

# 学位論文要約

「文学体験」論を軸にした文学教育の理論と実践の開発

—西郷文芸学「相変移」論の検討を中心に—

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期

教育学習科学専攻

D181123

高橋茉由

# I 研究の目的と方法

## 【研究の目的】

文学にどのような教育価値を見出し、どのように教育活動を行っていくのか。文学教育は常にこのことについて考えてきた。この考えは、文学作品をどのように考えるか、そして読者は文学作品をどのように読んでいるか、という問いとも関係しており、これらの問いについて考えてきたともいえる。

西郷文芸学では、文学を「文芸」と呼ぶ。このように表現するのは、文学を芸術作品として扱うことを強く表すためである。西郷文芸学は一貫して、美を捉える主体（自己）について考えていた。西郷文芸学では、「美」は、認識する主体によって、「美」と感じるものだと考える。客観的に「美」が存在するのではなく、認識する主体が「美」だと感じるから「美」が存在するのである。文学作品は〈認識主体〉が「美」として感じるが大前提であり、そのような経験（体験）が読むことなのだ和西郷文芸学では考えるのである。西郷は、文学作品を「芸術作品」として扱うこと（認識主体が「美」と感じる存在としてという意味）、その存在から教育的効果や意義を考えていくこと、そこに文学教育の価値があると考えたのである。以上の考えを基盤として西郷文芸学の各論が構築されてきた。

西郷文芸学が展開した「文学体験」論（共同体験論）は、文学教育に大きな影響を与えてきた。熊谷孝が提唱した準体験論において読者の主体性が重要視され、さらに西郷文芸学による共同体験論によって、読者の「文学体験」と作品の構造との関係が明らかになった。西郷は、視点の構造によって、読者の読みの体験が方向づけられると説明した。読者は、視点の構造（「内の目」）によって、視点人物に「同化」し、それと同時に、視点の構造（「外の目」）によって、第三者として視点人物を批判的に眺める「異化」の体験を行う。この同化体験と異化体験が同時に起きる体験のことを、西郷は「共同体験」と呼んだのである。

以上のように、西郷は、読者が文学の作品世界の構造と関わって作品世界を体験していく中で、文学の世界を捉え、人とは何か、自己とは何かと考えていくことが、文学の読みであると考えた。

しかし、上記の立場に立って授業をする場合、以下の点において課題がある。

### ○学習者の個々の読みをどのように扱うかに関する方法論がない。

学習者である読者は、文学作品を体験し、様々な読みを持つ。それらの個人の読みを教師が一つの方向に導こうとするならば、それは、教師が考える「正解」へと辿り着かせようとする授業になる。一方、様々な読みをそのままにしていれば、どんな読みでも良いという授業になり、学習者の読みは深化しない。この両者の関係をどのように考え、授業を行うべきか。学習者がどのような読みの過程を営んでいるかを究明する必要がある。

### ○体験的な授業をどのようにデザインすればよいかわからない。

西郷文芸学では「文芸研方式」という授業の過程における理論がある。しかし、この理論は、文学作品を詳細に読む段階において、文学用語を用いて作品構造を分析的に読むことで、作品世界を想像しようとするものである。したがって、授業では教師の指導性が強くなり、読者が体験的に読む授業ではない。この点について、西郷文芸学の理論を基に行う西郷の授業に対しての批判がある。

学習者が体験的に文学を読む場合、その読みを授業としてどのようにデザインしていくのか、この疑問を解決する必要がある。国語教育において、様々な「文学体験」論が提出されているが、どのような

授業を行うかは様々に議論されており、どのような授業が体験的な授業になるのかが分からない状況である。

このような状況の中、西郷文芸学では、共同体験論の後に「相変移」論が提出された。共同体験論に対する批判を乗り越えるかたちで提出されたものであると考えられるが、「相変移」論の検討が十分になされていないため、どのような成果や課題があるのかがわからない。

本研究は国語教育における文学教育のこのような状況を踏まえて、次のような研究の目的を掲げ、「文学体験」を軸にした文学教育の理論と実践の開発を進めるものであり、「文学体験」を軸にした文学の授業が効果的な教育方法として国語教育に資することを目的とする。

1. 読者の読みの過程と作品との関係を明らかにし、学習者の個々の読みをどのように扱うかに対する知見を得ること。

特に、依然十分に究明されたとはいえない西郷文芸学「相変移」論の内実を考究し、読者の読みの過程と作品との関係を明らかにすることを中心とする。その上で、学習者の個々の読みをどのように扱うかについて論じる。

2. 学習者が体験的に文学を読む授業をデザインするための実践理論を構築すること。

## 【研究の方法】

研究の目的を達成するために、本研究では以下の方法を用いる。

「1. 読者の読みの過程と作品との関係を明らかにし、学習者の個々の読みをどのように扱うかに対する知見を得ること」に対する研究方法

- ① 国語教育における文学体験論を概観し、整理する。(第1章)
- ② 西郷文芸学「相変移」論の内実を明らかにし、読者の読みの過程と作品との関係を究明する。(第2章)
- ③ ①②を踏まえて、西郷文芸学「相変移」論の成果と課題を示した上で、課題を乗り越えるために他の理論を援用する(第3章第1, 2節)。

「2. 学習者が体験的に文学を読む授業をデザインするための実践理論を構築すること」に対する研究方法

- ④ ③を踏まえて実践理論を構築する。(第3章第3節)
- ⑤ ④にて構築した実践理論を用いて実践を行い検討する。(第4章)
- ⑥ ⑤の実践の課題を乗り越えるかたちで実践を行い検討する。(第5章)
- ⑦ ⑤⑥の実践を踏まえて、実践理論を再構築する。(第6章第1節)
- ⑧ 実践理論をもとにした教育現場での実践可能な場面を考察する。(第6章第2節)
- ⑨ これまでの研究の成果と課題、展望をまとめる。(終章)

## Ⅱ 論文の構成

序章 研究の目的と方法	5
第1節 研究の目的	6
第2節 研究の方法	7
第1章 「文学体験」論を軸にした文学教育の成果と課題	9
第1節 「文学体験」論を軸にした文学教育の変遷	10
第1項 追体験論	10
第2項 準体験論	11
第3項 共同体験論	12
第4項 共同体験論以後の「文学体験」論	13
第2節 西郷文芸学「相変移」論	18
第1項 「相変移」論の内実	19
第2項 「相変移」論についての先行研究及び評価	20
第2章 「相変移」論の成立過程	21
第1節 「相変移」論の主要概念	22
第2節 「西郷竹彦講演を主に記録したノートにおける整理表」について	24
第1項 はじめに	24
第2項 「整理表」の概要	24
第3項 「会」についての詳細	25
第4項 「テキスト」と「作者」について	27
第3節 「入子型重層構造」の誕生	27
第1項 表現形式の分別	28
第2項 表現形式の詳細な構造	29
第3項 「入子型重層構造」の誕生	30
第4節 「複合形象」の誕生	31
第1項 イメージの変身と同一性・差異性	31
第2項 「複合形象」の同一性・差異性	32
第5節 「相変移」の誕生	32
第6節 まとめ	34
第3章 「文学体験」論を軸にした文学教育の実践理論—「相変移」論の成果と課題を踏まえて—	35
第1節 「相変移」論の成果と課題	36
第2節 西郷文芸学「相変移」論と田中実「第三項」論における文学の読みの比較	37
第1項 西郷文芸学「相変移」論を用いた「羅生門」の読み	38
第2項 「第三項」論を用いた「羅生門」の読み	39
第3項 まとめ	41
第3節 新しい「文学体験」論に向けた実践理論の構築	42

第1項	筆者の立場	42
第2項	田中実の読みの過程と「相変移」	42
第3項	「文学体験」を軸にした実践理論の構築	44
<b>第4章</b>	<b>新しい「文学体験」論構築に向けた「水仙月の四日」の実践</b>	<b>48</b>
第1節	「水仙月の四日」の作品分析—「相変移」論を基礎として—	49
第1項	作者宮沢賢治について	49
第2項	登場人物について	49
第3項	題名「水仙月の四日」について	50
第4項	雪の性質	50
第5項	〈雪童子〉と〈子ども〉の矛盾	50
第2節	「対象人物」の読みを加えた教材分析	51
第3節	単元の構想	52
第1項	学習者の実態	52
第2項	単元計画	53
第4節	実践の内容と考察	55
第1項	学習者の学び—学習者の成果物を分析して—	55
第2項	詩の創作を通して、作品内の登場人物（事物）に相変移する（なる）体験	55
第3項	他の学習者の詩を読むことによって、登場人物（事物）に新たに相変移する	59
第4項	登場人物（事物）の関係を捉える	60
第5節	新しい「文学体験」論構築に向けた実践全体の考察	60
第1項	授業の成果と課題	60
第2項	実践理論に基づいた成果と課題	61
<b>第5章</b>	<b>新しい「文学体験」論構築に向けた「白いぼうし」の実践</b>	<b>63</b>
第1節	「白いぼうし」の作品分析	64
第1項	先行研究の検討	64
第2項	本実践における教材研究	65
第2節	単元の概要	66
第1項	動作化の様子	66
第2項	話し合いの様子	67
第3項	まんがをかく活動	68
第4項	まんが集をつくる活動	68
第3節	学習者の読みの内実	68
第1項	作成したまんがに表れた読み	68
第2項	学習者の読みの生成過程—城田（仮名）の場合—	71
第4節	新しい「文学体験」論構築に向けた実践全体の考察	76
第1項	授業の成果と課題	76

第2項 実践理論に基づいた成果と課題	76
<b>第6章 新しい「文学体験」論</b>	<b>78</b>
第1節 新しい「文学体験」論に向けた実践理論の再構築	79
第1項 学習者が体験的に文学を読む授業をデザインするための考え	79
第2項 学習者の個々の読みをどのように扱うかに対する考え	81
第3項 まとめ	81
第4項 新しい「文学体験」を営むことができる「土壌」づくり一日々の指導との関連	82
第2節 文学体験の知見を援用した「特別の教科道徳」と「国語科」との連携	
—他者との相互理解について考える教材としての絵本—	83
第1項 問題の所在	83
第2項 研究の目的と方法	86
第3項 教材となる絵本の選択	86
第4項 新しい「文学体験」論を援用した「相互理解、寛容」の授業の提案	90
第5項 新しい「文学体験」論を援用した特別な教科道徳への展望	91
<b>終章 研究の総括と展望</b>	<b>92</b>
第1節 研究の総括	93
第2節 研究の展望	95
引用参考文献	97
資料	100

### Ⅲ 各章の概要

#### 第1章 「文学体験」論を軸にした文学教育の成果と課題

第1節では、「文学体験」論を軸にした文学教育の変遷を示した。本節では、戦後の文学体験論について、まず、熊谷の準体験論から西郷の共同体験論までの文学体験論の変遷について整理する。その際、熊谷の準体験論が追体験論への批判として提出されたものであることから、これを加えた、追体験論、準体験論、共同体験論の3つの理論について順にとりあげる。その後、文学体験について論じた論考をいくつかとりあげて、各論の特徴について整理する。

国語教育において、追体験論を展開した主な筆者には、垣内松三、石川脩平、西尾実がいる。鶴田(2010)によれば、三者は共に、シュライエルマッハーやディルタイらの解釈学を支柱としていた。鶴田は、シュライエルマッハーやディルタイらの解釈学の特徴を「人間相互の共通性に基づいて作者の精神(意図・思想・感情など)の追体験的な理解をめざす「心理主義」的な解釈学理論であった(鶴田, 2010:90)」と鶴田はまとめている。以上の論を基盤として展開した垣内松三、石川脩平、西尾実の論に対しては、「作者の意図」や「作者の精神」の理解をめざしたことを問題とし、「作者の内面を追体験的に探ること(作者中心主義的な読み方)が、読者自身の主体的・創造的な読みを阻害してしまう(鶴田, 2010:79)」ことに関する批判があったと鶴田は説明する。追体験論は、その名の通り、「作

者の精神（意図・思想・感情など）」を追体験することに読みの意義を見出した理論であったといえる。その点、読者は出来る限り、作者と同化することが前提となる。追体験論の文脈では、読者は、作家が書いたように作品を享受する存在として捉えられていたといえる。

先述した追体験論が提出された後に、熊谷孝は、準体験論を提唱した。この理論は、西尾実の追体験論を批判するかたちで提出された理論である。熊谷は、西尾の理論を「相手の体験に同化すること、少なくとも同化、同一化を理想像とする体験の仕方（熊谷、1963：265）」「追体験の論理—それは、ところで、主体喪失の論理のような気がしてなりません（熊谷、1963:266）」と見なして批判し、準体験論を提示することで追体験論を乗り越えようとした。

熊谷は、「準体験」を「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（熊谷、1963：91）」と説明する。ここで述べられている「現実」とは、「読者のリアリティー（熊谷、1963：265）」を指す。また、作家は「鑑賞者大衆の体験を感情まるごとにくぐって……つまり、読者という媒体に屈折した現実をまるごとに自己に媒介して、そこに現実まるごとの感じの世界を象徴としてクリエートする（熊谷、1963：265）」と考えた。つまり、作家は読者の現実を象徴として表現するかたちで作品を作り出すのであり、したがって読者は、現実の体験を作品に見出すことで作品を読んでいくのである。

さらに、熊谷は、読む行為を、作品に描かれていることから、読者自身の考えや経験を呼び覚まし意識化しそれらと作品とを繋げる体験であると考えた。いいかえれば、読者を自立した存在として捉え、読者の個々の経験をベースとして作品と繋げる行為が文学体験だと考えたのである。熊谷の準体験論が、西尾らによる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。

西郷竹彦の共同体験論は、作品構造について説明した視点論を基盤として、読者の読みの過程を理論的に明らかにしようとしたものである。視点論に関しては、足立（1999）の解説が詳しい。足立の論を参考としながらも、共同体験と視点論との関係について述べていく。

西郷の共同体験論において読者は、自身の体験を基盤として、視点人物と同化することができる。また、読者は、自身の体験を基盤として、視点人物とは異なる部分、（熊谷において「不一致」や「ズレ」と説明されているもの）を見出していくことになる。読者は、読者のもつ体験を基盤として、視点人物との同一性や差異性を含めた読みを行うという考え方は、熊谷の準体験論と共通しているといえる。

この西郷の共同体験論が、熊谷の論と異なるのは、同一性や差異性を含む対話的な読みの過程が、作品に仕掛けられた視点によって媒介されると説明したところにある。

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、読者は作品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、その媒介である作品の構造と関連して説明されるようになった。

追体験を批判する形で提出された準体験論は、読みを、個々の読者が自身の体験を基盤として行うものとして捉え、そこには一致や不一致が生まれると説明した。つまり、文学作品を読む行為を、作品を媒介とした、作者と読者との対話であるとした。共同体験論は、準体験論の考えを引き継いだものとなっている。さらに、共同体験論は、読者の読みの体験を、作品の構造である視点から、「同化」や「異化」

として説明した。追体験論から共同体験論までの文学体験論では、「自立した読者の読みをどのように確立するのか」という課題に対して、読みを読者の体験を基盤とする行為として捉えること及び、読者の読みの体験を作品構造（視点）から説明するという方法でもってこたえようとしたのである。

熊谷の準体験論と西郷の共同体験論が文学体験論において示した考え方は、それ以後の文学体験論にも見出すことができ、基礎的な考え方として受け継がれている。「文学体験」論について述べられているものには、府川（1995）、浜本（1996）、田近（1996）、須貝（1989）、山元（2005）、難波（2007）がある。準体験論と共同体験論を基盤として、新たに考えが付与され発展してきたと捉えることができる。新たな考えとして生まれたものを以下に示す。

### ○読者が多重化して読む（府川）、作品が入子型の構造である（難波）

府川は、読者が自己を多重化して読むことを述べている。難波は作品構造を入子型として捉えている。このように、「文学体験」を営むにあたり、読者の中に重層的な作品の構造が生まれるという考えが新たに述べられるようになった。

○他者と出会う（府川）、「いつもの自分」と「いつものではない自分」と葛藤する（難波）、「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」（山元）

文学を読むことによって自己ではないものと出会うことができると考えられるようになった。

○作品の構造を細かに捉えた上で、読者の「文学体験」との関係性を捉えようとした（浜本、田近、須貝、山元、難波）

語りや、構造の重層性等、「文学体験」が生じる仕掛けに注目して、作品の構造を詳細に捉えた上で、読者が行う「文学体験」の内実を考えている。「視点」とは別の作品の構造を根拠として、「文学体験」を説明している。

以上に示したように、共同体験論以後の「文学体験」論は様々に論じられており、実践まで示してある理論もあれば、部分的な考えを提示したのみにとどまっているものもある。そのため、どのような授業を行うかは様々に議論されており、どのような授業が体験的な授業になるのかが分からない状況である。

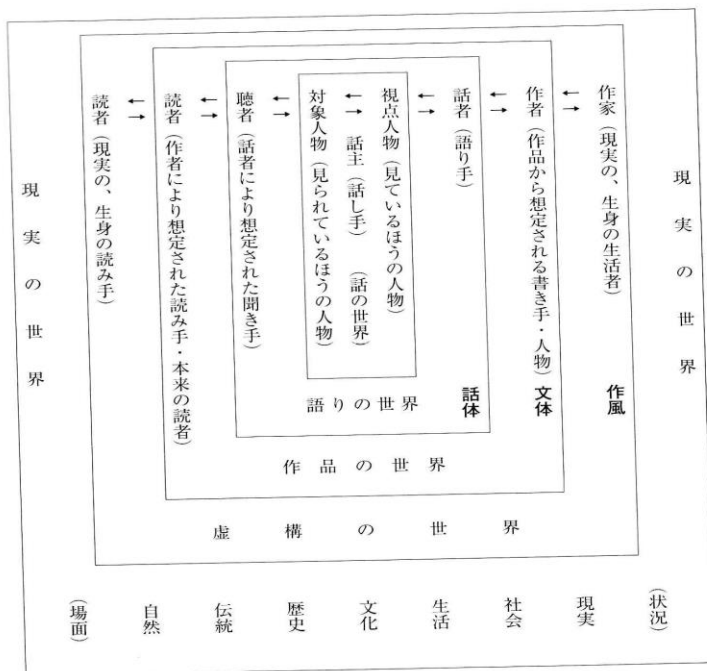
第2節では、西郷文芸学「相変移」論の内実とそれに対する評価を整理した。

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。前述した共同体験論に対しては、作品と読者のつながりに関わる部分に不十分な点があるという指摘がある（山本, 1995, 松本, 1997, 田近, 1998）。松本や山本、田近のような指摘があったのは、作品構造において視点と語りの関係を関連づけられていないことにより、作品構造と読者との関係も示しきれていなかったからであると考えられる。

西郷（2008a, 2008b）の説明をまとめると、「相変移」論とは、文学作品を「入子型重層構造」と考え、その層にいる人物（位相）に、〈読者〉〈作家〉が変身（相変移）しながら、作品世界を創造（想像）する論であるということが出来る。この考えをまとめた図が、図1の「文芸作品の自在に相変移する入子型重層構造（以下、構造図）」である。

「相変移」論は、「相変移」論以前の西郷文芸学と比較すると、「相変移」論以前の西郷文芸学が文学の読みに関する各論によって成り立っていたのに対し、「相変移」論は、文学の読みに関して図1で示した構造図1つにまとめているというちがいがあ





【図1】 文芸作品の自在に相変移する入子型重層構造  
(西郷模式図・モデル) [西郷,2008a:9]

「相変移」論に関する先行研究は、わずかながら存在している。2008年に『文芸教育』88号にて「相変移論」の「批判的検討」と題して、8人の研究者から意見を仰いでいるもの（足立、藤原、松崎、鶴田、田中、阿部、村上、山元）がある。8人の論考を概観すると、足立はこれまでの西郷文芸学との違いを示し、藤原は「生身の読者」について、鶴田、田中、阿部は自己の研究の分野からの疑問を提示している。また、松崎、山元は実践とつなげるにあたり「相変移」論の可能性を示し、村上は「相変移」論を用いた読みの提示を行っている。この他に山中（2018）、中村（2018）の検討がある。

以上の「相変移」論を中心に扱った先行研究は「相変移」論に対して部分的な考察

を加えたものであり、「相変移」論以前の西郷文芸学との関連性や、国語科教育における意義などを踏まえた検討を十分に行っているものとはいえない。

## 第2章 「相変移」論の成立過程

第1節では、「相変移」論の主要概念を明らかにした。

構造図における「相変移」論を構成する主要概念として、西郷（2008a）の文献から、次の3つの概念を挙げることができる。

### ①入子型重層構造

模式図（筆者注：構造図のこと）でわかるとおり、（中略）「入子」型、つまり重層構造になっています（というよりも、このように仮説することで、文芸の世界を玄妙な世界として虚構することが可能となる、ということです）。（西郷、2008a:8）

### ②複合形象

構造図に設置してある人物は、「切れていながら、つながっているという不連続の連続の相をなすものです（つまり、これらの位相は相互にスライドし、オーバーラップして複合形象となります）。（西郷、2008a:50）」

### ③「相変移」

作者が話者に相変移し、さらに視点人物に相変移し、しかも対象人物にまで相変移していくことに注意して下さい。視点がスライドしオーバーラップするといってもいいでしょう。読者の側からいえば、イメージをつくる方向として正反二様の体験の仕方があることとなります（西郷模式図の矢印が、右向きと左向きと二とおりあるのは、そのことを意味します）。（西郷、2008a:80）

第2節では、第3節の考察にあたり、未刊行の「西郷竹彦講演を主に記録したノート（以下、「記録

ノート」と略して示す)」の内容を項目ごとに山中吾郎自身が整理したもの（「西郷竹彦講演を主に記録したノートにおける整理表」（最終更新年月は、2017年6月））について解説した。「記録ノート」とは、西郷竹彦が文芸研所属メンバーに対して行った西郷文芸学の講義や講演の内容を、文芸研に所属している山中吾郎が聴講し、自ら記録したものである。

第3節では、「相変移」論の成立過程について、刊行された書籍や論文だけではなく、「記録ノート」をもとに、第1節において示した3つの主要概念に焦点を当てて記述、考察した。

西郷は、まず、西郷文芸学の外部の概念を用いて表現形式の関係を明らかにした。そして、「関係認識」論を基に「視点と対象（主観と客観）」の認識関係によって人物を配置し、表現形式を分類した。これによって、「入子型重層構造」が誕生したのである。また、作品内のイメージの重なり注目することで、「複合形象」という概念をつくった後に、文学作品を読むことを通して、「複合形象」の性質（同一・差異、変身したイメージ）を説明した。さらに、読者の「共同体験」によって「複合形象」が生じることを関連づけて説明した。最後に、作り手の創作体験が物理学の「相の転移」と類似していることを見付け、「相変移」という概念をつくったのである。

### 第3章 「文学体験」論を軸にした文学教育の実践理論—「相変移」論の成果と課題を踏まえて—

第1節では、「相変移」論の成果と課題を示した。

「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ことがわかった。

特に、作家が作品創造の際に、作品内の様々な人物になって（「相変移」して）作品をつくることは「視点」を設置することであると考えることによって、作品内の様々な人物は、作家の体験を基盤とした共通性（西郷の言葉であれば作家の観点）をもっている形象であると同時に、作品の人物の固有の存在として差異性をもった形象として設置されていると考えたことが「相変移」論独自の考えである。つまり、作家は、作品内の様々な人物になる文学体験を経て作品をつくることによって、それらのなったもの全てを重ね合わせたものが作品として創作されていると考えたのである。以上のような過程を経て作品がつくられているから、読者は作品に配置されている人物になって視点を重ねることが可能であると同時に、それらの人物が作家の体験を基盤とした共通性によって繋がっている形象であることから、読者は様々な人物に相互になっていき、それらを重ね合わせる「文学体験」が営まれるのである。

成果として、「相変移」論の内実を明らかにすることによって、「読者」と「文学作品」との関係を明らかにすることができ、読者が文学作品をどのように読んでいるかについての知見を得ることができたことが挙げられる。読者は、文学作品内の人物（語り手や作者、視点人物等）に「相変移」して（なつて）、「相変移」した人物から見ている世界を想像し、想像したものを重ね合わせていく読みを行っているのである。以上のように「相変移」論の内実を明らかにして読者の読みの過程を詳細に捉えられたことによって、教育の場において読者である学習者の読みの過程を想定することが可能になったと考えられる。また、授業においては、読者である学習者の発言や制作物から学習者がどの人物に「相変移」している（なつている）状態なのか、というように学習者の「文学体験」の状態をみとることが可能になった。体験的な授業をデザインするための知見を得られたといえる。

課題は、学習者個々の読みをどのように扱うかという問題について解決できていない点である。読者の読みの過程を明らかにすることはできたが、様々な人物に「相変移」して生まれた読者の多様な読みをどのように扱うかについては「相変移」論では述べられていない。

そこで、第2節では、西郷文芸学「相変移」論と田中実の「第三項」論の読みを比較することで、西郷文芸学「相変移」論と田中実の「第三項」論における読みの扱い方について究明した。「第三項」論を比較対象とするのは、田中実が「文学」の在り方を問う中で生まれた理論であり、それぞれの読者がもつ個々の読みをどう捉え、どのように扱うかという問題に対して、応えようとした理論であるといえるからである。以下、「羅生門（芥川龍之介）」における両者の読みを比較したものを示す。

西郷文芸学「相変移」論では、認識主体が認識対象を認識しているという相関的な認識関係を基盤として理論が構築されている。したがって、文学作品を読む場合も、相関的な認識関係を根拠として読んでいく。文学の読みにおいて認識主体である読者は、文学作品内の人物の立場（視点）に立って、対象を認識し、さらに異なる立場から認識することで、前に認識した対象を包括して認識することでちがう意味を付与すると考える。このように、読者は、認識対象の全体をさらに異なる立場から認識して意味を幾重にももたせていくことで、作品世界を重層的な世界として構築していく。だから、作品構造が重層的な入子型として示されているのである。

一方、田中実は、「私の中の他者」という言葉を用いて認識についての考えを説明する。田中の考えとは、次のようなものである。認識主体は、対象そのものを認識することは一向にできない、なぜなら認識主体が対象を認識した時点で認識対象は認識主体の内に立ち現れるからである。この考えが基盤となって読みが営まれるため、読みにおいては、認識主体が認識できない部分を作品世界においてどのように描かれているかに注目して行われる。作品に描かれている場合の「認識主体」とは、「語り手」を指す。認識主体である語り手が認識できない部分を、どのように語って表現しているか、それに注目して読むことで、読む過程における認識主体である読者もまた認識できない部分の存在を知るのである。

西郷の読みは、主に2つの過程から行われている。1つ目は、表現形式を「話体」と「文体」に意図的に分けることによって、認識主体と認識対象の相関関係を分別する過程である。なお、「話体」とは、「話者の語り方（西郷, 2009b:14）」、「文体」とは「作者の書き方（西郷, 2009b:14）」のことを指す。

2つ目は、読者と作品世界との結節点となる対象物（形象）を特定することで、読者が作品世界を想像できる根拠を明らかにしている過程である。基本的には、上記の2つによって、意味を分解するとともに統合することで重層的に意味をもたせることが目的である。

表現形式を根拠にすることで、認識主体と認識対象の関係を時間と空間を基に分断するとともに、分断してある世界を繋げる結節点となる事物（形象）を特定することで、様々な立場から意味を付与しそれを統合するという読みの過程によって作品に重層的な意味をもたせるのである。したがって、作品を読む価値は、読者が様々な立場に移動しながら、幾重にも意味を付与していくことであると西郷は考えているといえる。

田中の読みは、語り手が視点人物や対象人物をどのように語っているか、なぜそのように語っているかを根拠として読むことで、登場人物の各々の世界が同時的に存在していることを捉える過程を辿っている。

田中の読みは、田中の根底に認識主体は認識対象そのものを認識することができないという認識に対

する考えがあり、その問題を文学の世界を創造することでどのように解決しようとしているのかを追究する読みであったといえる。それは、語り手の語りを根拠として、語る対象をどのように語っているのか、またなぜ語っているのかを手がかりとしながら、登場人物の生きている世界を創造し、創造した登場人物の各々の世界が作品内にどのように同時的に存在しているかを明らかにしようとする読みであるといえる。そして、語り手自身が捉えることができていない他の存在をどのように、作品内に存在させているのかを読むのである。

読者が文学を読む価値は、文学を読むことを通して、認識主体（語り手であり、文学を読む読者自身）がいかにか認識対象を捉えることができないかを知り、その事実に向かいながら、自身の自我を壊すとともに再構築していくことであると考えられる。

以上のことをまとめると、「相変移」論をもとにした読みでは、表現者（語り手または作者）から作品世界がどのように見えているのかを明らかにしようとしており、「第三項」論をもとにした読みでは、各々の登場人物から世界がどのように見えているのかを明らかにした上で各々の世界が作品世界においてどのように同時的に存在しているかを明らかにしている。

以上のように考えた場合、「相変移」論では認識主体が認識することについて、つまり認識する行為そのものについて扱っており、「第三項」論では認識主体がどのように認識していてそれがどのように存在しているのか、つまり認識したものがどのように存在しているのかについて扱っていると考えられる。

この「第三項」論に対する見解は、難波博孝（2018:18-29）が田中の論述から「第三項」論が「存在論」について述べていることに注目した考えと共通する。

以上のことを踏まえると、「第三項」論は、認識行為そのものを扱っている西郷文芸学「相変移」論とは異なり、認識したもの（世界）がどのように存在しているのかについて論じている理論であり、文学を読むことを通して、認識主体の認識行為自体をどのように対象化するか、その過程を明らかにしようとした理論であるといえる。

第3節では、新しい「文学体験」論に向けた実践理論の構築を行った。

まず、筆者は、認識行為自体を扱っている「相変移」論に比べて、「第三項」論のほうが学習者個々の読みをどのように扱うかという問題を解決することができると考えた。授業において認識したもの（世界）がどのように存在しているのかを究明することは、学習者自身がなぜそう感じるか、そう考えるかを知り、自己について知ることにもつながり、学習者それぞれの考えがどのように存在しているかを明らかにすることともつながると考えたからである。「第三項」論の「存在論」的な考えを基盤にすることで、学習者が自分と他の人とは異なった考えをもっている存在であることを学ぶ文学の授業を考えることができると考えた。

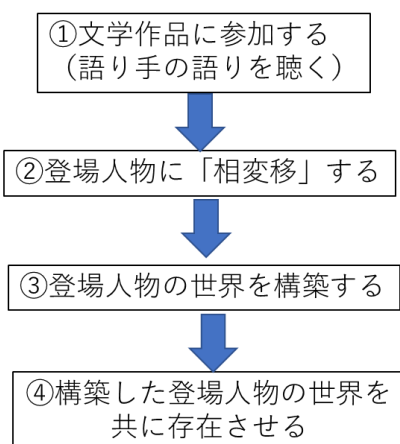
次に、田中の「羅生門」と「舞姫」の読みの過程の中に「相変移」する「文学体験」が営まれていることを発見することで、文学の読みにおいて「相変移」する「文学体験」は必要不可欠であると筆者は考えた。

田中は、語り手が視点人物や対象人物をどのように語っているかを根拠にすることで、登場人物から世界がどのように見えているかを構築するために、語り手の語りをもとに、視点人物や対象人物に「相変移」して、登場人物から見ている景色や感覚、感情、思い等、様々な知覚を想像していた。

以上のことから、体験的に学習者が文学を読む授業をデザインするためには、文学作品内の人物に

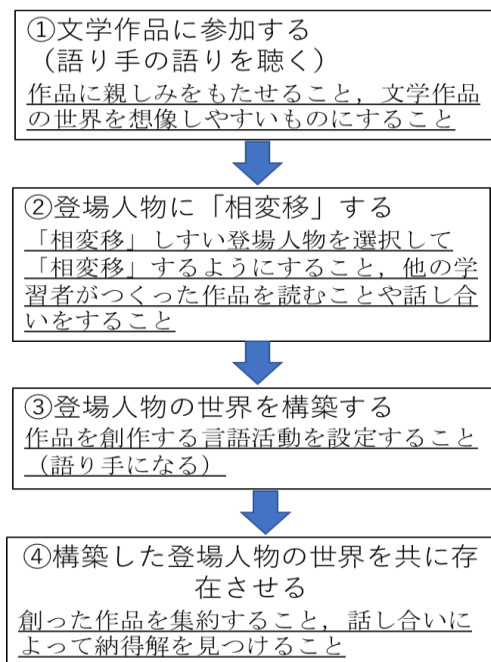
「相変移」する活動を設定することが重要であることがわかった。

さらに、学習者の個々の読みをどのように扱うかについては、「第三項」論の考えが手がかりとなると考えた。「第三項」論では、認識主体が対象を認識した時点で認識対象は認識主体の内に立ち現れるからという考えを基にして、それぞれの登場人物の内にはどのように世界が現れているのかを明らかにした上で、それらを共に存在させる読みをしていた。このような読みを可能にする「第三項」論は、認識主体の認識行為自体をどのように対象化するか、またその過程を明らかにしようとした理論であるため、文学作品内の人物の認識行為を対象化するだけでなく、読者である学習者の認識行為を対象化できる考えでもある。この考えを用いることで、授業において、学習者の読み（学習者の認識）を対象化し互いの読みが共にどのように存在しているのかについて考えることができるため、学習者の個々の読みをどのように扱うかという問題について答えられる理論となっているといえる。



【図2】

読者の文学体験を描いた図



【図3】

読者の文学体験と教師の手立てを描いた図

しかし次の点で問題があることもわかった。それは、「相変移」論も「第三項」論も、読者がどのように読むかについて述べられていたが、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点である。この問題に対しては、読者と作品世界の関係について論じている難波（2007）と山元（2005）を手がかりとした。山元も難波と同様に、作品世界（山元は「テキストの状況モデル」と呼んでいる）に「参加する」ことが文学を読む上で重要だと捉えている。難波と山元の論を踏まえると、文学を読む際に、まず読者は作品世界に「参加する」という「文学体験」を行う必要があるといえる。

以上のことを踏まえ、読者は次のような「文学体験」を営む必要があると考えた（図2）。

図のように「文学体験」の順序を考え、実践理論を構築する場合、次の問題が挙げられる。

【問題1】 作品世界に参加し、語り手の語りを聴く営みをどのように設定するか

【問題2】 登場人物の内、特に「対象人物」にどのように「相変移」するか

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。この問題をどうするか。

【問題3】 登場人物の世界をどのように構築するか

【問題4】 登場人物の世界をどのように共に存在させるか

上記に挙げた4つの問題は、どの問題も「どのように」学習活動を成立させるかという教育者側の手立ての問題である。

そこでさらに、以上の問題を解決するために、教師の手立てを図3に示しているように考えた。

#### 第4章 新しい「文学体験」論構築に向けた「水仙月の四日」の実践

第1節における作品の分析，第2節における教材分析を踏まえて，第3節では，以下のように単元を構想した。

実施学級…中国地区の国立大学附属小学校3年2組31名

##### (1) 指導目標

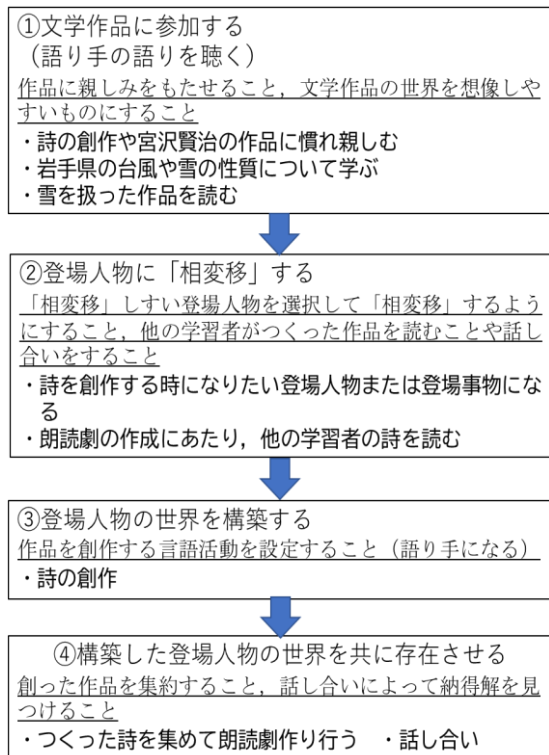
- ・登場人物になりきって，登場人物が見ている世界を想像できるようにする。
- ・登場人物になりきって，登場人物が見ている世界を詩に表現できるようにする。
- ・物語を読んで感じたことや考えたことを共有し，一人一人の感じ方に違いがあることに気付くことができるようにする。

##### (2) 指導計画 (全15時間)

###### 【第0次】

- ・「詩をつくる方法」を使って詩の創作をしたり，宮沢賢治の作品を読んで詩にしたりして，詩の創作や宮沢賢治の作品に慣れ親しむ。
- ・雪国の世界を知る。岩手県の台風や雪の性質について学んだり，雪を扱った作品を読んで，感じたことを交流したりする。

###### 【第1次】学習の計画を立てる。



【図4】

「水仙月の四日」の単元構想における「文学体験」と教育者(授業者)の手立て

(第1・2時)「水仙月の四日」(紙芝居)の読み聞かせを聞いて，物語の登場人物やあらすじについて話し合う。感想を書く。

(第3時)学習計画を立てる。

###### 【第2次】「水仙月の四日」の世界をイメージする。

(第1時～第8時)各場面に出てくる登場人物を確認し，詩の創作をした後，各場面の朗読劇を行う。

###### 【第3次】作品世界を詩で表現し，詩の朗読劇をする。

(第1時)これまでつくった第一から第五場面の詩のどの詩を使うか，どうつなげるかについてグループで話し合う。朗読劇に向けて練習をする。

(第2，3時)全場面の詩の朗読劇を行う。

###### 【第4次】これまでの学習を振り返る。

(第1時)登場人物ごとに考えたことを振り返って記入する。

上記の流れを実践理論に当てはめると，図4の形になる。本単元では，①では詩の創作をしたり，宮沢賢治の作品を読んだりして，詩の創作や宮沢賢治の作品に慣れ親しむこと。岩手県の台風や雪の性質について学んだ

り、雪を扱った作品を読んだりして雪国の様子を想像しやすいようにした。

②では、詩を創作する時になりたい登場人物または登場事物になることを設定することで「相変移」しやすいようにした。「水仙月の四日」の実践をする前に、「どんぐりと山猫」の紙芝居を使って、詩の創作をした際の学習者の様子から、「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的であることが明らかになった。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）ことが可能のである。この学習者の実態に合わせて、②の言語活動を設定した。

③では、詩を創作する活動を設定した。他の登場人物や情景と関わらせながら、登場人物の感情（思い）を表現できると考えたため、詩の創作を言語活動にした。

④では、学習者が創作した詩を合わせて朗読劇を作り行うという言語活動を設定した。朗読劇の作成にあたり、他の学習者の詩を読むことを通して、再びもしくは新たに登場人物（事物）に「相変移」することもねらった（再度②ができるようにした）。これは、詩の創作において学習者によってなりやすい登場人物（事物）が異なると考えたため、学習者が「相変移」しやすい登場人物（事物）に「相変移」して創作した詩を、他の学習者が読むことで新たに「相変移」する営みが生まれると考えたからである。同じ年齢の学習者が創った作品によって「相変移」しやすくなるとも考えた。さらに、創作した詩を提示した後に教師の発問について話し合う活動を設定した。話し合いを通して、登場人物同士の関係を構築できると考えたからである（④の活動）。

第4節では、主に学習者が創作した詩と振り返りシートを分析することで、学習の内実を明らかにした。それを踏まえ、第5節では、新しい「文学体験」論構築に向けた実践全体の考察を行った。

授業の成果の1つ目は、学習者が「水仙月の四日」を初めて読む際に、授業者が作った紙芝居を用いたことで、作品の世界に集中することができた点である。「水仙月の四日」の世界にふさわしい絵をいくつかの絵本の中から選択することで、学習者が作品の世界を想像しやすくなっていた。

2つ目は、詩を書くことは、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。学習者はオノマトペや新たにセリフ等を書くことによって、登場人物の状況や気持ちを表現しようとしていた。

3つ目は、朗読劇をつくること及び、朗読劇を見ることを通して他の学習者がつくった作品を読んでいたことである。詩をつくるだけであれば、他の学習者がつくった詩を読むことはなかったが、朗読劇をつくることを通して、自分がつくった詩ではない詩を読んでいる姿が見られた。

課題は、登場人物の世界を関係付ける読みが数人にとどまっていた点である。この結果に対しては、時間をあまり設けることができなかったこと、授業者の発問の設定が不十分であったこと、言語活動が不十分であったことが理由として挙げられる。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。単元全体を通した学習活動の設定や、発問についてさらに検討することが必要である。

実践理論に基づいた成果として、学習者がつくった詩や振り返りシートを読むと、作品（詩や朗読劇）の創作によって、様々な登場人物（事物）に「なって（相変移）して）」いる姿をみとれたことから、①②③の「文学体験」は達成することができたことが挙げられる。今回の実践においては、特に①の手立てが重要であった。4月から国語の授業において、何かに「相変移」して詩を創作する授業を何度か設定した。また、「水仙月の四日」の授業を行う約1か月半前からは定期的に詩を創作する活動を

行っていた。これによって学習者は、自由に詩を創作する心構えをもつようになっていた。「水仙月の四日」において、なりたい登場人物（事物）に「相変移」して詩を創作できたのは、詩を創作する活動を何度も体験していたからだと考えられる。つまり、何度も詩の創作をすることで「相変移」する「文学体験」が容易にできるようになっていたのである。初めて詩の創作をした際の学習者の様子を踏まえると、もし、詩の創作を全くせずに「水仙月の四日」の実践をしていたならば、示したような作品ができあがっていなかったと考えられる。つまり、学習者が体験的に文学を読む授業をデザインするためには、学習者が「相変移」できる心構えをもっているか、が重要であるということである。「相変移」する心構えをもっていなければ、言語活動を設定したとしても学習者の読みは浅いもの（登場人物から見た世界が表現できないもの）になってしまうと考える。

実践理論に基づいた課題としては、「④構築した登場人物の世界を共に存在させる文学体験」の読みに至るまでにどのような過程を経たのかがわからなかったことが挙げられる。④の文学体験がどのような手だてによって成立するのか、次の実践によって明らかにしていく必要があることが明らかになった。

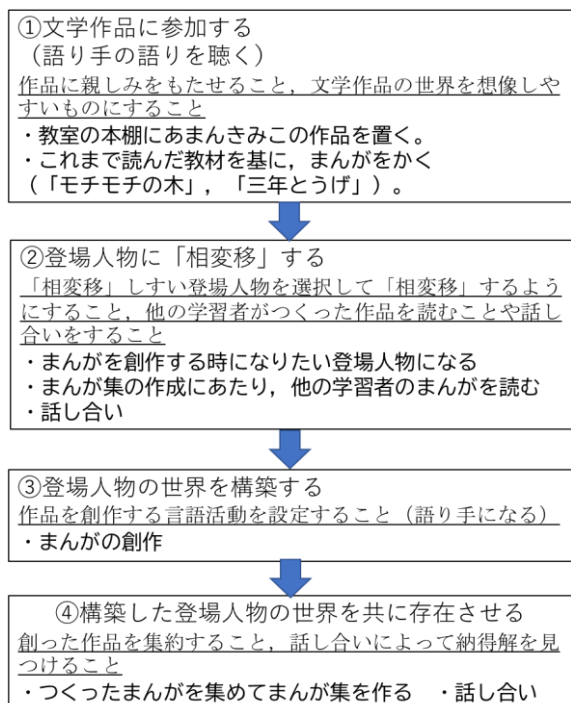
## 第5章 新しい「文学体験」論構築に向けた「白いぼうし」の実践

第1節の「白いぼうし」の作品分析及び教材研究を基に、第2節において単元の概要を以下のように考えた。

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



【図5】

「白いぼうし」の実践での学習者の「文学体験」と授業者の手立てを表した図

### 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。

以上の単元の流れのける教育者（授業者）の手立てを①から④の「文学体験」に当てはめると図5のようになる。

第3節では、作成したまんが及びまんが集から、学習者の読みの内実を詳しく見た。それによって、①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こと、②学習を進めていく中で、読みを変化させていったことが明らかになった。

以上のことを踏まえ、第4節では、新しい「文学体験」論構築に向けた実践全体の考察を行った。

授業の成果の1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。

2つ目は、まんがを書くことは、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。

3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、題名をかく活動に表れていた。

4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。

授業の課題は、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に、手立てが必要であった。

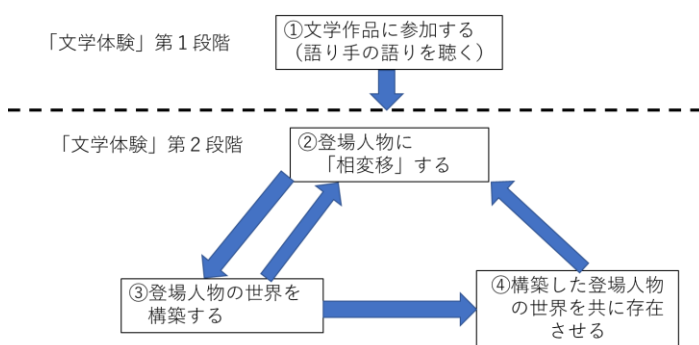
本実践は、「④構築した登場人物の世界を共に存在させる文学体験」過程を明らかにすることを目的として行った。

実践理論に基づいた成果としては、まず、①②③の文学体験においては、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」には直接語られてない部分をも想像しながら、かくことができたことが挙げられる。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、様々な登場人物に「なって（「相変移」して）」まんがをかく姿が見られた。

④の「文学体験」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、登場人物の世界（物語）を共に存在させようと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（城田

の場合は蝶)。

以上の城田の読みから、②から④の「文学体験」の過程はサイクルになっていると捉えることができる。これまで、④の「文学体験」まで直線的に順序立てて行われると考えていた。しかし、そうではなく、④の「文学体験」に辿り着くまでに、学習者自身が構築した文脈同士が噛み合わなかった場合、再び、登場人物に「相変移」して登場人物の世界を作り直しているのである。つまり、③や④の「文学体験」がうまくいかなかった場合、再び②に戻り学習者自身が想像している作品世界を構築し直しているのである。(図6)



【図6】  
新しい「文学体験」論のサイクル

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の文学体験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。

## 第6章 新しい「文学体験」論

第1節では、新しい「文学体験」論の再構築を行った上で、日々の指導との関連を示した。

第1章から第5章を通して、「文学体験」を営む読みの過程を図6のように考えた。また、図6に示した「文学体験」を学習者がするための教師の手立てと具体的な言語活動を考え、次の表にまとめた(表1)。

【表1】  
新しい「文学体験」論の授業デザイン表

	「文学体験」の過程	教師の手立て	言語活動
①	文学作品に参加する(語り手の語りを聴く)	作品に親しみをもたせること、文学作品の世界を想像しやすいものにする	<ul style="list-style-type: none"> <li>詩の創作を何度もする。</li> <li>同じ作者の他の作品に慣れ親しむ(作品を教室に置く、読み聞かせをする)。</li> <li>作品に描かれる気象や物等について親しみをもつようにする。(「水仙月の四日」の場合:岩手県の台風や雪の性質について学ぶ。雪を扱った作品を読む)。</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>これまで読んだ教材をもとに、授業で行う言語活動をやってみようにする（「白いぼうし」の場合：「モチモチの木」や「三年峠」のまんがをかく）。</li> </ul>
②	登場人物に「相変移」する	「相変移」しやすい登場人物を選択して「相変移」するようにすること、他の学習者がつくった作品を読んだり話し合ったりすること	<ul style="list-style-type: none"> <li>詩を創作する時に、なりたい登場人物もしくは登場事物を選択する。</li> <li>朗読劇の作成時に、他の学習者の詩を読む。</li> <li>まんがを創作する時、なりたい登場人物を選ぶ。</li> <li>まんが集の作成にあたり、他の学習者のまんがを読む。</li> <li>話し合う。</li> </ul>
③	登場人物の世界を構築する	作品を創作する言語活動を設定すること（語り手になる）	<ul style="list-style-type: none"> <li>詩を創作する。</li> <li>まんがを創作する。</li> </ul>
④	構築した登場人物の世界を共に存在させる	創った作品を集約すること、話し合いによって納得解を見つけること	<ul style="list-style-type: none"> <li>つくった詩を集めて朗読劇をつくる。</li> <li>話し合う。</li> <li>つくったまんがを集めてまんが集をつくる。</li> </ul>

図6に示したように、「文学体験」の過程が2段階あると考えた。第1段階目は、文学作品に参加する段階である。語り手の語りを聴くことで、文学作品に参加できる。これができないと、「文学体験」を営むことができない。第2段階は、3つの過程②③④がサイクルで行われる。④において「構築した登場人物の世界を共に存在させる」ことができない場合は、②に戻り登場人物に「相変移」し直すことで、④ができるようにする。

以上に示した学習者における「文学体験」の過程及び、教師の手立てを行えば、学習者が体験的に文学を読む授業をデザインできると考えられる。

学習者の個々の読みはどのように扱うかについては次のように考えた。

まず、「文学体験」を営む上で学習者が何を目的として読む必要があるのかについて考える必要がある。図6に示したように、学習者は構築した登場人物の世界を共に存在させることが読みの目的となる。この目的に向かって①②③の「文学体験」を行う。

以上のような目的のもと「文学体験」を営む際に必要になるのが「学習者の個々の読み」である。なぜなら、学習者の個々の読みを利用することで、「相変移」できなかった登場人物や登場事物に「相変移」することができるからである。

実践でわかったように、学習者は個々によって「相変移」しやすい登場人物が異なるという実態がある。これは、学習者によってこれまでの生活経験や背景が異なることが要因であると考えられる。したがって、まずは学習者がなりやすい登場人物に「相変移」することがより「相変移」しやすい状況になる。その上で、学習者の考えを表出したものを交流する。そうすると、学習者は他の学習者の考えを踏まえることで、はじめには「相変移」できなかった登場人物に「相変移」することができるのである。以上のように表出したものを交流することでさらに「相変移」する場を設けることができるのは、「複合形象」によって差異性と同一性があるからだと考えられる。学習者は他の学習者の表出物にある複合

形象の内の同一性の部分に触発されて、新たに「相変移」することが可能になるのである。ここで言う同一性とは、学習者の生活経験が大きいと考えられる。学習者は同年代であるため、生活経験や言語環境の同一性の割合が大きくなる。だから、他の学習者の作品を読んで新たに「相変移」できるのである。

さらに、学習者の個々の読みがあるという事実が学習材となると考える。学習者の読む目的は同じであるが、学習過程で表出される学習者個々の読みは異なる。その事実を知ること、認識対象は同じ文学作品でも認識すること（考え）はそれぞれちがうという事実を知ることになる。このように、学習者の個々の読み自体を学習材として扱うことで、認識したものがどのように存在しているのかについて学習者は学ぶことができる。

また、学習者の個々の読みを新たに「相変移」するために利用すると共に、学習材として扱うことで、生きている人間それぞれが異なる考えをもって存在しており、その中で互いに関わっているという「人間同士の関わりに合い」について考え、学ぶことができる理論である。つまり、新しい「文学体験」論において示した2段階4つの過程の「文学体験」を営むことによって、生きている人間それぞれが異なる考えをもって存在しており、その中で互いに関わっているという学びを得るのである。その点において、文学の読みだけでなく、生きていく上で人間とは何かについても学ぶ理論であるといえる。

さらに、筆者は、これまでの教育活動における学習者の姿から、上記の学びを得るためには、文学の授業だけでなく、日々の指導の中（様々な教育活動）において、新しい「文学体験」を営むことができる「土壌」をつくることが重要であると感じている。ここでいう「土壌」とは、学習者の心構えや学習集団の雰囲気を目指す。この「土壌」づくりには、「相変移」する心構えと他者を理解しようとする心構えを形成していくことが必要であると考えられる。

「相変移」する心構えを形成するためには、学習者に、何かに「相変移」して考えを表出する経験を多く設けることである。例えば、詩の創作が挙げられる。「水仙月の四日」の実践をするにあたって、前もって詩を創作する授業や短い活動を繰り返し行っていた。学習者は初めて詩を創作した時には、「水仙月の四日」の実践時の姿と比べて、「相変移」して書くことができていなかった。筆者は、「相変移」してつくった詩の作品を提示して「おもしろいね」と認めることを繰り返した。この活動を繰り返すことによって、学習者は「相変移」できるようになっていった。

他者を理解しようとする心構えを形成するためには、1人ひとりがちがう考えをもって生活している、だから他者の考えを聴くことが大事だ、ということを経験で繰り返し考える場が必要である。実際に、このように指導することで、学習者の内に他者を理解しようとする心構えが形成されていたと考えられる。

以上に示した指導は日々の教育活動の中の一部にすぎないため、今後は、さらに国語の授業外との関連を明らかにしていく必要がある。

第2節では、新しい「文学体験」論の知見を援用した特別の教科道徳の授業提案を行った。

第3学年の道徳の教科書『どうとく③ きみがいちばんひかるとき（光村図書）』（平成30年2月5日発行）において「相互理解、寛容」の教材として示されてある「水やり係」「日曜日の公園で」を見ると、どちらの教材も、自分の考えや意見を相手にうまく伝えるためにはどうしたらいいかを考えるものになっていた。しかし、道徳科の学習指導要領に示されているように、まずは相手の思いを想像することが大切だと考えた場合、「自分の考えや思いを伝えるために」が目的にきてしまっただけでは、思いを知

ることができない。なぜなら、そこには「謙虚」な気持ちをもって自分と向き合うことが含まれていないからである。自分の意見や考えを伝えるためでは、それが目的になってしまい、自分と他者との共通点を理解しよう共感しようとする態度がないといえる。

以上の問題意識から、教科書の教材ではないものを用いて「謙虚」な態度を養うなかで他者の思いを知る学習活動を考えていく必要があると考えた。そこで、「文学体験」論の知見から絵本選択の観点を示した上で、絵本を選択、分析した上で、絵本の効果に合わせた道徳の授業を提案する。

山元（2014）がローレンス・サイプの論述（Sipe, 1998）を引用しながら絵本の効果について解説しているものを手がかりに、絵本選択の観点を以下のように示した。

- ①「文学体験」ができる絵本であること。…特に、絵が「文学体験」しやすいもの（相手の思いを想像しやすいもの）になっているかに注目する。
- ②語り手が他者の思いを知ろうとする態度で語っていること。…学習者が語り手の語りを聴いて作品世界に入る際に、他者の思いを知る体験ができるようになるためには、語り手が他者の思いを知ろうとする態度で語っていることが良い。
- ③「謙虚」な気持ちをもつことができるよう、学習者自身が自己を対象化できるお話の展開であること。…道徳科の内容を学ぶためには、最後に自己を対象化する体験ができるような展開になっていることが必要である。

上記の観点到当てはまる絵本として『どんなかんじかなあ（中山千夏・文，和田誠・絵，自由国民社）』を選択し、分析した上で、以下のような授業を提案した。

主に、次の3つの活動によって、『どんなかんじかなあ』の絵本を用いて「相互理解，寛容」の態度を養う授業ができると考える。絵本を読み聞かせていく中で、以下の3つの活動を行っていく。

#### （1）視点人物になる活動

まずは、視点人物に「相変移」する体験を重視したい。そうすることで、視点人物である男の子の見方を通して、他者に「相変移」する体験ができると考えるからである。絵によって、他の登場人物に「相変移」する体験は促進される。絵本を読み聞かせながら、どんなことを感じたのかを聞く活動を取り入れると良いだろう。〈視点人物〉が友達の立場に立って考える場面での絵のみが示されているページにおいて、授業者が「どんなことを感じていたのかな。」「どんなことを考えていたと思う？」と問うことで、読者は男の子の思いを代弁するだろう。文字が描かれておらず、絵のみが描かれてある絵本の効果を利用し、男の子に立って考えた思いや感情を言葉として表現するのである。言葉にうまくできない読者（学習者）がいたとしても、全体で考えを共有することで、他の読者（学習者）が表現した言葉を受けて、体験を言語化できると考える。以上の活動を通して、新しい「文学体験」論における①から④の過程を営むことをねらう。

#### （2）男の子の世界を構築するとともに、学習者自身が自己を対象化する活動

（1）の段階では、男の子に「相変移」した状態で登場人物の世界を構築している段階である。つまり、「④構築した登場人物の世界を共に存在させる」という「文学体験」ができていない。そこで最後の場面において、語り手であり視点人物でもある男の子が車椅子に乗っていたことを知ることで、男の子の世界を構築した上で、「④構築した登場人物の世界を共に存在させる」体験が生まれる。その際に、「どう思ったか」と読者（学習者）に尋ねることで、男の子のことを知った感想を言語化し、読者（学習者）の立場を明確にする。

さらに、最後まで読んだ後に、「男の子はなぜ友だちの立場に立って考えることができたのか」について自分で考え、全体で考えを共有する。この時に、作家中山の経験を示しても良いだろう。男の子の態度や思いについて考えをもつようにする。

そして、はじめは男の子と一緒に友だちの立場に立って想像していたが、実は男の子と読者である自分とは立場が全く異なっていたことを確認する。これによって、自己を対象化することをねらう。

### (3) 他者の立場に立って考えることの難しさを共有し、男の子の思いを想像する活動

読者（学習者）のこれまでの経験と結び付けながら、他者の立場に立って考えることの難しさについて考え、交流する。立場や置かれている状況が異なるから他者の立場に立って考えることが難しいという体験や思いが共有されるであろう。さらに、男の子は、なぜ相手の立場に立って考えることができたのかを再度考える活動や、男の子の立場に立って考えてみる活動をすることで、「謙虚」な態度をもって他者の思いを知る体験を行う。

## 終章 研究の総括と展望

第1節では、研究の成果を総括した。

本研究の目的の1点目について、本研究は、西郷文芸学「相変移」論の内実を究明することを通して、読者の読みの過程と作品との関係を次のように明らかにした。作家が作品創造の際に、作品内の様々な人物になって（「相変移」して）作品をつくることは「視点」を設置することであると考えることによって、作品内の様々な人物は、作家の体験を基盤とした同一性（西郷の言葉であれば作家の観点）をもっている形象であると同時に、作品の人物の固有の存在として差異性をもった形象として設置されている。このような過程を経て作品がつけられているから、読者は作品に配置されてある人物になって視点を重ねることが可能であると同時に、それらの人物が作家の体験を基盤とした共通性によって繋がっている形象であることから、読者は様々な人物に相互に「相変移」していき、それらを重ね合わせる文学体験が営まれる。

また、学習者の個々の読みをどのように扱うかについては、2点目の体験的に文学を読む授業をデザインするための実践理論を構築することと共に、理論を構築することができた。

西郷竹彦と田中実の読みを比較することを通して、西郷文芸学「相変移」論と田中実の「第三項」論における読みの扱い方について究明することで、体験的に文学を読む授業及び学習者の個々の読みをどのように扱うかに対する知見を得た。読者は、文学作品内の人物（語り手や作者、視点人物等）に「相変移」して（なって）、なった人物から見ている世界を想像する読みを行っていることが明らかになった。また、田中実の「第三項」論は、認識主体の認識行為自体をどのように対象化するか、その過程を明らかにしようとした理論であるため、文学作品内の人物の認識行為を対象化するだけでなく、読者である学習者の認識行為を対象化できる考えになっていることも明らかになった。この考えを用いることで、授業において、学習者の読み（学習者の認識）を対象化し互いの読みが共にどのように存在しているのかについて考えることができるため、学習者の個々の読みをどのように扱うかという問題について答えられる理論となっている。これらの考えと、山元隆春、難波博孝の作品に「参加」する考えを加えて、仮説の実践理論を構築した。

その上で、2つの実践を行い、実践理論を再構築した（図6）。学習者の個々の読みを、「相変移」を促進するものとして扱うことで、「文学体験」のサイクルを活性化できると考えた。また、学習者の

個々の読み自体を学習材とすることで、文学を読む価値と学習者の個々の読みとの関係を示すことができた。実践を行い実践理論を修正することで、教育者側の手立てや学習者が「文学体験」を営むために設定するとよい言語活動を表1のように具体的に提示することができたことで、実践しやすい理論になったと考える。

再構築した実践理論は、文学の読みだけでなく、「人との関わり」についても学ぶことができることから、生きていく上で人間とは何かについても学ぶ理論であるといえる。その点、学校現場における日々の指導との関連も深い理論である。本研究では、十分に示すことができなかったが、教育者が日々している学習者への働きかけと、「文学体験」との関連を示すことによって、国語科の授業以外にも広がる理論であることを示した。特別の教科道德の授業にも用いることができる理論でもある。このように、文学の読みという表層の理論としてではなく、人間の在り方について学ぶことができる理論であるという可能性を示すことができた。

第2節では、本研究の課題と今後の展望を示した。

本研究の実践で扱った文学作品は、学習者が比較的「相変移」しやすい登場人物が登場していた。「相変移」できない学習者がいたとしても、全ての学習者が「相変移」できないということはなかった。したがって、作品を読み合うことや、話し合うという手だてが有効に働いた。しかし、全ての学習者が「相変移」できない登場人物がいる作品を学ぶときは、どのような学習活動を設定すればよいのかについては明らかになっていない。この点が本研究の課題である。

本研究の実践後に、「気のいい火山弾（宮沢賢治）」の実践を行った。「気のいい火山弾」に出てくる「ベゴ石」という登場人物は、学習者が「相変移」できない登場人物であった。なぜなら、学習者がこれまで経験したことのない価値観で生きている登場人物だからである。「相変移」するための情報（生活経験などの同一性）が少ないため、「ベゴ石」の世界を構築することができないのである。

今後は、このような教材の場合、どのような学習活動が考えられるのかについて研究を進めていく必要がある。

この問題は、文学の中の話だけでなく、私たち人間が生きていく上で向き合う大きな問題でもある。「相変移」できない人物に「相変移」する方法を明らかにすることは、分かり合えないと感じる他者と共に生きる希望となると考える。「気のいい火山弾」の授業を通して、ベゴ石に「相変移」するのではなく、ベゴ石と他の登場人物との関係を捉え、それらを重ね合わせることで、ベゴ石の背景や状況を想像できるのではないかという考えに至った。今後は、この考えを手がかりにして研究を進めていく。

#### IV 引用参考文献

- 足立悦男（1999）『西郷竹彦文芸・教育全集別巻Ⅱ巻 西郷文芸学の研究』恒文社  
足立悦男（2008）「玄妙な文芸世界の謎を解く」文芸研編『文芸教育』88 新読書社、6-13  
阿武泉監修（2008）『読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品1300』、紀伊國屋書店  
阿部昇（2008）「西郷文芸学の新展開」への三つの疑問 文芸研編『文芸教育』88 新読書社、45-52  
亀岡泰子（1994）「あまんきみこ「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』22号、岐阜大学国語国文学会、34-48  
熊谷孝（1963）『芸術とことば』牧書店  
西郷竹彦（1996）『西郷竹彦文芸・教育全集』第9巻、恒文社、初出は、西郷（1981）「第一部 詩教材の読み方」『詩の授業—理論と方法』、明治図書。

- 西郷竹彦 (1997) 「二「水仙月の四日」の授業」『西郷竹彦文芸・教育全集 第二八巻』恒文社, 79-120, 初出は『文芸教育』54号 (明治図書, 1991年2月) である。
- 西郷竹彦 (1998a) 『西郷竹彦文芸・教育全集 第14巻』恒文社
- 西郷竹彦 (1998b) 『西郷竹彦文芸・教育全集 第13巻 文芸学入門』恒文社, 初出は, 西郷竹彦 (1997) 徳島県で行われた徳島文芸研主催の学習会。
- 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 (2005a) 『名詩の世界 西郷文芸学入門講座 第1巻 文芸の構造 視点と対象・形象の相関』光村図書
- 西郷竹彦 (2005b) 「部分形象が全体形象を照射する」科学的「読み」の授業研究会編『研究紀要』VII, 1-14
- 西郷竹彦 (2006a) 「文芸における複合形象 (その1)」文芸研編『文芸教育』82 新読書社 66-87
- 西郷竹彦 (2006b) 「文芸における複合形象 (その2)」文芸研編『文芸教育』83 新読書社 40-59
- 西郷竹彦 (2008a) 「文芸 (虚構) の世界～西郷文芸学の新展開 その1～」文芸研編『文芸教育』87 新読書社
- 西郷竹彦 (2008b) 「西郷模式図の意味—文芸世界の謎を解く—西郷竹彦 足立悦男」文芸研編『文芸教育』88 新読書社, 70-106
- 西郷竹彦 (2009a) 「人間学としての文学」文芸研編『文芸教育』90 新読書社, 6-26
- 西郷竹彦 (2009b) 「変幻自在な相変移 (変身) のメカニズム その複雑・微妙な様相」文芸研編『文芸教育』89号, 新読書社, 6-29
- 西郷竹彦 (2009c) 「1 2 「水仙月の四日」『宮沢賢治「二相ゆらぎ」の世界』黎明書房, 48-164
- 西郷竹彦 (2011) 「『吾輩は猫である』の作者は, 誰か?」文芸研編『文芸教育』95号, 新読書社, 62-85
- 須貝千里 (1989) 『〈対話〉をひらく文学教育—境界認識の成立—』有精堂
- 住田勝 (2010) 「第五章 あまんきみこ「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
- 高橋茉由 (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
- 高橋茉由 (2019) 「解題 「西郷竹彦講演の主に記録したノートにおける整理表」について」国語教育思想研究会『国語教育思想研究』第19号, ニシキプリント, 47-62, 整理表は本論文の資料に提示している。
- 高橋茉由 (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
- 田近洵一 (1998) 「読書行為をひらく「視点」論」西郷竹彦『西郷竹彦文芸・教育全集 14巻 文芸学講座 I 視点・形象・構造』恒文社, 493-502
- 田中実 (1996) 「多層的意識構造のなかの〈劇作者〉」『小説の力—新しい作品論のために』大修館書店, 55-88
- 田中実 (2004) 「新しい文学教育の地平に向けてII」全国大学国語教育学会第107回大会発表要旨
- 田中実 (2005a) 浜本純逸, 田中実, 須貝千里 座談会「今日の「教育改革」と「読むこと」の新たな可能性」田中実, 須貝千里編『「これからの文学教育」のゆくえ』右文書院, 2-83, 2004年1月31日に行われた座談会の内容である。



- 田中実 (2005b) 「「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』 互惠印刷, 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 (2018a) 『『羅生門』の〈読み〉の革命—〈近代小説〉の神髓を求めて—」田中実, 須貝千里,
- 田中実 (2018b) 「〈近代小説〉の神髓は不条理, 概念としての〈第三項〉がこれを拓く—鷗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
- 丹藤博文 (2013) 「3 文学教育研究に関する成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書, 483-490
- 鶴田清司 (2008) 「文芸学理論の普遍妥当性を問う—〈解釈〉と〈分析〉という視座から—」文芸研編『文芸教育』88 新読書社, 30-37
- 鶴田清司 (2010) 『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育—新しい解釈学理論を手がかりに—』学文社
- 中村龍一 (2018) 「芥川龍之介『羅生門』の〈読み方〉—西郷竹彦「相変移仮説」と田中実「第三項論」—」日本文学協会編集『日本文学』67 3月号, 27-35
- 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」難波博孝ら『PISA型読解力にも対応できる 文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書, pp. 7-47
- 難波博孝 (2018) 「「新しい実在論」と第三項理論」日本文学協会編『日本文学』8 VOL.67, ひつじ書房, 18-29
- 日外アソシエーツ編 (2008) 『読んでおきたい名著案内 教科書掲載作品 小・中学校編, 紀伊國屋書店
- 野澤ら編 (1999) 『西郷竹彦文芸・教育全集 [総索引]』, 恒文社の作品編, 30-60
- 浜本純逸 (1978) 『戦後文学教育方法論史』明治図書
- 浜本純逸 (1996) 『文学を学ぶ・文学で学ぶ』東洋館
- 府川源一郎 (1995) 『文学すること・教育すること—文学体験の成立をめざして—』東洋館
- 藤原和好 (2008) 「本来の読者と生身の読者」文芸研編『文芸教育』88 新読書社, 14-21
- 松崎正治 (2008) 「メディアとしての文学教材」文芸研編『文芸教育』88 新読書社, 22-29
- 松本修 (1997) 「国語科教材研究における「視点」概念の問題: 「ごん狐」をめぐる〈特集〉人間関係を切り拓く言葉の指導」全国大学国語教育学会『国語科教育』44, 57-64
- 村上呂里 (2008) 「「字を読む子供」(黒井千次)を読む—小説と文芸の間の架け橋を求めて—」文芸研編『文芸教育』88 新読書社, 53-60
- 山中吾郎 (2018) 「豆太に見る相補的人間観—文芸教育の立場から「モチモチの木」を読む—」日本文学協会編集『日本文学』67 3月号, 12-26
- 山本茂喜 (1995) 「「ごんぎつね」の視点と語り(湊吉正先生退官記念号)」筑波大学『人文科教育研究』22, 23-32
- 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—』溪水社
- 山元隆春 (2008) 「「自在に相変移する」契機となる授業に向けて」文芸研編『文芸教育』88 新読書社, 61-69
- 山元隆春 (2014) 『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』溪水社
- Sipe, Lawrence R. (1998) "Learning the language of picturebooks", *Jornal of children's Literature*, 24, 66-75
- Sipe, Lawrence R. (2007) *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, Teacher College Press.