

[国 語]

詩のイメージ化が「読みの形成」に与える影響

中野 圭*

1 問題の所在と研究の目的

平成29年度告示の学習指導要領において、「主体的・対話的で深い学び」の視点から、学びの過程の質の向上を図る授業改善に取り組んでいくことが求められている。この「学びの深まり」に繋がる「見方・考え方」が整理され、国語科では、文部科学省(2018)¹⁾において「自分の思いや考えを深めるため対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、使い方、働き等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」だと定義されている。

また、深川(1985)²⁾は、「読みとは、教材に導かれながら、学習者がそこに一つの世界を創っていく行為」だとし、読みの授業について、W・イーザーの見解を引用し、読者の行為として表象行為をあげている。表象行為の中心になるものはイメージであり、テキストの意味を読者が自らが作り出していくためには、まずその基盤としてのイメージ形成がおこなわれねばならない、と述べている。さらに、深川(1987)³⁾は、読みの授業において学習者相互のイメージを「言葉にして(絵や音でもよい、とにかく伝達可能な形に表現して)伝え合う必要」があり、それが豊かなイメージ形成に繋がるとしている。つまり、自分の読みを形成するためには、教材についてイメージ化を図ること、それを伝達可能な形に表現し交流するといったイメージ形成の過程が重要となってくる。

一方、詩の読みの学習について、松本修(2004)⁴⁾は、次のように述べている。「読み手としての学習者は、詩のテキストの語り手と対話しつつ、詩のことばからイメージを形成し、意味を紡ぎ出していく。その過程で具体的な事物や出来事などを新たに発見していく。(中略：稿者) 個々の読みのプロセスの価値を大切にしつつ、互いにそのプロセスを理解しあうことで、それぞれの読みを理解していく学習が組織されることが望ましい。発見される事物や出来事の具体的な形や、個別の読みのプロセスは、それぞれの学習者が持つ経験や認知の特性に依存する。詩の読みの場合は、特にこうした状況の文脈への依存度が高い。説明文などに比べて、ことばの文脈(co-text)そのものよりも状況の文脈(situation)に配慮した読みの活動、交流の活動をつくりだしていく必要がある。」つまり、詩の学習においては、学習者の読みが状況の文脈に依存する可能性が高いため、それに配慮した学習デザインを構想する必要がある。

そこで、言葉によるイメージ形成を大切にしながら、学習者の状況の文脈に配慮し、互いの読みを理解し合うための交流を取り入れた学習デザインを次項に示すように考案した。イメージ化する過程と、その過程について互いに理解し合う交流が、読みの形成にどのように影響するのかを明らかにすることができれば、今後の「言葉による見方・考え方を働かせる」詩の読みの学習デザインに活用できると考える。本研究では、学習者が詩教材からイメージしたものを視覚化し、そのイメージについて意見交流することで互いの読みの過程を理解し合う学習を行い、それがその後の読みの形成にどう影響するかを明らかにする。

2 研究の方法

(1) 読みの交流のための学習デザイン

① 教材分析

使用する教材は、「土」(三好達治)である。一・二行目は日常の何気ない光景が俯瞰的に表現され、三・四行目からは感動詞や比喩表現を用いながら、その光景を目にした心情が描かれている。読み手は、蝶の羽を引く蟻が地面を這う情景から、「ヨットのよう」に大海原を進んでいく情景へとイメージを広げてこの詩を捉えると考えられる。また、「蟻が蝶の羽を引いていく」というシンプルな描写によって、蟻の数や蝶の羽の色といった具体的なイメージは、読み手の状況の文脈によって左右されると考えられる。この部分の読み方によって、後半の「ヨットのようだ」という直喩でイメージされる情景も異なってくると予想され、学習者個々による多様な読みが期待できる。

さらに、この詩の題名が「土」という言葉に集約されているところも注目したい。この「土」を題名とした作者の意

*魚沼市立堀之内小学校

図について思考することは、作品の主題に迫る読みをひきだす可能性がある。読みの多様性が保障され、作品の本質に迫る〈問い〉が可能であるという点からも、「土」は、読みの形成を促す教材として適切であると言える。

② 学習課題

教材の構成やテキストとしての特性、学習者の発達段階を鑑み、「土」という題名をどう評価しますか」という〈問い〉を案出した。〈問い〉について松本(2015)⁵⁾は、読みの交流を促す〈問い〉の要件を検討し、五つの要件を提出している。本学習においても、この五つの要件を満たした〈問い〉が必要であり、さらに学習者の状況の文脈にも配慮した〈問い〉でなければならない。そこで、この〈問い〉を五つの要件に照らして検討する。

- a 表層への着目：「題名」というテキストの表層的特徴に着目する〈問い〉である。
- b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定されており、読みのリソースの共有がなされている。
- c 一貫性方略の共有：「題名」という部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有される可能性が高い。
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に開かれている。
- e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするような勘所を指定している。

このように、この〈問い〉は五つの要件を満たしていると言える。また、題名を評価するとなると学習者のこれまでの詩の読みや創作等の学習経験が喚起されることになり、状況の文脈に依存した考えが提出される可能性が高い。このような事態に対して、イメージを交流する活動がどのように読みの形成に影響するのかを検証していく。

③ 学習デザイン

3時間構成の学習デザインとする。

ア. 第1時では、詩における素直な印象をもとに〈問い〉に対する自分の考えを形成する。

その際、題名を空所にした教材文を示し、詩の内容から題名を想像させる時間を設定する。題名を考えさせることで作者の思考を辿り、自分の思考と作者の思考を相対化しやすい状況を作るためである。また、イメージ化する過程に重点を置き、詩から感じたことを絵で描き表す活動を設定する。

イ. 第2時では、描いた絵について紹介し合い、イメージの交流が図れるようにする。

交流の際、描いた絵がどのテキストと結びついているのかを確認する。また、他の絵との共通点・相違点を見つけること、疑問に思ったことは本人に質問することを条件とする。

ウ. 第3時では、絵の交流を踏まえた上で、再度〈問い〉について個人で考え、読みの交流を行う。

(表1 学習デザインの概要)

| 時 | 第1時 | 第2時 | 第3時 |
|------|---|---|--|
| 学習過程 | <ul style="list-style-type: none"> ・詩についての知識を確認する。 ・題名を空所にした教材文を示し、黙読後、音読する。・詩の題名を示す。 ・「土」という題名をどう評価しますか」という〈問い〉について自分の考えを書く。 ・詩の言葉から浮かんだものをイメージ図として描く。 | <ul style="list-style-type: none"> ・イメージ図について意見交流する。 ・絵が詩のどのテキストと結びついているのかを確認する。 ・絵を観点ごとに分類する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・「なぜ題名が「土」なのか」という〈問い〉について自分の考えを書く。 ・〈問い〉の答えを班で交流する。 ・班としての答えをまとめ、発表する。 ・学習を振り返る。(学習したことを踏まえ、再度、詩から感じることを記述させた。) |

3 実践と分析・考察

(1) 授業実践

① 授業の実際

ア. 対象 U市立H小学校 6年竹組 29名

イ. 調査日 令和元年7月18日～7月22日

② 分析方法

- ・固定カメラを設置し、授業を録画し、教師の発問指示や児童の様子を記録する。
- ・班に1台のICレコーダーを用い、「ア. 〈問い〉に対する読みの交流」「イ. イメージ図についての意見交流」の二つの場面について発話を記録する。発話記録をトランスクリプトし、プロトコルとする。
- ・第1時と第3時の〈問い〉に対する考えを比較し、大きな変容が見られた3名の児童を抽出し、該当児童が所属する班の発話を質的に分析する。

(2) 学習の様相

抽出児3名の第1時、第3時における〈問い〉に対する考えは以下の通りである。

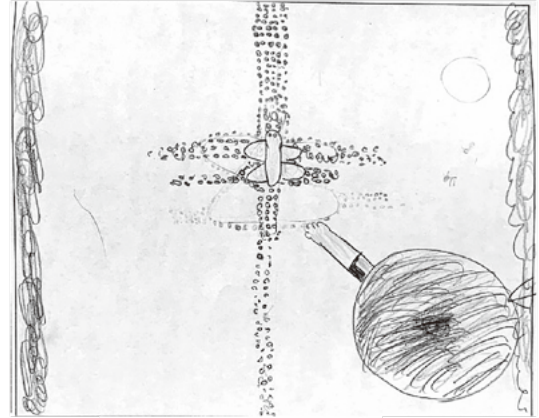
| 抽出児 | 第1時〈問い〉に対する考え | 第3時〈問い〉に対する考え |
|-----|---|--|
| Gm | 私は、あまりしっくりきません。なぜかという と、蟻と蝶は土かもしれないけど、ヨットは海に 浮かんでいるものだから、土という題名にしたの は、とても不思議です。だからと言って、海も題 名として合わないの、ヨットが一番私の中では しっくりくる感じがします。ヨットを引っ張る蟻 と蝶の羽がヨットで、そのままヨットが出ている から、ヨットの方がしっくりきます。 | 私は、だんだん「土」という題名が良いと思ってき ました。なぜかという、土の上で蟻が蝶を引いてい く様子が何となくわかったからです。 それに、ヨットは海にあるけど、そのヨットを表現 しているのは蟻と蝶だし、蟻も蝶も地上の生物なので、 いいと思いました。土→蝶(蟻)→ヨット→蝶(蟻) →土というように、イメージが海に広がって、土に 戻ってくる感じがします。 |
| Ht | 僕は少し評価します。理由は、蟻は空にいない し、水のあるところにもいないので、ヨットが浮 かぶ水のあるところはまずないし、蝶が飛んでる 空に蟻はいないので、「蟻」を主人公にして書い ているので、土は合っていていいと思います。 | 良いと思います。理由は、この詩は土のことを海に たとえていて、確かに土を海にすれば、この詩にな ると納得したし、深い意味があると思ったからです。土 を海に見立てて、ヨットになれた蟻と蝶もいるし、土 の上に海の上のミニチュアが見えるところが想像でき て面白い。 |
| Ym | ヨットだったら、海とか水の上をイメージする のに、題名が土だから、どうして土になったのか など不思議に思いました。 | 土という題名は、イメージを広げるためなのかなと 思ったり、蟻と蝶のヨットが、海に浮かぶヨットと関 係があるから、題名に納得しました。 |

① 学習者Gmの班のプロトコル

| 第2時 イメージ図についての意見交流の場面 | |
|-----------------------|---|
| 【イメージ図A(図1)についての意見交流】 | |
| 8Sy | え、だからこれも人目線? |
| 9Gm | 人から目線? |
| 10Sy | 人目線。人間かいてある。で、上から見て、ヨット(6)でもこれヨットかな? |
| 11Gm | (3)あ::, 確かに流れる感じ//だね |
| 12Sy | //飛行機っぽくない? = |
| 13Gm | =それは絵の問題だから気にしないでいいと思いますよ(笑) |
| 14Sy | え、でもさ、質問良いですか? |
| 15Gm | はい。 |
| 16Sy | この絵の質問なんですけど、あのさ、持つんだったらさ、この辺の人たちいらなくない? |
| 17Sk | (笑) |
| 18Gm | あ、どんどん渡していく感じじゃない? |
| 19Hs | あ:: |
| 20Sy | じゃあこの人たちはさ、こっち側にこう回った方がよくない? あっち側に//もし運びたいなら |
| 21Gm | //いや、あっち側にもいるかもしれない(笑) |
| 22Sy | え、じゃあこのあ、あの、わたしちゃ、あの::, わたしちゃった人はどうすればいいの。 |
| 23Sk | てかさ//引いて、引いていくのになんでき、わっしょいわっしょいしてるの。 |
| 24Gm | //一緒に戻ってく。 |
| 25Sy | あ、持ってるってということ? |
| 26Sy | でもこの人はさ、引いていくはさ、あの::, 持っていくになってない? |
| 27Sk | なんかわっしょいわっしょいしてる |
| 28Gm | 間違えたのかな(4)なんか::, 持っていく? |
| 29Sy | なんか、ひきずるといよりなんか//蟻が、こう持ってるみたいな感じ。 |
| 31Gm | //蟻が持ってる |
| 32Hs | ねえ、じゃあNaちゃんみたいに「ああ」(語尾が上がる)って感じなのか、「ああ」(語尾が下がる)って感 じなのか。 |
| 33Sy | ああ(語尾が下がる)でしょ? |
| 34Gm | (15)羽っていうより、全体運んでるよね。(笑) |

Gmが所属するこの班では、26Sy「引いていくはさ、あの：：、持っていくになってない？」など、イメージ図と詩のテキストとの整合性を吟味しようとする発話が目立った。特にSyは度々イメージ図とテキストとのずれを指摘している。それに対し、Gmは13「絵の問題だから気にしなくていい」や18Gm「どんどん渡していく感じじゃない？」などと、イメージ図の制作者に寄り添った見方でフォローしているが、28Gm「間違えたのかな」、34Gm「羽っていうより、全体運んでるよね」などと、だんだんとテキストとのつながりを重視した発話に変化している。イメージ図の話し合いを通して、それぞれが個々の状況の文脈で捉えている詩のイメージについて、テキストと整合するように修正を図るような発話が確認できた。

また、第1時の〈問い〉に対する考えでは、Gmは「ヨットのやうだ」というテキストに着目し、「題名はヨットの方がしっくりくる」という記述をしている。「海も題名として合わない」と述べていることから、Gmはこの詩の中核が蟻と蝶で喩えられたヨットであると考え、テキストの一部の言葉から意味を見いだしている状態であると言える。しかし、第3時の考えでは、「土→蝶→ヨット→蝶→土」という視点の転換について言及している。このような読みを形成したのは、8Syから10Syの「人視線」という視点についての発話のやりとりが影響しているものと考えられる。人物が描かれているイメージ図Bから、蟻と蝶の様子を見ている第三者の存在を認識し、それまでの自分の読みと関連させながら、新たな捉えをした姿であると言える。



(図1 イメージ図A)

| 第3時 〈問い〉に対する読みの交流 | |
|-------------------|---|
| 73T | これってでも、Syさんの言うように、土じゃなくて海でもいいんじゃないの？ |
| 74Gm | 海の、海の場合だと、蟻と蝶のいる場所が地上で、でもヨットがあるところは海だけど、でもヨットを表しているのは蝶なわけだから、蝶は地上の生物だから土。 |
| 76T | じゃあやっぱり、蝶に注目させたいってこと？ |
| 77Gm | 最初は蝶だけど、次にそれがヨットになって、でもヨットは蝶だし、蝶がいるのは土だから、視線が動く感じ。 |

Gmは、第3時の読みの交流において77Gmのような言及をしている。「視線が動く感じ」と正確に表現できてはいないが、詩に描かれた景色を見ている人物を想定し、その人物の見え方を捉えていると思われる。第1時では見られなかった、「視点」という新たな読み方を獲得している姿である。

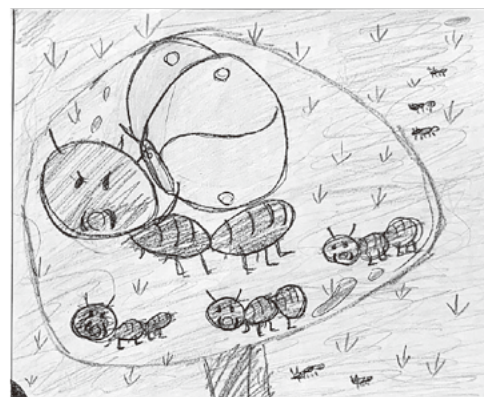
② 学習者Htの班のプロトコル

| 第2時 イメージ図についての意見交流の場面 | |
|-------------------------|---|
| 【イメージ図B (図2) についての意見交流】 | |
| 1 Kh | え：：と、蟻が蝶の羽をひいていく、これは／／うん、この絵は引いて |
| 2 Hy | ／／引いてねえし。 |
| 3 Na | はい、はい。 |
| 4 Kh | え：：(笑) え：：と、これは逆にして、あ、は、蝶が、蟻の(笑) = |
| 5 Na | =そういうこと？(笑) |
| 6 Hy | 持っている。 |
| 7 Na | そういうこと？蝶が蟻を引いていくなの？ |
| 8 Kh | 引いていくところから、ヨットが感じられました。 |
| 9 Hy | 待って、持っている／／蝶が。蝶が持つてるよ、なんか。持っている蝶が。これちょっと日本語おかしくねえか？ |
| 10 Na | ／／なんでヨットなの？え？ |
| 11 T | (6) 何を考えてこの絵になったのかね？ |
| 12 Na | 蝶が(4) 蝶が蟻を引いていくっていう(笑) |
| 13 Hy | いやこれもう、この状態だと蝶が蟻になって |
| 14 Na | そう。 |
| (中略：稿者) | |
| 23 Kh | (4) あ、ヨットの所からこうなったじゃない？ |
| 24 Ht | あ：：／／ヨットってこと？ |
| 25 Na | ／／協力してやってるからって |

| | |
|------|---|
| 26Hy | あ、そういうこと？ヨットって＝ |
| 27Ht | ＝ヨットがこういう形で＝ |
| 28Na | ＝これが船で、これが船で |
| 29Ht | 蟻のサイズが、この、この、えっと、明らかに蟻の方がちっちゃいけど、蟻を大きくした。 |
| 30Hy | この消しカスだとすんじゃん、蟻が。それに、違う、ちょうちょそんくらいだよ、そしたらちょうちょそんくらいだよ。ちょうちょの大きさが同じ、やばいって。 |
| 31Ht | (15) ヨットのやうだ：：から出てきたと思います。 |
| 32Hy | ヨットを、え：：と蟻が、乗る場所で、蝶が、帆。だって蟻こんなでかくないもん。だって他のはこんなちっちゃのによ、このひげみたいなのかいてるし。これ分かった、これあれだよ、何かと思ったらさ、虫眼鏡。 |

Htが所属するこの班においても、2Hy「引いてねえし」、13Hy「この状態だと蝶が蟻になって」等のように、イメージ図とテキストのずれについて言及する発話が見られる。一方で、イメージ図で描かれた蟻の不自然な大きさについて指摘した上で「ヨットのやうだ」というテキストと結び付けて、ヨットの船体を表現していると推測している。

第1時の〈問い〉に対する考えでは、Htは「蟻と蝶が存在する場所だから土という題名に納得できる」という、題名とテキストの一部分の関連のみを捉えて意味付けを行っている。しかし、イメージ図をもとに上記のような交流を経て、「土を海に見立てる」という表現の仕方に着目するようになった。これは、23Khの「ヨットの所からこうなったんじゃない？」という指摘により、蟻の描かれ方と「ヨットのやうだ」というテキストの繋がりを見いだすことができたと考えられる。29Ht「明らかに蟻の方がちっちゃいけど、蟻を大きくした」のように、実際の蟻とヨットに見立てられた蟻を対比的に捉えている様子からも、Htが比喩表現に着目した上で、イメージ図を見直していることが分かる。



(図2 イメージ図B)

この後、第3時において再度〈問い〉について読みの交流を行った際には以下のようなHtの発話が見られた。

| | |
|------|---|
| 第3時 | 〈問い〉に対する読みの交流 |
| 45Hy | え：：と、土を海に喩えて、蟻をヨットの乗るところに喩えて、ちょうちょを、えっと、何だっけ、帆に喩えているから、だから、その土という題名にした。 |
| 46Ht | まあ、土が海ってことは确实だよな。 |
| 47Na | 土が海。 |
| 48Kh | (5) 土が、海にあ、そういうこと。 |
| 49Ht | 土が海で、蟻が乗るとこ、船体で、羽が、帆。 |

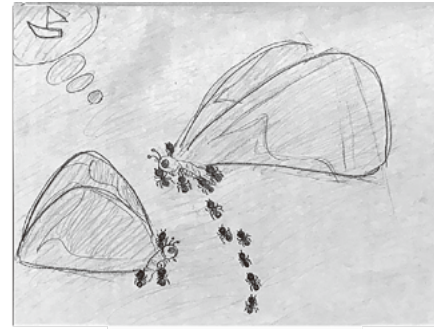
第1時の読みの交流では、5分間という交流の中で、発話数が5回と極端に少なかったのに対して、第3時では16回と増えていた。また、46Ht、49Htの発話から、自分の読みに自信もっていることが伺える。

③ 学習者Ymの班のプロトコル

| | |
|-------------------------|---|
| 第2時 | イメージ図についての意見交流の場面 |
| 【イメージ図C (図3) についての意見交流】 | |
| 12Wk | 待つて待つて、まず、「引いていく」とか何か、詩の中の言葉で、どういう言葉からこういうのが想像できたか。 |
| 13Ky | え：：と＝ |
| 14Ir | ＝なんか／／ヨットに見立てるように |
| 15Wk | ／／「引いていく」ですね、これは。 |
| 16Ir | ヨットに見立てるように立てている。 |
| 17Ky | 引いている？ |
| 18Ir | ヨットに見立てるようにしてる。 |
| 19Wk | 今から運ぶところだ。 |
| 20Ky | 羽が立ってるから、ヨットの帆だよな。 |
| 21Ym | だからこれヨットの絵 |
| 22Wk | ヨットの絵が蝶と対応してるから |
| 23Ym | 蟻が船のところで、羽が帆、土が海。 |

Ymは、第1時で図4（イメージ図D）のような「水たまり」のイメージ図を描いていた。これは、「ああ」という言葉から、悲しみの感情を想起し、涙が水たまりになるイメージから描いたものであった。考えの根拠となるテキストが「ああ」のみであり、悲しみや涙を明確に連想させる根拠はないことから、Ymの状況の文脈に依存した飛躍した読みであると言える。そのため、Ymは第1時の段階では、土とヨット・海の繋がりが見いだせていない。しかし、イメージ図Cについて考える中で、20Kyの発話を受け、23Ymで説明しているようにヨットの絵と蟻・蝶の姿が対応していることに気付いている。

このやりとりの後に行った〈問い〉に対する読みの交流では、以下のようなYmの発話が見られた。



（図3 イメージ図C）

| | |
|------|--|
| 第3時 | 〈問い〉に対する読みの交流 |
| 53T | どんなことを話し合いました？ |
| 54Ky | えっと、土、が、土があって、蟻と蝶が、蟻がいて、で蝶の羽を引いていくから、それがあの、それがヨットに見えて、ヨットは海で、海に浮いてるから、だから、海を土に喩えてるから、ちょっとは関係あるってこと |
| 55Ym | 最初は視線が土に行くけど、蟻と蝶に行って、ヨットに行って、海に広がっていく感じ。 |

蝶のヨットが海に浮かぶヨットを連想するように描かれているイメージ図Cによって、Ymは「土→蟻と蝶→ヨット→海」というイメージの広がりを感じたと言及していた。イメージ図について意見交流したことにより、Ymの読みが軌道修正され、「土」という題名に、より具体的な意味付けがなされたと言える。



（図4 イメージ図D）

4 まとめ

学習者個々が抱く詩のイメージをイメージ図として描き、それについて意見交流することで、状況の文脈に依存しやすい詩の読みが、テキストに沿った読みに修正されたり、新たな視点を得た読みに深化したりする様相が確認できた。また、そうした変容が見られた班では、テキストとイメージ図との整合性を吟味する発話が多く見られた。これらの点から考えると本実践で行ったイメージ化を取り入れた学習デザインは、「言葉による見方・考え方を働かせる」詩の読みの学習デザインとして十分活用できる。

一方で、イメージ化を取り入れた学習デザインを構想する際には、イメージとテキストとを行き来し、その関連について検討するような場が必要である。そのためには、読みの交流を促す〈問い〉の要件を満たした学習課題の設定を含む、十分な教材分析が欠かせない。今後も、他教材においてイメージ化を取り入れた学習デザインを構想し、イメージとテキストの整合性を図るための交流の手法や要件について実践を重ねたい。

〈引用参考文献〉

- 1) 文部科学省「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）別紙」, 2018, p1
- 2) 深川明子「読みの授業におけるイメージ形成についての考察：「かさこじぞう」を例に」『教科教育研究』第21巻, 金沢大学教育学部, 1985, pp31-47
- 3) 深川明子「イメージを育てる読み：発問考察の基本的観点」『金沢大学語学・文学研究』第16巻, 金沢大学教育学部国語国文学会, 1987, pp8-13
- 4) 松本修「まど・みちおの詩を読む－生きる証としての読みとその交流－」『Groupe Bricolage紀要』Groupe Bricolage, 2004, pp19-32
- 5) 松本修編著『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部, 2015, pp3-5
- 6) 松本修「国語科研究における話し合いプロトコルの質的三層分析」臨床教科教育学会誌第3巻第1号, 臨床教科教育学会, 2004, pp.74-82

〈プロトコルの表記方法〉

プロトコルの書式は、松本（2004）⁶⁾に準じる。記号については以下のとおりである。

〈記号〉

- ／／ 発話の重なり。直後の／／の後の発話が重なっている。
- = 途切れない発話のつながり。直後の=の後の発話がつながっている。
- () 聞き取り不能。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。
- (3) 3秒の沈黙。
- (.) 「、」で表記できないごく短い沈黙。
- : : 直前の音がのびている。
- 直前の音が不完全のまま途切れている。
- 、 発話中の短い間。プロソディー上の区切りの表示を伴う。
- 下線部の強調（音の大きさ）
- 。 。 間の音が小さい。
- (()) 注記