

## 言語機能からみる学びの三角形

藤井 知弘

(2016年3月3日受理)

Tomohiro FUJI

### The Triangulation of Learning from the Perspective of Linguistic Function

#### 1. 問題関心

筆者は、教室において読者論を学習として具体化する為に、第126回全国大学国語教育学会・名古屋大会で「教室用読者論の再考」として方法論としての読書会の有効性を提示した。また続く第127回全国大学国語教育学会・筑波大会では、読書行為を行う主体である読者に目を向け「自立した読者」の実相について考察、発表をした。

一人ひとりの読者としての学習者を考える時、国語科の目標である「ことばの力」を付けるために、言語をどのように働かせ（または言語が機能し）学びの世界を創っているのだろうか。またここで形成される学びの世界は、クラスにおいて共同的な読みとして学習者相互において生み出されるものといえる。こういった複雑な営みは教師にとっては当たり前のことのように目の前で展開する事象であるが、その実相を明らかにするためにそこで起こっている出来事を解釈する視点が必要ではないかと考える。読者反応研究では、反応分析の観点を設定し、個の反応をその観点に従って分析、集計し全体傾向として見取っている。しかし、学習者間の相互作用がどのように行われ読みの形成とどのように結びつくのかについて、明らかにできているとはいえないだろう。

そこで本稿では、

○言語の機能が学びの形成にどのように関わるこ

となるのか

○教室における読みの形成は学習論としてどのように見取ることができるのか

以上の2点を明らかにするために、倉澤栄吉、K.ビューラー、有澤俊太郎が提示したいわゆる「言語の三角形」を再検討、再構築することを通して考察したい。

#### 2. 言語機能の検討

まず言語の機能は様々な諸説が見られるが、中でもM.A.K.ハリデーのレリバントモデルが機能的言語観に基づき最も学習論的な視点から設定されている。\*1(モデルと記しているが機能とする)

①道具的機能 instrumental model 要求機能

②統制的機能 regulatory model 指令的機能

③相互作用の機能 interactive model 協力的機能

④個体的機能 personal model 自己表現的機能

⑤発見的機能 heuristic model 探究的機能

⑥想像的機能 imaginative model 模擬的機能

⑦表象的機能 representational model 伝達構成機能

湊吉正はこれを受け、ビューラー、ヤコブソンの六つの言語機能とも照らし合わせながらその機能を六つとしてあげている。\*2

①内容伝達機能：言語機能の使用を通して、対象の意味内容を表示伝達する

②行動制御機能：目的を達成する上で有効ならし

めるように、行動を様々に統御する

③言語関連機能：言語記号自体の表現やその調整に関連する

④文化創造機能：真に人間らしい広さと深さをそなえた価値的世界を創造していく

⑤集団構成機能：多種多様な人間共同体を構成し、その集団的活動や相互的活動を通して人間生活を保全し向上させていく

⑥個体形成機能：個人を真の個体として確立させ、そのことを通して人間共同体に貢献させていく

藤井は、これにJ.ブリトンの機能\*3を照らし合わせ、それぞれの研究者が別々のタームを使っているのを整理し、4系列にまとめた。\*4

ハリデーの「7表象的モデル」は表示・伝達する機能であることから1.2.3.4.6のすべての機能に関連するとみなした。また「5発見的モデル」は思考の推進といった機能であることから他の言語機能とは別の次元として枠外に置いた。湊の「3言語関連機能」はハリデーの5に対応すると湊は区分しているの、同様に枠外に配置した。

この表は一見それぞれの研究者が別のタームを使って表しているものが、実は多くの共通性を持っていることを示している。ハリデー自身も指摘していることでもあるが、

○言語の基本的な機能「何かを伝える」(情報的一要求的—内容伝達)

○自己を表現し他の関わりをもつ「何かを及ぼす」(表現的一相互作用的一協力的・自己表現的一行動制御・集団構成・個体形成)

○ことばによって生み出す「何かを作る」(詩的一想像的一文化創造)

○メタ言語的にことばをことばでコントロールする(発見—言語関連)の4系列に分けることができる。そこで論者は、言語の機能について以下の4つに整理した。

①伝達の機能 ②相互作用的功能 ③創造的功能④メタ言語的功能

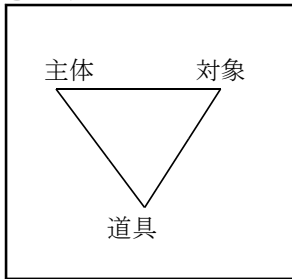
有澤俊太郎は、ハリデーを取り上げる中で、国語教育実践の事象は7つのモデルがネットワークを持ち、事象とモデル、モデル相互にレリバント「適切な関連性」を有していると述べている。\*5国語教育実践の事象(ここでは共同的に形成される読みの事象とすると)は複数の機能が関連し合って(有澤：「束になって」)いて、その中から事象の本質をテラス相対的な基準が現れるという。ある側面では何かの機能が基準、他の側面では別の機能が基準というように。この選択行為を行うのは教師となる。

Britton		Halliday 言語使用機能区分 relevant model		湊吉正
相互作用的	情報的	情報の使用	1 道具的モデル 要求的機能	1 内容伝達機能
	意志的	相互作用的 他管理 使用 相互指示	2 統制的モデル 指令的機能 3 相互作用的モデル 協力的機能	2 行動統御機能 5 集団構成機能
表現的		自己表現	4 個体的モデル 自己表現的機能	6 個体形成機能
		想像的使用 儀式的 詩的	6 想像的モデル 模擬的機能	4 文化創造機能
			5 発見的モデル 探求的機能、思考活動推進の機能	3 言語関連機能

3. 言語をめぐる三角形の諸相

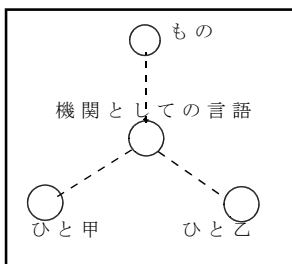
3-1 言語を巡っての様々な図化

① ヴィゴツキーモデル



主体である我々が対象を示すことを心理的な道具である言語を用いて行うという基本的なモデル

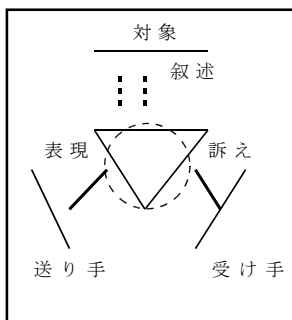
② ビューラー オルガノンモデル (1934)



ものとひととの中間的媒介としての言語の位置づけがなされている。ものと人、ひととひととを結び二重の媒介者として位置付けている

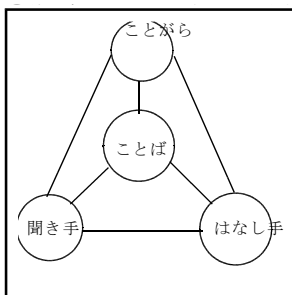
ビューラーの言語研究の四公理における第一公理 (公理 A) 機関 *organum* としての言語は「もの」と「ひと甲」「ひと乙」の中間点となる。

③ ビューラー オルガノンモデル (1934)



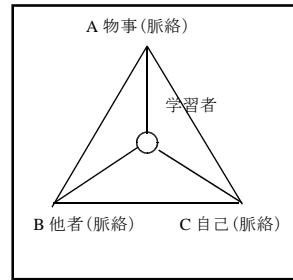
単なる音声現象である言語表現も意味機能 (叙述, 表現, 訴え) を担うと記号として中心の三角形として立ち現れる (略図)

④ 倉澤モデル「言語三角形」(1948)



ビューラーのオルガノンモデルとほぼ同義 三つの頂点を結ぶのが言語

⑤ 有澤モデル (1987) 「言語学習の場面」



倉澤モデルとの差異が中心の座を示すのが学習者である点。言語は倉澤同様に頂点を結ぶ。頂点は学習者にそれぞれの脈絡をもたらす

有澤は, J.R. ファースの「タクト論」\*6を基に「場面の脈絡」を解釈し上の図を示している。有澤によると

- 頂点A ①言語的物事 (言語作品あるいはその断片・組み合わせ)
- ②疑似言語的物事 (数字, 図式, 映像などによる物事)
- ③非言語的物事 (現実の対象物, 事物, 事象, 事柄, 概念としての物事)

頂点B ①教師

- ②他の学習者
- ②特に教育場面に参入した親 (大人) や子ども

頂点C ①自己の既有的知識 (言語が担っている)

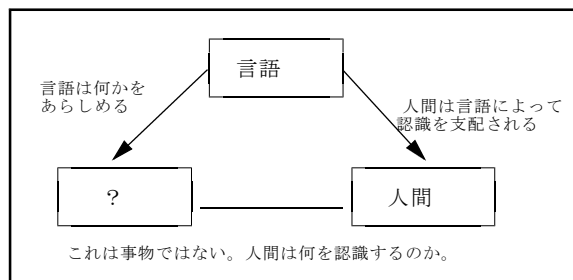
- ②イメージ化した経験 (言語の周辺に随伴物として付着している)
- ③言語能力 (コンピタンス)

「3つの頂点は, 中心にいる学習者にそれぞれのコンテクストをもたらすことによって, タクトがその座の中において発見され, 発展生成の対象となる」と解説している。

3-2 言語における主体の位置づけ

ビューラー, 倉澤においては, 言語がその中心的座位を示していたが, 有澤では中心に位置付けている。田中敏はソシュールが示唆した言語観は次頁の図のようなのだと述べている。\*7

田中は, 主体と相互作用しているのは事物ではなく, 習得すべき当の言語であり, 事物の経験によって学習者は言語を習得するのでもなく, 言語によって事物を認識するのでもないという。ラングとしての言語観に立つなら, こうした圧倒的な言語の支配力を前提とするという。



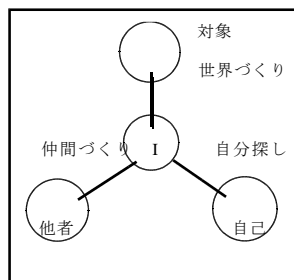
有澤はこの主体の問題を言語の機能を軸として考えると「対自的主体」の絶対性が保証されないという。また田近洵一の「言語行動主体」の概念(言語, 意味対象, 聴者, 話者の4つの要因が言語行動という場面において機能する)は, 言語行動が, 話者の意識を変容させるために機能していると批判する。対自的意識を中核に考える主体ではなく,むしろ主体は要因の相互作用の過程において新しく生まれ出るものととらえるのである。田近と有澤, 主体がどのように生まれ出るかについての考えは異なるものの, 田中が示した主体不在の言語観とは異なるものとなっている。田中は, ほとんどの研究が, 「子どもの発達による可能性を明らかにしているのではなく, 子どもの発達に下される言語の命令を読み取っているに過ぎない」と断じる。本研究では, 主体の存在をそこまでラジカルに考える立場には立っていない。なぜなら, 人間という存在が変容しうる動的な存在であるからである。対自意識, 対他意識, 対事意識を言語を通して学びつつ新たな自分の構築に向かうと考える。

こうした考えは, 佐藤学に代表される近年の「学び論」に通じる内容となっている。「学びの三位一体」は「世界づくり」「仲間づくり」「自分探し」の三極を設定したものとなっている。ネオヴィゴツキアンの示す「学習の三項理論」も同様な図を示している。

#### ◆佐藤学モデル「三位一体」

世界づくり 認知内容の編み直し  
仲間づくり 対人関係の編み直し  
自分探し 自己概念の編み直し

世界づくり：対象世界(教育内容)の意味を構成



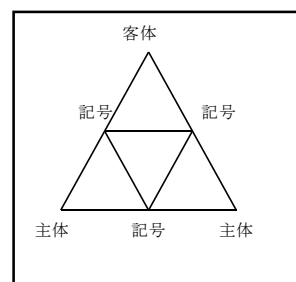
し意味の連関を形成する

仲間づくり：教師や教室の仲間との関わりにおいて遂行する

自分探し：自分自身の考えや態度を反省的に吟味することを通して自己を形成する

#### ◆学習の三項理論\*8

庄井良信によると次のように説明される。\*9



学習活動においては, 対象変革は主体と主体との相互作用を媒介としたものであり, その自己変革も主体と主体との相互作用を媒介とした対象変革をとおして

はじめて達成される。その際, 主体と対象を媒介とする道具(記号)は認知方法であり, 主体と主体を媒介する道具(記号)は交流方法である。

一方, 有澤は, ハリデーの言語機能モデルを三角形に組み込んで新たにモデルを提示している。\*10 以下, 図に関する有澤自身の解説を要約的にまとめて示す。

■中心：学習者L 道具的モデル 自己意識や相手意識が内面化されていない。

→学習前の学習者の座

■学習者Lから各頂点への線

<Lから物事へ 発見的モデル>

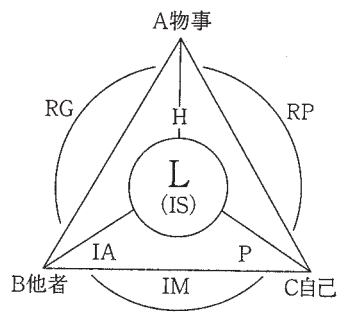
学習者が物事に探求する

<Lから他者へ 相互作用モデル>

他者と渡り合い, 相互に変容する

<Lから自己へ 個人的モデル>

自己の内面を探求する



- (1) L : 道具的モデル (IS)
  - (2) ①LA : 発見的モデル (H)
  - ②LB : 相互作用モデル (IA)
  - ③LC : 個人的モデル (P)
  - (3) ①AB : 規制モデル (RG)
  - ②AC : 表象的モデル (RP)
  - ③BC : 創造的モデル (IM)
- } テクスト的機能 (Tモード)

■三つの外辺

<他者と物事 規制モデル>

Lの意図に従って物事について相手をコントロールする

<自己と物事 表象的モデル>

Lが自己意識との調和のもとで物事を描き出す

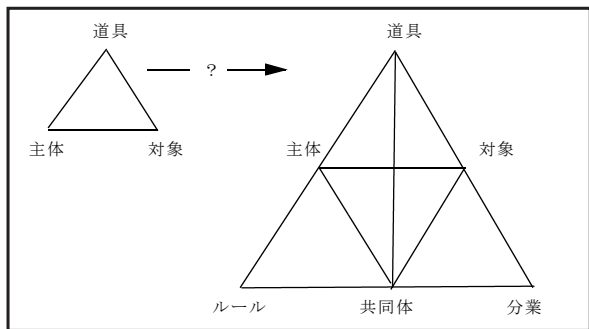
<自己と他者 創造的モデル>

Lが相手に向けて自己内でイメージを膨らませる

■学習者Lからの各線分・各外辺上について  
テクスト的機能 (Tモード)

4. 言語の三角形と読むことに関連

以上様々な言語をめぐって三角形が示されるが、Y. エンゲストロームは活動理論の立場から先に挙げたヴィゴツキーの三角形を発展させ、集団的活動への移行として「拡張による学習」モデルを提示した。\*11



ヴィゴツキーの三角形では、行為が対象に向かうということだけではなく、言語との関わりの中において行為が形成されていること、また記号は自然に生まれた者ではなく、歴史的社会的な人間の関わりの中で生まれたということの意味していると解釈している。

ヴィゴツキーは、人間とシステムとしての言語の出会いが、意識を生むと考えた。さらにレオンチェフは、人間が目的的に対象に向かうが元々集団的に活動するのが人間であるととらえた。しかし、全員が一つの目標に向かっているのではないことから、分業の概念を生み出すこととなる。分業では、目標が異なる(行為そのものも違う)が全体的には一つも目標に向かっている。その達成のための技能を「操作」と呼び、「活動・行為・操作」の三重構造をレオンチェフは設定することとなる。

エンゲストロームはこうした考えの基、社会的場面において行為を分析できるツールとして「拡張した」ものを提示することとなっている。

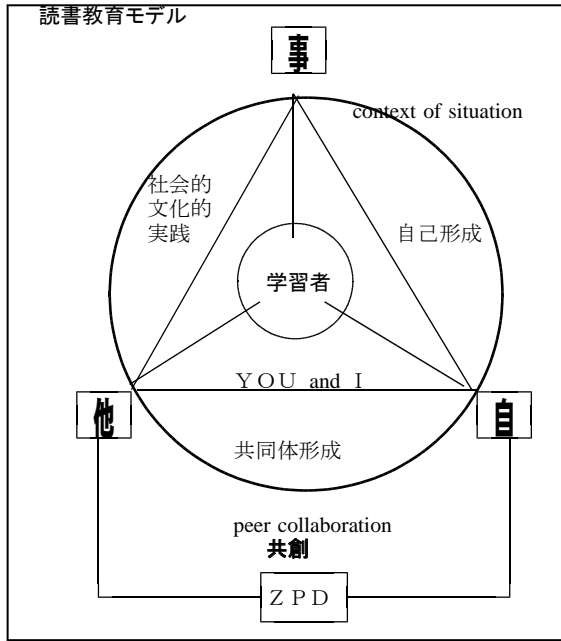
三角形自体の主体を個人から集団へととらえ直している。そして集団の構造は常に変化する。ZPDにしても他者との関わり方によって変わってくるものとなる。個々の感じる矛盾の可能性を集団で共有し、それを客観的に理解するためのツールを創り出し実行することで、システムややり方が変わっていくことを「拡張による学習」としている。

論者は有澤、佐藤論を基にしつつ「読書教育モデル」としての三角形を作成した。\*12

○「場面の脈絡」の中において「学び」が生み出す三つの領域を配置

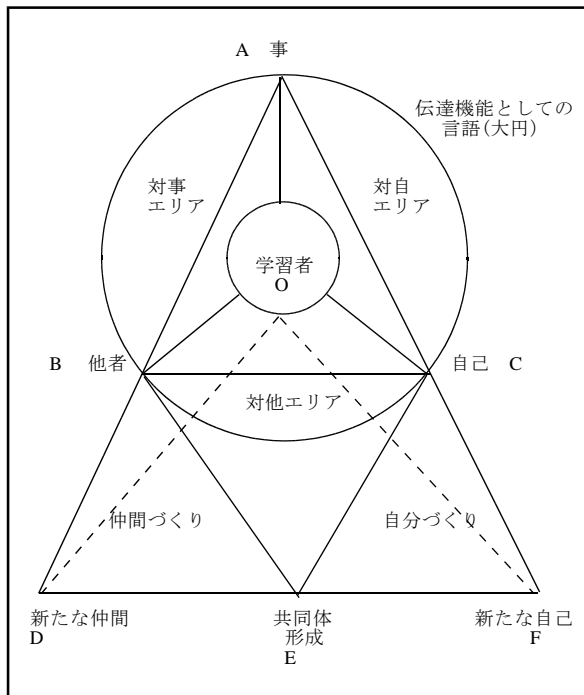
○自と他は「YOU and I」の関係において初めて学び合う関係が成立する

○自と他は共同的な学習においてZPDを生み出す「共創」を生み出す



しかし、この図は記述してきたように、個人の学習を中心としており、エンゲストロームが示したように、新たなシステムの構築を示すことができていない。

そこで、「拡張としての学習」をイメージし、次の図を作成した。



<伝達機能>

言語は△ABC 辺上を基本として働く

<相互作用的功能>

AB / AC / BC / AO / BO / CO のそれぞれ辺上において機能する

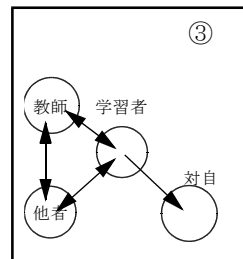
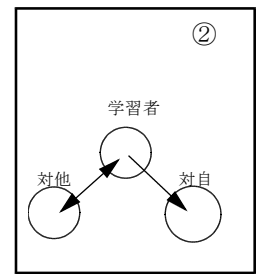
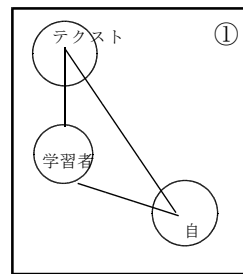
<創造的功能>

対事, 対他, 対自エリアに接する大円上と AB, AC, BC 線上において機能する

<メタ言語的功能>△ADFの辺上において機能する

つまり有澤がそれぞれの辺や結びつきに機能を持たせモデル化したのに対して、辺上においては機能が重複して設定できていることが違いとなっている。また学びの世界をイメージすると大△ADFは「世界づくり」そのものといえるし、学習者が他者と関係することによる「仲間づくり」は共同体作りの中で拡張し、新たな仲間、新たな自己を形成することとなる。最初は、△ABC だけだったものが点線のように拡張し、点Dや点Fと新たな学びの三角形ADFを創っていくことになる。

教室における読者論を当てはめ考えると、読書行為としては、学習者Oと事Aとの相互作用でしかなかったものが、(その時点においては、上



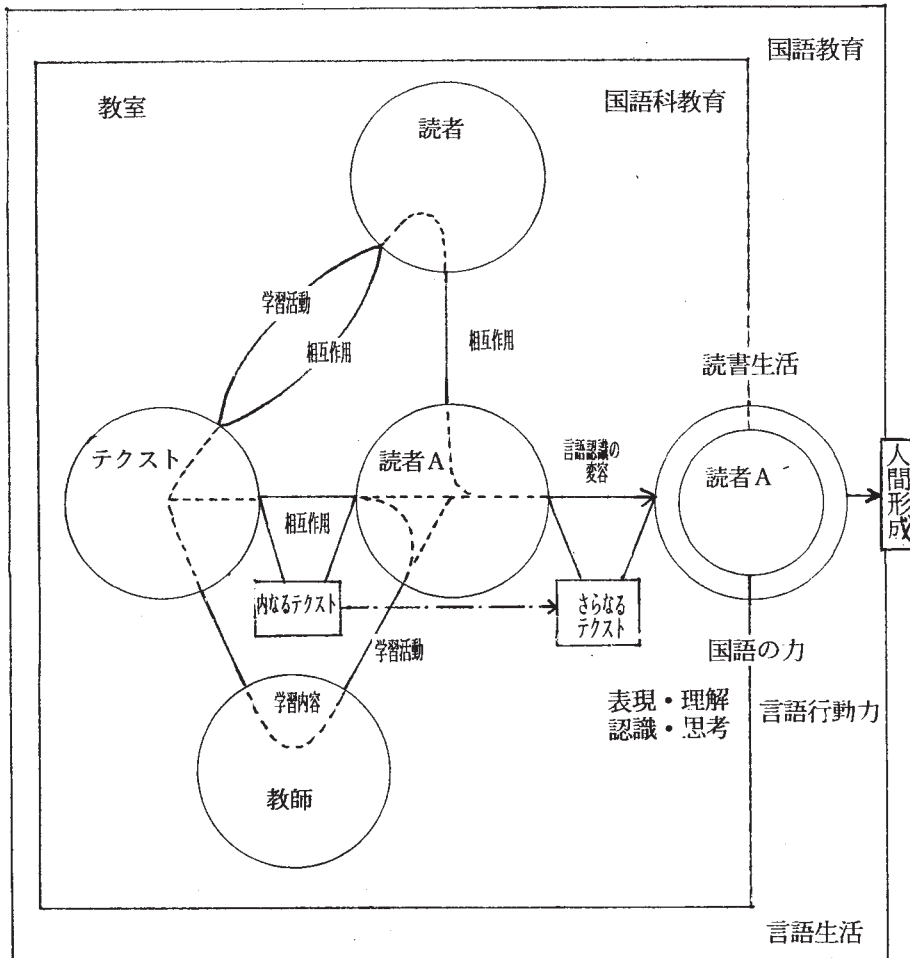
図のように対自にだけ向かう三角形である) ①  
 他者という学級における仲間の出現によって相互作用によって新たな読みの相互作用(交流)となり自分と向き合うこととなる。

対他は対教師も含まれることから相互作用には意図的、計画的な作用も含まれるし、対事との関係においては、「学習内容」という要素も注入されることとなり学習者は二重の相互作用に組み込まれることとなっていく。②③

当初、テキストとの相互作用において生み出された読みは、対教師、対級友、対自という三つの方向において形成されていくこととなる。教師の介入が少ないほど読みの自由度は上がるだろうが、逆に恣意的な読みも生まれかねない。教師が学習内容を強く出すほど、創造的機能は弱くなっていく。

筆者はこうした読みの二重性と個人の変容(言語認識の変容)を次のようにとらえたことがある。この図においても主体(個人)の変容を中心としており、システムにまで及んでいない。\*13

教室における読者論の問題は、このダブルバインドとしての相互作用と結果生成される読みの質にあるといえる。一方、学習者自身に目を向けて見ると、対自意識は、表層的には、バフチンのいうところの「自己の声」と「社会的言語」(ここでは他者との相互作用において用いられることば)との「腹話術」を通して形成されていくといえる。フィッシュがいうように「解釈共同体」ともいえるクラスの読みが形成されるなら、意味生成の源は、個人内部ではなく、コミュニケーションにあるのではないか。このように、他者との関わりにおいて言語を媒介として形成される意味はどのように生み出されるかの解明こそが読者論成立の鍵になると考える。



## 5. まとめ

読者論を教室において実現するには、読者と言語（読書材における文字テキスト）との相互作用、そして言語主体と教室に存在する他の言語主体である共同体を形成する他者との相互作用、そしてそれぞれの相互作用を受けての言語主体の変容という三つのアスペクトの関係性を明らかにすることとなる。単に従来、読者論が問題としてきた、読者とテキストとの関連だけを問題としているだけでは、教室全体におけるダイナミックな読みの生成過程を描き出すことはできない。こうした試みは、今までもなかったとはいえない。佐藤公治による教室における相互作用分析などはその代表的な先行研究といえる。

今回の考察では、言語の三角形の基本的な概念を整理しそれが、今日的な学習論と言語機能という視点からどのようにリンクし連動していくのかについて述べてみた。学習者とテキスト、学習者相互、それらが生成する「読みの共同体」、そこに機能する言語と学びという教室のシステム、異なる次元を同次元に考えることに対しては無理があるという批判もあるだろう。

しかし、実践というフィールドの中では常に今向けられているタクトが変化する。そうした事実を学習者の反応の中から一つひとつ描き出すことでしか、読者論の世界を描き出すことはできないだろう。また言語機能を意識した学習システムを持たないと、個人の変化だけを問題とすることになってしまい、集団において「生み出された」読みを描き出す視点を持つことができないし、何よりどんな言語能力を培うこととなったのかを因る視点を持つことができないと考える。言語機能はそのための視点となり得るだろう。

読者論研究の一領域ともいえる読者反応分析も共時的な静的研究（感想などの反応の起こった時点での反応の研究）から通時的な動的研究（反応が起り、それが関わりの中でどのように変化していくかのリアルタイム的な研究）へと変えていく必要がある。教室の相互作用分析を通しての読みの生成・変容、そして形成される読みを明らかにすることは課題となっている。

\*本稿は第128回全国大学国語教育学会・姫路大会において「言語機能からみる学びの三角形—教室用読者論」の構築に向けて—として発表されたものを基としている。

\*1 M.A.K.Halliday(1969)Relevant models of Language.

Education Review.,No.22(1) University of Birmingham. pp26-27 湊吉正(1987)『国語教育新論』明治書院に モデルの訳出

\*2 湊吉正 注1同

\*3 J.N.Britton(1970)Language and Learning. Penguin,Harmondsworth. p.104,105

\*4 藤井知弘(2010)「国語科教育の基底としての言語機能と場面」表現学会『表現研究』第72号 p.53

\*5 有澤俊太郎(2008)『国語教育実践額の研究』風間書房 p.40

\*6 有澤によればJ.R.Firth(1937)The Tongues of Men and Speech において「タクト」の概念が提示された。有澤はその性格を三つにまとめている  
①言語技術, 言語技能, 言語的方略 ②個人の内的な資質 ③ダイナミックに発展生成するもの

ヴァイスゲルバーの「言語財」と同様な性質であることを指摘している。

\*7 田中敏(1990)「言語と認識」内田伸子編『新・児童心理学講座』金子書房 p.229

\*8 Freinrich,J(1991)によるもの。ただし庄井良信(1991)「ヴィゴツキー・ルネサンスと教授学」日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第18巻 p.51に拠った。

\*9 庄井良信(1997)『学びのファンタジア』溪水社 p.99

\*10 有澤俊太郎 注5同 p.56

\*11 Y.エンゲストローム(1987)山住勝広他訳(1999)『拡張による学習』新曜社 p.249

\*12 藤井知弘(1999)『読書教育実践学研究』兵庫教育大学連合大学院博士論文 p.68

\*13 藤井知弘(1992)『教室用読者論の研究』上越教育大 学修士論文 p.48