

読むことの学習における「そうぞう」の可能性 学習者として発揮される読者の機能

藤 井 知 弘*

(令和4年1月13日受付)

(令和4年2月14日受理)

FUJII Tomohiro

The Possibility of "Imagination" in Learning to Read:

The Function of the Reader as a Learner

要 約

読むことにおける重要な点は、読書による想像にある。読者論の立場において、読者の読みの能力が一樣ではない教室という空間において、どのように想像による理解を共有していくかは、学習展開上の課題といえる。そこで本論では「そうぞう」が難しいとされる詩の学習材においてどのように学習者はその読みを「そうぞう」しているのか、そしてそれを可能にするための手だては何かを問題関心とした。読者は生活的概念を基盤としてコンテキストから生活的概念にひきもどしての「そうぞう」を行っていること、詩においては個別的意味の「そうぞう」を行っていること、「そうぞう」における協働性を図る活動は内面化や他者との能動的関わりを生み出していることなどが明らかになった。

1. 問題関心

筆者は、読者論について主な問題関心を持ってきたが、実際の授業場面においてそれが具体的に展開することの難しさも感じている。読者の読みの自由さを保証すること自体に論議がある中、実際的には「教室用読者論」として「読書会」の展開が最も適切であると考えている。(第126回全国大学国語教育学会・名古屋大会発表)

しかし、実際の教室においては、読者である学習者の読みの能力が一樣ではないことも相成って、読書会の展開は、読むことの上からも、話し合うことの成立という面からも難しい。そこで共同的な学びの中において、読者の読みをどのように深めていくかについて以下のような問題関心を設定した。

○読者にとって解釈が難しいような学習材において、どのように学習者は読みを「そうぞう」しているのか。

○それぞれが読み取るために取るべき教師の指導上の手だてにはどのような工夫が必要か

一読者として学習者は、学習材に向き合う中で、読書行為として様々な機能を発揮することとなる。そのことは、イーザーの読書行為論をはじめ明らかにされてきているが、それは個における実相といえる。

今回、中学校3年生の詩教材において、その実相を意味づけることとした。しかし、ここでは学習材である詩について、詩教育の原理について、また該当学習材の先行実践等に関する検討は対

* 岩手大学教育学部

象としておらず、「そうぞう」という読書行為、学習活動からの分析に限定している。また一公立中学校での一事例を対象として検討しており、単元の展開や指導方法論といった意味や有効性は、本実践において明らかにできたが、一般性や普遍性といったことへと結びつけることは課題となっている。

本論において「そうぞう」としているのは、「想像」と「創造」は厳密には分かちがたく、一体的にとらえることが適切であると考えからである。しかし、引用等における区分については、原典に拠っている。

1. 「そうぞう」における経験の果たす機能

NHK 朝の連続ドラマ「花子とアン」では主人公が「想像の翼を広げて」と空想の世界を描くことが描かれる。その想像は、自身の関係のある人物、過去の経験を基として非現実な場面を生み出している。こうした想像について、我々は、子どもの想像力に感心させられることが度々であるが、ヴィゴツキーは次のように指摘している。

子どもの想像力は豊かなのではなく成人に比べて乏しいのです。すなわち子どもが発達していく過程で想像力も発達し、成人になって初めて想像力も成熟するのです。

まさしくこの理由から、あらゆる領域の想像活動において、真の創造的想像の産物は、既に成熟した大人の想像がなせるものなのです。子どもが全般的に成熟していくのにつれて、想像力も成熟しはじめ、過渡期の年齢において、想像力の力強い高揚と空想成熟の初期的な萌芽が結合します。想像力について記している若者たちは更に、性的成熟と想像力の成熟との間に密接な結びつきを指摘しています。少年少女のこの時期に子どもたちのたくさんの経験が成熟し、総括されるということの注意するならば、その関連を理解することができるでしょう。いわゆる恒常的な興味も成熟し、子どもらしい興味は急速に縮小し、全般的な成熟と関連しながら想像力の最終的な形と活動ができあがってきます。^{*1}

このように想像力においては、性的成熟に伴うものとしてその豊かさが結実していることを述べている。このように考えると、思春期となる中学生の想像力の可能性は発達段階のどのような位置

にあり、その可能性を踏まえると、生徒自身が自らの解釈をひろげていく水準をどの程度にまで広げ、学習活動を設定することができるかといった実践上の課題も浮かび上がってくる。

さらに同書においてヴィゴツキーはソロヴィヨフの言葉を引用し意味の創造について触れている。

ことばによる創造そのものは、ことばの真の意味において、性的成熟の訪れともにはじまる。たしかに個人的体験の豊かな蓄積は必要であるし、生活経験とさまざまな環境下での人間関係を分析する力も必要である。それは、ことばとして生活の事実を新たに（特別な視点から）具象化し、複合化するためにです。低学年年齢の子どもたちはまだそれをする力をもちあわせていないので、その創造力は完全ではなく、多くの点で条件的に非常にナイーブな性質を持っている。^{*2}（下線フジイ）

このことは、ヴィゴツキーの「生活的概念」の「真の概念化」プロセスを彷彿させるが、生活的概念が、単に科学的概念の導入によって新たな言葉の意味概念を獲得するというだけでなく、意味理解においては、生活的な経験や事実に照らしてその意味を再創造することを意味しているとはいえないだろうか。

こうした事実は、認知心理学においても指摘されることと合致している。内田伸子は、経験の解体と再建という視点から次のように述べている。^{*3}

表象の素材となる経験は、その時々状況や文脈にあわせて賦活され、子どもの頭の中に再現されてきます。再現する過程で知覚した印象は分解されて新たに統合されたり、バラバラに保存されていた印象が、新しい文脈にうまく収まるように修正される過程が続く。

知覚した印象を諸要素に分解し、それを修正し、次にその修正した諸要素を連想の働きによってつなげ、統合していく、その結果、頭の中にぼんやりとしたイメージが浮かんで来る。

経験が、引き出される中において、状況の脈略に照らして再創造されることを「連想」という行為が統合していくことを指摘している。子どもの頭に再現される経験の意味付けは、「生活的概念」に立脚しており、イメージの形成においては、む

しろ「科学的概念」よりも大きな影響を及ぼすこととなるといえる。それらを統合して新たな意味を生み出すコトは、辞書的な意味の確定ではなく、個別的、場面的、状況的な意味創造といえる。

このことは、読書行為においても同様な指摘をすることができる。「読書行為論」としてのイーザーの理論は、こうしたことを更に意味づけている。イーザーは、通常のコードでは結合不可能な要素と要素との間にある「空所」を読者が自らの想像力によって補完していくことを強調している。テキストの意味生産行為が行われる中、同時に既に選んだモード、あるいは自分の中にあるコード群を「否定」することによって新たな意味を生産するコードが想像力によって生み出されていくという。文学テキスト独自の意味生産性を担うのは、読者のテキストとの相互作用に基づく理解行為の中における「保有」としての過去と「予覚」としての未来が総合して、記号の結合を同定していくということになる。その過去とは、経験に依存しているのである。

2. 詩における言語表現の可能性

1920年代のロシア・フォルマリズムを継承した、30年代のプラハ構造主義において、ムカジョフスキーは、ビューラーの指摘した「描写」「表現」「訴え」の三つの言語機能以外に言語記号に「美的機能」があることを指摘している。この美的機能では、言語を実際の活動とは切り離し、支持された現実との関係でなく、コンテキストに組み込まれることによってその機能が発揮されることとなる。ムカジョフスキーは次のように述べている。^{*4}

このこと（美的機能：フジイ注）はしかしながら、伝達の意味表現がコンテキストの影響を全く免れるとか、逆に詩的な意味表現が、その現実への関係から全く解放されているとかということの意味してはいない。ここで問題なのは、いわば重点の移動だといってよかろう。それ故、詩的表現は（詩的表現そのものとして把握される限り）伝達の表現の真正性に当てはまる規準によって判断することはできない。すなわち、詩的虚構は、意識的あるいは無意識的に間違いを犯す「妄想」とは、認識

論的に全く異なっている。詩的意味表現の価値は、作品の全体的意味構成において果たしている役割によってのみ、与えられるのである。

彼によれば芸術作品は、「意味として機能する物としての作品」「集団意識のうちに喚起される意味としての美的対象」「意味されたものの所与の環境の社会現象のコンテキスト全体」の三者から構成される自律的記号であるとされる。

これを詩という学習材に対応させてとらえてみるならば、「テキスト」「学習者によって意味生成される加工されるテキスト」「読者自身の過去（広く状況を含み込む）から導き出されるコンテキスト」と仮定してみる。美的機能を持つテキストとしての詩は、読書行為によって学習者によって意味生成されるが、そこでは、読者自身、またそれを取り巻く環境を含めてのコンテキストが影響することによって詩というテキストは、語の意味をラジカルに変化させる。その典型が「比喩」といえる。比喩は認知心理学からも、「類推という推論の形式が比喩という修辞をつくることとなった」（内田伸子）^{*5}と言われ、「類推」という思考がそこに機能することがわかる。

比喩の働きは、一般的に①意味の拡張：ことばの意味が比喩によって変容させられる②通常とは違った性質を強調するとされる。中でも「隠喩」と呼ばれる比喩においては、イェルムスレウがいうところの「コノテーション」、オグデン・リチャーズの「情感機能」としての働きを有している。

一つの表現（記号）がさらに「シニフィアン」と「シニフィエ」を持つことこそが「比喩」を支えているといえるだろう。そうした新たな「シニフィエ」に意味を付与する主体こそ読者であり、そこには、読者の想像というイメージ形成が機能している。

3. 学習の実際：単元「詩の比喩の効果を考え心情を読み味わおう」（以下 及川記述による）

◆授業者 及川美幸教諭（平成23年度秋田県仙北市立生保内中学校第3学年）

◆平成23年度秋田県教育課程説明会レポート「少

年少女期における学習者の想像力の発達に寄り添った詩の授業」－創造的想像力を育む言語活動と単元の実例－

◆学習材 ①資料「比喩の表現の効果を考えよう」

②新川和江「私を束ねないで」(光村3年)

③「グッとくる解釈文集」(生徒作品集)

◆学習者と学習材

新川和江「わたしを束ねないで」を中学生の視点なりに読み味わう活動を行えるようにするためにはどのようにしたらよいのかを考え、単元を構想した。

「読み味わう活動を行えるようにする」とあえて記したのは二つの理由がある。

一つ目は、「わたしを束ねないで」は本学習者が解釈し読み味わうためには難航が予想される要素があり、楽しみながら読むようにするためには、以下の学習者が難しさを感じる要素を越えるための段階的な手立てと工夫が必要であろうと考えたからである。

二つ目は、一つの言葉が奥深さを持つ詩の表現方法に興味を持たせるとともに詩への読書意欲を喚起するためである。

<学習者が難しさを感じる要素>

①比喩が多用されていること

②比喩されていることが作者の心情と生き方への信条など内面を描くものであること

③母、妻、娘の三者の立場を持つ大人の女性の心情であること

④詩の意味内容の解釈の過程に多重的な思考が必要であること

「わたしを束ねないで」は事柄や事柄の現象を状況や心情の比喩として羅列し、作者の「しないで」と「なりたい」という拒否と願望の表現手段としている。比喩されているモノや現象がイメージできることに加え、それが作者の心情を表すどのような比喩となっているのかを解釈し、それらを連内の比喩表現と複合的に合わせて作者の伝えたい心情を解釈するという、意味内容を多重に理解していく思考過程が必要となる。

比喩の解釈と心情を解釈するための思考過程が

あるがゆえに、すぐには中身を捉えづらい歯がゆさが「難しい、面倒だ、分からない」を生むと考えた。これを「そんなことを言おうとしているのか、面白い」に変えるために、個々の想像力を促進する手立てと興味関心を持続させながら思考させる過程を単元構想の際に仕組む必要があると考えた。

わたしを束ねないで

新川和江

わたしを束ねないで

あらせいとうの花のように

白い葱のように

束ねないでください わたしは稲穂

秋 大地が胸を焦がす

見渡すかぎりの金色の稲穂

わたしを止めないで

標本箱の昆虫のように

高原からきた絵葉書のように

止めないでください わたしは羽撃き

こやみなく空のひろさをかいさぐっている

目には見えないつばさの音

わたしを注がないで

日常性に薄められた牛乳のように

ぬるい酒のように

注がないでください わたしは海

夜 とほうもなく満ちてくる

苦い潮 ふちのない水

わたしを名付けないで

娘という名 妻という名

重々しい母という名でしつらえた座に

坐りきりにさせないでください わたしは風

りんごの木と

泉のありかを知っている風

わたしを区切らないで

、や、いくつかの段落

そしておしまいに「さようなら」があったりする

手紙のように

こまめにけりをつけないでください わたしは終りのない文章
川と同じに
はてしなく流れていく 拡がっていく 一行の詩

◆単元の目標（前学習指導要領依拠）

○詩の比喩表現に関心を持ち、交流によって自己の考えを広げたり表現の仕方を評価して、詩への解釈を深めようとしている。（関心・意欲・態度）

○文脈の中における表現技法の効果的な使い方に注意して読むことができる。（読むこと）

○他者の考えを聞いたり、他者の書いた解釈文を読み比べて評価することによって内容の理解に役立てることができる。（読むこと）

○語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して読むことができる。（伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項）

◆主な言語活動「わたしを束ねないで」の心情を交流を通して理解し解釈を広げて、詩全体を散文化する。

◆単元指導計画 次頁掲示

◆学習展開の実例（部分）（下線は学習内容としての設定）

①模範文 第一連解釈文の提示と書き分け視写（本文との照合させながら教師自作の解釈文を提示した）

わたしをつみ取って、他のものといっしょのような扱いで、ひとくくりに束ねたりしないで。縛ったりしないでください。わたしは、私の生命のパワーを燃やして生きていきたいの。だから、あらせいとうの花束みたいに、スーパーマーケットでテープでたやすく縛られている白い菰みたいに束ねないでほしいんです。私は豊かに実り大地に揺れている、稲穂のように生きていきたい。私は、秋見わたすかぎり黄金色に染め、大地や人々に豊穡をもたらす稲穂の姿のように、生命力に満ちあふれ、そしてしっかり地に足をつけ生きている稲穂の姿のようにいたいのです。

②比喩表現と直接表現したときの違いを再度確認
＜学習内容＞・比喩表現は喩えによりいちいち説明せず、表現に意味を内包させるため短くなる。

- ・読者がどんな意味かを想像する楽しみがある。
- ・読者によって、どんどん内容にふくらみをもたらす。

③解釈文の様式と方法

○解釈文とは ○解釈文の方法

一語／一説 に内包される内容を

読み手が ①想像（イメージ）する

②イメージした内容を言葉にする

③もともとの文脈に沿って補足を加え文章化する

ここでは特に「比喩表現」についてイメージし、詩を散文にする

④構想

・連を選ぶ／・同じ連を選んだ物同士でグルーピング／・イメージの交流

交流の仕方◇「私はこの部分からこういうことをイメージした」

・相違点は交流しなくてよい

・フリートーク※どうしてそういう感じがするのかという着目した言葉について（根拠・理由は説明する）

・なるほどと思ったことはノートにメモする

⑤実作 ・選んだ連の解釈文を書く活動

⑥全体解釈文を完成させる

・個々の生徒の書いたものを集め「解釈文集」を印刷配布する。」

・解釈文集を読み、解釈の理由や感想を交流し合う。

・自分が書いた連にプラスして、仲間が書いた解釈文で気に入ったものをつなぎ合わせて全体の解釈文を作る。

＜資料として末尾に表示＞

○学習者全員の解釈文完成計の組み合わせ

○生徒作品資料 1／2／3

○A20生徒の解釈文完成形

○A19生徒の解釈文完成形

段階	学習活動	指導上の留意点
第1次 1時間	<p>比喩の効果を考えよう</p> <p>①モノの様子や状態を表す比喩表現から自由にイメージし、ペアで交流し合う。(恣意的な解釈を防ぐため「○○というところから～と思った」とイメージの理由をしっかりと述べさせる。)</p> <p>【学習プリント】</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>これは何のどんな様子を表しているだろう。</p> <p>■動物の様子をイメージしよう</p> <p>○わすれられたひとかたまりの毛糸 (松谷みよ子『黒ねこ四代』より)</p> <p>■植物の様子をイメージしよう</p> <p>○長いこと床屋に行かない頭 (小谷丹『枯葉』より)</p> <p>■人の様子を表す言葉で花を形容すると…</p> <p>○わずかばかりの花が (擬人法) 雨にぬれていた。(小谷丹『煙』より)</p> </div> <p>②全体でイメージしたことを交流し、読者によって解釈に広がりがあることに気付く。</p> <p>③どのような事柄を比喩表現したのか種明かしをしながら、比喩表現と直接表現とを比較して、比喩表現をすると出てくるよさや効果は何かを箇条書きでまとめる。</p>	<p>○比喩表現と比喩されているモノを十分にイメージさせる。</p> <p>○ペアから出た解釈を短冊状の紙に書かせ、黒板に掲示。イメージの具体性にバリエーションがあることに気付かせるよう全体でペアの考えを聞き合う。</p> <p>○直接表現が可能にすること、比喩表現が可能にすることを考えさせることから比喩の効果に迫らせる。</p>
第2次 3時間	<p>詩の表現 比喩表現から心情を読み取ろう</p> <p>【中核教材】新川和江「わたしを東ねないで」</p> <p>①「わたし」の性別や年齢をヒントにイメージさせる。</p> <p>(生徒の発言より)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「娘という名 母という名 妻という名」とあるから40～50代ぐらいの女性。娘という名ってあるから、自分の両親も生きていて、子どももいてだからうちのお母さんくらい。 ・「ぬるい酒」とか出てくるから時々嫌なことがあったりして、酒を飲んで愚痴ったりとかもする？そういう人って、ほら45才くらいとか。女の人生一通りくぐり抜けてきたけど、ちょっと立ち止まって自分を振り返るっていうか。そういう年齢。 ・「座りにさせないで」ってあるから、ある程度家庭の中のことを一生懸命やってきたけど家庭の中だけでつまらないって言うか自分の生き方をしたいって思ってる人。 <p>②詩の構造について着目して読み、気付いたことをあげ整理する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>【詩の構造】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各連前半に「～しないで」という拒絶を、後半に「～いたい」という願望という内容配置となっていること。 ・各連の書き出しがすべて「～しないで～しないでください」となっており、「こうしたくないなりたくない」という心情の強調となっていること。 ・拒絶の心情は主に直喩を、願望の心情を主に隠喩を用いて表現していること。 </div> <p>③解釈文の例を示し、解釈を散文化するときのポイントを示す。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>【ポイント】</p> <p>①「■のようにしないで、しないでください」の■にある状態についてイメージをふくらませよう。</p> <p>②なりたくない自分、なりたくない自分</p> <p>③比喩に使われている事柄やモノもなぜあえてそれを喩えに用いるのか考えると面白い。</p> </div> <p>④好きな連を選択して解釈を散文化するために、解釈をめぐるグループ交流を行う。</p> <p>【黒板に残したこと例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・トめる 私を止めないで 標本箱の昆虫・絵はがき→「留める」がふさわしいのに ・ぬるい酒・日常に薄められた牛乳 ぬるい・日常に薄められた まずさはどこから？ ・潮 淵のない水 夜の海をイメージしてごらん ・「ありか」どんな時に使うことば？「○○のありか」 ・「りんご」の実にまつわるお話 <p style="text-align: right;">など</p>	<p>○心情をイメージしていく上で、詩の語り手の立場を押さえていくことは大切であるが、意外に見落としがちなところである。叙述を見つめながら、推測ではあるが語り手のイメージを持たせたい。</p> <p>○学習した比喩の種類にも着目しながら詩を読ませると共に、詩全体の構造を眺め、心情を伝える表現にめりはりをつけて際立たせる工夫があることにも気付かせる。</p> <p>○着目して考えたい言葉を探しながら読むよう第一連を用い具体的に示す。「束ねる」という言葉の意味。「あらせいとこの花」「白い窓」は束ねられて売られているものであるが、本来ならばもともとどんな状態のモノをそうしているのか、など。立ち止まり方を示す。</p> <p>○同じ連を選んだ人同士で3～4人のグループで、関心のある連について、自由にイメージを交流し合う。</p> <p>○机間指導では、話し合いで分かっていたことを途中で聞いてまわりながら、話し合いの中で着目すると良い解釈が深まる言葉に気付いていなければ、ヒントとして与えていく。ヒントとしてアドバイスした内容については、黒板に残していく。</p>
第3次 2時間	<p>交流して広がった解釈を生かして選んだ連を散文化してみよう</p> <p>①原稿用紙に、自分の選択した連について解釈文を書く。</p> <p>②文集を読み合い、気に入った鑑賞文を書いた人5名を選んでもらい、その良かった点をコメントシートに書く。</p> <p>グッと来る解釈文集を読み、仲間の解釈文を参考にして詩全体解釈文をまとめよう。</p> <p>③全体解釈文を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分が書いた連は、自分の作文を用いる。 ・そのほかは他の人が書いた作品で、これは心に響く解釈だと思うものを借りて視写する。ミックスして良いとこ取りをして完成させてもよい。 <p>④学習感想を書く。</p> <p>＜生徒の感想より＞</p> <p>●比喩表現を学習して、私は今まではただ読んで終わりででしたが、比喩表現を考えてみて新たなイメージする力、発想、考える力が増え、より詩がおもしろく感じられました。あと、比喩表現ってステキだなと思います。そういうステキな表現を自分の心のままに詩に表せるというのは素晴らしいと思いました。詩をもっと好きになりました。</p> <p>●普通の詩は作者の想い、考えがすぐ分かってしまうのでただ読むだけで終わっていました。けれど比喩表現が入っている詩はただ読むだけでは分からないので、作者が何を思っているのかどんな気持ちで書いたかを追求して読み取るというおもしろさがあり、一つ御分かった皆さんの心情が読み取れてさまざまな解釈ができてさまざまな考えで読むことができるので、すごいです。</p> <p>●今回の学習で詩を初めておもしろいと思いました。全体解釈文を書いていて、詩だから表現できることや短い単語が深い意味を込めていたり、とても奥深くて難しかったです。しかし、いろいろな解釈文を読んでも、一つの詩、連からさまざまな思いが伝わってきました。今までは、詩を読んで終わりという感じで深く考えたりしなかったけど、今回の学習で「おっ」「なるほど」と思うことがたくさんあって、とても頭を使いました。</p> <p>●最初比喩表現とはあまりよく分からなくて表現するのが大変でした。しかし、よく読んだり友達と話し合っていくうちに新川和江さんの気持ちやどんな見えるようになってきました。みんなの解釈文は表現の仕方も様々で、私ではできない表現の仕方を他の人たちが生み出して、読んでいてたのしくなりました。</p>	<p>○書き上げた作品は、連語ごとに集約し、文集をつくる。</p> <p>(生徒作品資料1)</p> <p>○自分の作品の横にクラス名簿をつけコメントシートに。一人一人に自分のコメントシートを持たせ交換し合い穴柄コメント記入させる。</p> <p>(生徒作品資料2)</p> <p>○この学習活動では、他者が書いた作品を比べ読み、自分の解釈に近いことを摘読する読書行為が行われる。学習の締めくくりとして身につけた知識と読みの技能を活用しながら、最終的な鑑賞や批評の読みの力を発揮する場である。全体解釈文を「書く」のだが「読んでみる」という活動を仕組んだ。</p> <p>(生徒作品資料2・3)</p>

■学習活動の実際からの考察

○今回の詩の解釈を散文化する一連の学習活動において、生徒が発揮した想像力そして創造力は教師が予想した以上のものがあり、教師が示す解釈よりももっとずっと生き生きとして詩人の感性に寄り添うようなところにまで近づいていた。生徒自身が持つ既有知識、概念、社会的文化背景、生活経験知などから想像を広げる個人思考の段階、他者との交流によって想像の促進が図られさらに自身身の理解を押し広げていく段階、さらに他者の文章を評価的に読みながら共感的かつよりよい表現探しをする段階を経て散文化に至る過程が単元の中に組みこまれている。それぞれの段階において、自己内対話と他者対話が繰り返行われるなかで、生徒が学習をしながら次の学習の地平へと向うことができるように言語活動を組んでいる。細かく見ていけば言語活動は主な言語活動だけがそれにあたるのではない。言語活動とは言語を用いながら思考する過程そのものであり、学習者が思考する場面では言語を用いて話す・聞く、書く、読むは細かに設定されている。

○生徒が、自分自身の解釈の枠組みを広げていく過程に、ヴィゴツキーの言「創造力の力強い高揚と空想成熟の初期的な萌芽」の姿を実像として捉えることができる。

○想像や解釈を散文化するという創造の活動を促進した大きな要因についても、グループにおけるざっくばらんなトーク形式で自分のイメージを述べ合い、聞き合う、そして自分が書き上げたものを全員分比べ読む活動が非常に有効に機能している。それは生徒の学習感想からも示唆される。

○解釈を散文化する活動はどこか一連を取り上げて書くものであるが、全体解釈文を構成させるためには、その後、持ち寄った解釈文を文集として編集し、互いの文章を読み比べたり重ねたりして読むことによって選ばせるという手法をとっている。このことは、詩全体の解釈に向かう学習者の心理的負担感を軽減し、仲間の発想や想像に興味を寄せつつ楽しみながら解釈に向かわせることができたと共に、詩全体解釈文を構成するために互

いの書いた文章を批判的に読むという評価の活動ともなり、詩への解釈を深める有効な手立てとなっている。

○比喩表現があるからこそ深まりや奥深さが醸し出されるという感想を持たせることができ、詩に興味を持ってもらったことは幸いだった。他の詩を読むときの読みの着眼点として、比喩に関心を持って読む態度の形成につながるものと期待できる。「詩は難しくて嫌い」という感覚を払拭できている。

4. そうぞうにおけるピア・コラボの重要性：指導方法論的考察

「そうぞう」過程において、人と関わることも重要である。内田伸子は次のように指摘する。*6

たしかに大人であれば、本で読んだり、映画で観たり、人から聞いた話も創造の素材にし、経験を豊かにすることはできましよう。しかし、子どもの場合は事情は少し違います。

特に子ども時代の想像の素材となるのは、ただ単に子どもをとりまく環境なのではなく、自然世界であれ人が創ったものであり、子どもがそれと創造的な相互作用を起こすようなものでなくてはなりません。人も子どもの近くにいればよいのではなく、子どもと実際にやりとりをしてくれなくてはならないのです。

内田がいうところの子どもは幼い児童等を指しているが、先に述べたように想像することが経験不足によって、また能力的に課題をかかえている学習者にとっては、近年言われる他者との関わりの中において、学びが生み出されるという「社会構成主義」的な学習観が有効となる。この実践においては、他者である学習者の解釈を読み合う中において、異なる解釈が自分のコンテキストの中に組みこまれていく。それは単に、解釈の合致というだけではなく、自己内対話における経験との照らし合わせ、語句の文脈上での意味決定をし個別的意味の創造といったプロセスを経て、他者との「対話」的関わりを求めることから解釈の選択を行っている。

学習過程においてどのようなことが起こってい

るかについて、学習スタイルとして論じているのにD.A, コルブがいる。コルブは4つのスタイルをあげている。*7（フジイ要約整理）

◆情報の知覚（情報をどのように取り入れるか）

- ・ 具体的経験 ある特定の状況に参加すること
感情を大切にしながら他の人とかかわっていく
- ・ 抽象概念化 感情よりも、分析・思考・計画などを重視すること

◆処理手続き（情報をどのように内面化するか）

- ・ 能動的実験 情報を得て実際に何かを行うこと
リスクを冒し、人に影響を与える
実践的な事柄へ参加すること
- ・ 内省的観察 実際にやってみることよりも、ある情報をもとに考えを深めることを好む。理解すること、意味を見いだすこと、そして別の観点から情報を判断することを重視する

◆知覚と手続きの組み合わせとしての4つの学習タイプ

- ・ タイプ1 具体的経験+内省的観察
- ・ タイプ2 抽象概念化+内省的観察
- ・ タイプ3 抽象概念化+能動的実験
- ・ タイプ4 具体的経験+能動的実験

この実践においても、他者と関わる関わり方として上記の4つのタイプによる迫り方が想定できよう。今回は一人ひとりの学習者に沿ってこうした分析を行い得なかったが、思考のプロセスにおいて、こうした高次精神機能の内面化が起こっているであろうことを使って、読者反応分析などに応用することができるだろう。

5. 総括

本論を総括すると学習者である読者の機能は次のように発揮される。

○読者は、生活的概念を基盤とし、科学的概念によって真の概念化を図るというよりも、文脈というコンテキストから再び生活的概念を引き戻し、意味を確立させていくという「そうぞう」を行っている。

○詩といった美的機能を持つテキストにおいては、個別的意味の「そうぞう」を行っている。

○「そうぞう」における他者との関わりは、内面化や外との能動的関わりといった過程を生み出す。

以上のような点は、従来の研究においても様々な指摘されてきたことであるが、比喩については、ヴィゴツキーの示した「創造力の力強い高揚と空想力の初期的萌芽」においてその意味確定に至るには、その経路が無数に存在するといえる。経験、疑似体験、外的情報としてのテキスト、他者のディスカール等々。よって実践場面における学習者の機能は複雑多岐にわたるまさにブラックボックスに近いともいえよう。

今後、こうした学習者の内実を明らかにすることから方法論やテキストの有効性も明らかになっていくと考える。

サン・テグデュペリ『星の王子さま』の中で、地球に着いた星の王子さまに、きつねが「この世で一番大切なものは、目に見えないんだよ。」と話す場面がある。「そうぞう」の重要性を改めて認識させる一節である。

*1 ヴィゴツキー, L.S.(1930) 広瀬信雄訳(2002)『子どもの創造力と創造』新読書社 p.54

*2 同上 p.75

*3 内田伸子(1990)『想像力の発達』サイエンス社 p.45

*4 ヤン・ムカジヨフスキー(1882) 平井正・千野栄一訳(1975)『チェコ構造美学論集』せりか書房 p.62

*5 内田伸子(1999)『発達心理学』岩波書店 p.160

*6 注5 同書 p.24

*7 Kolb, D.A.(1976) The Learning Styles Inventory. McBer&Company 引用は スーザン・ベンサム(2006) 秋田喜代美・中島由恵訳『授業を支える心理学』新曜社

学習者全員の解釈文完成形の組み合わせ

組	番号	イニシャル	性別	表現能力階層	本人創作速	他者採択数	解釈文完成形における選択・参考記述者番号と選択生徒の表現能力階層							
							第2速	表現能力階層	第3速	表現能力階層	第4速	表現能力階層	第5速	表現能力階層
A	19	HW	女	上位	2	8	本人記述	-	B1	下位	A22	上位	B13	中位
A	20	MK	女	上位	2	15	本人記述	-	A10/A14/A2/A4	中・上・上・中	A11/A22/A7	上・上・中	B13	上位
A	21	MS	男	上位	2	2	本人記述	-	-	-	-	-	-	-
A	3	AS	女	中位	2	2	本人記述	-	-	-	-	-	-	-
A	13	TM	女	中位	2	5	本人記述	-	A9	上位	A11	上位	B13	上位
B	12	HT	男	中位	2	4	本人記述/B3/B11	下・下	B1	下位	B19	中位	A16	中位
A	1	AK	女	下位	2	0	本人記述	-	A9	上位	A22	上位	B18	下位
A	16	TS	男	下位	2	1	本人記述	-	B1	下位	B19	中位	B10/B13	中・上
B	3	OM	女	下位	2	2	本人記述	-	B15	上位	B8/B9	上・中	B13/B18	上・下
B	11	TT	男	下位	2	3	本人記述	-	B21/B2	下・中	A8/B19/B9/B8	中・中・中・上	B13/A6/A16	上・下・中
A	2	AR	男	上位	3	3	A20	上位	本人記述	-	A22	上位	B6	上位
A	8	SM	女	上位	3	6	A19/A13	上位	本人記述	-	A22	上位	A18	下位
A	14	TK	女	上位	3	2	A13	中位	本人記述	-	B19	上位	B13	中位
B	7	SY	男	上位	3	2	A20	上位	本人記述	-	A11	上位	B6	上位
B	15	HS	男	上位	3	3	A13	中位	本人記述	-	B19	中位	A12	下位
A	4	IS	女	中位	3	6	A20/A3	上・中	本人記述	-	A22/B17	上・中	B13	上位
A	10	SS	女	中位	3	1	A21/A19/A3	上・上・中	本人記述	-	A7/A22/A8	中・上・中	A16/A12	中・下
B	2	IN	女	中位	3	1	A20	上位	本人記述	-	A22	上位	B13	上位
B	1	AS	男	下位	3	8	B12	中位	本人記述	-	B19	中位	B10	中位
B	20	MD	男	下位	3	0	A15	上位	本人記述非選択A3	中位	B19	中位	B10	中位
B	21	YK	男	下位	3	3	A20/A19	上・上	本人記述	-	A8	中位	A18	中位
A	11	SR	男	上位	4	5	A13	中位	A9	上位	本人記述	-	A12	下位
A	22	WA	女	上位	4	10	A19/A20	上・上	A4/A2	中・上	本人記述	-	B13	上位
B	8	SK	女	上位	4	4	A19	上位	A4	中位	本人記述	-	B13	上位
A	7	KY	女	中位	4	5	A20	上位	A9	上位	本人記述/A22	上位	B18	中位
A	8	KR	男	中位	4	6	A13	中位	A2	上位	本人記述	-	B13	上位
B	9	SY	女	中位	4	2	A20	上位	B1	下位	本人記述	-	B16	中位
B	17	HY	女	中位	4	1	A20	上位	A4	中位	本人記述	-	B6	上位
B	19	MJ	男	中位	4	9	A20	上位	B15	上位	本人記述	-	B13	上位
B	5	KM	女	下位	4	0	選択速断り	-	選択速断り	-	本人記述	-	B10	中位
B	6	ST	男	上位	5	4	A19	上位	A9	上位	B8/A7	上・中	本人記述	-
B	13	HK	女	上位	5	12	A20	上位	B1	下位	A22	上位	本人記述	-
A	16	TY	男	中位	5	5	A19	上位	B1	下位	A11	上位	本人記述	-
B	10	SK	男	中位	5	4	A20/B12	上・中	B1/B7/A14	下・上・上	B19/A8	中・中	本人記述/B6	上位
B	18	HH	女	中位	5	3	A20	上位	B7	上位	B8	上位	本人記述	-
A	6	KD	男	下位	5	1	B12	中位	B21	下位	B19/A8	中・中	本人記述	-
A	12	TH	男	下位	5	3	B11/A20/A19	上・上・上	A4	中位	A7	中位	本人記述	-
A	18	TK	男	下位	5	2	B3	下位	B1	下位	A8	中位	本人記述	-
B	16	HK	男	下位	5	1	A20/B11/A21/B12	上・下・上・中	A4/B21/A9/B15	中・下・上・上	A11/A7	上・中	本人記述非選択A18/A16	下・中
A	5	教室不在	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A	17	教室不在	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B	14	HA	女	知的	未提出	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B	4	KM	女	下位	未提出	-	-	-	-	-	-	-	-	-

・表現能力差は問わず、自分の解釈により近い解釈や、優れた解釈に自分の解釈を重ね合わせる傾向がある。

・解釈文完成形に採用する他者の記述は、表現能力上位群が多くなる傾向はあるものの、優れた解釈と学習者が判断するものが採用される傾向にある。

・下位群の生徒も、自分がよいと思う解釈文を選択し、他者の読みに学び自分なりのコンテキストとして作り上げている。またその組み合わせに同一性は見られない。よいと思う他者の解釈文を選択して組み合わせるということに関する他者の模倣はなく、全学習者が自立して選択を行っている。

・下位群の生徒の中に、自分の創作した記述に加え、他者の記述からよいと思う部分を付加して、新しく文章を作る者も見られる。

生徒作品資料3

新川和江『わたしを束ねないで』全体解釈文

わたしをつみ取って、他のものといっような扱いで、ひとへに束ねたりしないで縛ったりしないであつた。わたしは、私の生命のパワーを燃やして生き続けていたのだ。だからあらせたりしないでくささいに、スーパーマーケットでテフアをたやすく縛られている白い、怒みたい、秋見ななでほしい金色のす。私は豊かに束ねたりする稲穂の姿のように、生命力に満ちた、ふれ、そしてしっかりと地に足をつけて生きていく稲穂の姿のようにいたいのです。

わたしの身を奪ひ、一定に区画された場所に関じ込めて、やりたいことをよめないでくたさい。わたしはわたしらしい自由な生き方を探し求めていたのです。本来なら森や野原を自由に飛び回っている昆虫や標本箱に留めしてしまうように、壮大にどこまでも大きく広がる高原を絵葉書の中に収めてしまふと、やりたくないことを奪わなければならないのです。わたしは誰にも拘らえられることなく空の果てを探し続ける翼の音で、ありたい姿の自由にも映らなから頼まれられることが、他人に生き方を強要されることだ。わたしらしい生き方を探し続けていたのです。

さん 作

わたしは限りあるもの、人、物、に閉じ込められてゐるやうにして、法をなす、自由になせなでくたさい
わたしは限りなく自由になさう。毎朝、あたりまえのよに、飲みの牛乳や、チカルの
上でた、冷めてしまふ、冷めた酒のよに、法をなすほしい人です。わたしは苦難を乗り
越え、夜、月の光を反射して輝いて、人々に感動を与え、雄大な海のように
に生きていたい人です。

わたしの立場や地位を決めて、身動きがとれないようになつてゐる。わたしは自由になき
たけ、大へり言うことを聞かぬければならぬ。彼」とつて名の存在。夫を支へ続けなければならぬ
ない。妻と名の存在。そゝ家族で重要な役割を果たす。母」とつて名の存在のよゝ
世間的な役割にさせなければならぬ。わたしは誰にも求められず、この世の中に
起きてゐる様々なことを感じている。まるで風のような存在になつたのです。

わたしも人々の途中で、丘切らなひてくたさい。人生という長い長い文章を、細く
丘切らひひきほしいんです。さうなうらで、すぐに終つてしまふ手紙のよう
にはひたくなびんです。わたしはまだまだ終る気がしてありませぬ、余
やで石ころひんかがあるでも止まらずにひきまぢも果てしなく流れていく
川のように、わたしはずと、わが人生を探めてまわります、わたしはまがな
詩ひ言つと、ひとくたりをしかなひのだから、

(さび) 作

學習感想

比喩にはストリートに表現する方法よりも深みが出て多様な解釈ができるという魅力やあほろろ
 可能性があると認めます同時に又山解が思ひ寄るために作者が本當に意味なしといふものなり
 を考へなければならぬ難題一語を持ち合はせてゐる。しかし今日の字面を通して詩は散文よりか
 つつの言葉に重みがあり、度越へないものがある。このやうな詩は人心そのものを驚か
 されるやうになりました。私以外の解釈を絶つた解釈でありたい部分を留めておくことも考へに
 りました。

新川和江『わたしを束ねないで』全体解釈文

わたしをつみ取つて、他のものといつしよのような扱いで、ひとくくりに束ねたりしないで、縛せたりしないでください。わたしは、私の生命のバナーを燃やして生き続けていたのだから。あらたな花束をくださいますか？ スーパーマーケットでデパートで、燃やして縛られていた白い薔薇みたいな束ねないでほしいんです。稲穂のように生きている稲穂の姿のように、生命力に満ちあふれ、そすけり黄金色に染め、大地や人々に豊饒をもたらす稲穂の姿のように生きている稲穂の姿のようにしたいのです。

[illegible]

「わたし」の心で、世界に安易に聞くは、自分自身で得るの可能性がある自由、自尊心を制約しなでくなく、常に無偏的の得に差味合いを得ない日常の中に敬しることも無く、当然の前より存在として、自分の一歩得る状態を失くしてしまいたくないのです。自分の長所を生きて、小こまな得に得ず、自由が無く、自分自身で得る曖昧な生を生まさないです。自分に誇りを得て生きていける、必ず印象に得ていける生、常にこのように安易に生かす人、注意に入らなくなり、敬しいです。それは、自分となりて、誰でも決まらずに大海の中に生きて即時に整な整と備うる生と生きていけるです。さん 作

「おかし」を辨へて、勝手にも知で矯らないでください。役柄にもおまじ、素性にも一舟時に押ひけるをください。秋田里由にまごさいたいんです。だから、役柄にもおまじ、素性でも大に後園で犬を飼う事に、役柄「要」い、たがと矯りけるをください。坐りまじ、おまじいでください。私は他、色に染かきあをい、まへへでもおまじ、透眼で里由を願うようにまじたいんです。私は誰とも知らない秘密の素面を知てる透眼を願、顔をもろりけなく、灯り果を知て、自由を願。

「私」といふ存在を、人生を個々に分けてまゝにやりして区切つてゐて、（私）とて意味や内容の違い、段落でまゝの「種類」の違い、そしてなほまゝに「ごうふ」のようにならねばならぬ。大別れの言葉で縛る手紙のようにごまかに区切つてくだされ、「私」は永遠に延びたるこの無い文章、広大無辺の海へ水平線へと続く果てしない川の流れのように広がり、こいく、狭き、こいく、「私」は止まらざる、休むことを、終あることを知つて一行の長い詩。

（留片さ）作

予習也感相之

僕は今回初めて真珠に取組む、深く考えることができました。自分をりに考え、まとめることができたので良かったです。他の詩にも今後触れてみたいで。

A20 生徒の解釈文完成形

新川和江『わたしを束ねないで』全体解釈文

わたしをつみ取って、他のものに私の生命のパワーを燃やして生き続けていたの。だからあらせりしないでください。わたしは、スパーマーケットでテープでたやすき縛られている白い薔薇みたいな束ねないでほしい黄金色に染め、豊かに実り大粒に揺れてゐる稲穂のように生きてゐる私。私は秋見なすけという黄色い地に足をつけて生きている稲穂の姿のようにいたいのです。

わたしの自由を奪ひ、一定に区画された場所へ閉じ込めて、やりたいことを止めないでくたさい。わたしはわたしらしい自由な生き方を探して求めていたのです。本来なら森や野原を自由に飛び回っている昆虫を標本箱に留めようように、壮大にどこまでも大きく広がる高原を診察書の中に収めてしまふように、やりたくないことを奪わねばならないのです。わたしは誰にも拘らえられないことなく空の果てを探して続ける動物の音であつた。誰の自由も映ひから捕まえられることが、他人の生き方を妨害される（ミッド）わたしらしい生き方を探して続けていたのです。 さん 作

わたくし限りの小さな人物に聞かせるようにして法をばいず自由にさせてあげてくたさい。わたしは限りなく自由になつてゐる。毎朝あたりまえのように飲める牛乳やテアールの上でたゞ父めてしまう空の通り。法がなければいいんです。わたしは苦難を乗り越え、夜、月の光を反射して輝いて、ぐんぐん感動を手える雄大な海のように生きていたいんです。

わたしの立場や地位を決めて、身動きがとれないようになってしまった。わたしは自由に生きたい。大人が言うことを聞かなければならぬ。娘、こう名の存在、夫を支え続けなければならぬ。妻といふ名の存在、そして家族で重要な役割を果たす「母」という名の存在のうちに世間的な役割にさせられてくたない。わたしは誰にも認められず、この世の中に起きてゐる様々なことを感じている。まるで風のような存在になつたのです。

わたしも人生の途中で巨切らなひやくたさい、人生という長い文章を細
巨切らなひやくたさい、人生という長い文章を細
には存たくなんです。わたしはまだまだ終わる気ひんてありません、冷
やで石ころひんかあでも止まらずにどこまでも果てしなく流れていく
川のよう、わたしはずと、わが人生を深めてきたのです、わたしはま
詩ひ言つと、なごくたりかしかなのだから、

さんせ

学习感想

以上には、ストレーンに表現する方法よりも、素みが出て多様な解釈ができるという、魅力がおよむところ
 可能性があると思えます。同時に、込の解釈が思い浮かぶために、作者が本意に意味したいことは何なりと
 を考へなければならぬ。難しさを持ち合わせても思ふ所を。しかし、今回の学習を通して、詩は散文より
 二つの言葉に重みがあり、一度読んだら何ともわかないことがわかった。詩は、人心の底を震
 られるものになりました。私以外の解釈を、読者の解釈よりない部分も、智恵と公さくとも参考になりました。

A19 生徒の解釈文完成形

新川和江『わたしを束ねないで』全体解釈文

わたしをつみ取って、他のものといっしょのような扱ひで、ひとくくりに束ねたりしないで、縛ったりしないでくださ。スーパーマケットでデパートやスーパーに縛られている白い苞みだいたい束ねないでほしいです。私は豊かに実り大に揺れている稲穂の姿のように、生命力に満ちあふれ、そしてしっかりと地に足をつけて生きている稲穂の姿のようにしたいのです。

わたしを一定の区画されたところに閉じ込めて、広く平和な自由を奪うような事はしないでください。わたしはどこまでも飛んで空のように人生を自由に歩み続けたいんです。だから標本箱の中の昆虫や高原から来た樅葉書のように自由を奪うまでむりに小さな箱の中に納めたり、自由を奪うまで小さくして薄い一枚の紙に納めたりするような事はしないでください。わたしは果して空のなかにははいらぬ鳥のほしさうに生きてきた。どこまでも飛べない空の果てを休むことなく探さる。それは、終わりの事のない空を自分自身で作って飛翔することばたっている。それは、その自由のみを求めた空にのみ飛べる鳥さんだけの空に生きたのです。

わたしを器に開きぬいで下さい。内容の薄いところから新しい人生を送るようにゆるぐ飲んでも刺激のないつまらない酒のように器に入れて私の自由を妨げないで下さい。私は毒のうすになくて海水のように自由に動きまわりたい。無限大にわけてく異くて私をくるよる悪い日常。私はそれから解放されて自由になりたい。

わたしを名けて一方向かうだけの見方をしないで。立場や地位を決めてくれないで下さい。
わたしはひとりごとと名で縛られたくない。もし人生を楽めたいのなら、娘・妻・母とつた世間的な役割に坐りうりにしないで下さい。わたしは何処へも行ける自由な風のような生きていきたい。あそこの木の葉に花が咲いたか、実がなつたか、誰しも知らない。菜園のあかりを知りたいが、この世の中に起きている様々なことを感じるとき、また風のような存在になりにたいのです。

わたしを人生の途中で切らないでください。人生という長い長い文章を細かく切らなうでほしいんです。『さうなら』で、すぐに終わ、てしまふ手紙のようにはならないんです。わたしはまだまだ終わる気なんてありません。途中で石ころやへちまがあつても止まらずにどこまでも歩いてゐる流れいく川のように、わたしはずっと、もど人生を深めていきたいんです。わたしはまだ、と言うと、ひびくくりでしかないのである。

口学习,感心相心

比較表現には人それぞれ違うイメージを持てて自分だけの世界をつくり出せるものがあると思います。今までは詩を読んで、よく意味がわからないものが多かったけど、こんな風にして比喩を歌とみることで詩が深みあると思えました。みんなの詩を読んで自分とまた違いたるところがあるのをうれしく思いました。