

「物語没入－読解モデル」を援用した学習デザイン

— 中学校国語科における適用可能性の検討 —

西尾 哲平

1. 問題の所在

物語や小説を読むことで、心が揺れ動くような体験をすることがあるが、こうした体験を経ることで、読んだ後の達成感や満足感など、さらなる読書意欲をかき立てることへとつながることが示唆されている（福田・佐藤，2017）。文学作品を読むという営みと読むことによる「感動体験」は分かち難い関係にあると言えるだろう。しかしながら、実際の指導場面を想定したとき、感動体験だけを重視するわけにはいかない。特に国語科では、文学（物語や小説）が「教材」として扱われるためである。

国語を学ぶ教室においては、学習指導要領であげられる資質・能力の育成に向けて「深い学び」を実現することが求められている。この「深い学び」は文学を対象とした場合には「深く読む」ということであり、テキストを「深く読む」ためにも表層的な読みに終始することなく、その読みで得た感動を対象に、その感動のありかを分析していく必要があると言える。ただし、分析的に読むことがテキスト構造の把握に終始すれば、それは読者の感動体験を妨げる要因にもなり得る。「深く読む」ことの有り様として、読者の感動体験を妨げないような分析的な読みを改めて重視すること、すなわち、感動体験と分析的な読みの両立が求められるように思われる。

そこで本稿では、まず、学習者が文学テキストを読むときに起こる感動体験と分析的に読むことが両立可能であるかについて考察する。特に、小山内（2017）の提唱する「物語没入－読解モデル」を援用し、中学校教材の「走れメロス」を取り上げ、このモデルの中学校段階における国語科指導場面での適用可能性について検討を加える。そのうえで、「物語没入－読解モデル」に基づく感動体験と分析的な読みとを両立させた学習デザインの構築を試みたい。

2. 文学教育における感動体験と分析的な読み

2-1. 文学教育における感動体験の必要性

文学教育において感動体験がなぜ必要なのであろうか。浜本（2001）は他者の生を虚構空間に生きてみる“遊び”を文学教育で担うという考え方から、「文学の作品を読みつつ新しい世界（人間観）へ分け入っていく体験が感動の体験」であり、「文学教育とは、文学を読み、書く活動をとおして感動の体験をもたらすことである。感動の体験からすべてがはじまる」と文学教育における感動体験の必要性を説いている。また藤原（2007）は、「感動は教えられない」という考え方が文学教育否定論の根拠となっている点を問題視し、「感動は教えられない」という考えには、感情は不可知なものであるという前提があると仮定したうえで、アメリカの脳科学研究を引用することで、この前提が覆されていることを示唆し、教育の場における感動体験の重要性

を強調している。

しかしながら、感動重視の文学教育に対しては否定的な見方も根強い。文学教育の学習過程として分析批評の導入を図った井関（1972）は、分析批評における批評の原点は感動であるとしながらも、「もともと感動というのは教えるとか学ぶといった教育の分野に属するものではないから、感動だけが文学のすべてであるとしたら、そのようなものに教育の必要はないということになるだろう」と述べている。また、分析批評を背景としてその小学校での実践化を進めた向山（1982）は、「感動はある認識の結果おこる精神の高揚状態である。すぐれた文学作品であればあるほど、読み手の感動をさそうであろう。しかし、この精神の高揚は、人それぞれに異なる。体験がちがいがい、価値観がちがうからである。この点のみを考えれば、文学の教育は読ませるのみで良い。もし、子どもたちに共通の感動を与えようとすれば、それは扇動にならざるをえなくなる。よくて道徳教育である」として、『『感動』は教育することができない以上、文学教育で授業すべきは『感動以外』の部分なのである」と文学教育において感動を重視することに否定的な見解を示している。

文学教育において感動体験は必要なのかという問いについて考えたとき、まずはこうした感動重視の文学教育に否定的な井関らの考えを押さえる必要がある。井関、向山の両者は、文学の読みにおける感動体験そのものについて否定をしているわけではない。両者の考えに共通するのは、優れた文学作品は感動を喚起するという点であり、このことを前提としたうえで、感動体験を「教育する」ことを否定しているのだと見ることができる。確かに向山の言うように、子どもたちに共通の感動を与えようとするのは、扇動と言いつつ換えることができるかもしれない。しかしながら、そもそも文学教育の場での感動は、すべての学習者に対して一律に、あるいは共通になされるべきものなのだろうか。教育の過程として教室で文学を読む場を構成したとしても、共通の感動を前提とするのではなく、まずは読者個人の感動体験を重視しようとするには、一定の意味があると考えられる。

2-2. 文学教育における分析的な読みの重要性

教室において「分析的に読む」といったとき、そこではどのような展開が期待できるだろうか。田近（2012）は「自分は、何に感動あるいは反発したのか、なぜそのような反応をしたのか、その作品のどこに、あるいは自分の〈読み〉のどこにそのような反応を呼び起こした要因があるのか、さらに文学言語が感動（反発）を触発した、その要因はことばの仕組みのどこにあるのか」を明らかにすることが読みの教育として極めて大事であるとし、また「自らの『経験』としての〈読み〉の内実を解明しなければならぬ」と述べている。さらに丹藤（2018）は「読みを深めるのでなければ子どもの認識を掘り起こすことができない。それでは、どのようにすれば、読み深められるのか。端的に言って、テキストの方法を読むのである。すなわち分析的に読むことに他ならない」と読み深めることと分析的に読むこととの関係性を重視している。また山元（2011）は、文学教育において分析的な読みが必要であるとしながらも、分析批評を代表とするようなテキストそのものを分析する読みの問題点を指摘し、文学教育における読みの在り方に対する問いを投げかけ、「〈分析〉はあくまでも〈分析〉

であって、それがテキストの諸要素間の関係を捉えることのみで終始しているばかりであれば、〈分析〉の営みは自己完結的なものに終わってしまう。(中略－引用者) 文学の授業にあってはテキストを〈分析〉することと同時に、その成果をもとにしたどのような〈対話〉を成り立たせ、いかにテキストと読者との相互作用を活性化していくか、ということに目を向けていく必要がある」と述べている。

このように、これまでも様々な立場から分析的に読むことの意義や具体的な指導のあり方についての示唆がなされてきた。しかしながら、すべての教室において分析的な読みが実現されてきたわけではない。田近(1999)は、戦後の経験主義教育下における文学教育の実践の様相を明らかにしながら、「文学活動を言語生活の中に位置づけるといって、人間形成をうたいつつも文学教育は、『たのしみのために』読み聞きする活動を広げるという方向で実践された」と指摘し、「文学は、思想抜きのリクリエーションであり、その教育は、言語生活主義の名のもとに、文学に親しみ、文学を楽しむための実利的、生活技術的なものの指導に重点が置かれていた」とまとめている。近年の文学教育の潮流として、「分析」を否定し、文学の価値性を重視したうえで、それを読者が享受することを中心とするような文学教育観は、管見の限り認められない。だが一方で、幸田(2021)が、分析批評が全国に広まった背景として、「人間変革や社会正義といった抽象的な理念と文学教材への思い入れが強調されるばかりで、『ではそれをどうやって教えればいいのか』については少しも示してくれない文学教育論」への不信が関係していたと指摘していることや丹藤(2015)が現在の教室における文学の読まれ方の今日の問題点の一つとして「道徳主義」を挙げていることから、こうした偏向的な授業がいまだに行われていると考えることもできる。

文学教育がただ情動的な体験をすることだけで終始するのであれば、それは表層的な読みを行っているだけにとどまり、ある意味、それは日常における読書活動と変わりが無いのではないだろうか。しかし、国語科において文学テキストが教材として扱われるということを前提とするならば、表層的な読みで終始するのではなく、教科の学習としての相応の目的が成し遂げられるべきであると考えられる。

3. 感動体験と分析的な読みの両立

3-1. 文学の読みと感動体験

読者個人の感動体験は、文学テキストを起点として喚起されるものであるが、同一のテキストを読んだ場合であっても、個別の読者によって感動体験が喚起される場合と喚起されない場合とがある。これにはパーソナリティの特性など複雑な要因が考えられるが、個人の読みの有り様も関係しているのではないだろうか。

読者の感動体験を妨げない読みの指導過程を構想するとき、文学テキストと感動体験の関係性について考察し、両者を媒介するものを明らかにする必要がある。丹藤(1991)は、文学テキストと感動体験の関係について芸術論を援用しながら考察を行い、「文学は読者のイメージを喚起するテキストであり、文学の〈読み〉の原理としてのイメージや想像力を抜きに〈読み〉を語ることはできないといっても決して言い過ぎにはならない。そして、文学を読むことは、読者のイメージを生成する行為であって、

イメージの生成は感情的な反応の誘発であるからには、文学の〈読み〉には、原理的に感動が伴うことが断言できるのである」と結論づけている。

丹藤は芸術と教育の観点から、文学テキストと感動体験を媒介するものは、「イメージを生成すること」であるとしたが、同様のことは文学や心理学の研究からも明らかにされている。文学者であるイザー（Iser,1976）は、イメージが読者を物語世界へと引き込む作用を持ち、それが読者の感情反応につながることを次のように指摘している。

イメージと読書は切り離せない関係にある。(中略-引用者)ここで重要なのは、主体が自分で作り出したイメージの脈絡にひき込まれていくという点にある。つまり読者は自分のイメージによって感情を動かされる。読書でうるイメージの特徴は、非在なし不在のものが出現し、しかも自分がその中にいるということである。イメージの世界にひき込まれていれば、現実の中にはいないということになる。従って、イメージの世界にいるのは、一種の非現実化の体験を意味する。すなわち、イメージが非現実化の働きをするのは、私がイメージを通じて、自分自身の現実から私をつれ出してしまうものに心を奪われているからにはほかならない。^{P.244}

また福沢（1995）は、「物語文が情緒性を生命とする文章であるとする、物語文では、言葉の辞書的な意味のつながりによって構築される意味が基盤にはなるもの(中略-引用者) 語音、語、文、文章、内容などの、それぞれが作りだす複雑なイメージが重要な役割をもつことになる」として、「感化的内包」に目を向けることが必要であるとしている。ここでの「感化的内包」とは、「ある言葉を聞いて人々が心の中に浮かべるイメージや感情的雰囲気」と説明されるものである。このようにイザーと福沢は、それぞれ文学、心理学の見地から、丹藤と同様に文学テキストの読みにおける「イメージ」の重要性を指摘している。

これらのことから、文学テキストと感動体験を媒介するのは、読者による物語世界のイメージであることがわかる。換言すると、読者の感動体験を阻害しないためには、読者が物語世界をイメージすることを阻害しないことが求められるということになる。指導過程の検討にあたっては、読者の感動体験を喚起する、また妨げないためにも、読者が「物語世界をイメージすること」を重視する必要があると言えるだろう。

3-2. 「物語没入-読解モデル」と読みの過程

3-2-1. 「物語没入-読解モデル」の全体像

「物語世界をイメージすること」とは、具体的にはどのようなことを意味しているのだろうか。この点に関して、小山内（2017）は、物語を読むときの没入体験に着目し、物語を読むという体験のモデル化を試みている。小山内の研究で中心となっている没入体験とは、「読みながら物語の情景をイメージしたり、登場人物に共感したりすることで積極的に物語世界へと入り込み、物語の世界をさながら現実の世界であるかのように感じる体験」であると説明されるもので、文学的文章の読みのモデルとして、「物語没入-読解モデル」が提案されている。

ここでは、状況モデルが構築され、文学体験の基盤が提供されることで、そこに没

入が生じるとともに、没入することによって、改めて状況モデルの構築が促進され、物語理解が進むといった物語理解と没入体験が相互に促進し合うという物語読解プロセスが示されている。さらには、読者に読解の効果がもたらされることが明らかにされている。「物語没入－読解モデル」における状況モデルの下位要素は物語内の時間、空間、人物であり、没入体験は「(a)物語やその読解への注意の集中、(b)その結果としての自己や外的世界に関する意識の減退または消失、(c)物語世界の鮮明なイメージ化、(d)物語世界の現実感、(e)登場人物への同一化または共感、(f)感情移入」という6つの下位要素からなる複合的かつ多次的な体験であると説明されるものである。

3-2-2. 「物語没入－読解モデル」における読解の効果（感動体験）

読者は、状況モデルの構築と没入体験が相互に促進しあうという物語読解プロセスを経ることで物語理解を深めるが、特に物語世界への没入体験は、読者が読解の効果をj得ることと深く関係している。その読解の効果とは、楽しみ・喜び、満足感が促進され、洞察・内省、自己意識の変化、態度や信念の変化に影響するというものであり、これらが下位要素として位置付けられている。

また、小山内・楠見（2012）は没入体験と批判的思考態度のそれぞれの尺度が、正の相関を示したという実験の結果を提示している。この結果について小山内は、「もしかしたら、物語に没入するだけのときには批判的思考はオフになるが、読みながら深い洞察を行うときにはそれがオンになるといったメタ認知が働いているのかもしれない」と考察している。

本稿における感動体験については、「物語や小説を読むことによって読者の心が揺れ動く体験」と位置付けているが、それは「物語没入－読解モデル」における読解の効果の下位要素と等価、もしくは内包したものであるということがjできる。また、小山内の実験結果に基づくと、物語を肯定的に捉えた場合だけではなく、批判的に捉えた場合にも感動体験が生起すると見ることもできるだろう。本稿においては、「物語没入－読解モデル」における読解の効果を「物語や小説を読むことによって読者の心が揺れ動く体験」である感動体験と読み替えるとともに、感動体験は肯定的、批判的という正負の情動の双方を含めた体験として扱うこととした。

4. 「物語没入－読解モデル」を援用した教材化への視点

4-1. 学習過程モデルの提案

「物語没入－読解モデル」は「物語理解過程を説明する状況モデル理論と（中略－引用者）物語世界に没入する体験についての理論とを組み合わせて、物語読解という総体として理解する枠組みを提案するもの」（小山内,2017）と説明されるものであり、教育活動に向けて提唱されたモデルではない。

物語世界への没入により、読者に感動体験がもたらされ、また物語理解が促進されることが小山内の一連の研究により示唆されているが、「物語没入－読解モデル」は読者の没入体験に焦点を当てることで、個人の現象としての物語の読みの解明を目指したものであり、個々の文学作品の特徴やその分析に焦点を当てて論じられているわけではない。小山内のモデルを指導過程に直接的に適用しようとするのではなく、そ

れを援用する形で学習過程モデルを構築する必要があると言えるだろう。

そこで本節においては、「物語没入－読解モデル」を援用し、図1の学習過程モデルの提案を行うこととした。

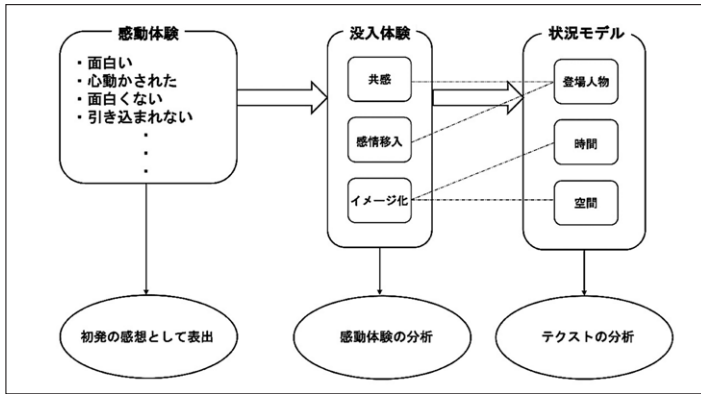


図1 「物語没入－読解モデル」を援用した学習過程モデル

この学習過程モデルにおいては、まず学習者が文学教材を読むことによって起こる感動体験を初発の感想という形で表出する。次にそれを没入体験の下位要素である「共感」、「感情移入」、「イメージ化」に着目しながら、学習者自身が分析する。その後、没入体験の要因となる状況モデルについて、テキストを分析的に読むことを通して探ることにより、自身の感動体験とテキストとを結びつけるという手順を踏む。

この学習過程モデルは、小山内のモデルで示された読みの生成の順序を逆方向に辿ることによって、学習者が自身の読みがいかになされたのかを認識することができるものであると言える。なお学習時における没入体験については、6つの下位要素全てを扱うのではなく、「物語世界のイメージ化」、「共感」、「感情移入」に限定して検討を加えることとした。この他の要素が状況モデルと直接的に結びつくものではないことに加えて、心理検査による測定が必要であるという理由による。

このような「物語没入－読解モデル」を援用した文学教材の学習指導によって、個人の感動体験の様相を没入体験に着目しながら探る分析的な読みが可能であると見られることもできる。また、そのような読みのあり方は、個人の感動体験や物語世界への没入を妨げるものではないとともに、更なる状況モデルの構築を促し、個人の物語理解を深めることにもなると考える。

4-2. 学習過程モデルの運用

4-2-1. 教室で読むことの特性と学習者間の交流

前節で示した学習過程モデルは、「物語没入－読解モデル」によって示された読みの生成過程を逆方向に辿ることにより、個人の感動体験をもとにして分析的な読みを成り立たせるものである。ただ、この学習過程モデルの運用に際しては、このモデルがあくまで個人の読みに着目したものであり、国語科の授業という集団の中で読む場

合には状況が異なるということに留意しなければならない。教室で読むことの特性について、三浦（2016）は「本来個人の営みである『読む行為』は、教室という場で行われることによって明らかに変質する。教師の介入や学習者どうしの相互作用を前提とした読みになる。その特殊性、またそのメリット・デメリットをどのように捉えておくべきなのか、そのメリットをどのように生かしていくべきなのか、教室における読みはその検討を抜きに考えることはできない」としている。三浦が教室で読むことの特性の1つとして挙げている複数の学習者の存在は、学習過程モデルを運用する場合にも考慮しなければならない。なぜなら、「物語没入－読解モデル」は個人の読みについてのモデルであり、前節で示した学習過程モデルも同様に個人の読みに焦点を当てたものとなっているためである。

では、複数の学習者が同時に教材を読む場合、それは個人の読みとどのように関わりの合うのであろうか。この点に関して、寺田（2012）は、「文学の授業が、個人の読書と決定的に異なっているのは、読書経験を共有する複数の読者が教室にいる点である。そして、解釈をめぐる対話が言葉の学びを生むという点である。（中略－引用者）たとえ仲間の解釈が明らかな誤りであったとしても、自分になかった発想と出会うことは、読むことの楽しさと充実感を生み出す」と述べている。また松本（2001）は、「文学を読むこと、その読みを交流させること、この二つの活動を推進することそのものが、文学教育の目標である」と読みの交流の重要性を指摘している。

以上のそれぞれの言及を見ても、複数の学習者が同じテキストを読む国語科の授業において、学習者同士の対話や交流が重要であるということがわかる。このことは本稿における「物語没入－読解モデル」を援用した学習過程モデルを運用する際にも当てはまる。学習過程モデルを運用し、実際の授業を構想するときには、その授業の過程に対話や交流の場面を設定することが求められるだろう。そこで、学習過程モデルを用いた授業においては、3種類の対話や交流の場면을以下のように設定することとしたい。1つ目は学習者が感動体験を初発の感想として表出した場面である。ここでは同じテキストを同じ場で読んだ学習者がそれぞれどのような思いを抱き、初発の感想として表出したのかということを交流する。2つ目は同じ傾向の初発の感想を示した学習者間での交流である。これは学習過程モデルにおける「感動体験の分析」の段階において、それぞれの感動体験の内側を交流するものである。例えば「心が動かされた」という初発の感想を表した学習者であっても、その感動体験の分析を行うと、実際には異なる部分に心が動かされている場合もあるだろう。そのような共通点や相違点を、同じ傾向の初発の感想を示した学習者間で交流することになる。3つ目は、異なる初発の感想を示した学習者間での交流である。この交流においては、学習者個人での交流という形だけではなく、学級全体での共有という形での交流も想定される。教室で読むことの特性を活かすために、学習過程モデルを運用するにあたっては、これら3つの場面の交流を設定することとする。

4-2-2. 学習者の誤読との向き合い

「物語没入－読解モデル」では、初めに読書行為によって状況モデルの構築がなされることで、文学体験の基盤が提供される。これはあるテキストについて未読であれ

ば、没入することも感動することも無いということを表している。国語科の授業においては、教師によって指示が出されるなどして読むことが促される状況にあるため、完全に未読であるということはあまり考えられない。しかし、「読んでいない」のではなく、「読めていない」という学習者は教室に一定数いるはずである。この「読めていない」については、教材に目は通したものの理解ができないという場合や本人は「読めている」と思っているにもかかわらず誤読をしているという場合などが想定できる。これを「物語没入－読解モデル」に対応させると、前者が状況モデルの構築ができていない状態であり、後者が誤った状況モデルを構築している状態であると見ることができる。もちろん、この前者と後者は完全に乖離したものではなく、連続体として存在するものである。ところで、このような「読めていない」という状態に関連して、外山（2007）は読みという行為における理解と誤解の関係を次のように述べている。

よく、文章やことばをあるがままに読んだり解したりする、というけれども、客観的な理解ということは、頭では考えられても、実際には存在しない。頭に入ってきたものは、かならず、受け手の先行経験や知識によって「加工」される。この「加工」が誤解となることもあるけれど、同時にまた、これがわかったという実感を支えていることも忘れてはなるまい。まったく「加工」なしで、おもしろいと思うことは困難である。感動と誤解はしばしば、紙一重である。^{P.52}

読むという行為が「加工」を前提としている以上、誤解を完全になくすことは不可能であり、もし仮に客観的な読みが可能であったとしても、それは誤解をなくすだけではなく、感動も共に消し去ってしまうこととなる。このことは国語科の授業の中でも同様に起こりうることであり、学習者の感動を消し去らないために、読みにおける誤解の存在も検討の対象とする必要があるだろう。

では、国語科の授業の中では「読めていない」学習者の存在をどのように捉え、そしてこれに向き合っていけばよいのだろうか。山元（1996）は「誤読」という言葉を用いて、国語科の授業における学習者の「誤読」の意味とその働きについて次のように述べている。

〈誤読〉が積極的な意味を帯びるのは、それが既存の価値観を揺さぶる時である。たとえば、『間違っているが、それが面白い』と感じさせる読みや解釈は、それが示された時、その読みを受け止める者の認識の死角に働きかけるがゆえに『面白い』のである。それが、『間違っている』という印象を忘れさせるほどに強いものである場合、〈誤読〉は新たな発見への糸口となる。〈正しさ〉という極に向かうものでないからこそ、〈誤読〉は作品の価値に関する問いかけを生み出すのである。^{pp.49-57}

山元の言うように誤読が授業の中で重要な価値を示す場合もある。唯一の正解を志向するのではなく、学習者それぞれが自身の読みを持って、それを交流する場合には誤読の存在が教室での学習者の読みを豊かにすることもあるだろう。その意味で山元は「既存の価値観を揺さぶる時」には「〈誤読〉が積極的な意味を帯びる」としているのだとわかる。ただ、ここで山元が誤読としているのは、言葉通り「誤った読み」としての誤読であり、そもそも状況モデルが構築できていないような学習者の読みは「誤

読」の範囲に含まれていないだろう。「誤った状況モデルを構築している」場合は、学習過程モデルの運用に際しても、その誤読を活かしていくことが可能となるように思われる。このように考えるとすれば、そもそも「状況モデルが構築できていない」ような学習者の読みとどのように向き合っていけばよいのだろうか。

佐藤（2013）は「状況モデルが構築されていない」という状況も含めて「誤読」であるとし、韻文の解釈の授業における授業者の発問に対する学習者の回答を示しながら、「誤読のパターン」を明らかにしている。誤読は誰しもが起こすものであり、それを責めない教室の空気が大切であるとしながら、誤読に対する支援として「筆者は、間違っただけの問題解決を選択してしまう危険性の多寡は他者の意見に耳を傾けることができる心の柔軟性に左右されると考えている。解釈する授業においてはそれぞれの解釈の不確かさをメタ認知すると言う意味で、話し合いという学習活動が有効になる」と学習者の誤読に対する支援として「話し合い」の重要性を指摘している。山元と佐藤とでは、どのような読みを「誤読」とするのかについて、その範囲は異なっているものの、学習者同士の交流を重視することにより、「誤読」を活かそうとしている。誤読への向き合いという観点からも、学習者間の交流が重要になると言えるだろう。

4-2-3. 教材の初読と初発の感想

本稿における学習過程モデルでは、最初の段階で学習者が抱いた感動体験を初発の感想として表出することになる。初発の感想を踏まえて、さらに読みを深めていくことにもなるため、学習過程において初発の感想の表出は重要な位置を占めると言える。

教材を読んだ時に初発の感想を抱くことは、全ての学習者に共通している。ただ、内側にある思いを言語化し、表出するという過程が不得手な学習者も少なくないだろう。初発の感想は学習者が教材を読んだありのままの感想として存在するものでもあり、教師の側としてはその全てを受容する必要があるのかもしれない。ただそうであるとしても、「初読」時に教師が関わらないということではなく、学習者と教材との初対面の機会をどのようなものにすればよいか、教材の特性や学習者の学力や状況など多様な観点を踏まえて考えていく必要があるだろう。阿部（2015）はこうした学習者と教材との初対面の機会のあり方について、「重視すべきことに子どもが作品と『幸せな出会い』ができるようにすることがある。『この物語面白い』『わくわくする』『みんな読んでみたい』など作品との幸せな出会いを創り出す必要がある」と述べ、「出会いよみ」という方法を「①作品との出会いの演出（題名への注目、題材への注目、作者への注目など）、②教師の範読（朗読）、③子どもの音読（できれば暗唱するくらいまで繰り返させる）、④漢字や語句の確認、⑤場面やだいたいの話の流れの確認、⑥第一次感想（簡単な感想発表でもいいが、短い文章で書くこと効果的である）」の6点に求めている。阿部はこの「出会いよみ」を行った後、「深めよみ」として三層のよみ（構造よみ、形象よみ、吟味よみ）を行う授業を提案している。ここでは、先に示した学習過程モデルに基づいた学習に沿って授業の提案を行うため、「深めよみ」を指導方法に取り入れることはしないが、初発の感想を書く段階での読み、初読ではこの「出会いよみ」と同様の授業を展開することは有用であると考えられる。次節においても学習過程モデルの前段階として、「出会いよみ」を設定することとしたい。

5. 「物語没入－読解モデル」を援用した学習デザイン

5-1. 「走れメロス」(光村図書・中学校第2学年)の初発の感想

「走れメロス」を読んだ生徒はどのような初発の感想を示すのであろうか。野田(1990)は自身の実践を振り返り、「友情や信頼の素晴らしさを改めて教えられたと、純粋に共感を示す者と、できすぎた、現実にはあり得ぬ話と冷めた眼差しを投げかける者」とに分かれる」と2種類の反応があったとしている。また、木下(1988)は教材の学習前に「走れメロス」について既知の生徒が多くいたとして、生徒に作品のイメージを書かせ、「友情か何かの話で感動したような気もするけれど今思うとくさい話だ、というような表現が少なからずあった。もちろん純粋に感動した記憶があると回想する者もある」と野田と同じように生徒の反応が2類型に分かれるとしている。

一方、高橋(1982)は「中学生にこの作品を読ませると、相反する二つの強い感想が返ってくる。一つは、現実にはあり得ない話だとして、筋や人物の単純さや現実離れに驚きあきれる姿であり、一つは、友情の尊さや人を信ずることの大切さに感動している姿である。初発の感想が大きく分かれるのは、この作品だけではないだろうが、時として、その相反する感想が、一人の生徒の口から発せられるところに『走れメロス』の特異性があると思われる」としており、須貝(1988)も「子供達の感想は大別すると“こういう話はありません”という感想、それから“友情のすばらしさにひどく感動、すごく感動してしまった”という感想、この二つに分かれるわけです。これは人によって分かれるだけじゃなくて、一人の感想の中でも、この『でも』という言葉でつながっているように、何かあり得ない話、こんな人はいないだろうと思う、だけれども感動する、みたいな感想が非常に多く出されます」と述べ、「おそらくどの教室でも、感想文はこの二種類、あるいは二種類が混じりあった感想文が出てくるのが基本的な傾向」であると捉えることにより、木下同様に生徒の反応を3類型に分けている。さらに三浦(1992)は「友情・信実といった姿にストレートに共感するもの。②すでに読んだ経験があり、もう知っているに興味を失うもの。③一読で全体像をとらえた気になって、精読の意欲を失うもの。④こんな話あるわけがないと、拒絶するもの」の4類型に分けている。

野田は、「走れメロス」を読んだ生徒の反応を、「物語を肯定的に捉える」、もしくは「否定的に捉える」という2類型に分類しているが、これは教材の学習前の感想であるという違いがあるものの木下の分類と同様のものであると言える。また高橋、須貝は、肯定的、否定的に加え、「肯定と否定という相反する感想を併せ持つ」場合もあるとして、3類型に分けている。一方、三浦は、①は肯定的、④は否定的という点では野田、木下、高橋、須貝らと同じでありながらも、②に教材内容について既知の生徒を木下とは異なり独立して設定するとともに、③に生徒の学習意欲を表す類型を設定している。それぞれの分類は、「肯定的に捉える」、「否定的に捉える」のどちらか、もしくは双方の感想を生徒が持つとしている点では共通しており、「相反する感想を併せ持つ」場合があるのかという点と学習意欲など具体的な生徒像に言及するののかといった点で異なっている。

こうした点を踏まえ、本稿では、「走れメロス」を読んだ生徒の初発の感想の類型

化を試みたい。想定される生徒の初発の感想については、先述の全ての分類に共通した「肯定的に捉える」、「否定的に捉える」に、須貝、高橋の「相反する感想を併せ持つ」を加えた以下の3類型に分けることとする。

a	物語を肯定的に捉え、感動する
b	物語を否定的に捉え、感動しない
c	aとbという相反する感想を併せ持つ

5-2. 「走れメロス」の学習デザイン

本項では、学習者の初発の感想についての整理や人物への共感、物語への感情移入、物語世界のイメージについての考察を踏まえ、「走れメロス」の学習デザインを行っていく。

まず学習の導入として、「出会いよみ」を行う。具体的には、まず作者と題名に注目する。作者である太宰治には、「熱海事件」と呼ばれるエピソードがある。ここでは、その「熱海事件」の当事者である檀一雄の「小説 太宰治」を抜粋したものを活用する。また、「走れメロス」という作品名からどのような展開予想されるのかということを生徒に考えさせる。これらは太宰治という作者自身、また作者の実体験と重なる部分がある「走れメロス」という作品に生徒が関心を持つことを意図して行うものである。次に教師による範読や学習者による音読などによって、教材の通読を行う。通読の後には漢字や語句の確認、物語全体の展開の確認を行う。

「出会いよみ」を経たのち、学習者は学習過程モデルの初めの段階である「初発の感想の表出」を行う。ここでは、初発の感想として、前述のa, b, cに類型されるものが表出されると考えられる。それぞれの類型(a, b, c)がどのような比率で現れるのかは実際の授業の場でないとは不明であるため、ここでは学習者の初発の感想が等比率で類型化されたとする。

初発の感想を表出した段階では、学習者がお互いどのようなものを表出したかわからない。この段階における交流は、それぞれ異なる初発の感想を表出しながらも、共通点やある種の傾向があることに学習者自身が気付くことをねらいとする(図2参照)。なお、交流の機会については、1次交流、2次交流、3次交流と3度設定している。それぞれの交流には、4-2-1で示したように異なる目的があるが、すべての機会でも共通した側面もある。これも4-2-2で示した「誤読」への対応という側面である。「走れメロス」の学習デザインにおいても、3度の交流は学習者が誤読に気付くきっかけの一つとなるように意図している。

初発の感想の表出と1次交流を行ったのち、次は学習過程モデルの「感動体験の分析」の段階に進む。この段階においては、学習者が自身の感動体験を、没入体験を構成する要素である「登場人物への共感」、「物語への感情移入」、「物語世界のイメージ化」といった視点で分析をする。どのような共感や感情移入、イメージ化が自身の感動体験と結びついているのかということを生習者自身が認識する段階である。

自身の感動体験と結びつく没入体験が明らかになった後は、「テキストの分析」の段階として、没入体験と状況モデルとを結びつけていく。テキストを分析的に読み、

自身の没入体験がテキストのどこを根拠にして生成されているかを明らかにする段階となる。

「感動体験の分析」の段階で、学習者は感動体験と没入体験を結びつけ、さらに「テキストの分析」の段階では没入体験と状況モデルとを結びつける。このような過程を経ることで、自身の感動体験の根拠を明らかにしていくこととなる。もちろん同じaの初発の感想を持った学習者の間で、没入体験が異なることもあるだろう。同じaの初発の感想を

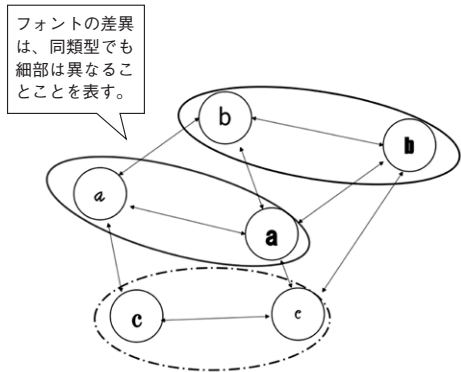


図2 学習者間の1次交流

持っていても、メロス、ディオニス、セリヌンティウスの三者に共感している学習者もいれば、メロスとセリヌンティウスに共感しているが、ディオニスには共感できない学習者もいるということになる。その場合、前者はメロス、セリヌンティウス、ディオニスの共感できる点について考えながらテキストを分析することとなるが、後者はディオニスの共感できない部分について考えることとなる。この学習者の状態を踏まえ、「感動体験の分析」、「テキストの分析」の段階では、学習者間の2次交流を行う。2次交流では、同じ類型の学習者間で交流をする。この交流によって、同じ初発の感想を持っていても、学習者間で没入体験やその基となる状況モデルが異なる場合もあることを認識し、新たな視点を得ることもつながっていく (図3参照)。

2次交流の後は、異なる類型の学習者間で交流を行う (3次交流)。交流の方法としては、個人間や小グループでの交流、学級全体での交流が考えられる。この3次交流によって、学習者は自身とは異なる感想を抱いた学習者の読みの様相を知ることとなり、a, b, cそれぞれの学習者間での相違点の理由についても、没入体験と状況モ

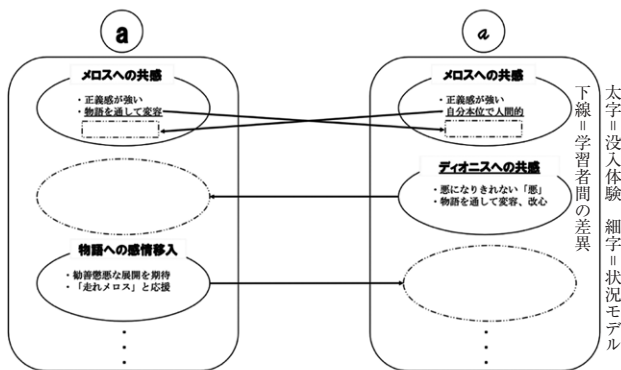


図3 学習者間の2次交流 (aの場合)

デルの側面から考えることとなる。また、特に学級全体での交流の場合は、教室でどのような読みが展開されていたのかということや読みの多様性を知ることへとつながる（図4参照）。

学習の最後の段階として、学習者は再度、「走れメロス」の感想を表出する。そして、そこでの最終感想と初発の感想を比較し、自身の読みの変容や学習の成果を振り返ることとなる。

以上のような学習の展開を次の授業展開表にまとめる。

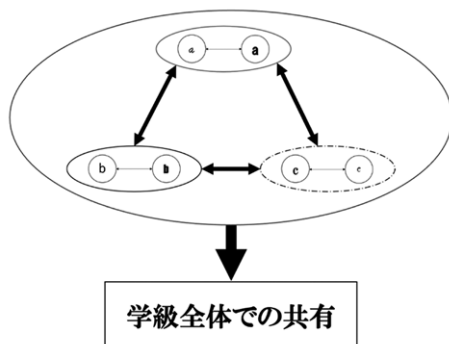


図4 小グループ間と学級全体での3次交流

【授業展開表】

学習の段階	学習活動	指導上の留意点
○出会いよみ ・作品と作者に関心を持つ。 ・作品の初読 ・漢字、語句の確認 ・物語全体の展開の確認 ・初発の感想の表出	1) 題名から物語を想像する。 2) 太宰治の「熱海事件」のエピソードを資料等を通して知る。 3) 教師の範読を聞く。 4) 辞書を用いて、漢字と語句を確認する。 5) 物語全体の展開を確認する。 6) 初発の感想を表出する。 7) 1次交流（初発の感想の交流）を行う。 8) 初発の感想の類型化と、グループを編成する。	・「熱海事件」のエピソードからも想像させる。 ・資料として『小説 太宰治』（檀一雄）を配布するが、詳細に読むのではなく、あくまで導入として活用する。 ・教師による解釈が前面に出過ぎないように範読する。 ・あくまで今後の学習に支障が出ないようにするものであるため、ここでの確認は最低限のものとする。 ・肯定的なものだけではなく、否定的な感想も含め、感じたことをありのままに書くように指示する。 ・学習者間での、共通点や相違点に目を向けるように指示する。 ・学習者の声を活かしながら、a、b、cの3つに類型化する。
○感動体験の分析 ○テキストの分析	9) 作品への没入体験（共感、感情移入、イメージ化）について、考える。 10) 作品を読み直し、没入体験の根拠となった部分を考える。 11) 2次交流（同じ類型の学習者間での交流）を行う。	・没入体験の視点で「学習者自身の読み」について考えさせる。 ・9)、10) で考えたことは、その都度ノートやワークシート等に記述させる。 ・同じ類型の初発の感想であっても、没入体験に差異があることを意識させる。

学習の段階	学習活動	指導上の留意点
○読みの変容と学習の成果の振り返り	12) 3次交流（異なる種類の学習者間での交流）を行う。 13) それぞれの学習者の読みを学級全体で共有する。 14) 最終感想を表出し、初発の感想と比較する。 15) 学習の振り返りを行う。	・相違点だけではなく、共通点も考えるように指示する。 ・交流を通して気づいたことなども含めて発表させる。 ・作品の感想だけではなく、学習を通して変わったこと(読みの変容など)についても書くように指示する。

6. まとめにかえて

本稿では、文学の読みと感動体験とを媒介するのは、「イメージの生成」であるということを先行研究に基づく考察から明らかにし、物語世界への没入体験に着目した文学的文章の読みのモデルである「物語没入－読解モデル」を援用した学習デザインの構築を試みた。ただ、「物語没入－読解モデル」は、個人の現象としての読むことの解明を目的とされたものであるため、文学作品を教材とした学習指導に直接的に適用できるものではない。

そこで、本稿では「物語没入－読解モデル」を援用した学習過程モデルの提案を行った。この学習過程モデルは、「物語没入－読解モデル」で示された読みの過程を逆方向に辿るものであり、学習者が自身の読みがいかに生成されたのかを認識することができるように意図して設計したものである。

教材については「走れメロス」をテキストとし、この読みの変容をねらった学習をデザインした。学習過程モデルに沿って、「出会いよみ」、「感動体験の分析」、「テキストの分析」、「読みの変容と学習の成果の振り返り」という段階を踏んだ学習の方途を提案するとともに、学習者が自身の感動体験を阻害されることがなく、感動体験のありかを探るような分析的な読みを行うことの意義と可能性を明らかにした。学習者の感動体験と分析的な読みとを両立させた学習デザインの一案を示すことができたと考える。しかし、多様な学習者像や別の教材を想定するなど、指導の実際を検討するまでには至っていない。今後、「走れメロス」以外の教材を対象とした学習デザインの検証を通して、学習過程モデルの適用可能性を臨床的に明らかにする必要がある。

〈引用文献一覧〉

- ・阿部昇 (2015)『国語力をつける物語・小説の「読み」の授業—PISA読解力を超えるあたらしい授業の提案—』明治図書
- ・井関義久 (1986)『批評の文法〈改訂版〉—分析批評と文学教育—』明治図書
- ・小山内秀和 (2017)『物語世界への没入体験 読解過程における位置づけとその機能』京都大学学術出版会
- ・小山内秀和・楠見孝「物語体験の個人差が読書習慣に及ぼす影響—成人を対象としたモデル化の試み—」日本心理学会『日本心理学会第76回大会発表論文集』

- ・木下ひさし (1988) 「メロスを教室で読む―読みの教材としての『走れメロス』」日本文学協会『日本文学』37巻7号
- ・幸田国広 (2021) 『国語教育は文学をどう扱ってきたのか』大修館書店
- ・佐藤佐敏 (2013) 『思考力を高める授業 作品を解釈するメカニズム』三省堂
- ・須貝千里 (1988) 「教材としての『走れメロス』―隠蔽された物語あるいは心情主義批判―」早稲田大学国語教育学会『早稲田大学国語教育研究』8巻
- ・高橋俊三 (1982) 「中学校における物語・小説教材―『走れメロス』の例を中心に―」井上尚美・田近洵一・根本正義編『東京学芸大学公開講座Ⅰ 国語科の教材研究』教育出版
- ・田近洵一 (1999) 『戦後国語教育問題史 [増補版]』大修館書店
- ・田近洵一 (2012) 『「創造の(読み)」としての初読と再読』児童言語研究会『国語の授業』No.230
- ・丹藤博文 (1991) 「文学教育における〈感動体験〉とは何か」日本読書学会『読書科学』35巻1号
- ・丹藤博文 (2018) 『ナラティブ・リテラシー―読書行為としての語り―』溪水社
- ・寺田守 (2012) 『読むという行為を推進する力』溪水社
- ・外山滋比古 (2007) 『読みの整理学』筑摩書房
- ・野田佐知子 (1990) 「〈教材研究〉考察―走れメロス」早稲田大学国語教育学会『早稲田大学国語教育研究』10巻
- ・浜本純逸 (2001) 『文学教育の歩みと理論』東洋館出版
- ・福沢周亮 (1995) 『改訂版 言葉と教育』NHK出版
- ・福田由紀・佐藤志保 (2017) 「ポジティブな文章を読むと気分が良くなるのか?」日本読書学会『読書科学』59巻4号
- ・藤原和好 (2007) 『「感動は教えられない」か?』日本文学協会『日本文学』56巻8号
- ・松本修 (2001) 「文学の読みとその交流の実践的意義」全国大学国語教育学会『国語科教育』49巻
- ・三浦和尚 (1992) 「中学校における文学教材指導上の問題点―太宰治『走れメロス』の場合―」『愛媛大学教育学部紀要 教育科学』39巻1号
- ・三浦和尚 (2016) 『国語教育実践の基底』三省堂
- ・向山洋一 (1982) 「分析批評による文学の授業の見直し」『教育科学国語教育』明治図書No.308
- ・山元隆春 (1996) 「読むという出来事を誘う力―〈誤読〉の豊かさについて―」日本文学協会『日本文学』45巻1号
- ・山元隆春 (2011) 『文学教育基礎論の構築―読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』溪水社
- ・Wolfgang Iser (1976) 『Der Akt Des Lesens―Theorie aesthetischer Wirkung』(ヴォルフガング・イサー、巒田收訳 (2005) 『行為としての読書―美的作用の理論』岩波書店)

〔付記〕

本稿は、上越教育大学修士論文「文学教育における感動体験と分析的な読み―『物語没入―読解モデル』を援用した学習デザイン―」を再構成したものである。

(須磨学園高等学校・中学校教諭 令和3年度修了生)