

学位論文要旨

「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  
教育学習科学専攻 学習開発学分野  
カリキュラム開発領域  
学生番号 D186952 河上 裕太

## 1. 研究の目的

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점에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。

## 2. 研究の方法

本研究の目的①～⑤に応じ、本論では1～8章を設定した。

第1章では、目的①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。ここでは、学習者研究の嚆矢であると考えられる荒木繁の「問題意識喚起の文学教育」の研究とその問題意識を明らかにしつつ、国語教育研究の中心的な学会である全国大学国語教育学会による『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』にて学習者研究の頁を担当した藤森裕治における学習者研究のまとめや、藤森自身の学習者研究を参照しながら、学習者研究の現状と問題を明らかにしていく。

第2章では、目的②のために精神医学研究における解離性障害の研究を援用した。まず解離性障害の定義を参照しつつ、解離以前の主観的体感、解離の主観的体感を引用し、解離性障害の理解をすすめる。また精神科医の柴山雅俊の解離の構造論に依拠しながら、解離性障害における人間理解のあり方を明らかにしていく。

第3章では、目的③のために、2章で得た解離の視点から見た文学の教室の実態を明らかにする。ここではまず、論者自身の「解離」を探求論者自身の当事者研究、論者の「解離」以前、以後の授業比較、によってまず、論者自身の「解離」を探求する。次に、学習者への「解離」の実態調査を行い、学習者の側に起こっている「解離」のありようを明らかにしていく。

第4章では、目的④のために、1～3章を踏まえた、「解離」と向き合うための文学教育実践の理論提案を行う。ここでは3章の論者自身、学習者自身の「解離」に加えて、教材の「解離」構造、授業の「解離」構造を明らかにするために、『白いぼうし』の教材分析、『山月記』の授業分析をおこなっている。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ている。

第5章では、目的⑤のために、4章で提案した文学理論フェーズ1の達成のための実践を記述する。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。

第6章では、目的⑤のために、4章で提案した文学理論フェーズ2の達成のための実践を記述する。ここでは、『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

げていく実践を行う。この実践については、上原輝男の「イメージ」論における、「夢」世界と「現実」世界という分類から視点を得ている。ここには、解離的な人物を現実につなげていく際の、語りの効果を体験的に学習するという狙いがある。

第7章では、目的⑤のために、4章で提案した文学理論フェーズ2の達成のための実践を記述する。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。これは、「解離」と向き合うための「眼差しとしての私」の視点の獲得、意識化を狙った学習活動である。

第8章では、目的⑤のために第5～7章の実践部分についてのまとめを行う。ここでは、実践の意義と課題、その展望について記述する。

### 3. 本研究の成果

本研究の成果として(1)～(5)を挙げ、後に説明を簡潔に記す。

#### (1) 学習者研究の成果と課題の整理

第1章では国語教育研究における学習者研究史を概観した。

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、学習者と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。

#### (2) 解離研究における人間理解の有り様の援用

第2章では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。

さらに、解離の理論は、このような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。

#### (3) 文学教育の教室で起こっている学習者と教師の「解離」の内実のと構造

第3章では、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。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。

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。

#### (4) 「解離」と向き合うための文学教育理論の構築

第 4 章では、「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（表 1・2）。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。

表 1 「解離」を認める文学教育理論（フェーズ 1）

	目標論	内容論	教材論
教師	・自身の「解離」や自身の教室で起こっている「解離」に気付くことができる	・解離の構造が理解できる ・学習者の「解離」を理解することができる	・柴山による解離の構造論や河上（2021）等を参照する ・学習者の授業後の感想と初読を比較、考察する
学習者	・文学の教室で、自身が「解離」していることに気付くことができる	・教材の内容に実感を持ちながら読み進めることができる ・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	・学習者を惹きつける魅力がある ・一つの主題、主張に収束していない

表 4-2 「解離」の可能性を活かす文学教育理論（フェーズ2）

	目標論	内容論	教材論
教師	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自身の実感的な複数の読みを俯瞰する視点を確保し、それぞれの読みを価値づけることができる</li> <li>・学習者の実感的な複数の読みを俯瞰する視点を発見し、それぞれの読みを価値づける示唆を与えることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教材を同化的にも構造的にも読み取ることができ、作品構造と自身の読みと学習者の読みとを重ね合わせて考えることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・田中らによる第三項理論や文芸教育研究協議会による視点論、文学理論における物語論などを参照する</li> <li>・学習者の初読と教材を比較、考察する</li> </ul>
学習者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自身の実感的な複数の読みを俯瞰する視点が確保され、そこからそれぞれの読みを価値づけていくことができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実感的な読みを複数抱き、それらを比較することができる</li> <li>・語り手と登場人物の位相の違いを理解し、ある人物が語られていることの意味を考えることができる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者を惹きつける魅力がある</li> <li>・一つの主題、主張に収束していない</li> <li>・語り手の立場を含めたそれぞれの立場が明確に描かれている</li> </ul>

#### (5) 「解離」と向き合うための文学教育実践の考案、実践、記述

第5章では、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章と第7章については、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・Ⅲを構想、実践した。ここでは、紙幅の関係で説明を省略する。

第8章では、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）の姿勢に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。

#### 4. 本研究の展望

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」のリスクが付きまとうが、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と、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数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。

## 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