

早稲田大学大学院教育学研究科
博士論文

創造的に読むための支援方法についての研究
オリエンテーション設定法・フォーカシング法・物語法・看図作文

鹿内信善

目 次

序 論

- 1. 研究目的と方法・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
 - 1-1 「創造的読み」の定義
 - 1-2 研究課題
 - 1-3 研究方法
 - 1-4 研究の概要

第 1 章 「創造的読み」の歴史

- 1-1 節 「創造的読み」概念の歴史・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 9
- 1-2 節 国語科教育における「創造的読み」の歴史・・・・・・・・ 13
 - 1-2-1 山路兵一の「読書創造」
 - 1-2-2 秋田喜三郎の「創作的読方」
 - 1-2-3 飯田廣太郎の「創造的読解」
 - 1-2-4 大塩卓の「創造的読み」をめざす学習指導
 - 1-2-5 倉澤栄吉他の「筆者想定法」による創造的読みの指導
 - 1-2-6 大村はまの「生産的読み」に着目した読書指導
 - 1-2-7 読者論における「創造的読み」

第 2 章 「創造的読み」支援のための前提条件

- 2-1 節 「一般的読み」のモデル・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 36
 - 2-1-1 オリエンテーションと世界の理解
 - 2-1-2 オリエンテーションと文章理解
 - 2-1-3 「一般的読み」モデルの構成
- 2-2 節 「創造的読み」の前提条件を整える・・・・・・・・・・ 46
 - 2-2-1 阻害要因を取り除く
 - 2-2-2 既存知識を利用可能な状態にする
 - 2-2-3 テキストとの積極的相互交渉

第 3 章 オリエンテーション設定法による「創造的読み」の支援

- 3-1 節 「創造的読み」のモデル・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 59
 - 3-1-1 「ジェネプロアモデル」から学ぶ
 - 3-1-2 「創造的読み」のモデルとテキスト
 - 3-1-3 「創造的読み」のモデルに基づいた読みの実践
- 3-2 節 オリエンテーション設定法による支援プログラム・・・・・・・・ 70

- 3-2-1 支援プログラムの概略
- 3-2-2 オリエンテーション設定法による詩の解釈
- 3-2-3 現代詩に対する感じや印象はどう変わってくるか
- 3-2-4 解釈の質を高める要因

第4章 フォーカシング法による「創造的読み」の支援

- 4-1 節 「創造的読み」モデルとしてのフォーカシング・・・・・・・・・・ 79
 - 4-1-1 重要な問題と解決の糸口
 - 4-1-2 フォーカシングとは何か
 - 4-1-3 フォーカシングの手順
 - 4-1-4 フォーカシングと詩の類似性
- 4-2 節 フォーカシング法に基づく詩の創造的読みモデル・・・・・・・・・・ 88
 - 4-2-1 詩の読みモデルの概略
 - 4-2-2 簡単な詩を読む
 - 4-2-3 複雑な詩を読み解く
 - 4-2-4 詩の主題把握をどうするか
- 4-3 節 フォーカシング法による支援プログラム・・・・・・・・・・ 97
 - 4-3-1 基本的教示系列Ⅰの構成
 - 4-3-2 教示系列Ⅰを用いた支援事例
 - 4-3-3 「ひらけ」がみられる支援事例
 - 4-3-4 基本的教示系列Ⅱの構成
 - 4-3-5 教示系列Ⅱを用いた支援事例
 - 4-3-6 フォーカシング法の中学生に対する集団実施
 - 4-3-7 フォーカシング法を適用してみて

第5章 物語法による「創造的読み」の支援

- 5-1 節 物語法の基本的考え・・・・・・・・・・ 116
 - 5-1-1 オリエンテーションとしての物語構造
- 5-2 節 物語法による詩の創造的読み支援事例Ⅰ－大学生の場合－・・・・・・・・ 119
 - 5-2-1 支援プログラムの構成
 - 5-2-2 物語法により詩を読む
- 5-3 節 物語法による詩の創造的読み支援事例Ⅱ－小学生の場合－・・・・・・・・ 127
 - 5-3-1 支援プログラムの概略と授業の実際
 - 5-3-2 物語法を適用してみて

第6章 「創造的読み」の発展 絵図テキストを読む	
6-1 節 中国における看図作文の指導	138
6-1-1 中国「国語科（語文）教育」における看図作文の位置づけ	
6-1-2 低学年看図作文指導のアイデア	
6-2 節 看図作文と情報処理	147
6-2-1 絵図理解の情報処理	
6-2-2 ボトムアップとトップダウンの看図作文	
6-2-3 物語文産出の決定因	
6-3 節 看図作文の授業実践	159
6-3-1 問答法による絵図読み解きの支援	
6-3-2 子どもの主体性をいかした看図作文の授業	
6-3-3 子どもの力をひきだす看図作文授業	
6-3-4 教師も楽しめる看図作文授業	
6-4 節 看図作文を国語科教育に導入することの意義	179
6-4-1 看図作文とインベンション指導	
6-4-2 「看図」活動の動機づけ効果	
6-4-3 看図作文と作文を書くことに対する動機づけ	
6-5 節 看図作文の可能性	191
6-5-1 韓滉「五牛図」を用いた自己分析の授業	
6-5-2 高其佩「高崗独立図」を用いた自己分析の授業	
第7章 「創造的読み」を支援することの意義	208
7-1-1 「創造的読み」と「わたしがわたしとして生きる」こと	
7-1-2 「創造的読み」と明日を生きる力	
7-1-3 「創造的読み」と情報化社会を生きる力	
7-1-4 「創造的読み」と「生きている感じ」	
結論と今後の課題	227
注 記	235
文 献	279
あとがき	289

序論

1.研究目的と方法

1-1 「創造的読み」の定義

本研究では「創造的読み」を次のように定義する。

「創造的読み」とは、目の前にあるテキスト情報と読者自身の既存情報を、変換・結合・補充等によって総合し、新しい意味を創り出すことである。

テキストを読みそれを理解することは、本来創造的な営みである。わたしたちは、呈示されたテキストの表面的な意味だけを受け取っているのではない。テキストの表面的な意味以上の意味を創り出してテキストを理解している。このように、通常のテキスト理解のプロセスにおいても創造的読みはなされている。しかし本研究では、新しい意味をより能動的に創り出していく「方法」として「創造的読み」を考えていく。

1-2 研究課題

支援の教育学

創造的読みは、学習者の主体性を重視した読みである。したがって、創造的読みを取り上げる授業は、方法を教授したり教え込んだりするものであってはならない。創造的読みの授業は、学習者の主体的な読みを支援するものでなければならない。浜本純逸は、支援の教育学の研究課題を5つにまとめている。まず、それを見ておこう。

「(1) 学習者の認知(わかること)の構造とプロセスはどうなっているか。それはどのように発展していくか。(2) なぜ『支援』しなければならないのか。(3) 『支援』するとはどうすることか。どのような方法が『支援』することなのか。(4) どのような教材を用意することが、『支援』することになるのか。学習活動と同時進行の教材開発法も求められよう。(5) 『支援』する立場からは、学習活動の何をどのように評価すればよいか。(浜本 1997, p. 47)」

この5つの課題はすべて、「創造的読み」を支援していく場合にもあてはまるものである。たとえば(1)は、創造的読みの場合、次のように書き換えられる。「(1) 創造的読みの構造とプロセスはどうなっているか。」(2) 以下も同様に書き換えることができる。しかし、このうち(5)は(1)と密接な関係を持っているものである。(1)は、創造的読みがどのような行為であるかを検討する課題である。創造的読みがどのような行為であるかが明ら

かになれば、当然、その行為を遂行させることが授業の目標になる。そして、評価の基準は、その目標が達成されたかどうかということになる。したがって、(5) の評価の問題は(1) に吸収して考えることができる。

そこで本研究では、浜本があげている課題のうち(1)～(4)を研究課題とする。

作文教育との関連

本研究ではさらに、「創造的読み」を作文教育につなげていきたい。内田伸子(1982)は、読むことと書くことの関連について、次のように述べている。「“文章理解”と“文章産出”には共通点がある。どちらも一定の素材・・・を使って、ある意味的なまとまりのある内的モデルを作りあげる点で共通している。前者は、内的に、後者は明示的に構成するという違いはあるが。(p.176)」

内的なものを明示的なものにしたものが作文であるとしたら、内的な「創造的読み」を、明示的な「創造的作文」に発展させていくことも可能であろう。本研究では、「創造的読み」の支援方法を作文教育に活用していくことも研究課題としたい。

研究課題のまとめ

以上から、本研究の研究課題を整理すると次のようになる。

- (1) 創造的読みの構造とプロセスはどうなっているか。
- (2) 創造的読みを支援するとはどうすることか。
- (3) 創造的読みをどのようにして作文教育につなげていくか。
- (4) 創造的読みを支援するために、どのような教材を用意したらよいか。
- (5) 創造的読みをなぜ支援しなければならないのか。

1-3 研究方法

文献研究

「第1章『創造的読み』の歴史」と「第7章『創造的読み』をなぜ支援しなければならないか」では、主として文献研究にもとづく知見をまとめていく。

モデル構成と実験

第2章から第6章までは、それぞれ次のテーマを検討していく。

第2章 「創造的読み」支援のための前提条件

第3章 オリエンテーション設定法による「創造的読み」の支援

第4章 フォーカシング法による「創造的読み」の支援

第5章 物語法による「創造的読み」の支援

第6章 「創造的読み」の発展—絵図テキストを読む

各章とも、次のような手順によって研究を進めていく。まず「読みのプロセス」や「支援のプロセス」について、「心理学的モデル」を構成する。次に実験や実験授業を行い、モデルの妥当性を検証する。また、実験や実験授業を行うことにより、実際的かつ具体的な「創造的読み」支援の方法を提案する。

1-4 研究の概要

「創造的読み」の歴史(第1章)

第1章ではまず、わが国における「創造的読み」概念の歴史について概観する。次に、「創造的読み」の国語科教育史をふりかえる。

テキストの読みに創造的プロセスが含まれるという考え方は、釈迦の時代にまでさかのぼることができる。それほど古い問題であるにもかかわらず、「創造的読み」は国語科教育の中では、積極的に取り上げられてこなかった。しかし、まったく取り組まれてこなかったわけではない。大正期以降、何人かの優れた実践家が、「創造的読み」の指導や支援に取り組んでいる。

本章では、山路兵一の「読書創造」・秋田喜三郎の「創作的読方教授」・飯田廣太郎の「創造的読解」・大村はまの「生産的読み」など、「創造的読み」と目標を同じくした概念を掲げて行われてきた実践を概観する。また、大塩卓・倉澤栄吉らの「創造的読み」の授業や研究についても紹介する。このことによって、これまで行われてきた「創造的読み」支援の方法を整理する。

さらに現代的な課題である「メディア・リテラシー」「読者論」と「創造的読み」の関わりについても考察する。歴史を概観し、現代的問題との関わりを整理することによって、「創造的読み」は、古くて新しい問題になっていることを確認する。

第1章に関連する研究課題

(2) 創造的読みを支援するとはどうすることか。

キーワード

創造的読みの定義、創造的読み概念の歴史、創造的読みの教育史、読書創造、創作的読方、創造的読解、生産的読み

「創造的読み」支援のための前提条件(第2章)

「創造的読みの構造とプロセスはどうなっているか。」この問題を考えていく第一歩として第2章では、「創造的読み」をも包摂した「一般的読み」のモデルを構成する。このモデ

ルでは「オリエンテーション」という概念が重要な役割を果たす。そこでまず、「オリエンテーション」概念について詳しく説明していく。オリエンテーションとは、ごく簡単に言えば、読みに伴う情報処理活動を方向づけるものである。

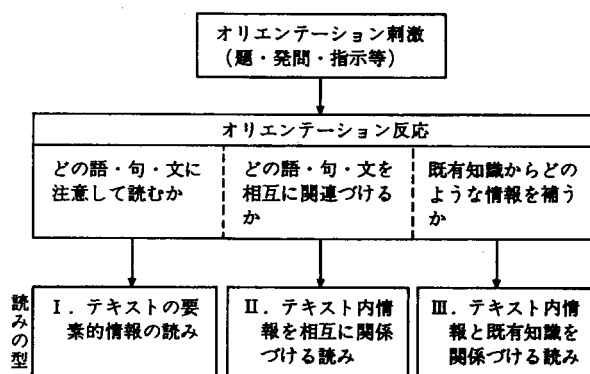


図 0-1 「一般的読み」のモデル

「一般的読み」モデルの概念図を、図 0-1 に載せておく。このモデルでは、Ⅲの型の読み、つまり「テキスト情報と既有知識を関連づける読み」が「創造的読み」に相当する。このモデルを参考にして、Ⅲ型の読み(創造的読み)を行いやすくする条件を整理していく。いくつかの「文章理解実験」によって、以下の条件が「創造的読み」に及ぼす影響を分析する。

- ・評価懸念を取り除くこと。
- ・細かすぎるオリエンテーションを与えないこと。
- ・読み手の既有知識を利用可能な状態にしておくこと。
- ・プライミング技法を使うこと。
- ・テキストと積極的に相互作用すること。

以上の手順によって、「創造的読み」を可能にする前提条件を明らかにする。

第 2 章に関連する研究課題

- (1) 創造的読みの構造とプロセスはどうなっているか。
- (2) 創造的読みを支援するにはどうすることか。

キーワード

一般的読みのモデル、オリエンテーション、読みの型、評価懸念、既有知識、プライミング、テキストとの相互作用

オリエンテーション設定法による「創造的読み」の支援(第3章)

前章で構成した「一般的読み」モデルは、「創造的読み」の積極的な支援方法を考えるための参照枠としては十分なものではない。そこで第3章では、「一般的読み」モデルを拡張し、「創造的読み」に焦点をあてたモデルを構成していく。「創造的読み」のモデルを構成するにあたっては、Finkeらの「ジェネプロアモデル」を参照する。そのためまず、ジェネプロアモデルの概略を説明していく。次に、ジェネプロアモデルを参照して「創造的読み」のモデルを構成する。それが表0-1である。本章では、このモデルについても解説していく。

表0-1 「創造的読み」のモデル

テキスト (創造先行構造)	創造先行特性 (テキストが保有)	解釈プロセス	産出物制約
○言語テキスト 詩・小説等	新奇性 曖昧性	概念解釈 文脈変更	○産出タイプ 解釈文
○絵図テキスト 絵・図・写真等	有意味性 等の解釈を創発する特性	仮説検証 限界探索 等	劇化 図化 等

このモデルを使って、意味のよくわからない現代詩を創造的に読んでいく。そのために以下の作業を行う。

- ・「創造的読み」モデル(表0-1)に依って、意味のよくわからない詩を読む時の「読みプロセス」を分析する。
- ・「創造的読み」モデルに依拠し「オリエンテーション設定法」という創造的読みの方法を提案する。
- ・「オリエンテーション設定法」を用いて、意味のよくわからない現代詩を創造的に読んでいく。それによって「オリエンテーション設定法」の有効性を確かめる。
- ・集団学習事態で、「オリエンテーション設定法」を用いた「創造的読み」支援実践を行う。以上の手順によって、「創造的読み」支援方法としての「オリエンテーション設定法」を確立していく。

第3章に関連する研究課題

- (1) 創造的読みの構造とプロセスはどうなっているか。
- (2) 創造的読みを支援するにはどうすることか。
- (4) 創造的読みを支援するために、どのような教材を用意したらよいか。

キーワード

ジェネプロアモデル、創造先行構造、創発特性、「創造的読み」のモデル、オリエンテーション設定法、現代詩、詩の解釈、支援プログラム

フォーカシング法による「創造的読み」の支援(第4章)

前章で構成した「創造的読み」モデルに付け加えるサブモデルを考えていく。本章の主要なアイデアは、フォーカシングという臨床心理学の方法を「創造的読み」のモデルにすることにある。フォーカシングとは、悩みを読み解き問題を解決していくための臨床心理学的方法である。出口が見えない悩みを読み解くことと、わけがわからない現代詩を読み解くことは似ている。このアナロジーから上述のアイデアは導出されている。

フォーカシングの方法を「創造的読み」の処理モデルとしていくために、次の作業を行っていく。

- ・フォーカシングとは何か、その考えと方法を詳しく解説する。
- ・フォーカシングのプロセスと、詩を「書く」「読む」プロセスを対応づける。そのことにより、2つのプロセスは類似したものであることを例証する。
- ・フォーカシングを用いた、詩の読みのプログラムを構成し、その有効性を確かめる。
- ・フォーカシング法による「創造的読み」支援プログラムを構成し、実際の学習事態に適用してみる。

以上の手順によって、「創造的読み」支援方法としての「フォーカシング法」を確立していく。

第4章に関連する研究課題

- (1) 創造的読みの構造とプロセスはどうか。
- (2) 創造的読みを支援するとはどうすることか。

キーワード

創造的読みのモデル、支援プログラム、教示系列、オリエンテーション生成、フォーカシング、フェルトセンス、フェルトシフト、ひらけ、感性と認識、詩の主題把握、層序法、展開法

物語法による「創造的読み」の支援(第5章)

本章でも、「創造的読み」モデルに付け加えるサブモデルを考えていく。ここでは、物語の形態論的構造分析研究によって明らかにされている、「物語構造」を「創造的読み」の処理モデルにしていく。

Proppは、多くの民話に共通する物語構造を抽出している。Proppの物語構造は、登場人物の行為系列として記述される。物語構造は、わたし達が物語をつくったり読んだりするために必要な規則(コード)としての役割を果たしている。したがって、この規則に逸脱して文章が組み立てられると、意味がわかりにくくなる。たとえば、複数の人物が登場し、物語性があると感じられるのに、一読しただけでは意味がよくわからない現代詩が多く存在する。このような詩の中には、「一定の物語構造の一部を欠落させる」という規則違反を犯しているものがある。そのような詩は、読者が規則(物語構造)に従って、欠落情報を補

っていくことにより理解可能になる。本章ではこの仮説を検証していく。そのため、次の作業を行う。

- ・ Propp の物語構造を処理モデルとした、「創造的読み」の支援プログラムをつくる。
- ・ それを大学生に実施し、有効性を確かめる。
- ・ さらに小学校の授業事態で実施し、適用範囲が広いものであることを確かめる。

以上の手順によって、「創造的読み」支援方法としての「物語法」を確立していく。

第 5 章に関連する研究課題

- (1) 創造的読みの構造とプロセスはどのようなものか。
- (2) 創造的読みを支援するにはどうすることか。

キーワード

物語構造、創造的読みのモデル、物語法、支援プログラム

「創造的読み」の発展 絵図テキストを読む(第 6 章)

本章では、「創造的読みをどのようにして作文教育につなげていくか。」という課題を検討していく。前章までは、「文字テキスト」を創造的読みの対象にした。本章では「絵図」を創造的読みのテキストにする。さらに「看図作文」という新しい作文指導法を提案する。これは、絵図を創造的に読み解き、その内容を文章にまとめていく作文方法である。看図作文は、もともとは中国の国語科教育で盛んに行われている指導方法である。

本章では、「創造的読みの理論」を「創造的[読み書き]の理論」に発展させていく。そのために、次の作業を行う。

- ・ 中国における看図作文の指導について概観する。
- ・ 絵図を創造的に読む活動を「情報処理」という観点からモデル化する。また、この処理モデルと創造的読みの理論および中国式看図作文を融合させた、「新しい看図作文」を提案する。
- ・ 「新しい看図作文」の実験授業を行い、その有効性を確かめる。
- ・ 「新しい看図作文」を国語科教育に導入することの意義を「インベンション指導」という観点から考えていく。
- ・ 「新しい看図作文」の更なる可能性を追求する。とくに、看図作文の授業システムを応用した「自己理解・自己分析」の授業システムを提案し、その有効性を確かめる。

以上の手順によって「創造的[読み書き]」支援方法としての、「新しい看図作文方式」を確立していく。

第6章に関連する研究課題

- (1) 創造的読みの構造とプロセスはどうなっているか。
- (2) 創造的読みを支援するとはどうすることか。
- (3) 創造的読みをどのようにして作文教育につなげていくか。

キーワード

看図作文、絵図テキスト、絵図理解の情報処理、変換、要素関連づけ、外挿、ボトムアップ看図作文、トップダウン看図作文、物語文の基本構造、問答法、取材と構成の同時指導、インベンション指導、発見の場、動機づけ、授業の活性化、授業分析、自己理解、自己分析、五牛図、高崗独立図

「創造的読み」をなぜ支援しなければならないか(第7章)

本章では「創造的読みを支援するために、どのような教材を用意したらよいか。」という課題にも言及しながら、「創造的読みをなぜ支援しなければならないのか。」という問題を考えていく。とくに次の4つの観点から、この問題に対する答えを見つけていく。

- ・創造的読みと「わたしがわたしとして生きる」こと
- ・創造的読みと明日を生きる力
- ・創造的読みと情報化社会を生きる力
- ・創造的読みと「生きている感じ」

第7章に関連する研究課題

- (4) 創造的読みを支援するために、どのような教材を用意したらよいか。
- (5) 創造的読みをなぜ支援しなければならないのか。

キーワード

自己理解、創発特性、独自の意味を見出す、生きる力、経験を読み解く力、想像力、情報化社会、メディア・リテラシー、オルターナティブテキスト、オリエンテーション変更、映像テキスト、語りなおす力、生きている感じ

第 1 章 「創造的読み」の歴史

1-1 節 「創造的読み」概念の歴史

創造的プロセスとしての文章理解

文章理解は本来創造的な営みである。私たちは提示された文章の表面的な意味だけを受け取っているのではない。文章の表面的な意味以上の意味を創り出し文章を理解している。

文章理解は、心理学では認知心理学と呼ばれる領域が研究対象としている。認知心理学でも、文章理解には創造的なプロセスが含まれると考えている。このことは次のような概説からもうかがえる。「読み手(聞き手)がある文章を読んで(聞いて)直接に受け取るものは、単に意味を構成する骨組みの構成要素にすぎない。この構成要素から、読み手(聞き手)は既有知識を喚起し、選択、変換、結合、補充、統合、構造化等のさまざまな精神操作を用いて、文章の命題の内容と構造についての一貫性のある内的な表象(mental representation)をつくりあげる過程が理解の過程である。(内田伸子 1982, pp. 159-160)」

ただし認知心理学はそれほど古い歴史を持っているわけではない。1967年に Neisser, U. は『認知心理学』という題名の教科書を出版している。一般に、Neisser のこの本の出版によって認知心理学がひとつの学問領域として、アイデンティティを確立したと考えられている(道又爾 2003 参照)。認知心理学は若い学問である。そのため、文章理解の創造的プロセスを明らかにしようとする実験的研究がなされるようになったのも、最近のことである。しかし、認知心理学が成立する以前にも「文章理解は創造的なプロセスを含む」という主張はなされていた。

上代晃による「創造的読み」概念の紹介

広島大学の心理学者上代晃は、1953年に『思考学習の心理』という本を著している(注1)。この中で上代は、Dewey を参考にしながら、文章理解のプロセスを次のように記述している。「意味を構成するのは読み手なのだということを忘れないでおくことが大切である。即ち、読み手は、自分の経験の中で、今眼前にある話と文脈に丁度あてはまる如きものを選び出して、体制化する・・・。(上代晃 1953, p. 97)」

さらに上代は、Russell, D. H. (1949)を引用し「創造的読み(creative reading)」という概念を提案している。創造的読みとは「読みの材料の表面的な理解と文字通りの解釈を超えていく読み(p. 109)」である。また、創造的読みは「自分の経験の所産と現在の読みの経験とを総合すること(p. 111)」により成立する。つまり、目の前にあるテキスト情報と読者自身の既有情報を総合することによって新しい意味を創り出すことを「創造的読み」とよんでいるのである。本論文でもこれを「創造的読み」の定義として採用していく。

わが国の心理学では「創造的読み」概念のルーツを1950年代までさかのぼることができる。しかし、領域を心理学に限定しなければ「創造的読み」概念の歴史は、さらにさかの

ぼることができる。

武島又次郎による「創造的読み」概念の紹介

国文学者であり歌人・詩人でもあった武島又次郎(注 2)は、1907年(明治40年)に『文章入門』を著している。武島は、この本の中で「創造的読み」についてふれている。武島は読みを、受動的な読みと能動的な読みに分けている。そして能動的な読みを「創造的読み」とよんでいる。武島は、「創造的読み」について次のように解説している。

創造的に読むといふのはエマーソンの Creative Reading といふ言語を借りたのである。これは一言にしていへば読書の際にはただ書中にしるしてある文字をのみ読むのではなくてその文字の含蓄してをるところの意味、またそれと関連したる事からも考へうかべて作者の原意を完全に増補したものになすやうに読書することをいふのである。(武島 1907, pp. 146-147)

もし「創造的読み」がこれだけの読みならば、それは単に作者の意図を補完する読みになってしまう。武島の「創造的読み」概念の紹介で重要なのは、次の指摘である。

……しかし、かやうに作者の言外の余情を補ふことばかりを創造的読書法とはいはぬ。吾人が読書して、ある思想を得た時にそれを以て、以前自分が蓄へておいた類似の思想と比較してみることもまたこの創造的読書法といふことが出来やう。今得た思想はさきに得た思想といかなるところが同じで、いかなるところが異なるか、いかなる点において優つてをつていかなる点において劣つてをるか。かやうな活きを加ふる時は今得た思想の価値が明かになつてくるし、又有効になつてくる。かく読書の際は常に聯想の方法によりて一思想に出あふごとに、それと類似の、もしくは関係ある思想を呼びおこしきて比較することが肝心である。

またかく比較するばかりでなく次第に読みゆく書中の思想を組みあはせ照しあはせてそれより新なる思想を生み出すこともまた創造的読書法といはねばならぬ(武島 1907, p. 148)

ここで武島は、テキストの思想と、自己の既有思想を組み合わせ、新しい思想を生み出すことが「創造的読み」だと言っているのである。この説明では「思想」ということばを用いているが、新しく生み出すものは「思想」に限定されない。武島は、上記引用文のすぐあとで次のように述べている。

そもそも吾人が読書をして学問をするのは智識を統一する必要があるからである。散漫な読書をして向うの隅にひとかたまり、こちらの隅にひとかたまりといふ風にちりぢ

りばらばらの智識の蓄へかたをしては学問の効は何もない。常に獲得した思想を聯関させてそれによつて、ある新たなるめづらしい思想を産出するといふこと、これが読書するものの必ず寸時も忘却してならぬことである。(武島 1907, pp. 149-150)

この記述では、「思想」ということばは、「智識」と交換可能なことばとして用いられている。つまり、テキスト情報(智識・思想)と、自己の既有情報(智識・思想)を組み合わせ、新しい意味(智識・思想)を生み出すことが「創造的読み」なのである。このように整理するならば、武島の「創造的読み」概念も、本研究で採用している「創造的読み」概念と一致する。武島のこの書物は、管見する範囲では、わが国における最も古い「創造的読み」概念の紹介である。

富永仲基の創造的読み概念

「創造的読み」ということばは用いていないが、意味内容は「創造的読み」に類似した概念がある。その歴史は明治よりはさらに前の時代にさかのぼることができる。江戸時代の思想家富永仲基(注3)は、1745年に著した書物『出定後語』の中で「加上(かじょう)」という概念を提出している。これは「創造的読み」ときわめて類似した概念である。加上の原義は「上に加える」であり、テキスト情報に、読み手(聞き手)が自らの既有知識を付け加えて理解していくプロセスをさしている。富永はこの「加上」概念を用いて「大乘非仏説」を展開している。大乘非仏説とは、大乘経典は釈迦の直接の教えではないと考える説である。大乘経典は「釈迦の直接の教え」という原テキストに対して、多くの読み手が加上に加上を重ねることによって成立したテキスト群であると富永は考えている(中村元他 1987 参照)。富永がこのような説を展開していくきっかけになったのが、釈迦の次のようなエピソードである。

あるとき釈迦は「内外中間」ということを説かれて禅定(心静かに瞑想し、真理を観察すること)に入られた。釈迦が入定されているあいだに、いあわせた五百の羅漢はさまざまにこの「内外中間」という釈迦の言葉を解釈する。そして釈迦が禅定を出られた後、どの解釈が当たっているかと口々に問うた。すると釈迦は、みな当たってはいないと答える。しかしその解釈のまちがいを恐れる弟子たちに向かって、釈迦はたとえ意に当たってなくても、それぞれ正しい理に従っているから、それらは皆正しい教えとすることができると答えるのである。(この現代語訳は宮川康子 1998, pp. 146-147 の解説によった。原文は水田紀久校注本 1973)

ここで羅漢たちは、「釈迦の言葉」という原テキストに対して自らの既有知識を加上し新しい意味を創り出している。そして釈迦は、そのプロセスが合理的になされていれば、その解釈それぞれが正しいのだと主張している。このエピソードと釈迦の主張は、前述の「創

造的読み」の定義と一致するものである。つまり「創造的読み」は、釈迦にまでさかのぼる、きわめて古典的な考え方なのである。

このような歴史をもつ「創造的読み」は、国語科教育ではどのように扱われてきたのだろうか。次に、国語科教育における創造的読みについて、歴史的概観をしておく。

1-2 節 国語科教育における「創造的読み」の歴史

1-2-1 山路兵一の「読書創造」

「読むことの指導」における山路兵一の位置づけ

国語科教育において、「創造的読み」は積極的に実践されてこなかった。しかしこれまでに、「創造的読み」の指導や支援がまったくなされてこなかったわけではない。特に大正期以降、何人かの優れた実践家が「創造的読み」の指導方法・支援方法を模索し、実践化してきた。そのひとりが、大正7年(1918)から昭和9年(1934)にかけて奈良女子高等師範学校附属小学校訓導として、独自の実践を重ねた山路兵一(注4)である。山路は合科指導の実践で注目されることが多いが、「読書創造」の実践によって国語科教育の歴史にも大きな足跡を残している。わが国の「読むことの指導」における山路の位置づけを浜本純逸(1999)は次のようにまとめている。

わが国の学校における「読むことの指導」は、大正の半ば以降読解を主とする指導に傾いていった。それは、芦田恵之助『読み方教授』(一九一六年)、垣内松三『国語の力』(一九二二年)、石山脩平『解釈学』(一九三五年)などの理論と実践とによって方向づけられ、精緻に深められた。戦後は、書き手の意図を読みとるという方向でいっそう細やかな指導がなされていった。①全文通読、②段落分け、③段落ごとの読み、④全体の主題または要旨を捉える、という指導過程に画一化され、読みにおける読者の主体性を極小にしていくに至り柔軟性に欠ける指導が多く行われるようになっていった。

この流れに対して、山路兵一(明治一七〈一八八四〉～昭和一一〈一九三六〉)は、読みのめざすものは読書創造であると明確に据え、子どもの主体性を尊重し、読みの方法(学習法)を教えようとする実践を行っていた。それは、山路式読書指導法ともよばれるべきユニークな理論と実践であり、わが国の読みの中心をなしてきた読解指導に対して「もう一つの読みの指導」の豊かな可能性を示すものであった。(浜本 1999, p. 66)

「読書創造」とは

山路は読書態度を2つに分けている。ひとつは受動的読書態度である。これは「文章が表現してゐる思想を存在其のままとして受け入れるのみの態度」である。もうひとつは、創造的読書態度である。創造的読書態度とは、「文章をただに存在物として受け入れるのみに止まらず、該文章を材料とし、自己創造の資として読む態度」である(山路 1923c, 復刻版 1975, p. 304)。

この2つの読書態度は、密接な関わりをもっており、ともに大切なものである。2つの読書態度の役割を、山路は次のように考えている。

「受け入れしむる」ことを軽んじて創造せしむることを要求するのは木によつて魚を求むると同じである。創造のため、生命成長のためには「受け入るる」ことは欠くべからざるものであつて、しかも、そのみに止まつては止む。かくて、経験は単に受動的に止まるべきものではなくて、該事象によつて自己の創造性を萌発し、催芽し自己の空虚を覚識し充実し、より大へと自己を発展伸張せしむるところの創造的経験でなくてはならぬ。(山路 1923c, 復刻版 1975, p. 306)

上に見たように山路は、読書は経験であり、それは自己を成長させる創造的経験でなければならぬ、と考えている。このような考えから提案されているのが、「読書創造」という概念である。「読書創造とは読書によつて自己生命を充実し成長せしむることである。他人の文章を機縁として自己生命が自己生命の完全体にまで創造成長することである。(山路 1921, p. 3)」

山路の「読書創造」は実践を伴った提案である。山路は子どもたちに「読書創造」を実現させるための指導実践も数多く重ねている。さらに、「読書創造」をどのように実践したらよいのか、その方法を解説した子ども向けの本(山路 1923a, b)も著している。その中で山路は、上述の「読書創造」概念を次のように、解説している。

文章を読むのは、其の文に書いてある事柄をおぼゆるばかりが目的でもなく、又その書きぐあいを真似るのが目的でもない。その読んである文章を機縁にして、これまで自分が思つてゐたこと、又は其の時思ひついたことを育てて、現在よりも一段とえらい、生々した心になる、ことである。(山路 1923a, pp. 6-7)

「読書創造」と「創造的読み」

目の前にある文章を機縁(もと)にして自分をえらくすること、を山路は「読書創造」とよんでいる。この意味は、次の比喩的説明を参照するとよりわかりやすくなる。「文章はマツチで、読む人……………すなはち自分は瓦斯です。この文章と自分とが一心同体になると、そこに、今までの自分でもなければ、その文章でもないものが生まれて来ます。その生れたものが、生長した自分、進んだ自分、実の入つた、生々した自分、つまり従来とはかへつた新しい自分なんです。これが文章を読んで自分をえらくするところの読書創造です。(山路 1923a, pp. 16-17)」

山路のこの主張を「創造的読み」の定義と対応させると、次のように整理できる。以下は、地の文は創造的読みの定義、()内は山路の表現である。「テキスト情報(文章)と、自己の既有情報(自分)を総合して(一心同体にして)、新しい意味(今までの自分でもなければ、其の文章でもないもの)を創り出すことが創造的読み(読書創造)である。」このように、山路の「読書創造」は「創造的読み」とよく似た概念なのである。

「読書創造」も「創造的読み」と同様に、テキスト内容を自己の既有知識と関連づけることを重視する。また「読書創造」は、何らかのプロダクトを生み出すことによって達成される。プロダクトは「無形の創造(山路 1927, p. 255)」であってもよいが、多くは具体的なものである。代表的な「読書創造」は、文章の内容を基にして、劇や脚本をつくることである。この実際例は山路(1923b, 1924)などに詳しく報告されている。このほかに、「水デツポウ」の文章を読んだら実際に水デツポウを作ってみるとか、「我は海の子」の歌詞を読んだらその情景を絵にしてみるとかの活動も、「読書創造」活動として奨励されている。「～のを知りたい」等の目的をもって文章を読むことも大切である。このようにして調べたことをレポートにまとめることも「読書創造」活動のひとつになる。

山路実践の現代的意義

山路の「読書創造」は「創造的読み」と類似した概念である。この「読書創造」をキーワードにした山路実践の現代的意義を、浜本純逸(1999)は次のようにまとめている。

山路兵一は、子どもの側から学習を考え、子どもを読書の主体として据え、子どもが読書の主体になるための読書の仕方を解明して子どもに直接に伝えようと試みた。主体的な読書の仕方として、①読書創造、②全文読み、③まず徹底的に自分で読み解くこと、④文字・語句・複雑な長文の推読・推解の法を教示し、⑤子どもの読み方学習力は教師に教わるのではなく「相談」することによって伸びる、という「相談」概念を提出したこと、などは、読解指導を超えて、二一世紀の読書指導を展開しようとしている現在、示唆するものが多い。(浜本 1999, p. 69)

このように、山路が提案している「読書創造」活動は多様である。山路の考え方と実践は、「創造的読み」の支援方法を考えていくことに対して、貴重なヒントを与えてくれるものである。

1-2-2 秋田喜三郎の「創作的読方」

国語科教育における「創作的読方教授」の位置づけ

秋田喜三郎(注 5)は、山路兵一と同様、奈良女子高等師範学校附属小学校訓導を務めた。奈良女子高等師範学校附属小学校への着任は、山路が大正 7 年(1918)、秋田が大正 9 年(1920)である。また、山路は大正 9 年に『学級経営を背景とせる読み方の自由教育』を、秋田は大正 8 年に『創作的読方教授』を著している。山路と秋田は、ほぼ同じ時代に、独創的な国語教育を実践し理論化していった。このような優れた実践家が輩出した時代の背景を飛田多喜雄(1975b)は、次のように解説している。

大正時代は国語教育の史的観点からも、新味のある提案のなされた一大革新期であった。国語教育をめぐる思潮としては、自由思想を基調にした児童中心主義、文芸主義、生命主義、生活創造主義が唱導され、国語教育にかかわる教材論・方法論としては、教材研究法の開発、随意選題か課題かという綴り方教育における主観主義と客観主義の対決、センテンス・メソッドの提唱、表現重視か生活重視かという表現指導をめぐる生活主義の台頭など、注目すべき主張や考案が論議され実践された時期である。

大正デモクラシーを背景にした自由主義教育思想が国語教育の世界にも浸透したことは当然で、従来の教師本位、形式主義、注入主義の教授は厳しく批判され、児童本位、実質主義、自発活動重視の学習が強調されるようになった。学習者の個性尊重、主体性の確立、創造性の開発を合いことばに、読み方・綴り方の両分野にわたり多彩な主張や提案がなされたのである。国語教室には、自発の原理に基づく自由発表や作業が奨励され、個別学習や相互学習による自己活動や集団活動が活発に展開するようになった。いわば児童中心の自発学習による自己形成が強調されたのである。(飛田 1975b, pp. 514-515)

このような教育思潮の中で秋田喜三郎は「小学教師として基礎教育の重要性の自覚から、終始、学習者の主体性の確立と創造性の開発を基調とする活力にみちた人間の育成をめざし、その具体化のための教授法の革新に全力を傾注した。とくに国語教授の面において、学習中心と文章本位の読み方が新時代に適應するものであるとし、その方法論と具体化の方途を探求して止まなかった。その第一弾とも言うべきものが『創作的読方教授』である。(飛田 1975b, p. 518)」

「創作的読方」とは

秋田にとって「文章を読むといふことは究極する所自己の過去経験によって文章を意味づけ、自己を拡張すること(秋田 1919, pp. 137-138)」である。また「創作とは自己の過去経験を根基として、新しき物を作り出すことである。(秋田 1919, p. 31)」つまり、「創作的読方」とは、文章と自己の過去経験を関連づけ新しき物を作り出すことである。したがって、「創作的読方」も「創造的読み」とほぼ同義の概念であると考えられる。

秋田は、「創作的読方」を実現するための方法も提案している。そのひとつが「作者の想定」である。

作者の想定

「作者の想定」とは、「文章を通して想の観方・考へ方・感じ方を翫味させることである。(秋田 1919, p. 32)」この場合の作者は、テキストを執筆した直接の作者に限定されない。例をあげてみよう。

例示文 1-2-1

ニイサン ガ エ ヲ カイテ キマス。

ネエサンガ ジ ヲ カイテ キマス。

マサヲ ガ ソバデ ミテ キマス。

(尋常小学校国語読本巻一)

このテキストには、2人の作者が考えられる。ひとは、これを書いた直接の作者である。もうひとは、このテキストを書いたと「仮想される」作者である。例示文 1-2-1 のテキストでは、仮想作者は「七・八歳の子ども」になる。「作者の想定」では、実際の作者・仮想作者、いずれも想定することができる。

作者を想定すれば、どうして創作的読方が可能になるのか。秋田は、その理由を次のように説明している。

何となれば文章を理解することは、作者の思想感情を知ることであり、作者の思想感情を理解するには、作者その人を理解することが極めて緊要事であるからである。

かくの如くして文章を理解し、その想の観方・考へ方・感じ方を翫味させて、作者に共鳴共感せしむれば、児童はその想を真に自己のものとして味得し、更に進んで情操的活動を起し、自ら創造的努力をなさんとするものである。・・・読方教授に於て児童が教師の人格を通して、作者の想に純一になつた時、その想に対しては受動的であるが、想の翫味に促されて起る情操的活動は言ふまでもなく能動であつて、創作的読方教授の重視する所である。(秋田 1919, pp. 34-35)

秋田の言う「想の翫味に促されて起る(能動的な)情操活動」とは、具体的には次のようなことである。たとえば、例示文 1-2-1 のテキストは文字面をそのまま読んでも、なんらの情味も感じられない。しかし、仮想作者を想定すると次のように読むことができる。

例示文 1-2-2

次郎(七八歳)が外から帰つて来て自分等の居間へ通ると、ニイサン(十一二歳)は富士山の絵を書いている。ネエサン(十、九歳)はお手本の字を習っている。マサヲ(五歳位)は側に立つて、それを大人しくみてゐる。(秋田喜三郎 1919,p.33 より)

このように読めば、例示文 1-2-1 のような「短い文章にも情味があつて、兄弟間の睦まじさも想察せられるのである。(秋田 1919, p. 33)」このような読み方は、テキストと既有知識を関連づけ、新しい意味を作り出していく読み方である。このことから、「創作的読方」は「創造的読み」と類似したものであるとすることができる。

表現に就て鑑識批判する

「創作的読方」の第2の方法は、「児童をして作者の地位に立たせて、その表現に就て鑑識批判させることである。(秋田 1919, p. 36)」表現に就て鑑識批判するとは「想の上に立つて、その表現の形式として之を論ずる(秋田 1919, p. 36)」ことである。この説明が少しわかりにくいのが、簡単に言ったら、作者が何を伝えたくて(想)、そのような表現(形式)をとったのかを考えることである。例を挙げてみよう。

たとえば「顔をあからめた」という句が出てきたとする。これを読んで「顔をあかくすることだ」と、字義的に理解するだけでは不十分なのである。さらに次のような読みが必要になる。「『その人は何と思つて顔を赤くしたのか。』と追究し其の人は恥かしく思つたのである、それを作者は『顔をあからめた』と顔色によつて表現したのであると、想にまで到達するのである。(秋田 1919, p. 36)」

先に、想定する読者は2種類あることをみた。ここで想定している作者は実際の作者である。このような読み方を経験していくことにより児童は「他日自己の想を表現せんとする時には、自らの言葉の選択、言回の工夫に努力し、創作的に表現するに至るものである。(秋田 1919, p. 37)」他日の創作にも役立つ読み方である。そういう意味でも、この読み方は「創作的読方」なのである。

以上からわかるように、秋田は1919年という早い時期に「創造的読み」に類似した「創作的読方」を提案していた。また「創作的読方」を実現するために「作者の想定」という具体的な方法を考えていた。これらはいずれも高く評価されるべきことである。秋田はさらに、「創作的読方」の授業案も、具体的に提案している。次にこれについて見てみよう。

「創作的読方」の授業案と問題点

次に紹介するのは、尋常小学国語読本巻三「うちの子ねこ」を教材にした第3時の授業案である。

例示文 1-2-3

うちの子ねこは
かはいい子ねこ、
くびのこすずを
ちりちりならし、
すそにからまり
たもとにすぎる。
うちの子ねこは
かわいい子ねこ、
くびのこすずを

ちりちり ならし、
まり と ざれて は
えん から おちる。

【授業案】

教「お千代さんが学校からかへると子猫はどうすると思ひますか。」

児「どんで来ると思ひます。」

教「くびの鈴は？」

児「ちりちりなります。」

教「そしてどんなことをしますか。」

児「すそにからまります。」

教「さうです。子猫は嬉しいものですからお千代さんの未だ脱がない袴のす所に絡みついて離れません。子猫が頸をふる度に小鈴がちりちり鳴ります。それからどんなことをしますか。」

児「たもとにすがります。」

教「さう。お千代さんが袴を脱いで腰を下すと袂に縋りつくのです。猫の手足が動く度に小鈴がちりちり。お千代さんは玩具箱からこんな毬(描画)を取出してコロコロコロツと転がしてやると子猫はびよこびよこして小鈴をちりちり鳴らしながら追ひかけて行きます。縁まで行つて追ひつくと毬にしがみついてころりと倒れてこんなにざれるのです。(掛図提出、暫時鑑賞、子猫毬縁側葉蘭庭等につき問答)見てゐる中に子猫はコロコロと転つてあつと思ふ間もなく縁から下へすとんと転げ落ちました。お千代さんは怪我でもしなかつたかと走つて行きますと、子猫は身体をかはしてお庭の飛石づたひに松の木へスルスルと登つて行きます。小鈴をちりちり鳴らして。……そしてお千代さんの方を向いて可愛い声でニャーニャーと鳴くのです。」(秋田 1919, pp. 313-314)

これは「詩想の翫味」を目的とした授業案である。この授業案には、大きな問題点がある。それは、「創作的読方」の最も大切な部分を教師が全部やっつけてしまっている、ということである。秋田が紹介している、他の授業案でも、児童が行っている創作的読みの例は出てこない。倉澤栄吉は、この点をとらえて次のように批判している。

秋田は、筆者想定というふうなことばを使つておりますし、またそれに基づいて、若干の実践をしたようにみえるのですけれども、筆者想定の本質をつつこんでいたとは、どうも信じられないふしがあります。実践のあかしがうすく、論が尻切れトンボになつたきらいがあり、打ち上げた花火は、ちょっとはなばなしかつたけれども、けつして尺玉ではなかつたわけでありませぬ。(倉澤栄吉 1972, p. 44)

秋田の「創作的読方」は十分な実践化がはかられていなかった。しかし、「創作的読方」の概念と、それに関わる一連の主張は、学習者の主体性を尊重した魅力的なものであった。そのため、秋田の「創作的読方」に関する主張は、後の実践家や研究者に受け継がれ「筆者想定法による創造的読み」として実践化されていく。これについては後で、項を改めて詳述していく。

1-2-3 飯田廣太郎の「創造的読解」

「自己を読む」から「創造的読解」へ

芦田恵之助は、1916年に『読み方教授』の中で「読み方は自己を読むものである」という主張をしている。これはよく知られた主張である。しかし芦田は「自己を読む」について明確な定義をせずに論を展開している。このため後に「『自己を読む』とは何か」という問題をめぐっていくつかの考察がなされるようになる(たとえば波多野完治 1957, 石井庄司 1961, 高森邦明 1979)。これまでに「自己を読む」について、いくつかの解釈が提出されている。その中から波多野完治(1957)の解釈を一瞥しておく。

波多野はまず「読む」という行為を次のように考える。「読みとは、真実のところ自己をよむのでもなく、対象をよむのでもない。作品すなわち形象を媒介として、作者と読者とは、協力してある世界をつくっていくことである。それは作者と読者との共同作業である。(波多野 1957, p. 71)」このような考えに立てば、「読み方は自己を読むものである」という主張は不十分な主張である、ということになる。芦田の場合は「自己を読む」概念の中に「作者と読者との共同作業」にあたるものが解消されてしまっている、というのが波多野の解釈である(p. 71 参照)。波多野は、このような解釈に基づいて芦田の「自己を読む」を批判している。しかし、この批判は、次のように読み返すこともできる。

「読むということは、作者と読者の共同作業により、ある世界をつくっていくことである。」波多野の言うように、芦田の「自己を読む」が、そのような行為を包摂した概念であるとしたら、それは国語科教育における「創造的読み」の萌芽とみなすこともできる。

「創造的読解」概念の提唱

飯田廣太郎(注 6)は、芦田のこのような考え方に学びながら、北海道において独自の国語科教育を展開した。飯田の教育観や実践は『読方教育(1926)』『飯田廣太郎記念著作集全 6巻(1934-1935)』などにまとめられている。この中で飯田は、芦田の主張を発展させ、「創造的読解」という概念に到達している。以下に飯田の考察のプロセスをたどっておく。

飯田はまず、「読む」という行為を次のように考える。「読むといふことは、文章といふ象徴の世界を辿りつゝ、更に自己の生活を構成すること一再構成的作用である。(1926, p. 8)」したがって「読むといふ義は、単なる『作者の思想の理解』でもなく、又単なる『自

己の思想の理解』でもない。・・・読むといふことは、正しく『作者の思想と自己の思想との融合による新しき創造』でなくてはならない。(1926, p. 44)」このような考察に基づき、飯田は「創造的読解」を次のように規定する。「創造的読解の世界・・・、それは文と我との労作による第三の世界の創造である。(1926, pp. 199-200)」

本論文では「創造的読み」を「テキスト情報と読者自身の既有情報を総合することによって新しい意味を創り出していくこと」と定義してきた。飯田は、**1926**年というきわめて早い時期に、これとほぼ同じ概念に到達し実践に取り入れていたのである。

既有知識と関連づけやすい教材づくり

創造的読みを達成するために学習者は、自らの既有知識をテキスト情報と関連づけていかなければならない。この関連づけを促進するひとつの方法は、学習者が既有知識を関連づけやすい教材を用意することである。このことを飯田は「児童の具体的生活に即する」教材づくりとして実践していった。

飯田は次のように考えている。「児童の生活に具体的内容を与えるものは、郷土の自然であり、郷土に表現される人生の姿である。この一点を放れて児童の具体的生活を考へる事は出来得ない。(1926, p. 95)」しかし実際に、国語の教材として用いられるのは「一国一本の国定読本」であり、「其処には児童の具体的内容に即した、郷土の姿が顕現されて来ない・・・。(1926, p. 97)」そのため飯田は、「国語読本をそのまま授けて行くといふことに不満」を表明し、「郷土的、児童的教材」を用いることを提案した(1926, p. 379)。さらに、北海道の自然と生活に根ざした副読本づくりに積極的に取り組んだ。

創造的読解指導のための教材研究

授業記録が残されていないため、創造的読解指導の具体的なプロセスを知ることができない。しかし飯田は、著書の中でいくつかの教材研究を紹介している。その中に創造的読解指導のためのアイデアを含んだものがある。次に飯田の教材研究の中から、特徴的なものを2つ紹介しておく。以下、1)および2)で紹介するのは、飯田(1934c, pp. 96-100)の「教材の観方」という節の内容を、本論文の文脈に即して鹿内がまとめなおしたものである。

1)視点変更による創造的読解

尋常3年の教材に「虎と蟻」という物語がある。力の強い虎が蟻に負けてしまうというお話である。この教材は「共同の力の偉大なることを知らしむる」ことを目標として配当されている。したがって一般の授業では「ごま粒ほどの蟻が大きな虎になぜ勝つことができたのか」と発問し、「共同が大切だ」という結論を導いていく。

しかし飯田は、この教材から「共同の力の偉大さ」以外の意味を読み取ることができる。別の意味を読み取るために飯田が提案しているのが、視点変更という方法である。飯田は子どもたちに、虎の視点で考えさせようとする。そのために彼は「虎が蟻に負けないためにはどうしたらいいか?」という発問を考えている。この発問をした場合、次の

ような児童反応が予想される。①逃げればよい。②木の上に登ってしまう。③水の中に入ってしまう。

このような妥当な答えがいくつかでたところで、次の発問をする。「では虎は、なぜこのような考えを思いつかなかったのか。」この発問によって「驕慢な心は、其の者の汎ゆる聡明をにぶらせる」という意味を取り出させることができる。これは指導書(教案)が意図する「共同の力の偉大さ」とは異なった、新しい意味の発見である。飯田のこの教材研究は、創造的発見のある授業の提案になっている。

2) 既有知識を付加した創造的読解

例示文 1-2-4

ハサミ ガ アリマス。
モノサシ ガ アリマス。
ヒノシ モ アリマス。
(飯田 1934 より)

この教材を用いた授業では普通、ハサミ・モノサシ・ヒノシの意味を説明し、並列の「モ」の使い方を教える。このような授業は退屈なものになりがちである。しかし飯田は、このような教材を用いた場合でも、教材の一語一句が生々と輝いてくる授業が可能だと考えている。そのような授業にするために、飯田は「文題をつける読み」という方法を提案している。たとえば「お母さんの部屋」という題をつけて、この教材を読み取らせるのである。そのことによって、次のような読みが可能になる。

例示文 1-2-5

オカアサン ノ オヘヤ ニハ
ハサミ ガ アリマス。
モノサシ ガ アリマス。
ヒノシ モ アリマス。
オカアサン ハ コレ デ ワタクシ ノ
キモノ ヲ コシラヘテ クダサイマス。
(飯田 1934 より)

この読みでは、原テキストに読者の既有知識を付加した新しい意味が創りだされている。このような授業は、「創造的読み」の先駆的实践になっている。ただしこれに類似した実践が、秋田喜三郎「創作的読方教授」でも提案されている。飯田のこの実践は、秋田の影響を受けてのものと思われる。

飯田実践の展開

飯田は札幌師範学校(現北海道教育大学)卒業後、札幌師範附属小学校訓導・札幌桑園小学校校長・札幌中央創成小学校校長などを務めた。この間、読み方教材や綴り方教材も編集しており、北海道の教育界では一定の影響をもっていた。しかし次のような理由によって、彼の「創造的読解」実践は大きな流れになることはなかった。

もっとも大きな理由は、彼の著作がいずれも地方出版社から公刊されていることであろう。とくに『飯田廣太郎記念著作集全 6 巻』は、会員頒布の非売品という形式で出版されており、読者が限られていた。また、飯田は確かに「創造的読解」という概念を含む授業理論を組み立てていた。しかし、「創造的読解」を前面に掲げて実践を展開していたわけではない。このことも、新しい考え方を広めていくことの妨げになっていたと思われる。

1-2-4 大塩卓の「創造的読み」をめざす学習指導

「創造的読み」への注目

大塩卓は「創造的読み」概念を前面に掲げて国語の授業づくりを進めた(注 7)。大塩は、前掲の上代晃(1953)『思考学習の心理』から「創造的読み」概念を学んだ(大塩 1990, 鹿内宛私信)。そして数多くの「創造的読みをめざす学習指導」を実践した。

大塩は「創造的読み」を次のように考えている。創造的読みとは「“読み材料の表面的理解と文字通りの解釈を超えていく読み”(D. H. Russell)である。これを具体的な活動として見ると、ある結論なり総合に到達したり、問題を解決したりするために、材料を統合し体制化するという過程をたどることになる。その統合、体制化という主体的作業には、子どももの経験、思考、想像が強く結びついてくる。(大塩 1966, p. 10)」この定義は、上代が紹介している「創造的読み」の定義を、授業実践に応用しやすいように大塩がまとめなおしたものである。

大塩の実践は、1960年代に鳥取大学附属小学校で行われ、実践の一部は『附属小学校研究報告』の中で報告されている。また、実践の全体は、私家版資料集『創造的読みをめざす学習指導の実践(大塩 1972)』としてまとめられている。以下に大塩の基本的な考えと実践の一部を見ていこう。

基本的考えと実践

大塩は次のように考えている。「ただ文面を、文章表現をそのまま受けとるだけでなく、そこから発見的に問題をつかんでいく読みこそ、・・・たいせつにされなくてはならないのであって、そこに創造的読みがあり、また始まっていくのである。(1972, p. 43)」この考えに基づき大塩は、児童の問題意識を取り入れた、問題解決型の授業を組み立てようとした。そのために児童の問題意識調査をするなどの工夫をしている。ここでは「マナスの日章

旗」を教材にした大塩の実践を見てみよう。

例示文 1-2-6

(前略)

第二次世界大戦のあと、一九四七年に、ついにネパール政府は、外国人の入国を許すようになった。

ヒマラヤへ、ヒマラヤへ。

各国の登山家たちが、おどりがあって喜んだのは、いうまでもない。

そして、日本では—

一九五二年、今西錦司博士を隊長とする五名の調査隊が組織され、初めてヒマラヤへ向かった。ネパールに着いた一行は、調査の結果、マナスルを、目標として選ぶことにした。マナスルは、八一二五メートル、世界第八位の高山。人類が、かつて一度も登ったことのない未知の山である。

調査隊の報告に基づいて、日本山岳会では、さっそく、マナスル登山の用意にとりかかった。

明けて一九五三年の春、三田幸夫隊長に率いられた一四名の第一次登山隊が、マナスルを目標として出発した。(後略)

(教育出版 5 年教科書より)

この教材について、児童の問題意識調査をしたところ、**3**人が「なぜマナスルを選んだのか」という疑問を書いていた。そこで大塩は、児童のこの疑問を参考にして「どうして世界八位のマナスルを選んだのか」という基本発問を設定した。この問題の答えは教材文には書かれていない。子どもたちは、自分の既有知識を活用して答えを考えていかなければならない。ただし、既有知識にばかり頼ると恣意的な答えが作り出されることになる。そうならないように、教材文中から問題解決の手掛かりになる記述を探し出し、それと既有知識を関連づけていく必要がある。そのような読みができるように、教師は導いていかなければならない。以下は、「どうして世界八位のマナスルを選んだのか」という基本発問に続く授業展開である。

- C1** マナスルはエベレストより低いんだけど、急に高い山に向かうのではなく、少しずつ登るか、それとも、マナスルという山が他の山に比べてけわしくて登るのに値打ちがあるのではないのでしょうか。
- C2** 今までにだれも登ったことがないから記録になるのではないですか。
- C3** 氷の滝・岩の壁・深い谷があると書いてあるから、ほかの山にはないものがあるのだと思います。

T 何もわけが書いていないのだからみんなで考えないといけないのだが、今の話にあったように、マナスルを選んだのは、だれも登っていないことが条件だと思う人—(全員挙手)—では、まだほかに理由がある人は?

C4 マナスルがネパールでいちばん高い山ではないか。

C5 ネパールでいちばん高いかどうかは調べないといけないけど、8000mを超える山にまだ日本人が登ったことがないからだと思います。

C2 それに、いくら高くて記録になるのでも、だれも登ったことはないのだし、そうすれば、どこから、どうして登っていけばよいかとか、物を選ぶのに便利かとか、安全かとかいうように、いろんなこと調べた結果マナスルになったのだと思います。

中には恣意的な答えを出す子もいるが、できるだけ教材中の表現を根拠にして考えるように導いていく。そして最終的に、教材内容から逸脱せず、かつ自己の既有知識に照らしても納得がいく答えをみつけださせていく。このようにして大塩は、テキスト情報と学習者の既有知識を関連づけ、新しい意味を創りだす授業を組み立てている。

大塩実践の展開

大塩実践の特徴は「創造的読み」概念を明確に定義して、授業づくりを進めているところにある。また、定義された「創造的読み」が、確実に達成されるような授業を考えている。さらに、テキスト情報と既有知識を関連づけさせるために、教材内容に関する既有知識調査やイメージ調査を事前に行うなど、試験的な工夫も重ねている。大塩の実践は、1960年代に、意識的にこのような取り組みをした事例として特筆されるべきものである。

しかし、大塩がまもなく管理職に転じたことから、実践が継続されることはなかった。また、実践をまとめた私家版資料集も100部だけの印刷だったことから、この実践が以後大きく展開することもなかった(大塩1990, 鹿内宛私信)。

1-2-5 倉澤栄吉他の「筆者想定法」による創造的読みの指導

筆者想定法と創造的読み

先に見たように、秋田喜三郎は大正時代に、「創造的読み」と同義の概念「創作的読方」を提唱した。また、「創作的読方」を実現するための方法として「作者の想定」を提案した。

倉澤栄吉と、その指導を受けた2つの教師集団(香川国語教育研究会・東京都中学校青年国語教育研究会)は、秋田喜三郎のアイデアを継承し、「筆者想定法」という読みの指導方法を確立した(野田弘編1970, 倉澤栄吉・青年国語教育研究会1972)。倉澤は筆者想定法を、「創造的読み」を実現していくための重要な方法であると考えている。倉澤は、「創造的な読みの諸相」という章で、筆者想定法と創造的読みの関係を次のように説明してい

る。

「筆者想定」の基になっている発想は次のようです。国語教育を考える場合に、従来は、ともすれば、非常に微視的に狭い考え方でした。読みについて言うならば、文章をたいせつにしすぎて、文章の中にべったりとのめりこんでいたということです。そういう考え方が支配的であった国語科の歴史と宿命に対して、はたして、今後の国語教育はこれでいいのであろうかといったような根本的な問いから出発しています。教材の論理だけで処理しないで、主体の論理というもので始末していくような発想の根本的な転換が必要ではないか、という意味で、筆者想定、それから文章とか教材からの離陸ということを書きはじめたのです。

離陸をするということのための媒介として、「想」というものを設定して、想をステップにして、文章からなるべく早く、遠くへ力強く離陸するということが、実は、文章をかえってよく見、正確に読むということになるのではないか。それが創造ということに連なるのであり、そういう創造をやっていくところの主体というものの可能性を信じて、自主性とか、主体性ということを考えていかなければならないのだという筋道でした。
(中略)

文章から遠くへ離れるには、いろいろなやり方があるのですが、その中の一部としての、主体を必要な離陸の拠点として、「筆者想定」という方法をとりました。読み手が自分の想の力だけで超えられるならいいのだが、なかなかそういうふうにはいかないから、筆者というものを引き合いに出して、筆者の力を借りて飛び出そうということでした。
(倉澤栄吉他 1972, pp. 76 - 77)

ここでの倉澤の主張は、次のように整理できる。国語教育は、文章べっりの読解指導から脱却しなければならない。これから必要になるのは読み手の主体性を尊重した、創造に連なる読みである。創造的な読みを実現する一つの方法が「筆者想定法」である。

筆者想定法とは

倉澤は、筆者想定法を次のように説明している。

書かれた文章を読み解くのが、今までの、いわゆる読解でした。「筆者想定法」というのは、その文章を生み出した筆者と、直接に対面しようとする読みです。できあがった文章を主たる対象とはしないで、むしろ、その文章が生産されていった過程に光をあてていこうとするのです。つまり、筆者の発想や着想を探ることから始めて、取材や選材の苦勞、構想のくふうのあとをたどることによって、その文章の世界を豊かに想定しようとするものです。

このことを少し具体的に言うと、次のようなこととなります。

筆者の心をとらえたものは、なんであつたらうか。そのとき、どんなことが、筆者の脳裏にひらめいたのであろうか。どうして、そのことを表現する気になつたのであろうか。どの世代、どの階層の人を対象にして書こうとしたのであろうか。そして、読み手にどんな影響を与えようと考えたのだらうか。得られた材料には、どんなものがあつたのだらうか。意図を生かすために、どのような取捨がなされたのだらうか。さらに、表現効果を高めるために、どのように、構想の組みなおしが行われたのであろうか。そして、どんな書き出しや結びを思い浮かべたのであろうか。(倉澤他 1972, pp. 151 - 152)

筆者想定法では、読み手に、筆者の表現過程を想定させる。ただし「想定」は、あくまでも「想定」であつて、筆者の実際の表現過程そのものである必要はない。筆者想定法では、「決定的な権威のある答えを要求しない」。「学習者が五十人いれば、五十とおりの個性的な想定が」可能である。さらに「想定は、時間の流れとともに、どんどん変容していくもの」である。読み手自身が、自らの「それまでの想定を深めたり拡充したりすることもあるし」、「級友の想定に接して自身の想定をふくらませたり」することもある。また「筆者が思いつかなかつたような材料を想定する」など、「筆者の思考活動や表現活動を、さらに発展させていくこともある」。筆者想定法は、「読み手の世界をも創造することができる」読み方なのである(倉澤他 1972, pp. 152-153 参照)。

筆者想定法の授業展開

筆者想定法の授業では、第一次想定から第三次想定まで、3段階にわたる学習過程をとることが多い。たとえば、小泉信三著「私の履歴書」を教材にした授業では、次のような学習展開が考えられている(倉澤他 1972, pp. 180-181)。

1 第一次想定

- ①筆者について想定する。
- ②自叙伝について考える。
- ③筆者の、文章作成の意図や動機について想定する。
- ④読者意識について考える。

2 第二次想定

- ⑤筆者の構想過程を追及する。
- ⑥文章作成上の筆者の心の中に去来するものを想定する。

3 第三次想定

- ⑦第二次想定での学習の時点までの想定に基づいて、初めから文章をていねいに読み返し、第一次からの想定を修正する。

以上のような筆者想定法を研究し、実践してきた教師集団のひとつが東京都中学校青年

国語教育研究会である。当時この会の会長を務めていたのが大村はまであった。大村は、これまでに膨大な国語教育実践を残している。その中に「創造的読みの指導」としてまとめることができる多くの実践が含まれている。大村も「筆者想定法」を実践しているが、次項では筆者想定法以外の創造的読みの指導実践を取り上げていく。

1-2-6 大村はまの「生産的読み」に着目した読書指導

生産的読み

大村はまも、テキスト内容を受容するだけの読みでは不十分であり、「創造的読み」の指導が必要であることを力説している。ただし大村は、「創造的読み」という言葉は用いていない。かわりに「生産的読み」という言葉を用いている。大村は、「生産的読み」の必要性を、次のように説明している。

読書指導の中に読みとる世界、書いた人の言っていることを、間違えないでとらえなければならぬ世界も、もちろんあります。それだけではないんだということ、ただ受けとるだけの世界ではないということ、そしてまた、読むということは、どういうことが書いてあるかを正しく受けとるだけではないということです。受けとる一方というのは、だいたい、機械のような世界になるわけでしょうから、入学試験にはちょうど合うかもしれませんが、それだけで、読みとる世界が重視されるのでしたら、私は非常に残念に思います。

いま、世界はどんな方向に向かっていて、これからどんな人が要求されるかを考え、創造の世界と言いますか、新しいものを生み出せる人こそ貴重なのだということを考えてみると、書かれたことを正しくそのまま理解するというだけで終わってはいられない、と思わずにはいられません。

読むことは、そんなものではなく、もっともっと生産的なものではないかと考えます。この、生産的に読むという世界に目をつけたのが読書指導です。(大村はま 1984, p. 98)

大村の「生産的読み」は、本研究で取り上げてきた「創造的読み」に、きわめて近い概念である。本研究では創造的読みを次のように定義してきた。「創造的読みとは、テキスト情報と読者自身の既有情報を総合することにより、新しい意味を創り出すことである。」したがって、「創造的読み（または生産的読み）」の指導においては、読み手の既有情報をテキスト情報に対して関連づけさせるようなはたらきかけが必要になる。大村は、「創造的読み（生産的読み）」を実現するために、既有知識をテキスト情報と関連づけさせる、さまざまな工夫を試みている。そのひとつが「てびき」の活用である。

「てびき」の活用

学習者に学習目標を事前呈示することは重要なことである。大村は、学習者に学習目標を呈示するために「てびき」を活用している。ただし大村の「てびき」では、「要旨は何か」等の、直接的な表現を用いない。大村は、学習者に目標呈示するとき「目標を生で生徒にぶつけない」ということを重視している。それは、次のような理由による。

もし「要旨は何か」のように、直接的な質問をすると、教師の「質問の形が十くらいしかなくなってしまう、いつも同じ形で聞くようになって」しまう。「マンネリズムは子どもの最もいやがることで、変化こそ子どもたちの最も好むことである。したがって、教師は「一つの目あてをねらいながら、発問の形と作業をいろいろ考えて」いかなければならない（大村はま 1983a, p. 66）。具体的には、次のようなプリントを「てびき」として呈示している。

学習のてびきプリント

こんなことが話せるように

- ここを見ると、——ことが考えられるが、どうだろうか。
- こことここをあわせて見ると、——ことが考えられるが、どうだろうか。
- ことに気がついた、ここを見てごらん。
- どうしてだろうな、——ことは。
- これは、きっと——わけだろう。
- このあらわれを、わたしはこう見る。
- これは、喜んでいいことだ。——ことは。
- しかし、喜んでばかりはいられない。ここに——ことがある。

(大村はま 1983a, pp. 237-238)

この「てびき」は、既有知識と教材内容を関連づけ、自分の意見を作り出していくことを促している。つまりこのような「てびき」は、テキスト情報と既有知識を関連づけ、読み手なりの意味を創り出していく「創造的読み」の「てびき」にもなっている。

実の場の設定

テキスト情報と既有知識の関連づけを促す、もうひとつの工夫が「実の場」の設定である。大村は、「実の場」について次のように述べている。

たとえば、よく教科書には、「何々のしかた」といったような文章があります。「しかた」と書いてなくてもそういうふうな意味での解説的な文章があります。そういうのを、生徒に、「読書のしかた」、「記録・報告の書き方」を読んでみましょう。ここから何かそ

の「読書のしかた」なり、「記録・報告の書き方」なりを学ぶことにしましょう。そして、その学んだことを生かして何かをしましょう——こんなふうな「やり方」、「何々のしかた」を書いた文章を勉強することは、よくあると思います。

けれども、「読書のしかた」の場合であれば、はじめにそれを読むときに、「読書のしかた」を知りたいというふうに腰が立っていないのではないかと思うのです。自分でほんとうに求めて「読書のしかた」を習おうとする気持ち、求める気持ちで、「読書のしかた」に食いついていくというふうでなければならぬと思います。それが私の言う「実の場」ということなんです。

そんな場面もないのに、「読書のしかた」があるからさあ読みましょう、読んだらそれを応用して本を読みましょう、こういうふうなことでは、ほんとうの意味で、腰が立ってこない、自ら求めて読むということは、そういうことではないと思うのです。(大村はま 1983f, p. 98)

このような考えに基づき大村は、次のような「実の場」の設定を提案している。

「生活の記録」のようなものも、どの教科書にもあると思います。日記などの形で載っているようです。また、生徒作品による「生活の記録」、「生活文」のようなものもあります。

こういう単元を扱うときでも、始めるときに、めいめいの日記の抜き書きを掲示して、読み合うようにすれば、子どもたちの姿勢が違ってきます。いきなり、教科書にある日記を、同じ年ごろの人が書いたものだと紹介して読むのではなく、このようなものは、教材を作りながら進めていっていいわけです。あるいは、特別の既成の教材はいらないかもしれないくらいですから、めいめいが、日記の抜き書きをしてきたものを掲示して読み合う、そこからの出発は、やはり、虚の場面ではなく、実の場面になってくると思います。

手紙もまた、どの教科書にも扱われています。手紙というものは、相手があるのですから、実の場をいくらでも作ることができるはずです。それを、こういうつもりで書くというようなことをよくやりますが、つもりではなくて、先生が子どもに手紙を書いておやりになるといいと思います。そうして子どもから、その返事をもらう。その返事の中にいろいろ含まれた問題点を、研究していくという姿勢がとれば、それがいちばん生々しく、自分自身の勉強にもなると思います。子どもたちへの手紙は、いろいろと考えられます。ホーム・ルームで扱うような内容の手紙でもいいですし、自分の経験や感想を述べたり、最近のできごとについてでもよろしいのです。子どもたちに一度お話しする代わりに、めいめいに手紙を書いてやると、子どもたちは返事をよこします。その返事は、いろいろと勉強しなければならないことばかりだと思います。そして、自分たちが今書いた手紙の問題点、それを研究しようとして、はじめて、「手紙の書き方」という

文章が、生きてくるんだと思います。(大村はま 1983 f, p. 107)

「創造的読み(生産的読み)」指導の実際

「てびき」「実の場」をキーワードにした「創造的読み」の指導は、次のようにして行われる。「伝記」の単元を取り上げてみる。

大村は、「誰が、いつ生きて、何を、どうした」ということを読みとらせる、一般的な「伝記」の授業を批判する。そして大村は、「自分たちの生活のなかに、その人を迎え入れ」る読み方を提唱する。

生徒たちは、毎日いろいろな問題に直面しながら生活している。たとえば友人から「宿題をうつさせてほしい」と言われたら、どうすればいいのだろうか。こういう時、伝記中の人物、福沢諭吉やキューリー夫人なら、どうするであろうか。大村は、このようなことを考えさせる。このようにして、自分の生活に伝記中の人物を迎え入れさせる。そうすることによって、伝記の内容と自己の既有知識を関連づけ、自分にとって意味のある人物として伝記中の人物を読み解いていくことができる。つまり、「創造的読み」が可能になるのである。(大村はま 1983b, p. 417; 1983f, pp. 110-111 参照)

次にあげるのは、大村(1983b)で紹介されている、指導の実際例である。この授業で大村は、生徒たちに伝記を1冊ずつ割り当てている。読ませるのは「いわゆる偉人の伝記ではなく、現在活躍中の人」の自伝である。生徒たちは「てびきプリント1」にしたがって、割り当てられた自伝を、メモをとりながら読み進めていく。さらに、「てびきプリント2」「てびきプリント3」にしたがって、読みとった内容を、劇化・作品化していく。以下に、大村の「てびきプリント1～3」を引用しておく。

てびきプリント1

- 1 どういうときに、どういう言動をしているだろう。
- 2 そこに考えられる、考え方、態度(見方)
- 3 1、2を通じ、意外な感じのしたこと

こういう場合に、こういう行動をしたのか、こう言ったのか、思いがけなかったと思うこと。

こういう考え方があるのか、このことについて、こういう見方もあるのか、こういう態度で向かったのかと、考え込んでしまったこと。

てびきプリント2

一、私たちの生活にはこんな面がある——心の波立っている、ゆらいでいる面をとらえる。(てびき3参考)

とらえた生活の断面、切り取った生活の一コマを材料にして、作品を作る。

- 1 劇(てびき4を参考)

2 日記（自分に話しかけることばとして）

てびきプリント 3

もう一つの歩き方をさぐる

——私たちの生活にはこんな面がある——気づくためのヒント

- 1 係・役員 名誉と重荷
- 2 学習
- 3 テスト
- 4 受験・進学
- 5 怠り なまけ心
- 6 なやみ
- 7 裏切り
- 8 誤解
- 9 ねたみ
- 10 憤慨
- 11 焦り
- 12 望んでいること
- 13 かなえられない願い
- 14 未来を思う
- 15 性格
- 16 孤独
- 17 父に訴えたいこと
- 18 先生に訴えたいこと
- 19 叫びたいこと
- 20 わかってほしいこと
- 21 弱い人 強い人
- 22 成績のよい人 わるい人
- 23 落ちこぼれ
- 24 劣等感
- 25 人に好かれないたち
- 26 家で
- 27 自殺
- 28 弱いからだ 病気
- 29 運命
- 30 環境
- 31 反抗
- 32 だって
- 33 どうせ
- 34 ほっといて

（大村はま 1983b, pp. 419-421）

劇化・作品化することによる「創造的読み」の指導は、大正期の山路兵一や秋田喜三郎によっても提唱されていた。しかし、大村の実践は、学習者の生活に密着した問題や場面を取り上げて、劇化・作品化させているところに特色がある。このことにより、テキスト情報と学習者の既有知識との関連づけが一層促進されることになる。さらに大村は、劇化・作品化以外にも、筆者想定法など、さまざまな「創造的読み」の指導を試みている。大村の「創造的読み」の指導は、学習者の生活に密着した「国語科単元学習」の中で実践されている。

1-2-7 読者論における「創造的読み」

読みのプロセスに読者を位置づける

読者は単にテキストの意味を受容するのではない。テキストの意味は、読者がテキストと相互交渉することにより構成していくものである。1960年代になると、このような考え方が国語科教育に積極的に取り入れられるようになる。そして、読みのプロセスに「読者」を位置づけた実践が、いろいろな形で試みられるようになる。1960年代からの状況を浜本純逸（1978, p.179）は、次のようにまとめている。

「読者の享受によってはじめて文学作品は文学として成立するという考え方が、一九六〇年代から一九七〇年代にかけて理論化され、実践されていった。／問題意識喚起の

文学教育論は、生活問題意識と関係づけつつ作品を読ませるという意味において、『読者』の定位への試みであった。／読みの活動を、作者の（文学）体験とは異なる準体験として把握することによって、作者からの読者の相対的自立として説明しようとしたのが熊谷孝氏の準体験理論であった。／・・・『読み』において、書かれていることをそのとおりに受け入れるのではなく、批判的に読みとる主体性のある読者を育てようとする試みが、『批判読み』の実践化と理論化として東京都教組荒川教研国語部会によってなされていた。」

これらの取り組みは、読者に自分なりの意味を見つけ出させることを目的としている。したがって指導の中心は、読者の既有知識（体験も含む）をテキスト情報に関連づけさせることにおかれている。このように整理するなら、問題意識喚起の文学教育・準体験理論・批判読みは、「創造的読み」の指導方法をそれぞれの立場から探ろうとする試みであったとすることができる。ただし、問題意識喚起の文学教育・準体験理論・批判読みでは、「創造的読み」ということばは用いられていない。国語の授業づくりのために「創造的読み」ということばがよく使われるようになるのは、1980年代になってからである。

1980年代から90年代にかけて、次のような研究が発表されている。「創造的読みの必要性と方法」（鈴木信義他1983）、「文学作品の創造的読みの指導」（奥野忠昭1984）、「語句や文を関連づけて創造的な読みをさせる指導法の研究」（尾崎多1986）、「国語科教材の創造的読みについて」（小川雅子1992）。

1980年代になって「創造的読み」が授業づくりのキーワードになり始めたことには理由がある。ひとつの理由は、「メディア・リテラシー」の考え方が確立してきたことである。メディア・リテラシーの教育は、世界的には1960年代からその必要性が指摘されてきた。1970年代になると、親・教師・研究者たちによる市民参加型のメディア・リテラシーの研究・教育活動が活発化してくる。日本では1977年に「市民のメディア・フォーラム」が創設された。1978年にはカナダで“Association for Media Literacy”が組織された。さらに、1980年代からは、メディア・リテラシーをテーマにしたユネスコ関連の会議が度々開催されるようになる(鈴木みどり2001, pp.4-7 参照)。

メディア・リテラシー教育を進めていくうえで、「オーディエンス(audience)」は、重要なキーワードになっている。オーディエンスの概念は次のように説明されている。

メディア・テキストを経験し、その意味をつくりだす個人または集団。メディア産業のターゲットとされている消費者としてのオーディエンスと、一人ひとりが自分の方法でメディアを解釈し、積極的に意味をつくりだすアクティブ・オーディエンスとの二つの見方がある。(鈴木みどり(編)2001, p.257)

この説明からもわかるように、アクティブ・オーディエンスとは、メディア・テキスト

を創造的に読み解いていくオーディアンスである。このアクティブ・オーディアンス概念の普及が、国語の授業に「創造的読み」が取り入れられていく一つのきっかけになっている。

メディア・リテラシーの教育では、アクティブ・オーディアンスを育てることが目標になる。そのため「生徒／学生たちに視覚的映像の批判的読解力を獲得させること (Msterman, L. 邦訳 2001, p. 40)」が重要になる。「批判的読解力」は「批判的思考力」を構成する能力である。ここで言う「批判的(critical)」とは、「メディアの意味、歪み、価値観について社会的文脈で深く考え、多面的に吟味し読み解いていこうとする視点、立場(鈴木みどり(編)2001, p. 257)」のことである。メディア・リテラシーの教育では、メディア・テキストを創造的に読み解いていこうとする視点・立場を、「批判的」とよんでいるのである。したがって「批判的読解力」「批判的思考力」という概念も「創造的読み」と密接に関連してくるものである。わが国では、井上尚美(1973, 1974, 1977)が、1970年代に「批判的思考力」概念や、その測定法を国語教育界に積極的に紹介している。このことも、1980年代になって国語の授業に「創造的読み」が取り入れられていく下地になっていると思われる。

もうひとつの大きな理由は80年代になって読者論が国語科教育に取り入れられるようになったことである。読者論とは、読者の主体的参加によってテキストの読みは成立するという主張に対する総称である。読者論的読みの指導あるいは読者論に立つ読みの指導は、テキスト理解は創造的な行為であるということを前提にして進められていく(たとえば丹藤博文 1995, p. 181)。読者論のこのような考え方を受け入れて、「創造的読み」を授業づくりのキーワードにするようになってきたのである。

「読者論的読み」から「創造的読み」へ

関口安義は、1986年に『国語教育と読者論』という本をまとめている。また田近洵一他は、1995年に『「読者論」に立つ読みの指導(全4巻)』を編集している。これらの研究や実践では、読者の主体的読みを実現するためのさまざまな工夫が提案されている。具体的には、音読・朗読・群読の活用、初発感想の活用、テキスト構造や作品との対話、課題解決等々である。これらの活動を行わせることにより、自分なりの新しい意味を創り出していく読みが可能になると期待されている。つまり「読者論的読み」は一種の「創造的読み」の指導として実践されてきているのである。しかし、読者論的読みの授業で提案されている方法の多くは、従来の国語の授業でも行われていたものである。また、テキスト構造との対話・作品との対話のような新しい試みも、いまだ試行錯誤の段階にある。

さらに、これまでになされてきた「読者論的読みの授業」の中には「読者論を標榜しながら、その実、関係としての〈読み〉、もしくは創造としての〈読み〉を認めないもの」も多い(田近 1996, p. 85)。このように、読者の主体性を真に生かした読みの指導がなされていないのは、読者論のとらえかたに問題があるからだ、というのが田近の考えである。

では、読者論的読みをどのようにとらえなおしていったらいいのであろうか。田近(1993,

p.127) は、次のように考えている。読者論的読みが「追及すべきは、テキストとかかわって世界を創出する読書行為の可能性である。」この可能性を開いていくために「読むとはどのような行為か、そして、いかにしたら読むという行為が成立するかを明らかにしなければならない。」

「〈読み〉は、創造的な行為（田近 1996, p.231）」である。であるならば「読むとはどのような行為か、いかにしたら読むという行為が成立するか」という問題は次のように書き換えることができる。「創造的に読むとはどのような行為か、いかにしたら創造的に読むという行為が成立するか」。結局、読者論的読みの研究は創造的読みの研究に帰結するのである。このため田近（1996）は、「読者論的読み」の研究を、読書行為を明らかにすることを目的とした「創造的読み」の研究に転換していくべきことを提案している。（ただし田近は「創造の〈読み〉」ということばを用いている）。

「創造的読み」とはどのような読書行為なのか。鹿内信善（1989）は、「創造的読み」のプロセスを心理学的に解明する研究を積み重ねている。また、オリエンテーション設定法・フォーカシング法・物語法など、創造的読みを支援するための具体的な方法も提案している。これらの方法は、認知心理学・臨床心理学・記号論等の研究成果を応用したものである。

「創造的読み」の対象となるテキストは、文章テキストに限定されない。絵図テキストも創造的読みの対象となる。絵図テキストを創造的に読ませる指導の先駆的試みは、大村はま（1983c, d）などで報告されている。また、鹿内信善（2003）は、「新しい看図作文」の理論と方法を提案している。これは、絵図テキストの創造的読みを、作文教育につなげていこうとする新しい試みである。

「創造的読み」の研究は、国語科教育でも古くて新しい問題になっているのである。次章から、鹿内によるこれまでの取り組みを順を追って紹介していく。

第2章 「創造的読み」支援のための前提条件

2-1節 「一般的読み」のモデル

「創造的読みの構造とプロセスはどうなっているか。」これは本論文の第1の研究課題である。この問題を考えていくための第1歩として、ここでは、創造的読みも包摂した「一般的読み」のモデルを組み立てていく。このモデルでは「オリエンテーション」という概念が重要な役割を果たしている。そのため本節では、「オリエンテーション」概念についても詳細な考察を加えていく。

2-1-1 オリエンテーションと世界の理解

オリエンテーションとは何か

オリエンテーションは直訳すれば「方向づけ、方針」といった意味になる。本研究では「人間が世界（環境）を理解するために採用する方向や方針」という意味でこの語を用いていく。

この定義はまた「人が世界を理解するためには一定の方向（オリエンテーション）が必要である」という主張を含んでいる。簡単な例をあげてみよう。

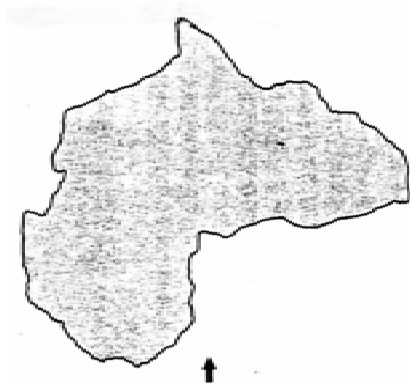


図 2-1-1

(Rock 邦訳 1975 より)



図 2-1-2

(Rock 邦訳 1975 より)

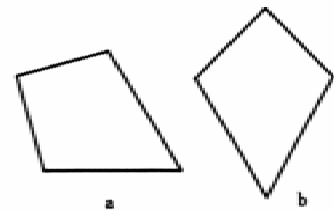


図 2-1-3

(Rock 邦訳 1975 より)

図 2-1-1 は、矢印が示すオリエンテーションからながめているかぎり、何をあらわした図形なのか理解できない。ところが、この図形を少しずつ回転させていってある方向からながめると、見慣れた図形が見えてくる。つまり、この図形がアフリカ大陸であることを理解するためには、一定の（この場合は、慣れ親しんだ）オリエンテーションをみつけなければならないのである。

さらに面白いことに、わたしたちがどのようなオリエンテーションをとるかによって、世界の意味が違ってくることがある。図 2-1-2 の男の顔を見てみよう。この図を逆方向からながめると女の顔が見えてくる。つまり、オリエンテーションを変えて見ることによって図形の意味が変化するのである。

もうひとつの例をみてみよう。図 2-1-3 の a の図形は、このままでは少し左に傾いた四辺形に見える。しかし、全体を 60 度ほど右方向に回転させると（b の図形）、ひしがた状の左右対称形に見える。

ここであげた図では、いったん女の顔やひしがた状の形が見えてくると、その見え方は一定している。そのため、もとの見え方を回復するためには、再度オリエンテーションを変更しなければならない。オリエンテーションは変更することができる。そして、オリエンテーションが変われば世界の意味も変わるのである。

オリエンテーションと視点

ここでもう一度「オリエンテーション」ということばの意味にふれておこう。

これまでに見てきた現象を説明するだけならば、あえて「オリエンテーション」という語を用いる必要はない。「方向」という語でもよい。また「視点」「視線」という語ならなお適当かもしれない。とくにこのなかで「視点」という語は日常的によく用いられる。「オリエンテーションとは何か」と問われたら「視点のようなもの」と答えてもよいくらいである。ところが「視点」という語は大変曖昧な使い方をされる語なのである。次の例示文を見てみよう。

例示文 2-1-1

実は悲しい歌なのだという視点から「しゃぼんだま」という童謡を聞いてごらん。

「～という視点から聞く」というのはどういう行為なのだろうか。比喩的な表現であるということはわかっているが、あらためて考えてみるとよくわからない表現である。もともと「～という視点から～を見る」というのはイメージしやすい行為である。たとえば「A という視点から対象 X を見る」という行為は図 2-1-4 のようにあらわせる。



図 2-1-4

ところが「Bという視点から対象Yを聞く」という行為を図化しようとする、その試みはたちまち頓挫してしまう。「～という視点から考える」というのも同じである。「聞く」とか「考える」というのはよくわかるのに「視点」というのがよくわからないのである。

本来、「視点」ということばは図 2-1-4 に示されるようにきわめて明瞭な表現であった。それが、比喩として多様に用いられ、意味が拡大することによって、結果的に曖昧な表現になってしまったのである。このようなことばは、日常のコミュニケーションで用いる場合には有効なものであるかもしれない。しかし、意味の明瞭性を条件とする学術用語としては不適切なものであろう。「視点」という語をあえて用いるのなら図 2-1-4 のように図化できる場合に限定して用いた方がよい。無用の混乱を避けるためにも本来の意味でのみ用いるべきである。

「視点」という語が、図 2-1-4 のような意味で用いられるのならば、それは「オリエンテーション」の一種である。オリエンテーションは包括的な概念である。したがってオリエンテーションには様々なものが含まれるが、その分類については後の節であらためて検討していくことにする。

オリエンテーションと絵画の理解

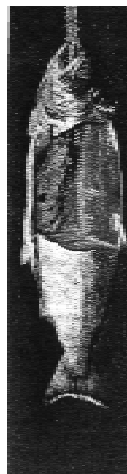


図 2-1-5

これまでに見てきた原理は、より複雑な絵画作品を理解するときにもあてはまる。図 2-1-5 は、高橋由一の油絵である。この絵は、わが国で西洋油絵が描かれ始めた、初期の作品として有名である。そのためたいていの美術の教科書に掲載されている。

この絵には「鮭」という題がつけられている。「鮭」というオリエンテーションをもってこの絵を見た場合、その一般的な感想は「わぁ、すごくりアル。おいしそうな鮭。」といったものになるだろう。しかし、この絵の題が「キリストの受難」となっていたらどうであろうか。その場合は「おいしそう」などと言っていられなくなるはずである。この絵は「キリストの受難」というオリエンテーションにしたがって読み解くこともできる。その場合は「肉を切られ十字架にかけられたキリストをあらわしている」という読み解きが可能である（荒俣宏 1992 参照）。このように、絵画テキストを読み解いていくときもオリエンテーションは重要な役割を果たすのである。

2-1-2 オリエンテーションと文章理解

前項では、わたしたちが世界をどのように理解しているかということ、幾何図形や絵画を例にして考察した。本項の目的は前項で整理した原理が、文章を理解するときにもあてはまるのだということを実証することである。

オリエンテーション設定による文章の理解

例示文 2-1-2 は、たいていの「認知心理学」の教科書で紹介されている文章である。ここではまず、よく知られたこの文章をテキストにして考察を進めていく。

例示文 2-1-2

その手順はまったく簡単です。まずものをいくつかの山に分けます。もちろん、全体の量によっては、ひと山で十分でしょう。一度にたくさんやりすぎないことが大切です。たくさんしすぎるより、少なすぎる方がましです。すぐにはこの重要さがわからないかもしれませんが、めんどろなことになるやすいのです。そうしないと高くつくことにもなりません。最初はこうした手続きは複雑に思えるでしょう。でも近い将来に、この作業が必要でなくなると予想することは困難です。いえ、なくなると言える人はいないでしょう。

(Bransford, J. D. 他 1973 が用いている文章材料。一部省略してある)

この文章は、用いられている語彙が平易であるのに、通読してみても意味がわからない文章例としてよく取り上げられる。読んでみて、よくわからないことを列挙すると次のようになる。

①「その手順はまったく簡単です。」その手順とはなんの手順なのか。②いくつかの山に

分ける「もの」とは何か。③一度にたくさんやるとどうしてめんどうなことになるのか。④たくさんやるとどうして高くつくのか。⑤どうして将来もこの作業が残るのか。

細かいことはまだあるが、だいたいこんなところである。この5つの疑問に答えることができれば、例示文は理解できたと考えていいであろう。では、どうしたらこれらの疑問に答えることができるのか。Bransfordら（1973）の解答は「適切な題をつける」というものであった。彼らが例示文につけたのは「衣類の洗濯」という題である。

「衣類の洗濯に関することとして解釈していく。」そういう方針（オリエンテーション）をもってこの文章を読んでいけば、確かに5つの疑問はすべて解決する。①「その手順とは洗濯の手順である。②「分ける「もの」とは洗濯もののことである。③「一度にたくさんやりすぎると洗濯ものがからまったり、汚れがおちにくくなったりする。だからめんどうなことになるのだ。④「その結果、衣類を痛めたり、洗剤や水を大量に使ったりすることになり、結局は高くつくことになるのだろう。⑤「今後も人間は衣類を身に付けていくであろうから、それを清潔にするという習慣はなくなるであろう。

このように文章の意味も適切なオリエンテーションを設定することによって理解可能になるのである。

オリエンテーション変更による文意の変化

視覚図形の場合、オリエンテーションを変化させると図形の意味も変化した。文章の場合はどうであろうか。試みに例示文 2-1-2 の題を「衣類の洗濯」から「お見合い」に変えてみよう。

「お見合い」というオリエンテーションを設定して読んでも、それなりに意味は通ってくる。「その手順」とは、お見合いの手順であろうし、いくつかの山に分ける「もの」とは、見合い写真やその他の資料のことであろう。さらに「一度にたくさんやりすぎないこと」とか、たくさんやりすぎると「めんどうなことになりやすい」等の記述も、いちいちうなずけるものになってくる。文章の場合も、オリエンテーションは変更できるし、それに伴って意味も変化するのである。

また、「この例示文はお見合いのことを書いている」「いや、衣類の洗濯のことを書いている」と議論してもはじまらない。どちらも誤りではないのである。ここであげたふたつ以外の読み方であってもよい。少なくとも例示文を読んで感じた5つの疑問に答えられるのであれば、どのような読み方をしても、それは誤りではない。

オリエンテーションの適切性

例示文 2-1-2 のような曖昧文に対する「適切な」オリエンテーションとして Bransford らは「衣類の洗濯」という題をつけた。実際に、例示文 2-1-2 に「衣類の洗濯」という題をつけて読んでみると、その適切さをわたしたちも実感することができる。では「衣類の洗濯」というのは、どうして適切なオリエンテーションなのだろう。

この場合、理由は2つある。前項でもみたように、例示文 2-1-2 を読んで、わたしたちは次のような疑問をもった。①「その手順はまったく簡単です。」その手順とは何の手順なのか。②いくつかの山に分ける「もの」とは何か。③一度にたくさんやるとどうしてめんどうなことになるのか。④たくさんやるとどうして高くつくのか。⑤どうして将来もこの作業が残るのか。

もともと、これらの疑問は2つに分けることができるものである。

ひとつのグループは①と②の疑問である。これらは、「その」とか「もの」とかの語が何を指しているのかという問いである。つまり、指示対象が何なのかわからないのである。ところが、「衣類の洗濯」という題を付してこの例示文を読めれば、「もの」は「衣類」を、「その」は「洗濯」を指しているのだということがすぐわかる。したがって「衣類の洗濯」という題は問①と問②で求めていた指示対象を明示していることになる。題は「もの」とか「その」とかの語が指し示すべき方向（オリエンテーション）を明白に示してくれているのである（図 2-1-6 参照）。

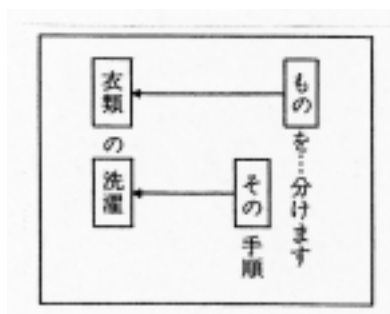


図 2-1-6

通常は、表題と本文はセットになってひとつのテキストを構成している。例示文 2-1-2 の文章と「衣類の洗濯」という題を、まとめてひとつのテキストと考えるならば、疑問①と②の解決はテキストの中だけではかられていることになる。ところが③④⑤の疑問はこれとは異質である。その答えはテキストの中には一切書かれていない。もちろん表題の中にも書かれていない。解答はテキストの中にあるのではなく、読者の頭の中にある。

したがって読者は、自分の頭の中から解答をさがさなければならない。ところが読者の頭の中には、膨大な量の情報が貯えられているのである。たとえて言えば、1冊のぶ厚い本を持っているようなものである。その本のどこを開いたら解答が書かれているのだろうか。でたらめにめくって行って、めざす頁が見つかることはほとんどない。何らかの手掛かりがないかぎり、読むべき頁をひきあてることはできないのである。

そこで登場するのが「題」である。「題」は頭の中に書きこまれてある本の、どの部分を読んだらいいのかを指し示す指針（オリエンテーション）としての役割を果たす。読者は、題が示すオリエンテーションにしたがって、該当の頁を開き、そこを読んでいくことにな

る。

たとえば、題が「衣類の洗濯」であれば「衣類の洗濯」に関することを次々と思い出し
ていくのである。それは、自己の直接経験として記憶しているものでもいいし、書物など
を読んで記憶していることでもいい。その中に③④⑤のような情報を見いだすこと
によって疑問を解決していくことができる。あるいは、関連する情報を見いだして、そこ
から解答を推論していくことができる。

以上が「衣類の洗濯」という題が「適切な」理由である。

ここでもうひとつ重要なのは、文章を読んで感じる疑問はいくつかのタイプに分けるこ
とができ、疑問のタイプが異なればそれに答えるための読み方も異なってくるというこ
とである。読み方にも、いくつかの型があるのである。次項では、読みの型を3つにまとめ、
これまで見てきた読みのプロセスをモデル化していく。

2-1-3 「一般的読み」モデルの構成

前2項では、オリエンテーション概念の重要性について見てきた。このオリエンテーシ
ョン概念に着目して、早くから読みのプロセスモデルを構成していたのは Frase, L. T.
(1975) である (注1)。Frase の研究では、常に教育実践との関連性ということが考慮され
ている。また、Frase が提案している読みの過程モデルも、読みの指導に関する実践的な諸
研究を参考にして構成されている。本研究も、教育実践に役立てうる知見を提供するこ
とを大きな目的にしている。そこで本研究においても、Frase のモデルを参考にして、文章の
読みを3つの型に分類していく。図 2-1-7 にその分類を示しておく。ただし、用語や図の
表現等は、本研究の展開に即して大幅に変更してある。

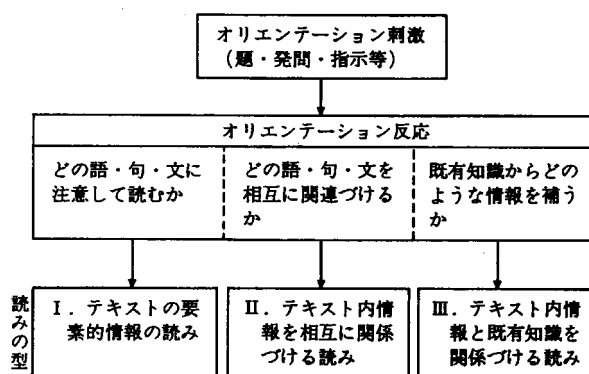


図 2-1-7 オリエンテーションと読みの型

Iの型の読みは、細かな発問がなされたときなどに起こる。たとえば、テキストを読む前に「プログラム学習の提唱者は誰ですか？」という質問がなされたとしよう。このような条件下では、読者は「人名」という要素情報に注意を払いながらテキストを読み進めていくことになる。

IIの型の読みの典型は、指示代名詞の指示対象を確定するため、前後の文を関係づけていくときなどに見られる。前掲の「衣類の洗濯」テキストでは、①②の疑問を解決するための読みがIIの型に相当する。

IIIの型の読みは、前掲の「衣類の洗濯」テキストでは、③④⑤の疑問を解決するための読みが当てはまる。テキスト情報と既有知識を関連づけ、読者が自分なりの意味を創り出していくところに、III型の読みの特徴がある。したがって「創造的読み」は、IIIの型の読みに含まれることになる。

次に、オリエンテーションについて、いくつかの補足説明を加えておく。

オリエンテーション刺激とオリエンテーション反応

図 2-1-7 では「オリエンテーション刺激」と「オリエンテーション反応」を分けて記述してある。このことは、わたしたちが文章を読む時には、「オリエンテーション刺激」を参考にして「オリエンテーション反応」をしている、ということの意味している。つまり、わたしたちは、題などの「オリエンテーション刺激」を見て「それならばこう読もう」というオリエンテーションを決めているのである。

厳密にはこの2つは区別されるものである。ただしオリエンテーション刺激とオリエンテーション反応は一致することも多い。たとえば、オリエンテーション刺激が「テキストの中にでてくる色彩語を探せ」という指示であるような時、普通、読者はこの「テキストの中にでてくる色彩語を探す」ということをオリエンテーション反応として採用し、実際に、色彩語を探すための読みをしていく。したがって、いちいち使い分けていくのも繁雑なので、とくに区別する必要がある場合以外は、2つまとめて「オリエンテーション」と呼んでいくことにする。

また、オリエンテーション刺激に基づいてオリエンテーションを設定するプロセスは意識的になされるとは限らない。Fraserも指摘するように、無意識的になされることも多い。

外示オリエンテーションと投影オリエンテーション

オリエンテーション刺激は読者の外部にあるものと内部にあるものに二分することができる。

1) 外示オリエンテーション

たとえばわたしたちは、題・小見出し・挿絵などを手掛かりにして文章を理解することがある。これらはテキストの中で呈示されるオリエンテーションである。

また、与えられた文章から何を読みとるかは、それに先行して与えられる発問・指示・

学習目標等により左右されることもある。これらは、教師などの他者から、教授操作の一部として呈示されるオリエンテーションである。

さらにまた、社会や制度が読者に付与している社会的立場や役割も重要なオリエンテーションとなる。たとえば、わたしたちの文化では、多くの書物が男性として読むことを前提として書かれている (Culler, J. 邦訳 1985)。そのような書物は、男性であるという立場 (オリエンテーション) をもって読まなければ理解することはできない。

以上はすべて、読者に対して外から与えられるものであるため外示オリエンテーションと呼んでおく。

2) 投影オリエンテーション

投影はもともと精神分析学上の概念である。その意味は「自分がもっている特質、感情、願望などを他人に帰したり他人のせいにしたたり (『新・教育心理学事典』 p. 574)」することである。

たとえば、写真のコンテストで落選した人が、腹の虫がおさまらぬままに「落選したのは審査員にセンスがないからだ」と言ってしまう。これに類したことはよくみかけるが、投影の典型例といえる。そもそも落選したのは当人のセンスのなさによる。にもかかわらず「センスがない」という自らの特質を審査員に帰しているのである。これは、「写真のコンテストに落選した」という事実の意味を読みとろうとして、投影というメカニズムを働かせている例である、ということもできる。

投影という概念は、精神分析学という文脈を離れて、次のような広い意味で用いられることも多い。

「人が内的外的な環境を知覚し、それに反応する場合には、いつもその人固有の欲求や動機その他の独自傾向が反映されている。このことを投影という (『新・教育心理学事典』 p. 591)」この説明では「その他の独自傾向」というのがわかりにくい。「わたしたちがもっている感情や身体感覚」であると考えておいてよいであろう。

わたしたちにとってテキストは環境の一部である。したがって、わたしたちがもっている欲求・感情・身体感覚等の内的要因は、テキストの読みとりにも投影される。換言すれば、これらの内的要因は、目の前にある文章から何をどのように読みとっていくかということを方向づけるのである。簡単な例を見てみよう。

例示文 2-1-3

日本経済
への期待

(北杜夫「奇病連盟」新潮文庫 1974 より)

この例示文は、短いけれどもひとつのテキストであるとみなすことができる。これが、作文の題として呈示されたら、普通の人であれば「日本経済への期待」について論じてい

くことになる。しかし、強烈な腹部膨満感を経験した人は「日本経済」と「への期待」という2つの題であると読みとるかもしれない。さらには「への期待」というテーマを選び、それについて論じていくということも充分ありうることである。つまり、腹部膨満感という内的刺激がテキスト理解を左右する方針（オリエンテーション）になっているのである。

こわいこわいと思っていると枯尾花も、しらずしらずのうちにおぼけに見えてくる。これも投影の一例である。投影は「しらずしらずのうち」つまり無意識下でなされることが多い。そのためもあって、教授操作の中で利用されることはほとんどなかった。あとの章でとりあげるフォーカシング法はテキストを読む際に、体の感じを積極的に投影させていこうとする読み方である。

2-2 節 「創造的読み」の前提条件を整える

前節では「一般的読み」のモデルを整理した。本節では、このモデルを参考にして「創造的読み」の前提となる条件を考えていく。

2-2-1 障害要因を取り除く

評価懸念を取り除く

創造的読みの前提となる条件を考えていくために、ここでまず「創造的である」とはどのようなことなのかを整理しておく。

Golann, E. (1963)は創造性の研究領域を次の3つにわけている。①創造性の定義と基準に関するもの。②創造性のプロセスに関するもの。③創造性が発現するための人格的条件および環境的条件に関するもの。このように創造性の定義に関する問題については、ひとつの研究領域をなすほど様々な検討がなされている。したがって「創造的であるとはどういうことか」とか「創造性とは何か」といった問題に唯一の解答が準備されているわけではない。そこには様々な考え方があり、またそのいずれが正しいとか間違っているとかいうこともないのである。しかし、様々な考え方があるからこそ「自分はこのような考え方をとる」ということを明らかにして研究をすすめていく必要があるだろう。

では、「創造的である」ということを、どのようにとらえていったらいいのであろう。たとえばStein, M. I(1967)は、ある所産が「過去においてそっくりそのまま存在していなかった」ことをもって創造的であるとみなす。つまり、ある所産が新しければ創造的であるとSteinは言っているのである。この規定は一見明快なように感じられるが、実は次のようなやっかいな問題を含んでいる。

それは「新しさとは何か」という問題である。ある所産が新しいものかどうかは、何をもちいて決めればいいのか。歴史的にみて新しければいいのか、わたしたちが住んでいる社会のレベルで新しければいいのか。あるいは、わたし自身にとって新しければいいのか。様々な基準が考えられる。本研究では、「社会的・歴史的に新しい」ということを、創造的であることの基準とはしない。なぜなら、社会的・歴史的に新しいものを生み出すということは、ごく限られた人にもみ可能なことであり、わたしたちには無縁なものであることが多いからである。本研究では、学校教育における「創造的読み」の支援方法を模索している。学校教育の中で問題にすべきなのは、わたしたちのような、ごく普通の人であっても生み出すことができる新しさでなければならない。

「創造的である」ことについての、このような考え方は、従来の国語科教育における創造性のとらえかたと一致するものである。たとえば、「創作的読方」を提唱した秋田喜三郎は、次のように考えている。

創作には主観的のものと客観的のものがある。主観的のものは譬へそのものが既に先人によつて発明発見又は製作せられてゐるものであつても、その人独自の工夫考案によつて得たものであればそれは其の人にとつては創作と見るのである。客観的のものは万人の未だ発明発見又は製作しない真に新しいものを作り出すことで、天才的才能によつて成し遂げられるものである。故に小学校教育では前者によつて創作能力を養ひ、漸次後者の創作にまで到達する素地を与えなければならぬ。(秋田喜三郎 1919, p. 30)

以上のことを「読み」という文脈に戻して整理するとつぎのようになる。「創造的読み」とは目の前にあるテキスト情報と読者の既有情報を総合することによって新しい意味を創り出すことである。この場合「新しい」とは読者個人の経験に照らして新しいことである。

テキスト情報と、わたし自身・あなた自身の既有知識を組み合わせる新しい意味を構成すればいいのだから「わたしには創造的読みなどできない」と言つて尻込みする必要はまったくない。天才ならぬわたしたちが生み出したものに多少の瑕疵があつて当然なのだから「ちつとも創造的でないじゃないか」という他人の評価を気にする必要もない。

産出物が他人から評価されるかも知れないという気持ちを、心理学では「評価懸念」とよんでいる。学習者にこのような評価懸念を持たせると、産出物の創造性が低下することがある (Amabile, T. M. 1983; Finke, R. A. 他邦訳 1999)。したがつて、産出物が自分にとって新しければそれでよいのだ、ということを確認しておくことは、評価懸念を取り除くという意味でも大切になってくる。創造的読みは「わたしにもできる」のである。そして「わたしにしかできない」のである。これが大事なところである。

細かすぎるオリエンテーションを与えないこと

鹿内 (1979 a) の実験から、創造的読みの阻害要因をもう一つ見ておく。この実験では大学生に、人類学のテキストを読んでもらった。また、テキストを読んだ後に簡単なテストにも答えてもらった。

学生達は、いくつかの群に分けられていた。ある群 (要素的知識目標群) には、あらかじめ穴うめテストの問題を見せておく。また、「このテストに正しく答えられるようになることがテキストを読む目標である」というオリエンテーションも与えておく。その後でテキストを読んでもらうのだが、このテキストは1～3文毎にカード化されており、学生達がどの文をどれだけ読んでいるか観察・記録できるようになっていた。観察の結果、要素的知識目標群の学生達は、穴うめテストに関連した文を読むことに、全閲読時間の63パーセントを費やしていることがわかった。そのため、穴うめテストの成績は良くなるのだが、逆に前章で整理したようなⅡ・Ⅲの型の読みはほとんど行わなくなる。それは、次の結果からうかがうことができる。

このテキストは、重要概念を定義した「抽象情報」と、その概念にあてはまる具体例を説明した「例示情報」を含んでいた。このような重要概念を自由記述させるテストを行つ

たところ、要素的知識目標群の学生で、抽象情報と例示情報を関連づけてテキストを読んでいるもの（Ⅱの型の読みをしているもの）は、きわめて少ないのである。つまりテキスト内情報を関連づけて解答したものは、10名中1名のみであった。また、穴うめテストの答えも全項目の9割までがテキストと一字一句違わぬ言葉で書かれており、テキスト情報を自分のことば（既有知識）に置き換えているものもきわめて稀である。これは、テキスト情報と既有知識を関連づける読み（Ⅲの型の読み）もほとんどなされていないことを示唆する。むしろ、事前に何らのオリエンテーションも与えない群の方が、これらⅡ・Ⅲの型の読みを行う比率は高かった。

以上の結果は、基礎的なことが重要だからといって、あまりにも細かなオリエンテーションを与えると創造的読みは起こりにくくなることを示している。このような、阻害要因を取り除いていくことが創造的読みの支援として、まず大切なことである。

2-2-2 既有知識を利用可能な状態にする

なじみのあることばをつかう

前項で見たように、阻害要因を取り除いていくことが大切である。しかし、なによりも大事なのは、創造的読みを促進する条件を明らかにし整備していくことである。創造的読みとは、テキスト情報と既有知識を総合し新しい意味を創り出すことであった。このような読みが達成されるためには、関連づけたり補ったりすべき既有知識が、読者の頭の中で利用可能な状態になっていなければならない。

わたしたちの頭の中には膨大な情報が詰め込まれている。その中から、テキスト情報に関連づけるべき知識を呼び出しておかなければならないのである。では、どのようにしたらそれが可能なのだろうか。

この問題を考えていく手掛かりとなる実践や研究はあまり多くはないが、次のような実践・研究は参考になるだろう。

大正期の実践家山路兵一は、「わかるところからまとめる」読解法を提案している。山路は次のように述べている。

どんなにむづかしいと思ふ文章でも、ほんとに知らないといふ部分はわづかなものです。

知っている部分、わかる部分が多いと思へば、もうしめたものです。その知つてゐる部分、わかる部分だけを読みとつて、それをまとめて見ます。そして、その文の題目と思ひ合はして見るのです。すると、この文には大体こんなことが書いてある、作者は大体こんな考を書いてゐる・・・といふ位の見当はつきます。そこでそのわかつたことによつて、わからないと思つた部分を読みかへし、考へなほして見る、すると、先生や、

辞引きをつかはなくても大体はわかってくるものです。(山路兵一 1923b, p. 27)

山路のこの実践が効果的であることは Wittrock, M. C. 他(1975) の実験からも支持される。Wittrock, M. C. 他は、2種類の物語を用意した。ひとつは小学生がよく知っている物語であり、もうひとつはあまり知らない物語である。そして、これらの物語の中にいくつかの難語句を紛れこませておいた。たとえば flower という語を blossom という難語句に、move という語を stir という難語句にかえておくのである。これらの物語のうちのいずれかを小学生に読ませた後で、挿入した難語句の理解度をはかってみた。その結果、なじみのない物語に挿入した時より、よく知っている物語に挿入した時の方が、小学生達は難語句の意味をよく理解していたのである。難語句の意味の解説はどこでもなされていない。したがって、よく知っている物語を読んだ小学生達は難語句の意味を自らの既有知識で補って読んでいたことになる。

Marks, C. B. 他 (1974) は、物語を記述することばを変えることによって、物語の理解度がどのように変化するかを調べた。彼らは、小学生を2つの群に分けた。このうちのひとつの群には、市販されている物語教材をそのまま読ませる。もうひとつの群にも同じ内容の物語を読ませるのだが、物語を記述している語の15パーセントを小学生がよく知っている(熟知度の高い)語と取り替えておく。このような物語を読ませた後、Marksらは理解度テストを実施した。このテストは、物語中のできごとを思い出させる問題と物語内容をもとに推論する問題からなっていた。その結果、熟知度の高い語を用いたテキストを読んだ群の理解度が高いことが示された。これは、熟知度の高い語が物語の内容を思い出す時の手掛かりになっているためであると考えられている。

なじみのある語や文脈は、テキスト情報と関連づけるべき既有知識を頭の中から取り出してこるための鍵になっているらしい。このことを具体的なテキストを例にしてみよう。

例示文 2-2-1

高等動物、とくにセキツイ動物では、しばしばスペシア内部にさらにちいさな生活単位を成立させている。このようにスペシア内部で常に緊密にむすばれて生活している集団をオイキアとよぶ。

(梅棹忠夫他「生態学入門」講談社 1976 を参照して構成した)

とくに生物生態学の知識がある人でないかぎり、この文章を読んで意味がよくわかる人はいないはずである。では、この例示文で使われている2つの語を変えてみたらどうなるだろう。

例示文 2-2-2

高等動物、とくにセキツイ動物では、しばしば種社会内部にさらにちいさな生活単位を成立させている。このように種社会内部で常に緊密にむすばれて生活している集団を部分社会とよぶ。

スペシアとは種社会の、オイキアとは部分社会のギリシャ語表記であるから例示文 2-2-1 と例示文 2-2-2 は、まったく同じことを表現していることになる。にもかかわらず種社会・部分社会のようなことばを用いたテキストを読んだ時のほうが、なんとなく意味がわかったような気がしてくる。それは、種とか部分・社会といった比較的なじみのあることばによって「種社会」や「部分社会」を理解するのに役立ちそうな既有知識を呼び出しておくことができるからである。スペシアやオイキアからはふつうであれば何も思い出すことはできない。

そこで、テキストの中で用いられる語の表記の仕方がテキストの理解にどのような影響を及ぼすのかを調べる実験を、実際に行ってみた（鹿内 1979 b）。

まず、中心概念を「スペシア」「オイキア」と表記した「非熟知語テキスト」と、「種社会」「部分社会」と表記した「熟知語テキスト」を用意する。そしてこれらのうちのいずれかを大学生に読んでもらう。（これら 2 つの語の表記が異なるだけで、いずれのテキストも内容は全く同一である。テキストの総字数は 1273 字である。）何度か読み、各自が内容をほぼ理解したと思った段階でテキスト総字数の 25 パーセント以内の要約を書かせる。これは、要約するという積極的活動がテキストの理解に及ぼす効果も見ておきたかったためである。また、要約することの効果と比較するため、要約なしでテキストを読む群もつくっておいた。要約なし群には熟知語テキストを与え、読みただけ読んでもらう。

以上のような手順でテキストを読ませた後、次のような質問をした。「実際には、どのようなものをオイキアというのでしょうか。まちがえてもかまいませんから、あなたが思いつく具体的な例を 2 つ書いて下さい。」（熟知語テキストを読んだ学生には「……どのようなものを部分社会というのでしょうか……」と質問する。）ほ乳動物の群れは勿論、会社・学校から暴力団まで、人間社会内部で常に緊密にむすばれて生活しているリーダーをもつ集団を答えれば正解とする。

この問に対して正しい具体例を 2 つあげることができた学生は、要約有り非熟知語テキスト群では 10 名中 3 名のみであった。ところが、要約有り熟知語テキスト群では 10 名 9 名が 2 例とも正しく答えていた。要約なしで熟知語テキストを読んだ群でも 10 名中 7 名が正しく答えていた。

「オイキア＝部分社会」の具体例はテキストの中ではまったく言及されていない。したがって既有知識で補う読みをしないかぎり正しく答えることはできない。あきらかに熟知語表現をしたほうが既有知識とテキスト情報に関連づける読みを促すのである。なじみのあることばは、既有知識を呼び出すよい手掛かりになっているらしい。

ただし要約活動は、ここでは、させてもさせなくてもあまり違いはなかった。要約とい

うのは、テキスト内の情報を関連づけ簡単にまとめる作業である。これは基本的にはⅡの型の読みである。したがって、Ⅲの型、既有知識を関連づける読みを行うためには、Ⅱの型の読みをとりたてて行う必要はないらしい。この研究結果で重要なのは、説明文の場合は、書く人が、読者になじみのある表現を心がけてくれさえすれば、既有知識を関連づける読みは促進されるということである。

プライミング技法をつかう

同じテキストを読んでも、どのような既有知識を役立てるかによって、読みとる内容は異なってくる。具体例を見てみよう。

例示文 2-2-3

たぬきの金〇八畳敷き

この例示文を読んで「上品さに欠ける文だ」と思う人がいるかもしれない。それもひとつの理解の仕方である。しかし「上品さに欠ける」と思った人は、上品でない既有知識を関連づけてこの文を読んでいるのである。例示文 2-2-3 は、かなり上品に読み解くことができる。

「金はものすごく広く、薄く伸ばすことができる。」もし、金属工学の知識を関連づけて読めば、このような意味を読みとることができる。金は、金属の中で最も延性と展性に富んでいる。だからこそあれだけ薄い金箔を作れるのである。薄くしようと思えば 0.1 ミクロン程度にまではすることができる。金が 30 グラムもあれば、八畳くらいに広げるのは簡単なことである（橋本尚 1991 参照）。このようなことを、例示文 2-2-3 は含意しているのである。

テキストを読むときには、適切な既有知識を役立てられるようにしておくことが大切である。

新しく入ってくる情報を処理するときに、その人がすでに持っている特定の情報と関連づけて処理するように仕向けていく心理技法が開発されている。それがプライミングである。プライミングには「入れ知恵をする」とか「あらかじめ教え込む」といった意味がある。テキストを読む前に、読み手に対してある情報を「入れ知恵（プライミング）」しておくのである。そうすると読み手は、無意識のうちにプライムされた情報と関連づけてテキストを解釈していくようになる。先行する情報が後続情報の処理に影響する現象を、外山滋比古（1968）は「残像作用」とよんでいる。プライミング情報が、後続のテキスト読解に影響を及ぼすのも、この残像作用の一種である。

実際の研究例を見てみよう。次に紹介するのは、Higgins, E. T. 他（1977）の実験である。この実験は、もともとは、他者に対する印象がどのように形成されるかを調べる、社会心理学の研究として行われたものである。しかし、彼らの実験にはテキストを読むプロセス

が含まれており、「読み」の研究としても捉えなおすことができる。Higgins 達は、被験者を2つのグループに分けた。この実験ではまず被験者にいくつかのことばを記憶させる。ひとつのグループには、「冒険好き」「自信をもった」等のプラスの意味をもったことばだけを記憶させる。もうひとつのグループには「向こう見ずな」「自惚れた」等のマイナスの意味をもったことばだけを記憶させる。記憶する作業が終わったらどのグループにも共通のテキストを読ませる。このテキストではドナルドという架空の人物の行動が説明されている。また、このテキストは曖昧な表現で書かれている。たとえばドナルドの行動は、冒険好きなようにも向こう見ずなようにも読め（たとえば「ダイビングをする」）、自信をもっているようにも自惚れているようにも読める（たとえば「自分の能力を信じている」）、ように書かれている。このようなテキストを読んだ後で、被験者はドナルドにどのような印象をもつようになるか。これが Higgins らの関心事であった。実験の結果、マイナスの意味をもつことばを事前に記憶させられた被験者は、プラスの意味をもつことばを記憶させられた者より、ドナルドを「望ましくない人物だ」とみなしている事が明らかになった。つまり、望ましくないことばをプライミングされた被験者たちは、それらのことばを無意識のうちにテキストを読んでいるときに利用してしまったのである。その結果、ドナルドを「望ましくない人物」として読みとってしまったのである。

以上見てきたように、テキスト閲読時に、どのような既有知識が利用可能になっているかによって、テキストから読みとられる内容は異なってくる。したがって、適切な既有知識を利用できるようにプライミングしてやることも、創造的読みの支援として大切になる。

第1章で紹介した大塩卓(1973)は、テキストを読む時に適切な既有知識をつかえるようにするための支援方法を考えている。彼は事前調査によって、子どもたちの既有知識の状態を把握している。たとえば「南極の話」単元の事前調査では、南極についての間違っただけの既有知識をもっている子どもがかなりいることが明らかになっている。たとえば子どもたちは、南極について、次のような間違っただけの知識をもっている。「シロクマがいる(2人)」「エスキモーが住んでいる(9人)」「家は氷で組み立てられている(2人)」「アザラシの生肉で生活している(5人)」

もし、このような知識をテキストに関連づけていったら、テキストを適切に理解することはできない。誤った理解を防ぐために、正しい既有知識を与えてからテキストを読ませるという操作も、プライミング技法として授業に取り入れていってもよいのではないだろうか。

2-2-3 テキストとの積極的相互交渉

できるだけわかりやすいことばをつかって、読めばわかるように書く。これは、説明文を書くときの基本である。しかし説明文以外の文種には、ただ読んだだけで理解されるこ

とを拒否している文章もある。たとえば詩、特に現代詩には、一読再読しただけでは意味がよくわからないものが多い。また、寓意的物語や比喩一般のようにあえて多義的な表現をして、いくつにも解釈できることに面白さを感じさせようとしている文章もある。

このような文章を読むときには、読者の方から何か積極的な意味構成活動を行わない限り、隠された意味を見つけることはできない。本項では、積極的な意味構成活動と「創造的読み」の関係について検討していく。

創造的読みが必要とされるテキストの一例

鹿内（1987）は、積極的な意味構成活動の支援方法をさぐるための実験を行った。この実験では、大学生にテキストを読ませ、読後に内容についてのテストを行っている。大学生に読んでもらったテキストは、例示文 2-2-4 である。

例示文 2-2-4

「ティル・オイレンシュピーゲルは生まれ落ちると日に三度洗礼を受けたこと、そしてだれが洗礼に立ち会ったかの物語」

- ①ザクセンの国はメルベの森のはずれ、クナイトリンゲン村でオイレンシュピーゲルは生まれました。
- ②父はクラウス・オイレンシュピーゲル、母はアン・ヴィプケンといました。
- ③彼女が生み落とした赤ん坊は、洗礼を受けにアンプレーベン村の教会へ連れていかれ、ティル・オイレンシュピーゲルと名づけられました。
- ④アンプレーベンの館の主ティル・フォン・ユッツェンが彼の名づけ親です。
- ⑤アンプレーベンの館というのは、かつてはいかかわしい盗賊の巣となっていました。
- ⑥そこで五〇年ほど前にマクデブルグの市民がほかの町の助けをかりて、それを一度とり壊しました。
- ⑦その教会も村もいまでは、聖エギディウス修道院長のやんごとなきアルノルト・ブファヘンマイエル様のご領地となっています。
- ⑧さて、オイレンシュピーゲルの洗礼が終わり、一同ビアホールにくりこみました。
- ⑨それというのも、洗礼が終わると子供の健康を祝し、赤ん坊の父親のおごりで飲んで、どんちゃん騒ぎをするのが当地の習わしでしたから。
- ⑩それも終わり、みな赤ん坊を連れて村へ戻りました。
- ⑪赤ん坊を抱いた取り上げ婆さんも、クナイトリンゲン村とアンプレーベン村の境にかかっている小橋を渡ろうとしました。
- ⑫急いでいたうえに、ビールを浴びるほど飲んでいました。
- ⑬そのために取り上げ婆さんは沼にはまり、自分も赤ん坊もしたたか泥水まみれになりました。
- ⑭赤ん坊は、あわやオダブツというていたらくでした。

- ⑮おかみさん連中が、子供を抱えた産婆を救いあげ、村にかえりました。
- ⑯そして、湯がまのなかで赤ん坊を洗い、またきれいな身体にしてやりました。
- ⑰やがてオイレンシュピーゲルが立ったり歩いたりする年ごろになると、彼は小さな子供達を相手にさんざんいたずらをしました。
- ⑱彼はおどけものでした。
- ⑲敷物のうえや草のなかを、サルのように 駆けずりまわっているうちに三才となりました。
- ⑳彼はいたずらの限りをつくしたので、近所の人びとは、いっせいにオイレンシュピーゲルの小せがれは悪太郎だと不平を鳴らしました。

この例示文は「テイル・オイレンシュピーゲルの愉快ないたずら（作者不祥、藤代幸一訳、法政大学出版局 1979）」全 96 話中の第 1 話全部と第 2 話の一部からとったものである。20 の短い文章に分けるため、原文を一部修正してあるが、意味内容は全く変えていない。このテキストを読んでもらった後で呈示した、内容に関する問題とは次の 2 つである。

問題Ⅰ「この物語の主人公は、結局一日に三度洗礼を受けたこととなります。それぞれどこで受けたでしょうか。（ ）の中に書いて下さい。――（ ）（ ）（ ）

問題Ⅱ「この物語の主人公は一日に三度洗礼を受けました。洗礼のたびごとに両親・神父以外に誰かが立ち会っていたこととなります。それぞれ誰が立ち会っていたこととなりますか。（ ）の中に書いて下さい。――（ ）（ ）（ ）

実は、この問題は、テキストの一番最初に印刷してある主題をそのまま質問形式に書き換えただけのものである。そのような「主題」を最初に述べているということは「この物語ではこの内容が重要です」とあらかじめ予告しているようなものである。この予告にしたがってテキストを読んでいけば、比較的簡単に答えられる問題である。にもかかわらず、これらの問題に正しく答えられる人は意外なほど少ない。

なぜ隠された意味をみつけられないのか

これらの問題に正しく答えられない原因はとりあえず 2 つ考えられる。第 1 に、テキストの最初に書かれてある「主題」が、理解の仕方を方向づけるオリエンテーションとして十分に活用されていないのかもしれない。第 2 にキリスト教文化をもたない日本人は、洗礼の意味をよく知らないのかもしれない。

であるならば、理解するためのオリエンテーションとして「主題」を活用せざるを得ないような状況を設定してやったらどうだろうか。また、テキストを読む前に洗礼の意味をよく知らせておいたらどうであろう。そうしたら、この物語に隠された意味はみつけやすくなるのだろうか。

この問題を検討するために、大学生を4つの群に分けて（注2）、例示文2-2-4のテキストを読んでもらった。

第1の群には、テキストを読む前に、主題を手掛かりにして物語の展開をを予想してもらおう。このことによって、主題に注意を向けさせ、主題を活用せざるをえない状況をつくり出すのである。その際、次のような教示を与える。「まず、表紙を見て下さい。次に読んでもらう物語のテーマが書いてあります。そのテーマから物語ではどのようなことが書かれてあるのか、どのような展開になっていくのか等、自分なりに予想してみてください。必ずしも文章化しなくてもいいです。箇条書でもいいです。」この予想活動を4分間行った後で物語を読んでもらう。

第2の群には、「洗礼」ということばの意味を呈示する。この群の学生達は、次の説明に目を通してから物語を読んでいく。「洗礼ーキリスト教で信者となるための儀式。水に浸したり水を注いだりすることにより、原罪を洗いきよめ、新たな生命によみがえることを象徴する。」これは、物語理解に必要な知識をあらかじめ教え込んでおく、プライミング手法として行った。

第3の群には「洗礼」の意味を説明し、さらに主題を手掛かりとした予想活動も行わせる。

第4の群には、ただ物語を読ませる。「洗礼」の意味呈示もしないし、予想活動も行わせる。

それぞれの条件にしたがって例示文2-2-4の物語を読ませた後、先に示したテストを実施した。

予想活動の効果

主人公が洗礼を受けた場所について問う問題Ⅰの解答は、順に①教会②どろ沼③湯がま、である。これらが順序どおりに書かれていれば各1点、計3点与える。また①教会②湯がま③誤・無答という反応をした学生が何人かいた。これは、2番目の洗礼場所を見いだすことができず、3番目の洗礼場所を繰り返して解答したとみなされる。この場合、2番目の洗礼場所を誤・無答として扱い2点を与える。①教会②誤・無答③どろ沼のような反応も同様に2点を与える。また、「湯がま」を「たらい」にする等の言い換えも正答とする。さらに「家」などの漠然とした答えがなされたときは説明を求める。それに対して「湯がまの中」等の適切な説明が自発的になされれば正答とした。

問題Ⅱの解答は①名づけ親②取り上げ婆さん③おかみさん連中、である。この順で解答がなされており、かつ問題Ⅰの洗礼場所が正答のときのみ得点を与える。したがって、洗礼場所が誤・無答で立ち会い人のみが正答のときは0点となる。問題Ⅱについても適切な言い換えは正答とした。

以上の基準により、2つの問題を合計6点満点として採点した。その結果が図2-2-1である。

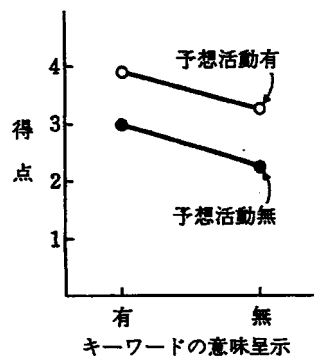


図 2-2-1 テスト結果

「洗礼」の意味を事前に呈示した条件と呈示しなかった条件とでは、意味を事前に呈示の方がやや成績がよかった。しかしこれは、統計的に意味があるというほどの大きな差ではなかった。これは、期待していたほど大きなプライミングの効果はみられなかったことを意味する。この実験で用いたような複雑な内容のテキストを読む時のプライミングの仕方については、もう少し研究を重ねる必要がある。結果の大きな違いは、事前に予想活動をさせる条件とさせない条件との間にみられた。主題を手掛かりにして物語展開を予想させた方が、させない条件より成績がよかったのである。これは、統計的にも意味のある効果であった（注3）。

なぜ予想活動は有効か

問題Ⅰ・Ⅱに対する答えは「洗礼」に関する様々な知識とテキスト情報を関係づけなければみつけることはできない。つまり、創造的読みをしなければ答えられないのである。実験結果は、予想活動のような、積極的な意味構成活動を行わせると、創造的読みが促進されることを示している。この理由としては次のようなことが考えられる。

前にも見たように、テキストの前に呈示される「主題」は意味構成活動のためのオリエンテーションとなる。しかし、この機能が発揮されるためには、まず「主題」に対して十分な注意が払われていなければならない。主題がそこにあるというだけで、十分な注意が払われるわけではない。この実験では、すべての手続きが終わった後で、学生達に主題に何が書かれていたかを思い出してもらった。主題の要点は「主人公は日に3度の洗礼を受けたこと」「誰がそれに立ち会ったかということ」の2つである。表現は正確でなくてもいいが、これら2つの事項が書かれていれば2点、いずれかひとつなら1点という基準で採点した。その結果が図 2-2-2 である。これを見ると、予想活動を行かせた方が主題に対して多くの注意を払っている（主題を覚えている）ということがよくわかる（注4）。

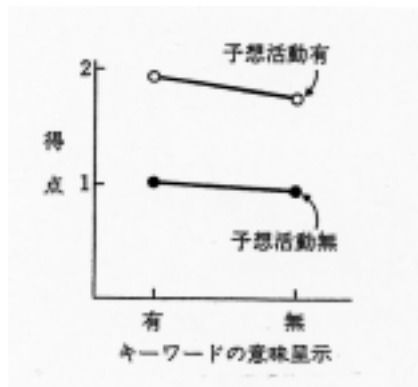


図 2-2-2 主題再生テスト結果

「主題」を用いて意味構成活動を行うことにより、「主題」に対して払われる注意は増大する。このため「主題」は、テキストのどんな点に留意して読んでいったらいいかを決めるためのオリエンテーション機能を果たしやすくなる。また、「主題」だけから物語内容を予想するという事は、テキストのごく一部の情報を用いて意味構成活動をすることである。予想している時に使えるテキスト情報は「主題」だけなので、読者は、自分が既にもっている知識をたくさん活用しなければならなくなる。予想活動を行うことにより、多くの既有知識が利用可能な状態となる。そのため、テキスト情報と既有知識を関係づける読みを行いやすくなるのだろう。

山路兵一（1923, pp. 10-18）は、教材を読み進める前に、題名だけを手がかりにして、心の中で綴り方を作ってみることをすすめている。自分なりに教材内容を予想してから、教材を読んでいけば教材理解が促進される、というのが山路の主張である。このような読み方は、わが国における代表的な読みの指導理論である「一読総合法」にも引き継がれている。「一読総合法」では「題名読み」という予想活動を重視している。「題名読み」が効果をあげているのは、予想活動によって既有知識が利用可能な状態になるためであろう。そのため、テキスト情報と既有知識を関係づけた読みを行いやすくなるのである。

まとめ

既有知識を利用可能な状態にしておくことは重要である。なぜならそれは、創造的読みを達成するための前提となるからである。創造的読みとは、テキスト情報と既有知識を関連づけ総合して新しい意味を創り出すことである。既有知識を呼び出しやすくするひとつの方法は、オリエンテーションやテキスト本文の中で用いられることばを、読者にとって、なじみのあることばにしてやることである。

既に何らかのオリエンテーション刺激がテキストについている場合にはそれを活用した

意味構成活動を積極的に行わせることが効果的である。そのことによって、読者はオリエンテーション刺激によく注意を払うようになる。そのため、オリエンテーション刺激が本来もっている意味構成活動を方向づける機能も十分に発揮されるようになる。さらにテキスト情報と既有知識の関連づけもしやすくなる。他に、テキスト中の細かな事柄にあまりこだわらないようにすることや、評価懸念をもたせないようにすることも、創造的読みを達成するためには重要なことである。

第3章 オリエンテーション設定法による「創造的読み」の支援

3-1 節 「創造的読み」のモデル

2章では「一般的な読み」のモデルを構成した。さらに、このモデルを参照しながら「創造的読み」の支援方法を考えてきた。しかし2章で提案した支援方法は、創造的読み実現のための前提条件に過ぎない。次に必要となるのは、「創造的読み」の積極的な支援方法である。「一般的な読み」のモデルだけでは、「創造的読み」の積極的支援方法を考えるための参照枠としては不十分である。「一般的な読み」のモデルを拡張し、「創造的読み」に焦点をあてた読みのモデルを構成していく必要がある。本章ではまず、「創造的読み」のモデルを構成する。次にそのモデルを参照した、創造的読みの実践方法を提案する。

3-1-1 「ジェネプロアモデル」から学ぶ

ジェネプロアモデルを参考にする理由

これまでに、「創造的読み」のモデルは作られていない。そのため、関連する諸研究を参考にしながら、新たに組み立てていかなければならない。本研究では Finke, R. A. 他(1992, 邦訳 1999)の、創造的問題解決に関する「ジェネプロアモデル」を参考にしていく(注1)。ジェネプロアモデルを参考にしていくことにはいくつかの理由がある。そのうちの主要なものを2つあげておく。

第1の理由は、ジェネプロアモデルの目的に関連する。このモデルは、「創造性に関連した基本的な認知過程を記述する有用な枠組を提供する(邦訳 p. 19)」ことを目的として構成されている。また、モデル構成にあたっては、創造的問題解決に関する数多くの研究が参照されている。このため、創造性および創造活動を全体的に理解するのに役立つ。

第2の理由は、モデルの中に、解釈(“読み”)のプロセスを取り込んでいることにある。そのため「創造的“読み”」のモデル化にあたって、多くの示唆を引き出すことができる。

ジェネプロアモデルの2過程説

Finke らの著書では、2つのことば“create”と“invent”が、混在して用いられている。訳書では“create”には「創造」、「invent」には「発明」という訳語が与えられている。本研究で Finke らの訳本を引用・参照する場合、「発明」と訳されている部分を「創造」に訳し変えていく。たとえば、ジェネプロアモデルでは“preinventive structure”という概念が重要な役割を果たしている。これは、邦訳では「“発明”先行構造」と訳されている。

本研究ではこれを「創造」先行構造」と訳し変えて用いていく。

このように訳し変えていくのは、次の理由による。本研究は、「創造」にウェイトをおいて考察を進めている。そのため「創造」という言葉を用いた方が、本研究の論理展開になじみやすい。また、“create”も“invent”も、ともに「創造」の意味を持つ類似した概念である。そのため“invent”を「創造」と訳しても、Finkeらのオリジナルの意味内容を変更することにはならない（注2）。

ジェネプロアモデルは、最良のものでも完全なものでもない。これは、Finkeらが自ら述べていることである。しかし、このモデルは「創造的読み」のモデルを考えていくにあたって、きわめて多くの示唆を与えてくれる。このモデルの最大の特徴は、創造的行為を生成的(generative)認知過程と探索的(exploratory)認知過程の2つに分けて考えているところにある（図 3-1-1 参照）。このことがジェネプロア(geneplore)モデルという名前の由来になっている。なお、このうち探索的認知過程は、意味的には「解釈的」認知過程と言い換えたほうがわかりやすい。

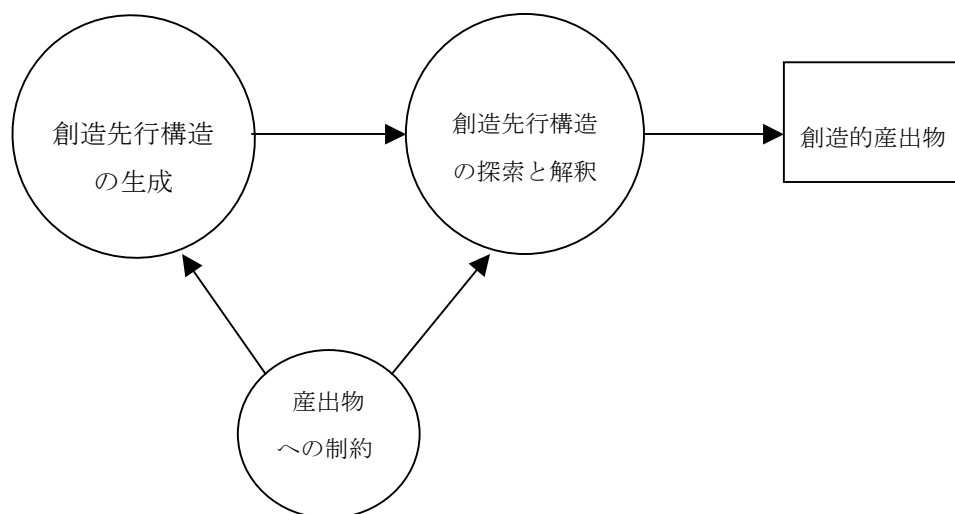


図 3-1-1 ジェネプロアモデルの基本的構造

(Finke 他, 邦訳 1999 を参照しまとめなおしてある)

このモデルによれば、創造の産物は、いきなり完成物として産出されるのではない。創造は2つの過程を経てなされる。創造の過程ではまず、「創造先行構造」と呼ばれるものが生成される（生成過程）。これは、後に創造的産出物となる、創造の前段階のものである。創造活動を行う人は、まず創造先行構造を生成する。次に、その創造先行構造が何である

のか、探索・解釈していく（探索・解釈過程）。納得がいく解釈がなされれば、それまで意味がはっきりしていなかった創造先行構造は、「意味を持った新しいもの」になり、創造のプロセスは完了する。

この2過程モデルは、ケクレのベンゼン環の逸話と対応させるとわかりやすい。ケクレはある日、たくさんのヘビが駆け回り、そのうちの1匹が自分の尻尾をくわえている夢を見た。このようなイメージをケクレは夢の中で生成したのである（生成過程）。この場合「自分の尻尾をくわえているヘビ」のイメージが「創造先行構造」になる。ケクレはこの夢を見てすぐに飛び起き、「尻尾をくわえているヘビ」のイメージ（創造先行構造）が、ベンゼン構造を表現するモデルになると解釈した（探索・解釈過程）。そして、最終的にベンゼン環という構造を提出した。

このような2過程を経るのは、ケクレのような天才的科学家の創造過程だけではない。わたしたちの創造過程も、このような2過程になっているのである。そのことを Finke らは、多くの実験によって確かめている。次に、Finke らの実験を例にしながら、ジェネプロアモデルの詳細を見ていく。

ジェネプロアモデルの詳細

ジェネプロアモデルでは、「生成プロセス」「創造先行構造」「創造先行特性」「探索・解釈プロセス」「産出物制約」の5つの概念が重要な役割を果たしている。Finke らは、5つの概念それぞれに含まれるものをリストアップしている。それらを表 3-1-1 に示しておく。ただし複雑なモデルをわかりやすくするため、各概念の外延は、本研究に関連しそうなものだけ選択して表示してある。以下に、この表の見方も含めて説明していく。

表 3-1-1 ジェネプロアモデルの5つの概念

生成プロセス	創造先行構造	創造先行特性	探索解釈プロセス	産出物制約
記憶検索	視覚的パターン	新奇性	概念解釈	産出物タイプ
連合	物体形状	曖昧性	機能推論	カテゴリ
心的合成	心的混合物	有意味性	文脈変更	機能
心的変形	言語的結合	不調和性	限界探索	構成要素
等	等	等	等	等

(Finke 他, 邦訳 1999 から抜粋)

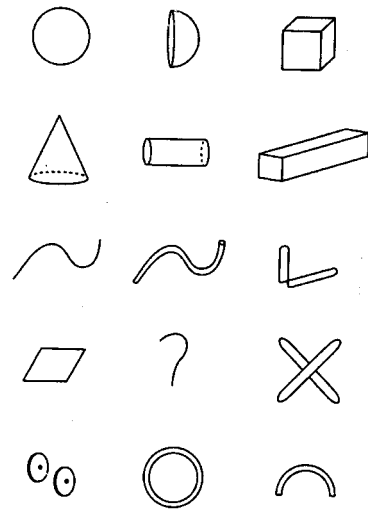


図 3-1-2 (Finke 他, 邦訳 1999 より)

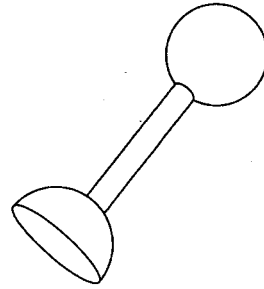


図 3-1-3 (Finke 他, 邦訳 1999 より)

Finke ら (邦訳 p. 72) は、図 3-1-2 の中から部品を 3 つ選び、それらを組み合わせて「役に立つ何かを作る」という課題を被験者に与えた。このような課題が与えられると被験者はまず、イメージの中で部品をいろいろ組み合わせて (生成プロセスの心的合成)、何か意味のありそうな (創造先行特性の有意味性)、物体形状 (創造先行構造) を作ってみる (たとえば図 3-1-3 の物体形状)。ここまでが「生成プロセス」の活動である。

この段階で図 3-1-3 の物体形状はまだ、完成された創造的産出物にはなっていない。なぜなら、それが何なのか、作った人もわかっていないからである。そこで、この物体形状を作った人は、図 3-1-3 の両端にある半球や球体が何に使いそうか推論し (探索・解釈プロセスの機能推論)、この物体が何であるか解釈し始める。たとえば、両端の球・半球は、肉を量り望みの形にまとめるのに使うことができる。このような推論から、最終的に「これはハンバーガーメーカーだ (産出物)」だという解釈に落ち着き、創造過程は完了する。

この一連のプロセスは、「道具を作る」という「産出物制約」のもとに進められていく。

創造先行構造としてのテキスト

Finke らは、主として前項で見たような「形状の生成と解釈 (邦訳 p. 96)」について研究し、創造過程をモデル化している。しかしジェネプロアモデルは、視覚的な物体の創造過程だけを説明するモデルではない。このモデルは「芸術的創作物に新しい意味を見いだす (邦訳 p. 28)」ためにも使える。ジェネプロアモデルは、このことを仮説として含んでいる。

ただし Finke らは、まだこの可能性を実験的に検討していない。しかしもし、「芸術的創作物に新しい意味を見いだす」ためのモデルとしてジェネプロアモデルを使うとすれば、2 過程のうち、生成過程を作者が、探索・解釈過程を受容者 (読者等) が分担することに

なる。この場合はジェネプロアモデルを、2過程分担モデルとして考えるべきである。2過程分担モデルとして考えると、作者が生成した作品が受容者（読者等）にとっての「創造先行構造」になる。受容者は、既に生成されて存在する作品を、創造先行構造として利用するのである。

Finkeらは、創造先行構造になりうるものとして、物体形状から言語的結合まで、さまざまなものを考えている。したがって、絵・図・写真等の絵図テキストから、詩や小説のような言語テキストまで、さまざまなものが創造先行構造になりうる。

ただし、これらのテキストが創造先行構造になりうるのは、それが新奇性・曖昧性・有意味性などの特性を持っている場合だけである。このような特性が、解釈プロセスを創発(emerge)していく。このような特性をもったテキストに対して、読者が概念解釈・文脈変更などの処理を加えることによって、新しい意味が創り出されていく。これをまとめると表3-1-2のようになる。表3-1-2は、鹿内がジェネプロアモデルを参考にして構成した、「創造的読み」のモデルである。作者がすでに生成してくれている「作品」を「創造先行構造」とみなしていく。このことが、新しく構成した「創造的読みモデル」の主要なアイデアである。

表3-1-2にまとめた「創造的読み」のモデルも、ジェネプロアモデルと同様に、完成されたものではない。今の段階ではこのように考えられるというレベルのモデルである。したがって、これからいろいろ補充・拡張していく必要がある。特にこのモデルでは、「解釈プロセス」のところで利用可能な処理レパートリーが少ない。この部分を補充し、モデルを拡張していくことが、いずれ必要になってくる。しかしまずは、このモデルを活用してどのような創造的読みを進めていけるのか、その可能性を検討していきたい。

表 3-1-2 創造的読みのモデル

テキスト (創造先行構造)	創造先行特性 (テキストが保有)	解釈プロセス	産出物制約
○言語テキスト 詩・小説等	新奇性 曖昧性	概念解釈 文脈変更	○産出タイプ 解釈文
○絵図テキスト 絵・図・写真等	有意味性 等の解釈を創発する特性	仮説検証 限界探索 等	劇化 図化 等

3-1-2 「創造的読み」のモデルとテキスト

テキストの創発特性

「創造的読み」の対象となるテキストは、解釈活動を引き起こす創発特性を備えていなければならない。「創造的読み」のモデルは、そのことを前提にして構成されている。創発特性の代表的なものは「曖昧性」である。

「曖昧」という特性は、文芸批評の領域でも重要な概念になっている。Empson, W. (星野他訳 1972, 岩崎訳 1974)は、「曖昧」について次のように考えている(注3)。「『曖昧』という語自体、言おうとすることがはっきりきまっていないことを意味する場合もあれば、いくつかのことを同時に言い含めようとする意図をいうこともある。(岩崎訳 p. 9)」つまり Empson は、テキストの空白性と多義性をもって曖昧を定義しているのである。

心理学者 Berlyne, D. E. (1965, 邦訳 1970)は、ジェネプロアモデルが創発特性と呼んでいるものを「照合特性」と呼んでいる(注4)。Berlyne によれば「曖昧性」は照合特性のひとつであり「使える情報にもれがあり不確定度が存在している(邦訳 p. 286)」ことを言う。要するに、テキストが何を言っているかわからない(意味が不確定な)状態を「曖昧」と呼んでいるのである。

このことを Empson は、次のように表現している。「作者が何を言おうとしているかについて疑問の余地があるとわれわれが認めるとき、別の読み方をしても完全な読み誤りとならないという意味で、それを曖昧とよぶのである。(岩崎訳 p. viii)」

文学作品は、このような「曖昧性」をたいてい備えている。しかし、「何をいつているのかよくわからない」という意味で、曖昧の程度が最も大きいテキストは現代詩であろう。現代詩がもっている「曖昧性」を創発特性として活用できるなら、現代詩は創造的読みを行っていくための最適なテキストになると思われる。

現代詩の難解さ

現代詩は「創造的読み」を行っていくための最適なテキストになりうる。しかし一方で、現代詩は、その難解さのために、鑑賞の対象として忌避されることが多いテキストでもある。現代詩を創造的読みのテキストにしていくためには、まず、「難解である」という意識を克服しておく必要がある。

村野四郎(1967, p. 23)は、現代詩の「難解を超える最上の方法は、その難解性の本質を知ることだ」という。そのことによって、「難解恐怖的症状」が取り除かれることにもなるという。そこで村野があげている難解性の本質とは、次の3つである。「第一は象徴主義の朦朧性。……第二には表現主義、ダダイズムの極端な個人的内面の叫喚的表現。第三に超現実主義の日常的な連想の拒否と、潜在意識的なイメージの連結方法」

たしかに、これら3つのことは、現代詩を難しくしている原因に違いない。しかし、このことを知ったからといって現代詩の難解性を克服できるのだろうか。わたしにはそうは思えない。「現代詩は難しい」と言って立ちすくんでいる者に「こういう理由で難しいのだ」と難しいことばを用いて説明してもはじまらない。難しいものを「難しい」と言っても、ことは難しいままである。どうしたらその難しさを取り除くことができるのか。そのこと

を示してはじめて、「難解性を克服した」と言えるのではないだろうか。

そこで次項では、本研究で構成してきた「一般的読み」のモデルと「創造的読み」のモデルに依って、現代詩の難解性を克服する方法を考えていく。またそのことにより、現代詩を創造的読みのテキストにしていく可能性も検討する。最初にテキストにするのは、藤富保男の詩「ナ」（例示文 3-1-1）である。

3-1-3 「創造的読み」のモデルに基づいた読みの実践

例示文 3-1-1

ナ

ナイフをみがいている
美しい白の青年がいた

錨のようなネクタイ

前も後も檻であった

（「藤富保男詩集」思潮社 1973 より）

曖昧さと難解さ

わたしたちは、この詩を構成する行単位のセグメント（断片）は容易に理解することができる。たとえば「ナイフをみがいている」という行為はすぐにイメージできるし「美しい白の青年」にしても想像にかたくない。また、実際にあるかどうかは別にして「錨のようなネクタイ」も思い描くことができる。同様に「前も後も檻」に囲まれている様子も想像できる。にもかかわらずこの詩は、難解であるという印象を読む者に与える。それは、これら理解可能なセグメントを総合したときに、背後にある意味を把握できないためである。あるいは、総合しようにも、欠けている事柄が多すぎて、意味のある全体にまとめることができないのである。この詩は、「空白」による曖昧性が高く、それが「難解だ」という意識を強めている。

限界探索

日常わたしたちが接する文章にも、なんらかの情報が欠落したり、省略されているものがある。そのような文章を読むとき、わたしたちは、欠落情報や省略情報を既有知識で補って読む。どのような既有知識を補ったらよいかは、その文章に付されているオリエンテーション刺激を参考にして決める。たいていの場合、このオリエンテーション刺激は、文

章につけられた「題」である（たとえば「衣類の洗濯」という題を読むと、衣類の洗濯に関する既有知識が呼び出される）。ところが藤富がこの詩に付している題は「ナ」である。この題が特定の既有知識を呼び出すということはありません。このままでは、補うべき既有知識を決めるための指針は得られないのである。

さきにまとめた「創造的読み」のモデルでは、「解釈プロセス」の中に「限界探索」を入れている。限界探索 (searching for limitations) とは、「どのアイデアが役に立たないか、どんなタイプの解決案が実現性がないかについての洞察」を得ることである。解決策の限界を発見できれば「より有望な方向に創造的探索の焦点をあわせる助けになる。(Finke 他, 邦訳 p. 28)」この詩の場合、「ナ」という題をオリエンテーションにして解釈を進めていくことには、明らかに「限界」がある。

文脈変更

では、どのようにして「ナ」という詩を読み解いたらいいのだろうか。「創造的読み」のモデルでは、「解釈プロセス」のひとつに「文脈変更」がリストされている。文脈変更とは、創造先行構造（テキスト）を「意味への洞察をえるために、新しい、あるいは別のコンテキストにおいて考えることである。(Finke 他, 邦訳 p. 28)」

本研究は、この文脈変更のレパートリーをすでにひとつもっている。それは、オリエンテーション変更である。2章で見たように、「衣類の洗濯」に関するテキストを「お見合い」というオリエンテーション（文脈）で読み返すことによって、まったく新しい意味を取り出すことができた。オリエンテーション変更は文脈変更の一種である。

現代詩を読む場合も、オリエンテーション変更を文脈変更の戦略として用いることができる。詩「ナ」の場合、次のようなオリエンテーション変更が可能である。

詩「ナ」につけられた「ナ」という題は、具体的な文脈を何も提供していない。しかし、「ナ」という音を、たとえば「ブ」という音と比較してみる。そうすると、「ナ」という音は何か暗さを感じさせる。少なくともわたしには、そのように感じられる。重い感じもし、発達段階で言ったら相当な年寄りの感じがする。そこでわたしは、「ナ」という題を「老人」という題に変更してみた。新しく設定した「老人」というオリエンテーションに基づいて解釈すると次のようになる。

オリエンテーション変更による、詩「ナ」の解釈

例示文 3-1-2 詩「ナ」の解釈例

自分の肖像画の前に、ひとりの老人が立っていた。手にはナイフをひとつもっていた。老人は思った。「この絵の、しわのひとつひとつをナイフで削っていったら、若き日の自分にかえられるのではないか……」

老人の思いの中で、肖像画はどんどん若返っていく。そこにはいつしか、汚れを知らな

かった頃の自分の姿があった。若き日の姿を見ているうちに、ネクタイに目がとまった。それは、波間に船をつなぎとめる錨のように見えた。

老人は思った。「すべてが現実の中につなぎとめられているのだ。過ぎ去ってしまった時間はすでにどうしようもなく、また、これから先へ進むにしても行く末は見えている。自分は、前後を閉ざされて檻の中にいるようなものだ。

自分が適切だと思うオリエンテーションを設定することによって、意味のよくわからなかった現代詩をこのように読み進めることができた。しかもわずか4行の詩を、これだけ膨らませることができるのである。では、この方法（オリエンテーション設定法）を使って、「ナ」以外の詩も読んでいけるのだろうか。この方法が適用範囲の広いものであることを確認するために、藤富保男の詩をもうひとつ読んでみることにする。

オリエンテーション設定法の追試

例示文 3-1-3

プ

プロペラアにつかまって
ぼくはパンの林につき当った

へこんだ頭にまるい風

しかし

あたりは銀の皿のような湖であった

（「藤富保男詩集」思潮社 1973 より）

この詩の場合も「ナ」と同様の手順でオリエンテーションを変更することができる。

この詩の題である「プ」という音は、「ナ」と比べて軽い感じがする。飛び上がる感じ。人間で言ったら少年。わたしにはこのように感じられるので、「空を飛びたかった少年」という題に変更してみた。そうしたら次のように解釈することができた。

例示文 3-1-4 詩「プ」の解釈例

ときどき遊びにいく森と湖をいつか空の上から見てみたいと思っている少年がいた。少年は家に帰るところだった。そのとき、上空をヘリコプターが旋回していた。ヘリコプターを見上げているうちに少年は、プロペラにつかまって自分も飛んでいるような気がして

きた。

「見える。いつか見たいと思っていた林が見える。」そう思ったとたん少年は、林の中に墜落していた。彼の家はパン屋であった。店先にならんでいたフランスパンの山に彼はとびこんでいた。

お父さんはおこって、ころがっていたフランスパンで、少年の頭をしこたまなぐりつけた。まだ夢見ごちの少年には、やわらかな「まるい風」が頭の中を通りすぎていったように感じられた。今までパンがのっていた銀の皿は、今しがた見た森の中の湖に見えた。

以上見てきたように、意味のわからない詩の場合も、適切な題をつけると意味がわかるようになる。つまり、それまで見えなかった意味が見えてくるのである。テキストの意味は、テキスト情報（詩文）と既有知識とを関連づけ統合することによって構成される。どのような既有知識を準備しておいたらいいのか、そしてそれらを、どのようにしてテキスト情報と関連づけたらいいのか、その指針を与えてくれるがゆえに「適切な題」は「適切」なのである。

わたしたちは、創造的読みを「テキスト情報と既有情報とを総合することによって、新しい意味を創り出すこと」と定義してきた。したがって、本節で試みた詩の読み方は創造的読みを可能にするひとつの方法でもある。

また、設定するオリエンテーションは、ここでわたしがつけたものである必要は全くない。読む人それぞれで異なってかまわない。ただ、人によっては、作者があえて「ナ」とつけた題を、読者が「老人」と変えてしまうことに疑問を感じるかもしれない。そこで次に、この疑問に対するひとつの答えを述べておく。

「ナ」を「老人」と読んでもいい理由

「ナ」という題を「老人」に置き換えてしまう。このような読み方は奇異に感じられるかもしれない。しかし、ひとつ強調しておきたいのは、ここで試みた読み方はそんなにも新しい読み方ではないということである。古代ギリシャ以来行われてきた読み方を、ほんの少し変えただけのものであり、むしろ古典的な読み方と言ってもよいものかもしれない。

詩歌に限らず文章は一般に、それが成立した時代というコンテキストを失うと意味がわからなくなってくる。そこで、失われた意味をとりもどすために、様々な解釈が加えられるようになる。このことを狂言を例にして見てみよう。

たとえば「末広がり」という狂言には現在、いくつもの台本が伝えられている。しかし、もともとは、ただひとつの「末広がり」だけがあったはずである。つくられた当初は、多くの人々に受け入れられたひとつの狂言も、年月を経るにつれて言葉・テーマ等が難解なものになってくる。観客のみならず、役者にとっても難解なものとなってくるのである。そこで、役者自身のために、あるいは後継者のために、解釈・解説上のメモを残しておく必要が生じてきた。これらのメモがもとになって、同じ曲に複数の台本が伝わるようにな

ったのである。(茂山 1987, p. 72 参照)

ホメロスの作品「イリアス」「オデュッセイア」についても同様である。成立時には十分な意味をもっていたであろうこれらの詩も、年月の推移に伴って意味を失っていく。そこで後代の人々は、ホメロスの詩が年月を越えて意味をもつように解釈をほどこそうとした。「そのさい、採用されたのが、いわゆるアレゴリカルな方法、つまり、寓意的な解釈である。」アレゴリカルな方法とは、たとえば、アキレスを太陽に、アガ멤ノンを大気に、ゼウスを理性に、アテナイを学問に置き換えていく読み方である。この読み方はストア派によってさらに発展させられた。たとえばヘラクリトスは、ホメロスやヘシオドスの詩の中で意味のわからないことばや、意味が矛盾しているところなどを理解するために、積極的にアレゴリカルな方法を用いていった(宮谷 1986, pp. 18-19 参照)。後に、アレゴリカルな解釈法は、キリスト教の聖書解釈にも取り入れられていくことになる。

したがって、これまでわたしが試みてきたのは、アレゴリカルな読み方の一種であると言える。聖書解釈と同様に、この方法が唯一有力な解釈法ではないが、解釈実践の歴史に照らしてみても、ひとつの有効な解釈法であるということができる。

3-2 節 オリエンテーション設定法による支援プログラム

つかわれている語彙が平易であるのに意味がよくわからない詩がある。そのような詩を理解するひとつの方法は、自分なりのオリエンテーション（たとえば題）を、その詩に付けてみることである。そして、自分で設定したオリエンテーションを手掛かりにして、足りない情報をどんどん補っていけばよい。なかなか意味がつかめなかった詩でも、適切なオリエンテーションさえみつければ、比較的簡単に読み解いていくことができる。

前節では、この原理を用いたわたし自身の「創造的読み」実践を報告した。では、適切なオリエンテーションを設定してやれば、わたし以外の人でも「ナ」や「プ」などの詩を読めるようになるのだろうか。このことを調べるために、オリエンテーション設定法による詩の読みの支援プログラムを試作し、大学生に実施してみた（鹿内 1983a）。

3-2-1 支援プログラムの概略

ここで言う支援プログラムは、前節までで考察してきたこと・実践してきたこと等をわかりやすい手引書にしてまとめたものである。支援プログラムは10頁からなる小冊子として構成した。学習者が説明を読みながら自分のペースで進んでいけるようにしてあるので、数名ずつまとめて実施した。学習者は、大学生14名である。小冊子はいくつかの部分に分けられるが、内容は既にみてきたことでもあるので、各部分の概略のみ示しておく。

オリエンテーション設定法の説明

ここでは、次の4点について説明・例示する。

①「用いられている語が平易でも意味のわかりにくい文章がある。」

意味のわかりにくい文章の例として、Bransford らが用いた文章（例示文 2-1-2）を呈示する。

②「意味のわかりにくい文章は、ひとつオリエンテーションを決めて読むとわかりやすくなる。」

Bransford らの文章（例示文 2-1-2）に「衣類の洗濯」というオリエンテーションを付して読ませる。（注…学生にとって「オリエンテーション」はなじみのない語である。できるだけ理解しやすいように、学生に説明する際は、「視点」という語を用いた。前述のようにオリエンテーション＝視点ではないが、両者はよく似た概念であるためである。）

③「オリエンテーションは変えることができる。オリエンテーションを変えると文章の意味も変わってくる。」

「衣類の洗濯」のかわりに「お見合い」というオリエンテーションを付して Bransford らの文章を読ませる。

④「以上の原理は、現代詩を読む場合にもあてはまる。」

藤富保男の「何さ 鶏なんか鳴いちゃって」という詩を「絶望」というオリエンテーションから解釈してみせる。

オリエンテーション設定法により詩を解釈させる（1回目）

前掲の「ナ」という詩（例示文 3-1-1）を「老人」というオリエンテーションに基づき解釈させる。解釈を始める前には、次のような教示も与えてある。

「オリエンテーションに沿って解釈していけばよい。詩の中に書いていないことでも自由に補ってよい。どのように解釈しなければいけないとか、こう解釈したらおかしいということはない。」

模範的解釈を読ませる（1回目）

学習者に「ナ」という詩の解釈をしてもらった後で、3-1 節で示したわたしの解釈を、解釈の一例として読ませる。

オリエンテーション設定法により詩を解釈させる（2回目）

前掲の「プ」という詩（例示文 3-1-3）を「空をとびたかった少年」というオリエンテーションから解釈させる。

模範的解釈を読ませる（2回目）

3-1 節で示した詩「プ」についての解釈を、解釈の一例として読ませる。

3-2-2 オリエンテーション設定法による詩の解釈

以上のような手続きによって、学生達は、「ナ」や「プ」という詩を解釈していくことができるのだろうか。

学生達を書いてくれた解釈記述を検討してみたところ、詩「ナ」については、14名中2名の者が、解釈の中に老人あるいはそれに類する事項を書いていなかった。しかし、それ以外の学生達はすべて、新しいオリエンテーション「老人」に基づいて解釈していた。詩「プ」については、すべての学生が「空をとびたかった少年」という新しいオリエンテーションから解釈していた。したがって、オリエンテーション設定法は、少なくとも、大学生であればほとんどの人が実行可能な読み方であると言える。

では、オリエンテーション設定法によって、学生達はどのような解釈を構成しているのだろうか。実際の解釈例をいくつか見ておくことにする。

例示文 3-2-1 〈TM女の解釈例〉

詩「ナ」の解釈

老人は暗い部屋の片隅でナイフをみがいている。そして、よくみがかれたナイフの輝きをじっとみつめていた。

そのナイフを手に老人は外へ出る。外は太陽がまぶしくキラキラしている。

前方から色白の若い青年（ちょっとちゃらちゃらした）が、女の子を連れて歩いてくる。連れの女の子は老人の昔の恋人によく似ている。老人はナイフを構え、青年に体当たりをした。青年の胸からは血が流れ出ている。

老人は気がつくとき暗い檻の中にいた。

詩「プ」の解釈

少年は病気で激しい運動ができず、部屋の中ですごすことが多い。部屋の大きな窓からは青く広い空が見える。窓の下からは草原が続き、その向こうにはこんもり繁った林がある。

いつも窓から見える空に向かって少年は模型のプロペラの飛行機を飛ばしていた。飛行機は空をクルクル回る。少年もいつかあの飛行機のように飛んでみたいと思っている。

すると飛行機は突然の強風を受けて林につっこんでしまう。機首の部分はこわれ、プロペラがゆるい風をうけて静かに回る。少年は部屋の窓から見ていた。何ごともなかったようにあたりには風がわたり、光をうけて輝く草原は湖のようであった。

例示文 3-2-2 〈HY女の解釈例〉

詩「ナ」の解釈

髪の毛もひげも真っ白になった老人が、昔使っていたナイフをみがきながら、若い頃のことをなつかしんでいる。彼は、若い頃は、自由であったが、今は首には錨が目の前と背後には檻があると感じるほど寂しい（自由のない）日々をおくっている。

詩「プ」の解釈

空をとびたいといつも思っていた少年が、ある晩プロペラにつかまって空をとんでいる夢を見た。少年は、最初は調子よくとべたのだが、突然目の前に、パンがたくさん出てきた。そのパンの群はまるで林のようでもあった。パンの林につっこんでしまった少年は、アンパンに頭をぶつけてしまったため、頭がアンパンの形みたいにへこんでしまった。そよそよと吹く風もへこんだ頭にはまあるく感じるのだった。ふと気づくと、いままでパンの林の中にいたはずの少年は、湖の真ん中に座っていた。その湖は少年がいつもパンをのせておく銀のお皿に非常に良く似ていた。実は少年は眠る前に、銀のお皿にたったひとつだけ残っていたアンパンを家族に内緒で食べてしまったのだった。

3-2-3 現代詩に対する感じや印象はどう変わってくるか

意味のよくわからない現代詩を授業でとりあげたとき、達成すべき主要な目標は2つある。ひとつは、学習者が自分なりに納得の行く解釈ができるようになることである。これは、認知領域の目標である。第2は情意領域の目標である。つまり、授業が終わった後、学習者が現代詩に対して好意的な感情をもつようになることである。せっかく解釈ができて「もう現代詩なんか読みたくもない」というふうになっては何にもならない。

オリエンテーション設定法によって現代詩を読んだ後、現代詩に対する情意反応はどのように変化するか。このことを調べるために、詩を読む前後に表 3-2-1 のような質問紙を実施してみた。

表 3-2-1 現代詩に対する情意反応を測定するための質問紙

あなたは「現代詩」について、どのようなイメージをもっていますか。
あてはまるところに○をつけて下さい。

	とても	かなり	やや	ふつう	やや	かなり	とても
やさしい	-----						むずかしい
面白い	-----						つまらない
美しい	-----						みにくい
読みたい	-----						読みたくない

表 3-2-2 現代詩に対する情意反応

		やさしい— むずかしい	面白い— つまらない	美しい— みにくい	読みたい— 読みたくない
事前調査	実験群	2.6(1.1)	3.5(0.8)	3.4(0.8)	2.9(0.9)
	対照群	1.4(1.1)	2.5(1.4)	3.1(0.6)	2.1(1.4)
事後調査	実験群	1.2(1.0)	4.4(0.9)	3.9(0.8)	3.4(1.2)
	対照群	1.1(1.0)	2.6(1.6)	2.7(0.8)	1.6(1.1)

(()内SD, 鹿内 1983aより)

オリエンテーション設定法によって詩を読んだ群（実験群）がどれだけ情意反応を変化

させたかを調べるためには、実験群と対照する群（対照群）が必要である。そこで、詩「何さ 鶏なんか鳴いちやって」「ナ」「プ」をただ黙読するだけの対照群を設けた。対照群にも、詩を読む前後に表 3-2-1 の質問紙を実施しておく。

オリエンテーション設定法によって詩を読んだ場合と、ただ読んだ場合とでは、現代詩に対する感じ方はどのように異なるのだろうか。質問紙調査の結果を表 3-2-2 に示す。各項目とも 0～6 点の 7 段階評定である。得点が高いほど、現代詩は、やさしい・面白い・美しい・読みたいものと評定していることになる。

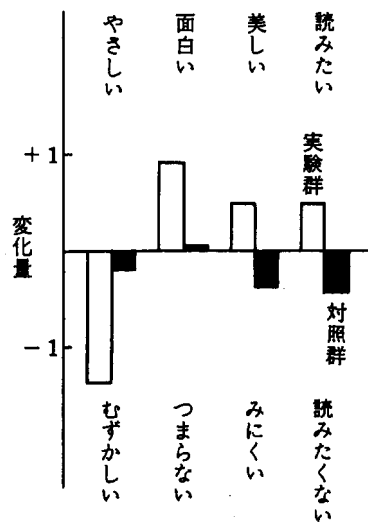


図 3-2-1 情意反応の変化 (鹿内 1983a より作図)

また、事前質問から事後質問にかけての変化量を図示したのが図 3-2-1 である。「美しい」「読みたい」の項目では、対照群は、マイナスの方向に変化している。これに対して、オリエンテーション設定法で読んだ実験群はプラス方向、つまり現代詩は美しく読みたいものであるという方向に変化している。また、現代詩は面白いものだという方向への変化も、実験群の方が大きかった。これら 3 項目に見られた両群間の差は統計的に意味のある差であった。ひとつ意外な結果は、実験群の方が対照群よりも「現代詩はむずかしい」という方向に大きく変化したことである。この項目についての両群間の差も統計的に意味のある差であった。実験群の学生達は、テキストとした現代詩については、全員一貫した解釈を構成していた。にもかかわらず、「むずかしい」という方向に変化したことは予想外のことであった。

「現代詩はむずかしい」という思いを一層強めながら、なぜ一方では、現代詩を「面白い、美しい、読みたい」と思うようになるのであろう。補足的に収集したデータがあるので、それをもとにして考察しておきたい。

実験群の学生達には、オリエンテーション設定法を用いて詩を読むことに対する簡単な

感想を書いてもらってある。先に解釈例を引用した2人の学生の感想を参考までに紹介しておこう。

例示文 3-2-3 〈HY女の感想〉

詩というのは、自分でいろんな事をイメージして読むという考えだったので、特に現代詩は読みやすいのではないかと思っていたけれど、実際にこのように読んでいくと、かえってむずかしいとも感じた。

今までなら、さっと目を通しなんとなく「ふーん」という程度だったので、じっくり考えて読んでいくと、割と大変そうというか、むずかしそうな気さえしてくる。

しかし、他の人の解釈を読むのは、自分との違いがあっっておもしろかった。

例示文 3-2-4 〈TM女の感想〉

詩というのは少女時代はとても好きで夢みる女の子でした。

高校の頃など教材として現代詩がとりあげてありましたが、現代詩というのは「何をいっているのかよくわからん！」という感じで、あまりおもしろいものとは思いませんでした。けれど今やったように自分なりに自由に解釈してみるとちょっとおもしろかったです。……詩を読んでいるとばくぜんと頭の中に絵がうかんで、それに話の筋をつけようとしていたのでむずかしかったです。

これらの感想文を読む限りでは、「何をいっているのかよくわからない」という意味で「現代詩はむずかしい」と言っているのではないらしい。何を言っているのか、オリエンテーション設定法で読めばわかるようになるが、解釈を組み立てるのがむずかしいのである。だから「むずかしくていやだ」というのではなく「むずかしいけれど、面白い、読んでみたい」のである。これまでに、オリエンテーション設定法による詩の読みは、他にもたくさん学生の学生達に試みてもらっている（資料の詳細は鹿内 1983 b 参照）。そこでも「むずかしいけど、面白い、読みたい」という反応は繰り返し観察されている。

むずかしいからこそ、自分で納得がいく解釈ができた時は面白いのだと思う。したがって、オリエンテーション設定法による読みは現代詩に対する興味を喚起するためのよい方法でもある。

3-2-4 解釈の質を高める要因

解釈の質を高めると予想される2つの要因

適切なオリエンテーションを設定すれば、意味のわからなかった詩でも解釈できるようになる。そのことを、ずっとみてきたが、解釈の質については検討の対象にしてこなかった。

た。学習者が行う解釈の質にはどうしてもバラツキがでてくる。できるだけ質の高い解釈ができるようにしてやることも必要なことである。では、どうしたら、学習者が行う解釈の質を高めることができるのだろうか。

ひとつの詩について、唯一絶対の解釈などありえない。また、解釈は読者の数だけあるはずであり、そのいずれが正しく、いずれが間違いであるということもない。したがって、読者が、ある詩をどのように解釈しようとも、それはひとつの可能な解釈として尊重されなければならない。かりに、第三者からみて質の低い解釈であったとしても、「ここがおかしい、そこをなおせ」というふうに指示・強要することは極力ひかえるべきであろう。むしろ、学習者自らが解釈の質を高めていけるような条件を整えてやる必要があるであろう。

ひとつの方法は、模範となるような解釈を呈示してやることではないだろうか。学習者は模範解釈と比較して、自らの解釈のよしあしを判断するであろう。そして、必要なら、自分の解釈や解釈の仕方を修正し、次に詩を解釈する時に役立てていくだろう。

また、ブレイン・ストーミングのような、仲間との集団思考が質の高いアイデアを生み出すことはよく知られている (Osborn 邦訳 1971)。ひとりでするより、小集団で解釈するほうが多様な観点から解釈していけるので、結果的に質の高い解釈が生まれるのではないだろうか。

そこで、「模範となるような解釈例を呈示すること」「小集団で解釈を構成すること」この2つの要因が解釈の質を高めるかどうかを実験的に検討してみた (鹿内 1983 b)。

そのために、次のような実験群4つと、対照群ひとつを構成した。

第1の群は、前項で実施したオリエンテーション設定法による読みの支援プログラムを、そのまま実施する群である。念のため、概略のみ再度説明しておく。この群はまず、次の説明とそれを証明する実際例を呈示される。「意味のわかりにくい文章にはオリエンテーションをつければよい。オリエンテーションは変えることができる。オリエンテーションを変えると文章の意味も変わる。意味のわかりにくい詩の場合も同様で、自分なりのオリエンテーションをつけると意味がわかってくる。(オリエンテーション設定法の説明)」その後、詩「ナ」を「老人」というオリエンテーションから解釈する→模範的な解釈例を読む→詩「プ」を「空をとびたかった少年」というオリエンテーションから解釈する→模範的な解釈例を読む。このような手順で詩を読む群を解釈例呈示個人解釈群 (17名) とよんでおく。

第2の群も、これとまったくおなじプログラムを行う。ただし、同性の友人と2人で相談しながら詩「ナ」「プ」の解釈を構成していく。解釈の記録は2人のうちのどちらかが行う。これが解釈例呈示集団解釈群 (15組30名) である。

第3の群は詩「ナ」「プ」とも個人で解釈するが、解釈例は読ませてもらえない群、解釈例非呈示個人解釈群 (17名) である。

第4の群は、詩「ナ」「プ」の解釈を2人集団で行うが解釈例は読ませてもらえない解釈例非呈示集団解釈群 (15組30名) である。

また、解釈の質を分析する際の基準にするために、詩人の卵たちを集めてきて対照群とした。詩人の卵たちは一般学生と比して、日常、文学作品に接する機会が明らかに多いと判断される学生6名である。内訳は、詩に関する同人誌を発行し同時に詩の学習会をもっているもの3名、現代文学に関する研究会を定期的にもち、自らも創作活動を行っている「現代文学研究会」のメンバー3名である。詩人の卵群には、解釈例呈示個人解釈群とまったく同じ条件で詩を読んでもらう。

各群に対する以上の手続きを表 3-2-3 にまとめておく。

表 3-2-3 各群の詩の解釈手続き

		「ナ」の 解釈形態	「ナ」の 解釈例	「ブ」の 解釈形態	「ブ」の 解釈例
解釈例呈示 個人解釈群	オリエンテ ーション設 定法の説明 (各群共通)	個人	呈示	個人	呈示
解釈例呈示 集団解釈群		集団	呈示	集団	呈示
解釈例非呈示 個人解釈群		個人	非呈示	個人	非呈示
解釈例非呈示 集団解釈群		集団	非呈示	集団	非呈示
詩人の卵群		個人	呈示	個人	呈示

(鹿内 1983b の実験 I, II, III の手続きをまとめたもの)

ここでは、詩「ブ」の解釈の質を分析していく。もし、詩「ブ」の解釈の質について、群間の違いが見られるとしたら、その原因は先行する要因（とくに表 3-2-3 中の太線で囲んだ部分）の違いにもとめられることになる。

どのようなものを質の高い解釈とみなすか

分析に用いたのは詩「ブ」の解釈70ケースである。評定者は、筆者と教育心理学専攻学生2名の合計3名である。評定は各評定者がそれぞれ独立に行う。まず、優れている順にA-22ケース、B-26ケース、C-22ケースに分類する。分類は次の基準による。

(1) ①なぜプロペラにつかまっているのか、プロペラにつかまるまでの描写、何のプロペラか、またプロペラとは何か。②パンの林とは何か、なぜパンの林なのか、なぜパンの林につきあつたのか。③なぜへこんだ頭なのか、へこんだ頭とは何か。④なぜまるい風なのか、まるい風とは何か。⑤なぜ銀の皿のような湖なのか、またそれは何か。以上5ポイントのうち何ポイント記述しているかを主要基準とする。

(2) 「プロペラ」「パンの林」「へこんだ頭」「まるい風」「銀の皿のような湖」等のことばに触発されてどれだけイメージをふくらませているか。ほとんど詩のことばと同じことばで記述された解釈はCとする。

(3) 面白い・ユニーク等、評定者が独自にもっている基準も加味する。

詩を読んでいると（１）であげたような「なぜ」「何」「どうして」ではじまる疑問がたくさん出てくる。読者はこのような疑問を解決していかなければならない。そして、その解決の仕方ができるだけユニーク（その人らしい）であることがのぞましい。結局、これらの要件を満たすことが、詩を解釈することだと、ここでは考えているのである。

A～Cへ分類したら次に、Aの中で最も優れているもの5ケース、Cの中で最も劣っているもの5ケースを選定する。最終的には、優れている順に5点（5ケース）、4点（17ケース）、3点（26ケース）、2点（17ケース）、1点（5ケース）と正規分布するように分類する。

この結果、2名以上の評定が一致したものは65ケース（92.9%）であった。全員一致の評定値および2名一致の評定値は、それを得点として用いた。3名不一致のケースについては中間値を採用した。結果を表3-2-4に示す。

表 3-2-4 解釈反応の5段階評定平均

	個人	集団	詩人の卵
解釈例呈示	3.1 (1.1)	3.1 (0.7)	4.5 (0.8)
解釈例非呈示	2.9 (0.7)	2.3 (0.8)	—

() 内SD、鹿内1983bより

模範的解釈を読ませると解釈の質は高まる

詩人の卵群6名の平均得点は極めて高かった。他のどの群と比べても統計的に意味のある差が見られた。この結果は、解釈反応の質を分析するためにここで用いた採点基準は妥当性が高いものであることを示している。

そこで、残りの4群について、解釈反応の得点を分析してみた（注5）。その結果、集団で解釈するか個人で解釈するかという条件は、解釈反応の質にまったく影響をおよぼしていないことがわかった（注6）。

しかし、模範解釈を読ませることは効果があった。詩を解釈し、かつ模範解釈も読むという経験を積ませると、次に別の詩を解釈する際、その解釈の質が著しく高くなることが示された。この効果は統計的に意味のあるものであった。

意味のわかりにくかった詩でも、オリエンテーション設定法を採用すれば、ある程度の解釈はできるようになる。しかし、解釈させっぱなしではいけない。その後、教師ができるだけ質の高い自らの解釈を示してやる必要がある。そうすることによって、生徒が行う解釈の質も高いものとなっていくのである。

以上から、ここで構成したオリエンテーション設定法による「創造的読み」支援プログラムは、個人実施・集団実施にかかわらず有効であることが確かめられた。

第4章 フォーカシング法による「創造的読み」の支援

4-1節 「創造的読み」モデルとしてのフォーカシング

本章では、3章で構成した「創造的読み」のモデルを拡張していく。最初に、拡張を必要とする理由を説明する。次に「創造的読み」モデルに付け加えるサブモデルを考えていく。とくに、フォーカシングという臨床心理学の方法を「創造的読み」のモデルとして活用できるかどうか、その可能性を検討する。

4-1-1 重要な問題と解決の糸口

どうしたら模範的解釈ができるのか

前章でみてきたように、学習者が行う解釈の質を高めるためには、教師が模範的な解釈を与えてやることが重要である。しかし、ここでひとつ重要な問題が生じてくる。それは「教師は、模範的な解釈をどのようにして構成したらよいのか」ということである。

この問題に対するひとつの答えは「教師が詩を解釈するときも、オリエンテーション設定法でやっていけばいい」ということであろう。自分で自由にオリエンテーションを設定して解釈していく。このことを繰り返すことにより、自然に、模範的解釈ができるようになるのではないか。そこで、この仮説を検証するための予備実験を大学生に対して行ってみた。その結果、次のことが明らかになった。

たとえば、前掲の「ナ」という詩に「老人」というオリエンテーションをつけて学生に呈示すると、学生たちはどんどん解釈を進めていってくれる。ところが、オリエンテーションも自分で決めてもらうようにすると、解釈を進めていくことができない学生が何人もでてくるのである。そのような学生たちは、最初のところでつまづいている、ということも観察を通して明らかになった。解釈を進められない学生たちは、オリエンテーションを自分で決めることができないのである。

適切なオリエンテーションを生成できない学習者には、生成できるようにするための支援が必要である。まず考えられる支援方法は、オリエンテーションを生成するための心的プロセスを言語化して伝えることである。そこで、オリエンテーション生成の心的プロセスを書き出すために、わたし自身を被験者として、内観実験を行ってみた。いくつかの詩をテキストにして、それに対して新しいオリエンテーションをつけていく作業を繰り返してみた。そして、新しいオリエンテーションを思いつくたびに、それが生成されるプロセスを内観してみた。しかし、何度試みても内観プロセスを言語化することはできなかった。オリエンテーションは自然に出てくる。そうとしか言いようのない形でオリエンテーションは出てくるのである。オリエンテーションが生成されるプロセスは、内観では取り出す

ことができない。

では、どうしたら適切なオリエンテーションを自己設定できるのだろうか。オリエンテーション設定法は、適切なオリエンテーションを設定して初めて生きてくる読み方である。したがってこれは、絶対に解決しなければならない重大な問題である。

この問題を解決するためには、少なくとも次の3つの作業が必要である。①オリエンテーションを生成する心的プロセスをモデル化する。②そのモデルを参考にして、テキストを創造的に読んでいく方法を考える。③その方法の有効性を実践によって確かめる。

以下において、これらの作業を順番に進めていく。

悩みを読み解く方法（フォーカシング）を利用できないか

これまでのところ、3章で構成したモデル以外に「創造的読み」のモデルはない。また、オリエンテーションの生成プロセスを説明するための認知モデルも存在しない。したがって、オリエンテーション生成プロセスを説明するモデルを新たに構成し、3章で構成した「創造的読み」のモデルに組み込んでいかなければならない。そのためには、関連しそうな諸研究を参考にする必要はあるが、本節では、Gendlin, E. T. が提唱している心理療法、「フォーカシング法」を参照枠にして考えていく。

フォーカシングとは、「自分の人生がどこで行き詰まり、窮屈になり、閉じこめられ、低調になっているかを見つけ」改善していくための方法である (Gendlin, E. T. 邦訳 1983, p. 21)。もっと簡単に言ったら、フォーカシングとは、自ら抱え込んだ「悩み」を読み解き、解決していくための臨床心理学的な方法なのである。フォーカシングは「悩み」を読み解き、解決していく方法である。この「悩みを読み解く方法である」というアナロジーから、次のような仮説を導くことができる。

「悩みに陥るということは、どうしても読み解けないが気にかかる一編の詩を抱え込んだ状態に似ている。その悩みを読み解く方法がフォーカシングである。だとしたら、悩みを読み解くための方法であるフォーカシング技法を使って、実際の詩を読み解いていくことができるのではないか。」

この仮説を検証するためには、次のような問題を明らかにしていかなければならない。①悩みと詩はどういうふうに似ているのか。②フォーカシング技法をどのようにして詩の読みに応用していくのか。③フォーカシング法とオリエンテーション設定法はどのような関係があるのか。

このように、理論的に整理していかなければならない問題がたくさん含まれているが、まずは、フォーカシングの概略を整理してからこれらの問題を検討していくことにする。心理療法のモデルを、オリエンテーション生成および「創造的読み」の認知モデルとして応用していくということが、本章の主要なアイデアである。

4-1-2 フォーカシングとは何か

悩みに対する間違っただ処法

わたしたちは適応上の問題をいったん抱えてしまうと、かなり長い間、その問題につきあわされてしまう。その間、決して問題の解決を先のぼしにしているわけではない。むしろ、抱え込んだ問題をなんとかしなければいけないと思い、様々に解決努力を繰り返しさえする。涙ぐましい解決努力を積み重ねているにもかかわらず、結局、長い間悩み続けてしまうのである。どうしてそうなるのだろうか。

実は、適応上の問題を解決するためにわたしたちが繰り返している試みは無駄なことばかりなのである。適応上の問題を抱え込んだとき、わたしたちは次のようなことを試みている（Gendlin 邦訳 1982, pp. 64-66 参照）。

たとえばある時には「そんなことはたいしたことじゃない」と自分に思い込ませようとする。つまり、問題を小さくしようとするのである。小さな問題なのだと自分に言い聞かせる。しかし、実際には、問題は依然として大きなままなのだから、いずれまた、この重大さに打ちのめされてしまうことになる。

またある時には、「ようし、歯を食いしばってでも耐え抜くぞ」と、勇敢にも感情に立ち向かっていく。しかし、このように決心してもまず無駄である。いったい、いつまで耐えていけばいいのだろうか。わたしたちは、先の見えない苦しみにいつまでも耐えていくことはできない。しかも、「いったん頭にくるようなことがあると、何か基本的変化が起こらない限り、ずっと頭に来たまま」なのである。たとえ、そのような感情を一時的に押さえたとしても、すぐにまた、胸かきむしられるような思いに襲われるのである。

逆に、ネガティブな感情の中に沈み込んでいくこともある。「結局、俺は馬鹿なんだ。踏み潰されたむしけらと同じだ」こんなことを思っていたら不快感は何倍にもつのっていくだけである。

心が苦しい時は、からだにきいてみる

このようなことをしては、問題は解決しないはずである。では、どうしたらいいのか。Gendlin は次のように述べている。これらの「アプローチが役に立たないのは、そうしたやりかたでは不快感が実際に起こってくる場所に触れることができず、そこを変えることもできないからです。不快感はからだのなかにあるのです。身体的なものです。それを変えたいのなら、これまた身体的な変化のプロセスを持ちこまなければなりません。それがフォーカシングなのです。（邦訳 1982, p. 66）」

わたしたちは、ある問題を抱えて悩み苦しむ。ところが苦しんでいる当人には、何が問題になっているのかが見えていないことがある。わたしたちは、心が苦しいときには何も見えなくなってしまう。しかし、そんな時でも、からだはいろんなことを知っているというのである。だから、頭であれこれ考えるのではなく、まずはからだにきいてみなさい。

簡単にまとめたらこのようなことを Gendlin は言っているのである。からだにきいてみる。そのきき方が「フォーカシング」なのである。

からだの感じ（フェルトセンス）に焦点をあてる

フォーカシングとは、直訳すれば「焦点をあてる」という意味である。何が問題なのか、どうしたらよくなるのか。からだの中でぼんやり「感じられるもの」がある。そこに注意の焦点をあててきいてみるのである。

ある問題についてからだがもっている全体的な感じのことを「フェルトセンス」とよぶ。フェルトセンスは、ぼんやりとした、曖昧な全体的感じにすぎない。しかしそこには、たくさん意味が暗々裏に隠されている。隠されている意味が、問題の本質であり、解決するための手掛かりなのである。

フェルトセンスは、基本的には身体感覚なのだが、単なる肩こりや腰の痛みのようなものではない。それは、感情的色彩も帯びている。言ってみれば、身体的なもの、感情的なもの、認識的なものがまだ分化していない状態、あるいは、これら3つが複合したものがフェルトセンスなのである。

多様な暗々裏の意味を含んだ身体感覚＝フェルトセンス。そこに注意の焦点をあてて充分に感じてみる。そして次に、今感じているフェルトセンスをうまく表現する「ことば」を探していくのである。みつけたことばが、フェルトセンスにぴったりしたものであればあるほど、フェルトセンスに隠されたたくさんの意味が浮かび上がってくる。

からだの感じが変わる（フェルトシフト）

フェルトセンスの意味が明らかになってくる時、「あ、わかった」「ふー」という感じの身体的解放感を伴う。つまりフェルトセンスが変わる（フェルトシフトする）のである。わたしたちは、それまで抱えていた悩みから解放されていく途中で「なんだかつかえがとれたようだ」という感じをもつことがある。フェルトシフトするというのは、ちょうどそんな状態のことである。また、フェルトセンスに焦点をあてていく中で、フェルトセンスに隠されていた意味が突然明白になることがある。このような現象を Gendlin はとくに「ひらけ（unfolding）」とよんでいる。

感性から認識へ

多様な暗々裏の意味をもつフェルトセンス→それに対する直接的注意→意味の明確化→解放感→治療というプロセスが、フォーカシングの概略である。ここで重要なのは感じられるということであり、知的分析とは異なることを Gendlin は、とくに強調している。

わたしたちは意味のよくわからない全体的な身体の感じをもっている。その感じにぴったりしたことばをあてはめると、意味がわかってくる。ここまで整理してくると「意味のよくわからない全体的な感じ」を「詩」に、「ぴったりしたことば」を「適切なオリエンテ

ーション」に、それぞれ置き換えられることに気づく。詩を認識するために、わたしが開発してきた「オリエンテーション設定法」と極めて類似した手法が臨床心理学の領域でも開発されていたのである。

これまでに、詩の読みは感性の問題であるという指摘は数多くなされている（注1）。しかし、このような指摘のみでは、感性から認識に至る心理過程が不明確なため、実際に詩を解釈していく場合にまったく役に立たなかった（注2）。いかにして感性を認識に結びつけていくかを明確にした解釈方法を考えていく必要がある（注3）。フォーカシング理論は、感性から認識に至る心理過程を扱う心理学的モデル（枠組）を提供してくれているのである。

4-1-3 フォーカシングの手順

フォーカシングをどのようにすすめていくのか。その具体的な手順をみていく。Gendlin（邦訳 1982）は、フォーカシングの手順を数箇所に分けて解説している。これらをまとめ、さらに伊藤（1978）の説明により補ったものを以下に示す。

1 空間をつくる

まずリラックスする。そして、自分の内部・内面に注意を向ける。「自分の生活はどうなっているのだろう」「今、すばらしい気分でないのはなぜなんだろう」等の問いかけをしてみる。この時、頭で考えて答えを出さない。問いかけにより何が出てくるか、とにかく、からだで感じてみる。何か気になるものが出てきても、その中にはいりこまない。自分とそれとの間に少し空間をつくる。他に何を感じられるか尋ねる。普通、いくつかのことが感じられる。

2 フェルトセンス

いくつかの問題と、それに伴う、からだで感じられる何かが出てくる。その中でとくに気になるのはどれなのか、自分にきいてみる。どれが一番傷つけるのか、どれが一番重いのか、大きいのか、等。重大な問題をひとつとりあげ焦点をあててみる。ただし、その問題にはいりこんで頭で理解しようとしな。ひとつの問題を全体として感じてみる。からだのどの部分がどんなふうに感じているか、からだにきいてみる。

3 ハンドル（取手）をつける

ぼんやりと、全体的に感じられているフェルトセンスは、質的にどんなものか。フェルトセンスを何かの象徴（ハンドル）で簡潔に表現する。「きつい」「ねばっこい」あるいは「わたしの中の固いところ」等のことばや語句、さらにはイメージでもよい。できるだけぴったりしたことば・イメージを探す。

(注—ここで用いている「ぴったりしたことば・イメージ」および「ハンドル」と本研究で用いてきた「適切なオリエンテーション」は、ほぼ同義の概念である。)

4 共鳴させる

フェルトセンスとハンドルの間を行ったり来たりする。ハンドルは、今からだが感じているものを本当に表しているかどうか、からだにきいてみる。ぴったりしているときには、通常、何らかの解放感を味わうことができる。たとえば、しめつけられているようなからだの感じが、すうーと抜けていく、等。フェルトセンスとハンドルがぴったりしていなければ、より適切なハンドルを探しなおす。

5 尋ねる

行き詰まったら、次のように尋ねる。「この感じで最も悪いのは何だろう」「何が必要なんだろう」等。無理に答えない。気持ちが動き、その気持ちが答えを与えてくれるのを待つ。あるハンドルが出てきてフェルトシフトがおこったら、出てきたものを受け取る。これ以前の段階で「ひらけ」やからだの解放がおこっていたら、このステップは必要ない。

6 問題解決

フォーカシングの過程は、厳密にはステップ5までである。しかし、それで治療が完結するのではない。クライアントはこのあとさらに、自己の適応にかかわる全体的な問題を解決していかなければならない。一連のフォーカシングによって明示された意味は、問題をどのように解決していくか、その計画を考えるための手掛かりとなる。

4-1-4 フォーカシングと詩の類似性

悩みを読み解くことと、詩を読み解くことは似ている。この類似性は、考察を進めていく上での前提になっている。本項では、この前提の確からしさを例証していく。そのために次のような作業を行う。まず、詩の創造過程および読みの過程に関する、詩人の発言を収集する。そして、その発言をフォーカシングの過程に沿って配列し、フォーカシングの用語に置き換えていく。

詩の創造過程とフォーカシング

「詩人は、自分の思想や感情を述べるにあたって、まず自分の内部の感情や情緒と共鳴しひびきあう言葉に衝突することから始める。内部は混沌の状態にあって、言葉に出会うまで表現のいとぐちはほとんどつかむことができない。積極的に言葉につきあたることによって、内部の混沌に照明のいとぐちが与えられる。(三好豊一郎 1967, p. 55)」—ここで、

三好が言っているのは次のようなことである。個々人が抱える問題は、いまだ言語化されていない前概念的な感情過程として存在している。このような、内部にあって感じられるもの（フェルトセンス）をとらえ、それをぴったり言い表すことば（ハンドル）をみつけていく。そのことによって、フェルトセンスがもつ暗々裏の意味を明らかにするための糸口をつかむことができる。

「内部の混沌に照明を投じ、抑制された情緒に発火点を与え、詩的高揚の共鳴音を発する言葉につきあたって、それをとらえたときのボルテージの高さが、質感を決定するともいえる。（三好 p. 55）」—ハンドルとフェルトセンスを共鳴させてみる。その結果がぴったりしたものであればあるほど、多くの意味を明確化できる。

「彼は全感覚を投入して、その言葉の働きが、彼の内部の動きにどれほど照応するか、直観的にその言葉の手ごたえを確かめる。（三好 p. 55）」—設定したハンドルがフェルトセンスとぴったりするものかどうか確かめてみる。もしぴったりしないとしたら何が必要か、自分に尋ねる。答えは無理に出さない。直観によるのである。

「私有性にかんするエスキス」という詩を「書くことで、ある解放感をおぼえたことは事実である。ぼくは、おそらく自分が私有性なら私有性について考えつめることによって、神経症となるだろうことを自分で知っている。ぼくはこの詩を書くことによって幾分はそれから解放される。詩はあるとき、神経症に陥らないための歯止めであり、悪魔祓いである。（飯島耕一 1967, p. 93）」—ぴったりしたことばをみつけだすことによりフェルトシフトし、解放感を獲得することができる。このような経過をたどることは治療に結びついていくのである（注4）。

以上に見てきたように、詩の創造過程には、フェルトセンス→ハンドル→共鳴→尋ねる→解放感→治療、というフォーカシングの過程がすべて含まれていることになる。さらに、詩もフォーカシングも、知的分析ではなく「感じられるもの」が大きな役割を果たしている。これも重要な類似点である。

詩の読みの過程とフォーカシング

木原孝一（1976）は、詩の創造について考察した後、詩の読みについても言及している。「私たちの生きるこの世界におけるすべての事物、すべての存在は、多義的な暗号となる（注5）。（p. 231）」「詩人にとって意味の発見とはなにか？暗号の解読にほかならない。（p. 234）」「詩を読むことと、詩を書くことは、ひとしく暗号の解読にほかならない。……詩を読む。それは暗号の多義性のなかに自己自身への暗号を発見しようとする期待、あるいは『生』の意味、『生』の秩序を発見しようとする期待にほかならない。（木原 p. 244）」つまり、詩をつくることと詩を読むことは類似した過程を含んでいるのである。したがって、詩を読むことの中にも、次のようなフォーカシングに対応づけられる過程をみつけることができる。

『火の髪の毛の女』という隠喩は、読む者の心にちいさな暗号の灯を点滅させずにはお

かないものがある。(木原 p. 234)」一詩は、問題の存在を暗示し、フェルトセンスを形成する手掛かりを読者に与えてくれる。これは、クライアントに対する治療者の効果的な働きかけにも似ている。

「何をどう感じるかという、もっとも素朴な、しかし重要な、感性の確認から始めるべき(嶋岡農 1977, p. 30)」(注6) 一問題の存在が暗示されたら、まずフェルトセンスに注意を向けなければならない。

「感性というのは、それ自体においては甚だ無秩序に混沌としている全体ですが、動きだすときには秩序を求めるもの(大岡信 1980 a, pp. 17-18)」(注7) 一フェルトセンスは前概念的で多義的な意味を含んでいる。しかし、そこに直接注意を向けることにより、意味が明白化するようになる。

「深く感じる事が、深く考えることに一致し、単なる感傷的な次元では見つけられなかった、真実発見のよろこび……に到達する(嶋岡 p. 27)」フェルトセンスから、秩序や意味を見いだすことにより、大きな解放感を得ることができる。

以上から、詩の読みの過程を次のようにまとめることができる。フェルトセンスから始まる。フェルトセンスに対して注意を払う。そして、そこから秩序・意味を見だし解放感を獲得する。

このように、詩の読みのプロセスも、フォーカシングの過程と大筋で一致するものである。しかし、詩の読みに関する文献の中に「ハンドル」をつけることに対応する記述は見いだせなかった。従来なされてきた「詩の読みの過程」に関する考察では、感性を認識に結びつけるための操作が把握されていない。詩の読みに関する文献の多くは、感性を認識に結びつけることの重要性を指摘している。しかし、いかにしたら感性を認識に結びつけることができるのか、その方法が明らかにされていないのである。詩の創造過程の分析からわかるように、フェルトセンスにハンドルをつけていくことは、感性を認識に結びつけていくための、ひとつの有効な方法である。したがって、この方法を詩の読みの過程にも取り込むことができるならば、「創造的読み」の有効な支援方法を構成できるであろう。

謂応せて何かある

『謂応せて何かある』という松尾芭蕉の直観の断言は、句の実作においてと同様、詩歌について語る場合にも至言である。(大岡 1980b, p. 317)」

これに類したことは Gendlin もまた主張している。Gendlin は次のように述べている。「たとえある意味が明白である場合にも(すなわち我々が『まさしく我々の意味するものを』言葉に出している場合でさえ)我々が感じている意味は常に我々が明示したことよりもはるかに多くの暗々裏の意味を含んでいる。(邦訳 1981, p. 93)」明示されたものとされなかったものが、ともに治療過程において重要な役割を果たしているのである。「謂応せて」いるがゆえに治療過程は進展する。しかし、なお感じられて存在する「何か」もまた、効果をおよぼしている。

また、西郷（1975, pp. 74-76 参照）（注8）は、詩の解釈について次のように考える。詩は概念や図式ではとらえられないものを、まるごととらえようとしている。そのような詩を、どんなに概念化や意味づけしてみても、まるごととらえることにはならない。では、なぜ詩の解釈をするのであろう。それは、わりきれぬことを承知の上で、わりきろうとすることによって、逆説的に、詩は概念や図式ではわりきれないということを思いしらされるためである。すなわち、わりきれるところまでわりきってみようというアプローチはかえって詩の豊かさを教えてくれる。そのために、詩の解釈は必要なのである。

以上のような西郷の指摘にしたがえば、詩の解釈は「謂応せて」なおある「何か」をも感じとれる方法によらなければならない。この意味でも、詩の解釈に対するフォーカシング技法の適用可能性は大きいと言える。

詩の読みにおけるフェルトセンス

「フェルトセンスは、頭の上での経験ではなく、からだの経験です。……つまり、ある状況とか……について、からだで気づくことにほかなりません。（Gendlin 邦訳 1982, p. 59）」

このようなフェルトセンスの詩の読みにおける具体例として、次のことがあげられる。西郷（1977）は、丸山薫「風土」から、〈谿〉〈斜面〉という2つの語をとりあげている。この2つの語から「感受性の豊かな人は、自分の足のうらへんが、ズルズルとすべっていくような、こそばゆい感じがする（p. 20）」という。この「からだの気づき」がフェルトセンスである。

しかし、詩の読みにおいて、常にこのような「からだの気づき」がとらえられるわけではない。これは、フォーカシングにおいても同様である。Gendlin（邦訳 1982, p. 143）は、そのような時「何かイメージを浮かばせる」ことをすすめる。日常的なイメージをもつように「気持ちのイメージ」を求めるのである。「たとえば、森とか、ある人物とか、嵐とか、壁とか、自分の走っている姿」等である。「そのイメージがひとつのフェルトセンスを表す。これは、西郷（1977, p. 20）がイメージ体験とよぶものに相当する。西郷は〈谿〉〈斜面〉という言葉は「共通してどんな感じがしますか」という発問をしている。これに対する「危なっかしい」という学習者の反応をとらえ、次のように説明している。「今、あなたは『危なっかしい』と言ったでしょう。それはイメージ体験なんですね。イメージからある体験をしたのです。」

したがって、詩の読みにおけるフェルトセンスとは「からだの気づき」あるいは「気持ちのイメージ」である。

4-2 節 フォーカシング法に基づく詩の創造的読みモデル

前節で考察したように、フォーカシング法が詩を創造的に読むための心理モデルとなる可能性は高い。本節では、この可能性について検討していく。そのためにまず、フォーカシングの過程を、詩を解釈するための処理モデルに書き換えていく。次に、そのモデルを使って、実際に詩を解釈してみる。

4-2-1 詩の読みモデルの概略

1 空間をつくる = 問題点を取り出す

リラックスした状態で詩を2・3度ゆっくり読む。詩の意味がわからなかったら、どんなところがわからないのか自分に問いかける。わからないところ、疑問に思うところを取り出す。このステップでは、疑問に思うところを取り出すだけである。個々の問題について穿鑿することはしない。

2 フェルトセンス

出てきた問題からひとつとりあげる。その問題が出てくるきっかけとなった、語・行あるいは連を手掛かりとしていろいろイメージしてみる。どんなことがイメージされるか、また、からだに何か感じるものがあるか、自由に感じてみる。

3 ハンドルをつける

フェルトセンスをうまく表現することば（ハンドル）を探す。無理して考えない。フェルトセンスから自然にことばが出てくるのを待つ。

4 共鳴させる

フェルトセンスとハンドルの間を行ったり来たりする。詩文が与えるイメージやからだの感じとハンドルはぴったりあうかどうか、からだにきいてみる。ハンドルとフェルトセンスがぴったりしなければ、より適切なハンドルを探す。

5 尋ねる

もう一度詩文を読みフェルトセンスをたどりなおしてみる。「どんなことばが必要なのか」自分に問いかけてみる。この場合も無理には答えない。気持ちが動き、その気持ちが答えを与えてくれるのを待つ。よいことばが出てきたら、それを受けとる。これでひとつの問題は解決する。ただし、詩の場合は、複数の重要な問題がとりだされることが多いので、ひとつの問題が解決されても、なおいくつか問題が残されていることがある。そのときは、次の問題を取りあげて、再びフェルトセンスのステップから順次繰り返していく。

6 解釈

問題はすべて解決しているかどうか、設定したハンドルに基づいて詩文を解釈していく。また、最後に詩の主題を整理しておく。（主題把握の方法については後の節で詳しく説明す

る。)

次に、ここで構成した解釈モデルを用いて、わたし自身が実際に詩を解釈していく。ここでは比較的単純な詩と複雑な詩をとりあげる。テキストとする詩は「鉄棒」(村野四郎)および「人それを呼んで反歌という」(安東次男)である。4-2-2 項は、フォーカシング過程を1回適用して解釈がなされる典型例である。また「ひらけ」の事例にもなっている。4-2-3 項は、フォーカシング過程の反復適用によって解釈がなされる典型例である。

4-2-2 簡単な詩を読む

例示文 4-2-1

鉄棒

- ①僕は地平線に飛びつく
- ②僅かに指さきが引っかけた
- ③僕は世界にぶら下った
- ④筋肉だけが僕の頼みだ
- ⑤僕は赤くなる 僕は収縮する
- ⑥足が上っていく
- ⑦おお 僕は何処へ行く
- ⑧大きく世界が一回転して
- ⑨僕が上になる
- ⑩高くからの俯瞰
- ⑪ああ 両肩に柔軟な雲

(「村野四郎詩集」白鳳社 1967 より。行数を示すために番号を付加した)

空間をつくる = 問題点をとりだす

「鉄棒」という詩をゆっくり読んで問題点を探してみる。通読1回目「みんなよくわかる。鉄棒にとびついて1回転した様子。回転していく感じもつかめる。」通読2回目「地平線かァ。(とびつくのは)鉄棒じゃないんだ。」通読3回目「鉄棒したほかに何か意味があるのだろうか。」

フェルトセンス

この詩の場合、さほど重要な問題があるようには感じられない。「鉄棒したほかに何か意味があるのだろうか」というのが唯一の問題である。また「地平線にとびつく」というのが少し気になる程度である。そこで「地平線」をフォーカシングの対象にしてみる。まず

地平線をイメージする。その地平線を動かしてみる。そして、地平線が見える光景の中に自分を置いてみる。

ハンドル

そのイメージとぴったりしたことばを探す。遠い、まっすぐ、はるか、広いということばが出てくる。

共鳴

地平線のイメージとともに感じられたことと、上記のハンドルは全然ぴったりしない。「鉄棒したこと以外の意味はないのではないか」と思う。

尋ねる

何度か地平線をイメージしてみるが、いいことばが出てこない。何度目かに、再度、地平線が見える光景の中に自分を置いてみる。そして地平線に向かって動いてみる。地平線も後退する。「なかなか辿りつけない」ということばが出てくる。「なかなか辿りつけない。あっ、ライフワークだ！」この瞬間に11行すべての意味が、一度に開ける。そして「わかったァ」という解放感を感じる。意味がわかって解放感を感じる。これが Gendlin のいう「ひらけ」という現象である。

解釈

以上の解釈をまとめ、矛盾点や、なお不明な点がないかどうか確認する。解釈のまとめは次のようになる。

①ライフワークがなかなかみつからない。②③ようやく糸口が見つかった。④全力を尽くしてみるほかはない。⑤情熱をかたむける・当面の問題に集中する。⑥少しずつ解決が見えてくる。⑦まるで、解決の方から近づいてきてくれるようだ。⑧⑨⑩今までは問題に押しえつけられるように感じていたが、問題の全貌が見えてきて、圧迫感がまったくなくなった。⑪むしろ、障害をのりこえていくことが楽しみにすら感じられる。

この解釈で「すっきりする」ので、この詩の「創造的読み」はこれで完了する。また、わたしにとっての、この詩の主題は「ライフワーク」である。

4-2-3 複雑な詩を読み解く

例示文 4-2-2

人それ呼んで反歌という

- ①枝のモズは
- ②垂直にしか下りなくなる
- ③獲物を追うケモノは
- ④もう弧を描いては跳ばない

- ⑤道に忘れられた魚だとか
- ⑥ケモノたちの隠し穴だとか
- ⑦ころがっている
- ⑧林檎の歯がただとか
- ⑨じつにたくさんのものが
- ⑩顕われてくる
- ⑪十一月の自然は
- ⑫いろいろな形の鍵を
- ⑬浅く埋葬する
- ⑭裸の思考のあとに
- ⑮もうひとつの
- ⑯はだかの思考がやって来る
- ⑰飢餓のくだものあとに
- ⑱ふかぶかと柄をうめる果実がある
- ⑲その柄は
- ⑳信仰のないぼくのこころを愕かせる
- ㉑柄について考えよう
- ㉒見える
- ㉓柄について
- ㉔見えない
- ㉕絵について
- ㉖重さの 上限と
- ㉗軽さの 下限について
- ㉘反歌という名の蔽われていない
- ㉙成熟について
- ㉚ゆっくりと考えよう
- ㉛いま 神の留守の

- ㉜一つの柄
- ㉝一つの穴
- ㉞一つの歯がた
- ㉟いっぴきの魚
- ㊱自然は じつに浅く埋葬する！

(「安東次男詩集」思潮社 1970 より。行数を示すために番号を付加した)

空間をつくる = 問題点をとりだす

3回の通読で、次の問題がとりだされた。Q1－垂直にしか下りなくなるモズ、弧を描いて跳ばないケモノとは何か。Q2－魚、隠し穴、歯がたとは何か。Q3－なぜ十一月の自然なのか。Q4－何の鍵なのか。Q5－浅く埋葬するとは何をすることか。Q6－裸の思考とは何か。Q7－もうひとつのはだかの思考とは。Q8－飢餓のくだものとは何か。Q9－ふかぶかと柄をうめる果実とは何か。Q10－なぜ愕かせるのか。Q11－見える柄とは何か。Q12－見えない絵とは。Q13－重さや軽さは何の象徴か。Q14－蔽われていない成熟とは何か。Q15－またそれは、なぜ反歌なのか、何に対する反歌なのか。Q16－神の留守とは何か。

問題がこれだけあると、詩の意味はまったく理解できない。また、全部の問題が重要に思われる。そこで、Q1 から順にかたづけていくことにする。

1 - 行の解釈過程

フェルトセンス

まず、Q1 をフォーカシングの対象とする。獲物を急襲するモズをイメージする。鋭い角度で一気にとびつき地面直前で急転回する。次に、垂直にしか下りないモズになってみる。頭の先がとがったようで、すうーと寒くなる。地面の直前で、もはや反転できない。弧を描いて跳ばないケモノになってみる。モタッとすぐ落ちる。獲物は逃げる。もう空腹をいやすことはできない。

ハンドル

次の連想過程により、フェルトセンスにぴったりすることばをたどってみた。モズも死ぬ・ケモノも死ぬ、消える。モズもケモノも殺戮者。消えた殺戮者。

共鳴

「なぜ消えるのか」という疑問が生じたが、それ以外はぴったりする感じ。そこで「消えた殺戮者」をハンドルにして解釈をすすめていく。

解釈

①②③④殺戮者が消えていく。⑤殺戮者が消えたのだから獲物（魚）は残る。⑥殺戮者の仕掛け（隠し穴）も残る。⑦殺戮の痕跡あるいは意図（歯がた）も残る。－これでQ1・2・4が解決する。

2 - 行の解釈過程

フェルトセンス

Q3 をフォーカシングの対象とする。十一月の自然をいろいろイメージする。

ハンドル・共鳴

「季節のかわり目」ということばが出てくる。また、「それ以外にない」という感じ。

解釈

①季節のかわり目。冬の眠りのために、あるいは、冬の寒さのために殺戮者の姿が消えていく。（この時点で「なぜ消えるのか」という付加的問題も解決した。）②冬は、様々な

殺戮の痕跡を⑬雪で蔽っていく。－これで Q5 まで解決する。

3 - 行の解釈過程

フェルトセンス

Q6・7をフォーカシングの対象とする。「裸」についていろいろイメージする。同時に「生まれたままの」ということばも浮かんでくる。また、同じ裸でも「裸」はおとなの固い裸、「はだか」は子どもの柔らかいはだかをイメージする。

ハンドル・共鳴

ハンドルを「生まれたままの思考」にしてみる。「思考」ということばがしっくりこない。そこで「生まれたままの営み」にしてみる。これもぴったりしない。ついで「本能の営み」になり、最終的に「自然の営み」となる。

解釈

⑭殺戮という自然の営みのあとに⑮⑯生命を育むというもうひとつの自然の営みが繰り返される。－これで Q7 まで解決する。

4 - ⑳行の解釈過程

フェルトセンス

Q8・9を対象とする。飢餓状態についてイメージする。「しぼんでいく」ということばも出てくる。「ふかぶかと柄をうめる果実」をイメージする。みずみずしい林檎のイメージが出てくる。柄は林檎にみずみずしさを送りこんでいる。「飢餓」は「裸」と「ふかぶかと柄をうめる」は「はだか」と、それぞれ似た感じがする。

ハンドル

「消えていく生命・生まれる生命」ということばが出てくる。フェルトセンスにぴったりするので、これをハンドルにして解釈をすすめていく。

解釈

⑰秋から冬にかけて、多くの生命が消えていく。⑱⑲ひとつの生命が消えても、また次にみずみずしい生命が生まれる。生命を受けとるものの奥深くはいりこみ、生命を与えている存在（柄）がある。⑳㉑神について知らない者にとって、それは愕きである。神かもしれない、その存在について考えてみよう。㉒㉓まずは、目に見える自然界の現象を手掛かりにして。㉔㉕㉖そして、直截には感知できない生きとし生けるものの、その仕組（絵）について。生命を与えるということの意味（重さ）㉗そして、その生命がいとも簡単に奪われるということの意味（軽さ）について。－これで Q13 まで解決する。

5 ㉘ - ㉚行の解釈過程

フェルトセンス

Q14・15を対象とする。「成熟」「反歌」「蔽われていない状態」についてイメージしてみる。

ハンドル

いろいろイメージしたり感じてみても、適切なことばが全く出てこない。

尋ねる

再度、「成熟」「反歌」等についてイメージしてみる。何度目かに成熟の過程をイメージしている時、「成熟＝死」ということばが出てくる。これは、かなり大きな解放感を与えることばであった。「成熟＝死」というハンドルをフェルトセンスと共鳴させているうちに「死は成熟への反歌」ということばが出てくる。これは最もびったりすることばなので「死は成熟への反歌」をハンドルにして残りの行を解釈していく。

解釈

㉘㉙あきらかに、死は成熟（生きていくこと）への反歌である。㉚㉛今、この切れ目、思考の契機に考えてみよう。㉜生命を与えるもの㉝生命を受けとったもの㉞そして殺戮の意志。㉟これは、魚にも人間にもあてはまる。㊱自然の中に隠されている、このような摂理について考えてみよう。－これでQ16まで完全に解決したことになる。

4-2-4 詩の主題把握をどうするか

前項までで見てきたように、フォーカシング法は、オリエンテーションを自己設定し、その適切性をテストし、詩を解釈していくためのきわめて有効な方法を提供してくれる。これだけでもフォーカシング法を導入する価値があるのだが、フォーカシング法は、さらにもうひとつ、重要な読みとりを可能にしてくれる。それは、主題の読みとりである。フォーカシング法によって詩の主題を把握する方法も明示できるのである。

従来、文学作品の主題把握については、さまざまな考察がなされてきている（たとえば 養手重則 1973、市毛勝雄 1980）。しかしながら、これまでのところ研究者の間で一致した見解をみるに至っていない。これは、詩の実作者においても同様である。たとえば、入沢康夫(1977)は「詩作品において、『内容』とか『主題』とかは、いったい何を指すのか(p. 154)」という問題をあえて設定しながらも、明確な答えをだせずにいる。したがって、現時点では「根拠のはっきりした主題像を各人がべつべつに持つということ（市毛 p. 132）」が重要であり、またそうせざるを得ない。

浜本純逸(1978)は、戦後の「読み」に関する理論展開を次の3つに分類している。「(1) 作者の意図を読みとることをめあてとする型。(2) 作品の主題を読みとることをめあてとする型。(3) 読者の主体的な意味づけをめあてとする型。(p. 389)」この分類を参考にすると、主題把握の仕方は次の2つにまとめることができる。ひとつは「作者の意図を読みとることをめあて」とし、最終的に、作者の意図した主題に到達しようとするもの。第2は「読者が主体的な意味づけ」をしていくなかで、作者の意図を超えて主題を見いだすものである。主題が作品中に明示されている場合は、前者の主題把握もありうる。しかし、

詩のように、作品中で主題が明示されていない場合には、第2の立場をとらざるを得ない。

様々な主題観がある中で、主題は「作品の意味を統一するものである」という点では、一致するものが多い。たとえば「theme が統一的要素となっている（文学要語辞典 1978）」
「作品のすべての内容はこれを中心にして統一的に構成される。（世界文学辞典 1954）」

したがって、主題把握について第2の立場をとるならば、主題となるのは、読者が作品の意味統一のために設定したオリエンテーションである。

このような主題把握の仕方は、西尾実の主題観ともつながるものである。西尾（1976）は、主題を作者にとっての主題と、読者にとっての主題に分けて考える（注9）。西尾（1961）によれば、読者にとっての主題は次のようにして把握される。

「主題の決定は、鑑賞の立場を越えた『解釈』の立場において可能にされる。/作品における主題は、鑑賞された形象の意味構造の理解として成立する。が、その意味構造の理解は、主題展開の究極としての叙述における『利きことば』すなわち Keywords の発見と、主題の展開過程としての構想における段落の問題点とその関連の確認とあいまって成立する。（p. 103）」

つまり主題とは、叙述における「利きことば」をオリエンテーションにして進められた、作品の「意味構造の理解として成立」するものなのである。このように整理するならば、西尾の主題把握の方法は、フォーカシング法が提案する主題把握の方法と類似したものになってくる。

フォーカシング法では、詩の主題を次のようにして把握していく。ある詩を読んで何らかのフェルトセンスを形成する。そのフェルトセンスにハンドル（＝オリエンテーション）をつける。そのハンドルによって詩の意味統一が導かれるなら（意味理解が成立するなら）、それは自動的に主題となる。ただし、場合によっては、ハンドルをパラフレーズしたり補足したりする必要がある。

たとえば 4-2-2 項では、「鉄棒」という詩を、「ライフワーク」というハンドルによって解釈してきた。つまり、「ライフワーク」というオリエンテーションのもとに、詩全体の意味統一をはかったことになる。したがって「鉄棒」という詩の、わたしにとっての主題は「ライフワーク」である。

しかし、主題はこれに限定されない。一度、あるオリエンテーションのもとで解釈してしまうと、べつのオリエンテーションによっても解釈していけることがわかってくる。たとえば、もっと若い時に「鉄棒」という詩を読んだならば「地平線」は「理想の女性」であったかもしれない。「理想の女性」というオリエンテーションによっても、この詩は解釈していくことができる。

「人それを読んで反歌という」という詩の主題は少し複雑である。この詩を解釈するためにわたしが用いたハンドルは「消えた殺戮者」「季節のかわり目」「自然の営み」「消えていく生命・生まれる生命」「死は成熟への反歌」であった。これらを、一部修正しまとめたものが主題であり、次のようになる。「季節のかわり目。生命の姿が見える。宿される生命・

育まれる生命・そして消えていく生命。これはすべて自然の営み。あたかも死は成熟への反歌のようである。今、この摂理について考えてみよう。」

このように、フォーカシング法を用いれば、詩の主題も創造的に把握することができるのである。

4-3 節 フォーカシング法による支援プログラム

フォーカシング法は、詩を創造的に読むための心理モデルになる。前節ではそのことを確かめてきた。この節ではフォーカシング法をモデルにした「創造的読み」支援の教示系列を構成する。教示系列は2種類構成する。また、それぞれの教示系列の有効性も確かめていく。教示系列のひとつは、詩全体のフェルトセンスから入る方法（教示系列Ⅰ）。もうひとつは、1～2行ずつ順番に詩のフェルトセンスをたどっていく方法（教示系列Ⅱ）である。

4-3-1 基本的教示系列の構成

フォーカシング法を適用することの利点

フォーカシングは、非指示的カウンセリングの流れの中に位置づけられる。非指示的カウンセリングにおいては、カウンセラーは、自らの解釈をクライアントに押しつけることはしない。また、詩は、教師の解釈の押しつけではなく、読者の自由な解釈が許容されるジャンルのひとつである。したがって、フォーカシング法を詩の読みの支援方法として採用することができるならば、それは、読者の主体性を尊重する効果的な援助方法となるであろう。

前節でみたように、詩の解釈にフォーカシング法を適用することには、次のような利点があった。①オリエンテーションを自己設定することができる。②設定したオリエンテーションの適切性をテストすることができる。③知性化によらず、感性に基づいて詩を解釈できる。④主題把握の方法を明示できる。

このような利点を生かしていくためにも、フォーカシング法を用いた詩の読みの支援システムを考えていく必要がある（鹿内 1984b 参照）。

そこで、4-2 節で構成したフォーカシングによる読みのモデルを基本にして、詩の創造的読みを支援する教示系列を構成する。教示系列は、4-2 節のフォーカシングによる読みのモデルと基本的には同一の原理に基づいて構成される。しかし、実際の適用にあたっては、様々なバリエーションが可能である。本項ではそのうちのひとつの様式について検討していく。

先に構成した詩の解釈モデルは、次のステップからなっていた。①空間をつくる、②フェルトセンス、③ハンドルをつける、④共鳴させる、⑤尋ねる、⑥解釈。

創造的読み支援の教示系列も、これらのステップに対応させて構成してある。

全体的フェルトセンスを用いる方法

1 空間をつくる

これから詩をひとつ読んでもらいます。まず、1回ゆっくり黙読して下さい。その際「この詩は何のことを言っているのだろうか」などと意味を考える必要はありません。詩全体から受ける感じをなんとなく受けとって下さい。

2 フェルトセンス

今度は1行か2行ずつ読んでいきます。各行毎に質問しますので答えて下さい。答えは文章にまとめる必要はありません。思いつくまま答えて下さい。ここで大切なのは、頭に浮かんだことをすべてことばにすることです。(詩の各行を呈示して)これから、どんなイメージが浮かびますか。(あるいは「どんな感じがしますか」)

3 ハンドルをつける

もう一度、全体をゆっくり読んでみて下さい。(黙読のあと)今まで、いろいろな感じやイメージを言ってもらいました。それら全部をまとめたものに対して、ぴったりあてはまることばが何かありませんか。文章でも印象でもいいです。

4 共鳴・解釈

今度は、そのイメージに基づいて詩を1行ずつ解釈していってもらいます。ぴったりした解釈ができるまで、何度言いなおしてもよいです。はじめから、まとまりのある解釈をつくる必要はありません。(各行を呈示して)、これは何のことを言っているのだと思いますか。(ここでは、ハンドルを詩の各行と共鳴させつつ、解釈も同時に行わせる。)

5 尋ねる

今してくれた解釈を念頭におきながら、詩全体をもう1回読んで下さい。(黙読の後)今の解釈で満足がいきますか。じっくりしますか。(じっくりしないという反応があったら)ではもう一度、全体の感じにぴったりすることばを探してみてください。(何かことばが出てきたら、それをハンドルにして再びステップ4(共鳴・解釈)を行う。それによってでてきた解釈で満足がいくという反応が得られたら、詩の解釈は成立したことになる。また、その際用いられたハンドルが、その読者にとっての主題となる。

4-3-2 教示系列 を用いた支援事例

教示系列Iを用いて実際に詩の読みの支援を試みる。テキストにする詩は「塔」(飯島耕一)である。ただし、最終2行(Laughing boy / Laughing girl)を省略してある(注10)。

例示文 4-3-1

塔

①塔は方法のように明るい。

- ②塔は腐爛しきった
- ③果実よりもかたい。
- ④塔はしずかに爆発を開始する、
- ⑤と
- ⑥女曲芸師が
- ⑦急ぎ足になる。
- ⑧みどりの木々は
- ⑨みだらな姿勢をとる
- ⑩血は夕暮れに乾く
- ⑪岩も笑い出す

(「飯島耕一詩集」思潮社一九六八より。行数を示すため番号を付加してある)

学習者(L)は大学4年の女子学生。フォーカシングを卒論のテーマとしており、フォーカシングについての予備知識をもっている。教示者(⑩)は筆者(鹿内)である。

教示者は、非指示的カウンセリングを行うカウンセラーの役割をとる。したがって、先に構成した教示系列に基づく発言以外は、カウンセリング場面と同じ発言をする。たとえば「うん」「なるほど」等の「簡単な受容」、学習者が述べたことを繰り返す「内容または問題の繰り返し」などである。以下の報告においては、これらの定型的な発言は適宜省略する。たとえばL6、L7の場合、その間に入る繰り返し発言⑩7を省略してある。また、L・⑩の添番号がとんでいるのは、省略があることを意味する。

空間をつくる

⑩1 (〈1空間をつくる〉の教示)

L1 (黙読119秒)

フェルトセンス

⑩2 (〈2フェルトセンス〉の教示の後) それじゃ最初「塔は方法のように明るい。」これ、どんなイメージが浮かびますか。

L2 (沈黙16秒) なんか先が見えてるような、

⑩3 うん、先が見えてるような、うん。

L3 うん、方向性がある。

⑩3 うん、方向性のある。

L4 うん(沈黙4秒)

⑩5 だいたいそんな感じ。

L5 うん。

⑩6 じゃ(②③行呈示) これどんな感じですか。

L6 (沈黙7秒) 変な感じ。

L7 気持ち悪い。

L8 うん。無気味な感じ。

①9 うん、うん。無気味な感じね。はい、じゃ次いきますよ。(④行呈示) これどんな感じしますか。

L9 (沈黙 3 秒) うーん。下の方、何かこう、塔というの、高くてだんだん細くなっていくような。こういうのを感じて、下の方からなんか、だんだん何かこみあげてくるような。こう、見た目は静かなんだけど、内部で燃えているような感じ。

L11 (⑤⑥⑦行について) あわただしい感じ。笑。

L12 (⑧⑨行について) うーん、風かなんかでゆれてるような感じが、あとなんか、自由勝手に成長しているっていうか、伸びきっているような感じ。

L14 (⑩行について) (沈黙 7 秒) うーん、すべてが終わった後のような感じ。

L16 (⑪行について) 笑 (沈黙 5 秒) やっぱり無気味な感じがする。

L17 岩が笑うんだから、何か重たく笑うというか、笑いではない。

ハンドルをつける

①19 (〈3ハンドルをつける〉の教示)

L20 (沈黙 14 秒) 異様な感じ。

共鳴・解釈

①23 ……その異様な感じというのを頭においてですね、今度もう 1 回詩を 1 行ずつ読んでいきます。いいですね。じゃ (①行呈示) これ、何のこと言っているんだと思いますか。

L24 (沈黙 25 秒) その、見る人にとって、なんか (沈黙 10 秒) なんていうのかな、目標じゃないけども、何か方向性のでるような、

L25 感じ。見る人にとって、(沈黙 8 秒)

見る人にとって方向性のでるような、

L26 何か呈示している。

①28 (②③行呈示) これ何のこと言ってるんだと思いますか。

L28 (沈黙 4 秒) その塔の様子。

①29 塔の様子。うん、どんな様子ですか。

L29 (沈黙 18 秒) しっかりしたという感じ。

L30 (④行について) (沈黙 4 秒) 何かやっぱり、そこにためているような、

①33 ためているような感じ。うん、何を。

L33 何をためている。大切なもの。

L34 (⑤⑥⑦行について) (沈黙 33 秒) なんか大変なことがあったんでしょうね。笑。

L35 笑。なんで急ぎ足になるのか。

①36 うん、なんで急ぎ足になるのかね、うん。(笑) 笑。

L36 へんなの。

- L 37 (⑧⑨行について) (沈黙 33 秒) うん。何か (不明) でなくて、その雰囲気全体が、だらんって言うか、退廃的ムードというか、
- L 40 (⑩行について) (沈黙 50 秒) うーん、やっぱりなんか、さっきと同じで、うん、何かこう、争い事とか、何かあったような、
- L 41 あと、すべてが終わった後のような。
- L 42 うん、あかっぼい。
- L 43 あかっぼいというか、茶色というか、夕焼けよりくすんでいるセピア色。
- L 45 (⑪行について) (沈黙 24 秒)

尋ねる

- ①46 はい。それじゃ (<5 尋ねる> の教示)。
- L 49 (沈黙 5 秒) 何かこう、(数語不明) (沈黙 7 秒) ひとつの意志のしっかりしたもののまわりが、こう乱れているような、

共鳴・解釈

- ①54 それじゃね、そのしっかりした意志のまわりが乱れているということに、すべて統一できるように前後関係考えて、今度また 1 行ずつ解釈していってもらいます。いいですか。しっかりした意志のまわりの乱れというテーマでした。
- ①56 はい、じゃ (①行呈示) これは、この意味は何ですか。
- L 56 (沈黙 25 秒) うーん (沈黙 25 秒) うーん、同じことしかできない。笑。
- ①57 うん。同じでいいよ。もう 1 回やってちょうだい。
- L 57 (沈黙 4 秒) うん、自分の方向性が出てきて、こう、見通しが明るいというか、
- L 59 (②③行について) (沈黙 7 秒) うん。どんな、こう、圧力っていうか、それにも自分の意志を変えない強さというか、
- L 61 (④行について) ただ自分の意志をしっかりもっているだけじゃなくて、それを内にたくわえて、
- L 62 うん、何て言うの、それを発揮するのをまちかまえているというか、
- L 64 (⑤⑥⑦行について) これがよくわからない。笑。ここはよくわからない。笑。これだけちょっと異質な感じ。なんで出てくるんだろう。笑。(沈黙 23 秒) あんまりよくわからないけど、曲芸師というところが、おかしいというか、
- L 65 へんだというか、
- L 66 何を、何を言っているのか。
- L 67 笑。(数語不明) (沈黙 5 秒) お化粧の濃い。
- L 68 何か、はでな服着た。笑。
- L 69 (沈黙 6 秒) ちょっとやっぱり普通の人とは違うような、(沈黙 3 秒) 感じの人。
- ①70 うん。もう 1 回まとめてみるよ (笑)。何か方向性がはっきりしてきて、自分の意志が非常に強くなってきて、圧力に負けないでしょ。そして、それを外に向けるのを待っているっていうんでしょ。

- ①71 で、そこに、お化粧の濃い人が出てきてどうするの。笑。
- L71 笑。うーん（数語不明）笑。（沈黙 22 秒）その場所に行こうとしてるのかな。
- ①72 うん、その場所ってというのは？
- L72 塔か、塔か、こう、そういうものがある所へ。
- ①73 そういうものというのは？
- L74 塔の、塔のというか、塔に。何ていうかな、塔の意味するっていうか、こう、そういう意志っていうか、力強い、こう、たくわえている感じっていうか、そういうもの。ものじゃないなあ。気持ちっていうか、感じっていうか。そういうところに、何で女曲芸師でなければいけないのかと思うけど。
- ①75 うん。とにかく、その女曲芸師がたどりつこうとしている。
- L75 うん。間に合うように、遅れないように、自分の（不明）。
- ①76 うん。なるほど。（⑧⑨行呈示）
- L76 （沈黙 23 秒）爆発しやすいようになあ。
- ①77 爆発しやすいように。うん。何が？
- L77 その意志っていうか、考えっていうか。
- L78 こっちの塔が待機しているわけでしょう。笑。奥の方でだんだんそれを出させるために。
- ①79 うん。どうして？
- L79 （沈黙 6 秒）うーん。（沈黙 22 秒）だしやすいように、こう、よけているのかあ、それを冷えきった目で見ているのかあ、
- L80 笑。女の人の行く手を阻むものをとりあげているのかあ、
- ①81 ああ、いろいろある。じゃ、それをそのまま置いといて。血は夕暮れに乾く。
- L81 （沈黙 20 秒）夕暮れに乾く。笑（笑）。（沈黙 31 秒）夕暮れっていうのは、朝とか夜とか昼とかでは何でだめなんだと思うけども、夕暮れはよくわかんないんだけど、おさまった。
- ①82 うん、おさまった。何が？
- L82 何か、血のでるようなみにくい、みにくいものが、この塔の、塔のね、意志とか、そういう力強さのもとにおさまった。
- L83 （⑩行について）笑。ああ（沈黙 53 秒）そうか、変だな。笑。

尋ねる

- ①84 笑。うん、はい。そうしたらね、だいぶうまくいっているところあるんだけど、変なところあるでしょ（うん）。どこがどうして変なのかね、どうしたら変な感じ取り除けるか、もう 1 回読んで考えてちょうだい。
- L84 どうしたら？
- ①85 うん。
- L85 これは（詩は）変えられないから、わたしが変わる？

①86 そうだね。笑（笑、ふーん）。しっかりした意志のまわりが乱れているというテーマを変えてみるとかね。

L 86 ふーん。（黙読 56 秒） うん。

①87 うん、どうすることにした？

L 87 えーとね、笑。（沈黙 8 秒） 意志対自然。

L 88 うん。でね、意志というの人間がもっているものだから、人間対自然になる。

共鳴・解釈

①92 それいいテーマですね。（笑）笑。じゃ、もう 1 回それとの関連でやって下さい。（①行呈示）これどういう意味ですか。

L 92 （沈黙 6 秒）何か目標がきまっているというか、向かう道が見えているというか、明るい光がさしこんでいる。

L 93 （②③行について）で、それに向かって、こう、自分の考えを押し通そうというか、

L 94 うん、うん。まわりのものに影響されないで、こう（沈黙 6 秒）

L 95 うん。笑（笑）（沈黙 7 秒）うん、なしとげようとする強い感じ。

L 96 （④行について）うん。で、それを、自分でもっていたものを、だんだん大きくして行って、それを、爆発というか、外に出そうとする。その準備を着々と始めていて、外から見るとすごく静かで、そういう風には見えないけど、中では燃えている。

L 97 （⑤⑥⑦行について）で、女曲芸師は、今までは自然の方にいたの。同化したって言うか、何か厚化粧をして、きらびやかなところにいたんだけど、その、気づいた。

L 99 人間の、こう、そういうことではいけない、笑、ことに気づいて、なんとかこっちの（詩の前 4 行の）感じの方へ脱出しようというか、この、こっちの自然の退廃したもことから脱して、何とかそういうものを得ようというか、うん、おくれないように、

L 100 （⑧⑨行について）笑。そういう、人間というか意志に対して、腐敗しきった環境というか、そういうのは、そんなのできこないだからやめろ、みたいな感じで、こう、ひややかな目で見ています。

L 101 （⑩行について）笑。で、血は夕暮れに、（沈黙 18 秒）まわりではこう、血が流れるような争い事がおこっているというか、みにくい状況を説明している。

L 102 （⑪行について）で、岩がこう、ひややかな、岩はそんなケラケラ笑わないから、何か皮肉笑い。

①106 うん。だいたい読めたね。自然という言葉使ったけど、自然？現実？

L 106 ああ、環境、まわりすべて。

L 107 て言うか、世の中、うん、よどんだ。

①110 ああ、なるほど。だいたいいいですか、それで。

L 110 うん。

この事例では、まず、詩の各行毎にイメージや感じ（フェルトセンス）をとりださせて

いる。次に、これらを全体にまとめ、全体としてのフェルトセンスにハンドルをつけさせる、という方法を試みた。フォーカシング過程を反復することにより、最終的に「人間（意志）対自然（環境）」というハンドルがとりだされた。また、このハンドルに基づき、詩の意味統一がなされている。したがって、この学習者にとって、この詩の主題は「人間対自然」である。

4-3-3 「ひらけ」がみられる支援事例

前項の事例では、教示者は解釈内容にかかわる指示的発言をまったく行わなかった。しかし、実際の授業事態では、教師による指示的発言が必要とされる場合も多い。そこで本事例では、フォーカシング過程をひととおり行った後、解釈内容にかかわる指示的発言の挿入を試みた。またそのことにより、本事例では「ひらけ（意味が突然明白になること）」がおこっており、「ひらけ」の事例にもなっている。

テキストは、本項でも「塔」（飯島耕一）を用いる。学習者は大学4年の男子学生。フォーカシングに関する予備知識はもっていない。

本事例でも、前項と同じく教示系列Ⅰを用いている。〈4 共鳴・解釈〉のステップまでの展開は前項の事例と同様であるため省略する。なお、学習者が詩の解釈に用いたハンドルは「静かな爆発」であった。以下に〈尋ねる〉のステップから記述する。

尋ねる

①23 〈〈5 尋ねる〉の教示〉

L23 えー、満足というより、最初の行の……方法の意味がうまく、その、予想つけられないのでどうしても、あとは、いいと思います。

L24 さっき言った意味でいいと思うんですけども……塔と方法というのは非常にくつきづらいというか……不満だけでも、その、最初の1行目……一度解釈してしまえば、それによって後の方はこう、こんなものかなと思う程度の訳はできたんですが。

①25 はい。それで、この詩は性的なイメージでとらえる人が多いんですが、その辺どうですか。性的なことまでこなかった？

L25 あっ、あっ。いやいや、まいったな。

①26 ああ、教えて、じゃ。

L26 だめですよー。

①27 いいって。そういう話、はいつてるんだって、これは。

L27 なるほどね。先生も好きですね。塔というのは、言わずらいいけども男のシンボル。

L28 （省略）

①29 なるほどね。そういう解釈で、さっきの君の解釈とどっち納得いく。

L29 や、こっちの方が面白いですからね。その、女曲芸師というの、その、わりとポンと出ました。その一、ぴったしきました。

解釈内容にかかわる教示者の指示的発言は①25である。前節の事例では、L23L24のような反応が得られた場合、再度学習者にハンドルをみつけさせている。本事例ではそれを行わず、教示者が「性的な」というハンドルを呈示した。これは、この詩に対して性に関するハンドルを設定する事例が多く観察されていたためである。「性的な」というハンドルを呈示した結果、L25で即座に「ひらけ」がおこっている。そしてL28では「性的な」解釈が、詩全体にわたって一気に構成される。L29では、「面白い・ポンと出ました・ぴったしきました」という解放感の報告もなされている。

非指示的な教示のみで、本事例のような大きな「ひらけ」はなかなかおこりにくい。初期の指導段階では、教示者があらかじめ用意したハンドルを「尋ねる」のステップで呈示してやることも必要であると考えられる。

4-3-4 基本的教示系列 の構成

詩によっては、一読・再読しただけで、たくさんの疑問や問題が出てくることがある。そのような詩の場合、どんな問題がどれだけ出てくるのか、解釈をすすめていく前に全部整理しておくのもひとつのやりかたである。そこで、本項では、問題点を整理しリストアップすることに重点を置いて〈空間をつくる〉ステップの教示を再構成する。

〈空間をつくる〉ステップでは、まず詩を解釈するために解決しなければならない問題を全部整理しておく。その後で、これらの問題を順番にフォーカシングの対象としていく。この点が、はじめに詩全体のフェルトセンスをもとめさせた4-3-2項の事例と異なる。

しかし、必要な問題をすべてとりだせない学習者も多い。そこで教示者も事前に問題点を整理しリストしておく。これらと、学習者が提出した問題点を組み合わせるかたちで問題点を整理していく。

部分的フェルトセンスを順にたどっていく方法

1 空間をつくる = 問題点をとりだす

詩をまず2回、ゆっくり読んでみて下さい。とくに意味を考えなくていいです。どんな感じがするか漠然と感じてみて下さい。(詩黙読後)、どんな感じがしましたか。(感じの報告を簡単にさせる)。よくわからないところもいろいろあったと思います。あとで、どんなところがわからないのか言ってもらいます。どんなことでもいいです。どこがわからないか、とりだしながらもう1回読んで下さい。(黙読後) どんなところがわからなかったですか。わからないところ、変だと思うこと、何でもいいですから順に言ってみて下さい。(こ

ここで、学習者が提出した問題と教示者があらかじめリストしておいた問題を組み合わせて、問題系列を構成する。)

2 フェルトセンス

(ステップ1で整理した問題をひとつずつ順番にフォーカシングの対象として、フェルトセンスをたどらせる。)

3 ハンドルをつける

(ひとつの問題についてフェルトセンスをたどり、それにハンドルをつけさせる)

4 共鳴させる

(出てきたハンドルがフェルトセンスとぴったりするかどうか、ハンドルとフェルトセンスの間を行ったり来りさせる。)

5 尋ねる

(ハンドルとフェルトセンスがぴったりしなければ、よりぴったりしたハンドルを探させる。)

6 解釈

(設定したハンドルに基づいて詩を解釈していく。ひとつの問題を解決するためのハンドルを設定すると、そのハンドルだけで次の問題、次の次の問題くらいまで解決してしまうことがよくある。設定したハンドルによって次々と問題が解決できるようなら、解釈できなくなるところまで、各行を解釈してもらおう。解釈できない行がでてきたら、すなわち、解決できない問題にぶつかったら、その問題をまたフォーカシングの対象として取り上げ、ステップ2からのプロセスを繰り返していく。)

4-3-5 教示系列 を用いた支援事例

教示系列Ⅱを用いた詩の読みの支援を試みる。学習者は大学4年の女子学生。フォーカシングについての予備知識はもっていない。テキストとする詩は「かなしみ」(谷川俊太郎)である。

例示文 4-3-2

かなしみ

①あの青い空の波の音が聞えるあたりに

②何かとんでもないおとし物を

③僕はしてきてしまったらしい

- ④透明な過去の駅で
- ⑤遺失物係の前に立ったら
- ⑥僕は余計に悲しくなってしまった

(「谷川俊太郎詩集」思潮社 1965 より。行数を示すために番号を付してある)

空間をつくる = 問題をとりだす

学習者がとりだした問題点と、教示者があらかじめとりだしておいた問題点とを組み合わせ、次のように問題系列を構成した。

- ①28 そしたら、ちょっと問題点を整理してみよう。自分でちょっと書いてちょうだい。
1 番目がね、なぜ波の音が聞えるあたりに落としたのか。何を落としたのか、2 番目ね。それから、これは君が出してきたんだね。過去の駅とは何なのか。それから4 番目、なぜそれが透明なのか。それから、ちょっと、さっきわかったことなんだけど、なぜ余計に悲しくなったのか。だいたいそんなもんだね。それわかれば、この詩の意味わかるでしょ。

L 29 (メモした問題点のリストを見ながら) うん。

フェルトセンス

- ①30 はい、そしたら順にかたづけていこうね。じゃ、簡単なことなんだけど、まず青空をイメージして。どんなんでもいいけど、青空をイメージして。
L 30 青空をイメージ?
①31 うん。
L 31 できます。
①32 した? はい。そしたらね、その青空のところで波の音が聞こえてくるところ。
L 32 (沈黙 6 秒) うん。
①33 はい、イメージした?
L 33 波の音?

ハンドルをつける

- ①34 うん。そしたらね、青空のイメージと波の音が聞こえてくる辺のイメージね。それに何かぴったりすることば、できるだけ短いことばをちょっと考えてみてちょうだい。
L 34 えっ、ことば?
①35 うん、そのイメージにぴったりすることば。
L 37 (沈黙 16 秒) なんか、広大。

共鳴させる

- ①38 広大。うん (笑)。広大ね。それじゃ、今どんなことイメージしたか教えてください。
L 39 青い空があって、ずっとどこまでも続く青い空があって、海があって、
L 40 ……空に青さがあって、下にも海の青さがあって、波の音がするところは、波打ち

際にちゃぷちゃぷっていう、その波打ち際の音と、それから岩があって、岩にこう、ぶつかる波の音と。そういう、

①41 うん。そういうイメージね。それに広大ということば、ぴったりする？

L41 いやー。笑。ううん。しないね。笑。

①42 しない。それじゃね、もう少し青空のイメージ、変えてみてちょうだい。

L42 青空のイメージ？

①43 うん。さっきの青空、別の青空にして。

L43 うーん。いいですよ。笑。

①44 そしたら、もう1回ね。45度くらいに、こう見上げた感じの青空、ちょっと思い浮かべてごらん。この角度で。

L49 45度くらい？

①54 じゃ、そういう感じに、何かぴったりすることば。別に短くなくていいけどね。

L54 (沈黙 28 秒) うーん。春。

①55 春。(笑)。なるほどね。それぴったり？

L55 うーん。

①56 うん、そしたらね、

L56 のどかな。

解釈

①57 のどか。うん、春・のどか。春・のどかという感じでね、(①②③行呈示) この意味解釈できるかなあ？やってみてちょうだい。

L57 (沈黙 53 秒) うーん。解釈っていうか、わかんないけど、青い空や海があったわけじゃない。(沈黙 9 秒)

フェルトセンス・ハンドル

①58 うん、いいよ。春・のどかっていうの、大変いいことば、出てきたんだけどね。そしたら、2番目の問題に関連したのちょっとやってみようね。「何を落としてきたのか」でしょ。それじゃ、君が何かをなくした時の想像してごらん。

L58 (沈黙 6 秒) 物、物を？

①59 うん。物を。さっき言ったように、具体的なものでなくてもいいし、何か形のない大切なものでもいいし。

(このあと、貯金通帳をなくした時のイメージと「あせる」というハンドルの報告)

①69 具体的な物だね。もうひとつ具体的でない、抽象的な何かなくした時のこと考えて。架空の話でもいいよ。

L69 うん。

①70 した？

L70 うん。

①71 ぴったりすることば。

L71 (沈黙7秒) 悲しいとか絶望。

フェルトセンス

①72 うん。悲しい・絶望。悲しい・絶望、うん。そうするとね、それも大変いいんだけどね、最初、春・のどかでしょ。そして悲しい・絶望でしょ。全然違うのね。

L72 うん。

①73 そこで、春・のどかなさっきのイメージと、悲しい・絶望という今のイメージと、交互にたどってみてちょうだい。まず2・3回たどってみて。

ハンドル・共鳴

①74 うん、そしたら、その2つを結ぶことば。

L74 (沈黙75秒) うーん。夏に、からね、秋にかけての、夏にこう、楽しい思い出があったのに、その時点で、うーん、悲しい思いをしてね、秋にかけて、それがなくなった心の重さを感じている。笑。

L75 笑。何か変ですね。

尋ねる

①76 うん。変だったらもう1回。変でも、何度もやっていけばいいの出てくるよ。もう1回、最初の春・のどかというイメージと、悲しい・絶望というイメージ交互にして。

L76 (沈黙48秒) うーん。笑。むずかしい。

L77 うん。笑。失恋とか。笑。

解釈・問題解決

①78 失恋。なるほどね。失恋。じゃ、失恋したのにどうして最初からのどかなイメージがでてくるの？

L78 そうね。あっ、そう。その楽しかった思い出が、きっと、その、たとえば、青い空の下で遊んでいたね、そういう、ああ、おかしいな、うん。

L82 (沈黙119秒) うん。楽しい日があったんですよ。春・のどかな日に。

L83 笑。して、青空を見るたびに思い出すんですよ。笑。

L84 うん。して、ああ、ぼくはあの時ああやってね、あんなに楽しかったのに、とんでもないものを失ってしまったって、青空を見て絶望しているんですよ。

①85 うん。それで意味わかつたでしょ。最初3行。それでいい。

L85 いいんですか？

①86 うん。いい。ね、それで問題の1番目・2番目かたづいたでしょ。

L86 うん。

①87 ね、あと3番目だね。過去の駅とはなんなのか、だね。

L87 楽しかった時の、うん、その時の状況。

①89 それで3番目までかたづいた。

①90 それがどうして透明なんだろう。

L90 過去だから、過ぎ去ったことだから、透明になっちゃったんですよ。

- ①91 あ、過ぎ去ったことだから透明になっちゃった。うん、それで4番目まで解決した。
- ①92 じゃ5番目。
- L92 それで、思ってみても、もう自分のところには戻ってこないから、笑、青空見ても余計悲しくなってしまう。笑。
- ①93 うん。それでいいでしょう？できた。
- L93 それでできた。笑。

以上の事例研究からわかるように、フォーカシング法は創造的読みを支援していくための有効な方法である。しかし、ここまでは、フォーカシング法による支援プログラムを大学生に個別実施することで、その有効性を確認してきた。フォーカシング法は義務教育段階の学習者にも適用可能なのだろうか。また、学級のような集団学習事態においても実施できるのだろうか。次項ではこれらの問題について検討していく。

4-3-6 フォーカシング法の中学生に対する集団実施

本項では、フォーカシング法による指導プログラムを中学生に集団実施した結果を報告する。学習者は、学習塾S教育センターに通っている中学2年生12名である。授業者は、大学卒業2年目のS教育センター小野哲雄講師である。

実際に実施してみたところ、フォーカシング法による支援プログラムは、中学生に対しても集団実施可能であることがわかった。また、大学生と中学生とで、それほど大きな反応の差はみられなかった。そこで、事例報告の重複をさけるために、授業過程の中心部分に絞って報告していく。なお、報告するのは2時限配当として行った授業の2時限目である。1時限目では、オリエンテーション設定法により詩「プ」を解釈させるなど、導入的な指導を行ってある。

テキストは、谷川俊太郎「芝生」例示文4-3-3を用いる。また、フォーカシング法のステップを4段階にしたり、〈ハンドルをつける〉を〈ことばをみつける〉に言い換えたり、中学生にわかりやすくするための変更をいくつか加えてある。

例示文 4-3-3

芝生

そして私はいつか
どこかから来て
不意にこの芝生の上に立っていた
なすべきことはすべて

私の細胞が記憶していた
だから私は人間の形をし
幸せについて語りさえしたのだ

(谷川俊太郎「夜中に台所でぼくはきみに話しかけたかった」青土社 1975 より)

授業の実際

授業記録中の添字は学習者の識別番号である。誰の発言か識別できない部分は添字を付していない。

問題を整理する

詩「芝生」を視写させ、その後3名に朗読させる。

① わからないところありましたか？

♂2 私の細胞が、

① うん、私の細胞が記憶しているって、何のことか。あとは、

♀2 あのね、いちばん最初に「そして私はいつかどこかから来て」ってあるでしょ。なんで「そして」なのかよくわかんない。

① ああ、そして。最初から「そして」ったら、前、なんかあるようだ。

♀2 ねえ。

① あとは？

♀2 あのね、題は「芝生」ってなってんだけど、この詩の中で、文章の中で、芝生って、そんなに、あんまり、

① あ、そうか。題名の「芝生」って、

♀2 そんなに、

① そうかそうか。「芝生」って題が、

♀2 (不明)

① あ、そうかそうか。あとは？

♀2 なんで人間の形をしているのかよくわかんない。いちばん最後の「幸せについて語りさえした」、全部わかんない。

① 全部わかんないか。いろんなことわかんないね。

.....

(中略)

.....

♀8 「なすべきことは」っていうのわかんない。

感じる・イメージする

① じゃ今度は順番にやっていくけど、いちばん最初、芝生っていうのがわからない。したらね、芝生、芝生っていうことばから考えつくもの、想像できるもの。

♀2 ゴルフ。

① あ、ゴルフか。あとは？

- ♂ 草むしり。
 ♂ 草かりだべや。
 ① あとは？
 ♀3 お寺なんかにもあるんだけど。
 ① お寺の芝生か。
 ♀2 あるの？
 ♀3 お寺っていうか、何ていうか、
 ♀2 やっぱりお金持ちの庭だよ。
 ① お金持ちか。
 ♀3 お金持ちの庭。
 ① あと、思い浮かぶものないか？
 ♂ 人工芝。
 ① 人工芝か。人工芝。
 ♂2 わかった。緑、どこかの平野。

ことばをみつける

- ① (全部板書して) ……詩を理解するのに、ぴったりしたことばを選ばなければならなかったな。……それで、自分でイメージしたことばから、そういうことば、
 学習者 (無言)
 ① ゴルフって言った人はいいよ。ゴルフでも。草むしり、誰だった？
 ♂2 (♂3を指す)

解釈

- ① 草むしりで説明できるか？
 ♂3 ううん。
 ① そして私はいつかどこかから来て、
 学習者 (笑)
 ① 何？
 ♂2 できるやあ。
 ① したらM君、ちょっとやってみて。
 ♂2 やあー、
 ♂1 草むしりの人がね、どこかから来てさ、そして、仕事かかるのに芝の上に立って、そして草むしりをする。(笑) …… (不明)
 ① うーん、したら、私はいつかどこかから来て、どっから来たかわかんないんだな。草むしりのおじさん、どっから来たかわかんないのか？
 ♂1 記憶喪失。
 ① 記憶喪失か。草むしりのおじさんは記憶喪失だったから、あ、そうかそうか、どこから来たかわからない (笑) …… (略) ……したらその次は？M君、M君。なすべきこ

とはすべて私の細胞が、
♂2 仕事はちゃんとした。
♂4 わすれていない。
① ああ、体で覚えていたということか。

学習者 (笑)

♀3 おもしろい。
① じゃ、「だから私は人間の形をし幸せについて語りさえしたのだ」これは？最後。
♂2 最後は、人間の形をしていた。
① ああ、人間だからな。
♂2 それからその仕事について幸せに、
♀ なんか苦しい。

.....

(中略)

.....

♀3 無理やりだわ。
① あとしたら、お金持ちの庭か。これは？
♀2 全然あてはまらない。

感じる・イメージする

① うん、変えてもいいんだよ。ん、Kさんなんだ？Kさんどんな感じした。芝生からどんな感じした？
♀7 えーと、
① なんでもいいよ。
♀7 うーん、
① 芝生で頭に浮かぶものちよつと言ってごらん。
♀7 庭。
① 庭、庭か。広い庭？ちっちゃい庭？

.....

(中略)

.....

ことばをみつける

① ああ、芝生だけの庭か。じゃ、これはどうだ？……うーん、何だ？Sさん何？言ってごらん。うん、何？
♀8 花のたね。

解釈

(以下省略)

このように、フォーカシング法を集団実施してみて次の2つのことが明らかになった。

①この授業では、授業者が「草むしり」というオリエンテーションで解釈を試みさせているところがある。「草むしり」というオリエンテーションを出したのは♂3であるが、♂2がかわって解釈をしかける。そこへ♂1が割り込んできて、やはり「草むしり」というオリエンテーションで解釈をすすめていく。したがって、他人が設定したオリエンテーションでも、それを引き受けて解釈をすすめていくことができるのである。

②♀7が「芝生」ということばから「庭」というイメージをたどっていくところがある。♀7と授業者の「庭」「ちっちゃい庭」というやりとりを聞いていた♀8が、そのイメージに「花のたね」というオリエンテーションをつけてくれた。以後しばらく「花のたね」というオリエンテーションで解釈がすすめられていくことになる。したがって、他人がたどったイメージからでもオリエンテーションをとりだすことができるのである。

以上見てきたように、フォーカシング法を集団でやったからといって、個々人の発言やイメージが互いに他の妨げになるということはない。むしろ、他人の反応は積極的に利用していけるものである。そのことによって、ひとりではできないような解釈も可能になっていく。

よって、フォーカシング法は、集団事態（学級）での詩の読みの支援にも適用できる効果的な方法であると言える。

4-3-7 フォーカシング法を適用してみて

プログラムの評価

フォーカシング法は、学習者にとってはまったく新しい学習技能である。したがってフォーカシング法による支援プログラムが、新しい学習技能の導入プログラムとして適切であったかどうかを評価しておく必要がある。

Brown 他（1981）、Adams 他（1982）は、新しい学習技能を導入する際の留意事項を、概略次のようにまとめている。

- ①学習技能は体系性をもっていること。
- ②その学習技能をなぜとり入れるのか、目的を学習者に伝えておくこと。
- ③学習技能の適用がうまくいっているかどうか、モニターし評価する方法を教えること。

Brown らがあげるこれらの留意事項は、新しい学習技能の導入が適切であったかどうかを評価する項目としても使うことができる。

ここで採用しているフォーカシング法は、もともと、いくつかのステップをたどっていけばいいように構成されている。本章ではステップを4つにまとめなおしてみたが、これはいっそうわかりやすくするための修正であり、フォーカシングのもともとの流れは崩していない。したがって①の体系性という条件は充分満たしている。

フォーカシング法とは、曖昧状況を理解するために必要なオリエンテーションを自己設定する方法である。なぜオリエンテーションが必要なのかということは、フォーカシングに先行するステップで繰り返し説明してある。このため条件②も満たしていることになる。なお、先行ステップも含めた授業プログラムの全体は、鹿内（1985 a）で詳細に報告してある。

また、フォーカシング法は問題を解決するための方法でもある。この方法がうまく行われているかどうかをモニターする操作（尋ねる）をフォーカシング法ははじめから含んでいる。さらに、フォーカシング法がうまくいったかどうかの評価は、設定した問題が解決したか否かによっても行われる。これまでに実施してきたプログラムでは、問題が解決したかどうか、その都度確認させている。したがって③の条件も満たすものである。

従来 of 指導法との関連

詩の読みの指導方法は、これまでにいくつか提案されている。たとえば西郷（1981, p. 17）は「層序法（詩全体の印象からはいる方法）」と「展開法（1・2行ずつイメージ化していく方法）」のふたつを考えている。本節 4-3-2 項の事例は、詩全体のフェルトセンスに基づき解釈をすすめていくという点で、層序法に近い。4-3-5 項の事例は展開法に対応する。

したがって、従来の詩の授業においても、フェルトセンスをとらえさせる指導は行われていたことになる。しかし、これまでの指導法はフェルトセンスに対して簡潔なハンドルをつけるという方法を明確化していない。さらに、主題の把握方法も明確にしていない。しかし、フォーカシング法は、この2つを明確化することができる。したがって、フォーカシング理論は、詩の読みの授業理論を発展させていくための、重要な枠組理論となる。

実際に、フォーカシング法による2種類の教示系列はいずれも有効であることが示された。これらの教示系列は、学習者が一貫性のある自分なりの解釈を導き出すための支援方法となっている。また、学習形態が個別であれ、集団であれ実施可能な方法であることも確かめられた。

第5章 物語法による「創造的読み」の支援

5-1 節 物語法の基本的考え

意味のわかりにくい文章を理解するには、適切なオリエンテーションを設定すればよかった。ところが、適切なオリエンテーションを設定すること自体が、なかなか難しいことであった。そこで4章では、オリエンテーションを自己設定するための方法として、フォーカシングという臨床心理学上の手法を導入してきた。本章では「物語構造」をモデルにしたオリエンテーション設定法を考えていく。また、この方法（物語法）を用いた、詩を創造的に読むための支援プログラムも検討していく。物語法は、「オリエンテーションを自分で設定するのが難しかったらどこから借りてくればいい」というアイデアに基づくものである。

5-1-1 オリエンテーションとしての物語構造

物語構造を処理モデルにする

メッセージは、実用的なものと美的（詩的）なものに大別することができる。実用的メッセージは、わたしたちが共有している一定のコード（規則）にしたがって組み立てられ、解釈される。これに対して美的メッセージは、そのようなコードからの逸脱をひとつの特徴としている。美的メッセージのコード逸脱は「記号体系が潜在的にもっている新しい意味作用を開示する（池上嘉彦 1984, p. 197）」ことを目的としてなされる。しかし、コード逸脱によって新しい意味を開示できるとしても、逸脱の度合いが大きくなればなるほど、メッセージは理解しにくいものになる。とくに詩では、不連続で異質な諸要素が結合されていることが多く、それだけ、既存のコードからの逸脱度は高くなっている。そのため、詩は理解するのが困難な文種のひとつになっている。

Barthes は、このような「不連続な、隣接した、異質な諸要素の理解を導く」操作として「組み込み」をあげている（Barthes 邦訳 1979, p. 51）。組み込みという概念は、物語の構造分析のために提出されたものであるが、メッセージを理解しやすくするための操作である以上、読みの問題を考えていく場合にも役に立つものであろう。

組み込みとは、物語を構成する下位レベルの諸単位を上位レベルの単位に接合することである。そのことにより、下位レベルの諸単位に意味作用の統一が与えられる。Barthes は、下位レベルの諸単位を登場人物の行為に接合することを、組み込みの一例としてあげている。たとえば「手を差し出す、手を握る、手を離す」という諸単位は「挨拶」と命名される行為項に組み込まれることにより、それぞれ有機的につながり、意味をもつようになる

(p. 28)。

バルトが例としている諸単位を、例示文 5-1-1 のようにならべてみよう。

例示文 5-1-1

手を差し出す

手を握る

手を離す

これを、3行からなる詩とみなしてみる。これだけのテキストでは、意味がよくわからないので「挨拶」という行為名をつけたとしよう。そうすると、この3行は次のように解釈できる。

「まず、ふたりの人がいる。いま、出会ったところである。ふたりは、お互いに手を差し出し握手をする。『やあ、元気でしたか』ぐらいは言っているかもしれない。何かことばをかわして、ふたりは手を離す。」

この例では、「挨拶」という行為項によって、まず「ふたりの人がいる」「いま、出会ったところである」等の既有知識が呼び出される。そして、これらの既有知識と「手を差し出す、手を握る、手を離す」というテキスト情報を関連づける。その結果が上に示したような解釈になるのである。

このように、行為項は、どんな既有知識を呼び出したらいいのか、呼び出した既有知識とテキスト情報をどのように関連づけたらいいのか、といったことを決めるための方向を与えてくれている。結局、Barthes の言う「上位単位の行為項」とは、わたしがこれまでにみてきた「オリエンテーション」のひとつなのである。

このような行為項がいくつか集まって、一定の順序で配列されると物語になる。個々の行為項がオリエンテーション機能をもつのであれば、一定の規則のもとにならべられた行為項系列（物語構造）もオリエンテーション機能をもつはずである。であるならば、意味の曖昧な文章を理解するためのオリエンテーションとして、物語構造を借用できるのではないだろうか。以上が本章の基本的な考えである。

物語として詩を読む

Propp (邦訳 1972) は、民話という限定されたジャンルに関してではあるが、物語には 31 の行為項 (Propp はこれを機能とよんでいる) が含まれることを見いだしている。すべての民話に 31 の行為項が出現するわけではないが、物語中での行為項の出現のしかたには、一定の順序がある。たとえば、ある登場人物がなんらかの「違反」をする時には、他の登場人物の「禁止」という行為が存在する。このばあい「禁止→違反」という順序で登場人物の行為が記述されなければならない。

これまでに、多くの民話に共通する行為項系列が抽出されている。つまり、このような

行為項系列（物語構造）は、物語をつくったり読んだりするために必要な規則（コード）として役割を果たしているのである。したがって、この規則に違反して文章が組み立てられると意味がわかりにくくなっていく。

たとえば、複数の人物が登場し、物語性があると感じられるのに、一読しただけではその意味が理解できない詩が多く存在する。このような詩の中には、「一定の物語構造の一部を欠落させる」という規則違反をおかしているものがある。

そのような詩でも、読者が適切な情報を生み出すことによって、欠落している行為項を補っていけば、一貫した意味のある文章にしていくことができる。そうすることによって、理解できなかった詩でも理解できるようになるはずである。では、どの行為項に関するどんな情報を補っていったらいいのだろうか。この判断を導いてくれるのが、物語構造（一定の行為項系列）なのである。

物語構造をオリエンテーションとして、意味のよくわからない詩を意味のある物語に書き換えていく。このような、詩の読み方を可能にするために、どのような援助を学習者にしてあげたらいいのだろうか。この問題を次に考えていく（鹿内 1985 b 参照）。

5-2 節 物語法による詩の創造的読み支援事例 ー大学生の場合ー

5-2-1 支援プログラムの構成

支援プログラムの概略

物語構造をオリエンテーションとしてテキストを読み解いていく方法を「物語法」とよんでおく。本節では、大学生男女各2名を学習者として、物語法による詩の読みの授業を試みる。テキストは「のりおくれた天使」（例示文 5-2-1）を用いる。この詩を、いくつかの行為項を欠いた、一種の物語であるとみなし、解釈を進めていく。

例示文 5-2-1

のりおくれた天使

電車にのりおくれた天使は
のりおくれたぶんだけ
神様のほうへ
ひきもどされた
電車にのりおくれた天使は
神様のまえでだまっていた
電車にのりおくれた天使を
神様がおこらずに
電車がおこった
電車にのりおくれた天使に
つぎの電車はこなかった

（石原吉郎「北條」花神社 1975 より）

物語法による創造的読みの支援過程は、次の8ステップからなる。

ステップ1 ー意味のある文章は一定の型をもつ、ということを主旨とする導入説明。

ステップ2 ーテキストとする詩の読み（本事例では2回黙読する）。

ステップ3 ー詩を読んでいてわからなかったところを列挙し、問題点を整理する。

ステップ4 ー物語とは何か、という説明。

ステップ5 ー物語構造への詩句のあてはめ（欠落部分の確認）。

ステップ6 ー欠けている情報を補って（外挿して）物語構造を完成する。

ステップ7 ーわからなかったことがどれだけ解決しているか、問題点の解決度をチェックする。

ステップ8ー詩句・授業内容をもとに、詳しい物語を構成する。

このうち、ステップ1-4までの説明とテキストはプリントにして、授業者（筆者）音読・学習者黙読により呈示する。所要時間はステップ1-7までで46分、ステップ8が52分、計98分である。

次に、主要なステップの説明内容・授業内容について詳しくみていくことにする。

意味のある文章は型をもつ（ステップ1）

このステップでは次の説明を呈示する。

～意味のある文章は、一定の型をもっています。したがって、その型を逸脱すると意味がわからなくなることがあります。……／たとえば、あなたのところへ友人が「大変だ、大変だ」と言って駆け込んできたとします。それを聞いただけでは、あなたは彼に何もしあげることができないはずで、友人が叫んでいる「大変だ、大変だ」という文章の意味が理解できないからです。この場合は「原因＋結果」という文章の型の一部が欠けているために理解できないのです。／そこで、欠けているところを補うために「どうしたの？」と問いかけることとなります。それに対して「大正池に熊が出た」という答えが返ってきてはじめて「大正池に熊が出たから（原因）、大変なことになった（結果）」という型が完成され、事態を理解することができます。文章を構成するうえで必要な型の一部を欠くと、意味がわからなくなるのです。

テキストとする詩を読む(ステップ2)

詩を2回黙読する。

情報が欠けると意味がわからなくなる（ステップ3）

「のりおくれた天使」を読んでわからなかったところを、全員に言ってもらう。その後で次の説明を呈示する。

～次に、わたしがわからなかったことをざっとあげてみます。①「電車」とは何の比喩なのか。どこへ何のために行く電車なのか。②「のりおくれたぶんだけ」というのは、どんな量なのか。③神様は何のために天使をひきもどしたのか。④天使は、どうして「神様のまえでだまってい」たのか。⑤神様は、どうして天使をおこらなかったのか。⑥どうして、電車が天使をおこるのか。⑦「つぎの電車」はどうしてこないのか。（注ー学習者があがる疑問点は、ほとんどこの7項目に含まれるものである。もし、この7項目以外の疑問点が出された場合は、それを疑問リストに付け加えていく。）／欠けていることがたくさんあるために、わからないことがいっぱいできます。この詩を理解するためには、その欠けているところを補っていかねばなりません。／……／それはわかるのですが、問題は、何をどのように補っていったらよいかということです。さっきの詩に何か型をあてはめることができたなら、それを参考にして、欠けたところを補っていけるかもしれません。

欠けたところを補って、一種の物語のようなものを構成してみたら、さっきわからなかったことが全部解決できるのではないのでしょうか。では、どんな型をあてはめてみたらいいのでしょうか。

物語構造とは何か（ステップ4）

Propp は、31個の行為項を抽出しているが、ここでは、そのうちの16個をとりあげた。各行為項の名称およびその説明は、次の文献を参考にして構成した。Propp(邦訳1972)、同書の英訳(1968)、Propp(邦訳1983)、Rodari(邦訳1987)、池上(1982)。また、各行為項に対応させた物語例も筆者(鹿内)が新たに構成した。学習者に対する具体的な説明は以下のようなものである。

～プロップという人は、物語の型をいろいろ研究した人です。プロップは、さまざまな物語には共通した型があることをみだしています。……次に彼の考え方を参考にして、物語の型の一例をみていきます。

禁止 登場人物Aが登場人物B(主人公)に「～をしてはいけない」と言い、あることを禁止する。一母親が娘に「お母さんが帰ってくるまで、決して外に出てはいけないよ」と言ってでかける。

違反 ところが主人公は、そのいいつけをやぶってしまう。一娘は退屈して外に出てしまう。

偵察 そこへ登場人物Cが様子を見にくる。一いじわる狐がこっそり様子を見にくる。

察知 そしてCは、あることを知る。一狐は、娘がひとりで花摘みをしており家の中には誰もいないことを知る。

策略 Cは主人公から何かをだましとろうとする。一狐は「もっときれいな花をたくさんとってきてあげよう、でも遠いところにあるから足が痛くて行けない、あの赤い靴を貸して欲しい」と娘に言う。

策略の成功 Cの策略は成功する。一きれいな花がもっと欲しくて、娘は大切な赤い靴を狐に貸してしまう。

欠乏 その結果、主人公は何かを失う。一お昼になっても狐が帰ってこないのに、娘はだまされたことを知る。

派遣もしくは調停 欠乏を解消するために主人公がどこかへ派遣される。または、欠乏を解消するための調停が示される。一帰ってきた母親は怒って「狐のすみかへ行って靴をとりかえてこい」と娘に言う。

反撃への同意 = 出発 主人公はそれに同意する。一娘はしぶしぶ狐のすみかへでかける。

魔法の授与者に試される 主人公は、新たな登場人物Dから試練をうける。一道の途中にひとりの老人が倒れている。老人は「おなかですいて死にそうだから、そのおにぎりをくれ」と娘に言う。

主人公の反応 主人公はDの行為に反応する。一かわいそうに思った娘は老人におにぎ

りを与える。

魔法の獲得 魔法の手段が主人公の自由になる。一老人は、おにぎりのお礼に青い石をくれる。そして「困ったことがあったらこの青い石にお願いしなさい」と娘に言う。

目的地への移動 主人公は目的地にたどりつく。一娘は狐のすみかをみつける。

闘争 主人公と敵が戦いに入る。一娘が来たことを知った狐は、真っ赤な火をもやして娘を遠ざけようとする。

勝利 主人公は魔法を使って戦いに勝つ。一娘は老人がくれた青い石を取り出し、あの火を消してくれと頼む。石は龍に変わり水を吐き出す。驚いた狐は逃げ出す。

欠乏の解消 主人公は、なくしたものをとりもどす。一小さくなった火をよく見ると、それは娘の赤い靴であった。

以上は、ステップ4までの説明である。ステップ5からは、授業者と学習者が相互交渉しながら授業を進めていく。

5-2-2 物語法により詩を読む

物語構造を照合し欠落情報を明らかにする（ステップ5）

ステップ4で学習した物語構造（行為項系列）（注1）と詩「のりおくれた天使」の詩句を照合し、詩中の欠落情報を明らかにしていく。具体的には、次のようにして進めていく。

16の行為項名を板書しておき、学習者と共に、詩句を各行為項にあてはめていく。

① まず、わかりやすいところからあてはめていきたいんだけど。最初「電車にのりおくれた天使」というの、この型の中のどこにあてはめたらいいか。物語だから最初の方だとは思うんだけどね。禁止ではないでしょ。H君ならどこに入れる？

H 違反。

① うん。違反だよ。ね。「電車にのりおくれた」ということは、天使は、のりおくれるという違反を してるよね。そしたら今度は「のりおくれた天使は、神様のまえでだまっていた」というのは、どこに入れたらいいだろう。Sさんならどこに入れる。

S （無言）

① ちょっとね、拡大解釈しなければだめなのね。相談してみてもいいよ。

全員 （相談）

① Mさんどう。ちがってもいいんだ。

M 主人公の反応。

① うん、主人公の反応。うん、反応なんだけどね。ここまで行っちゃうと行きすぎなんだね。この辺に入れたいね。Y君ならどこに入れる。

Y (無言)

① 僕、ここに入れたい。欠乏。それで欠乏というのは、何かなくすることでしょう。この「だまっていた」というのはね、僕なら、声をなくしたんだという意味にとる。ね、声をなくする。ここに入れたい。さ、次に「電車がおこった」というの、これどっかに入れたい。Sさんどこに入れる。

S 闘争。

① 闘争。うん、闘争に入れたい。だから電車はね、天使の敵あるいは敵の代理。

以下同様にして、すべての詩句をそれぞれの行為項にあてはめていく。最終的には、表5-2-1に示すような板書にまとめる。

禁止……	「電車にのりおくれた天使は」「のりおくれたという違反」
違反……	
偵察……	
察知……	
策略……	「のりおくれたおんだけ」 「ひきもどしてあげる、そのかわり」 「をあげる、神様のほう」
策略成功……	
欠乏……	「電車にのりおくれた天使は」 「神様のままでだまっていた」「声を失う」
鉄道又は……	「電車にのりおくれた天使を」 「神様が「おこらずに」」「欠乏解消のための調停策を示す」
調停……	
反撃に同意……	
「出現」……	
魔法の授与者……	
に試される……	
主人公の……	
反応……	
魔法の獲得……	
目的の移動……	
闘争……	「電車がおこった」「電車」 「本人の敵、あるいは敵の代理」
勝利……	「電車にのりおくれた天使に」 「つぎの電車はこなかった」 「敵はおそってこなかった」
欠乏解消……	

表 5-2-1 物語構造への詩句のあてはめ

表 5-2-1 をまとめたあと、次のような説明を加える。

① こうやってくると、物語の型に入ってくるでしょ。でさっき、原因・結果という風に、原因が欠けていてもわからなかった。これはもっと複雑なのね。つまり、ここが欠けているからわからない。これもわからない、ここも欠けている(略)。こういう文章なんだ。こんなに欠けているからわからないんだ。という風に考えられるでしょ。で、さっき「どうした」という風にきいたでしょ。「どうした」という風にきいて、普通なら相手がいれば、たとえば「熊が出たから」なんて答えてくれるね。で、今みんなが「どうした、どうした？」って思っている状態が、この□のとこね。で、さっきもみたように、詩の場合は「どうした」ってきいても誰も答えてくれないから、自問自答するしかないのね。だから「どうした」ってきいて、自分で答えを考える。そして、ひとつの物語をつくっ

てみる。

欠落情報を自分で作り出す（ステップ6）

前ステップでは、授業者として、誘導的な教示を多く用いざるをえなかったが、このステップではできるだけ学習者の反応をとり入れていくようにする。

① はい、最初、禁止だから登場人物誰か、たとえばAという登場人物が、天使に対して禁止するわけでしょう。天使に電車にのりおくれたいけないと言うわけね。さっきY君、流れがおかしくなるんじゃないかって言ったけど、まず、入れてってみて、おかしきやもう一回なおすからね。そこで、じゃ、誰が天使に電車にのりおくれたいけないと言ったのか。自発的に言ってちょうだい。

M 先輩の天使。

① 先輩の天使。うん、それでいいです。先輩の天使が、天使に電車にのりおくれたいけないと言う。ところが天使は電車にのりおくれちゃった。そこへ誰かが様子を見に来る。誰が様子を見にくるんだろう。うん？何？H君。

H 電車。

.....

(中略)

.....

① ああ、なるほどね。いじわるばあさんがいて、天使のつばさをくれと言う。天使は今度、つばさもなくなるのか。(笑) はい、じゃ主人公の反応。天使は何々する。

H あげる。

① あげちゃう。その結果、天使は何々という魔法をもらう。どういう魔法にしたらいい。

M 人が考えていることがうつしだされる水晶玉かな。

① ああ、人の考えがわかる水晶玉をもらう。で、そこで天使は何々へ到着する。どこに到着する？

S 電車がいる死の国へ。

① 電車がいる死の国へ。そこへ電車がおそいかかる。そして、あれっ、どんな魔法つかうんだろう？(笑)

Y そこかえるんですか？

① いや、かえない、かえない。

Y かえない。じゃ、電車の運転手の心(笑)読み取って、電車が進んで行こうとしている線路をなくしちゃう。

① なるほど、電車の運転手の心を。心読まなくても、線路つながってれば電車の行く先は(笑)、笑。ま、いいや。行き先の線路はずしてしまう。そして、どういう風にして声をとりのどすんだろう(笑)。

H それはですね、えーと、電車がこないけど、電車はこないんですね。こられないんですよね。線路がなくなったから。線路がなくなって、運転手がこう、おこる。おこった声が、声だけが天使の方へ来て、

- ① うん、天使がのみこんでしまった。うん、こられなくなった運転手が大声でおこる。それを天使がのみこむ。できたね。これでいいでしょ。流れ通ってるでしょ。

問題点の解決度をチェックする（ステップ7）

以上の討論の要点を随時板書し、最終的には次のような粗筋を黒板にまとめる。

〈禁止〉先輩の天使が天使に、電車にのりおくれではいけないと言う。

〈違反〉ところが天使は電車にのりおくれしてしまう。

〈偵察〉そこへ電車が様子を見にくる。

〈察知〉電車は、天使が違反したことを知る。

〈策略〉電車は天使に次のように言う。「のりおくれたぶんだけつばさをあげる（まだこどもで、つばさがはえていない）。神様のそばへ再び行けるようにしてあげる。そのかわり声をもらおう。」

〈策略成功〉天使はその申し出を受け入れる。

〈欠乏〉その結果、天使は声を失う。

〈派遣・調停〉神様は、声をとりもどすために電車と闘いなさいと言う。

〈反撃への同意〉天使はそれに同意する。

〈魔法の授与者に試される〉道の途中でいじわるばあさんが、天使につばさをくれと言う。

〈主人公の反応〉天使はつばさをあげる。

〈魔法の獲得〉その結果天使は、人の考えがわかる水晶玉をもらう。

〈目的地への移動〉電車のいる死の国へ到着。

〈闘争〉電車が天使におそいかかる。

〈勝利〉魔法の力をつかって天使は勝利する。電車の運転手の心を読み取り、行き先の線路をはずしてしまう。

〈欠乏解消〉こられなくなった運転手は大声でおこる。その声を天使がのみこみ、声をとりもどす。

黒板にまとめてある、この粗筋と、ステップ3であげた「わからないところ」のリストを照合し、問題点・疑問点の解決度をチェックする。本事例では、ステップ3であげた、①の「電車は何の比喻なのか」という問題以外は解決していることを確かめた。

詳しい物語を構成する（ステップ8）

残された問題を解決するために、粗筋に基づいた詳しい物語を各自に構成させる。その

際、次のような注意を与える。

「詩には比喩が多く含まれる。それが何の比喩なのかわかるようにする。粗筋には、禁止された理由、違反した理由等、不明な点がまだ残っている。そのようなところも解消する。物語を構成しながら、粗筋や登場人物を変える必要が出てきたら、多少変更してもかまわない。」

4名の学習者が52分で構成した物語の字数は、それぞれ1847・1591・1302・768字であった。ここでは紙数の都合上、最も短いものを例としてあげておく。

例示文 5-2-1 SK女の物語例

悪い運命が天使（少女）に電車（死につながる重い病気）に乗り遅れてはいけないと言った。それは運命でどうしようもないものだった。次々と乗りつぎをしていき少女はだんだん重い病気にかかっていった。とうとう最後の死の国行きの電車に乗ろうという時少女はためらってそれに乗らなかった（……きとく状態から少しよくなった）。そのことを天国の神様が知り、のり遅れた分だけ（その期間分）少女に命をあげることにした。そのかわり少女は声をとられてしまい口がきけなくなった（危機は脱したが高熱により声がでなくなった）。神さまは声をとりもどすために電車（重い病気）とたたかいなさいと言った。天使はそれに同意した（病気とたたかう気力がでてきた）。病気とたたかいながら少女は夢を見た。その夢には少女が幼い頃に死んだ母親がでてきて少女をはげました。少女は……何度も何度も「おかあさん」と呼んだ。母親は「……あなたの愛情のかわりに、病気に勝つ方法を教えてあげます。これを電車にむかってなげなさい。」ときれいな青い水しょう玉をくれた。少女はそれをもって死の国に向かった。そして電車に向かってそれを投げた。水しょう玉は強い光を放って電車とともに爆発した。あ、まぶしいと思った少女は、……ベットの上になているのに気がついた。……父親の顔がみえてきた。「おとうさん！」少女の口から声がこぼれた。少女の手によってこわされた電車は、もう少女の所へ来るはずはなかった。少女は声をとりもどし、病気はだんだん回復の方へむかっていった。

5-3 節 物語法による詩の創造的読み支援事例 ー小学生の場合ー

前節では、物語構造をあてはめて詩を創造的に読む、支援するプログラムを構成した。また大学生を対象としてプログラムにしたがった詩の読みの支援を行った。その結果、考案した詩の読みの支援方法は実践可能性が高いものであることが示された。しかし、義務教育段階の学習者にもこの方法が適用できるのかどうか、また学習集団のサイズを学級単位とした場合にも適用できるのかどうか、という未解決の問題も残されている。

そこで本節では通常の授業事態において、小学校5年生に対し「物語法による詩の読みの授業」を実施し、この方法の実践可能性と適用上の問題点を検討する。

5-3-1 支援プログラムの概略と授業の実際

支援プログラムの概略

学習者は、札幌市立S小学校5年生1クラス。授業者は、そのクラスを担当している畠山純子教諭（大学卒業後6年目）である。授業形態は一斉授業を採用した。テキストは5-2節と同じく「のりおくれた天使」を用いる。

支援ステップは、次の6つからなる。①目標呈示②物語構造の説明③物語創造の練習④物語構造への詩句情報のあてはめ⑤空所の補完（物語のあらすじ構成）⑥詳しい物語構成。6つのステップ全体で3時限を配当してある。ただしステップ6の詳しい物語構成では、時間の延長を必要とする児童にはそれを認めた。以下に、支援内容の詳細を各ステップ毎に解説していく。

授業の実際

1 目標呈示（ステップ1）

授業者音読・学習者黙読により「のりおくれた天使」を通読する。そして「この詩を読んでなるほどと思った人」「よくわからなかった人」それぞれ挙手をもとめる。（全員「わからなかった」に挙手）その後、次の教示によって授業の目標を呈示する。

「この詩には、欠けている部分がたくさんあります。今日はこの詩の中で足りない部分をみんなで考えて補って、ひとつの物語をつくっていきます。よくわかる物語、みんなにもよくわかる、なるほどなと思う物語につくりかえる勉強をします。」

2 物語構造の説明（ステップ2）

本節で用いる物語構造も5-2節で用いたものと同じである。ただし小学生にも理解できるように各行為項の名称は次のように言い換えてある。

「禁止→AがBに何かを禁止する」「違反→Bが約束をやぶる」「偵察→Cが何かを見に

くる」「察知→Cが何かを知る」「策略→CはBから何かをだましとろうとする」「策略成功→それがうまくいく」「欠乏→Bはその結果何かを失う」「派遣または調停→失ったものを取りもどすためAはBに何かを言う」「反撃に同意→Bはそう思う」「魔法の授与者に試される→Dから何かしてくれとたのまれる」「主人公の反応→BはDに何かよいことをしてあげる」「魔法の獲得→そのかわりDから魔法をもらう」「目的地移動→どこかにたどりつく」「闘争→BとCは戦う」「勝利→Bは魔法を使ってCに勝つ」「欠乏解消→Bは失ったものを取りもどす」。授業者は、これらの行為項を書いた紙を1枚ずつ黒板に貼っていく。そして各行為項の具体例を口頭で説明し、物語には一定の型があることを示す。各行為項の具体的説明は5-2節と同様のものを用いたので省略する。

3 物語創造の練習（ステップ3）

物語には一定の型があるのだということ。そしてその型に適合する情報を産出していけば、誰でも物語をつくれるのだということ。このことを実際の体験を通じて把握させるために、16の行為項を用いた物語を児童と一緒につくっていく。物語を構成するために行った授業者－学習者のコミュニケーションの一部を以下に記しておく。

①（行為項を書いた16枚の紙を示しながら）A、B、C、Dと赤い字で書いてあるでしょ。これが登場人物なの。じゃBは何だろう？

C 主人公。

① うん、Bは主人公だよ。そしてCは？

C 敵。

C 悪いやつ。

C 悪党。

① 悪党。だいたいそうだよ。そして、AとDはあんまりBに悪いことしてないよね。ということで登場人物まず決めよう。主人公は誰にしたい？どんだして。

……

（中略）

……

① そしたら選びます。天使・勇者・カーリー・マリオ・アマチ君・ぬけ作。そしたらどれがいいか選んで。はい、天使がいいと思う人（1人挙手）。はい、勇者がいいと思う人（児童挙手）。1、2、3、4……12人。はい、カーリーがいいという人。……（中略）……ぬけ作（児童挙手）。1、2、3、4……12人。あら同じだ。そしたら、なんか選挙しているみたい。勇者とぬけ作。

C 勇者がいい（口々に）。

C ぬけ作がいい（口々に）。

C 先生！先生！先生！

C 勇者ぬけ作。

- C 先生！先生！勇者とぬけ作、合体させて勇者ぬけ作。
- C 勇者ぬけ作（口々に）。
- ① はい、勇者ぬけ作に意義ありの人。
- C はい。
- C いやだ、いやだ。
- ① はい、勇者ぬけ作でいいという人。
- C はい（口々に）。
- C いやだ。
- ① はい、勇者であるけれども名前がぬけ作という人。
- C うん、そう。
- C やだー。
- ① でも、一応ここでは、勉強の中では、多いから勇者ぬけ作が主人公。
- C やったー、やったー（口々に）。
- C 勇者に決定。
- ① そしたら、Aを誰にする。誰かが勇者ぬけ作に何かを禁止する。これは？
（以下省略）

このように、児童は、登場人物を誰にするか・登場人物はどんな行為をするのか等についてたくさんアイデアを出してくれる。アイデアをひとつにしぼっていく過程で授業者が援助してやりさえすれば、サイズの大きな学習者集団でもひとつの物語を構成していくことができる。

4 物語構造への詩句のあてはめ（ステップ4）

大学生を学習者にしたときは、学生達の意見を基にして各詩句を物語構造（行為項）にあてはめていった。しかし今回は時間的制約もあり、詩句の物語構造へのあてはめは授業者が行った。詩句をあてはめる行為項は大学生の場合と同じである。行為項の名称は、前述したように児童にもわかるように言い換えてある。それぞれの詩句を何故、各行為項にあてはめることができるのか、その理由は児童と一緒に考えていく。以下の記録にみられるように、小学校5年生でも、ひとつひとつの詩句をある行為項にあてはめる根拠を充分理解することができる。

- ① ちょっと見て下さい。こうやって（各詩句をそれぞれの行為項に）はっつけたんですけども、不思議なところもいっぱいあると思うのね。先生、どうしてここにはっつけたのか考えてみて。これ「電車にのりおくれた天使は」って、何でここ（「違反」の項）にはっつけたと思いますか。どこに先生目をつけてはっつけたと思う？
- C のりおくれたというところ。

- ① ああそうか。これだ。
- C 前に、禁止するっていうのあるでしょ。
- ① うん、それがあって、その約束を破ってしまった。のりおくれたというの、その約束を破ったこと。だから先生、ここにはったんだね。
-
- (中略)
-
- ① そしたらね、これ（「電車にのりおくれた天使は／神様のまえでだまっていた」という詩句）どうして先生ここ（『欠乏』の項）にはつづけたんだと思う？
- C 何か失ったから。
- ① 失ったんだけど、何を失ったんだろう？
- C 何を失った。魔法？違う。
- C (不明)
- ① 今S君、これ、だまっていたということは、ことばを失ったんじゃないかって言ったんだけど、どう？だまっていたということは声が
- C でない
- ① でないんだから、だまっていた。声を失ってしまったんだ。失ったものは声。したら、ここもね。電車にのりおくれた天使を神様はおこらないで、こうしなさいと言ったの。（この詩には）ここが無いんだわ。こうしなさいと言った部分が無い、と考える。ね。そしてずっときて、「電車がおこった」というのは？これは？このことばって何かに似てるね。おこった、たたかう。
- (以下省略)

〈5 空所の補完 = 物語のあらすじ構成 (ステップ 5)〉

前のステップでは、16個の行為項のうち6項を詩句情報によって充たした。これらの情報と整合性を保ちつつ、空所を埋めていくということが小学生に可能であろうか。このことをステップ5では検討する。

- ① 一応こういう風に置いたんですけど、前、ずーと見ると、随分空いてる部分がありますね。空いてるところあるっしょ。これを埋めていきたいんです。
-
- (中略)
-
- ① じゃ、主人公は誰だ？
- C 天使。
- ① 天使。じゃ天使はA、B、C、Dのどれにあたるかな？

C B。

① B。したら天使、これがBになるんだ。したらAが今わかんないんだね。A、じゃAを考えましょうか。A、誰にしますか？

C A？（口々に）

C 神様。

① 神様。いいか。違うよって人。T君は？I君は？

C ない。

① じゃ、神様でいい？

C 神様でいい。

① 神様が、

C 天使に、

① 神様が天使に、何をだめだって言うの？

C 電車にのりおくれたらだめだよって。

① うん。神様が天使に、電車にのりおくれたらだめだよって言ったんだ。それなのに天使は電車にのりおくれてしまったんだね。そしたら、

.....

（中略）

.....

C 電車は天使の様子を見に来た。

① ああ、なるほどね。電車は天使の様子を見に来た。はい、じゃ次は、電車は 何を知ったんだろう。前の方見ればわかるよ。S君。

C のりおくれた。

① ということを、

C 知った。

① うん。電車は、天使がのりおくれたということを知った。うん、そしたら、電車は天使から何かをだましとろうとするんだよ。でね、うーんと、電車は天使がのりおくれたぶんだけ何かをあげますよって言ったの。そのかわり何かを俺にくれって言ったの。

C なんだろう。

C （いろいろ言っていて不明）

① 電車にのりおくれた天使は何かをとられちゃう。何かもらうかわりに、何かとられちゃう。とられたものは何だ？何なくしちゃうんだ？

C とられたんでしょ？

C 電車に、（不明）

① ん、K君。

C 声。

① 声。そのかわり声をくれ。こう言ったんだ。そして、天使がもらったものはなあに？

(以下省略)

以上のような討論を行い、要点を随時板書していく。そして、最終的に次のように箇条書にした「あらすじ素案」を構成し、黒板にまとめておく。

「神様が、天使に電車にのりおくれたらだめだよ」
「電車にのりおくれた天使は」
「電車が天使の様子を見に来る」
「電車は天使がのりおくれたことを知った」
「のりおくれたぶんだけ時間あげる・神様の方へひきもどされた・そのかわり声をくれ」
「電車は天使の声を手にいれた」
「電車にのりおくれた天使は神様のまえでだまっていた（声）」
「電車にのりおくれた天使を神様はおこらずに、声をとりにかえしてこい」
「天使はとりにかえそうと思った」
「ねずみ（電車にやられた）からねこを退治してくれとたのまれる」
「天使はねこを退治してあげる」
「そのかわりに、ねずみから、もとの物質にかえてしまう魔法をもらう」
「天使はてっきょうのうえにたどりつく」
「電車がおこった」
「電車にのりおくれた天使に次の電車はこなかった」
「天使は声をとりもどした」
(ここまでで2時限配当である)

小学生はどのような物語をつくるか

この授業の目的は、物語法によって児童に創造的読みを達成させることである。創造的読りは「テキスト情報と、読者の既有情報を総合して新しい意味を創り出すこと」と定義された。したがって、詩句情報と既有知識を統合して、意味の統一体としての物語が構成できれば、創造的読みは達成されたことになる。

そのためにはまず、一貫した流れをもつあらすじを組み立てることが必要である。さらにこのあらすじに補足情報を付け加えることによって物語は完成される。また、詩の中に出てくる登場人物やその行為は字義どおりの意味では解釈しにくいものが多い。構成した物語の意味の整合性をより一層高めるためには、これらの項の範列変形を行う必要もある(たとえば、電車をなんらかの人物に変形する)。

そこで児童には、以下を骨子とする教示を与えて詳しい物語構成をしてもらった。①黒板に書いたこと(あらすじ素案)では、わかりにくいことがまだある。そのところを言

いなおして、きちんとした「あらすじ」にする。②できたら「あらすじ」にもう少し言い足して詳しいお話にする。③登場人物などをとりかえたら、もっとわかりやすいお話にできるという人は、自由に変えてしまってよい。

児童の構成した物語は4つのカテゴリーに分類できる。分類を表5-3-1にまとめておく。

表 5-3-1 児童が構成した物語の分類

I 単純あらすじ型	黒板にまとめた「あらすじ素案」を、言い換えたり、整理しただけのもの。
II あらすじ洗練型	カテゴリーIのようなあらすじに、さらに自分なりの情報をいくつか付け加えたもの。範列変形(ある行為項のなかみを変えること)を伴わないのが特徴。
III 一部範列変形型	「あらすじ素案」に出てきた人物や、その人物の行為を1～3箇所変形しているもの(範列変形しているもの)。たとえば、「天使」を「花のようせい」に変える等。
IV 全面範列変形型	「あらすじ素案」と「昔話・テレビ話」と関連づけ、大幅な範列変形をしているもの。

カテゴリーI「単純あらすじ型」の児童は4名いた。カテゴリーII「あらすじ洗練型」は7名いた。カテゴリーIII「一部範列変形型」は7名いた。このなかには、あらかじめ呈示した行為とは対立する行為に変形するという、高度な変形を行った児童もいた(たとえば下記例示文5-3-2の児童は、「闘争」を「平和」に変形している)。カテゴリーIV「全面範列変形型」は10名いた。

次に、カテゴリーII、III、IVにあてはまる事例の典型例を示しておく。(誤字・脱字等もそのままにして記しておく)

例示文 5-3-1 SN女 (カテゴリーII「あらすじ洗練型」)

ある日、くも上の神様がむす子の天使に／「おまえは、これからとなりの国にでかけるのだから、必ず電車にのりおくれたいけないよ。」／と、『きりッ』として言いました。／それから天使は、くもホームに行き電車に入ろうとしたとき、電車が出発してしまいました。それを見て、知った電車は天使に、／「のりおくれたぶんだけ時間をあげますから、あなた様のそのきれいな声を下さいな…」と、言いました。天使は／「あぁいいよ。けど、ぼくの、きれいな声をあげるのもなんだけど…」電車は顔をにやけさせ、／「それでは、いきますぞ。」と、言うとき天使は『パッ』と、神様の方にひきもどされていました。そのかわり、天使はきれいな声をうしなってしまうまいた。神様は電車にのりおくれたことは、おこらずにこういいました。／「おまえのあのきれいな声をと

りもどしてこい！」／と……。天使は、心をひきしめて／「はい。わかりました。」と言うと、ずんずんと、足き、電車のいる鉄きょうに向かいました。しばらくいくと、いっぴきのねずみに、会いました。ねずみは天使に、／「あの……。いつもわたしをいじめるねこをやっつけてくれませんか。このとうり！おねがいたします。」／天使はしぶしぶねこを、たいじしてやりました。ねずみは、大よろこびして、／「ありがとうございました。わたしは、体が小さいんで使えませんでしたけどあなた様のせでしたら、いつでもつかえるでしょう。」／と言うと右側のポケットからなにかきれいな小石のようなものを、出すと、／「それは、もとの物質にかえてしまうという、魔法です。一回きりですから、なにか、大事な時に使って下さい。」／と言うと『たったった』と、西の方へ向かっていってしまいました。／そしてやっとなにかきれいな小石のようにつきました。すると、電車は、えんとつからけむりをだし、／「この声は、もうだれにもやらん。」と、いい天使にたちむかってきました。天使は、さっきねずみにもらったきれいな小石を出し電車をやっつけました。もう、天使に次の電車はきませんでした。／けれど天使はもとどおり、きれいな声をとりもどしました。

例示文 5-3-2 WT女（カテゴリーⅢ「一部範列変形型」）

ある虹の国に一人の神様が住んでいました。その神様は、天使にやくそくをしました。そのやくそくとは「午前三時三分発の電車に三時のかねが鳴りおえるまでに座席にすわる」と言う事でした。／今は三時、時計のかねがボンボンボンと鳴りました。ところが天使はホームにも現れず、やくそくをやぶってしまいました。天使はとほうにくれてしまいました。その時、一本の電車がホームにつきました。天使はその電車にのろうとしましたが行き先がちがうのでのれませんでした。その電車が話しかけました。／「君がのりおくれた分だけ、時間をあげよう。その代わり、君の美しい声をもらうよ。」天使はそうすることにして声と時間を交かんしました。／天使は神様の所へたどりつきましたが、声をだすことは出来ません。／神様の虹のように美しい心に天使の気持ちがつうじたのか、「とりもどしに行くか行かないかは、自分で決めることです。」と、やさしい声をかけて下さいました。天使はその時、神様の本当の美しさとやさしさを使ったのでした。天使は向かいました。電車のいる所へ…／天使は、歩きました。そして少し行った所からいっぴきのねずみがとび出して来ました。「天使さん。私は、あの家に住む、ねこさんと仲よくなりたいのです。」天使は、ねずみとねこを仲よくさせてあげました。そのお礼にまほうのステッキをもらい、また道を歩きました。天使は思いました。争いではなく、仲よくものごとをはこぼうと…／しばらく行くと、あの電車が泣いていました。天使は口がきけないのでこまってしまいました。電車は言いました。「私は天使様の美しい声をうばっても何の得もないのです。私は、いけない事をしました。」／天使は声をかえしてもらいみんなで仲よく、すごしていきました。

例示文 5-3-3 TH男（カテゴリーⅣ「全面範列変形型」）

王様は桃太郎に船にのりおくれるなといった。／しかし桃太郎はと中で道にまよい船にのりおくれてしまいました。／その様子をスリの銀じがみにきました。／そしてスリの銀じは／「おまえのもっている宝をくれたら時間をあげる。」／といいました。桃太郎は、そのはなしにのって宝をあげてしまいました。／スリの銀じは、うまく宝をてにいれてしまいました。／それをした王様はおこらずに／「宝をとり返してこい。」といいました。／桃太郎は、宝をとり返そうと思いましたが。／スリの銀じをさがしていると、と中でなんでも仙人という仙人にあいました。その仙人は、／「お金をくれー。」／といいました。スリの銀じに宝をぬすまれた桃太郎でしたが仙人にお金をあげました。そのかわりにその仙人は、ほうひのじゅつとっていつでもどこでもおならがでるじゅつをおしえてくれました。／桃太郎は仙人とわかればらくいくと、人にであいました。その人は「スリの銀じはおならによわいそうだ。」／というじょうほうをくれました。桃太郎は／（スリの銀じにほうひのじゅつをつかおう）／と思いましたが。／もっといくと、とうとうオニがしまにつきました。そこにお面をかぶった人がいました。その人のお面をむりしてはがすと、その人はスリの銀じでした。／桃太郎はすぐにほうひのじゅつをつかいました。／「ブーサーピー」／おならがきれいな銀じは、こうさんして、桃太郎に宝をかえしました。／そのあと桃太郎はみなとにいきましたが、つぎの船はきませんでした。／でも桃太郎が宝をとりもどしたらめでたしめでたし。

5-3-2 物語法を適用してみる

物語法と創造的読み

意味のよくわからない詩を解釈していくためのオリエンテーションとして物語構造を利用できる。5-2 節 5-3 節で見てきたように、物語法による詩の読みは、大学生はもとより、小学生でも自在に行うことができる。ただし、今回採用した物語構造は、小学生には少し長すぎたようである。非体系的な観察ではあるが、1 / 3 程度の児童は途中で注意散漫になった。年少の学習者に物語法を適用する場合には、物語構造を短くしたり、小集団学習を導入したり、動機づけ法を考えたり等々、いくつか工夫をしていく必要があるだろう。

ただし、ここで協力してくれた学習者は、全員、一貫性のある自分なりの物語を構成してくれた。題を含めて 117 字の詩をもとにして、多い人では、1847 字の物語を構成してくれている。読者自身の既有知識を関連づけることにより、限定されたテキスト情報から、たくさんの意味やイメージを新たに生み出してくれているのである。このような読み方は、定義に照らして創造的読みであると言える。物語法はまた、創造的読みを可能にする詩の読みの支援方法でもある。

物語法の柔軟性

物語構造をオリエンテーションにするということは、既存の型（構造）にテキスト情報と既存知識を「組み込んで」いくことでもある。既存の型（構造）を組み込み対象とする方法に対しては、いくつかの批判も可能であろう。

そのひとつとして、型を適用することによって解釈が固定化するのではないかという懸念をあげることができる。本章では、Propp の 31 の行為項のうち 16 個をとりあげた。これは、ひとつの試みとしてとりあげたにすぎず、その組み合わせは絶対的なものではない。行為項「のグループが、様々に組み合わせられ……この組み合わせの自由があつてこそ、芸術家の創造が可能となる（Bremond 邦訳 1975, p. 32）」のである。同様に、読者が自分で組み合わせた行為項系列を適用していくことによって、読者はそれぞれ独自の解釈を創造していくことができる。どのように行為項を組み合わせるか、その自由度は大きい。したがって、物語構造に関する、より詳細な説明を与え、最終的に学習者自らが行為項の組み合わせを決定できるようにしてやれば、組み込み対象としての物語構造そのものを多様化することができる。

また、Bremond が指摘するように、いくつかの行為項には、Propp が指摘するものとは「反対のものを選択する可能性」も残されている（邦訳 p. 29）。したがって、主人公は禁止に違反せず、それを順守してもよい。また、欠乏の解消というハッピーエンドで終わる必要もない。このような選択も読者にまかされているのである。

たとえ、時間的制約から、授業者が設定した行為項系列を用いるにしても、各行為項にあてはめうる内容は多彩である。たとえば、大学生に対する指導事例（5-2 節）では、主人公に対してあることを禁止する登場人物を「先輩の天使」とした。しかし、各自で物語を構成する段階になって、2名の学習者はこれを「悪い運命」「天使の母親」にそれぞれ変形していた。魔法の獲得についてはこの傾向はより顕著である。この行為項では最初「人の心がよめる水晶玉の獲得」を仮定した。しかし、これをそのまま用いた学習者は皆無であった。たとえば、電車を止める不思議な光を出しかつ声を出す薬のような働きをする水晶玉、人のところをよむ水晶玉にさらに他の能力をもつ杖を付加する、電車を破壊する道具としての水晶玉、水晶玉ではなく送電線を切るペンチを獲得する、といった付加や変形を行っている。ある行為項のなかみを変えること（範列変形）によって、それぞれの学習者はまったく異なった物語を構成することができるのである。

物語法の適用範囲

次に、ここで用いた方法の適用範囲についてみてみよう。Propp の分析は登場人物の行為をもとにしてなされている。このため、本章で用いた方法は、人物が登場し、その人物のなんらかの行為を記述している詩に適用できる。また、組み込み対象とする構造を、物語構造に限定しなければ、適用範囲はさらに広がる。

たとえば、次の詩についてみてみよう。

例示文 5-3-2

- ①くつのおうちの おばあさん
- ②てんやわんやの こたくさん
- ③スープいっぱい あげたきり
- ④みんなベッドへ おいやった
- ⑤むちでたたいて おいやった

(谷川俊太郎訳「マザー・グースのうた」草思社、1975より。行数を示すため番号を付加した。)

この詩にはリメリック（5行詩）構造をあてはめることができる。リメリックは次のような典型的構造をもっている（Rodari 邦訳 1978, pp. 67-73 参照）。1行目－主役の登場、2行目－主役の性格描写、3・4行目－述部の展開、5行目－しめくくり。これを、右の詩にあてはめると、1行目－主役の登場、2行目－主役の性格描写、3～5行目－述部の展開、となる。したがってこれは、最後の要素「しめくくり」（「うまいところをついた途方もない形容詞」を入れた行、いわゆるおちのようなもの）を欠いた詩とみなすことができる（訳詩は5行詩になっているが、原詩は、shoe と do, bread と bed で脚韻をふむ4行詩である）。この詩を教材とする場合は、リメリック構造を組み込み対象として「しめくくり」部分を補完させる指導が可能である。

さらに次の詩をみてみよう。

例示文 5-3-5

ばあさんがひとり
おかのふもとにすんでいた
もしもどこかへいっていないなら
いまでもそこにすんでいる

(谷川俊太郎訳「マザー・グースのうた、第4集」草思社 1976より)

これは「導入」「終結」という構成になっており、この間にある「展開」「評価」「解決」という要素を欠いた詩であるとみなすことができる（池上 1983, pp. 102-103）。この詩の場合も、例示文 5-3-4 の詩と同様に、欠落部分を補完させる指導が可能である。

したがって、本章で検討した詩の読みの支援方法、「創造的読み」の支援方法は、学習者の自由な詩の解釈を許容し、かつ適用範囲も広いものであると言える。

第6章 「創造的読み」の発展 絵図テキストを読む

第1章では、5つの研究課題を整理した。本章ではその中の「(3) 創造的読みをどのようにして作文教育につなげていくか」という課題を検討していく。前章までは、「文字テキスト」を創造的読みの対象にしてきた。本章では「絵図」を創造的読みのテキストにしていく。さらに「看図作文」という新しい作文指導法を提案していく。これは、絵図を読み解かせ、その内容を作文にまとめさせていく指導方法である。看図作文は、もともとは、中国の国語科教育で盛んに取り入れられている指導法である。そこで、6-1節では「中国における看図作文の指導」について概観する。次に6-2節では、中国の「看図作文」と「創造的読みの理論」を融合させた「新しい看図作文」を提案していく。6-3節では「新しい看図作文」の授業実践法を紹介する。6-4、6-5節では、看図作文を国語科教育に導入することの意義と、看図作文の可能性について考えていく。

6-1 節 中国における看図作文の指導

6-1-1 中国「国語科（語文）教育」における看図作文の位置づけ

絵図をテキストにする

3章では、創造的問題解決の認知モデルである「ジェネプロアモデル」を概観した。そこでも述べたが、ジェネプロアモデルは、イメージや絵図を読み解くプロセスを含んで構成されている。つまり、ジェネプロアモデルでは、「絵図」も読み解きの対象（テキスト）になると考えているのである。絵図を読み解くための試みは、ジェネプロアモデル以外にも数多く提案されてきている（たとえば、小松左京・高階秀爾 1976；西岡文彦 1992；若桑みどり 1993 a, b など）。小松他・西岡・若桑らの提案は、美術や美学の領域からなされたものである。しかし、絵図を読むという行為は、美術や美学の領域に限定されるものではない。国語科教育とも密接に関連してくるものなのである。

絵画の意味や内容、さらにはその作品の主題などを読み解く学問はイコロジー（図像解釈学）とよばれている（注1）。藤本朝巳（1999）は、美術史において取り上げられるような絵画だけではなく、絵本の絵もイコロジーの研究対象になると考えている。藤本は次のように主張する。「実は絵も〈読み取る〉ものなのです。絵にも文章と同じように決まりがあり、その決まりに従って読んで（見て）いくと、おもしろいことがたくさんわかってくるのです。（p. 36）」このような考えに基づき藤本は、絵本の絵を「楽しく読み取る方法」を提案している（注2）。

メディア・リテラシーの教育では、映像テキストの読みが必ず取り入れられている（菅谷明子 2000；Silverblatt, A. 邦訳 2001）。映像テキストの読み解きを含むメディア・リテ

ラシーの教育は、日本では国語科教育の中で行われることが多い（由井はるみ他 2002；佐藤洋一他 2002 など）。さらに国語科教育では、メディア・リテラシーの授業以外にも、絵図の読み解き活動を行わせることが多い。たとえば岡本博幸（1994）は、絵図や写真の読み解きを国語科教育に取り入れた、多くの実践事例を編集している。

このように、国語科は、文字テキストの読み解きだけを扱う教科にはなっていない。このため、中国の国語科（語文）教育では、絵図を読む活動を積極的に取り入れて授業を進めている（注3）。とくに、絵図を読み解き、その内容を作文にまとめていく方法は「看図作文」とよばれ、国語の授業において重要な役割を果たしている。次に、中国で行われている看図作文授業について簡単に説明していく。

看図作文が普及している理由

本章ではまず、中国の小学校低学年で行われている看図作文指導について紹介していく。その前に、導入として「後樂園」と「看図作文」との結びつきについて説明したい。一見かけ離れているこの2つは、意外なつながりをもっているのである。

今、インターネットで「後樂園」を検索すると83,800件もヒットする。インターネットで拾えるものだけでこれだけあるのだから、わたしたちの身の回りにはたくさんの「後樂園」がある。公園・遊園地はもとよりホテル・温泉・スキー場、さらには食堂・パチンコ屋まで、様々な「後樂園」がある。これほどに、わたしたちの周りにあふれている「後樂園」なのに、その名の由来を知っている人は少ない。

「後樂園」の名は小石川後樂園から始まるの。これを命名したのが水戸光圀である。そしてその出典は、中国の文学作品「岳陽楼記」である。「岳陽楼記」の中には「物をもって喜ばず、おのれをもって悲しまず」とか「天下の憂いに先んじて憂い、天下の楽しみに後れて楽しむ」など、今読んでも心打たれる名文が書かれている。「後樂園」は「天下の楽しみに後れて楽しむ」にちなんだ命名なのである。

後樂園命名のもとになった「岳陽楼記」の著者は範仲淹である。また岳陽楼は、洞庭湖畔に建つ建物である。範仲淹は、この洞庭湖と岳陽楼についての名文を書いた。しかし実際には、範仲淹は洞庭湖に行ったこともなければ岳陽楼に登ったこともなかったのである。

当時、範仲淹は河南鄭州に左遷されていた。そこで友人の滕子京が、慰めに一幅の絵「洞庭晚秋図」を贈ってくれた。それを喜んだ範仲淹は、「洞庭晚秋図」と以前遊んだことのある「太湖」の思い出を結びつけて「岳陽楼記」を書き上げたのである。

名文の誉れ高い「岳陽楼記」は、実は「看図作文」だったのである。範仲淹は中国宋代の人である。看図作文は、中国ではこれほどに長い歴史と伝統をもつ作文の方法なのである（恵萍主編 2000 参照）。長い伝統があるということは、看図作文が中国で普及していることのひとつの理由である。が、もっと大きな理由がある。それは、看図作文を授業の中に取り入れるように国家が定めているということである。次に、その事情についてみていこう。

教学大綱と看图作文

中国の義務教育は、国家教育委員会が制定した「教学大綱」に準拠して行われる。わが国の国語科に相当する教科は「語文」である。「語文教学大綱」には、作文に関する教学要求(教育目標)も整理されている。作文に関する教学要求には、小学校 1 年生から 4 年生までは、看图作文の指導を行うことが明記されている。各学年の看图作文に関連する教学要求は次のようになっている。

1 年生「簡単な図および事物を観察して文を書く練習をする。」

2 年生「一定の順序で、図や簡単な事物を観察することを学習し、意味がつながっている複数の文章を書く。」

3 年生「順序良く比較的詳細に、図や事物を観察することを学び、内容が比較的具体的な段落を書く。」

4 年生「図や周囲の事物を、順序良くかつ的をしぼって観察できるようにする。周囲の事物を観察する興味と習慣を育てる。現実的かつ具体的な内容を持ち、筋がはっきりした簡単な記述文を書くことを学ぶ。」

この教学要求にしたがって、1 年生から 4 年生の教科書では、看图作文教材が体系的に配置されている。また、5～6 年生の教科書にも看图作文教材がいくつか配置されている。

日本でも、絵図をもとに文を書かせる試みはいくつか報告されている(指導方法を明示して報告しているものに、大村はま 1983c, d; 長谷川集平 1988; 野口芳宏 1988; 遠藤瑛子 2003 などがある)(注 4)。また、日本の国語教科書の中に、絵図をもとに作文を書かせる教材を載せているものもある。が、中国の看图作文授業の実践量は、日本のそれとは比べものにならないくらいに多い。そこで次に、中国の看图作文指導の実際について見ていくことにする。

6-1-2 低学年看图作文指導のアイデア

看图作文の実施は教学大綱で決められている。そのため、看图作文の指導法に関するアイデアはいろいろ提案されている。わたしが調べた範囲では、劉錫慶(2001)の「九年義務教育小学語文補充教材『作文』小学一年級用」が看图作文指導のアイデアを最もよく整理してくれていた。また、その中には、中学年以上の指導にも適用できそうなアイデアが多く紹介されている。そこで次に、その中のいくつかを見ていくことにする。ただし以下においては、劉錫慶(2001)の補充教材をそのまま訳出していくことはしない。補充教材で紹介されているアイデアを日本の小学校でも活用できるように、わたしなりの解説をつけて紹介していく。

いろいろな視点から書く

[チェックリスト法]

視点を変えて考えることが大切である。しかし、これを実践するのが難しい。それは、視点を変える方法がわからないからである。視点を変えて考えるためには、まず視点を変える方法を学ばなければならない。たとえば、ある種の創造性開発プログラムでは、視点変更を促すために、あらかじめ用意した「視点のリスト(チェックリスト)」を活用する(たとえば Von Fange, E. K. 邦訳 1966 ; Osborn, A. F. 邦訳 1971)。

作文の場合も、いろいろ視点を変えて書くのは難しい。そこで視点を変えて作文できるようにするために、チェックリスト法を活用した看図作文指導が考えられている。

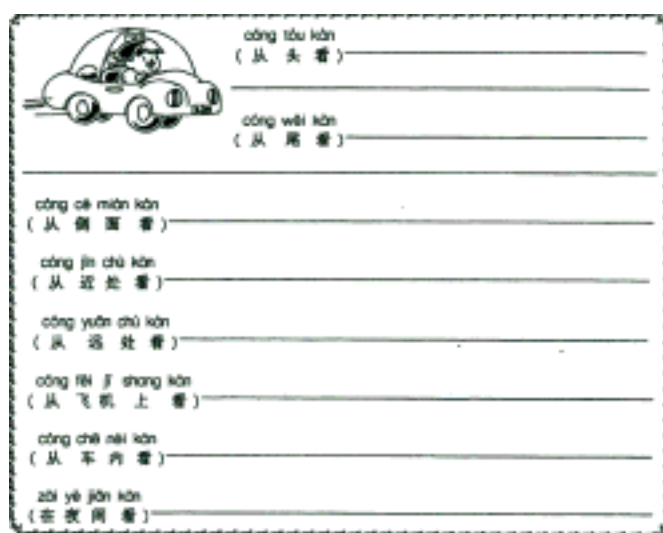


図 6-1-1 (劉錫慶主編 2001 より)

図 6-1-1 で児童に呈示されるのは乗用車の絵である。また、あらかじめ用意されたいくつかの視点も呈示される。児童は、異なったそれぞれの視点から、乗用車はどのように見えるかを考える。そしてその様子を短作文にまとめる。図 6-1-1 で求められている視点は次の8つである。前から見たら、後ろから見たら、側面から見たら、近くから見たら、遠くから見たら、飛行機のうえから見たら、車の中から見たら、夜に見たら。

[実際の視点から空想上の視点まで]

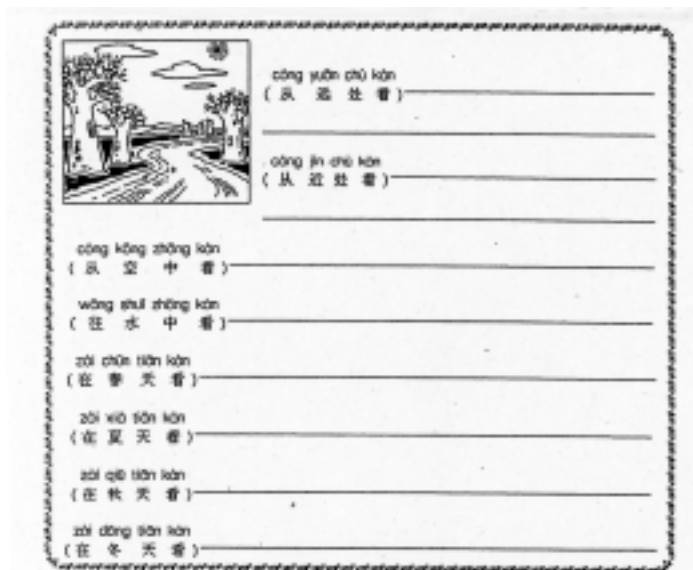


図 6-1-2 (劉錫慶主編 2001 より)

図 6-1-1 の例では、視点の取り方によって表現すべき内容が質的に異なってくる。たとえば「側面から」という視点では、表現すべき内容は絵を直接観察することから得られる。対照的に「飛行機の上から」という視点では、表現すべき内容は想像することによって得られる。

チェックリストにしておく視点は、他にもいろいろ考えられている。たとえば図 6-1-2 では、次の視点が呈示されている。遠くから見たら、近くから見たら、空中から見たら、水中から見たら、春に見たら、夏に見たら、秋に見たら、冬に見たら。

順序良く書くための指導

日本の作文教育でも「順序良く書く」ことは重要な指導目標になっている。中国でも順序良く書く指導は、看図作文を使って低学年から行われている。

「順序良く書く」という時の「順序」は、大きく2つに分けることができる。ひとつは書く順序を書き手が任意に決められる場合である。もうひとつは書く順序がある程度固定されている場合である。



図 6-1-3 (劉錫慶主編 2001 より)

[書く順序を任意に決めうる場合]

図 6-1-3 は書く順序が任意に決められる例である。中国の看图作文に関する参考書には、作文の模範例を収録しているものが多い。この看图作文では例示文 6-1-1 のような模範作文が収録されている。

例示文 6-1-1 図 6-1-3 の看图作文例

大雪は多くの楽しみを子どもたちに持ってくる。放課後、子どもたちは教室から運動場へ飛び出していく。そして自分たちがやりたい活動始める。

リンリンとメイフワは羽けりを始めた。リズムをとり、数を数えて羽けりをしている。汗が流れ始めた。2人は冬の寒さを忘れていたようだ。

男の子が3人、雪だるまを作っている。力の強いリーガンは、スコップで雪を運んでいる。手先の器用なジャンジュンとチェンリイは手伝ってもらって、雪だるまの形を整えている。帽子をかぶり、首から手袋をぶら下げた、まるまるとした大きな雪だるまだ。

そばでは2人の女の子が縄跳びをしている。シャオランとリンリイだ。2人は縄跳びをしながら雪だるまを見て笑っている。楽しそうな笑い声が、雪が積もった後の校庭をいっそう美しくしている。(劉錫慶主編 2001 より)

この参考書では一応「近くから遠くへ」という順序(羽けり→雪だるま作り→縄跳び)で書くことをすすめている。また、この模範作文では、初めに絵図の全体的な説明をし、その後で個々の遊びの様子を記述している。つまり「全体から部分へ」と書き進める順序を例示している。しかしこれらの順序は任意に決められるものである。この例では「遠くから近くへ」という順序で書くこともできる。また「部分から全体へ」という書き進め方も可能である。大切なのは一貫性のある順序で書いていくということである。

[書く順序が固定されている場合]

一般に出来事について書くときは、出来事が展開する順序に従って書いていく。そのように書くとわかりやすい文章になる。そのため中国では、出来事を描いた絵図を用いて「順序良く書く」指導を行うことが多い。



図 6-1-4 (劉錫慶主編 2001 より)

図 6-1-4 は、「順序良く書く」指導に用いられる絵図の一例である。小学校低学年児に「この絵に描かれていることを順序良く書きなさい」と、ただ指示しても作文を書くことはできない。「順序良く書く」にはどうしたらよいかということ、体験的に理解させる指導が必要である。看図作文では、この指導を次のようにして行うことが多い。

まず、出来事を描いた絵図を呈示する→絵図の内容に関連する一連の質問を順番に呈示する→児童は絵図を参考にして質問に答える→すべての質問に答え終わったら、それらをつなげて作文にする。

図 6-1-4 については、次のような質問セットが用意されている。「シュージンは学校から帰る途中どんなことを見ましたか?」「彼女はどうしましたか?」「そして彼女は何と言いましたか?」

この方法は「問答法」とよばれている(申師等編写、2000)。教師の質問に答えることにより、児童は、作文に書く内容とその順序を整理していくことになる。

興味関心を高める工夫

[「興味ある絵を選ばせる」というアイデア]

作文嫌いの理由として「何を書いたらいいかわからない」ということを挙げる子は多い。これは日本の子どもたちに限ったことではない。中国の作文教育においても指摘されている重要な問題である。看図作文は、この問題を解決するために考え出された作文指導法である。

看図作文では「書くべき内容」を「絵図」として呈示する。普通はクラスの子ども全員に同じ絵図を呈示する。呈示する絵は、子どもの興味を引きそうなものや、子どもの生活

に関連するものが選ばれる。しかしこのような配慮をしても、呈示された絵図に興味を示さない子どももでてくる。興味を引かない絵で看図作文をさせることは、ときに「おしつけ」になってしまうこともある。そこで看図作文を「おしつけ」にしないための工夫も、これまでいくつかなされてきている。

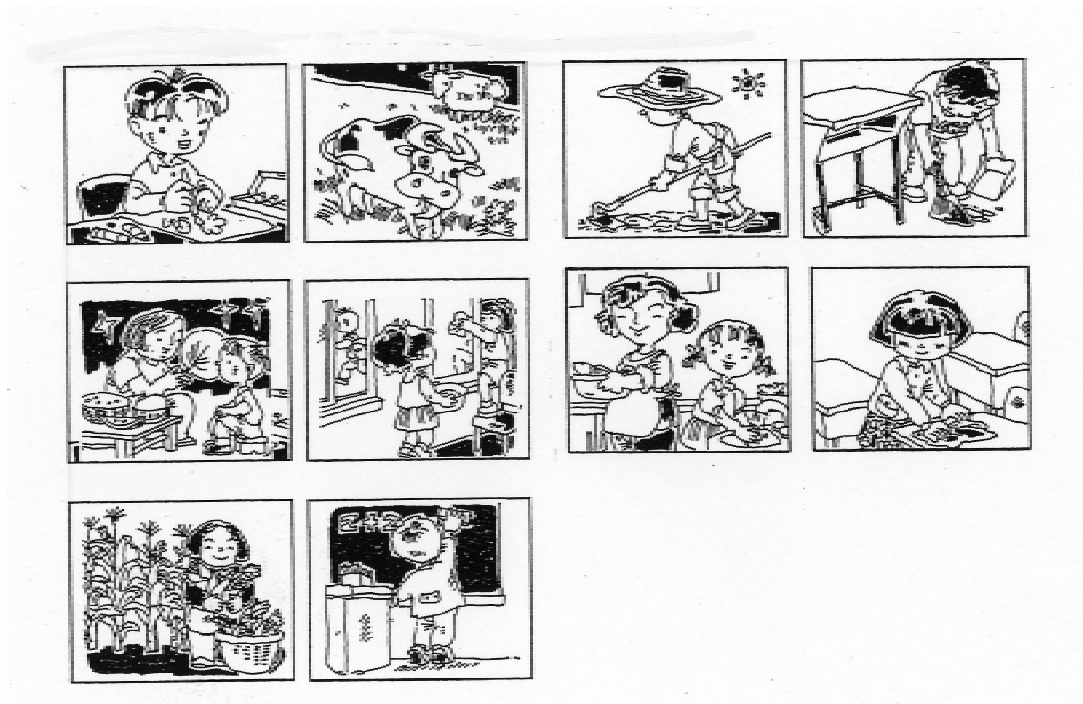


図 6-1-5 (劉錫慶主編 2001 より)

図 6-1-5 は、その工夫の一例である。図 6-1-5 では、子どもの日常生活に関連する様々な絵図を呈示している。これらの絵から、看図作文に使う絵を、子ども自身に選ばせるのである。

選ばせる絵図の構成法には 2 種類ある。ひとつは、図 6-1-5 のように、様々なテーマについて描いた複数の絵図を組み合わせる方法である。もうひとつは図 6-1-6 のように同一のテーマで描いた複数の絵を組み合わせる方法である。図 6-1-6 では「手伝い」というテーマで描いた、それぞれ内容の異なる 6 つの絵図を利用している。



図 6-1-6 (劉錫慶主編 2001

より)

【「ぬり絵をしてから看図作文」というアイデア】

看図作文に用いる絵にぬり絵をさせる、というアイデアも提出されている。たとえば図 6-1-7 を使った指導では、最初に花々に色を付けさせる。その後で看図作文を書かせる。さらに進んで、絵図そのものも子どもたちに描かせる、というアイデアも提出されている。たとえば、自分の好きな動物を描かせる。それにぬり絵をさせたあとで看図作文を書かせるのである。

これらの手続きは、看図作文に「自分」を関与させるための効果的な方法であると思われる。



図 6-1-7 (劉錫慶主編 2001 より)

6-2 節 看図作文と情報処理

6-2-1 絵図理解の情報処理

「よく理解する」とはどういうことか

前項で見たように、中国では、小学校低学年の看図作文についてはいろいろな具体的な指導方法が考えられている。ところが、中学年以降については事情が少し違って来る。もちろん、中学年以降の学年でも、看図作文指導は盛んに行われている。そのため、優れた看図作文を集めた作品集は数多く出版されている。これらの作品集にはたいてい、各作品に対する講評がつけられている。しかし、どのようにしたら優れた看図作文が書けるのか、その方法についての具体的な説明はまったくなされていない。

参考書の中には、数は少ないけれども、看図作文の書き方を説明しているものもある。しかしそれも、抽象的なレベルでの説明にとどまっている。次に引用するのは、「どのように看図作文を書くか」というタイトルで書かれた、看図作文の書き方説明である。

看図作文を書くためには、すぐれた観察力と豊かな想像力が必要である。この2つがポイントである。では、どのようにして看図作文を書いていったらよいのだろうか。/書き始める前に、まず図をよく見なければならぬ。初めに全体を見、図に描かれていることをよく理解する。そして、図が表現しようとしている主要な意味をはっきりさせる。/全体を見たあと、人と人、物と物との関係をはっきりさせる。この時、見ながら考え、連想をはたかせ、想像を広げていかなければならぬ。想像は、図からかけ離れたものではない。合理的な想像が求められる。登場人物はどんなことをしているのか、なぜそうしているのか、どんなことを話しているのか、などなどを想像していく。(方舟他選編 1999, p. 1)

この種の説明では、「すぐれた観察力」「豊かな想像力」などの、抽象的なことばが多用されている。しかし、どうしたら「すぐれた観察力」「豊かな想像力」を発揮できるのか、その方法についての説明は欠けたままになっている。

上記引用文には、よい看図作文を書くためには、「絵図をよく理解」すべきことが述べられている。「絵図をよく理解する」ことが重要であるならば、まず、「絵図をよく理解する」とはどういうことなのかを、わかりやすく説明しておく必要があるだろう。中国語の文献には、この説明が欠けているように思われる。そこで次に、「絵図をよく理解する」ということはどういうことなのか、「情報処理」という観点から整理していくことにする。また、絵図を創造的に読むとはどういうことかについても説明していく。

理解に必要な三つの処理

Bloom, B. S 他(邦訳 1973)は、授業が「わかる」、つまり授業を「理解する」ということは、

変換・解釈(要素関連づけ)・外挿の3つの学習活動ができるようになることだと考えている。

変換(translation)とは、テキスト中で記述されている概念や内容を別の言葉に言い換えたり、ある種の記号表示法を他の表示法に変えたりする活動である。解釈(interpretation)は、テキストを構成している諸要素を相互に関連づける活動である。外挿(extrapolation)は、テキスト中で記述されている内容を超えて、結果について推量したり発展的に考えたりする活動である。

このうち interpretation は日本語では「解釈」と訳されることが多い。しかし Bloom 達は、私たちが日常用いている「解釈」の語義とは若干異なった意味で interpretation という語を用いている。そこでここでは、interpretation 活動の意味内容をとらえて、「要素関連づけ」という訳語を用いていくことにする。

この3つの概念は、「絵図の理解」を説明するのに使えるものである。次に、これらの概念を使って「絵図を理解する」ということはどのようなことか、具体的に見ていく。

変換と要素関連づけ

Jean, Ache は、幾何図形のみで構成した絵本をいくつか発表している。その中の1ページを例にする。

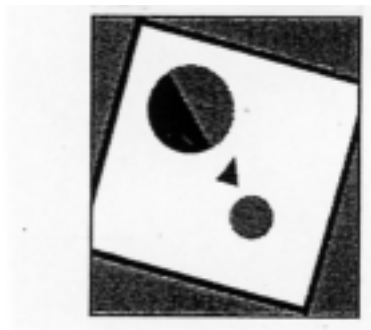


図 6-2-1 (Ache 「丸と四角の世界」 さ・え・ら書房 1975 より)

図中の、大きな○はお母さん、小さな○はあかずきんちゃん、△は食べ物が入ったかご。図 6-2-1 は、このように読み解くことができる。これは、○や△の図形記号を、「お母さん」「かご」等の言語記号に変える処理をしていることになる。このような活動が「変換」である。

さらに、図 6-2-1 を構成している諸要素(大きな○・小さな○・△)を関連づけることも可能である。たとえば「お母さん(大きな○)は、かご(△)を、あかずきん(小さな○)に渡した」といった読み解きは、「要素関連づけ」処理をすることによって成立する。

図 6-2-2 は、中国の1年生の看图作文に使われている絵図である。1枚目は次のように表

現できる。「ぼくは→うえきばちに→たねを→まきました。」これは、絵図を構成する要素を言葉に「変換」し、それらを「関係づけた」解釈である。図 6-2-2 は4コマとも「変換」と「要素関連づけ」によって解釈できる絵図である。



図 6-2-2 (「語文第2冊」1999より)

発見のある看図作文 - 外挿

次に、種まきの絵図(図 6-2-2)とは性質の異なった絵図を見てみよう。

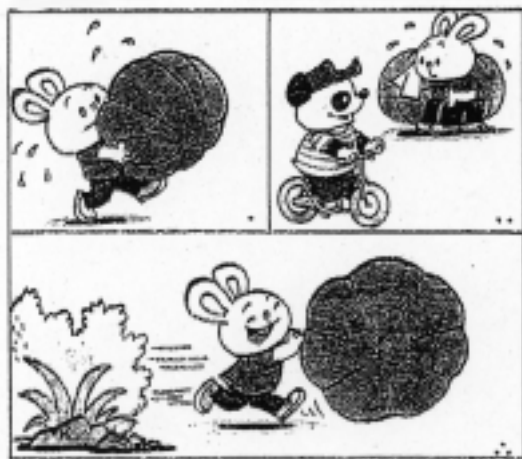


図 6-2-3 (「語文第2冊」1999より)

図 6-2-3 も、小学校1年生の教科書に載っている絵図である。これは次のように解釈できる。

①うさぎは、大きなかぼちゃを運んできました。②うさぎは、かぼちゃをおいて休んで

いました。すると、パンダが自転車に乗って通りかかりました。③うさぎは、うれしそうにかぼちゃをころがしていききました。

もしこれだけの解釈で終わるのならば、それは単に「変換」と「要素関連づけ」による読み解きである。しかしこれだけでは図 6-2-3 の十分な解読にはならない。それは、②図の変換内容と③図の変換内容の間にギャップがあるからである。この場合「うさぎは自転車に乗ったパンダを見た」後、どうして「うれしそうにかぼちゃをころがした」のかを説明する必要がある。つまり、「自転車の車輪が回っているのを見て、かぼちゃも転がしていけばいいのだということに気づいた」という情報を推測して挿入する必要がある。このような、絵図中では直接表現されていない情報を推測する活動が「外挿」である。外挿を行って書いた看図作文は、発見のある看図作文になる。

絵図をよく理解するということは、変換・要素関連づけ・外挿の、3つの活動を行うことである。2章では、文章の読みを3つの型に分類した。Ⅰ型はテキストの要素的情報の読み、Ⅱ型はテキスト内情報を相互に関係づける読み、Ⅲ型はテキスト内情報と既有知識を関係づける読みであった。実は、これら3つの読みは、絵図理解に必要な3つの処理に相当するものである。すなわち、変換はⅠ型の読みに、要素関連づけはⅡ型の読みに、外挿はⅢ型の読みに、それぞれ対応する。つまり、絵図テキストの読みも、文章テキストの読みと同じプロセスを経て行われるものなのである。2章で見てきたように、「創造的読み」はⅢ型の読みに含まれるものである。したがって、絵図テキストの場合も、Ⅲ型の読みに対応する「外挿処理を含む読み」が「創造的読み」になる。

6-2-2 ボトムアップとトップダウンの看図作文

ボトムアップの看図作文

情報処理の仕方には2つのタイプがある。ひとつはボトムアップの処理、もうひとつはトップダウンの処理である。作文を書くことも情報処理のひとつである。したがって、作文の過程にもこの2つの情報処理が入ってくる。

ボトムアップの情報処理はデータ駆動型処理とも呼ばれる。データが情報処理の様式を決定するという意味である。具体的な例をあげて見ていこう。

図 6-2-4 は、低学年の看図作文教材である。この3幅の絵図を使った授業は「問答法」によって進められていく(高長梅主編 2000)。絵図の横につけられている質問は、それぞれ次のような意味である。

第1図「ここはどこですか？先生は何をしていますか？麗ちゃんは何をしていますか？」

第2図「ここはどこですか？麗ちゃんは何を見えていますか？麗ちゃんは何をしていますか？」

第3図「ここはどこですか？麗ちゃんは目の前に何をひろげていますか？麗ちゃんは何

をしていますか?」



図 6-2-4 (高長梅主編 2000 より)

子ども達は授業の中でこれらの質問に答えていく。そして、その答えが作文を書くときのデータ(材料)になる。つまり、子ども達は質問に対する答えをまとめて作文を書いているのである。したがって、できあがった作文はデータ内容を反映したものになる。このやり方では、データが作文活動を方向づけ、駆動していくことになる。このような意味で、データ駆動型作文(処理)と呼ぶのである。

この作文指導を大学生に行った例を、例示文 6-2-1 から 4 にあげておく。

例示文 6-2-1

麗ちゃんは学校でちょうちよについて勉強しました。その日の帰り道で麗ちゃんは、ちょうちよがえさとしている花を見つけじっくり観察しました。そして家に帰ってから本を見ながらちょうちよをスケッチし、帰り道で見た花も描きました。(HY女大学生)

例示文 6-2-2

今日、麗ちゃんは学校で「蝶」について勉強しました。その授業がとてもおもしろかったので麗ちゃんは蝶についてもっとよく知りたいと思いました。そこで学校の帰りに花壇に立ち寄り、花に蝶がいないかと見に行きました。すると今まで見たことのない蝶を発見して、蝶の絵を描いて家に帰りました。その夜麗ちゃんは部屋で、蝶の図鑑を調べてみると、その蝶はアゲハチョウという名前だとわかりました。新しいことを知って、さらに蝶について知りたいと思いました。(NMi女大学生)

例示文 6-2-3

麗ちゃんは学校でちょうちょについて勉強しました。先生のお話に変に興味を持った麗ちゃんは、学校の帰り道、花壇の花にちょうちょがいないか探してみました。でもみつけることができなかつたので、麗ちゃんは家に帰ってちょうちょについて調べました。そこにはたくさんのちょうちょが載っていて、麗ちゃんはたくさんのちょうちょをスケッチしました。(MN女大学生)

例示文 6-2-4

今日学校で先生がちょうちょについてお話をしてくれました。麗ちゃんはきれいなちょうちょにとっても興味をもちました。学校からの帰り道、麗ちゃんは花壇を見てちょうちょを探してみました。残念ながらちょうちょは見つかりませんでした。それでもちょうちょについてもっとくわしく知りたいと思った麗ちゃんは、家に帰って図鑑を見てちょうちょについて調べました。(NM a 女大学生)

4つの作文を読んでもみると、みんな似た内容になっていることに気づく。一般に「説明文」は、データ駆動型(ボトムアップ)の作文である。一定のデータを組み立てたものが説明文である。したがって、同じデータをもっていれば、当然同じような作文になるはずである。むしろ同じようにならなければいけないのである。同じデータをもっているのに、みんなが違う説明文を書き始めたらコミュニケーションが成り立たなくなってしまうであろう。

共通理解が可能なわかりやすい説明文を書かせることも、作文指導の重要な目標になる。データ駆動型(ボトムアップ)の看図作文は、この力を育てるのに有効な方法である。みんなが同じような作文を書けるようにするために、ボトムアップ型の看図作文を活用していくことができる。

トップダウンの看図作文

トップダウンの情報処理は、概念駆動型処理とも言われる。ある概念や仮説などに方向づけられて行う情報処理の方法である。この情報処理様式に着目してわたしは、「トップダウン方式による看図作文」を考案した。具体例をひとつあげてみよう。

わたしがよく使うのは、図 6-2-4 の「ちょうちょの絵」である。この3幅の絵図に「たぬきの病気」というタイトルをつけて作文させるのである。このようにすると学習者は「たぬきの病気」というタイトルに合うように、絵図の内容を解釈しなおさなければならなくなる。もともと図 6-2-4 は、「たぬきの病気」ということを想定して描かれていない。そのような絵図から、「たぬきの病気」というタイトルに合致した解釈を生み出すために、学習者は、「たぬきの病気」に関連する多くの情報を自分で作り出していかなければならない。

そして最終的に、学習者は、自分で考え出した多くの情報と絵図から読み取った情報を関連づけ、作文にまとめていくことになる。つまり「たぬきの病気」という概念が、情報の収集・情報の産出・情報の関連づけ・情報の統合などの活動を駆動するのである。これが概念駆動型(トップダウン)の看図作文である。

3-2 節では、「ナ」という詩を「老人」というオリエンテーションで解釈していく「創造的読み」の実践を紹介した。ここで紹介する、図 6-2-4 を「たぬきの病気」というオリエンテーションで読み解く実践は、詩の「創造的読み」ととてもよく似ている。そこで私は「たぬきの病気」型看図作文を「創造的看図作文」と呼んでいる。

図 6-2-4 の3幅図に「たぬきの病気」というタイトルをつけ、トップダウン方式で書いた看図作文を2つ、例示文 6-2-5 と 6 にあげておく。

例示文 6-2-5

たぬきの病気

ある山に一びきの子だぬきが住んでいます。そのたぬきは、お母さんと一緒に仲よく暮らしていました。しかし、ある時、お母さんだぬきが病気になってしまったのです。

困った子だぬきは、お母さんの病気を治す方法を探すため、人間の女の子に化けました。たぬきは山のふもとの小学校に行ってみることにしました。そして理科の授業で蝶について勉強しました。そこで先生は、どんな病気でもたちまち治してしまう不思議な蝶がいることを教えてくれました。

女の子に化けたそのたぬきは、学校の花壇を一生懸命探したけれど、その蝶は見つかりません。

それでもあきらめられないので図書館に行き、図鑑でその蝶のことを調べました。そして、なんとその蝶は、そのたぬきの住む山にいたことがわかりました。たぬきは大喜びで山へと帰り、その蝶を見つけることができました。そして、お母さんだぬきの病気も無事治ったのでした。めでたしめでたし。(F T女大学生)

例示文 6-2-6

たぬきの病気

学校の帰り道、麗ちゃんはいつものように学校の裏山に探検をしにいきました。勢いよく山道を駆け上がっていくと、曲がり道の所で麗ちゃんは、大きな石にぶつかってころんでしまいました。麗ちゃんが立ち上がってその石を見てみると、それは石ではなく、お腹を抱え込んでいるタヌキでした。麗ちゃんがタヌキに「どうしたの?」と聞いてみると、タヌキは「お腹が痛くて動けない」と言いました。それを聞いた麗ちゃんは、誰かを呼びに行こうとしましたが、タヌキは「誰にも言わないで。人に知られると捕らえられてしまう」といいました。麗ちゃんは、このタヌキがいることを誰にも言わないと約束し、その日はしょうがなく帰りました。しかし麗ちゃんは、タヌキのことが気になってしかたがあ

りません。タヌキの病気を治す良い方法が見つからないまま数日が過ぎてしまいました。

そんなある日、麗ちゃんは授業で、動物のどんな病気も治してしまう幻の花の蜜があることを知りました。その花にとまる蝶はたった一種類で、その蝶の絵を先生は見せてくれました。

その日から麗ちゃんは、タヌキの様子を見に行きつつ、幻の花を探しに毎日裏山を探し回りました。しかし、その花はなかなか見つかりません。麗ちゃんはタヌキの病気を早く治したい思いで、一日に何時間も花を探しました。そんな努力が実り、幻の花を探して四日後、麗ちゃんはついに授業で見た蝶を見つけました。そして、その蝶がとまっている花を発見しました。

麗ちゃんは、その花をすぐに家に持ち帰り、本で花の蜜の絞り方を勉強しました。花の蜜を絞り、容器にそれを溜めて麗ちゃんはタヌキのもとへ急ぎました。そしてタヌキの所へ着くと麗ちゃんは、その蜜をタヌキにすぐ飲ませました。するとタヌキはみるみるうちに元気になりました。その後、麗ちゃんとタヌキは親友になり、仲よく遊ぶようになりました。(IT男大学生)

これらの作文はどれも4段落からなっている。第1段落はともに「たぬきの病気」という問題状況を設定する内容になっている。そして、第2・3・4段落は、それぞれ図6-2-4の3幅図1枚1枚に対応した内容になっている。しかもいずれの作文も図6-2-4の絵図の合理的な解釈になっている。絵図も、詩を読み解く場合と同様に、適切なオリエンテーションを設定して自由に解釈していけるのである。

また、例示文6-2-5と6の作文は、たぬきの病気を治すという「問題-解決」プロセスを描いた物語文になっている。先に見たように、同じ絵図を使って、ボトムアップ式の看図作文を書かせると説明文になる。しかし「たぬきの病気」というタイトルを与えて、トップダウン式の看図作文を書かせると物語文になるのである。

「たぬきの病気」型トップダウンと「春のたより」型トップダウン

前項では、図6-2-4を「たぬきの病気」という題で読み解かせる看図作文指導をみてきた。では、同じ絵図を「春のたより」という題で読み解いてもらったら、どんな看図作文になるのであろうか。説明を進める前にまず、大学生2人の作文例を見てみよう。

例示文 6-2-7

春のたより

今日、麗ちゃんは学校で「春」をテーマにした授業を受けました。「春になると、チョウが外を飛びまわっている」という意見がでました。すると、先生は麗ちゃんたちに、めずらしいチョウの絵を見せてくれました。

麗ちゃんは、今日の授業がとても楽しかったらしく、家に帰る途中も「春」を探し始め

ました。麗ちゃんは春に咲く花を見つけ、春が近づいてきたことを実感しました。

麗ちゃんは家に着くと、今日外で見た花の名前を調べました。その本には、春に咲く花やチョウがたくさんのもっていて、麗ちゃんは驚きました。(RC女大学生)

例示文 6-2-8

春のたより

先生が理科の授業で「春」についてのお話をしてくれました。麗ちゃんは春になると花が咲いて、虫たちもたくさん出てくるということを知りました。そこで麗ちゃんは、自分の身のまわりにも春が来ているのかを調べることにしました。

花壇に行くのとたくさんのお花が咲いていました。しかし麗ちゃんにはその花が春の花なのかどうか分かりませんでした。麗ちゃんの家では、寒い冬でもストーブで暖められた部屋の中には、植木に花が咲いていたからです。

家に帰った麗ちゃんは、春にはどんな花が咲いて、どんな虫が出てくるのか、図鑑で調べてみることにしました。麗ちゃんは、自分の身のまわりにも小さい春がいっぱい来ていることを知りうれしく思いました。(NMi女大学生)

「たぬきの病気」という題で書かれた作文と「春のたより」という題で書かれた作文を比べてみよう。まず気づくのは、描写されている主人公の行為が異なっている、ということである。「春のたより」作文では、主人公は次のようなことをしている。「春を探す・花の名前を調べる(例示文 6-2-7)」「春が来ているか調べる・春にはどんな花が咲いて、どんな虫が出てくるのか調べる(例示文 6-2-8)」

「春のたより」作文では、「調べる」という「課題達成」のプロセスが記述されている。「春のたより」作文では、いろいろな困難を克服し「問題－解決」していくという、物語文の特徴が見られなくなる。

6-2-3 物語文産出の決定因

物語文の基本構造

「たぬきの病気」型看図作文だと物語文になりやすい。「春のたより」型看図作文だと、物語文の特徴が薄れてくる。その理由について次に考えていく。

5章で、物語文は基本的な構造をもっているということを見てきた。物語構造に含まれる要素(行為項)はいろいろある。しかしその中で、絶対に欠かせないものが2つある。それは「問題」と「解決」である(池上嘉彦 1982 参照)。「問題－解決」の具体的な現われは「欠乏－解消」であったり「困難－克服」であったりする(図 6-2-5)。現れ方はいろいろあるが、「問題－解決」という言葉でくくられる構造を含んでいないと物語にはならないので

ある。

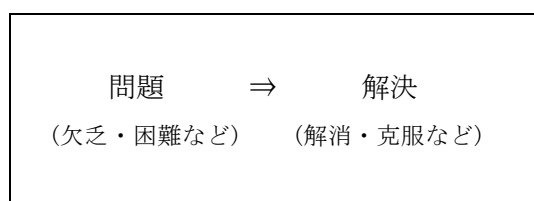


図 6-2-5 物語の基本構造

したがって、授業の中で物語文を書かせたいのなら、「問題－解決」という物語構造を作文の中に取り入れさせなければならない。作文の中に「問題－解決」という構造を取り入れさせる方法は2つある。ひとつは「問題－解決」という構造をもった物語を例示し、それをモデルにして作文を書かせる方法である。これは、実際の物語をモデルにした「直接的指導法」である。

しかし、学習者の発達段階によっては、「問題－解決」構造の重要性を理解させられないことがある。また、作文に取り入れるべき「問題」を自分で設定できないことも多い。そんな時は「間接的指導法」を使うとよい。学習者が作文の中に「問題－解決」構造を自然に取り入れられるような状況を教師が整えてあげるのである。そのひとつが「題を与える」という方法である。

本節では「たぬきの病気」という題を用いた。この題には「病気」という言葉が含まれている。これが、物語文を書かせたい時のポイントなのである。病気というのは、わたしたちにとっては普通、克服すべき困難である。あるいは解決すべき問題である。このように、解決すべき問題を題の中に含ませておくと、学習者は、その問題を解決するためのプランや方法を作文の中に書いていってくれるのである。つまり、自然に「問題－解決」構造をもった物語文ができあがるのである。これが「たぬきの病気」という題で看图作文させると物語文が産出されることの原因である。一方「春のたより」には、解決すべき問題が含まれていない。このため、作文中の主人公は、明確な「問題－解決」行動をとらなくなるのである。

複数の絵図（多幅図）を用いた場合の文産出に見られるこの傾向は、幼児から大人まであてはまる一般的な現象である。内田伸子（1990, 1996）は、幼児に複数の絵図を見せお話を創らせる実験を行っている。この実験では、ある群に対して、絵図を呈示するときに、主人公の問題状況を明確にする教示を与えた（注5）。このようにして問題状況を明確化してやると、4歳児・5歳児でも、問題状況を解消するというテーマで統合した物語を構成していくことができる（内田 1996, p. 74）。つまり「問題を解決する」というオリエンテーションで絵図を読み解き、それをもとに「物語」を創っていくことができるのである。しかし、問題状況を明確化する教示を与えない群では、4歳児も5歳児も「物語のテーマを自発的に読みとることは困難で、場面毎に解釈を与えてしまう『場面列記型』になってしま

う。(内田 1996, p. 75)」

「解決すべき問題」を含む題をオリエンテーションにして、トップダウン式の看图作文を書かせると物語文ができるのである。「ああしなさい、こうしなさい」と直接的に教えても効果が上がらないこともある。学ばせたいことを、学習者の中から引き出してあげる間接的な指導法・支援法をもっと活用してもいいのではないだろうか。そのような支援を繰り返していけば、自然に大事なことを体得し、自分でも使えるようになっていくのではないだろうか。「『解決すべき問題』を含む題を与える」という方法は、比較的簡単に実践でき、かつ有効な支援方法である。

「問題」オリエンテーションによるトップダウン



図 6-2-6 (高長梅主編 2000 より)

図 6-2-4 は、3つの絵図からなる多幅図である。多幅図は一般に筋の展開をもっている。このため多幅図看图作文は「順序良く書く」指導に活用していくことができる。また、筋の展開を追っていけるので、物語作文の指導にも活用しやすい。

しかし、単幅図からも物語文を作っていくことができる。とくに、「問題—解決」という単純な構造をもった物語文を書かせたい時には、単幅図が便利である。次に、図 6-2-6 の単幅図をもとに書いてもらった、大学生の看图作文を2つ見てみよう。

例示文 6-2-9

重たいリュック

日曜日、すずちゃんは朝早く目が覚めました。今日は、学校の裏山を探検する日なので。昨日からリュックにたくさんのお水とたくさんのおかしなどをいれて、しっかりと準備をしておきました。お母さんが作ってくれたお弁当も入れました。

山に入ると今まで見たこともないお花や、虫、鳥たちにであいました。すずちゃんはとても楽しくなってどんどんどん山を登って行きました。

しかし、すずちゃんの大きなリュックが、すずちゃんをとってもとっても疲れさせてしまいました。

「もう足もいたくて動けないよ…。どうしよう、こんな大きなリュック。重くて立てない…。そうだ！」

すずちゃんはまず、お母さんが作ってくれたお弁当を食べました。

「あっ、これで少し軽くなった。でもまだ…」

そこですずちゃんは、リュックからお水を出して、そこに立っていた桜の木にあげました。それから、頭の上を飛んでいた小鳥にもおかしをあげました。これですずちゃんのリュックもだいぶ軽くなりました。

「よしっ、がんばって帰ろう。」そう思ってすずちゃんが立ち上がろうとしたとき、「ピーピー」とさっきおかしをあげた小鳥がリュックをくわえて運んでくれました。

「ありがとう」すずちゃんもお礼を言いました。そうしてすずちゃんは小鳥と一緒に帰る道も楽しく、無事に家にたどりつくことができました。(HR女大学生)

例示文 6-2-10

鳥の巣を救え！

ある日、麗ちゃんは山へハイキングに行きました。すると、どこからか鳥の激しい鳴き声が聞こえます。「何だろう」と思った麗ちゃんは、声の方に行きました。そこには、木から落ちてしまった鳥の巣があり、その周りで親鳥が鳴いていたのです。

巣の中で弱々しく鳴いている小鳥を見た麗ちゃんは「もう大丈夫！絶対に助けてあげる!!」と言って、巣を木に戻そうとしました。ところが木は、巣が落ちた衝撃で折れ曲がっていて、巣を戻すことができません。そこで麗ちゃんは、二本の木をひもでしばって、一本の強い木にしました。それから、壊れかけていた巣を、まわりから取ってきた葉っぱや枝で直してあげました。

「これで大丈夫。」

麗ちゃんは、心配そうに後ろで鳴いている親鳥にそう言って、そっと巣を木に戻しました。そして「もう落ちちゃだめだよ。」と言ってハイキングを続けたのでした。(HY女大学生)

これらの作文は2つとも、「問題－解決」構造をもった物語文になっている。それは、「重たいリュック」「鳥の巣を救え」という題をオリエンテーションにして書き進めた作文だからである。「重たいリュック」も「鳥の巣を救え」も解決すべき問題を含んでいる。これらの題をオリエンテーションにした作文では、問題を解決するプロセスが語られることになる。このため、自然に「問題－解決」という、物語の基本構造をもった作文ができあがるのである。

学年が進んできたら、このような「問題を含んだ題」を学習者自身に考えさせるとよい。そうすることにより、さらに個性的な作文を書かせることができる。

6-3節 看图作文の授業実践

6-2節では、中国の作文指導法「看图作文」と「創造的読みの理論」を融合させた「新しい看图作文」を提案した。本節では「新しい看图作文」の授業実践をいくつか紹介していく。

6-3-1 問答法による絵図読み解きの支援

「書くことがない」の克服

日本の作文指導では、作文のプロセスを「取材(または選材)－構成－記述－推敲」の4段階に分けて考えることが多い。この4段階のうち、取材と構成の指導はとくに重要である。なぜならば、取材と構成の指導が不十分なために作文が書けなくなる場合が多いからである。たとえば、作文の時間に「書くことがない」「どう書いていいかわからない」という子は多い。子どもたちは、このように言うことによって「先生の、取材と構成の指導は不十分である」ということを訴えているのである。

看图作文は、「書くことがない」「どう書いていいかわからない」等の問題を解決するために考えだされた作文指導法である(盛子明主編 1997)。看图作文の最大の長所は、取材と構成の指導が同時にできることである。このことを実際の看图作文教材を例にして見てみよう。



図 6-3-1 (『語文第2冊』1999より)

図 6-3-1 は、中国の小学校 1 年生用教科書に載っている絵図である。子どもたちには、この絵図をもとにした物語作文を書かせる。しかし「この絵をもとにして物語を書きなさい」と言われても、簡単に書けるわけではない。物語作文を書かせるために、教師はあらかじめいくつかの準備をしておかなければならない。

物語作文を書かせるためには、物語の構造を与えなければならない。これまでに、物語には一定の構造があるということを見てきた。とくに、物語に最低限必要なのは、「問題－解決」構造である。普通の物語では、登場人物が何らかの問題に遭遇し、それを解決していくプロセスが語られる。このような「問題－解決」構造を欠くと物語は成立しない。したがって、物語を書くためには、「解決すべき問題」を最低限明らかにしておかなければならない。

さらに、この「問題－解決」という構成に当てはめてどんなことを書いていくのかを決めなければならない。登場人物は何を考え、どういう行動・発言をするのか等々、作文に書き込む内容を考えさせる必要がある。これは取材活動に相当する。

しかし、小学生が自力でこれらのプロセスをたどっていくのは極めて難しい。そこで、子ども達が取材・構成のプロセスを自然にたどっていけるように支援していかなければならない。中国の看図作文では「問答法」によってこの指導を行っている。

問答法による看図作文の指導

問答法では、絵図に関連する質問系列を教師があらかじめ用意しておく。学習者は絵図を読み解きながら、それらの質問に順次答えていく。このような、教師と学習者との問答を通して「どんな内容をどんな構成で書くか」ということを把握させていくのである。たとえば、図 6-3-1 については次のような質問が用意されている。

- a ヤギじいさんは、どんなお客さんをよびましたか。
- b ヤギじいさんは、お客さんにどんな料理を出しましたか。お客さんはどんな様子をしていますか。
- c おさるさんは、いいことを思いつきました。それでみんなは喜んで食事を始めました。おさるさんは、どんなことを思いついたのでしょう。

このような質問と、それによって引き出される児童の学習活動は、わたしがこれまでに提案してきた、看図作文の処理モデルによって分析していくことができる。

a の質問に対して子どもたちは、「さる」「にわとり」「うさぎ」等と答えていく。これは、描かれているものを「さる」「にわとり」「うさぎ」等のことばに変換していく活動である。

b の質問に答えるために、子どもたちは「お客さん」とお客さんの前にある「ごちそう」を関連づけなければならない。つまり b は、絵図中の要素を関連づける、「要素関連づけ」活動を引き起こす質問になっている。図 6-3-1 は「お客さんと、お客さんが好きなごちそう

の組み合わせが違っている」という「問題」を含んでいる。bの質問は、絵図に含まれている問題に気づかせるはたらきも持っている。

cでは、「おさるさんが思いついたこと」を問うている。さるが思いついたことは、絵図中では明示されていない。そのため子どもたちは、外挿活動によって「さるの思いつき」を考えていくことになる。さらに「さるが思いついたこと」は、bで取り出された問題の解決になるものである。

よく考えられた看図作文の授業では、変換・要素関連づけ・外挿活動を引き出すように質問系列が設計されている。これらの質問とそれに対する答えは、作文を書くときの材料になる。また、教師－児童の問答を通して、物語を書くために必要な「問題－解決」構造が明らかにされる。このため、教師の質問とそれに対する答えをまとめていけば、自然に物語作文を書くことができるのである。このように、看図作文では、作文の内容と構成を把握させてから作文を書かせることができる。それによって、「書くことがない」「どう書いたらいいかわからない」という子がいなくなるのである。教師用指導書(1999)には、次のような模範作文が載せられている。

例示文 6-3-1

ある日、ヤギじいさんがお客さんを招待しました。おじいさんは、おさるさんの前に竹をおきました。おんどりの前には桃を、うさぎの前には虫を、パンダの前には魚をおきました。しかし、だれも食べようとしません。そこでヤギじいさんは言いました。「どうして食べないの？遠慮はいらないよ。はやく食べてください。」

それでも誰も食べようとしませんヤギじいさんはふしぎに思いました。その時、かしこいおさるさんが、目の前の竹をパンダの前にまわしました。そして言いました。「みんな、自分の前の皿を、左の友達にまわしてください。」みんなはおさるさんの言うとおりにしました。それからとてもうれしそうに食事を始めました。

(『語文教学参考書第2冊』北京出版社 1999 より)

問答法は説明文作文の指導にも活用できる。説明文の看図作文指導例は、すでに 6-2 節で紹介してある。6-2 節の図 6-2-4 を用いたボトムアップの作文(説明文)指導例でも、問答法によって取材と構成の同時指導を行っている。

6-3-2 子どもの主体性をいかした看図作文の授業

質問や構成を自分で考える授業

新聞記者は、相手にいろいろな質問をすることによって取材活動を進めていく。質問を用意することは取材活動の出発点である。看図作文でも質問に答えることによって取材活

動を進めていく。

しかし、前述したように、中国の看图作文授業では、教師や教科書によってあらかじめ用意された質問を利用している。取材する力を育てることは作文教育の重要な目標である。自分の力で取材できるようになるためには、質問も自分の力で作り出さなければならない。質問も学習者に作らせることにより、取材する力を育てていくことができる。このため、看图作文の授業の中に「質問づくり」のステップを入れていく必要がある。

また、問答法を用いた中国式の看图作文では、教師が呈示した発問の順序が作文構成の順序になることが多い。このような授業を繰り返すことにより「作文構成の典型」を体得していくことは大切である。しかし、作文の構成は必ずしも固定的なものではない。個性をいかし、自由に作文を構成していく力を育てることもまた、重要になってくる。

そこでわたし達は、子どもの主体性をできるだけいかした看图作文授業を計画し実践してみた(鹿内他 2003)。この授業では、子どもの主体性をいかすために、特に次の2つの活動を取り入れた。

- ①子どもが質問を作る。
- ②子どもが構成を考える。

授業者は、渡辺聡教諭。学習者は、渡辺教諭が担任している小学校3年生である。絵図は、白帝主編(1999)で用いられている図 6-3-2 を使用する。

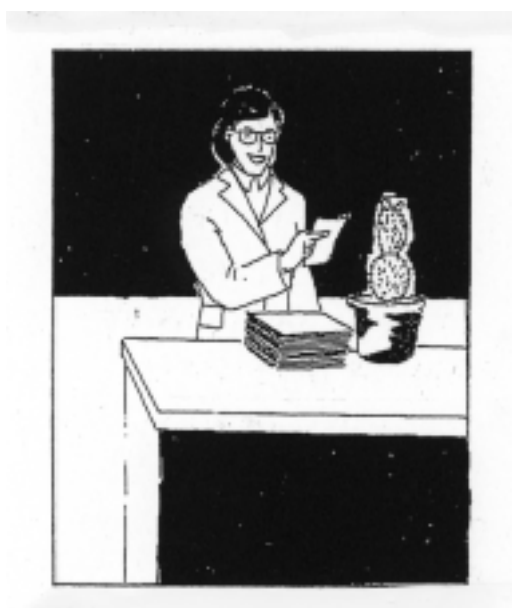


図 6-3-2 (白帝主編 1999 より)

授業は4時間配当とした。1時間目と2時間目は取材指導に。3時間目は構成指導に、4時間目は作文記述にあてた。授業の基本構成を表 6-3-1 にまとめておく。

表 6-3-1 授業の基本構成

1 時間目	絵図の詳しい観察と質問づくり
2 時間目	問答法による絵図解説
3 時間目	関係図づくり
4 時間目	関係図に基づく作文記述

子どもの質問を活かした問答法

「絵図をよく見てはじめて良い看図作文を書くことができる。看図作文の第一歩は、絵図を詳しく観察することである。(張伯華主編 1998)」これは、多くの看図作文参考書に書かれていることである。看図作文の授業では、絵図を詳しく観察させることが重要になる。では、詳しく観察する活動をどのようにして引き出したらいいのであろうか。

そのひとつの方法が、前述した問答法である。問答法ではまず、教師が絵図の内容に関する質問を呈示する。子どもたちは、質問に答えるために、絵図を詳しく観察していく。つまり問答法では、教師発問が、「絵図を詳細に観察する活動」を引き出す装置になっているのである。

もうひとつは、直接教示するという方法である。どんな教示がよいかは用いる絵図によって異なるが、図 6-3-2 では「どんな物が描かれているか教えてください。」という教示を与えてみた。このように指示するだけで、子ども達はたくさんの意見を発表してくれる。しかし、子ども達が発表してくれるのは、主として絵図を構成する要素を言葉に置き換えたものである。たとえば、「サボテンがある」「メガネをかけている」等々。これは、先に説明した「変換」に相当する。変換は、絵図解説においては、比較的低次の処理(活動)である。より高次の処理、とくに「外挿」を伴った絵図解説を引き出すためには、やはり教師発問を活用する必要がある。しかしこの授業では、教師が自分の考えだけで用意した発問は用いない。この授業では教師発問を、子ども達が出してくれた質問をもとにして構成する。子ども達が出してくれた質問で最も多かったのは、表 6-3-2 にあげた 3 種類である。

表 6-3-2 子どもの質問

<p>サボテンについて(32名)</p> <p>どうしてサボテンを飾っているの・置いてあるの・植えているの等(28名)、なぜサボテンは雪だるまみたいな(1名)、サボテンの何を調べているの(1名)、関係がないのにサボテンがあるのですか(1名)、サボテンを育てて楽しいですか(1名)</p>
<p>教師の表情について(31名)</p> <p>どうして笑っているの(18名)、どうして紙・メモを見て笑っているの(11名)、どうしてメモを楽しそうに読んでいるの(1名)、何を見て笑っていますか(1名)</p>
<p>机の上の物について(14名)</p> <p>どうしてどっさり・たくさん紙があるんですか(8名)、どうして机の上に紙がのっているの(2名)、机の上の紙のたばみたいのはなんですか(2名)山づみの紙はテストですか(1名)どうして机の上のたくさんの紙はきれいにそろっているの(1名)</p>

子どもが出してくれた、これらの質問をもとにして、次の3つの教師発問を構成した。

①先生は、おかしくて笑っているのか、うれしくて笑っているのか。②サボテンは、今日からここにあるのか、ずっと前からここにあるのか。③机の上の紙は、文字が書かれた紙か、書かれていない紙か。

2時間目の授業では、この3つの発問によって子どもの意見を引き出していく。子ども達が発表した意見は、板書・プリントにより整理し、作文を書くときの材料にさせる。1時間目と2時間目の授業は、取材指導の時間に位置づけられる。

関係図づくりによる構成指導

3時間目は構成指導の時間である。この時間の中心的活動は、絵図中の各要素を関係づけた図をつくることである。関係図には、関係を説明する言葉や文も書き込ませる。書き込む内容は、1時間目と2時間目にみんなで考えたことを基本にする。ただし、自分で新たに考えたことがあったらそれを書き込んでもいい。関係図づくりにはあらかじめ用意した、図 6-3-3 のプリントをもちいる。ここでは、子ども達がまとめた関係図から2つ選び載せておく。

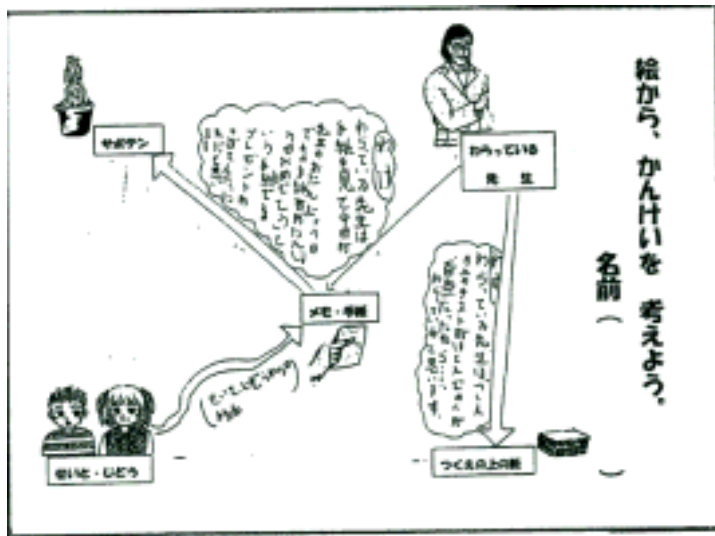


図 6-3-3

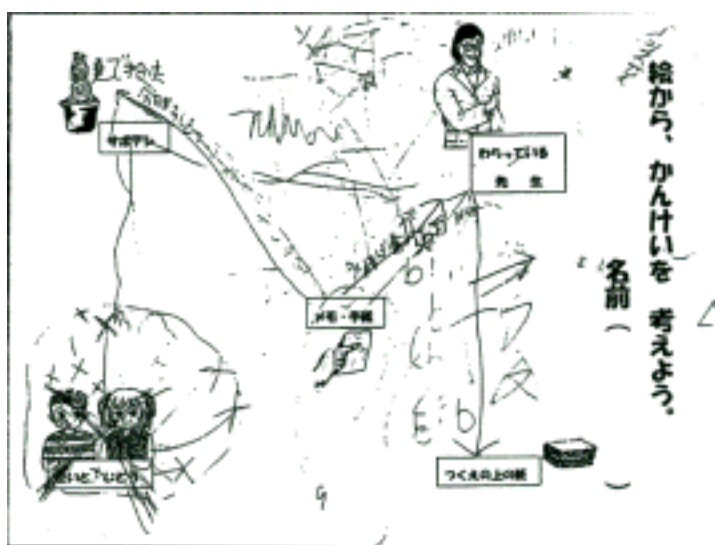


図 6-3-4

図 6-3-3 と 4 からもうかがえるように児童がまとめた関係図は様々である。関係図をつくる時は、話し合いの中で出てきたクラスの意見を基本材料にさせる。ただし、あとで自分で思いついたことがあったら、それを付け加えていいということは重ねて言っている。また、授業の中で複数の意見が発表された事柄については、そのうちのどれを選んでも良い。このように材料選択の自由が保証されている。このため、クラス全員が同じ絵図を参考にしても、関係図や作文は、それぞれの児童の個性が反映されたものになる。

想像を引き出す看图作文

4時間目の授業では、前時に構成した関係図をもとにして作文を書いてもらった。まず、図 6-3-3 の関係図を書いた子の作文を見てみよう。

例示文 6-3-2

三年三組の楽しい日々(図 6-3-3 の関係図から)

学校の中です。しょくいん室では先生たちがテストや、プリント、よてい作りをしています。中にはテストのまるつけをしている先生もいます。

「すごい」

一人の先生がわらいながら言いました。

「どうしたんですか？」

もう一人の先生が言いました。

「このテストを見てください。三年三組のみんなは、ほとんど、百点の人しかいませんよ。」

「あら！すごいですね！これからもがんばってくださいね。」

もう一人の先生が、びっくりと、やさしさが入りまじった声で言いました。

三年三組たんとうの秋野先生がうれしそうに

「ハイ」

と言いました。

その日は秋野先生にとってはとてもいい日になりました。

せいとは、それぞれのがんばりを一しょうけんめいにだしてくれたり、朝も元気にあいさつしたりしてくれました。

中でも一番うれしかったのが、せいとたちからの手紙でした。

手紙にはこうかかれていました。

「先生へ。今、かぜがはやっているから、きをつけてね。あすかより。」

とかかれていました。

先生は、とてもうれしくて、おかえしの手紙をかくことにしました。

「あすかちゃんへ。かぜのしんぱいしてくれてありがとう。あすかちゃんのかいた手紙をみんなの前ではっぴょうしようと思います。先生より。」

つぎの日になりました。

今日は先生のおたんじょうびです。

せいとたちがみんなで先生に、サボテンをプレゼントしました。

手紙といっしょです。先生がよんでみると先生は、とてもうれしくなりました。手紙には

「先生へ。おたんじょう日おめでとう！あとたくさん勉強おしえてくれてありがとう！これからもよろしくお願いします。三年三組のみんなより。」

とかかれていました。

先生はとてもよろこびました。

秋野先生はこのサボテンを大切にそだてました。

サボテンは、もらった時よりずっと大きくなり、花もさきました。

この子は、先生が笑っているわけを2つ考えている。ひとつは生徒たちが **100** 点をとってくれたこと。もうひとつは、誕生日のプレゼントに、手紙とサボテンをもらったことである。2つの異なった理由を作文の中に取り込むために、彼女は場面を変えて書くという方法を採用している。彼女は、最初の場面として職員室を取り上げている。これはもとの絵図には描かれていない場面である。彼女が独自に想像して生み出した場面である。このことは、クラス全員が同じ絵図を用いても画一的な作文にはならないということを示している。看图作文はむしろ、子どもたちの個性的な想像を引き出してくれる。

看图作文では、絵図に描かれていないことでもたくさん想像して(外挿して)書かなければならない。(想像により情報を作り出すことも取材活動のひとつである)。この子の場合、想像は必ず絵図に描かれている要素を手がかりに行っている。根拠のある想像になっているので、読む者にリアリティを感じさせる文章になっている。また、絵図を構成する要素はすべて合理的に関係づけられている。このため、作文全体が整合性のある展開になっている。この作文は、今回の実験授業では、取材と構成の指導が充分になされていたということを示す事例である。

子どもの実態にあわせた構成の指導

取材によってたくさんの情報を集めるが、そのすべてを作文に書き込む必要はない。取材活動には、集めた情報から必要な情報を選ぶ、選材というプロセスも含まれる。

図 **6-3-4** は、選材を行っている事例である。判読しにくい書き込みがなされているが、図 **6-3-4** では、「じどうせいと」のところに×が書き込まれている。この子は関係図づくりの段階で選材を行っているのである。集めた情報のどれとどれを使うか、その組み合わせを自由にしておくと、様々な内容の作文を書くことができる。それによって、個性的な作文が書きやすくなる。

作文の構成を学ぶことは、作文学習の重要な目標である。たとえば学習指導要領では、小学校3・4年生の指導に関して次のことが指摘されている。「まず事柄ごとに書く内容を整理したり、徐々に段落を考えて書いたり、段落と段落の続き方に注意して書いたりできるよう児童の実態を考慮して指導することが大切である。」

児童の実態を考慮しながら作文構成の指導を進めていくためには、実態に合わせうる指導法のレパートリーを持っていなければならない。今回、わたし達が試みた看图作文指導は、児童の実態に対応可能な方法になっている。次に、このことについて見ていこう。

今回の授業では、絵図要素を関係づけ、その関係構造を作文の構成にするという方法をとった。このやり方だと、要素が多くなればなるほど関係づけは難しくなる。学習者によ

っては、すべての要素を結びつけられないこともある。その場合は、その子ができる範囲で結びつけられるようにしてあげればいい。

図 6-3-4 は、シンプルな関係づけを行っている事例でもある。この子は、次の2つのことを書き込んでいる。ひとつは、サボテンは「道で拾った。今日からある。」ということ。もうひとつは、先生が手に持っている物についてである。ほとんどの子は、これを「メモ」か「手紙」と考えているが、この子は「サボテンのうりあげ金 3 百万」と考えている。図 6-3-4 の関係図をもとにまとめた作文が例示文 6-3-3 である。

例示文 6-3-3

サボテン (図 6-3-4 の関係図から)

ある日、女の人が歩いていると、サボテンがありました。ほかにもいろいろあったので拾っていきました。ちょうど家にもあったので、サボテン屋をやりました。サボテンがすぐうれていったけど、この前サボテンを拾った所にまだまだありました。

今日のうりあげ金を見てみると、三百万円でした。わらいました。家にかえてパソコンでサボテンのことをしらべました。まだまだ知らないサボテンがいっぱいありました。

それから女の方は、なんとかがんばってサボテンの先生になりました。

それから女の先生はサボテンがすきになりました。

この作文は、次のような展開になっている。「女の人がサボテンを拾う→サボテン屋になる→売上げが三〇〇万円になる→(うれしくて)笑う→他のサボテンについて調べる→サボテンの先生になる」

この作文は、出来事と出来事のつながりを良く考えた整合性のある文章になっている。また、図 6-3-4 の関係構造どおりの構成で書かれている。

この作文は、他の子の作文と比べたら極端に短い。他の子の6分の1から4分の1ほどの分量である。しかしこの子は、この子なりに「組み立てを考えたり」「続き方に注意して」書いているのである。ここでわれわれが用いた方法によれば、普段は作文を苦手としている子に対しても、その実態に応じた作文構成の指導をしていくことができる。

6-3-3 子どもの力をひきだす看图作文授業

目標を確実に達成できる授業

「小学校学習指導要領」では、小学校 2 年生の「書くこと」の指導目標を次のように規定している。「経験した事や想像した事などについて、順序が分かるように、語や文の続き方に注意して文や文章を書くことができるようにするとともに、楽しんで表現しようとする態度を育てる。」この目標をもっと簡潔すれば、次のようになる。「経験したこと、想像

したことを順序よく、楽しんで表現する。」看図作文は、この目標の達成を確実に支援できる方法である。わたし達(鹿内他、2001)は、このことを例証するための実験授業を行った。

授業者は、札幌市立F小学校の工藤真理教諭。学習者は、工藤教諭が勤務する小学校の2年生1クラスである。(実験授業を行ったとき、工藤教諭は大学院で研修中であった。そのため、同僚が担任するクラスを借りて授業を行った)。実験授業は、2時間配当の授業として実施した。

目標に応じた絵図の選定

順序よく書かせるためには、それに相応しい図を選ばなければならない。実験授業では、図 6-3-5 の2幅からなる絵図を用いた。今回この絵図を採用したのは、次の理由による。①絵図には人物が描かれている。このため、人物の行動や思考の順序を考えることができる。②多幅図であり、場面や出来事が変化する。このため出来事の順序についても考えることができる。③同一人物が2つの場面に登場している。このため「いつ、どこで、誰が、何をした」という記述の順序を繰り返し考えることができる。



図 6-3-5

作文は、経験したことや想像したことを文章で再構成する営みである。経験したことを書くためには、まず自己の経験を想起しなければならない。特に、低学年の看図作文では、子ども達が自分の経験を想起できるような絵図を選ぶことが大切である。図 6-3-5 は、この条件も満たしている。

なお、看図作文に用いる絵図は、教師の自作の絵図でかまわない。図 6-3-5 も、工藤教

論が自分の授業目標に合わせて描いたものである。

取材指導・構成指導の典型

看图作文授業の実際については、すでにいくつかの事例を紹介してきたが、看图作文授業の組み立てをここでもう一度整理しておく。

一般に作文を書く場合、「取材」→「構成」→「記述」というプロセスをとる。看图作文の授業も、このプロセスに対応させて組み立てる。したがって、まず必要なのは取材指導である。取材とは、書くべき情報を集めることである。看图作文では、絵図を解読することによって情報を集めていく。6-2節で見たように、絵図の解読は、変換・要素関連づけ・外挿の3つの学習活動によって達成される。これら3つの活動を、取材指導の中に組み込んでいくことが、看图作文授業を行う際のポイントになる。図 6-3-5 の場合、具体的には次のような活動になる。

変換～人物 **A・B** は誰か、手に持っているものは何か、等をことばで表現する。つまり、絵図に描かれている要素をことばにおきかえる。要素関連づけ～人物（子ども）は、でかけるところか、帰宅したところか。絵図中の人物と人物、人物と事物などを関連づけて推測する。外挿～お母さんは何と言っているか、子どもは何と答えているのか等、絵図に描かれていないことや描ききれていないことを推測する。授業では、このような活動を、教師の質問・助言によってひきだしていく。

取材指導を行う際、考慮しなければならない重要なことがひとつある。それは、一般に児童は、作文に対して強い動機づけをもっていない、ということである。「作文はきらいだ」「書くことがない」「書きたくない」と言う児童は多い。児童の作文に対する動機は弱い。

したがって、情報集めを動機づけるところから指導を始めなければならない。看图作文では、この動機づけを問題提起や問題喚起によって行う。典型は、絵図に関する問題を教師が呈示(発問)することである。また、絵図内容に関する疑問を子ども達から出させることもある。このような問題・疑問を解決するために、子ども達は、変換・要素関連づけ・外挿を行っていくのである。今回の授業では、図 6-3-5 の1枚目の絵が表現しているのは「行って来ます」か「ただいま」かということを大きな問題にしている。子ども達は、この問題を解決するために絵図を読み解いていく。また、そうすることによって自然に、作文を書く材料を集めていくことになる。

前項では、「関係図づくり」による構成指導を紹介した。構成指導にはほかにもいろいろなバリエーションが考えられる。この実験授業の学習者は低学年児童である。そのためここでは「いつ、どこで、誰が、何をした」という、最も基本的な作文構成を採用した。この授業では、図 6-3-6 のシートによって作文の構成を考えさせた。このシートの記入は、2時間配当の2時間目に「前時のまとめ」として行わせた。

絵を見て作文を書こう

札幌市立北見小学校
年 級 名 姓 _____

いつ

どこで

だれが

絵を見てみよう

なにが面白かったか（思ったこと、思ったこと、思ったこと）

図 6-3-6 構成指導のための作文シート

合理性のある想像をひきだす看图作文

学習指導要領の指導目標からもわかるように、想像したことを書くことも重要な作文活動である。看图作文でも、想像したことを積極的に作文の中に取り入れさせる。ただしその内容は恣意的なものであってはならない。

恣意的ではない、根拠のある想像を展開するためのひとつの方法は、絵図の内容を日常生活経験と関連づけて考えることである。「われわれの生活経験や生活論理に基づいて、絵図中の人物を特定の環境の中に置き、活動させ、話させ、思想や感情をもたせる」のである。そうすれば作文の内容は合理的でリアリティのあるものになる（鮑志伸主編 1999）。次の授業記録中の下線 1・2 は、生活経験を関連づけて考えている典型である。下線 1・2 の発言によって、「この絵は、行ってらっしゃいの絵だ」という想像は、根拠のある推論に高められている。

- ① ありがとう。じゃあね、先生が今もうひとつだけ聞きたいのは、じゃ、どうして行って来ますって言ったと思うのか、どうしてただいまって言ったと思うのか、どうして行ってらっしゃいなのか、どうしてお帰りなのか、どこからみんながそう思ったのかを今、はっきりさせていいかい？よし、じゃあ、教えて。ほう、じゃ、**Y** 君。
- S 男の子が後ろ向いて行こうとしている。
- ① は一あ、男の子が後ろ向いて行こうとしている。
- S 同じです。

- ① はい、他にありますか。じゃ3人娘さん
- S お母さんが、手を振っているから。 1
- ① が、どっちですか？
- S 行ってらっしゃい。
- ① ほお。あら、さっきあなた達、お帰りって言ってたんじゃなかった？変わったのね？
ほ一お、なるほど。これは、この手だって。(黒板に貼った絵の手の部分を丸で囲む。)
手を振ってるって。他にある？じゃあ、あと最後三人ね。Mちゃんどうぞ。
- S 忘れた。
- ① Rちゃんどうぞ。
- S 皆さん、聞いてください。ふつう、朝に、ごみを出すから。 2
- ① じゃあ、Rちゃんは、この男の子はどっちだと思いますか？ここから思いました。ごみを出す。今、もうひとつ言ってくれたね。いつ出すの？ごみは？
- S 朝。
- ① 朝。すごい。朝っていうのと、ごみを出すっていうのが2つ出てきた。

授業を楽しくする看図作文

作文ぎらいをなくすためにも、作文の授業を楽しいものにしていかなければならない。中国で看図作文が普及しているのは「それが楽しい活動(恵萍主編 2000)」だからである。わたし達の今回の実践も、児童が楽しみながら参加できる授業にすることができた。また看図作文は、児童だけでなく教師も楽しみながらすすめていくことができる授業方式である。このことは、次の授業記録からもうかがえる。

(中略)

- ① よし。じゃあ、皆さんの想像が次の絵と結びついてるかどうか、ちょっとどきどきだわね。いい？
- S うん。
- ① じゃじゃじゃじゃじゃじゃじゃーん。(2枚目の絵を広げる)
- Ss わーお
- ① わーお
- S わあ。あ、からす。ゴミ処理を置いて、カラスが食べようとしてる。カーカー。アーアー(カラスの鳴き声、始まる)
- (以下略)

どんな子も作文が書ける看図作文

この授業では、シートのまとめと作文の記述にあわせて45分を配当してある。児童が作文を書いている間、教師は机間をまわり、適宜、個別指導していく。これは、一般の作文

指導と同様である。

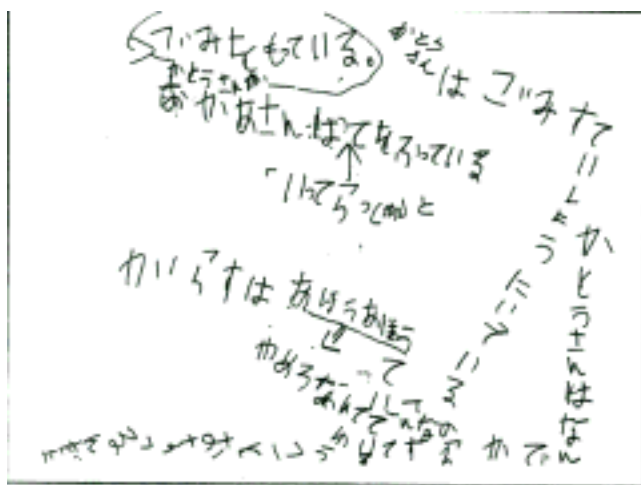


図 6-3-7 抽出児の作文

図 6-3-7 は、普段はまったく作文を書いてくれない児童の作文である。なぐり書きのメモのように見えるが、判読すると次のような文になっている。

「かとうさんが、ごみをもっている。おかあさんは『いってらっしゃい』とてをふっている。かとうさんはごみすていしょんにいっている。からすはあほうあほうでいっている。やめろなんてゆうことおするんだよ。かとうさんはなんでからす。」

これは、絵図から読み取ったことや想像したことを順序よくまとめた、立派な作文になっている。このように看図作文は、作文が苦手な子どもの作文能力も伸ばすことができる優れた指導方法である。

次に、参考までに、ごく一般的な作文を2つ載せておく。(作文は児童の原文のままである)。

例示文 6-3-4

1 朝家の前でおかあさんがまさとしくんに「ゴミをすてきて。」と言いました。そしてまさとしくんは、お母さんに「いってきます」といったらお母さんは、手をふって「いってらっしゃい」といつてくれました。

2 ゴミステーションにいつてから、まさとしくんが、ゴミをおこうとしたら、きゆうに、カラスがゴミをたべようとしてきました。

まさとしくんが「だめだよ！」と言いました。

そしたらカラスが「おれたちのしょくじをじゃますんじやない。」と言いました。まさとしくんは、びくびくしてかたまってしまった。でもしばらくしてまさとしくんがゆうきをふりしぼって、「こんなことしないでよ。」と言いました。そしたらからすわいげていつ

た。そして、まさとしくんは、元気よく学校に行きました。

例示文 6-3-5

朝、家の前でお母さんに学校のついでに、ゴミをすてに行ってといわれました。

かとうくんがゴミステーションにつくと、カラスがいました。

ちょうどあらそうとするところでした。ぼくは「あらしたらだめだよ。」といったらカラスが、「どうしてたべたらいけないんだよ。」ちがうカラスがこう言った「こんどきたらついてやる」といいました。もう行きたくないです。

6-3-4 教師も楽しめる看图作文授業

工夫が楽しい看图作文授業

授業している教師自身が楽しいと思えない授業は、子どもにとっても楽しくない授業である。看图作文を導入すると、教師自身がいろいろ楽しみながら授業していける。これは看图作文の大きな魅力である。

たとえば看图作文では、授業の中に遊び心を入れることができる。また、教師自身も楽しみながら、児童生徒の作文を読むことができる。最も大きな楽しみは、授業をいろいろ工夫できるということである。看图作文の授業は、教師の工夫を受け入れる余地が大きい。では、どのような工夫が可能なのだろうか。次に、実際例を見ていこう。ここで紹介するのは、小木恵子教諭の中学校2年生に対する実践である(小木 2003)。

小木教諭はそれまで、看图作文の授業を行ったことがなかった。そこでまず、図 6-3-2 の「サボテンの絵」を使って看图作文授業を行ってみることにした。実際に授業をしてみて小木教諭が実感できたのは、「看图作文は作文に対する動機づけを高める」ということであつた。彼女は「看图作文を取り入れると、今まで作文に興味を示さなかつた生徒まで意欲的に取り組むようになる」ことに気づいた。

看图作文で作文を書かせると、中学生はどんどん書き進めていってくれる。これは、看图作文を導入したことの成果である。しかし、小木教諭は、もうひとつのことにも気づいた。それは、「思いつきをひたすら長文でまとめている生徒が何人かいる」ことである。そして思った。「看图作文は、これだけ書く力をひきだすことができるのだから、次は構成意識をもたせてあげたい。」そう考えて、「構成意識をもたせる看图作文授業」を実践してみることにした。

小木教諭が最初の授業で使った「サボテンの絵」は単幅図であつた。そのため次の授業では、多幅図を使ってみることにした。これは、構成意識をもたせるためには、出来事の展開がある多幅図が適しているだろう、という理由による。

授業をするためには、まず、適当な絵を準備しなければならない。しかし、その絵はど

ここらもってきたらいいのだろうか。これは看図作文授業をする時よくぶつかる問題である。絵のうまい人なら自分で描けばいいが、絵がうまい国語の先生は少ない。とりあえずどこかから探してこなければならぬ。そこでひらめいたのが、「年賀状を使う」というアイデアだった。小木教諭は、今年来た年賀状の中から図 6-3-8 の 3 枚の絵を選んでみた。

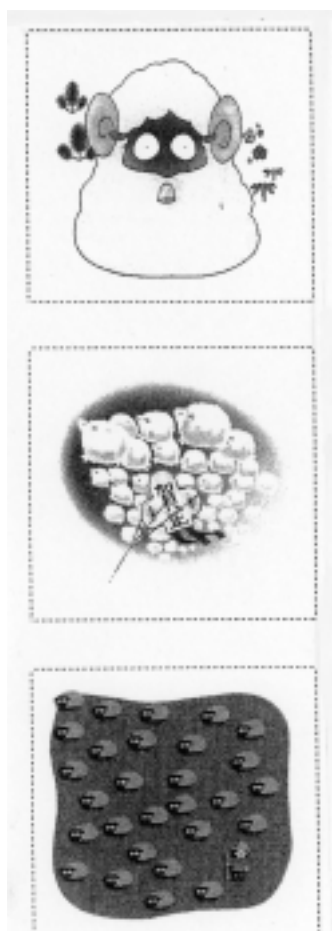


図 6-3-8

小木教諭はまた、次のように考えた。「構成意識をもってもらうために、構造がはっきりしている文章を書かせたい。とくに『問題－解決』構造をもった文章を書かせたい。『問題－解決』をもつ文を書かせるために『たぬきの病気』型トップダウン処理を行わせればよい。」

小木教諭は、わたしの看図作文研究会のメンバーなので、それまでに学んできた看図作文指導理論を使ってこのように考えたのである。「たぬきの病気」型トップダウンとは、「問題」を含む題を設定し、それをオリエンテーションにして看図作文を書いていく方法であった。この方法では、看図作文を書かせる前にまず、「問題」を含む題を設定させなければ

ならない。では、どうしたら、「問題」を含む題を生徒に考えさせることができるのか。これについても、小木先生は、よい方法を考えついた。

それは「マイナスイメージをもつものをタイトルにきなさい。」と教示することである。これは大変効果的な教示の仕方である。「問題を含むタイトルをつけなさい。」という教示では、教師の意図が伝わらないことがある。しかし小木教諭のやり方なら、確実に「問題」や「克服すべき課題」を含んだタイトルをつけさせることができる。たとえばある生徒は、図 6-3-8 の 3 幅図に対して「こどくな羊」というタイトルを考えてくれた。「こどく」は、普通、克服すべき課題である。そのため、作文の中では、ごく自然に「こどく」を克服していくプロセスが語られていくことになる。

ここで小木教諭は、もうひとつ優れたアイデアを出している。それは、書き終りの指導に関するものである。「書き終りがプラスイメージになるように書いてください。」これが、小木教諭が生徒たちに出した指示である。これもまた、きわめて優れた指導法である。

生徒たちは、マイナスイメージのタイトルから始めて、プラスイメージをもった事柄によって作文を書き終わる。こうすることによって「問題－解決」あるいは「困難－克服」といった構造をもつ文章が自然にできあがるのである。このやり方で書いてもらった作文例を、例示文 6-3-6 にあげておく。この作文は、図 6-3-8 の絵図配列をもとに書いたものである。

例示文 6-3-6

こどくな羊

羊はそこにいた。ただ座っているだけ。毎日、特に何かするわけでもなく、座っている。そう、その羊は、一人ぼっちなのだ。笑顔など一度も見せたことがなかった。

ある日、羊は空を見上げた。羊の目に明るい空の、すきとおった色がいっぱい広がった。羊はしばらく、その空を見つめた。すると、そこに、雲がいくつも生まれた。ポッポッポッ…。どんどんどん…。よく見てみると、何と、その雲が自分と同じ形をしているではないか!!羊はビックリして、目を丸くした。その時!!空にいるはずの羊たちが、なんと、自分の方に向かっておりてくるではないか!!羊はその瞬間、ぎゅっとかたく目を閉じた。

ゆっくり目を開けると、そこにはなんと、自分と同じ無数の羊がいた。その時、羊の目に涙があふれ、こぼれ落ちた。そう、その羊は一人ぼっちだったからなのだ。でも、今は仲間がイッパイ。羊はうれしくなり、羊の顔には笑顔があふれた。

マイナスイメージから始めてプラスイメージで終わるという作文練習法は、プラス思考を身につけていくためのよいトレーニングにもなる。そういう意味でも、小木教諭の実践は優れた実践である。

遊び心を取り入れた看图作文

「問題－解決」構造をもった作文を書かせる第2の方法は、「謎解き」型のタイトルをつけさせることである。たとえば、ひとりの生徒は3枚の羊の絵に「ジュー」というタイトルをつけてくれた。これらの絵がどうして「ジュー」なのか。これが問題である。この問題を解くために、生徒は3枚の絵をよく観察していくことになる。そして、絵をもとにしていろいろな情報を生み出し、問題を解決していく。つまり、この事例では、作文の過程がそのまま「問題－解決」の過程になっているのである。

「ジュー」の作文を例示文 6-3-7 に載せておく。これは図 6-3-9 の絵図配列について書いたものである。



図 6-3-9

例示文 6-3-7

ジュー

ある日いつも通りの生活を送っていたひつじたちのもとに人間がやってきた。その人間

はひつじたちを次々とトラックへつめこんでいく。そして、そのひつじたちはどこかへ運ばれていった…。

「ジュー…」あの事件の日から数日後、たくさんの家からこの音と共に香ばしいにおいが辺り一面にたちこめる。

「あっ、ひつじだ。」その日たこ上げをしていた子どもが空高く上がっていく雲のようなたくさんのひつじを見て言った。あのひつじたちの魂はその日空高く天国へと旅立っていた。そう、あの日ジンギスカンの肉にされたひつじたちの魂が…。

小木教諭は、この授業でさらに2つの工夫を加えている。ひとつは「タイトルを考えたら、それを近くの人と交換する」というアイデアである。つまり、生徒たちは、自分が考えたタイトルではなく、友人が考えたタイトルを使って作文を書いていくのである。

「タイトルの交換」は、全員がタイトルを書いてしまってから指示する。これは、生徒たちが予想もしていなかったことである。そのため、タイトルの交換を指示すると、たいてい「えーっ」という声上がる。たしかに、「ジュー」というタイトルを受け取ったら誰だって「えーっ」と驚くだろう。しかし、この意外な展開を生徒たちは楽しんでくれるのである。例示文 6-3-6 と 6-3-7 は、いずれも友人のタイトルをもらって書き進めた作文例である。

小木教諭のもうひとつの工夫は「3枚の絵は、自分で自由に並び替えてもいい」ということである。友人が考えたタイトルを受け取ったら、そのタイトルに最も相応しい絵の配列を、生徒が自分で考えていくのである。生徒たちは、絵図の配列を考えながら、自然に作文の構成も考えることになる。この工夫も「構成意識をもって作文を書かせる」という、小木先生教諭の当初の目的にかなったものである。またさらに、与えられた3枚の絵を使うという制約の中に、このような自由度を残しておく、生徒たちの問題解決意欲を刺激することができる。

わたしも実際に、羊の絵を使った、小木教諭の模擬授業を受けたことがある。その模擬授業は、私にとっても、とても楽しいものであった。隣の人が考えたタイトルを受け取った時は、そのタイトルで作文を書いてみたいと強く思った。また、絵をあれこれと並べ替えて構成を考えるのもとても楽しいことであった。さらに作文を書いたあと、その作文を誰かに読んでもらいたいと思った。看図作文は、生徒も先生も楽しむことができる授業方法なのである。

小木先教諭は、わたしが本論文で展開してきた理論を使って、以上のような授業を考え、実践してくれたのである。小木教諭の実践は、本論文で提案してきた看図作文指導理論は、実践への応用可能性が高いものであることを証明してくれている。

6-4節 看图作文を国語科教育に導入することの意義

6-3節では「新しい看图作文」を取り入れた授業の実際を報告した。これまでに提案してきた「新しい看图作文」は、国語科教育においてどのような意義をもちうるのであろうか。本節では看图作文を国語科教育に導入することの意義を「インベンション指導」という観点から考えていく。

6-4-1 看图作文とインベンション指導

インベンション指導による作文教育の改善

一般に、児童生徒の作文に対する動機づけは低い。また、児童生徒が作文を嫌う理由もはっきりしている。それは「書くことがない」「どう書いていいかわからない」の2つである。このような状況を克服するために、まずは児童生徒が「書くべきこと」を発見できるような支援をしていかなければならない。

田中宏幸(1998)は、このことに注目し、作文教育の中にインベンション指導を取り入れることを提案している。インベンション指導とは、「『書くに値する内容』を発見させ、『書く意欲』を喚起する指導(田中 1998, p. 4)」である。「従来のわが国の作文教育には、表現方法の習得と習熟に関するものが多かった。(浜本純逸 1998, p. ii)」インベンション指導の研究は、「表現内容と表現方法とを発見させ創り出させる新しい指導へと切り替える契機になる(浜本 1998, p. ii)」ものである。

田中は、作文教育にインベンション指導を取り入れたいくつかの実践を報告している。本研究で提案してきた「新しい看图作文」も、インベンション指導のレパートリーに加えるべき効果的な方法である。以下において、このことを例証していく。

発見の場としての看图

インベンション指導においてまず大切なのは、「書くに値する内容」を発見させることである。学習者に何事かを発見させるためには、発見を可能にする「場」を設定してやらなければならない。これは作文に限ったことではない。たとえば物理や化学などの教科では、授業中に実験を行わせる。授業中に行う実験は、科学的発見のプロセスを学習者にたどらせることを目的としている。つまり理科教育では「実験」という、発見を可能にする「場」を、授業の中で提供しているのである。理科教育では古くから、発見の場となる実験を取り入れてきた。ところが、同じく発見を扱う時間でありながら、詩や作文を書く授業では、「発見のための実験」をまったく行わせてこなかった。これまでの授業では、詩や作文の題材となる「発見」は、あくまでも日常生活の中から見出させようとしてきた。

わたし達は、日常生活の中で、さまざまな物理現象や化学現象に遭遇している。にもか

かわらず、新鮮な物理学的発見や化学的発見を日常生活の中ですることはほとんどない。日常生活事態で遭遇する現象は、さまざまな要因や条件が複雑に絡み合って生じる。条件があまりにも複雑すぎて、知識として整理しやすいかたちで何事かを発見することができないのである。だからこそ、条件をいろいろ統制した実験が必要になり、それが「発見」の手助けとして授業の中で活用されるのである。

日常生活の中で何事かを発見するのは難しい。にもかかわらず詩や作文の授業では、題材を日常生活の中で発見させることに固執し続けてきた。詩や作文の授業で子ども達が示す「書く事がない」「何を書いたらいいかわからない」という苦痛は、そこから生じてきているはずである。

Bruner によって提唱された「発見学習」では、仮説検証型の実験を積極的に活用していく。しかし、授業の中で学習者が行う発見は、実際には教師によってうまく「導かれた発見」であることが多い(水越敏行 1993 参照)。発見学習において「導かれた発見法」が用いられる背景には、普通の学習者が、科学者がしてきたような発見を授業時間内に独力でするのは不可能である、という事実がある。もともと、学校教育の中でなされる発見の多くは、発見のプロセスをたどるための援助を必要とするものなのである。

詩や作文を書く授業の場合も同様である。詩人や小説家ではない、普通の子子ども達が、題材発見のプロセスを簡単にたどれるわけがない。もし、子ども達に題材発見をさせたいのなら、子ども達が発見のプロセスをたどれるように支援してあげなければならない。この支援は、詩や作文を書く授業で、教師が第一にしなければならないことである。まず必要なのは「題材発見のための実験的場を設定すること」である。前節までの実践報告で示してきたように、「題材を発見していくための実験的場」が「看図」なのである。

6-4-2 「看図」活動の動機づけ効果

看図の面白さ

「発見の場」としての「看図」は、内発性の動機に支えられた活動である。絵図を読み解き新しい意味を見出す時、私たちはそこに「面白さ」を感じることができる。そのことを例証してみよう。

図 6-4-1 は、中国の小学校 1 年生用国語教科書に載っている絵図である。図の下に書かれている中国語は「私たちは、体操と武術を学習しています。」という意味である。そこで問題である。

「私たちは、体操と武術を学習しています。この場合、私たちは何人ですか？」

この問題を出すと、ほとんどの人が「7人」と答える。しかし、これは間違いである。では、「私たち」は何人なのか。次に順を追って説明していこう。



図 6-4-1 (『語文第 2 冊』1999 より)

ここで例示した図 6-4-1 について、指導書(語文教学参考書第 2 冊)では、次の発問をするように指示されている。

『私たちは、体操と武術を学習しています。』この文は誰が言っている文ですか？」答えは単純に「わたし達」なのだが、この発問を見てわたしは、次のような疑問を持った。

『わたし達』って、いったい誰なんだろう。『わたし達』は何人いるのだろう。」

こういう問題意識を持って図 6-4-1 を見直すと面白いことに気づく。体操をしている 4 人のうち、手前のひとりの体形がふくよかなのである。これは、絶対に小学校 1 年生の体形ではない。この人は「体操を学習している」のではない。「体操を教えている」のだ。だから「体操を学習している」のは、後ろの 3 人。同様に、「武術を学習している」のも、後ろの 2 人。したがって、体操と武術を学習している「わたし達」は、3 プラス 2 の「5 人」なのである。

わたしは、図 6-4-1 をこういうふう読み解いた時、「本当に面白い！」と思った。それ以降、わたしは「看図」のデモンストレーションで、よくこの絵図を利用している。そして「わたし達は何人」問題を考えてもらう。聴講者の多くは、この問題とそれを解決していくプロセスを面白がってくれる。中には、正解とその理由を聞いた瞬間に「面白い！」と声を出してくれる人もいるほどである。

こういう、発見のある「看図」は面白い。「この面白さを授業に生かしていく」ということが、「新しい看図作文」の基本的な考えである。

看図による授業の活性化

【絵図を読み解きお話を考える】

上に見たように、絵図を読み解いていく活動は面白い。看図は内発的動機に支えられた活動である。したがって、これを授業に導入すると、学習者の自発的発言が増えて授業が活性化する。これは、実際に授業をしている人にははっきりと感じられることである。手

ごたえとしてはっきり感じられることではあるが、客観的なデータによって証明しておくのも大切なことである。そこで鹿内他(1992)は、看図(絵図の読み解き)がどれだけ授業を活性化するかを調べる実験授業を行った。

絵図テキストは、Jean, Ache の「丸と四角の世界」(さ・え・ら書房)からとった。図 6-4-2 の 10 枚の絵図がどんなことを表現しているのかを考えるのが課題である。①から⑩までの絵はそれぞれ順番につながっている。

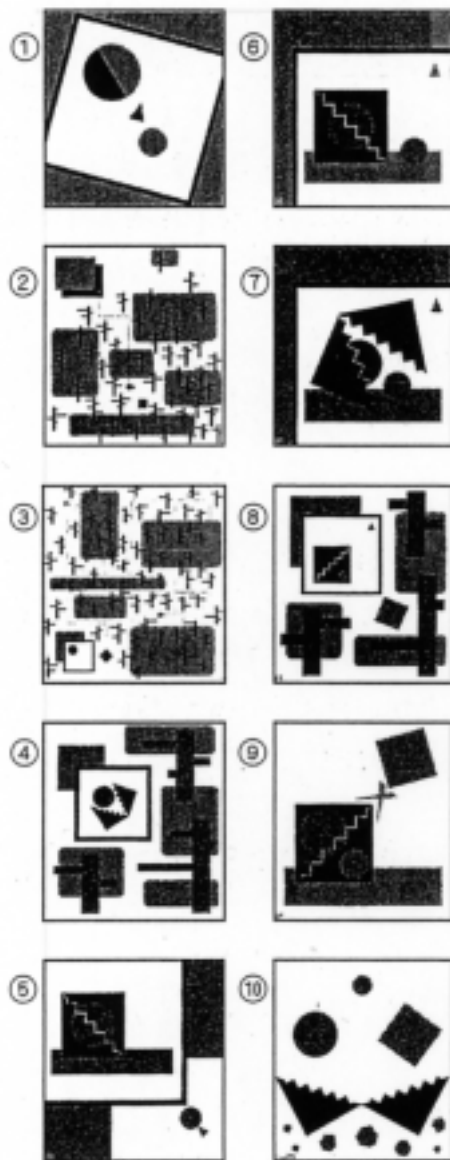


図 6-4-2 (Jean, Ache, 1975 より)

【看図(絵図解説)の実験授業】

実験授業は、小学校5年生を担当する川奈部敦子教諭にお願いした。学習者は、川奈部教諭が担任する子ども達である。子ども達には、Ache の絵本をカラーコピーしたもの(図6-4-2)を呈示する。子ども達の課題は「カードを1枚ずつ見て、どんなお話になっているか考える」ことである。

1時間の授業記録をすべて紹介することはできない。そこでここでは、子ども達の看図(絵図解説)がどのように進んでいくかが、よくわかる部分を取り出して紹介しておく。

- A (テキスト2・3頁について)あのね、家からね、何かの家なのね、これはお父さん。
- ① これ家なんだね。
- A そして、家から出てきたとたん、変な猛獣、猛獣に追いかけて、ここでつかまって、そしてようやく逃げられて、
- ① 最初は家だったの。最初、ここだったね。×のところで、このこれと、これが会ってるんじゃないか？
- S はい。
- B うんとね、この黒いやつ、この×のここにいたけど、この子どもが、何かこの家から持ってくるということを知っていて、して、来るのが遅かったから、家に行ったんだと思う。
- ① これは来るのが遅くて、こっちは早く行ったんだ、家に。あ、なるほど、これは何かグニユグニユグニユ遠回りしたみたいな感じなんだ。
- C はい。
- ① はい、Cちゃん。
- C えーと、前のページに戻るんだけどね、この四角とこの四角は違うでしょ。
- ① うん、四角とこの四角違う？
- C これ違う。違って、赤と、
- ① ああ、赤とこれ、この、家と言ってた四角と、こっちの四角が違うとこだって、
- C だから、こっちの家で、こっちは違う人の所なんだ。
- ① うん。
- C で、あの迷っているところなんだけど、このガタガタのやつは、あの、迷わないでまっすぐ通ってる。
- ① あっ、そうか。このガタガタは迷わないで、まっすぐにこっちの家に行ったんだ。ちっちゃい子ども、グニユグニユグニユ迷って行ってるんだ。
- (中略)
- ① これは、どっかの中通っているのかな？お話、わかった？
- S わかりません。
- ① 何だと思う？

D あかずきんちゃん。

Ss あっ、ああ、あ、

E おおかみだ！

F おおかみだ。

G はい、はい。

① G君。

G えーと、この、さっきの小さい三角は、花だ。花っちゅうか、持って行くものではないか。

① ああ、持って行くものだ。

D これ老人で、ここでおおかみとあかずきんちゃんが、×のところで会って、こっちの方にきれいな花があるよって教えてって、そっちにあかずきんちゃんが行って、その間におおかみ先回りしておばあちゃんの家に行って

① なるほど、じゃあ、次見てみよう。本当にそうか見てみよう。

F わあ、本当だ。

① これ、何の場面ですか？じゃあ、

Ss はい、はい。

(中略)

H うんとね、あかずきんがいるっしょ。あかずきんがおおかみとね、あかずきんがここにね、いたっしょ。そしてね、おおかみが今、どうしてか、どうしてお口が大きいのって聞いてね、しゃべっているの。

① どうしてお口がおおきいのって

I はい。ここでおばあちゃんが食われたことを知らずに来て、この三角みたいなぶどう酒みたいなのを置いて。

(以下省略)

ここで子ども達はまず、試行錯誤的な解釈をいろいろ繰り返している。たとえば『『まる』のキャラクターは途中で迷っている』『『ガタガタ』のキャラクターは迷わずに目的地へ向かっている』『『ガタガタ』は変な猛獣らしい』などなど。このような解釈を繰り返すうちに、ひとりが「これはあかずきんちゃんの話だ」ということに気づく。

「あかずきんちゃん」は、この絵図を解釈していくための、最も適切なオリエンテーション（方向づけ）になる。ひとたびこのような適切なオリエンテーションを得ると、これまで試行錯誤的に繰り返していた解釈が、すべて「あかずきんちゃん」という枠組みの中に収斂していくことになる。

「あかずきんちゃん」というオリエンテーションを得て、子ども達は、絵図が表現しようとしていることがよくわかるようになる。こうなると子ども達は、絵図から読み取ったことを発表したくてたまらない状態になる。ここであげた授業記録からもそのことを読み

取ることができる。

授業分析による活性化の証明

看図を取り入れると授業は活性化する。このことを客観的なデータで確認するため、授業分析を行った。看図の授業活性化を証明するためには、看図を取り入れた実験授業と、看図を行わない通常の授業を比較する必要がある。そこで、実験授業を行ってくれた川奈部教諭に通常授業の授業データも提供してもらった。比較対象としたのは「大造じいさんとがん」の授業1時限分である(注6)。つまりここでは、絵図テキストを読む授業と文章テキストを読む授業の比較分析を行うことになる。

今回の分析では、子ども達の「自発発言の増加」を授業活性化の指標とした。分析方法としてはフランダース方式を用いた。フランダース方式では分析のルールが細かく決められている。ここでは加藤(1977)で整理されているルールによって分析を行った。

フランダース方式では、教師と子どものすべての発言を、3秒1単位として分析していく。分析のカテゴリーは表6-4-1のものを用いる。教師と子どもの発言をこれらのカテゴリーに分けていくのだが、その分析はフランダース方式のトレーニングを受けている3名の評定者が行った。また、評定の信頼性が高いことも確認してある(注7)。このようにして分析した結果が表6-4-2である。

表 6-4-1 授業分析のカテゴリー

	カテゴリー
教師	①感情を受け入れること
	②ほめたり、勇気づけること
	③アイデアを受け入れたり、利用すること
	④発問すること
	⑤講義すること
	⑥指示すること
	⑦批判したり、正当化すること
児童	⑧応答
	⑨自発性
	⑩沈黙あるいは混乱

表 6-4-2 授業分析の結果

カテゴリー	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	計
実験授業発言数	1	8	56	61	69	66	1	62	301	206	831
発言率	0.1	1.0	6.7	7.3	8.3	7.9	0.1	7.5	36.2	24.8	
通常授業発言率	7	1	50	53	18	72	2	283	255	137	878
発言率	0.8	0.1	5.7	6.0	2.1	8.3	0.2	32.2	29.0	15.6	

発言数は3秒毎の単位発言数。発言率の分母は発言数合計。発言率の単位は%

表 6-4-2 に見られるように、実験授業では 831 単位発言が、通常授業では 878 単位発言が記録された。1 単位発言が 3 秒なので、実験授業では $831 \times 3 = 2493$ 秒、通常授業では $878 \times 3 = 2634$ 秒にわたる、教師と子どもの発言があったことになる。

まず、特徴的な結果をひろってみると、実験授業の「講義」カテゴリーが通常授業より 51 単位発言（18→69）多くなっている。これは、実験授業の課題が絵図解読というなじみのないものであったため、その説明に費やした発言である。しかし、これ以外の結果は、実験授業でも通常授業でも教師の対応は変わっていないことを示している。たとえば、発問・指示（カテゴリー④+⑥）は、実験授業 127 単位発言、通常授業 125 単位発言である。教師の応答発言（カテゴリー①+②+③+⑦）は、実験授業 66 単位発言、通常授業 60 単位発言であった。

このデータに見られるように、2つの授業における教師からはたらしかけは等質なものであった。したがって、学習者発言のパターンに何らかの違いが見られるとしたら、それは、実験授業で用いた教材の特殊性によるものであると考えることができる。学習者発言は、カテゴリー⑧と⑨である。学習者発言には、2つの授業間に顕著な違いが見られる。たとえば、通常授業では、応答発言と自発発言の比率はほぼ等しい。これに対して、実験授業では、自発発言が応答発言の5倍にもなっている。単純に、2つの授業の自発発言を比べても、実験授業の方が多くなっている。つまり、看図を活用することによって授業が活性化しているのである。

以上に見てきたように、看図作文の出発点となる「看図(絵図を読み解く)」活動は、それ自体が内発的動機に支えられた活動なのである。さらに看図作文は、「作文を書く」という活動を内発的に動機づけるはたらきも持っている。次にこのことを見ていく。

6-4-3 看図作文と作文を書くことに対する動機づけ

書く意欲を高める看図作文の授業

インベンション指導は「書く意欲」を高める指導でなければならない(田中宏幸 1998)。

児童生徒の作文に対する動機づけが低いのは「書くことがない」「どう書いていいかわからない」からである。これは一般に認められている理由であるが、浜本純逸(1996)は、別な観点から、作文に対する動機づけの問題を整理している。浜本は、次のように指摘する。

「観点をかえて文章表現力の発達の面から見ていくと、小学校四、五年にハードルがある事実に行きあたる。それまでに書く分量が着実に伸びていたのに、多くの子どもたちは小学校四・五年において減少する時期を迎える。いわゆる停滞現象である。(浜本1996, p. 40)」浜本は、このような停滞現象の原因として2つのことを仮定している。「一つは表現に関する批評意識の高まりである。「自分は文章が下手である」という意識が書く活動を抑制するのである。いま一つは自我意識の発達である。『こんなことを書くと恥ずかしい』として、家庭のこと・異性意識などを『ありのままに』書かなくなるのである。(同, pp. 40-41)」

これらの仮説を前提にするなら、「批評意識」「自我意識」に由来する2つの阻害要因を克服すれば、作文に対する動機づけを高めることができるはずである。児童生徒は、自己の現実生活をありのままに書くことに対して抵抗感をもつ。このような抵抗感を取り除く方法として浜本(1975)は、「虚構を書くこと」すなわち「想像による文章表現」をさせることを提案している。既に見てきたように、看図作文では、絵図を手掛りにして、作文に書くべきことを収集・生成させる。つまり、「想像によって文章を書く場」を提供しているのである。したがって看図作文は、浜本のいう「自我意識」に由来する動機づけ低下要因を取り除くことができるシステムである。

看図作文はまた、「自分は文章が下手である」という「批評意識」を克服させ、作文に対する動機づけを高めることができる方法でもある。このことの証明を、吉田典史(2004)の研究(注8)に見ていこう。

看図作文の動機づけ効果に関する実験的検討

吉田は、自分が勤務する小学校の5年生に対して、看図作文の実験授業を行った。看図作文の実験授業は、3種類の絵図を用い、3回行った。実験授業①では6-2節で紹介した「うさぎとカボチャ」の絵図(図6-2-3)を用いた。実験授業②では、同じく6-2節で紹介した「ちょうちょ」の絵図(図6-2-4)を用いた。「ちょうちょ」の絵図に「たぬきの病気」というタイトルをつけ、トップダウン方式の看図作文授業を行った。実験授業③では、道徳の副教材から採用した4幅の絵図を用いた。実験授業①は中国の教科書に載っている看図作文授業、実験授業②は鹿内が構成した看図作文授業、実験授業③は吉田が独自に構成した看図作文授業である。

看図作文の実験授業①②③、それぞれが終わるたびに、作文に対する内発的動機づけ調査を行った。調査項目は次の3つである。「作文を書くことが好きになってきました」「作文を書くことが楽しくなってきました」「作文を書くことがおもしろくなってきました」。これらの項目に対して「はい」「どちらかといえばはい」「どちらかといえばいいえ」「いい

え」の4件法で答えてもらった。

作文に対する内発的動機づけを見るこの調査は、実験授業を始める前にも、事前調査として実施してある。ただし事前調査では「作文を書くことは楽しいです」のように、調査項目の文末を現在形にしてある。

また、実験授業①を始める前に、「あなたは作文を上手に書けますか」という項目によって、作文に対する苦手意識も聞いてある。これは、浜本(1975)の言う、自己の作文に対する「批評意識」をみるために実施した。この質問に対して「はい」と答えたものを「苦手意識無群」、「いいえ」と答えたものを「苦手意識有群」とした。

苦手意識無群・苦手意識有群について、作文に対する内発的動機の推移を見たのが図6-4-3である。集計には、事前調査から実験授業③まで、4回のデータがそろったもののみ用いてある。すべてのデータがそろったものは、苦手意識無群6名・苦手意識有群20名である。この数字からも作文を苦手とする児童が多いことがよくわかる。

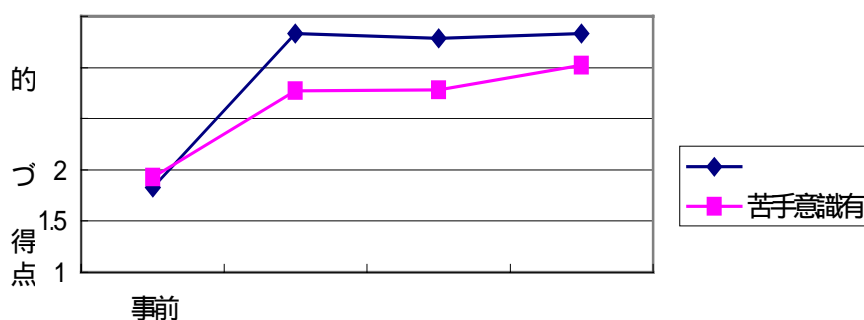


図 6-4-3 内発的動機づけの推移(吉田典史 2004 より)

図6-4-3のデータについて、「作文に対する苦手意識の有無」×「事前・実験授業」の2要因分散分析を行った。その結果「事前・実験授業」要因の主効果のみ有意であった[F(3, 72)=24.25, p<.001]。多重比較の結果、苦手意識有群・無群ともに事前と実験授業①②③との間に5%水準の有意差が見られた。これは、看图作文を書くことが作文に対する内発的動機づけを高めることを意味している。

実験授業③終了後、看图作文の実験授業全体に対する感想を自由記述してもらった。このデータ(表6-4-3)も、看图作文の授業が、作文に対する内発的動機を高めることを示している。

吉田はさらに、3種類の絵図の順番を変えて、別のクラスを学習者にして実験授業の追試を行っている。追試においても同様の結果が得られている。看图作文の授業は、作文が

得意な子のみならず、作文が苦手な子どもの「書く意欲」をひきだすことができる（注9）。

以上に見てきたように、「新しい看图作文」は、作文を書くことに対する内発的動機を引き出すことができる。また「新しい看图作文」は、表現内容と表現方法を発見・創造するための「場」を提供することができる。つまり、新しい看图作文は、これまでの作文教育の問題点を克服しうるインベンション指導の方法なのである。このことが、看图作文を国語科教育に導入することの大きな意義である。

表 6-4-3 授業後の感想自由記述(吉田典史 2004 より)

C1	看图作文はいろんなパターンがあっておもしろい。
C2	作文をこんなに楽しく書けたのは初めてです。
C3	自分で作文を書いてとても楽しかった。
C4	作文を書くのが楽しくなってきた。
C5	書くのが楽しくなってきた。
C6	3回やって、ふつうの作文より楽しいと思った。
C7	この勉強をして、作文を書くことがおもしろくすきになってきました。 ありがとうございました。
C8	あんなに長い文（自分の作文）を読んだのは初めてだった。
C9	まあまあ楽しかった。
C10	これを書くと、作文が楽しかった。
C11	看图作文はとても楽しかった。
C12	楽しかった。
C13	今日で3回目だったけど、最初より作文が好きになった。
C14	すごく楽しかった。またやれたらやりたい。
C15	すごく絵を見て考えるのがおもしろかった。
C16	すこし楽しくなったような気がする。
C17	楽しかった。
C18	看图作文をやってみて、作文がうまく書けるようになりました。
C19	自分で考えるのも楽しいと思った。
C20	作文がきらいで、作文をやると聞いた時はいやだと思った。でも、吉田先生の看图作文をやって作文が好きになった。
C21	看图作文の1・2・3回目を通して、すごくたくさん楽しい作文を書きました。
C22	看图作文は、題があって書きやすかった。けどりなは書けなかった。どうもありがとう。
C23	看图作文はとても楽しくて、難しいけど心に残りました。

C24	楽しくて、少し作文が好きになった。
C25	看図作文を3回やってみて、作文が前よりも好きになった。
C26	看図作文はすごく楽しかったし、絵で書いてあったから、書くことがすぐにうか んできた。
C27	いろいろ考えながら書くのが楽しかった。
C28	今日の作文はすぐ書くことが見つかった。
C29	3回やってみて、作文を書くのがおもしろくなってきた。
C30	いつもより楽しく書けたと思う。

6-5 節 看図作文の可能性

「看図」は、絵を読み解く活動である。この活動を授業に導入することには、次のような利点があった。①発見をもたらす。②学習者の動機を強める。③授業を活性化する。これまでの章で紹介してきた看図作文授業は、これらの長所を充分にいかすように設計し、実践してきた。

しかし、「看図」の利用は、作文教育の領域に限定されるものではない(鹿内 1998)。作文の授業以外にも活かしていけるものである。わたしがこれまでに開発してきた看図作文授業のレポーターの中に、中学生以上の「自己理解・自己分析」授業に応用できるものがある。本節では、看図作文の授業システムを応用した「自己理解・自己分析」授業の進め方について紹介していく。

6-5-1 韓滉「五牛図」を用いた自己分析の授業

牛を手がかりにして自己を理解する (注10)

はじめに紹介するのは、私が北京の大学で日本語教育を担当していた時に開発した教材である。これは、「日本語作文」を学びながら、「自己分析」もできる方法として開発したものである(鹿内 1999)。

図 6-5-1～6 の絵を見てみよう。これは、韓滉の描いた「五牛図」という作品である。現在は、故宮博物館に収蔵されている中国の国宝である。

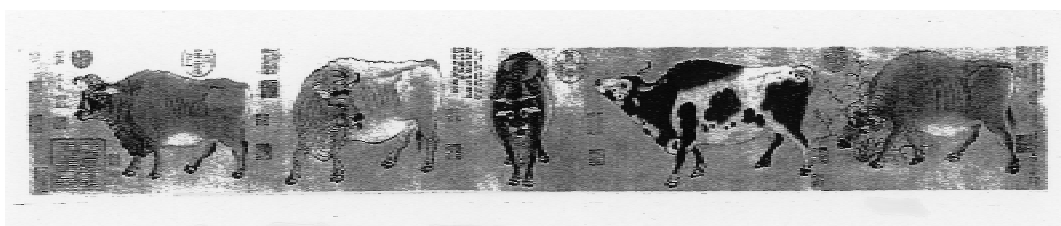


図 6-5-1 韓滉「五牛図」全体図

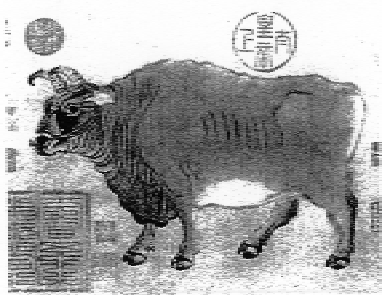


図 6-5-2 1 番目の牛

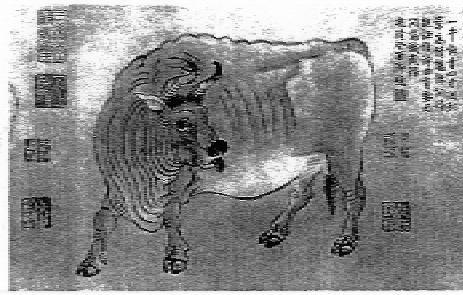


図 6-5-3 2 番目の牛



図 6-5-4 3 番目の牛

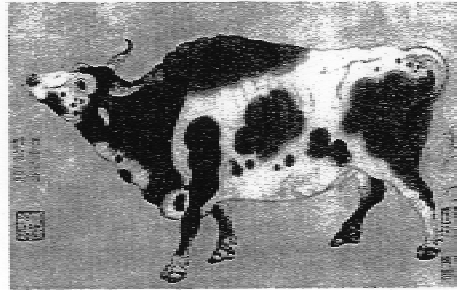


図 6-5-5 4 番目の牛

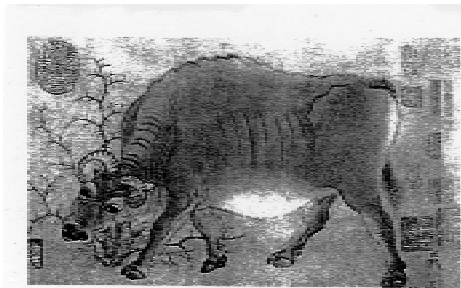


図 6-5-6 5 番目の牛

「もしあなたが牛だとしたら、この5頭のうち、どの牛に最も似ているだろう。そして、その理由は？」これが、この授業の中心問題である。この問題に答えていくために、授業ではまず、生徒・学生達と一緒に、5頭の牛の寓意を考えていく。つまり、牛の絵図を読み解いていくのである。学習者の解釈にわたしの解釈を交えて、だいたい次のような寓意を取り出す。

「五牛図」の寓意解釈

《5 番目の牛》

最後尾のこの牛の最も大きな特徴は、歩きながら草を食べていることである。文字通り「道草を食う」タイプ。よく言えばマイペース。自分がやりたいことがあれば、それを優先する。そのことにより他のメンバーに遅れをとっても気にしない。たとえビリでもかまわない。角はゆるやかに曲がっており、戦うことをやめた牛であることを表している。

《4番目の牛》

この牛はビリから2番目に位置している。それにもかかわらず、何か威厳を備えており、立派な感じを与える。この印象は、この牛1頭だけが上を向いているところからくる。この姿勢は、この牛が理想に向かっていくタイプであることを暗示している。この牛も、順番や競争に重きを置いていない。

《3番目の牛》

みんなが前を向いているのに1頭だけ横を向いている。独立心が強いがヘソマガリである。能力はあるがリーダーにはならない、あるいは、なれない。

《2番目の牛》

自分の後ろを振り返り、自分より遅れて来る者がいることを確認して安心するタイプ。実際、この牛は後ろを振り返り舌を出している。先頭にたつ気力はないが、いつもそこそこの位置にいることができる。そのため比較的安定した人生を送っていくことができる。

《1番目の牛》

厳しい目。がっしりとした体型。そして、先頭を歩む。群れを率いるリーダーである。しかし1頭だけ鼻輪をつけられ紐で縛られている。これは、先頭にたつことによりさまざまな束縛が加えられることを表現している。

「五牛図」に関して、これまでに決まった解釈がなされているわけではない。ただし、先頭と最後尾の牛については「梁武帝と陶弘景の故事」が影響していると考えられている。

伝承によれば、南朝時代の梁武帝は、著名な学者である陶弘景を側近として登用しようとした。しかし、芸術家でもあった陶弘景は、官職につくことを望まなかった。そこで、返事のかわりに2頭の牛の絵を梁武帝に贈った。その絵の1頭は金の紐で首を縛られている牛、そしてもう1頭は自由に振舞っている牛であった。その絵を受け取った梁武帝は、陶弘景の気持ちをよく理解し、以後出仕を強要することはなかったという。

韓滉「五牛図」の、先頭の牛と最後尾の牛は、陶弘景の牛の寓意を反映していると一般に考えられている。この伝承以外に「五牛図」の解釈に役立つ美術史研究の成果はない。そのため、「五牛図」の鑑賞者は、自分なりに五牛の寓意を解釈していくことになる。上に紹介した「五牛図」の寓意解釈は、教材研究に基づいて私自身が行った解釈である。なお教材研究にあたっては、次の資料を参照した一楊仁愷(1990)、陳滯冬(1999)、馬季戈(出版年不詳)。また「五牛図」の図版は、天津人民美術出版社から刊行されている絵巻物(出版年不詳)からとった。

「五牛図」を活用した自己分析作文

上述のような寓意解釈を教室全体で確認した後で、次の教示によって自己分析作文を書いてもらう。「あなたは将来、どの牛になりたいですか。また、その理由も書いてください。」

北京の大学で行った授業には、2クラス、合計37名の学生が参加した。彼らが将来になりたいとした牛は、次のとおりである。

1番目の牛～6名、2番目の牛～1名、3番目の牛～8名、4番目の牛～16名、5番目の牛～4名。他に複数回答したものが2名いた。

例示文6-5-1～5に、中国の学生達の自己分析作文のいくつかを載せておく。

例示文 6-5-1

1番目の牛になりたい

- 私は一番目の牛になりたい。将来私は、忠実で素直で、穏健な人になりたい。自分の人生の目標に沿って一生懸命努力していく。しかし「つながれているつな」は、人生の規則を表すと思います。中国には「没有规矩、不成方圆」ということわざがあります。
- 私は一番目の牛になりたいです。社会とか会社の一員としては、すべて社会と会社のルールを守らなければなりません。私は、ほかの社会員と一しょに、その目標を実現するのは楽しみです。しかし今、私の性格の中に欠点がたくさんありますので、先生、どのようにしてその欠点を克服すればいいのか、ご指導下さい。お願いします。

例示文 6-5-2

2番目の牛になりたい

- 私は二番目の牛になりたい。その理由は、二番目の牛はかしこそうで、それにもう、成績をとっている。また、前の者を見る。こうすると目標にどんどん向かって進むことができます。でも私は、よい成績をとっても後ろの人を笑わない方がいいと思います。

例示文 6-5-3

3番目の牛になりたい

- 私は三番目の牛になりたい。社会に出た時、人にたよらないような生活をしたいと思っています。私の性格は人間関係につながる仕事にふさわしくない。私は話上手ではないし、そんな活発ではないからです。
- 私は三番目の牛になりたい。この牛の特色は、私の性格によく似ていると思います。自分の性格は改めにくいからです。自分だけにあう生活をした方がいいと思います。ですから将来、私は三番目の牛です。

例示文 6-5-4

4 番目の牛になりたい

- 私は四番目の牛になりたい。人は、理想があれば、どんなに困ったことに遭っても、自分で一生懸命に頑張っていて、解決することができると思います。そして充実した自分の人生を生きることができます。
- 私は四番目の牛になりたい。自信を持って積極的に人生に直面して、自分の夢や理想を目標として追求するのは、成功の根源だと思います。私もそうです。理想があれば将来があると確信しています。

例示文 6-5-5

5 番目の牛になりたい

- 私は五番目の牛になりたい。人間成長の過程は、知識の栄養を吸収していく過程です。今の私は知識が足りないと思います。ですから将来私は、仕事をしながら勉強します。
- 私は五番目の牛になりたい。私は自由が好きで、別な人に束縛されるのがきらいです。

「五牛図」を活用した中学校の授業

「五牛図」の授業は、もともとは中国の大学生に「日本語作文」を指導するために開発した看図作文授業である。しかし、例示文にあげた作文からもわかるように、この授業は、青年期にある人達の自己理解・自己分析を促進する有効な手段となる。そこでわたしは、日本に帰ってきてから、この授業を「自己分析の授業」に組み替える作業を始めた。そのためにまず、わたし自身が中学生・大学生を対象とした授業を何度か行ってみた。さらにまた、何人かの先生に授業を行ってもらった。その中から、金山健一教諭が実施した授業の結果を、表 6-5-1 に載せておく(鹿内他 2001)。

金山教諭には、作文の授業としてではなく、「中学1年生の自己分析の授業」として実践してもらってある。表 6-5-1 は、「将来どんな牛になりたいですか」という質問に対する生徒たちの回答である。

表 6-5-1 中学生の自己分析結果

	選 択 理 由		
選 択 さ れ た 牛	行 動 ・ 性 格 (28 名)	身 体 (2 名)	そ の 他 (3 名)
1 (0名)			
2 (15名)	○リーダーまではいかなくても、そこそこのい でいられればいから○先頭にたたく、そこそ この位置にいらながらひかえめなところ○「リーダ ー」になるのは自信がないけどサブリーダーなら いいという気持ちが無い訳ではないし安定した人 生を送りたいから○先生が解説したとき、まあそ こここの位置であることができるといういたか ら○比較的安定した人生を送ることができるから (2) ○リーダーにならなくていいし、いい位置にい るし安定した人生が送れるらしいから○リーダー とかにはならなくていいから、そこそこの力は、 あっていたいと思ったから○安定した人生が送れ るから (2) ○安定した人生を送りたい (2)		○なんとなく (2) ○無答
3 (4名)	○自分を曲げないでいきたい○独立した心をもち たいから○なりたいというより自分がそうだから ○リーダーにならないから		
4 (6名)	○理想に向かっていくタイプが好きだから○理想 に向かって自分もがんばりたいから○理想に向か うタイプだと思うから○いちばん好きな性格だか ら	○一番若そう。元気がよ さそう○体が大きい	
5 (8名)	○マイペースになりたい。自分のやりたいことを 優先し、やったことは最後までやりとおすかんじ だから○マイペースが好きだから○マイペースだ と思うから○マイペースだから○自分がけっこう それっぽかったから○自分の性格にちかいから○ のんびりしていていいなと思ったから○のんびり できそうだから		

日本の中学生を対象にした「五牛図」の授業は、これまでに数クラスで行っている。どの授業にも共通しているのは、生徒たちは皆、楽しんでこの授業に参加しているということである。これについては、感想データによって確認してある。また、どのクラスも選択

する牛のパターンが似通っているというのも面白い現象である。よく選ばれるのは、2番目と5番目の牛である。また、1番目の牛になりたいという生徒がいないのも共通している。日本の中学校で行った授業では、1番目の牛になりたいという生徒は、まだひとりも現れていない。大学生を対象にした実践でも、1番目の牛になりたいという人は、ひとりもいなかった。中国の大学生の16パーセントが、1番目の牛になりたいと答えていることと比べれば、興味深い結果である。日本では、リーダー不在の時代がまだまだ続くのかもしれない。

6-5-2 高其佩「高崗独立図」を用いた自己分析の授業

自分の絵を手がかりにして自己を理解する

本項で紹介するのも北京で開発した教材である。前項の教材と同様に、「日本語作文」を学びながら「自己分析」もできる方法として開発したものである。

この教材の特徴は、「自分で描いた絵」を読み解き、その内容を作文にまとめていくことである。描く絵は「岩山の上にひとりで立っている自分の姿」である。以下に、北京の大学で行った実践に沿って授業の進め方を説明していく。



図 6-5-7

学生達には次の教示によって、図 7-3-7 の中に絵を描いてもらう。

- a 配布した用紙に、このような岩山を描いて下さい。
- b その岩山の上に立っている自分の姿を描いて下さい。絵がへたな人は、線画で描いてもいいです。
- c 顔はどちらを向いていますか。わかるように描いて下さい。目とか鼻をつけるとよくわかるようになります。
- d 手はどうしていますか。わかるように描いて下さい。

e 風はどちらから吹いていますか。矢印を書き込んで下さい。

このようにして描いた「自分の姿」を読み解いていくのが、この授業の大きな目標である。読み解くためには方法が必要である。そこで次に、自分の絵を読み解く方法について説明していく。

「高崗独立図」の解釈

この教材を思いついたきっかけは、高其佩(1660-1734)が描いた、清時代の絵「高崗独立図」(図 6-5-8)に出会ったことである。「高崗独立図」とは「高いところにひとり立つの図」という意味である。



図 6-5-8 高崗独立図

「高崗独立図」は絵の中に読み解きのコードを隠している。そして、そのコードを使えば、「高崗独立図」の中からいくつかの意味を取り出すことができる。次に、読み解きのコードと、それに基づく解釈を紹介していく。

この絵図を読み解くためのポイントは次の4つである。「高崗独立図」中の人物は①高いところに登っている、②うつむいて足元をみている、③風を背に受けている、④手を後ろ手に組んでいる。

この4点に注目すると「高崗独立図」は、次のように読み解くことができる。「『高いところ』は、理想や希望の象徴である。そこに登るということは、人生の理想を捨て切れていない、ということの意味する。まだ、理想や希望を求めたいのである。しかし彼は、もはやそれを求め続けることはできない。だから、高いところに登っても、遠くを眺めることができない。頭を垂れ、足元に視線を落とさざるをえない。また、彼にはもう、困難に立ちむかう気力も残っていない。風は後ろから受けるだけであり、それに向かっていくことはしない。困難に立ちむかおうにも、彼にはもう方法がないのである。手は、後ろに組

まれ、手立てが尽きたことを示している。」

高其佩の高崗独立図を読み解く、このようなアイデアは、さらに次のアイデアに発展させることができる。「『高崗独立図』を読み解いたコードを使えば、人の心も読み解いていけないのではないか？」

このアイデアを授業に取り入れるために考案したのが、前述の描画法である。図 6-5-7 を使って、学生達に自分自身の高崗独立図を描かせるのである。そして、その絵を読み解いていけば、絵の中に投影されている自分の心がわかってくるはずである。

この授業のポイントは、高其佩の「高崗独立図」を見せる前にまず、学生自身に自分の姿を描かせることである。まず自分の姿を描き、そのあとで自分の姿を読み解く方法を学んでいく。読み解きの方法は、高其佩の「高崗独立図」を読み解くことを通して、体験的に習得させる。わたしは、その授業を次のようにして組み立ててみた。

「高崗独立図」読み解きの訓練

学生達に自分の絵を描かせた後、高其佩「高崗独立図」を観察させる。（「高崗独立図」は「中国文物精華大辞典・書画卷」よりコピーしたものをを用いる。）その後、「高崗独立図」についての意見や解釈を発表させる。学生達の意見や解釈は、次の指示によって引き出す。

- ①この人は、人生を()いる。
- ②この絵のどういうところから、それがわかりますか？

学生達には、この 2 点についてプリントに記入してもらい、それを基にして授業を進めていく。以下に、「高崗独立図」の解釈についての授業記録を載せておく。学生達は全員、中国の大学生である。学生達は、日本語学科の学生なので授業は全部日本語で行っている。

(前略)

① はい、それともうひとつ。さっきからリィシャオベイが、あの、とってもいいこと書いてくれているんですけど、読んでみて下さい。

S この絵の中の年よりは、足や腰が曲がっている。元気ではなさそうだ。また、風がこの人の裏から吹いてきたというのは、あの人はもう、困難に直面した勇気がなくなったのを説明しています。

① はい、リィシャオベイがもうひとつ見つけたのは、そう、風の向きです。風の方向です。この人が立っている。こちらを向いて立っているけれども、風は後ろから吹いている。この人はもう、風に向かっていく勇気がない。この場合、風というのは何の比喻ですか？

Ss 困難。

① うん、困難。困難に向かっていく勇気がない。何か望みがあるのに、その望みを達成するために向かっていく、勇気がない。これは楽しいことですか？

Ss 弱虫。

- ① 何か、弱虫の感じがしますね。感じがします。はい、そこまで考えて、ん？弱虫、わからない？
- S わかる。
- ① はい。リィイン、どうですか、リィインは、違うと思いますか？
- Ss いいです。
- ① いいですか、いいですか。他の人どうですか。はい、もうひとつ誰かいたよね。この手のこと、手のこと書いた人、誰かいました。誰ですか。手、
- S わたし。
- ① 手、あっ、手のこと書いた。
- S 手を腰の裏にしていることから、
- ① はい、
- S 手をつかねて、仕事をキャンセルとか、
- ① あー、は一は一、手を、手を、すごく難しいこと言っていますね。(板書しながら)手をつかねて(板書)手をつかねてというのは、あの、方法がないということです。方法がない。いいところに気がつきました。手を後ろにして、もう方法がない、と思っている。わかりますか？これ、
- S わかりません。
- ① わからない。手の、これ比喩です。手の比喩。そして、あー、今、ファンピンは、この手というのを、方法、方法の比喩だと。手をつかねて、もう手が、手が打てない。こういう言葉知っていますか？病気が重くなる、打つ手がない(板書)。これも方法がないという意味です。方法がない。手というのは方法の比喩です。方法の比喩。ね、だからファンピンはいいところに気づきました。手が後ろになって、方法がないのです。
- Ss おお、わかった。
- (後略)

このようにして授業を進めていき、最後は解釈のまとめをする。この次の課題は、「高岡独立図」を解釈した方法を使って、すでに描いてある自分自身の絵を読み解くことである。読み解くための手掛りは次の3つである。①視線はどこに向いているか。②風はどちらから吹いているか。③手はどのようになっているか。そして、読み解いたことを作文にまとめさせる。次項に、学生達が描いた絵と、それを基にまとめた自己分析作文をいくつかあげておく。

自分で描いた絵を読み解いた自己分析作文

この授業は2クラス別々に実施した。当日の出席者は、2クラス合計38名であった。学生達のほとんど(28名)が、風を正面から受けている自分を描いていた。また、横風を受けている自分を描いたもの7名、後ろ風が3名いた。

【風を正面から受けている絵】

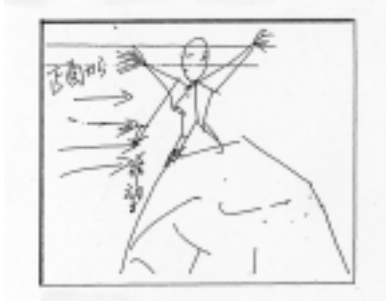


図 6-5-9

例示文 6-5-6

図 6-5-9 の学習者

私は強い風に正面からむかっています。私の目は、正面の遠い景色を見えています。それは未来について自信を持っていることを表します。私は両手を上にあげて、私は困難があっても解決することができるかと確信しています。自分の将来がとてもいいのを確信しています。



図 6-5-10

例示文 6-5-7

図 6-5-10 の学習者

絵の風及び登る私から見て、人生がどうい風かわかる。障害に直面して一生懸命登ります。いつか頂上から人生を探求し眺めます。



図 6-5-11

例示文 6-5-8

図 6-5-11 の学習者

まず、私は山の最高のところに立っています。これは、私も人生の最高のところへ到達したことを表します。私は、心から自分の人生に満足しています。風は正面から吹いています。私の人生の態度は積極的です。困難にむかっていきます。

【風を横から受けている絵】

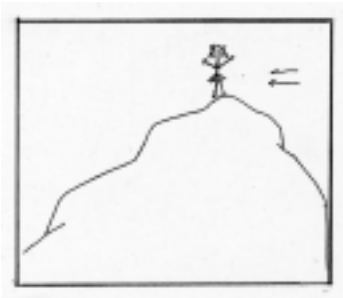


図 6-5-12

例示文 6-5-9

図 6-5-12 の学習者

私は山の頂に立っています。苦しいことを少なくして穏やかなころを持ちたいです。手を上に向けているのは、楽しい気持ちを持って、人生の価値を実現したい点を表します。風は側から吹いています。困難に向かう勇気があります。できるだけ向かって、よく解決したいです。でも経験とか力とかたりない時、逃げるほかないとき逃げています。しかたがない時のことです。困難に向かっていきます。

【風を後ろから受けている絵】

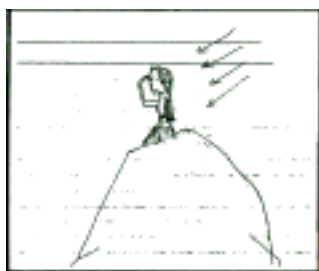


図 6-5-13

例示文 6-5-10

図 6-5-13 の学習者

私は山の上に立っています。私は遠い所を見えています。でも私は、困難に直面することができない。これは、私の性格の弱点かもしれません。

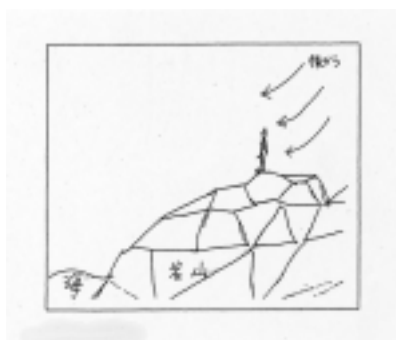


図 6-5-14

例示文 6-5-11

図 6-5-14 の学習者

高い山の上で手を前において立っている。とおいところを見て自分の将来をのぞんでいる。ただ、風は後ろから吹いてきている。それは私の性格に関するものです。それは、環境に適応し生きるという性格だと思う。弱点じゃない。順応性が強いのだと思う。

高其佩の「高崗独立図」を解釈する際、高い場所・風の向き・視線・手の様子を、特に重要な分析視点（解釈視点）とした。これらの視点のうち、学習者が最も重視していたのは「風」であった。図 6-5-9～11 の学習者は、正面からの風を受ける自分を描いている。そして、自己についての肯定的な分析内容を記述している。この3例のほかにも、24名が正面からの風を受ける自分を描いていた。彼らもすべて、肯定的な自己分析内容を記述し

ていた。ここで用いた方法は、肯定的な自己像を持たせる方法として活用していくことができる。

学習者の中には、横風(図 6-5-12) や後ろ風 (図 6-5-13) を受ける自分を描いたものもいる。彼女たちは、その「風向き」に「経験とか力とかたりない時逃げている」自分や、「性格の弱点」を読み取っている。つまり、自ら描いた絵を反省の手掛かりとしているのである。ここで試みた方法は、学生達の自発的な反省を引き出すことができるのである。

また、後ろ風を受ける自分を描いている学習者にも肯定的な自己分析が見られた。たとえば、図 6-5-14 を描いた学習者は、後ろ風は私の「弱点ではない」とはっきり書いている。そして「順応性が高い」という肯定的な自己像につなげている。この学習者には、授業者の方から『後ろ風』は『追い風』にもなる」という肯定的メッセージを与えておいた。このような、サポートの方法を工夫することにより、一層効果的な自己分析の授業にしていけることができるであろう。

「高崗独立図」を活用した中学校の授業

中国での実践によって、「高崗独立図」も、看图作文と自己分析に活用できることが確かめられた。そこで、日本に戻ってきてから、この教材を使った授業を、中学生や大学生に何度か実施してみた。その中から、佐藤憲夫教諭の、中学3年生に対する実践(鹿内・佐藤 2001)を紹介していきたい。なお、佐藤教諭は社会の先生なので、作文の授業としてではなく、自己分析の授業として実践してもらった。授業の進め方は、前述の、中国での実践と同様である。概略をまとめると次のようになる。

①まず、岩山に立つ自分の絵を描かせる。佐藤教諭は、図 6-5-15 のようなプリントを用いてこれを描かせている。②クラス全体で、高其佩「高崗独立図」を解釈していく。これにより「高崗独立図」の解釈方法を学ぶ。③「高崗独立図」の解釈方法を使って、自分が描いた絵を解釈する。それを基に自己分析文を書く。

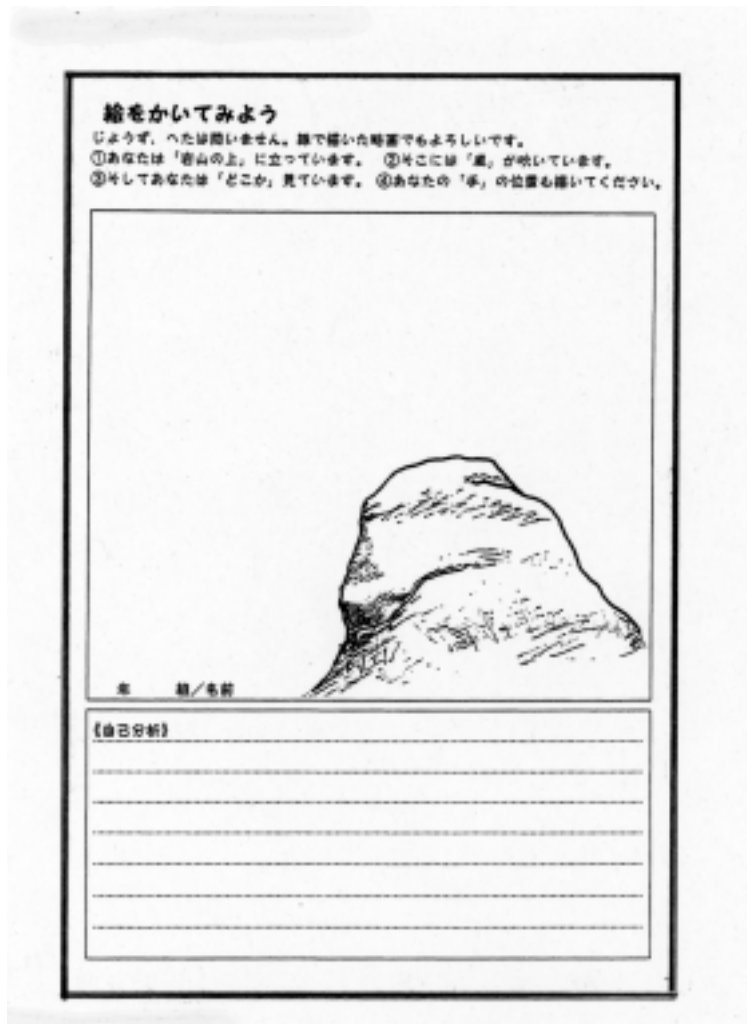


図 6-5-15

自己に対するプラスイメージを高める

中国の大学生に対する実践では、自己についての肯定的な分析が多く見られた。「高崗独立図」を用いた自己分析は、自己に対するプラスイメージを強めることができる。今回の実践では、生徒Aの描いた絵と、その分析が典型例である。

生徒Aの描いた絵は図 6-5-16。彼は、この絵をもとに、次のような自己分析を行っている。「背中に吹きつける風は、いままでの歩んできた道。正面からの風は、立ち向かうべきしれんの山。正面からの強風をうけてそれをはらいよけて、強風のさきを歩きつづける。強風のしれんの山を越えたら、そこは多分、黄金に光る星の世界だろう。」これは、自分の過去・現在・未来をプラスイメージにまとめた力強い自己分析になっている。



図 6-5-16 生徒Aの描画

自主的反省を促す

「高崗独立図」を用いた自己分析のもうひとつの効用は、「自主的な反省を促すことができる」ことである。この反省タイプの自己分析は、横風を描いたものと、後ろ風を描いたものにみられる。次に、横風・後ろ風の例をひとつずつあげておく。



図 6-5-17 生徒Bの描画



図 6-5-18 生徒Cの描画

横風を描いた生徒B（図 6-5-17）は、次のように自己分析している「横から風がふいて、顔だけはそむけているけれど、体はとばされないようにたえている。一応頑張っ

はいるけれど、頭の中のどこかでは、なにか違うことを考えてしまっているような自分。」
また生徒C（図 6-5-18）は、次のように自己分析している。「にげているけど、手は出ている。でも、中途半端。がんばろうという気持ちはある。」

生徒に反省させるのは、難しい仕事である。もし教師の方から「頭の中で別なこと考えているんじゃないの」とか「君は逃げているんだよ」とかの指摘をしたら、必ず大きな反発を受けるであろう。なぜなら、反省を必要とする生徒達は、みな、自分なりに努力しようとしているからである。実際に、この授業でも、生徒Bは「一応頑張っている」と書いている。生徒Cも「がんばろうという気持ちはある」と述べている。このような発言は、自分の行動に対する反省を書き綴った自己分析の中に頻繁に出てくる。みんな、それなりに頑張ろうとしているのである。そういう人達に説教めいたことを言うと反発を受けてしまう。しかし、ここで用いた方法を使えば、反発を受けることなしに、自主的な反省を促すことができるのである。

看図作文は、教育のいろいろな領域に応用していくことができる。本節で見てきたように、自己を読み解く方法としての応用可能性はとくに高い。

第7章 「創造的読み」を支援することの意義

序論で、本研究で答えをだすべき5つの課題を整理した。

- (1) 創造的読みの構造とプロセスはどうなっているか。
- (2) 創造的読みを支援するとはどうすることか。
- (3) 創造的読みをどのようにして作文教育につなげていくか。
- (4) 創造的読みを支援するために、どのような教材を用意したらよいか。
- (5) 創造的読みをなぜ支援しなければならないのか。

このうち、(1) (2) (3) の課題については、これまでの章において、さまざまな角度から検討を加えてきた。本章では (4) の課題にも言及しながら、(5) の「創造的読みをなぜ支援しなければならないのか」という課題について考えていく。

7-1-1 「創造的読み」と「わたしがわたしとして生きる」こと

「創造的読み」と創発特性

第3章において、「創造的読みの対象となるテキストは、創発特性を備えていなければならない」ということを指摘した。創発特性とは、情報収集活動や解釈活動を引き起こす刺激特性であり、Finke ら(邦訳 1999)から借用した概念である。これと同様の主張は、多くの研究者によってなされている。たとえば丹治愛は次のように述べている。「意味の形成過程は、読者とテキストの相互作用によって進行する。その相互作用に弾みを与え、読者をテキストとの関係に次第に巻き込んでいく契機が、『空白』や『不確定性』という要素である。(丹治 2003, p. 36)」

既に見てきたように、創発特性・空白・不確定性とよばれるものを、Berlyne は「照合特性」とよび、Empson は「曖昧」とよんだ。よび方はいろいろだが、この特性は読者とテキストの相互作用を引き起こし、意味形成を導くと考えられている。したがって、「創造的読み」の教材として必要な条件は、創発特性(曖昧等)が上手に組み込まれていることである。この条件は、文章テキストに限定されるものではない。たほりつこは、パブリック・アートに関連して、次のように述べている。

「曖昧さ (ambiguity)」が上手に設定されていればいるほど、問いの答えが次の問いを生みます。あたりはあくまでもやわらかく、しかし問い続けます。「曖昧さ (ambiguity)」がなく、どう解釈しても答えがひとつのイメージは、どんなに強烈なインパクトを与えても、その記憶の場所が意識空間の中で動かないように思えます。(たほりつこ 2003, p. 206)

読者も創発特性を起動する

作者がテキストの中に創発特性を上手に設定してくれることが大切である。しかし、それだけでは不十分なのである。パブリック・アーティストでもあるたほりつこは、次のように主張を展開している。

「曖昧さ (ambiguity)」の表現が鮮やかに成功するには、創り手にも受け手にも、いくつかの条件を満たす必要があると思われます。とうぜん、創り手であるアーティストが「曖昧さ (ambiguity)」の具体的な設定を適切におこなうことが最初です。それだけではなく、アーティスト本人以外の受け手の条件が整う必要もあります。(たほりつこ 2003, p. 207)

創発特性（曖昧さ等）が、その機能を十分に果たすためには、受け手も何らかの役割を果たさなければならない。このような、たほの考え方は、次の主張につながっていく。

この前提からの違った可能性を探れば、「曖昧さ (ambiguity)」を、アート表現の中に装備され、設定が合えば起動する共鳴／共振装置のシステムと考えると、必ずしも創り手によって完成され作動中の装置として受け手に送り込む構図で考える必要はないとも言えます。異なった文化や流動的な現実との関係やプロセスに「曖昧さ (ambiguity)」起動の可能性、その埋もれた契機の鉱脈をさがすこともひとつの方法です。つまり、プロセスという流動的な現実の中にアート表現が「曖昧さ (ambiguity)」を獲得する機会に遭遇することができるのではないかと。(たほりつこ 2003, p. 208)

たほの主張で重要なのは、創発特性（曖昧さ等）を、テキストの中に確定的に存在するものと考えていない点である。もちろん、直面したテキストに何らかの創発特性が含まれていることによって、受け手とテキストの相互作用（創造的読み）が創発される。しかし創発特性は、受け手が単純に作品から受け取るようなものではない。受け手とテキストが相互作用することによって、新たな創発特性が起動してくる。したがって、創造的読みのプロセスは「創発特性→創造的読み→新たな創発特性が起動→新たな創造的読み→・・・」という連鎖的特徴をもつものである。

自己理解を深める方法としての「創造的読み」

たほの主張は、パブリック・アートをテキストとして想定したものである。しかし、この主張は、文章テキストを読む場合にも適用できるものである。Iser (邦訳 1982) は、創発特性を「空所」とよんでいる。Iser もまた、創発特性はテキストの中に確定的に存在するものではないと考えている。Iser は次のように述べている。

空所が読者に理解行為の道筋を先導しているといつてよい。だが……空所に導かれる読者の構成行為の程度に比例して、その動き方が大きくなっていく。そのようなわけで、空所は自動制御機構の性質をもつことになるが、それが発動するには、あくまでもテキストと読者の相互作用が前提となる。(Iser 邦訳 1982, p. 345)

創造的読みによって、新しい創発特性が起動する。そしてそこから新しい創造的読みが生れる。これを繰り返すことにより、創造的読みが次々と展開されていくことになる。こうして、創造的読みは「自己の慣習の枠」から抜け出していく。「読者は自己の条件に合わせて—(類推して)—テキストに意味を与えるのではなく、むしろ自分のものではない未知の異質な条件のもとにテキストの意味を見出していかなければならない。まさにそのために、読者は、それまで自分では意識化しえなかった自己の人格の層理を明るみに出す機会が与えられる。こうした意識化はテキストと読者との相互作用からもたらされるもので(Iser 邦訳 1982, p. 81)」ある。

Iser の主張からもわかるように、「創造的読み」は、自己理解を深めていく方法としてまず重要なのである。本研究では、創造的読みの方法として、フォーカシング法や五牛図・高岡独立図を用いた看図作文を提案してきた。これらの方法はみな、自己理解を促進する方法でもあった。このことも、創造的読みが自己理解と密接に関わるものであることの証左となる。

独自の意味を見出すこと

現象(テキスト)の意味をみつけるためには、適切なオリエンテーションを設定しなければならない。しかし、わたしたちが一度にとれるオリエンテーションは限られている。そのため、わたしたちはいちどきに限られた意味しか把握することはできない。ただし、オリエンテーションは変えることができる。また、オリエンテーションを変えることによって、わたしたちは別の意味をみつけることができる。このことは第 2 章でも詳しく考察してきた。わたしたちの身の回りにある現象は、実際には、様々な意味をもっているのである。にもかかわらず、わたしたちは、限られた意味しか見ていないことが多い。

現象の意味がひとつしかみえないということは、時として困ったことをひきおこす。たとえば、悩み苦しむということは、ものごとがもっているひとつの意味にとらわれている結果である。実は、苦しみや辛さばかりを与えていると思われているものの中にも、別の意味が隠されているのである。たとえば「苦しみをバネにする」という言い方がある。普通なら、人を潰してしまいかねない「苦しみ」。その中にまったく逆の力、人を育てる力(この例ではバネ)が隠されているのである。隠されている別の意味をみつけだすことによって、わたしたちは、苦しみから解放される。

新たなオリエンテーションを設定して、悩みや苦しみがもっている別の意味を読み解くことができる。その方法がフォーカシングである。頭でばかり考えていると、ひとつのオ

リエンテーションしかとれない。だから、限られた意味にとらわれてしまうのである。オリエンテーションを変える、そして、新しい意味を見つける。そのために、頭で考えることを少し休んでみよう。新しいオリエンテーションのとり方は、実は、からだが知っているのである。だから、ひとまず、からだにオリエンテーションのとり方をきいてみよう。これが、フォーカシングの基本的な考え方であった。

フォーカシングは、問題を解決するための新しい方法である。問題は、からだ全体を使って解決していくものなのである。このような問題解決の方法(創造的読みの方法)を、わたしたちは学んでおいてもいいのではないだろうか。フォーカシング法によって、詩を創造的に読み解いていくということは、フォーカシング法による問題解決演習をやっているようなものである。それは、いつか遭遇するであろう悩みや苦しみを読み解いていく際のモデルとなる。

わたしたちは、生きていく上で様々な痛みや困難に出会う。そして、その多くは逃れることのできないものである。わたしたちはそれを運命とよんでいる。わたしたちは運命を変えることはできない。だからこそそれは運命なのである。しかし、わたしたちは、自分自身を変えることはできるはずである。(Frankl 邦訳 1979, p. 87 参照)

オリエンテーションを変えれば、与えられた運命の中に新しい意味をみつけていくことができる。オリエンテーションを変え、そこに新しい意味をみつけだしていくのは自分である。「運命は変えられないのだから」と言って、与えられた一面的な意味(痛み)しか見ないのであれば、ただただ運命の横暴に叩きのめされてしまうだけであろう。わたしがわたしとして生きていくために、わたしは「独自の意味を見いだす人間能力を修練しなければならない (Frankl 邦訳 1979, p. 103)」のである。創造的に読むということは、独自の意味を見いだす修練をつむことである。「わたしがわたしとして生きるために創造的に読む。」これは、「何のために創造的読みをするのか」と問い続けて、最初にたどり着いた答えである。

7-1-2 「創造的読み」と明日を生きる力

「創造的読み」と経験を読み解く力

現代の社会・文化・教育を理解するために、さまざまなキーワードが提出されている。その中のいくつかは、「創造的読み」と密接な関わりをもっている。「批評理論」もそのひとつである。丹治愛は批評理論について、次のように説明している。

批評理論というのは、テキストの可能な読み方を創出していくためのものです。その場合のテキストとは、子どもがしゃべる片言の言葉から、文学や哲学や宗教や歴史資料のテキスト、あるいは可能性としては、絵画やイラストのような視覚的テキスト、映画

のようなマルチメディアのテキストでも、なんでも構いません。そのようなテキストから多様な読みの可能性を創出していく方法を提供してくれる—それが批評理論なのです。(丹治愛 2003, p. 7)

この説明からもわかるように、批評理論とは創造的読みを可能にするさまざまな方法の総称なのである。また、丹治が指摘するように、テキストになりうるものも多様である。私たちの日常の経験も創造的読みのテキストになる。内田伸子は、日常の経験を創造的に読み解いていくプロセスを、次のように記述している。

意識が現実を越えるときに、想像力の発現を最もはっきりととらえることができる。しかしそれだけではなく、この現実を認識するときにも、やはり想像的なものが含まれるのである。

私たちが見ているものは現実そのものの存在とはいえず、目の前のものを手がかりにして、以前に実現された行動や態度を再生したり、以前の行動に伴う印象の痕跡を再現させ、それらと関係づけて見ているのである。つまり、現実を認識するということは、単に、以前の経験を想起しているだけではない。また、現実そのものをそのまま知覚しているのでもない。あくまで現実を目にしたときに、自分の経験、既存の知識や枠組などを呼び出して関係づけ、ある形として構成したものを「見て」いるのである。だからこそ想像力のはたらきが不可欠になる。(内田伸子 1994, p. 19)

この記述をもとに考察をすすめていこう。内田によれば、現実を認識するということは、「目の前のもの」(テキスト)と「自分の経験、既存の知識や枠組など」(既有情報)を関連づけ新しい意味を構成していくことである。これは、本研究で採用してきた「創造的読み」の定義とよく似た定義である。つまり、自分の経験を創造的に読み解くこと、それが現実を認識することなのである。

「創造的読み」と想像力

内田の説明から、「創造的読み」と「想像力」との密接な関わりも読み取ることができる。自らの経験を創造的に読み解く力を、人は時に「想像力」とよぶ。これは Vygotsky の主張でもある。Vygotsky は、次のように考えている。

脳髄は、われわれの以前の経験を保持し、再生する器官であるばかりでなく、これはまた複合し、創造的に作りなおし、この以前の経験の諸要素から状態や新しい行動をつくり出す器官でもある。人間の活動が古いもののおなじ再生にとどまるなら、その人間は過去だけむかっている存在となり、その存在がその過去を再生するそのかぎりにおいて未来へ順応することができるのであろう。人間のほかならぬこの創造的な活動こそが、

未来へむかい、未来を創造し、その現状を変える人間の本質をつくっているのである。

われわれの脳髓の複合力にもとづいているこの創造的な活動を、心理学は想像又は空想(ファンタジー)とよんでいる。(Vygotsky 邦訳 1992, p. 11)

経験を創造的に読む力、すなわち「想像力」は「未来を創造」する。想像力は、明日を生きる力になる。このことを浜本純逸は、次のように表現している。

人は何かを求めて生き、何かを実現しようとして生きている。現実を越える何かを求めるところに、明日への生活意欲が湧き上がる。「現実以上の何か」とは、人が現実を手がかりに構想した虚構の世界である。明日に向かってどのような世界を虚構しうるか、その虚構の内質に応じて今日の生き方は方向づけられ、明日の生活が変わっていく。明日の生活を虚構しうる力が想像力であるとすれば、その想像力を鍛えることによって、明日の世界は確かなものとなっていく。(浜本純逸 1988, p. 38)

明日を生きる力をつけることは、教育の最も大切な仕事である。自己の経験を創造的に読み解くこと(想像力)によって、明日を生きる力は育っていく。

7-1-3 「創造的読み」と情報化社会を生きる力

「創造的読み」とメディア・リテラシー

第1章でも見てきたように、創造的読みはメディア・リテラシーとも密接な関連をもっている。メディア・リテラシー教育では「取り組みの一環にオルターナティブ・メディアの創作活動を明確に位置づけ」ている(鈴木みどり 1997a, p. 21)。つまりメディア・リテラシー教育では「メインストリーム・メディアの『意味』を読むことで終わらず、読み解いた『意味』をより積極的にメディア社会におけるパブリック・アクセスの活動へ、オルターナティブ・メディアの創造へと展開」していこうとしている(鈴木みどり 1997b, p. 34)。

メインストリーム・メディア(マスメディア)は、メディア・テキストを提供する。アクティブ・オーディアンスは提供されたメディア・テキストをクリティカルに読み、オルターナティブ・テキストを創り出す。もしこのオルターナティブ・テキストを発信することができれば、そのメディアはオルターナティブ・メディアとなる。この関係を整理すれば、表7-1-1になる。

表 7-1-1

メインストリーム・メディア	オルターナティブ・メディア
メディア・テキスト (与えられたテキスト)	オルターナティブ・テキスト (受け手が創り出したテキスト)

オルターナティブ・テキストを創り出す力

読者(オーディエンス)は、与えられたテキストを創造的に読み、オルターナティブ・テキストを創っていかなければならない。教育は、このプロセスを支援していく必要がある。

オルターナティブ・テキストを創り出すためには、テキストを多様なオリエンテーションから読み解いていく力が必要である。この力を身につけるひとつの方法は、さまざまなオリエンテーションからテキストを読み解いていく経験を積み重ねることである。本論文第3章では、「ナ」という現代詩を、異なったオリエンテーションから読み解いていく事例を報告した。「ナ」という詩は「老人」というオリエンテーションによっても、「政略結婚」というオリエンテーションによっても読み解ける。また、設定するオリエンテーションが異なれば、読み解かれた意味内容も異なってくる。つまり、本研究で提案しているオリエンテーション設定法は、オルターナティブ・テキストやバリエーション(異本)(注1)を創り出す方法なのである。



図 7-1-1 (白帝主編 1999 より)

このことは、絵図テキストの読み解きにもあてはまる。第6章では、サボテンの絵(図7-1-1に再掲)を使った看図作文授業を紹介した。この絵図も、さまざまなオリエンテーションから読み解いていけるものであった。たとえば、絵図中のサボテンに注目してみる。このサボテンは「今日からここにある」のだろうか。それとも「ずっと前からここにある」のだ

ろうか。図 7-1-1 の絵図はいずれのオリエンテーションによっても読み解いていくことができる。6 章で紹介した授業では、「今日からここにある」というオリエンテーションを採用した。「今日からここにある」というオリエンテーションは、さらに次のレベルのオリエンテーションを生み出す。サボテンが「今日からここにある」のは、「誕生日のプレゼントとしてもらった」からかもしれない。あるいはまた「拾ってきた」からかもしれない。「誕生日のプレゼントとしてもらった」も「拾ってきた」も、図 7-1-1 を読み解くためのオリエンテーションになる。6 章で紹介した例示文 6-3-2、例示文 6-3-3 は、それぞれのオリエンテーションによって絵図を読み解いていった事例である。看图作文もまた、オルターナティブ・テキストを創り出す方法を提供してくれるのである。

オリエンテーション変更を促す看图作文授業のアイデア

オリエンテーション設定法はオルターナティブ・テキストを創り出す方法である。鹿内信善(2004)は、このことに着目し、多様なオリエンテーションから絵図テキストを読み解いていく看图作文授業を提案している。

多様なオリエンテーションから看图作文を書かせるというアイデアは、中国の国語教育にも既に取り入れられている。このことは、第 6 章で紹介した。多様なオリエンテーションをチェックリスト化した看图作文プリントを図 7-1-2 に再掲しておく。

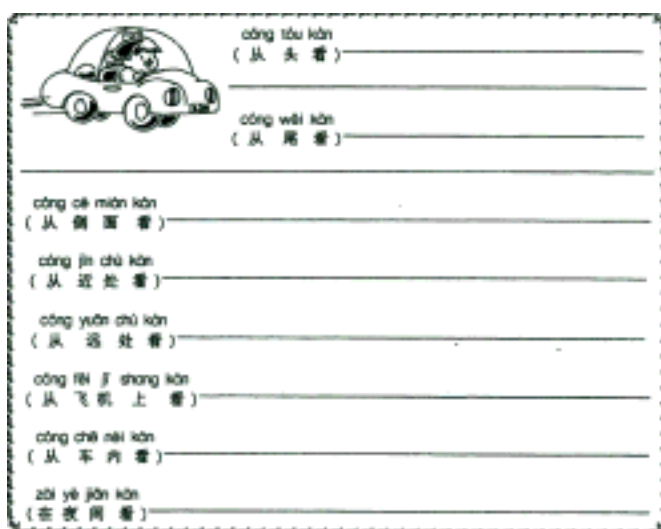


図 7-1-2 (劉錫慶主編 2001 より)

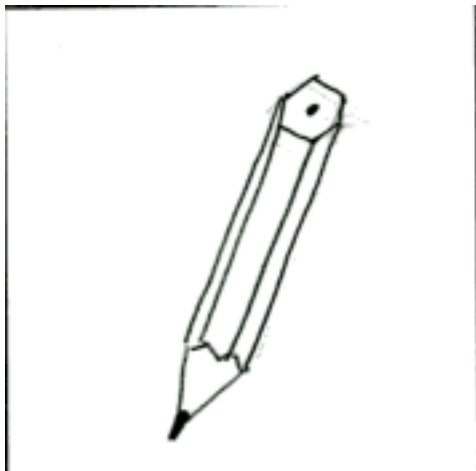


図 7-1-3

この方法を図 7-1-3 に適用すると、表 7-1-2 のようなチェックリストができる。

表 7-1-2 中国式チェックリスト

<ul style="list-style-type: none"> ・ 上から見たら _____ ・ 横から見たら _____
--

1) 創造的チェックリスト法

中国式チェックリスト法では、表 7-1-2 以上に発展させることはできない。そこで鹿内は、表 7-1-3 のような創造的チェックリスト法を考案した。

表 7-1-3 創造的チェックリスト

<p>①加工オリエンテーション</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 鉛筆をかじってみたら _____ ・ 鉛筆にリモコンをつけてみたら _____ ・ 鉛筆に魔法をかけてみたら _____ ・ 鉛筆を暖かくしたら _____ ・ 鉛筆に足をつけてみたら _____
<p>②用途オリエンテーション</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 鉛筆を掃除に使ってみたら _____ ・ 鉛筆にぐちをきいてもらったら _____ ・ 鉛筆にカバの友達になってもらったら _____ ・ 鉛筆に南口で待っていてもらったら _____

図 7-1-3 と表 7-1-3 のチェックリストを用いて大学生に書いてもらった作文を以下に紹介しておく。

例示文 7-1-1 加工オリエンテーションによる

大学生 A の事例

- ・鉛筆をかじってみたらコロコロころがらなくなりました。
- ・鉛筆にリモコンをつけてみたら、ボタンひとつでひからせることができます。もしなくしてもすぐに見つけることができます。
- ・鉛筆に魔法をかけてみたら、私と会話ができます。勉強につかれたときはげましてくれれます。
- ・鉛筆にやさしい心を入れてみたら、しんの色が変わりました。あたたかいピンク色になりました。
- ・鉛筆をあたたかくしたら、カイロとして使えます。手がかじかんで字が書けない時に便利です。

大学生 B の事例

- ・鉛筆をかじってみたら、木の香りがとてもしました。自分が木にすみつく虫になった気分です。
- ・鉛筆にリモコンをつけてみたら、いすに座りながら天井にも字が書けます。
- ・鉛筆に魔法をかけてみたら、使っても使っても芯が減らずとても便利になりました。
- ・鉛筆に優しい気持ちをいれてみたら、誤字を書くと「間違っているよ」と教えてくれます。
- ・鉛筆に足をつけてみたら、筆箱に入れておいても、勝手にどこかに行ってしまうて困ります。

例示文 7-1-2 用途オリエンテーションによる

大学生 C の事例

- ・鉛筆をおそうじにつかってみたら、真っ白だった机がいつの間にか真っ黒になっていた。
- ・鉛筆にぐちを聞いてもらったら、ずっと側にいてくれて、何も言わずにただ手をギュッと握りしめていてくれた。
- ・鉛筆にカバの友達になってもらったら、カバに字を教えてあげようと、一生懸命になっていたが、あまりわかってもらえず、ひどく悲しそうでした。
- ・鉛筆に南口で待っていてもらったら、待ち合わせの時間に遅れてしまったので急いで行ってみると、道路一面にぐちが書きつづられていて驚きました。

大学生 D の事例

- ・鉛筆をそうじに使ってみたら、よけいに汚くなってしまいました。

- ・鉛筆にぐちを聞いてもらったら、スラスラときれいな字で意見を返してくれました。
- ・鉛筆にカバの友達になってもらったら、そのカバのまわりにたくさんのカバの絵を書き始めました。
- ・鉛筆に南口で待っていてもらったら、私が10分遅れたために、その場にはすでにいませんでした。しかし、どこに行ったか、鉛筆で書かれた線を追って行けばすぐにわかりました。
- ・鉛筆に札幌を案内してもらったら、文房具屋さんめぐりで終わってしまいました。
- ・鉛筆に思い出話をしてもらったら、実は昔、ボールペンになりたかったんだと言っていました。

2)創造的なオリエンテーション変更作文

前項のチェックリスト法を、「創造的チェックリスト法」とよんだ。このチェックリストが「創造的」とよばれることには2つの理由がある。ひとつは多様なオリエンテーションから考えさせている、ということである。もうひとつは、採用されているオリエンテーションは、一般には鉛筆からは連想されにくいものだ、ということである。例をあげてみよう。

鉛筆で「絵を描く」は、普通のオリエンテーションである。ところが、鉛筆に「魔法をかける」は、普通のオリエンテーションではない。「鉛筆」と「魔法をかける」の結びつきが距離のある(リモートな)ものになっているからである。

創造的な反応にとって、結びつける**2**つのものの距離がリモートであるというのは、重要な条件である。ファンタジー作家でもあるRodari(邦訳1978)は、**2**つのことばを使ってファンタジーを創っていく方法(ファンタジーの**2**項式)を提案している。そのことに関連してRodariは、次のように述べている。

ふたつのことばの間には、ある距離が必要である。一方のことばが他とまるで関係のないこと、およびその接近がかなり異常であることが必要である。なぜなら、想像力というものはそれらの間に類縁関係を設置し、ふたつの要素が同居しうる(ファンタスティックな)集合をつくり出すためにはたらき出すことをよぎなくされるからである。(Rodari 邦訳1978, p. 25)

創造的チェックリスト法も、多くのリモートな結びつきを含んでいる。しかし、創造的チェックリスト法は、短作文にむいており、長い作文を書かせることができない。そこで、鹿内信善他(未発表)は、普通の看図作文を活用してオリエンテーション変更作文を書かせる方法を考えている。鹿内らは、前掲したサボテンの絵(図7-1-1)を用いている。この方法では、図7-1-1に対して、複数のオリエンテーションを設定して、それぞれ別の解釈をしてみよう。

前にも述べたように、この絵は「誕生日のプレゼントにもらった」というオリエンテーションで解釈していくことができる。このオリエンテーションは、学習者の中からよく出てくる、平凡なオリエンテーションである。創造的な読み解きをするためには、絵図とはリモートなオリエンテーションを設定する必要がある。たとえば図 7-1-1 にとって、「森のお堂の悪魔退治」というオリエンテーションは、きわめてリモートなものである。

鹿内他は、最初に平凡なオリエンテーションで看图作文を書かせ、次にリモートなオリエンテーションで看图作文を書かせる、創造的なオリエンテーション変更作文の授業実践を重ねている。このような、創造的なオリエンテーション変更作文は小学生でも可能である。次に、図 7-1-1 を用いた小学校 6 年生の看图作文例を載せておく。例示文 7-1-3 も例示文 7-1-4 も同一の児童が書いたものである。いずれも、絵図中の要素を、それぞれのオリエンテーションに基づいて関連づけた作文になっている。

例示文 7-1-3

お誕生日のプレゼント

プレゼントをもらった先生のニックネームは、サボテン先生!言葉にいつもトゲがある感じがするから。みんなにはあまり評判がよくないのだけれど、根はとってもいい人…。

そんな先生の、ある生徒が、先生の誕生日が近い日に言いました。

「先生はいつも私たちの誕生日を祝ってくれるじゃない。だから私たちも先生の誕生日を祝おうよ。」と…。そしてみんなで相談した結果、プレゼントは先生のニックネームにちなんでサボテンをあげることに…。

誕生日当日、先生はとつぜんプレゼントと数えきれないほどのメッセージを読んだ。

そして、サボテンの花が咲くころには、サボテン先生はサボテン先生と呼ばれなくなっていた。(小学校 6 年女子 SY)

例示文 7-1-4

森のお堂のあくまたいじ

ある心理学者の家にサボテンと、あるメッセージがきた。

天才心理学者 F へ

私は〇〇森に住む、あくまあくマンだ。私は〇〇森のお堂に住んでいる。天才心理学者のお前ならば、オレの心理がわかるだろう。だから来い! オレの元へ! そのサボテンが案内してくれるだろう。〇〇森 あくマン

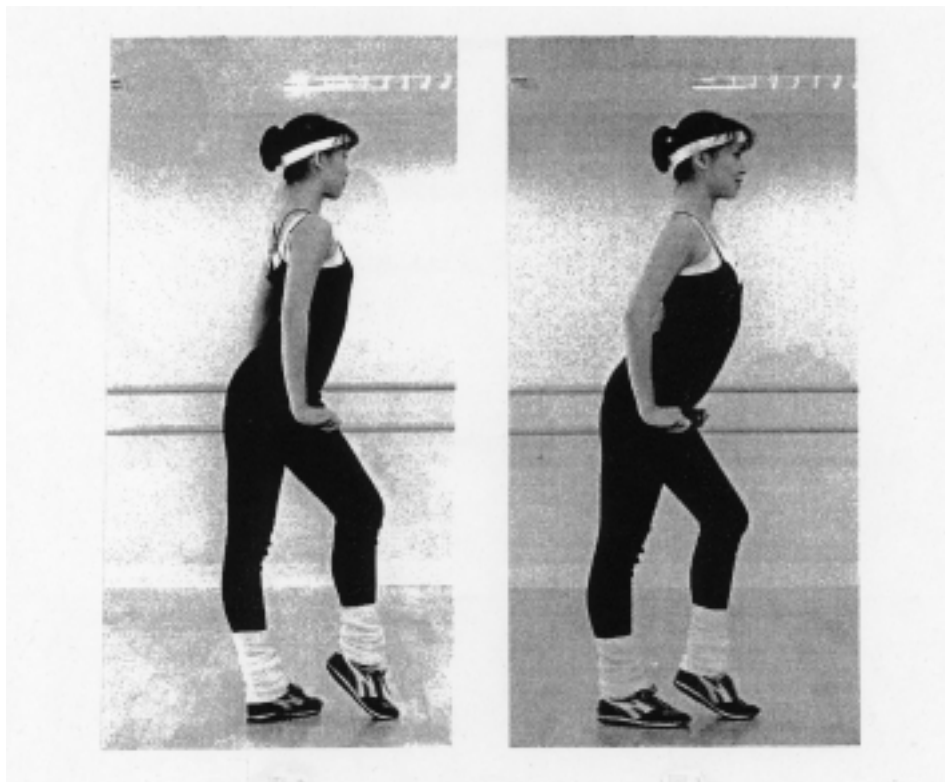
「ふふふ…、おもしろいじゃないか。さあ行くぞ! サボテン!」そして、F とサボテンはいっしょに〇〇森のお堂に出かけた。そして行ってみると、どこかいんきなかんじのお堂があった。そして中へ入ってみると小さな女の子が 1 人いた!!

「君があくまあくマンかい?」とFがきくと、

「はい!!そうです。あなたが〇〇雑誌でかいてあった文を読んでどうしても会いたくな
ったの!それで、あーいう手紙をだすしかなかった…。本当にごめんなさい…。」と…。家
に帰って、Fは早速何かを書き始めた…。『人間の心理とあくま退治』(小学校6年女子SY)

3) 映像テキストを読む

前項の創造的オリエンテーション変更作文は、映像をテキストにした場合でも実施でき
る。鹿内(2004)は、映像テキストを多様なオリエンテーションから読み解いていく看図作
文授業を提案している。この授業で用いる映像テキストは図7-1-4である。



b

a

図7-1-4 (篠崎光正1984より)

学習者には、図7-1-4を呈示した後、次の教示を与える。

- ①この人は、あることを演技しています。何を演技しているのでしょうか。説明してく
ださい。体のどの部分の、どんな演技からそう言えるのか、ということを詳しく説明
してください。基本的にはa図を使って解釈してください。必要ならb図も加えて解
釈してもかまいません。
- ②次に、①で考えたのとはまったく違うことを演技をしていると考えて、説明を書いて

ください。

以上の手続きによって書いてもらった看図作文事例が、例示文 7-1-3 と例示文 7-1-4 である。

例示文 7-1-5

「ハトの演技」

この人は、ハトのまねをしています。左足を前に出して、前にすすもうとしているときに、首が前にでてこの連動。そしてこの胸のはりぐあい。まるでハトです。この手は翼です。ハトが歩くときには翼は動きません。だからこの人は手を固定しています。まるでハトです。

「野菜売り」

リアカーをひいて野菜を売っています。でもリアカーは意外と重いから、がんばって引っぱってたら、腰が少し後ろにいらしてしまいます。つらいんです。けどつらさが顔に出ていたら、客がちょっと変な顔をするので、少しだけほほえんでおきましょう。頭にはちまきまいたら、八百屋ばいかなってことで巻いてみました。(KK男大学生)

例示文 7-1-6

「鉄棒の逆上がり」

この人は、鉄棒で、今から逆上がりをしようとしている。鉄棒に体重をかけて乗り、手で棒をつかんでいる様子からわかる。この人は、逆上がり日本選手権女子の部で優勝した経験があり、今日は子どもたちの前で、その逆上がりショーを見せる日である。子ども達は大興奮。狂喜乱舞しその逆上がりはまだかまだかと待ちかまえている。この人は、そんな子ども達の様子を見ながら、自分がスターであることに酔いしれて、快感を覚えている。それは彼女の自信に満ちた表情からうかがえる。

「飛行場での見送り」

この人は、飛行場の屋上で、彼の飛び立つ飛行機を見送っている。付き合って 5 年目。彼のアマゾンへの転勤が決まり、2人は離れ離れになってしまった。手でさくを持ち、身乗り出すようにして、彼の乗る飛行機を見つめている。

彼が飛行機に乗り込む前、彼女は泣きに泣いて、彼との別れを惜しんだ。彼もそれを見て、3年後には必ず帰ってくるからね、その時はそろいの浴衣をぬって、踊りに行こうね、と約束した。彼女は笑って「うん」と言った。

しかし、彼にはだまっていたが、彼女には別の男がいた。実は今日も飛行場まで迎えに来ている。彼がアマゾンに行っている間に、結婚するつもりだ。彼女は、今後の、別の彼との生活を思い描き、にやりと笑った。その表情が、この写真からうかがえる。

(YK女大学生)

このような授業は学習者に対して、多様なオリエンテーションによって映像テキストを読み解いていく機会を提供する。また、学習者どうしが作文を読み合うことで、読む映像テキストが同じでも、設定するオリエンテーションが異なれば、読み取る意味内容も違ってくることを確認できる。また、他者の多様な解釈を学習者どうしが共有し楽しむことができる。このような看図作文は、映像を読み解くビジュアル・リテラシーの教育にもつながっていく。

メディア・リテラシーとしての「語りなおす力」

松山雅子(2004a, b)は、イギリスのリテラシー・カリキュラムを紹介している。松山は、イギリスのリテラシー・カリキュラムには「語りなおす(再話)力」の教授体系が組み込まれていることに着目している。また「再話」をキーワードにして、イギリスのリテラシー・カリキュラムを整理しなおしている。そうすることによって松山は、イギリスの国語教育では「再話の力」が基本的なリテラシーになっていることを例証している。

本研究で検討してきた「創造的読み」は、この「再話の力」を育てる方法でもある。松山(2004b, p. 3)は、イギリスのリテラシー・カリキュラムに見られる再話活動の特徴を次の9項目にまとめている。

- ア) 既知のテキストを語りなおすことを通して、テキストの語、文、テキストレベルの特徴に気づく。それによって比較の観点や視野を広げ、厚みを持たせる。(テキストの読みの方略)
- イ) 再話の多様な方法を知り、実践し、原テキストを読み深めると同時に、再話行為によって生じる変容、変質に気づき、享受する。(再話者の営みのメタ理解)
- ウ) 再話を通して、テキスト構造のメタ理解を深める。それによって、意識的な表現者としての幅を広げる。(テキスト構造の読みの方略)
- エ) テキスト内容と自分の経験をかかわらせ、テキストの状況設定、構成、人物造型を活かして体験談を書く。それによって、表現者であるとはどのようなことか、シミュレーションができる。(自らの表現(思考)の雛形の顕在化と拡張)
- オ) 小説、映画、テレビなど、メディアの質の違いを踏まえ、複数の再話テキストを客観的に比較検討する。(意図的・分析的な日常的物語体験の再現、拡張)
- カ) ジャンル、テーマ、題材、著者、時代背景、言語文化背景、メディアなど、質の異なる広範なテキスト体験を享受し、文学テキストの多様性そのものを楽しむ生涯読書人の育成の基盤を培う。(自立した読み手の育成)
- キ) ジャンル特性が、対象読者意識といかにかかわっているかに留意する。(受け手意識とジャンルの理解)
- ク) テキストにおける社会・文化的背景の表象性に分析的に関わる。(共同幻想の理解)
- ケ) 文学的遺産という概念の成り立ちについて理解する。(社会文化的表象としての正典)

の理解)

一部わかりにくい紹介もあるが、この9項目中のイ)とウ)は、「創造的読み」と密接に関連するものである。本研究で提案してきたオリエンテーション設定法・フォーカシング法・物語法はイ)とウ)の項目の実現に貢献することができる。松山は、「多様な質の異なる再話を往還し、その解釈のゆれに自分の読みを重ねていく活動(松山 2004a, p. 128)」を、わが国の国語科教育にも取り入れていくべきことを示唆している。「創造的読み」の研究は、この活動の支援方法を提供してくれる。

以上に見てきたように、本研究で考案してきた創造的読みの方法は、メディア・リテラシー学習の支援方法として活用可能性が高いものである。ただし、メディア・リテラシーの学習・教育に対応できるように、さらに改善・発展させていかなければならない。そうすることにより、「創造的読み」は、情報化社会を生きていくための重要な能力になっていくであろう。

7-1-4 「創造的読み」と「生きている感じ」

答えを見つけるもうひとつの方法

なぜ創造的読みが必要か、なぜその支援が必要か。この問題に対する答えを3つ見つけた。これらはいずれも、論理を積み上げることによって見出すことができた答えである。しかし、論理を積み上げていくことだけが、答えを見つけ出す方法ではない。試行錯誤を繰り返し、悪戦苦闘の果てに、突然視界が開けて見えてくる答えもある。わたしは、そのようにして発見した答えもひとつもっている。

それは、研究を続ける中で体得した「これこそ答えだ」と実感できる答えである。以下では、答えを発見するまでに私自身がたどったプロセスを、事例研究資料として紹介する。また、そのことによって、私が最も重要だと考える4番目の答えを示していく(鹿内信善 1989 参照)。

「創造的読み」の研究を進める過程で、「何のために創造的読みをするのか」という問題を、わたしは常に自問してきた。そして、自分でも満足できる、納得できる、いくつかの答えを見つけてきた。とくに、7-1-1項で紹介した「わたしがわたしとして生きるために創造的に読む」という答えを見つけたときの満足感は大きかった。

この答えにたどり着いたとき、わたしは、「ようやく答えをみつけることができた」と思った。しかししばらくしたら、これは確かに答えなのだが、求めていた答えの半分にすぎないのではないか、と思うようになった。そこでまた、何度も何度も、残り半分の答えを探してみることになるのだが、なかなかそれをみつけることはできなかった。

わたしは、一連の研究を進める中で、何度か不思議な経験をすることができた。答えを

求めてもがき続けていると、答えの方から私を訪ねてきてくれることが何度もあった。全く畑違いのフォーカシングの考え方を知ったことも、中国で看图作文に出会ったことも、わたしにとってはとても不思議なことであった。しかし、最も劇的だったのは、この最後の問題の答えをみつけたときであった。その謎ときは、有間の皇子の挽歌からはじまる。

有間皇子の挽歌の謎

ある日、万葉集に目を通していた。巻二、挽歌「家であれば筥に盛る飯を草枕旅にしあれば椎の葉に盛る（有間皇子）」なんとかここまで読みすすんだものの、この歌の意味がさっぱりわからなかった。家におれば食器に飯を盛るだろうし、旅行中なら葉っぱに盛るだろう。それがどうしたというのか……。詩歌を読んでいて「それがどうした」という軽い苛立ちを感じるのが時々ある。しかし、この歌を読んだ時に感じた疑問は、苛立ちにばかりつながるものではなかった。もう少し考えてみてもいい問題ではないか。そういう思いが残った。

それから数日後に、感想文指導に関する本（安藤修平 1982）を読んだ。その本の中で、夭折した少女のことが紹介されていた。彼女は、病床にありながら、有間皇子の「家であれば筥に盛る飯を……」という挽歌に触発されて百人一首に取り組むようになったという。ごく短い記述ではあったが、それを読んだ時には少なからぬショックを受けた。わたしにはよくわからない歌が、ある人にとっては生きていく力になっている。その力は何なのだろう。しばらく考えてみたが答えをみつけることはできなかった。「家であれば筥に盛る飯を……」という挽歌、今度は、重い問題を孕む歌として心に残ってしまった。

それから数日後、これも全く偶然に、雑誌『言語（1986, 3）』に載った論文を読んだ。「生きている感じ（有馬道子）」と題された短い論文の中で次の記述が目をついた。「相違する視点を統合する記号の力動性が、生きる感じに直結する。」フロムをひいたこの記述を読み返しているうちに、有間皇子の挽歌をめぐる数日來の疑問がいつべんに解決してしまった。以下に記すようなことが、瞬間的に「わかって」しまったのである。

はじめ、有間皇子の挽歌がわからなかったのは、そこに「相違する視点」からとらえた2つの風景を見ていたからであった。この歌を読んでまず見えてくるのは、家にいて食器に飯を盛る風景。そして、突然視点がとんで、野原で葉っぱに飯を盛る風景。どちらもあたりまえの風景だから、それらをただ羅列しても、やはり「あたりまえだ」という印象しか残らない。だから「それでどうした」ということになる。ところが「相違する視点を統合する記号の力動性が、生きる感じに直結する」ということばにふれているうちに、この歌がまったく別の風景に見えてきた。家であれば→筥に盛る→飯を→草枕旅にしあれば→椎の葉に盛る。つまり、以前は別々の風景に見えていたものが、家→筥（食器）→飯（米）→草→葉、というきわめて連想価の高いイメージの連鎖にかかわってしまったのである。さらに、家は生きる場所、すなわち「生」を、旅は死地への旅、すなわち「死」を暗示する。

有間皇子は、生と死という相違するイメージをひとつの風景の中にとらえてみせていた。

処刑の地へむかう旅にありながら、生きるということはどういうことを考えていた。死地へむかいながらも、何らかのかたちで生き続けることを本気で考えていた。だからこそ「真幸くあらばまた還り見む」つもりで「松が枝を引き結び」さえしたのではないか。

生と死という全く異なることがらを統合する。死に直面して、ようやくそのことを明確なイメージとして実現した有間皇子は「生きている」という感じを強くもったであろう。そして、このことを読み解いた時に、読者も「生きている感じ」を共有することができる。以上のことが、有間皇子の挽歌がもつ人をひきつける力なのだろう。

相違する風景を統合する

何日考えてもわからなかった歌の意味が、あっという間にわかってしまったというのも不思議なことであった。しかし、もっとも不思議な感じがしたのは「生きている感じ」という論文を書いた人の名前が有間皇子とよく似ているということに気づいた時だった。まるで、「家があれば筈に盛る飯を……」という挽歌の意味を、有間皇子が直接わたしに教えに来てくれたかのような気がして、しばらく鳥肌がひかなかったことを覚えている。

このように、妙な連想でものを考える癖がわたしにはある。だから、先に示した挽歌の解釈も、きわめて突出した私的連合の結果であるかもしれない。だがしかし、有間皇子の挽歌の意味を読み解いた時、わたしは確かに「自分は生きている」という感じをもった。わたしたちは、相違する風景を統合することによって「生きている感じ」をもつことができる。また、「生きている感じ」をもとめて読書をするということもおおいにありうることである。

例示文 7-4-1

とうとう
やじるしに なって
きいている

うみは
あちらですかと…

(まどみちお『まめつぼうた』理論社 1973 より)

例示文 7-4-1 の詩をみてみよう。この詩句の意味がよくわからないのは、「やじるしになっている」とことと「うみはあちらですかときいている」とことという、2つの風景がただ羅列されているためである。これらを統合するためには何らかの装置が必要である。この2つの風景を統合するために詩人が設定した装置が「するめ」ということばである。「するめ」という装置をこの詩につけてみると2つの別々の風景は、同一のコンテキスト内に共存し

うるものであることがたちどころにみえてくる。そこに、わたしたちは、面白さを感じる。この面白さは、「生きている感じ」につながるものなのである。そして、相違する風景を統合する装置を生み出したり、設定したりする方法がフォーカシング法・オリエンテーション設定法・物語法なのである。

わたしは、「生きている感じ」ということばに出会って、大切な答えにたどり着くことができた。それは、「生きているということを実感するために創造的に読む」のだということである。

本章で整理してきた 4 つの答えは、いずれも「生きる」というキーワードに収斂していく。「創造的読み」は「生きる力」を生み出す。それゆえに、「創造的読み」の支援が必要なのである。

結論と今後の課題

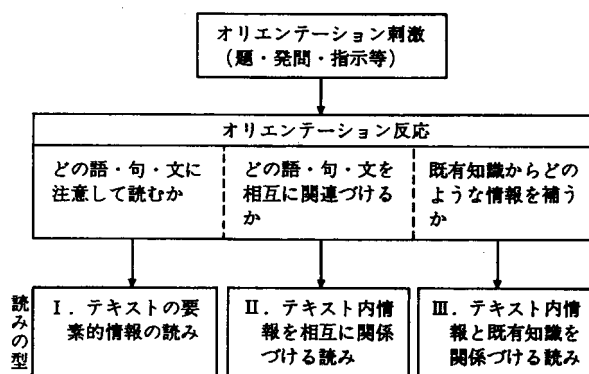
1. 結論

(1) 創造的読みのモデルと支援の方法

本研究では、創造的読みを「テキスト情報と既存情報を総合することによって新しい意味を創り出すこと」と定義した。本研究の最も大きな目的は、創造的読みの支援方法を提案することである。この目的を達成するために、本研究ではまず、創造的読みの構造とプロセスをモデル化する作業から始めた。最初に構成したのは、「創造的読み」をも含む「一般的読み」のモデルである。

一般的読みモデル

「一般的読み」モデルを図X-1に示す。このモデルを構成するために、Fraser(1975)を参照した。



図X-1 一般的読みモデル

このモデルでは、オリエンテーションという概念が重要な役割を果たしている。オリエンテーションとは、テキストの読みを方向づける刺激である。具体的には、テキストにつけられた題、教師からの発問や指示などが考えられる。読者は、これらのオリエンテーション刺激にしたがって、テキストをどのように読んでいくかを定める。図X-1のモデルでは、III型の読みが「創造的読み」に相当する。

創造的読みモデル

創造的読みのプロセスは、さらに表X-1のようにモデル化することができる。これは

Finke ら(邦訳 1999)のジェネプロアモデルを参考にして構成した。

表 X-1 創造的読みのモデル

テキスト (創造先行構造)	創造先行特性 (テキストが保有)	解釈プロセス	産出物制約
○言語テキスト 詩・小説等 ○絵図テキスト 絵・図・写真等	新奇性 曖昧性 有意味性 等の解釈を創発する特性	概念解釈 文脈変更 仮説検証 限界探索 等	○産出タイプ 解釈文 劇化 図化 等

このモデルは、次のことを表現している。読者が、新奇性や曖昧性等の特性をもつテキストに出会う。そして、限界探索や文脈変更等を行う。それにより解釈文を作ったり劇化したりする。このようなプロセスをたどり、新しい意味を創り出すことを「創造的読み」という。

フォーカシングモデル

表 X-1 のモデルだけでは不十分である。とくに、「解釈のプロセス」をどのように進めていったらいいのか、その具体的な方法が明らかでない。そこで本研究では、フォーカシングの考え方を取り入れ、「創造的読み」のモデルを拡張した。フォーカシングとは、心の問題を読み解き、解決していく臨床心理学の方法である。フォーカシングのプロセスを、「創造的読み」に必要な解釈プロセスのモデルとして考えていくことができる。特にフェルトセンスに焦点を当て(フォーカスし)、ハンドルを見つけていくプロセスは重要である。このプロセスは、「創造的読み」を行うために必要なオリエンテーションを生み出すための有効な処理モデルになる。

物語モデル

このモデルも、「創造的読み」モデルを拡張するために考えられた。わたしたちが接する物語は、ある一定の規則(コード)にしたがって作られている。その規則が「物語構造」である。たとえば、Propp(邦訳 1972 他)が析出した物語構造を利用すると、わたしたちでも簡単に物語を創り出すことができる。このことからわかるように、「物語構造」は、情報産出の処理モデルになる。このことに着目して、「物語構造」を「創造的読み」の処理モデルにした。つまり「物語構造」をモデルにして、テキスト情報と既存情報を総合し、新しい意味を創り出すのである。

創造的読みの支援方法

以上のモデルに依拠して考案した、創造的読み支援方法が「オリエンテーション設定法」「物語法」「フォーカシング法」である。

「オリエンテーション設定法」とは、「テキスト情報と既有情報を総合する」ための方向づけ(オリエンテーション)を与える方法である。「物語法」は、「テキスト情報と既有情報を総合する」ためのオリエンテーションとして、「物語構造」を活用する方法である。「フォーカシング法」は、学習者自身がオリエンテーションを産出し、その適切性をテストしながら、創造的読みを進めていく方法である。

(2) 創造的読みを作文教育にいかす

「創造的読み」の対象になるのは文字テキストだけではない。絵図もテキストになりうる。中国では、絵図を読み解き、読み解いた内容を文章にまとめていく作文方法が普及している。この方法は看図作文とよばれている。第6章では、「中国の看図作文」と「創造的読みの理論」を融合させた「新しい看図作文」を提案した。そこでは、絵図を創造的に読み解くプロセスを、変換・要素関連づけ・外挿の3つに分類した。このことから「創造的読み」の支援方法を導くことができる。絵図テキストの創造的読みを支援するということは、これらの活動を行いやすくしてあげることである。6章ではさらに、ボトムアップの看図作文・トップダウンの看図作文・問答法など、看図作文の具体的な支援方法も提案した。

本研究で提案した「新しい看図作文」方式は、作文に対する動機づけを高め、表現内容と表現方法を発見させるインベンション指導でもある。

(3) 創造的読みを支援するための教材

「創造的読み」の対象となるテキストは、創発特性を備えていなくてはならない。創発特性とは、情報収集活動や解釈活動を引き起こす刺激特性である。創発特性は、「空白」「不確定性」「照合特性」「曖昧」などもよばれる。よび方はいろいろだが、この特性は、読者とテキストとの相互作用を引き起こし、意味形成を導く。したがって、「創造的読み」の教材に必要な条件は、創発特性(曖昧等)が上手に組み込まれていること、ということになる。

しかし、これをもって確定的な答えとすることはできない。たとえば、創発特性がテキスト中に存在しても、それに気づかない読者もいる。この場合は、創造的読みは起動されない。また、テキストの受け手が、テキストと相互作用していく中で明らかになってくる創発特性もある。このように、創発特性は、テキスト中に確定的に存在しているわけではなく、読み手との関係において現れてくるものでもある。

以上をもとに、創造的読み支援に必要な教材の条件をまとめれば、次のようになる。まず、テキストの中に創発特性が含まれている必要がある。そして、教師自身がテキスト中

の創発特性に気づき、その創発特性に刺激されて、テキストと相互作用しなければならない。つまり、教師自身が「創造的読み」を体験できるテキストが、「創造的読み」支援のための教材になりうるのである。

(4)創造的読みは「生きる力」を育てる

本研究では、創造的読みの方法としてフォーカシング法を提案した。フォーカシングは、問題を解決するための新しい方法である。わたしたちは、生きていくうえで様々な問題に出会い苦しむ。そしてそれらの多くは、逃れることのできないものである。わたしたちはそれを「運命」とよんでいる。わたしたちは運命を変えることはできない。しかし「運命は変えられないのだから」と言って、与えられた一面的な意味(苦しみ)しか見ないのであれば、わたしたちは、ただただ運命の横暴に叩きのめされてしまうだけであろう。

確かに、運命は変えられない。だからこそそれは運命なのである。しかし、わたしたちは自分自身を変えることはできるはずである。もしわたしたちが、オリエンテーションを変えることができれば、与えられた運命の中に新しい意味を見つけることができる。そうすることによって、苦しみを克服していくことができる。オリエンテーションを変え、与えられた運命の中に新しい意味を見出していくのは自分自身である。フォーカシングは、オリエンテーションを変え、新しい意味を見つけていくためのひとつの方法である。このような問題解決の方法をわたしたちは学んでおいてもいいのではないだろうか。

フォーカシング法によって、テキストを創造的に読み解いていくということは、フォーカシング法による問題解決演習をやっているようなものである。それは、いつか遭遇するであろう悩みや苦しみを解決していく際のモデルとなる。運命に叩き潰されることなく、「わたしがわたしとして生きていく」ために、わたしたちは「独自の意味を見出す人間能力を修練しなければならない。(Frankle 邦訳 1979, p. 103)」フォーカシング法によって創造的読みを行うことは、その修練の機会となる。「創造的読み」は、「わたしがわたしとして生きていく力」を育ててくれる。

創造的読みの対象となるのは、文章テキストに限定されない。わたしたちの経験そのものも、創造的読みの対象となる。わたしたちは、自らの経験を創造的に読み解き、現実を理解し、未来を想像する。「人間のほかならぬこの創造的活動こそが、未来へむかい、未来を創造し、その現状を変える人間の本質をつくっているのである。(Vygotsky 邦訳 1992, p. 11)」つまり、わたしたちは、経験を創造的に読むことによって、明日を生きる力を獲得できるのである。

創造的読みは、メディア・リテラシー教育とも密接に関連してくるものである。本研究では、オリエンテーションを変更してテキストを創造的に読む方法を提案してきた。オリエンテーションを変更してテキストを読むことは、アクティブ・オーディアンスにもとめられる基本的な能力である。「創造的読み」は情報化社会を生きる力をも育む。

以上見てきたように、「創造的読み」は、「生きる力」を育む方法なのである。そのため

に、児童生徒が創造的読みができるように支援していくが必要になる。

2. 今後の課題

(1) 「創造的読み」の支援方法を発展させる

(1)-1 適用する教材を広げる

教科書教材への適用事例を増やす

高校の教科書(『現代国語』桐原書店)に、大手拓次の「陶器の鴉」(注1)という詩が載っている。鶴田清司(2004)、この詩の教え方で悩んでいる教師からの相談を紹介している(注2)。相談の主旨は、「陶器の鴉」という詩は難解で、どう教えてよいかわからない、ということであった。

この相談に対する、鶴田の回答は、鹿内(1989)の「オリエンテーション設定法」を使えばよい、というものであった。そして鶴田は、実際にオリエンテーション設定法を使って、「陶器の鴉」を解釈してみせている。鶴田は、黒い学生服が鴉のイメージと重なることから「高校生」というオリエンテーションを設定し解釈している(注3)。

鶴田の解釈例は、わたし(鹿内)以外の方が、主体的に「オリエンテーション設定法」を活用し「創造的読み」を行った実践事例になっている。さらに鶴田は、大学生に「陶器の鴉」を呈示し、「オリエンテーション設定法」を使って読み解かせている。鶴田(2004)では、その解釈事例も紹介されている。このように、「オリエンテーション設定法」は、誰でも使える方法なのである。本研究で提案してきた、ほかの「創造的読み」の方法も同様である。

「創造的読み」の方法、および、その支援方法は、教え方に悩む教師たちに有効な授業モデルを提供することができる。教科書には「創造的読み」の方法で読み解いていった方がよい教材が多く含まれている。特に難解な教材は、「創造的読み」の方法を適用することによって、授業化の道筋が見えてくることが多い。授業方法で悩む教師たちに授業モデルを提供するために、教科書教材を用いた「創造的読み」の支援事例を増やしていく必要がある。

「創造的読み」支援のための発問構成

喜岡淳治(2004)は、「創造的読み」支援のための発問構成を提案している。喜岡ははじめに、創造的読みに必要な既有知識を取り出させ整理させるための発問をいくつかしている。そして最後に、既有知識とテキスト情報を関連づけさせる(つまり創造的読みをさせる)発問をしている。具体的には、「たぼんぼ」「ぼぼんた」「ぼんたぼ」「ぼたぼん」という音から水を連想させ、そこから、「たんぼぼの種が水に落ちてしまうのではないか」という、話者の心配を創造的に読み解かせようとしている(注4)。

喜岡の発問構成事例に見られるように、教材の中には、発問を繰り返していくことによって「創造的読み」の支援が可能なものがある。そのような教材を見つけ出し、選び出し、「創造的読み」支援のための発問系列を構成していくことも、大切な課題である。この作業を、教科書教材であるなしにかかわらず進めていきたい。このことによって、教え方に悩む教師たちを支援していくことができる。

(1)-2 「創造的読み」の方法を拡げる

本研究では、いくつかの「創造的読み」の方法を開発してきた。フォーカシング法もその一つである。本研究で提案したフォーカシング法は、テキストを読むことによって生れてくるフェルトセンスやイメージに焦点を当てて創造的読みを進めていく方法であった。

小谷津孝明(1992)は、鹿内(1989)を引用しながら、フォーカシング法の拡張を試みている。小谷津は、フォーカシングを次のように規定している。「フォーカシングとは妥当な理解をうるために然るべき点に注意を向けることである。(小谷津 1992, p. 60)」そして、フェルトセンスやイメージ以外のものに焦点を当てていくフォーカシング法を提案している。たとえば、テキスト中の文法事項にフォーカシングする「シンタクティックフォーカシング」や、語の意味にフォーカシングする「セマンティックフォーカシング」などである。また小谷津は、鹿内(1989)の、詩『ナ』(藤富保男)を「老人」というオリエンテーションで読み解いていく実践を取り上げている。小谷津は鹿内のこの読み方を、既有知識にフォーカシングする「ナレッジフォーカシング」とよんでいる。

このように考えるならば、テキストを理解するために行うフォーカシングの対象は広がってくる。たとえば、浜本純逸(1996)が提案している読みの方法も、フォーカシング法という枠組の中で整理していくことができる。浜本は、「変換点」に注目する読み方を提案している。この方法は、「変換点にフォーカシングする読み」と言い換えることもできる。「変換点」とは、物語や小説の中で、ある人物が何かに出会って変わっていく、その変わり目のことである(浜本 1996, p. 172 参照)。浜本は、「物語の読みでは、読者がこの変換点を見つけ、そこに自分なりの意味づけをすることが重要である。(p. 128)」と考えている。つまり、変換点にフォーカシングし、「なぜ、そのように変わったのか」その理由を創造的に読み解いていくのである。

浜本によれば、物語中の変換点では、「むずむず」「ふるふるっと」のような、特徴的な副詞が使われることが多い。浜本はこのような副詞を手がかりにして、読者の積極的な解釈を引き出そうとしている。副詞を手がかりにすることの理由を、浜本は次のように説明している。「副詞は多義的で意味が曖昧である。それ故に文学テキストでは重要な語句である。読者に个性的に感じとらせたり読み取らせたりする幅が広いからである。(浜本 1996, p. 175)」

浜本が提案する読みは、まず、副詞というシンタクティックでもありセマンティックでもある要素にフォーカシングし、次に変換点という作品構造にフォーカシングするという、

構造化された読みになっている。深く読み解く力を育てていくためには、構造化された読みの方法を学習者に示していく必要がある。単に、フォーカシングの対象を広げるだけではなく、どの対象へ・どのような順序で・どの程度フォーカシングさせるか等、支援方法の構造化もはかっていかなければならない。これも今後の検討課題である。

(2) 看图作文から「みること」の教育へ

創造的読みや看图作文がメディア・リテラシーに関係してくることは、本論文中でも、何度かに分けて触れてきた。このことはまた、わたし以外の研究者によっても指摘されていることである。大内善一(2004)は次のように述べている。

「看图作文」の授業づくりにはもう一点見逃せない重要な視点がある。それは「絵と書き作文」という言い方からも窺えるように、「映像テキスト」に特化した〈みること〉という教育内容が特立されているということである。(大内 2004, pp. 9-10)

ともあれ、「看图作文」は映像テキストに特化して〈みること〉という教育内容の陶冶を図ろうとしている点では、…国語科メディア教育の範疇に位置づけられる実践内容であるとみなしてよいだろう。(大内 2004, pp. 10-11)

大内が指摘するように、看图作文は国語科メディア教育の中に位置づけるものである。だとしたら、看图作文は国語科メディア教育が目標とする能力の、どの部分の育成に貢献できるのであろうか。「国語科メディア教育が目標とする、どのような能力を育成するために、看图作文を活用していったらよいのか」このことも、重要な研究課題となってくる。

この課題を考えていくために、奥泉香(2003a)のレポートが参考になる。奥泉は、西オーストラリア州(WA州)のメディア教育事情を視察し、その報告書を提出している。奥泉はその中で、西オーストラリア州の取り組みと、鹿内(2003)の看图作文には共通性があることを指摘している。

似た方向の研究に、鹿内(2003)の「看图作文」がある。鹿内は、中国の「語文教学大綱」(わが国の学習指導要領のようなもの)を紹介して、絵や図を見て書く作文の授業を提案している。しかし、鹿内も述べているように、この「看图作文」は伝統がある反面、体系化が遅れている。

(中略)

しかし、これらの実践的提案は、わが国における「見ること」の先駆的な役割を果たしてはいるものの、WA州のカリキュラムフレームワークに記述されているような、学習者の発達や到達度を視野に入れた系統的な「見ること」の視点は弱い。

WA州の「見ること」の学習内容は、受け手やその属する社会・文化的価値、表現内容や表現形式といった、それら相互の関係をも検討させる内容を含んでいる。(奥泉

2003a, p. 133)

奥泉が指摘するように、看图作文の指導システムを、メディア教育の指導システムとしてみた場合、そこにはいくつか不足している部分がある。その部分は、西オーストラリア州のカリキュラムを参考にすることによって埋めていくことができるのかもしれない。西オーストラリア州も含めた、先進的なカリキュラムに学びながら、看图作文のシステムをメディア・リテラシーの教育システムに発展させていきたい(注5)(注6)。

注 記

第 1 章 注記

1 章注 1

上代晃(じょうだいこう)

島根県生まれ。1915.12.26－1958.2.25。1942 年広島文理科大学心理学科卒。島根師範教授、広島高等師範教授を経て広島大学教授。著書に『理論心理学』『学習心理学』『学習心理学要説』等がある。(『現代人名情報事典』参照)

本論で引用した『思考的学習の心理』の章立ては次のようになっている。

第 I 章 思考学習のための用具的学習

- I. 児童における条件づけ学習
- II. 児童における感覚運動的技能の学習
- III. 児童における記憶的学習

第 II 章 思考的学習における言語と推理

- I. 概念の学習と意味の理解
- II. 思考のための言語指導
- III. 推理の本質と推理的学習

第 III 章 問題解決的学習とその指導

- I. 学習様式としての問題解決
- II. 問題解決の過程
- III. 問題解決的学習の指導

結語 「考えることによって学ぶ」

1 章注 2

武島又次郎(たけしままたじろう)

号、羽衣。国文学者。詩人。歌人。明治 5 年東京都に生れた。東京高師教授・日本女子大教授・聖心女子大教授等を歴任。

大町桂月、塩井両江などと共に「帝国文学」によって活躍したいわゆる赤門派の詩人。のちに短歌に転じた。著書には、明治二十九年両江、桂月と合著で刊行した『花紅葉』をはじめ『霓裳微吟』『文学概論』『修辞学』『霓裳歌話』などがある。

(『大人名事典 9 巻現代編』 p.417 より引用)

1 章注 3

富永仲基(とみながなかもと)

1715-46(正徳5-延享3)

江戸中期の大阪の思想史家。字は子仲または仲子。謙齋、南関、藍関と号した。通称道明寺屋三郎兵衛。父徳通は北浜でしょうゆ醸造や漬物商を営み、町人学問所懐徳堂を創建した五同士の一人。仲基も15歳ころまで初代学主三宅石庵に儒学を学んだ。近代の科学研究に先んじて中国古代思想を発展的にとらえ《説蔽せつへい》を著し、また仏教思想を成立史的に解明、始祖にかこつけて自説を張る過程を、〈加上〉という立論心理の法則的把握で論証した。1745年(延享2)刊の《出定後語しゅつじょうこうご》、翌年刊の《翁の文おきなのふみ》に所説を開陳。また宗教や倫理の形骸化を指弾し、現実生きる〈誠の道〉を提唱。さらに言語の種々相を分析、思想の特色を規定する民族性、〈くせ〉に着目し、印度の神秘的、中国の修辭的、日本の閉鎖的傾向を指摘して、各文化類型を相対的に比較観察する視座を提唱、文化人類学的発想を先取した。(平凡社大百科事典より引用)

1 章注 4

山路兵一(やまじひょういち)

○山路兵一略歴

1883 (明治**16**) 年8月4日、福岡県宗像郡南郷村大字光岡に牧勝助の二男として生れる。(戸籍面は兵市)

1889 (明治**22**) 年4月、宗像郡野坂尋常小学校に入学する。

1893 (明治**26**) 年4月、宗像郡東郷高等小学校に入学する。

1902 (明治**35**) 年10月、福岡県師範学校に入学する。

1906 (明治**39**) 年10月、小学校本科正教員免許状を受領。

1906 (明治**39**) 年10月、福岡県師範学校附属小学校訓導兼福岡県女子師範学校附属小学校訓導兼福岡市当仁尋常高等小学校訓導に任ぜられる。

1914 (大正**3**) 年、元福岡県八女郡の郡視学家山路忠夫の長女千年と養子縁組をする。

1918 (大正**7**) 年12月**28**日、奈良女子高等師範学校附属小学校訓導として就任。

1934 (昭和**9**) 年10月**8**日、退官。

1936 (昭和**11**) 年11月**10**日、逝去。享年**54**歳。

○山路兵一主要著作

能力陶冶読方の教育	大正 9 年	大鑑閣
学級経営を背景とせる読み方の自由教育	大正 10 年	目黒書店
読み方の自由教育	大正 12 年	明治図書
読方学習活動の実際と其の説明	大正 13 年	東洋図書
綴方の自由教育	大正 14 年	東洋図書

○山路兵一の主張

山路兵一の著作を通じて看取できる一貫した主張の第一は、……、自由を根柢とする教育観であり、児童の自由なる活動を学習の根本基調としていることである。児童自身のもっている能力を、自主的な自由なる活動によって自己生長を営ませるという児童中心の考え方である。……山路の主張する学習者の自由性重視の考え方は、単に国語教育だけではなく、教育全般に対する主張であり、教育改造の基本理念であったことは、その後にも公刊された学級経営に関する幾多の著作によっても知ることができる。

第二の主張は、前記の強調点と深いかかわりのある読書創造の問題である。人間の生命は何ものかを機縁として不断の生長するものであり、読書はこの機縁を掴ましめるものであって、読み方教育の使命は読書創造の助長にあるという見解である。

(以上は、飛田多喜雄 1975a, pp.495-497 からの引用)

1 章注 5

秋田喜三郎(あきたきさぶろう)

○秋田喜三郎略歴

1887 (明治 20) 年 5 月 17 日、滋賀県栗太郡上田上村桐生 (現在津市上田上町桐生) に生れる。

1889 (明治 27) 年 4 月、上田上小学校に入学する。

1906 (明治 39) 年 4 月、滋賀県師範学校に入学する。

1910 (明治 43) 年 3 月、滋賀県師範学校附属小学校訓導に任ぜられる。

1920 (大正 9) 年 1 月、奈良女子高等師範学校附属小学校訓導に任ぜられる。

1935 (昭和 10) 年 1 月、神戸市視学に任ぜられる。

1935 (昭和 10) 年 8 月、神戸市視学を辞し、全国教壇行脚して、直接教育現場の指導にあたる。

1941 (昭和 16) 年 3 月、文部省初等国語科教科書編纂事業に携わる。

1945 (昭和 20) 年 5 月、東京大空襲に遭い、家屋家財焼失。文部省を辞して帰郷する。

1946 (昭和 21) 年 4 月 12 日、逝去。享年 59 歳。

○秋田喜三郎主要著作

読方教授の新研究 (共著)	大正 3 年	以文社
創作的読方教授	大正 8 年	明治図書
児童中心国語の新学習法	大正 11 年	明治図書
発展的読方の学習	大正 14 年	明治図書
読本全課発展的読方の実際	大正 15 年	明治図書

修訂国語の新学習法	昭和 2 年	明治図書
読方問題の基調	昭和 2 年	明治図書
綴方新学習法	昭和 3 年	明治図書
全高等小学読本の本質的研究	昭和 5 年	明治図書
		他多数

○秋田喜三郎の主張

当時の国語教育の魂をゆすぶったという秋田喜三郎の教育・国語教育における主張とはどういうことであったのであろうか。……主要な著作を通覧して察知できることは、終始、学習者の主体性の確立と創造性の開発を基調とする活力に満ちた人間の育成をめがけ、その具体化のための教授法のくふうと革新に務めたことである。これを国語教育の面からみると、すでに『創作的読方教授』に示されている如く、「作者想定法の提唱」、「自学自習の強調」、「読解と表現の実践的統一」、「文章観や文章研究法の新しい提言」など、従来の形式的固定観念にとらわれぬ、著者独自の発想に基づく教授法の革新と言ってよい。さらに、実践人を自認する秋田の優れている点は、一つの考案や唱導に固執することなく、実践的保证を得た絶えざる教授法の研究や考案に努めたことである。進歩に適応する教授法の研究は、児童を愛し言葉を愛する秋田の執念とも言うべく、生涯を通じて継続されたが、教育・国語教育に対する基本的な考え方は不動であった。

(以上は、飛田多喜雄 1975a, pp.474-478 からの引用)

1 章注 6

飯田廣太郎 (いいだ ひろたろう)

1894 (明治 27) ~ 1954 年 (昭和 29)

教育者。根室町 (現根室市) 生まれ。1915 年 (大正 4) 札幌師範学校卒業と同時に釧路第一小学校 (日進小学校) に赴任。その後札幌師範学校訓導 (1916 年)、札幌師範学校の国語科教授嘱託 (1922 年) を経て札幌市桑園小学校長 (1928 年)、札幌市中央創成小学校長 (1933 年) を歴任した。1940 年 (昭和 15) 北海道庁視学に就任。おりから北海道綴方教育聯盟が治安維持法に違反するのではないかと警察に疑問視されたのを解くために努力した。1942 年軍人援護会北海道支部主事、1950 年北海道文化審議会委員、1952 年初代の札幌市教育委員会委員長を務めた。著書に『読方教育』、『落葉のひびき』、『北の光となった人びと』、『記念著作集』(1~6 巻) など多数がある。

(『北海道大百科事典上巻』より引用)

本論で引用した 2 冊の著書の章立ては次のようになっている。

- ① 『読方教育』の章立て
- 第一篇 国語教育
- 第二篇 読方教育の本質

第一章 読方の作用に就いての考察

第一節 直接経験と間接経験

第二節 読む作用の発生

第三節 読方の意義

第四節 読方教育の目的

第二章 読方の対象に就いての考察

第一節 文の形象

第二節 直感的背景

第三節 文章研究の一義

第四節 読方教授の意義

第三篇 読方教育の材料

第一章 読本論

第一節 読本編纂の根拠

第二節 国定読本批評

第三節 補充教材

第二章 読本教材の研究

第一節 研究の三方法

第二節 分析的・抽象的研究

第三節 文種による分類研究

第四節 総合的・具体的研究

第四篇 読方教育の方法

第一章 読方教育方法の原理

第一節 文章了解の過程

第二節 読方教育の仕事

第三節 教材の区分

第二章 各仕事の取扱

第一節 第一の観方から

第二節 第二の観方から

第三節 第三の観方から

第三章 読方教育の実際

第一節 方法と教師

第二節 方法上の分化

第三節 実際例

第五篇 私の読本

第一章 仮名教授と私の読本

第一節 試案について

- 第二節 仮名教授の行き方
- 第三節 読本の内容
- 第四節 読方と書方との範囲
- 第五節 仮名教授の諸方法
- 第六節 「私の読本」の取扱
- 第七節 其他の仕事

第二章 読本の実際

- (表) 読本の文章及挿絵
- (裏) 教材の精神

②『私の読方教壇』の章立て

一、二つの授業

1.二百十日

2.釈迦

二、教式の問題

三、作業の内容

1.通読の後の話合

2.書く作業と意義の調べ

3.残されたもの

四、教壇への反省

1.実際の問題

2.小さな声

3.子供を見よ

1 章注 7

大塩卓(おおしおたく)

1931(昭和 6)年 5 月 20 日生まれ、1992(平成 4)年 12 月 31 日逝去。鳥取大学附属小学校勤務の後、鳥取市立面影小学校校長・久松小学校校長を歴任。

本論で引用した資料集『創造的読みをめざす学習指導の実践』の章立ては次のようになっている。

I.国語科と創造性

1.創造的学習活動

2.創造の過程

3.創造的心のはたらき

II.創造的読みの追究

- 1.創造的読み
- 2.創造的読みの学習指導事項
- 3.実践の重点

Ⅲ.創造的読みの実践事例

A.創造的読みのための子どもの意識の把握

- 1.事前の連想把握
- 2.事前の既有知識の把握
- 3.学習の初発と終了時点の心情把握
- 4.過程における問題意識の把握
- 5.意識のひろがりの把握
- 6.学習の過程を通しての意識の変容把握

B.創造場面における実際活動とその指導

- 1.正確に読む
- 2.想像豊かに読む
- 3.発見的に読む

C.創造的読みの学力評価問題のあり方

- 1.子どもの実態と評価問題のあり方
- 2.学習の実態と評価問題のあり方
- 3.評価問題の改善・改造
- 4.総合的立場での創造的読みの学力評価

第2章 注記

2章注1

Fraseの研究

Frase (1975) の論文は次のような構成になっている。

PROSE PROCESSING

I. Introduction

II. The Processing Model

A. Level I-Content and Performance Sets

B. Level II-Encoding

C. Level III-Rehearsal and Integration

D. Level IV-Retrieval and Relation

E. Summary

III. Source of Encoding Efficiency and Inefficiency

A. Words as a Unit of Processing Control

B. Topics as a Unit of Processing Control

C. Intersentence Relation as a Unit of Processing Control

D. Question as a Self-Control

IV. Conclusion

A. Attention as a Multidimensional Concept

B. Reading Goals

C. Prose Processing — A Negative or Positive View

D. Comments on Research Focus

References

この研究と教育実践とのかかわりについて、Frase は次のように述べている。

「授業のプロセスとの関連をきちんとふまえてこの章を書いている。ここでは実践的な志向をもちつつ、文章処理について考えていく。そのため、授業実践を視野に入れて行われてきたこれまでの諸研究を参照し、人間の情報処理に適合する概念モデルを構成する。現在利用できる知識に基づいて、文章学習という複雑な事象をモデル化しても、それは無駄な努力に終わるかもしれない。しかし、これからの研究に指針を与える役割は果たすことができるであろう。(Frase1975, p.1)」

以上の説明からもわかるように、授業実践にそのまま役立つ「読みのモデル」は作られていない。Frase のモデルも完全なものではなく、読みの指導・支援を考えていくことに対して、「指針を与えて」くれるものにすぎない。そのため、本研究では、Frase のモデルをそのまま使うことはしない。Frase のモデルを参考にして、それを改訂したモデルを考えていく。

2 章注 2

被験者

被験者は、教育心理学以外の学科を専攻する北海道教育大学生 52 名。各群に、男 10 名・女 3 名ずつ、実験室にきた順に割り付けた。実験は 1980 年 6 月 4 日～7 月 19 日に、個別実施した。

2 章注 3

テスト結果

6 点満点で採点した。結果は表に示す。 2×2 の分散分析の結果、有意な交互作用は見られなかった。予想活動の主効果($F=4.19, df$ は 1 と 48, $p<.05$)のみが有意であった。これは、単に主題だけを呈示するよりも、主題に基づいて予想活動を行わせた方が、理解を促進することを意味する。

		キーワードの意味呈示	
		有	無
予想活動	有	M=3.9 SD=1.6	M=3.3 SD=1.2
	無	M=3.0 SD=1.7	M=2.4 SD=1.7

2 章注 4

主題再生テスト結果

2 点満点で採点した。結果を表に示す。 2×2 の分散分析の結果、予想活動の主効果($F=40.18, df$ は 1 と 48, $p<.01$)のみが有意であった。これは、予想活動を行わせる方が主題に対する注意をより喚起することを意味する。

		キーワードの意味呈示	
		有	無
予想活動	有	M=1.9 SD=0.3	M=1.8 SD=0.4
	無	M=1.0 SD=0.6	M=0.9 SD=0.6

第3章 注記

3章注1

Creative Cognition

この本はテキサスA&M大学の心理学者3名による共著である。本書について訳者は次のように解説している。

視覚や視覚的イメージ（フィンケ博士）、発達や想像（ウォード教授）、記憶や問題解決（スミス博士）といった、心理学の中でも異なる専門分野をもつ著者らが、創造性や発想の基礎をなす認知的なメカニズムの解明を試みた野心的な仕事である。その特徴は

(1) ジェネプロアモデルという創造的認知プロセスの一般モデルを使って、これまでの認知心理学の成果と創造的思考の認知的メカニズムを統合的に説明していること、

(2) 心理学的な実験の手続きを創造的思考の研究に適用する方法を工夫し、実践して見せたこと、

にあり、この点で認知科学書としても、創造性に関する本としても類をみない。

本書は次のような章立てになっている。

第1章 創造的認知への序説

- 1.1 概観
- 1.2 創造的認知の目標
- 1.3 創造性の神秘さを除く
- 1.4 創造性へのこれまでのアプローチ
- 1.5 創造的認知の諸領域

第2章 理論的方法論的考察

- 2.1 一般的モデル
- 2.2 創造の機会を構造化する
- 2.3 実験手続きと統制
- 2.4 動機づけの要因
- 2.5 創造の産物の評価
- 2.6 創造性評価の一般的問題
- 2.7 要約

第3章 創造的視覚化

- 3.1 心的合成と変形
- 3.2 心的イメージの創発的諸特徴
- 3.3 創造的な視覚的発見
- 3.4 創造過程の外在化

- 3.5 要約
- 第4章 創造的発明
 - 4.1 発明のためのパラダイム
 - 4.2 発明先行形状
 - 4.3 創造的洗練
 - 4.4 要約
- 第5章 概念合成
 - 5.1 創造的な概念
 - 5.2 概念結合
 - 5.3 比喻
 - 5.4 要約
- 第6章 構造化イマジネーション
 - 6.1 イマジネーション
 - 6.2 事例生成パラダイム
 - 6.3 構造化イマジネーションにおける構造とプロセス
 - 6.4 もっと大きな構造：スキーマとメンタルモデル
 - 6.5 高度に創造的な仕事における構造化イマジネーション
 - 6.6 不要な属性の影響の克服
 - 6.7 要約
- 第7章 洞察・固着・孵化
 - 7.1 創造的認知の記憶メカニズム
 - 7.2 検索か再構造化か
 - 7.3 孵化・固着・回復
 - 7.4 孵化のメカニズムとしての活性化拡散
 - 7.5 文脈による手がかりとアナロジの活用
 - 7.6 要約
- 第8章 問題解決の創造的諸方略
 - 8.1 創造的推理と探索
 - 8.2 問題のタイプ
 - 8.3 汎用の問題解決方略
 - 8.4 メンタルブロック
 - 8.5 メタ認知と問題解決
 - 8.6 拡散的思考
 - 8.7 ブレインストーミング
 - 8.8 熟達創造性
 - 8.9 要約

第9章 一般的な示唆と応用

- 9.1 理論的示唆の要約
- 9.2 創造的認知の限界
- 9.3 創造性訓練のための助言
- 9.4 一般的応用分野
- 9.5 将来の方向性

3 章注 2

create と invent

この2つの言葉は類似した概念である。そのことは、次の辞書的解説からも明らかである。

create

- 1 (神・自然力などが) 創造する、生み出す (cause to come into being)。
 - 2 (思考力・想像力によって) 作り出す、創作する、創案する (originate, invent)。
- (3以下の解説は省略)

invent

- 1 (製作品を) 工夫して作り出す、考案する、発明する (originate)。
 - 2 (想像力で) 生み出す、案出する、想像する (produce, create)
- (3以下の解説は省略)

create、invent、それぞれの2番目の解説はまったく同一の内容である。また、create と invent は交換可能な言葉として説明されている。実際に“create a drama” “invent a story”のように、同義の言葉として用いられている。

(『小学館ランダムハウス英和大辞典』参照)

3 章注 3

Empson と『曖昧の七つの型』

『曖昧の七つの型』の初版は1930年である。Empson とその批評の方法については、小川和夫 (改装版1976) や川崎寿彦 (1967)、Hyman, S. E. (邦訳1974) などで、詳しく紹介・解説されている。また、『曖昧の七つの型』については、全訳が2種類 (星野他訳1972, 岩崎訳1974) と、早稲田大学エンブソン研究会 (1972) による部分訳が出されている。

3 章注 4

照合特性

Berlyne(1960, 邦訳 1970)は、新奇さ・変化・驚き・不調和・複雑さ・曖昧さなどを感じさせる刺激特性を照合(collative)特性とよんでいる。

新奇さ・変化等々は、過去に遭遇した刺激と照合することにより感じられる感覚である。そのため「照合」的とよばれる。たとえば、今直面している刺激を、過去に遭遇した刺激のリストと「照合」してみる。もし、今直面している刺激が、過去に遭遇した刺激のリストに存在しなければ、その刺激は「新奇である」という感覚を与える。

照合特性について、Berlyne はさらに次のように説明している。

これらの諸特性は「情報理論の用語ですべて討論することができるのである。“曖昧さ”と“不明瞭さ”の場合には、使える情報にもれがあるために不確定度が存在しているのであり、“新奇さ”や“複雑さ”という形のものでは、あるパターンをどのように範ちゅう化すべきか、つまりどんな命名反応を付すべきか、それに適した顕在反応は何かということについての不確定度があるのである。“複雑な”パターンの一部分とか一連の“新奇な”刺激の一部分が知覚される場合には、次に知覚されるものについての不確定度が存在する。“驚き”や“不調和”の場合には、期待していた情報と知覚されたものもっていた情報との間に、くいちがいが存在している。以上の理由から、これらの刺激特性のすべてを集合的に指す形容詞として、“照合的”という言葉が提案されるのである。(Berlyne 邦訳 1970, p. 286)」

3 章注 5

実験結果の分析

表 3-2-4 のデータをもとに、解釈反応の質に及ぼす、小集団討議の効果および、解釈例呈示の効果进行分析した。

表 3-2-4 のデータから「詩人の卵」群を除いた 4 群について、2 (個人・集団) × 2 (解釈例呈示有・無) の分散分析を行った。その結果、解釈例呈示の主効果のみ有意であった (F=4.74, df は 1 と 60, p.<.05)。他の主効果、交互作用は有意ではなかった。これは、解釈例を呈示する方が、個人で解釈するか集団で解釈するかに関わらず、解釈反応の質を高めることを示している。

3 章注 6

小集団の効果が見られなかったことについて

ブレインストーミング・小集団協同学習・ジグソー学習などのグループアプローチが、生産性や学習効果を高めるとする、多くの研究がある。しかし、グループアプローチが生産性や学習効果を高めない、あるいはむしろ低める、ということを示す研究も相当数報告されている。小集団で学習を行っても効果がある場合と、ない場合があるのである。Huber 他（1992）、Hodson 他（1997）、Sorrentino 他（邦訳 2003）は、彼らが「不確定志向」とよんでいる個人差要因が、グループアプローチの効果を高めたり低めたりする、と考えている。しかし、現在のところ、どのような条件下でグループアプローチが効果をもつのか・もたないのか、はっきりしたことはわかっていない。

本研究でも、小集団によるパフォーマンスの向上が見られなかったが、その原因を説明することができない。

第4章 注記

4章注1

「感性」を重視した詩の読みの指導論

「感性」あるいは「感受性」を強調した詩の読みの指導論として、小海永二の指導論をあげることができる。小海は文学教育の窮極的な目標として、次の2つをあげている。「①人間というものの充分で完全な理解、②感受性の開発および想像力の育成（小海 1973, pp. 27-28）」。この目標観に基づいて、感性や感受性を重視した詩の鑑賞指導を行っている。小海は詩の鑑賞指導のねらいについて次のように述べている。

詩の鑑賞指導のねらいは、何よりもまず、生徒の感受性や想像力をゆすぶり、その詩の感性的な理解を通してより深く味わい取らせ、そのことによって生徒の心に十分な感動を与えることにある、と言わなければならない。そして、そのような感動の体験を重ねる中で生徒の感受能力は開発され、その感情は多様な情緒的刺激を受けて次第に深く耕されてゆく。と同時に、その想像力もより豊かなものへと育ってゆく。詩をなぜ教えるのかという問いに対する窮極の答えはそこにある。（小海 1973, p. 37）

小海は、これと同様の主張を繰り返し述べている。

ポエジーを内に含む詩作品を読ませ、また書かせるということが、詩の教育では基本的に大切なことである。そしてそのポエジーを「読み」の過程を通して、また「書く」過程を通して、子供たちの心に広く深く感じ取らせ、また味わい取らせて、広く深く感動する体験を重ねさせてやることで（この意味で、詩の教育とはすぐれて感性の教育なのである）、子供たちの感受性を耕し、豊かなものにし、さらにその感動を通して、言葉の世界の豊かさ、広さ、楽しさ、面白さ、すばらしさ、を実感させてやる—これが教室で詩作品を教える第一義的な目標にならなければならない。（小海 1986, pp. 30-31）

このような主張からは、感性を認識につなげていく道筋はまったく見えてこない。そのため、極端な場合は、次のような指導論を展開することになる。

教師のなすべき仕事は、一つ一つの作品を知的に分析したり説明したりすることではなく、むしろすぐれた作品を少しでも多く子どもたちに与え、その作品の持つイメージなりリズムなりが、子どもの心にゆっくりと定着し、深く沈んでゆくように見守ってやることであろう。（小海 1973, p. 20）

4章注 2

感性を重視する詩の読みの指導論に対する批判

感性を強調する従来の詩教育観を足立悦男は、次のように批判している。

詩教育の歴史は、認識の領域で考える詩教育観をみとめようとしてこなかった。文学教育の中で、感性の領域を受けもつのが詩の教育であるといった発想が、根強かったからである。じじつ教科書の詩教材を見ると、それとの出会いによって刺激的な認識の方法を学べる教材は、きわめて少ない。詩教育が認識の領域で考えられてこなかったことの、一つの証である。(足立1983, p. 14)

足立は、このような批判に基づき「認識面を重視する『見方の詩教育』(1983, p. 14)」を提案している。認識面に配慮した詩教育が必要であるという点では、本研究は足立の主張と一致するものである。ただし、本研究は「感受性の詩教育」か「認識の詩教育」か、といった対立を持ち込むものではない。「感性を、いかにして認識に結びつけていくか」という問題を解明していくことに、本研究の特色がある。

4章注 3

感性と認識を共に重視した詩教育の先行実践

小沢俊郎(1980)は、詩の意味を読みとることを重視した指導論と実践を展開している。しかし小沢は、唯一の意味を読みとらせる収束的な指導論を考えていない。詩の授業における意味の読みとりについて、小沢は次のように考えている。

割り切れない 意味 が詩の核

問題は、学習の中心である〈意味〉の段階である。

〈意味〉は、……説明の利くものではなく、割り切れるものではない。論理に負うところの多い散文ではどうしても表せない〈意味〉を定着させ、表現しようというところに詩は生れる、といってもいい。……

いわくいいがたいからこそ詩が生れるので、一言でいえるような理屈や観念なら論理として展開され、詩になる必然性を持たない。いわくいいがたい思いを、何とかいってみようと努力する中で、少しずつ詩の本質に近づいてゆくことが可能なのだ。……

詩を学ぶとき、生徒の自由な発想を尊ぶのは、〈意味〉がそのような割り切れぬものであるからだ。どういってみても「解釈」は一つ概念、説明として割り切りとして表現されるゆえに、〈意味〉を学ぶという段階では、教師は正誤という片づけ方をしてはならないのだ。正か誤か、二者択一、絶対選択は、混沌とした精神をむりに整然としたものとして捉えることになって、新しい考えが誕生する芽を摘み取ってしまう。……初発時に一定の解釈で読んだ人も、他の人の意

見を聞く中で、自説オンリーでなく、他説オンリーでなく、複雑に交錯した複線的な詩情を読みとらざるを得なくなっていくことは少なくあるまい。その複線的な〈意味〉を知り、少しずつわからずかでも作者の世界へ近づいていくのが詩を学ぶということだろう。(小沢 1980, pp. 100-102)

以上見てきたように、小沢も、テキストの読みの中に「読者」を定位した、読者論的指導論を展開している。「読者論的読み」には常に、「誤読や恣意的読みに陥るのではないか」という批判がついてまわる。これについて小沢は、次のように考えている。

読み手はどこまでも自由なのか

作品としてのまとまりの中で〈意味〉を求め、表現の持つ必然的な〈意味〉を追ったあげく、創作時の作者の意図と食い違う〈意味〉に解釈することがあってもよい、と私は考える。いわば、読み手の姿勢・方向としては、作者の意図を探ろうとし(作品外の条件によってではなく、作品自体の内的必然性から)、結果が作者の意図と外れる(外れたという証明は作品外からなされる)ことになる場合である。(小沢 1980, p. 103)

小沢はまた、認識(意味把握)と感性をともに育てる場として「共同学習」を考えている。

……〈意味〉把握には感性の働きが必要だが、感性というものは変わらないもの、変えられないものだろうか。

そんなはずはない。感性も育つ。育てうる。ただ放置したままでは育たない。共同学習は感性を育てる有効な手だての一つだ。

共同学習を通して、他人の考えを謙虚に学び、自分の考えを意識的に追及する中で、人は理性とともに感性を養っていく。他人の考えを聞くと、他の幾つかの考えの中から正答を選びとることではない。それら複数の考えの衝突対決に触発されて、火花のように自分の内側から生れてくる新しい考えを、作品全体像との関わりの中で納得のゆくものに育て上げることだ。それこそ共同学習ならではの得がたい体験であろう。

一方では、共同学習の場で、自分の考えをまとめ、発表し、他人の理解を求めるという作業がある。その話す・書くの作業を経ているうちに、もやもやと感じていたにすぎなかつた、漠然とした自分の感じ方・考え方が、次第に確たる形を得てゆく。その過程の中から新しい考えが確立してゆく。その中で感性も育つ。(1980, p. 104)

小沢らは、以上のような指導論に基づいた授業を行っている。特筆すべきなのは、蛙の詩 3 篇をテキストにした授業実践である。これは、大村はまの「重ね読み」にもつながる実践である。また、詩を題材にして何らかの作品を作らせるという実践も行っている。これは、山路兵一や秋田喜三郎の「読書創造」「創作的読方」につながるものである。小沢らは、「創造的読み」ということばを用いていない。しかし、彼らの実践は、「創造的読み」の授業実践にもなっている。

4章注 4

三好豊一郎、飯島耕一の引用について

三好、飯島はともに詩人。

三好豊一郎 1920年東京生れ 詩集「囚人」「小さな証し」など「荒地」「歷程」同人

飯島耕一 1930年生れ 詩集「他人の空」「夜明け一時間前の五つの詩・他」長編小説「日は過ぎ去って」評伝「アポリネール」など

本論文本文中及び注 4 での引用は『詩の本Ⅱ一詩の技法（西脇順三郎他監修 1967）』より。この本では、16人の詩人たちが、詩を創るプロセスについて論じている。章立ては次のようになっている。

I 詩をつくる

詩をつくるころ	山本太郎
詩の素材—現代詩の技法 1	三好豊一郎
詩のイメージ—現代詩の技法 2	飯島耕一
詩のリズム—現代詩の技法 3	安西均
詩の構成—現代詩の技法 4	入沢康夫

II 私の作詞法

小さな三つの例	草野心平
芸術としての詩	北園克衛
ぼくの苦しみは単純なものだ	田村隆一
見ている目	黒田三郎
不毛と無能からの出発	長谷川龍生
被分解者・被抑圧者の方法	黒田喜夫
寓話	関根弘
わたしの作詞法？	吉岡実
御報告	岩田宏
立場のある詩	石垣りん
未来の記憶	長田弘

4章注 5

木原孝一の引用について

木原が言う「暗号」とは、次のようなものである。

「私たちの生きるこの世界におけるすべての存在は、多義的な暗号となる。たとえばボ

ードレールの詩法を中心となったコレスポンド＝万物照応は、単に類似した観念を暗示するイメージの造型ではなく、すべての存在が詩人の魂の底深く下降して、そこで暗号化されるものにほかならなかった。また、シュルレアリスムの方法は、私たちの深層意識の中の存在を抉り出して、それを時間／空間の枠を超えたところで、暗号として照射させたものであった。シュルレアリスムに於いて、暗号はそのなかに存在の歴史を含んだと言ってもよい。つまり、私たちは深層意識のなかに、人類発生の頃からの、いや、何十万年か前の生命発祥の頃の、原始の記憶の痕跡を見たのである。(木原孝一 1976, pp. 231-232)』

つまり「魂の底深く下降して」あるもの、「深層意識のなか」に存在するもの、そしていまだ言語化されていないものを「暗号」とよんでいるのである。これは、フォーカシングでいうフェルトセンスに似ている。フェルトセンスも暗々裏の意味を持ち、かつ意識にのぼっていないものである。ただしフォーカシングでは、フェルトセンスが原始の記憶の痕跡を含むものだと考えていない。木原は「暗号」の中に「原始の記憶の痕跡」を含むと考えているが、この点はフォーカシングの考え方とは異なる。

木原孝一も詩人である。

木原孝一 1922年東京生。墨田工業高校卒。

「VOU」「荒地」同人。『詩学』『現代詩手帖』編集。

詩集『星の肖像』『木原孝一詩集』『ある時ある場所』他。

編著『100人の詩人』『人間の詩学』『民族の詩学』他。

引用の著書『現代の詩学—詩の主題と意味』の章立ては次のようになっている。

- 1 「現代詩」とはなにか
- 2 混沌のなかから
- 3 宇宙の詩学
- 4 空間の詩学
- 5 時間の詩学
- 6 存在の詩学
- 7 『生』の詩学
- 8 解読の詩学
- 9 再び……

4章注 6

嶋岡晨の引用について

引用部分の詳細は次のようになっている

最初から何も深刻な顔をして思想をふりかざす必要はないでしょう。それは詩のこころの自然なあり方にとって、かえって有害だともいえます。まず思想があり、それを詩にしていこうという順序だと、ともすれば頭でっかちの、観念的で情緒的なうるおいに乏しい作品を生みやすいからです。また、ある詩から、思想だけを汲みとる鑑賞の仕方も、正しいとはいえません。詩の感動の根にあるものは、感情や情緒を中心とする“詩のこころ”のはたらきだからです。

まずわたしたちは、何をどう感じるかという、もっとも素朴な、しかし重要な、感性の確認から始めるべきでしょう。(嶋岡晨 1977, pp. 29-30)

ここで嶋岡は、詩を書くときには頭で考えるな、まずは、どう感じるかから始めなさい、ということを主張している。これは、フォーカシングの「頭で考えるな。まずは体に聞いてみなさい。」という主張とよく似た主張である。

引用した著書の章立ては次のようになっている。

- 1 詩のこころ—発見のよろこび
- 2 比喩—ことばのよろこび
- 3 イメージのはばたき—絵画的要素
- 4 リズムの効果—音楽的要素
- 5 詩のかたち—創造のよろこび
- 6 主題と構成—完成をめざして
- 7 技法の工夫—独創性
- 8 可能性をさぐる—実験の意味
- 9 詩人のねがい—夢の役割
- 10 詩の効用—すぐれた詩の条件

4章注 7

大岡信の引用について

大岡信も、感性から始まる認識のしかた（秩序をもとめること）を重視している。大岡はその具体例を、次のように説明している。

別の例をあげれば、星座という観念、図式は人類が発明したものです。あれだって感性の働き

がもとにあって生れたもので、無秩序に天空に散在している星の間に、いろんな形の秩序を見出そうとしている。点にすぎない星と星との間にももの形、図柄を想定している。感性の働きにはこういう重要な要素があります。そしてそれがことばの問題にも非常に関わっているのです。気取って言えば、感性というのはそれ自体の空虚において創造的である、というような言い方もできるでしょう。(大岡信 1980a,p.18)

引用は『詩とことば』中の「詩とことば」の章からのものである。「詩とことば」は、『現代詩入門』(思潮社 1979)に発表された同名の論文の再録である。これは、全部で 19 頁の小論であり、章立てはなされていない。

4 章注 8

西郷竹彦の引用について

西郷竹彦の引用は著作集からのものであるが、西郷は他に『詩の授業』という全 5 巻の著作(西郷著 1981, 西郷監修 1981,1982a,b,c)をまとめている。西郷の詩の授業の特徴は「展開法」「層序法」という 2 つの方法を採用しているところにある。展開法・層序法については本論文第 4 章本文であらためてふれる。

4 章注 9

作者にとっての主題、読者にとっての主題

西尾実(1976,p.265;初出は 1962~3)は、次のように述べている。

これは創作活動としての主題・構想・叙述の自律的展開における主題の位置であり、意義である。われわれの文学享受、すなわち文学鑑賞における主題の位置と意義は、どこに、どのように見いだされるのであろうか。

このように西尾は、創作活動を行うもの、すなわち「作者」にとっての主題と、文学を享受するもの、すなわち「読者」にとっての主題を分けて考えている。

4 章注 10

教示系列 を用いた「創造的読み」支援の追試

4-3-2 項の事例は、1984 年に日本読書学会機関誌『読書科学』に発表したものである。この実践では、「創造的読み」の支援を行うにあたり、飯島耕一の「塔」という詩をテキストにした。その際、原詩の最終 2 行「Laughing boy/Laughing girl」を省略してテキストとした。そこで今

回、この2行を加えた原テキストを用いて、あらためて「創造的読み」の支援実践を行ってみた。

「Laughing boy/Laughing girl」の2行を付け加えても、創造的読みのプロセスには変化が見られなかった。追試した「創造的読み」の支援プロトコルを次に載せておく。

学習者（L）は大学2年生の女子学生。フォーカシングについては、書物を読んでの知識を若干もっている。教示者（T）は筆者（鹿内）である。

まず、テキストにした詩を再掲しておく。

「塔」

- ① 塔は方法のように明るい。
- ② 塔は腐爛しきった
- ③ 果実よりもかたい。
- ④ 塔はしずかに爆発を開始する、
- ⑤ と
- ⑥ 女曲芸師が
- ⑦ 急ぎ足になる。
- ⑧ みどりの木々は
- ⑨ みだらな姿勢をとる
- ⑩ 血は夕暮れに乾く
- ⑪ 岩も笑い出す
- ⑫ **Laughing boy**
- ⑬ **Laughing girl**

フォーカシング法による教示系列 を用いた詩の読みの支援記録

T: ウォーミングアップも終わったから、始めますか。フォーカシングというのは自然に普通にやってくれていいですから。

L: はい。

空間をつくる

T: まず詩を読んでみます。まず1回ゆっくり読んでみて、何も考えなくていいです。読み終わったら教えてください。

L: 黙読でいいですか？

T: 黙読でいいです。

L: <黙読 22 秒>終わりました。

T: 終わりましたか？それではわからない字とか意味とかはありますか？

L: 2 番目の…。

T: 腐爛した？腐爛、はわからない。

L: なんとなくしかわからない。

T: なんとなく何だと思いますか？

L: 腐る。

T: そう、そう、そういう意味です。

フェルトセンス

T: じゃあいいですか、次は、**1** 行か **2** 行ずつ読んでいきます。私が読んで質問していきますから、答えていってください。特に文章にならなくても、文章にまとめる必要はないです。思いついたものぼんぼん言ってくればばいいです。感じたこととか、もし身体で感じることとかあったら、そういうのを、ぼんぼんでできるだけ言葉にしていく。

L: 聞いて、感じたことを言えばいい。

1 行目のフェルトセンス

T: はい。はい、じゃあ、「塔は方法のように明るい。」塔をちょっとイメージしてみてください。

L: <沈黙 3 秒>はい。

T: どんな塔をイメージしました？

L: なんか…灰色の、なんの飾り気も無い、結構高めの塔を想像しました。

T: はい、そうすると五重塔とかじゃなくて、テレビ塔みたいな塔ですか？

L: テレビ塔でもなくて、コンクリートみたいな。

T: ああ、はい、はい。灰色のコンクリートのような塔ね。

L: はい。

T: それが明るいっていうんですね。さあ、イメージの中で明るくできますか？

L: <沈黙 4 秒>一部だけが。

T: うん、うん。

L: ぼんやりしてる。

T: 一部だけぼんやりしてる。うん。そういう感じがしますね。

2・3 行目のフェルトセンス

T: じゃ次。「塔は腐爛しきった果実のようにかたい。」さっき塔をイメージしました。そして果実が出てきました。次は何か果実をちょっと思い出してください。

L: 腐爛とか関係なくですか？

T: うん、関係なく。

L: はい。

L: <沈黙 2 秒>りんご。

T: りんごを思い出した。はい、それをちょっと腐らせてみてください。

L: <沈黙 6 秒>うーん…と、全部ではなくて、ちょっとひとかじりくらいの大きさが腐って

る。

T: うん、なるほどね。ひとかじりくらいの大きさが腐ってる。はい、とてもいいですよ。

4行目のフェルトセンス

T: では、4番目。「塔は静かに爆発を開始する。」さっきの塔が爆発を開始する。どんな感じがしますか？

L: 地面のほうからどんどん崩れていく感じで、不安定になっていくイメージ。

T: そのイメージを持ちながら、何か身体が感じることはありませんか？

L: あ、特になにも。身体は・・・<3秒沈黙>。

5・6・7行目のフェルトセンス

T: そうすると、「と、女曲芸師が急ぎ足になる。」さあ、爆発を開始して、そこに女曲芸師がでてきて、急ぎ足になってます。どんなことを感じますか？

L: せかせかしてる。なんかおなかの辺りが急がなきゃって気になってくる。(笑)

T: なるほど、なるほど。<沈黙 5秒>はい、じゃ次。「みどりの木々はみだらな姿勢をとる」。「木々」ですから、何本ぐらい想像できますか？

L: <沈黙 4秒>あんまり多くなくて。

L: 4、5本。

T: 4、5本。

L: の、大きめの木が。枝が長めの。

T: はい、枝が長めのね。それがみだらな姿勢をとる。イメージできますか？

L: なんとなくできるんですけど。枝が垂れているような。

T: うん、枝が垂れてる。

10行目のフェルトセンス

T: そして、次、「血は夕暮れに乾く」。

L: <沈黙 4秒>なんか今は自分の腕が見えてるので(笑)、自分の腕に見えます。

T: ああ、この行がしっくりこない。では、まず血、イメージできますか？

L: はい。

T: どこにありますか？血。

L: <沈黙 5秒>なんか今は自分の腕が見えてるので(笑)、自分の腕に見えます。

T: そうですね。腕の血が出てて、それが夕暮れに乾くんですよ。

L: はい。

T: そんな感じですか。

L: はあ。

T: いいですよ。

11行目のフェルトセンス

T: そして、「岩も笑い出す」。

L: なんかこれもあんまりしっくりこない。

T: そうですね。

L: <沈黙 2 秒>

T: じゃあ、灰色の塔があって、一部だけが明るくて、その側に一部だけ腐りかけたりんごがあって、その状況の中で塔が爆発をしかけて、地面から崩れていって。そしてそこに、せかせかした感じの女曲芸師がいて、周りに4、5本木があって、枝がなんか垂れてる感じ。そして自分の腕を見ると血が出ていて、夕暮れに乾いてきた。そこまでいきましたね。

L: はい。

T: そして、岩がどこにありますか？

L: 塔の真横です。

T: 真横。

L: なんか塔が崩れる中、その振動で。揺れる。

T: なるほどね。振動で揺れるっていうんですね。

12・13 行目のフェルトセンス

T: じゃ、次。「Laughing boy, Laughing girl」。

L: <沈黙 10 秒>笑って……。男の子や女の子が、笑って、いたずらに笑っているように、岩がごとごと笑っているように感じます。

T: うん。なるほど。

ハンドルをつける

T: はい、じゃ、もう一回繰り返し、まとめますね。コンクリートみたいな灰色の塔があるんですよ。その一部がどこかぼんやりしてると。それ、どの辺ぼんやりしていますか？

L: んと、真ん中。

T: 真ん中ぐらいがぼんやりしてる。

L: はい。

T: その近くにりんごがあって、少し一部腐りかけてるのがあって、塔が爆発を開始すると、女曲芸師が出てきてなんかせかせかしている。周りには枝の垂れ下がった4、5本の木があって、そして、自分の手を見ると、なんか血がついてて、乾きかけてる。爆発の振動で、岩がカタカタ。男の子とか女の子が笑うように揺れている。そして、それゼーんぶ今のイメージで、なんかぴったりする言葉、もしうまく身体でなんか感じるものあったら……。

L: <沈黙 8 秒>私はなんか、ちょっと、恐怖を感じた。

T: はい、いい言葉ですね、「恐怖」という言葉が出てきた。

L: はい。

共鳴・解釈

(ハンドルをもとに詩を1行ずつ解釈していく)

T: じゃ、今「恐怖」という言葉を出してくれたんですけど。その言葉を使って、意味をもう少

し考えてみます。「塔は方法のように明るい。」さっき全体に感じた「恐怖」と関連づけて、「塔は方法のように明るい」ってどういう意味でしょうか？

L: <沈黙 4 秒> 混乱しちゃうなあ。なんかわからない。つながってこない。

T: (笑) つながってこなくていいです、だんだんつながってきますから。大丈夫です。

L: (笑)

T: <沈黙 5 秒> 初めからまとまった解釈作る必要ないです。あとで振り返るとちゃんとまとまっていますから大丈夫。

L: はい。恐怖に関連させてこれ (1 行目) を解釈する。

T: はい、そうです。

L: <沈黙 5 秒> 対立している。唯一の希望みたいな感じ。

T: 唯一の希望ね、はい。塔がですね？

L: はい。

T: で、その塔が希望なんですよ。「腐爛しきった果実よりもかたい」、これはどういう意味？

L: <沈黙 6 秒> めったに、崩れない。

T: ああ、めったに崩れない。

T: で、そのめったに崩れない塔が静かに爆発を開始する、これどういう意味？

L: <沈黙 8 秒> 下から爆発が起こるので、あまり見えないところで何かが崩れる感じ。

T: はい、見えないところで何かが崩れる。

T: そこに女曲芸師が出てくるんですけども、急に急ぎ足になる。これどういう意味ですか？

L: さっきまで楽しそうに曲芸を見せてたのが、その崩れた音で慌てて逃げなきゃっていう感じ。

T: はい、いいですね。すると、塔っていうのは唯一の希望だった。それは誰の希望ですか？女曲芸師の？

L: 人。

T: 君の？ 別の人？

L: そこに住んでる人。

T: みんな？

L: みんな。

T: 「みどりの木々はみだらな姿勢をとる」。これは？

L: <沈黙 2 秒> 希望の塔が崩れて、根元から塔が崩れるので、その根元が<沈黙 2 秒> 腐っていくというか、それに影響されて木がだんだん撓っていくというか、木も腐っていく感じ。

T: それが、みだらな姿勢をとるということ。

L: はい。

T: 「血は夕暮れに乾く」、これはどういうことでしょうか？

L: <沈黙 5 秒> なんか夕日が出てて、雲も隠れないで、結構ぎんぎんに照っているなか、流れている血がかさびたになっていく感じ。からからになっていくイメージ。

T: はい、それは誰の？君の？

L: はい。もしかしたら自分のじゃないかもしれないけど、自分の腕についてる血。

T: それを見てて、岩も笑い出す。

L: 私のことを笑ってるともとれるし、急ぎ足になって慌ててる曲芸師とかの様子をみて笑っている感じもします。

T: はい、それで、「Laughing boy, Laughing girl」は岩の笑い方でいいですか？

L: はい。

尋ねる

(詩から感じられるフェルトセンス・ハンドル・及びハンドルに基づく解釈がぴったりするか確かめる)

T: じゃ、そうすると今やってくれた解釈で、明るい唯一の希望みたいな塔があって、めったに崩れないんですよね。ところが見えないところで何かが崩れてく。その側にいてさっきまで楽しそうに曲芸を見せてくれていた女曲芸師も崩れる音で逃げ出さなきゃって急いでる。希望が根元から崩れていくってということで、周りの木も根元から腐っていくような感じがする。目を地平線の方へやると、夕日が出ていて、まだ雲に隠れていない、すごくギンギンした夕日で、それが自分の腕にある血を乾かしていく。岩は、多分君の事なんだろうけど笑っているとも感じられる笑い方をしている。という最初の解釈をしてくれました。それと、さっき言った恐怖という言葉をつなぎ合わせてぴったりしますか？

L: 少し。

ハンドルをつけなおす

T: 少しぴったりする。もっとぴったりするようになりたいんですけども、恐怖のほかになんかもっと別の言葉ないですか？

L: <沈黙 9 秒>別に単語じゃなくてもいいんですか？

T: うん、単語じゃなくていい。

L: 今の繰り返し聞いて、恐怖っていうのと、笑われるのが怖い。見透かされている。

T: ではどっちにしますか、見透かされてる、笑われるのが怖い。一緒でもいい。ひとつどっちか取るとしたらどっちにしますか？

L: <沈黙 2 秒>見透かされてる。

共鳴・解釈

(つけなおしたハンドルにもとづいてならび詩を 1 行ずつ解釈していく)

T: はい、じゃ、見透かされているという言葉とぴったりするように、もう 1 回解釈して見ます。同じなら同じでもいいです。

T: 「塔は方法のように明るい。」

L: <沈黙 4 秒>同じ。

T: はい、同じ。そうしたら唯一の希望が塔ね。塔って具体的に何か感じられますか？

L: 冷ややかな感じ。

T: うん、冷ややか。どうして冷ややかなものの中に唯一の希望があるんだろう？

L: 今、言って、なんか合わないなあ…って感じて。ちょっと気になる。

T: あ、ちょっと気になる。それじゃあもう 1 回。塔は確かに冷ややかな感じしますよね？その真ん中ぐらいに希望の光みたいのがあるんですよね？

L: <沈黙 3 秒>うん…と、私のイメージでは普通に人が暮らしてて<沈黙 4 秒>一見すると平和で安心なところなんだけど…っていう塔のイメージ。一部が明るいのは、ちょっと安心するものがある。けど、実は何かあるっていうイメージの塔。中心部。が、わたしの中にはある。

T: なるほど。一見すると安定してるし、真ん中の光が暖かそうで安心を与えるんだけど、ちょっと考えるとなんかありそうぞっていう、そんな感じがするんですね？

L: はい。

T: なんかありそうぞ、って塔を見るとして、「腐爛しきった果実よりもかたい」。これどういう意味？

L: <沈黙 6 秒>さっきまではすごい硬いっていう風にとったんですけど、腐爛しきった果実って硬くないよなあ…と思って。そんなに頑丈じゃないのに硬いって言うから、見せ掛けっていうか、ほんとはそんなに丈夫じゃない。

T: なるほど。だいぶできてきましたね。そうすると、一見すると安定しているようなんだけど、実はそれほど丈夫じゃないんだ。だから、塔は静かに爆発を開始する。これはどういうことなんでしょうか？

L: <沈黙 9 秒>根元がちゃんと作られてない。

T: 根元がちゃんと作られてない。そうですね。

L: 爆発っていうと、誰かになされたとかっていうのを一瞬イメージしたんですけど、塔が自分から壊れていったイメージ。

T: 見せ掛けの頑丈さだから、塔が自分から崩れていく。なるほど、いいですね。つながってますよ。

T: そして、「女曲芸師が急ぎ足になる」。これはどうですか？

L: これはさっきと変わらない。

T: 塔のそばにいて、楽しそうに曲芸をしてくれた女の人が、崩れた音で逃げていく。それでいいですか？

L: 付け加えていうと、一見安心できるから、別に何の疑いもなく塔の傍で曲芸をやっているんですけど、でも、その安心できていた塔が、いきなり崩れたことに本当に焦って、まさか崩れるとはおもわかったんで、急ぎ足になる。

T: 安心できそうだと思って傍にいたのに、崩れないと思ってるのに崩れて安心できなくなって。

本当にびっくりして、急ぎ足で逃げ出した。そしてみどりの木々は「みどりの木々はみだらな姿勢をとる」。

L：は、さっきと同じ。

T：根元から崩れてくということで、木も根元から腐りはじめたような気がする。そして血が夕暮れに乾くは？

L：＜沈黙 9 秒＞自分の血か、曲芸師が塔の傍にいたから、怪我をしたときの血のイメージもできました。でもやっぱり自分の血かなあって思います。

L：が、夕暮れで乾くっていうイメージが。

T：なんで血が出てるんだろう？

L：それが、わからない。

T：ああ、それがわからない。それ一つ残ってますね。

L：はい。＜沈黙 3 秒＞

T：で、岩も笑い出す。これどうですか？

L：やっぱり自分が笑われてるの、と、腐爛しはじめてる町を笑ってる。別に岩はもともと岩だから、崩れようが何しようが、見てるだけ。だから笑ってるっていう感じ。

尋ねる・ハンドルをつけなおす

T：はい、そうすると、さっきの見透かされてるという解釈とどうですか？ぴったりしますか？

L：＜沈黙 2 秒＞嘲笑。っていう感じ。

解決

T：嘲笑。すっきりしますか？その解釈で。

L：嘲笑ですっきりする。

T：嘲笑ですっきりしますか。

T：はい、読めましたよ、これで。

L：(笑)

T：(笑) どうですか？最初全くわからなかった。

L：最初、手にとって読もうって思うと、全然意味がわからないって投げ出したくなるし、なんかどうしてもこじつけ付けちゃう。今も十分こじつけてはいるんですけど、でも、今整理してもらって読んだら、すごい、意味が通じるじゃんっていう感じで、すっきりしました (笑)。

T：(笑) はい、それで OK なんです。

第5章 注記

5章注1

Proppの物語構造を利用することについて

物語を分析し、その構造をあきらかにする研究は、形態論的構造分析とよばれる。形態論的構造分析研究の先駆者が **Propp** である。**Propp** は「時代や環境つまり素材が変化していても研究者の眼には変化していないと考えられる昔話の『不変項』を見つけ出し、その不変項の相関関係からなる全体として昔話の構造を記述しようとした(小松和彦 1987,p.50)」

Propp は、時代や環境が変わっても変化することのない、純粋な物語構造を析出しようとしたのである。その結果見出したのが、本研究本文で引用した物語構造である。

一方、わが国においても、日本の昔話の構造を分析する研究がなされてきた。それが、柳田國男や関敬吾らの「話型」分類である。柳田らの研究成果について、小松和彦は次のように述べている。「日本の各地から採集された数多くの昔話の分類は、柳田國男編『日本昔話名彙』(日本放送出版協会)にはじまり、関敬吾編『日本昔話集成』(角川書店)を経て、関敬吾編『日本昔話大成』(角川書店)によってほぼ完成されたと考えられている。この『大成』を一読すれば、日本にどのような昔話が存在しており、どのような話型に分類されているのかをひととおり知ることができる。とくに『日本昔話大成』は「昔話研究者にとってこの上なく重宝な書である。」しかし「昔話の形式(構造)や内容(意味)についての考察をしようとする研究者にとって、そこでなされている分類は必ずしも満足のものではない」(小松 1987,p.18)。

それは、次のような理由による。「昔話を整理・分類するための基準として研究者が着目したのは、昔話の型(筋の展開)であり、特定の昔話群に特徴的に現れるモチーフであり、登場人物の属性であった。たとえば、『大成』において「蛇髻入・水乞型」として分類されている昔話は、昔話の一場面人物である「蛇」、その蛇と人間の娘との「婚姻」、および「筋の展開」の三つの基準を重ね合わせて一つの話型としたものである。つまり、「話の型」といいながらも、「主人公」(登場人物)の属性や「婚姻」という登場人物の行為など「話の型」以外の基準も加味されている(小松 1987,p.21)。」モチーフや登場人物の属性は、時代や環境によって変化する要素である。そのため、これらは物語を構成する「不変項」にはなりえない要素である。さらにこれらは、**Propp** が物語の構造分析から排除しようとしたものである。それを、日本の昔話から析出された「話型」は含んでしまっているのである。その結果、「一つの昔話であるにもかかわらず、前半部と後半部に分割されていたり、同じ粗筋(形態)をもっているにもかかわらず、登場人物の一人の名前や属性が異なっているというだけで異なる昔話群(話型)として分類される、ということがおきてしまう(小松 1987,p.18)。

そこで小松(1987)は、日本の昔話の基本構造(不変項)だけを取り出すための構造分析を行っている。次にあげるのは小松による「蛇髻入」の構造分析である(小松 1987,p.22)。

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| I 《欠損 1 の発生》 | ある男(の家)に災厄(欠損)が生じる。 |
| II 《交換の提案》 | 欠損を改善してくれた者に自分の娘を差し出すと申し出る。 |
| III 《欠損 1 の改善・給付》 | 蛇が男に生じた欠損を改善する。 |
| IV 《反対給付・欠損 2 の発生》 | 蛇のところに娘が差し出される。 |
| V 《欠損 2 の改善》 | 差し出された娘が欠損を除去する(蛇を殺す)。 |

このような、日本の昔話の構造も、結局は **Propp** の物語構造と重なってくるものである。つまり、日本の昔話も基本的には **Propp** の形態論的構造分析によって、構造を析出していくことができるものなのである。

以上のことから、本研究では、日本の昔話から取り出した「話型」という物語構造を用いず、**Propp** が析出した「物語構造」を用いていく。

第6章 注記

6章注1

イコノロジーについて

イコノロジーについては、**Panofsky,E.** (邦訳 1971) で詳しく説明されている。また、若桑みどり (1983a,b) にわかりやすい説明がある。

6章注2

藤本朝己の引用について

藤本朝己 (1999) は、「絵本の絵」を読み解くための方法について詳しく解説している。この本の章立ては次のようになっている。

1 だれが語るか、だれが描くか

だれが聴くか、だれが観るか

『なみにきをつけて、シャーリー』をもとに

- ・絵本とはだれがだれに向かって表現するものか
- ・1冊に二つの物語
- ・複雑な仕掛け—テキストの示す絵が存在しない
- ・絵本の読者—子ども読者・大人読者
- ・子どもの世界、子どもの本当の姿

2 何を語るか、何を表現できるか

『おじいちゃん』を素材として

- ・バーニンガムの作品群の時代分けとその特徴
- ・複雑な時空間を示す左右の描き分け
- ・絵本の〈読み取り〉
- ・『おじいちゃん』のコード (記号) を読み取る
 - (1) テキストのコード (テキストの読み取り)
 - (2) 絵のコード (絵の読み取り)
- ・絵本とイコノロジー (図像学)

3 いかに関わるか

『ロージーのおさんぽ』を中心に

- ・絵本の語法とは何か
- ・〈内容を読み取る〉こと
- ・絵を〈読み取る〉こと
- ・英国での実践例と英国の絵本論

- ・いかに絵を理解できるようになれるか
 - ・左から右へ進行する語り
 - ・逆方向に進む場合—マイナスのコード
 - ・絵で示される主人公
- 4 一冊の絵本を形成する要素
- 『おおきなかぶ』を読む
- ・すぐれた絵本の条件は？
 - ・民話とその構造
 - ・『おおきなかぶ』の構造
 - ・彫刻家（画家）佐藤忠良
 - ・絵の構成のすばらしさ—必要最小限のものだけを
 - ・絵の構成のすばらしさ—動と静の繰り返し
 - ・構図の決め方
 - （1）はみ出し（截ち落とし）
 - （2）絵本の枠の機能
 - （3）嘘の真
- 5 絵本の構図
- オールズバーグの世界（1）
- ・絵の安定と不安定
 - ・三角構図—落ちついた空間
 - ・曲線構図—動きと解放の空間
 - ・子どもの読者と喜び、解放
 - ・ファンタジーの文学の源
 - ・オールズバーグのファンタジー
 - ・『魔術師ガザージ氏の庭で』のファンタジー
- 6 絵本の視点の動き
- オールズバーグの世界（2）
- ・謎に包まれた絵本
 - ・絵本の遠近法とその仕掛け
 - ・虫の目、鳥の目の視点—『ジュマンジ』から
 - ・懐かしさと不可解さの同居
 - ・絵本の動く視点
- 7 絵本の構成要素—点の世界
- 『あおくんときいろちゃん』を読む
- ・感情を移入するということ
 - ・表情・感情を表す要素としての点と線

- ・カンディンスキーの理論から
- ・点の表現としての『あおくんときいろちゃん』
- ・位置のコード—事物の位置の持つ意味
- ・必然性を持つ点の位置
- ・色彩について一色の機能
- ・ウィリアムズ・スタイグの点の表情

8 絵本の構成要素—線の世界

『ぼくはおこった』などをもとに

- ・線の性格や機能
- ・レンブラントの自画像
- ・表情を持つ線—『ぼくはおこった』から
- ・線で構成された絵本
- ・リズムを生む線
- ・線の太さ・大きさ—『しあわせなふくろう』

6 章注 3

中国の国語授業における「絵図を読み解く」活動

中国では、絵図を読み解く活動を「看図」とよんでいる。とくに国語科教育では、「看図読拼音」のように「看図」を伴う活動が盛んに取り入れられている。たとえば高長梅主編（2000）の小学校低学年用指導参考書では次のような、看図を伴う学習活動が提案されている。看図読拼音・看図把詞語組成句子・看図把兩句話合成一句話・看図写幾句連貫的話・看図把話具体・看図写一句完整的話・看図選詞填空・看図把句子補充完整・看図填空再写話・看図把話写生動・看図写出三種不同句式的句子・看図写出人物說的話・看図把乱句組成一段通順的話・看図補写一段話・看図續写一段話・看多幅圖写短文・看一幅圖写一段話・看圖回答問題写一段話・看圖描写人物的外貌・看圖写話讀兒歌。

6 章注 4

日本における、絵図をもとに文を書かせる試み

大村はま(1983c, d)は、『白銀の馬』『旅の絵本』という文字のない絵本をもとに、生徒たちにお話を作らせる実践をしている。長谷川集平(1988)は、単純な幾何学図形で構成された絵カードに文章をつけさせている。長谷川は、この方法による「絵本づくり」を提案している。野口芳宏(1988)は、民話風の絵を見せて、それをもとに作文を書かせている。野口はこれを「絵ばなし作文」とよんでいる。また「絵ばなし作文」の授業の進め方を具体的に提案している。遠藤瑛子(2003)も『小さな池』『庭』『なつのかわ』『はるにれ』という、文字のない絵本を用いている。遠藤の

授業は、大村の指導方法を受け継いだ実践である。

6章注5

問題状況を明確化する教示について

内田の実験では、問題状況として「欠如状況」を用いている。具体的には、次の教示によって問題状況を明確化している。「これからあるお話の絵を見せます。“何かが足りない。それで僕は（女兒：私は）楽しくない。”っていうところからお話が始まります。どんなお話かよく見ていてね。」

6章注6

実験授業と比較する通常授業について

比較対象とする通常授業は、任意に選択した国語授業の1時限分である。通常授業がどのような授業であったかを示すため授業記録の最初の部分を載せておく。

（「はじめます」の後、教科書の音読 174 秒）

- ① はい、まず、残雪というのはどういう鳥でしたか？
Cs はい、はい、はい。
① はい。
C1 うんとね、何だったっけな、うんと、がんのとういうで、
① うん、がんの何？
C1 この沼地に集まるがんの頭領だし、なかなかりこうだし、仲間がえさをあさっている間も気を配っていて、猟銃の届くところまで、決して人間をよせつけなかった。
Cs はい、はい、はい。
① はい、C2 ちゃん。
C2 一羽のがんにつけられた名前。
C3 はい、はい、はい、つけたし。
① はい、C4 君。
C4 左右のつばさに、真っ白なまじり毛をもっていた。
① うん
C5 はい。
① もっと詳しく言える人。
Cs はい、はい、はい、はい。
① はい、C3 君。
C3 頭がよくてね、うんとね、リーダーみたいなやつでね、うーんとね、それから、仲間がな

んか人間に、なんか、殺されないように、というか、まもるようにして、仲間がえさを食べているときも、人間が来たらすぐ逃げられるように、みはっている。

① はい。C6 ちゃん。

C6 はい。自分のことだけじゃなくて、他の鳥もずうっとみはってて、鉄砲とかうたれそうになったら、こっちこいとか言う。

C はい。

① C7 君。

C7 残雪は、あの、仲間がえさをあさっていても、もし人間が来たら、なんか合図して、人間が来たよって合図して、そして逃げる。そして自分はえさを食べないで、

C8 はい。

① C9 君。

C9 自分のことも考えているし、なんか、人のことも考えている。なんか責任感がある。

① そういう、毎年やってくるがんの頭領が、残雪でした。じゃあ、大造じいさんというのは、

Cs はい、はい、はい。

① C10 ちゃん。

C10 うんと、かりを仕事にしている。

① (板書)

Cs はい、はい、はい。

① C11 ちゃん。

C11 かりをなりわいにしている。

Cs はい、はい、はい。

① C1 君。

C1 うんと、狩場にしていたけど、いつごろか、この残雪が来るようになってから、一羽のがんと手になることができなくなったから、いまいまく思っていた。

① そうだね。いまいまく思っていたのを、思い出してよ。(板書)

① ちょっと、ここんどこ、もう少し詳しく、誰か言ってくれない？いまいまく思っていた、のところ。気持ち。

Cs はい、はい、はい、はい、はい、はい、はい、はい。

① C12 ちゃん、言ってごらん。

C12 すごく腹が立っている。

Cs はい、はい、はい、はい。

① C13 ちゃん。

C13 すごく悲しく思っている。

Cs はい、はい、はい。

① C14 さんは？

C14 今までは、がんはとれていたけど、残雪が来るようになってから、とれなくなったので、

残雪が憎たらしい。

Cs はい、はい、はい。

① C15 ちゃん。

C15 わかんない。

Cs はい、はい。

① C6 ちゃん。

C6 大造じいさんより、残雪の方が頭がいいっていうか、ひねって考えて、大造じいさんがしかけたわなにひっかからないから、いつかとってやろうと、ずっと思っている。

(以下省略)

6 章注 7

授業分析の評定の信頼性について

評定者は、筆者(鹿内)と、教育心理学専攻学生 2 名である。分析資料としては、実験授業と通常授業の逐語記録を用いた。3 人の評定者はその記録をもとに、それぞれ独立に評定した。評定結果が 3 名とも一致したもの、および 2 名が一致したものは、その評定を用いた。3 名不一致の場合は、学生評定者 2 名に改めて評定しなおしてもらい、その合議によって決定した。評定が 3 名とも不一致の発言は、実験授業で 31 単位発言、通常授業で 21 単位発言であった。2 名以上が一致した評定一致率は、実験授業で 96.3%、通常授業で 97.6%であった。これは、充分高い一致率である。

6 章注 8

吉田典史(2004)の研究について

この研究は、筆者(鹿内)と戸田弘二教授の共同指導のもとにまとめた、北海道教育大学大学院教育学研究科の修士論文である。

6 章注 9

吉田の実験授業で児童が書いた看図作文例

吉田典史(2004)の実験授業において、子どもたちが書いた看図作文例を載せておく。吉田は 3 種類の看図作文授業を行っている。そのうちのひとつは、本論文 6-2-2 項で大学生に実施した「たぬきの病気」トップダウン作文である。児童が書いた「たぬきの病気」作文を 2 例あげておく。いずれも大学生と同様、「問題—解決」構造をもった物語文になっている。

小学生の看図作文例 1

ある日、たぬきたちのボスが病気にかかってしまいました。そのたぬきのボスは、あるチョウの話をしました。そのチョウのりんぷんは、いろいろなたぬきの病気を治してしまう、すごいりんぷんでした。ある日、そのたぬきのボスの、こぶんの1匹が、子どもたちがいる学校へ行きました。その小学校の3年生が、チョウの勉強をしていました。たぬきのこぶんは、「もしかしたら！」と思い、小学生の女の子とそっくりに化けました。そして、チャイムが鳴って、教室の中にまざりました。そして、チョウの勉強が始まりました。みんなから、「だれだ？あの女の子。」と言われながらも、チョウの勉強が終わりました。次は、校庭の花畑で、チョウをさがしました。そして、ちょうどさっき勉強したチョウを見つけました。「これは、さっき勉強したチョウでもあるし、ボスが言っていたチョウとも似ているなあ。」と女の子(たぬき)が言いました。そして、ボスの家に持って帰り、図かんとかボスがかいたえがそっくりでした。それで、チョウのりんぷんをお湯の中に入れて、ボスに飲ませてあげました。すると、ボスの病気がからっと治り、たぬきのこぶんは女の子からたぬきにもどり、たぬきたちは大喜びでした。(小学生男子)

小学生の看图作文例 2

ある女の子は、学校で「帰りの会」がおわったあと、いのこりにされてしまいました。そうしたら、先生が女の子に、「実は、今日の先生は、本当の先生じゃなくて、たぬきなんだ。」と言いました。その、先生に化けたたぬきは、死んだアゲハチョウを食べなければ、たぬきにもどれないと言いました。なので、明日までに、死んだちょうを紙にはってきてほしいと言いました。女の子もはやくいつもの先生に授業をしてほしかったので、宿題をやってくることにしました。そして、帰るとちゅう校庭で、アゲハチョウを見つけたので、ふみつぶそうと思いました。チョウは花の上にとまっていたので、女の子は、大きく足をあげ、「オリヤー」とさげんで足をふりおろしました。ところが、女の子は、「ドーン」という音をたてて、たおれてしまいました。女の子はあわてて立ち上がり、チョウをさがしました。チョウはちゃんとつぶれていました。「よかったー。」と女の子は思いながら、家に帰りました。そして、紙にチョウをはりました。そして、つぎの日、たぬきと校庭で待ち合わせて、チョウをわたしました。たぬきはチョウを食べて、たぬきにもどりました。(小学生女子)

6章注 10

牛を手がかりにして自己を理解することについて

東洋の伝統

インド・中国・日本などの仏教文化圏では「牛を手がかりにして自己を理解する」という伝統がある。たとえば仏教経典の中には、牛を用いた譬喩が多く出てくる。『法華経』譬喩品第三の『長老火宅』の中に出る大白牛は有名であるし、そのほかにも『増一阿含経』には馬血天子品の

『牧牛度水の喩』や牧牛品の『牧牛十一法』があり、『遺教経』にも『執杖牧牛の喩』がある。(中村 1995, p. 5)』

また牛は、絵画のモチーフとしても再三取り上げられている。とくに禅仏教では、好んで牛図が描かれている。普明禅師の「牧牛図」、自得禅師の「六牛図」、廓庵禅師の「十牛図」などが有名である。これらの牛図はいずれも、「悟り」のプロセス、つまり自己理解のプロセスを説明する補助手段として用いられてきた。

廓庵「十牛図」と自己理解

牛図の中でとくに有名なのは、廓庵「十牛図」である。北宋末(12世紀)のこの作品は日本にも伝わり、鎌倉時代以降、牛図と言えば廓庵「十牛図」をさすほどに、よく知られている。現在でも廓庵「十牛図」を用いた、自己理解の手引書が出版され、多くの人に読み継がれている(たとえば中村 1995、山田 1999、横山 1991)。

廓庵「十牛図」は、10幅の絵図からなる。第一の図は「尋牛」と名づけられている。「尋牛図」は、次のような状況を描いている。「ある日、牧人の飼っていた一頭の牛が牛小屋から逃げ出しました。牧人はその逃げた牛を探し求めて野原や峡谷を駆けめぐっています。友人達の手を借りずに唯だ一人で……(横山 1991, p. 1)」一般に、廓庵「十牛図」を鑑賞する場合、鑑賞者はその人なりの問題意識をもって鑑賞をすすめていく。たとえば横山(1991)は、廓庵「十牛図」の「尋牛」を前にして「なぜ牧人は一人で牛を探し求めているのか(p. 73)」という問題を考える。そして次のような答えにたどり着く。「それは自己究明の旅路は本質的には自分一人の力に頼る以外にはないという事実を指している(p. 73)」

韓滉「五牛図」を活用した自己分析の授業

上に見たように、「十牛図」は自己理解の補助手段として活用されてきた。しかし、「十牛図」は、仏教の立場で描かれたものであり、仏教の枠組みの中で活用されることが多かった。また、「十牛図」をテキストにした自己理解の解説書は、一般の中高生には難解すぎる文章で書かれている。そのため「十牛図」をそのまま中学高校の授業に持ち込むことはできない。

しかし「牛を手がかりにして自己を理解する」という方法は、長い伝統をもつ有効な方法である。そこで鹿内は、この方法を仏教の枠組みから離れて活用する方途を考えてきた。中国では、仏教絵画以外にも牛をモチーフにした絵は多い。有名な「牛の絵」としては、李迪の「風雨帰牧図」、韓滉の「五牛図」などがあげられる。鹿内(1999, 2001)はとくに、韓滉の「五牛図」に注目した。そして「作文指導も自己分析指導も同時にできる授業」づくりを試みた。6-5節で報告するのは、その実践の一部である。

第7章 注記

7章注1

バリエント（異本）について

外山滋比古（1978）は、バリエント（異本）をオリジナルテキスト（原形）対立するものとは考えていない。異本を生み出す読みは、読みを深めていくプロセスであると考えている。外山は、次のように述べている。

異本は原形の乱れたものではなくて、典型を生み出すために欠かすことのできない胎動ということになる。原型がただちに典型となるのではなく、異本を経てはじめて典型があらわれる。典型は、解釈、あるいは、誤解、あるいは、変形の収斂したもので、したがって、原形と完全に重なり合うことはまずないと言ってよい。（外山滋比古 1978, p.37）

結論と今後の課題 注記

X注 1

教科書に取り上げられている、大手拓次の詩

例示文 X - 1

陶器の鴉

陶器製のあをい鴉

なめらかな母韻をつつんでおそいくるあをがらす、

うまれたままの暖かさでお前はよろよろする。

嘴の大きい、眼のおほきい、わるだくみのありさうな青

鴉、

この日和のしづかさを食べろ。

(『大手拓次詩集』思潮社 1975 より)

X注 2

国語教師からの相談

上記の詩を授業で教える事に困難を感じております。他の国語教師も同様です。一様に「拓次の詩は分からない」という答えです。私も象徴詩が理解できません。藤村や光太郎、立原道造、中也、達治等は好きで分かっているつもりですが、大手拓次は初出の詩で何度読んでも疑問ばかりです。肝心の指導書も次の二点しか取り上げておりません。

①二行目の「なめらかな母韻をつつんでおそいくる」とはどのようなことをうたっているのか、「なめらかな母韻」を明らかにしながら、簡潔に答えよ。

②この詩の中でうたわれている「鴉」のイメージを中心として、作品全体から伝わってくる印象についてまとめよ。

①の答えは「なめらかでゆるやかな響きを持つ母韻【a】と【o】を含んだ『あをがらす』という言葉のイメージが詩人の心のうちに訪れ、そこで育ち始めている様態」。②の答えは「ここに出てくる『鴉』は、現実の世界の鴉でもないし、なにかの寓意や比喻として現れているのでもない。むしろそれは、詩人の心のうちに生じた幻、しかしそれを無や空だとして決して退ける事はできない詩的実在という印象を与える。そして『陶器製のあをい鴉』『なめらかな母韻をつつんでおそいくるあをがらす』という言葉たちがそれ自体として存在し、生動し始め、ほかの言葉とも照応しながら、全体としては馥郁たる香気を漂わせてくるかのような印象も伝わって来る。」

以上のことを自分も理解できないのにどうやって生徒に理解させられましょう。(中略)今のま

までは「特殊な感覚を持つ人のなんか分からない詩」というだけで終わりそうなので、よろしく
お願い致します。(鶴田清司 2004, pp. 37-38 より)

X注 3

鶴田清司によるオリエンテーション設定法適用事例

「陶器の鴉」は、確かに難解である。そこで「オリエンテーション設定法」(鹿内信善)を応用
してみる。これは、創造的に読むために、自分の既有知識…とテキスト内情報を関連づけていく
という方法である。作品のタイトルをいろいろと自由に付け直してみることによって、自分の既
有知識を喚起し、物語として一貫した意味世界を作っていくもので、難解な現代詩などを読むと
きに有効な方法である。…

では、それにしたがって、タイトルの「鴉」を仮に「高校生」に置き換えてみよう。読み手(学
習者)が高校生ということに加えて、黒い学生服が鴉のイメージと重なるからである。そうす
ると、「陶器製の鴉」がこわれやすく脆い自分、「なめらかな母韻」「うまれたままの暖かさ」「よ
ろよろする」が乳幼児を思わせるような未熟さ、そして「おそひくる」「わるだくみ」が一転して
凶暴さ・残忍さを表すものになって、少年期から青年期の変わりやすい心、やさしさとおそろし
さという矛盾した性質が混在している様子が浮かび上がってくる。そして、最後に「この日和の
しづかさを食べる」で、落ちついた心を取り戻せと自分に言い聞かせている、といった読みが可
能になる。もちろん、「あをい」や「青」という色彩語は、大人になりきっていない不安定な時
期・世代を暗示している。(鶴田清司 2004, p. 38)

X注 4

喜岡淳治の創造的読みを支援する発問構成事例

喜岡がテキストにしているのは、鹿内(1989)でも取り上げている、例示文X-3の詩である。

例示文 X-3

たんぼぼ

たんぼぼが

たくさん飛んでいく

ひとつひとつ

みんな名前があるんだ

おーい たぼんぼ

おーい ぼぼんた
おーい ぼんたぼ
おーい ぼたぼん
川に落ちるな

(川崎洋『しかられた神さま』理論社 1981 より)

喜岡は、この詩をもとにして、次の4つの発問を構成している。

発問1『たんぼぼはどこへ飛んで行って欲しいのか』

発問2『たんぼぼの名前のつけ方はどのようにしてつけたのか』

発問3『他にも、たんぼぼの名前があるので考えてください』

発問4『どうして、たんぼぼの名前を4つ出したところで、次に「川に落ちるな」と言ったのでしょうか』

発問1～3は、創造的読みに必要な既有知識を取り出させ、整理させるためのものである。これらの発問に順番に答えていくことにより、学習者の頭の中で既有知識が利用可能な状態になっていく。その既有知識とテキスト情報を結びつけることによって、創造的読みが可能になる。この教材では、発問4に対する答えを見つけることによって創造的読みが達成される。喜岡があげている発問4に対する答えは、次のようなものである。

「『たぼんぼ』『ぼぼんた』『ぼんたぼ』『ぼたぼん』という擬声語から何を連想するだろうか。/たんぼぼの種が風に飛ばされてとんでいるときに、何らかの関係で水に落ちてしまう音に聞こえないだろうか。だからこそ心配した話者が川に落ちると芽を出せないで終わってしまうよと声をかけているのではないだろうか。(喜岡 2004, p. 28)」

「たんぼぼ」という詩を読み、このような答えを見出ししていく過程が「創造的読み」になる。そのことを喜岡は、次のように説明している。

「テキスト情報というのは、『たんぼぼ』というひらがなを入れ換えて、様々な種のひとつひとつの名前にしていたことである。そこへ、既有知識として、その『たぼんぼ』『ぼぼんた』『ぼんたぼ』『ぼたぼん』の「ぼん」という音声から、たんぼぼの種が水におちてしまうのではないかという『創造的読み』が働いたのである。(喜岡 2004, p. 28)」

X注5

奥泉香による「絵を読み解く指導」の提案

奥泉(2003b)も、絵図を読み解く力を育てるための授業プランをだしている。奥泉は、この授業プランの目的として、次の3つを挙げている。

①絵の細部まで、注意深く見ることができる。

②絵に描かれているものを、識別することができる。また、その根拠を絵から示すことができ

る。

③絵から見つけたことを、相互に関連づけて統合的に解釈することができる。

この授業プランでは、絵本中の絵を1枚学習者に見せ、次のような発問をしている。

「絵の中には、どこに何が描かれていますか。なるべくたくさん見つけて下さい。」

「女の子が手に持っているコップの中には、何が入っていますか。どうしてそう言えますか。」

「ソファや机、椅子の上にある本は、何のためにここに置かれているのでしょうか。」

これらの発問はそれぞれ、鹿内が提案してきた「変換」「要素関連づけ」「外挿」の諸活動を促すものである。奥泉の授業プランも、わたしが本研究で提案してきた絵図を読み解く実践と類似したものになっている。

X注6

上條晴夫による「見たこと作文」の提案

上條晴夫(1990)も、『見たこと作文でふしぎ発見』において、鹿内と共通する提案をしている。

文 献 (中国語の文献は著者の中国語読みにしたがって配列してある)

- 足立悦男 1983 『新しい詩教育の理論』 明治図書
- Ache, J. 1975 (日本語版) 『丸と四角の世界』 さ・え・ら書房
- Adams, A., Carnine, D. & Gersten, R. 1982 Instructional strategies for studying content area texts in the intermediate grades. *Reading Research Quarterly* 18, 27-55.
- 秋田喜三郎 1919 『創作的読方教授』 明治図書
- Amabile, T.M. 1983 *The social psychology of creativity*. New York : Springer-Verlag.
- 安藤修平 1982 『ねらいに即した感想文指導の展開』 明治図書
- 荒俣宏 1992 『図像学入門』 マドラ出版
- 有馬道子 1986 「生きている感じ」 『言語』 第15巻3号 4-5
- 芦田恵之助 1916 『読み方教授』(復刻版 1961, 教育科学国語教育臨時増刊号 31号 1-121)
- Attneave, F. 船津孝行(訳) 1975 「ものの見え方と知覚システム」 『別冊サイエンス 特集視覚の心理学—イメージの世界』 日本経済新聞社 61-70
- 白帝(主編) 1999 『看図作文宝典』 中国青年出版社
- 鮑志伸(主編) 1999 『中国名校中学生看図作文大全』 陝西師範大学出版社
- Barthes, R. 花輪光(訳) 1979 「物語の構造分析序説」 『物語の構造分析』 みすず書房 1-54
- 北京教育科学研究院基礎教育教学研究中心(編著) 1999 『語文第二冊』 北京出版社
- 北京教育科学研究院基礎教育教学研究中心(編) 1999 『語文教学参考書(第二冊)』 北京出版社
- Berlyne, D. E. 1960 *Conflict, arousal, and curiosity*. New York : McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E. 橋本七重・小杉洋子(訳) 1970 『思考の構造と方向』 明治図書
- Bloom, B. S. and Hasting, T. 梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽(訳) 1973 『教育評価法ハンドブック』 第一法規
- Bransford, J. D. & Jonson, M. K. 1973 Considerations of some problems of comprehension. In W. G. Chase (ed.) *Visual information processing*, Academic Press.
- Bremond, C. 阪上脩(訳) 1975 『物語のメッセージ』 審美社
- Brown, A. L., Campione, J. C. & Day, J. D. 1981 Learning to learn from texts. *Educational Researcher* 2, 14-21.
- 陳滯冬 1999 『図説中国芸術史-隋唐絵画8』 巴蜀書社出版
- Culler, J. 富山太佳夫・折島正司(訳) 1985 『ディコンストラクション』 岩波書店
- Eco, U. 篠原資明・和田忠彦(訳) 1984 『開かれた作品』 青土社
- Empson, E. L. 星野徹・武子和幸(訳) 1972 『曖昧の七つの型』 思潮社
- Empson, E. L. 岩崎宗治(訳) 1974 『曖昧の七つの型』 研究社

- 遠藤瑛子 2003 『人を育てることばの力—国語科単元学習』 溪水社
- 方舟・咏嘆・情懷・八福（選編） 1999 『跨世紀作文宝庫—小学生看図作文』 光明日報出版社
- Finke, R. A., Ward, T. B. & Smith, S. M. 小橋康章（訳） 1999 『創造的認知—実験で探るクリエイティブな発想のメカニズム—』 森北出版
- Frankl, V. E. 大沢博（訳） 1979 『意味への意志—ロゴセラピーの基礎と応用』 ブレーン出版
- Frase, L. T. 1975 Prose processing, In G. Bower (ed.) *The Psychology of Learning and Motivation : Advance in Research and Theory*. Academic Press, 9, 1-47.
- 藤本朝巳 1999 『絵本はいかに描かれるか（表現の秘密）』 日本エディタースクール出版部
- 福原麟太郎・吉田正俊（編） 1978 『文学要語辞典—改定増補版』 研究社
- 高長梅（主編） 2000 『看図写作文 A巻』 陝西旅游出版社
- Gendlin, E. T. 村瀬孝雄（訳） 1981 『体験過程と心理療法—新装版』 ナツメ社
- Gendlin, E. T. 村山正治・都留春夫・村瀬孝雄（訳） 1982 『フォーカシング』 福村出版
- Golann, E. 1963 Psychological study of creativity. *Psychological Blletin*, 60, 548-565.
- Goodman, N. 菅野盾樹・中村雅之（訳） 1987 『世界制作の方法』 みすず書房
- 国家文物局（主編） 1996 『中国文物精華大辞典・書画卷』 上海辞書出版社
- 浜本純逸 1975 「認識力を育てる作文教育・理論編」 福岡教育大学国語科研究室他『認識力を育てる作文教育』 明治図書 9-50
- 浜本純逸 1978 『戦後文学教育方法論史』 明治図書
- 浜本純逸 1988 「文学と生活」 日本文学協会（編）『日本文学講座 12 文学教育』 37-54
- 浜本純逸 1996 『文学を学ぶ 文学で学ぶ』 東洋館出版社
- 浜本純逸 1997 『国語科新単元学習論』 明治図書
- 浜本純逸 1998 「序文」 田中宏幸『発見を導く表現指導』 i-iii
- 浜本純逸 1999 「『読書創造 読み方学習の仕方』（山路兵一）の新しさ」 『学習研究』 第379号 pp.66-69
- 長谷川集平 1988 『絵本づくりトレーニング』 筑摩書房
- 橋本尚 1991 『ことわざの科学』 講談社
- 波多野完治 1957 「芦田恵之助における生くべきものと死すべきもの」 実践社（編）『回想の芦田恵之助』 実践社 54-75
- 林達夫他監 1971 『哲学事典』 平凡社
- 平凡社教育産業センター（編） 1987 『現代人名情報事典』 平凡社
- 飛田多喜雄 1975 解題 『近代国語教育論大系 7 大正期IV』 光村図書 471-508
- 飛田多喜雄 1975 解説 『近代国語教育論大系 7 大正期IV』 光村図書 509-535

- Higgins, E. T. et al 1977 Category accessibility and impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology* 13, 141-154.
- Hodson, G. & Sorrentino, R. M. 1997 Groupthink and uncertainty orientation : Personality differences in reactivity to the group situation. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 1, 144-155.
- 北海道新聞社 (編) 1981 『北海道大百科事典 上巻』 北海道新聞社
- Holub, R. C. 鈴木聡 (訳) 1986 『「空白」を読む』 勁草書房
- Huber, G. L., Sorrentino, R. M., Davidson, M. A., Epplier, R., & Roth, J. W. H. 1992 Uncertainty orientation and cooperative learning : Individual differences within and across cultures. *Learning and Individual Differences*, 4, 1-24.
- 恵萍 (主編) 2000 『怎樣写供材料作文』 甘肅少年兒童出版社
- Hyman, S. E. 岡本靖正 (訳) 1974 『エンブソンの方法』 大修館
- 市毛勝雄 1980 『主題認識の構造』 明治図書
- 市川伸一 1995 『学習と教育の心理学』 岩波書店
- 飯田廣太郎 1926 『読方教育』 北海出版社
- 飯田廣太郎 1934 a 飯田廣太郎記念著作集第一輯『随意選題を中心に』 北邦教育協会
- 飯田廣太郎 1934 b 飯田廣太郎記念著作集第二輯『学校経営六年』 北邦教育協会
- 飯田廣太郎 1934 c 飯田廣太郎記念著作集第三輯『私の読方教壇』 北邦教育協会
- 飯田廣太郎 1934 d 飯田廣太郎記念著作集第四輯『第二落葉のひびき』 北邦教育協会
- 飯田廣太郎 1934 e 飯田廣太郎記念著作集第五輯『家庭の教育へ』 北邦教育協会
- 飯田廣太郎 1935 飯田廣太郎記念著作集第六輯『私の綴方教壇』 北邦教育協会
- 飯島耕一 1967 「詩のイメージ」 西脇順三郎・金子光晴 (監) 『詩の本Ⅱ』 筑摩書房
87-114
- 池上嘉彦 1982 『ことばの詩学』 岩波書店
- 池上嘉彦 1983 『詩学と文化記号論』 筑摩書房
- 池上嘉彦 1984 『記号論への招待』 岩波書店
- 井上尚美 1973 「『論理的思考』と『批判的思考』」 『学芸国語国文』 8号 35-46
- 井上尚美 1974 「『批判的思考力テスト』について」 『読書科学』 第17巻 108-115
- 井上尚美 1977 『言語論理教育への道』 文化開発社
- 入部明子 1992 「アメリカの作文教育-プロセス・アプローチにおける近年の動向- コラボレーティブ・ラーニング (小集団) による作文指導-」 『人文科教育研究』 19, 111-121
- 入沢康夫 1977 『詩の構造についての覚え書き-新装版』 思潮社
- Iser, W. 轡田収 (訳) 1982 『行為としての読書-美的作用の理論-』 岩波書店
- 石井庄司 1961 「『自己を読む』の立言をめぐって」 『教育科学国語教育』 臨時増刊号 31号 152-158

- 伊藤義美 1978 「『体験過程療法』と『焦点づけ』の技法について」『教育心理学論集（名古屋大学大学院）』第8号 60-76
- 岩下豊彦 1979 『オスグッドの意味論とSD法』川島書店
- 上代晃 1953 『思考的学習の心理』柳原書店
- 加藤幸次 1977 『授業のパターン分析』明治図書
- 川崎寿彦 1967 『分析批評入門』至文堂
- 木原孝一 1976 『現代の詩学』飯塚書店
- 喜岡淳治 2004 「創造的読み～鹿内信善『[創造的読み]への手引-詩の授業理論へ』（勁草書房）を読む～」『授業づくりネットワーク』223号 28
- 小海永二 1973 『文学教育・詩の教育』有精堂
- 小海永二 1986 『現代詩の指導—理論と実践』明治図書
- 小木恵子 2003 「『3枚の絵』から物語を」第2回看図作文研究会発表資料
- 小松和彦 1987 『説話の宇宙』人文書院
- 小松左京・高階秀爾 1976 『絵の言葉』講談社
- 小谷津孝明 1992 「知的理解とそれを方向づけるもの」小谷津孝明・星薫『認知心理学』日本放送出版協会 58-68
- 奥水実（編）1979 『新国語科指導法事典』明治図書
- 奥水実（編）1981 『新国語科教育基本用語辞典』明治図書
- 倉澤栄吉・青年国語研究会 1972 『筆者想定法の理論と実践—読むことの学習指導の改革—』共文社
- 倉澤栄吉・田近洵一・湊吉正（編）1979 『教育学講座8 国語教育の理論と構造』学習研究社
- 林西莉 1998 『漢字王国』山東画報出版社
- 劉錫慶（主編）2001 『九年義務教育小学校語文補充教材[作文]—小学校一年級用』北京師範大学出版社
- Marks, C. B., Doctorow, M. J. & Wittrock, M. C. 1974 Word frequency and reading comprehension. *The Journal of Educational Research*. 67, 259-262.
- 馬季戈（出版年不詳）『唐韓滉及其[五牛図]』天津人民出版社
- Masterman, L. 宮崎寿子(抄訳) 2001 「メディアを教える」鈴木みどり（編）『メディア・リテラシーの現在と未来』世界思想社
- 松山雅子 2004a The National Literacy Strategy の基礎研究—文学テキストを軸としたリテラシー指導方略指針を中心に— 『全国大学国語教育学会第107回鹿児島大会研究発表要旨集』125-128
- 松山雅子 2004b 全国大学国語教育学会第107回鹿児島大会研究発表資料
- 道又爾 2003 「認知心理学 誕生と変貌」道又爾・北崎充晃・大久保街亜・今井久登・黒沢学（著）『認知心理学—知のアーキテクチャを探る』有斐閣 1-26

- 蓑手重則 1973 「文芸作品の主題の理論と指導」 明治図書
 宮川康子 1998 「富永仲基と懐徳堂」 ペリかん社
 宮谷宣史 1986 「聖書解釈史の課題と意義」 出村彰・宮谷宣史（編）『聖書解釈の歴史
 ー新約聖書から宗教改革まで』 日本基督教団出版局 11-31
 三好豊一郎 1967 「詩の素材」 西脇順三郎・金子光晴（監）『詩の本Ⅱ』 筑摩書房 53-86
 水越敏行 1993 「発見学習」 奥田真丈他監修『現代学校教育大事典⑤』 ぎょうせい 459
 文部省 1999 『小学校学習指導要領解説ー国語編』 東洋館出版社
 文部省 1999 『中学校学習指導要領解説ー国語編』 東京書籍
 村野四郎 1967 「詩をどう読むか」 西脇順三郎・金子光晴（監）『詩の本Ⅱ』 筑摩書房
 9-31
 室井尚 1985 『文学理論のポリテイク』 勁草書房
 中村文峰 1995 『禅・十牛図』 春秋社
 中村元・三枝充恵 1987 『バウツダ・佛教・』 小学館
 Neisser, U. 1967 大羽葵（訳） 1981 『認知心理学』 誠信書房
 西岡文彦 1992 『絵画の読み方』 宝島社
 西尾実 1961 『言語生活の探求ーことばの研究における対象と方法ー』 岩波書店
 西尾実 1976 『西尾実国語教育全集 第八巻』 教育出版
 野田弘（編）1970 『筆者想定法による説明的文章の指導』 新光閣書店
 野口芳宏 1988 『作文で鍛える(上)』 明治図書
 小川和夫 1976 『ニュー・クリティシズムー本質と限界（改装版）』 南雲堂
 小川雅子 1992 「国語科教材の創造的読みについてー文学教材『ろくべえまってるよ』
 を中心にー」『山形大学紀要（教育科学）』 10 卷 3 号 345-361
 大久保典夫・根本正義・鈴木敬司（編） 1986 『文学教育基本用語辞典』 明治図書
 大村はま 1983a 「単元 私たちの読書力〈図表を読む〉」『大村はま国語教室 4』 筑摩
 書房 223-240
 大村はま 1983b 「単元 もう一つの歩き方をさぐる」 『大村はま国語教室 4』 筑摩
 書房 417-444
 大村はま 1983c 「楽しくつくる[白銀の馬]」 『大村はま国語教室 6』 筑摩書房 73-111
 大村はま 1983d 「楽しくつくる[旅の絵本]」 『大村はま国語教室 6』 筑摩書房
 113-124
 大村はま 1983e 「国語教室の実際」 『大村はま国語教室 11』 筑摩書房 61-91
 大村はま 1983f 「生きた場にするこゝろ」 『大村はま国語教室 11』 筑摩書房 93-145
 大村はま 1984 「読書指導の実際ーこんな目標には、こんな資料で、こんな方法でー」
 『大村はま国語教室 7』 筑摩書房 65-98
 大岡信 1980 a 『詩とことば』 花神社
 大岡信 1980 b 『日本語の世界⑪ー詩の日本語』 中央公論社

- 大塩卓 1966 『『創造的読み』の考察』『鳥取大学附属小学校研究報告』15集 10-11
- 大塩卓 1972 『創造的読みをめざす学習指導の実践』 私家版資料集
- 大塩卓 1990 鹿内宛私信
- 大内善一 2004 「『看图作文』の可能性と課題—国語科メディア教育としての意義および〈みる〉という教育内容の位置づけ—」『累積科学国語教育 実践研究ことのは』 4巻4号 8-11
- 岡本博幸(編著) 1994 『挿絵・資料のイメージ豊かな読ませ方』 東洋館出版社
- 奥泉香 2003a 「WA州の英語科における『見ること(Viewing)』の構造と内容」『西オーストラリア州メディア教育事情視察研修報告書』川崎国語メディア研究会 103-134
- 奥泉香 2003b 「絵本の絵を読み解こう—写真や映像を読み解く基礎は、絵の読解(小四・五)—」 岩永正史(編)『国語科メディア教育への挑戦 第1巻』 明治図書 68-81
- 奥野忠昭 1984 「文学作品の創造的読みの指導—読みの多様性の検討(南吉『ごん狐』の教材解釈を通して)—」『学大国文』27号 45-62
- Osborn, A. F. 上野一郎(訳) 1971 『独創力を伸ばせ』ダイヤモンド社
- 尾崎多 1986 「語句や文を関連づけて創造的な読みをさせる指導法の研究(I)—語句や文の順序性に注目させて創造的読みをさせる方法—」『大阪教育大学紀要 第V部門』 35巻 305-317
- 小沢俊郎 1980 『蛙の詩三篇』 筑摩書房
- Panofsky, E. 浅野徹他訳 1971 『イコノロジー研究:ルネッサンス美術における人文主義の諸テーマ』 美術出版社
- Poulsen, D., Kintsch, E. and Kintsch, W. 1979 Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology* 28, 379-403
- Propp, V. Scott(trans.) 1968 *Morphology of the folktale* (2nd. ed.) University of Texas Press.
- Propp, V. 大木伸一(訳) 1972 『民話の形態学』白馬書房
- Propp, V. 斎藤君子(訳) 1983 『魔法昔話の起源』せりか書房
- Rock, I. 船津孝行(訳) 1975 「図形方向と形の認知」『別冊サイエンス 特集視覚の心理学—イメージの世界』日本経済新聞社 72-81
- Rodari, G. 窪田富男(訳) 1978 『ファンタジーの文法』 筑摩書房
- Russell, D. H. 1949 *Children learn to read*. Boston:Ginn.
- 西郷竹彦 1975 『西郷竹彦文芸教育著作集第13巻』 明治図書
- 西郷竹彦 1977 『西郷竹彦文芸教育著作集第12巻』 明治図書
- 西郷竹彦(監) 1981a 『詩の授業—理論と方法—』 明治図書
- 西郷竹彦(監) 1981b 『詩の授業—小学校低学年—』 明治図書
- 西郷竹彦(監) 1981c 『詩の授業—小学校中学年—』 明治図書
- 西郷竹彦(監) 1981d 『詩の授業—小学校高学年—』 明治図書

- 西郷竹彦(監) 1981e 『詩の授業—中学校—』 明治図書
- 西郷竹彦 1981f 『小学校の国語』 有斐閣
- 斎藤勇(監) 1954 『世界文学辞典』 研究社
- 佐藤洋一(編著) 2002 『実践・国語科から展開するメディア・リテラシー教育』 明治図書
- 関口安義 1986 『国語教育と読者論』 明治図書
- 盛子明(主編) 1997 『中国小学生看图作文』 上海遠東出版社
- 申師等(編写) 2000 『十大名師教作文—小学版—看图作文』 漢語大詞典出版社
- 茂山千之丞 1987 『狂言役者—ひねくれ半代記』 岩波書店
- Silverblatt, A. and Finan, F. B. 安田尚監訳 1999 『メディア・リテラシーの方法』 リベルタ出版
- 鹿内信善 1979 a 「散文教材理解に及ぼす学習目標呈示の効果」 『読書科学』 第 22 巻 79-88
- 鹿内信善 1979 b 「節見出し語及びファミリア語が散文教材の学習に及ぼす効果」 『読書科学』 第 23 巻 1-10
- 鹿内信善 1981 「主題呈示と予想活動が物語文の理解におよぼす効果」 『読書科学』 第 25 巻 1-10
- 鹿内信善 1983 a 「現代詩の読みの指導に関する実験的研究—指導プログラム案の作成と効果の検討」 『読書科学』 第 27 巻 10-19
- 鹿内信善 1983 b 「現代詩の読みの指導に関する実験的研究(Ⅱ)—指導プログラムの効果の要因分析」 『読書科学』 第 27 巻 121-130
- 鹿内信善 1984 a 「詩の教材解釈に対するフォーカシング技法の適用可能性」 『読書科学』 第 28 巻 8-16
- 鹿内信善 1984 b 「詩の読みの指導に対するフォーカシング技法の適用」 『読書科学』 第 28 巻 71-80
- 鹿内信善 1985 a 「内発的動機づけを高める詩の読みの指導」 『読書科学』 第 29 巻 74-87
- 鹿内信善 1985 b 「物語として詩を読ませる指導の試み」 『読書科学』 第 29 巻 172-180
- 鹿内信善 1986 「読書指導研究の課題」 『読書科学』 第 30 巻 160-161
- 鹿内信善 1989 『〈創造的読み〉への手引—詩の授業理論へ—』 勁草書房
- 鹿内信善 1998 「図形記号解説を取り入れた授業づくりの可能性」 『読書科学』 第 42 巻, 16-26
- 鹿内信善 1999 「図形記号解説を活用した日本語教育教材開発」 『年報いわみざわ』 20 号, 13-21
- 鹿内信善 2002 「中国における看图作文の指導(Ⅱ)—小学校の補充教材分析を中心に—」 『年報いわみざわ』 23 号, 1-12
- 鹿内信善 2003 『やる気をひきだす看图作文の授業—創造的[読み書き]の理論と実践—』

春風社

- 鹿内信善 2004 「『看図作文』の可能性」 『累積科学国語教育 実践研究ことのは』 4巻4号 4-7
- 鹿内信善・畠山純子 1988 「物語として詩を読ませる指導の試み(Ⅱ)ー小学生に対する実践可能性の検討ー」 『年報いわみざわ』 9号 55-63
- 鹿内信善・金山健一 2001 「中国名画活用した自己分析の授業(Ⅱ)ー韓滉[五牛図]を用いて」 『学校カウンセリング研究』 4号, 19-26
- 鹿内信善・葛敏 2000 「中国における看図作文の指導(Ⅰ)ー小学校低学年の教科書分析を中心にー」 『年報いわみざわ』 21号, 37-45
- 鹿内信善・工藤真理・田中岬・武田亘明 2001 「小学校における[看図作文]の指導(Ⅰ)ー2年生に対する授業実践ー」 『年報いわみざわ』 22号, 37-47
- 鹿内信善・盛山聖子 1990 「創造的読みから創作指導へー図形系列を読ませるための予備的検討ー」 『年報いわみざわ』 11号, 19-26
- 鹿内信善・佐藤憲夫 1999 「中国名画を活用した自己分析の授業ー高岡独立図を用いてー」 『学校カウンセリング研究』 2号, 33-41
- 鹿内信善・渡辺聡 1992 「授業改善のためのアクション・リサーチ(Ⅱ)ー理解操作を含む授業の追試と相互作用分析ー」 『年報いわみざわ』 13号, 11-21
- 鹿内信善・渡辺聡・伊藤公紀・工藤真理・田中岬 2003 「小学校における[看図作文]の指導(Ⅱ)ー3年生に対する授業実践ー」 『年報いわみざわ』 24号, 33-45
- 鹿内信善・渡辺聡・若狭忠平 1994 「授業改善のためのアクション・リサーチ(Ⅳ)ー[詩を書く]授業に図形記号解読を取り入れるー」 『年報いわみざわ』 15号, 23-32
- 嶋岡晨 1977 『詩のたのしさ』 講談社
- 下條晴夫 1990 『見たこと作文でふしぎ発見』 学事出版
- 下中邦彦(編) 1985 『平凡社大百科事典』 平凡社
- 下中弥三郎(編) 1955 『大人名事典9巻現代編』 平凡社
- 篠崎光正 1984 『演技術』 晩成書房
- 小学館ランダムハウス英和大辞典編集委員会 1974 『小学館ランダムハウス英和大辞典』 小学館
- Sorrentino, R. M. & Roney, C. J. R. 安永悟(訳) 2003 『未知なるものに揺れる心』 北大路書房
- Stein, M. I. 1967 Creativity and culture. In R. S. Mooney et al (ed) *Explorations in Creativity*, Harper and Row, 109-119.
- 菅谷明子 2000 『メディア・リテラシーー世界の現場からー』 岩波書店
- 鈴木みどり 1997a 「メディア・リテラシーとは何か」 鈴木みどり(編) 『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』 世界思想社 2-22
- 鈴木みどり 1997b 「メディア・リテラシーの基本的な枠組」 鈴木みどり(編) 『メデ

- ィア・リテラシーを学ぶ人のために』 世界思想社 23-39
- 鈴木みどり 2001 「日本におけるメディア・リテラシーの展開」 鈴木みどり (編) 『メディア・リテラシーの現在と未来』 世界思想社 2-25
- 鈴木みどり (編) 2001 『メディア・リテラシーの現在と未来』 世界思想社
- 鈴木信義・古畑英捷 1983 「創造的読みの必要性と方法—北海道教育大学附属函館小学校での試み—」 『北海道教育大学紀要 第1部C 教育科学編』 34巻1号 181-197
- たほりつこ 2003 「曖昧さと芸術」 河合隼雄他 (編) 『「あいまい」の知』 岩波書店 199-220
- 田近洵一 1993 『読み手を育てる—読者論から読書行為論へ』 明治図書
- 田近洵一 1996 『創造の〈読み〉—読書行為をひらく文学の授業—』 東洋館出版社
- 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎 (編) 1995 a 『「読者論」に立つ読みの指導—小学校低学年編』 東洋館出版社
- 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎 (編) 1995 b 『「読者論」に立つ読みの指導—小学校中学年編』 東洋館出版社
- 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎 (編) 1995 c 『「読者論」に立つ読みの指導—小学校高学年編』 東洋館出版社
- 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎 (編) 1995 d 『「読者論」に立つ読みの指導—中学校編』 東洋館出版社
- 田近洵一・井上尚美 (編) 1984 『国語教育指導用語辞典』 教育出版社
- 武島又次郎 1907 『文章入門』 大倉書店
- 高森邦明 1976 『近代国語教育史』 鳩の森書房
- 田中宏幸 1998 『発見を導く表現指導—作文教育におけるインベンション指導の実際—』 右文書院
- 丹治愛 2003 「読むこともまた創造である—批評理論とはなにか」 『知の教科書 批評理論』 講談社 6-30
- 丹藤博文 1995 「読者論と国語の授業の歴史」 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎 (編) 1995 『「読者論」に立つ読みの指導—小学校低学年編』 東洋館出版社 171-186
- 富永仲基 1745 『出定後語』 水田紀久 (校注) 1973 「富永仲基・山片蟠桃」 日本思想体系 43 岩波書店
- 外山滋比古 1971 『「あいまい性」の『あいまいさ』』 成田成壽教授還暦記念論文集編集委員会 (編) 『批評—文学と言語』 研究社 304-313
- 外山滋比古 1978 『異本論』 みすず書房
- 鶴田清司 2004 「作品分析法の習得で解釈・鑑賞を深める」 『月刊国語教育』 24巻5号 36-39
- 内田伸子 1982 「文章理解と知識」 佐伯胖 (編) 『認知心理学講座 3 推論と理解』 東京大学出版会 158-179

- 内田伸子 1990 「物語のテーマ統合における〈欠如—補充〉枠組の役割」 『発達心理学研究』第1巻 第1号 30-40
- 内田伸子 1994 『想像力—創造の泉をさぐる』 講談社
- 内田伸子 1996 『子どものディスコースの発達—物語産出の基礎過程—』 風間書房
- Vygotsky, L. S. 福井研介(訳) 1992 『子どもの想像力と創造』 新読書社
- VonFange, E. K. 加藤八千代・岡村和子(訳) 1966『創造性の開発』 岩波書店
- 若桑みどり 1993a 『イメージを読む—美術史入門—』 筑摩書房
- 若桑みどり 1993b 『絵画を読む—イコノロジー入門—』 日本放送出版協会
- 早稲田大学エンプソン研究会 1972 『エンプソンの方法』 北星堂
- Wittrock, M. C., Marks, C. & Doctorow, M. 1975 Reading as a generative process. *Journal of Educational Psychology*, 67, 484-489.
- 山田無文 1999 『十牛図—禪の悟りにいたる十のプロセス』 禅文化研究所
- 山口正 1976 『レトリックの精神と西尾理論』 教育出版センター
- 山路兵一 1921 『学校経営を背景とせる 読み方の自由教育』 目黒書店
- 山路兵一 1923a 『読方学習の仕方 上巻』 目黒書店
- 山路兵一 1923b 『読方学習の仕方 下巻』 目黒書店
- 山路兵一 1923c 『読み方の自由教育』 明治図書 (復刻版『近代国語教育論大系7大正期IV』光村図書1975, 297-373)
- 山路兵一 1924 『読み方学習活動の実際とその説明』 東洋図書
- 山路兵一 1927 『生活創造の読方学習要領』 明治図書
- 楊仁愷(主編) 1990 『中国書画』 上海古籍出版社
- 依田新(監) 1977 『新・教育心理学事典』 金子書房
- 横山紘一 1991 『十牛図・自己発見への旅』 春秋社
- 由井はるみ(編著) 2002 『国語科のできるメディア・リテラシー学習』 明治図書
- 張伯華(主編) 1998 『作文新階梯—小学5・6年級版』 北京教育出版社
- 中国人民共和国国家教育委員会 1998 『九年義務教育全日制小学校語文教学大綱』 人民教育出版社

あとがき

本論文各章と既発表著書・論文との対応

本論文は、わたしが30余年、一貫して追究してきた研究をまとめたものである。本論文の骨格になっているのは、次の著書2冊である。

- 鹿内信善 1989 『〈創造的読み〉への手引—詩の授業理論へ—』 勁草書房
鹿内信善 2003 『やる気をひきだす看図作文の授業—創造的[読み書き]の理論と実践—』 春風社

さらに各章は、これまでに発表してきた論文が基になっている。以下に各章の基になっている論文を挙げておく。

第1章

- 鹿内信善 2004 「『創造的読み』の教育史」『国語教育史研究』（印刷中）

第2章

- 鹿内信善 1979 a 「散文教材理解に及ぼす学習目標呈示の効果」『読書科学』第22巻 79-88
鹿内信善 1979 b 「節見出し語及びファミリー語が散文教材の学習に及ぼす効果」『読書科学』第23巻 1-10
鹿内信善 1981 「主題呈示と予想活動が物語文の理解におよぼす効果」『読書科学』第25巻 1-10

第3章

- 鹿内信善 1983 a 「現代詩の読みの指導に関する実験的研究—指導プログラム案の作成と効果の検討」『読書科学』第27巻 10-19
鹿内信善 1983 b 「現代詩の読みの指導に関する実験的研究（Ⅱ）—指導プログラムの効果の要因分析」『読書科学』第27巻 121-130

第4章

- 鹿内信善 1984 a 「詩の教材解釈に対するフォーカシング技法の適用可能性」『読書科学』第28巻 8-16
鹿内信善 1984 b 「詩の読みの指導に対するフォーカシング技法の適用」『読書科学』第28巻 71-80
鹿内信善 1985 a 「内発的動機づけを高める詩の読みの指導」『読書科学』第29巻 74-87

第5章

- 鹿内信善 1985 b 「物語として詩を読ませる指導の試み」『読書科学』第29巻 172-180
鹿内信善・畠山純子 1988 「物語として詩を読ませる指導の試み（Ⅱ）—小学生に対

する実践可能性の検討—」『年報いわみざわ』9号 55-63

第6章

- 鹿内信善 1998 「図形記号解読を取り入れた授業づくりの可能性」『読書科学』 第42巻, 16-26
- 鹿内信善 1999 「図形記号解読を活用した日本語教育教材開発」『年報いわみざわ』 20号, 13-21
- 鹿内信善 2002 「中国における看图作文の指導(Ⅱ)—小学校の補充教材分析を中心に—」『年報いわみざわ』 23号, 1-12
- 鹿内信善・金山健一 2001 「中国名画活用した自己分析の授業(Ⅱ)—韓滉[五牛図]を用いて」『学校カウンセリング研究』 4号, 19-26
- 鹿内信善・葛敏 2000 「中国における看图作文の指導(Ⅰ)—小学校低学年の教科書分析を中心に—」『年報いわみざわ』 21号, 37-45
- 鹿内信善・工藤真理・田中岬・武田亘明 2001 「小学校における[看图作文]の指導(Ⅰ)—2年生に対する授業実践—」『年報いわみざわ』 22号, 37-47
- 鹿内信善・盛山聖子 1990 「創造的読みから創作指導へ—図形系列を読ませるための予備的検討—」『年報いわみざわ』 11号, 19-26
- 鹿内信善・佐藤憲夫 1999 「中国名画を活用した自己分析の授業—高崗独立図を用いて—」『学校カウンセリング研究』 2号, 33-41
- 鹿内信善・渡辺聡 1992 「授業改善のためのアクション・リサーチ(Ⅱ)—理解操作を含む授業の追試と相互作用分析—」『年報いわみざわ』 13号, 11-21
- 鹿内信善・渡辺聡・伊藤公紀・工藤真理・田中岬 2003 「小学校における[看图作文]の指導(Ⅱ)—3年生に対する授業実践—」『年報いわみざわ』 24号, 33-45
- 鹿内信善・渡辺聡・若狭忠平 1994 「授業改善のためのアクション・リサーチ(Ⅳ)—[詩を書く]授業に図形記号解読を取り入れる—」『年報いわみざわ』 15号, 23-32

第7章

- 鹿内信善 1986 「読書指導研究の課題」『読書科学』第30巻 160-161
- 鹿内信善 2004 「『看图作文』の可能性」『累積科学国語教育 実践研究ことのは』4巻 4号 4-7

謝辞

本論文が、このような形にまとまるまでに、早稲田大学教授浜本純逸先生より、感謝しても感謝しきれないほどの懇切なご指導をいただきました。わたしは、浜本先生が神戸大学におられるころから、「いつか浜本先生のところでご指導いただきたい」と思い続けてきました。「先生から、国語科教育についてご教導いただきたい」と願い続けてきました。その願いが、2004年度になってようやく叶いました。しかも、これまでの研究の総まとめを

ご指導いただくという幸運にめぐりあうことができました。

浜本先生からは、論文の内容から文章表現まで、本当に心のこもったご指導をいただきました。また、これだけ大部の論文を、1文ずつ読み合わせていくという作業にまでお付き合いいただきました。先生のお力をお借りすることで、国語科教育学と教育心理学を融合させた研究としてまとめあげることができました。

浜本先生からは、論文をまとめるためのご指導のみならず、今後の研究に対する方向づけまでしていただきました。仕事を前に進めていくエネルギーを与えていただきました。また、わたし自身が前に進んでいくための力も与えてくださいました。これからも、新しい領域を切り拓いていくことをお約束して、学恩におこたえしていきたいと思っています。何度も何度も、導きの手を差し伸べてくださいましたことに対し心よりお礼申し上げます。本当にありがとうございました。

お茶の水女子大学教授内田伸子先生からも、多くのご指導とサポートをいただけてきました。内田先生は、送らせていただいた拙著・拙論のすべてについて、懇切なコメントを返してくださいました。教育実践を重視したわたしの研究は、教育心理学の世界では異端の研究でした。それだけに、孤立しがちなわたしの研究を、内田先生は心のこもったコメントで支えてくださいました。

毎回、ていねいに書き綴られた内田先生のコメントを何度も読み返し、それを支えにして研究を進めてきました。たとえば、1986年の1月に内田先生からいただいた葉書には、次のような言葉が書かれています。「自分の仕事の目標を見失わずに行くことが第一と思います。」このような言葉から、力をいただきながら、ここまでたどりつくことができました。

「目標を見失わずに」という励ましは、今回この論文をまとめるにあたって、大きな導きのこととなりました。これまでのご指導に対して、心よりお礼申し上げます。

わたしは、2004年度に、早稲田大学の内地留学制度である「訪問学者」として研修をすることができました。この間、わたしは、教育心理学科教授麻柄啓一先生の大学院授業にも出席させていただきました。授業の中で、麻柄先生のこれまでのご研究が、教育実践を重視したものであることをあらためて知り、大変勇気づけられました。麻柄先生の授業に出させていただいたことで、教育実践に関わる研究の意義を再確認することができました。このことは、実践を重視した本論文をまとめていく上で、大きな励ましになりました。

わたしの研究生活の早い時期から、研究の方向づけをしていただきました、二人の先生にもお礼を申し上げたいと思います。元弘前大学教授石川信一先生からは、教育実践に関わる研究の重要性を教えてくださいました。学部の際にいただいた方向づけが、以後30数年にわたる研究を導いてくれました。元名古屋大学教授塩田芳久先生からは、実際に学校フィールドに入って行う研究の大切さを教えてくださいました。各地の小中高に赴き、「バズ学習」研究のお手伝いをさせていただいたことが、わたしの現在の研究スタイルの基礎になっています。お二人の先生方には、もうこの論文をお届けすることができませんが、これまで見守っていただきましたことに心より感謝しながら、論文の完成をご報告いたし

ます。

札幌市立資生館小学校教諭渡辺聡さんと札幌大学助教授伊藤公紀さんは、共同研究者として長い間わたしを支えてくれました。二人とも、常にわたしのアイデアに耳を傾けてくれました。また、わたしの生硬なアイデアを研究として、実践としてまとめていく方途を真剣に考えてくれました。わたしの研究は、彼らの協力がなければ進めることができませんでした。また最近、看図作文研究会に集まる多くの先生方からも力をいただいています。これからも実践に関わる先生方と力をあわせて研究を進めて生きたいと思っています。

2004年度早稲田大学「訪問学者」として、ともに研鑽に励んだ、ノートルダム清心女子大学助教授田中宏幸先生からもいろいろ助けていただきました。志を同じくする者として、これからも共に切磋琢磨していきたいと思っています。北海道教育大学岩見沢校の同僚からは、研究を進めていくための自由な環境を作ってもらいました。また、多くの卒業生や留学生からも助けてもらいました。中国での研究生活もたくさんの方に支えていただきました。

また、二人の子どもと、妻啓子にも感謝の言葉を伝えたいと思います。何度も中国に出かけ、しかも長期間不在にするわたしを家族はいつも快く送り出してくれました。本当に自由に行動させてくれました。家族の理解と妻の寛いところに支えられて、ここまで研究を進めることができました。

たくさんの方の支えと、なにか大きな力の導きによって、ここまでたどり着くことができました。支えていただいたすべての方々に心から感謝申し述べます。