

書くことの学習過程と声の方略パターン

Patterns of voicing strategies and processes in writing learning

小林 一 貴*

KOBAYASHI Kazutaka

1. はじめに

書くことの学習の過程では、書き手は学習場面の談話や教材のテキストに接しながら、さまざまな言葉を自らの言葉に取り込んでいくことが求められる。既存のテキストとの相互作用によって書くことが基礎づけられる、そうした認識に基づく対話的な書くことの学習のあり方が議論されてきている。しかし、既存のテキストとは具体的な立場や役割、文化や歴史を伴う複数の声によって構成されており、それらの声との相互作用を書くことの学習として具体化する手続きは複雑である。また、既存のテキスト、そしてそのテキストに含まれる声は具体的な現場に関連しており、そうした次元との関わり方も書くことの教育において視野に入れた議論がなされてきている。(小林, 2014a, 2014b) こうした複雑な声の関連を基本としつつ、書くことの学習において求められる声の関連の仕方を典型的にとらえ、学習指導の基礎となるテキストのパターンを具体的に示すことが本論の目的である。

声の関連を具体的にとらえる方法として用いるのは「引用」である。この場合の「引用」とは、山本 (2013) が述べているように、文を単位とした統語的構造を問題とするというよりも、「物語を語るという連鎖」に目を向け、語ることが相互行為において「協同的に成し遂げられていく」過程を問題とするものであり、そこにおいて「どのような具体的手続き」がとられ、「何を成し遂げようとしているのか」を明らかにするための具体的な指標となるものを指す。(山本, 2013:141-143)

こうした相互行為の手続きとしての引用は、「議論の正当性を示し、見解の新しい指標を明示するというように、説得の社会的文脈の中心である」とされ、「自身との間テキスト的なつながりを確立する」ものとして位置づけられてきている。そして、「参照のネットワークに埋め込まれた議論は、適切さを伴った専門的な適応、方向付けを提示するだけではなく、考えの表明は既に示された見解に対する応答であり、他者によってさらに見解が述べられることを可能にする」と同時に、「引用は、知識の具体的コンテキスト、あるいは現在の作業にとっての問題を明確にする、そして論の全体にわたるより詳しい事柄を通したより多くの関連性がいま議論されている、ということを明確なことを助ける」とされている。(Hyland, 2000:20-22) 本論では、こうした書くことの教育における引用の基本的な性質をふまえ、授業の中で書かれた学生のレポートの分析を行ったHorarik&Morgan (2008, 2011) を検討することにより、書き手と複数のテキストとの関わり方を具体的に見ていく。

2. 「投射」と書くことの〈声〉のパターン

Horarik&Morgan (2011) は、大学の文学理論の授業で書かれたレポートの分析を通して書くことの学習過程を論じている。この授業の目的は、「学生がそれらの研究から何を学べるか—すなわち、このコースが独自に示すテキストと自身を知るための種々の方法について考えること」と「学生がテキストの言語の構造的で論争的性質、そして意味生成において形作られ形づくる役割への省察を促すこ

* 岐阜大学教育学部国語教育講座

と」であるとする。(Horarik&Morgan, 2008:22) 授業では、文学理論に基づきながら学生が自身の読みを分析するというタスクが3回にわたって出され、そこで書かれたレポートについての分析が行われている。

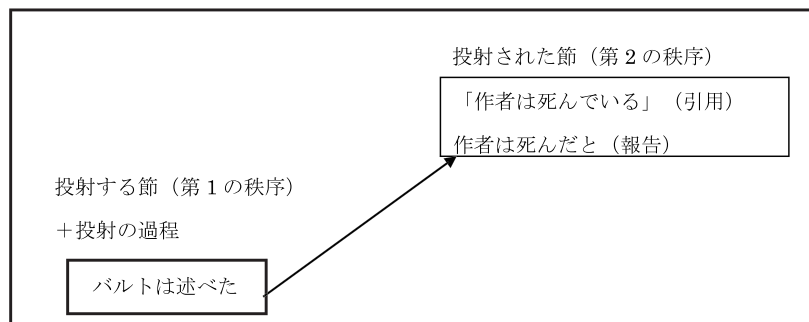
この分析の目的は、「言語的特徴によってもたらされる声と相互反映性を特徴づけること」としてしている。ここでの「相互反映性 (reflexivity)」とは、「認知プロセスの中の主観と客観の両方がそれぞれ自体に影響する心的能力のこと」であり「テキストの生成と作者性、そして間テキスト的影響関係、テキストのプロセスと受容を前面に出すプロセスを指す」ものとし、この概念を授業の中心に据えることにより「読みにおける理論と実践の関係をとらえる」ことを意図するとしている。(Horarik&Morgan, 2008:24; 2011:136) この授業は文学理論とその応用を意図するものであるが、授業の基盤となる理論ならびに学習者のレポートの分析に関してはテキストの言語的分析の範疇である「投射projection」が用いられている。「投射」は、選択体系機能言語学を基底としており、Martin and White (2005) によって提案されたアプレイザル理論(テキストの評価表現の理論)の中の範疇の一つとして、アカデミック・ライティングならびに専門的ライティング等の研究に応用されてきている。(Derewianka, 2007; Swain, 2007; Hood, 2010) このことから、この授業の分析はテキストの言語的分析に基づくライティング研究との連続性を持つものと言える。

「投射」は、テキストの評価表現の範疇である「関与 (engagement)」「態度 (attitude)」「段階 (graduation)」という3つのモードの中で、〈声〉の対話的構築に関わる「関与」の中に位置づけられる。(Hood, 2010:24; Martin&White, 2005:92-95)。「関与」は、まず「単声性 (monogloss)」と「異種混淆性 (heterogloss)」のいずれかの様式をとる。

「単声性」とは「銀行は貪欲であった」のような文であり、発話がなされるところを中心とした命題であって、発話の現在のコンテキストにおけるコミュニケーションに関与する。「異種混淆性」とは、「銀行は貪欲だったという議論がある」のような文であり、選択可能ないくつかの見解(銀行の行いは適切か不適切か、など)についてのコミュニケーションに関与する。(Horarik&Morgan, 2011:99-100) これは、「引用」や「話法」として議論されてきているものである。「異種混淆性」は、「投射 (projection)」「モダリティ (modality)」「譲歩 (concession)」によって具現される。このように、評価表現という枠組みにおける異種混淆性を具体的に示す指標の一つである「投射」に基づいて行われた分析を見ていく。

2-1. 「投射」の形式

「投射」は、「引用」「報告」「こと」の3つからなる。基本的に「引用」は直接話法、「報告」は間接話法のことであり、「こと」はいわゆる名詞化による取り込みである。(ハリデー, 2001:387-427) Horarik&Morgan (2011) は、まず「引用」と「報告」を次のように図示して説明する。



(Horarik&Morgan, 2011:137)

この図では、「第1の秩序（話す、あるいは考える）、第2の秩序（引用する、あるいは報告する）」という2つの秩序の関係が表されている。これらの「投射」では、第1に投射された節を誰が発言したのか、すなわち被投射節の「属性 (attribute)」の明示／非明示が問題となる（図1では「バルト」）。第2に被投射節が先行する発話との一致 (congruent) として示されているか、そして「主張 (averral)」を示す動詞が問題となる。こうした観点から示される声の相互関係について次のように述べている。

「声の表明の典型的あるいは一致する形式に関して、「私は確信する」や「私は言う」（主張）のような文法的な形式を用いた見方を投射する。あるいは、他の形式である「彼女は確認する」や「専門家は言う」（属性）を用いた見方を投射する。主張により書き手はメッセージに責任を持つ一方、属性によって責任は「他の誰かのことば」に置かれる。おそらく、最もよくある属性の形式は誰かの厳密な言葉の引用である。」(Horarik&Morgan, 2011:138)

引用される声とその属性、ならびに引用する動詞によって、少なくとも2つの声の相互関係のとり方が明示される

「引用」と「報告」という投射の種類について次のような例を示している。

【引用】

例1 現象学者のジョルジュ・プーレは、「文学の言葉を理解することは、我々に向けて、我々の中に、それを書いた個人に自身を明らかにさせることだ。」と述べている。

(Poulet, 1970:61)

【報告】

例2 オランダが仮定したのは、そこで起こっていることは文学の体験に没頭するようになる前
でさえ…、(省略)

(Holland, 1968)

(Horarik&Morgan, 2011:138)。

例1では、「ジョルジュ・プーレ」という「属性」が示され、「述べている」言葉が「一致する」ものとして引用されている。「述べている」は、被投射節の発話によって行われていることを示す。例2では、「オランダ」という「属性」が示され、「仮定したこと」が間接的に引用され報告されている。「仮定した」は、被投射節において報告される言葉のいわゆる「主張」がどのようなものであるかを示している。このように、非投射節がどのような「主張」を行っているのかは、その主張についての意味づけ、という「メタの把握」を基本的に伴っている。「(投射される言葉の：※引用者注) 出所とメッセージの間の関連性は第一にメタ記号的動詞 (meta-semiotic verbs) を通して行われる。(省略) そうした動詞は意味についての意味を投射する (すなわち「メタ」を付加する)。それらは経験の異なった秩序の創造と、相互反映性の本質における対話性の中心となる。「理解する」「期待する」「受け入れる」などは、観念を指し、「書く」「明らかにする」「仮定する」などは発話の仕方を指す)」(Horarik&Morgan, 2011:138)。

また、「属性」が示されない場合について次のような例を挙げて説明している。

【こと「名詞化」】

例3 その時の社会における談話に目を向けることは興味深いが、ブループリントのフィクションの定義の中心であるテキスト構造の重要性を疑うものである。よって、歴史主義的方法は、ブループリントフィクションを十分に評価することを認めないだろう。

(同)

この例について、次のように述べている。

「異なった報告の動詞は声の表明の異なった形式と共に生じる。書き手は、叙述的動詞 *factive verbs*によって他者の見方を中立的かつ積極的に引用する。同様に、反対の叙述的動詞を用いて他者の見解に異議を唱えることもできる。後者は、およそ分かるようにクリティカルな再帰性の発達を中心である。非人称の形式の声の表明において、生徒はメタ記号的動詞だけではなく名詞（「私の読み」「この発言」など）も用いる。投射ならびにメタ記号的動詞による「メタの把握 (*getting meta*)」は、生徒にテキストについての反省だけではなく作者性、テキストのプロセス、あるいはテキストの理解への疑問についての反省を認める。実際、反対の叙述の方向付けを越えて、メタ記号は再帰的統合の全体を下支えする。」(同)

一般的な「他者」の見解というものについてのとらえ方をしつつ、複数の被投射節の相互関連を構築する。ここでは、「疑うもの」「評価すること」という「こと名詞化」による投射がなされている。このように例3では他者の見方に基づく声の表明、ならびに「認めない」として声への批判的な関わりがなされている。

2-2. 「埋め込まれた投射」による議論の形成

投射のもう一つの形式は、具体的な属性が示されず抽象的な声による一致しない形式もある。それは「埋め込まれた投射 (*embedded projection*)」である。これは、投射節を名詞を中心としたまとまりに放り込み、メッセージをそうしたまとまりに入れ、明示的に議論のやりとりが示されないとする。次の例4～例6を挙げて説明している。(Horarik&Morgan, 2011: 138-139)

例4 これは [[作者中心の読みの構築]] の中核を成す。

例4では、「人称の投射の込み入った演出が、非人称の投射のはっきりした密度へと移行している。」非人称の投射の原型となる形式はHalliday (2004:470) が「事実の節」と呼ぶものである。次の例では、生徒は「事実」を用いた埋め込まれた投射を文頭に置いている。

例5 [[作者は自身の仕事と密接につながっているという事実]] は、私の議論の中核を成す。

埋め込まれた投射は、文の構成要素の一つとなり、「埋め込まれた節のようにして書き手にメッセージをチャンク化（塊にする）することを可能にし、よって他のチャンクと関係付けることを可能にする—これが議論となる。」(Horarik&Morgan, 2011:139)

例6 [[意味を決定するという作者にとってかわってきたもの]] は、テキストが作り出されるとき社会における談話への注目であり、談話は作者が関与するものである。

4から6の例について、「声の性質は変化している：メッセージの出所は消失しており、メッセージは埋め込まれ、声のより抽象化された秩序へと移行している—反復というよりも等価である。」とし、その関係を次のように図示している。

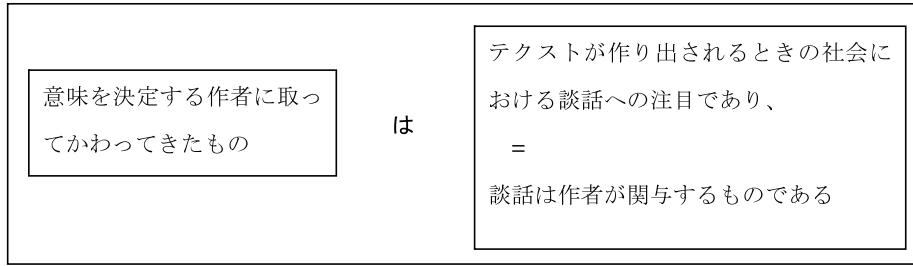


図2 非人称の投射と意味の抽象的秩序

(Horarik&Morgan, 2011:139 ※図中の「=」は選択体系機能言語学で用いられる記号であり、「敷衍」という論理－意味関係を表す)

こうした「投射」に基づく分析で照射される学習の様相とは、学習者がどのような言及の仕方、すなわち「意味化」を行っているのか、さらにその意味化のプロセスを「メタ」なものとしてどのように把握しているかという点である。「名詞化のような抽象化と一致しない処理の過程という手段によって、生徒は「情報を統合してひとまとまりにする」ことを学習する。」しかし、「同様に生徒は抽象化の実践による素材の具現化に注意を向ける。」「そうしたやり方によって、それらの声の表明は解釈に向けてより「メタ」なものになる」(同) ここで重要なことは、「モノローグのようであっても、そこには多声的な構造があり、書き手は他者の複数の声を統合している」(Horarik&Morgan, 2011:147) ということであり、いずれの方法においてもメタな認識が伴うということである。

3. 投射の連鎖による議論の形成

複数の投射の連鎖について、次のような例を挙げている。²

例7 作者は自身の仕事と密接につながっているということを認めることは、私の作者中心の読みの中核を成し、「それはその仕事を詳述する経歴ではなく、むしろ経歴を理解することを可能にする仕事である」ことを理解することを許可する。(Poulet, 1970:61)

(Horarik&Morgan, 2011:139)

例9 (省略) セールスマンの死の私の読みでは、私が知っていたこと、そして私がテキストに持ち込んだことの全ては仕草を通して読む過程において作られている、と言ってもよい。(省略)

(Horarik&Morgan, 2011:140)

この例9の声の連鎖を図に示すと次のようになるとする。

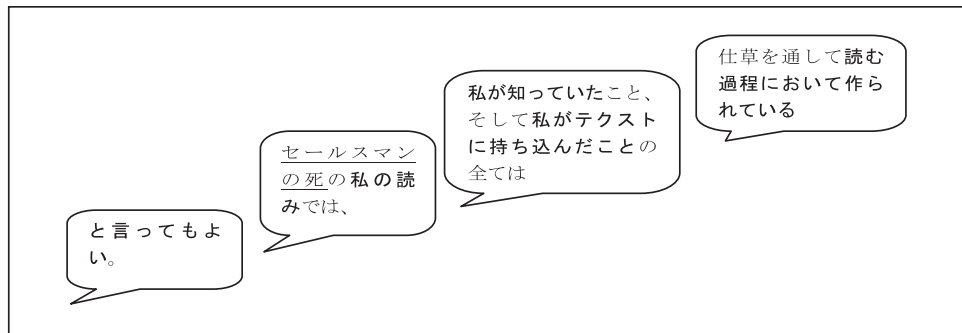


図3 投射の反復と声の拡張された形式

(Horarik&Morgan, 2011:141)

さらに、投射の反復と声の表明を拡張が見られる。ここでは、生徒は「メタの把握」だけではなく「具体化する」ことも学習する。例えば、生徒は書き手に助言をする専門家によって発言を引用することで、自分自身にとって明らかになったことを述べることへと導かれる。これは、投射による再帰的な作用である。(Horarik&Morgan2011:140)

以上の投射の形式の説明を表1のように整理している。

表1 声の表明に用いられる投射の異なった種類

<p>人称の投射 …主張と属性 (例: 引用と報告)</p>	<p>非人称の投射 …埋め込まれた投射 (例: 事実の節) & 名詞化</p>
<p>投射の明示的形式 …包み込まれた情報源とメッセージ</p>	<p>非明示的形式 …引用符による取り入れた項目の範囲</p>
<p>連続する投射 …繰り返しの過程に焦点を当てる</p>	<p>埋め込まれた投射 …解釈の生成に焦点を当てる</p>
<p>声の一致する形式</p>	<p>声の一致しない形式</p>

(Horarik&Morgan,2011:141)

投射による属性と投射の表示のされ方、そして投射の連鎖についての特徴が対比的に示されている。ここでは、単に投射の形式的側面の整理がなされているというだけではなく、書かれたテキストの声の相互関係の様態を示すものである。つまり、「それぞれのタスクによる引用符とそれによる腹話術の変化が声の表明の説明において重要」となる。(同)

4. 学習者のレポートにおける声のパターン

4-1. 個人を中心とした声

タスク1として学生自身の読みを表明するレポートの事例を見ていく。ニック・アールズの『ジグザグストリート』という作品についての読みであり、このレポートについては、その特徴として「読み手中心の読むこと」とされている。読み手の「個人を中心とした声」としてまとめられているレポートの例である。

学生1：ニック・アールズ ジグザグ・ストリート：読み手中心の読むこと

ニック・アールズのジグザグ・ストリートは、リチャード・デリントンの話である。彼は、28歳の男性で、ブリズベーンのレッド・ヒルで暮らしている。彼は独り身で、6か月前に彼を「中傷した」彼のかつての恋人(アンナ)を乗り越えようとしている。物語は6週間のリチャードの生活を取り上げている。彼が他の少女に会えば、それは情緒不安および無秩序な残骸からいずれは脱するものの、その見込みはない。

1年前に、私はオーストラリアへ引っ越した。また、およそ2か月後に、私はジグザグ・ストリートの芝居を見た。私は、テキストの多くを考慮していなかっただけでなく、私がさらにオーストラリアの文化に精通していなかった、あるいはブリズベーンの場面の正確なことをよく知っていなかったために混乱していると思った。レッド・ヒル、バーン・タイ、クイーンズランド州民スタイルの家、ティム=タム、トゥウォングなどは、その時の私にとって無意味なものだった。私の経験あるいは経験不足(ブリズベーンにおける)のために、私はその代わりにとてもよく読書をした。私はユーモアが嫌いで、様々な部分で不快に感じた。私は、不可解な芝居を見つけ、主人公の全てに共感しなかった。1年後、本を読んだ後に私はジグザグ・ストリートを理解するために来て、テキストの中で何度も言及されるブリズベーンの日印と一致する地図を開発した。

(Horarik&Morgan, 2011:141-142)

このレポートについて、「声の表明の方略」「コンテキストの方向付け」「立場、態度」「声の表明の秩序化」というカテゴリーに基づいて「声」の表明の仕方の特徴を整理したものが次の表である。

表2 タスク1による声の表明のパターンの概要

カテゴリー	声の選択	例
声の表明の方略	主張 — 生徒-書き手によって確定された見解への信頼；個人的な読み	私の経験あるいは経験不足（ブリズベンにおける）のために、私はその代わりにとてもよく読書をした。
コンテキストの方向付け	具体性，生徒と読者の直接的な世界に近い；変化の過程	レッド・ヒル，バーン・タイ，クイーンズランド州民スタイルの家，ティム＝タム，トゥウォングなどは，その時の私にとって無意味なものだった。
立場，態度	直接的な話しぶり — 個人的な読みによる一人称；引用符の皮肉っぽい使用—土台となるテキストの／における経験に焦点を合わせる。	私は，不可解な芝居を見つけ，主人公の全てに共感しなかった。 彼は独り身で，6か月前に彼を「中傷した」彼のかつての恋人（アンナ）を乗り越えようとしている。
声の表明の秩序化	一致（単一の秩序による声）；個人の投射に焦点を合わせる。	私はジグザグ・ストリートの芝居を見た。私は混乱していると思った…。

(Horarik&Morgan, 2011:142)

この例は，基本的に1人称で書かれていることが指摘され，「声の表明の方略」としては，書き手である生徒の直接の声によって主張がなされている。また「コンテキストの方向付け」では，例に示されているような直接の事物についても書き手を中心とする「変化の過程」が述べられる。心的プロセスを表す動詞によって「直接的な話しぶり」による「立場，態度」の表明がなされ，書き手の単一の声に一致した秩序が構築されている。

4-2. 引用を中心とした声

タスク2は，「作者の人格性」「物語を支配する作者」への「防御」という概念を中心とした読むことに主眼を置いている。³ ここでは，生徒は「熟達者の声 (expert voice)」を通して最初の読みを拡張することにより議論を構築するという「彼ら自身の位置を共構築する源」に立った理論的な読みの表明が求められている。⁴ (Horarik&Morgan, 2011:143)

学生1 防御を中心とした読み

私はジグザグ・ストリートの概要を読み始めた。次に，私は，バルトの作者の死からの考えを導入した：「われわれは今や知っているが，テキストとは，一列に並んだ語から成り立ち，唯一のいわば神学的な意味（つまり，「作者＝神」の《メッセージ》ということになる）を出現させるものではない。テキストとは多次元の空間であって，そこではさまざまなエクリチュールが，結びつき，意義をとねえあい，そのどれもが起源となることはない。テキストとは，無数にある文化の中心からやって来た引用の織物である」（バルト (1977年); pg3)。私は，オーストラリアについてのさまざまな背景および最近の動向によって，私は別の読みをしながら，私は芝居のジグザグ・ストリートの表現を理解することができないことを認識した。1年後には小説を一層よく理解することができたが，それにもかかわらず私はテキストの代わりに読みの選んだ。後には「原文のまま」多数の読みが存在すると認める。 (同)

この事例では，理論家の用語や言葉が実際に引用され，自らの読みを熟達者の立場と関連付けて述べるが行われている。この直接引用における「一列に並んだ語から成り立ち，唯一のいわば神学

的な意味」といった言葉は、言わば「信頼のおける考え」として参照されているとし、参照された理論に対して中立的な立場を表明するものであることが指摘されている。この事例のように、理論家を属性として表示し、その言葉を直接に引用するような声の表明の仕方をとるところでは、被投射節における先行するテキストへの「メタ」な認識が伴うことになる。

この事例における声の表明の仕方を整理したものが表3である。

表3 タスク2による声の表明のパターンの概要

カテゴリー	声の選択	例
声の表明の方略	属性－他者（熟達者の声）を出所とする見解への信頼；引用による投射；緻密な引用	私は、バルトの作者の死からの考えを導入した：「われわれは今や知っているが、テキストとは、一列に並んだ語から成り立ち、唯一のいわば神学的な意味…
コンテキストの方向付け	抽象と引用－理論家が引用され彼らのカテゴリーは学生自身の読みの実践と関連付けられる。	私はテキスト間の類似性を構築することが可能であり、結果的に間テキスト的に読んだ。
立場、態度	熟達者の立場－読むことにおける一人称と三人称の視点を交互に扱う；理論家のカテゴリーを参照する引用符	それにもかかわらず私はテキストの代わりにの読みを選んだ。 われわれは今や知っているが、テキストとは、一列に並んだ語から成り立ち、唯一のいわば神学的な意味…
声の表明の秩序化	埋め込まれた投射と調和した声の複合的秩序	私は代わりにの読みをしながら、私は芝居のジグザグ・ストリートの表現を理解することができない このことは、私に小説のよりよい理解をすること、そして私の読みの構築を促すことを許可した。

(Horarik&Morgan, 2011:144)

この事例に関連して、埋め込まれた投射の例について次のような説明がなされている。

「次の例は、読みに対して、一致するものとあまり一致しない（抽象化）アプローチの相互関係を思い切って示すことで、メタ記号的動詞と名詞（太字の箇所）が強調されている。「私の読みの構築」は埋め込まれた投射であることに注意せよ。」(同)

私はNick Earls の他の小説とJohn BirminghamのHe Died with a Felafel in His Handを読んだことで、私はテキスト間の類似性を構築することが可能であり、結果的に間テキスト的に読んだ、ということを示すためにテキスト的見方を再び用いた。このことは、私に小説のよりよい理解をすること、そして私の読みの構築を促すことを許可した。」

(同)

投射の明示的形式だけではなく、埋め込まれた投射によって声への関与がなされるところに太字で示されているような「メタ」の認識が関わっていることが確認される

4-3. 対話を中心とした声

複数の声の投射とその関係によって構築される「対話を中心とした声」の例として、タスク3に基づいて書かれた例を示している（学生が書いたレポートの第9段落より）。⁵

9. 高慢と偏見は、この授業という私の解釈共同体によって価値を持つ、その理由は強い女性のヒロインと人間と人間の営みの探究である。しかし、私の問題はこれである：高慢と偏見が書かれた時は、ブループリントフィクションだった。すべてのオースチンの小説で用いられているモチーフと語りの構造があるが、それは結局は「オリジナルではない」と考えられる。そのテキストは変わってはいないが、今は評価されている。このことは、異なる価値を持った異なる解釈共同体に起因するだろうと私は理解する。しかしながら、文学理論家と批評家の解釈共同体はブループリントフィクションを評価しない — ダヴィンチ・コードへの反応を考えてみよう — しかし、私たちはこのテキストを評価する。なぜ私の解釈共同体はその種の拒絶されるタイプに価値を見出すのか？私は、こうしたことが起こり得ることを知っているが、なぜそうなるのかを私は知らない。残念ながら、ブループリントフィクションの決定的な構成要素であるテキストあるいは物語の構造が再び排除されているせいで、スタンリー・フィッシュは私に対してこの問いに答えてはいない。

(Horarik&Morgan, 2011:145)

この事例について次のように論じている。「興味深いことに、理論家への手厳しい関わりにおいて個人的な声は消えてはいないが、タスク1でなされていたような人格主義者の読みからは程遠い。対話性はより等価なものを超えて、一人称と三人称が議論のプロセスへ統合されるかたちへ反映されている。」(同)先ほどの2つ目の事例が信頼のおける理論家の言葉に対して中立的な関わりを示していたことに対して、この事例では「この問いには答えてはいない」というように批判的な言葉が用いられている。それにより「対話性はより等価なものを超えて、一人称である学生と三人称の理論家とが相互に議論のプロセスへと関与している」という声の表明がなされている。

表4 タスク3による声の表明のパターンの概要

カテゴリー	声の選択	例
声の表明の方略	間テクスト的対話性—関連する理論化との会話によって生徒の考えを述べる；「質問する生徒の私 (I) をはめ込みながら緻密な引用をする」	…高慢と偏見は、この授業という私の解釈共同体によって価値を持つ、その理由は強い女性のヒロインと人間と人間の営みの探究である。しかし、これは私の問題はこれでもある。
コンテキストの方向付け	主としてメタ理論的—理性的な枠組みが示されるが挑戦的である；反論を述べる言葉や議論に注意	残念ながら、ブループリントフィクションの決定的な構成要素であるテキストあるいは物語の構造が再び排除されていることによって、
立場、態度	権威的（信頼の置ける）立場；読者に直接に訴える修辭的質問に注意；受容された見方に挑戦する合図としての否定的対立と理論化の見方を引用符で参照する。	なぜ私の解釈共同体はその種の拒絶を価値があるものととらえるのか？
声の表明の秩序化	連続する投射—声の複数の層との調和、他者の仕事の利用はあるが、疑わしさに基づくこれらの声に挑戦する。声は文の中のみならず文を超えて発せられる（反復だけではなく等価的）	すべてのオースチンの小説で用いられているモチーフと語りの構造があるが、それは結局は「独創的ではない」と考えられる。(省略)

(Horarik&Morgan, 2011:146)

4-4. 声の表明の方略の拡張

これまで見てきた3つのタスクに基づくレポートの分析に基づき、書くことにおける声の表明の広がりや次のような図に示している。

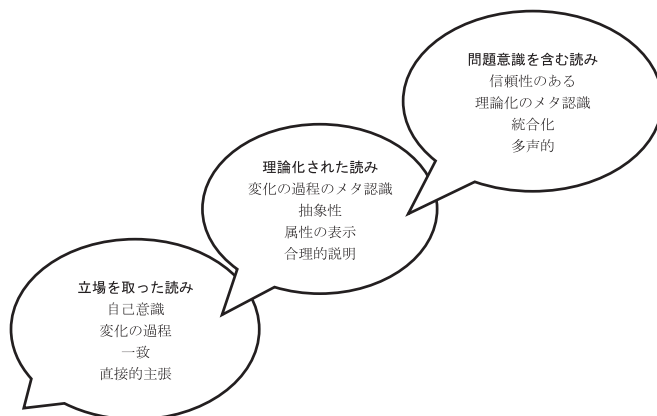


図4 3つのタスクを通じた声の表明の方略の広がり
(Horarik&Morgan, 2011:147)

まず「立場を取った読み」として、タスク1に基づくレポートで示されたように1人称で自己を語るという方略が示される。そこから続いて、タスク2のレポートのように「理論化された読み」として、「変化の過程のメタ認識」や声の相互の関係の抽象的な把握による声のパターンとして展開する。さらに、そこからタスク3のレポートのような「問題意識を含む読み」へと展開する。ただし、こうした声の方略の広がりには、段階的な発展の順序を示しているというよりも、学習におけるテキストの声のパターンの相互関係を示しているとみるべきだろう。2-2.で参照したように「モノログのテキストでも、潜在的には明らかに多声的な構造が認められ、書き手自身は他者の声を統合している。」のであり、「重要なことは多声的なテキストの構築を理解し調整することにより、生徒の認知的／言語的能力を発展させるということである。」(同) という点を基底に据えるものとして理解する必要がある。

5. 「声のパターン」と書くことの学習プロセス

事例として見てきたレポートは文学理論の授業において書かれたものであり、声の表明のパターンとその広がりについての分析と整理はこの授業のテーマに関連している。しかし、同時に「投射」という言語的特徴に基づく分析は、「自己と他者を明確に系統的に述べるための複雑な修辭的メカニズムを示すのが声の表示である」(Horarik&Morgan, 2011:147) というように、書かれたテキスト一般に適用されるものであり、書くことの一端を基礎づけるプロセスを具体的に明らかにするものであると言えるだろう。

レポートの事例ではいくつかの作品の読みが論じられていたように、書くことにおける声の表示は読むという行為と相互関連するが、この分析はその関連のあり方がどのようなものであるかを示している。投射に関連して「メタの認識」が繰り返し指摘されていたが、この認識とは既存のテキストに反映されている複数の声に対する認識であるということを確認しておくことが重要である。誰のどのような声がいかに示されているが、その声に書き手はどのように関わるのか、さらには既存のテキストの声に関わるということはどのようなことなのか、についての理解が学習において求められる。

声の表明の方略の広がりについて、今回の事例ではタスクの1から3へという段階に沿うものであったが、どのようなジャンルのテキストに関わり、さらにどのようなジャンルのテキストを書いているのかによって声の表明のパターンのとり方は異なってくる。その場合も、声に対する関わりプロセスは既存のテキストへの関与と書くことによるテキストの生成を基礎づけるものであり、ここで取り上げた論に示される分析のように書くことの学習において実現されていく具体的な様相として把握することが求められる。

注

- 1 訳語については、廣松 渉 (編) (1998)『哲学・思想辞典』岩波書店、を参考とした。
- 2 例9については、図3に示されている部分のみを引用した。
- 例1と例7のPoulet, 例2のHollandの著作は次のものである。
- Poulet, G. (1970). Criticism and the experience of interiority. In R. Macksey, & E. Donato (Eds.), *The Languages of Criticism and the Sciences of Man*. London : The John Hopkins Press.
- Holland, N. (1968). *The Dynamics of Literary Response*. Oxford : Oxford University Press.
- 3 「防御」という用語は、この文学理論の授業のシラバスに掲載されているキーワードであると論文の注で説明している。(Horarik&Morgan, 2011p.143)
- 4 このレポートに直接引用されているバルトのテキストの日本語訳については、ロラン・バルト (花輪 光 訳)『物語の構造分析』みすず書房、を用いた。
- 5 Horarik&Morgan (2011) では、レポートの第1段落と第9段落が示されているが、後に示した表4の例においては第9段落が主として取り上げられていることから、ここではその段落のみを取り上げた。よって、表4の「声の表明の秩序化」の例として第1段落の一節が示されているが、その部分は本論では省略した。

参考文献

- Derewianka, B. (2007) Using Appraisal Theory to Track Interpersonal Development in Adolescent Academic Writing, In McCabe, A. O'donnell, M. Whittaker, R. (eds.) *Advances in Language and Education*, Continuum, pp.142-165.
- Hood, S (2010) *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*, Palgrave Macmillan.
- Hunston, S. &Thompson, G. (2000) *Evaluation in Text*. Oxford Press.
- Hyland, K. (2000) *Disciplinary Discourse*, Longman.
- 小林一貴 (2014a)「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.
- 小林一貴 (2014b)「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」『岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学)』63-1, pp.13-22.
- Macken-Horarik, M. & Morgan, W. (2008) Getting “meta” : Reflexivity and literariness in a secondary English literature course, *English Teaching: Practice and Critique*, 6-4, pp.22-35.
- Macken-Horarik, M. & Morgan, W. (2011) Towards a metalanguage adequate to linguistic achievement in post-structuralism and English: Reflections on voicing. *Linguistics and Education*, 22, pp.133-149.
- Martin, J.R. & White, P. R. R. (2005) *The Language of Evaluation*, Palgrave Macmillan.
- Swain, E (2007) Constructing an Effective ‘Voice’ in Academic Discussin Writin : An Appraisal Theory Perspective, In McCabe, A. O'donnell, M. Whittaker, R. (eds.) *Advances in Language and Education*, Continuum, pp.166-184.
- M. A. K.ハリデー (山口・寛 訳) (2001)『機能文法概説—ハリデー理論への誘い』くろしお出版
- M. A. K. Halliday. (2004) *An introduction to functional grammar* (3rd ed.), London Arnold.
- 山本真理 (2013)「物語の受け手によるセリフ発話：物語の相互行為的展開」『社会言語科学』16 (1), pp.139-159.

