

マルチモダリティ (Multimodality) 概念を用いた授業の 解釈と構成に関する研究

八 木 秀 文

A Study of Interpretation and Design of the Class by the Concept of "Multi-modality"

Hidefumi YAGI

1. はじめに

2009年に実施された OECD の PISA 調査では、読解力を中心分野として、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野が調査された。読解力とは「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組む能力」のことであるが、ここでいう「テキスト」とは、日本語でいうところの「文章」だけを意味しない。読解力の調査では、文章のような「連続型テキスト」及び図表のような「非連続型テキスト」を幅広く読み、これらを広く学校内外の様々な状況に関連付けて、組み立て、展開し、意味を理解することをどの程度行えるかということがテーマとなっている。

こうした状況下において、「テキスト」の読解を授業においてどのようにとらえ、どのような授業を構成するかということが一つのトピックとなっている。これを考える際に、社会記号論を一つの手掛かりとすることができる。社会記号論は、言語を含めた様々な記号とコンテクスト(社会的文脈)とを絶えず関連づけて捉えようとする社会言語学上の思考様式である。この社会記号論を用いて授業を解釈する研究は1990年代から進められているが、近年は「マルチモダリティ」という概念があらためて注目されるようになってきている。本稿では、このマルチモダリティという社会記号論上の概念を用いて授業の解釈と構成を論じ、「テキストの読解」という問題に接近してみたい。

2. 先行研究の検討 ——社会記号論的アプローチによる授業研究——

授業に対する社会記号論的な研究は、ハリデー (Halliday, M. A. K.) の選択体系機能文法¹⁾の影響によって活性化してものと言われる²⁾。ハリデーは言語を社会的記号ととらえる社会記号論の立場をとり、人が他者との言語的応答を行う際に、コンテクストに応じて言語を選択してテク

1) Halliday, M. A. K., *An introduction to functional grammar*, Arnold, 1985.

2) Cf., Cope, B., "Genre as Social Process", In Cope, B., Kalantzis, M. (Ed.), *The Power of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, University of Pittsburgh Press, 1993, pp. 231-237.

ハリデー以前にも言語学者が授業へ言語学的にアプローチした例はある。たとえばヒース (Heath, S. B.) は民俗学的な関心から、教室における質的言語研究の典型として、キャズデン、ハイムズら

ストを生成し、テキストが逆にコンテキストへ反作用するという弁証法的関係を説明している。そのわかりやすい例の一つが学校であるとされる。コンテキストは、「フィールド（言語活動領域）」「テナー（役割関係）」「モード（伝達様式）」という3つの概念的枠組みによって解釈される³⁾。

社会記号論者による授業研究は、コンテキストに応じて、子どもや教師が絶えず適当な言語を選択し合いながら授業が進行することを捉えるものだが、言語だけを分析対象とする点で限界もある。実際の授業は、音声言語はもとより、記述言語、図表、絵、写真、実物の提示をはじめ、身振りや表情などを含めた視覚的なものまで、多様な伝達様式（モード）が用いられるからである。

そこでハリデーの理論を言語以外の記号へも援用することを試みたのがクレス（Kress, G.）である。クレスは、人が何をどのように表現し、応答するかを選択する際に、言語だけではなく、視覚的イメージを含めた多様なモードを選択肢にするととらえる⁴⁾。授業を多様なモードの選択過程としてとらえて分析する手法がマルチモード・アプローチ（*Multimodal approach*）である⁵⁾。

クレスのマルチモード・アプローチでは、理科の授業が例示される。それは、実験装置、薬

の1970年代の研究『教室における言語の機能』（Cazden, C., John, V., Hymes, D., (1972) *Function of language in the Classroom*, Teachers College Press.）を挙げている（Cf., Heath, S. B. (2000) *Linguistics in the Study of Language in education*, *Harvard Educational Review*, vol. 70, no. 1, pp. 49-59.）。しかし、教室における言語使用に社会言語学者たちの注意が払われるようになったのは、ハリデーの機能言語学の影響が大きいとされる。Candlin, N. は、「主流となっている教室調査は、学習プロセスを描いたり、学習の成果を評価したりすることにおいて、言語によって振る舞われる機能に、最近になっても焦点を当てているが、それは驚くまでもないことである。（中略）教科に分化した言語は、多くの応用言語学者（社会言語学者）たちの注意をひいてきた。」として、1990年代の諸研究を列挙している（Candlin, N. (2001) Foreword, In Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., Tsatsarelis, C., *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetoric of the Science Classroom*. Continuum. Continuum, p. ix.）。

3) ハリデーの選択体系機能文法については、邦訳もされている『機能文法のすすめ』がわかりやすい（M. A. K. ハリデー著、笈壽雄訳（1991）『機能文法のすすめ』大修館書店。Halliday, M. A. K., Hassan, R. (1985) *Language, context, and text: aspect of language in a social-semiotic perspective*, Deakin University Press.）。この著書は、1978年に上智大学で行われた講義内容に改訂を施し、Deakin 大学の教科書として出版されたものである。機能文法の概略については、同書5-8頁および16-23頁等参照。

4) Candlin, N は、クレス以前の社会言語学的アプローチを「言語中心の教科知識観は、教科を横断したジャンルに分化した違いを説明するには便利だけれども、そのほかの全ての‘知識的な行動の側面’ (knowledge-able action) をきっと見落とす」と批評した上で、「クレスと仲間たちの特徴的な貢献は、調査する手段として、この言語中心の焦点が広がったことである。（中略）著者らは、教室の活動をその全体性において考えることを可能にした」と評価している（(Candlin, N. (2001) Foreword, In Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., Tsatsarelis, C., *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetoric of the Science Classroom*. Continuum. Continuum, p. ix-x.）。

5) クレスは、授業における多様なモードに、1980年代初等から注目しており、作文の授業においても絵（picture）が重要な役割を担うという点に言及している（Cf., Kress, G. (1982) *Learning to write*. Routledge, p. 11.）。1990年代後半には、機能文法を視覚イメージにも援用する著作を著している（Kress, G., Leewen, T. (1996) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Routledge.）。2000年前後からは、授業のマルチモード性に着目した授業分析の研究を発表している（Cf., Kress, G. (2000) *Multimodality: Challenges To Thinking About Language*. TESOL Quarterly, Vol. 34, No. 2, pp. 337-340.）。「マルチモード・アプローチ」という名称で授業分析の方法論を提案したのは、2001年の著書が最初である（Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., Tsatsarelis, C. (2001) *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetoric of the Science Classroom*, Continuum.）。わが国では、このクレスの先進性について、ハリデー研究者で

品, 模型, 実演, 身振り, 図表など, 様々な表現手段を用いた典型的なマルチモードの場面が見られる授業の典型だからである⁶⁾。先行研究によれば, このマルチモード・アプローチによって, 授業のデザインや教育評価, 教師教育に関わる指摘が導出されるが, これらの知見は, 日本の授業研究の文脈ではすでに周知のことが多く⁷⁾, マルチモード・アプローチそのものから直接的に授業構成に示唆を得られる部分は少ない⁸⁾。いわばマルチモード・アプローチは, 社会記号論者が探求するフィールドを授業にまで広げた結果に過ぎないとも言えるのである。そこで本稿では, クレスのマルチモード・アプローチという授業分析手法そのものではなく, 「マルチモダリティ」という基本概念の授業研究への援用を試みたい。

クレスによれば, 授業に限らず現実の社会でやりとりされる社会的記号は元来多様な伝達様式(モード)の組み合わせで成り立っている。これがマルチモダリティ(multimodality)である。例えば, スーパーマーケットの駐車場を示す看板は, 少なくとも記述(writing)とイメージ(image)と色(color)という3つのモードの全体的効果(ensemble)によって客の目を引く⁹⁾。文字だけでは駐車場の位置は説明しきれないし, 地図だけが書いてあっても何のことかわからない。店を象徴するオリジナルカラーは目を引くが, 色だけでは意味を成さない。このマルチモダリティな記号活動は, 現在は普遍的に見られる状況となっているものの, ことにグローバル化する現代社会においては刻々と多様化してきており, クレスはこれに注意を払うべきであるとする¹⁰⁾。元来, 我々の日常の記号活動は, 認識論的約束(epistemological commitment)¹¹⁾に基づいて互いの合意を形成しながら意味の授受を行っている。しかし, 近年のメディア環境においては, いつでも高速に膨大な情報に接触できるばかりか, ユーザーによる情報発信を含めて, 記号の生成・変容の量も速さも加速している¹²⁾。記号活動は次々に生み出される新しい社会的・経済的・

ある山口登らが, ハリデーの選択体系機能理論の応用研究として取り上げている(山口登(1998)「選択体系機能理論による自然言語モデルの構図(その1):コンテキスト, システム, テキスト」日本知能情報ファジィ学会編『日本ファジィ学会誌』第10巻3号, 414-425頁参照。他にも, 小林一郎(2000)「グラフ情報の自然言語表現に関する研究」日本知能情報ファジィ学会編『日本ファジィ学会誌』第12巻3号, 50-60頁参照)。しかし, これらはあくまでも言語学的な先進性に着目しており, 授業分析に関する知見には踏み込んでいない。わが国の授業の文脈でクレスを取り上げ, マルチモード・アプローチの独自性を紹介したのは中野和光である(中野和光(2007)「言語学の視点からの授業研究に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部(教育人間科学領域)』第56号, 25頁参照)。

6) Cf., Kress, G. et al.(2001)op. cit., pp. 10-11.

7) 拙稿, 『教育学研究ジャーナル』第6号, 中国四国教育学会編, 2010年, 59-60頁参照。

8) 今日「Lesson Study」という名で世界に紹介され, 注目されている日本の「授業研究」に見られる新しい動きとして, アクションリサーチによる長期にわたる研究, エスノグラフィー, ナラティブアプローチ, ディスコース分析, そして言語学的なアプローチなどがある。しかし, これらのアプローチ全般に関して片上宗二は「個別教科の授業に真正面から切り込み, これまでの授業研究の成果を上回るまでには至っていない」と指摘している(片上宗二「授業研究の現在」日本教育方法学会編『日本の授業研究——Lesson Study in Japan——授業研究の歴史と教師教育<上巻>』学文社, 2009年, 99頁)。

9) Cf., Kress, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, 2009, pp. 1-4.

10) Cf., op. cit, p. 5.

11) クレスの共同研究者であるオグボーン(Ogborn, J.)が提出した概念。例えば理科で細胞の構造について議論しているときには, 単に楕円を描いただけでも, それが細胞を表す記号であると認識される。つまり, 認識論的な合意の範囲内で記号活動が行われているということを示す(Cf., Kress, G. et al. (2001)op. cit., pp. 65-67.)。

12) Cf., Kress(2009)op. cit, pp. 21-22.

技術的な名称を駆使することが要求され、ことに複雑なものを表現する場合にメタファーが多用される。つまり、認識論的な約束事はより複雑に交わされ、かつハイスピードで更新されていく状況にあるということになる。クレスがこの時代にことさらマルチモダリティに注目することには、こういった背景がある。

3. マルチモダリティの観点からの国語実践へのアプローチ

授業研究の文脈において、社会記号論の立場からクレスが提出するマルチモダリティ概念はどんな視点を与え得るであろうか。クレスならマルチモードな記号活動が行われる授業実践例として必然的に理科に着目するところであるが、本稿ではあえて言葉というモノモードの記号を中心に扱う国語科を取り上げ、クレスのマルチモード・アプローチとは異なる接近を試みたい。それは、「いかなる教科であれ、多様なモードの転換を伴いながら授業が進行する」という事実が、先鋭的に浮かび上がるからである。

国語実践の一例として、斉藤喜博の実践記録（以下「森の出口」）をめぐる議論を取り上げてみる。この実践は斉藤のいくつかの著作の中で何度か語り直されているが、『未来誕生』では次のように記述されている。

同じく三年の国語の教科書に、次のような文章がある。

あきおさんと みよ子さんは やっと森の出口にきました。ふたりは 助け合いながら やっと 家が見える所まで 来ました。つかれきって 速く 歩く ことが できません。

この文章のところで、「出口」ということばが問題になっていた。子どもたちは「出口」を、森の終わった最後のところ、すなわち、森と、そうでないところの境になっている一点と解釈していた。それもまちがいのない一つの解釈だった。

私は、それに対して反対の解釈を出した。そういう最後のところではなく、ふたりは、境界線の見えるところまででたとき、出口にきたといったのであり、出口というのは、もっと広い範囲をさすのだといった。

子どもたちは、私の解釈を聞くと、怒ったようにして立ち上がり、猛烈に反対した。「そんなことはない」といって、手を動かしたり、図に書いたりして自分たちの主張を説明した。

そこで私はまた自分の意見を出した。「みんながいっしょにならんでよそへ出て行くとき、どこまで行ったら鳥村の出口へ来たというのだろうか。鳥村と、となりの村との境には橋があるが、橋のはずれのところへ行ったら、出口へ来た、というのだろうか。それとも、遠くの橋が見えてきたとき、出口へ来たというのだろうか」といった。

私が、こういうのといっしょに、子どもたちは「あっ、そうだ、わかった、わかった」といった。「そうだったんだ、それがわからなかったんだ」という子どももいた。「先生の方がほんとうだ」という子どももいた。緊張し集中して私に反対していた子どもたちが、一度に花の咲ききったように充足しきった喜びの表情になり、自分自身で発見したような満足しきった空気に学級全体がなり、それがまた、花のくずれたようにやわらかな空気になり、緊張をほぐしていくのだった。

ここでも子どもたちは「出口」ということばに対する自分たちの認識を拡大深化させたのだった。¹³⁾

この「森の出口」実践は、一方では授業論における「ゆさぶり」の好例として取り上げられてきた歴史がある¹⁴⁾。しかし、他方ではいくつかの批判も展開されている。例えば宇佐美寛は、「出口に来ました」という教材本文に対して、斉藤が「…鳥村の出口へ来たというのだろうか」

13) 斉藤喜博『斉藤喜博全集』第4巻、国土社、1969年、274-275頁。

14) 例えば、日比裕「戦後教育実践の構造」上田薫・三枝孝弘編『教育実践の論理』明治図書、1972年。吉田章宏『授業の心理学をめざして』国土社、1975年。吉本均『集団思考の成立とは何か』明治図書、1975年。

と言い換えて問うていることを批判している¹⁵⁾。場所そのものを指す「に」という助詞を、方向性を示す助詞「へ」に言い換えたことに加えて、「いう」という言葉が加えられていることが問題とされているのである。「やっとな森の出口にきました」という教材本文の記述は、話主 (speaker) の視点からの記述であるが、齊藤は「ふたりは、境界線の見えるところまで来たとき、出口にきたといったのであり…」と、登場人物の視点からの記述に読み替えてしまっていると宇佐美はいう。これらの読み替えによって「出口というのは、もっと広い範囲をさすのだ」という解釈へと子どもを誘ったわけであるが、宇佐美はそもそも「出口」という語の範囲を論ずることが誤りであるとする。そして、「どのような話主が、どのような状況を述べるために行った言明なのかを考えさせるべきなのである」¹⁶⁾と述べている。向山洋一も、話者の視点からこの実践の問題点を検討している¹⁷⁾。

向山も述べているとおり、この実践記録は「あたりまえのことをあたりまえに教えるだけではだめだ」¹⁸⁾という「ゆさぶり論」を啓発した授業研究上のインパクトが評価されつつ、一方で問題点も指摘されて、いわゆる授業研究論争の一つに数えられている¹⁹⁾。

これまでの論争は、論理哲学や分析批評といった観点から展開されたものであるが、マルチモダリティの観点からいくつかの指摘ができる。子どもが「手を動かしたり、図に書いたりして自分たちの主張を説明した。」という状況は、授業において、記述言語や図、身振りといった様々なモードが駆使されていることを示すものだが、マルチモダリティな記号活動というわけではない。この授業は教材文を出発点としている。つまり、モードの中核となるのは、教材文という記述言語である。したがって図を描く場合は「あきおさんと みよ子さんは やっとな森の出口にきました。ふたりは 助け合いながら やっとな家が 見える所まで きました。つかれきって 速く 歩く ことが できません。」に即してイメージが描かれなくてはならない。しかし実践記録では、「鳥村と、となりの村との境には橋があるが、橋のはずれのところへ行ったとき、出口へ来た、というのだろうか。それとも、遠くの橋が見えてきたとき、出口へ来たというのだろうか」と、齊藤が言い換えた口述言語に則って描かれたイメージが子どもに共有され授業が決着している。

子どもがこの結論に納得したことには必然性がある。それは、認識論的な約束事の問題であり、子どもが記述言語のモードとイメージのモードを往還しながら理解したことを示すからである。クレスのスーパーマーケットの看板の例にもあるように、人はモードの組み合わせや幾種かのモードの相互作用によってものごとを解釈する。「森の出口」の実践において、子どもにとっては教材文の情景よりも自分たちが住んでいる鳥村の情景の方が「イメージ」を描きやすく、結果として子どもは齊藤の言い換えた口述内容と鳥村のイメージとの相互作用によって状況を理解した。しかし、結果としてそれは文章に記述されていたこととは微妙にずれていた可能性があるということになる。

クレスが注意をうながしている近年の「メタファーの氾濫」に見られるように、記号で表されている何か (ものや状況) を、他の記号で言い換えるときには、悪意があるにせよ無いにせよ意

15) 宇佐美寛『「出口」論争とは何か』明治図書、2001年、15-19頁参照。

16) 同上書、18頁。

17) 向山洋一「すぐれた授業への疑い」明治図書、1982年、56-57頁参照。

18) 同上書、57頁。

19) 例えば、木原健太郎編著『キーワードで綴る戦後授業研究論争史』明治図書、1992年など。

味の混乱が生じやすい。少なくともそのことを自覚した授業づくりが必要であるということが示唆される。

また、国語は確かに言葉を扱う教科であるが、言葉以外のモードを横断しながら意味を理解し合う記号活動を行っているのだという視点が、国語の授業づくりにおいて自覚される必要がある。国語の授業研究では、よく「文章に即して読む」ことが強調され、挿絵などを手がかりにして読むことは忌避される。言語を扱う国語という教科としては、それは一つの正論ではある。しかし、マルチモダリティの考え方に立脚すると、子どもが文章を読む（解釈する）ということは、某かのイメージを頭に描くというマルチモーダルな記号活動を意味する。つまりモードの相互作用が必然的に（潜在的に）展開されていることになる。挿絵は第三者の意図が入るという点で避けるべき情報であるかもしれない。しかし、教材文を安易に他の言葉（口述言語にせよ記述言語にせよ）で言い替えていく記号活動のみだと、斉藤のように「授業の名人」と呼ばれる教師ですら陥ったように、教材文の解釈可能な範囲から逸脱していつてしまうことが起こり得る。子どもの頭に浮かぶイメージを、言語以外のモード（図など）に表現して交流し、文章による描写の解釈可能範囲を互いに確認していくような授業構成を積極的に想定していく必要がある。

4. お わ り に

マルチモダリティの観点から「森の出口」の実践を見直したとき、記述言語という記号を他の記号に転用する（モードを横断する）場合の慎重さが求められることがあらためて確認できた。しかしそれは、授業設計における記号の転用、すなわちモードの横断を禁じるべきであるということではない。記述言語というモードを出発点として、他のモードへと横断しながらイメージを広げて解釈しつつ、文章描写における解釈可能な範囲を的確に規定していく国語の授業設計こそが必要なのである。モード横断を意識したような授業づくりは、絵本を教材とした場合や、低学年の国語授業ではかつてから実践されてきたものであるが、マルチモダリティ概念を援用して考えた場合には、低学年に限った問題ではなくなる。モードを積極的に横断しながらテキストを解釈していく授業構成が、あらゆる教科の授業において必要なのである。ことに OECD の PISA 型読解力において「連続型テキスト」のみならず「非連続型テキスト」の読解が一つのテーマとなっているが、それはマルチモダリティの考え方においては、「モードの横断」を意味する。マルチモダリティ概念を手掛かりとした「モードの横断を想定した授業構成」が一つのキーワードになると考えられる。

[2011. 9. 29 受理]