

Gerald Graffの大学初年次文章表現教育 ——議論する文化へ向けて——

出水 純二

Gerald Graff's Method of Teaching Writing to First-Year College Students: Toward an Argument Culture

IZUMI, Junji

Abstract

It is not easy to teach today's college students how to argue. Building on over 40 years of experience, Gerald Graff proposed to teach argument as "conversation." This paper examines the theory and practice of Graff's argument education with reference to Mikhail Bakhtin's dialogism, according to which dialogue as a chain of utterances prevails in any text. According to Graff, an effective way to teach students academic writing is to let them incorporate others' speech into their own texts. In order to make students' writing dialogic, they must be presented with criticism as a model of argument and asked to summarize the criticism and to respond to it. From a linguistic perspective, this type of academic writing is characterized by a mixture of academic discourse with the writer's own discourse, as well as an echo of an authoritative voice in combination with the writer's own. Thus, this practice is related to Bakhtin's notions of heteroglossia and double-voicing in modern European novels, and to the use of folk languages in medieval literature.

要 旨

今日の大学において学生に議論の仕方を教えることは容易ではない。ジェラルド・グラフは、40年以上にわたり文学を教えてきた経験に基づき、「会話」として議論を教えることを提唱している。本稿は、グラフの議論教育の理論と実践を、あらゆるテキストに発話の連鎖としての対話が形作られるとしたミハイル・バフチンの対話論を参照しながら検討した。グラフによれば、学術的文章の指導において、学生に他者の言葉を取り込み、自分の言葉と対話させる効果的な方法は、課題文として批評を与えて議論のモデルを示すと

もに、学生に批評の要約とそれへの応答を求めることである。このような対話的な学術的文章を言語から見れば、引用の技法により、学問の言葉と書き手自身の言葉が入り混じり、権威の声と自分自身の声が響きあっているという特徴がある。これは、パフチンがヨーロッパの近代小説に見出した言語的多様性と二声性、さらには、その起源となった中世の文学における民衆の言葉の利用につながっている。

キーワード

議論 (argument)

対話 (dialogue) / 批評 (criticism)

引用 (quotation)

言語的多様性 (heteroglossia)

はじめに

1980年代後半、米国の教育界ではE・D・ハーシュの「文化的リテラシー」が成功を収めた。ハーシュの新しさは、リテラシーの概念を識字や読み書きの技能・能力に限定せず、米国の文化と伝統を形作る知識の獲得まで含めて考えた点にあった。しかし、こうした生徒への知識注入は、デューイからフレイレへと連なる進歩的な教育が激しく抗議してきたものだった。ハーシュの文化的リテラシーはまた、米国の主流文化を少数派に押し付けるものだとして、多文化主義からも批判を受けていた。単純化した言い方をすれば、米国の教育界は、今なお、ハーシュが賞揚するような伝統的な知的文化と進歩的な知的文化の敵対関係の中に置かれている。

しかし、教えられる側から見ると、この対立図式は成立していない。米国の英文学者で、教育学者でもあるジェラルド・グラフ (Gerald Graff) は、80年代末にノースウェスタン大学で教えていたとき、伝統主義者のアラン・ブルームと急進主義者のベル・フックスのエッセイに応答するよう、クラスに求めた。提出されたレポートを読んでいると、ブルームとフックスの違いがほとんどわからない学生がいると気がつく。多くの学生には、「いかなる種類の知的文化も、その政治的傾向が何であれ、まったく等しく古びた学校くさい代物」だった⁽¹⁾。

グラフは、スタンフォード大学でアメリカ文学の博士号を取得後、40年以上の長きにわたり大学で文学を教えてきた。上述のような学生の実態に対して、大学人の一人として「学問の世界が思想や問題を、必要以上に不透明に見せ、専門分野の中に押し込め、学習能力を超えたものによって、学生のとらえどころのなさや助長している」⁽²⁾と洞察する。要するに、悪いのは学生ではなく、大学のほうなのだ。

グラフによれば、大学には、学生を知的文化から遠ざける「秘密」が2つあるという。一つは、「多くの学者が互いの違いはあっても説得力ある議論という同じゲームを演じていること」である。もう一つは、「説得力ある議論」が学問の世界だけの言葉遣いではなく、一般市民向けのジャーナリズムやしばしば学生自身の説得する言葉の延長線上にあることである⁽³⁾。

このように、グラフは、学生の「とらえどころのなさ」を克服する鍵を「議論」に求めている。しかし、それは同時に、教育をめぐる議論がしばしば陥る伝統主義対進歩主義の二項対立を乗り

越える鍵にもなるとみている。「本当の対立は、ヘンリー・ジェームズとスパイスガールズの間にあるのではなく、他の何が対象であれ、知的な議論とそうではない議論の間にある」⁽⁴⁾。

しかし、学生が提出した退屈なレポートを読むたびに、教師は議論を教えることが容易ではないと感じる。グラフ自身が過去に議論を教え、「君の主張は？」というコメントを何度書いたところで、学生の文章は向上しなかった。それが意味するのは、「議論や主張を勧めることが、『人生を歩め』という助言と同じ程度にしか役に立たない」ということである。「まだ主張がわからないときに、どうやってその主張を見つけ出せばいいのか？」⁽⁵⁾。学生や教師向けのこのような問いの前には、もっと本質的な問いがある。それは、議論とは何かという問いである。

グラフは、議論とは「カクテルパーティ」における「会話」のようなものだという類比を用いて、とりあえずの答えを示している。

カクテルパーティは（ケネス・バークがかつて知的生活に喩えて言ったように）よく知られた類比を示す。人々は会話へ近づき、何が行われているかに耳を傾け、対話者がすでに話したことを知る。そして、この会話に何かを付け加えるのだ。こういう人は、誰であれ話しているときに中断し、関係のない話を始める人よりも成功を収める。⁽⁶⁾

こうした会話をするには、ハーシュならば、基礎的な知識が必要だというだろう。しかし、グラフによれば、それは順序が逆なのであり、「多くの学生たちにとって、参加すれば何かがわかる会話に情報が結びつかない限り、事実を学ぶことはほぼ不可能だ」⁽⁷⁾。また、仮に知識があっても、会話ができない学生も多い。グラフは、「大学の教員が 高校の教員にも当てはまるが 初年次生に知識をどう創造的に使うのかを教え」ないこともその一因だと考えている⁽⁸⁾。

ジェラルド・グラフは、米国で上級教授職にある者としては異例のことだが、First-Year Writingと呼ばれる初年次教育の文章表現科目を担当している。この科目の中で、「会話」のような議論とは、簡単に言えば、他者の主張への応答として自分の主張を書くことである。この科目を共同担当する妻のケイシー・パーケンスタインと著した教科書*They Say/I Say*の序文でグラフは、この考え方を学んだ人物として、前出のケネス・バークと並んでミハイル・バフチンの名を挙げている⁽⁹⁾。

では、グラフが比喩的に「会話」と呼ぶ議論の教育はどのようなものなのか。学生にとって議論はなぜ困難で、それを克服するには、どのような方法があるのか。アメリカ文学者としてすでに実績のあったグラフが、あえて初年次の困難に挑戦してきたのはなぜか。本稿では、こうした問いに、グラフあるいは彼に追随する教師たちの教育実践、グラフが2005年にまとめた文章教育論集*Clueless in Academe*の考察を参照しながら、答えていく。その際、対応するバフチンの言語哲学および文学論も併せて見てみたい。グラフの主張を現在の米国大学というコンテキストの中に押しとどめるのではなく、バフチンの主張とも響きあうことを確認し、その射程が時間的・空間的の広がりを持つことを明らかにしたいからである。

1. 議論とは何か

議論の教育は、米国の文章表現教育の現場において、80年代、90年代を通して進歩派との間で論争を招いてきた。個人の語りや自伝、創造的文章などの「表現主義的」な形式を好む進歩派は、学生が議論から疎外されれば、個人的で自伝的な文章へ課題を切り替えることで対応するしかない」と主張して、議論の教育を批判した。こうした批判に対しても、グラフは、「議論が喜びもなく血も通わない活動である必要はない。また議論と語りが拮抗する必要もない。優れた物語（ストーリー）は議論をしているし、議論は埋め込まれた物語から力を得ている⁽¹⁰⁾」と応える。どうということだろうか。

1.1 テクスト・批評・対話

シカゴ大学でグラフの助手を務めたアンドリュー・ホベレクの実践事例は、一つの手掛かりを与えてくれる。ホベレクは、ワシントン州のあるリベラルアーツ・カレッジで客員講師として英文学を教えているとき、フラナリー・オコナーの短編を課題一覧から選び、精読する課題を出した。学生は、「善人はなかなかいない」に登場するバーベキューレストランの猿は何を意味するのか、などの質問の一覧から一つを選ぶ。提出されたレポートを読んだホベレクは、クラスのほとんどの学生にとって課題は難しく、レポートは焦点を欠いた、まとまりのないものを感じられた。

この事例は学生が抱える困難を示す。それは、テキストを解釈し、意味を見つけることに関わるものである。テキストに隠された意味を考えられない学生の中には、たとえば、インターネットの掲示板で、猿の意味を質問する者もいる。こうした学生について、グラフは「修練された読み方を学び、身につけるといよりは、むしろ秘術として解釈を捉えていたこと⁽¹¹⁾」に衝撃を受ける。教師は、学生のテキストの意味の探求を助けることができないばかりでなく、それ以前に、その探求の重要性を理解させることができなかったのである。

この困難は、グラフによれば、テキストそれ自体が語るのに解釈は必要ないという、西洋の哲学に深く根を下ろした信念に起因している。このような考え方から見れば、たとえば、愛という観念に関するテキストの意味は、そのテキスト自体が述べている。テキストが愛について述べることを理解するには、ただテキストを読めばいいのである。むしろ、グラフの立場は、こうしたロゴス中心主義とは異なるが、ここでは、次のような脱構築派への言及を指摘しておくにとどめる。「脱構築の要点は、テキストには意味がないとか、文字通り解釈することは不可能だとかいうことではなく、むしろ、テキストはそれ自身を誤読させるということはないか？」⁽¹²⁾

この「誤読」による複数の意味の存在は、テキストの作者と読者の相互作用によっても説明される。個人の発話を対象にして言語哲学を構築したバフチンは、話し手のみならず、聞き手の存在も発話の前提とする。

言葉が話し相手に向けられているということの意味は、きわめて大きい。実際、言葉とは二面的な行為なのである。それは、誰のものであるかということと、誰のた

めのものであるかということのふたつに同等に規定されている。それは、言葉として、まさしく話し手と聞き手の相互関係の所産なのである。⁽¹³⁾

バフチンの考え方に従えば、テキストの「言葉」は、テキストの作者のものであると同時に、テキストの読者のためのものでもある。オコナーが短編小説を書くときには、想定した読者だけでなく、想定外の読者である学生に向けて「言葉」を生産する。彼女の短編小説の「言葉」は、オコナーと学生の「相互関係の所産」であり、その関係の中にテキストの意味は生まれる。

テキストの意味をめぐるもう一つの困難は、テキストに内在する矛盾に関わる。グラフは、学生たちが、テキストの変則性が導く読みの深まりを拒否する傾向があると述べている。その原因は、教師の側にもある。ある教師は、授業の準備でテキストの矛盾を探そうとせず、授業中には、その話題に触れようとしなかったと振り返った。彼女はまた、テキストが矛盾を含むから一層興味深く価値があることを理解したのは、大学院に入ってからだと述べている。高校や大学で彼女は、偉大な芸術作品は統一されており、レポートには作品の主題、言語、象徴の統一原理を見つけて書くのだと教えられた。もし作品に矛盾があるのなら、その作品は二級品なのだ、と⁽¹⁴⁾。

グラフは、テキストの矛盾が読みを豊かにし、深めるきっかけを与えていると考えているが、なぜそう言えるのか。グラフは、自分の考えを説明するためには、あるテキストの作者が、すでに存在する他のテキストの読者でもあるというバフチンの次の一節を参照しているにちがいない。

話者の誰もが、程度の差はあれ、みずからも返答者なのである。というのも、彼は宇宙の永遠の沈黙を最初に破った話者ではないからで、彼は自分の使用する言語が体系として存在するのを前提とするのだけでなく、先行するなんらかの発話 自分や他人の発話 をも前提としており、それらと彼の所与の発話はなんらかの仕方に関係しているからである（それらに依拠する、それらと論争する、あるいは単に聞き手がすでにそれらを承知しているのを前提にする、といった具体に）。どんな発話も、他のさまざまな発話がつくる非常に複雑な連鎖の一環なのである。⁽¹⁵⁾

このバフチンの主張にしたがえば、「話者」であるオコナーは、英語という「言語体系」の存在を前提とするだけでなく、キリスト教の伝統的テキストやアメリカ南部の口頭伝承など、先行する幾多の発話を前提としている。テキストの矛盾は、「それらと論争する」とき、あるいは、部分的に「それらに依拠する」ときに、その兆候として生じるのである。

バフチンに即して、テキストの意味や矛盾を読むことをこのようにとらえるとき、学生が「返答者」として「話者」となり、新たなテキストを生産することの意味も明らかになる。バフチンは、能動的な話し手と受動的な聞き手という関係の反転について、次のように言う。

じっさい聴き手は、ことばの（言語上の）意義を知覚し、理解しながら、同時にそのことばに対して、能動的な返答の立場をとる。すなわち、そのことばに賛成もしくは不賛成である（全面的に、あるいは部分的に）そのことばを補足し、応用する、そのことばを遂行しにかかる、という具合に。⁽¹⁶⁾

学生たちは、テキストを読んだ後、テキストに「全面的に、あるいは部分的に」「賛成もしくは反対」の立場をとり、「補足し、応用する」ことが求められているのである。グラフは、このような学生たちの応答を指し示すのに、たとえそれが未熟なものであるにせよ、ためらうことなく「批評」という言葉を用いる。

「批評」とは、あらゆるテキストに対して応答するときに私たちの誰しも行うことを示す言葉にすぎない。したがって、教室でテキストについて語りだし、レポートを書き出すとき、学生たちはすでに批評を生産し始めている。⁽¹⁷⁾

グラフによるこうした「批評」という語の用法は、米英の大学で一般的に教えられる「文学」が詩や小説といった文学作品の創造ではなく、文学作品の読みと批評であることとも符合する。

テキストの読みと批評の生産にあたって、学生が理解しなければならないことは、関係性の中に位置付けられた個々の発話の中にしか言語が存在しないということである。バフチンは、こうした発話がつくりだす連鎖のことを対話と呼んだ。

狭義での対話は、言語的相互作用の諸形態のひとつ たしかにきわめて重要な形態 にすぎない。しかし、対話を広く解して、顔と顔をつきあわせての人びとの直接の言語的交通だけでなく、あらゆる言語的交通の意味にも解することができる。書物、つまり印刷されたことば行為も言語的交通の一要素である。それは実際の現実生活の対話のなかで議論されたりもするが、それ以外に、詳細な検討や内的応答とむすびついた能動的な知覚に向けられていたり、言語的交通の所与の領域（あとにつづく作品にたいする影響を決定する書評や批評的摘要など）でつくりだされるような多種多様な形態における組織された やはり印刷された 反応に向けられている。⁽¹⁸⁾

一般に議論と言えば、「顔と顔をつきあわせて」口角泡を飛ばず戦いのイメージがある（それも「直接の言語的交流」の一つである）が、グラフがいう議論は、バフチンの対話論を基礎にしている。それは、「詳細な検討や内的応答とむすびついた能動的な知覚」に支えられたテキストの精緻な読みと、テキストへの「反応」としての「批評」から成り立っているのである。

1.2 学術的文章

学問の世界における議論は、学生にとっては縁遠いものに映る。先に、文学テキストに内在する矛盾が議論を喚起し、読みを深めると述べたが、その他の学問分野でも、学者たちは、さまざまなテキストとコンテキストの中に矛盾を見出し、新たな問題を設定することに躍起になり、その問題をめぐって、容赦のない否定と対立が繰り返される。学問の世界では、学者が主張をするとき、だからどうした（So what?）という質問に答えられることが必要であり、「ある主張が論争の種になればなるほど、その主張は重要だ」と考えられている⁽¹⁹⁾。グラフによれば、「説得を攻撃

と等しく考えるこの傾向は、リベラルな多元主義の環境の中で育った学生の間で蔓延している。そこでは、『一人ひとりの好きなように生きる』が支配的な格言であり、ともかくも合言葉なのである⁽²⁰⁾。さらに、学生たちの目には、「学問的で知的な議論は、特に気の置けない会話と比べた場合に、過度な自己説明であるように」⁽²¹⁾も感じられる。

グラフの観察によれば、学生が議論を遠ざける兆候は、彼らの文章の中に他者からの反論が欠落していることにも表れている。ある学生は、「自分への反論には言及しないため、自分とは違う考え方に議論の中で積極的にかわるといっても、他とは無関係に自分の考えを述べている」⁽²²⁾。言い換えれば、発話の連鎖としての対話の中に自己を置くことができないのである。

グラフは、学生の文章の中に他者からの反論を挿入させることは、議論の教育の最初の一步になると言う(つなぎ言葉 しかし、したがって、このように、一方、など の一覽を与え、使わせるのがその次のステップになる)。グラフの経験では、「課題の一部として、反対論者の考えをテキストに挿入するように指示し、そのための文型を与えると、これまでできなかった議論が直ちに可能になる。主張の仕方のように抽象的なプロセスの説明よりも効果がある」⁽²³⁾。ここでいう文型とは、“Although I grant that ____, I still maintain that ____.” “Proponents of X are right to argue that ____. But they exaggerate when they claim that ____.” のような空欄補充式のテンプレートを指している⁽²⁴⁾。

バフチンは、言葉が「だれのために」書かれているかが重要であると述べた⁽²⁵⁾。このいわゆる宛名性の問題は、学術的文章作成では、誰が気にするか(Who cares?)⁽²⁶⁾という対象読者の問いにつながる。反論を文章に取り込むことは、この問いに対して、その反対論者を対象読者に含めることを意味する。グラフによれば、この対象読者に含まれる反対論者が、「想像上の人物ではなく、目の前に実在するとき」、すなわち、「実在の他者と会話するときに(私たちは)最もよく書くことができるのである」⁽²⁷⁾。

このような考えを反映した教授方法は、一次資料としての文学テキストだけでなく、二次資料の批評も与えることである。実際、グラフは「文学やその他のテキストを教える際に批評の存在は欠かせない。批評を取り出してることが重要だ」と述べている⁽²⁸⁾。

批評を課題文とする教え方には、学生がテキストそのものを読まない、テキストの出会いこそが最初の経験であるべき、基礎段階ではテキストの精緻な読みを中心にすべき、などの種々の反発に加えて、批評の鸚鵡返し、最悪の場合には剽窃を生むという批判がある。「しばしば調査論文の課題で誘発される生気を欠いた文章は、当該学生が批評の鸚鵡返しではなく、創造的に使うほど十分に成熟していないことを示している」⁽²⁹⁾。

こうした批判に対し、グラフは、批評を与えないときに陥りがちな陥穽を指摘する。批評がなければ、教師はテキストが意味することを学生に伝え、学生に書き留めさせるか、教師が口を閉ざし、学生に個人的反応を言わせるか、という二つの選択肢でしばしば揺れ動くが、「いずれのやり方でも、学生が真剣にテキストにかかわるようにはならず、解釈や分析の精緻さを内面化することもない」。またグラフは鋭く次のようにも指摘する。「批評を読ませない教師は、彼自身が前提としている言説から学生を引き離していることになる。そのような教師は、貧者に富への執着を止めるように諭す億万長者に似ている」⁽³⁰⁾。

グラフによれば、「批評を課題文とするのは学生にも教師にも役に立つ」。彼らは、「科目の知

的探求を研ぎ澄まさせてくれる議論の対象とモデルを必要としている」からだ⁽³¹⁾。特に文学の場合には、文学作品の語りや抒情的な言語と批評の言葉の距離が学生を困惑させている。「『主題』『象徴』『意味』といった言葉は多くの文学作品には登場せず、日常の言葉として馴染み深くもない。文学の批評の言葉は、二重の意味で テクストの言語からも学生の言語からも 取り除かれている」⁽³²⁾。グラフの考えでは、批評を課題文として与えることは、これらの溝を埋めることにもつながるのである。

本章冒頭に挙げたオコナーの短編を素材とした実践事例で、学生の反応が芳しくなかったことから、教師は、「自分が選んだオコナーの短編について書かれた論文や本の一章を選び、議論を要約してそれに反論せよ」という課題に変更した⁽³³⁾。この課題では「批評家との会話に加わることが明示的に求められた」結果、学生の議論の質は明らかに向上した⁽³⁴⁾。以下に示すのは、この教師が受け持つある学生の書いた文章である。

ジョン・ランス・ベーコンは著書『フラナリー・オコナーと冷戦文化』第11章の中で、南部近代化と一様な文化喪失の諸問題を、画一化と大量消費の問題に結びつける。(中略)ベーコンは、ある個所で特にコカ・コーラに関してこの問題を検討した。彼は、オコナーの作品の中で「南部におけるアメリカ消費文化の浸透を示すために」コカ・コーラが登場する例に言及する (Bacon, p. 120) (中略)

しかし、私はこれに反論する。「アメリカの生活様式」を表すコカ・コーラは、南部の産物であるからだ。⁽³⁵⁾

この学生の文章には、ベーコンの批評を与えた効果が明確に見て取れる。消費文化を示すコカ・コーラに問題を焦点化し、対話の相手であるベーコンに反論する形で、議論を行っている。オコナーの書いた「文学作品」の語りの言葉と「批評の言葉」の間の距離という第一の溝が埋まっている。

では、第二の溝、すなわち、「批評の言葉」と学生の「日常の言葉」の溝は、どのようにすれば縮まるのだろうか。グラフが示す処方箋は、「議論の言語が日常会話の延長だとはっきりと示す」ことである⁽³⁶⁾。たとえば、学生は日常生活の中で気軽に映画をときに酷評したり、激賞したりする。学生のそうした批評は、職業的な批評家がメディアに発表する批評と基本的な構造では連続していると認識することが必要なのだ。

現実世界では、先週のパーティーについておしゃべりしたり、新聞の社説について投稿したり、意欲を掻き立てる会話の中で議論をしている。数限りない説明的エッセイは、次のように「標準的な見解」を示すことから始まる。「Xについて標準的な見方はこうである。しかし、私の考えはこうである」。標準的な見方を示すことで、会話のパートナーをテキストに引き入れ、私たち自身の応答を組み立てる。この要約と応答の型は、書かれた多くの議論の深層構造を表している。気の置けない会話で学生たちは無意識にこの構造に従う。彼らは、対話者が言ったことに応えて私たち自身の言葉を発さなければならないとする「会話原則」(言語学者のポー

ル・グライスに拠る)に従っているのだ。⁽³⁷⁾

グラフによれば、大学での課題はしばしば、「現実世界での議論」の「深層構造」である「会話原則」には従っていない。グラフがやり玉に挙げるのは、主張とそのサポートで構成される5段落の小論文のように、孤立状態の中で主張をひねり出すことを学生に求める課題である。パフチンの言葉でいえば、このような課題は「対話的」ではない。

1.3 ジャンル

パフチンは、発話の連鎖としての対話が起こる場所を、口頭での会話から、小説をはじめとするさまざまな文学的形式の言葉にまで広げ、その歴史的な生成を追求した。パフチンはその後、こうした言語的交通の歴史的発展を「ジャンル」という概念の下で統一しようとする。

パフチンによれば、ことばのジャンルとは、「それぞれの領域がもつ言語的交通の特殊な条件が生み出す(中略)発話のテーマ・構成・スタイルの、相対的に安定した一定の類型(タイプ)⁽³⁸⁾」である。

ジャンルという概念を用いれば、口頭の言葉と書かれた言葉の区別はひとまず、「サロンの会話、無遠慮な会話、グループ内の会話、家庭生活の会話、社会政治的会話、哲学的会話その他の口頭による会話」など、日常生活の交通である「一次的ジャンル」、「長編小説、ドラマ、あらゆる種類の学術研究論文、社会政治評論の大きな諸ジャンルその他」のような複雑で大きな文化的交通である「二次的ジャンル」の区別に大まかに対応する⁽³⁹⁾。

その上でパフチンは、二次的なジャンルの本質を次のように言う。

二次的なことばのジャンル、ことに修辭的なジャンルにおいて、(中略)非常にしばしば話者(あるいは書き手)は、自分の発話の内部で問いを発してみずからそれに答えたり、自分の意見を反駁しておいてみずからその反駁をくつがえしたりする。けれどもこうした現象は、言語コミュニケーションや一次的なことばのジャンルを仮に演じてみせているのにほかならない。⁽⁴⁰⁾

二次的なことばのジャンルに見られる現象が一次的なことばのジャンルを「仮に演じてみせている」という指摘は、学術的文章作成にあたって学生が踏まえるべき議論の言語と日常会話の言語の連続性をいみじくも言い当てている。

学術的文章の中で、書き手は自ら問題を設定し、それに答え、反論を書き込んで、それを「くつがえしたりする」ことを実際に行なっている。彼らは、目の前に話し相手が存在しない以上、一次的ジャンルのような直接的な対話を行うことはできない。しかし、自分の発話の内部に話し相手を想定し、その話し相手と「対話」することはすでに述べたとおりであり、パフチンは、このことを内的対話性⁽⁴¹⁾という術語で表現した。さらにパフチンは、上の一節で、内的対話の文章構造が文学に限らず、他の学術的文章、その他の二次的なことばのジャンルにも当てはまると言っている。そして、この考えは、グラフが著した初年次文章表現教育の教科書の取り上げた例文のジャンルが多岐にわたることとも呼応している。グラフは、黒人女性作家のゾラ・ニール・

ハーストンからジョージ・オーウェルまで、あるいは、ジェンダー理論家のジュディス・バトラーから言語学者デボラ・タネンまで、人文学を幅広くカバーする。社会科学と自然科学は、それぞれ専門の学者が自分たちの論文に使われる用例を挙げ、対話の構造が学問分野を超えて共通することを示す。グラフの考えでは、「科学者が同僚に向けて書くときも、影響力を持つようとするなら、他の誰しもと同じ修辞原則に従わなければならない」⁽⁴²⁾。

特筆すべきは、この教科書の第二版から追加された読み物の中に、フィットネス雑誌の編集長が *New York Times* に寄稿したオピニオン記事が含まれていることである。この記事は、パフチンの分類でいえば、「修辞的なジャンル」、すなわち「社会評論、道徳、哲学」⁽⁴³⁾ の一つに数えられる。このことは、なぜグラフがアメリカ文学者として文学研究を積み重ねるに飽き足らず、ジャーナリズムなどの他のジャンルをも含みこんだテキストを研究対象に組み入れ、初年次教育を主要なフィールドとする大学教育の研究と実践へと軸足を移してきたのかを指し示しているように思われる。

本稿冒頭で言及したグラフの教科書 *They Say/I Say* は、学生が「学問の世界、および、より広い『公共圏』の重要な会話に参加」できることを目指す⁽⁴⁴⁾。つまり、大学の世界のみならず、大学を出た後で社会の中で「議論」ができる人間の育成を目指している。グラフによれば、「公共的言説のゲームに長けたプレイヤーは、ほかの誰かの主張（あるいは当然と考えていること）について議論するのが自分の主張をする最も容易な道だと知っている」⁽⁴⁵⁾。文章表現の教科書の中で、グラフが公共的な議論への参加を目的とするようになった背景には、今日の学生たちが「公共圏に参加することに興味がないのは、翻って公共の場で私たちが行う議論がこの世界に影響を及ぼす可能性が信じられていないことの表れかもしれない」という残念な認識がある。

しかし、グラフの問題意識と教育による変革への意志は、パフチンのそれと驚くほど呼応している。パフチンが見るところ、政治演説や法、詩的発話、科学論文といった「正確な意味でのイデオロギー的交通の諸形態」は、修辞学や詩学において専門的に研究されているが、「これらの研究は言語の問題からも社会的交通の問題からも切り離されている」⁽⁴⁶⁾。ほかの領域では、自分の口から「発せられた」言葉ではなく、「あたらかも他者の者らしき言葉」を配列したにすぎないものになっている。人文科学でさえも、例外ではない。こうした状況をパフチンは「言葉の物象化」⁽⁴⁷⁾ と呼び、危惧している。このような状況を打開する方法をパフチンは明言してはいないが、イデオロギー的交通における言葉を通じた人間形成をめぐる次のような一節が参考になるであろう。

我々の意識のイデオロギー的日常生活において、また我々の意識がイデオロギーの世界へ参入していく過程において、話者のテーマは異なる意義を獲得する。人間のイデオロギー的な形成とは この見地からは 他者の言葉の選択的獲得の過程である。⁽⁴⁸⁾

グラフが初年次文章表現教育で行っていることは、「他者の言葉の選択的獲得」を通じた人間形成なのである。実際、学生が生産すべきテキストについて、グラフは、「私は（中略）高校生や大学生が一般化された主題や価値観について力強い批評を生産でき、その批評を文学テキスト

から生活や社会に関する幅広い『文化テキスト』に広げることができる」と述べている(49)。

2. 議論の言葉

2.1 引用と声

先にオコナーの短編中のコカ・コーラが意味するものをめぐり、大学生が批評を要約し、それに応答する課題で大学生が対話的なテキストを生産できる事例を見た。その大学生の書いた文章には、批評の要約段階で最も重要な手法が用いられている。それは、批評家の文章を引用するという手法である。

『ハックルベリー・フィンの冒険』について同じように高校生(11年生)に批評文を課題にしたが、必ずしも良い結果が得られなかった事例もある。グラフは、彼らのうちのただ一人として応答文に引用を含めていなかったことに気付いた。

たしかに、テキストの中に引用を埋め込む規則、すなわち、ブロック引用を使うかどうか、句読点を引用符の中に含めるのか、どんな言葉で引用を始めればよいか、などの問題は初学者を悩ませます。グラフの観察では、これらの問題を克服した学生は豊富に引用するようになるが、機械的な引用にとどまっている。引用そのものが何を言うかのように、コメントなしで引用するのだ。彼らは、「書き手が権威ある書き物を参照したことを証明するためでなく、書き手自身の主張するために引用箇所が使用される必要があることを知らない」のである(50)。

グラフの妻で共同実践者であるパーケンスタインは、学生が学問の言葉を自分の主張のために引用し、学問の言葉と学生自身の言葉が対話するように促している。彼女が用意したハンドアウトには、そのための手順が次のように示される。

- I. 引用の周りに枠や入れ子を置く。
 - a. 周りにある自分の議論の中に引用箇所のキーワードまたは同意語を置く。
 - b. 引用箇所の説明を「言い換えれば」「この一節でオーウェルは～」のように始める。
 - c. 引用で始まる段落、引用で終わる段落をつくらない。(51)

こうした引用のマニュアル化には、学生の思考を制限するという批判がある。しかし、パーケンスタインはハンドアウトの中で、「文型が決めつけ、制限するのは、思考の慣習的形式であって、思考そのものではない」と自分のやり方を擁護する。

グラフもまた、自らの教授実践において、パーケンスタイン同様、he argues (or contends, maintains, etc.)などの思考動作を説明するのに用いられる豊富な定型表現を使用するよう学生に促す(52)。そして、批判に対しても、「ほかのやり方が学生を暗闇の中に置き去りにするのなら、リスクをとる必要がある」(53)と応じる。

他者との対話を可能にする引用という戦略は、文芸批評や学術的文章のジャンルに固有のものではなく、他のジャンルにも存在するが、対話論を基調としたパフチンの言語哲学が最も豊かな成果を上げたのは、ドストエフスキーやラブラーの長編小説を論じたときである。パフチンの小

説論の中で、引用の技法は声と関連付けて論じられる。

小説は、作者の発話だけでなく、登場人物と語り手の発話を表すが、パフチンは、彼らの意識を声と呼び、小説というジャンルの特徴を、声の多様性と、それを表すための言語的多様性にあるとする。

小説とは言葉遣いの社会的多様性や、ある場合には多言語の併用や、また個々の声たちの多様性が芸術的に組織されたものである。(中略) 作者のことは、語り手たちのことは、挿入的諸ジャンル、主人公たちのことは これらはすべて、言語的多様性を小説に導入するための基本的な構成上の統一体にすぎない。そのどれもが社会的な声たちの多様さと、(常に程度の差はあれ対話化された) それらの結びつきと相互関係の多様さを認めているのである。⁽⁵⁴⁾

パフチンは、詩と小説の両ジャンルを比較して、言語の面では詩の「単一の言語」⁽⁵⁵⁾への志向と小説の言語的多様性を対置した。この対比を声の面からみると、詩の単声性と小説の二声性が明らかになる。なるほど、詩の言葉は、一つのシンボルが両義性を持つことがあるが、パフチンによれば、それは、「声の統一」とその声の持ち主である「自己との一致」⁽⁵⁶⁾に支えられている。これに対し、小説の散文を特徴づける「二声的な言葉」とは次のようなものである。

小説に導入された言語的多様性(導入形式がどのようなものであろうと)は、作者の志向の屈折した表現のために機能する他者の言語による他者の発話である。そのような発話は、独特な二声的な言葉を生み出す。それは同時に二人の話者に奉仕し、同時に二つの相異なる志向 話者である登場人物の直線的志向と屈折した作者の志向 を表現する。そのような言葉の中には、二つの声、二つの意味、そして二つの表現が存在する。のみならず、この二つの声は対話的に相関している。それらは(対話の中の二つの受け答えが互いに相手を知っており、この相互の知悉の上に構成されているように)いわば、相互に他を知っており、相互に会話をかわしているのである。二声的な言葉は常に内的に対話化されている。⁽⁵⁷⁾

小説の言葉の二声性は、以前からパフチンが取り組んできた文体論研究によって支えられている。パフチンによれば、作者が他者の言葉を変形させて小説の中に取り入れる最も基本的なシンタクスのパターンは、間接話法、引用符を使った直接話法といった、通常ならばいずれも、他者の会話の主観性や個性を強調する手法である。しかし、これらのパターンが作者の言葉と他者の言葉が「干渉」する場合がある⁽⁵⁸⁾。パフチンがその例に挙げるドストエフスキーの中編小説『忌まわしい話』の一節では、語り手の語りの内部において、陳腐な形容詞が繰り返される。その「俗悪さと単調さ」は、これに続く一節において、二等文官ニキーフォロフの高官的意識から生まれたことがわかる⁽⁵⁹⁾。ここで作者は、語り手を通して、この主人公を皮肉り嘲っている。言い換えれば、作者および語り手の皮肉的で嘲笑的な言葉と俗悪な主人公の言葉が干渉しているのである。パフチンは、こうしたシンタクスのパターンを「先取りされ、撒き散らされ、干渉

された他者のことば」と呼んだ⁽⁶⁰⁾。

もっぱら他者の言葉のみを伝える話法から、他者の言葉と作者の言葉の干渉を引き起こす話法への発展はほかにもある。著者が主人公の言葉のかわりに話す代理直接話法では、「彼は」を「私は」に代えて、動詞を変化させても、それが伝える主人公の主観性はほとんどかわらない。ところが、疑似直接話法の出現によって、主人公の言葉と著者の言葉の緊張関係が伝えられるようになった。

このように、バフチンは、一つの小説の中に、さまざまな話法によって二種類の言葉を単に混在させるだけでなく、二種類の言葉の中に緊張関係をもたらすこと、その結果、二つの声を対話させることを明らかにした。

バフチンがヨーロッパ近代小説の中に見出した二声性は、グラフが学生に書かせる学術的文章の中にも見られる。グラフは、学術的文章における引用と声の関係について、次のように言っている。

学生が引用し、引用箇所について何か言おうとするなら、権威の言葉の近くに自分自身の言葉を持ち込むことになる。そのようなとき、教師は、二種類の言葉の距離を測り、学生が自分の声を形成しつつ、学問的な声を模倣する橋わたしの言葉 (bridge discourse) を特定できる。⁽⁶¹⁾

先に引用したオコナーの短編について初年次生が書いた文章の抜粋には、「二種類の言葉」が明確に分離されおり、「自分の声を形成しつつ、学問的な声を模倣」する部分を特定するのは難しい。しかし、大学院の学生に対してグラフは、その学生の論文の冒頭部分で、「引用した書き手たちに、学生に代わって問題を定義させ、学生の声をその書き手たちの声に近づける」ように指導している⁽⁶²⁾。

またグラフは、自分自身の過去の経験を振り返り、学問の声と日常の声の分離から、二つの声を響き合わせるようになったと述懐している。英文学者としてキャリアを開始したころ、グラフはもっぱら学問の声を使用していた。

私がセミナー論文や博士論文、雑誌記事や本を書くときに目指すようになったのは、この権威主義的な調子、すなわち、他の誰より二歩、三歩前を行く抜け目なく透徹した知性の調子である。私の日常の個性や声が入り込む余地はなかった。私が苦労して築き上げた外見を脅かすからだ。⁽⁶³⁾

グラフによれば、当時、学問の言葉の仰々しさに反発する日常の「私」は、学術的な読み書きをする「私」から分裂し、長年にわたり別の精神的部分を占有してきた⁽⁶⁴⁾。しかし、博士論文は十分な読者が得られず、大学院で学んだ文章作成術を考え直した。そして、最初の一般向け講演で私の中の二つの部分、つまり、学術的な「私」と日常の「私」が会話を始めた⁽⁶⁵⁾。

2.2 権威・ダイグロシア・大衆文化

グラフの文章教育論において、「私」の言葉と学問的な言葉の対置は、声のみならず、権威の観点からも、考察すべき問題である。学生たちが普段から使っている言葉と権威的な学問の言葉の関係は、アメリカ小説の中の、たとえば、「ハックとジムの方言と教養ある社会の形式ばった言語、ホールデン・コーンフィールドの口語的なイディオムと彼を取り巻く『偽者』たちの言語の対照的な関係」⁽⁶⁶⁾に類比されるからだ。

バーンスタインによれば、詳細コードが中産階級や職業生活のより抽象的で一步引いたやり取りを特徴づけるのに対し、制限コードは労働者階級の顔を付き合わせたコミュニケーションの特徴である。グラフは、学問的な言葉と学生の言葉の区別を、詳細コードと制限コードの区別に並行するものとして捉え、「バーンスタインの二つのコードの区別は、学生が公共的言説に関して抱える多くの問題に光明を投げかけるように私には思える」と述べる⁽⁶⁷⁾。

この示唆は、学問の言葉と学生の言葉がどこで重なり合い、どこで食い違うのかに関する問いを学生に対してははっきりと投げかけ、言語使用において意識させるべきであるという主張につながる。

(教師として) 私たちは(自分の読み書きの中でそうしているように)彼らがこれらのレジスター[訳注:学問の言葉と学生言葉の2つのレジスターを指す]彼ら自身の文章の中に取り入れ、ズデネック・ザルツマンら社会言語学者がダイグロシア(diglossia)と呼ぶ、同一言語でありながら二つの顕著に異なる形式(口語的な用法と正式な用法)を使用するやり方を促すべきである。低・高言語の問題を二言語混交で解決するダイグロシアは、たとえば、アフリカ系アメリカ人の学生が自分たちの言語を保持しつつ、街角では黒人英語、学校では正式な英語というように二言語を使い分けるコードスイッチングよりも望ましいようだ。言語の分離よりも言語の統合のほうが望ましいのである。⁽⁶⁸⁾

この一節で、グラフが提唱する学術的文章教育におけるダイグロシアは、パフチンがヨーロッパ近代小説の中に見出した言語的多様性にも通じている。

実際、グラフは、自分の教育手法の正当性を裏付けるべく、ダイグロシアをめぐる展開された教育実践を紹介するが、この実践もまた、パフチンとの連関が強調されている。シカゴの高校教師ドナルド・C・ジョーンズは、こうした二言語の使用をめぐる問題について考えるために、パフチンそのものを読ませているのである。

パフチンによれば、権威的な言葉は、端的に言えば、個人に押し付けられた言葉である。宗教、政治、道徳上の言葉、父親や大人や教師の言葉がこれに当たり、人間の言語、意識、関係性の複雑化を覆い隠してしまう働きがある。

権威的な言葉が我々に要求するのは、承認と受容である。それは、我々に対する内的説得力の程度にかかわらず、我々に自己を強制する。我々はそれをあらかじめ権

威と結合したものとして見出す。権威的な言葉は、遠い圏域において有機的に階層秩序的過去と結びついている。これは、いわば父祖たちの言葉である。⁽⁶⁹⁾

ジョーンズは、権威的な言葉とは対極にある「内的説得力ある言葉」という理論を学生に導入する。バフチンはこの言葉を次のように定義する。

内的説得力のある言葉は、それが肯定的に摂取される過程において、＜自己の言葉＞と緊密に絡み合う。我々の意識の日常において、内的説得力を持つ言葉は、半ば自己の、半ば他者の言葉である。内的説得力のある言葉の創造的な生産性は、まさにそれが自立した思考と自立した新しい言葉呼び起こし、内部から多くの我々の言葉を組織するものであって、他の言葉から孤立した不動の状態にとどまるものではないという点にある。⁽⁷⁰⁾

内的説得力のある言葉とは、本当に受け入れ、「摂取」し、所有するにいたった言葉であり、その中には、「他者の言葉」が入り混じっている。言い換えれば、小説の中で内的対話を実現する二声的な言葉なのである。

これと同じことを、ジョーンズは「私たち自身の言葉と他者の言葉を混交させ（または対話化させ）、『半分はわれわれ自身の言葉、半分は他者の言葉』を作りだすとき、私たちが話したり書いたりしているように感じられる言説が実現する」⁽⁷¹⁾と説明する。

ジョーンズの実践で学生たちは、バフチンの学問的な言葉を引用し、自分たちは学問の言葉を「所有していないという感覚を表明する」。しかし、まさにそのとき、逆説的に彼らは「半分が自身のもの、半分が他者のもの」であるような言葉を生産している⁽⁷²⁾。彼らの言葉は「内的説得力のある言葉」なのである。

バフチンによれば、ヨーロッパ近代小説を貫く二声性と言語的多様性は、中世のパロディやもじりの文学によって準備されていた。バフチンは、中世のパロディ文学の特徴を次のように述べる。

異言語で語られた他者の聖なる言葉は、民衆の俗語のアクセントに貫かれ、これらの俗語を背景としてアクセントと意味を与えられ、滑稽な形象に、カーニヴァルの仮面へと凝固する。⁽⁷³⁾

中世パロディ文学における他者の言葉は、ラテン語で書かれた聖書、福音書、使徒の言葉であり、教会の教父や学校の教師の言葉である。彼らの言葉は、民衆の言葉の中に取り入れられるとき、嘲笑の対象となる。そこには、「地方の口承文芸を基盤としてはぐまれたヨーロッパ諸民族の独特の笑い」が横溢している⁽⁷⁴⁾。

バフチンが関心を寄せるのは、二声性やカーニヴァルといった手法を通じて、一つの発話が他者に対して行う評価である。私たちは、互いに他の声の特徴を再評価するとき、複雑な態度を取る。非支配的な方言を真似、無学な者の間抜けな言葉を嘲るのは、よく見られる例である。し

かし、パフチンの場合、カーニバルや嘲笑は通常、力なき者たちにその刻印を押すのではなく、抑圧的な支配勢力の揚げ足取りをするためのものである。

パフチンが「民衆」の言葉に寄せる関心とグラフが学生の言葉に寄せる関心をつなげるには、中世の民衆文化と現代の大衆文化をつなげて考える必要があるだろう。グラフによれば、アメリカの大学とアメリカの大衆文化が、いずれも内戦終了後、近代化、産業化、リベラルな進歩主義によってもたらされたことから、「仲たがいをした双子」のようなものである⁷⁵。そして今や、数百万人にサービス提供する「大学そのものが大衆文化」⁽⁷⁶⁾となった。

それにもかかわらず、グラフの認識では、大学は、「大学は依然として大衆文化ではないかのように振る舞い」⁽⁷⁷⁾、学問的緻密さを極めようとするあまりに、コミュニケーション不全が蔓延している。その態度は、一般市民に向けてわかりやすく記事を届け、番組を放送する報道機関のそれとは対極にあり、学者とジャーナリストは互いを攻撃している。

グラフは、大学もまた大衆文化にふさわしいコミュニケーションのあり方を模索することを提唱している。曰く、「教育機関が学生の関心を集めるのをメディアと競おうとするなら、少なくとも90秒のテレビCMを制作するメディア経営者と同じだけの真剣な思考を、自分の表現構成に捧げるべきだ」⁽⁷⁸⁾と。大学が報道から学ぶことがあるとすれば、それは、伝えたいことを短い言葉でまとめて聴衆を引き付けるサウンドバイトの手法である。

グラフは、大学における議論も、報道のサウンドバイトから学ぶ点があると考えており、新歴史主義の批評家フレデリック・ジェイムソンの“Always historicize!”⁽⁷⁹⁾をはじめとする成功した「知的なサウンドバイト」⁽⁸⁰⁾の一覧を示す。むろん、学術の議論をこうした短い字句に「還元」する手法は、元の議論の精密さを損なうだけでなく、誤解を招くものだという批判も今なお根強い。しかしグラフは、「テキストはそれ自身を誤読させる」と述べて、この批判を退ける⁽⁸¹⁾。つまり、知的サウンドバイトで生じる誤解は、テキストの構造自体に由来する避けられない種類の誤解だということだ。

だとすれば、大学における議論は、そのようなテキストの構造を積極的に利用すべきであるというのがグラフの立場である。「効果的な議論は二つのテキストから成る。一つ目は議論をするテキスト、二つ目は読者がどう読むべきか、どう読んでではないか、注意を促すテキストである」⁽⁸²⁾。後者のテキストをグラフは「メタコメンタリー」⁽⁸³⁾と呼ぶ。

グラフにとって、サウンドバイトの応用は、大学の教授陣の側だけの課題ではない。グラフは初年次生向けの教科書でも、学生向けにこのメタコメンタリーを説明し、“What ____ really means is ____.” や “Ultimately, then, my goal is to demonstrate that ____.” などの文型を使用するように促している⁽⁸⁴⁾。ここで、注目したいのは、学術的文章の題目が、その文章に対するメタコメンタリーになるというグラフの説明である。「題目は、メタコメンタリーのもっとも重要な形式の一つであり、通りすがりの人に、中に入れば何が期待できるかを示すカーニバルの客引きのような機能を果たす」⁽⁸⁵⁾。

メタコメンタリーに対するグラフの説明の細部に現れた「カーニバル」という言葉は、大衆文化としてのアメリカの大学の中とヨーロッパ中世の民衆文化が言葉の使い方において地続きであることを示している。それはまた、学生が日常生活の中で使う話し言葉と中世における「地方の口承文芸」に連続性を見出そうする姿勢とも重なっている。

むすび

あらゆるテキストが発話の連鎖としての対話を形作っているというパフチンの対話論は、テキストの読みと批評の生産の前提となる。このような前提に立つとき、常に論争的な問題設定、対象読者の明確化が重視される学術的な文章の作成においても、テキスト内部に他者の言葉を取り込み、自分の言葉と対話させることは有効である。

学生に対話的なテキストを生産させるための具体的な方法としてグラフが提唱するのは、課題文として批評家の書いたテキストを与えて議論のモデルを示すとともに、学生に批評の要約とそれへの応答を求めることである。それと同時にグラフは、議論が日常会話と同じ対話構造を取ることを理解させることも不可欠であるとする。

対話構造は、文学テキストを含め、自然科学、社会科学の学術的文章、さらに社会評論その他を含むあらゆる二次的ジャンルに共通する。ここにグラフが自身の専門である文学の枠を超えて、あえて初年次教育に取り組む意味も見て取ることができる。

対話的な学術的文章の言語的な特徴は、引用の技法を用いて、学問の言葉と著者自身の言葉が入り混じり、権威の声と自分自身の声が響きあっていることである。これは、パフチンがヨーロッパの近代小説に見出した言語的多様性と二声性、さらには、その起源となった中世の文学における民衆の言葉の利用につながっている。グラフは、それ自体が大衆文化と化した米国の大学では、教師も学生も、互いにとっての他者の言葉を利用しつつコミュニケーションを取ることが求められていると主張している。

このようなグラフの初年次文章表現教育論は、米国の文章研究者の間はおなじみとなった学術的文章と個人の語りの対立、すなわち、文章表現教育に関する伝統主義と進歩主義の対立に関して、テキスト構造と言語のレベルでの解決を示唆するものとして、たしかに一石を投じている。しかし、グラフの教育で生産を目指す学術的文章を超えた「文化テキスト」⁽⁸⁶⁾の姿はまだ明確にされておらず、現状では、文学、社会科学など、それぞれの分野における対話的なテキストのモデルが示されているに過ぎない。

またグラフは、文化リテラシーに代表される伝統を重んじる立場と進歩的な立場の摩擦を克服することも目的の一部としてきたが、本稿はこの点についても論じていない。大学には、伝統主義の教師もいれば、進歩主義の教師もいる。メッセージが混在する大学のカリキュラムで、学生に何を教えるのか、という問いに、グラフは“Teach conflict”(対立そのものを教えよ)というサウンドバイトで応え、人文学の正典と多文化主義の作品との間で繰り広げられた文化戦争の勝者となったとされる⁽⁸⁷⁾。パフチンは、ジャンルの概念を用いて、言語が歴史的に生成すると述べたが、言語哲学において、同じことをソシュールの「抽象的言語学体系」を批判する文脈の中でも繰り返している。

あらゆる発話は、それがいかに意味をもち、完結したものであれ、絶えまなき言語的交通(生活・文学・認識・政治等における交通)の一契機にすぎない。しかし、この絶えまなき言語的交通じたいもまた、所与の社会的集団の絶えまなき全面的生

成の一契機にすぎない。(中略)言語が生き歴史的に生成してゆくのは、まさにここ、具体的な言語的交通のなかであって、言語諸形態の抽象的言語学体系のなかや話し手たちの個人的心理のなかにおいてではない。⁽⁸⁸⁾

この一節では、対話に「社会的集団」がかかわることが明確に示される。また、別の個所では、言語的交通が「組織化された社会的交通」⁽⁸⁹⁾の中に置かれて初めて可能になったとも述べられている。グラフの高等教育カリキュラム論⁽⁹⁰⁾において、「社会的集団」がかかわる「組織化された社会的交通」がいかに展開されるかを明らかにすることは、今後の課題の一つである。

注

- (1) Gerad Graff, *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind*. Yale UP., 2005, p.6
- (2) *Ibid.*, p.1
- (3) *Ibid.*, pp. 21-22
- (4) *Ibid.*, p.38
- (5) *Ibid.*, p.157
- (6) *Ibid.*, pp.194-195
- (7) *Ibid.*, p.30
- (8) *Ibid.*, p.175
- (9) Gerald Graff and Cathy Birkenstein, *They Say/I Say: The Moves That Matter in Academic Writing*. Second Edition, Norton, 2010, p. xvi
- (10) Graff, *op cit.*, p.4
- (11) *Ibid.*, p.52
- (12) *Ibid.*, p.152
- (13) ミハイル・バフチン、『マルクス主義と言語哲学 言語学における社会学的方法の基本的問題〔改訂版〕』桑野隆記、未来社、1989年、130頁。本稿で引用した訳書では、和訳の「言葉」には英訳の word または discourse が、「ことば」には speech が、「言語」には language がおおよそ対応している。
- (14) Graff, *op cit.*, p.50.
- (15) ミハイル・バフチン、「ことばのジャンル」佐々木寛訳、『ミハイル・バフチン著作集 8 ことば 対話テキスト』所収、1988年、132-133頁
- (16) 同書、131頁
- (17) Graff, *op. cit.*, p.175
- (18) バフチン、『哲学』、145-146頁
- (19) Graff, *op cit.*, p.53
- (20) *Ibid.*, p.56
- (21) *Ibid.*, p.58
- (22) *Ibid.*, p.60
- (23) *Ibid.*, p.162
- (24) Graff and Birkenstein, *op. cit.* p.89
- (25) 注(13)の引用文を参照。
- (26) Graff, *op. cit.*, p.196.
- (27) *Ibid.*, p.163
- (28) *Ibid.*, p.175
- (29) *Ibid.*, p.174
- (30) *Ibid.*, p.176
- (31) *Ibid.*, p.177

- (32) *Ibid.*, p.180
(33) *Ibid.*, p.163
(34) *Ibid.*, p.165
(35) *Ibid.*
(36) *Ibid.*, pp.156-157
(37) *Ibid.*
(38) パフチン、「ことばのジャンル」₁、122-123頁
(39) 同書、125頁
(40) 同書、138頁
(41) ミハイル・パフチン、『小説の言葉』伊東一郎訳、平凡社、1996年、49頁
(42) Graff, *op. cit.*, p.22
(43) パフチン、『小説』₁、25頁
(44) Graff and Birkenstein, *op. cit.*, p. xvii
(45) Graff, *op. cit.*, p. 54
(46) パフチン、『哲学』₁、149-150頁
(47) 同書、257頁
(48) パフチン、『小説』₁、158頁
(49) Graff, *op. cit.*, p.182
(50) *Ibid.*, p.239
(51) *Ibid.*, p.242
(52) *Ibid.*, p.170
(53) *Ibid.*, p.172
(54) パフチン、『小説』₁、16頁。邦訳同様に英訳 *Dialogic Imagination* (University of Texas Press, 1981, pp.262-263)でも「言葉遣いの社会的多様性」はdiversity of social speech、「言語的多様性」はheteroglossiaと訳し分けられているが、原語ではいずれもラズノレーチェである。
(55) 同書、70頁
(56) 同書、133頁
(57) 同書、128頁
(58) パフチン、『哲学』₁、212頁
(59) 同書、208-210頁
(60) 同書、208頁
(61) Graff, *op. cit.* p.238
(62) *Ibid.*, p. 243
(63) *Ibid.*, p.123
(64) *Ibid.*, p.126
(65) *Ibid.*, p.130
(66) *Ibid.*, p.256
(67) *Ibid.*, p.59
(68) *Ibid.*, p.27
(69) パフチン、『小説』₁、160頁
(70) 同書、165頁
(71) Graff, *op. cit.*, p.253
(72) *Ibid.*
(73) ミハイル・パフチン、「小説の言葉の前史より」『小説の言葉』所収、351頁
(74) 同書、339頁
(75) Graff, *op. cit.* pp.37-38
(76) *Ibid.*, p.21

- (77) *Ibid.*
- (78) *Ibid.*, p.39
- (79) *Ibid.*, p.148
- (80) *Ibid.*, p.140
- (81) 注(12)参照。
- (82) *Ibid.*, p.151
- (83) *Ibid.*, p.149
- (84) Graff and Birkenstein, *op. cit.*, p.132
- (85) Graff, *op. cit.*, p.134
- (86) 本稿第1章末を参照。
- (87) Gerald Graff, *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education*, Norton. 1992を参照。
- (88) パフチン、『哲学』、146-147頁
- (89) 同書、70頁
- (90) グラフの高等教育論については、拙稿「Gerald Graff の米国高等教育論 対立そのものを教えるカリキュラムへ」『関係性の教育学』第12巻1-12頁参照。