

「文学的イメージ体験」を軸とした学習者の自己の推察
—読んだ文学作品と創作した文学作品を連続的に捉える—

秋田大学 高橋 茉由

キーワード：文学体験，イメージ，形象，学習者理解，無意識

1. 問題の所在

本研究は二つの問題意識が重なったものである。

1.1. 学習者の内側で何が起こっていたのか

一つは、国語教育からの問題である。本研究で扱う学習者の創作物語『一本のさざんか』¹は、小学校中学年段階の学習者が家庭で創作した作品である。

『水仙月の四日』の授業²を終えた後、筆者のもとに一人の学習者が自分が作ったという物語を持って来た。その物語が『一本のさざんか』である。本人と保護者に尋ねると、『水仙月の四日』の単元が終わった後に、家で没頭して創作したものだという。その物語を読んで、語り口、情景描写など一気に筆者は引き込まれた。『水仙月の四日』と共通しているところもあり、『水仙月の四日』の学習や作品そのものから影響を受けて描いた作品であることが感じられた。児童の内面に何か大きな出来事が起こった結果、『一本のさざんか』が創作されたのだと、教育者としての筆者は感じた。しかし、児童の内面に起こったことが一体何なのかかわからず、児童の成長を支援する行動を起こすことができなかった。

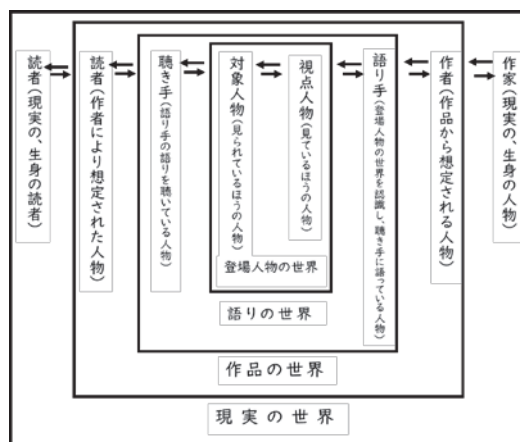
児童の内面にどんな出来事が起こったのかを教育者として推察できれば、児童の成長に合わせて支援できるだろうと考えた。

1.2. 学習者の自己との関りはどのようなものか

もう一つは、筆者のこれまでの研究の文脈において、国語科教育の文学を扱った「読むこと」の学習カリキュラムを開発するにあたり、学習者の自己との関りを明らかにする必要があると考えたからである。

筆者はこれまで、学習者一人ひとりの多様な読みを生かした文学の授業の在り方を研究してきた（一連の研究は、高橋, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, 2022, 2023a である）。まず基礎研究として、西郷竹彦の「相変移論」（西郷, 2008 他）の成立過程を解明したうえで（高橋, 2021a）、西郷竹彦の「相変移論」ならびに田中実の「第三項論」（田中, 2018 他）を用いた読みの過程を比較分析すること（高橋, 2021b）

を通して、文学の作品構造と読者の文学体験とを統合したモデルを作成した。【図1】は、高橋（2021a, 2021b）を踏まえて、文学の作品構造と読者の文学体験を統合したモデルの図である（高橋, 2022 に掲載したものを再掲載している）。



【図1】文学の作品構造と読者の文学体験モデル

先述した筆者の一連の研究を踏まえて、文学の作品構造と読者の文学体験の内実を改めて説明すると、次のようだと考える。文学の作品構造は、入子型で重層的な様相を呈している。さらに、その中に役割を持った人物が配置されており、それらの人物は「語り手—聴き手」「視点人物—対象人物」というように、コミュニケーション関係をもっている。

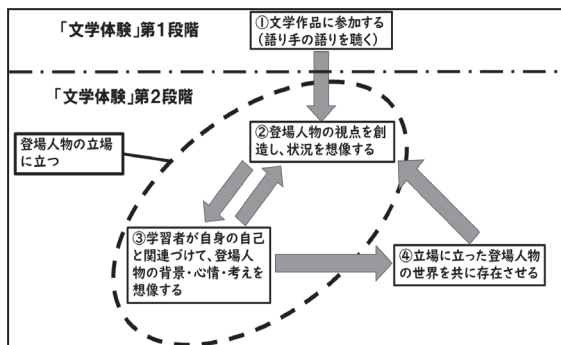
そして読者は文学を読む過程において、図1で示した作品内に存在する複数の人物（以下では、〈虚構の人物〉と述べる）の立場に立つて³人物が何を見て何を感じているのかを想像している。

以上から明らかになったことを基に、小学校中学年の学習者を対象とした文学の「読むこと」の授業を3回行う中で、文学体験を軸とした文学の授業における学習の過程を構築し、学習過程に適する言語活動と教師の手だてを整理した（高橋, 2020a, 2020b, 2022, 2023a）。これら3つの授業実践に関する研究から明らかになったことを修正し、新たに再構築したものが【図2】【表1】である。

【表1】の言語活動に漫画や詩を創作するといっ

【表1】文学体験を軸とした授業における教師の手立てと言語活動

	「文学体験」の過程	教師の手立て	言語活動
①	文学作品に参加する(語り手の語りを聴く)	作品に親しみをもたせるようにすること、文学作品の世界を想像しやすいものにすること	・詩の創作を何度も行う。 ・同じ作者の他の作品に慣れ親しむ(作品を教室に置く、読み聞かせをする)。 ・作品に描かれる気象や物等について親しみをもつ。(「水仙月の四日」の場合:岩手県の台風や雪の性質について学ぶ。雪を扱った作品を読む)。 ・これまで読んだ教材をもとに、授業で行う言語活動をする(「白いぼうし」の場合:「モチモチの木」や「三年峠」のまんがをかく)。
②	登場人物の視点を創造し、状況を想像する	立場に立ちやすい登場人物を選択して立場に立てるようにする。他の学習者がつくった作品を読むようにしたり、読みを交流し合うようにしたりする。	・登場人物になりきって動作化をする。 ・詩を創作する時に、なりたい登場人物もしくは登場事物を選択する。 ・朗読劇の作成時に、他の学習者の詩を読む。 ・まんがを創作する時、なりたい登場人物を選ぶ。 ・まんがの作成にあたり、他の学習者のまんがを読む。 ・疑問について話し合う。
③	学習者が自身の自己と関連づけて、登場人物の背景・心情・考えを想像する	教材をもとに文学的な文章を創作する言語活動(二次創作)を設定する。二次創作や話し合う際に、情報を整理できるようにする。	・詩を創作する。 ・まんがを創作する。 ・話し合った内容を整理する。
④	立場に立った登場人物の世界を共に存在させる	創った作品を集約できるようにする。話し合いによって納得解を見つけるようにする。	・つくった詩を集めて朗読劇をつくる。 ・疑問について話し合う。 ・つくったまんがを集めてまんが集をつくる。



【図2】文学体験を軸とした文学の授業における学習サイクル

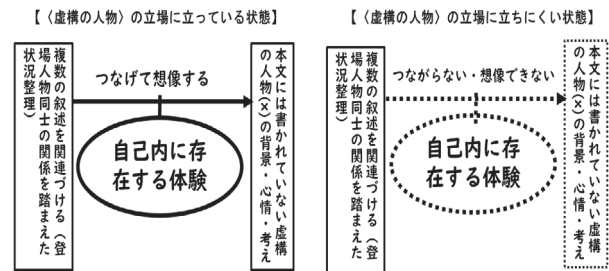
文学的な文章を創作する活動が示されているのは、〈虚構の人物〉の立場に立つためには、立場を決めてその立場から語る二次創作的な活動が適しているからである。

さらに、『気のいい火山弾』の実践では、学習者の〈虚構の人物〉の立場に立つ内実について、学習者の自己との関連から、以下の二点を明らかにした。以下は、高橋(2023a)で明らかにしたことを踏まえて、自己の内実がわかるように、筆者が新たに書き加えた内容である。

第一に、学習者の自己内に存在する体験によって、〈虚構の人物〉の立場に立ちやすい場合と、立ちにくい場合とがある【図3】。学習者が「〈虚構の人物〉の立場に立っている状態」とは、叙述を根拠として、文学作品の本文には書かれていない〈虚構の人物〉の背景・心情・考えを学習者の自己内に存在する体験によってつなげて想像できている状態である。しかし、学習者の自己内に存在する体験とつながらない場合は叙述から想像することが難しいため、「〈虚構の人物〉の立場に立ちにくい状態」となる。

第二に、学習の初期に〈虚構の人物〉の立場に立ちにくい場合でも、【表1】に示した教師の手立て

や言語活動を設定した学習を進めていくなかで、叙述と学習者の自己内の奥に存在する体験とがつながると、立場に立てるようになる。自己内の奥の領域が、自己の無意識にあたると考えられる。立場に立ちにくい状態から立てる状態になるためには、学習者の無意識に存在する体験とつながることが重要であると考えられる。



【図3】〈虚構の人物〉の立場に立つ状態のちがいを(高橋,2023aの内容を元に筆者が作成した図)

ここまで述べた筆者の一連の研究から、【図2】のサイクルを行うためには、授業者が常に学習者の読みの内実を把握し、様々な〈虚構の人物〉の立場に立てるように授業をデザインし続ける必要がある。学習者がどのように〈虚構の人物〉の立場に立っているのかを把握することは、【表1】に示した言語活動によって学習者の読みの内実が表出されたものを元に推察することで可能となる。

そこで、まずは、教材を読んで学習者が表出したものから、自己との関連を明らかにする必要がある。

1.3. 二つの問題意識を重ねた研究

本研究では先述した二つの問題意識を解決するために、学習者が授業後に自発的に創作した『一本のさざんか』を扱う。学習者の立場から考えると、学習者は、『水仙月の四日』の授業を通して『水仙月の四日』の作品世界から何かしらの影響を受けて、物語を創作したいという衝動にかられ、作品を創作

したと推測する。そのように考えると、授業外に創作された作品には、授業内での学習に比べて学習者の創作をしたいという衝動が強く、学習者の自己との関りが確認しやすいと考える。

2. 研究の目的と方法

本研究の目的は、学習者の創作物から自己との関連を捉えることであり、『水仙月の四日』を読んで『一本のさざんか』を創作した学習者の内面に起こった出来事を推察することである。

研究の方法は、次のように行う。まず、読む行為、創作する行為どちらも同じ文学体験を営んでいると考え、両者の文学体験の様子を整理して「文学的イメージ体験」の概念を構築する。次に、「文学的イメージ体験」を推察する方法を仮説的に構築する。そして、読んだ作品および創作した作品の関係のなかで「文学的イメージ体験」がどのように営まれているかについて考察を加える。以上で明らかになったことを整理し、「文学的イメージ体験」を推察する方法のモデルを提案する。

本研究では、「文学的イメージ体験」の詳細の説明や「文学的イメージ体験」を推察する手順をモデル化する際に、西郷竹彦が提唱する「相変移論」やそのことに関連する形象の考え及び河合隼雄が提唱する箱庭療法における方法やイメージの考えを参考とする。

西郷竹彦の「相変移論」を扱う理由は、筆者の一連の研究で扱っている文学体験が、西郷竹彦の「相変移論」を土台としているためである。河合隼雄が提唱する箱庭療法を扱う理由は、西郷竹彦が「相変移論」成立の過程において出された論考で提示されている「形象の相関関係」に関するイメージ図（西郷, 2005, p. 171）が、箱庭療法における箱庭の全体像と共通性が多くあると感じ、親和性があると推測したからである。

3. 「文学的イメージ体験」の概念構築

3.1. 本研究で扱う学習者像

本研究で扱う学習者像は、河合隼雄（2009）が説明する自己を基盤としたものである。河合（2009）は、ユングが考える自己について解説する中で「自我が意識の中心であるのに対して、自己は意識と無意識とを含んだ心の全体性の中心である」（p. 250）と説明している。本研究で扱う「自己」も意識と無

意識とを含んでいるものという意味で用いる。したがって、本研究では、学習者を意識と無意識をもった存在であると捉える。

学校現場において教師は、学習者の無意識の部分も推察して、学習者一人ひとりを理解することを、無自覚であるにしても行っていると思われる。

3.2. 本研究で扱う「文学的イメージ体験」とは

3.2.1. 「イメージ」とは

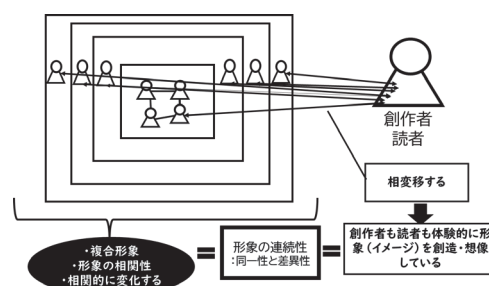
西郷竹彦の相変移論における形象論と河合隼雄の心理療法におけるイメージ論を整理する。

(1) 西郷竹彦の形象論

西郷（2005, 2006, 2008）に書かれてあることを踏まえると、西郷が扱っている「形象」は、3つの特徴があると考えられる。（）内は、形象の特徴を表す西郷独自の言葉である。

- a. 形象と形象は相関的な関係をもっている（「形象と形象の相関関係」）
- b. 形象は、複合的である（「複合形象」）
- c. 形象によって体験が生じる（「相変移」）

以上の特徴を筆者が図示したものが【図4】である。西郷（2005, 2006, 2008）と筆者が作成した図を踏まえて、次のように説明する。



【図4】西郷竹彦の「形象」の特徴を表した図（筆者が西郷, 2005, 2006, 2008 の論述を元に作成したもの）

文学作品は入子型で重層的な構造を呈しており、文学作品に描かれる形象は相関的な関係をもって存在している。〈虚構の人物〉の形象も同様である。文学作品に存在している形象は、同一性と差異性をもった複合的な形象であるため、同一性をつなげていくことで、創作者・読者は、〈虚構の人物〉に「相変移」しながら（変身しながら）体験的に文学作品の世界を創造・想像している。

(2) 河合隼雄のイメージ論

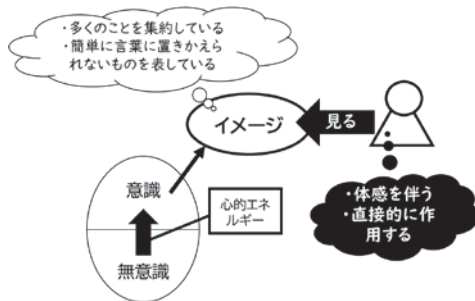
河合（2010）は、イメージは、無意識と意識をつなげるものであり、「イメージは心的エネルギーを、意識へと運び込んでくる。（中略）これがもっとも分かりやすいのは、創造活動の場合である」（p. 12）と説明する。河合（2010）に書かれてあることを踏

まえると、河合が扱っている「イメージ」は、以下の4つの特徴があると筆者が整理した。

- A. 無意識と意識をつなげるもの
- B. 具象的であり、体感を伴う。身体性が関与している。
イメージはそれを見た人に直接的に作用してくる。
- C. 多くのことを集約している。
- D. 象徴性をもっており、簡単に言葉に置きかえられない。

以上の特徴を筆者が図示したものが【図5】である。上記の4つの特徴と筆者が作成した図を踏まえて、筆者が次のように説明する。

イメージは、イメージを見る人にとって体感を伴ない直接的に作用してくる。さらに、イメージは、多くのことを集約しており簡単に言葉では表現できないものである。



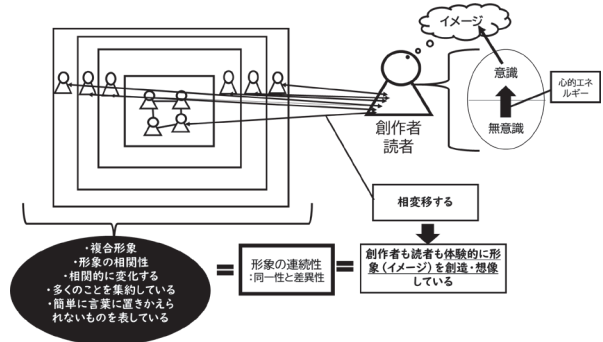
【図5】河合隼雄の「イメージ」の特徴を表した図(筆者が河合,2010の論述を元に作成したもの)

3.2.2. 「文学的イメージ体験」とは

前節の西郷竹彦の形象の考えからは、形象は連続性を伴うということ、河合隼雄のイメージの考えからは、イメージは無意識と意識のつながりを表して

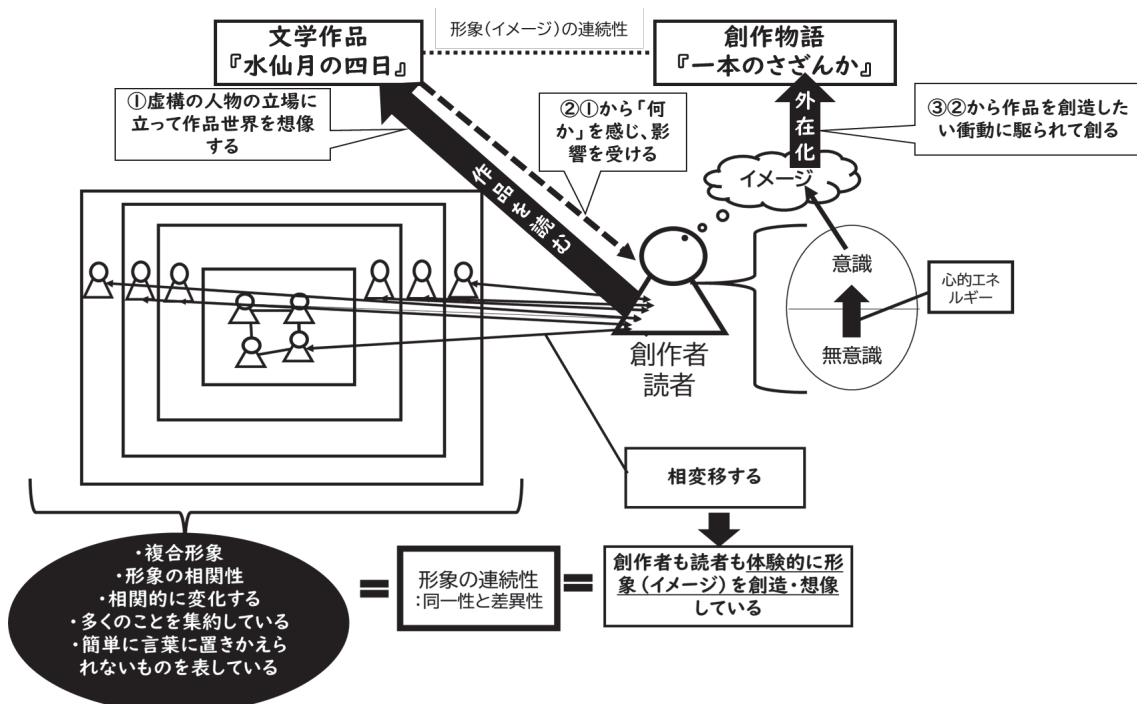
いるものだと捉えられる。

以上を踏まえて、両者の考えを統合することで、本研究で扱う「文学的イメージ体験」の概念を構築する。先ほど示した、【図4】と【図5】を統合したものが【図6】である。



【図6】「文学的イメージ体験」を表した図

【図6】の内容を説明する。創作者・読者は、文学作品世界の形象として表れている様々な虚構の人物の立場に立ちながら（相変移しながら）、文学作品世界を想像し、体験している。これが可能になるのは、文学作品が同一性と差異性を伴った形象で描かれているからである。文学作品の世界を体験しているとは、虚構の人物の立場に立ってそこから見るという体感を伴う体験である。この体験によって、創作者・読者自身の無意識にある心的エネルギーが意識に上がりイメージが生まれる。このような一連の体験を行い、文学作品の世界を想像している。



【図7】『一本のさざんか』を創作した過程

このように整理すると、本研究で扱う『一本のさざんか』は次の【図7】のような過程でつくられたのだと推察できる。

まず、授業で『水仙月の四日』を読むことで、様々な〈虚構の人物〉の立場に立って『水仙月の四日』の作品世界を想像した。これによって無意識にある心的エネルギーが意識に上がり、イメージされたものとなった。そして、イメージを表現したい衝動に駆られ、『一本のさざんか』を創作することに至った。

4. 創作した文学作品を読むにあたって

まず、箱庭療法における心理療法家の立場を整理する。それを踏まえて「文学的イメージ体験」を推察する際の立場を明確にする。さらに、「文学的イメージ体験」を推察する手順を構築するために、箱庭療法における自己を推察する手順と、文学教育における文学体験を推察する手順を整理し、両者を融合する。先述したように、「文学的イメージ体験」の概念を構築した際に用いた西郷竹彦の形象論における文学体験の内実を推察する手順と、河合隼雄が提唱する箱庭療法における自己の内実を推察する手順を合わせることで、「文学的イメージ体験」を推察する手順を仮説的に構築できると考える。

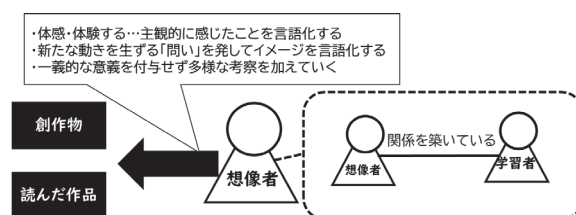
4.1. 箱庭療法における心理療法家の立場

河合隼雄（1969:p. 31, 2010:p. 21-28）を踏まえて、箱庭療法における心理療法家の立場を次のように整理した。

- (1) 問いを発して探る。イメージをイメージで語るかつそれに重点を置きすぎない。
- (2) 味わう態度と同時に表現されたものをできるだけ確実に把握・意識化する態度、しかし確定したものでないことを忘れない。作品をシリーズとして扱う。

4.2. 本研究における筆者の立場

学習者の「文学的イメージ体験」を想像する人を「想像者」としておく。学習者の「文学的イメージ体験」を想像するためには、想像できるほど学習者と関係を築いている必要がある。上記の点で、学校現場では、主に授業者が「想像者」となることが多いだろう。第三者である研究者は授業者の想像を引き出す存在となることが多いだろう。このことを図示したのが【図8】である。



【図8】「文学的イメージ体験」を想像する者の立場

本研究の筆者は、物語を創作した学習者の担任であり授業をした者であることから、「想像者」の立場から創作した物語を読んでいく。

4.3. 「文学的イメージ体験」を推察する手順（仮）

【表2】は、箱庭療法における自己を推察する手順と文学教育における文学体験を推察する手順を比較したものである。【表2】を踏まえて、「文学的イメージ体験」を推察する手順を次のように仮説的に構築した。（）内は、【表2】で整理した番号を表している。

【表2】箱庭療法における自己を推察する手順と文学教育における文学体験推察する手順の比較表

箱庭療法におけるクライアントの内実（自己）を推察する手順（文章、は河合（1969）から引用。）	国語教育における読者の文学体験を推察する手順（筆者の一連の研究からモデル化（仮））
推察する人：心理療法家 推察される人：クライアント 推察するもの：クライアントの内面に行った心的な動きや出来事や心的な場所に存在しているもの 時：箱庭療法をしている最中や事後	推察する人：教師 推察される人：学習者 推察するもの：学習者の内面に起こるだろう文学体験 時：授業前の教材研究
1. 統合性 まず箱庭の作品を見たとき、それに対して全体として受ける感じ、印象のようなものを大切にしなければならない。（p.33）	1. 「虚構の人物」を特定する 「登場人物は（視点人物、対象人物は）？語り手は？聴き手は？」などと、図1に記載されている「虚構の人物」を特定していく。
2. 空間配置 次に、箱庭の空間をどのように用いるかによって、その意味が異なるものかどうかという点について考えてみる。例えば、箱庭の箱の広さを一つの与えられた空間と見る場合、その左側に多くの玩具を置き右側にあまり置かない人、あるいは動物を並べても、そのすべてが右側を向いて動いていく場合、あるいは山を作る場合でも手前に作る人と遠くに作る人とあるが、これらの意味はどう異なってくるのかということが当然問題にされる。（p.35）	2. 「立場に立つ」体験を行う まずは登場人物から見えていること、感じていることを想像し、それぞれの「虚構の人物」の視点を創造して状況を想像する。次に、「虚構の人物」の背景・心情・考えを想像する 上記の一連の「立場に立つ」体験では、視点人物だと描写が多いため想像しやすい。一方、対象人物は想像しにくい。語り手や作者も想像する。
3. 主題 箱庭の表現の中に、何らかの意味でテーマ、あるいは主題と呼べるようなものを見出せることが多い。これは、しばしば繰り返し述べてきたように、われわれが箱庭の一回きりの表現ではなく、継続的に作られた一連の作品に注目していこうとする態度を持つために明白に認められることが多いのである。（p.41）	3. 2で立場に立つてつくりだした虚構の人物それぞれの世界を共に存在させるために、統合し整合性を高める 整合性を高めるために、それぞれの「虚構の人物」の文脈を修正したり、再構成したりする。 登場人物同士のすれちがい（ズレ）が見出されて、疑問が浮かぶときもある。その疑問に答えていくことで、整合性が高まる。
	4. 学習者にとって立場に立ちやすい虚構の人物、立ちにくい虚構の人物について考える これまでの分析から、読者は、どの虚構の人物の立場に立ちやすいのか。また、立ちにくいのかについて考える。

「文学的イメージ体験」を推察する手順（仮）

- 『一本のさざんか』『水仙月の四日』の全体像を捉える
 - 全体として受けた感じ・印象を記述する（箱庭1）
 - 虚構の人物を特定しそれらのイメージの相関関係を図式化する（箱庭2、文学1）
 …①②の間、疑問が生じたら疑問に対して答えるという行為をする（文学3）
- 『一本のさざんか』『水仙月の四日』におけるイメージの連続性を捉える
 - イメージの相関関係の変化を捉える…各登場人物、主要事物の立場から最初と最後のイメージの相関関係の変化を図式化する（箱庭2と3、文学2）
 …③の間、疑問が生じたら疑問に対して答えるという行為をする（文学3）
- 学習者の「自己」を推察する
 - 1と2によってできあがった図や疑問に対する考えをもとに、そこから生じるイメージや言葉を記述し、学習者の「自己」について考察を加える（箱庭3、文学4）

5. 『一本のさざんか』『水仙月の四日』を読む

仮説的に構築した「文学的イメージ体験」を推察する手順を用いて、実際に二つの作品を読んでいく。

まず、それぞれの作品のあらすじを述べる。『一本のさざんか』は、〈二人の子ども〉が冬の時期にさざんかという花を見るために、家から遠い過酷な山の中に入っていくというお話だ。山の中では、雨が降ったり、熊に追いかけられたりして、危険な目に合うが、何とか乗り越え、〈二人の子ども〉はさざんかを見ることができる。さざんかはとても綺麗で、〈二人の子ども〉は感動の涙を流す。その後、春までさざんかの近くにある洞窟で過ごし、春になったと同時に、たんぽぽの綿毛に乗って、家族の元に帰る。

『水仙月の四日』は、〈雪童子〉という精霊の立場から描かれているお話だ。ある「水仙月の四日」という日に、〈雪童子〉が精霊たちと一緒に訪れた山で、家に急いで帰ろうとする子どもと出会う。〈雪童子〉は、「水仙月の四日」のため猛吹雪を起こさないといけないのだが、と同時に子どもを助けようとする。〈雪童子〉は子どもを雪に埋もれさせることで、助けることができ、子どもの父親が助けに来る姿を〈雪童子〉が見ているところで、お話が終わる。

5.1. 全体として受けた感じ・印象

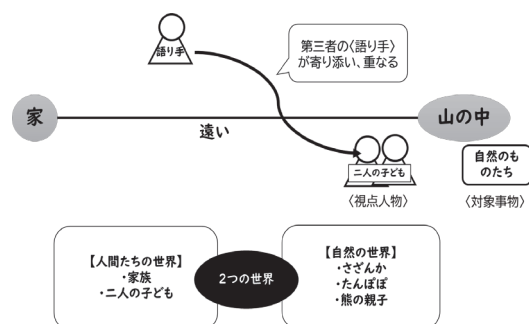
『一本のさざんか』の全体として受けた感じ・印象は、「冒険物語だと思った」「二人の子どもからたくましさを感じた」ことがまず挙げられる。また、表現が宮沢賢治特有のものと共通する点が多くあ

り、『水仙月の四日』の影響を受けていることが感じられた。そして、最後の終わり方・語り手の語り方になんとも感動した。作品が終わった先にも続く希望が読後の心の中にずっと残っている感じがした。

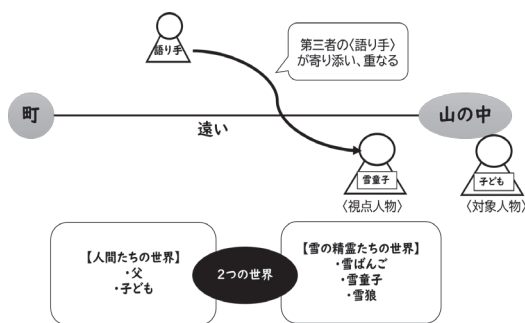
『水仙月の四日』の全体として受けた感じ・印象は、「雪の描写が綺麗」だということが挙げられる。特に、水仙月の四日が終わった後の自然の様子が美しいと感じた。また、〈雪童子〉が〈子ども〉に気付かれない状況にとっても悲しく胸が締め付けられる気持ちがあった。特に〈雪童子〉が〈子ども〉に雪をいっぱいかけた後に、「あのこどもは、ぼくのやつたやどりぎをもつてみた。」雪童子はつぶやいて、ちよつと泣くやうにしました」と語られている部分に、〈雪童子〉の寂しさが詰まっていると感じた。

5.2. 二つの作品におけるイメージの相関関係

『水仙月の四日』では、〈雪童子〉が〈視点人物〉であるため、雪の精霊たちの世界がより言語化され、想像しやすいようになっている。逆に〈子ども〉は〈対象人物〉であり、多くは描かれていないため、人間たちの世界は想像しにくいようになっている。



【図9】『一本のさざんか』のイメージの相関関係図



【図10】『水仙月の四日』のイメージの相関関係図

一方、『一本のさざんか』では、〈二人の子ども〉が〈視点人物〉になっているため、人間たちの世界はよく想像できるが、〈さざんか〉や〈熊の親子〉〈たんぽぽ〉の自然の世界の物たちは、〈対象事物〉となっており、想像しにくい。

図9と図10のように二つの作品を相関関係図に

して整理し比較すると、共通する点が多くあることに気づく。「人間たちの世界」と「自然界の世界」という二つの世界の触れ合い・ぶつかり合いについて描いていること。また、構図は同じであるが視点が逆であること。『一本のさざんか』は、人間である〈二人の子ども〉の視点から描いたものであり、『水仙月の四日』は、自然の世界の住人である〈雪童子〉の視点から描いた作品である。

以上を踏まえて気づいたことは、『一本のさざんか』に登場する〈さざんか〉は、もしかして自然の世界の住人であり、〈雪童子〉のような精霊なのではないかということである。『一本のさざんか』を創作した児童が『水仙月の四日』に影響を受けているのであるとするならば、たんぽぽの綿毛を〈二人の子ども〉によこす描写から、〈二人の子ども〉の目には見えないが、もしかしたら話しかけられたりしているのかもしれないと感じた。

ここまでで、次の疑問が生まれた。

なぜ〈二人の子ども〉は、〈さざんか〉を見るという目的を達成したのに、春まで山の中にいたのか。

疑問に対する、現段階における考えを述べる。『一本のさざんか』を初めて読んだ際には、〈二人の子ども〉が〈さざんか〉の魅惑に惹きつけられているみたいだと感じたが、イメージの相関関係図を比較すると次のような考えが生まれた。『水仙月の四日』のように自然側の世界があると考え、〈さざんか〉は自然の世界に住む精霊のような存在であり、〈二人の子ども〉は精霊と応答し合っていたのではない。〈二人の子ども〉は〈さざんか〉を捉えることができないが、〈さざんか〉からの何かしらのメッセージを感じ受け取っているから、〈さざんか〉の元に残ろうとしたのではない。ここまでの、現段階の疑問に対する考えである。

5.3. イメージの相関関係の変化を捉える

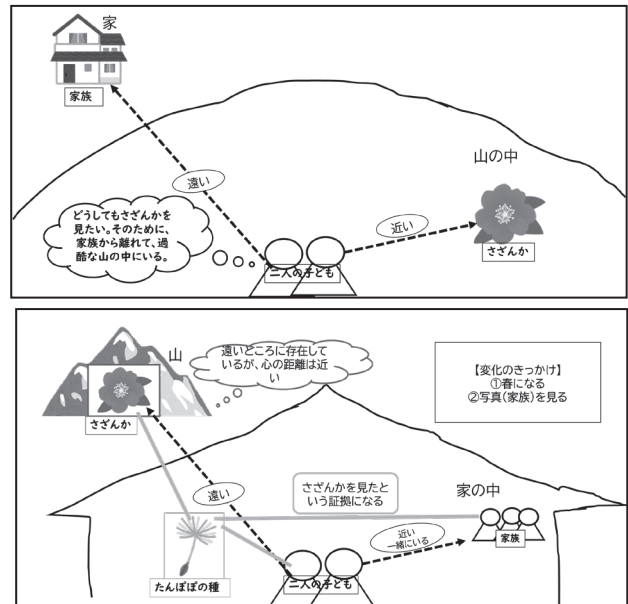
5.3.1. 『一本のさざんか』

(1) 〈二人の子ども〉

最初：「どうしてもさざんかを見たい」と思い、〈さざんか〉を見るために、家族から離れて、過酷な山の中に行く。様々な危険な目に合うが、最後は〈さざんか〉を見ることができ、綺麗すぎると感動して涙を流す。さざんかと出会った後に飲んだ水のおいしさにも感動して涙を流す。

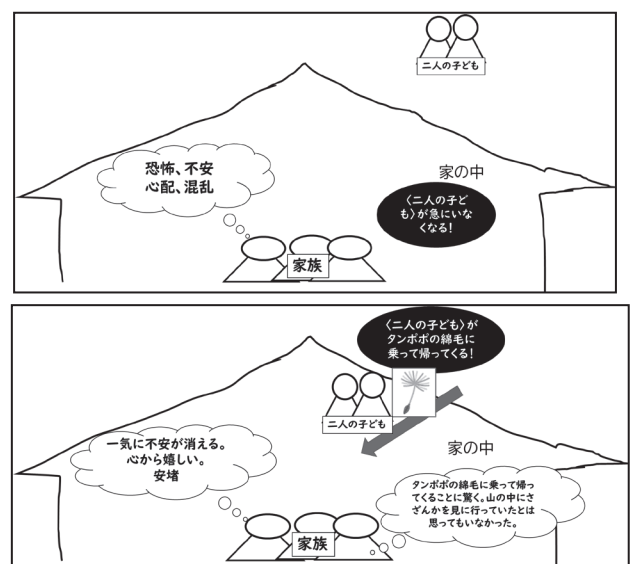
最後：〈二人の子ども〉は〈さざんか〉の近くにある洞窟で冬の間過ごして春へと移り、〈二人の子

ども〉は家族の写真を見ることで、家に帰ることを決心する。家に帰った後においては、〈さざんか〉は〈二人の子ども〉から遠いところに存在しているが、〈二人の子ども〉との心の距離は近いことが感じられる。それは、たんぽぽの種に対して、後に花が咲くことを推察して、「さざんかを見たという証拠になるだろう」と語られているところから考えられる。



【図11】〈二人の子ども〉の最初と最後のイメージの相関関係の変化

(2) 〈家族〉



【図12】〈家族〉の最初と最後のイメージの相関関係の変化

最初：お父さん、お母さんではなく、「家族」と書いてあるから、〈二人の子ども〉の両親だけでなく、兄や姉などの〈二人の子ども〉の兄弟もいるのではないだろうか。〈二人の子ども〉が急になく

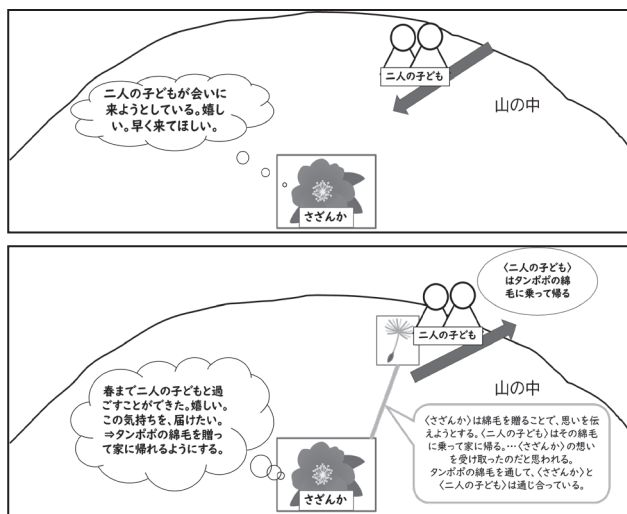
なることで、〈家族〉は恐怖や不安、心配を感じており、混乱を抱えていると思われる。

最後：〈家族〉は冬の間ずっと〈二人の子ども〉がいなかったため、相当探しただろう。それでも見つかっていないのだから、まさか山の中に〈さざんか〉を見に行っていたとは思ってもいかなかったのだろう。ここから、〈家族〉にとっては〈さざんか〉を見ることはそれほど大事な目的ではなかったことが想定できる。〈二人の子ども〉にとって、〈家族〉が目的の重大さを理解していないことは気付いているのではないかと考えられる。だから〈家族〉に何も伝えずに遠く離れたところに向かったのではないだろうか。

さらに、〈二人の子ども〉がたんぽぽの綿毛に乗って帰ってくる出来事に対して、〈家族〉は、驚いているだろうことが想像される。先述したように、山の中に〈さざんか〉を見に行っていたとは思ってもいなかったと思われるからである。帰って来たことにより、これまでの不安が一気に消え、心から嬉しい気持ちや安堵する気持ちを抱くと思われる。その後、語られていないが、きっとたんぽぽの種を〈二人の子ども〉と一緒に植えているのではないだろうか。また、〈家族〉はたんぽぽの種を〈二人の子ども〉と一緒に植えたのであれば、〈家族〉が〈二人の子ども〉の意志を理解したと言えると考ええる。

(3) 〈さざんか〉

〈さざんか〉を、『水仙月の四日』の〈雪童子〉のように人格化したものとして捉える。



【図13】〈さざんか〉の最初と最後のイメージの相関関係の変化

最初：〈二人の子ども〉が会いに来ようとしていることに、嬉しさを感じたり、早く来てほしいと思っていたりすると思われる。

最後：〈二人の子ども〉の「もう家へ帰るか。」という思いに呼応するように、たんぽぽの綿毛が飛んでくる。そして、〈二人の子ども〉はたんぽぽの綿毛に乗って帰る。このシーンを〈さざんか〉の立場から考えると、「春まで二人の子どもと過ごすことができた。嬉しい。この気持ちを、届けたい。」と思い、たんぽぽの綿毛を贈って家に帰れるようにしたのではないかと想像する。〈さざんか〉は綿毛を贈ることで、思いを伝えようとしたと思われる。〈二人の子ども〉はその綿毛に乗って家に帰ることで、〈さざんか〉の想いを受け取った。

「一本のさざんかをさがしに行ったしょうこになるだろう」と語り手が語っているところから、〈二人の子ども〉は、家に帰った際に、たんぽぽの種を植えてたんぽぽが咲くことで、〈二人の子ども〉が〈さざんか〉を見に行ったことを大切な思い出として抱えて過ごすだろうことが想像される。このことから〈二人の子ども〉と〈さざんか〉の心は通じ合い続けるだろうことが想像される。たんぽぽの綿毛を通して、〈さざんか〉と〈二人の子ども〉の心は通じ合っている。

以上の各登場人物からの考察を通して、『一本のさざんか』から受けたイメージは次の2点である。

- | |
|---|
| ① 芽吹ききらない
② 「希望」「経験」「力のたくわえ」を家族と共有する |
|---|

上記の①については、春になったような描写が出てきたと感じたところで、すぐ家に帰る場面となることや、たんぽぽの種を植えた状態で物語の幕が閉じる、という部分から、芽吹く前の段階のようなイメージをもった。

5.3.2. 『水仙月の四日』

ここまでの『一本のさざんか』における考察を踏まえ比較することを通して、『水仙月の四日』に対する考察を記述する。実際に考察した際には、『一本のさざんか』と同様に、図を作成してから考えられることを述べたが、本稿では紙面の都合上、『水仙月の四日』の図は載せない。（高橋, 2023b の発表資料では図が掲載されてある。）また、登場人物としては、以下で挙げる他にも、〈雪ばんご〉や〈雪狼〉が登場するが、本研究では扱わない。【図9】

【図10】で整理したように、関係性が顕著に描かれている〈子ども〉と〈雪童子〉に焦点を当てるためである。

(1) 〈雪童子〉

最初：〈雪童子〉は〈子ども〉を見て、「楽しそうだな」「仲良くしたいな」と思っているだろう。そのことは、〈子ども〉と関わりたくて「やどりぎの枝」を投げる描写から想像される。「水仙月の四日」の日であるため、〈雪ばんご〉率いる、精霊たちによって猛吹雪が起こる。〈雪童子〉も精霊たち側の者であるため、吹雪を起す役割を担っているが、それと同時に〈子ども〉を助けたいと思っているため、どうかして〈雪ばんご〉に気付かれずに、〈子ども〉を助けようとする。〈雪童子〉は、〈子ども〉を倒して雪をかぶせることで、〈子ども〉が凍えずに吹雪を越せるようにしようとする。

最後：以下の二つの叙述が特に〈雪童子〉の内面が想像できるものだと感じた。

- ・「あのこどもは、ぼくのやつたやどりぎをもつてゐた。」雪童子はつぶやいて、ちよつと泣くやうにしました。
- ・「お父さんが来たよ。もう眼をおさまし。」雪わらすはうしろの丘にかけあがつて一本の雪けむりをたてながら叫びました。子どもはちらつとうごいたやうでした。

以上から、「仲良くしたいけれど、気付かれない。」「仲良くできない。でもやどりぎは持ってくれている。」というような〈雪童子〉の気持ちと状況において、〈雪童子〉は少しの嬉しさとともに、それでも〈子ども〉は気付かないところから、絶対に関わり合えない悲しさ・虚しさを感じているだろうということが想像される。「とにかく助かって良かった」という喜びや、「少し僕の声に気付いてくれたのかかもしれない」という期待を持っていると思われる。

(2) 〈子ども〉

最初：「早く帰りたい」「カリメラを食べたい」と強く思っているところで、急にやどりぎが飛んできた。「なぜ？」と不思議がっているだろう。強い吹雪になる状況に対して「早く山を抜けて、助かりたい」と強く感じていると思われる。早く山を抜きたいが、吹雪が強すぎることで、全く前が見えなく進めない。急な突風（〈子ども〉からすると突風だろうが、実は〈雪童子〉が、〈子ども〉を助けるために倒そうとしている）によって、倒れてしまう。再び起き上がろうとするが、再度、突風によって倒される。何度も倒され、もう起き上がることができず、山を抜けられず、死んでしまうのではないかと感じていることが想像される。

最後：父親に助けられた後は、「助かった。よかった」と感じている。もしかしたら、〈雪童子〉から助けられたことによって、なんとなく温かな感覚を感じているのかもしれない。

(3) 〈お父さん〉

最初：〈子ども〉が出かけてから、吹雪になったため、恐怖、不安、心配、混乱を抱いているだろう。

最後：「どこにいるんだ」という不安で探していたところから、〈子ども〉が見つかり、「本当に良かった」と強く感じていることが想像される。〈子ども〉が助かった証として「やどりぎの枝」が〈子ども〉の手元にあるため、〈お父さん〉と〈子ども〉の共有の物として、家に「やどりぎの枝」を持って帰るのではないかと。

以上の各登場人物からの考察を通して、『水仙月の四日』から受けたイメージは次の2点である。

- ① 〈雪童子〉の寂しさ、虚しさ。
- ② 自然世界と人間世界がつかない、呼応しないという悲しさ。

5. 4. 学習者の自己についての推察

以上の考察を踏まえて、学習者の無意識にあるものが何かについて筆者の考えを述べていく。イメージや考えを、二つの作品の「同一性」と「差異性」に整理することで、学習者の自己に対する考えが進んだため、以下では「同一性」「差異性」に分けて推察する。

5. 4. 1. 同一性

先述したように、二つの作品が共通しているところが多くあり、驚いた。例えば、二つの世界が存在しており、二つの世界のものが交わる状況であること。子どもは目的のために過酷な場所へ行き、自然の世界のものが子どもを助けること。家族の元に帰ること。

『一本のさざんか』を創作した児童が、『水仙月の四日』の作品世界を体験した際に、児童自身が持っていたものとつながったことから、創作物において表現されたのだろうと考える。二点について、述べる。

(1) 人間の世界と自然の世界という二つの世界が存在しており、交わる状況

人間の世界と自然の世界という二つの世界が存在しており、交わる状況は、両者の作品に同じように描かれていた。

『水仙月の四日』における〈子ども〉の立場(5. 3. 2.

の(2))から想像すると、自身が猛吹雪に見舞われ、吹雪のなか、山を抜けようとするが視界が遮られ、突風によって何度も倒されることで、圧倒的な自然の力を感じ、もう死ぬかもしれないという絶望感を抱いているだろう。

また、『一本のさざんか』における〈二人の子ども〉の立場(5.3.1.(1))から想像すると、〈さざんか〉と出会うために山の中に入り危険な目にたくさん合い、やっと〈さざんか〉を見た時には、その綺麗さに感動して、涙を流すことや、その後に飲んだ水のおしさにも、感動して涙を流すことから、自然との出会いによって、大きく心が動いていることがわかる。

双方の作品とも、自然と出会い圧倒される様子が描かれている。自然と出会い圧倒される状況は、児童自身も普段から感じていることであり、『水仙月の四日』を読んだ際に状況がイメージされ、『一本のさざんか』でも表現されたのだと思われる。

同じように描かれている中にも、異なる部分がある。詳しくは次節の「差異性」で述べるが、人間側の世界の者と自然側の世界の者同士が呼応し分かり合えるのか、呼応せずに分かり合えないのかは、二つの作品で大きく異なる。このように、両者がもつ自然側の者と出会う感覚(呼応する嬉しさか、呼応しない悲しさか)の内実には差異があるが、人間側の者が自然と出会い圧倒される様子は、同じように描かれている。

人間側の者が自然と出会い圧倒される様子という同一性は、人間の捉え方として、普遍的に多くの人間が感じるものであるように考えられる。例えば、美しく咲いている花を見て、自然の甘美さに触れた時、人間の世界とは異なる世界の存在として、自然の世界に気付き、その世界と交わる。天災を被り、自然の力に圧倒される。人間は抗えない圧倒的な自然の力を感じた時、自然の世界の存在と交わる感覚になる。このような自然の世界と出会う経験や感覚が、『水仙月の四日』を読んだ際、学習者に喚起されたのだと考えられる。

(2) 子どもは目的のために過酷な場所へ行き、自然の世界のものが子どもを助けること。家族の元に帰ること。

児童の立場に立って、どのような文学的イメージ体験があったのかについて今一度、考えてみたい。

児童が『水仙月の四日』を読んだ際に、〈子ども〉

と同じように、家に帰ってカリメラを食べる目的のために過酷な場所へ一人で行き、〈子ども〉自身は知らないながらも自然の世界の者に助けてもらい、家族の元に帰る体験をした。そして、その文学的イメージ体験と、児童自身のもっているものがつながり、『一本のさざんか』を創作した。『一本のさざんか』を創作する際には、『水仙月の四日』で体験したように、〈二人の子ども〉が過酷な山の中に子どもだけで行き、自然の世界の者に助けてもらい、家族の元に帰る体験をしながら、『一本のさざんか』の世界を創作していっただろう。

このように考えると、児童は、『一本のさざんか』を創作する際に、『水仙月の四日』を読んだ時に営んだ体験を、もう一度営んでいると考えられる。なぜ、同じような体験を営んだのだろうか。それは、児童自身の中に、親元を離れて目的を達成することで成長したい、という思いが存在していたからだろうと推察する。今、当時の児童の様子を思い出してみると、中学年ごろの児童は、新しいことに対して挑戦しようとする姿があった。例えば、学校がない日に、一人で自習室に行き自身で計画した時間、勉強できるか挑戦していた姿があった。そのような児童の姿も踏まえると、児童の中に、親がいないところで挑戦して成長したい、という思いがあったのではないだろうか、と考える。

『水仙月の四日』を読んだ際には、〈子ども〉と共に作品世界を体験することで、上記の児童の思いが引き出され、『一本のさざんか』の創作時に再度体験することによって、『一本のさざんか』の作品世界が生まれた。だから、同一性が生まれたのだと考える。

5.4.2. 差異性

前節の「同一性」で扱った二点に着目して差異性について考えることで、見えてくることが多くある。

(1) 「人間の世界と自然の世界という二つの世界が存在しており、交わる状況」に着目して

二つの作品とも、人間の世界と自然の世界という二つの世界が存在しており、交わる状況は同じであったが、次の点が異なっていた。『一本のさざんか』では、家族の元に帰る際に、〈さざんか〉から「たんぽぽの綿毛」が送られ、それらの「たんぽぽの綿毛」に乗って家族の元に帰ることや、「たんぽぽの綿毛(種)」を植えることで、〈さざんか〉と出会ったことをこれから先もずっと思い出せることか

ら、〈さざんか〉（自然）と〈二人の子ども〉（人間）が呼応して、通じ合っていた。『一本のさざんか』からは嬉しさ、喜び、希望が感じられる。これは、学習者がもっているイメージなのだと考える。

一方、『水仙月の四日』では、〈子ども〉を〈雪童子〉が助けるけれども、そのことを〈子ども〉はわかっておらず、〈雪童子〉の手から〈子ども〉の手に渡った「やどりぎ」の枝が、お互いが出会えた共有物として、大事にされるわけではないことから、〈子ども〉と〈雪童子〉が呼応せず、通じ合えないことが想像される。『水仙月の四日』からは、通じ合えない悲しさ、寂しさを感じる。これは、宮沢賢治（作者）が抱えていたイメージなのではないだろうか。

以上のことを踏まえると、見えてきた差異性は、創作者がもっている独自のイメージなのではないかと考える。

（２）「子どもは目的のために過酷な場所へ行き、自然の世界のものが子どもを助けること。家族の元に帰ること」に着目して

『水仙月の四日』では、山の中で〈子ども〉の目的が達成されるわけではない。〈子ども〉の目的は、カリメラを食べることであり、その目的は家に帰った後に達成される。〈子ども〉は山の中にいて〈お父さん〉が助けに来る。

『一本のさざんか』では、〈二人の子ども〉の目的が達成される場所が山の中であり、〈家族〉と遠く離れている。目的が達成された後も、春まで山の中で〈さざんか〉と共に過ごすため、〈家族〉から離れている。さらに、家に帰る際に「たんぼぼの綿毛」に乗って帰ることで、目的を達成した証拠として、〈二人の子ども〉と〈家族〉は「たんぼぼの綿毛」を共有する。また、〈二人の子ども〉自身が、〈家族〉の元に帰ることを決める。

『一本のさざんか』からは、「たくましさ」が感じられる。「親（家族）から離れて目標を達成したい、挑戦したい。」という思い、そしてその思いを抱えることができるのは、家族に対する安心感があるからなのだと考える。以上のことを、学習者は無意識に抱えているのだと考えられる。

5.4.3. まとめ

二つの文学作品の同一性と差異性に注目することで、『一本のさざんか』を創作した児童の内面がより際立って想像される。二つの作品の同一性と差異

性に注目すると、児童は『水仙月の四日』を読んだ際に、つながったイメージが、同一性として『一本のさざんか』で表現されると共に、その同一性には収まりきらない、児童独自のイメージが差異性として『一本のさざんか』で表現されているのだろうと考える。つまり、同一性によって差異性が引っ張られて、表出される。同一性と差異性は独立して存在しているわけではなく、互いに関連し合っているのである。

同一性を踏まえた差異性の部分に注目すると、児童には、家族から離れて成長したいという貪欲さや力強さが感じられると共に、〈家族〉の元に自ら帰り「たんぼぼの綿毛」を共有することから、心の基盤には家族の存在があることが感じられる。〈家族〉の存在によって安心できるからこそ、〈家族〉の元を離れて成長したいと思えるのだろう。

また、「想像者」という立場として児童の自己を推察する際には授業内外の児童の姿が思い出された。児童と関わりを多くもっていることが、推察時に様々な児童の様子に関連づけて想像することができ、生かされていたと感じた。「想像者」という立場および関係性が児童の自己を推察する際に重要であると言える。

6. 「文学的イメージ体験」を推察する方法

「5」の考察を踏まえて、以下の「文学的イメージ体験」を推察する方法を提案する。

1. 『一本のさざんか』『水仙月の四日』の全体像を捉える
 - ①全体として受けた感じ・印象を記述する。
 - ②〈虚構の人物〉を特定し、それらのイメージの相関関係を図式化する。
 - ③比較する。：この間、疑問が生じたら疑問に対して答えるという行為をする。
2. 『一本のさざんか』『水仙月の四日』におけるイメージの連続性を捉える
 - ④イメージの相関関係の変化を捉える。：各登場人物、主要事物の立場から最初と最後のイメージの相関関係の変化を図式化する。この間、③で生じた疑問及び疑問に対して答えたことを踏まえて、受けるイメージを言葉で記述する。
3. 学習者の自己を推察する
 - ⑤1と2によってできあがった図や疑問に対する

考えをもとに、そこから生じるイメージや言葉を記述し、学習者の「自己」について新たに生まれた考えを加える。：ここまでで作り上げたイメージが学習者にとって何を意味するのかという問いに答えるように考えたことを記述する。その際に、創作作品が、読んだ作品との関係のなかでどの点に同一性があり、差異性があるのかを考える。同一性は、作品から受け取るイメージ（作者のイメージと共通するもの）であり、差異性は、学習者の自己に存在する独自のものがイメージ化されたものである。

7. 本研究の成果と展望

7.1. 本研究の成果

「文学的イメージ体験」の概念を構築し、「文学的イメージ体験」を推察する方法を提案した。

実際に、文学作品『水仙月の四日』と学習者の創作作品『一本のさざんか』を関連させて「文学的イメージ体験」を推察することで、学習者の自己とどのようにつながって、文学作品を読み、創作しているのかについて、考察を加えて一つの事例を示すことができた。

7.2. 今後の展望

本研究によって、学習者には自然とつながっていることに喜びを感じていることや、家族から離れて成長したいという欲求を持ち、かつ家族の存在が基盤となっていることを推察した。例えば筆者が、学習者が創作した作品を持って来た際に以上のことを推察していたならば、自然をさらに感じられる体験活動を設定することや、学校教育の場で学習者が成長してみようかなと思える機会を提案してみることが教育的支援として考えられる。このように、個人の内面に合わせた具体的な教育的支援を考えることができるだろう。

「文学的イメージ体験」を推察する手順において、「5」で具体的な事例を示したように、学習者の自己を推察することは詳細な作業であることから時間が多くかかると思われる。したがって、この方法は学習者全てに行うのではなく、特に学習者の内面を推察したい者に対して用いると良いだろう。

授業者として授業をしていく中で、本研究で扱った学習者が作品を持って来た際の感覚のように、「学習者の表出物や学習の履歴が何を意味するのか知りたいが、よくわからない」という感覚を持つことが

ある。この感覚は国語科の枠に収まらない深い部分での意味を授業者は感じ取っていたり、授業者が学習者のイメージとうまくつながらず、学習者の立場に立てないことから学習者の理解が進まなかったりすることが影響していると思われる。そのような問題に直面した状況において、本研究で提案した自己を推察する方法のモデルは新たな突破口を与える。また、提案したモデルは、創作した作品だけでなく、その他の表出物や学習の過程にも応用できると考える。

「5」では、推察において筆者の読みの内実が筆者の体感した言葉で表れていた。「5」に示したのは、筆者が学習者との関係性の中で感じたことが多分に含まれている。今回提案した方法は、「想像者」という立場であることが重要である。授業をすることや、普段の学習者を知っていることが、言葉になっていない情報を多く持っていることであるため、創作した作品を、体感を通して読むことが可能となり、学習者の自己を推察していくことができるのである。

本研究によって具体的な例を示すことができたように、国語教育と国語科教育は「学習者の自己」とどのように関わりがあるかという点で深いところでつながっている。国語教育、国語科教育はどちらも、言葉の学習だと捉えれば、学習者の自己に存在しているものが言葉としてどのように表出されているのか、また学習者は言葉を、自己を通してどのように捉え理解するのか。このことについて、国語教育を研究する者が解明して言葉の学習の場を創出することが、学習者を尊重した言葉の学習の場を創ることになるだろう。本研究のように、国語教育と国語科教育を重ねて、学習者の自己の関りを解明していくことを、今後も続けていきながら、言葉の学習の場を創出することや、その方法ならびに理論を構築し続けていきたいと考える。

【注】

- 1 本研究で創作作品を扱うことは、創作した児童ならびに児童の保護者から承諾を得ている。『一本のさざんか』の作品は、高橋（2023c）に全文掲載されている。
- 2 高橋（2020a）で報告した授業実践である。
- 3 「立場に立つ」という言葉は、高橋（2021b）では西郷の相変移論を基に、「相変移する」という

言葉を用いていた。しかし、高橋（2023a）にて文学体験に対する考察を加えることを通して、「立場に立つ」という表現が相応しいと考え、「立場に立つ」を用いている。

【引用参考文献】

- 河合隼雄（1969）「理論編」河合隼雄編『箱庭療法入門』誠信書房，3-54
- 河合隼雄（2009）河合俊雄編『〈心理療法〉コレクションⅠ ユング心理学入門』岩波書店
- 河合隼雄（2010）河合俊雄編『心理療法入門』岩波書店
- 西郷竹彦（2005）『文芸の構造 視点と対象・形象の相関』光村図書
- 西郷竹彦（2006）「文芸における複合形象（その2）」文芸研編『文芸教育』83号 新読書社，40-59
- 西郷竹彦（2008）「文芸（虚構）の世界～西郷文芸学の新展開 その1～」文芸研編『文芸教育』87，新読書社，4-123
- 高橋茉由（2020a）「西郷文芸学「相変移」論を踏まえた授業—『水仙月の四日』を教材として—」日本文学協会『日本文学』69号3月号，2-15
- 高橋茉由（2020b）「文学の授業における「文学体験」の成立過程—「白いぼうし」の3こままんがをしかせる実践の分析を通して—」広島大学大学院人間社会科学研究科『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」』第1号，353-362
- 高橋茉由（2021a）「西郷文芸学「相変移」論の成立過程」全国大学国語教育学会『国語科教育』第八十九集，21-29
- 高橋茉由（2021b）「西郷文芸学「相変移」論と田中実「第三項」論—「羅生門」における読みの比較分析を通して—」国語教育思想研究会『国語教育思想研究』第22号，31-36
- 高橋茉由（2022）「学習者の「文学体験」の過程—「気のいい火山弾」の実践考察を通して—」，初等教育カリキュラム学会 第6回大会発表資料
- 高橋茉由（2023a）「文学体験論を基にした文学教材を読むことの授業実践と学習者研究—学習者の「理由づけ」に着目した分析と考察—」秋田大学教育文化学部附属教職高度化センター『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』45巻，37-49
- 高橋茉由（2023b）「学習者の文学的イメージ体験—授業後に学習者が自発的に創作した物語を読む

—」第145回全国大学国語教育学会 信州大会発表資料

高橋茉由（2023c）「文学の授業後に児童が創作した物語『一本のさざんか』—教材「水仙月の四日（宮沢賢治・作）」—」国語教育思想研究会『国語教育思想研究』第32号，337-341

田中実（2018）「〈近代小説〉の神髄は不条理，概念おとしての〈第三項〉がこれを拓く—鴎外初期三部作を例にして—」，日本文学協会編集，『日本文学』第67巻 第8号，2-17

【付記】

本論考は、「第145回全国大学国語教育学会 信州大会」での口頭発表の内容（高橋，2023b）を加筆修正したものである。