

論文

物語理解を促進するイメージを活性化させる発問の条件 —事例的考察を基にして—

上月 康弘

The Conditions of Questioning to Activate Images that Promote Story Comprehension:
A Case Study

KOUZUKI Yasuhiro

要 旨

本研究では、物語理解を促進するイメージの役割に着目し、イメージを活性化させる発問の条件を先行研究から見出した。イメージを活性化させるためには、①視点の位置を限定する発問の在り方②視覚的感覚のみならず、学習者の全身の身体感覚を働かせる活動の組織化③視点の位置から〈見え〉を生成する際の、適切な仮想時間の設定の3つの条件を見出し、試案授業を行った。3つの条件を含む発問によって、学習者はリアリティのあるイメージを生成し、読みを深めていることが事例的に確認できた。

キーワード

物語理解 イメージ 視点 発問の条件

目 次

- I. 問題の所在と研究の目的
- II. 物語理解と視点にかかわる先行研究と課題
- III. 山田(1987) (1988)の研究実践から
- IV. 上月(2014)の研究実践から
- V. 試案授業『ごんぎつね』を通して
- VI. 成果と課題

文献

I. 問題の所在と研究の目的

物語を読む学習は、物語文法とよばれる「設定・展開・終末」といったストーリー構造によって描かれる物語世界(Thomdyke, 1977)¹⁾に学習者が没入し、イメージを生成しながら進められていく。その際、読者の認知や既有知識などの状況によってテキストそのものの情報とは異なる情報を自らつくり上げる(van Dijk & Kintsch, 1983)²⁾。近年では、心理学の分野において、これらの先行研究に基づいた「物語理解・関与モデル」が構築されるなど(小山内・楠見, 2013)³⁾、学習者の物語理解の過程についての研究が深まってきている。しかしながら、読者が生成するイメージが物語理解にどのように影響するのかについて十分な議論がなされているとは言い難い。

読者論の代表とも言える W. Iser(1982)⁴⁾の論は、国語科教育研究に大きな影響を与えた。Iserは、読書過程において形成されるテキストと読者によって相互作用的に形成される読みを「受動的綜合体」とよび、イメージはその中核を担うものであると位置づけている。W. Iser(1982)は、「イメージは経験的対象とも、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しているが述語的に概念化されたものではない。」とする。また、深川(1987)⁵⁾も、読者が生成するイメージを重要視し、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」と定義する。

このように、物語理解におけるイメージは、読みの形成の促進に欠かせないものである。しかし、前述のとおり、イメージが物語理解をどのように促進しているのかを明らかにする実証的な研究は少なく、そもそも学習者が提出した読みや物語理解の過程における心的表象そのものをイメージとしている研究も見られ、(ex, 中澤他, 2005、松村他, 2014)^{6,7)}その定義は論者によって異なる、曖昧な概念であるといえる。本研究は国語科教育におけるイメージと物語理解の促進について検討する立場から、イメージの定義を深川(1987)に依ることとする。

福田(1996)⁸⁾は、物語理解におけるイメージの役割を実証的に明らかにすることを試みた数少ない研究である。福田(1996)は、特に視覚的イメージの役割に焦点付けられたものであるが、視覚的イメージ

が物語理解を促進することを示した。ここでは、視点の位置や動きが、学習者のイメージ生成にとって極めて重要な役割を果たしていることが示唆される。一方、福田(1996)は、学習者に視覚的イメージの視点を有効に設定させるための効果的な発問を検討することに課題を見出している。

そこで本研究では、物語理解を促進するためのイメージを活性化するための発問の条件を検討することを目的とする。

II. 物語理解と視点にかかわる先行研究と課題

西郷(1976)⁹⁾は、その文学教育理論において視点論を新たに提出し、その後の実践研究に大きな影響を与えた。西郷は、登場人物を客観的に対象化して描き出す〈外の目〉と、「視点人物」という任意の人物の意識から出来事を描き出す〈内の目〉の2つの視点があるという概念を示した。このような視点性を意識化し、同化体験と異化体験の表裏一体となった〈共同体験〉が、作品における多面的な理解をもたらすものであり、このような体験が文学体験として位置づけられた。

言語学の分野では、文法の中における視点的な規則が受け取り手の共感や理解にかかわることが指摘され、(ex, 久野, 1978)¹⁰⁾、近年では物語におけるナラトロジーの分析のカテゴリーとしても援用され、発展してきている(福沢, 2015)¹¹⁾。松本(2006, 2015)^{12, 13)}はこのような文学のナラトロジーに内在する多声性や複数の視点そのものの構造に着目し、文学の読みの交流によって読みの方略を身に付けさせることができるという価値を見出した。

テキストそのものがもつ視点性は、読者の視点を制御する一方、必ずしもテキストが期待する視点を選択するとは限らない。語り手が示す視点や出来事以外にも、読者は多様な視点を採用する可能性に拓かれている(濱田, 2016)¹⁴⁾。例えば、佐伯(1978)¹⁵⁾は、学習者が自己の分身としての「小びと」を対象に派遣し、視点を意識的にコントロールすることが、対象への理解を促進することを指摘した。佐伯(1978)の知見を物語の読みの学習に援用したのが宮崎・上野(1985)¹⁶⁾である。宮崎・上野(1985)は、視点をを用いた場合の「仮想的自己」の位置、例えば“見

る”視点と“なる”視点を設定し、能動的にイメージを生成することによって、文学作品の理解や登場人物の心情理解が促進されることを指摘し、このような方略を〈見え〉先行方略とよんだ。国語科の物語の読みの学習において、このような〈見え〉先行方略を用いたものであると位置づけられるものに、武田(1973)¹⁷⁾や鳥山(1985)¹⁸⁾らの実践がある。武田(1983)の「次郎物語」の授業では、学習者に「にぎり飯がむざんによごれてしまったときの心情」を読み取らせようとしている場面で「むざんとは、どういうこと？」と言葉の意味を直接的に問うよりも、「よごれてしまったこのにぎり飯はどんなにぎり飯だったのだろう」と、次郎の視点位置から〈見え〉を問うことによって、子どもが次郎の具体的な心情をつかんで発話しており、次郎の心情理解が深まっていることが挙げられている。

鳥山は文学作品の登場人物に〈なる〉ことにより、学習者が自分自身の身体感覚を働かせて、想像上の空間を生きることによって、人物の理解を深めていく実践を展開した。例えば「スーホの白い馬」において、矢が刺さりながらスーホのもとに帰って来た場面では、スーホになりきった子どもが、涙をためて、傷口をそっとふさいでいる様子が紹介されている。この「傷口をふさぐ」という行為は、作品本文には直接記述されているわけではない。このような動作が行われる理由として、渡辺(2008)¹⁹⁾は、学習者が「想像の次元において、あるリアリティをもって目の前に感じ取っていたからである」と指摘している。このように、授業者が〈見え〉先行方略を意識的に用いているわけではないが、結果として〈見え〉を学習者に生成させることによって、作品のイメージを精緻化し、豊かな想像や深い理解を促進している実践がいくつか報告されている。

しかし、武田や鳥山の実践には、学習者の実態をよく知る授業者が即時的・即興的な手立てとして提示した側面もあり、理論的に一般化されたものとは言いがたい。単に動作化をさせるといったような登場人物のふるまいの形式的な模倣ではなく、自らの感覚を働かせて想像上の空間を生きるという活動を行うことは学習者にとって難しい(渡辺, 2008)。このことは、学習者の物語理解を促進するためのイメージを活性化させるための理論的検討を要請する。特に、物語の授業において「読み描く」ような実践は

少なく、課題が多く残っていることが指摘されている(濱田, 2016、宮崎・上野, 1985、福田, 1996)。

第1に、福田(1996)は、視覚的視点取り(見る視点の心的操作)と認知的視点取り(なる視点の心的操作)の熟達が発達段階によって差があるために、視点位置の設定を明らかにする発問の検討する必要を提案している。

また、宮崎・上野(1985)は次のように述べている。

他者に仮想的自己を派遣しようとするとき、私たちは他者がみている見えを生成したり、心情を生成したりするのにとどまらない。ここでのいくつかの例でみたように、それは同時に体のあらゆる部位にわたる身体感覚を生成しようとする試みであるし、しかも身体感覚の生成は心情の生成とも密接に関連している。視点活動とは、いわば全身的な活動なのである。

物語理解を促進するイメージは、単なる視覚的イメージだけではない。学習者の全身を丸ごと包んだ実感として立ち現われてくるものであり、視覚以外の身体感覚も伴ったものとなる。視覚的イメージのみならず、全身の身体感覚を通したイメージを活性化させる発問の工夫が第2の課題である。

また、佐伯(1978)は、イメージを生成するための前提として、「仮想時間」の概念があるとする。

どんな人間でも、たとえ数学の天才でも、ものを考えるときには必ず、ある時間に沿ってものの変化をたどるしかないであろう。ただし、ここでいう「時間」は、現実にもものごとが発生したり変化したりする時間である必要はなく、認識者が想定する仮想時間であり、発見や自覚の順序でもある。つまり、わたしたちは認識の対象に対して、ある仮想された時間軸に沿って、次々と視点(注視点)を動かしてたどるのである。その場合、注視点はどのような世界を動き得るのか、どの方向に動くことができるかという「可能的世界」を規定するのが「前提」である。さらに、注視点が動きまわりながら、はじめの起点からどの方向にどれだけ動いているかが常に自覚できるように規定するもの(つまり、走りまわる小びとが走りながら“どこを走っているか”自覚させるもの)が視座

というわけである。

佐伯(1978)によれば、イメージ生成の前提には、過去－現在－未来という仮想時間のベクトルが存在することになる。例えば、先ほどの武田(1973)の実践における「よごれてしまったこのにぎり飯はどんなにぎり飯だったのだろう」という発問は、学習者の仮想的自己を次郎の視点に移動させ、そこから「過去」のにぎり飯を想像させることによって、学習者が、にぎり飯がむざんに汚れてしまったときの次郎の心情を豊かにとらえていると言える。鳥山(1985)の「スーホになった学習者が白馬の傷口をそっとふさぐ」という行為は、学習者の仮想的自己をスーホに移動させ、スーホの位置から見える「現在」の白馬を生成したから触発されたということができる。ところで、これらの〈見え〉を生成する際の仮想時間のベクトルが、「未来」だとしたらどうだろう。次郎が見た「未来」のにぎり飯のイメージを生成したところで、その時の次郎の心情に迫っていくことはできないだろう。相手ないし、登場人物の心情を理解しようとするとき、人物の行動の順序、因果関係、その時をとりまく状況などによって、〈見え〉を生成する際の仮想時間のベクトルに、適切なものとそうでないものがありそうである。しかし、これまでの実践では、〈見え〉先行方略における視点の位置と、仮想時間のベクトルが未整理のまま使用されている。これが第3の課題であると言えよう。

このように、学習者が自らの視点をコントロールし、物語理解を促進するための視覚的イメージを活性化させる発問となるためには、次の3つが課題であり、同時に条件として設定できる。

- ①視点の位置を限定する発問の在り方
- ②視覚的感覚のみならず、学習者の全身の身体感覚を働かせる活動の組織化
- ③視点の位置から〈見え〉を生成する際の、適切な仮想時間の設定

本稿では、以上の3つの条件を満たした発問は、どのような形で学習者に設定されるのか、またこのような条件を満たした発問が、学習者の物語理解にどのように影響していくのかについて、事例的に考察をしていく。本稿では山田(1987)²⁰⁾、(1988)²¹⁾上

月(2014)²²⁾の研究実践に着目する。これらの実践では、〈見え〉先行方略という言葉が用いられていないものの、登場人物の心情理解をするという学習の場面で、学習者に登場人物に“なる”視点に移動をさせるような発問を行っている点で、〈見え〉先行方略の概念に極めて近い。また、この“なる”視点を設定する発問によってイメージが活性化され、学習者の読みを深めることに機能している。上記①～③の視点で山田と上月の実践を分析、考察していくものとする。

Ⅲ. 山田(1987)(1988)の研究実践から

山田(1987)は、登場人物の視点に学習者を移動させて想像活動をさせる際、そのイメージの質の違いから、「実際の見え」と「想像の見え」に分類した。「実際の見え」は、例えば『一つの花』の作品を例にすると、駅の場面でお父さんから見えたコスモスの花、喜ぶゆみ子、一つの花、駅、プラットフォームなどが挙げられており、テキストそのものに記述されていることに特徴づけられる。人物の「実際の見え」を問うことによって、山田(1987)は、その人物の置かれている状況が明確になるとしている。

それに対して、「想像の見え」は、気持ちの動きの対象や状況・思考を明確にしていくことがあるとされている。山田(1987)は、人物の心情理解には、「想像の見え」の機能がより重要であるとする。では、実際にはどのような発問がなされているのだろうか。表1は、山田(1988)の「はまひるがおの『小さな海』」における実践記録を基に「学習課題」「発問の実際」「仮想時間」の視点で稿者が整理をしたものである。「発問の実際」の欄における下線は、学習者の視点の位置を制御する工夫がみられる箇所である。なお、A、B、Cの記号は説明の都合上、稿者が付加したものである。

「どうしてもはまひるがおはわたしをつみ取って」とたのんだのか。」という学習課題は、テキストの構造上、学習者が疑問を持つであろう箇所である。はまひるがおにとって、「わたしをつみ取る」という行為は、「はまひるがお自身の死」を意味するからである。このような学習者の問題意識を基にして課題が設定されるわけであるが、山田(1988)は、

この学習課題に対して、学習者に直接的に読みをつくらせるだけでなく、「つみ取ってとたのんだはまひるがおはどんなことを想像したのだろう」という発問をしたうえで、「A：このまま何もしない場合の〈見え〉」「B：魚を海に返してもらった場合の〈見え〉」「C：自分をつんでもらった場合の〈見え〉」の3つの〈見え〉を想像させている。このことによって、「A：このまま何もしない場合」は、「雨が降らず魚が煮えて死んでしまう」という状況、「B：魚を海に返してもらった場合」は、「はまひるがお自身が、また一人寂しく生きていかなければならない」という状況、「C：自分をつんでもらった場合」は「雨が降り、魚が生きていくことができる」という状況のイメージ化を促すことになる。このような3つのイメージが生成されることによって、はまひるがおにとって想定されるすべての状況が、「自身の死を望まなければならないという厳しい状況である」、という読みの再構成に機能するのである。

山田(1988)の発問を分析すると、まず、「自分をつみ取ってと頼んだはまひるがお(下線：稿者)」に視点が限定されている。テキストに明示された登場人物のどの場面の行動なのかを明確に限定している。この点で、先述の①の条件と関連する。また、「A：このままにした場合」「B：魚を海に帰してもらっ

た場合」「C：自分を摘んでもらった場合」の3種類の「未来」の仮想時間が設定されている。この点は③の条件と関連する。山田(1988)の研究実践は、①と③の課題に示唆を与える実践であると言えよう。では、このような条件を含んだ発問によって、学習者はどのような読みを構築していくのか、その実際について考察していく。図1は、山田が提示したA、B、Cの仮想時間に対して、書き込んだ「想像の見え」と根拠である。

学習者のワークシートの記述には、次のような〈見え〉が書かれている。

- Aこのまま：太陽が強すぎてにえてしまう魚
- B魚を海に返せば：自分は一人ぼっち、また前の自分ようになる。
- C自分をつめば：魚は元気よく、海に戻れている。けれどはまひるがお(自分はまっくら)魚は、きれいなさんごやまた見に行く所。

前の自分はかわいそうだけど、べんきょうしてみ、今の自分はかわいそうだから、空をくもらせてあげたい。けれど、お魚が、いなくなれば、生きていてもしょうがない。この三つの考えにがったいさせる。

表1 山田(1988)における学習課題と発問

学習課題	発問の実際 (下線は視点の位置)	仮想時間
どうしてはまひるがおはわたしをつみ取って」とたのんだのか。	<u>つみ取ってとたのんだ</u> はまひるがおはどんなことを想像したのだろう。 A：まず、このままにしてなにもたのまないときは、はまひるがおには何が見えるか。 B：魚を、海に帰してもらったときは、はまひるがおには何が見えるか。 C：自分をつんでもらったときには、はまひるがおに何が見えるか。	未来(仮定)

A～Cの〈見え〉の比較を通して、学習者は、授業の初めは、「自分のため」や「魚のため」という読みだったのに対し、「生きていてもしょうがない」という読みに変容している。学習者の視点がはまひるがおに接近し、より実感を伴って解釈されていることが分かる。

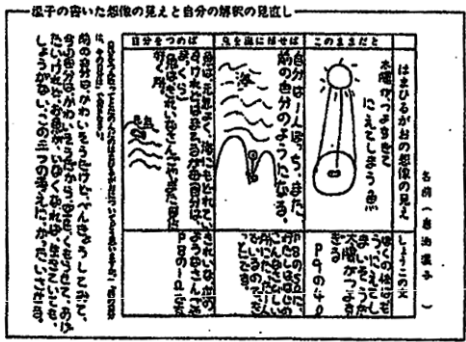


図1. 想像の〈見え〉の活動のワークシート

IV. 上月(2014)の研究実践から

表2は、上月(2014)で報告された『お手紙』の実践を本研究の観点で整理したものである。なお、学習課題は特に中心的に扱われている学習課題を抜き出した。

上月(2014)の発問では、「がまくんが「とてもいいお手紙だと言った時」に視点の位置が限定されている(条件①)。また、「どんなかえるくんの姿が見えたり聞こえたりしたのだろう。」と視覚的イメージだけでなく、他の身体的感覚を用いることを促している(条件②)。さらに、「これまでの」と「過去」の仮想時間が設定されている(条件③)。上月(2014)は、先行研究の課題として挙げた3つを含む発問であったことが指摘できる。また、他の身体的感覚を活性化させる手立てとして、「五感マッピング」と称したワークシートが用いられている(図2)。

このワークシートの書き込みには次のようなイメージが書き込まれている。

目：いっしょうけんめいお手紙を書いているすがた。

耳：お手紙こないな。

「目」の項目から関連して書かれた記述には、「かえるくんが自分のために一生懸命にお手紙を書いた姿」がイメージ化されている。「耳」の項目から関連して書かれた記述には、「お手紙こないな。」とある。これは、がまくんとかえるくんが二人でお手紙を待っているときの様子なのだろうか。どの時点でイメージを生成しているのかが不明瞭であるが、いずれにしても「かえるくんがお手紙を書いた時点」

と「かえるくんが「お手紙来ないな」と思っている時点」には時間上のずれがある。つまり、同じ「過去」の仮想時間上におけるイメージではあるが、その時間軸上に広がる想像的世界の中において、視点を動かしている可能性がある。

一方で、この学習者は、二人の登場人物の視点を混同している可能性がある。つまり、「目」の項目にはかえるくんのイメージを記述しているが、「耳」の項目にはがまくんのイメージを記述しているという可能性である。福田(1996)では、低学年や中学年では、その視点操作能力が低く、立場に対応した視覚的イメージの視点を設定できないという可能性について言及されている。様々な身体的感覚を使用した結果、視点が定まらなくなってしまったという実践上の課題ということもできる。

この活動後にはワークシートの書き込みを基に、仲間と話し合う場面が設定されていた。表3は、学習者の学習課題に対する初めの読みと学習後の読み

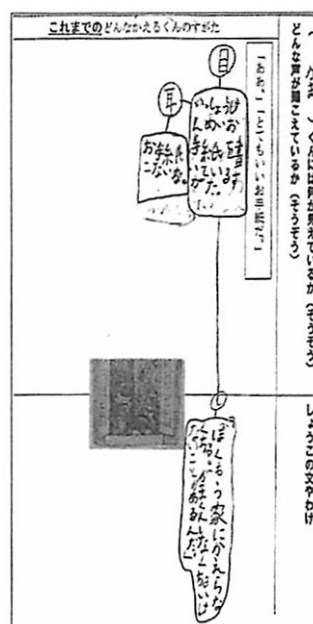


図2. 学習者のワークシート

表2 上月(2014)の学習課題と発問

学習課題	発問の実際 (下線は視点の位置)	仮想時間
短いお手紙なのに、がまくんが「とてもいいお手紙だ。」と言ったのはなぜか。	がまくんが「 <u>とてもいいお手紙だ</u> と言った時、これまでのどんなかえるくんの姿が見えたり聞こえたりしたのだろう。	過去

表3 学習課題に対する初めの読みと発問後の読み

初めの読み	初めてお手紙をもらえると分かったから。
発問後の読み	がまくんがとてもいいお手紙だと言ったのは、いつもそばにいてくれたかえるくんの優しさがうれしくて涙がこぼれそうだったからだと思いました。

を抜き出して整理したものである。

初めの読みと発問後の読みを比べると、次のような変容が認められる。第1に、「とてもいいお手紙だ」と、がまくんが言った理由として、初めの読みは「お手紙」という物質的欲求そのものが満たされることに対しての喜びを理由として挙げているが、発問後は、「いつもそばにいてくれたかえるくんの優しさ」が嬉しいという、物質的欲求とは異なる友情への気づきを理由にしている。第2に、よりがまくんに視点の位置が接近し、「いつもそばにいてくれた」「涙がこぼれそうだった」と、リアリティを伴ってきていることが指摘できる。

表4は、上月(2014)で示されている単元始めと終末の学習者の感想を整理したものである。

初発の感想では、下線部に示されるように、この学習者は、がまくんがお手紙をもらうことがどんなにうれしかったのかについて、がまくんの立場に立って想像することができていない。単元末では、「かえるくんとがまくんが二人とも同じ気持ちでいる」という友情の部分にかかわる読みが提出されるとともに、がまくんへ視点がより接近し、心情理解を深めていることが示唆される。

これまで見てきたように、事例的ではあるが、山

田(1987, 1988)上月(2014)の発問は、物語理解を促進するイメージを活性化する発問としてある程度有効に機能したと指摘することができる。一方、視点の位置の限定や、視覚的イメージ以外の身体的イメージを用いることの実践上の困難さも認められた。これは低学年という、比較的視点操作能力の低い学習者を対象にしたことが一因として挙げられる。

そこで、次に、小学4年生において、物語理解を促進するイメージを活性化する発問の条件①～③を位置付け研究実践を行った。

一般的に小学4年生の読みの傾向は、物語に没入して読む(参加的スタンス)から物語を対象化して読む(見物人的スタンス)へと移行する期間であることが示されている(山元, 2005)²³⁾。メタ認知の質的变化は9歳、10歳ころになると起きるとされていること(藤村, 2008)²⁴⁾や、高学年の学習者がより視点操作能力に熟達すること(福田, 1996)で示されていることから、小学4年生という発達段階は視点の操作が熟達するその過渡期ということが指摘できる。小学4年生の学習者に本研究において設定した3つの条件を満たした発問を投げかけ、その反応を確認していくことは一定の価値があると思われる。

V. 試案授業『ごんぎつね』を通して

- ・対象：公立小学校4年生29名(男子15名 女子14名)
- ・使用教材『ごんぎつね』
- ・実施時期 平成27年9月

1. 学習デザイン

まず、教師が全文を範読し学習者に初発の感想を書かせた。初発の感想を学級全体で交流し、学習者の疑問や、解釈のずれが生まれたところを基に、表5のような学習課題および発問を用意した。

学習課題1～3は、テキストの序盤から終盤近くまで、ごんの視点で語られることに付随し、ごんの行動に対する疑問という形で構成した。学習課題4は、初発の感想を交流した際に、「ごんは最後まで兵十に分かってもらえなくてかわいそうだった。」という感想と「ごんは最後の最後に兵十に分かってもらえたけど遅すぎた」といった感想が出され、その解

表4 学習者の初発および単元末の感想

初発の感想	お手紙を読んでふしぎに思ったところは「お手紙になんて書いたの。」と言ったところです。自分だったらお手紙のなかみは聞かないので、どうしてがまくんは、お手紙のなかみを知リたかったのかふしぎに思いました。 <u>がまくんがお手紙をもらって大よろこびしたところが、ちょっと面白かったです。</u> (下線は稿者)
単元末の感想	「かえるくんとがまくんは、二人とも同じ気持ちでそこにすわっていました。」のところで、 <u>二人とも同じ気持ちでいるのがすごくながいと思いました。</u> がまくんは、 <u>子どもとか、赤ちゃんの時からもらったことがなくて、「ほくは、いなくなるまでお手紙がもらえないんだ。」</u> と <u>思っていた</u> と思います。でも、あきらめなかったし、さいごはかえるくんの <u>優</u> <u>しい</u> <u>とおきのお手紙をもらってうれ</u> <u>しい</u> <u>な</u> と思ったと思います。(下線は稿者)

釈にずれがあったことから学習課題として設定したものである。

本单元において中心として位置づけたものは学習課題4である。この学習課題を解決するにあたって、「ばたりと火縄銃を落とした時」という視点位置の限定(条件①)、「これまでのごん」という過去への仮想時間の設定(条件③)をしている。発問は全て〈見え〉について視覚を問うものにしてあるが、視覚のイメージを作った後、そのから派生して様々な身体的感覚を働かせるよう、「五感マップ」を用いて書き込むことを指示してある(条件②)。

2. 学習課題に対する学習者の反応

図3は、学習者のワークシートへの記述である。

学習者Mは、ワークシートに次のようなイメージを書き込んでいる。

表5 『ごんぎつね』における学習課題と発問

	学習課題	視点の位置 (下線)と発問	仮想 時間軸
1	・ごんがいたずらばかりするのはなぜか。	・いたずらをした場合としない場合でどんな兵十や自分の姿が見えるのか。	未来 (仮定)
2	・いたずらばかりしていたのに、ごんが穴の中で反省したのはなぜか。	・穴の中で、どんな兵十や自分の姿が見えたのか。	現在
3	・「おれは、引き合わないなあ。」と言っているのに、その明くる日もくりを持って出かけているのはなぜか。	・もし、つぐないをやめたら、どんな兵十や自分の姿が見えるのか。	未来 (仮定)
4	・つぐないを通して、ごんの後悔の気持ちは兵十に伝わったのか。	・ <u>ばたりと火縄銃を落とした時</u> 、兵十には <u>これまでの</u> どんなごんの姿が見えたのか。	過去

目：くりやまつたけを持ってきてくれるごん

手：いてて、いががささったよ〜。

口：くりとか、結構重いな〜。

心：重いけど、つぐないのためだ、みつからないように(下線：稿者)

学習者Mの記述を分析していく。「目」の記述では「くりやまつたけを持ってきてくれる」とあり、学習者Mは兵十の立場に視点を移動していることが認められる。ワークシートを見ると、この「目」から関連して「手」「口」「心」などに派生しているが、例えば「手」のところの記述は「いてて、いががささったよ〜」、「心」のところの記述は「みつからないように」とある。これは栗を拾うごんや、かくれながら兵十の家に拾ったものを届けるごんへ視点を移動させたものである。また、ごんの「痛い」「重い」という身体的イメージも生成されている。学習者Mは、まず、兵十の視点へ移動をし、兵十の目を通した過去のごんの姿へと視点をさらに移動をさせ、その想像的世界を「読み描く」ようにつくりだしている。

表6は、学習者Mの学習課題に対する初めの読みと発問後の読みである。

初めと発問後の読みを比較すると、発問後の方が、「優しさ」「ごめんなさいという気持ち」といった、ごんの気持ちが具体化されている。また、兵十のごんの呼び方の変化(「ごんぎつねめ」→「ごん」)にも着目し、兵十につぐないの気持ちが伝わったことをより詳しく述べている。初めの読みではごんと兵十の行動のみに着目して読みを形成していたが、発問後の読みでは、ごんや兵十への視点を接近して読みを形成していると言える。

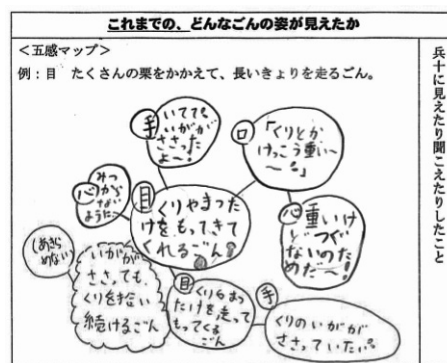


図3. 学習者Mのワークシート記述

学習者Mは、小学2年生の学習者に比べ、視点操作能力がより熟達化していることが指摘できる。具体的には、働かせる身体感覚も多様になっていることや、視点の移動が多く、想像的世界を「読み描く」ようにイメージ化している点である。「五感マップ」には、視覚、触覚、嗅覚、味覚、聴覚の五感を用いることを意図し、指示していたが、学習者Mは、「口」や「心」という項目を自ら設定してイメージ化した。しかしながら、「口」の項目と関連して働かせている感覚は「重い」という身体感覚であり、設定した項目との一貫性という側面から見ると課題が見られる。

ごんがつぐないをする過程で、どれだけの苦労を重ねたのかをイメージ化し、「痛い」「重たい」思いをしながらも、兵十とつながりたいという思いに支えられながらつぐないをし続けるごんの心情に迫っていった学習者Mにとって、兵十が火縄銃でごんを撃ちぬくことは、兵十の後悔を引き出したものとして再度捉え直される。視点位置の限定や身体感覚、仮想時間の3つの条件の構築によって、学習者のイメージはより精緻化され、リアリティをもつ。このことが、読みの再構築へと作用していることが、事例的にではあるが確認できたものとして判断したい。

VI. 成果と課題

本研究をととして、物語理解を促進するイメージ

表6 学習者Mの学習課題に対する初めの読みと発問後の読み

初めの読み	私のごんの気持ちが伝わったと思います。理由は、「ごん、おまいだったのか、いつもくりをくれたのは。」と兵十が言った後に「ごんはぐったりと目をつぶったままうなずきました。」と書いてあるし、その後、火縄銃をばたりと取り落としているからです。
発問後の読み	つぐないを通して、ごんの優しさ、ごめんなさいという気持ちが伝わったと思います。最後、ごんのことを兵十は「ごん」と言っていたから、つぐないの気持ちと「ごめん」という気持ちが兵十に伝わったんだと私は思いました。(下線：稿者)

を活性化するためには、①視点の位置を限定すること、②視覚的感覚のみならず、学習者の全身の身体感覚を働かせる活動を組織化すること、③視点の位置から〈見え〉を生成する際の、適切な仮想時間の設定という3つの要素を含みこむことの有効性を確認した。このような条件を満たした発問によって、物語における登場人物の心情理解は豊かな形で促される。それは、鳥山(1985)の授業を渡辺(2008)が評価しているように、「想像の次元において、あるリアリティをもって目の前に感じとって」いるからであろう。リアリティのあるイメージが学習者の読みに作用し、再構築を促すのである。

しかし、それぞれの登場人物が置かれている状況、場面設定等といった教材の特性、学習課題の質によって、その都度発問は変えなければならない。本研究の知見が汎用的に生かされるようにするためには、様々な教材の分析と発問の研究を積み重ねていかなければならないだろう。また、本研究の目的から、学習者の視点の位置をはじめとした条件整備を行っており、学習者のイメージ生成の方向づけを指導者側がある程度行ったが、学習者自身がイメージを活性化する条件を主体的に選択して生成していくことはできなかった。学習者自らが自身の視点を操作していくための学習デザインを考案することが、今後の課題である。

これまで、国語科教育研究では、文学の読みの学習の様々な理論が提案されてきており、近年では特に読者反応理論が注目されてきている(山元, 2014)²⁵⁾。このような理論的視点に立てば、本研究は、テキストに対して、より〈参加者的なスタンス〉で読み、作品世界に効果的に没入することを主眼とするものとして位置づけられよう。学習者の視点が作品世界の中ではなく、テキスト上の言葉のつながりに遡上してきたとき、それは読者反応理論で言うところの〈見物人的スタンス〉へと変容する。

学習者が自身の視点の位置がどの位置にいるのかを意識化できるような学習の組織は、自らの認知的な変容や成長を捉えることにつながるだろう。自他の読みの交流を契機とした、その内在される視点の位置に焦点化した仲間との交流によって、自他を相対化し、認知的な変容や成長を繰り返していくことが望まれる。

文献

- 1) Thomdyke, P. W., "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse", *Cognitive Psychology*, 9, pp.77-110 (1977).
- 2) van Dijk, T. A. & Kintsch, W., "Strategies of discourse comprehension". New York: Academic Press (1983).
- 3) 小山内秀和・楠見孝, 「物語世界への没入体験―読解過程における位置づけとその機能―」『心理學評論』56(4) pp.457-473 (2013).
- 4) Iser, W., "Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung". München: Wilhelm Fink, (1976). (イーザー, W. 轡田収(訳)『行為としての読書―美的作用の理論―』岩波書店) (1982).
- 5) 深川明子, 「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, pp.147-165 (1987).
- 6) 中澤潤・中道圭人・大澤紀代子・針谷洋美, 「絵本の絵が幼児の物語理解・想像力に及ぼす影響」『千葉大学教育学部研究紀要』53, pp.193-202 (2005).
- 7) 松村敦・根岸舞・宇陀則彦, 「絵本の読み聞かせ後の問いかけが子どもの物語理解とイメージ形成に与える影響」『日本教育工学会論文誌』38, pp.157-160 (2014).
- 8) 福田由紀, 『物語理解における視覚的イメージの視点の役割』風間書房 (1996).
- 9) 西郷竹彦, 『文芸の世界』西郷竹彦文芸教育著作集, 明治図書 (1976).
- 10) 久野暉, 『談話の文法』大修館書店, p.127 (1978).
- 11) 福沢将樹, 『ナラトロジーの言語学』ひつじ書房, (2015).
- 12) 松本修, 『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社 (2006).
- 13) 松本修, 『読みの交流と言語活動』玉川大学出版部 (2015).
- 14) 濱田秀行, 「物語について子どもの読みが深まる過程―虚構世界の理解について―」全国大学国語教育学会, 第130回新潟大会研究要旨集, p.44 (2006).
- 15) 佐伯胖, 『イメージ化による知識と学習』東洋館書店, p.160 (1978).
- 16) 宮崎清孝・上野直樹, 『視点』東京大学出版会, p.119 (1985).
- 17) 武田常夫, 『イメージを育てる文学の授業』国土社 (1973).
- 18) 鳥山敏子, 『イメージを探る―からだ・ことば・イメージの授業』太郎次郎社 (1985).
- 19) 渡辺貴裕, 「〈なる〉活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか―鳥山敏子の実践記録を手がかりに―」, 全国大学国語教育学会, pp.19-26 (2008).
- 20) 山田裕信, 「自己生成し続ける文学教材の読み―「一つの花」を中心に―」第50回日本国語教育学会全国大会要項 (1987).
- 21) 山田裕信, 「海の物語を読もう」新潟大学附属長岡小学校初等教育研究会当日提案資料 (1988).
- 22) 上月康弘, 「作品を豊かに想像しながら自分の読みをつくりだす低学年文学教材の指導」『月刊国語教育研究』No.517, 特集論文, pp.10-15 (2014).
- 23) 山元隆春, 『文学教育基礎論の構築―読者反応を核としたリテラシー実践に向けて―』溪水社 (2005).
- 24) 藤村宣行, 「知識の獲得・利用とメタ認知」三宮真知子編著『メタ認知―学習力を支える高次認知機能』北大路書房 (2008).
- 25) 山元隆春, 『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』溪水社 (2014).