

イメージを育てる読み:発問考察の基本的観点

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/7293

イメージを育てる読み

——発問考察の基本的観点——

深川 明子

「読み」とは

読むという行為は、学習者と教材の相互作用によって成立する。本稿では、その前提に立ち、文学教材の授業において、イメージはどのように形成されていくか、イメージ形成のための、発問の基本的観点について考察してみたいと思う。

読みとは、教材に導かれながら、学習者がそこに一つの世界を作っていく行為である。教材は、学習者へ、絶えず何らかの働きかけをしている。そのような働きかけを、本稿では、誘いかけ構造^{注1}と呼ぶことにする。学習者は、その誘いかけ構造に導かれて、しかし、自分自身で主体的に作品世界を創り上げていく。なぜなら、教材は、いろいろなレベルの誘いかけ構造、つまり、表現装置を施して、学習者に合図を送っているが、その誘いかけ構造を説明する作業は、学習者にまかされているからである。ここに、学習者の読みにおける主体性、つまり、一人ひとりの読みが保障される。

「イメージ」とは

一般心理学では、イメージを心像と記し、この場合は、記憶しているものや、刺激対象が眼前にない場合、思い出して表現する^{注2}という意味になる。「知覚対象の再生された直観的な心像」である

と言える。

このような、外界の模像としての意味が強いイメージ論に対して、河合隼雄氏は、イメージは、「無意識的空想の活動に基づくもの」というユングの見解を引用し、「無意識の言語として、心の潜在的な動き」を表わすものであり、「創造性」や、「生命力」にその特徴があると述べておられる。^{注3}

本稿考察に当たっては、このような深層心理学の見解を、遠景として視野におさめつつ、ここでは、精神人類学の藤岡喜愛氏の次のような見解、つまり「生物が外界と絶えず対応関係を保つ間に、知覚を介してみずから形づくる精神の内容」^{注4}という見解を、私の基本的な考え方としておきたいと思う。

以上のような、心理学関係におけるイメージのとらえ方を念頭に置いた上で、文学作品の読書行為過程におけるイメージ形成について、厳密には、文学教材の読みにおけるイメージ形成について考えてみることにする。

W・イーザーは「行為としての読書」^{注5}の中で、イメージとは、「現在と理念の間頂」であり、「理念を形で表わしたもの」というデュフレンヌの見解を引用した上で次のように言う。

イメージは、経験の対象とも、表現された対象の意味とも異なるなにかを生み出す。それは感覚的経験を超越てはいるが、

述語的に概念化されたものではない。

つまり、イメージは、対象の実在が前提となる知覚とは異なり、対象の非在、欠如が前提となる。したがって、知覚ほど経験に立脚した模写性の強いものではないが、概念化、理念化されたものでもない。それは、識圖化で、想像力を働かせて作られた感覚的・具象的なものであるということができる。

そして、そのイメージは、読みにおいて、学習者が、教材の誘いかけ構造に導かれ、それに応えながら創り出していくものである。学習者は、教材との相互作用によって、まずイメージを形成する。その意味で、イメージ形成の学習は、読みの基本となる極めて重要な学習である。

そこで、学習者が豊かなイメージを形成するための、発問の基本的観点をイメージの性格から考察してみようと思う。ところで、イメージ形成は、学習者一人ひとりの精神活動である。しかし、授業で、学習者相互のイメージを育て合うためには、言葉にして（絵や音でもよい、とにかく伝達可能な形に表現して）それを伝え合う必要がある。したがって、それが言語化されるとき、多少の差異が生ずることもあるだろう。そのことは、イメージ及び授業の性格上、やむを得ない前提としたい。

発問考察の基本的観点

イメージ対象の明確化

① 作品の基礎をつくるイメージ化

作品とは、学習者の教材の相互作用によって創られるものであり、作品の基礎となるものは、作品の舞台となる情景のイメージ化、登場人物の言動や心情のイメージ化である。次々に展開する出来事を

そのまま具象的にイメージ化する段階で、イメージ化の基本である。教材は、学習者に、イメージ形成に必要な素材を提供して与えている。しかし、学習者のどの経験と教材のどの部分を選択し、結合するのか。あるいは、今まで形成してきたイメージのどれを選び、どの表現と結びつけるのかを指示してはいない。

したがって、学習者が的確なイメージを形成できるよう、そのことを示唆する発問が必要になる。しかし、この時、学習者の想像の領域をなるべく侵さないよう留意しなければならない。何をイメージ化するのか、その対象を明確に指示する程度にして、子どもの想像を規制するような発言はなるべく控えるべきであろう。

② 共通認識を可能にする意味のイメージ化

読みによって現出するイメージは、概念化・理念化されていない、感覚的・具象的なものである。つまり、そこに形成されたイメージは、たとえば、登場人物の言動や心情を具体的に想像できるが、言語化された状態で意味が表現されているわけではない。しかし、そこに描き出されたイメージは、ある意味が具象化されたものであるとも言える。イメージは、意味を概念・理念で語ってはいないが、具体的事実で語っているのである。

そこで、その意味を確定するためのイメージ化が必要になる。なぜなら、学習者が次々と創り上げていくイメージは、今までのイメージを土台にして形成される。授業においては一定の学習者同士の相互主観的な共通認識が必要である。それを成立させ、しかも、意味を整理しておくことによって、学習者自身が各自、一貫性を保ちながら、豊かなイメージ形成をしていくために是非その作業が必要なのである。

③ 作品の意味（主題）のイメージ化

イメージは、具象的なものだが、それは意味を含んだ具象であり、読みの授業においては、学習者が自ら一貫性のあるイメージを形成していくために、そして、学習者同士の相互主観的な共通認識を成立させるために、意味を確定していくイメージ化の作業が必要であることは前に述べた。

教材の要所要所でこのような意味確定のためのイメージ化を積み重ねることによって、イメージは意味要素を多く含んだものになっていく。教材が、学習者によって作品として完成する段階では、作品の意味（主題）がイメージ化の対象となる。

切実なイメージの体験化

① 登場人物との共同体験を促すイメージ化

読書は、絵画のように、テキストを一時にとらえることはできない。読むという過程の中でテキストをとらえていかねばならない。絵画は観賞者と向き合う関係にあるのに対して、読書は、常にテキストの中にいて、視点の移動によって対象をとらえていかねばならない。という読書の基本的性格をふまえた上で、イメージ形成の問題へ移ろう。

読書の基本は、各自がイメージを形成していくことにある。ところが、そこに創り出られるイメージは、知覚の場合と異なっており、現実に存在しない想像上の対象である。そこで、学習者は、そういうイメージを自分で形成しながら、常にその自分の創り出したイメージの中にいることになる。学習者のことような非現実化体験、（それはイメージによる体験なので、本稿ではイメージ体験と呼ぶことにする。）つまり、イメージ体験を体験することになる。

イメージ体験は、イメージ形成と同時に起こなされる機能である。

したがって、イメージ形成それ自体がイメージ体験なのであるが、ここでは特に、登場人物（主として主人公）との共同体験の問題に触れておきたい。

読むということは、視点の移動によって対象をとらえることであるとするとき、学習者のイメージ体験は、視点人物の体験と重なることが多い。学習者は、現実の自分を離れて、そこでさまざまな体験をする。それは他人の人生を生きたといってもよい。読みの重要な意義の一つは、実はこの過程にあるのである。したがって、授業では、このようなイメージ体験を切実に体験させてやることが極めて重要な課題となる。

発問は、学習者がイメージの世界に没頭し、そこで他人の人生を自分の人生として生きさせるための扉を開けてやる役割をするそんな発問がよいと思う。イメージの中で、学習者が自ら生きようとする人生に、なるべく制約を加えず、しかも、学習者自身が切実なイメージ体験できる発問が望ましい。

② 自己を問い直すイメージ体験のためのイメージ化

学習者は、視点人物に同化し、視点人物と共同体験しているが、一方では、現実の自分は厳然と存在している。現実の自分が、イメージの中で生きている自分と全く同一の認識をもち、それによって考え、行動しているときは、現実の自分との間に葛藤はない。しかし、多くの場合、何らかの差異が生ずるはずである。そのとき、学習者は現実の自分の認識によって、イメージ化した人物を評価する。と同時に、イメージ体験によって共同体験している人物の認識を基準に、現実の自分を見ることになる。教材が学習者自身に直接働きかけるという機能がここにあり、学習者が文学教材を学ぶ最大の意義もここにある。

イメージの中で、他人の人生を生きたり体験と、その体験をもとに現実の自分を問い直す体験。イメージ体験にはこの二重の体験がある。そして、後者の体験は、学習者が創り上げた作品のテーマ（主題）と深くかわることが多い。その意味で、このイメージ体験は極めて重要な意味をもつ。

実践からの考察

発問の考察にあたって基本的観点を、以上のように整理してみたが、それが授業ではどのような形をとるのか、ここでは、石川県宇ノ気小学校教諭、田島弘子氏の「あとかくしの雪」（木下順二再話）の実践（一九八二年十一月、小学校四年生）を対象に検討してみることにする。

（授業の流れ）

- T 一度先生が読んでみます。
様子を思い浮かべて聞いてください。それから、題は後でつけてもらいます。
T 読みたい人いますか。
T₁ どこに誰が住んでいたのですか。
T₂ 百姓の様子は見えますか。
T₃ そんな所へ誰か歩いて来ましたね。
C うん、旅人がとぼりとぼり歩いてきた。

（考察）

- T₁の発問は、教材の舞台となる基本的場面のイメージ化である。イメージ形成の対象を明確に指示し、視覚的映像によるイメージ形成をはかっている。子どもたちは、その指示に従って、各自イメージを形成し、そしてその自ら形成したイメージの中に入って、そのイメージを自らの体験とする。
T₂は、主人公のイメージをより鮮明にするため、視点をそ

C 木の棒を杖にして、とぼと歩いてきた。

C すごく疲れているので、今にも倒れそうになって、とぼりとぼり来た。

C もう何軒も頼んだけど、断わられて、すごく疲れて、やっと歩いて、この百姓の家へ来たと思う。

T₄ このお百姓さん、何と言っていますか。

C 「ああ、ええとも……」と、気軽に言っている。

C 食べる物も何もないけど、ころよく返事している。

C ちつともいやがらないで、とめると言っている。

T₅ それに対し、旅人は？
T₆ どうして「何もいらんぞ」って言ったの。

T₇ 何ももてなしてやるもんもないのに、どうしてとめてあげたのだらうね。

C すごく寒い日に疲れて来たから。

C₁ 旅人が、こんな貧乏な家に

に集中させてイメージ化をおこない、イメージの視覚的映像による定着を図るための発問。

T₃は、旅人のイメージ化「そんな所へ」と、教材の舞台の中で、イメージを創りあげることが意図されている。そのため、子どもたちの発言は、旅人と共同体験Ⅱイメージ体験していることに注目しておきたい。

T₄は、発問の形は、事実を尋ねているが、前問の旅人のイメージ化が作用して、子どもたちの発言は、心情をイメージ化している。

T₅。発問の機能はT₄と同じ。
T₆は、今までイメージ化してきた旅人の心情をまとめ、学級内において、一定の相互主観的な共通認識を確定させるための発問。学級内の共通認識を可能にするための、意味のイメージ化である。各自が一貫性のあるイメージ形成をおこないやすいように、今までのイメージを整理する機能をもっている。行為

来てくれて、とても百姓はうれしかったのだと思う。

C₂ いつも一人ぼっちだった百姓は、とてもうれしかったのだと思う。

(ここから二時間目)

T なんともかとも貧乏な百姓の家へ、旅人がたずねて来てとめてあげることになったというお話を読んだのですね。

今日は、その晩のできごとを読んでみましょう。

T₈ さあ、旅人は家にあがりました。

でも、

T₉ 大根をとって来るまでに、百姓の心に迷はあったろうか。ことばに注意して考えてみて。

C 迷はあった。

C 「晩になってから」と書いてある。旅人が来てから大分時間がたっていると思う。その間、迷っていた。

C 「しかたがない」と書いて

や心情の意味を、イメージとして具象化することによって、その後のイメージを一貫性を保ちながら深く、豊かにする機能をもつ。

T₇ は、T₆ と同じ機能をもつ発問。C₁・C₂ の子どもの発言が、

百姓の心情をイメージ化しているが、これは、読み手である子どもたち自身のイメージ体験が切実になっていることを表わす発言として注目しておきたい。

共通認識を可能にする意味をイメージ化することで整理しているのだが、子どもたちは、作品世界に没頭しているために、切実なイメージ体験の表出となっていると言える。

T₈ は、意図的に、子どもたちを登場人物の視点に立たせて、切実なイメージ体験を可能にする発問である。

T₉ の発問は、T₆、T₇ と同様、登場人物の行為、心情のイメージとしてまとめ、意図的に共通認識を促す発問である。

ある。本当は盗むのは悪いのだけれど、旅人のためにしかたがなかった。

C 同じなのだけれど、人の家の物を盗むのは悪いことだけれど、今は、疲れてお腹をすかしている旅人のために、しかたがなかったのだと思う。

C 百姓はぬすみたてぬすんだのではなく、旅人をもてなすために、しかたがなかったのだと思う。

C₃ ばくは、百姓は大根やきを食べていないと思う。旅人だけに食べさせて、自分は見えていたと思う。

C₄ 旅人がおいしそうに食べるのを、うれしそうにいうか、だまって見ていたと思う。

T₁₀ そして、その晩？

C 雪が降ってきた。

C 雪が足あとを消してくれた。

C まるで足あとを消すためにふつたみたい。

T₁₁ どんな雪に思えますか。

C 雪は冷たいのだけど何かあ

子どもたちが、イメージ体験によって、百姓との共体験が深まれば深まる程、主観的な想像の部分が強くなる。そこで、表現に返らせ、表現を通してイメージ化するよう、「ことばに注意して」と指示を与えている。発問構成のときに留意すべき点の一つであろう。

表現に即して意味を規定し、その上で百姓の心情をイメージ化した子どもたちは、更に積極的に百姓像をイメージ化している。それが上記C₃、C₄の子どもの発言である。百姓の心になり切ったからこそ想像できたイメージであり、ことばをふまえたイメージ化作業があったからこそ生まれたイメージである。イメージが、一貫性を保ちながら、深く豊かな広がりを見せていることを実証しているだけでなく、子どもたちが、教材との相互作用によって、作品を創作している過程を表わしているとも言える。

ったかいみた。

C 私は、「太郎を眠らせ、太郎の屋根に……」の詩のときの雪は、ばたん雪でも沢山積って、明日、子どもが遊ぶと考えただけれど、今日のは、すごく細かいサラサラの雪が、本当に足あとをかくすために、すつーと降って来たように思います。

T₁₃T₁₂ そんなことのあったのが？
大根やきを食べたり、おこ

わをたぐのはどうして。

T では、最後に一度よんで、
題をつけてみましょう。

T 実は「あとかくしの雪」
(板書)です。

T₁₀ は、その晩起こった出来事

を問う発問、イメージ化の視点を鮮やかに転換している。しかし、子どもたちの脳裏には、百姓のイメージが強く残っている。そこで、当然、その出来事に触れた発言が出てくる。

T₁₁ は、百姓の足あとをわざと消すために降ったような雪のイメージを聞いている。百姓の行為を天(神)が許したのだが、

その天(神)をどう思うか、それをイメージ化させている。

この段階になると、イメージそのものが意味を表わしていると言える。意味とイメージが渾然と一体化した形で発言になっている。

T₁₃ イメージ化の発問はT₁₂で。T₁₃は、作品のテーマを考えさせるための発問。作品のもつ意味を、概念化したことばで発言することを要求している。

たことと思つ。

この実践は、イメージ化の対象を明確に指示してやること、そして、学習者のイメージ体験を切実なものとするため、なるべく早く作品世界に没頭できるようにしてやるのが、基本的に重要であることを表わしている。また、必要に応じて、登場人物の行為や心情の意味を確定し、学級内にイメージによる相互主観的な共通認識を成立させながら、読みの方向を整理し、一貫性のあるイメージ形成を助長してやることの重要性を実証してくれている。以上、イメージを育てる読みの発問の基本的観点が、実践上どのように機能しているかについての考察である。

註1、拙著「読者論からみた文学教材の構造と機能」(『日本文学』一九八六年七月号) 註2 『誠信心理学辞典』(誠信書房一九八一年) 註3 河合隼雄著「イメージの意味と解釈」、『イメージ』成瀬悟策編著、誠信書房 昭和四十六年 二二〇ページ
註4 藤岡喜愛著『イメージ』(NHKブックスNo.431 昭和五十八年 三ページ) 註5 W・イーザ著、豊田取訳『行為としての読書』(岩波書店 一九八二年 二三六ページ)

(一九八六年十月十日)
(金沢大学教授)

「授業の流れ」は、子どもたちの発言を全部紹介できず、下段の考察に必要な部分のみになったが、大体の雰囲気は把握してもらえ