

学習者のテキスト生成過程における文脈の相互関連

Construction of viewpoints in children's writing

小林 一 貴
KOBAYASHI Kazutaka

1. はじめに

本稿の目的は、異なった課題に対して、学習者の作り出すテキストがどのような視点をもった要素によって構成されるのかを明らかにすることである。そのための方法として、書くことの学習過程における多声的な表現の特徴について考察を行う。これは、異なった出所と視点を持つ要素がつなぎ合わせられる、すなわち「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」(Wertsch,2002:邦訳p.59)においてテキストが構成されるという考え方に基づくものである。

これまでに、授業における話し合いの談話と作文のテキストについて、主にそれがどのような情報にもとづいて展開していくかを分析考察してきた。ここでは、いわゆる作文の構成要素と作文を書くにあたり読まれた「課題文」との関連を視野に入れつつ、作文の視点構成について見ていく。

2. 研究の流れ

これまでに、小学校と中学校のクラスにおいて、課題文に基づいて論点を提示する場合と自由に考えを書く場合という異なった課題に対して書かれた意見文と、それに基づいた話し合いの談話、話し合いの後に書かれた意見文を資料とした分析を行ってきた。

具体的には、第1に学習者の作り出すテキストを構成する情報がどのような文脈に基づいているのか、その傾向についての分析を行った。具体的には、異なった課題に基づく学習において、書き手がどのような情報を選択し、いかなる認識において表現を行っているかを見ていくことにより教室での学習者の表現行為の傾向をとらえた。

論点を提示した場合(以下、「論題提示」)では、情報内容としては書き手自身の知識や経験に基づく情報が多く、課題文あるいはそれ以外のテキストを引用してくることは少なかった。また個人の考えとして述べる形をとりながらも、個々の知識や経験を主とした一般的な見解の提示がテキストの展開に関わっていた。題材について、個人として考えを述べつつ、題材にかかわる全体的な情報において書く位置をとりつつ考えを述べる行為が認められ、題材をめぐる談話の参加者にとって共有される視点に自らのテキストを位置づけていくものと考えられる。また、こうした特徴は、はじめに書かれた文章から再度書かれた文章への変化においても連続したものとして指摘できるものである。

一方、自由に記述する場合(以下、「自由記述」)では、課題文の引用、ならびに書き手の知識や経験に基づく表現が多い傾向が見られた。課題文の言葉と自らの考え照らし合わせながら述べていると考えられる。しかし、こうした特徴については、課題文の内容に対して単に自分の考え、感想を付加する、さらには課題文の内容をそのまま承けることもあると考えられ、題材に対して批判的に考える事がやや希薄であるとする見方もできる。(小林:2006,2007a)

第2に、話し合いの過程と2つの意見文について、題材に対する認識の変化について検討を行った。これは、第1で確認した複数の文脈をふまえつつ、いかなる立場の視点を主としてテキストが構成されているか、そして話し合いを通してそれがどのように変容するかを見るものである。

基本的に、自由記述では後に触れるが課題文におけるテレビ番組の視聴率をめぐる不正の是非といっ

た課題文の文脈において談話が展開していくのに対し、論題提示では、学習者の日常の経験に基づく文脈を持ち込みつつテキストが展開していた。後者の論題提示による話し合いでは、学習者が題材に関して自身の知識に基づいたやりとりを行う中で問題を共有し、題材に関する議論の構造に基づく認識において意見文のテキストを展開させていくことが認められた。表現行為において表現者としての自身をどう位置づけるのか、そして日常生活、学習場面等で接した言葉を介して、そうした言葉がおかれて来た社会の中に表現主体としての自分を位置づけるかが書くことの学習過程に関わっていることを具体的に検討した。(小林：2005a,2007b)

この第2の話し合いの過程から見てきたことは、題材をめぐる素朴なやりとりが、文章で自身の考えとして書いていることに対する疑いや再認識へと連続しているということであった。具体的には、自身の言葉がどこかに所属する言説に連続していることに気づき、それらの言説をめぐる議論の中において自らの表現の言葉を再検討することが行われているのである。こうしたことは、第1において確認した作文の中の情報の性質についても再検討を促す。すなわち、自分の考え「として」述べられていることが、何らかの他者の声において述べているということも考えられるわけであり、情報の性質の境界線が単に述べ方において議論されることの限界を示すことにもつながる。

以上のことをふまえ、今回は学習者のテキストを構成する要素が、いかなる時間的、空間的位置において述べられているのかを見ていくことにする。

3. 分析の枠組

Berducci (2004) は、Wertsch (1985) における「文脈報告 (context informative)」, 「共同指示 (common referring)」, 「直示 (deictic)」についての検討を行っている。(Berducci : 54-55)

「文脈報告」は、「文脈に依存する程度が最も小さく、最も明示的であり、(省略)「ある言語共同体の『外側』にいたとしても (省略), こうした表現の意味を理解できる。」(p.55) とする。

「共同指示」は、「ある言語共同体の『内側』にいるメンバーが対象を指示する方法となる。(省略) 符号化される情報は文脈報告表現よりも少なく、そのために明示性は小さく、文脈に依存している。」(同上) とする。

「直示」は「情報量がもっとも小さく、3つのうち明示性は最小、文脈依存性は最大である。」(同上) とする。また、「直示がうまく機能したなら、このことは必然的に、聞き手の責任と参加者の間主観性のレベルが相対的に高いことを示す」(同上) とする。

これらは、前提され共有される情報の度合いの指標となり、談話に参加する仕方をとらえるものである。

こうした談話の参加の仕方に関連して、瀬戸 (2007) は話者の場所の基準としてa [私・あなた] ⇔第三者, b [私・第三者] ⇔あなた, c 私⇔ [あなた・第三者] の3つを挙げている。

a.は、話者である「私」と「あなた」が「連合」するものであり、「『いま・ここ・私たち』の場に基づくものとする。b.は、「『私』と『第三者』が一体となる」パターンであるとする。c.は、『いま・そこ・あなた』を『いま・そこ・あなたたち』に拡張するパターンを表す。『あなたたち』は『私』と対面する『君たち』『諸君』だけではなく、世間一般の人々をも取り込んだ用法にまで広がる」とされる。

この基準に基づいて、ここでは作文の表現に即して、A [私・あなた] ⇔第三者, B [私・第三者] ⇔あなた (Bi [私・第三者 (視聴者)] ⇔あなた, Bii [私・第三者 (制作者)] ⇔あなた, の下位区分を設ける), C私⇔ [あなた・第三者] を試みに設定した。それぞれ次の通りである。

○書き手の表現の基準

A [私・あなた] ⇔第三者

- (1)「この文章を読んで、ぼくは、この、しちょう率とはお金のことだとわかったし、このプロデューサーの気持ちもお金がほしいのことや、1回目(ママ)てほしいとい気持ちだったと思いました。」
→ 書き手がいま居るところ(書いている場面を中心とする位置)

B〔私・第三者〕⇔あなた

Bi〔私・第三者(視聴者)〕⇔あなた

- (2)「ドラマなどで新しいてんかいなどがおとずれて、次々に楽しいてんかいやドキドキするてんかいがおとずれると視聴者もつづけてその番組をみようと思ったり」
(3) それと私はコマーシャルは必ようないと思います。理由は、かぞくみんな、「コマーシャルをやる時間があるなら、番組を放送したほうがいい」といいます。

Bii〔私・第三者(制作者)〕⇔あなた

- (4)「テーマから楽しそうな番組を作って、視聴者を楽しませたい。」
→ 書き手が第三者に寄り添う、一体となる場所(題材をめぐって想定される関係者を含む位置)

C私⇔〔あなた・第三者〕

- (5)「正直に生きることは、くちではかんたんに言えるし、あたり前のことだと思うかもしれないけど、本当は、むずかしいことなのでしょう。」
→ 書き手が第三者を「取り込んだ」場所(問題の全体構想を見渡す位置)

これらの基準をもとに、論題提示のクラスと自由記述のクラスよりそれぞれ一つの班を抽出し、そこで書かれたテキストについて見ていく。

4. 分析

4-1. 作文における書き手の基準

小学校5年生の2つのクラスで書かれた作文を分析対象とする。

その方法としては、それぞれのクラスで1時間目では、課題文(視聴率の操作に関する事件を取り上げた文章、「NHK週刊子どもニュース」より)を読み、第1次意見文を書く。導入として、普段見ている番組についての質問と話し合いを行い、一方のクラスでは「考えを書きなさい」という指示を与え(自由記述)、もう一方のクラスでは「みんなが見る番組はどのようなものがよいか、どうあるべきか」という課題を与える(論題提示)。

2時間目では、グループごとに第1次意見文の発表と意見交流を行う。交流の際に気づいた点等を、第1次意見文にメモする。交流活動の後に各自第2次意見文を書く。

表1は、3.の分類にもとづいて、それぞれのクラスのグループの作文について、3で示した基準のどのものがあらわれているかを整理したものである。

(①は第1次意見文に書かれたもの、②は話し合いの後に書かれた第2次意見文。アルファベットの小文字a,b,c,dは各班の学習者を指す。)

表 1

論題提示 (F班)			自由記述 (D班)		
	作文	基準		作文	基準
a	①	B ii	a	①	A
	②	B i ,B ii		②	A
b	①	B i ,B ii	b	①	A ,B i
	②	A ,B i ,B ii ,C		②	A ,B i
c	①	B ii	c	①	A
	②	B ii ,C		②	A
d	①	B i ,B ii	d	①	A ,B i ,C
	②	B i ,C		②	A ,B i ,C

論題提示のクラスでは、B,Cが大部分を占めている。具体的には、視聴者、制作者に寄り添った表現が多く、そして両者を行き来しつなされる表現が多いことがわかる。2.で述べたように、論題提示では、書き手の知識や経験に基づいて考えを述べるという方法がとられることが多いが、その基づくものは視聴者一般の考えや番組の制作者の考えを押し量ることにより、その位置を取り込みながら述べていることがわかる。

それに対して、自由記述のクラスでは、Aの書き手のいまいるここを中心とした表現となっている。具体的には、「これ」「この」によって課題文の内容、あるいは課題文そのものを指示しながら、課題文を目の前にした者同士の位置を書くことの基準としている。これは、課題文というテキストを一つの対象としてとらえている。この場合、書く位置がいわば眼前に対象としてあるような課題文を共有する位置にあることから、作文も課題文そのものを共有し合っている学習場面の文脈に即したものとなっている。課題文の題材や論点のとらえかたも課題文に沿ったものとなり、その外に出ることが少ない。

これらのことをまとめると次のようになる。

○「論題提示」

書き手自身の知識や経験に基づく情報が多く、課題文あるいはそれ以外のテキストを引用してくるということは少ない。また、個人の考えとして述べる形をとりながらも、個々の知識や経験を主とした一般的な見解の提示が見られる。同時に書き手が、視聴者や番組制作者といった第三者に寄り添うような位置から述べる要素が多いことが分かる。

このことから、論題提示では題材をめぐる書き手の知識や経験における第三者的な位置をとりながら考えを述べることが行われる。(しかし、そこでの書き手自身の表現の位置についての認識が持たれているかは別問題である。) 例えば次のような文である。

(6) ぼくは、みんなが見る番組なので見る人を楽しくさせる番組だといいと思う。

○「自由記述」

課題文の引用や再構成が多く、課題文の言葉と自らの考え照らし合わせながら述べている。また、書き手の知識や経験に基づく表現も用いられる。同時に課題文をいわば対象として述べるという方法が用いられ、書き手が書いているところが中心になる傾向がある。例えば、次のような文章である。

(7)この、せんでんは、すごくお金がかかっていることもわかった。でも、なぜ、1分位のせんでん

表 3 (自由記述 D班)

作文		枠組み	文	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
a	①	展開	導入	課題																	
		基準	A	A																	
		関連 (課題文)		○																	
	②	展開	導入	課題																	
		基準	A	A																	
		関連 (課題文)		○																	
b	①	展開	導入	解決	課題																
		基準	Bi	Bi	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	Bi	Bi	Bi		
		関連 (課題文)			○	○										○	○				
	②	展開	導入	課題																	
		基準	Bi	Bi	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	Bi	Bi	Bi		
		関連 (課題文)				○					○	○	○			○	○				
c	①	展開	解決	課題	解決	課題	終結														
		基準	A	A	A	A	A	A	A	A											
		関連 (課題文)	○	○	○	○	○	○	○												
	②	展開	解決	課題	解決	終結															
		基準	A	A	A	A	A	A													
		関連 (課題文)	○	○	○	○	○														
d	①	展開	導入	課題	解決	課題	解決	課題	解決	課題	終結										
		基準	A	A	A	Bi	A	A	A	A	A	Bi	A	Bi	Bi	C	C				
		関連 (課題文)			○		○	○	○	○	○		○								
	②	展開	導入	課題	解決	課題	解決	課題	終結												
		基準	A	A	A	Bi	A	A	A	A	Bi	Bi	Bi	Bi	C	C	C	C	C		
		関連 (課題文)			○		○	○	○	○											

5. まとめと課題

今回の検討で確認した点をまとめると次のようになる。

- a. 課題文を対象として見ることは、書き手が今いるところにおいて書くことにつながる。
- b. 書き手が第三者に寄り添う、一体となるところにおいて書くことは、題材をめぐる議論への関わり方となっている。
- c. 書き手に対する相手を中心として「第三者を取り込んだ」ところにおいて書くことは、「第三者に寄り添う」ところにつながりを持つと考えられる。

課題文を引用しつつテキストを展開するような記述では、対象としての課題文というテキストそのものについてのテキストが作り出される点を指摘できる。

自らの知識、経験に基づく情報によってテキストを構成するような場合は、題材についての広範な議論ふまえた文脈においてテキストが作り出されるものの、そこには目標となるような文章に連続するような視点を取り入れることが求められる。

また、テキストを構成する複数のテキストの文脈を書き手が自身のテキストとして作り出すことを学習として重視する場合、この学習者のテキストが構成される文脈とそこでの振る舞い方が問題となると考える。そこには、課題の仕方が関わっていると考えられ、作り出されたテキストと同時に、話し合いを行ったグループの単位においても、書くことの文脈の構成に特徴が見出される。

基本的に、題材そのものを問題とすることにより議論の全体に関わる論点を共有した位置からなされる場合と、課題文を対象として見るような学習場面における議論としてなされることが認められる。ここに、題材をめぐる議論の文脈と、学習場面の文脈といったものを認めることもできるだろう。

課題別の違いを手がかりに考察を行ったが、これらは書くことの学習過程における表現行為の一側面として理解できるものと考えられる。学習過程に即して、話し合いの談話を含めた学習者のテキスト生

成の文脈について検討していくことが今後の課題である。

付記、本稿の内容は第112回全国大学国語教育学会（2007年5月26, 27日）において口頭発表（26日）したものである。

参考文献

- ・小林一貴 (2005a) 「作文の中の語句からみた書く行為の成り立ち」『月刊国語教育研究』No.401, pp.4-9
- ・小林一貴 (2005b) 「学習者の意見文における課題文の引用」『岐阜大学国語国文学』第32号, pp.13-24
- ・小林一貴 (2006) 「作文における情報内容の認識と選択」『岐阜大学教育学部研究報告（人文科学）』55(1), pp.39-46
- ・小林一貴 (2007a) 「書くことの学習における話し合いの過程と情報内容の選択」『岐阜国語教育研究』第5号, pp.23-32
- ・小林一貴 (2007b) 「書くことの学習過程における題材認識の変容」『月刊国語教育研究』No.418, pp.46-51
- ・銅直信子 「談話参加者の情報量と指示詞」『日本語教育』96号, 1998, pp.97-108
- ・Berducci, Domenic. F.(2004) 「ヴィゴツキー理論を拡張する」石黒広昭 編著『社会文化的アプローチの実際—学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房, pp.53-70
- ・泉子・K. メイナード(2006) 「指示表現の情意—語り手の視点ストラテジーとして」『日本語科学』19号, pp.55-75
- ・Wertsch, James V.(1985) *Vygotsky and the social formation of mind*, Harvard University Press
- ・Wertsch, J.V. (2002)[佐藤公治 他訳]『行為としての心』北大路書房
- ・砂川有里子 (2005) 『文法と談話の接点』くろしお出版
- ・瀬戸賢一 (2007) 「ダイクシスの自由と規律」『言語』36-2, pp.24-31