

国語科における鑑賞教育の可能性

Appreciation in literary education

米田 英嗣／安達 真理子／大塚 類

Hidetsugu KOMEDA / Mariko ADACHI / Rui OTSUKA

「物語」を読む授業は、日本の国語科教育史において実践者と研究者の関心を集め続け、議論が積み重ねられてきている。しかし、その議論に近年の物語研究の知見が十分に反映されているとは言いがたい（濱田, 2017）。そこで本論文では、特に、教育心理学分野における物語研究を展望することで、国語科における鑑賞教育の可能性について議論をする。

第一に、教育心理学と国語教育実践の橋渡しをする理論として、読者反応理論について概観する。第二に、教育心理学の実証的研究について、実験心理学的な手法で行われた研究を紹介する。第三に、鑑賞力を身につけるにはどうしたらいいのか、教育実践の事例に基づいて、今後の指針を検討する。

1. 読者反応理論 (reader-response-theories)

読者反応理論とは、読むことを読者と作品の相互作用と捉えるヴォルフガング・イーザーの読書行為論に基づく理論で、一人一人の読者が、テキストに反応することで「意味」が生成されるといふ、読者の役割を重視する理論である（山元, 2014）。テキストの理解のみならず、自己関与や主体的な読解、読解時における読者の感情反応などを含んだ読者の役割を重視することから、教育心理学という学問分野と親和性が高いと考えられる。

読書反応理論に基づく教育実践として、濱田（2016）は、中学校国語科の授業事例分析を通して文学的文章についての読みが教室において深まる過程を検討した。その結果、第一に、物語の出来事について多面的な意味づけを行うという読みの深まりが、テキストや先行発話に対話的に応答し合うことを通して新たな視点が談話過程に導入され、そのそれぞれの視点からの意味づけを関連させるという生徒の協働によって達成されているということが明らかになった。第二に、物語の出来事について話し合う談話過程における焦点化の方法から、文学的文章についての読みを深めるという過程が、任意の出来事に意味づけることと、その出来事の参加者について理解を深めることとを相補的に関連づける過程であることが示された（濱田, 2016）。

中等教育段階では、読むことは読者と作品の相互作用であるだけでなく、学習者は、他の学習

者のことばを取り込んで自身のテキスト理解を語ることが示されている (Knoeller, 1998; 濱田, 2011)。協働的な読みの授業において、学習者が自らのものとは異なる他者の読みに出会い、それを自己の読み方に準拠するように取り込む一方で、学習者自身の読みも修正されると考えられる。このような他者の読みの取り込みにおける自己内対話の過程について、生徒が、それまでの複数のことばやその関連について見直す、言語コミュニケーションの新たな創造の過程としてとらえられることが示された (濱田, 2013)。

鑑賞教育と関連した読書指導の新しい取り組みとして、リーディング・ワークショップ (勝田・澤田, 2018) という興味深い試みがある。教師が様々なジャンルから本を紹介し、読みのスキルも指導する「ブック・トークとミニ・レッスン」、生徒が自分の読みたい本を読み、教師は個別にカンファランスを行って何を读んでいるか、楽しんで読めているか等を確認する「個人読書とカンファランス」、自分の読書経験を他の生徒と共有する「共有の時間」の3つから構成されている。楽しい読書経験と一人で本を読む時間を保障することで伝統的な国語の授業を補完することが可能であり、「主体的・対話的で深い学び」の具体的な教育方法となりうることから (たとえば、奈須, 2017)、読者反応理論に基づく実践例の中でも、今後一層重要になる取り組みの一つであると考えられる。

2. 教育心理学の実証的研究

教育心理学分野において、鑑賞教育は、主に物語、あるいは文学的文章を題材として検討されてきた。物語の読解過程において、テキストベースの表象 (テキストの内容に基づく表象、たとえば、「太郎君がボールを投げた。窓ガラスが粉々になった」という文章を読んで、「太郎君が窓ガラスに向かってボールを投げた。窓ガラスが割れた。」ことを理解するのに用いる表象) に加えて、読者自身の既有知識 (「強い衝撃が加えられることで、ガラスは割れる」) を統合して構築する状況モデル (Situation model, たとえば、先の文を読んで「太郎君は、ボールを投げて窓ガラスを割った」という表象) を構築する (Kintsch, 1998; Zwaan & Radvansky, 1998)。

没入

物語世界への没入とは、読者が物語を読む行為とその内容とに集中し物語世界に入り込むという体験である (小山内・楠見, 2014)。物語に没入をしている間、読者が内容に深く集中することで、物語に記述された世界の中に入り込み、自分自身が物語に記述された出来事をあたかも実際に体験しているかのような感覚をもつことがある。没入とは、物語理解における疑似体験の強い状態であると考えられ、そのメカニズムを検討するには、移入 (transportation)、同一化 (identification) について考える必要がある。

移入

物語世界への移入とは、読者が物語の世界へと輸送される (transport) ということであり、読者の意識が、物語に記述された出来事に集中している状態である (Green & Brock, 2000; Green, Brock, & Kaufman, 2004)。移入で中心となるのは、物語世界の鮮明なイメージを抱き、その過程に集中する過程である (Green & Brock, 2002)。このような物語への強い集中を利用して、個人の態度や信念を変容させることや、購買行動などを操作することができると考えられており、説得的コミュニケーション、マーケティングの分野に応用される (Chang, 2008)。

移入には、ポジティブな側面とネガティブな側面があると考えられる。ポジティブな側面としては、小説を読むことによって、その作品世界に移入をすることで、登場人物の人生を味わい、代理経験をすることができる。その結果、自分が体験したことのない状況に対する経験のストックを蓄えることができる。一方で、ネガティブな側面として、架空の登場人物の視点になりきること、物語の作者が意図したように思考の制約を受けてしまい、批判的思考が阻害され、自分の意思とは反した説得に応じてしまうかもしれないという危険性がある。

同一化

同一化とは、物語読解の過程において登場人物になりきることである。読者と登場人物との相互作用の結果生じる現象であり (Cohen, 2001)、自分が読者であるという読者としての視点が弱まって、一時的に登場人物として作中の出来事を体験するようになる (小山内・楠見, 2014)。移入と同一化は異なった概念であるが、文学世界への移入と、登場人物への同一化が同時に生じることは多い (Busselle & Bilandzic, 2008)。一方で、移入や同一化はそれぞれ独立して、読解後の満足感に正の影響を与える (Green, Brock, & Kaufman, 2004)。つまり、移入しているほど読解後の満足感が高くなり、登場人物へ同一化しているほど読解後の満足感が高くなる。さらに、事前に主人公の過去やポジティブな側面の情報が与えられると同一化が促進され、未来に関する情報が与えられると移入が促進されるという報告もあり (Tal-or, N. & Cohen, 2010)、同一化と移入は異なったプロセスに基づいていると考えられる。今後は、両者の共通点と相違点、文章読解や文学鑑賞における利点や問題点などを、その脳神経的基盤とともに検討する必要があるだろう。

もうひとつ同一化と類似した概念として、登場人物への共感があるが、同一化は読者が登場人物になりきることによって両者の区別がなくなるのに対し、共感を読者が自身と登場人物の違いを認識しているという相違がある (Keen, 2006 ; Oatley, 1995)。

以上述べてきたように、物語の世界に読者は没入し、架空の世界に移入し、登場人物に同一化する。こうした疑似体験の過程において、読者は、他者の感情を理解し、物語の世界を体験することで読者自身にも感情が生じる。続いて、登場人物の心情理解と読者の感情について検討を行う。

登場人物の心情理解

物語を理解するということは、物語に書かれた事象を体験することである(米田, 2010)。このことは、物語に書かれた登場人物あるいは主人公の感情を理解する際にもあてはまる(米田, 2014)。読者は、物語読解過程において主人公の感情に関して推論を行いながら読んでいる(de Vega, Leon, & Diaz, 1996; Gernsbacher, Goldsmith, & Robertson, 1992; Gyga, Oakhill, & Garnham, 2003; Komeda & Kusumi, 2006)。Komeda and Kusumi (2006) は、物語の前半と後半で主人公の感情が変化する題材を用い、1文あたりの読解時間を従属変数として重回帰分析を行った。その結果、主人公の感情変化があった場合に、時間の変化と因果関係の破綻があった場合と同様に読解時間が増加しており、状況モデルにおける時間、因果関係の次元に加えて主人公の感情変化によっても状況モデルは更新されることが明らかになった。時間の変化と因果関係の破綻があった場合に読解時間が増加し状況モデルが更新されるという結果は、先行研究と一致した(Zwaan, Magliano, & Graesser, 1995; Zwaan, et al., 1998)。これらのことから、読解過程において、読者は、時間の経過、因果関係の理解だけではなく、登場人物の感情変化を無意識的にモニターしていることが明らかになった(Komeda & Kusumi, 2006)。

読者の感情

読者は、初読の段階で理解が難しく、最初の解釈ではうまくいかない場合、新たな解釈を求めて理解の重点を移す(米田・仁平・楠見, 2005; Miall, 1989)。米田・仁平・楠見(2005)は、理解の重点が変化した要因は読者の感情にあると考え、違和感、予感、共感が、物語を最初に読んだ場合と最後まで読んだ場合とではどう変化するかを考察した結果、主人公について記述した文では違和感が解消されるとともに共感が増加することが明らかになった。

物語の読解時間と読者の感情を検討するために、物語の読解時間を物語の理解に要する処理の指標とした重回帰分析を行った結果、初読の場合は、読者の共感の高さが読解時間を長くするのに対し、再読の場合は、読者の共感が読解時間を短くすることがわかった(Komeda et al., 2018)。したがって、物語における共感には、読解時間を短くする「促進」と読解時間を長くする「没入」という2つの機能がある可能性がある。ここで促進機能とは、物語の登場人物の置かれた状況を考え、先の展開を予測する可能性を高めると考えられる。予測がしやすいほど、読解時間は短くなる。また、先の展開が気になるほど読解時間は短くなる。それに対し、没入機能は、読者が物語に書かれた出来事に深く関与する可能性を高めると考えられる(Gerrig, 1993; Mar & Oatley, 2008)。結末を知った後では、物語に没入するほど、読解時間は長くなる。こうした共感の2種類の機能が、日常の読書において読者が登場人物に対して、架空の人物であると知りながら、親近感を持ち、気にかけるという行為を支えるものである可能性がある。

読者と作品の相互作用

読者は物語の主人公に共感し、主人公の感情と主人公に対する読者の共感は、密接に関連している (Dijkstra et al., 1994). つまり、読者に生起する感情は、読解中の主人公の影響を受けると考えられる。その過程において、自分と類似している主人公に対しては共感が生じ、好ましくない主人公に対しては不快な感情が生起する可能性がある。

同一のテキストを読解した場合にも、読者の感情状態は個人によって異なる。物語の読解中に中断を挟むオフライン課題で主人公の感情状態を評定する課題の場合、読者の個人差が影響すると考えられる。主人公と読者の特性の相互作用を直接的に検討した研究はまだ少ないが、相互作用から生じる感情を検討したものとしてKomeda, Kawasaki, Tsunemi, & Kusumi (2009) がある。Komeda et al. (2009) は、主人公と読者が類似している場合に主人公に対する理解が促進すると考え、読解と感情状態の推測に与える影響を検討した。読者を外向性の程度で高群と低群とに分類し、主人公の性格を外向的、内向的に操作した物語を用いた。外向性の高い読者が外向的に書かれた主人公の物語を読解、あるいは、外向性の低い読者が内向的な主人公の物語を読解する場合、主人公と読者が類似していると定義した。実験の結果、主人公の感情を推測しながら読解する場合は、自分と類似している主人公の物語のほうが類似していない主人公の物語よりも読解時間が短かった。このことから、類似主人公が記述された物語の理解が促進されることがわかった。さらに、外向性の高い読者は、自分と似ている外向主人公が強い喜びを感じていると推測し、外向性の低い読者は、自分と似ていない外向主人公が怒り、嫌悪、不安を強く感じていると推測することが明らかとなった。

読者は、自分と似た性格の登場人物に対して理解しやすいことは明らかになったが、登場人物に対して実際に共感をすることで、登場人物に対する理解が促進されているのであろうか。類似した登場人物に対して読者は共感をするのであれば、自分との類似度が高い登場人物に対してより共感し、物語の理解は促進されと考えられる。この仮説を確かめるために、読者を外向性の程度と神経症傾向の程度のそれぞれについて高群と低群に分類し、物語の登場人物の性格を外向的、神経質、そしてニュートラル（統制）に操作した物語を用いて、各登場人物に対する共感評定値と、物語の結末がポジティブかネガティブかの判断に要する反応時間に基づいて検討した (Komeda et al., 2013)。共感評定値の結果、読者の外向性得点が高ければ高いほど、外向的な登場人物に対する共感が高く、また、読者の神経症傾向得点が高ければ高いほど、神経質な登場人物に対する共感が高くなることが明らかになった。さらに、結末判断に要する反応時間の結果、外向性の高い読者は外向性の低い読者よりも、外向的な登場人物の物語に対する結末を速く判断することができ、一方で神経症傾向の高い読者は神経症傾向の低い読者よりも、神経質な登場人物の結末を速く判断することができた。以上の結果から、読者は、物語を読む際に、自分と類似した登場人物に共感し、その結果として物語の読みと物語の結末に対する判断が促進されることが明らかになった。

鑑賞読解と通常読解

鑑賞するために読む場合と、通常の読みの場合では、テキストの理解の深さが異なると考えられる。Komeda & Kusumi (2006) では、鑑賞読解の参加者は、「登場人物に共感しながら、書かれた内容をよく味わって読んでください」と教示された。これは、参加者に主人公の感情状態に焦点を当てて読解させることを意図して行われた。通常読解の参加者は、Zwaan, Magliano, & Graesser (1995) の通常読解条件の教示に従って「小説などを読むように普通に読んでください」と教示された。実験の結果、共感読解、通常読解ともに、登場人物の感情変化が読解時間を増加させることがわかった。この結果は、感情変化の効果が信頼性の高いものであり、読者が主人公の感情変化を経験する際に状況モデルを更新していることを示唆している。

鑑賞読解、通常読解といった両方の読解教示においても、時間経過、因果関係の破綻が読解時間を増加させることが示され、先行研究 (Zwaan, Magliano, & Graesser, 1995; Zwaan et al., 1998) の結果を再現した。

鑑賞読解における結果は、読者の自我関与と物語評価が状況変化の検出に影響しないことが示唆された。しかし、読者が物語世界を鑑賞し、主人公に共感しながら読解したことで、「マキシマリスト状況モデル」(Zwaan, Magliano, & Graesser, 1995) を構築した可能性がある。「マキシマリスト状況モデル」とは、通常読解で構築した場合よりも情報量が多い状況モデルを指す (Zwaan, Magliano, & Graesser, 1995)。その中には、自身の経験や知恵、他者の意見を聞くことで得られる深い洞察などが含まれると考えられる。本研究においても、共感読解は通常読解よりも文章の読解時間が長かったため、読者は状況モデルを構築する際に感情や先行経験など多くのものを符号化していると考えられる。

一方で、通常読解においてみられた個人差の効果として、自我関与の程度が高いほど、読者は因果関係の破綻を検出しやすいことが示唆された。したがって、読者の物語における関与は、通常読解において、状況モデルにおける因果関係の構築に影響すると考えられる。

3. 鑑賞力を身につけるには

読者反応理論では、授業の過程に起こりうる文学的文章についての理解深化がいかに生じているのかの検討は十分ではない。そこで、米田 (2017) は、文部科学省 (2018) による教職課程のコアカリキュラムを達成するための新たな教育方法を考案し、高校生に対して実験授業を行うことで、その実践的な試みについて報告した。授業内で、物語の読み返し手続きを用いた実践の効果を測定するために、授業を行う前と後にアンケートを実施し、教育に対して生徒が持つ動機づけがどのように変わったかを評価した結果、現代文に対する学習意欲が高まり、小説に対する興味はさらに高まった。また、体験型の実験を授業に導入することによって、研究活動が身近になるなど、教育に対して生徒が持つ動機づけが高まることが明らかになった。

朗読の重要性

ハイデガーによれば、朗読をすることは、当該の作品の世界（登場人物・情景など）を、聴いている者の前にもたらすことであると考えられる（大塚・中田, 2010）。つまり、朗読を聞いている子どもたちは、朗読によって語りだされる世界を自分の脳裏に浮かべることができる。そのうえで子どもたちは、文学作品で描かれる世界と、朗読を聴くことで自分の脳裏に思い浮かぶ世界とが同じであるように、文学作品の世界と自らを適合させることを試みる（大塚・中田, 2010）。このことは、物語への没入を誘うためには、情景が思い浮かぶような効果的な朗読を行い、読者を物語の世界へ誘うことが重要であることを示していると考えられる。こうした効果的な朗読は、単に情感たっぷりに読む朗読のうまさだけではなく、教師による字綿密な授業準備の成果が裏打ちされてはじめて成立するものである。朗読をする教師による綿密な準備が、文学作品の世界として子どもたちの前にもたらされるのである。

「鑑賞力」育成の実践

「鑑賞」とは、ものごとのおもしろさ、不可思議さ、大切さ、そしてありがたさをじっくり味わうことである（佐伯, 2004）。文学における「鑑賞力」とは、文学の世界をおもしろいと思い、その世界の不可思議さ、登場人物の心情を理解することの大切さ、そして文学世界との出会いに対するありがたさを味わうことであると考えられる。

安達（2019）は、「モチモチの木」を題材として、小学校3年生の児童に対して「鑑賞力」を育成するために、物語の鑑賞文を書かせる実践を行ってきた。この実践の特徴は、児童たちが「次にみんなで考えたいのは」と次々に問いを発していったことにある。「読み合うことによって、自分の考えを形成する」学習の成果が出ただけではなく、この実践を通じて身に付けた力は、次なる主体的な学びを生み出した。つまり、ある児童が「モチモチの木」の劇をやりたいと考え、脚本を書き、準備時間が限られていたにも関わらず、教員と保護者の前で堂々と朗読劇を行った。このように、「鑑賞力」とは、文学作品の中で完結する閉じられたスキルではなく、物語の外にある現実場面にも転移しうる主体的で汎用的な能力であると考えられる。物語における没入にとどまらず、新たな意味の創造へと学びを進化させることは、「鑑賞力」の育成によって可能になるのである。

今後は、「鑑賞力」の発達的变化を検討する必要がある。乳児の段階では、「鑑賞力」の萌芽はどのように見られるのか、幼児の段階では、どのように「鑑賞力」は育っていくのか、初等教育、中等教育、高等教育ではカリキュラムの中にどのように組み込まれるべきなのかを検討する必要がある。さらに、青年期、成人期、中年期、高齢期に至る生涯学習も視野に入れる必要があり、「鑑賞力」の生涯発達研究が、今後は重要になってくると考えられる。

引用文献

- 安達真理子 (2019). <読むこと>を<書くこと>につなぐ「考えの形成」—物語の鑑賞文を書く（三年「モチモチの木」より）—. *子どもと創る国語の授業*, 64, 006-009.
- Busselle, R., & Bilandzic, H. (2008). Fictionality and perceived realism in experiencing stories: A model of narrative comprehension and engagement. *Communication Theory*, 18, 255-280.
- Chang, C. (2008). Increasing mental health literacy via narrative advertising. *Journal of Health Communication*, 13, 37-55.
- Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, 4, 245-264.
- de Vega, M., Leon, I., & Diaz, J. M. (1996). The representation of changing emotions in reading comprehension. *Cognition and Emotion*, 10, 303-321.
- Dijkstra, K., Zwaan, R. A., Graesser, A. C., & Magliano, J. P. (1994). Character and reader emotions in literary texts. *Poetics*, 23, 139-157.
- Gernsbacher, M. A., Goldsmith, H. H., & Robertson, R. R. W. (1992). Do readers mentally represent characters' emotional states? *Cognition and Emotion*, 6, 89-111.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. New Haven: Yale University Press.
- Green, M.C., Brock, T.C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 701-721.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2002). In the mind's eye: Transportation-imagery model of narrative persuasion. In M. C. Green, J. J. Strange, & T. C. Brock (Eds.) *Narrative impact: Social and cognitive foundations*. (pp. 316-341). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Green, M. C., Brock, T. C., & Kaufman, G. F. (2004). Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. *Communication Theory*, 14, 311-327.
- Gygax, P., Oakhill, J., & Garnham, A. (2003). The representation of characters' emotional responses: Do readers infer specific emotions? *Cognition and Emotion*, 17, 413-428.
- 濱田秀行 (2011). 物語の読みの交流過程における読み方の学習：“Appropriation” 概念を手がかりとした高等学校授業分析をもとに, *読書科学*, 53, 95-105.
- 濱田秀行 (2013). 物語を協同的に読む授業における生徒の自己内対話, *読書科学*, 55, 33-43.
- 濱田秀行 (2016). 文学的文章についての読みが教室において深まる過程—中学校国語科の授業事例分析を通して— *国語科教育*, 80, 39-46.
- 濱田秀行 (2017). 文学教育のための物語論 *群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編*, 66, 37-49.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*, 14, 207-236.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Knoeller, C. (1998). *Voicing ourselves*. Albany: State University of New York Press.
- 米田英嗣 (2010). 物語理解と社会認知神経科学 楠見 孝 (編) 現代の認知心理学 第3巻「思考と言語」 北大路書房, pp.270-290.

- 米田英嗣 (2014). 社会認知神経科学としての物語研究 川崎 恵里子 (編) 文章理解の認知心理学: ことば・からだ・脳. 誠信書房, pp.159-181.
- 米田英嗣. (2017). 中学校・高等学校における新たな教育方法の実践的試み—授業における物語の読み返しの検討をとおして—. *青山学院大学教職研究*, 4, 137-151.
- Komeda, H., Kawasaki, M., Tsunemi, K., & Kusumi, T. (2009). Differences between estimating protagonists' emotions and evaluating readers' emotions in narrative comprehension. *Cognition and Emotion*, 23, 135-151.
- Komeda, H., & Kusumi, T. (2006). The effect of a protagonist's emotional shift on situation model construction. *Memory & Cognition*, 34, 1548-1556.
- 米田英嗣・楠見 孝 (2007). 物語理解における感情過程: 読者-主人公相互作用による状況モデル構築. *心理学評論*, 50, 163-179.
- 米田英嗣・仁平義明・楠見 孝 (2005). 物語理解における読者の感情—予感, 共感, 違和感の役割—. *心理学研究*, 75, 479-486.
- Komeda, H., Rapp, D.N., Taira, T., Tsunemi, K., & Kusumi, T. (2018). Reader empathy and narrative rereading. *The Scientific Study of Literature*, 7, 203-231.
- Komeda, H., Tsunemi, K., Inohara, K., Kusumi, T., & Rapp, D.N. (2013). Beyond disposition: The processing consequences of explicit and implicit invocations of empathy. *Acta Psychologica*, 142, 349-355.
- 勝田 光・澤田英輔 (2018). リーディング・ワークショップによる優れた読み手の育成—1時間の授業過程の分析— *国語科教育*, 84, 58-66.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 173-192.
- Miall, D. S. (1989). Beyond the schema given: Affective comprehension of literary narratives. *Cognition and Emotion*, 3, 55-78.
- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領 (平成29年3月公示) 総則編. 東洋館出版社.
- 奈須正裕 (2017). 「資質・能力」と学びのメカニズム. 新学習指導要領を読み解く. 東洋館出版社.
- Oatley, K. (1995). A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. *Poetics*, 23, 53-74.
- 大塚 類・中田基昭 (2010). 文学の授業における朗読—詩作とロゴスについてのハイデガーの思索を導きとして. 現象学から探る豊かな授業. 中田基昭 (編), 165-185. 多賀出版.
- 小山内秀和・楠見 孝 (2014). 物語世界への没入体験: 読解過程における位置づけとその機能. *心理学評論*, 56, 457-473.
- 佐伯 胖 (2004). 「わかり方」の探求. 思索と行動の原点. 小学館.
- Tal-Or, N., & Cohen, J. (2010). Understanding audience involvement: Concept and manipulating identification and transportation. *Poetics*, 38, 402-418.
- 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.
- Zwaan, R. A., Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 386-397.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situational models in language comprehension and memory. *Psychological*

Bulletin, 23, 162-185.

Zwaan, R. A., Radvansky, G. A., Hilliard, A. E., & Curiel, J. M. (1998). Constructing multidimensional situation models during reading. *Scientific Studies of Reading*, 2, 199-220.