

# 文学の授業における「文学体験」の成立過程

—「白いぼうし」の3コマまんがをかかせる実践の分析を通して—

高橋 茉由

(2020年10月5日受理)

The Process of Establishing a “Literary Experience” in a Literature Class  
— Through an analysis of the practice of writing a three-frame manga of “White hat” —

Mayu Takahashi

**Abstract:** The purpose of this study is to clarify the process of establishment of “literary experience”. In particular, I clarified how the interrelationships in the world (story) of multiple characters are constructed. First, I organized the previous research in “literary experience” and made three hypotheses to establish “literary experience”. Next, after conducting an analysis of the teaching materials of “White hat”, I designed and practiced a unit based on the actual situation of the children. As a result of the research based on a series of practical results, the process of formation of the next learner’s “literary experience” was clarified. (1) Through the language activity of making manga, the learner became a <narrator> and re-spoken. By doing this, I was able to imagine the world seen by various characters, even the parts that are not directly spoken of in “White hat”. (2) Through a series of activities such as discussions and manga writing, the learner builds a consistent reading while going back and forth between various character positions centered on the character of interest. There is. In the future, since language activities will differ depending on the developmental stage and teaching materials, it will be necessary to systematically build lessons that allow learner to repeat practice and engage in “literary experience.”

Key words: Manga, “phase change”, work structure, characters, fantasy

キーワード：まんが、「相変移」、作品構造、登場人物、ファンタジー

## 1. はじめに

### 1.1. 「文学体験」とは

国語教育における「文学体験」論は、文学教材を読む読者の体験の内実について説明するものである。浜本(1978)によると、戦後の国語教育では、まず、1929年に「作者の形象表現の過程を追体験する」とい

---

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：難波博孝（主任指導教員）、間瀬茂夫、山元隆春

う考えが西尾実によって提出された。その後、「追体験」を批判するかたちで、「準体験」論が熊谷孝によって示された。熊谷(1963)は、「追体験」を「相手の体験に同化すること」「同化、同一化を理想とする体験の仕方のこと(265)」と捉えた上で、「準体験」とは、「現実のデイリーな体験とは違うが、しかも現実まるごとの実感にささえられた体験である(91)」と説明した。読者が、作品世界の出来事を、読者自身の現実と繋げて読んでいくことが、文学の読みの体験であると考えた。熊谷は、読者は作家が書いたように作品を享受する存在ではなく、読者自身の経験と繋げて読む主体性がある存在だと説明したのである。熊谷の「準体

験」論が、西尾の「追体験」論と異なるのは、読者の文学体験を、作品を媒介とした、作者と読者との対話的な行為として捉え直したことにある。

1970年代になると、西郷竹彦が「共同体験」論を示した。「共同体験」論は、作品構造に関する視点論と関連した理論である。文学作品は、語り手の視点が登場人物に重なったり離れたりする構造をもっていると考へ（視点論）、語り手が登場人物に重なる人物を視点人物とした。その視点人物に読者が「同化」する体験と、視点人物を外から眺める体験である「異化」する体験を同時的に行っている体験のことを「共同体験」とした。

西郷の「共同体験」論の特徴は、作品の構造としての視点に着目したことにある。この着目によって西郷は、作者によって作品の構造上に仕掛けられた視点を媒介として、読者は文学作品の世界を体験すると説明したのである。熊谷によって示された作者と読者との対話的な行為としての「文学体験」は、作品構造と関連して説明されるようになった。西郷の「共同体験」論をはじめとして、以後の「文学体験」論では、作品構造との関連から、「文学体験」の複雑な内実がより明らかにされるようになる。

1980年以降になると、読者論や受容理論等の海外の諸理論を用いながら、読者を文学体験に誘う作品の構造（「仕掛け」や「装置」）についての研究が行われた。

田近（1996:98-99）は、虚構体験を誘発する仕掛けとして「①細部：状況（および他の人物）との関係としての、人物の言動の描写、②プロット：人物を中心とした諸関係の変化、③文体：作品中のことがら（物語内容）と文体（視点・語りなど）との関係」の3つの観点を示した。田近は、作品構造を網羅的かつ詳細に示すことで、読者と作品構造との対話の内実を説明しようと試みたものである。

山元（2005:683-700）は、読むという行為は、「読者側の状況モデル（世界構造）とテキストの状況モデル（世界構造）とを重ね合わせる行為」だと捉えた。その上で、「学習者の読みを能動的なものとする、テキスト側の機構」として5つの「テキスト・ストラテジー」（①対照・反転の構造―「対遇性」―、②言説の多義性、③否定性、④語りの重層的構造、⑤対話喚起性）を示した。山元は、「文学体験」が読者と文学作品との相互関係によって成立することを前提として、この相互関係を支えるものの1つとして作品構造を挙げ、読者の読みが作品構造上の仕掛けによって、どのように活性化されるのか、その作用を明らかにした。

難波（2007）は、特に、読者の読みの過程と作品構造との関連から、文学体験について説明した。難波は、作品構造を「作者の現実世界」「読者の現実世界」「語

りの世界」「作品世界」の入子型だと捉え、そこに読者の「文学体験」の動きを関連させて示した。読みの過程は、「参加」「同化」「対象化」「典型化」の4段階である。難波によれば、読者は生身の読者から分身し、「語りの世界」に参加する。次に「作品世界」に入り込み、登場人物に感情移入する体験である「同化」と、登場人物を「語りの世界」から距離を置いて眺める「対象化」という2つの体験をするようになる。これらの体験を経て「作品世界」から帰ってきた読者が「いつもの自分」と「いつものではない自分」と葛藤することが「文学体験」だと考えた。難波は、作品構造と読者の読みの過程との関連から、読者の読みにおいて、どのように対話が起こるのかについて説明することで、「文学体験」の内実を示そうとした。

以上のように「文学体験」論は、作品構造との関連や読みの過程との関連から、読者の「文学体験」の内実について追究している。

この文脈の中で、前述した「共同体験」論を論じた西郷は、2008年になると「共同体験」論を更新した「相変移」論を提唱した。「相変移」論において西郷は、作品構造を入子型重層構造の形として示し、その入子型に様々な人物（登場人物や語り手、聴者、読者等）のポジションが置かれていると考えた。そして、読者は、自由に入子型重層構造に配置してある人物に「なる（「相変移」する）」ことで、複合的に他者になる体験ができるとして、「文学体験」を説明した（西郷、2008）。

「相変移」論は「共同体験」論と比較して、作品構造を「語り」も含めてより精緻に捉えられるようになった点、作家の作品創造に着目することで作品の作り手と読者の「文学体験」を関連づけ「共同体験」の動きよりも拡張した動きとして捉えた点、作品内の形象が複合化されていると考えたことで読者の読みの体験も複合的に行われると考えた点が総合されている理論である。

西郷は、読者が作品世界内の複数の登場人物になることが、すなわち、文学体験を成立させることになるということ、作品の構造と関連させて示したのである。

西郷の「相変移」論は、前述した「文学体験」のいくつかを発展、総合した「文学体験」論といえるものになっているが、次のような点で、不足している部分があると考えられる。

1つは、作品構造の捉え方である。

田中（2008）は、西郷の視点論の限界を指摘している。田中（2018など）は、独自の作品構造についての考えを提示しているが、それは複数の登場人物たちの

世界がそれぞれに存在しているという考え方である。この考えによって出来上がる田中の作品構造は、主体（視点人物や語り手）が認識したものは主体（視点人物や語り手）の世界であり、主体（視点人物や語り手）の視点に立たないことによって捉えることができる世界もあることを表したものになっている。この考えの背景には、田中独自の認識に対する考えとして、「客体そのもの」は認識できず、認識した客体は「私の中の他者」だという考えがある。一方、「相変移」論の根底にあるのは、「関係認識（主体は客体との関係によって認識している）」の考えである。認識に対する考えが異なっていることにより、西郷の「相変移」論では、捉えきれない作品構造があることになる。「相変移」論における作品構造は、作家が主体（視点）を設置することを通して一つの世界を作り出し、それが入子型として示されている。「相変移」論の立場で考えると、作家が創り出した「関係認識」の世界を読者は体験するとなるが、田中の立場で考えると、「関係認識」では捉えることができない世界を読者は体験するとなる。教材によっては、作家が設置した視点の構造を外して読むことで、視点人物や語り手になって読む場合は異なった読みが生まれる可能性があり、読者である学習者に、より対話的な「文学体験」をもたらすことが期待される<sup>1</sup>。

もう1つは、「相変移」論では、読者がどのように作品世界に入るのかについては説明されていないことである。山元は、読む行為を「読者側の状況モデル（世界構造）とテキストの状況モデル（世界構造）を重ね合わせる行為」だと捉え、難波は、生身の読者から分身し、「語り世界」に参加すると考えた。これらは、読者が読者自身の世界をもちながら、どのように作品世界と出会おうとするかについて論じようとしたものである。授業では、読者である学習者に教材をどのように出会わせるか考える必要がある。

以上の問題意識から、「相変移」論を基礎として、視点人物以外の人物（対象人物）を読むこと及び「参加」という考え方を取り入れた文学体験を成立させることを目的とした授業実践を行い、その成立過程について考察する。

## 1.2. 実践への架橋

実践にあたっては、先述した「文学体験」を成立させるための手立てについて、次のような3つの仮説を立てた。

田中論を踏まえて、「相変移」する読みの過程を作り出すには、視点人物ではない人物に「なる（「相変移」する）」過程が必要である。しかし、読者は語り手の語りに沿った読み、すなわち〈視点人物〉に「なる（「相

変移」する）」ことは容易にできるが、〈対象人物〉に「なる（「相変移」する）」ことはなかなかなりにくい。〈対象人物〉に「なる（「相変移」する）」には、読者である学習者の背景を利用することが有効であると考える。つまり、作品構造的には、なりにくい場合でも、読者である学習者の背景からなりやすい登場人物を選択してなることで、〈対象人物〉に「なる（「相変移」する）」ことが可能になると考えるのである。（仮説1）

また、〈対象人物〉に「なる（「相変移」する）」「文学体験」を営むためには、読者である学習者を作品世界に「参加」させることが必要である。「参加」するためには、作品を創造する言語活動を設定することが有効であると考える（仮説2）。作品を創造することで、読者である学習者は、「視点＝主体」を設置する必要があることから、作品を創造する活動によって、否応なしに作品世界に参加することになるのである。

さらに、以上の過程によって創った作品を集約することで、それぞれの登場人物の世界（物語）を統合した世界を作り出せることができると考える。つまり、読者である学習者は、自己や他者が登場人物に「なって（「相変移」して）」創ったいくつもの作品を集めることで、登場人物の世界（物語）の相互関係を構築することができる（仮説3）

以上の仮説を踏まえて、高橋（2020）において「水仙月の四日」の実践を行った。この実践は、読者である学習者が登場人物に「なって（「相変移」して）」詩を創作し、それらの創った詩をグループで集めて、一つの大きな詩を創って、朗読劇を行うという学習であった。作品創作によって、〈対象人物〉に「なって（「相変移」して）」いる姿をみとれたことから、仮説1と2は、証明することができた。

しかし、複数の登場人物における世界（物語）の相互関係を構築する学習者の姿はあまり見られず、相互関係を構築する過程は明らかにならなかった。詩を創作し、それらの作品を集めるだけでは、登場人物の世界（物語）を統合することができないことがわかった。そこで、新たな教材による授業を行って改善を図ることとした。

## 1.3. 研究の目的と方法

研究の目的は、「文学体験」の成立過程を明らかにすることである。特に、複数の登場人物の物語における相互関係がどのように構築されるかについて明らかにする。そのためには、次の研究方法を行う。①先行研究を踏まえた上で、「白いぼうし」の教材分析を行う。②児童の実態を踏まえて単元を構想する。③実践を行ない、学習者の成果物から学習の内実を整理する。④授業の成果と課題を提示する。

## 2. 「白いぼうし」の作品分析

「白いぼうし」は、タクシードライバーの松井さんが白い帽子の中にいたちょうを偶然にも助けることで、タクシーに乗ってきた少女が突然消えたり、不思議な声が聞こえたりと松井さんの身におかしな出来事が起こるお話である。

### 2.1. 先行研究の検討

先述した3つの仮説は、作品構造として、次の2つの観点があると考えられる。(1)それぞれの登場人物からの世界(物語)が描かれている、(2)それぞれの登場人物からの世界(物語)が描かれていながらもそれらの世界が相互に関係し合って存在している。したがって、この2つの観点にそって、作品分析を行った先行研究を整理し、実践へと繋げるようにする。

#### (1) それぞれの登場人物からの世界(物語)が描かれている

田中(2005)の読みは、それぞれのパースペクティブから見えている世界を捉えようとするものである。男の子からは「捕まえたちょうが夏みかんに変化した不思議な物語」。女の子(ちょう)からは、「閉じ込められたちょうが男の子から救済される物語」。〈視点人物〉松井さんからは「ちょうの代わりに夏みかんを置いたことで、ちょうたちの喜びの声が聞こえる物語」と読む。帽子をつまみあげちょうが逃げて行ったことで男の子ががっかりするだろうことを思う松井さんの姿からは、「捕らえたこどもの方にしか気遣いはしていない」と読む。

#### (2) それぞれの登場人物からの世界(物語)が描かれていながらもそれらの世界が相互に関係し合って存在している

西郷(2000)は、『白いぼうし』は、「ファンタジー」だという。西郷が述べる「ファンタジー」とは、「現実と非現実の「あわい(はざま, 中間)」に成立する世界」のことを指す。例えば、「白いぼうし」では、ちょうでもあるが、女の子でもある姿が描かれる。読者は、ちょうでもあると考えて読むことができるし、ちょうでないと考えて読むこともできる。これを、西郷は「矛盾をとらえた読み」ともいう。

住田(2010)は、「春」と「夏」のあわいの物語だと述べる。「白いぼうし」の世界は「6月のはじめ」であるが、「昨日までは長袖で十分な気候であり」「半袖が必要なほどの暑さに襲われた、その一日のこと」であるため、「春」と「夏」の両方を感じる世界になっているというのである。また、「春」の象徴としての「ちょう」と、「夏」のシンボルである「夏みかん」が松井さんによって交換されることで、「季節の交換の

物語」とも読めるというのである。

住田(2010)は、「白いぼうし」の教材研究論には、「物語の基本構造を、ある〈物語〉とまた別の〈物語〉とが、何らかの形で媒介されてつながったものだと考える分析が、いくつか提案されている」とし、先行研究を示している。例えば、住田が紹介している亀岡(1994)の読みは、「物語前半を〈損失が魔術的なより大きな贈与によって補填される物語〉＝〈男の子系の物語〉」、「後半を〈囚われたものが偶発的な援助によって逃走に成功する物語〉＝〈女の子系の物語〉」と捉えているという。

### 2.2. 本実践における教材研究

田中(2005)が読んでいるように、登場人物の世界(物語)を構築する必要がある。読者である学習者が〈語り手〉となって、登場人物から見た世界をセリフに表しながら、「白いぼうし」の出来事を「語り直す」という構造をとることで、登場人物の世界(物語)を作ることができる。と考える。

そのために、「白いぼうし」における出来事が終わった後に、学習者が〈語り手〉となって、それぞれの登場人物から見た「白いぼうし」の出来事を語り直すという設定を置く。この設定の形として相応しい作品として考えたのが、まんがである。まんがであれば、段階的に物語内容を示すことができると考えた。例えば、詩であれば物語の出来事が起こった時のことを語るようになるため、語り手の位置に登場人物を設置することができない。物語にすると、長い文章を書く必要がある。文章が書きにくい学習者にとっては、負担になって書くことができない。まんがであれば、段階的に書くことで、「白いぼうし」の出来事を、〈語り手〉となって登場人物の目線から語り直すことが可能になると考え、以下のような3コマのまんがを設定した。

- ①お話の出来事を説明する。
- ②その時に、あなたは何を話して、どんなことを思ったかを話す。
- ③その出来事を振り返って、今は何を思っているかを話す。

つまり、学習者が〈語り手〉となり、登場人物から見た世界を語り直すことが必要であった。その上で、まんがは学習者の発達段階として、適していると考えたのである。

さらに、登場人物の世界(物語)を統合する必要がある。そのためには、学習者が創った作品を集めて、それらの作品を統合した新たな作品を創作することが必要だと考える。以上のことから、「まんが集」を作成する活動を設定する。学習者が〈語り手〉として語り直した様々なまんがを集めて、そのまんが集に題名

文学の授業における「文学体験」の成立過程—「白いぼうし」の3こままんがをかかせる実践の分析を通して—

をつけてまんが集として作品にすることで、登場人物の世界（物語）を統合した一つの作品を作り出し、登場人物の世界（物語）が存在している「白いぼうし」の世界をつくりだすことができると考える。

### 3. 「白いぼうし」の実践

#### 3.1. 単元の概要

実施学級…中国地区の国立大学附属小学校4年1組31名

単元名…「白いぼうし」のまんが集をつくらう

教材…「白いぼうし」あまんきみこ

学習目標

- ・語り手になって登場人物から見た世界をまんがでかくことを通して、物語の流れを捉え、登場人物の心情を想像する。
- ・まんが集をつくることを通して、様々な登場人物の心情や物語を想像するとともに、自分なりに物語を価値づける。

#### 【第0次（環境の設定）】

- ・教室の本棚にあまんきみこの作品を置く。
- ・これまで読んだ教材を基に、まんがをかく（「モチモチの木」、「三年とうげ」）。

#### 【第1次】

- ・教材文を読み、初読の感想をもつ。学習計画を立てる。

#### 【第2次】

- ・登場人物の役になって動作化をして、作品の筋を捉える。
- ・疑問について話し合う。

#### 【第3次】

- ・グループごとに登場人物について話し合う。（登場人物が何をして、どんな気持ちだったのか）
- ・語り手になって登場人物の視点からのまんがをかく。
- ・時間がある児童は、登場事物の視点からまんがをかく。

#### 【第4次】

- ・まんが集をつくる。
- ・完成したまんが集を読み合う。

#### 3.2. 動作化の様子

コロナウィルス感染予防対策による分散登校となったため、2つのグループで行った。登場人物になる人と見ている人に分かれて、動作化をした。登場人物になる児童は、自分がなりたい役を決めて、その役を演じた。どちらのグループも授業者が〈語り手〉役として、「白いぼうし」の文章を全て読むようにし、授業

者の「語り」に合わせて、役になって動作化を行った。分散登校終了後、全員が集まった時に、それぞれのグループの動作化を見せ合い、分散登校時に見ていた児童も、何かしらの役になって動作化を行った。

分散登校時は、2つのグループとも「もう一度やりたい」と言う児童が多く、動作化することに楽しみを感じていたことがわかる。

動作化をする際は、児童による様々な工夫が見られた。例えば、松井さんが帽子を拾い上げて、帽子の中からちょうが飛んでいく場面では、ちょう役の児童が帽子をかぶった状態でうずくまって座っており、松井さん役の児童が帽子を拾い上げた際に、ちょう役の児童はパタパタと手を動かしながら、動きまわるような仕草をした。また、女の子が松井さんと会話をする場面では、女の子役の児童は慌てた様子で、体を速く動かしながら話す仕草をしていた。さらに、松井さんが「よかったね。」「よかったよ。」という声を聞く場面では、一つ目のグループは、2人で楽しそうに飛んでいる様子を表現し、2つ目のグループは、松井さんに「よかったね。」「よかったよ。」と言いに行くように表現した。

#### 3.3. 話し合いの様子

主に4つの問いについて話し合った。

- ①「よかったね。」「よかったよ。」は誰が言ったのか。
- ②女の子=ちょうなのか。
- ③松井さんに声が聞こえたのはなぜか。
- ④「白いぼうし」は夢の世界なのか、そうでないのか。なぜそう思うのか。夢の世界だとしたらどこからで、なぜそう思うか。

①の問いに基づく話し合いは、分散登校時の動作化をする前に、登場人物を確認する際に、行った。登場人物を「話したり動いたりするもの」と定義して確認すると、ちょうを登場人物と考える児童と登場人物ではないと考える児童がいた。さらに話し合っていくと、最後の場面の「よかったね。」「よかったよ。」をちょうが言っていると考ええる児童、ちょうが言っているわけではなく松井さんが想像していると考ええる児童、男の子とお母さんが言っていると考ええる児童がいることがわかった。これらの意見からなぜそう思うのかを話し合った。①の問いについては、分散登校が終了後、全員で集まって動作化を見せ合う前に、再び意見交流をした。

②は、分散登校時の①の話し合いの際に、生まれた疑問であった。分散登校が終了後、全員で集まって動作化を見せ合う前に、全員で話し合った。ちょう=女の子という意見が多かったが、「女の子がちょうでなければ、松井さんが振り向いた時に、座席の下に潜っ

ていたのではないかと考えた児童もいた。

③の問いについては、動作化が終わった後、次の時間に話し合った。①の話し合いを深めるために、授業者が③の発問を行い、話し合うようにした。主に2つの立場からの意見が出た。ちょう側の文脈から考えて、ちょうが助けてもらったお礼に行った言葉だったから、というものと、松井さん側の文脈から考えて、松井さんが優しい人であったから声が聞こえたという意見があった。

④の問いについては、③の話し合いの最後の方に、「松井さんは夢を見ていると思う」という児童が現れた。その意見を受けて、「お話全部が夢だと思う」という意見も出た。周りの児童は考え込む様子だったため、まんがをかいた後の他の人のまんがを選ぶ前の時間に、話し合った。

#### 3.4. まんがをかく活動

この活動は、児童がなりたい登場人物を決めて、その登場人物の視点からまんがをかくものである。登場人物を決めた後に、まずは登場人物ごとのグループ(3, 4人)になり、その登場人物が何をしたのか、どんな気持ちであったのかについてホワイトボードに書いていき、意見を交流した。その後、個人でまんがをかいた。まんがを作成した後にまだ時間がある児童は、ちがう登場人物や登場事物(白いぼうしや夏みかん)の視点からまんがを作った。

#### 3.5. まんが集をつくる活動

学習者が編集者となって、「まんが集」という新たな作品を作る活動である。まず、自分が選んだ登場人物以外の視点からかいているまんがを選んだ。この時、全ての登場人物を網羅して選ぶように指示した。次に、まんがの順番とまんが集の題名を考えた。そして、まんがの順番や題名の意図などを「編集後記」に記入した。

この活動では、題名に注目することで、学習者が作品をどのように価値づけたのかについて推測することができる。例えば、紳士になってまんがをかいた学習者は「しんしと夏みかん」という題名にしていた。この学習者が描いた紳士は、カラフルな服や帽子を身に着けた人物であった。この学習者にとって、紳士は印象的な存在であり、紳士を通して、「白いぼうし」の作品世界を想像したのだと考えられる。

また、「my One day アクシデント」と題名をつけた学習者がいた。この学習者は、問い③の話し合いの際に、「松井さんの身に偶然起こった出来事だった」というような考えを述べていた。この学習者にとって、松井さんの身に起こった偶然性が印象深かったのだと推測する。

#### 3.6. 学習者の読みの内実—作成したまんがに注目して—

まんがをかくにあたって、「白いぼうし」に直接かかれていないことを想像してかいている学習者の作品がいくつもあった。具体的なまんがの内容を示す。

##### (1) 木田(仮名)の場合…男の子

木田は、男の子になって漫画をかいている。③では、「ぼくは、まさか夏みかんが入っていたなんておもってもいなかったから、とってもびっくりしたよ。まだだれが入れてくれたかは、わからないけどね。」と男の子の心の声を書いている。さらに、編集後記では、「もしわたしが男の子だったら、もんしろちょうを虫とりあみでとり、むしかごにいれて、母にみせる方ですが、虫取りあみもむしかごももっていなかったから家にかえるしかなかったんですね。」と男の子の状況を捉えることができている。

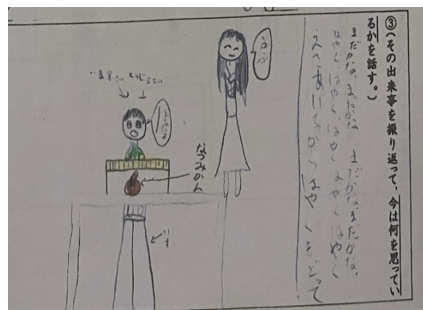
##### (2) 井口(仮名)の場合…蝶

以下のように3コマを書いている。

- ①「だれか助けてこのあと何をされるか不安だわ。おねがい助けてー！もういやな気持ちがいっぱい。」
- ②「でも、だれかがぼうしをとってくれて出れたの。もうすこしで何をされるかわからなかった。そしてわたしはみんなの所へもどったの。あの人はもしかしたら助けにきてくれたのかもしれないわ。」
- ③「わたしはあの人のおかげでぼうしの外にでれたわ。いまはとってもうれしい気持ちだわ。さいしょなにをされるか不安だったけどあの人が助けてくれたからみんなに会えた！」

##### (3) 金井(仮名)の場合…男の子

金井は、続き話(③)の部分を書くことで、男の子の世界を想像している。③には、男の子は、未だにちょうが夏みかんに化けていると考えているから、いつかちょうに戻ると思って、3年経った今も虫かごの中に夏みかんを入れている様子が描かれてある。お母さんはその男の子を優しくそうに眺めているというように、男の子とお母さんの関係も描いている。(写真1)



③いま8さい　とうじ5さい「まだかな、まだかな  
まだかな。はやく、はやく、はやく　はやく　はやく。  
えさあげるからはやくもどって—————。」

虫かごに夏みかんを入れたまま、3年間夏みかんから  
蝶に変わるのをずっと待っている。その姿をお母さん  
は「うふ」と微笑ましく見ている。

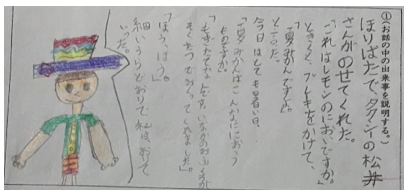
#### (4) 樽本(仮名)の場合…松井さん

③「でも、その後、後ろを見ても、だれもいなかった  
よ。外を見たら、チョウが二十も三十も飛んでいた  
よ。それをぼんやり見ていたら「よかったね」「よかつ  
たよ。」と聞こえてきたよ。本当は、チョウにとつ  
てはうれしかったのかなあと思ったよ。」

編集後記では、「私は「白いぼうし」のお話を夢だ  
と考えました。(想像)夢だとねている夢なのか、想像  
の夢なのか分からないので、松井さんの世界にし  
ました。世界と書く想像と分かるので題名は「松井  
さんの世界」にしました。」と記入し、松井さんは自  
身の想像によって、チョウの声を聞いたという解釈を  
樽本はしている。

#### (5) 平田(仮名)の場合…紳士

先述したように、紳士になって漫画を描いている。  
その紳士をカラフルな服装にしている。題名を「しん  
しと夏みかん」にしている。児童によって、興味がある  
登場人物は異なり、その登場人物に対する想像の幅  
が広いことがわかる。(写真2)



#### (6) 森(仮名)の場合…おまわりさん

「白いぼうし」にはほとんど書かれていない〈おま  
わりさん〉のまんがを次のようにかいている。

- ①「わたしは、いつも通りパトロールをしてあやしい  
人が、ぼうしを持ってやんだ顔をしていた。」
- ②「その時わたしは、たまたま見ていただけなのだ  
が…あやしまれている気がする。気のせいかな？」
- ③「今の気持ちは、頭のサイズとぼうしのサイズがち  
がうから、見ていただけなのだが、やっぱり…あや  
しまれている気がする。」

#### 3.7. 学習者の読みの生成過程—城田(仮名)の場合—

城田がどのように「白いぼうし」を読んだのかを具  
体的に見ていくことで学習者である読者における読  
みの生成過程を捉える。城田は、初読の感想の読みから、  
学習を進めていく中で読みを変化させていった。

(1) 「よかったね。」「よかったよ。」は誰が言ったのか  
初読の感想では、城田は以下のように読んでいた。

さいごの、「よかったね。」「よかったよ。」という  
こえは、だれがいったのかなと思いました。わたし  
は、男の子だと思います。チョウチョはいなかった  
けれど、夏みかんがあったよ。「よかったね。」と母  
がいい「よかったよ。」と男(ママ)がいったのだと  
思います。

城田は、男の子と母親が夏みかんをもらって嬉しい  
と考えたから、声はその2人が言ったと考えたのであ  
る。後の城田の読みを踏まえるとわかるが、初読の城  
田の読みは、男の子とお母さんの感情について、「夏  
みかん」と「嬉しい」と繋げてしか捉えておらず、他  
の登場人物や物との関係から考えたものではないた  
め、部分的な読みになっている。

似たような発言は、問い①の話し合いの時にも見ら  
れる。しかし、この発言後、城田の意見は変化する。  
他の子の意見を聞いた後、話し合いの最後にもう一度、  
城田に考えを尋ねると、意見が変わったと発言したの  
である。

城田の考えが変わったのは、分散登校終了後に、全  
員で動作化を見せ合った後の感想でより明確に示され  
る。城田は以下のように考えを記している(①の問い  
に対する考えである)。

わたしは、今日、げきをやって、チョウかな?と  
気持ちが変わりました。理由は、男の子は、チョウ  
をとれてよこんでいて、きたいもしていたのにい  
なくて、少しかなしかったんじゃないかなと思いま  
した。でも、チョウなら、とじこめられていたのが  
かいほうされて、自由になったので、うれしくて、  
うれしくて、いったんだと思います。それに、家ぞ  
くにもあえて、とってもよこんでいったと思いま  
す。

以上の読みの変化は、例えば、分散登校時の問い①  
の話し合いの際に城田が初読の感想の内容を発言した  
後、延下(仮名)が、以下のように言ったことを聞いて  
考えたことや、全員で動作化を見せ合う前に問い②  
について話し合った際に、女の子=ちようの理由を城  
田自身が考え以下のように答えたことが要因の一つだ  
と考えられる(下線は筆者が引いたもの)。

#### 【延下の発言】

もし、男の子が小さな声でお母さんと話していると  
しても、チョウを捕まえたくってお母さんも呼んで、  
それで、ワクワクしながら、行ったんだけど、石が  
置いてあって、開けたら、せっかく買ってもらった  
新しい虫取り網を、えっと、買ってもらったけど、  
夏みかんがあったから、びっくりして、十一行目に

「口をあけている男の子の顔が見えてきます。」って書いてあって、たぶん、男の子はお母さんにこれどういうことって言ってるから、それで、もし「よかったね。」って言ったとしても、もう一回繰り返さないし、エプロンをつけたままのお母さんを連れてきたから、近くの、その近くの住人だったから、すぐに帰れるし、そこから遠かったら、その声が聞こえない。

#### 【城田の発言】

私もちょうど思うんですけど、理由は、タクシーに乗ったのは、捕まえられて、本当は、(ちょうは：筆者注)お母さんたちのいる元場所に行きたいけど、帽子に隠されて 体力がなかったから、タクシーに乗って、目的のところについて、ちょうになって、お母さんたちのいるところに、(戻った：筆者注)

延下の発言は、城田の「よかったね。」「よかったよ。」は男の子と母親が言った」という意見を聞いて、その反論として述べたものである。延下は男の子になって考えているといえる。この読みは、作品で語られていることを基にして、男の子の心情や状況を捉えたものになっている。例えば、「ワクワクして行きたけど」「夏みかんがあってびっくりした」と発言し、男の子がちょうを捕まえたことにワクワクしている心情と、夏みかんがあって驚いている気持ちを対比的に理解している。つまり、ワクワクしていたプラスの気持ちから一変して驚きというマイナスの気持ちに変化したことを延下は想像しているのである。城田は、以上のような延下の意見を聞くことで、延下が考える男の子に対する理解(男の子になって感じたこと)を、城田も男の子の立場から作品の文脈を再構築することで、理解しようとしたのではないだろうか。さらに、②の話し合いでは、城田はちょうになって、ちょうの心情や状況を想像している。最後の場面で松井さんが見る葉の花畑を、捕まったちょうの「お母さんたちのいるところ」と考えている。帽子に捕まったことで体力がなくなったからタクシーを使って、「お母さんたち」(家族)がいる所に帰ろうとしたと読んだのである。城田は、女の子になって作品で語られていることを関連づけることで、女の子=ちょうとして考え、ちょうの文脈をつくっている。

以上に示したように、城田が「よかったね。」「よかったよ。」は男の子とお母さんが言った」という初読の読みから、男の子の心情を捉え直し、ちょうの気持ちも想像した上でちょうが言ったという読みに変化するまでには、他の学習者の読みから男の子の文脈を再構築したことや、女の子の立場から新たに作品世界を捉え直した(女の子の文脈を構築した)ことが要因にあ

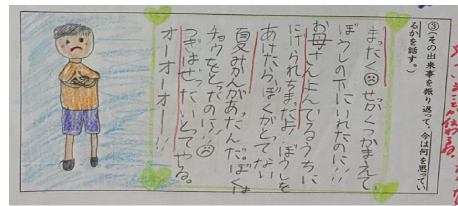
ると考えられる。男の子、女の子の双方から文脈を構築し直し、双方の文脈が整合性をもてるように自分の読みを変化させていったのである。

#### (2) 男の子に対する読み

城田は、まんがをかき際、男の子の視点からかくことを選び、写真3のまんがを作成する。

城田が男の子を選んだ理由は、城田自ら述べているわけではないが、それまでの読みの過程から考えると、話し合いをしたり、動作化を見たりしたことで、初読のときに読んでいた男の子の文脈が変化したため、その読みの内実を表現したいと考えたからだと推測する。

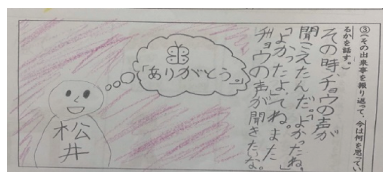
まんがでは、「いたはずのちょうがいなくてとつてもかなしかったんだ」「まったく せつかつかまえてほうしの下にいれたのに!!」「にげられちゃったよ!」「つぎはぜったいとつてやる。オーオーオー!!」と書いている。城田は男の子が、ちょうがいなくて悲しんでいること、ちょうが逃げて怒っていること、次は採ろうと意気込んでいることをまんがで表現している。初読の「男の子と母親の喜び」とは全くちがう読みがここには表れている。まんがを描くことによって、男の子から見た「白いほうし」の世界(男の子の文脈)を明確に表現しているのである。



#### (3) まんが集における作品全体の読み

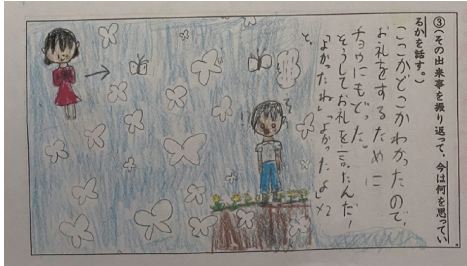
まんが集の作成時には、上記のまんがが以外に次のまんがを選び集めている。他の人がつくったまんがとして①松井さん(2つ)、②紳士、③ちょう(女の子)、④お母さん、⑤おまわりさん。城田自身が時間に余裕があったため新たに描いたまんがとして、⑥白いほうし、⑦夏みかんの視点からかいたまんが。

城田が選んだ松井さんのまんがには、一つ目は「本当は、チョウにとってはうれしかったのかなあと思ったよ」、二つ目はちょうが「ありがとう」と言っていると松井さんは考えていることを表現しているものが描かれてある(写真4)。





また、ちょう（女の子）を描いたまんがは以下に示してあるまんがである（写真5）。



このまんがで描かれているちょうは、助けてもらったお礼に女の子に化けて、どこかわからないからタクシーに乗り、最後はお礼として「よかったね。」「よかったよ。」を言ったことが表現されている。

これらのまんがを選んだ要因に、編集後記に書いてある城田の以下の考えが関係していると考えられる。城田は、授業で話し合った疑問について、改めて自分の考えを述べている（下線は筆者が引いたもの）。

わたしは、もし、チョウがはなしていたら、おれいをしたのだと思います。どうして、お礼が「よかったね。」「よかったよ。」というのだったかというとチョウの声は、命をたすけてくれた人しか、めったにきけないので、お礼だったと思います。

城田は、「よかったね。」「よかったよ。」を言ったのはちょうど考え、その理由として松井さんに助けたお礼をしたのだと考えている。この考えから、ちょうがお礼を言ったと考えている松井さんのまんがや、ちょうがお礼を言った様子を描いているちょう（女の子）のまんがを選んだと考えられる。

さらに、城田が選んだお母さんのまんがは、3コマ目に以下のことが書かれてある。

男の子に、  
「なんでちょうが夏みかんになっているの。」

と聞いても、  
「わからない。」

と言うから、おもわず、かたまってしまったんだ。

上記のお母さんのまんがでは、お母さんから見た男の子の様子が描かれてある。一方、城田は、男の子のまんがにおいて「夏みかんがおいてあったんだ。ほんとうにどうしたんだ?と思った」と男の子の気持ちを書いている。城田が男の子の立場から構築した文脈と、他の学習者がお母さんの立場から考えた文脈が、関連し合う関係になっている。

さらに、城田はまんが集の題名を「ふしぎなチョウ」にしている。この題名にした理由を以下のように編集後記に書いている。

わたしは、このおはなしで、一ばん気になったのは、チョウです。チョウがばげたとか、チョウがはなしたとか、とってもふしぎに思ったので、「ふしぎなチョウ」にしました。

理由で述べられているように、城田は、「まんがをかく」際にいろいろな人物になる体験をしながらも、その中心には常に「チョウ」への関心があった。そのことが城田の作品解釈を膨らませ、城田の思い描く作品世界を豊かにした。

#### (4) まとめ

城田は、初めは「よかったね。」「よかったよ。」を男の子と母親が言ったと考えていた。しかし、この段階では、ちょうや他の登場人物の視点から作品世界を想像しておらず、部分的な読みであったと言える。

話し合いを通して、他の人が男の子になって考えた別の読みを聞いたり、城田自らがちょうになって「白いぼうし」を読み直したりすることを通して、「よかったね。」「よかったよ。」は、ちょう（女の子）が言ったと考えるようになった。この読みの変化は、男の子やちょう（女の子）になって、それぞれの立場から作品を読み直すことで、どちらの文脈から読んでも整合性がある文脈を作り直したのだと考えられる。

さらに、〈語り手〉として男の子から見える世界を語り直すことで、男の子から見えている「白いぼうし」の世界の文脈を確かなものにした。

また、他の人のまんがを選ぶことで、様々な登場人物の立場から「白いぼうし」を読み直し、妥当な文脈を構築していった。

最後は、自らの興味関心をもとに、新たな題名をつけることで、「白いぼうし」を城田なりに意味づけた。

#### 3.8. 授業の成果と課題

成果の一つ目は、動作化が物語の事柄の流れについての児童の理解に貢献していたことが改めてわかったことである。

二つ目は、まんがをかくことは、登場人物の世界（物語）を想像する活動として適していたことである。

三つ目は、まんが集をつくることで、「白いぼうし」を再度意味づけすることが出来ていたことである。特に、題名を書く活動に表れていた。

四つ目は、まんが集の交流によって、児童がそれぞれの考えがちがうことを発見していたことである。多様性を学ぶことに繋がっていたと考える。

課題は、まんがの③（続き話）がかけていない児童がいたことである。続き話ではなく、話の中の最後の場面を描いている児童がいたのである。③の続き話を急にかくのは、難しかったのかもしれない。続き話を想像できるようにするための手立てが必要であった。

## 4. 本研究の成果と課題

本研究は、3つの仮説のうち、特に3つ目の仮説である複数の登場人物の世界（物語）における相互関係を構築する過程を明らかにすることを目的として行った。

まず、第1・2の仮説に関しては、3.6で示したように、まんがをつくるという言語活動によって、学習者は〈語り手〉になって「白いぼうし」の様々な登場人物から見える世界を、「白いぼうし」には直接語られていない部分をも想像しながら、かくことができた。学習者自身の関心に即して「なって（「相変移」して）」語り直す登場人物を選択し、まんがをかくことで、視点人物ではない人物に「なって（「相変移」して）」まんがをかく姿が見られた。

3つめの仮説に関しては、城田（仮名）のまんが集をつくる過程に注目することで、複数の登場人物の世界（物語）における相互関係を構築する過程を認めることができた。城田は話し合いやまんがをかく等の一連の活動を通して複数の登場人物の世界（物語）を想像しながらそれらの世界（物語）が相互に存在し合えるように、文脈を作り変えていた。特に、学習者自身が興味ある登場人物を中心に、様々な登場人物のポジションを行ったり来たりしながら、整合性のある読みを構築していたと考えられる。また、前回の「水仙月の四日」の実践と比べて、学習者が〈語り手〉になって登場人物から見える世界を語り直す体験ができるようにまんがをかく活動を設定したことも、3つめの仮説の読みの過程を営むことができた要因であると考えられる。

以上のことから、語り手を設定したまんがの創作、まんが集として新たに題名をつける活動は、複数の登場人物の世界（物語）における相互関係を構築する活動として適していたと言える。このような、一つの学習過程を具体的に示すことができたのは、本研究の成果であると考えられる。

今後は、発達段階や教材によって言語活動が異なるため、実践を繰り返し「文学体験」を営むことができる授業を系統的に構築する必要がある。

### 【注】

1 田中と西郷の作品構造のちがいについては、高橋（2018）や渡邊（2019）で比較分析をしているが、本論文とは別に、具体的な読みや他の理論の比較等によって、詳細に考える必要がある。また、足立（1999）、山元（2005）が指摘するように、西郷文芸

学において「相変移」論以前にも読者論の考えがあったことも留意し、「相変移」論における読者の存在についても論じる必要がある。

### 【引用参考文献】

- 足立悦男（1999）「3読者論」『西郷竹彦文芸・教育全集』別巻Ⅱ、恒文社、137-150
- 亀岡泰子（1994）「あまきみこ「白いぼうし」論2：本文異同・作家論の観点から」『岐阜大学国語国文学』22号、岐阜大学国語国文学会、34-48
- 熊谷孝（1963）『芸術のことば』牧書店
- 西郷竹彦（2000）「ファンタジーにはどんな教育的価値があるのか」文芸教育研究協議会編『文芸教育』79号、明治図書、52-65
- 西郷竹彦（2008）「文芸（虚構）の世界～西郷文芸学の新展開 その1～」文芸教育研究協議会編『文芸教育』87 新読書社
- 住田勝（2010）「第五章 あまきみこ「白いぼうし」授業実践史」『文学の授業づくりハンドブック』第2巻、92-111
- 高橋菜由（2018）「子午線〈第三項〉理論と西郷文芸学」日本文学協会編集『日本文学』12、ひつじ書房、58-59
- 高橋菜由（2020）「西郷文芸学「相変移」論を踏まえた授業—「水仙月の四日」を教材として—」日本文学協会編『日本文学』3、2-15
- 田近洵一（1996）『創造の〈読み〉—読書行為をひらく文学の授業—』東洋館
- 田中実（2005）「「これからの文学教育」はいかにして可能か—「白いぼうし」・「ごんぎつね」・「おにたのぼうし」の〈読み方〉の問題—」『「これからの文学教育」のゆくえ』互恵印刷、425-457
- 田中実（2008）「「西郷文芸学」を囲い込む」文芸研編『文芸教育』88 新読書社、38-44
- 田中実（2018）「〈近代小説〉の神髄は不条理、概念おとしての〈第三項〉がこれを拓く—一鵠外初期三部作を例にして—」日本文学協会編集、『日本文学』第67巻 第8号、ひつじ書房、2-17
- 難波博孝（2007）「「文学体験と対話による国語科授業」のための理論」、難波博孝・三原市立三原小学校『PISA型読解欲にも対応できる 文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書、7-47
- 浜本純逸（1978）『戦後文学教育方法論史』明治図書
- 山元隆春（2005）『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—』漢水社
- 渡邊皆仁（2019）「文学教材の全体構造：コミュニケーションモデルの一提案」国語教育思想研究会『国語教育思想研究』(19)、29-36