

# 教員学生間の教材製作における談話構築・実践に見られる指示語「これ」「ここ」の使用とモノとしての教材の役割 —マルチモーダル分析の観点から—

抽冬紘和 (横浜市立大学)

## 1. はじめに

この発表では、マルチモーダルエスノグラフィー (Jewitt, Bezemer, & O' Halloran, 2016) の観点から、国内の大学で開講されている特別支援学校教諭養成課程のセミナークラスでの教員 (以下、教師) と学生の相互行為と談話構築を「ものづくりディスコース」として考察する。このクラスでは特別支援学校で使用される教材の製作を1つの課題とし、教師は指差しや目配りといったマルチモーダル資源を使用し、製作手順など、課題達成に必要な情報を学生との間で共通基盤化 (Clark, 1996) し、談話を構築する。マルチモーダル資源の使用と共に、モノの状態と存在を共有するために、教師は「これ」、「ここ」といった最小限の言語表現である指示語を使用する。指示語は参与者間で参照される対象を共同注意の焦点として調整する役割を果たす (Diessel, 2006)。Diessel (1999) は指示語を「現場指示 (exophoric use)」と「文脈指示 (endophoric use)」に分類し、前者はある状況に具体的にあるモノや要素を示し、後者は談話内の名詞といった言語で提示された、言語要素に言及する。この指示語使用と共に、教師と学生の相互行為を参与者間で共有されるモノへの「間主観性」 (Duranti, 2010) の観点から、モノとしての教材の存在と、参与者がいかに関話を実践、構築するかを考察する。

## 2. 背景

ものづくりディスコースでは、学生が製作に取り組む教材である「モノ」は、教師と学生双方の「意識 (intentionality)」 (Duranti, 2001)、注意の対象であり、教材に対する学生の意識は共通基盤をもとに製作中の教材に向けられ、モノと参与者が間主観的な関係で談話が構築される。共通基盤化の際に教師は指示語である「これ」、「ここ」といった最小限の言語表現 (cf. Enfield, 2009) と指差し、モノの提示などのジェスチャーを使用し、教材製作の過程に応じて学生との共同注意を成立させ、共同行為 (joint action) を行う。そこで学生は、教師の指示語とジェスチャーによる説明に対して、うなずきや「はい」などのフィードバックで呼応、共鳴し、教材製作の見本であるモノを見ながら、その製作手順を理解する。マルチモーダルな談話では、ことばは談話における共同活動を統合する要素があり (Enfield & Sidnell, 2022)、ことばとともに参与者はモノをコミュニケーションの媒体とする。そしてマルチモーダル資源であるジェスチャーを使用し、共同注意から共通基盤を構築する。教師と生徒はその共同注意を成立させることにより、モノに注意を向けるだけでなく、直面している状況で何を必要とするかを確認する (cf. Kidwell & Zimmerman, 2007)。

## 3. データ

本発表で使用するデータは、発表者が日本の大学で開講された教職課程のセミナークラスで約半年間行ったエスノグラフィー調査で収集したものである。データ収集にはGoProアクションカメラ2台とICレコーダー1台を使用し、教材製作実習の個人指導でのやりとりを動画と音声の両方で記録した。クラスは週1回90分で

実施されていたが、各学生のスケジュールや教材製作の進捗状況に応じて個人指導の形態で実施されていた。このような教師学生間の教材製作指導での社会文化的規範がどのようなものかを知るため、授業外の時間に教師とインタビューを行い、指導法についての聞き取りを行った。また、授業の文脈理解のために教師に対してフォローアップインタビューとしてメールによる質疑応答を行った。参与者である教師は特別支援学校教諭、学級教諭を経て、大学教員となり特別支援教育研究とともに教員養成を行っている。そのためにオリジナルの教材をデザイン、製作し、セミナークラス内で学生に製作指導を行っている。学生は4年次生で、特別支援教育を専攻し、小学校教諭1種免許状または、特別支援学校教諭1種免許状の取得を目指している。以下では、発表内で提示する2つの断片から、1つの例を報告する。毎回、新しい教材の製作に取り掛かる際、教師が教材の試作品を提示し、その構造、教育的機能を説明し、実際に教材の部品作成へと移行する。例では図1のハンドベルの製作授業の場面で、その一部にあたる部品製作を開始する。

#### 4. データ分析

以下の抜粋例の61行目からのやりとりは、このセッションで製作する教材(図1)を教師が提示した後のやりとりである。61行目で教材を「これ」と示し、やりとりが始まっている。ここではすでに教材の完成形(図1)が教師と学生間で共有されており、談話全体の到達目標も共有されている。63行目で「ここ」という指示語を使用し、指差しで製作するパーツ(図1、矢印部分)に学生の注意を向けさせている。学生はすでにパーツに注意を向けているため、モノであるパーツと「ここ」を関連付けることができ、63行目で視線を教師の手元に向ける(図3.1)。64行目では「え、すごい。」と反応し、視線をパーツであるキャップに向けている(図3.2)。ここで学生の注意がパーツの一点に向いたことから、教師は次の談話の段階に移行している(65行目)。この教師の発話に応じて、学生は66行目で、「穴を。」と、作業の目的を推測する発話をしている。ここで、学生はここまでで基盤化された知識(教材の構造、穴をあける作業)によって談話の次の段階を推測している。



図1(製作教材：ハンドベル)

65行目から73行目では、穴を実際に開けていくことが教師と学生間で確認されている。65行目で、教師が穴を開ける説明を始めようとすると、学生はすでに確認したパーツの構造から、穴を開けるということを推測し、「穴を。」と発話している(66行目)。ここで、モノであるパーツは教師の元へ移動し、学生の視線がそちらに向き、そこから示される新しい情報に注意を向け始める(68行目)。70行目で、学生は穴を開けることを教師に対して共鳴し、2人は開ける穴の数を確認している。ここでもまた、2人の間に共通して存在するモノを媒介とし、談話を通して間主観性が構築されている。74行目(図3.3)より、意識は4つの穴を開ける位置に移行している。64行目以降、指示語の使用は見られなくなり、教師と学生間でのモノへの共同注意が成立し、共同注意の範疇が限定され、談話が構築されていると考えられる。75行目では学生は教師の手元の動きと情報に注目を続け、うなずきで理解を示し、教師は穴を開ける位置に印を打ち始める(図3.3)。すでに72-73行目で、穴を4つ開けることが共有されており、ここでは教師の「いち、」に続き、学生が「に、さん…」と教師が穴を開けていくと同時に数を数え始め、教師が印をしていくのを目で追っている(図3.3中、76-77行目)。

教師が穴を開ける位置に印を打ち終わると、そこに実際に穴を開ける作業の段階に入る(78行目)。ここから新情報である穴を開ける道具と穴の開け方の説明が始まっている。教師は「ここ」という指示語を使用し、穴を開ける位置を指示し、指示語「これ」で穴を開ける道具である錐を学生に見せる(図3.4、78-79行目)。学生は視線を錐へ向けて、注意を教師の動作へと移す。すでに「ここ」で指示されているキャップ上の印は教師学生間で基盤化された知識であるため、注意が向く焦点は指示語のみで調整され共同注意が成立している。80行目で教師は

穴を開ける動作を学生に見せるが、教師が道具の使用法を示すことへの意識の移行は日頃の教材製作授業における相互行為的経験に基づくものと考えられる。80行目(図3.5)において、教師は錐で穴を開ける動作を見せる。これを見た学生は81行目で、教師が見せた錐を持って穴を開けるとい動作を体現化している(図3.6)。ここで学生は「もうプスって。」とオノマトペで穴を開けるニュアンスを確認し、それに対して、教師は「プスっと。最後まで。」と、より深く穴を開けることを補足している(82行目)。ここで学生は「はい。はい。」と穴の開け方へ理解を示し(83行目)、教師もそれを開始するように言っている(84行目)。

### 抜粋例

- 61 教師: これやろ。  
 62 学生: はい。  
 63 教師: ここにしてあるでしょう?((パーツの箇所を指差しする))  
 64 学生: はい, ((パーツをのぞく)) え, すげー。



図 3.1 (63 行目)

- 65 教師: [で, どうするかというと。  
 66 学生: 穴を。  
 67 教師: ちょっと貸して。  
 68 学生: はい。  
 69 教師: 穴を開けるから。  
 70 学生: はい, 開けるんですね。



図 3.2 (64 行目)

- 71 教師: ((キャップを拭く (約8秒) ))  
 72 教師: 4つ, 4つ開ける。  
 73 学生: はい。



図 3.3 (74-77 行目)



図 3.4 (78-79 行目)

- 74 教師: うーん, だいたい  
 75 学生: ((うなずく))  
 76 教師: いち, (4か所, 印をつける))...  
 77 学生: ((教師が印をつけているのを見ながら)) に, さん...

- 78 教師: ここ [にこれで穴 [を。  
 79 学生: [はい。 [はい。  
 80 教師: ((穴をあける動作を見せる))



図 3.5 (80 行目)



図 3.6 (81 行目)

- 81 学生: もうプスって。  
 82 教師: うん. プスっと。最後 [まで。  
 83 学生: [はい。 はい。  
 84 教師: やってください。

## 5. 考察

抜粋例で見られたように、ものづくりディスコース内では、教師と学生は指示語とジェスチャーの使用と共に、目の前で扱われ示される「モノ」に注意を向け続け、談話を構築する。その際、教師は「これ」, 「ここ」

という指示語を使用し、文脈を共有し、手元のモノへ学生の注意を向けさせ、製作手順への学生の意識を高める。抜粋例では、61行目で、それまでに基盤化された情報（製作する教材の形、機能など）、参与者間で共有された知識とモノを現場指示である「これ」で表し、談話実践の目標と開始を提示している。このように参与者間で共通基盤化された知識を通して確立されたコンテキスト上の事象を現場指示語で共有したあとに実際の製作過程の談話に移行していく。ものづくりディスコース内では、教師は教材の作り方を現場指示語の「これ」、「ここ」で教示し、学生の教材製作へのサポートをし、理解を導き出す。ここで注目すべき点は、現場指示語は基盤化される情報は指差し、目線といったマルチモーダル資源に補完され機能する。そして教材としてのモノが教師と学生の共同注意の対象となり、共有された知識への間主観性とその後の相互行為を可能とする。これらの指示語とマルチモーダル資源が文脈で機能し、教師と学生との間での共通基盤化が成立するには、間主観性を帯びるモノの存在が必要とされる。

## 6. まとめと展望

本研究では教材製作での談話実践を考察した。そこでは現場指示語とマルチモーダル資源が用いられ、参与者の注意の対象であり続ける教材としてのモノに対する教師と学生の共同注意によって共通基盤化が行われ、談話が構築された。現場指示語は基盤化された知識と共有された文脈でモノを示す。また、教師のジェスチャーと共に機能し、学生の意識を製作中のモノに向ける機能を持つ。前者を現場指示語使用のなかに既に共有されているものを示す現場指示語 (shared exophoric demonstratives)、後者を新しく共有されつつあるものを示す現場指示語 (emerging exophoric demonstratives) として提案する。今後の展望として、文脈指示語の省略についてさらなる分析が可能であろう。例えば抜粋例の84行目において、一連の説明が終了し、実際に学生が制作に取り組み始める場面で、現場指示語「これ」が使用される可能性があるが、ここでは使用されていない。それまでに構築、共有された知識とモノの存在への意識により、指示語が省略され、次の談話への移行が成立する可能性がある。

### 参考文献

- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diessel, H. (1999). *Demonstratives: Form, function, and grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins.
- Diessel, H. (2006). Demonstratives, joint attention, and the emergence of grammar. *Cognitive Linguistics*, 17, 463-489. DOI 10.1515/COG.2006.015
- Duranti, A. (2001). Intentionality. In A. Duranti, (eds.). *Key terms in language and culture*. Oxford: Blackwell.
- Duranti, A. (2010). Husserl, intersubjectivity and anthropology. *Anthropological Theory*, 10, 1-2, 16-35. DOI 10.1177/1463499610370517
- Enfield, N. J. (2009). *The anatomy of meaning: Speech, gesture, and composite utterances*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enfield, N. J., & Sidnell, J. (2022). *Consequences of language: From primary to enhanced intersubjectivity*. Massachusetts: The MIT Press.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. Croydon: Routledge.
- Kidwell, M., & Zimmerman, D.H. (2007). Joint attention as action. *Journal of Pragmatics*, 39, 592-611. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.07.012>