

埼玉学園大学・川口短期大学 機関リポジトリ

国語教育の「読み」における「イメージ」の考察： 大河原忠蔵「状況認識の文学教育」における「イメ ージ」の捉えを中心に

著者	梅澤 実
雑誌名	川口短大紀要. こども学科篇
巻	22
ページ	1-10
発行年	2008-12-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1354/00000737/



国語教育の「読み」における「イメージ」の考察

— 大河原忠藏「状況認識の文学教育」における

「イメージ」の捉えを中心に —

梅 澤 実

1. 問題の背景

宮崎清孝（1984）は、「イメージ」という語について、「今日の教育学では、イメージということばがきわめてしばしば使用されるが、そのことばの意味するものは多くの場合はなほだ曖昧であり、固有の意味を失うほど広く使われたり、時にはまったく誤った意味でつかわれているという実情がある」という。

国語教育における文学作品の読みにおいて、その学習指導案には、「子ども同士が、読み取ったイメージを出し合い……」「子ども達が読み取ったイメージを交流することで、読みを深め……」「登場人物をイメージ豊かに読み取らせる。」といった使用が見られる。これらの学習指導案に見られる「イメージ」という語は、指導上の用語としての使用よりも、「一人ひとりの児童の読みを大切にしたい」という教師の願いを表出するために使用されたともみられる。それは、個の捉えるイメージの中身や、他の児童とのイメージの交流によって、深まるまたは豊かになるというイメージの中身が記述されることがない点、また、イメージが生成される認知過程についての記述が見られない点から推測される。このことを、宮崎（同上）は、「国語教育でイメージというとき、特定の認知過程をさすのではなく、言語表現しにくい感じや印象をさしているにすぎないことが多い」と指摘したのである。

文学的文章の読みを考える上、「イメージ」という語がこれまでどのようなに使用されてきたかを考察することは重要である。そのために、まず、大河原忠藏の文学的文章における「イメージ」の使用を検討する。大河原の文学的文章における「イメージ」の使用を検討しておくことは、文学的文章の読みにおける理論と実践の間における「イメージ」の変質を考察する上で必要であると考えられるからである。

大河原の「状況認識の文学教育」は、教師としての実践をもとに、文学教育の在り方を追い求

めた過程で生まれたものである。大河原の『状況認識の文学教育』を「イメージ」という用語に着目してその記述を検証することが、これからの文学的文章における「イメージ」を考える上で必要であると考えられるからである。

2. 考察の方法

大河原忠藏の『状況認識の文学教育』は、長い年月をかけて自らの実践と関わらせながら文学教育理論の構築を目指してきた成果である。その論の展開の過程を振り返り、大河原忠藏自らそれまでに発表した論文を取捨選択しまとめたものが、昭和43年（1968）に有精堂より刊行された『状況認識の文学教育』である。昭和34年（1959）9月に「日本文学」において発表した「文学的認識と作品鑑賞」から、その後昭和42年までの間に発表された論文が収録されている。さらに、昭和57年（1982）7月には、「頽廃とたかかう文学教育」を加えた増補版としてまとめられた。本論では、この昭和57年7月発刊の『状況認識の文学教育』有精堂を使用する（以下、大河原忠藏の引用に対するカッコ内の数字は、特別な注の無い限り、有精堂刊『状況認識の文学教育』昭和57年7月刊のページを表す）。

まず、昭和34年9月において発表された「文学的認識と作品鑑賞」（後、「文学的認識がとらえる状況」と改題）を中心に考察する。大河原は、『状況認識の文学教育』のあとがきに、「状況認識というとらえ方を発見したのは、准看護婦生徒の作文を読んでいるときだったが、それより以前に、私の考え方のなかに、その土台があった。（p.331）」と記している。この准看護婦の作文を引用し、論を展開しているのが「文学的認識と作品鑑賞」である。この論文で、大河原は、文学教育で育てたい認識を「文学的認識」とし、准看護婦の作文を科学的認識との相違などから分析し、文学的認識を育てるための鑑賞指導について論じた。その意味において、この論文が、後の『状況認識の文学教育』の論の深化を規定しているものであると捉えられる。この論文には、その後の論の展開に使用される「イメージ」「像」「記号」「認識」「形象」「状況」などのキーワードが提出されている。そこで、それらのキーワードと「イメージ」との関係に着目して考察する。

3. 「文学的認識と作品鑑賞」（1959.9）における「イメージ」の捉え方

(1) 「イメージ」に内包された「像」と「記号」

『状況認識の文学教育』において、「イメージ」という語が最初に使用されるのは、「文学的認識」と「文学作品に対する認識」との違いについて説明する文脈においてである。

「文学作品に対する認識」について、「作品に書かれてあることを、読みながら認識していくこ

とも、認識にはちがいない。紙の上に印刷されている文字の羅列や、耳から入る音声から、生徒が、頭のなかにつぎつぎとイメージを再構成するはたらきは、想像力を使った認識作用であり、言葉から頭のなかにイメージを浮かべるには、第二信号系の助けを借りる認識能力を必要とする(p.4)」と説明する。さらに、これらの活動を「作品に向かってはたらく認識作用(鑑賞)(p.4)」とし、それに対し「文学的認識」は、作品を読み終え作品から離れた後に「自分をとりまいている外部の状況や、それに対応している内部の状況を、言葉でとらえていく認識過程(p.4)」であるとし、文学作品を使って「文学的認識を育てることが、文学教育の本来的なあり方になる」と大河原自身の文学教育の目標を述べる。ここでの「イメージ」は、「読む行為を適して読み手が頭の中に思い浮かべる像」としての捉えである。

この後、文学的認識が何であるかを准看護婦の書いた作文を例にして、具体的に探っている。その文脈において、例えば、以下のように「イメージ」が使用される。「場面のイメージを、事件の本質的な地点からの確にとらえている(p.5)」。

この「場面」とは「事件を決定していく場面」であり、その「場面のイメージ」は、「風呂から上がったばかりでパンツ一枚のまるはだか」で「細い、毛の生えた足をテレビに上げて横になっている」医者、「ビールが半分ぐらい入った瓶」や「食べ散らかしたサラダが少しずつ残っている皿が並んでいる」食卓、「鏡に向かってピンカールをしている」奥様などである。即ち、この「イメージ」とは、准看護婦が視覚を通して捉えた「具体的な姿や形をもとった事物」であり「像」なのである。人が視覚という機能を通して捉えた「像」と、それを表現する記号としての言葉とが「イメージ」という語に盛り込まれている。

(2) 「イメージ」と「認識」

「文学的認識」と混同されやすい「文学作品に対する認識」を説明するために出された「イメージ」は、「読む行為を通して読み手が頭の中に思い浮かべる像」であり、読みによってその像を浮かべる行為を「認識」の一つとして捉えている。しかし、「イメージ」が「視覚によってとらえられた具体物」であり、「表現されたもの」をもその一部に含むとき、当然「認識」は実際の場面の中のどの「イメージ」を切り取り、表現するかという過程で使用されるものという意味を持つことになる。この切り取り方の「認識」が「事件の本質的な地点からの確にとらえる」ということであり、表現に関わる「認識」は「イメージのまま、イメージといううつつわに入れ」る思考過程として大河原は捉えた。

これは、「認識」についての比喩的説明によって現出したと考えられる。大河原が、当時の国語教育が生徒の認識を例えば良識といったもので縛って捉えさせてしまうことを批判するために用いた比喩に、「鋭い触覚を、状況探知器のように自由にはたらかせて、現実を認識するのを助

けてやらねばならない。そういうかたちの認識を、文学的認識とよぶならば、文学作品を使って（それ以外の方法もあるが）文学的認識を育てることが、文学教育の本来的なあり方になる」（p. 4）がある。

ここでの「そういうかたちの認識」とは、「鋭い触覚を、状況探知器のように自由にはたらかせて」の「認識」である。この「触覚」には「感覚器官」としての意味が、「状況探知器」には「まわりにできごとが移り変わっていくありさま、様子を収集し、それをそのままそれを使用する者に伝える」との意味が付加されている。従って、「そういう認識」とは、生徒が現実の生活の中で「触覚」を鋭く働かせる働かせ方にも、状況を探知したものを「イメージ」として切り取り表現するときのものをも含むものである。この「認識」即ち「文学的認識」を文学作品によって育て助けるということは、鋭く「触覚」を働かせる働かせ方であり、切り取った「イメージ」をいかに表現するかということである。

「イメージ」という一語に、視覚を通して捉えた具体物とそれを表現する記号としての言葉とが盛り込まれたとき、当然次の問いを内包することになる。即ち、「視覚を通した具体物」が「イメージ」であるならば、ありとあらゆる具体物から選択し、それを表現する記号である言葉に「いつ」置き換えられるのか？という問いである。この問いは、後に、「イメージ」を「知覚像」「不在像」「物的像」とに分類したとき、「『不在像』と『意味内容』とのこのような強い結合は、いつ、なされるのだろうか」（p. 159）という問いとして生成される。これは、「不在像」という文章を書く段階で頭の中にある像のどれを選択するかと考える像と「意味内容」との結合についての問題提起である。

さらに、「イメージ」が現実の中で「状況探知器」を働かせて捉えたものが「イメージ」として語られ、それを「言葉で切り取った」（p. 14）という表現の仕方は、当然全体の中から取り出すときの「ワク」という概念を呼び起こさなくてはならなくなる。この「ワク」は「写真」「映像」と必然的に結び付くことになった。「それ以外の方法」はそれを暗示していると同時に、「文学的認識」の曖昧さと文学作品の読みとの関係の「危うさ」を内包していたとも言える。

(3) 「イメージ」と「思想」

次の例は、「文学的認識を育てるために、鑑賞指導の焦点をどこに合わせなければならないか」を論ずる文脈において使用されたものである。

「作品は、イメージを選びとる思想そのもののところまでおりてこなければならない。」（p. 20）

これは、「文学作品は、生徒の文学的認識をどのような点でふかめていくことができる」(p. 19)のかという問いに対し、文学作品を「ごく浅いところで理解した場合を分析している文脈においてである。

この「イメージを選びとる思想」とは、「状況のなかからとらえた具体物」とそれを表現するために選択された言葉との二つを含むものである。とすれば、「イメージを選びとる思想」の中身は、作家が「自分で、自分をとりまく状況のなかから本質的なイメージ」をなぜ選択したか、それをどのような言葉によって表現したかという問いに答えることによって明らかになるはずである。そこで、この文の後には「つまり作品が、知識の面で受けとめられてしまうのではなく、読者の思想とじかに触れ合うところまでおりてくることである。指導の立場からいえば、おろしてやることである。生徒の思想が、作品とじかに触れ合うことができるような条件をつくり出すことが、鑑賞指導の大切な仕事になってくる」(p. 20)と説明する。ここにおいて、鑑賞指導に対する大河原の方法論が明確に示されたのである。しかし、この前の部分においては、「認識」は実際の場面の中のどの「イメージ」を切り取り、表現するかという過程で使用されるものであり、表現に関わる「認識」は「イメージのまま、イメージといううつつわに入れ」る思考過程で使用されたものであった。「イメージを選びとる思想」という表現は、この「認識」の前者の働きである「切り取り」を指すことになる。即ち、「文学的認識を決定し、担当している」ものを「思想」という言葉で表現したのである。「思想」とは「認識」の作用を根底でコントロールするものとして捉えられることになる。当然その捉えは、「文学的認識」を育てるにはいかなる「思想」を育てれば良いのか?という問いを孕んでいる。それは、大河原が「思想という言葉は、非常に広い意味で使われている」(p. 16)と指摘したこととあいまって、「思想」を育てるということへの危惧も誘発しかねないものであった。

(4) 「イメージ」と「状況」

次の例は、黒鳥伝治の「電報」を読んだ准看護婦の感想文の分析での使用である。

「作品のイメージが思想に変えられると同時に、記憶の中のイメージが、思想的な自覚のなかから選びとられている。これは記憶のなかのイメージに向かって、いいかえれば内部の状況に向かって、文学的認識がはたらいっていることになる。この場合、文学的認識を活発にさせたものは、作品のイメージとじかに触れ合い、それを自己の内部に同化させることによって、より強力になり明確にされたこの生徒の思想である」。(p. 21)

「記憶の中のイメージ」が「内部の状況」という言葉に置き換えられたことに注目しなくては

ならない。「内部の状況」とは、「記憶の中」にある「私は父母の前で合格通知を焼き払った」という行為を生み出した「私の場合は金が無かった」ために「学校に行けないと分かった」こと、それを「父母に対する精一杯の反乱」と認知したこと、さらに、その「私」の行為を見る父母を「黙って見ていた」と捉えたものである。そして、大河原は、この感想文を書いている時点から六年前に遡って「六年前の自分の苦しさ、恥ずかしさ、……色々考え」た末に、「貧乏はなぜ、こんなに多くの人を苦しめ、人の運命を狂わせてしまうものだろうか」という「思想」を生み出したと捉えている。この「思想」を生み出すために働いた「文学的認識」を活性化したものが、「作品のイメージとじかに触れ合う」ことであり、その作品のイメージを「自己の内部に同化させる」ということであった。当然、この「同化」と捉えた行為がいかなるものなのかが明らかにされなくてはならないが、ここでは、「知的なとらえ方」に対置するものとしての捉えだけであった。

「イメージ」という語は、これまでの「視覚的な見え」と「それを表現した記号」という二つの意味を内包した語として、ある場合にはその中の「視覚による具体物」、ある場合には「表現された記号」、またある場合にはその両方を含んで使用されてきたものとして使用されてきたが、新たに「記憶のなかのイメージ」に置き換えられた「内部の状況」という、「イメージ」と「状況」が同義のものとして表現されることによって、「状況」という語のもつ「その時々の変り変わるものごと」また「そのありよう。様子」という意味が「イメージ」に刷り込まれたことになる。また、「状況」という語の中に、「イメージ」のもつ二つの概念も付加されることになる。「触覚」と「状況探知器」の比喻において、現実の中で「触覚」に触れたものを「イメージ」として捉える意味を内包したところに、「イメージ」と「状況」との概念が入り込んでいたといえる。

(5) 「イメージ」と「形象」

次の例は、西尾実の「鑑賞は形象の直観でなければならない」について論じる中で使用されたものである。

「このように作品に対する共感から、イメージを思想に変えていく場合もあるが、作品に対する反発から、逆に思想が明確にされるという場合もある」。(p. 26)

「マス・コミがばらまくイメージが、生徒たちの思想に変えられようとしている」。(p. 28)

今まで見てきたように、大河原にとって「イメージ」は、現実の世界の中から「選択され」

「切り取られ」てきたものであり、さらに言葉を選択してそれを作品中に表現したものであったはずである。だとすれば、「イメージを頭の中のスクリーンに再構成する」行為は、それ自体、「なぜそれを選択したのか?」「その言葉はどのように選択されたものか?」といった問いを持たなければ成立しない行為であり、それに答えない限り、「鮮明に再構成する」ことなどできないはずのものである。大河原は、西尾の「鑑賞は形象の直観でなければならない」を支持しようとして述べているのではない。「イメージ」という語を使ったがために、大河原の論理が曖昧になっているということが指摘できるのである。

もし、「イメージ」を「作品からとらえた頭の中のスクリーンに再構成されたもの」としたとき、「イメージ」と「思想」を結び付けて、「イメージが思想に変わらなければ」(p.22)「イメージを思想に変える」(p.22)は、「形象が思想に変わらなければ」「形象を思想に変える」とそれほど大きな相違はない。それを敢えて「イメージ」と表現したところには、「イメージ」に対して、「作品のイメージは、作家の思想の苦役に満ちた労働によって選ばとられたもの」(p.20)という意味内容をも持ち込んで使用していることを示している。

このことは、西郷竹彦(1975)の「形象」の捉えに通じるものである。西郷は、文学作品を「形象の相関」から成り立つものであるとする。この「形象」を「作家の観念の外化されたもの」「ことばによって措きだした〈もの〉〈こと〉」とし、それは、ある視点から描かれたものであるとする。この視点が設定された人物を「視点人物」とした。そして、文学作品の理解において、「視点人物」の特定が大切なこととしたのである。

4. ま と め

大河原忠藏の「状況認識の文学教育」は、主題を読み取るといった、作品をもとに教師の側の教材研究をそのまま学習者に捉えさせるという授業からの脱皮を目指すものであった。それは、学習者が生きる現実世界につながる文学教育への模索であった。その意味においては、現在、学習のリアリティーを回復し、学習と学習者の生活とを結び付けることで培う「生きた力」につながる一面をも宿していた。この「生きる力」の育成には、大河原忠藏が願った状況に埋没する事なく自らの状況認識に基づいた行動を取れる主体の形成を目指そうとした実践は改めて大きな意味を持つてくるものである。

大河原忠藏の「イメージ」に対する捉えの変遷は、『状況認識と文学教育』の「有効性の射程距離」(浜本・1978)を探りだすための試みであった。大河原忠藏の「イメージ」の捉えの変遷は、映像を利用した教育に結び付く一つの必然性をひめていた。しかし、それは同時に文学作品を読むという文学教育からの逸脱を含む危うさを内蔵したものであった。

例えば、先の准看護婦の作文において、准看護婦の「見え」を「開業医の家庭の、現状維持的な、ときとしては頹廢的な雰囲気の本質をえぐり出している」(p.8)という解説がある。この解説には、大河原忠藏の当時(1960年代)の状況認識が強く現れ過ぎてはいないか。現在の時点で、この准看護婦の作文を読むとき、大河原が感じ取った「現状維持的」「頹廢的な雰囲気」と同質のものを感ずることに難がある。

池上嘉彦(1984)の伝達の仕組みにおける「コード」と「コンテクスト」という言葉を援用して考えて見よう。「コード」とは、「伝達において用いられる記号とその意味、および記号の結合の仕方についての規定」(p.39)が含まれるものであり、「コンテクスト」とは「記号」とその「使用者」の関係に関わることを含むものである。そして、この「コード」と「コンテクスト」のいずれに多く依存するかによって次の二つの形でコミュニケーションが起こるとする。「コード」依存の場合は、受信者は定められた「コード」に従って「解説」すればよいが、「コンテクスト」依存の場合は「発信者がメッセージ作成の際に想定したと思われる『コード』を逆算的に推定」(pp.48-49)することになる。逆算的とは、発信者がメッセージ作成に際して考えたことを、「受信者」に自らを「発信者」と同じ立場に置き」(p.50)発信者の意図を推定することである。この「推定」を「解釈」と呼ぶ。

この関係は、文学的文章における読みにおいても成り立つ。池上の「コード」と「コンテクスト」を援用すれば、大河原忠藏の准看護婦の作文の読みは次のように説明される。

大河原忠藏の読みは、「読み手」としての大河原忠藏の1960年代という状況が「書き手」の准看護婦と同じであり、「コンテクスト」よりも「コード」に依存する読みとして成立したものであった。准看護婦の目を通して捉えられた「風呂から上がったばかりでパンツ一枚のまるはだか」「ビールが半分くらい入った瓶」「鏡に向かってピンカールする(奥様)」という像として捉え、それを言葉に表現したものは、同時代の大河原の視点からは「コンテクスト」を参考にしなければ解説できないほどに、大河原の「コード」から逸脱したものではないのである。准看護婦の生き方を「非人間化し、固形物化した自分というものを、固形物にさせられてしまう状況とのせめぎあいの地点に踏みとどまって、自分の一つ一つの行動の内側の、底の方から、つかみ」(p.8)とろうとすると説明したと同じ「コンテクスト」に大河原は立っているのである。従って、准看護婦の使用した「コード」は、大河原の中で、「開業医」を准看護婦と対照的な位置に置くことによって、「開業医の家庭の、現状維持的な、ときとしては頹廢的な雰囲気の本質をえぐり出している」(p.8)と明確に「解説」することになったのである。それは、「読み手」が「書き手」と同じ新しいコードの創造の過程を追体験するという読みではなく、大河原自身が新しく創造した状況を読み取る「コード」を准看護婦の創造した「コード」の中に読み取ったということである。

大河原忠藏は、文学作品を「一九六〇年のシチュエーションにおける人間理解を軸にして」(p.43) 読むことがねらいとし、その第一教材は、「今日的な状況、物と意識、物の行動、肉体の構造などに言葉・文体を入れ、それらを言葉・文体によってとり出す認識方法(技術)」(p.34) を持ったものでなくてはならないとした。しかし、これは、「書き手」と「読み手」が同じ状況においてのみ成立するという大変限定された読みであり、読み手である学習者はその限定された範囲において文学の「認識方法(技術)」を学ぶことになる。文学作品の教材化において、教材選定者の状況認識の妥当性と、「書き手」と「読み手」が同じ状況下においての「言葉・文体によってとり出す認識方法(技術)」が、普遍的なものとして「読み手」である学習者の未来における生きる力としての効力を持つものかどうかということ、また、文学作品が創造した「コード」を、読み手が書き手の「コード」の創造的過程の追体験するという読みをどう捉えるのかが本来問われねばならなかった。ここに、浜本純逸が指摘した「有効性の射程距離」が短いという原因がある。

大河原忠藏が、文学的文章の読みにおいて、最大の目標に据えた「状況認識」における「状況」が、読み手の「状況」から捉えさせようとした点が問題であったのである。准看護婦の例で見れば、准看護婦の「状況」から、それに対比して医者「状況」を読ませようとした時点で、大河原には、そこに階級的「状況」が捉えられていた。従って、読み手は、自らの「状況」において、医者「状況」は矛盾に満ちたものとならざるを得なかった。准看護婦の作文が如実に語っているように、こうした読みにおいては読み手自らの「状況」を認知することは可能であっても、医者「状況」を認知することはできない。では、自分の「状況」とは異なる「状況」認知のためにはどのような方法が考えられるだろうか？ それは、一度自らを医者「状況」に置いてみるという認知活動が必要になる。言い換えれば、「相手の立場に立つ」や「相手になる」といえるものである。

国語科の授業において、教師が、ある対象をイメージさせるときの方法として、「相手の立場に立ってごらん」や「相手になってみてごらん」という問いかけが使われる。この問いかけは、佐伯胖(1978)が、あるものを理解する場合の認知活動を、自らの分身である「小人」をそのあるもの(対象)に派遣するという比喩で説明したことと同じである。医者「状況」に身を置くことによって、身を置いた者は、医者「状況」を捉えることが可能になるのである。医者「状況」において、捉えた「医者」の「状況」が「イメージ」ではなく、医者「状況」に身を置いて、捉えられた医者「状況」が「イメージ」という言葉で語られなくてはならないのである。そうでなければ、准看護婦の「医者」の捉えを、「階級の見方」と説明したように、見る側の一方的なものとなり、それは、単なるその人の主観的「見方」としての意味しかもたなくなる。そうした主観的な「見方」を他者と交流しても、そこには何も生まれない。授

業において、学習者である児童の一人ひとりが読み取った「イメージ」を他者と相互交流するとき、それが相互交渉として意味あるものとなるためには、それぞれのイメージがどのようにしてその学習者から生成されたものであるかが相互に認知されるときである。

そこで、文学的文章の読みにおける「イメージ」は、以下のように定義することが必要である。

イメージとは、ある視点を取り、その視点から捉えられるものであり、その捉えられたものには、視覚的なものだけでなく、その対象のもつ心的なものも含む。

引用・参考文献

- 池上嘉彦（1984）『記号論への招待』、岩波新書
大河原忠蔵（1987）『状況認識の文学教育』、有精堂
西郷竹彦（1975）西郷竹彦文芸学教育者作集17『文芸学講座（I）視点・形象・構造』、明治図書
佐伯 胖（1978）『イメージ化による知識と学習』、東洋館出版社、pp.21-32
浜本純逸（1978）『戦後文学教育方法論史』、明治図書、p.156
宮崎清孝（1984）イメージをめぐる説、田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典』、教育出版、pp.256-257