

〈見え〉 先行方略が読みの意味付けに与える影響

小千谷市立小千谷小学校 上月 康弘

1. 問題の所在と研究の目的

文学教材の指導において、イメージという言葉がよく用いられる。秦（2014:55）は、イメージという言葉が、国語教育における語義や価値付けなどについてほとんど検討されることがないことを問題として挙げている。その上で、秦（2014）は、有定（1976）と深川（1986）らを基に、イメージ観の整理をした。例えば、秦（2014:63）によれば、イメージは視覚的なものだけではなく、聴覚的なものや感情的なものといった不可視なものも含まれる。

深川（1987）は、様々な研究分野のイメージを検討する中で、心理学と文学教材におけるイメージの共通点を、W.イーザー（1982）の見解に見出している。それは、イメージが感覚的経験を超え、概念化される以前の状態であることや主体的に形づくる精神活動の要素や内容であることを挙げている。その上で、深川（1987:149）は次のように述べている。

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れないものである。それがそこにできるということは、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。（中略）イメージはそれほど視覚的な映像でなく、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。

深川（1987）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」と定義した。また、文学教材が学習者を媒介として形を与えられることをイメージ化と呼んでいる。深川（1987:150）は、イメージの価値を次の3つにまとめている。

1. イメージが文学の基礎的能力であること
2. 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もっていること
3. 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こと

W.イーザー（1982）は、読書過程において時間が進むにつれ、各セグメントで形成された個々のイメージ相互の相違が際立つことによって、そこから何らかの結びつきが生み出され、最初につくり出されたときは明瞭ではなかった意味をもつようになってくるとしている。その上で、W.イーザー（1982:262）は次のように述べている。

つまり、どのイメージも、いったん過去に送り込まれることによって、それに続く

新たなイメージを修正しながら現前化してくる。従って、全てのイメージは、先に〈雪だるま効果〉と名づけた累加的な結びつき効果によって、読者の意識の中でまとまりをもつようになる。(中略)つまり、読者はテキストからさまざまなイメージを展開し、そのようにしてえた表象対象を時間軸に沿ってテキストの意味地平へと総合していく。

文学作品におけるイメージは、読書過程の時間軸に沿って次第にまとまりをもち、作品の意味付けへと機能する。つまり、学習者のイメージが読みの意味付けに大きな影響を与えることが示唆されている。上月(2018)は、文学作品の読みにおけるイメージ化を促すものとして、〈見え〉方略に着目した。〈見え〉先行方略は、認知心理学の分野で、人間が深い理解をするために必要な学習方略であると論じられてきた。(佐伯(1978)、宮崎・上野(1985))〈見え〉先行方略を用いると、学習者は「仮想的自己」の位置をコントロールすることになる。学習者が〈見え〉を意識することにより、主体的にイメージが形成される。そしてこのイメージが意味付けの「中間に存在する」ものとなる。これまでの〈見え〉先行方略の研究では、文学作品の読みをつくるために有効に機能するための条件が上月(2018)によって検討されているものの、学習者が生成したイメージがどのように作品の意味付けと関連しているかといった検討はまだ十分ではない。そこで本研究では、学習者の〈見え〉先行方略で生成されたイメージが読みの意味付けとの関係性について実践を基に考察することを目的とする。

2. 研究の方法と内容

- 調査対象 公立小学校1年生27名
- 学習材 「あとかくしの雪」
- 調査時期 平成31年3月19日
- 研究の方法

次のように学習を組織し、②と③の学習者の反応をワークシート記述で比較する。④の記述を分析し、作品の意味付けとの関係を考察する。

〈授業の手続き〉

- 1 「あとかくしの雪」を学習材とし、内容を確認する。
- 2 終末の一文「そのばんさらさらとゆきはふってきて・・・」のテキストを取り上げ、「ゆきは」と「ゆきが」との違いを問う。(〈見え〉先行方略を用いない。)
- 3 「ゆきは」と「ゆきが」の雪の降り方を絵に描かせる。(〈見え〉先行方略を用いる。)
- 4 作品の感想を書く。

3. 「あとかくしの雪」の教材分析

「あとかくしの雪」のテキストの概略は次の通りである。

- ・あるところに、貧乏な百姓が一人で住んでいた。
- ・ある冬の日のもう暗くなった頃一人の旅人が百姓の家へ訪れ、一晩、泊めてくれるよう頼む。
- ・百姓は何ももてなすものがなかったが、旅人を泊めてあげることにした。
- ・百姓は旅人を一つももてなすことができなかったので仕方なく、隣の大きな家から大

根を一本盗んで、大根焼きにして食べさせた。

- ・その晩、雪が降ってきて、百姓が大根を盗んできた足跡が全て消えた。
- ・「この地域には大根焼きを食べる風習があり、雪が降るとおこわを炊く者もいる」という後話で締めくくられる。

「あるところに」という冒頭の表現から始まり、展開が起承転結の典型的な昔話の構造をとっている。文末の表現は「～おった。」「いうた。」「～たと。」といった語り口調となっており、語り手が老人のような高齢さを感じさせる。

場面の設定では「なんともかともびんぼうな百しょうがひとり、すんでおった。」とある。「なんともかとも」の辞書的な意味は、「どのように形容していいのかわからない」となっている。表現できないほど貧乏であるという強調とも読めるし、あえて表現をしないという語り手の百姓への配慮とも読める。どちらにしても、旅人へ何一つもてなしてやることのできないほど貧乏であることには変わりはない。

特筆すべき表現は、最後の一文である。最後の一文は、次のようになっている。

そのばん、さらさらと雪はふってきて、百しょうが大こんをぬすんできた足あととは、あゆむあとからのように、すうとみんなきえてしまうたと。(下線：稿者)

一見、普通の文にも読めるが、「雪がふってきて」ではなく、「雪はふってきて」と主語部分の助詞が違う。佐伯(1978)は、この「が」と「は」の違いについて、村木正武(1977)を基に、それぞれの文がもつ「前提」や発話される前に聞き手が関心をもっている想定される事物や出来事といった「主題」などの違いがあると論じている。佐伯(1978:224)一見すると同じことを意味しているように見える次の二つの文を比較している。

- (1) 太郎が花子を殴った。
- (2) 太郎は花子を殴った。

佐伯(1978)によれば、(1)は、「誰かが花子を殴った」という事実が「前提」となっており、(2)には、そのような前提がないという。また、(2)は「太郎は誰かに何かをした(あるいは誰かを殴った)ことを前提としており、(1)にはその前提がないとする。池上(1978)は、文頭はその文の述べることの「主題」が置かれるいちばんふつうの場所であり、文の残り部分がそれについて何らかの叙述を行うとしている。「ガ」の表現に伴う格助詞は、すべて「ハ」でもって置き換えることができるが、「ハ」は別の言い方で「・ニツイテ言エバ」と言い換えられることを指摘している。また、〈主題〉は、どの部分を発話の出発点にするかという形でさらに強調、対比といったような副次的な意味合いを添える役割を持っているとしている。

佐伯(1978)、池上(1978)に共通していることは、「は」のつく主題部分がコンテキストの中で強く意識化されているということである。つまり、「さらさらと雪はふってきて」というテキストでは、「雪は何かをした」ことが前提となっており、雪が前景化されている。この雪が前景化される〈主題〉は、池上(1978)の言うように強調や対比といった副次的な意味合いを添えるものとなっている。このようなテキスト性によって、「さらさらと雪はふってきて」の一文は、より雪が主体性を持って降っているような印象を与える。すなわち、盗みを働くというこの罰せられるべき行為は、百姓の深い優しさから発したも

のであり、その報いとして、雪が意思を持って降ってきたと読むことが可能である。このテキストにおいて、雪への意味付けがこの作品の要点であり、なぜ「雪が」ではなく、「雪は」なのかを考える学習活動は価値あるものとして考えられる。深川（1987）も、「あとかくしの雪」の実践を分析して紹介している。その中で、「雪は」の「は」の意味に着目させる発問があり、そのこと自体には価値を見出している。しかし、この場面では「子どもたちがのびのびを想像力を働かせて発言しているとは言えない。」とし、豊かなイメージが生成されなかったことを課題としてあげている。この原因は、教師が発した「雪は」と「雪が」ちがうの？という発問にある。学習者はこの違いを感覚的に感じるが、発達段階からそれを言語化するところまでできていない。意味を形成する以前の間中に存在するイメージの生成が欠落しているからである。そこで、〈見え〉先行方略を用いることで、主体的なイメージ生成を促進し、「雪は」と「雪が」の違いにかかわる意味付けにつながっていくことを期待する。

4. 研究の実際

4. 1 量的分析

以下のような問いを、学習者のワークシートに設け、分析する。

設問1：さいごの一文で、「さらさらとゆきがふってきて」ではなく、「さらさらとゆきはふってきて」とかいてるのはなぜでしょう。（どんなちがひがありますか。）

設問2：①と②のゆきのふりかたをえにかきましょう。

①：そのばん、さらさらとゆきがふってきて、百しょうが大こんをぬすんできたあしあとは、あゆむあとからのように、すうっとみんなきえてしまうた。

②：そのばん さらさらとゆきはふってきて、百しょうが大こんをぬすんできたあしあとは、あゆむあとからのように、すうっとみんなきえてしまうた。

設問3 このおはなしのかんそうをかきましょう。

4. 2 分析の仕方

設問1については、この問いに対する考えを記述させる。その際、問いに対して正対した形で、意味が伝わるものを「1」としてカウントした。記述がない、問いに正対していないもの、意味がよく伝わらないものを「0」とカウントした。例えば以下のような例があった。

1...ゆきがばれないようにかくしてくれたみたいなかんじだからだとおもいます。

0...はとがでは、はなしているないようがちがう。

また、先ほど「1」とカウントした考えを、さらに「結束性」という観点で記述を分類する。作品全体を対象にして雪への意味付けがみられるものを「1」、設問1の問いには正対して答えているものの、「雪は」と「雪が」の部分テキストにのみ反応して答えているものは「0」とした。例えば、以下のような記述がある。

1...ゆきがばれないようにかくしてくれたみたいなかんじだからだとおもいます。

0...ゆきがだと、たくさんいっきにふってきたようにおもうかもしれないから。

設問2については、学習者が描いた絵をもとにして、「ゆきは」と「ゆきが」の違いを

意味付けていると思われる絵を「1」、意味付けの違いが読み取れないものを「0」として評価した。

設問3は、作品の感想をもとに、学習者の作品に対する意味付けを評価するものである。学習者の絵によってイメージ化したことと、意味付けが関連しているものは「1」、イメージ化したことと意味付けが関連していないもの「0」とした。例えば以下のようなものがある。

1...設問2で「雪は～」の絵を「雪が強く降っている」とイメージ化し、設問3の感想に「ゆきは足あとをけしたくなかったけど、(百姓が) いいことをしたからゆるした。」と記述しているもの。

0...設問2で「雪は～」の絵で「百姓の足跡がよく消えている」とイメージ化しているものの、設問3の感想に「ぼくはさみしいおはなしだとおもいました。」と記述しているもの。

さらに、この「1」の中から、作品全体を対象にして雪への意味付けや百姓への優しさに強く反応するといった「結束性」がみられるものを「1」、それ以外のものを「0」とした。

1...ぬすむのはだめだけど、人をたすけるためにぬすんだとおもいます。ゆきは、ぬすむのを見て、たくさんふったとおもう。

0...いのちがあぶなかったけど、たすかってよかったです。さむくてしんばいでした。

言い換えると、設問1が〈見え〉先行方略を使わない段階での読み、設問2が見え先行方略を用いて、イメージ化を行っている状況、設問3が〈見え〉先行方略を用いた後の読みとなる。以上のような分析方法で行った結果、量的な分析は次のようになった。

表1 各設問ごとに正対する児童の人数と割合 (全27名)

設問	設問1	設問2	設問3
評価項目	問いに対する解答	〈見え〉先行方略	終末の感想
「雪は」と「雪が」の違いへの言及	5人 18.5%	22人 81.4%	
イメージ化と意味付けの関連			13人 48.1%
結束性 雪の意味付け	1人 3.7%		6人 22.2%

表の結果について考察する。設問1は「最後の一文が、なぜ雪はふってきてとなっているのか」という問いであるが、「雪は」と「雪が」の違いを意味が伝わる形で言及できたものは、5名に留まった。その中で、「雪は」のテキストと作品全体を関連付けて意味付けているものは1名のみであった。小学1年生に、「なぜ」という問いに対して正対した形で答えたり、作品を意味付けたりする学習が非常に困難であるということが示唆される。設問1では「雪が」と「雪は」の違いについてテキストベースで問うているが、その前提となるイメージが構築されていないために、答える事ができていないと考えられる。

設問2では、〈見え〉先行方略を用いて、「雪が」と「雪は」の違いをイメージ化した。設問1では、言及できなかった「雪が」と「雪は」の違いを表現する学習者が22名となった。このイメージの中には、「雪は」の方が優しく降っている感じ」とするイメージや「雪が」の方は、ぽつぽつ雪が降っている感じ」などのイメージが提出された。また、

22名中19名が「雪は」の方がより足跡が消えているといった主旨の内容が、言葉や絵の筆圧で表現されており、「雪は」という表現に対する肯定的な受け止めがなされている。設問1のような問いの形では言語化できなかったが、「雪は」のテキストに内在される雪の主体性や強調的な意味合いが顕在化される形となった。

設問3における終末の感想では、設問2で構築したイメージと関連する形で記述されたものが13名おり、約半数の学習者のイメージが読みへの意味付けに関連していたことになる。この半数という数字をどの程度のものとして評価するのかは判断に迷うが、問いと答えの論理的な関連で答えられた学習者（設問1）が5名（18.5%）だったことを考えると、イメージ化したことと読みが関連している学習者が13名（48.1%）というのは、イメージ化が読みの意味付けの中間項として機能するという、深川（1987）の指摘と合致するものとなっている。作品全体への結束性も、〈見え〉先行方略を用いる前と用いた後によって、1名から6名へと増えていることから、〈見え〉先行方略によって「雪はふってきて」と「雪がふってきて」のそれぞれの場合のイメージの違いを具体化したことが、読みの結束性に有効に機能していることが分かる。

これらの結果から、本来、小学1年生で作品全体を結束的に意味付けるということは、非常に難しいと考えられるが、〈見え〉先行方略によってその前提となるイメージを具体化させることによって、それが可能となる学習者が少数ながらも出てくることが示唆された。

4. 3 質的分析（ワークシート記述から）

4. 3. 1 設問1について

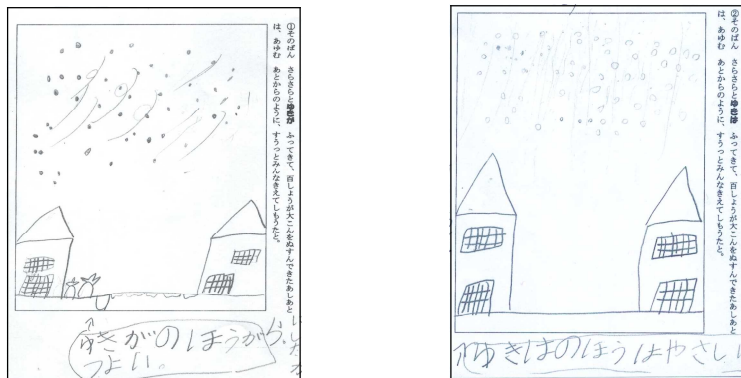
ここからは、抽出した数名の学習者のワークシート記述を詳細に見ていく。設問1について、それぞれ次のように答えている。

表2 設問1にかかわる学習者の記述と分類

学習者	設問1に対する記述	分類	結束性
SA	はでもがでもいいけど、このはなしをつくったひとはさらさらゆきはふってきてにしたから。	0	0
KM	さらさらとっていつてるからゆきがじゃなくてゆきはじゃないのかな。だってゆきはのは、は、やさしいかんじがするんじゃない。	1	0
KY	記述無し	0	0
SK	記述無し	0	0
TS	ゆきがばれないようにかくしてくれたみたいなかんじだからだとおもいます。	1	1

学習者SAは、「雪が」と「雪は」のどちらでもよいが、作者が「雪は」にしたからという主旨の答えであるが、問いに対して正対していないため、分類は0で結束性も0である。KMは「雪は」の方が優しい感じがすると指摘しており、「雪は」と「雪が」の違いに言及している。そのため、分類は1であるが、雪の降り方のみの言及であり、作品全体における結束性がみられないため、結束性は0となる。TSは「雪がばれないようにかくしてくれた」とその違いを説明し、百姓の盗みを雪が主体的な意図をもって隠してくれたという読みを提出している。これは、「雪は」と「雪が」の違いにも言及しているものであり、百姓の行為と雪への意味付けがなされており、結束性がみられる。

4. 3. 2 学習者SAの読み（設問2～3）



ここからは、さらに抽出した学習者の読みをさらに質的に分析していく。SAの絵を比較する。〈見え〉先行方略を用いたことによって、SAは「雪が」と「雪は」の違いをイメージ化した。SAは「雪が」の方が、雪が強く降っているとメモしている。イメージ①の方には、比較的雪が黒く塗りつぶされており、風が強く吹いているような絵が書いてある。

しかし、下の方に着目すると、①の方には大根が地面の上から見えることや、足跡のような模様が薄く描いてあるのに対して、②では、大根とその足跡のような模様はすっかり消えている。①では雪が風に煽られ足跡への雪のかぶり方が精密ではないが、②の方は優しく足跡の方へと降ってきたというSAのイメージが読み取れる。ここに雪の主体性が表現されていると考えられる。SAは設問1で「雪は」と「雪が」の違いについて言及することができていなかったが、〈見え〉先行方略を用いることで、この違いを顕在化させることができた。SAは設問3の終末の感想で次のように書いている。

このおはなしはやさしいおはなしだとおもいます。百しょうがやさしいとおもう。

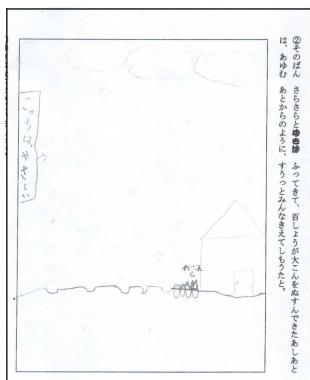
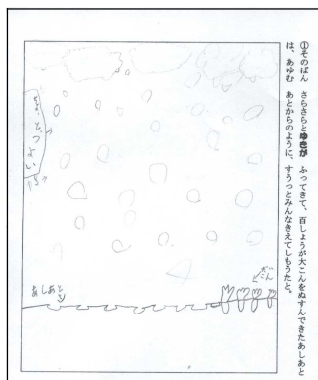
設問2でイメージ化した優しい雪の降り方と、百姓の優しさや雪の優しさに関連付いている。設問1では、「作者が表記を変えた」という表層的な読みに残っていたが、〈見え〉先行方略によって雪の降り方に焦点化したイメージを具体化することによって、SAの作品の意味付けに影響を与えていると言える。十分に言語化はできていないが、「このおはなしはやさしいおはなしだとおもう。」としていることから、雪の優しさ、つまり雪の主体性をとらえているといえ、読みの結束性が形成されつつあると言える。

4. 3. 3 学習者KMの読み（設問2～3）

KMのイメージ①では雪の粒が大きく、数も多く降っているが、イメージ②の方は雪の粒が小さい。イメージ①の雪の粒は筆圧が強く、濃い線で描かかれているが、イメージ②の方は筆圧が弱く、薄い線で描かれている。

左側には解説が書いてあり、イメージ①の雪の降り方が「ちょっとつよい」イメージ②の雪の降り方は「ちょっとやさしい」と書いてある。地面の方には、どちらも大根が描かれているが、イメージ①の方が足跡の凸凹が多いのに対して、イメージ②は凸凹の数が少なく、角張っておらず、円い感じになっている。KMもSAと同様に、「雪が」よりも「雪は」の方が優しいとし、雪の降り方の違いへの言及がみられる。ただ、KMは、この〈見

え) 先

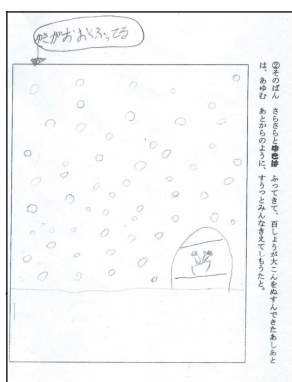


行方略を用いる前から「だってゆきはのは、は、やさしいかんじがするんじゃない。」と記述していることから、設問1の問いの前にある程度イメージ化できていたことが伺える。設問3では、**KM**は次のように記述した。

ゆきは、ゆきがとゆきは、のちがいがむずかしかったです。けど、ゆきはちがいがあんだね。

「雪は」と「雪が」の違いがあるという実感は深くなっていることは言え、設問2における〈見え〉先行方略で具体化したイメージ化と終末の感想が関連していることは分かる。しかし、「雪は」と「雪が」の部分テキストへの着目に留まり、雪の降り方がこの作品にとってどう意味付けられるのかについての言及がみられない。そのため、**KM**の読みには結束性がみられないと判断できる。

4. 3. 4 学習者 KY の読み (設問2～3)



KYのイメージ①では、「ゆきがすくなくふってる」という解説が上に書いてあり、降っている雪の玉がイメージ②に比べて少なくなっている。イメージ②の雪の玉の数は空にびっしり書かれるほどあり、「ゆきがおおきふってる」という解説が上の方に付いている。また、イメージ①は下の方には足跡の線が濃く書いてあるのに対し、イメージ②では、非常に薄い線になっており、ほとんど足跡が見えない。イメージ②の方がより足跡がきれいに消えていると意味付けていることが分かる。**KY**は、設問1では記述することができなかったが、〈見え〉先行方略を用いた設問2では、「雪は」と「雪が」の違いを表すことができた。設問3で**KY**は次のように記述した。

以上、〈見え〉先行方略によって生成されたイメージが読みにおける意味付けにどのように機能しているかについて、量的な視点と質的な視点の両面から分析してきた。次のようなことが示唆される。

- ・テキストの構造から考えると、「雪は」の「は」に注目して問うことの価値は認められるが、深川（1987）に示されるように、そのまま問うことは学習者の前提となるイメージが生成できないので、意味付けへ至ることは難しい。そのまま問うた段階で意味付けられる学習者は、その前提となるイメージを生成できている可能性がある。
- ・〈見え〉先行方略を用いることによって、雪の降り方の違いにかかわるイメージが顕在化した。
- ・〈見え〉先行方略を用いたイメージ化の段階で、雪の降る方向や雪の降る雰囲気も提出され、その後の読みの形成とも関連付いている。ユーザーの指摘するイメージの〈雪だるま効果〉における「意味地平への総合」が見て取れる。
- ・イメージ化が充実すれば、学習者によっては小学1年生でも結束性のある読みへと至ることが可能な場合がある。
- ・イメージ化が意味付けへと進むためには、〈見え〉先行方略の視点位置を、テキスト分析から要点を導き出し、それとの関連の中で限定される必要がある。例えば、作品前半の場面で〈見え〉先行方略を用いても、イメージ化されるものは、作品の場面の様子であり、結束性のある読みとしての意味付けには直接的に作用しない可能性がある。〈見え〉先行方略を用いる場合は、限定させる視点位置が重要になる。

今回は小学1年生のイメージ化と読みの分析・考察に留まったが、今後は上の学年の分析・考察をしていくことで、〈見え〉先行方略によるイメージ化が結束性のある読みや意味付けに密接な関連があることの妥当性がさらに高まると考える。

文献

- 有定稔雄（1976）『国語授業選書Ⅰ イメージ化の読み』明治図書
池上嘉彦（1978）『意味の世界—現代言語学から視る—』NHKブックス
木下順二「あとかくしの雪」『わらしべ長者』岩波書店
上月康弘（2018）「〈見え〉先行方略が文学作品の読みに有効に機能する条件」第134回全国大学国語教育学会大阪大会当日発表資料
秦恭子（2014）「国語教育におけるイメージ観についての一考察—有定稔雄と深川明子の論を中心に—」『国語教育思想研究9』国語教育思想研究会，55-64
深川明子（1986）「文学教材・イメージ化の内容と段階：発問考察の基本的観点(国語科における自己学習力の育成)」『国語科教育』第34集 全国大学国語教育学会，26-33
深川明子（1987）「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—」金沢大学教育学部紀要 教育科学編 36(教育科学編)，147-165
宮崎清孝・上野直樹（1985）『視点』東京大学出版会，119
W. イーザー，嚮田収訳（1982）『行為としての読書—美的作用の理論—』岩波書店