

## II 研究論文

### 読みの交流における話題と話し合いの様相

松 本 修

#### 1. 読みの交流という活動

文学教材の読みの学習において、学習者同士がそれぞれの解釈や感想を述べ合うという形の話し合いの活動が行われている。このような活動を、〈読みの交流〉<sup>\*1</sup>と呼び、そこに高い教育的意義を認める議論は、1980年代以降の読者論の影響などを背景として、現在では主流になっている。また、そうした学習活動を通じて個々の読者に〈読みの変容〉がもたらされると考え、その変容を学習の成果と見る考え方も支配的である。

しかし、単元における「話し合い」の位置づけや、話し合いの話題によって、その活動における相互作用の質は大きく異なっている。また、他者との読みの交流がいかんにして、三船（2002）などに主張されるように「一貫性のある個性的な読みの成立」「互いの差異に気づくこと」「互いの読みを認め合うこと」「読みを更新していくこと」につながるのかは明らかではない。川田（2002）に見られるように、〈読みの変容〉をそのまま「読みの向上」と捉える傾向も強く、〈読みの変容〉がどのような内実を持つべきものなのかは十分議論されていない。

このような状況をふまえ、松本（2002.8）では、読みの交流がどのような形で読みの変容をもたらすかについて、実際の授業データを素材としつつ理論的枠組みを提示した。読みの交流が読みの変容を前提していること、読みの変容は認知的変容（解釈の変化）とメタ認知的変容（読み方の変化）の双方を含むこと、個々の読み手の解釈はテキストの文脈 context と読み手の経験などの状況的文脈 situation の双方をリソースとしていることなどである。そして、状況的文脈は共有されにくいいため、読みの交流の活動はテキストの文脈をリソースとして行われることが優先されるべきであることも主張した。<sup>\*2</sup>

山元（2002）は、シュウイカート Schweickart, P（2000）を受けて、文学教育を「二つの主体と主体との間で言語を媒介として営まれる相互作用」として捉え、小学校4年生の「飛び込め」（トルスト

イ）を教材とした学習者相互のやりとりを分析している。それによると、ヴァイポンドとハント Vi-pond, D & Hund, R（1984）の言う「要点駆動の読み」<sup>\*3</sup>が、ストーリー展開を重視する「物語内容駆動」の読みを揺さぶり、テキストと個々の読み手との関わり方そのものを問題としてクローズアップさせ、有効な交流を生み出すという。山元はテキストと読み手との関わり方と、読み手同士の話し合いにおけるコミュニケーションのあり方との双方からこうした交流の可能性を分析している。そこから、文学教育における話し合いの具体的効用として「話し合いのなかで、参加者はテキストに対しながらも、他の参加者の読みに何らかの影響を受ける。」こと、「本文の細部に示されたことばを根拠として示され、自らの物語内容駆動の理解の姿勢を変更せざるをえなくな」というような点を指摘している。

山元の検討は、読みの交流において異なる方略を背景とする相異なる解釈の間で、テキストの表層的特徴に着目した要点駆動の読みが、そうでない読みに揺さぶりをかける可能性を明確にした。しかし、山元が分析しているデータでは、読みの交流は不十分であると考えられ、文学テキストをめぐる話し合いがその所期の目的を達成するには<sup>\*4</sup>、話し合いを成立させる前提がさらに必要だと考えられる。実際の授業における話し合いにおいては、テキストの表層に着目する読みを引き起こすための具体的な手段が必要であり、そのための着目点が必要となる。

#### 2. 「飛び込め」をめぐる話し合いの様相

前述のような山元の指摘に対応する実際の話し合いの様相を見てみよう。<sup>\*5</sup>

003/01 美奈代 私の意見は、理恵さんとよく似ていて、お父さん、船長の出したのは嬉し涙だと思います。

003/02 美奈代 わけは、息子が猿を追いかけてマストのてっぺんまで来て、手を離すと甲板にぶつかるか、息子が無事で良かったということです。

004/01 翔太 僕は、えーとお父さんが「なんて悪いことをしたんだろう」と思ったから泣いたんだと思います。

005/01 ? 理由は？（その前に、誰が悪いことをしたの？）

006/01 翔太 お父さんが、鉄砲を向けて「飛び込め、でないと撃つぞ」と言ったから、だから泣いたんだと思います。

山元は美奈代の読みを物語内容駆動の読みとしており、要点駆動の翔太の読みとは異なるとしている。解釈としては、美奈代の解釈は「息子が助かって嬉しいという思いからの涙」だというものであり、翔太の解釈は「息子に悪いことをしたという思いからの涙」だというものである。美奈代は003/02で筋を追いながら、その流れで自然な感情は「嬉しい」というものだろうという一般論的な推測を行っている。筋を追うという点では物語内容駆動であるが、人間とはかくかくのものであろうという推測には美奈代個人の状況の文脈がリソースとして導入されている。一方翔太は、004/01で「と思ったから」泣いた、006/01で「と言ったから」泣いたと発言しているように、「どうして船長は泣いたか」という「要点」に対応するものとなっている\*<sup>6</sup>。006/01ではテキストの一部分を引用しており、テキストの文脈をリソースとしている。もちろん、翔太も「息子に撃つぞなどと言ったら悪かったと思うであろう」という一般的推測を行っているものと考えられ、状況の文脈もリソースとなっている。二人の解釈の違いは、駆動される読みのモードの違いからくるものであると同時に、リソースの違いからくるものである。状況の文脈は読み手によって異なるので、共有されやすいのはテキストの文脈であるが、それは共有されていない。翔太も美奈代もこうした読みのモードの違いや互いのリソースの違いを自覚化しているわけではなく、翔太の解釈は、テキストの文脈をどう解釈したかという解釈過程が十分言語化されないまま提示されているので、認知的レベルでもメタ認知的レベルでも干渉がおきにくい状態である。

美奈代は話し合いの後半（141/01）で「えっと、私は、自分の意見と翔太君の意見が、だいたい50%50%ぐらいに変わりました。中途半端だけど、翔太君のように、息子に鉄砲を向ける助け方をして悪いって後悔の涙と、息子がそういうやり方でも助かったっていうのが涙だったと思います。」と読

みを変化させているが、この認知的変容がどのようなメタ認知的変容を伴っているのか、あるいは伴っていないのか、不明である。発話記録を見る限り、美奈代と翔太の間で読みの交流が起こる条件は整っていないと考えられる。

幸嗣と翔太とのインタラクションにおける認知的変容は次のような経過をたどっている。

024/01 幸嗣 僕の意見は人の意見と合わせたようなものなんだけど、死んでしまうと健太君が言ったのは、ほっとした涙っていうんじゃないですか？

025/01 翔太 嬉し涙やねん。

026/01 靖 （え、そうなんですか？）

027/01 翔太 それは嬉し涙やん。だってさ、ほっとした涙なら逆に・・・

028/01 （そうだよ全然違うよ）

029/01 幸嗣 だから、死んでしまうと思ったけど死んでしまわなかった、そしてあの・・・

030/01 （健太君はどうなんですか）

031/01 翔太 ……で嬉し涙じゃないじゃん。

032/01 （それは幸嗣君の意見を言っているだけで、健太君への意見じゃないんじゃないんですか？）

033/01 （ちょっと待ってよ、健太君が答えればいいだろ・・・）

024/01の幸嗣の発言は、健太の発言を「ほっとした涙」と言っているものかという解釈上の確認を行ったものである。翔太はその確認に介入し、健太の解釈は嬉し涙というものであり、「ほっとした涙」というのは異なる解釈であり、幸嗣の「ほっとした涙」という解釈は嬉し涙という解釈とは異なる、ということを行っている。翔太は幸嗣の解釈が他の読み手の解釈とどう異なるかということを確認していることを示しており、メタ認知的な理解を提示していると言える。

このあと、幸嗣は翔太の解釈に対して、「息子を助けるためにもかくとっさの判断でとった方法が撃つぞと鉄砲を向けることだったのだから、そのことを悪かったと思うのはおかしい」という趣旨の反論を試みている。これは物語場面の文脈において、多分こういう判断をするだろうという推測を行っているものであり、両者の解釈はその点ではそれぞれの状況の文脈に依拠している。ところが、113/01で幸

嗣は「わかりました。」として少なくとも翔太の解釈を一つの解釈として受け入れている。この発言は唐突に見える。しかし、幸嗣は111/01の「もう足下が船長はいろんな声でぐらついてしまったって書いてあるんだから」というように部分テキストを曖昧な形ながら引用して、テキストの文脈に依拠した発言を行っており、それに呼応する形で112/01の翔太の「最後のところに「のどをしめられた」って書いてあるから」という引用によるテキストの文脈に依拠した発言が行われている。幸嗣はこのやりとりにおいて、テキストの文脈をリソースとした解釈が行われているという点からメタ認知的な了解を翔太に与えたと考えられる。少なくとも、テキストの文脈をリソースとして解釈が行われているという点では一致しているからである。だが、二人の認知的なレベルでの解釈そのものが一致しているわけではなく、そのことを間接的に示すやりとりも確認できる。

134/01 翔太 「のどがしめつけられた」ような感じがしたってことは、自分がなんて悪いことをしたってことだから、そこは、これでよいと思います。

135/01 陽一 じゃ、なんで、「のどをしめられたような」って、はっきりと後悔したってことがわかるんですか。

136/01 翔太 はいわかります。

137/01 幸嗣 僕は翔太君を助けるんだけど、もしも、鉄砲で撃つなんて誰もしなくて、死んでもいいから、優しい方法で最後までしてあげた方がよかったというふうに思っているかもしれないと思います。

138/01 翔太 はっ？

137/01の幸嗣の発言は「翔太君を助ける」ために行われているが、その解釈そのものは「死んでもいいから」というような極端に傾いたものであり、翔太の解釈とはずれている。138/01の翔太の反応は、その認知的レベルでのギャップを示していると思われる。幸嗣はメタ認知的レベルでの等質性に基づき、翔太の解釈を受け入れたが、実は認知的レベルで翔太の解釈を十分理解しているわけではなかったのである。この場合、「のどをしめられたよう」な泣き方がどうして後悔から泣いていることを示すのか、他のどのようなテキストの文脈や状況の文脈に関連して説明されていなければならない。それが欠けているために幸嗣の認知的変容がいわばからぶりに

に終わっているのである。山元は、幸嗣が物語内容駆動の理解の姿勢を変更したと言っているが、幸嗣はどの時点からかはテキストの文脈をリソースとする解釈とそうでない解釈の違いをメタ認知的に理解していると思われ、単純な変化として説明しきれないのではないかと思われる。

要点駆動ないしテキストの表層に着目した読みを多くの学習者に起こさせること、そのことが互いに理解可能であることが必要であり、そのための手だてが必要である。読みの交流の成立には、解釈に動員されるリソースの違いと、認知的レベルでの解釈を相対化するメタ認知的レベルでの理解がどのようになされているかというようなことが考慮されるべきである。

### 3. テキストへの関わり方と描出表現

読み手がテキストの文脈をリソースとして、読み手としての自らとテキストとの関係を意識化するような形で読みを言語化し提示するための具体的方策の一つとして、具体的な部分テキストについての問いの形で読みを引き出すというやり方が考えられる。その際、語り narration に着目させるような部分テキストを取り上げるのが一つの方法である（松本 2002）。描出表現ととれる部分テキストは典型的に語りのあり方への関心を引き出す箇所である。

ここでは、実際の授業における話し合いのプロトコルデータに基づいて、どのような話題が読みの交流に適しているのかについて検討を行う。テキストの文脈をリソースとし、個々の読み手の読みが的確に交換され理解されるとともに、それぞれの読み手の読みが相対化されるというような交流がどのような条件によってもたらされるものであるかを検討する。いずれもテキストの表層に着目した読みにかかわる二つの話題についての話し合いのプロトコルを素材とする。

素材とするテキストは中学校教材である「走れメロス」であり、具体的には以下の二カ所の描出表現をとりあげる。（傍線部がとりあげる部分テキスト。前後の文脈を提示する。）

A：肉体の疲労回復と共に、わずかながら希望が生まれた。義務遂行の希望である。我が身を殺して、名誉を守る希望である。斜陽は赤い光を、木々の葉に投げ、葉も枝も燃えるばかりに輝いている。日没までには、まだ間がある。わたしを、

待っている人があるのだ。少しも疑わず、静かに期待してくれている人があるのだ。わたしは、信じられている。わたしの命なぞは、問題ではない。死んでおわび、などと気のいいことは言っておられぬ。わたしは、信頼に報いなければならぬ。今はただその一事だ。走れ！ メロス。

わたしは信頼されている。わたしは信頼されている。先刻の、あの悪魔のささやきは……

B: 急げ、メロス。遅れてはならぬ。愛と誠の力を、今こそ知らせてやるがよい。風体なんかはどうでもいい。メロスは、今は、ほとんど全裸体であった。呼吸もできず、二度、三度、口から血が噴き出た。見える。はるか向こうに小さく、シラクスの市の塔楼が見える。塔楼は、夕日を受けてきらきら光っている。

この二カ所の部分テキストについて、それぞれ「誰の声が聞こえるか」という課題を提示し、「誰の声か」と「根拠となる表現」と「根拠の説明」を書かせ、話し合いにおいては、グループのメンバー（基本的には4人のグループ）が互いに自分の考えを説明し、疑問感想などを述べることとなっている。

この二箇所の表現はいずれも、語り手の立場からの作中人物の知覚ないし認識、内言の提示とも言えるし、作中人物による（自身の）知覚ないし認識、内言の提示とも言えるもので、典型的な描出表現と把握できる。

このうちたとえばBの「急げ、メロス。遅れてはならぬ。愛と誠の力を、今こそ知らせてやるがよい。風体なんかはどうでもいい。」の部分の解釈には次のような多様なバリエーションが考えられる。「メロスは、今は、ほとんど全裸体であった。呼吸もできず、二度、三度、口から血が噴き出た。」の部分は、非タ系列の文末からタ系列への転換によって、語り手による説明という解釈が優勢となる。しかし、特に「呼吸もできず…」の文についてはメロス自身の身体的感覚を語っていることもあり、少なくとも語り手が作中人物メロスの感覚を直接語っているか、メロス自身の自由直接表現とする考え方も成り立つ。「見える。」は、知覚動詞であり、可能表現、現在形の非タ系列表現であることもあって、再びメロスの自由直接表現とする考え方が優勢となろうが、「見る」主体を特定せず、語り手による説明と考えることも可能である。この解釈との関連にお

いて、「はるか向こうに小さく、シラクスの市の塔楼が見える。」という文の解釈も分かれる。このような部分との照応によって、「塔楼は、夕日を受けてきらきら光っている。」を語り手による説明とする読みから、メロスの自由直接表現とする読みまでの読みのバリエーションがあり得る。

こうした場合、物語内容に即して作中人物に寄り添うモードで読む読み手は作中人物の声と答える可能性が高く、物語言説に即して語り手の寄り添うモードで読む読み手は語り手の声と答える可能性が高い。他にもいくつかのバリエーションがあり得るが、典型的にはこの二つの読みがある。このような課題をあらかじめ学習者に提示し取り組ませれば、読みのモードの違いそのものも、テキストの文脈をリソースにした形で明示化できる。

次に、単元のはじめの段階で学習者に書かせておいた「この物語を私はこう読んだ。」という課題での記述と、二つの部分テキストをめぐる話し合いを経て考えたこととの関連性を考えさせ（「この物語を私はこう読んだ。」との関連」という課題）、その記述をめぐる同じような形式でグループで話し合いを行った。この話し合いの話題は、A・Bの部分テキストをめぐるテキストの文脈をリソースとした話し合いの話題よりも、よりテキスト全体、あるいは読み手自身の状況の文脈をリソースとする可能性を孕むものである。要点駆動の読みがテキスト全体やそれを超える結束性を重視するとすれば、それに近い。

この二種類の話し合いの様相を比較する。

#### 4. 部分テキストをめぐる話し合いの様相

部分テキストをめぐる話し合いの様相を分析する。データはカセットテープに録音したものを一定の書式に従ってトランスクリプトした。このプロトコルデータを、話し合いの形式および内容の両面から分析することとした。<sup>7</sup>

まずとりあげるのは、Bの課題で問題としている文の近傍の「血が吹き出た」という表現を含む一文がメロスの知覚・感覚を提示したのかどうかで話し合いが行われている部分である。

182 UN 吹き出たって言ってるのは？

183 MK 言ってるのはメロス自身か？

184 IT えっ？ えっ？

185 MT メロス自身つってないじゃない。

- 186 IT じゃないよね。＝  
 187 MK =っかあ？ 語り手か。  
 188 MT 語り手。＝  
 189 IT =語り手。  
 190 UN よっしゃ。  
 191 MK 語り手。  
 192 MT 語りかっー
- 214 UN 私息もできずまではメロスじゃない？  
 215 MK そうそうそうそうそれが言いたかった。それが言いたかったのよ上ちゃん  
 216 UN はははっ。納得しない（ ）やっでも私は息もできずああ本当にメロスが言ってることなんだ／／と：：  
 217 IT ／／言ってることなんだ？＝  
 218 MK =うん。  
 219 MT じゃこれもあれじゃない／／ナレーターじゃないの。  
 220 UN ／／息もできずって  
 221 IT 語り手だよ。  
 222 UN えっ？ でも息もえっ？／／息ー  
 223 MK ／／息まであげってなんで語り手がわかるの？  
 224 UN だって息っできないなんてわかんないじゃんそんなさあ。  
 225 MT それを言うのが／／小説なんだ。  
 226 UN ／／ああそっか。顔青ざめてたりするからか。  
 227 MT んっ。  
 228 KN や／／語り手はなににもかも／／わかっている。  
 229 MK ／／じゃ窒息してるかもしれないじゃん。  
 230 IT ／／（ ）メロスに言葉なんかないでしょ。  
 231 MT これはあれだよ語り手が／／メロスの状態を説明してるんじゃないの。  
 形式的には、連続発話や介入による同時発話が多く、話し合いが活発に行われていることが示されている。
- UNは、214UN「私息もできずまではメロスじゃない？」216UN「はははっ。納得しない（ ）やっでも私は息もできずああ本当にメロスが言ってることなんだ／／と：：」というような発言でMK

の読み（メロスの心中思惟とする読み）に理解を示している。MKは、215MKで、「そうそうそうそうそれが言いたかった。それが言いたかったのよ上ちゃん」と応じており、理解されたことを歓迎しているが、UNは理由を説明できているわけではない。

これに対して、MTは、219MT「じゃこれもあれじゃない／／ナレーターじゃないの。」として「呼吸もできず」も含めてナレーターの立場からの表現であるとしており、ITも221ITで「語り手だよ。」としている。以下、メロスの知覚・感覚と語り手の立場からの説明をめぐって、MK、UNとIT、MTとの間で、やりとりが行われている。223からはメロスの知覚・感覚を語り手が説明することの可能性についての議論となっている。超越的な語り手に知覚制限は原則的にはかからないことから、IT、MTの説明の方が包括的になっており、議論は進展していない。この間、UNは、224UN「だって息っできないなんてわかんないじゃんそんなさあ。」という発言にあるように、「語り手は作中人物メロスの知覚・感覚を理解できない」という読みから、語り手は何でも知っているというIT、MTの発言に対して、226UN「ああそっか。顔青ざめてたりするからか。」と応じているように、次第に読みを変化させている。

部分テキストの細部の表現にこだわりつつ、Bの課題に対しては全員「語り手」ということで一致しながら、根拠をめぐってテキストの文脈をリソースとしつつ細かな読みの違いを発見している。ここではそれぞれの読みの相違が問題になるとともに、それぞれの読みの方略が問題化される契機を認めることが可能である。

課題に対して回答が異なっていた、つまり、認知的レベルでの解釈が異なっていたグループでは、よりはっきりとテキストの文脈をリソースとして議論が行われる傾向があった。ただし、解釈が明確に対立すると、個々の解釈にこだわるといふこともあって、認知的にもメタ認知的にも変容が見えにくいといふことはある。

##### 5. 「この物語を私はこう読んだ」との関連」をめぐる話し合いの様相

授業者は、課題を、テキスト全体の把握が部分テキストをめぐり細部の読みと関連していることを自覚させる意図で提示していたが、学習者にはこの課

題は困難だったようで、感想を中心にしたやりとりになっている。全体として同時発話や連続発話は少なくなり、ターンテイキングはフォーマルな感じになっている。会話としては低調ではなく、発話数は部分テキストをめぐる話し合いの377に較べて580と多くなっている。活発なやりとりが見られる部分を見てみると、次のような箇所がある。

289 UN なんだっけ。3人で誰だっけ。心の中のメロスと？

290 MK 行動するメロスと語るメロス。

291 UN 語るメロスは語り手じゃないの。

292 MK いいのそれもメロスなの。

293 UN すべて最後から最初まで全部メロスが一人で物語をやったとそういうことですかね。

294 MT メロス中心。

295 MK だからだから／／だからそう自己中と一緒になの基本は。

296 KN 自己中？

297 IT えっ？ 違う違う違う（ ）

298 UN 一緒？ 自己中？

299 IT 自己中じゃなく／／（ ）

300 MT ITか？

301 IT その自己中心的じゃなくて。

302 MK （ ）

303 IT ええっおれの言っているのは中のメロスの自体のこと。

304 MT だから結局同じじゃん。

305 IT ええ違う違う。そういう自己中じゃないんだって。

306 UN んんっ？

307 MT でも自己中でしょ。

308 IT どういう自己中？

309 MK えっメロス中心に。

310 IT おれメロス中心的じゃないって。

311 UN なにが。

312 MT メロスが：：自己中心的。

313 IT 性格が。

314 MT 自己中心のメロスの性格がー

315 MK 自己中心だから（ ）

316 UN 自己中心（ ）自己中。

317 IT 違うよ性格じゃないでしょ。自己中心ぶっ

318 UN 自己中心それ性格じゃないでしょ。

319 IT 文章がメロス中心に自己中心／／になっているっ

て意味でしょ。

320 MK 自己中心／／ああそういう意味そうそう。

321 IT おれのはメロスが自己中心／／心一性格だ。

322 MT 自己中心／／うん。メロスの性格が自己中。

323 IT 全然違うでしょ。

324 MT 違う違う全然違う。

325 IT 全然違うでしょ。

326 MK あああ。

327 IT ああよかった：：

328 UN あはははっ。

語り手、話し手メロス、作中人物メロスが別であるか重なるのか、また、メロスの性格が自己中心のかストーリーがメロス中心なのか、というような、読みの方略や解釈そのものにおける対立点を抱えており、部分テキストをめぐる話し合いの場合と同様、テキストをリソースとして互いの認知、メタ認知にかかわるやりとりに発展する可能性がある。しかしながら、293UN「すべて最後から最初まで全部メロスが一人で物語をやったとそういうことですかね。」、294MT「メロス中心。」というやりとりや、319IT「文章がメロス中心に自己中心／／になっているって意味でしょ。」以下のやりとりにあるように、互いの違いを確認しあいながらも話し合いは進展していない。323以下のやりとりに典型的に見られるように、違いを改めて問題とはしていない。331MT「自己中心／／なんでメロスが自己中心的なのか。」という話題の設定が改めて行われても、話し合いは作中人物の性格といった漠然としたものに移行し、互いの読みに踏み込んだり自己の読みを見直したりというような展開にはならない。これはやはり、テキストの文脈をリソースとするやりとりが行われていないことに主として起因しており、そのことの原因は、話し合いの話題そのものがテキストのマクロな把握や状況の文脈に依存しやすいものであったことにあると考えられる。

## 6. 読みの交流と話し合い

話し合いによる読みの交流という活動においては、話題そのものがテキストの文脈をリソースとするようなものであることが第一に重要であり、第二に、その話題はテキスト全体に直接かかわるようなものよりも、部分テキストの細部に注目させるようなものが重要であるということが言える。描出表現

はそのための着目点の一つであり、それをとりあげて話し合いの話題を設定するのは具体的手段である。学習者の一人は授業後のインタビューで次のように発言している。

157 TK えーと、あんまし物語とかの読み方について、そんなに意識してなかったんですけど、こう、なんだろ、いろんな面から、その：：い、や、主人公だけじゃなくて、えー、こ、いろいろなところから見ると、物語が変わって、その話じゃないような、うん、その話に惑わされないで自分で、こう、読めるようになってきます。

これは物語をストーリー展開に沿って共感的に読むだけでなく傍観者的なモードで読むことができるようになるということを示しており、読みの方略のメタ認知的変容を意味していると考えられる。

このように、読みの交流という活動の目標とするところに到達するには、そもそも話し合いの話題となるべき学習課題が、上のような性格をもったものとして設定されていることが重要であることがわかる。ヴァイポンドとハントは、要点駆動の読みの方略の特性として、結束性方略、物語表層方略、交流方略という三つを示しているが、要点駆動であっても、結束性方略がテキスト全体やそれを超えるものに向かう場合、読者相互の読みの交流は他の二つの読みの方略に反した内実を持ちやすいという実態があることが確認できた。

読みの交流を意義ある学習活動とするためには、テキストの細部にこだわって学習課題を設定し、交流の話題とすることが具体的手段として必要である。そのための着目点の一つが描出表現である。このような具体的手段と着目点を開発することによって、交流における話し合いは、対話的な読みを促すものとなっていくものと考えられる。

## 注

\*1 ローゼンブラット Rosenblatt, Louise M. は、一般的な interaction という用語を機械論的・行動主義的だとして退け、transaction という用語を導入した。この論は山元隆春氏の紹介によって知られているが、この理論では読者相互の読みの交流ではなく、テキストと読者の審美的交流が問題になっている。ここで問題にするのは、読者としての学習者相互の交流であること、また、学習過程における学

習者相互の関係を interaction と呼ぶことが一般化し、必ずしもこの用語が機械論的なイメージを持たなくなったことを受けて、ここで言う読みの交流は、少なくとも活動の側面としては interaction という用語にあたるものとして把握しておく。一方、その内実は審美的な交流である必要があり、単純に見ても exchange of interpretations としての性質を持つものである。

\*2 ここで提示した読みの交流の枠組みは以下のようである。：①読み手の読みは、テキストの文脈と状況の文脈という二つのリソースに支えられて成立する。②テキストの文脈は共通に持つことができるが、それへの働きかけ方という意味での読みの方略は読み手によって異なる。③状況の文脈は共通に持つことが難しい。読みの方略も読み手によって異なる。④読みの交流は他者との解釈交換によって成り立つ。⑤読みの交流は行為としては相互行為 interaction である。⑥読みの交流は読みの変容を前提的に目標としている。⑦読みの変容には、解釈の変化としての認知的変容と、方略の変化としてのメタ認知的変容がある。⑧読みの変容は第一義的にはメタ認知的変容である。認知的変容を必要条件とはしない。

\*3 「要点駆動の読み」の説明は次の通り。

①ハントらの言う「要点駆動」の読みとは「テキストの書き手の存在を意識して、見えざる書き手との対話を進めながら読む」ものであり、彼らはそれを「対話的読み」とも呼んでいる。(山元 2002 当日資料) ②個々の物語 (narrative) の存在理由。個々の物語が何故報告されなければならないかの理由、あるいは、個々の物語が語ろうとするそれぞれの趣意 (Labov)。物語の要点とは、物語られる状況・事象が何故物語られるだけの価値を持つかを示す一連の評価的な属性によって明示されるあるいは暗示される。要点のない物語は「それで、どうしたの」といった質問に出くわすのに対して、要点のある物語はその報告価値性 (reportability) が正当に認められる。(プリンス Prince, G『物語論辞典』p. 147)

[これは「話の急所」「物語の勘所」というようなものと考えてよいかもしれない。「飛び込め」に即して言えば、終末部で父親の船長が泣く場面で、船長が泣いた意味は何かというような問いと答え、あるいは父親の愛情の形というような点である。]

\*4 山元 (2002当日資料) には、「コミュニケーション行為としての文学教育でめざすのは、「話し合い」によって、学習者のテキスト理解を「情報駆動」「物語内容駆動」のものから「要点駆動」のものへと展開させていくということである。」p.8とある。

\*5 この授業データは、平成14年度科学研究費補助金基盤研究 (B)(1)「国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する実証的・実践的研究」(代表・位藤紀美子京都教育大学教授)の実験授業班に研究の一部をなすものとして作成されたものである。引用は山元 (2002当日資料) から。

\*6 この話し合いは教師の次のような発話から始まっている。

「それではこれから話し合いを始めます。今日の話し合いのテーマは、「船長の息子が助かったのに、どうして泣いたのだろうか。」です。」

この「助かったのに」という条件の付け方が、学習者の読みを強く方向付けた可能性がある。単純に「船長はなぜ「まるで何かののどをしめられたように、とつ然大きな声でうめきだし」たのでしょうか？」とテキストの文脈を提示してテーマを設定すれば異なる形で読みが提示されたかもしれない。たとえば美奈代の読みは、「助かったのに泣いたのはそれが悲しい意味ではなく嬉し泣きだからだ」という形で「のに」の文脈を補正する形になっている。

\*7 授業は、平成14年2月22日から3月2日にかけて上越教育大学附属中学校2年生を対象に5単位時間行われたものである。トランスクリプト記号は、概略以下の通り。

? 語尾の上昇  
= 切れ目のない連続発話  
- 不完全なままとぎれている  
( ) 聞き取り不能  
// 発話の重なり  
:: 直前の音がのびている  
\_\_\_\_\_ 下線部の音の協調 (音の大きさ)

## 文献

川田英之 2002.5 「文学的な文章の読書指導－教室用アニメーションの構想－」『国語科教育研究 全国大学国語教育学会第102回大会研究発表要旨集』 p.91

宇田守 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回信州大会研究発表要旨集

藤井知弘 1998.7 「読みの交流における対話の実相」『読書科学』164 日本読書学会

三船芳明 2002.5 「生涯学習を見据えた読書教育の研究」『国語科教育研究 全国大学国語教育学会第102回大会研究発表要旨集』 p.87, 88

松本修 2002.2 「走れメロスの語り」『宇大国語論究』第13号 宇都宮大学国語教育学会 pp.27-39. / 松本修 2002 「ナラトロジーと国語教育学研究」全国大学国語教育学会編『国語科教育研究の課題と展望』明治図書 pp.479-486. / 松本修 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』 pp.74-83.

迎勝彦・渡部洋一郎・野村眞木夫 2001.10 「学習者相互のコミュニケーション過程の分析－談話分析による量的な第一次分析を中心として」『国語科教育研究 全国大学国語教育学会第101回大会研究発表要旨集』

山元隆春 1991 「文学の教授・学習に関する基礎理論の検討－ルイーゼ・ローゼンブラットの「交流理論」を中心に－」『鳴門教育大学紀要 (教育科学編)』第6巻

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」『国語科教育研究』全国大学国語教育学会第103回信州大会研究発表要旨集 pp.98-101. および当日配付資料

Patrocínio Schweickart 2000 “Reading as Communicative Action”, Reader, 43, Spring 2000.

ジェラルド・プリンス Gerald Prince 1991 遠藤健一訳『物語論辞典』松柏社

Douglas Vipond, Russel A. Hunt 1984 “Point-Driven Understanding: Pragmatic and Cognitive Dimensions of Literary Reading”, Poetics, 13 (June 1984), pp. 261-277.

(上越教育大学)  
2003. 8. 31 発送