

読みにおけるイメージについて

常木正則

(一)

主として物語教材の指導論にみられるのだが、「イメージ」という言葉が使われることが多いように思われる。

ところみに、第53回全国大学国語教育学会第26回全国国語教育研究協議会の新潟大会要項(昭和52年9月発行)にのせられた小学校部会の指導案と提案を読めば、このことが明らかである。

「理解」に関する指導案および提案24のうち、「イメージ」という言葉が使われているものは、22ある。なお、そのほとんどは、文学的文章にかかわるものである。

一つあたり、わずかに2頁の限られたスペースで、このように多用されていることは、この言葉になわされた意味の重要性を暗示するものといえるであろう。

「イメージ」という言葉が、国語教育で盛んに使われるようになったのはいつ頃からか、手もとの資料からはつきりさせることができない。

昭和31年に出版された倉沢栄吉氏の著書「読解指導」の中では使われていない。その後、続編と言える昭和46年の著書「これからの読解読書指導」になると、かなりよく使われている。このことから、この15年間のいつ頃からか使われるようになった言葉であると言えそうである。いずれにせよ、そう古いことではない。

外山滋比古氏は、著書「近代読者論」(昭和44年)の中で、次のように指摘している。

「イメジ(Image 心象)ということばが、この頃は日本でもよく使われるようになった。もともとは、芸術、文学、ことに、詩の問題として重視されていたことばであるが、近年では、商品のイメジがどうの、こうのと、むしろ、一般社会の新語としての使用が目立つようである。このことがイメジの正体をぼかす結果になっていると思われる。イメジという言葉は気軽に用いられている割には、その概念が明確でない。」(註1)

「イメージ」という外来語が、日本語のどの言葉に対置されるのかもはっきりしていないようである。「心像」「表象」「形象」にあたりとされるが、「時に同じに、時に異なってつかわれているのである。」(註2)という指摘がある。

何故、「イメージ」という言葉が一「形象」「表象」という言葉も用いられているが一盛んに用いられるようになったのか。日常言語化しているこの言葉が、盛んに国語教育の中で使われるようになったのは、それなりの理由が考えられるように思われる。

「読み」に関して言えば、この言葉、すなわち概念を、「読み」という活動の事実の説明に導き入れることによって、その事実が理解しやすいと考えられているのではないだろうか。

私たちは、日常生活において「イメージ」という言葉をよく使う。そして、「イメージ」が意味していることは、大体こんなことであるという共通理解が成立しているものとして使っている。私たちの「イメージ」という言葉の使用と、その意味することの経験を、「読み」という活動の事実の説明に導入することによって、その作用が理解しやすいものになると考えられ、したがって、読みの本質を説明する重要な概念として使用していると思われる。

たとえば、先の「読解指導」では、読みの本質を「文字記号を手がかりにして意味をつかみとる仕事である」（註3）「読みながら意味をつかみとっていく働き」（註4）としている。「これからの読解読書指導」になると、「読むということは像を描くことであり、イメージを描くことである。意味が媒介でなく、イメージが媒介である。」（註5）とされており、前者の定義では、「意味」という概念が理解の前に立ちただかつて、読みの本質が、かならずしもはっきりしなかったのに対して、後者のそれは、「イメージ」の導入によって、理解がより容易になったと思われるのである。

読みの指導に直面して、当然意識されることは、「文章を読むということはどういうことなのか」「読み手の精神にどのような現象が生じれば、文章を読んだということになるのか。」といった問いとして提出される疑問である。「イメージ」は、それを説明する有効な概念としてクローズアップされてきたと思われる。

そして、このことは、「正しい読み方」を求める画一的な読みへの反省となって主張される「一人一人の読みの尊重」「主体的な読み」という表現に象徴される現代の「読み」の指導の思潮と切りはなしては考えられない。

さらに、「今やイメージこそ唯一の实在だという考えになってきた。」（註6）ことがあげられる。「イメージ」は、現代の学問のいろいろな分野でとりあげられているようである。

藤岡喜愛氏は「イメージと人間」という著書の中で、「人間は、イメージタンクそのものの所有者であり、イメージによって人間は行動し、イメージが行動の具体的な細部まで指導している、と考えるのが私の立場である。」（註7）と表明しており、「イメージ」を精神作用を説明する重要な概念としてとりあげている。

哲学者である中村雄二郎氏は、著書「哲学の現在」（註8）で、イメージを想像力との関連で説明している。また、同じく、沢田允茂氏は、「認識の風景」（註9）という著書の中で、イメージを記号の一つとして考察の対象としている。作家の立場からも、「イメージ」が注目されている。野間宏は、創作過程でのイメージを問題にしている。（註10）

このように、「イメージ」ということが、各分野で盛んに問題にされていることも無関係ではないだろう。

（二）

「イメージ」は、今や、国語教育論で、重要な概念として用いられている。

しかし、「イメージ」の概念が、それほど明確なものとして、いわゆる現場の教師にとらえられ

使用されているかということになると疑問が残るのである。

外山滋比古氏の指摘にあったように、現在まだ、「イメージ」そのものの概念が、一義的に十分明らかであるとは言えない状況がこの言葉にはあるようである。

使用者にとっては、日常言語化した言葉として、わかりやすいということと親しみやすさから、便利な概念として安易に使用しており、「イメージ」それ自体への問いを提起することが少ないのではないかと思われる。「イメージを～する。」ということにおいて、何か新しい試みを始めているという意識はあっても、「イメージ」そのものへの問いの欠如と、それに必然される指導方法の欠陥は、結局、「読み」の指導を旧態依然におき、いたずらに混乱におとし入れることになりはしないか。

日常的言語であり、常識として、自明な言葉として使われているが故に、かえって、使用者に、問いとして成立することが困難なのである。

ここで、ことさらに「イメージ」を問題にするのは、たしかに、「イメージ」の概念を「読み」の指導に導入した場合、それによって得られる発見的価値と能産性を持つと確信されるからである。

「イメージ」とは何か。「イメージ」という言葉が実際に、国語教育の場でどのような使われ方をしているのかを見ることから始めたい。それによって「イメージ」の手がかりが得られるであろう。

(三)

先の要項に見られる「イメージ」の言葉の使われ方は様々である。「イメージ」の何について述べたものであるかという観点から、それらを分類して、考察を進めたい。

(1) 「○○のイメージ」と表現される「イメージ」の言葉の使用である。使用例としては、

①ことばのイメージ ②場面のイメージ ③作品のイメージ ④主題のイメージ があげられる。

外山滋比古氏が「イメージ雑考」の中で、C・W・ブレイのイメージの定義とC・デイ・ルイスの詩のイメージの定義を紹介したあとで、「ブレイの定義もそうであるが、イメージを知っている人々にはこれでわかるかもしれないが、イメージとは何かの答えとしてはやはり充分とは言えない。昔からイメージはあったのに、それが一般に気付かれるようになるのに時間がかかったというのは、あるいは、イメージのこのとらえにくさということに関係しているかもしれない。」(註11)と述べている。

実際、「イメージ」にはとらえにくいところがあるようで、中村雄二郎氏なども「ふつうイメージ」というと、もっぱら像あるいはかたちのことを考えられている。また、像とかかたちとかいうと、どうしても輪郭や形式を考えがちである。けれどもイメージとは、輪郭や形式ももっているが、それと同時にそれ自身がものまるごとの姿、あるいはものの質なのではなからうか。」(註13)と述べていることからわかるように、もう一つはつきりしない。

「イメージ」を「感覚を素材にして知覚するもののイメージを表象とよび、私が回想し想像するもののイメージを心象とよぶ」(註13)として、イメージを「表象」と「心象」に区別して考え

ている人もいるが、「イメージ」が、どのような過程で作られてくるかに関しては、識者の間で、おおよその共通理解が見られる。その形式過程を見ることによって、「イメージ」のある程度の理解を可能にする。次に、2、3の説明を引用する。

外山滋比古氏は「現実の経験が意識層をくぐって、無意識層の中を純化作用を受けながら沈澱していつ、ついにその底部に堆積されると、それがイメージである。(中略)その純化層、無意識層の中にナマの現実をイメージ化する(Imaginate)はたつきがあると見るので、その層のはたつきを、普通、想像作用の意味で用いられているイマジネーション(Imagination)ということばで呼ぶことも許されるであろう。」(註14)

中村雄二郎氏は「イメージがイメージとして私たちのうちに生ずるのは、どうしてかという、感覚作用が終わったのちにも感覚印象が感官をその根底に至るまで、つまり共通感官に達したかたちで、動かし、そこにとどまることによる。いかえれば、一つの特種感覚の器官あるいは能力の受けとった印象が共通感覚にまで働きかけ、その結果生じた変化、つまり共通感覚への痕跡がその後も消えずに残るとき、それが感覚印象と区別された意味でのイメージであり、それを再現前させることが想像力の働きなのである。」(註15)としている。

「イメージ」がどのような過程を経て個体に形成されるのか。イメージが形成され再現前されるときに働く想像力の作用のおよその理解が、この二人の見解から得られる。

「イメージ」そのものの特性については、後にふれることになるが、ここでは、沢田充茂氏が、知覚、イメージ、言語をそれぞれ記号として捉え、前者の二つ知覚・イメージと言語では、情報の操作一般について根本的に異なっていること、「言語については、言語表現を理解するということが言語として機能するかしないかを決定する本質的な規準となるのにたいして、知覚やイメージにかんしては私たちは『知覚やイメージを理解する』ということの問題にしないし、まず第一にこのように表現の意味すら理解できない」(註16)という指摘は、われわれ今後の考察を進める際に念頭におかれてよいことである。読むということは、言語を媒介とした活動であり、言葉を手がかりにイメージ化する作用であるとする、そして、教育の仕事が、他者(児童・生徒)のイメージ化のあり様を知ることが前提とされているとすると、そこには矛盾が生じることになるからである。知覚やイメージが私的な記号であり、他者の理解を拒むものであるとすれば、何によって、それを知ることができるのか。この問題は、のちにあらためて考察することにする。

さて、「ことばのイメージ」とか「作品のイメージ」と表現されていることの意味は、一つは、ことばや作品それ自体がもっているイメージと、もう一つは、それによって生じる読み手のイメージの、両者を意味していると思われる。

両者は区別されなければならない。ここでは、言葉や作品それ自体のイメージについて述べることにする。

「イメージ」は、言葉とは区別されるものである。「自己の抱くイメージの、あらゆる細部をすべて言語表現の形に変換することはできず、コトバというものはもどかしいものでありながら、そのかわりに、コトバに乗せうる部分については伝達可能になっており、他者はそれによって、他者

なりの了解に達する。」（註17）と言われるものである。

現前された作品は、言葉の連なりである。そこには、イメージそのものは現われていない。では、なぜ、「作品のイメージ」とか「言葉のイメージ」という表現がされるのか。先の引用文の中では、「コトバに乗せうる部分」と表現されているが、これは、あまり適切ではない。イメージには、あるものについては言葉で表現しようという誤解を生む。むしろ、イメージが、言葉に、作品にならわされているという表現が適切ではないか。になわされているイメージは、視覚によって捉えられるものではない。

この間の事情を、野間宏氏は、次のように述べている。「もちろんひとの心にうったえるには、あざやかなイメージ、形象をつくりだして、ひとの想像力に生き生きとはたらきかけるということが必要である（中略）そのイメージはことばによって作りだされなければ文学のイメージではない。文学は映画や絵画とはちがって、ことばによって人間の像、そのイメージを描いていくのであるから造形ということも容易ではない。」（註18）

文学に限らず、一般に、言語作品は、創り手においては、イメージを言葉によって作りだすことであり、一方、読み手においては、言葉によってイメージを理解するという構造になるだろう。

了解過程には、先の外山・中村両氏の引用からも理解されるように、想像力がかかわってくる。一般に、了解が成立するとは、作者の作品にゆだねたイメージと、作品を読むことによって生じる読み手のイメージが一致するときにいわれる。（註19）ただ、全く一致するということは不可能なことである。（註20）

さて、このようにイメージを理解することによって、われわれがもつとも注意しなければならぬことは、読みの指導にあつて、作品や言葉のイメージが、言葉に換言され、伝達、注入がなされるということであろう。

言葉によってイメージが固定化され、「この作品のイメージは～である。」といった形で提示されることである。「言葉のイメージ」「作品のイメージ」という表現は許されても、「この作品・言葉のイメージは～である。」という表現は、それが、もし、言葉によって表現するとすれば、というただし書き、前提があつて始めて、許されるのである。作品や言葉のイメージは存在するであろう。しかし、それは、決して、言葉・作品そのものには現われていないということである。

「イメージ」は、「ことばが行ないやすい事の物化」（註21）に陥いる危険性を大いに持った概念である。

（2）次に、「イメージ」というものがあつて、それを児童・生徒に「持たせる。」「とらえさせる。」ということである。「イメージを～する。」と表現される。例えば、

- ①持たせる。②描かせる。③作る。④いなく。⑤化する。⑥とらえる。⑦つかむ。⑧想像する。
- ⑨イメージが生まれる。

「持たせる。描かせる。作る。いなく。化する。生まれる。」によって表現される意味は、読み手のイメージを指していると思われる。それに対して、「とらえる。つかむ。想像する。」と表現

した場合、作品それ自体のイメージを指しているものと思われる。

前者のイメージが、個々人の読み手によって所有されること、したがって、一人一人のイメージといわれるのに対して、後者は、読み手に左右されない、その作品の個有のイメージを指しているといえるだろう。この両者のイメージは明らかに異なったものであり、区別される。いずれを重視するかによって「読み」の目的・方法は違ってくる。現代の読みの教育思潮では、読み手のイメージに注目し、読み手のイメージをどうするかを問題にしていることは周知のことである。

ただ、これらの使用例からは、単純に、両者のいずれかを指していると断定はできない。全体の文脈から抽出された一文ではあるが、前後の脈絡からしても判断できないものが多い。たとえば「持たせる」を一つとってみても「作品のイメージ」「読み手のイメージ」のいずれを指すのか判然としない。

「作品のイメージをとらえ、読み手のイメージを持つ」と表現される両者のイメージは異なったものであるが、「読み手のイメージ」を何らかの方法で表現することが要請される場合には、それは「イメージをとらえ表現させる」と表現されるからである。

もっとも、読みの過程では、この両者が相互作用を行なっていると考えることが妥当である。一方を認めて、一方を認めないということであれば、読みは存立しないし、読みの存在価値はなくなるであろう。

(3) 一(イ) 「イメージ」の質にかかわって使われる。「イメージを鮮明にする」「大きなイメージ」「イメージの色どり」「イメージが広がる」と表現される。例えば、

- ①鮮明にする。②明確にする。③深める。④ふくらませる。⑤高める。
⑥大きな ⑦鮮明な ⑧新たな ⑨色どり ⑩おもしろさ ⑪崩れる ⑫広がる

「イメージ」は、漠然としたものから明確なものへと段階性を認めることを前提にして、上記のように様々に言われるのである。

「イメージとは、第一義的には意識の働きがそれとして現前させるものではないか。」(註22)と指摘されるように、意識の強弱によって、ほとんど無意識で生じる場合から、意識的な努力をして始めて生じる場合と段階性を認めることができる。

作品を読み進める時、読み手の意識の志向性は強弱さまざまである。弱い志向性は、漠然としたイメージしか残さないであろう。集中される度合によって結ばれるイメージの明確さは異なるものである。

では、読みにおける意識が強ければ、イメージが喚起されるかといえば、そうでもない。文字の連なりを読むことはできるが、イメージが少しも湧かないということがある。この場合は、作品それ自体が読み手をしてイメージを結びえない要素を持っていると考えられる。

(3) 一(ロ) 「イメージ」の変容性ということが、この使用例から示唆される。「新たなイメージ」「イメージが崩れる」「イメージをふくらませる」「イメージが広がる」などの表現の意味は、

この変容性を指している。ここでいう変容の対象となっているイメージは読み手のイメージのことである。作品を読ませることによって、児童・生徒の既存のイメージを変容させたいという指導者の意図が十分、これらの表現から伺える。実に、この変容ということこそ、教育的課題と言える。知覚やイメージが「人間が種としての進化の過程において自然にもつようになった記号活動」（註23）であり、イメージはある種のメッセージ（情報）を与えられると変化すること、イメージが変われば行動の型も変化するということであれば、イメージの変容 — 行動の変容にこそ読みの目的があるからである。

一つの作品を読み進める時、記された言葉を手がかりに、イメージが作られていく。

イメージが、言葉の連なりを読み進める過程で連続的に作られていくことを可能にするのは、言葉とその言葉にかかわる読み手の経験との関連があるからである。その言葉によって引き起こされるイメージを潜在的に持っていることが、言葉によってイメージを描くことのできる前提条件である。しかし、すでに持っている言葉とイメージのつながりを、作品に示された言葉に直接あてはめることではない。このことから、イメージの変容ということがいわれるのである。読みの過程は、複雑であり、単純化して考えることは、つつしまなければならないが、イメージの変容過程として見ることができるであろう。

「ある人の過去経験の総合結果としてイメージができあがる」（註24）というのは、ポウルディングの指摘であるが、ある作品が読めない、イメージが喚起されないというのは、文字力や語い力の不足といったこともあげられるが、読み手の経験の不足が起因する。だから、たとえ読みの意欲があっても、言葉を通じて、イメージが喚起されないのである。しかし、作品にあらわれた事柄と全く同じ経験がなければならぬということではない。読み手は、自分の持つ言葉とイメージの組み合わせを、作品を読み進める過程で、打ち消されたり、つけ加えられたり、全く変えられたりするのである。ポウルディングによれば、メッセージによるイメージの変化の様態を三段階に分けている。一、イメージが変わらないでもとのままである。二、なにかをつけ加えるという程度の、規則的で、はっきりしたやり方で、イメージを変化させる。三、イメージ全体がすっかり変わる。（註25）

一方、作品の側に戻って考えると、作品は、子どもに現前された読みの対象物である。国語教室のそれは、いわゆる教材として現前されている。一般に、教材として提示される作品は、読み手の意識を一定の対象物に集中させる機能を持ったものであって、読み手のイメージを特定の方向に向かわせる。読み手のイメージを変容させるものとして選択されたものである。

（4）最後に、(1)、(2)、(3)で述べてきた「イメージ」を実現して行く指導の方法に関するものである。たとえば、次のように言われる。

- ①読みの過程で、ある場面やある言葉のイメージを明確にするために、さし絵を見て書かせる。
- ②書かれたことの意味をさぐり、豊かにイメージを描き、自分の考えをもつりにしたい。
- ③叙述と自分の経験を重ねてイメージを描き、その新しい経験内容にあつて自己のイメージを作つ

ていくことが出来ると考えてきた。

- ④読後、一番強く心に残ったところを絵に書かせる。抵抗も少なくイメージを鮮明にすることができる。
- ⑤持ったイメージが抵抗なく表現できるように、「吹き出し」に書かせる。
- ⑥きれいな朗読のテープを聞かせイメージ化に役立てる。
- ⑦個々のイメージを関連づけたり、他人のそれと比べたりすることによって、さらに新しいイメージが生まれる。
- ⑧想像力を働かせてイメージをふくらませる。
- ⑨発表のとき、「なぜそう思ったか」「どうして」などイメージを再発してやると思い出して豊かな答えを得る。
- ⑩このように、より感性的な認識である心情・情景のイメージ化において「書く」学習活動は、児童個々の心の中により豊かな想像の世界をくり広げるために有効な学習行為と考える。
- ⑪イメージにひたらせる手だてとしては、朗読・劇化・動作化を行なっている。
- ⑫生き生きと想像し、豊かなイメージを描くことができる。

(2)と関係して、「イメージをもつ」ことに対応する指導の手だてとしては、①②③⑥⑧⑫で言われているように、まず、書かれた言葉の一つ一つの意味がわからなければならぬ。意味が理解されなければ、言語としての機能を果さないからである。次に、イメージ作りの働きとしての想像力が要請される。⑧の「想像力を働かして」⑫の「生き生きと想像し」ということである。ところで「想像力」であるが、これは「イメージ」に匹敵する重要な概念である。

想像力の問題は、イメージと密接にかかわって、現在もっとも重要な概念として提起されている。想像力の問題は、それ自体、大きな問題で、今後の課題としたいが、ここでは、大江健三郎氏が、バシュラルの想像力の定義を要約して述べていることを引用しておく。「いまでも人々は想像力とはイメージを形成する能力だとしている。ところが想像力とはむしろ知覚によって提供されたイメージを歪形する能力であり、それはわけても基本的イメージからわれわれを解放し、イメージを変換する能力なのだ。イメージの変化、イメージの思いがけない結合がなければ、想像力はなく、想像する行動はない。」(註26)

見られる通り、この想像力の定義には、想像力をイメージを変形する能力という点に力点がおかれており、われわれのイメージの変容ということとかがわかって、もっとも適切な定義だと考えられる。また、イメージの問題は、想像力と切りはなしては考えられないことを示唆しているのである。

③は、筆者にとって、読みにおけるイメージにかかわる論として、要を得た妥当な表現であると思われる。叙述、すなわち、言語表現と、自分の経験すなわち、すでに最初から理解されている言語体系に対照させ、最初からある言語体系との関係において、どこかに位置づけること、すなわち、関係づけという操作を通して、新しいイメージを描くことであり、それが、読み手個々のイメージの形成、あるいは変形がなされると理解されるからである。

⑥は、話し言葉と書き言葉は、次元の異なった言葉であって、いわゆる語り聞かせが、文字を一つ一つ読み進めて、イメージ化することよりも、ある場合には容易であるということは考えられることである。しかし、本来、書かれた言葉を読んで行くということが目的である「読み」において、次元の違った、音声言語を導入することには、問題が残るであろう。それは、絵（さし絵）についても言えることである。「子どもは文章の中から読解力をつかって具体的なイメージをつくるべきなのに、それがあるために、かえって邪魔をする危険もさし絵にはあります。」（註27）という倉沢栄吉氏の指摘がある。

(3)―(1)の「イメージの段階性」に対応するものとして①④があげられる。先の「さし絵」に関係することであるが、映像を援用していることである。この例では、さし絵だけであるが、スライド、写真なども考えられるであろう。たしかに、言葉と映像が適切に協働したとき、ここでいうイメージは明確なものとなるかもしれない。増淵恒吉氏が「…では、どうすれば、生徒によく理解させるか、ということが問題になる。村野四郎氏の、『さんたんたるあんこう』の詩を学習させるに当たって、大河原忠蔵氏と草部典一氏とは、何千円かを投じて、あんこうを買い、鉤につるし肉を切りとっていく姿をスライドにして、生徒たちのイメージ作りに成功している。」（註28）と、スライドの使用を紹介している。

読みの発達段階が考慮されなければならないし、文章の内容にもよるであろうが、読みの本質から言えば、「さし絵」と同様のことが言える。

イメージは、決して、現実の対象物によってのみ作られるものではないからであり、読みにおいては、むしろ、直接の対象を必要としない言葉を手がかりに、イメージ化することが本来的な目的であると言えるからである。あくまでも、言葉を手がかりにイメージ化する活動こそ、読みの個々の価値である。

①②⑩では、書く活動がとり入れられている。イメージは、言葉そのものではないことはすでに指摘したことであるが、あえて、イメージを言葉で表現するためには、書く以前にイメージが明確なものとなっていなければならないことは当然のことであり、それゆえに、書く活動は、イメージを明確なものにしようとする読み手の意識を促す働きを持っている。ただ、読みの過程で、あまり、書く活動を取り入れると、本来の読みの意欲を減じる障害も持っていることは考慮されなければならない。なお、このことについては、さらに、あとでふれる。

(3)―(2)の「イメージの変容性」に対応するものとして③⑦⑧があげられる。

読みの過程で、読み手のイメージが、作品のイメージに、他者のイメージに比較され、関係づけられて、修正、付加、削除がなされて、新しいイメージが作られるのである。

教材論にかかわることであるが、もし、何らの新しいイメージを持たせない作品であれば、いわゆる教育の場では、価値が低いと判断されるであろう。

⑤⑨は、読むことによって読み手の内に生じたイメージを表現させることにかかわるものである。新指導要領の改定に当たって、読みと書くこととの関連が注目されるようになったことと無関係ではない。さらに、イメージの評価という意識が強く働いていると見ることができる。ここでは、④の

「絵に書かせる」⑤の「吹き出し」が手だてとしてあげられている。書く活動は、読みの意識を強めるものではあっても、それらによって得られたイメージの表現は、読み手のイメージを知る手がかりにはなるであろうが、イメージそのものではない。そして、これは、表現能力にかかわる問題でもある。いずれにしろ、指導する側に、イメージをどう評価するかということは、残されているもっとも困難な問題である。

以上、簡単に考察を加えてきたが、これまでにふれることのできなかつた、二、三の点を指摘しておきたい。その一つは、読み手の意識の問題である。読みの独自のカリキュラムを構成する力量を持たないわれわれには、教科書教材の順序に従って指導が行なわれているという実態にあって、この意識をどのように強めてやるかということは、読みの指導において、きわめて重要なことである。

「注意深く読みなさい」という教師の指示によってのみ、読み手の意識が高まるものではないことは、周知の事実である。そのための指導の手だてがいる。例えば、題名について想像させることによって、前に読んだ作品の登場人物と比較させながら読ませることによって等が考えられる。

次に、教師の発問・助言にかかわることである。一般に読めないという児童は、文字や語い力の不足といった技術的なものが当然、障害となるが、過去の生活経験や、知識理解の未熟がある。これをどう補充してやるかが問題である。単純に、映像を持ってくることが適切なことであるのかは、先に指摘した通り、検討の余地が残されている。あくまでも言葉を手がかりとする発問・助言が必要である。ここで、あの著名な「国語の力」に紹介されている芦田恵之助の「冬景色」の授業で、芦田が児童の経験としての家庭の山水画を例に引きだして、冬景色の場面のイメージを惹起させた例が、（註28）おもしろい。おこされる。

以上、全体の考察を通じて、明らかなことは、イメージを言葉を通して持たせるにはどうしたらよいかに関しては、まだ、全く、不十分であるということである。

読みの本質が、「イメージを～する。」ということであるとすれば、そのための指導の方法が考えられなければならない。しかし、以上見て来たように十分意識的に考察がなされているとは言えないし、混乱も見られるのである。

（四）

われわれは、「イメージ」という言葉の使い方を検討することを通して、「イメージ」とその指導にかかわることについてのおよその理解を持つことができたように思う。

教育的な観点から「イメージ」を見る時、「イメージ」の「段階性」と「変容性」とが、もっとも重要な特性として捉えられるであろう。

あらためて、両者の特性の内実を整理しておくと、「イメージの段階性」とは、「イメージ」には、漠然としたイメージから明確なイメージへというイメージの明確さの段階性が認められること。この場合、意識的な努力があれば、明確なイメージが描けるかということと必ずしもそうではなく、無意識のうちにも、忽然と明確なイメージが想起されることもあるのである。

「イメージの変容性」ということについては、「イメージ」は、決して固定されてあるものではなく、イメージは形成的なものであり、可変的なものであること。その原動力となるものは、想像力にあるらしいということである。

教育の営みが、人間の形成的な営みであるとすれば、当然、イメージもその対象となりうる。「イメージ」が人間の行動を規制し、世界観の形式にあづかっているとすれば、「イメージ」は、もっとも重要な教育の対象として取り扱われなければならないであろう。

「読み」ということを「イメージ」とのかかわりで説明するならば、次のようになる。

読むということは、作品の言葉を手がかりに、その言葉の、作者がゆだねたイメージと、読み手の既存のイメージをかかわらせながら、読み手のうちに、新たなイメージを形成して行くということである。これは、最近いわれている創造的読みということにつながるものである。そして、それを可能にするものは、読み手の想像力である。

では、読みの教育の実践的課題として、それを実現して行く方法が考案されなければならない。すぐれた実践を知らない暴言といえるかもしれないが、前節でみてきたように、そのことは、まだ、ほとんど未開拓である。

「読み」の活動において、意識の志向性の強弱によって、結ばれるイメージの段階性は、多様であるにしろ、イメージが全く喚起されないということはないことが前提とされる。イメージの変容性ということも、この前提があって始めて可能になるのであり、指導の出発点はここに求められる。

これまで、暗に、個人にかかわる「イメージ」すなわち、作品と個有の読み手とのかかわりを前提に考察を進めてきたのであるが、ここでは、個と個とのかかわりの視点から指導の方法にかかわることがらにふれておきたい。

「読み」は、たしかに、個人的なものであるが、教室における「読み」は集団的な「読み」でもありうる。作品と個有の読み手において認められるイメージの問題が、個と個のかかわりにおいても認められる。個人の読みによって得られた「イメージ」が、集団の中に表明され、集団において討論されることによって、作品のイメージと同時に、個人のイメージも変容されるからである。そこでは、このこととかがわって、「イメージ」の表現能力の育成が課題になるし、討論ということが方法として重要視されなければならない。

(新潟市立女池小学校教諭)

註

- (1) 外山滋比古「近代読者論」 P 78 みすず書房 1969
- (2) 福沢岡亮「イメージ」 P 239 「情報化社会とよむことの教育」所収 第一法規 1976
- (3) 倉沢栄吉「読解指導」 P 52 朝倉書店 1956

- (4) 倉沢栄吉 上掲書 P 69
- (5) 倉沢栄吉「これからの読解読書指導」 P 145 国土社 1971
- (6) 倉沢栄吉 上掲書 P 134
- (7) 藤岡喜愛「イメージと人間」 P 69 NHKブックス213 1974
- (8) 中村雄二郎「哲学の現在」 岩波新書 1977
- (9) 沢田充茂「認識の風景」 岩波書店 1975
- (10) 野間宏「文章入門」所収「^{イメージ}像と構想」参照 旺文社文庫 1973
- (11) 外山滋比古 前掲書 P 82
- (12) 中村雄二郎 前掲書 P 73
- (13) 近藤耕人「映像と言語」 P 9 紀伊国屋新書 1965
- (14) 外山滋比古 前掲書 P 83
- (15) 中村雄二郎 前掲書 P 68
- (16) 沢田充茂 前掲書 P 75
- (17) 藤岡喜愛 前掲書 P 215
- (18) 野間宏 前掲書 P 288-289
- (19) 藤岡喜愛 前掲書 P 201参照
- (20) 外山滋比古「修辭的残像」 P 268~参照 みすず書房 1968
- (21) 中村雄二郎 前掲書 P 70
- (22) 中村雄二郎 前掲書 P 71
- (23) 沢田充茂 前掲書 P 132
- (24) ボウルディング「ザ・イメージ」 P 5 誠信書房 1970
- (25) ボウルディング 上掲書 P 6-7
- (26) 大江健三郎「言葉によって」所収「表現された言葉」 P 167-168 新潮社
1976
- (27) 倉沢栄吉 前掲書(註5) P 55
- (28) 垣内松三「国語の力」 P 14 有明堂 1968版