

# 書くことの学習におけるテキストの精緻化と相互関係性の分析

—Nystrand, Mによるテキストと学習活動の研究をめぐって—

Text elaboration and reciprocity in students' writing

小林 一 貴\*

KOBAYASHI Kazutaka

## 1. はじめに

書くことの教育研究において社会文化的次元が問題となるにつれて、その研究方法も変化してきている。それは、「伝統的にその基礎をテキストそれ自体（形式理論）、書き手の意図（表現理論と書くことの認知理論）に置く」ものから、「談話の対話理論はテキストの意味を開いた対話、あるいは書き手と読者を含む関係者間の相互作用の中に据える」（Nystrand, 2002: 377）ものへ、という流れとして説明されるものである。ここでの「書き手と読者を含む関係者間の相互作用」とは、「意味はテキストそれ自身の「中」にあるのではなく、書き手が意味するところの単なる表出というテキストでもない。むしろ、乗り物あるいは媒体としてのテキストの機能は意味の交換を仲介する。すなわち、テキストはそれ自体の意味の実現については不十分ではあるが、関係者間の相互作用によって動的に形作られるものにとって必要である。」（同）という考え方に示されるものである。「関係者間の相互作用」という考え方は、これまでも学習指導過程の分析や授業実践において取り入れられてきたが、教室の教師や学習者、または教材や資料など学習場面の直接の相互作用の関係のあり方に限定して議論される場合も認められる。「ある知識が過去や未来の知識との関係性の中にあることを考える時、テキストが全く自己完結していることは現実にはあり得ない。」（松木, 2007: 642）という見方がアカデミックライティングの研究では積極的にとられつつあり、テキストのシステムに媒介される拡張された次元を含めて整理、検討する必要がある学習指導の過程を議論する上でも重要性を増していると考ええる。

本稿では、Nystrand, Mによる「相互関係 (reciprocity)」のモデルを検討することにより、学習指導に向けた相互関係のプロセスを具体化して把握することを目的とする。Nystrandの相互関係のモデルについては、杉本（1989）が検討を行っている。そこでは、「書きことばの使用も文脈に大きく依存する」という見方が広がる中で、Nystrandは「「書く」という活動を、単に書き手の側で文章を産出する過程だけでとらえるのではなく、書き手と読み手とのコミュニケーション（共有の知識を作り出す過程）の一部としてとらえている。」としている。この「共有知識を作り出す過程」においては「ジャンル、トピックというものが重要な役割を果たす」とし、「単にコメントのレベル」ではなく「ジャンルやトピックというものは、読み手との間の共通の知識にもとづいた「共通の枠組」を形成するものでなければならない」との見方を示している。こうした見方は「社会的な行動すべての根底にある原理」であり、また「社会的グループの行動規則」でもありとし、書くことを社会的にとらえることにつながるモデルであるとしている。（杉本1989: 44-45）

しかし、相互関係のモデルはかならずしも書くことの社会的なレベルの解明をねらうだけのものではない。Nystrand (1992) は、社会的な「コミュニティが書き手の談話を「特徴付ける」と同様

\* 岐阜大学教育学部国語教育講座

に、グループのイデオロギーを「反映する」、そして「具体化する」という主張につながっていることをふまえ、相互関係のモデルについて「書かれたテキスト生産のモデルのための社会的な相互作用の重要性を探究すること」を一つのねらいとしているとしている。(Nystrand, 1992:157) また、杉本(1989)はこうした相互関係モデルについて、「書くことを社会的文脈における行為として見る際に「文脈との癒着」と混同する恐れを回避している」という点を評価する」と述べている。書くことの社会性を問題とする際、相手や行動や環境など「書かれたものと分離できない」要素から成る文脈や場面と結びついたものとされることがあるが、相互関係のモデルではあくまでも書かれた言語において「共通の枠組」を問題とし、非言語的な要素としての「文脈との癒着」によるモデルの枠組みとは区別されるとしている。この書かれた言語における「共通の枠組」という視点に基づいて、マイクロなレベルのコミュニケーションを書くことの学習に位置づけているところが特徴である。

## 2. 「書き手」と「読者」

Nystrandが問題としているのは、書くことにおけるコミュニケーションの関係者のとらえ方である。そこでは概念的な「読者(reader)」と、伝える相手として想定される現実の「読み手(the Reader)」を区別する必要性を論じている。

「書き手と読者の相互作用と書かれた談話の構造における読者の役割の分析において、具象化の問題は特に重大である。(省略)書き手は顔が見えない異種の読者に語りかけなければならない、結果として、書き手は話し手より明瞭であることが求められる。教育上の用語において、「読み手」がテキストを理解するために書き手は非常に明瞭さを学ばなければならないとされる。しかし実際には、書き手は話し手との接触よりも一般的で「不明瞭」なオーディエンスに語りかけなければならないだろう。これは、非常に広範で一般性の高いオーディエンスに対して書いている書き手の場合、あるいは書き手よりも書き手自身が書いたテキストが書き手よりも長く生きるような場合に特に真となる。(省略)

「読み手」という、この一般的に具象化された読者は、他ならぬ標準的な読者以上の何ものでもなく、他の何かに具象化されたように、実際には決して何も読むことのない典型的な合成物なのである。」(Nystrand. 1992:159-160)

ここでは、教育においてしばしば言及される「読み手」という存在が批判的に論じられている。本来、書くことにおける読者は読み書きに関与する可能性として概念化されたオーディエンスとしての「読者」なのであり、それに対して書くことの明確さに由来する一般的に具象化された「読み手」というものはむしろ「読むことのない」「典型的な合成物」なのである。このことは、読むことの教育における読者の存在を考えればごく自然な事実として理解されると考えられるが、書くことを社会的な活動として学習する中で、しばしば読み手や相手に向けた〈明瞭さ〉のもとに書くことがなされることをふまえるならば、書くことの教育ならびに学習指導を構想する上で基本的で重要な指摘であると考えられる。

概念化された「読者」を中心に据えることは、書くことによるコミュニケーションが把握困難になるという見方を招くかもしれない。この点については次のように述べている。

「しかし、書き手は「書き手自身の読者を知る」ための能力不足によるハンディキャップを持つ、という主張は誤解を招く恐れがある。第一の誤解は、話し手が個別の相手に精通して対処することと同様に書き手は読者を知る必要がある、談話の目的、文脈、およびトピックに関して根本的に組織される必要のある知識の範囲を知る必要がある、というものである。しかし、読者についてのあらゆること、あるいは満足ゆくようなやりとりするために熟知すべきことをそのまま知っている必要はない。(省略)

書き手は、読者がテキストの先行する部分を読んだと適切に想定するだろう。ゆえに、書き手

は展開されつつあるテキストの意味によって表象される読者に関する知識の最も密接なものについて自ら責任を負う。読者に向かってテキストが開かれ、加えて、書き手と読者の間で生じるこの共有知識の広がりが見れるように熟達した書き手はこの事実を知っており利用している。相手を知ることに伴う書き手の困難という観点から書かれたコミュニケーションを特徴付けるよりも、読者が書き手と知識を共有する過程としてそれを強調することに注意をより向けるべきである (Brant1990; Nystrand1990)。(同: 160)

読者というものは一つの実体として想定され把握されるものではなく、よって読者について「満足ゆくようなやりとりをするために熟知すべきことを知っている必要はない」という。重要なことは、書かれるテキストにおいて開かれていく意味であり、開かれ得るテキストを有意味なものとしていく「共有知識の広がり」である。「ちょうど具体化された「読み手」が実際には決して読まないように、書き手は実際には決してこの一般化された読者に伝えない。むしろ、書き手は具体性をもった読者のためにテキストを作るのであり、書き手が意図する読者を超えて彼らのテキストが読まれる時に、そのテキストはその時点で唯一の読者にとって有意味となる。」このように、書くことは一見すると書き手によって行われる「独白」であるが、実際は「読まれる時」を「唯一」の時点とする有意味性に支えられた「対話的」なプロセスであることをあわせて述べている。(同: 161)

この指摘は、書くことを読み手への伝達としてとらえるような見方について批判的な検討を含むものである。「書き手からの読者への一方向性；書き手は「エンコーディング」、読者は「デコード」をしない；そして、書かれたコミュニケーションの成功は、書き手だけが知っていて行うことに依存するわけではない。」(同) のである。

ここまでの「読者」とテキストにおける「対話的」な関わりの議論をふまえた上で、「期待の交差する関わり合い(conversants)は、実際には書き手—読者の相互依存関係による舞台を演じるように、読む際に展開するテキストの意味に関する変数と可能性を規定するテキストのスペース (cf. Nystrand, 1982a) を設定する。」(同: 163) と述べる。(※下線は原文ではイタリック。特に説明を加えない場合は以下同じ。) この「テキストのスペース」は次のように図示されている。

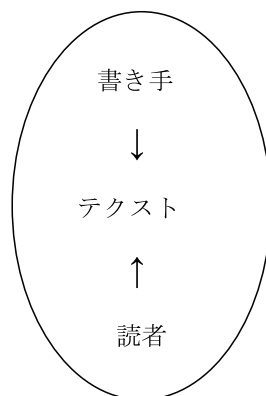


図1 (同: 163)

この図では書き手と読者の「相互依存」において両者に「共通の枠組」が形成され、テキストが有意味になるスペースが生成されることが示されている。両者においてテキストが開かれる時点を中心とした図であり、相互関係と「共通の枠組み」に基づくスペースは可変的なものである。よって、ここでのテキストはひとまとまりのものではなく、展開するプロセスとしてのテキストを示している。(Nystrand (1989) では対話モデルと認知モデルの説明を行っているが、従来のテキストの形式や書き手の認知プロセスを問題とするモデルでは、書くプロセスは「書き手の意図→テキスト」として図

示されている。)

この「テキストのスペース」に基づいて、プロセスとしてのテキストの展開についての議論を見ていく。

### 3. 「一時的に共有される社会的現実 (TSSR)」

#### 3-1. Rommetveitによる発話の分析

Nystrandは、バフチンによる談話の「異種混淆性」の概念をふまえつつ、書き手と読者との関係に基づく相互関係性を実際のテキストに即して議論している。「バフチンは談話の作業における求心性と遠心性を対比する。一方において求心性は、コミュニケーションと言語化を可能にする統一性とシステムに向かわせる。また一方で遠心性は、実際の談話を特徴付けている多様性、複数性、および異種混淆性を発展させる。」(Nystrand. 1992: 164) ここでの「求心性」「遠心性」そして、「多様性、複数性、異種混淆性」に基づく書くことの分析は、Rommetveit (1974) におけるTSSR (temporary shared social reality) の理論に依拠している。

Nystrandは、Rommetveitの「我々は「読者の前提において書き、書き手の前提において読む」(1974: 63)。」(Nystrand. 1992: 161) という考え方をうけ、「Rommetveitの研究の重要な部分は、テキストの意味がテキストそれ自体の単なる形式的な機能に由来するだけではなく、意味が発見されるコンテキストに依存していることを示したことである。」(Nystrand. 1992: 164) と述べる。

Nystrandは、Rommetveitの理論の要点を整理しながら「相互関係の調整を、一時的に共有される社会的な現実 (またはTSSR) と呼び、談話を社会的な現実の進行的な修正および／または拡張とみなす」(Nystrand. 1992: 164) という点について論じている。ここではNystrandの相互関係性を理解するためにもRommetveitのTSSR議論を事例の検討を含めて実際に見ていくことにしたい。

Rommetveit (1974) は、「間主観的」に成立させる「メッセージ構造」を説明するために、友人同士がフットボールの試合を一緒に見ていた場合の発話を例にしている。そこでは、試合の観戦中のある瞬間に卓越した攻撃を目にして、2人のうちの1人が発すると考えられるまず4つ挙げ比較している。(※「IV」は著作の第IV章のことである。)

(IV A) すばらしい!

(IV B) あれはすばらしかった!

(IV C) スリムで意外性のあるクォーターバックによってなされたあのタックルはすばらしかった!

(IV D) ゲームの結果に向けられた拍手喝采の声を呼び起こしたあの巧みな攻撃はすばらしかった!

(Rommetveit, 1974: 30)

この4つの発話のそれぞれについてメッセージ構造を説明している。まず(IV A)と(IV B)を比較して次のように述べている。

「もし短い称賛の声(IV A)が、発話に先立って2人が直ちにフットボールフィールドに関心を向けたことによって引き起こされた想定するならば、その時点で何が言語的に関連し、共有される社会的な現実を構成するのかを最初に探るだろう。それは次のように尋ねてみれば簡単に分かる：(IV B)の「あれ」は何なのか?

例えば、2人の友人は両方とも真のフットボールファンだと想像してみよう。：2人は目標、戦略、および「タックル」「パス」「タッチダウン」などの個々の出来事についてフィールドで起こっていることを直ちに理解する。これは、分類と分割という共有された戦略を順に表している。(IV A)の前提となる対象、そして(IV B)の「あれ」によって告げられた称賛の対象は、出来事の流が視覚的に同じものと経験される — それ自体が極めてさまざまな要素から多面的に構成されている — を収斂し分類するという極めて明確なかたちで直ちに共有される社会的な現

実である。そのような間主観的に明確な実体として、それは2人により遡って関心を向けられ、またそれらは少し経って「あのタックル」「あの巧みな攻撃」のような表現により彼らの対話の中に導かれ立ち現われてくるかもしれない。」(同:30)

(IV A) が眼前の試合観戦に関連する事柄への関心から生じたとするならば、「すばらしい！」に関連する「共有される社会的な現実」を構成し得る何かがそこに示されている、ということになる。(IV B) では「あれ」がその何かになるわけであるが、「あれ」とは2人がフットボールに精通したファンだとすれば、フットボールに関連した諸々のカテゴリーに沿って、同時にそこに多面的な要素をあわせ持ちながら「極めて明確なかたちで直ちに共有される社会的な現実」の構成に関連する。このように、メッセージは「間主観的」に構成されることが説明され、「共有される社会的現実」の要素として「あのタックル」「あの巧みな攻撃」となどが(IV B)に続く談話に生じることも指摘されている。

同様に、(IV C) と (IV D) について次のように説明している。

「拡張された発言(IV C) と (IV D) のそれぞれは、2つの機能的に弁別される異なった部分に分けられる。「スリムで意外性のあるクォーターバックによってなされたそのタックル」という(IV C)の一部は、言語に媒介される新しい情報によって橋の役目を専ら果たしており、すでに確立されていた社会的な現実の標識である。同じように、(IV D)の最初の部分、「ゲームの結果に向けられた拍手喝采の声を呼び起こしたその巧みな攻撃」についてもそれはあてはまる。2つの部分は、同じタックルという攻撃に向けられた一時的に共有される遡及効果のある関心を誘発するためにいずれも採用されたという点で、試合の後の対話の状況において機能的に等しい。」(同:30)

個々のメッセージは、前後に展開する「間主観的」に構成される「共有される社会的な現実」に関連している。例として次のような談話を挙げている。

「スリムで意外性のあるクォーターバックによってなされたタックルを覚えてる？」

「試合の結果に向けられた拍手喝采の声を呼び起こした攻撃のことかい。」

「そう、思い出した。」

「あれはすばらしかった！」

(同:31)

(IV C) と (IV D) の説明にあった「遡及」という観点からすれば、この談話の最後の「あれ」はその前の2人の会話を指しているが、基本的には(IV B)の「あれ」と同じ機能を果たしているという。「メッセージ構造が関与している限り、「あれ」のそれぞれの例は、もとの発話がすでに前もって確立され想定された共有される社会的な世界の拡張および／または修正によって何が知られるようになるのかという効果による橋渡しのように考えられる。そして、一時的に共有される社会的な世界へのいくつかそのような橋が設立されなければ、話者が非常に称賛するものが何なのかについて、発話(IV A) (IV B) (IV C) (IV D) が聞き手に知らせるものは何もない。」(同:31)

無論、「間主観的」に構成されるTSSRは、話者が直接に見たことを分類、分割するだけではない。「話し手は、両者ともフットボールファンである聞き手と彼自身が、フットボール試合の間に進行するものを分類するための極めて明確な戦略を共通に持っている」という想定の下で、「彼は、たぶん、スリムな、意外性のあるクォーターバックであるボブウィルソンの名前も知っているかもしれない」。その場合、「試合中に見えているものだけでなく、その評判によって聞き手もボブウィルソンを知っているならば、彼は次のように言うことでその歴史的なタックルの攻撃への興奮を語るだろう」(Rommetveit, 1974: 31)として、次のような発話を挙げている。

(IV E) 試合の終わりにボブウィルソンがやったタックルはすばらしかった！ (同:31)

これらは、先にあった「遡及」や「橋渡し」という観点からすれば同じ機能を果たすということになる。しかし、一方で「(IV E) が発言 (IV A) (IV B) (IV C) (IV D) のうちの1つと同義であると主張するつもりはない。」という。問題は、「上に示された言語外の条件の下で、(IV A) (IV B) (IV C) (IV E) (IV D) は 一つの同じ主張のバリエーションが状況的、言語的に決定されるという考えを持ち得る」ということである。(同:31-32) これは言い換えれば「どんな種類の基盤が対話への参加の一部を範疇化する経験と方略を共有する形式において可能となるのかによって、異なった構築がなされる。」(同:32) ということである。Rommetveitは、言語的な形式とそれがTSSRを構築するような原理を問題とすることで話し手と聞き手の相互関係における談話の展開の説明を行っている。このTSSRの概念を用いて、Nystrandは書くことにおける「書き手」と「読者」の相互関係を説明している。

### 3-2. Nystrandによるライティングの分析

NystrandはRommetveit (1974) によって示されたTSSRの概念に基づいて、実際のテキストの事例に基づいた議論を行っている。そこでは、主にテキストのトピックの「精緻化」のプロセスが「相互関係」の観点から問題とされている。

取り上げられているのはSzasz, Tのエッセイ「精神病の神話」の中の一部である。

複雑な心理社会的行動を考慮する際の第2の誤りは、単なる神経機能の症状として、自分自身についての情報と我々についての世俗的理解から成る認識論的なものである。すなわち、それは、そのような観察と根拠に付随するのではなく、むしろ私達の知識を組織し表現する方法に付随するものである。(Szasz, T, 1960: 114; 下線部はオリジナルでの強調)。

このテキストについて、次のように分析、説明を行っている。

「この短い引用には2つの重要な精緻化がある。第1は、「自分自身についての情報と我々についての世俗的理解から成る」が「複雑な心理社会的行動」という専門的な言い方を説明する。第2は、「すなわち、…」に始まる全体が「認識論的なもの」を精緻化している。これらのテキストの精緻化は、新しい情報の導入を明確化するという機能を果たしている（「複雑な心理社会的行動」および「認識論的なもの」のそれぞれについて）。なぜなら、それらは専門的な言い方であり、1960年に*American Psychologist*誌の典型的な読者には馴染みのないものだからである。それぞれの精緻化は、先行するテキストにおいてSzaszが自身と読者の間で進めてきた一時的に共有される社会的な現実を潜在的に脅かすようなテキストの要点を扱っている。他の論文(Nystrand, 1986)で、私はそのような要点をトラブルソースとそれぞれ呼んでいる。これらのトラブルソースを精緻化することによって、Szaszは新たな一時的に共有される社会的な現実と再交渉することに努めている。」(Nystrand, 1992: 166)

「専門的な言い方」による「新しい情報の導入の明確化」ということは、分かりにくい事柄を詳しく説明し、曖昧さを回避するということで文章を書く際の基本的な手続きであると考えられる。しかし、上の説明で強調されているのは、「読者」との間に構築される「一時的に共有される社会的な現実」つまりTSSRが脅かされること、そしていわゆる精緻化とはTSSRと「再交渉」するということである。よって、テキストを作り出すところでの精緻化とは、「読者」の読みとの相互関係を生成することであり、それぞれの精緻化においてTSSRを構築する相互関係が生成されるということである。書くことの学習においても、この認識が重要となる。以上のSzaszのテキストの分析を次のような図

に示している。

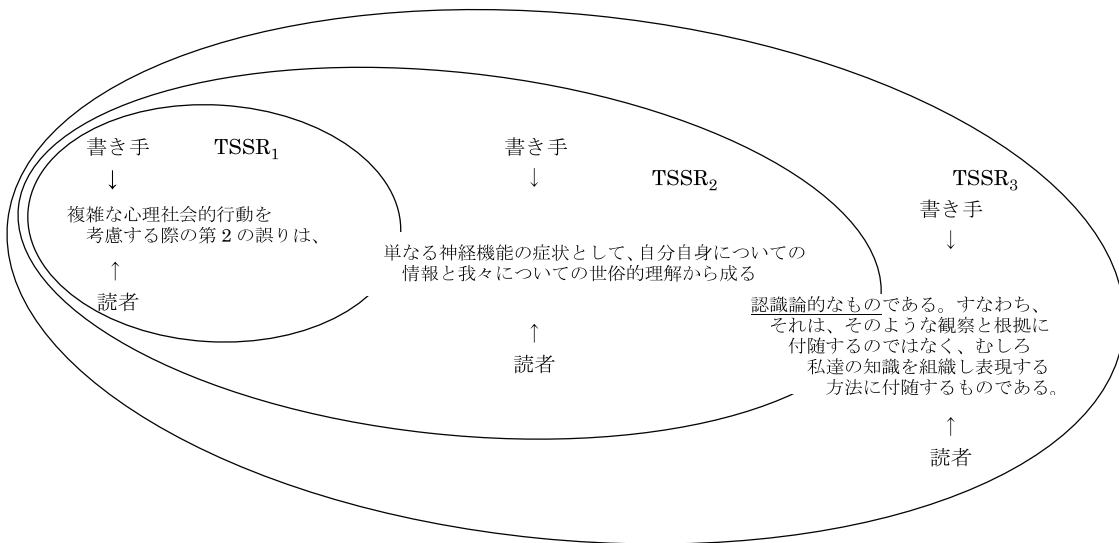


図 2

(Nystrand, 1992 : 167)

この図について次のような説明をしている。

「一番左の卵形の枠において、TSSR<sub>1</sub> はテキストの要点において確立された書き手と読者との間のバランスを表している。このテキストのスペースの境界は、「複雑な心理社会的行動」への言及によって壊されるが、新しい情報が明確化され精緻化され、この新しい情報が明確化されて、TSSR<sub>1</sub> を包含しつつその後続く TSSR<sub>2</sub> と交渉する。「認識論的なもの」に言及することで、再びコミュニケーションのバランスが乱れると、TSSR<sub>3</sub> と交渉する上で機能する後に続く文の精緻化によって再びバランスが構築される。ゆえに、書き手の意図および読者の経験の継続的な再交渉を通じて、この談話のリズムを我々はたどり得る。ネットワーク組織のもたらすものは、Rommetveitのコミュニケーションの対話的モデル、および後続するそれぞれのTSSRを取り囲む円の大きさの増大に表される枠組みにおいて、書き手と読者の間で拡大し共有される理解である。」(同 : 165-166)

精緻化は単なるトピックの具体化や詳述ではなく、それぞれが新たな「共通の枠組」に基づいており、TSSRにおける書き手と読者の相互関係においてなされている。ここでは、実際に書いて伝えるといった意味での相手や「読み手」ではなく、「共有される社会的な現実」における概念的な相互関係であることが重要である。「これらのテキストの精緻化の目的は、バランス、またはコミュニケーションの回避手段（ホメオスタシス）(cf. Nystrand, 1982b)を再構築することであり、書き手と読者とこのテキスト間で、オリジナル—時的な共有される社会的な現実を拡張し、新しいTSSRに改変する。」(同 : 168)

例えば、推敲の場合に書き手がトラブルソースを精緻化することに失敗する場合、すなわち書き手と読者の間の不適当な「共通の枠組」の組合せが生じる場合には次の3タイプがあるという。

「(1) トピックのレベルでの不十分な推敲は、難解なテキスト、すなわち非常にほとんどのポイントについて非常に多く語らないテキストを結果として生じる；(2) コメントのレベルでの不十分な推敲は、多義的なテキスト、すなわち非常に多くのポイントについてほとんどを語らないテキストを結果として生じる；そして (3) ジャンルのレベルでの不十分な推敲は、読み違えを結

果として生じる。」(同:168)

こうした場合に対して、書き手は次のように精緻化のオプションを構成するという。「テキストの精緻化は、語句、フレーズ、節、文、およびパラグラフを含む相互関係の危うさ(すなわち明確というよりも複雑になる場合)があるような構築は使われない。精緻化には3タイプの推敲がある:(a) ジャンルの精緻化, コミュニケーションの記述を明確化する;(b) 話題の精緻化; 会話のトピックを明確化する;(c) 部分の精緻化 (またはコメント), 会話コメントを明確化する。誤った制約のように、特定のテキスト構造の有効性は書き手と読者の不適当な組合せによって変化し、修正のはたらきをする。」(同:169) こうした精緻化の具体的なプロセスについては、Nystrand (2002) において「書くことの社会的相互作用の原理と系」が示されており、これについては小林 (2011) で検討した。ここでは、精緻化と相互関係のレベルに焦点を当て、Nystrandによる事例の分析について見ていく。

#### 4. グループ交流と書き換えの分析

Nystrand (2002) は、「相互関係性の原理と系」を実際の学習事例において検討し、相互関係が実現可能となるようなプロセスを分析している。学習事例は、大学の新生のコースにおいて受講生の Marissa が書いたゴッホの絵についての文章とグループの話し合いである。Marissa の文章のタイトルは「ヴィンセントの目を通して見た空」というものである。その文章の一部とグループによる学習の談話の一部を見てみたい。

##### ヴィンセントの目を通して見た空

小さいころから、私はいつも夜に窓の外を見るのを楽しんでいる。暗い空をじっと眺めるのが好きで、そこには何があるのかを想像する。私が見ているように他の国の人も同じ空を見ていることに驚きつつ、それが各人にとって違った夜空であることを知る。私は、ヴィンセント・ファン・ゴッホの「星月夜」の複製を壁にテープで貼って、ゴッホはその空に何を見ていたのかと考えながら一日中ベッドに横になって考えたりする。

「星月夜」は1889年の2月の日付である。この日付は、ゴッホがその空の下で見ていたものをよりよく理解することを可能にする。このとき彼は、彼自身が言う「発作」の最中であつた。医者それを神経衰弱と呼び、ヴィンセントは狂気に向かいつつあることを理解していた。1889年の2月ゴッホは神経衰弱になるが、病院からはすぐに開放される。(以下省略)

(Nystrand, 2002: 383-384)

この文章を Marissa はグループの中で読み上げ、他のメンバーは文章のコピーを一緒に目で追って読んでいく。読み上げた後のメンバーの反応では、Marissa の文章がゴッホの絵とゴッホ自身の混乱のどちらに焦点を当てているのかが理解できていないことが認められたという。その具体的なやりとりは次のようなものである。([ ]は発話の重なり。= は発話の途切れないつながり。::は音ののばし。

Pete: これは人物の紹介? 伝記みたいだけど。

Marissa: [これは,

Joe: [書き始めは、えーと、あなたは「星月夜」に興味を持ったことから始めていて、同じように興味を持つようになっていったのは[彼自身のこと]

Marissa: [それが言いたかったこと]

Pete: 彼の幻覚と狂気

Marissa: そう、狂気。でも言いたいのはなぜ彼がそうなったかという背景を示すといったことで、なぜかと言えば、彼をおびえさせたこの絵を描き、仕事を成し遂げ、そしてなぜ彼がおび



えていたのかが分かるはず、でも私は言いたかったのは[彼はおびえていた＝

Pete : [あ：：それが星月夜について彼に影響した

Joe : そう。

Pete : それではっきりした。

Marissa : =彼の人生について。この全ての仕事，病院に入り，仕事にのめり込み，彼を治療した人たちがやったように，それらが彼に確かな感情を抱かせた。(同：385)

このやりとりで見られるように，グループのメンバーはMarissaの文章の始めの部分に曖昧さを認めている。これはテキストにトラブルソースがあるということであり，「読者の複数の「共通の枠組」にテキストが置かれている」(同：386) ことであるとしている。グループのメンバーとのやり取りでは，「星月夜」という絵について何か例を入れた説明をするというのはどうか，といった発言を含む談話が取り上げられており，「ゴッホの絵と彼の生涯」についての精緻化が話題となっていたという。こうしたやり取りを通して書き改められたテキストは次のようなものである。

ヴィンセントの目を通して見た空

小さいころから，私はいつも夜に窓の外を見るのを楽しんでいる。暗い空をじっと眺めるのが好きで，そこには何があるのかを想像する。私が見ているように他の国の人も同じ空を見ていることに驚きつつも，それが各人にとって違った夜空であることを知る。私は，ヴィンセント・ファン・ゴッホの「星月夜」の複製を壁にテープで貼って，ゴッホはその空に何を見ていたのかと考えながら一日中ベッドに横になって考えたりする。彼は，彼の絵画作品のように，自身の考えと感覚に影響する多くの経験をした。絵にもたらされたこれらの感覚を理解することによって，彼の描く絵の理解がより可能になる。

絵では，空が最も目を引く。カンヴァスの上半分を空が占める。ヴァン・ゴッホの注意は間違いなく空に向けられていた。彼は，濃紺から淡い青色まで多くの微妙な違いの青を用いている。月はぼんやりとした黄色の輪に囲まれた明るい黄色である。星は明るくないものを除いて，太陽のように同じ色調で描かれている。前景には，いくつかの家と尖塔のある教会，丘がある。一番高い丘は暗い青と黒，そしてその形は山の影というよりは幽霊の影のようだ。ちょうど真ん中には，一陣の激しい風のような二つの大きな回転する曲線がある。

「星月夜」は1889年の2月の日付である。この日付は，ゴッホがその空の下で見ていたものをよりよく理解することを可能にする。このとき彼は，彼自身が言う「発作」の最中であつた。医者はそれを神経衰弱と呼び，ヴィンセントは狂気に向かいつつあることを理解していた。1889年の2月ゴッホは神経衰弱になるが，病院からはすぐに開放される。(以下省略)

(同：386-387, ※下線原文)

下線部が新たに書き加えられた部分である。最初のパラグラフでは，絵と人生経験の関係という「簡明な主題の提示」がなされている。また第2パラグラフでは，「絵の不穏な表現に焦点を当て」ている。これによって，主題の提示の一つの要素である「絵」についての共有が書き手と読者によってなされる。ここでは省略をしたが，Marissaは既に書かれていたゴッホの人生（この絵が書かれた時点の）に続けて絵と人生経験の関係についてのパラグラフを書き加えている。

上に示した事例では，ゴッホの絵についての精緻化がなされていた。この精緻化は，グループのメンバーによって出された複数の「共通の枠組」によるトラブルソース，すなわち「絵」なのか「人生」なのかというトラブルソースが交流で出されたことが要因となっている。それを起点として，「絵と人生経験の関係」という主題が話題となり，また絵についての詳述を加えることなどが交流で出され

ていた。

ここで注意すべきことは、グループ交流の話題が書かれるテキストの精緻化の要素として加えられた、という単線的な流れで学習をみるべきではないということである。Nystrandによる書き手と読者の相互関係による共通の枠組、そしてTSSRに基づくテキストの精緻化の議論をふまえるならば、交流によって新たな共通の枠組すなわちTSSRがテキストに導入されたと見る必要がある。書き加えられた絵の表現の特徴は実際に絵を見ている目線で記述されているが、これは精緻化において絵の特徴を見るという新たな目線をとる読者の存在というものをテキストに導入している。さらに、絵を見るという目線が導入されることによって「絵と人生経験の関係」という主題が成立するのであり、このように新たなTSSRと主題の提示の相互関係の構築を視野に入れた分析、議論ということになる。

加えて、Nystrandは「Marissaはグループのメンバーよりも文章を書くことと絵画について十分な知識を有すると見られていたのだが、おそらく皮肉なことに、彼女とグループのメンバーとの知識の違いがよりよく書き改めることの助けになった。」(同：388)と述べている。学習活動において新たな知識が与えられるというよりも、むしろ書かれるテキストに新たな「共通の枠組」が見いだされ、テキストが新たなTSSRの相互関係の過程に置かれたという見方をすることが重要である。Nystrandは、相互関係の「今—ここ」を中心とした書くことの学習指導の重要性について次のように述べている。

「対話的談話分析は書くことの性質についていくつかの洞察を効果的に明らかにする。たとえば、書くことは書き手と書かれたテキストの間の問題であることは最も明らかだが、書かれたコミュニケーションを満たすプロセスは書き手を同様に含みながらテキストを越えて広がるものである。書き手の見え方においては、テキストはまさに文章構成の生成的な結果であり最終的な産物である。しかし、対話的分析は、書くことが再び書き手と読者の間で意味をやり取りするという社会的かつ相互理解のプロセスであることを理解する手助けをする。この見方からすれば、テキストは終わりではなく始まりである。テキストは、それが読まれる時はいつも書き手と読者の橋渡しをして、使用の特定のコンテキストにおける何らかの特定の目的のために用いられる時においてのみ実現される。」(同：388)

「書き手と読者の橋渡し」を「始まり」として見るという認識が精緻化というテキストの部分的な展開に関わる要素が生じる過程にはたらいっているかどうか、このことを書くことの学習の議論において問題としていく必要があるだろう。

## 5. おわりに

書いた文章についてのグループ交流では、テキストに認められる具体的なトピックを話題とすることが間接的に「共通の枠組」を出し合うことにつながり、「読者」のTSSRを「今—ここ」の書く行為に持ち込むことに連続するような学習活動が実現可能になる。このことは学習過程の事例の分析によって一端が示されていたように、書き手が新たな読者との相互関係を自らのテキストに導入する要因を明らかにしていく可能性を有していると考えられる。テキストのトピックを具体的に話題とするやりとりの重要性を確認する必要があるだろう。

書き手と読者の相互関係という図式を基盤とする場合、新たなテキストの生成に関わる学習活動においては、単に「共通の枠組」につながるようなトピックに加えて、TSSRの説明において論じられていたような概念的な「読者」の存在、役割というものが視野に入ってくると考えられる。こうした要素が学習過程においてどのように認識され、書くことに連続していくのかについても考えていく必要がある。

**【参考文献】**

- Brandt, D. 1990. *Literacy as Involvement: The Acts of Writers, Readers, and Texts*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- 小林一貴 (2011) 「書くことの学習過程における「相互依存性」の考察」『岐阜大学国語国文学』第37号, pp. (左) 11-22.
- 松木啓子 (2007) 「アカデミックライティングの社会記号論：知識構築のディスコースと言語イデオロギー」『言語文化』9-4, pp.635-670.
- Nystrand, M. 1982a. The Structure of Textual Space. In M. Nystrand (ed.): *What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York and London: Academic Press. pp.75-86.
- Nystrand, M. 1982b. Rhetoric's "Audience" and Linguistics' "Speech Community": Implications for Understanding Writing, Reading, and Text. In M. Nystrand (ed.): *What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York and London: Academic Press.
- Nystrand, M. 1986. *The Structure of Written Communication*, Academic Press. pp.1-30.
- Nystrand, M. 1989. A Social-Interactive Model of Writing, *WRITTEN COMMUNICATION*, Vol.6-1, pp.66-85.
- Nystrand, M. 1992. Social Interactionism versus Social Constructionism : Bakhtin, Rommetveit, and the Semiotics of Written Text, In Wold, A. H. (ed) *The Dialogical alternative: towards a theory of language and mind*. Scandinavian University Press.pp.157-174.
- Nystrand, M. 2002. Dialogic Discourse Analysis of Revision in Response Groups, In Barton, E., Stygall, G. (eds) *Discourse studies in composition*. Hampton Press.
- Rommetveit, R. 1974. *On message structure*. Wiley.
- Szasz, T. 1960. The Myth of Mental Illness. *American Psychologist*, Vol. 15,pp.113-118.
- 杉本 卓 (1989) 「文章を書く過程」鈴木宏昭 編『教科理解の認知心理学』新曜社, pp.1-47.

**付記**

本稿は、JSPS科研費 26381192の助成を受けたものです。