

## 書くことの学習におけるコンテキストの複数性と積層化

小林 一 貴

### 1. はじめに

本稿では、ディスコース論に基づいた書くことの教育の研究をふまえ、テキストとコンテキストの相互関係に関する従来のモデルを検討し、複数性と積層化という観点からテキストを介した学習者の書くことの生成と変容を把握するモデルを提示する。そして、そのモデルに基づいて学習者の書いたテキストと交流活動の談話を分析、考察し、書くことの学習のプロセスの一端を明らかにすることを目的とする。

波多野 (1975) は、書くことの教育 (「つづり方」) は「社会の分化的方向」 (「自分を出す」, 「自分の個性をつくる」等の自発性と個性の尊重) を目指す一方、「同一化的方向」 (「=社会化の方向」, 社会への適応, 順応を促す) も目指すことから、両方の方向性の間に生じる矛盾に向き合わねばならず、また、その矛盾を「解決しなければならなくなる」と述べている。(波多野 1975:286) 大内は、この波多野の「社会の分化的方向」 (以下、「個性化」) と「同一化方向」 (以下、「社会化」) の論をふまえ、両者の一元化に向けて統一止揚していくための方法が書くことの指導原理であるとしている。(大内1996:101-102, 2004:130-131) 両者の方向性の根底に「言語の両義性」, すなわち「生活実践の中に埋め込まれた経験的な事実」と「生活実践にフォームを与え、それを「構成」する」(野家1993:201) ものを認めるならば、両者は基本的に不可分の関係にある。

しかし、書くことの学習指導において両者の一元化を実現することは容易ではない。「社会化」の方向性を基本とした場合、「既成の観念や主観的感情を前提として最初から言うことが決まっており、それをただことばに置き換えようとするだけであったり、格好良く表現しようという意識や、文章にうまくまとめようという意識が先立ったりしたのでは、書くことで認識が深まるということはない」(田近1982:182) ことにもつながる。一方、「個性化」を目指しつつも、「自らの物語をひたすら「書き」続ける若者達は、一方で、規範を拒否する自律的な主体を希求しながら、彼らの生産するテキストは、しばしば、マスメディアを通して流通するテキストへの無自覚的な同調と、単調なステレオタイプに陥る」(森田1999:75) というように、自律した書き手の育成の困難という問題が指摘されている。こうした問題に対しては、「機能的規範」を拠り所としてそのシステムの中に留め置かれている「主体的・有用的な実践」を行いつつ、「主体的・有用的な実践の外に立ち、そうした実践の限界を示す」ような「脱主体的・非有用的な経験」を契機とした教育的実践のあり方が示されている。(田中2009:75) また、今井 (2012) における「世界について

語ることによって言語は初めてそれとして示され]、「学習者にとって探究のための自由空間」が生じるという「迂回の構図」という考え方も、こうした問題を解決する方向性を示すものである。(今井2012:79) これらの方向性をふまえつつ、国語科の授業実践における学習者の書くことの学習過程を具体的に明らかにしていくことが求められる。

その際に重要となるのは、「学習者の「テキスト表現過程」が中心化され意義づけられる学習を追究する」(塚田2016:160) ことである。そのためには、「言語の両義性」を基盤として、学習過程において生起する言語表現の事実在即して、「学習者の「テキスト表現過程」」をどのように捕捉するかが課題となる。こうした課題に関わって、塚田(2016)は「文章を作者の一定の意図のもとに完結した「閉じた意味構造体」として比較的安定したもの」とする見方から、「断片的で他の複数のテキストとの関連性を前提」とした「開かれた意味構造体」としてとらえていくことが求められると述べている。(同:161)「開かれた意味構造体」とは「テキスト・ディスコース概念」をふまえたものであり、そこでの「断片的で他の複数のテキストとの関連性」とは広義の社会的文脈との相互作用、そして「間テキスト性(intertextuality)」の概念に基づくアプローチである。これらのアプローチは、単なる個人の意図や感情の表出、あるいは特定の場面に適合する表現活動としてだけではなく、学習者同士のやり取りや教材・資料のテキストとの相互作用から学習者の書くことの生成をとらえる見方へと連続している。

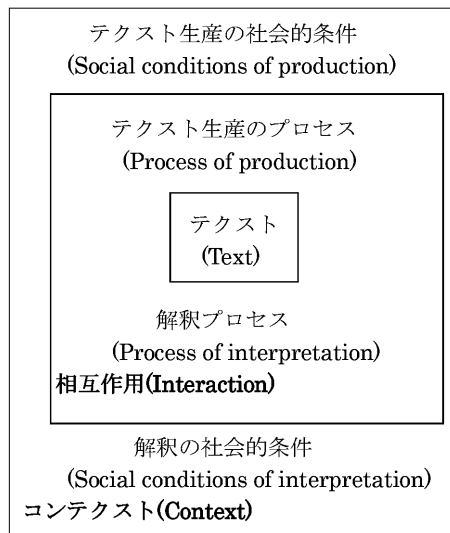
実際、書くことの教育研究は、1980年代以降はテキスト論や談話分析研究の応用により「学校内、そして多様な学校外における書くことのコンテキストに焦点を当てた社会文化的な研究領域が拡大」(Nystrand 2006:22) しつつあり、そうした流れの中で主にテキスト、ディスコース研究を基盤として「学習者の「テキスト表現過程」」をとらえるための研究が進められてきた。本稿で検討する Ivanič の論はそうした研究の一つであり、テキストを介した書くことには複数のコンテキストとの相互関係が関わっていることを明らかにしている。しかし、学習者のテキスト生成において中心となるテキストとコンテキストの関係、特に、「開かれた意味構造体」としてのテキストと学習場面ならびに学校外の社会的、文化的な多様なコンテキストとの相互関係については十分に整理されていない。この点について、Prior の「コンテキストの積層」という概念を援用し、書くことの学習指導の観点からテキストとコンテキストの相互関係を整理し、新たに図式化する。そして、図式化したモデルに基づいて学習者の書いたテキストとカンファレンスの談話を分析、考察し、書くことの学習としてのテキストの生成と変容がどのようなものかを具体的に明らかにする。

## 2. 「社会的実践」の積層

Ivanič (1998) は、書き手の自己形成の観点からテキストの生成プロセスを論じている。ここでは、書き手の作り出すテキストと社会文化的なコンテキストの関係について、フェアクロウの「批判的談話分析(Critical Discourse Analysis)」(※以下「CDA」)のアプローチにおける「社会的実践」の3層モデルを用いている。ここでは、Ivanič の論を理解するために、まず CDA のモ

デルがどのようなものかについて見ていく。

このモデルでは、ディスコースを言語的行為と社会制度の往還による「社会的実践」とし、「社会的実践」を「ディスコースが発生する直接的な社会環境」「ディスコースのためのより広い基盤を構成する社会制度」「社会全体」という3つのレベルの層からとらえる。そして、「言語を、ディスコースとして、また社会的実践として観察する際には、我々はテキスト分析だけに専念するのでも、また生産と解釈の両プロセスの分析だけに専念するのでもなくて、テキスト、プロセス、社会的条件との間の関係の分析、つまり場面的コンテキストという直接的条件と、制度的、社会的構造というより遠く離れた条件の両方の関係の分析に専念するのである」(フェアクロー2008:28)としている。「社会的実践」としての言語は、「テキスト」、「相互作用」、「コンテキスト」の3つの層とその相互関係において図1のように表される。



(フェアクロー2008:29)

図1

この図に基づくテキストの分析は、「記述ステージ」(「テキストの形式的特性に関わる」)、「解釈ステージ」(「テキストと相互作用の関係—テキストを生産プロセスの産物として、また解釈プロセスの共有資源とみなす」)、「説明ステージ」(「相互作用と社会的コンテキストの関係、すなわち生産および解釈のプロセスの社会的決定、そしてその社会的効果にかかわる」)(同:29)という3つのステージに沿って行われる。

分析例として、橋内(1999)において取り上げられている事例(野村(1996)による日米の新聞の比較分析)を見てみたい。1994年の細川首相とクリントン大統領による首脳会談について、米紙は「trade war, muscling」等の「「戦い」を連想させる語彙」を用いており、また、日本については「career mandarins, the Hosokawa regime」という「弱者」のイメージにつながる語彙を用いていた。一方、日本の新聞では「アメリカは「一方的に」「不満」を述べていた」と報道して

いたという。これらは語彙という「記述ステージ」の分析を通して、「解釈ステージ」における分析者の「関与」を分析するものである。さらに、米紙では、日米間の問題として「米国の対日貿易赤字」が存在し、原因には「日本の市場の閉鎖性」という社会的構造があるとしており、これは「説明ステージ」の分析に相当する。こうして、「新聞記事は出来事の社会的意味づけをして、読者に伝える機能を果たすジャンル」であるとし、「ことばを広く社会的コンテキストの中で捉えるがゆえに、政治・経済・社会の様々な問題を俎上に乗せることができる」、つまり「言語分析＝社会批評」という実践を可能とするとしている。(橋内1999:164-165) CDA は、ディスコースによって社会がどのように「構築」されているのか、そしてそこに我々はどのように参加すべきかを探索していくプロセスを社会的実践としてのディスコースの「分析」によって解明する。

一般的に、CDA はメディアや広告等について、その背後にある権力や差別の構造を言語的に解明し、個人と社会との関わりを問い直すことを目的としている。そうした分析は、「(社会の中の※引用者注) 個人対個人の間には存在する政治的、社会的、経済的、文化的、教育的な、あらゆる〈境界〉を越え」(菊池1995:72)、「批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力の教育」(佐藤2003:298)を目指す「批判的リテラシー」教育の方法の一部となっている。しかし、そうした方法については、一定の社会問題に対する知見を前提とし、それに対する批判という構図を前提にしたリテラシー教育につながるもの指摘もなされてきている。塚田(2003)は、「学習者が「言語を意識すること」をスローガンに言語教育を改革しようとしている二つの流れ」(塚田2003:488)の一つとして「批判的リテラシー教育」を取り上げ、次のように述べている。

「批判的リテラシーの構成要素を予め特定した上で教材化(教育的状況づくり)を行おうとする方途は、学習者の側から発想されるべき学びの起点がむしろ抑圧されることになりかねない。たとえ年齢や発達段階を考慮したとしても、こうした社会科学の新たな知見が教授者側からの論理として権威的にリテラシー学習者を支配することになる。」(同:492)

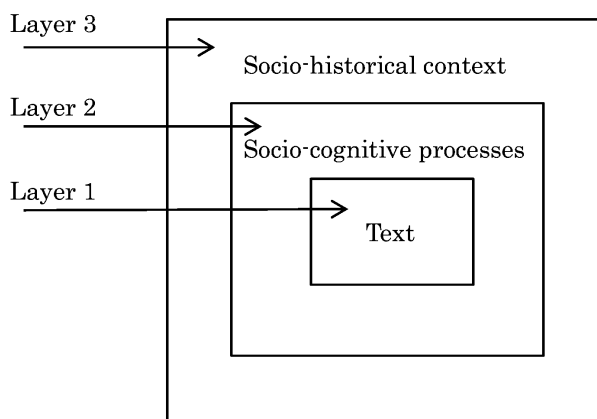
このように述べた上で、「教育実践においては、学習者の既有知識を起点とする発生的な意識過程に即した学習の在り方が考慮されなければならない。またその点が学習の実際的過程として保障される必要もある。」(同)と論じている。コンテキストの関係において、学習者にとっての表現が構成されていくことが重要である。高木・林(2008)は、そもそもCDAにおけるディスコースとは、単に「社会に根ざしたもの(socially situated)」ではなく「社会を構成する(socially constitutive)」ものであり、それは「あらゆるレベルにおいて社会構造によって形成され変化する一方、既存の社会構造を再生産し、新たなものを作り出すという機能を持つ」としている。(高木・林2008:36-37) また、奥泉(2012)は、国語教育の立場からCDAの応用を論じる中で、CDAは「テキストをそれが生産され解釈される社会との関係で見ることにより学習の「社会的構成」の面を重視していると述べている。(奥泉2012:27) しかしながら、図1ではテキストは入れ子型にコンテキストに組み込まれているように見ることも可能であり、一定のコンテキストを前提としたアプローチも許容され得る。したがって、学習者の表現過程を起点とする立場からは、

図1を学習者のテキストの生成過程を中心としたものへと解釈し直す必要があり、また図1のモデルもそれに適合したかたちに組み替えて整える余地が残されている。この組み替えと整理のために、CDAの3層モデルに基づくIvaničの議論を次に見ていく。

### 3. 学習者の表現過程へのアプローチ

#### 3-1. 「マイクロ社会文化環境」における書くこと

Ivanič (1998) は、図1をふまえた上で、CDAが取り扱うのは「マクロ社会文化環境 (macro-socio cultural environment)」のレベルであるとし、それに対して学習者を中心としたリテラシー学習の立場では「マイクロ社会文化環境 (micro-socio cultural environment)」なレベルから考えていく必要があるとする。(Ivanič 1998:19) そこでは、図1をふまえた次の図2に基づく議論を行っている。



(Clark & Ivanič 1991:169, Ivanič 1998:41)

図2

「マクロ社会文化環境」のレベルとはどのようなものか。CDAは、先に述べたように一定の社会的事態に対する「批判的」な関与を促すことをねらいとする。このように、ある事柄に関する全体的な社会的事態を想定し、それを主題化することが「マクロ社会文化環境」における社会的実践である。図2に沿って見ると、Layer3を一定の社会的実態ととらえ、Layer1のテキストの分析を通してその実態への関与の有り様を具体的に解明するという手続きをとることになる。

このような手続きは、書くことの学習の場合にも当てはまる。例えば、高等教育におけるアカデミック・ライティングの場合、アカデミックなコンテキスト (Layer3) を前提として、レポートや研究論文、プレゼンテーション等のテキストやディスコースの構成 (Layer1) を学習内容とする。アカデミックなコンテキスト (Layer3) に特有の論理展開や思考方法、表現効果に沿った振る舞いを身に着けるという考え方であり、これはさまざまなジャンルの活動領域とその振る舞いの習得をするという考え方にも当てはまる。しかし、こうした考え方では、アカデミックなコ

ンテキストの活動領域を前提として、テキストの生成における学習者の言語的振る舞いもそうした閉じた領域に関係付けられてしまう。そのため、本来は当該のコンテキストの外にある学習者が当該の振る舞いを身につけて行く過程が学習であるにもかかわらず、その外から内への過程を視野に入れることが困難となってしまう。

それに対して、「マイクロ社会文化環境」のレベルは学習者の日常的な活動やアイデンティティに焦点を当てる。そこでは、話すことを含めたテキスト生成の社会的実践は、コンテキストの制約はありながらも様々な役割をとりながら複数の活動領域を横断し、個々の固有の活動における自由空間を見出し、社会との関係を再生産するものとしてとらえられる。この場合、コンテキストは必ずしも主題化される必要はなく、「社会的かつ制度的なコンテキストにおける書くこと」が生じる可能性（「自己の可能性 (possibilities for self-hood)」) がどのように学習者にとって構成されているのかに焦点を当てる。それにより、テキストの言語構造、そして CDA においてしばしば批判を受けるような社会学的知見等の専断を排した書くことのアプローチが可能になるとする。これは、書くことを通して関与する可能性としての社会的実態として Layer3 を指定し、その可能性を含めた関与の実質を Layer1 のテキストという社会的実践として見ていくという立場である。Clark & Ivanič (1991), Ivanič (1994,1998) は、こうした「マイクロ社会文化環境」に基づいて学習者のテキスト生成の過程を考察している。

### 3-2. 書くことにおけるコンテキストの複数性

「マイクロ社会文化環境」のレベルを中心とした社会的実践としての書くことは具体的にどのような把握されるのか。Ivanič (1994,1998) は、学生の Donna のレポートを事例として取り上げ、その分析を通して3つの層の相互関係についての検討を行っている。これらの論考の重要な点は、学習者の書いたテキストを介して社会的文脈との相互関係、すなわち「開かれた意味構造体」としてのテキストの生成に関わる側面を具体的にとらえる枠組みと方法を示していることである。ここでは、主として Ivanič (1994) における Donna のレポートの分析を取り上げる。

Donna は学生であり、大学の講義の中でレポートを3回書いていた。以下のレポート（部分）は2回目に書かれたものであり、タイトルは、「文学とマスメディアにおける黒人の自己再定義方法の批判的評価：黒人女性に焦点を当てて」である。

そのようなイメージにもかかわらず、黒人女性は価値が低く劣っているとされる外面的に定義された彼女たちの社会的現実のイメージに耐えてきている。[Zhana: 1988; Bryan et al: 1985, Braxton et al: 1990; Collins 1990] 黒人女性は、自分自身の形成に努めることによって、彼女たちの人生についてのこうした外面的なイメージに挑んでおり、それによって自身の「女性史」を語り、その物語にあるような社会的現実を主張している。[Collins: 1990].

(Ivanič 1994:7)

Ivanič (1994) では、このレポートについて次のような分析と考察を行っている。

Donna は、まずレポートにおいてアカデミックなコミュニティのメンバーとして自らを位置づけている。そうした自身の位置づけは次のような方法において行われている。第1の方法は、彼女は「私たち」のように自身を含む代名詞ではなく、「黒人女性」「彼女たち」のように3人称によって第3者的立場から議論に参加している。第2は、「そのようなイメージ」「彼女たちの社会的現実」のような抽象的な事柄について書いており、また「外面的に定義された彼女たちの社会的現実のイメージ」「彼女たちの人生についてのこうした外面的なイメージ」のように複合名詞として3人称の「彼女たち」を用いている。第3の方法は、アカデミックディスコースに典型的にみられる接続形式「それによって (thereby)」を用いている。第4は、4つの異なる文献[Zhana: 1988; Bryan et al: 1985, Braxton et al: 1990; Collins 1990]を参照して、他の著者に依拠しながら複数の観点によって書いている。第5はアカデミックディスコースに用いられる「挑んで」「形成する」「主張し」のような語彙を関連付けている。このような方法により、「社会的な経験を対象化し、個人を超えた人々の説明としてその経験が書かれることに価値を認めるというコミュニティ」に属する者として書くことを行っているとしている。(同:7)

ここまでは主に Layer1 のテキストの言語的特徴に基づく分析であり、基本的にはアカデミック・ライティングの形式に関する観点に依拠している。とはいえ、この分析は単にテキストの形式的特徴によって書くことと大学の講義というコンテキスト (Layer3) とを関係付けるだけではない。Ivanič は、Layer3 を一つの前提としながらも、Donna のテキストの生成における複数の活動領域への横断的な関与を見出している。第1に、「自身の「女性史」を語り、その物語にあるような」という表現を用いて、彼女はそのような表現を用いる人である「自身」と同一化し、彼女自身が黒人であるとの認識に立って書くことを行っている。レポートの後に行われたインタビューでは、Ivanič が Donna に「その物語にあるような社会的現実を主張している」のかと尋ねると、何の躊躇もなく自分のこととして主張していると述べたという。つまり、「彼女にとって、これらの表現は彼女自身の声でもあり、黒人と一体になることもまた彼女自身の声である」ということである。第2に、彼女は大文字のBを用いて黒人 (Black) という単語を用いており、彼女自身を黒人の権利擁護運動 (Black activism) に重ね合わせている。第3に、「歴史」ではなく「女性史 (herstories)」という語を用いており、「フェミニスト」として自身を位置づけている。とはいえ、一方で「女性史」という語を用いる際には参考文献として Collins を参照しており、他の論者の言葉を用いて書いていることを明示することにより、Donna 自身が学生としてレポートを書いている。(同:7-8)

以上の第1から第3の考察からは、Layer1 の「テキスト」におけるレポートの言語的特徴 (名詞化や語彙、表記、引用など) は Layer3 のアカデミックなコンテキストをふまえつつ、同時に複数の社会文化的コンテキスト (黒人であること、黒人の権利擁護運動、フェミニスト) にそれぞれ関連していることが分かる。レポートのテキスト (Layer1) とコンテキスト (Layer3) は単に一对一の関係 (例えば、アカデミックなコンテキストではアカデミック・ライティングに特有

の表現方法（人称）を用いる，あるいは「黒人の権利擁護運動」を論じる際にはアカデミック・ライティングに特徴的な表現方法（表記）を用いる，のように）にあるわけではない。そこには，レポートの言語的特徴と複数のコンテキストの相互関係が介在しており，その相互関係が学習者のテキスト生成を支えている。こうした相互関係は図2の Layer2 に相当するが，その複数性については必ずしも図2に反映されていない。この複数性をどのように図式的に理解するかについては4.においてあらためて整理，検討する。

### 3-3. テキスト生成における「役割」

書くことにおけるテキストとコンテキストの相互関係の複数性をより具体的に把握するために，Ivanič (1994) は Donna のレポートについて，Goffman (1959, 1981) が話し言葉について設定した「フットイング (footing)」の概念における「行為 (performer), 役割 (character)」，ならびに「役割」を構成する「文責者 (principal), 著者 (author), 発声者 (animator)」の範疇に基づいた議論を行っている。「行為」とは話者の発話それ自体であり，「役割」とは発話における複数の立場や役割である。

「文責者」，「著者」，「発声者」の特徴は次のようなものである。「文責者」とは確立した立場をとって主張や信念を表明することであり，「著者」は議論を整理し言葉を選びながら発話の意味や影響を確認しながら述べることであり，「発声者」は身体的な発話の行為である。例えば，作家やコメンテーターが自身の考えや心情，あるいは感情に基づいて話すことは「文責者」であり，政府の報道官やニュースキャスターが積み重ねられた議論を（予め作成された文書に基づいて）公的に述べることは「著者」となる。そして，実際にその場で発言を行っていること，言葉を発していることは「発声者」となる。これらは，話す状況や書く機会，文章の種類によって明確に区別されるようなものではなく，ひとまとまりの書くことの中に複雑に影響し合いながら混成的に存在するという。

Donna のレポートでは，3人称の代名詞を用いることにより第三者の議論をふまえた「文責者」としての書くことを行っている。また，先行研究の文献を参照することにより他の著者に依拠して，「文責者」の役割をとりながら議論に参加している。一方，黒人女性と一体化するような語り口をとることで第三者の役割を取りつつ，自らの主張を提示することを行っている。このように，Donna はレポートを書く「文責者」，そして「著者」として第三者の黒人女性の語りという役割をとっている。このことを図2に沿って考えると，「文責者」としてのテキストと「著者」としての（黒人女性）のテキストは基本的に異なった社会文化的コンテキストに属していることになる。また，Donna が先行研究の文献を参照し，「女性史」のような言葉を用いて書くところでは，既に研究レポートという社会文化的コンテキストに属する言説とレポートを書くことのコンテキストが関連付けられている。このように，レポートを書くことにおいて書き手は複数の役割をとりながら，テキストとコンテキストの複数の相互関係をはたらかせている。



### 3-4. テキストの生成を介した「書くこと」のアプローチ

テキストとコンテキストの相互関係の複数性という考え方は、従来の指導の基盤にある書くことの見方に対する転換をもたらす。Ivanič (1998) は、この転換を1970年代から80年代にかけての「プロセス・アプローチ」から80年代後半以降の「社会文化的アプローチ」への移行に見出している。「プロセス・アプローチ」は、基本的に「読者」との関係から「書き手」が「何を行い、何を意味するか」という目的を明確にし、「主題内容」を明らかにしながら自主的に書くことを遂行していくための指導である。70年代から80年代における代表的な書くことの指導理論であり、文章産出モデルを背景として広く学習指導に影響を与えてきた。しかし、Ivanič が指摘するように、ディスコース論に基づくライティング研究が進む中で、その基盤にある考え方のとらえ直しがなされつつある。

Ivanič は、まずプロセス・アプローチの基本的な考え方を図3のように表している。

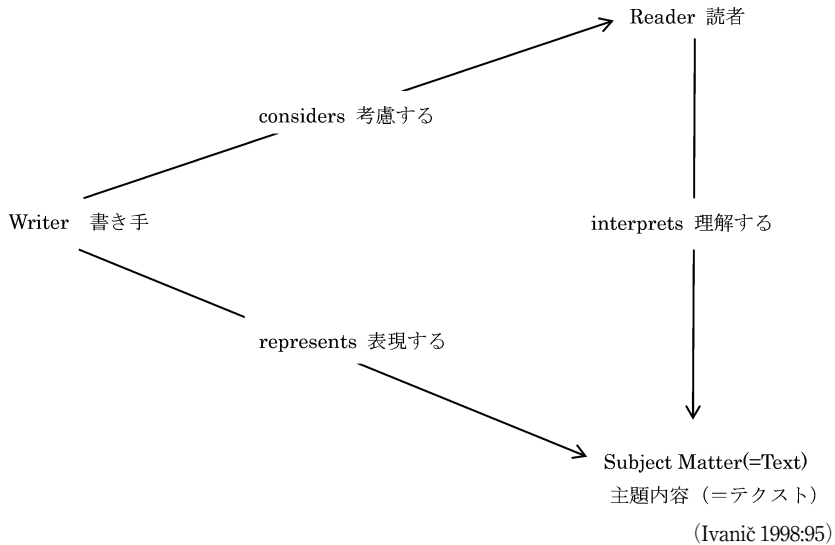


図3 行為としての書き手と読者：「プロセス」の視点

この図には、「書き手」は「読者」の理解する「主題内容」を考慮しながら、自らの表現する「主題内容」を明確にしつつ書いていくという考え方が示されている。しかし、Ivanič によれば、テキストを介した書くことの観点からすると図3のような考え方は「極めて狭い」発想であるとの指摘が80年代以降に出てくるようになったという。その理由として、書くプロセスが「テキスト」が生成されるコンテキストから独立し一般化されていることから、テキストとコンテキストの可変的な相互関係が反映されていないこと、また「書き手」と「読者」を主要な要素としていることからテキストを介した意味生成の過程が示されていないこと、を挙げている。また、社会科学の知見に基づくリテラシー教育が議論される中で、書き手の社会的な役割やアイデンティティ、

主観の構成等の概念を視野に入れた書くことのアプローチとしても十分ではないことも問題になるという。(同:93-98)

プロセス・アプローチに対して、90年代以降のテキストとコンテキストの相互関係を基盤とした「社会文化的アプローチ」は、テキストを介した書くことの生成という考え方をとる。この考え方について、Ivaničは先の Goffman のフットイングの概念をふまえて図4のように表している。

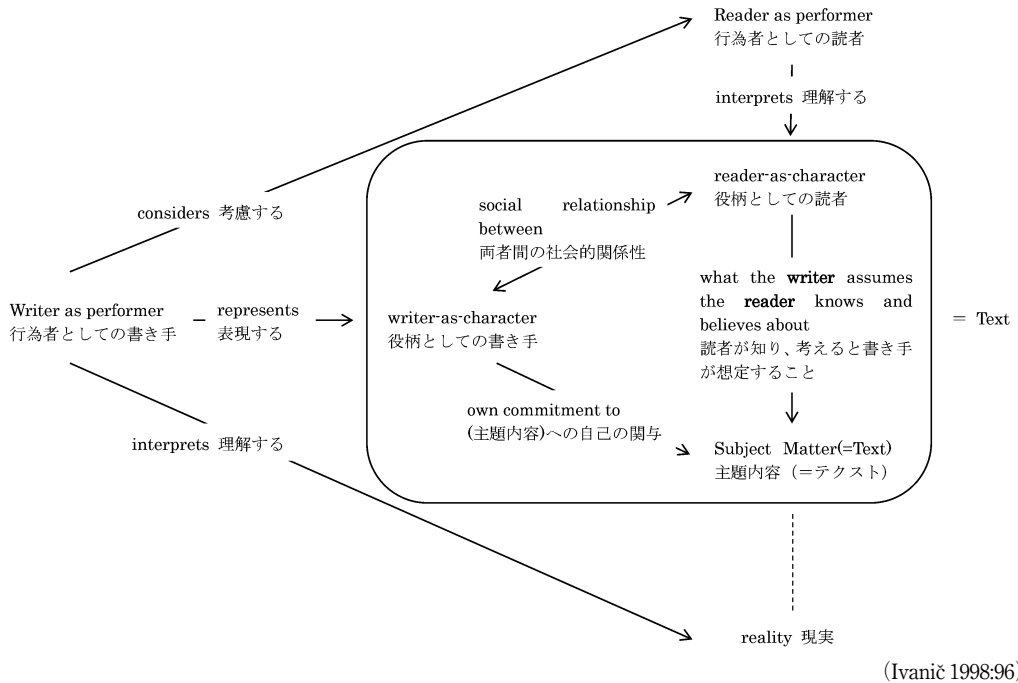


図4 テキストを介した役割としての書き手と読者：「社会的」視点 (Ivanič 1998:96)

この図4では、「行為者としての書き手」と「行為者としての読者」にとっての「現実」は、角丸四角形で囲まれた「テキスト (Text)」の「役柄」を通して作り出されることが示されている。これは先の図3にあったような「読者」の理解を考慮して「書き手」が「主題内容」を表現するという考え方とは大きく異なる。図3の「書き手」は、図4の「行為者としての書き手」に相当するが、図4では「行為者としての書き手」は「テキスト」において実現される「役柄としての書き手」は明確に区別される。そして、「主題内容」は図3では「書き手」と「読者」という人の間で形成されるが、図4では「テキスト」における複数の「役柄」(先の説明に従えば「主体」「作者」「発声者」)を介して形作られる。さらに、このようにして形作られるテキストを介して「現実 (reality)」が構成される。Donna のレポートの場合、「文学とマスメディアにおける黒人の再定義方法」というレポートのテーマ (主題) は、テキストにおける「黒人」「黒人の権利擁護運動者」「フェミニスト」という役柄 (同時にそれぞれの役柄を介してテキストを受容する「役柄

としての読者) をとりながら書くことが行われている。図4に基づく書くことの学習では、「書き手」である学習者が自らのテキスト生成においてどのような役柄、役割をとっているか、それを通して複数のコンテキストにどのように関与しているか、そうした関与を通してどのような書くことに参加し、それによって何を目標そうとしているのかという点が重要になる。

#### 4. コンテキストの積層性と学習活動の実際

3. では、Ivanič による「マイクロ社会文化環境」に基づくテキストの生成としての書くことの論を見てきた。この論から、テキストとコンテキストの相互関係の複数性を基本とし、その複数性はテキストにおける「役柄」の選択によって実現されることを確認した。そして、書くことの発想の中心にはテキストが位置づけられ、生成されるテキストを介して書くことが形成され、現実が構成されることが示されていた。とはいえ、図4では「テキスト」について「行為者」とは異なる「役柄」の相互関係を中心に整理するとどまっており、本稿の最初に課題としていたテキストのコンテキストの相互関係、特に「開かれた意味構造体」としてのテキストとの相互関係の複数性をどのように理解するかが明確ではない。この点について、ここでは Ivanič の論をふまえ、図2を発展させるかたちでテキストとコンテキストの相互関係を整理し、図式的なモデルとして提示することを試みる。

その際にポイントとなるのは、書くことの学習がねらいとする一定のジャンルのテキストと、そのテキストの生成において開かれた関係にあるテキストと、それぞれのコンテキストとの相互関係をどのように整理してとらえるかである。Donna のレポートを例にすれば、それは第1には大学のアカデミックなコンテキスト（レポートが書かれる場面、コミュニティとしての社会的コンテキスト）に関係し、第2にそのレポートは「黒人の権利擁護運動」「フェミニズム」、さらには書き手の活動領域に関わるテキストを引用しながら、それぞれのコンテキストの関係している。このような複数性をどのように把握するかということである。

##### 4-1. 垂直的積層と水平的積層

Prior (1998) は、Ivanič (1994) と同様に Goffman の「文責者、著者、発声者」の概念をふまえながら、ある状況における書く活動への複数の役柄の関与について、それらの役柄の背後にある社会文化的コンテキストの関連を視野に入れた議論を行っている。そこでは、役柄によって実現される複数のコンテキストの積層 (lamination) という概念を導入している。

「Goffman は、フットイングを非常に動的な現象としてとらえており、それは埋め込み（例えば、話し言葉によるスピーチ）によって生じる垂直的積層 (vertical lamination) と、他の活動等を保留しながらしばしば同時に参加者が複数の役割と活動を取ることで生じる水平的積層 (horizontal lamination) という2つの階層の形式を通して形作られる。Goffman は、埋め込まれたものが言語だけではなく、社会的な取り決め（特定の参加活動の枠組みや、特

定の社会活動の様式)でもあることを論じることにより、日常の話し言葉によるスピーチの考え方を拡張する。」(Prior1998:145-146)

ここでの「垂直的積層」はテキストの生成に関わる社会文化的なコンテキストによって構成され、「水平的積層」は開かれた関係にあるテキストとそのコンテキストによって構成される。Donnaの事例に即して見れば、レポートを書くことにおけるアカデミックなコンテキストは「垂直的積層」に属し、「黒人権利擁護運動」等は「水平的積層」に属する。そして、書くことは「垂直的積層」としてある〈状況〉において生じると同時に、社会・文化的、歴史的な複数の活動領域を〈媒介〉し、そうした複数の「水平的積層」として〈分散〉するはたらきが作用するという見方を提示している。(Prior 1998:138)

先の図2では、この「垂直的階層」と「水平的階層」の関係が同一の3層の中に位置づけられている。それに対して Prior の「垂直的階層」と「水平的階層」の概念をふまえ、図2をふまえながらテキストとコンテキストの相互関係を図に示すと、以下ようになる。

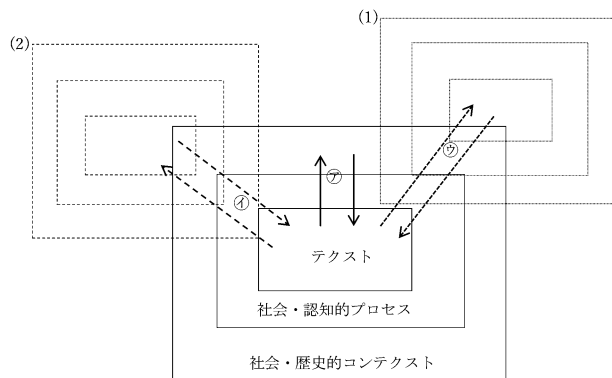


図5 書くことにおける垂直的積層と水平的積層

実線で描いた入れ子型の図形では、⑦の実線の矢印は「テキスト」と「社会的認知的プロセス」、そして「社会的歴史的文脈」との相互関係を表し、「垂直的積層」を成していることを示している。また、①、②の点線の矢印は(1),(2)の「水平的積層」との相互関係を表す。⑦の実線の矢印は書くことが行われる状況のコンテキストを「テキスト」が媒介することを表し、①と②の点線の矢印は分散する(1),(2)のテキストとそれに関係するコンテキストを「テキスト」が媒介することを表す。従来の図2では水平的積層と垂直的積層とが同一の入れ子型の図形に反映されていたことから、書かれるテキストのコンテキストと、分散する複数のコンテキストが同じ次元に位置づけられていた。そのため、3-1で述べたような「マクロ社会文化的環境」のレベルからの発想も可能となっていた。それに対して、図5は「開かれた意味構造体」としてのテキストとコンテキストの複数性を明示し、「ミクロ社会文化的環境」のレベルからテキストの生成を発想するための2つの積層の相互関係を表している。

#### 4-2. モデルに基づく学習場面の考察

図5をふまえながら、「マイクロ社会文化的環境」レベルにおける学習者の書くことを具体的に把握するために、学習者の書いたテキストとカンファレンスの談話を事例として分析、考察をする。事例は、2017年に岐阜市内の中学校で行った美術作品の細部を鑑賞し、書かれた物語についての交流を通して、表現を工夫して物語文を書くことができることをねらいとする創作の授業（全3時間）において書かれたテキストと、それに基づく交流活動である。大学院生と中学校教諭ならびに大学教員が授業を構想し、大学院生3名が授業を行った。授業では、授業者が絵と対話しながら物語を創っていくモデルを示した上で、学習者は6つの絵画から一つを選択し、その絵画との対話を通して物語を創作した。基本的には、先の「垂直的」「水平的」の見方を学習デザインの枠組みとしてとらえている（高垣2005:2）。この授業実践の詳細は大西他（2018）で論じており、また学習者の書いた物語については小林他（2018）において実践的観点から考察を行った。ここで取り上げる事例も実践的観点から考察した一つであるが、この事例には「マイクロ社会文化的環境」レベルにおけるテキスト生成を具体的にみる事が出来ることからここで取り上げ、新たに図5に沿って書くことの学習の視点から分析と考察を加えることとする。以下、最初に書いた物語（テキスト①）、カンファレンスの談話、カンファレンスの後に書いた物語（テキスト②）の順に見ていく。

##### 4-2-1. テキスト①

学習者aは、6つの絵画からノーマン・ロックウエルの「近所に新しく来た子供たち」を選択した。この作品は、引っ越してきた子供達と元々住んでいた子供達が住宅街の家の前で対面する場面を描いている。aは最初に次のような物語を書いている。絵に描かれた引っ越してきた子の一人を「クレア」、絵には描かれてはいない引っ越し前の友人を「エイミー」と名付けている。

##### テキスト①

（省略）

それは一ヶ月ほど前のことだった。クレアの父が「父さんの会社、倒産したんだ…。仕事先を新しく見つけたから、そこに引っこそう。」と言ったのだ。当然クレアにも、ボブにも友達があった。一番に考えたことは、「いやだ。みんなと離れたくない。」とくに、クレアが一番の親友のエイミーは、二才の頃からずっと一緒だったのだ。離れたくなかった。

しかし時は無残にも過ぎていくものだ。とうとう引っこしの日が来てしまった。クレアは親友のエイミーと手を取り合っ泣きながらちかう。

「私達、ずっと友達だよ！」「うん、友達たくさん作って、また帰ってきてね！」「エイミーも、もっと友達作ってね。」「うん！」「そろそろ行くぞ。」父によれば、「またね」と言い、エイミーと別れた。エイミーのことをずっと忘れない。クレアはそう心に決めた。

そして、今。目の前の子たちと友達になるチャンス。エイミーとの約束をはたせるかもし

れない絶好の機会だ。クレアは、あの子となら友達になれそう、という子を見つけた。犬を飼ってる女の子。クレアは猫を飼っている。動物の話で話しかけよう。「あ、あのっ…。」「ん？なに？」女の子は笑顔で聞き返す。「い…犬…好きなの？私は、猫が好きなんですけど…」勇気をふりしぼって聞く。きつきまで不安しかなかったクレアがここまで話せたのは、エイミーのあの時の言葉がきっかけだった。『友達たくさん作って、また帰ってきてね！』クレアはその言葉を思い出していた。(省略)

テキスト①は、授業者が創作のモデルを示し、物語を書くという課題が与えられ、他の学習者と共にそれぞれ絵との対話を通して物語を書くという授業場面のコンテキストとの相互関係において書かれている。これは、図5の実線で描いた入れ子型の「垂直的積層」に基づくテキストの生成に関わる。また、テキスト①には「 」を用いて登場する人物の会話が表されており、それらは引越しを告げる父、エイミーとの会話、引越し先で出会った子との会話、クレアが思い出した言葉（『 』）のように異なった時間、空間に属し、テキストとの複数の相互関係がはたらいている。これは、図5の(1)、(2)のような「水平的積層」に基づくテキストの生成に関わっている。

#### 4-2-2. カンファレンスの談話

aはテキスト①についてbとのペアによるカンファレンスを行った。以下の談話では、特に「水平的積層」を成す相互関係が話題となっている。(記号は次のように用いた。沈黙、間合い：( )内に数字で示す／ 発話の連続：// / 注記：【 】の中に説明を入れる / ↑：上昇の声調)

b：(5.0) じゃあなんで二オから仲良しって設定にしたんですか↑

a：(2.0) 主人公9歳くらいの設定だから、えっと7年以上の付き合いは本物の付き合いって話きいたことがあるから、//やもんで。

b： //待つて待つて。ああ【困ったように】

b：主人公が、//9才で7年以上↑

a： //9才。

a：の友達の関係は、//一生の一生ものだって言われてるから。

b： //うん。

(中略)

b：(12.0) じゃあなんか最後さあ、二重括弧あったやん。それなんでですか↑

a：前のことだから。

b：え↑

a：そのとき言ってるわけじゃないよっていうのを伝えたいから、二重括弧。

bは「二オから仲良しって設定」の理由を問い、aは「7年以上の付き合いは本物の付き合い」

という「話」を理由として述べている。この「話」はテキスト①の表層の記述にはないが「水平的積層」を成しており、エイミーがクレアの「本物の」「親友」であるという設定を物語に与えている。また、bは「最後さあ、二重括弧あったやん。それなんでですか」と問い、aは「前のことだから」、「その時言ってるわけじゃないよっていうのを伝えたいから」としている。二重括弧の中の発話はテキスト①の「水平的積層」を成す。このaの発話は、クレアが引っ越し先で出会った子に話しかけたことによって、エイミーが別れ際に行った言葉（『友達たくさん作って、…』）を実現できた、ということを表しており、そこには別れ際の言葉という「水平的積層」との相互関係がはたらいっていることを示している。

#### 4-2-3. テキスト②

カンファレンスの後に、aは以下のような物語を書いた。

##### テキスト②

それは一ヶ月前、突然におとずれた。父の会社が倒産した。その言葉を聞き、クレアが考えたこと。それは、「別れ」。友達とも、学校の仲間とも、さよならだ。そんなのやだよ…。とどれだけクレアが願っても、現実是不変。

ついに別れの日。クレアが一番の親友、エイミーが見送りに来てくれた。二人は泣きながら、手を取り合ってちかう。

「私達、ずっと友達だよ！」

「うん！友達たくさん作って、また会いに来ててね！」

「エイミーも、もっと友達作ってね！」

「うん！」

「そろそろ行くぞ」

そう父に言われ、クレアは、またね、とエイミーのもとを去った。

そして、いま。この子たちと友達になるチャンス。エイミーとの約束を果たせるかもしれない絶好の機会。クレアは、この子と友達になりたいという子を見つけた。犬を飼っていると思われる女の子。犬について話しかければなんとか上手くいくかもしれない。

そう思い、声をかける。

「あ、あの…。犬、すきな？…」

その子は、笑顔で応えてくれる。

「うん。そうだよ。…あなた、名前は何？」

「クレア。」

「いい名前ね。私はジェシカ。よろしくね。」

やった！クレアは思った。

テキスト②では、エイミーとの別れの会話と、引っ越し先で出会った子との会話に「 」が用いられており、2つの場面との「水平的積層」との相互関係において物語が展開している。また「 」は用いていないが、「そんなのやだよ…」(2行目)、そして「この子たちと友達になるチャンス。」(12行目)のような心内描写が用いられている。最終行の「やった！」は会話の中の思考内容であると同時に、「「エイミーも、もっと友達作ってね！」(8行目)という「エイミーとの約束」(12行目)を果たせたことを表しており、この「水平的積層」が物語の末尾を構成している。

また、テキスト②では①にあった年齢の設定がなされていない。この点について、カンファレンスにおいては「7年以上の付き合いは本物の付き合い」という「話」の説明をしているが、②ではそうした説明を要しないテキストになっている。テキスト②が実際に読まれる「垂直的積層」の変容が認められる。

以上の考察からは、授業場面のカンファレンスという「垂直的積層」を介して「水平的積層」が変容し、またテキスト②の生成において「垂直的積層」が変容していることが分かる。この事例の考察から、「マイクロ社会文化的環境」のレベルにおける書くことの学習とは、2つの積層を成すテキストとコンテキストの具体的な相互関係の変容としてとらえることが出来る。また学習指導の観点からは、「垂直的積層」を成す相互関係において「水平的積層」が生じ、その「水平的積層」についての認識とその変容が「垂直的積層」においてなされ、新たなテキスト生成がなされる、という連続性を視野に入れる必要性を指摘することができる。

## 5. まとめと課題

「学習者の「テキスト表現過程」」を捉えるための研究として Ivanič (1994,1998) の論を検討し、「マイクロ社会文化的環境」レベルにおいては、学習者の書くことにはテキストとコンテキストの相互関係の複数性がはたらいっており、それが「役割」によって実現されることを確認した。この検討を通して、学習指導の立場から、テキスト生成におけるコンテキストの関係を整理する必要があることを課題として指摘した。この課題について、Prior (1998) の「コンテキストの積層性」の概念を援用し、「垂直的積層」と「水平的積層」の2つの積層に基づいてコンテキストとの相互関係を新たに図式的なモデルとして提示した(図5)。さらに、このモデルに沿って学習者の書いたテキストとカンファレンスの談話を分析し、テキストを介した書くことの学習とは、2つの積層を成すテキストとコンテキストの具体的な相互関係の変容としてとらえることが出来ることを明らかにした。また2つの積層の往還によって書くことの学習が実現されていくという考え方が学習指導に求められることを論じた。

このように、テキスト、ディスコース研究に基づく書くことの研究をふまえ、テキストを介した書くことの生成過程をモデル化し、実際の授業場面の分析を通して明らかにしていくことによって、本稿のはじめに指摘した「個性化」と「社会化」の間の「矛盾相克」を乗り越える視野が切り拓かれるものと考えられる。この点についてはまた別稿において論じたい。



## 参考文献

- Amy, B. & Ivanič, R.(2010). Writing and Being Written: Issues of Identity Across Timescales. *Written Communication*. 27(2), 228–255.
- Clark, R. & Ivanič, R.(1991). Conscious-raising about the writing process. In James,C. & Garrett,P. (eds.), *Language Awareness in the classroom*. London: Longman., 168–185.
- フェアクロー, N. (貫井孝典 他 訳) (2008) 『言語とパワー』 大阪教育図書.
- Goffman, E.(1951). *The presentation of Self in Everyday Life*. The Penguin Press. (ゴッフマン, E. (石黒毅 訳) (1974) 『行為と演技:日常生活における自己呈示』 誠信書房.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford:Blackwell.
- 橋内武 (1999) 『ディスコース』 くろしお出版.
- 波多野完治 (1975) 『波多野完治国語教育著作集 上』 明治図書.
- 今井康雄 (2012) 「メディアと国語と教育」『国語科教育』 第72集, 75–79.
- Ivanič, R. (1994). I is for interpersonal: Discoursal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and Education*, 6(1), 3–15.
- Ivanič, R. (1998). Writing and Identity: *The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing* John Benjamins.
- 菊地久一 (1994) 『識字の構造』 勁草書房.
- 小林一貴 他 (2018) 「カンファレンスによる書き手意識の形成とメタ言語的理解—絵画を見ることによる創作の学習過程の分析を通して—」『岐阜大学カリキュラム開発研究』 34–1, 61–69.
- 南保輔 (2015) 「引用発話・再演・リハーサル」中河伸俊・渡辺克典 編『触発するゴッフマン』 新曜社, 148–157
- 森田伸子 (2000) 「「書くこと」の教育をめぐる」『教育哲学研究』 第80号, 74–75.
- 野家啓一 (1993) 『言語行為の現象学』 勁草書房.
- 野村菜穂子 (1996) 「新聞記事のディスコース分析」『第4回社会言語学研究会予稿集』, 20–26.
- Nystland, M. (2006). The Social and Historical Context for Writing Research, In MacArthur, C.H. (eds.), *Handbook of Writing Research*. Guilford Press, 11–27.
- 奥泉香 (2012) 「視覚化する書記テキストの学習：批判的談話分析とデザイン概念を援用して」『国語科教育』 第72集, 25–32.
- 大西祐治 他 (2018) 「絵画・写真を見ることを通した創作学習—タブレット端末を用いた対話的な鑑賞と作文カンファレンス—」『岐阜大学教育実践研究・教師教育研究』 20, 9–19.
- 大内善一 (1996) 「文章表現教育の向かう道」田近洵一他編『国語教育の再生と創造』 教育出版, 100–113.
- 大内善一 (2004) 『国語科教育学への道』 溪水社.
- Prior, P. (1998). *Writing / Disciplinarity*. Laurence Erlbaum.
- 佐藤学 (2003) 「リテラシーの概念とその再定義」『教育学研究』 70(3), 292–301.

- 田近洵一（1982）『現代国語教育への視角』教育出版.
- 高垣マユミ（2005）「授業研究の新しい視点と方法」高垣 編『授業デザインの最前線』北大路書房，1－16.
- 高木佐知子・林宅男（2008）「言語と社会的権力」林宅男 編『談話分析のアプローチ』研究社，36－38.
- 田中智志（2009）『教育思想のフーコー』勁草書房.
- 塚田泰彦（2003）「リテラシー教育における言語批評意識の形成」『教育学研究』70(4)，484－497.
- 塚田泰彦（2016）「国語科教育におけるテキストと考えることの関係の再定位」『読書科学』58(3)，157－169.