

## 書くことの学習過程におけるジャンルの二面性

### Ambiguity of genre and learning processes of writing

小林一貴\*

KOBAYASHI Kazutaka

#### 1. はじめに

本稿の目的は、書くことの教育研究の基礎理論としてのジャンル分析(genre analysis)において、ジャンルの性質の二つの側面がどのように論じられてきたかを検討することにより、書くことの学習過程におけるジャンルの扱いの一端を整理して示すことである。

ジャンル分析は「特定の文脈で言語がどのように使われるかについての研究」であり、主として「目標を達成するためにそれぞれ異なる構造や構成の型」(リチャーズ他 2013:197)の具現化の過程を明らかにしてきている。また、書くことの指導法の一つであるジャンル・アプローチは、「個々の具体的なタイプのライティングを司ることが社会プロセスに十分に参加するために必要である」(同)との立場から、社会的実践への参加過程を重視したカリキュラム構成や指導方法を提示してきている。こうしたジャンルの具現化と社会的実践の参加過程とに関わる概念の一つが「プレ・ジャンル」である。

「プレ・ジャンル」とは、「様々な社会实践の範囲にまたがって見いだされるカテゴリー」であり、「日常会話、テレビ報道、患者のカウンセリングなどにおける「語り」」などがその例とされる。(ペイカー他 2018:87)プレ・ジャンルの概念は、特定のジャンルは複数のジャンルにまたがる実践に関連しており、よって特定のジャンルもまた別のジャンルと相互に関連しているという考え方をもたらした。この考え方をふまえれば、書くことの学習には、「社会的規範として言語構造を記述し、それを明示的・積極的に教授しようとする「求心力」と、「言語使用の多様性・個別性・政治性に注目し、言葉が社会的に構築される過程で生じているイデオロギーや利害関係を学習者が意識化していくことは周辺化された人々の声の表現を重視しようとする「遠心力」という「相反する二つの側面」が関わってくる。(広瀬 2015:50)

しかし、この「相反する二つの側面」は、ジャンルの概念の曖昧さと指導方法の混乱にもつながる。佐渡島(2003)は、アメリカの書くことの教育におけるジャンル指導の検討を通して、ジャンルを社会的な活動の「型」ととらえるか、それとも社会的実践そのものとしてとらえるか、という二つの立場が存在することを指摘している。すなわち、「さまざまな型を与える」ことが応用力に結びつくのか、「さまざま状況を与える」ことが「型を作り出す」力に結びつくのか、というように、異なった指導の考え方につながっているという。(佐渡島 2003:30)そして、その原因について、「「文種」の定義が理論的に安定していないため、目指すべき文章表現能力が曖昧にならざるを得ないのである。そして、さまざまな文章表現指導の方法が混在し、無自覚に実践されるため、「文種」を扱う指導の有効性は不明確なままである。」(同)と述べている。同様の構図は「全人間的な力を考える人たちと、その一方、もっと具体的、言語的な文章表現力を考える人たちとの、二派の人々が存在する」(井上 1981:3)というように、国語教育についても繰り返し指摘されてきた。「「文種」の定義が理論的に安定していない」ことがジャンルの「相反する二つの側面」に起因すると考えるならば、ジャンルの備える二つの側面を整理して把握し、それを書くことの学習過程の中にどのように位置づけていくかが課題となる。

筆者はこれまでもジャンルと社会的実践、ならびに異なるジャンルとの相互関係に基づいて、主として

---

\* 岐阜大学教育学部

「遠心性」の側面に焦点を当てて学習者の表現過程を分析、考察してきた。(小林 2008,2009,2011,2014) 本稿ではそうした中で参照した論を「求心性」との関係から整理する。そして、プレ・ジャンルについての議論を手掛かりとしながら、「特定のジャンルを中心とする考え方」と「プレ・ジャンルを起点とする考え方」という「相反する二つの側面」の関係から書くことの学習過程についての考察を行う。

## 2. ジャンルと「プレ・ジャンル」

書くことの教育の基礎論としてのジャンル分析は、ジャンルを集団や共同体といった社会的な活動様式として見ることを基本としてきた。Swales(1990)は、「共通する言語や言語使用の規範を用いてコミュニケーションを行う人の共同体」を「談話コミュニティ(discourse community)」と呼び、「談話コミュニティ」の構成員としての行動様式という観点から書くことの教育を論じている。(Swales1990:23)「談話コミュニティ」の概念に基づく書くことの教育研究は、当該のコミュニティへの参加過程において、書くことにおける「集団的知識の認識様態と構成要素」はどのようなものか、そして書くことを通して「集団の知識の維持・拡張」、コミュニティへの「新たなメンバーの加入」はいかになされるか、等に関心を向けてきたとされる。(Swales1990:24-27)そしてSwalesはギアーツの「局所的知識(ローカルノレッジ)」の概念を参照し、コミュニティにおける自明の知識を解明し、「気づきの精神」によって「意味に満ちた他者の世界の視界から障害物を取り除くという重要な過程」としての書くことの教育をとらえる必要があるとする。こうしたコミュニティの「文化的枠組みを引き受け」ていく過程について次のように述べる。

「これらの知見は本質的なものであり、ジャンルをよりよく理解する上で、日常の普通の会話は極めて重要で根本的なものである。むしろ、それは一般化以前の「生活の形式」であり、おそらくはより特徴的なタイプの相互作用が展開し、またその相互作用から分離したものである。ジャンル分析にとって興味深い問いは、ディスコースがどのようなジャンルに属するかどうかという問題ではなく、一般的な会話のパターンや手続きと「規則」との間に存在する関係の種類を探求することである。」(Swales1990:59)こうした特定のジャンルの前段階に位置づけられるのが「プレ・ジャンル(pre-genre)」である。プレ・ジャンルについて Swales は次のように述べている。

「あらゆるコミュニケーションは、何らかのジャンルの範囲に部分的に関わりながら遂行される。だからといって、あらゆる現在進行中のコミュニケーションが何らかのジャンルの範囲に属するというのは事実ではない。実際は、ジャンルには少なくとも二つの言語的活動が関与しており、それは何らかのジャンルと、ジャンルの外に置かれた言語的活動、すなわち日常会話、「雑談」、「普通の」おしゃべり、と見なすべきものである。」(同:58)

「ジャンルには少なくとも二つの言語的活動が関与」しており、その一つは制度的、規範的な「ジャンル」であり、もう一つは日常会話、雑談、普通のおしゃべりとしての「ジャンルの外に置かれた言語活動」である。両者を視野に入れた場合、一定のジャンルを認めつつもそこには明確な境界は存在せず、それは「プレ・ジャンル」の混成であるとの見方がとられる。<sup>1</sup>こうした見方は、書くことの教育とは「文化的資本(cultural capital)」としての「ジャンルの形式、要請、潜在的な可能性を学ぶことである」(Kress1994:11)といった見方にも表れている。また、Paltridge(1997)は「ジャンルは特定のコミュニケーションの出来事の典型例」であると同時に「この典型例は、先行する経験に由来する特定の概念と状況の原型的な認識、そして他の類似した実践を組み合わせる」とし、「ジャンルは、静的であるというよりむしろ動的で、それらが生じる社会および文化的脈絡に緊密に結び付けられる」(Paltridge1997:106-107)と述べている。Hyland(2000)はSwalesと同様にギアーツの論を参照しながら、「書くことは、規則の明示的な知識よりも、書き手にとって優先的なディスコースの経験を通して生み出され成立するもの」であるとし、「一般的な会話のパターンや手続き」と特定のジャンルの「規則」との間に存在する関係の種類を探求すること(Hyland2000:145)が書くことの教育研究にとって必要であるとしている。

しかし、ここで問題となるのは、特定のジャンルの規範性とプレ・ジャンルとの関係のとり方である。ス

ウェイルズ&フィーク(1998)は、ジャンルの概念に基づく書くことの指導について、基本的には当該のジャンルに特有の語彙と語法、そして修辞法によってプレ・ジャンルと関係づけるという立場をとっている。(スウェイルズ&フィーク:1998)<sup>2</sup> こうした語法や修辞法方法に着眼するアプローチについて、広瀬(2015)は「ジャンルはある集団に所与のものとして存在し、その集団の成員が従うべき規範として明示的に教授されるべきものという立場をとっている」(広瀬 2015:45)と述べている。あらかじめ特定のコミュニティを想定し、そこから当該のジャンルを書くための手続きを設定するという発想は、既存のコミュニティに適応するための言語的な機能と様式を重視するような「プロダクト回帰」(同)へとつながりかねないとする。同様に、ジャンルの類型を前提とすることについては、特定のジャンルの権威づけや学習者を受動的な立場に置くなどの問題が指摘されてきた。(Hyland2000:146, 松木 2007:642, フェアクロー2008:76-77) 特定のジャンルについてプレ・ジャンルの遠心的な側面を視野に入れながらも、書くことの指導に関しては求心性が基本となりその問題点が指摘されている。

### 3. ジャンルの混成性

一方で、ジャンルの遠心性の側面から書くことはどのように論じられてきたのか。

Bazerman(1994)は、Swales らのアプローチについて「人類学における談話のクリティカルな検討は、専門的な課題と知識、そして談話における継続的な革新と成長、専門的なプロジェクトとはどのようなものかについての深い洞察へと導く」(Bazerman1994:76)とし、従来の形式的・規範的アプローチとは異なるジャンルの見方を提示した点を評価する一方、それが特定の主要なジャンルの存在を前提としている点を問題として次のように述べる。

「書くことについて安定した社会的な効果を達成するために、何らかの安定した社会的な規則の正しさの範囲内で、安定した社会的なツールで書くのかどうか重要となる。しかし、そうした見方とは異なり、我々の社会的な関係はその場に限った目的で、流動的で、予測不可能で毎回新しく構成されるのではないか? (省略※引用者) 教育学の立場からすれば、私たちは生徒が習得できるような安定的な役割関係、慣習的な作法、形式、スタイル、および行動を生徒たちに要請することが問題となる。むしろ、学生が書くことの取り組みと努力へと関与し、全く新しく特段の準備のない個々の修辭的な表現の機会に立ち向かわせるべきではないか。」(同:126)

書くことの教育において、主要なジャンルの学習を前提とする一方、学習者側の動的なスタイルや関係を考慮すべきとの指摘である。ここには、ジャンルの二面性について遠心性を起点とする発想が示されている。

ジャンルの概念における二つの側面について、Prior(1998)は「談話コミュニティの一員となること」と、「コミュニティの実践へ参加すること」の二つに整理して検討を行っている。(Prior1998:vi-vii) 前者の「コミュニティの一員となること」とは、談話コミュニティをジャンルに特有の語法や修辞法に関係づけ、一般化されたジャンルの行動様式の法則から書くことをとらえるものである。(同:5-9) しかし、この考え方は上で見たように当該のコミュニティに特徴的なジャンルの語法や修辞法を扱うアプローチとして具体化され、学習者の側の書くことの生成に対して、特定のジャンルの活動様式に関する専断がはたらいっているという点で問題を含む。これに対して、後者の「コミュニティの実践に参加すること」は、書くことの教育として一定のジャンルを前提としつつ、「プレ・ジャンル」に属する学習者の動的な関係から書くことをとらえるものである。これは、「プレ・ジャンル」を中心としてジャンルをとらえるという考え方である。この後者の立場から見たジャンルとはどのようなものかについて次に見ていく。

Bazerman(1994)は、Swales と同様に人類学の知見を参照しつつ、特定のジャンルに関して、「プレ・ジャンル」の動的な側面に焦点を当てて書くことの教育を論じている。そこでは、やはりギアーツやクリフォードらの論を参照しながら、特に「文化を書く」ことに関わって、それが書く側の文化によって一方的に構成されてきたとの問題点を確認している。そして、そこから「書くこと」とは書く側と書かれる側との多元的で混成的な活動によってなされるとの知見を参照している。こうした知見をふまえて、次のように述べて

いる。

「人々は個人的にも専門的にも複数の関心事を持っており、その関心事が各々にとって、また互いの生活にとってどのようなものであるのかについて、相互にかつ関係者全体に向けて表現する。そこでは、誰が話したのか、誰が属しているディスコースなのか、誰が受け手なのか、そして展開してきた談話がどのように終結し、いかにして新たなエスノグラフィーの多様性が開拓され、(省略※引用者) 多様さへの鋭敏な関与がなされるのかが問われる。」(同:77)

ディスコースにおける多様な関係者の活動と関心事の関与という側面は、特定のジャンルを理解する上で不可欠なものであるという。例えば、「科学的な実験の報告書のような非常に厳密なジャンルであったとしても、その中の複雑な異種混濁性(heteroglossia)に目を向ける必要がある」(同:78)としている。<sup>3</sup> ディスココースの生成には「先行する言述、新たな言述、応答、そして信用と保証を形作る新たな作業との継続的な交渉」(同:78-79)があり、「書き手自身をめぐる作動中の書くことを構築し、そしてその書くことの配列を再構築する中で書き手の新たな作業を表現することによって、各自は現実味のある生活の地平をつくり出し、自身にとっての新たな立ち位置を形作る」(同:79)と述べている。<sup>4</sup> これはテキスト・ディスコース論における「間テキスト性」の概念が基盤となっている。Bazermanのジャンルに関する議論は、遠心性の面からこうした特定のジャンルの混成的な面の重要性に焦点を当てている。

Bazerman(1994)はジャンルの混成性について検討を加えるために、特にジャンルの多様性に敏感であることを述べる中で人類学の方法論を参照し、ヴァン=マーネン(1999)による文化は認識され解釈されることで「表現され」「構成される」ものであり、表現を行うことは「聞くこと」と「見ること」によってフィールドに関与することだとの考え方を示している。(同:73-80)<sup>5</sup> そこでは「必然的に一つの文化を脱-コード化する一方で、それを他の文化のために再-コード化する」(ヴァン=マーネン 1999:24)ことに着目している。(同:77)<sup>6</sup> この具体的なフィールドへの関与を通じた「再現し表現しようとする行為」において、フィールドは認識され解釈され、書き手に見えるようになる。このことは、書くことにはそれとは独立して営まれてきたフィールドの現場が関わっており、それらへの様々な関与を通して一定のジャンルによる表現がなされることを意味する。そこで焦点化されるべきことは、具体的な現場への関与に伴って生じる認識や立場の異なりである。「現場における複数の関与者同士は、それぞれの立ち位置から生じる相互の批判について責任を負っており、協力し合うことに努めなければならない。ディスコースの重要な特徴は、役割の矛盾や危機的局面的調停に注力することである。」(同:108)「ジャンルの混成性」とは、単に複数の要素がジャンルに含まれているということではない。書かれるためにあるわけではない個々のフィールドへの関与を通して、本来は別々であるものの間に生じる「矛盾や危機的局面的」をいかに「調停」し、どのように「再現し表現」するかという「多様性への敏感さ」が書くことにおいて問われるのである。ここには、書くことにおける「自己変革的」な作用に関する考え方が示されている。

こうした「多様性への敏感さ」を通じた「自己変革的」な作用をふまえて、Bazerman(1997)はジャンルについて次のように述べる。「ジャンルとは単なる形式ではない。ジャンルは生の形式であり、存在の方法である。それは社会活動の枠組みであり、学習のための環境である。それは意味が構築される場所であり、我々が生み出す考えと相互作用によるコミュニケーションを形作る。ジャンルは互いの知的活動を生み出すために向かう身近な場所であり、未知のことがらを探求するための道標である。」(Bazerman1997:19) 具体例として、「新聞の社説」のジャンルを挙げて次のように論じている。「我々は単なる型にはまったトピックだけではなく、評価的あるいは感情的な言葉、政策提言 — 現代の政治における新聞雑誌、評論、政治運動、特定の新聞における市民の社会的権力や経済力、筆者の社会的名声、そしてその読者層への影響を発動する。そして、多くの当事者が関わる出来事の展開、時間の経過によって変化する情勢、そして社説としての出来栄えに必要な軽妙な感覚を呼び起こす。さらに、共同体の中における分別の有無や批判的精神、政界の重要人物への目下の態度、その時点で感情的に重要な争点などを呼び起こす。これらは、社説が作用する複雑な環境の中にある。」(同:21-22) このような例をふまえて、教室におけるジャンルの扱いについて次の

ように述べる。

「同様にして、教室ではたらくジャンルは標準化された述べ方の儀礼的な反復を超えるものである。もしも教室におけるジャンルの扱いがそうした儀式的な反復にとどまっているならば、それは形式的な練習ばかりの教室の活動が包括的な書くことから意味を剥ぎ取っているからである。教室で取り扱うジャンルが、有意義な教室のコミュニケーションとしてはたらくための原動力を活性化するのは教師次第である。(省略※引用者)

教師にとって、教室内のやりとりでは特定のジャンルに関する問いが必要とされることはよく知られている。我々はその日の授業の論題について問うことが容易なことを知っているが、一方で生徒が効果的に従事し、思慮のある応答を引き出すような問いを行うのがいかに難しいかも知っている。適切な問いを見つけ出す際、教室の決められた設定の中で既に活性化していること、そして活性化し得ることを見出ししていく必要がある。教室のジャンルの研究とは、これまでに説明されてきた書くことについての最低限の定義についてではなく、教室の設定における心理的、社会的、教育的な力学へと訴えかけるように選択された言述の力を呼び出すことである。(省略※引用者)

さらに言えば、ジャンルは生徒がジャンルに関して持ち出す資源を得るための道具である。ジャンルとは、生徒が受ける教育、そして社会生活における彼らの経験から持ち込むものであり、生徒を彼らがまだ足を踏み入れたことのない新たな領域へと導くという挑戦を生み出す。それは、生徒が理解できないと思っているような難解なものとは全く異なる。」(同:24)

ここで **Bazerman** が指摘しているのは、特定のジャンルにおける書くことの学習が有意義なものとなるためには、進行中の諸活動としての「プレ・ジャンル」への関与が必要だということである。この進行中の諸活動への関与の重要性とは、先に見てきたような「多様性への鋭敏さ」を持つことであり、それは個々の諸活動への関与に伴う矛盾や衝突に目を向けることである。また、そこにはそうした矛盾や衝突を調整し、その反省的な作用として自己変革が生じる。**Bazerman** はそうした活動への関与に向けて教師は何をなすべきか、いかなる問いかけが学習者に対して必要かという学習指導の観点についても言及している。

#### 4. ネットワークとしてのジャンル

進行中の活動としての「プレ・ジャンル」を中心とする視点をとった場合、ジャンルはとどのようにとらえることができるのか。このことについて、**Prior(1997, 1998)**における「状況性」と「媒介性」の概念に関わる議論を参考として考えてみたい。

**Prior(1997)**は、「談話コミュニティ」の概念がジャンルの構造的特徴に結び付けられがちであることを問題とした上で、「厚みのある制度的な知識のネットワーク」としての「専門性(**disciplinarity**)」を主要な概念として位置づけている。「専門性」とは、従来は「典型性を持ち、統一された知識体系の領域」とされてきたが、科学技術社会論の展開を通して、科学技術のような専門的分野が「大学の学部や共同研究室から国際的な学校や公的あるいは私的な補助者までのあらゆるものつながり」の中に存在し、社会的な「社会的実践の周囲とその間、そしてその只中」で展開しているとの考え方がとられてきた。**(Prior1997:277)** 例えば科学的な研究分野とは大学や研究室に固有の社会的活動として限定されるのではなく、そこに所属し出入りする成員の関係や、過去の研究あるいは他の分野の技術や製品との相互関係、国内外の政治や経済の動向、メディアを通じたイメージや流行などにつながっているというものである。それは、文脈に固定化された安定した科学ではなく、「作動中の科学」、「作られつつある科学」<sup>7</sup> という見方である。

つながりの只中で展開する「専門性」という考え方に基づいて、**Prior** は、従来の「談話コミュニティ」に基づいた「固有の活動様式」とみなされてきたジャンルに対して、異なった実践や場所、参加者の結びつき(**nexus**)における作動中(**ongoing**)のジャンルという考え方を示している。そこでは、**レイヴ&ウエンガー(1991)**の次のような言葉を参照している。

「共同体によって限定された参加の場における存在には、複数の、多様な、多くあるいは少なくとも関わっ

たり包み込んだりする仕方がある」(Lave& Wenger,1991:36)

「共同体の複雑な、相互に微妙に異なる特徴を前提にすると、実践共同体における向心的 (centripetal) 参加の到達点を、一様な、一義的な「中心」とか、直線的に進む技能習得に帰着させないということが重要である。実践共同体では、「周辺」だと指し示せるようなところはないし、もっと強調しているならば、単一の核とか中心があるわけではない。」(同 ※ ( ) 内原文)<sup>8</sup>

共同体の「参加の場」には複数の関係の仕方があり、それは「中心」となる「到達点」に帰着できないという。こうした見方をふまえて **Prior** は次のように述べている。

「このような理解に基づく専門性とは、安定している社会的な対象というよりも異種混淆のネットワークと考えることが出来る。したがって、統一された社会的および／または認知スペースという専門性という概念としての談話コミュニティから、進行中であり媒介されている社会的なネットワークとしての専門性という概念へと移行することが重要であると考える。」(Prior1997:277)

ここでの「進行中であり媒介されている社会的ネットワーク」に基づいた書くこととは、「研究対象、方法論、理論、制度上の場所と役割、聴衆、社会的アイデンティティ、対人的で制度的な関係、そしてより広範な社会文化的ディスコースと生活様式などの要因により形作られた複数の混成性のネットワーク内に自身を置く」(Prior1997:277)ような活動と見ることが出来るという。

このように、複数の活動の結びつきの中で作動するという見方は、特に科学リテラシーや科学コミュニケーションの理論において、既存のネットワークを別のネットワークへと変換する活動ととらえてきている。また、そうした変換においては、異なったものを結びつけ、さらに結び付け方を変更することから、前の項で見たフィールドワークにおける知見と同様に「障害と衝突」が生じるとしている。(同:280)。

このように、「専門性」に代表されるようなジャンルを複数の次元の社会的ネットワークとしてとらえた上で、「書くことの基本公理」を提示している。それは次のようなものである。<sup>9</sup>

- 1、書くことは状況という位置をあたえられている。書くことは、書かれ読まれるという歴史的な営みにおいて、生きる時間のその時その時において書かれ読まれるところに位置づけられる。
- 2、書くことは媒介されている。書くことは、一個人として行われるのではなく、人と実践と人工物と制度の織りなす系統発生的、文化 - 歴史的、個体発生的、部分発生的な流れの合流である。
- 3、書くことは、媒介されることによる主要な帰結として分散されている。中心点を持つようなテキスト、そして転写された出来事は川の急流を流される霧状の液体のように、もはや自立したものではない。拡散した霧状の液体のように、今日における書く行為は、書く行為の社会歴史的な起源のずっと下流にある。

(Prior1998:138)

実践としての「書く」ことは歴史的な営みにおけるその時点の「状況」において作り出されるテキストに「媒介」される「人工物と制度」の織りなす合流点である。と同時に、合流点へと向かう流れは「拡散した液体」のように「分散」している。テキストにより「媒介」された書くことは、現在における書くことの「状況」とテキストに媒介される「分散」した複数の次元と結びついている。この「状況」と「分散」を「媒介」することが「書くこと」の基本性質である。**Prior** は、この「状況性」「媒介性」「分散性」によってとらえられる書くことを「読み書きの活動(literate activity)」としている。「読み書きの活動」は、「読むことと書くことの行為の中に据えられるのではなく、テキストを作り出すことによって強く動機づけられ媒介されるテキストの言語の特性に満たされた生活の文化的な様式として示される」(同:138) (※下線部は原文では斜体) という。それは、「書く活動は、テキストが作り出され、交換され、用いられるというプロセスだけではなく、人、人工物、実践、制度、コミュニティが形作られ再編されるという連続性のある社会文化的なプロセスの一環である。」(同:138-139)という巨視的な見方を背景に持つ。このような「書く活動」の見方にお

ける「書き手」とは「連続性のある社会的なプロセスの一環」に関与し、書き手はこれまでのネットワークを引き継ぎ、新たなネットワークを生み出す「仲介者」としての役割を持つ。(同:138-139)

この公理をふまえながら、進行中の活動としての「プレ・ジャンル」を中心とした考え方はどのようなものかを整理してみたい。まず、この公理に沿えば、大きく二つの側面が「書くこと」に関わっている。一つは書く活動の行われる「状況」への関与であり、もう一つは書くことによる広範な社会歴史的な「分散」する次元への関与である。そして、書くことは「状況」と「分散」を「媒介」する活動であることから、これらの二つの関与を同時に結びつけることである。「分散」する活動は複数の多元的なものであり、よって書くことは「状況」と複数の「分散」する活動の結節点である。この結節点としての書くことが何らかの「厚みのある制度的な知識のネットワーク」に組み込まれる場合、それは「専門性」を備えた結節点としてのジャンルとなる。書くという活動が複数の活動のネットワークの結節点となっているということが、進行中の活動としての「プレ・ジャンル」を中心とした考え方を特徴づける。

ここに示された見方について、やまだ(2008)の論に依拠して整理を行ってみたい。やまだは、テキスト生成についての世界観と方法論を「ツリーモデル」、「リニアモデル」、「ネットワークモデル」の三つから説明している。

「ツリーモデル」とは、「普遍性と同一性と秩序をもつ静態的構造として世界をとらえ」、「そのカテゴリーやタイプに属する「特性」や「性質」は、実体的な「本質」と考える。「自己」と「他者」、「主体」と「客体」の古典的な分類、二項対立的な対話<sup>ダイアローグ</sup>も、もとはツリー思考に属する。」(やまだ 2008:36※ルビは原文、以下同じ)としている。これは、書き手と読み手、主体と客体といった考え方を支えるものと考えることができる。

「リニアモデル」は、「原因と結果の関係、因果関係を明確にする」、「一元化され、一方向的に前進・上昇する時間軸にそって「発展」「進化」する」(同:36-37)という考え方に基づく。これは、「対立物の止揚により上位へ統合し、結局は単一方向の同一性に至る考え」(同:27)とも説明される。「順序立てて、段階をふんで上位に行く、リニア・プログレッシブ(線形上昇)思考法」と呼べるものである。(同:40)

「ネットワークモデル」は、「生成的網目モデルであり、多次元性と多方向性をもつ動的構造であり、それ自体が生成的な機能をもっている」(同:37)という考え方である。やまだはこの「ネットワークモデル」がテキストの生成において重要との立場から次のように述べている。

「ネットワークモデルでは、(省略※引用者)ものごとは「因果関係」などの一次元的な時間系列ではとらえられず、網目の結び目としての局在的場所<sup>ローカル</sup>で「出来事」として生起し「物語」<sup>ナラティブ</sup>として編集される。

「物語」は多様な方向<sup>センス</sup>(sense)に編むことができ、意味の差異を生み出していく。自己と他者は、二元分割された実体概念ではなく、物語的に組織される」(同:37)

「ネットワークモデルでは「むすび」が重要な働きをもつ。「自己」とは、実体的な同一性をもつ事物ではなく、物語的に組織される「有機的に組織された結び目(中核)としての生きたまとまり」であろう。

ネットワークにおける「むすび(結び・産び)」は、単なるモノの「リンク」「ジョイント」「コネクション」ではなく「生成的むすび」「産み出すむすび」である。それは、機械的な接触ではなく、相手のネットを揺るがし、網目の組成を組み替え、意味の改変を迫るような対話的出会いなのである。」(同:38)

最初に述べた二つの立場をこれらのモデルに沿って整理すると、「特定のジャンルを中心とする考え方」は「リニアモデル」に、「プレ・ジャンル」を起点とする考え方は「ネットワークモデル」に重なるものと考えることができる。特定のジャンルを中心とする場合、それは「リニアモデル」に示されるような因果関係を軸として線条的に展開し、一定のジャンルの同一性を前提とするという考え方をとることになる。一方、「プレ・ジャンル」を起点とする発想は、「ネットワークモデル」のように「複数の次元に属する多様な活動の結節」によるテキストの生成という考え方につながる。やまだはこの二つのモデルを念頭に、「書くこと」に関わって次のように述べている。「たとえば論文は「目的」「方法」「結果」と一方向的順序で書か

れてきた。実際には線形で研究が進行しなくても、その順序で書かねばならなかった。まして、連想から連想に飛躍する論文や、引用だけで新しい論を提出する論文は書くことができなかった。新しい生成的対話テキストとしての論文は、自由連想のような広がりの中かで、いくつかの新しい「むすび（結び・産び）」を生み出すようなものも可能だろう。」(同:40) こうした考え方から、テキストについて「時間順序を重視する定義」「始め—中間—終わりの形態を重視する定義」から「二つ以上の出来事をむすびつける」という定義に変え(同:40)ることが必要としている。これは特定のジャンルの同一性を前提とする考え方とは異なり、書き手の関与する複数の活動の「結び」からジャンルが生成するという、書き手にとって有意味なテキストの生成として「ネットワークモデル」の重要性を指摘するものである。やまだはそれぞれのモデルのイメージを図に示しており(同:36)、それを参考とし、また簡略化してこれまでの二つの立場を図に示すと次のようになる。

図1：特定のジャンルを中心とする考え方

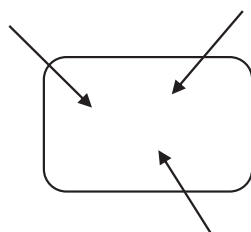
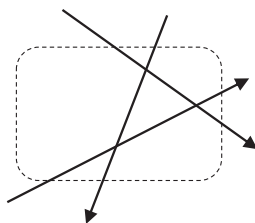


図2：プレ・ジャンルを起点とする考え方



「特定のジャンルを中心とする考え方」では、実線で描いた角丸四角形を前提として、そこを中心に複数の「プレ・ジャンル」に属する諸活動が関連するという見方をとる。一方、「プレ・ジャンルを起点とする考え方」では、「プレ・ジャンル」はそれぞれ独自の活動として進行しており、それらが交差しながら結び合わさるところに点線の角丸四角形のようなジャンルが生成される、という考え方になる。

ここで重要なのは、ジャンルの生成に関わるプレ・ジャンルの「結節点」という考え方である。やまだが述べるように、この「結節点」が新たな書くことの生成の契機となるからである。そのような「結節点」は遠心的な複数のプレ・ジャンルが意識されることで見出されていく。同時に、新たな書くことは既存の求心的な特定のジャンル存在が前提となる。ジャンルの二つの側面から書くことの学習を考える場合、求心性の面から特定のジャンルを前提としつつ、そこに遠心的な側面のプレジャンルの結節点を見出し、それによって新たな書くことが生じるという考え方をとることが求められる。

## 5. まとめと課題

書くことの教育研究の基礎理論としてのジャンルについて、プレ・ジャンルを手掛かりとしてジャンルの求心性と遠心性の「相反する二つの側面」の考え方についての論を検討してきた。そこでは、プレ・ジャンルに基づくジャンルと社会的実践の相互関連、そして他のジャンルとの相互関連をふまえつつも、書くことの指導に関して基本的に大きく二つ立場があることを見てきた。

一つは、「特定のジャンルを中心とする考え方」である。これは、書くことのジャンルの学習とは当該のジャンルを用いるコミュニティの一員となることであり、そのための手続きとして語法や修辞法を学習するという考え方をとっていた。これは、従来の形式的・規範的アプローチとは異なり、コミュニティの一員として社会的な行動様式を身に付ける過程を重視するものである。しかし、それが特定のコミュニティとジャンルの様式存在を前提としており、学習者にとっての書くことを過少評価しているとの問題が指摘されていた。また、特定のジャンルが普遍的で支配的な活動様式とみなされることにつながり、学習者の書くことを受動的なものとして位置づけてしまうという問題もある。



もう一つは、「プレ・ジャンルを起点とする考え方」である。これは、当該のジャンルへの参加過程として書くことの学習をとらえ、そうした参加過程では、進行中の活動としての「プレ・ジャンル」への関与を通して、多様な活動の間の矛盾や衝突の調停を通してその学習がなされるという見方をとる。書くことは書く活動が行われる状況と分散する多様な諸活動とを媒介する行為であり、ジャンルとはそうした諸活動の厚みのある結節点である。しかし、「プレ・ジャンル」は特定のジャンルに向けて予め決められた活動ではない。したがって、「プレ・ジャンル」を起点とするだけでは、どのようにして学習されるべきジャンルが生成されるのか、その道筋を見出すことが困難となる。

このような二つの立場の「相反する二つの側面」を備えたジャンルの考え方とは、特定のジャンルにおける書くことと、その書くことにおける複数のプレ・ジャンルの「結節点」というものである。それは、求心性の面から特定のジャンルの機能と様式を保障するとともに、遠心性の面からそのジャンルに関連する二つ以上のプレ・ジャンルを認め、それらの間にある矛盾や対立の調整を通してそれらを結びつけることにより求心性と遠心性を備えたジャンルに基づく書くことの学習がなされるという考え方につながる。ここでは、プレ・ジャンルとは単に特定のジャンルの前段階にあって、段階的で単に全体的な経験としてなされるものとは区別される。それは、特定のジャンルにおける書くことに関与して内省的に意識されるものである。問題は、従来、このようなジャンルの二面性に基づいて書くことのシステムが想定されてきていなかったのではないかということである。この点について、筆者は小林(2018)においてジャンルの二面性についてのモデルを図式的に示したが、こうしたモデルについては、以上のような検討から見出される学習の過程との関連からその位置づけを具体的に示していくことが必要であり、今後の課題としたい。また、学習者が自身の書くことの中にいかにしてプレ・ジャンル間の矛盾や対立を認め、またそれらの結節点を見出していかかが学習指導上の課題となる。このことについては、学習過程の分析に基づいて考察していくことが必要となる。

## 注

<sup>1</sup> Swalesによれば「プレ・ジャンル」への着目は、録画・録音機器の発達により、社会学や人類学研究、児童の第一言語習得の研究等において、エスノメソドロジー、ナラティブ研究といった構成主義学習観に関連した研究が行われるようになったことが背景にあるという。(Swales1990:58)

<sup>2</sup> スウェイルズ&フィーク(1998)は、母語話者と第2言語学習者を対象にした論文の書き方のテキストであるが、そこでは書くことの学習の目的は英語論文執筆に必要な方略と修辞法の習得にあるとしている。専門的な学問分野 (disciplinarity)を背景とした学術的コミュニティにおけるアカデミック・ライティングの教育を前提とし、そこでは「プレ・ジャンル」をいかにして目的の「ジャンル」に構成していくかに関心が向けられている。

<sup>3</sup> ここで Bazerman は「専門的なディスコースが知的な要素を制限することに大きな注意を払うのではなく、限定的なディスコースの支配の助長に加担することの拒絶」が重要であるとも述べている。(p.78)

<sup>4</sup> こうした議論は Latour & Woolgar(1979)、ラトゥール(1999)を参照しながらなされている。

<sup>5</sup> ヴァン=マーネン(1999),pp.22-24。

<sup>6</sup> Bazerman,1994,p.77. 参照されているのは、John Van Maanen(1988)である。ここでは同書の翻訳であるヴァン=マーネン(1999)の訳文を用いた。

<sup>7</sup> 藤垣(2008),pp.102-103.

<sup>8</sup> レイヴ&ウェンガー(1993),pp.10-11 の訳文を用いた。

<sup>9</sup> この公理については、小林(2014)において検討している。

## 引用文献

ベイカー&エレス (澤田治美 他訳) (2018)『談話分析キーターム事典』開拓社

Bazerman,C.(1994.)*Constructing Experience*, Southern Illinois University Press.

- Bazerman, C. (1997), *The Life of Genre, the Life in the Classroom*, In Bishop, W. & Ostrom, H. (Eds.) *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives*, Heinemann, 19-26.
- クリフォード, J. & マーカス, G.E. (春日直樹 他訳) (1996) 『文化を書く』 紀伊国屋書店
- 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
- 藤垣裕子・廣野喜幸 編(2008) 『科学コミュニケーション論』 東京大学出版会
- 藤垣裕子(2008) 「PUS論」 藤垣 他編(2008), 93-108.
- ギアーツ, C. (梶原景昭 訳) (1991) 『ローカル・ノレッジ』 岩波書店
- 広瀬和佳子(2015) 『相互行為としての読み書きを支える授業デザイン』 ココ出版
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*, Longman.
- 井上敏夫(1981) 「シンポジウム 文章表現力の実態をどうとらえ、どう伸ばすべきか はじめに」 『国語科教育』 第28集, 3.
- John Van Maanen (1988), *Tales of the Field on Writing Ethnography*, University of Chicago
- ジョン・ヴァン=マナーン (森川渉 訳) (1999) 『フィールドワークの物語 — エスノグラフィーの文章作法』 現代書館
- 小林一貴(2008) 「学習者のテキスト生成過程における文脈の相互関連」 『岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学)』 第56巻第2号, 23-39,
- 小林一貴(2009) 「談話の相互交渉過程における学習者の書くこと」 『Groupe Bricolage 紀要』 第27号, (左) 21-28,
- 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, (左) 11-22,
- 小林一貴(2014) 「談話実践としての書くことにおける「状況性」と「分散性」」 『国語科教育』 第75集, 48-55.
- 小林一貴(2018) 「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」 『人文科教育研究』 第45号, 17-34,
- Kress, G. (1994) *Learning to write*, Routledge.
- Latour, B. & Woolgar S. (1979) *Laboratory life: the social construction of scientific facts*, Sage.
- ラトゥール, B. (川崎勝 他訳) (1999) 『科学が作られているとき』 産業図書
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning*, Cambridge.
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. (佐伯胖 訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習』 産業図書
- 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), 635-670.
- Paltridge, B. (1997) *Genre, frames and writing in research settings*, John Benjamins.
- Prior, P. (1997) *Literate Activity and Disciplinarity: The Heterogeneous (Re)production of American Studies Around a Graduate Seminar*, In *Mind Culture and Activity*, 4(4), 275-295.
- Prior, P. (1998). *Writing/Disciplinarity*, Laurence Erlbaum.
- リチャーズ, J.C. & シュミッツ, R. (高橋貞雄 他訳) (2013) 『ロングマン言語教育・応用言語学辞典』 南雲堂
- 佐渡島紗織(2003) 「文章表現指導における文種の取り扱い」 『国語科教育』 第54集, 27-34.
- スウェイルズ, J. & フィーク, F. (御手洗靖 訳) (1998) 『効果的な英語論文を書く：その内容と表現』 大修館書店
- Swales, J.M. (1990) *Genre analysis*, Cambridge.
- やまだようこ(2008) 「多声テキスト聞の生成的対話とネットワークモデル」 『質的心理学研究第』 7号, 21-42.

(令和元年8月26日 受理)