を「存在者としての私」「眼差しとしての私」「作品に没入する私」という三つのパースペクティブに構造化した。次に、生徒や教師の国語の教室での体感を解離の視点を援用し、明らかにした。最後に、特に文学教育が行われる国語の教室における生徒の主観的な体験世界を、「存在者としての私」、「作品に没入する私」、「眼差しとしての私」の三つのパースペクティブを示しながら構造化し、授業全体と個人の感想で差が出るという事象を詳しく論じている。

今後は本稿を試論として、それぞれの項をより詳細に記述していきたい。まず、解離に関して、本論では柴山を軸にその主観的世界を説明したが、精神病理学の特に青少年と解離の問題を扱った研究に当たりたい。

また、文学の「語り」に焦点を当てながら、文学に内在する解離の様相に迫っていき、文学教育の実践の中で、解離の視点をどのように生かすことができるのかということについて研究を進める。

特に『羅生門』における「語り手」=(c)が、「下人」=(a)の行動を批判し、切り捨てようとする構造に注目したい。小説を筆者の解離表現であると考えれば、「下人」=(a)も「語り手」=(c)も筆者という同一性を持っている。一方の「下人」は、自分と「老婆」の差(服装や持ち物、年齢や性別)を看過し、明日を生きることが難しいという自分の判断を絶対化しながら、「老婆」の着物をはぎ取る。このような幼さ、しかしそれゆえの存在感の強さ(迷いがないとも言える)を持つ「下人」=(a)を、「語り手」=(c)は「下人」の服装を語ることなどによって間接的に批判していく。「語り手」=(c)は俯瞰的な視点を持ち、登場人物を批判することも可能だが、その存在が気付かれることがないように存在感も薄い。さらに、末尾が改稿されていることから分かるように、「語り手」の語りには迷いがある。

筆者はこのような迷いを持つ「語り手」が登場する『羅生門』を書くことによって、何を得ていたのか。そして、このような「語り手」が文学教育の場面で、生徒あるいは教師にどのように作用するのかということの探求を進めていきたい。

【主要参考文献】

- 小川洋子(2006)『おとぎ話の忘れ物』ホーム社
齋藤環他(2004)『解離のポップスキル』勁草書房
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(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
難波博孝(2018)『思想研究としての国語教育授業研
究——打ち続く困難の中で——』東洋館出版社