

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—

九州大学大学院・院生／日本学術振興会特別研究員DC 秦 恭子

キーワード：イメージ，想像(力)，文学教材の読み

0 研究の目的

本稿は、小学校の国語教育におけるイメージという言葉の語義やその活動の価値づけ、また六年を通じた発達観や教育観について考察することを目的とするものである。

イメージは、私たちの生活の中でしばしば用いられている語である。一篇の詩を読んであたたかな日ざしのイメージにつつまれたり、将来住みたい家についてあれこれとイメージをふくらませたり、お店で買ったケーキの味が自分のイメージしていたものと違ってがっかりしたり、祖母のゆったりとやさしい声を心にイメージして安らかな気持ちになったり、私たちは日々あらゆる事物のイメージをつくったりつくり直したりして暮らしていると言える。

小学校の国語教育においては、主に「読むこと」の領域における文学教材の読みの指導において、イメージの語が用いられてきた。例えば「登場人物の心情や場面の情景をイメージしながら読みましょう。」というのがそれである。しかしながら、それらは日常会話の延長で慣性的に用いられることが多く、国語教育における語義や価値づけ、またその発達観や教育観については、ほとんど検討されることがない。

そのため本稿では、イメージの語がとくに多用されている文学教材の読みにおけるイメージ観について、以下の流れに従って検討を行う。

- (1) 小学校の『学習指導要領』におけるイメージ観について考察を行い、その要点をまとめる。
- (2) 文学教材の読みにおけるイメージ観について、代表的な先行研究の考察を行い、その特徴をまとめる。
- (3) (1)(2)を踏まえ、小学校の国語教育におけるイメージ観をまとめ、その課題を明らかにする。

なお、先に例示した「登場人物の心情や場面の情景をイメージしながら読みましょう。」といっ

た指示が、「登場人物の心情や場面の情景を想像しながら読みましょう。」と言い換え可能であるという意味において、国語教育においてイメージは「想像」と基本的に同じ意味内容の言葉として用いられている。そのため本稿では、「想像」の語が用いられている箇所についても同様に考察の対象とする。

1 『学習指導要領』におけるイメージ観

ここでは、小学校の『学習指導要領』におけるイメージ観について考察したい。

まずはじめに、そもそもイメージの語が用いられているかどうかという点であるが、最も古い昭和22年度版から現行(平成26年度現在)の平成20年度版の『学習指導要領』を通観するに、イメージの語は見あたらず、用いられているのはもっぱら「想像(力)」の語である。先述の通り、「想像(力)」はイメージの訳語としてしばしば置き換えられて使用されるため、ここでイメージの語が用いられずに「想像」の語に統一されているのは、単に両方を混用することによる解釈の混乱を避けるためと理解してよいと思う。従って、『学習指導要領』の考察にあたっては、「想像(力)」の語およびその活動について見ていくこととする。

1-1 昭和22年度版から昭和52年度版

はじめに、昭和22年度版から昭和52年度版『学習指導要領』にかけて、「想像」あるいは「想像力」の語がいつどのように用いられてきたのか、その変遷を追ってみる。

「想像」の語が最初にあられるのは、昭和26年度版につづく二回目の改訂を経た昭和33年度版の『学習指導要領』である。ただし、はじめに掲げられる目標および内容においてははまだ表れず、後の「指導計画作成および学習指導の方針」において、児童の発達段階に即応した話題や題材の選定の注意点として記載された10項目の中の一つ

「想像や情緒を豊かにし、生活を明るく美しくするのに役立つこと。」に登場している。この部分についての説明的な文言は見られないため、「想像や情緒を豊かに」するということが、具体的にはどのような話題や題材によるどのような学習活動を想定して言われているのかを判断することはむずかしい。しかし、ともかくも「想像」は「情緒」と並んで「生活を明るく美しくするのに役立つもの」として価値づけられていることがわかる。

「想像」することが、学習内容として登場するのは、次の改訂版、昭和43年度版¹『学習指導要領』においてである。昭和43年度版の内容は、「A 聞くこと、話すこと」「B 読むこと」「C 書くこと」によって構成されているが、このうち六学年全ての「B 読むこと」の領域における指導事項の中に、「想像」の語がみとめられる。【表1】

| | |
|---|---|
| 1 | (3-ウ)場面の様子を想像しながら読むこと。 |
| 2 | (3-ウ)人物の性格や場面の様子を想像しながら読むこと。 |
| 3 | (3-ウ)人物の気持ちや場面の情景を想像しながら読むこと。 |
| 4 | (3-イ)表現に即して場面やその情景を思い描くこと。 |
| 5 | (3-イ)人物の気持ちや場面の情景が書かれている箇所について味わって読むこと。 |

【表1 昭和43年度版の「B 読むこと」】

第1学年では「場面の様子」のみが「想像」の対象とされ、第2学年ではこれに「人物の性格」が加わり、第3学年では、先の「人物の性格」が「人物の気持ち」に、「場面の様子」が「場面の情景」に切り替えられている。これは児童の「想像」する力の発達段階に配慮した配置であると考えられるが、「場面の様子」より「人物の性格」の方が、「人物の性格」より「人物の気持ち」の方が、「想像」する力の発達においてより高次にあるという判断がどのような根拠に基づくものであるかは不明である。ここではその点を深く詮索することは主旨ではないため、『学習指導要領』における「想像(力)」の発達観の表れとして押さえるのみとする。

第4学年以降においては「想像」という言葉自体は消えてしまうが、それに値する活動として、第4学年では「思い描く」、第5学年および第6

学年においては「味わう」が用いられ、読むことの学習内容の一つとして引き継がれている。

また昭和43年度版では、第1学年から第4学年にかけての「内容の取り扱い」においても、「(1)内容のA,B,Cの各領域に示す事項の指導は、この学年にふさわしい、たとえば次のような言語活動を通して指導するものとする。」として、「身近なできごと」や「感動」等とともに「想像したこと」を書く活動が提示されている。第5学年及び第6学年では、この活動は見られない。

さらに、昭和33年度版と同様に、「第3項 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い」においても、児童の発達段階に即応した話題や題材の選定の注意点として記載された10項目の中の一つとして「(3)想像力や情操を豊かにするのに役立つもの」が示されている。ここでも「想像力」は、「情操」と並んで豊かに育てるべきものとして価値づけられていると言える。

次の昭和52年度版²『学習指導要領』では、国語科の内容は「言語事項」および「A 表現」「B 理解」によって構成されるようになり、「想像」する活動は「B 理解」に場所を移すことになった。しかし、その実質は全学年に渡って昭和43年度版を継ぐものになっている。→【表2】

| | |
|---|--------------------------------------|
| 1 | ウ)場面の様子を想像しながら読むこと。 |
| 2 | ウ)人物の性格や場面の様子を想像しながら読むこと。 |
| 3 | カ)人物の気持ちや場面の情景を想像しながら読むこと。 |
| 4 | オ)表現に即して、場面やその情景を思い描くこと。 |
| 5 | カ)人物の気持ちや場面の情景が描かれている箇所について味わって読むこと。 |
| 6 | キ)描写や叙述の優れた箇所を読み味わうこと。 |

【表2 昭和52年度版の「B 理解」】

1-2 平成元年度版～平成20年度版

「想像(力)」の語が国語科の目標の中に初めて表れたのは、平成元年度版³『学習指導要領』においてである。「国語を正確に理解し適切に表現する能力を育てるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」というのがそれである。

では、「想像力」の育成が目標の一つとされることになったこの平成元年度版において、「想像」する活動はどのように提示されているのだろうか。

² 昭和52年7月公示，昭和55年4月施行。

³ 平成元年3月公示，平成4年4月施行。

¹ 昭和43年公示，昭和46年施行。

表にまとめてみる。→【表3】

| | |
|---|----------------------------------|
| 1 | ウ)場面の様子を想像しながら読むこと。 |
| 2 | ウ)人物の気持ちや場面の様子を想像しながら読むこと。 |
| 3 | カ)人物の性格や場面の情景を想像しながら読むこと。 |
| 4 | オ)人物の気持ちの変化や場面の移り変わりを想像しながら読むこと。 |
| 5 | カ)人物の気持ちや場面の情景の叙述や描写を味わいながら読むこと。 |
| 6 | キ)優れた描写や叙述を読み味わいながら読むこと。 |

【表3 平成元年度版の「B理解」】

これまで「読むこと」や「書くこと」といった主たる言語活動のための方法的な位置づけにすぎなかった「想像」が、「力」として認められ、「思考力」や「言語感覚」などと同列に置かれて、国語科において育てるべきものの一つとして目標に掲げられるようになったという変化は大きい。しかし【表3】を見るに、その内容における位置づけは、それまでの『学習指導要領』とほとんど改訂されていないことがわかる。

次に、平成10年度版を見てみる。目標は「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」であり、「思考力や想像力及び言語感覚を養い」の文言がそのまま引き継がれている。内容の方は「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」「C読むこと」の三領域および「言語事項」と、昭和52年度版に改訂を加えた構成になっている。その中で「想像」する活動はふたたび「C読むこと」に戻され、二学年ごとのまとまりで示されている。→【表4】

| | |
|-----|---|
| 1・2 | ウ)場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと。 |
| 3・4 | ウ)場面の移り変わりや情景を、叙述を基に想像しながら読むこと。 |
| 5・6 | ウ)登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読むこと。 |

【表4 平成10年度版の「C読むこと」】

各学年ごとのまとまりを見てみると、改訂されたのは内容の分類ばかりであり、「想像」する活動の実質については基本的に特記するほどの改訂がなされていないことがわかる。強いて言うならば、「第1学年及び第2学年」と「第3学年及び第4学年」の「想像」する内容に、「人物の気持ち」と「人物の性格」の語が見られなくなり、簡

易な記述になったことであろうか。いずれにしても、第1学年から第4学年にかけては「想像」することによって、第5学年および第6学年においては「味わう」ことによって、人物の性格や気持ちや場面の情景およびそれらの移り変わり、それらを描写し叙述する作者の優れた表現を読むことが一貫として目的とされていると言える。

さて、次は現行の平成20年度版『学習指導要領』である。目標は平成10年度版をそのまま踏襲しており、「思考力や想像力及び言語感覚を養い」の文言にも改訂はない。平成20年度版『学習指導要領国語編』では、ここで言う「思考力」や「想像力」について「言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力である。」と説明されており、さらにそれらは「認識力や判断力などと密接にかかわりながら、新たな発想や思考を創造する原動力となる。」として高い価値づけを与えられている。

内容の構成は、平成10年度版より「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」「C読むこと」の三領域を引き継ぎ、そこに「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」という新たな一項目を加えたものになっている。そのうち「想像」する活動は、新たに「B書くこと」、そして「C読むこと」の「文学的文章の解釈に関する事項」の「指導事項」及び「言語活動例」において、二学年ごとのまとまりで示されている。→【表5】【表6】

各学年ごとのまとまりを見てみると、「B書くこと」では第1学年から第6学年まで一貫して、「想像」したことから書く素材を得ることが提示されていることがわかる。「C読むこと」では、「第1学年及び第2学年」の「想像」する内容に「登場人物の行動を中心に」の注記が、「第3学年及び第4学年」に「登場人物の性格や気持ちの変化」が加えられている。また「第5学年及び第6学年」では、昭和43年度版から平成10年度版まで見られていた「味わう」の文言が消え、「登場人物の相互関係や心情、場面についての描写」を「とらえ」た上で、それについて「自分の考えをまとめる」ことが提示されている。

これまでの内容に比べると、理知的な態度が重視される傾向にあると言えるが、「想像」する活動が内容の一つとされていた昭和43年度版および昭和52年度版においても、そしてまた「想像力」

を養うことが目標の一つとして掲げられた平成元年度版から平成20年度版においても、「想像」する活動は一貫して「読むこと」や「書くこと」の活動を主として、それに付随するものとして位置づけられていることがわかる。

| | 「B書くこと」の指導事項 | 「B書くこと」の言語活動例 |
|-------------|--|---|
| 1 ・ 2 | ア)経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集めること。 | ア)想像したことなどを文章に書くこと。 |
| 3 ・ 4 | | ア)身近なことを、想像したことなどを基に、詩をつくったり、物語を書いたりすること。 |
| 5 ・ 6 | | ア)経験したことを、想像したことなどを基に、詩や短歌、俳句をつくったり、物語や随筆などを書いたりすること。 |

【表5 平成20年度版の「B書くこと」】

| | 「C読むこと」の指導事項(文学的な文章の解釈に関する事項) | 「C読むこと」の言語活動例 |
|-------------|--|-------------------------------|
| 1 ・ 2 | ウ)場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。 | ア)本や文章を楽しんだり、想像を広げたりしながら読むこと。 |
| 3 ・ 4 | ウ)場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。 | |
| 5 ・ 6 | エ)登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。 | |

【表6 平成20年度版の「C読むこと」】

1-3 『学習指導要領』におけるイメージ観の整理

以上のことをふまえ、『学習指導要領』における「想像(力)」の特徴を整理すると、およそ次のようにまとめられる。

- ①主として文学教材の内容を対象としている。
 - ②視覚的なものだけでなく、心情や性格などの不可視なものも対象としている。
 - ③教育観が欠落している。
 - ④六年間を通した段階的な発達観が曖昧である。
- 以下、それぞれについて詳しく述べていく。

①—『学習指導要領』を通観して分かることは、小学校の国語教育においては、「想像(力)」を向ける対象のほとんどが文学教材の内容に設定されているということである。すなわち文学教材に描かれている場面の様子や情景、登場人物の性格や

気持ち、あるいはその移り変わりが「想像」の対象とされており、説明的文章の内容はその対象とはされていない。

②—①をさらに細かく見ると、「想像(力)」の対象としては、場面の様子や人物の行動など視覚化できるものに限らず、人物の心情や性格など不可視なものも含まれている。

③—『学習指導要領』では内容の構成自体が、昭和43年度版、平成10年度版および平成20年度版のように「話すこと、聞くこと」「書くこと」「読むこと」といった顕在レベルの言語活動に限った分類や、昭和52年度版、平成元年度版の「A表現」「B理解」のように、これもまた顕在レベルの言語活動の発信か受信かによる分類によっている。そのために「想像力」を国語科において育成すべきものの一つとして目標に掲げたとしても、「想像」するという言語的には潜在レベルにある活動は、いずれかの顕在レベルの言語活動に付随する形でしか捉えられないということが、ここに指摘できる。

例えば、平成20年度版『学習指導要領』の「B書くこと」「(1)書くこと的能力を育てるため」の事項においては「ア 経験したことや想像したことなどから書くことを決め」とあり、また「C読むこと」の「(1)読むこと的能力を育てるため」の事項においては「ウ 場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読む」とある。「想像」するという言語的には潜在レベルの活動は、このいずれにおいても「書くこと」や「読むこと」の顕在レベルの言語活動の力を育てるための方法、あるいはそうした活動に付随するものとして位置づけられており、「想像」の力を育てることは度外視されていると言える。

④—これは③と連動するものである。そもそも「想像(力)」についての発達の観点は、平成20年度版『学習指導要領解説国語編』〔第1学年及び第2学年〕の「B書くこと」の言語活動例において僅かに見られるだけである。「想像したことなどから、登場人物を決め、簡単なお話を書いたり、見たことや経験して感じたことを詩の形式で書いたりする。物語の内容について、書き加えたり、書き換えたり、続きを書いたりするなどの活動も考えられる。」と解説された後、「自由に空想や想像の世界を膨らますことができるこの時期の児童

の特性を生かすことで、一層楽しい活動を行うことが求められる。」と書かれている。「想像(力)」の発達段階についての言及が見られるのはこの一カ所のみであり、他の『学習指導要領』の記述からは、小学校の六年間を通した「想像(力)」そのものの発達をどのように捉えているのかを見出すことがむずかしい。

文学教材の内容に向けられた「想像」の活動を学年ごとに辿ってわかることは、その対象が第1学年では必ず場面の様子に設定され、登場人物の性格や気持ち、その変化や場面の移り変わりについては後の学年に設定されていることである。ここには、場面の様子の「想像」よりも登場人物の性格や気持ち、その変化や場面の移り変わりの「想像」の方が発達段階の高次にあるとする見方が認められるが、先にも述べた通り、それがどのような発達観に基づくものなのかは不明である。

またもう一点指摘できることは、高学年においては「想像」の語が用いられなくなることである。昭和43年度版『学習指導要領』以降、一貫して高学年の記述からは「想像」の語が消え、「思い描く」や「味わう」「とらえる」といった言葉に替えられている。先に示した平成20年度版『学習指導要領解説国語編』に、低学年の児童の特性として「自由に空想や想像の世界を膨らますことができる」とあったことを併せて考えると、「想像(力)」は高学年に向かうに従って弱まっていくもの、あるいは別の力に変容を遂げるものという見方を、そこに窺うことができるのではないだろうか。

いずれにしても、どのような段階からどのような段階へ至るのか、至るべきなのかという発達の見通しが、明瞭には示されていないと言える。

2 先行研究におけるイメージ観

2-1 考察対象の選定

以上の『学習指導要領』の特徴をふまえた上で、ここからは国語教育の先行研究におけるイメージ観の考察に入っていく。考察を始めるにあたり、まずは対象とする先行研究を選定する。先の『学習指導要領』の考察からも明らかなように、国語教育におけるイメージの語の使用は、特に文学教材の読みの場に集中している。その実践研究においても、場面の様子や登場人物の性格・気持ちなどを「イメージしながら読む」という表現を始め

として、「イメージ化」「イメージ形成」「イメージ体験」等、イメージの語が多用されている。そのため、ここでは文学教材の読みに関する先行研究を対象を絞って考察を示す。

ただ当然のことながら、それだけの限定では対象となる論考は厩大になってしまうため、ここでは特にイメージの活動に力点を置き、かつその活動の価値付けや言葉の語義についても丁寧に言及し、さらに実践例とその考察にまで及んでいる論考に限定して考察する。具体的には、「イメージ化の読み」をキーワードとした有定(1976)⁴、「イメージ形成」「イメージ体験」をキーワードとした深川(1986;1987a;1987b)がそれに適うものと言える。

したがって本稿では、文学教材の読みにおけるイメージ観の主要な事例として、両者の論考をとり上げ、考察を行うこととする。

2-2 有定(1976)のイメージ観

2-2-1 「イメージ化の読み」におけるイメージ

はじめに、「イメージ化の読み」をキーワードとする有定(1976)を考察する。

有定は、その冒頭においてまず、「イメージ化の読み」という際のイメージの語について、「心の中に、頭の中に、まぶたのうらに、あたかも鏡に映るような映像をえがきだしながら文章を読む、その時の様子を言い表した言葉」とであると定義づけている。つまり、情景描写の文を読みながらその場面の様子や情景をありありと映像として映し出す、また心理描写の文を読みながらその人物の容姿や行動や性格を思い浮かべるといった営みを「イメージ化の読み」と呼んでいるということである(有定 1976:7)。

次に有定は、「イメージ化の読み」を「再生的イメージ化」と「創造的イメージ化」の二つに分類する。前者は、場面や情景や人物等を、自らの経験に照らしながら、叙述に即してありありとイメージに再現する営みを指している。また後者は、前者の読みに想像や推理の力を加えながら、叙述

⁴有定(1976)と同じ「イメージ化の読み」をキーワードとした論考に石田(1992)があるが、その内容は有定(1976)のイメージ観を概ね踏襲したものであり、またそのイメージ観による実践の考察が提示されていないため、ここでは有定(1976)のみを考察対象とする。

や現実の経験を超えてさらに新しいイメージの世界を創造する営みを指している。そして文学教材の読みは、これら二つの「イメージ化の読み」の融合あるいは相乗によって深められていくという(有定 1976:8-11)。

2-2-2 対象の明確化によるイメージの育成

さらに有定は、「イメージ化の読み」を④視覚型、⑤聴覚型、⑥推量型の三つの型に分類している。④は「場面や情景をまぶたのうらに映像として映し出しながら読む」ことを指し、⑤は「物音や音響や音声などを心の耳で聞きながら読む」ことを指し、⑥は「思考や想像を働かせながら叙述にないことまで拡げて読む」こと指すという(有定 1976:83)。これは「再生的イメージ化」を④⑤に分け、「創造的イメージ化」を⑥としたものと言えるが、先と同様に、実際の読みの過程ではこれらは複合され統合されて、総合的なイメージとして生み出されるのが普通である。しかし、指導に際しては、あるときは④⑤によって叙述に忠実に、またあるときは⑥によって叙述を超えてというように、教材の特性や学習者の発達に即して三つの型を使い分けることによって、イメージ化の対象や方向性を明確化し、学習者の読みの力を効果的に育成していくことが大切であると述べている(有定 1976:11)。

2-2-3 イメージの成長を叶える前提条件

また有定は、「イメージ化の読み」の力を育成するためには、普段から学習者の⑦感受性、⑧自由性、⑨流動性の確保に配慮する必要があると述べている。⑦は「美しいものに対し、よいものに対し、そこに生起している問題に対し、敏感に、美しさやよさを感じ取ったり不審に反応したりする子供を育てること」、⑧は「子供はできるだけ自由な雰囲気の中で育てること」、⑨は「固定化されたマナーリズムを打ち破り、子供の思考や心情が流動的に働き、よどみなく流れていくよう導いていくこと」を指すものであり、これらが調えられることによって「イメージ化の読み」における無限の創造性が叶えられるのであると主張している(有定 1976:11-14)。

2-2-4 有定のイメージ観のまとめ

以上をふまえ、有定(1976)のイメージ観を、次のようにまとめておく。

- ・イメージ化とは、あたかも鏡に映るような、

ありありとした映像を描出することである。

- ・イメージ化の対象には視覚的なものだけではなく聴覚的なものや感情などの不可視なものも含んでいる。
- ・イメージ化の読みの育成にあたっては、再生的・創造的あるいは視覚型・聴覚型・推論型のように、イメージ化の対象や方向性の限定または明確化を行うことが大切である。
- ・イメージの力を育成するためには、その前提として、普段から学習者の感受性、自由性、流動性の確保に努める必要がある。

2-3 深川(1986;1987a;1987b)のイメージ観

2-3-1 諸学との比較におけるイメージ観

深川(1986;1987a;1987b)はいずれもその冒頭において、一般心理学、深層心理学、精神人類学におけるイメージ観をとり上げながら、文学教材の読みにおけるイメージ観について検討を行っている。ここではその要点をおさえてみる。

私たちが日常的に用いるイメージの語は、心に描き出す映像や情景などの心象を意味することが多い。一般心理学におけるイメージ観もまた、これにほぼ重なるものである。深川は『心理学辞典』(1981, 誠信書房)に拠りつつ、以下のように述べている。

一般心理学では、イメージを心象と訳し、この場合は、記憶しているもの、刺激対象が眼前にない場合、思い出して表現するという意味になる。「知覚対象の再生された直観的な心象」であると言える(深川 1986:26)。

つまり一般心理学におけるイメージは、まず何らかの外界の対象の知覚経験が前提とされており、のちにその対象が不在の場合にも、それを思い出すことによって再生される直観的な心象を指すものであると言える。要するに、イメージは「外界の知覚対象の模像」であるという見解である。

次に深川は、河合(1971)の以下の箇所を引用し、C.G. ユングの深層心理学におけるイメージ観をとり上げている。

Jung は、心象(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」であると述べて

いる。そして、それは「内的現実」にほかならないもので、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(河合 1971:203)。

ユングの考え方によると、イメージとは外界の知覚対象を直接的に模したのではなく、第一には個人の意識下の心の活動、すなわち「内的現実」に基づくものであり、イメージの内容はその「内的現実」への適応によって方向づけられるものであるという。ここには、先の一般心理学とは大きく異なるイメージ観がみとめられる。

これについて深川は、以下のように述べている。

文学教材を対象としてイメージを考察するにあたって、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、(中略:引用者)文学教材の読み手である学習者の内面活動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のである(深川 1987b:148)。

ここで深川は、イメージは個人の「内的現実」に基づくものであるというユングの考えに反応し、文学教材の読みにおけるイメージも、一般心理学において言われるほど直接的な「外界の知覚対象の模像」であるのではなく、読み手である学習者の内面活動が関わって形成されることを重視している。但し、ユングの考え方を文学教材の読みを対象としたイメージ観に「そのまま適用できるとは思わない。」という最初に置かれた断りが、具体的にはどのような点に向けられているのかは、ここからは読み取れない。

次いで深川は、イメージは言語化以前の潜在的な心の動きを示す「無意識の言語」としての役割を持ち、それゆえに「創造性」を備えているという河合(1971)の言及に注目し、その見解は文学教材の読みを考察するにあたって、きわめて重要な観点を示唆していると述べている(深川 1987b:148)。

つづいて深川は、精神人類学の藤岡(1983)のイメージ観を提示する。

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(藤

岡 1983:3)

深川はここで、藤岡がイメージを「精神の内容」と定義していることに注目し、文学教材の読みは、テキストを素材、つまり外界の刺激とするため、端的なこの定義を自身の基本的な考え方としておくと述べている(深川 1987a:8)。

先に深川が、ユングの深層心理学におけるイメージ観を文学教材の読みにそのまま適用することはできないとした理由が、ここに見えてくる。つまり、文学教材の読みにおいて形成されるイメージは、学習者の「内的現実」に即応するより先に、何よりも教材、すなわち学習者の外界に置かれた言語という知覚対象に即応するものであらねばならない。しかしまた同時に、そのイメージは一人の作者が言語によって構築した世界のイメージであるため、一般心理学において言われるほど直接的な「外界の知覚対象の模像」であるのではなく、学習者みずからによって形づくられた「精神の内容」であるというのである⁵。

このようにして一般心理学と深層心理学におけるイメージ観のはざまに立ちながら、深川は、文学教材の読みにおいて形成されるイメージの独自性に迫っていく。最終的に深川が注目するのは、W. イーザー(1982)のイメージ観である。深川による引用箇所を、以下に示してみる。

イメージは、経験的对象とも、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はいるが、述語的に概念化されたものではない(イーザー1982:239)。

イーザーのこうした見解は、「対象経験の間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」というデュフレンヌのイメージ観に依拠したもの

⁵ 藤岡(1974)では、イメージは人間の「内的現実」であり、外界からは独立した「自律的運動様式」を持つものであるということが指摘されている。またその上で、イメージとは、それ自身の独自性と外界の模写性との二面性を持つものであり、それゆえに創造的な働きを特徴とするのだという点にまで言及されている(藤岡 1974:202)。

であるという(イーザー1982:236)。深川は、イーザーのこうした見解を受けて、文学教材の読みにおけるイメージについて、以下のように結論づけている。

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、識閥下で、想像力を働かせて創られた感覚的・具象的なものである(深川 1987b:149)

要するにイメージは、知覚経験そのものとそれが過ぎ去った後にすっかり概念化されてしまったものとの中間に位置する。そのため、ある対象の知覚経験そのものとも、その対象についての概念とも異なる内容、あるいはそれらを超えた内容を感覚的・具象的に現在化する力を持つということである。⁶

以上をふまえた上で、次は、文学教材の読みにおけるイメージの機能について、深川の考えを追ってみる。

2-3-2 文学教材の読みにおけるイメージの機能

文学教材の読みにおいてイメージを重視する理由として、深川(1987b:150-151)は以下の3点を挙げている。

- ㊸ 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ため。
- ㊹ 文学教材と学習者の相互作用によるイメージ形成は、思考活動と想像活動とが渾然と融和した創造的な精神活動であり、その育成が図られるべき「技能」であるため。
- ㊺ イメージ体験を通して、学習者に自己を見つめ直す契機を提供し、自己変革へと導く機能をもつため。

以下、それぞれについて詳しく述べていく。

㊸—文学教材は学習者に読まれ、その内面活動を通してイメージ化されることによって初めて教材として機能するものになるということである。言うまでもないことであるが、誰にも読まれず放置されている状態では、それは単なる文字記号の羅列にすぎない。その意味でイメージ形成は、読みの前提となる基礎的能力だというわけである。

⁶ エリアーデ(1971)はより明瞭に「イメージの力と使命は概念にどうしても従おうとしないすべてのものを「指し示す」こと」と述べている。

㊹—イメージ形成は思考と想像とが渾然一体となった創造的な活動であることを重視する観点である。教材はすべての学習者に等しく情報を提供しているが、その情報のうちどの要素とどの要素を関係づけてイメージを結ぶか、あるいは自身の経験や知識から何を引き出してイメージを膨らませるかは学習者によって様々である。その意味で文学教材の読みにおけるイメージ形成は歴然とした「技能」であり、授業ではその習得や上達が図られるべきであるということである。

㊺—文学教材の読みにおけるイメージの機能として、深川が最も重視している観点である。まず「イメージ体験」についての深川による説明を補っておく。

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っ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、現実に存在している自己と、イメージの世界にいる自己と、二重の自己を体験することになる。そして、学習者は、イメージ世界の中で、現実には体験できないことを体験する。(中略;引用者)イメージ世界の中での体験なので、イメージ体験といってもよい(深川 1987b:151)。

要するに「イメージ体験」とは、学習者が教材との相互作用によって自ら創造したイメージ世界を没我的に生き、現実の生においては体験できない体験をする、そのことを指すものである。文学教材の読みにおけるこの「イメージ体験」の重要性について、深川は以下のように述べている。

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。(中略;引用者)本来自分が持っている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、自分自身の物の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ていなかった自分を発見する。あるいは、新しい自分が生まれる(深川 1987b:151)。

ここで深川が指している「他人」とは、教材中

の登場人物のことである。学習者は登場人物の視点に没入することによって、登場人物の人生を生きる。その人物の認識や感覚や心情をイメージ体験する。しかし当然のことながらその際、現実の自分もまた厳然として存在しているのであり、この二重の生の体験が、学習者に自らのものの考え方や感じ方や心情について問い直す契機を与えるというわけである。学習者はイメージ体験を通して、今まで意識化されていなかった自分を発見したり、あるいは新しい認識や感覚や心情にふれて自己変革を起こしたりすることが可能になる。

深川が②の観点を、文学教材の読みにおけるイメージの最大の機能ととらえているのは、そのような理由による。

2-3-3 対象の明確化によるイメージの育成

深川はまた、実際の授業においてイメージを効果的に機能させるためには、イメージ形成からイメージ体験へと学習者を段階的に導いていく発問が必要であるとして、その発問のあり方について実践例を示しつつ論じている(深川 1986;1987a)。

ここではそれについて詳しくとり上げないが、論旨のみを記すとすれば、効果的なイメージ形成・イメージ体験のためには、イメージ形成・イメージ体験の対象を明確化する発問が必要であるということである。すなわちイメージ形成の段階では、まず教材の要点となる情景・言動・心情などを表した具体的な箇所についてのイメージ化を促す発問が必要であり、次いでやはり要点となる行為・感情・主題などの意味のイメージ化を促す発問が必要である。イメージ体験の段階においては、まず登場人物との共体験を促すイメージ体験を促す発問が、次いで自己を問い直すイメージ体験を促す発問が、順次準備される必要があるというわけである。

そのように要点を明確化してイメージ形成・イメージ体験を行わせることによって、学習者の内に創造される教材のイメージ世界は深く豊かなものとなり、またそうした経験を積むことによって、イメージ形成・イメージ体験の力量、すなわち読むことの技能も上達するのであると述べている。

2-3-4 深川のイメージ観のまとめ

以上をふまえ、深川(1986;1987a;1987b)のイメージ観を、次のようにまとめる。

- ・イメージは、知覚経験そのものや知覚対象の

模像とも、概念や理念とも異なる内容、またそれらを超えた内容を感覚的・具象的に創造する力を持つ。

- ・文学教材の読みは、教材と学習者の相互作用によるイメージ形成によって成立する。イメージ形成は、思考力と想像力との相乗による創造的な精神活動であり、育成されるべき読みの基礎的技能である。
- ・文学教材の要素のうち、視覚的なものだけではなく、認識や感覚や心情など不可視なものもイメージ形成の対象としている。
- ・イメージの育成に際しては、イメージ形成の対象や方向性の限定または明確化が効果的である。
- ・イメージ体験は、学習者に自己を見つめ直す契機を提供し、自己変革へと導く機能をもつ。

2-4 文学教材の読みにおけるイメージ観の整理

有定(1976)、深川(1986a;1986b;1987)の以上のような論考から、文学教育におけるイメージ観の特徴を次のように整理することができる。

- ①イメージは、知覚経験そのものや知覚対象の模像とも、概念や理念とも異なる内容、またそれらを超えた内容を感覚的・具象的に創造する力を持つ。
- ②文学教材の読みは、教材と学習者の相互作用によるイメージ形成によって成立する。イメージ形成は、思考力と想像力との相乗による創造的な精神活動であり、育成されるべき読みの基礎的技能である。
- ③文学教材の要素のうち、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など不可視なものもイメージ形成の対象としている。但し、味覚・触覚・嗅覚あるいは他の感覚については言及されていない。
- ④文学教材の読みは、一つ一つの叙述に即した、「あたかも鏡に映るような」「ありありと」鮮明なイメージ形成を積み重ねることによって、正確で深いものになる。
- ⑤イメージの育成にあたっては、イメージ化の対象や方向性の限定または明確化を行うことが効果的である。
- ⑥イメージ体験は、学習者に自己を見つめ直す契機を提供し、自己変革へと導く機能をもつ。
- ⑦イメージの力を育成するためには、その前提

として、普段から学習者の感受性、自由性、流動性の確保に努める必要がある。

⑧④から⑦に、イメージそのものの、またイメージの体験を介した教育観は表れているが、六年間を通じた段階的な発達観が不明である。

3 国語教育におけるイメージ観の課題

以上、『学習指導要領』におけるイメージ観と文学教材の読みに関する先行研究におけるイメージ観を考察した。ここで改めて、それぞれの要点①～④及び①～⑧をふり返ってみると、共通する課題が見えてくる。

最も際立つのは、④と⑧に共通する、小学校の六年間を通じたイメージそのものの段階的な発達観の欠如である。以下、本稿のまとめとして、その点について深めておく。

イメージの質やその体験の様式は、個人の年齢あるいは健康状態、またはその所属している文化によって様々であると言われる。それらの諸条件のうち、精神分析学や臨床心理学はとくに病者のイメージに着目し、精神人類学や深層心理学は同じく病者のイメージに加えて民俗文化としてのイメージの型にも着目し、発達心理学はとくに乳児期から幼児期にかけてのイメージ発達に着目して、それぞれ研究を重ねてきた。しかし、児童期、殊に中学年以降のイメージの質やその体験様式の発達の變化に着目する研究は、極めて少ない。小学校の国語教育において、イメージの発達の観点が希薄であることの背景には、こうした問題があるのではないだろうか。

そして当然のことながら、それは③のようなイメージそのものの教育を考える視点の欠落へとつながっていく。また④～⑦にまとめられるようなイメージの教育における目標の設定と方法の選択も、大雑把なものに止めてしまうことになる。

そのため国語教育のイメージ観の課題として、今後早急に進めていかなければならないのは、児童期の六年間におけるイメージ発達の様相についての生態的研究であると言える。イメージに関する諸学の成果を視野に入れた上で、児童のイメージの質や体験の様式のありようとその變化を明らかにし、実践を支える発達観を構築していかなければならない。

4 今後の課題

本研究の課題として、以下の2点を挙げる。

○有定(1976)、深川(1986;1987a;1987b)は、それぞれのイメージ観による実践事例の考察を提出している。本稿は理論面の考察に止まったが、今後は実践事例の考察についても検討し、さらに細やかな目で課題を明らかにしていく必要がある。

○国語教育におけるイメージ観の課題点を明瞭にするために、心理学・人類学・民俗学等におけるイメージ研究と比較する必要がある。それぞれの課題について、これからも引き続き取り組んでいきたい。

【主要引用参考文献】

- 有定稔雄(1976)『国語科授業選書1 イメージ化の読み』明治図書
- イーザー.W(1982)『行為としての読書 美的作用の理論』岩波書店
- 石田佐久馬編著(1992)『小学校国語科学学習指導の研究38 物語のイメージをどうふくらませるか』東洋館出版社
- エリアーデ.M(1971)『イメージとシンボル』せりか書房
- 島津一夫・外林大作・辻正三編(1981)『誠信 心理学辞典』誠信書房
- 河合隼雄(1971)「イメージの意味と解釈」、『イメージ』、成瀬悟策編著、誠信書房
- 深川明子(1986)「文学教材・イメージ化の内容と段階一発問考察の基本的観点」、『国語科教育』、第34巻、pp. 26-33、全国大学国語教育学会
- 深川明子(1987a)「イメージを育てる読み一発問考察の基本的観点」、『金沢大学語学・文学研究』、16号、pp. 8-13、金沢大学教育学部国語国文学会編
- 深川明子(1987b)「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)』、第36巻、pp. 147-165、金沢大学教育学部
- 藤岡喜愛(1974)『イメージと人間 精神人類学の視野』日本放送出版協会
- 藤岡喜愛(1983)『イメージ その全体像を考える』日本放送出版協会