

状況の文脈を資源とした読みとその交流の可能性

上越教育大学学習臨床講座 松本 修

キーワード：読みの交流 状況の文脈 資源（リソース） メタ認知 読みの方略

0 研究の目的と方法

文学教材の読みとその交流の可能性についての検討においては、テキストの文脈そのものを資源とする場合の方が、より求心的に話し合いの話題が限定されるため、交流の様相を分析・検討する際に、研究者側の恣意が働きにくいという事情もあって、検討が進んできた（松本 2002, 2003a, 2003b 幾田 2001 山元 2002 寺田 2002）。しかし、現実の学習場面においてはさまざまな状況の文脈を資源として読みが形成され、交流場面でも提示されている（山元 2004 寺田 2004）。その交流の可能性について、話し合いの事例に基づいて検討する。理論的な枠組みとしては松本 2002 に拠りながら、話し合いのプロトコルデータを分析する。

1 読みの理論的モデル

松本 2002 に基づいて読みの検討のための理論的モデルを提示する。本研究に関わっては、読者の読みの方略を含む状況の文脈が個々の読みに作用しており、読者の変容がメタ認知的な変容として現れるということを確認しておきたい。（図1参照）

2 読みの交流の認定

これまでの議論では、読みの交流と呼ばれる活動において、メタ認知的変容を見るために、必要条件ではない認知的変容を見ようとしてきたという矛盾

があった。つまり、解釈が変わったということ根拠に読みの交流を認定してきた。たとえば、佐藤公治 1996 があげられる。この方法によると、単なる解釈の乗り換えが読みの交流と認定されてしまい、相互に読みを乗り換えるだけで、いわゆる読みの深まりのないままでも学習の効果が認められることになる。衝突のない多様性の容認や、衝突のない読みの乗り換えが、自分の読みを見直す読み直しを含む交流と同一視されてしまうという問題がある。行為としての相互行為があればよいとみならず安易な状況論的学习観も同じ問題を抱えている。いわば、メタ認知的なレベルと相互行為のまさに行為としてのレベルが関連するはずなのに、もっぱら認知的なレベルと相互行為が直接に関連づけられて語られた側面があり、さらに単純な場合には相互行為のレベルだけで学習の意味が語られてきた側面がある。

これに対し、松本2002 では、テキストの文脈をリソースとした読みにおいて、どのような形で読みの交流がなされているかという検討を実際の学習者の話し合いをデータとして分析するとともに、その分析の方法についても言及することで、メタ認知的変容をどのように見取るかという検討を行った。その結果、少なくとも自分自身や他の学習者の読みについて、それを比較したり相対化したりする言及や、読み方などメタ認知に関する言及があることによつて、読みが変わらない場合でもメタ認知的変容を見

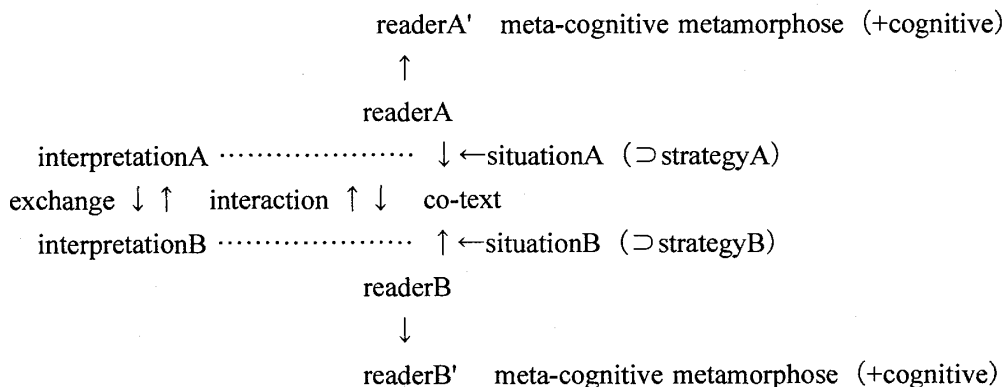


図1 読みの交流の理論的モデル

取ることができ、読みの深まりを確認することができると判断するに至った。相互行為としての交流を読みの方略にかかわるメタ認知的変容に関連づけて考えようというわけである。

以下、主として状況の文脈をリソースとする読みにおいて、どのような形で読みの交流がなされているかという検討を実際の学習者の話し合いをデータとして分析し、読みの交流の実質がどのように認められるかについて検討する。

3 「夏やせと……」の句をめぐる読みの交流

発句「夏瘦せと答へてあとは涙かな」(北村季吟)をテキストとし(提示した形は「夏やせと答えてあとは涙かな」、読みの交流の話し合い活動を行い、音声データをとった。話し合いは、2003年10月29日上越教育大学における集中講義「学習と言語」の講義中における話し合いデータの分析実演のための読みの交流の一モデルとして、事前打ち合わせなしに、六名の大学院生・学部生によって行われた。

3. 1 解釈における状況の文脈の導入

話し合いの中で、天満は、8天満で次のように述べている。(下線松本、なおプロトコルデータの記述システム、全体のプロトコルについては、当日資料参照)

これ夏：：と聞いて、僕はすぐ蝉を想像してしまっ
て、その夏やせっていうのが、こう蝉：：がこ
う夏が終わるに近づいて、地に向かって行くって
いうそういう(.)イメージだったので、その涙
とまた詩が結びついて、夏の蝉をこう想像して読
みました。

「と聞いて」「すぐ」「想像してしまっ」という形で「夏」というテキストのセグメントが読者自身の状況の文脈に作用し、「イメージ」が喚起されたということが示されている。「こう蝉が」「こう夏が」に二度にわたって現れる「こう」は、他の部分にもよく現れるので、口癖に近いが、自らのイメージを伝えようとする際のもどかしさを示していると解釈することも可能である。天満の解釈はテキストに存在しない「蝉」を導入したという点で、また、解釈として十分な物語を形成していないという点で特異である。そのため、他のメンバーはその解釈に対して当初目立った反応を示しておらず、9鈴木が「へえ」という反応を示しただけで10鈴木での鈴木の

解釈の発表に移行してしまう。逆に、発表が一巡すると、24天満の発話から天満の解釈に他のメンバーからの質問が続く。質問への回答の中で天満は、26天満・34天満で、次のように述べている。

自分がこう明らかに一週間って言うかそういう短い寿命が、多分やせていくってことと、すぐくつながったので、うん、蝉の、イメージがわきました。また夏って言えばカブトムシやクワガタも、／／出てくると思うんですが、こう、一週間の命っていう限られた、／／2はい、じゅ寿命が、僕はこうものすごく解釈が強くてつながっていると思います。

今こう解釈すると(2)まあけどその、蝉が、まあな(.)夏が終わりに近づくとこう道路にこう蝉が／／こうばらばらばらっと、こうみ、落ちてるじゃないですか、だからそういうのを、見て、／／2なんかその一詠んだのかなって、こう自然の様子を歌っているって(2)解釈しました。

天満の解釈は、「涙した人が夏やせしたのかどうか」という点に十分言及していないが、「夏やせ」というテキストのセグメントから、後付け的解釈ながら「夏の終わりの路上の蝉の死骸を見て、自らの残り少ない命を思い、その悲しさから泣いた」と解釈していることがわかる。「夏やせ」が「夏」=「蝉」、「やせ」=「儂い命」という形で結びつき、路上の蝉の死骸というような夏の終わりの具体的な風景を自らの経験から状況の文脈として導入し、解釈が形成されているのである。ただ8天満・108天満に「二種類ぐらい解釈ができてしまった」「夏やせでこうやせたけど秋になって食欲の秋で、また太ってしまっって涙するみたいな一解釈を最初しちゃったんですけど一、それじゃあまりにも貧相すぎるかな一と思って、ちょっと無理矢理にでも夏の蝉をイメージして解釈してみました」という言及があり、提示されたのは第二の解釈であり、状況の文脈が大膽な形で導入されていることにはメタ認知が働いている。ただし、108天満は話し合いの終了時での発話であり、他のメンバーの解釈を聞いて、あるいは他のメンバーとのやりとりを受けて自らの解釈をメタ認知的に位置付け直したものとも言えよう。その場合でも、自らの読みの方略が再検討されていると考えられ、状況の文脈へのメタ認知が働いていると認めることができる。天満は、61桃原の「かな」の解釈にかかわる解釈を補充する発言以降、話し合

いの中で主要な受け手として参加しており、他のメンバーの解釈をもっともよく聞く聞き手としての立場を保っている。

ただし、やりとりの中でも、天満の解釈は他のメンバーからは理解されたにとどまっており、十分な交流にいたらない。野村のテキストの文脈を導入した質問、43野村「そうすると、「かな」の解釈は？

どうなるのか。」に対し、47天満で「そこは解釈が及んでおりません。すみません。」という発言があり、2秒の沈黙で天満の解釈をめぐるやりとりは終息している。個別の読者における状況の文脈は、他者にとって理解しにくい側面があることがわかる。

3. 2 話し合いにおける状況の文脈への言及

話し合いの中で、読者自身や、他のメンバーの状況の文脈に言及していると思われる発言が見られる。

22大竹に次のような発言がある。

さっき鈴木さんが、自分に重ね合わせたのか（笑）、ダイエットの話が出たんですけども、私：も結局自分が重なっているのかなと思いました。えーと、場面を想像して書いたんですが、夏が過ぎて、あるいは秋の始まり頃、……

10鈴木における鈴木さんの解釈の発表を受けて、その読みを「自分に重ね合わせたのか」というふうに把握している。これは鈴木さんの読みが鈴木さんの状況の文脈が導入されているという可能性に言及したものである。状況の文脈の導入が鈴木という他者の解釈にもあり、同様に自分の解釈にもあるという述べ方である。「私：も結局自分が重なっているのかなと思いました。」「場面を想像して書いたんですが、」という言及は、自己の読みの方略と経験という二つの状況の文脈にメタ認知的に言及したものとなっている。

（笑）にあるように、笑っているのは、そのような指摘が一つの解釈の可能性にすぎないことと、解釈における個別の読者の状況の文脈には一種プライバシーに関わる側面があり、あえてそれに言及することには、ちょっとした違和感があることを示しているものと思われる。読みの交流という活動にはもともとこのような気恥ずかしさがつきまとうことは事実であり、状況の文脈がテキストの文脈に比べ

て個別性を持っていることが読者自身にもメタ認知的に了解されているとともに、それに言及するという行為のメタ解釈的側面についてもメタ認知的な了解があることが示されているのであろう。そもそも、10鈴木の発話において、「あー、あたしは、絶対やせたいと願っていた女性が、ダイエットにはげみ、／／（笑）やせることに成功しました。」という形で鈴木自らが笑い出しており、発言を受けて他のメンバーが笑っているのは、22大竹の笑いと同様のメタ認知的な了解が示されているものと思われる。

「かな」による強調をめぐるテキストの文脈を資源とする話し合いが中盤で続くが、それが一段落すると、68桑原の次のような発話がある。

桃原さんと大竹さんが失恋で共通してるんですけど、これは：／／やっぱり：：自身の体験というか／／2（3）想像するときびしい思い出が

明確な形で経験に言及し、二人の読みをそれぞれの読者の状況の文脈に資源を持つものとして理解するというメタ認知が公共の場に提示される。介入する形で69大竹、70全員の笑いが現れるのは、すでに述べたような理由からであろう。ただ、桑原の発言は、「きびしい思い出が」というユーモラスな表現にもあるように、作為的にそこに言及しているという側面もある。

71桃原ではこのやりとりを受けて、自らの解釈の補充が行われるが、次のような笑いを含んでいる。あの一こう一親元を離れ、／／3うふふふふ、で学生の私、／／4でこれは男の人の設定なんですけど、／／5

ここでの笑いは、「親元を離れ、学生の私」という作中人物の想定が、読者自身の状況に似ているために、自らの読みが自らの状況の文脈の導入と見なされる可能性を自覚したための笑いであると思われる。そのため、続いて「これは男の人の設定」というふうに状況の文脈の単純な導入ではないということが挟み込み的に述べられたと考えられる。そしてその発言がいいわけ的な側面を持つことに反応して、／／5における介入の笑いが起きているものと考えられる。82大竹の「私（2）ま失恋、ちょっと（笑）置いておくんですけど／／」も同様である。

全体として互いの解釈を受け止めながら自らの解釈を見直すというやりとりになっており、メタ認知

的な意識が現れている。これを変容と認めれば読みの交流として形をなしているものと思われる。

4 まど・みちおの詩の題材をめぐる読みの交流

状況の文脈の導入は、小学生の学習過程においても、明確な形はとりにくいものの、やはり同じように現れる。小学校5年生を対象として、まど・みちおの詩の題材を考える学習を行い、それぞれの読みをグループで発表しあう活動を行った。そこでは、十分な形ではないものの、それぞれの解釈に導入されている状況の文脈に言及があり、それをめぐってメタ認知が働いていること、それが交流の中で相互作用の形で現れる可能性があることが確認された。(具体的には当日資料参照)

5 状況の文脈の導入と読みの交流の可能性

解釈における状況の文脈の導入の様相そのものは、解釈を交換する話し合いのなかで確認できるし、他者の解釈に導入された状況の文脈を理解したり推測したりすることがある程度可能であることがわかった。個々の解釈の背景にあるイメージを「どんな風景を思い浮かべたか」「どんな経験を思い浮かべたか」というような問いによって明確化するなど、学習の過程での働きかけ次第でより明確な形で読みの交流が起こる可能性が高い。テキストの文脈を資源とした話し合いと同様、進め方によっては状況の文脈を資源とした場合でもメタ認知レベルでの相互作用が起き、読みの交流が行われる可能性がある。

短詩型の教材に事例を限定したことには理由がある。小説のような長いテキストの場合、あまりにも多様な状況の文脈が導入されてしまうと、交流がむずかしい。また、大学院生のやりとりでは読みの方略にかかわる状況の文脈の導入が切れ字への着目の形で現れたが、小学生段階では難しい。今のところ状況の文脈を資源とした読みの交流の可能性はかなり限定されたものだと言わざるを得ない。さらに、テキストの文脈を資源とする場合と違って、互いに他者の状況の文脈の詳細に踏み込むことは出来ず、特に経験を資源とする場合や特異な読みの方略にかかわるような場合は、解釈者の解釈の恣意性が問われる。この恣意性の問題は同様に研究者側にも問われており、その問題を解決する何らかの方策が用意されなければならない。今後、このような課題を含め、学習過程の分析をすすめることで、読みの交流

という学習過程の可能性を探っていきたい。

文献

- 幾田伸司 2001.3 「短詩型テキストにおける「解釈の対立」についての一考察」『両輪』第33号 浜本純逸先生神戸大学御退任記念号 両輪の会
- 片桐雅隆 2000.9 『自己と「語り」の社会学—構築主義的展開』世界思想社
- 佐藤公治 1996.10 『認知心理学からみた読みの世界 対話と協同的学習をめざして』北大路書房
- 寺田守 2002.10 「学習者の読みを促す原理の解明—「アイスキャンデー売り」の授業における学習者の反応分析を中心に—」『国語科教育研究』全国大学国語教育学会第103回大会研究発表要旨集 pp.90-93 /2004.5 「読むという行為に働く社会文化的な力」『国語科教育研究』全国大学国語教育学会第106回大会研究発表要旨集 pp.37-40
- 松本修 2001.12 「文学の学習における読みの〈深さ〉について」『Groupe Bricolage紀要』No.19 pp.1-8 /2002.8 「文学教材の学習における読みの交流と読みの変容」『日本読書学会第46回研究大会発表資料集』日本読書学会 pp.74-83 /2003.9 「読みの交流における話題と話し合いの様相」『国語科教育』第54集 全国大学国語教育学会 pp.11-18 (同題『国語科教育研究』全国大学国語教育学会第104回大会研究発表要旨集 pp.128-131) /2003.12 「「語り」に焦点化した読みの交流における話し合い活動の内容と形式」『Groupe Bricolage紀要』No.2 1 pp.20-29 /2004.6 「国語科における話し合いプロトコルの質的三層分析」『臨床教科教育学会誌』第3巻第1号 臨床教科教育学会 pp.74-82
- 山元隆春 2002.10 「コミュニケーション行為としての文学教育—読書行為の三極構成に着目して—」『国語科教育研究』全国大学国語教育学会第103回大会研究発表要旨集 pp.98-101 および当日配布資料 /2004.5 「文学の読みが「対話的」となる条件—“point-driven reading” 概念の検討を手がかりとして」『国語科教育研究』全国大学国語教育学会第106回大会研究発表要旨集 pp.37-40