

記憶検索理論から学ぶ小学校物語文の 教材解釈の方法と発問作りの実践的検討

有 門 秀 記

1. イメージと記憶検索理論

小学校の物語文での指導では、イメージを豊かに読み取ることが要求されることが多い。しかし残念ながら、イメージ豊かに読み取るように指導する実践は少ないようである。これは、イメージを豊かにするための発問に対する間違っただ考え方と、「イメージを豊かに」のイメージとは何なのかを明確にしていないうことに関わる問題ではないかと考える。

文章を理解するとき、イメージを豊かに持って読む場合と、ただ単に意味を理解するだけで読む場合とは異なることが知られている。例えば、北尾・岡本(1993)は、小学校2年生に物語文に絵画画像を提示する方が内容再生において優れているという結果を得ている。また、北尾・池田・荒木・福原(1988)は、Poor Reader と Good Reader を使って言語刺激のイメージ構成力を調べた結果、単語のみの提示条件では Good Reader が有利であるが、絵を使った提示条件では差が無くなることを見いだした。これらは絵というイメージを提示しての語や文章の理解促進効果である。児童自らが語や文章からイメージを作り上げる作業を行うことで、語や文のイメージ再生に寄与することが可能であることを示唆している。このことから、国語の授業の中で、イメージを豊かに持たせる発問の重要が浮かび上がってくる。発問によってイメージを作り出す練習を児童が行うことで、確かなイメージを持つことができるようになる。そして、文章理解が進んでいくようになるのではないかと考えるのである。

イメージを作り上げるためには訓練を要することが知られている。菱谷(1991)は、算盤の熟達者が算盤のイメージを使って計算していることを示した

が、このように、イメージを繰り返し繰り返し想起する訓練を積むことで、イメージを自在に使えるようになることは可能であろう。物語文読解においても、イメージをどう作るかを具体的に示していくことで「イメージ豊かに」の目標を達成することができると考えられる。

それでは文章からイメージをどう作ればよいのだろうか。これについては Bransford & Johnson(1973) と Bransford & Johnson(1972) の実験が参考になる。Bransford ら(1973)は、個々の意味はわかっても、何をどのように述べているのかわからない文章を提示した。「洗濯」のことを述べていることがわかれば、洗濯の様々なスキーマやスクリプトなど長期記憶にある情報を想起し関連づけて文章を理解できるのだが、「洗濯」の語が提示されていないと文章の意味だけとなり、理解しにくい文となる。また、Bransford ら(1972)は、文章に適合した絵と適合しない絵を提示し文章を再生させた結果、適合した絵を提示した群のほうが再生率において多く、理解が促進されたという。

これらの結果をどう考えればよいのだろうか。「洗濯」や絵がどういう働きをしているのだろうか。その問題について Klatzky(1975)は、長期記憶に大量の知識が蓄えられている情報を検索し、それらを文章と照らし合わせてコード化し、長期記憶と関連させて記憶保持が促進されると説明している。文章理解には、長期記憶にある「洗濯」や「絵」に関連したスキーマやスクリプトなどを呼び起こす検索過程が起こり、それらを関連させることによって文章の意味が統合されると考えられる。

2. 検索理論を利用した教材解釈の必要性

上述のことを総合すると、私たちが文章を理解するのは、単に意味を理解するだけではなく、記憶検索という手段を使って長期記憶に達し、スキーマやスクリプトなどを呼び起こして、意味と照合させながら再構成していくという過程があることがわかる。

このことから、イメージを豊かに読み取る作業での発問は、記憶検索理論をヒントにして考え直していく必要があるのではないかと考える。

小学校の国語科の授業では、物語文の読解を行い、その過程の中で文章の意

味理解とともにイメージ化を図り、感想を豊かに持たせようとしている。しかし、現場においては必ずしもこの文章理解とイメージ化がうまくいっているとは言えないのが現状である。

有門(1993)は、物語文の読解において、小学校の教師の発問はイメージを呼び起こすためには不適切である発問を日常的に行い、そういった不適切な発問を理想的な発問とまで考えていることを見いだしている。実際に児童に不適切な発問をするとイメージ的な反応よりも意味的・思考的な反応が多くなる。しかし、記憶検索理論を用いるとどうなるだろうか。長期記憶を呼び起こさせるためには、①意味検索に加え、②「何を」検索するのかを明確に与え(Wagenaar, 1986)、③文脈に適合した情報(Barclay, Bransford, Franks, McCarrell & Nitsch, 1974)や、④カテゴリー(Mandler & Dean, 1969; Mandler, 1968)、及び⑤具体性を与えること(Pavio, Yuille & Rogers, 1969)が役に立つと考えられる。これらの検索方法は、読む過程において、Bransfordら(1973)の「洗濯」という具体的内容を文章と統合させていく過程と類似している。実際このような視点に立った発問では具体的な体験が多く出ている(有門, 1993)。

以上のことから、小学校での読み取りを発問から考え直していく必要があると考える。それでは具体的にどういう発問がよいのだろうか。それに答えるためには、従来の教材解釈の方法から改めていく必要があると考えている。教材の見方を変えることによって、発問の方法が異なり、異なることによって児童の反応が異なっていくことが予測できるからである。

まず、教材解釈では、イメージを高めるために、児童が持っている長期記憶を引き出して再構成させ、それらを意味とともに統合していくための内容をつくらなければならない。したがって、意味を精査し、そこに含まれる「行動」「場所」「形」「距離」「長さ」「状況」「物」「重さ」「濃さ」という具体的内容を想起させ関連づけるような解釈が重要となる。その次に、このような具体を想起できるような発問を開発することである。

以上のような視点に立って、教材解釈や発問の試案を、学校現場で実践したことなどをもとに論じていきたい*¹⁾。

3. 授業内容をつくるための教材解釈

「これは、レモンのおいですか。」*2)の一文は四年生で習う物語教材「白いぼうし」の冒頭の文である。普通はこの一行の文を短時間で済ませることが多いようである。教材分析ができていないと「読む、質問する」程度で終わってしまうため、3分～5分で終わってしまう。しかし、きちんと教材を分析すると一時間以上の授業内容が生まれてくるようになる。

「これ」とは「今にっているもの」である。しかし、わざわざ「これ」と指定するのはなぜなのだろうか。いいにおいであるなら、まず「いいにおいですね」と言うのが自然だと考える。レモンのおいと感じたのなら、「いいレモンのおいがしますね」と言っても良さそうなのに、そうではない。

次に、「これ」を言うまでにどのぐらいの時間がかかっているのだろうか。自動車に乗った瞬間に言った言葉なのか。それとも30秒か、1分か、2分経ってからなのだろうか。自動車に乗った瞬間に言ったのであれば、瞬間なのだからレモンのおいにおいを感じて感激したと考えても良さそうである。しかし、なぜ「ですか」と質問するのだろうか。レモンと感じたのなら「いいにおいですね」「レモンのおいがしますね」と言うのではないだろうか。

もし1分後とするならば、「これ」と指定したのは意図があるのではないだろうか。「これ」とはにおいである。レモンとはっきり特定できるものなら「レモン」が出てくるだろう。紳士は、「このにおいは何なのだろう」「レモンと思われるが、ミカンのようにもある。でも、ミカンならこのように香ることはない。それでも、レモンと思われる。だが、レモンとは言えないようだ。レモンのようにいい香りなのだが、このにおいはどこかで感じたような気もするし、どこだろう…。それにしてもいいにおいだ。何のにおいだろう。これは何なのだろう。…」という思いが働いていたのではないだろうか。

また、紳士のおいをかいでいる動作はどのようなものだろうか。「クンクン」だろうか、それとも胸一杯に吸っているのだろうか。そのときの顔つきは、目の動きはと、このように解釈していくと、紳士のおいを感じている表情までイメージを作りあげることができる。

自動車に乗ってすぐ聞いたということなら、レモンのおいかと思って尋ねたと思われる。しかし、1分なり2分なりの時間を設定するならば、乗客の意識の流れを考え、何をしていたのか、どういう思いを持っていたのかをイメージする必要がある。

私たちは語句や文書を読むとき、簡単に考えて読んでしまうことがある。さらっと解釈して、「乗客がレモンのおいを尋ねた」と流してしまう。だから、「知りたいから質問をした」と理解する。しかし、上述のように「時間」軸を設定して状況を見直してみると、思わぬ具体的な内容が出てくることになる。

時間軸を「1分」と見てみた場合、乗客が様々に考えを巡らす内容がでてくる。しかし、2分だったら、3分だったらとすると、それなりに乗客の思いは多彩になってくる。2分間何を考えていたのか、何をしていたのか。3分間ではどうなのかと具体的な内容（イメージ）がわき起こってくるようになる。

児童にまず考えさせたいことは、「乗ったすぐに言った言葉」なのか、それとも「しばらく経ってから言った言葉」なのかである。乗ったすぐなら、乗客はにおいがレモンだと思っているかもしれない。あるいはそうではないのかもしれない。しかし、確信していなくても瞬時に感じたこのにおいが何なのかを知りたく思ったのかもしれない。これほどいいにおいであって、もしもレモンであるなら、どこで購入したのか聞きたくなったのかもしれない。

もし、乗車してしばらくしてからならば、「これ」の「におい」を探索している可能性がある。「この」においを味わっていたのかもしれない。気分が良くなってしばらくこのにおいに酔っていたのかもしれない。あるいは、何のにおいか、過去の記憶を探っていたのかもしれない。どの果物のにおいなのか一つ一つ記憶から引っ張り出して考えていたのかもしれない。このように具体的なイメージが浮かび上がってくるようになる。

このようにして児童に時間軸で発問すると、「すぐ」と「しばらく経ってから」とでは違う内容が出てくることを知ることができる。これをどちらがより適切な時間なのかを考えさせるだけでも、授業は1時間の内容となる。

ここで、時間を考えさせて何になるのかと疑問が起ころだろう。「ここは時間が問題ではないはずで、運転手の松井さんの気持ちが大切だ」という疑問で

ある。しかし、紳士を通して、「レモン」を描いてあるのだとしたら、ここにこそ重要な鍵が隠されていると考えてもおかしくはないはずである。また、一番最初にこの文を示したのは、何らかの効果を与えているとも考えられる。

実際の授業では、この一行を考えるのに、時間はかかるが場面全体を参照しながら考えていくようになることがしばしばとなる。「夏みかんてのは、こんなににおうのですか。」という紳士の言葉は、「この」においが、夏みかんとは思っていなかったことを示すものであるということが分かり、「この」と言ったときにレモンと確信していたのかどうかを考える手がかりとなる。ここから夏みかんとは思っていなかったはずだと考えられ、レモンと確信していたかどうかについては「レモンのにおいですか」と言っている言葉から判断することができる。これは意味から考えた内容ではあるが、同時に紳士の考えている様子を、確信している紳士と確信していない紳士と比べる作業が進行することとなる。比べることによって、具体的な様子や行動をイメージして説明していくようになる。また、この様子や行動というイメージを、意味と照合させながら統合させることとなり、イメージの操作が行われることとなる。

「これは、レモンのにおいですか。」と聞いているが、単なるにおいでこのような聞き方をするのだろうか。「松井さん」は、「もぎたてなのです」「においまでとどけたかったのでしょう」「いちばん大きいのを」と言っている。これらの言葉から、車内にはよほどいいにおいが立ちこめていたのではないかと想像することができる。

紳士がわざわざ聞くほどのいいにおいを、松井さんはなぜ自動車に置いたのか。それは、「おふくろがにおいまでとどけたかった」夏みかんを、自分だけでなくお客さんにも届けたかったのだろう。紳士が「レモンのにおいですか」と尋ねるほどにおいを味わってくれた喜びを、この松井さんは紳士とともに喜んでいるのだろう。

このように考えれば、単に松井さんの言葉を追うだけで気持ちを考えるよりも、紳士の言葉のこの一行を扱うことで、紳士の心だけでなく、松井さんの様子や心までもイメージすることができる。

「これは、レモンのにおいですか」という文だけでこれだけの分析ができる。

ということは、児童に指導しようと思えば、かなりの内容を示すことができるとも言える。現実には児童の力に応じた内容を組み込むことになるが、教材をきちんと分析しておけば、児童の発言を広げたり深めたりすることは容易にできる。しかし、深めたり広げたりすることが何なのかを教師がつかんでいなければ、深め広げることはできない。

4. イメージ作りのための解釈の道具を使う方法

4年生の物語教材の「ごんぎつね」の始めの方に、「ごんは、ひとりぼっちの小ぎつねで、しだのいっばいしげった森の中に、あなをほって住んでいました」*³⁾ というのがある。これを使って、どのぐらいの授業を組むことができるだろうか。

私たちが教材を解釈するとき、何の解釈のための道具も持たなかったら、単純な解釈しかできないだろう。しかし、文章イメージ発掘のための「道具」を持つと、飛躍的に解釈の幅が広がったり深まったりする。

例えば、この一行を授業するのに何の道具も持たず、「ごんは、どんな気持ちでいるのでしょうか」という発問で終わらせてしまえば、児童は、「寂しい」「つまらない」「友達がほしくなる」といった程度の反応しか示さなくなるのは当然である。

それではイメージ発掘のための道具を使うとどうなるだろうか。「言葉の意味」はよく使う道具である。しかし、意味のみではイメージは難しい。先ほどのように単純な答えが返ってくるだけである。「時間」を使えば上述の「白いほうし」のように使えるだろう。そのほかに、「比較」「対応」「場所」「形」「明るさ」「距離」「長さ」「状況」「相手」「具体物」「重さ」「濃さ」…を使うのである。

「しだのいっばいしげった」の「しだ」というのは何なのだろうか。直射日光の当たらないところに生える植物である。これは辞書を引けば出てくる。意味的理解である。ここで「明暗」の道具を使うと、「この場所の明るさはどのくらいなのだろうか」という問いになる。それを考える前に「比較」道具を使って「森」と「林」を比べる必要がある。森は林よりも広く木々が多く、多いだ

けに中は薄暗い。すると森の薄暗さはどうなのだろうか。「明暗」の道具を使って黒板で暗さを斜線の密度で表すとどのぐらいの斜線密度か、表現を関連づけながら話し合いをして決めていくことができる。これは具体的イメージである。

さらに、しだが「いっぱい」「しげる」とどのぐらいの暗さになるのだろうかということを考える。「しげる」は「草が育って、葉や枝がたくさん出る」という意味である。とすれば、その薄暗さはどうなるだろうか。葉や枝がたくさん出るしだがいっぱいある暗さはどうなのかということになる。黒板の暗さを表す斜線はもっと密度を増していくことになる。そういう中であなをほって住んでいるのだから、「あな」の中はどんな暗さなのだろうかと考えることができる。ここまでくれば十分あなの中をイメージできるようになる。

次に、森の広さを想像してみる。児童の生活空間をもとにイメージすることになるので、薄暗い森が具体的には運動場の10倍20倍の広さと想像するかもしれないが、かなりの広さとイメージできるのではないだろうか。そこで、そのような中にごんは友達や話し相手はいるのだろうかということが問題になる。「ひとり」ではなく「ひとりぼっち」という言葉から、まわりには誰ひとり話し相手はいないことが分かる。お父さんもいない、お母さんももちろんいないというイメージができあがる。そんな中に自分が住んでいるとイメージした時どう思うのだろうか。昼も夜もである。こう考えると、こわくてさびしい森の中を想像することができる。このように、「状況」という道具を使うことで自分の体験を思い起こしながら具体的なイメージを作り上げることができる。

ここまでは「場所」と「状況」を考えてきたわけだが、次に「時間」を軸として考えてみよう。こんな場所にひとりぼっちになってから何日、何年経っているのだろうか。「小ぎつね」と書いてあって、「子ぎつね」とは書いていない。だから、「子ども」かどうかは分からないので、年齢は分からない。しかし、ひとりぼっちになって1日や2日ではないだろう。1年かもしれないし、子どもたちと同じ年、10年かもしれない。いずれにしても、1日中誰もいない生活、それが何日も何日も続いているという状況を想像することができる。

「ごんは、どんな気持ちでいるのでしょうか」という発問で終わっているなら、児童は、「寂しい」「つまらない」「友達がほしくなる」程度の反応しか出てこ

なくなる。しかし、ここまで突き詰めると、「寂しい」「つまらない」「友達がほしくなる」と反応したとしても、児童の心の中にあるイメージは異なってくる。「寂しい」は、「いつまでもいつまでも、朝から晩まで、何年も何年も一人である、つらくてしょうがない寂しさ」をイメージすることだろう。一人で生きるつらさを児童は具体的な自分の生活と比べてイメージすることになる。ごんが生活している森やしだ、その暗さ、寂しいまわりの広さを、言葉でなく絵を見るように感じながら、また、自分の身がそのようになったとき、家族のいない暗い部屋で一人だけで生活している恐くて寂しい日々をイメージし、それをごとと重ね合わせるようになる。

ここまで指導すると、児童たちの発言が変わってくる。単なる「寂しい」ということと、「いつまでもいつまでも、朝から晩まで、何年何年も一人である、つらくてしょうがないくらい寂しい」とでは内容が違う。また、この内容にごんを取り巻く環境のことを付け足してノートに書かせれば、児童は5、6行書くことになり、慣れてくるとノート2ページに渡って書く児童も出てくるようになる。このような作業をしないで書かせると、児童は「寂しい」だけを書き、教師は、「もっと詳しく書きなさい」を指示するだけで、「児童は書けない、内容がない」と愚痴をこぼしたりすることになる。児童が発言できなかつたり書けなかつたりするのは、児童が悪いのではなく教師が不適切な発問を行っているからなのである(有門, 1993)。

さらに、もう少し場所について考えてみよう。この場所はどこにあるのだろうか。もちろん「しだのいっぱいしげた森の中」なのだが、この森はどこにあり、あなはどのあたりにあるのだろうか。残念ながら、これだけの手がかりでは特定困難である。「村の近くの中山という所に、小さなおしろがあって、中山さまというおとのさまがおられたそうです。その中山からすこし離れた山の中に」と「そして、夜でも昼でも、辺りの村へ出てきて、いたずらばかりしました」を関連づけて考えなければならない。

例えば次のように図を描きながら児童に問いかけたらどうなるだろうか(図1)。「場所」という道具を使うのである(図も絵と同様の働きをすると考えられる)。

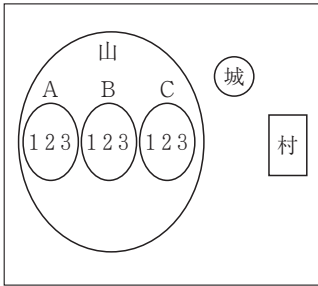


図1 ごんのいる場所を考えるイメージ図

「ごんが住んでいる森はABCのどこか」「住んでいる穴はその123のどこか」. だいたいの場所を決めるには、ごんのいたずらの理由やごんの兵十への接近などを考えるとBかCとなるだろう。Bであれば、ごんが村へ接近したいという思いから「3」と考えても良い。Cとするならば「3」は村に近すぎ「2」または「1」となると考えられる。

兵十のびくから魚を取り出して網の下手へ投げ込んだ後、うなぎがごんの首に巻き付いた時、「うわあ、ぬすつとぎつねめ」とどなりたてられて逃げていった。その後の記述に、「ほらあなの近くのはんの木の下でふり返ってみました、兵十は追っかけては来ませんでした」とある。このところは、ごんがどの辺りに住んでいるのかの手がかりとなるだろう。兵十が追っかけるほどであって「ふりかえる」ほどの距離となればそう遠い距離ではないと考えられる。

さらに、「それにだいいち、お宮にのぼりが立つはずだ」という表現から、かなり人間のことを知っていないと分からないことまで知っていると考えられる。このことからごんがどこに住んでいるのかを考える手がかりになり、村から遠いところなのか近いところなのかを考えることになる。

そこで、もし近くに住んでいるとするならば、なぜごんはこのように近くに住んでいるのかを問うことができる。遠くなら、同様になぜこのように人間のことを知っているのか、人間にいたずらをするのかを問うことができる。

このように住んでいる場所を考えることによって、ごんの思いにまで入っていかざるを得ない展開を作ることができるようになる。そして、どこにいるのかを巡って、物語の表現を詳しく読み、表現を引っ張り出してきて各場面を考え、ごんの様子や気持ちを追求していくことができるようになるのである。

5. 道具を使ったイメージ化

ある教師が4年生教材の「一つの花」*4) を授業していた。その際いろいろな「道具」を使って戦争場面を授業していた。「おいもや豆やかぼちゃしかありませんでした」を「時間」軸で考えて、「いつまでも保存できるもの」となった。その他の食べ物、白菜やキュウリや大根のようなものはあるのかを、「あるものないもの」という「比較」の観点で示すと、そういうものはないという。理由を尋ねると「ばくだん」「次々に焼かれて、はいになって」という言葉を出して、保存できるものしかなくなっている」という結論に達していた。そしてこのことから厳しい戦争の状況を読み取っていた。このように「ある・ない」で、畑の様子と戦争状態とを結びつけ、文章には表現されていない白菜やキュウリや大根等を思い浮かべ、それらが育っていない畑の状態をイメージすることになる。

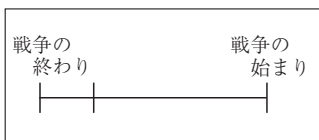


図2 時間軸を使ったイメージ図

ここまでの授業は教師主導であったが、教師は横一直線を引いて、戦争の始まりと終わりを線上に作った(図2)。「時間」という道具を使ったのである。そして、「ゆみこたちのいるところはこの線上のどのあたりになる

でしょうか」と発問した。すると児童は直線上のいろいろなところに点をつけ始めた。いろいろなところに点をつけるものだから、收拾がつかない。そこで、点上の左よりのところに線をつけ「この線の戦争の終わりに近い時なのか、その前なのか」と発問すると、にわかに児童は勢いづいて、自分たちだけで話し合っていた。そしてまだ読み取っていない場面、「あまりじょうぶでないゆみこのお父さんも戦争に行く」ところや、最終場面の「十年の年月」、「買い物かごをさげたゆみ子が」などを引っ張り出してきて、戦争が終わり間近なのかその前なのかを論議していった。

ここでは、「時間」という軸を通して、戦争の激しさを想像し、また、激しさがどの程度なのか、戦争の終わり間近かそうでないかを通して考えていくことができた。そして、食料が乏しいこと、危険なこと、あまり丈夫でない人ま

で戦争に行かなければならないほどひどくなっている状況や、ぎりぎりの生活をしているといった内容を、自分たちの話し合いを通してイメージしていくことができたのである。

なぜ児童は、線を引くだけで活発に話し合うことができたのだろうか。それはイメージするための検索手がかりが作られたためだと考える。直線を引くのはイメージする具体的な時の流れを示す。「この時点だったら」というように、黒板の直線を通して考え検索していく対象ができたことになる。この「手がかり」というのが重要であり、「この時点だというのは、文章の中のこの言葉から考えると、この場所になると思う。だからこれほどのひどい戦争になっているのではないか」と具体的な語句や文章を通して自分の中にある戦争の記憶（テレビや大人の話、物語などの記憶）を検索する手がかりが得られることになる。

6. イメージ化の授業事例①

2年生教材「お手紙」にある文章、(がま君：)「今、一日のうちのかなしい時なんだ。つまり、お手紙を待つ時間なんだ。そうなる、いつもぼく、とてもふしあわせな気持ちになるんだよ。」*⁵⁾のところを授業した。

「がま君の気持ちはどんな気持ちでしょう」と聞くと、「悲しい」「不幸せ」と答える。「どのくらい悲しいの」と聞くと、「ものすごく悲しい」と答える。「それだけ」と言うと、「ものすごく不幸せ」と答える。

この文章を「時間」という道具を使って考えると、「お手紙を何時間待っているか」となる。児童にこれを投げかけると「3時間」などと言ってくる。

次に「行動」という道具を使って考えさせた。「3時間何をしているの」と聞くと、「待つだけ」と気楽に言ってくる。そこで、「3時間何もしないって、あなた方はそんなことできるの?」と聞くと、「『げんかんにすわって』と書いてあるから待っているだけ」と答える。「何もしないで3時間、玄関の前に座っていることができるのかなあ」とさらに聞くと、「待てない」と言う。「普通、みんなだったらどうしている」と聞くと、「どこかへ行く」「家のまわりで遊んで待っている」「3時間も待てない」「嫌」「退屈」「逃げる」と言う(具体的体験イメージの想起)。「でも何もしないで待っているんだね」と聞くと、

「そう」と言う。「だったら座って何をしているの」と聞くと、「何もしないで待つ」と言う。「ほんとに何もしていないの。目はどうしている」と聞くと、「目は郵便受けに向いている」と言う。「どんな目をしている」と聞くと、「目は開いている」「かなしそうな目」「くるかなと見ている」「見つめて目が痛い」などと答える。「手はどうしている」と言うと、「手は組んでいる」「もそもそしている。それはじっとしていると体がおかしくなる。お手紙が気になるからしんぼうできなくて、手を動かしている」と答える。「座っていたらおしりが痛くない」と聞くと、「痛くても我慢している」「もぞもぞする」「時々をびをする」と言ってくる。

「そんなにまでして、何を待っているの」と聞くと、「手紙」と答える。「手紙だけでそんなに待つの」と言うと、「大事な手紙」「ほしい」「どうしても手紙がほしい」「誰もくれないから、来るまで待つ」「来い来い来いって待ち続けている」と答える。

「でもお手紙が来ないのだから、がま君はどんな気持ちでいるかなあ」と聞くと、「かなしい」「もういや」「でも来てほしい」と答える。

そこで、「大きさ」の道具を出して、「かなしいのはどのぐらいの大きさ」と黒板に○を書く。「それでは小さすぎるもっと大きく」と児童は言う。もっと大きな○を書くと「まだ足りない」と言う。黒板いっぱい○を書くと、「そこでいい」と言う子とまだ足りないと言う子が出てくる。「それじゃあ、どのぐらいの大きさ」と聞くと、教室いっぱいの○だ」という。全員にこれでいいかと聞くと、「それでいい」ということになった。大きさのイメージを具体的な教室に例えたイメージとなったのである。

この一問一答式の受け答えを見ていると、誘導発問のように思われるだろう。しかし、この誘導的発問は、何のためにあるのだろうか。教師の意図に引っ張っているのは事実だが、実はそれは「どう読むか」という「読み方」や「イメージの仕方」を具体的に教えているのである。

単に「がま君の気持ちはどんな気持ちでしょう」と聞くと、「かなしい」「待つのが苦しい」「いつ来るのいつ来るのとばかり考えていて、つまらない」と答える。「どのくらいかなしいの」と聞くと、「ものすごくかなしい」と答える。

る。このような指導が分かる授業なのかというと大変に疑わしくなる。毎回同じような発問が続き、「児童は自主的に考えない」となるだろう。

具体的に教えるとはどういうことなのか、これが全く考慮されず、毎回同じことを繰り返すのでは児童の進歩は見てこない。具体的な「道具」を使いながら、その道具をどのように使えば良いのかと考えながら導いていくと、いつの間にか児童が自力で道具を使い、解釈を広げたり深めたりしていくようになる。そうなると、児童で考え話し合っただけでイメージを交換していく授業ができていく。教師は、イメージの食い違いを指摘したり何が討論の中心になっているのかを明確にしたりするだけで済むようになる。こういう自立的な児童を作るためにも、教材を分析する「道具」を手に入れる必要があるのである。

7. イメージ化の授業事例②

ある学級の社会の研究授業で、目の不自由な人のことを学習していた。目の不自由な人と会ったり話を聞いたり、自分たちで目を隠して活動した経験を持った。そのあとの授業であった。「それではこの人のことをどう思いますか」と聞くと、児童は「すごいと思います」と口々に答える。教師はもっといい答えがほしいと思ってさらに問う。「目の見えるあなたたちと同じことをしているんですよ。どう思いますか」。すると、児童は、「ものすごくものすごくすごいと思います」と答えた。そこで、「どうしてそう思うの」と問うと、「すばらしいから」「僕たちにはできないから」などの具体性のない答えが返ってきた。

なぜこのような答え方になったのだろうか。それは、やはり児童が考えるに足る検索情報が与えられなかったからである。「目の不自由な人」とひとからげにした問い方では、漠然とした抽象的な答えしか出てこない。具体的な体験を検索する情報がないからである。

この点に関して、授業後の反省会で、上述のような問題点が指摘された。しかし、それではどう深めるのかについての論議はされなかった。授業研究が問題の指摘だけに終わって、肝心の具体的な方法を論じ合わずに終わってしまうことは多々ある。それが多くの研究授業での常態だと言っても過言ではない。問題の指摘は自分自身への指摘であるが、どうすればよいのかは自分でも分か

らないのである。問題点を指摘するだけであるなら多くの教師はできる。しかし、これ以上には深めることができないというのが今の現状である。

それではどうすればよいのか。そこで「道具」を使うわけである。「行動」と「時間」という道具を使ってみよう。児童は授業の前にアイマスクを使って目が見えない状態を体験しているため、その体験を詳しく思い出してもらうことにする。例えば「後ろの自分のかばんを取りに行く」「自分の席からトイレに行き帰ってくる」といった体験である。すると、大変苦勞して一つ一つをやっていることを思い出してくる。どういふところが怖かったか、どう危険を回避したのか、注意を怠らなかつたところやどうしようもなかつたところがあったかなどである。そういった諸々の事実を出してもらってから、「時間」という道具を出すのである。「じゃあ、君たちが苦勞してやっていることを普通のようにできるようになるにはどのくらいの時間がかかるだろうか」と聞くと、1年、3年、10年等と答える。1年かかるのか10年かかるのかどちらがより近い答えかと「対立」の道具を使って焦点化すると、どちらかを巡って「自分は今こういう状態で、これだけしかできない。だから○年かかる」などと理由づけ、同時に目の不自由な人の苦勞と努力と意志を思いやることができる。並大抵ではない努力の結果、自然な動きを勝ち得ていることを知ることになる。そのとき「それではこの人のことをどう思いますか」と聞くと、答えが「すごいと思います」であっても、先ほどの児童の内容とはかなり違ったものになっているのは明らかである。「どうしてそう思うか」と問えば、自分たちの体験を通じた考えをそれぞれ言えるようになっていく。「だからすごいのだ」と。つまり、距離や大きさや長さや場所や形、見え方聞き方等、五官（目・耳・舌・鼻・皮膚）に対して自分の経験を通してイメージを組み立てる。そのため現実感が出てくる。

「ごんぎつね」に戻って考えてみると、「おれと同じひとりぼっちの兵十か」というのがある。本当におれと同じなのか。もっと詳しく見てみると同じではないことは明らかとなる。

表1にあるように、兵十とごんには決定的な差がある。現実には児童が接している人たちが全くいないのである。このように書いてない部分を考え、さらに

表1 ごんの生活状況

	兵十	ごん
友達	○	×
話し相手	○	×
遊び友達	○	×
近所の人	○	×
お父さん	×	×
お母さん	×	×
兄弟	×	×

住んでいる場所とを結びつけると、ごんのとてつもない寂しさをイメージすることができる。一つ一つの重要な語句や文を道具を使って具体的な次元に下ろすと、このようにしてイメージが具体化されるようになる。

このような様々なイメージを引き出す道具を使いながら教材解釈を深めたり、授業を組んだりしていくわけだが、道具そのものが発問に組み込め

ることは、これほど便利なことはない。「時間」という道具を使うことで、「紳士」や「ごん」や「がまくん」の思いが分析でき、その思いを具体的に触れることができるだけでなく、授業でこの道具を使って、具体的にイメージさせて今までとは異なった人物像をとらえさせることができる。「考えなさい。考えなさい」と繰り返すだけの授業から、具体的にどうすれば考えイメージすることができるかを示す授業へと変貌する。しかもそれだけではなく、児童が具体的にどう考えたらよいのかを知り、それを使って自分なりの解釈を深めイメージしていくことができるようになる。そうすると、自分たちでイメージをぶつけ合い、自分たちで考え合って解釈を創り上げていくことができるようになる。児童が創る授業を実現するのは夢ではなくなるだろう。

それでも、「これほどの教材分析をする必要があるのだろうか。児童がこれほど複雑なことを考えるのは無理だ」と疑問を持たれるかもしれない。もちろん考えた分析をすべて授業で取り上げることは無理なところはある。しかし、分析しておいた方が、どのようにでも児童の反応に応じて対応ができる、という点において必要な作業だと考えている。

8. イメージ化の授業事例③

一つ授業を例示してみよう。2年生の児童に授業してみたものが次の授業記録である。具体的な状況をイメージできるようにほとんどを大きさや距離だけで発問している。それだけでどのように内容を読み取ることができるのだろうか。^{*6)}

(「だからわるい」の文を板書し、物語のプリントを渡した)

T：「だからわるい」(オセーエワ, 1973)*⁷をやります。今日は1時間しかやりませんから、先生が読みます。(「だからわるい」を読む)

T：犬の大きさから考えていきましょう。小ねこの大きさがこのぐらいだとして、犬の大きさはA, B, C(A=小, B=中, C=大)とすると(黒板に丸で大きさを示す), Aの人は何人いるかな(0人)。Bの人は何人いるかな(16人)。Cの人は何人いるかな(8人手を挙げる)。

C：でかすぎる。

T：でかすぎるというのはなに? どうしてそういうふうになるんですか。ここに書いてあること(プリント)から言ってください。(考えさせるためにしばらく待つ)

意見を言う人。

C：私はCだと思います。なぜかという、はげしくほえたてていますと書いているからです。Bだとはげしくほえないと思います。

C：Cだと思います。Bだとほえたてていますと書くと思う。はげしくほえたてていますと書いてあるけど、Bだったらほえたてていますと書いてあるだけだと思う。

C：Cだと思います。ちっちゃいねこがあの丸ぐらいだったらちょっとすごく犬が大きいのでCにしました。

T：あなたはどの言葉から考えたの。

C：小ねこから。

C：AとかBだったら、はげしくほえていますと書いた方がいいけども、Cのほうははげしくほえたてている文章だからCにした方がいい。

C：女の人がいぬを追っ払うと書いてあって、Cだったら大きすぎる。逆に女の人が追っ払えるから、Aだったら小ねこと同じぐらいだから、鳴いていますと書いてあるのでBです。

C：女の人が階段から下りてきたと書いてある。窓からのぞいているのだったら普通窓をしめてほっておくと思うけど、飛び降りてくるのでそれだけでっかい。

T：この言葉から大きいと思うの？

C：階段から飛び降りてくるってあるけど、ねこがあんなにちっちゃかったらねこには犬がすごく大きく見えるから、女の人にはねこがこわいと思っている。

T：あなたはB？

C：B

C：ぼくはCだと思います。なぜかというと激しくほえたてています。だから大きい。

C：（黒板の前に出て、プリントの絵を見ながら）だから絵だったらこのぐらい。だからこれはCと思う。

T：プリントの絵で考えないようにね。自分が考えた絵を創ってください。これは、ア・パホーモフさんの絵ですよ。

C：女の方はあまり大きな犬は追っ払えない。

C：犬がすきだったらそんな大きい犬でも追っ払える。

C：Bだったらそんな小さいねこでも大きく見える。

C：犬を追っ払ったけど、それぐらい助けたかった。Aだったらねこだって頑張って逃げられると思う。

C：女の方は犬が嫌いだったら行けない。好きだったらいける。

T：では聞きましょう。Aだと思う人（0人）。Bだと思う人（19人）。Cだと思う人（4人手を挙げる）。

T：この言葉が抜けてるよ。「そのすぐはなさきに」。

「はなさき」というのはどの辺ですか。ここ、ここ、ここ？これを「あ」、これを「い」、これを「う」とするとどうでしょうか。「あ」と思う人（6人）、「い」と思う人（17人）、「う」と思う人（0人）。（あ＝間近、い＝少し離れる、う＝離れている：直線で距離を示した）

C：「う」とか「い」だと遠すぎてあんまり怖がりにくいけど、「あ」だと近くて大きく見えるから、怖がってなくと思う。

C：「ねこのはなさきに」で、「い」だったら、はなさきといわなくていから「あ」の方がいい。

- C：(黒板に出て)「い」だったら離れてる。「う」だったらこんなに離れてる。
- C：「はなのさき」ってあるけど、「にゃーにゃー」ねこが鳴いているのは、犬が遠いと鳴かないと思うけど、「女の子の人が追っ払いました」だから、「あ」だと女の子の人が追っ払うのは、そんなに近かったら犬がかみついたりしたらいけないと思う。
- T：「あ」と思う人(4人)、「い」と思う人(19人)、「う」と思う人(0人)。
- C：だいたい「い」が多いですね。
- T：(いぬとねこの絵を描く)「はなさき」というのがどの距離になる？この絵を見てから、「あ」だと思う人(16人)、「い」の人(0人)、「う」の人(0人)。
- C：「ぴたりと」だから「う」だと遠いし「い」も同じ。
- C：あまり近すぎるとかみつけど、ほうきを持ってきて、ばしんばしんとしたらにげていく。
- C：それだったらねこを追っ払ってしまう。でも「い」と「う」ぐらいだったら追っ払えるけど、「ぴたり」って書いてあるから、ちょっとしか幅があいてない。多分「あ」と思うけど、追っ払うんだったら、なんかちょっと離れて「ちっちゃ」とやっている感じ。
- T：それであなたはどれですか。
- C：「C」で「あ」。
- T：「男の子がすぐそばに」と書いてあることから、犬の距離も分かるんだけどなあ。すぐそばって、ここ(ア)、ここ(イ)、ここ(ウ)、ここ(エ)、ここ(オ)？(ア=間近、イ=少し離れる、ウ=離れている、エ=かなり離れている、オ=遠く離れている：直線で距離を表した)
- C：男の子の高さが分からないと分からない。
- C：近すぎてもいかんし、遠すぎてもいかん。
- T：どうしてそう思うの。2人の男の子と書いてあるよ。
- C：「すぐそばに」って書いてあるけど、学校に「もうすぐつく」っていうときはあと20歩ぐらいって使うから、「すぐそばに」は「ア」だと思う。
- T：他に意見が出なかったら、聞きましょう。「ア」だと思う人(1)。「イ」

だと思う人(4)。「ウ」だと思う人(1)。「エ」だと思う人(2)。「オ」だと思う人(1)。

C: 「ア」とか「イ」だと近すぎて男の子たちにかみついてくる。だから、近すぎて遠すぎてもいけないから、「エ」だと思う。

C: 「オ」だったら男の子達は見えないぐらいだと思うけど、「イ」は見えるから「イ」と思う。

C: 「エ」だと遠すぎて、「イ」だったらちょっと離れたぐらいで「イ」。

C: 多分1メートル以上離れていると思うから、だから「オ」。

C: 遠すぎても「すぐそば」って言わないし、近すぎても他の言い方をすると思うから、間をとって「イ」にした。

C: 「ア」だったら近すぎて犬が怖くて、その男の子は犬が嫌いだったらすぐ逃げて行くと思うから、「イ」のほうで「ア」より近くないから。

T: 犬は怖いんですか。「すぐそばに」男の子がいるし、女の人は追っ払うし。

C: ちょっとだけ。

C: 映画館は近くで見られるけど一番後ろでも近いと思って見るから「オ」。

T: それでは、「女の人は犬を追っ払うと」って書いてありますが、何で女の人は追っ払うのですか。男の子は見ているだけなのに。

T: 追っ払う必要があるという人(13人)、必要がないという人(1人)。

C: 追っ払うと思います。なぜかという、ねこが怖がっているのに、見ていただけだとかまれるかもしれないと思っていたと思います。

C: すぐ近くにいたらねこがかまれてしまうかもしれないし、ねこが困っていて追っ払った方がいい。しかも、そのねこはちっちゃいし小ねこにもけがさせないからいい。

C: 怖いということでしょう。相手が大きいということだから、狙われて、それを女の人が助けた。

T: いっぱい出てきましたね。ねことの距離や男の子との距離や、追っ払うことでもありましたね。もう時間がなくなってきましたが、最後にまた不思議なことが書いてありますよ。「あんたたちはずかしくないの」。何がはずかしいのでしょうか。成り行きを見ているだけなのにはずかしいの？

- C：すぐそばにねこがいるのに、助けないからはずかしい。
- C：すごく近くにいるのに、普通だったら助けないといかんのに、助けないからはずかしい。
- C：すぐそばにと書いてあって、すぐそばというのは犬とねこの近くということで、近くで2人の男の子が見ているのに助けないからはずかしい。
- T：最後にもう一度聞きましょう。犬の大きさはAだと思う人（0人）。Bだと思う人（20人）。Cだと思う人（2人）。
- T：2人の男の子達はどれだけ離れているか。アだと思う人（0人）。イだと思う人（16人）。ウだと思う人（3人）。エだと思う人（1人）。オだと思う人（1人）。
- T：助ける必要があるという人（18人）。ないという人（1人）。
- T：急いだ授業でしたがこれで終わります。

以上の児童の挙手の状況をまとめたものを表2にまとめてみた。

この表から大きく挙手人数が変わっているのが、話し合い後の「はなさきの距離」と授業後の「男の子の距離」である。「すぐはなさきに」という言葉が、間近の意味に変化している。また、男の子達の「すぐそばに」が間近ではないものの少し離れている距離となっている。

児童は初め、「すぐはなさきでワンワンほえたてている。すぐそばに立って見ている男の子がいる」といった程度の内容しかつかんでいなかったと考えられる。授業が進むにつれて、「すごく近くにいるのに、普通だったら助けないといけないのに、助けないからはずかしい」という発言が出てきた。これは犬が小ねこにほえたてている距離があまりにも近く、恐ろしいイメージがあって、「小ねこは怖がっている。かわいそう」と解釈し、「すぐ近くにいるから助けられるのに、助けられない子ども」がいる。「だからわるい」と解釈したと考えられる。

話し合いの後の調査では変化の見られないものがあったが、話し合いが無駄であったということを示しているわけではない。話し合うことによって距離や大きさの様々な意見が入ってくる。最後の発問、「何がはずかしいのでしょうか」についての意見を聞いて、犬の大きさ、小ねこからの距離、男の子達の距離を再構成していったものと考えられる。

表2 具体的な大きさ距離などの感じ方の変化(挙手人数)

	犬の大きさ			はなさきの距離			男の子の距離					助ける必要	
	A	B	C	あ	い	う	ア	イ	ウ	エ	オ	ある	ない
最初の調査	0	16	8	6	17	0	1	4	1	2	1	13	1
話し合い後	0	19	4	4	19	8							
授業後の調査	0	20	2	16	0	0	0	16	3	1	1	18	1

犬の大きさ：A=小，B=中，C=大

はなさきの距離：あ=間近，い=少し離れる，う=離れている

男の子の距離：ア=間近，イ=少し離れる，ウ=離れている

エ=かなり離れている，オ=遠く離れている

ねこを助ける必要が，ある，ない

犬の大きさは中ぐらい，男の子にも怖くない大きさ，女の人にも怖くない大きさ。そんな犬が小ねこをいじめている。小ねこは怖がって鳴くだけ。すぐそばに立っている男の子は何もせず立って見ているだけ。女の方は助けなくてはと思って追っ払う。なぜ怖がっている小ねこを助けないのと怒って「はずかしくないの」と叱る。助けないから「だからわるいのですよ」と児童は感じ取ったと思われる。

授業では，ほとんどが大きさと距離を問題にした。しかし，それにも関わらず，内容の読み取りはできている。距離や大きさは結局のところ具体的な状況を明確にし，児童に状況を具体的にイメージできるようにしている。だから，はなさきの距離が近いほど小ねこの犬に対する恐ろしさが浮かび上がってくる。すぐ助けられる距離にいるのだから助けるのは当然ではないかと非難の思いが出てくる。

この授業では距離と大きさを突き詰めたが，これだけでも読みは深まるし，児童は発言しやすくなる。時間があればもっといろいろなことを考えさせることができる。間近に迫る犬の顔の大きさや，聞こえる犬の声の大きさ，そういう犬を小ねこはどう見えているのか，どう思っているのか，どんな感情でいるのか，こういう小ねこを見てどう思うのかなどいろいろと発問できる。1時間だけの授業で，しかも2年生である。多くは望めなかったが，この児童達はよく考えていた。

この授業は筆者が学級を借りての授業であった。しかも，突然の授業依頼で

あった。だが、単純な距離や大きさだけの発問で行うことは簡単である。これだけでも児童は内容をつかめる。というよりも距離や大きさのイメージをつかんだからこそ具体的に内容をつかむことができたのだと考える。

この授業課程を読んでいると異質な感じに思われるかもしれない。通常行われている授業とは全く異なるからだ。しかし、こういった授業を何回も続けていると、児童の読みが変わってくる。イメージを伴った考えや意見、感じ方を持って発言してくるから、そういった感じ方や思い考えをもとに文章の表現を吟味して深めていくことができる。教師が出してほしいと願うような意見が出てくるようになるからである。そうすると、通常教師が使っている発問、「どんな様子ですか」「どんな気持ちですか」などの発問でも、教師が訓練した読み方を使って自らつかんできたイメージを述べてくるようになる。それぞれ異なるイメージを言うてくるから、それらイメージをいくつかに分類し、どのイメージがより文章に忠実なのかを検討することができる。文章中のいろいろな表現を関連づけながら意見を言うから、話し合いが成立することになる。それぞれに気づかない表現を関連づけたり、同じ文や語句を違うイメージで関連づけたりしてくる。

うまく意見が合わなくても、次の段落を検討することで解決することもあれば、最後の場面まで進まなければ一致しない時もある。しかし、意見が一致するというよりも、論議しながら語句や文章の意味をつかみ、そこから自分なりの明確なイメージを描こうとする営みの方が大事なのではないだろうか。

9. イメージを高める発問の効果

S D法という手法を用いて授業の方法の違いでイメージに変化があるのか実験を行った(ここでは有門(1989)が行った実践的研究をもとに紹介する)。

S D法は意味微分法という。2つの対の形容詞対を用いて、ある内容にある意味にどういう構造があるのかを分析する方法である。図3にあるような形容詞対尺度([気持ちのよい-気持ちの悪い]など)を用い、情緒的なイメージを測定することにした。これらを授業前、授業後に児童に評定させ、イメージの内容を測定した。

調査対象は小学校3年生で、教材は「つり橋わたれ」である。「都会から山の田舎へ引っ越してきたトッコちゃんは、田舎の子とうまく友達になれず毎日一人で遊んでいた。自分の出した大きな声が出た山から帰ってくる声に喜んでおばあちゃんの所に行く」という場面である。イメージ測定対象は、「トッコは、うれしくなって、はたをおっているおばあちゃんのところへとんでいきました」の「うれしくなって」について行った。

その結果、おおむねイメージ化授業の得点の方が上がっている。統計的に有意に得点が上がっているところは、「気持ちのよい」「きれい」「大きい」「深い」のイメージであった。

このような変化が現れたのはどういう授業が行われたからなのか、具体的な発問や児童の反応を通して見てみよう。

発問は、イメージを促進する発問として、この場面では、トッコちゃんの寂しさがよく分かることが一番重要である。この“具体化”された「寂しさ」を「うれしくなって」と比べることによって、「うれしさ」のイメージが明確に得られると考える。その発問とは検索情報を与えることであり、具体的には、(1)どんな場所か(具体的場面のイメージ)、(2)そんな場所にどのくらいの時間(日数)いるのか(具体的な時間のイメージ)、(3)その場所にいるとどんな気持ちになるか(具体的体験的心情のイメージ)、(4)そのようなところで遊ぶとどんな気持ちになるか(具体的体験的心情のイメージ)、(5)具体的な「さびしさ」と具体的な「うれしさ」を比べて、「うれしさ」を考える(心情のイメージ対比)となる。

まず通常行う教師の授業での発問と児童の反応とを見てみよう(紙面の都合でかなり簡略化してある)。

ア 通常の授業での発問と、児童の反応

T: はじめのうち、どうしておもしろかった?

C: 初めてだから。(教科書に書いてあることの反応)

T: どうして面白くなってきたのだろう。

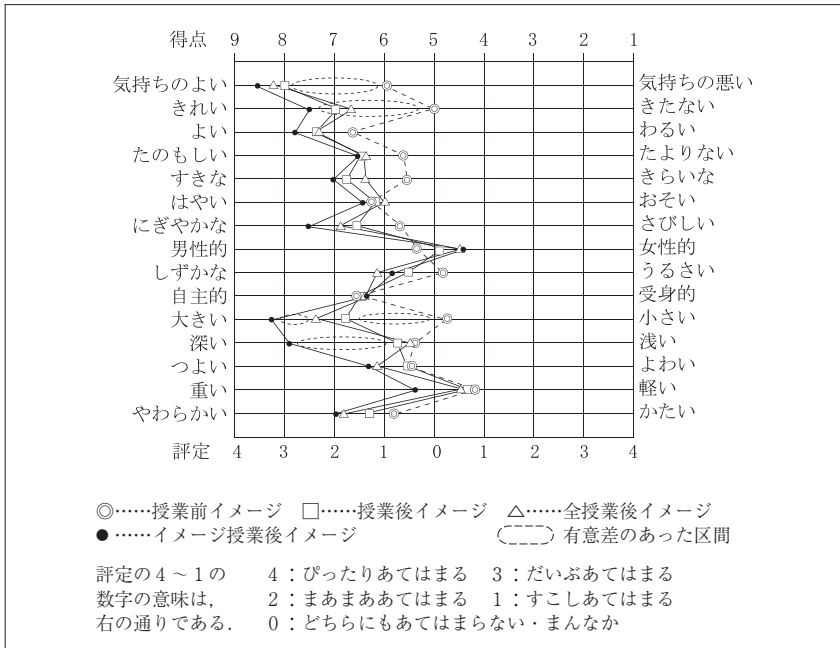


図3 通常対イメージ化授業の形容詞対の評定の平均と有意差 (有門, 1989)

- C：何度も見ているから。(教科書に書いてあることの反応)
- C：友だちがいなくてつまらないから。(教科書に書いてあることの反応)
- T：サブたちに頼んで遊んでもらったら？
- C：けんかしたから遊んでもらえない。(教科書に書いてあることの反応)
- T：おばあちゃんと遊んでもらえば？
- C：遊んでいられない。(教科書に書いてあることの反応)
- T：友だちがいなくても相手がいなくていい。友だちだったら？
- C：つまらない。(教科書に書いてあることの反応)
- C：早く病気がなおって家に帰りたい。(教科書に書いてあることの反応)
- T：急に家に帰りたくなったのは？
- C：けんかをしておばあちゃんとも遊べないから。(教科書に書いてあることの反応)

C：一人ぼっちで遊んでもつまらない。(教科書に書いてあることの反応)

C：家でままごとやおはじきをしたいから。

T：何で急に行きたくなるの？

C：初め嬉しかったけれどつまらなくなったから。(教科書に書いてあることの反応)

C：ママのことを思うと恋しくなったから。(教科書に書いてあることの反応)

T：呼ぶたびに返ってくると、ずっと一緒の気持ちでしょうか？

C：だんだん面白くなってきた。(教科書に書いてあることの反応)

C：嬉しくなってくる。(教科書に書いてあることの反応)

T：どうなるから嬉しいの？

T：そのたびに返ってくるから面白い。(教科書に書いてあることの反応)

T：面白いまま？

C：嬉しくなる。(教科書に書いてあることの反応)

この授業では、「どうして面白かった?」「何で急に行きたくなるの?」のように、理由を問う発問となっている。したがって、教科書に書いてあることを答えているにすぎないことが分かる。これでは、人物の心情をイメージするどころか、理由の答えとなる情報を検索することになる。

次に先ほど計画したイメージ化の発問を用いるとどうなるか見てみよう。

イ イメージ化授業の発問と児童の反応

T：トッコちゃんのいる場所はどんな感じがしますか？

C：静かなところ。(具体的なイメージ)

T：どんな静かさですか。

C：ものすごく静か。うるさい感じが全然しない。(具体的なイメージ)

T：「ただ、遠くの方で、カッコウの鳴くのが聞こえました」は、どんな静けさですか。

C：しーんとしている。(具体的なイメージ)

T：どんな山なのでしょう？(具体的場面のイメージ化発問)

C：高い山。(教科書に書いてあることの反応)

T：どこからわかりますか？

C：声がいっつも返ってきました。（教科書に書いてあることの反応）

T：「重なりあった緑の山」って、どんな山ですか？（具体的場面のイメージ化発問）

C：高い山。（教科書に書いてあることの反応）

C：高いのや低いのが重なり合っている。（具体的なイメージ）

C：まわりがほとんど山。（具体的なイメージ）

T：こんなところに1人いたらどう思いますか。（具体的心情のイメージ化発問）

C：怖い。（体験的具体的なイメージ）

C：寂しい。（体験的具体的なイメージ）

C：心細い。（体験的具体的なイメージ）

C：つまらない。（体験的具体的なイメージ）

C：嫌だ。（体験的具体的なイメージ）

T：「来る日も来る日も」って、何日ぐらいですか？（具体的な時間のイメージ化発問）

C：1週間。（具体的なイメージ）

C：1カ月。（具体的なイメージ）

C：10カ月。（具体的なイメージ）

T：1週間経ったらどうなるの？（具体的な時間のイメージ化発問）

C：独りぼっち。（教科書に書いてあることの反応）

T：「～も～も」と書いてありますが、次の1週間も経ったら、友だちができるのですか？（具体的な時間のイメージ化発問）

C：それでも独り。

T：「次の次の」1週間経ったら、どうですか？（具体的な時間のイメージ化発問）

C：ずっと独り。（具体的なイメージ）

T：こんな山で何日も何日も独りぼっちでいるわけですが、「1人では何をやっても面白くありません」の気持ちがわかりますか？（具体的心情のイメー

ジ化発問)

C：すごく寂しい。(体験的具体的イメージ)

C：深く寂しい。(体験的具体的イメージ)

C：ものすごく寂しい。(体験的な具体的イメージ)

T：でも「花をつんだり」しているよ？

C：だんだんつまらなくなってくる。(体験的具体的イメージ)

C：同じことをしているから寂しくなる。(体験的具体的イメージ)

T：「ママー」と言って、声が返ってきて、面白くなって、それが続くと嬉しくなったのだけれど、どうして嬉しくなったの？

C：そのたびに自分そっくりの声が入ってきたから。(教科書に書いてあることの反応)

C：珍しいから。(体験的具体的イメージ)

C：もう1人いるみたい。(体験的具体的イメージ)

C：友だちがいるみたい。(体験的具体的イメージ)

T：どうして友だちがいるみたいだと嬉しくなるの？寂しいところで遊んでいるトッコちゃんの様子を思い出しながら考えてごらん？(心情のイメージ比較発問)

C：楽しいから。(具体的なイメージ)

C：ものすごく楽しいから。(具体的なイメージ)

C：ものすごく深く楽しいから。(具体的なイメージ)

T：それじゃどれくらい嬉しいの？これくらい？(直径40センチの円を描く)
(心情のイメージ化発問)

C：もっともっと。(具体的なイメージ)

T：(直径1メートルの円を描く)(心情のイメージ化発問)

C：もっともっと。(具体的なイメージ)

C：もっともっと、黒板全部ぐらい大きい。(具体的なイメージ)

この授業では、具体的な山の様子、静けさ、いつ帰れるかわからない時間の長さ、その中にあるつまらなさ寂しさをイメージ化させている様子が伺われる。また、「うれしくなる」気持ちを具体的に「寂しさ」をとらえたイメージと関

連させてとらえさせているので、「うれしくなる」イメージを具体的な大きさととらえることができている。

このように、イメージを創るために、意味からの検索方法だけにゆだねるのではなく、児童自身の体験や詳しい状況を検索するため、イメージ検索する情報を多く与える発問を行っている。

ノートに表れた児童の記述を表3に示した。このように、普通の授業ではあらずじがとらえられているのに対して、イメージ化の授業では、登場人物の心の内を自分のことのようにとらえている様子が分かる。

以上のように、文章の心情記述を児童に想像させて読ませるには、具体的な場面や時間などを引き出すように発問して考えさせることが効果的である。

10. 今後の課題

以上述べてきたことは、実践的に明らかにしてきたことであり、実証的なデータが不足している。「道具」そのものにイメージを引き出す効果があるのか、また、そういった効果はどういうものなのか、イメージの内容はどのようなものなのかを検討していく必要がある。これらのことは、心理学的には重要なこ

表3 普通の授業とイメージ化の授業の児童の反応（有門,1989）

	普通の授業前	普通の授業終了後	イメージ化終了後
A 児	おもしろくなって、なんともなんともよんで、そのたびに自分そっくりな声がかえってきて、トッコちゃんはうれしくなった	だんだんおもしろくなってうれしくなって、おばあちゃんに知らせに行った。	おもしろいな。むねがうれしいのではれつするくらい。はやく友だちに会いたいな。
B 児	「ママー」と大声でさげんだとトッコは「ママー」「ママー」「ママー」と帰ってくる自分そっくりの声を聞いて、友だちがいるのかと思って、うれしくなっておばあちゃんのところへとんでいった	友だちがいなくてひとりじゃさびしい。そんなときママがこいしくなって「ママー」とよんだら、いくつも声がかえってきて、友だちがまねしていると思って、楽しくなっておばあちゃんのところへとんでいった。	何もかもいやなことがふっとんでしまう。すごく大きいことにあたろうとするみたい。

とである。

しかし、心理学の知見を教育現場におろすという視点から見れば、多少荒いことかもしれないが、思い切って理論を使ってみて、児童の反応の様子を見ていくことが重要である。その時はデータを求めるよりも、児童の行動や考えやノートの記事などで確かめ、その効果を確かめることで、その理論の有効性を考えればよい。

心理学的な知見は、ここで述べてきたように授業で役立つということが分かるだろう。しかし、現場ではこのように役立つ知見をほとんど知らないのが一般的である。したがって使うことがない。近年急速な発展を遂げている認知心理学の分野でも、授業に応用できる知見がたくさん出てきているにもかかわらず、それらを授業に応用することが少ないのが現状である。もちろん授業に生かしていくには、かなり試行錯誤が必要である。

しかし、今現場で行われている指導方法では、今までの成果以上には成果を上げようがないのではないのか。それを少しでも引き上げるようにするためには、心理学理論を応用する方法論を作り上げていかなければならない。厳密な統計的方法を適用しようとするとう時間がかり、現場に全くなじまなくなる。そのようにするのではなく、理論を知りそれらを自由に適用し情報を共有し、その効果を授業という形で論議していくことが教師の力量を高めていく筋道となるだろう。授業の効果を上げるためにも、心理学的な知見を求め、様々に試していく自由さが必要ではないだろうか。そのことによって、今までの方法とは違った児童の反応が出てきたり、発言が違ってきたり、ノートの内容が異なってきたりするようになる。そうすれば、次には、どのような授業をしたからそのようになったのかを明らかにすることになる。

授業記録を作り、どこがどのように異なっているのか、どの発問が有効なのか、その授業の効果を高めるノウハウはどこにあるのか、またそれは心理学的にどういう意味を持っているのかを示すことで、教師全体が具体的な授業を展開していく力がつくようになっていく。こういう実践的内容を展開していくことによって、教育効果が高まっていくのではないかと考える。

文 献

- 有門秀記 1989 イメージ化の授業とその効果 昭和63年度嘱託研究員研究報告集 第237集, 28-34
- 有門秀記 2003 授業場面で行うイメージ化質問の記憶検索理論からの検討 学校カウンセリング研究. **6**, 1-10.
- オセーエワ 1973 だからわるい (西郷竹彦訳) 文学読本はぐるま4 部落問題研究所
- 北尾倫彦, 池田和夫, 荒木敏宏, 福原浩之 1988 読解におけるイメージ構成過程の役割: Poor Reader と Good Reader の比較 大阪教育大学紀要. IV, 教育科学 **37**(2), 143-150.
- 北尾倫彦, 岡本真彦 1993 物語の記憶と理解におよぼす画像情報の効果 心理学研究 **63**(6), p404-408.
- 菱谷晋介 1991 エキスパートの情報処理とイメージ 箱田祐司編 イメージング サイエンス社
- Barclay, J.R., Bransford, J.D., Franks, J.J., McCarrell, N.S., & Nitsch, K. 1974 Comprehension and semantic flexibility. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **11**, 471-481.
- Bransford, J.D. and Johnson, M.K. 1972 Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. **11**, 717-726.
- Bransford, J.D., and Johnson, M.K. 1973 Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. **11**, 717-726.
- Klatzky, R. L. 1975 Human Memory: Structures and Processes Freeman and Company. 箱田裕二・中溝幸夫 1982 記憶のしくみⅡーⅡ 認知心理学的アプローチ サイエンス社
- Mandler, G. 1968 Organized recall: Individual functions. *Psychonomic Science*, **13**, 235-236.
- Mandler, G., & Dean, P.J. 1969 Seriation: Development of serial order

in free recall. *Journal of experimental Psychology*, **81**, 207-215.

Pavio,A., Yuille,J.C., & Rogers,T.B. 1969 Noun imagery and meaningfulness in free and serial recall. *Journal of Experimental Psychology*, **79**, 509-514.

Wagenaar,W. 1986 My memory: A study of autobiographical memory over six years. *Cognitive Psychology*, **18**, 225-252.

注

- * 1) 以下に示す授業の多くは、学級を借りての授業であり、こういった視点での授業を体験していない状態で行っている。
- * 2) タクシー運転手の松井さんが、「紳士」を乗せたときの物語冒頭部分で、おふくろが送ってきた夏みかんを車内に持ち込んでいた時の車内での会話場面である。
- * 3) ごんというひとりぼっちのきつねが、村人にいたずらばかりして、困らせていた。おふくろをなくした兵十という村人に惹かれていくが、誤解され銃で撃たれてしまう。
- * 4) 戦争の激しくなる中で食糧が不足し、それ故の子ども、ゆみこへの愛情と心配、ゆみこの成長を描いた物語。
- * 5) 一度もお手紙をもらったことのないがまくんが、いつまでも手紙を待っている場面。
- * 6) この学級は、6回ほど国語の他の教材で、断続的に同様の授業を行っている。したがって、この授業の進め方にはなれている。
- * 7) 小ねこが犬にはえたとられおびえている。すぐそばで2人の男の子が見ているだけなのを、女の人がおっばらう。見ているだけで助けられない男の子をしっかりとつけるという内容である。