

A Study on the Basic Question for Expanding Image : By Practice of "Atokakushi no Yuki"

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/2297/7306

イメージを育てる基本発問についての考察

「あとかくしの雪」の実践から探る

深川明子

A Study on the Basic Question for Expanding Image

—By Practice of “Atokakushi no Yuki”—

Haruko FUKAGAWA

I なぜ、イメージを重視するか

1 イメージとは何か

イメージということばは、私たちの日常会話の中にもしばしば登場する。

「イメージ、浮かんだ？」

「ぜんぜんイメージ湧かないの。」

という言い方や、

「彼女、コスモスの花というイメージね。」

「彼と、イメージ少し違うのでない？」

という言い方。そして、最近では、

「彼、イメージじゃないわよね。」

といった使い方までされているようである。

国語教育の中においても、特に文学教材の読みにおいて、イメージ化する、イメージを創る、イメージ形成、イメージ体験などということばが、しばしば使用される。そして、その使用の仕方は、前記の日常会話と同様、人によって意味規定に微妙なずれがあるようである。

私は、いまここで、イメージの定義をおこなうつもりはないが、私自身、イメージをどのように捉えているか、私自身の見解を明確にしておく必要があると思うので、まず、そのことから述べていきたいと思う。

イメージを国語辞典で引いてみると、次のようにでている。

①人が心に描き出す映像や情景など、芸術、哲学、心理学の用語として、肖像、画像、映像、心象、形象などと訳される。イメージ。

②物事について、あることから、これこれであろうと心にいだく、全体的な感じ。心像。(註1)

われわれが、ごく一般的に使う「イメージ」は、このようなものである。

次に、心理学辞典の説明をみてみることにしよう。

イメージ (image 独 Bild, Vorstellung) 像, 表象, 心像などの訳語が使われる。類似の用語で観念 (idea), representation などが使われたりする。このときは、記憶しているもの、あるいは、刺激対象が目の前にないときに、思い出し、再び表現する (re-present) 意味をもっている。精神分析のイマゴ、原始型などは、この意味でのイメージである。独語の Vorstellung の意味では、視覚的、聴覚的、触覚的イメージなどのように知覚対象の再生された直観的な心像を意味している。この意味では直観的で具体的な知覚像と区別しにくい。ただ知覚像よりは漠然として鮮明さを失っているだけである。日本語の表象という用語は、独語の Vorstellung 英語の representation の意味でも使われている。過ぎ去ったものの姿を再び眼前に示すという意味であるし、観念とあまりちがいが無い。(後略) (註2)

観念・知覚・表象などのことばとの相違についても触れてあり、一応、心理学での概念規定は了解できたかと思う。

ところで、河合隼雄氏は、「イメージとは何か」の中で、「一般心理学において、imageは心像と訳されており、secondary perceptionなどといわれるように、知覚対象のない場合に生ずる視覚像として、限定されている。」と述べ、このような「外界の模像」という意味に対して、ユングの考えるイメージは、相当異なっていると、次のように述べている。

Jungは、心像(image, Bild)を外的客体の知覚とは間接のつながりしか持たぬもので、むしろ「無意識的空想の活動に基づくもの」と述べている。そして、それは「内的現実」にはかならないもので、内的要求への適応によって方向づけられると考えている。(註3)

いま、文学教材を対象としてイメージを考察しようとするにあたって、この深層心理学の考えが、そのまま適用できるとは思わない。しかし、客観的な事実や事物との対応よりも、個人の精神活動に主眼を置いた見解に学ぶべきものがあると考えた。つまり、そこに、文学教材の読み手である学習者を尊重する立場に立つ私の考え方と、共通するものがあると考えたからである。

また、河合氏は、ユングのこの見解を基礎に、イメージの役割について、イメージが「無意識の言語」として、心の潜在的な動きを示している。」と述べ、更に、「しかし、それだけがイメージの役割ではない。イメージのもつ大きい役割は、その創造性にあるといえるのではないか。」(註4)とも述べておられる。「無意識の言語」つまり、言語化以前の状態や、「創造性」にイメージの特徴がみられるとするこの見解は、文学教材の読みを考察するに当って、極めて重要な観点を示唆していると思う。

また更に、精神人類学専攻の藤岡喜愛氏は、イメージを「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である」(註5)と定義している。イメージは、主体が自ら作りあげる「精神の内容」と定義していることに注目したいと思う。

以上、イメージが、心理学を中心とする分野

では、現在どのように考えられているか、その中で、文学教材の読みにおけるイメージを考察するにあたって、参考とすべき点について、極めて断片的ではあるが瞥見してみた。

そこで、次に、心理学に学んだことをふまえながら、文学教材におけるイメージとは何かを考えてみたいと思う。

W・イーザーは、イメージについて、デュフレンヌのイメージについての見解、即ち、「それ自体、対象経験の場である現在そのものと、対象が理念となる思考との間(metaxu)あるいは中間項であり、対象を出現可能に、すなわち、対象に表現を与えて現在化する」ということばを引用し、次のように言う。

つまり、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えてはいるが、述語的に概念化されたものではない。(註6)

「感覚的経験」を超え、しかし「概念化」以前の状態をいうとするこの見解は、河合氏が述べておられた、イメージが「無意識の言語」としての状態にあることと共通の認識をみいだすことができる。

ところで、イメージが「無意識の言語」であるとか、「概念化されたものではない」という見解は、宇佐美寛氏の論文にも見られる。宇佐美氏は、『「イメージ」とは、ことばが学習者の直接経験と結びつけて解釈される状態のことである』と述べ、更に、次のように述べておられる。

また別の言い方をすれば、「イメージ」とは、思考において、ことばが他のことばには置きかえきれないで経験とつながっているのだということを表現している語なのである。(註7)

イメージとは、状態のことであるという宇佐美氏の見解に異論はない。しかし、それを「学習者の直接経験」とのみ結びつけて考察しておられることには、文学教材の読みを考察する立場からは、異論がある。即ち、学習者は、直接経験のみならず、読むというイメージ体験を通して、「解釈」しているからである。たしかに、

学習者は、文学教材に出会って、自分の直接経験を想起したり、既存の知識を引き出したりして、それらと結びつけてイメージを創る。しかし、文学教材の読みにおいては、単にそれだけにとどまらない。文学教材を読むということは、学習者が、自ら創ったイメージの中にあるということ、つまり、そういう状態にあるということでもある。学習者は、イメージの中であって、そこで現実世界では体験できない体験をする、これをイメージ体験という。文学教材の読みにおいては、学習者の直接経験よりも、このイメージ体験が重要な機能を持つ。その意味で、文学教材の読みを問題にしている私としては、イメージ体験が組み込まれていないイメージ論に、義疑を感じている。

このことは、文学教材の読みについての、根本問題にかかわることでもある。それで、少々細かくなってしまった。最後に、イメージとは何か、もう一度まとめておく。

イメージとは、W・イーザーの言うように、経験の世界を超えてはいるが、まだ概念化されていない状態ととらえてよいだろう。換言すると、それは、現実に存在する知覚の世界と、抽象的な理念・概念の世界との中間に存在する表象世界であると言ってよいかと思う。

次に、イメージの形成機能に関する問題について考察しておこう。

W・イーザーは、イメージを「精神活動の要素」ととらえ、イメージ論に決着をつけたのがライルであると言う。そして、彼は、「イメージの特徴は、対象を直接的に知覚する場合には決して生じてこないようなものが見られるところにある。」(註8)と述べている。

ライルの言う「精神活動の要素」という見解は、藤岡氏の「みずから形づくる精神の内容」と共通する見解と言えよう。ところで、その「要素」や「内容」であるが、それは、イーザーが言うように、知覚においては絶対現われのないものである。それがそこにあるということは、知覚が実在の対象を必要とするのに対して、イ

メージは非在、または欠如が前提となっているからである。従って、イメージが生み出す対象とは、経験に立脚して創られる場合ほど模写性の強いものではないが、想像力を働かせて創った感覚的で具象的なものであるといえる。そして、その精神活動は、識閾下でおこなわれる。

イメージが精神活動であり、そこに創られるものは概念化されたものでないということについて、もう少し別の角度から述べておこう。

私たちは、文学作品を読んで、そのイメージを絵にしようとしたとき、全体像や細部を鮮明に思い描くことができない。それは極めて部分的であり、不透明なものでしかない。ということは、イメージはそれほど視覚的な映像ではなく、むしろ意味の担い手として働いている。つまり、意味を構成していく要素として機能しているからなのである。

2 なぜ、イメージを重視するのか

なぜ、イメージを重視するのか。それは、文学教材の読みの基本であるからである。

大熊徹氏は、「主として文学作品を読んで、そこに描写されている人物の様子・様態や心情、場面の情景などを、心の中に思い描くことをイメージ化という」と、イメージ化の定義をおこない、それがなぜ重要なのかについて、次のように述べている。

イメージ化の能力は読みの学習における基礎的能力である。文学作品を読むことの基本は、作品の主題なり内容なりを知的に理解することではなく、表現を通してそこに描かれている文学世界を感性的に感じることで、つまり、文学作品をイメージ化することなのである。(註9)

簡にして、要を得た説明と言える。イメージ化は、文学教材の読みにおける基礎的能力である。そこで、ここでは、いまだ少しイメージと読みとの関係について述べておくことにしたい。

前項、「イメージとは何か」において、私は、イメージを、知覚の世界でもなく、概念・理念の世界でもない、その中間に存在する表象世界

において、何かを創る心の働きととらえた。従って、そこでおこなわれる精神活動の結果形成されるものは、単なる事実としての個別的な現実でもなく、かといって、概念化された意味や意義でもよい。それは、想像力を働かせて創りあげた感覚的で具体的なものである。大体このような趣旨のことを述べた。

イメージが、読みの基本として重要なのは、まさに、イメージのこのような特徴にあると言つてよいかと思う。文学教材は、単なる記号から、学習者に読まれることによって形を与えられ、作品となる。その形がイメージであり、形を与えることを、イメージ化、イメージ形成という。つまり、文学教材は、学習者の前に、イメージという形で姿を現わす。イメージという形をとることによって存在が明らかになるといってもよいかと思う。文学教材はイメージという形を持つことによって初めて機能するゆえに、イメージは読みの基本として重視されるのである。

そこで、一言その機能の仕方についても触れておく。イメージは、感覚的で具体的なものであると述べた。文学教材の特徴も、具象的に描いてあるということにある。読みは、学習者が文学教材を感性によって、ありのままに、つまり、具象的にとらえるということから出発する。教材の側が学習者にとらえられやすいように表現装置を施して誘いかけている点もあるので、それは相互作用と呼ぶべきであろう。ともかく、イメージ化・イメージ形成は、読みの具体的方法である。従って、そのとき大切なのは、何が、どのようにイメージ化されているかという、イメージ対象の明確化と、具象化である。イメージ対象が明確にされ、それが具象的に創り出されることによって、初めて、イメージはイメージとして機能するのである。

なぜ、イメージを重視するのか、その第二にあげねばならないことは、イメージが精神活動であり、想像力によって内容を創造する機能を

持っているという点であろう。

文学教材は、学習者にイメージを創り出す材料を提供してくれている。しかし、学習者の個人的体験の何と、文学教材の中のことばを結合させるのか、あるいはまた、文学教材に描かれているどの要素とどの要素を選んで関係づけるのかということまでは何も指示していない。それらは全て、学習者自身に委ねられている。

このことに関し、宇佐美寛氏は、次のような見解をのべておられる。

「イメージ」はその場について描くのではなく、文章について確かめるべきものである。それは描かれたり写されたりするものではなく、右のように文一経験の関係の重要な特徴を次々と発見し組み合わせさせて構造化していく思考である。(註10)

文一経験という図式はともかくとして、それを「発見」し「組み合わせさせて構造化していく」「思考」ととらえておられることに注目しておきたい。また、イメージは、「文章について確かめるべきもの」という見解にも注目しておく必要があるかと思う。

私たちは、いつでも、どこでも、絶えずイメージを創っている。そこに提供されている情報や知識が乏しいと、そのイメージは極めて恣意的なものとなる。このイメージのもつ性質は、読みの授業において重要な意味を持っている。先程、文学教材は学習者に情報、つまり素材を提供しているだけだと述べたが、これは、全ての情報、つまり素材が等しく学習者に提供されているということでもある。その素材を構成する能力は学習者自身の問題であることについてはしばしば言及した。文学教材を豊かに読むということ、つまり、教材と学習者の相互作用によって、どれだけ豊かなイメージを形成するかは、学習者の力量である。とすると、文学教材の読みの授業では、そういう想像力を学習者につけてやる必要がある。そういう分析・選択・結合の技能を習得させてやる必要がある。

話が横道にそれたが、文学教材が情報として提供している素材、それをどのように選択し、

結合するか。また、自分の個人的経験や、既存の知識から何を引き出して結合させるか。ともかく、イメージを創り上げていくために、学習者は心を働かせねばならない。その精神活動は、宇佐美氏が言われるように、思考活動と考えてよいかと思う。

イメージが、知覚によって創りあげる視覚的映像、つまり、外界の模写と考えられたり、または、学習者が自分勝手に作りあげる恣意的想像による形像と考えられたりしていることもあるようだ。そういう誤解を解くためにも、イメージは、思考活動の一環をなすものにとらえておくことは意味のあることと思う。

思考活動の内容についてももう少し説明しておこう。イメージは、具象的なものでありながら、それは単なる視覚的映像ではなく、そこに意味としての要素が働いているということについては、前項で述べた。学習者は、文学教材との相互作用によってイメージを形成していく。学習者は、それぞれが独自の、しかも、一貫性のあるイメージを形成する。そして、その一貫性を貫きながら、文学教材との相互作用によって、そのイメージをしだいに大きくしていく。

学習者がイメージを形成する過程において、一貫性を貫き、それを拡充、深化していく核となる要素、それはまだ言語化・概念化されてはいない。しかし、その核となる要素があるからこそ、一貫性のあるイメージ形成が可能なのであり、それを大きくしていくことができるのである。

イメージ形成は、このように、思考活動と想像活動とが渾然と融和した精神活動であるというところに、国語教育における独自の意味をもっていると言える。

なぜ、イメージを重視するのか、その第三は、イメージが非現実化体験＝イメージ体験を通して、学習者に新たな自己を発見させるという機能をもっているからである。

読むということは、学習者が、自分の創った

イメージの世界の中に引きずり込まれているという状態でもある。学習者の心は現実から遊離して、教材と学習者の相互作用によって創り出したイメージの世界にある。つまり、学習者は、読みの行為の過程において、現実にはいま存在する自己と、イメージ世界にいる自己という二重の自己を体験することになる。そして、学習者は、イメージの世界の中で、現実には体験できないことを体験する。これは現実社会における体験ではないので非現実化体験という。また、イメージの世界の中での体験なので、イメージ体験といってもよい。

現実の体験をはるかに超えた非現実化体験＝イメージ体験は、学習者の認識を広め、深める。学習者の精神形成に大きくかかわっているという点で、そのこと自体が極めて重要な機能であると言える。

そして、私が、より重要だと思うことは、その非現実化体験＝イメージ体験は、学習者に現実の自分を見つめ直す契機を提供しているということである。非現実化体験＝イメージ体験、それは教材の中に描かれていることがらについての体験であり、それはいわば、他人の作った世界を歩いているようなものである。本来自分が持っていた認識によってではなく、他人の認識を借りて、その認識を基盤に、自分自身のものの見方や考え方、感じ方を問い直したとき、そこに、学習者自身が今まで意識しなかった自己を発見する。

非現実化体験＝イメージ体験は、その二重体験の中で、自分で自分を問い直し、そこに新たな自己を発見、形成していく機能をもつ。読みの授業において、イメージが重視される最大の要素は、ここにあるのである。

II イメージ化のための基本発問考察の視点

1 イメージを育てる発問の視点

人間の心は、本来的にイメージを創る性質をもっている。そこで、私たちは外界からの刺激

によって、あるいは無意識のうちに、絶えずイメージを創っている。文学教材を読むということは、教材という言葉表現の刺激をもとに、学習者がイメージを創りあげていく、両者の相互作用であると言える。

ところで、教材の側からすると、教材は、学習者がイメージを創りやすいように、さまざまなレベルの表現機構（ストラテジー）を駆使して、学習者に誘いかけている。その誘いかけのレベルはおおよそ次の四つの段階に集約することができる。

- 1 学習者の個人的経験・知識に対して
- 2 単語や文の表現を通して
- 3 文章構成の展開を通して
- 4 登場人物の行為を通して

教材は、以上のように、あらゆる角度と手段で、学習者がイメージを創りやすいよう誘いかけている。しかし、この誘いかけの構造を発見し、イメージを創り出していくのは、学習者自身である。教材は、何と何を選び、それをどのように結び合わせるかという、選択と結合の問題には関与していない。従って、授業では、その選択と結合の視点を示唆し、イメージ形成の基本的原則を体得させていくことが重要であろう。発問も当然その視点に合わせるべきである。ただし、学習者の主体性が阻害されないよう注意する必要があるので、それは、一般的には、イメージ化の対象と方向を示す程度でよい。そして、根本的に大切なのは、学習者にイメージを具体的に創らせることである。

ここで、イメージ形成の内容に関して、意味とのかかわりに一言触れておく。イメージの基本となるものは、やはり、視覚的映像であろう。しかし、私たちが文学作品を読んでいて思い浮かぶイメージを絵にしてみようとするとき、それは必ずしも鮮明ではない。印象が極めて強烈な人物の場合であっても、その全体像や細部は必ずしも明確ではない。ということは、私たちは、イメージ形成において、視覚的映像をつくりあげているというよりは、むしろ、その人物の映

像の中に意味を構成している要素を創り出しているのだということである。イメージは、単なる視覚的映像ではなく、意味要素として働いているということに注意しておきたい。従って、選択と結合を示唆するにあたって、そこに、学習者が意味を発見したり、あるいは、意味を発見しやすい具体像をイメージ化する発問を考慮することも必要である。

イメージを育てる発問を考えるための第二の視点は、イメージ体験の問題である。読みにおいてイメージ体験の果たす役割や重要性について、基本的なことは既述した。また、具体的な教材でも触れることになると思うので、ここでは触れない。ただ、いかに切実なイメージ体験をさせるか、それを発問によっていかに実現させるか、そのことの重要性だけを指摘しておきたいと思う。

以下、イメージを育てる読みとは、どんな読みを言うのか、そのための発問はどうあればよいのか、という問題を木下順二再話「あとかくしの雪」の実践記録の分析によって考察してみることとする。

教材文は次の通りである。（註11）

あとかくしの雪

あるところに、なんともかとも貧乏な百姓がひとり、住んでおった。

ある冬の日のもう暗くなったところに、ひとりの旅びとが、とぼりとぼり雪の上をあゆんできて、

「どうだろうか、おらをひとばん、とめてくれるわけにいくまいか」

というた。

百姓は、じぶんの食べるもんもろくにないぐらいのもんだったが、

「ああ、ええとも。おらとこは貧乏でなんにもないが、まあ、とまってくれ」

というた、旅びとは、

「そうか、それはありがたい。おら、なんにもいらんぞ」というて、うちにあがった。

けれどもこの百姓は、なにしろなんともかともびん

ほうで、何をひとつ旅びとにもてなしてやるもんがない。それで、しかたがない、晩になってから、となりの大きなえの、大根をかこうであるところから大根を一本ぬすんできて、大根やきをして旅びとに食わしてやった。

旅びとは、なにしろ寒い晩だったから、うまいうまいとしんからうまそうにしなから、その大根やきを食うた。

その晩さらさらと雪はふってきて、百姓が大根をぬすんできた足あととは、あむむあとからのように、すうっとみんな消えてしまうたと。

この日は旧の十一月二十三日で、今でもこのへんではこの日には大根やきをして食うし、この日に雪がふればおこわをたくもんもある。

次に簡単にこの教材についての私の読みを、民話教材のエピローグがもつ意味という観点から触れておく。

盗みを働いた百姓の痕跡を雪＝自然＝神が消すということは、盗みを犯してまでやった百姓の心とその行為に、盗むという次元を超越した価値を認めたからに他ならない。罰せられるべきは、百姓の盗みではなく、貧しさそれ自体であるという基本的思想の上に、この民話は、やさしさ故に盗みを犯した百姓を描く。そして、百姓が盗みを犯さざるを得なかった必然的理由としては、旅する者を大切にするという客人思想をその根底におきながらも、文章においても旅人と百姓の互いに相手を思いやる心情を描いてその行為を必然性のあるものにしてしている。だが、作者はそれだからと言って、単純に盗みをやらせているわけではない。葛藤の末「しかたがない」と決心させているのである。

貧しさ故に、優しさ故に、悪いと知りつつ犯さざるを得なかった盗み、すべてを見ていた神は、その晩静かに雪を降らせたのであった。あるいは、神が自ら雪となって一足一足丁寧に消していったと言いかえてもよい。

この民話には、この話を知った土地の人々が、百姓の心に感じ、雪に神の意志をみて、自分の

生き方を問い直し、改めてこの話を語り伝える必要を感じ、忘れないために大根やきをして食べた。それが今でも続いているというエピローグがついている。そして、雪が降るとそれは神の加護の象徴であるとして、土地の人々はおこわを炊いて神に感謝すると言う。

エピローグの部分は、現在のこの土地の風習を語る。つまり、それは、私達に、民話は単に過去の話ではなく、現在の生活に脈々と流れていることを示している部分に他ならない。その意味で、このエピローグの意味は深く大きい。

2 ある授業記録

——どこがなぜ問題なのか——

ここに挙げる授業は、北川恭子氏が、石川県野々市小学校一年生でおこなった実践である。授業の簡単な経過及び、子どもたちのノート、話し合いの内容は次の通りである。

○学習計画

- 読み聞かせと感想の話し合い。 (1時間)
- 問題についての話し合い。 (1.5時間)
- おひやくしょうさんにてがみをかく。 (0.5時間)

○第1時

- 2回読んで感想を話し合う。
- 最後に、「たびびとが、なにもいらないうっていったのに、どうしてぬすんだの」という疑問が出され、次時、この課題について考えることにする。

○第2時・第3時

各自、昨日の課題を思い出して、考えを自分のノートに書く。

子どもたちのノートから。

- ・たびびとがおなかペコペコだから。
- ・あんまりたびびとがかわいそうだから。
- ・なにもしてあげることがないからとおもいます。
- ・ゆきの中で、さむそうだから。
- ・なんにももたせるものがないから。
- ・ぬすみはだめだけれど、なにもたべてないから、しかたがないからいいや。
- ・なにかやりたいけど、びんぼうだから、だいこんとってきた。
- ・ほっといたらしんでしまうから。

- ・たびびとが、おなかがすいてめがまわって。たべたかったから。
 - ・また、たびにでたら、くたびれるとおもった。
- T みんなノートにかけたね。では、このことについてお話のある人？
- ・ながいあいだたびしているでしょ。だから、かおいろもわるいから。
 - ・かわいそうだから。
 - ・さむそうだから。
 - ・あったかいもの、たべさせてあげたかったの。
 - ・びんぼうだからなんにもしてあげられないの。
 - ・おかねもないの？
 - ・しんでしまうから。
 - ・みんなにききたいけど、おひやくしょうなのに、どうしてたべるものないの。
- (この質問に対して、子どもたちの発言の後、先生が説明、それに関連して、また自由な発言がつづいた後)
- ・おこめの一つも、だいこんの一ぼんもたべてないの。
 - ・もちものの中、そうっとみたら、たべるものなんにもなかったの。
 - ・ほんとうはね、いっぱいたべさせてやりたかったの。でもね、わるいから、せめて、だいこんの一本ぐらいたべさせたいの。
 - ・わるいとおもってぬすんだの。
 - ・ひとのため。
 - ・じぶんはどうでもいい。
- T みんなとってもよく考えてくれているね。さっき、亀田さんのノート先生みたらね、とってもいいこと書いてあったの。亀田さん言ってくれる？
- ・(亀田ノート読む)だめだけど、なにもたべてないから、しかたないからいいや。
- T そう、とってもいい考えだったね。
- ・たべさせないとしんでしまうでしょ。だからね、にんげんのからだのほうがいいね。
- T みんなよく考えられたね。まだほかはない？
- ・もうないよ。
- T ほんとだね、こんなにたくさんお話したから、もうということないかもしれないね。では、こんど、みんな、お百姓さんに、手紙書いてみようね。(註12)

この授業に対して、北川氏は、次のような反省をしている。

- 「なんともかともびんぼうな」という、貧乏がよくわからなかったようだ。
- 百姓の旅人を思う気持ちには、大分せまれたと思うが、旅人の気持ちについては、あまりできなかった。
- 雪の果す役割、雪そのものについては、あまりできなかった。

結局、課題には迫ることができたが、文学教材の読みとしてはこれでよかったか、という反省と受けとることができる。つまり、「貧乏」がよく理解できなかった、ということは、この教材を具象的にイメージ化できなかったということにとどまらず、百姓の行為の意味や、雪の降る意味、ひいては、現在も大根やきをして食べたり、おこわを炊く意味をとらえることができない、ということの意味している。

また、雪についても、充分できなかったという反省は、この教材のもつ意味にまで迫ることができなかったという反省であり、それは、学習者がこの教材の思想と対峙し、そこに何らかの自己発見をおこなうまでには至らなかった、という意味と受けとれる。

つまり、学習者が疑問とした課題は解決した。その意味では、学習者の意識の流れには沿った学習者主体の授業ではあったが、この教材の持っている深く豊かな思想を考えたとき、この読みでよかったのか、という反省である。

この反省は、文学教材の読みという立場で考えた場合、当然湧き出てくる反省であろう。授業そのものは、学習者の意識の流れを大切にされた授業であり、学習者が想像力や思考力を十分に働かせて意欲的に参加している授業であった。しかし、読みの授業としては、多くの問題をかかえた授業であった。特に、低学年という発達段階を考えたとき、イメージ化という、具象的に作品世界を作っていく学習が極めて重要であるにもかかわらず、それが不十分であったことが、最大の原因かと思う。そこで、次に、イメージ化とは具体的にどのようなことなのか、実践例によって示すことにしよう。

3 イメージはどのように形成されるか

子どもたちは、この教材の場合、どのようなことばを選択し、そこからどのようなイメージを形成していったか。出口和子氏の石川県蕪城小学校二年生担任のときの実践によって考察してみることにする。(註13)

第1時(授業内容のみ)

- 1 題名、作者について簡単な話し合い。
- 2 読みきかせ。
- 3 教材文を渡し、みんなで読む。
(読後、難語句についての質問)

第2時～第4時

- 5 文ごとにくわしく読む。
(全文を板書して、児童の発言を行間に書きこんでいく)

第5時

- 6 表現よみ。
- 7 感想をかく。

以上が大まかな授業の流れである。この中から、第2時、第3時を中心に、「ようすを目に浮かべてみよう。」という発問で、子どもたちがとりあげた主なことばや文と、それについてどのような発言をしているかをみていくことにする。〔 〕中のことばは、考察のための筆者の注記である。

⑦ なんともかともびんぼうな

- ・なんともいへんほどびんぼう。〔意味〕
- ・うちの中もふるくなって、かべもいたんでいる。〔具体的状況、視覚的映像〕
- ・しょうじもやぶれている。〔同上〕
- ・いたもふるくなって、ふんだらぎしぎしいう。〔同上〕
- ・お金もない、きものもぼろ、ふとんもぼろ。〔同上〕
- ・はたらいてもびんぼうか?
(はたらいてもびんぼうということがわからない者が多かったので、昔の百姓のくらしについて少し説明する。)
- ・はたらいても、はたらいてもびんぼう。〔意味〕

ひとりすんでおった

- ・さびしい。〔心情〕
- ・よめさんもおらん。〔具体的状況〕
- ・ともだちもおらんみたい。〔同上(想像)〕

ある冬の日のもうくらくなくなったころ

- ・つめたい日。〔具体的状況—「冬の日」から〕
- ・うすぐらいころ。〔同上—「くらく」から〕
- ・夜になろうとしている。〔同上〕
- ④ ひとりのたびびとがとぼりとぼり雪の上を
- ・あじめんはまっ白。〔具体的状況、視覚的映像〕
- ・手も足もつめたい。〔(人物の) 具体的状況〕
- ・ごこえながら。〔同上〕
- ・さむいのをがまんして。〔心情〕
- ・つかれたように。〔具体的状況〕
- ・おなかもすいているだろう。〔同上(想像)〕
- ・走ったらあつたかくなるけど、走ったらおなかがすくし、ゆっくり歩いて。〔具体的状況(その理由)〕
- ・家もあんまりないし、どこかないかとさがして。〔同上〕

「どうだろうか、おらをひとばんとめてくれるわけにはいくまいか。」

- ・さぶいし、ひとばんだけとたのんでいる。〔具体的状況〕
- ・家はないかと思っていたら、ちょうどあったし。〔同上(補足)〕
- ・とめてほしそうに。〔心情〕
- ・小さい声で元氣なく。〔具体的状況〕
- ・とめてくれそうに思って(たのんでいる)。〔心情と具体的状況〕

⑦ 「ああ、ええとも。」

- ・すぐにへんじして。〔具体的状況〕
- ・心がやさしい人。〔人物評価〕
- ・びんぼうでもやさしい。〔同上補足〕
- ・さびしいひとりぐらしだからよろこんで。〔心情〕
- ・ともだちができたように。〔同上(補足)〕
- ・たびびとは、(ありがたい)、(やれやれよかつた)、(うれしい)、(やれやれやつととまるどころがあった。)と思っている。〔心情〕
- ・「おらとこはびんぼうでなんにもないが、まあ、とまってくれ」
- ・やさしくいった。〔具体的状況〕
- ・ともだち(にいう)みたいに。〔同上〕
- ・ほんとうになんにもないが、せめてとまってくれ。〔意味〕
- ・いくらでもとまってくれ。〔意味〕
- ・「そうか、それはありがたい。おら、なんにもいらんぞ。」
- ・うれしいにっこりがお。〔具体的状況、視覚的映像〕

- ・おなががすいているのをがまんして、「なんにもいらんぞ」といった。〔心情〕
- ・さぶいし、とめてもらうのが先。〔同上〕
- ・あったまるのが先。〔同上〕
- ・しんぱいさせないように、できるだけ元気な声で。
〔具体的状況〕

けれども

- ・たびびとがうちにあがったけれども。〔意味〕
- ・なにかたべさせてあげたい気持ち。〔心情〕

⑤ なにをひとつたびびとにもてなしてやるもんがない。

- ・い。
- ・せつかくとまってくれたのに。〔心情〕
- ・せつかくとまったのにざんねん。〔同上（くりかえし）〕
- ・雪道を歩いてきたのに、なんにもなくてざんねん。
〔同上〕
- ・おなががすいているだろう。〔相手の具体的状況を想像〕
- ・なんにもいらんといっても。〔心情〕
- ・なんか、あったかいもんをたべさせてやりたい。〔心情〕
- ・おんなじびんぼうどうし。
- ・たびびとのかおを見て、思っている。〔具体的状況・心情〕
- ・うちの中をよく見回しても、なんにもない。〔意味〕
- ・お金もちだったら、たべさせてあげられるのに。〔心情〕
- ・なんかないかと考えている。〔心情〕

⑥ それでしかたがない

- ・さっきから考えても、なんにもない。〔心情—前言をうけて〕

・たびびとのために〔行為の意味〕

⑦ ばんになってから

- ・みつかるのはいや。〔行為の意味〕
- ・みつかったら、たびびとにめんぼくない。〔同上（補足）〕

⑧ だいこんを一本ぬすんできて、だいこんやきをしてたびびとにくわしてやった。

- ・ぬすむのはいやだったけど、たべさせてあげたいから。〔行為の意味〕
- ・やっとうちそうしてやれる。〔心情〕
- ・こころをこめて。〔心情〕
- ・「くわしてやった」だから、じぶんはたべないで。〔具体的状況〕

⑦ うまいうまいと、しんからうまそうにしながら

- ・心の中からうれしいうれしいといって。〔具体的状況〕
- ・ほんとうにおいしい、おいしい。〔心情〕
- ・こんなうまいものは、はじめてといって。〔具体的状況〕
- ・心をこめただいこんやきだから。〔同上（補足）〕
- ・いままでも食べたことがあるけど、いままでよりもっとおいしい。〔心情〕
- ・ありがたい。〔心情〕
- ・さむかったから、あったかくなった。〔具体的状況〕
- ・一かい、ふうふうとふいてから食べている。〔具体的状況、視覚的映像〕
- ・なみだがでるほどうれしい、やさしい人と思って。
〔心情〕
- ・ひやくしょうは、じっとみている。〔具体的状況〕
- ・自分はたべないで、たびびとのためにやいた。〔具体的状況、説明〕
- ・ぬすんだのはいやだったけど、うまそうに食べているのを見て、よかったと思っている。〔（見ている人物の）心情〕
- ・これで元気になっただろうと思って。〔同上の補足〕
- ・百姓はにおいだけで、おなかをふくらませた。〔具体的状況（想像）〕

以下省略

① ことばの意味の定着と視覚的映像によるイメージ化。

⑦「びんぼう」をとり上げ、具体的に視覚的映像でイメージ化しているとともに、なぜ貧乏なのかという社会的、歴史的状況については説明によって意味の理解を定着させている。「びんぼう」は、この教材の底流に流れ続ける極めて重要なことばである。

② 視覚的映像と心情によるイメージ化

④の旅人が登場する場面では、旅人の様子をイメージ化しているが、旅人の具体的な姿を視覚的にイメージ化していると同時に、その心情など心理状態もイメージ化している。視覚的映像と心情を交錯させながら、イメージをふくらませていると言える。

③ 性格のイメージ化

⑦の百姓のことばについてのイメージ化で、

子どもたちは、「心がやさしい人」「びんぼうでもやさしい人」と、概念化したことばで、百姓の性格について言及している。イメージが、意味要素として機能し、作品の意味構成にかかわっていく一つの例と言える。百姓のやさしさは、この教材の教材としての存在価値を支える重要な要素である。

④ イメージ体験

また、この㉗のところ、子どもたちは、百姓の返事から、旅人の心情までをイメージ化している。これは、子どもたちが、前の場面で旅人をイメージ化したときに、旅人と同じ気持ちになっていった結果、自然に出てきた発言であろう。「ああ、ええとも」という返事を聞いて、ほっとしたのは、読み手である子どもたち自身であった。

学習者は、教材と自分で作りあげたイメージの世界にいつの間にか身をおき現実の自分から遊離した状態の中にいる。そして、そこで、現実では体験できないことを体験している。イメージ世界でのこの体験をイメージ体験といい、また、現実の体験ではないので非現実化体験という。文学教材の授業では、自然に、しかし、出来るだけ早く学習者をイメージ世界につれこみ、イメージ体験させていくことが重要である。

⑤ イメージの一貫性と重層化

百姓は、旅人を家へ入れたが、そして、旅人は何もいらなと言っているが、それにしても、「なにをひとつたびびとにもてなしてやるもんがない」。この㉘のことばに対する子どもたちの発言も、心情と具体的状況での描写とが融合して、豊かなイメージをつくりあげているところといってよい。更に注目しておかねばならないことは、子どもたちは、旅人に何とかしてやりたいと思っている百姓の気持ちになり切っており、何かしてあげたいが、何も出来なくて無念に思っている心情をさまざまな角度から発言していることである。

さきの、旅人の視点からのイメージ体験より

も、更に鮮明に百姓の心情がイメージ化されて、イメージ世界が深く、豊かに形成されていく様子がよくわかる。

ここで注目しておくべきことは、「おんなじびんぼうどうし」と、この教材の底流にあって、それがここに登場する人物（雪もふくめて）の心情、そして、行為の原点になっている「貧乏」をふまえての発言があることである。単なる同情ではなく、貧乏のどん底にいる者同士の滲み出てくる人間的なやさしさを、子どもたちは感覚的に掴んで、こういう発言をしているのである。それは、子どもたちが、「どうだろうか……」から始まる旅人と百姓の会話を読み、そこに、おたがいに相手をいたわっている心情をイメージ化してきた、その一貫したイメージの上に積み上げられた発言である。

⑥ 行為の意味のイメージ化——新たな価値観の発見——

物語の筋は、それで仕方なく百姓が盗みを働くという形で展開する。子どもたちが立ちどまった㉙㉚㉛の発言をみると、このあたりから、子どもたちは、百姓の行為の意味について発言するようになる。盗みやむにやまれぬ結果の行為であることを、自分自身で納得するために、盗みを犯してまでも、まだ人間としてしなければならぬことがあるのではないかと、そんなことを模索するためにである。

子どもたちの道徳規範では、盗みは悪いことであり、人間としてしてはいけないことという認識があるだろう。だが、百姓の盗みは果して絶対やってはいけないことだったのか、と考える。しかし、盗みは盗み、それがたとえどんな理由があろうと許されることではない、とも思う。自分の今までの認識に揺さぶりをかけられて、子どもたちは考え込まざるを得なくなる。このように文学教材は、子どもたちにイメージ体験させることによって、そこでの体験や新たに獲得した認識をもとに、現実の自分の考えを問い直させる。

文学教材がこのような機能を充分果たすため

には、学習者が自分の創りあげたイメージの世界できちんとそのことを体験する必要がある。百姓の体験を自分のものとするためには、学習者自身がその行為を納得しなければならない。子どもたちは、百姓の行為をイメージ体験するため、自分自身納得できる筋道を懸命に探している。それが、この行為の意味づけの発言である。

⑦ イメージの広まりと深まり

子どもたちは、盗みの意味を自分なりに納得し、百姓の行為をイメージ体験した後は、もう完全に教材世界を自分自身のものにしていく。自分たち自身の作品を創り上げている。②の箇所では、出口氏は、「たびびとと百しょうのようすを目に浮かべて読もう。」と発言している。うまそうに大根やきをたべる旅人をイメージ化するだけでなく、それを心から嬉しそうに眺めている百姓もイメージ化しておかねばならないところである。先生の的確な発問に注目しておきたい。その上で、子どもたちの発言をみてみると、もう完全に各自が自分の物語（作品）を創っているといつてよいだろう。二人の心情をふまえて、具象的な映像があざやかに描かれている。イメージがくっきりと具体的に描けるということは、鮮明にイメージ化がなされていることであり、それは、学習者が教材という素材を作品化するのに成功したということの意味していると言える。

以上、出口学級の子どもたちが、どのようにして、イメージ形成をおこなってきたか、実践記録をもとに考察してみた。子どもたちの発言の主な内容は、一つは具体的情景や状況をイメージ化したものであり、もう一つは、登場人物の心情についてであった。このような具象化の作業は、イメージ形成の基本である。特に低学年の間は、この基本をしっかりと身につけさせることが大切である。

上記の実践では、それが巧みに交錯してイメージを豊かにしていったといえる。そのイメージの中に、作品化の思想の核がもう既に存

在しており、それが、一貫性のあるイメージの形成作用に深くかかわっていた。

また、子どもたちの発言のあり方をみていると、一つの発言に対して、それに関連して、あるいは補足する形での発言が続く。そして、ほぼイメージが出来あがると、次の発言へ移るといったパターンをとっている。たとえば①のことを例にとってみると、aの発言は、あたり一面真っ白に雪が積っている光景をイメージ化しての発言である。続いてbは、その雪の上を歩く旅人の姿を、雪が積っているという状況をふまえて、ここへ来て、寒そうに歩いている旅人をイメージ化している。三人もの発言が続いているということは、強烈な印象であったことを意味している。次のcの発言は、旅人は単に寒いだけでなく疲れて、お腹もすいているだろうと想像している。bの発言の上に、イメージがふくらみ、広がっていることがわかる。そして、dでは、この旅人が、いま何のために歩いているのか、旅人の意識のありかへとイメージを展開させている。

イメージは、学習者一人一人が形成するものではあるが、授業の場合、学級全体が一つのイメージを作りあげていることになる。そして、このような共同作業によるイメージ化によって、過不足なくイメージを創ることに習熟していくのである。

4 イメージを育てる発問の基本

——実践記録からの考察——

ここでは、石川県宇ノ気小学校教諭田島弘子氏の、三年生受け持ちのときの実践と、四年生受け持ちのときの実践の比較検討から、イメージを形成していくための発問について考察を試みることにする。

三年生での実践は、1977年11月。授業計画は、全文の読み、難語句、文構造で1時間。内容の読みとりで1時間。表現読みが1時間。合計三時間扱いである。次に掲げる授業記録は、「内容の読みとり」の一時間分の授業である。

三年生受け持ちのときの実践		四年生受け持ちのときの実践	
<p>・きょうは、このお話に出てくる人たちのようすや <u>気持ち</u>を頭の中に絵にしてほしいと思います。</p> <p>・旅人と百姓の出会いの場面をよんでみましょう。</p> <p>ア <u>お話の場所はどこ。</u></p> <p>・ああ、そういう風に想像しているのですね。文には、何と書いてありますか。</p> <p>・どこかわからないけれど、大谷君のいった所のような感じがしますね。</p> <p>ア <u>そこに誰が住んでいたの。</u></p> <p>・「なんともかとも貧乏な百姓」と「貧乏な百姓」はどうちがうの。</p> <p>・なんともかともは、めちゃくちゃに貧乏なのですね。</p> <p>イ <u>さあ、そのなんともかとも貧乏なお百姓の姿や様子見えますか。</u></p> <p>・あはは…。あかがポロポロでるの。おふろもあんまり入れないしね。</p>	<p>・はい。 ・またや。</p> <p>・はい、はい。 (二名指名読み)</p> <p>・村。 ・山の中。 ・(大谷) 山に近い村。</p> <p>・あるところ。</p> <p>・貧乏な百姓。 ・なんともかとも貧乏な百姓。 ・なんともかともというと、家の中はからっぽで、何も無いと思うし、びんぼうは、ほんの少しはあると思います。 ・お金はすこしもないが、物はすこしある。 ・家の中はいろいろだけ。 ・着物はつぎだらけ。 ・家はふた小屋みたい。 ・せまい。 ・かみの毛もバサバサ。 ・家に穴があいている。 ・雨もりする。 ・風でとんでいきそう。 ・あかすりでこすったら、あかっぱいでる。</p>	<p>・一度先生が読んでみま す。 <u>様子を思いうかべて</u> 聞いていて下さい。それから題はあとでつけて下さい。</p> <p>・読みたい人いますか。</p> <p>ア <u>どこに誰が住んでいたのですか。</u></p> <p>イ <u>百姓の様子はみえますか。</u></p>	<p>・むずかしいじ。 ・わからんかもしれん。</p> <p>・はい、はい。 (二名指名読み)</p> <p>・あるところに、貧乏な百姓が一人住んでいた。 ・私は村の外れのような気がする。 ・町の中じゃないと思う。町の中だと宿屋があって、百姓の家へ旅人はとめてくれとはいわない。 ・私も村の中とは思わないけれど、となりに大きな家があるから、それほど山の中でもないように思う。 ・旅人が疲れきってとめてほしいと言っているところをみると、かなりとなりの村と村との間があいていて、小さな村だと思う。その小さな村の外れ。</p> <p>・うん、ぼろぼろの着物をきている。 ・ひげものびているし、うす汚い。 ・田も畑も持っていなくて、きっと大きな家の田や畑で働かせてもらって、すこし、作ったものをもらってくらしている。 ・食べ物も何もなくてがらんとした家。 ・ぼくも家のことがうかんできた。もう家はかたがってしまっろくに戸もなくて、すきま風が入ってくる。</p>

<p>・そのみんなの<u>見ているおうちへ、遠くから誰かが歩いてきましたよ。</u></p> <p>・<u>旅人、どんな様子ですか。</u></p> <p>・とぼりとぼりとね。</p> <p>・<u>そして、お百姓に何と<u>言っている。</u></u></p> <p>・<u>それに対してお百姓は</u></p>	<p>・かいてある。</p> <p>・みんなわかるよ。</p> <p>・一人の旅人がきました。</p> <p>・とぼりとぼり雪の上をあゆんできた。</p> <p>・ぼくこんなと思う。たおれそうになって歩いている。</p> <p>・冬は寒くて、食物もないし。</p> <p>・重い物かついでいる。</p> <p>・おなかすいとる。</p> <p>・やっと歩いている。</p> <p>・疲れた時に家が見えて、「やった!」と思っている。</p> <p>・助かったと思っている。</p> <p>・「どうだろうか、おらをひとばん……いくまいか。」</p> <p>・「ああ、ええとも……」</p>	<p>・<u>そんなところへ誰か歩いてきましたね。</u></p> <p>・<u>このお百姓さん何と<u>い</u>ていますか。</u></p> <p>・<u>それに対し旅人は?</u></p> <p>・<u>どうして「何もいらんぞ」<u>か</u>って言ったの。</u></p> <p>・<u>何ももてなしてやるものもないのに、<u>どうしてとめてあげたの</u>だろうね。</u></p>	<p>・うん、旅人がとぼりとぼり歩いてきた。</p> <p>・木の棒をつえにして、とぼとぼ歩いてきた。</p> <p>・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。</p> <p>・もう何軒も頼みだけれど断わられて、すごく疲れて、やっと歩いて、この百姓の家へ来たと思う。</p> <p>・「ああ、ええとも……」と気軽に言っている。</p> <p>・食べる物も何もないけれど、こころよく返事している。</p> <p>・ちっともいやがらないで、とめると言っている。</p> <p>・「おら何もいらんぞ」と言って、喜んであがった。</p> <p>・すごくうれしかったと思う。ずっと歩いて体がこごえるほどだったし、つかれていたし。</p> <p>・ふつう、お客さん来たら、お茶とかおかしを出すから、そんなもんいらんと言った。</p> <p>・すごく貧乏だということが旅人にもわかったので、気をつかわんように言った。</p> <p>・私は、たべ物はもちろん、ふとんさえもいらんと言ったと思う。きつろくにふとんもないとわかったから。</p> <p>・すごく寒い日に疲れて来たから。</p> <p>・旅人が、こんな貧乏な家に来てくれて、とても百姓はうれしかったのだと思う。</p>
<p>・<u>お百姓さんの家へ旅人が来て、とまることになりましたね。「おら、なにもいらんぞ」って、どんなこと。</u></p> <p>・<u>なぜ旅人はそんなことを言ったの。</u></p> <p>・食べ物さえもなさそう、とめてもらえるだけで十分って気持ちなのですね。</p> <p>・<u>このお百姓さん、<u>貧乏で何も</u>ないのに、<u>どうしてそんなに</u>気軽にとまって<u>くれて</u>いったの。</u></p>	<p>・食べものとか。今だったらお茶やおかしは何もいらんということ。</p> <p>・貧乏だから。</p> <p>・家みりやすぐわかる。</p> <p>・とめてくれるだけでよかったんや。</p> <p>・貧乏とわかったし、百姓のたべるもんもなくなると思って遠慮してん。(遠慮したの)</p> <p>・寒いし、かわいそうだし、こごえてしまうかもしれんから。</p> <p>・死んでしまうよ。</p> <p>・狼らに食べられるかと思</p>		

	<p>って入れてあげたんや。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・いつもひとりぼっちだった百姓は、とてもうれしかったのだと思う。 ・いつもひとりできびしかったから、とてもうれしかった。 ・もしかしたら誰かきてくれるのを待っていたのかもしれないよ。
<p>・そして、家の中へあがってもらったわけです。家の中へ入ってもらったけれど、どうなの。 次の場面をよんでみよう。 (二名指名よみ)</p> <p>せっかく家へあがってもらったけれども百姓には。 「もてなしてやれない」ということは、このお百姓は旅人をもてなしてあげたいと思ったの。</p> <p>大根をぬすんでくるまでに、このお百姓の心の中に、けんかがあったかね。</p> <p>・今いいとか、わるいとか言ったね、もっと別の見方をするとどう。お百姓のやったこと美しいことなの、みにくいことなの。</p> <p>・そうですね、旅人をいろいろの火にあたらせばあたたかくなる。こうしてねてもらえばつかれもとれるでしょう。けど、おなかのすいたのは。</p> <p>・それで、このお百姓は何としてでも、わるいと思う気持ちはあったけれども、それ以上にもてなしてあげたいということで、大根を一本ぬすんできました。</p> <p>・この大根やきを旅人は？</p> <p>・寒い晩だものね、ゆげの上がっているのを、チョンチョン切って食べるのね。</p> <p>・この二人のいろいろのふちで食べてる様子、うかぶ？</p> <p>・サア、次の二行、とてもきれいなところやね。だれかよんで。</p> <p>その晩というのは、二人にとってどんな晩。</p> <p>いろいろのところで、二人が大根やきをつくっているよ うすをみていて、みんなにはどんな晩に見える。</p> <p>・そう、一人ぐらしのお百姓さんだから、にぎやかにも思えますね。</p> <p>・じゃ、このお百姓さん、ぐっすりねむれた晩かね。</p> <p>・うん、少し気がかりもあったでしょうね。 気がかりもあったその時、もう一度読んで。</p> <p>・先生はじめ、「さらさらと雪がふってきて…」と読んだの。「雪は」と「雪が」ちがうの？イメージ言ってみて。</p>	<p>(第2時)</p> <p>・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よんだのですね。今日はその晩のできごとを読んでみましょう。 (指名よみ)</p> <p>・よく気付いたね、実は民話なのです。何を言い伝えているか考えてみようね。</p> <p>さあ、旅人はうちにあがりました。 でも、</p> <p>大根をとってくるまでに、百姓の心に迷いはあったろうか、言葉に注意して考えてみて。 (子どもたちの発言を簡単に紹介しておく。)</p> <p>「晩になってから」—その間迷っていた。 「しかたがない」—つかれて、おなかをすかしている。「旅人のために」もてなしてやりたかったから。などの発言のあと。</p> <p>「ぼくは、百姓は大根やきをたべていないと思う。旅人にだけ食べさせて、自分は見ていたと思う。」 「旅人がおいしそうに食べるのを、うれしそうにとうか、だまって、見ていたと思う。」 という発言がある。</p> <p>そして、その晩？</p> <p>(発問コとサの子どもたちの発言の一部を紹介しておく)</p> <p>㊸・雪が足あとをけしてくれた。 ・まるで足あとをけすためにふったみたい。</p> <p>㊹・雪は冷たいのだけれど、何かあったかみたい。</p> <p>・私は、「太郎をねむらせ、太郎の屋根に…」の詩のときの雪は、ボタン雪でも沢山つもって、明日、子供が遊ぶと考えたのだけれど、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、すっ—と降ってきたように思います。</p>	

ここでふってきた雪どんな雪にみえますか。

・次よむとわかりそうね、あとがきをよみましょう。

なぜ雪がふったらおこわをたくの。

・そういう気もちが今でもずっとつたわっているのですね。雪がふってきてよかったという気持ち。

ところで題名ですが、……実はこんな雪です。

どんな雪に思えますか。

・そんなことのあったのが。

大根やきをたべたり、おこわをたくのはどうして。

では最後に一度よんで題をつけてみましょう。

四年生での実践は1982年11月におこなった。二時間扱いで、この授業記録は二時間分の実践である。誌面の都合上、最初一時間分のみ子どもの発言を書き、二時間目は教師の発問のみとした。三年生と四年生とを比較する必要上三年生の授業についても、同様の体裁をとった。考察の必要上、両学年に共通する発問に、符号をつけ、アンダーラインを引いた。ここで気付くことは、三年生の後半の授業の一部をのぞき、基本的には、ほとんどの発問が、三年生と四年生とでは共通していたということである。ここから、イメージを育てる読みの授業においては、基本となる発問が存在するのではないかと考えた。以下、この実践からイメージ形成の基本となる発問の視点を探りだし、その観点ごとに具体的な考察を試みたいと思う。

①登場人物の様子・心情のイメージ化——イメージ対象の明確化——

発問アは、物語の背景に関するイメージ化である。発問イは、そのイメージを土台にして、主人公の基本となる人物形象（貧乏）を明らかにするための発問と言える。

三年生では、それを手堅く、最初に場所を、次に人物をイメージ化した上で、人物の具体的形象を明確にしている。

四年生では、場所と人物を同時に発問している。子どもたちの関心は、もっぱら場所にかたよったようだが、人物については、いずれにしろ改めて発問しなければならないことでもあるので、特に問題とする必要もないだろう。

とにかく、ここでは、これから子どもたちが作品世界を形成していくための作品舞台をイ

メージ化しなければならない。それは、この場合、寒村に住む貧乏な百姓とってよいかと思う。それを子どもたち一人ひとりにどのようにイメージ化させるかが、発問の機能である。

田島氏は、それを、「どこに、誰が」と発問し、「百姓の様子はみえるか」と尋ねている。イメージ化のときの発問は、何を(何について)イメージ化すればよいのか、その対象を明確にすることが大切である。また、イメージ化の方向を限定せずに、子どもたちにできるだけ自由な発想でイメージ化させることも大切である。上記の発問は一見何の工夫もないようだが、充分にそのことが意識されていることに注目しておきたい。

発問ウは、この百姓に盗みまでを犯させる旅人が登場する場面のイメージ化である。百姓に、そんな気持ちを起こさせるだけの要素を持っていた人物としてイメージ化する必要がある。この発問もイメージ形成において不可欠の発問である。ところで、そのイメージ化の方法だが、三年生の発問にその典型がみられる。即ち、子どもたちの視点を百姓から旅人へ移動させ、そこに集中させて、イメージ化をはかっていることである。先にのべた、イメージ化の対象の明確化と、自由な想像が保障された発問が、ここでも有効に機能している。

四年生では、視点の転換を示唆してやるだけで、具体的に様子をイメージ化しなさいと言わないでも、子どもたちは既に心得ている。三年生と四年生の発達段階を示す具体的事例。

②行為の意味のイメージ化——意味の担い手としてのイメージ——

発問エ、オは、百姓と旅人の対話の場面のイメージ化である。四年生の場合、前の発問ウと同様、イメージ化の対象を明示しているだけで、しかも、発問の形は、それぞれの人物が話したことを問うているが、子どもたちは、それぞれの人物の心情をイメージ化して発言している。

三年生の場合、やはりここでもステップは細かい。しかも、教師の方から、「様子や気持ちは？」という問いかけがないと、書いてある表現についての確認で終わっている。ここにも、発達段階の相違が具体的にみられる。

発問カ、キは、それぞれの人物の対話に秘められた心情を問うている。

百姓が盗みを犯すまでの過程で、まず注意しなければならないことは、旅人の余りにも憔悴した様子である。従って、これは、旅人が登場する場面で十分にイメージ化しておく必要性については既に触れた。次は、この二人の対話の部分である。旅人の遠慮がちな物言い、泊めてもらえることを心の底から喜ぶ態度に、百姓はこの旅人に何かしてあげたいと心から思う。この百姓の気持ちが、盗みを犯させることになるのである。

従って、まず旅人のことばから旅人の心情までをイメージ化することが大切になるが、それは、三年生にみられる波線部の発問、及び発問オがそれに相当する。

次には、その旅人の言動に接して、何かしてあげたいと思う百姓のやさしさがイメージ化される必要がある。それが発問エである。

ところで、これら波線部の発問、及び発問エ、オは、百姓や旅人の言動や心情を具体的にイメージ化するための発問である。そこには、読み手の想像力によって、具体的なイメージが形成される。

そして、発問カ、キはそのようなイメージが創りあげられるに至った理由を考えさせている。イメージは、既にその具体的なイメージ像（視覚的映像だけでなく、登場人物の性格、心

情などもふくめて）に、意味があることについては既に述べた。この教材でも勿論同じことが言える。即ち、百姓や旅人のイメージ形成の中に既に意味の要素がふくまれている。ここでは、それを先にのべた理由（百姓が盗みを働くに至る必然性の過程において、第二の焦点となる場面であるということ）からもう少し鮮やかにイメージ化しておく必要がある。そこで、そのことを子どもたちに明確に意識化させるための発問が必要になり、それがカ、キである。登場人物の言動の意味を（特に百姓の行為の意味を）イメージ化することによって、百姓の盗みが、いたしかたのないものとして、読み手の心の中に一貫性をもってそのイメージが結実していくための重要な発問である。

そしてまた、イメージが意味形成作用に深く関与していることについても、ここで具体的に納得していただだけかと思う。

発問クは、発問キの駄目押しの機能を果している発問である。しかし、これは、教材文が読み手に再度念を押す形で意識を喚起しているため、その教材文の誘いに応じて、子どもたちに再度確認するよう働きかけた発問でもある。百姓が盗みの行動に出る、そのやむにやまれぬ過程をもう一度ここで念を押す形で、教材は読み手に意識を喚起している。その教材の誘いかけに応えた形で、発問がなされていることにも注目しておきたい。

③物語人物としてのイメージ化——イメージ体験——

そして、いよいよ百姓が盗みを犯す場面になる。三年生では、「けんか」ということばでそのことを考えさせた。子どもたちは、それを「いい心」「悪い心」という視点から発言しだした。子どもの発言を簡単に紹介しておく。

C 初め、いい心と悪い心は同じ大きさだけれど、いい心がだめだと言って、悪い心をおさえていた。けど、しまいに悪い心が大きくなっていった。

C よくわからん。

T いい心って？

- C しんせつな心、正しいことや。
 T 悪い心は？
 C どろぼうする心。
 C この二つがけんかして、わるい方が勝ったんや。
 C ちがう、まけたよ。

ここから、発言は、悪い心が負けたという意見に集中し、結局、どろぼうするという悪い心が負けて、旅人をもてなしたいといういい心が勝った、ということで落ちつく。いい、悪いという同一次元で対比するのではなく、悪い心をつき抜けたいい心というふうに、心の状態を興行きのあるものととらえて共通理解に到達している。最後の子どもの発言をあげておこう。

- C わるい心が負けたと思う。ここに「しかたがない」と書いてある。本当に悪いことをするのだったら、「いいだろう」とか考えると思う。旅人をもてなすためにしかたがなかったのだと思う。
 C 全（そうです。）

この子の発言で、「いい心」「悪い心」の問題が決着したところで、田島氏は改めて、百姓の行為が、「美しいこと」か「みにくいこと」かと問い直し、百姓の行為を人間的な行為として肯定する方向で確認している。

多少の混乱はあったものの、子どもたちがよく考え、百姓の心をそれなりにとらえたという結果からみると、授業としてはこれでよかったとも言える。しかし、一般的に言って、力量のない学級では、混乱から脱皮できないのではないかとも思う。そのいみでイメージ化の発問としては問題があると言えよう。

その理由の第一は、「けんか」という子どもの生活体験にまでおろしたことばで発問したことである。この教材を読んで体験するイメージ体験は、子どもたちの日常生活の体験をはるかに超えた次元の体験である。それを同一レベルで考えさせようとしたことが無理だったのである。イメージ化の際、子どもの日常生活での体験と結合させてやることは、多くの場合有効である。しかし、作品世界がすでに形成され、そこで非現実化体験＝イメージ体験をしている子どもたちに、現実の日常生活体験を持ち込むこ

とは注意しなければならない。この発問はそのことを教えてくれている。

第二は、「美しい」か「醜い」という二者択一の発問である。この場合は、やむを得ない状況ではあるが、一般的には、予め、子どもたちのイメージを限定するような発問は極力避けるべきである。

その意味で、四年生の発問はすぐれた発問と言えよう。印象的な発言に終始することを避け、百姓の心を切実にイメージ体験させるため、ことばに注意するよう指示していることにも注目しておく必要がある。

なお、この発問に関しては、余白を利用して子どもたちの発言を簡単に要約して書いておいたが、更に注目しておきたいことは、迷いをふっ切った後の百姓をイメージ化していることである。迷ったけれど、それでよかったのだという百姓の姿をイメージ化することによって、読み手自身がイメージ体験を真に自分のものとしているのである。

④「意味形成」のためのイメージ化

発問コ、サに対する四年生の子どもたちの発言の一部を、実践記録のところで紹介しておいたので、大体の傾向は了解いただいたと思う。つまり、発問コでは、雪が降ってきた事実やその理由に言及し、発問サで、雪のイメージを具体的にのべている。イメージ化の対象を雪へ転換させ、雪の果している役割など、最後に作品の意味形成をおこなうために必要なイメージをきちんと創らせている。

三年生の授業では、百姓と旅人の二人が醸し出すやさしさ、あたたかさの余韻を情緒的にイメージ化してから、雪のイメージ化に移ろうという意図が見られる。

即ち、発問コで、「みんなには、どんな晩に見える？」と発問して、子どもたちからは、「おいしい晩」「うれしい晩」「楽しそうな晩」「にぎやかな晩」などの発言のあと、「一人だとさびしいもんで、お客さんを待った」とか、「これからずっと二人で暮しゃいいのに」などという発

言がでている。貧乏な二人が幸せになってほしいという子どもたちの気持ちが伺える。

その後、田島氏は、「じゃ、このお百姓さんぐすりねむれた晩かね」という発問を、雪が、この百姓の行為を容認して、降ってきたことをイメージ化するための態勢を作る発問としておこなった。そして、雪へとイメージ形成の対象を転換させ、「雪は」の「は」の意味に注目させている。極めてきめの細かい授業展開が構成されている。三年生ではこれだけのステップが必要なのかもしれない。ここは検討の余地のあるところだろう。ただ、極めて印象的に言わせてもらえば、きめが細かすぎて、教師の思考の枠の中に子どもたちが閉じ込められてしまったように思う。子どもたちの発言をみている、ここでは、子どもたちがのびのびと想像力を働かせて発言しているとは言えない。

イメージ化のための発問は、どの程度にイメージ化の対象を絞りながら発問するか、子どもの発達段階との歯車のかみ合わせが今後の一つの課題と言えよう。

イメージ化・イメージ形成という視点からの発問は以上である。実践では、更に、シ・(ス)の発問がある。これは、教材と学習者が相互作用によって創ってきたイメージが、どのような意味をもっているのか、それを学習者自身とのかかわりにおいて問う発問である。文学教材

の読みは、学習者がイメージ体験によって自ら創りだしたイメージのその意味を学習者自らもう一度問い直すという作業で完結する。そして、学習者の読みの主体性が真に問われるのは、ここにおいてなのである。

(1986. 9. 15)

- 註1 『日本国語大辞典』 小学館
 2 『誠信 心理学辞典』 誠信書房 1985年(第5刷)
 3 河合隼雄「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46年 203ページ
 4 註3に同じ 210ページ
 5 藤岡喜愛『イメージ その全体像を考える』 N H Kブックス431 昭和58年 3ページ
 6 W・イーザー著 榎田収訳『行為としての読書』岩波現代選書68 1982年 236ページ
 7 宇佐美寛『授業にとって「理論」とは何か』 明治図書 1978年 117ページ
 8 註6に同じ 238ページ
 9 『文学教育基本用語辞典』「教育科学国語教育」臨刊 No. 362 明治図書 1986年
 10 註7に同じ 120ページ
 11 木下順二「あとかくしの雪」。『わらしべ長者』 岩波書店
 12 「第26次、石川県教育研究集会報告」より。(深川明子「民話をめぐる課題」金沢大学教育学部教科教育研究第19号に一部触れてある。)
 13 出口和子『子どもの目』 私家版 1979年 61-65ページ