



Title	言葉の学習を活性化させる心的イメージについての一考察
Author(s)	岡崎, 洋三
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2011, 15, p. 55-59
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50666
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

言葉の学習を活性化させる心的イメージについての 一考察

岡崎 洋三*

要旨

学習に不可欠な概念的思考を内的に担うものとしての内言に注目した。内言の形態を心理学及び脳科学で言う心的イメージとして捉え、学習を活性化させる可能性がある心的イメージについて、国語教育の領域での大村はまの教育実践に見られる心的イメージについての考察を行ない、日本語教育において学習を活性化させる可能性のある視覚心的イメージについての考察と提言を行なった。

【キーワード】心的イメージ、内言、大村はま、想像活動、視覚教材、視覚心的イメージ

1 はじめに

ヴィゴツキー心理学によれば、子どもは学齢期になると学校教育において科学的概念を身につけ、高次精神機能を発達させて概念的思考を身につけるようになると言う。これは、教育的には、学齢期から思春期にかけてそのような発達を遂げることが期待されているということであろう。

ヴィゴツキー心理学の研究家である中村（2004）は、概念的思考を担うものとしての内言に注目し、内言の「意味」の存在形態をイメージだと述べ、中村（2010）において、子どもの想像力と人格の発達について、認識と感情の統合的システムとしての発達論と人格観を述べている。

本稿は、日本語教育に関する考察であるが、外国語学習に限らず、学習と呼ぶことのできるすべての学習において学習者に不可欠であるはずのものとして概念的思考を位置づけ、そして概念的思考を内的に担う内言に注目したものである。

筆者には、思春期に期待される概念的思考を十分には身につけなかった少年少女は、その後どうなるのだろうか？ ということへの関心がある。これについての筆者の回答は、それを身につけない限り、

大学生になっても社会人になっても、いくつになっても発達課題であり続けるのではないか、というものである。すなわち、思春期において身につけることが期待されていた発達を「取り戻す」必要があるのではないか、という仮説をもっている。したがって、ヴィゴツキー心理学で言う概念的思考の発達は、大学生にも大人にも発達課題となり得るものだと筆者は考えている。

2節において、内言の形態としてのイメージについて、中村和夫の概念と、心理学・脳科学の領域における概念を紹介し、3節において国語教育の実践家である大村はまの教育実践に見られる心的イメージについて考察し、最後に、日本語教育での心的イメージについて、視覚心的イメージを中心に考察と提言を行なった。

2 心的イメージとは？

2-1 中村和夫のイメージ論

中村（2004:89-90）は、個人の意識の内容の独自性や豊かさは、その個人の内言の「意味」の世界がどれほど個性的かつ豊かに形成されているかということと同値であると言い、内言の「意味」の存在

* 大阪大学工学研究科附属高度人材育成センター特任准教授

形態をイメージとしている。内言の「意味」の源泉は、言葉の媒介により内面化された社会的諸関係であり、想像という心理機能こそ言葉の「意味」と意義、感情的なものと知的なもの、具体的なものと抽象的なもの、主観的なものと客観的なものが統合したシステム的機能であり、想像活動におけるイメージの運動が研究対象になると言っている。

中村がここで言うイメージとは、記憶によって再現される知覚的イメージにとどまらず、思考と感情の共同作業によって創造される想像のイメージであり、思考や感情による工夫の度合いによって具体的なイメージから抽象的なイメージまで様々な形を取りうるものである。(中村 2004:76) そして、イメージを呼び起こしイメージを展開する想像活動について論じている。(中村 2010:146～)

2-2 イメージという言葉と、漢字の「象」と「像」

イメージというカタカナ語に関わる *pictographic* 性のあることがらについての語義的なことにふれておく。

まず、英語の *image* に相当する日本語としては、英和辞典では、「印象、イメージ、残像、面影、像、肖像、心像、表象、概念、聖像、形、姿、象徴、よく似た人、比喩的表現、画像、まぼろし」などといったものがある。(『研究社 新英和大辞典』第6版より主なものを列挙。) 英語の *image* と日本語のイメージは一対一的には対応していないと思われる。

一方、*image* の原義的概念を日本語で表わそうとする際に不可欠と思われる日本語の漢字として、「象」と「像」に注目してみると、これらの漢字を使う熟語には例えば次のものがある。「象」とは、動物の象を表し、そして「かたち」を意味する。

象→印象、心象、表象、現象、気象、対象、事象、

抽象、象徴、物象、森羅万象など。

像→想像、写像、撮像、解像、映像、画像、残像など。これらの中で筆者が特に注目させられるのが、対象、抽象、想像という言葉である。字義的には、およそ対象化されるものには形としての「象」があり、具体的な形を持たない抽象的なものとは「象」を抽出したものであり、想像は「人」が「象」を思

い浮かべることと言える。

イメージという日本語は、「かたちをもったもの」として捉えられており、そして、日常用語としては語義的には幅のある使われ方をしている可能性がある¹。

2-3 コスリンの心的イメージ

本稿では、以下、中村が言うイメージを心的イメージと呼ぶことにする。本稿で言う心的イメージとは、英語の *mental imagery* の日本語訳であるが、心理学および脳科学の領域において、コスリンら (2009:1-11) は、心的イメージについて次のように言っている。

「心的イメージが生じるのは、知覚の最初の時期につくられるこの種の表象が存在しているが、刺激を実際には感じていないときである。その表象は、知覚できる刺激の性質を維持し、最終的には主観的な知覚経験を生む。」心的イメージには視覚イメージ・聴覚イメージ・触角イメージなどがある。心的イメージには、30年以上にもわたるイメージ論争があり、一方は、コスリンらの心的イメージは描写形式であるとする描写派であり、もう一方は心的イメージは命題形式であるとする命題派である。後者は、例えば、箱の上のボールの絵に対して、「の上に（ボール、箱）」という命題形式をもっている。(コスリンら 2009:8-11)

コスリンらは脳科学の進歩が科学的真理を明らかにしていくという立場である。

3 大村はまの教育実践における心的イメージ

3-1 大村はまの教育実践の特徴

大村はま (1906 – 2005) の全体像はその評伝、苅谷 (2010) に知ることができる。著者の苅谷夏子は大村の教え子（中学時代）であり、大村の仕事の継承に関わる活動を続けている。

大村はまの実践家としての特徴を三点にしほるとするならば、学習者の個別性に応じた独自の教材をつくり続けたこと（独自の教材）、学校制度の中での国語科の指導というよりも、生涯にわたって卓

越した言語生活を過ごせるようになるための言葉の教育を行なったこと、そして、学習者の優劣を超えた指導を行なったことを筆者はあげる。

3-2 なぜ、大村はまに注目するのか？

国語教育と日本語教育という領域の違いを超えて筆者が大村はまに注目する決定的な理由は、大村はまが学習者心理を最もよく知り、学習者の頭の働きを最もよく知った上での指導を行なった実践家であると見ていることによる。領域によって学習者は異なっても、学習者心理とその頭の働きを知ることに関する相互通じるものがあると考えているということである。大村自身も学習者を知ることの重要性を強調している。(例えば、大村 2003:108)

3-3 大村はまの指導における心的イメージ

3-2-1 「てびき」によって学習者の心を「耕す」

大村の言う「てびき」とは、学習者の手を引いて導くイメージのもので、一問一答的なものでも問い合わせでもない。学習者なしにはつくれないので、「いつも本気になって体全体で子どもを読んで、その上で、子どもの心にありそうで、でも自発的にはことばになって出てこないようなものを」大村がことばにしたものである。(大村 2003:105)

第二言語習得研究領域での、オックスフォード&スカーセラの言う言語的援助が連想される。

大村の「てびき」は、学習者の心を「耕す」ものであり、大村には、「耕す」対象としての学習者の心が見えていたと解釈される。それは、どんな心であつただろうか。

例えば、麻実(2010)は、日本的小学校における国語教育の実践についてのヴィゴツキー理論に基づく研究であるが、国語の授業において自分の感じたり思ったりしていることが見えなくなっている児童について、児童が自分の内面の思考をとらえそれをことばにしていく指導について明らかにしている(麻実 2010:27)。自分の内面が見えなくなっている心とは、大村の言う「耕す」が必要となる心ではないかと筆者には思われる²。

3-2-2 様々な心的イメージ

波多野完治は大村はまについて「生徒の一人一人を「無意識の世界」まで知っている人」と評したが、この言葉の心的イメージとして筆者が思い当たることとして、大村が生徒の心の底にある考え方を、バケツの底に残って水を入れても流れないごみのイメージでとらえたものがある。水を手でかきまして渦を作ることによってごみを浮かせるというイメージで、作文指導において生徒の心の底にある考え方を引き出すという指導が行われていた。(大村はま白寿記念委員会編(2004)収録の波多野の論考より) このように、様々な心的イメージがある。

3-2-3 大村はまの心に映されたもの

大村はまの様々な工夫は教育現場においてうまれたが、大村は授業において生氣のない楽しみなど影もないと見られる生徒に気づけば、自分でも異状ではないかと思うほどじっとしていられなくなり、工夫をしたと言っている。大村の心に映ったものはどのようなものだったろうか。

また、大村は、1973年の著作『教えるということ』のもとになった1970年の講演について、このとき話すことが一つも思いつかなかったが、聴衆の顔を見た途端、若々しい可愛い人たちが花壇のように見え、急に元気になって心の目が覚まされ、後から後から話が浮かんできたというエピソードを語り、話すことができるのは聞き手がいるからだとわかつたと言っている。(大村・波多野 2004:99-101) このように、大村はまの心に映ったものが大村の心的イメージとして注目される。

4 日本語教育における視覚心的イメージに関する考察

4-1 初級教科書の絵とイラストへの注目

初級の教科書には、必ずと言っていいほど絵やイラストがある。モデル会話またはそれに相当するものに出て来る登場人物をはじめとして、語彙を視覚的に表すものとしての絵や写真などがある。これらのものは何となくあるものでも、余白を埋めるもの

でもなく、学習者に何らかの心的イメージを与えるものとして「なければならないもの」と位置づけることができるのではないだろうか。熟慮の上で描かれ選ばれるべきものと言えるのではないだろうか。

4-2 絵教材と視聴覚教材

副教材で使用される絵カードや写真もまた、意識的に使用される必要があると思われる。これらもまた何らかの心的イメージを学習者に与えるものであり、使用時には、学習者の心的イメージに注目したい。例えば、ある形容詞のイメージを与えるための絵カードを見せてその形容詞を印象づけるという使用法もあれば、まったく同じ絵カードを使って、学習者が心に浮かぶことを何でも自由に言ってもらうという活動もあり、いずれの場合も学習者の理解や学習者から発せられる言葉と、その絵カードから学習者が受けた心的イメージとの想像的関係性が教育的に注目される。視聴覚教材についても基本的に同じことが言える³。

4-3 視覚心的イメージとしての文字

筆者は、日本語のひらがなカタカナ漢字は、学習者に対して視覚心的イメージを与えるものとみなしている。日本語教育の教材の中には、文字の定着のための教材として、字形を絵的に捉えさせようするものがあるが、視覚心的イメージに関わるもののがここにはあると思われる。

2-3節において、心的イメージには描写派と命題派の論争があることにふれたが、これに対する筆者の立場は描写派であり、そして、文字派である⁴。

4-4 実践事例 ある想像活動

ある時、いわゆる文字の認知が弱いと判断される学習者を意識して、その学習者の心的イメージを刺激する意図で、次の想像活動を行なった。

はじめに、温泉マークと神社の地図記号を見せて、知っているか知らないかを尋ね、知らない学習者には自由に発言してもらった。温泉マークの方はわかる者がいた。神社の地図記号については説明し、このように、何かのシンボル、記号、マーク、サイ

ン的なものがあることを、国旗や交通標識の例も出して紹介し、「何でもいいが出来れば文化的なものを描いてください」と断って、シンボル的なもの、何かの記号的なものを自由に描くという課題を出した。

このとき学習者たちが描き出したものには、国旗が最も多く、交通標識や指サインもあった。その中で、一人、母国政府省庁に関わるあるシンボルの絵を描いてみせた者がいた。その学習者は教師が文字の認知が弱いとみなしていた学習者の一人だった。教師の意図は、学習者がもっている心的イメージ的なるものにはどういうものがあるか、何らかのことでのその一端を知りたいと思ったということである。「心的イメージ的なるもの」がそもそも乏しい場合もあり得るだろうという予期もあった。温泉マークと神社記号を使ったのは、実物を連想させる可能性があると思われるものとして選んだということだった。

活動は一回だけの短時間の試みだったが、上記の学習者についての参与観察の結果、次のことが言えるようになった。

- ・偶然にすぎない可能性はあるものの、教師が最も求めるものにこの学習者は応えることができた。教師側から見て協働構築性があったと言うことができた。これ以前にそういうことは観察されていなかった。(単純に、この学習者が絵を描くことが好きだったというような解釈もあり得る。)
- ・同じ日の他の活動時にこの学習者は自発的な参加を見せ、それは初めて観察されるものだった。何かが活性化され、学習意欲が向上したように思われた。
- ・この日を境に、この学習者の筆者の授業での理解度が高まり、より参加的な言動が観察されることが増えた。それまでは、様子がわかりにくかった。
- ・この学習者の文字の定着がその後どのようになっていったかは、未検証である。筆者がはじめに文字の認知の弱さに注目したのは、筆者にとってその時点で教室において最も気になる点に目をやったということであり、本質的には学習全般における心的イメージすべてに关心があった⁵。

- ・本事例における注目すべき心的イメージとは何か？と問われれば、第一にこの学習者が描いた絵であり、これを契機に教室において変わっていった「観察されたもの」である⁶。

5 課題

本稿では視覚心的イメージについてのみの考察となつたが、聴覚心的イメージや触覚心的イメージなど、心的イメージは多様で個別性が高いと思われる。理解を深めていきたい。

教育的には、中村和夫の発達論や大村はまの教育実践に更に学び、質的研究としての実践研究を行なっていきたい。

注

1. 月本洋（人工知能）は、認知発達研究の領域で、イメージを表象と命名することについて「ある過誤を犯している」と述べ、イメージはいつも記号表現（能記）（symbol representation）というわけではなく、記号内容（所記）（symbol content）になることもあると主張している。（月本洋 2010『心の発生 認知発達の神経科学理論』（ナカニシア出版）47 ページ）
2. 「はじめに」で述べた概念的思考の発達と関わるものとしてみている。
3. 例えば、ある視聴覚教材を学習者に見せた際に、「もっと見たい」などの意欲的な反応が観察される場合、その視聴覚教材に対して、本稿で言う活性化が学習者の内面に生じていると解釈される。視聴覚教材ならではの活性化について注目させられる。
4. 教育的には、文字の学習を通して文字が無意識化し、内容中心の読解ができるようになることが教育目標になる。
5. 文字の認知は、「はじめに」に述べた概念的思考と何らかの関係性があると解釈している。
6. 心的イメージは感情を伴うものであり、個

別性と「いま、ここ」性があるものと捉えており、一事例として考察されるものだと考えている。

参考文献

- 中村和夫（2004）『ヴィゴツキー心理学 完全読本』新読書社
- 中村和夫（2004）『ヴィゴツキーに学ぶ子どもの想像と人格の発達』福村出版
- ヴィゴツキー（2001）『思考と言語』新読書社
- 麻実ゆう子（2010）『教育実践とヴィゴツキー理論』一光社
- 大村はま・苅谷夏子・苅谷剛彦（2003）『教えることの復権』筑摩書房
- 大村はま・波多野完治（2004）『22年目の返信』小学館
- 大村はま白寿記念委員会編（2004）『かけがえなきこの教室に集う』小学館
- 苅谷夏子（2010）『評伝 大村はま』小学館
- 西口光一（2009）「接触場面における複言語話者の心理と発話」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』13,1-14
- S.M. コスリン、W.L. トンプソン、G. ガニス（2009）『心的イメージとは何か』北大路書房
- Kosslyn,S.M & Thompson,W.L. & Ganis,G.(2006) "The Case for Mental Imagery" Oxford University Press