

集団的な「わからなさ」を共有し続ける読解 ：文学授業における解釈共同体への参加プロセス Reading as a sustained sharing of collective ‘Not understanding’

松永 和也[†]

Kazuya Matsunaga

[†] 青山学院大学

Graduate School of Social informatics, Aoyama Gakuin University

k7matsunaga@gmail.com

概要

本研究は、文学授業における学習者の対話に着目し、集団的な読解がどのように生成・変容するかを質的に明らかにすることを目的とする。中学校の文学授業の映像記録を談話分析し、「わからなさ」の共有が読解の方向性に及ぼす影響を分析した。その結果、学習者は曖昧さを受け入れ、問いを保留しながら解釈可能性を開くという生成的・応答的な解釈戦略を共有していたことが示された。本研究は、読解の認知的・社会的構成プロセスに対する理解を深めるものである。

キーワード：解釈共同体、「わからなさ」表現

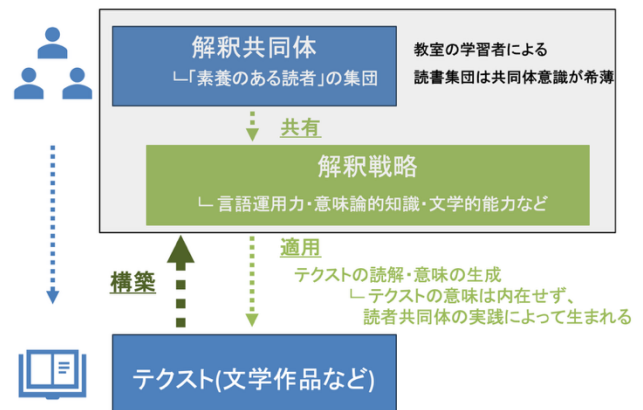
1. はじめに

本研究の目的は、文学の授業において学習者が対話を通して作品の世界を共に読み進め、理解を共有していく過程を質的に明らかにすることである。

読書行為は、しばしば個人の内的経験として捉えられるが、実際には他者との相互作用を通じて構築される社会的営為でもある。このような視座を提示したのが、Fish (1980) による「解釈共同体 (interpretive communities)」の概念である。これは、読解とは個人の自由な営為ではなく、特定の社会的集団によって共有された「解釈戦略」に基づいて行われるという見方を提示するものである。解釈戦略とは言語運用力・意味論的知識・文学的能力などを指す。これを共有する人々(=「素養のある読者」)から構成される集団において、テキストの意味はあらかじめテキストに内在するものではなく、また一方で個人の認知に還元できるものでもなく、共同体における活動として生成されるとされる。浅岡(2025)はこの影響関係を、集団で共有している解釈のコードがテキストの受容の方向性をオリエンテーションするということであると整理している。この理論は文学研究の中で意味の主観主義と客観主義との対立を止揚する契機だと評価されてきた。

ところが、この概念にはいくつかの批判も存在する。たとえば、解釈共同体は「規範的な読みを強要する権威共同体なのではないか」という論点(浅岡, 2025)や、

図1 解釈共同体の認知過程



現代においては共同体意識自体が希薄化しているという指摘(中田, 2009)などである。これらの批判は、比較的固定的な解釈戦略の共有に基づく共同体という見方に対して、教室における読解活動は常に流動的かつ交渉的なプロセスとみなす必要性を示唆している。

国語教育の領域では、教室における読解の実践を考察する上で、解釈共同体の理論が有効な枠組みとして援用されてきた。水野(2008)は文学授業において、教師が正しい解釈として一方的に教授するのではなく、児童生徒が実践する多様な読みや解釈をどのように扱うべきなのかについて、Fishの解釈共同体や記号論を手がかりに検討している。同じ学級に存在する学習者であっても、学級以外に様々な共同体に所属しているために、解釈を生み出す基盤となる社会経験や学習経験はさまざまであり、特定の歴史・社会的条件の中で形成された解釈戦略を共有しているとは仮定できない。一方、その学級に属している学習者同士で、様々な読みの交流をし、解釈戦略を創り出して共有することで、その読解方略をしだいに洗練させていくことが期待できると示した。さらに、中田(2009)は英国の演劇教育という授業法を用いて、生徒同士のイメージをすり合わせ、生徒同士が相互に説得可能な共通感覚を形成するプロセスを「解釈共同体の再帰的構築」として捉えている。生徒相互の説得的な共同性/公共性によって希薄

化してしまった共同体意識を意図的に構築することを主張する。これらは共通の趣味嗜好によって強く結びついているファンダムが基本的な解釈コードをハイコンテキストに共有しているのとは状況が異なり、教室空間における解釈共同体においては、その前提となる解釈コード自体がどのように生成されていくのかを詳細に見つめることの必要性を意味する。

このような理論をもとに、解釈共同体が学習者の読みにどの程度、影響を及ぼすのかについて実証を試みる研究もある。須田(1999)は日中韓の読解比較を行い、読みの多様性が社会的価値観によって規定されることを示した。しかしこの研究に対しては、「果たして一つの文学作品の読みににおける差異から、国家レベルでの文化的差異まで論じることが出来るのかについて疑問が残る」(濱, 2017) という指摘もある。

授業における対話の過程で解釈がどのように収斂されていくかに注目した研究もある。中田(2009)は作中の場面を演じてみることで学習者同士のより納得のゆく「イメージのすり合わせ」が起きたことを報告している。また、佐々木(2016)は教師による学習者の声の言い直しや価値づけといった「リボイシング」によって、とりわけ学齢の低い学習者による「読みの相互作用」が起きると報告している。この2つの事例は共に、学習者の多様な読みが特定の妥当な解釈に収斂されていくプロセスを分析しており、Fishが述べる「許容される『まともな解釈』」に当たる。相対的に許容されない「とっぴな解釈」が出てきても、その「とっぴな解釈」があるからこそ「まともな解釈」を解釈体系の中で位置付けることができるという理論を事象に即して説明していると言えるが、Fishはあくまで理想的な「素養のある読者」を想定していたのであり、読書経験が浅く共同体意識の希薄な集団に単純に当てはめることは難しい。また、特定の解釈に意見が収斂するという結論は前述した解釈共同体が規範的読解を強制する危険性があるという批判を証明してしまっているといえよう。

このように、先行研究では、①学習者の社会的背景が読みの受容に与える影響、②授業における解釈の収斂過程、③教師の介入による読解の調整、などが検討されてきた。しかし、読解が集団の中でどのように生成的に立ち上がり、それが変容していくのかという過程、すなわち読みの「構成のメカニズム」に焦点を当てた研究は依然として乏しい。特に、学習者の考えが場に出された際に、それがいかに他者の理解や新たな読みの契機となるか、あるいはどのように排除・調整さ

れていくのかという相互作用の実態は十分に記述されていない。

本研究は、文学授業における学習者同士の対話を質的に分析することで、解釈戦略がどのように生成・変容されていくのかを明らかにすることを目的とする。既存研究が読解の多様な解釈の共有過程や特定の解釈への収斂過程の指摘にとどまっていたのに対し、本研究は、学習者同士の相互行為のなかで解釈そのもののやり取りだけでなく、その言語行為の前提となっている解釈戦略がどのように立ち現れ、交渉され、再構築されていくのかという構成的プロセスに着目する点で新規性を有する。このように解釈共同体に対する批判及び応用を試みることで、教室内における読解の社会的・認知的構成プロセスを捉え、読書教育の理論的基盤に貢献することを目指す。

2. 方法

関東地方に所在する私立A中学校の1年生2クラスを対象に、国語の文学単元における授業場面を分析した。1単元あたり約10時間で構成されており、学習者は最初の1時間で作品を個人で通読し、クラスで取り上げたい箇所や疑問に思った内容をメモに書き出した。教師はそれらを集約し、学習者の関心が高かったテーマをもとにワークシートを作成した。本研究で分析対象とする談話データは、このワークシートを用いた授業で収録されたものである。各回50分の授業において、学習者はまず4人1組のグループで該当範囲を音読し、その後、ワークシートに基づいて対話を行った。クラス全体で考えを共有する時間も設けられていたが、教師は学習者の発言に対して評価的なコメントを加えたり、特定の解釈を提示したりすることはなかった。教師の授業内での関与は、音読やグループ対話の活動に関する指示や時間配分の管理、また学習者からの質問に対して直接答える代わりに、クラス全体に共有して再び対話の中で扱わせるといった形式が典型的であった。

倫理的配慮として、本研究は発表者が所属する研究科の倫理審査（「人を対象とする研究倫理」、研究番号H24-026）の承認を得たうえで実施された。分析には談話分析の手法を用い、学習者同士あるいは教師との間で交わされる発話の構造と相互作用のパターンを記述・解釈することを通じて、集団における読みの生成プロセスを明らかにすることを試みた。

3. 分析

本研究では、研究者の主観による恣意的な断片抽出を避けるため、竹内 (2008) による談話セグメントの理論を参照し、談話のトピック構造および理解の推移に基づいた基準でセグメントを抽出した。分析対象とした授業データは、参加者が「わからなさ」や「不確かさ」を受け止めながら、正解を一義的に求めるのではなく、解釈を共同で生成していく過程に特徴があった。そのため、談話セグメントの切り出しも、正解に向かう論理的展開ではなく、話題の移行や理解の揺らぎ、問いの深まりなどの変化点に着目した。具体的には、「わからなさ」や「迷い」「戸惑い」が話題展開のトリガーとして機能するプロセスに注目し、「問いの発生」→「仮説の提示」→「評価の揺れ」→「共感・ずれの収束」→「新たな問い」というループを基本単位としてセグメントを捉えた。

以下では、実際の授業記録から1つの断片を取り上げ、学習者同士のやり取りの中で「わからなさ」がどのように共有され、読解の方向性に影響を与えているのかを分析する。これは、ヘルマンヘッセ「少年の日の思い出」を題材とした授業中盤における場面である。ある生徒 (B) が登場人物エーミールのふるまいへの違和感から、「どういう感じで生きてきたんだろ」という作品に直接描かれていない内容の問いを投げかける (断片1、発話01)。

図2 談話の断片1

01 B	すごいよね、エーミールって どういう感じで生きてきたんだろ 、これまで。
02 C	どうって。
03 A	親によるそういう教育が施されてきたんだよ。
04 C	あと、人の上に立ちたい、あらゆる分野で勝ちたい。
05 B	何が、どういう、あー、 でもちょっとわかんないね、今回、蝶に関するエーミールしか知らない、私たち。
06 A	確かし、確かし。

発話01「すごいよね」という曖昧な感嘆からスタートし、「どういう感じで」という評価と事実の混在した曖昧な問いを投げている。語尾の「だろ、これまで」には登場人物の内面の推測を共同で広げたいという意図を含んでいる。それに呼応して、意図の確認(発話02)や複数の仮説提示(発話03,04)が試みられるが、発話05では言葉につまり、言語化の困難さと理解の揺らぎが現れ、さらに「今回、蝶に関するエーミールしか知らない、私たち」で、情報不足を明示したことで、発話03,04で提示された仮説の妥当性を追求するよりも作品が内包

する不確定性に注意が向けられる。それに対するAの同調(発話06)によって、作品内の不確定性の読みが共有されている。なお、発話06「確かし」という独特な語尾の言い回しは、この中学校に所属する主に男子に共通の表現であり、ここでの同意が生徒同士の世界で起きている(先生に対して、このような表現で応対することはない)ことを示している。

ここで起きているのは、理解の失敗や放棄ではない。むしろ、文学作品は直接描かれない作品世界を必然的に内包しており、その構造(この事例であれば、一人称の回想によって物語が展開している)によって、解釈の不確定性が生まれているという理解の達成を共有しているのではないか。つまり、「わからなさ」の表出が解釈の放棄ではなく、作品のメディア特性(曖昧さ・省略)に応答するものとして意味づけられている点に注目したい。このやり取りは、「わかる」ことを読解の到達点とする理解の深化とは異なり、「わからなさを共有し続ける」ことを通じて、集団的な読解を生成している過程と捉えることができる。これは文学作品を読む集団として、前提となる読み方の認識を構築しているといえよう。単に「わからなさを共有した」だけでなく、「共有し続ける」と言えるのは発話06以降も、「ああ、でも人の上に立ちたいとかはある意味子供っぽいかも」「いやでも、そうしたいのは子どもだけじゃないか?」「なんか社会人になっても」と解釈の可能性を探索する話題が継続していることから理解できる。

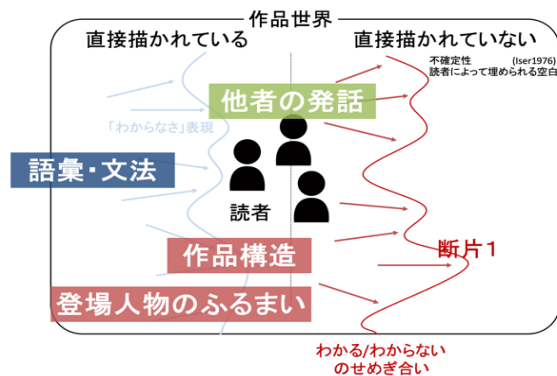
こうした談話セグメントの分析を通して、学習者の発話に現れる「わからなさ」は以下の4つのタイプに分類できることがわかった。

- 1.語彙・文法：語句や文構造に関する理解の不確かさ
- 2.作品構造:構成や語りによって生じる情報の不透明さ
- 3.登場人物のふるまい：動機・背景の解釈困難さ
- 4.他者の発言：仲間の発話に対する理解の困難やずれ

時間の推移に注目すると、初期には語彙や構文の確認を中心とした「明確化」が行われ、対話が進むにつれて「解釈上の不確定性」を共有する段階へと移行していた。つまり、集団としての読みの様態が、“わかる”ことを積み重ねるのではなく、“わからない”ことを維持し、共に引き受けていく方向に変容していたのである。

これらの知見を統合的に整理したものが図3である。図は、読解の過程が「明確化」から「不確定性の共有」へと移行する構造を示すものであり、わからなさが集団的な対話の中でどのように機能し、読みの構築を支えているかを視覚的に表している。

図3 集団の読解過程



ここまで「問いの発生」を起点とした単位を談話セグメントとして切り出してきたが、授業内で交わされる対話の全てがこの単位で行われているわけではない。とりわけ、単元の前半で交わされる会話では、学習者が既習の知識や本文の明確な根拠を手がかりに“わかる”ことを順番に出し合い、会話が途切れるという場面もあった。このような事例は、どのような場面でも“わからない”ことを維持し、共に引き受けていく読解が生じるわけではないことを反証的に示している。

では、何によって読解の過程が移行しているのか、大きく二つの要因が確認された。一つは作品に直接描かれていない解釈の余白を含んだ「問い」が話題化されること。もう一つは、“わからなさ”を引き受け、対話を継続しようとする学習者の働きかけがあることである。例えば断片 2 では、作中に直接的な根拠のない解釈を提示した発話 01 に対し、他の学習者が「もういいじゃん、わからなくて」（発話 04）と対話を打ち切ろうとする。しかし、別の学習者が「いまそれをやってるんだよ」と応答（発話 05）し、“わからなさの共有”という営み自体に価値があることを明示的に指摘している。実際にその後、解釈の可能性について対話が再開された。

このように、わからなさにとどまる存在が、かえって対話の継続を促し、認識の深まりを生む契機となっている点は、Miyake (1986) が「建設的相互作用」の中で示した知識構築のプロセスとも重なる。

図4 談話の断片2

01 D あれは本物じゃないってのは、わかってたんじゃない。
02 E どうだろ、わかんない。
03 D それは誰にもわかんないよ。
04 E だからもういいじゃんわからなくて。
05 F いや、いまそれをやってるんだよ。

4. 結果

本研究で明らかになったのは、学習者たちが「わからなさ」に直面した際に、問いを即時に解決するだけでは

なく、曖昧さを引き受けつつ他者の発話を手がかりに解釈の可能性を開き続けるという、生成的かつ応答的な解釈戦略を構築していた点である。これは、読解という営みを、単なるスキルの獲得ではなく、学術的な思考様式に近い形で実践する過程であるといえる。つまり、学習者たちは、その実践を通して、解釈の枠組みを体得するだけでなく、学術的な実践共同体への周縁的参加を果たしていると位置づけられるのではないかと。

ただし、断片1は不確定性の共有のバリエーションの一つに過ぎない。個々の作品の叙述の特徴によって、解釈戦略は動的に再構築されることに留意したい。また、教室という制度的・権威的な枠組みがこの読解過程に及ぼす影響に注目し、より厚い記述を通じて、現象の複雑さを保持したまま理解を深める試みが求められる。

文献

- 浅岡 隆裕 (2025). 読み手のテキスト解釈はいかに接近可能か. 人文科学における「解釈」のアクチュアリティ 知泉書館, 283-317.
- Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 濱 孝寛 (2017). 文学教育における解釈共同体の検討に向けて. 学芸国語教育研究, 35, 124-137.
- 水野 正朗 (2009). 現代文学理論を手がかりにしたテキスト解釈の共同性に関する一考察: 他者との相互交流による主体的な読みをめざす国語の授業 教育方法学研究, 34, 1-12.
- Miyake, N. (1986). Constructive interaction and the iterative process of understanding. *Cognitive Science*, 10(2), 151-177.
- 中田 大成 (2009). 解釈共同体の再帰的構築の試みードラマインエディケーションの手法を用いて 日本文学, 38(8), 23-33.
- 佐々木 智也 (2016). 小学校国語科文学教育実践場面における読みの相互作用の研究: 「解釈共同体」の形成と「自立した読者」概念を志向して 岩手大学語文学会, 21, 95-108.
- 須田 康之 (1999). 異文化におけるテキストの受容: 『おおかみと七ひきのこやぎ』の読みの比較 教育社会学研究, 46, 183-204.
- 竹内 和広(2008). 会話・対話・談話研究のための分析単位: 談話セグメント(<連載チュートリアル>多人数インタラクションの分析手法 [第4回]) 人工知能, 23(2), 277-282
- 山元 隆春 (1992). 文芸の授業のための学習者研究: 読者反応研究の観点から 国語科教育, 39, 27-34.