

読みの交流における話題と話し合いの様相

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 ナラトロジー 話し合い 相互作用

1. 研究の目的

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。このような活動は「読みの交流」と呼ばれるのが一般化している。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実質は大きく異なっているのが現実である。

松本 (2002.8) では、読みの交流が、その活動の実質について十分な検討が加えられないまま、「読みの変容」に結びつくといった価値を与えられている状況を指摘し、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 co-text 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述べた。¹⁾

山元 (2002) は、シュウイカート Schweikart,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 Vipond,D & Hund,R (1984) の言う「要点駆動の読み」²⁾が、

*1 ここで提示した読み交流の枠組みは以下のようなものである。

- 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読みの交換 exchange of interpretations によって成り立つ。
- ⑤ 読みの交流は行為としては 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。

*2 「要点駆動の読み」は次のように説明されている。

・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)

・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。

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。

しかしながら、実際の授業における話し合いにおいては、要点駆動の読み、あるいはそれに類した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、その着目点が必要となる。山元の分析では一人の学習者が要点駆動の読みを行っているとされているが、十分な言語化が行われているわけではなく、他の学習者もそのことをはっきりと理解しているわけではない。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。

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。

2. 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には、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のが手っ取り早い。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うておられぬ。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。

この二カ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のではないかと考えた。

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)、その記述をめぐって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はらむものである。

この二種類の話し合いの様相を比較する。

3. 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。

プロトコルデータ

(B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・感覚を提示したものでどうかで話し合いが行われている。)

- 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—
- 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—
 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、214 UN「私息もできずまではメロスじゃない?」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: :」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、215 MKで、「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、219 MT「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221 IT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おり、これは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、224 UN「だって息できないなんてわかんないじゃんそんなさあ。」というふうに語り手は作中人物メロスの知覚・感覚を近い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、226 UN「ああそっか。顔青ざめてたりするからか。」と応じており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

ていながら、根拠をめぐって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。

4. 「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

プロトコル

- 338 UN 友だち信頼しすぎだよね。
 339 MT うんそう思うよ。
 340 UN ちょっと友達に頼りすぎね。
 341 IT 頼ってんのか？
 342 MK っていうかねなんていうのかやだ。
 343 UN 断ったらどうすんの？
 344 IT 一応頼られて（ ）
 345 KN なにを断るの？
 346 MK ううん。
 347 UN やああ。やっだから。うん。
 348 MT だから何？
 349 UN へへっ。ええっ。えっ？
 350 MK えっ？
 351 UN ええ。へへっ。王様のとにいること。
 352 KN ああ身代わりでしょ。
 353 UN それそれ身代わり。
 354 MT セリヌンティウス？
 355 KN だれでも身代わり（ ）
 356 UN 断れないよねあんまり。
 357 MT そこで断ったら／／さ。
 358 IT 〃〃こっこ断ったらどうなんだあれ？
 359 MT メロス死亡。
 360 UN メロス死亡。((笑い))
 361 IT () やっやっやだっって言って。でっ。でっメロス () 走れメロスが逃げるー
 362 MT 逃げ逃げるメロス。
 363 IT 逃げる走れメロス ()
 364 MT (・・・)
 365 IT それでも物語できるじゃん。

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ると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。漠然とした話し合いになっており、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。

5. 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。描出表現をとりあげるのはその一つの具体的方法である。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、なんだろう、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教官的に読むだけでなく傍観者の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。

文献

- 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『国語科教育学研究の課題と展望』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.
 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
 Patrocino Schweikart 2000 "Reading as Communicative Act", *Reader*,32, 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.