

教授学習談話の時空間

—談話の内的時空間の探究—¹

比留間 太白

はじめに

教授学習過程における中心的な媒介人工物は談話である。教授学習の内容は、音声言語によるスピーチを通して、あるいは、書記言語によって記されたテキストを通して、教授者から学習者に提示される。学習者は、教授者との対話、学習者同士の議論、自分自身との内的対話を通して、あるいは、メモやレポート、論文などを書くことを通して、学習内容の理解を深めていく。本稿では、教授学習過程の中心的媒介人工物ある談話（以降、教授学習談話と呼ぶ）について、時空間という観点から分析する手法について検討する。

まず、教授学習過程と談話との関係を議論する。続いて、談話内に具現化される時空間を分析する方法を教授学習談話の事例を取り上げて検討する。近年、談話の分析は言語を対象としたものから、絵、写真、映像、音楽、建築物といったマルチモーダルな談話の分析へと広がりをみせているが（比留間, 2012a）、教授学習過程におけるマルチモーダル談話の時空間の検討は、稿を改めて行いたい。

談話・学習・学習理論

L.S. Vygotsky に始まる社会文化的アプローチ・活動理論と M.A.K. Halliday による選択体系機能言語学の相補性に注目しながら、教授学習談話を研究した G. Wells は、学習の目的を単に教科の知識を身につけるだけでなく、さらなる実践的活動や社会的活動、知的活動に効果的かつ創造的に従事できるよう、行

為、発話、思考のためのリソースを発達させていくことと位置付け、言語に注目した学習の理論は言語に媒介された内化 (internalization) によって生じる個人発達と、それに引き続く外化 (externalization) を通して生じる社会・文化の変化を同時に説明する必要があると指摘している (Wells, 1999)。学習は、先人が構築してきた知識や技術という遺産を単に継承することだけでなく、その遺産を新たな未来を切り開くための手段とし、自らの未来と同時に社会・文化の未来の創造へ寄与することでもある。

教授学習は今・ここにいる教授者と学習者の活動であるが、その時間は過去から未来へと続き、その空間は教授者・学習者個人を超えて、社会・文化という広がりをもつことになる。教授学習活動自体も、今・ここという一時点の出来事ではなく、実時間の中で推移する。さらに、教授学習活動の主体である学習者は、家と学校、職場、地域社会へと移動する。また、教科書や教材は紙媒体や電子媒体を通して、教室外から教室内へもたらされ、教授学習の生産物であるテキストは教室内から教室外へと持ち出されるといった空間的広がりをもつ。教授学習は、活動内容の時空間と活動自体の時空間という2重の時空間の中で成立している。

教授学習談話は、このような2重の時空間という性質をもった教授学習を媒介する中核である。ならば、教授学習談話は学習の2重の時空間を媒介するための性質を有している必要がある。また、言語に注目した教授学習理論は、学習過程の検討のために、教授学習談話の分析を通して、この2重の時空間を捕捉できなければならない。

C.F. Hockett は C.R. Darwin の「種の起源」を意識したタイトル「スピーチの起源 (the origin of speech)」が冠せられた、言語の進化について議論した論文の中で、音声コミュニケーションに関わる13の設計特徴 (design features) をあげ、その中でも、人間の言語に特有なものとして、二重文節性 (duality of patterning)、生産性 (productivity)、そして置換性 (displacement) を指摘している (Hockett, 1960)。

二重文節性とは、それ自体は意味を表現しない音素の組み合わせ(パターン)

から、意味を表現する最小単位である形態素が構成され、その形態素の組み合わせ (パターン) によって文が作られるという性質である。この性質により、表現可能な意味の範囲が発話可能な音素数の制約を受けないことになる。このことは2つ目の特徴である生産性の基盤となる。

生産性は形態素の組み合わせ、文の組み合わせによって無限に異なるメッセージを作りだせる性質のことである。人間の言語は同じメッセージの繰り返しではなく、新たなメッセージを創り出すことができる。

置換性は、ある時空間上の対象を異なる時空間に変換して表現する性質である。この置換性が教授学習談話による2重の時空間の媒介に関係している。学習は今・この場において行われる活動であるが、そこでは、過去に他所において他者が生産した知識や技術を捉え直し、未来の構想へと結びつけることが主として行われる。学習を媒介する言語が目前の対象のみ表現することしかできないならば、現在において、過去と未来を結びつけるような活動は実現不可能である。すなわち、時空間の媒介は置換性という人間の言語の特性を利用したものと見える。

現在と過去・未来をつなげる想像

教授学習活動が生起している今・ここという地点からすれば、その主たる対象である過去の知識や技術と、その応用の場である未来は教授者と学習者の眼前には存在しない。今・ここに存在しない対象を今ここにもたらず心的作用を、我々は想像と呼ぶ。想像は時間を超えるばかりでない。Выготский (1930 広瀬訳 2002) は、子どもの想像力について論じる中で、想像の範囲について、次のように述べている。

「想像力があらゆる創造的活動の基礎として文化生活のありとあらゆる面にいつも姿を現わし、芸術的な創造、科学的な創造、技術的な創造を可能にしているのです。この意味において私たちの回りにあるもの、人間の手によって作られたものはすべて例外なく、つまり自然の世界とはちがう文化の世界すべて

は、人間の想像力の産物であり、人間の想像力による創造の産物なのです」(Выготский, 1930 広瀬訳 2002, pp.11-12)。

自然物以外の人間の手による生産物は、文化として広く人間社会に浸透している。つまり、想像は今・ここという時空間を超えるための心的作用である。

人間と文化の発達における想像の機能について論じた文化心理学者である T. Zittoun と A. Gillespie は、その著書の中で、想像を次のように定義している。

「想像とは、直接的な状況から逃れ、過去や未来、あるいは現在の可能性、さらには不可能性の探索を可能とする経験を作り出す過程である」(Zittoun & Gillespie, 2016, p.1 著者訳)。

Zittoun & Gillespie(2016) は、また、想像を時間・抽象性・可能性という3次元から構成される心理的空間の運動として捉える枠組みを提案している。

興味深いことに、Zittoun & Gillespie は、教授学習場面における想像を取り上げ、そこで生じている想像を、この心理的空間内に描く試みをしている。そこで注目されたのは、探究的な話し合い(exploratory talk)という1976年に D. Barnes によって提案され(Barnes, 2008)、1990年代から N. Mercer を中心とした研究グループによって発展された(Mercer, 1995; 2008; Mercer & Littleton, 2007) 教授学習談話における鍵となる話し合いのジャンルである。Zittoun & Gillespie はフィンランドで行われた教育実践中の話し合いの逐語記録に基づき(表1の発話内容欄を参照)、想像の運動を描いている。

ここで分析の対象となっている教授学習談話は、野外学習から教室に戻った小学3年の子ども達が、Maija という名の子どもによる「あの石はどこから来たんだろう」という野外学習中に見た石の由来に関する疑問に端を発して、「隕石によるのではないか」、「砂から成長してできたのではないか」、「岩が崩れてできたのではないか」、といった探究的な議論である。

Zittoun & Gillespie(2016)によって描かれた想像は、原点である現在・具体・

可能という今・ここという学習場面を中心にループを描きながら、過去から、抽象、可能的・不可能的空間へ移動し、今・この学習場面へと戻り、未来へと向かう運動の軌跡である。ここで注目すべきは、Zittoun & Gillespie が、話し合いの逐語録の解釈に基づいて想像の運動を描いている点である。つまり、教授学習談話に、今・ここを超える時空間の想像の運動が反映されているのである。

談話の中の時空間

Zittoun & Gillespie(2016) は、教授学習談話の解釈によって、教授学習場面における想像の運動を捉えている。談話の解釈はひとつの手法ではあるが、教授学習において中心的役割を果たす想像が、談話によって媒介されるとするならば、談話自体に想像を支える、すなわち、時空間の運動を支える機能がなければならない。我々が使う言語には現在、過去、未来という時制があり、時間を表現することは可能である。では、空間はどのように表現されるだろうか。

選択体系機能言語学者である、C. Cloran は修辞ユニット分析(rhetorical unit analysis)という文より上位に位置づけられる意味単位を分析する手法の中で、修辞機能と呼ばれる文の時空間を特定する方法を提案している(Cloran, 1994; 1999; 2010)。Cloran の分析方法は英語を対象として開発されたが、佐野(2010)によって日本語の分析方法へと翻案され、日本語の分析にも利用されている(佐野・小磯, 2011; 田中, 2013; 田中・佐野, 2011a; 2011b, 田中・宮部・保田・荒牧, 2013)。

選択体系機能言語学では、言語を観念構成メタ機能、対人関係メタ機能、テキスト形成メタ機能の3つの機能から捉える。修辞機能の分析は、話者がメッセージを発する発話時点を今・ここという原点として、発話された文の対人関係メタ機能に関係する主語(subject)と定性(finite)に注目し、主語によって表現される中核要素と定性によって表現される現象定位の認定を行うものである。日本語を分析する場合は、中核要素は主語によるが、現象定位の認定は、定性ではなく、述部の時制と副詞句によって行われる(図1、各修辞機能の定

義は佐野・小磯, 2011を参照)。

| | | | 発話機能 | | | | | | | | |
|------|-----|------|------|--------|-------------|----------|-------|------|-------|-----|----|
| | | | 命題 | | | | | | | | |
| | | | 現象定位 | | | | | | | | |
| | | | 提言 | | 現在 | | | 過去 | 未来 | | 仮定 |
| | | | | | 非習慣的 一時的 | 習慣的恒久 | | | 意図 | 非意図 | |
| 修辞機能 | | | | | | | | | | | |
| 中核要素 | 状況内 | 参加 | 1.行動 | 2.実況 | 3.自己記述 | 6a.状況内回想 | 7.計画 | 8.予想 | 10.推測 | | |
| | | 非参加 | n/a | | 4.観測 | | 6b.回想 | | | | |
| | 状況外 | 5.報告 | | 9.説明 | | | | | | | |
| | 定言 | n/a | | 11.一般化 | | | | | | | |

(佐野・小磯, 2011, p.67, 表1 より引用)

図1 修辞機能の分析枠

中核要素は、主語がメッセージを送り手・受け手が存在する場に存在する人や事象を表現している場合(状況内要素)、その場に存在しない人や事象を表現する場合(状況外要素)、そしてあるカテゴリーやクラスに属するメンバーを表現する場合(定言要素)として認定され、状況内要素は、さらに、主語がメッセージの送り手・受け手自身を表現する場合(状況内参加要素)と、メッセージの送り手・受け手以外の場合(状況内非参加要素)に分類される。

現象定位は、述部の時制や副詞句が、現在を表現している場合(現在)、過去を表現している場合(過去)、未来を表現している場合(未来)、ある条件が成立した場合にのみ生起することを表現している場合(仮定)として認定され、現在は、さらに、事象が一過性である場合(非習慣的・一時的)と、事象の性質を表現するように持続性がある場合(慣習的・恒久)に分類され、未来も、さらに、意図的に事象を生起させることができる場合(意図的)、意図に関係

なく事象が生起する場合(非意図的)に細分化される。

中核要素が、文の主語として表現される内容とメッセージの送り手・利き手との距離を勘案して認定されることからすると、文に表現される空間を捕捉しているといえよう。一方、現象定位は、現在、過去、未来と分類されているように時間を捕捉している。そして、中核要素と現象定位の交点、つまり、ある特定の時空間に位置付けられる形で修辞機能が認定されることになる。修辞機能は言葉の時空間を反映したものである。

修辞機能は、また、メッセージが話し手によって発せられる時点の文脈からどの程度独立しているかという観点から、脱文脈化の程度として順序づけられている(図1中の数字)。たとえば、修辞機能の行動は、通常、命令文として表現されるものであり、命令は、話し手がその場にいる聞き手に対して行うものであり、話し手と聞き手の文脈に依存して解釈される。たとえば、「それ取って」「取って」ということがあるが、これらの文だけでは、「それ」が何であるか、取る対象が何であるのか特定できない。特定できなければ応じられない。その文が発せられた文脈を参照しないと命令として成立しないのである。つまり、修辞機能の行動は文脈に最も依存しているといえる。一方、修辞機能の一般化は、「水は酸素と水素から構成される」という文のように、メッセージを発する文脈を参照せずとも、その意味を理解することが可能である。つまり、一般化は、最も文脈に依存せずに意味を担うことが可能である。

修辞は言葉を巧みに使うことであるが、言語が同じ事象を異なって表現することが可能であるからこそ、修辞が可能となる。目の前で生じている出来事に基づいて、たとえば、「次郎くんが、計算問題を解いている」(実況)とも「人間は計算する」(一般化)とも表現できる。修辞機能の分析は、表現の違いを、発話時を原点とする時空間上の位置付けという観点から行う。つまり、ある言葉が、その言葉を発話する今・ここという時空間から、どのくらいの距離に位置付くのかを明らかとする。つまり、言語の置換性という人間の言語に独特な設計特徴を時空間という観点から捕捉する方法といえる。

教授学習談話の時空間の分析

Zittoun & Gillespie(2016) は教授学習談話の解釈から、教授学習場面における想像の運動の軌跡を描いたが、教授学習談話の修辞機能を分析するとどうなるだろうか。表1は、Zittoun & Gillespie が対象とした談話の修辞機能の分析である。図2は、田中・佐野(2011b)の記譜法を参考として、その結果として得られた修辞機能の推移を図1の枠組み中に示したものである。

回想から始まった談話は、実況と一般化を往復しながら、時に推測を挟み進行している。これは想像の運動を今・ここを中心としたループとして描いているものとほぼ一致している。

想像の心理的空間は、時間、抽象性、可能性・不可能性という3つの次元から構成されている。一方、修辞機能は、中核要素と現象定位の2つの次元から構成されている。時間と可能性・不可能性を、修辞機能の分析における文の現在・過去・未来と仮定を位置付ける現象定位に、抽象性を状況内・状況外・そして定言を位置付ける中核要素に、それぞれ対応づけてみると、想像は言語の修辞機能によって媒介されていると考えることができる。

談話が産出される今・ここで生じている出来事は実況として表現され、過去の出来事の想像は回想として、未来の出来事の想像は計画や予想、可能的・不可能的な出来事の想像は仮定として表現されることになる。

ところで、先に修辞機能の実況として分析された教授学習談話の内容を検討すると、その多くは発話権の主張や、今、話題となっていることが何かということに関するものであり、話し合いの進行を統制する機能をもつ談話である。一方、一般化と推測として分析された談話の内容は、話し合っている対象に関するものである。Bernstein(1996)は教育談話(pedagogic discourse)を授業・学習談話(instructional discourse)が調整談話(regulative discourse)に埋め込まれたものと指摘しているが、ここで分析された一般化・推測と実況が、授業・学習談話と調整談話に、それぞれ相当するといえる。実況は、発話権の主張や話し合いのトピックの確認といった話し合いを調整する際に使用されて

表1 探究的な話し合いの修辞機能分析

| 発話番号 | 発言者 | 発話内容 | 発話機能 | 中核要素部分 | 中核要素 | 現象定位部分 | 現象定位 | 修辞機能 |
|------|---------|--|------|-------------|---------|---------------------------------|------------|----------|
| 1 | Maija | But tell me that where have the stones come from? | 命題 | the stones | 状況外 | have come from? | 過去 | 10.状況外回想 |
| 2 | Teacher | You said where have the stones come from? | 命題 | the stones | 状況外 | have come from? | 過去 | 10.状況外回想 |
| 3 | Maija | Yea | | | | | | #N/A |
| 4 | Jimi | I have an answer | 命題 | I | 状況内;参加 | have | 現在;非習慣・一時的 | 02.実況 |
| 5 | Ope | Dose someone want to (pause) | 提言 | | | | | #N/A |
| 6 | Ope | Do we- let' s see do we have here the question where have stones come from | 命題 | we | 状況内;参加 | have | 現在;非習慣・一時的 | 02.実況 |
| 7 | Kimmo | I think they have come- | 命題 | they | 定言 | have come | 現在;習慣的・恒久 | 14.-一般化 |
| 8 | Teemu | I think they have come from meteors | 命題 | they | 定言 | have come from | 現在;習慣的・恒久 | 14.-一般化 |
| 9 | Teacher | Scribe [a student] will you write down the question where have stones come from? | 提言 | | | | | #N/A |
| 10 | Teacher | We got a new question (pause) | 命題 | We | 状況内;参加 | got | 現在;非習慣・一時的 | 02.実況 |
| 11 | Teacher | well yes | | | | | | #N/A |
| 12 | Teacher | Maija is now the chair regarding this question | 提言 | | | | | #N/A |
| 13 | Jimi | Teacher I just had the floor | 命題 | I | 状況内;参加 | had | 現在;非習慣・一時的 | 02.実況 |
| 14 | Maija | Pihla | | | | | | #N/A |
| 15 | Pihla | Stones have developed from sand | 命題 | Stones | 定言 | have developed from | 現在;習慣的・恒久 | 14.-一般化 |
| 16 | Joku | I didn' t understand | 命題 | I | 状況内;参加 | didn't understand | 現在;非習慣・一時的 | 02.実況 |
| 17 | Teacher | Uh huh does someone want to tell more about this | 提言 | | | | | #N/A |
| 18 | Kimmo | I want to comment on that | 提言 | | | | | #N/A |
| 19 | Maija | Can I say (pause) that if they have developed from sand, so you mean that stones grow | 命題 | stones | 定言 | grow | 仮定 | 12.推量 |
| 20 | Kimmoi | No | | | | | | #N/A |
| 21 | Ope | Give the floor | 提言 | | | | | #N/A |
| 22 | Kimmo | I think that they have come that there has been some rocks and then these rocks have perhaps sometime collapsed (Teemu: So where have rocks developed from) then it is possible that there have been (Maija: Where) well there is the rock and yes it can have collapsed | 命題 | they | 定言 | have come | 現在;習慣的・恒久 | 14.-一般化 |
| | | | 命題 | some rocks | 定言 | has been | 現在;習慣的・恒久 | 14.-一般化 |
| | | | 命題 | these rocks | 定言 | have perhaps sometime collapsed | 現在;習慣的・恒久 | 14.-一般化 |
| | | | 命題 | it | 定言 | is possible | 仮定 | 12.推量 |
| | | | 命題 | it | 定言 | can have collapsed | 仮定 | 12.推量 |
| 23 | Teemu | So where have rocks developed from | 命題 | rocks | 定言 | have developed from | 現在;習慣的・恒久 | 14.-一般化 |
| 24 | Maija | Where have the rocks developed then | 命題 | the rocks | 定言 | have developed | 現在;習慣的・恒久 | 14.-一般化 |
| 25 | Ope | Maija is the chair, Maija can speak freely and give the floor to others | 命題 | Maija | 状況内;参加 | is the chair | 現在;非習慣・一時的 | 02.実況 |
| | | | 命題 | Maija | 状況内;参加 | can speak | 現在;非習慣・一時的 | 02.実況 |
| | | | 命題 | Maija | 状況内;参加 | give the floor | 現在;非習慣・一時的 | 02.実況 |
| | | | 命題 | they | 定言 | have developed from | 現在;習慣的・恒久 | 14.-一般化 |
| 26 | Kimmo | Well they have developed from earth | | | | | | #N/A |
| 27 | Maija | Um (pause) Saara | | | | | | #N/A |
| | Saara | But it is ... the question that how has the stones developed that how have it became such hard and that is exactly the question that if rock is stone, I mean sand, that how has it become as it is | 命題 | it | 状況内;非参加 | is | 現在;非習慣・一時的 | 02.実況 |
| 28 | Kimmo | It has developed over the years | 命題 | it | 定言 | has developed | 現在;習慣的・恒久 | 14.-一般化 |
| 29 | Saara | How has it developed? | 命題 | it | 定言 | has developed | 現在;習慣的・恒久 | 14.-一般化 |

(表中の発言者と発話内容はZittoun & Gillespie, 2016, pp.75-79の記述より引用)

| | | | 発話機能 | | | | | | | | | |
|-------------|-------|-----|-----------------|--------|--------|----------|------|----------|-------|------|------|------|
| | | | 命題 | | | | | | | | | |
| | | | 現象定位 | | | | | | | | | |
| | | | 現在 | | 過去 | 未来 | | 仮定 | | | | |
| 非習慣的 一時的 | 習慣的恒久 | 意図 | 非意図 | | | | | | | | | |
| 中核要素 | | | 修辞機能 | | | | | | | | | |
| | | | 1.行動 | 2.実況 | 3.自己記述 | 4.観測 | 5.報告 | 6a.状況内回想 | 6b.回想 | 7.計画 | 8.予想 | 9.説明 |
| 状況内 | 参加 | n/a | 4 6 10 13 16 | 2.実況 | 3.自己記述 | 6a.状況内回想 | 7.計画 | 19 22 | | | | |
| | 非参加 | n/a | 25 27 | 4.観測 | 2 ← 1 | | | | | | | |
| 状況外 | n/a | n/a | 7 8 15 22 | 5.報告 | 9.説明 | 6b.回想 | 8.予想 | | | | | |
| 定言 | n/a | n/a | 23 24 26 28 29 | 11.一般化 | | | | | | | | |

図中の矢印を伴う数字は表1の発話番号

図2 探究的な話し合いの修辞機能の推移

おり、一般化・推測は、議論の内容、すなわち、議論を通して子ども達が学習していく内容を表現している。

Zittoun & Gillespie(2016) が検討対象とした教授学習談話は、先に述べたように探究的な話し合いという教授学習にとって鍵となるものであった。その談話の時空間は一方で、文脈に依存した実況によって具現されている調整談話であり、他方は、脱文脈化の程度が最も高い一般化によって具現されている授業・学習談話である。

一般化の中核要素は定言というカテゴリー全体を表す、いわば概念であり、現象定位は、時間的普遍性を表す習慣的・恒久現在である。すなわち、一般化においては、概念の普遍的性質に関係する内容が表現される。分析対象となった探究的な話し合いにおける教授学習談話で具現されているのは、普遍的知識を巡る交渉といえる。想像は直接的な状況を離れた経験を構成することであり、教授学習談話においては、一般化を構成することに想像の想像たる働きが現れ

ている。今・ここという現実を離れた抽象化、一般化を行うことが、教授学習において想像が十全に機能している証拠としての教授学習談話といえるだろう。

教授学習における想像の困難

探究的な話し合いが、Zittoun & Gillespie(2016) による教授学習談話の例として取り上げられていることには理由がある。探究的な話し合いが、簡単には教授学習場面において生じないからである。そのため、Mercerを中心とする研究グループは、教授学習場面において、探究的な話し合いが生起するための条件を整備する教育的介入プログラムを開発して、教育現場で実践し、一定の成果をあげるに至っている。

比留間(2010) は Mercer らの教育的介入プログラムを日本の小学校において実施しているが、介入前の児童の話し合いの修辞機能を分析したところ(比留間, 2012b), 表2(事前テスト)に示す通りであった。

表2 教育的介入プログラム実施前後テストにおける修辞機能毎のメッセージ数

| 修辞機能 | 事前テスト | | 事後テスト | |
|------|-------|------|-------|------|
| | 合計 | 1問当り | 合計 | 1問当り |
| 行動 | 39 | 3.3 | 32 | 3.6 |
| 実況 | 588 | 49 | 710 | 78.9 |
| 自己記述 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 観測 | 2 | 0.2 | 0 | 0 |
| 報告 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 回想 | 3 | 0.3 | 14 | 1.6 |
| 計画 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 予想 | 3 | 0.3 | 2 | 0.2 |
| 説明 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 推測 | 3 | 0.3 | 86 | 9.6 |
| 一般化 | 2 | 0.2 | 0 | 0 |
| 合計 | 640 | 53.6 | 844 | 93.9 |

(比留間, 2012b, p.33 表1より引用)

介入前の話し合いで使われている修辞機能の大部分は実況であり、一般化が使われたのはわずか2例(2文)であった。先に示したフィンランドの事例と比較して(図2参照)、いかに少ないかがわかる。教授学習場面といえども、子ども達が今・ここを離れて想像を働かせた話し合いを行うことは困難なのである。表2には、比留間の研究において、介入後に実施したテストでの話し合いの修辞機能の分析も示されている(表2 事後テスト)。介入の結果、脱文脈化の程度が高い推測の増加は見られるが、一般化は見られなかった。

テストには、Raven's Progressive Matrices 課題という言語的知識を必要としない、非言語性の知能検査を使用したため、この課題の性質が反映された結果という可能性も考えられる。ただし、課題は難易度が徐々に増していく一連の問題を解いていくものであり、各問題に取り組む過程で得られた経験を、次の問題を解くための知識として一般化して、その知識の妥当性を巡る話し合いをすることも可能である。実際の話し合いは、目の前の問題を実況し、その答えが何か、その推論を述べるというものであった。事前テストにおいては、問題の実況に終始していたことから、推論過程を話し合いの場で明らかにするようになった点では、教育的介入の効果は得られたと言えるが、理想的な教授学習を先人の知を受け継ぎ、未来を構想し、新たな知を生み出す想像が発揮される場と考えるならば、通常の教授学習場面は、その理想からは離れた場となってしまう可能性があるという指摘することができる。教授学習談話内の時空間の分析はこのような問題を可視化する分析手法であるといえる。

教授学習談話の時空間の分析の課題

本稿では、まず、教授学習は、学習者による先人が構築してきた知識や技術という遺産を単に継承することだけでなく、その遺産を新たな未来を切り開くための手段とし、自らの未来と同時に社会・文化の未来の創造へ寄与することでもあるという位置付けを行い、教授学習活動が進行している今・ここを超えた時空間を対象としていること、そして、教授学習活動自体にも時空間の広がりがあること、すなわち、教授学習は、想像を中心とした活動内容の時空間と

活動自体の時空間という2重の時空間の中で成立していることを指摘した。

2重の時空間のうち、本稿では、活動内容、すなわち教授学習の内容に関する時空間を取り上げ、その内容が教授学習談話によって、どのように媒介されるのか、すなわち教授学習談話の内的時空間として、どのように具現化しているのかを検討する方法として、C. Cloranによる修辞機能の分析を取り上げた。修辞機能の分析は、M.A.K. Hallidayによる選択体系機能言語学という機能文法理論の研究成果に基づいており、一方、想像はL.S.Vygotskyが子どもの発達と学習にとって、さらには人間の文化発達にとって鍵であるとして注目してきたことであり、本稿の冒頭であげた、G. Wellsによる教授学習談話の研究の遺産を引き継ぎ、これを発展させる試みである。この試みをさらに発展させるには、多くの課題が残されている。そのいくつかを指摘しておきたい。

第1に、修辞機能と想像との関係の検討がある。Cloran(1994)の修辞機能の分析では中核要素と現象定位の2次元、Zittoun & Gillespie(2016)の想像の分析では、時間、抽象性、可能性・不可能性の3次元となっている。Zittoun & Gillespieによる3つの次元の提案は、教授学習談話での想像に限らず、幅広い事例に基づくものであり、一定の根拠があるといえる。また、修辞機能の分析は、言語の3つのメタ機能のうちの対人関係メタ機能に注目したものであるが、対人関係メタ機能に関係する文法事項は、Moodに関係する主語と定性だけでなく、ModalityやAppraisalも関係している。特に、Modalityは可能性・不可能性の表現に関係するものであり、この点から考えると、修辞機能の分析においても、Modalityの次元を加えて、3次元として修辞機能を認定することができれば、より、Zittoun & Gillespieが描く想像の運動の心理的空間に一致する分析を教授学習談話の分析から行うことが可能となる。この可能性を検討する必要がある。

第2に、修辞機能の認定の粒度の検討がある。Cloran(1994)の修辞ユニット分析は、日常生活での母子会話を対象として作られたものである。佐野・小磯(2011)の研究では現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)に収録されているテキストを対象とした分析にも適用しており、話し言葉に限定された分

析手法ではない。ただし、教授学習場面において、教授学習の対象となる知識には、自然科学、社会科学、人文学における研究知見が含まれ、学年が進行すれば、そこで使用される概念もより抽象度が高まったものとなる。修辞機能の認定において、現象定位には、概念の時間的普遍性を表現するときに使用される、慣習的・恒久現在があるが、中核要素については、定言という水準のみであるため、教授学習場面において、扱われ得る概念の抽象度の違いを十分に捉えることができない。このような概念の違いが問題となる教授学習談話の検討において、修辞機能の粒度を高める必要があるのか検討する必要がある。

第3に、本稿では、教授学習談話内の時空間の分析方法を取り上げたが、2重の時空間のもう一方である、教授学習談話外の時空間を分析する方法を検討しなければならない。先に、教授学習場面において、一般化を含む探究的な話し合いが生起することが困難であると指摘した。教授学習を媒介する言語自体には一般化といった修辞機能は備わっているのであるから、生起が困難である原因は言語自体には求められず、その言語を使用する児童・生徒と、子ども達を取り巻く状況に求めていく必要がある。

Cloran(1999)は、社会経済的状況と母子会話との関係を検討したHasan(1989)のデータの一部について、修辞機能の分析を行っている。その結果、父親が高い自律性を持った職業についている母子会話は、父親が自律性の低い職業についている母子会話と比較して、一般化や推測が多く、行為が少ないことが示された。母子会話は母子が食事をしている場面で収録されたものであり、正式の教授学習場面ではない。それにもかかわらず、父親が高い自律性を持った職業についている母子会話では、教授学習を媒介する談話が多く使用されていたのである。

Cloran(1999)は、父親が自律性の低い職業につく母子が、脱文脈化の高い修辞機能を使用できないのではなく、一方の母子が会話する状況においては、食事場面と教授学習場面が相互浸透しており、他方の母子が会話する状況においては両者が明確に区分されている結果であると解釈している。つまり、談話外の(時)空間の構造が、その中で展開される談話の時空間と関係しているこ

とを示唆している。両者の関係を検討するには、まず、教授学習談話外の時空間を記述・分析する方法が必要となる。教授学習場面は学習者が自ら新たな知識を生産する場面である。知識の生産者と知識生産の実践を組織する装置について説明する枠組みとして、知識社会学者のK. MatonはLegitimation Code Theoryという理論を提案している(Maton, 2014)、この理論が教授学習談話の外の時空間の記述・分析にどのように貢献する可能性があるのかという検討は、稿を改めて行いたい。

文献

- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. In N. Mercer, & S. Hodgkinson, (Eds.), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes* (pp. 1-15). London: Sage
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. London: Taylor & Fransis.
- Выготский, Л.С. (1930). *Воображение и творчество в детском возрасте* (ヴィゴツキー, L. S. 広瀬信雄 (訳) (2002). 子どもの想像力と想像 新読書社)
- Cloran, C. (1994) *Rhetorical units and decontextualisation: An enquiry into some relations of context, meaning and grammar*. Nottingham: University of Nottingham. Series: Monographs in systemic linguistics No. 6.
- Cloran, C. (1999). Contexts for learning. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 31-65). London and New York: Continuum.
- Cloran, C. (2010). Rhetorical unit analysis and Bakhtin's chronotope. *Functions of Language*, 17, 29-70.
- Hasan, R. (1989). Semantic variation and sociolinguistics. *Australian Journal of Linguistics*, 9, 221-75.
- 比留間太白 (2010). 日本の学校文化において創造的協働活動を創出するための活動システムの開発 平成17年度～平成21年度 私立大学学術高度化推進事業 (学術フロンティア推進事業) 研究成果報告書 革新的学習と教育システム開発の国際共同研究—人間活動理論の創成— (関西大学人間活動理論研究センター), 95-133.
- 比留間太白 (2012a). マルチモーダル心理学の構想 文学論集, 62(3), 1-20.
- 比留間太白 (2012b). 協働活動における話し合いを捉える方法—修辞ユニット分析の可能性— 日本教育心理学会総会発表論文集, 54, 33.
- Hockett, C. D. (1960, December). The origin of speech. *Scientific American*, 203, 88-96.

- Maton, K. (2014) *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. London and New York: Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- 佐野大樹 (2010). 特集 選択体系機能言語理論を基底とする特定目的のための作文指導方法について - 修辞ユニットの概念から見たテキストの専門性 専門日本語教育研究, 12, 19-26.
- 佐野大樹・小磯花絵 (2011). 現代日本語書き言葉における修辞ユニット分析の適用性の検証 機能言語学研究, 6, 59-81.
- 田中弥生 (2013). クチコミサイトにおける修辞機能の商品評価の高低による違い - 修辞ユニット分析による検討 機能言語学, 7, 59-74
- 田中弥生・佐野大樹 (2011a). Yahoo! 知恵袋における質問の修辞ユニット分析: 脱文脈化 - 文脈化の程度による分類 (Q&A, 第 2 回集合知シンポジウム). 電子情報通信学会技術研究報告 N1c, 言語理解とコミュニケーション, 110(400), 13-18.
- 田中弥生・佐野大樹 (2011b). Yahoo! 知恵袋の質問における修辞機能の分布 - 修辞ユニット分析を用いて - 特定研究領域「日本語コーパス」平成22年度公開ワークショップ (研究成果報告会) 予稿集, 259-266.
- 田中弥生・宮部真衣・保田祥・荒牧英治 (2013). わかりにくさと修辞ユニット分析 言語処理学会 第19 回年次大会予稿集, 434-437.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2016). *Imagination in human and cultural development*. London and New York: Routledge.

謝辞

表1の修辞機能の分析においては、田中弥生氏と水澤祐美子氏から有益なコメントをいただいた、ここに記して感謝いたします。

1. 本稿は平成27年度東京大学教育学研究科において行った集中講義「教授学習談話の時空間」の内容の一部を加筆修正したものである。