

早稲田大学大学院教育学研究科

博士学位審査論文

短期大学におけるストーリーマンガ教材化と
「読み」の成立に関する研究

2023

山田 範子

凡例

1. 文献からの引用について、本文の一部として引用するときは「 」を記し、長い引用文は、行をあけ2字下げで記した。
2. 論文名は「 」、書名・雑誌名は『 』で記した。
3. 引用文献は、著者名・発行年・論文名・書名・出版社の順序で記載した。
4. 年号は原則として西暦で記したが、一部内容との関係で元号のみを使用した。
5. 「註」は章ごとにまとめ、章末に記した。
6. 「マンガ」はカタカナ表記とした。ただし、引用部はその限りではない。
7. 教材について、教材と学習者が対話する際の意味では「学習材」と記載した。また読書行為を受ける際の本文としての意味では「テキスト」と記載した。

目次

はじめに	1
序章 研究の意義・目的・方法	2
第1節 研究の目的と意義	2
第2節 研究の方法	3
第3節 論文の構成	4
第1章 学習者の実態と授業で文学作品を扱う際の課題	7
第1節 高大接続における文学作品の扱いの課題と展望	7
1.1 本研究の対象となる学習者の特徴	8
1.1.1 入試の状況	8
1.1.2 卒業後の進路	12
1.1.3 2010年代の日本の短期大学と比較して.....	17
1.2 学習者が経験した高等学校国語科を中心とした読みの交流の現状	19
1.2.1 学習者の回答の分析	19
1.2.2 読みの交流に困難が伴う理由と克服の糸口	29
1.3 本研究の対象となる学習者の読書嗜好	31
1.3.1 学習者の回答の分析	31
1.3.2 学習者の実態に即した教材とは	39
第2節 読者中心の文学教育の成果	41
2.1 太田正夫の十人十色を生かす文学教育	41
2.2 大村はまの単元学習	42
第3節 国語教育における読みの交流	44
3.1 イーザーの『行為としての読書』を視座とした読書行為論の整理	44
3.1.1 イーザーは読書行為論において何を問題にしたか －「空所」と「否定」の抽出－	44
3.1.2 読書行為論の読みの交流における意義	47
3.2 文学教材を読み合う学習の成果と課題	48

第2章	ストーリーマンガを授業で扱う意義	57
第1節	ストーリーマンガ教材化にあたって	57
1.1	「文学国語」での取り扱い	57
1.2	国語教育におけるリテラシーの潮流	58
1.3	高等教育とストーリーマンガの教材化	59
1.3.1	カリキュラム・ポリシーおよびディプロマ・ポリシーとの関連性	59
1.3.2	これからの高等教育とストーリーマンガ	62
第2節	教科書における掲載マンガ調査	63
2.1	中学校・高等学校教科書に掲載されたマンガ教材	64
2.1.1	中学校国語科教科書における掲載マンガ調査	64
2.1.2	高等学校国語科教科書における掲載マンガ調査	68
2.1.3	国語科教科書における掲載マンガ調査のまとめ	78
2.2	主教材として扱われたマンガ教材の分析	79
2.2.1	四コママンガの成果と課題	81
2.2.2	四コママンガの特質から見えたストーリーマンガの可能性	83
2.3	教科書教材より抽出したストーリーマンガの可能性	85
2.4	総括	86
第3節	ストーリーマンガを文学教材として扱った先行研究	87
3.1	実践史の検討	87
3.1.1	国語教育におけるマンガおよびストーリーマンガの実践報告	87
3.1.2	ストーリーマンガを文学教材として扱った実践報告	88
3.1.3	実践報告の異同から考えるストーリーマンガの教材としての価値	93
3.2	読みの交流を中心としたストーリーマンガの指導過程モデル	95
第3章	ストーリーマンガの非言語表現を話題とした読みの交流	
	－互いの読みを認め合うことを目指して－	100
第1節	月のコマに焦点化した「問い」を起点とする読みの交流	
	－吉田秋生『海街diary』（小学館、2007）を教材として－	100
1.1	教材研究－学習者の現状に即したストーリーマンガ教材－	100

1.2	授業の実際	102
1.3	学習者の解釈と解釈に対する考察	104
1.4	総括と課題	107
第2節	類似シーンの比較を通じた学習者の言語化能力と読みの交流	
	ー松田洋子『ママゴト』（KADOKAWA、2011～2013）を通して考える	109
2.1	教材化の観点と教材研究	109
2.2	授業の実際	113
2.3	学習者の解釈と解釈に対する考察	113
2.4	学習者の感想から考える授業の成果と課題	117
第3節	ストーリーマンガを読み合う学習の可能性と課題	117
3.1	教材としてのストーリーマンガの特性	118
3.2	実践の課題	120
第4章	マンガの文法からテキストのメッセージ性へ昇華する読みの交流	124
第1節	高等教育で扱うマンガの文法	124
第2節	学習者が創造するストーリーマンガの文法ー赤坂アカ『かぐや様は告らせたい10』（集英社、2018）の「空所」を巡ってー	125
2.1	「空所」の再考	125
2.2	教材の価値と表現の特質	126
2.3	授業の実際	129
2.4	学習者の解釈と解釈に対する考察	130
2.5	根拠となるストーリーマンガの文法と教材化の基準	134
第3節	マンガの文法の意味づけからテキストの主題を探るーつげ義春『古本と少女』（筑摩書房、2008）の「空所」を読み合うー	136
3.1	教材の道徳的価値	136
3.2	授業の実際	138
3.3	マンガの文法（空所）を話題にした読みの交流	
	ー第2回授業における学習者の解釈と解釈に対する考察ー	140
3.4	テキストのメッセージ性（空所）を話題にした読みの交流	
	ー第3回授業における学習者の解釈と解釈に対する考察ー	141

3.5	ストーリーマンガの「空所」に関する「問い」の要件	146
第4節	実践の成果と課題	148
第5章	対話的学びを深めるストーリーマンガー活性化の要因分析ー	151
第1節	ストーリーマンガの「空所」はいかに他者との対話を活性化するか ー学習者の反応を通して考えるー	151
1.1	学習者の反応調査	152
1.2	学習者が選んだ対話に効果的なテキスト	153
1.3	文章が対話に有効と考えた学習者の指摘	153
1.4	ストーリーマンガが対話に有効と考えた学習者の指摘	154
1.5	学習者の反応調査のまとめ	156
1.6	学習材との対話を促す可能性	157
1.7	他者との対話を促す可能性	158
第2節	ストーリーマンガを活用した対話の授業 ーいくえみ綾『プリンシパル』（集英社、2011）を話題としてー	159
2.1	『プリンシパル』教材化の意義とストーリーマンガによる対話	160
2.2	授業展開	162
2.3	学習者の解釈	163
2.4	対話の評価表	166
2.5	学習者の対話に対する感想の分析	167
2.6	学習者の解釈の変容と対話に関する評価	168
第3節	総括と今後の課題	170
第6章	ストーリーマンガの「空所」に関する問いは学習者の読みの磨き合いにどの ように寄与するか ー学習者の自己内対話を可視化するー	173
第1節	短期大学部の授業でストーリーマンガを読む	174
1.1	現代教養Ⅲ（文学Ⅱ）の授業意図と目標	174
1.2	教材研究ー田島列島『子供はわかってあげない上・下』（講談社、2014）ー	174
第2節	検証方法	175
2.1	全体の指導過程	175

2.2	一回の授業における指導過程	177
2.3	はじめの解釈のカテゴリー分類	179
2.4	終わりの解釈における反応型の分類	179
2.5	磨き合いの方向性に即した検討課題の抽出	181
2.6	ナンバリングと相関図の作成	181
第3節	「空所」に関する問いを解釈し合った結果	181
3.1	カテゴリー分類した学習者のはじめの解釈	181
3.2	終わりの解釈における学習者の反応型の割合	196
3.3	変容型の多い検討課題に注目した分析	197
3.3.1	2020年度と2021年度の比較	198
3.3.2	磨き合いの妥当性	200
3.4	持続型の多い検討課題に注目した分析	201
3.4.1	2020年度と2021年度の比較	201
3.4.2	磨き合いの妥当性	204
3.5	添加型の多い検討課題に注目した分析	205
3.5.1	2020年度と2021年度の比較	205
3.5.2	磨き合いの妥当性	207
3.6	相関図から見る学習者の読みの磨き合いの詳細	207
第4節	ストーリーマンガの「空所」の解釈と学習者の相互作用の考察	209
4.1	学習者のはじめの解釈の多様性と読みの交流	209
4.2	解釈の型から考える学習者相互の読みの磨き合い	210
4.2.1	どのような「問い」が学習者の解釈を変容させるか	210
4.2.2	解釈の型の特徴と読みの磨き合い	229
4.3	学習者の自己内対話の可視化	236
第5節	総括	237
第7章	評論テキストを介在させることでストーリーマンガの解釈はどう変容するか	240
第1節	問題の所在と目的	240
第2節	教材について—平和を考えるためのストーリーマンガと評論—	240
2.1	この史代『夕凧の街』（双葉社、2004）のマンガ表現の評価と分析	241

2.2	中田健太郎「世界が混線する語り」『ユリイカ』（青土社、2016）の文章表現の評価と分析	247
第3節	学習者の実態－読書嗜好と関連づけて－	249
第4節	授業展開	254
4.1	全体の授業展開	254
4.2	ストーリーマンガの授業概要	257
4.3	評論の授業概要	259
第5節	学習者の実際の発言とプロトコル分析・考察	263
5.1	被害者と加害者の対立を安易に固定化しないことに対する議論	263
5.1.1	火曜日5班の反応プロトコル	263
5.1.2	金曜日1班の反応プロトコル	266
5.2	「原水爆禁止世界大会」のビラが風に吹かれているイメージに対する議論	270
5.2.1	金曜日6班の反応プロトコル	270
5.2.2	水曜日2班の反応プロトコル	272
5.3	学習者の解釈の変容－「他者との対話」によって促される読みの磨き合い－	274
第6節	学習者の解釈の変容に対する評論テキストの寄与	
	－学習者の「自己内対話」からの考察－	277
第7節	評論テキストを介在させることによって、学習者の解釈は変容するか	280
7.1	学習者の授業評価	280
7.2	授業者から見た学習者の授業評価と考察のまとめ	286
第8節	つまずきのある学習者の実態と支援	289
8.1	つまずきのある学習者へのインタビュー	289
8.2	高等教育の教養科目におけるストーリーマンガの位置づけ	296
第9節	今後の展望－専門科目と中高への接続－	297
終章	研究の成果と課題	301
第1節	研究の成果	301
1.1	他者との対話を促すストーリーマンガの「空所」	301
1.2	コミュニケーションに対する自信を深めるストーリーマンガを読み合う学習	

.....	302
1.3 ストーリーマンガによる3方向の読みの磨き合いと自己の考えの形成 ...	302
1.4 抽象的な言葉の具体化によるイメージの共有	304
第2節 今後の課題と展望	305
2.1 ストーリーマンガの教材選択	305
2.2 マルチモーダル・テキストとしてのストーリーマンガ	305
2.3 中学校・高等学校における活用可能性	306
おわりに	309
初出一覧	311
文献一覧	312

はじめに

ニュースキャスターの職に就き、言語コミュニケーションの重要性を実感したことで、国語科教師として学習者の言葉の育成に携わりたいと考えるようになった。実際に中学校や高等学校に勤務するようになり、学習者が互いに言葉を磨き合う授業を展開しようとして、問題があることに気づいた。授業で発言するのは限られた一部の学習者であり、多くの学習者は自ら発言することを望まない。また、発言する学習者も自分の考えを主張しようとする意思が強く、他者の発言は自分とは関係のないもののように扱う傾向があった。

2018年に金沢星稜大学女子短期大学部教員となり、さらに問題が顕在化した。自分の考えを発言しようとする学習者は皆無だった。そればかりか、自らの考えを形成することも困難な状況であった。かろうじて何人かの学習者の考えを引き出すことができたが、自分の考えに自信を持つことができず、その考えを聞いている学習者も他者の考えに学ぼうとする姿勢が見られなかった。学習者の誰一人取りこぼすことなく、皆が考えることを楽しみ、他者と打ち解けて、ともに高め合うことができる授業を作りたいと切実に願った。そのとき、一つの方法として、教材そのものを転換することを着想した。ストーリーマンガを教材とすれば、これまでの国語科授業において、正解にたどりつくことができないと思ひ込み、考えることそのものをあきらめたり、自分の考えが正解ではないかもしれないという不安に駆られて発言できなかつたりした学習者の意識を変えられると期待した。そして、学校教育の最終段階となる高等教育の学びの中で、他者との解釈の交流を通して、自分の言葉を見つめなおし、新しく自分の言葉を紡ぎ出すことができる授業を実現することができる考えた。

日本のマンガは世界的に注目されている。2019年5月に大英博物館において、国外最大規模となるマンガ展「The Citi exhibition Manga」が開催された。国内では、2000年度の文部科学省「教育白書」において、マンガが芸術分野の一つとして位置付けられた。加えて、クールジャパン戦略官民協働イニシアティブ（2015年6月）では、外国人がクールととらえる日本の魅力の一つにマンガをあげている。マンガが芸術として認識されたことで、2002年版学習指導要領より、中学校美術に「マンガ（漫画）」が取り入れられた。しかしながら、小学校・中学校・高等学校の学習指導要領においてマンガを取り入れているのは、依然として中学校美術だけである。国語教育にマンガを取り入れる研究も散見されるが、広く浸透するまでには至っていない。

学習者一人ひとりが自分なりの考えを形成し、自信を持って発言できる力、ただ考えを述べ合うのではなく、他者とともに解釈を磨き合い、高め合う力をつけてあげたい。このような願いは、校種を問わず、多くの指導者が持っていると考えられる。本論文では、短期大学でマンガをいかに教材化できるか、またその実践を通して学習者の「読み」がどのように成立していくか考察し、高等学校を中心とした国語科教育への逆照射を試みる。高等学校までに培われるべき能力が身につかず、自信喪失に陥っている学習者に対して、リメディアル教育の側面から新しい提言を行いたい。

序章 研究の目的・意義・方法

第1節 研究の目的と意義

本研究の目的は、短期大学において、ストーリーマンガ¹⁾が教材としてどのような価値を有し、マンガを読み合うことで学習者がいかに「読み」を成立させていくか明らかにすることである。また、本研究は、リメディアル教育としての側面もあることから、短期大学での実践を、高等学校をはじめとした国語科授業に逆照射し、「読むこと」の学習指導について新たな提言を行うものである。

短期大学の一例として、筆者の勤務校である金沢星稜大学女子短期大学部（以下、本学と記載）の学習者を研究対象とする。本学学習者は、文章教材に対する苦手意識が強く、他者と解釈を交流することや自分の解釈を構築することが困難であった。このような状況は、短大までの学校教育、特に高等学校国語科における主体的な言語活動の経験が乏しいことに原因があるのではないかという問題意識を抱いた。さらに、短大のカリキュラム・ポリシー²⁾およびディプロマ・ポリシー³⁾には、教養やコミュニケーション力を身につけることが挙げられるが、文章教材を用いてこれらの能力を短期間で伸ばすことに限界があった。

解釈の構築は、学習者が教材と対話することによって、主体的に言葉を紡ぎ出すところから出発する。佐藤（1995）は、教室には学習材との対話、他者との対話、自己内対話の三つの対話が必要であると述べた⁴⁾。また、鶴田・河野（2012）は、学習材との対話が活性化されることで、他者との対話および自己内対話が促されると述べた⁵⁾。このように、学習材（教材）と対話することで紡ぎ出された言葉は、他者と交流することによって自己の内面への振り返りを促し、さらに新しい言葉を紡ぎ出していく。

国語教育の歴史では、文学作品によって、教室における三つの対話を活性化してきた優れた先行研究が存在する。しかし、本研究において、このような先行研究と方向性と分離したのは、短大という2年間の教育課程に在籍する学習者の実態に即したところが大きい。学習者の苦手意識を短期間で解決するためには、抜本的な改革が必要であった。

そこで、教材のパラダイム転換を着想した。町田（2009）の先行研究⁶⁾などによって、文学教材として扱える可能性があることが明らかになっているストーリーマンガが、短大の学習者や短大にとっての教育のポリシーとどう絡み合うか検討する。そして、マンガを教材として繰り返し学習者に与えた場合にどのような成果があるか、もし成果が見られるとしたら、短大を含む高等教育にとって、マンガが果たす役割とはどのようなものか明らかにする。

また、教材化したマンガを読み合うことで学習者がいかに「読み」を成立させていくか明らかにする。そのために媒材との対話のみならず、学習者同士の対話の詳細を発話分析等によって検討する。特に、マンガの読み深めに評論を介在させることによって、学習者のマンガの解釈がどのように変化するかあるいはしないのか、評論が学習者のマンガの解釈にどの程度寄与するのかしないのか、変化しない・寄与しない場合にはどこに障壁があるのか考

察する。学習者のマンガの解釈に出てきそうにない、客観性の高い評論を介在させるという新しい試みによって、学習者がいかに自分の解釈を構築させていくのか、つまずきがあるとしたら、どこに原因があるのかを解明する。マンガ教材化の意義と学習者の「読み」の成立の過程が明らかになれば、短大に接続する高等学校をはじめとした国語科との関連性も濃厚になる。自信喪失に陥っている学習者に対するリメディアル教育としてのマンガの授業の価値も明言できるだろう。

このように、本研究は、リメディアル教育としての側面も意識しながら、短大におけるマンガの教材価値とマンガを読み合うことで学習者がいかに「読み」を成立させていくかを明らかにするものである。

第2節 研究の方法

本研究では、アンケート、先行研究および教科書の調査・分析によって整理した理論をふまえ、ストーリーマンガの「空所」に関する問いを解釈し合う授業と、マンガに評論を介在させた授業による学習者の反応を考察することを主な研究方法とする。

第1章第1節では、本研究の対象となる学習者に対するアンケート結果を分析し、なぜ読みの交流に困難が伴うのか、交流に至るまでのどこに課題があったのかを考察する。また、学習者の読書嗜好の調査と高等教育におけるマンガ教材化の意義を考察する。第2節では国語教育史における文学教育を振り返り、第3節において、イージーの読書行為論における「空所」概念と、文学教材の「空所」を読み合う学習の成果と課題を整理する。

第2章第1節では、マンガを短大の授業で活用するにあたり、学習者がマンガをどのような目標においていかに読むことができるか、高等学校国語科との関連性、国語教育の潮流、高等教育における活用のそれぞれの観点から考察する。高等教育に接続する中学校・高等学校において、マンガが教材としてどのように扱われているか第2節で調査し、第3節では、文学教材として扱ったマンガの先行研究を分析し、マンガの「空所」に関する問いについて読みの交流を行う指導過程モデルを作成する。

第3章と第4章は、第1章と第2章によって整理した理論をふまえ、具体的なストーリーマンガの授業を開発し、その実践を通して明らかになった課題を考察することを主な研究方法とする。第3章では、吉田秋生『海街diary 蟬時雨のやむ頃』（小学館、2007）と松田洋子『ママゴト』（KADOKAWA、2011～2013）の「空所」を顕在化させ、読みの交流に誘導するための授業開発を行う。吉田秋生『海街diary』の授業では、見開きページに二カ所描かれた月のコマを「空所」と捉え、ストーリーに即した意味づけを試みる。松田洋子『ママゴト』では、類似シーンを比較する問いを設定し、学習者の常識を否定する箇所を顕在化させつつ、ストーリーに即した意味構築を促す。小グループでの交流を経て、クラス全体で読みの交流を行う授業を提案し、成果と課題を考察する。

第4章では、ストーリー全体を学習者に提供できるマンガを用いて授業を開発し、実践を通して明らかになった成果と課題を整理し、考察する。赤坂アカ『かぐや様は告らせたい10』

(集英社、2018)では、作者も無意識か言葉にできないレベルの暗黙の約束事として捉えていると考えられる「マンガの文法」に注目し、学習者がマンガの文法を論拠とした解釈を交流できる授業を実践し、考察する。つげ義春『古本と少女』(筑摩書房、2008)の授業では、第2章で整理した先行研究の成果と考案した指導過程モデルを活用し、テキストのメッセージ性を考えることで言語化された言葉を交流する。

第5章は、ストーリーマンガの「空所」に関する問いについて読みの交流を行うことで、他者との対話を活性化できる要因を考察する。第1節では、いくえみ綾『プリンシパル』(集英社、2011)について、原作マンガとノベライズを比較し、学習者自身が有効性を実感する他者との対話の在り方を検討する。第2節では、いくえみ綾『プリンシパル』(集英社、2011)の「空所」と考えらえる箇所について対話し、観察者が対話の技能を評価する授業を行う。他者の発言を能動的に聞くための具体的な技術を考察し、ストーリーマンガの「空所」を読み合う指導過程の再検討をすることを研究方法とする。

第6章は、ストーリーマンガの「空所」に関する問いを解釈し合う全15回の授業を二年継続して分析する。田島列島『子供はわかってあげない』(講談社、2014)を教材として、学習者が指摘した「空所」について、12の検討課題を作成し、1回の授業で1つの検討課題の解決を目指すことを基本としながら、学習者相互にマンガを読み深める授業を行う。授業では、学習者がワークシートに書いたはじめの解釈を検討課題ごとに分析し、解釈をカテゴリー分けする。クラスの学習者が互いに解釈を磨き合ったことを論述するために、学習者一人ひとりのはじめの解釈が、終わりの解釈においてどのように変容したか分析する。読みの交流を経た終わりの解釈の変容を「変容型」「持続型」「添加型」の3つの型に分類する。12の検討課題のうち、変容型、添加型、持続型それぞれについて、分類された学習者が多かった検討課題の上位3つを抽出し、それぞれの変容のタイプに導いた問いの特徴と解釈の型の特徴を明らかにして、どのような読みの磨き合いを促すか考察する。また、2020年度の講義履修者74名を1番から74番までナンバリングし、抽出した検討課題ごとに相関図を作成し、学習者がどのように影響を与えあったか可視化する。

第7章では、マンガに評論を介在させることで学習者のマンガの解釈がどのように変容するか分析することを研究方法とする。また、つまずきのある学習者に注目し、つまずきの原因が具体的にどのようなところにあるのか明らかにすることで、短大および高等教育におけるストーリーマンガ教材の位置づけを考察する。加えて、ストーリーマンガから文章へ移行する国語科授業として、どのような授業が可能になりそうか展望する。

第3節 論文の構成

本論文は、序章、本論(1章～7章)、終章で構成されている。本論は、アンケート、先行研究および教科書の調査・分析を整理したパート(第1章と第2章)、マンガの「空所」に関する問いを解釈し合う学習を中心に据えた授業を開発し、その成果と課題を考察したパート(第3章と第4章)、マンガの「空所」における問いについて読みの交流をすることで、他

者との対話を活性化させる要因を考察したパート（第5章）、マンガの「空所」を教材化し、学習者にどのような解釈の磨き合いを促すか考察したパート（第6章）、マンガに評論を介在させた授業による学習者の反応から、高等教育におけるストーリーマンガ教材の価値を総合的に考察したパート（第7章）から成る。

第1章では、本研究の対象となる短期大学の学習者の特性を明らかにし、学習者に対して行ったアンケート結果に即し、なぜ読みの交流に困難が伴うのか、交流に至るまでのどこに課題があったのか考察する。また、学習者の読書嗜好の調査と高等教育におけるマンガ教材化の意義を考察する。そして、イーターの読書行為論における「空所」と「否定」の関係、イーターの「否定」概念を国語教育に取り入れた先行研究を整理し、その課題との関係において、なぜマンガを教材として読みの交流を行う必要があるのか明らかにする。

第2章では、中学校・高等学校国語教科書に掲載されたマンガ教材の調査と、ストーリーマンガを文学教材として扱った既存研究の調査を通じて、国語教育でマンガを扱う意義を明らかにする。また、既存研究の成果をふまえて、マンガの「空所」を読み合う指導過程モデルを作成する。

第3章と第4章では、第2章で考案したマンガの指導過程モデルに従い、吉田秋生『海街diary1』（小学館、2007）、松田洋子『ママゴト』（KADOKAWA、2011～2013）、赤坂アカ『かぐや様は告らせたい10』（集英社、2018）、つげ義春『古本と少女』（筑摩書房、2008）の授業を開発・提案する。それぞれの授業実践を通じた成果と課題を考察する。

第5章では、いくえみ綾『プリンシパル』（集英社、2011）を用いた授業実践を通じて、マンガの「空所」に関する問いを解釈し合うことの意義として、他者との対話を活性化できる可能性を考察する。

第6章では、田島利島『子供はわかってあげない上・下』（講談社、2014）の「空所」に関する問いについて読みの交流を行う全15回・二年分の授業を分析することによって、学習者との対話、他者との対話、自己内対話のすべてを活性化させることを明らかにする。また、マンガの「空所」を教材化し、学習者が互いにどのように解釈を磨き合うことができるのか明らかにする。

第7章では、マンガに評論を介在させることによって、学習者のマンガの解釈がどのように変化するかあるいはしないのか、評論が学習者のマンガの解釈にどの程度寄与するのかわからないのか、変化しない・寄与しない場合はどこに障壁があるのか明らかにする。

以上の通り、本研究では、アンケート、先行研究、教科書調査からマンガを読み合う意義を導き、開発した授業実践の課題の考察をふまえ、短大および高等教育におけるストーリーマンガ教材の位置づけを明らかにする。また、マンガ教材を通じて学習者がいかに「読み」を成立させていくか明らかにして、高等学校国語科への逆照射およびリメディアル教育としての提言を行うものである。

【註】

- 1) 本研究におけるストーリーマンガとは、四コママンガやギャグマンガではない物語性を有するマンガのことを指す。
- 2) 2021年度金沢星稜大学女子短期大学部大学案内では、「教育課程編成・実施の方針」と説明している。p. 2.
- 3) 2021年度金沢星稜大学女子短期大学部大学案内では、「卒業認定・学位授与の方針」と説明している。p. 2.
- 4) 佐藤学（1995）「学びの対話的実践へ」『学びへの誘い』佐伯胖、藤田英典、佐藤学、東京大学出版会, pp. 74-75.
- 5) 鶴田清司・河野順子（2012）『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書, p. 19. 文部科学省.
- 6) 町田守弘（2009）『国語科の教材・授業開発論—魅力ある言語活動のイノベーション—』東洋館出版社.

第1章 学習者の実態と授業で文学作品を扱う際の課題

本研究の対象となる金沢星稜大学女子短期大学部（以下、本学と記載）の学習者は、教員から教えてもらいたいという意識が強く、主体的に学ぶ意欲が低い。そのため、文章を読むことを通して、自らの考えを形成したり、その考えを他者と交流したりすることが困難である。短期大学に接続する高等学校までの国語科における文学作品を扱う学習では、言語活動としての「読みの交流」の意義が広く認められている。2018年改訂の高等学校学習指導要領では、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）¹⁾が求められた。松本・西田（2018）は、読みの交流が2018年告示の「学習指導要領の考え方に即したものと言ってもよい²⁾」と述べ、『主体的・対話的で深い学び』の実現には、『言語活動』の正しい位置づけが重要であり、そのための1つの方策が『読みの交流』の学習である³⁾と説明した。他方で、2018年告示の高等学校学習指導要領に関わる中央教育審議会答申（2016）は、高等学校国語科の課題の一つとして「高等学校では、教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向⁴⁾」があると指摘した。このように、読みの交流は、国語教育にとって重要な言語活動の一つであるが、高等学校国語科において、その経験が乏しいと考えられる学習者が本学をはじめとする短大や高等教育機関に少なからず存在すると考えられる。

読みの交流では、それぞれの学習者が教材と深く対話することによって生まれた問いに対して、主体的な言語化が行われる。そして、他者とコミュニケーションする中で自己の内面を振り返り、新たな言葉を紡ぎ出す。すなわち、本学学習者が抱える課題を克服できると考えられる。そこで、本章では、本学学習者の実態・特性を明らかにし、読みの交流がいか

- に学習者の実態に即して課題を解決していくことができるか、以下の手順で検討する。
- (1) 本研究の対象となる学習者の特性を明らかにするとともに、他の短期大学と比較したうえで、学習者の位置づけを考察する。
 - (2) 学習者のアンケート調査に即し、高等学校までの国語科授業の実情を分析する。
 - (3) 読書嗜好を調査・検討し、学習者の実態を明らかにする。
 - (4) 学習者の文学作品を読むことの課題が読みの交流にある点を確認し、高大接続において、なぜ読みの交流に困難が伴うのか、交流に至るまでのどこに課題があったのか考察する。
 - (5) これまでの文学教育と読者中心の文学理論である読書行為論の読みの交流における成果を明らかにして、学習者との関係性において課題を考察する。

第1節 高大接続における文学作品の扱いの課題と展望

中央教育審議会答申（2016）では、「高等学校の国語教育においては、教材の読み取りが指導の中心になることが多く、国語による主体的な表現等が重視された授業が十分行われていないこと⁵⁾」が「読むこと」の課題の一つとして示された。また、これをふまえて

改訂された2018年の高等学校学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現が目指されることになった。短大や大学などの高等教育に学習指導要領は存在しないが、国語科の「読むこと」領域の流れを汲む科目が存在することから、高大接続における重要な課題の一つは、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業改善であると考えられる。そのために、学習者の主体的な言語活動である読みの交流の充実が欠かせない。

第1節では、本研究の対象となる学習者の特徴を分析するとともに、アンケート調査から学習者が高等学校までの国語科授業において、どのような読みの交流を経験したか、どのような読書嗜好があるか分析し、高大接続において文学作品を扱う際の課題と展望を考察する。

1.1 本研究の対象となる学習者の特性

本学の設置者である学校法人稲置学園が調査したデータである FactBook 2020 年度事業報告と金沢星稷大学女子短期大学部ホームページを主に用い、本研究の対象となる学習者の特性を考察する。

1.1.1 入試の状況

大きく分けて学校推薦型・総合型選抜、一般・共通テスト選抜によって、入学試験を実施している。【表1】は、2021年の入試区分である。

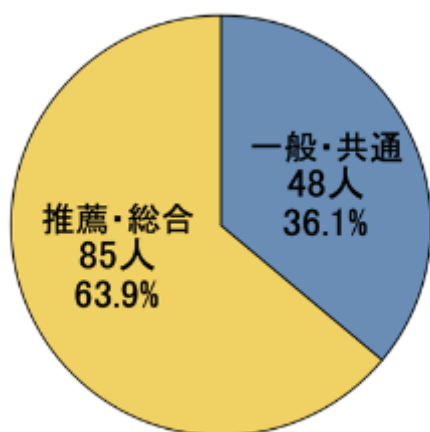
学校推薦型選抜は、高等学校長から推薦を受けることができ、全体の評定平均値が3.2以上の者に出願資格がある。入試当日は基礎学力試験があり、国語（古文・漢文を除く）、数学、英語の3科目から高得点の2科目で合否を判定する。総合型選抜は、小論文と面接によって合否を判定する。学校推薦型・総合型選抜は、資質あるいは人物を重視した選抜方法であると言える。

【表1】2021年入試の入試区分

	試験区分	募集人員	入学者数
学校推薦型 選抜	公募制方式（一般）	30	19
	公募制方式（専門学科・総合学科）	20	11
	指定校方式	20	29
	簿記検定特待生方式（全商1級）	5	4
	簿記検定特待生方式（日商2級）	3	1
	併設校方式	10	9
総合型選抜	自己PR方式	若干名	12
推薦・総合計		88	85
	一般方式（A日程）	20	25
	一般方式（B日程）	5	1
	CDP特待生一般方式	5	8

一般入試	大学入学共通テスト利用方式 (A 日程)	9	10
	大学入学共通テスト利用方式 (B 日程)	4	2
	大学入学共通テスト利用方式 (C 日程)	4	0
	大学入学共通テスト利用方式 (D 日程)	若干名	2
	大学入学共通テスト利用方式 (専門・総合 A 日程)	3	0
	大学入学共通テスト利用方式 (専門・総合 B 日程)	1	0
	大学入学共通テスト利用方式 (専門・総合 C 日程)	1	0
	大学入学共通テスト利用方式 (専門・総合 D 日程)	若干名	0
	大学入学共通テスト利用 CDP 特待生方式 (A 日程)	6	0
	大学入学共通テスト利用 CDP 特待生方式 (B 日程)	2	0
	大学入学共通テスト利用 CDP 特待生方式 (C 日程)	2	0
	大学入学共通テスト利用 CDP 特待生方式 (D 日程)	若干名	0
	社会人入試	若干名	0
一般・共通テスト 計		62	48
合計		150	133

一方、一般・共通テスト選抜は主に学力試験による選抜方法である。一般選抜では、国語(古文・漢文を除く)、数学、英語の3科目のうち、国語を必須として、数学と英語のどちらか高得点の1科目を加えて合否を判定する。

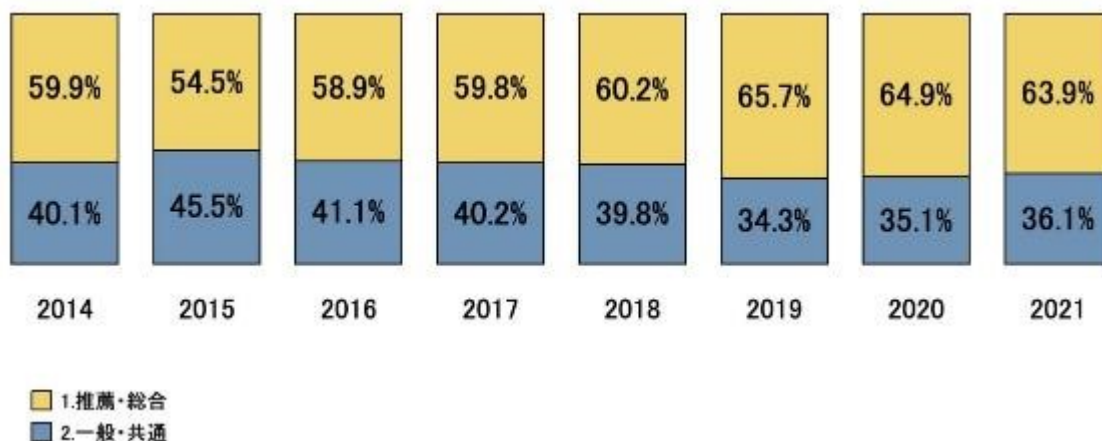


【図1】 2021年度入学者の試験区分比率

金沢星稜大学と同じ試験問題を使用しており、短期大学部と大学の併願も可能である。一般入試大学入学共通テスト利用方式は、大学入学共通テストの成績のみで合否を判定する選抜方法である。

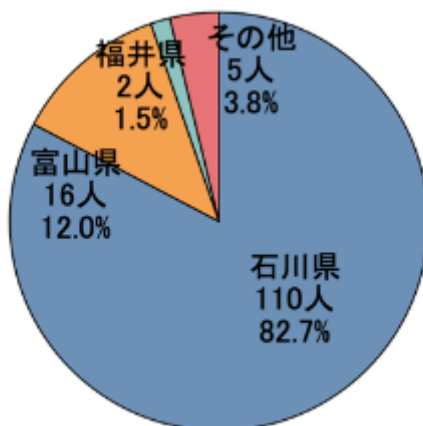
2021年度入学者の試験区分比率を【図1】に示した。2021年度の入学者133人のうち、学校推薦型・総合型選抜による入学者は85人、一般・共通テスト選抜による入学者は48人であった。

2014～2021年までの入試を比較したデータが【図2】であるが、各年度、学校推薦型・総合型選抜による入学者の方が多く、年度が進むにつれて、その割合が上昇傾向にあると言える。佐藤(2018)は「推薦入試やアドミッション・オフィス入試⁶⁾を通して、学力検査を経ないで入学する学生が急増している⁷⁾」「最近の私立短期大学入学者の8割以上がこれに該当する⁸⁾」と指摘し、全国的な短期大学入学者の基礎学力・学習意欲の低下を問題視しているが、この傾向は本学にも当てはまると推測できる。

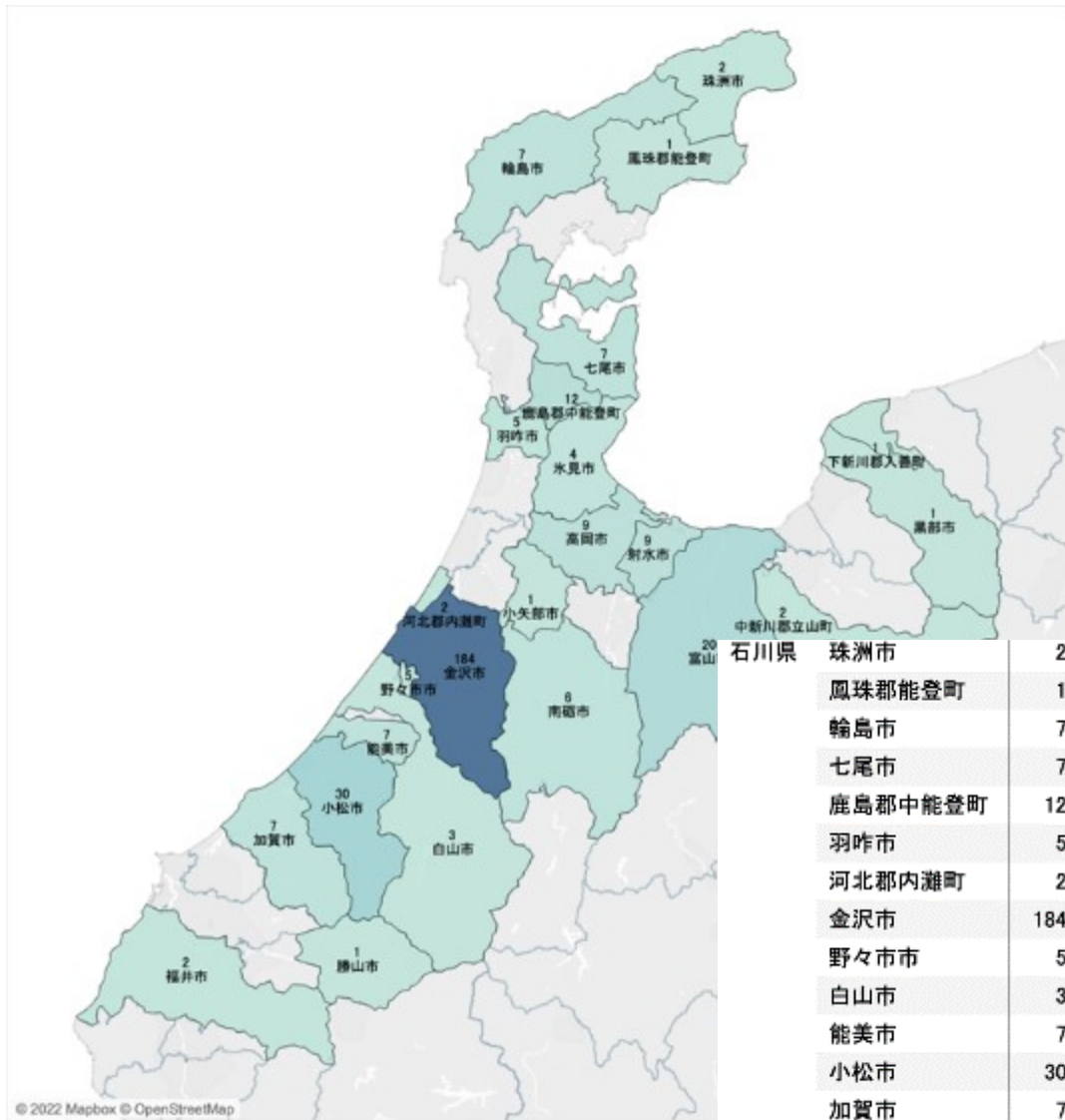


【図2】各年度の入試区分別入学者割合

入学者の出身高等学校の所在地に目を移すと、石川県が110名（82.7%）、隣県の富山県が16名（12.0%）、福井県が2名（1.5%）、その他の地域が5名（3.8%）であった【図3】。北陸三県の高等学校出身者が95%以上を占め、中でも地元の石川県の高等学校からの進学者が圧倒的多数であった。佐藤（2018）は「短期大学の自県内入学率、すなわち地元からの入学者はほぼ一貫して6割前後で推移しており、3～4割程度の大学よりかなり高い⁹⁾」と述べたが、本学の場合も同様の傾向あるいは自県内入学率がやや高いと言える。

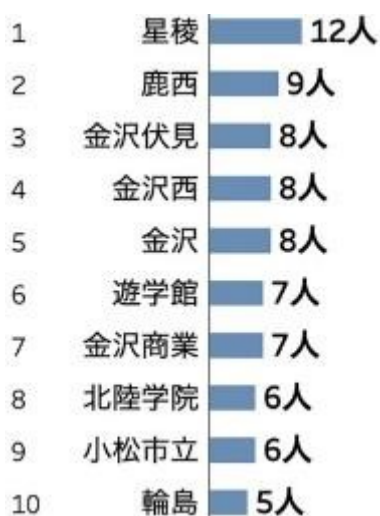


【図3】2021年度入学者の出身高校エリア比率



【図4】 2020年度出身校所在地在籍者数

【図4】は、2020年5月1日時点での本学在籍学生の出身高等学校地域別マップである。石川県では、特に金沢市の高等学校出身者が多かった。【図5】は、2021年度入学者の出身高等学校上位10校を示している。最も入学者が多かった星稜高等学校は、本学の併設校であり、本学と道を隔てて隣接している。2番目に入学者が多かった鹿西高等学校は鹿島郡中能登町にあるが、石川県能登地方に大学・短大が存在しないため、本学が最寄りの短大であると言える。3番目に多かった金沢伏見高等学校から8番目の北陸学院高等学校までは金沢市に位置している。

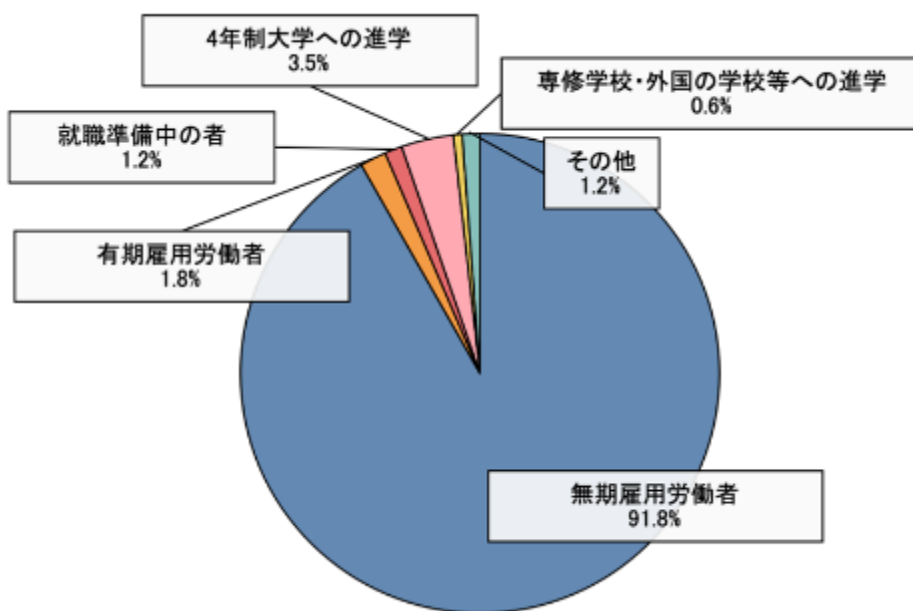


【図5】2021年度入学者数の上位出身高校

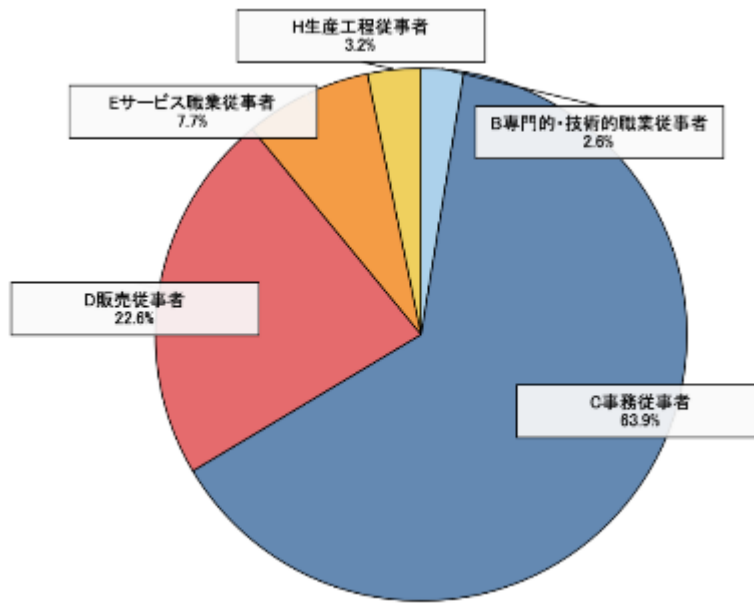
1.1.2 卒業後の進路

自県内入学率、それも自市内入学率が非常に高かった本学の学習者は、卒業後、全体の約80%が石川県内の職場に就職している¹⁰⁾。【図6】は、2020年度卒業者の進路区分の割合を示したものである。【図7】は2卒業者の職種別就業者数の割合、【図8】は卒業者の業種別就職者数の割合である。

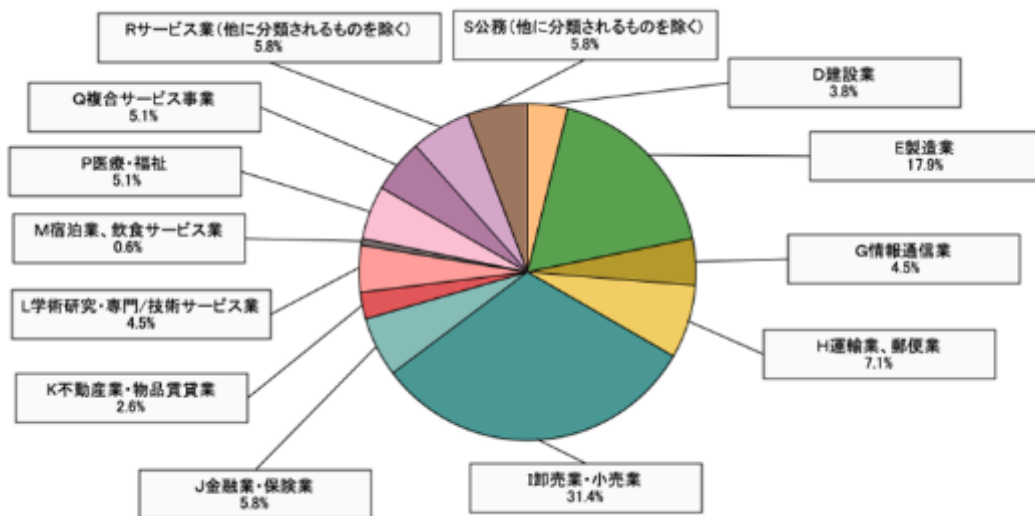
本学ホームページによると、2019年度の就職希望者に占める就職者の割合は98.2%（全国平均97.0%）、卒業者に占める就職者の割合91.0%（全国平均81.9%）であり、卒業者に占める就職者の割合では全国平均よりも10%近く高い就職実績がある。2020年度卒業者では、無期雇用労働者が最も多いことがわかるが、四年制大学などへの進学者が少なく、本学が最後の学校教育となって社会に出る学習者が90%以上を占めている【図6】。



【図6】2020年度卒業者の進路区分割合



【図7】 2020年度卒業者の就職先職種別割合



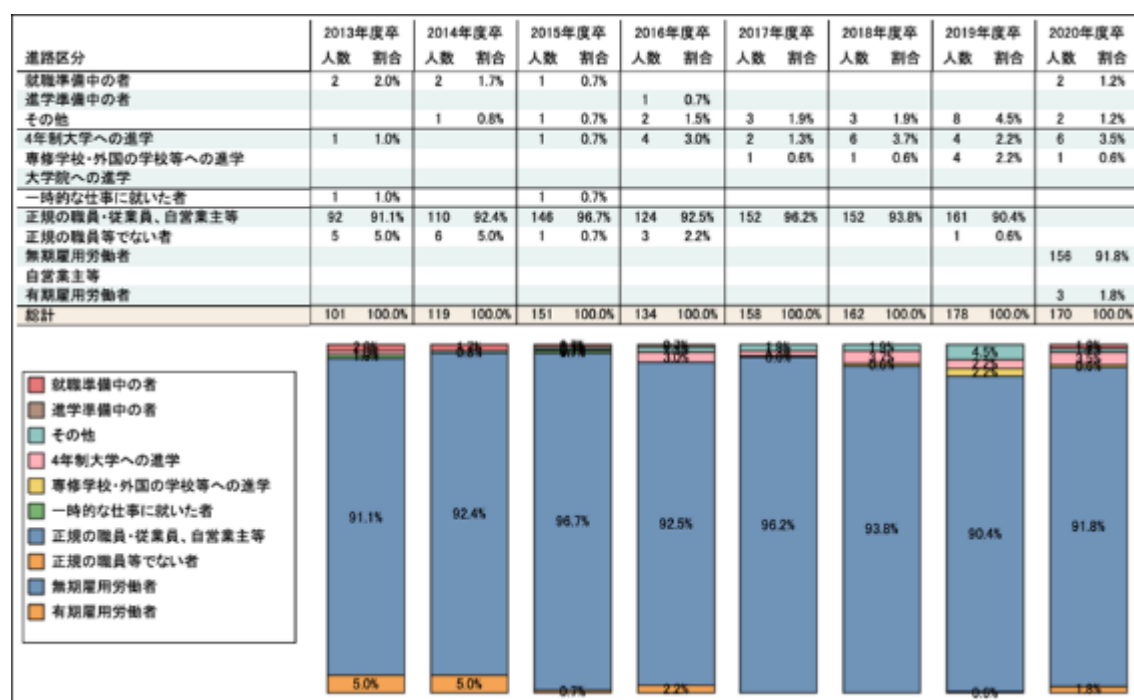
【図8】 2020年度卒業者の就職先業種割合

【図7】の就職先職種別割合では、事務従事者が63.9%と最も多く、本学ホームページでは「事務職では、北陸を代表するメーカーから指定校での推薦枠もあり、金融、商社などで営業事務に就く学生も多い¹¹⁾」「販売やサービス職では、女子短大ならではの学びを生かし、グランクラスアテンダント、ブライダル、化粧品、ショールーム、など、高いホスピタリティを要求される難関企業に就職¹²⁾」と紹介している。特に、地元石川県の事務職就職率が

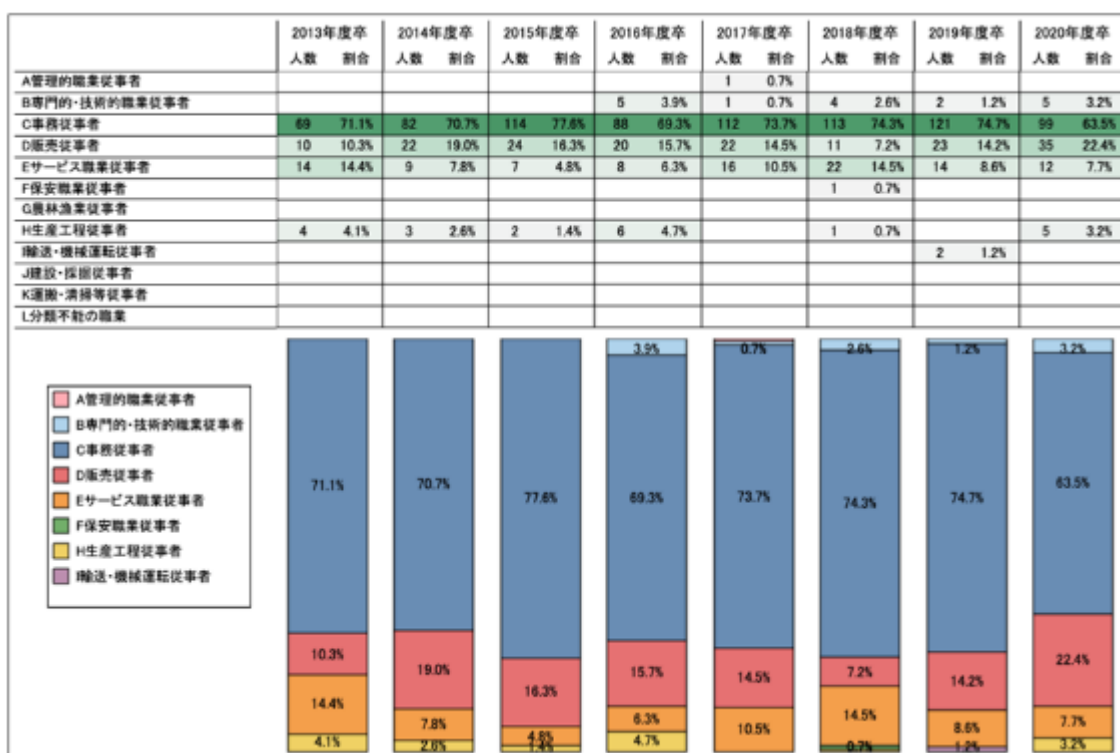
高いことについて、「経営実務系短大として全国でもさきがけて 30 年以上前に開学された星短¹³⁾からは、これまでに 6700 名以上の卒業生が社会に旅立ちました。星短卒の多くの方々が地元の様々な企業で活躍した結果として、地元石川の企業には『星短生は即戦力になる』というブランドイメージがしっかりと定着しています¹⁴⁾」と述べた。

【図 8】は、卒業生の就職先業種割合を示しているが、約 62%の卒業生が金融業、サービス・情報業、公務、病院など、いわゆる難関業界と呼ばれる業種に就職していることがわかる。

【図 9】は、卒業生の進路区分の割合について、2013 年度から 2020 年度までの経年変化を示している。2016 年度から四年制大学への進学者の割合がやや上昇傾向にあるが、過去 7 年間を通して無期雇用労働者の割合が圧倒的に多い。また、【図 10】は 2013 年度から 2020 年度までの就職先職種の経年変化を示しているが、事務従事者の割合が最も高い状況は変化していない。短大卒業後は就職する学習者が多い傾向が続いていること、60%以上の卒業生が事務従事者になる傾向が続いていることが確認できた。



【図9】 卒業生の進路区分割合の経年変化

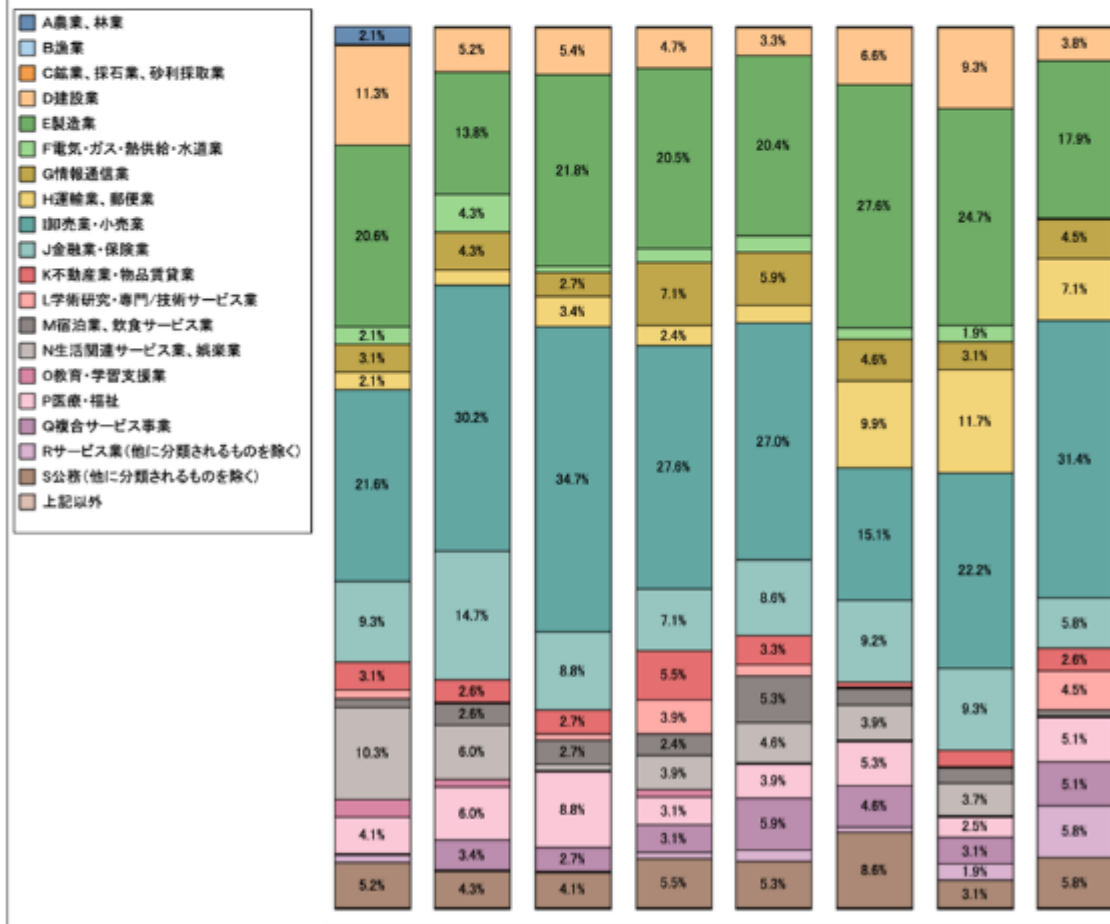


【図10】 卒業者の就職先業種別割合の経年変化

【図 11】 は、2013 年度から 2020 年度までの卒業者の就職職種割合の経年変化を表している。過去 7 年間にわたって、製造業、卸売業・小売業、金融業・保険業、公務の割合が高い傾向が続いている。2020 年度の製造業の主な就職先には、(株) アイ・オー・データ機器、EIZO (株)、NSK 富山 (株)、シブヤマシナリー (株)、渋谷工業 (株) など本社が石川県、富山県にある企業が目立った。卸売業・小売業では金沢市に本社がある東亜電機工業、富山市に本社があるチューリップ調剤など、金融業・保険業では (株) 北陸銀行、金沢市農業協同組合、のと共栄信用金庫など、公務の就職先は、石川県庁、金沢市役所、輪島市役所、かほく市役所、津幡町役場、富山県庁、富山市役所など、いずれも北陸地方が多い。

このように、本学は、自県内入学者が高いだけでなく、自県内就職率も高い。また、本学の学習者の進路は、石川県と富山県を中心とする北陸地域にほぼ限定されていることが特徴であると言える。

業種	人数								割合							
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
A農業、林業	2	0	0	0	0	0	0	0	2.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
B漁業	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
C鉱業、採石業、砂利採取業	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
D建設業	11	6	8	6	5	10	15	8	11.3%	5.2%	5.4%	4.7%	3.3%	6.6%	9.3%	3.8%
E製造業	20	16	32	26	31	42	40	28	20.6%	13.8%	21.8%	20.5%	20.4%	27.6%	24.7%	17.9%
F電気・ガス・熱供給・水道業	2	5	1	2	3	2	3	0	2.1%	4.3%	0.7%	1.6%	2.0%	1.3%	1.9%	0.0%
G情報通信業	3	5	4	9	9	7	5	7	3.1%	4.3%	2.7%	7.1%	5.9%	4.6%	3.1%	4.5%
H運輸業、郵便業	2	2	5	3	3	15	19	11	2.1%	1.7%	3.4%	2.4%	2.0%	9.9%	11.7%	7.1%
I卸売業・小売業	21	35	51	35	41	23	36	49	21.6%	30.2%	34.7%	27.6%	27.0%	15.1%	22.2%	31.4%
J金融業・保険業	9	17	13	9	13	14	15	9	9.3%	14.7%	8.8%	7.1%	8.6%	9.2%	9.2%	5.8%
K不動産業・物品賃貸業	3	3	4	7	5	1	3	4	3.1%	2.6%	2.7%	5.5%	3.3%	0.7%	1.9%	2.6%
L学術研究・専門/技術サービス業	1	0	1	5	2	0	0	7	1.0%	0.0%	0.7%	3.9%	1.3%	0.0%	0.0%	4.5%
M宿泊業、飲食サービス業	1	3	4	3	8	3	3	1	1.0%	2.6%	2.7%	2.4%	5.3%	2.0%	1.9%	0.6%
N生活関連サービス業、娯楽業	10	7	1	5	7	8	8	0	10.3%	6.0%	0.7%	3.9%	4.6%	3.9%	3.7%	0.0%
O教育・学習支援業	2	1	0	1	0	0	0	0	2.1%	0.9%	0.0%	0.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
P医療・福祉	4	7	13	4	6	8	4	8	4.1%	6.0%	8.8%	3.1%	3.9%	5.3%	2.5%	5.1%
Q複合サービス事業	0	4	4	4	9	7	5	8	0.0%	3.4%	2.7%	3.1%	5.9%	4.6%	3.1%	5.1%
Rサービス業(他に分類されるものを除く)	1	0	0	1	2	1	3	9	1.0%	0.0%	0.0%	0.8%	1.3%	0.7%	1.9%	5.8%
S公務(他に分類されるものを除く)	5	5	6	7	8	13	5	9	5.2%	4.3%	4.1%	5.5%	5.3%	8.6%	3.1%	5.8%
上記以外	0	0	0	0	0	0	0	0	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%



【図11】 卒業者の就職先職種別割合の経年変化

1.1.3 2010年代の日本の短期大学と比較して

日本私立短期大学協会の最新の報告である「平成30年度私立短期大学教務関係調査¹⁵⁾」より、2014年から2018年の入学者選抜方法の実施率を【表2】のように抜粋した。

【表2】私立短期大学全般の入学者選抜方法の種類の経年変化（単位％）

入学者選抜方法	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年
一般入試	98.4	99.3	98.7	99.7	100.0
大学入試センター試験を利用	44.9	44.6	44.7	45.2	44.9
A0型入試	80.4	82.6	83.4	85.6	87.4
推薦入試（指定校）	93.3	94.1	94.7	95.3	96.3
推薦入試（公募）	94.2	94.1	94.0	93.6	94.2
推薦入試（附属高校）	49.0	48.9	48.7	46.2	44.9
推薦入試（自己推薦）	37.8	39.3	39.1	40.5	36.7
回答校	318校	313校	311校	310校	304校

全体の合格者に占める推薦・総合および一般・共通（センター）の割合が示されていないので、本学の状況と比較できないが、A0型入試（どのような入試形態をA0入試とするかは回答校が判断）の実施率が年々増えてきていることから、全国的に、学力よりも意欲や人物を重視した選抜方法による入学者が増加傾向にあると考えられる。指定校と公募制による推薦入試は、2014年からずっと高い割合を保ち、附属高校および自己推薦による推薦入試も大きな変化が見られない。佐藤（2018）は、このような選抜方法が普及したことに対して「基礎学力や学習意欲が低い志願者や、進学動機が曖昧な志願者でも容易に入学できる状況を生み出した¹⁶⁾」と指摘した。本学は、【図2】に示したとおり、2014年以降、約6割が人物重視の選抜方法によって入学している。全国的な傾向と一致しており、基礎学力や学習意欲が低い学習者をいかにして高等教育の場に誘うかが最初の課題になると考えられた。

一方、日本私立短期大学協会は、2014年から2019年まで自県内就職率も継続的に調査している。北海道・東北・関東・東京・中部・近畿・大阪・中国・四国・九州の各地域の自県内就職率を【表3】にまとめた。また、本学経営実務科があてはまる中部地域、設置学科の分野が「社会」の自県内就職率と、全国の社会分野の学科卒業生の自県内就職率の比較を【表4】にまとめた。

【表3】地域別自県内就職率（％）

	北海道	東北	関東	東京	中部	近畿	大阪	中国	四国	九州
2014年	92.4	74.0	71.3	59.6	82.4	59.4	76.4	74.7	85.1	80.9
2015年	90.3	73.5	68.4	58.9	79.2	58.1	73.5	73.3	84.7	78.9
2016年	93.2	72.3	70.3	61.8	80.8	60.9	74.4	73.8	83.8	80.5
2017年	94.2	71.4	68.7	60.7	76.9	56.3	76.3	72.9	82.8	77.4

2018年	91.1	69.7	66.5	63.9	77.4	58.3	74.7	72.5	83.4	77.3
2019年	92.5	70.0	71.7	61.9	81.2	58.4	76.1	71.2	83.1	77.9
平均	92.28	71.82	69.48	61.13	79.65	58.57	75.23	73.07	83.82	78.82

【表4】中部地域・社会分野と全国・社会分野の自県内就職率（％）の比較

	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年	2019年
中部地域・社会分野	92.5	92.5	87.0	84.7	86.3	91.4
全国・社会分野	77.7	77.7	75.7	72.3	73.6	71.0

2014年から2019年の範囲では、どの地域でも自県内就職率の大きな変動は見られなかった。中でも中部地域は、本州の中で最も自県内就職率が高い地域であると言える。中部地域の社会分野の学科（本学を含む）を卒業した学生の自県内就職率の経年変化を見たところ、非常に高い割合を保っていた。本学は全国的に見て、自県内就職率が非常に高い地域に位置し、本学に入学する学習者は、本人も家族も伝統的に自県内就職の意識を持っている可能性が高いと考察できた。

このように、本学の学習者の状況は、2010年代から続く全国的・地域的な特徴に一致する傾向があることから、本研究における調査が日本の平均的な短期大学の一例となることが示唆された。他方で、2020年3月に内閣府が「企業の採用活動に関する実態調査¹⁷⁾」を報告した。この調査は新卒者全般の採用方針についての回答を求めたもので、短大の新卒者に特化したものではないが、本学の卒業生の多くが就職している製造業、卸売業・小売業の回答率が高いため、参考になる。「2020年3月卒業・修了予定者の採用活動を行った際、採用方針として、どのような特徴の人物像を求めましたか」というアンケート項目では、「コミュニケーション能力が高い」が78.6%で最も回答率が高かった。次いで「協調性がある」が72.4%、「誠実である」が63.4%、「チャレンジ精神が高い」が49.9%、「行動力がある」が49.1%であった。一方、「独立心が高い」「企業・業界への知識が豊富」「独創的である」の回答率は10%以下であった。

以上のことから、企業は採用にあたって、学力よりも人間性を重視する傾向にあると考えられる。特に、個人的な知識や能力の高さよりも、複数人のチームとして互いにコミュニケーションをとって協力し合える人材を求めていると考察した。本学は人物重視の入試形態で入学する学習者が多くだけでなく、自県内入学率、自県内就職率ともに非常に高く、一度も親元を離れない学習者が多い。チャレンジ精神や行動力の面がやや弱いと考えられるが、教養教育の科目において、企業が特に求めているコミュニケーション能力と協調性を向上させる授業を意識することで、求められる人物像に近づくことができるのではないかと。筆者が担当する科目の中では、互いに読みを交流する授業がこれらの能力向上と親和性があると考えに至った。

1.2 学習者が経験した高等学校国語科を中心とした読みの交流の現状

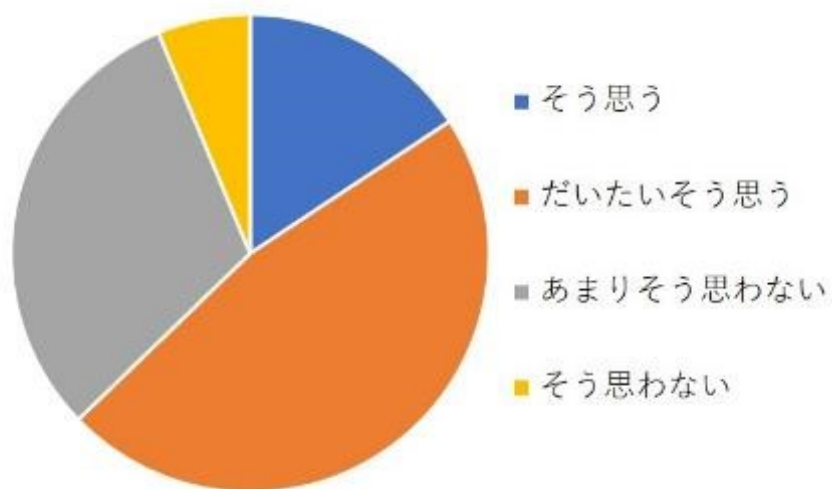
1.2.1 学習者の回答の分析

2018 年度在籍の本学学習者 223 名を対象に、高等学校までに文学作品を扱った学習を振り返る選択式アンケート調査を行った。学習管理システム「dotCampus¹⁸⁾」のアンケートフォームを用い、以下の項目について回答を求めた。なお、アンケート調査では、学習者がイメージしやすいように、「クラスの生徒同士がお互いに読みを交流すること」が読みの交流であると説明した。従って、本節における読みの交流とは、他者との解釈の交換を指す。

以下、14 項目の結果を示す。

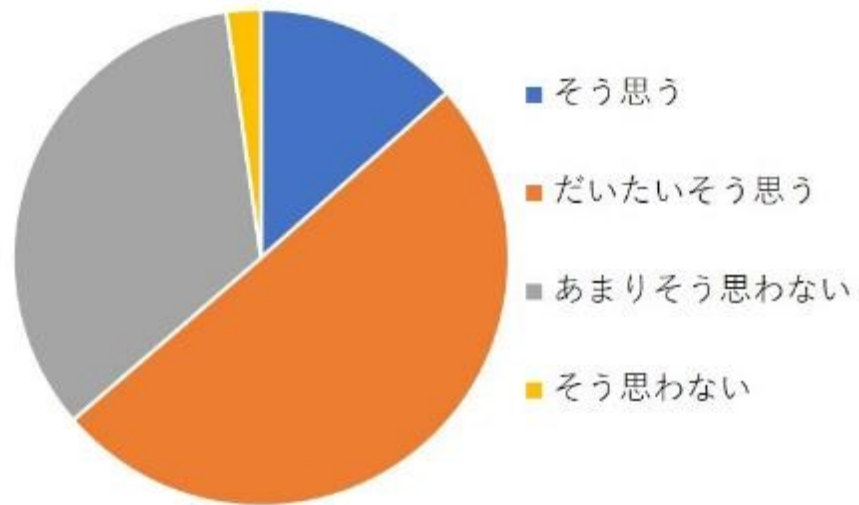
①高等学校国語科で、文学作品（「羅生門」「山月記」「こころ」など）を扱った授業は好きでしたか。

「そう思う」と「だいたいそう思う」と答えた学習者は合わせて約 63%であった。過半数の学習者が、高等学校における文学作品を読むことの授業を好意的に捉えていると判断できる。



【図 12】 ①高等学校国語科で、文学作品を扱った授業は好きだったか

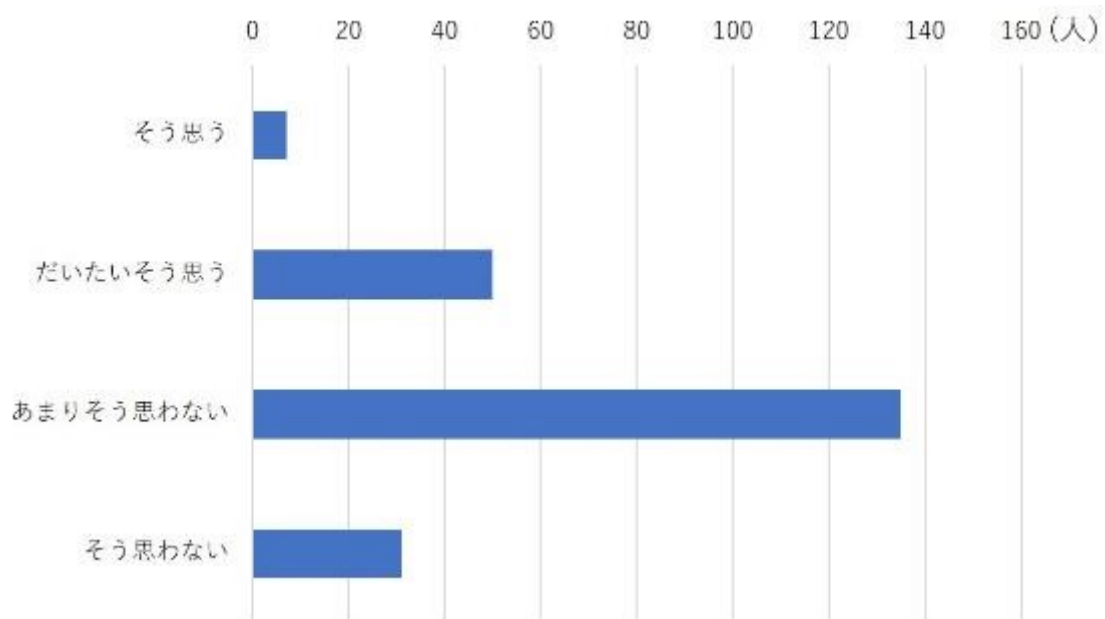
②高等学校国語科で、文学作品を扱った授業中、自分の考えを持つことができましたか。



【図 13】 ②文学作品を扱った授業中、自分の考えを持つことができたか

約 64%の学習者が「そう思う」あるいは「だいたいそう思う」と答えた。高等学校の文学作品を読む授業では、過半数の学習者が自分の考えを持つことができたと評価していることがわかる。

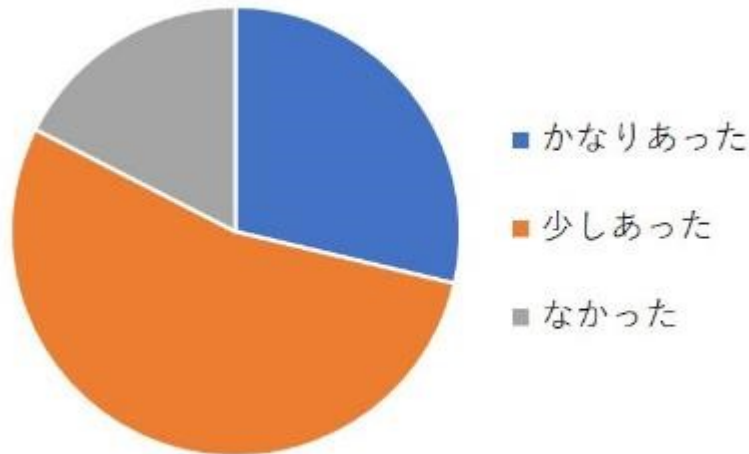
③高等学校国語科で、文学作品を扱った授業中、自分の考えに自信がありましたか。



【図 14】 ③文学作品を扱った授業中、自分の考えに自信があったか

設問②で過半数の学習者が自分の考えを持つことができたと評価したが、その考えに自信がある（「そう思う」「だいたいそう思う」）と答えた学習者は約26%と少数だった。

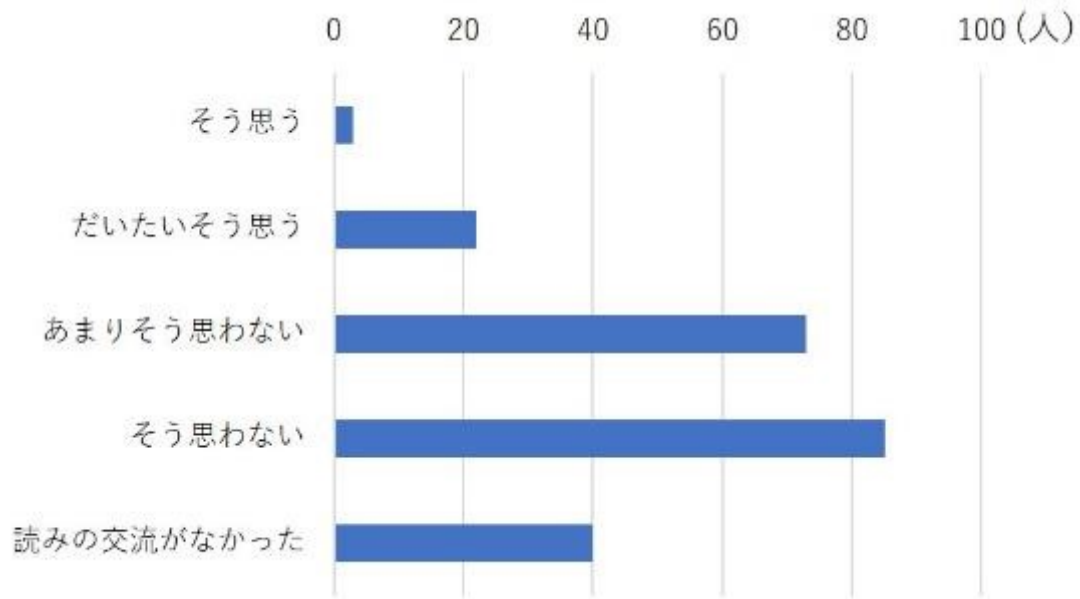
④高等学校国語科で文学作品を扱った授業では読みの交流がありましたか。



【図 15】④文学作品を扱った授業では読みの交流があったか

約 72%の学習者が「少しあった」あるいは「なかった」と回答したことから、高等学校の文学作品を扱った授業は、基本的に講義調であったことが示唆された。

⑤高等学校国語科の文学作品を扱った授業で読みの交流があるときは、進んで挙手し、発言しましたか。



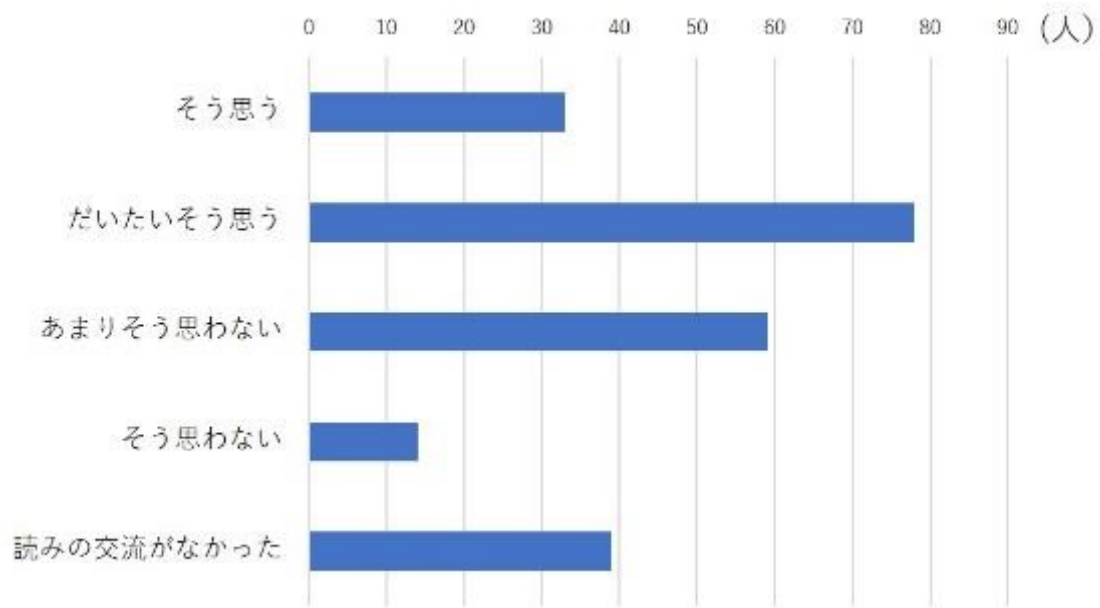
【図 16】⑤読みの交流があるときは、進んで挙手し、発言したか

「あまりそう思わない」「そう思わない」と答えた学習者が圧倒的に多く、設問④において読みの交流を経験してきた学習者の約87%が受動的に読みの交流に参加してきた傾向があることが明らかになった。

⑥高等学校国語科の文学作品を扱った授業の読みの交流では、先生に指名されれば抵抗なく発言できましたか。

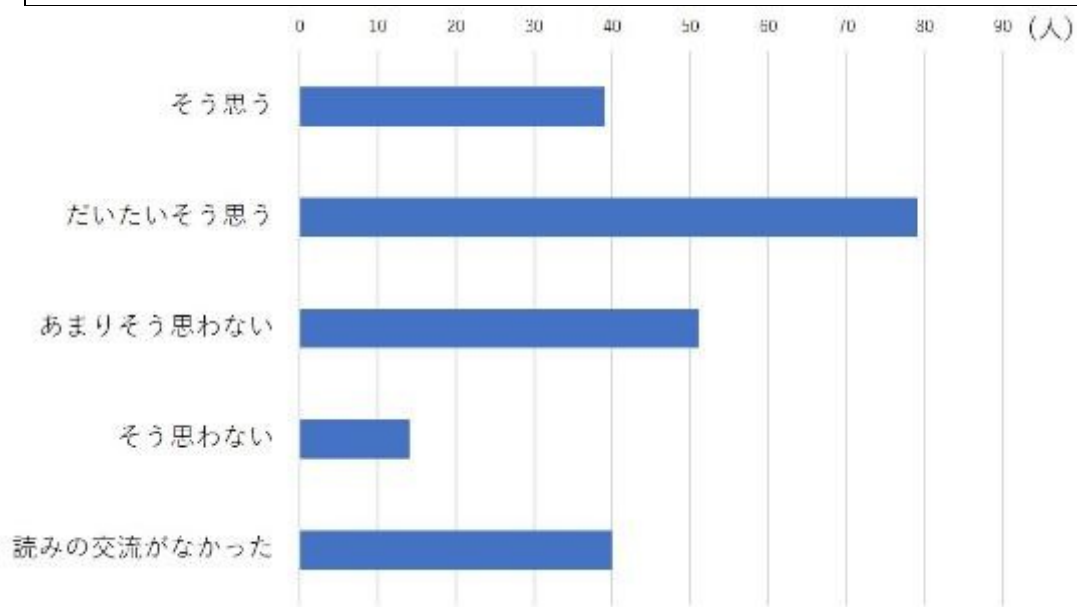
「そう思う」、「だいたいそう思う」と肯定的な回答をした学習者は111人、「あまりそう思わない」、「そう思わない」と否定的な回答をした学習者は73人であった。

設問⑤で、約87%の学習者が受動的に読みの交流に参加してきたことが明らかになったが、教員に指名されるというきっかけがあったとしても、約40%の学習者は読みの交流に抵抗感を抱いていると考えられる。高等学校国語科における読みの交流は、学習者による主体的な言語活動として機能していなかったと推測される。



【図17】 ⑥読みの交流では、先生に指名されれば抵抗なく発言できたか

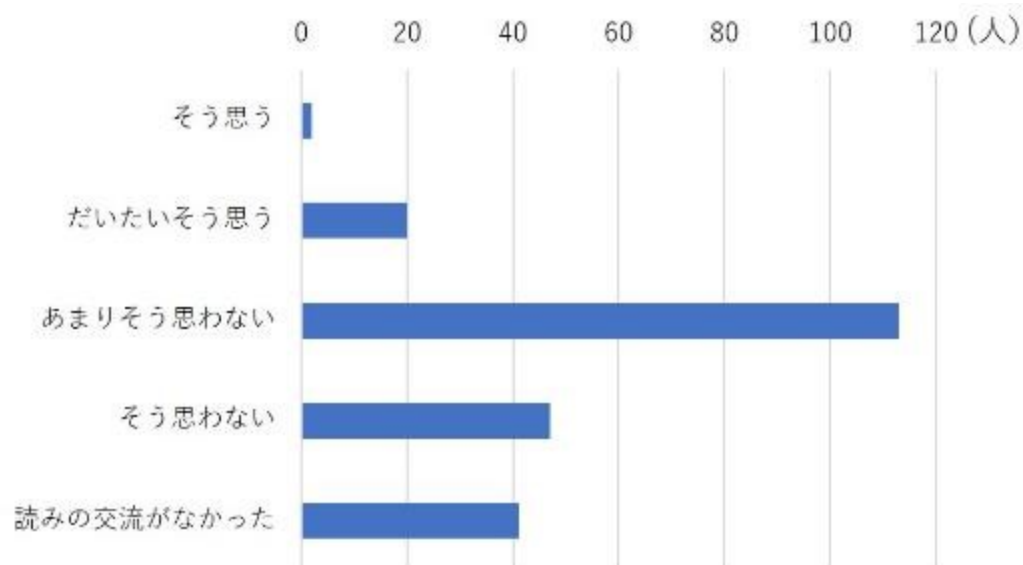
⑦高等学校国語科の文学作品を扱った授業での読みの交流で自分の考えを発言するとき（挙手、指名にかかわらず）、先生やクラスの人にどのように思われるか気になりましたか。



【図18】 ⑦読みの交流で自分の考えを発言するとき周囲の反応が気になったか

118人が「そう思う」あるいは「だいたいそう思う」と答えた。約65%の学習者が自分の考えを人前で表現することに抵抗感を抱いていると判断できる。

⑧高等学校国語科の文学作品を扱った授業中での読みの交流で認められた考えがテストでは認められなかったと思いますか。



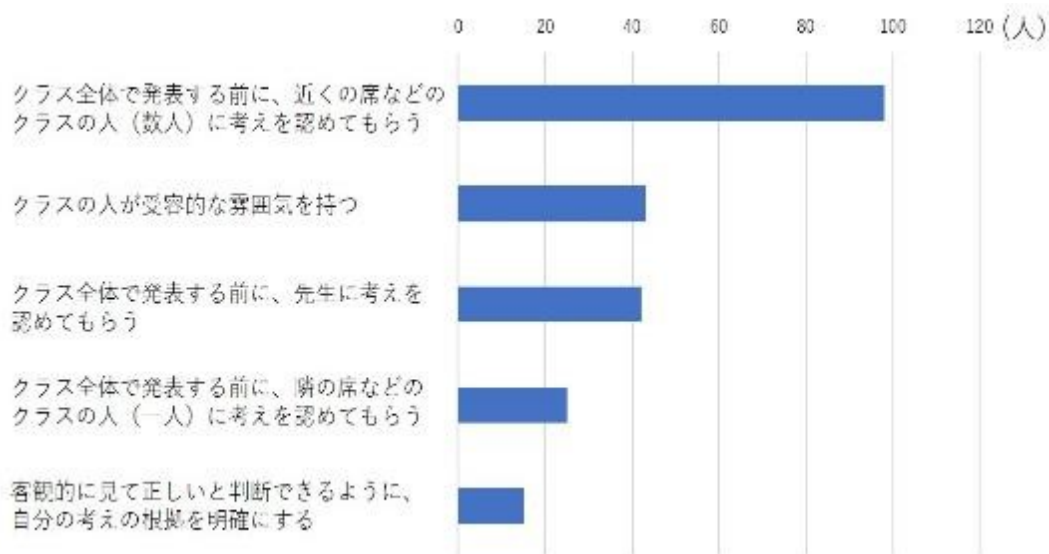
【図 19】 ⑧読みの交流で認められた考えがテストで認められなかったと思うか

「あまりそう思わない」と答えた学習者が 113 人、「そう思わない」と答えた学習者が 47 人であった。約 88%の学習者が授業とテストが乖離していないと評価した。高等学校国語科における文学作品の読みの交流では、教員が用意したテストの答えとしての一義的な解釈に誘導される傾向にあった可能性がある。

⑨どのようにすれば自分の考えにもっと自信を持って読みの交流に参加することができると思いますか。

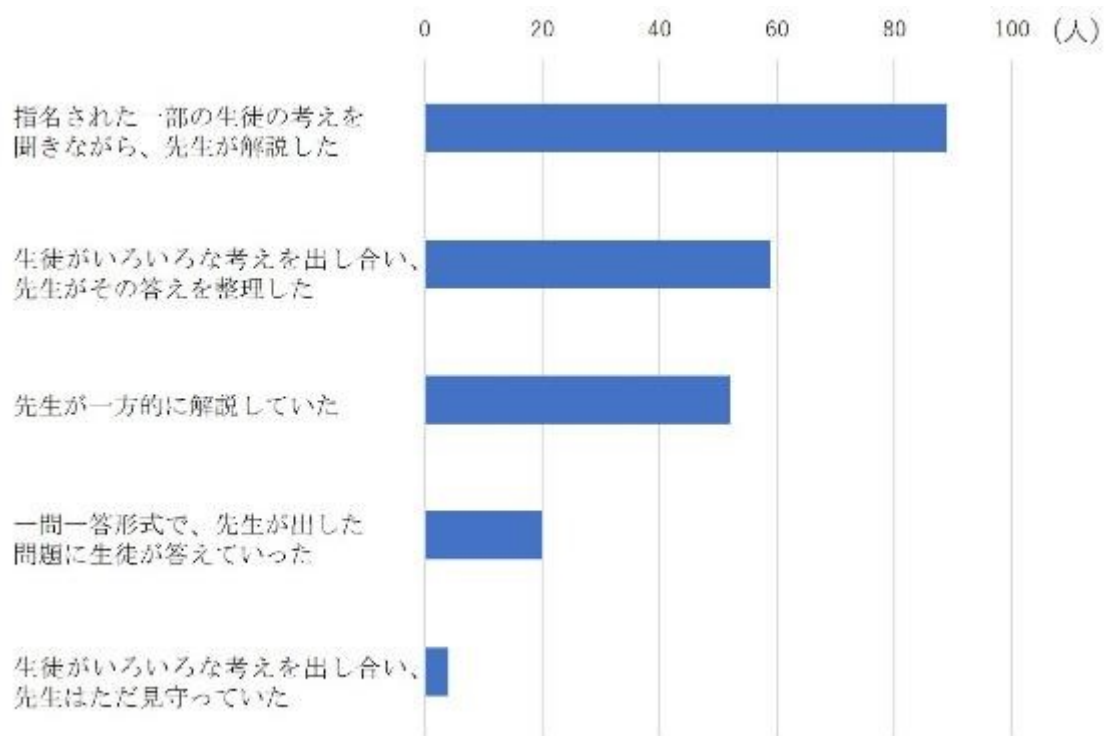
クラス全体での読みの交流の前に、先生や隣の席の学習者など個人的に考えを認めてもらうよりも、小グループにおいて考えを認めてもらいたいと考える学習者が 2 倍以上多かった。学習者が読みの交流に自信を持つことができない原因の一つは、グループレベルの読みの交流が不十分であった可能性が示唆された。

読みの交流を活性化させるためには、グループレベルでの交流から段階的に進めることと、教員を中心とした教室の受容的な雰囲気を作ることの二点が重要であると考えられる。



【図 20】 ⑨どのようにすれば自分の考えに自信をもって読みの交流に参加できるか

⑩高等学校国語科の文学作品を扱った授業の印象に近いものを一つ選んでください。



【図 21】 ⑩高等学校国語科において文学作品を扱った授業の印象

「指名された一部の生徒の考えを聞きながら、先生が解説した」と回答する学習者が最も多かった。意図的指名によって、教員の用意した答えに誘導する傾向があった可能性がある。

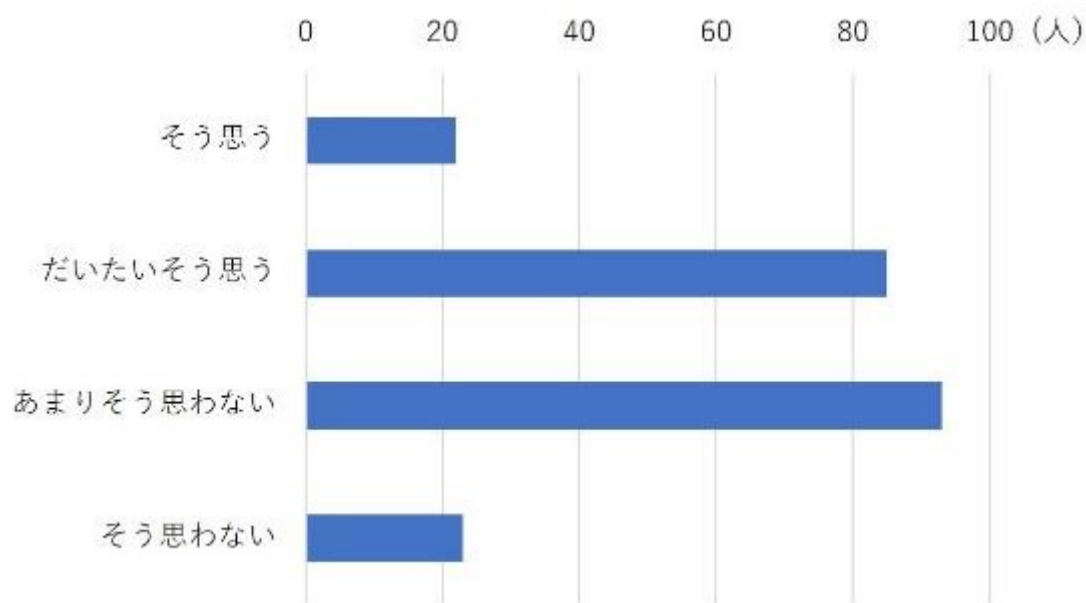
「生徒がいろいろな考えを出し合い、先生がその考えを整理した」と回答した学習者は59名で、比較的多かった。しかし、設問⑧において、教員が用意したテストの答えとしての一義的な解釈に誘導する傾向を考察できたため、学習者の多様な解釈を、教員の考える一義的な解釈に整理した可能性も否定できない。

「先生が一方向的に解説していた」「一問一答形式で、先生が出した問題に生徒が答えていった」と回答した学習者は合計72名（約32%）であった。このタイプの回答をした学習者の授業は、教師主導型の授業であったと推測できる。

「生徒がいろいろな考えを出し合い、先生はただ見守っていた」と回答した学習者は4名であり、非常に少数であった。教員によってどのような整理がされたか疑問があるが、「生徒がいろいろな考えを出し合い、先生がその考えを整理した」と回答した学習者59名と合わせて、63名が学習者主体の読みの交流を経験したと考えられる。

全体の傾向としては教員主導型授業の印象の強い学習者が多く、高等学校国語科の文学作品を扱った授業では、学習指導要領の指摘のとおり、講義調の授業が展開されがちであったと推測できる。

⑪小～高までの国語科授業を総括し、文学作品をクラスメイトと読み合う学習は好きでしたか。



【図 22】 ⑪小～高までの国語科授業を総括し、読み合う学習は好きか

「そう思う」、「だいたいそう思う」という肯定的な回答をした学習者は107人、「あまり

「そう思わない」、「そう思わない」と否定的な回答をした学習者は116人であった。これまでの国語科授業における読みの交流に魅力を感じなかった学習者の方が若干多いという結果になった。

⑫文学作品をクラスメイトと読み合う学習が一番好きだったのはいつですか。

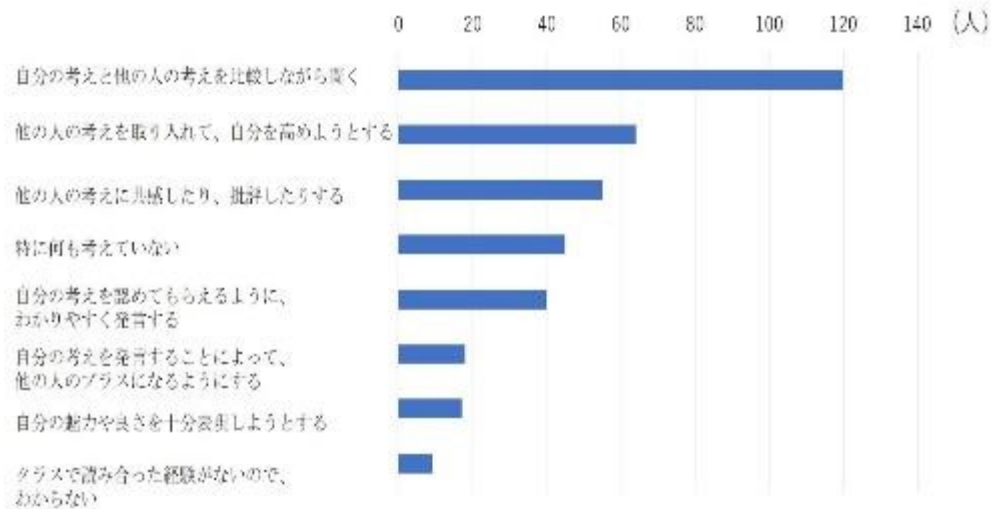


【図 23】 ⑫文学作品を読み合う学習が一番好きだった時期

「小学校」と答えた学習者は96人、「中学校」30人、「高等学校」37人、「いずれも好き」12人、「いずれも好きではない」が48人であった。読みの交流に魅力を感じた時期は小学校が圧倒的に多く、中学校・高等学校で魅力を感じにくくなる傾向があった。

また、小学校から高等学校までを総括して「いずれも好きではない」と答えた学習者は、「いずれも好き」と答えた学習者の4倍存在し、読みの交流を肯定的に捉えられない学習者の存在が目立った。

⑬ 文学作品をクラスメイトと読み合うときのあなたの姿に近いものを選んでください。
 (※複数選択)



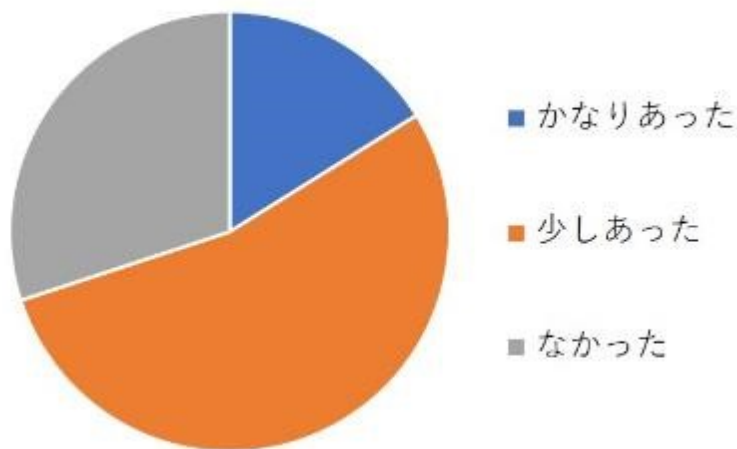
【図24】 ⑬ 文学作品を読み合うときの姿

「自分の考えと他の人の考えを比較しながら聞く」が他の選択肢を引き離して多く選ばれた。次いで多かった2つの選択肢の文章も「他の人」から書き始められたものであった。また、「特に何も考えていない」が、話し手の視点の姿で書かれた「自分の考えを認めてもらえるように、わかりやすく発言する」、「自分の考えを発言することによって、他の人のプラスになるようにする」、「自分の魅力や良さを十分表現しようとする」という選択肢よりも多く選ばれた。

これまでの国語科における文学作品の読みの交流では、積極的に発言することが難しく、聞き手に徹する学習者が多かったことが示唆された。ただそこに存在するだけの思考することのない聞き手の存在も確認できた。

⑭ 小～高までの国語科授業における読みの交流に効果はありましたか。

読みの交流の効果が「かなりあった」と評価した学習者は約16%にとどまった。約54%の学習者が読みの交流の効果のある程度認めたが、約30%の学習者が読みの交流の効果を全く認めていないことが明らかになった。



【図25】⑭小～高までの国語科授業における読みの交流に効果はあったか

1.2.2 読みの交流に困難が伴う理由と克服の糸口

学習者のアンケート結果より、読みの交流について、以下の課題が明らかになった。なお、先述のとおり、他者との解釈の交換を読みの交流として捉えている。

- ・高等学校国語科における文学作品を扱った授業が好きで、自己の考えを形成することができても、その考えに自信がなく、人前で考えを発表することに抵抗感を抱く傾向がある。
- ・学習者が読みの交流に自信を持つことができない原因の一つは、クラス全体での交流前のグループレベルの読みの交流が不十分であったことが考えられる。
- ・読みの交流が盛んに行われていたのは小学校で、高等学校国語科の文学作品を扱った授業では、基本的に講義調の授業が展開されがちであり、学習者は読みの交流の魅力や効果に気づきにくい。
- ・高等学校国語科の文学作品を扱った授業における読みの交流では、学習者は他者の意見を聞くことに重心をおきがちで、自己の考えを積極的に表現することのない受動的な聞き手となっている。
- ・高等学校国語科における文学作品の読みの交流では、一見、交流が行われているように見えても、実際は教員が用意したテストの答えとしての一義的な解釈に誘導する傾向がある。

学習者は、文学作品を読む授業そのものを好意的に捉え、授業中に自分の考えを持つことができたと評価した。しかし、その考えには自信がなく、読みの交流で自分の考えを発言す

ることに抵抗感を持つ傾向が強いことが明らかになった。

自分の考えに自信を持つことができなかつた原因の一つとして、今回のアンケートではグループレベルでの交流が不十分であったことが示唆された。読みの交流を活性化させるためには、学習者一人ひとりがクラスの中で自信を持って自分の考えを発言できるように配慮する必要があり、そのためには、受容的な雰囲気の中で、グループレベルから段階的にクラス全体の読みの交流に発展させることが重要であると考えられた。

また、小学校から高等学校までを総括して読みの交流を肯定的に捉えられない学習者の存在が目立つだけでなく、小学校時代に活発な読みの交流を経験していたとしても、読みの交流の魅力や効果に気づきにくい学習者が多かった。今回のアンケートは短期大学の学習者を対象に実施していることから、回答にあたっては、高等学校国語科が最も記憶に新しいと考えられた。高等学校国語科の文学作品を扱った授業の印象として、教師主導型、講義調の授業を連想する学習者が非常に多く、学習指導要領の指摘とも重なった。以上のことから、高大接続において読みの交流の在り方を再検討し、学習者自身が言語活動の意義を発見できる指導方法の工夫が必要である。

それほど多く実施されなかつたと考えられる高等学校国語科の読みの交流において、本学学習者がどのように取り組んできたか分析したところ、発言することに抵抗感を抱く学習者が多く、90%近くの学習者が聞き手として参加してきた傾向があることを確認した。この結果より、高等学校までの国語科授業における読みの交流では、数人の特定の学習者のみの解釈の交流にとどまっている可能性があるかと推測した。ただそこに存在するだけの思考することのない聞き手の存在も確認できたことから、自分の考えを抵抗なく発言できるようになることと、能動的に聞くことができるようになることを同時に高めていく必要があると考察した。

最後に、最も重要な課題として、高等学校国語科における読みの交流が学習者による主体的な言語活動として機能していなかつた可能性を考察する。アンケートでは、読みの交流とテストの答えが乖離していなかつたと評価する学習者が多かった。この場合、読みの交流では、学習者から多様な解釈を引きだそうとするよりも、教員が用意したテストの答えになり得る一義的な解釈に誘導した可能性を否定することができない。意図的指名によって、教員の考える一義的な解釈に整理した恐れもある。

本学の学習者は、一見、交流が行われているように見える表面的な読みの交流を経験してきたと考えられる。「主体的・対話的で深い学び」を実現する言語活動として正しく位置づけられた読みの交流の実現に努めなければならない。松本・桃原（2020）は、読みの交流を実質あるものと認める基準として、以下の3点を挙げている。

- ① 根拠をテキストの中から具体的に示しながら、それぞれの読みが適切な理由づけとともに提示されていること。
- ② 自分自身の読みや他の学習者の読みについて、比較したり相対化したりしなが

ら、メタレベルから言及していること。

- ③ 「読み方」(方略) についての何らかの発言があること。¹⁹⁾

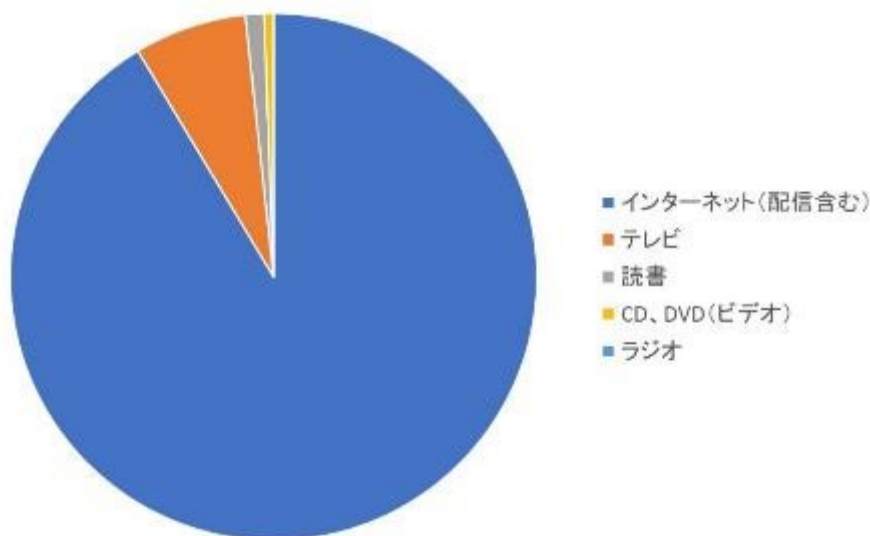
教員による一義的な解釈への誘導がある状態で、このような実質的な読みの交流の実現はあり得ない。まずは学習者が一人の読者として教材と対話したとき、はじめてそのテキストが意味を成すという読者中心の立場に立った文学教育を見直すべきである。また、学習者の実態に即した教材を検討し、読みの交流を活性化させる抜本的な方略を考えなければならぬ。

1.3 本研究の対象となる学習者の読書嗜好

1.3.1 学習者の回答の分析

次に、学習者の読書嗜好を調査し、学習者の嗜好に合わせた作品を教材化する方向性を探ることとした。アンケートは金沢星稜大学・金沢星稜大学女子短期大学部が導入しているeラーニングシステム「dotCampus」のアンケートフォームより、2021年度在籍の短期大学部の学習者280名を対象に行い、174名から解答を得られた。以下に結果を示す。

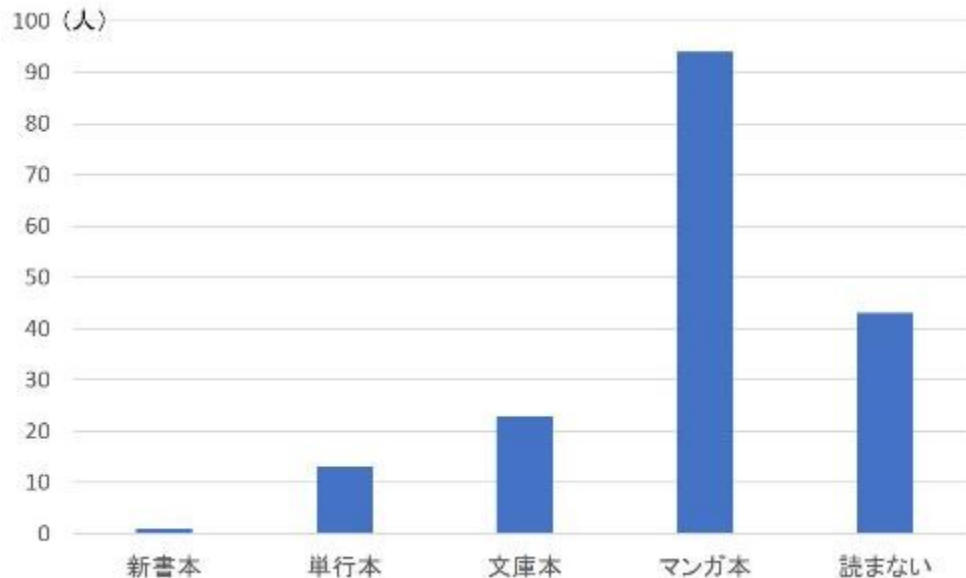
問1 一日に最も多くの時間を費やしていると思うものを一つ選んでください。



【図26】一日に最も多くの時間を費やしていると思うメディアは何か

159名がインターネット(配信を含む)を選択し、最も多かった。次に多かったのがテレビで12名であった。読書が2名、ラジオが0名であり、大多数の学習者が読書をする時間が少ないことが示唆された。

問2 この一ヶ月を振り返ったとき、どの種類の本（電子版含む）を最も多く読みましたか（月刊誌・週刊誌・新聞は除きます）。

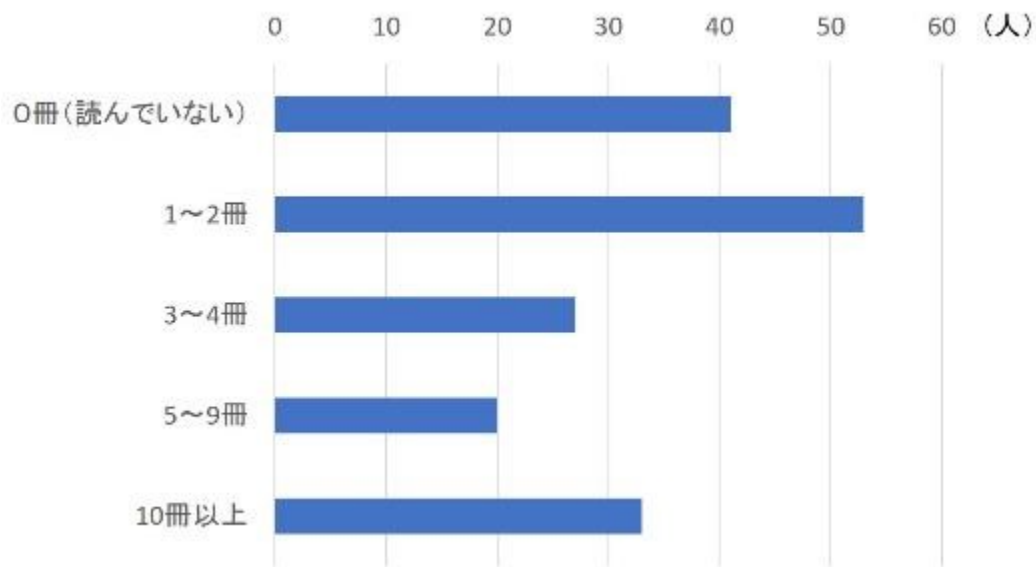


【図27】一ヶ月あたり最も多く読んだ本は何か

新書本と回答した学習者は1人、単行本と回答した学習者は13人、文庫本と回答した学習者は23人であった。

94人がマンガ本と回答し、圧倒的に多くの学習者がマンガ本を好んで読む傾向があることが明らかになった。問1では大多数の学習者の読書時間が少ないことが示唆されたが、少ない読書時間の中でもマンガ本を読む時間はある程度確保している可能性がある。また、「読まない」と答えた学習者が43名存在したことから、読書離れの傾向があることが示唆された。

問3 この一ヶ月であなたは本（新書本・単行本・文庫本・マンガ本※それぞれ電子版含む）を何冊読みましたか（月刊誌・週刊誌・新聞は除きます）。

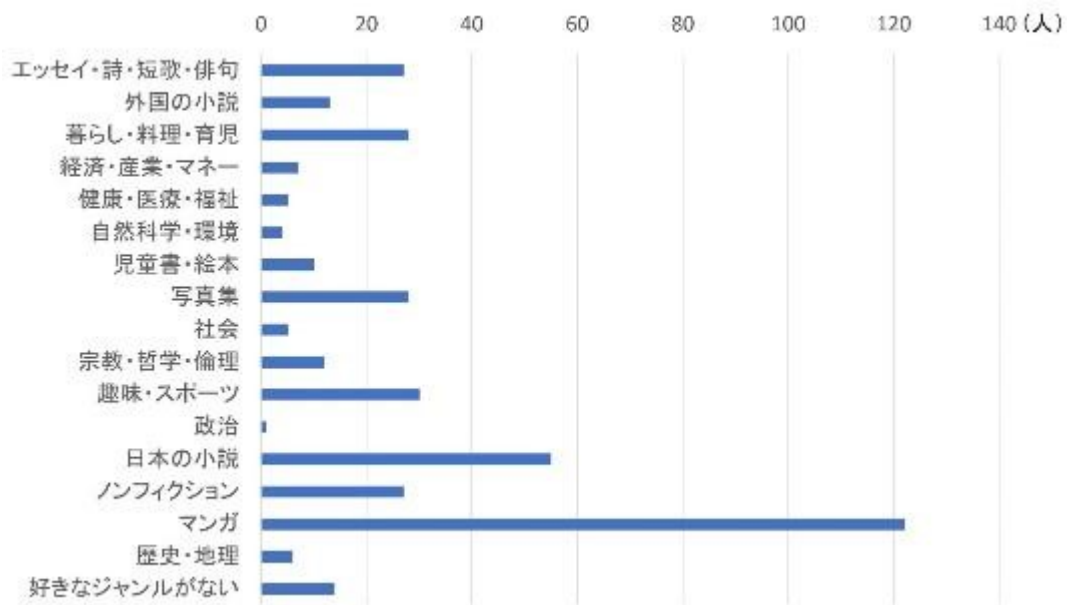


【図28】 一ヶ月あたり最も多く読んだ本は何か

本全般を対象とした場合の一ヶ月あたりの読書量では、53名の学習者が1~2冊と回答し、この範囲が最も多かった。次いで多かったのが0冊（読んでいない）で41名が回答した。27名が3~4冊、20名が5~9冊、33名が10冊以上と回答しており、ほとんど本を読まない学習者がいる一方で、かなりの冊数を読む学習者がいることが明らかになった。ただし問2の結果より、読んでいるのはマンガ本が多いのではないかと考えられた。

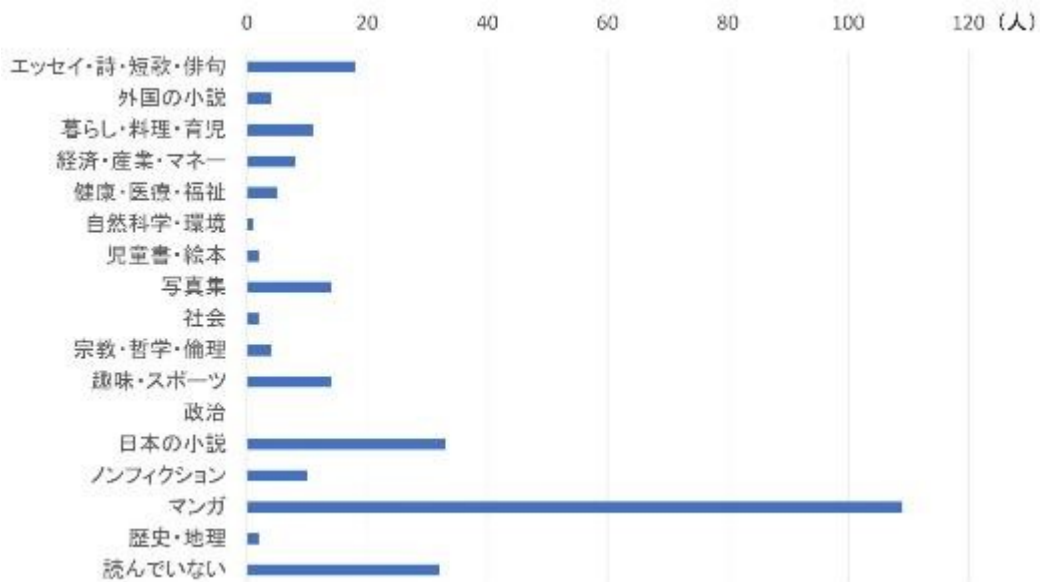
問4 あなたが好きなジャンルの本（電子版含む）をすべて選んでください。（※複数選択）

問2においてマンガ本を読む時間が長いと回答した学習者が圧倒的に多かったが、好きなジャンルの本としてもマンガを選択する学習者が多く、マンガへの嗜好性がより強く示唆された。



【図29】好きなジャンルの本は何か

問5 この一ヶ月であなたが実際に読んだジャンルの本（電子版含む）をすべて選んでください。（※複数選択）

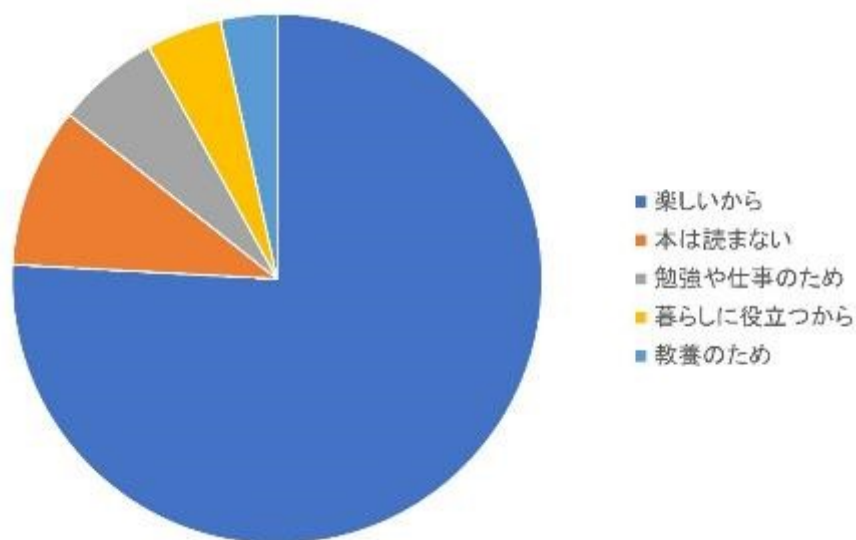


【図30】この一ヶ月で実際に読んだジャンルの本は何か

問4では好きなジャンルの本を問い、問5では直近の一ヶ月で実際に読んだ本の回答を求めた。全体的に問5の回答者数が減っているため、好きなジャンルはあるが実際に読書するに至っていない学習者の存在が示唆された。しかし、マンガに限っては100人以上の学

習者が実際に読んだと回答していることから、嗜好と読書量が比例していると考えられる。

問6 あなたが本（新書本、単行本、文庫本、マンガ ※それぞれ電子版含む）を読む目的として最も近いものを選んでください。

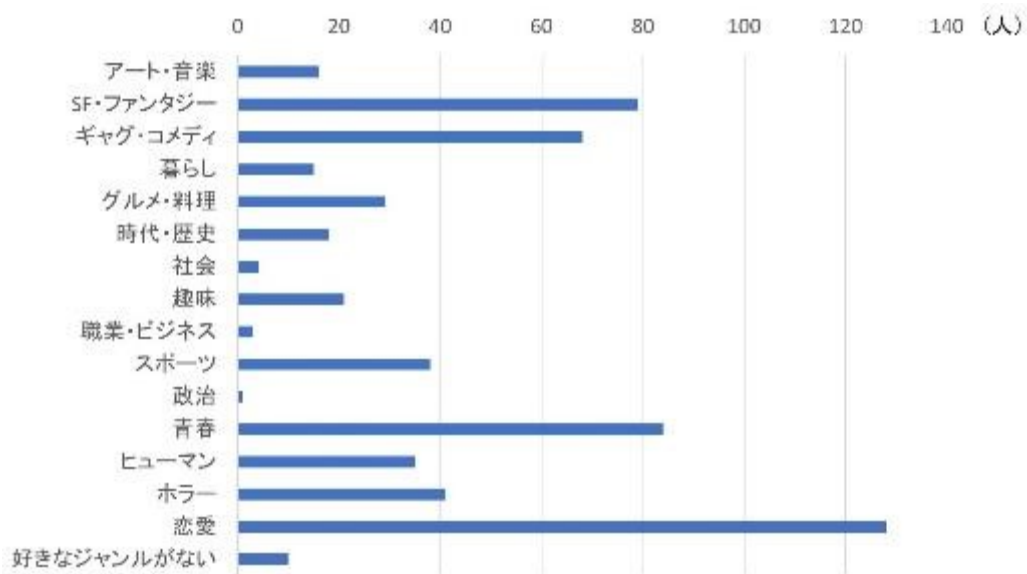


【図31】本を読む目的は何か

本を読む目的として、学習者の約76%が「楽しいから」と回答した。約10%の学習者がそもそも「本は読まない」と答えた。「勉強や仕事のため」は約6%、「暮らしに役立つから」が約5%、「教養のため」が約3%とそれぞれ割合が低かった。学習者の実態に即した教材には楽しさを味わえるものが適していると考えられた。

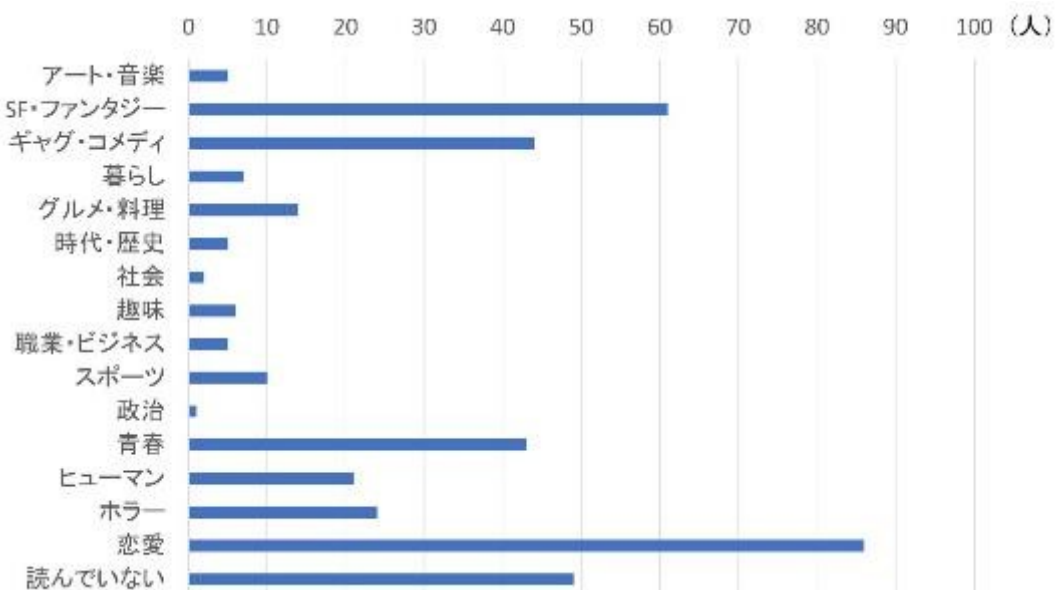
問7 次にマンガについておたずねします。あなたの好きなジャンルのマンガ（電子版含む）をすべて選んでください。（※複数選択）

マンガについて好きなジャンルの回答を求めたところ、「恋愛」が128名と最も多かった。「恋愛」の他には「青春」が84名、「SF・ファンタジー」が79名、「ギャグ・コメディ」が68名であった。以上のジャンルが、顕著に回答者数が多かった。



【図32】好きなマンガのジャンルは何か

問8 この一ヶ月であなたが実際に読んだジャンルのマンガ（電子版含む）をすべて選んでください。（※複数選択）

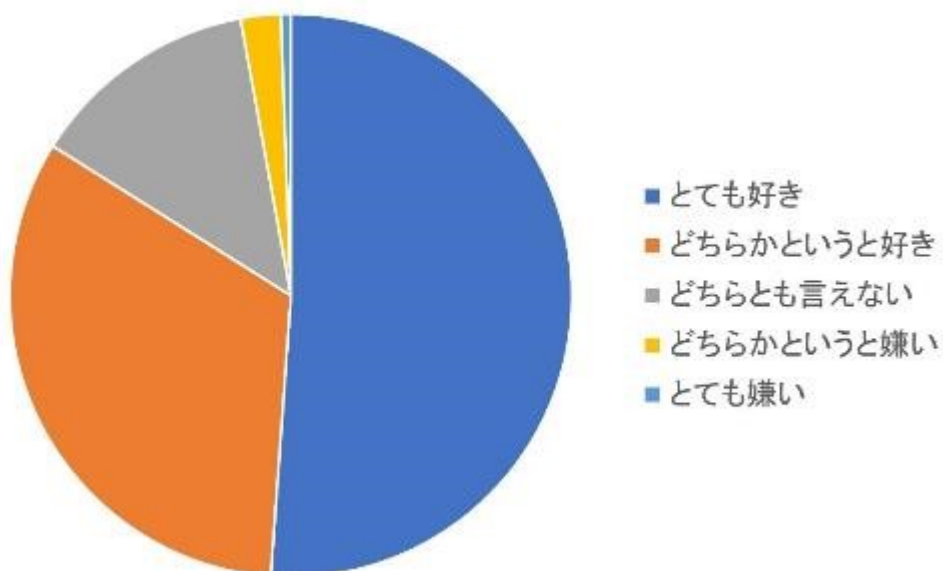


【図33】この一ヶ月で実際に読んだジャンルのマンガは何か

全体的に問7よりも問8の方が回答者数の減少が見られた。また、「読んでいない」と回答した学習者が49名存在した。好きなジャンルのマンガでも読書には至っていない学習者の存在が示唆されたが、嗜好と読書量は比例傾向にあると考えられた。

好きなジャンルのマンガとして最も多かった「恋愛」は、実際に読んだ学習者も86名と最も多かった。「青春」が43名、「SF・ファンタジー」が61名、「ギャグ・コメディ」44名と問7の順位と変動が見られたが、顕著に回答者数が多かった点では嗜好性と読書量が一致する傾向があると言える。

問9 ストーリーマンガ（四コママンガやギャグマンガではない物語性のあるマンガ）は好きですか嫌いですか。

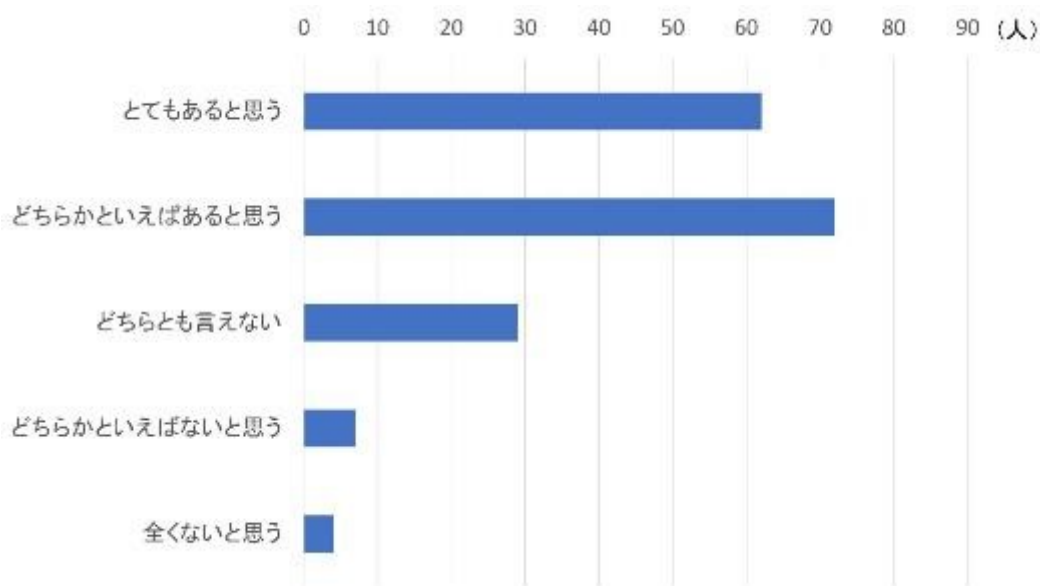


【図34】ストーリーマンガは好きか

ストーリーマンガが好きか嫌いかという問いに対して、「とても好き」と答えた学習者が約51%、「どちらかという好き」と答えた学習者が約33%であった。合わせると80%以上になり、ストーリーマンガを好意的に捉える学習者が大多数であることが明らかになった。

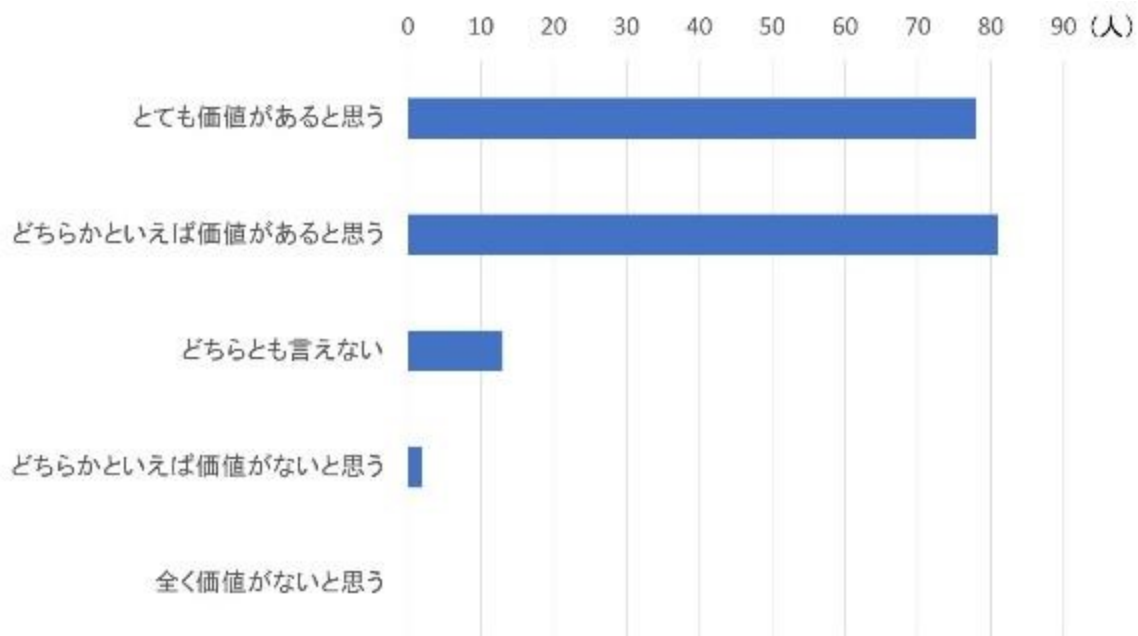
問10 あなたはストーリーマンガを個人的に読んで、学ぶことがあると思いますか。

個人でストーリーマンガを読んで学ぶことがあるかどうかという問いには、62名の学習者が「とてもある」と答えた。72名の学習者が「どちらかといえばあると思う」と答えた。合計134名の学習者（約77%）がストーリーマンガを個人的に読んで学ぶことがあると判断した。一方、「どちらかといえばないと思う」が7名、「全くないと思う」が4名であり、個人でマンガを読むことに対する学びに否定的な考えを示した学習者は少数であった。



【図35】 ストーリーマンガを個人的に読んで学ぶことがあると思うか

問11 あなたはストーリーマンガを文学作品として扱い、他者と解釈を交流する授業に価値があると思いますか。



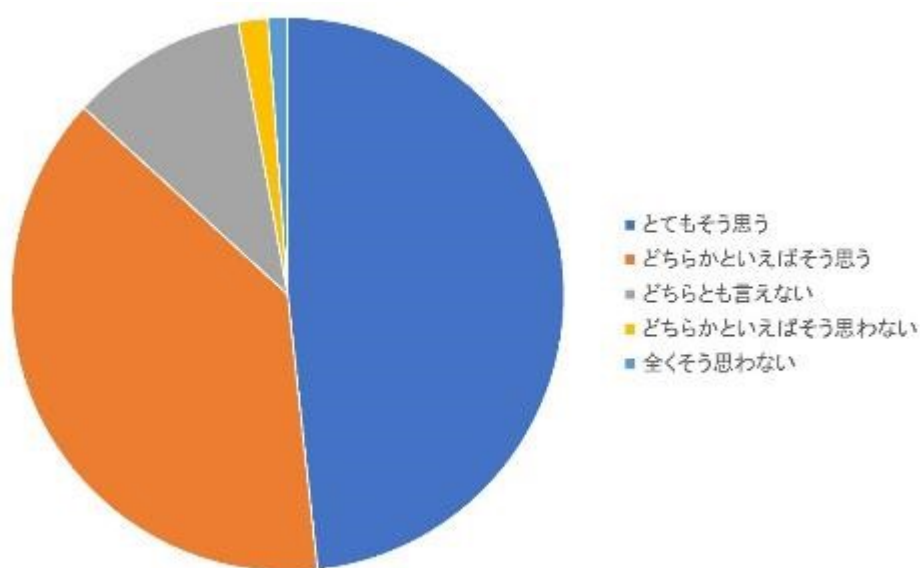
【図36】 他者とストーリーマンガの解釈を交流する授業に価値はあるか

問11では、授業としてストーリーマンガの解釈を交流することに価値があるかどうか回答を求めた。「とても価値があると思う」に78名、「どちらかといえば価値があると思う」

に81名回答し、問10の個人的な学びよりも、解釈を交流する授業の価値に対して肯定的に捉えていると考えられる学習者が増加した。

「どちらかといえば価値がないと思う」は2名、「全く価値がないと思う」は0名であった。ストーリーマンガを文学作品として扱い、他者と解釈を交流する授業に何らかの価値があると捉える学習者が非常に多いことが明らかになった。

問12 小学校・中学校・高等学校の国語の授業でもストーリーマンガを文学作品として扱い、他者と解釈を交流する授業があったら良かったと思いますか。



【図37】小・中・高でもストーリーマンガの解釈を他者と交流する授業があれば良かったか

小学校・中学校・高等学校の国語の授業でもストーリーマンガを文学作品として扱い、他者と解釈を交流する授業があったら良かったと思うかという問いには、「とてもそう思う」が84名、「どちらかといえばそう思う」が67名、「どちらとも言えない」が18名、「どちらかといえばそう思わない」が3名、「全くそう思わない」が2名それぞれ回答した。

約87%の学習者が高等学校までの国語の授業でもストーリーマンガを教材として解釈を交流する授業があった方が良かったと判断した。

1.3.2 学習者の実態に即した教材とは

本研究の対象となる短大部の学習者の読書嗜好について調査したところ、以下のことが明らかになった。

- ・一日のうち読書に費やす時間が少ないと考えられる学習者が非常に多く、読書離れが示唆された。
- ・直近の一ヶ月に読んだ本として、最も多くの学習者がマンガと回答した。少ない読書時間の中でもマンガを読む時間はある程度確保している可能性がある。
- ・一ヶ月あたりの読書量の回答として最も多かったのは1～2冊で、次に多かったのは0冊だった。3冊以上本を読む学習者も存在したが、直近の一ヶ月に最も読んだ本のジャンルをマンガと答えた学習者が圧倒的に多かったことから、読んでいる本はマンガではないかと推測できた。
- ・好きなジャンルの本として圧倒的に多かったのもマンガであった。読書量と嗜好性が比例する傾向を確認した。
- ・直近の一ヶ月で実際に読んだ本のジャンルと好きな本のジャンルは一致する傾向があったが、実際に読書するに至っていない学習者の存在が示唆された。しかし、マンガに限っては嗜好性と読書量にほとんど変化が見られなかった。
- ・楽しむために本を読むと答える学習者が圧倒的に多かったことから、学習者の実態に即した教材として楽しさを味わえるものがふさわしいと考えられた。
- ・マンガの中で好きなジャンルは多い順に「恋愛」「青春」「SF・ファンタジー」「ギャグ・コメディ」であった。直近の一ヶ月において実際に読んだマンガのジャンルは多い順に「恋愛」「SF・ファンタジー」「青春」「ギャグ・コメディ」であった。順位の変動は見られたが、この4ジャンルが、顕著に嗜好性が高く読書量も多いことが明らかになった。
- ・ストーリーマンガが好きだと答えた学習者は約84%で、大多数の学習者がマンガを好意的に捉えていることが明らかになった。
- ・約77%の学習者が個人でストーリーマンガを読んで学ぶことがあると答えたが、さらに多くの学習者（約91%）がマンガの解釈を交流する授業の価値があると答えた。小学校・中学校・高等学校の国語科でもマンガを用いて解釈を交流する授業があれば良かったと答えた学習者が約87%存在したことから、教材化の意義が示唆された。

学習者はこれまで他者と解釈を交流する授業を経験する機会が少なく、特に高等学校国語科において教師主導型・講義調の授業が展開されがちで、教員による一義的な解釈への誘導を含んだ表面的な読みの交流をしてきた恐れがある。このように読みの交流に困難を伴う原因を考察できたため、学習者自身が意義を発見できるように、学習者が一人の読者として対話したときに、はじめてそのテキストが意味を成すという読者中心の立場に立った文学教育を見直すことが、読みの交流を促すことにつながる。

また、アンケート調査では、読書離れが示唆されるだけでなく、楽しむために本を読むという意識を持つ学習者が非常に多く、80%以上がストーリーマンガを好意的に捉え、内容に読む価値があると考えていることが明らかになった。「恋愛」「青春」「SF・ファンタ

ジー」「ギャグ・コメディ」のジャンルを好む傾向があった。

ストーリーマンガを個人で読むよりも、解釈を交流する授業の価値を見出す学習者が約20%多かった。これは、アンケートに回答した学習者が一度は筆者のストーリーマンガを扱った授業を受けた経験があることに起因していると考えられる。試験的に導入した授業を経験し、ストーリーマンガを個人的に読むよりも、クラスの学習者とともに読むことに何らかの可能性を見出した可能性がある。学習者の実態に即した教材の一つとして、ストーリーマンガの存在が挙げられることが強調された。

第2節 読者中心の文学教育の成果

次に、ストーリーマンガという新しい教材の可能性を検討するため、国語教育史における文学教育を振り返る。国語教育史において、教員が一義的な解釈に誘導する読解指導と対照的な立場にあったのが学習者一人ひとりの多様性を重視した文学教育であった。本節では、主題に学習者を到達させようとする読解指導が主流になりつつあった1960年頃の代表的な実践報告として、太田正夫の「十人十色を生かす文学教育」、大村はまによる学習者に文学的体験をさせるための単元学習に焦点をあて、その成果を考察する。

2.1 太田正夫の十人十色を生かす文学教育

太田（1966）は、「問題意識の喚起の文学教育の意識である自由な問題意識・主体を生かした問題意識の面を生かしたいのである。十人十色をそれぞれ生かしたいからである²⁰⁾」と述べ、西尾実の「問題意識喚起」を発展的に受け継ぎ、「十人十色」というキーワードを打ち出した。十人十色を生かす方法とは、学習者一人ひとりがはじめて文学教材を読んで喚起された問題意識を感想文として提出させ、それを教員（太田）が編集してプリントし、その感想に対する感想を再び学習者に書かせるというものである。読者中心の、学習者一人ひとりの多様な読みを重視した優れた実践である。

太田の思想を教室に必要な三つの対話である学習材（教材）との対話・他者との対話・自己内対話に注目して捉えてみる。太田（1967）は「文学的文章は形象の全一的関連性において成り立っている。文学的文章は、この言語性と形象性の二重の重層性をそなえている²¹⁾」と述べ、教材に書かれている形象の厳密な読み取りを追究しながらも、形象に対する意味づけは、作者と読者では異なる場合があることを示唆した。

学習者が文章教材の第一次感想を書くためには、形象の読み取りとそれに対する学習者個人の意味づけが必要になる。さらに他者の感想に対する感想を書く活動によって、再び教材を深く読むことになる。紙面における読みの交流によって、学習材との対話は十分に達成されていると考えられる。

太田の実践の独自性は、学習者一人ひとりの感想をクラス全体の場に提供し、クラスで一つの解釈に練り上げるのではなく、個人の読みを最後まで重視したところにあると考えられる。自分が書いた感想に対して、クラスの他者がどのような感想を書いてくれたの

か、その感想について自分がどのように考えるか思考する活動は、他者との対話を活性化していると考えられる。

また、クラスで一つの定まった読みに練り上げなかったところが、かえって学習者の自己内対話を深めることにつながったのではないかと考えられる。もし、一つの集団の読みに収斂しようとするれば、学習者の誰かが自分の考えを否応なく捨てる状況が発生する恐れがあるが、他者の読みを知り、自己の読みを相対化することで、すべての学習者が自分自身の読みを再び自己に返還する自己内対話が促されたと考えられる。このように、太田正夫の「十人十色を生かす文学教育」は、文章教材において、三つの対話を活性化した優れた文学教育であると言える。

浜本（1978）は、太田の実践について「生徒たちは、書くことによって感想を自覚し、さらに対象化していく。対象化することによって自己の感想を否定する契機をも得るのである。太田氏が、感想をプリントして読みあわせ、さらに次の感想を書かせることを重視したことの意義は大きい²²⁾」（原文ママ）と述べた。また、田近（1991）は「太田は、異質なるものものの間の『対話』を、読みの成立過程（＝教育の過程）に組み込み、そこに、他者を媒介とした十人十色の主体形成の契機を見た²³⁾」と評価した。幸田（2021）は、太田の自宅で第二次感想を読み合った学習者同士の話し合いの録音テープを聞き、「ここまで高校生が熱く文学を語り合う教室があったことに大きな衝撃と深い感銘を覚えた²⁴⁾」と記している。「十人十色を生かす文学教育」が長きにわたって、国語教育の研究者たちに高い評価を得ていることがわかる。

読者中心主義では、何でもありの読みのアナーキー批判が常に発生する。実際、太田の発言に対しても批判があり、田近（1991）はその原因を太田の発表の仕方にあつたと見て、「感想の感想を経て、どのようなディスカッションがなされ、さらに一人一人の読みがどう深まったかの報告がなされていないということの問題である²⁵⁾」と分析した。他方で、浜本（1978）は「問題意識の発展が生徒たちの独断による浮薄なものに流されないために、きびしく形象の追求をも行っていこうとした²⁶⁾」と述べた。確かに、十人十色の読みの深まりに関する記述がなかったのは残念なことであるが、実践報告より、形象を正しく読み取ることを追求しようとしたと理解できる。後述するイーザーの読書行為論においても、読者の読みはテキストによる制限を受けることが明記されている。すなわち、十人十色の読みは、一見学習者の主観的な読みのように見えても、テキストに書かれている形象に厳密に即している限り、アナーキーに陥っていなかったことが推測できる。

2.2 大村はまの単元学習

大村はまは、文学の鑑賞指導としての単元学習を実践した。宮沢賢治「貝の火」を読んだ学習者の短い感想を読んで、その感想に対して自分の感想を書くという実践があるが、これは太田正夫の「十人十色の文学教育」に類似した方法であると言える。大村は、この単元のねらいとして、「まず理解してのちに、とか、味わいたことを話したり書いたり

する、とか、そういうことから解放して、純粹に、読み浸る、味わう、酔う、そういう時間にしたと思っての試み²⁷⁾」、「それぞれの力のことも忘れて読みひたり、文学を楽しんでいる。そして、しらずしらず、それぞれの持っている力が伸びていく²⁸⁾」試みと説明した。大村も、やはり正解到達主義を否定し、学習者一人ひとりの読みをそれぞれに伸ばしていく方向の考えを大切にしていることが明確にわかる。

ここで再び、教室に必要な三つの対話である学習材との対話・他者との対話・自己内対話に注目したい。感想の感想を書く活動については、すでに前項で考察したため、「重ね読み」の単元学習をあてはめて考える。「重ね読み」とは、大村自作の話・黒島伝治「二銭銅貨」・永井竜男「黒いごはん」の三つの物語を重ねて学習する方法であるが、大村は「一つの作品に対して他の作品を重ねて読むことによって、それぞれの作品がはっきりとわかってくるというわけです²⁹⁾」と説明している。三つの作品の共通点や相違点を考えることによって、学習者一人ひとりが学習材と対話できるように促している。

大村実践で特に注目したいのは、教員という他者との対話である。大村は、「教師の一番骨を折りますのがその作品の選定であるわけです³⁰⁾」と述べた。重ね読みの実践では、大村の子ども時代を語った「ニコニコガスリ」という話が用いられている。貧しく、娘の大村に新学期用の新しい着物を作ることができなかった母が、大みそかまで着ていた着物を一度ほどこき、新学期までにもう一度縫ってくれたという思い出話である。その着物がニコニコガスリという当時はやっていたセピア色の着物であり、着物を縫いながら、わが子を貧しい気持ちにさせないように、みかんやおせんべいを勧めてくれた母の面影が忘れられないと語っている。

学習者は、目の前にいる先生の子どもの思い出話を聞くことによって、教員という他者と深く対話できる。また、大村が「もっと文学を心から楽しむ時間になりたい、先生も生徒も一緒に楽しむという時間になくってはならない³¹⁾」と考え、学習者には何も聞かず、教員である自分もともに読み味わって楽しもうとしたことが、教員と学習者のフラットな関係を築いたと考えられる。大村は自身の文学教育の在り方について以下のように述べた。

たとえばこんな教室風景、まずだれかが読ませられる、まちがいを正される、それから主題は何かと聞かれる、この気持ちはどういう風に移り変わっているかと聞かれる、それらはみんな考える価値のあることですけれども、どれも答えるとなると、なかなかむずかしいのです。ことに、主題となると、簡単には言えませんのでずいぶん大変だと思うのです。その苦しみが価値あるものであったとしても、文学の時間においてもなおそういった苦しみを味わわせなければならないのだろうか。それではほんとうに一人の読書家として、じっくり文学を楽しむという気分が教室の中では経験させられないのではないか³²⁾。

大村のこのような文学教育観に基づき、重ね読みの単元学習では、学習者が聞き入り、三つの作品をじっくり楽しませることに注意を払っている。学習者は、自分なりの読みで作品を楽しみ、それぞれのストーリーに描かれた他者について想像力を働かせ、他者の人生を追体験することで自己を振り返っていると考えられる。大村は『二銭銅貨』の、母の気持ちなどを聞くのは、意味のないことだと思うのです。聞かなくても、言わせなくても、みんなピタッとわかると思うのです³³⁾」と述べたが、実践を通して教員側から発問することなく、最後まで学習者個人にゆだねた点が自己内対話を活性化させた要因ではないかと考える。この点、太田正夫の実践と共通している。

重ね読みの単元ではないが、浜本（1978）は、一夜ごとに変身して、五人の少年を経験する物語を書く大村の単元学習に対して、「書くことによって、子どもたちは五つの自己を経験できるわけで、想像力をとおしての他者認識が深まるとともに自己への認識を深めている³⁴⁾」と評価した。幸田（2021）もすべての大村の単元学習を視野に入れ、「単元では、どんなことばの力を付けようとしているのか、という指導目標が明確だったため、単元デザインはいずれも筋の通った、魅力溢れるものとなっていた³⁵⁾」と述べた。このように、大村はまによる文学の単元学習もまた、教室における三つの対話を活性化させる優れた実践である。

文学の授業では、作品を楽しんで読ませるという信念があった大村は、「今まで、国語教科書に取り入れられていた作品は、程度の高すぎるものが多かった。生徒にたのしんで読ませ、ほんとうに鑑賞ということをさせるためには、思いきって生徒の実態に即した、すなわち、もっともっとやさしいものでなければならぬ³⁶⁾」として、教材の選定に第一の課題を見出している。三つの対話を活性化させる鍵は、学習材の選定にあると推察した。

第3節 国語教育における読みの交流

国語教育史において、学習者一人ひとりの多様性を重視した文学教育の成果を考察した。文章教材によって教室に必要な三つの対話を活性化できることを確認した。次に、文章教材そのものに視点を移し、読者中心の文学理論について考察したい。学習者の読書の過程に焦点化した「読書行為論³⁷⁾」に注目し、国語教育における読みの交流との関係性を整理する。

3.1 イーザーの『行為としての読書』を視座とした読書行為論の整理

3.1.1 イーザーは読書行為論において何を問題にしたか

－「空所」と「否定」の抽出－

テキストと読者の関係を捉えた文学理論家の中でも、読者がテキストとコミュニケーションする過程に注目したのがヴォルフガング・イーザー³⁸⁾である。上谷（1987）が「イーザーの理論的集大成³⁹⁾」と評価する著書『行為としての読書』（響田収訳、岩波書店、1982）に基づき、イーザーが読書行為論において何を問題にしたのか確認する。

『行為としての読書』は、I「問題領域－文学の解釈は意味論と語用論のどちらにかか

わるか」、Ⅱ「機能史から見た文学のテキストモデル」、Ⅲ「読書の現象学」、Ⅳ「テキストと読者の相互作用」から成る。ⅠとⅡの議論の中心となったのは、テキストの作用であると考えられ、「テキストのレパートリイ⁴⁰⁾」、「テキストのストラテジー⁴¹⁾」という概念が説明された。つづくⅢでは、「テキスト理解の行為」を中心に、読者がテキストを読みながら具体化していく過程について述べられている。そして、Ⅰ～Ⅲの検討を受けたⅣの書き出しを「これまでの議論では、もっぱらコミュニケーション過程の両極である読者およびテキストそれぞれに関心を向けてきた。残された問題はこうしたコミュニケーションがどのような条件のもとに成り立つかを考察することにある⁴²⁾」としている。すなわち、『行為としての読書』ではその議論の中心がⅣ「テキストと読者の相互作用」にある。加えて、ユーザーの読書行為論の目的が虚構テキストと読者の相互作用の成立条件の解明であると言える。

ユーザーは、「読書はテキストに導かれる行為だが、この行為を通じて、読者によるテキスト加工が、加工を行う読者にフィードバック効果を及ぼす⁴³⁾」ことをテキストと読者の相互作用と言った。ユーザーは、この相互作用の成立条件として「空所」と「否定」を挙げ、その機能を以下のように説明した。

（空所は）テキスト内の飛び地（enclave）を作り出し、読者による占有をまつ。この空所の特色は、空所を作り出しているシステムそのものによっては充填されえず、他のシステムによる補填しかありえぬ点にある。そして補填がなされるとともに、構成活動が始まり、この空所という飛び地がテキストと読者の相互作用を推進する基本的な転換要素の働きを示す。従って、空所は読者の想像活動をひき起こすが、その活動はテキストの示す条件に従うように求められる。ところがテキストには、空所のほかに、相互作用を起こさせるための別の場もある。それはさまざまな程度の否定の可能性であって、テキストにおける特定の打消しに起因する。空所と否定は、それぞれ別個にコミュニケーション過程の展開を左右するが、読者を誘導する目的では協同効果をもつ⁴⁴⁾。

文学作品の「空所」は、ユーザーより先にローマン・インガルデン⁴⁵⁾が注目している。ユーザーは、インガルデンが示した「テキストに『不確定箇所』が存在する」という考え方に賛同しつつも、以下の欠点を指摘している。

彼の考えでは、具体化は作品の潜在的要素を顕在化することにすぎず、テキストと読者との相互作用ではなかった。それゆえ、不確定箇所は静的な補完を導くだけのものとしてしか考えられない。だが実際は、相互作用という動的な過程がそこに起因するのであって、読者はテキストのさまざまな遠近法相互の関係を自ら切り換えてみて、図式化された見解の間にある結びつきを考え、同時にそれらを記号の連続に移し

換えて行くのである⁴⁶⁾。

イーザーは読者がテキストを意味づけるという立場を明らかにした。イーザーは、テキストそのものに存在する「不確定箇所」も含め、読者の常識を「否定」するような箇所の充填を、読者がテキストの示す条件、すなわちストーリー全体に即して行うという見解を示したと考えられる。先行研究に目を向けると、武田（2017）は、「文学の記述には、一見いかに完璧であるように見えても、必ず読者が補わなければならない要素がある⁴⁷⁾」として、インガルデンの言う「空所」を「テキストの構造的な問題⁴⁸⁾」と説明している。また、亀井・蓼沼（2015）は、イーザーの言う「空所」は「インガルデンのように書かれていない固定したそれではなく、＜読書行為＞によって私たちの中に現れ、私たちの想像力をかき立てていく⁴⁹⁾」と説明した。このように、イーザーの読書行為論における「空所」とは、インガルデンの言う「空所」とは異なり、単にテキストの「隙間」や「穴」だけを指すのではなく、テキストに記述してあることであっても、その意味を巡って読者が想像力を働かせなければならない部分ということになる。従って、テキストの断片と断片を結合して生じた読者のイメージがさらに新しいイメージを生み出していく契機となるのが「空所」であると考えられる。

一方、イーザーは「否定」（「否定可能箇所」の省略形）を以下のように説明した。

否定可能箇所は、読者に既知のことあるいは確定的な事柄を思い起こさせ、しかもそれを打ち消すようにする働きをもつ。打ち消されたといっても、それは視界に残り、読者は既知あるいは確定していることに対する態度を修正するように仕向けられる⁵⁰⁾。

「空所」との関係を整理すると、テキストの「空所」によって、読者は想像力をかき立てられるところを発見する。そして、「否定」（否定可能箇所）によって、読者は自分の中で既知あるいは確定していることに対して、態度を修正するように促される。イーザーは「否定」には、テキスト内部における「第一の否定」と読者にフィードバックさせる力を持つ「第二の否定」があると述べる。

第一の否定は、これまで気に留められることのなかった潜在的な主題——否定行為の原因はここにあるのだが——をとり上げる。従って、そこではもっぱらテキスト外の世界の規範がとり上げられ、その有意性が主題となる。それに対して第二の否定では、読書中に作り出される意味形態を、読者の慣習にフィードバックさせる力をもつ⁵¹⁾。

イーザーは「第二の否定」を重視しているが、それは読者の慣習にフィードバックする

ことによって、自分の内面世界を意識していくことにつながるからであると考えられる。すなわち、テキストが提示する「第一の否定」による潜在的な主題を読者の経験に照らし合わせることで読者に変容をもたらすような作用が「第二の否定」で活発化すると捉えられる。ただし、山元（2005）が「＜第二の否定＞において、それが読者の慣習を越え出したものではない場合には、結局テキストの中に指示されていた＜否定＞は機能せず、読者のものの見方に何らの変化ももたらされない⁵²⁾」と述べるように、「第二の否定」の以前にテキストに発見される「第一の否定」が読者の常識の外にあることに気を配る必要がある。

ユーザーは、「空所や否定を契機として、テキストの空所を読者のイメージが補足する相互作用が始まり、両者の一致点が求められて行く⁵³⁾」と総括した。「空所」と「否定」に相互作用があることが確認できる。また、ユーザーによって、「空所」と「否定」を巡る概念がテキストと読者との間に相互作用を成立させる条件であることが解明された。

3.1.2 読書行為論の読みの交流における意義

ユーザーの読書行為論が虚構テキストと読者の相互作用を問題とし、その理論の中心に「空所」と「否定」を巡る概念があることを確認した。「空所」と「否定」を巡る概念は、テキストと読者との間に相互作用を成立させるとともに、「空所」と「否定」も相互に関係する。

文学の読みの交流において、「空所」概念に注目した先行研究を調査した。CiNii Articlesにおいて、「読みの交流」と「空所」というワードで検索したところ、松本修氏の論文のみ抽出できた。また、国語教育に関する文献を調査したところ、表題に「読みの交流」が含まれ、内容に「空所」概念が記載されている文献は、松本の著作のみであった。このことから、松本がこの分野の先行研究を牽引していると判断し、限定的・部分的に比較できると考えた。

「空所」に関する「問い」（学習課題）を立てることが読みの交流を促す契機になると捉えた松本（2015）は、ユーザーの「空所」と「否定」の定義を以下のように要約した。

テキストには本来書かれてしかるべきことの中から、書かれていないことがあり、その間を読者が想像力を働かせて埋めつなぎ、一貫した意味を作り出さなければならぬ。そうした働きをするテキストの要因・箇所を＜空所＞という。しかし、読者がそのようにして紡ぎ出す一貫した意味を否定するような要素がテキストにはあり、そのような働きを＜否定＞という。読者は＜空所＞を埋めて一貫した意味を紡ぎながら、自らの考えを＜否定＞するテキストの作用によって、自らの読みにおける意味の体制の更新を行う⁵⁴⁾。

松本は、ユーザーの読書行為論における読者を国語科授業における学習者に置き換え、学習者に「空所」を問う意味の一つは、「テキストの本質に読み手をかかわらせる⁵⁵⁾」こと

であると述べた。「空所」に関する問いは、読み手にテキスト内の「空所」を顕在化させるとともに、その「空所」が読み手のこれまでの慣習（常識）を「否定」する可能性があることを指摘した。この場合、読み手はテキストの本質に興味深く向き合うことになり、テキストと読み手の相互作用が促される。国語教育にイーザーの読書行為論における「空所」を取り入れることによって、テキストと学習者の対話が促される可能性が示された。

また、松本は「〈空所〉が〈空所〉として機能するためには、他者の読みとの具体的な交流が意味を持っているのである⁵⁶⁾」と述べた。桃原（2010）の「ブラジルおじいの酒」の授業実践⁵⁷⁾を検討し、学習者の記述に「答えに対し、一つの疑問が浮かびました。『魂であれど元は人なのに、なぜ魂にならないと分からないような味があるのか。』です⁵⁸⁾」という学習者の慣習（常識）を否定する「第二の否定」が「空所」の機能を示したことを指摘した。従って、「空所」を問うもう一つの意味は、テキストに仕掛けられた「空所」や「否定（第一の否定）」を契機とした他者との交流を通して、学習者それぞれの内面にフィードバックする「第二の否定」が発生し、これまでの慣習（常識）が更新されるという点にあると考えられる。

このような指摘は、「空所」と「否定」を巡る概念がテキストと読者との間に相互作用を成立させるとともに、イーザーの読書行為論を忠実に受け継いでいる。さらに、イーザーの理論にはなかった他者との読みの交流が、「空所」として機能させるという新しい理論を導いている。国語教育における文学の読みの交流にとって、非常に有効な理論であるとともに、松本の研究によって、イーザーの読書行為論を読みの交流に取り入れる意義が明らかになった。

3.2 文学教材を読み合う学習の成果と課題

松本（2015）の研究より、イーザーの読書行為論における「空所」と「否定」の概念を国語教育における文学作品の読みの交流に取り入れる有効性が明らかになった。本項では、読書行為論に依拠した文学教材の「読みの交流」の授業実践についての先行研究をまとめ、文学教材を読み合う学習の成果と課題を整理する。授業実践の抽出は、2015年以降に発行された松本らの著作より行った。以下にその4冊の文献を示す。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">① 松本修（2015）『読みの交流と言語活動』玉川大学出版部② 松本修・西田太郎（2018）『その問いは、物語の授業をデザインする』学校図書③ 松本修・桃原千英子（2020）『その問いは、文学の授業をデザインする』明治図書④ 松本修・西田太郎（2020）『小学校国語科〈問い〉づくりと読みの交流の授業デザイン』明治図書 |
|--|

①～④の文献の中で、「空所」概念の説明の具体例として示された実践報告には以下のものがあつた。

- ① 桃原千英子 (2010) 「入れ子構造を持つ文学作品の読解」『第118回全国大学国語教育学会大会研究発表資料集』全国大学国語教育学会、pp. 49-52.
- ② 松本修 (2015) 「白いぼうし」の授業の実際」『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部、pp. 104-110、pp. 141-157.
- ③ 西田太郎 (2019) 「学習者に獲得される『空所』概念の検討と実践化」国語科学習デザイン第2巻第2号、pp. 76-86.

① 桃原 (2010) の授業の実際と考察

桃原 (2010) の実践は、沖縄県の公立中学校1年生の学習者を対象に行われた。沖縄県出身の芥川賞作家である目取真俊の作品『ブラジルおじいの酒』を教材としている。教材は回想シーンのある入れ子構造を持つことが特徴である。研究は、桃原 (2009) 「読みの交流による『走れメロス』の授業実践⁵⁹⁾」の成果の「読解を深めるには、複数の解釈が可能な、ミクロな観点からの発問を自ら作り、それに答えること。要点駆動の読みが可能となる発問であることの、二点が条件となる⁶⁰⁾」ことをふまえて進められた。

Hunt&Vipondが導いた概念である「要点駆動の読み」を山元 (2014) は「作品の『評価構造 (the evaluation structure of text)』に基盤を置きながら、作品の話題を探ること⁶¹⁾」と解説した。他者の話に耳を傾ける聞き手が、話の要点や意図を考えながら聞くように、「目的をそなえたコミュニケーション行為の産物として作品を理解する努力⁶²⁾」をして、評価する読みのことを指す。山元 (2014) は、Hunt&Vipondが「『評価』とは作品の『断層』であるという比喩⁶³⁾」と表現したことから、イーザーの読書行為論における「空所」と要点駆動の読みにおける「評価」は近似していると指摘した。ただし、「空所」と異なるのは「読者が『物語の語り手』と『一つの意味を共有するための大切ないざない』こそが『評価』だとされている点⁶⁴⁾」と述べた。

桃原 (2010) の実践では、「空所」を問う二つの課題が提示された。これらの問いは、松本 (2009) の「読みの交流を促す『問い』の条件」に照らして設定されている。

【読みの交流を促す「問い」の要件】

- a 表層への着目：テキストの表層的特徴に着目する「問い」であること。
- b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定されていることによって、読みのリソースの共有がなされていること。
- c 一貫性方略の共有：部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有されていること。
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に関わっていること。
- e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするようなテキスト

の勘所にかかわるものであること⁶⁵⁾。

一つ目の問いは、「戦争経験者である『おじい』とその子孫である『ぼく』以外の人にはお酒が水のように思えたのはどうしてだと思うか」というもので、この問いは、松本（2009）が示した「読みの交流を促す『問い』の条件⁶⁶⁾」のうち、特に「一貫性方略の共有」が不十分だったと述べられている。このため、恣意的な解釈が生じやすいと報告した。

一方、末尾の二文について「語り手の言葉か、ぼくという言葉か」問う課題では、「本文から根拠をあげ多様な読みをすることができた⁶⁷⁾」と述べた。入れ子構造を持つ作品では、このような「語り手」「語り」を問う課題が「要点駆動の読み」を可能にし、文章構成および主題の理解につながるということである。また、「語り」に関する問いを考えた後で、恣意的な解釈が生じやすかった一つ目の問いを考えると「一貫性方略の共有」が補充され、「要点駆動の読み」が可能になったとの報告もあった。すなわち、読みを交流する中でテキストの「空所」が「要点駆動の読み」を引き起こしたと言える。

以上のことから、桃原（2010）の成果は、入れ子構造を持つ文学作品では「語り」に注目した問いが「要点駆動の読み」を引き起こし、一旦「要点駆動の読み」を引き起こすとその他の「空所」でも「要点駆動の読み」が引き起こされやすい可能性を示したことでありと考えられる。

② 松本（2015）の授業の実際と考察

松本（2015）は、あまんきみこ『白いぼうし』の学習デザインとして、描出表現⁶⁸⁾に関わる「小さな問い」について読みの交流を行った後に、物語の「空所」に関わる「大きな問い」について考えをまとめる学習活動を構成した。このような学習デザインに即した授業を新潟県の公立小学校4年生を対象に行っている。

全5時間のうち、第1時と第5時において、「～が～した話」などといったミニマル・ストーリーを書く活動がある。読みの交流によって、第5時では、「物語の重要な場面が捉え直されている様相⁶⁹⁾」、「物語の要点を捉えた読みに変容⁷⁰⁾」、「学習者が物語りの主要な人物を見極めた様相⁷¹⁾」が認められた。このような変容は、描出表現に関わる「小さな問い」の交流過程において「互いの読みがその根拠を含めて理解⁷²⁾」され、読みの交流が成立したことに起因する。また、「小さな問い」を契機とした「異なるスタンスに立つ読みとの出会いと葛藤⁷³⁾」が「空所」に関わる「大きな問い」を「空所」として機能させるという有機的な問いの連鎖反応が確認された。

松本（2015）の成果は、有機的に機能し合う問いを効果的に配置した授業デザインの提案と読みの交流が「空所」を顕在化させる点にある。

③ 西田（2019）の授業の実際と考察

西田（2019）の実践は「空所」概念を学習者に獲得させることを目的としている。Shel Silverstein作・村上春樹訳『The Giving Tree⁷⁴⁾』の文字テキストのみを教材として、東京都の公立小学校6年生の学習者を対象に全5時間の授業が展開された。

第1時から第3時は、冒頭部・展開部・山場部まで段階的に読んでいき、後の叙述を「予測⁷⁵⁾」する活動を行っている。西田（2019）は「『予測』が学習者に獲得される『空所』概念の様相に有効である⁷⁶⁾」に注目し、学習者の反応から「これまでの予測の起点となってきた叙述を『関連付ける』読みが多く出現している⁷⁷⁾」と報告した。第4時ではテキスト全文が学習者に提供され、学習者が各自で予測した内容とのズレを話題に4名のグループで読みの交流を行った。第5時は、第4時の読みの交流を通して、テキストに対する自分の読みを再考させる活動で結び、学習者が「空所」を捉え、「空所」の意味づけを意識化できたことを明らかにした。西田（2019）の実践を読みの交流の観点で見たとき、その成果は学習者の予測とそのズレの往還によって、学習者とテキストの間に相互作用が働き、学習者が「空所」概念を獲得できる可能性を明らかにした点にあると考えられる。

西田（2019）および桃原（2010）、松本（2015）の実践はそれぞれ研究目的が異なるが、国語教育における読みの交流の成果として共通して言えることは、文学教材における「空所」を話題とした読みの交流を通して、学習者とテキストの対話を推進したということである。イーザーの読書行為論を国語教育に援用する理論の構築と授業実践を融合したところに非常に価値がある。

ところで、佐藤（1995）は、教室には学習材との対話、他者との対話、自己内対話という三つの対話が必要であると述べている⁷⁸⁾。読書行為論に依拠した文学教材の読みの交流における先行研究では、「対話的な学び」の中でも特に学習材との対話について、その有効性を明らかにした。例えば、桃原（2010）が報告した「要点駆動の読み」の連鎖反応は、山元（2014）の指摘のように、基本的に物語の語り手と読者の間に生じる。松本（2015）が報告したメタ認知的変容および読みの方略の変化は、テキストと学習者個人の間が生じたものと考えられる。西田（2019）の指摘も読みの交流を通じたテキストと学習者間の相互作用として捉えられる。

松本（2015）の報告では、読みの交流の過程において「参加者が互いの読みを正しく理解し合えたとまでは言えない⁷⁹⁾」、「解釈はすぐには理解されない⁸⁰⁾」とあり、学習者が互いの解釈を理解するまでに時間がかかる傾向が示唆された。第1項で検討したアンケートでは、読みの交流に参加したとき「特に何も考えていない」と答えた学習者の存在を確認したが、これらの学習者は読みの交流において他者の解釈が理解できず、思考することができなかつた可能性がある。読みの交流は、音声言語の活動であるため、他者の発言を瞬時に理解できなければスムーズな交流にならない。学習者の思考活動が停滞しない方略を考慮する必要がある。また、西田（2019）の実践は、4名グループの読みの交流が中心であったが、多様性のある話題を扱う場合は、クラス全体による読みの交流の効果を検討した方がさらに新しい視点を得られると考えられる。

このように、国語教育では、イーザーの読書行為論における「空所」と「否定」を巡る概念に注目し、文学作品の読みの交流を行い、成果を上げてきたことを確認できた。また、文章教材における「空所」を読み合う先行研究では、読みの交流が、学習材との対話を活性化できることを明らかにした。しかしながら、他者との対話を促す成果は十分でないと考えられた。

本研究の対象となる学習者が学ぶ短大の教育課程では、コミュニケーション能力と協調性を向上させる必要がある。読みの交流における他者との対話を重視することで、このような能力の向上ができるとともに、読みの交流の本来の目的である自己内対話を深められる可能性がある。

【註】

- 1) 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説国語編」 p. 4.
- 2) 松本修・西田太郎 (2018) 『その問いは、物語の授業をデザインする』 学校図書, p. 129.
- 3) 上掲書, pp. 130-131.
- 4) 文部科学省 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善および必要な方策等について (答申)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2021年7月25日確認) p. 124.
- 5) 上掲書, p. 127.
- 6) 日本私立短期大学協会では、アドミッション・オフィス入試を「詳細な書類審査と時間をかけた丁寧な面接等を組み合わせることによって、入学志願者の能力・適性や学習に対する意欲、目的意識等を総合的に評価・判定する入試方法」と説明している。
- 7) 佐藤弘毅 (2018) 「短期大学の衰退と再起への道」 安部恵美子・南里悦史 『短期大学教育の新たな地平』 北樹出版, p. 22.
- 8) 上掲書, p. 22.
- 9) 前掲書, 7), p. 15.
- 10) 金沢星稜大学女子短期大学部ホームページ「就職実績」
<http://www.seiryu-u.ac.jp/c/career/results.html> (2022年5月2日確認)
- 11) 前掲, (2022年5月2日確認)
- 12) 上掲, 10), (2022年5月2日確認)
- 13) 星短とは、金沢星稜大学女子短期大学部の略称である。
- 14) 上掲, 10), (2022年5月2日確認)
- 15) 日本私立短期大学協会ホームページ「私立短期大学教務調査」
<https://tandai.or.jp/educationalresearch/> (2022年5月2日確認)
- 16) 前掲書, 7), p. 22.

- 17) 内閣府令和元年度委託調査事業「企業の採用活動に関する実態調査調査結果報告書（概要版）」(2) 集計表
https://www5.cao.go.jp/keizai/gakuseichosa/pdf/20200330sankou_2.pdf (2022年5月2日確認) pp. 128-129.
- 18) 「dotCampus」とは、金沢星稜大学・金沢星稜大学女子短期大学部が導入しているeラーニングシステムである。
- 19) 松本修・桃原千英子 (2020) 『その問いは、文学の授業をデザインする』 明治図書, p. 136.
- 20) 太田正夫 (1966) 『『問題意識喚起の文学教育』をどう見るかー『十人十色を生かす文学教育』への発展ー』 『日本文学』 15(4) 日本文学協会, pp. 280-281.
- 21) 太田正夫 (1967) 「十人十色を生かす文学教育ー民喜『夏の花』ドーデー『スガンさんのやぎ』泰淳『ひかりごけ』の実践ー」 『日本文学』 16(3) 日本文学協会, p. 197.
- 22) 浜本純逸 (1978) 『戦後文学教育方法論史』 明治図書, p. 377.
- 23) 田近洵一 (1991) 『戦後国語教育問題史【増補版】』 大修館書店, pp. 159-160.
- 24) 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, pp. 165.
- 25) 前掲書, 23), p. 154.
- 26) 前掲書, 22), p. 374.
- 27) 大村はま (1983) 『大村はま国語教室第四巻』 筑摩書房, p. 32.
- 28) 上掲書, p. 33.
- 29) 前掲書, 27), p. 173.
- 30) 前掲書, 27), p. 173.
- 31) 前掲書, 27), p. 172.
- 32) 前掲書, 27), p. 172.
- 33) 前掲書, 27), p. 193.
- 34) 前掲書, 27), p. 373.
- 35) 前掲書, 27), p. 167.
- 36) 前掲書, 27), p. 13.
- 37) 国語教育における文学教育を研究する田近洵一は、『文学の教材研究ー〈読み〉のおもしろさを掘り起こす』 (教育出版、2014) において、「イーザーは、私は読者論とは読んでいないのだけど、あの原文の題は読書行為論なのです。だから、どのような読みの行為が成立するかということをイーザーは問題にしたのだと思う」 (p. 266) と述べた。また、上谷順三郎 (1987) は、「読書行為論研究ーイーザー (Iser, Wolfgang) の読書行為論の理論的検討ー」 (人文科教育研究14、人文学会、pp. 99-110.) において、国語科における文学教育では、読者中心の考え方として漠然と捉えられた「読者論」よりも、読書の過程に焦点化した「読書行為論」を取り入れることが望ましいと述べた。本研究は国語教育への文学理論の応用を観点とすることから、「読書行為

論」を採用することにした。

- 38) ヴォルフガング・イーザー (Iser, W., 1926-2007)。ドイツのコンスタンツ大学を中心とするコンスタンツ学派と呼ばれる受容理論を提唱した研究者集団の一人である。コンスタンツ学派の代表的理論家であるハンス・ロベルト・ヤウス (Jauss, Hans-Robert) が文学の社会的・コミュニケーション的機能に注目したのに対して、イーザーはテキストの不確定性が読者に与える潜在的な作用力 (作用美学) に注目した。
- 39) 上谷順三郎 (1987) 「読書行為論研究—イーザー (Iser, Wolfgang) の読書行為論の理論的検討—」『人文科教育研究』14, 人文学会, pp. 99-110.
- 40) 山元隆春 (2005) は『文学教育基礎論の構築』(溪水社)において、「イーザーの言う〈レパートリイ〉とは、テキスト内部の世界を外側から規定している、虚構テキストの背景をなす社会・歴史的な規範や文学的伝統のたくわえのことである」(p. 180) と説明している。
- 41) 山元 (2005) は上掲書において「〈ストラテジー (strategy) 〉という英語に対しては、通常〈方略〉〈戦略〉〈兵法〉といった日本語があてられることが多い。イーザーの言う〈ストラテジー〉も、虚構テキストが読者に呼びかけ、読者をテキストの側へ引きずり込むためにテキストの内部に仕組まれた〈方略〉のことである」(p. 184) と解説した。
- 42) W. イーザー著・轡田収訳 (1982) 『行為としての読書—美的作用の理論—』岩波書店, p. 280.
- 43) 上掲書, p. 280.
- 44) 前掲書, 42), p. 291.
- 45) ローマン・インガルデン (Ingarden, Roman, 1893-1970)。テキストにおける「不定箇所」を何らかの欠如と捉え、そこをテキストの外にいる読者が補完するという考え方を示した。インガルデンは、テキストに示されていない情報を思い描くことを「具体化」の例として好んで取り上げている。
- 46) 前掲書, 42), pp. 306-307.
- 47) 武田悠一 (2017) 『読むことの可能性—文学理論への招待』彩流社, p. 100.
- 48) 上掲書, p. 101.
- 49) 亀井秀雄・蓼沼正美 (2015) 『超入門! 現代文学理論講座』筑摩書房, p. 140.
- 50) 前掲書, 42), p. 291.
- 51) 前掲書, 42), p. 379.
- 52) 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, p. 198.
- 53) 前掲書, 42), p. 388.
- 54) 松本修 (2015) 『読みの交流と言語活動—国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部, p. 73.

- 55) 上掲書, p. 74.
- 56) 前掲書, 54), p. 79.
- 57) 桃原千英子 (2010) 「入れ子構造を持つ文学作品の読解」『第118回全国大学国語教育学会大会研究発表資料集』全国大学国語教育学会, pp. 49-52.
- 58) 前掲書, 54), p. 76.
- 59) 桃原千英子 (2009) 「読みの交流による『走れメロス』の授業実践」『第116回全国大学国語教育学会大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会, pp. 50-53.
- 60) 前掲書, 57), p. 49.
- 61) 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, p. 68.
- 62) 上掲書, p. 68.
- 63) 前掲書, 61), p. 70.
- 64) 前掲書, 61), p. 70.
- 65) 松本修 (2009) 「読みの交流を促す『問い』の条件」『第117回全国大学国語教育学会大会研究発表資料集』全国大学国語教育学会, p. 189.
- 66) 上掲書, p. 189.
- 67) 前掲書, 57), p. 52.
- 68) 松本 (2015) は、描出表現の標識を次のように示している。

叙述表現

A 発話・思考を意味する表現

「想像した」「思った」などの動詞、思考内容表現

B 感情・感覚を意味する表現

「恥ずかしかった」「寒い」などの形容詞

C 視覚・聴覚を意味する表現

「見えた」「聞いた」などの表現

補助的な表現

A 時間・場所・方向の表現

副詞句 (ダイクシスの軸がテキストの参加者を中心とする場合)

B モダリティの表現

意志・推量・疑問のモダリティを表す叙法副詞・助動詞・終助詞類 (判断や態度がテキストの参加者に帰属するとき)

C 非再起的な「自分」の表現 (テキストの参加者の発話・思考の内容の表現に現れるとき) pp. 27-28.

- 69) 前掲書, 54), p. 144.
- 70) 前掲書, 54), p. 144.
- 71) 前掲書, 54), p. 144.

- 72) 前掲書, 54), p. 152.
- 73) 前掲書, 54), p. 156.
- 74) Shel Silverstein 『The Giving Tree』は絵本であるが、西田（2019）は文字テキストのみを教材とした。
- 75) 西田（2019）は、石黒圭（2008）が提案した「予測」に注目している。石黒（2008）は、予測を「当該文を読んで感じられる情報の不全感を後続文脈で解決しようとする理解主体の意識の働き」（p. 63）と規定した。石黒圭（2008）『日本語の文章理解過程における予測の型と機能』ひつじ書房。
- 76) 西田太郎（2019）「学習者に獲得される『空所』概念の検討と実践化」国語科学習デザイン第2巻第2号, p. 79.
- 77) 上掲書, p. 82.
- 78) 佐藤学（1995）「学びの対話的实践へ」『学びへの誘い』佐伯胖、藤田英典、佐藤学、東京大学出版会、pp. 74-75.
- 79) 前掲書, 54), p. 150.
- 80) 前掲書, 54), p. 152.

第2章 ストーリーマンガを授業で扱う意義

第1節 ストーリーマンガ教材化にあたって

第1章では、文学作品における「空所」概念に注目した読みの交流によって、学習材との対話を活性化することが明らかになった。一方、第1章第1節で明らかにしたとおり、学習者の実態として、文章教材そのものに対する苦手意識が強いことがわかった。読みの交流が言語活動として機能するためには、教材の内容を理解して自らの考えを形成すること、自らの考えを大勢の他者の前で発言することの二点が少なくとも必要であるが、これらが全くできていない状況において、その問題を短時間で解決するためには、学習者の苦手意識を抜本的に改革する必要がある。そのための方途として、教材そのものを大きくとらえ直し、短大生により身近で関心の抱きやすい対象を教材として検討しなければならない。

そこで、本研究では、教材そのものをパラダイム転換する方向性としてのストーリーマンガの教材化を提案するものであるが、短大の授業で活用するにあたり、教材としての価値を明らかにする必要がある。学習者にとって、ストーリーマンガをどのような目標において、いかに読むことができるか、高等学校国語科との関連性、国語教育の潮流、高等教育における活用、それぞれの観点から考察する。

1.1 「文学国語」での取り扱い

平成30年告示の高等学校学習指導要領では、共通必修科目として「現代の国語」「言語文化」、選択科目として「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」に大きく科目編成が変更された。科目には、論理的文章と文学的文章に分けて学習する性格があるため、ストーリーマンガを文学作品として扱う本研究と関連性があるのは主に「文学国語」となる。そこで、「文学国語」の目標および指導事項と、ストーリーマンガの「空所」に関する問いについて解釈し合う学習がどのように関係づけられるか考察する。

学習指導要領高等学校国語科の「文学国語」では、「思考力、判断力、表現力等」に関わる目標として「深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばすとともに、創造的に考える力を養い、他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする」という記述がある。この目標に対応する「読むこと」の指導事項の一つに「エ 文章の構成や展開、表現の仕方を踏まえ、解釈の多様性について考察すること」がある。文章教材に限定した記述ではあるが、言語活動例では、他の形式の作品と比較する活動が重視されている。また、学習者相互に解釈を議論する活動も挙げられている。この指導事項にマンガを読み合う学習をあてはめて考えることができるのではないか。

解釈の多様性について考察するために、高山（2018）は「構成や展開、表現の仕方を踏まえることが大切である¹⁾」と述べた。これは、テキストの形象に注目し、その細部まで詳しく読み取る必要があることを意味している。ストーリーマンガは、作者のメッセージが言葉・絵・コマによって形象化されている。松本・桃原（2020）は読みの交流が成立す

る基準の一つとして「根拠をテキストの中から具体的に示しながら、それぞれの読みが適切な理由づけとともに提示されていること²⁾」を挙げているが、マンガは文章教材よりも形象が豊富なため、解釈の根拠となる表現が多く存在する。マンガを教材とすることで、さまざまな根拠に支えられた多様な解釈の交流ができると予想されるため、「解釈の多様性を考察する」という学習目標を設定したとき効果的に働く可能性が高い。

複数の種類の形象を横断的に読み取る能力に注目する傾向は、必修教科目の「現代の国語」にも表れている。「読むこと」の指導事項のイでは「目的に応じて、文章や図表などに含まれている情報を相互に関係付けながら、内容や書き手の意図を解釈したり、文章の構成や論理の展開などについて評価したりするとともに、自分の考えを深めること」と記述されている。「現代の国語」では文学作品を扱わないが、ストーリーマンガを実用的な教材として見た場合に、この指導事項を達成する可能性もあると考えられる。

1.2 国語教育におけるリテラシーの潮流

OECD（経済協力開発機構）によるPISA調査によって、日本の学習者が、文章にイラストや図表なども含めた複数の形象を横断的に読み取る力に課題があることが示唆された。また、2021年から導入された大学入学共通テストにも、複数のテキストを読み取る能力が求められている。国語教育におけるリテラシーの潮流は、複数の形象の読解にあると言える。

PISA調査の観点では、ストーリーマンガは「非連続型テキスト」と呼ばれるメディアである。マンガは、言葉で書かれた文字テキストと、絵・コマに代表される映像テキストによって構成されるが、連続するコマや吹き出しの組み合わせが無限にあると考えられるため、絵本やアニメなどの他のメディアに比べて、映像テキストの幅が広く、その数が非常に多いという特徴を持つ。また、文字テキストには、地の文、登場人物のセリフや内言以外に、オノマトペなどを視覚化した「描き文字」がある。

このように、学習指導要領やリテラシーの潮流といった視点において、ストーリーマンガは国語教育の課題を克服する教材となり得る。本研究は、マンガを教材として、その「空所」に関する問いについて読みの交流を行い、教室における三つの対話を相乗的に向上させることを試みるが、先述のとおり、三つの対話を向上させることは文章教材でも可能である。しかし、本研究では、あえて教材以外の要素を取り上げなかった。その理由は以下のとおりである。

まず、マンガを教材としたことは、これまで文章作品を用いた授業に苦手意識を持つ短期大学の学習者を対象としていることが関係している。ただし、このような学習者は、広く存在すると考えられる。佐藤（2000）は『『学び』からの逃走³⁾』として、子どもたちの大半が学習社会から排除されていると指摘した。これを受け、町田（2005）は『逃走』した子どもたちを強制的に学校という『学び』の場に連れ戻すのではなく、彼らが生活している『いま、ここ』という地平に新たな『学び』を立ち上げることはできないものだろ

うか⁴⁾」と考え、サブカルチャーの教材化を提案した。マンガの教材化もその中の一つとして取り上げている。このように、教材そのものを転換することによって、これまで国語教育で扱ってきた文学作品において、自分の読みに自信を持つことができなかつた学習者が新しい気持ちで学習に取り組むことができる。

先述した大村はまの「今まで、国語教科書に取り入れられていた作品は、程度の高すぎるものが多かった。生徒にたのしんで読ませ、ほんとうに鑑賞ということをさせるためには、思いきって生徒の実態に即した、すなわち、もっともっとやさしいものでなければならない⁵⁾」という指摘も重要である。さまざまな学習マンガが出版されているように、コミカライズによって、わかりにくい内容が理解しやすくなる。わかりやすさは、ストーリーマンガが全体を把握しやすいメディアであることを意味する。一読しただけではなめらかに読み進めることができないという国語教育における「空所」は、教材全体の理解があるからこそ「そこに『空所』がある」ことに気づく。文学教材では理解が及ばなかつた学習者も、マンガでは全体像をしっかりと捉えることができる。これは、クラスの誰一人取りこぼすことなく、全員が読みの交流に参加できる下地になると考えられる。また、学習者が自分自身でストーリーマンガの「空所」を探し出すことも、他者が指摘した「空所」の理解も可能である。この点、文学教材の読みの交流で思考が停滞しがちだった課題を克服できる可能性がある。

合田（2014）は、「マンガでは、映画とも紙芝居とも違い、見開き2ページの世界が『同時に』読者の認識に飛び込んでくる⁶⁾」と述べたが、情報を「同時に」視覚的に認知できることは、複数の形象を横断的に読み取るときにも大切な視点ではないか。一方、根本（2010）は、芥川龍之介『魔術』とそのコミカライズを比較し、「マンガ（絵）か童話（文章）かの違いだけで、読み（理解）のメカニズムは同じなのである⁷⁾」と述べた。町田（2015）は、具体的なストーリーマンガの授業実践を通して、「文学教材と同様の指導過程によって扱う可能性が拓かれた⁸⁾」と述べ、マンガと文学教育の共通性を示唆した。森（2018）も町田の提案をふまえ、国語科の授業単位の中で文学教材として位置づけることを目指したストーリーマンガの教材化を報告している⁹⁾。マンガが学習者の学ぶ意欲を喚起する新しい文学教材として機能する可能性がある。大村はまの単元学習に代表されるように、実際には、教材以外の要素が教室における三つの対話の活性化に大きく影響していると考えられるため、今後、マンガの教材としての価値とともに研究する必要があるが、本研究ではあえて教材に焦点化して進めることにした。

以上、ストーリーマンガが国語教育におけるリテラシーの潮流に乗り、学習指導要領に即して「解釈の多様性を考察する」という目標を達成でき、短期大学および高等教育における教育的価値も担う教材となり得ることも確認した。

1.3 高等教育とストーリーマンガの教材化

1.3.1 カリキュラム・ポリシーおよびディプロマ・ポリシーとの関連性

本研究における主な学習者は、金沢星稜大学女子短期大学部に所属する短大生である。前項において、マンガが本研究の学習者に即した教材になると考察できたことをふまえ、短大のカリキュラムや教育目標の中でストーリーマンガの「空所」を読み合う授業がどのような役割を果たすか検討する。

2021年度金沢星稜大学女子短期大学部大学案内には、カリキュラム・ポリシー¹⁰⁾とディプロマ・ポリシー¹¹⁾が以下のように記載されている。

カリキュラム・ポリシー

社会人として、女性として求められる知識・教養・マナーをまず身につけ、さらに専門的なビジネス知識やスキルも習得できるよう、「基礎科目」「教養科目」「専門科目」からなる三段階の教育課程を編成しています。

1. 基礎科目

基礎科目は「社会人の核となる基礎力を全員が身につける」一年次の必修科目群であり、「言語（日・英）、キャリア、経営、簿記、情報、ゼミ、情報処理」分野の諸科目があげられています。

2. 教養科目

教養科目は「より広い教養や知識を身につける」科目群であり、「国語、数学、言語（日・英・他）、経済、法律、保健体育、その他」を配しています。

3. 専門科目

専門科目は「将来の目標とする仕事等に応じて、専門分野の知識とスキルを実践的に学ぶ。それぞれの目標に応じて科目を組み合わせ、学ぶことができるよう」配置された科目群であり、「経営、簿記、会計、実務、情報、観光、特別キャリア開発（CDP）分野」の諸科目が配置されています。

ディプロマ・ポリシー

卒業認定・学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）は、「2年間の学習を通し、社会人として女性として求められる素養が備わり、所定の単位を取得した学生に対して卒業を認定する」です。身につけるべき内容は以下の5つです。

1. 社会人として求められる将来への意欲と、責任感・協調性が身についている。
2. 地域を支える一員としての意識が身についている。
3. 大人の女性としての感性、教養、マナーが身についている。
4. 組織人としての問題発見・対応力、コミュニケーション力が身についている。
5. 職業人として必要とされる、基礎的な知識および実務能力が身についている。

ストーリーマンガの「空所」を読み合う授業は、教養科目である「日本語表現法Ⅱ」や「現代教養Ⅲ(文学Ⅱ)」などを中心に行う。カリキュラム・ポリシーの面から捉えると、基礎科目で身につけた「社会人の核となる基礎力」の上に成り立つ二段階目の科目として、学習者の教養をさらに高めるカリキュラムに位置づけられる。金沢星稜大学女子短期大学部学則第5条(教育目的)に「社会人としての知識、教養、道徳心を具備することで社会における規範となり、かつ専門知識に則った実務能力を涵養することで地域社会に貢献できる人材養成を目的とする」と掲げられていることから、ここで言う「教養」とは、社会人として活用できる行為へとつながるものを指すと理解できる。教養科目の中でマンガを読み合うことによって、自分の考えを他者との関係性の中で伝えられる力、多様な考えを認め合い、お互いにそれを磨き合って高めていく力という「学習者の関係性」が存在することによってはじめて成り立つ教養を学習者に与えることができる。

ディプロマ・ポリシーでは、特に「3. 大人の女性としての感性、教養、マナーが身につけている」と「4. 組織人としての問題発見・対応力、コミュニケーション力が身につけている」を達成するために、マンガを読み合う授業が有効に働く。ディプロマ・ポリシーに登場する「大人の女性としての教養」を学習材の側面から考えると、文学作品を個人的に読むことでも身につけられるし、感性も同様である。感性や教養に裏打ちされた振る舞いをマナーと捉えれば、やはり個人の問題であると言える。しかし、前項のアンケート結果から、新書や単行本、文庫本といった文字言語単一で書かれた作品の読書離れが示唆された。また、読書をする目的として圧倒的に楽しさを求める学習者が多く、この目的を満たすマンガ本が、読書離れが認められる中でも多く読まれていた。

本研究では、学習材との対話、他者との対話、そして自己内対話へと向かう言語活動を読みとの交流と定義しているが、上記の現状を考慮すると、一般的な文学作品を教材化したところで、学習者が主体的に言葉を紡ぎ出すほど深く学習材と対話できるとは考えにくい。また、読書習慣がある程度見込めるマンガを教材としても、娯楽を目的とした個人の読みでは学習材との対話が難しい。加えて、カリキュラム・ポリシーでは、他者との関係性の上に成り立つ社会人としての教養を重視していることから、学習者が対話しやすい学習材としてマンガを扱い、個人ではなく集団で読み深める学習をする必要がある。

アンケート結果では、大多数の学習者がストーリーマンガを好意的に捉えており、個人的に読むよりも、解釈を交流する授業の価値を認める傾向があった。この傾向とディプロマ・ポリシーの「4. 組織人としての問題発見・対応力、コミュニケーション力が身につけている」を結びつけると、マンガを学習材とすることで他者との対話を活性化できる可能性が見出せる。学習者が高等学校までの国語科の授業を振り返ったとき、考えを交換する授業があっても、自分の考えに自信がないために他者との対話をほとんど経験したことがなかった。多様な解釈が認められているように見えても、実際には教員が誘導する一義的な解釈に収斂するような読みの交流に参加し、正解ではないと思いついて入っている考えを他

者の前で発言することに抵抗感があったと考えられる。この状況を打破しない限り、短期大学卒業後、「組織人としての問題発見・対応力、コミュニケーション力」を身につけることはできない。

一読しただけではなめらかに読むことのできない「空所」の意味を充填しようとするときに問題発見・対応力が働く。また、学習者にとって身近で気軽なストーリーマンガを教材として使用することで、正解・不正解をそれほど意識せずに自分の考えを抵抗感なく述べることができる。その考えを他者に伝えるためには思考の道筋を含めて的確に言語化しなければならないので、コミュニケーション力も鍛えられる。このように、ストーリーマンガの教材化は、カリキュラム・ポリシーに適し、ディプロマ・ポリシーを達成するための突破口になると考察できた。

1.3.2 これからの高等教育とストーリーマンガ

次に、学習者が所属する短期大学の方針だけでなく、高等教育におけるストーリーマンガ教材化の意義を考察する。

児島（2016）は、高等教育における教養教育の在り方について以下のように述べた。

民主的社会とは、多様な考え方が尊重され、他者との間に闊達な議論が生まれ、それによって自由な気風が保たれている社会である。そのような社会を実現するためには、自分の考え方や立場を絶対視しない「他者感覚」が求められ、他者との間に合意を形成するための辛抱強い「対話」も求められる¹²⁾

多様性を尊重した対話の姿勢が欠如しているように見えるとき、人々は民主主義とは相容れぬものを感じるのだろう。そのような感性を育てることが教養教育の目標である。このような感覚は、社会が一義的な正解の存在しない問題に直面することで鮮明になる¹³⁾

児島（2016）は、現在の大学や短期大学では、他者との対話する姿勢が欠けていることを指摘している。本学のディプロマ・ポリシーにも「組織人としてのコミュニケーション力」が挙げられるように、高等教育ではとりわけ「他者との対話」を重視していると考えられる。日本経済団体連合会が行った「2017年度新卒採用に関するアンケート調査結果¹⁴⁾」の大卒等新卒者の「選考にあたって特に重視した点」に注目してみても、第1位は「コミュニケーション能力」（15年連続）であった。しかしながら、前節のアンケート調査では、学習者が自分の解釈を他者に伝えたり、他者の解釈を自分の解釈に引きつけて聞いたりすることが難しいという現状があった。高等教育では、他者との対話から派生すると考えられるコミュニケーション力が求められているにもかかわらず、高等教育機関に在学中の学習者にその力が十分身につけているとは考えにくいことが明らかになった。この齟齬を埋めるために

は、高等教育の中で、読みの交流を通して他者と意見を交換する授業を行い、学習者が相互に深く他者と対話することを経験させる必要がある。

一方、社会における「一義的な正解の存在しない問題」を教室レベルで考えると、「一義的な解釈に収斂しない問い」と言い換えることができる。ダイバーシティが世界的な流れとして高等教育にも広がりつつあるが、日本におけるダイバーシティは、人種や性別などといった狭義の多様性を指す傾向がある。上智大学学長の曄道氏は「大学は多様な学生を受け入れて多様に送り出す必要があります。多様なバックグラウンドを持った学生が画一化されて送り出されるのでは、教育として失敗です¹⁵⁾」「国や文化を超えた多様性だけでなく、世代や学ぶ目的の多様性などに対しても、大学がどう応えていくか。それが、これからの大学の魅力づくりにつながると思います¹⁶⁾」と述べ、高等教育が多様性を保証し、その範囲も拡大して捉える必要があることを指摘した。ここで、本研究の学習者を対象にしたアンケートに話を戻すと、学習者がこれまで経験してきた読みの交流では、教員が準備したテストの答えとしての一義的な解釈に誘導される傾向があった。推測に過ぎないが、このような傾向は特別なものではないように思われる。そして、多様性があるようで実際には画一化された読みの交流を経験してきた学習者は、かえって多様性を認めにくくなっているのではないかと推測する。また、曄道氏の指摘のように多様性の幅を広げていく必要もあるが、多様性という抽象的な概念をはっきりと理解できる形で学習者に示すためには、授業の中で明らかに多様性が存在し、一義的な解釈に収斂しない問いを考え、その解釈を交流することが効果的である。

第2節 教科書における掲載マンガ調査

学習者がこれまで受けてきた中学校・高等学校国語科の教科書におけるマンガの取り扱いについて調査し、国語教育全体におけるマンガ教材の位置を確認するとともに、ストーリーマンガがどのような教材として機能する可能性があるか考察する。この考察をふまえて、マンガの「空所」と読みの交流の関係性を検討する。

町田（2014）は、平成25年度使用の中学校・高等学校国語科教科書に掲載されたマンガを調査し、マンガの教材化には「補助教材（副教材）」あるいは「主教材（本教材）」の二種類の方法があり、「国語教育の中で実践されてきたマンガの扱い方を見ると、なお補助的な教材として用いたものが目立つ¹⁷⁾」と指摘した。さらに、主教材として扱われるのは四コママンガが主流であるとして、「マンガを主教材として扱うこと、さらに四コママンガではないストーリーマンガを教材化すること¹⁸⁾」を今後の課題として掲げた。

本研究では、町田（2014）の報告を発展させ、国語科教科書におけるマンガ掲載について単一年度だけでなく経年調査する。調査項目は、掲載マンガ作品数、掲載マンガ作品名、主教材として扱われたマンガ教材、主教材として扱われたマンガ作品名とした。なお、中学校は平成元年以降、高等学校は「国語総合」が登場した平成15年以降を調査範囲とした。

2.1 中学校・高等学校教科書に掲載されたマンガ教材

2.1.1 中学校国語科教科書における掲載マンガ調査

平成元年以降発行の中学校国語科教科書にどの程度マンガ作品が掲載されているか調査した【表1】。中学校で使用されているすべての教科書（学校図書・教育出版・三省堂・東京書籍・光村図書）を調査対象として、掲載マンガ作品をカウントした。掲載マンガ作品の中で、主教材として扱われたマンガ作品については数字に丸をつけて示した。例えば、【表1】における平成5年度三省堂1年の教科書の欄に5(③)とあるが、これはこの教科書に掲載されたマンガ作品は5作品あり、そのうちの3作品が主教材として扱われていたことを意味する。なお、本研究における主教材とは、直接学習の対象となる教材のことを指す。平成元年以降発行の中学校国語科教科書に登場したマンガ作品について調査し、主教材として扱われたマンガ作品名を太字で示し、丸を付した【表2】。

調査の結果、中学校国語科教科書に主教材として登場したマンガ教材を3作品確認した。一つ目は、学校図書1年「中学校国語1」の平成2年版と平成5年版の教材「漫画を考える」「漫画・イラストの使い方を工夫する」である。平成2年版と平成5年版では教材名が異なるが、掲載された植田まさし『コボちゃん』と長谷川町子『サザエさん』が同じ四コママンガであったため、同一教材とみなした。

二つ目の教材は、三省堂「現代の国語1」が平成5年版から平成24年版に連続して採用した「せりふとト書き」である。平成5年版と平成9年版では、植田まさし『コボちゃん』、にしみやおさむ『トマトさん』、東海林さだお『アサッテ君』の三作品が掲載された。平成14年版と平成19年版は『アサッテ君』の掲載がなくなり、平成24年版では『トマトさん』の掲載が削除された。

三つ目の教材は、平成5年版光村図書「国語2」における「想像をふくらませて」である。西岸良平『夕焼けの詩』より2作品が掲載された。

【表1】平成元年以降の中学校国語科教科書における掲載マンガ数

		平成2年	平成5年	平成9年	平成14年	平成18年	平成24年	平成28年	合計
学図	1年	②	②	1	0	1	0	0	6 (④)
	2年	0	0	0	0	0	0	0	0
	3年	0	0	0	1	0	1	1	3
教出	1年	1	1	1	0	0	0	0	3
	2年	0	0	0	1	1	2	1	5
	3年	0	0	0	0	0	0	0	0
三省堂	1年	2	5 (③)	5 (③)	5 (②)	4 (②)	2 (①)	2	25 (⑩)
	2年	0	0	0	1	0	0	0	1
	3年	1	0	0	0	0	0	0	1
東書	1年	0	0	1	0	0	0	0	1
	2年	0	1	1	0	0	0	0	2
	3年	0	0	0	1	0	0	0	1
光村	1年	0	0	0	0	0	0	0	0
	2年	0	①	0	0	1	0	0	2 (①)
	3年	0	0	0	0	0	0	0	0
合計		6 (②)	10 (⑥)	9 (③)	9 (②)	7 (②)	5 (①)	4	50 (⑮)

【表2】平成元年以降の中学校国語科教科書における掲載マンガ作品

		学校図書	教育出版	三省堂	東京書籍	光村図書
H2	1年	○コボちゃん (植田まさし) ○サザエさん (長谷川町子)	矢口高雄氏 のマンガ	火の鳥 (手塚治虫) ジャングル大帝 (手 塚治虫)		
	2年					
	3年			壁 (ミハイ=スタネ スク)		
H5	1年	○コボちゃん (植田まさし) ○サザエさん (長谷川町子)	サンワリ君 (鈴木義 司)	○コボちゃん (植田まさし) ○トマトさん (にしみやおさむ) ○アサッテ君 (東海林さだお) 火の鳥 (手塚治虫) ジャングル大帝 (手		

				塚治虫)		
	2年				サザエさん (長谷川町子)	○夕焼けの詩 (西岸良平)
	3年					
H9	1年	書き下ろし四コママンガ (作者不明)	サンワリ君 (鈴木義司)	○コボちゃん (植田まさし) ○トマトさん (にしみやおさむ) ○アサッテ君 (東海林さだお) 火の鳥 (手塚治虫) ジャングル大帝 (手塚治虫)	サザエさん (長谷川町子)	
	2年				サザエさん (長谷川町子)	
	3年					
H14	1年			○コボちゃん (植田まさし) ○トマトさん (にしみやおさむ) 三つ目がとおる (手塚治虫) 火の鳥 (手塚治虫) ジャングル大帝 (手塚治虫)		
	2年		グランドール (手塚治虫)	ちびまる子ちゃん (さくらももこ)		
	3年	夏目房之助氏のマンガ			コボちゃん (植田まさし)	

H18	1年	書き下ろしマンガ（作者不明）		○コボちゃん （植田まさし） ○トマトさん （にしみやおさむ） ののちゃん（いしい ひさいち） 火の鳥（手塚治虫）		
	2年		グランドール（手塚治虫）			
	3年					書き下ろし三コママンガ（作者不明）
H24	1年			○コボちゃん （植田まさし） ジャングル大帝（手塚治虫）		
	2年		コボちゃん（植田まさし） ちはやふる（末次由紀）			
	3年	ちびまる子ちゃん（さくらももこ）				
H28	1年			火の鳥（手塚治虫） ジャングル大帝（手塚治虫）		
	2年		コボちゃん（植田まさし）			
	3年	ちびまる子ちゃん（さくらももこ）				

2.1.2 高等学校国語科教科書における掲載マンガ調査

平成30年告示の学習指導要領まで国語科の必修科目であった「国語総合」が平成15年に登場したことから、平成15年以降発行の高等学校国語科教科書について調査した。国語総合・国語表現・現代文・古典の科目ごとに、調査できる限りの出版社の教科書を対象とした。主教材として扱われたマンガ作品については太字および○を付けて示した。

① 国語総合

平成11年の学習指導要領改訂を受けて、平成15年より登場した「国語総合」における掲載マンガ作品を調査した。平成15年以降の掲載マンガ作品を【表3】、マンガ掲載数を【表4】に示した。

学習者を授業の目的に到達させるための主たる教材（主教材）として扱われたマンガ教材は、平成19年版東京書籍「新編国語総合」の「読書へのいざない」および平成24年版三省堂「明解国語総合」と平成29年版三省堂「明解国語総合（改訂版）」の「マンガの楽しみ」の二教材であった。「読書へのいざない」では大和和紀『あさきゆめみし』、「マンガの楽しみ」ではいしいひさいち『ののちゃん』が掲載された。大和和紀『あさきゆめみし』は、瀬戸内寂聴『源氏物語』とともに掲載されたが、「それぞれの表現の違いや良さを考える」言語活動が設定され、マンガと現代語訳が同等に扱われていた。このため、「読者へのいざない」における『あさきゆめみし』は、主教材として捉えた。

【表3】平成15年以降「国語総合」に掲載されたマンガ作品

		平成15年	平成19年	平成24年	平成29年
旺文社	高等学校国語総合	ブラック・ジャック（手塚治虫） 美味しんぼ（雁屋哲） 蔡忠志氏の四コママンガ			
教育出版	新国語総合	あい色神話（大和和紀）	あい色神話（大和和紀）		
桐原書店	探求国語総合古典編	あさきゆめみし（大和和紀）			
	発見国語総合		スラムダンク（井上雄彦）・あしたのジョー（ちばてつや		

			画) 書き下ろし四コマ (作者不明)		
三省堂	明解国語総合		史記 (横山光輝)	○ののちゃん(いしいひさいち) あさきゆめみし (大和和紀)	○ののちゃん(いしいひさいち) あさきゆめみし (大和和紀)
大修館書店	新編国語総合	あさきゆめみし (大和和紀)	となりの山田くん (いしいひさいち) あさきゆめみし (大和和紀)		
東京書籍	新編国語総合		○あさきゆめみし (大和和紀)		あさきゆめみし (大和和紀)
明治書院	国語総合			書き下ろし四コマ (作者不明)	
	精選国語総合現代文編			書き下ろし四コマ (作者不明)	
	新高校国語総合				書き下ろし四コマ (作者不明)
	新精選国語総合現代文				書き下ろし四コマ (作者不明)

【表4】平成15年以降「国語総合」における掲載マンガ数

		H15	H19	H24	H29	合計
旺文社	高等学校国語総合	4				4
教育出版	国語総合・改訂版	0	0	0	0	0
	新国語総合・改訂版	1	1	0		2
	新編国語総合				0	0
	精選国語総合現代文編				0	0
	精選国語総合古典編				0	0
桐原書店	探求国語総合 (現代文・表現編)	0	0	0		0
	探求国語総合 (古典編)	1	0	0		1
	発見国語総合		3			3
	展開国語総合改訂版		0			0

	国語総合			0		0
	新探求国語総合現代文・表現編				0	0
	新探求国語総合古典編				0	0
三省堂	高等学校国語総合現代文・表現編	0				0
	高等学校国語総合古典編・改訂版	0		0	0	0
	新編国語総合・改訂版	0	0			0
	高等学校国語総合【改訂版】		0			0
	明解国語総合・改訂版		1	2(①)	2(①)	5(②)
	高等学校国語総合現代文編・改訂版			0	0	0
	精選国語総合・改訂版			0	0	0
数研出版	国語総合		0			0
	高等学校国語総合			0	0	0
	国語総合現代文編			0	0	0
	国語総合古典編・改訂版			0	0	0
	新編国語総合				0	0
大修館書店	国語総合・改訂版	0	0			0
	新編国語総合・改訂版	1	2	0	0	3
	国語総合現代文編・改訂版			0	0	0
	国語総合古典編・改訂版			0	0	0
	精選国語総合・新訂版			0	0	0
第一学習社	高等学校国語総合・改訂版	0	0	0	0	0
	高等学校新編国語総合・改訂版	0	0	0	0	0
	高等学校標準国語総合・改訂版	0	0	0	0	0
	高等学校新訂国語総合現代文編・改訂版		0	0	0	0
	高等学校新訂国語総合古典編・改訂版		0	0	0	0
東京書籍	国語総合現代文編	0	0	0	0	0
	国語総合古典編	0	0	0	0	0
	新編国語総合	0	1(①)	0	0	2(①)
	精選国語総合	0	0	0	0	0
筑摩書房	国語総合・改訂版	0	0	0	0	0
	精選国語総合現代文編・改訂版	0	0	0	0	0
	精選国語総合古典編・改訂版	0	0	0	0	0
明治書院	新編国語総合	0				
	精選国語総合	0				0
	高校生の国語総合		0			0

	新精選国語総合		0			0
	高等学校国語総合			1		1
	精選国語総合現代文編			1		1
	精選国語総合古典編			0		0
	新高等学校国語総合				1	1
	新精選国語総合現代文編				1	1
	新精選国語総合古典編				0	0
右文書院	国語総合	0				0
	合計	7	8(①)	4(①)	5(①)	24(③)

② 国語表現

平成15年以降に発行された「国語表現」の教科書25冊を調査し、掲載作品と掲載数を【表5】にまとめた。平成19年版京都書房「改訂版国語表現Ⅰ」の「表現演習1」において、砂川しげひさ『Mr.ボオ』が主教材として掲載された。また、平成20年版京都書房「改訂版国語表現Ⅱ」の「意見文とは」では、つげ義春『退屈な部屋』が主教材として扱われた。

【表5】平成15年以降「国語表現」におけるマンガ作品と掲載数

		平成15年	平成16年	平成19年	平成20年	平成27年	平成30年	合計
旺文社	高等学校国語表現Ⅰ	0						0
	高等学校国語表現Ⅱ		0					0
教出	国語表現Ⅰ改訂版	0		1 ちびまる子ちゃん (さくらももこ)				1
	国語表現Ⅱ		0					0
	国語表現改訂版						0	0
三省堂	国語表現Ⅰ	0		0				0
	国語表現Ⅱ・国語表現Ⅱ(改訂版)		0		0			0
	改訂版国語表現Ⅱ				0			0
大修館	国語表現・国語表現改訂版					0	0	0
第一	高等学校国語表現Ⅰ	0						0
	高等学校国語表現Ⅱ		0					0
	高等学校改訂版国語表現						0	0
東書	国語表現Ⅰ	0						0
	国語表現Ⅱ		2 アサッテ君(東海 林さだお)・フジ 三太郎(サトウサ ンペイ)					2
	国語表現					0		0
明書	新編国語表現Ⅰ	0						0
	精選国語表現Ⅱ		0					0
京書	改訂版国語表現Ⅰ			1(①) ○Mr.ボオ (砂川しげひさ)				1(①)
	国語表現Ⅱ・改訂版国語表現Ⅱ		0		1(①) ○退屈な部屋 (つげ義春)			1(①)
	合計	0	2	2(①)	1(①)	0	0	5(②)

③ 現代文

平成15年以降の「現代文」教科書における掲載マンガ作品を【表6】に、平成15年以降の「現代文」教科書に掲載されたマンガの数を【表7】に示した。

60冊を調査したが、その中でマンガを主教材として扱ったものは一編のみであった。平成30年版数研出版「新編現代文B」の教材である「オノマトペ」で、掲載マンガ作品は、手塚治虫『ブラック・ジャック』であった。

【表6】平成15年以降「現代文」に掲載されたマンガ作品

		平成16年	平成20年	平成25年	平成30年
三省堂	明解現代文B・改訂版			ちびまる子ちゃん (さくらももこ)	ちびまる子ちゃん (さくらももこ)
教 研	新編現代文B				○ブラック・ジャック (手塚治虫)
東 書	新編現代文	PEANUTS(CharlesM. Schulz)	PEANUTS(CharlesM. Schulz)		
	新編現代文B			PEANUTS(CharlesM. Schulz)	PEANUTS(CharlesM. Schulz)
筑 摩	精選現代文	幻の普通少女 (内田春菊)			
	現代文B			幻の普通少女 (内田春菊)	

【表7】平成15年以降「現代文」における掲載マンガ数

		H16	H17	H20	H21	H25	H30	合計
旺文社	高等学校現代文	0						0
教 育	現代文・改訂版	0		0				0

出版	精選現代文・改訂版		0	0			0	0
	新版現代文			0			0	0
	現代文B					0	0	0
	新編現代文B					0		0
	青春名作選現代文A					0		0
桐原書店	探求現代文・改訂版	0		0				0
	展開現代文・改訂版	0		0				0
	現代文B					0		0
	精選現代文B					0		0
	新探求現代文B						0	0
三省堂	高等学校現代文・改訂版	0		0				0
	新編現代文・改訂版	0		0				0
	明解現代文B・改訂版					1	1	2
	高等学校現代文B・改訂版					0	0	0
	精選現代文B・改訂版					0	0	0
数研出版	現代文			0				0
	現代文B・改訂版					0	0	0
	新編現代文B						1(①)	1(①)
大修館書店	現代文1・改訂版	0		0				0
	新現代文・改訂版	0		0				0
	新編現代文・改訂版	0			0	0		0
	精選現代文・改訂版	0		0		0		0
	現代文2・改訂版		0		0			0
	現代文上卷					0		0
	現代文下卷					0		0
	現代文B改訂版上卷						0	0
	現代文B改訂版下卷						0	0
	新編現代文B						0	0
	精選現代文B改訂版							0
第一學習社	高等学校現代文・改訂版	0		0				0
	高等学校標準現代文・改訂版	0		0				0
	高等学校新編現代文・改訂版	0		0				0
	高等学校現代文B・改訂版					0	0	0
	高等学校標準現代文B・改訂版						0	0
	高等学校改訂版新現代文A						0	0

東京 書籍	現代文1	0		0				0
	新編現代文	1		1				2
	精選現代文	0		0				0
	現代文2		0		0			0
	現代文A					0	0	0
	新編現代文B					1	1	2
	精選現代文B					0	0	0
筑摩 書房	新現代文	0						0
	精選現代文	1						1
	展望現代文		0					0
	現代文B					1		1
明治 書院	精選現代文B					0		0
	新編現代文	0						0
	精選現代文1	0						0
	精選現代文		0					0
	精選現代文2		0					0
	新精選現代文			0				0
	新精選現代文1			0				0
	高校生の現代文			0				0
	新精選現代文2				0			0
	新高等学校現代文B						0	0
新精選現代文B						0	0	
右文 書院	現代文	0						0
	新選現代文		0					0
	合計	2	0	1	0	3	3(①)	9(①)

④ 古典

平成15年以降の「古典」の教科書では、マンガを主教材として扱ったものは存在しなかった【表8】【表9】。

【表8】平成15年以降「古典」に掲載されたマンガ作品

		平成16年	平成20年	平成21年	平成25年	平成30年
旺文社	高等学校古典	蔡忠志氏のストーリーマンガ (3作品)				

桐原書店	高等学校古典 (漢文編)・改訂版		マンガ聊齋 志異(蔡忠志)			
	探求古典B漢文編				マンガ聊齋 志異(蔡忠志)	
	古典B				マンガ聊齋 志異(蔡忠志)	
大修館書店	新編古典・改訂版	陰陽師(岡野玲子) マンガ孫子・韓非子の思想 (蔡忠志)		陰陽師(岡野玲子) マンガ孫子・韓非子の思想 (蔡忠志)		
	新編古典B改訂版					陰陽師(岡野玲子) マンガ孫子・韓非子の思想 (蔡忠志)

【表9】平成15年以降「古典」における掲載マンガ数

		H16	H17	H19	H20	H21	H25	H30	合計
旺文社	高等学校古典	3							0
教育出版	古典 古文編	0							0
	古典 漢文編	0							0
	精選古典 古文	0							0
	精選古典 漢文	0							0
	古典名文選 古典講読		0						0
	新古典名文選			0					0
	古典B 古文編						0		0
	新編古典B 言葉の世界へ						0		0
	古典文学選 古典A						0		0
	古典B 漢文選						0		0
精選古典B古文編							0	0	

	精選古典B漢文編						0	0
	古典B						0	0
桐原書店	高等学校古典(古文編)・改訂版	0			0			0
	高等学校古典(漢文編)・改訂版	0			1			1
	探求古典B 古文編						0	0
	探求古典B 漢文編						1	1
	古典B						1	1
	新探求古典B 古文編						0	0
	新探求古典B 漢文編						0	0
三省堂	高等学校古典 古文編・改訂版	0			0			0
	高等学校古典 漢文編・改訂版	0			0			0
	高等学校古典講読		0					0
	明解古典講読 日本の説話			0				0
	精選古典B・改訂版						0	0
	高等学校古典B古文編・改訂版						0	0
	高等学校古典B漢文編・改訂版						0	0
数研出版	古典 古文編				0			0
	古典 漢文編				0			0
	新版古典				0			0
	古典B 古文編・改訂版						0	0
	古典B 漢文編・改訂版						0	0
大修館書店	古典1・改訂版	0			0			0
	古典2・改訂版	0				0		0
	新編古典・改訂版	2				2	0	4
	精選古典・改訂版	0			0		0	0
	古典 古文編						0	0
	古典 漢文編						0	0
	古典B 改訂版古文編						0	0
	古典B 改訂版漢文編						0	0
	精選古典B 改訂版						0	0
新編古典B 改訂版						2	2	
第一学習社	高等学校古典古文編・改訂版	0			0			0
	高等学校古典漢文編・改訂版	0			0			0

	高等学校標準古典・改訂版	0			0			0
	高等学校古典講読		0					0
	高等学校標準古典講読物語選			0				0
	高等学校標準古典A 物語選・改訂版					0	0	0
	高等学校標準古典B・改訂版					0	0	0
	高等学校古典B 古文編・改訂版					0	0	0
	高等学校古典B 漢文編・改訂版					0	0	0
	高等学校改訂版古典B						0	0
東京書籍	古典 古文編・改訂版	0			0			0
	古典 漢文編・改訂版	0			0			0
	新編古典	0			0			0
	精選古典	0			0			0
	古典A					0		0
	新編古典B					0	0	0
	精選古典B 古文編					0	0	0
	精選古典B 漢文編					0	0	0
	精選古典B新版						0	0
筑摩書房	古典	0						0
	物語・評論選・古典講読 (古文)		0					0
	物語・史伝選古典講読				0	0		0
	古典B 古文編・改訂版					0	0	0
	古典B 漢文編・改訂版					0	0	0
明治書院	新編古典	0						0
	精選古典	0						0
	精選古典講読 (古文)		0					0
	高校生の古典				0			0
	新精選古典				0			0
	高等学校古典B					0		0
	精選古典B 古文編					0		0
	精選古典B 漢文編					0		0
新精選古典B 古文編						0	0	

	新精選古典B 漢文編							0	0
	新高等学校古典B							0	0
右文書院	古典	0							0
	新古典	0							0
	新古典講読	0							0
	平安文学選			0					0
	新編古典講読			0					0
	源氏物語・大鏡・評論		0				0		0
	徒然草・説話・枕草子		0						0
	説話 随筆 故事・小話 漢詩 史話						0		0
	新編古典						0		0
日栄社	古典評論		0						0
	物語文学選		0						0
	高等学校古典 古文編				0				0
	高等学校古典 漢文編				0				0
	合計	5	0	0	1	2	2	2	12

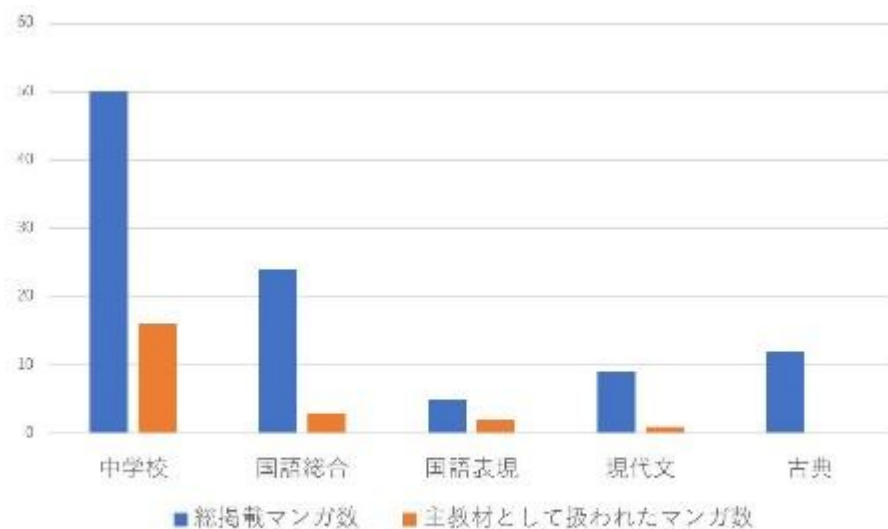
2.1.3 国語科教科書における掲載マンガ調査のまとめ

国語科教科書におけるマンガ掲載数と、学習者を授業の目的に到達させるための主たる教材（主教材）として扱われたマンガ数の関係を【図1】に示す。

中学校国語科教科書（平成元年以降）に掲載されたマンガ作品の総数は50で、そのうち主教材として扱われたマンガ作品は16作品であった。

高等学校の国語科教科書では、国語総合（平成15年以降）に掲載されたマンガ作品の総数24のところ、主教材として扱われたマンガ作品は3であった。国語表現では掲載総数5のうち主教材として扱われたのは2作品、現代文では掲載総数9のうち主教材として扱われたのは1作品のみであった。古典では、主教材となったマンガ作品は0で、掲載マンガ12作品すべてが古典学習の導入における補助教材として扱われていた。

中学校・高等学校国語科教科書の経年調査の結果より、マンガを用いた教材の多くが教科書教材の内容理解のための補助教材として扱われていることが明らかになった。



【図1】 国語科教科書における掲載マンガ数と主教材として扱われたマンガ数

主教材として扱われたマンガ22作品のうち、出典が四コママンガの作品は18作品であった。一方、ストーリーマンガは、西岸良平『夕焼けの詩』、大和和紀『あさきゆめみし』、つげ義春『退屈な部屋』、手塚治虫『ブラック・ジャック』の4作品であった。ただし、『退屈な部屋』『ブラック・ジャック』の2作品については、1コマのみの掲載であったため、ストーリーマンガの特徴が生かされた作品は西岸良平『夕焼けの詩』と大和和紀『あさきゆめみし』のみと言える。

今回調査した範囲における中学校・高等学校国語科教科書では、四コママンガが主教材として扱われる傾向が強いことが確認できた。また、ストーリーマンガが主教材として扱われることは、非常に少ないことが明らかになった。

2.2 主教材として扱われたマンガ教材の分析

中学校・高等学校国語科教科書の経年調査によって、マンガを主教材として扱った掲載が少ないことを確認した。また、主教材として掲載されたマンガ作品の中では、四コママンガが全体の約80%を占め、ストーリーマンガは20%程度にとどまった。すなわち、町田(2014)が国語科の授業実践レベルで「国語教育の中で実践されてきたマンガの扱い方を見ると、なお補助的な教材として用いたものが目立つ¹⁹⁾」、「四コママンガを教材化した実践が多い²⁰⁾」と指摘した課題が、経年の教科書レベルでもあてはまることになった。

四コママンガであっても国語科教科書に主教材として扱われたマンガ教材であれば、その中にストーリーマンガの教材としての可能性を見出す要素があると推測し、四コママンガ、ストーリーマンガそれぞれから得られる学びを整理したいと考えた。そこで、主教材として扱われたマンガ教材すべてについて、どのような言語活動や課題が教科書に掲載され

ていたか調査し、【表 10】にまとめた。

【表 10】の題材名欄に注目すると、(1)漫画を考える／漫画・イラストの使い方を工夫する、(2)せりふとト書き、(3)想像をふくらませて、(5)マンガの楽しみ、(6)表現演習 1 の 5 題材に掲載された言語活動は、マンガに描かれた非言語表現を手がかりに想像力を働かせ、新しく自分の言葉を生み出す「非言語表現を言語化」する活動であった。一方、(4)「読書へのいざない」、(7)「意見文とは」、(8)「オノマトペ」の 3 題材では、マンガの描線やコマ、記号的表現、描き文字²¹⁾など「マンガの文法²²⁾」と呼ばれる固有の表現技法に注目することで言語活動を展開していた。従って、(1)～(8)の題材に掲載された言語活動は、学習者の思考に働きかけるきっかけとして、非言語表現を言語化するタイプとマンガの文法に注目するタイプに分類できた。

非言語表現を言語化するタイプに分類したマンガ教材は10あり、そのうちの8教材が四コママンガであった。従って、非言語表現を言語化するタイプに分類できた言語活動では、四コママンガの教材としての成果と課題を中心に考察することにした。マンガの文法に注目するタイプに分類した題材に掲載されたマンガ教材は3教材あったが、すべてがストーリーマンガだった。このため、マンガの文法に注目するタイプの言語活動では、ストーリーマンガ教材の分析を通して、既に教科書教材として成立した要素を抽出する。

【表 10】主教材として用いられたマンガ教材による言語活動および課題

題材名	マンガ	言語活動・課題
(1)漫画を考える／漫画・イラストの使い方を工夫する (中学校)	植田まさし 『コボちゃん』	四コママンガを読んで、マンガのストーリーを書く。
	長谷川町子 『サザエさん』	四コママンガの 1～3 コマに吹き出しで言葉を入れる。
(2)せりふとト書き (中学校)	植田まさし 『コボちゃん』	四コマ目のせりふのおもしろさを説明してみよう。
	にしみやおさむ 『トマトさん』	四コマ目のせりふを考えて書いてみよう。また、その理由を説明してみよう。
	東海林さだお 『アサッテ君』	すべてのコマにト書きをつけ、七コマ目のやり取りを書いてみよう。
(3)想像をふくらませて (中学校)	西岸良平 『夕焼けの詩』	漫画を見ながら、場面の様子や人物の心情を想像して、物語を書いてみよう。
	西岸良平 『夕焼けの詩』	①漫画を見ながら、あとに示すような順序で、物語を書いてみよう。 ②自分の考えた物語にふさわしい題をつける。
(4)読書への	大和和紀	(瀬戸内寂聴『源氏物語』と比べて)それぞれの表

いざない (国語総合)	『あさきゆめみし』	現方法の違いや良さを考えてみよう。
(5)マンガの 楽しみ (国語総合)	いしいひさいち 『ののちゃん』(A)	①主人公「ののちゃん」の「今日の日記」を書いてみよう。 ②「ののちゃん」はどんな子どもだろう。A、B二つのマンガの内容を根拠に、簡単に説明してみよう。
	いしいひさいち 『ののちゃん』(B)	①四コマ目の「ののちゃん」と「お母さん」の「せりふ」を考えて書こう。 ②「ののちゃん」はどんな子どもだろう。A、B二つのマンガの内容を根拠に、簡単に説明してみよう。
(6)表現演習 1 (国語表現)	砂川しげひさ 『Mr. ポオ』	四コマ漫画を見て、猫（ノラ）の行動のようすを、順を追って文章で述べてみよう。
(7)意見文と は (国語表現)	つげ義春 『退屈な部屋』	この漫画は明るい夏の情景を描いたものなのに、どこか暗い影を感じる。なぜこんな感じを受けるのだろうか。
(8)オノマト ペ (現代文)	手塚治虫 『ブラック・ジャック』	身の回りの表現にオノマトペを見つけ、それがあるときとないときを比べて、その効果を確認してみよう。

2.2.1 四コママンガの成果と課題

学習者の思考に働きかけるきっかけとして、非言語表現を言語化するタイプに分類したマンガ教材および言語活動・学習課題を【表11】に示した。西岸良平『夕焼けの詩』のみストーリーマンガであるが、その他はすべて四コママンガであった。

【表11】「非言語表現を言語化」するタイプのマンガ教材と言語活動・学習課題

題材名	マンガ	言語活動・学習課題
(1)漫画を考 える／漫画・ イラストの使 い方を工夫す る(中学校)	植田まさし 『コボちゃん』	四コママンガを読んで、マンガのストーリーを書く。
	長谷川町子 『サザエさん』	四コママンガの1～3コマに吹き出しで言葉を入れる。
(2)せりふと ト書き (中学校)	植田まさし 『コボちゃん』	四コマ目のせりふのおもしろさを説明してみよう。
	にしみやおさむ 『トマトさん』	四コマ目のせりふを考えて書いてみよう。また、その理由を説明してみよう。

	東海林さだお 『アサッテ君』	すべてのコマにト書きをつけ、七コマ目のやり取りを書いてみよう。
(3)想像をふくらませて (中学校)	西岸良平 『夕焼けの詩』	漫画を見ながら、場面の様子や人物の心情を想像して、物語を書いてみよう。
	西岸良平 『夕焼けの詩』	①漫画を見ながら、あとに示すような順序で、物語を書いてみよう。 ②自分の考えた物語にふさわしい題をつける。
(5)マンガの楽しみ (国語総合)	いしいひさいち 『ののちゃん』(A)	①主人公「ののちゃん」の「今日の日記」を書いてみよう。 ②「ののちゃん」はどんな子どもだろう。A、B二つのマンガの内容を根拠に、簡単に説明してみよう。
	いしいひさいち 『ののちゃん』(B)	①四コマ目の「ののちゃん」と「お母さん」の「せりふ」を考えて書こう。 ②「ののちゃん」はどんな子どもだろう。A、B二つのマンガの内容を根拠に、簡単に説明してみよう。
(6)表現演習 1 (国語表現)	砂川しげひさ 『Mr. ボオ』	四コマ漫画を見て、猫（ノラ）の行動のようすを、順を追って文章で述べてみよう。

四コママンガの教材としての成果の一つは、マンガの画像から読み取れることを言葉によって表現する力を高めることであると考えられる。例えば、(1)長谷川町子『サザエさん』の「四コママンガの1～3コマに吹き出しで言葉を入れる」という課題では、それぞれのコマに描かれている画像について、言葉によって理解し表現する活動ができる。

四コママンガ教材のもう一つの成果は、3コマ目と4コマ目のつながりを読む能力を育成できる点であると考えられる。(2)植田まさし『コボちゃん』の「四コマ目のせりふのおもしろさを説明してみよう」、にしみやおさむ『トマトさん』の「四コマ目のせりふを考えて書いてみよう」や(5)「四コマ目の『ののちゃん』と『お母さん』の「せりふ」を考えて書こう」などのように、四コママンガを主教材とした言語活動では、3コマ目と4コマ目のつながりから想像することを書いたり説明したりするものが目立つ。四コママンガでは、4コマ目の意外性に作品のおもしろさがある。四コママンガの構成は「起承転結」である。マンガにおける「起承転結」について、石ノ森(1998)は「1コマめで事件がおき、2コマめでその事件をうけつぎ、3コマめでその事件をひっくりかえし、4コマめで、意外外のオチむすびをする²³⁾」と説明した。藤子・F・不二雄(2000)も「三コマ目の転を入れることで、平凡な話に、意外性が出てくるのです²⁴⁾」と述べている。すなわち、四コママンガにおいて、4コマ目の意外性を説明するためには、3コマ目と4コマ目の間の飛躍を読み解く必要がある。西村(2005)は「部分間に関連がつくと、『わかった』という

状態を生じます²⁵⁾」、「部分間の関連をつけるために、必ずしも文中に記述のないことに関する知識を、また読み手が作り上げた想定・仮定を、私たちは持ちだしてきて使っています²⁶⁾」と述べた。他方で、浜本（1996）は、学習者が文学作品を読解する過程について「論理的な『何か』、常識的な『何か』が欠けているために読者はそこで立ち止まり、考え、想像し、意味づけて、欠けている『何か』をうずめて自分なりに納得しようとする²⁷⁾」と説明した。四コママンガの3コマ目と4コマ目にある飛躍は、浜本の言う「欠けている『何か』」を指すと考えられ、このような部分と部分の間の「書（描）かれていないこと」を想像し、緊密性を高めることが「わかる」という読解の本質であると考えられる。従って、3コマ目と4コマ目をつなぐ空白の「描かれていないこと」をストーリー全体の「描かれていること」を根拠に想像し、読解する能力を育成できることが四コママンガの教材としての価値の一つであると言える。

しかしながら、四コママンガの絵やコマから想像するイメージは一義的なものになりがちである。四コママンガのコマはすべて同型であることに加え、今回抽出したものには、スクリーントーンで階調をつけたり、ベタ表現で影を演出したりするなど微妙なニュアンスを加えた描線がなく、絵の質が非常にシンプルだったからである。今回、非言語表現を言語化するタイプに分類したマンガ教材には、西岸良平『夕焼けの詩』というストーリーマンガも含まれたが、描線のシンプルさや同型のコマの繰り返しという視点では、四コママンガと同様であった。これは、教科書に掲載されたマンガによって高められる言語化能力が単に画像から読み取ったことを言葉によって表現できる能力として捉えられている可能性を示唆している。奥泉（2018）は、「映像テキストから言葉を介してどういった意味を構築することができるのかといった『言語化能力』、あるいはその指導方法については、十分な研究がなされてこなかった²⁸⁾」と指摘したが、四コママンガに描かれるようなシンプルな画像では、画像の理解およびその理解を表現できる力の育成にとどまり、本研究の学習者に欠けている考えを形成する力まで育成することが困難であると考えられる。四コママンガは「起承転結」という一つのパターンになっており、3コマ目と4コマ目のつながりは「意外性を想像する」という一義的な想像力に限られがちである。このように、四コママンガは、読みの交流を行う際に必要な解釈の多様性が制限される恐れがある。

2.2.2 四コママンガの特質から見えたストーリーマンガの可能性

ストーリーマンガが四コママンガの限界を超えられる可能性を教科書の記述に見出した。(1)平成2年度版「漫画を考える」、平成5年度版「漫画・イラストの使い方を工夫する」の教科書のリード文を以下に紹介する（下線は筆者による）。

平成2年版学校図書『中学校国語1』「漫画を考える」

今、漫画は、小・中・高校生の読み物の中で、主役の座を占めているといってもよいでしょう。その雑誌や単行本もたくさん発行されていますが、それに対する批判的な見

方もあります。「悪い言葉を覚える」「残酷さにひかれる」「みにくいものにひかれる」「本を読まなくなる」「勉強しなくなる」「ものを考えなくなる」などが、その代表的なものです。

一方、漫画は、「想像力を豊かにするものである」とか、「おもしろくて楽しいものである」という肯定的な評価もあります。これらの意見に対して、皆さんは、どのように考えますか。次のことを、グループごとに分担して、やってみましょう。(p. 269)

平成5年版学校図書『中学校国語1』「漫画・イラストの使い方を工夫する」

漫画は絵と言葉から成り立っている。しかも、その一こま一こまは、写真と同じように静止した絵であるが、それらを並べることによって、動きのある映画のように連続したイメージを浮かび上がらせるところに、その特徴がある。漫画の読者は、その想像力を駆使して、吹き出しによる登場人物のせりふを手がかりに、その一こま一こまに生命を吹き込みながら、物語の世界を作り上げる。そのような漫画の特徴をつかむために、次のことをやってみよう。(p. 236)

教科書の改訂によって、リード文のみが変更されている。【表2】に示したとおり、掲載マンガは改訂前後に変化がなく、どちらも植田まさし『コボちゃん』と長谷川町子『サザエさん』であった。

平成2年版のリード文では、マンガが小・中・高校生に支持されつつも批判的な見方がされていることが前提ではあるが、「想像力を豊かにする」「おもしろくて楽しい」という四コママンガにあてはまる評価が述べられている。

一方、平成5年版のリード文には、「映画のように連続したイメージを浮かび上がらせる」とある。大塚(2017)は、「よく『映画的手法』という言い方をしますが、日本のまんがの歴史はまんがで映画を作ろうとしてきた歴史だと言えます²⁹⁾」として、日本のストーリーマンガが映画的手法によって発展してきたと述べた。また、石ノ森(1998)は、映画的手法について「この手法を、マンガに最初にとりいれたのは、手塚治虫ですが、今では、マンガ家全部が使っている——というよりも、使わないマンガ家はいない、といえるほどです³⁰⁾」と述べた。また、同じく平成5年版のリード文に「想像力を駆使して、吹き出しによる登場人物のせりふを手がかりに、その一こま一こまに生命を吹き込みながら、物語の世界を作り上げる」とあるが、物語性が強いのは四コママンガよりもストーリーマンガであると言える。大塚(2017)が映画的手法を「『コマ』を映画の1カットに見立て、それを繋ぐ手法³¹⁾」と説明していることから、平成5年版のリード文は四コママンガよりもストーリーマンガにあてはまるリード文であると考えられる。教科書には四コママンガの掲載が多いが、本来はストーリーマンガによって得られる学びが求められていた可能性が示唆された。

ストーリーマンガでは、四コママンガのようにシンプルな描線による絵の表現だけでな

く、階調や陰影などの複雑な表現技法がある。また、コマや吹き出しの形も四コママンガのように単調ではない。長いストーリーを構成するためには、ある程度の言語表現も必要である。すなわち、ストーリーマンガは、絵やコマなどの非言語表現だけでなく、吹き出しの中の言葉やコマに書かれた言葉などすべての「描（書）かれていること」が想像力を駆使するための根拠となる。ストーリーマンガは非言語表現と言語表現が複雑に絡み合うことで、四コママンガよりも多義的な形象を持つと言え、その分、多様に言語化できると考えられる。

2.3 教科書教材より抽出したストーリーマンガの可能性

学習者の思考に働きかけるきっかけとして、マンガの文法に注目するタイプに分類した教材および言語活動・学習課題を【表12】に示した。このタイプに分類できたマンガ教材は3教材あったが、すべてがストーリーマンガだった。

【表12】マンガの文法に注目するタイプの教材と言語活動・学習課題

題材名	マンガ	言語活動・課題
(4) 読書へのいざない (国語総合)	大和和紀 『あさきゆめみし』	(瀬戸内寂聴『源氏物語』と比べて) それぞれの表現方法の違いや良さを考えてみよう。
(7) 意見文とは (国語表現)	つげ義春 『退屈な部屋』	この漫画は明るい夏の情景を描いたものなのに、どこか暗い影を感じる。なぜこんな感じを受けるのだろうか。
(8) オノマトペ (現代文)	手塚治虫 『ブラック・ジャック』	身の回りの表現にオノマトペを見つけ、それがあるときとないときを比べて、その効果を確かめてみよう。

マンガの文法に注目するタイプの言語活動が提案された教科書教材では、以下の記述があった。(①～④、下線は筆者)

(4) 読書へのいざない：大和和紀『あさきゆめみし』

○話し合いの例（抜粋）

A なんだろうね。①漫画には地の文がなくて、会話ばかりなのに、どうして現代語訳になると地の文が多いんだろう。

C ②現代語訳には、「女の子」がどういう服を着ていたかとか、詳しく書いてあるよ。

(平成19年版東京書籍「新編国語総合」p. 58)

(7) 意見文とは：つげ義春『退屈な部屋』

この漫画は、明るく日差しの強い、夏の昼下がりといった情景を描いている。それなのに、どこか暗い影を感じるのは、コントラストが強く、自転車に乗っている③男の顔が真っ黒な影として描かれているからである。

(平成 20 年版京都書房「改訂版国語表現Ⅱ」 p. 53)

(8) オノマトペ：手塚治虫『ブラック・ジャック』

日本語は世界の言語の中でもオノマトペが豊富な言語であると言われている。

④マンガでは特にこうしたオノマトペは欠かせない。絵と文字という視覚のみに訴える表現であるので、オノマトペによって、様子や音声がさらにリアルに伝えられるからだ。

(平成 30 年版数研出版「新編現代文 B」 p. 13)

マンガの文法に注目するタイプの言語活動が掲載された教材は、すべてストーリーマンガであった。今回の調査範囲において、主教材として扱われたマンガ22作品のうちストーリーマンガは4作品のみであったが、4作品中の3作品がマンガの文法に注目するタイプの言語活動を設定されていた。

下線部①と下線部②より、登場人物の外見の描写を現代語訳（文章表現）で行う場合、「地の文」として説明されることが読み取れる。一方、マンガは地の文がないと述べられている。文章表現では地の文として説明されることの多い「どういう服を着ていたか」について、マンガでは絵に描くことで視覚的に読者に伝えられるためである。他方で、下線部①では、マンガにおける文章表現の多くが会話であることを指摘している。地の文がなくても、読解に支障をきたさない理由は、マンガが絵、コマ、言葉という複数のコンテクストに支えられるメディアであることに他ならない。それぞれのコンテクストが重層的に関わり、互いに補填し合うことで読者は一つのまとまった意味を生成する。

下線部③より、マンガの絵は人物の外見の描写だけでなく、心理描写や情景描写にも関係することがわかる。また、下線部④は、オノマトペを用いることによって、紙面では表現することが難しい「様子や音声」をいかに効果的に伝えているかということを示している。マンガにおけるオノマトペは、音声的な意味だけでなく、描き文字としての視覚的な意味を持ち合わせている。マンガのオノマトペは、吹き出しに入ったセリフのように容易に翻訳できない。

2.4 総括

四コママンガに描かれるシンプルな画像では、画像の理解およびその理解を言葉で表現できるところまでにとどまる恐れがある。コマとコマの関係性を想像する点においても、起承転結という定型のある四コママンガでは、4コマ目がオチとなる。従って、教科書教材の

言語活動として多かった3コマ目と4コマ目の空白の意味づけは、4コマ目の意外性を説明するためのものに限定される傾向があった。一方、ストーリーマンガは、マンガの文法という特有のきまりに基づき描かれており、それに注目することによって、ストーリーに即した意味構築力を育成できると考えられる。また、定型がないため、コマとコマの空白の意味づけはマンガの文法に基づいて描かれた多くの形象を根拠として多様なものになる。

ところで、第1章で述べたように、イーザーは、その意味を巡って読者が想像力を働かせなければならない箇所を「空所」と呼び、その「空所」は読者の常識を「否定」することによって、読者との相互作用を促すと述べた。しかし、今回の教科書調査で確認した「空所」は、コマとコマの間隙にある空白部分であった。これは、第1章で示したインガルデンの空所すなわち「不確定箇所³²⁾」に相当すると考えられる。「不確定箇所」に関する言語化について、イーザーは「静的な補完を導くだけのもの³³⁾」と批判しているが、教科書にこれまで掲載されてきたマンガ教材では、単にコマとコマの間にある空白を言葉によって埋めてきたと考えられる。しかも、教科書に掲載されたマンガの空白部分に注目した言語活動は、その多くが作文を書く活動であった。これは、個人が重視され、学習者相互の読みの交流に目が向けられていなかったことを意味する。

多くの形象を持つストーリーマンガを教材として効果的に活用するためには、学習者と教材の動的な相互作用によって、学習者のイメージがさらに新しいイメージを生み出していく「空所」に注目する必要がある。この「空所」は、コマとコマの空白ではなく、ストーリー全体を通して学習者が想像力を働かせなければならない部分である。このようなイーザーの読書行為論における「空所」をマンガに見出し、「空所」について、学習者一人ひとりが言葉を介して意味づけし、それを学習者相互に交流することによって、相乗的に考えを形成する力を向上できる。すなわち、ストーリーマンガは、読みの交流を活性化させる教材として機能する可能性がある。

第3節 ストーリーマンガを文学教材として扱った先行研究

国語教科書における掲載マンガの経年調査によって、主教材として掲載されたマンガ作品の80%が四コママンガであることが明らかになった。しかし、イーザーの「空所」に注目して、学習者相互に画像の意味づけを共有する読みの交流に発展できるのはストーリーマンガであると考えられた。そこで、ストーリーマンガの先行研究を観点として、マンガ教材化の新しい視点を獲得するための調査を行う。管見の限り、ストーリーマンガを文学教材として読みの交流を行う研究が存在しないため、国語教育において、マンガおよびストーリーマンガを文学教材として扱った実践報告を調査することにした。

3.1 実践史の検討

3.1.1 国語教育におけるマンガおよびストーリーマンガの実践報告

調査は、CiNii Articlesにおいて、A~Jの検索ワードを組み合わせで行った（2019年9

月5日実施)。国語教育においてマンガおよびストーリーマンガを用いた実践報告がどの程度あるか調査した。なお、検索ワードは検索漏れがないように、最大値をとると予測されるものを筆者が選定したが、例えば「国語」というワードは「外国語」や「中国語」といったワードを拾ってしまうため、総ヒット数と「国語教育としてマンガを扱ったもの」のヒット数に差が見られた。

総ヒット数を確認し、ヒットしたもののの中から「国語教育としてマンガを扱ったもの」と「ストーリーマンガを主教材かつ読解の対象として扱ったもの」に分類した【表13】。

【表13】 国語教育におけるマンガおよびストーリーマンガの実践報告

検索ワード	総ヒット数	国語教育としてマンガを扱ったもの	ストーリーマンガを主教材かつ読解の対象として扱ったもの
A マンガ 国語	58	11	2 (町田守弘、山田範子)
B まんが 国語	2	1	0
C 漫画 国語	66	12	0
D マンガ 授業	110	7	1 (山田範子)
E まんが 授業	10	1	0
F 漫画 授業	55	6	0
G マンガ 教材化	7	2	1 (川嶋正志)
H まんが 教材化	1	1	0
I 漫画 教材化	6	2	1 (川嶋正志)
J ストーリーマンガ	23	1	1 (山田範子)

CiNii Articlesに収録されている論文の中で、国語教育としてマンガを扱ったものは12件と少なく、中でもストーリーマンガを主教材かつ読解の対象として扱ったものは3件ときわめて少ないことが明らかになった。

3.1.2 ストーリーマンガを文学教材として扱った実践報告

CiNii Articlesによって抽出された論文が3件と非常に少なかったことから、これらの論文の引用文献などから、ストーリーマンガを文学教材として扱った実践を含む論文・文献を加えた。本研究では、以下の6つの実践報告を研究対象とする。また、論文の概要について、CiNii Articlesによって抽出したものを【表14】に、引用文献などから抽出したものを【表15】に示す。

- ① 町田守弘 (2014) 「国語科におけるマンガ教材の可能性ーその扱い方をめぐってー」
『早稲田大学教育・総合科学学術院学術研究人文科学・社会科学編』第62号, pp. 163-

181.

- ② 川嶋正志 (2018) 「漫画・動画を読むことの可能性：『この世界の片隅に』の教材化」『研究紀要／東京学芸大学附属小金井中学校』(54), pp. 143-158.
- ③ 山田範子 (2019) 「作者の描き分けを解釈する『ママゴト』(松田洋子)の授業—国語教育でストーリーマンガを扱う可能性を探る—」『解釈』第65号, pp. 32-40.
- ④ 町田守弘 (2015) 『「サブカル×国語」で読解力を育む』岩波書店.
- ⑤ 森大徳 (2018) 「マンガを文学作品として読む—この史代『夕風の街』教材化の試み—」早稲田大学教育総合研究所『早稲田教育ブックレットNo.18 学校教育におけるマンガの可能性を探る』, pp. 33-42.
- ⑥ 山田範子 (2019) 「作者の表現の工夫を解釈するストーリーマンガの授業実践—「読むこと」の能力を認め合うために—」『月刊国語教育研究』No564, pp. 50-55.

【表14】CiNii Articlesによって抽出された論文の概要

抽出論文の情報	指導過程と実践の成果
<p><執筆者> ①町田守弘</p> <p><作品> ①-A 大友克洋『童夢』</p> <p><対象> 高3 (国語表現)</p> <p><配当時間> 8時間</p>	<p><指導過程></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 研究テーマごとにグループ研究の計画を検討し、問題意識と発見の整理をする (第1時)。 2. グループごとに研究協議を行う (第2時、第3時)。 3. 15分間の研究発表をする (第4時～第6時)。 4. 『童夢』を同様無償についてシンポジウムを実施する (第7時)。 5. 指導者による総括および大友克洋の談話、『アキラ』『老人Z』の映像を紹介する (第8時)。 6. 『童夢』の作品論を書く (課題)。 <p><実践の成果> マンガも小説教材と同じ指導過程で扱うことができるという仮説を検証した。</p>
<p><執筆者> ①町田守弘</p> <p><作品> ①-B つげ義春 「紅い花」</p>	<p><指導過程> 第1時</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 作品全体を通読する。 2. 人物・事件・背景を整理する。 3. 表現上の特色を考える。 4. 作品のメッセージを話し合う。 5. 小浜逸郎『大人への条件』の「紅い花」を論じた箇所を読み、筆者の読みを理解する。

<p><対象> 高3（現代文）</p> <p><配当時間> 2時間</p>	<p>6. 小浜氏のマンガ論を参考に「紅い花」の問題点を考える。 7. 印象に残った場面のシナリオを制作する（家庭学習）。</p> <p>第2時</p> <p>1. グループでシナリオの交流会をする。 2. 映画「ゲンセンカン主人」より「紅い花」の映像を鑑賞する。 3. 原作のマンガ表現と比較して共通点や相違点を整理する。 4. 感想を書く。</p> <p><実践の成果> マンガ論と関連させて読む、シナリオを創作する、映像と比較することを通して、「ストーリーマンガを読む」というマンガの内容理解を目指した実践である。このような小説と同様に読むという活動を通して、学習者相互の読みの交流を行い、一人ひとりの読みの能力が深まることを示唆した。</p>
<p><執筆者> ②川嶋正志</p> <p><作品> この史代 『この世界の片隅に』</p> <p><対象> 中3（国語）</p> <p><配当時間> 10時間</p>	<p><指導過程></p> <p>1. アニメ版『この世界の片隅に』を觀賞し、原作マンガを読み深めるための手がかりとする（第1時、第2時）。 2. 原作マンガの「波のうさぎ（13年2月）」と「第1回18年12月」「第3回19年2月」を読み、クラスの意見交流を通して、マンガを読み解く視点を共有する（第3時、第4時）。 3. 原作マンガの「第35回20年7月」「第39回20年8月」「第41回りんどうの秘密」「最終回しあはせの手紙（21年1月）」を読み、疑問点をあげる（第5時、第6時）。 4. 疑問を整理し、興味が近いもの同士でグループになって読み解く（第7時～第10時）。</p> <p><実践の成果> マンガは、学習者にとって読み深めようとする対象となることができた。また、マンガを読み解く視点を導入することで、深いところまで読み進めることができた。</p>
<p><執筆者> ③山田範子</p> <p><作品></p>	<p><指導過程> 第1時</p> <p>1. ドラマ版『ママゴト』を視聴し、ストーリーを把握する。 2. 『ママゴト』第3巻71頁までのストーリーがわかるように抜</p>

<p>松田洋子 『ママゴト』</p> <p><対象> 短大 (日本語表現法)</p> <p><配当時間> 2時間 (180分)</p>	<p>粹した原作マンガを読む。</p> <p>3. 第1巻の146～149頁と第3巻の68～71頁が類似していることを確認する。</p> <p>第2時</p> <p>1. 第1巻と第3巻の類似シーンについて、絵の描き方の違いを見つける。</p> <p>2. 「作者はなぜ第1巻と第3巻でこのように描き分けたのか」また「このように描き分けることで、映子のどのような心情の変容を表す効果があるか」という学習課題について、それぞれ考える。</p> <p>3. 個人レベルからグループレベル、クラスレベルに段階的に拡大して意見交流する。</p> <p>4. 授業を通して考えたこと、わかったことなどをワークシートに記入する。</p> <p><実践の成果></p> <p>1. 「全体から部分、部分から全体へ」という文学作品と同様の指導過程によってストーリーマンガを読むことができた。</p> <p>2. 作者の描き分けを解釈する過程において、言語か能力が活性化した。</p> <p>3. 異なる部分の関係を捉え、部分を全体の文脈の中で意味づけることができた。</p>
---	---

【表 15】 引用文献などから抽出した論文の概要

抽出論文の情報	指導過程と実践の成果
<p><執筆者> ④町田守弘</p> <p><作品> ④-A つげ義春 「古本と少女」</p> <p><対象> 大学 (国語表現論)</p> <p><配当時間> 1時間</p>	<p><指導過程></p> <p>1. 作品全体を通読して、人物・事件・背景を整理する。</p> <p>2. 作品の結末を想像する。</p> <p>3. 作品にふさわしいタイトルを考える。</p> <p>4. マンガ表現の特徴について整理する。</p> <p><実践の成果></p> <p>つげ義春作品の普遍性を示すとともに、文脈を手がかりに想像したことをことばで表現する授業を提案した。</p>

<p><執筆者> ④町田守弘</p> <p><作品> ④-B 吉田秋生 『海街diary』</p> <p><対象> 大学（国語表現論）</p> <p><配当時間> 1時間</p>	<p><指導過程></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. マンガの1シーンにおける人物・事件・背景をめぐって、マンガから読み取れる情報を整理する。 2. マンガの追加シーンにおける情報を加味して、さらに読み取れる情報をまとめる。 3. 映画のノベライズ版を読み、マンガ表現との違いを確認する。 <p><実践の成果> マンガが情報の断片を読み取るツールとして適していることを示唆した。また、マンガ表現と映像表現の比較という課題設定ができることを提案した。</p>
<p><執筆者> ⑤森大徳</p> <p><作品> この史代 「夕風の街」</p> <p><対象> 中3（国語）</p> <p><配当時間> 8時間</p>	<p><指導過程></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 「どのように書かれているか捉える能力」を伸ばすため、マンガのコマ（非言語表現）を読み解く。 2. 「細部を読む観点とそれを全体の意味に昇華させる関係構築力」を伸ばすため、マンガのコマ（非言語表現）の読みを全体の文脈に位置づける。 3. 1と2の活動の総括として、マンガのセリフ（言語表現）を読み解く。 <p><実践の成果> マンガのコマ（非言語表現）を全体の文脈の中で意味づける経験をした後、言語表現に応用するという実践の方法が、「夕風の街」だけでなく、他のマンガ作品にも応用できる可能性を示唆した。</p>
<p><執筆者> ⑥山田範子</p> <p><作品> 吉田秋生 『海街diary』</p> <p><対象> 短大 （日本語表現法）</p>	<p><指導過程></p> <p>第1時</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 吉田秋生『海街diary1・蟬時雨のやむ頃』（小学館、2007）の26～39頁と百瀬しのぶによるノベライズ版『海街diary』（小学館、2015）の24～25頁を読み、登場人物とその関係を確認する。 2. 非言語表現について、他のコマと関連付けて解釈する方法を学ぶ。 <p>第2時</p>

<p><配当時間> 2時間（180分）</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. マンガの36頁と37頁にそれぞれ描かれている月のコマはストーリー展開において、無くても成立すると推測できるが、「なぜ作者は月のコマを描いたのか」「なぜ作者は、千佳と佳乃の見上げた月を描き分けたのか」考え、根拠とともにワークシートに記入する。 2. クラスで考えを交流する。 3. 授業を通して考えたこと、新たにわかったことなどをワークシートに記入する。 <p><実践の成果></p> <p>文脈との結びつきという観点で学生の解釈を捉えたとき、結びつきの弱いものから強いものまで多様な解釈があり、ストーリーマンガを読むことでクラス全体の読みの能力を認め合うことができた。</p>
-----------------------------------	---

3.1.3 実践報告の異同から考えるストーリーマンガの教材としての価値

ストーリーマンガを教材化した実践の指導過程と成果の詳細を調査したところ、すべての実践に共通したり、いくつかの実践に類似性があったりすることを発見した。さらに、類似点の分類を通して、相違性があることも明らかになった。以下の類似点と相違点を記述した。

<p><類似点></p> <p>(ア) 作品全体を理解するための通読を行い、次に部分の精査、最後に再び作品全体を読むという構造である（すべて）。</p> <p>(イ) 原作マンガと比較する作品（評論やノベライズ、アニメなど）を活用している（①-A、①-B、②、③、④-A、⑥）。</p> <p>(ウ) 指導過程に読みの交流を取り入れている（①-A、①-B、②、③、⑥）</p> <p>(エ) 「マンガの文法」に注目し、マンガを読み解く視点を共有している（②、③、⑤、⑥）。</p> <p>(オ) グループ活動を取り入れている（①-A、①-B、②、③）。</p> <p>(カ) 作品のテーマやメッセージ性などを考えている（①-A、①-B、④-A）。</p> <p>(キ) 非言語表現に注目している（③、⑤、⑥）。</p> <p>(ク) シナリオや作品論を書くなど他領域の言語活動を取り入れている（①-A、①-B）。</p> <p><相違点></p> <p>(ア) ストーリーマンガの指導過程では、マンガのメッセージ性に注目するタイプの実践</p>
--

(①-A、①-B、④-A) とマンガの文法 (マンガ表現) に注目するタイプの実践 (②、③、④-B、⑤、⑥) の二つのタイプに大別できる。

(イ)マンガのメッセージ性に注目するタイプの実践 (①-A、①-B、④-A) の指導過程は抽象的で、マンガの文法 (マンガ表現) に注目するタイプの実践 (②、③、④-B、⑤、⑥) の指導過程は具体的である。

(ウ)マンガのメッセージ性に注目するタイプの実践 (①-A、①-B、④-A) は高校3年生～大学生くらいの発達段階の比較的高い生徒・学生を対象としている。一方、マンガの文法 (マンガ表現) に注目するタイプの実践 (②、③、④-B、⑤、⑥) は、中学生～短大生といった幅広い発達段階の生徒・学生を対象としている。

指導過程の類似点と相違点を整理したところ、すべての実践報告において、全体→部分→全体という文学作品と同様の指導過程をとっていることが明らかになった。町田

(2015) は、具体的なストーリーマンガの授業実践を通して、「文学教材と同様の指導過程によって扱う可能性が拓かれた³⁴⁾」と述べ、マンガと文学教育の共通性を示唆した。森 (2018) は、登場人物の心情を考える際に「他の場面における表現との連関を捉え、読者が意味を生成する³⁵⁾」ことに注目し、マンガを国語科の授業単位の中で文学教材として位置づけられる可能性を報告している。また、5つの実践が指導過程の中に明確に読みの交流を取り入れていた。マンガがいかに関読みの交流を活性化するかという点にはどの実践も触れられていないが、指導過程に文学教材と同様の読みの交流が位置づけられている点は国語教育におけるマンガ教材化の可能性を示唆していると考えられる。

マンガ表現がどのような意味を成すかというマンガの文法について、指導者から学習者に読み解く視点を与え、クラス全体で共有する実践が多かった。評論やノベライズの記事やアニメの映像など、扱うストーリーマンガに関連する他メディア作品を用いることや「意見文」「シナリオ」を書くといった他領域の言語活動を取り入れられる傾向があるが、これらはすべてマンガの文法の部分の精査に関係する活動であると考えられる。従って、多くの先行研究が取り入れてきたマンガの文法の精査が、読みの交流を活性化させる一つの要因になっていることが示唆された。ストーリーマンガを文学教材として扱い、「空所」にあたる場所のマンガの文法を話題にした読みの交流ができれば、文学教材の先行研究において明らかになっている学習材との対話だけでなく、他者との対話を同時に実現できる可能性がある。

相違点として、ストーリーマンガの指導過程では、メッセージ性に注目するタイプの実践と、マンガの文法に注目するタイプの実践に大別されることが挙げられた。名言されていないが、これらの注目箇所は「空所」に相当するところであると考えられる。また、前者の指導過程は抽象的であり、後者は具体的であることから、両者を組み合わせることで、学習者のマンガのリテラシーや理解度に応じたマンガの授業をデザインすることが可能である。

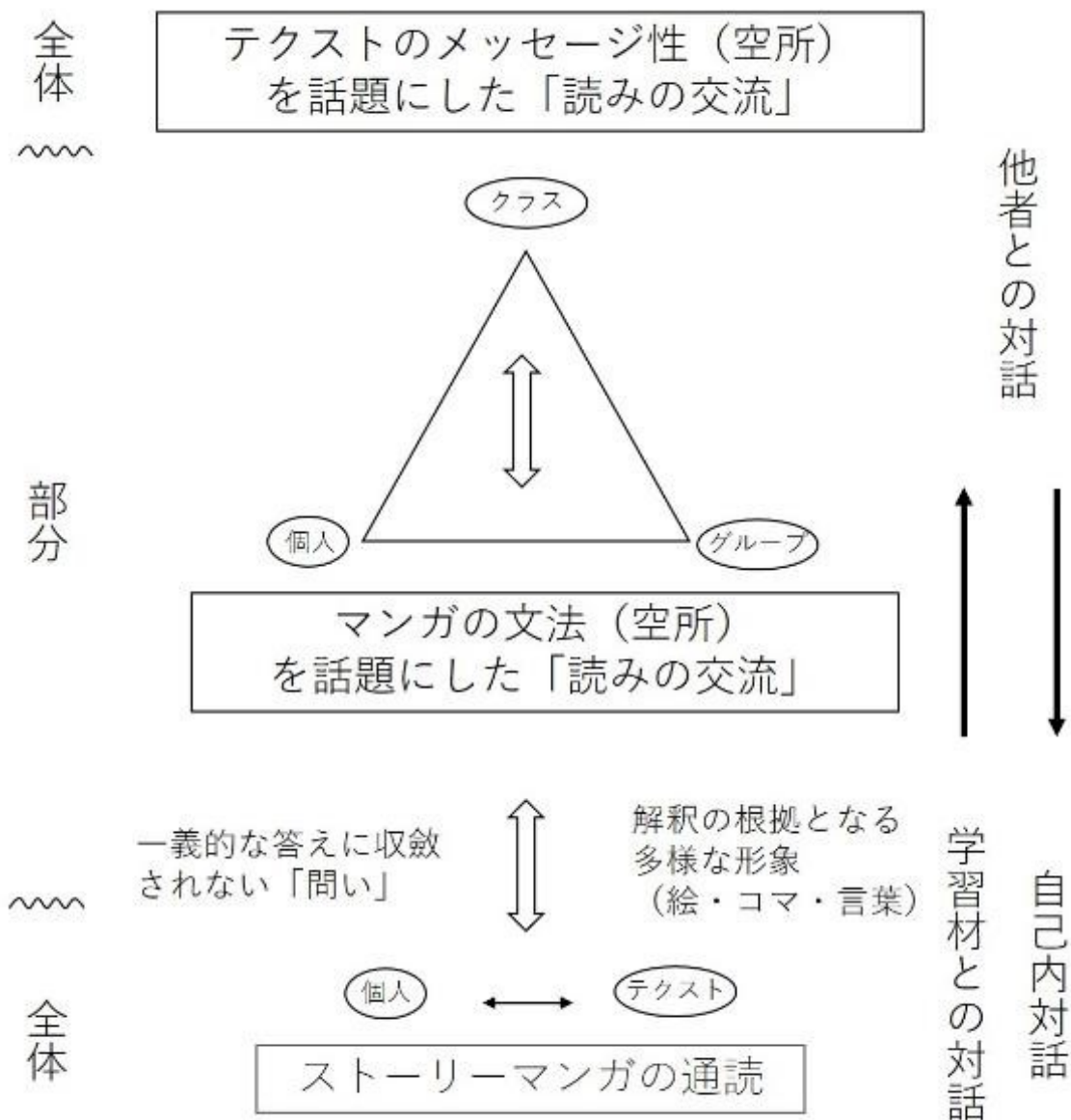
先行研究の検討より、ストーリーマンガが読みの交流を促すのに適した教材となり得ることが明らかになった。また、先行研究の課題の一つとして、マンガの文法とメッセージ性を別々に注目しているため、授業の目標との兼ね合いにおいて、指導過程としての完成度がやや曖昧であると考えられた。そこで、本研究では、このような先行研究の課題を乗り越えることを目指し、「空所」にあるマンガの文法を話題とした読みの交流を行い、徐々に話題の抽象度を上げ、最終的にマンガのメッセージ性を話題にした読みの交流を行う指導過程モデルを作成する。

3.2 読みの交流を中心としたストーリーマンガの指導過程モデル

教科書における掲載マンガ調査および既存研究の分析を通して、ストーリーマンガの「空所」にあるマンガの文法をきっかけとした読みの交流を行うことで、学習材との対話と他者との対話を同時に実現できる可能性があることを見出した。そこで、学習材との対話、他者との対話から自己内対話へ導くための、読みの交流を中心に据えたストーリーマンガの指導過程モデルを考案した【図2】。ストーリーマンガを文学教材として扱ったすべての既存研究が作品全体を理解するための通読を行い、部分の精査をしたあと、最後に再び作品全体を読む構造であったことから、指導過程モデルの教材の扱い方の基本として、全体から部分、部分から全体という流れを取り入れた。

まず、はじめに行うのはマンガの通読であり、学習者一人ひとりと学習材との対話を促す。「空所」に相当するマンガの文法に注目し、一義的な答えに収斂されない問いについて、絵・コマ・言葉などストーリーマンガに存在する多様な形象を根拠として解釈することを試み、読みの交流によって他者と対話する。

部分の精査としてのマンガの文法に関する読みの交流を繰り返し、最終的にメッセージ性を話題にした読みの交流へ引き上げる。学習者が既習の読みの交流で得た方略を生かしながらレベルアップできるように配慮した。マンガの文法に見る「空所」の解釈は、画像の意味づけが中心となる。実際に目で見てわかる点において、比較的難易度が低い。一方、テキストのメッセージ性は、作品中に全く書かれていない「空所」を扱っていることから、ストーリー全体に即して意味づけを行う必要があり、難易度が高い。「空所」としてのマンガの文法の意味づけをいくつか行い、部分の精査を積み重ね、読みの交流によってストーリー全体の理解を深めてから段階的にレベルを引き上げた方が効果的であると考えた。同一授業内に行うのではなく、時間を分けて取り組むことを想定した。



【図2】ストーリーマンガの指導過程モデル

マンガの文法（空所）を話題にした読みの交流とテキストのメッセージ性（空所）を話題にした読みの交流の間に描いた三角形のそれぞれの頂点には、個人・グループ・クラスを位置づけた。クラス全体で行う読みの交流の前に個人レベル、グループレベルで考えを深められる時間を確保すること、それぞれの活動が往還することを意図している。

中心にある両矢印も活動の往還を意味し、読みの交流をしても、もう一度個人的に作品に立ち返ったり、メッセージ性を想定してマンガの文法に関する「空所」を意味づけたりする学習者の姿をイメージした。そして、右にある矢印は、学習者が「空所」の意味づけるために引き起こされる学習材との対話によって多様な解釈を創出するところを起点

としている。多様な解釈があるからこそ活性化される読みの交流を通して、他者との対話へと導き、他者との対話を通して自己内対話へ変換する手続きをとった。学習材との対話、他者と対話を通して言語化したことを自分の中に落とし込み、自己内対話することによって学習者一人ひとりが新しい言葉を紡いでいく指導過程である。

先行研究において、文学教材における「空所」に注目した読みの交流が学習材との対話を活性化できることが明らかになっている。しかし、他者との対話が活性化できたかどうかは検討の余地があった。マンガの「空所」を扱った読みの交流によって、学習材との対話だけでなく他者との対話を活性化し、自己内対話へと導くことができると立証できれば、ストーリーマンガ教材化の新しい可能性を示すことができる。第3章以降は指導過程モデルを用いてストーリーマンガの授業を展開し、成果と課題を整理しながら、短大の授業でいかに活用できるか検討する。

【註】

- 1) 高山美佐 (2018) 「第2章文学国語」日本国語教育学会監修, 町田守弘・幸田国広・山下直・高山美佐・浅田孝紀『シリーズ国語授業づくり—高等学校国語科—新科目編成とこれからの授業づくり』東洋館出版社, p. 88.
- 2) 松本修・桃原千英子 (2020) 『その問いは、文学の授業をデザインする』明治図書, p. 136.
- 3) 佐藤学 (2000) 『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット, p. 10.
- 4) 町田守弘 (2005) 「国語科におけるサブカルチャー教材の可能性を探る—高等学校現場へのアンケート調査に即して—」『早稲田大学教育学部学術研究 (国語・国文学編)』第53号, pp. 1-14.
- 5) 大村はま (1983) 『大村はま国語教室第四巻』筑摩書房, p. 13.
- 6) 合田典世 (2014) 「『文学的』 / 『マンガ的』—いくえみ綾『プリンシパル』を読む—」『横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅱ (人文科学)』16号, pp. 1-14.
- 7) 根本正義 (2010) 『文学を学ぶ文学で学ぶ』東洋館出版社, p. 20.
- 8) 町田守弘 (2015) 『「サブカル×国語」で読解力を育む』岩波書店, p. 96.
- 9) 森大徳 (2018) 「マンガを文学作品として読む—この史代「夕風の街」教材化の試み—」『学校教育におけるマンガの可能性を探る』早稲田大学教育総合研究所、学文社, pp. 33-42.
- 10) 2021年度金沢星稜大学女子短期大学部大学案内では、「教育課程編成・実施の方針」と説明している。p. 2.
- 11) 2021年度金沢星稜大学女子短期大学部大学案内では、「卒業認定・学位授与の方針」と説明している。p. 2.
- 12) 児玉英明 (2016) 「教養教育の本流Ⅲ」『大学教育学会誌』38(2)ラウンドテーブル, p. 133.

- 13) 上掲書, p. 133.
- 14) 日本経済団体連合会「2017年度新卒採用に関するアンケート調査結果」
<https://www.keidanren.or.jp/policy/2017/096.pdf> (2022年3月13日確認)
- 15) 日本私立大学連盟「私大連フォーラム 2020 ポストコロナの大学教育のあり方」
https://www.shidairen.or.jp/files/topics/3214_ext_03_0.pdf (2022年3月13日確認) p. 11.
- 16) 上掲書, p. 11.
- 17) 町田守弘 (2014) 「国語科におけるマンガ教材の可能性—その扱い方をめぐって—」『早稲田大学教育・総合科学学術院学術研究 (人文科学・社会科学編)』第62号, p. 168.
- 18) 上掲書, p. 168.
- 19) 前掲書, 17), p. 168.
- 20) 前掲書, 17), p. 168.
- 21) 描き文字はマンガにおける表現技法の一つである。描き文字は「字」よりも「絵」に近く、擬音や擬態を視覚的に読者に伝える役割がある。
- 22) 夏目房之助 (1995) は、別冊宝島EX『マンガの読み方』(宝島社)において、マンガが「約束事の文法でできている」(p. 2)と述べた。読者が何の苦労もなく読み解くマンガの文法について、「作者にしてみても事情はほとんど同じで、彼らもなかば以上無意識か、言葉にできないレベルで描いているにすぎない。こういう事情は、ちょうど我々の国語とその文法の関係に似ている」(p. 3)と説明した。
- 23) 石ノ森章太郎 (1998)『石ノ森章太郎のマンガ家入門』秋田書店, p. 176.
- 24) 藤子・F・不二雄 (2000)『藤子・F・不二雄のまんが技法』小学館, p. 129.
- 25) 西村克彦 (2005)『わかったつもり 読解力がつかない本当の原因』光文社, p. 35.
- 26) 上掲書, p. 35.
- 27) 浜本純逸 (1996)『シリーズ・国語教育新時代 文学を学ぶ・文学で学ぶ』東洋館出版社, p. 194.
- 28) 奥泉香 (2018)『国語科教育に求められるヴィジュアル・リテラシーの探究』ひつじ書房, p. 45.
- 29) 大塚英志 (2017)『世界まんが塾』角川書店, p. 14.
- 30) 石ノ森章太郎 (1998)『石ノ森章太郎のマンガ家入門』秋田書店, p. 163.
- 31) 上掲書, 29), p. 23.
- 32) ローマン・インガルデン (Ingarden, Roman, 1893–1970) は、テキストにおける「不確定箇所」を何らかの欠如と捉え、そこをテキストの外にいる読者が補完するという考え方を示した。
- 33) W. イーザー著・轡田収訳 (1982)『行為としての読書—美的作用の理論—』岩波書店, p. 280.
- 34) 町田守弘 (2015)『「サブカル×国語」で読解力を育む』岩波書店, p. 96.
- 35) 森大徳 (2018)「マンガを文学作品として読む—この史代「夕風の街」教材化の試

み一」 p. 35. 『学校教育におけるマンガの可能性を探る』早稲田大学教育総合研究所, 学文社, pp. 33-42.

第3章 ストーリーマンガの非言語表現を話題とした読みの交流 —互いの読みを認め合うことを目指して—

第1章において、本研究の対象となる学習者が、読みの交流に課題があることが明らかになったことから、読みの交流に関する優れた先行研究を確認したが、文章に対する苦手意識の強い学習者にそのまま援用することは困難であると判断した。また、読書行為論における「空所」概念に注目した読みの交流では、学習材との対話についての成果が明らかになっているものの、他者との対話をどの程度促すことができるか確認できなかった。

第2章では、中学校・高等学校国語科の教科書調査と実践史の検討より、ストーリーマンガの「空所」に注目することで読みの交流を促す可能性が示唆された。短大という教育課程に属する学習者には、他者との対話を通して、コミュニケーション力や協調性を養いながら、自己の考えを構築する力が求められている。従って、他者との対話を促し、学習者の読書嗜好を含めた実態に即しているマンガを教材化し、読みの交流を行う際の指導過程モデルを作成した。

本章は、学習者にはじめてストーリーマンガ教材を与え、読みの交流を行った際の実践を報告する。考案した指導過程モデルを取り入れながらも、学習者が解釈の多様性を知り、読みに対する自信を取り戻すことを目的として行った。

第1節 月のコマに焦点化した「問い」を起点とする読みの交流 —吉田秋生『海街 diary』（小学館、2007）を教材として—

1.1 教材研究—学習者の現状に即したストーリーマンガ教材—

第1章で報告したとおり、学習者が高等学校国語科で経験してきた読みの交流では、教員が用意した「テストの答え」としての一義的な解釈に誘導されがちであると推測した。文学を読む授業が好きで、自分の考えを持つことができても、その考えが「答え」として認められるかどうか自信がなく、人前で発言することに抵抗がある学習者も多かった。そこで、まずは自分の考えに自信を持ち、その考えをクラス全員の前で躊躇することなく発言し、他者の考えを多様な解釈の一つとして能動的に聞くことができる読みの交流の成立を目指した。そのためには、学習者の興味・関心を喚起でき、文学作品と同様に「空所」に多様性が見られるストーリーマンガを教材化し、正解に幅を持たせられる学習課題（問い）を設定する必要がある。

吉田秋生『海街 diary』（小学館、2007～2018）は、第1章のアンケート調査で最も学習者が好むジャンルであった「恋愛」の要素が含まれていた。文学作品と同様にストーリー性豊かで、登場人物それぞれの心理状況が情感豊かに描かれていることから、第11回文化庁メディア芸術祭マンガ部門優秀賞、マンガ大賞2013を受賞した作品である。是枝裕和監督によって2015年に映画化もされている。また、主要登場人物の一人である「佳乃」が短期大学卒業後、地方の信用金庫で働いているという設定であり、学習者の将来像

に近く、多くの学習者が興味・関心を持つと推測した。加えて、『海街 diary』は、ノベライズ版¹⁾があり、ストーリーマンガの既存研究における原作マンガと比較する作品（評論やノベライズ、アニメなど）を活用する指導過程を踏襲できた。

『海街 diary』のマンガ表現について述べられた先行研究が存在しないため、筆者が教材研究の過程で、どのような表現を「空所」と捉えたか報告する。もともとこのマンガは筆者が個人的に読んでいたマンガで、一人の読者として読んだとき、第一巻の36頁と37頁（見開きページ）に月を描いたコマが一つずつ存在していることに違和感を抱いた。明らかに大きさの違う月が同時に視界に入るように描かれている点に、マンガの作者の表現の工夫があるのではないかと考えた。

具体的な描かれ方の違いで、最もわかりやすいのは、月の大きさである。三女の千佳が見上げた月は【図1】に示したとおり、大きく、はっきりとした輪郭が描かれている。また、満月前後の明るい月のまわりに見える光の輪（月暈）がホワイトで太く鮮明に描かれている。一方、【図2】に示した次女の佳乃が見上げた月は、月の輪郭が【図1】よりも小さい。月暈は大きいようにも見えるが、ぼかしの技法によって霧がかかったような表現になっている。また、コマ割りと月の関係にも違いが見られた。【図1】は黒ベタの中心上部に月のみが描かれ、【図2】は佳乃が描かれたコマの一部が、月のコマの上に重なるように配置されている。マンガ表現学が専門の竹内（2005）は、登場人物と読者の目を重ねる演出方法を「同一化技法」と呼び、「先のコマが後続のコマに新しい意味づけを行う²⁾」タイプを「モンタージュ型」と分析した。【図1】は直前に、千佳が月を見上げる姿を描いたコマがあることから、同一化技法のモンタージュ型であると考えられる。一方、【図2】は先述のように、月を見上げる人物（佳乃）のコマと月のコマが並列に配置され、佳乃のセリフと蟬の鳴き声がコマとコマをまたがるように層を成すレイヤー状になっている。これによって、同一化技法のモンタージュ型よりも、さらに佳乃と月のコマの結びつきが強調される。

【図2】の月は、【図1】の月の数時間後の姿である。月の大きさは短時間で変化しないため、このような月の描かれ方の違いは、月を見上げた人物の心理状況に合わせて作者が描き分けたと推測する。もし描かれていなかったとしてもストーリー展開に影響を与えない月が、見開きページの中に異なる描かれ方、異なるコマ割りで存在することは、学習者の常識を否定すると考え、このようなマンガ表現を「空所」として捉えた。松本（2015）は、文学教材の「空所」に関する問いを立てることが読みの交流を促す契機となると報告した³⁾が、この研究成果をマンガに応用し、「空所」と捉えた月のコマに関する問いを設定することで、読みの交流を活性化できる。

二つの月のコマが第一巻の比較的早い段階で登場する点においても教材としての価値を見出した。『海街 diary』は、全9巻完結作品であり、授業でストーリー全体を扱うことが不可能であるが、月のコマに至るまでのストーリーを中略することなく学習者に与えられるため、ある程度まとまった全体像を学習者に提示することができた。従って、月のコマま

でのストーリー展開を十分把握したうえで、意味づけすることが可能になる。月の描写という非言語表現を見て想像したことを言葉によって理解し、言葉で表現できることから、教材としてふさわしいと判断した。



【図1】吉田秋生『海街 diary 1 蟬時雨のやむ頃』（小学館、2007.5）p.36 より



【図2】吉田秋生『海街 diary 1 蟬時雨のやむ頃』（小学館、2007.5）p.37 より

1.2 授業の実際

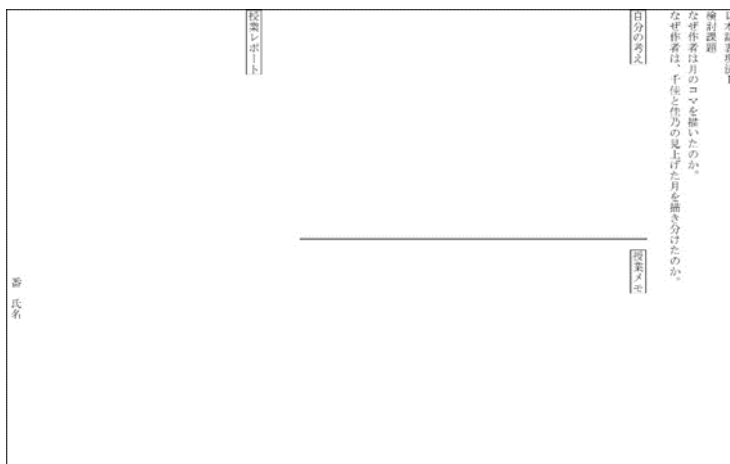
金沢星稜大学女子短期大学部 2018 年度必履修科目「日本語表現法 I」（全 15 回中 2 回分 配当）において、1 年次学生 181 名を 4 クラスに分けて実施した。第 2 章で考案した指導過程モデルのマンガの文法⁴⁾に関する「空所」を話題にした読みの交流部分までを達成することを授業の目標とした。

指導過程は以下のとおりであるが、特に第 1 回の授業において、月のコマに至るまでのストーリー展開をクラス全員が確実に理解できるように配慮した。また、すべての学習者がこ

れまでマンガを教材とした授業を経験したことがなかったため、非言語表現を他のコマやストーリー全体と関連付けて解釈するとはどのようなことなのか、例示した。

【第1回】(授業時間：90分)

- ① 吉田秋生『海街 diary 1 蟬時雨のやむ頃』(小学館、2007)の26～39頁と百瀬しのぶによるノベライズ版『海街 diary』(小学館、2015)の24～25頁を読み、登場人物とその関係を確認する。
- ② 非言語表現が中心に描かれたコマを提示し、そのコマに描かれた登場人物の服装や言動の理由を他のコマやストーリー全体と関連付けて解釈する方法をクラス全員で学ぶ。



【図3】月のコマの描き方の矛盾を問うワークシート

【第2回】(授業時間：90分)

- ① ワークシート【図3】を配布し、検討課題を確認する。
- ② マンガ『海街 diary 1 蟬時雨のやむ頃』の39頁までを読む。
- ③ 36頁に描かれている月のコマ【図1】と37頁に描かれている月のコマ【図2】について、数時間で月が変化するはずがないのに、見上げた登場人物ごとに異なる月が描かれているという矛盾があることを確認する。また、二つの月のコマがなくてもストーリー展開に直接影響を与えないことも認識する。
- ④ 「なぜ作者は月のコマを描いたのか」「なぜ作者は、千佳と佳乃の見上げた月を描き分けたのか」という検討課題を考える。考えは根拠とともにワークシートに記入する。
- ⑤ 近くの学習者と考えを交流する。
- ⑥ クラス全体で考えを交流する。
- ⑦ 授業を通して考えたこと、新しくわかったことなどを自由にワークシートに記入する。

ストーリーは、鎌倉で暮らす三姉妹のもとに父親が死んだという知らせが届くところから始まる。姉妹は、別れたときの年齢が高いほど、父親に対する複雑な思いを抱えていた。36頁の月は、三女の「千佳」が見上げた月である【図1】。幼かった千佳には、父の記憶が

ほとんどなかった。一方、37頁の月【図2】は、次女の「佳乃」が見上げた月である。佳乃は、優しく父の記憶があるため、自分たちを捨てた事実をうまく受け入れることができない。

1.3 学習者の解釈と解釈に対する考察

「なぜ作者は月のコマを描いたのか」「なぜ作者は、千佳と佳乃の見上げた月を描き分けたのか」という学習課題を設定し、それぞれ考えたことをクラスで交流した。学習者の解釈を分類し、四角枠内に記述した。また、学習者の解釈に対する筆者の考察を枠外に記述した。

① 月を見上げる行為に注目した解釈

「考え事をするときに空を見上げることが多いので、月を見ながら何か考えていることを読者にほのめかすことができるからではないか」

この解釈は、学習者自身が考え事をするときに空を見上げた経験があったことがきっかけとなっている。マンガおよびノベライズにも姉妹の父への思いが描かれているため、経験を描写に結びつけることで得られた解釈であると考えられる。

② 月による癒しの効果に注目した解釈

「お通夜、お葬式とただでさえバタバタしている。その上、遺産相続や異母妹のすずのことなど気にかかることが多くあり、姉妹は疲れている。そんな姉妹の乱れた心を癒すための配慮として、作者は月を描いたのではないか」

月が「癒しの効果」を持つという知識があつての解釈ではあるが、作者が登場人物に対して思いやりを示すという感覚は、このマンガが作者による創作であることを意識した上に成り立つと考えられる。学習者が作者の意図に思いを致していることが示唆された。

③ 満月であることに注目した解釈

「姉妹のガタガタした思いと、満月の滑らかな様子が対照的であることから、満月を描くことで姉妹の複雑な心情を強調することができるのではないか」

「満月は月に一度の特別な日という印象があることから、姉妹にとってこの日が忘れられない日になることを暗示しているのではないか」

「満月の描写より、円満で明るく照らされた未来がイメージできるので、今後のストーリー展開が良い方向に転じるのではないかと考えられる」

「満月は一つのサイクルの完了であると同時に始まりであることから、三姉妹とすずのこれまでの生活がそれぞれ完了し、この異母姉妹の新たな関係の始まりを読者に予感させる効果をねらったのではないか」

すずは、今後三姉妹と一緒に鎌倉で暮らすようになる。授業で扱った範囲にこのような

展開は示されていないが、映画などで今後の展開を知っていた学習者が、全体のストーリーと結びつけて解釈したと考えられる。映画を視聴し、クラスでストーリー全体を共有すれば、もっと思考の幅を広げることができたのではないか。

④ 場面のつながりに注目した解釈

「月を見上げるというゆったりした場面を描くことで、前の場面では空を見上げる余裕もなく慌ただしかったことを強調するためではないか」

「前の場面で姉妹の心を乱すようなことがあったので、落ち着いた場面に戻すために月を描いたのではないか」

「お通夜や家族の問題で暗い雰囲気になっているのを明るい月によってリセットするためではないか」

「読者にも佳乃の気持ちを考えられる時間を与えたり、慌ただしさから解放させてあげたりするため、月を見せることで一旦ストーリーを落ち着かせたのではないか」

前の場面の「内容」を正確に読めていることに加え、作者の絵の描き方という表現の「形式」に注目することで得られた解釈であると考えられる。今回の授業では、月の描写という「形式」がストーリーである「内容」とどのように関わっているのか意図的に考えさせている。イラストがあるマンガは形象を捉えやすく、「内容」と「形式」を結びつけて思考しやすいのではないかと考察した。

⑤ 登場人物の心情の反映として捉えた解釈

「佳乃の心情は暗いが、月は明るく輝いている。その対比を描こうとしたのではないか」

「悩む佳乃とは反対に、何も心配事がないようなきれいな満月を描くことで、佳乃の複雑な心情をさらに引き立てる効果があるのではないか」

「どんなに悲しいことがあっても、世の中は普段通り、月もいつもと変わらずきれいであることから、姉妹の切ない気持ちをより伝わるように工夫したのではないか」

「千佳は父をよく覚えていないので、気楽であるからその心情を反映して月が鮮明に描かれている【図1】。これに対し、佳乃は優しかった父と自分たちを捨てた父が重ならないので、その心情を反映してぼんやりした月が描いてある【図2】。二人の心情を区別するために、作者は月を描き分けたのではないか」

「佳乃の見上げた月は、『月に蟬か』『なんだかな…』という発言、『みーん、じー』という蟬の鳴き声と共に描かれている【図2】。普通、夜に蟬の鳴き声は聞こえない。月と蟬はミスマッチである。従って、佳乃が『優しかった父』『自分たちを捨てた父』というちぐはぐな思いを抱いていることを効果的に表現していると考えられる」

月の形や輝き、光の輪の描かれ方に注目し、登場人物の心情の反映と捉えている。先述のとおり、千佳と佳乃には父の記憶に差があるため、妥当な意味づけであると言える。

【図2】の佳乃のセリフと蟬の鳴き声のオノマトペに注目した解釈では、夜に蟬の鳴き声を聞いたことがないという学習者の生活経験を根拠にして、月と蟬を「ミスマッチ」という言葉でまとめている。佳乃が「月に蟬か」「なんだかな…」という言葉が漏らしていることも、佳乃がこの状況に違和感を抱いている根拠となる。千佳と佳乃の見上げた月を作者が描き分けた解釈として、一人の学習者から「ミスマッチ」という言葉が出たとき、クラスから「それだ」「確かに」とつぶやく声が聞こえた。佳乃のコマのセリフと蟬の鳴き声に注目した学習者は他にも何人かいたが、それを「ミスマッチ」と表現した学習者がいたことで、クラス全体の思考が整理された。

また、マンガのストーリーには、佳乃に優しくした父の記憶がある一方で、自分たちを捨てて出て行った父を受け入れられないことを示す描写もある。従って、佳乃の見上げた月だけに蟬の鳴き声があることに注目し、「ちぐはぐした思い」と捉える解釈は妥当であると考えられる。

⑥ 月を登場人物に見立てた解釈

「父が亡くなって夜空の月となり、姉妹たちを見守っていること、自分を介して鎌倉の姉妹とすずが初めて出会えたことを喜んでいるということではないか」

「月は父の象徴と考えたとき、自分たちを捨てた経緯を聞くことのできないまま、月のように姉妹にとってもう手の届かない存在になってしまったことを表現しているのではないか」

「すずの義母が『陽子』という名で太陽をイメージさせる。月が輝いているということは、太陽は沈んでいる。すなわち、陽子が今後、すずを捨ててしまうような不吉な予感を読者に与えるためではないか」

「真っ暗闇にぽつんと一つ輝くきれいでどこか寂しそうな月は、家族の誰とも血のつながりがなくなってしまったすずを表しているのではないか」

「月をすずに見立てたとき、佳乃のコマにある『みーん、じー』という蟬の鳴き声は、傍らで号泣する義母や騒ぐ連れ子のうるさい様子を表現していると推測できる

【図2】。すずに対して千佳よりも複雑な思いを抱えた佳乃のコマに蟬の鳴き声を記すことで、佳乃のやるせない心情をより効果的に表現しようとしているのではないか」

「すず」というのは、鎌倉の三姉妹の異母妹である。すずは、鎌倉を出た父とその再婚相手との間に生まれた子どもであるが、すずの実母はすでに他界し、父はすずを連れて二度目の再婚をした。すずは、実の父が亡くなったことで、家族と言え存在が血のつながりのない義母とその連れ子だけになっていた。お通夜では、義母はただ泣くばかりで大人としての役割を果たさず、連れ子はお通夜に飽きてお坊さんのものまねをするなど騒がしかった。中学生のすずが唯一、涙を見せることなく参列者に気丈にあいさつをしていた。

千佳のセリフに「なんかシッカリしてんね最近の中学生⁵⁾」とある。一方、佳乃は【図4】に示すとおり、姉の「幸」(シャチ姉)とすずの姿を重ねている。記憶の中の中学生の姉が、

両親の離婚に際して、子どもでありながら長女として大人の対応をとらざるを得なかったことを不憫に思っていたことが推測できる。

月をすずに見立てた解釈をした学習者は、千佳が見上げた月が大きく輝いて描かれていることや「月がきれいだよ」という吹き出しの中の言葉を根拠として、「千佳は姉の苦労を知らないので、すずに対しても『しっかりしている』という良い評価しかない」と発言した。一方、佳乃の見上げた月は小さく、ぼんやりと描かれていることから、佳乃はすずに対して、姉に見たような寂しさや周囲に翻弄される切なさを感じ取ったのではないかと考えられる。

ストーリー全体を十分理解していなければ、登場人物を月に見立てるという解釈は成立しないと考えられるが、読みの交流において、クラスの学習者全員がこのタイプの解釈を共有することができた。

1.4 総括と課題

ストーリーマンガを文学作品として扱い、「空所」と考えられる箇所について学習者に発問することで、読みの交流では、多様な解釈が得られることが明らかになった。学習者は、正解や不正解を過剰に意識せず、一人ひとりが自信をもって表現することができた。学習者の中から「作者の描き分けの意図など作者に聞いてみなければわからない」という声も聞こえたが、「正解はわからなくても、考えることはできる。正解を当てるのが目的ではなく、考えることが目的」と説明することで、自由な発想が認められる雰囲気生まれ、意識改革につながった。また、登場人物の見上げた月の描写の矛盾という、マンガの文法に関する「空所」を考える課題を設定したことによって、学習者の知的好奇心を刺激することができた。

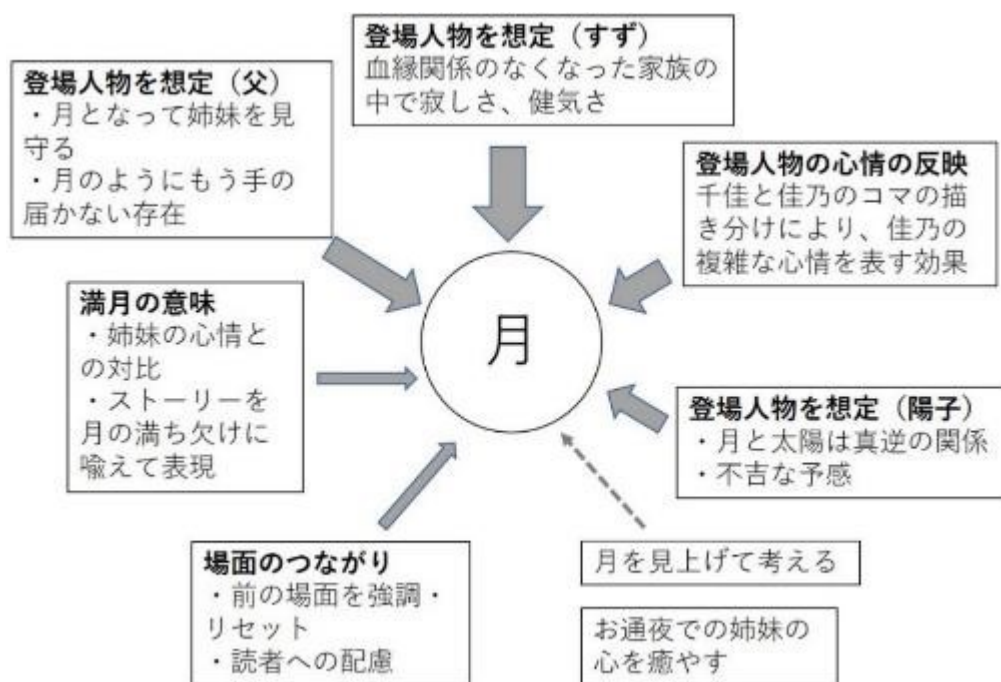
ストーリーマンガは「コマ割り」によって空間を切り、そこに時間の流れを生み出す。竹内（2005）は「コマは、その飛躍のなかに読者の想像力をかきたてる。コマとコマの飛躍は、アニメーションや映画にはないマンガ独自の効果を生む⁶⁾」と述べた。マンガの読解は、飛躍のあるコマとコマの関係性をストーリー



【図4】吉田秋生『海街diary1 蟬時雨のやむ頃』(小学館、2007.5) p33より

全体という枠組みの中において、読者の想像力によって埋めることで成り立っている。今回の授業で得られた学習者の解釈を【図5】に示す。矢印の太さが太いほど、ストーリー全体との関連性が高いと考察した。

点線で示した「月を見上げて考える」「お通夜での姉妹の心を癒す」という解釈は、学習者の経験や知識をもとに生まれたものであると考えられ、ストーリー全体との関係性という観点では、最も結びつきが弱い。「満月の意味」「場面とのつながり」に注目した解釈は、直前直後のコマと結びつけることによって得られたものが多いと判断したが、ストーリー全体との関係性という観点では、やや結びつきが弱い。一方、「登場人物の心情の反映」として月を捉えたり、登場人物である「陽子」「父」「すず」を月に見立てたりした解釈は、全体のストーリーを正確に読解し、全体の文脈の中で部分を意味づけできた結果得られたと判断できるため、最もストーリー全体との結びつきが強い解釈であると考察した。特に、「すず」を月に見立てた解釈は、マンガの中に解釈の根拠となる描写が多く登場するため、意味づけに説得力があった。



【図5】学習者の解釈のまとめ

学習者からは、「自分にはない発想が他の人にあることを知り、納得できるいろいろな考えを聞くのがおもしろかった」という反応が多く寄せられた。自分の考えに自信を持ち、クラスで互いに能力を認め合える読みの交流ができた。

今回の授業は、教材研究として、一読者としての教員の考えるマンガの文法に関する「空所」における問いを学習者に投げかけて読みの交流を行った。学習者の主体性には欠けてい

たかかもしれないが、多様な解釈が可能な問いを設定することによって、正解、不正解を過剰に意識することのない読みの交流を行うことができた。クラスの誰もが自分の考えを発言することができたため、これまで受動的な聞き手に徹していた学習者も読みの交流の楽しさを実感できたであろう。

第2節 類似シーンの比較を通じた学習者の言語化能力と読みの交流

ー松田洋子『ママゴト』（KADOKAWA、2011～2013）を通して考えるー

2.1 教材化の観点と教材研究

吉田秋生『海街diary』の月のコマに注目した授業では、学習者の興味関心に応じながら、非言語表現から読み取ったことを自らの言葉で表現することができ、一義的な答えに収斂しない読みの交流を経験することができた。自らの読みに自信を持ちながら、クラスの他者の読みも解釈の多様性として受け入れることもできた。このような好ましい状況を保ちながら、次はさらに分析的に読むことを目指してマンガ教材を扱うことにした。そこで、松田洋子『ママゴト』（KADOKAWA、2011～2013）の教材化を試みた。この作品は、月刊コミックビーム（KADOKAWA）に連載された後、単行本全三巻で完結している。『海街diary』よりも短く、工夫次第でストーリー全体を把握できる点が評価できた。ストーリー全体を効率よく学習者に示す工夫として、ドラマを視聴することにした。『ママゴト』は、同名のタイトルで2016年にNHKBSプレミアムにおいてドラマ化され、主人公の「映子」を安藤サクラ氏が演じている。本授業を実施したのは2018年11月であるが、安藤氏は2018年10月より放送が開始されたNHK連続テレビ小説『まんぷく』でも主演を務めた。ドラマ視聴と組み合わせてストーリーマンガを扱うことで、分析的な視点を学習者に与えられる。

また、第1章のアンケートで最も人気があると判断できた恋愛マンガであり、ストーリーの内容が、以下の観点において文学作品と同様に扱う価値があると判断した。

- ① 文学作品と同様にストーリー性が豊かで、登場人物それぞれの心理状況が情感豊かに描かれている。
- ② 第1巻と第3巻に類似シーンがあり、このシーンを比較して分析することで、作者の描き分けの意図や効果を解釈できると考えられる。
- ③ 細部の非言語表現（絵の表現）を全体の文脈の中で意味づけるとき、いくつかの解釈が可能である。
- ④ 映子の心理状況が、映子自身のセリフおよび内言によって断片的に描かれていて、読者に解釈の余地が残されている。
- ⑤ 映子が過去を乗り越える心理状況について、考えのヒントとなり得る明確な描写が存在する。

今回は、この5観点の中で、特に②に注目した。教材研究によって抽出した類似シーンは、【図6】と【図7】、【図8】と【図9】、【図10】～【図13】の3種類である。これらを「空所」と捉えたが、具体的にどのようなマンガ表現があったか詳細を述べる。まず、【図6】と【図7】は、マンガ表現の描線やコマ割りに特徴があるわけではなく、ストーリー展開との関係において「空所」と定義づけた。【図6】に至るまでのストーリーを以下に説明する。

映子は、母の帰りを親戚の家で待つという幸せとは縁遠い子ども時代を過ごした。結局、母が迎えにくることはなく、親戚宅の仕打ちにも耐えられなくなり家出したが、出産によってようやく幸せを手に入れることができた。幸せへの強い憧れを抱いていた映子は、赤ちゃんを自分のすべてと思えるほど愛していた。しかし、その大事な赤ちゃんを自分の不注意によって死なせてしまう。暑さの中、少し体を休めようと思った廃車の中で眠ってしまい、映子はかろうじて無事だったものの、赤ちゃんの命が失われてしまった。それ以来、映子はこの辛い過去をずっとごまかし、一人で生きてきた。そんなとき、親友の子「タイジ(大滋)」を預かることになった。我が子を不注意によって死なせてしまった過去がある映子は、タイジとうまく接することができない。一方、タイジは天真爛漫で、映子はタイジの何気ない言動に心を動かされる。けがをしたカラスのヒナを拾ってきたタイジは、ヒナを「クロジ」と名付け、元気になったら母カラスの元へ返してあげたいと考えていた。ところが、クロジは、タイジが昼寝をしている間に死んでしまった。

第1巻にある【図6】と第3巻にある【図7】は、どちらも主人公の映子の手をクローズアップしたコマで、クロジを埋葬した土に触れているが、アングルが異なっているため、反転した画像になっている。第1巻の【図6】では、次第にタイジへの愛情を深めつつある映子が、クロジを埋葬してその死を隠すとともに、自分の辛い過去もクロジと一緒に土の中に埋め、タイジと新しい関係を作っていこうとする様子が描かれていると考えられる。映子の右手は小指側から捉えられ、手首の角度は90度に近く、土を強く押しこんでいるように見える。一方、第3巻【図7】では、第1巻におけるこのような状況を回想しつつ、再びクロジを埋めた場所を訪れている。画像は親指側から捉えられ、手首の角度は70度くらいで、土にふんわり触れているように見える。このように、ストーリー展開との関係性において、画像に意味づけできる箇所を「空所」と捉えた。



【図6】『ママゴト』（松田洋子、2011年9月6日発行、KADOKAWA刊）第1巻 p.149より

怖がる気持ちを



そのとき一緒に埋めた

【図7】『ママゴト』（松田洋子、2013年1月4日発行、KADOKAWA刊）第3巻 p.68より

次に、【図8】と【図9】という類似するコマには、映子の赤ちゃんが描かれている。第1巻の【図8】では、赤ちゃんがスクリーンで覆われ、暗い階調がついているが、目が開いている。第3巻の【図9】は、頬が赤く血色があり、ホワイトの吹き付けで光をイメージさせる画像があるが、目は閉じている。



【図8】『ママゴト』（松田洋子、2011年9月6日発行、KADOKAWA刊）第1巻 p.146より



【図9】『ママゴト』（松田洋子、2013年1月4日発行、KADOKAWA刊）第3巻 p.71より

【図8】と【図9】の間に、映子とタイジはお互いにとって「大好きなひと」になる。タイジの母親が迎えにきて、再び一人になった映子は、このとき自分も心から「大好き」と言えるようになる。このような映子の心情の変化が回想する赤ちゃんの表情や姿に影響を与えたと考えることができ、ストーリー展開との関係性において、マンガ表現が意味づけられる箇所を「空所」と捉えた。

クロジを埋葬した公園を映子が訪れる類似シーンでは、第1巻では映子のアップ画像のみ描かれ、クロジをどこに埋葬したのか詳しい場所がわからない【図10】。しかし、第3巻では、引きの画像が描かれており、クロジを埋葬した場所が特定できる【図11】。さら

に、第1巻では描かれていなかった太陽を描いたコマが第3巻では登場する【図12】。



【図10】『ママゴト』（松田洋子、2011年9月6日発行、KADOKAWA刊）第1巻 p. 149 より



【図11】『ママゴト』（松田洋子、2013年1月4日発行、KADOKAWA刊）第3巻 p. 68 より



【図12】『ママゴト』（松田洋子、2013年1月4日発行、KADOKAWA刊）第3巻 p. 68 より

これらの類似シーンは、時間の隔たりがあるものの、登場人物、場所、回想がほぼ同じで、描写の雰囲気もよく似ている。同じ絵が描かれていたとしても違和感がないのに、細部にいくつかの違いがあることから、学習者の常識を「否定」する「空所」として機能し、テキストと学習者の相互作用が引き起こされると判断した。

今回の授業では、類似シーンを比較するにあたって、ストーリー展開との関係性において、画像に以下の着眼点を見出したせる箇所（①～④）を「空所」とした。

- ① 第1巻と第3巻では、クロジを埋めた土に触れる映子の手の向きを捉えたアングルおよび手首の角度が違う。
- ② 第1巻で描かれている映子の赤ちゃんの目は開いているが、第3巻ではすべて閉じている。
- ③ 第1巻ではクロジを埋めた詳しい場所はわからないが、第3巻では特定できる。
- ④ 第3巻では、第1巻には存在しなかった太陽が描かれたコマがある。

2.2 授業の実際

金沢星稜大学女子短期大学部2018年度後期選択科目「日本語表現法Ⅱ」（全15回中2回分）において、87名の学習者を対象に行った。『海街diary』と同様に、第2章で示したストーリーマンガの指導過程モデルの「マンガの文法（空所）を話題にした『読みの交流』」までを実際の授業で実践し、自信を持って自分の解釈を発言できるようになることを目指した。指導過程は以下のとおりである。

【第1回】（授業時間：90分）

- ① NHKBSプレミアム、プレミアムよるドラマ「ママゴト」第2話（30分）を視聴する。
- ② 『ママゴト』第3巻71頁までのストーリーがわかるように抜粋した原作マンガを読む。
- ③ 第1巻の146～149頁と第3巻の68～71頁が類似していることを確認する。

【第2回】（授業時間：90分）

- ① 第1巻と第3巻における類似シーンについて、絵の描き方の違いを見つけ、クラスで交流する。
- ② 「作者は、なぜ第1巻と第3巻でこのように描き分けたのか」また「このように描き分けることで、映子のどのような心情の変容を表す効果があるか」という学習課題について、それぞれ考える。
- ③ まず、個人で考えたことをワークシートに記入し、次に記入したものを基にグループで交流する。最後に考えをクラス全体で交流する。
- ④ 授業を通して考えたこと、新たにわかったことなどを自由にワークシートに記入する。

2.3 学習者の解釈と解釈に対する考察

学習者が見出した①～④の比較の着眼点をもとに「作者は、なぜ第1巻と第3巻でこのように描き分けたのか」「このように描き分けることで、映子のどのような心情の変容を表す効果があるか」という学習課題を設定した。学習者はこの課題について個人的に考えたあと、グループ、クラス全体に拡大して読みの交流を行った。その際、学習者から得られた主

要な解釈を以下の枠内に示す。

① 手の向きを捉えたアングルおよび手首の角度の違いについて

「小指側から手の平を返す（手を開く）ことは難しいので、第1巻では過去の辛い記憶を『封印』したい映子の心情を表す効果があると考えられる【図6】。一方、第3巻で描かれている親指側からはすんなり手の平を返す様子がイメージできる【図7】ので、映子自身が自分の過去を受け入れ、気持ちを『解放』したことを表す効果があるのではないか」

「第1巻で、映子はタイジとの関係を築くために、クロジの死を隠すと同時に、とりあえず自分の過去の全てを隠すことにしたようだ。だから、隠したものが出てこないように、土をぎゅっと押し込むような角度の手が描かれているのではないか【図6】。一方、第3巻では、怖くて思い出したくない過去だと認識して埋めたものが、実は自分にとって大切な記憶であることに気がついたので、やさしくふんわり触れているような角度の手が描かれているのではないか【図7】」

「第3巻の親指側のアングルでは、映子自身が自分の手を見ているような状況であると考えられ、手の平を返したときには、その中身を自分の目で確認することができる【図7】。また、中身を映子自身の中に戻すことができる」

「第3巻では親指が読者に見えるように描かれている【図7】。映子に親として自覚が生まれたことを読者に示す効果があるのではないか」

第1巻において、映子が土の中に埋めたものは、自身の過去の「全部」であった。映子は自分の不注意で赤ちゃんを死なせてしまったことが辛く、思い出の「全部」をなかつたものとして忘れようとしていた。しかし、タイジとの生活によって、映子は、その「全部」の中にある「我が子と過ごした幸せな記憶」を思い出すべきだと気づいた。幸せな記憶を思い出すとさらに自責の念を強めることになるが、この記憶を受け入れなければ、映子は自分を取り戻すことができない。学習者の解釈は、このような映子の心情を読み取ることによって成立したと考えられる。

特に「親指が読者に見えるように描かれていることから、映子の親としての自覚を読者に示すことができる」という学習者の指摘は、画像の細部を観察し、その意味をストーリー全体に即して解釈した思考の過程が推測できる。

② 赤ちゃんの目の描き方について

「第1巻の映子は、自分の不注意で赤ちゃんを死なせてしまったという罪悪感にとらわれていたので、目を開けている元気な赤ちゃんの姿しか思い出すことができなかった【図8】。一方、第3巻では、過去を受け入れられるようになったので、赤ちゃんが亡くなる直前の寝顔（死をイメージさせる目を閉じた姿）を思い出せるようになった【図9】。このような映子の心情の変容を読者にほのめかすために、作者は絵を描き分けたのでは

ないか」

「赤ちゃんはお母さんに抱かれて寝ているときに最も安心している状態であると考えられる。従って、第3巻で赤ちゃんが目を閉じた状態であることは、安心感や母への信頼感を示していると考えられる【図8】。映子がこのような赤ちゃんの姿を思い出すことができるということは、短い間ではあったが、自分にも母として赤ちゃんに幸せを与えてあげることができたと肯定的に捉えられるようになった気持ちの変容を示唆しているのではないか」

第1巻の赤ちゃんは目を開いているがその姿にスクリーントーンを貼ることによって暗い色調が加えられている。目を開いている生き生きとした赤ちゃんの姿とスクリーントーンの暗さが矛盾し、学習者はストーリー展開に照らして、映子が自分の気持ちにまだ折り合いがつけられていない状況を読み取った。また、「かわいい／かわいい／かわいい／かわいかったうちの赤ちゃん」という現在形と過去形が混在する内言が書かれていることから、学習者は、映子が赤ちゃんの死とその死の原因が自分にあることを処理しきれない心情をイメージしたと考えられる。

第3巻の赤ちゃんは目を閉じているが、これは亡くなった姿ではなく、幸せな気持ちで眠っている姿であると学習者は読み取っている。マンガはモノクロで描かれているので、実際に色は存在しないが、赤ちゃんの頬が赤く染まっている様子を画像からイメージできたことが解釈の根拠の一つとなった。また、赤ちゃんの周りに光の粒子のように見える点がいくつか存在する。この粒子の輝きをイメージすることによって、学習者から「安心」「幸せ」「信頼」「肯定的」といった言葉が引き出された。

③ カラスのヒナ「クロジ」を埋めた場所について

「【図6】において、映子は『全部ここに埋めとく』としているのに対し、【図7】では『そのとき一緒に埋めた 怖がる気持ちを』となっている。第1巻では、映子自身何を埋めたのか特定できなかったが、第3巻において、埋めたのは『怖がる気持ち』だったと確認できていると考えられる。このことから、作者は映子の発見と対応させるため、第1巻ではクロジを埋めた場所を具体的に描かず、第3巻ではじめて特定できるように描いたのではないか」

「第1巻では、映子の姿がアップで描かれている【図10】が、第3巻では、クロジを埋めた場所がわかるように引きの映像で描かれている【図11】。引きの映像は、映子が自分を客観視できるようになったことを読者に印象づける効果があるのではないか」

指導者が比較を促した画像は【図10】と【図11】であったが、比較の着眼点①「手の向きを捉えたアングルおよび手首の角度の違いについて」で扱った【図6】と【図7】のコマにある映子の内言を根拠にする学習者が多くいた。絵の描き方の違いという非言語表現を解釈する根拠に、映子の内言という言語表現を用いたところにマンガと国語教育との接点を示唆されている。また、今回検討しているコマとは異なるコマから根拠を取り出している

いることは、部分的な読みにとどまらず、広い視野で解釈しようとしていることが推測できる。

一方、マンガのコマを一つの映像としてとらえ、「寄り」と「引き」というカメラワークによる表現の効果について注目した解釈も読みの交流の場に出された。第1巻【図10】より第3巻【図11】の方が引きの映像であるということは、第3巻【図11】において、もう一人の映子が自分自身を認知できるようになった心理状態を読者に示すのに効果的な描き方であると言える。映子は、赤ちゃんを死なせてしまった過去を封印することでなんとか生きてきた。しかし、タイジから「宝物がある場所」を見つけるためには、自分で辛い過去の封印を解かなければならないことを教えられ、第3巻において、赤ちゃんとの幸せな記憶を掘り起こすことにしたと考えられる。メタ認知という自らの思考への気づきがあったからこそ、映子は「封印」から「解放」という真逆の変容を遂げたと解釈できる。従って、このような学習者の解釈は全体のストーリーとの関連性において妥当であると考察した。

④ 空の描き方について

「空に太陽が出ていることから、映子の気持ちが晴れ、明るくなったことを示唆しているのではないかと。また、読者にハッピーエンドの予感を与える効果があるのではないかと」

「映子の赤ちゃんの名前が『ひかり』であることから、太陽は赤ちゃんの象徴であると考えられる。空に太陽が出ているということは、ひかりが映子を見守り、応援していることを示す効果があるのではないかと」

「熱中症で赤ちゃんが死んだので、映子にとって太陽は赤ちゃんの命を奪ったものであり、自責の念を深めるものであった。第3巻において、映子は過去を乗り越えたと考えられるので、作者は太陽を描いたのではないかと」

第3巻において、映子のはじめて赤ちゃんにつけた名前が「ひかり」であることを明かし、やっと口に出して呼べるようになった。赤ちゃんは熱中症で亡くなったので、太陽は映子にとって、赤ちゃんの命を奪ったもの、取り返しのつかないことをしてしまった過去を表象するものであったと考えられる。一方、太陽は、映子自身や映子の愛しい人と関連している。映子の名前は、両親がよく一緒に観た映画に由来し、映画と太陽の関連を示す表現として「映画でな光でできとるんで／風景を光でつかまえてフィルムに焼いて／そのフィルムに光をあてたら映画になって／その風景がまた見れるん⁷⁾」という母の言葉がある。この母の言葉が書かれているマンガのコマにも太陽が描かれている。従って、太陽は映子にとって、確かに自分が愛されたことを実感できるものであったと考えられ、愛しい我が子に太陽のイメージのある「ひかり」と名付けた映子の心情が推測できる。

【図12】に描かれた太陽からは、幾筋の長い線が描かれている。マンガの文法として、この線の多さ、長さが太陽の光の明るさや強さに関係していると考えられる。映子にとって、太陽は明暗を示す二面性を持っていたが、第3巻【図12】の太陽が明るく輝いているイメ

ージを持ったことで、学習者は太陽の「明」の部分に注目できた。

2.4 学習者の感想から考える授業の成果と課題

学習者から寄せられた代表的な感想を以下に示す。

- ① 作者が映子の気持ちの変容を描き分けているのがすごいと思った。
- ② ひそかに表現されている作者の思いや意図を想像するのがおもしろかった。
- ③ 同じような絵でも作者の思いが違い、それを考えることはおもしろかった。考えてからまた読み返すと、さらにストーリーがおもしろく感じた。
- ④ マンガの絵を比較したり、詳しく読み取ろうとしたりしたことがなかったので、難しかったが、楽しかった。
- ⑤ 意見交流を通して、他の人の考えやその考えの道筋を知ることは楽しかった。

第1節で報告した『海街 diary』の授業よりも、比較する画像が増えたことで画像を読み解く難易度が高くなり、学習者の目がテキストに向いたと考えられる。松本（2015）は文学作品の「空所」を問う意味の一つは、「テキストの本質に読み手をかかわらせる⁸⁾」ことであると指摘したが、ストーリーマンガでも同様の効果を確認できた。普段は読み飛ばしてしまうようなマンガのコマに着目して、作者の表現の意図やその効果を考えることの意外性、および、作者の描き分けの比較という「似て非なるもの」の微妙な違いを探る知的な言語活動が相互に作用したことで、学習者の知的好奇心を刺激することができたと推測する。一方、⑤の感想は他者との対話の効果を書いたものと考えられる。このような感想は、①～④のような学習材との対話したことを述べた感想より少ない傾向があったが、教材を読み込むことによって自分の考えに自信を持つことができ、結果として他者との対話を楽しむことができたと考えられる。

町田（2014）は「言語教材と同様にマンガ教材によっても価値あることばの学びを成立させることができる⁹⁾」と報告した。また、浜本（1996）は「これからの国語教育は、言語体系・言語生活・言語文化を生み出していく根底にある言語化能力に働きかけ、その能力を活性化し、より強力化していくことを目標とすべき¹⁰⁾」として「言葉の生まれる場に学習者を立たせ、言語化能力を目覚めさせ、豊かにしていくこと¹¹⁾」が必要であると述べた。今回の授業では、ストーリーマンガを文学作品と同様の指導過程によって扱った結果、学習者から多様で妥当な解釈を得られた。「言葉の生まれる場」としてマンガ特有の非言語表現を中心とした類似シーンを比較し、学習者の興味・関心を引き出す学習課題を設定したことによって、学習者の学びに対する意欲と言葉を引き出したと考えられる。

「答えは一つではない」と実感できたことによって、学習者一人ひとりが自信の読みの自信を取り戻し、クラス全体の読みの能力の再発見に至った。

第3節 ストーリーマンガを読み合う学習の可能性と課題

吉田秋生『海街 diary』と松田洋子『ママゴト』の授業では、読みの交流を通して、複数

の解釈が正解の範囲に入ることを学習者相互に確認できたと同時に、マンガ表現を分析的に見る目を育てた。本節では、これらの授業実践の総括として、実践を通して見出したストーリーマンガの教材としての特性を整理する。また、実践の課題から示唆されることを考察する。

3.1 教材としてのストーリーマンガの特性

授業を通して見出した、教材としてのストーリーマンガの特性を以下に整理する。

第一に、マンガは、画像という「部分の形式」がストーリー「全体の内容」とどのように関わっているのか捉えやすいという特性があった。西村（2005）は、「わかった状態になったとき、各部分からは、『文脈と矛盾なく関連がつき、文脈を介して他の部分とも矛盾なく関連がつく意味』が引き出されている¹²⁾」として、理解のメカニズムの契機が文脈の理解にあることを示唆した。マンガにおける文脈とは、前後のコマやストーリー全体との関係性を指すと考えられるが、文脈の理解は、画像という視覚的に明確な形象が多数存在することによって促される。

第1節で報告した吉田秋生『海街 diary1・蟬時雨のやむ頃』（小学館、2007）の授業では、「みーん、じー」というオノマトペを文字教材として解釈の根拠とする学習者がいたが、その大きさや形状、位置といった映像教材としての効果に注目することもできる。マンガの文字テキストには、地の文、登場人物のセリフや内言以外に、オノマトペなどを視覚化した「描き文字」がある。かとう（2014）は、描き文字を使う際の重要な要素として「大きさ・形状・位置¹³⁾」を挙げた。音の大きさを文字の大きさに表現することに加え、描き文字を「音にふさわしい形に描くこと¹⁴⁾」、コマの中の「どの位置でどのような方向に置けばより効果的なのか¹⁵⁾」検討することの必要性を述べている。このように、マンガの文字テキストには、映像テキストを兼ねるものが存在する。コマという絵の外枠にあたる画像も、大きさや形状が多様であるため、映像教材として捉えることができる。平成30年告示の高等学校学習指導要領「文学国語」における指導事項「エ 文章の構成や展開、表現の仕方を踏まえ、解釈の多様性について考察すること」がマンガを読み合う学習をあてはめて考えられると先述したが、高山（2018）は「構成や展開、表現の仕方を踏まえることが大切である¹⁶⁾」また、倉澤（1974）は「読むということは、活字を読むということばかりではなくて、活字以外のものまでも認識することを言うのではないか¹⁷⁾」と述べた。このように、マンガの画像はストーリー全体の理解を促し、画像や言葉といったマンガに存在する複数の形象を組み合わせると、解釈に多様性が生まれやすい。

マンガは、活字および活字以外の表現（映像テキスト）が他のメディア以上に多様であると考えられることから、学習者の豊かな読みを創造できる特性がある。2003年より話題になっている「PISA型読解力」には、イラストや図表などの「非連続型テキスト」の読み取りも含まれると捉えられ、現代の国語教育では、視覚的に読む力を育成していかなければならない。マンガが複数のモードによって構成されるマルチモーダル・テキスト¹⁸⁾

として機能する可能性があるため、国語教育の潮流にも即していると考えられる。

第二の特性として、マンガは対話を生み出す場を創出する。大村はまは「今まで、国語科教科書に取り入れられていた作品は、程度の高すぎるものが多かった。生徒にたのしんで読ませ、ほんとうに鑑賞をいうことをさせるためには、思いきって生徒の実態に即した、すなわち、もっともっとやさしいものでなければならない¹⁹⁾」と述べが、マンガは複数の形象が視覚的にわかりやすい状態で存在しているため、多くの学習者が解釈を楽しむことができた。また、お互いの読みを認め合うことを授業の目標としたため、なるべく多くの学習者の考えが正解と認められるような問い（学習課題）を設定することに注意した。中央教育審議会答申（2016年12月）では、「対話的学び」について「子供同士の協同、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」「多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる」と示されている。「対話的学び」が成立するためには、自分とは異なる考え方をする他者が必要である。学校教育においては、教員・クラスメイト・教材となる作品の作者が「対話的学び」を支えていると考えられる。浜本（1996）は「形象は概念よりも大きいので、読者の光の当て方により、多様な意味を発現させる²⁰⁾」と述べ、「かなりの作品において、読者がつまづく所・立ち止まる所と作品構造の中に仕掛けられている装置との間には、関連性があるのではないか²¹⁾」として、読者が立ち止まるような箇所である「空所」を作品の中から抽出することで、作品との対話が活性化される可能性を示した。形象が豊富に存在するマンガは、読者が立ち止まる箇所が多いと考えられる。それだけでなく、立ち止まった箇所には、多様な意味発現が予想される文字や映像が複雑にからみあって存在するため、作品との対話が深まり、おし進めて教員との対話、クラスメイトとの対話につながると考えられる。

第三に、学習者の言語化能力や言語化した言葉による表現を高める働きがあると考えられる。浜本（1996）は「ソーシャルのいうランゲージにこれからの国語教育の根基となるものを見出したい²²⁾」として、「ランゲージ」に「言語化能力」という訳語を当てた。「言語体系・言語生活・言語文化を生み出していく根底にある言語化能力に働きかけ、その能力を活性化し、より強力化していくことを目標とすべき²³⁾」として、その目標達成のために「絵画・写真・テレビ・ビデオなどの映像を言葉化する表現活動をさせる²⁴⁾」ことを重視した。他方で、国語教育におけるヴィジュアル・リテラシーについて研究する奥泉（2018）は、「映像テキストから言葉を介してどういった意味を構築することができるのかといった『言語化能力』、あるいはその指導方法については、十分な研究がなされてこなかった²⁵⁾」ことを指摘した。一方、町田（2015）は、浜本（1996）の指摘を受け「映像から発信されるイメージやメッセージを、ことばによって理解しかつ表現するという活動を通して、『言語化能力』の育成を図ること²⁶⁾」を目標とする国語科授業を提案した。また竹内（2005）は、手塚治虫によるストーリーマンガ『ブラック・ジャック²⁷⁾』に描かれる「放射状の線」や「波線」などの人物の行動や内面を表現する線などを例示

し、「言葉をモデルとするような対応関係をもたない視覚的な符号が、画面にちりばめられている²⁸⁾」と述べた。そして、これらの視覚的な符号は「複雑かつ微妙な表現で、言語化するのなかなかむずかしい²⁹⁾」としている。

今回の二つの授業では、いずれも絵の描き方というマンガの文法に注目して解釈することを促した。視覚的な符号とも言える非言語表現の細部までよく見て、その表現から読み取れることをストーリーとの関係性において言語化することを試み、結果として、学習者から多様な言葉を引き出すことができた。マンガを含めた映像テキストから言語化能力を向上させる指導方法の研究をさらに進める必要があるものの、その特性の一つとして、学習者の言語化能力に働きかけるとともに、多様な解釈に支えられた読みの交流を促す点を確認した。

四点目の特性として、コマとコマの関係性に注目することで、複数の妥当な解釈を交流できる点が挙げられる。今回の授業における解釈は、コマとコマの関係性という「書かれていないこと」を想像することによって得られたため、一義的な解釈に収斂しなかった。にもかかわらず、読みの交流では、他者が自分とは異なる視点の解釈を示したときの理解のスピードが速いことを確認した。加えて、学習者が他者の解釈を理解できたことで、解釈の根拠の妥当性を相互に評価することができた。大塚(2017)は「まんがを読む基本単位は『見開き』³⁰⁾」であるとして、見開きページに対してのコマ割りの工夫について説明した。作者は、テンポ良くストーリーを展開するために、見開きページの効果的な使い方を意識し、読者の想像力が働く範囲で省略していると考えられる。他方で、竹内(2005)は「隣りあったコマは、その飛躍のなかに読者の想像力をかきたてる。コマとコマの飛躍は、アニメーションや映画にはないマンガ独自の効果を生む³¹⁾」と述べた。また、同書では「変形コマ」の効果について「独立したコマの衝突は、読者に想像力を強いる³²⁾」とある。このように、マンガの読者は無意識のうちにコマとコマの関係性を想像によって埋めていると考えられる。

コマとコマの間には、小さな飛躍と大きな飛躍が存在すると考えられる。小さな飛躍とは、見開きページ単位における隣り合うコマの関係性のことである。大きな飛躍とは、今回の授業で注目したような独立したマンガの文法およびコマと全体のストーリーおよび分断されたコマとの関係性やストーリー全体を読んだときに違和感を持つ「空所」であると考えられる。本節で報告した二つの授業実践より、大きな飛躍としての「空所」に関する問いが複数の妥当な解釈を生み出すことを確認した。

3.2 実践の課題

二つの実践を通して、ストーリーマンガの教材としての特性を四点見出したが、一方で課題も明らかになった。

今回の実践は学習者の興味・関心に応じ、解釈の多様性を実感させ、自分の考えに自信を持たせることを目指して行ったため、マンガ教材の価値の検討が不十分であった。検討することが困難だった理由の一つには、『海街 diary』、『ママゴト』ともにマンガの刊行巻数が

多く、マンガ全体を扱えなかったことが挙げられる。マンガは、一般的に週刊誌や月刊誌に掲載されたのちに単行本として発売されるが、多くの作品は完結するまでに数十巻刊行されている。そのような状況の中で、授業では時間的な制約があるため、一話完結型のマンガを探るか、数巻程度の短めの作品を選ぶ必要があった。『海街 diary』は、授業当時7巻まで刊行され、まだ完結していなかったが、教材化した第1巻の「蟬時雨のやむ頃」という副題のついた部分はある程度完結的に描かれていた。映画を観ることで補足説明を試みたが、全体像を学習者に提供することができなかった。『ママゴト』は全3巻の完結作品で比較的扱いやすいと考えたが、類似シーンが1巻と3巻にあったため、読解に支障をきたさない程度に抜粋したり、ドラマ視聴をしたりして補足説明を試みたが、2巻の内容はほとんど扱えなかった。

本研究は、ストーリーマンガの「空所」に注目しているが、作品の全体像があるからこそ「空所」があると読者が判断できる。浜本(1996)は読者が「文学作品の空所に立ちどまり、繰り返し読んで読者なりの『充填(補い)』をして納得する³³⁾」とき、読者の主体的な意味づけが生まれると述べたが、「空所」は作品に存在することが重要であり、作品という外枠がない状態で「空所」の意味づけを行おうとすると恣意的な解釈に陥る恐れがある。

この課題を解決しようとするときに新しい課題が浮上する。著作権の問題である。著作権法第35条では、教育機関等においては授業の過程で使用するため、複製が認められる範囲であれば、著作物を複製できるとしている。もし1巻分すべてを複製しようとするれば、許容範囲を超えてしまうと考えられる。著作権者に許可を得ることができても、1クラスの学習者全員分をコピーして冊子にすることは権利上も労力上も問題がある。タブレットなどの情報機器類にマンガの画像を配信する方法も考えられるが、著作権者の許可を得ずに配信する場合は、2021年度より「授業目的公衆送信保証金制度」を利用しなければ配信することができない。高等教育では比較的容易にできることでも、中学校や高等学校における一般的な方法とは言えない。学校の予算などで学習者全員分のマンガを購入できれば著作権の問題は発生しないが、この方向性も現実的ではないだろう。

以上の課題をふまえ、最も現実的なのは、一話完結型のストーリーマンガを教材化し、学習者に見開き10頁ほどの原作の複製を配布する方法である。今後は、将来的に中学校や高等学校の授業で扱えるようになることも想定して、作品全体を学習者に提示することができるマンガを教材として選定する必要がある。全体像を捉えることができれば、学習者に読ませる教材としての価値を考察できる。本研究は、高等学校までほとんど扱わないマンガを教材としているため、読みの交流に対する学習者の反応が良好であっても、それがマンガ自体によるものか、マンガを扱うという行為によるものか判断することができない。今後は、ストーリー全体を捉えることのできるマンガについて、その作品としての価値を十分検討したうえで、教材化しなければならない。

【註】

- 1) 百瀬しのぶ (2015) 『海街 diary』 小学館.
- 2) 竹内オサム (2005) 『マンガ表現学入門』 筑摩書房, p. 20.
- 3) 松本修 (2015) 『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』 玉川大学出版部.
- 4) 夏目房之助 (1995) は、別冊宝島 EX 『マンガの読み方』 (宝島社) において、マンガが「約束事の文法でできている」(p. 2) と述べていることから、「マンガの文法」とはマンガ特有の表現技法であると捉えられる。夏目 (1995) は、読者が何の苦勞もなく読み解くマンガの文法について、「作者にしてみても事情はほとんど同じで、彼らもなかば以上無意識か、言葉にできないレベルで描いているにすぎない。こういう事情は、ちょうど我々の国語とその文法の関係に似ている」(p. 3) と説明していることから、本研究における「マンガの文法」とは、固定的な表現技法ではなく、読者がマンガを読んで受け取ったイメージから遡ったところにあるコマ・画像・言葉など複合的な映像情報のことを指す。国語教育ではどのような「マンガの文法」があるか知ったり説明したりすることが目的ではなく、複合的な映像情報からイメージしたことをいかに理解し、いかに自分の言葉で表現するかということが重要である。
- 5) 吉田秋生 (2007) 『海街 diary1・蟬時雨のやむ頃』 小学館, p. 25.
- 6) 上掲書, 4), p. 30.
- 7) 松田洋子 (2013) 『ママゴト 3』 KADOKAWA, p. 61.
- 8) 松本修 (2015) 『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』 玉川大学出版部, p. 74.
- 9) 町田守弘 (2014) 「国語科におけるマンガ教材の可能性—その扱い方をめぐって—」 『早稲田大学教育・総合科学学術院学術研究』, p. 175.
- 10) 浜本純逸 (1996) 『国語科教育論』 溪水社, p. 32.
- 11) 上掲書, p. 33.
- 12) 西村克彦 (2005) 『わかったつもり 読解力がつかない本当の原因』 光文社, p. 64.
- 13) かとうひろし (2014) 『初心者のためのマンガの描き方ガイド マンガのマンガ コマ割りの基礎編』 銀杏社, p. 96.
- 14) 上掲書, p. 98.
- 15) 前掲書, 13) , p. 99.
- 16) 高山美佐 (2018) 「第2章文学国語」 日本国語教育学会監修, 町田守弘・幸田国広・山下直・高山美佐・浅田孝紀 『シリーズ国語授業づくり—高等学校国語科—新科目編成とこれからの授業づくり』 東洋館出版社, p. 88.
- 17) 倉澤栄吉 (1974) 『国語教育講義—新時代の国語教育を中心に—』 新光閣書店, p. 128.
- 18) 羽田潤 (2019) は、マルチモーダル・テキストを「複数の『モード (modo)』によって構成されたテキストのこと」と説明した。「マルチモーダル・テキストを活用した国語教育の研究—「グローバルチャリティキャンペーン」 (“Doing Ads” , EMC, 2008) を中心

- にー, 『大分大学国語国文学会国語の研究』 44, p. 14.
- 19) 大村はま 『大村はま国語教室第四巻』 筑摩書房, p. 13.
 - 20) 浜本純逸 (1996) 『文学を学ぶ・文学で学ぶ』 東洋館出版社, p. 53.
 - 21) 上掲書, p. 62.
 - 22) 浜本純逸 (2006) 『国語科教育論・改訂版』 溪水社, p. 32.
 - 23) 前掲書, 22), p. 32.
 - 24) 前掲書, 22), p. 33.
 - 25) 奥泉香 (2018) 『国語教育に求められるヴィジュアル・リテラシーの探究』 ひつじ書房, p. 45.
 - 26) 町田守弘 (2015) 『「サブカル×国語」で読解力を育む』 岩波書店, p. 54.
 - 27) 手塚治虫 (1988) 『ブラック・ジャック 8巻』 秋田書店, pp. 260-261.
 - 28) 前掲書, 4), p. 20.
 - 29) 前掲書, 4), p. 21.
 - 30) 大塚英志 (2017) 『世界まんが塾』 KADOKAWA, p. 82.
 - 31) 前掲書, 4), p. 30.
 - 32) 前掲書, 4), p. 32.
 - 33) 前掲書, 22), p. 98.

第4章 マンガの文法からテキストのメッセージ性へ昇華する読みの交流

第3章では、マンガの文法に関する「空所」における問いが学習者から多様な解釈を引き出すこと、自分の考えに自信がなかった学習者が読みの交流を通して解釈の多様性を実感できたことを報告した。他方で、ストーリーマンガの作品全体を授業で扱えなかったことから、外枠がない状態で「空所」を扱うという矛盾が生じた。また、指導過程モデルでは、第2章で考案した指導過程モデルの「マンガの文法（空所）を話題とした読みの交流」の達成にとどまった。そこで、本章では、マンガの文法に注目しながら、テキストのメッセージ性に関わる「空所」について、学習者が相互に解釈を交流できる授業実践を考察する。そのために、作品全体を学習者が読むことのできるマンガを教材化した。

第2節で報告する『かぐや様は告らせたい』の実践では、一話完結型の作品全体を読むことによって生じたマンガの文法に関する「空所」を話題とした読みの交流を行った。この授業では、コマ割りやコマ・画像を対比して見る力、画像の細部までよく見る力を向上させることをねらいとした。第3節で報告する『古本と少女』の実践では、テキスト全体を学習者に提示するとともに、考案した指導過程モデルのすべてを実践にあてはめ、マンガの文法からテキストのメッセージ性に昇華する読みの交流を試みた。この授業では、ストーリーの一場面を全体に即して意味づける力を向上させることを目標とした。

第1節 高等教育で扱うマンガの文法

先述のとおり、マンガ表現のしくみを「マンガの文法」と称し、詳細な分析を行った人物は夏目房之介である。夏目（1995）は、マンガの一コマにおける白い丸が、月に見えたり太陽に見えたりする理由を「同じ白い丸でも空が黒ければ月、明るい光の線分群が描き込まれれば太陽。鳥も重要な指標になる¹⁾」と説明し、「マンガという表現は、ある意味ではこうした約束事の文法でできている²⁾」と述べた。日本語文法に体系があることに類似して、マンガにも表現の約束事があることから、このようなマンガ表現のしくみを文法になぞらえた。さらに、夏目（1995）は、読者にとってのマンガの文法は「暗黙かつ無意識の了解事項³⁾」であり、作者にしてみても「彼らもなかば以上無意識か、言葉にできないレベルで描いているにすぎない⁴⁾」ことから、日本語文法との類似性を指摘した。確かに、日本語を理解できる人であれば、文章の読解に際して、その法則性としての文法を意識することはほとんどない。マンガの読解も同様であり、読者はそれぞれのマンガの文法の理解に基づいて、ストーリーを読み進める。この点、日本語文法とマンガの文法に類似性があると言える。しかし、木村・増田（2001）が「マンガにおける『文法』には、『文法的に誤りである』ということはあるえない。マンガは常にその『文法』を『ズラす』ことで、新しい表現を生み出し続けているのである⁵⁾」と述べるように、日本語文法には明確な誤りが存在するが、マンガの文法にそのような厳密な誤用が存在しない点において、両者は性質が異なると考えられる。

第1章で述べたように、短期大学を含む高等教育では、社会で求められる力として「コミ

コミュニケーション力」に注目する必要がある。読みの交流は、最終的に自己内対話を深めることによる考えの構築を目指すものではあるが、その過程の「他者との対話」を重視することによって、コミュニケーション力を強化することも可能である。考えを他者に伝えるためには思考の道筋を含めて的確に言語化しなければならない。マンガの文法は、作者も言葉にできないレベルで創造したイメージが形になっていることから、それを読み解く際には正解が一つに収斂せず、読者である学習者が多様な言葉を紡ぎ出すことになる。これは、町田（2015）が提案した「映像から発信されるイメージやメッセージを、ことばによって理解しかつ表現するという活動を通して、『言語化能力』の育成を図る⁶⁾」ことにつながる。

本研究で扱うマンガの文法は、マンガの読み方すなわちマンガリテラシーを高めることに関係する約束事を意味しない。学習者のマンガリテラシーの有無にかかわらず、作者の表現の工夫とも言えるマンガの文法から想像したイメージ、微妙なニュアンスというものを学習者がストーリーに即して自分の言葉で表現するための契機となるものとした。先述のように、マンガの文法とはそもそも固定的なものではない。日常的にマンガの文法を意識しない学習者が、コマ・画像・言葉といった複合的な情報から、どのようなイメージを読み取り、どのようにストーリーに照らして言語化できるかということを論点とする。

第2節 学習者が創造するストーリーマンガの文法

ー赤坂アカ『かぐや様は告らせたい 10』（集英社、2018）の「空所」を巡ってー

2.1 「空所」の再考

第1章第2節において、イーザーの読書行為論における「空所」の意味を確認した。インガルデンがテキストにおける構造的なものと捉えた一方で、イーザーはテキストの構造とともに、読者がその意味を巡って想像力を働かせる箇所を「空所」と捉えた。

インガルデンの言う「空所」は、竹内（2005）が「隣りあったコマは、その飛躍のなかに読者の想像力をかきたてる。コマとコマの飛躍は、アニメーションや映画にはないマンガ独自の効果を生む⁷⁾」と指摘したように、コマとコマの間の書かれていない空白部分と考えることができる。この空白部分の解釈は、一義的ではないものの、学習者の想像の範囲がある程度限定されてしまうため、多様な読みの交流にはつながらない恐れがある。

一方、イーザーは、インガルデンの「空所」を批判的に受け継ぎ、テキストの空白部分だけでなく、テキストに記述してあることであっても、その意味を巡って読者が想像力を働かせなければならない部分を「空所」を呼んだ。浜本（1996）は、イーザーの「空所」を文学教育に置き換えたとき、「変化が急激すぎて一読するだけではなめらかに読み進めることができない⁸⁾」部分として捉えているが、このような部分はマンガにも存在する。そして、この「空所」の意味づけは、学習者それぞれの読書行為によって行われるため、多様性があり、読みの交流を活性化できる可能性が非常に高い。

インガルデンの言う「空所」は、部分と部分の関係さえ捉えられれば充填できる場合が

ある。例えば、前後のコマとコマの関係性ということであれば、前のコマに描かれた情報だけを根拠として後のコマの状況を推理できることがある。しかし、イーザーの言う「空所」およびイーザーの「空所」を応用した先行研究では、作品全体の読解が問題となっていた。イーザー（1982）が「空所は読者の想像活動をひき起こすが、その活動はテキストの示す条件に従うように求められる⁹⁾」と述べ、読者が「空所」を想像で補うためには、テキストの条件に従うことが必要と捉えられているからである。また、浜本（1996）は文学教育における「空所」を急激な変化がある部分としているが、このような部分があることを読者が判断するためには、教材全体を読んでいなければならない。すなわち、イーザー（1982）や浜本（1996）の言う「空所」は、作品全体を読み、読者が作品の輪郭を捉えられているからこそ見出すことのできる部分ということになる。

第3章までに教材化したマンガは、ストーリーが長く、授業で学習者に作品全体を読ませることができなかった。一方、本節の授業で扱った『かぐや様は告らせたい』（第95話）は、19ページの短編であり、学習者に無理なくストーリー全体を提供することができた。イーザーの言う「空所」を扱うことで、学習者の多様な読書行為に働きかけ、読みの交流を活性化できる可能性がある。

2.2 教材の価値と表現の特質

マンガの文法に注目しながら、テキストのメッセージ性に関わる「空所」の意味づけができるマンガを探した。まず、学習者の興味・関心に応じるため、第1章の学習者の嗜好調査で特に人気があった「恋愛」「青春」「ギャグ・コメディ」のジャンルに該当するものを調査した。次に、学習者が作品全体を読むことができるという条件を満たすかどうか検討するため、市販のコミックスを可能な限り読んだところ、ほとんど刊行巻数が多く、数時間の授業では扱いにくいことが明らかになった。その中で、授業で全体を扱える作品として、赤坂アカ『かぐや様は告らせたい』と次節で報告するつげ義春『古本と少女』が候補として挙げられた。

本節では『かぐや様は告らせたい』を取り上げる。この作品は、『竹取物語』がモチーフになっているところに教材としての価値がある。主人公の四宮かぐやが副会長を務める生徒会メンバーは、すべて『竹取物語』の登場人物から名前をとっていると考えられる。会長の白銀御行は白銀御行、書記の藤原千花は車持皇子（藤原不比等）、会計の石上優は石上麻呂足、会計監査の伊井野ミコは石作皇子である。そして、名前だけでなく、性格や役割も『竹取物語』の登場人物に由来している。スマートフォンなどで行うゲーム『文豪とアルケミスト』では、キャラ化した文豪や文豪相互の人間関係に力点を置き、ゲーム内のキャラクター同士の会話は史実に基づいている。全国の文学館とのタイアップ企画もあり、ゲームを入り口として文学に親しむ人が急増している。このような社会的状況を鑑みると『かぐや様は告らせたい』を教材化することによって、学習者にマンガと文学の接点を提示することができると考えられる。また、コミックス刊行冊数は20巻以上とかなり多

いが、基本的に一話完結型であり、そこに描かれる生徒会メンバーの人間関係を『竹取物語』からひもとくこともできる。

最終的に、第3章の実践と同様に、学習者から多様な解釈を引き出せそうな箇所すなわち「空所」があるかどうかという視点で筆者がマンガを読み、コミックス第10巻第95話に注目するに至った。第95話のみ学習者に提示することによって、授業で扱う範囲のストーリー全体を把握することができたため、イージーの「空所」としての適性があり、テキストのメッセージ性について考えられると判断した。

筆者が「空所」と捉えたのは、【図1】の4コマである。これらのコマは、絵と擬音のみで構成され、一見ストーリー展開に直接関係しないように見えた。ストーリー展開からしても、実際には携帯端末から流れるBGMが聞こえていると考えられ、飛行機の擬音が描かれるこの4コマは、読者の常識を否定する。コマ割りに注目すると、上の横長のコマと下の生徒会メンバーが描かれた3コマに大きく分け



【図1】赤坂アカ『かぐや様は告らせたい』
(2018年6月24日発行、集英社) 第10巻p.81より

て考えることができた。飛行機のコマは突然挿入されたものに見え、このコマの意味づけを行うためには直前のコマとの関連性を読み解くか、【図1】の下の3コマとの関連性に注目するか、どちらかの視点が必要である。直前のコマとの関連性というのは、飛行機のコマの前に、登場人物が窓の外を見ているコマがあり、その人物の視線の先に飛行機があるという意味づけが行われる場合である。この方向性であれば、飛行機は見ている人の心理状況を反映するものとして解釈される。一方、下の3コマとの関連性を読み解いた場合、明暗の対比・動静の対比といった解釈が可能である。実際にはモノクロで描かれているが、上のコマに青空と白い機体の飛行機があり「明るさ」を感じさせることで、下のコマの生徒会メンバーの表情の「暗さ」が強調される効果がある。登場人物の顔がグレーから黒で色付けされていることもこの方向性の解釈をするときのヒントになると考えられた。また、上のコマに飛行機という「動き」をイメージさせるコマがあることで、下の3コマの「静かさ」が強調され、生徒会メンバーの動きがあたかも止まっているように見える。髪がなびいているような画像があるが、波線のような動きを表す漫符がついていないため、一瞬時間がとまったかのようなのである。上に「動き」を感じさせるコマがあることで、もともと動きがない静止画がさらに静止しているように見える効果が付与される。このようなマンガ表現は、モノクロ画・静止画といった制限の中で、作者が意識的あるいは無意識的に編み出したマンガの文法であると考えられる。

同時に、なぜ上記のような対比表現が必要になるのかは、ストーリー全体に即して意味づけする必要がある。ここにテキスト全体に昇華する行為が生まれる。【図1】に至るまでのストーリーは、生徒会室での伊井野ミコと石上優を中心とした出来事が描かれている。石作皇子がモデルのミコは、真面目で正義感が非常に強いため融通が利かない。生徒会長に立候補したものの、生徒からの支持を得られず落選してしまうという要領の悪さがある。石作皇子は、かぐや姫に天竺から「仏の御石の鉢」を持ってくるように頼まれたが、実際には天竺に行かず、山寺で見つけた鉢をかぐや姫に届けている。頼まれたものと違うものを捧げるという嘘をついた点は、真面目で正義感の強いミコとは正反対である。しかし、かぐや姫にすぐに偽物であることを見破られてしまう点はミコの要領の悪さに重なる。一方、石上麻呂足がモデルの石上優は人目を気にしてネガティブ思考に陥りがちだが、その反面、正義感や男気がある人物として描かれている。ただし、不運に見舞われやすく、その男気をうまく発揮できない場面が多い。『竹取物語』における石上麻呂足は、「燕の子安貝」を真面目に探しにいくが、子安貝だと思ったものをつかもうとして転落してしまう。そして、世間の目を気にして衰弱していく。石上優の性格にかなり近いと考えられる。

生徒会室に先に到着した1年のミコと石上は、2年生の生徒会メンバーの到着を待っている。真面目なミコは、待ち時間に携帯端末でBGMを聞きながら、勉強をはじめた。ところが、ミコのイヤホンジャックが微妙に抜けていて、ミコが聞いているBGMが外に漏れ聞こえてしまう。一緒にその場にいた人目を気にする石上は、真面目なミコが奇妙なBGMを聞いていることを知り、もし自分がミコと同じ状況になったら耐えられないと思いつめる。そこに次々と2年生メンバーが生徒会室に現れる。2年生が現れたことでミコはBGMをとめたが、再びイヤホンジャックが抜けたまま奇妙なBGMを再生し、恥ずかしい思いをしないように、石上は男気を発揮する。石上は、BGMの音が外に漏れていることを指摘しようかとも考えるが、ミコを傷つけてしまう恐れがあることから、最終的に「人の振り見て我が振り直せ」と自らがイヤホンジャックを外したまま音楽を再生してみせた。自ら恥をかいでまでミコにイヤホンジャックが外れていることを気づかせようとしたにもかかわらず、ミコに思いは届かず、結局2年生メンバー全員に奇妙なBGMを聞かれてしまうという展開である。【図1】は、石上の奮闘むなしく、ミコがBGMを再生してしまった直後の描写である。

授業における問いづくりの重要性を指摘した松本（2009）は、「読みの交流を促す『問い』の要件（a～e）¹⁰⁾」を提示した。桃原（2018）は、文学作品の「空所」では「作者との対話が促され、子どもどうしの『読みの交流』も活性化されます¹¹⁾」と述べ、松本（2009）が考案した「読みの交流を促す『問い』の条件¹²⁾」をわかりやすい言葉に置き換えて整理した。

今回の授業では、作者が意識的あるいは無意識的に編み出したマンガの文法に注目しながら、ストーリー全体の読みを駆使して、その効果の意味づけを数パターンできるマンガ

表現を「空所」と定義した。【図1】を「空所」として顕在化し、学習者が考えを焦点化できるように「もし、これらのコマがなかったとしても、ストーリー展開には影響を与えないと考えられる。なぜ作者はこれらのコマを描くことにしたのだろうか」という問いを設定した。桃原（2018）に学び、今回の問いの充足度を予想したところ、すべての要件を充足すると考えられた【表1】。このように、筆者の教材研究の段階で、『かぐや様は告らせたい』第10巻第95話は、マンガ表現とストーリー全体の兼ね合いによって、学習者から複数の解釈を引き出し、読みの交流を促すことができると予想した。

【表 1】空所と読みの交流を促す「問い」の要件

問い：もし、これらのコマがなかったとしても、ストーリー展開には影響を与えないと考えられる。なぜ作者はこれらのコマを描くことにしたのだろうか	
要件	要件の充足
① 誰でも気がつく表現上の特徴を捉えている（a 表層への着目）	○
② 着目する箇所を限定している（b 部分テキストへの着目）	○
③ 全体を一貫して説明できる（c 一貫性方略の共有）	○
④ いろんな読みがありえる（d 読みの多様性の保障）	○
⑤ その教材を価値あるものとする重要なポイントにかかわっている（e テキストの本質への着目）	○

2.3 授業の実際

金沢星稜大学女子短期大学部 2019 年度後期開講科目である「日本語表現法Ⅱ」の第 1 回講義で授業を行った。学習者のコマ割りやコマ・画像を対比して見る力、画像の細部までよく見る力を向上させることを授業の目標とした。以下に指導過程の概要を示す。

<授業展開>（授業時間：90 分）

- ① 赤坂アカ『かぐや様は告らせたい』第 10 巻、第 95 話を読む（10 分）。
- ② 登場人物クイズを通して、クラス全体でストーリーの内容を理解する（10 分）。
- ③ p. 81 の絵と擬音の連なり【図 1】について、「もし、これらのコマがなかったとしても、ストーリー展開には影響を与えないと考えられる。なぜ作者はこれらのコマを描くことにしたのだろうか」という課題を個人レベルで考える（20 分）。
- ④ クラス全体で考えを交流する（40 分）。
- ⑤ 授業の感想を書く（10 分）。

『かぐや様は告らせたい』第 95 話は一話完結、19 ページの短編であるため、10 分程度で学習者全員が読了できる。ただし、簡単に読むことができってしまうゆえに、中には読み流してしまう学習者もいると考えられた。そこで、一人も取り残すことなく、クラス全員

が解釈の交流に参加できるように、「登場人物クイズ」を実施した。基本的な人間関係を整理するクイズ、解釈の主体となるミコや石上の人物像を把握できるクイズなどを通して、クラス全体でストーリーの内容を確認した。また、「2年生メンバーはなぜ生徒会室に来るのが遅れているのか」といったマンガの細部を読まなければ答えられないクイズも実施し、学習者がストーリーを振り返ることができるように配慮した。解釈の交流に向けて、細部を読むことの重要性を示唆した。

先行研究におけるマンガの文法に注目するタイプの指導過程では、すべて指導者から学習者に画像を読み解く視点を与えていた。指導者がマンガの文法を示唆して、学習者が解釈しやすいように促す方法は、国語教育にある程度関連づけることができる。しかし、学習者を一般的なマンガの読者として捉えたとき、マンガの文法を意識せずに読み進めることから、マンガの画像を読み解く視点を与えない方がより学習者の想像力を刺激し、多様な読みを誘発できる。そこで、画像を読み解くヒントを全く与えない状態で「なぜ作者はこれらのコマを描いたのか」という学習者にとって比較的考えを焦点化しやすい問いのみ学習者に与えた。

2.4 学習者の解釈と解釈に対する考察

作者の本当の意図（正解）を探るのではなく、ストーリーに即して意味づけたとき「どのように考えられるか」思考するように促し、得られた学習者の解釈をまとめたものとそれに対する考察を以下に示す。

<飛行機のコマに心理状況が反映されたとする解釈>

石上の努力が無駄になり、がっかりした心理状況を飛行機がコマから退場するシーンを描くことで表現した。

この解釈は、石上優の心理状況が飛行機の画像に反映されているというもので、【図1】における上段のコマに注目することで、それよりも前のストーリー展開と結びつける思考が働いていると考えられる。

飛行機のコマの直前には、石上がイヤホンジャックを外して音楽を再生し、自ら失態を演じたシーンがある。それに対して、ミコは「石上は本当にそそっかしいわね……」「こっちまで恥ずかしい……」と言うが、石上は窓の外に目を向け「感謝されたくてした訳じゃない」「これでいいんだ」と微笑した。

石上は「感謝される」と確信するほど安堵したと考えられる。ところが、ミコはイヤホンジャックを外れたまま奇妙なBGMを再生してしまった。飛行機は、窓の外に目を向けていた石上が見た光景と考えると、ミコを守るために自らを犠牲にした石上の努力がマッハのスピードで消え去っていったように読める。

竹内（2005）は、マンガの登場人物と読者の眼を重ねる演出方法である「同一化技法」について、「先のコマが後続のコマに新しい意味づけを行う¹³⁾」タイプを「モンタージュ型」と分析した。飛行機のコマは、石上のコマのモンタージュと捉えることができる。学

習者は「同一化技法」や「モンタージュ型」の知識が全くなくても、飛行機を右上の目に映ったものとして捉え、飛行機のスピード感と右上の心理状況を重ね合わせることができたと考えられる。

また、かとう（2014）は「コマに入る絵は多かれ少なかれ動きや方向性を持ち合わせている¹⁴⁾」と述べた。横長のコマに描かれた飛行機が機首を左斜め上に向けていることから、静止画でありながらも、画面左上に進んでいくイメージを持つことができる。学習者は、視線をコマの外へとフェードアウトさせる効果を読み取り、「退場する」という解釈に至ったと考えられる。

このように、学習者の解釈とマンガ表現学の知見が一致する点があることを確認できた。

<生徒会メンバーが描かれた3コマとコマの形に注目した解釈>

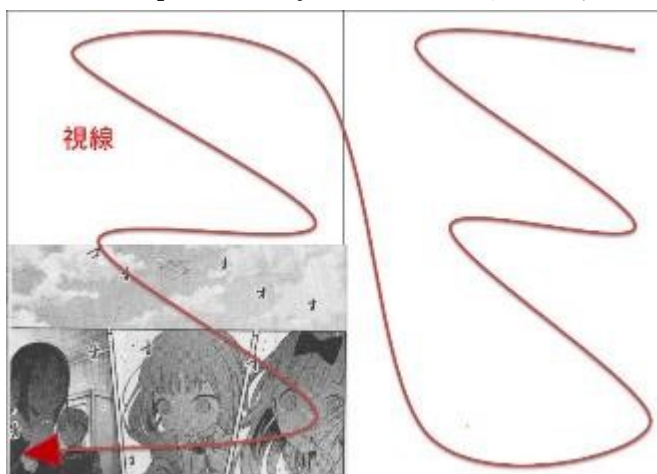
衝撃を受けて固まってしまった先輩に挟まれたミコの絶望感、恥ずかしさを伝えるために描いた。

これらの解釈は、【図1】の下段の3コマに注目する思考が働いていると考えられる。

下段3コマは、変形ゴマによってミコが先輩に挟まれた構図となっている。ミコの右隣りに描かれている藤原千花は目を見開いた驚きの表情を浮かべている。左隣りに描かれている白金御行と四宮かぐやはワントーン暗く描かれ、かぐやの頬には汗が見える。心理的に影を帯び、平静を保つことができないニュアンスが伝わる。

変形ゴマの効果として、夏目（1995）は「基本的に狭い辺に近くなるほど圧縮感が強まり、広い辺に近くなるほど開放感が大きくなる¹⁵⁾」と述べた。ミコのコマは底辺が狭いため、下に行くほど圧迫感が強まると言える。

また、見開き2ページで言うと、【図1】のコマは左ページの下半分にあたる。マンガは上から下、右から左へ読むことを基本とするため、読者の視線の動きは【図2】のようになる。ミコのコマは読者の視線の動きの最終地点と重なることから、学習者はミコの圧迫感が際立つと考えたものと推測できる。



【図2】読者の視線の動き

赤坂アカ『かぐや様は告らせたい10』集英社, p. 81 より

<同じサイズ感のコマの連続性に注目した解釈>

同じようなサイズのコマを連続して用いることで、生徒会メンバーの驚きの表情を素早く読者に見せ、凍り付いた空気を表現しようとした。

コマが時間の流れを生み出すという視点の解釈である。大塚（2017）は、「コマの幅はコマの中に閉じこめられた時間の長さを表現するとともに、斜めに変形した幅の短いコマを連続させることでコマからコマへの移動の速度を加速する¹⁶⁾」と述べた。もし【図1】下段の3コマがコマ割りされていなければ瞬間的な出来事になるが、変形コマで区切つてあることで、そこに瞬間ではない非常に短い時間の流れが生み出される。わずかな時間の流れがあることで、かえって生徒会メンバーの凍り付いた空気感を演出することができる。また、真面目な優等生のミコが奇妙なBGMを聞いていること、それが明らかになってしまったことという信じがたい状況を生徒会メンバーそれぞれが認識するまでの思考の流れを表現する効果を読み取ったと考えられる。

<飛行機のコマと生徒会メンバーのコマを対比する解釈>

- ①上の1コマで飛行機の動きを描き、下の3コマで生徒会メンバーの動きが止まっている様子を描くことで、動静の対比を表現した。
- ②青空を横切る飛行機のコマは視覚的に明るいため、次に描かれる生徒会メンバーの暗い顔がより引き立てられる効果をねらった。
- ③普段は意識しない生活音である飛行機の音が「ゴオオオ」と聞こえるほど、生徒会室が静まりかえっていることを強調する効果をねらった。

【図1】に示した4コマすべての関係性を捉えた解釈である。

①の解釈は、【図1】の動きを感じさせる飛行機のコマと対比させることで、生徒会メンバーのコマの動きが止まって見えることをより際立たせるというものである。②の解釈も、青空を横切る飛行機が光を反射したような明るい画像イメージがあるからこそ、生徒会メンバーの暗さが際立つという考えで、対比の思考が働いている。

飛行機のコマは、第95話に描かれている秀知院学園高等部生徒会と全く関係がない。このため、先述の石上の心理状況を反映したという「モニタージュ型」の解釈のように、他のコマとの関係性を意味づけなければ解釈に整合性がつかない。「モニタージュ型」の解釈は飛行機の1コマに注目して、【図1】よりも前のコマとの関係性を意味づけたものであった。しかし、今回の「動静の対比」「明暗の対比」という解釈は、【図1】の全体、4コマすべての関係性を捉えている。夏目（1995）は、「コマは単体で独立して機能するものではない。つねに前後のコマとの相対的な関係の中で効果を生む¹⁷⁾」と述べたが、同じコマを解釈の起点としても、前後どちらのコマと関係づけるかで解釈が異なる。それでも、読みの交流では、うなずく学習者の姿を多数確認した。また、授業を振り返ったとき、ワークシートに「自分の考えとは違っていたが納得できた」などと総括する学習者も存在した。このような学習者の内面についての分析は今後の課題であるが、ストーリーマンガの「空所」を話題とした読みの交流によって、解釈の多様性を学習者相互に理解し合うことができる可能性が示唆

された。

③は、飛行機の擬音に注目した解釈である。読みの交流では、「飛行機が上空を通過する音は生活音であり、普段は特に気にならない。しかし、テストをしているときのような静かな環境では音が大きく聞こえてしまう」という学習者の生活経験に基づく発言があった。また、擬音は飛行機のコマだけでなく、下段の生徒会メンバーのコマにも描かれている。しかも、生徒会メンバーが描かれた3コマは、飛行機のコマ上に覆うように配置されている。夏目(1995)は前後のコマの相関性を説明に「大きなコマと小さなコマ群に同時進行的なニュアンスが生まれる¹⁸⁾」と付け加えたが、学習者は擬音とコマの配置から、【図1】に描かれた4コマが同時進行していると想像できたため、これらのコマを対比するという解釈に至ったと考えられる。

<めくりの効果に注目した解釈>

予想される結果をすぐに見せないように、ストーリーとは関係のないコマを配置し、次のページをめくったときのインパクトを高めようとした(オチまでのドラマロール的役割のコマとして描いた)。

【図1】の4コマの前のコマに、ミコがBGMの再生ボタンを押した描写があり、読者はこのあとミコがどのようになるか容易に想像することができる。ただし、すぐに見せるのではなく、少しためて、ページをめくった後に予想通りミコがショックを受けている描写があった方が効果的だと捉えた学習者の解釈である。大塚(2017)は、右ページの上段1コマ目を「『ページをめくってびっくり』的な展開のコマ¹⁹⁾」とするケースがあると述べたが、【図1】は【図4】に示したとおり、左ページの最後、ページをめくる直前に位置している。学習者はマンガ表現における「めくりの効果」に関する知識はないと考えられるが、ストーリー展開からこのような効果を想像し、それを言語化できたところに今回の授業の意義があると考えられた。

<飛行機の軌道を全体のストーリーに関連付けた解釈>

横長のコマを斜めに横切る飛行機を描くとコマが分断される。これによって、前後のストーリーを切り裂く役割がある。

ストーリー展開に注目し、飛行機の軌道に沿ってはさみを入れるイメージの解釈である。第95話は、ミコを助けようとする石上の努力を中心に描かれているが、ちょうど飛行機の軌道を境にその努力が無駄に終わってしまうことになる。【図1】下段に描かれた生徒会メンバーのコマに石上の姿だけないことも、これまでのストーリーを牽引してきた石上の消失を物語っている。

飛行機の軌道でストーリーを切り裂くというマンガの文法は管見の限り存在しなかった。マンガの文法には文法的な誤りがないことから、作者は表現の工夫の一つとして常に新しい文法を意識的にも無意識的にも生み出していると考えられる。たとえ、作者が飛行機の軌

道をストーリーの切断面を意図して描いていなかったとしても、読者がストーリー展開に即して妥当な意味づけができたのであれば、それは読者が生み出したマンガの文法として認められるのではないか。

飛行機の軌道をストーリーの切れ目と捉える解釈は、ストーリーマンガ特有の画像とストーリー性を根拠として、読者である学習者が「空所」の意味づけを行ったものである。マンガに関する「空所」における読みの交流を通して、学習者はテキストに従った言葉を紡ぎ出したと言える。

2.5 根拠となるストーリーマンガの文法と教材化の基準

学習者の解釈とその解釈に用いた根拠を【表2】に示した。【図1】という同一の画像を観点として、学習者はA～Hまで多様に解釈することができた。これらの解釈は、マンガ表現に存在する根拠を、学習者それぞれが潜在的に持つマンガの文法によって理由付けできたときに成り立ったものと考えられる。一例を示すと、DとEの解釈は、根拠が同じであるが、解釈が異なる。解釈の多様性は、根拠をいかに理由付けできるか、また、その理由付けが妥当かどうかで広がりを見せる。

【表2】学習者の解釈および解釈に用いた根拠

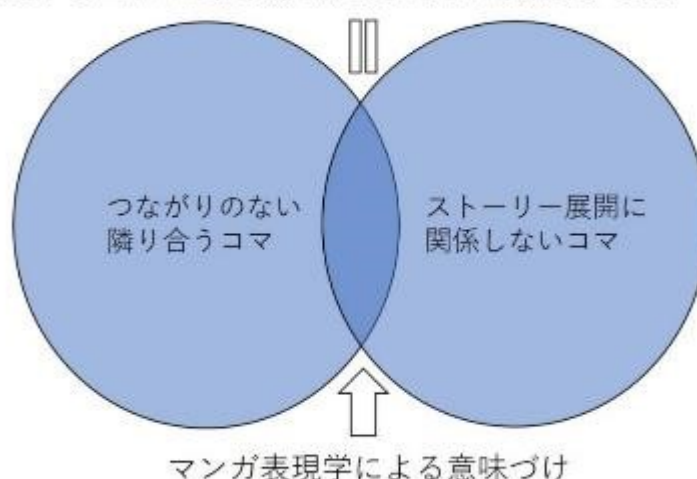
	学習者の解釈	根拠
A	登場人物の心理状況を飛行機がコマから退場するシーンに反映させることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・【図1】の直前のコマをモニタージュ ・画像イメージ
B	読者の視線の最終地点に底辺が狭い変形ゴマがあるとそのコマに描かれた登場人物の圧迫感が際立つ。	<ul style="list-style-type: none"> ・変形ゴマによる圧縮と開放 ・読者の視線の動き
C	同じようなサイズのコマを連続して用いて、登場人物の驚きの表情を素早く読者に見せることで、凍り付いた空気が表現できる。	<ul style="list-style-type: none"> ・変形ゴマの連続による移動速度の加速
D	動きをイメージさせる飛行機と動きのない登場人物のコマを描くことで「動静の対比」を表現でき、登場人物の「静」を強調できる。	<ul style="list-style-type: none"> ・【図1】の上下のコマをモニタージュ ・画像イメージ
E	視覚的に明るいイメージのある飛行機のコマと暗めに描かれた登場人物をコマは「明暗の対比」の効果により、登場人物の暗さを際立たせることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・【図1】の上下のコマをモニタージュ ・画像イメージ
F	普段は意識しない生活音である飛行機の音を描くことで、生徒会室が静まりかえっていることを強調で	<ul style="list-style-type: none"> ・【図1】の上下のコマをモニタージュ

	きる。	<ul style="list-style-type: none"> ・擬音の効果 ・生活経験
G	予想される結果をすぐに見せないように、ストーリーと一見関係のないコマを配置することで、次のページをめくったときのインパクトを高められる。	<ul style="list-style-type: none"> ・【図 1】の直後のコマをモニタージュ ・めくりの効果
H	横長のコマを斜めに横切る飛行機を描くとコマが分断される。これによって、前後のストーリーを切り離すことができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・【図 1】の飛行機の軌道を境にストーリーが前後に分断

マンガの画像を読み解く視点を与えないという先行研究になかった新しい指導方法でも、学習者から多様な解釈を引き出すことができたのは、問いの有効性が関係していると考えられる。松本（2015）は「空所」を問うことによって「テキストの本質に読み手をかかわらせる²⁰⁾」ことができると指摘した。学習者は通常、作品に「なかったとしても、ストーリー展開に影響を与えない」部分の存在意義を考える機会がほとんどない。今回の授業で設定した問いは、存在意義がよくわからないという引っかかる点を有したコマ群を「空所」と捉え、学習者がこれまで気に留めずに読み流していたところに注目したことで学習者の常識を「否定」した。テキストの「空所」を指摘し、学習者の常識を否定できる問いを設定したことによって、「空所」と「否定」が相互に関係し、学習材との対話を促したと判断できる。

このような今回の授業の成果を帰納的に考えると、マンガの教材研究に結びつく。マンガの「空所」を授業で扱った先行研究が存在せず、「空所」がどのような場所にあるか明らかになっていないが、本実践では、ある程度見当をつける方法を見出した【図 3】。

根拠に妥当性のある多様な解釈が得られる教材化可能ゾーン



【図 3】ストーリーマンガの「空所」（教材化可能ゾーン）

本実践において「空所」と捉えた箇所は、隣り合うコマのつながりが見出しにくく、対

象としたコマ群のすべてがストーリー展開に直接関係しなかった。これらのコマ群を「空所」と捉えることで学習者から根拠に妥当性のある複数の解釈を引き出すことができた。特に【図3】の円が重なる部分には、学習者の解釈とマンガ表現学の知見が一致するものが多数存在した。隣り合うコマが一見無関係であるコマ（コマ群）やストーリー展開に影響を与えないコマ（コマ群）をまず見出し、教材研究の段階でマンガ表現学による意味づけがある程度できる部分がストーリーマンガの「空所」と捉えられる。

ストーリーマンガは非常に種類が多く、教材化に適したものをどのように選ぶべきか見当をつけにくい。作品の全体像を学習者に提示できることを前提として、教材研究の段階で、【図3】に示した教材化可能ゾーンを見出せるかどうか見極めることが教材化の一つの判断基準になると考えられる。

第3節 マンガの文法の意味づけからテキストの主題を探る

一つげ義春『古本と少女』（筑摩書房、2008）の「空所」を読み合う一

前節で報告した赤坂アカ『かぐや様は告らせたい』の授業では、明確な根拠に支えられた解釈を交流することができた。また、外枠がしっかりした完結マンガ作品を教材化することで、マンガの文法における「空所」に関する問いについて、信頼性のある複数の解釈を学習者から引き出すことができた。しかし、この実践も第2章で作成した指導過程モデルの一部分の達成にとどまっていたことから、本節では、マンガの「空所」からテキストのメッセージ性に関わる問いを設定することで、指導過程モデルの達成を目指す。つげ義春『古本と少女』の「空所」について、学習者がストーリー全体に即して意味づける力の向上を目指した実践を報告する。

3.1 教材の道徳的価値

つげ義春『古本と少女』は全26ページの短編で、初出1960年の作品である。このマンガを授業で扱う価値は、所有権に対する意識や他者への思いやりを中心とした道徳心を高められる点にある。

ストーリーは、古本を買いたくてもお金がなくて買えない学生、古本屋の店主とその娘（少女）、本の前の持ち主の4人の関係において進行する。学生は、千円の初版本が欲しいが、お金がなくて買えず、毎日古本屋に通って本を立ち読みしていた。あるとき、立ち読みした本を棚に返そうとしたところ、本の隙間から千円札が落ちた。とっさに千円札を拾い、逃げてしまった学生であったが、自責の念に駆られて千円を返そうと古本屋に戻る。いつもの棚を見ると、初版本がなくなっていた。店主の娘（少女）に本が売ってしまったのかどうかたずねると、少女がその本を手にしていて、パラパラと本をめくって中身を確認しているようであった。

学生が初版本を欲しがっていたことを知っていた少女は「お買いになりますか?²¹⁾」と頬を赤らめながらたずねるが、学生は本を売りに来た人を探していると答える。そのとき、ちょうど本の前の持ち主が古本屋に現れ、本を買い戻したいと申し出た。思いがけず、学生と本の前の持ち主のどちらに購入権があるか争うかたちになり、学生は「ぼ……ぼくが先なんだ²²⁾」と千円を差し出す。ところが本の前の持ち主は、大人げなく「ぼくは千五百円出す²³⁾」と言い出し、古本屋の店主の判断で前の持ち主が初版本を取り戻すことになってしまう。

学生は本の前の持ち主の行為に幻滅し、千円を使ってしまうかと考えるが、思いどまり、古本屋の店主に住所をたずね、千円を返すため前の持ち主の家を訪問する。千円を差し出すと、前の持ち主は「そのお金はぼくのじゃないよ²⁴⁾」、「帰ればわかりますよ²⁵⁾」と言い、学生は不思議な思いで帰宅した。帰宅すると学生の下宿に小包が届いていた。開封すると、前の持ち主からの手紙を発見した。本を譲るということと、「ページのあいだに見知らぬ手紙が入ってた／僕に関係ないので／いっしょに入れといた²⁶⁾」ということが記されていた。本の間には、古本屋の少女からの手紙が挟まっていた。

毎日来てる学生さん／あなたはとてもこの本がほしそうですね／でもきつとお金がないのでしょう／ここに千円入れときます／いっしょうけんめいためたお金です／きつと買いに来て下さいね／お父さんにはないしょにね²⁷⁾

最後まで読むと、古本に千円を入れたのは少女であることがわかる。作品の舞台は、大学生が学生服を着ていたり、袴を着用していたりするため、昭和の初め頃ではないかと推測する。このため、当時の千円が現代では10倍以上の貨幣価値がある点と初版本の意味を説明する必要があったが、それ以外は学習者が十分内容を理解でき、楽しみながら読むことができると判断した。

次に、前節で提案したストーリーマンガの「空所」に相当する可能性がある「隣り合うコマが一見無関係であるコマ（コマ群）やストーリー展開に影響を与えないコマ（コマ群）」が作品中に存在する点に注目した。全体像を読んだとき、「隣り合うコマが一見無関係であるコマ」と「ストーリー展開に影響を与えないコマ群」を一つずつ抽出できた。

「隣り合うコマが一見無関係であるコマ」は、学生と本の前の持ち主が購入権争いになったとき、千円を差し出した学生のコマの直後である。少女は、学生に本を買いに来てもらいたい、本を買ってほしいと思っていたと理解できるので、学生が千円で本を買おうとしている状況は本来、喜ばしいはずである。ところが、学生が千円で本を買おうとした直後のコマには、困ったような浮かない表情の少女の姿が描かれている。隣り合うコマとの関係が矛盾していることから、一見無関係のコマとすることができる。

一方、「ストーリー展開に影響を与えないコマ群」は、学生が購入権争いに負け、千円が行き場を失ったところに「学生の友人」が見開き2ページにわたって登場するシーンが

対応する。学生の友人は明らかに主要登場人物ではなく、突然ストーリーに 8 コマだけ介入した後は姿を現さない。もしこの 8 コマがなかったとしても、ストーリー展開にほとんど影響しないと考えられた。また、学生の友人登場シーンは、太宰治『走れメロス』のフィロストラトス登場シーンと類似している。突然現れ、ほとんど人物の説明がされないまま物語から退場する点において、ほぼ同じである。すべての教科書が中学校 2 年生で取り上げている『走れメロス』を学習者の全員が読んでいることが予想され、既習教材が考えを構築する際のヒントになると同時に文学的視点でマンガを読むことができると判断した。

授業では、隣り合うコマのつながりが見出しにくいマンガ表現とストーリー展開に影響を与えないように見えるマンガ表現を「空所」と捉え、学習者が「空所」を充填できると予想される問いづくりを工夫した。このように、『古本と少女』は、「空所」に関する問いを設定することができ、その問いについて、出来心で千円を盗むこと、またそのお金を使おうすること、本の購入権を巡る争い、古本に千円を入れた少女の優しさなど、道徳的な観点から解釈を構築できる教材である。

3.2 授業の実際

金沢星稜大学女子短期大学部 2019 年度後期開講科目である「日本語表現法Ⅱ」（全 15 回）において授業を行った。受講生の人数を調整するため、月曜日 2 限（46 名受講）と金曜日 2 限（47 名受講）に同一科目を開講しており、対象はそれぞれの当日出席者合計 87 名である。3 回の授業で、第 2 章で考案した指導過程モデルのすべてを達成することを目指した。

【第 1 回】（授業時間：90 分）

- ① 作品全体を通読する。
- ② 町田（2015）の指導過程に学び、小包に入っていた手紙の差出人と手紙の内容を予想し、交流する。

【第 2 回】（授業時間：90 分）

- ① 少女が描かれたコマに注目し、「少女は、学生が千円を持って本を買いに来るのを望んでいたはずですが。しかし、学生がまさに千円を差し出して本を買おうとしたとき、少女は浮かぬ表情をしています。本来は喜ばしいところなのに、なぜ少女はこのような表情をしたのでしょうか」という問いを考える。
- ② グループで解釈を交流する。
- ③ クラス全体で解釈を交流し、授業を通して考えたことや新たにわかったことなどを自由にワークシートに記入する。

【第3回】(授業時間：90分)

- ① 前回の授業を振り返り、学習者から「天使と悪魔の心」の間を学生がさまよったという発言があったことを思い出す。
- ② 学生の友人が登場するシーンに注目し、「学生は、天使と悪魔の心の間でさまよい、ストーリー全体の中で三回、『お金を返そう』という気持ちになりました。三回目の『返す』発言の直前に、学生の友人が登場するシーンがあります。あなたはこのシーンの役割をどのように考えますか？」という問いを考える。
- ③ グループで解釈を交流する。
- ④ クラス全体で解釈を交流し、授業を通して考えたことや新たにわかったことなどを自由にワークシートに記入する。

1回目の授業では、マンガを通読し、作中の千円の価値を含め、学習者全員が内容を確実に理解できるように配慮した。2回目は「少女」の表情の描かれ方に注目し、指導過程モデルの一部に基づき、授業を進めた。ストーリーを最後まで読むと、お金のない学生に本を買わせてあげるために千円を古本に忍ばせておいたのが少女であることがわかる。従って、学生が千円で古本を買おうとする状況は、少女にとって喜ばしいことであると推測できる。しかし、画像では、少女は困ったような浮かぬ表情をしている。これは読者の認識と矛盾する箇所であり、テキストの「否定可能箇所」とも言える。「本来は喜ばしいところなのに、なぜ少女は浮かぬ表情をしているのか」という問いは、「空所」の充填を促す要件を満たすと考えられることから、第2回の授業の問いとしてふさわしいと判断した。この授業を通して、少女の学生への思いをある程度クラスで共通理解することができた。作品では、盗んでしまった千円を返すか返さないかで悩む学生の姿が中心的に描かれている。少女の登場シーンは意外に少ないが、『古本と少女』というタイトルに現れているように、この作品は少女の心情に注目して読む必要があるということを学習者相互に気づくことができた。また、学習者は、学生の葛藤を「天使と悪魔の心」という言葉によって総括した。第3回授業の問いの一部にこの言葉を用いることによって、第2回授業の読みの交流の成果をスムーズに第3回授業に引き継ぎ、指導過程モデルが一回ごとの授業で分断されないように配慮した。

第3回授業では、「学生の友人」が登場するシーンを「空所」として捉え、「学生は、天使と悪魔の心の間でさまよい、ストーリー全体の中で三回、『お金を返そう』という気持ちになりました。三回目の『返す』発言の直前に、学生の友人が登場するシーンがあります。あなたはこのシーンの役割をどのように考えますか？」という問いを学習者に提示し、読みの交流を行った。これまでマンガの文法という画像における「空所」の意味づけを行っていたが、友人登場シーンの役割を考えることはテキストのメッセージ性における「空所」の意味づけに通じる。このことから、つげ義春『古本と少女』を扱った全3回の

授業で、ストーリーマンガの指導過程モデルのすべてを実践レベルで扱うことができると考えた。

3.3 マンガの文法（空所）を話題にした読みの交流

－第2回授業における学習者の解釈と解釈に対する考察－

学生が古本を買おうとしたとき、少女は困った表情をしている。少女は学生が本を購入することを願っていたはずなので、うれしい表情が描かれていても不思議がない。しかし、作者はマンガの文法に基づいて、少女の困った表情を描いた。読者の常識を否定する箇所であることから「空所」として捉えられ、このようなストーリー内容とマンガ表現が一見矛盾する箇所を「空所」と定義した。

「少女は、学生が千円を持って本を買いに来るのを望んでいたはずですが。しかし、学生がまさに千円を差し出して本を買おうとしたとき、少女は浮かない表情をしています。本来は喜ばしいところなのに、なぜ少女はこのような表情をしたのでしょうか」という問いを学習者に提示したところ、読みの交流では以下の発言があった。

- ① 学生は震えて、汗をかいている。少女はきっと学生のこと好きだったから、心を痛めながら本を買ってほしくなかった。本当は、もっと晴れやかな気持ちで買ってほしかったから、困った表情をしている。
- ② もし少女が、手紙と千円を一緒の封筒に入れておくなどといった機転がきけば、学生にこんなに嫌な思いをさせることがなかった。自分自身を責める気持ちがあったので、浮かない表情をしている。
- ③ 学生は、本の元の持ち主に千円を返すために古本屋に戻ってきてくれたのに、不運にも前の持ち主と購入権争いをするようになってしまい、学生に反抗的な態度をとらせてしまった。学生の良心を踏みにじってしまい、申し訳ないという気持ちから。
- ④ 少女は学生のことをかなりよく見ていたと思うので、もしかしたら千円を拾ったところを目撃したかもしれない。千円をとっさに拾ってしまったのは仕方がないが、返すか返さないか迷わずに、すぐに古本屋に返しに来てほしかった。すぐに来ないから本の前の持ち主と鉢合わせすることになったのだと学生を責める気持ちがあったから。
- ⑤ 少女が好きだったのは、本の虫の学生であった。お金がなくても、毎日本を見に来るような本に対して誠意のある人だった。それが、誰かと競い合って本を買おうとしている。学生に対して、期待を裏切られたような幻滅する気持ちがあったから、困ったような表情をしている。
- ⑥ 少女が本に挟んだのは手紙と千円の二種類であった。千円だけが本から抜け落ち、手紙はまだ本に挟まったままであったと思うので、学生へ自分の思いが伝わってい

ないと感じ、残念だから。

- ⑦ 手紙がまだ本に挟まったままということは、学生は誰のお金かわからない状態で千円を使おうとしている。自分にプレゼントされたわけでもないお金を使うのは犯罪であり、学生がそのようなことをする人だと思おうと何とも言えない気持ちになったから。

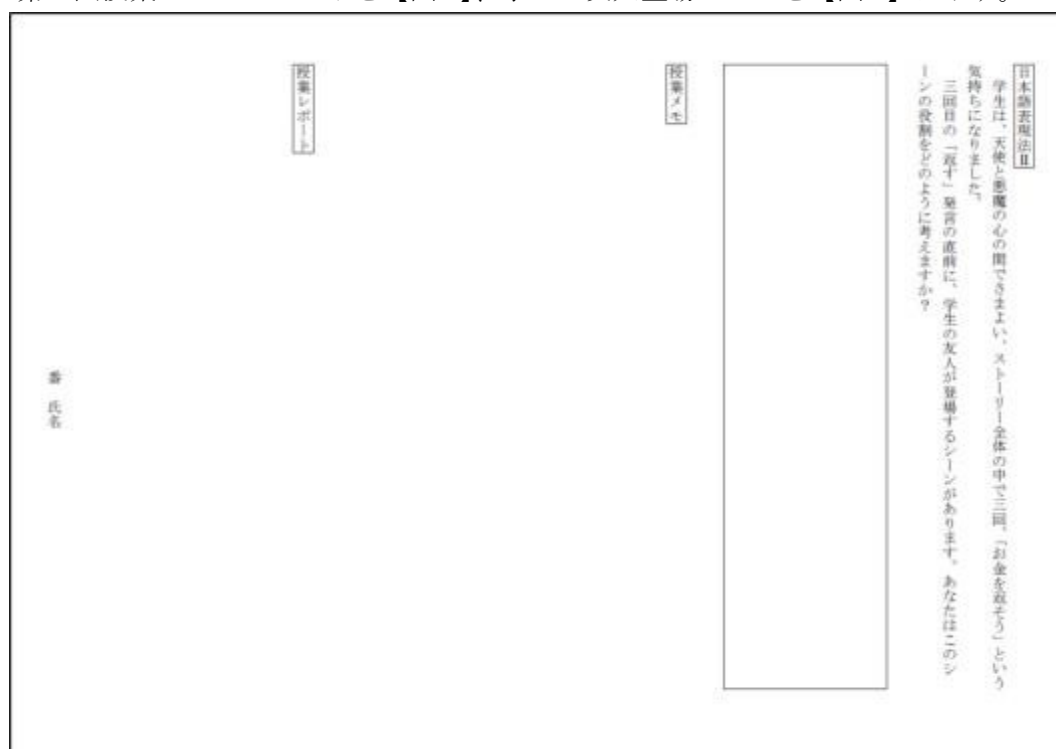
①～③の解釈は、お金のない学生のために一生懸命にためた千円をプレゼントした心優しい少女の人柄を読み取った学習者の考えである。④～⑦の解釈は、学生を否定的に捉えているが、古本屋で父とともに店番をする少女の幼さや未熟さを読み取っていると考えられる。特に、千円がクローズアップされ、少女の書いた手紙の存在が希薄になりがちであったため、⑥と⑦の解釈が出たことによって、手紙がまだ古本の中にあり、少女の思いが学生に伝わらないまま、本の元の持ち主の手に渡ってしまうことの切なさが強調された。

最終ページには、手紙を読んで少女の姿を思い出し、本を抱きしめながら喜ぶ学生の姿が描かれ、少女の気持ちが報われたことも読者に伝わるしくみになっている。読みの交流を通して、「空所」をめぐる多様な解釈の交流とともに、全体から部分への読み、部分から再び全体に戻る読みが繰り返された。

3.4 テクストのメッセージ性（空所）を話題にした読みの交流

－ 第3回授業における学習者の解釈と解釈に対する考察－

第3回授業のワークシートを【図4】、学生の友人登場シーンを【図5】に示す。



【図4】 学生の友人登場シーンのワークシート(第3回授業)



【図5】 学生の友人登場シーン（つげ義春『古本と少女』筑摩書房, 1993, pp. 22-23.）

以下にワークシートに記載された学習者の解釈を分類したものを示す。学習者の解釈はワークシートから抜粋したものである。

①本好きな学生を強調する役割

千円を他の事に使わなかったので、返すか本に使うか以外は考えていなかった。

学生は本の隙間から落ちた千円をとっさに盗んでしまったが、それはちょうど欲しい初版本の価格が千円だったからで、お金が欲しくて盗ったわけではないという学生の「本好きな気持ち」に注目した解釈であると考えられる。解釈の根拠は、毎日古本屋に立ち寄る学生の姿が描かれているストーリー冒頭の描写である。「よほどあの本がほしいのね／毎日見に来てるわ²⁸⁾」、「ああいうのを本の虫ってんだな²⁹⁾」という古本屋の親子の会話が挙げられる。

友人登場シーンでは、千円で食事をおごってほしいと頼まれるが、学生は断っている。その後、【図5】のコマでは、お金の持ち主に千円を返す決断をしている。すなわち、友人登場シーンがあることによって、学生が千円を本の購入以外には使わないということを強調し、証明する役割があると考えられる。

②読者を和ませ、ゆとりを持たせる役割

本を売った人との口論が前に書かれていたため、明るい友人を出すことで箸休めの役割

友人登場シーンの直前には、千円を差し出す学生と千五百円で買い戻そうとする本の前の持ち主との口論が描かれている。二人の間に挟まれた古本屋の娘（少女）の困惑した表情が印象的であり、学習者は読みながら緊迫感を持ったと述べた。

そこに、つぎはぎの着物姿のユーモラスな雰囲気のある友人が登場したことによって、緊迫感から開放されるような明るさを感じたことが解釈の根拠となっている。また、「ドラマの途中のCMみたい」と表現し、ストーリーにゆとりを持たせたと解釈した学習者もいた。

③学生の迷いをわかりやすくする役割

少年（※学生の意）の心の揺れを分かりやすくする役割

学生が千円をとっさに盗んでしまってから友人登場シーンまでに、千円を返すかどうか迷う描写がある。ただし、「やっぱり返しに行こう³⁰⁾」、「だれも知らないのだからいだけいとくかな³¹⁾」、「持ち主をさがして返すべきだな³²⁾」と同一ページ内において、学生の自問自答のかたちで心の葛藤が描かれている。

一方、友人登場シーンでは、見開き2ページにわたる学生と友人の対話を通して、学生の心の葛藤が描かれている。学生は、二日も食事をしていない友人に何か食べさせてあげたい気持ちもあったと考えられるが、最終的に「いややっぱりやすよ³³⁾」と発言していることから、心の迷いがあったと推測できる。友人登場シーンによって、学生の迷いをゆるやかに、よりわかりやすく表現したという解釈の根拠も妥当であると考えられる。

④前の本の持ち主をもう一度思いやる役割

友人のように本の持ち主もお金がなくて困っているかもしれないともう一度本の持ち主の気持ちを考える。

学生が欲しかった本の価格は千円であり、先に見つけた学生が千円を出した時点で、客観的に見て、本の購入権は学生にあった。ところが、後から本を見つけた前の持ち主が大人げなく千五百円を出すと言ったことで、学生は本を買うことができなかった。

学生は「あんなにいい本を売った人は／よくよく金に困ってのことだろう／持ち主をさがして返すべきだな³⁴⁾」と思い、古本屋に戻ってきた。しかし、本の前の持ち主は、今はお金に困っている様子がなく、お金があることで順番を守るというルールを破ってまで本を買い戻そうとした。学生は、「ちえっ／あんな奴が持ち主とは……³⁵⁾」と発言し、怒りの表情をうかべている。

友人登場シーンでは、友人が今まさに貧乏の深みにあることが描かれている。本の前の持ち主が「これはぼくの大切な本なんだ³⁶⁾」、「金に困って手放したけど／どうしても買い戻したいんだ³⁷⁾」と言っていることから、本を売ったときは間違いなく友人と同じくらい

お金がなかったと考えられる。また、実は今も友人のように貧乏で、なけなしの千五百円をはたいて本を買い戻した可能性もある。

もし友人登場シーンがなければ、学生は本の前の持ち主に対して「負の感情」を抱いたままであったが、このシーンがあるおかげで、もう一度思いやりの気持ちを持つことができたという解釈は根拠が明確である。

⑤千円を使おうとしたシーンを取り消す役割

(※学生の) 良い面を見せることによって、悪い面を消している役割

直前のシーンにおいて、学生は盗んだ千円は本を買うために使おうとしている。お金を返すために古本屋を訪れ、思いがけず本の前の持ち主とどちらが先に本を買おうとしたか争うことになったとはいえ、自分のお金ではない千円を使おうとしたことは「悪事」である。

そこで、友人登場シーンにおいて、千円を使わない学生の姿を見せることによって、千円を使おうとした前のシーンにおける「悪事」を帳消しにするという役割があるという解釈である。この解釈の根拠は、学生自らが「いややっぱりやすよ³⁸⁾」ときっぱり断るセリフおよび友人に「やいケチンボみそこなつたぞ³⁹⁾」と責められても友人からどんどん離れていく様子が描かれていることであり、言葉と画像が組み合わせた根拠であると言える。

⑥千円を使うかどうかもう一度試す役割

少年 (※学生の意) が持ち主に本を買われてしまい、腹を立てることでやけくそになって、千円を使うかどうか試している。

本の前の持ち主が大人げなく千五百円を出すと言い、古本屋の店主も「わしも商売だ／高く売れたほうがいいからの⁴⁰⁾」と学生の目の前で理不尽な売買契約が交わされた。この状況において、学生は「こんな金使っちゃえ⁴¹⁾」と発言している。そこに友人が登場し、学生に千円を使わせようとさらに誘惑する。

学生は、ずっと欲しかった本の購入権争いという特殊な心理状況において、盗んだ千円を使おうとしてしまった。その行為が許されるかどうか、また汚名返上できるかどうかは、もう一度同じように冷静でいられない心理状況において、学生を試す必要があるという解釈である。友人登場シーンの直前の描写と学習者の生活経験上、二日も食事をしていない友人の頼みを断ることは心が痛んで冷静でいられないということが根拠となり、試練としての意味を見出した。

⑦学生を反映する鏡としての役割

友人が自分におごれと言ってくるのを見て、友人が自分に見えた。

鏡に映さないと自分の姿が見えないように、友人が他人のお金を使おうとしてくれたからこそ、学生は自分の行為を俯瞰的に自覚したという解釈である。

千円札は、本の隙間から落ちてきたのをとっさに拾うというかたちで学生のものになった。本がどうしても欲しい学生のもとに、本の価格と同じ千円が天から与えられたというように好意的に読むこともできる。学生自身も「盗んだ」意識が薄いため、お金を返すかどうか迷ったのではないだろうか。友人の登場によって、はじめて自らの行いを省みることができたからこそ、【図5】の描写が生きてくると考えられる。意見交流では「人の振り見て我が振り直せ」と解釈を総括する発言があり、その発言にうなづく学習者の姿を多く確認した。

友人登場シーンまでのストーリー展開を正しく理解し、その理解を根拠にした適切な解釈であると考ええる。

⑧千円の価値の大きさを示す役割

- A) 大金を持っていてもいいことが起こらない。
- B) 千円が誰かに何かをおごれるくらい大金であることを気づかせるため
- C) 使い道によっては価値が変わる。

当時の千円の価値は、現在の金額にすると1万円以上の価値があったとされる。

A)の解釈は、友人に食事をおごってほしいと頼まれること、その要求に応えられないことは決して良いこととは言えないという学習者の生活経験が根拠となっている。そのような良くない事態を招いたのは、学生が千円を持っていたからであるという発想である。

「千円か／ぼくにとっては大金だ⁴²⁾」と千円が学生にふさわしくない大金であるという描写があるため、ストーリーに即した解釈であると考ええる。

B)の解釈は、千円は本が買えるだけでなく、友人に食事をおごれるほどの大金だということを学生に気づかせ、盗んだ千円を使ってしまふことを防ぐというものである。学生4「こんな金使っちゃえ⁴³⁾」と言った直後に友人が登場するが、「いややっぱりよすよ⁴⁴⁾」と千円を使うことをやめているので、この解釈も妥当だと考えられる。

C)の解釈は、同じ千円でも、本を買えば手元に本が残るが、もし食事に使ってしまえば何も残らないという学習者の生活経験が根拠になっている。22頁中段の千円札がアップで描かれているコマのように、学習者は友人登場シーンによって、「千円」という貨幣価値そのものをクローズアップするストーリーの構造に注目したと考えられる。

⑨少女の学生を想う気持ちを強調する役割

少年（※学生の意）には大金である千円がこのシーンで友達に軽く扱われることによって後に分かる本屋のお姉さん（※少女の意）が一生懸命ためたお金を少年にあげるシーンのお姉さんの優しさとかお金の大切さとかお金をためる大変さを強調している。

この解釈は、友人登場シーンの後のストーリー展開を根拠としている。ストーリーの最後のページで、本に挟まれていた千円札は、本の前持ち主が挟んだものではなく、古本屋の店主の娘（少女）が挟んだものであることが明らかになる。

友人は学生に食事をおごることを求めている。⑧-C)の解釈にもあるが、もし千円を食事に使ってしまったら、一瞬でお金が消えることになる。「軽く扱われる」という言葉は、学生の一存で、一瞬でお金が消えるような千円の使い道を意味していると考えられる。友人登場シーンでそのような使い道をほのめかすことによって、後で明らかになる少女が一生懸命に千円の重みを強調することができるという解釈である。ストーリーの最後に千円が少女の挟んだものであることがわかると同時に、冒頭にあった千円がなくなった本をパラパラめくる少女のコマの意味も明らかになる。解釈の根拠がストーリー全体にわたる最も視野の広い解釈であると考えられる。

以上のように、テキストのメッセージ性における「空所」の意味づけについて、学習者の解釈は9つに分類でき、多様性があった。

3.5 ストーリーマンガの「空所」に関する「問い」の要件

つげ義春『古本と少女』を通して、指導過程モデルのすべてを実践にあてはめ、読みの交流をするときの問いをマンガの文法からテキストのメッセージ性まで高めることを試みた。この結果、ストーリーマンガの指導過程モデルを実践レベルで活用できることが明らかになった。

赤坂アカ『かぐや様は告らせたい』と同様に、つげ義春『古本と少女』におけるマンガの文法に関する「空所」についての問いも「否定」との相互作用があったため、学習者それぞれが意欲的に学習材と対話することができた。これによって、学習者は、絵・コマ・言葉、あるいはそれらを組み合わせた画像や描写など細部に注目し、それら多様な根拠に支えられた妥当な解釈を導いた。松本・西田（2020）は「読みの交流に適している〈問い〉は、さまざまな答え方があったり、さまざまな説明の仕方があったりするようなく問いである⁴⁵⁾」と指摘したが、ストーリーマンガの「空所」における問いを契機とした読みの交流では、最終的に同じような解釈だったとしても、どこを根拠とするかによって解釈に至った思考の道筋に違いがあり、自分の考えを他の学習者と「同じ」としてしまうことがなかった。例えば「⑧千円の価値の大きさを示す役割」と解釈した学習者の思考の過程がA)～C)までであったように、答え方や説明の仕方に多様性が見られた。

さらに、マンガは情報をすばやく認知できるメディアであるため、読みの交流において、他者が自分とは異なる視点の解釈を示したときの理解のスピードが非常に速かった。他者の発言を聞いてうなずく学習者やワークシートに他者の解釈に「納得した」という言葉を使う学習者を多く確認できた。他者が発言したと同時にその解釈に至った思考の道筋を追体験できることは、他者との対話を促すことにつながると考えられる。ストーリーマ

マンガのメッセージ性に関する「空所」を話題とした読みの交流では、文章教材では達成しにくかった他者との対話を誘発する可能性が示唆された。

以上の成果と、松本（2009）および桃原（2018）に学んだ総括として、ストーリーマンガの「空所」と読みの交流を促す問いの要件を考案し、第2回授業と第3回授業で用いた問いの要件の充足度を評価した【表3】【表4】。

【表3】ストーリーマンガの「空所」と読みの交流を促す「問い」の要件
(第2回授業で用いた「問い」の充足度)

問い：少女は、学生が千円を持って本を買いに来るのを望んでいたはずですが。しかし、学生がまさに千円を差し出して本を買おうとしたとき、少女は浮かぬ表情をしています。本来は喜ばしいところなのに、なぜ少女はこのような表情をしたのでしょうか？	
要件	要件の充足
① 視覚的にわかる作者の表現の工夫（ストーリーマンガの文法）を捉えている	○
② 着目するコマあるいはコマ群を限定している	○
③ ストーリー全体に即して意味づけできる	○
④ ストーリーマンガの形象（絵・コマ・言葉）が根拠となり、多様な解釈ができる	○
⑤ テクストのメッセージ性と関係している	△
⑥ 隣り合うコマ（コマ群）が一見無関係である	○
⑦ ストーリー展開に影響を与えないコマ（コマ群）である	△
⑧ 予想される学習者の解釈がマンガ表現学の知見と一致する	△

【表4】ストーリーマンガの「空所」と読みの交流を促す「問い」の要件
(第3回授業で用いた「問い」の充足度)

問い：学生は、天使と悪魔の心の間でさまよい、ストーリー全体の中で三回、「お金を返そう」という気持ちになりました。三回目の「返す」発言の直前に、学生の友人が登場するシーンがあります。あなたはこのシーンの役割をどのように考えますか？	
要件	要件の充足
① 視覚的にわかる作者の表現の工夫（ストーリーマンガの文法）を捉えている	○
② 着目するコマあるいはコマ群を限定している	○
③ ストーリー全体に即して意味づけできる	○
④ ストーリーマンガの形象（絵・コマ・言葉）が根拠となり、多様な解釈	○

ができる	
⑤ テクストのメッセージ性と関係している	○
⑥ 隣り合うコマ（コマ群）が一見無関係である	○
⑦ ストーリー展開に影響を与えないコマ（コマ群）である	○
⑧ 予想される学習者の解釈がマンガ表現学の知見と一致する	△

要件の充足度はいずれも高く、マンガの文法（空所）に関する問いであっても、テキストのメッセージ性（空所）に関する問いであっても、学習者から多様な解釈を引き出すことができ、読みの交流を促す可能性がある。今回の授業のように、ストーリーマンガの指導過程に即し、マンガの文法からテキストのメッセージ性に昇華するような問いを段階的に考えて、解釈を交流していくことが「学習材との対話」および「他者との対話」を相乗的に促す可能性が高いと考えられる。

第4節 実践の成果と課題

本章で報告した二つの実践を通して、明らかになったことは以下の三点である。

一点目の成果として、ストーリー全体を扱える一話完結型の、マンガの文法に関する「空所」に関する問いによって、学習者はコマ割りやコマ・画像を対比して見る力、画像の細部までよく見る力を働かせることができた。その結果、明確な根拠に支えられた複数の解釈を引き出すことができた。また、作品の一場面をストーリー全体に即して意味づけする力の向上があったと考えられた。作品全体という明確な外枠に対する「空所」を顕在化するという第3章の課題を克服したと判断でき、第2章で考案した指導過程モデルの信頼性が保たれた。

二点目は、マンガを読み合う学習をするときの教材化の基準について、だいたいの見込みをつけることができた。また、これによって、「空所」と読みの交流を促す問いの要件を整理することにつながった。

三点目は、第2章で考案した指導過程モデルのすべてを実践にあてはめることができ、学習者が多様に解釈できることが明らかになった。「空所」に関する問いは、読みの交流を促す要件としての充足度が高かった。そして、マンガの文法からテキストのメッセージ性に昇華する問いを段階的に与えて、解釈を交流していくことによって、学習材との対話および他者との対話を促す可能性が示唆された。

本章における実践の課題は、以下の四点である。まず、学習者の読みの交流がどのように行われたのか、具体的に記すことができなかった。学習者から、いかに多様な解釈を引き出せるかというところに力点を置きすぎ、読みの交流の実態を捉えるための研究計画が不十分であった。これに伴い、学習者が読みの交流を通して、どのように互いに読みを磨き合ったのか明らかにすることができなかった。今後は、読みの交流そのもの実態を明確にできる研究計画を立てなおし、その成果を言及できるようにする必要がある。

次に、ストーリーマンガの「空所」に関する問いが指導者の設定したものであったため、

学習者の読みの自由が保障されにくかった。それぞれの学習者がストーリー全体をどのように読んだかによって、学習者が指摘する「空所」に多様性が見られると推測する。このため、「空所」そのものを学習者に探究させる手続きをとり、解釈の多様性ととも「空所」の多様性も検討する必要がある。解釈の妥当性および「空所」の妥当性を学習者相互に評価する授業を展開することができれば、マンガ教材化の可能性はさらに拓かれるだろう。

三点目の課題は、教材の価値を十分明らかにできなかった点である。今回は学習者の嗜好性とストーリー全体を扱うことができ、「空所」があると判断できるマンガを教材化したいと考えた。市販のコミックスをできる限り読んだ中で『かぐや様は告らせたい』と『古本と少女』の二作品のみ、これらの条件に合致したため教材化した。これは筆者の独自の判断と言わざるを得ない。教育現場で取り上げるだけの教材の価値を追究しなければならない。

最後の課題は、他者との対話が活性化される可能性の検証である。第3章および第4章の実践を通して、マンガの「空所」に関する問いについて読みの交流をすることで、他者との対話が活性化できる可能性が示唆された。しかし、この可能性は、「空所」に関する問いを契機とした読みの交流によって、学習者が多様な解釈を出し合うところまでの確認に基づく可能性であり、多様な解釈を出し合うことと他者との対話の活性化はイコールではない。何をもちいて活性化とするのか、学習者がどのような他者との対話に有効性を見出すのか明らかにする必要がある。この点が明らかになれば、マンガ教材独自の価値の解明につながると考えられるので、次章では他者との対話に焦点化した課題解決を試みることにする。

【註】

- 1) 夏目房之介 (1995) 別冊宝島 EX 『マンガの読み方』 宝島社.
- 2) 上掲書, p. 1.
- 3) 前掲書, 1), p. 1.
- 4) 前掲書, 1), p. 1.
- 5) 木村洋二・増田のぞみ (2001) 「マンガにおける荷重表現—ページの「めくり効果」とマンガの「文法」をめぐって—」『関西大学社会学部紀要』第32巻第2号, pp. 205-251.
- 6) 町田守弘 (2015) 『「サブカル×国語」で読解力を育む』 岩波書店, p. 54.
- 7) 竹内オサム (2005) 『マンガ表現学入門』 筑摩書房, p. 30.
- 8) 浜本純逸 (1996) 『国語教育論』 溪水社, p. 60.
- 9) W. イーザー著・轡田収訳 (1982) 『行為としての読書—美的作用の理論—』 岩波書店, p. 291.
- 10) 松本修 (2009) 「読みの交流を促す『問い』の条件」『第117回全国大学国語教育学会大会研究発表資料集』 全国大学国語教育学会, p. 189.
- 11) 桃原千英子 (2018) 「3-1空所に着目した教材分析」(pp. 140-143) 『その問いは、物語の授業をデザインする』 松本修・西田太郎, 学校図書, p. 142.
- 12) 前掲書, 10), p. 189.

- 13) 前掲書, 7), p. 91.
- 14) かとうひろし (2014) 『初心者のためのマンガの描き方ガイド マンガのマンガ コマ割りの基礎編』 銀杏社, p. 34.
- 15) 前掲書, 1), p. 197.
- 16) 大塚英志+世界まんが塾 (2017) 『世界まんが塾』 角川書店, p. 54.
- 17) 前掲書, 1), p. 199.
- 18) 前掲書, 1), p. 200.
- 19) 前掲書, 16), p. 33.
- 20) 松本修 (2015) 『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』 玉川大学出版部, p. 74.
- 22) つげ義春 (2008) 「古本と少女」『つげ義春コレクション 李さん一家/海辺の叙景』 筑摩書房, pp. 5-30, p. 17.
- 23) 上掲書, p. 20.
- 24) 前掲書, 22), p. 20.
- 25) 前掲書, 22), p. 26.
- 26) 前掲書, 22), p. 29.
- 27) 前掲書, 22), p. 30.
- 28) 前掲書, 22), p. 9.
- 29) 前掲書, 22), p. 9.
- 30) 前掲書, 22), p. 16.
- 31) 前掲書, 22), p. 16.
- 32) 前掲書, 22), p. 16.
- 33) 前掲書, 22), p. 23.
- 34) 前掲書, 22), p. 16.
- 35) 前掲書, 22), p. 22.
- 36) 前掲書, 22), p. 19.
- 37) 前掲書, 22), p. 19.
- 38) 前掲書, 22), p. 23.
- 39) 前掲書, 22), p. 23.
- 40) 前掲書, 22), p. 21.
- 41) 前掲書, 22), p. 22.
- 42) 前掲書, 22), p. 14.
- 43) 前掲書, 22), p. 22.
- 44) 前掲書, 22), p. 23.
- 45) 松本修・西田太郎 (2020) 『小学校国語科 <問い>づくりの読みの交流の授業デザイン 物語を主体的に読む力を育てる理論と実践』 明治図書出版, p. 16.

第5章 対話的学びを深めるストーリーマンガー活性化の要因分析ー

2016年の中央教育審議会答申では、「対話的学び」について「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める¹⁾」ものと記された。学習者同士や教員などさまざまな人との対話、作者を想定した学習材との対話を通して、学習者一人ひとりの内面に働きかけることを指向している。

佐藤(1995)は、教室には学習材との対話、他者との対話、自己内対話の三つの対話が必要であると述べた²⁾。また、鶴田・河野(2012)は「学習者の『学習材との対話』を引き出し、それが『他者との対話』により揺さぶられ、最終的に『自己内対話』として、思考・判断しながら学習者の側の既有知識を再構成していくという学びのあり方³⁾」を重視した。すなわち、教室における三つの対話は、2017年・2018年改定の学習指導要領における「対話的学び」に必要とされる要素である。

文章教材の「空所」を読み合う学習は、学習材との対話を活性化できることが明らかになっているが、それ以降の進展が不明であった。他方で、第3章と第4章において、マンガの「空所」を読み合う学習が、学習材との対話と他者との対話を相乗的に促す効果が示唆されたため、本章ではその要因について考察する。ただし、他者との対話は、どのような対象を他者とみなすのか、その範囲が広いだけでなく、どのような状態をもって対話が促されたことになるのか見取ることが難しく、活性化の要因も特定し難い。

そこで、第1節では、短期大学の学習者およびその相互関係を「他者との対話」として、限定的に扱うこととする。第1章で述べたとおり、学習者は文章教材に苦手意識があり、大勢の人前で発言することに抵抗感を持っていた。そのような学習者を読みとの交流に導くためには、学習者自身が有効性を実感する他者との対話の在り方を調査する必要がある。また、第3章および第4章で行った授業実践では、多くの問題点があったものの、マンガの「空所」に関する問いが学習者から複数の妥当な解釈を引き出すことを確認している。読みの交流において、クラスの中で自信を持って自分の解釈を述べる学習者が劇的に増加した。当初、授業で発言する学習者は皆無だったが、このように変容した状況を振り返ることによって、ストーリーマンガ教材を用いて解釈を交流したときの価値が明らかになる。

第2節では、大勢の人前で発言することに抵抗感を持つ学習者が、一対多の読みの交流に能動的に参加できるようになることを目標に、聞くことを通じた他者との対話を経験できる授業を行い、マンガの「空所」を読み合う学習の有効性を確認した。

第1節 ストーリーマンガの「空所」はいかに他者との対話を活性化するか ー学習者の反応を通して考えるー

本節では、学習者の反応調査を通して、学習者自身が有効性を実感する他者との対話の在り方・質を検討し、マンガの「空所」に関する問いを読み合う学習が、他者との対話を促す可能性について考察する。

1.1 学習者の反応調査

いくえみ綾『プリンシパル』（集英社、2011）とそのノベライズ版である百瀬しのぶ・いくえみ綾『プリンシパルまんがノベライズ特別編～弦の気持ち、ときどきすみれ』（集英社、2018）をペアで読み、それぞれについて3分間対話する授業を行った。この作品の教材の価値は第2節で述べるが、このような比較を行った意図は、学習者が求める他者との対話の質を考察するためである。

松本（2015）は、「参加者が互いの読みを正しく理解し合えたとはまでは言えない⁴⁾」、「解釈はすぐには理解されない⁵⁾」と述べた。そこで、マンガ版とノベライズ版（文章）を比較し、学習者がどのような対話を求めているか検討することにした。2020年の日本語表現法I（必修修科目）の学習者70名を対象に、以下の指導過程で授業を展開した。はじめに読む方が学習者の反応に強く影響する可能性があると考え、その差を調整するため、クラスを二分割して、マンガ版とノベライズ版の読む順番が均等になるように配慮した。

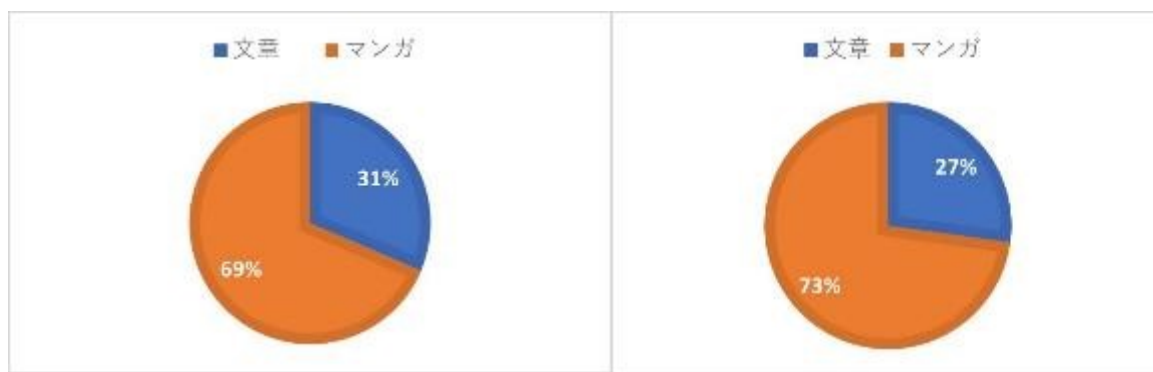
- ① どのような対話をするか、事前に1学年上の学習者に依頼して作成した動画の例を見て確認する。動画視聴を通して、普段、友達同士で話すときのように敬語を使わず、親しみのある雰囲気に対話することを理解する。
- ② クラスを二分割して、マンガ・ノベライズそれぞれを読む学習者に分かれる。
- ③ 15分間読み、「引っかかる場所」「よくわからない場所」（＝「空所⁶⁾」）をワークシートに書き込む。
- ④ マンガを読んだ学習者同士、ノベライズを読んだ学習者同士でペアになり、ワークシートに書いたことをもとに3分間の対話をする。
- ⑤ 対話を振り返り、テキストの形式面、内容面について、「良かったところ」と「問題点」をワークシートに書き込む。
- ⑥ テキストを交換して③と同様のことをする。
- ⑦ ④と同様に、ペアで3分間の対話をする。
- ⑧ ⑤と同様に対話を振り返る。
- ⑨ ペアにとって効果的な対話ができたと感じる方のテキストを選び、再度受け取る。
- ⑩ 選んだテキストで3分間の対話を繰り返す。
- ⑪ ペアで対話を振り返り、選んだテキストが選ばなかった方よりも対話にとって効果的だと考えられることをまとめる。
- ⑫ 最後に個人的に授業全体を振り返り、対話に向いていると思うテキストをアンケートによって答える。

1.2 学習者が選んだ対話に効果的なテキスト

ノベライズ（文章）とマンガの「引っかかるところ」「よくわからないところ」という「空所」について、それぞれ3分間の対話をした後、学習者のペアに「効果的な対話ができたと」思う方のテキストを選ぶように指示した（指導過程⑨）。35ペア中の11ペアが文章教材を選び、24ペアがマンガを選んだ【図1】。

ペアで相談して選んだこと、短時間で選んだことによって個人の意見が反映されなかった恐れがあるため、授業の最後に個人的に対話に向いていると思うテキストを再度選ぶように伝えた（指導過程⑩）。アンケート調査の結果、マンガを選ぶ割合がわずかに増えた【図2】。

約70%の学習者が文章よりもマンガの「空所」を扱った対話に魅力を感じたと考えられる。

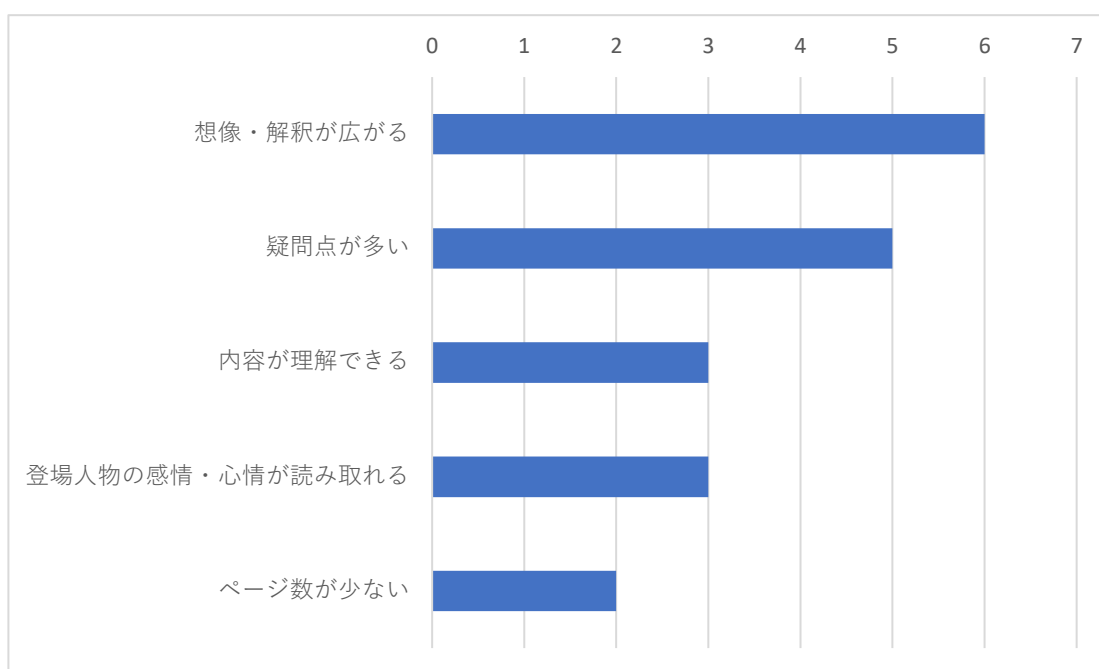


【図1】 ペアが選んだテキスト

【図2】 個人が選んだテキスト

1.3 文章が対話に有効と考えた学習者の指摘

指導過程⑪では、学習者に「選んだテキスト（文章かマンガ）が選ばなかった方よりも対話にとって効果的だと考えられること」を記述してもらった。文章の方が効果的な対話ができたと考えた学習者11ペアが指摘した内容をキーワードでカテゴリー化し、指摘したペアの数をグラフに示した（重複あり）【図3】。また、各カテゴリーに分類した学習者が実際にどのようなコメントをしていたか【表1】に示す。



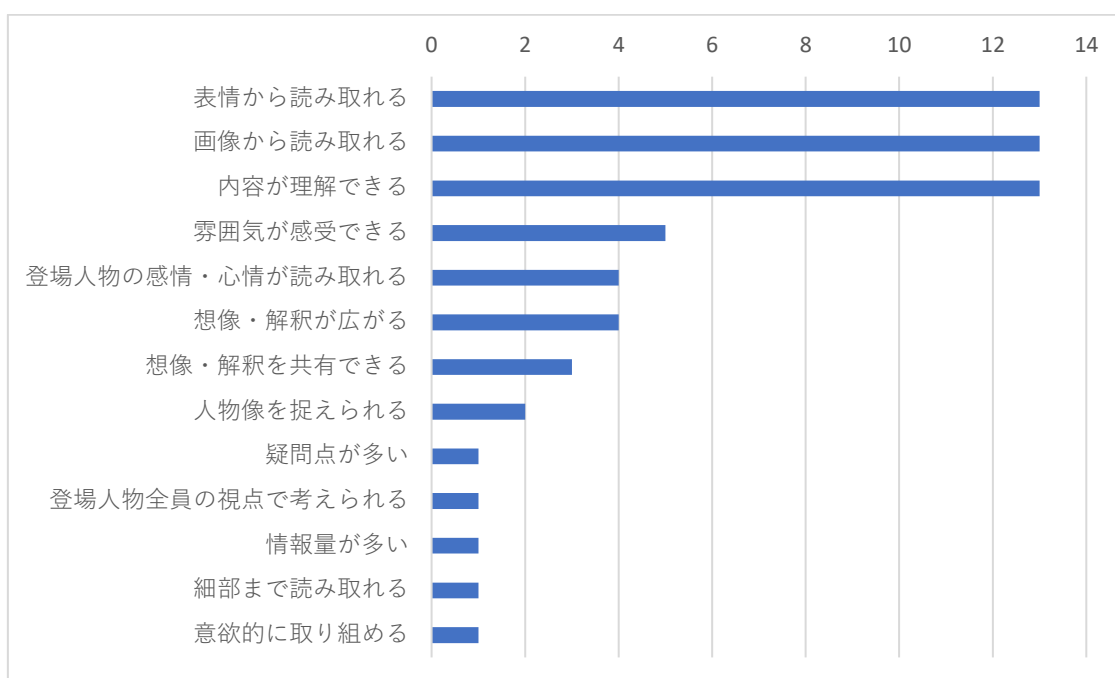
【図3】文章が「対話」に効果的だと考えられる理由と指摘したペア数

【表1】学習者が指摘した文章が「対話」にとって効果的だと考えられること

想像・解釈が広がる	<ul style="list-style-type: none"> 文章の方が想像力をかきたてるから 文字だけだから想像がふくらむ 自由な想像ができる
疑問点が多い	<ul style="list-style-type: none"> マンガが分かりやすくて疑問をあまり抱かなかった マンガに比べて感情が分かりにくいから 文章は絵がないため、文章だけの情報では分からない所が多くあったから話がはずんだ
内容が理解できる	<ul style="list-style-type: none"> 登場人物の内心を文章だと理解することができる
登場人物の感情・心情が読み取れる	<ul style="list-style-type: none"> 文が多いからマンガよりもその人の考えていることや思っていることが読み取りやすいので話やすかった
ページ数が少ない	<ul style="list-style-type: none"> 読み切れる量である

1.4 ストーリーマンガが対話に有効と考えた学習者の指摘

マンガの方が効果的な対話ができたと考えた学習者24ペアが「選んだテキスト（文章かマンガ）が選ばなかった方よりも対話にとって効果的だと考えられること」として指摘した内容をカテゴリー化し、それぞれ指摘したペアの数を【図4】に示した（重複あり）。また、各カテゴリーに分類した学習者が実際にどのようなコメントをしたか【表2】に示す。



【図4】マンガが「対話」に効果的だと考えられる理由と指摘したペア数

【表2】学習者が指摘したマンガが「対話」にとって効果的だと考えられること

表情から読み取れる	<ul style="list-style-type: none"> ・表情があるため分かりやすい ・登場人物の顔が分かるため、その表情から考えられることなどについて話題を広げることができる
画像から読み取れる	<ul style="list-style-type: none"> ・コマの大きさや字体から強調したいセリフがより伝わりやすい ・フォントからどんな口調か感じとることができるから ・イラストがあることで、風景から読みとれる
内容が理解できる	<ul style="list-style-type: none"> ・文章よりマンガの方が分かりやすかった ・内容が深くわかるから、話題が出やすい ・吹き出しになっているため、誰が話しているのか分かりやすい
雰囲気が感受できる	<ul style="list-style-type: none"> ・物語の雰囲気が伝わる ・絵があることで世界観に入り込みやすい
登場人物の感情・心情が読み取れる	<ul style="list-style-type: none"> ・感情が伝わりやすい ・表情から感情が伝わりやすい ・人物の表情の変化が分かりやすく、心情が見えやすい
想像・解釈が広がる	<ul style="list-style-type: none"> ・動きが想像しやすい ・お互いが意見を持つことができ、会話が広がる
想像・解釈を共有できる	<ul style="list-style-type: none"> ・二人で同じ想像ができる

	<ul style="list-style-type: none"> ・マンガの方が共感する箇所が同じであることが多い ・文章は想像力であるため、互いの意見が大きく異なるがマンガは対象が同じになるため、話し合いが深まりやすかった
人物像を捉えられる	<ul style="list-style-type: none"> ・文章だけでは人がらが読みとれない
疑問点が多い	<ul style="list-style-type: none"> ・表情が分かったことから疑問点が多かった
登場人物全員の視点で考えられる	<ul style="list-style-type: none"> ・小説は一人の視点から書かれているけど、マンガは視点がない
情報量が多い	<ul style="list-style-type: none"> ・情報量が多い
細部まで読み取れる	<ul style="list-style-type: none"> ・細かい所までかいてあるから登場人物の気持ちがわかりやすい
意欲的に取り組める	<ul style="list-style-type: none"> ・マンガ→絵があり、とっつきやすい

1.5 学習者の反応調査結果のまとめ

約70%の学習者がマンガの方に対話の効果があると指摘した。個人の意見を反映させるために実施した授業後のアンケートでもマンガを選ぶ学習者の傾向に大きな変化がなく、文章よりもマンガの方が対話に有効であると考えた学習者がかなり多く存在することが明らかになった。

学習者が有効性を指摘したコメントをカテゴリー分類したとき、マンガのみに出現するカテゴリーがあった。「表情から読み取れる」「画像から読み取れる」「雰囲気を感じできる」「想像・解釈を共有できる」「人物像を捉えられる」「登場人物全員の視点で考えられる」「情報量が多い」「細部まで読み取れる」「意欲的に取り組める」である。視覚的認知能力に関係するものが多く、特に「表情」あるいは「画像」からの読み取りについての指摘はその他のカテゴリーよりも2倍以上多かった。「表情」や「画像」は文章に全く存在しないマンガ特有の形象である。また、「想像・解釈」というキーワードは文章の指摘にもあったが、それを「共有できる」としたのはマンガに限定されたことであった。マンガを用いた対話では、他者と想像や解釈を共有できるところに有効性があることが指摘された。

一方、文章とマンガに共通するカテゴリーも確認できた。「想像・解釈が広がる」「内容が理解できる」「疑問点が多い」「登場人物の感情・心情が読み取れる」である。しかし、学習者の実際のコメントを比較したとき、文章とマンガで捉え方に違いが見られたため、【表3】に実際の学生のコメントを示した。比較の結果、以下の傾向が明らかになった。

文章……よく理解できないことを、個人的に想像・解釈することによる有効性
 マンガ……ストーリー全体をよく理解し、その理解を共有し、想像・解釈したことを
 ペアでお互いに発展させることによる有効性

【表 3】文章・マンガに共通するカテゴリーにおける学習者の捉え方の違い

学習者が効果を指摘した内容カテゴリー	文章	マンガ
想像・解釈が広がる	個人的な視点で、抽象的に書かれていることを想像・解釈によって具体化する効果を指摘	ペアの視点で、具体的に描かれていることをさらに発展させて想像・解釈する効果を指摘
内容が理解できる	「登場人物の内心」に限定した指摘	ストーリー全体の理解を指摘
疑問点が多い	理解できない点の指摘	「表情が分かったことから疑問点が多かった」など理解したことから発生した疑問点を指摘
登場人物の感情・心情が読み取れる	「説明」の効果を指摘	「描写」の効果を指摘

1.6 学習材との対話を促す可能性

今回の調査において、学習者は文章、マンガそれぞれの「引っかかる場所」「よくわからない場所」(＝空所)を指摘している。「空所」を指摘するためには、学習者はそれぞれの学習材と対話する必要がある。従って、学習者が指摘した「空所」の数が、学習材との対話をどの程度活性化できたか判断する指標になると考え、一旦その数をカウントすることにした。指導過程③および指導過程⑥における15分間の個人的な黙読によって学習者が指摘した「空所」を集計したところ、文章の「空所」は合計252箇所、ストーリーマンガの「空所」は合計182箇所であった。

「空所」の数が多きほど学習材との対話を促すことができるというのであれば、今回の調査では、文章の方が学習材との対話を促進したことになる。ところが、対話の有効性では圧倒的にマンガの方が学習者の評価が高かった。なぜこのような逆転現象が起きたのか、二つの要因を考察した。

一点目は、文章教材の「空所」は、学習者の理解できないところであった可能性である。【表1】に示したとおり、文章が対話にとって効果的だと考えられる理由の「疑問点が多い」というカテゴリーに分類できた学習者のコメントには「マンガが分かりやすくて疑

問をあまり抱かなかった」「マンガに比べて感情が分かりにくいから」「文章は絵がないため、文章だけの情報では分からない所が多くあったから話がはずんだ」などがあった。すなわち、文章の「空所」を扱った対話では、一人ひとりが「理解できないところ（疑問点）」について単発的に述べていき、お互いに「空所」の充填を試みないまま、3分間をそれぞれの疑問点の紹介に費やした可能性が考えられる。話題が尽きなくても、疑問点を出し合うだけの対話に学びを感じなかった学習者が多かったため、逆転現象が起きたのではないか。

二点目は、たとえ学習材との対話を活性化できても、他者との対話を活性化できなければ学習者は対話に魅力を感じにくいという可能性である。先述の疑問点を出し合うだけの対話では、他者と解釈を交流して、お互いにその解釈を練り上げたり、自分の解釈を振り返ったりすることがない。その点、マンガは、学習者一人ひとりの学習材との対話のある程度活性化し、いくつかの話題を蓄えた状態でペアの対話に進み、お互いの「空所」がどのようなものか理解し合いながら、「表情」や「画像」などの多くの視覚的情報を駆使して、二人でイメージを共有しながら「空所」を充填していく対話が成されたものと考えられる。文章よりも「空所」の指摘が少なかったストーリーマンガが、逆転して約70%の学習者に対話の有効性を感じさせることにつながったのは、学習材との対話に引き続いて、他者との対話を促進した可能性が高い。

1.7 他者との対話を促す可能性

【表3】に文章とマンガに共通するカテゴリーに見られた学習者の捉え方の違いを示した。文章教材に対話の効果があると判断した学習者が「よく理解できないことを個人的に想像・解釈することによる有効性」を指摘したのに対し、マンガに対話の効果があると判断した学習者は「ストーリー全体をよく理解し、その理解を共有し、想像・解釈したことをペアでお互いに発展させることによる有効性」を指摘した傾向が確認できる。他方で、マンガに限定して分類できた「想像・解釈を共有する」というカテゴリーには「二人で同じ想像ができる」「マンガの方が共感する箇所が同じである場合が多い」「(文章教材では)互いの意見が大きく異なるがマンガは(対話するときの)対象が同じになるため、話し合いが深まりやすかった」などのコメントがあった。

これらを総括すると、マンガの「空所」について対話するときに特化した価値は、自分と対話する相手がともにストーリー全体を理解し、理解したことから生じた想像・解釈をお互いに共感しながら練り上げていくことであると考察できる。ところで、対話的学びは、一対一の対話だけでなく、一対多の話し合いでも成立を目指していく必要がある。対話的学びの構成要素の一つである他者との対話は、他者の解釈を理解することが前提となる。他者がどれほど深い解釈を示しても、それを理解することができなければ、共感も質問も生まれない。この点、マンガの「空所」を扱った対話では、自分の解釈をただ述べ合うだけでなく、相手の解釈を理解し、相手とともに共感しながら対話を練り上げていくこ

とができたため、学習者は自分の解釈が相手に受け入れられることで自信を強め、相手の解釈を知る喜びを実感することができた。このような対話の状態をクラス全体的話し合いに拡大すれば、たとえ発言しない学習者がいたとしても、他者の解釈を聞くことによって、その学習者の脳内では活発な他者との対話が行われることが予想できる。

また、学習者が対話において、お互いに「空所」を充填するとき、文章教材には存在しない情報である登場人物の「表情」やその他の「画像」など視覚情報を用いた点に学習者が他者との対話の有効性を実感した要因があると考えられる。山田（2021）は、つげ義春『古本と少女』の「空所」に関する問いについて読みの交流を行った授業実践で、以下の二点を指摘した。

短編で学習者がストーリー全体を正確に把握できていた。その上、マンガは情報をすばやく認知できるメディアであるため、読みの交流において、他者が自分とは異なる視点の解釈を示したときの理解のスピードが非常に速かった⁷⁾。

学習者の解釈の根拠が、絵、吹き出しの中の言葉、あるいはそれらを組み合わせた画像や描写など多岐にわたっていた。その結果、明確な根拠に支えられた解釈が多様に出され、学習者は相互にその妥当性を評価することができた⁸⁾。

今回、調査対象とした学習者の約70%がマンガの方が対話に向いていると答えたことから、ストーリー全体を理解し、理解したことから生じた想像・解釈をお互いに共有・共感しながら練り上げていく点に他者との対話の魅力や有効性を見出したことが推測できる。このような学習者にとって、マンガの視覚情報は、解釈に至った思考の道筋を理解するための重要な形象となる。また、第3章と第4章で報告した授業実践において、自分の解釈に自信を持って読みの交流に臨む学習者が劇的に増えた状況は、マンガの「空所」を読み合う学習によって、学習者の求める他者との交流を促したことに原因があると推測できる。マンガの「空所」を読み合う授業は、学習材との対話がある程度活性化しつつ、対象学生が有効性を実感する他者との対話を顕著に活性化でき、他者との対話の活性化をもって、学習者はより深い対話的学びに到達することが示唆された。

クラス全体の意見交流では、今回行った対話のように全員に発言の機会がない場合が多いが、発言しない学習者もクラスの他者の解釈を聞くことによって他者との対話を活性化できるように配慮する必要がある。次節では、学習者が互いに聞き合うことに注目した、一対一の対話を一対多のクラス全体の意見交流に拡大させる指導方法について考察する。

第2節 ストーリーマンガを活用した対話の授業

—いくえみ綾『プリンシパル』（集英社、2011）を話題として—

米田・山田 (2015) は、一人の話し手が多数の聴衆に向けてスピーチを行う「パブリック・スピーキング」を聞き手の視点から捉えた研究を報告した。能動的な聞き手を育成するための単元開発に、対話が必要であるとして、以下のように述べた。

確実に双方向のコミュニケーションができる「対話」を経験させたい。目の前にいる話し手と「対話」する状況では、聞き手はアクティブにならざるを得ない。話し手に何か言葉を返すためには、聞き手の中に「思考」が必要になり、「思考」するためには話し手に感情移入して、心で言葉を受け止めなければならない。言葉を受け取ろうと必死になれば、自発的に話し手に体を向け、目を見て話を聞き、納得したときにはうなずくといった「表現」が生まれる⁹⁾。

読みの交流では、一人の話し手が解釈を発言し、その他の学習者は聞き手である。他者との対話が活性化されるためには、発言しない聞き手が能動的である必要があり、この点、パブリック・スピーキングの聞き手と類似性がある。Winans, J. A. (1915) が「Effective public speaking is really just an enlarged conversation (効果的なパブリック・スピーキングとは、対話がただ拡大したただけのものである)¹⁰⁾」と言及したように、一人の学習者が発言しているとき、周りで聞いている学習者との間に、いくつもの対話が成立している状況が望ましい。そこで、能動的な対話の聞き手になることを目指した授業を行うことを着想した。

2.1 『プリンシパル』教材化の意義とストーリーマンガによる対話

聞き手が次の瞬間話し手となる対話では、対話者同士が心から話したい話題を持たなければならない。大村はま (1983) は「いきいきと話す」単元において、四コママンガを「話すこと」の材料として活用している。生徒が心から話したいと思える内容をマンガに見出し、自然にいきいきとした話し方をさせることを意図した実践を提案した¹¹⁾。

授業で扱ったストーリーマンガは、いくえみ綾『プリンシパル』(集英社、2011) 第1巻である。第1章で行った学習者の嗜好調査では、好きなジャンルを「恋愛」マンガと答える学習者が多かったが、『プリンシパル』はこれまで教材化した中で最も恋愛要素が強い作品であった。この作品の教材としての価値は、作者のメッセージが読み取れるところを問う際に、マンガ表現を見ることによって背景を想像できるところにあると捉えた。登場人物の表情の陰影、コマ背景の模様、登場人物のセリフや内言のニュアンスを表現した描き文字、ペットである犬の動きなど画像を中心とした表現が多彩であり、学習者の解釈の構築に寄与すると考えた。例えば、コマの背景が水玉や花柄など少女マンガらしいバリエーションが豊富で、このような細部のメッセージを作品全体に関連づけて読み解くことができるかと予想した。また、これまで扱ってきたマンガには動物がメインキャラクターとして登場するものがなかったが、この作品は「すみれ」という名の犬が登場する点が特徴的であった。登場人物がすみれの言葉を代弁することが多く、言葉を話さない犬の心情を

作者がどのように伝えようとしているのか、その意図を推測できる。このように、今回の作品のマンガ表現は、背景画像など表現の多様性と動物に仮託した言葉がある点が、読みの交流を促すと考えた。

次に、ストーリーの概要を示す。糸真（しま）は、通っている高校で仲間はずれにされ、家庭では母親の再婚相手となじむことができず、東京から実父のいる北海道へ引っ越してくる。転校初日、自分の席に座ろうとした糸真をクラスメイトの弦（げん）が「そこは和央（わお）の席だ」と言ってにらむ。弦と和央は家が隣同士の幼なじみで、虚弱体質の和央を弦は子どもの頃女の子だと誤解していた。弱い女の子を守る感覚で成長した弦にとって、和央は特別な存在であった。

弦の発言がきっかけで緊張が解け、クラスになじむことができた糸真が帰宅すると、父と近所の犬の「すみれ」が遊んでいた。すみれは和央の飼い犬で、糸真は、迎えにきた和央とも仲良くなった。弦、和央と言いたいことを言える関係になりつつある糸真であったが、クラスメイトの晴歌（はるか）から「弦と和央はファンが多いから、抜けがけすると女子全員に無視される」と忠告を受ける。

二度と女子から仲間はずれにされたくない糸真は、この忠告におびえる。ある時、脱走したすみれを和央の家に送ると、ちょうど弦と和央が帰宅したところで、そこをクラスの女子に目撃されてしまう。糸真は落ち込み、弦と和央の前で泣きながら東京での辛い出来事の話すが、話しているうちに二人に恋していることに気づく。しかし、案の定、糸真の行動が抜けがけとして晴歌に伝わってしまった。

合田典世は、『プリンシパル』について、「ページ空間に置かれた文字と絵は、相互に意味を補完し合うだけでなく、時には互いの意図を攪乱し合うことで『文学的』な多義性を生み出し、静的にして動的な物語空間を作りあげる¹²⁾」と評価した。この評価を受けて、『プリンシパル』について教材研究したところ、特に第1巻「Episode1」に多義性のある表現が多いことが明らかになった。また、『プリンシパル』は、習者と同年代の高校生が主人公であり、友情や恋愛を中心とする人間関係を描いた作品である。従って、学習者の関心・意欲を喚起できるとともに、ストーリーマンガの中でも、特に画像の背後に暗示される人間関係や心理状況を想像しやすい作品であると考察した。以上のことから、「対話」の授業における『プリンシパル』教材化の意義を次のように捉えた。

- ① 学習者と同年代の高校生を中心としたストーリーであり、映画化もされたことから、学習者の関心・意欲を喚起できること。
- ② 友情や恋愛を中心とする人間関係を描いた作品であり、文学作品と同様に多義性のある解釈が可能であることから、対話するにあたって、豊富な話題を確保できること。
- ③ 対話のテーマを「作者のメッセージ」とすることで、セリフや地の文として書いてあることを単に読み取るだけでなく、画像の背後に暗示されている状況を解釈し、意味づける学習活動ができること。

- ④ 画像から想像したことを言葉によって理解し、言葉で表現できると考えられること。

2.2 授業展開

早稲田大学高等学院（男子高等学校）と金沢星稜大学女子短期大学部（女子短大）において、それぞれ授業を行った。高等学校での実践は、3年生の私立学校裁量科目「文学」の授業内で2時間（50分×2）配当し、2019年6月28日（金）に実施した。また、短大では、2019年の日本語表現法Ⅰ（全15回）の講義中、1時間（90分）を配当した。授業の目標と指導過程を以下に示す。

<授業の目標>

- ・相手の考えを聞き、自分の考えを広げたり、深めたりできるようにすること
- ・相手の考えを受け止め、それに応えたり、話を引き出したりできるようにすること

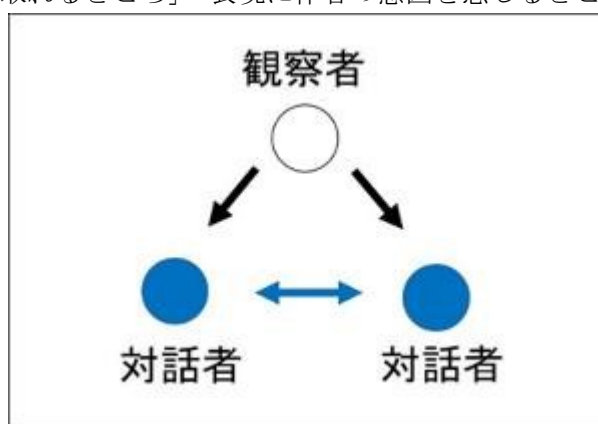
<指導過程>

【予習（自宅学習）】

- ① いくえみ綾『プリンシパル』第1巻「Episode1」を読む。
- ② 初発の感想を書く。
- ③ 「作者のメッセージが読み取れるところ」「表現に作者の意図を感じるところ」をできるだけ多く見つけ、非言語表現から想像したことを言葉で表現する。

【第1時】（授業時間 高等学校：50分、短大90分の前半約45分）

- ① 3人グループになる。
- ② どのような活動をするのか、動画を視聴して把握する。
- ③ 対話者と観察者に分かれる【図5】。
- ④ 対話者は、「作者のメッセージが読み取れるところ」「表現に作者の意図を感じるところ」について、対話する。観察者は対話者を評価表【図9】に基づいて観察する。評価表には、対話者の発言の概要をメモする欄と下記の4項目について、できたかどうかチェックする欄があり、観察者は対話者の一回の発言につき、それぞれ1～4のどの項目を満たしているか評価する。



【図5】対話者と観察者

1. 相手の話を聞いて気持ちの変容があったときに言葉でその気持ちを表現することができる。
2. 相手とアイコンタクトすることができる。
3. 相手の考えを解釈して、自分の言葉で相手の考えを述べなおすことができる。
4. 質問して、相手から話を引き出すことができる。

- ⑤ 役割を交代して、3サイクルの対話（一回につき約2.5分）および観察を行う。
- ⑥ グループでどの項目に○がつき、どの項目に○がつかないのか分析する。また、○がついたときの発言や様子を振り返り、具体的にどのようなことをすれば○がつくのか確認しあう。
- ⑦ 分析の結果、気づいたことをクラスで交流する。

【第2時】（授業時間 高等学校：50分、短大90分の後半約45分）

- ① 評価表に○がつくときの条件を再確認し、約2.5分間の対話でなるべく4項目すべてに○がつくように意識して、対話を行う。
- ② 対話をくり返し、それぞれ評価しあう。
- ③ うまくいったペアがクラスの代表として対話を再現する。（完全に再現するのではなく、そのときの言葉で対話を進める）
- ④ 効果的だったと評価できるところをクラスで交流する。
- ⑤ 評価表と同じ項目について、「十分達成できた」「達成できた」「だいたい達成できた」「今後に期待したい」の四段階で自己評価する。

1. 相手の話を聞いて気持ちの変容があったときに言葉でその気持ちを表現することができたか。
2. 相手とアイコンタクトすることができたか。
3. 相手の考えを解釈して、自分の言葉で相手の考えを述べなおすことができたか。
4. 質問して、相手から話を引き出すことができたか。

- ⑥ 対話についてどのような意識の変容があったか、イラストをまじえて自由に記述する。
- ⑦ 対話を通して、ストーリーマンガを読んだ感想や自分の読みにどのような変容があったのか、また、「対話」の授業を行った感想を記述する。

2.3 学習者の解釈

「作者のメッセージが読み取れるところ」「表現に作者の意図を感じる場所」について、学習者が対話をしていて深く納得したという場面を抽出した。高校生・短大生ともに

注目度の高いものを以下に示す。また、学習者がどのような解釈をしたか報告する。

- ① 左下のコマで晴歌の顔が薄暗くなっている。これは、晴歌の内面の怒り、嫉妬、腹黒さなど、負の感情を表現しているのではないか。これから晴歌によるいじめが始まるという作者のメッセージではないか【図6】。



【図6】 いくえみ綾 (2011) 『プリンシパル』 集英社、第1巻p.62より

- ② これまで晴歌一人のコマの背景には花柄や水玉が描かれていたが、このページの背景には描かれていない。晴歌の色（人間的な温かさや優しさ）が一気に失われた感じがする。それに、右下の晴歌のコマには白い背景に黒いもやがあり、暗雲がかかっているように見える。晴歌にはもともと性格

の良い面もあるのかもしれないが、このときを境に悪い面の方が表に出てくるように思えて怖い。作者は、背景を通して、読者に晴歌の心情の変化を伝えようとしているのではないか【図6】。

- ③ このページの最初のコマには、秋についての内言があり、最後のコマには冬の訪れを感じる記述がある。「秋」はとても過ごしやすい季節であることから、糸真にとって北海道へ引っ越してきた序盤は過ごしやすい良いものだったと言える。実際、クラスにもすぐになじめたし、弦と和央というボーイフレンドもできた。近所のおばさんが言ったのは、北海道の気候の特徴かもしれないが、これは今後の糸真の状況も示唆している。すなわち、東の間の幸せはすぐに「冬」という厳しい季節に変わるということではないか。晴歌の黒い顔とともに「冬」という文字があることから、作者は絵と文字を結び付けてこれからはじまる糸真の過酷な日々を伝えようとしたのではないか【図6】。

もう一つ、多くの指摘があったのは、犬のすみれに関する画像である。【図7】、【図8】

に示す。

- ① お父さんがはじめ「シマチャンハジメマシテボックスミレ」と言い、後で糸真が「メスじゃんこれ」と言っている。最後のコマは、すみれの手を握る糸真の手、背景に「学校に」という文字がある。これは、糸真が学校で、男子ではなく、女子の手を握りたいということをはのめかしているのではないか。すなわち、東京の高校で女子からハブにされた糸真は、今度こそ北海道の高校で女子と仲良くなりたいと思っていることを作者は伝えたかったのではないか【図7】。



【図7】 いくえみ綾 (2011) 『プリンシパル』
集英社、第1巻p.18より

- ② 今はまだすみれという「動物の女の子」の手を握ることしかできない。トラウマを乗り越えて、いつか学校で「人間の女の子」の手を握ることができるようになりたいとは思いますが、この段階では現実逃避したい気持ちが強いということを作者は伝えたかったのではないか【図7】。
- ③ 糸真と和央が出会ったきっかけとなったのが犬のすみれであった。また、糸真が弦や和央と会話するとき、すみれが一緒にいることが多い。和央の家にいるところをクラスの女子に見られた糸真が、二人から逃げ出そうとするのをすみれが止めている。すみれは、今後、糸真と弦、和央を結びつける恋のキューピッドとしての役割を果たすということを作者はほのめかしているのではないか【図8】。
- ④ 糸真は東京でハブにされ、何も解決しようとせず逃げるように北海道へ引っ越してきた。北海道でもハブにされそうになり、また逃げようとする糸真をすみれが止めている。作者は「今度は逃げないで」というメッセージをすみれに託したのではないか【図8】。
- ⑤ 東京では、糸真の軽率な発言が原因になってハブにされた。もし友達に謝罪していれば、状況が変わったかもしれない。今回も、弦と和央の二人と親しくすることは糸真の自由であって、ハブにされることを恐れてその関係を絶つのはおかしい。もし、友達に誤解されるようなことがあるのなら、その誤解を解く努力をすべきで、嫌

なことから逃げていては、いつまでもたっても自分の人生の「プリンシパル」(主人公) になれない。このような作者のメッセージがあったのではないか【図8】。

2.4 対話の評価表

上記のような解釈を話題に対話をした結果、観察者がどのような評価をしたのか分析した。観察者は、評価表と対話者の様子を照らし合わせ、「できた」と評価した場合に○をつけることになっている。前述した1~4の項目について、対話者の発言ごとにそれぞれ評価した。初回の対話(3サイクル・各サイクル2.5分) および二回目、三回目(高等学校のみ時間的余裕があったため実施)の対話について、観察者がつけた○の数を集計した。なお、実際の評価表の例を以下に示す【図9】。

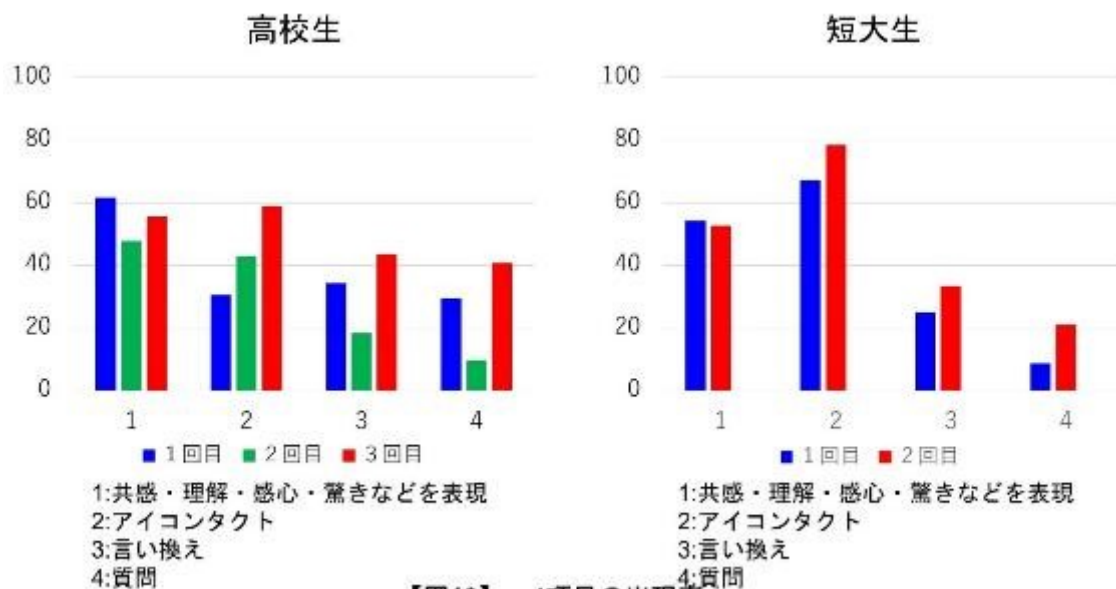


【図8】 いくえみ綾(2011)『プリンシパル』集英社、第1巻p.47より

	1	2	3	4	発言の概要(メモ)
なつみ①		○			15ページの「選択」というコマ
あきな①	○				ふんふん。
なつみ②		○			「どっち？」和央と弦 戸惑った
あきな②	○	○	○		ああ、うん、うん 直前のコマに描かれている
なつみ③	○	○			そうそうそう
あきな③	○		○		なるほど!言葉では書いてないけど~
なつみ④		○			うん、そう ところで~
あきな④		○			27ページ 和央と弦が輝いて見えるところ
なつみ⑤	○	○			ああ、星みたいなのが描かれているね
あきな⑤				○	ん?光り輝いて見えるってどういうこと?
なつみ⑥					星の色が黒から白~
あきな⑥	○		○		なるほど 言葉では書いてないけど~
なつみ⑦		○			ハートに見えるような気もしない?

【図9】 対話評価表(例)

高等学校 (N=6) と短大 (N=24) それぞれについて、対話の全発言中の○の割合を示したグラフを【図10】に示す。



【図10】 4項目の出現率

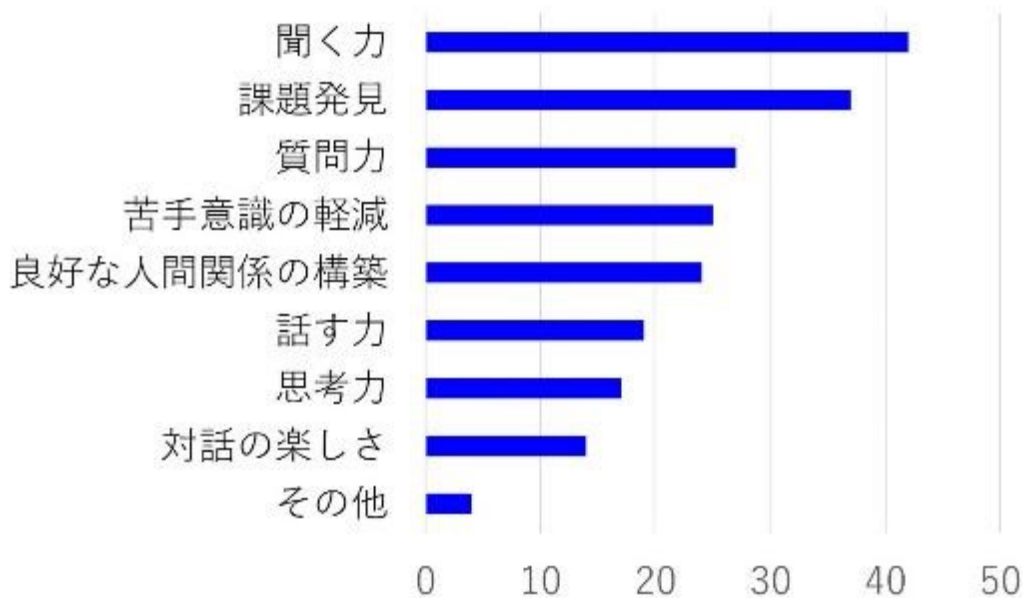
この結果、高校、短大ともに「3 相手の考えを解釈して自分の言葉で述べなおす」と「4 質問して、相手から話を引き出す」ことに○がつきにくい傾向があることが明らかになった。また、対話の回数を重ねると○の出現率が高くなる傾向があるが、依然として3と4の項目には○がつきにくいことがわかる。

2.5 学習者の対話に対する感想の分析

ストーリーマンガを活用した「対話」の授業を終えた高校生に、「『対話』の授業を経験した感想を書いてください」というアンケート調査を行った。6人の高校生から得た回答を記述する。

- ・自分は、聞くのはできるが、話したり質問を投げかけるのが苦手だった。今回もあまり上手くできなかったが、どこに重点を置けばいいかわかったので活かせると思う。
(Uくん)
- ・距離感が最初はわからず上手くいかなかったが、最後の方はしっかりできた。
(Hくん)
- ・マンガの新しいよみ方を学んだ。(Sくん)
- ・対話で深めていくと、深まった実感がわいて良かったです。(Mくん)
- ・今までの授業にはなく新鮮。漫画という題材がおもしろい。(Kくん)
- ・自分の知らなかった一面を知れるチャンス。(Tくん)

短大生については、125人から回答を得たため、感想の内容をカテゴリー化し（複数回答あり）、結果を集計したグラフを【図11】に示した。



【図11】 対話に関する感想の内訳（短大生）

最も多く記載されていたのが「聞く力」に関するものであった。「聞く力が高まったと思う」という総合的な感想がある一方、あいづちや言い換えなど聞き手として身につけられた具体的な表現力について書く学生もいた。なお、今回、アイコンタクトについて書いた12名の感想は「聞く力」に分類した。

「聞く力」に次いで多かったのが「課題発見」に分類した感想であった。具体的には、「普段、自分がどのように対話しているか考えたことがなかったので、今回の授業で何が課題かわかった」「対話を記録したことで、自分と他者の伝え方の違いがわかった」「これまで人の話を深めることがなく、すぐに自分の話に切りかえていた。対話は簡単だと思っていたが違った」などがあつた。

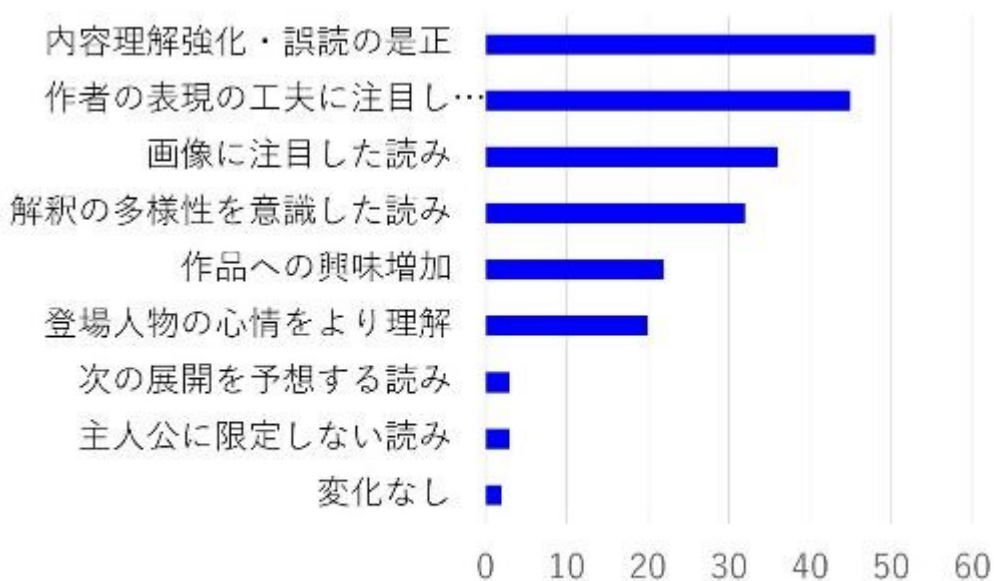
2.6 学習者の解釈の変容と「対話」に関する評価

「対話を経験して、『プリンシパル』を読んだ最初の感想や自分の解釈にどのような変容がありましたか」という質問項目について、高校生から得られた回答を以下に示す。

- ・内容はライトだけど、設定がしっかりするようにセリフや絵が使われ、読んでいて無意識のうちにストーリーに入れるようになっていたと思います。(Mくん)
- ・1コマに対する見方しか出来ていなかったが、前後のつながりや、マンガらしい表現技法に触れられた。(Uくん)
- ・自分の意見は変わらなかったものの、さまざまな伏線があるなど、多くの発見があった。(Hくん)
- ・本当にそこまで考えて作っているのかと疑問に思ったけれど、みんなの読解を聞いていてなるほどと思う所が多くあった。(Tくん)
- ・少女漫画は初めてだが、なかなか楽しめた。(Kくん)

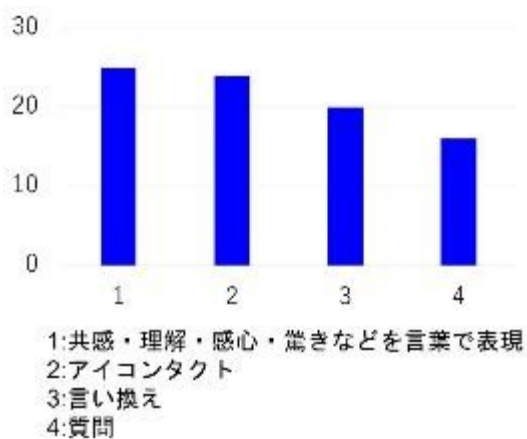
短大生では、回答をカテゴリー化した。そのグラフを【図12】に示す(N=138)。高校生の感想にはなかった「内容理解強化・誤読の是正」について書いた学生が最も多かった。高校生の感想にもあった「作者の表現の工夫に注目した読み」「画像に注目した読み」「解釈の多様性を意識した読み」は、多くの短大生も記述した。マンガを「対話」に活用することは、対話における聞くこと的能力向上と同時に、内容理解や解釈力の強化につながる可能性があることが示唆された。恋愛要素の強いストーリーマンガを用いて男子高校と女子短大で実践を行ったため、性差を検討する必要があると考えられるが、今回は他者の発言を能動的に聞くための技能を検討することが中心であったため、性差の影響に注意する点については今後の課題としたい。

前述の4項目について、「十分達成できた」と回答したものに3ポイント、「達成できた」に2ポイント、「だいたい達成できた」に1ポイント、「今後に期待したい」に0ポイントを加算し、集計した【図13】、【図14】。その結果、高校生(N=10)では、【図10】の

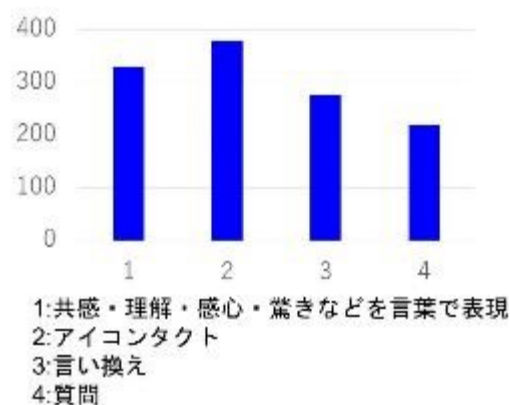


【図12】 授業後の「解釈の変容」内訳（短大生）

三回目の記録（他者評価）とほぼ同じ傾向がみられた。短大生（N=141）では、【図10】（他者評価）とほぼ同様の傾向であった。このように、他者評価と自己評価が一致する傾向、高校生と短大生の他者評価、自己評価がほぼ同じ傾向にあることから、今回の授業における学習者の自己評価が妥当である可能性が高い。



【図13】 授業後の自己評価（高校生）



【図14】 授業後の自己評価（短大生）

第3節 総括と今後の課題

対話を「聞く」技能の中で、学習者にとって難易度が高いのは、「相手の考えを解釈して自分の言葉で述べなす」と「質問して、相手から話を引き出す」ことであった。単にうなずいたり、アイコンタクトしたりすることであれば、何も考えていなくても外見上そのような行為を示すことができる。しかし、「言い換え」や「質問」は、聞き手であっても思考しなければならないため、能動的な聞き手としての技能であると言える。対話という、聞き手が次の瞬間話し手になるという状況において、能動的な聞き方が困難であるならば、読みの交流に拡大したとき、発言を求められない聴衆の一人として思考しながら聞くことはさらに困難を伴うと予想できる。

萩中（2015）の対話の指導では、対話を観察し、それを分析する活動を頻繁に取り入れている。萩中（2015）は『『観察される』状況、また対話の流れとその都度の自分の思考・判断とその効果の客観的な振り返りが、メタ的な意識を育てたと考える¹³⁾』と述べた。今回、萩中の研究を参考に観察者を設定したことで、対話を客観的に見るという他者としての評価、自己の対話を振り返るといったメタ認知による自己評価の両方を体験することができた。このような経験を通して、学習者は能動的な聞き方の課題発見に至り、その能力向上とともに、一見簡単な「聞く」ということに課題意識を持つことができた。

また、「空所」についての対話では、内容理解や解釈力などの能力向上にもつながる可能性があることが示唆された。第1節に示したとおり、マンガを教材として対話するとき、学習者が評価することは、「自分と対話する相手がともにストーリー全体を理解し、

理解したことから生じた想像・解釈をお互いに共感しながら練り上げていくこと」であると考察した。対話を通して、学習者がお互いに小さな誤読を修正し合い、理解を深めていく過程があると推測できる。「空所」について対話することによって、聞き手の技能を高めるとともに、読みの交流における聞くことの課題意識を学習者に与えることができた。発言することのない聞き手であっても、話し手と対話的に読みを交流できれば、他者との対話が促される可能性が示唆された。他方で、クラス全体の読みの交流に拡大する前段階として、少人数グループでの対話を経験させ、能動的に聞くことを体験的に学ぶ指導過程の必要性が明らかになった。この指導過程をふまえることで、マンガの「空所」を話題とした読みの交流では、特に他者との対話を促し、自己内対話に導く可能性が示唆された。

今後の課題は、引き続き、教材の価値の検討である。本章では主にマンガとそのノベライズを教材としているが、そのような作品は複数存在すると考えられる。ある程度マンガ表現の多様性を見出すことができたが、複数の作品を検討する過程がないまま教材化したため、やはり独断の判断に陥りがちであった。

次章では、これまでの課題をふまえ、短大の教養科目において、全15回の授業すべてを使って一つのストーリーマンガを読み合った実践を報告する。

【註】

- 1) 中央教育審議会（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善および必要な方策等について（答申）」p. 50.
- 2) 佐藤学（1995）「学びの対話的実践へ」佐伯胖、藤田英典、佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会, pp. 74-75.
- 3) 鶴田清司・河野順子（2012）『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書, p. 19.
- 4) 松本修（2015）『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部, p. 150.
- 5) 上掲書, p. 152.
- 6) 浜本純逸（1996）は『国語科教育論』（溪水社）において、「変化が急激すぎて一読するだけではなめらかに読み進めることができない」（p. 60）部分を国語科における文学作品の「空所」としたことから、その考え方をストーリーマンガに応用した。学習者が理解しやすいように「引っかかるところ」「よくわからないところ」を見つけるように指示した。
- 7) 山田範子（2021）「ストーリーマンガと読書行為論—つげ義春『古本と少女』を通して考える—」『金沢星稜大学人文学研究』第5巻第1号, pp. 9-18, p. 17.
- 8) 上掲書, p. 17.
- 9) 米田猛・山田範子（2015）『「聞くこと」に着目したパブリック・スピーキングの研究—アメリカ合衆国教科書との比較を通しての考察—』『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究』第10号, pp. 11-19.

- 10) Winans, J. A. (1915) *Public speaking: Principles and Practice*, Sewell, Deanna L. Fassett・Keith Nainby, (2014) *A Student Workbook for Public Speaking*, SAGE, p. 2.
- 11) 大村はま (1963) 『大村はま国語教室第2巻』 筑摩書房, pp. 319-337.
- 12) 合田典世 (2014) 「『文学的』／『マンガ的』—いくえみ綾『プリンシパル』を読む—」 『横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅱ (人文科学)』 16号, pp. 1-14.
- 13) 萩中奈穂美 (2015) 「能動的な受容ができる『きき手』を育てる」 益地憲一監修 (2018) 『国語教育選書対話的に学び『きく』力が育つ国語の授業』 明治図書, p. 95.

第6章 ストーリーマンガの「空所」に関する問いは学習者の読みの磨き合いにどのように寄与するか ―学習者の自己内対話を可視化する―

作品全体を扱うことのできるストーリーマンガを教材化し、マンガの文法に関する「空所」における問いを提示することで、学習者から多様な解釈を引き出せること、読みの交流を楽しめることが明らかになった。また、マンガの「空所」に関する問いは、松本（2015）らの先行研究を基盤とした読みの交流を促す要件としての充足度が高いことを確認した。授業実践を通して、マンガの文法からテキストのメッセージ性に昇華する問いを段階的に学習者に提供し、クラス全体の解釈の交流に拡大する前段階として、少人数グループでの対話を経験させ、能動的に聞くことを体験的に学ぶ必要があると考えられた。第2章で考案したストーリーマンガの指導過程モデルの信頼性が保証されたと言える。

クラス全体で行う読みの交流では、一人の話し手が発言しているとき、その他の学習者はすべて聞き手である。一对多の状態が発言することになるが、一对一の状態を意識した対話的な関係であることによって、能動的な聞き手を育成することができる。文章教材に苦手意識を抱いていた学習者の求める「他者との対話」の実態がストーリー全体をよく理解し、その理解の共有から想像・解釈したことを、ペアでお互いに発展させるものだったため、聞き手の理解を促す教材として、マンガ教材およびその「空所」が有効に機能し、読みの交流において、能動的な聞き手が次の瞬間に話し手となることができた。

このような検討の成果があった一方で、まだ克服できていない課題が残っている。まず、第一の課題として、これまでの実践では読みの交流の実態を明らかにすることができなかった。本研究における読みの交流とは、学習材と対話することによって構築した自己の解釈を、他者と影響し合うことでどのような自己内対話があったかという一連の言語活動を指すが、これまで学習者から、いかに多様な解釈を引き出せるかということを重視するあまり、学習者が他者との解釈の交流を通して、どのように互いに読みを磨き合ったのか分析するに至らなかった。次に、学習者自身が「空所」を探究する手続きがなかったという問題点があった。授業において、多様な解釈の交流が見込める問いを指導者が選定することは重要であるため、これまでは筆者（授業者）が考える「空所」を問いとして学習者に与えてきた。しかし、それぞれの学習者がストーリーをどのように読んだかによって指摘する「空所」に多様性が見られることから、「空所」そのものを学習者に探究させる手続きをとり、解釈の多様性ととも「空所」の多様性も検討する必要がある。

そこで、2020年度より、短期大学部の科目に「現代教養Ⅲ（文学Ⅱ）」を新設し、学習者が自ら「空所」を見つける手続きを経た読みの交流を行い、マンガに描かれている情報を駆使して、根拠を明確にした解釈を発言し合うことを目指した継続的なマンガの授業を実施した。本章では、2020年度と2021年度の「現代教養Ⅲ（文学Ⅱ）」の授業における学習者の反応を通して、読みの交流の実際を分析する。

第1節 短期大学の授業でストーリーマンガを読む

1.1 現代教養Ⅲ（文学Ⅱ）の授業意図と目標

田島列島『子供はわかってあげない』というマンガ作品を学習者に与え、学習者が見出した「空所」を読み合う長期的な授業を計画した。なお、「現代教養Ⅲ（文学Ⅱ）」は、2020年以降継続的に開講される予定の科目であり、本章では2020年度と2021年度の授業分析を行う。ストーリーマンガの「空所」を読み合う学習を繰り返すことで、学習者が互いにどのように解釈を磨き合ったか明らかにすることを研究目的としながらも、学習者に以下の力をつけることを目標として授業を行った。

科目の具体目標として、以下の四点を学習者に提示した。

- ① マンガのストーリー全体を正しく理解する。
- ② 非言語表現からイメージしたことをことばで表現する。
- ③ 表現の工夫をストーリーに即して解釈する。
- ④ 他者との解釈の交流を通して、自分の解釈を深める。

1.2 教材研究

－田島列島『子供はわかってあげない上・下』（講談社、2014）－

田島列島『子供はわかってあげない』（講談社、2014）は、上・下巻による完結作品で、ストーリー全体が把握できるため、授業で使用する教材に適していると判断できた。また、学習者にとって親しみのある俳優が多く出演する映画が2020年に公開予定で、新型コロナウイルスの影響で公開延期にはなったが、実写化でストーリーを再現できるほどの深みのある作品であると考えられた。

実写映画の監督である沖田修一氏が「いつもは飄々と笑顔で切り抜けているんだけど、何かの拍子にふっと寂しさが見えたりする。その落差がグッとくるというのは、原作を読んだときから感じていました。田島さんのタッチがユーモアに溢れてるので、余計そう思えるんですよ¹⁾」と述べるように、この作品は、明るさの中にある影が魅力の一つである。特に、普段明るいサクタさんが瞬間的に見せる影が「足だけ描いたコマ」や「黒ベタのコマ」、「木漏れ日の光と影」で表されている。このような一見単なる画像のように見えるが、よく見ると引っかかる表現が「空所」になると考え、それが複数あるところに教材としての価値を見出した。全体的にマンガの描線が非常にシンプルなところがかえって、上記のような「空所」を見つけやすくしていると考えられ、サクタさんの表面的な明るさと心理状況の矛盾について深く考えることができる。

もう一つ、この作品において「空所」と定義づけられるマンガ表現があった。それは、すべてを語らないという点である。「……」という表現が多いだけでなく、不完全な言葉、あるいは言葉にならない言葉を語る場面がとても多かった。例えば、緊張すると笑ってしまうサクタさん、突然登場する馬のジョニーなど、なぜそのようなシーンが描かれる

のか説明されていない。また、「笑う門には、と終わりのカギカッコがない状態で不自然に止まっている言葉、ストーリーの内容をどう反映しているのかわかりにくい『子供はわかってあげない』というタイトルも「空所」と定義づけた。このように、矛盾や不完全な言葉が多いことがこの作品の特徴であり、ここを「空所」とすることで、読者である学習者が自分の言葉を紡ぎ出すことができ、多様な考えを交流できると判断した。

2020年に第24回手塚治虫文化賞新生賞²⁾を受賞した田島列島氏について、朝日新聞社は「斬新な表現 画期的なテーマなど清新な才能の作者³⁾」と紹介した。教材化した『子供はわかってあげない』(講談社、2014)は、マンガ大賞2015⁴⁾で2位になった作品である。以下にストーリーの概要を整理する。

「サクタさん」こと、水泳部に所属する朔田美波は、唯一2年生で大会出場を果たす実力の持ち主である。しかし、マイペースな性格のため、水泳部の練習には遅刻したり、他のことを考えたりしていることが多い。いつものようにプールに浮かんで、ぼんやりと校舎の屋上を眺めていると、お気に入りのキャラクターのイラストを描いている男子がいることを発見した。その男子は書道部の「もじくん」こと、門司昭平であった。好きなキャラクターが一致した縁で、もじくんとサクタさんの距離が縮まっていく。

学校を休んだもじくんのお見舞いに訪れたサクタさんは、もじくんの家の玄関にお札が落ちているのを見つける。それは、サクタさんの行方不明になっている実の父親の唯一の手掛かりである新興宗教のお札であった。もじくんの兄が探偵ということで、サクタさんは父親探しを依頼することを決意し、兄を訪ねた。性転換をして女性の姿になっている兄は、サクタさんの父が新興宗教の教祖であることをつきとめた。

夏休みになり、サクタさんは水泳部の合宿に行くと嘘をついて、実の父の元へと向かう。実の父は人の心を読むことができる特殊な能力があるため新興宗教の教祖となったが、どうしてもお金が必要な教団内の若者が教団のお金を持ち逃げした罪を背負って行方をくらませていた。

文章教材でこのように多くの人間関係の描写があった場合、読解に困難を伴う学習者が出現することが予想される。しかし、手塚治虫文化賞では、受賞の根拠を「家族や男女の機微を柔らかな絵と言葉で表現する独自性に対して⁵⁾」と説明しているように、難解とも言える内容を柔らかい絵とユーモアのある言葉で淡々と描かれているため、学習者の理解が助けられると考えた。また、内容の難解さは、学習者に立ち止まる機会を多く与えることにつながり、「空所」発見に効果的であると推測できた。このように、このマンガ作品が客観的に評価されていたことに加え、上下2巻という15回の授業で無理なく扱える分量であったことも選定の決め手となった。

第2節 検証方法

2.1 全体の指導過程

学習者が見出した「空所」をもとに検討課題を作成した（2020・2021年度共通）。その後、1回の授業で1つの検討課題の解決を目指すことを基本としながら、学習者相互にマンガを読み深めていった。以下に全体の指導過程を示す。

- 第1回 学習者の考える「空所」をワークシートに書き出す。また、なぜ「空所」と捉えたのか理由を書く。
- 第2回 学習者が指摘した「空所」についてクラスで意見交換し、検討課題を学習者相互に選出する。
- 第3回 検討課題1「なぜもじくんとサクタさんの足だけのコマがあるのか」（上 p. 14）について考える。
- 第4回 検討課題2「真っ黒のコマには、どのような意味（役割）があるのだろうか」（上 p. 39）について考える。
- 第5回 検討課題3「なぜサクタさんは泳いでいるとき笑ったのか」（上 p. 69）について考える。
- 第6回 検討課題4「明ちゃんのセリフに『笑う門には と終わりのカギカッコがない状態で不自然に止まっているところが二カ所ある。また、その二カ所につづくコマの構図が全く同じである。これらの意味をどのように考えるか』（上 p. 80、p. 86）について考える。
- 第7回 検討課題5「サクとミヤに降り注ぐ木漏れ日の効果と木の上にいる妖精のようなものの意味をどのように考えるか」（上 p. 91）について考える。
- 第8回 下巻における「空所」を指摘し、学習者相互に考えたい検討課題を選出する。
- 第9回 検討課題6「もじくんはなぜ砂浜に『朔田美波』と書いたのか」（下 p. 62）について考える。
- 第10回 検討課題7「明ちゃんは書こうとしていた手を止めた後、吹き出しに『……』と書かれたコマが二つある。なぜ二回『……』があるのか」（下 p. 115）について考える。
- 第11回 検討課題8「下巻の123頁は、絵と擬音のみで描かれている。なぜこのような表現がされているのか」について考える。
- 第12回 検討課題9「なぜ『ジョニー』が登場したと考えられるか」（下 pp. 131-138）について考える。
- 第13回 検討課題10「なぜもじくんは、笑ったサクタさんの目を手で隠したのか」（下 pp. 156-160）について考える。
- 第14回 検討課題11「作品全体を通して多くの動物たちが登場する。これらの動物たちにはどのような意味があるのか」について考える。
- 第15回 検討課題12「『子供はわかってあげない』というタイトルにはどのような意味があるのか」について考える。

2020年度は新型コロナウイルスの影響があったものの、すべて対面で行うことができた。2021年度は感染拡大により、第1回と第15回がオンライン授業となった。その他の授業は対面で行うことができたが、ワクチン接種の副反応による欠席者や感染に不安を抱える欠席者が相次いだ。

第1回は、予習としてマンガを読み込んできた学習者に「よくわからなかったところ」「気になったところ」「みんなで考えてみたいところ」などをできるだけ多くワークシートに記入するように指示した。また、なぜ「よくわからない」などと思ったのか、その理由も記入するように指導した。

2020年度の第2回は、第1回の結果を集計したプリントを配布し、学習者が指摘した20箇所の「空所」を提示した。学習者相互に「空所」と「空所」として捉えた理由について意見交換した。その上で、クラス全体で考えたいと思う順番に5つの「空所」を選ぶように指示した。授業後、1位に選ばれた「空所」に5点、2位に選ばれた「空所」に4点、3位に選ばれた「空所」に3点、4位に選ばれた「空所」に2点、5位に選ばれた「空所」に1点を加算し、それぞれの「空所」について合計点数を出した。合計点数の高かった順番に5つの「空所」を選び、それらを検討課題とした。2021年度の第2回は、2020年度と検討課題をそろえるために、意見交換のみ行った。

第3回から第7回は、上巻における検討課題を一つずつ解決することを試みた。授業ではページ数の少ない順番に検討課題を扱い、ストーリーに沿って時系列にマンガを読み進められるようにした。

第8回では、下巻を中心とした学習者の「空所」について意見交換した。本来、第1回で上巻と下巻双方の「空所」を整理する予定であったが、2020・2021年度ともに第1回で学習者が指摘した「空所」が上巻に集中していたことから、全15回の授業の中間で下巻および作品全体における「空所」を再び検討した。第8回の授業では、第1回、第2回と同様のことを下巻中心に置き換えて行った。「空所」の指摘は予習課題として学習者に与えていたので、第8回では集計した「空所」についての意見交換を行った。学習者が指摘した「空所」は13箇所あり、2020年度は第2回と同様の方法で上位5つの検討課題を選定した（2021年度は意見交換のみ行った）。

2020・2021年度ともに、第9回から第15回では、第3回から第7回同様に下巻および作品全体に関する検討課題を一つずつ解決することを試みた。

2.2 一回の授業における指導過程

学習者が見出した「空所」をもとにした検討課題を12作成し、一つずつ検討した。個人からグループ、グループからクラス全体に拡大し、最後にクラス全体から個人に帰着できるように配慮した。グループでの交流は、2020年度は74名の学習者を、6人を基本とする12のグループに分けて行った。2021年度の履修者は66名であったが、新型コロナウ

イルスの感染状況不安定だったため、明確なグループ分けを行わなかった。近くの席の学習者4人程度とグループ交流を行った。

第2章で考案した指導過程モデルを達成するため、第13回までは「マンガの文法（空所）」を話題とした読みの交流を行い、第14回と第15回授業では、「テキストのメッセージ性（空所）」を話題にした読みの交流を行った。検討課題を解決する授業一回分の指導過程の概要と時間配分は以下のとおりである。

<授業展開>（授業時間：90分）

- ① 検討課題について個人で考え、ワークシート【図1】のはじめの解釈に考えを記入する（約20分）。
- ② 個人で考えた解釈をグループで交流し、自分の解釈を整理する（約10分）。
- ③ グループごとに一枚ずつ四つ切り画用紙を配布し、グループの構成メンバー全員の解釈を名前とともに記入する（2020年度のみ）（約10分）。
- ④ 2020年度は解釈を記入した画用紙を黒板に貼り、2021年度は金沢星稜大学・金沢星稜大学女子短期大学部が導入するeラーニングシステムに書き込んだ解釈を学習者相互に共有する。指導者が学習者の解釈の詳細を聞き出しながら、全体の解釈を整理する。学習者は適宜メモをとりながら、他者の解釈をよく聞き、理解する（約40分）。
- ⑤ クラスの解釈の交流を通して、自分の解釈がどのように変容したのか考え、ワークシート【図1】の終わりの解釈に記入する。自分の解釈の変容に影響を与えた人物名と

現代教養目録（文学目録）
番 氏名

検討課題1
なぜもじくんとサクタさんの見だけのコマがあるのか？（十四頁）

はじめての解釈

終わりの解釈

例
私ははじめとという解釈をしていたが、○○さんの解釈や○さんさんの解釈を聞いて、と考えた。
これによって、最終的な私の解釈は、とというものに変化した。（あるいは変化しなかった）

今日の授業を通して新しく発見したこと、できるよになったと思うこと（どのよう
な能力が向上したと思うか）をそれぞれ書いてください。

【図1】 ワークシート（検討課題1）

解釈の内容を具体的に記す。また、授業を通して「新しく発見したこと」「できるようになったこと」も記入する（約10分）。

2.3 はじめの解釈のカテゴリー分類

2020年度の学習者がワークシートに書いたはじめの解釈を検討課題ごとに分析し、解釈をカテゴリー分けした。2021年度は2020年度の解釈カテゴリーに即して分類した。ワークシートの記述と授業での発言内容が異なる場合は、授業での発言に基づいて解釈をカテゴリー分類した。

2.4 終わりの解釈における反応型の分類

学習者一人ひとりのはじめの解釈が、読みの交流を経た終わりの解釈においてどのように変容したか分析した。2020年度の終わりの解釈に記述された内容を分析したところ、どの授業でも変容の傾向に特徴が見られた。そこで、3つの型に変容の傾向を分類し、それぞれの型に分類された学習者がどのような磨き合いの方向性を示すか仮説を立てた。

ワークシートに、他者との読みの交流を通して、自分のはじめの解釈がすべて変容したという内容の記述があったものを「変容型」として、この型に分類された学習者は、自分の考えを改める方向の磨き合いがあると考えた。他者の解釈を聞いて納得・共感したが、自分のはじめの解釈は変わらなかったという内容の記述があったものを「持続型」として、自分の考えに自信を持ち、さらに強める方向の磨き合いをするものとした。他者の解釈を聞いて、その解釈を添加し、自分のはじめの解釈がより深くなったという内容の記述があったものを「添加型」として、この型に分類された学習者は、自分の考えを広げ、深める方向の磨き合いがあるものとした。

なお、ワークシートの記述に他者の解釈について全く記載のないものは「無反応型」とした。ワークシートの終わりの解釈の記述にあった学習者の言葉に基づき、分類基準を定め、以下のように分類した【表1】。また、実際に学習者の終わりの解釈に書いた文例を【表2】に示した。

【表1】学習者の解釈の型と分類基準

分類名	定義	分類基準
変容型	他者との読みの交流を通して、自分のはじめの解釈がすべて変容したという内容	他者の解釈に言及し、考えが「変わった」「変化した」という言葉がある。あるいは、終わりの解釈に他者の解釈のみ書かれている。
持続型	他者の解釈を聞いて納得・共感したが、自分のはじめの解釈は	他者の解釈に言及し、考えが「変わらなかった」「変化しなかった」という言葉がある。あるいは、以下の言葉が書かれていて、はじめの解釈が変容したと書かれていな

	変わらなかったという内容	<p>い。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・新鮮だった ・参考になった ・共感した ・おもしろい ・賛成 ・学んだ ・素敵 ・～も良い (いい) ・～こともできる <ul style="list-style-type: none"> ・なるほどと思った ・納得した ・しっくりきた ・確かに ・有力 ・わかった ・～もぴったり ・～もあり ・～という意味もある
添加型	他者の解釈を添加し、自分のはじめの解釈がより深くなったという内容	他者の解釈に言及し、考えが「深まった」という言葉がある。あるいは、「深まった」という言葉がなくても、自分のはじめの解釈に他者の解釈が付け足されている。
無反応型	他者の解釈に影響されず、はじめの解釈が変容しなかったという内容	他者の解釈に一切言及せず、「変わらなかった」「変化しなかった」という言葉がある。あるいは、自分のはじめの解釈のみ書かれている。

【表2】学習者が実際に書いた終わりの解釈

分類名	文章の実例
変容型	<ul style="list-style-type: none"> ・私ははじめマンガを描く時の構成で足を描いたと解釈していたが、13番さんの解釈や20番さんの解釈を聞いて、二人の気まずさを表現していると考えた。これによって、最終的な私の解釈は、二人の考えに違いがあるので、気まずいと思って目線をしたに落とすから足だけを描いたというものに変化した。 ・他の人の考えを聞いて、足の向きや距離など下を向いたことを意味しているなど、そんなところまで見ているのかと驚きました。足の向きからこれから仲良くなっていくことを表現していると、もじくんとサクタさんの距離感がわかるようなコマをいれたかったのではないかと考えました。
持続型	<ul style="list-style-type: none"> ・私ははじめ2人の関係性を表しているという解釈をしていたが、40番さんや6番さんの解釈を聞いて、1人は寂しいなど、2人の心情を表しているのかなと思った。しかし、自分的には2人の関係性を表しているのが一番しっくりくるので、最終的な解釈は変化しなかった。 ・私ははじめ、サクタさんらしくない言葉が返ってきたことにより、もじくんと気まずくなっているという解釈をしていたが、つま先が向いている

	方向が逆というところから、2人の考え方が違うというところにつながるという考え方に <u>共感した</u> 。
添加型	<ul style="list-style-type: none"> ・私をはじめ、2人の微妙な距離感を表しているのかなと解釈したが、足をうつすと、その一瞬だけではなくてその行動（足の動き）が継続していることが想像できるから、やはり2人には距離があるという解釈を聞いて、自分の解釈がより<u>深まった</u>。 ・私をはじめ、さみしい感じやサクタさんの心情について考えていたけど、<u>20番</u>さんの時間の流れを表しているという解釈を聞いて、感情を表現するだけでなく、その時の空気の流れ方を表すこともできるのだと考えた。これによって、最終的な私の解釈は、サクタさんの心の中が落ち着いていない様子を、ゆらゆらする足で時間を表し、それによって読者に想像させているんだと思った。
無反応型	・はじめの解釈から変化しなかった。

※具体的に学習者名の記載があったものはナンバーに置き換えた

2.5 磨き合いの方向性に即した検討課題の抽出

2020・2021年度共通の12の検討課題のうち、変容型・持続型・添加型それぞれに分類された学習者が多かった検討課題の上位3つを抽出した。解釈の型の特徴とどのような問いがそれぞれの解釈の型を導くのか考察した。

2.6 ナンバリングと相関図の作成

2021年度は新型コロナウイルスの感染状況が深刻だったため、ワクチン接種の副反応による発熱や感染に不安を抱える学習者の欠席が目立ち、各授業において十分なサンプル数を確保できなかった。そこで、2020年度の授業の履修者に注目した。

2020年度の履修者74名の匿名性を保つため、1番から74番までナンバリングした。抽出した検討課題ごとに、一人ひとりの学習者がどの学習者の解釈に影響を受けたのか分析した。相関図を作成し、学習者が読みの交流を通して、互いにどのように影響を与え合い、解釈を磨き合ったか可視化した。

第3節 「空所」に関する問いを解釈し合った結果

3.1 カテゴリー分類した学習者のはじめの解釈

検討課題1～12について、学習者がワークシートに記載したはじめの解釈をカテゴリー分類した。2020年度は、検討課題10が最も解釈カテゴリー数が少なく7種類、検討課題1と検討課題4が最も解釈カテゴリーが多く15種類（わからない、解読不能を除く）に分類できた。2021年度は、検討課題10の解釈カテゴリーが4種類、検討課題1と検討課題4の解釈カテゴリーが13種類に減少したが、どの検討課題でも複数の解釈カテゴリーが出現し

たことから、マンガの「空所」は学習者の多様な解釈を引き出すことが明らかになった。検討課題とそれに対する学習者の解釈の詳細を【表 3】～【表 14】に示した。

【表 3】 検討課題 1 における学習者のはじめの解釈

検討課題 1：なぜもじくんとサクタさんの足だけのコマがあるのか。	
解釈 カテゴリー	学習者の解釈（人数）
1	寂しいときや落ち込んでいるとき人は下を向くため足だけのコマがある。このコマによって、なんとなく寂しくて孤独な様子、気まずい雰囲気表現できるから（2020 年度：33 人 2021 年度：15 人）
2	コマの背景が暗いので、登場人物の寂しさを表現できるから（2020 年度：1 人 2021 年度：1 人）
3	あまり話したこともなく、お互いのことをよく知らなかったサクタさんともじくんの微妙な距離感を表すため（2020 年度：3 人 2021 年度：1 人）
4	ストーリーの冒頭の一コマであるので、サクタさんともじくんが、まだ向き合ったり、ちゃんと横に並んだりできるほどの仲ではない。そのような二人の距離感を表現するためには、顔の表情や体のコマを描くよりも足元を描いた方が効果的だから（2020 年度：1 人 2021 年度：2 人）
5	サクタさんが下を向いたと考えられ、その目線に沿っていくと足元が見えるから。サクタさんともじくんの目線に沿って足だけのコマを描くことで、話すことがなくて気まずい時間が流れていることやそれぞれ考えごとをしている様子を演出できるから（2020 年度：7 人 2021 年度：2 人）
6	サクタさんともじくんはそれぞれ抱える寂しさや孤独感があるが、その気持ちをお互いに共感できたということ表現するため。二人でいたいという気持ちを表現できるから（2020 年度：3 人 2021 年度：5 人）
7	サクタさんともじくんの足の向きが違うことから、二人の性格や考え方が逆であることを暗示するため（2020 年度：4 人 2021 年度：3 人）
8	前のコマと足の向きが反転し、交差していることから、サクタさんともじくんがお互いに興味を抱いていることを示唆できるため（2020 年度：1 人 2021 年度：1 人）
9	動くサクタさんの足と静止するもじくんの足を描くことで、二人の性格や考え方が違うことを表現するため（2020 年度：1 人 2021 年度：1 人）
10	水泳部で活発なサクタさんの足だけが動いている。サクタさんが考えご

	とをされていて、心が落ち着かず、もじくんの発言に納得していないことを暗示するため（2020年度：3人 2021年度：2人）
11	あえて顔の表情を描かないことで、読者にサクタさんともじくんがどのような表情をしているか想像させることができるから（2020年度：2人 2021年度：5人）
12	マンガの構成上、さまざまな部分を描いたカットがあった方がおもしろいから。また、地味なコマを配置することによって、前後のコマの内容やセリフを際立たせることができるから（2020年度：2人 2021年度：1人）
13	足には陽が当たっていないことから、サクタさんももじくんもお互いに一人ぼっちで心に影を抱えていることを表現するため（2020年度：1人 2021年度：0人）
14	手洗い場の下から二人を見たアングルで描かれていることから、サクタさんの寂しさや孤独感を手洗い場の下の陽が当たらない暗さと連結させるため（2020年度：1人 2021年度：0人）
15	もじくんが手を洗っている時間、サクタさんが足を揺らしていることで、ある程度の時間その場にいたことがわかる。時間の流れを表すコマとして機能するから（2020年度：2人 2021年度：4人）

【表4】 検討課題2における学習者のはじめの解釈

検討課題2：真っ黒のコマには、どのような意味（役割）があるのだろうか。	
解釈 カテゴリー	学習者の解釈（人数）
1	実の父親探しをするときのサクタさんの不安な気持ち、心の闇を表現するため（2020年度：4人 2021年度：2人）
2	実の父親探しをするかしないか一晩悩み抜いた「間」のような役割（2020年度：5人 2021年度：4人）
3	実の父親探しをするときのサクタさんの決意を表現するため（2020年度：15人 2021年度：15人）
4	場面転換（暗転）の役割（2020年度：17人 2021年度：8人）
5	前のコマにサクタさんが考えごとをしているとき、吹き出しが白→灰色→黒になっていたところがあった。黒いコマはその延長と捉えられ、かなり考え込んでいる様子を表している。また、黒は考えの最終段階を示していると考えられるため、サクタさんがある決断に到達したことをほのめかしている。（2020年度：6人 2021年度：4人）

6	いろいろな色を混ぜると黒っぽくなることから、サクタさんの決意と不安などいろいろな気持ちが混ざっているということ（2020年度：2人 2021年度：0人）
7	実の父親を探すことがサクタさんにとって重大だということを黒で表現した。（2020年度：1人 2021年：1人）
8	サクタさんが眠ってまぶたを閉じたため、視界が黒くなったことを表している。（2020年度：13人 2021年：11人）
9	黒いコマを挟むことで、翌日（次のコマ）をより新鮮に明るく表現することができる。黒いコマはサクタさんが実の父親を探す不安を表現し、次のドアを開けるコマではサクタさんが父親探しをする決意をしたことを表現している。（2020年度：3人 2021年度：3人）
10	周りにばれてはいけないこと（実の父を探すこと）をしようとしているサクタさんのやましい気持ちを黒で表している。（2020年度：1人 2021年度：0人）
11	いきなり真っ黒になったことで、サクタさんが眠りに落ちるその瞬間まで悩んでいたことが描かれていた前のコマを強調する役割（2020年度：2人 2021年度：3人）

【表5】 検討課題3における学習者のはじめの解釈

検討課題3：なぜサクタさんは泳いでいるとき笑ったのか。	
解釈 カテゴリー	学習者の解釈（人数）
1	もじくんから「2年生一人だけ大会に出場するのはさみしいね」と言われたことを思い出し、あのとき傷ついた自分がくだらないと思ったから。サクタさんは一人で泳いでいてもさみしくないから（2020年度：5人 2021年度：1人）
2	サクタさんは泳ぐことが大好きで、泳いでいるときだけは自分一人の世界に入ることができたので、実の父親探しに関する悩み事も消えてどうでもよくなったから（2020年度：7人 2021年度：0人）
3	サクタさんはプールに太陽の光が入ってきれいな様子にテンションが上がったように見える。悩みがすっきりしたから笑ったのではないか（2020年度：2人 2021年度：1人）
4	もじくんが子どものころ「文字を書いたら、書いた内容のものが出現する」と信じていたことを思い出してほほえましく思ったから（2020年度：6人 2021年度：3人）

5	水泳大会という一般的に緊張するシーンでサクタさんの笑顔を描き、「あまり緊張しない性格」ということを強調した。この後、実の父親に会ったとき、緊張しない性格のサクタさんでも相当緊張しているということ表現できる。(2020年度：3人 2021年度：0人)
6	もうすぐゴールという段階になり、この水泳大会が終わったらもじくんから借りたアニメのDVDが見られるとうれしくなったから(2020年度：16人 2021年度：23人)
7	多くの人に見守られ、今までで一番良い泳ぎができたとうれしくなったから(2020年度：9人 2021年度：13人)
8	クロールの息継ぎで横のレーンの選手を見ているので、良い結果が出そうだと確信し、うれしくなったから(2020年度：2人 2021年度：3人)
9	純粹にサクタさんは泳ぐことを楽しんでいるから。サクタさんが心から泳ぐことを楽しむ様子を作者が表現したかったから(2020年度：4人 2021年度：4人)
10	サクタさんは泳いでいても実の父探しのことで悩んでいて、笑って気持ちを切り換え、全てを忘れて競技に集中しようと思ったから(2020年度：1人 2021年度：0人)
11	実の父親探しに希望が少し見え、近いうちに会えるかもしれないと思わず大会中に笑ってしまうくらいうれしかったから(2020年度：5人 2021年度：0人)
12	次の章のタイトルが「笑う門には」なので、次の章へとつなぐ伏線としてサクタさんの笑顔を作者が描いたから(2020年度：2人 2021年度：0人)

【表6】 検討課題4における学習者のはじめの解釈

検討課題4：明ちゃんのセリフに「笑う門には」と終わりのカギカッコがない状態で不自然に止まっているところが二カ所ある。また、その二カ所につづくコマの構図が全く同じである。これらの意味をどのように考えるか。	
解釈 カテゴリー	学習者の解釈(人数)
1	「福来たる」をあえて書かないことで、この先の展開をミステリアスなものにしている。(2020年度：4人 2021年度：3人)
2	コマの構図が同じところに「デスメタル」や「服を着ろ」という「福来たる」に語呂が合うセリフがあるが、「福来たる」とは書かれていない。笑う門には必ず福が来るとは限らないし、そう簡単に福は来ない

	(努力が必要)ということを示唆しているのではないか。(2020年度：8人 2021年度：0人)
3	コマの構図が同じところに「デスメタル」や「服を着ろ」という「福来たる」に語呂が合うセリフがあるので、作者なりのユーモアあるいは言葉あそびのようなもの(2020年度：3人 2021年度：19人)
4	コマの構図が同じところに「デスメタル」や「服を着ろ」という「福来たる」に語呂が合うセリフがあり、テンポ感を同じにして場面をつなぐことで物語の時系列をそろえている。「一方そのころ」というように、それぞれの登場人物に同じ時間が流れていることを表現している。(2020年度：6人 2021年度：12人)
5	「デスメタル」から「服を着ろ」と音が福に近づいてきている。笑っていたら、だんだん福に近づき、福は笑顔になることによって呼び寄せることができるという意味(2020年度：1人 2021年度：0人)
6	コマの構図が同じところは、部活動に関する描写がある。部活動関係者に良いことが起こるか、部活動関係者が今後のストーリーにおいてキーパーソンになることを暗示しているのではないか。(2020年度：5人 2021年度：0人)
7	「福来たる」を書かないことで、読者に「福来たる」という言葉を想像させることができる。(2020年度：7人 2021年度：8人)
8	「福来たる」を書かないことで、読者に「福来たる」という言葉を想像させることができる。想像している時間の分だけ、このコマに注目する時間が増えるので、読者の緊張をときつつ次のコマへとゆっくり目を移動させるようにしているのではないか。(2020年度：4人 2021年度：3人)
9	作者は「福来たる」と言わないことで、ことわざの伝えたい部分を強調したのではないか。(2020年度：3人 2021年度：0人)
10	「笑う門には福来たる」と声に出してしまうと単なることわざの一つになってしまう気がする。「福来たる」と心の中でつぶやいて、必ず良いことが起こると自分自身に暗示をかけたのではないか。(2020年度：7人 2021年度：1人)
11	一度目の「笑う門には ではなくてもアイスあたりが出た実績があるので、二度目の「笑う門には のときも良いことが起こるとほのめかす意味がある。(2020年度：2人 2021年度：0人)

12	「笑う門には福来たる」ということわざは非常に有名なので、「笑う門には だけでも十分、意味が伝わるとのこと (2020 年度：2 人 2021 年度：0 人)
13	実の父親探しはまだ続いているので、あえて終わりのカギカッコがない状態で書かれているのではないか。(2020 年度：1 人 2021 年度：1 人)
14	場面転換 (2020 年度：6 人 2021 年度：0 人)
15	同じ構図のコマは二カ所とも笑顔がないので、「笑うべきだ」ということを強調している。笑えば福は来る、来て欲しいという願いを込めたコマ (2020 年度：1 人 2021 年度：0 人)
16	わからない、解読不能 (2020 年度：6 人 2021 年度：9 人)

【表 7】 検討課題 5 における学習者のはじめの解釈

検討課題 5：サクとミヤに降り注ぐ木漏れ日の効果と木の上にいる妖精のようなものの意味をどのように考えるか。	
解釈 カテゴリー	学習者の解釈 (人数)
1	再生へと導く木の精霊に見えることから、実の父親との関係が再生されたり、謎が明らかになったりすることを暗示している。(2020 年度：1 人 2021 年度：5 人)
2	宮崎駿監督の『もののけ姫』に出てくる木の精霊「こだま」を取り入れるなど作者の遊び心ではないか。シリアスなシーンを遊び心で中和している。(2020 年度：8 人 2021 年度：15 人)
3	妖精は二人を見守っている誰か (守り神) で良いことが起こる兆しを表現している。(2020 年度：17 人 2021 年度：6 人)
4	妖精は嘘をつこうとしているサクタさんを見張っている。サクタさんとミヤちゃんは母に内緒で実の父に会いに行く秘密の相談をしているが、二人の姿を見ている誰かがいて、嘘は必ずばれるという暗示 (2020 年度：5 人 2021 年度：9 人)
5	木漏れ日は、サクタさんの未来が拓かれていくことを暗示している。(2020 年度：12 人 2021 年度：7 人)
6	木漏れ日があることで、光と影ができ、嘘を考えているサクタさんの悪い部分と嘘をつくのが本当は良くないと思っているサクタさんの二面性を表現できる。(2020 年度：1 人 2021 年度：0 人)
7	木漏れ日があることで、影の部分が強調され、内緒話をしている雰囲気表現できる。(2020 年度：1 人 2021 年度：5 人)

8	木漏れ日は暖かさや穏やかさの象徴で、サクタさんとミヤちゃんが落ち着いた良い時間を過ごしていることを示している。(2020年度：5人 2021年度：4人)
9	サクタさんに比べてミヤちゃんの方が木漏れ日が当たっている分量が少ない。サクタさんは希望に満ちているが、ミヤちゃんは家族に内緒で実の父親に会いに行くことを心配している。(2020年度：7人 2021年度：0人)
10	高校2年生の青春の輝くような「夏」、若さや生命力を感じさせる効果がある。(2020年度：2人 2021年度：2人)
11	サクタさんの実の父が不思議な力を持っているので、サクタさんの背後に妖精のような不思議なキャラクターを描くことによって、サクタさんにも不思議なものを引きつける力があることを示唆している。実の父との結びつきを強調している。(2020年度：1人 2021年度：0人)
12	日陰になっている部分は温度が低いことから冷静さを表し、木漏れ日があたっているところは逆に温かさや希望を表す。ミヤちゃんにあたる光は肩から顔に移動するので、ミヤちゃんをはじめ冷静だったが、徐々にサクタさんを温かく応援する気持ちに変わったことを表している。 (2020年度：1人 2021年度：1人)
13	わからない、解読不能 (2020年度：7人 2021年度：6人)

【表8】 検討課題6における学習者のはじめの解釈

検討課題6：もじくんはなぜ砂浜に「朔田美波」と書いたのか。	
解釈 カテゴリー	学習者の解釈 (人数)
1	サクタさんを探しに来たが見つからず、でもとても会いたくて、子どもころに兄が「習字が上手になると文字に書いたものが現れる」と言っていたことを思い出し、すぎるような思いで書いた。(2020年度：22人 2021年度：23人)
2	章のタイトルが「あの日つけた技の名前を誰にも教えない」とあり、もじくんは砂浜にサクタさんの名前を書いたときも子どもの時と同じように「技」の名前を付けて、わずかな期待を込めてサクタさんの名前を書いた。(2020年度：1人 2021年度：0人)
3	もじくんはもう高校生なので、子どもの頃のように「魔法」を信じてはいないけれど、サクタさんに会いたいので、「願掛け」や「おまじない」のような意味で少しだけ期待を込めて名前を書いた。(2020年度：11人 2021年度：13人)

4	祖父の教室で代理の先生ができるくらい書道が上達した実感があって、上手に文字が書けるようになった今の文字であれば、もしかしたらサクタさんに会えるかもしれないと思ったから（2020年度：5人 2021年度：4人）
5	サクタさんにどうしても会いたくて無意識で書いていた。（2020年度：5人 2021年度：3人）
6	子供のように純粋なサクタさんのことが好きだから、書きたくなった。また、書くことによってサクタさんへの恋心を自覚した。（2020年度：7人 2021年度：4人）
7	絶対にサクタさんに会えると信じていたから名前を書いた。（2020年度：2人 2021年度：0人）
8	頭の中はサクタさんのことでいっぱい、名前を書かずにはいられないほど心配していたから（2020年度：2人 2021年度：0人）
9	サクタさんに会いたかったので、名前を書いても出てくるはずはないとわかってはいるが、せつかく文字が上手になったのだから試しに書いてみようと思った。（2020年度：2人 2021年度：0人）
10	子どものころの兄との会話を思い出し、文字を書くという行為をすることで今の状況を変えようと思ったから（2020年度：1人 2021年度：0人）
11	サクタさんを探したいが、その方法が思いつかず、とりあえず名前を書いてみることにした。書いてもサクタさんが出てくるはずないが、何もしないよりはましだと思ったから（2020年度：6人 2021年度：8人）
12	わからない、解読不能（2020年度：1人 2021年度：0人）

【表9】 検討課題7における学習者のはじめの解釈

検討課題7：明ちゃんは書こうとしていた手を止めた後、吹き出しに「……」と書かれたコマが二つある。なぜ二回「……」があるのか。	
解釈 カテゴリー	学習者の解釈（人数）
1	一回目は祖父に会いに行くべきか悩んでいる。二回目は祖父との思い出を振り返っている。（2020年度：3人 2021年度：1人）
2	一回目と二回目の「……」の間に明ちゃんがタバコを吸うコマがある。上巻の74ページにもタバコを吸いながら考えごとをしているコマがあることから、タバコは明ちゃんの考えがまとまることを示唆している。（2020年度：3人 2021年度：0人）

3	一回目は女性に性転換した自分を勘当した祖父に会いに行くことを強がってためらっている。二回目は、そのような過去と決別し、祖父に会いに行く決心をしたことを表している。(2020年度：7人 2021年度：7人)
4	一回目は書道へ集中したいがうまくいかない様子を表し、二回目は何をしようとしても本当は大好きな祖父のことで頭がいっぱいになってしまい、文字を書くことをあきらめたという明ちゃんの気持ちの変化を表現している。(2020年度：7人 2021年度：9人)
5	女性になったことで勘当されたはずなのに、うわごとで自分の名前を呼んだことがとても気に入り、二回「……」を繰り返して、明ちゃんが祖父のことを深く考えている様子を強調している。(2020年度：23人 2021年度：5人)
6	二回「……」を繰り返し、明ちゃんの葛藤を表した。祖父が女性になった自分を受け入れてくれるかどうかという気持ちと素直に祖父に会いたいという二つの気持ちを「……」を二回繰り返すことで表現した。(2020年度：5人 2021年度：7人)
7	祖父に会いに行く決意の強さと決意はしたものどのように顔を合わせるべきか真剣に考えていることを表現するために「……」を二回書いた。(2020年度：3人 2021年度：3人)
8	一回目は祖父に会いに行くべきか悩んでいる。二回目はサクタさんが勇気を出して実の父に会いにいったことを思い出し、自分も勇気を出すべきだと考えている。(2020年度：2人 2021年度：0人)
9	一回目は勘当されたはずなのに自分の名前をうわごとで呼んだことへの驚きと祖父のことを心配している様子を中心に表し、タバコを吸って頭をすっきりさせて、二回目、再び考え出したことを表現している。(2020年度：8人 2021年度：9人)
10	二回「……」を繰り返すことで時間の経過を表し、明ちゃんが祖父のことを長時間集中して考えていたことを示唆した。(2020年度：3人 2021年度：10人)
11	教団のお金を持ち逃げしたサエグサくんの母が「泥棒でも／大好きだからね」と言ったことを思い出し、自分も何があっても祖父のことが好きだと考えた明ちゃんはそのことを伝えたいと思うが、良い言葉が浮かばず、考えを巡らせていることを表現している。(2020年度：1人 2021年度：0人)
12	わからない、解読不能 (2020年度：1人 2021年度：1人)

【表 10】 検討課題 8 における学習者のはじめの解釈

検討課題 8：下巻の 123 頁は、絵と擬音のみで描かれている。なぜこのような表現がされているのか。	
解釈 カテゴリー	学習者の解釈（人数）
1	おじいちゃんは明ちゃんがお見舞いに来てくれたのが実ほうれしく、遠ざかる明ちゃんの足音をずっと聞いてしまうくらいその存在が貴重で、帰ってしまうことを寂しく思っていることを表現するため（2020 年度：9 人 2021 年度：4 人）
2	無言の空間であることを擬音で表現し、お互い言いたいことがあったが言えず、長い時間だけが過ぎてしまったことを強調するため（2020 年度：12 人 2021 年度：28 人）
3	おじいちゃんと明ちゃんがお互いに言いたいことがあるが伝えきれずにすれ違う気まずい様子を、同時に描かれるもじくんのコマに関連づけて表現するため（2020 年度：19 人 2021 年度：4 人）
4	擬音が書かれている位置や大きさが、おじいちゃんと明ちゃん違っており、二人にはそれぞれ自分の思いがあることを表現するため（2020 年度：4 人 2021 年度：2 人）
5	しんみりするシーンを明るい擬音でつなぐことで雰囲気明るくさせながら、最後に残された課題に向かって場面をつなぐため（2020 年度：3 人 2021 年度：3 人）
6	おじいちゃんと明ちゃんはお互いに顔を背けていて、擬音もそれぞれの背中側に描かれている。二人は別々の生き方をしているが、同じ足音（擬音）を聞いていることから、お互いを想う気持ちは変わらないということ表現するため（2020 年度：2 人 2021 年度：1 人）
7	セリフを入れないことで、読み手の想像力をより膨らませ、自由な発想を引き出したり、余韻を残したりするため（2020 年度：5 人 2021 年度：4 人）
8	明ちゃんのスリッパが大きな音を立てているような擬音の描き方がされており、明ちゃんの足に力が入って緊張している様子を伝えるため（2020 年度：2 人 2021 年度：1 人）
9	病室では人の足音を聞くくらいしかすることがない。帰っていく明ちゃんの足音に耳を傾けるシーンを取り入れることによって、おじいちゃんが入院中、足音を聞くことが癖になっていたことを示唆できる。明ちゃんがお見舞いにくる足音を心待ちにしていたおじいちゃんの様子を表現するため（2020 年度：4 人 2021 年度：2 人）

10	わからない、解説不能（2020年度：3人 2021年度：2人）
----	---------------------------------

【表 11】 検討課題9における学習者のはじめの解釈

検討課題9：なぜ「ジョニー」が登場したと考えられるか。	
解釈 カテゴリー	学習者の解釈（人数）
1	サクタさんの中にいる暴れ馬を乗りこなしている。また「ジョニー」は「夏だぜジョニー」「波乗りジョニー」など夏を象徴する楽曲のタイトルに使用される。このことから、ひと夏を駆け抜けたサクタさんの気持ちの整理がつくクライマックスに近いことを暗示できる（2020年度：3人 2021年度：3人）
2	ジョニーは恋愛感情そのものであり、サクタさんのもじくんに対するコントロールできない恋愛感情を暴れ馬に託して擬態化し、ユーモアを交えて表現するため（2020年度：7人 2021年度：13人）
3	サクタさんのもじくんへの一途な思いを馬の疾走感に重ね合わせて表現するため（2020年度：3人 2021年度：1人）
4	サクタさんが無自覚であったもじくんに対する恋愛感情が、夢に登場する暴れ馬を通して自覚し、すでに抑えられない感情になっていることを示唆するため（2020年度：17人 2021年度：10人）
5	サクタさんがもじくんに告白する前のシーンであることから、疾走する馬のように、はやくもじくに気持ちを伝えた方が良いということをサクタさんに知らせ、サクタさん自身もはやく伝えたいと思っていることを表現するため（2020年度：5人 2021年度：0人）
6	勢いのある暴れ馬が夢に登場することによって、サクタさんの告白を応援する役割があるため（2020年度：18人 2021年度：18人）
7	夢の中の出来事として明確に描くとともに、ジョニーが夢の中で「言葉の力」の話をして、サクタさんや読者に言葉にしなければ相手に自分の気持ちを伝えることができないということを気づかせるため（2020年度：4人 2021年度：4人）
8	夢占いでは、馬の夢は恋愛に関する吉夢であることから、夢占いのメッセージを読者に示唆するため（2020年度：6人 2021年度：0人）
9	ジョニーとの会話によってサクタさんから「何があっても大丈夫だって言われた」という実の父からの言葉を引き出し、実の父にも応援されていることを暗示するため（2020年度：1人 2021年度：0人）
10	わからない、解説不能（2020年度：3人 2021年度：2人）

【表 12】 検討課題 10 における学習者のはじめの解釈

検討課題 10 : なぜもじくんは、笑ったサクタさんの目を手で隠したのか。	
解釈 カテゴリー	学習者の解釈 (人数)
1	もじくんを見ると笑ってしまうサクタさんの気持ちを落ち着かせるため目を隠した。(2020 年度 : 30 人 2021 年度 : 37 人)
2	サクタさんに告白されると察したもじくんは、サクタさんに見られていると恥ずかしく自分を落ち着かせたいので、照れ隠しのために目を隠した。(2020 年度 : 13 人 2021 年度 : 7 人)
3	サクタさんの実の父が人の心を読めるため、サクタさんも読めるかもしれないと思い、サクタさんのことが好きなもじくんは自分の気持ちを読まれないように目を隠した。(2020 年度 : 2 人 2021 年度 : 0 人)
4	好きな人に告白しようとしたら緊張のあまり爆笑し、ふられてしまった過去を持つ血田くんという人物が伏線として描かれている。サクタさんが自分に告白しようとしていることを察したもじくんは、自分もサクタさんのことが好きなので、血田くんのように失敗しないように笑わせないように刺激を与えた。(2020 年度 : 5 人 2021 年度 : 6 人)
5	サクタさんの目を隠すとサクタさんの視界が黒くなる。このマンガは、章ごとに黒いページが挟まれ、ストーリーが区切られている。サクタさんの視界を黒くすることは黒いページが挟み込まれていると同様の効果があり、ここでストーリーが大きく変容することを示唆している。(2020 年度 : 1 人 2021 年度 : 0 人)
6	「べち」という擬音が太文字で書き込まれ、もじくんが力加減をせず勢いよくサクタさんの目を隠したことがわかる。告白されると察したもじくんは、まだ心の準備ができておらず、焦ってとっさに手が出てしまい、手があたったところが偶然目だったということ (2020 年度 : 1 人 2021 年度 : 0 人)
7	目を隠すことで顔の中で見えるのは口だけになる。口をクローズアップさせることで、今からサクタさんが告白することを暗示し、もじくんがサクタさんの言葉の続きを聞きたいと思っていることを示唆している。(2020 年度 : 1 人 2021 年度 : 2 人)

【表 13】 検討課題 11 における学習者のはじめの解釈

検討課題 11 : 作品全体を通して多くの動物たちが登場する。これらの動物たちにはどのような意味があるのか。	
解釈	学習者の解釈 (人数)

カテゴリー	
1	この作品に登場するすべてのキャラクターは、1 ページ目に描かれた動物がモチーフになっていることから、多くの動物たちが登場する。 (2020 年度：2 人 2021 年度：7 人)
2	暴れ馬など、激しい動きをする動物を描くことで、登場人物の激情を表現するなど、登場人物の心理状況の反映として動物が登場する。(2020 年度：4 人 2021 年度：30 人)
3	このマンガには「ことわざ」が多く存在し、古くから伝わるものを大切にしたいというメッセージがこめられている。「馬の耳に念仏」など動物に関することわざが多いことにかけて、動物が多く描かれている。 (2020 年度：1 人 2021 年度：0 人)
4	動物は意思疎通することが難しいものの象徴である。人間の世界でも、他者と意思疎通することは難しいことを暗示している。また、努力すれば他者とわかりあえることも暗示している。(2020 年度：2 人 2021 年度：0 人)
5	情景描写の一つ、話の区切りとして描かれている。(2020 年度：5 人 2021 年度：3 人)
6	表紙の動物に注目すると、動物との関わり方を通して、登場人物の成長した姿を表現していると考えられる。(例えば、上巻の表紙では、パンダの乗り物に登場人物が乗っていて「大人が敷いたレールに乗った子供の姿」が描かれている。下巻の表紙では、魚に餌をあげていて「自分から積極的に他者と関わろうとする精神的に大人になった姿」が描かれているなど) (2020 年度：5 人 2021 年度：2 人)
7	動物を描くことでコマが賑やかになったり、和やかになったりする。作者の遊び心で場面に合わせて適切な動物が描かれている。(2020 年度：3 人 2021 年度：6 人)
8	登場人物に気づきを与えたり、応援したりする存在として動物が描かれている。(2020 年度：8 人 2021 年度：5 人)
9	わからない、解読不能 (2020 年度：3 人 2021 年度：3 人)

【表 14】 検討課題 12 における学習者のはじめの解釈

検討課題 12：「子供はわかってあげない」というタイトルにはどのような意味があるのか。	
解釈 カテゴリー	学習者の解釈 (人数)

1	このマンガは問題を抱えた大人が多く登場するので、子供は大人の苦勞をわかってあげないということ。本当は大人の事情もわかるし、わかってあげたいがわからないふりをする素直になれないちょっとした反抗心と大人になる成長段階を表している。(2020年度：36人 2021年度：5人)
2	最終章の小タイトルが「子供は理解することで成長する」という意味の英語なので、理解することで子供は成長するという意味である。また、このマンガに登場する大人は皆、未完成な子供を否定せず、その成長を優しく見守る人ばかりであるということ(2020年度：3人 2021年度：25人)
3	子供は大人の気持ちを本当は理解できる。しかし、あえて「わかってあげない」とすることで、いつまでも子供時代の自由で表現力豊かな心を忘れないでほしいという作者のメッセージがこめられている。(2020年度：2人 2021年度：0人)
4	子供はやりたいことをまっすぐにできる心を持っているから、大人の事情をわかってあげない。主人公は高校生でほぼ大人だが、まるで子供のように自由に行動するので、子供心を忘れていないポジティブで明るい存在だということを強調している。(2020年度：8人 2021年度：5人)
5	高校生は子供時代の最後とも言える年齢である。大人になりきらずに大人の事情をわかってあげない方が、最後の子供時代を全力で幸せに過ごせるし、そのように過ごしてほしいということ(2020年度：2人 2021年度：2人)
6	高校生は大人のようにまだ子供なので、大人の思い通りにはならないということ。大人から見て子供の気持ちはわからないが、大人が思うよりもずっと子供は深く考えて行動していて、いつの間にか大人になっているということ(2020年度：5人 2021年度：2人)
7	子供というのは、サクタさんともじくんという主人公の高校生のことで、二人はお互いのことが好きだが、照れてその気持ちをわかってあげようとしなないということ(2020年度：2人 2021年度：0人)
8	子供というのはサクタさんのことを指すと考えると、サクタさんの一夏を「大人はわかってくれない」という作品のパロディとして「子供はわかってあげない」と表現したと考えられる。今の良好な家族関係を維持するためには実の父に会わない方が良いとわかっているが、それでも会いに行くというサクタさんの行動が子供から大人への成長を意味している。(2020年度：1人 2021年度：5人)

9	わからない、解読不能（2020年度：7人 2021年度：5人）
---	---------------------------------

3.2 終わりの解釈における学習者の反応型の割合

ワークシートの終わりの解釈に、読みの交流を通して、自分のはじめの解釈がすべて変容したという内容の記述があったものを「変容型」、他者の解釈を聞いて納得・共感したが、自分のはじめの解釈は変わらなかったという内容の記述があったものを「持続型」、他者の解釈を聞いて、その解釈を添加し、自分のはじめの解釈がより深くなったという内容の記述があったものを「添加型」、他者の解釈に一切ふれず、はじめの解釈が変容しなかったという内容の記述があったものを「無反応型」とした。2020年度の検討課題1～12それぞれにおいて、変容型・持続型・添加型、無反応型の学習者がどの程度存在したか、【表15】に割合を示した。また、2021年度の結果は【表16】に示した。【図2】は、2020年度と2021年度の検討課題ごとのそれぞれの型の割合をグラフで表した。学習者が違っていても、それぞれの年度において、変容型・持続型・添加型に分類できた学習者が多かった検討課題の上位3課題が一致した。

解釈は変容すれば良いというものではなく、解釈の交流を通して自分の内面と対話し、自分の解釈を再考できることが重要である。変容型・持続型・添加型はいずれも他者の解釈を理解し、他者の解釈をふまえて自己の解釈を再構築している。変容型・持続型・添加型を合計すると、すべての検討課題において80%以上になることから、マンガの「空所」を読み合う授業では、学習者が互いに影響を与え合い、それをふまえて自己内対話できる可能性が高いことが明らかになった。

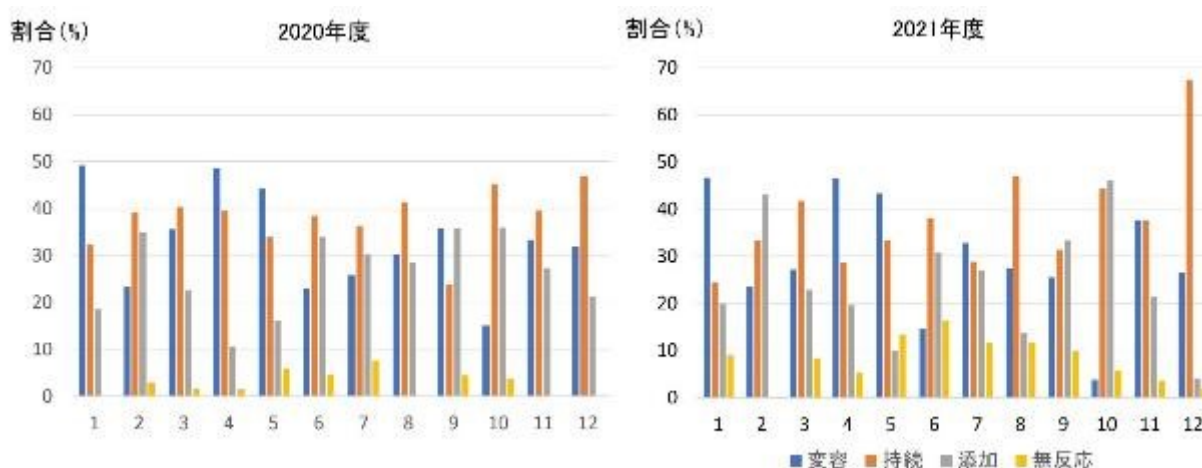
【表15】2020年度の検討課題1～12における学習者の反応分類の割合（単位 %）

検討課題	変容型	持続型	添加型	無反応型
1	49.2	18.5	32.3	0.0
2	23.2	34.8	39.1	2.9
3	35.5	40.3	22.6	1.6
4	48.5	39.4	10.6	1.5
5	44.1	33.8	16.2	5.9
6	23.1	38.5	33.8	4.6
7	25.8	36.4	30.3	7.6
8	30.2	41.3	28.6	0.0
9	35.8	23.9	35.8	4.5
10	15.1	45.3	35.9	3.8

11	33.3	39.4	27.3	0.0
12	31.8	47.0	21.2	0.0

【表 16】 2021 年度の検討課題 1～12 における学習者の反応分類の割合（単位 %）

検討課題	変容型	持続型	添加型	無反応型
1	46.7	24.4	20.0	8.9
2	23.5	33.3	43.1	0.0
3	27.1	41.7	22.9	8.3
4	46.4	28.6	19.6	5.4
5	43.3	33.3	10.0	13.3
6	14.5	38.2	30.9	16.4
7	32.7	28.8	26.9	11.5
8	27.5	47.1	13.7	11.8
9	25.5	31.4	33.3	9.8
10	3.8	44.2	46.2	5.8
11	37.5	37.5	21.4	3.6
12	26.5	67.3	4.1	2.0



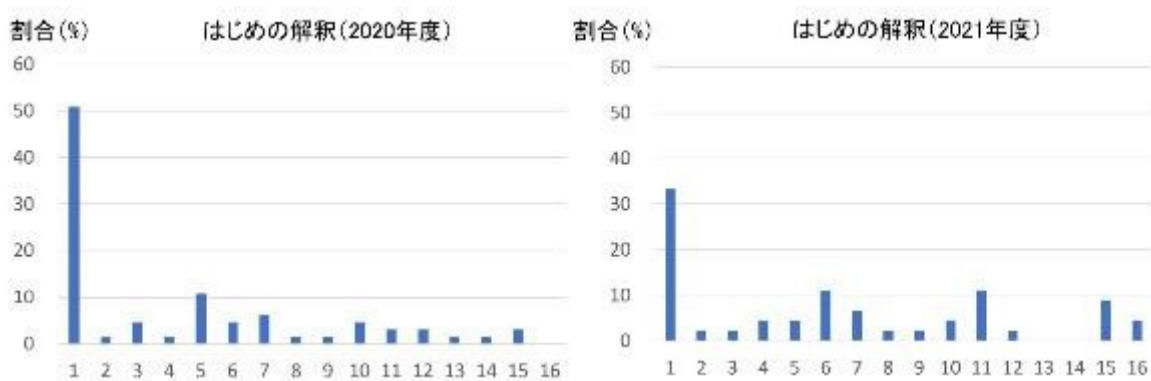
【図 2】 2020 年度と 2021 年度の解釈型の割合

3.3 変容型の多い検討課題に注目した分析

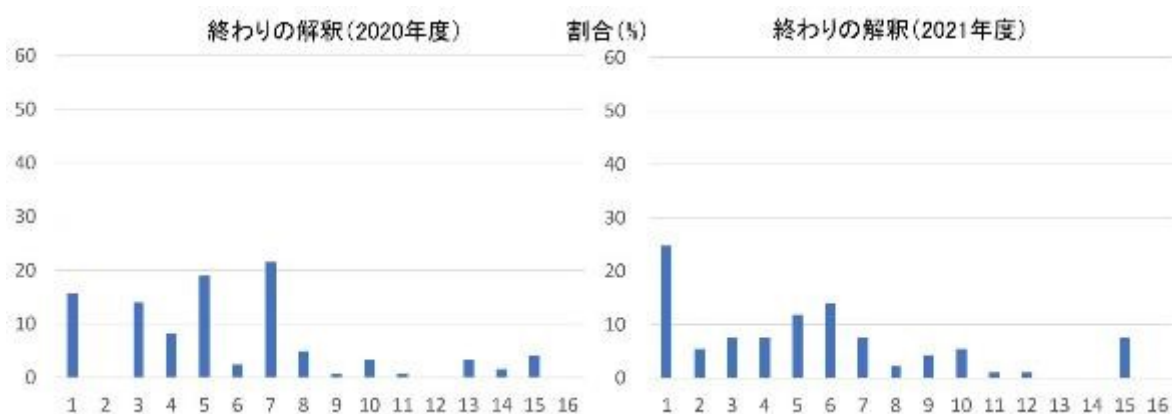
3.3.1 2020年度と2021年度の比較

変容型の多かった検討課題の上位3課題に注目したところ、2020・2021年度ともに、最も多かったのが検討課題1、次いで多かったのが検討課題4、三番目に多かったのが検討課題5という結果になった。2年連続で同様の結果になったことから、どのような検討課題が変容型を発生させる率が高くなるのか考察するために、2020・2021年度のグラフを比較し、変容型の解釈の変容の特徴を整理する。

検討課題1は、現代教養Ⅲ（文学Ⅱ）における最初の検討課題であり、「なぜもじくんとサクタさんの足だけのコマがあるのか」というものであった。【図3】は2020年度と2021年度のそれぞれのはじめの解釈の割合をグラフに示した。どちらの年度も、はじめの解釈では解釈カテゴリー1が突出して多かった。



【図3】 検討課題1のはじめの解釈の比較

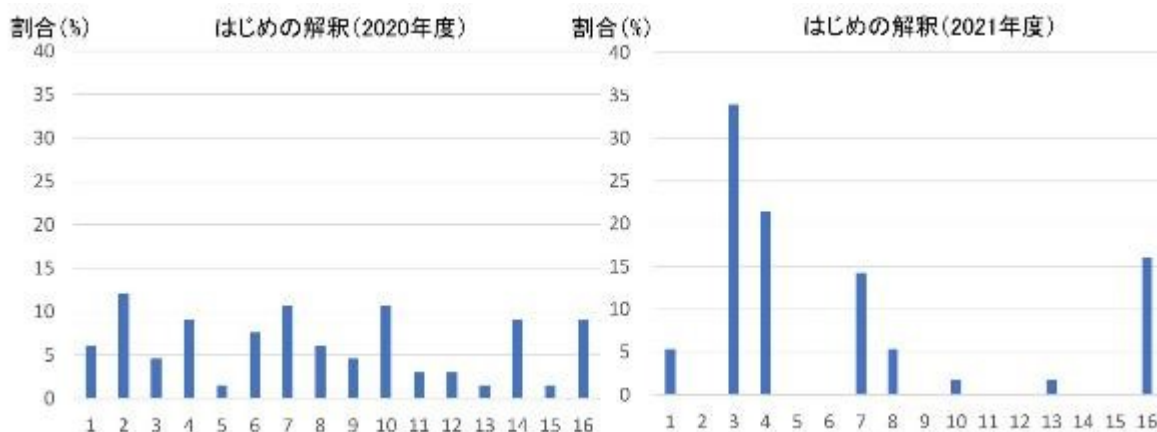


【図4】 検討課題1の終わりの解釈の比較

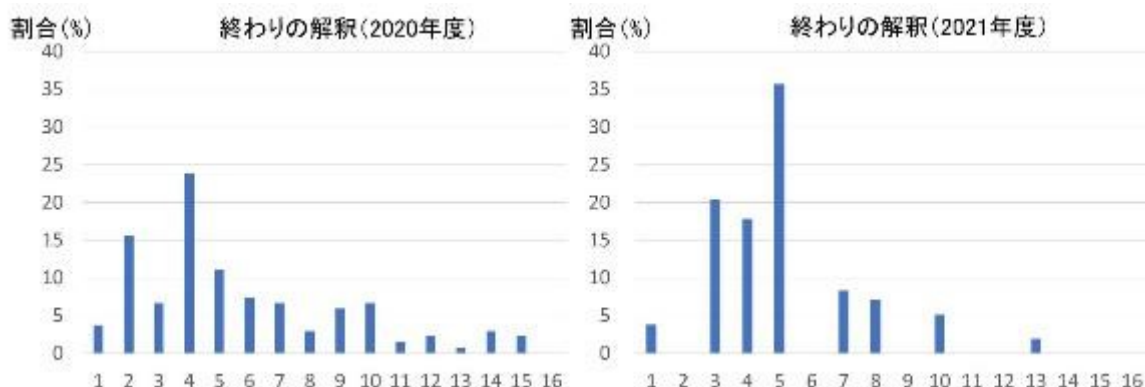
【図4】は2020年度と2021年度の終わりの解釈の割合を示している。どちらの年度も、解釈カテゴリー1の突出度をはじめの解釈よりも弱まり、解釈カテゴリー1の学習者の多くが、終わりの解釈では考えを変える傾向を確認した。

【図5】は、検討課題4「明ちゃんのセリフに『笑う門には と終わりのカギカッコがない状態で不自然に止まっているところが二カ所ある。また、その二カ所につづくコマの構図が全く同じである。これらの意味をどのように考えるか』について、2年間の結果を比較したものである。2020年度は解釈カテゴリーが分散したが、2021年度は解釈カテゴリー3、4、7に分類できた学習者が多かった。2021年度は、前年度に16あった解釈カテゴリーが8に減少し、解釈カテゴリー16（わからない・解読不能）が前年度の2倍程度にあたる約16%存在した。解釈カテゴリー3に分類できた学習者が目立って多く、2020年度のグラフの形とは傾向が異なった。

【図6】は2020年度と2021年度の終わりの解釈の割合を示している。2020年度は解釈カテゴリー2と4に集中する傾向があり、2021年度は解釈カテゴリー3、4、5に集中する傾向があった。検討課題4の終わりの解釈のグラフには類似性があった。



【図5】 検討課題4のはじめの解釈の比較

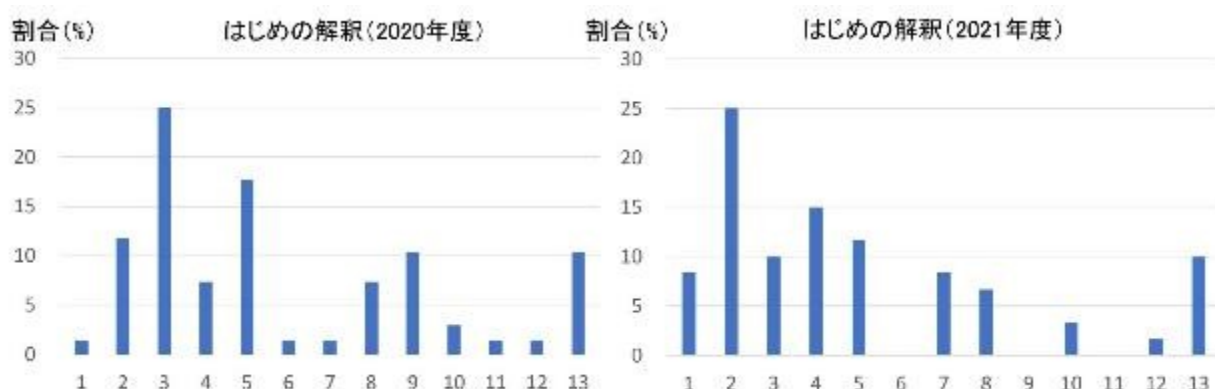


【図6】 検討課題4の終わりの解釈の比較

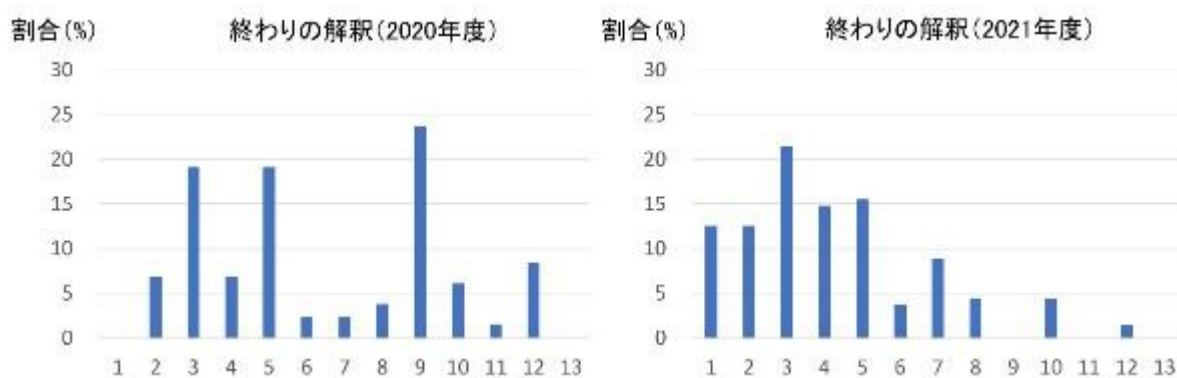
変容型の出現が三番目に多かった検討課題5「サクとミヤに降り注ぐ木漏れ日の効果と木の上にいる妖精のようなものの意味をどのように考えるか」における2年間のはじめの解

釈の結果を比較したグラフが【図 7】である。2021 年度の解釈カテゴリーが 3 減少しているが、どちらの年度も解釈カテゴリーが分散する傾向があった。

【図 8】は検討課題 5 の 2 年間の終わりの解釈を比較したグラフである。2020 年度は、解釈カテゴリー 3、5、9 が他の解釈カテゴリーの 2 倍以上多く、これらの解釈カテゴリーはいずれも 15% 以上になった。2021 年度は、解釈カテゴリー 3 が特に多く、解釈カテゴリー 1、2、4、5 も多い傾向があった。しかし、15% 以上になった解釈カテゴリーは 3 と 5 のみであった。



【図 7】 検討課題 5 のはじめの解釈の比較



【図 8】 検討課題 5 の終わりの解釈の比較

3.3.2 磨き合いの妥当性

変容型に分類された学習者は、自分の考えを改める方向の磨き合いがあったと仮説を立てたが、2020・2021 年度のデータより、その妥当性を検討する。

2020 年の検討課題 1 のはじめの解釈では、解釈カテゴリー 1 が突出して多く、終わりの解釈では、解釈カテゴリー 1、3、4、5、7 が 7~22% の範囲で支持を集めた【図 3】。2021 年においても、はじめの解釈では検討課題 1 が突出して多かった【図 3】。終わりの解釈では、解釈カテゴリー 1、3、4、5、6、7、15 が 7~25% の範囲で指示を集める結果となった

【図 4】。2 年間のデータを総括すると、変容型が最も多かった検討課題 1 では、学習者個人のはじめの解釈に偏りが大きかったが、クラス全体の解釈の交流を経た終わりの解釈では、その偏りが解消されたと言える。

検討課題 4 は、2020 年度と 2021 年度の傾向が異なっていたが、解釈カテゴリー数を N（「わからない、解釈不能」を除く）として、N 分の 1×100 （%）以上になるものを「解釈の核」と考えると、2020 年度のはじめの解釈が 6%以上になった解釈の核は、解釈カテゴリー 1、2、4、6、7、8、10、14 の 8 種類であった（16 は「わからない・解読不能」のため除外）【図 5】。終わりの解釈で 6%以上になった解釈は、解釈カテゴリー 2、3、4、5、6、7、10 の 7 種類であった【図 6】。2021 年度のはじめの解釈が 14%以上になった解釈の核は、解釈カテゴリー 3、4、7 の 3 種類（13 は「わからない・解読不能」のため除外）であり【図 5】、終わりの解釈の核は、解釈カテゴリー 3、4、5 の 3 種類であった【図 6】。

検討課題 5 の 2020 年度のはじめの解釈の核は、解釈カテゴリー 2、3、4、5、8、9 の 6 種類であった（13 は「わからない、解釈不能」のため除外）【図 7】。終わりの解釈で 8%以上になった解釈は、解釈カテゴリー 3、5、9、12 の 4 種類であったが、特に解釈カテゴリー 3、5、9 が他の解釈カテゴリーの 2 倍以上多く、これらの解釈カテゴリーはいずれも 15%以上になった【図 8】。2021 年度（N=9）のはじめの解釈の核は、解釈カテゴリー 2、4、5 の 3 種類で【図 7】、終わりの解釈における解釈の核は、解釈カテゴリー 1、2、3、4、5 の 5 種類であった【図 8】。しかし、この 5 種類の中で 15%を超えた解釈カテゴリーは 3 と 5 の 2 種類のみであった。このように、2020・2021 年度の検討課題 4 と検討課題 5 では、解釈の核が分散から集中に変化する傾向が強いことが確認できた。

以上のように、検討課題 1 では、終わりの解釈において偏りが解消され、検討課題 4 と 5 ではクラス全体の解釈が分散から 2~3 種類の解釈の核に集中する傾向があった。従って、変容型の出現率の多かった検討課題における読みの交流では、考えを改める方向の読みの磨き合いが促されたと考えられる。

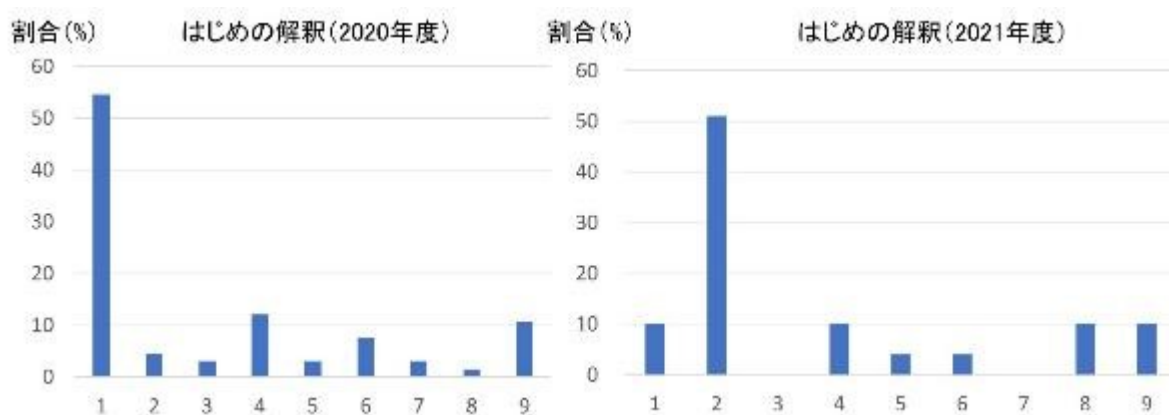
3.4 持続型の多い検討課題に注目した分析

3.4.1 2020 年度と 2021 年度の比較

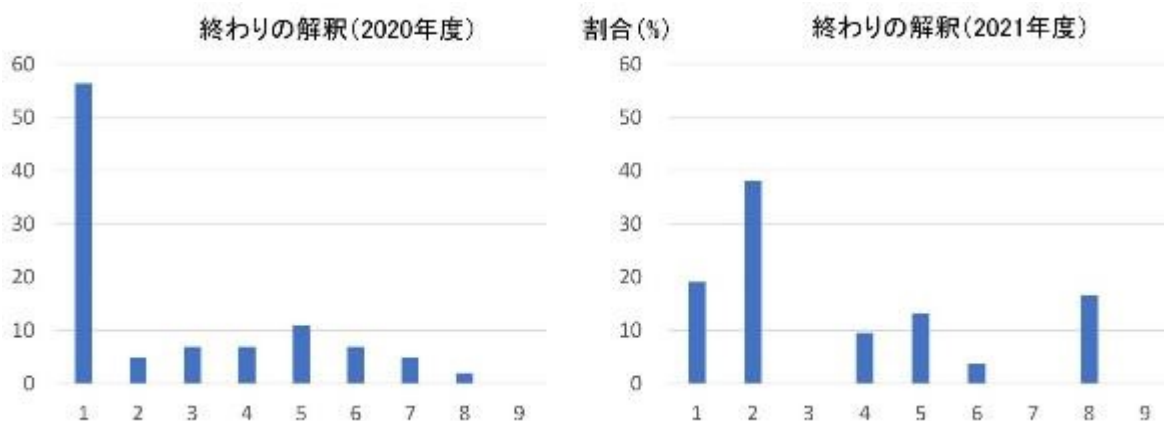
持続型には、他者の解釈を聞いて納得・共感したが、自分のはじめの解釈は変わらなかったという内容を分類した。この型に分類できた学習者が最も多かった検討課題は、2020・2021 年度ともに検討課題 12 であった。次いで多かったのは、2020 年度では検討課題 10、2021 年度は検討課題 8 であった。三番目に多かったのは、2020 年度では検討課題 8、2021 年度は検討課題 10 となった。二番目と三番目に多かった検討課題に入れ替わりがあったが、上位 3 課題は 2020・2021 年度で共通していた。グラフを比較し、持続型の解釈の変容の特徴を整理する。

検討課題 12 は『「子供はわかってあげない」というタイトルにはどのような意味があるのか』であり、現代教養Ⅲ（文学Ⅱ）における最終検討課題であった。2020 年度のはじめの解

積では解釈 카테고리1、2021年度は解釈 카테고리2が突出して割合が高かった【図9】。2021年度は解釈 카테고리3と7に分類できる学習者が存在せず、解釈 카테고리1の数が減ったが、どちらの年度も、解釈 카테고리1の割合が最も高かった。2020年度は、終わりの解釈でも引き続き解釈 카테고리1の割合が維持された【図10】。2020年度のはじめの解釈と終わりの解釈のグラフは、ほぼ同じ形を示した。2021年度も解釈 카테고리2の割合が最も高かったが、終わりの解釈において、解釈 카테고리1の支持率が上がったため、2020年度ほどの突出度はなかった【図10】。



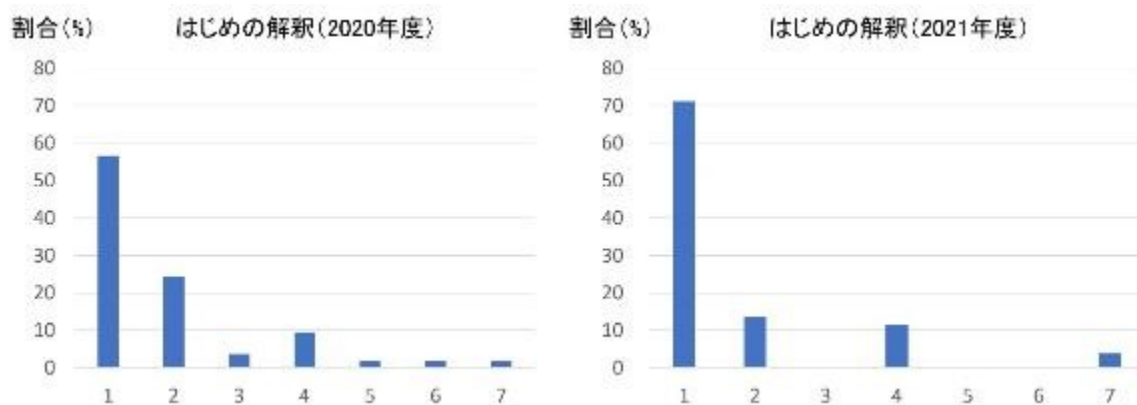
【図9】 検討課題12のはじめの解釈の比較



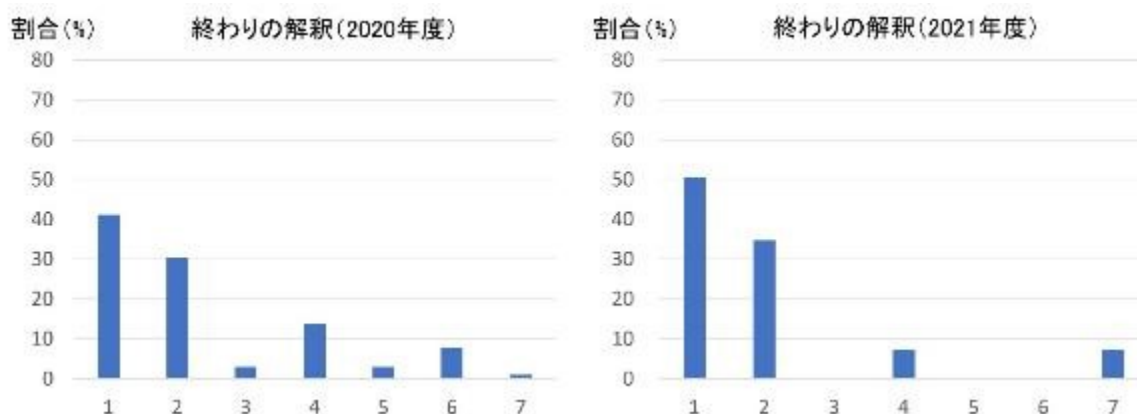
【図10】 検討課題12の終わりの解釈の比較

次に、持続型が多かった検討課題のうち、2020年度2位・2021年度3位の検討課題10に注目する。「なぜもじくんは、笑ったサクタさんの目を手で隠したのか」について、2020・2021年度ともに、はじめの解釈では解釈 카테고리1の割合が最も高かった【図11】。2021年度は解釈 카테고리3、5、6に分類できる学習者が存在しなかったが、解釈 카테고리1の次に解釈 카테고리2、その次に解釈 카테고리4が多くなるという結果は2020年度と同

様であった。終わりの解釈においても、2020・2021 年度ともに、割合が高い順番に解釈カテゴリー1、2、4 となった【図 12】。検討課題 10 のグラフの形は、解釈を比較した場合も、年度を比較した場合もグラフの形に高い類似性が見られた。

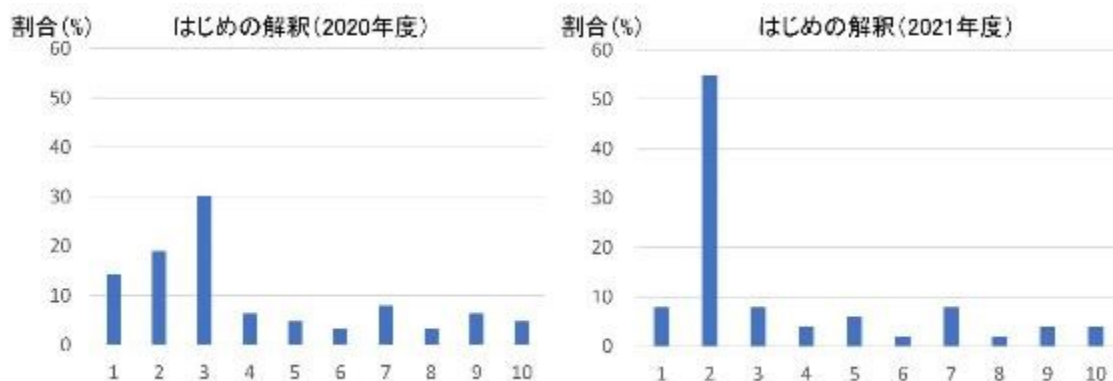


【図 11】 検討課題 10 のはじめの解釈の比較

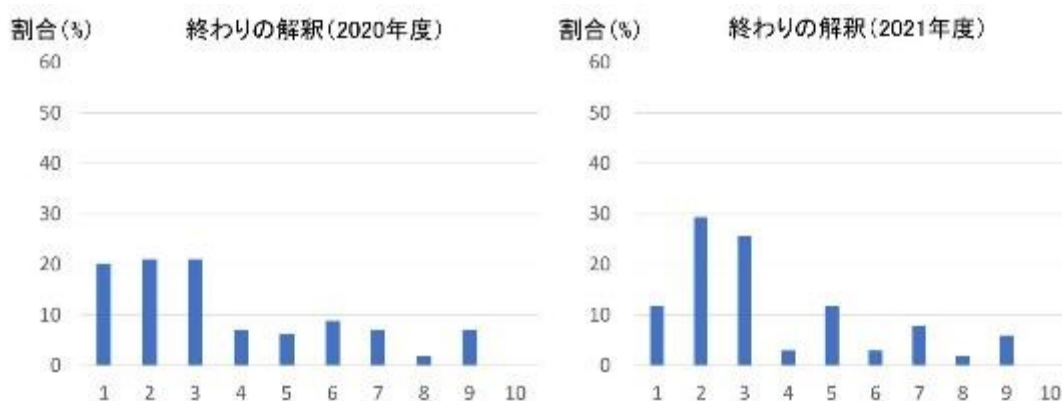


【図 12】 検討課題 10 の終わりの解釈の比較

一方、2020 年度 3 位・2021 年度 2 位の検討課題 8「下巻の 123 頁は、絵と擬音のみで描かれている。なぜこのような表現がされているのか」のはじめの解釈では、2020 年度では、解釈カテゴリー3、2、1 の順番に割合が高かった【図 13】。2021 年度は解釈カテゴリー2 の割合が突出して高かった【図 13】。終わりの解釈では、2020 年度が解釈カテゴリー3、2、1 の差がほとんどなく、それぞれ他の解釈カテゴリーの 2 倍以上割合が高かった【図 14】。2021 年度は解釈カテゴリー2 の突出度が弱まり、解釈カテゴリー3 と解釈カテゴリー1 と 5 の割合が高まった【図 14】。このように、2020・2021 年度ともに、はじめの解釈とおわりの解釈のグラフの形は少し異なっていたが、カテゴリー1、2、3 の割合が高い傾向は変わらなかった。



【図 13】 検討課題 8 のはじめの解釈の比較



【図 14】 検討課題 8 の終わりの解釈の比較

3.4.2 磨き合いの妥当性

検討課題 12 の 2020 年度では、はじめの解釈において解釈カテゴリー1 の割合が突出して高く、終わりの解釈でもそれが維持された。2021 年度では、解釈カテゴリー2 の割合が高く、この傾向は引き続き終わりの解釈でも出現した。2020 年度がより顕著ではあったが、どちらの年度もグラフに類似性があり、はじめの解釈で高い支持を集めた解釈カテゴリーが終わりの解釈でもその支持を維持する傾向があった【図 9】【図 10】。検討課題 10 では、2020・2021 年度を比較しても、それぞれの年度ごとのはじめの解釈と終わりの解釈を比較してもグラフに類似性が認められた【図 11】【図 12】。

他方で、検討課題 8 では、2020 年度と 2021 年度のはじめの解釈および終わりの解釈の間に類似性は認められなかった【図 13】【図 14】。しかし、それぞれの年度について、はじめの解釈と終わりの解釈を比較したところ、どちらもカテゴリー1、2、3 の割合が高い傾向は変わらず、この点類似性があった【図 13】【図 14】。

以上のことから、持続型が多かった検討課題では、グラフに類似性があり、はじめの解釈で支持をあげた解釈カテゴリーが終わりの解釈でも支持を継続する傾向があると言える。

はじめの解釈を持続する学習者が多いということは、読みの交流に意味がなかったのではないかという懸念が生じるが、持続型に分類した学習者の終わりの解釈は、すべて他者の解釈に言及していた。以下に典型的な文章例として、検討課題 12 の終わりの解釈として、実際に学習者が書いたものを示す（人名は番号で記載）。

私ははじめサクタさんは親の気持ちや事情が分からず悩んでいたが、それらを分かってあげたいと考えたという解釈をした。38 番さんや 62 番さんの解釈を聞いて、大人に対して分かってあげないという解釈がいいと思った。最終的な解釈は変わらなかったが、子供が分かっていても分からないふりをしているという解釈はおもしろいと思った。(41 番)

このように、持続型の学習者は、読みの交流を通して、他者の解釈に納得・共感している。その上で、自分のはじめの解釈を振り返り、その解釈を維持している。従って、持続型に分類できた学習者が多かった検討課題では、読みの交流を通して、学習者がはじめの解釈に自信を持ち、強める方向の磨き合いが促された可能性が高い。

3.5 添加型の多い検討課題に注目した分析

3.5.1 2020 年度と 2021 年度の比較

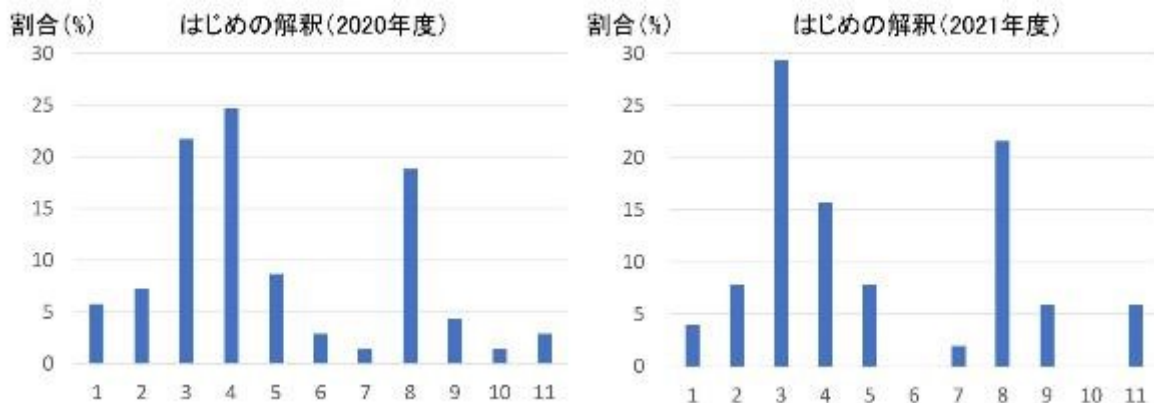
他者の解釈を聞いて、それを添加し、自分のはじめの解釈がより深くなったという内容の記述があった添加型の学習者が最も多かった検討課題は、2020 年度では検討課題 2、2021 年度では検討課題 10 であった。二番目に多かったのは、2020 年度が検討課題 10、2021 年度では検討課題 2 だった。三番目は 2020・2021 年度ともに検討課題 9 であった。入れ替わりがあるものの、上位 3 課題は 2020・2021 年度において共通していた。グラフを比較し、添加型の解釈の変容の特徴を整理する。

2020 年度、最も添加型の学習者が多かった検討課題 2「真っ黒のコマには、どのような意味（役割）があるのだろうか」に注目する。2020・2021 年度ともに、はじめの解釈では、解釈の核として解釈カテゴリー 3、4、8 の 3 種類が認められた【図 15】。終わりの解釈では、2020 年度では解釈カテゴリー 1、3、4、5、8、9 の 6 種類が解釈の核となり、2021 年度は解釈カテゴリー 3、5、8、9 の 4 種類が解釈の核となった【図 16】。

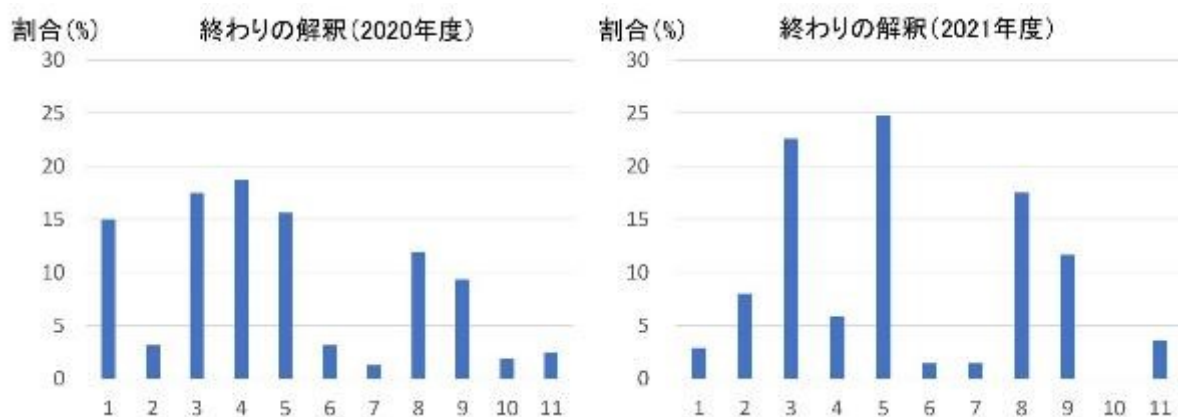
2020 年度二番目に添加型の学習者が多かった検討課題 10 のはじめの解釈では、解釈カテゴリー 1 と 2 が解釈の核となり、2021 年度では解釈カテゴリー 1 が解釈の核になった【図 11】であった。終わりの解釈では、2020 年度において、解釈カテゴリー 1、2 が解釈の核を維持し、2021 年度では、解釈カテゴリー 1 に加えて解釈カテゴリー 2 も解釈の核となった【図 12】。

検討課題 9「なぜ『ジョニー』が登場したと考えられるか」では、はじめの解釈として、2020 年度の解釈の核が解釈カテゴリー 4、6 の 2 種類、2021 年度の解釈の核は解釈カテゴリー 1、2、4、6 の 3 種類であった【図 17】。終わりの解釈では、2020 年度は解釈カテゴリー 2、

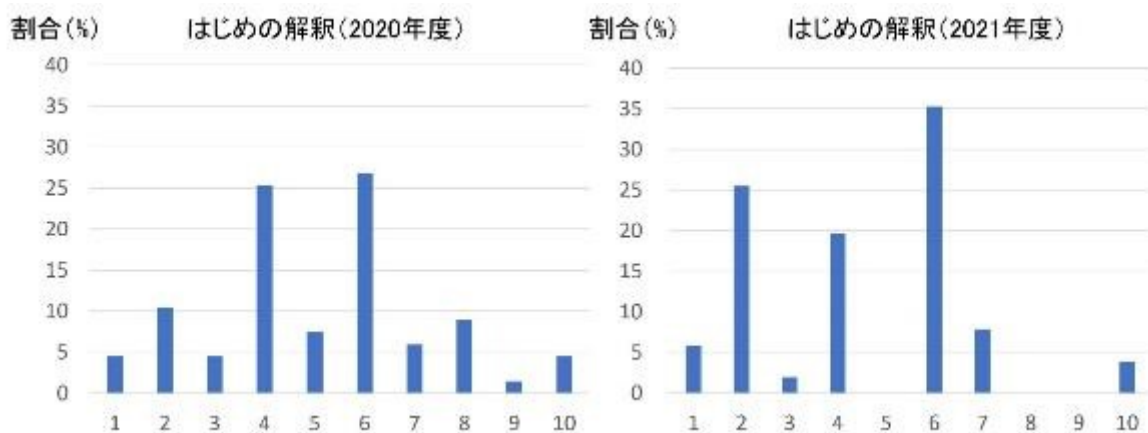
4、5、6の4種類が解釈の核となった【図18】。2021年度の終わりの解釈では、はじめの解釈と同様に解釈カテゴリ2、4、6の3種類が解釈の核を維持した【図18】。



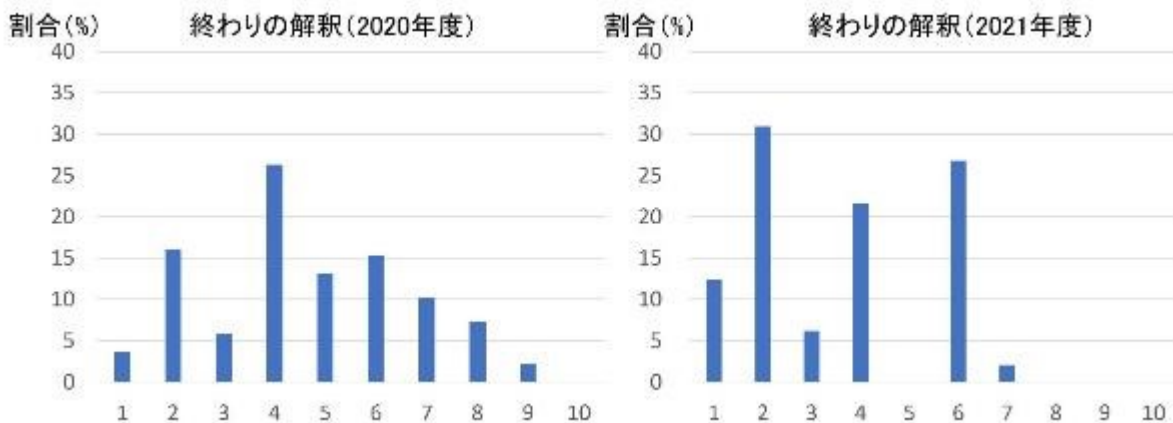
【図15】 検討課題2のはじめの解釈の比較



【図16】 検討課題2の終わりの解釈の比較



【図17】 検討課題9のはじめの解釈の比較



【図18】 検討課題9の終わりの解釈の比較

3.5.2 磨き合いの妥当性

添加型の学習者が多かった上位3つの検討課題では、すべて2020年度と2021年度のはじめの解釈と終わりの解釈に出現した解釈カテゴリーが一致する傾向があった。また、年度ごとに、はじめの解釈と終わりの解釈を比較したとき、終わりの解釈では解釈の核が増える傾向があった。

このことから、添加型の学習者が多かった検討課題では、はじめの解釈で解釈の核になった解釈カテゴリーの妥当性が高かったことが推測できる。また、妥当性の高い解釈を学習者が互いに評価し合ったため、終わりの解釈において解釈の核が増えたと考えられる。すなわち、添加型の学習者が多い検討課題を扱った授業では、自分の考えを広げ、深める方向の磨き合いが促されたと考えられる。

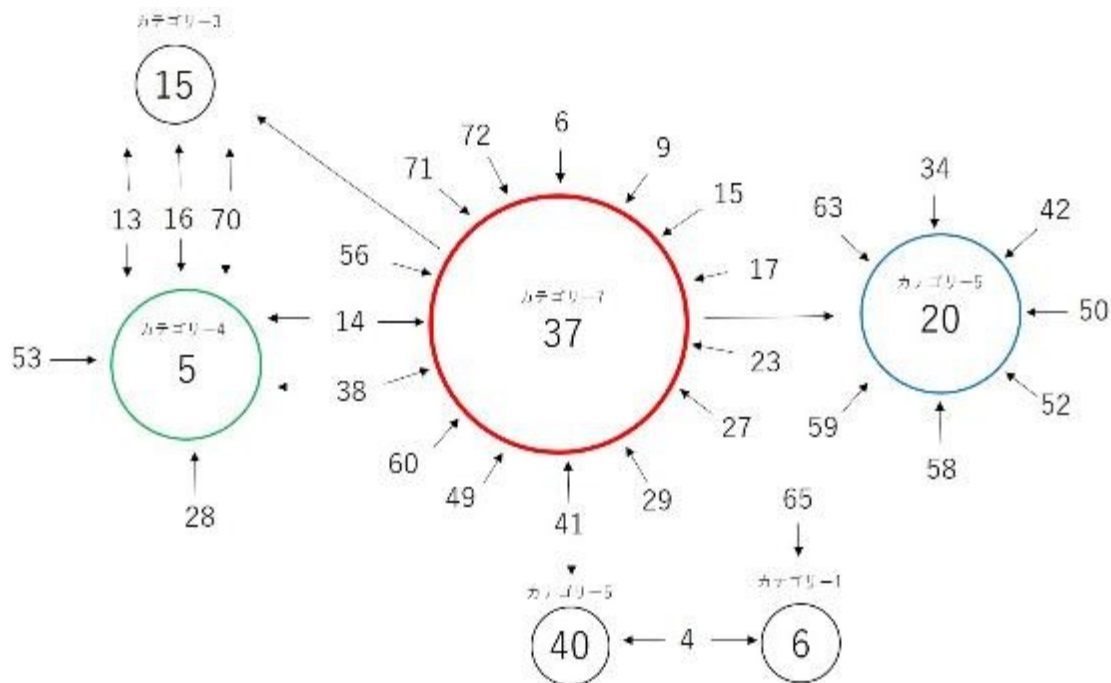
3.6 相関図から見る学習者の読みの磨き合いの詳細

ワークシートの終わりの解釈に、名前を挙げて他者の解釈に言及した学習者に注目した。2021年度は感染症の影響から各授業において十分なサンプル数を確保できなかったため、分析は2020年度のみ行った。

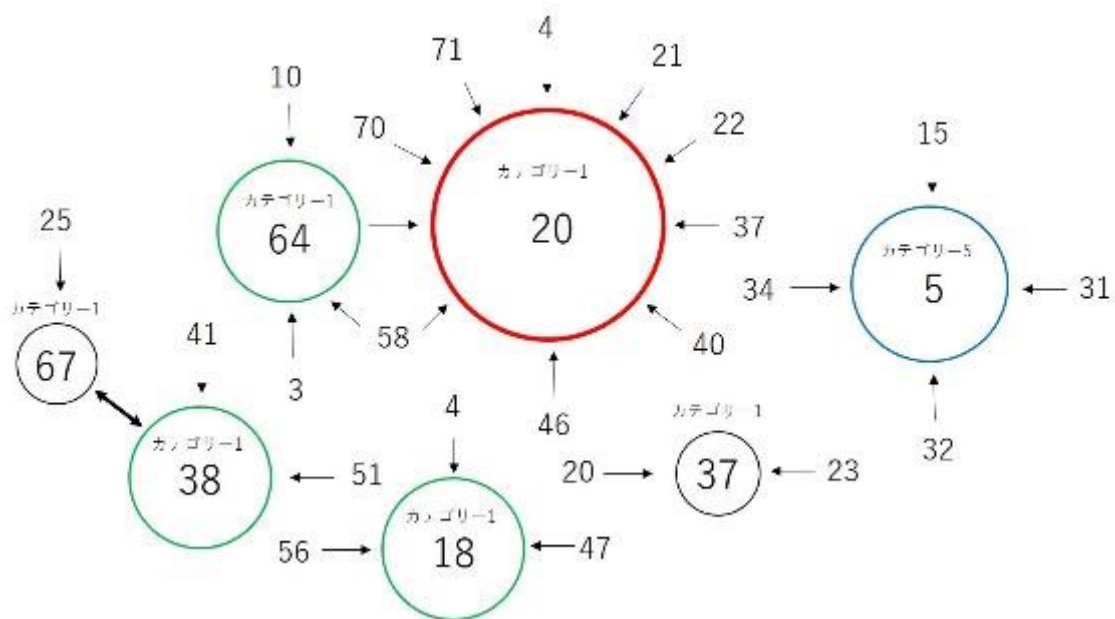
変容型の割合が最も高かった検討課題1について学習者の解釈の相関図を作成することで、変容型が多い検討課題に特徴的な思考活動の様子を可視化する【図19】。同様に、持続型の割合が最も高い検討課題12、添加型の割合が最も高い検討課題2について相関図を作成し、比較した【図20】【図21】。学習者の名前をナンバーに置き換え、解釈の核となった解釈カテゴリーに分類できた学習者のうち、2名以上から指名された学習者を抽出し、それぞれどのように影響を与え合ったかベクトルで示した。また、円の大きさは学習者の支持率に応じている。

変容型では、解釈の核となった解釈カテゴリー1、3、7から1人ずつ、解釈カテゴリー5からは2人、解釈の核にならなかった解釈カテゴリー4からも5番の学習者の名前が挙げら

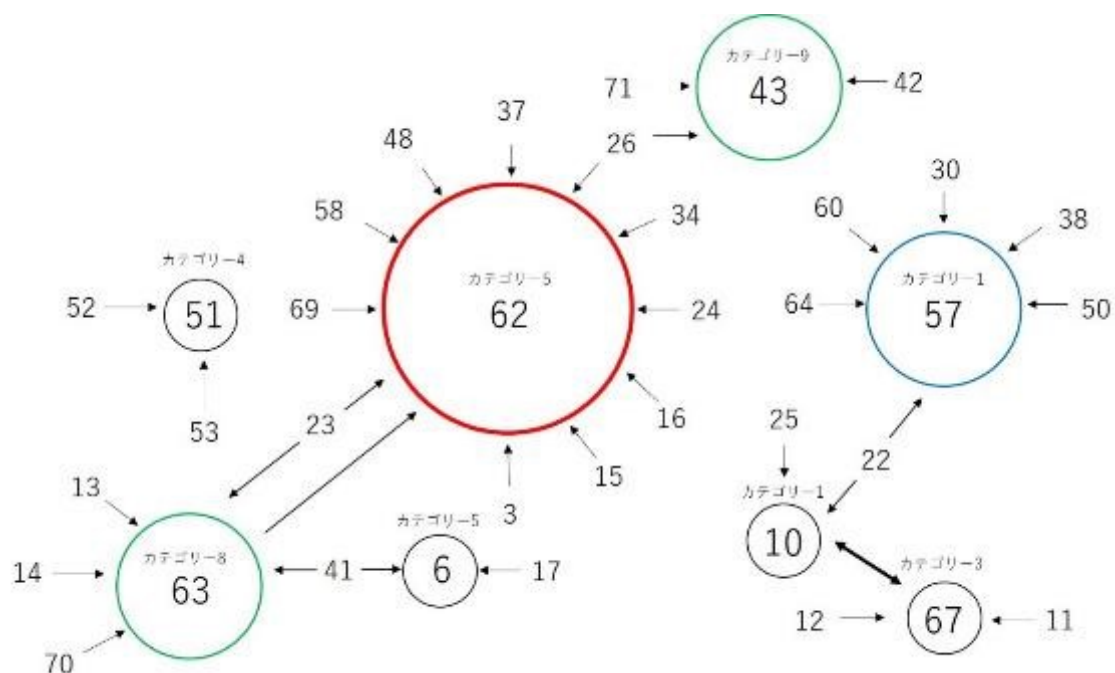
れた。最も大きな円で示した37番の学習者に多くの学習者が言及しているが、一方で37番の学習者も15番と20番の学習者を支持している。37番を含め、複数の解釈カテゴリーを支持する学習者を確認することができた。



【図19】 検討課題1（変容型最多）の終わりの解釈の核における学習者の相関図



【図20】 検討課題12（持続型最多）の終わりの解釈の核における学習者の相関図



【図 21】 検討課題 2（添加型最多）の終わりの解釈の核における学習者の相関図

持続型は、解釈カテゴリ1の学習者が6人選ばれ、38番と67番が互いに指名するなど、解釈カテゴリ1の中で学習者相互に影響し合う状況が確認できた。添加型は、終わりの解釈の核となった解釈カテゴリ1、3、4、5、8、9からそれぞれ学習者が選出された。10番と67番の学習者が互いに指名していること、63番が62番にベクトルを向けていることから、異なる解釈カテゴリの間で学習者の思考の交換があったと考えられる。

すべての型において、多くのベクトルが存在することから、学習者一人ひとりが他者から影響を受け、活発な思考活動があったことが明らかになった。どの型においても、学習者相互の読みの磨き合いがあったものと推測できる。

三つの相関図を俯瞰すると、同じ学習者が偏って指名される状況がないことがわかる。決まった学習者がマンガの「空所」を読み合う授業をリードしたわけではなく、どの学習者も平等に解釈が認められるチャンスがあったこと、学習者が友人関係や先入観などに左右されず、解釈の妥当性を公平に評価できたことが明らかになった。

第4節 ストーリーマンガの「空所」の解釈と学習者の相互作用の考察

4.1 学習者のはじめの解釈の多様性と読みの交流

今回は同一マンガにおけるさまざまな「空所」を話題にしたが、これまで異なるマンガ作品を扱い、その「空所」におけるはじめの解釈を分類してきた。吉田秋生『海街diary』を扱った授業における学習者の解釈のカテゴリ分類は6種類、松田洋子『ママゴト』では4種類、赤坂アカ『かぐや様は告らせたい』では6種類、つげ義春『古本と少女』では9種

類、いくえみ綾『プリンシパル』では確認できたもので4種類であった。それぞれ分類の観点や学習者の人数などが異なるため、単純に比較することはできないが、一つの解釈に収斂しないことは確かである。田島列島『子供はわかってあげない』における「空所」それぞれに4～15種類の学習者の解釈が存在したことを付け加えると、マンガの「空所」は学習者の多様な解釈を引き出し、読みの交流を活性化することができる。また、その解釈を交流することで、学習者は自分にはなかった新しい視点を他者の解釈から学ぶことができる。

4.2 解釈の型から考える学習者相互の読みの磨き合い

4.2.1 どのような「問い」が学習者の解釈を変容させるか

【図1】に例示したように、ワークシートに検討課題ごとに「今日の授業を通して新しく発見したこと、できるようになったと思うこと（どのような能力が向上したと思うか）をそれぞれ書いてください」という項目を設けた。学習者がこの項目に記述した内容を分析し、変容タイプごとにどのような検討課題すなわち「問い」が、どのように学習者の解釈を変容させるか考察する。

①変容型を多く生み出す「問い」

2020・2021年度ともに検討課題1、4、5が変容型の学習者を多く生み出した。この3つの検討課題を扱ったときのワークシートの項目に、学習者が書いた言葉を抽出・分類し、多かったものから順番（複数回答あり）に【表17】に示した。

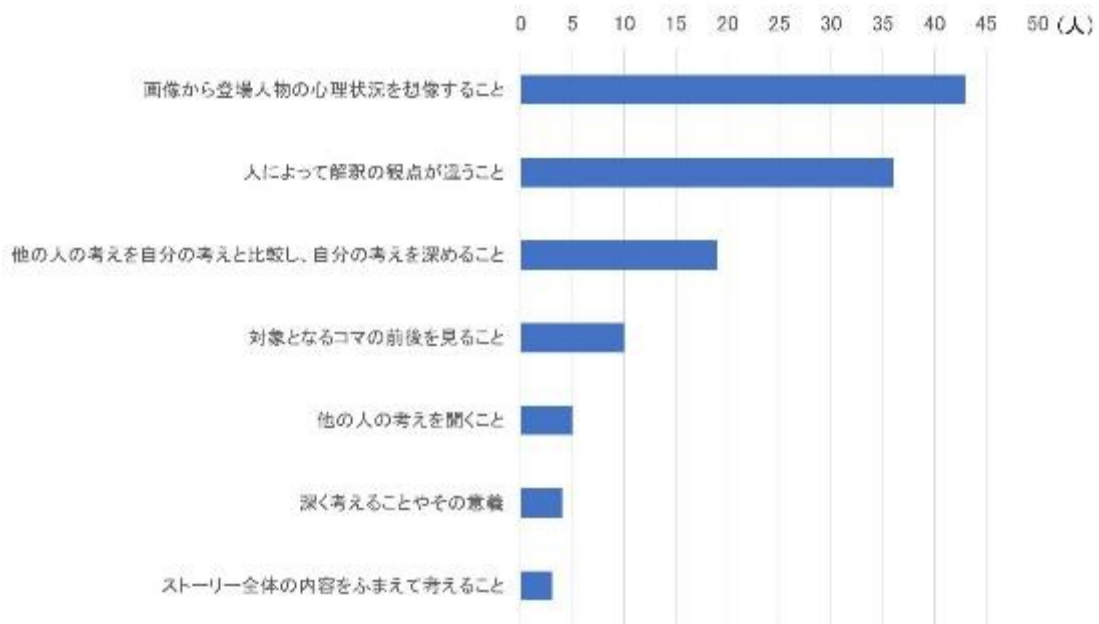
また、2020年度と2021年度に共通して出現した学習者の反応を検討課題ごとに抽出し、グラフに示した【図22】～【図24】。

【表17】変容型が多かった検討課題に記載された学習者の反応

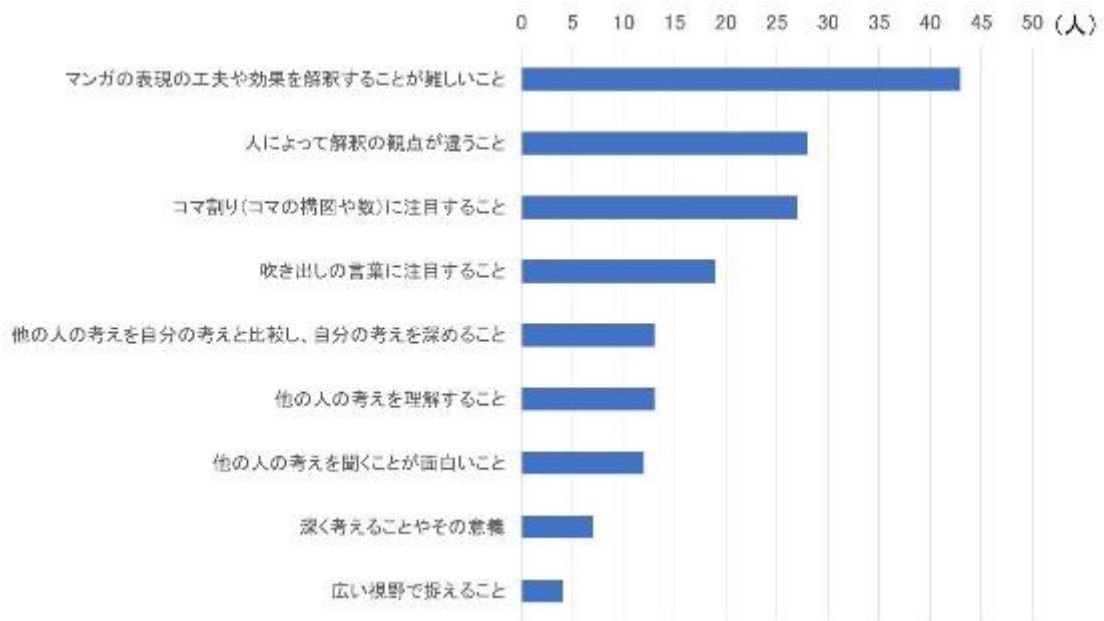
2020年度	2021年度
<p><検討課題1></p> <ul style="list-style-type: none"> ・人によって解釈の観点が違うこと (24人) ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (23人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (12人) ・広い視野で捉えること (8人) ・対象となるコマの前後を見ること (4人) ・他の人の考えを聞くこと (2人) ・深く考えることやその意義 (3人) ・登場人物を自分に置き換えて考えること (3人) 	<p><検討課題1></p> <ul style="list-style-type: none"> ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (20人) ・人によって解釈の観点が違うこと (12人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (7人) ・対象となるコマの前後を見ること (6人) ・他の人の考えを聞くこと (3人) ・深く考えることやその意義 (1人) ・ストーリー全体をふまえて考えること (2人) ・自分の考えに自信を持つこと (1人)

<ul style="list-style-type: none"> ・ストーリー全体の内容をふまえて考えること (1人) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ストーリーの内容を理解すること (1人)
<p><検討課題4></p> <ul style="list-style-type: none"> ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (25人) ・コマ割り(コマの構図や数)に注目すること (19人) ・吹き出しの言葉に注目すること (12人) ・人によって解釈の観点が違うこと (8人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (7人) ・他の人の考えを理解すること (7人) ・解釈し、その解釈を交流することが面白いこと (4人) ・深く考えることやその意義 (3人) ・広い視野で捉えること (2人) ・他の人の考えの道筋をたどること (2人) ・複数の場面を統合して考えること (2人) ・登場人物を自分に置き換えて考えること (1人) ・順序立てて考えること (1人) 	<p><検討課題4></p> <ul style="list-style-type: none"> ・人によって解釈の観点が違うこと (20人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (18人) ・作者の遊び心やユーモアを感じることに (11人) ・コマ割り(コマの構図や数)に注目すること (8人) ・解釈し、その解釈を交流することが面白いこと (8人) ・吹き出しの言葉に注目すること (7人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (6人) ・他の人の考えを理解すること (6人) ・深く考えることやその意義 (4人) ・広い視野で捉えること (2人) ・想像力を駆使すること (2人) ・画像のみで読み手の想像力を刺激しようとする作者の表現技術の奥深さ (1人) ・章のタイトルにも注目すること (1人) ・声に出して、リズムを感じて読むと違う考察ができること (1人) ・自分の解釈を言葉で表現すること (1人)
<p><検討課題5></p> <ul style="list-style-type: none"> ・人によって解釈の観点が違うこと (24人) ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (20人) ・画像は単にモノを表しているだけでなく、ストーリー展開を暗示すること (13人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (9人) ・細部の画像までよく見る必要があること (9人) 	<p><検討課題5></p> <ul style="list-style-type: none"> ・人によって解釈の観点が違うこと (15人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (14人) ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (12人) ・画像は単にモノを表しているだけでなく、ストーリー展開を暗示すること (8人) ・作者の遊び心やユーモアを感じることに (7人) ・解釈し、その解釈を交流することが面白いこと (1人)

<ul style="list-style-type: none"> ・作者の遊び心やユーモアを感じることに (5人) ・対象となるコマから離れた画像 (表紙など) の情報もよく見ること (4人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (4人) ・他の人の考えを理解すること (4人) ・対象となるコマの前後を見ること (3人) ・解釈し、その解釈を交流することが面白いこと (3人) ・広い視野で捉えること (2人) ・既存の知識を解釈に取り入れるべきだということ (2人) ・一見意味のなさそうなシーンに注目することで考えが広がること (2人) ・他の人の考えを理解するスピードが速くなったこと (1人) ・同じような解釈でも、思考の道筋に違いがあること (1人) ・本は面白いということ (1人) ・解釈に要する時間が短くなったこと (1人) ・自分の中でいくつかの解釈をすること (1人) ・複数の場面を統合して考えること (1人) ・正解のない問いを考えられること (1人) 	<ul style="list-style-type: none"> いこと (7人) ・一見意味のなさそうなシーンに注目することで考えが広がること (7人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (6人) ・対象となるコマから離れた画像 (表紙など) の情報もよく見ること (5人) ・細部の画像までよく見る必要があること (3人) ・他の人の考えを理解すること (3人) ・正解のない問いを考えられること (3人) ・ストーリー全体の内容をふまえて考えること (3人) ・深く考えることやその意義 (3人) ・対象となるコマの前後を見ること (2人) ・既存の知識を解釈に取り入れるべきだということ (2人) ・広い視野で捉えること (1人) ・同じような解釈でも、思考の道筋に違いがあること (1人) ・画像からイメージするものに共通性があること (1人)
---	--



【図 22】 2020・2021 年度に共通して出現した学習者の反応（検討課題 1）



【図 23】 2020・2021 年度に共通して出現した学習者の反応（検討課題 4）



【図 24】 2020・2021 年度に共通して出現した学習者の反応（検討課題 5）

変容型が多かった検討課題において、2020・2021 年度の学習者が「新しく発見したこと、できるようになったと思うこと」として挙げた反応を整理した【図 22】～【図 24】。「人によって解釈の視点が違うこと」と「他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること」は変容型に限らず、持続型、添加型にも確認できた。すべての型に共通して出現したものは後述することにして、まず変容型が多かった検討課題（問い）に特徴的に表れた傾向を考察する。

考察の観点は「学習者は終わりの解釈をするときにどこに注目したか」、「解釈の交流のどこに魅力を感じたのか」、「終わりの解釈を構築できた要因」の 3 点とし、学習材との対話・他者との対話・自己内対話するときの学習者の着目点にそれぞれ対応するようにした。

変容型の学習者が多く出現する問いにおいて、学習者が解釈するときに注目したのは、マンガの画像を中心とした表現であると考えた。「画像から登場人物の心理状況を想像すること」は【図 22】で最多、【図 24】で二番目に多かった。「コマ割り（コマの構図や数）に注目すること」は【図 23】で三番目に多くの学習者が指摘している。他にも【図 24】では「画像は単にモノを表しているだけではなく、ストーリー展開を暗示すること」「細部の画像までよく見る必要があること」が上位に位置づいている。そもそも検討課題 1、4、5 は、ともにコマや画像についての問いであった。しかし、解釈の交流後も画像を中心としたマンガ特有の表現に注目することによって自分の解釈を 180 度変容させ、より良い解釈を生み出そうとした可能性が大きい。「ストーリー全体の内容をふまえて考えること」【図 22】、「広い視野で捉えること」【図 23】【図 24】は、画像に注目するだけでなく、それをストーリー全体

という枠組みで捉えたことを示唆しており、マンガがストーリー全体を捉えやすく、全体の枠組みが明確にあったからこそ「空所」が際立ち、妥当な意味づけにつながったと考えられた。

次に、変容型が多く出現した解釈の交流では、「他の人の考えを聞くこと」【図 22】、「他の人の考えを理解すること」【図 23】【図 24】に魅力を感じる学習者が多かった。特に「他の人の考えを聞くこと」は、12 あった検討課題の中で検討課題 1 にしか出現していない。これは、現代教養Ⅲ（文学Ⅱ）という科目で、はじめて解釈の交流を経験した学習者が、これまであまり意識してこなかった他の人の考えを「聞く」という基本を改めて評価したことを意味していると考えられる。よく聞いて「理解」できたことがきっかけとなり、「他の人の考えを聞くことが面白いこと」【図 23】、「解釈し、その解釈を交流することが面白いこと」【図 24】を発見し、自分のはじめの解釈を変容させるに至ったのではないかと推測される。

最後に、終わりの解釈の構築には具体的にどのような要因があるのか考察した。【図 23】では、最も多くの学習者が「マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと」を指摘したが、考えがよいある難しい問いを解決したいという意欲が、終わりの解釈の構築に好影響を与えていると考えられる。「深く考えることやその意義」【図 22】【図 23】、「正解のない問いを考えられること」【図 24】も思考に対する意欲を示していると推測できる。90 分の授業を最後まで粘り強く考え抜き、解釈を変容させるほどの大きな力を発揮するためには、問いにある程度の難しさが必要である。

以上の考察をまとめると、読みの交流によって、他の人の解釈に変えるタイプである変容型の学習者を多く生み出した問いは、考えがよいがあり、画像を中心としたマンガ特有の表現を解釈の根拠とする傾向が強く、他者の考えを理解することによって自分の解釈の更新を促している。

②持続型を多く生み出す「問い」

持続型の学習者を多く生み出した問いである検討課題 12、10、8 について、2020・2021 年度の学習者がワークシートに書いた言葉を抽出・分類し、多かったものから順番（複数回答あり）に【表 18】に示した。なお、2021 年度の検討課題 12 を扱った回はオンライン授業だったため、ワークシートに記載されたものではなく、e ラーニングシステム上で読み取れる言葉を抽出した。

また、2020 年度と 2021 年度に共通して出現した学習者の反応を検討課題ごとに抽出し、グラフに示した【図 25】～【図 27】。

【表 18】 持続型が多かった検討課題に記載された学習者の反応

2020 年度	2021 年度
< 検討課題 12 > ・言葉に含まれる微妙な意味合いを吟味す	< 検討課題 12 > ・言葉に含まれる微妙な意味合いを吟味す

<p>ること (22 人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ストーリー全体の内容をふまえて考えること (17 人) ・正解のない問いを考えられること (8 人) ・人によって解釈の観点が違うこと (7 人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (7 人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (7 人) ・他の人の考えに共感すること (6 人) ・広い視野で捉えること (4 人) ・章のタイトルにも注目すること (3 人) ・本はおもしろいということ (3 人) ・作者の意図を考えること (3 人) ・自分なりの意見を持つこととその重要性 (2 人) ・深く考えることやその意義 (2 人) ・同じような解釈でも、思考の道筋に違いがあること (2 人) ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (1 人) ・解釈し、その解釈を交流することが面白いこと (1 人) ・登場人物の心情をさまざまな角度から想像すること (1 人) ・登場人物を自分に置き換えて考えること (1 人) ・既存の知識を解釈に取り入れるべきだということ (1 人) ・ストーリーの内容を理解すること (1 人) ・自分の中でいくつかの解釈をすること (1 人) ・細部の画像までよく見る必要があること (1 人) ・解釈の根拠を明確にすること (1 人) 	<p>ること (13 人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の人の考えに共感すること (9 人) ・章のタイトルにも注目すること (6 人) ・人によって解釈の観点が違うこと (4 人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (4 人) ・既存の知識を解釈に取り入れるべきだということ (3 人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (1 人) ・解釈の根拠を明確にすること (1 人) ・作者の遊び心やユーモアを感じることに (1 人) ・自分の考えに自信を持つこと (1 人)
<p>< 検討課題 10 ></p>	<p>< 検討課題 10 ></p>

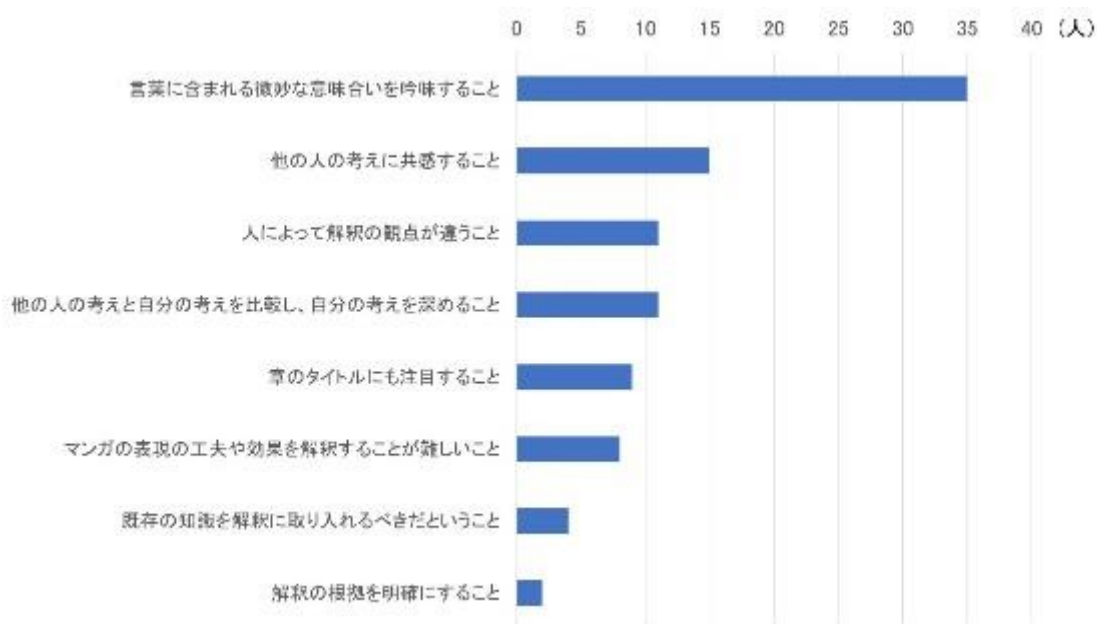
<ul style="list-style-type: none"> ・人によって解釈の観点が違うこと (13 人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (9 人) ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (9 人) ・登場人物の心情をさまざまな角度から想像すること (5 人) ・複数の登場人物の行動の意味を捉えること (5 人) ・ストーリー全体の内容をふまえて考えること (4 人) ・擬音によって状況が想像しやすくなること (4 人) ・自分なりの意見を持つこととその重要性 (4 人) ・登場人物を自分に置き換えて考えること (3 人) ・章のタイトルにも注目すること (3 人) ・深く考えることやその意義 (2 人) ・他の人の考えを理解すること (2 人) ・画像からイメージするものに共通性があること (2 人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (1 人) ・対象となるコマの前後を見ること (1 人) ・広い視野で捉えること (1 人) ・正解のない問いを考えられること (1 人) ・細部の画像までよく見る必要があること (1 人) ・自分の中でいくつかの解釈をすること (1 人) ・一つのコマに複数の登場人物の心理状況を描いてあること (1 人) ・他の人の考えに疑問を持つこと (1 人) ・伏線に気付くこと (1 人) ・既存の知識を解釈に取り入れるべきだと 	<ul style="list-style-type: none"> ・複数の登場人物の行動の意味を捉えること (11 人) ・人によって解釈の観点が違うこと (10 人) ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (10 人) ・登場人物の心情をさまざまな角度から想像すること (7 人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (4 人) ・ストーリー全体の内容をふまえて考えること (4 人) ・対象となるコマの前後を見ること (4 人) ・登場人物を自分に置き換えて考えること (3 人) ・画像からイメージするものに共通性があること (3 人) ・細部の画像までよく見る必要があること (2 人) ・章のタイトルにも注目すること (2 人) ・自分の考えに自信を持つこと (2 人) ・擬音によって状況が想像しやすくなること (1 人) ・深く考えることやその意義 (1 人) ・自分の中でいくつかの解釈をすること (1 人) ・一つのコマに複数の登場人物の心理状況を描いてあること (1 人) ・作者の遊び心やユーモアを感じることに (1 人) ・数ページ前に遡ることで、解釈の根拠が見つかること (1 人) ・論理的に述べると説得力が増すこと (1 人) ・同じような解釈でも、思考の道筋に違いがあること (1 人)
--	--

<p>いうこと (1人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・解釈に要する時間が短くなり、深く考えられること (1人) 	
<p><検討課題8></p> <ul style="list-style-type: none"> ・画像のみで読み手の想像力を刺激しようとする作者の表現技術の奥深さ (16人) ・擬音によって登場人物の心理状況を表現できること (11人) ・コマをまたいだ擬音が時間の流れを表すこと (10人) ・擬音の位置に注目すること (8人) ・擬音の意味を考えると状況が想像しやすくなること (8人) ・人によって解釈の観点が違うこと (6人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (6人) ・画像から場面の雰囲気を読み取ること (6人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (5人) ・自分の解釈を言葉で説明することが難しいこと (3人) ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (3人) ・解釈し、その解釈を交流することが面白いこと (2人) ・画像・擬音・ストーリーなどさまざまな視点から考えること (2人) ・他の人の考えを理解すること (1人) ・既存の知識を解釈に取り入れるべきだということ (1人) ・広い視野で捉えること (1人) ・対象となるコマの前後を見ること (1人) ・画像は単にモノを表しているだけでなく、ストーリー展開を暗示すること (1人) ・細部の画像までよく見る必要があること 	<p><検討課題8></p> <ul style="list-style-type: none"> ・章のタイトルにも注目すること (14人) ・擬音によって登場人物の心理状況を表現できること (13人) ・コマをまたいだ擬音が時間の流れを表すこと (5人) ・人によって解釈の観点が違うこと (5人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (5人) ・画像のみで読み手の想像力を刺激しようとする作者の表現技術の奥深さ (4人) ・擬音の意味を考えると状況が想像しやすくなること (4人) ・解釈し、その解釈を交流することが面白いこと (3人) ・擬音の位置に注目すること (2人) ・画像から場面の雰囲気を読み取ること (2人) ・既存の知識を解釈に取り入れるべきだということ (2人) ・他の人の考えを理解すること (2人) ・ストーリー全体の内容をふまえて考えること (2人) ・解釈の根拠を明確にすること (2人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (1人) ・自分の解釈を言葉で説明することが難しいこと (1人) ・画像・擬音・ストーリーなどさまざまな視点から考えること (1人) ・広い視野で捉えること (1人) ・対象となるコマの前後を見ること (1人) ・登場人物を自分に置き換えて考えること

<p>(1人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・画像からイメージするものに共通性があること (1人) ・場面ごとに状況を把握すること (1人) 	<p>(1人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・無音の場面が続くとその直後にあるセリフが際立つこと (1人) ・解釈には深浅があること (1人) ・自分の中でいくつかの解釈をすること (1人) ・自分の考えに自信を持つこと (1人)
---	--

持続型が多かった検討課題において、2020・2021年度いずれの学習者も「新しく発見したこと、できるようになったと思うこと」として挙げた反応を整理した【図25】～【図27】。

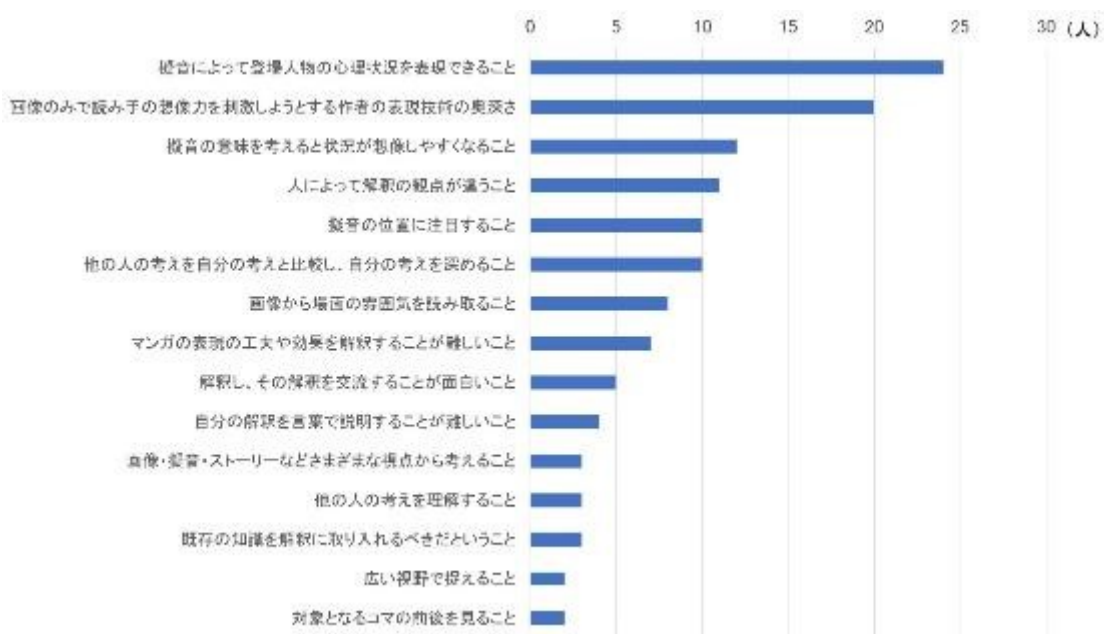
持続型の学習者が多く出現する問いにおいて、学習者が解釈するときに注目したのは、特にマンガにおける言語表現であると考えた。「言葉に含まれる微妙な意味合いを吟味すること」【図25】、「章のタイトルにも注目すること」【図25】【図26】のように、マンガ特有の表現よりも、タイトルの言語表現を解釈の根拠とする傾向が強いことを確認した。持続型が多かった問いでは「擬音」に注目した学習者が顕著に多かった。擬音は絵文字（画像）とも捉えられるが、【図26】で最も多くの学習者が指摘した「擬音によって登場人物の心理状況を表現できること」は、擬音の画像としての側面よりも、言語としての側面から解釈を構築していると考えられる。



【図25】2020・2021年度に共通して出現した学習者の反応（検討課題12）



【図 26】 2020・2021 年度に共通して出現した学習者の反応（検討課題 10）



【図 27】 2020・2021 年度に共通して出現した学習者の反応（検討課題 8）

検討課題 12 は「子供はわかってあげない」というタイトルの意味を問うものであるため、学習者が解釈の根拠を言語表現としたことは納得できる。ところが、検討課題 10 は「なぜもじくんは、笑ったサクタさんの目を手で隠したのか」というように、画像に対する問いで

ある。検討課題 8 も「下巻の 123 頁は、絵と擬音のみで描かれている。なぜこのような表現がされているのか」という問いであり、言語表現というよりも、むしろ画像に注意を促す問いであると考えられる。このような状況で、学習者が画像よりも言語表現に目を向けたことは、文章で構成される一般的な文学作品を解釈するときと近い思考が働いたのではないだろうか。その裏付けとして、持続型が多く出現した問いにおける学習者の反応には、「既存の知識を解釈に取り入れるべきだということ」【図 25】【図 27】、「複数の登場人物の行動の意味を捉えること」「登場人物を自分に置き換えて考えること」【図 26】といった高等学校までの国語科の文学教材を扱った授業で獲得したと考えられるスキルと一致する内容が散見される。

しかしながら、画像に全く注目しなかったというわけではない。【図 26】では、「画像から登場人物の心理状況を想像すること」を二番目に多くの学習者が指摘している。「細部の画像までよく見る必要があること」【図 26】、「擬音の位置に注目すること」【図 27】といった画像およびマンガ特有の表現に注目した学習者も存在する。さらに「登場人物の心情をさまざまな角度から想像すること」【図 26】、「画像から場面の雰囲気を読み取ること」「画像・擬音・ストーリーなどさまざまな視点から考えること」【図 27】といった画像や文字言語を区別せず俯瞰的に見るタイプの事項も出現している。すなわち、持続型の学習者が多く出現する問いでは、学習者はマンガを視覚情報として認知する傾向があり、その中でも特に言語表現に注目する傾向がある。

解釈の交流では、「画像からイメージするものに共通性があること」【図 26】、「他の人の考えに共感すること」【図 25】が示唆するように、持続型の学習者は、他者とイメージを共有し、共感することに魅力を感じる傾向があった。終わりの解釈を構築できた要因としては、変容型と同様に「マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと」【図 25】【図 27】、「自分の解釈を言葉で説明することが難しいこと」【図 27】が挙げられていることから、問いの難易度の高さが関係していると推測できる。一方、変容型に顕著だった思考に対する意欲は、持続型には多く見られず、【図 26】に唯一「深く考えることやその意義」が出現する程度である。代わりに【図 25】の「解釈の根拠を明確にすること」という事項が示唆するように、持続型では俯瞰的に見ることによって、マンガの画像と言語表現の双方が学習者の目にとまり、解釈の根拠になっていると考えられる。具体的な形象が複数結びつくことによって、より明確で強固な解釈の根拠として認識され、終わりの解釈の構築に影響を及ぼしている。また、「画像のみで読み手の想像力を刺激しようとする作者の表現技術の奥深さ」【図 26】が変容型には存在しなかったことから、作者像を意識することが学習者のはじめの解釈を維持することに関係している可能性がある。

このように、持続型の学習者を多く生み出す問いは、難易度が高く、文字言語を中心としたマンガ表現の複数の具体的な形象を解釈の根拠とする傾向があり、他者の考えを共感することによって、自分のはじめの解釈を維持しながら他者の解釈を認めることを促している。

③添加型を多く生み出す「問い」

添加型の学習者を多く生み出した問いは、2020・2021年度ともに検討課題2、10、9であった。この3つの検討課題を扱ったときのワークシートに学習者が書いた言葉を、変容型、持続型と同様に抽出・分類し、多かったものから順番（複数回答あり）に【表19】に示した。

また、2020年度と2021年度に共通して出現した学習者の反応を検討課題ごとに抽出し、グラフに示した【図28】～【図30】。

【表19】添加型が多かった検討課題に記載された学習者の反応

2020年度	2021年度
<p><検討課題2></p> <ul style="list-style-type: none"> ・人によって解釈の観点が違うこと (19人) ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (13人) ・画像からイメージするものが人それぞれ違うこと (13人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (12人) ・解釈し、その解釈を交流することが面白いこと (10人) ・一見意味のなさそうな当たり前のシーンに注目することで考えが広がること (9人) ・他の人の考えを理解すること (8人) ・対象となるコマの前後を見ること (6人) ・他の人の考えの道筋をたどること (6人) ・解釈の根拠を明確にすること (5人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (5人) ・深く考えることやその意義 (3人) ・数ページ前に遡ることで、解釈の根拠が見つかること (2人) ・画像は単にモノを表しているだけでなく、ストーリー展開を暗示すること (2人) ・一つのコマに複数の登場人物の心理状況 	<p><検討課題2></p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (12人) ・人によって解釈の観点が違うこと (8人) ・対象となるコマの前後を見ること (7人) ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (6人) ・画像からイメージするものが人それぞれ違うこと (6人) ・解釈し、その解釈を交流することが面白いこと (6人) ・一見意味のなさそうな当たり前のシーンに注目することで考えが広がること (4人) ・数ページ前に遡ることで、解釈の根拠が見つかること (4人) ・細部の画像までよく見る必要があること (4人) ・解釈の根拠を明確にすること (3人) ・他の人の考えの道筋をたどること (3人) ・ストーリー全体の内容をふまえて考えること (3人) ・画像のみで読み手の想像力を刺激しようとする作者の表現技術の奥深さ (3人) ・画像は単にモノを表しているだけでな

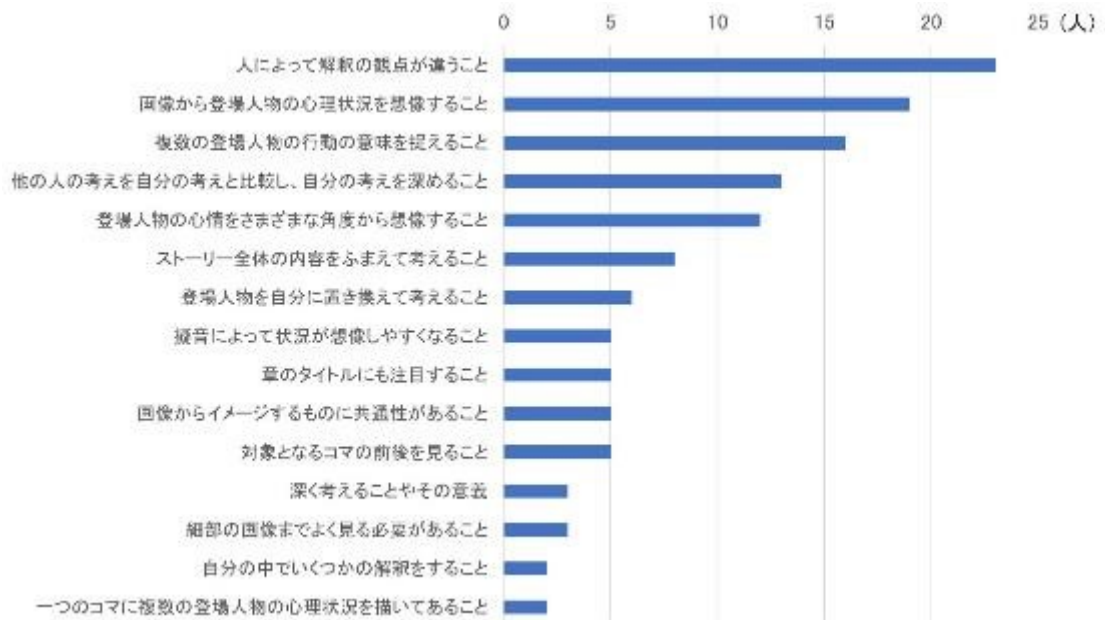
<p>を描いてあること (2人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ストーリー全体の内容をふまえて考えること (2人) ・自分の解釈を言葉で表現すること (1人) ・問いの本質を正確に理解すること (1人) ・画像のみで読み手の想像力を刺激しようとする作者の表現技術の奥深さ (1人) ・自分なりの意見を持つこととその重要性 (1人) ・同じような解釈でも、思考の道筋に違いがあること (1人) ・画像・擬音・ストーリーなどさまざまな視点から考えること (1人) ・自分の考えに自信を持つこと (1人) 	<ul style="list-style-type: none"> ・く、ストーリー展開を暗示すること (2人) ・コマの機能を考えること (2人) ・自分の考えを否定せず、他者の考えを受け入れること (2人) ・一つのコマに注目する場合とコマの連なりに注目する場合で解釈が異なること (2人) ・他の人の考えを理解すること (1人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (1人) ・深く考えることやその意義 (1人) ・一つのコマに複数の登場人物の心理状況を描いてあること (1人) ・自分の解釈を言葉で表現すること (1人) ・自分の考えに自信を持つこと (1人) ・登場人物を自分に置き換えて考えること (1人) ・他の人の考えに共感すること (1人) ・自分の中でいくつかの解釈をすること (1人) ・既存の知識を解釈に取り入れるべきだということ (1人) ・想像力を駆使すること (1人)
<p><検討課題 10></p> <ul style="list-style-type: none"> ・人によって解釈の観点が違うこと (13人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (9人) ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (9人) ・登場人物の心情をさまざまな角度から想像すること (5人) ・複数の登場人物の行動の意味を捉えること (5人) ・ストーリー全体の内容をふまえて考えること (4人) ・擬音によって状況が想像しやすくなること (4人) 	<p><検討課題 10></p> <ul style="list-style-type: none"> ・複数の登場人物の行動の意味を捉えること (11人) ・人によって解釈の観点が違うこと (10人) ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (10人) ・登場人物の心情をさまざまな角度から想像すること (7人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (4人) ・ストーリー全体の内容をふまえて考えること (4人) ・対象となるコマの前後を見ること (4人)

<p>と (4人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分なりの意見を持つこととその重要性 (4人) ・登場人物を自分に置き換えて考えること (3人) ・章のタイトルにも注目すること (3人) ・深く考えることやその意義 (2人) ・他の人の考えを理解すること (2人) ・画像からイメージするものに共通性があること (2人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (1人) ・対象となるコマの前後を見ること (1人) ・広い視野で捉えること (1人) ・正解のない問いを考えられること (1人) ・細部の画像までよく見る必要があること (1人) ・自分の中でいくつかの解釈をすること (1人) ・一つのコマに複数の登場人物の心理状況を描いてあること (1人) ・他の人の考えに疑問を持つこと (1人) ・伏線に気付くこと (1人) ・既存の知識を解釈に取り入れるべきだということ (1人) ・解釈に要する時間が短くなり、深く考えられること (1人) 	<ul style="list-style-type: none"> ・登場人物を自分に置き換えて考えること (3人) ・画像からイメージするものに共通性があること (3人) ・細部の画像までよく見る必要があること (2人) ・章のタイトルにも注目すること (2人) ・自分の考えに自信を持つこと (2人) ・擬音によって状況が想像しやすくなること (1人) ・深く考えることやその意義 (1人) ・自分の中でいくつかの解釈をすること (1人) ・一つのコマに複数の登場人物の心理状況を描いてあること (1人) ・作者の遊び心やユーモアを感じることに (1人) ・数ページ前に遡ることで、解釈の根拠が見つかること (1人) ・論理的に述べると説得力が増すこと (1人) ・同じような解釈でも、思考の道筋に違いがあること (1人)
<p><検討課題9></p> <ul style="list-style-type: none"> ・登場人物の心情を動物に仮託した表現(擬態化)があること (20人) ・一見意味のなさそうな当たり前のシーンに注目することで考えが広がること (11人) ・人によって解釈の観点が違うこと (10人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (8人) 	<p><検討課題9></p> <ul style="list-style-type: none"> ・登場人物の心情を動物に仮託した表現(擬態化)があること (14人) ・人によって解釈の観点が違うこと (7人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (6人) ・解釈し、その解釈を交流することが面白いこと (5人) ・他の人の考えに共感すること (5人)

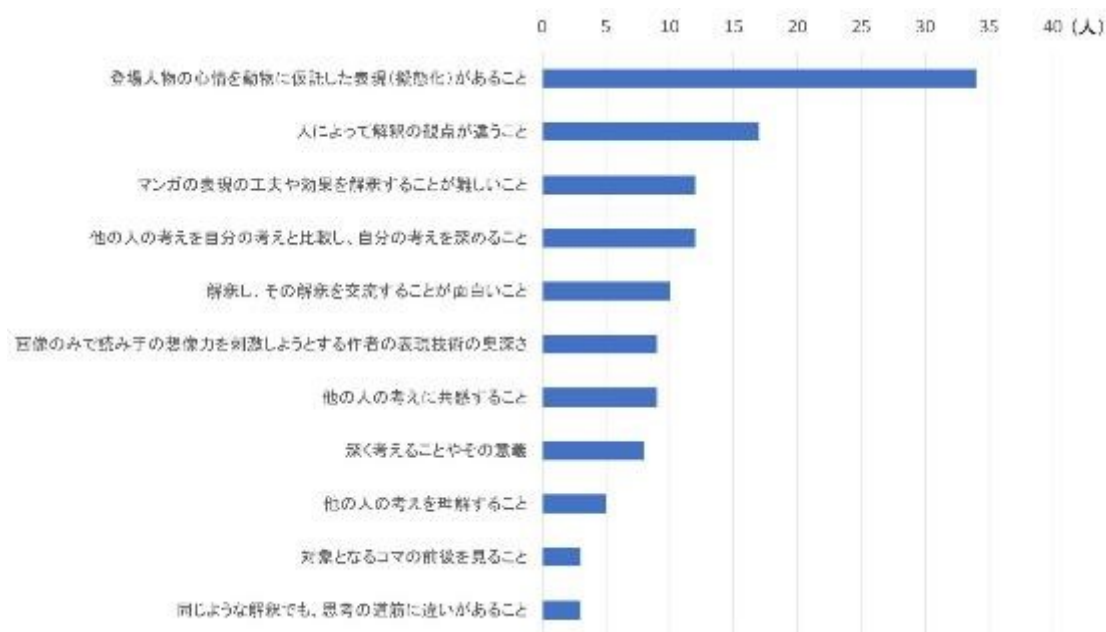
<ul style="list-style-type: none"> ・深く考えることやその意義 (6人) ・他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること (6人) ・画像のみで読み手の想像力を刺激しようとする作者の表現技術の奥深さ (6人) ・解釈し、その解釈を交流することが面白いこと (5人) ・問いの本質を正確に理解すること (4人) ・画像から登場人物の心理状況を想像すること (4人) ・他の人の考えに共感すること (4人) ・他の人の考えを理解すること (4人) ・画像は単にモノを表しているだけでなく、ストーリー展開を暗示すること (3人) ・数ページ前に遡ることで、解釈の根拠が見つかること (2人) ・ストーリー全体の内容をふまえて考えること (2人) ・画像からイメージするものが人それぞれ違うこと (2人) ・対象となるコマの前後を見ること (1人) ・同じような解釈でも、思考の道筋に違いがあること (1人) ・伏線に気付くこと (1人) ・既存の知識を解釈に取り入れるべきだということ (1人) ・解釈するためには作品を良く理解していることが必要なこと (1人) ・解釈の根拠を明確にすること (1人) ・自分の中でいくつかの解釈をすること (1人) ・自分の解釈を言葉で表現すること (1人) 	<ul style="list-style-type: none"> ・作者の遊び心やユーモアを感じることに (5人) ・マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと (4人) ・画像のみで読み手の想像力を刺激しようとする作者の表現技術の奥深さ (3人) ・深く考えることやその意義 (2人) ・対象となるコマの前後を見ること (2人) ・自分の解釈を言葉で表現すること (2人) ・同じような解釈でも、思考の道筋に違いがあること (2人) ・章のタイトルにも注目すること (2人) ・自分なりの意見を持つこととその重要性 (2人) ・ストーリー全体の内容をふまえて考えること (2人) ・既存の知識を解釈に取り入れるべきだということ (2人) ・作品の楽しみ方 (2人) ・広い視野で捉えること (1人) ・自分の考えに自信を持つこと (1人) ・細部の画像までよく見る必要があること (1人) ・問いの本質を正確に理解すること (1人) ・他の人の考えを理解すること (1人) ・想像力を駆使すること (1人) ・画像の筆遣い(タッチ)の違いに注目すること (1人) ・自分の中での思いつきを一つの解釈としてまとめること (1人) ・他者とコミュニケーションすること (1人)
---	--



【図 28】 2020・2021 年度に共通して出現した学習者の反応（検討課題 2）



【図 29】 2020・2021 年度に共通して出現した学習者の反応（検討課題 10）



【図 30】 2020・2021 年度に共通して出現した学習者の反応（検討課題 9）

添加型の学習者が多く出現した問いでは、【図 28】で 3 番目に多く、【図 29】で 2 番目に多かった「画像から登場人物の心理状況を想像すること」に代表されるように、マンガの画像に注目する傾向があった。一方、【図 30】より、最も多くの学習者が「登場人物の心情を動物に仮託した表現（擬態化）があること」を指摘した。これは文学教材でも働く思考であると考えられるが、マンガには馬の画像が 8 ページにわたって描かれ、「画像のみで読み手の想像力を刺激しようとする作者の表現技術の奥深さ【図 30】」が同時に指摘されていることから、学習者は画像に注目する傾向があった。

添加型の学習者が多かった問いでは、【図 28】に「他の人の考えの道筋をたどること」、【図 30】に「同じような解釈でも、思考の道筋に違いがあること」「他の人の考えを理解すること」とあるように、他者の解釈とその解釈に至った思考の道筋を理解できることによって、終わりの解釈が構築されたことが推測できる。このような他者の解釈の道筋に言及した事項は変容型に 1 つ出現しただけなので、添加型の特徴として差し支えない。【図 28】には、「一見意味のなさそうなシーンに注目することで考えが広がること」「対象となるコマの前後を見ること」「数ページ前に遡ることで、解釈の根拠が見つかること」「画像は単にモノを表しているだけでなく、ストーリー展開を暗示すること」「一つのコマに複数の登場人物の心理状況を描いてあること」といった画像由来の解釈の根拠に関する事項が多発していることから、添加型の学習者が他者の解釈の根拠に思いを致したことがわかる。

他方で、変容型や持続型の問いで顕著だった難易度の高さによる考えがいを指摘する傾向は弱くなり、【図 30】で「マンガの表現の工夫や効果を解釈することが難しいこと」を 12 名指摘した程度であった。他者の解釈の全貌を理解できたと考えた学習者が難しさを指摘

しなかった可能性がある。また、変容型で多く指摘された思考に対する意欲も、【図 29】と【図 30】より、11 名が「深く考えることやその意義」を指摘したにすぎず、自分自身で考えることよりも他者と交流し、他者の解釈を考えることに意義を見出した可能性がある。従って、添加型の学習者が多かった問いにおける終わりの解釈の構築には、解釈の交流を通して、他者の解釈およびその思考の道筋を理解できることが関係していると考察する。

添加型の学習者が感じる魅力は、「画像からイメージするものが人それぞれ違うこと」【図 28】、「同じような解釈でも、思考の道筋に違いがあること」【図 30】といった解釈の差異性である。他者との解釈の共通性を見出すだけでは他者の考えを認めるにとどまり、共通性と差異性の両方を見出したとき、自分の考えに他者の解釈を添加すると考えられる。

以上のことから、添加型の学習者を多く生み出す問いは、主に画像を解釈の根拠として、他者の画像由来の根拠を含め、他者の解釈の道筋が自分と共通していたり、異なっていたりすることを理解できることによって、自分のはじめの解釈に他者の解釈を付け加えることを促している。

【表 20】 変容型・持続型・添加型それぞれの学習者を誘導する問いの特徴

	解釈するときの注目点	読みの交流の魅力	解釈構築の要因
変容型	画像を中心としたマンガ特有の表現	他者の考えを理解	難易度の高さ
持続型	文字言語を中心とした複数の具体的な形象	他者の考えを共感	難易度の高さ
添加型	主にマンガの画像	他者の考えとの共通性と差異性	他者が解釈に至った思考の道筋の理解

④すべての型に共通する傾向とストーリーマンガ教材の独自性

【表 20】に、これまで確認してきた変容型・持続型・添加型を誘導する問いの特徴をまとめたが、「人によって解釈の視点が違うこと」と「他の人の考えを自分の考えと比較し、自分の考えを深めること」はどの型にも共通して出現した。2020 年度の授業に注目すると、いずれの回も、変容型・持続型・添加型に分類できた学習者の総数が 90%以上となり、他者から影響を受けなかった無反応型が 8%以下であった。マンガの「空所」に関する問いは、人によって解釈の視点が違う多様な解釈を生み出したと言える。また、どの型であっても、他の人の考えと自分の考えと比較して、自分の考えに落とし込むことを重視する学習者が存在したことから、マンガの「空所」を読み合う授業では、学習者の読みの磨き合いを促したと考えられる。

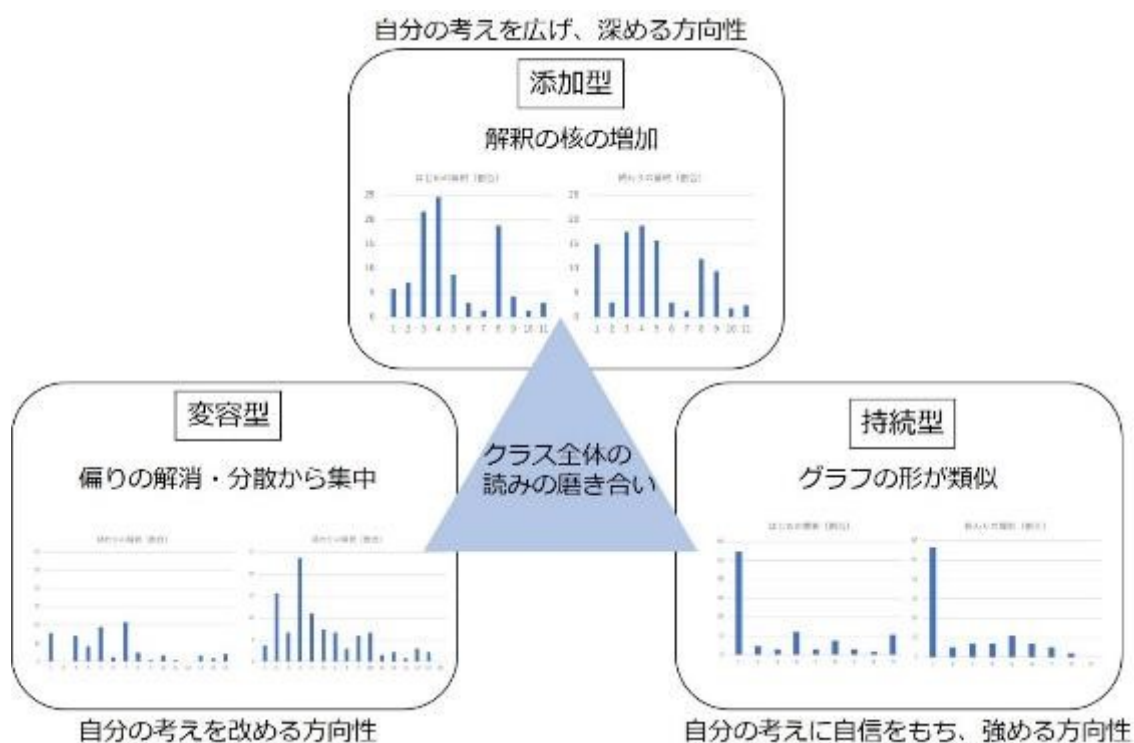
持続型の学習者を多く生み出した問いでは、学習者は文字言語に注目する傾向があり、解釈に至る思考の道筋にも一般的な文学教材を読む場合と一致する傾向があった。文章で書かれた文学教材の方が難易度も高いと言える。このことから、他者から影響を受けるものの

最終的に自分の考えを変えないタイプの変容は、文章教材でも高い頻度で起こるのではないかと推測できる。ただし、今回の分析では、文字言語に注目しながらもマンガの複数の具体的形象（画像やコマ単体、およびその統合形）に注目する傾向も確認できたことから、マンガを教材化しなければ、読みの交流において他者の考えに共感することはできなかったかもしれない。

変容型と添加型は、解釈するときの注目点がマンガの画像であったことから、マンガを教材化することが学習者の解釈の変容を引き起こす条件になっている可能性がある。

4.2.2 解釈の型の特徴と読みの磨き合い

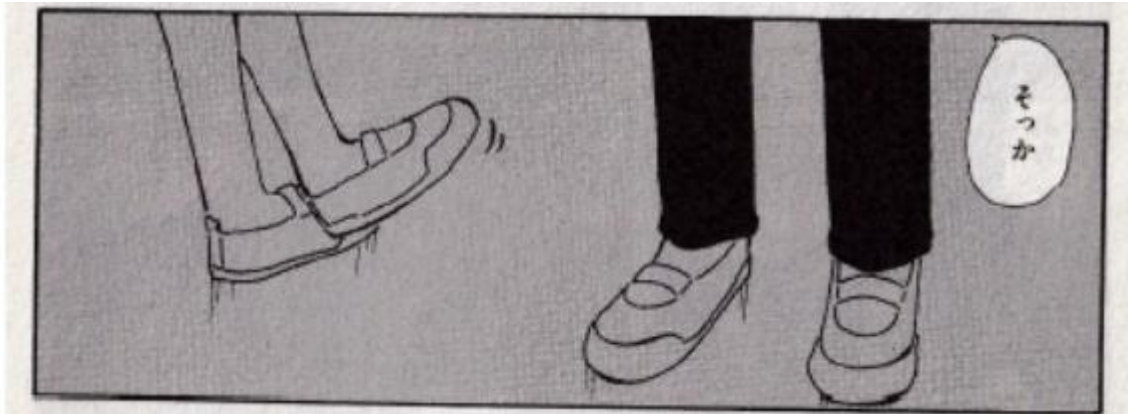
変容タイプを誘導しやすい問いに違いがあったように、変容タイプによって異なる方向性の磨き合いがあることが示唆された【図31】。



【図31】変容タイプごとの結果のまとめ

①変容型の解釈の特徴と読みの磨き合い

検討課題1では、【図32】に示したコマに注目し、「なぜもじくんとサクタさんの足だけのコマがあるのか」考えた。【表3】より、2020年度のはじめの解釈では解釈カテゴリー1「なんとなく寂しくて孤独な様子、気まずい雰囲気表現するため」が33人と突出して多かった。しかし、終わりの解釈では、解釈カテゴリー1、3、5、7がほぼ同レベルの割合で支持され、偏っていた解釈が解消された。



【図 32】 検討課題 1 に対応する画像

(田島列島『子供はわかってあげない上』講談社, 2014, p. 14より)

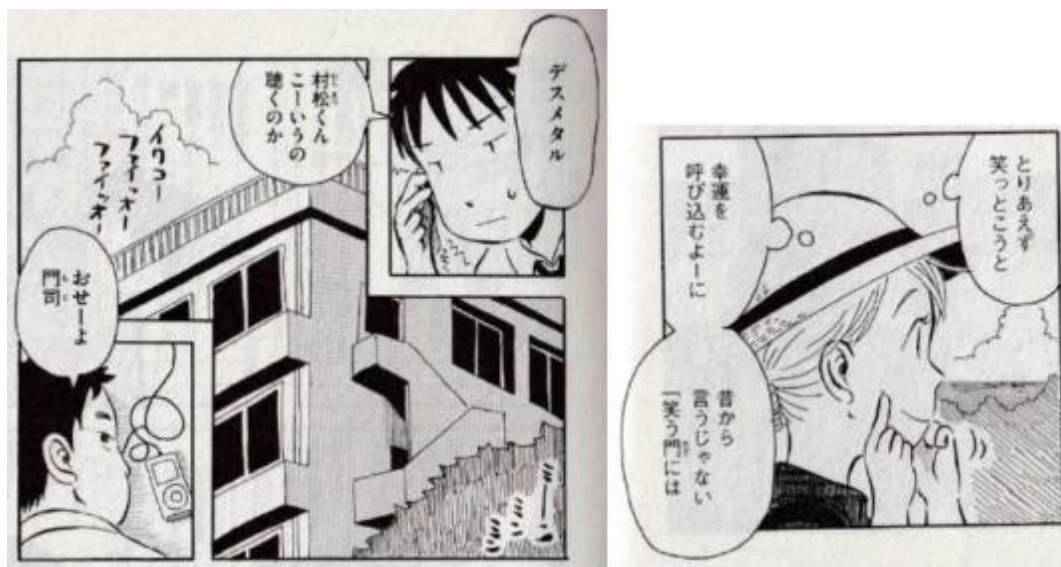
読みの交流において、33 人中の 9 人が、解釈カテゴリー 7「サクタさんともじくんの足の向きが違うことから、二人の性格や考え方が逆であることを暗示するため」に解釈を変えている。はじめの解釈で、解釈カテゴリー 7 に分類できた学習者はわずか 4 名であったが、特に 37 番の学習者が「このシーンはストーリーの冒頭部分にあり、今はまだお互いの考えが逆であるが、これからストーリーが進むにつれて異なる考え方をする二人が惹かれ合っていくこともほのめかしている」と説明したことによって、学習者の解釈に変容をもたらしたと考えられる。解釈カテゴリー 1 に分類できた学習者の多くは【図 32】に示した 1 コマのみを見て解釈していたが、ストーリー全体におけるこのコマの位置づけという視野の広がりがあったことによって、考えを改めたと考えられる。解釈カテゴリー 1 の学習者は、解釈カテゴリー 3 と 5 にもそれぞれ 3 人ずつ移動している。

【表 3】に示したとおり、解釈カテゴリー 3 および 5 も解釈カテゴリー 7 と同様に、前後のコマやストーリー全体をふまえた解釈である。検討課題 1 の読みの交流では、他者から「広い視野で解釈する」という新たな視点を得たことによって、解釈の偏りが解消されたと考えられる。すなわち、考えを改める方向の磨き合いが促されたと言える。変容型の学習者を多く生み出した問いが、考えがいがあり、画像を中心としたマンガ特有の表現をストーリーに即して解釈の根拠とする傾向が強く、他者の考えを理解することによって自分の解釈を更新している可能性が高いという先述の考察とも一致する。

一方、検討課題 4 と検討課題 5 は、解釈カテゴリーが分散から集中に転じる特徴があった。よりこの傾向が顕著だった検討課題 4 は「明ちゃんのセリフに『笑う門には と終わりのカギカッコがない状態で不自然に止まっているところが二カ所ある。また、その二カ所につづくコマの構図が全く同じである。これらの意味をどのように考えるか』【図 33】

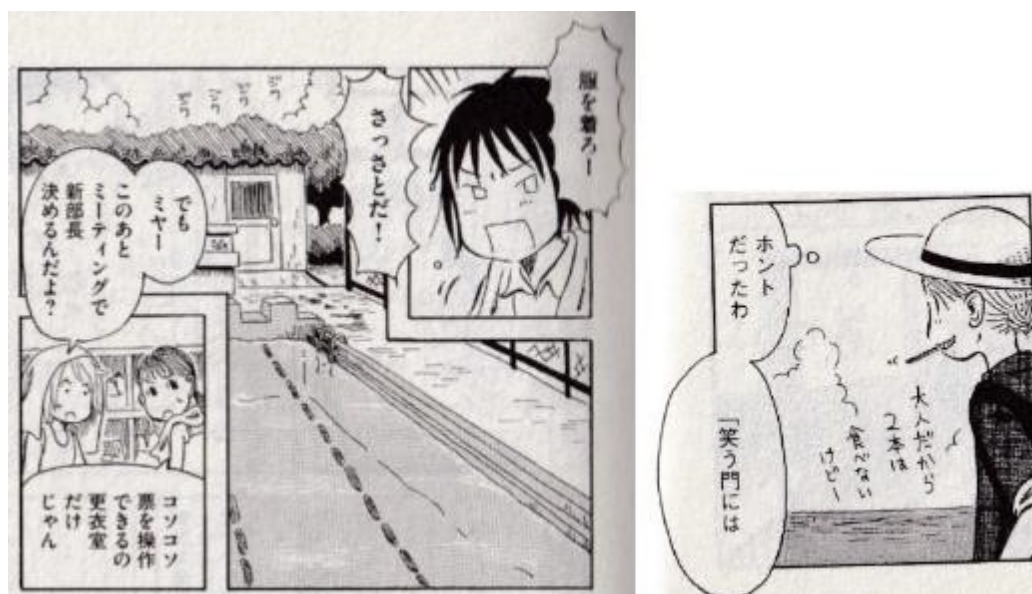
【図 34】であるが、はじめの解釈が分散していた。読みの交流を経た終わりの解釈では、解釈カテゴリー 2 と 4 に学習者の支持が集中した。解釈カテゴリー 2、4 とともに、「コマの構図が同じところに『デスメタル』や『服を着ろ』という『福来たる』に語呂が合うセリ

フがある」ことに注目している【表6】。解釈カテゴリー2に変容した学習者が最も多かったのが、解釈カテゴリー1であった。解釈カテゴリー1は、同じ構図を持つコマに注目していないため、「福来たる」に語呂が近い言葉があることに気づいていなかった。読みの交流によって、コマの構図について他者から気づきを与えられたことが解釈の変容につながった。



【図 33】 検討課題 4 に対応する画像①

(田島列島『子供はわかってあげない上』講談社, 2014, pp. 80-81 より)



【図 34】 検討課題 4 に対応する画像②

(田島列島『子供はわかってあげない上』講談社, 2014, pp. 86-87 より)

解釈カテゴリー4に変容した学習者が多いはじめの解釈カテゴリーは7で、「福来たる」をあえて書かないことの意味について考えていた【表6】。やはり同じ構図を持つコマおよび語呂合わせまで考えが及ばなかった。読みの交流を通して、他者から新しい視点を与えられ、学習者が相互に妥当性を評価し合った結果、より客観的な解釈に支持が集中したのであろう。

以上のことから、解釈の偏りの解消および分散から集中に転じる特徴のあった変容型では、読みの交流において、他者から画像を中心としたマンガ特有の新しい視点、視野の広がり示唆されることによって、他者の考えを理解し、自分の考えを改める方向の磨き合いを促したと考察する。

②持続型の解釈の特徴と読みの磨き合い

持続型が最も多かった検討課題12は、「『子供はわかってあげない』というタイトルにはどのような意味があるのか」という作品のメッセージ性を問うもので、12あった検討課題の最後に取り上げた。はじめの解釈で、群を抜いて多かったのは、以下に示す解釈カテゴリー1に分類できた解釈である【表14】。

このマンガは①問題を抱えた大人が多く登場するので、子供は大人の苦勞をわかってあげないということ。②本当は大人の事情もわかるし、わかってあげたいがわからないふりをする素直になれない③ちょっとした反抗心と④成長段階を表している。

(下線、番号は筆者)

終わりの解釈でも、解釈カテゴリー1が他の解釈カテゴリーを引き離して多くの支持を集めた。学習者は、これまでの検討課題解決の過程において、それぞれ読みを深めてきたため、ストーリーをよく理解した上で解釈することができた。特にカテゴリー1に分類できた学習者は、個人的に考えたはじめの解釈の時点で自分なりの読みを確立していた。

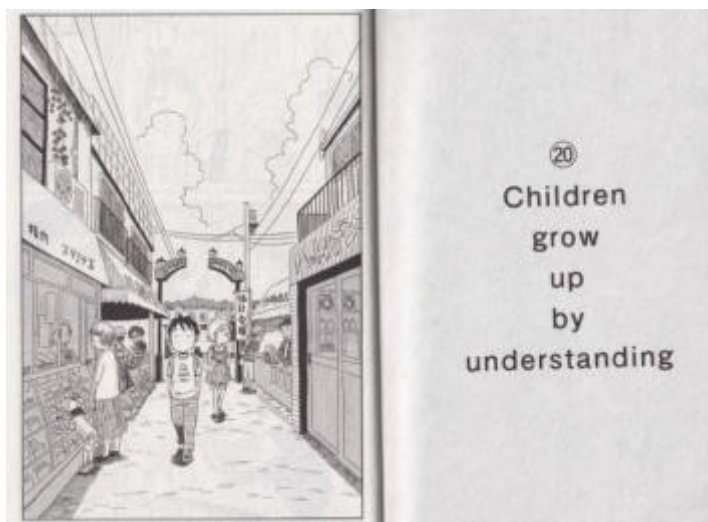
下線部①の大人の問題として、新興宗教の教祖であるサクタさんの実の父と離婚した母との関係性、実の父が教団のお金を盗んだ疑いがかけられていること、女性に性転換したもじくんの兄と兄を勘当した祖父との関係性などが挙げられた。読みの交流では、18番の学習者が『『わかってあげない』というのは、『わかっている』からこそ出る言葉』と説明し、言葉に含まれる微妙な意味合いを吟味したことによって下線部②の考えを持っていた学習者の解釈の根拠を明確にした。

38番の学習者は、わかっているにもかかわらず、わからないふりをするのは下線部③にある「ちょっとした反抗心」が原因であると発言した。「サクタさんが、母や母の再婚相手である今の父に気遣いながら実の父に会いにいったことから、子供は子供なりに大人の事情を気にしていることがわかる」と具体例をあげ、このように子供なりにいろいろ考え、悩んでいることもわかってほしいという気持ちを「ちょっとした反抗心」へと結びつ

けた。解釈カテゴリー1の学習者の多くが「わかってあげない」という言葉から、反抗的なニュアンスを感じ取っていたが、38番の学習者が具体例をあげて言葉に含まれる微妙な意味合いを説明したことによって、それぞれの解釈をより強固なものとした。

下線部④については、【図35】に示す最終話の章のタイトルを根拠としていた。20番の学習者は、「Children grow up by understanding」すなわち「子供たちは理解することによって成長する」というタイトルがこの作品におけるメッセージとして捉えられるのではないかと述べた。また、64番の学習者がこれに付け加えて「今の家族関係を壊さないために真実を知ろうとしなかった子供のサクタさんが、実の父に会おうと行動を起こし、大人の事情を『理解しよう』とすることで、サクタさん自身が大人へと成長したということではないか」と述べた。解釈カテゴリー1の学習者の半数程度が章のタイトルに含まれる「grow=成長」というキーワードに注目していたが、20番と64番の学習者の発言によって、サクタさんという主人公の成長と重ね合わせることができた。特に、64番の学習者の発言がマンガにおける複数の具体的な形象を解釈の根拠としていることから、学習者は、他者の発言によって、自分の考えがより明確になり、共感することができた。

以上のことから、持続型では、考えがいのある問いを考えることによって、まず学習者一人ひとりのはじめの解釈が確立していることを前提として、他者から文字言語を中心としたマンガ表現の複数の具体的な形象という明確な根拠を示されたことによって共感する過程があると考えられる。自分の考えに自信を持ち、さらに強める方向の磨き合いが促された。



【図35】 検討課題12で注目された章のタイトル
(田島列島『子供はわかってあげない下』

講談社, 2014, pp. 166-167より)

③ 添加型の解釈の特徴と読みの磨き合い

添加型が最も多かった検討課題2では、「真っ黒のコマには、どのような意味(役割)があるのだろうか」について、読みの交流を行った。検討課題で話題にした黒いコマとその前後のコマを【図36】に示す。

はじめの解釈で最も多かったのは解釈カテゴリー4の「場面転換(暗転)の役割」、次いで多かったのが解釈カテゴリー3「実の父親探しをするときのサクタさんの決意を表現するため」、解釈カテゴリー8「サクタさんが眠ってまぶたを閉じたため、視界が黒くなったこと

を表している」であった。すべて黒色の役割に注目した解釈である。解釈カテゴリー3の学習者の中で、17番の学習者が『「白黒はっきりさせる」という言葉があるように、黒色には雑念がないイメージがあるので、サクタさんの気持ちが明確に決まったことを表していると思った』と発言したが、黒が他の何色にも影響されない強い色というところから黒色と決意を結びつけたと考えられる。終わりの解釈では、解釈カテゴリー3、4、8の他に、解釈カテゴリー1、5、9が新しく解釈の核になった。解釈カテゴリー1、5、9の支持率は、いずれもはじめの解釈の2倍以上になったことから、これらの解釈カテゴリーに分類できた学習者の発言を振り返る。

解釈カテゴリー3に分類できた57番の学習者は、「実の父を探したら、今の家族関係が壊れてしまうのではないかとサクタさんの迷い、不安、恐怖を表している」と発言した。また、10番の学習者は「黒色はサクタさんの心の中の闇を表しているのではないかと述べた。これは、黒色とサクタさんの決意を結びつけた解釈カテゴリー3とは正反対の解釈である。添加型の学習者を多く生み出す問いは、主に画像を解釈の根拠とする傾向があり、他者の画像由来の根拠を含め、他者の解釈の道筋が自分と共通していたり、異なっていたりすることを理解できることによって、自分のはじめの解釈に他者の解釈を付け加えることを促している可能性が高いと考察したが、上記のような正反対の解釈が実際にあったことによって、この考察の信頼度が高まった。



解釈カテゴリー1を添加し、自分の考えを深めた学習者が多かったのは解釈カテゴリー4であったが、64番の学習者は終わりの解釈を以下のように記述している。

【図 36】 検討課題2で話題にしたコマとその周辺

(田島列島『子供はわかってあげない上』講談社, 2014, p. 39より)

私ははじめ、シーンの切り替えの役割という解釈をしていたが、57番さんのお父さんに会う、お父さんを探すことへの不安や恐怖を表したという解釈を聞いて、ただシーンの切り替えだけでなくサクタさんの心情もこの一コマに含まれているのだと考えた。最終的な私の解釈は「シーンの切り替え」「サクタさんの不安や恐怖を表現」の両方の役割があるというふうに変化した(64番)。

場面転換(暗転)という解釈は、ストーリー展開を考慮しなくても生まれる発想である。しかし、ストーリーの中で、まさにこの場面に黒いコマがあることの意味を考える

と、サクタさんの不安な心情とともに暗転したと考える方がより説得力がある。64 番以外にも、このように考えた学習者が解釈カテゴリー4 に多く存在したため、終わりの解釈において、解釈カテゴリー1 を添加する傾向が見られた。

解釈カテゴリー5 の学習者は、【図 37】に示したコマに注目した。実の父に会いに行く
と今の家族関係が壊れるかもしれないと心配したサクタさんが、会いに行ったらどうなる
かシミュレーションする場面である。交流では、特に 62 番の学習者が「サクタさんの考
えが悪い方向に向かうほど、吹き出しの中の色が黒くなっている。39 頁の真っ黒なコマ
も、思い悩んでシミュレーションした末に白→灰色→黒となったのだと思う」と発言し
た。【図 37】に示したコマは【図 36】のコマの前の頁にあり、見開きではこれらのコマが
同時に視界に入るようになっている。

解釈カテゴリー5 を添加する傾向が
見られたのは、はじめの解釈が解釈カ
テゴリー2 と 4 に分類できた学習者で
あった。解釈カテゴリー2 の学習者は
黒いコマを「サクタさんが悩んでいる
間」と捉えていた。その「間」におい
て、サクタさんがどのように思い悩ん
だか考察した解釈カテゴリー5 は、解
釈カテゴリー2 の学習者の解釈の根拠
を具体化できたと考えられる。黒いコ
マを暗転と見なした解釈カテゴリー4
の学習者も、単なる場面展開ではな
く、シミュレーションした心情の変化
の最終地点の黒として捉え直し、暗転



【図 37】 解釈カテゴリー5 の学習者が注目したコマ
(田島列島『子供はわかってあげない上』講談社,2014,p.38より)

とサクタさんの心情を重ねて考えられた。このように、解釈の交流において、近くのコマ
を解釈の根拠とする具体的な説明を聞いて納得した学習者が、この解釈カテゴリーの妥当
性を評価し、自分の解釈に添加する傾向が見られた。

解釈カテゴリー9 は、「黒いコマを挟むことで、翌日（次のコマ）をより新鮮に表現する
ことができる。黒いコマはサクタさんが実の父親を探す不安を表現し、次のドアを開ける
コマではサクタさんが父親探しをする決意をしたことを表現している」という解釈で、主
に黒いコマとその後ろのコマに注目している。黒いコマの直後にある「ガチャ」と開いた
扉は、もじくんが待つ校舎の屋上に出るための扉である。サクタさんは、悩んだ末、探偵
であるもじくんの兄に実の父を探してもらおうと決意して、この扉を開けている。36 番の
学習者は「前に真っ黒なコマがあるからこそ、次のコマの『ガチャ』という文字が強調さ
れる」と発言した。この発言を受けて、37 番の学習者は「真っ黒なコマは、サクタさんの
悩みに悩んだ夜を表していて、扉を開ける描写はサクタさんの心が晴れて、光が差してい

るような様子を表したのではないか。明暗の対比を描き、互いに強調し合っているのかもしれない」と発言した。そして、43番の学習者が「父親を探す不安を黒いコマで表して、次のドアが開くコマで決意を表していると思う」と端的に表現した。

解釈カテゴリー9を添加する傾向は、多数の解釈カテゴリーの学習者に確認できた。特定の解釈カテゴリーに偏ることなく添加する傾向が見られたのは、検討課題の対象となった真っ黒なコマの画像と、直後の扉が開くコマを二つで一組と考えることによって、ストーリーに即した意味づけができ、その妥当性が広く認められたためであると考えられる。

以上のことから、添加型では、画像由来の根拠を含めた他者の解釈の道筋が自分と共通していたり異なっていたりすることを理解するとともに、他者からはじめに持っていた自己の解釈の根拠を具体化されること、はじめの解釈に他者の解釈を付け加えた方がよりストーリーに即した意味づけができると学習者が評価することによって、自分の考えを広げ、深める方向の磨き合いが促されたと考察する。

4.3 学習者の自己内対話の可視化

クラス全体の磨き合いがあったことをふまえ、次は、学習者個人の磨き合いに注目する。2020年度の学習者の変容タイプにおいて、どのように学習者相互に影響を与え合い、どのような自己内対話が行われたのか相関図を用いて考察する。

変容型が最も多かった検討課題1の相関図【図19】より、37番の学習者が最も多くの学習者から支持を集めたことがわかる。37番の学習者は、先述のとおり、読みの交流において、検討課題の対象のコマだけを見るのではなく、ストーリー全体におけるコマの位置を考慮した解釈を発表した。37番の他に選ばれた学習者も、一つのコマに描かれた内容ではなく、コマに描かれた内容が全体のストーリーの中でどのような意味を持つかという視点の発言をした。すなわち、読みの交流において、ストーリー全体という広い視野でコマの位置づけを捉えた学習者の発言が、クラスの学習者に変容をもたらし、自己内対話に導いたと考えられる。【図19】の相関図に示した番号の学習者の多くは、解釈の交流を経た自己内対話の結果、ベクトルの向かう先の学習者の解釈に思いを致し、その解釈に自分の解釈を変えている。学習者個人の間にはベクトルが多数出現していることから、変容型が多く出現した検討課題では、主に他者から視野の広がり示唆されたことによって、自分の考えを改める方向の自己内対話を促したと考えられる。

持続型が最も多く出現した検討課題12では、解釈カテゴリー1の学習者が6人選ばれ、38番と67番が互いに指名するなど、解釈カテゴリー1の中で学習者相互に影響し合う状況が確認できた【図20】。小タイトルとして明確に書かれた事実を解釈の根拠とした20番に多くのベクトルが集まっていることから、他者もこの解釈の妥当性を高く評価したと推測できる。18、37、38、64、67番の学習者は、解釈カテゴリー1の解釈の具体例を挙げたり、根拠を明確にしたりする発言をしているが、それぞれ2～4人の学習者が支持している。これらのことから、読みの交流において、他者から解釈そのものやその根拠を明確に

されたことによって、主に解釈カテゴリー1の学習者を自己内対話に導いたと考えられる。個人間でも学習者相互に結びついたことによって、最終的に自分の考えに自信を持ち、さらに強める方向の自己内対話を促したと考察する。

検討課題2は、自分の解釈に他者の解釈を付け加える添加型の学習者が最も多かった課題である。解釈カテゴリーの変容では、終わりの解釈において解釈の核が増加し、特に解釈カテゴリー1、5、9の添加率が高かった。相関図において、これらの解釈カテゴリーから選出された学習者は、10、57、6、62、43番である【図21】。解釈カテゴリー5の62番の学習者に多くの支持が集まっているが、62番の学習者は【図37】に示した吹き出しの色の変化に注目しており、具体的かつ明確な解釈の根拠を提示した。6番の学習者も62番の学習者とほぼ同様の発言をしている。10、57、43番はストーリーとの関係性を意識した解釈を発表し、これらの学習者を3～5人の学習者が支持している。また、10番と67番の学習者が互いに指名し合ったり、63番が62番にベクトルを向けたり、異なる解釈カテゴリー間で学習者の思考の交換も確認できる。

添加型では、他者からはじめに持っていた自己の解釈の根拠を具体化されること、はじめの解釈に他者の解釈を付け加えた方が、よりストーリーに即した意味づけができると学習者が評価することによって、自分の考えを広げ、深める方向の自己内対話が促されたと考えられる。

第5節 総括

検討課題の解決を試みる授業は12回あり、それぞれ変容型・持続型・添加型に分類できた。例えば、2020年において、変容型の学習者が最も多かった検討課題1では、変容型が49.2%と学習者の半数に迫る勢いであるので、この回は学習者間に「自分の考えを改める方向の磨き合い」を特に促したと考えられる。一方で、持続型が18.5%、添加型が32.3%存在することから、「自分の考えに自信を持ち、強める方向の磨き合い」と「自分の考えを広げ、深める方向の磨き合い」も促している。このように、すべての回において、変容型・持続型・添加型の合計が90パーセント以上であることから、割合の差があっても、どの回も3方向の磨き合いが促されたと考えられる。

3つの型に分類された学習者が多かった上位3回の検討課題を分析したところ、変容型に分類できた学習者が多かった検討課題では、はじめの解釈に偏りがあったところ、それが解消される傾向を確認した。また、クラス全体のはじめの解釈が分散傾向にあったが、終わりの解釈では2～3種類の解釈の核に集中する傾向があった。学習者が考えを改める方向の磨き合いを促したと考察できる。

持続型に分類できた学習者が多かった検討課題では、はじめの解釈が読みの交流を経た終わりの解釈まで持続する傾向を確認した。自信を強める方向の磨き合いがあったものと考えられる。添加型に分類できた学習者が多かった検討課題では、はじめの解釈に比べて、終わりの解釈の核が増加する傾向を確認した。解釈の核が増加するという事は、読

みの交流を通して他者の解釈に強く影響を受けたことが推測できるため、考えを深める方向の磨き合いが促されたと推測できる。このような読みを磨き合いがあったのは、他者がそれぞれ明確な根拠に支えられた解釈を発言し、それを自分の中に受け入れられたことが関係している。

他方で、2020年度と2021年度の2年間のデータを分析したところ、それぞれのタイプが多く出現する検討課題に共通性があったことから、どのような問いがそれぞれの変容タイプを促すか考察した。変容型の学習者を多く生み出した問いは、考えがいのある問いであり、マンガの画像を中心としたマンガ特有の表現をストーリーに即して解釈の根拠とする傾向が強く、他者の考えを理解することによって自分の解釈を更新している可能性が高い。持続型の学習者を多く生み出す問いは、難易度が高く、文字言語を中心としたマンガ表現の複数の具体的な形象を解釈の根拠とする傾向があり、他者の考えを共感することによって、自分のはじめの解釈を維持しながら他者の解釈を認める可能性がある。添加型の学習者を多く生み出す問いは、主に画像を解釈の根拠とする傾向があり、他者の画像由来の根拠を含め、他者の解釈の道筋が自分と共通していたり、異なっていたりすることを理解できることによって、自分のはじめの解釈に他者の解釈を付け加えることを促していると考察した。

学習者個人の内面を可視化するために作成した相関図では、変容型では読みの交流におけるストーリー全体との関係で一つのコマの位置づけを捉えた発言によって、他の学習者の自己内対話を促した。持続型が多かった検討課題では、同じ解釈カテゴリーに分類できた学習者同士で解釈を聞き合うことによって、より自分の解釈に自信を強めるという方向の自己内対話が導かれた。添加型では、他者の解釈を聞くことによって、はじめの解釈における自分の解釈の根拠が具体化されること、はじめの解釈に他者の解釈を付け加えた方がよりストーリーに即した意味づけができると学習者が理解できたことによって自己内対話が促されると考えられた。

【註】

- 1) コミックナタリー「映画『子供はわかってあげない』 田島列島×沖田修一」
<https://natalie.mu/comic/pp/agenai-movie01> (2022年10月2日確認)
- 2) 手塚治虫文化賞は、1997年に朝日新聞社が創設した。朝日新聞社のホームページ (<https://www.asahi.com/corporate/award/tezuka/12124691>) によると「日本のマンガ文化の発展、向上に大きな役割を果たした手塚治虫氏の業績を記念し、手塚氏の志を継いでマンガ文化の健全な発展に寄与することを目的」としている。「日本国内で刊行・発表されたマンガで優れた成果をあげた作品および個人・団体」に授与される各賞の総称で、中でも新生賞は「斬新な表現、画期的なテーマなど清新な才能の作者に贈られる」賞である。
- 3) 朝日新聞社「手塚治虫文化賞とは」
<https://www.asahi.com/corporate/award/tezuka/12124691> (2021年7月25日確認)

- 4) マンガ大賞は、書店員を中心とした有志が投票によって選出する。前年の1月1日から12月31日に出版された単行本の内、最大巻数が8巻までの作品が選考対象である。一選考委員が最大5作品に投票し、得票数上位10作品を二次ノミネート作品としている。2008年よりスタートした賞で、田島列島『子供はわかってあげない』は2015年度の二次ノミネート作品、2位であった。
- 5) 朝日新聞社「手塚治虫文化賞第24回受賞作品」
<https://www.asahi.com/corporate/award/tezuka/13367842> (2021年7月25日確認)

第7章 評論を介在させることでストーリーマンガの解釈はどう変容するか

第1節 問題の所在と目的

本章の目的は、評論を介在させることによって、学習者のマンガの解釈がどのように変化するかあるいはしないのか、評論が学習者のマンガの解釈にどの程度寄与するのかしないのか、変化しない・寄与しない場合はどこに障壁があるのか明らかにすることである。

第1章で述べたように、本研究における学習者は文章教材に対する苦手意識が強い。これまでの研究成果として、ストーリーマンガの「空所」に関する問いが学習者から多様な解釈を引き出し、第2章で考案した指導過程モデルを活用した授業展開によって、学習者相互の読みの磨き合いが促されることが明らかになった。しかし、マンガを教材とした授業で楽しく解釈を交流することができても、評論で同様の学習ができるとは限らないばかりか、中にはつまずいてしまう学習者がいることが予想された。そこで、つまずきのある学習者に注目し、つまずきの原因が具体的にどのようなところにあるのか明らかにすることで、そのような学生を今後短期大学で引き受け、高等教育における教養科目の中でマンガを活用した授業をどう位置付けるのか、また、他の教養科目や専門科目とどのように接続可能か考察したい。加えて、マンガから文章へ移行する国語科授業として、どのような授業が可能になりそうか今後の展望を述べる。

本章では、以下の手順で検討する。

- (1) 評論を読んだ際の学習者の実際の発言から、どのような読みの交流があったのか明らかにする。
- (2) 誰のどのような発言がきっかけになって読みの磨き合いが促されたか考察する。
- (3) 評論を介在させることによって、学習者のマンガの解釈が変わるのか変わらないのか考察するため、学習者が書いた文章を分析する。
- (4) 学習者が書いた文章におけるマンガ由来の考え・評論由来の考えのウエイトを分析することで、学習者のマンガの解釈の変容に影響を与えたのがマンガなのか評論なのか考察する。また、評論が学習者のマンガの解釈にどの程度寄与したか分析する。
- (5) つまずきのある学習者に個別にインタビューし、どこにつまずきがあったか明らかにする。
- (6) 高等教育の教養科目の中でマンガを活用した授業をどう位置付けられるか、他の教養科目や専門科目との接続を考察する。また、どのようなかたちでマンガから文章へ移行する国語科授業が可能になりそうか考察する。

第2節 教材について—平和を考えるためのストーリーマンガと評論—

マンガの解釈を交流した後で評論を読み合う授業を構想した際、第一に、この史代『夕風の街』というマンガを学習者と一緒に読んでみたいという思いがあった。『夕風の街』は、『夕風の街 桜の国』（双葉社、2004）に収録された短編マンガで、広島に原爆が投下された10年後を描いている。サバイバーズ・ギルト（生き残ったことに対する罪悪感）によつ

て苦しみ、ようやく好きな人に自分の生を認められたのに、後遺症によって命を落としてしまう主人公・皆実の姿は、原爆という核兵器が使用されたとき、投下時だけでなく未来にわたってどれほどの犠牲をもたらすのか考えられる。授業は2022年6月に実施したが、この年の2月にウクライナ侵攻が始まったことにより、学習者は戦争や核兵器の危機を現実のものと認識していた。このような社会情勢と『夕風の街』の内容、特に主人公の年齢が学習者に近いことから、平和について自分ごととして考えられるマンガ作品であると判断した。このようにマンガの内容に読む価値があることに加え、多義性のあるマンガ表現によって、学習者それぞれが独自の解釈の構築でき、クラス全体で多様な解釈を交流できると考えた。

今回は『夕風の街』を読み、学習者相互のマンガの解釈を交流するだけにとどまらず、解釈を交流した後には評論を読んで、評論の筆者のマンガの解釈をさらに交えて議論する授業を構想した。『夕風の街』に関する評論はいくつかあったが、その中でも中田健太郎「世界が混線する語り」に注目した。中田氏の論考は、豊富な引用に基づいた的確な指摘があり、評論としての価値が特に高かった。また、中田氏の解釈は、学習者のマンガの解釈の交流では出てきそうにないハイレベルかつ客観的なもので、学習者の思考を揺さぶることができると考えた。

『夕風の街』、「世界が混線する語り」それぞれの表現の評価と分析を以下に記し、教材としての価値を明らかにする。

2.1 こうの史代『夕風の街』（双葉社、2004）のマンガ表現の評価と分析

『夕風の街 桜の国』（双葉社、2004）は、原爆投下10年後を描いた『夕風の街』と、原爆投下40年～60年後を描いた『桜の国』に大きく分けられる。授業では、『桜の国』よりも短編で、学習者がストーリー全体を無理なく把握することができる『夕風の街』のみ扱った。作品は、2004年に第8回文化庁メディア芸術祭マンガ部門大賞、翌2005年に第9回手塚治虫文化賞新生賞を受賞していることから、マンガとしての評価が高く、学習者に読ませる価値があると考えられた。しかし、本研究では、作品の価値と同時に、授業で扱うマンガの「マンガ表現」によって学習者一人ひとりが自信を持って独自の解釈を構築できることが必要であった。

川口（2005）は、『夕風の街』の画像の描線について、「細くて柔らかなラインを使用しており、スクリーントーンのたぐいも一切使わない、手書きの『あたたかみ』を感じさせる素朴で郷愁を誘うもの¹⁾」と評価した。また、原爆投下直後の被爆者たちの描き方を「川底に横たわる無数の死者や罹災してうずくまる人々の様子は輪郭に目と口だけをかたどったお人形さんといった態²⁾」と指摘し、「『リアル』で残酷な描写を敢えて回避することによって、かえって＜想像もしがたいトラウマ＞を浮かび上がらせようとした試み³⁾」と分析した。他方で、吉村（2021）は、死体が川を埋め尽くすコマについて、「まるで裸の人形のように折り重なった『夕風の街』の被爆者たちの姿は、本来それぞれにあったはずの『個性』が見分けられなくなるほど画一的で、それゆえのおぞましさを感受できます⁴⁾」と考察した。両者

が指摘するように、リアルに描かず、むしろあたたかみさえ感じる『夕風の街』のマンガの描線は、主人公のトラウマや無差別大量殺人兵器のおぞましさを読者に示唆する効果があると考えられる。

吉村（2021）は、マンガを読むときの読者の視線と登場人物の立ち位置について、「一般的なマンガの読み方では、ページの右上から左下に向けて話が流れていくわけですが、このページではずっと主人公が左側に立っています⁵⁾」と述べ、本来、能動的な役割を担う主人公がコマの右側ではなく、左側に配置される傾向があることを指摘した。そして、主人公の皆実がコマの左側に描かれているシーンを大きく2つ取り上げ、その意味を考察している。冒頭部では、皆実が左側に描かれることによって、「読者は、彼女が受動的で引っ込み思案な性格や役割の持ち主であることを、あまり自覚しないうちに感受していると思われます⁶⁾」と述べ、これから作品を読み進める読者に主人公の人物像の第一印象を暗示する効果を考察した。一方、皆実が打越に原爆投下時のことを打ち明けるシーンでは「この見開きページで、皆実は一貫して左側に立っています。ただしそれは、冒頭で言及したように、彼女が受動的で引っ込み思案だから、ではありません。彼女が勇気をふり絞って発した言葉を、読者が右から左に安易に読み流さないよう、通常の視線の流れに抗おうとしたからです。これは筆者の考察ではなく、こうのさんが教えてくれた創意工夫です⁷⁾」と述べた。作者から実際に聞いた内容を織り交ぜているが、能動的立場が右側、受動的立場が左側というマンガの文法としてのルールが、あるシーンでは登場人物の性格や役割を暗示し、あるシーンでは読者の視線の流れに無意識レベルで働きかけることを示唆している。

吉村（2021）は、何気ない風景に見える画像にも注目した。例えば、帽子屋の看板に書かれている「廣島堂」という文字、立て看板の「原爆十周年」、路面電車や車の型から「1955年の広島市が物語の舞台であることが判明します⁸⁾」と述べた。また、皆実が暮らす原爆スラムに描かれた画像について「子どもの年齢から察して年のわりに頭髪が少ない右下のお父さんの姿からも、被爆の後遺症が伝わってきます。また、『立退き絶対反対』のチラシからは、住人たちの置かれた社会的立場がうかがえます⁹⁾」と述べ、細部の画像にストーリーを読み解くヒントがあることを指摘した。

このように、『夕風の街』には、一見意味がないように見えるが、ストーリー全体との関係を考えてときに何らかの意味づけができる画像（描線）・言葉が複数存在する。川口（2005）は、意味づけできる箇所を「繊細な描写のなかにも組み込まれている周到な伏線¹⁰⁾」と表したが、筆者は伏線も含め、『夕風の街』にはストーリーに即して複数の意味づけができる重層的表現が非常に多く、これがこのマンガの特徴であると考えた。松山（2014）は、文学作品を享受するための「細部を読む観点とそれを全体の意味に昇華させる関係構築力とでもいべき読みの力¹¹⁾」に注目した。この考えを基にすると、マンガの場合は、画像や吹き出し内外の言葉が細部を読む観点になり、一見したところ特に意味がないように見えるそれらがストーリー全体によって関係構築できるとき、それらは重層的表現となって意味づけられる。このようなマンガ特有の重層的表現が存在する点において『夕風の街』教材化の

価値があると考えた。

ところで、本研究における「空所」とは、学習者に能動的な解釈を促す問いを設定できる箇所のことを指す。第6章までに、マンガを読んで学習者自らが「空所」と捉えられる箇所があり、ストーリー全体に即した一義的ではない意味づけによって「空所」を補完できる場合に、学習者による多様な解釈の交流が可能になることが明らかになっている。そこで、『夕風の街』の重層的表現がいかに関係者から多様な解釈を引き出す可能性があるか、「空所」との関係性ととも分析する。ストーリー全体に重層的表現が散見されたが、授業の問いとして学習者から多様な解釈が引き出せそうなものは、最終ページと表紙に集結していると考えた。これら「作品の枠」と言える部分では、読者は、ストーリーの断片的な情報からまとめた意味を作り出そうとする。すなわち「空所」を解消しようと積極的、能動的になる。

最終ページで、まず注目した画像は、最終コマに描かれた金魚と水草の柄のハンカチである。主人公の皆実、恋人の打越から贈られたこのハンカチを左手で握りしめている。ハンカチを握りしめた手に続く左腕には原爆症である傷(しみ)が浮き出ている。このコマには、皆実が絶命したという説明はされていない。しかし、陰影のある畳の上に投げ出された左手、握りしめられたハンカチに加え、皆実のものとわかる方言での語りが消え、標準語の語りに切り替わっていることから、皆実が亡くなったと推測できる。このコマの中央にハンカチがあり、2匹の金魚が向かいあい、その行く手を阻むように金魚と金魚の間に水草が描かれた柄ははっきりと読者にわかるように提示されている。単なるハンカチの柄として捉えることもできるが、最終コマの中央に大きく描かれたこの柄はストーリー全体に即して何らかの意味づけができると考え、ここを重層的表現の一箇所目すなわち「空所」の一箇所目と捉え、「ハンカチの絵柄に何か意味があるとしたら、どのような意味があると考えられますか」という問いを設定できると考えた。この問いによって、学習者からどのような反応があるか筆者が授業前に予想したことを【表1】にまとめた。基本的に大きい番号になるほど、複数の重層的表現を根拠に、部分を全体に昇華した意味づけになるように配置した。しかしながら、授業では読みの深浅を問題にするのではなく、読みの交流を通じた学習者一人ひとりの読みの深まりを求めるものとする。

【表1】ハンカチの柄の意味づけの予想

1	2匹の金魚は皆実と恋人の打越を表し、向かい合っていることから二人が愛し合っていたことを表している。
2	金魚は寿命が短いイメージがあり、若くして亡くなった皆実と重なる。皆実の短い生涯の象徴として金魚が描かれている。
3	夏祭りの金魚すくいなど、金魚は夏をイメージさせる。原爆が投下されたのも夏であることから、金魚の絵柄によって原爆のイメージを重ねて表現している。
4	2匹の金魚は皆実と打越を表し、間に描かれた水草は生と死の境界線を表している。皆実は死に、打越は生きるという悲しい運命を表現している。

5	2匹の金魚は皆実と打越を表し、水草（障壁）によって、愛し合っていたのに結ばれ ることがなかったという現実を表現している。最後のコマでこの事実を強調するこ とで、より悲しみが深まる。
6	金魚と水草の絵柄は、金魚鉢や水槽の中身をイメージさせる。狭い場所でしか生きら れない金魚は主人公の皆実の人生と重なる。被爆した皆実は、広島から一步も出るこ となく若くして亡くなるので、皆実の生涯と金魚を重ね合わせた表現になっている。
7	直前のコマに打越が描かれていることから、このハンカチの柄は打越の願いを表し ている。現世では結ばれなかったけれど、いつかこの水草（障壁）を乗り越えて会い に行くという来世での願いを表現している。
8	金魚は基本的に鑑賞用の魚である。観賞用ということは、人の手による世話があるか らこそ生きられる。金魚鉢の水を交換しなければ死んでしまうし、水槽の酸素ポンペ を人為的に抜くことでも金魚は死んでしまう。生死が他者に操作される運命にある 金魚は、原爆投下によって運命が左右されてしまった皆実の人生に重なる。

次に注目した重層的表現は、最終ページにある画像のみ連続した3コマである。第4章第2節で報告した赤坂アカ『かぐや様は告らせたい』（集英社, 2018）でも画像のみ描かれた連続した4コマから問いを設定したが、『夕風の街』の連続した3コマは『かぐや様は告らせたい』のマンガ表現とは異なる理由で「空所」と捉えた。

『夕風の街』における画像のみの連続した3コマは、画像の描き方ではなく、画像に含まれる情報が重層的表現として評価できた。【表2】に筆者が確認した画像レベル・コマレベル・連続したコマレベルにおける画像情報と、それがなぜ重層的表現として評価できると考えたか整理した。このような重層的表現があることによって、これらのコマを「空所」と捉え、学習者に問いとして提示したとき、細部の情報を全体に昇華する多様な解釈が引き出せると考えた。

【表2】連続した3コマにおけるレベルごとの重層的表現につながる画像情報

レベル	画像情報	なぜ重層的表現と言えるか
画像	ポスター（ビラ）に「原水爆禁止世界大会」「平和の力を広島へ」「8.6広島」と書いてある。	ストーリーの舞台が原爆投下10年後の広島であることをポスターの情報でも示している。
	「原水爆禁止世界大会」と書かれたポスター（ビラ）がボロボロである。	ボロボロのポスターなので、「原水爆世界大会」が大切に扱われない、注目されていないことに対する批判が込められていると考えることができる。
	「原水爆禁止世界大会」と書かれたポスター（ビラ）の一角	「原水爆禁止世界大会」の文字はこのストーリーでは皆実をイメージさせることか

	が欠けている。	ら、ポスターを皆実の人生の象徴と捉えることができそうである。皆実の人生が原爆によって不完全なものになってしまったので、一か所欠けた点と重なる。
	古田さんが皆実と一緒に仕立てた半袖のワンピースを着て歩いている。	①作品冒頭で登場したワンピースが最終頁に登場していることから、半袖のワンピースがこのストーリーにとって重要なアイテム（伏線）と言える。 ②腕に原爆が原因でできた傷（しみ）のある皆実が、仕立てることも着ることもできなかったワンピースを最終頁で友人の古田さんが実際に着用している。また、被爆者である皆実が死んだとき、被爆者ではない古田さんが真新しいワンピースを着て前を向いて歩いていることが対比となり、皆実の悲しい人生を強調している。
コマ	1 コマ目でおじいさんがポスター（ビラ）を見上げている。	おじいさんは 9 頁と 10 頁にも登場するが、皆実の家の近くにも座っているようである。最終頁でも同じ場所に座っていることから、1 コマ目は皆実の家の近くを描いていることを示唆している。また、おじいさんが被爆者である可能性が高いことも読み取れる。
	大勢の人が死んだ川にかかる橋が 2 コマ目に描かれている。	特徴的な橋の形から、21 頁の橋と同じものと考えられる。22 頁で、皆実の記憶の中にあるこの橋が描かれるが、橋の下を流れる川に無数の死体が描かれている。皆実の記憶と現実の対比、10 年前と 10 年後の状況の対比を描いていると考えられる。
	3 コマ目に大勢の人が亡くなった川が描かれている。	3 コマ目の川は、前のコマで描かれる橋と周囲の水草の様子から、22 頁で無数の死体が描かれた川であると推測できる。
連続したコマ	3 コマを通して、ポスター（ビラ）が風に飛ばされて落下していく様子を描いている。	①ポスターの内容が「原水爆禁止世界大会」なので、そのポスターが落下することは、原爆投下 10 年たっても、そして現在でも核兵器がなくなっていないこ

		<p>とを批判している。</p> <p>②ポスターを皆実の人生の象徴や皆実の魂と捉えたとき、皆実の住む街→友人が歩く橋→大勢の人が亡くなった川へとポスターが落下していくことで、皆実の魂が上空から人々にお別れを言いながら死の世界に入っていくことを表現していると考えられる。</p>
--	--	---

最後に注目したのは表紙である。表紙には、中央に皆実の立ち姿が描かれている。原爆投下時に大勢の死者が居た、今はきれいな川に裸足の両足を浸し、スカートの裾を両手でつまんで広げるしぐさをして微笑んでいる。また、長袖をまくって、ストーリーの中でかたくなに隠していた腕の傷（しみ）を見せている。

これまで実践してきたマンガの授業では表紙に注目したことがなかったが、筆者が『夕風の街』を読んだとき、最後から2コマ目の打越の目線の先に表紙の皆実がいるのではないかと考えた。よく見ると、打越が腰かけているのは川べりの階段であるし、顔にある三本線は、顔を赤らめているときのマンガ表現の記号であると考えた。皆実のことを想って上気しているようにも、夕焼けが頬に映っているようにも考えられた。また、打越のコマにも表紙の空同様、うろこ雲のような波状の雲が描かれている。さらに、打越のコマに「このお話は／まだ終わりません」、続く最後のコマに「何度夕風が／終わっても／終わっていません」という言葉があることから、このストーリー自体に終わりがなく、表紙に戻って循環しているのではないかと分析した。これらのことから、表紙を「空所」として扱うことで、「打越の皆実を想う気持ちが永遠であること」「このストーリーが終わらず、現在にも引き継がれること」というメッセージの重層的表現としての意味づけられると評価した。このような教材研究に基づき、学習者の表紙の解釈を予想し【表3】にまとめた。細部まで見なければわからなかったり、複数の重層的表現を捉えたりして、部分を全体に昇華した意味づけと考えられる順番で記載した。

【表3】表紙の意味づけの予想

1	手前にある水草が手招きしているような形をしていることから、読者に不吉な予感を感じさせる。
2	左手に傷（しみ）があることを表紙で見せて、このストーリーにとって傷（しみ）が重要な役割を持つという伏線の効果を示している。
3	元気で幸せだった頃の皆実の姿を表紙に描き、読者の目に焼き付けておくことで、最後まで読んだときの皆実の死の悲しみが際立つ。
4	皆実が笑顔なのは、死ぬことによってサイバース・ギルドから解放されたことを意味

	している。
5	皆実が普段は一つに結んでいる髪をおろし、スカート裾を両手でつまんで広げるようなしぐさをして、おしゃれを楽しんでいるように見える。このことから、本当はこんな人生を生きたかったという皆実の願望を表している。
6	皆実の髪がなびいていることから、風が吹いていることが推測できるので、夕風が終わった後の亡くなった皆実の姿（実像ではない）を描いていると考えられる。
7	皆実が大勢の人が亡くなった川に足をひたしていることから、死の世界へと旅立ったことが推測できる。ポスター（ビラ）を皆実の魂と捉えたとき、川に落ちることは死を暗示していたので、そことの関連性も指摘できる。
8	打越の目線の先に表紙の皆実があるとすると、打越が好きだった、記憶の中の皆実の姿が描かれていると考えられる。恋をして、皆実の人生が最も美しく輝いた瞬間を打越の心のカメラで撮影したような表紙である。この先どのようなことがあってもその姿を忘れないという打越の皆実に対する永遠の愛が感じられる。
9	打越が描かれたコマと表紙の空の描かれ方が似ていて、どちらもうろこ雲のような波状の雲が描かれている。さらに、打越のコマに「このお話は／まだ終わりません」、続く最後のコマに「何度夕風が／終わっても／終わっていません」という言葉があることから、画像の方も表紙に戻って循環していて、言葉と画像の両方でこのストーリーに終わりが無いことを示している。

以上のように、教材研究として、授業者である筆者自身が主にここで挙げた3つの重層的表現を発見した。ここに挙げた重層的表現を「空所」と捉えて問いを設定すれば、学習者から多様な考えが引き出せると考えた。また、「空所」は作品の全体像を捉えているほどはつきり浮かび上がる。【表1】～【表3】に示した学習者の意味づけの予想は、解釈の深淺があるものの、どれも正解の範囲内にあるため、学習者から多様な解釈を引き出せる。このような理由から、『夕風の街』を教材化したいと考えた。

2.2 中田健太郎「世界が混線する語り」『ユリイカ』（青土社、2016）の文章表現の評価と分析

学習者に読ませたいマンガとして『夕風の街』がすでにあつたため、『夕風の街』について書かれた評論を探した。CiNii Articlesで検索したところ、文学批評などを扱う月刊誌『ユリイカ』第48巻第16号において、この史代作品の特集を組んでいることがわかった。そこで、『ユリイカ』に掲載された『夕風の街』に関する評論から授業で扱う候補を挙げ、4作品を検討することにした。

檜垣（2016）は、皆実の視点で内面を分析し、「こんな自分に生きつづける権利があるのか。こんな自分に打越の愛をうけいれ幸せになる権利などあるか¹²⁾」、「わたしは死なずにすんだひとかとおもった。だけど、そんなことはなかったね。そりゃそうだ。わたしはみんな

なを見殺しにしたからね¹³⁾」と平易な言葉で説明した。評論に苦手意識のある学習者にとって、理解しやすく親しみやすい表現が多いところは授業向きだったが、登場人物に感情移入しやすい学習者の読みの傾向にかなり近い分析であるとも言え、学習者に介在させる評論としてはインパクトが弱いところが懸念された。

吉村(2016)の論考は、『夕風の街』の言葉の使い方、とりわけ標準語と方言の使い分けに注目していた。【表3】の9に記したように、筆者が行ったマンガの分析で、最終ページの方言から標準語へ切り替わる地点を重層的表現と捉えていたため、学習者から引き出したマンガの解釈を新しい言葉で言い換える役割を果たすと考えられた。特に、最終ページの一つ前のページにある、標準語の中に不意に広島弁が入り混じっている箇所を次のように指摘したところに独自性があり、学習者からは出てこない解釈であると推測できた。

原爆も戦争も体験していない読者が被爆者にたやすく同一化することを皆実(あるいは、作者自身)が拒んだとも解釈できる。いわば標準語が不特定多数の感情移入を促す「みんなの言葉」だとすれば、突如あらわれた皆実の方言は、標準語に対する「私だけの言葉」からの「反乱」だったのかもしれない¹⁴⁾。

このように、学習者が評論を読むことによって、新しい解釈に触れられる点が教材化にふさわしいと評価できた。しかし、吉村の論は『夕風の街』をきっかけに他作品に広く及ぶものであり、すべてを教材化すれば学習者が混乱すると予想され、『夕風の街』について書かれた部分だけを与えるとすれば、文章量が少なすぎた。

一方、村上(2016)の評論に特徴的だったのは、引用の多さである。マンガの授業では、学習者は画像を中心としたマンガ表現をそれぞれ言語化することのみ行うので、参考文献を読んで解釈を構築することをしない。そのため、学習者は基本的に主観的な解釈をすることになり、解釈の妥当性はストーリー全体という枠組みで判断するしかない。このような解釈の仕方と全く異なり、客観的に論証してあるのが評論の特徴であると言え、村上(2016)の論理展開には、おそらく多くの学習者が新しい発見を与えると考えられた。しかし、見事に論述してあるがゆえに、学習者に考えさせる余地がなかった。例えば、他者の論を引用したうえで「理解しきれないものとして個の内部に留まり続け、執拗に反復されるトラウマにさらされる皆実の苦しみは、個に収斂することで見いだしていくことのできるものの一つであろう¹⁵⁾」というように、すっきりと理解できる記述が多く、学習者の思考に揺さぶりをかけることがやや難しいと判断した。このように、檜垣(2016)、吉村(2016)、村上(2016)は、それぞれ非常に優れた評論であるものの、教材化するには一長一短があった。

以上の経緯を経て、最もふさわしいと判断したのは、中田健太郎「世界が混線する語り」である。中田(2016)は、『夕風の街』の最終ページの言葉について「登場人物の語りと、現実に向けられた語りの位相¹⁶⁾」、「この作品の言葉は、じっさいかなり複雑な位相で語られているものだろう¹⁷⁾」と表現し、マンガ表現で筆者が捉えた重層的表現を言葉に置き

換えていた。今回の授業では、評論を介入させることによって、学習者だけでは出てこなかった解釈を新たに付け加えることによる学習者のマンガの解釈の変容に注目している。ただし、第1章で述べたように、学習者は文章を読むことに苦手意識があったため、評論の筆者の解釈を理解する以前に、書かれている内容そのものを理解しておく必要があった。そのため、先に実践するマンガの重層的表現を言葉に置き換えて書いてあること、逆に言えば、評論の内容を学習者がマンガ表現に置き換えて考えられることは、内容そのものの理解に非常に有効であると考えた。

次の段階として、学習者だけの読みの交流では出そうにない解釈とその解釈に至った思考の道筋が書かれていることが重要であった。これまでの学習者の実態から、マンガは登場人物、特に学習者と年齢の近い主人公の皆実の心情に寄り添って読む傾向があると考えられた。一方、中田氏は、『夕風の街』の作者である「この史代的な態度¹⁸⁾」に注目し、この氏のインタビュー記事を引用しながら客観的に論証していた。ストーリーに読み浸って登場人物に寄り添うというよりも、作者も含めた作品全体を俯瞰的に捉えた冷静な分析から『『被害者／加害者』という関係性を安易に固定させまいとする、このの態度¹⁹⁾』を指摘し、「悲劇を消費するために、それぞれの人生を生きた人間を『被害者』や『恨み』といった類型に蔑めてはならないのだ²⁰⁾」という解釈、マンガ終盤のコマと言葉だけになったページの皆実の問いかけを「むしろ原爆のことをちゃんと忘れずに言葉にできているかという、じつは加害者にも被害者にもともに向かいう問いかけなのだろう²¹⁾」という解釈をしている。これらは、この氏のインタビュー記事を根拠にした解釈であり、中田氏の解釈とその思考の筋道が明らかであることに加え、登場人物に寄り添って自分と重ねる読み方をする学習者がマンガを読み合う過程では出てこない解釈であると評価した。

さらに、中田氏の論考には「複雑な位相」「悲劇を消費」など抽象的な言語表現が多く、これらの表現を理解しようとするとき、学習者一人ひとりの言葉で具体的に表現し直す作業が必要であると考えられ、ここに多様性が見られると判断した。

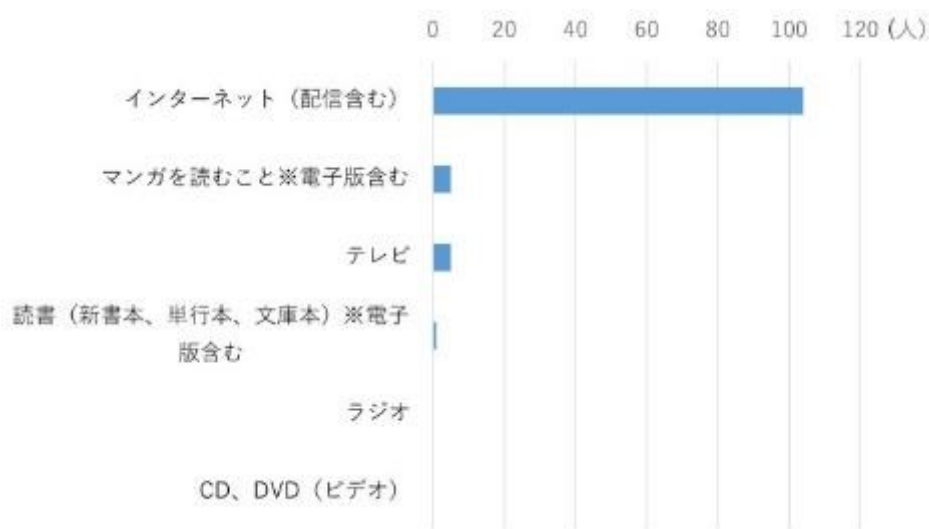
このように、中田健太郎「世界が混線する語り」は、マンガ表現を言語化している点、学習者相互の読みの交流では出てきそうにない解釈を客観的に論証している点、抽象表現を言語化するとき多様性が期待できる点において、今回の授業に最もふさわしいと考えた。

第3節 学習者の実態－読書嗜好と関連づけて－

第1章では2021年度在籍の学習者の読書嗜好を報告した。文章で書かれた書籍の読書離れが示唆されたと同時に、少ない読書時間の中でもマンガを読む時間はある程度確保している可能性があった。本章における授業の学習者は2022年度の1年次生であり、第1章で行った調査と学習者集団が異なったため、この学習者の読書状況も調査する必要があると考えた。第1章と同様に、アンケートは、戸田・田辺・森貫(2020)が大学生の読書行動を調査した際に用いた項目を参考にし、短期大学の学習者が答えやすいように簡略化および段階的な問い方になるように工夫した²²⁾。

金沢星稜大学・金沢星稜大学女子短期大学部が導入している e-ラーニングシステム「dotCampus」のアンケートフォームより、2022 年度 1 年次生 125 名を対象にアンケートし、115 名から回答を得られた。以下に調査項目と結果を示す。

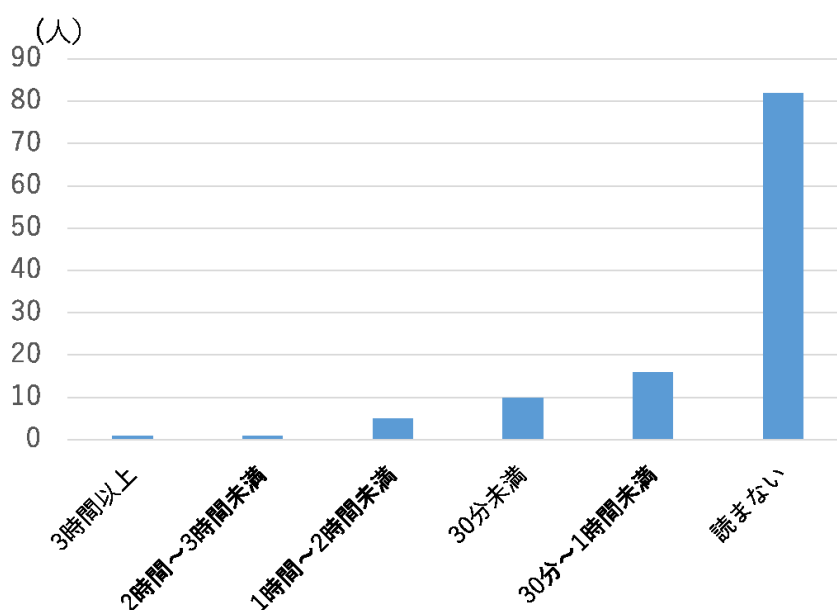
問1 一日に最も多くの時間を費やしていると思うものを一つ選んでください。



【図1】 一日に最も多くの時間を費やしていると思うメディアは何か

学習者が一日に最も多く時間を費やしているメディアは圧倒的にインターネットであった。マンガを選んだ学習者は 115 名中 5 名、読書を選んだ学習者は 115 名中 1 名であった。

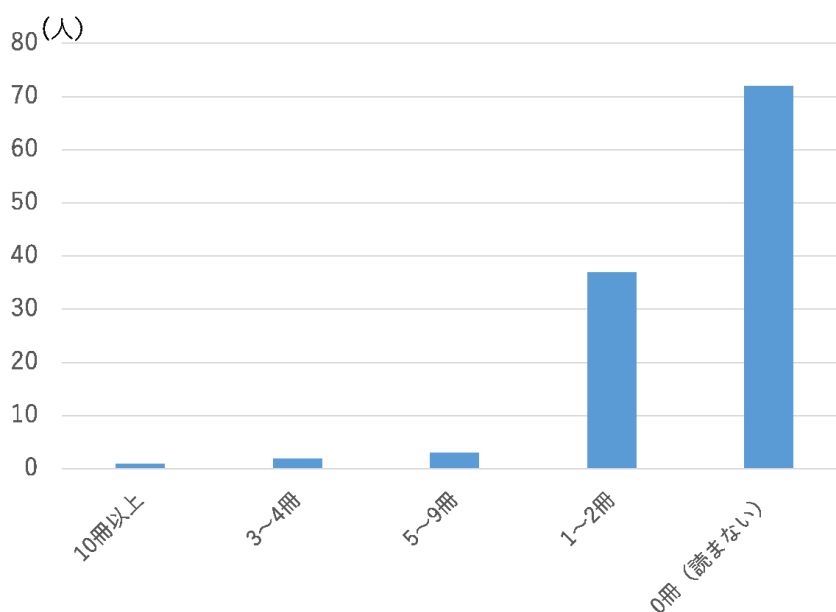
問2 次に、新書本・単行本・文庫本といった文章で書かれた本の読書（電子版含む）についておたずねします。一日あたり読書に費やす平均時間として最も近いものを選んでください。



【図2】一日あたり読書に費やす平均時間

学習者の約71%（115名中82名）が、一日あたり読書をする時間がないと回答した。読書する学習者でも、短時間の読書であることが多いことが読み取れる。

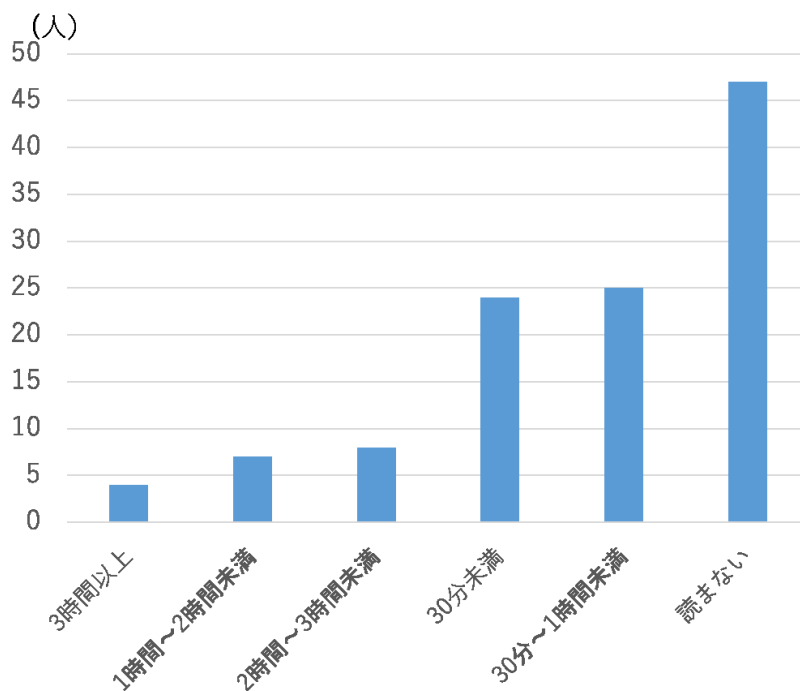
問3 この一ヶ月であなたは本（文章で書かれたもの）を何冊読みましたか？※新聞を除きます。



【図3】一ヶ月あたり本を何冊読んだか

一ヶ月単位でも、一切読書をしない学習者が約 63%（115 人中 72 名）と過半数を占めた。学習者の読書離れが示唆された。

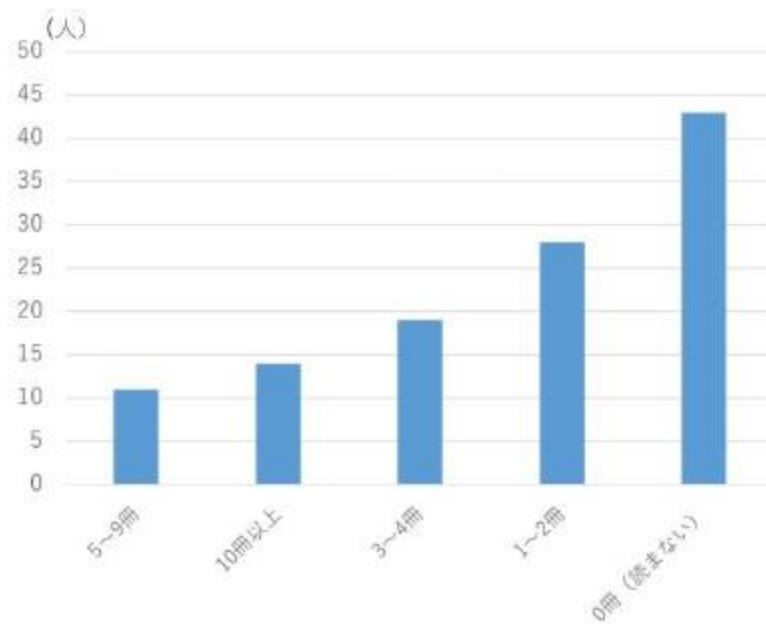
問 4 次に、マンガを読むこと（電子版含む）についておたずねします。一日あたりマンガに費やす平均時間として最も近いものを選んでください。



【図 4】一日あたりマンガを読むことに費やす時間

一日あたりマンガを読まないと答えたのは 115 名中 47 名（約 41%）で、学習者の半数以上は何らかのマンガを読んでいることが明らかになった。マンガは文章で書かれた本よりも学習者に親しまれていると考えられた。

問 5 この一ヶ月であなたはマンガ（電子版含む）を何冊読みましたか？



【図 5】 一ヶ月あたりマンガを何冊読んだか

一か月単位でみた場合も、マンガを読まない人の割合は1日あたりと大きく変わらず、約37%で、過半数の学習者がマンガに親しんでいる。5~9冊が11名、10冊以上が14名で、全体の約22%にあたる学習者がマンガを多読する傾向があった。

アンケート調査結果を総括する。問1の「一日に最も多くの時間を費やしていると思うものを一つ選んでください」は、第1章の結果から、「インターネット」と回答する学習者が多いことを予想したうえで、設定した。短大の学習者に限らず、世の中の多くの人々がインターネットに時間を費やす傾向があると推測されるが、今回明らかにしたかったのは、本研究の対象となる学習者が、書籍としての文章にどの程度触れているかであった。インターネットの情報の多くが文字で書かれているため、インターネットでも文章を読むという行為はできる。糸井(2014)は、ネット上の文章の特徴について、「インターネットでの文章は、できるかぎり『耳から読んでもらう』ようにして書いています²³⁾」、「文体を気にしたり、批評されたり採点されることを気にしなければ、文章なんてしゃべるように書けばいいだけなのです²⁴⁾」と述べた。すなわち、インターネットの文章は「おしゃべり」のように直感的であり、どのような文章でも認められることが長所だと言える。一方、作品として出版されている書籍は一つの完成品であり、ストーリー全体の枠組みが強固で、論理展開が工夫されている。【図1】より、インターネットを選んだ学習者が圧倒的多数だったため、日常生活においてマンガや評論を読むことに費やす時間がわずかな学習者に対する教材の与え方を検討する必要があることが示唆された。

問2と問3は、文章で書かれた本を読む時間と頻度を尋ねた。戸田・田辺・森貫(2020)

の調査では、「1ヶ月の不読率に当たる『0冊』は全体で39.9%であった²⁵⁾」と報告された。今回の調査で、一ヶ月あたり一冊も本を読まなかった割合は約63%であり、本学の不読率がかなり高い値であることが明らかになった。

問4と問5は、マンガを読む時間と頻度を調査し、マンガの一ヶ月あたりの不読率は約37%であった。戸田・田辺・森貫(2020)はマンガの不読率を明らかにしていないので比較できないが、本学学習者で見ると、文章で書かれた本よりもマンガの不読率の方が低かった。このような傾向は、第1章で報告した2021年度在籍の学習者と同様であることから、本学の学習者は入学年度にあまり影響なく、文章を読むことに対して抵抗感があると考えられた。授業ではマンガを読み合った後に評論を読み合うことを計画したため、学習者が評論を読む段階になって学習から離れて行ってしまうことのないように授業展開を工夫する必要がある。

第4節 授業展開

4.1 全体の授業展開

金沢星稜大学女子短期大学部2022年度必履修科目「日本語表現法I」(全15回中7回分担当、1回の授業時間は90分)において、1年次学生125名を4クラスに分けて実施した。以下に全体の授業展開を示す。

予習：この史代『夕風の街』、中田健太郎「世界が混線する語り」を読んで、「なぜこんな表現がされているのだろう」と引っかけたところをそれぞれ一人3つ以上報告する(OneDriveのFroms使用)。

第1回：クラス全体の学習課題を検討する。

- ① 予習で提出された学習者の報告を共有する。
- ② グループで話し合い、検討課題としてふさわしいと思うものを選出する。
- ③ なぜ検討課題としてふさわしいか理由も明らかにして、代表者がグループの意見をまとめて発表する(検討課題は4クラス分取りまとめ、授業者が決定する)。

第2回：マンガを読み合う①「ハンカチの柄の意味づけ」

- ① 一つ目の検討課題「最終コマのハンカチの絵柄に何か意味があるとしたら、どのような意味があると考えられますか」について、4人グループになって考えを交流し、自分の解釈を整理してワークシートの「はじめの解釈」に記入する。
- ② 授業者が学習者の解釈の詳細を聞き出しながら、全体の解釈を整理する。学習者は適宜メモをとりながら、他者の解釈をよく聞き、理解する。
- ③ 解釈の交流を通して、自分の解釈がどのように変容したのか考え、ワークシートの「終わりの解釈」に記入する。自分の解釈の変容に影響を与えた人物名と解釈の内容を具体

的に記す。「授業を通して思ったこと、考えたこと」も記入する。

第3回：マンガを読み合う②「連続する3コマに込められたメッセージ」

- ① 二つ目の検討課題「最終ページには、絵のみで構成されるコマが三つ連続しています。この連続した3コマにはどのようなメッセージが込められていると考えられますか」について、4人グループになって考えを交流し、自分の解釈を整理してワークシートの「はじめの解釈」に記入する。
- ② 授業者が学習者の解釈の詳細を聞き出しながら、全体の解釈を整理する。学習者は適宜メモをとりながら、他者の解釈をよく聞き、理解する。
- ③ 解釈の交流を通して、自分の解釈がどのように変容したのか考え、ワークシートの「終わりの解釈」に記入する。自分の解釈の変容に影響を与えた人物名と解釈の内容を具体的に記す。「授業を通して思ったこと、考えたこと」も記入する。

第4回：マンガを読み合う③「表紙の効果」

- ① 三つ目の検討課題「表紙は『夕風の街』という作品にどのような効果を与えていると考えられますか」について、4人グループになって考えを交流し、自分の解釈を整理してワークシートの「はじめの解釈」に記入する。
- ② 授業者が学習者の解釈の詳細を聞き出しながら、全体の解釈を整理する。学習者は適宜メモをとりながら、他者の解釈をよく聞き、理解する。
- ③ 解釈の交流を通して、自分の解釈がどのように変容したのか考え、ワークシートの「終わりの解釈」に記入する。自分の解釈の変容に影響を与えた人物名と解釈の内容を具体的に記す。
- ④ ここまでマンガを読んできて、『夕風の街』という作品、この史代という作家について理解したことや考えたことをワークシートに記入する。

第5回：評論を理解する。

- ① 第1回の授業で「どうして誤訳の話題を出したのかわからない」と指摘したグループがあったことを確認する。
- ② 「中田さんは、フランス版の誤訳の話題を第一段落で出しているが、この誤訳の話題を通して、どういうことを言おうとしていたのだろうか」という問いを考えるため、中田健太郎「世界が混線する語り」の136頁までを問いの答えになりそうなところに線を引きながら読む。
- ③ 問いの答えは「訂正されるべき誤りではあるが、西洋人の不理解をあげつらい、ことさらに批判したい気持ちにならない理由を述べるため」であること、その理由は2つあることを確認する。
- ④ 板書を参考に、評論の骨子や筆者の主張をつかむ。

- ⑤ 評論の136頁までを改めて読み、「こんなこと言っていたのか、おもしろいな」と思ったところ、「ちょっと変ではないか、この考えは違うのではないか」と思ったところを次回の授業までに報告する（OneDriveのForms使用）。

第6回：評論を介在させて読み合う①「被害者と加害者の関係性」

- ① 学習者から「こんなこと言っていたのか、おもしろいな」と報告があった中から問いを設定したことを確認する。
- ② 評論の筆者と対等の関係性であることを強調するため「中田さん」と呼び、「中田さんは、この作品を被害者と加害者の対立を安易に固定化しないと評価していますが、あなたはどうか考えますか？マンガあるいは評論のどこを読んで、そう考えたのか、根拠を明らかにして説明してください」という問いについて、ワークシートに「はじめの自分の考え」を書く。
- ③ 4人グループで問いについて議論する（議論はボイスレコーダーで録音しておく）。代表者がグループの議論で出た考えをアンケートフォーム（dotCampus）に入力する。
- ④ ワークシートに「グループ交流後の自分の考え」を誰のどのような発言に影響を受けたか明らかにして書く。
- ⑤ 各グループで出た考えを全体で共有する。

第7回：評論を介在させて読み合う②「ビラが風に吹かれているイメージ」

- ① 学習者から「ちょっと変ではないか、この考えは違うのではないか」と報告があった中から問いを設定したことを確認する。
- ② 「中田さんは、『原水爆禁止世界大会』のビラが風に吹かれているイメージは、原爆をめぐる不自然な沈黙の風を、なんども終わらせる必要があることを伝えていると考えていますが、あなたはどうか考えますか？マンガあるいは評論のどこを読んで、そう考えたのか、根拠を明らかいして説明してください」という問いについて、ワークシートに「はじめの自分の考え」を書く。
- ③ 4人グループで問いについて議論する（議論はボイスレコーダーで録音しておく）。代表者がグループの議論で出た考えをアンケートフォーム（dotCampus）に入力する。
- ④ ワークシートに「グループ交流後の自分の考え」を誰のどのような発言に影響を受けたか明らかにして書く。
- ⑤ 各グループで出た考えを全体で共有する。
- ⑥ レポート課題「マンガから評論を読む授業を経験しました。最後に、この史代『夕風の街』について600字～800字（書ける人はもっと書いてください）で論じてください。その際、中田さんの意見（136頁まで）を要約し、その要約した意見をマンガ表現で説明し直すという作業をふまえて、自分の意見を述べてください」を次の授業までに提出する。

学習者が評論に対して苦手意識があると考えられたため、マンガと対等に読めるように、予習として、同時に両方の教材を学習者に与えた。ところが、この史代『夕風の街』を読んで、「なぜこんな表現がされているのだろう」と引っかかったところを考えられる学習者は多くいたが、中田健太郎「世界が混線する語り」を読んで同様に考えられる学習者は極めて少なかった。評論では、大多数の学習者が、重ね字に対して「これは何の意味があるのか?」、単なる省略記号に対して「これは何だろう?」という指摘にとどまった。事前の研究デザインの甘さがあり、このような学習者の反応を予想できなかったところは反省点であるが、研究であると同時に授業であるということを考慮し、学習者の能力向上のため、学習者の反応に即して授業展開を変更する必要があるがあった。そこで、評論の段落の意味を問う学習者からの指摘を取り上げ、第5回の評論の内容を理解する授業に活用することによって軌道修正した。中田氏の論考は『夕風の街』のフランス版の誤訳の話題を第一段落で取り上げ、その2つの理由を考察する構成であり、学習者の指摘を基に学習課題を設定することで評論の内容理解ができると考えた。

授業の冒頭（予習）で与えたときの評論は文章量が多く、理解が困難だった学習者が多くいることが明らかになったため、第5回から文章量を短くした。マンガを読み合う授業を経て、評論の132～136頁まで改めて読んだとき、「こんなこと言っていたのか、おもしろいな」、「ちょっと変ではないか、この考えは違うのではないか」と思ったところを指摘するところから評論を読み合う授業を再スタートさせた。

4.2 ストーリーマンガの授業概要

第2回～第4回までマンガを読み合う授業を行った。予習の段階で、この史代『夕風の街』を読んで、「なぜこんな表現がされているのだろう」と引っかかったところをそれぞれ一人3つ以上報告してもらった。学習者が指摘した箇所を【表4】に示した。

【表4】学習者が指摘した『夕風の街』の空所と、空所と捉えた理由

	指摘した「空所」	理由：なぜ「空所」と考えるのか
1	最終ページの打越さんのコマ	打越さんは皆実さんが好きだったから、皆実さんが死んだのであれば、嘆き悲しむ姿が描かれているのが当然だと思う。しかし、打越さんは悲しむ様子がなく、川辺に座って何かを見ている。このような絵（コマ）が最終ページに挟まれている意味がわからないから。
2	最終ページのポスターが舞う3つのコマ	3コマすべて画像のみ描かれていることと、その画像がストーリー展開に関係がないように思えるから。

3	最終ページ最後の皆実さんが金魚のハンカチを握っているコマ	皆実さんが死んだのであれば、その姿を見せたり、死んだことを言葉で説明したりする方がわかりやすいのに、ハンカチを握った画像を最終コマに描いていて、生死がはっきりしない。また、ハンカチは打越さんからもらったものだが、なぜハンカチの柄が金魚なのか、金魚にする必要があったのかよくわからない。コマの真ん中に目立つように配置されているのも気になるから。
4	終わりから1ページ前の空白のコマの連なり	このページのコマは、皆実さんの視線の先を読者に見せていることから、皆実さんの目が見えなくなったのであれば、コマは白ではなく黒だと思う。それなのに、白いコマが連なっているのは不思議だから。
5	ストーリーの中に何回か登場する同じおじいさん	最終ページにもおじいさんがいるが、何度か登場するのに何も説明がない。存在そのものがひっかかるから。
6	皆実さんと打越さんのキスシーンのバックに無数の死体が描かれているコマ	このコマは、打越さんの愛を受け入れた皆実さんの幸せな場面を描いていると考えられるのに、それに反する残酷な描写が同じコマに描かれていて矛盾を感じる。また、現実と過去が同じコマに描かれていることにも矛盾を感じるから。
7	急に挿入される縦のコマ群	マンガのコマは通常右上から左下に読めるように配置されていて、「夕風の街」も基本的に同様の配置である。ところが、縦のコマが挿入されているところは、通常どおり読めないで、違和感があるから。
8	8~9 ページの広島街並みだけが長く描かれる画像	皆実さんが職場から帰宅する場面を淡々と長く描かれているが、短いストーリーでページ数が限られているため、ここまで長く描く必要はない気がした。何か意味があるのかと気になったから。
9	ストーリーの中に何度か挟みこまれる過去のものと考えられるコマ	過去のシーンは少し暗い色調で描かれ、それが所々に挟みこまれている。これにはどのような意味があるのか気になったから。

10	原爆ドームを見上げる前の裸足のコマ	なぜ急に裸足になったのかわからない。また、このコマに草のようなものが描かれているが、これもなぜ描かれているかよくわからないから。
----	-------------------	--

1の「最終ページの打越さんのコマ」は、筆者が教材研究で注目した表紙へとつながる指摘であると考えた。第2節2.1で述べたように、筆者は、最終ページの終わりから2コマ目に打越が描かれているが、その目線の先に表紙の皆実がいるのではないかと考えていた。この考えには、まず、川べりの階段に打越が腰かけていること、顔を赤らめているときのマンガ表現の記号が頬に描かれていること、打越のコマにも表紙の空にもうろこ雲のような波状の雲が描かれているという画像的根拠があった。また、打越のコマに書かれた「このお話は／まだ終わりません」、最終コマの「何度夕風が／終わっても／終わっていません」という言語表現を根拠として、このストーリー自体に終わりがなく、表紙に戻って循環しているのではないかと考えることもあった。さらに、評論にある「位相」との関連性も考慮したところ、学習者が指摘した打越のコマよりも、打越の目線の先にあるかもしれない表紙のコマを考えた方が重層的表現に気づきやすいと考えた。このため、実際の授業では第4回で「表紙は『夕風の街』という作品にどのような効果を与えていると考えられますか」という検討課題を設定した。

2の「最終ページのポスターが舞う3つのコマ」と3の「最終ページ最後の皆実さんが金魚のハンカチを握っているコマ」は、筆者の教材研究と学習者の指摘に強い関連があったため、それぞれ第2回と第3回検討課題として設定した。今回は、第6章までの方向性と異なり、評論を介在させることによる学習者のマンガの解釈の変容を考察することが目的であるため、検討課題を考える過程でマンガの内容を十分理解でき、後で評論を読んだときにマンガ表現を振り返ることができる課題が必要だった。従って、今回は学習者の指摘をふまえ、授業者の方で検討課題を設定した。

「空所」に関する問いを検討課題としたマンガを読み合う授業では、第6章までと同様に、学習者から多様な解釈を引き出すことができ、読みの交流で他者とコミュニケーションすることによって、自己内対話を促すことができた。他方で、第6章までと異なったことが一点あった。これまで学習者は、登場人物に寄り添い、その気持ちや感情を想像し自分に置き換えて読む傾向が強かったが、『夕風の街』に関してはワークシートの「授業を通して思ったこと、考えたこと」に「平和な時代に生きていることを感謝しなければならないと思った」などと自分と異化するコメントが散見されたことである。主人公・皆実の心情に対する読みの磨き合いがあっても、原爆という過去の出来事を自分ごととして捉えきれない学習者がいるのではないかと懸念が生じた。

4.3 評論の授業概要

と考えていたが、何も書けない学習者が半数程度存在するという状況であった。「悲劇を美しく昇華」「複雑な位相」とはどのようなことか、特に抽象的な表現は具体例に置き換えて学習者に説明した。

第5回授業終了後、OneDriveのFormsを使用し、「こんなこと言っていたのか、おもしろいな」と思ったところ、「ちょっと変ではないか、この考えは違うのではないか」と思ったところを次回の授業までに報告するという課題を出した。

②第6回の授業概要

「こんなこと言っていたのか、おもしろいな」と学習者が指摘したものの中から、これまで学習がマンガを読み合った際に出なかった解釈で、マンガの解釈を基に議論できると考えられる問いを授業者の方で設定した。第6回で使用したワークシートを【図7】に示す。

日本語表現法1(第十四回)

中田さんは、この作品を被害者と加害者の対立を安易に固定化しないと評述していますが、あなたはどう考えますか？マンガがあるいは評論のどこを読んで、そう考えたのか、根拠を明らかにして説明してください。

はじめの自分の考え

今日の授業を通して考えたことを自由に書いてください。

グループ交流後の考え

例

私ははじめと考えていたが、○○さんや○○さんの考えを聞いて、と考えるようになった。

これによって、最終的な私の考えは、とというものに変化した。(あるいは変化しなかった)

番氏名

【図7】 評論を介在させて読み合う授業1回目のワークシート

一人で「はじめの自分の考え」をワークシートに記入した後、グループになって考えを交流した。グループの人数は4人を基本とした。グループメンバーは第6回と第7回で変化させず、グループ内で役割を決めるために①から④までナンバリングした。第6回では、①の学習者が司会進行を務め、②の学習者が書記としてグループで出た考えをまとめてアンケートフォームに投稿し、全体共有できるようにした。考えの交流中は、各グループにボイスレコーダーを設置し、協力を得られたグループのみ録音した。録音した音声は、後日プロトコル分析し、誰のどのような発言がきっかけになって読みの磨き合いが起こるか考察し

た。グループ交流後、はじめの自分の考えがどのように変化したかワークシートの「グループ交流後の考え」に書き、学習者が自己内対話できるように、また、プロトコル分析の補助資料としても活用できるように配慮した。

③第7回の授業概要

「ちょっと変ではないか、この考えは違うのではないか」と学習者が指摘したものの中から、マンガを読み合う2回目の授業（第3回）で取り上げた内容と重なる指摘を授業者が選んだ。マンガを読み合う授業で、学習者は、ポスター（ピラ）を皆実の魂と解釈する傾向が非常に強かった。画像のみ描かれた3コマを、皆実の住む街→友人が歩く橋→大勢の人が亡くなった川へとポスターが落下していくことで、皆実の魂が上空からお別れを言いながら死の世界に入っていくことを表現しているという解釈に多くの学習者が賛同していた。一方、評論では、同じ場面を『原水爆禁止世界大会』のピラが風に吹かれているイメージは、原爆をめぐる不自然な沈黙の風を、なんども終わらせる必要があることを伝えている」と断言してあった。このように学習者がマンガを読み合ったときと全く異なる解釈が評論にあったことから、学習者が評論の筆者の解釈を受け入れるときに、自らの解釈の再構築が起こるのではないかと予想した。第7回のワークシートを【図8】に示す。

<p>日本評論現法1(第11回)</p> <p>中田さんは、「原水爆禁止世界大会」のピラが風に吹かれているイメージは、原爆をめぐる不自然な沈黙の風を、なんども終わらせる必要があることを伝えている。(二六頁上段)と考えていますが、あなたはどうか考えますか? マンガがあるいは評論のどこを読んだか、想像を明らかにして説明してください。</p> <p>はじめの自分の考え</p>	<p>グループ交流後の考え</p>	<p>今日の授業を通して考えたことを自由に書いてください。</p>	<p>番 氏 名</p>
<p>例</p> <p>私ははじめも考えていたが、○○さんや○○さんの考えを聞いて、うと考えた。</p> <p>これによって、最終的な私の考えは、もというものに変化した。(あるいは変化しなかった)</p>			

【図8】 評論を介在させて読み合う授業2回目のワークシート

第6回と同様に、一人で「はじめの自分の考え」をワークシートに記入した後、グループになって考えを交流した。その後、グループで考えを交流した。第7回では、グループ内で役割を決めるためにナンバリングした③の学習者が司会進行を務め、④の学習者が書記と

して考えをまとめてアンケートフォームに投稿し、全体共有できるようにした。考えの交流中は、各グループにボイスレコーダーを設置し、協力を得ることができたグループの録音を後日プロトコル分析した。また、ワークシートの「グループ交流後の考え」への記述を求めた。

最後に、「マンガから評論を読む授業を経験しました。最後に、この史代『夕風の街』について 600 字～800 字（書ける人はもっと書いてください）で論じてください。その際、中田さんの意見（136 頁まで）を要約し、その要約した意見をマンガ表現で説明し直すという作業をふまえて、自分の意見を述べてください」というレポート課題を出し、次の授業までに提出するように指示した。

第 5 節 学習者の実際の発言とプロトコル分析・考察

評論を読み合った第 6 回と第 7 回におけるグループワークで記録された反応プロトコルを分析・考察する。

第 6 回では、「中田さんは、この作品を被害者と加害者の対立を安易に固定化しないと評価していますが、あなたはどうか考えますか？マンガあるいは評論のどこを読んで、そう考えたのか、根拠を明らかにして説明してください」という問いについて考えた。4 人グループで議論した際にボイスレコーダーで記録した音声を文字化した。

第 7 回は、「中田さんは、『原水爆禁止世界大会』のビラが風に吹かれているイメージは、原爆をめぐる不自然な沈黙の風を、なんども終わらせる必要があることを伝えていると考えていますが、あなたはどうか考えますか？マンガあるいは評論のどこを読んで、そう考えたのか、根拠を明らかにして説明してください」という問いについて考え、その録音音声を文字化した。

音声を録音することに抵抗のあるグループが多く、協力を得られたグループに限られていたが、その中で 2 人以上、評論を読んだ後のマンガの解釈が「大きく変わった」「どちらかというと変わった」と回答したグループ（第 7 節【図 18】）を分析した。発言者は、実際の音声とワークシートの記述から推測した。

5.1 被害者と加害者の対立を安易に固定化しないことに対する議論

5.1.1 火曜日 5 班の反応プロトコル

火曜日 3 限の 5 班は、グループメンバー 4 名のうち、授業後アンケートで 2 名がマンガの解釈が「大きく変わった」、1 名が「どちらかというと変わった」と回答した。4 名の学習者を A、B、C、D と表した。それぞれの学習者の発言について、注目すべき点に下線を引き、学習者のどのような発言がきっかけになって、考えの変容が促されたのか考察する。

A: えっと、どう思いましたか？
B: 一人ずつ言っていく？
A: うん。誰から言う？

B: 言おうか？えっと、悲劇を美しく昇華させているという考えを聞いて、最初はよくわからなかったけど、読者がかわいそうとひとごとのような感想を持って終わることでそうなっているんだと理解できました。

A: うーん。

C: いいと思います。

D: えっと、実際、マンガの描写で傷がある部分と、見捨てたっていう部分で、被害者の立場と加害者の立場とどちらか片方にして（聞き取り不能）、固定していないと思いました。

C: うーん、うんうんうん。なんか、反対の立場なんだけど、なんか被害者と加害者の対立を固定……固定化しないって書いてあるけど、なんかマンガを読んだら、その……皆実さんがメインやから、なんか、その、固定化してないとしても加害者と被害者っていうイメージが浮かんでしまうし、確かに、なんていうの？「この人が加害者です」みたいな人物は出てこんけど、なんか、出てこんし、こっちが悪いって決めつけとるわけでもないけど、その対立構造がないと、その、マンガの趣旨がわからんっていうか、その皆実さんが、なんかどう感じたみたいなやつを書いてあるわけやから、なんか、それー、書いてはないけど裏には、その、加害者みたいなのがおるわけやん？やから、そういう部分でわからなくなるし、連想させとる時点で固定化しんっていう意味がなくなるかなって思って、ちょっと自分でも何言っとるかわからなくなるがやけど、なんか、なんかなー、違うじゃないかなーって思いました。

D: ふーん。むずいね。

B: うーん。これ意味わからなかった。対立はいう、固定化しないとかが意味わからなかった。

A: うーん。

C: はっきりこの人が被害者です、加害者ですっていう、なんていうんか、はっきりした人物みたいなん書かなくてことなんかな？って思って。

A: あー。

B: でも、被害者は書いてない？皆実さんは被害者じゃないが？ってならん？

A: うんうん、皆実さんは被害者やよね。たぶん。

B: 加害者は出てこんけど、なんか被害者書いとる時点で加害者って想像できるやん？

複数: うんうん。

B: なんか、こういう、被爆した側からしたら、その、投げた側は絶対加害者やし。で、このマンガのメインになる人が皆実さんの時点で、対立構造書いてない？って感じに思ったんやけど、うーん、どうねんろ？

A: 確かに。難しい。

B: どうねんろ？わからん。（聞き取り不能）文章が難しくて。

A: それな。

B: 完璧には理解できてないから……。うーん、わからんー。

C: でも、この意見は間違いないと思う。

B: わからなかったから、これのことについて書いてないげん。

A: 昇華の方やろ？

C: それは絶対合っと思う。

B: うーん、半分、半分。

C: うーん。何て書いとったっけ？

D: 傷がある部分と、見捨てたっていう部分で、被害者の立場と加害者の立場とどちらか片方（聞き取り不能）。

A: 被害者の立場で見捨てた描写？そんなあったっけ？

B: なんかお風呂場のとこ？

C: 傷みたいなの、そこ？

D: うん、なんか自分だけ幸せになってみたいに考えてた……。

複数: あー、あー、あー。

A: なんかあったね、そこ。

B: あ、見捨てられた側だってこと？

A: うーん？

B: え、じゃあ、皆実さんが見捨てた側になるってこと？

D: そういう……。

C: あーなるほどね。

B: うーん、あ、ん？ちょっと解釈間違えとるかもしれんけど、その、見捨て、なんていうが？その助けてって言った人たちが見捨てられた側で、それは皆実さんが見捨てた側になるから、その人たちにとっては見捨てた側やけど、マンガの中では皆実さんが被害者みたいに書かれとるということ？あ、ごめん、違う？え？被害者でもあり、加害者でもある感じ？

C: あー、そういうこと？

B: あ、なるほどね。視点変えたら皆実さんも加害者やよってこと？

A: え、すごーい。

C: すごーい。

B: そんな考えなかった。

最初に考えを述べた B は、評論の筆者の中田氏が「この作品を被害者と加害者の対立を安易に固定化しないと評価している」ことに対してどう考えるかという問いの答えとして適切に答えられていない。ただし、「悲劇を美しく昇華させている」という中田氏の考えは、「作中人物たちの戦争責任や加害性を、読者が安全に批判して、そこから距離をとるような逃げ道を、こうのはきびしく閉ざそうとしている²⁶⁾」という分析に基づいているため、全

くはずれた答えではない。「悲劇を美しく昇華」という抽象的な表現を「読者がかわいそうとひとごとのような感想を持って終わる」と自分なりの言葉で言い換えているため、この部分については理解し、納得できていたと考えられる。

この発言を引き継いで、Dは「マンガの描写で傷がある部分と、見捨てたっていう部分」というマンガからの根拠を示しながら、中田氏の考えに賛同の意を示した。これに対してCは、Dと中田氏の考えに対して、反対意見を述べている。マンガには、誰が被害者、誰が加害者とはっきり書かれているわけではないが、被爆者である皆実が主人公であるという時点で、加害者は原爆を投下した側という構図が暗示されているという考えである。

DとCの考えを聞いたBは、「これ意味わからなかった。対立はいう、固定化しないとか意味わからなかった」と述べた。DとCが問いを深く考えていることを知り、Bは自らの考えを振り返りはじめた。他者の明確な根拠に基づく解釈に触れたことが学び合いのきっかけになったと推測する。Cの「はっきりこの人が被害者です、加害者ですっていう、なんていうんか、はっきりした人物みたいなん書かなくてことなんかな？って思って」という発言はBの質問に答えたものだが、Cが評論の解釈を一旦受け入れようとしていることがわかる。一方、司会進行を務めたAは自分の考えを発言していないものの、「うんうん、皆実さんは被害者やよね。たぶん」「確かに」とBとイメージを共有・共感していることを示す発言をし、「わからない」ともがくBの思いを言葉にすることをサポートしている。

Cは、当初から『夕風の街』のストーリー構造に注目し、そこには被害者と加害者の対立が暗示されていると考えていたが、Bが同様の考えを示し、Cの考えを言い換えたことによって、Bが指摘した「悲劇を美しく昇華させている」点に関しては、「でも、この意見は間違いないと思う」「それは絶対合っと思う」と評論の解釈を一旦受け入れる意向を示した。これをきっかけに、中田氏の考えに賛同したDの解釈をもう一度「何て書いてったっけ？」と聞きなおしている。自分とは違う意見を聞き、納得できる部分を見出したことによって、もう一度他者の考えと自分の考えを比較し、自分の考えを見直そうとしている。

BもDの発言を聞き、「お風呂場のとこ？」とマンガの具体的な描写を確認した。Bが指摘した描写は、銭湯で皆実が腕の傷（しみ）を見つめているコマだが、このコマはマンガの授業における検討課題で取り上げていない。授業で扱っていないコマを想起したBは、おそらくマンガの細部の表現まで理解していたと考えられる。そして、「その助けてって言った人たちが見捨てられた側で、それは皆実さんが見捨てた側になるから、その人たちにとっては見捨てた側やけど、マンガの中では皆実さんが被害者みたいに書かれとるということ？」「視点変えたら皆実さんも加害者やよってこと？」と、Dの考えと自分の考えを比較し、他者の考えについて理解したことを自分なりの言葉で表現した。最終的に「そんな考えなかった」と他者の考えと評論の筆者の考えを同時に受け入れようとする姿を確認した。

5.1.2 金曜日1班の反応プロトコル

金曜日3限の1班は、マンガの解釈の変容を問う授業後アンケートで1名が「大きく変

わった」、2名が「どちらかというと変わった」と回答した。4名のグループメンバーをE、F、G、Hと表した。それぞれの学習者の発言について、火曜日5班と同様に注目する発言に下線を引き、学習者のどのような発言がきっかけになって考えの変容が促されたのか考察する。

E: 私はねえ、あの一、中田さんはさあ、その加害者・被害者（聞き取り不能）みたいなこと言うとしたけど、わたし的には、そういう、それ以外に、ありのままの人間を描いてる側面が強いなあって感じて……。

F: ありのままの人間？

E: ありのままの人間。

F: えっと、中田さんが？ ころのさんが？

E: いや、私が。私が思ったのは、加害者・被害者の、なんか、境界線を外して描いてるって言うとしたけど、そんな側面よりもまず、本当、ありのままの人間、描いとるような感じで。

F: あ一、なるほどね。境界線ではなく……。

E: 境界線とかそういうの関係なく、最初からそう描いとる感じ。理由としてはないけど、かなりそもそもの話になっちゃうんだけど、原爆投下直後を描いとるわけじゃないじゃん？この話って。そこからしばらくして、生き延びた人の人生を描いとるわけで、その人生の中で、まあ確かに最後はすごい残酷で、まあせつかく最初は生き延びたと思ってたのに、まあその放射能の影響でほんまに衰弱しながら死んでしまったわけだけど、確かにそこらへんが残酷なんやけど、皆実さんの人生のすべてがまあ、不幸であつたわけじゃないよねっていうのは、本当、作品読んでたらわかるわけじゃん？やっぱり、そういうところから。ただ……被害者だよ、残酷だよとか、そういうのを描きたいわけじゃなくて、その人の人生描きたいだけなんじゃないかな。

F: わかるよ、感じは。

E: 感じは？ あーそっか。

F: 次、Gさんかな？

G: 私は、中田さんとまあ近い……賛成で、私はこのマンガを読んで……読んだときに、戦争……原爆の事実？ 何人死んだ、誰が落としたりとか、そういうのじゃなくて、うーん、人の深い傷とか描きたかったっていう、原爆についてっていうよりも、人について描かれとるなって感じたから、なんか被害者と加害者の感じがあんまり描かれてないかなって感じてます。

H: めっちゃ初歩的なこと一個聞いていい？

F: あ、ぜんぜんいいよ。

H: これって、中田さんは被害者と加害者に分けようとしとる人？

F: 分けようとしてない人。

H: してない人？ あ一、いやいや、賛成か反対かはわからんのやけど、ふたりとめっちゃ

意見違って、なんかその、このマンガと、文章のこの言っことは、ちょっと違うかなって思って。なんかその、わざわざ被害者とか加害者とかじゃなくて、そもそもここは、皆実さんの物語なわけで、戦争の話っちゃ話なんやけど、皆実さんが死んでしまったっていうきっかけは、原爆のその、あれなんやけど、そもそも皆実さんの生活を描いとったわけで、その葛藤を描いとる部分を、あるんやけど、わざわざその被害者・加害者ってその、中田さんみたいに被害者・加害者っていうことは書かれてないかな一って思って。そう、なんか、なんか、話されるけど、今までの戦争？原爆が打たれる前も、別に日本も、他の国にやってきたことやし、っていう、別にアメリカとか、なんかその、他の国が日本に集中してやってきたわけでもないし、言っちゃえば仕方のなかったことだなって思っちゃうから、ちょっと日本に被害がでかかったかなってくらいで、別に日本とかだって平気で植民地とかしとったわけやし、その、わざわざ中田さんみたいに、被害者と加害者にわざわざ分けて考える必要はないんじゃないかなって思いました。

F: いや、なんかみんなの意見を（聞き取り不能）のが私の意見みたいな。えっとね、まとめると、まとめられるかな？えっと、私はそもそも中田さんとかこのさんのマンガは、なんだろう？……考えていうか、そもそものなんか注目しとるところが違うっていうのはみんなと一緒に、でも、先生が言っったように、じゃあなんで、なんかその、この史代さんのマンガを読んで、中田さんの意見を聞いて、今のこの言葉が納得できるんですかっていう理由は、ちょっとまだ自分の言葉の中では出てこんのだけど、（聞き取り不能）この二つについて関連付けて意見を（聞き取り不能）普通にこの言葉について思ったことね、この被害者と加害者を安易に固定化しないっていうことについては私も普通に賛成で、最悪固定化してしまったら、結果的にこの人のせいだ、あの国のせいだって、そういう誰かのせい、責任問題が絶対圧倒的に加害者の方に押しつけられる度合いが多くなるから、なんか固定化してしまうと規模が大きくなって、なんか戦争の連鎖みたいな、が、起こっていくみたいなじゃないかなと思って。で、普通に私が思ったことって言えば、えっと、なんていうのかなあ、言葉が出てこない……。なんか、その、戦争という、中田さんは、戦争を被害者視点、加害者視点で考えたんじゃないで、なんだろう、その、悲劇を俯瞰して、広い視野で見て、なんかずっと意見を言っるとるような感じがするからやっぱり、その、このさんとは違うかなって思った。でも、この意見にはなるほどとは思った、みたいな感じ。

E: 悲劇を俯瞰して見ている。確かに。その、中立の立場から見んな、無理やよね。

F: そうそうそうそう。

E: 人間はどうしても考え方が偏ってしまうからね。原爆だけでみたら確かに日本はかわいそうってなるかもしれないけど、そのきっかけを作ったのは日本かもしれないけど、それを（聞き取り不能）言っったらきりが無いっていうか、起こってしまったことはもうどうすることもできないから。

F: 遡って見たら何が正義かなんてわかんない。

E: それを学んで戦争を起こさないようにすることの方が大事。

Eは「原爆投下直後を描いとるわけじゃないじゃん？この話って、そこからしばらくして、生き延びた人の人生を描いとるわけ」と述べた。マンガの3つの検討課題を考えることを通して、ストーリー全体を正しく理解している。同じEの「皆実さんの人生のすべてがまあ、不幸であったわけじゃないよねっていうのは、本当、作品読んでたらわかるわけじゃん？」という発言は、マンガを読み合う授業の1回目でハンカチの絵柄の意味を考えたとき、読みの交流で出た「金魚が向かい合っていることから、皆実が死ぬとき、打越と愛し合った幸せだった瞬間を思い出したということではないか」という解釈に影響されていると考えられる。Eは、被爆者としての皆実ではなく、一人の人間としての皆実の人生に注目し、皆実の打越に対する気持ちや感情を読み取っている。

次に発言したGは、「なんか被害者と加害者の感じがあんまり描かれてないかなって感じてます」と評論の解釈を受け入れる姿勢を示している。EとGは、マンガが戦争や原爆ではなく、皆実の人生を描かれているという考えが一致している。ところが、Eは中田氏の「被害者と加害者の関係性を安易に固定化しない」ことの前半部分「被害者と加害者の関係性」に分けるという考え方に賛同できないという考えを示し、Gは後半部分の「安易に固定化しない」ところまでに対して賛同するという考えを示した。

これを聞いていたHは、「中田さんは被害者と加害者に分けようとしとる人？」と確認した。他者の考えと自分の考えを比較したことから生まれた発言であると考えられる。Hは、「そもそも皆実さんの生活を描いとったわけで、その葛藤を描いとる部分を、あるんやけど、わざわざその被害者・加害者ってその、中田さんみたいに被害者・加害者っていうことは書かれてないかな一って思って」とEと同様に、皆実の生活、気持ちの葛藤を指摘しているが、中田氏は被害者と加害者を描いていると主張しているわけではないので、やや評論の読解に誤解があるように見受けられる。Hはこの後、日本や植民地を例に出し、戦争責任における被害者と加害者について述べている。この発想が議論の過程で起こったものなのか特定できないが、視野を広げて考えているところは次の発言者であるFに影響をもたらした可能性がある。

Fは司会者であり、これまで他者の発言を「なるほどね」「わかるよ」と共感的に聞きながらまとめてきた。最後の発言者として、Fはこれまでの議論を総括している。ここまでの議論で、マンガでは皆実の人生そのものを描いていることが全員一致した考えだったが、だからこそ「被害者と加害者の関係性を固定化しない」と言えるのかどうかという疑問に対して、Fなりの回答をしようと試みている。「中田さんは、戦争を被害者視点、加害者視点で考えたんじゃないくて、なんだろう、その、悲劇を俯瞰して、広い視野で見て、なんかずっと意見を言っとるような感じがするからやっぱり、その、このさんとは違うかなって思った。でも、この意見にはなるほどとは思った、みたいな感じ」と述べ、この氏と中田氏の捉え

方の違いを指摘した。特に注目したいのは、Eが被害者と加害者の関係性に分ける点だけを取り上げて論じたこと、Hが被害者と加害者に分けて描かれていると誤解している点に対して、「中田さんは、戦争を被害者視点、加害者視点で考えたんじゃないくて」とはっきり否定していることである。そして、Hの視野の広がりを引き継ぎ、「悲劇を俯瞰して、広い視野で見て、なんかずっと意見を言っとる」と中田氏の論じ方の特徴を指摘した。

このようにFがグループの誤解を取り除きながらまとめたことによって、Eは「確かに」と共感し「中立の立場から見んな、無理やよね」とFの考えを自分の言葉で言い換え、そのイメージを共有したことを示した。この発言につづく、Fの「遡って見たら何が正義かなんてわかんない」、Eの「それを学んで戦争を起こさないようにすることの方が大事」は、他者との対話から、さらに自己内対話が進んだとみられる発言である。最終的にこのグループは、マンガの作者のこの史代氏のメッセージに行きついていることから、中田氏の解釈を批評することを通してマンガの解釈をさらに深めたと言える。

5.2 「原水爆禁止世界大会」のビラが風に吹かれているイメージに対する議論

5.2.1 金曜日6班の反応プロトコル

金曜日3限の6班は、授業後アンケートにおいて、2名が（マンガの解釈が）「大きく変わった」、2名が「どちらかというと変わった」と回答した。4名のグループメンバーをI、J、K、Lと表した。これまでと同様、下線を引きながら、学習者のどのような発言がきっかけになって考えの変容が促されたのか考察する。

I: 中田さんの考えの、沈黙の風を何度も終わらせる必要があるっていうのは、今まだ戦争は完全に終わってなく、世界のどこかで皆実さんのように心に傷を負っている人がいるということだってみたいない感じっていう考えです。どうぞー。

J: え、ちょっと、私ぜんぜんあれなんですけど、なんか私は、なんかちょっと違うかなって思って、なんか、何度も終わらせる必要があるって書いてあるけど、なんか被害者の人は、すごい辛い？あの、記憶？とかあるわけだから、別になんか無理に思い出す必要がないと思って、で、なんかマンガでも、なんか打越さんが、ちょっとなんか皆実さんの話？ちょっとなんか聞いているようなところがあったから、なんか被害者の人のペースで思い出すなら思い出して向き合うならいいけど、なんか無理矢理なんかこう、無理矢理思い出させなくてもいいんじゃないかなって思っていました。

K: 自分の考え？これって何答えればいいのか自分でよくわかってないんやけど。

J: うんうん、私も。

L: なんか、あのうちら最初はあのマンガ見て、あのビラが皆実さんの魂とかみたいない考えとったやん？だけど、そうじゃなくて、でも、この人は、なんかこの書いたことに対して、あなたの考えがそこから変わったか、それと同じかみたいなのを聞いてもらいたい。

K: え、じゃあぜんぜん違うこと言っとるんやけど？

J: いいよー。私も違うこと言ったから。

K: え、なんか、ビラが風に飛ばされとるがを見て、自分が思ったことね。ビラが街のあちこちに飛ばされとる絵あったやんか？

複数: うん。

K: で、そこから、なんか原爆とか戦争？とかそれによって苦しめられた人の思いとかをなんか決して忘れてはいけない、なんか伝えていかんなみたいな感じ？を読み取って、で、なんか、その一、最後のことばに、この話はまだ終わりませんみたいな、何度夕風が終わっても終わらないみたいな書いてあって、そこから、なんか、戦争がどっかで起こるとる限り苦しみが一生消えることはないよみたいな、感じかなって思ったけど、たぶん。違うこと考えとるかな？

複数: いやいやいや。

(聞き取り不能)

J: だから原爆のことを忘れないためには、被害者も向き合わなければいけないってことだよな？

話者特定不能: どっちか片方じゃなくて。

複数: そうそうそう。

「原水爆禁止世界大会」のビラが風に吹かれている3コマは、マンガを読み合う授業の2回目で扱った。そのとき、「『原水爆禁止世界大会』のビラが風に吹かれているイメージは、原爆をめぐる不自然な沈黙の風を、なんども終わらせる必要があることを伝えている」という評論の筆者の中田氏のような考えを述べる学習者は皆無だった。中田氏の解釈は学習者にとって全く新しい考え方である。

このような状況の中で、Iは「今まだ戦争は完全に終わってなく、世界のどこかで皆実さんのように心に傷を負っている人がいるということ」と中田氏の解釈を自分の言葉で置き換えて表現した。学習者相互にマンガを読み合ったときには出てこなかった評論の解釈を一旦受け入れている。次に発言したJは、「なんか被害者の人は、すごい辛い？あの、記憶？とかあるわけだから、別になんか無理に思い出す必要がないと思って」と述べたが、これは主人公の皆実の心情に寄り添った読み方をしたために引き起こされた考えである。皆実が原爆投下時にたくさんの人を見殺しにした罪悪感に苛まれ、フラッシュバックが起こったり、自分だけが幸せになってはいけないと思ひ込んだりしていたマンガの描写が強く記憶に残っていたと推測できる。

Lは「うちら最初はそのマンガ見て、あのビラが皆実さんの魂とかみみたいな考えとったやん？」とマンガの授業の2回目を思い出し、Kに問いの意味を説明している。授業では、魂になって、自分の住んだ街、友人にお別れを言いながら原爆投下直後たくさんの人が亡くなった川（死の世界）に入ってしまったという解釈があり、その解釈の根拠が「ああ 風……夕風が終わっ／たんかねえ」という方言による皆実の最後の発言の後、ビラ（ポスター）が風

に吹かれるコマがあるので、ここで皆実は息絶えたと考える明確なもので、多くの学習者が共感を示していた。マンガにおける考えがいのある問いについて解釈を交流したことが、Lの中で強く印象に残っていたと考えられる。

KもIと同じく、評論の筆者の解釈を一旦受け入れて、「戦争がどっかで起こるとる限り苦しみが一生涯消えることはないよみたいな、感じかなって思った」と自分の言葉による言い換えを試みている。Kは自分の考えにあまり自信がないようだったが、JはKを励ましながら聞いていた。そして、「だから原爆のことを忘れないためには、被害者も向き合わなければいけないってことだよ」と発言していることから、これまではマンガの登場人物の気持ちだけに注目した解釈だったところ、中田氏の解釈のように視野を広げた解釈に変化した。KやIが中田氏の言葉をそれぞれ自分なりの言葉で具体的に言い換えたことが解釈の変容を促したのではないか。

5.2.2 水曜日2班の反応プロトコル

水曜日2限の2班は、4名中3名が、授業後のアンケートでマンガの解釈が「どちらかという変わった」と回答した。グループメンバーをM、N、O、Pと表した。考察するにあたって注目した学習者の発言に下線を引いた。

M: えっとじゃあこの順番で。

N: はい。

M: お願いします。

N: えー、うーんどうなんだろ。私はこの中田さんの意見と同じ……で、ここでなんか補足で思ったことしか書けなかったんですけど、まあ確かに最後のコマのシーン見ると、生き残った人たちの顔とかも全員暗くて、だからこの人の意見っていうのが賛成だなんて思いました。

複数: 拍手

N: ありがとうございます。

O: えーっと、私もこの？中田さんの意見に賛成で、んーと、なんか夕風が終わったんかとか、何度夕風が終わっても終わっていません、の、その、なんて（聞き取り不能）夕風が、なんていうん？その罪悪感とかを抱えとるので、あの沈黙の風とかも罪悪感を抱えとるのを終わらせる必要があるっていうのは、それをその罪悪感をとっていかんなんっていうことになるかなと思ったので、この人の意見に賛成です。

複数: 拍手

話者特定不能: むず。

P: えっと、私は、えっと作中で皆実さんは（聞き取り不能）原爆から生き延びてしまった罪の意識が描かれていて、死ぬ間際でさえ打越さんのこととかじゃなくて、最期に思い出したのは原爆を落とした人たちだったこととか、その一、銭湯行ったときに、みんな原爆の傷が？あるけど、別に笑顔浮かべて談笑しとるのとか見て不自然みたい

なの思って、たぶんそれは皆実さんだけじゃなくて、その、笑っとる人たちもそうやけど、その罪の意識みたいな、生き延びてしまった罪の意識忘れて、向き合わんように笑ってしまつとるっていうのも全部ちゃんと向き合つて、自分だけが悪いんじゃないっていうのを、何？、難しい！罪の意識を罪悪感みたいなのを抱え続けるんじゃないくて、終わらして、向き合つて終わらせていくべきなんやっていうのを、その最後のコマでかかれとると思いました。はい。

複数：拍手

M：えっと、私も中田さんに賛成で、沈黙を続けて何もなかったことにしたら、なんにも解決しないし、当人が苦しむだけだと思うので伝えるということを通して、被害者の重みとかを分担して、次の教訓に、と思いました。

話者特定不能：すごい。

複数：拍手

(聞き取り不能・話者特定不能)

O：難しいね？この、ビラ見とる人と見てない人の違いあるのかな？

複数：あー。

P：見とるおじいちゃんは、そのあつたことに対して、思い出しとつて、みたいな。見えてない人たちは、その罪悪感を忘れていて(聞き取り不能)わからん。

話者特定不能：でも、ありそうじゃない？

話者特定不能：ねー。

P：見とる人と見てない人。

M：やっぱ、こう、みんな違えどそれぞれ原爆への思いが。

複数：うん、うん、うん。

N：あるよー。大きさとか、考え方はちょっと違うかもしれんけど。

話者特定不能：うーん。

O：たぶん、生き延びたことに対して、罪悪感を、皆実さんみたいに持つとる人が多いけど、たぶんそれは仕方ないことやからって割りつとる人もいそう。

話者特定不能：うーん、うん、うん。

N：え、でも、皆実さんは皆実さんでさあ、うちらはさあ、内面とかをさあ、マンガとかで見とるけど、こう、普通に生活しとつて皆実さん見とつたら、きっとそこまで感じんがんだらうなあつて。

話者特定不能：うーん。

O：打越さんくらいだよ。

話者特定不能：ねえ。

O：そこに気付くんで。

N：結局、やから、みんな同じなんかなあ。表面上は。

(聞き取り不能)

0: なんか、皆実さんは打越さんに出会って、生きとってくれてありがとうって言われて、ちょっと救われたから、他の人たちはそういう人たちがおるかもしれん、そういう。

このグループは、すべてのメンバーが中田氏の解釈を受け入れていた。0は「夕風が、なんていうん？その罪悪感とかを抱えとるので、あの沈黙の凧とかも罪悪感を抱えとるのを終わらせる必要があるっていうのは、それをその罪悪感をとっていかんなんっていうことになるかなと思った」と発言し、皆実のように、生き残ったことで原爆投下時に友達を見殺しにしたり、瓦礫を投げつけるなど死者を冒とくするような行為をしまったりした人が多く存在していたことを推測し、そのような人たちを救い、罪悪感を取り除く必要があるという意味で中田氏の解釈を理解したことを示した。Pは「罪の意識を罪悪感みたいなのを抱え続けるんじゃなくて、終わらして、向き合って終わらせていくべきなんやっていうのを、その最後のコマでかかれとると思いました」と述べ、罪悪感を消すためには、罪悪感を抱える本人が自分自身を向き合う必要があることを付け加えている。

Mの「伝えるということを通して、被害者の重みとかを分担して、次の教訓に、と思いましたが」という発言は、罪悪感を持つ人々の苦しみをビラ（ポスター）という伝達手段を通して現代に生きる人に伝えていかなければならないし、そうすることで、罪悪感を抱えるという被害にあった人々の苦しみが現代人に分担され、受け継がれていくことを指摘している。話者を特定することができなかったが、思わず「すごい」と発言した学習者がいることから、Mの発言は中田氏の考えである「登場人物の語りと、現実に向けられた語りの位相が、複雑に絡み合った地点でこそ、この作品のメッセージが発されているのだと言ってもいい²⁷⁾」という点をよく理解していると考えられる。

このようにグループメンバー全員が中田氏の解釈を受け入れる姿勢を示したところで、0はビラが風に吹かれるマンガの描写に再度目を向けた。上空に漂うビラの下には広島の人（皆実の家の近くに住むおじいさん、通行人、皆実の友人の古田さん）が描かれているが、被爆者であってもなくても、戦争を経験した人というのは誰でも心に傷を負っているというメッセージを読み取っていると考えられる。この発言がきっかけとなり、グループメンバーは、皆実はマンガの主人公であるからその心理状況を知ることができているに過ぎず、ビラのコマに描かれている広島市民にも、書かれていないだけで一人ひとりそれぞれの思いがあることを再確認している。0は、議論のはじめ、罪悪感を取り除く必要性を指摘していたが、「打越さんくらいだよね」とマンガの登場人物の気持ちに対する理解をふまえ、「皆実さんは打越さんに出会って、生きとってくれてありがとうって言われて、ちょっと救われたから、他の人たちはそういう人たちがおるかもしれん、そういう」と皆実以外の人生を具体的に想起できるまで思考の深まりがあったと考えられる。

5.3 学習者の解釈の変容

－「他者との対話」によって促される読みの磨き合い－

ここまでプロトコル分析をしてきたが、マンガを読み合ったときには出てこなかった評論の解釈を一旦受け入れられること、あるいは学習者が互いに評論の受容を確認し合うことがきっかけになり、考えの変容が起こることが多いと考察した。マンガを読み合ったときには出てこなかった解釈を受け入れられたのは、評論の正確性が関係していると考えられる。第2節で述べたように、中田氏の評論は、この氏のインタビュー記事を引用しながら客観的に論証されていたため、非常に説得力があり、これまでの学習者たちの考えになかった解釈でも抵抗なく受け入れることができた。

読みの交流には、そもそも学習者一人ひとりがはじめの考えを構築できていることが必要である。今回は、マンガの授業において学習者間に出てこなかった新しい解釈を受け入れるために、学習者一人一人が難解な評論と粘り強く対話できたことによって、その土台ができ、他者との対話が促されたものと考えられる。

今回の調査範囲では、他者の明確な根拠に支えられた解釈を聞くことと、評論の抽象的な言葉を他の学習者が自分なりの言葉で言い換えたことがきっかけとなり、他者の考えと自分の考えの比較が引き起こされると考えた。被害者と加害者の対立を安易に固定化しないことに対する議論では、グループ内に反対意見があったが、反対意見であっても他者が明確な解釈の根拠を示すことによって、部分的にでも納得できたとき、自己内対話が促されたと考えられ、ここに読みの磨き合いがあったと推測する。加害者と被害者の対立構造は、被害をもたらした者を特定し、その者に恨み（責め）を向けることで成立する。『夕風の街』の場合、皆実は被害者で、原爆症と死をもたらした加害者へ恨みを向けるという視点で読んでしまうと、自分とは関係のない「悲劇」という物語を一つ消費して終わりになってしまう。これは、第5回の評論の内容を理解する授業で学習者とともに確認したが、悲劇を他人ごととして昇華させてしまわないように、作者は人間自体（日常・人生そのもの）を描いたという点は多くの学習者が理解できていた。

「嬉しい?」「十年経ったけど、原爆を落とした人はわたしを見て、『やった!また一人殺せた』とちゃんと思うてくれとる?」という皆実の言葉は、無差別大量殺人兵器・原爆を落とした人は、一人のかけがえのない命を抹殺する覚悟があったのか、「死ねばいい」という思いを十年間持ちつづけ、十年後の皆実の死によって達成されることにちゃんと満足しているのかという問いかけである。加害者と被害者の対立構造によって、皆実という被害者が原爆を落とした人という加害者に対する恨みや怒りを込めた問いかけとして読める。

しかし、中田氏はそれだけを読んではしまったとすれば、加害者と被害者の対立を安易に固定化させまいという作者の態度を理解していないことになり、ふりだしにもどってしまうと述べている。会ったこともない誰かに「死ねばいい」と思われたことは、街の人も誰も語らない。わけがわからない、理不尽だということもあるが、語ってしまうと、被爆した状態で生き延びる過程で、本当に誰かに存在を否定されても仕方のない「加害者的な」人間になってしまったと自覚しているのに、さらに自分の存在を過去に他者から否定されたことを確認することになる。サバイバーズ・ギルトを持つ人は、夕風のように、時がとまったよう

な淀みを生きていると考えられる。「わかっている」ことを言葉にすることが、その淀みから抜けだそうとする自問だったとすれば、たいへんな悲痛を伴うことが想像でき、加害者や被害者といった括りを超えた、皆実という登場人物の気持ちやその人生に思いを致すことになる。このような中田氏の考えを第5回授業だけで理解するのが難しかった学習者が、議論を通して、他者から解釈の根拠を示されたことによって、自分から主体的に理解しようとする状況が生まれたように考えられる。

また、他者が評論の抽象的な言葉を自分なりの表現で具体化したときに、自分の考えを振り返る傾向があった。第2節で指摘したように、中田氏の論考には「複雑な位相」「悲劇を消費」など抽象的な言語表現が多く、これらの表現を理解しようとするとき、学習者一人ひとりの言葉で具体的に表現し直す作業が必要であり、そこに多様性が生まれると予想していた。予想どおり、学習者それぞれがこのような作業を行い、それを議論の中で発言できたことによって、もともと持っていた自分の考えをより深く考えようとする自己内対話が促されたと考えられる。

皆実は最期に「死ねばいい」と誰かに思われたという事実をあえて言葉にしている。『夕風の街』は、本来、被爆という被害をもたらされたのに、生き残ったことで自分を責めてしまうサバイバーズ・ギルトが中心として描かれ、原爆責任論における一般的な二項対立ではない。原爆に被爆した状態で生き延びるとすれば、被害者（戦争をはじめた国としては加害者でもある）といった区分は全く関係なく、誰でも、皆実と同じ自責の苦しみを負い、その苦しみから逃れるためには他者に自分が生きていることを肯定してもらわなければならない、そのようにしてやっと自責から解放され、生を肯定してくれた愛する人との幸せな未来を思い描いても、現実には原爆症で命が尽きてしまう。これは、いつの時代でも、誰にでも、どこにいても起こることなので、現実において引き受けることができる。このような『夕風の街』のメッセージ性を中田氏は指摘していると考えられるが、学習者は一人で考えているだけではここまで到達することは困難だった。マンガを読み合った経験と評論の大まかな理解があるため、他者が評論の抽象表現の具体化および言い換えをすることによって、連鎖的に言葉が生まれ、学習者相互の読みの磨き合いが促されたと考えられる。

今回の授業で最も避けたかったのは、評論の解釈が絶対的な正解と認識し、学習者が考えることを放棄してしまうことであった。筆者を「中田さん」と呼んだことや、グループメンバーが共感的に聞いてくれたことで、反対意見であっても臆せず語ることができた。このような姿勢も解釈の変容に関係していると推測できるし、評論の前にマンガを読んでいることや問いの質も関係していると考えられる。さまざまな要因が複雑に絡み合っ、今回のような結果になっていると考えられるが、少なくとも、読みの交流において、他者の明確な根拠に支えられた解釈を聞いて理解すること、評論の抽象的な言葉を他の学習者が自分なりの言葉で言い換えたことによる連鎖反応によって、読みの磨き合いが促されたと言える。

マンガの場合、画像および複数の具体的な形象に注目できること、すなわちイメージを共有できることによって、学習者間に気づきや発見が生じた。評論の場合はマンガのように画

像がないので、他者によって根拠を示されたり、他者によって言い換えられたりする具体化によって、他者とイメージを共有することができたのではないか。マンガであっても、文章であっても、他者とイメージを共有できたとき、読みの磨き合いが引き起こされる可能性が高い。

第6節 学習者の解釈の変容に対する評論の寄与 —学習者の「自己内対話」からの考察—

マンガの解釈を交流した後で評論を読み合う授業の最後（第7回）に、この史代『夕風の街』について論じる文章（批評文）を書く課題を出した。「評論の筆者の中田さんの意見（136頁まで）を要約し、その要約した意見をマンガ表現で説明し直すという作業をふまえて、自分の意見を述べよ」という、学習者にとって難しい課題であった。そこで、学習者が考えやすいように、授業者から批評文の例を示した。ミスリードにならないように、題材を『ちびまる子』ちゃんに変えて提示した。

評論の要約と、要約した意見をマンガ表現で説明し直す作業ができていた学習者は、119名のうち118名であった。118名の批評文について、学習者の意見が書かれた段落に注目し、その段落に学習者の意見を書いた文が何文あり、その文に書かれている内容がマンガ由来か評論由来か分析した。一文の中にマンガ由来、評論由来の両方の考えが入っているものに関しては、両方カウントした。実際に学習者から提出された批評文で、マンガ由来の考えとしてカウントしたものを【図9】、評論由来としてカウントしたものを【図10】、マンガ・評論双方由来としてカウントしたものを【図11】に例示した。

118名の学習者の「意見について書かれた文」は350文であり、その中でマンガ由来の内容は183文、評論由来の内容は238文であった。文だけで見ると、評論由来の考えの方がやや多いという結果になった【図12】。

【図12】の結果がどれほど確かか検討するため、後述する第7節【図18】において、評論を読んだ後でマンガの解釈が「大きく変わった」「どちらかというと変わった」と自己評価した学習者に限定して検証を行った【図13】。

中田健太郎は「世界が混線する語り」において、被害者と加害者という関係性を安易に固定させまいとする、この態度はおそろしく一貫していると指摘した。敵と味方といった単純な境界線を覆していくこの作品の言葉は、じっさいかなり複雑な位相で語られていると説明している。

中田さんは世界が混線する語りを、作中人物たちの戦争責任や加害性を読者がいまの私たちとは違うんだと安全に批判するような逃げ道を閉ざそうとすることであると述べている。原爆のことをちゃんと忘れずに言葉にできているかという、じつは加害者にも被害者にも向かいうる問いかけであり、登場人物の語りと現実に向けられた語りの位相が、複雑に絡み合った地点でこそ、このメッセージが発されているのだと言ってもいいと述

べている。

このような中田さんの主張を、この史代『夕風の街』の漫画表現で説明すると次のようになる。22 ページと 23 ページのコマのように、皆実さんは被害者であるのに、ずっと苦しみ続けていて、自分が生きていることに対して後ろめたさがある。加害者だけが悪いといった考えにせず被害者にも何かしらの原因があるというのを表している。最後のページの「このお話はまだ終わりません」、「何度夕風が終わっても終わっていません」とは、原爆がまたいつ起こりうるか分からない、起きてはいけないものだとして忘れてはいけないというのを伝えている。

『夕風の街』は、32 ページと 33 ページの白いコマの部分が特徴的である。嬉しい？原爆を落としたひとは私を見て「やった！またひとり殺せた」とちゃんと思うてくれとる？という文章は、皆実の言葉であり、コマが白いことによって印象的であり読者の心に残ると考える。「このお話は、、、」「何度夕風が、、、」という文章は、終わらないという言い方によって読者に、何が終わらないのかといった事やそれが原爆のことだということを考えさせて気づいて欲しいのではないだろうか。あえて、直接的に言わないことによって印象に残りやすい。

【図 9】 学習者が書いた批評文のうち、マンガ由来の意見としてカウントした一例

中田さんは、原爆という悲劇の裏には加害者と被害者は存在するが、加害者と被害者で区別してはいけなくて、他人事だと思わずに考えることが必要であると伝えていると思う。また、戦争を経験していない時代に生まれたからといって、戦争を悲劇として美しく昇華させてはいけないと説明している。

皆実さんは、自分は原爆の被害者であるにも関わらず、まるで自分は加害者であるかのように自分を責めるような思いをもっており、自分は幸せになってはいけなくて、と考えていることが伝わる場面が漫画で表現されていた。たとえば、「お前の住む世界はそっちではないと誰かが言っている」や、「何人見殺しにしたかわからない」というセリフである。また、最後の原水爆禁止大会のビラが舞っている場面では、歩いている人はそれに見向きもしておらず、誰も興味がないようにも思えた。ビラが水面に落ちたことから、私はそのようなことが伝わってくると思う。

私は、被害者と加害者という立場を安易に固定してはいけなくてという考えがよく理解できていなかったが、読者が距離をとる逃げ道をもってしまうという意見を読み、まるで自分のことのように思った。この漫画を読んだ私自身も、皆実さんはかわいそうだと、美しい悲劇として昇華し、他人事のように思ってしまった。しかし、そのような安易な解決をしてしまうことは決して良くないし、過去のことでもう終わったことだと考えてはいけなくて改めて感じた。私は、この漫画では被害者か、被害者でないか、という二つの立場がはっきり分かれていると思った。私も原爆の被害者ではないが、関係ないことだとは思わないようにしていこうと思う。

【図 10】 学習者が書いた批評文のうち、評論由来の意見としてカウントした一例

中田健太郎は「世界が混戦する語り」において、被害者と加害者の対立を安易に固定させまいとする一貫した態度、敵と味方といった単純な境界線を覆していくこの作品の言葉は、じっさいかなり複雑な位相で語られていると説明している。

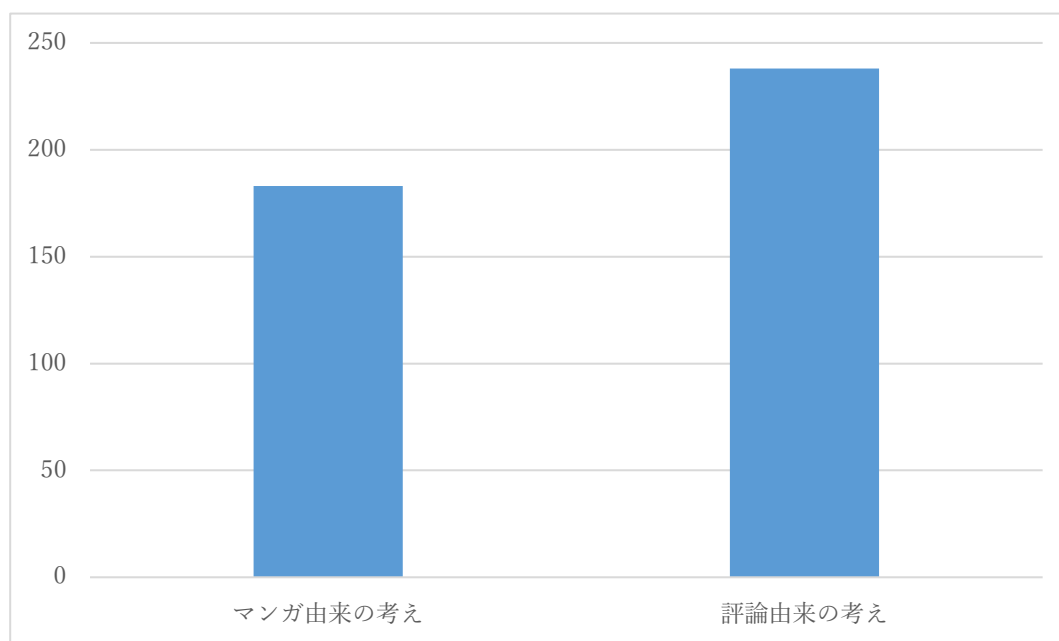
中田さんはマンガの言葉を 2 種類分類した。①登場人物の語りと、②現実に向けられた語りの位相が、複雑の絡みあった地点でこそ、この作品のメッセージが発されているのだと言ってもいい。マンガを読むということは、われわれが物語を現実に取り受けることを要請するものだと述べている。

このような中田さんの主張を、この史代『夕風の街』で説明すると次のようになる。①は 34 ページ三段左のコマで皆実さん話した言葉であり、②は同ページ下段のコマだけに登場するナレーション的な言葉である。このように、マンガのことばは、位相の異なるものが複雑に絡み合っている。

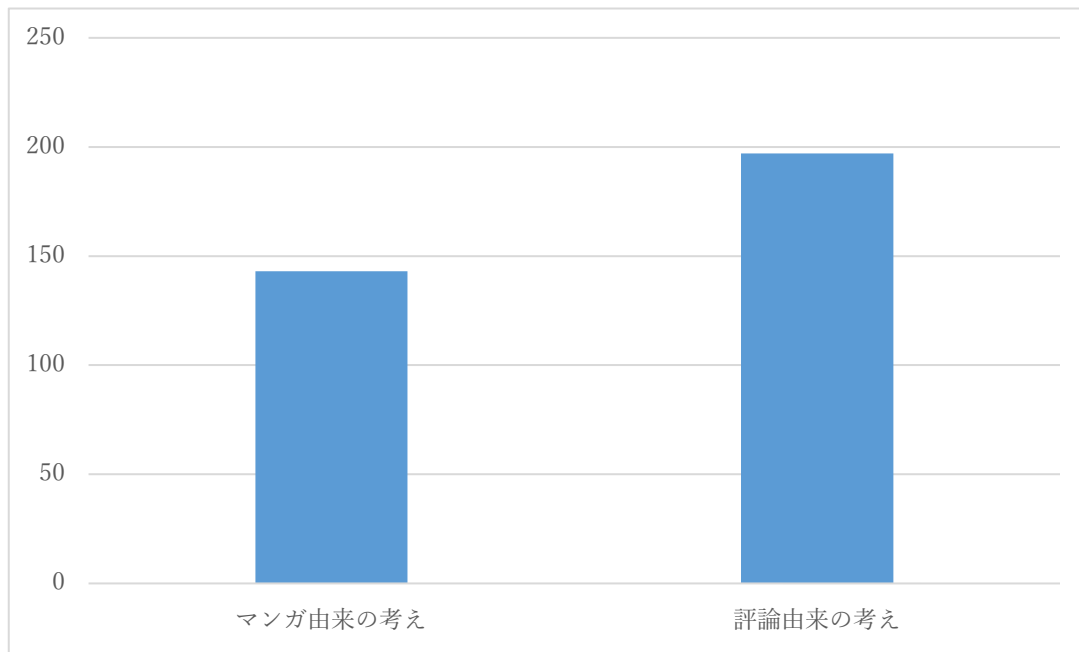
『夕風の街』はマンガの中で、第三者の視点が出てくることはない。最後のページの最後のコマだけに、第三者のナレーション的な視点が存在する。ストーリーに登場しない第三者がオチを引き受ける場合疑問が生じる。誰がいったことばなのか分からないということだ。しかし、この史代は誰のことばなのか分からない第三者の語りを書くことによって、『夕風の街』の物語を現代、読者に向けて発信しているということを伝えている。

『夕風の街』の魅力は、ひとつの作品として終わらせるのではなく、物語が読者に向けて伝えようとしていることばを読み取っていくときに発揮されるのではないだろうか。

【図 11】 学習者が書いた批評文のうち、マンガ・評論由来の意見としてカウントした一例



【図 12】 350 文中のマンガ由来、評論由来の考え



【図 13】 評論を読んで解釈が変わったと評価した学習者における比較

評論を読んでマンガの解釈が変わったと答えた学習者 98 名で見たとき、全 286 文中、マンガ由来の内容 143、評論由来の内容 197 で、評論由来の考えの方がやや多いという傾向は変わらなかった。

評論の介在によって学習者が書いた文章の約 68%に影響を与えた。今回の研究の範囲では、評論が学習者のマンガの解釈の変容に寄与することが明らかになった。

第 7 節 評論を介在させることによって、学習者の解釈は変容するか

7.1 学習者の授業評価

学習者が今回の授業をおおよそどのように評価したか確かめるため、学習管理システム dotCampus のアンケートフォームを用い、以下の 5 項目について調査した。授業履修者 125 名のうち 115 名から回答が得られた。それぞれの項目における詳細と結果【図 14】～【図 18】を以下に示す。

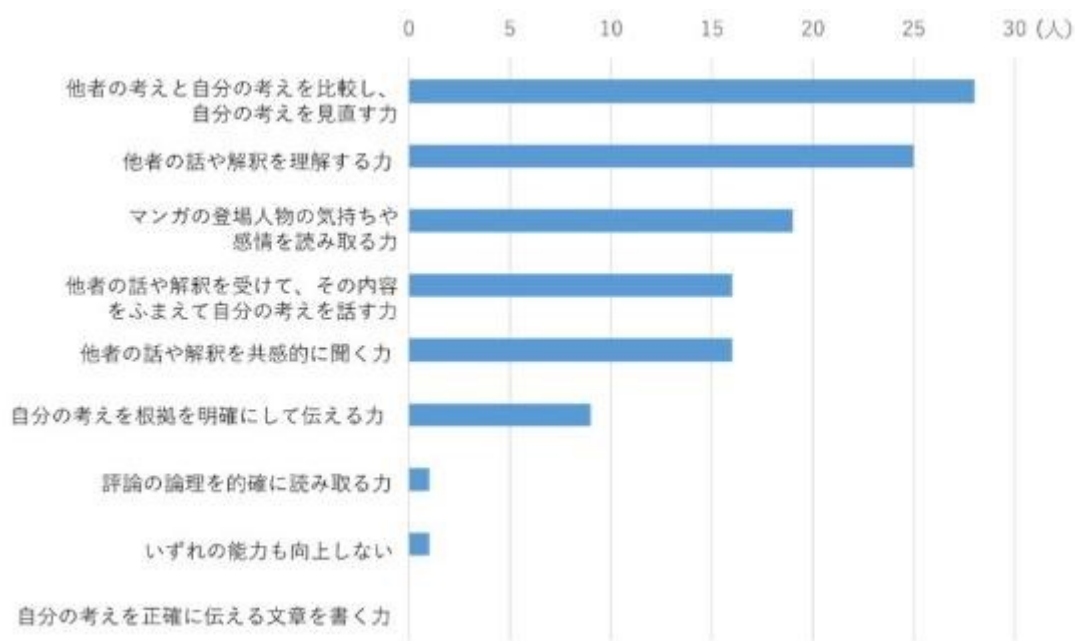
①マンガを読む授業（3 回）を経てから、そのマンガについて書かれた評論を読む授業（3 回）をしました。このような授業を通してどのような能力が向上したと思いますか？最もあてはまると思うもの一つを選択してください。

この項目は、学習者自身が向上したと考える能力を調査するために次の 9 つの選択肢を準備した。

1. 自分の考えを根拠を明確にして伝える力

2. 他者の話や解釈を理解する力
3. 他者の話や解釈を共感的に聞く力
4. 他者の話や解釈を受けて、その内容をふまえて自分の考えを話す力
5. 他者の考えと自分の考えを比較し、自分の考えを見直す力
6. マンガの登場人物の気持ちや感情を読み取る力
7. 評論の論理を的確に読み取る力
8. 自分の考えを正確に伝える文章を書く力
9. いずれの能力も向上しない

1～6の選択肢は、これまでのマンガを読み合う授業の研究成果に基づいている。「自分の考えを根拠を明確にして伝える力」は、マンガに画像という視覚的に明確な根拠があることによって自分の解釈を構築しやすいというこれまでの研究成果より設定した。2～5は、特に第6章で報告したように、マンガを読み合うことで他者との対話を促し、他者の解釈の理解と共感によって自己内対話が深まるという研究成果をふまえている。6の「マンガの登場人物の気持ちや感情を読み取る力」は本学学習者のこれまでのマンガの読みの傾向から設定した。7の「評論の論理を的確に読み取る力」は、今回はじめて評論を介在させるにあたり、これまで苦手意識が強かった評論そのものの読解力の向上を意識した学習者がいるかもしれないと考え、設定した。8の「自分の考えを正確に伝える文章を書く力」は、第7回授業で『夕風の街』について600字～800字で論じる課題を出したので、書くこと的能力を自己評価する学習者が存在する可能性を考慮して設定した。【図14】に結果を示した。



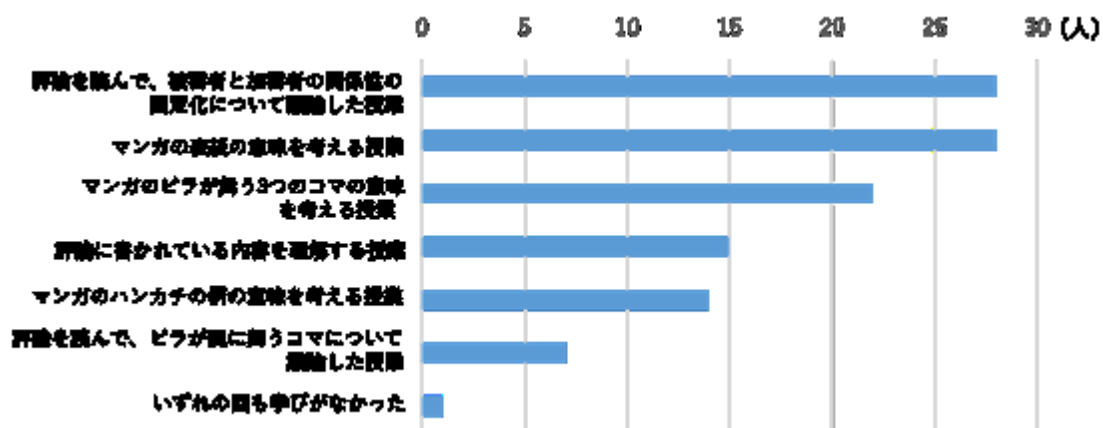
【図14】 マンガから評論を読み合う授業を通してどのような能力が向上したか

最も多かったのが「他者の考えと自分の考えを比較し、自分の考えを見直す力」、次いで多かったのが「他者の話や解釈を理解する力」であった。「他者の話や解釈を受けて、その内容をふまえて自分の考えを話す力」と「他者の話や解釈を共感的に聞く力」も多い傾向があった。

マンガと評論を比較すると、「マンガの登場人物の気持ちや感情を読み取る力」が向上したと考える学習者が「評論の論理的に読み取る力」に比べて圧倒的に多かった。

「いずれの能力も向上しない」と答えた学習者は、115名中1名であった。

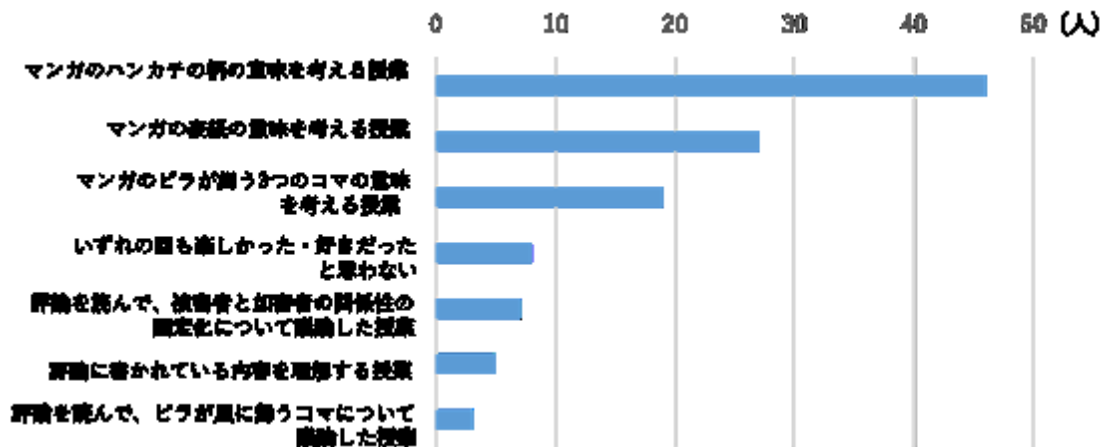
②今回の一連の授業で、あなたが特に学びがあったと思う回はどの授業ですか？一つ選んでください。



【図 15】特に学びがあったと思う回はどの授業か

全体的にややマンガの方に学びがあったと評価する学習者が多い傾向があった。しかし、評論の授業は特に「被害者と加害者の関係性の固定化について議論した授業」の評価が高く、評論から得た新しい解釈に価値があると考えた学習者が多かったと考えられる。「いずれの回も学びがなかった」と答えた学習者は115名中1名であった。

③今回の一連の授業で、あなたが特に楽しかった・好きだったと思う回はどの授業ですか？一つ選んでください。

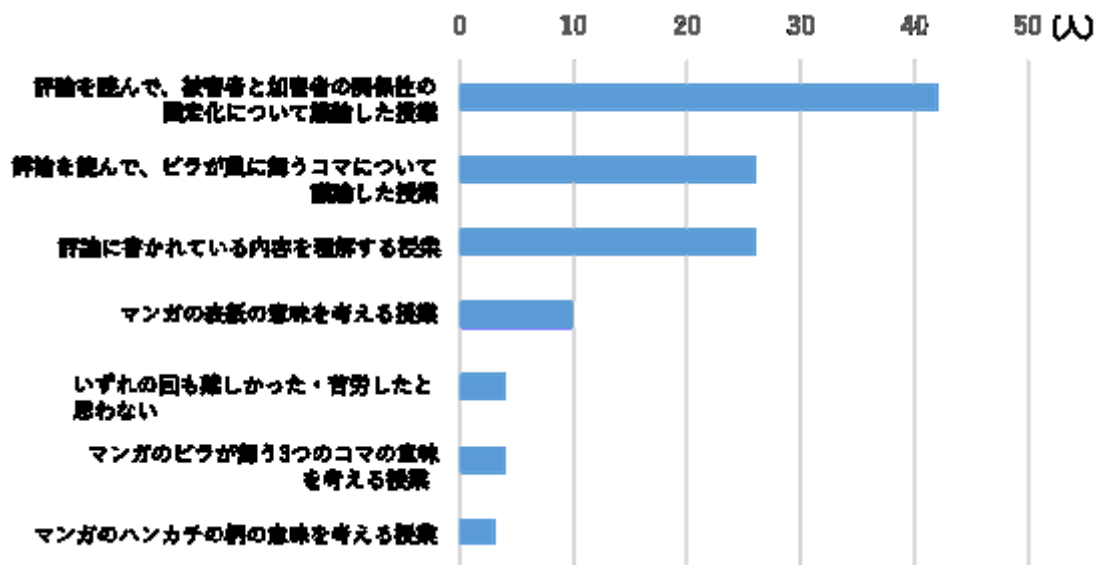


【図 16】特に楽しかった・好きだったと思う回はどの授業か

上位3位まですべてマンガの授業であった。楽しく・好意的に授業に臨めたかどうかという観点では、評論よりもマンガの授業の方が評価が高いと言える。

「いずれの回も楽しかった・好きだと思わない」と答えた学習者が115人中8名存在した。苦手意識のある評論だけでなく、マンガの授業も楽しむことができない学習者が一定数いたことから、教材をマンガに変えたからといってすべての学習者が意欲的に学習に取り組めるわけではないことが示唆された。

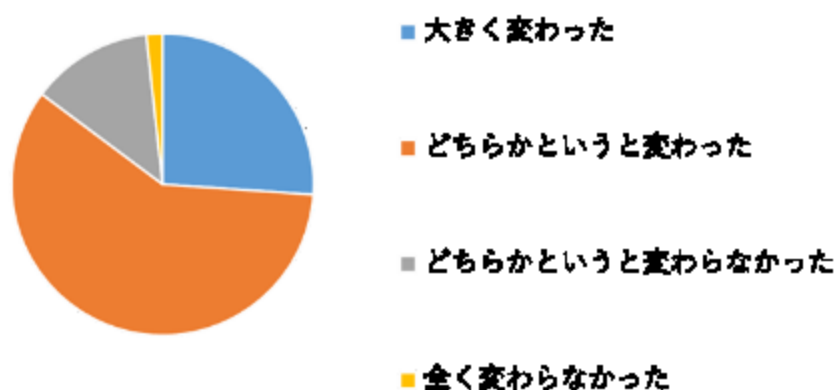
④今回の一連の授業で、あなたが特に難しかった・苦労したと思う回はどの授業ですか？一つ選んでください。



【図 17】特に難しかった・苦労したと思う回はどの授業か

学習者が「難しかった・苦勞した」と評価したのは、評論を読む授業であった。特に「被害者と加害者の関係性の固定化について議論した授業」を難しく感じる傾向が強かった。マンガだけを読んでいて、被害者や加害者という立場で読んでいなかったことから、評論を読んで始めて出会った考えを理解するまでに時間がかかったと考えられる。ただし、「被害者と加害者の関係性の固定化について議論した授業」は、学びがあると評価した学習者が最も多かったため、難易度の高さと学びがあるという満足感は比例する傾向がある。

⑤マンガだけを読んでいたときと、評論を読んでからもう一度マンガを読んだときを比較して、あなたの中でマンガの解釈は変わりましたか？最もあてはまると思うものを一つ選んでください。



【図 18】 評論を読んだ後でマンガの解釈は変わったか

「大きく変わった」が 30 名、「どちらかというと変わった」が 68 名であった。あわせると 98 名 (全体の約 85%) が評論を読むことによって、マンガの解釈が変わる傾向があった。

このような学習者の評価から以下のように考察した。

【図 14】より、「他者の考えと自分の考えを比較し、自分の考えを見直す力」が向上したと評価する学習者が最も多かったことから、今回の授業では、他者との対話を通して、自己内対話が促された可能性が高い。また、「他者の話や解釈を理解する力」が向上したと評価する学習者が二番目に多かったことから、他者とイメージを共有することができたと考えられる。「他者の話や解釈を受けて、その内容をふまえて自分の考えを話す力」と「他者の

話や解釈を共感的に聞く力」も多くの学習者から評価され、聞く能力と話す能力を連動させて高められる可能性が示唆された。「マンガの登場人物の気持ちや感情を読み取る力」が向上したと考える学習者が「評論の論理を的確に読み取る力」に比べて圧倒的に多かったことから、学習者はマンガを読み合う授業から自分の能力が高まったと評価する傾向が強いと言える。

【図 15】より、学習者は、「被害者と加害者の関係性の固定化について議論した授業」と「マンガの表紙の意味を考える授業」に最も学びがあったと評価した。【図 14】が示すように、評論よりもマンガの授業によって能力が高まったと評価する学習者が多かったのに対し、学びがあったかどうかという観点では、【図 15】が示すように、評論を読む授業の一つが学習者から高く評価されたことがわかる。これは、能力向上までは至らなかったが、授業そのものの価値を学習者が認識したことを意味している。「被害者と加害者の関係性の固定化」という視点は学習者相互にマンガを読み合ったときには出てこなかったものであり、このような新しい解釈を評論から得られたことによって視野の広がりを感じた学習者が、「学びがあった」と評価した可能性が高いと考察した。

「被害者と加害者の関係性の固定化について議論した授業」と同数だったのが、「マンガの表紙の意味を考える授業」である。全体的にややマンガの方が学びがあったと評価する学習者が多い傾向が確認できるが、表紙の意味を考える授業回は突出している。これは、授業内で、打越のコマに書かれた「このお話は／まだ終わりません」、続く最後のコマに書かれた「何度夕風が／終わっても／終わっていません」という言葉に注目した数人の学習者が、「表紙の画像は、このマンガも終わっていないこと示しているのではないか」と発言したことによって、新しい気づきを得た学習者が大多数いたことが関係していると考えられる。ポスター（ビラ）が舞うコマを扱った回も、ハンカチの柄を扱った回も、このような重層的表現を指摘した学習者は存在したが、表紙の回よりも多かった。すなわち、表紙の回の重層的表現は、多くの学習者が一目で理解できるような単純なものではなく、難解だったと考えられる。第 6 章で報告したように、90 分の授業を最後まで粘り強く考え抜き、解釈を変容させるほどの大きな力を発揮するためには、問いにある程度の難しさが必要である。マンガの授業の中でも、特に表紙の意味づけに関する問いが難しかったことから、学習者が大きな力を発揮できたと自己評価したのではないか。

【図 16】は、楽しかった・好きだったと思う回を尋ねているが、上位 3 位まですべてマンガの授業であった。意欲的・好意的に授業に臨めたかどうかという観点では、評論よりもマンガの授業の方が学習者に高く評価された。マンガの授業の中では、ハンカチの柄を考える授業が最も評価された。表紙の意味、ビラ（ポスター）が舞うコマの意味づけの順番で続いているが、ハンカチの柄を考える回が特に評価されている。ビラが舞うコマは 3 コマ、表紙の意味づけはストーリー全体を見渡す必要があったが、ハンカチの柄は 1 コマだけ見れば良く、注目する点も画像のみであった。視線を煩雑に移動させることなく、一つの画像に固定しながら、これまで読んできたストーリーを想起することによって意味づけができた。こ

の点が楽しさにつながったのではないかと考えられる。また、一点の画像からストーリー全体に昇華できる意味づけが複数できる「空所」としての機能があり、学習者一人ひとりが自分の出した解釈に満足できたことから、授業を好意的に捉えることができたと考えた。

一方、「いずれの回も楽しかった・好きだったと思わない」と答えた学習者が115人中8名存在した。マンガの授業にも意欲的・好意的に臨むことができなかつた学習者が若干存在することは、教材をマンガにすればすべてが解決するというわけではないことの一つの示唆である。

【図17】では、上位3つすべてが評論の授業であり、学習者が「難しかった・苦労した」と評価したのは、評論を読む授業であったことがわかる。特に「被害者と加害者の関係性の固定化について議論した授業」を難しく感じる傾向が強かったと言える。マンガを読んでいるとき、被害者や加害者という視点で読んでいなかったことから、評論を読んで始めて出会った考えを理解するまでに時間がかかったと予想された。しかし、この回は【図15】で最も学びがあったと評価されている。学習者の中で、難しさ・困難さを感じることに、学びがあると思う満足感が比例関係にある点は、問いの難しさが学習者から大きな力を引き出し、学び合いを促すというこれまでの筆者の考えを補強する結果であると考えた。

【図18】より、学習者全体の85%が評論を介在させることによって、マンガの解釈が変わったと評価したことがわかる。第6節で報告した学習者の自己内対話の分析において、学習者が書いた批評文の約70%が評論から影響を受けていることから、学習者の自己評価と授業者の分析の傾向が類似していると言える。

7.2 授業者から見た学習者の授業評価と考察のまとめ

第5節では、プロトコル分析を通して、解釈の交流の実態と、どのような他者との対話が行われたのか、また、学習者のどのような発言がきっかけになって読みの磨き合いが促されたか考察した。第6節では学習者が書いた批評文について、マンガ由来の考えか評論由来の考えかウエイトを分析し、学習者の見方に影響を与えたのがマンガなのか評論なのかを考察した。そして、学習者にも自己評価してもらい、その結果から考察できたことをまとめた。最後に、第5節・第6節を結び付け、授業者から見たとき、学習者の評価に対してどのようなことが言えるか総括的に考察する。

授業者サイドから行った第5節と第6節の考察と、学習者サイドの評価に対する考察を照らし合わせたのが【表5】である。

【表5】 授業者サイド・学習者サイドそれぞれの考察の要点

第5節・第6節の考察の要点	7.1の結果および考察の要点
---------------	----------------

<p><マンガを中心としたもの></p> <p>① マンガは画像をはじめとする具体的な形象が存在するため、他者とイメージを共有しやすい。読みの磨き合いを促すには、イメージの共有が必要である。</p>	<p><マンガを中心としたもの></p> <p>① 学習者は、マンガを読み合う授業によって、自身の能力が高まったと評価する傾向がある。</p> <p>② 学習者は、評論よりもマンガを読み合う授業の方が楽しかったと評価した。</p>
<p><評論を中心としたもの></p> <p>① マンガを読み合ったときには出てこなかった評論の解釈を一旦受け入れられること、あるいは学習者が互いに評論の受容を確認し合うことがきっかけになり、他者との対話が促される。</p> <p>② 他者の明確な根拠に支えられた解釈を聞くこと、評論の抽象的な言葉を他の学習者が自分なりの言葉で言い換えたことがきっかけになり、自己内対話が促される。</p> <p>③ 他者が評論の抽象表現を具体化したり言い換えたりすることによって、連鎖的に言葉が生まれ、学習者相互の読みの磨き合いが促される。</p>	<p><評論を中心としたもの></p> <p>① 評論から学習者の解釈の交流では出てこなかった新しい解釈を得られることによって、学習者は学びを実感する傾向がある。</p> <p>② 学習者はマンガよりも評論を読み合う授業の方が難しいと評価した。</p>
<p><その他></p>	<p><その他></p> <p>① 学習者が難しさを感じることで、学びがあると思う満足感が比例関係にあり、問いの難しさが学習者の能力を引き出すことが示唆された。</p>

学習者は、マンガを読み合う授業の方が楽しく、能力の向上を実感したという評価をしている。一方、授業者である筆者は、第5章で報告したプロトコル分析によって、マンガは画像などの具体的な形象がはじめから存在しているため、他者とイメージを共有しやすいと考察した。このような学習者の評価と授業者の考察を照らし合わせると、学習者は、

他者とイメージを共有しながら議論することに対して「楽しさ」を感じ、そのような議論をすることによって自分自身の「能力の向上」を実感するのではないかと考えられる。第5章で、マンガの「空所」について対話するときには特異的に挙げられる価値は、「自分と対話する相手がともにストーリー全体を理解し、理解したことから生じた想像・解釈をお互いに共感しながら練り上げていくこと」であると考察したが、イメージの共有は共感的な議論を引き起こす契機になるのではないか。北村・佐々木・河合（2016）は、Twitter利用者が「つぶやき」として、寂しさや疲れ、自分の成果などを投稿する理由を調査し、10代の利用者「知ってほしい」「共感してほしい」「いいね」等で承認してほしいといった項目の回答率が他の世代よりも高いことを報告した²⁸⁾。学習者が日常的に利用しているSNSでは、他者と写真などの情報を共有し、気持ちを共感することに喜びを見出している。他者に自分の解釈を共感的に聞いてもらうことの満足感や、そのような雰囲気の中で、自分とは異なる解釈を聞いて新しく発見したり、類似する解釈を聞いて自分の解釈を振り返ったりできたことが、「能力の向上」という評価に結びついたと考えられる。

今回の授業で特に向上した能力というのは、最も多くの学習者が回答したように「他者の考えと自分の考えを比較し、自分の考えを見直す力」であったと考えられ、学習者と授業者の評価はほぼ一致した。ただし、このような能力はマンガを読み合うことによって向上したと断言することはできない。「評論を読んで、被害者と加害者の関係性の固定化について議論した授業」に学びがあったと回答した学習者がマンガの2回の授業よりも多く存在したからである。この点を考慮すると、マンガでは具体的な形象があることによるイメージの共有、評論では他者が抽象表現を具体的な表現に言い換えたことによるイメージの共有があり、それぞれの教材において、他者と共感しながら読み合うことで、前述の能力を向上させることができると考えられる。

一方、これまで学習者に根強い苦手意識のあった評論を読み合う授業に対して、学習者は、難しさを指摘しつつも新しい解釈を得られることの学びを評価している。授業者サイドのプロトコル分析でも、マンガを読み合ったときに学習者の中で出てこなかった新しい解釈を評論から受け入れたり、他者と確認したりすることがきっかけで他者との対話が促されると考察できた。また、他者の明確な根拠に支えられた解釈を聞くこと、他者が評論の抽象表現を具体化・言い換えをすることによって読みの磨き合いが起こり、自己内対話が促されると考えた。

評論のような文章教材は視覚的には文字の羅列であるため、学習者は解釈の根拠となる箇所を見つけにくい傾向がある。また、言葉が指し示す意味をイメージすることが困難な学習者、これまでの経験から自らがイメージしたものに自信が持てない学習者が非常に多かった。そのような状況で、他者が解釈の根拠を示すとき、ページ数や行数を述べて記述の位置を視覚的に確認できたり、一人で評論を読んでいたときは漠然としたイメージだったものが、他者が具体的かつ的確に思える表現で言い換え、それによって確実なイメージを抱けたりしたため、読みの磨き合いが促されたのではないかと考えられる。すなわち、

評論でも、具体性を高めるような他者からの働きかけがあると、苦手意識のある学習者でも学びに向かうことができる。

最後に、学習者が難しさを感じることに、学びがあると思う満足感が比例関係にあり、問いの難しさが学習者の能力を引き出すことについて考察する。今回の授業では、難しく考えがいのある問いを学習者に与えることによって、マンガでも評論でも学習者は粘り強くテキストと対話することができた。学習者は、評論に苦手意識があるからといって、難しいから嫌い、考えたくないといった感情に直結することがなかった。このことから、学習者が認識する「難しさ」は新しい解釈を受け入れるときの負荷としての側面が強いのではないかと考えられる。マンガでは、同じ属性の学習者相互の解釈の交流なので、新しい解釈の受け入れにそれほど大きな負荷はかからないと推測できる。しかし、属性の異なる評論の筆者の解釈は、引用という評論特有の説得力や考察の鋭さがあり、新しい解釈としてのレベルが格段に上がったのではないか。このように考えると、学習者と授業者の評価の接点が見出せる。上質な「新しい解釈」を学習者に提供し、提供した後に共感的な雰囲気の中で議論できるような場を保ち、学習者相互にイメージを共有できるようにサポートしていくことが授業者の役割であると考えられた。

第8節 つまづきのある学習者の実態と支援

8.1 つまづきのある学習者へのインタビュー

評論を介在させることによって、学習者が書いた批評文では約 68%、学習者の自己評価では約 85%の解釈が変容した。変容しなかった学習者に学びがなかったということではないが、どこかでつまづきがあったために解釈の変容が起らなかった可能性もあると考え、つまづきがあると考えられる学習者を抽出し、インタビューすることにした。

抽出は、【図 18】において、「いずれの回も楽しかった・好きだったと思わない」と答えた学習者 8 名と第 6 回までに提出されたワークシートで明らかに考察できていない学習者から行った。それぞれの学習者に対して個別にメール連絡し、研究室でインタビューしたい旨を伝えた。7 名から返信があり、このうち 2 名は偶然友人ということで同時にインタビューを受けたいという希望があった。そして、この 2 名のみ音声録音の承諾を得ることができた。そのときのインタビューの実際を以下に示す。T を教員、学習者を Q、R とした。Q はワークシートの記述が極端に少ない学習者で、R は評論を読んだ後の解釈が全く変わらなかったと回答した学習者である。R はマンガを読み合う授業で深い解釈ができていたので、全く変わらなかったと回答したことが少し意外であった。

T: あのね、えっと、『夕風の街』っていうマンガを読んで、中田健太郎さんの「世界が混線する語り」っていう、あの一評論を読んだ、あの一6回、7回かの授業についてなんだけど、あれの、うーん、なんかあれで特にちょっとこれは違うなというか、マイナス点を教えてほしいんだけど……。

Q・R: えー！

T: これはちょっと考えにくいとか、うーん、なんか、なんだろう。ちょっとよくわかんなかったなあとか……。

Q: 全部読んでみて、難しい。

T: 文章が難しい？

R: 理解に苦しむ。

T: あー。難しくて、理解に苦しむ。特に理解に苦しんだところってある？

Q: うーん。自分らが読んでない他の作者の話出してきただけがよくわからなかった。

T: あー、『夕風の街』以外のことが？

Q: こういうの出とったみたいなこと書いてたけど、自分らなかなか読んでないから、紹介されても「そうなんだー」ってなる。

R: 『夕風の街』の作者をたててるっていうか、奉つとるような……。

T: たてまつとる？

R: たてて、あがめとる……。ちょっと表現がなんか誇張しすぎというか、感じるところが、ちょっとそこが、気持ち悪いっていうか。

T: あー。表現が誇張しすぎと感じるところがあって……。

R: なんか宗教みがあるというか。

T: 宗教み？

R: 洗脳されとるような感じを受けるというか。

T: 洗脳されるような感じを？そういう文章読んでるのは、ちょっとなんか、意欲としてはあんまり読みたいなという気持ちではなかった？

R: なかったです。

T: じゃあさ、あのマンガの方はどうだった？『夕風の街』は……。

R: マンガは、うーん、読みやすかったです。

T: 読みやすかった？

Q: 基本、戦争系の話は自分から進んで読もうとしないから、なんだろう、なんて言うのかな、さらさらとは読めんていうか、普通のマンガみたいに、「あっそうなるよね」みたいな感じではなくて……。

T: 普通のマンガみたいには読めなかった。ふーん、もうちょっとなんか説明があった方が良かった？

Q: うーん、まあ、そんな感じ。

T: なんか「読んでください」みたいな感じで、だったけど、なんか私の方でなんかまとめた方が良かったかな？

Q: うーん？

T: いやー、ほら、普通の国語の授業みたいに、なんか、あの一、もう少しみんなでこう情報を整理する時間があつた方が良かったかなーとか思ったんだけど。

Q: うーん？

R: もうちょっと個人学習ていうか、読んで理解を深める時間があったら。

T: 理解を深める時間があれば良かった？ちょっと、少なかった？

R: うん。一回目読んだときって、隠された表現とかってわからないじゃないですか。先生から解説を聞いて、打越さんが表紙の皆実を見てるとかなんかそういう表現を理解した後にちょっともう一回自分で読んでみる時間を作ったらいいかもって思いました。

T: なるほど。じゃあ、あのマンガを読んでから、評論を読んだら、うーん、その、評論に書いてあることって、それまで自分たちがマンガを読んで考えていたことと全然違うこと言ってたと思う？

R: 私は全然違うこと言ってたなと思う。

Q: 全然とまではいかないけど、違うなあとは思った。

T: こういう違うことを言われて、あの一、理解はできた？受け入れられた？

R: は、できました。

T: 理解、受け入れともできた。

Q: はい。

T: じゃあ、評論の考えを基にもう一回マンガを読んだら、なんか変わったことがあった？

Q: まあ、でも評論で言ってるような意見とかを考えながら読んだら「そうだな」って、思ったりはしてた。

T: 考えながら読んだ……。

R: ちょっと自分の、マンガで読んだことを基本にしてたときに、なんて言えばいいんだろう、基本にしたものがだいぶ崩れるっていうか、なんか評論と、マンガであったことが評論を読んでから解釈がだいぶ変わったり、マンガで伝えたかった正しいことは評論を読んでからは伝わらないと思う。

T: ん？マンガで読んで？

R: マンガの作者さんが伝えたかったことは、たぶん、評論を読んでからは逆に伝わらない。

T: 評論を読んでからは逆に伝わりにくいと思った？

R: ちょっと宗教的な考えだから。

T: 宗教入ってて？伝わりにくいか。うーん。じゃあ、中田さんの評論には、わかるけどもちょっと賛同はできないみたいな感じ？

R: あー、確かに。ちょっと、なんとなく疑い深い、さぐり深い目で見てしまうようになった。

T: さぐり深い目で見てしまう？

R: うん。評論を読んでみると、中田さんが言ってたことはどこかなー？とか他にもこの人が解釈したことに近い描写があるんじゃないかとか、なんていうか探ってしまう

て。楽しい読み方はできなくなる。

T: あー、なるほどね。楽しい読み方はできなくなる？

Q: うーん。確かに。

T: でもこの人が解釈したことをマンガ表現の中に見つけようとしたことは楽しくはない？

R: 楽しくはない。

T: どうして？

Q: ひとの意見だから。

T: ひとの意見だから？あ、自分で考えたことじゃないから？でもさあ、クラスの他の人の、友達の意見から考えるのはどう？

Q・R: うーん、まあ、まあ。

R: 意味不明な、理解に苦しんだ人たくさん、ありましたけど。

T: 理解に苦しんだ人の、やっぱりこの中田さんの評論と同じように、やっぱりちょっと楽しくない？

R: たぶん、ちょっと他の人の話聞くより、中田さんの読んだ方が楽しかった。

T: あー、どういうこと、どういうこと？ちょっと意味不明な意見を聞いて、聞くよりは中田さんの意見の方が楽しい？

R: 楽しい。

T: あー、ちょっと待ってね。評論を読んだ方が楽しいってのはどうして？

R: やっぱ、的確さっていうか。説得力。しっかりした文であるっていうことが大きいかな。

T: どの辺にしっかりした文を感じた？

R: え、その、矛盾になっちゃうんですけど、宗教的っていうか狂信的なんですけど、そういう点がしっかりしている。

T: それはあれなんかね？すごく狂信的に思えるほどに、あの、こうのさんの作品についてしっかり調べていたってこと？

R: 確かに。

T: 調べていて、引用とかしてたから、だからすごく説得力があった？

R: はい。

T: この一連の授業、マンガ読んで評論読むっていうのは、今回はじめてやったことなのね？これをより良いものにするとき、どうしたらもっと楽しめると思う？この文章がまずだめだった？他のやつの方が良かったかな？

Q: マンガはあれでいい。あれじゃなくちゃだめ。(評論は) もうちょっと易しい表現のもの……。

R: 偏りが大きかったの。

T: この中田さんの文章で特に難しいと思ったのは、構成か言い回しか、その全体的なの

か、細部の難しさが積み重なったものなのかっていう……。

Q: 細部。

T: 細部? 例えば、あの一、なんだろう、えっと一、「悲劇を美しく昇華する」とかそういうような感じ?

Q: そう! 一回読むのをストップして、なんだろうと思ってまた読む……。

R: そういう表現もそうなんだけど、なんて言えばいい、なんか、どっかに、どっかにあったんですけど、細かすぎたっていうんですか?

T: 細かすぎた?

R: この人も結局言いたいことをはっきり言ってない感じがする。悲劇の昇華とか、理解できるどうかじゃなくて、なんか細かくしすぎて、何て言ったらいいか……。

Q: いちいち説明しなくても、一回でわかるような言い方っていうか。

R: 説明がある表記が、説明をしているのに、またその説明をしなきゃいけない感じが。

T: それってもしかして、あの一、例えば「悲劇を美しく昇華」っていうのを自分の中に落とし込むとき一回自分の言葉で説明し直さなきゃいけないってこと?

R: うん。

T: あ、そういうこと? だから、なんかあの、きれいな表現っていうか抽象的な表現で、もっと具体的にズバツと言ってってこと?

Q・R: はい。

この二人の学習者は、評論の細部の表現について、つまずきがあったと考えられる。Qは、評論の抽象的な表現を自分で理解するために具体化する点に問題があった。Rは、評論の抽象表現が誇張しているように感じられ、自分のマンガの読みが崩されるような感覚になったようである。評論を読むことによってマンガを楽しく読むことができなくなってしまった点につまずきがあったと見られる。ただし、Rは誇張して感じられた点を評価もしている。学習者同士の意味のわからない解釈を聞いているよりも、評論を読む方が楽しかったと述べた。その理由は、誇張して感じられた表現が、他方で引用に基づく的確さや正確さがあったからとしている。Rは自分一人で考える時間がほしかったと言っているため、もう少し考える時間を多くとっていれば、評論に対する嫌悪感よりも的確さを評価することができたかもしれない。そうすることで、評論および評論を読むことを通してマンガを読むことも楽しめたであろう。

残りの5名のインタビューはボイスレコーダーの設置に抵抗感を示したため録音できなかった。以下にインタビューの要約のみ示す。

<今回の授業でどのあたりに引っかかりを感じたか?>

<Sさん>

普段から全く本を読んだりしないので、マンガ、文章を読むこと自体が面倒くさかつ

<p>た。マンガよりも特に文章を読むことが面倒くさい。マンガも言葉が書かれているので、それを読むことが嫌い。</p>
<p><Uさん></p> <p>マンガも評論も内容が難しかった。</p> <p>特に評論が難しく、何回も読まなければ理解できなかった。「あれ？何て書いてあったっけ？」と思い、何度も止まって読み返し、わからなくなって、わからないがわからないを呼んだ。難しい言い回しがあり、もっと簡単な言葉で言ってほしいと思った。なんとなくわかったと思っても、自分の言葉で言い直すことはできなかった。また、文章量が多く、読んでいて途中で集中力が切れてしまった。</p>
<p><Vさん></p> <p>読書を一切しないので、文章を読みたくなかった。全くわからなかった。グループで議論しても何をしてもしなくても最後まで自分の考えを持てなかった。</p>
<p><Wさん></p> <p>マンガは理解できたが、評論は全く理解できなかった。なぜ被害者・加害者の関係性という発想がでてくるのか全くわからず、授業後の感想には「わかった」と書いてしまったが、本当は全くわからなかった。</p> <p>内容が頭に入ってこなかったと思った。例えば、「悲劇を美しく昇華」という言葉について、授業内ではわかった気がしたが、後で考えると、「なぜ美しく昇華させる必要があるのだろう」と言葉の意味を細かく区切って考え、余計にわからなくなった。</p>
<p><Xさん></p> <p>批評文を書いたとき、評論で言っていることをマンガで言い直すことが難しかった。評論は違うことをいっているのではないかという気がした。自分で読んだときはひとつも理解できなかった。授業で一緒にやっていったらわかるようになった。長いし、何を言っているかわからないからだるい。他の人の意見を聞いたり、説明したりしたのが良かった。自分は説明することが難しかった。</p>

<高校までの国語の授業はどうだったか？>

<p><Sさん></p> <p>嫌いだった。読んでも理解できない。先生から「理解できないのなら何回も読め」と言われたが、理解できないし、理解できないものを読むのは面倒くさい。</p>
<p><Uさん></p> <p>現代文しかしていないが、嫌いではなかった。小説のようなストーリー性のあるものは内容が理解できて良い。評論は難しい。</p>
<p><Wさん></p> <p>好きな方だと思う。</p>
<p><Xさん></p>

先生による。テストの点数でクラス分けされていた。点数が高いクラスの方がわかりやすいと思った。先生に左右されてしまったように思う。小説（物語系）はもともと興味があったから読んだ。

<どうしたらこの状況を改善できそうか？>

<Sさん>

一回に読む量を短くして、扱う情報量を少なくしてほしい。グループで話し合うと考えやすかったのが、少人数グループで考える時間がもっとあると良い。

<Uさん>

評論に書かれている内容を理解するために、先生が説明してくれた回がわかりやすかった。細部の表現まで解説してくれたら、もっとわかったかもしれない。

<Vさん>

読みたくなる文章を選ぶか、読む気にさせてほしい。文章を短く区切って、一つひとつ教えてもらって、理解したい。

<Wさん>

逃げるともっと苦手になってしまうので、考えることが苦手だからといって、そのような機会を安易に減らすのは違うと思う。考えることが楽しいと思う授業が良いと思う。マンガの授業はとても楽しかった。自分の考えを持つことができた。評論が出てきた瞬間にぞっとした。ただし、まだマンガを読んでいたから、少しは理解できた気がする。もしマンガを読まずにいきなり評論を読めといわれたら非常に嫌だった。語彙力がないので、「論ずる」という言葉の意味もわからなかった。

<Xさん>

短めの物語系が好きで評論は苦手。難しそうという勝手な認識がある。読もうと思わない。マンガは絵があるから読もうと思った。『夕凧の街 桜の国』という作品名を聞いたこともあるので、読もうと思った。評論の場合は、短く扱い、小出しにして読ませてほしい。

先述のように、1か月間で全く本を読まない学習者が約63%と過半数を占めている。インタビューでも、SとVは一切本を読まないと述べた。Sは文章を読むことが特に面倒で、マンガのように画像中心のものでも、吹き出しの中に文字があるので、マンガを読むことも同様に面倒とのことである。Sが指摘するような煩わしさ、またV、W、Xのようにわからないことが文章を読む意欲低下に結びついていると考えられる。Uが述べるように、自分の言葉で言い直すことができないところが理解できるかどうかに関わっている。第6節で取り上げたプロトコル分析では、評論の抽象表現を他者に具体化されることによって読みの磨き合いが促されると考察したが、つまずきのある学習者は自分の言葉で言い換えることが難しいため、具体化しにくく、他者の具体化にも鈍感なのかもしれない。

UやXの指摘のように小説のようなストーリー性のある作品、マンガのように画像があつてすでに具体化されている作品は理解しやすいと考えられる。Wが「マンガの授業はとても楽しかった。自分の考えを持つことができた」「まだマンガを読んでいたから、少しは理解できた気がする」と述べていることから、マンガを読んだから評論を読むという授業パターンは、評論を読むことにつまずきのある学習者には有効な授業展開であると考えられる。

Xは高校までの国語科を振り返り「先生に左右されてしまった」と述べ、Vは「読みたくなる文章を選ぶか、読む気にさせてほしい」と述べた。このように、つまずきのある学習者は教員への依存度が高い。今回の授業では、マンガから評論を読む際に意欲を失わせない工夫として筆者を「中田さん」と呼ぶことをしたが、それだけでは不十分だった。中田氏の評論は、抽象表現があるからこそ学習者の中で具体化するときに多様性が生まれると考えていたが、自分の力で具体化できない学習者にとっては、評論の抽象表現の良さが理解できなかった。

他方で、評論を学習者の中に落とし込む、理解する過程に問題があつた。Uが指摘するように、評論の細部の表現まで解説する時間をとるべきであつたし、Rが指摘するように教員からの解説を聞いたり、読みの交流をしたりした後に一人で考える時間を十分確保すべきであつた。

インタビューから、評論の表現を自分の言葉で言い換えることができず、内容を理解することができない点がつまずきの大きな原因であると考えられた。自分の言葉で言い換えるためには、考える力が必要である。今回の授業では【図6】で示したドリル式のワークシートを用いた回があつたが、【図15】にあるように、この回に学びがあつたと実感する学習者が多かつた。これは、このタイプの授業、すなわち講義調の授業で学んできた経験が多いことを示唆している。能動的に考える学習経験が少ないとも言える。実際、普段、学習者に接していて、筆者の中に「資格を取得することに固執している」、「ひたすら板書や資料をノートに写す」、「教えてもらいたいという思いが強く自分で考えようとしめない」、「実用的ではないことを考えることに意義を見出せない」という問題意識があつた。Vが述べたように、学習者は理解したいという気持ちを持っている。理解できるからこそ、主体性や意欲も生まれ、お互いに高め合う議論に結びつく。能動的に考える学習経験に乏しい学習者にとって、まずは教養科目の中でマンガという具体的形象を含む易しい教材から、理解に基づく議論を経験させる必要がある。

8.2 高等教育の教養科目におけるストーリーマンガの位置づけ

評論の抽象表現を自分の言葉で具体化することが難しい学習者を今後短大で引き受けて、マンガを教養科目の中でどう位置づけていけるか整理する。

本学の教養科目を見てみると、1年次配当科目は「TOEIC」「基礎の国語」「基礎の数学」といった知識を習得するタイプのもが目立つ。2年次配当科目は「英語リテラシー」「生きるための哲学・倫理学」、筆者が担当する「日本語表現法Ⅱ」「現代教養」など、他者とともに

に多様な価値観や考え方の涵養を目指すものが多く、マンガはこのようなタイプの教養科目に活用できる。マンガは、言葉で書かれた文字テキストと、絵・コマに代表される映像テキストによって構成されるが、各コマに描かれた絵に限らず、連続するコマやその組み合わせが多様である。文字情報には、地の文、登場人物のセリフや内言、視覚的な効果を持つ「描き文字」があり、具体的でわかりやすい形象が非常に豊富である。従って、「空所」に関する問いを考えるにあたり、解釈の根拠を見つけやすく、根拠の組み合わせも豊富である。また、他者とイメージを共有できる具体的形象がすでに存在しているマンガは、読みの交流において、他者が自分とは異なる視点の考えを示したときの理解のスピードが非常に速い。このように、抽象表現を自力で具体化しにくい学習者にとって、視覚的に具体化されたマンガを活用することによって、他者の多様な価値観を理解することができる。

ところで、読みの交流は、本来それを通じた最終的な自己内対話による考えの形成がゴールになる。今回、マンガに評論を介在させることによって、マンガ単体を教材としたときよりも、より深い自己内対話を促すことができると考察した。マンガを教材とした読みの交流では、イメージを共有しやすく、内容の理解に基づいた共感力の高いコミュニケーションができる。読書習慣がなく、文章教材に苦手意識を持ち、抽象表現を具体化する点に問題がある学習者に、いったんマンガ教材を与えることによって、理解できるという自信をつけられる。はじめの解釈を自分である程度構築でき、他者との考えの交流を通してさらに深い解釈に到達できるという経験ができる。

マンガを用いた議論は特に「他者との対話」を活性化でき、本学および高等教育全般における教養科目が求めるコミュニケーション能力を育成できる。しかしながら、考える力、すなわち「自己内対話」に力点を置いたとき、ほとんど読書経験のない学習者相互の読みの交流だけでは、到達点が低くなることが否めない。また、一般社会ではどのような仕事に就いても文章を扱っていかなければならないので、苦手意識があったとしても、高等教育においてそれと向き合い、克服していくことも大切である。他方で、高等教育では、説明の根拠となるデータを的確に示すことによって専門知につながっていく。あるいは、自分の考えを説明するときの根拠となる知を専門領域において身につけていく。今回の授業で取り上げた中田健太郎氏の評論は、具体的にどのようにデータを示し、自らの論を補強するか、学習者に気づかせる良い手本となった。

このように、マンガを読んだ後で文章教材を読み合う授業展開を教養科目に位置づけることで、他者とともに多様な価値観に触れ、共感的にコミュニケーションできる力と、高等教育における専門知へと導く考えを形成する力の二側面を同時に強化できると考えられる。

第9節 今後の展望 ー専門科目と中高への接続ー

経営実務科単科短大である本学は、専門科目に「経営学」「簿記演習」「会計演習」「オフィス PC 演習」「情報技術」「観光学」などを配置し、経営実務の知識とスキルを身につけられるようになっている。これらの科目と教養科目との接点を探るために、2022 年度金沢星

稜大学シラバス検索²⁹⁾より調査し【表6】に整理した。

【表6】金沢星稜大学女子短期大学部シラバスから抽出した専門科目の記述

科目名	シラバスに記載された文章
経営学Ⅲ	<p><授業意図></p> <ul style="list-style-type: none"> ・社会人として求められる将来の意欲と、責任感・<u>協調性</u>が身につける科目として位置づけ、将来の起業家への道しるべとなるような内容構成になっている。 <p><履修条件></p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>身近な課題を新聞などから見つけ解決方法について意見が述べられる学生</u> (原文ママ)
経営学Ⅳ	<p><科目の具体目標></p> <ul style="list-style-type: none"> ・組織の中で働く<u>人々の心理や行動を理解する</u>。
経営学Ⅴ	<p><授業意図></p> <ul style="list-style-type: none"> ・現代に生きる多くの人々は、何かしらの組織に所属して活動している、あるいは活動することになると考えられます。本講義では、<u>組織や組織の中の人々について学び</u>、実社会で活用できる基本的な知識を押さえることを目的とします。 <p><科目の具体目標></p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>組織の中の人々について理解する</u>。
経営実務Ⅱ	<p><科目の具体目標></p> <ul style="list-style-type: none"> ・内外の企業とビジネス<u>コミュニケーションを取る</u>ことができる。
情報技術 c	<p><授業意図></p> <ul style="list-style-type: none"> ・本科目では、<u>人に物事を伝えるコミュニケーションツール</u>にまつわる「デザインの基本ルール」を学習する。
情報技術 e	<p><授業意図></p> <ul style="list-style-type: none"> ・社会人になって仕事にプログラミングとなると、会社にはIT部門があり、SEやプログラマーがいるわけで、ガチガチにいまさらやっても間に合いません。でも、<u>彼らとコミュニケーションを円滑にや</u>って、欲しいソフト開発をやってもらえれば、仕事は円滑にできますよね。
観光学Ⅱ	<p><科目の具体目標></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ツアーの魅力を<u>分かりやすく伝える</u>。
ブライダル コーディネ ート	<p><科目の具体目標></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ウェディング業界はもちろん、それ以外の業種でも役立つ、<u>提案力・コミュニケーション力</u>を磨く。

「コミュニケーション」という言葉が多く、協調性や組織の人々の行動や心理を考えた上でのコミュニケーション能力を高めようという意図が読み取れる。「意見を述べる」「提案力」といった言葉からは、考えを形成する力との接点が見出せる。また、経営学Ⅲでは新聞から課題を見つけるという記述があったが、新聞は評論として読むことも、写真や図表を介在させた教材として読むこともできると考えられた。このように、マンガに評論を介在させて読む教養科目は専門科目と連結し、本学のディプロマ・ポリシー「4. 組織人としての問題発見・対応力、コミュニケーション力が身につけている」を達成できる。

第8節で述べたとおり、多様で豊富な形象を持つマンガは、解釈の根拠を見つけやすく、根拠の組み合わせも豊富である。また、他者とイメージを共有できる画像がすでに存在しているため、抽象表現を自分の言葉で具体化することが難しい学習者を取りこぼすことが少ない。マンガを教材とした読みの交流を教養科目で経験しておくことで、他者の心理状況を推し量ったり、共感し合ったりしながらコミュニケーションをする基盤を形成することができる。それと同時に、一旦マンガという具体性の高い教材を与え、マンガを読み合った後で実社会を見越した評論を介在させる教養科目を配置する必要もある。学習者よりもさらに力のある評論の筆者との対話によって、より深い自己内対話へと導くことができるからである。この点、中学校・高等学校国語科への汎用性も指摘できる。

読みの交流の最終的なゴールは考えの形成であるが、文章教材を読むことに苦手意識を持っている中学生や高校生にとって、先にマンガを読み合うことによって、理解に基づいた自己の解釈をある程度確立できる自信と、他者と解釈を交流することのおもしろさを実感させることができる。学習への高い意欲を保った状態で評論などの文章教材に移行していけば、校種に関係なく多くの学習者が、評論の筆者も含めた他者とより深い読みの磨き合いを経験し、自分の読みを確立することができる。

【註】

- 1) 川口隆行 (2005) 「メディアとしての漫画、甦る原爆の記憶—この史代『夕風の街 桜の国』試論—, 『原爆文学研究』4 原爆文学研究会, p. 84.
- 2) 上掲書, p. 84.
- 3) 前掲書 1), p. 85.
- 4) 吉村和真 (2021) 「吉村和真が読み解く『夕風の街』 この史代・竹宮恵子・吉村和真『マンガノミカタ』 樹村房, p. 72.
- 5) この史代・竹宮恵子・吉村和真 (2021) 「『夕風の街』の創意工夫」 この史代・竹宮恵子・吉村和真『マンガノミカタ』 樹村房, p. 28.
- 6) 前掲書 4), p. 56.
- 7) 前掲書 4), p. 78.
- 8) 前掲書 4), p. 58.
- 9) 前掲書 4), p. 59.

- 10) 前掲書 1), p. 84.
- 11) 松山雅子 (2014) 「テキスト内の関係性を読み解く力の育みー表現形態としてのマンガの再発見」『月刊国語教育研究』No. 502, 日本国語教育学会, pp. 28-29.
- 12) 檜垣立哉 (2016) 「『長い道』から『夕風の街 桜の国』へ こうの史代試論」『ユリイカ』第 48 巻第 16 号, 青土社, p. 129.
- 13) 上掲書, p. 129.
- 14) 吉村和真 (2016) 「この史代の言葉について 作中の方言使用を中心に」『ユリイカ』第 48 巻第 16 号, 青土社, p. 150.
- 15) 村上陽子 (2016) 「原爆文学の系譜における『夕風の街 桜の国』」『ユリイカ』第 48 巻第 16 号, 青土社, p. 158.
- 16) 中田健太郎 (2016) 「世界が混線する語り」『ユリイカ』第 48 巻第 16 号, 青土社, p. 136.
- 17) 上掲書, p. 136.
- 18) 前掲書, 16), p. 133.
- 19) 前掲書, 16), p. 133.
- 20) 前掲書, 16), p. 134.
- 21) 前掲書, 16), p. 135.
- 22) 戸田まり・田辺園枝・森貫祐里 「大学生の読書行動ー札幌校での実態調査からー」『北海道教育大学紀要, 教育科学編』71(1), pp. 115-123.
- 23) 糸井重里 『インターネット的』PHP 研究所 p. 160.
- 24) 上掲書, pp. 163-164.
- 25) 前掲書, 22), p. 118.
- 26) 前掲書, 16), p. 133.
- 27) 前掲書, 16), p. 136.
- 28) 北村智・佐々木裕一・河合大介 (2016) 『ツイッターの心理学ー情報環境と利用者行動』誠信書房.
- 29) 「CampusPlan Web Service」 <https://cpweb.seiryou-u.ac.jp/public/web/Syllabus/WebSyllabusKensaku/UI/WSL_SyllabusKensaku.aspx> 【2022 年 8 月 25 日閲覧】

終章 研究の成果と課題

第1節 研究の成果

これまでの章で、短期大学においてストーリーマンガが教材としてどのような価値を有し、マンガを読み合うことで学習者それぞれがいかに「読み」を成立させていくかを明らかにしてきた。本研究の目的は、短期大学において、ストーリーマンガが教材としてどのような価値を有し、マンガを読み合うことで学習者それぞれがいかに「読み」を成立させていくか明らかにすることであった。

研究を経て、マンガ教材は、「他者との対話」を促すことによって、高等教育の教育課程に必要なコミュニケーション力や協調性を養いながら、自己の考えを構築する力を育成できる価値があることが明らかになった。また、マンガの画像を中心とする具体的な形象を介して他者とイメージが共有できた際に「他者から視野の広がりを示唆されたことによって、自分の考えを改める方向」、「他者から解釈そのものやその根拠を明確にされたことによって、自分の考えに自信を持ち、さらに強める方向」「自己の解釈の根拠を他者に具体化されることによって、自分の考えを広げ、深める方向」といった3方向の読みの磨き合いが促され、自分自身の「読み」を成立させていくことが明らかになった。

さらに、高大接続やリメディアル教育としての側面から、本研究によって見出された知見を、高等学校をはじめとした国語科学習指導の課題解決に活かそうとするならば、ストーリーマンガの持つ「空所」を活かした「問い」の設定、マンガ教材の読みの磨き合いを通して自信をつけた後に文章教材に移行していく授業展開等、様々な有効性や意義を見出すことができる。

本研究を総括して、以下に研究の成果を記す。

1.1 他者との対話を促すストーリーマンガの「空所」

読者中心の文学理論家であるイーザーは、その意味を巡って読者が想像力を働かせなければならない箇所を「空所」と呼び、その「空所」は読者の常識を「否定」することによって、読者との相互作用を促すと述べた。国語教育では、松本(2015)、桃原(2010)、西田(2019)らがイーザーの「空所」概念を取り入れた先行研究を行っており、学習者に「空所」を問う意味の一つは、「テキストの本質に読み手をかかわらせる¹⁾」ことであると述べた。これらの先行研究より、文学教材を読み合うことによって、学習材との対話を活性化することが明らかになったが、他者との対話を促す成果は十分でないと考えられた。

ストーリーマンガは四コママンガのように定型がなく、画像を中心とした具体的形象が豊富である。多様な「空所」が存在するとともに、その「空所」を意味づけする際の根拠を見つけやすい。学習者のはじめの解釈が複数見込めることから、読みの交流を活性化できる可能性を見出した。そこで、「空所」にあるマンガの文法に関する問いから徐々に話題の抽象度を上げ、グループレベルでの対話を経験しながら最終的にマンガのメッセージ性に昇華する読みの交流を行う指導過程モデルを作成した。

吉田秋生『海街 diary 蟬時雨のやむ頃』(小学館、2007)、松田洋子『ママゴト』(KADOKAWA、2011～2013)、赤坂アカ『かぐや様は告らせたい 10』(集英社、2018)、つげ義春『古本と少女』(筑摩書房、1993)の各ストーリーマンガについて、指導過程モデルを用いた授業を行った。その結果、読みの交流において、学習者から多様な解釈が出されることを確認した。また、本研究の対象となる学習者が求める他者との対話が「自分と対話する相手がともにストーリー全体を理解し、理解したことから生じた想像・解釈をお互いに共感しながら練り上げていく」タイプのものであると考察できた。具体的形象があるマンガは、視覚を通して他者の解釈を理解できるため、他者の考えを共感しやすい。

マンガの文法からテキストのメッセージ性に昇華するような問いを段階的に学習者に与える指導過程モデルは、学習材との対話だけでなく、学習者が求める他者との対話を促すことが明らかになった。

1.2 コミュニケーションに対する自信を深めるストーリーマンガを読み合う学習

2020年3月に内閣府が報告した「企業の採用活動に関する実態調査²⁾」によると、採用したい学生の人物像として、「コミュニケーション能力が高い」が約80%で最も高く、次いで「協調性がある」が約70%であった。本学のディプロマ・ポリシーにも、コミュニケーション力と協調性が身につけていることが挙げられる。マンガを読み合うことは、共感的な他者との対話を促し、コミュニケーション力や協調性に働きかけるため、高等教育における学習価値がある。ただし、同じ属性の学習者によるマンガの解釈の交流は、多様性があるものの客観性が不足する。高等教育では、説明の根拠となるデータを的確に示すことによって専門知につながっていき、自分の考えを説明するときの根拠となる知を専門領域において身につけていく。評論には、豊富な引用に基づき、学習者のマンガの解釈の交流では出てきそうにないハイレベルかつ客観的な指摘があり、学習者の思考を揺さぶることができる。このように、マンガを読み合った後で評論(文章)を読み合う授業展開を教養科目に位置づけることで、他者とともに多様な価値観に触れ、共感的にコミュニケーションできる力と高等教育における専門知へと導く考えを形成する力の二側面を同時に強化できることが明らかになった。

高等学校までに培われるべき能力が身につかず、自信喪失に陥っていた短大生がマンガを読み合うことによって、その傷が癒されたことから、リメディアルとしての側面が見出された。高等学校をはじめとする国語科授業に逆照射すると、先にマンガ教材を用いて読みの交流をすることで、自己の解釈をある程度確立できる自信と、他者とコミュニケーションすることのおもしろさを実感させることができる。本研究において、隣り合うコマが一見無関係であるコマ(コマ群)やストーリー展開に影響を与えないコマ(コマ群)の中で、マンガ表現学による意味づけができる程度できる部分をマンガの「空所」とする教材研究の要点が明らかになったので、マンガを授業展開に取り入れ、学習者の意欲を高く保った状態で評論な

どの文章教材に移行していけば、校種に関係なく多くの学習者が自分の読みを確立できる。

1.3 ストーリーマンガによる3方向の読みの磨き合いと自己の考えの形成

田島列島『子供はわかってあげない』の「空所」を学習者自身が探究し、読み合った全15回の授業実践を二年分分析した。「空所」から見出した検討課題（問い）1～12について、学習者がワークシートに記載した「はじめの解釈」を分類したところ、どの検討課題においても7～15種類の解釈が得られたことから、ストーリーマンガの「空所」は学習者の多様な解釈を引き出すことが明らかになった。

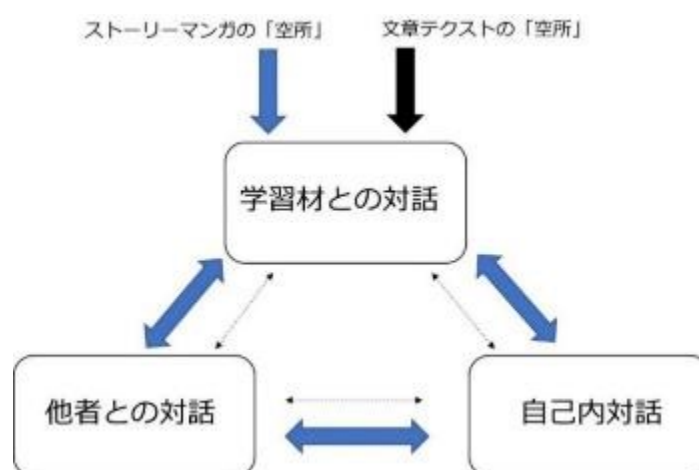
また、それぞれの検討課題において、「終わりの解釈」のパターンを変容型、持続型、添加型、無反応型に分類し、どの程度存在したか分析した。すべての検討課題において、他者の考えに反応しない無反応型が10%以下であったことから、マンガの「空所」に関する問いを解釈し合う授業では、他者との対話を促すことが明らかになった。

変容型に分類できた学習者が多かった検討課題では、解釈の偏りが解消される傾向とクラス全体の解釈が分散から2～3種類の解釈の核に集中に変容する傾向があった。持続型の出現率が多かった検討課題では、はじめの解釈を維持する傾向があった。添加型が多い検討課題では、解釈の核が増加する傾向を確認した。これらの結果から、それぞれの型を生み出す問いの特徴と、磨き合いの方向性を分析した。

変容型を多く生み出す問いは、考えがいがあり、画像を中心としたマンガ特有の表現を解釈の根拠とする傾向が強かった。従って、変容型に分類できた学習者は、他者の考えを理解することによって自分の解釈を更新したと考察した。持続型の学習者を多く生み出す問いは、難易度が高く、文字言語を中心としたマンガ表現の複数の具体的な形象を解釈の根拠とする傾向があった。すなわち、他者の考えに共感することによって、自分のはじめの解釈を維持しながら他者の解釈を認めることを促している。添加型の学習者を多く生み出す問いは、主に画像を解釈の根拠として、他者の画像由来の根拠を含め、他者の解釈の道筋が自分と共通していたり、異なっていたりすることに対する理解を促すと考えられた。

磨き合いの方向性として、変容型は、他者から画像を中心としたマンガ特有の新しい視点や視野の広がり示唆されることによって、他者の考えを理解し、自分の考えを改める方向の磨き合いが促されたと考察した。持続型では、考えがいのある問いに対して、まず学習者一人ひとりのはじめの解釈が確立していることを前提として、他者から文字言語を中心としたマンガ表現から明確な根拠を示されることによって共感する過程があると考えられる。自分の考えに自信を持ち、さらに強める方向の磨き合いが促された。添加型では、画像由来の根拠を含めた他者の解釈の道筋を理解するとともに、他者からはじめに持っていた自己の解釈の根拠を具体化されること、はじめの解釈に他者の解釈を付け加えた方がよりストーリーに即した意味づけができると学習者が評価することによって、自分の考えを広げ、深める方向の磨き合いが促された。このように、変容型は考えを改める方向、持続型は自信を強める方向、添加型は考えを深める方向の読みの磨き合いが促されると判断できた。

以上の研究結果から、ストーリーマンガの「空所」を読み合う学習が、学習材との対話だけでなく、他者との対話および自己内対話へと導き、自己の考えの形成を促すことが明らかになった。文学教材を用いた先行研究では、学習材との対話を活性化することが明らかになっていたが、マンガ教材を用いた本研究によって、学習材との対話から、さらに他者との対話および自己内対話を促すことが明らかになった。先行研究とは別の視点で自己内対話への深まりを述べることができた【図1】。



【図1】他者との対話および自己内対話へと導くストーリーマンガの「空所」

1.4 抽象的な言葉の具体化によるイメージの共有

マンガを読み合った後で評論を読み合う授業において、評論の筆者という新しい解釈者を介在させることによって、学習者の「読み」がどのように成立していくか明らかにした。

反応プロトコルより、他者の明確な根拠に支えられた解釈を聞くことと、評論の抽象的な言葉を他の学習者が自分なりの言葉で言い換えたことがきっかけになり、他者の考えと自分の考えの比較が引き起こされることを確認した。マンガを読み合った経験と評論の大まかな理解があるため、他者が評論の抽象表現の具体化および言い換えをすることによって、連鎖的に言葉が生まれる。そして、他者の考えが自分の考えと異なるものであっても、明確な解釈の根拠を部分的にでも納得できたとき、他者とイメージを共有することができ、読みの磨き合いが促されると考えられた。

学習者が授業終了後に書いた批評文を「自己内対話」として捉えたところ、評論の介在によって学習者の書いた文章の約 68%に影響を与えたことが明らかになった。また、アンケート調査では、約 85%の学習者が、評論の介在によってマンガの解釈が変わったと評価した。学習者は他者とイメージを共有しながら議論することに対して「楽しさ」を感じ、そのような議論をすることによって「能力の向上」を実感する。ここで言う能力とは「他者の考

えと自分の考えを比較し、自分の考えを見直す力」であったと考えられ、マンガでは具体的な形象があることによるイメージの共有、評論では他者が抽象的表現を具体的表現に言い換えたことによるイメージの共有があった。

マンガの解釈が変容しなかった学習者にインタビューし、どこにつまずきがあったのか考察した。その結果、文章を読むことに対する煩わしさと内容を理解することが難しいことによって、学習意欲低下が引き起こされると考えられた。また、文章中の抽象表現を自分の言葉で言い換えることが難しいため、自己内で具体化しにくく、他者の具体化にも鈍感であることがつまずきの要因と考えられた。

以上の研究結果より、マンガ教材は画像を中心とした具体的な形象があることによってイメージを共有しやすいが、文章教材の読みの磨き合いは、他者から抽象的な言葉を具体化され、イメージの共有ができたときに促されることが明らかになった。また、このような他者との対話の過程があるからこそ、自己内対話が促され、学習者一人ひとりの「読み」を構築していくことが明らかになった。

第2節 今後の課題と展望

2.1 ストーリーマンガの教材選択

「空所」に関する問いを解釈し合う学習に適したストーリーマンガをいかに見出すかという課題とその内容価値をどのように見極めるかという課題がある。本研究では、作品の全体像があるからこそ「空所」があると読者が判断できるため、このような学習に適したマンガは、作品が完結している必要があることを指摘した。しかし、教科書に掲載されていないマンガをあえて教材とする場合、膨大な数の市販品の中から完結作品を調査し、それらすべて読むことは困難である。第4章の赤坂アカ『かぐや様は告らせたい10』（集英社、2018）の実践を通して、マンガの「空所」がどのような場所にあるかある程度見当をつける方法を見出したが、一つの授業実践から見出した視点であったため、妥当性が不十分であった。今後は、マンガ表現学を中心としたマンガ研究に学び、マンガ表現と学習者が指摘する「空所」にどのような接点があるのか研究を進める必要がある。

また、マンガは教育的観点からふさわしくない内容のものが散見される。学習者に読ませるからには内容に価値があることが求められるが、本研究ではその判断基準を明確にすることができなかった。今後の課題として、「空所」に関する問いを解釈し合う学習に適したマンガ一覧を作成し、概念化に取り組みたい。概念化には、後述する学習者につけたい力とマンガの教材としての価値の関係性にも言及する必要がある。

2.2 マルチモーダル・テキストとしてのストーリーマンガ

羽田潤（2019）は、『マルチモーダル・テキスト』とは、複数の『モード（mode）』によって構成されたテキストのことである³⁾と説明している。ストーリーマンガは、映像テキストと文字テキストの二種類のモードを基本として構成されるため、マルチモーダル・テク

ストと言える。竹内オサム（2005）が「物語性の強いマンガ＝連続するコマと吹き出しを用いたいわゆるストーリー・マンガ⁴⁾」と説明するように、マンガでは、一般的な絵の表現だけでなく、吹き出しやコマも映像テキストの一部と捉えることができる。マンガの映像テキストは、連続するコマや吹き出しの組み合わせが無限にあると考えられるため、絵本やアニメなどの他のメディアに比べて、映像テキストの幅が広く、その数が非常に多いという特徴を持つ。また、文字テキストには、地の文、登場人物のセリフや内言以外に、オノマトペなどを視覚化した「描き文字」がある。かとう（2014）は、描き文字を使う際の重要な要素として「大きさ・形状・位置⁵⁾」を挙げた。音の大きさを文字の大きさで表現することに加え、描き文字を「音にふさわしい形に描くこと⁶⁾」、コマの中の「どの位置でどのような方向に置けばより効果的なのか⁷⁾」を検討することの必要性を述べている。このように、マンガの文字テキストには、映像テキストを兼ねるものが存在する。第3章で報告した吉田秋生『海街 diary1・蟬時雨のやむ頃』（小学館、2007）の授業では、「みーん、じー」というオノマトペを文字テキストとして解釈の根拠とする学習者がいたが、その大きさや形状、位置といった映像テキストとしての効果に注目するとさらに新しい解釈が得られると考えられる。

倉澤（1974）は「読むということは、活字を読むということばかりではなくて、活字以外のものまでも認識することを言うのではないか⁸⁾」と述べた。マンガは、活字および活字以外の表現（映像テキスト）が他のメディア以上に多様であると考えられることから、学習者の豊かな読みを創造できる。本研究では、解釈の根拠に画像を中心とした具体的形象が役立つことを明らかにしたが、今後、マンガがマルチモーダル・テキストとしていかに活用可能か検討することで新たな授業の方向性が見出していきたい。

2.3 中学校・高等学校国語科における活用可能性

マンガに評論を介在された授業は、中学校・高等学校の学習指導要領との対応も期待できるため、具体的にどのように扱っていくか考える必要がある。本研究では、マンガのみ教材とした場合、高等学校「文学国語」の学習指導要領における指導事項の一部分の「解釈の多様性について考察すること」に限定的に注目した。しかし、第7章で報告した評論を介在させたマンガの授業を実施し、中学校・高等学校国語科への活用可能性がさらに拓かれた。文章教材に苦手意識を持ち、抽象表現を具体化する点に問題がある学習者は校種を問わず存在すると考えられるからである。

マンガに評論を介在させた場合、中学校では、平成29年告示学習指導要領に新設された「C読むこと」の「考えの形成」と「共有」の指導事項を押さえる授業展開が可能になると考えられる。また、高等学校でも、平成30年告示学習指導要領「現代の国語」「文学国語」における「C読むこと」領域の「考えの形成」と「共有」の指導事項が扱える範囲に入ってくる。特に、論理的文章を扱う「現代の国語」では、評論を読むことに苦手意識のある学習者にとって、先にマンガという具体性の高い教材を与え、ある程度考えを形成できる状態にしておくことは、リメディアルの観点から有効性が高い。

一方、OECD（経済協力開発機構）によるPISA調査の「非連続型テキスト」における価値や、大学入学共通テストに見られる国語科教育におけるリテラシーの潮流からは、マンガが複数のテキストを読み取る能力を伸ばす可能性がある。また、読みの交流では、大勢の人前で自分の考えを述べることができる力や聴衆として聞く力といった「話すこと・聞くこと」領域の能力に注目することもできる。このように、学習者につけたい力とマンガの教材としての価値の関係性が複数考えられることから、マンガのテキスト一覧からその特性を概念化するときには、学習者の発達段階（校種）にどのようにアプローチするのかをふまえて考察する必要がある。

次に、マンガをいかに中学校・高等学校の授業に取り入れるかという問題がある。第4章の授業実践で扱った『かぐや様は告らせたい10』（集英社、2018）や『古本と少女』（筑摩書房、2008）のような一話完結型で見開き10～15頁ほどの短い作品であれば、著作権法第35条によって、学習者にストーリー全体の複製を配布することができる。時間としても、50分授業2～3回で扱えるため、中学校や高等学校でも比較的容易に指導計画に組み込むことができる。しかし、第6章で扱った田島列島『子供はわかってあげない』（講談社、2014）は上巻と下巻あわせて2冊の完結作品であったが、これだけ長い作品を授業内で扱うことは困難である。本研究を実践した短大では、教科書として、それぞれの学習者が購入することで著作権の問題を回避することができ、90分授業15回という長期的な扱いが可能であった。中学校や高等学校でこの授業に近い実践を行うためには、著作権と授業時数の問題を解決する必要がある。著作権法に関しては、教材費などで学習者全員分を購入する必要があると考えられ、予算上の問題を有する恐れがある。授業時数としては、例えば夏休みなど長期休暇中にマンガを読み、「空所」と考えられる箇所を指摘するところまで課題にしておき、読みの交流のみを授業内で行ったり、探究学習のようにグループで「空所」の意味づけを行う活動を並行して行ったりするなどの方法であれば、取り入れることも可能であると考えられる。

2020年から新型コロナウイルスの影響が拡大し、オンライン授業が普及しつつあるが、マンガの画像を著作権者の許可なく配信したい場合は「授業目的公衆送信保証金制度」を利用する必要があり、この点においても汎用化に課題がある。やはり、中学校や高等学校の授業への導入を見越し、一話完結型の短いマンガを選出し、学習者につけたい力との関係性において、マンガの教材を整理する必要がある。

本研究は、筆者の受け持ちの学習者が自分の読みに自信を持つことができず、読みの交流をしようとしても大勢の人前で自分の考えを述べることに抵抗感があり、発言できない状況を改善したいというところからスタートした。短大の二年間、それも半年間の科目の中でこのような状況から抜け出すために、教材そのものを転換することで学習者の意識改革を行う必要があると考えた。その結果、文章教材による先行研究の成果の取り扱いが希薄になり、マンガの特質を十分検討しない状態で研究を進めることになった。読みの交流ができるようになることが目的ではなく、読みの交流を通して、学習者がどのように教室に必要な三つの対話を体験していったか検討する必要があったが、第4章の授業実践まではその実態を

明らかにすることができず、予備的検討という位置づけになった。また、第5章では、対話を読みとの交流に拡大する視点を示したが、どのような対話であれば、学習者が抵抗なく読みとの交流に参加できるのかという観点のみで検討したため、「他者との対話」の定義は、対象となる学習者が魅力や有効性を見出した点に限定され、汎用性を考慮できなかった。

対象となる学習者の範囲を拡大して、マンガが国語教育全体にどのように位置づけられるか、どのような学習目標において教材としての適性があるのか整理することが今後の課題である。

【註】

- 1) 松本修 (2015) 『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部, p. 74.
- 2) 内閣府令和元年度委託調査事業「企業の採用活動に関する実態調査調査結果報告書（概要版）」(2) 集計表
- 3) 羽田潤 (2019) 「マルチモーダル・テキストを活用した国語教育の研究ー「グローバルチャリティキャンペーン」(“Doing Ads”, EMC, 2008) を中心にー」『大分大学国語国文学会国語の研究』44, p. 14.
- 4) 竹内オサム (2005) 『マンガ表現学入門』筑摩書房, p. 12.
- 5) かとうひろし (2014) 『初心者のためのマンガの描き方ガイド マンガのマンガ コマ割りの基礎編』銀杏社, p. 96.
- 6) 上掲書, p. 98.
- 7) 前掲書, 5), p. 99.
- 8) 倉澤栄吉 (1974) 『国語教育講義ー新時代の国語教育を中心にー』新光閣書店, p. 128.

おわりに

国語科教員として遅いスタートであった。学部卒業後に就いたニュースキャスターの仕事に挫折し、富山大学大学院教育学研究科修士課程への入学を決めた。ニュースキャスターの経験で得た音声言語表現技術を生かしたいと考え、当時の富山大学教授である米田猛先生の研究室に所属させていただいた。

米田先生にご指導いただき、人生が変わるほどの衝撃を受けた。これまで自分が学習者として受けてきた国語科授業では、教師側の求める答えを予想することができた。しかし、米田先生の追究される授業では、いつも予想を覆された。答えが一つではない「問い」によって学習者の多様な考えを引き出す授業に魅了されるとともに、このような授業を展開するためには、徹底した教材研究が必要であることを理解した。学習者を心から愛し、力をつけてあげたいと願い、情熱的に教材研究に取り組まれる米田先生の姿を見て、音声言語表現だけでなく国語教育を広く研究する研究者になりたいと思うようになった。

中学校・高等学校国語科教員を経て、2018年に目標にしていた研究職に就くことができた。短期大学部では、自分の研究を進めるとともに、一つの「問い」から学習者の多様な考えを引き出し、他者との交流を楽しむ授業を展開したいと考えた。しかし、着任した当初、ほとんどの学習者が自分の考えを形成することができず、他者と交流するところまで持って行くことが非常に困難であった。なんとかこの状況を打破するため、米田先生のように徹底した教材研究をしようと書店へ赴いた。

そのようなとき、書店で手にした一冊の本と運命的に出会った。町田守弘先生のご著書である『「サブカル×国語」で読解力を育む』（岩波書店, 2015）を拝読し、サブカルチャーを教材化して国語教育に取り入れることの可能性を痛感した。町田先生とは、学会などで何度かお会いしたことがあったため、書籍に書かれた授業提案がまさに先生のお人柄を反映したものであると思い、うれしさがこみ上げた。それと同時に、町田先生がご提案されているサブカルチャーの教材化は、自分の目の前にいる学習者の意識を変えることができる最も適した方法なのではないかと強く思った。

博士後期課程では、是非とも町田先生にご指導いただきたいと考え、早稲田大学大学院教育学研究科博士後期課程への進学を希望した。合格の通知をいただいたとき、必ず自分なりのサブカルチャー教材の意義を見出し、その研究成果を学習者に還元することを誓った。小学校から高等学校までの授業で劣等感を抱いてきたかもしれない学習者に、最後の学校生活では、自分の考えに自信を持ち、クラスの仲間とともに考えを高め合ったと言えるようにしてあげたいと願った。

2019年は毎週木曜日に日帰りで金沢から早大に通い、町田先生のゼミで活発な議論に参加できたことが大きな学びになった。和田敦彦先生の演習にも参加させていただき、近代文学からの視点で貴重なご指導をいただいた。ゼミ終了後の時間にも和田先生の知的で温かいお人柄に触れる機会があり、そのときの思い出が自分の中でとても大切なものになっ

ている。そして、学会発表の場などでは、幸田国広先生から非常に適切なお指導をいただくことができた。研究の方向性を見失ってしまったとき、いつも幸田先生のお言葉に導かれた。メールでお指導いただくこともあったが、幸田先生のお書かれる文章には、常に研究を応援して下さるメッセージが込められているように思い、胸が熱くなった。

博士論文構想発表会では、石原千秋先生、堀誠先生からもご指導いただき、自分の研究に不足していた点が明確になった。また、早稲田大学高等学院の榎本隆之先生には、学会発表のための実践研究にご協力いただき、適切なお指導をいただいた。大学院入学式の前日に早大キャンパスで榎本先生と待ち合わせをして授業の打ち合わせをさせていただいたこと、実際に図書館を案内していただき、資料の検索方法を教えていただいたこと、そのときにかけていただいたお言葉すべてが研究の原動力になった。早稲田大学大学院教育学研究科では、このようなすばらしい先生方からご指導いただけたことに加え、早稲田大学国語教育学会においても、例会参加などを通して多くのことを学ばせていただいた。2020年からは新型コロナウイルス感染拡大の影響で、実際にキャンパスに行くことができなくなり、ゼミもオンラインでの参加になったが、対面のときと変わらず、深い学びのある日々を過ごすことができた。

2022年度からは幸田先生にご指導いただき、拙いながら博士論文を書き上げ、国語教育の研究者としてスタートラインに立つことができたように思う。サブカルチャーの中でも、ストーリーマンガの力を信じ、これまでの先行研究では明らかになっていなかった教育成果の一端を論ずることができて幸せに思う。ストーリーマンガを読み合う授業は試行錯誤の連続であったが、はじめに誓ったとおり、学習者に研究の成果を還元することができた。

オリンピック史上初めての延期となった東京オリンピック2020の開会式では、選手入場時にゲーム音楽が取り入れられた。また、国名を紹介するプラカードのデザインがマンガの吹き出し風になっていた。日本のサブカルチャーが世界に誇れるものであることの証明のように思う。ストーリーマンガを国語教育に取り入れる研究はまだ十分ではない。そのような状況の中で、ストーリーマンガの「空所」を読み合う教育成果の一端を示した本研究が、ストーリーマンガ教材化の発展の一助となれば幸いである。

最後に、懇切丁寧にご指導いただき、いつも温かいお言葉をかけていただいた町田先生と幸田先生にあらためて感謝申し上げます。本当にありがとうございました。

2023年2月17日

初出一覧

本論文の一部は、出版物、学会論文、学会発表などで既に発表している。本論文作成にあたっては、これらの各稿を基にして、大幅に加筆・修正を行った。

第1章

書き下ろし

第2章

山田 範子 (2020) 「国語教育の目指す読解力とストーリーマンガ—中学校・高等学校国語科教科書に登場したマンガ教材の分析を通して—」早稲田大学国語教育学会2020年秋季例会にて口頭発表

第3章

山田 範子 (2019) 「作者の表現の工夫を解釈するストーリーマンガの授業実践—「読むこと」の能力を認め合うために—」『月刊国語教育研究』No. 564, 日本国語教育学会, pp. 50-55.

山田 範子 (2019) 「作者の描き分けを解釈する『ママゴト』(松田洋子)の授業—国語教育でストーリーマンガを扱う可能性を探る—」『解釈』第65巻(第5・6号), 解釈学会, pp. 32-40.

第4章

山田 範子 (2020) 「学習者が創造するストーリーマンガの文法—表現の本質を読解するための国語科授業デザイン—」2020年日本マンガ学会オンライン研究会にて口頭発表

町田 守弘 (2021) 『サブカル国語教育学—「楽しく、力のつく」境界線上の教材と授業—』三省堂

山田 範子 「ストーリーマンガの表現の工夫を読み解こう」 pp. 72-77. ※9月発行予定

山田 範子 (2021) 「ストーリーマンガと読書行為論—つげ義春『古本と少女』を通して考える—」『金沢星稜大学人文学研究』第5巻第1号, 金沢星稜大学学会, pp. 9-18.

第5章

山田 範子 (2019) 「ストーリーマンガを活用した『対話』の授業—パブリック・スピーキングへの拡大を目指して—」日本国語教育学会主催 第82回国語教育全国大会にて口頭発表

第6章

書き下ろし

第7章

山田 範子 (2022) 「短期大学でストーリーマンガをいかに扱うかー評論を介在させた授業からの考察ー」国語教育史と実践に学ぶ会にて口頭発表

文献一覧

<引用文献>

- 石黒圭 (2008) 『日本語の文章理解過程における予測の型と機能』 ひつじ書房.
- 石ノ森章太郎 (1998) 『石ノ森章太郎のマンガ家入門』 秋田書店.
- 糸井重里 『インターネット的』 PHP 研究所.
- 太田正夫 (1966) 『『問題意識喚起の文学教育』をどう見るかー『十人十色を生かす文学教育』への発展ー』 『日本文学』 15(4) 日本文学協会, pp. 280-281.
- 太田正夫 (1967) 「十人十色を生かす文学教育ー民喜『夏の花』ドーデー『スガンさんのやぎ』泰淳『ひかりごけ』の実践ー」 『日本文学』 16(3) 日本文学協会, p. 197.
- 大塚英志+世界まんが塾 (2017) 『世界まんが塾』 角川書店.
- 大村はま (1963) 『大村はま国語教室第2巻』 筑摩書房.
- 大村はま (1983) 『大村はま国語教室第四巻』 筑摩書房.
- 奥泉香 (2018) 『国語教育に求められるヴィジュアル・リテラシーの探究』 ひつじ書房.
- かとうひろし (2014) 『初心者のためのマンガの描き方ガイド マンガのマンガ コマ割りの基礎編』 銀杏社.
- 上谷順三郎 (1987) 「読書行為論研究ーイザー (Iser, Wolfgang) の読書行為論の理論的検討ー」 『人文科教育研究』 14, 人文学会, pp. 99-110.
- 亀井秀雄・蓼沼正美 (2015) 『超入門! 現代文学理論講座』 筑摩書房.
- 川口隆行 (2005) 「メディアとしての漫画、甦る原爆の記憶ーこの史代『夕風の街 桜の国』試論ー, 『原爆文学研究』 4 原爆文学研究会, p. 83-92.
- 川嶋正志 (2018) 「漫画・動画を読むことの可能性: 『この世界の片隅に』の教材化」 『研究紀要, 東京学芸大学附属小金井中学校』 (54), pp. 143-158.
- 北村智・佐々木裕一・河合大介 (2016) 『ツイッターの心理学ー情報環境と利用者行動』 誠信書房.
- 木村洋二・増田のぞみ (2001) 「マンガにおける荷重表現ーページの「めくり効果」とマンガの「文法」をめぐってー」 『関西大学社会学部紀要』 第32巻第2号, pp. 205-251.
- 倉澤栄吉 (1974) 『国語教育講義ー新時代の読書指導を中心にー』 新光閣書店.
- 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.
- この史代・竹宮恵子・吉村和真 (2021) 『『夕風の街』の創意工夫』 この史代・竹宮恵子・吉村和真 『マンガノミカタ』 樹村房.
- 合田典世 (2014) 『『文学的』 / 『マンガ的』ーいくえみ綾『プリンシパル』を読むー』 『横

- 浜国立大学教育人間科学部紀要』Ⅱ（人文科学）16号，pp. 1-14.
- 米田猛・山田範子（2015）『『聞くこと』に着目したパブリック・スピーキングの研究ーアメリカ合衆国教科書との比較を通しての考察ー』『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究』，第10号，pp. 11-19.
- 佐藤学（1995）「学びの対話的实践へ」『学びへの誘い』佐伯胖，藤田英典，佐藤学，東京大学出版会，pp. 74-75.
- 佐藤学（2000）『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット.
- 高山美佐（2018）「第2章文学国語」日本国語教育学会監修，町田守弘・幸田国広・山下直・高山美佐・浅田孝紀『シリーズ国語授業づくりー高等学校国語科ー新科目編成とこれからの授業づくり』東洋館出版社，p. 88.
- 竹内オサム（2005）『マンガ表現学入門』筑摩書房.
- 武田悠一（2017）『読むことの可能性ー文学理論への招待』彩流社.
- 田近洵一（1991）『戦後国語教育問題史【増補版】』大修館書店.
- 田近洵一（2014）『文学の教材研究ー〈読み〉のおもしろさを掘り起こす』教育出版.
- 鶴田清司・河野順子（2012）『国語科における対話型学びの授業をつくる』明治図書.
- 桃原千英子（2009）「読みの交流による『走れメロス』の授業実践」『第116回全国大学国語教育学会大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会，pp. 50-53.
- 桃原千英子（2010）「入れ子構造を持つ文学作品の読解」『第118回全国大学国語教育学会大会研究発表資料集』全国大学国語教育学会，pp. 49-52.
- 桃原千英子（2018）「3-1空所に着目した教材分析」（pp. 140-143）『その問いは、物語の授業をデザインする』松本修・西田太郎，学校図書.
- 戸田まり・田辺園枝・森貫祐里「大学生の読書行動ー札幌校での実態調査からー」『北海道教育大学紀要』，教育科学編，71(1)，pp. 115-123.
- 夏目房之介（1995）別冊宝島EX『マンガの読み方』宝島社.
- 西田太郎（2019）「学習者に獲得される『空所』概念の検討と実践化」『国語科学習デザイン』第2巻第2号，p. 76-86.
- 西村克彦（2005）『わかつたつもり 読解力がつかない本当の原因』光文社.
- 根本正義（2010）『国語教育とマンガ文化ー二十一世紀の課題と提言ー』ゆいぽおと.
- 萩中奈穂美（2015）「能動的な受容ができる「きき手」を育てる」益地憲一監修（2018）『国語教育選書対話的に学び「きく」力が育つ国語の授業』明治図書.
- 羽田潤（2019）「マルチモーダル・テキストを活用した国語教育の研究ー「グローバルチャリティキャンペーン」（“Doing Ads”，EMC，2008）を中心にー，『大分大学国語国文学会国語の研究』44.
- 浜本純逸（1978）『戦後文学教育方法論史』明治図書.
- 浜本純逸（1996）『シリーズ・国語教育新時代 文学を学ぶ・文学で学ぶ』東洋館出版社.
- 浜本純逸（1996）『国語教育論』溪水社.

- 浜本純逸 (2006) 『国語教育論・改訂版』 溪水社.
- 檜垣立哉 (2016) 『『長い道』から『夕風の街 桜の国』へ こうの史代試論』 『ユリイカ』 第48巻第16号, 青土社, pp. 122-131.
- 藤子・F・不二雄 (2000) 『藤子・F・不二雄のまんが技法』 小学館, p. 129.
- 町田守弘 (2005) 「国語科におけるサブカルチャー教材の可能性を探る—高等学校現場へのアンケート調査に即して—」 『早稲田大学教育学部学術研究 (国語・国文学編)』 第53号, pp. 1-14.
- 町田守弘 (2009) 『国語科の教材・授業開発論—魅力ある言語活動のイノベーション—』 東洋館出版社.
- 町田守弘 (2014) 「国語科におけるマンガ教材の可能性—その扱い方をめぐって—」 『早稲田大学教育・総合科学学術院学術研究』 (人文科学・社会科学編) 第62号, pp. 163-181.
- 町田守弘 (2015) 『「サブカル×国語」で読解力を育む』 岩波書店.
- 松本修 (2009) 「読みの交流を促す『問い』の条件」 『第117回全国大学国語教育学会大会 研究発表資料集』 全国大学国語教育学会, pp. 188-191.
- 松本修 (2015) 『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』 玉川大学出版部.
- 松本修・西田太郎 (2018) 『その問いは、物語の授業をデザインする』 学校図書.
- 松本修・西田太郎 (2020) 『小学校国語科 <問い>づくりの読みの交流の授業デザイン物語を主体的に読む力を育てる理論と実践』 明治図書出版.
- 松本修・桃原千英子 (2020) 『その問いは、文学の授業をデザインする』 明治図書.
- 松山雅子 (2014) 「テキスト内の関係性を読み解く力の育み—表現形態としてのマンガの再発見」 『月刊国語教育研究』 No. 502, 日本国語教育学会, pp. 28-31.
- 村上陽子 (2016) 「原爆文学の系譜における『夕風の街 桜の国』」 『ユリイカ』 第48巻第16号, 青土社, pp. 154-162.
- 森大徳 (2018) 「マンガを文学作品として読む—この史代「夕風の街」教材化の試み—」 『学校教育におけるマンガの可能性を探る』 早稲田大学教育総合研究所, 学文社, pp. 33-42.
- 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説国語編」
- 山田範子 (2019) 「作者の表現の工夫を解釈するストーリーマンガの授業実践—「読むこと」の能力を認め合うために—」 『月刊国語教育研究』 No. 564, 日本国語教育学会, pp. 50-55.
- 山田範子 (2019) 「作者の描き分けを解釈する『ママゴト』 (松田洋子) の授業—国語教育でストーリーマンガを扱う可能性を探る—」 『解釈』 第65巻 (第5・6号), 解釈学会, pp. 32-40.
- 山田範子 (2021) 「ストーリーマンガと読書行為論—つげ義春『古本と少女』を通して考える—」 『金沢星稜大学人文学研究』, 第5巻第1号, pp. 9-18.

- 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 (2014) 『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』 溪水社.
- 吉村和真 (2016) 「この史代の言葉について 作中の方言使用を中心に」『ユリイカ』 第48巻第16号, 青土社, pp. 147-153.
- 吉村和真 (2021) 「吉村和真が読み解く『夕風の街』」この史代・竹宮恵子・吉村和真『マンガノミカタ』 樹村房.
- Deanna L. Fassett・Keith Nainby, (2014) *A Student Workbook for Public Speaking*, SAGE.
- W. イーザー著・轡田収訳 (1982) 『行為としての読書—美的作用の理論—』 岩波書店.
- Winans, J. A. (1915) *Public speaking: Principles and Practice*, Sewell.

<評論・マンガ・ノベライズ>

- 赤坂アカ (2018) 『かぐや様は告らせたい10』 集英社.
- いくえみ綾 (2011) 『プリンシパル1』 集英社.
- この史代 (2004) 『夕風の街 桜の国』 双葉社.
- 田島列島 (2014) 『子供はわかってあげない上』 講談社.
- 田島列島 (2014) 『子供はわかってあげない下』 講談社.
- つげ義春 (2008) 「古本と少女」『つげ義春コレクション 李さん一家/海辺の叙景』 筑摩書房, pp. 5-30.
- 手塚治虫 (1988) 『ブラック・ジャック 8巻』 秋田書店.
- 中田健太郎 (2016) 「世界が混線する語り」『ユリイカ』 青土社.
- 松田洋子 (2011) 『ママゴト1』 KADOKAWA.
- 松田洋子 (2013) 『ママゴト2』 KADOKAWA.
- 松田洋子 (2013) 『ママゴト3』 KADOKAWA.
- 百瀬しのぶ (2015) 『海街diary』 小学館.
- 百瀬しのぶ・いくえみ綾 (2018) 『プリンシパルまんがノベライズ特別編～弦の気持ち、ときどきすみれ』 集英社.
- 吉田秋生 (2007) 『海街diary1・蟬時雨のやむ頃』 小学館.

<インターネット文献>

朝日新聞社「手塚治虫文化賞とは」

<https://www.asahi.com/corporate/award/tezuka/12124691> (2021年7月25日確認)

朝日新聞社「手塚治虫文化賞第24回受賞作品」

<https://www.asahi.com/corporate/award/tezuka/13367842> (2021年7月25日確認)

文部科学省 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支

援学校の学習指導要領等の改善および必要な方策等について（答申）」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（2021年7月25日確認）

文部科学省 中央教育審議会高等教育分科会大学教育部会（2012）「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（審議まとめ）」

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/04/02/1319185_1.pdf（2021年7月25日確認）