



岐阜大学機関リポジトリ

Gifu University Institutional Repository

Title	書くことの「足場づくり」としての「混成的談話実践」
Author(s)	小林, 一貴
Citation	[岐阜大学教育学部研究報告. 人文科学] vol.[67] no.[2] p.[21]-[30]
Issue Date	2019
Rights	
Version	岐阜大学教育学部
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12099/77993

この資料の著作権は、各資料の著者・学協会・出版社等に帰属します。

書くことの「足場づくり」としての「混成的談話実践」

Hybrid discourse practice as scaffolding of students' writing

小林一貴*

KOBAYASHI Kazutaka

1. はじめに

この小論では、リテラシー学習の「足場づくり」となるような教室談話の展開に関する先行研究を検討することにより、学習者が自身にとっての書くことの実質を認識できるような学習活動のとらえ方について考察を加え、書くことの学習指導の一助とすることを目的とする

書くことの教育研究は、1980年代以降、「学校内、そして多様な学校外における書くことのコンテキストに焦点を当てた社会文化的な研究領域が拡大」(Nystrand 2006:22)してきた。そうした流れの基盤にはテキスト論やディスコース研究の成果があり、中でもジャンル分析は集団や共同体という社会・文化的視点を書くことの教育研究にもたらしてきている。特に、学習者自身にとってのテキストの生成過程に焦点を当てた研究が進められてきていることが特徴である。

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)」とし、書きことばのジャンルの学習を「談話コミュニティ」への参加過程としてとらえている。(Swales1990:23)しかし、当該のコミュニティに適切に参加するための手続きに着目するだけでは、既存のコミュニティに適応するだけの学習となり、談話コミュニティがジャンルの機能や形式を予め規定してしまうことにもつながる。ジャンルの様式が当該のコミュニティにおいて自明の規範を持つとみなされる場合、書くことによるコミュニティへの参加者に「規定され標準化された世界観」が期待されるようになる。(Swales 1990:29-31)その結果、ジャンルの規範性を前提として学習者は「支配的なリテラシーに直面する」ことになり、自身の書くことを過小評価し、標準的な行為によってコミュニティへの適切な参加に失敗することもあるという。(Hyland 2004:146)このように、ジャンルを社会的活動の様式としてとらえつつ、その様式の類型を前提とした形式化、規範化による指導は、言語使用者にとっての書くことの生成という側面を阻害しかねないとの問題が指摘されている。

こうした問題をふまえ、Bazerman(1994)は、「書くことの視点からは、一定の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べきなのかどうか」、そして「教育学の視点からは、私たちは生徒が再現できなければならないような安定的な役割関係、慣習的な作法、形、スタイル、および行動を要請するべきかどうか」を問い直す必要があるとする。そして「学生を書くことの努力と取り組みへと導き、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。」(Bazerman1994:126)と述べている。書くことを集団的で社会的な活動様式ととらえたとしても、学習者の側にとってそうした様式は必ずしも自明ではなく、また書くことに先立って存在しているわけでもない。学習者の書くことが生成する「表現の機会」に学習の契機を見出すことが求められるのである。こうした発想は、書くことの知識が十分ではない初等教育はもとより、高等教育において「作動中の科学」「作られつつある科学」に参加するための科学リテラシー¹や「専門性(disciplinarity)」への関与を通してなされるアカデミック・ライティングについても同様に必要となるものである。

こうした指摘をふまえてとられてきたものが、社会文化的アプローチに立脚した書くことの教育研究である。そうした研究において鍵となる概念は「声(voice)」と「対話(dialogue)」である。「声」とは「社会

* 岐阜大学教育学部

的な環境の中のみで存在する」(ワーチ 1995:74)言葉であり、「社会文化的状況」に「着床」している言葉である。(高木 2001:108-109) それは、「特定の社会文化的な状況において固有の話す主体によって、まさに「声」として実現され」、そして「さまざまな活動領域に分化した、固有のある程度安定した形式」を有する「社会的言語」としての性質を持つ。(土屋 2004:135) このような「対話」の概念に基づく書くことの研究では、「テキスト、ディスコースが生み出される状況における社会的実践」との見方を基本として、「社会構造、テキストならびにディスコースの相互の交わり、そしてテキストが形成される可能性の範囲に基づく意味生成の活動における動的なテキスト形成のプロセス」に焦点を当ててきている。(Kamberelis, 1999:405) また、筆者もこうした研究に基づいて、学習者のテキスト生成過程の分析、記述を行ってきた。(小林 2014a, 2014b, 2015, 2016, 2018)

しかし、そこで課題となるのは、学習者にとっての書くことの学習の実質をどのように捕捉するかということである。塚田(2003)は、「学習者が自らの言語使用の実際に反省的にかかわるところ」(塚田 2003:15)に学習の実質を見出すという方向性を提示している。そして、「リテラシー実践を、社会へと開かれた、その行為者によって意図され実現され続ける過程として捉えた上で、この実践のいかなる局面や論理を教育上保障していくかが課題となる」(同:23)としている。こうした課題について、本稿では、Kamberelis(2001)における「混成的談話実践(Hybrid discourse practice)」に基づく教室談話の論を検討することにより、学習者が自身の書くことについての意識化につながるような学習活動をとらえる方法について学習指導の観点から考察を行う。

2. 「足場づくり」としての「混成的談話実践」

Kamberelis & Scott(1992)は、学習者の書くことにおける対話的プロセスの分析を通して、書くことの学習に関して、「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、ネットワークを通した対立や葛藤」に焦点を当てた議論を行っている。そこでは、テキストにおける「声」の混濁性が意識化されることにより、学習者は自身の書くことにおける「対立や葛藤」をいかに乗り越えるかという課題に向き合うことになり、それを通して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し、そこに書くことの学習の実質的内容を認めるという見方を提示している。このような見方に基づく書くことの学習とその指導について次のように述べている。

「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を生むような自分の実質的な社会的状況における主観性、そしてその考えを形作っている方法を問うことから始めることになるだろう。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、理論と実践によって対話の相互作用に従事することができ、その中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だろう。」(Kamberelis & Scott 1992:401) ²

ここでの「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」ことは、「教師を含む教室メンバー」の中で価値観やイデオロギーの「定型的様式」を持つ声の存在に接しながら、その声の形作られる過程をたどり、遡っていくことによってなされるという。³ 教室における書くことが多次元の声との結びつきによって構成されていることが意識化される。そして、教室が「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広範で具体的な実践を作り出し得る現場」となる。書くことに関連する声のネットワークに自身を位置づける活動である。

それでは、「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」ことはいかにしてなされるのか。また、そうした場面とは具体的にはどのような相互作用として具現されるのか。

この点について、書くことの「足場づくり」に関する先行研究は、同様にして学習場面における相互作用、すなわち書き手と教師や他の学習者とのやりとりを通した書かれたテキストへの関与の場面に焦点を当て

てきている。ここでの「足場づくり」とは、「学習者が独力では達成することのできない目標を達成したり、実践に関与できるよう適切な援助を与えること」であり、「学習者に課題解決の方法のモデルを示したり、課題に関与する特徴に目を向けるように強調したりすることによって、独力ではできなかったことについてより高次の遂行ができるように援助することを指す。」(秋田 2006:168)こうした「足場づくり」の発想をとり、ここでは書かれたテキストを学習者が対話的に演じること、そして書かれたテキストを「変換」する活動が「学びの案内」「発見の案内」となり学習の「足場」となるという見方 (Polman & Pea 2007:302) に着目する。その上で、Kamberelis による「混成的談話実践」の概念に基づく教室談話の分析を取り上げ、書くことの「足場づくり」となるような相互作用がどのようなものかを具体的に見ていく。

3. 「混成的談話実践」

Kamberelis(2001)は、教室談話の分析を通して、発話を構成する複数の声とその関係がどのようにして教師と学習者のやり取りの中で意識化されるのかを分析、考察している。鍵となる概念は「混成的談話実践 (hybrid discourse practices)」である。「混成的談話実践」とは、談話に参加する話者のひとまとまりの発話や発話の断片が「混成的」であること、すなわち複数の声から構成されていることに焦点を当ててひとまとまりの談話の展開をとらえるための概念である。Kamberelis は、「混成的談話実践」について①複数の文化的フレームの積層化、②談話における参加者と参加者の関係の変化、③参加者の間の役割・権力関係の変化という3つの観点から論じている。(Kamberelis2001:89)

①の「フレーム(frame)」とは、社会的活動の法則でありそこへの主観的関与であるとしている。基本的には「各人の経験に基づいて構築されるもので、相手の意図を推論したり、解釈していく際に使われる社会的・文化的知識の枠組み(構造)」であり、「「会話者が現在携わっている行為が何なのかについての認識」の枠組みとして機能する」ものである。(高木 2008:222)

②の談話における参加者と参加者の関係の変化とは、談話を構成する発話の中でどのような複数の声を選択されているかに着目する。ここで Kamberelis は、Goffman(1959, 1981)が話し言葉について設定した「フットィング(footing)」の概念における「行為(performer)」と「役柄(character)」、ならびに「役柄」を構成する「文責者(principal)」「著者(author)」「発声者(animator)」の範疇を用いている。「行為」とは話者による発話それ自体であり、「役柄」とは発話における引用や話法によって選択された複数の立場や役割である。「文責者」、「著者」、「発声者」の特徴は次の通りである。「文責者」とは確固とした立場に基づいて主張や信念を表明することであり、「著者」は議論を整理し言葉を選びながら発話の意味や影響を確認しながら述べることであり、「発声者」は身体的な発話の行為の当事者である。例えば、作家やコメンテーターが自身の考えや信条、あるいは感情に基づいて話すことは「文責者」であり、政府の報道官やニュースキャスターが積み重ねられた議論を(予め作成された文書に基づいて)公的に述べることは「著者」となる。そして、実際にその場で発言を行っていること、言葉を発している本人は「発声者」となる。これらは、談話の状況によって明確に区別されるようなものではなく、むしろ発話の背景にある議論や参考資料などのテキストと相互の関連を生み出す。

③は、談話が生じる一定の場面や状況における発話者の役割関係や力関係にどのような変化が生じるかに着目している。例えば、教室においては、教師 - 生徒、あるいは生徒 - 生徒間の関係とその変化に焦点を当てる。

これらの中で、書くことの学習に密接に関係するのは②である。それは、書くことの話すことが不可分の関係にあり、それらは相互に連続性を持つとともに、書かれたことが話され、話されたことが書かれることによって引用され、参照されるテキストとの関連に変化が生じるからである。実際、フットィングの概念は Ivanič (1994,1998)、Prior(1998)等による書くことの研究の基盤の一つとなっている。⁴それらは、あるコミュニティの談話は複数の役割をとる発話によって遂行されるという現象に着目するものであり、そうした発話によって談話に参加する話者のアイデンティティが構成されるとする(Kamberelis1992:92)。

以下、「フッティング」の3つの範疇に基づいた「教師と学習者のやりとり」と「学習者同士のやりとり」についての分析を検討する。

4. 談話の実際

4-1. 教師と学習者のやりとり

事例では、教科書に掲載されている物語「A sign in mendel's window」の授業の談話が取り上げられている。そこでは、物語に出てくる「運(fortune)」という語の辞書的意味を教師が問いかけ、学習者が答える(典型的な I-R-E の構造をとる)というやり取りに続くセグメントが取り上げられている。そのセグメントは、教師 (Mrs.D) の発話(155)から開始され、生徒との対話によって展開する。⁵ 表1は、そうした「発話」とその「役割」、そして談話の場面を説明する「社会的関係」という枠組みに基づいて分析、記述されている。

表1

	話者	発話	ジャンルの断片	役割(footing)	社会的関係
155	Mrs.D	それじゃ、運(fortune)とは何？ (2.0) 普通、運(fortune)は良い(good)ものだけど、幸運(goodfortune)とは何？ 私、もう少しのところで幸運だったのに。(1.0) 夕べ、昔の住所の5-0-3をロトくじに書いたの。そうしたら、5-0-2が当たりだった。まったく残念。5セントが200ドルになるはずだったのに。幸運だね。幸運を取り損ねたけど。これはどういう意味？だって、私は幸運を得られなかった。(0.5) めったにロトくじなんかしないのに、5-0-3、5-0-3、5-0-3が思い浮かんで、「これ、私が育った家の住所だ。5-0-3でいこう。」って思ったの。(動作は活発になり、子どもは話に引き込まれていく。何人かの子は一緒に話している。) 幸運が意味するのは何？ 幸運	フレームの変化の合図。 個人的な語り	過去の物語を共有することで、教師は「著者」「発声者」「文責者」の役割をとっている。子どもは、脇で演じたり、物語に加わったり、並んで物語を語ったりする。	Mrs.D は一人の語り手であるにもかかわらず、話の流れは緩やかにほぐれている。生徒は活動的に物語に加わったり、それに並行して生徒自身の物語を進めている。
			I-R-E. 指導・教授の会話。	事例を通してテキストと生活を結びつけることにより、T(教師)とSs(学習者たち)は、発声者、文責者、著者を果たしている。	Mrs.D の会話への介入が強くなっている。生徒の活動的な参加は弱くなっている。
156	Sienna	幸運？ (Mrs.D の問いかけが明確に理解されているかどうかは不明)			
157	Mrs.D	おはよう、Dr.B. ご機嫌いかが？	あいさつ。	TとDr.Bは発声者と文責者の役割をとる	Mrs.D は、自身の立場が仲間であり同僚

				ている。	であることを示している。
158	Dr.B	おはよう。			
159	Mrs.D	Terra?	I-R-E。指導・教授の会話。	事例を通してテキストと生活を結びつけることにより、TとSsは、発声者、文責者、著者の役割をとっている。	Dr.Bは、自身の立場が仲間であり同僚であることを示している。
160	Terra	たぶん、お金をたくさん手に入れること。			
161	Mrs.D	たぶん、お金をたくさん手に入れること。それが幸運の例えね。他に幸運はあり得る？他の例は？(2.0)いま出た例、出してくれた例から、意味を考えさせるかな？Tommy?			
162	Tommy	頑張る(good luck)。			
163	Ms.D	頑張る？うん、頑張るね。例を考えて出してみて。(1.0)たくさんのお金を手に入れることは、頑張る、幸運。=私はお金を手に入れなかった。=幸運を得られなかった。(教室の生徒の動きは大きくなる。いくつかのグループが会話をする。) Janal。	個人的な語り。	Tは著者、発声者、文責者になっている。(会話、物語) TとSsは、著者、発声者、文責者の役割をとっている。	Mrs.Dの会話への介は緩くなっている。生徒の活動的な参加は弱くなっている。 Mrs.Dの会話への介入は再び強くなっている。生徒の活動的な参加は弱くなっている。
164	Janal	勝ったり負けたりした時。			
165	Mrs.D	勝った時、えーと、負けたとき幸運を得たの？			
166	Janal	違う！(×××)の時。			
167	Mrs.D	私は幸運を得なかった。=失った。=私は幸運だったの？(教室の生徒の動きは大きくなる。いくつかのグループが会話をする。)	個人的な語り	Tは著者、発声者、文責者になっている。(会話、物語)	Mrs.Dの会話への介は緩くなっている。生徒は活動的に物語に加わったり、それに並行して生徒自身の物語を進めている。
168	Janal	違う。	I-R-E。指導・教授の会話。	TとSsは、著者、発声者、文責者の役割をとっている。	Mrs.Dの会話への介入は再び強くなっている。生徒の活動的な参加は

弱くなっている。

(同:101-102)

Kamberelis は、「混成的談話実践」の観点から、155 の Mrs.D の発話のについて次のように考察している。

「「それじゃ、運とは何？」という問いかけが、これに物語あるいは教師の発言が続くという合図になっていることが重要である。教室の子ども達はそのことを分かっている、Mrs.D の問いかけの後に、発言するための挙手をしなかった。(省略※引用者) Mrs.D は物語を語っているが、彼女は発声者としての動きを交えて話を区切っていた。これは驚くようなことではなく、動きの変化が複雑に集まった発話は、聞き手の子どもの注意と関心を生じさせ、結果としてより単声的発話と対話的発話のジャンルが対比され、異なった機能による効果をもたらした。」(同:105)

155 の最初の「それじゃ、運とは何？」は、(物語の内容を問うのではなく) 幸運についての物語に参加する合図となっており、そうした物語を可能とするフレームを構成している。そして、同じく 155 の発話で、教師は「私、もう少しのところまで幸運だったのに。(1.0)」と「個人の物語」を語り始める。ここでは、教師は教科書の物語を「個人の物語」として語る(著者)、物語を語る(発声者)、そして自身の物語を語る(文責者)としての役割をとっている。教師の語りに参加する生徒は、複数の役割をとった声によって動きをとったり、話をしたりする。このように、155 からの教師の発話は複数の声から成っており、その声に即した「動き」を教師が行い、その声の変化と複数性に子どもの意識が向いているとしている。同様に 163 から教師は 3 つの役割をとりながら、「幸運」とは何かについて問いかけている。この「問いかけ」は教師自身の「個人の物語」に対する問いであるが、その物語は複数の声で混成した教科書の物語への問いでもある。つまり、この問いは 2 つの物語の異なりから「幸運」を考える契機となっており、それは物語のテキストを形作っている方法を問うことにつながっている。このような「談話の積層」を持つ教師の語りとその問いかけに対して、生徒は 164 「勝ったり負けたりした時」と答え、生徒自身の物語を含めた発話を行っており、2 つの声とは異なる声から「幸運」とは何かを見出そうとしている。「発声者」としての発話と動き、「著者」としての物語ること、「文責者」として子どもにはたらきかけること、このような役割をとることで、子どもは一緒に物語を共有している。そして、こうした複数の役割に複数の声結びつき、教室に複数のコンテキストが結びつきながら「混成的談話実践」が展開している。こうした物語の共有は、「運とは何？」から始まる教師の語りの構築の方法、そして子ども自身が物語を構築していく際の「足場づくり(scaffolding)」になっているとしている。(同)

4-2. 学習者同士の話し合いの談話

Kamberelis(2001)におけるもう一つの事例では、「学習者同士の話し合いの談話」が取り上げられている。教師の Ms.G はまず授業時間に教室で「メンクロウの生態(Ecology and the Barn Owl)」のビデオを見せ、フクロウについて書かれた本を資料として用いながら、フクロウの糞の調査に出かけるための準備を行っている。そして、3 週間後に実際に野外に出かけてフクロウの糞を調査し、その後で大まかな調査内容をまとめたうえで、メンクロウについての科学的レポートを書くという学習が行われている。表 2 のやりとりは、Kyle と Max という二人の学習者がペアになってフクロウの糞を調べている際の談話である。

表 2

話者	発話	ジャンルの断片	役割(footing)	社会的関係
Kyle	僕が研究者で、君が助手でいい?	命令と返答	「著者」「発声者」「文責者」	作業における自身の役目と科学者

Max	はい、博士。		「発声者」と「文責者」	としての役割を表明。研究室から手術室での役目へと交代
Kyle	メス	外科手術	「発声者」と「文責者」	作業のリーダーと博士、科学者
Max	メス		「発声者」	助手と共同作業
Kyle	ははは。この匂いは僕の歯医者みただ。	会話	「発声者」	ポピュラーカルチャーのキャラクターを具体化するとともに、作業のリーダーと知識に優れた者の役割。
	(省略※引用者)			
Kyle Rachel	骨だ。たくさんの骨だ。ははは。僕らもたくさん骨を見つけたよ。	ホラー映画 会話	「発声者」「著者」「発声者」「文責者」	
Max	自分の机に戻って、自分の仕事をしろ。私は偉大な博士を手伝っていて邪魔されたくないんだ。	指示	「著者」「発声者」「文責者」	学習作業者と彼自身の権威と Kyle の助手
Kyle	頭蓋骨を見つけたようだぞ、Max。	解剖作業	「著者」「発声者」「文責者」	作業のリーダーと科学者
Max	はい。頭蓋骨に間違いありません。		「著者」「発声者」「文責者」	科学者と作業の参加者 (同:111)

Kamberelis は、このやりとりについて、学習者は糞を調べる作業者として活動すると同時に、テレビドラマの「シカゴホープ」あるいは「ER」の研究室や手術室、そしてハリウッド映画やスーパーヒーローの物語等、全部で 19 の声を用いられているとする。そして、学習の作業についての「発声者」であり、作業を行う当事者の「文責者」であり、糞を調べることを物語る「著者」としての役割が認められる。(同:115) これらの声と役割から、科学的調査の学習について次のように論じている。

「Kyle と Max は、ポピュラーカルチャーの情報から学習のディスコースを彼ら自身のものにしていくが、それは科学的なアイデンティティや作業の取り決めを表明する内的に説得力のある方法でこのディスコースを再現するものである。これらの活動の効果は決して些末なものではなかった。ポップカルチャーの手術のディスコースによって彼らの科学の「仕事」を支えられるために、Kyle と Max は彼らが単に「自分自身で」できない方法で従事していた科学的活動を管理し、制御することが可能となっていた。

(省略※引用者) こうしたやりとりの間、彼らは徹底的に「科学者のアイデンティティ」に固執していたようだ。Kyle と Max は、授業の学習として認められていない役割を織り交ぜたやりとりに従事する時、ディスコースとして設定された活動にぴったりと当てはまっているように見える。こうしたやりとりの間、Kyle と Max が医療または科学的アイデンティティをとることは、遊びとは言えないような

強い意志によって決定されている。この事実は、Maxの「自分の机に戻って、自分の仕事をしろ。私は偉大な博士を手伝っていて邪魔されたくないんだ。」という命令に表れている。これは、外科手術としての解剖の作業をフレーム化することが親しみのある文責者の位置に自身を据えることを可能にし、課題によって要請された「科学者」の役目を学ぶという目的に沿った学習者の位置に向かわせ、科学者の思考、演技、話すことに親しみと能力を高めるようにこれらの子供たちを動かしたのである。」(同:115-116)

この事例のフレームは外科手術の解剖という社会文化的なコンテキストにおいて構成されている。このフレームにおいて、2人はポピュラーカルチャーのドラマや映画などの登場人物に関係する役割と具体的な声を用いて調査の作業に従事している。こうした「混成的談話実践」を通して、「談話の積層」による学習への参加が生じている。3週間の活動の後、「それらのフクロウを解剖しているペアの子供は、頭蓋骨を組み立て直し、フクロウの生態と解剖についての科学的レポートを書いた」(同:109)。そして、教室では、こうした「混成的談話実践」を通してフクロウの生態と解剖のレポートを書く活動が行われ、Maxは知的で実践的に有能な「助手」としての振舞いをとるようになったとしている。(同:117) 活動の中で複数の声が重ねられ、Maxにとっての新たな声の獲得によって社会的位置が構成されたことを示す事例である。

4-3. 「足場づくり」としての談話実践

以上の分析と考察を通して、Kamberelisは、「混成的談話実践」がもたらす教室談話の見方について次のように述べている。

第1に教室談話のミクロなやりとりを通して、学校内にとどまらず広がりのある世界や日常生活における異質な声との対話を生み出すような「旋回点(pivot)」をとらえることを可能にするとしている。授業における単なる課題や活動にとどまることなく、書くことのジャンルを形作るような声の特徴はどのようなものか、そうした声に対してさらに異質な声による対話をいかに促し、それが書くことの学習にどのようなつながるのか、といった視点を持つことにつながるというものである。このようなとらえ方に基づく学習とは、「学習は知識の単純な獲得ではなく、新しいアイデンティティの構築と再構築と見なされる」としている。

第2に、複数の声から構成される発話に参加し、そうした声に関与することを通してその構成の仕方が問われ、複数の声を調整し重ね合わせ、新たな声の混成が生み出される機会となっているとする。これは、新たな混成的な声を生成し、同時に多元的なネットワークにおけるひとまとまりの具体的な実践を作り出すための「足場づくり(scaffolding)」という考え方を教室にもたらすとしている。(同:120-121)

5. まとめと課題

「混成的談話実践」は書くことの学習過程について直接に言及するものではないが、書くことの学習の基盤として「声」の混濁性、テキストの対話的な構築をふまえた場合、書くこととそれに基づく話し合いは「混成的」という点で連続していることが理解できる。このことから、話し合い活動において学習者が自身の混成的「声」の役割に着目することは、それに連続した書くことにおける「声」の役割への意識化につながり、自身の関与する「声」の再構成としての書くことの学習の「足場づくり」になるとの見方をとることが可能になるものである。こうした書くことと学習活動との連続性を視野に入れることにより、学習者にとっての書くことの学習の実質をとらえる見方がなされるものと考えられる。このような見方に基づいた学習過程の分析・記述を通して、学習者がいかにして自身の書くことの成り立ちを意識化するのか、その要因についての具体的な分析と考察を重ねていくことが課題となる。

・注

¹藤垣(2008)、pp.102-103.

²ここで引用した言葉は、「批判的談話分析」の考え方をふまえながら、社会的実践としての学習者の自身のテキスト生成に焦点を当ててなされたものである。

³Kamberelis(1992)の論については、小林(2014a)において論じている。

⁴これらの研究については、小林(2018)において検討を行っている。

⁵ Kamberelis は、「混成的談話実践」の考え方により、教室談話の特徴としてこれまで指摘されてきた I-R-F/E の構造について新たな見方を導入することができるとしている。(Kamberelis 2001:85-87) I-R-F/E の談話構造は、教師の求める答えに学習者の応答が合致しているかどうかを評価するという「固定化された知識」を前提としており、社会構成主義の立場から批判的に論じられてきた。(Nystrand1997、山住 1998) それに対して、Kamberelis はそれぞれの発話には複数の声の関係しており、それらの声に焦点化されたやりとりがこうした教室特有の談話構造において行われる場合、教師と学習者が相互に知識を生み出していくことが可能になると論じている。特に、教師による「I」の発話に、学習者が混成的な発話を生み出す可能性を見出している。

・参考文献

秋田喜代美(2006)「足場かけ」森敏明・秋田喜代美 編『教育心理学キーワード』有斐閣、pp.168-169.

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

藤垣裕子(2008)「受け取ることのモデル」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、pp.109-124.

Goffman, E.(1951). *The presentation of Self in Everyday Life*. The Penguin Press. (ゴッフマン, E.(石黒毅訳) (1974)『行為と演技:日常生活における自己呈示』誠信書房.

Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford:Blackwell.

Hyland,K.(2004). *Disciplinary discourses : social interactions in academic writing*, University of Michigan Press.

Ivanič, R. (1994). I is for interpersonal: Discoursal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and Education*, 6(1), 3-15.

Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. John Benjamins.

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.

Kamberelis,G.(1999).Genre Development and Learning, *Research in the Teaching of English*,Vol.33, pp.403-460.

Kamberelis,G.(2001).Producing Heteroglossic Classroom (Micro)cultures Through Hybrid Discourse Practice. *Linguistics and Education*, 12(1),pp.85-125.

小林一貴(2014a)「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」『教育学部研究報告 人文科学』第 63 巻 1 号、pp.13-22.

小林一貴(2014b)「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(2015)「書くことの学習過程と声の方略パターン」『岐阜大学教育学部研究報告 (人文科学)』第 63 巻 2 号、pp.21-31.

- 小林一貴(2016)「書くことの学習の対話的構築と声の方略」『国語科教育』第80集、pp.47-54.
- 小林一貴(2018)「書くことの学習におけるコンテクストの複数性と積層化」『人文科教育研究』45、pp.17-34.
- 南保輔 (2015) 「引用発話・再演・リハーサル」中河伸俊・渡辺克典編『触発するゴフマン』新曜社、148-157
- 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.(1997).*Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English Classroom*, New York: Teachers College Press.
- Nystland,M. (2006). The Social and Historical Context for Writing Research, In MacArthur,C.H. (eds.),*Handbook of Writing Research*. Guilford Press, 11-27.
- Polman,J.L. & Pea,R.D. (2007). Transforming Communication, In Horowitz,R.(ed.) *Talking Texts: How Speech and Writing Interact in School Learning*, Routledge,pp.297-316.
- Prior, P. (1998). *Writing / Disciplinarity*. Laurence Erlbaum.
- Swales,J.M.(1990). *Genre analysis*, Cambridge.
- 高木光太郎(2001)「移動と学習」茂呂雄二 編『実践のエスノグラフィ』金子書房、pp.96-128.
- 高木佐知子(2008)「フレーム」林宅男 編『談話分析のアプローチ』研究社、pp.222-225.
- 塚田泰彦(2003)「リテラシー教育における言語批評意識の形成」『教育学研究』70(4)、484-497.
- 土屋由美(2004)「対話的関係の交渉と歴史としての「声」」石黒広昭 編『社会文化的アプローチの実際』北大路書房、pp.129-152.
- ワーチ,J.V.(田島信元 他訳)(1995)『心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版
- 山住勝広(1998)『教科学習の社会文化的構成』勁草書房

〈付記〉本稿は、平成30～33年度科学研究費補助金による研究（課題番号18K02662、研究代表者 小林一貴）の一部である。