

「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—

河上裕太

(2021年10月5日受理)

Practice of “Gongitsune” Based on “Dissociation”
—Using Teruo Uehara’s educational philosophy as a guide—

Yuta Kawakami

Abstract: The purpose of this paper is to show the specifics of literature education practice based on the problem of “dissociation” by using Teruo Uehara’s educational philosophy as a methodology. Teruo Uehara, a scholar of folklore and a practitioner of teacher training, criticized the education of the time that adhered only to “reality” through the perspective of “psychic tradition” research that he discovered in his folklore research, and stated his own educational philosophy that “reality” and “dreams” stand in the “field” of “image world”. Uehara’s educational philosophy was expressed in literature. He embodied this educational philosophy of Uehara as a methodology for literary education and put it into practice in “Gongitsune”. As a result of the practice, we found that the learners resonated with the work “Gongitsune”. Such an appearance can be cited as a concrete example of literature education practice based on “dissociation”.

Key words: “dissociation”, imagination, dream, creation, “Encounter”

キーワード: 「解離」, 夢, イメージ, 創作, 「対面」

1. 問題意識

河上(2021)では、『山月記』を用いた実践の中で、学習者が一方では個人的な読みをしながら、教師が授業の前提にしている読みを自らの読みであると思いつつも切り離し、教師の読みを自らの読みとして採用しようとする構造が「解離」の問題として提起されているが、この「解離」を踏まえた授業論、授業実践については未だ提案がない。本論ではこ

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員: 難波博孝(主任指導教員), 松本仁志,

山内規嗣

のような問題に対して、民俗学と教育学の研究者であった上原輝男の思想・実践を援用し、具体的な実践提案を行うことを目的としている。

「児童の言語生態研究」という語は、児童の言語生態研究会(以下児言態)の主宰である上原輝男の思想である。上原は、広島高等師範学校に入学する(1945)も、早稲田大学聴講生(郡司正勝に師事)を経(1949)て、東京高等師範学校研究科国語専攻に入学(1951)し、玉川大学高等部教諭を務めながら、國學院大學大学院文学研究科日本文学専攻修士課程入学(1952)、折口信夫、西角井正慶、守随憲治三の指導を受けた研究者である。上原は教育を志しながら「教育学」に失望し、民俗学の特に「心意伝承」に教育の可能性を求めた。

この「心意伝承」とは、折口信夫による分類である、言語を以てする「言語伝承」、物を以てする「物體伝承」、

これらどちらにも当たらない「人間の心意の上の、心の上に伝えられて行くもの」の伝承を扱う民俗学の一分野である。上原の学問的な背景を示す『藝談の研究－心意傳承孝－』（1972）では、「長く私を惹きつけて離さなかったものは、藝談そのものを資料対象として見ることも、藝談を生み成し、藝談を残して来たエネルギーであった。それを私は私なりに研究対象とした」（p.276）と述べられている。

一方で上原は、教育現場とも接点を持って生きている。上原は自身の研究室の卒業生を中心とした児童の言語生態研究会を立ち上げ、その機関紙として「児童の言語生態研究」を創刊した（1968）。ここでは上原の教育思想に触れることができる。

上原は当時の国語教育について、「国語教育は技能的となり、読み書き、話し聞く三領域に分割された言語生活形態の学習を専らとする風潮さえ生んで参りました」（p.1）と批判しつつ、「われわれは成育しつつある子どもの言語生態を、正確に見届けることを、何よりの国語教育の基礎に据え、そこから出発するべきであります。遅ればせながら、感情・思考及び意識の発達とともにある子どものことばの実態を、調査、研究して、子どもの側からの発言を世に問いたい」（p.1）と主張している。

上原は民俗学を研究する中で「藝談そのもの」ではなくより抽象的な「藝談を生み成し、藝談を残して来たエネルギー」に自身の興味を発見していったと思われる。この視座から教育を眺めた時、「作品そのもの」を学習しようとする「言語生活形態」の学習としての国語教育では、作品を生み成し、作品を残して来た“エネルギー”にアプローチすることができない。上原の教育思想は作品を生み成し、作品を残して来た“エネルギー”と学習者とを共鳴させようとする。上原の思想に従えば、日本という同じ文化圏に生きる作者と学習者であれば、当然このような共鳴は起こる。作者も学習者も同じ「心意傳承」の中にあり、強く心が動く契機は文化的・普遍的に規定されているためである。

このように考えると上原にとって教材研究とは、作品を生み成し、作品を残して来た“エネルギー”とは何か、と問うことであり、学習者研究とは、対象となる学習者の「心意傳承」がどのような段階にあるのか、どの心意を担った言葉に心が強く動かされる段階なのかということ。「感情・思考及び意識の発達とともにある子どものことばの実態」の調査によって明らかにすることになる。

このような指摘は1968年からなされていることであるが、2021年の今日的状況を未だ相対化する力を持っていると思われる。平成29年度告示の学習指導要領で

は「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」が「思考力・判断力・表現力」の方法論的立ち位置に整理しなおされたが、文学的な文章における「構造と内容の把握」「精査・解釈」で重視されているのはやはり登場人物の心情の分析である。また、「共有」の項では、学年が進むごとに感想が個別化することと自分の考えの形成が紐づけられつつ、それらが「発達」として示されている。

このような文学的文章の読解中心主義は訓詁注釈主義に始まり、1980年代以降の批評理論の流行とともに国語教育の指導的思想として定着していったが、教師と学習者の理性によって作品を「分析」という方法論は教室に答えと誘導を呼び込む。それは「解離」的な学習者にとっては、「分析」にすぐわない初読的・個別的な読みと、「分析」から析出される教室の読みとの二つの読みの「解離」の危機でもある（河上（2021））。

上原の児童の「心意」へのアプローチを方法論として援用しながら、学習者の「心意」と作品の「心意」が「対面」（「分析」の対義語としての）するための教育実践の可能性を探究していくことは、現在の教育の相対化とともに、河上（2021）の言う「解離」の問題に対する一つの解決策を示すことにも繋がる。

2. 研究の目的・方法

本論の目的は「分析」が引き起こす教室の「解離」を踏まえた教育実践の提案である。そのために、次の点の方法を採用する。

- (1)「夢」に着目し児童の「心意」に接近していく上原の方法論を明らかにする。
- (2)授業の方法論として「夢」を中心に位置付けた授業を実践する。
- (3)授業実践における学習者と作品の「心意」の「対面」を考察する。

3. 上原の教育思想

3.1. 『児童の言語生態研究』に見られる上原の思想

前提として、上原の思想は難解であり、児言態会員や難波博孝、秦恭子らによる先行研究は盛んに行われているが、上原思想は教育の方法論として援用できるレベルにまで明らかにされていないという現状がある。

そこでまず、上原の教育思想を明らかにするために、上原と教育現場との接点であった児童の言語生態研究会の機関紙「児童の言語生態研究」における上原の言説を調査した。また、上原が存命中であった、1968年出版の1号から、1990年の14号までが調査の対象であ

る。現在、雑誌は19号まで出版されているが、15から19号に掲載されている上原の文章は、編集者（児言態会員）の意図で選ばれているため、ここでは調査外とする。選ばれた上原の論は以下の通りである。

1. 伝統的言語教育は捨て去られてよいのか（1968①）
2. どうするってどうすること——鈴木・ビネー式知能検査のある問題と子供の構えについて——（1968②）
3. 『子どもの発言』のレポート(2)「はだかの王様」（教育出版・四年下）による人間相互の感情の摂取——主として嘘の心情をめぐって——（1969, 松原俊一共著）
4. 構成力の発達について 場面連繋の可能性とその支障性 本会共同研究（1970）
5. 言語機能と感情現象との離反と接触——うそとつじつまをめぐって——（1972）
6. 言語運用能力と言語操作性（1973）
7. 感情教育待望論（その一）——人間発言の動機——（1975）
8. 感情教育待望論（その二）母国語学習指導の支柱“構え”の提唱（1977）
9. 感情教育待望論（その三）人間接触の音声（1978）
10. 感情教育待望論（その四）音声言語教育の方法（1980）
11. 感情教育待望論（その五）心意伝承としての国語（1982）
12. 感情教育待望論（その六）“なまいき”論——その正視座を求めて——（1985）
13. 感情教育待望論（その七）泣くということの研究のすすめ（1988）
14. 感情教育待望論（その八）“夢作文と個性”——その通性を求めて——（1990）

上原の初期の思想について児言態会員である葛西（2011）は「ことばに先行する感情・思考・構えとして捉えられる意識活動こそ国語教育の対象であるとお考えである。そこには、はじめから言語生態を構造化して取り出そうとする意図があった。」（p.320）と述べている。

このように上原初期では、素朴に意識活動ではなく結果物を評価・考察の対象としようとする国語教育を批判し、通常は見えないとされている意識活動そのものの構造化が目指されている。例えば上原（1968②）では、鈴木・ビネー式知能検査が持ち出され、「能力判定はとりまとめの目的達成か否かにかかわるのではなく、その過程のあり方にかかわらねばならなくなる」といった問題意識が表明されている。

このような問題意識を元に、上原の思想が具体的に記述され始めるのが『児童の言語生態研究 No.7』以降である。葛西（2011）は「7号に至って特集テーマは「子どもの感情の発達とことば」となった。巻頭論文は先生ご自身執筆の「感情教育待望論」である。これまでの研究成果にたって先生の持論が展開され始めた」（p. 320）と回顧している。

7号からの「感情教育待望論」は、国語教育における、感情教育の重要性を指摘している。上原（1975）は「感情それ自身の教育のないところに国語教育は成立しないことを言いたいのである」と国語教育のあり方に言及しており、感情そのものの教育から、国語教育は始まるべきだとしている。その中で上原は「われわれの研究は、子どもの気の働きや、思い方の変容について、発達の様相をすることを何よりの急務とした。子ども自身の気の赴くところ、思うところ、思い方、思いの内容以外のところに、彼らの自然な言語形成はあり得ないと思うからである」と自身の研究を説明する。

このような上原の教育思想が一層の深まりを見せるのが14号である。上原は1982年から3年間「子供の文化の文化人類学的研究」に参加し、そこで「子どものイメージ運動に関する四つの仮説」を発表している。ここで上原は「穴」という課題作文を書かせ、その内容から子どもたちが「経験に先立つところのイメージ」（p.4）を持っていると結論した。上原（1990）は「それ以後、私どもの関心は、子どもの無意識層の研究から離れられなかった」と述べている。

その後上原は14号で、夢という題材で子どもたちに作文を書かせ、その内容を分析する中で、「無心の発動性、あるいは牽引性」を考えさせられたと語っている。例として次の作文をあげている（p.3）。上原は

一年 女
わたしは、よるふくろうのおうさまに、たからもののあるばしょを、おしえてもらいました。そして、一しゅうかんぐらい、たからものをさがしました。そして、つぎのひのことでした。みつかりました。だから、とつてもうれしかったですよ。

この「無心」ということばは「夢と現実との未分化」な心の状態として説明されている。この例では確かに書き手の世界の中で「夢」と「現実」の境目が曖昧になっている。これについて上原は「混在」と言わずに「融合」とすることにこだわっている。上原は「夢と現実の二元論的捉え方」を退け、「子どもは夢、現実を問わずイメージの世界に住んでおり、その確認、認承が現実世界だと思わせられる」と述べている。上原

が「融合」にこだわったのは、「夢」と「現実」を、接点を持たない二項がバラバラに漂っているという形象ではなく、それらが共通して立脚する「イメージの世界」を想定しているためである。また、「夢」も「現実」も、「イメージの世界」からの結果物であるという点では等価だと考えていることが分かる。

3.2. 「夢」という方法論

上原の思想は「感情教育」と「イメージ」というキーワードで、【初期】問題提起（児童の言語生態研究 No.1-6）・【中期】「感情教育」実践（No.7-13）・【後期】「イメージ」論の提起（No.14）と分類することができると思われる。

上原は、ことばを「表現・理解」に統括し主体から切り離そうとする昭和52年学習指導要領の理念を批判し、時枝の言語過程説に共鳴しながら、ことばを「自分にまわりついてくる」ものとして捉え、そのようなことばの教育として「感情教育」を打ち出した。このように上原の教育理念、言語観といった背景が具体的な教育の形で現れるのが中期である。

上原後期では興味がより子どもそのものに傾斜し、子どもの「イメージ（イメージ運動・イメージネーション・トランスフォーメーション）」が調査されている。民俗学の研究の中で「藝談を生み成し、藝談を残して来たエネルギー」に興味を持ち、それを自らの視座と定めた上原は、教育の研究でも「夢」や「現実」という結果物を生み成した「イメージ」の研究へ向かうのである。

「本文」を実体・根拠とし、このような捉え方で進んでいく文学教育に対する上原の教育思想は今日であっても強い批評性を持っている。上原の視座に立つならば、「本文」を実体・根拠とする教育思想は、「本文」という「現実」にのみ着目しており、その「現実」が本来「融合」していた「夢」への着目を忘れ、「現実」や「夢」が共通して立脚する「イメージの世界」が損なわれている。

現行の学習指導要領では目標とされている「想像力」や「言語感覚」の涵養は「本文」という「現実」のみではなく、「本文」の外側、例えば「この夜、登場人物はどのような夢を見たのだろうか」といった発問によって立体化され、浮かび上がってくるのではないだろうか。このように上原の教育思想は現在の文学教育の方法論を補完するものとして意味付けることができる。

4. 「ごんぎつね」実践

4.1. 先行実践と上原論の比較

本論では、このような上原の理論を援用した「ごんぎつね」の実践を考えていきたい。そのために上原の理論を現在の文学教育理論との比較の中に位置付けていく。

文学研究者の関口安義（2018）は「ごんぎつね」を題材としながら、文学教材の特徴として、「曖昧部分」の存在を挙げ、そのような「作者によって意図的に残された空所・空間」を「想像力によって埋め、〈読み〉を創造させる」ことを文学的文章指導の一つのねらいがあるとしている（p.135）。関口は、「作品というテキストを、いかに豊かに演奏するか」という読み方に立脚し、「作者の意図はこうだったとして決めつける」読みを批判している。関口はこのような理論を「新しい〈読み〉の理論」とし、このような理論が「教材と学習者との関わりを事物と観察者との関係とみなしてきた従来の解釈学的読解理論を批判」する（p. 135）と述べている。

また、文学研究者西郷竹彦を中心とする文芸教育研究協議会（以下文芸研）（2015）は文学教材の芸術的側面に注目し、「人間の真実を語る文芸こそが、人間についての豊かな、深い認識を育てるための唯一の教材」であるとその教育性を語っている。「ごんぎつね」では、「相手に自分の気持ちや立場を言葉でわかしてもらい関係がない」（p.135）という「悲劇」を読み取ることが「人間についての豊かな、深い認識」を育てることに繋がるとされている。

文芸研は、このように「ごんぎつね」が抽象化され、学習者にも体験される方法論として、「内の目」による「同化」体験と、「外の目」による「異化」体験の双方が「ないませ」になり「共同体験」が起こる、という方法論を提示している。

ここまで現在の文学教育の例として、関口のテキスト論的文学教育と、文芸研による視点論的文学教育を挙げた。関口のテキスト論的文学教育の特徴は、「作者によって意図的に残された空所・空間」を「想像力によって埋め」させようとする一方で、テキストは「楽譜」として機能し続けているというものである。

文芸研の方法論は、当事者的な視点と客観的な視点から対象の人物を立体化するというものであり、あらゆる作品に応用できる方法論としての強みを持っている。しかし、「ごん」や「兵十」を理解しようとしたときに、①当事者的な視点で考え、②客観的な視点からそれらを考え、という過程そのものが「分析的」「批評」的にならざるを得ないという問題がある。

また、関口、文芸研ともに、「作品そのもの」を教材として考えている。作品を生み出し、作品を残して来た“エネルギー”に教育作用を考える上原とはこの点の価値観が異なっている。

一方で、方法論的側面で見ると、上原の「夢」に着目するという発想は思想レベルに止まっており、具体的な文学の授業に援用するような段階の方法論にはなっていないことが分かる。実際に上原のこのような教育思想は14号の段階では「夢作文」という課題作文の形をとってしか表明できていない。文学教育とするには、学習者の「イメージ世界」が、作品の「イメージ世界」に刺激を受け、共鳴する、かつ、児童が迷いなく取り組むことのできる方法論が必須である。

4.2. 実践の概要

そこで本実践は次のような方法論を取ることにした。なお対象児童は東京都の私立小学校四年生33名、時期は6月初旬から中旬である。

- (1)ごんぎつねを通読し、登場人物や物語内容をつかむ。
- (2)ごんをうった日の兵十の夢でのごんと兵十の対話を考える。(作品①)
- (3)2の夢から覚めた兵十の続き物語を書く。(作品②)
- (4)2(3)をクラスで回覧し、感想を書き合う。
- (5)1～(4)について振り返りシートを書く。
- (6)作品①と作品②を分類する。

これは論者による実践である(全10時間)。(1)を40分(1/10)で済ませ、(2)と(3)の創作に120分(2/10～4/10)、(4)と(5)に240分(～10/10)を割いた。

本実践は通常の文学の授業で多くの時間が割かれる一斉読解の時間をできるだけ少なくし(児童は家庭で一度「ごんぎつね」を読んでくることになっている)、創作の時間を多く取るところに特徴がある。

作品①では「兵十の夢という空間にごんが登場し、ごんと対話する」ところまではこちらで指示をした。もちろん、この晩兵十が夢を見るのか、あるいはその夢に誰が出るのかということは様々な可能性がある。

しかし、『ごんぎつね』は「これは、わたしが小さいときに、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です」と、後に兵十が誰かに語り、伝承されて語り手の「わたし」の耳に入ったことを言明しつつ、「わたし」は、三人称視点でごんから兵十へと視点を移しながら語るという作品構造を持っている。そしてこの視点構造は、作品の起源にある兵十自身が受け止めきれない衝撃(自分が撃ったモノは自分に寄り添おうとしていた)と、そこから始まるごんと兵十との内面における対話に迫るために最も有効な手立てとしてある。従って、作品①の視点の限定は『ごんぎつね』から学習者が触発されるための必要条件となる。

また、書き始めたあとは、交互におしゃべりをさせることによって創作に推進力がもたらされるように工夫している。これは上原論でいう「夢」を明らかにしていく営みである。

作品②は、自由度の高い、続き物語の創作になるが、一般的な続き物語とは違って、作品①の夢に兵十の行動が縛られるという制約が加わっている。この制約によって、作品②での兵十の行動が自ずと決まってくる。これは上原論でいう「現実」の解明を行なっている。

この作品①と作品②が立脚する「場」を「イメージ世界」と考える。作品①・②は学習者が「ごんぎつね」という作品を生み出し、作品を残して来た“エネルギー”に触発されて創作したものである。このような作品①(夢)と作品②(現実)といった布置によって、これらが立脚する「イメージ世界」=「エネルギー」に迫ることができると考えた。

また、評価の方法としては学習者間での交流を選択した。本実践では、作品①(夢)と作品②(現実)とその「イメージ世界」を一斉授業によって「分析」していくことを避け、クラス内の学習者が書いた数多くの作品を読むことでそれらの共通点を感じられたり、自分の作品との差異を感じたりする中で、「ごんぎつね」の「イメージ世界」が感得されてゆくと考えた。(5)の振り返りシートは実践者自身このような実践は初めてだったので、学習者から素朴に感想を聞きたいと思いついた。

4.3. 実践の実際

(6)では、学習者とともに、作品①・②を分類した。まず作品①は内容面から表1のように分類された。末尾の()内の数字は、分類後、自分の作品がどこに当てはまるかという問いに対して、学習者が挙手をした数である。なお、授業当日に欠席者が2名であった。

次に、作品①(夢)から②(現実)への続き方を分類した。作品①が(a)の内容の場合、作品②はどのように続くかを学習者と考えていった。

表1 作品①と②の分類

(a)	兵十がごんにあやまる (12)
1	おはかをつくる
2	天国で一緒に暮らす
3	山賊に撃たれる
4	兵十がごんのすみか(洞穴)へ行く
5	ごんが生き返り、一緒に住む
6	ごんが消え、花になる
(b)	兵十とごんがあやまりあう (10)
1	ごんの声で自殺を思いとどまる
2	兵十は小さなぎつねを見つけ「ごん」だと思おう

- 3 おはかをつくる
 - 4 兵十は「ごん」を生き返らせるくすりをさがすが死に、天国に行く
 - 5 後悔する
 - 6 「ごん」が死んでしまう
- (c) 兵十とごんが一緒にすごす (3)
- 1 おはかをつくる
 - 2 天国で一緒に暮らす
 - 3 ごんが生き返る
- (d) ごんが兵十をうつ (6)
- 1 ごんのことを兵十が理解する
 - 2 ごんが鬼になる
 - 3 兵十が自分を撃つ
 - 4 加助に撃ってもらう

作品②の主要な内容としては、兵十がごんにあやまるパターンを含む作品が22、兵十がおはかをつくるパターンを含む作品が12挙げられた。また、作品②の時点での兵十とごんの生死については【兵十○ごん×】が20で最多、【兵十×ごん×】が8、【兵十○ごん○】が2、【兵十×ごん○】が1という結果となった。

5. 「ごんぎつね」創作における「イメージ世界」

では、本実践における学習者と「ごんぎつね」の「心意」の「対面」はどのようになされているのだろうか。また、その「対面」の場である「イメージ世界」はどのような性質を持つだろうか。これらについて、具体的な学習者の作品を挙げながら考察していく。学習者の作品に関しては兵十のセリフを「兵」、ごんのセリフを「ご」と表した。また、これら「兵」・「ご」の形式が終わる部分が作品①と②の境目である。本論では、作品①・②の連続性を示すために、このように引用した。最後の()には分別のために、学習者の名前(仮名)と表1での分類を付記している。

兵「ごん、ごめん、くりやまつたけを持って来てくれたのは君なのに銃でうってしまって。」
 ご「心配しないでいいよ。」
 兵「一つおねがいだ。」
 ご「何。」
 兵「毎日、夜ゆめの中でくりやまつたけを持ってくれないか？」
 ご「わかった。じゃあまたあしたの夜のゆめのなかで」
 朝、兵十は朝神さまにあるおねがいを言いました。そのおねがいは、ごんとずっといっしょにいるためには、どうしたらいいかを兵十は神さまに聞いてみ

ました。

神さまからのへんじはありませんでした。

兵十は考えました。そして兵十は、ごんをころした時のように兵十は自分で自分を銃でうって死んでしまいました。なぜうったかというと、自分も死ねばごんとずっといっしょにいられると思ったからです。

そしてごんと兵十は二人でささえながらずっと天国でいっしょにくらしました。(ゆり a-2)

兵「お前銃で撃って悪かったな」

ご「それはしかたないよ」

兵「あの夜うなぎを取ったのはお前か」

ご「そうだよ」

兵「それにまい日栗を持ってきたのはお前だったのか」

ご「うん」

兵「どうしてまい日栗などを持って来てくれたんだ」

ご「あの日の夜、僕はうなぎを悪ふざけでとった。」

その日のあと、兵十のおっかあの葬式が見えたんだ。それで僕は兵十のおっかがうなぎを食べたいと言っていたんだと思い、兵十のおっかが、うなぎを食べたいと言いながら死んだんじゃないかと思って、そのおわびとして、まい日栗を持ってんだ。」

兵「そうだったのかそんなことも知らずに銃で撃って本当に悪かった。てっきり加助が言ったみたいなのに、神様のしわざだと思っちゃってた。」

ご「本当にあの時、うなぎをとってゴメン。」

兵十は夢からさめた。兵十は夢のことを思い出した。そして兵十は加助に夢のことを伝えに行った。加助はそうだったのか、といい、加助は兵十と一緒に兵十の家に行った。家の近くにごんのおはかを加助と兵十は作った。そして兵十はごんのことを忘れることはなかった。(ゆうすけ b-3)

兵「今日の朝ごはんはくりごはんだ」

ご「やったぜ。僕の大好物だ」

兵「そうだったのかさあ食べよう」

二人「いただきます」

ご「おいしいなあ」

兵「今日はいまよくたけたからな。あそくだやきいもがあった」

ご「いも系好きだ。あっち、あっち、あっち。」

兵「きをつけて食べろ。」

ご「わかった。」

兵「うめえ。」

二人「ごちそうさま」

兵「ごん、野菜をとってきてくれ。」
 ご「どれだ。」
 兵「にんじんとじゃがいもだ。」
 ご「わかった。」
 兵十は夢からさめて、目をあけたら、ごんをだきしめていた。
 ごんはずかしくねむっていた。
 夢からさめるともう朝で太陽がのぼっていた。
 兵十は地面に穴をほって、ごんをうめた。
 その日から、兵十はごんに毎日おはかまいりをしていた。
 ごんをうった火縄銃は家のおくにかざってある。
 (みお c-1)

兵「ああ、ごん。死んでしまったのか。ごめんな。」
 ご「あやまらなくていいよ。うなぎを逃がしたのは事実だ」
 兵「そこにある火縄銃で俺を撃ってくれ。」
 ご「でも……」
 兵「いいから撃ってくれ。」
 ご「で、で、でも。」
 兵「たのむ。」
 ご「兵十をうったってなにも変わらないよ」
 兵「たのむ。ごんに悪いことをしたから…」
 ご「じゃあう、うつよ…」バン
 兵十は夢で思った通りに、自分を火縄銃でうとうとしましたが、こわくてできないので、加助にたのみ、うってもらい、ごんといっしょにはかに入れられたのでした。(ふみかず d-4)

本実践における学習者は、「ごんと兵十はわかり合うことができたか」というような発問によって、ごんや兵十のメタポジションから「分析」する(異化)というような、一般的な授業における読解をしていない。本実践でも兵十の夢を書くために、一度本文におけるごんと兵十の言動をメタポジションから「分析」(異化)し、作品の続きが推論されている。しかし、学習者にはこの推論を、意見としてではなく、兵十やごんの言動として書いていくことが求められている。

このようなことは学習者に意識的に行われてはいないが、本実践における学習者の営みとして、【同化①(読者モード)→異化→同化②(作者モード)】という回路を想定することができる。そしてこの同化②を学習活動に仕組むことで、学習者は「分析」に終始しない、「対面」を経験することができる。

ゆうすけの作品①では、対話の形式をとっているにも関わらず、自身の読みが長く語られており、異化が強く働いていることが分かる。このような学習者の異

化への欲望のようなものを、夢での対話という形式が抑え、学習者と「ごんぎつね」の対面を促している。

さらに本実践における同化②はただの続き物語創作ではない。通常の続き物語創作では、本実践でいう作品②(現実)しか書かれないが、本実践では作品①(夢)を書くことによって、作品①が作品②の内的必然性として機能し、兵十の言動が立体化されている。

この立体化によって表現されたのは「ごんぎつね」という作品自体が持つ「切実性」である。ゆりの作品では、ごんといっしょにいたいという想いが、「自分を銃でうって死んでしま」うことに繋がる。みおの作品では、夢の中でごんといっしょに暮らすという経験が、「毎日おはかまいり」や「ごんをうった火縄銃は家のおくにかざってある」という兵十の行動に繋がる。どちらの作品も、ごんを撃ったという出来事を「切実」に受け止めようとする兵十が描かれている。ふみかずの作品は「夢」と「現実」の境目がほとんど消失しているが、「ご『兵十をうったってなにも変わらないよ』兵『たのむ。ごんに悪いことをしたから…』」部分でのコミュニケーションの不通や、実際に自らを撃とうとしても「こわくてできない」兵十の姿が「ごんぎつね」から読まれ、リアルに表現されている。

また、「夢」を受けて、ごんのことを加助に話に行くというゆうすけの作品は、「ごんぎつね」の教材研究に一般的(鈴木(2004)、田中(2005)、佐々原(2014))な、冒頭の「これは、わたしが小さいときに、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です」に着目した、兵十がこの出来事を語ることで「ごんぎつね」という物語が生まれたという解釈につながるものである。ゆうすけの作品にも、必然性かられた兵十の行動が表現されている。

このように4作品とも、内容は異なるが、「夢」から「現実」へと想像し、創作する中で、「ごんぎつね」という作品と「対面」し、「ごんぎつね」の「切実さ」という「イメージ世界」への共鳴を示していることが分かる。

従って、小学4年生という学齢期に寄り添うならば、「分析」の「意見」という形の表明よりも、作品と創作という形での作品との「対面」の表現の方が、表出の仕方としてより自然である。このように表出の仕方を整えると、「読めない」学習者と「読める」教師という構造は消失し、作品を生み出し、作品を残して来た“エネルギー”に共鳴する学習者とそれを受け止める教師という構造が出現すると考えられる。これは上原の「言語生態」という思想を、文学の教室に援用した一つの具体であると言える。

また、「解離」は「学習者が自らの読みを切り離し、

教師の読みを自らの読みとして採用しようとする構造」を持つ。本実践では、教師の「分析的」な読みを教室に持ち込まないことによって「解離」を防ごうとしている。しかし、このような実践であればこれまでの文学教育であっても多く行われているだろう。

そこで本実践では、学習者から表出される者の形式を限定した。学習者は作品①内で「兵十の夢でのごんとの対話」という「場」を与えられ、その限定された「場」を成立させるために、自身が読んだ(受け取った)兵十とごんの関係を書かされてしまう。また、2つ合わせて1つの作品という体をとっているために、作品②は、作品①の制約の上に成り立っている。ただ自由に創作させるのではなく、このように「場」を設定し制約を設けることは、自由さに迷い自分を切り捨てようとする「解離」にとっては有効である。

6. 成果と展望

本研究の成果は次の通りである。

- (1)上原の思想を通時的に明らかにし、方法論レベルでの援用を可能にした。
- (2)「ごんぎつね」の教材の力として、「切実性」を帰納的に提起することができた。
- (3)「解離」を踏まえた文学の教室の在り方の具体を記述することができた。

(1)については、上原の「イメージ」という語について、「無心」という概念から、「夢」と「現実」が立脚する「イメージ世界」という構造を明らかにすることができた。「夢」は「イメージ」ではなく、「イメージ世界」から生まれた具体である。このような考えは、フロイトの「夢分析」における「夢」を無意識、あるいは患者そのものとする発想と異なる、重要な視点である。また、この上原思想を他の文学教育理論と比較しながら、文学教育の実践レベルでの方法論を提案することができた。

(2)については、(1)に基づいた学習者の創作から、作品を生み出し、作品を残して来た“エネルギー”として「ごんぎつね」の「切実性」を挙げることができた。このような解釈の提示については、その方法も含めて従来の教材研究を補完するものとして位置付けることが可能であると思われる。一方で、創作の形を「ごんが出てくる夢」での対話と限定することが、学習者のイメージの発露を阻害している可能性もある。この部分については今後比較実践などを行い、検討していくべき課題である。

(3)については、「分析的」な視点が強調されるほど、読者の「ごん」や「兵十」と「対面」した読みは切り

捨てられる方向へ向かうことが示唆された。現在の文学教育は言葉の上では作者を消し去っているように見えるが、実際の教室で展開された場合、学習者がテキストの背後にいる「作者」や「読みの正解」の方向に「解離」してしまう可能性を大いに秘めている。そして教師はそのような学習者の「解離」を授業の成果として評価してしまうだろう。

「解離」の問題とは、本来「現実」と「夢」、そしてそれらの立脚地点としての「イメージ世界」を持っている学習者が「現実」に強く縛り付けられてしまうことによって生じると説明することができる。現在の文学の教室では「現実」という場から「現実を元にした想像」が繰り返し広げられるという様相を呈している。これでは学習者の「夢」は学習者に秘められたままになってしまう。これに対して、文学教育にとっての「現実」である本文が牽引されたであろう「夢」を授業で学習者に問い、「対面」的な読みを踏まえる必要がある。そして、この「現実」と「夢」の共通の「場」として現れてくる「イメージ世界」を明らかにすることは、「解離」を踏まえた教材研究の方向としても、学習者研究の方向としても必要である。

【引用・参考文献】

- 上原輝男 (1972) 『藝談の研究－心意傳承考－』早稲田大学出版部
- 上原輝男 (1983) 『感情教育論』学陽書房
- 上原輝男 (1990) 「夢」作文と個性―その通性を求めて― 『児童の言語生態研究』第14号, pp.2-12
- 上原輝男 (1995) 『日本人の心をほどく』主婦の友社
- 上原輝男 (2006) 『曾我の雨・牛若の衣装―心意傳承の残像―』暮しの手帖社
- 上原輝男 (2011) 『続感情教育論』ぶんしん出版
- 葛西拓也 (2011) 「編集部あとがき」『続感情教育論』, pp.318-325
- 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』第八十九集, pp.3-11
- 西郷竹彦 (2015) 『小学校4学年・国語の授業』新読書社
- 児童の言語生態研究会 『児童の言語生態研究』
https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/ja/list/HU_journals/AN00106097
- 関口安義 (2018) 「9 読むこと―文学的文章―「ごんぎつね」をどう指導するか―」『小学校国語科授業研究第五版』, pp.134-145
- 難波博孝 (2018) 「児童の言語生態研究会 (児言態)

理論と国語（母語）教育諸理論の統合試論』『児童
の言語生態研究』第18号, pp.36-44
秦恭子（2014）「上原輝男の国語教育思想に関する一

考察：「心意伝承」研究の観点から（自由研究発表）」
全国大学国語教育学会発表要旨集126, pp.125-128