

書くことの学習におけるテキスト間の相互関連性と主題の構成

Intertextuality and thematic formation in students' writing

小林 一 貴*

KOBAYASHI Kazutaka

1. はじめに

書くことの教育に関する社会文化的な研究領域が拡大する中で、テキスト理論とその分析方法の応用が進められつつある。その一つとして、書くことにおける複数のテキスト間の相互関連という見方に基づき、「間テキスト性」の概念をふまえた書くことの学習に関する議論が展開されてきている。

小林 (2014) では、国語教育における書くことの学習指導の実践理論の観点から、テキスト間の相互関連という見方に基づく書くことの学習の過程とその内実を検討した。しかし、書くことの学習指導に向けてどのような言語的特徴がそうした学習の過程や内実に関連していくのかについては議論の余地を多く残している。

本稿では、テキスト間の相互関連の見方に基づく書くことの学習に関して、トピックと主題の構成に関する議論を検討し、学習者の作り出すテキストの言語的事実に基づいた学習のあり方の一端を示し、学習指導の一助とすることを目的とする。

2. トピックの共有性と個別性

「間テキスト性」とは「あるテキストの使用を他のテキストに関する知識に依存させる諸要因」(リチャーズ他 編, 2013, p.239) と定義される。Lemke (1992) は、この「間テキスト性」の概念を授業談話などの教育研究の観点から論じている。特に「異種混淆性heteroglossia」の概念をふまえながら、社会的立場を背景に持つ声の構成されるプロセスとして教室の談話をとらえる観点を示している。ここでは、それに関連するLemkeの論を参照しながら、教育研究に应用する際の基本となる考え方を整理してみたい。

Lemke (1988) は、「異種混淆性」の概念は「あらゆるコミュニティ内の声の実践の多様性を明らかにする。間テキスト性のシステムは社会的に動的である：社会的関心ならびに異なる主題を提示する異なる声で話される視点は、異なる評価を割り当て、異なる特有のジャンルおよび話す活動を用いるだろう。」と述べ、「異なる階層、職業、世代、哲学のおよび宗教的見解、政治的見解」などを含めた分析が必要となることを論じている。(Lemke, 1988, p.30)

そうしたテキスト間の関連をとらえる基準の一つとなるのが「同じトピックについて」、ということである。

「同じトピック」であることは、言語を「テキストとディスコースの社会的、文化的な意味」からとらえることになる。Lemke (1985) は、こうしたとらえ方により、教室のコミュニケーションとは単なる個々の発話の連鎖ではなく、そこで発せられた社会的な視点を伴う声の要素であるトピックの相互の関連によって成立することを指摘する。そして、異なった声の参加を可能にする教室の談話の

* 岐阜大学教育学部国語教育講座

特徴を明らかにするという教育研究の方向を提示している。「同じトピックについて」語るという基準について、Lemke (1992) は具体的に3つの種類の「意味meaning」という観点からとらえている。

第1は、トピックの内容であり、これは何について言っているのかを問題とするものである。第2は、読者や聞き手、主題の内容、そして他の談話コミュニティにおける可能となる役割と態度、立場や見解である。第3は、テキストに全体的なまとまりとしてのテキスト性をあたえるような言葉のつながりである。このように、「同じトピックについて」ということに関しては、そのトピックをめぐる複数のテキストならびにその関係者、さらにはそれらをふまえたテキストのまとまりが問題とされる。(Lemke, 1992, p.259)

テキストのトピック、主題についての分析に関して、Lemke (1988) では異なったテキスト間の相互関連に基づくトピックや主題のつながりとらえるために「間テキスト的主題形成 (intertextual thematic formations: 'ITF')」という概念を導入している。

「異種混淆性の原理は、特定のテキストの中で展開する場合、ITFが社会的に中立ではないことを想起させる。それらは別個の社会的視点に相当しており、その視点とは、正しさと適切さに関する立場を明示的あるいは潜在的にとるテキストの信条だけではなく価値の方向付けである。テキストは、様々な方法でそれらを組み合わせるためにITFの間および同時に言語の広範でメタな資源によって多くの一般的な異種混淆的な関係を解釈することができる。」(Lemke, 1988, p.31)

ITFは「社会的視点」として「価値の方向付け」や「立場」を含むことに関連しており、このことからテキストの相互のつながりは2つに分類できるという。

「間テキスト的なつながりは、主として2つの種類に分類される。活動を共有するつながり：より大きな同じ社会活動に属するテキストの連結、主題を共有するつながり：同じ方法で同じ事柄について話すテキストの連結 (Lemke, 1985a)。主題を共有するテキストあるいはテキストの部分は、同じか等価な主題の事柄の中の同じ意味関係を構築する。」(Lemke, 1988, p.30)¹

「活動を共有するつながり」については言語的特徴としての主題を超えた関係に基づくが、「主題を共有するつながり」については言語的特徴による関係に基づくものと言える。このようなテキスト間に「共有される」ものに対して、個々のテキストに固有の特徴的な主題も認められる。Lemkeはこれを「テキストに特有な主題の構成 (TTF: textspecific thematic formation)」と呼び、具体的なテキストの分析に関して次のように述べている。

「異種混淆的な分析の作業は、ITFならびにテキストに特有な主題の構成 (TTF: textspecific thematic formation) による主題の構成の分析のツールによってだけではなく (Lemke, 1983), TTF において交差するITFとそれらの関係が当該のテキストにあることを同定するというテキストの体系的な主題の分解によって、より容易になされる。より単純な (より少数の主題関係を持つという意味において) ITFからできているものと同じように、多様でより複雑なITFを考慮することができる。テキストのTTFは、複雑な包含関係、結合、交差、整列および異種混淆性の中で、分解可能なITFの交差という観点から説明されるだろう。こうした枠組みは、(省略) 機能的な意味関係の「小片のような」構成要素、意味論的な意味関係の「波形のような」表現パターン、構造的意味関係の「フィールドのような」組織化が複数のテキストとディスコースにわたって共有されるパターンをどのように関連づけるのかを理解することを可能にする。」(Lemke, 1988, pp.49) ※下線は原文²

個別テキストのITFは、そのテキストに相互に関連し共有される主題を焦点化する。それに対して、個別のテキストのTTFは、そのテキストに相互に関連する複数のテキストのTTFの存在に依拠している。このように、共有され関連するレベルと同時に、それぞれに特有の個別のレベルという両側面を視野に入れることにより、当該のテキストの成り立ちのプロセスを明らかにできるとする。次に、この手続きを教育研究との関連から行った議論を検討する。

3. トピックのパターン

教育に関連する談話として次のような例を挙げている。

- (1) 起きたことは、ほぼ間違いなく地殻が押し上げられ、それを隆起と言います。そして、それが高い山頂でこうした海の化石が見つかる理由です。
 - (2) まあ、山の頂上で魚の化石を見つけたら、かつてそこが水だったことがわかり、そこが持ち上がって、それで地面が動いて何かこう、
 - (3) 海の化石は高地の山で発見されます。これは地殻が持ち上げられてきたことを示しています。
- (Lemke, 1992, p.261)

(1) は教師が授業で話した文である。(2) は (1) が発せられた翌日の授業で生徒が話したものである。そして (3) は、(2) が発せられた後に教師によって黒板に書かれ、声に出して読まれたものである。それぞれに違いはあるものの類義の用語（例えば、魚の化石vs海の化石）が用いられ、「根拠 — 結論関係」、「事物 — 場所関係」などをあらかず文法的、語彙的形式が認められる。基本的には「同じこと」（科学的ディスコースの観点から）が話されているが、同時に代替可能な主題を扱って異なった見解が示されていると見ることもできる。その上で次のように述べる。

「授業の教科書、そしてこの教科書の多くの教科書では、基本的に「同じこと」が多様な方法で繰り返し述べられている。全てのテキストが共有される意味を有していること、そしてどのようにそれらが異なっているのかを非常に正確に確かめるための言語的基準を用いることができるだろう。全てのテキストは、それがどこで生じるにせよ、主題の間主観性の原理によって相互の解釈に潜在的に関係している。ジャンルは、テキスト（あるいはテキストの一部分）の間の関係を作り出すことに基づく間テキスト的パターンであるように、それはまた主題—意味的パターンでもある (*thematic formations*; Lemke, 1983, 1988a, 1988c, 1990a)。このパターンは、自然科学と数学のように高度に標準化されたディスコースにおいて最も明白であるが、それらは詩や物語、そして他の教科の領域においても同等に見つけることが可能である。(省略)」(Lemke, 1992, p.261-262)³

ここで再度 (1)~(3) についての検討がなされる。「生徒のテキスト (2) は、前日の授業において発せられたテキスト (1) で示された共有可能な日常的な主題パターンについての質問に対する答えに基づいている。生徒はテキスト (3) をノートに写し、おそらくそのノートか他の主題を共有するテキストの記憶を用いて、主題を共有し得る次のテキストで応じる」とし、パターンの共有が相互になされていることに着目する。そして、このノンフィクションの科学的テキストの場合は、「主題の内容として説明するパターンのみがあ(る)」ことを強調する。つまり、「特定のテキスト」によって「それをあなたの言葉で言う」ということは、間テキスト性に基づく何らかのパターンを「再現」することであるとしている。「パターンを学習することは、ジャンルを学習するようなことであり、多くの異なった言い方の例を表出することを求める。パターンは間テキスト的に構成され、コミュニティを特徴付けるものである。それは、当該のことを言うために用いられる言語の構文や語彙の知識から予測されるものではなく、言語の意味的な可能性から予測されるものでもない。」(Lemke, 1992, p.262)

「間テキスト性」は、テキストの相互のある典型的なパターンの再現としての表現行為をとらえると同時に、そこに伴う異なり、すなわち相互に関連する社会的イデオロギーをも問題化するという。次のような例を挙げている。

- (4) 同性愛は…感情的な心の状態というよりも生理的状态であると…述べることは、高度に不敬

なことである。

(5) 今日、同性愛は精神的状態であると理解される。

(Lemke, 1992, p.262)

これらの例について次のように述べる。

「テキスト (4) は、同性愛のアメリカ人から市民権を奪う政治的な要求をしばしば正当化するために、道徳的多数派が構成する方向の姿勢から書かれており、そのテキストは一貫して反同性愛で、非難の調子で書かれる傾向がある。テキスト (5) は、反同性愛のキリスト教原理主義者の見方に対する反論の一部として、全国的な同性愛の出版物において同性愛者の書き手の視点で書かれている。

テキスト (4) では、間テキスト的に伝える事柄として、「感情的な心の状態」はこのコミュニティの視点から見て「罪」として強く否定的に評価されている同性愛の故意・任意の自由選択を暗示している。対照的に、テキスト (5) では、「精神的状態」は、そのコミュニティの観点から価値中立の自然な状態（テキスト (4) 中の「生理的状态」というものにほぼ対応する）を暗示する（そして、それは道徳的多数派に向けての無罪弁明だろうし、結局、多数派はそれを「不敬な」提案として拒絶する。）（Lemke, 1992, p.263）

(4) (5) の事例では、「同性愛」をトピックとして、主として「感情的・精神的状態」として扱われる語の用い方によって、「同性愛」を「非難する調子」をとるのか、「同性愛」を肯定するのか、それぞれの主張の成り立ちに違いが生じている。しかし、これは単にトピックに関する修辭的な違いの問題ではなく、テキストに関連する社会的コミュニティに関わるものとしている。

「これは、単に修辭的な目的と間テキスト的な類似および対立をここで決めることではない。主題のパターンおよびジャンルの慣習（修辭的なジャンル構造を含む）は何らかの部分的な役割を果たす。しかし、それぞれの解釈に関連してどのテキストがそうであるか、そうではないか、あるいはどのような方法でといったことを決める原理として、価値志向の立場あるいは「イデオロギー」を理解しなければならない。」（Lemke, 1992, p.263）

トピックの取り扱い類似したパターンの共有と同時に、「価値志向の立場」「イデオロギー」においてなされるべきものであることを指摘する。ここに、言語形式と当該のトピックに関わる社会的な集団やコンテキストとの関連が問題化され、立場やイデオロギーを伴う声の間テキスト的な構築のあり方が問題とされることになる。

4. 書く過程におけるテキストの相互関連

生徒が書くことによってテキストを作り出す過程に関して、間テキスト性に基づいてなされた論を検討する。Kamberelis & Scott (1992) は、「間主観的な声の意味と子どもの書くことを探る」とともに、「リテラシー育成のための授業におけるクリティカルな教育実践を行うための作業の方向性を示す」（Kamberelis & Scott, 1992, p.359）ことを目的として、第4グレードの学習者の書くことの分析を行っている。そこでは、書き手の「主観性 (subjectivity)」は複数の談話の交差において構築され、絶えず変化していくものであり、広範な個人や社会集団との間の矛盾をともなった緊張関係においてなされることを論じている。

ここでは、このKamberelis & Scott (1992) の分析を見ていくことにより、書くことの学習の過程においてどのように異なった声が相互に関連しているのか、そして相互の関連を経ながら学習者が自らの「声」を獲得していくプロセス、そして自らの「声」を獲得していくことはどういうことなのかを検討する。

4-1. 「声」の獲得のプロセス

Lemke (1988) は、「間テキスト性」に基づくテキストの分析を分析に際して、相互の声の間に生じる「対立、葛藤」に焦点を当てた議論を行っている。これは書くことの教育研究についても同様の立場がとられている。Kamberelis & Scott (1992) は、生徒が作り出すテキストに関して、「談話実践や社会的な制度の構造のネットワークにおける、ネットワークを通じた対立や葛藤」というものが重視されるとする。そして、テキストにおける「声」の「異種混濁性」を前提として、子どもの書くことにおいては「対立や葛藤」を通じた「内的に説得力のある発話」の模索があり、それを通して書き手と書くことによる社会的、文化的なネットワークとの変容がなされるという見方を基本的にとる。そこでは、次のようなバフチンの論を引用している。

「生きた社会・イデオロギー的具体性としての、矛盾をはらんだ見解としての言語は、本質的に個人の意識にとっては、自己と他者の境界に存在するものである。言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが〈自分の〉言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住ませ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である。この収奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人格的な言語の中に存在しているのではなく、(なぜなら話者は、言葉を辞書の中から選び出すわけではないのだから!)、他者の唇の上に、他者のコンテキストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自己のものとしなければならないものなのだ。」(Kamberelis & Scott, 1992, p.365. 以下、この論文からの引用はページ数のみを記す。)⁴

「他者の言葉およびその影響の闘争のこの過程が、個人意識のイデオロギー的形成の歴史において持つ意義はきわめて大きい。他者の言葉から生まれ、他者の言葉から対話的な刺激を受けた自己の言葉と自己の声は、遅かれ早かれ、この他者の言葉の支配から脱け出し始める。この過程は、様々な他者の声(それらが周囲の社会的現実においても闘争しあうように)個人意識の内部で自己の影響力を求めて争い始めることによって複雑なものになる。」(p.365)⁵

言語は「自己と他者の境界に存在」し、「他者の唇の上に、他者のコンテキストの中に、他者の志向に奉仕して存在している」。よって「言葉は必然的にそこから獲得して、自己のものとしなければならない」のであり、「他者の言葉から生まれ、他者の言葉から対話的な刺激を受けた自己の言葉と自己の声は、遅かれ早かれ、この他者の言葉の支配から脱け出し始める。」こうした「専有」のプロセスが書くことの学習をとらえる基盤として位置づけられる。その上で、子どもの書くことには、「他の人々の声の理想化にさらに従事する」(p.370)、「最も一般的な声を表わす発言あるいはエッセイ内のイデオロギー的見方の収集」(p.377)という傾向が認められるとしている。

4-2. 事例の分析

事例として取り上げられているのは、リサとアンソニーという2人の児童の書いたテキスト、ならびに教室における談話やインタビュー、フィールド観察者のノートである。この事例分析の目的とされているのは次の4点である。

- (a) 子どものテキスト内において同時に調整される主要な声あるいはイデオロギー
- (b) 特定の社会問題についてのこれらの異なる見方を交差させ移動しつつ、振り返ることによって子どもたちが遭遇すると考えられるいくつかの葛藤
- (c) これらの葛藤に関わる明白な社会的根拠のうちのいくつか
- (d) これらの葛藤に対処する子どもの率直な試みから分かること

(p.377)

リサは「黒人の人生を生きる」というテーマでテキストを書いている。そこでは、母親の語る物語や教会における先生の話、そして授業で視聴した「黒人歴史月間」のビデオなどに言及し、それらのテキストの声を取り込みながら、さらには有色人種による自己嫌悪によるイデオロギーとの葛藤を通して、「黒人の人生を生きる美徳についての彼女の議論」を獲得していくプロセスを分析している。(pp.378-387)

アンソニーは「銃」というテーマでテキストを書いている。このテキストでは、「学校、家族およびコミュニティ、特に彼の教師とは異なった人々、彼の地区の自衛団、彼の祖父および彼の年上の兄弟のメンバーおよびそれらの友達の声がテキストに吹き込まれ」ており、それらの「声」の境界に生じる葛藤を調整する過程が論じられている。

ここでは、アンソニーの事例を取り上げ、その分析を検討してみる。

アンソニーが書いたテキストは次のものである。

銃

1. 銃はいじくり回すものではありません。
2. 親は、銃を子どもから遠ざけ隠すべきです。とにかく子どもは銃をもて遊ぶべきではありません。
3. したがって、私は銃は全くよくないと思います。
4. 私たちの近所の何人かの人々は銃を持っています。私たちはそのことに関して何かできるはずですが。私は最善を尽くすでしょうし、私の近隣における銃の所持を止めるために最善を尽くすことを試みます。私は、それを止めることをあなたに保証しましょう。止めましょう！約束します。
5. 今は銃を使う時代です。
6. あなたが警官である場合、銃を使用しても問題ありません。
7. 銃は人々を殺します。しかし、時には銃を使い慣れていて、幸運にもそれで傷つけることはありません。
8. 警官は仕事に撃たれます。それはそうとして、人が故意に打たれるのは非常に悲しいことです。
9. なぜ、銃は私たちの子どもたちにとって悪いのでしょうか？
10. 何人かの人々は、銃が安全性のためにあると考えます。
11. 私は、銃は防護用であると思います。
12. 人々は、銃を得るために薬を売ります。
13. 私は銃をちょうど一片のごみと考えます。
14. しかし、もしそれが武器でなければ、人々は死なないでしょう。
15. 人々は平和を求めますが、それが銃を使用することによって得られると思いますか？
16. それに関してどう思いますか。

(p.387-388)

このテキストについての分析の概要を以下に示す。

このアンソニーのテキストでは、全体として「反拳銃」のイデオロギーが強くあらわれており、3, 4, 15では、それが声に具体化されているとする。分析に際しては、ここでの「反拳銃」イデオロギーを〈立場〉ではなく、あくまでもテキストの〈様式化 (stylizes)〉としてとらえることを強調する。このテキストは、彼の先生、地区自衛団、そして家族との連関において語られており、インタビューのなかでもアンソニーの考えを支持する役割を与えられている。その1つの例として、インタビュー

におけるアンソニーの次のような発言を取り上げている。

「私が話の中で言ったように、武器がなければ、警官は銃を使用する必要がないでしょうし、平和がもたらされるでしょう…。R夫人が私に言ったように、銃に関して全体的に多くを書くべきです。なぜなら警察は銃に関して何を行うべきか知りさえしないから。彼女がそのことを私の心に植え付けたように…、警察は銃について知らないのだと彼女は私に伝えました。」(pp.388)

アンソニーの教師である「R夫人」の話に沿った発言がなされている。この発言における「私の心に植え付けた」という表現は、自身のイデオロギーについての認識を語る〈様式〉であり、こうした教師の声との連関に基づく彼の主張のスタイルは、公共の安全と個人の防衛の重要性を訴えるという〈定型化した様式〉である、としている。

インタビューにおけるアンソニーの発言には地区防衛団の声も取り込まれる。

「私の地区のほとんどの人々のように、自衛団の仕事についている近所の多くの人は次のように言う。「我々がこの地区の近所を組織することを約束する。そして銃を終わりにすると約束する。」彼らが集会に出る時、あるいは単に集まっていたりバーベキューをしたりなど、どんな時であっても。私は、銃に関する考えを抱くことで母親と集会に行くようになり、そして彼らは銃についてそんなふうに話していた…」(pp.389)

ここでは、直接引用によって地区自衛団の声が取り込まれている。銃についての考えを抱いたことから自衛や集会に参加するようになり、その集会で語られている声を取り込まれ、地域の自衛団による公共の安全と防衛を訴える〈様式〉が認められる。これらのインタビューに限らず、これまでに彼が書いたものの中では町内会についてのトピックやテーマが多く出てきており、彼が語る声として主要な位置を占めているという。

一方、学校や地区自衛団といった集団の声とは異なった声の存在も認められる。

「時々、銃に関わる多くのことが私たちのコミュニティで起こります。麻薬の売人がアンジェロの通りの角を曲がって、誰かがニュース上で撃たれたといつも聞いているようなことを、私は自分の話のように思っている。私はそれを書くべきなのか。この体に死がもたらされると書くべきなのか？そういう仲間のことを、私はそのことを書くべきなのか？」(p.389)

ここでは、身近で起こる出来事を口にすべきではないという町内会のコミュニティの「声」があり、それに対する問いが疑問形で示されている。アンソニー自身の言葉は町内会の一員としての声であるが、同時に一員であることとは異なる声を望んでおり、それは町内会という社会的なコミュニティの一員でありつつ、銃の現状について自主的に考える能力の余地を与えている、と分析する。(p.389)

彼の書いたテキストにおいて2番目に顕著な声は、「1」と「2」にあるように公共の安全に関するものである。銃の制限に基づく使用というイデオロギーは、主としてアンソニーの祖父、そして引退した警官に由来すると考えられ、彼の家族や隣人によって繰り返されてきた声である。この声をアンソニーはインタビューの中の発言で詳しく述べている。

「私の祖父は、自衛のために銃を使うのがどのような時かについて語っています…。治安を守るために、それが望ましくなくても、警官は銃を使用する必要があります。あるいは、誰かがあなたに手を出したり殺そうとしたりしたら、自衛のために銃を使用してもよいでしょう…。警官も自衛のためには銃を使ってもよいと考えます。彼ら[警察]は何をすべきなのか？彼らは刑務所に人々を入れるか、さもなければ彼らの家で銃を持っているべきなのか？銃を使用する方法を知っているならば、おそらく家の中に銃を持つことは大丈夫です…。銃を持ってよい唯一の場合は、警官であるか、新年に[祝砲をならすための]音を出すためであるかと私は考えます。それがすべてか、人を殺すためだけであって…、私の母親、私の祖母、そして多くの人もみな銃は自衛においてはO.Kと言っています。」(p.390) (※[]は原文)

このようにして、書かれたテキスト、そしてさらに教室での討論やペアによる話し合いの中で、ア

ンソニーは教師や地区自衛団や祖父の声を参照しながら、「銃の使用制限」というよりも「反拳銃」という様子を自らの声としていく。しかし、それは必ずしもどちらかの声を採用するということにはなっていない。それぞれの立場の部分的な声を探ることにより、部分的な責任を負うという自らのアイデンティティーを獲得していく。つまり、「これらの声を借りる人々および社会集団と結束（両方の）を望んでおり、とはいえ、これらの声のどちらも彼にとっては完全に内的説得力があるわけではないので、彼はそうしているように思われる。競合するイデオロギーを具体化する発言を充てて並べるとともに、彼は複数の相反する主題の配置を認識し、様々な方法と段階でそれらの主題の配置を引き受けるといふ課題に直面しているように思われる。」(p.391)

こうした複数の相反する主題の配置には、バフチンの言うハイブリッドの構築というものが認められるという。例えば、「13. 私は銃をちょうど一片のごみと考えます。」には、混合された「2つの発言、2つのスピーチの慣習、2つのスタイル、2つの「言語」、2つの意味的・価値論の確信システム」(p.393) が関与しているという。つまり、反拳銃として「不要なもの」という意味を持ち、自衛のためとして「やむを得ないもの」という意味を持つというように、である。インタビューにおいて語り、クラスで討議し、書くためのセッションで発言することと相互に関連して、同一のトピックについてのテキストを書くことにおいてこのような「ハイブリッド」な声を獲得しているということが認められる。このハイブリッドな声の獲得は、単に主題に対する配置の引き受け方にとどまるものではないという。それはアンソニーの相互に関連する声のネットワークの中に自らを位置づける営みである。このことについて次のように述べている。「銃について議論する様式に起因する声の衝突は、彼自身の主観性を構築し、多くの社会関係を確立し、維持し、変形し、多数で矛盾しているソーシャル・ネットワーク内の1セットの社会・政治的なポジショニングを鍛造するというアンソニーの努力を反映すると思われる。アンソニーは、根本的に異なるイデオロギーを促すような異なる社会集団を繋ぎ合わせて結束させることを望むようだ。彼が1つの立場の声を引き受けると、必然的に部分的に他者に抵抗することになる。しかし、彼はどんなグループにも完全に抵抗したくない。(省略) アンソニーは、銃と銃規制に関する内的説得力のあるイデオロギーに、より接近している。その際に、彼は、熟考し続け、質問し続け、自分の主観性および社会関係を構築するとともに、彼が占める様々な主題位置、およびその主観性の中で複雑に混在するイデオロギーに取り組み続けるように思われる。」(pp.393-394)

ここまでが、アンソニーのテキストの分析と解釈、そして書くことの学習の説明である。さまざまな広範な社会的コンテキストにおける「声」の混淆がなされているとともに、そこに伴う矛盾や葛藤、抵抗などの調整において「ハイブリッド」な声の獲得が認められることが示されている。

4-3. テキストの「声」に基づく書くことの指導

Kamberelis & Scottは、アンソニーらのテキストの分析に基づいて、授業の学習指導に向けた議論を行っている。ハイブリッドな声の獲得との関わりから次のように述べる。

「この事実（※複数の声の連結による社会的な位置の獲得：引用者注）に照らして、歴史的、間テクスト的、社会的、政治的プロセスとしての声の着想は、子どもの書くことの促進および評価にとって重要な意味合いを持つかもしれない。そのような見方は、書き手と教室における教師を含めた読者の相互作用の関係というものを教えてくれる。書くことの授業において1つのメッセージを作るという考え方、子どもの書き手が自分の単一の声を見つめる」という必要性の主張は、個性重視主義で声をモノローグ的なものとして見なすという誤った世間一般の理論によって縛られた誤解かもしれない。もちろん、書き手は、常にある意味において自分の声を作り上げる。それらは、テキストにおいて混合するために充当し割り当てられ（あるいは促される）声を探求し部分的にコントロールするのである。(省略) もっと正確に言えば、それは、書き手は様々な種

類の社会・政治的な調整を形成してきた個人およびコミュニティの声からつくられる。また、それは、これらの様々な調整の複雑な関係を反映する。」(p.399)

「間テキスト性」「異種混濁性」を基本として、テキストを作り出す書くことの学習指導に関して、トピックをめぐるテキストにおいて連関する複数の異なったイデオロギーをつなぐ声を獲得していくという学習のあり方が構想される。それは、既存の声における様式の中の固有の具体的な部分に関与し、複数の声を交差させながら「複雑なソーシャル・ネットワーク内の自分のための少しのスペースを確保する」という営みであり、「可能で、望ましい、と考える世界に向けたいくつかの合理的な方法で新たに首尾一貫した主観性およびその適合を構築する」という活動である。(pp.399-400) これは、書くことの学習として、テキストに関わる複数の次元に関与しつつ書くというプロセスを具体的に議論するものと言えるだろう。こうしたプロセスは、「子どもの書くことの促進および評価にとって重要な意味合いを持つ」ことはもとより、「書き手と教室における教師を含めた読者の相互作用の関係」において実現されるという。

「学生は、自分の言語、広範な慣習、テキスト、そして学習に刻み込まれた価値、およびこれらの価値が自分の実質的な社会的状況に関する主観性およびそれらの考えを形作っている方法を問うことから始めるだろう。この問いは教師を含む教室メンバーの力の関係を探ることを含むだろう。そのような教室は、理論と実践が対話の相互作用に従事することができ、その内では教師と学生が歴史的な時間と彼ら自身の生の現実の状況に対してより適切なひとまとまりの1セットの広範で具体的な実践を作り出し得る現場になるかもしれない。」(pp.401)

上の引用は、「批判的リテラシー」の教育を引き合いにしながらなされている議論であるが、その要点はあくまでもテキストの生成における学習者自身のテキスト生成の行為における社会的位置の獲得にある。この議論で重要なことは、「教師と学生が歴史的な時間と彼ら自身の生の現実の状況に対してより適切なひとまとまりの1セットの広範で具体的な実践を作り出し得る現場」としての授業であり、「自分の実質的な社会的状況に関する主観性およびそれらの考えを形作っている方法を問う」という学習の作業であるとしている。ここで検討した事例の場合、「適切なひとまとまりの1セットの広範で具体的な実践」は、アンソニーの生い立ちの一部と相互に関連するものとして構想されることになるであろう。また、「主観性およびそれらの考えを形作っている方法を問う」という作業においては、書くことに関連する声をとらえ、そこへと遡って接近していくようなプロセスが求められると考える。こうした見方は、さまざまなレベルにおける書くことの議論へと適用される。

5. おわりに

トピックの共有に基づく主題の構成については、相互に関連する複数のテキストにおいて同様のパターンを認めることが出来ると同時に、それぞれのテキストに固有の主題性を構成するコンテキストがあることを確認した。テキストの相互関連には、当該のテキストの主題に固有のレベルと共有されるレベルがあり、その両方のレベルを視野に入れた分析が基本的に必要になる。書くことの学習においては、その両者を相互にまたぐ「ハイブリッドな声」の獲得を1つの基準として「1セットの広範で具体的な実践を作り出し得る現場」に書き手が至るプロセスというものを想定することが可能になる。そして、指導に向けては、書き手の「主観性およびそれらの考えを形作っている方法を問う」ことが中心的な問題となることを指摘した。これは、学習において参照したり言及したりするテキストをどのように取り込むかという方法を取り扱うことにとどまらず、言語的特徴に基づいて相互に関連するテキストの差異を認識することを学習において重視するものである。こうした「方法を問う」プロセスについて、指導する側においてはもとより、書き手の問題として学習過程に沿った研究を行っていく必要がある。

・参考文献

- バフチン, M. (伊東一郎 訳) 『小説の言葉』 平凡社ライブラリー
- Kamberelis, G. & Scott, K. D. (1992). Other people's voices: The coarticulation of texts and subjectivities. *Linguistics and education*, 4 (3/4), pp.359-404.
- 小林一貴 (2014) 「学習者のテキストの対話的構築と「作成活動の追跡」」 『岐阜大学国語国文学』 第40号, pp.13-23.
- リチャーズ J.C. 他 編 (高橋貞雄 他 訳) (2013) 『ロングマン言語教育・応用言語学用語辞典』 南雲堂, p.239.
- Lemke, J. L. (1985). *Using language in the classroom*, Deakin University.
- Lemke, J.L. (1988). Discourses in conflict: Heteroglossia and text semantics. In J.D. Benson & W.S. Greaves (Eds.), *Systemic functional approaches to discourse*, Norwood, NJ: Ablex. pp.29-50.
- Lemke, J. L. (1992). Intertextuality and educational research. *Linguistics and education*, 4 (3/4), pp.257-268.

注

- 1 引用中の文献は次のものである。
Lemke, J. L. (1985). Ideology, intertextuality, and the notion of register. In J. D. Benson & W. S. Greaves (Eds.), *Systemic perspectives on discourse*, Norwood, NJ: Ablex, pp.275-294.
- 2 引用中の文献は次のものである。
Lemke, J. L. (1983). Thematic analysis: Systems, structures, and strategies. *Recherche's Semiotiques /Semiotic Inquiry*, 3, pp.159-187.
- 3 引用中の文献は以下のものである。
Lemke, J. L. (1983). Thematic analysis: Systems, structures, and strategies. *Recherche's Semiotiques /Semiotic Inquiry*, 3, pp.159-187.
Lemke, J.L. (1988a). Discourses in conflict: Heteroglossia and text semantics. In J.D. Benson & W.S. Greaves (Eds.), *Systemic functional approaches to discourse*, Norwood, NJ: Ablex. pp.29-50.
Lemke, J. L. (1988c). Genres, semantics, and classroom education. *Linguistics and Education*, 1, pp.81-99.
Lemke, J. L. (1990a). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.
- 4 Kamberelis, G. & Scott, K. D. (1992) では, 下記の文献から引用がなされている。ここでは, 引用された論文の日本語訳が収められた [バフチン (伊東一郎 訳) (1996) 『小説の言葉』 平凡社ライブラリー] より pp.67-68. の訳文を用いた。
Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination; Four essays of M. M. Bakhtin* (C. Emerson & M. Holqmst, Trans.). Austin: University of Texas Press, pp.293-294.
- 5 Bakhtin, M. M. (1981), p.348. 日本語訳については, 注 4 と同様に [バフチン (伊東一郎 訳) (1996)] より pp.168-169 の訳文を用いた。