

「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

松 本 修

1 読みの交流における内容と形式

文学教材の読みの交流という活動において、どのような内容が認められれば交流と言えるのか、ということについて、また、その条件を満たすための話し合いの話題とはどのようなものか、ということについて考察をすすめてきた。簡潔にまとめると、次のようなことが言える。①個々の学習者において、自らの読み方を見直すメタ認知的な変容が認められることが、読みの交流のもっとも重要な条件である。(松本 2002) ②話し合い活動における話題は、テキスト全体に関わるようなマクロなものよりもテキストの細部に関わるミクロなものの方が有効である。(松本 2003a)

読みの交流のためにしばしば行われる小集団における話し合い活動では、様々な話し合いの技能が発揮されるが、その技能が具体的に現れる話し合いの特徴があり、それは会話分析において記述されるような特徴に対応している。その特徴は具体的には会話分析の資料である会話のトランスクリプトの記述の要素から読み取ることができる。また、話し合いが意味あるものとなるには、そのような技能が十分機能していることが要求されるが、そのための前提的条件として、個々の学習者の意見が十分形成され、話すべき意見があり、他の意見が理解できるということが要請される。(松本 2003b) 読みの交流においては、個々の学習者において、話すべき読みがあり、他の読みが理解できるということが重要だということになる。

話し合い活動における話題が、テキスト全体に関わるようなマクロなものよりもテキストの細部に関わるミクロなものの方が有効であるというのは、共通の解釈の土台に繋留された形で読みを述べたり理解したりするには、マクロな話題よりもミクロな話題の方が、熟達した読み手とは言えない段階での学習者には適切だということを示すのであろう。

これまで、会話分析は機能のあらわれである形式面に焦点をあてて行われ、話し合われている内容そのものには二次的な関心しか向けてこなかった。反面、授業研究においては、内容の豊かさが追求され、形式面にはあまり関心が向けられなかった。しかし、話し合いの学習活動においては、内容的な豊かさが形式に支えられていなくては、学習の効果を十分に確かめることはできない。「語り」に焦点化した読みの交流においては、語りにかかわるテキストの要素への言及という形で内容を特定することが可能である。その内容と、話し合い活動に現れる形式的特徴とがどのように関係しているかを分析したい。このことによって、読みの授業の分析において、学習の成果というものについて、内容・形式の両面からアプローチすることが可能になる。これは、他の領域や教科における学習活動の効果ををはかる場合に、内容と形式とをどう考えるべきかということについての示唆につながる

るものとする。

2 「トロッコ」のテキストと分析

「トロッコ」(芥川龍之介)を教材とし、その学習過程をトランスクリプトしたものを資料とする。¹⁾

話し合い学習の対象とするのは以下の部分である。

A

①ある夕方——それは二月の初旬だった。②良平は二つ下の弟や、弟と同じ年の隣の子供と、トロッコの置いてある村外れへ行った。③トロッコはどろだらけになったまま、薄明りの中に並んでいる。④が、そのほかどこを見ても、土工たちの姿は見えなかった。

B

⑤竹やぶのある所へ来ると、トロッコは静かに走るのをやめた。⑥三人はまた前のように、重いトロッコを押し始めた。⑦竹やぶはいつか雑木林になった。⑧つま先上がりのところどころには、赤さびの線路も見えないほど、落ち葉のたまっている場所もあった。⑨その道をやっと登りきったら、今度は高いがけの向こうに、広々とうすら寒い海が開けた。⑩と同時に良平の頭には、あまり遠く来すぎたことが、急にはっきりと感じられた。

この二カ所の下線部について、「傍線部は誰の目から見た情景でしょうか。根拠を本文中の表現から説明して下さい。」という学習課題を与え、それぞれがシートに記入したあと話し合い活動を行わせた。

この部分に着目した理由は、語りの観点から学習者が以下のような点について考察することが可能であると考えたところにある。

Aの下線部③は、全体としては三人称の外的遠近法としての描き方をとるテキストであるにもかかわらず、④の文の「どこを見ても」という視覚動詞が作中人物良平の知覚としても把握できる。さらに「見えなかった」という視覚+可能+打ち消しの表現が、可能や打ち消しという要素の追加によって、より「作中人物の知覚としても把握できる」という性質を強めるため、その効果が照応的にひびくとき、Aの文を良平の知覚の良平による提示とみる解釈が可能である。また、②の文の「村外れへ行った。」という行動の描写との連続性が重視されると、「行って、見た」のがこのトロッコが並んでいる情景であるという形で良平の知覚の良平による提示とみる解釈が強化される可能性がある。また、③の文の文末の「並んでいる」という継続層の表現が②・④の文のタ系列の表現と異なるアスペクトであるということを重視すれば、この文だけを独立させて、あるいは④の文と連続したものとして、語り手の立場からの良平の知覚の提示、ないし、良平の立場からの良平の知覚の提示とみなすこともできる。しかし、②の文の「良平は」という三人称主語による客観的な語り手による描写の効果が及ぶと考えるとき、語り手の立場からの語り手の視点(知覚の起点は物語内容の世界にあるが、語り手による架空の視点である)からの知覚の

提示と解釈することもできる。

この解釈のパターンを整理すると次のようになる。

- ・ a ④「どこを見ても」「見えなかった」②「行った」を重視
→③は良平の知覚の良平の立場からの提示（④も。①②は語り手による描写）
- ・ b ③「並んでいる」のアスペクトを重視
→③は良平の知覚の良平の立場からの提示（④は語り手の立場からの描写か、少なくとも、良平の知覚の語り手の立場からの提示 or ④も良平の知覚の良平の立場からの提示。いずれも①②は語り手による描写）
- ・ c ②「良平は」という三人称主語を重視
→③は語り手の立場からの描写（①～④まで同じ）

Bの下線部⑦～⑨は、⑦の「いつか」という叙法副詞、⑨の「今度は」というダイクテリックな表現、⑨の「向こうに」という方向成分が主体を強く認識させる効果を重く見ると、良平の立場からの良平の知覚の提示と見ることができる。しかし、⑥の文の「三人は」、⑩の文の「良平」という三人称の効果認めれば、語り手の立場からの語り手の視点からの知覚の提示、ないし、語り手の立場からの良平の知覚の提示とすることもできる。ただし⑩の文では「良平の頭には」「感じられた」という形で思考の主体、自発表現による思考の状況が現れるということにより、「良平」の思考が提示されており、その効果を強く認めると、語り手の立場からの良平の知覚の提示という解釈が優勢となる。また、⑩の「良平」という三人称主語が、⑨までの文との違いを際立たせるものとして理解されると、下線部を語り手の立場からの描写とする解釈が成立することになる。

この解釈のパターンを整理すると次のようになる。

- ・ d ⑦「いつか」⑨「今度は」「向こうに」の重視
→⑦～⑨は良平の知覚の良平の立場からの提示（⑤⑥⑩は語り手による描写）
- ・ e ⑥「三人は」⑩「良平」の重視
→⑦～⑨は語り手の立場からの描写（⑤～⑩まで同じ）
→⑦～⑨は語り手の立場からの良平の知覚の提示（⑤⑥⑩は語り手による描写）
- ・ f ⑩「頭には」「感じられた」の重視
→⑦～⑨は語り手の立場からの良平の知覚の提示（⑩も同じ。⑤⑥は語り手による描写）
- ・ g ⑩「良平」の重視
→⑦～⑨は語り手の立場からの描写（⑤～⑩まで同じ）

以上のような解釈のパターンがあり、こうした解釈の相違が学習者の間に現れる可能性がある。そして、こうした内容が、読みの交流の学習過程における話し合い活動において言及される可能性がある。

3 第一段階の話し合い活動における内容と形式

ここでとりあげるのは、4人のグループ（学習に際し、無意図的に臨時に作られたグル

ープ)による話し合いである。その会話記録を一定の書式に従ってトランスクリプトした。²

話し合い活動のトランスクリプトに学習者による解釈の提示があり、それを内容として話し合いが行われる。Aの課題に対応する話し合いは何段階かに分かれて現れているので、その段階を追いながら、内容と形式の表れを確認していくことにする。

3. 1 Aの課題についての話し合い

1 Y : どうぞ。

2 T : え : : 誰の目からというところ、ところは良平や二つ下の弟や隣の子供だと思います。え : : と根拠はトロッコの置いてある村はずれに行ったとき見たことだから、あと「そのほかはどこを見て」「そのほかはどこを見ても」と書いてあるから、え : : その他ということはそのトロッコを見ている人だ(.)と思いました。(2)いいですか?
(9)

3 Y : 何かわからないこととかないですか。(2)ではS君どうぞ。

4 S : 誰の目からというのは良平と二つ下の弟と弟と同じ年の子供です。(2)この場面には三人しかいなかったし、トロッコを三人とも見ていたから。

5 T : なに? もっかい言ってみ。

(2)

6 S : 三人ともトロッコを見ていたから。

1 1 Y : はい。Kさんどうぞ。

1 2 K : はいえっと。私も : : S君たちと一緒に、良平と弟と隣の子供たちです。根拠はこの場合は三人しかいなかったし、そこにいた人たちが見た光景だと思うからです。
(4)

1 3 T : じゃ全く同じでいいの? :

1 4 K : うん。

T、S、Kが同じ解釈をとっていることが発表されている。根拠としてあげられている点を整理する。

T、S、Kは、学習シートに、以下のように記している。

T : トロッコの置いてある村外れに行った時に見たことだから。あと、そのほかはどこを見てもと書いてあるから、そのほかってことはそのトロッコを見ているってことだと思いました。

S : この場面には、3人しかいなかった。そしてトロッコを見ていたので

K : この場合は、3人しかいなかったしそこにいた人たちがみたこうけいだとおもう

T、S、Kは、トロッコを見ている人がこの三人の他にいないという作中人物のおかれた状況に注目している。ここでは良平を含めた三人ともトロッコを見ていたのであり、その場には三人しかいなかったと解釈している。作中人物の知覚の提示として読むという判断が行われている。ただし、三人の知覚ということは、三人という複数人格の立場からの提示とは言えない。しかし、誰の立場からの提示であるかは明確になっていない。三人の読みは先に整理したパターンのうち、aに近いが、明確ではない。12Kの説明も同様である。また、Tは、④の「そのほかはどこを見ても」という表現に着目し、「その」が「トロッコ」をさすものと見て、「見て」という視覚動詞があるということの効果は前文に及ぶという考え方を示しているものと考えられる。

これに対し、Yが異なる解釈を述べる。

15 Y：私いきま：：す。え：：ともう発表しちゃったんですけど、孤立しましたね。誰の目からは語り手です。で、根拠はこの小説にはカギカッコ以外に一人称を表す言葉がなく良平の目から見ている場合には、「良平は二つ下の弟や」とかいうような文章が「僕は二つ下の弟や」というような文章に（.）変わるはずなので良平ではありません。で、一人称を表す言葉が文章中に無いのでこれは筆者の目から見たものだと思います。（5）わからないことはございませんか。

16 T：ありません。

（8）

17 T：短くしようぜ。

18 Y：一人称を表す言葉がないんだよ。

19 T：それでいいの？

20 Y：うん。

Yの学習シートの記述は次のようになっている。

この小説には、たぶん、「」以外に一人称をあらわす言葉がありません。良平の目から見ている場合には、「良平は二つ下の弟や、～」が「ぼくは二つ下の弟や、～」になるはず。一人称を表す言葉がないので、それは筆者の目から見たのだと思います。

Yは、良平の立場からの発話は、引用表示なしではあられせず、そのほかは、一人称主語が明示されているわけではないから、すべて語り手の立場からの表現であると考えている。語り手の立場からの良平の知覚の提示という形を認めていないわけである。先に整理したパターンのcに分類できる。

個々の学習者のテキスト解釈が、作中場面の状況、「見ても」という視覚動詞、人称、などの語りの要素にかかわって提示されている。ただ、T、S、Kの三人は、Yの解釈の内容を理解していない。17Tの発話は、15Yの「わからないことはございませんか。」

という問いかけに、いったん「16 T：ありません。」と反応したものの、8秒の沈黙をはさんで発話されたもので、Yの説明が十分理解できていないことの表明だとも言える。それに応じた18 Yの発言の意味もまた十分理解に満足できずに19 Tの発言となっているものと思われる。Yの解釈が他の3名と異なっており、Yの解釈とその根拠の提示が十分には他の3名に理解されていないものと思われる。しかし、この段階では、会話は展開していない。

以上がこの第一段階での話し合いにおける内容である。

次に形式上の問題について触れる。

個々の学習者の解釈が次々と話し合いの手順に従って順番に提示されている。「1 Y：どうぞ。」「3 Y：何かわからないこととかないですか。(2)ではS君どうぞ。」というような発話に見られる通り、司会役のYの指示に基づいて順番取りが行われている。フォーマルな型にのっとりた形式になっている。これは、話し合いの最初の段階であることと、個々の学習者がそれぞれの学習シートを見ながら発言しているという状況が影響していると見ることができる。

これに対して、次の三カ所の会話は、そうした形式からはずれたものとなっている。

5 T：なに？ もっかい言ってみ。

(2)

6 S：三人ともトロッコを見ていたから。

13 T：じゃ全く同じでいいの？

14 K：うん。

17 T：短くしようぜ。

18 Y：一人称を表す言葉がないんだよ。

19 T：それでいいの？

20 Y：うん。

5 Tの聞き返しは、自分と同じ意見のSに対して、解釈の根拠を再確認したものと思われる。13 Tの確認は、解釈そのものをKに対して再確認したものと思われる。こうした会話においては、司会役のYの指示を待たずに自発的に会話が始められており、話体も、「です・ます」調ではなく、くだけた口調になっている。15 Yの解釈の提示も、こうした流れを受けて、あるいは、司会役としての意識的な試みからか、他の三人の解釈の提示よりはくだけた口調になっており、次第に自然な形でのやりとりに移行しつつあることが見て取れる。

また、すでに触れたように、17 Tの発言の前にある8秒の沈黙は、TがYの解釈を十分理解できないために現れたものと考えられ、内容に踏み込んだやりとりがこの段階では発生していないことを示している。

3. 2 Bの課題についての話し合い

続いてBの課題をめぐるやりとりが行われる。ここでは、次のように再び順序を追って個々の学習者の解釈が提示され、それが話し合いの内容を構成している。

24 Y: じゃ: : 早く、もう B に移ろうと思います。じゃ B へ T 君どうぞ

25 T: え: : と、え: : B の誰の目からというのは、え: : 良平です。その根拠は「と同時に良平の頭には」とあって、(1) ありますよね?そこは、え: : 「と同時に」ということはその線の部分は、え: : 良、その線の部分は、(3)その前に良平の(2)目から見たことだから(1)だと思いました。

(4)

26 Y: はい、失礼しました。次 T 君どうぞ。あ間違えた。え? S 君どうぞ。

27 S: はい。僕も良平です。「良平は～感じられた」と言っているので良平から見たものだと思いました。

TもSも、⑩の「と同時に良平の頭には、あまり遠く来すぎたことが、急にはっきりと感じられた。」という「良平」という三人称主語による描出表現の効果が及んで、良平の目から見た描写だということが主張されている。Tはまた、「同時に」という文脈指示が、「海が開けた」という情景の知覚と「感じられた」という自発的な感覚との同時性を示すというような根拠を述べている。海が見えたと同時に自分の位置をさとしたという表現として受け止めているわけである。四人の解釈は、先の分類の f に近いが、むしろ良平の立場からの提示と解釈している可能性がある。次のように、Kも同様な意見を述べ、Yはさらに詳しく理由を説明している。この38 Yの発話は、自らの解釈のAの箇所との違いに言及しており、良平の立場からの提示としている可能性が高い。

31 K: はい。え: : と。私も良平で、最後の文に「～と同時に良平の頭にはあんまり遠くすぎたことが、急にはっきりと感じられた」と書いてあるからです。

38 Y: じゃいいですか?え: : つと私も誰の目からの所は良平で、その A の所からいった根拠から筆者ではないかな: : と思いましたが、「同時に良平の頭には」から「感じられた」のところでそれを感じたのは良平、そしてそれを見たのも良平なので(1)良平だなと思いました。

39 S: みんな一緒ですね。

このように、Bの表現については、グループ内の解釈の提示においては「良平」から見た情景という意見で一致をみた。それぞれ学習シートの記述をもとに発表している。39 Sの「みんな一緒ですね。」という確認により、話し合いは一旦終息する。

形式的には、15 Yにおける傾向を引き継いで、他の三名の解釈の提示の発話も、よりインフォーマルな自然な印象となっている。たとえば、Tの発話は、2 Tの「……弟や隣の子供だと思えます。」「……ということはそのトロッコを見ている人だ(.)」と思いました。」というような「です・ます」調の文末から、25 Tでは発話中に「……とあって、(1)ありますよね？そこは、え：：「と同時に」ということはその線の部分は、え：：良、その線の部分は、(3)その前に良平の(2)目から見たことだから(1)だと思いました。」というような形で問かけが含まれたり、沈黙(間)が多く含まれるなど、変化を見せている。こうした変化は、学習シートの記述を単に読み上げるのではなく、目前の話し合いでのやりとりにおいて、他の学習者に理解してもらおうとする変化であると思われる。

3. 3 内容と形式の関係

第一段階の話し合い活動の検討から、内容と形式の関係について簡単にまとめておきたい。

まず、話し合いには話し合うべき話題・内容がある。ここでは、A、Bのテキスト中の表現二カ所についての個々の解釈の提示という内容の指示がなされており、テキストに関わる解釈内容が内容を構成するようにあらかじめ仕組まれている。話し合いの冒頭部分であることもあり、個々の解釈内容が順番に発表されている。

次に、会話の進行に沿って、会話の他のメンバーの提示する解釈に対して理解を示したり、疑問を呈したりする発話が行われることになり、これがメンバー相互の会話として機能する。そこでは、「同意」とか「質問」とかというような発話の機能があらわれることになる。単に会話を進めるための司会役の1 Y「どうぞ」や3 Y「何かわからないこととかないですか。(2)ではS君どうぞ。」のようなものもあるが、内容をめぐってのやりとり、たとえば、5 T「なに？ もっかい言ってみ。」や、13 T「じゃ全く同じでいいの？」39 S「みんな一緒ですね。」のような発話もある。これらは、内容にかかわるやりとりであるとともに、メンバーの特定の人物や全員に向けて「確認」「質問」のような機能を持つことになる。

さらに、トランスクリプトに見られる形式的特徴から読み取れることがらがある。発話の途中や発話と発話の間に見られる「沈黙」、イントネーションやストレス、連続発話、介入による同時発話など、また「話体」の変化などは、会話の進行に対して何らかの意味を持ち、一定の役割を果たしている。たとえば、16 Tと17 Tの間の8秒の沈黙は、15 Yに提示された解釈を十分理解することができなかったことを意味すると考えられる。

こうした、発話の機能や形式特徴の意味は、会話のコンテキストに関連づけて説明することがある程度可能である。話題・内容のレベル、発話の機能のレベル、形式的特徴のレベルの三つのレベルから話し合い全体を意味づけていくことができる。そこには、会話を包み込むより大きなマクロレベルのコンテキストや、人間関係や個人的な経験などの状況の文脈も作用するが、ここでの分析対象としていない。

4 仮まとめ

以上、三つのレベルからここでの話し合いを分析する限り、テキストに繋留される形で、解釈と解釈の方略に関わる議論が内容的に展開されており、目立った解釈の変更や、読みの方略の更新はないものの、内容的にも読みの交流の条件を満たしている。また、話し合いを推進する上での機能を果たしている発話や形式的特徴に見られるように、話し合いが意味あるものとして推進されているという側面を読み取ることができ、この話し合いが形式的にも活発かつ有効なものとなっていることを認めることができる。

以下、第2段階の話し合い活動に入るとより関連な話し合いが展開されているが、それについては稿を改めて論ずることとする。

いずれにせよ、話し合いを、話し合いの主題をめぐる内容、話し合いを推進するための発話の機能、発話に見られる形式的特徴の三つのレベルからとらえ、それぞれ検討を加えてみるのが、話し合い活動の内容と形式を分析的に論ずる上で意味を持つということは一応確認できたかと思う。もちろん、内容と形式は相互に密接に関係したものであり、いわば中間のレベルとしての機能もそれぞれと緊密な関係にあり、それぞれ全く別個の分析として成り立つものではない。ただ、それぞれの観点から話し合いのテキストに分析的な目を向けることで、ナラティブ・アプローチや社会学的な相互作用分析の中にまみれるような大ざっぱな分析により単なる内容だけを恣意的に分析してしまうことの危険を少しでも減じることができるのではないか。

話し合い活動を分析する標識、枠組みに関する議論は、実際の話し合いテキストそのものをより詳細に検討する中で深まるであろうし、そのような方法に支えられて初めて話し合い活動の学習としての意義、たとえば読みの学習であれば読みの交流の実質的意義を論じていくことが可能になるであろう。

*1 この授業は、2001年3月、上越教育大学附属中学校1年生を対象にして3時限の授業として行われた。授業記録は、修士課程学生石川陽子によって作成され、『文学教材としての芥川龍之介作品の読みに関する研究』（2002 上越教育大学修士学位論文）において分析されている。ここではそこでの記録をもとにトランスクリプトを一新するとともに、異なる観点からの分析を加えるものである。

*2 記述の方法は以下の通り。

- ・発話の単位は、間と内容（提題表現＋叙述表現）によって認定する。内容的に一連の発話は連続して記述する。
- ・発話には発話番号を付す。
- ・発話者をアルファベットで示す。

・漢字・平仮名・片仮名交じりで表記する。

記号

- ／／ 発話の重なり。直後の／／の後の発話が重なっている。
- = 途切れのない発話のつながり。直後の＝の後の発話がつながっている。
- () 聞き取り不能。中に記述のある場合は、聞き取りが不完全で確定できない内容。
- (3) 3秒の沈黙。
- (.) 「、」で表記できないごく短い沈黙。
- : : 直前の音がのびている。
- 直前の音が不完全なまま途切れている。
- 、 発話中の短い間。プロソディー上の何らかの区切りの表示を伴う。
- ? 語尾の上昇。
- 。 陳述の区切り。語尾の下降などのプロソディー上の区切りの表示を伴う。
- 下線部の音の強調（音の大きさ）。
- ° ° 間の音が小さい。

(()) 注記

以上の記述方法は以下を参照して定めた。

西坂 仰『相互行為分析という視点』金子書房 1997

好井裕明・山田富秋・西坂 仰『会話分析への招待』世界思想社 1999

野村眞木夫『日本語のテキスト—関係・効果・様相』ひつじ書房 2000

文献

松本 修 2002 「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 2002.8 pp.74-83

松本 修 2003a 「読みの交流における話題と話し合いの様相」『国語科教育研究 第104回大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会 2003.5 pp.128-131 および当日配布資料

松本 修 2003b 「教室における話し合い活動の活性化」『月刊国語教育研究』No.377 2003.9 pp.4-9