Osaka University Knowledge Archive

Title	コミュニケーションのための英語教育をめざしたインタラクション概念の再考ー現象学的アプローチに基づく教室談話の分析を通してー
Author(s)	泉谷, 律子
Citation	大阪大学, 2020, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/77467
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

Osaka University

2020 年博士学位申請論文

コミュニケーションのための英語教育を
めざしたインタラクション概念の再考
―現象学的アプローチに基づく教室談話の分析を通して―

泉谷律子

大阪大学大学院言語文化研究科

言語文化専攻

目次

第１章　序論 1
１．１　問題の所在とその背景 1
1.1.1　授業とは 2
1.1.2　課題をめぐる社会的背景 3
1.1.3　英語教育学および英語教育研究の現状 6
1.1.4　英語非母語話者教師を取り上げる理由 9
1.1.5　まとめ 10
１．２　研究目的 11
１．３　本研究の意義 13
１．４　本研究の構成 13
第２章　先行研究 15
２．１　インタラクションの対比としてのコミュニケーション 15
２．２　インタラクション 19
２．３　教室談話研究 25
2.3.1 応用言語学の文脈における教室談話研究 25
2.3.2 教育学の文脈における教室談話研究 27
２．４　言語観と言語習得観 29
2.4.1　言語観 29
2.4.2　言語習得観 32
２．５　リサーチクエスチョン 35
２．６　本研究の位置づけ 36
第３章　理論的枠組み 38
３．１　現象学 38
３．２　本研究のアプローチ 41
3.2.1　現象学アプローチによる実践研究 41
3.2.1.1　看護・医療における現象学アプローチ 41
3.2.1.2　教育における現象学的アプローチ 43

3.2.2　本研究のアプローチ 44
３．３　英語授業研究への従来のアプローチ 54
３．４．　まとめ 58
第４章　研究方法 60
４．１　視角のトライアンギュレ―ション 60
４．２ 調査方法 62
４．３ 調査対象と研究データ 62
４．４ 分析方法 64
４．５　研究協力者教師との関わり 66
第５章　英語授業における挨拶の比較 67
５．１　挨拶場面比較検討の観点 68
５．２　先行研究の検討 68
５．３ 分析対象 69
５．４　分析　挨拶の場面 70
５．５　考察 98
5.5.1　How are you を含むやりとりの経験の空間性 99
5.5.2　How are you の意味構築という経験の時間性 101
５．６　まとめ 105
第６章　教科書に基づいた質問＝回答における相互行為 108
６．１　評価のない学習機会構築 108
６．２　先行研究の検討 109
６．３　分析 110
6.3.1　授業の流れ 110
6.3.2　学習機会の共同構築 111
６．４　考察 117
6.4.1　気づき―身体性 117
6.4.2　気づき―時間性 118
6.4.3　気づき―空間性 119
6.4.4　気づき―関係性 119
６．５　まとめ 120

第７章　英語授業で自作の詩を読むという経験 122
７．１　詩と文学教材の言語教育的価値 122
７．２　先行研究の検討 123
７．３　分析 123
7.3.1 「Please　enjoy」 124
7.3.2 「you are poet」「りゅう詩人です」 125
7.3.3 「his voice is very husky so」「おれが言おか」 127
7.3.4 「ようきの気持ちがよく出ていますね」「さやからしい」 132
７．４　考察 137
7.4.1　詩に現れる「気持ち」－身体性と時間性 137
7.4.2　舞台にあがる「気持ち」－空間性 139
7.4.3　舞台にあがる生徒への「気持ち」－関係性あるいは共同性 141
７．５　まとめ 141
第８章　「他人の心を知る」偶発的相互行為 143
８．１　教室談話における偶発性 144
８．２　他人の心についての現象学的説明 146
８．３　分析 146
8.3.1　事例１「英語で緊張ってなんていうんですか」 146
8.3.2　事例２　「angry」 152
８．４　考察 155
8.4.1　指、掌、声、視線の届く先と心的状態の先取り－身体性 155
8.4.2　ルーティーン枠と授業の主題を示す枠の境界－時間性と空間性 156
8.4.3　nervous の主語－関係性あるいは共同性 157
８．５ まとめ 158
第９章　総合考察　英語授業を生きる経験 160
９．１　本研究で明らかになったこと 160
9.1.1 生徒とその現象的身体との関わりとしてのインタラクション 161
9.1.2 現象的身体を捉える出来事としての英語の発声や理解 162
9.1.3 英語主導のインタラクションという経験の意味と構成 164
９．２　本研究の意義 167

第１０章　結論と今後の課題 169
参考文献 170
付録１　調査協力のお願い 185
付録２　同意書 186
付録３　誓約書 187
付録４　トランスクリプト記号一覧 188
謝辞 189

第１章　序論

留学や仕事など英語圏に滞在したり、なんらかの形で英語を使ったりする機会の多い日本人は、英語を使って自国とは異なる様々な考え方に接したり、幅の広い交流ができることを良いことだと受け止めている（加藤, 2014）。そして、公教育で英語を使えるようになれば子どもたちの人生にとって良いことであると思う人が大部分である（ベネッセ, 2007）。筆者もそのように思っていた１人であったが、教育大学の修士課程で英語教師を志望する学生たちに接する中で、英語で英語の授業をするという文部科学省の方針に大部分の学生たちが否定的な見解を持っていたことに驚いた。それは、英語圏での一年近くの留学から帰ってきた学生ですらそうであった。公教育の現場では英語で英語の授業をするということは、文法と語彙中心のシラバスのもとで日本語による説明を受けた授業で英語を学んできた教員志望の学生たちには相当な困難をはらんでいるらしい。その困難には、たとえ苦労して英語ですべての講義をしようとも、中学生や高校生にはその講義が理解しがたく授業に集中させることができないだろうという予想も含まれる。しかし、そのような困難が予想される中でも、講義だけでなく英語を含んだやりとりを通じて生徒に英語での経験をさせようとしてできる限りの試みをしっかりとしている教師も存在する。現場でどのような試みがなされているのかということを注意深く観察してみる必要があるだろう。

そこで、本研究は、公教育における英語授業の中で教師と生徒あるいは生徒同士の間で英語および日本語を交えた、英語で行われるやりとりを事例として、どのように生徒が英語による「行為としてのことば」を経験しているかを明らかにする。本研究の目的は、そのような経験が明らかになることによって授業での教師の働きかけがより生徒たちの在り方に即したものになるための一資料を提供することである。本章では本研究の研究課題の背景となる授業とは何か、課題をめぐる社会的背景、日本における英語教育学および英語教育学研究の現状、英語非母語話者教師を取り上げる理由について述べる。

１．１　問題の所在とその背景

1.1.1　授業とは

授業とは何だろう。さまざまな授業観がありうるが、本研究では、日本の英語教育学の昨今の授業観、つまり技能の育成をめざす授業観（樋口, 2012a）よりもむしろ対話の中で生きられる授業、および授業とは「独自なもの」（ヴァン=マーネン, 2011, p.241）であるとする授業観に依拠している。それはすなわち、教育心理学者の吉田（1983, p.3）によれば、授業は自然現象ではなく、「時代、社会、文化と深いかかわりを持つ人間的な事象」であり、「授業者による創造的な活動」であり、そして授業によって生徒も教師も「共に育つ」という授業観である。さらに授業の内容は多様であり、参与者によって異なる姿であらわれるため、一様に捉えることはできない（吉田, 1983, p.3）。このような授業観に基づけば、授業の過度な一般化をめざすような研究アプローチではなく、内容が多様で参与者によって異なる姿で立ち現れる現象としてそれを捉えるような研究アプローチでなければならない。

また、吉田（1983）は授業の質は究極的には授業者の質によるとも述べているが、これは教育学者の中田（1997, p.213）の、「子どもたちに対する教師の対応の仕方に応じて子どもたちの対話の生き方が異なって」くるという指摘に通ずるものがあるだろう。そのような授業観に基づいた授業研究をしている中田（1997）はブーバー、ディルタイ、ハイデガー、フッサール、メルロ＝ポンティ、サルトルといった現象学者のことばを引用しながら授業を生きている教師や子どもたちの生の営みを捉え、研究することと、自己の生の経験と他者の生の経験を捉えることを結び付けている。吉田の主張と同様に本研究で対象とする授業は「人間的な事象」であり、授業は「授業の現実の体験そのものの中から」（吉田, 1983, p.5）　理解していかねばならない、という立場に立つ。というのも、公教育の英語授業では、教師は文法指導と内容重視のコミュニケーションの双方の実践をせざるを得ない状況に追い込まれており、本研究においては、そのような状況にある「日本国内のどこにでもありそうな」（東條, 2014, p.34）　公立中学校・高校における「日々真摯に」（東條,2014,p.34）取り組まれる教育活動としての授業でのやりとりを研究対象としているからである。つまり、本研究で対象とする授業は文法指導であれ、コミュニケーション活動中心の授業であれ、その中でおこなわれているやりとりを人間的な事象であるという視点から捉えるということである。

以上の授業観および授業研究観を踏まえて、最新の英語教育学および英語教育研究の領域での授業研究に依拠して概観（高梨・高橋,　2011）すると、そこには 2 つの流れが認められる。1 つ目は生徒中心・体験重視・自己観察をキーワードとし、人間的な事象としての

定の教師の特定な授業に関わる研究の流れである（高梨・高橋, 2011, p.128）。2 つ目は「一般的な授業改善や教材の開発を意図して厳密な実験的手法」が求められ、「ある教授法の理念に基づく仮説を統計的手法を駆使して数量をもって実証しようとする方法」（高梨・高橋, 2011, p.128）の流れであり、この 2 つの流れが今日では共存している。しかし、授業を人間的事象という捉え方をする吉田（1983）は、後者について授業を学問的にまた科学的に研究するにあたっては、科学を無反省に自然科学と同義に用いるべきではないと述べている。したがって、本研究は、自らを後者に組せず前者の流れに位置づけ、教師と生徒のやりとりにかかわる個々の事象を現実の授業から理解することによって、英語授業の質について考察していく。次に、本研究の背景となる日本の英語教育における現在の社会的状況について述べる。

1.1.2　課題をめぐる社会的背景

文部科学省は 2014 年に「グローバル化に対応した英語教育改革への５つの提言」[1]を掲げ、英語で行う授業、発表、討論、交渉などの言語活動の高度化を急いでいる。それは、語学力、コミュニケーション能力を兼ね備えたグローバル人材の育成が叫ばれ、世界競争率ランキングで日本の弱い指標として＜外国語のスキル＞があげられていることが問題視[2]されているからである。そこで、特にコミュニケーション能力の育成を重視して教育改革が進められている（文部科学省, 2014）。それによりコミュニケーション能力の解明が第二言語習得（Second Language Acquisition 以下 SLA）研究の課題となっており、英語教育や英語教師の研修にもその知見が取り入れられている。さらに文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」のための英語教員育成コア・カリキュラムの作成

---

[1]「グローバル化」については寺沢（2015）によると、研究者を含む日本の英語教育者が頻繁に議論しているグローバル化の影響はかなり素朴な理解に基づくものであり、そのような言説に基づく教育政策は危険性が高い。グローバル化は多数の要因が介在するきわめて複雑な現象であり、グローバル化にともなって逆に日本の英語の必要性はむしろ減少していることが大規模社会調査のデータから明らかになっている（寺沢, 2015, pp.178-190）。

[2] 文部科学省（2011）は、スイスの研究教育機関 IMD による世界競争力ランキング（2011）で日本は５９か国中２６位で日本の強い指標が「環境技術」（2 位）、弱い指標が「外国語のスキル」（58 位）であることを英語教育改革の根拠としている。

を、東京学芸大学の研究グループに委託しており、平成 28 年 3 月に「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業　平成 27 年度報告書」が公開された。まず、中・高等学校教員養成・教員研修コア・カリキュラム（試案）を概観してみると、求められる英語力については、中学校では CEFR の B1 レベル、高等学校では同 B2 レベルの「一般的な英語力」と、「英語を教えるための英語力の習得」（東京学芸大学, 2016, p.209）が必要であるとされている。指導力については、「教科用図書の活用」、「統合型の言語活動」、「生徒の多様性への対応」が必要であると述べられ、「学習指導案の作成についての知識」、「学習評価についての知識」、「第二言語習得理論の知識」、「授業観察、模擬授業の機会」が十分に与えられていないことが課題であるとされている。

以上の課題に取り組むために、試案では、教職に関する科目（英語科の指導法）の学習項目としては、以下の 4 項目が提案されている。

1. カリキュラム/シラバス
2. 生徒の資質・能力を高める指導
3. 授業づくり
4. 学習評価、専門知識

教科に関する科目の学習項目としては、英語コミュニケーション、英語学、異文化理解・文学が提案されている。

なかでも本研究と関わりがあるのは、「中・高等学校では、英語で英語の授業ができるように、言語活動と学習指導計画を作成し、生徒と英語でインタラクションをすること」（p.223）、「生徒の理解を確かめながら英語でインタラクションを進めていく柔軟な調整能力」（p.226）など、これまでの学習指導要領にはないインタラクションが盛り込まれているということである。以下は、試案の中でインタラクションに言及している箇所である。

> 中・高等学校では、英語で英語の授業ができるように、言語活動と学習指導計画を作成し、生徒と英語でインタラクションをすることが求められる。そのためには、生徒の習熟度に合わせて、教師は自分が使う英語を調整する必要がある。その能力を「教科に関する科目」の「英語コミュニケーション」領域の科目において身に付けるとともに、英語科の指導法においても、クラスルーム・イングリッシュ、ティーチャー・トーク、文法事項や題材の導入や復習、会話やディスカッション活動における生徒とのやりとりなどの場面を設定して、<u>英語でインタラクションをする能力</u>を身に付ける

機会を確保することが重要である（p.223 下線での強調は筆者による。以下、同様。）。

授業における英語使用は、生徒の理解の程度に応じたものでなければならない。生徒に対して理解可能な言語インプットを与え、生徒の理解を確かめながら英語でインタラクションを進めていく柔軟な調整能力も必要である（p.226）。

この試案以前の文部科学省の提言および学習指導要領では、「コミュニケーション」と「コミュニケーション能力」が中心であった。これまでになかった「インタラクション」が持ち込まれているのは、第 2 章第 2 節で述べるような近年の研究動向を反映したものであろう。

しかしながら、この提案を現場で実現するのは相当の困難が伴う。なぜならば、日本の公教育においては、文法と語彙中心のシラバス、教科書、試験のもとで、英語のインタラクションをする能力を身につけることが要請されるからである。それはつまり以下のような事情による。教師は文部科学省のガイドラインに従って、指定された文法事項中心の教科書を使わなければならないことになっている。さらにその教科書の内容に従った定期テストを作らなければならない。テストで計りやすい項目は文法及び語彙である。聴解能力はかろうじてテストの一部に入れることはできるが、インタラクションについてはその概念が明確になっていないため、テストで計ることはほぼ不可能である。その結果中学校の英語授業のシラバスは文法および語彙中心のものとならざるを得ない。これは、教師にとっては、文法と語彙中心のシラバス、教科書、試験のもとで英語のインタラクションをする能力を学習者につけることの困難さにつながっている。

以上のような事情にもかかわらず、文部科学省の要請に応えて教師は上記のような困難を克服しようとし、英語授業の現場は混乱しつつ変革しようとしている。例えば細川（2018）は、英語で発問を準備するなどの現場の教師の様々なきめ細かい工夫を報告する中で、そのような発問はモノローグの集合であり厳密にいえばインタラクションとは言えないと述べている。本研究では、その教師たちの葛藤の中でどのように教師と生徒あるいは生徒同士で英語でのインタラクションが行なわれているのか、ということに着目する。インタラクションについては第二言語習得（Second Language Acquisition, 以下 SLA）研究の文脈で一定の共通した理解があるが、本研究で着目するインタラクションはそれとは異なり、教科とし

ての英語授業の中での主要な交流の手段である英語主導のインタラクションである。前者の意味でのインタラクションと後者のインタラクションについては第 2 章第 2 節で詳細に議論するが、本研究では英語主導のインタラクションとは、教科としての英語の授業の中で実際に起きる教師と生徒または生徒同士の英語のみの、または日本語混じりの英語の、または何らかの英語が入った表現によるやりとりであると定義する。それでは次に、本研究がフィールドとしている日本の英語教育学及び英語教育研究の実態について述べる。

1.1.3　英語教育学および英語教育研究の現状

森住（2010）によると、歴史的に英語教育の目的には大別すると実用的側面と教養的側面の 2 つの側面がある（森住, 2010; 高梨・高橋, 2011）。この両側面は本来どちらが欠けてもならないものではあるが、近年、英語教育の目的論では、「英語の実用的運用能力だけを習得すべきである」、「実用的な能力に加えて、英米文化という側面も学ぶべきである」、「英語を通して世界の様々な文化をも学ぶべきである」という 3 つの主張 （塩澤, 2010）が存在しせめぎあっている。この中では前項で述べたように、現在は文部科学省の主導によって、1 つ目の実用的運用能力もしくはコミュニケーション能力の習得を重視する傾向が著しい。また、2 番目と 3 番目の主張については、「地球規模の相互依存が進むグローバル化の時代に前提となる英語は、英語圏の文化的伝統に基づいた母語話者英語ではなく、地球規模で使われている『国際語としての英語（English as an International Language, 以下 EIL）』」（矢野, 2010, p.41）という考え方が優勢となってきている。英語教育においても EIL の概念がパラダイムシフトを起こし、母語話者を相対化するという議論の中で EIL を取り入れる動きが世界中で盛んである(Hino, 2018, p.20)。この目的論の近年の流れを押さえたうえで、以下筆者が注目する英語教育学の 2 つの課題について述べる。

1 つ目は、英語教育の言語観や言語習得観や理念について深い議論が欠けているということである。明治維新以来長い歴史の中で、上記の英語教育の目的についての変遷とともに指導法、言語スキルと指導技術、評価論、授業論、学習者の心理、国際理解教育、早期英語教育、教材開発、教師論、情報技能と指導など様々な知見が積み上がり、関連分野である応用言語学の知見も取り入れながら英語教育学という分野が形成され、発展してきた（森住, 2010; 寺内, 2010; 高梨・高橋, 2011）。しかし、「ことばとはどういうもの」であり、「ことばを覚えるとはどういうことか」（高梨・高橋, 2011, p.23）、という言語観、言語習得観や

理念については記述がほとんどなく、深く議論がされているとは言い難いという課題がある。

この課題は英語教育学の近隣領域である日本語教育学にも共通しており、西口（2013）はソシュール以来の抽象的客観主義的な言語観と言語習得観が日本語教育と日本語教育学を狭めているとして、バフチンの言語観を英語教育学も含めた第二言語教育学の基盤とすることを提案している（西口, 2013, p.xii, p.21）。英語教育学においては、この言語観、言語習得観などの理念についての議論の乏しさが「コミュニケーション」や「インタラクション」概念の理解の浅薄さ、ひいては前節で紹介したような現実の授業における困難さにつながっており、現実の授業において基盤となるような言語観を目指した議論が必要である。この課題を踏まえて本研究が基盤とする言語観と言語習得観については、第 2 章第 4 節で詳細に議論する。

もう 1 つの課題としては、日本の英語教育研究においては量的研究に比して質的研究が著しく少ない、という現状がある（Mizumoto, Urano & Maeda, 2014）。全国英語教育学会の学会誌の第 1 巻～第 24 巻に掲載された実証的研究論文 413 編のうち、量的研究は 341 本、質的研究が 13 編、量的質的両方を扱った研究が 31 編、その他 28 編 （Mizumoto, Urano & Maeda, 2014）と圧倒的に量的研究の数が質的研究の数を凌駕している。柳瀬（2014）はこういった現状を、質的研究の基盤となる「哲学」や「認識論」の軽視であると批判している。また、量的研究は言語を抽象的な体系として捉え、一般化をめざすものであるが、質的研究は必ずしも言語を抽象的な体系として捉えるとは限らず、一般化ではなく転用可能性をめざす（ライスマン, 2008）。つまり、質的研究においては、量的研究では一般化をめざして切り捨てられてきた多様な言語活動や行為を拾い上げて深く追及することが可能となる。

しかし質的研究の難しさは、問いの形式が探求する対象によって決まり（Pring, 2000, p.202）、その問いを支える認識論がきわめて多様であるということにある。例えば、高木（2012）によれば、英語教育学での探求法となりうる質的研究分析法としては、（質的）内容分析、教室談話分析、ライフ・ヒストリー、SCAT（Steps for Coding and Theorization）、グラウンデッド・セオリー、修正版グラウンデッド・セオリー（M-GTA）、ＫＪ法、複線経路・等至性モデル（TEM）があり、質的研究手法とデータ収集法について 5 つの研究手法（ナラティブ研究、現象学、グラウンデッド・セオリー、エスノグラフィー、事例研究）をあげているが詳細を吟味すると以下のような違いがある。

質的内容分析は量的方法論に対する強い志向性（フリック, 2002/1995, p.266）を持ち、教室談話分析は会話分析を用いているため、焦点は会話分析の研究分野における一定の社会―言語学的な現象に置かれそういった現象の例を収集・分析することが主眼（フリック, 2002/1995, p. 264）である。SCAT（Steps for Coding and Theorization）、グラウンデッド・セオリー、修正版グラウンデッド・セオリー（M-GTA）は、文脈からことばを切り離し、テクストを分離してコード化をして解釈をするという方法をとる。これらの方法を哲学的な考察をせずに安易に教育研究に取り入れるということには、批判もある。例えば Pring（2000）は、教育の中心となる哲学的な「教育実践」の中心となっている学習、教授、個人的また社会的な成長、文化、などの鍵概念の哲学上の詳細な検討と考察を無視した研究は様々なものの研究とはなるだろうが「教育実践」の研究とはならない、と述べている（Pring, 2000, p.204）。

以上の課題を踏まえた上で本研究は、英語授業における教師と生徒のやりとりを分析、解釈するにあたって、すでに教育研究に取り入れられている現象学的アプローチを理論的枠組みとすることとする。なぜなら吉川（2017a）によれば、現象学とは「経験の探求を通じた世界の理解」(p.12) である。教師と生徒が英語でやりとりをするときにお互いにどのような経験をしているのか、ということは現象学の概念を使うと哲学的な説明が可能になるからである。現象学的アプローチについては第 3 章で詳細に説明をするが、ここでは本節第 1 項で言及した教育学者の中田（1997）の事例と現象学の考え方を基盤にした考察に少しだけふれておく。中田（1997）の事例では、入学したばかりの小学 1 年生の授業と高学年の授業を観察し、低学年の子どもが発する「僕」と高学年の「僕」という発話の比較がなされている。低学年の子どもは「先生、僕〔をさして]」「僕〔がやる〕」と教師に呼びかけ、教師を顕在的な 1 対 1 の対話のパートナーとしようとする。それに対し、高学年の子どもの「僕は～だと思います」と発話するときの「僕」は問題となっている事柄に関し、自分とは異なる考え方の可能性が意識されたうえで当の表現によって表明されている考え方の担い手が自分であることを示す。すなわち、低学年の子どもは、1 対 1 の直接的対話を生きることしかできないが、高学年の子どもは、1 対多の間接的対話を生きることができる。中田によれば、教師の表現もそれぞれこの子どもの生き方のなかで異なる「了解」の仕方をされる。この例のように、授業の中でのやりとりを現象学的に分析することで、子どもがどのように授業を経験し、どのような存在として授業を生きているか、という課題に迫ることが可能になるのである。

本研究では、この中田（1997）の教師と子どもの授業を生きるという考え方を参考にしながら、英語授業の教室談話を微細に分析することを通じて、英語教育研究における言語観とコミュニケーション観を再考することと、教室談話の質的研究に現象学アプローチを用いた新たな方法論を提案することをもう 1 つの目的とする。

1.1.4　英語非母語話者教師を取り上げる理由

第二言語学習のための相互行為研究といえば、参与者が母語話者（native speaker, 以下 NS）と非母語話者（non-native speaker, 以下 NNS）の組み合わせである相手接触場面の研究が主流を占めているが、本研究では NS である英語指導助手（Assistant Language Teacher, 以下 ALT）と NNS である生徒とのやりとりではなく、教師と生徒の双方が NNS-NNS である教室談話[3]を対象にした。その理由は以下に述べるがその前にまず ALT について概要を述べておく。

周知のように中・高には、海外から招致され、外国語授業の指導を手助けする英語指導助手（ALT）という存在がある。昭和 52 年にこの制度がはじまり、62 年以降は文部科学省・自治省・外務省の共同事業（JET プログラム）として地方公共団体の外国青年の招致を推進している（高梨・高橋, 2011, p.8）。平成 28 年度は JET プログラムの参加者は 4952 人（外国語指導助手 ALT、国際交流員 CIR、スポーツ国際交流員 SEA を含む）で、出身国の内訳は、アメリカ 2914 人（57%）、カナダ 500 人（10%）、英国 409 人（8%）、オーストラリア 340 人（7%）、ニュージーランド 237 人（5%）と実に 4364 人およそ 88%が英語圏出身で英語母語話者（English Native Speaker）いわゆる ネイティブスピーカーである（総務省、2017）。そのうち 90%以上は ALT（Clair, 2017）だと言われている。日本にある中学校と高校の数は中学校 10325 校（うち国立 71 校、公立 9479 校、私立 775 校）、高等学校 4907 校（うち国立 15 校、公立 3571 校、私立 1321 校）（文部科学省,2017）であるため、中学校の校数で単純に ALT の数を割っても 2 校に 1 人派遣されているかいないか、という程度の数である。

---

[3] ここでの談話は、言語行為および非言語行為による「特定の出来事を産出する一連の意味、比喩、表象、イメージ、物語、陳述」（Burr, 1995, p.48 in Boholm, 2016）とする。談話（discourse）の包括的な外観、定義、類型論については Boholm（2016）で整理と議論がなされている。Boholm は様々な文脈における「談話」に共通する基本的な定義として「一連の関連しあう表象（筆者訳）」を提案している。

ALT と生徒のやりとりを研究対象としない理由の 1 点目は、上述のように数の少ない ALT は単独で英語授業を任されることはなく、ティームティーティングが奨励され実践されてはいるものの、大部分の授業は ALT ではなく、NNS である「現場の教師」によって行われているということである。理由の 2 点目は、本節第 3 項でも述べたように、グローバル化の時代に前提となる英語は、英語圏の文化的伝統に基づいた母語話者英語よりも「国際語としての英語（EIL）」であり（矢野, 2010, p.41）、中・高の生徒が学ぶべき英語も、「NS とのみ交流するための英語でも英語圏で生活するための英語でもなく、国際的な場面（＝日本語とは母語の異なる話者とのやり取りの場面）において機能する英語」である（池野, 2014, p.313）という主張が英語教育では主流になりつつあるからである。筆者もこの主張に拠って立つため、本研究では NS がほとんどである ALT よりも、NNS であり生徒になじみがある英語使用者である英語教師の方が生徒のめざすモデルとして相応しいと考える。さらに、理由の 3 点目として第二言語習得研究（Second Language Acquisition, 以下 SLA）においてはもっと NNS-NNS の相互行為が研究の視野に入れられるべきだという以下のような主張があげられる。

> Firth and Wagner to suggest that the scope of SLA studies should be broadened to include the study of naturally occurring lingua franca talk that is, interactions between L2 speakers who are communicating in a shared L2 for instrumental reasons, such as conducting business. （Markee, 2000, p.41）

以上 3 点から、NNS である英語教師と生徒のやりとりを研究対象とする理由を説明した。

1.1.5 まとめ

本研究では授業を自然科学的にアプローチすべきものではない人間的事象であると捉え、教師と生徒のやりとりにかかわる個々の事象を現実の授業から理解することによって、英語授業の質について考察していく。具体的には、「国際的な場面（＝日本語とは母語の異なる話者とのやり取りの場面）において機能する英語」を中・高の生徒が学ぶべき英語であることを見据えて、そのような英語の使い手としての教師と生徒あるいは生徒同士で英語を

含んだインタラクションがどのように行なわれているのか、ということに着目する。さらに、本研究では、現象学を理論的枠組みとし、英語授業の教室談話を微細に分析することを通じて、英語教育研究における言語観とコミュニケーション観を再考しつつ、質的研究に現象学的アプローチを用いた新たな方法論を提案することをもう１つの目的とする。

１．２　研究目的

ここまで、本研究のきっかけとなった問題の所在とその前提について把握したうえで、改めて本節で本研究の目的について述べる。本研究の「コミュニケーションのための英語教育をめざしたインタラクション概念の再考」という研究課題に至った背景および前提は以下の 5 点である。

(1)　授業は、「人間的事象」であり、「学問的に」「科学的に」研究するにあたっては個々の事象を「授業の現実の体験そのものの中から」理解していかねばならないものである。

(2) 公教育では英語で英語の授業ができるように、生徒と英語でインタラクションをすることが求められるが、概念が明確になっていないインタラクションを評価することはほぼ不可能であり、文法および語彙中心のカリキュラムのもとで学習者にインタラクションの能力を身につけさせるような教育活動を実践することは現場では困難を極める。

(3) 英語教育学分野では現実の授業において基盤となるような言語観、言語習得観が必要であるが、それらについて深く哲学的な議論がなされていない。

(4) 英語教育研究では、言語を抽象的な体系として捉え、一般化をめざす量的研究が主流であり、多様な言語活動や行為を深く追及する質的研究は問いの多様さと認識論の多様さのゆえに著しく少ない。

(5) 公教育の大部分の英語授業は NNS によって行われており、学習者の英語使用者のモデルとしては NNS である英語教師が相応しい。

これらの前提を踏まえて、本研究の目的を以下に記述する。

(1) 公教育における英語授業の中で英語非母語話者である教師と生徒のあるいは生徒同士の間での英語と英語によるやりとり、英語と日本語のやりとり、また英語の中に日本語のことばを交えたやりとりの様相を現象学的に考察し、そのようなやりとりによってどのように学習者が何らかの形で英語が含まれた表現によって「行為としてのことば」を経験しているのかということの詳細を明らかにすることである。

(2) 現実の授業実践において、実際のインタラクションのプロセスおよびその資源を詳細に見ることでインタラクション概念を再考すること、そして英語教育研究において見過ごされがちな生徒と教師の偶発的なやりとりの言語教育的価値を見直すことである。

(3) 現象学を理論的枠組みとし、英語授業の教室談話を微細に分析することを通じて、英語教育研究における言語観とコミュニケーション観を再考しつつ、質的研究に現象学的アプローチを用いた新たな方法論を提案することである。

英語教育における従来のコミュニケーション観への批判については第 2 章第 1 節で、本研究で対象とするインタラクションについては第 2 章第 2 節で詳細に論ずるが、ここではインタラクションは「行為としてのことば」を探求するための単位であるというに留める。また、「行為としてのことば」は、言語使用をする対象としての相手がある、つまり言語使用には宛名性[4]（ヴォロシノフ・バフチーン, 1976）があるということを含んでいる。また、そのようなことばを「経験」するということについては第 3 章第 3 節で詳細に論じるが、ここでは「経験」とは意識経験つまりひとつの意味統一として構成されるもの（竹田, 1989, p.223）と述べておく。

生徒と教師の偶発的なやりとりの言語教育的価値を見直すことが目的に入れられているのは、本研究で探求する「行為としてのことば」の単位としてのインタラクションは、偶発的な状況で生起することを前提とするからである。教室のやりとりの偶発性については第 7 章で改めて論じる。ここでは、Widdowson（1983, 1984）が、学習者が目の前にある偶発的

---

4 宛名性とは以下のバフチンの考えに基づく、バフチン研究者に共通の概念である。「言葉は、話し相手に向けられている。すなわち、同じ社会グループの人間かそうでない者、（階級的に）高い位置にいる者か低い位置にいる者、話し手となんらかのより緊密な社会的きずなで結ばれている（父、兄弟、夫、等々の）者かそうでないもの、というように話し相手となる誰かに向けられている。」（ヴォロシノフ・バフチーン, 1976/1929, p.126）

な状況に取り組むための、事前に産出されたり試されたりすることのない文を発話する能力、つまり意味生成のための能力（capacity）の創造が学習者の言葉に現れると述べていることを指摘するに留める（Widdowson, 1983, p.8; Winddowson, 1984, p.267）。

１．３　本研究の意義

本研究の意義は、現実の授業実践に基づいて英語を使ったやりとりを生徒がどのように経験しているかに迫ることにより、これまでとは異なったインタラクション概念についての理解から授業を考察するということである。そうすることによって、英語習得の萌芽を促す授業実践を見つけ、そのような授業実践をより生徒の内実に即したものにするための理論的基盤を強固にすることができる。また方法論的には、学校英語教育研究において授業の一場面を切り取り現象学的アプローチを用いた授業談話研究のモデルを提示することである。換言すれば、教室談話の個々の現象に現象学的アプローチによって迫ることによって、学校英語教育における質的研究の進展に貢献することができる。

１．４　本研究の構成

本研究の構成は以下である。第２章では序論の内容を踏まえて、コミュニケーションとインタラクションに関する先行研究、および授業談話研究に関する先行研究を整理、概観し、本研究を授業談話研究の流れの中に位置づけ、本研究で対象とするインタラクションを明確にする。本研究の基盤となる言語観、言語習得観を論じ、リサーチクエスチョンを提示する。このリサーチクエスチョンに応えるために、第３章では本研究の理論的枠組みを現象学に基づいて構築し、経験の構成を見極めるため本研究のアプローチと分析概念を示す。第４章では、研究の複数のパラダイムについて論じ、本研究の研究態度を明確にした上で、調査方法、データの性質、分析方法について説明する。第５章から第８章では、以上の議論を踏まえて実際の授業データを分析、考察することによって英語でインタラクションをするとはどのような経験であるのかということを詳細に描き出す。まず第５章では、研究対象とする授業を選ぶために調査対象である中学校 7 回の英語授業冒頭の挨拶場面における英語主導のインタラクションを現象学的に比較検討し、その結果、定義したようなインタラクションが観察できる授業を選び出した。第６章から第 8 章では第５章で選び出した教師の授業

を自由度の低い順から高い順に詳しくとりあげる。第6章では、中学校で最も典型的な授業場面として英語教科書に基づいた文法指導場面を取り上げ、そのようなインタラクションを生徒たちがどのように経験しているのか、ということを探求する。第7章では、公立の中学校では非典型的な授業場面として自作の英語詩を読む場面を取り上げ、そのような活動は生徒にとってどのような経験なのか、ということを探求する。第8章では、教師が計画した授業の中で生徒の偶発的な発言をめぐってどのような経験を教師と生徒がしているのか、ということを探求する。第9章では、第5章から第8章の総合考察を通して本研究のリサーチクエスチョンに答える形で、英語授業を生きる経験について論じる。最後に第10章で、結論と今後の課題について示す。

第２章　先行研究

第 1 章では本研究の問題の所在とその前提について議論し、本研究の目的と意義を示した。本章では前章の議論を踏まえて、先行研究を概観し本研究を先行研究の流れの中に位置づける。第 1 節では本研究のテーマに深く関わるインタラクションとの対比としてまず従来の第二言語習得研究の中で取り上げられるコミュニケーションについて検討し、その課題を指摘する。第 2 節ではインタラクションが様々な観点からどう捉えられてきたかを明らかにしたうえで、本研究でインタラクションを扱う観点を明確にする。第 3 節では授業談話研究に関する先行研究を整理、概観し、第 4 節では本研究の依拠する言語観と言語習得観について触れる。最後に第 5 節では第 1 章第 1 節で概観した英語教育学研究の流れの中に本研究を位置づけ本研究の課題を示す。

２．１　インタラクションの対比としてのコミュニケーション

本研究で扱う英語授業におけるインタラクションと、いわゆるコミュニケーションとはどのように異なるのだろうか。

これについては日本の英語教育の指針となる文部科学省のコミュニケーション能力についての見解を調べる必要がある。仲 （2017） は、文部科学省は教育全体で育成すべき「コミュニケーション能力」について、「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解決する能力」（p.105）であると定義しているにもかかわらず、英語教育の目標で掲げられた「コミュニケーション能力」は、教育場面における「評価」という観点から測定可能なものに置き換えられている （p.120）、と述べている。

このような文部科学省の見解を英語教育の分野に限定して詳細にたどってゆくと、第 1 章で述べたように文部科学省は、2014 年に「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を掲げ、英語で行う授業、発表、討論、交渉などの言語活動の高度化を急いでいる。そして、「グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言」を示し、その中で小学校では、「コミュニケーション能力の素地を養う」および「コミュニケーション能力の基礎を養う」、中

学校では「コミュニケーション能力を養う」、高等学校では「コミュニケーション能力を高める」と謳っている。そして指導・評価の改善のために、各学校に生徒に求められる学習到達目標（CAN－DO 形式）を作成するように進めている（文部科学省, 2014 ; 樋口, 2012b）。したがって、文部科学省が作成を進めているこの CAN－DO 形式の学習到達目標いわゆる「CAN-DO リスト」に文部科学省のコミュニケーション観が反映していると見ることは妥当であろう。

その「CAN-DO リスト」はもともとヨーロッパ共同体における複言語主義を背景とする Common European Framework of Reference for Languages （外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠、以下 CEFR）において「言語をつかって何かできるか」を記述した「CAN-DO ディスクリプタ」（Council of Europe, 2001）の影響を大きく受けて（投野, 2012b）、「生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する」ために提言されたもの（根岸, 2014）である。CEFR は言語の学習、教授と評価のための包括的な参照枠として、社会的主体である個人は、学術から専門分野、日常生活に至る様々な知識、スキルとノウハウ、個人の特性、態度、気質に至る存在的能力を含む一般的能力、コミュニケーション能力、学習能力を発達させるべきであるとしている。同時に、言語の学習と教授に際してはこれらの要素を分けて取り扱うべきであるとも述べている。

ヨーロッパの複言語主義を背景とする CEFR をそのまま日本の英語教育の文脈にあてはめるという動きには、「行動中心のアプローチを標榜し、社会の一員としての個人が複数の言語を駆使する複言語主義という考え方に基づいた CEFR の適用は不適切という批判」（投野, 2012b）もある。しかしながら、繰り返すが、「文科省の CAN-DO リスト作成の提言」が「CEFR ベース」（文部科学省, 2017）であることから見ると、文部科学省が目指している「コミュニケーション能力」は CEFR のコミュニケーション能力観が前提となっていることは明らかであろう。したがって、ここでは日本の英語教育において文部科学省の捉えるコミュニケーション能力の理解に焦点をあてるべく、CEFR のコミュニケーション能力の定義を確認すると以下のように定義づけられている。

> Communicative language competence can be considered as comprising several components: linguistic, sociolinguistic and pragmatic. Each of these components is postulated as comprising, in particular, knowledge and skills and know-how. （Council of Europe, 2001, p.13）

そこで、本研究でも、日本の英語教育におけるコミュニケーション能力としてはこの定義を採用し、インタラクションつまり相互行為を行う能力との違いを明確にしていくこととする。

上の CEFR の定義は、Canale and Swain（1980）が提唱したコミュニケーション能力（communicative competence）に基づいたものである。Canale and Swain（1980）はコミュニケーション能力の４つの領域、文法能力（grammatical competence）、社会言語能力（sociallinguistic competence）、談話能力（discourse competence）、ストラテジー能力（strategic competence）を提案した。Canale and Swain（1980）に先立って、社会言語学者 Hymes（1972）は言語学的理論の世界を言語能力（linguistic competence）と言語運用（linguistic performance）に区別したうえで、言語運用を支えるのがコミュニケーション能力であるとしている。Canale and Swain（1980）の定義は Hymes（1972）のこのコミュニケーション能力[5]を下位分類したものである。

相互行為能力の研究者 Taguchi（2015）は、このようなコミュニケーション能力は安定した特質として個人の中に存在する言語能力だと述べ、それと引き比べて相互行為能力（interactional competence）は対話的な構成概念であり、談話の参与者によってその場に状況づけられ共同で構築されるもの（Taguchi, 2015; Hall & Pekarek Doehler, 2011; Young, 2011; Young & He, 1998）であると述べる。このようにコミュニケーション能力には、「認知的知識体系であるという原則的なコンセンサス」（Lee, 2006, p.351）　がある。

また、competence という概念について補足すると、Widdowson（1983）によればもともとチョムスキーが competence は話者の母語の文章に関する知識であり、産出の生成装置であるとともに正確な文法形式の受容である、と定義していた。最近では、competence 概念は話者の言語形式に関する知識のみならず言語形式の適切な使用を決定する社会的規則に関する知識であると拡張されているものの、competence 概念は意味を創造する能力ではないと Widdowson は述べ、communicative competence および competence に対して

---

[5] しかし Kasper and Ross（2013）は、Hymes （1972）のコミュニケーション能力の理論は言語能力についてのチョムスキーの還元主義的観点を正したものではあるにせよ、未だ能力（competence）と言語運用（performance）の二分法を保持している、と述べている（Kasper & Ross, 2013, p.5）。つまり、コミュニケーション能力は、実際の運用から分離して個人の心のなかに存在するとしている点が、チョムスキーの言語能力と共通するというわけである。前述の CEFR においても、コミュニケーション能力のそれぞれのカテゴリーである言語学的能力、社会言語学的能力、語用論的能力は、内面化された能力であり、観察可能な行動や言語運用を説明する認知的な存在である、と述べられている（Council of Europe, 2001/2011, p.14）。

capacity という概念を提案する。Widdowson によれば、‘competence’は、人間が単に言語的および社会言語的制御に反応しているだけであるかのように、行動が規則によって決定されるというニュアンスを含むが ‘capacity’は人間が自分自身の運命を制御し、自分自身の目的に合わせて規則を利用するという前提を持つ。（Widdowson, 1983, p.8）

以上のようにコミュニケーション能力は、行動が規則によって決定されるというニュアンスを含み、個人の心の中に認知的に存在するとみなすことによって、2 人の個人、2 つの心が離れたものであり、知識がこの間を行き来するという古典的なコミュニケーションモデルであるコードモデル （図 1 , Shannon & Weaver, 1949）がこの 21 世紀に至っても未だに日本の英語教育においてはコミュニケーションの前提とされている、ということが言えるであろう。

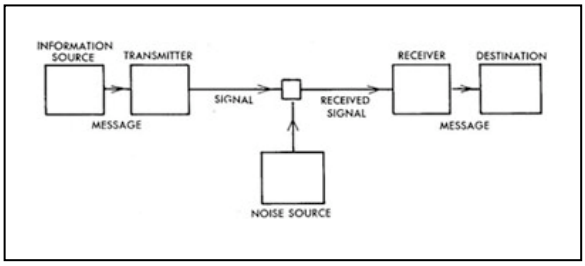

図 1. Communication model （Shannon & Weaver, 1949）

一方、このモデルでは解決のつかない課題が多々ある。例えば定延（2016）が言うように、伝達を前提とするコミュニケーションでは、発話の「権利」にかかわる問題や、さまざまなことばの意味や用法が伝達という観点からすると無意味ととらえられてしまうという問題を解決できない（定延, 2016, p.73）。それにもかかわらず、このコードモデルを前提とした伝達をコミュニケーションとするコミュニケーション観は未だに広く浸透している（定延, 2016）。

しかし、仲（2017）によれば、現代のコミュニケーション研究ではコミュニケーションを、「個人の中に固定的に措定する」視点ではなく「関係性の水準」の視点で捉える必要があり（貴戸, 2011）、「予測のつかない、相乗効果を生み出すプロセス」[6]（池田・クレーマー,

[6] この池田・クレーマー（2000）の指摘するコミュニケーションのプロセスにおける予測不可能性は、教室という制度的な場面でのインタラクションの偶発性ともつながる。このインタラクションの偶発性については、次項で説明し、教室でのインタラクションの偶発性については第 8 章でさらに詳細に説明する。

2000）であり、「自己内で完結するものではなく、つねに他者との関係の総体」（土井, 2009）であるとみなしている。しかし、このような現代のコミュニケーション研究の視点は日本の英語教育では取り入れられておらず、前述のように文部科学省が従来のコミュニケーション観とコミュニケーション能力観を前提としたCEFRに無反省に依拠し、CAN DOリストの作成を勧めているという問題がある。Lee（2006）は、従来のコミュニケーション能力の概念は第二言語教育と言語熟達性の目的を再定義したという貢献を成してきたと一定の評価を与えてはいるが、言語教育の研究のためにはコミュニケーション能力の定式化が他の関連性をもつかどうかを追及する必要があるとしている。

まとめると本節では、古典的なコミュニケーション観においてコミュニケーションは認知的知識が離れた個人の心の間を行き来するという観点で捉えられ、コミュニケーション能力は個人に内面化された認知的な能力であると捉えられているが、現在のコミュニケーション研究ではコミュニケーションは関係性の水準で捉えられるべきであり、他者との関係の総体であるとみなされていることを述べた。またそれにもかかわらず、日本の英語教育では、古典的なコミュニケーション観に依拠しているということも指摘した。以上、従来のコミュニケーション概念について述べてきたが、では、対話的な構成概念であり、談話の参与者によってその場に状況づけられて共同で構築されるという相互行為能力が構築するインタラクションとはどのようなものなのだろうか。従来のコミュニケーション概念に比してインタラクション概念はどのように捉えられてきたかを次に述べる。

２．２　インタラクション

本節では、前節のコミュニケーションに比してインタラクションという概念がどのように捉えられてきたのかを様々な観点から検討し、前節で明らかになった「関係性の水準」で捉えるコミュニケーション観と合わせて、本研究でテーマとする「行為としてのことば」の経験を明らかにするためにはどのようなインタラクションを研究対象とするべきかを述べる。

まず、インタラクションという用語は、「（人間同士の）コミュニケーション」とほぼ重なる形で用いられることが多い（Ochs, Schegloff, & Thompson, 1996; 定延, 2016, p.242）。しかし、上野・西阪（2000）によると、インタラクションはもともとシステム論の文脈で、「系」（例えば太陽系）の均衡・平衡の基本的な相互作用として語られてきた（p.78）。コミ

ュニケーション論の分野では従来のコミュニケーション観を批判的に検討している言語学者の定延（2016）は「相互作用」の「作用する」には道具的ニュアンスがあるとして、相互作用という用語を避け、「モノどうしの、与えられた影響に応じての影響の与え合い」(p.242)を「インタラクション」とした。「与えられた影響に応じての影響の与え合い」がインタラクションであるという考え方は、前節で明らかになった、コミュニケーションは「予測のつかない、相乗効果を生み出すプロセス」（池田・クレーマー, 2000）という考えと相乗効果というところでつながる。人間同士のインタラクションにあてはめれば、本研究のテーマと関わる「行為としてのことば」の経験がこのようなインタラクションから見出すことができそうである。なぜならば、前章第 2 節で述べたように「行為としてのことば」である言語使用は常に行為の対象である相手がいることを前提にしているからである。しかし、定延（2016）の定義は広くモノとモノのインタラクションを含めるために、無生物のシステムではなく人間を研究対象とする本研究では定延（2016）の定義は限定的に採用することとする。

人工知能と人間における心のモデルを相互行為のなかでのとらえ直しを試みる上野・西阪（2000）は、心や意図といったものが個人の内面に実体として存在するということを前提としてきた従来の心理学や人工知能研究に疑問を呈し、「インタラクションの中で心が可視的になり、組織化される」（p.34）と述べ、主体、個人、心、意図というものはある種のインタラクションのなかで組織化され、同時にインタラクションを組織化する資源である、と捉える。この捉え方は、前節のようなコミュニケーション能力が個人の内面の能力であるという考え方から関係性においてみるべきものという考え方への変遷と通底する。この考え方によれば、教室におけることばのやりとりが人間の心理を組織化するという現象を本研究で観察することも考えられる。

さらに本研究と関わりが深い SLA 研究の文脈に目を転じてみると、第 1 章第 1 節第 2 項で述べたようにインタラクションについては一定の共通した理解がある。ただし、SLA 研究には認知的アプローチと社会文化的アプローチがあり、アプローチによってインタラクションの捉え方に違いがみられる。一定の共通した理解があるのは認知的アプローチであるが、結論から述べると、認知的アプローチで捉えたインタラクションは本研究の研究対象とはなり難い。その理由は本研究で研究対象とする英語主導のインタラクションは日常の人と人との交流であり、中でも教科としての英語授業が行われる教室の中での交流であるインタラクションであるため、認知的アプローチで研究される狭い意味でのインタラクシ

ョンとは内実を異にするからである。社会文化的アプローチは限定的に本研究に取り入れられる。その理由を以下に示す。

まず認知的アプローチによる SLA 研究においては、インタラクションは目標言語のインプットの理解を助けるための言語的な意味交渉という狭い意味に限定されてインタラクション仮説（Long, 1983）の中でとりあげられている。インタラクション仮説は、明確化要求などのインタラクションによって学習者の得たインプットが理解可能になるというもので、この仮説を検証するために様々な研究が数多く行われた（Ellis, 2012, p.23; 白畑・若林・村野井, 2010, p.147）。後にインタラクション仮説は修正され理解可能なアウトプットも第二言語習得を促進するとされ、現在に至るインタラクション研究では、意味交渉の中で起きる相互交流的修正の効果が検証されている。しかし、上述のような研究におけるインタラクションは相互交流、相互作用とも呼ばれ、人間と人間の相互行為だが、「言葉を通してメッセージを伝え合う双方向の言語活動」（白畑他, 2009）という側面に限定されている。この定義はまさに、前節で議論したコードモデルを前提とした旧態依然としたコミュニケーション観そのままであると言える。したがってこのような認知的なアプローチが主流である SLA インタラクション研究は、談話分析の研究者や SLA 研究の新しい潮流である社会文化アプローチをとる言語教育研究者からは強い批判を受けている。例えば談話分析に依拠しつつ第二言語授業研究を行っている Hellermann（2008）は以下のように述べている。

> SLA には input-interactionist というインタラクションの観点からの研究も存在する（Gass & Varonis, 1985; Hardy & Moore, 2004; Long, 1983, 1996; Varonis & Gass, 1985; and others）が、この研究者たちはエキスパート—学習者間, 学習者—学習者間のインタラクションを研究のためのデータとしか見ていないし、インタラクションから生じる個人の言語能力の獲得を個人の認知的な観点からしかみていない（Hellermann, 2008, p.4, 筆者訳）。

Hellermann に先立って、社会文化的アプローチに立つ第二言語教育研究者 van Lier（1996）もこの SLA 研究におけるインタラクションについての考え方を批判し、「SLA のインタラクション研究はモノロジカルな方向から抜け出してダイアロジカルな伝達に焦点を当てているために正しい方向に向いてはいるが、間主観性と相互性（reciprocity）の確立、また言語と認知の社会的性質が無視されている」（p.50, 筆者訳）と言う。

また、van Lier（1996）はそのようなインタラクションは学習を因果論的、機械論的な観点から捉えているものとして否定しているのである。Van Lier が SLA 研究でのインタラクションがダイアロジカルではないという理由は、「インプットが学習者の習得過程への因果論的効果を持つという観点に固執している」(p.50, 筆者訳)からである。また、van Lier は間主観性については、参与者が共同で活動とその目標に集中し共通の方向にお互いの注意を向ける(p.161)こととし、インタラクションで相互性が確立されると発話の権利と義務はより均等になり(p.181)、理解の相違に気づきより有能な話者がそうではない話者をインタラクションに招き入れる（p.182)。さらにインタラクションの言語と認知の社会的性質とは、インタラクションを社会的インタラクション(social interaction)と同義としつつ、「現実であれ想像であれ、自己と世界をつなぐ世界、他者や人類の所産やすべてのものとかかわるため言語活動に「従事する」こと」を意味している。（p.147, 筆者訳）

以上認知的なアプローチをとる SLA インタラクション研究についての批判を述べてきたが、これは前節で述べたような現代のコミュニケーション研究における従来の認知的なコミュニケーション観への批判（池田・クレーマー, 2000; 土井, 2009；貴戸, 2011; 定延, 2016；仲, 2017）に相通じるものであると言える。

次に社会文化的アプローチをとる言語教育研究においては、インタラクションはどのように捉えられているのか、という点について述べ、本研究で限定的に取り入れる観点を示す。上述の認知的な SLA インタラクション研究への批判の流れの中で、ロシアの発達心理学者ヴィゴツキーを源流とする社会文化理論にその基盤をおき、言語と認知の社会的性質を重視する社会文化的アプローチが SLA 研究において提唱されるようになった。そのようなアプローチをとる SLA 研究も含めた言語教育研究においては、社会文化理論の鍵概念すなわち、(1)発達の最近接領域（ヴィゴツキー, 2001/1956, p.297）(zone of proximal development, 以下 ZPD（Lantolf & Thorne, 2006, p.185）)、(2) 言語の媒介性（ヴィゴツキー, 2002/1984 , p.218; 西口, 2013, p.60）(mediation（Lantolf, 2006, pp.26-29）)、(3)発生論的方法(genetic method（Lantolf & Thorne, 2006 ,p.25,p.29; Swain, Kinnear, & Steinman, 2011))に依拠してインタラクションが捉えられている。

(1)の ZPD の観点からは、例えば、ヴィゴツキー的な観点から第二言語学習のプロセスへの研究のとびらを開けたと言われている社会文化的アプローチの提唱者 Aljaafreh and Lantolf（1994）の研究があげられる。Aljaafreh and Lantolf（1994）では、学習者と教師の協同的な二者間のインタラクションにおいて交渉された訂正フィードバックを使って、

教師が学習者の実際の発達のレベルよりも潜在的な発達のレベルすなわちZPDを探ることを勧めている（Johnson, 2004, p.140）。他の例としては、Ohta（2000）がある。Ohta（2000）の事例研究の中では、第二言語学習の発達過程におけるL2文法の習得への二人の学習者の協働的なインタラクションの役割とその影響が主題となっており、L2発達のなかの協働的なインタラクションの役割は３つの構成要素（援助のメカニズム、適切な援助、内面化のプロセス）に従って分析された。この事例の結果は、ZPD の中での援助の獲得や提供に関与する相互行為的なメカニズムにも示唆を与えている（Johnson, 2004, p.141）。これらはどちらかといえば、インタラクションを道具やメカニズムの観点から注目しているものである。

(2)の媒介性の観点からはSwain他が行なったライフストーリー研究（Swain et al., 2011）があげられる。Swain らは中国人の英語教師の英語学習についてのライフストーリーを、媒介概念を使って分析し、周囲の他者との母語及び英語を媒介とするインタラクションが、ZDP の中で文法書というモノを有用な媒介物に変えたり、英語でやっていけたりするという自信を作りだし、またその自信が媒介となって優れた教師アイデンティティを構築するという複雑な過程を描きだした。またSwainらはこの研究を通じて、(3)の発生論的観点から学習者を理解するための個体発生を理解することの重要性も見出した（Swain, Kinnear, & Steinman, 2011, p.10）。これらの研究は教師の成長という観点からインタラクションを見ているものである。

以上紹介したような Lantolf らの社会文化的アプローチにおけるインタラクション研究は、方法が多様で、インタラクションも社会的性質を重視するという共通点はあるものの、2者間の対面的インタラクション、モノ（例えば文法書）とのインタラクション、ライティングの改善を援助する媒介としてのインタラクションなど多岐に渡っているために、見解が定まっているとは言い難い。さらに社会文化的アプローチは、「事象を観察し解釈する研究者の自由裁量が担保される」が、その一方で「専門用語による記述主義に陥りやす」く「現象の認識可能性は研究者の側」にあるという批判もある（東條, 2014, p.23.）。

このように社会文化的アプローチにはインタラクションの統一した見解はないが、しかし、本研究の参考となる考え方もある。第二言語教育におけるインタラクションを中心としたカリキュラムを提唱しているvan Lier（1996）は第二言語を教える授業において研究をする際にはインタラクションは以下の引用のように扱われるべきであると述べている。

インタラクションそれ自体が綿密に記述され理解されるべきものである。それはひとつには、インタラクションのやり方は多いが、ある特定のやり方はその他のやり方よりも学習に有益であるということが考えられる。さらに、(権利とコントロールのような)より広い社会過程および社会的条件と、学習のための社会的インタラクションの関係が研究されるべきである、ということもある。最後に、個人間の言語使用は、内的に制限された言語の発達過程と連携しているはずで、未だによく理解されてはいないものの、すべての社会的また学問的発達に強い影響を及ぼしているのは疑いえないからである。以上の理由から、インタラクションはカリキュラムの中で最重要の要素である。まず、インタラクションの研究は、教師研究の大きな焦点であり、教師の成長のカギになる要素である（van Lier,1996, p.4, 筆者訳)。

このように van Lier （1996）は、インタラクションの研究を特に重視すべきこととして強調して論じ、前述したように SLA 研究におけるインタラクションがモノロジカルであると批判する中で、インタラクションの「ダイアロジカルな伝達、間主観性と相互性（reciprocity）の確立、また言語と認知の社会的性質」(p.50,筆者訳）を見過ごしてはならない、と主張している。van Lier（1996）は、間主観性を参与者が共同で活動とその目標に焦点を当てて、お互いの注目を共通の方向に引き込むこととし、インタラクションにおける間主観性の確立の過程を、一方が他方よりもより知識を持っていること、言葉（および行為群）の共有から世界の共有へと進むこと、不完全な手がかりから共通の背景知識の創造へと進むことであるする。(ibid, p.160）また、van Lier（1996）によるとインタラクションで相互性が確立されるということは、インタラクションの中での発話の権利と義務はより均等になり、理解の相違にお互いが気づき、より有能な話者がそうではない話者をインタラクションに招き入れるということである。(ibid, p.181-182)

以上、システム論、コミュニケーション論、AI と人間の心のモデルの分野において、インタラクションの捉え方を見据えつつ、インタラクションへの認知的アプローチと社会文化的アプローチによる SLA 研究を比較した。これらを踏まえて、本研究でインタラクションを扱う視点を以下に述べる。本研究は、言語と生徒や教師という人間の存在との関連に焦点を当てているので（本研究の依拠する言語観および言語習得観については後述の第 4 節で論じる)、社会文化的に状況づけられたその場その場での発話による対面的インタラクションが研究対象となる。したがって、上述した社会文化的アプローチと同じくインタラクシ

ションを社会的な性質をもったものという観点から見ており、授業の中で同じインタラクションという現象を見るにせよ、SLA のインタラクション研究の認知的な観点とでは視点が全く異なる。

したがって本研究で扱う英語主導のインタラクションは、認知的な SLA 研究で言われているような「メッセージの伝達をするための双方向の言語活動」にとどまらず、第１節で言及した関係論的なコミュニケーション研究や van Lier の社会文化的アプローチを一部参考に、「言語非言語にかかわらず、与えられた影響に応じての影響の与え合い」であり、その中で「間主観性と相互性（reciprocity）が確立される、社会的性質をもったもの」（van Lier, 1996）であり、「予測のつかない相乗効果を生み出すプロセス」（池田・クレーマー, 2000）であるとする。この予測のつかなさは、教室で規範からの逸脱行為に見られる偶発性として、van Lier（1996）が学習の本質の一部分としての重要性を強調している。前章第２節で述べたように Widdowson（1984）もまた、学習者が目の前にある偶発的な状況に取り組むための、意味生成のための能力（capacity）の創造が学習者の言葉に現れる（p.267）と述べている。

次節では、本研究で扱う英語主導のインタラクションが生起する場である教室談話の研究に関する先行研究を整理、概観する。

２．３　教室談話研究

2.3.1 応用言語学の文脈における教室談話研究

Chaudron によると教育学、社会学、心理学、言語学、応用言語学の研究の影響を受けて、クラスルーム研究は、以下のような４つの伝統がみられる。すなわち、心理測定法的（psychometric）、交流分析（interaction analysis）的、談話分析（discourse analysis）的、民族誌学的（ethnographic）である（Chaudron, 1988）。中でも談話分析は、主に言語学的な視点から生じたもので、授業中のやりとりを、構造・機能中心の言語学的な面から詳しく分析しようとした。心理測定法的研究、交流分析、民族誌学的分析は、厳密にはやりとりの分析とは言えず本研究とは関連が薄いため、ここでは説明は省く。Chaudron（1988）の整理に基づけば、談話分析の初期の研究は、交流分析の伝統の影響も強くうけている。例えば Bellack らによる研究（Bellack, et al., 1966）は、授業中の交流活動を「ムーブ」（move）

の連続として分析し、四種類の「ムーブ」、「導入する（ママ）」（structure）、「発言をうながす」（solicit）、「返答する」（respond）,「反応する」（react）のそれぞれに、形式の面でも使用状況の面でも、独自の規則があるとする考えである。Fanselow（1977a,b） はこれに「媒体」と「媒体の使用」という次元を加え、ESL の授業内で教師の質問への生徒の返答の中で起きる間違いを教師がどのように取り扱うかに焦点を当てて分析し、間違いのより効果的な扱い方について提案をした。しかし、それは定型的なやりとりの中での教師のフィードバックの機能を分類しているにすぎない。70年代の始め頃、学習者の中間言語（Selinker, 1972）の発達へ学習環境が及ぼす効果に目標言語習得研究の視野が広がり、それに従い、学習者に与えられるインプットと学習者の関与しているインタラクションに焦点があてられるようになった（Boulima, 1999, p.2）。しかし、これらはインタラクションを脱文脈化して捉えるのみで、その社会的性質や間主観性が確立されるものという側面には注目していない。1970年代半ばに文レベルの統語の習得を超える必要性と学習者の従事する会話上のインタラクションを考慮に入れるべきだと既に Wagner-Gough & Hatch（1975）が主張しており、 Hatch は Larsen-Freeman & Long（1991）と同様に、会話のインタラクションと中間言語の発達との関係の複雑さについて述べている。しかし、先の Bellack らの知見に端を発し、教師の設問やフィードバックといった教師の行動を既存のカテゴリーに分類し、既存のコードをあてはめ、数値で表現するという研究が多数を占めていた（Kumaravadivelu, 1999）。この限界を超える契機となったのは、1980年後半に Allwright（1980）が教室の参与のパターンを研究し、教室でのインタラクションは共同産出されたものであって、教師の行動だけを重視するのはまちがっていると述べ（Allwright, 1988）たことである（Kumaravadivelu, 1999）。

Allwright 以後の SLA 教室研究の系譜は東條（2014）が1990年代の質的手法の拡大期と2000年以降の多用な方法論・分析手法による混在期にまとめ、エスノグラフィー、選択体系機能言語学、批判的教室談話分析、生態学的手法、社会文化理論、インタラクション分析、アクション・リサーチ、会話分析を主たる方法論だとしている（東條, 2014, pp.8-10）。この中で、本研究で探求しているようなインタラクションの関わりが深いのは会話分析を使った CA-SLA である。

会話分析については、近年 SLA 教室研究の中では、確固たる方法論を確立している CA-SLA の更盛がめざましく、夥しい研究が見られる。が、管見の限り CA-SLA は日本の公教育における英語授業の談話研究にはほとんど取り入れられていない。わずかに見られるの

は、CA を用いて公立中学校の英語授業において教師の実践知を記述している石野（2016a）と CA を用いて中学校の英語授業において母語へのコードスィッチングの使用について探求している石野（2016b）のみである。しかし、東條（2014）は、Markee and Kasper（2004）を引いて、言語以外の要因を考慮せず会話の機能を追求できる会話分析の利点に言及しているものの、会話分析は参加者の内面の描写に限界があると述べている。

以上のような東條が論じる系譜による SLA 教室研究以外の日本における公教育の英語教育教室談話の研究としては、社会文化理論を基盤としてマイクロエスノグラフィーによる教師との共同研究を行った東條（2014）、教育言語人類学の「コミュニケーション論」に依拠したアプローチを展開している榎本（2016）が従来の SLA 研究とは一線を画す独自の枠組みを提案している。東條（2014）は教師と生徒、あるいは生徒同士の対話の変化を長期的に描き出し、榎本（2016）では教室で起こっているコミュニケーション出来事の複雑性を「クロノトポス」や「スケール」といった文化言語人類学の概念を用いてダイナミックに描いている。しかし、本研究で目的としているような、学習者が英語授業の中で第二言語を自発的に発話する契機となるインタラクションが、学習者にとってどのような経験であるか、ということを現象的にミクロに探究するということはしていない。

2.3.2 教育学の文脈における教室談話研究

経験の探求という観点から、広く教育学における教室談話研究に目を向けると、日本では教育学者および教育哲学者による授業観察や授業の記述をもちいた現象学的アプローチが散見される。例えば、体育の授業における身体論を展開している大沼（1983）は、分離したステップの系列を教授する行動主義的な技能の見方に比して、作業の全体的理解ができるとして現象学的記述を提案している（p.146）。大沼がいう全体とは、「動作の流れだけでなく、動作とともに起こる状況の変化、あるいは、動作を必要とする状況の変化という点でも全体的、つまり状況と動作の、時間的・空間的全体性」を指している。つまり、現象学的に記述することで、熟練者がそれまでの経験から無意識に、「熟練した形においての状況の変化に対する予測」ができ、それが「現在の動作を決定する一要因」となっている、ということへの理解が深められる。

授業観察や授業の記述に現象学的アプローチを採用することの意義について、田端（2015）は、教育実践者として現場に関与する研究者および関与を極力控えた傍観者としての研究

者が、「観察者自身の生身の身体や感覚」を使って「粘り強い労苦によって現象学に親しむことで養われる共通感覚」（p.33）を意識的に磨き、入り込む世界を記述し、「得られた知見を実践現場へとフィードバック」することによって「新たな教育実践の現実を生み出すことに寄与する」（ibid, p.36）、と述べている。

また、中田（1997）はブーバー、ディルタイ、ハイデガー、フッサール、メルロ＝ポンティ、サルトルを引用しながら授業を生きている教師や子どもたちの生の営みを捉え、研究することと、自己の生の経験と他者の生の経験を捉えることを結び付けている。中田（1997）はディルタイにならって「感覚的に与えられている心的生の表出（Auβerüg）から生が認識へと到来する過程（Vorgang）を了解（Verstehen）」とし、了解が生の表出に基づき生を解明しつつ啓発することによって、生そのものをより豊かにする（p.30） という。また、教師の様々な諸表現は、それの生を拡大し豊かにするために他者の表現を了解し己れの生をその深みにおいて創造した時と同様の仕方で子どもたちによって了解され、子どもたちの生とその深みにおいて創造できるようなものでなければならない、とも述べ（中田, 1997, p.35） ている。要するに、授業研究に現象学的アプローチをとることによって、そのような子どもたちの「了解」がどのようなものなのかを見出すことが可能になる。第1章第1節第3項の中田（1997）の事例で示したように、教師の表現もそれぞれ子どもの生き方のなかで異なる「了解」の仕方をされる。前節で述べたように、本研究で研究対象とする、社会文化的に状況づけられたその場その場での発話による対面的インタラクションは、「間主観性と相互性が確立される、社会的性質をもったもの」であるために、言語を生徒や教師という人間の存在と関連づけている。そこで、本研究では事象の分析にあたり、この中田の、教師と子どもの授業を生きる、という捉え方も重視する。

ただし、現象学的アプローチは研究者によって方法が異なるため、きわめて主観的になり、説得力が弱い研究にもなりえるという限界がある。例えば、加藤（2014）は不登校の児童・生徒の中での「よい子」を演じる子どもの事例を、現象学的存在論を展開しているサルトルの思索を手掛かりに理念的・一般的他者との関わりにおける「よい子」が何たるかを考察し、事例の記述とサルトルの概念を結びつけ、そのため「よい子」を演じていた子どもが「ヤンチャ」な子どもと交わることによってその緊張を和らげて本来の自由を体現する人間に変容しているという結論となっている。その記述は研究者である観察者の観察を書きつらねている、という記述の方法論に関する課題があるだろう。もう１つの課題としては、加藤（2014）では、現場の中に入り込み、「ヤンチャ」な子どもと人間的な関係を結びつつ「よ

い子」と「ヤンチャ」な子どもとの関係を観察していく研究者が果たして現象学的態度をとっていたのか、があいまいで、現象学的アプローチとエスノグラフィー研究との違いを明確に示せないという課題も挙げられる。以上で述べたように、現象学的アプローチによる教室談話研究は日本では多くみられ、身体性、関係性、子どもの授業における存在の仕方は大いに参考にすべき点は見られるが、公教育の第二言語授業についての現象学的研究はほとんどなく、管見の限り、日本の高等学校のフランス語授業の初期学習者である生徒たちの振る舞いをメルロ＝ポンティの言語論という理論的枠組みによって記述し、詳細に解釈した福田 （2010）のみである。

福田の研究は、音声・発音は身体的活動であり、文法や意味や知的活動であるという従来の言語学の二分法を乗り越え、従来の外国語学習研究が見落としていた事象に新しい光を当てて（河野, 2010, p.165）いる。そこで、次節では、この福田（2010）の研究から外国語学習と現象学的言語論について概観し、本研究の依拠する言語観と言語習得観との関わりを示す。

２．４　言語観と言語習得観

2.4.1　言語観

本研究では、ヴァン＝マーネン（2011）と福田（2010）に依拠し、言語を普遍的なものであると同時に個々の人間存在を体現するものと捉える。現象学的教育学者のヴァン＝マーネン（2011）は、人間という存在は芸術、科学、法律、医学、建築その他を通してとりわけ言語を通して表現すると同時に、言語の中に既に構成された世界をも発見すると述べた（ibid., p.36）。ヴァン＝マーネンの言う既に構成された世界とは、ことばの語源的な起源の中に蓄積され、失われてしまった本来の生きられた意味や世界（ibid., p.97）を指す。このようなヴァン＝マーネンの言語観は次項で本研究の依拠する言語習得観に結びつけて考えることができる。福田（2010）は現象学者の言語論を外国語初期学習と照らし合わせて考察するにあたって、サルトル、ハイデッガー、ソシュール、フッサール、リクール、デリダの各々の言語論、およびメルロ＝ポンティに基づく言語論について論じ、外国語初期学習で生徒が経験していることを解明するにはメルロ＝ポンティの言語論が最も示唆を与えるものであると結論付けている、その議論の経緯を以下で概観する。

福田（2010）は、まず、サルトルが言葉を『詩の言葉』と『散文の言葉』の２つに分けているとした。『詩的言葉』とは、言葉を何かを示すための道具として扱わず、言葉そのものが「色や音と同様に、それそのものに意味が読みとられるもの（福田, 2010, p.15）」とみなすことであり、『散文の言葉』とは、道具としての言葉、何かを指し示す記号としての言葉である。福田（2010）は、外国語初期学習の場面では、「『散文的な言葉』でありながら、学習者の態度があたかも『詩的態度』であるかのような場面が生じうる」（ibid., p.16）ためにこの２分は共有できない、としてサルトルの散文の言葉と詩の言葉を分けるとする言語観を退けた。

次に、福田（2010）はサルトルの『詩の言葉』『ものとしての言葉』に大きく重なるものの「サルトルとは異なり、詩人の言葉を特別なものとみなすのではなく、むしろ反対に『言葉それ自身が本質的な意味で詩作である』と捉える」（ibid., p.18）ハイデッガーの言語論について検討している。福田（2010）はハイデッガーの言語観は「いわゆる常識的な言語観」つまり、「『語る』ことについて『世間に流布している普通の意見』すなわち語ることとは『発声および聴覚のさまざまな器官を働かせ』、『人間の心情の動きを音声として表現し伝達する』」という意見とは鋭く対立するものである（ibid., p.18）としているが、これは第１節で述べたインタラクションの対比としての従来のコミュニケーション観ともハイデッガーの言語観は語ることについて対立するということに通じる。それは、上記のような世間の普通の意見に対するハイデッガーの批判『この考え方の前提となっているのは、表現される何らかの内面的なものがまずあるとする捉え方である』にも顕著に表れている（ibid., p.18）。つまり、福田はハイデッガーの言語観では「語ることが、実は、『人間が言葉を語る』ということではなく、『言葉が語る』ということであるからであり、『言葉の側で人間に働きかけ、人間を存在させることになる』」と捉えている。

次に、福田（2010）はソシュールを取り上げる。福田はソシュールの言語学の広範囲の射程の中から、『言語には差異しかない』といった表現に如実に示されている一側面にふれ（福田, 2010, p.19）、特にリーディングの指導をとりあげて、「言語の線的性質や言語体系の差異や対立といった、ソシュールの言語学の述語」が特に自覚しないままに実際に指導にとりいれられている可能性がある（ibid., p.25）と述べて、「言語の線的性質」に従った読解の例として、「直読」をあげている。だが、ソシュールの言語学では言語体系の差異や対立を強調し、「記号を個別に即自的なものとして捉える考え方を徹底的に否定しようとするあまり、言葉の指示機能、つまり何かを指し示すものとしての言語の側面についての考察が十分に

展開されていない（ibid., p.27）としている。言い換えると、言語と言語を使用する主体と世界との関係についての考察がソシュールではなされていない、ということである。

それに比して、福田（2010）はメルロ＝ポンティがどのように言葉を使用する主体と世界との関係、および言語と知覚や身体との関係を捉えているのかを概観し、学習者に語彙の蓄積がまったくないという状態と外国語学習者にとってのはじめての言葉にはその「外部」すなわち「外」の世界がかかわるという側面をメルロ=ポンティの言語観を手掛かりに理解しようとしている。その「外」の世界とは、メルロ＝ポンティによると「原初の無言のコミュニケーション」のなかで「多くの人に共通した行為」からはじまり「私的世界」でなくなった「感覚的世界」（メルロ＝ポンティ, 1979, p.64）である。これは本項の冒頭で述べたようなヴァン＝マーネンの言う言語の既に構成された世界に言語を使用する主体の感覚も含めて捉えているものと言える。学習者と「外」の世界との関わりについては、次項で後述することとして、先に福田が捉えるメルロ=ポンティの言語論について述べる。

まず、主体と世界との関係については、福田はメルロ＝ポンティの言葉をこのように解釈している。「私は、世界を経験しているが、すなわち、世界を知覚し、また世界について思惟してもいるが、その経験は、常に、世界の只中でなされているのである。」（福田, 2010, p.104）。そしてこのような、世界を経験していると同時にその経験が世界の中でなされているという主体の両義性に着目し、主体が両義的なあり方をしているのは、主体が身体でもって世界に住み込んでいるからであると言うとともに、以下のように説明する。「わたしの身体、『自己の身体（corps proper）』こそが世界を生き生きしたものとする『生きた身体（corps vivant）』として、世界内存在としての主体の両義的なありかたを体現している。」（ibid., p.102）

次に言語と知覚や身体との関係については、メルロ＝ポンティの言語論では「言葉の発声や理解を身体的所作の遂行や理解」と（ibid., p.102）みなしている。注意しなければならないのは、ここで言われている身体とは、客観的に捉えられる「器官的な身体」を超えて、「意識でも物でもない存在、対自でも即自でもない両義的な存在（鷲田, 2003, p.323）」であるということである。福田（2010）においては、世界に向かっている、世界との関係において捉えられるそのような「現象的身体」（福田, 2010, p.105 ;メルロ＝ポンティ, 1967, p.184）が外国語学習において問題とされている。 以上のようなメルロ＝ポンティの言語観を基盤として、福田（2010）は au revoir という言葉の意味はわかっていながらも「行動の脈絡における位置」を探る生徒について考察している（福田, 2010, p.307）。

以上を踏まえて、本研究の言語観とは、まず第 1 に、言葉の語源的な起源の中に蓄積された本来の生きられた意味や世界も視野に入れつつ、言葉は、色や音同様に言葉そのものに意味が読み取られたり感じられたりするものであり、詩作であり、人間を存在させるものであると捉える。第 2 に、言葉は何かを指し示す記号であり、人間の存在を表現する道具であるとも捉える。第 3 に、言葉の言語体系としての側面すなわち線的性質や差異という側面も認める。第 2 節で定義したような本研究で扱うインタラクション、すなわち与えられた影響に応じた影響の与え合いである社会的性質をもったインタラクションは、このような性質を持った言語が行為としてどのような経験として捉えられるか、を観察可能にする単位であると言える。

2.4.2　言語習得観

前項で述べたようなヴァン＝マーネン（2011）と福田（2010）の言語観つまり、人間は言語の中に既に構成された世界を発見すると同時に、その資源を使って言語を通して存在するという観点は、そのまま本研究の依拠する言語習得観の基盤となる。ヴァン＝マーネン（2011）によれば、言語はそれが世界について抽象的に語るというより、世界を反響させるもの、世界を歌うものであり、原初の呪文や詩作の言語に取り組むことで、自らの存在論的な中核に横たわっているものを見出さなければならない（ibid., p.34）。前項で述べたように福田（2010）は、サルトルが言葉を『詩の言葉』と『散文の言葉』の 2 つに分けているとし、外国語初期学習の場面では、「『散文的な言葉』でありながら、学習者の態度があたかも『詩的態度』であるかのような場面が生じうる」（p.16）ためにこの 2 つを言語習得場面では分けることはできない、とした。確かに、福田（2010）の述べているように、学習者が、習った新しい外国語の言葉を、意味をあらわす道具として使うのではなく、そのままの言葉として視覚的にまた音声的に観賞したり玩んだりする現象がみられる。幼児が、ラジオでバイリンガルの DJ が“Everybody, nice stream!”などというのを耳にして、「英語っておいしそうなことばだね。」と言ったりすることがあるのは、その音声や調子を味覚に反映して知覚するのだろう。”What time is it?”が「ほったいもたべるな」に聞こえる、といって遊ぶようなこともよく知られている。福田（2010）が、道具としての言葉である『散文の言葉』を学習者が同時に言葉そのものの意味を読む『詩的態度』で受け取るということは、実践の中で学習者の態度を現実的に観察したことを反映しているといえるだろう。

しかし、福田は、サルトルの『詩的言葉』にも通じる『言葉の側で人間に働きかけ、人間を存在させることになる』」というハイデッガーの言葉の捉え方を外国語初期学習にひきつけることはむしろ否定している（ibid.,p.19）。福田（2010）によれば、外国語教育では例えば語彙学習の典型的なやり方のように、あらかじめ存在するとされる対象を単語と一対一で覚えさせ、「表象として脳裏に浮ばせるといった過程」や「発声や聴覚器官の働きを逐次主題化すること」が不可欠であるからである。上記で外国語教育の初期学習の特徴としてたびたび福田が言及しているのは、語彙の提示や学習が機械的にならざるをえない、ということである。福田（2010）によれば、外国語教育はソシュールが排除するような「言語を『事物の名称目録』とみなす言語観」（ibid., p.28）を取り入れざるをえない。というのも、「外国語教育においては、その初期段階においては特に、母語と外国語とをほぼ一対一に対応させて言葉を次々と学習し習得させなければならない」（福田, 2010, p.27）からである。たしかに福田が対象としているような高校生ではあるがフランス語の初期学習者の学習状況ではそうかもしれないが、本研究で対象としているのは中学２・３年生であり、基本的な英語の音声、初期の文法体系や基本的な語彙を既に身につけた学習者であるために、機械的な語彙の提示や学習のみならずきわめて限定的ではあるが自己表現できるという点が福田の学習者が置かれている状況とは異なるところである。

したがって、福田がサルトルやハイデッガーの言語論のうちで初期学習にあてはまらないと退ける詩的言葉やヴァン＝マーネンの言うような人間を存在させることになる言葉は、本研究の学習者の英語習得の過程としては、教室談話の中で観察され得るのではないかという仮説が立てられる。

最後に前項で少し言及した外国語学習者と「外」の世界との関わりについて述べておく。福田によれば、初期の学習者は当該の外国語の語彙の蓄積が皆無であるため、学習者が出会うのはほぼすべてがその意味や機能を知らないはじめての言葉である。そのはじめての言葉は、「学習目標である外国語が開放されるべき「外部」、ないし、既に存在しているところの「世界」」と関係があり、それが、「教室内で学習している言葉のあり方」と非常に微妙な関係をもっている。福田のいう「外部」の「世界」とは、その外国語を使用する学習者の現象的身体のことであると考えられる。なぜならば、福田は、メルロ＝ポンティが、主体が身体でもって住み込んでいる世界を「感覚的世界」と呼ぶのはなぜなのか、という問いをたて、メルロ＝ポンティの記述を手がかりに「「感覚的世界」と呼ばれる世界は、世界が私の身体と一体となっているという事態を、「私は知覚的経験によって世界の厚みのなかに身を沈め

ている」などといった事態として捉えるときに浮かび上がる世界のこと」」（福田, 2010, p.111）であると答えているからである。ここで言及されている身体とは、器官的身体もしくは物理的身体を超えた「現象的身体」である。そこで、福田のいう言葉の「外部」の世界、すなわち「外」の世界を本研究では、その言語使用者の現象的身体と呼ぶ。その理由は、「外部」「外」の世界という表現によって、教室外の世界を表していると読み違えられることを避けるためである。

上述の学習者にとってのはじめての言葉とその言葉の「外部」世界すなわち学習者の現象的身体との微妙な関係を探求するにあたって、福田はメルロ＝ポンティの言語論は、学習者に語彙の蓄積がまったくないという状態と学習者にとってのはじめての言葉にはその「外部」の世界がかかわるという側面との両方を射程に収められる言語論であると述べている（福田, 2010, p.99）。福田は、メルロ＝ポンティに基づいて、言葉とは私の（主体の）身体を捉えるひとつの出来事である、と述べ、身体を捉える出来事として言葉を学習することが真の言葉の学習である、と述べる（福田, 2010）。それは身体と捉える出来事およびその出来事の生成経験を通して言葉を学習するということであろう。例えば、メルロ＝ポンティ（1945）によれば、「熱い」という言葉がその言葉を向けられた人に熱さという一種の経験を引き起こしその感覚が身体を取り巻いたり、「堅い」という言葉が背中や首に一種の硬直観を生じさせたりする、というような言葉の身体への働きかけも１つの出来事である。

まとめると、人間は言葉に蓄積された前史を資源としながら散文的な言葉であれ、詩的言葉であれ、ことばを使うことを通して存在する。外国語の基本的な音声、文法体系や語彙を身につけた段階の学習者であれば、きわめて限定的ではあるが、学習者がその外国語のことばを通じて存在することができると考えられる。福田（2010）はそのような事態を外国語の言葉が学習者の現象的身体へ開放される出来事と捉え、これを習得ととらえる。

本研究は福田（2010）の想定しているフランス語初期学習者への語彙指導中心の外国語教育とは異なって、英語の中級学習者のインタラクションに焦点を当てているために、福田の現象学的研究による方法論をそのままあてはめることはできないが、言語習得観については共通の部分が見いだされる。本研究における英語の習得とは、以下のようなものである。すなわち、授業における英語主導のやりとりの中でインタラクションが成り立たない場合から成り立つ場合へそのギャップが埋まる時にその英語での言語活動が習得されたとみなし得る。言語活動への従事は、体系としての言語であるラングを土台にするが、言語活動への従事を可能にするのは言語使用の経験的蓄積である。言い換えると福田（2010）がいう

ような身体を捉える出来事の生成経験の蓄積を形成することが外国語習得に重要である。つまり、外国語の習得とは福田（2010）同様、外国語の学習者にとって、外国語とその外国語の使用者としての現象的身体との関わり方の習得である、であると捉える。そして、その関わり方は、世界を対象として知覚し、世界について思惟すると同時に世界の中に身体でもって住み込んでいるという両義的な関わり方である。

本研究は以上のような言語習得観を基盤として、学校の教室で行われる英語授業の中のインタラクションの、第２章第４節第１項で述べたような影響の与え合い、確立される間主観性や相互性、などの社会的性質、偶発性に着目しつつ、言語が行為としてどのような経験として捉えられるか、を見出す。

２．５　リサーチクエスチョン

本章ではまず、第 1 節で現在のコミュニケーション研究ではコミュニケーションは関係性の水準で捉えられるべきでものであるとみなされていること、それにもかかわらず、日本の英語教育では、情報の伝達という古典的なコミュニケーション観に依拠しているということを論じた。それに比して、第 2 節でまとめたように、「行為としてのことば」つまり相手に働きかける行為であるべきことばを見出すためのインタラクションは、影響の与え合いであり、間主観性と相互性が確立される、社会的性質を持ち、偶発的な状況で起こる事象である。したがって、本研究の目的、つまりどのように生徒が英語による「行為としてのことば」を経験しているかを明らかにするためには、このようなインタラクションがどのような経験であるのかを調べなくてはならない。しかしながら、第 3 節で論じたように、応用言語学の教室談話研究では学習者が英語授業の中で英語を自発的に発話する契機となるインタラクションが、学習者にとってどのような経験であるか、ということを現象に立ち返ってミクロに探究するという研究は管見の限りない。よって、本研究では、中学校の英語授業の場で、教師とのやりとりにおいてあるいは生徒同士で、英語で英語主導のインタラクションをするというのはどのような経験なのか、ということを主要なリサーチクエスチョンとする。ただし、第 1 章第 3 節および第 4 節で触れたように、本研究は授業全体を分析対象としたり、特定の教師の複数の授業を通時的に分析することを目指したりしているのではなく、そのようなインタラクションを含む 1 授業の 1 場面を切り取り分析するものである。

同時に、学習者の英語習得の過程として、詩的言葉や人間を存在させることになる言葉が

教室談話の中で観察され得るのではないかという仮説を第 4 節で立てた。第 4 節で述べたように本研究における習得とは、学習者にとってその外国語と言語使用者としての学習者の現象的身体との関わり方である。言い換えれば、言語の既に構成された世界（van Manen, 1991）と言語活動の当事者としての学習者の現象的身体とがどのように関わるのか、ということが英語の習得を理解することにつながる。したがって、中学校の英語授業の場では、どのような英語主導のインタラクションが生徒という当事者と言語使用者としての生徒の現象的身体すなわち英語の「外」の世界との関わりとして観察されるのか、というリサーチクエスチョンを上述の主要なリサーチクエスチョンの前段階として立てる。

さらに、「外」の世界との関わりは生徒の現象的身体を媒介にしてなされるため、インタラクションの身体性についても明らかにする必要がある。繰り返すがここで問題にする身体性は、第 4 節第 1 項で論じたように器官的身体を超えて世界に向かい、世界との関係で捉えられるような現象的身体である。前項で述べたような、身体を捉える出来事として言葉を学習することが真の言葉の学習であるという考え方に基づいて、最後に、英語主導のインタラクションの中で、英語の発声や理解は現象的身体を捉えるどのような出来事とみなすことができるのか、というリサーチクエスチョンを立てることとする。改めて本研究のリサーチクエスチョンは以下の 3 点である。

1．　中学校の英語授業の場では、どのような英語主導のインタラクションが生徒という当事者と言語使用者としての生徒の現象的身体すなわち英語の「外」の世界との関わりとして観察されるのか。
2．　１の英語主導のインタラクションの中で英語の発声や理解は現象的身体を捉えるどのような出来事とみなすことができるのか。
3．　中学校の英語授業の場で、教師とのあるいは生徒同士でのやりとりにおいて、英語主導のインタラクションをするというのはどのような経験なのか。

２．６　本研究の位置づけ

繰り返し述べているように、本研究で明らかにしたいことは、英語授業の場で、教師とのやりとりにおいてあるいは生徒同士で生徒が第二言語学習の初期段階において英語でやりとりをするということはどのような経験なのか、ということである。ヴァン＝マーネン

（2011）が述べているように、生徒が当事者としてその経験を直接的に把握しているということは自明のことであるが、それがどのような性質のものなのかを説明することは難しい。そのために、現象学的研究が必要となる。

本研究と従来の英語教育学の質的研究を峻別するものは、まず、本研究は公教育の教科としての英語授業の中で実際に行われている英語主導のインタラクションに着目するということである。次に、教育学研究に取り入れられている現象学的アプローチを理論的な枠組みとし、授業の場における参与者のあいだで立ち上がり消えていく生徒が経験する「生きた世界」を学術的に探究し、社会的に共有し、積み重ねていくことで「人間的な事象」としての授業研究を深めていくということである。

最後に、本研究の依拠する言語観と言語習得観は従来の英語教育学におけるものとは異なる。すなわち、第 4 節で論じたように、言葉は、色や音同様に言葉そのものに意味が読み取られたり感じられたりするものであり、詩作であり、人間を存在させるものであると同時に、言葉は何かを指し示す記号であり、人間の存在を表現する道具であり、言語体系としての側面すなわち線的性質や差異という側面も持っているものであると捉える言語観、および、外国語の学習者にとって言語習得とは目標言語の言葉と学習者との現象的身体の両義的な関わりであると捉える言語習得観を土台とすることを明確にしていることである。

第３章　理論的枠組み

第 2 章では、従来の SLA 研究におけるインタラクションへのアプローチを概観し、本研究で扱う教室でのインタラクションを明らかにした。その上で従来の教室談話研究では探求できない学習者の経験を現象学的アプローチであれば探求できる可能性があることを述べ、言語は人間を存在させるものであるという言語観と言語の習得は学習者がその身体を媒介として「外」の世界との関わりを持つことであるという言語習得論に基づいて、リサーチクエスチョンを提示した。本章では、第 1 節において本研究のアプローチへの導入として現象学について述べ、第 2 節では現象学的アプローチを使った実践研究を踏まえて本研究のアプローチについて述べ、第 3 節では従来の英語教育研究と本研究のアプローチの違いを明らかにする。

３．１　現象学

本研究の対象とする事象に現象学的にアプローチすることを検討するにあたって、現象学および現象学を方法論として質的研究をするということへのより深い理解が必要となるため、まず導入として現象学についてごく必要な範囲に絞って以下で述べる。

現象学の創始者であるフッサールの現象学が誕生した 20 世紀初頭はヨーロッパの人文諸科学が深刻な危機に直面していた。当時のヨーロッパ人文諸科学の危機的状況とは、木田（1991）によれば、「あらゆる思考や思想を、それぞれ心理的・社会的・歴史的等の外的諸条件の複合作用の結果として示そうとし」、「すべての認識の真偽の区別を否定し、ついにはみずからのそうした主張の真理性をも否認する結果に終わる」ことである。(ibid., p.31）この「危機」にフッサールが「生活世界（Levenwelt)」という概念で新しい方向性を打ち出した（松葉・西村, 2014, p.17-19)。現象学と看護学研究を統合して現象学的実践研究を試みている松葉と西村は、フッサールの打ち出した生活世界とは、「日常的な志向性によってまとめあげられ意味づけられた世界」のことであり、フッサールが警鐘を鳴らしたのは、「あらゆる学問を自然科学化」し、「生活世界から感性や意味を剥奪」してしまうことに対してである、と述べる。

木田（1991）によれば、当時近代科学にとって絶対の前提となっていた客観的世界が実在するという想定は、「われわれの直接的な生活経験の世界の上にかぶせられた「理念の衣」」

（ibid., p.51）すなわち数学的自然科学その記号表現の体系である「理念の衣」を着た世界にすぎず、その「理念の衣」がもっと「根源的な直接経験の世界である生活世界を覆い隠して」（ibid., p.51）しまい、それこそが危機の理由であるとフッサールは見ていた。

フッサールの主張した生活世界への回帰は、現象学的還元という方法、すなわち「いっさいの事象を主体―客体の相関関係においてみようとする客体化的な意識の態度一般を排除する」（木田,1970, p.55）方法でなされる。回帰されるべき生活世界を上述のように「根源的な直接経験の世界」であるとフッサールは当初捉えていたが、後期フッサールでは生活世界の捉え方は考え直された。後期フッサールでは生活世界とは「無世界的な主観性の領域」（ibid., p.55）ではなく、「自然な日常的経験において生きられる世界」（ibid., p.55）つまり「日常的な志向性によってまとめあげられ意味づけられた世界」（松葉・西村, 2014, p.17）である。

それでは、生活世界を特徴づける志向性とはどのようなものか。木田（1970）によれば、フッサールは、認識作用の主観性と認識内容の客観性とを架橋するために、「意識はすべて『何者かについての意識』であるという意識の基本的性格」（ibid., p.31）を志向性と呼び、これを深めていった。木田（1970）は、いかなる意識経験においても「すべての対象はつねに、無限に開けた外的および内的地平をともなって経験される」（ibid., p.64）と述べる。さらに、木田によれば「作用志向性」とフッサールが呼ぶ「対象を能動的に定位する作用としての志向性」（ibid., p.64）に先だって、「作動しつつある志向性」とフッサールが呼ぶ「潜在的に働いている構成機能」（ibid., p.66）がある。つまり、生活世界では意識していようと無意識であろうと、我々の意識経験は常に何かを対象としており、その対象は我々の外にあるものを含むと同時に、我々の内部にあるものを含む、ということである。現象学を実践的に応用する現象学的看護研究では、このような特徴をもつ生活世界の記述を重視し、記述に当たっては「事象そのものへ立ち帰る」（松葉・西村, 2014, p.52）という現象学のテーゼを貫いている。

フッサール現象学を継承したハイデッガーは「世界内存在」（In-der-Welt-sein）（ハイデッガー,1994, p.131）という概念を使って、生活世界に人間が存在する固有の基礎構造を明らかにしようとした。ハイデッガーは、「世界内存在」である人間が生まれながらにして生活世界に投げ入れられているという存在のありさまを、「被投性」（Geworfenheit）（ハイデッガー, 1994, p.294）と名づけ、そのように生活世界に投げ入れられている自らのさまざまな可能性として人間が存在するありさまを「投企」（Entwurf）（ハイデッガー, 1994, p.314）

と名づけている。木田（1991）はこのことを「われわれは、世界のうちに理由もなしに投げ出されており、…それでいながら、われわれはこの世界内存在をどのように生きてゆくか、自己をどのように存在させるかを、われわれの自由にまかせられ、みずからの責任においてこの存在を投げ企ててゆかねばならないのである。」と述べている。（ibid., p.80）

西口（2020）によれば、ハイデッガーは存在の分析を始めるにあたって、「存在が立ち現れる現場」という意味で使われる現存在（Dasein）という人間存在を手掛かりとする。ハイデッガーは、世界内存在を「現存在の基礎的な存在構造として」（木田, 1970, p.93）捉える。現存在は「みずから存在しているのではなく」「ほかの人びとの思惑が、現存在のさまざまな日常的存在様式を操っている」（ハイデッガー, 1994, p.276）人間存在である。

西口（2020）は第二言語教育の観点から世界内存在とことばの関係を論究する中で、メルロ＝ポンティの構造の哲学についての考え方に依拠し、物質、生命、精神のそれぞれの独自の秩序の中でもっとも高次に行動を統合している人間は、自らが創り出したシンボル体系による存在構造に基づき「重層的にシンボル的知性の世界を構築することができる」（西口, 2020）と述べる。

さらに、西口（2020）では、ハイデッガーの世界内存在を基礎づけている実存範疇である「心境」（Befindlichkeit）と「了解」（Verstehen）に基づいて、ディスコースを世界内存在において人間を存在せしめるものであると考える。心境とは、「存在的にはごくありふれた、もっともよく知られているもの、すなわち、気分、気持ちのこと」（ハイデッガー, 1994, p.292）であり、「気持ちのなかで現存在はいつもすでに気分的に開示」（ハイデッガー, 1994, p.293）されているのである。了解とは「現存在自身が」「自己の存在可能へむかって自由であることの可能性」（ibid., 1994, p.312）を存在することである。西口（2020）がディスコースは人間を存在せしめるものである、と言うのは、ディスコースには話（Rede）と言葉（Wort）が含まれ、「話（Rede）は心境および了解と、実存論的には同根源的」（ハイデッガー, 1994, p.345）であり、「世界＝内＝存在の心境的な了解可能性はおのれを話として語り明か」し,（ibid., p.346）、「了解可能性の意義全体は、発言して言葉（Wort）となる」（ibid., p.346）からである。そして、西口（2020）では、世界内存在そして存在する現存在とことばの関係は、「現存在の実存は、思考の内にディスコースとして印され」「人間はそのようなディスコースという棲み処に住みついて」おり、ディスコースに示されているのは、「現存在の持続的な存在と当該の契機での存在の総体」であることだ、と結論付けられている。

以上、現象学について、世界内存在である我々が自然的態度で受け入れながら生きている生活世界の事象に立ち返り、その事象から始めるという特徴を持っているということ、本研究の対象としているやりとりを含むディスコースが人間の存在に深く立脚していること明らかになった。

３．２　本研究のアプローチ

3.2.1　現象学アプローチによる実践研究

現象学的アプローチによる実践研究の方法でしばしば採用されるのは Giorgi または Colaizzi, van Manen, Jonathan Smith が開発した方法である（Churchill, 2016）。Giorgi はフッサールの「エポケー」あるいは「還元」の概念を援用した（ジオルジ, 2013）。またディルタイとハイデガーの解釈学的現象学も引き合いに出される（Churchill, 2016）。「エポケー」あるいは「還元」とは、現象学的社会学者であり、エスノメソドロジーに大きな影響を与えたシュッツによれば、「分析目的のために、外的世界が存在するという信念を停止」し、「外的世界の存在と直接間接に関係したあらゆる判断を、意図的かつ体系的に差し控える」ことであり、フッサールの呼び方では「世界を括弧に入れること」または「現象学的還元を遂行すること」であるという（シュッツ, 1983/1973, p.181）。しかし、メルロ＝ポンティは完全な還元は不可能である、つまり我々が日常的世界のバイアスから完全に自由になることは不可能であると言い、それに従って現象学的研究では、まず理論的な概念や望ましくない概念を意識野からできるだけ追い払い、データと向き合うよう試みる　（Churchill, 2016, p.5）。いずれにしても現象学的アプローチに基づく研究は、概ね研究対象となる人々のことばを記述・解釈することに拠っている。

3.2.1.1　看護・医療における現象学アプローチ

看護学や医療の分野では、近年、現象学を哲学的基盤においた談話データの解釈が盛んに行われているが、日本での提唱者である松葉・西村によると、その基本的な研究姿勢は「文脈に埋め込まれてこそ生起する」、「それだけを切り取ることが難しい」（松葉・西村, 2014, p.107）特徴を持つ事象であるならば、その事象そのものへ立ち返ることが求められるために、現象学的方法を取ることによって接近が可能になるということである。換言すれば、分

析のための理論や枠組みを外からもってこず、自分自身の先入観をあらかじめ自覚し、事象に即して分析することに徹することが肝要であるということである（松葉・西村, 2014）。

具体的な現象学的研究方法としては、参与観察、対話式インタビュー、グループインタビューを採用し、経験に対する自然科学的な見方や既存の理論、先入見等に対して距離をとり、「生きられた経験に立ち返ってこの＜経験＞を解明する」（西村・坂井, 2016）。既存の理論に対して距離を取るが、分析の視点を見出す際には、メルロ＝ポンティのいう人間存在の基盤すなわち身体性、他者性、時間性、空間性などの現象学の視点は参照される。村上（2013）においても、時間、空間、身体、言語、制度といった基本的な領域ごとにデータをながめていくことは、＜ローカルな制度＞を発見するための手がかりになると述べられている。例えば、荒木（2011）は、胎児異常を抱える妊婦との面接を記述し、身体・他者・空間・時間に集束しつつ妊婦の生活世界からその特異な経験を描きだし、医療の関心が胎児のみに向かい妊婦の経験がおろそかにされがちな医療の傾向に警鐘を鳴らしている。

さらに具体的に、この分野での現象学的実践研究の手順を参照すると、ほとんどは、前述のように研究対象者へのインタビューの録画または録音記録が 1 次データ、それを書き起こしたものが 2 次データとして用いられる。分析に際し、データは何十回と読み直され、そのプロセスで特に際立ってくる要素、モチーフ、シグナル、ノイズが注目される（村上 2013）。松葉・西村（2014）はこのような部分から全体、全体から部分の意味を吟味し、テーマを検討し、経験・実践の成り立ちの構成を検討し、経験の成り立ちを記述し、再度全体の構成を検討して記述全体を貫くテーマを探る、と分析の手順を説明している。

それでは、このような看護・医療分野における現象学的アプローチはどのように教育分野に応用することができるだろうか。まず、医療や看護研究と教育研究の違いが指摘されていることも見過ごすことはできない。田浦（1975）は『教育への現象学的アプローチの意味』を書いた実存心理学者テネンバウムを批判して、治療と教育を全く同質のものとみなすことはできない、と述べている。その理由は、治療者と患者の人間関係は、患者自らの自発的訴えを契機とした両者の 1 対 1 の出会いであり、信頼できなければ関係を止めることができるが、初等・中等教育段階における教師と子どもの人間関係は、子どもに学校、学級、教師を自発的に選択させることが困難であり、しかも集団を媒介にする 1 対 1 の出会いであるからである、という。

そのような違いが指摘されてはいるが、本研究で探求をめざしているような英語授業の場で、教師とのやりとりにおいてあるいは生徒同士で生徒が第二言語学習の初期段階にお

いて英語でやりとりをするというような生徒の経験は、「哲学的な記述と、身を投じた行為との、どちらに傾くともなく追求し続ける態度を徹底すること」（奥井, 2013, p.73）によって見いだすことができる可能性がある。現象学に基づく看護研究を提唱している研究者ベナー（2005）によると、「看護とは、自己解釈的主体（研究者）が、自己解釈的主体（参加者）を研究する、しかも両者ともが研究結果によって変化し得る、ヒューマンサイエンスなのである。」(ベナー, 2005, p.148)という。現象学者の竹田はこのベナーの考えについて、医療・看護の場は「治る・治らない」のデカルト的な二元論に基づいた自然科学的・実証主義的な科学ではなく、各人が自分をどう考えるかによって全体の人間関係と認識のありようが変わってゆく場である、したがって、人間科学として看護学・医療を考えることが必要だと述べている（竹田・愛甲, 2008）。教育の場においても前述のベナーの看護がヒューマンサイエンスであるとみなすと同様に、自己解釈主体である研究者、自己解釈主体である教師と学習者が事象の中心となっているために、言語教育研究もまた人間科学であるという考え方に基づいたアプローチすなわち現象学的アプローチをあてはめて考えることができるだろう。

3.2.1.2　教育における現象学的アプローチ

教育学において現象学的教育学者のヴァン＝マーネン（2011）は現象学的研究を「我々がそれを生きるそのままの仕方で、我々が生きる経験的な意味を記述すること」であると言う。さらに現象学は「生きられた意味あるいは実存的な意味」の研究であり、そのような意味の「ある程度までの深さや豊かさ」においての記述と解釈であると述べる。

日本の教育学の分野では現象学的方法を採用する意義についての議論が見られる。例えば、田浦（1975）は『教育の現象学』の中で代表的な教育現象学者の一人、バンデンバーグを引き合いにだして、バンデンバーグは「実存的現象学という方法を使用することによって、教育哲学の役割、教育の本質と目的、教育課程、自由と権威、個人と社会などに現象学的分析と解釈をくわえ、古典的問題に新しい光を投げかけ」た、と述べている。田浦によると、バンデンバーグは、「教育における「存在」（being）の問題」（p.121）を提起する。その理由は１つには、教員養成はますます「研究志向的環境」になりつつあり、教育哲学が不要になってきたこと、２つには、「教育の基本的意味が経済的に方向づけられた工業社会において失われてきた」（p.122）ということにある。教育の根源的意味を復活させるために、教育哲学は「教育されるべき人びとの存在の問題」（p.123）を問う義務があるという。英語教育

が教育に含まれるかぎり、英語教育の根源的意味を考察する上でこの問題は無視することはできない。そうなれば、きわめて似た問題意識と課題をもった教育分野での現象学的研究（福田, 2010; 奥井, 2013）に依拠しつつ、英語授業の場における本研究独自の道筋を見いだすこととなる。

日本の教育学においてはごくわずかであるが、授業観察や授業の記述をもちいた現象学的アプローチが存在する。例えば、第 1 章第 1 節第 3 項で言及した中田（1997）の小学校の国語の授業における子どもの対話の生き方、第 2 章第 3 節第 2 項で言及した大沼（1983）の体育授業の身体論、田端（2015）、加藤（2014）の「よい子」を演じる子どもの事例、第二言語授業では藤井（2006）の中国帰国生徒の意味理解、第 2 章第 4・5 節で言及した福田（2010）の高校のフランス語授業での学習者の経験などがある。 藤井（2006）は現象学で見いだされた意味論をてがかりに、年少の中国帰国生徒がどのような言語体験をしているのかを記述しつつ、彼らの英語と日本語の指示代名詞や人称代名詞の意味理解が学習言語の指示する意味よりもいかに豊かであるかということについて考察している。福田（2010）は、第 2 章第 4・5 節で詳細に議論したように本研究の言語観、言語習得観にとって重要な示唆を与えている。

本研究は、自己解釈主体である教師と生徒が当事者であり、中心となっている教室での個々の事象を研究対象とするものである。したがって、本研究では経験を自然科学的に、また既存の理論や先入見をもって見たりすることを避け、当事者の「生きられた経験」を見い出すために、現象学的アプローチによって個々の事象に迫る必要があると言えよう。事象そのものへ立ち返る、という現象学的実践研究の原則に基づいて、ヴァン＝マーネン(1990)が述べるような、「生きるそのままの仕方」を記述し解釈することで、「生きる経験的な意味」を見い出すことができる。次項ではこれまで見てきた看護・医療における現象学アプローチと日本の教育学における現象学アプローチによる実践研究を踏まえて、本研究のアプローチについて説明する。

3.2.2　本研究のアプローチ

本稿では、まず、本研究のアプローチについて 6 点にまとめてそれぞれを論じつつ示し、その後に分析概念についての説明を加える。

１．本研究は、現象学の事象そのものへ立ち返るという原則に基づいて、生活世界を前提とする日常の生きられた経験をその出発点とする。

本研究は、「日常の生きられた経験と言う経験的な領域」（ヴァン＝マーネン, 2011, p.1）をその出発点とする。その領域が前提としているのは、当事者が存在する自然的世界、すなわち第 1 節で議論した生活世界である。ヴァン＝マーネンは生活世界について、シュッツとルックマンを引き合いに出して、教育学の立場から以下のように述べている。

> 我々の生きられた経験や、こういった描写され解釈され得る生きられた経験に関する意味（テーマ）の構造は、生活世界の限りない複雑さを構成している。…我々はさまざまに異なる人間存在や現実に属している多様で異なった生活世界についても話題にすることができる。そして我々は、子どもの生活世界は大人のそれとは異なった経験的な質をもっていることを知っている。…我々一人ひとりは、仕事と言う生きられた世界や家庭という生きられた世界のように、その日の異なった時間に異なった生活世界に住んでいるとみなされている」（ヴァン＝マーネン, p.164）

２．本研究で自己解釈主体である当事者が存在する生活世界とは、その当事者の日常的な志向性を特徴とする。当事者は現存在としてその実存をディスコースとして印しつつ生活世界に存在している。

当事者を自己解釈主体であると捉えるのは、本節第 1 項 1 で議論したようにベナー（2005）が自己解釈主体である研究者と自己解釈主体である参加者にかかわる人間科学として看護を考えるのと同様に、教育研究もまた人間科学であるため、事象の中心となっているのは自己解釈主体である教師と学習者であるからである。生活世界の特徴である志向性とは第 1 節で説明したように、生活世界では我々の意識経験は、我々の外部にあるもとと同時に我々の内部にあるものを含む何かを常に対象としているということをしてしている。また、言葉が当事者の生活世界の存在にどのように関わるかということは、第 1 節で言及したように、西口（2020）の「現存在の実存は、思考の内にディスコースとして印され」「人間はそのようなディスコースという棲み処に住みついて」おり、ディスコースに示されているのは、「現存在の持続的な存在と当該の契機での存在の総体」であることという考えに依拠する。

３．本研究では、知覚を生きられた経験の基本的な層とみなし、現象学的な分析概念としての身体性、時間性、空間性、関係性に拠って、当該の経験の意味と構成を現象学的に記述することをめざす。

「生きられた経験」については以下第 2 項 1 でさらに詳細に論ずるが、ここではひとまず「経験」とは身体による知覚的な体験を、その人独自の意識の志向性に基づいて構成することである。よって同じ事象であっても各人の経験は異なる。どのような経験かを明らかにするとはその経験の成り立ちと構造を明らかにするということを指す。上述のように経験とは身体による知覚的な体験に基づいているので、知覚についても説明が必要である。吉川（2017）は、「現象学の成果の１つ」は「物の知覚の分析」であり、知覚とは、「目で見る、耳で聴くなどの感覚を通じた認識のことであり、フッサールやメルロ＝ポンティによれば、さまざまな経験の基本的な層をなしている。」（吉川, 2017, p.7）と述べる。では、経験の構成について考察するために、知覚のどのような特徴を把握しておくべきなのか。このことについては、第 2 項 2 で詳細に後述する。分析概念の身体性、時間性、空間性、関係性については以下第 2 項 3 から第 2 項 6 で詳細に説明する。

４．生きられた経験の解明のために本研究で着目する英語主導のやりとりとは、2 人以上の部分的にまたはすべて英語を使用したターンの応酬で、それぞれの発話がお互いに影響を与え合っているようなやりとりである。

上述の生活世界の中で、本研究は特に教師と生徒あるいは生徒同士の英語主導のやりとりに着目する。本研究で明らかにしたいことは、生徒が英語授業の場で、第二言語学習の初期段階において教師とあるいは生徒同士で英語主導のやりとりの中で「行為としてのことば」をどのように経験しているのか、ということである。本研究では、英語主導でやりとりするということは、2 人以上の部分的にまたはすべて英語を使用したターンの応酬で、それぞれの発話がお互いに影響を与え合っているようなやりとりをするということと定義する。

５．４．の英語主導のやりとりを分析する単位として、社会的性質が生起する、間主観性と相互性が確立する、あるいは意味生成のための能力（capacity）が生起するプ

ロセスとしてのインタラクションに焦点を当てる。

次に、「インタラクション」については、第 2 章第 2 項で詳細に議論したように、目標言語のインプットの理解を助ける意味交渉と言う SLA インタラクション研究におけるインタラクションではなく、間主観性が確立される、すなわち、参与者が共同で活動とその目標に集中し共通の背景知識を創造し、発話の権利と義務がほぼ等しくなるとともに理解の相違に気づき一方の話者が他方の話者をインタラクションに招き入れるという相互性が確立され、自己と世界をつなぐ世界、他者や人類の所産やすべてのものとかかわるため言語活動に従事するような社会的性質を持つプロセスとしてのインタラクションを指す。

６．２．に関連して、本研究では、さらに当事者がどのような仕方でインタラクションという現象に存在しているかということ、を問う。心境と了解という実存疇を手がかりに、データを分析して得た経験が、教師と生徒のそれぞれの世界内存在としての現存在とどのように関わるのかということを考察する。

当事者がどのような仕方で現象に存在しているか、ということは、ヴァン＝マーネン（2011）のいう現象学的探求の定義、すなわち我々が「世界に存在する仕方」(ibid., p.72) を問うことである。それはまた、我々がどのように現象に定位しているか、つまり、我々に「意味深く経験されるような現象」(ibid., p.72) とはどのような特徴をもっているかということにも言い換えられる。それはもともと持っている関心であったり、世界あるいは現象の中でどのような位置をとっているかということであったり、その位置からどのような視点で物事を捉えているか、ということが含まれるであろう。本研究との関連で言えば、教室にいる子どもはそれぞれの関心や位置、視点によって、生徒として、友だちとして、観察者として、さらには学習している教科が得意である者、苦手である者、教科の内容に関心のない者、教師あるいはクラスメイトから積極的にまた消極的に様々な期待をされている者、などとして授業という現象に定位している。本研究では子どもが授業にさらにその中でのインタラクションという現象にどのような仕方で存在しているか、ということを問う。

このような現象への定位は、談話データを扱う際に当事者が何を前景化し、何を後景化するかということを分析する方法にも関わってくる。すなわち当事者が現象の中で何を「図」として前景化し、何を「地」として後景化するか、とが分析に関わるということである。第

１項で我々の日常世界は主題化（ヴァン＝マーネン, 2011, p.69）」されていない意識が支配的であるということについて述べたが、当事者がある現象を主題化していれば、その現象は「図」として経験され、非主題化したまま経験される現象は「地」として経験されるとも言い換えられる。植村(2017)ではこれらを「主題的経験」(ibid., p.68)「非主題的経験」(ibid., p.69)と呼んでいる。本節で説明する４つの実存的疇である時間性、身体性、空間性、関係性の各々においても主題化される現象と非主題化される現象すなわち図と地は、経験の構造の一部として分析することができる。

さらに、当事者が何を「図」として前景化するかすなわち主題として経験し、何を「地」として後景化するかすなわち非主題化したまま経験するか、ということは、第 1 節で議論した現象学の心境と了解という実存疇とも密接に関連している。繰り返せば、心境とは、「気分、気持ちのこと」（ハイデッガー, 1994, p.292）であり、「気持ちのなかで現存在はいつもすでに気分的に開示」（ハイデッガー, 1994, p.293）されているのである。了解とは「現存在自身が」「自己の存在可能へむかって自由であることの可能性」（ibid., 1994, p.312）を存在することである。

3.2.2.1　経験・体験

現象学的教育学者のヴァン＝マーネン（2011）は、教育における「生きられた経験」について教育学においては「生きられた経験（子どものリアリティと生活世界）」（lived experience （children's realities and lifeworlds）（ibid.,p.18）に特に現象学的な感性が求められる、と述べている。ヴァン＝マーネン（2011）は Dilthey（1985）を引き合いに出して「生きられた経験」は「直接的で前反省的な生の意識」「意識としてそれ自身を意識していないもの」（ヴァン＝マーネン, 2011, p.65）だとしている。ヴァン＝マーネン（2011）によれば、我々の日常世界は「主題化されていない, また非反省的な意識が支配的である」。（ibid.,p.69）例えば、我々は自転車に乗っているという行為をするなかで物思いにふけっていたりする時、右足や左足でペダルを踏んだり、道を見たり、交差点で止まったりしながら自転車に乗っているということについての意識を常に前景化しているわけではない、ということである。では「生きられた経験」とはどういうものであり、「体験」と「経験」の間にはどのような違いがあるのだろうか。

竹田（1989）は現象学では「経験」と「体験」の間には明確に区別があると述べる。「体験」は「意識事象に即したより直接的な与えられの世界」で「経験」は直接的な「体験」か

らひとつの意味統一として構成されるものであるという（竹田, 1989, p.223）。つまり前者が直接経験、後者が間接経験とも言いかえられる。本研究は、序章で述べたように第二言語の学習者である中学生の英語授業におけるインタラクションはどのような経験であるかということを探求している。だが、データはインタビューをして中学生に語ってもらうわけではなく、第 4 章で述べるように、授業のなかでのやりとりをそのまま録画データとして記録するという方法をとるために、意味統一として構成される「経験」以前の、学習者の授業での「体験」を探求することは不可能に近い。ただ、その「体験」から彼らにとってどのような意味が付与された「経験」が構成されているかは、やりとりを詳細に分析することによりある程度は解明できるであろう。

現象学者の村上（2013）によれば、インタビューがなされた時点ではその語りはインタビュイーの「個別的かつ経験的な水準」の「体験談」であり、立ち会う聞き手も、「経験的で自然的な水準」に立っている。だが、分析された経験は、語り手の「眼」に映ったものと、分析者の「眼」に映ったものとが合体し、「他の人と共有しうるような普遍性」を手にすることになる、という。言いかえれば、分析以前のインタビューの場では「経験」であったものが、分析の過程では「体験」にいったん還元され、また別の「経験」へと再構成されるということであろうか。村上は「分析における追体験は、研究対象となる体験への＜自分の感情を動かさない憑依＞である、と述べている（村上，2013，pp. 360-361）。村上（2013）では、さらに「それぞれの人の経験がそれぞれ固有の構造を持ち、そして個別の構造がゆるやかに接続することで、人間という存在の地平を構成する」ことがその現象学的看護研究から暗示されると述べられている。本研究においても、厳密にいえば、分析された経験は、授業でやりとりをする学習者の「経験」とそのデータを分析する筆者の追体験が合体し、「他の人と共有しうるような普遍性」をめざすことになる。

では、次にこの「経験」はどのように構成されるのかということについて現象学の考え方を確認しておきたい。まず、「経験の基本的な層をなしている」（吉川，2017，p. 7）知覚について考察する。

3.2.2.2　知覚

植村によれば、物の知覚は、同時に 1 つの側面しか捉えることができないという特徴をもっている（植村，2017，p. 38）。「私たちは自分の身体のある「ここ」から物を知覚し、物を

1つの側面からのみ見ており、すべての側面から一挙に捉えるわけではない。私たちの経験は「ここ」に拘束されている（吉川，2017)」。しかし、視覚を例にとれば、我々は自分の眼前に直接的に視覚的に物体の面を感知すると同時にその横、後ろ、底面、などを捉えている。これを八重樫（2017）は、「知覚における物の背面の現れ」（八重樫，2017，p.231）と言い、また「私たちの知覚経験には、端的に見えているものとともに、端的には見えていないものが現れるという構造がある」（八重樫，2017，p.232）と言う。これはもともとフッサールが「射映（Abschattung)」と呼んだ構造（植村，2017，p.38）で「現に与えられているものは、必ずある限定されたものなのに、それにもかかわらず我々は、現に与えられている所与以上のもの、所与を超えたものを経験している」（竹田，1989，p.226）ということである。八重樫はこの知覚経験の構造すなわち「射映」を我々が日常に経験する先取りという概念として説明している。また、その先取りは「後で生じる知覚によって裏切られる」（八重樫，2017，p.44)。この現象はフッサールにおいては「幻滅（Enttäuschung)」と呼ばれ、知覚にとっては本質的な特徴だと言われている（八重樫，2017，p.44)。また、知覚経験の先取り構造は、他人の心を知る経験についても重要な役割を演じる（八重樫， 2017， p.44)。第8章では、英語授業の偶発的なインタラクションの事例のなかで他人の心を知るという経験をこの知覚の「先取り」という特徴に即して説明する。

外国語学習に関連する知覚に言及しているのは福田(2010)である。福田は「明白な知覚」とは異なる「相貌的知覚 perception physionomique」または「表情による知覚」（メルロ＝ポンティ， 1967/1945， p.223）に着目している（福田， 2010， p.200)。「表情による知覚」とは、「主体が対象のなかに散乱した意味を捉え直し、逆に対象の方が主体を捉え直す交互作用」のことを指す（メルロ＝ポンティ，1967/1945，p.223)。鷲田（2003）は、この「相貌的知覚」を説明するにあたって、長く住んでいた住居から引っ越した時の例を出している。鷲田によれば、旧居では停電のときでも目標の部屋へたどりつき、目標のものを的確につかむことができるのは、「生活環境の付置が、その距離から感触にいたるまで身体にしっかりと粗描されていた」のにたいし、新居では動作にとまどうことがよくある。このようにからだが「実践的な意味の系をまわりに張り巡らし、物のうえに意味を直接に読み取っている」ような知覚がメルロ＝ポンティのいう「perception physionomique（相貌的知覚)」であるという（鷲田，2003，pp.108-109)。福田（2010）は音声指導場面で、音声が自分に聞こえるがままにまかせたところ、ひとりでに出た音声を自分の口から発する生徒の様子から福田はメルロ＝ポンティのいう、「明白な知覚が相貌的な知覚によってはぐくまれている事態」

の生起を具体的に示している。

本研究において、英語でのやりとりの経験を明らかにするため、ヴァンマーネンにならって、基本的な生活世界のテーマである４つの実存疇を分析の指針とする。すなわち、生きられた空間、(空間性)、生きられた身体（身体性)、生きられた時間（時間性)、そして生きられた人間関係（関係性あるいは共同性）である。この４つの実存疇は、「人類が世界を経験するための実存的な基盤に属しているものと見なされる」（ヴァン＝マーネン, p.165）からである。以下では、それぞれの実存疇について詳しく述べる。

3.2.2.3 身体性

ヴァン＝マーネン（2011/1990）によれば、我々が世界に存在しているその存在の仕方は身体を媒介にしており、その我々の存在の仕方そのものが生きられた身体、すなわち身体性である。「生きられた身体（身体性)」とは、「我々が世界に、常に身体的に現前しているという現象的な事実」（ヴァン＝マーネン, 2011/1990, p.168）である。ヴァン＝マーネンが言及している身体とは、メルロ＝ポンティのいう「両義的身体」つまり、「物理的身体」とともに捉えられる「現象的身体」であろう。田浦（1975）によれば、メルロ＝ポンティは、「さまざまの対人関係と結びつく主体としての自我を、純粋意識としてではなく、身体と規定」（田浦, 1975）した。自我を意識ではなく身体として規定することで外から見ることのできない他人の意識というものを可視化することができる。「私が他人に眼差しを向けるや否や、他人は単にそこにある即自、つまり物化してしまい、人間と人間でなく、人間とものとの関係」（田浦, 1975）になってしまうという問題をメルロ＝ポンティは、主体としての人間を「対自的意識」ではなく「両義的身体」として捉えることで解決した。言い換えれば、人と人との関係を、「両義的身体」という捉え方によって、主体＝人間の意識と客体＝見られるものという主客の関係に拠らずに考えることを可能にしたということである。「両義的身体」とは「事物が現出する空間、方位性」の「基準点」としての我々の身体を考える時、客観的で「物理的な身体」だけでなく、それを基盤とした「現象的身体」をも捉えるということである。

本研究との関連で言えば、福田（2010）が言うように「外国語学習者の経験解明をめざして、学習者の身体機能を明らかにするためには」生徒たちの「現象的身体」に着目した考察

[7]が必要となる（福田, 2010, p.107）。ヴァン＝マーネンもまた、他者のまなざしの対象である身体は、「自然さを失う」ようになり、「身体の存在の様式をより誇張されたものとすることになる」（ヴァン＝マーネン, 2011/1990, p.168）と、メルロ=ポンティの「両義的身体」に通じることを述べる。

さらに、身体性は、現象学では個々の身体性として論じるよりも間身体性としてしばしば論じられる。メルロ＝ポンティは、「私の意識と私が生きているがままの私の身体とのあいだ、この現象的身体と私が外部から見ている他者の身体とのあいだには或る内的関係があって、これが系を完成するかのように他者を出現せしめる」（メルロ＝ポンティ, 1974, p.216）と述べ、さらに「他者の身体を知覚するのも、まさしく私の身体なのであり、私の身体は他者の身体のうちに己れ自身の意図の奇蹟的な延長のようなもの、つまり世界を扱う馴染みの仕方を見いだす」（ibid., p.218）と述べる。このような「間身体性」という概念によって、「身体的主観は、他の主観との世界への共属性によって本質的に間主観的ないし相互主観的であり、間主観性も原初的には間身体性(intercorporeite)である」（田浦, 1975, p.54-55）ということが可能となる。

3.2.2.4. 時間性

時間性とは主観的時間、直線的で客観的な時間以上の経験のことである。ヴァン＝マーネン（2011/1990）は、「生きられた時間は、世界の中での時間的な存在の仕方（p.168）」であるという。例えば、年配の人であればふり返る過去の人生の出来事が多くあり、その出来事の中に自信を位置づけているが、若者であれば希望と可能性に道が未来に向かっている時間の中で現在の自分を位置づける。

子どもの成長と未来について現象学的教育学者の田浦（1975）が以下のように述べていることも、時間性についてヴァン＝マーネンとほぼ一致している。田浦によれば、「幼児と少年は現在に生き、過去や未来をあまり重んじない。成長するに従って、現在のもつ未来次元が広がっていく。（中略）青年は未来を征服しようと企て、未来に生きるが、その考える未来は夢想的なもので、存在にまでもたらされない。（中略）青年は、経験の危機によって夢から覚め、自己の理想を再評価し、未来に到達するために現在に投企するという時間性を獲得するのである。何かが未来に起こるのをただ待つのではなく、眼前の具体的な可能性に

---

[7] 現象的身体と外国語学習との関係については第 2 章第 4 節で詳細に議論した。

向かって本来的に企投し、それを未来化し、その未来を生じさせるためになしうることをなす。」(p.167)。これを教育にあてはめれば、幼年期と少年期には未来を見据えて現在を犠牲にするということは本来の姿ではなく、現在を生き生きと存在することができて初めて、青年期に未来を見据えて主体的に現在を企画していくということであろう。

だが、現在―未来は単一の時間構造とは限らない。同一の人にとって主観的な時間は時に何層もの構造を持つことがある。例えば、現象学的看護研究では、村上（2013）が看護師の語りに現れることばの使い分けの中に複数の時間構造の絡み合いという分析をしている。

3.2.2.5. 空間性

空間の経験の仕方は大人と子どもでは違うということは、空間性が単に数字で表される長さ、高さ、深さの次元では表すことはできないということを示している。「生きられた空間」とはヴァン＝マーネン(2011/1990)によれば、「自分がそこにいることに気づく空間が、我々が感じる感じ方に影響を与え」「今自分がいるその空間に自分がなってしまう」(p.166)というような空間である。空間性についてはメルロ＝ポンティの「行動的環境」つまり、行動と一体となったそして行動によって意味づけられた空間（メルロ=ポンティ, 1967/1945)、という概念がある。意味づけられた空間としては、home である家がだれにとっても、「あるがままの自分でいられる場所（ヴァン＝マーネン, 2011/1990, p.166)」であるということがよい例である。また、ヴァン＝マーネンによれば、空間には「文化的・社会的な慣習が結びついて」おり、空間を経験するということは例えば快適さや親密さといったような「ある種の質的な次元（ヴァン＝マーネン, 2011/1990, p.167)」をも経験することになる。大沼（1983）によれば、この概念は Strauss（1966）とミンコフスキー（1972）にも「生きられた空間（lived space, espace vécu)」と呼ばれているという。(大沼, 1983, p.178)

鷲田が言うように、空間は受動的に「知覚内容と主にわれわれにあたえられるもの」ではなく、我々がある「一定の空間的な水準」をもとにその位置の意味を決定している （鷲田, 2003, p.242)。

以上時間性と空間性について述べてきたが、これらは分離して経験される者とは限らない。例えば、現象学的視点を取り入れて脳性まひの当事者研究をしている熊谷（2009）は、電動車いすに乗っているときは乗っていないときと空間の距離感覚がまるで違い、運動の変化量、ひいては世界の見え方の変化量が大きくなることで、時間の流れ方も早くなるような気がすることを説明している（熊谷, 2009, p.171)。

3.2.2.6.　関係性

最後にヴァン＝マーネンが生きられた経験への探求で重要だと述べているのは、「生きられた他者（人間関係あるいは関係性あるいは共同性）」である。本研究との関連でいえば、教師と生徒、生徒同士、筆者と教師、などが分有している、「個人間の空間を維持している他者との生きられた関係」（ヴァン＝マーネン, 2011/1990, p.169）だということになる。それは、その他者の「我々に身体的に現前している仕方において、その人の印象を得たりする　(ibid, p.169)」ことであったり、「身体的な仕方での接近（ibid., p.169）　」であったり、間接的な印象であったり、前もっての期待を裏切られたりするような「会話的な関係」であり「他者経験（ibid, p.169）」という深い生きられた経験である。

以上４つの実存疇について述べてきた。ヴァン＝マーネンは、この４つの実存疇に向けて自らの現象学的記述を織り込むことを、現象学的に書く方法の 1 つとして勧めている。例えば、親であることへの意味への問いを描写する場合は、「親はどのようにして親ではない人と異なった時間を経験しているか、親はどのようにして親ではない人と異なった空間を経験しているか、人びとはどのようにして親であることの経験を身体化するのか、親は子供との＜教育＞的な関係を配偶者とともにどのように経験するのか（ヴァン＝マーネン, 2011/, p.265）」をめぐって現象学的記述を構成していくことが勧められている。但し、このそれぞれの実存範疇を生きられた経験の各側面として識別することは可能であるにせよ分離できるものではなく、同時に生活世界という「入り組んだ根源的なまとまり」（ヴァン＝マーネン, 2011, p.170）であるということにも留意する必要がある。

以上、本研究のアプローチについて述べてきたが、次に本研究のアプローチと従来の英語教育研究のアプローチとの違いについて述べる。

３．３　英語授業研究への従来のアプローチ

本節ではデータ解釈という観点から、量的研究、英語授業研究で見られる質的研究の代表的な手法及び社会学で使用される代表的なアプローチと本研究の共通点と相違点について検討する。

まず、量的研究は現実および世界は研究者とは別に独立して存在しているという世界観（Pring, 2000, p.76）を前提とした実証主義的で自然科学的な研究観を持つ。さらに、量的

研究では、言語は抽象的な文法体系であるという言語観をもち、研究対象とする言語をおおむね音素、形態素、単語、フレーズ、文レベルで扱い脱文脈化して抽出したものや、統計によって表現できるものにのみに焦点を当てデータ化する（Ellis, 2012, pp.34-41）という点で、哲学的基盤において第 2 章で述べた本研究の言語観や言語習得観また本研究が対象とするインタラクションとは大きくかけ離れている。

英語授業談話研究で代表的な質的研究は、グラウンデッド・セオリー（グレイザー・ストラウス, 1996/1967）、修正版グラウンデッド・セオリー（Modified Gounded Theory, 以下 M-GTA）（木下, 2003）、KJ 法（田中, 2012）、社会文化的アプローチ（Lantolf & Thorne, 2006）、などが挙げられ、社会学で第二言語授業を扱っているものには談話分析（Sinclair & Coulthard, 1975 など）、ナラティブ分析（Barkhuizen, 2013 など）、会話分析（Markee, 2000 など）が挙げられるが、前提となっている各々の哲学的基盤、視点と課題が本研究とは異なり、そのまま採用しては本研究であきらかにしたい「英語でのやりとり」の「経験」を見いだすことはできない。一般に教育研究は、研究する事象が複雑であるために、その特徴として異なる問いに対して異なるアプローチが取られ、多様である、と言われている（Pring, 2000）。Pring（2000）によれば、しかも、この異なるアプローチの前提となっている各々の哲学的基盤が異なるために、研究方法の不一致の背後にはその前提となる哲学の不一致がある（p.46）という基本的な課題があるが、日本の教育研究ではそれについて語られることはあまりない。日本の第二言語研究において、哲学的基盤について議論を深めているのは唯一西口（2013, 2015）のみである。西口（2013）はバフチンの言語観を徹底的に追求することにより、対話原理を見出し提示した。だがこの原理に接続する第二言語研究の質的研究の方法論は未だに確立していない。また、西口（2020）の最新の論考では第 1 節で言及したように、ハイデガーの実存哲学の観点から第二言語教育とその言語活動領域の在り方への示唆を与えている。

英語授業研究で用いられる代表的な方法論であるグラウデッド・セオリー、M-GTA や KJ 法など、発話を脱文脈化し、カテゴリー分けをして理論を生成するような研究は、本研究との共通点はほとんどない。こういった質的研究も量的研究と同じく、現実や世界は研究者とは別に独立して存在しているという世界観（Pring, 2000, p.76）を前提とした実証主義的で自然科学的な研究観を持ち、研究対象とする言語は、発話者から切り離し脱文脈化して抽出した単語、フレーズ、文レベルで扱い、結果は理論として一般化される。その過程では研究者と対象者が 2 分され、研究者は自らを透明で客観的な存在であるという認識を持つ。さ

らに重大な相違点として談話の相互行為には殆ど注目していない。

言語授業研究は第 2 章第 3 節第 2 項で論じたように、授業中の交流活動における独自の規則を探すという研究（Bellack, et al., 1996）にはじまり、文レベルの統語の習得を超える必要性が主張される流れの中で学習者の従事する会話上の相互行為を研究対象に入れる（Wagner-Gough & Hatch, 1975）方向で発展してきた。しかし、相互行為を対象とした英語教育の授業研究のなかで最も広まっているアプローチは、社会的性質を考慮しない認知的な観点からの SLA インタラクション研究にとどまっている。

近年、授業談話研究でごくわずかではあるが社会文化的アプローチで迫る研究が見られるようになっている。社会文化的アプローチと本研究のアプローチが共通しているのは、その談話が生起する社会的文化的歴史的文脈を考慮にいれるという点である。社会文化的アプローチの言語観は「すべての言葉は、それ自身がかくれた一般化であり、あらゆる言葉がすでにものごとを一般化しており、心理学的観点からいうと、言葉の意味は、まずものごとの一般化であるということになる。しかし一般化というのは、容易に知られるように、極度の言語的な思考活動であり、それは直接的な感覚や知覚に現実が反映されるのとは全くちがった仕方で現実を反映する。」（ヴィゴツキー, 2001/1956, p.19-20）というように、言語は個人が知覚する現実の外的な側面を反映する以上に、その言葉そのものに歴史的に蓄積され一般化された意味を反映し、現実の知覚への反映と一般化の両方を包摂するというものである。この言語観は、第 2 章第 4 節で述べたような、本研究が依拠する言語観や言語習得観と共通する部分である。すなわち言語はものごとの一般化であるということは、ヴァン＝マーネン（2011）が言うように言語の語源的な起源の中には蓄積されもともとあったが失われてしまった生きられた意味や世界があるということに通じる。また、言語が現実の知覚への反映と一般化の両方を包摂することによって現実を反映するということは、現実とは人間が構築し人間が生きられた世界であるから、人間はことばの使用を通じて存在するものであるということを反映する。しかし、社会文化的アプローチは、第 2 章第 2 節で述べたように専門用語による記述主義や研究者の側からの認識可能性にとどまり、真に参与者つまり学習者の認識を探求するには至っていない。

最新の人類学的アプローチにも触れておくと、現実は「共同的に創出され」（榎本, 2016, p.65）、現実は複数あり「併存する（関連づけられている）」（ibid., p.137）という世界観は本研究と通底するところがあるものの、教育そのものよりも教育実践を取り巻く社会的現実の構成を明らかにすることにその関心がある、というありようが異なっている。

日本での英語授業研究に限ると、教室談話そのものを研究対象としているものはあまり多くなく、教室談話を対象とする研究の内容は大別すると教師の教授行為に焦点を当てた研究、および学習者の行為に焦点を当てた研究に分けられる。前者は、教授行為の分析（名部井, 2012）、教師の発問（細川, 2017）、教師のインタラクティブ・コンピテンス（細川, 2018）、教師の母語使用（石野, 2016b）、ALT との関係性（松井・今井 2010）、アクティビティ開発（三野宮, 2015）などがあり、後者は生活ことばレジスター（達富, 2007）、ペアワーク活動（坂本他,2017）、支援者のスキャフォールディング（清田, 2012）、学習者のストラテジー（中谷, 2004）などが見受けられる。しかし、本研究は学習者の言語行為から学習者の経験に現象学的に迫ることを目指しており、これらの研究とも目指している地平が異なる。

広く社会学および社会言語学の分野に目を転じると、世界のみならず、日本でも談話分析、ナラティブ分析、会話分析が近年盛んであり、研究事象も多岐にわたっている。談話分析、ナラティブ分析およびその隣接分野である会話分析において本研究と共通しているのは、現実は「社会的に構築され」（Pring, 2000, p.76）、現実は複数あり、「多元的な現実」（ibid., p.76）であるという世界観である。現象学に依拠する本研究においても、発見されるべき客観的な現実が存在するということは当事者が存在する生活世界においては認められない。第 1 節で説明したように、生活世界とは、それぞれの当事者の日常的な志向性によってまとめあげられ意味づけられた世界であり、自然科学的な理念の衣によって覆われているものが客観的な現実と呼ばれるものだからである。また言語の使用である談話を含めた言語はその場で現実を生成し作り上げるという言語観（プラサド, 2018, p.70）や、研究対象となる言語はディスコースレベルで扱うという点も、本研究の言語観すなわち、人間を存在させる言語の使用を重視する言語観と一致している。談話分析やナラティブ分析では、談話事象の中で社会的文化的文脈が構築され、時には研究者も研究対象者とともに分析の対象となるというメタ的な研究観をもつ。

近年更盛を極めている会話分析による CA-SLA の関心は、どのように相互行為がなされるのか、そのやり方そのものに焦点が当たっており、本研究が目指すような学習者の経験を明らかにしようとする研究とは関心のありようが全く異なる。CA-SLA と本研究との異なる点は、CA-SLA ではきわめてミクロな会話の連鎖と行為のやり方のみに焦点があたり、可視化されない役割や社会的文脈は分析の範疇には入れず、他の理論や概念を一切あてはめない、あくまでもあらかじめ動機を持って構えずに（unmotivated looking）目の前の事例

から浮かび上がる事象にねらいを定めていく、という点であろう。しかもこのような分野の研究者は語学教育を含めた公教育の談話事象には興味関心が薄く、たとえ教室談話を研究対象として扱う場合でも教育的観点にもとづいて深く考察するという研究態度をあえて取っていない。

以上、データ解釈という観点から従来の英語教育の研究アプローチや社会学に由来する研究アプローチと本研究との共通点および異なる点を説明してきた。まとめると、本研究と部分的に共通する方法論としては、相互行為に着目しディスコースレベルでデータを扱い、解釈するという観点からはナラティブ分析、談話分析、CA-SLA であり、言語観や言語習得観という観点では社会文化的アプローチである。しかし、いずれも真に参与者つまり学習者の経験を探求するには至っていない。

第 2 章第 4 節で述べたように本研究は、外国語学習者である生徒の外国語学習における言葉の発声や理解は「現象的身体」の身体的所作の遂行や理解とみなすという言語習得観や言語観を基盤としているため、ことばと生徒の現象的身体との関わりを研究アプローチに包含している必要がある。この課題は現象学的アプローチの本領が発揮できる点であろう。以上、看護・医療分野での現象学的実践研究、教育学における現象学的実践研究、およびそれらと従来の英語教育研究のアプローチと本研究のアプローチの違いを説明してきた。

３．４．　まとめ

本章では、本研究の依拠する現象学の考え方について説明し、現象学的アプローチを使ったこれまでの実践研究、従来の英語教育研究のアプローチとの違いについて述べてきた。本研究のアプローチを以下で再確認する。

1．本研究は、現象学の事象そのものへ立ち返るという原則に基づいて、生活世界を前提とする日常の生きられた経験をその出発点とする。
2．本研究で自己解釈主体である当事者が存在する生活世界とは、その当事者の日常的な志向性を特徴とする。当事者は現存在としてその実存をディスコースとして印しつつ生活世界に存在している。
3．本研究では、知覚を生きられた経験の基本的な層とみなし、現象学的な分析概念としての身体性、時間性、空間性、関係性に拠って、当該の経験の意味と構成を現象

学的に記述することをめざす。

4．生きられた経験の解明のために本研究で着目する英語主導のやりとりとは、2 人以上の部分的にまたはすべて英語を使用したターンの応酬で、それぞれの発話がお互いに影響を与え合っているようなやりとりである。

5．4．の英語主導のやりとりを分析する単位として、社会的性質が生起する、間主観性と相互性が確立する、あるいは意味生成のための能力（capacity）が生起するプロセスとしてのインタラクションに焦点を当てる。

6．2．に関連して、本研究では、さらに当事者がどのような仕方でインタラクションという現象に存在しているかということ、を問う。心境と了解という実存疇を手がかりに、データを分析して得た経験が、教師と生徒のそれぞれの世界内存在としての現存在とどのように関わるのかということを考察する。

教師と生徒、あるいは生徒同士の英語主導のインタラクションは、日本の公教育における中学校授業では豊富に見いだせるものではない、本研究でもわずかしか見つけることはできなかった。しかし、そのようなインタラクションの生きられた経験を見い出すには、そのわずかに見つけた場面を、現象学的アプローチで詳しく顕微鏡的に迫ってゆくことが重要であり、その出発点になるということに本研究の意義と言語教育的価値がある。次章では、具体的にどのように現象学的に分析を進めていくかという方法論について述べる。

第４章　研究方法

第 3 章では、教師と生徒という当事者が英語主導のインタラクションをどのように経験のしているのか、その成り立ちを探求するために現象学的アプローチを採用する正当性を論じ、本研究のアプローチを述べた。本章では、第 1 節では本研究の研究態度、第 2 節で調査方法、第 3 節で調査対象と研究データ、第 4 節で分析方法、そして第 5 節において研究者である筆者と研究協力者との関わりについて述べる。

４．１　視角のトライアンギュレ―ション

第 3 章第 2 項で本研究のアプローチとして、英語主導のやりとりの中で見られるインタラクションを現象学的に記述し、生活世界を前提とする日常の生きられた経験を解明するとした。それは、研究対象である各事象の当事者は現存在としてその実存をディスコースとして印しつつ、その当事者の生活世界に存在しているからである。また、これまでの現象学的アプローチによる実践研究は、主にインタビューなどによる当事者の語りを記述することで実現してきた、ということも見てきたが、本研究はこれまでの現象学的実践研究に見られるような当事者の語りの記述ではなく、授業の中で生起する言語事象や出来事を捉え、記述することによって実現する。したがってインタビューなどによる当事者の語りではなく、授業場面を参加観察し、記録し、談話を分析するという方法を取らざるを得ない。しかし、現象学に依拠する研究と談話分析のような社会言語学的なアプローチをとる研究は果たして融合が可能であろうか。

そこで、本研究では、「視角のトライアンギュレ―ション（フリック, 2011)」という、複数のパラダイムを融合するという研究態度をとる。「視角のトライアンギュレ―ション」とは、ある現象にアクセスするために、様々なパラダイムが競合すると捉えるのではなく、様々なパラダイムに拠るそれぞれの視角から現象のどんな側面が明らかになり、どの側面が見えにくくなるのかを考慮し、より広い視野で研究対象をみることができると考える立場である　(フリック, 2011, p.78)。フリックによれば、質的研究のさまざまなアプローチの背後にある基本的な前提は、象徴的相互行為論、エスノメソドロジー、構造主義的もしくは精神分析的立場と大きく３つの立場に分けられるというが、本研究は、この３つの中で構

造主義的もしくは精神分析的立場を除く、象徴的相互行為論とエスノメソドロジーの両方の視角から本研究の方法論を検討する。

まず、本研究は現象学的アプローチの前提である象徴的相互行為論の立場に立つ。象徴的相互行為論の考え方の基盤は、「人が、物に対して行為するのは、これらの物が人に対して保持している意味に基づいている」、「そのような物の意味は、人がより大きな社会との間にもつ社会的相互作用から生じる」、「これらの意味は完全に前もって決定されているのではなく、個人の一連の解釈を通して常に改訂される」（プラサド，2018,p.18）ということである 。

次に、本研究は談話分析の前提であるエスノメソドロジーの視角から談話データを見る。エスノメソドロジーの創始者であるガーフィンケルの思想は、フッサールやシュッツの現象学の影響がみられ、ハイデッガーの考えからも示唆を受けている。（ibid., p.65）エスノメソドロジーの主張は、談話データが含む日常の活動は、その成員が「たくみに社会的現実を成り立たせているということを理解することが重要」（ibid., p.66）である、ということであり、「会話や行為が起こっている、「直近で、相互作用的なコンテキスト」」（ibid.,p.69）を重視している。本研究はこの２つのパラダイムの視角から現象のどんな側面が明らかになり、どの側面が見えにくくなるのかを考慮しつつ研究方法を検討することをめざす。すなわち、現象徴的相互行為論とエスノメソドロジーの２つのパラダイムの観点による視角のトランアンギュレーションという研究態度を取り、現象学的アプローチと談話分析の共通点と相違点を踏まえて、この２つの方法論を融合して研究を進めていくこととする。

この２つのアプローチの共通点はまず、現実が所与のものではなく、参与者の間で構築されるものである共通の世界観を持っているということである。また、研究者の自然的態度をいったん括弧にくくり、現象そのものを見ていくという研究観についても共通している。さらに、言語は個人内に独立してあるものではなく、「今、ここで」行為を成すものであるという言語観も共有している。

相違点は談話分析の源流は社会学であり、特にその隣接分野である会話分析は連鎖する発話行為の解釈と参加者の推論手法、社会的に言語を使用する能力を明らかにするため、その言語行為を成すための定式化手続きに焦点をおく一方、看護学などに応用される現象学的研究では人間存在の基盤すなわち身体・他者・空間・時間という切り口から、経験の構造を明らかにすることでその生の営みを記述しようとするというところにある。

現象学的アプローチのみに絞らない理由は、上述のように現象学的アプローチによる実

践研究の実践看護学を例にとると対象者へのインタビューによる研究がほとんどであるが、本研究の焦点はあくまでも研究者の教師または生徒たる中学生へのインタビューではなく、教師と生徒との相互行為の中での参与者の経験であるからである。インタビューによって参与者本人に過去の行為を振り返って語ってもらうということは、インタビュイーである参与者がインタビュアーとインタビューの中で過去の行為を再解釈し、また再構築することであるが、インタビューによって再構築された現実または物語は本研究の研究対象ではない。本研究で関心を向けるのはあくまでも「今、ここ」においてなされた学習者の経験であって、それは「今、ここ」での行為の観察を詳細に分析することによって見いだされる。その観察方法でもっともふさわしいものは会話分析や談話分析の一部でなされているように、その場で起こったことをビデオで録画し、言語行為および非言語行為を詳細に書き起こし、何度も見直しつつ、分析をするという方法となる。しかし、この方法だけでは、第 2 章で述べたように経験を捉えるためには限界がある。そこでその限界を乗り越えるために、現象学的アプローチが必要となってくる。そのために解釈の段階では言語行為と非言語行為の詳細に注意を払いつつ、現象学的な視点を参照して事象に即した哲学的な記述を心掛ける。

４．２ 調査方法

分析に使うデータは、2015 年から 2016 年にかけて関西圏の公立校で様々な授業を録画したもののなかから一定の共通性を持ち、後述する条件を満たす授業を選び出した。いずれの授業も筆者が研究者として入り録画中にその授業を現場で観察した。観察とビデオ撮影にあたっては、依頼した教師に事前に研究の趣旨について依頼書を読んでもらい、研究協力同意書に署名をもらい、録画データの取り扱いについて記した誓約書に筆者の署名を書いて渡した（付録１，２，３参照）。

４．３ 調査対象と研究データ

本研究で調査対象とした英語授業の最も重視した条件は、なるべく英語を使って指導しようと心掛けている教師が指導している授業であることである。その他の条件は、1）私立ではなく、公立の教育機関であること、2）中学校であること、3）いわゆる国際理解や文化理解の授業ではなく、英語を教科として教えている授業であること、4） 英語非母語話者である日本人教師が指導している授業であること、である。1）で私立ではなく公立中学校を対象にした理由は、本研究は文法指導と内容重視のコミュニケーション指導の双方の実践をせざるを得ない状況にある「日本国内のどこにでもありそうな」公立中学校における授業でのやりとりに関心があるために、文法指導を日本人教員、コミュニカティブな指導を ALT と役割を分けている大部分の私立の中学校の授業は本研究の対象とはなり難いからである。本研究に用いる一次データは、上述の条件を満たし、録画と観察の許可を得た中学校の英語授業の録画による約 325 分（７授業時間）のビデオデータである。全授業の概要は表１に示した。

学校	教師	学年クラス規模	限時	データの長さ	観察年月
a 校	H	中学 2 年 28 名	4 限	45 分	2015 年 11 月
a 校	H	中学 2 年 28 名	3 限	45 分	2016 年 3 月
a 校	H	中学 2 年 28 名	6 限	45 分	2016 年 3 月
b校	T	中学 3 年 29 名	2 限	45 分	2016 年 3 月
b校	T	中学 3 年 30 名	4 限	45 分	2016 年 3 月
c校	D	中学 2 年 20 名	2 限	50 分	2016 年 10 月
c校	Y	中学 1 年 17 名	4 限	50 分	2016 年 10 月

表１ 本研究の観察対象とした授業の一覧

これらの英語授業は、日本人の英語教師 4 名によって教えられている。授業スタイルは、文部科学省指定の教科書を用いた文法中心のシラバスに則り、英語を基本とするが必要に応じて日本語も用いながら進められる授業である。

45 分の授業である a 校の２年生３クラス、b 校の３年生２クラス、50 分の授業である c 校の１年生１クラス、２年生１クラス計７回分の授業計約 325 分を、授業開始前の数分も含め２台のカメラで録画した。１台は、教師の行為を観察するため７授業とも教室の後方から教卓に向けて撮影した。もう１台は、生徒の様子を観察するために a 校２年生の３授業

は右側上方から授業全体を撮影、ｂ校３年生の１授業は教室後方から、b 校のもう１授業、ｃ校の１年生の１授業、2 年生の１授業は教室左後方窓際から撮影した。

分析資料は、録画データを１次資料、それを文字化した書き起こしデータを２次資料とする。２次資料はこれらの録画データを、より厳密にことばの微細な様相を捉えるために会話分析の方法（Jefferson, 2004）に則って筆者が文字化したものである。筆者が自ら録画データの音声を聞きながらまず全部のデータの粗い書き起こしを行い、授業全体の構造を把握した。その後、本研究に関連のある部分を選び、繰り返し録画と音声を視聴し、粗起こしの文字データを見ながら、Jefferson（2004）に則った書き起こしの方法を援用し改めて精緻に書き起こした（トランスクリプション記号は付録４を参照）。最後に書き起こした詳細な文字データに分析に関連がある場合に限り、視線、ジェスチャー、姿勢などの非言語行為（Mondada,2007）も含めた。

第 5 章では、研究対象とする授業を選ぶためにこの 7 回分の授業におけるインタラクションを現象学的に考察、検討した。その結果に基づいて第 6 章以降では、研究対象をもっとも現実に即したインタラクションが見られると思われる授業 5・6・7 を担当する教師 H さんの授業に絞った。授業を担当する日本人教員 H さんは発表者と同じ大学院に在籍していた英語教育を専門とする研究仲間のうちの 1 人である。そのことについては、第 5 節で詳しく述べる。

４．４ 分析方法

現象学的分析にあたっては、第 3 章第 3 節で述べたように、まず教師と生徒たちの「生きられた経験」を記述するように努め、その後、現象学的記述によってその経験の意味と意義を考察する。教育における「生きられた経験」とは、ヴァン＝マーネン（2011）によると、「子どもたちの現実と生活世界」（lived experience （children’s realities and lifeworlds）（ヴァン＝マーネン, 2011, p.18）である。ヴァン＝マーネン（2011）は「教育学は解釈学的な能力を必要とする。その能力は、子どもと共に生きる状況や関係の教育学的な意義を理解するために、生活世界における現象を解釈する感覚を養うものである。」（ibid., 2011, p.18）と述べ、教育学には子どもたちの生活世界に現象学的重要性を見るための解釈学的感性が必須であることを補足している。また、van Manen（1990）は生きられた経験は、現象学的研究の開始点かつ終結点であり、現象学の目的は、生きられた経験の本質をテクスト

表現に変えることであり、そのテクストを読むことで即座に読者が反射的に生き直そうとしたり、何か意味のある省察的な領有をしたりするような書き方でテクストを書くことである、とも述べている。以上を念頭におきながら、書き起こしたデータから気になる表現を再構成し、結果を示す。

現象学的分析には特に決まった手順はないが、本研究の具体的な手順は、ヴァン＝マーネン（2011）を参考に以下のようなステップを柱とした。

1. 授業のなかの英語を交えたあるトークや活動、場面など、そのようなことがらとして観察可能な現象に注目する。
2. 「この観察可能な現象は当事者にどのようにして、そうしたものとして生きられた経験とされているのか」という問いを立てる。
3. それらの現象を、生きられた経験としてあるがままに直接的に記述し、分析する。その際に因果論的に説明したり、解釈的に一般化したりしないよう努める。
4. 3の記述を素材として、経験・実践の成り立ちの構造を検討し、経験の成り立ちを記述する。
5. さらに、見いだされた経験の成り立ちから全体、全体から経験の成り立ちの意味を吟味し、テーマを検討し、再度全体の構成を検討して記述全体を貫くテーマを探る。

但し、ヴァン＝マーネンによれば、現象学的なテーマは概念的定式化やカテゴリー的な言明ではなく、経験の諸構造として理解されるものであり、テーマが何であるかということはその経験を成り立たせている経験構造は何かということであることに留意する必要がある。

分析にあたっては、第4章第1節第2項で紹介した看護学の領域における現象学的研究での手順も参考にした。現象学的看護学研究では、現象学の視点を参照しつつ、データを何十回と読み返し、村上（2013）で示されたようにそのプロセスで特に際立ってくる要素、モチーフ、シグナル、ノイズに注目し、分析と考察を進め、経験・実践の成り立ちの構成を検討している。村上（2013）によれば、モチーフは通常の用法から外れた言葉遣い、社会のコードから少しだけ逸脱した個別的な使用をされた単語、シグナルはそれ自体はっきりした意味をほとんど持たない単語、ノイズは一見すると話題とは関係のない主語と述語の不一致、言い間違い、言い淀み、沈黙、同じ言葉遣いの反復、ときどき使われる方言、一件唐突な話題の跳躍、独特な主語の選択、一読しても脈絡のわからない話題の展開、語りのトーン

の変化などである。既に現象学で得られている知見が有用である場合にはそれを採用することをいとわず、実際の相互行為に表れた手続きが研究対象である現象に関連する場合にはこれに言及することもある。

４．５　研究協力者教師との関わり

第１章で述べたように、公立の中学校の学術的な授業談話研究はきわめて少ない。「研究」という言葉が自然科学的な実験を連想させるためであろうか、外部者には閉ざされた教室の授業を研究目的で観察したり、ビデオ撮影に難色を示されたりすることが考えられる。そこで授業談話研究にあたっては、2012 年から 2 年間に同じ大学院に在籍していた英語教育を専門とする研究仲間が研究そのものに理解があると考え、研究仲間でもあり中学校と高校の現役教師でもある複数の協力者に授業の観察を依頼し許可を求め、快諾を得た。観察した授業には、a 校と b 校のように直接観察を依頼した教師本人の授業だけでなく、ｃ校のように依頼した高校教師の学校が中学・高校の一貫校であったために同じ一貫校の別の教師が行なう中学校の授業を観察させてもらう機会に恵まれたケースもある。

以上、本章では、本研究における視角のトライアンギュレーションという研究態度、調査方法、調査対象と研究データ、現象学的分析方法について論じた。以下、第 5 章から第 8 章までは、実際の英語授業での談話データを示し、それぞれの章での分析と考察を進める。

第５章　英語授業における挨拶の比較

第 5 章から第 8 章では、英語授業の談話データを基に、分析と考察を進めていくが、第 2 章第 5 節で設定した本研究のリサーチクエスチョンをここに再掲する。

１．中学校の英語授業の場では、どのような英語主導のインタラクションが生徒という当事者と言語使用者としての生徒の現象的身体すなわち英語の「外」の世界との関わりとして観察されるのか。

２．１の英語主導のインタラクションの中で英語の発声や理解は現象的身体を捉えるどのような出来事とみなすことができるのか。

３．中学校の英語授業の場で、教師とのあるいは生徒同士でのやりとりにおいて、英語主導のインタラクションをするというのはどのような経験なのか。

このリサーチクエスチョンに応えるために第 3 章では「生きられた経験」と「生活世界」について現象学に基づいて議論し、生活世界には主題化されていない直接的な体験とそのような体験からひとつの意味統一として構成される経験があるということを明らかにし、経験の構成を見極めるための実存疇である身体性、時間性、空間性、関係性、および心境、了解などを本研究の分析概念として示した。第 5 章から第 8 章では、以上の議論を踏まえて実際の授業データを分析、考察する。

まず第５章では、研究対象とする授業を選ぶために調査対象である中学校の 7 回の英語授業冒頭の挨拶場面における英語主導のインタラクションを現象学的に比較検討し、その結果、教室に典型的な IRE/IRF 構造とそうでなくより日常に近いやりとりである場合の違いを明らかにして、第 2 章第 2 節で定義したようなインタラクションが観察できる授業を選び出した。第６章から第 8 章では第５章で選び出した教師の授業を自由度の低い順から高い順に詳しくとりあげる。第６章では、中学校で最も典型的な授業場面として英語教科書に基づいた文法指導場面を取り上げ、そのようなインタラクションを生徒たちがどのように経験しているのか、ということを探求する。第 7 章では、公立の中学校では非典型的な授業場面として自作の英語詩を読む場面を取り上げ、そのような活動は生徒にとってどのような経験なのか、ということを探求する。第 8 章では、教師が計画した授業の中で生徒の偶発的な発言をめぐってどのような経験を教師と生徒がしているのか、ということを探求す

る。

５．１　挨拶場面比較検討の観点

一般に授業では、授業のテーマに入る前に教師と生徒の挨拶が交わされることが多い。英語授業においては、基本の挨拶を英語で交わし合うことで英語の挨拶のパターンを生徒にインプットする機会として挨拶場面はほとんどの授業で見られる。そのため、複数の授業の挨拶場面を比較することで、各授業の英語主導のインタラクションを比較することが可能になる。本章では、第 6 章以下で本研究の目的に合ったインタラクションが見られるような授業を選び出すため、以下のような観点から授業冒頭の挨拶場面を比較検討した。

１．日本の中学校の英語授業において、授業の冒頭での挨拶場面では教師と生徒のあるいは生徒同士の英語主導のインタラクションにはどのような異なる特徴があるのか。
２．日本の中学校の英語授業において、授業の冒頭での挨拶場面で教師と生徒は英語主導のインタラクションをどのように経験しているのか。
３．日本の中学校の英語授業において、授業の冒頭での挨拶場面で生徒は生徒同士の英語主導のインタラクションをどのように経験しているのか。

５．２　先行研究の検討

教室は、教師が質問をし、その質問に対する答えを評価する権利をもつ非対称的な場である。このことは、教室談話の研究でこれまでに見いだされてきた最も知られている IRF（または IRE）というやりとりのパターン（Sinclair & Coulthard, 1975）に表れている。IRF /IRE パターンは以下のような構造を持っている。

1. I（initiation）話のきりだし、質問、明示
2. R （response） 応答、回答
3. F（feedback）フィードバック,フォローまたは　E（Evaluation）評価

IRF /IRE パターンは教授サイクル（Bellack, Herbert, Ronald, & Frank, 1996）と呼ばれ、教室談話の分析では相互行為の基本として中心的に扱われてきた。談話分析においてはパワーの問題を論じるときに、一方はトークを進める責任をもち、もう一方はそれに関する権限をそれほどもたない「非対称的」（asymmetrical）な相互行為の場がよくあげられる。そのような場でおこなわれる制度的トークの典型例のひとつが教室談話の IRF /IRE パターンである。質問をし、その質問に対する答えを評価する権利をもつのは通常教師であり、生徒が教師に質問をすることはあるとしても、そのような生徒の質問に応じた教師の答えについて生徒が評価を声に出していうことは、ほとんどない。授業でどのようなトピックが話されるかを決めるのも教師であれば、だれが発言するかを決めるのも、生徒ではなく教師である。教室の文脈は静的で、固定した、具体的なものとされ、そこで行われる相互行為は教室外での真の相互行為とちがって、さまざまな教室で共通しており、普遍的ではるかに記述しやすいとみなされがちである（Walsh, 2013, p.70）。

さらに IRF /IRE パターン内では発話の拡張が見られる場合がある。本章が分析対象とした談話の中でも拡張が見られた。相互行為分析の手法に基づく英語非母語話者である英語教師の相互行為についての会話分析研究、例えば Lee（2006）は、談話を拡張するにあたって話者の慎重かつ解釈的なさまざまな選択が働いていることを見出している。その選択は例えば、トピック、話し始めを示す異なる合図、現在のターンと前後のターンとの関連付け、一貫したテーマの維持、適切な移行、統語的意味的統一のための区切り、方向付けのための公式化などについてである。本研究ではこのような会話分析における知見をも視野にいれつつ、より広く経験という観点から事例を分析していきたい。

５．３ 分析対象

本研究に用いる１次データは日本の公立中学校の英語授業の録画による 325 分（7 授業時間）のビデオデータである。そのうち本章で分析の対象とした授業冒頭の挨拶の場面は表２に示した。

	学年	データ長さ	観察年月	実施校　と　教師
抜粋１	中学３年	１分９秒	2016 年３月	b 校　教師 T

抜粋２	中学３年	１分 58 秒	2016 年３月	b 校　教師 T
抜粋３	中学２年	２分 32 秒	2016 年 10 月	c 校　教師 D
抜粋４	中学１年	１分 51 秒	2016 年 10 月	c 校　教師 Y
抜粋５	中学２年	０分 47 秒	2015 年 11 月	a 校　教師 H
抜粋６	中学２年	３分 11 秒	2016 年３月	a 校　教師 H
抜粋７	中学２年	１分 10 秒	2016 年３月	a 校　教師 H

表 2 本章の観察対象とした授業場面の一覧

これらの英語授業は、英語非母語話者である日本人の英語教師 4 名が教えている。授業スタイルは、文部科学省指定の教科書を用いた文法中心のシラバスに則り、英語を基本とするが必要に応じて日本語も用いながら進められる授業である。すべての授業に筆者が研究者として入り録画を行った。2 次資料はこれらの録画データを、より厳密にことばの微細な様相を捉えるために Jefferson（2004）に則って筆者が文字化したものである。以下の談話の詳細な抜粋は、分析に関連がある場合に限り、視線、ジェスチャー、姿勢、などの非言語行為も含めた。

５．４　分析　挨拶の場面

教室談話のそれぞれの抜粋は、生徒と教師が教室にそろって待機した後に各授業の始まりのチャイムが鳴ってから、教師と生徒、または生徒同士が英語で挨拶を交わし、その回の授業のテーマの始まりを教師が告げるところまでのものである。授業の冒頭は、一般的にすべての授業に共通する部分であり、それぞれの授業のインタラクションの特徴の違いが最も際立つ箇所である。第 3 章の表 1 で示した教師 H、T、D、Y が担当した授業と抜粋との対応関係は、それぞれ抜粋 1 と 2 は教師 T、抜粋 3 は教師 D、抜粋 4 は教師 Y、抜粋 5､6、7 は教師 H である。

生徒 n は 1 人の同定された生徒、生徒?は 1 人の同定されていない生徒、R は研究者として見学に入っている筆者を表わす。トランスクリプト記号は本論文の末尾に示されている（付録４）。それぞれの抜粋の後に、参与者の行為の記述と分析を述べる。

抜粋１

Data Class T-3-3 (3)　2016Mar 00:00:00-00:01:09

1．教師:　　にっちょくさ::ん　はい

2．生徒全体:（(立ち上がる)）

3．生徒?:　　（　　）おとな　おとな

4．教師:　　あ　おとなりだれやっけ

5．生徒?:　　（　　）

6．教師:　　こうださん（だれか）こうださんの行方知ってる人::

7．生徒?:　　さっきからなんとか（　）

8．生徒?:　　いる

9．生徒?:　　え

10．生徒?:　　いた

11．教師:　　（　　）huhuhuh はいじゃあ号令しましょう　two teachers today okay

12．　　good morning everyo:ne.

13．生徒全体:　good morning　（　　）

14．教師:　　a:nd Idami sensei: okay↑

15．生徒全体:　(椅子にすわる)）

16．教師:　　はい £（　　）£ yes hehehe never mind don't care okay↑ はい

17．　　fa えと::（first）　number o:ne number o:ne

18．生徒?:　　やばい　（おれらちょうどいくで）

19．教師:　　（　　）ah [how are you today

20．　　[（(右手を生徒１の方に出す]）

21．生徒１:　　（fine）

22．教師:　　good do you have any pla:ns for spring ho:liday?

23．生徒１:　　yes eh: I: ha:ve no: plan.

24．教師:　　you have no pla:n okay good　（　　）sa:n how are you today

25．生徒２:　　（I'm fine.）

26．教師:　　fi:ne　（how about you）　do you have any pla:ns for spring holiday

27．生徒?　　（　　）

28．教師:　　nohhh £plahhn£ ((うなずく)) okay fine (this) spring holiday

29.　　(please enjo:y) okay↑はい

抜粋1では、1行で教師は「にっちょくさん」を指名し、「はい」と言う。その呼びかけをきっかけに生徒全員が立ち上がる（2行）ことで、この場にいる全員の参与枠組みもしくはparticipation framework（Goffman, 1974）が変わって授業が始まる。すなわち、教師に指名された特定のメンバーの予測された行為によって、この授業での行動規範を生徒たちが理解していることが示される。3行から11行の挿入連鎖で「こうださん」の「ゆくえ」という知識を教師が生徒に求めるというやりとりのあいだ、生徒は立ったまま待っている。11行で、教師は「はい」と挿入連鎖を修了し、「号令しましょう」と言った後で、英語にコードを切り替えて、「two teachers today 」と今日は教師が二人いる特別な状況だということを説明し、「okay」と確認を取り、「good morning everyo:ne.」と挨拶をする。それに対して、生徒全員が挨拶を返し椅子に腰を下ろす。この手順が暗黙のうちに了解されているということは、16行で教師が「はい」と肯定の反応をしていることから示される。同じ16行で教師は「never mind don't care 」と見学が入っていることを気にしないように注意しつつ、もう一度「はい」ということで、参与枠組みを再び変える。

教師は17行で「(first) number o:ne number o:ne」と言う。この番号が個々の生徒に振り当てられ、生徒を指名するためのものだと生徒たちが了解しているということは、18行の生徒の発話で示される。この生徒は「やばい　(おれらちょうどいくで)」と言うことで、教師の言う番号によって、自分たちが当てられる可能性があるかどうかを予測できる、と言うことを示している。教師は当たった生徒1を手で指し（20行）「[how are you today 」（19行）と様子をたずねる。生徒1が元気だと反応し（21行）、教師は「good」と返し続けて生徒に春休みに何か計画があるかどうかをたずねる（22行）。23行で生徒は何も計画がないと英語で返答し、24行で教師はその返答を繰り返した後、「okay good」とその返答に肯定の評価を与える。そして別の生徒を指名し、「how are you today」と様子を尋ね、生徒2の「(I'm fine.)」（25行）という返答に、「fi:ne」（26行）と応じて、再び春休みに何か計画があるかどうかをたずねる。28行ではおそらく27行で生徒が計画はない、と言ったであろう返答を繰り返し、うなずいて「 okay fine」と応じて、28行と29行で「(this) spring holiday (please enjo:y)」と春休みを愉しんで下さい、と言ってから「okay↑はい」ということによって、参与枠組みを

変えて授業の本題に入っていく。

興味深い点は、教師が挨拶を「号令」という言葉とともに始めることにより、本来社交の挨拶の言葉である good morning は、この場では教師個人と各々の生徒個人との社交としての挨拶としての行為をなすというよりも、授業を始める合図であるということを明示的に示していて、生徒もそれを受け入れていることである。そして「号令」という言葉は、「多くの人に同時にある動作を起こさせるための合図のことば」であると同時に「支配者や指揮者が下の者に向かって指図すること」（広辞苑,第 6 版）である。このように教師が「挨拶しましょう」と言わずに「号令しましょう」と言い、生徒と立って「good morning」と挨拶を交わすということは何を示しているのだろうか。それは、教師が英語の挨拶の言葉を指示する行為として繰り返し使うことで、この英語授業における日本の公立学校文化の規範つまり英語の挨拶は号令であるという規範を good morning という言葉に沈殿させ、再生産し、また生徒もこのようなやりとりの中でその言葉にこの授業の学校文化を沈殿させ、身体化しているということを示唆する。

さらに、注目すべきは、様子を尋ねたり、春休みの計画を尋ねたりする一見雑談のように見えるやりとりで、教師が 22 行、24 行、26 行でそれぞれ「okay good」「fi:ne」「okay fine」と返答に肯定の評価を与えている点である。これは、第 2 節で説明したような、教室で典型的な IRE パターンである。具体的には、教師が「[how are you today」（19 行）と質問し（I）、生徒が「(fine)」（21 行）と応答し（R）、 教師が「good」（22 行）と評価する（E）。この教師の「good」（22 行）が評価ではなく挨拶である可能性はあるだろうか。それを検討するために、すぐ後に続く「do you have any pla:ns for spring ho:liday?」（22 行）という質問（I）、生徒の「yes eh: I: ha:ve no: plan」という返答（R）、に対して教師の「you have <u>no</u> <u>pla:n</u> 」（F）「okay good」（E）（24 行）というパターンを検討してみる。春休みに計画がない、と生徒が言ったことに対して、教室外の社交の場面であれば、okay good それはいいね、というような応答は、計画がないことは良いことだという価値観を教師が持っているという前提を示すため何がしかの驚きをもってうけとめられるであろうが、生徒もこれに驚いた様子もなく受け入れているために、この教師の発話は教室に典型的な IRE パターンの E である肯定の評価であるということがわかる。いうことは「do you have any pla:ns for spring ho:liday?」（22 行）は 2 つめの IRE の（I）でありその直前の「good」（22 行）との結びつきは殆どないので、生徒の体調が良いことを受け入れて日常の会話のような雑談に

続くと言うよりは、１つめの IRE と２つめの IRE が続いており、したがって「good」（22 行）は１つめの IRE の（E）であるものと捉えた方が妥当であろう。第 2 節で説明したように、IRF /IRE パターンでは、質問をしてその質問に対する生徒の答えを評価する権利を持つのは教師であり、生徒もその規範に従うという通常の教師と生徒の関係性がこのやりとりを通じて定位していることが示される。言い換えると、教師は生徒を生徒の返答「(fine)」や「I: ha:ve no: plan」で示される経験の主体として扱っていない、ということ、また生徒自身もそのような返答の経験の主体として自らが扱われていないことを受け入れている、ということがここで示されている。

抜粋 2

Data Class T3-1 2016 Mar: 00:01:27-00:03:25

1. 生徒全体: ((騒がしく話している))
2. ((チャイム))
3. 教師: ((もう一人の先生のところへ歩き, 紙を手渡す,
4. 正面に戻り, 何かをその先生から受け取り,うなずく))
5. 生徒全体:((騒がしく話している))
6. ((チャイム))
7. 教師: (はい、持ってない人　　ですか) ((腕時計を見る))
8. 生徒全体:((ざわざわとしている))
9. 教師: ((生徒の方を向く)) はい、じゃ号令おねがいしま::す
10. 生徒?: (　)
11. 教師: はい
12. 生徒全体:((ばらばらと立ち上がる,騒がしく話している))
13. 教師: we have <u>two</u> <u>teachers</u> today okay good morning everyo:ne
14. 生徒全体: good morning Ms Uta
15. 教師: okay
16. 生徒全体:((椅子に座る))
17. 教師: okay so (today one more　) [teacher
18. [((左手を突き出す))
19. 生徒全体: (右隅を振り向く)

20. 教師:　she ah::watch you ((笑う))　watch you

21. 生徒全体: ((ざわめく, 振り向いて R を見る, 笑う))

22. 教師:　okay but but [never mind ok↑ay　okay↓

23.　　[((両腕を交差する, 笑う)) はい

24.　じゃ::　(first)　eh:: number one number on:e

25. 生徒１:　((手をあげる))

26. 教師:　okay Oki-san　(how are you today)

27. 生徒１:　(I'm fine.)

28. 教師:　you're fi:ne okay ahm what ti:me=

29. 生徒全体: ((ざわめく))

30. 教師:　=did you wake up this morning

31. 生徒?:　(　　)

32. 生徒１:　(　　)

33. 教師:　at [(7 o'clock)　usually　(you wake up)

34.　　[((うなづく))

35. 生徒１:　(　　)

36. 教師:　no usually what ti:me

37. 生徒１: (　　)

38. 教師:　ah six thirty　((うなづく))　ah　(　　) haha okay good good

39.　はいじゃあ number >three plus one number four< number four

40.　((頭を左右に少し振る)) (absent↑) okay

41.　じゃあ number seven ah okay[(　　) san how are you today

42.　　[((生徒２を手で指す))

43. 生徒 2:　(　　)

44. 教師:　you're fi:ne okay wh::y mmm what's your hobby

45.　(.)

46. 生徒 2: ◦my hobby is listening to music◦

47. 教師:　[listen to music　J-↑pop or: K-↓pop

48.　[((わずかにうなづく))

49. 生徒 2: (　　)

50. 教師:　£J-pop£ okay I see >good good good<

51.　　じゃ toda::y I want to use yomitore so do you have yomitore no↑w

抜粋 2 では授業の始まりをつげるチャイムが鳴り、抜粋 1 と同じく挨拶は「号令」を（おそらく「にっちょくさん」）に「おねがい」する（9 行）こととともに行われる。13 行で教師が英語にコードを切り替え（Nishimura, 1997）、今日は教師が 2 人いることを告げ、「good morning everyo:ne」と挨拶をする。14 行で生徒が英語で挨拶を返し、15 行で教師が「okay」と承認を与え、生徒が座る。17 行で教師は「okay so」と言うことによって、R を紹介する会話連鎖（17-23 行）を挿入する。

教師はこの連鎖を 23 行で「はい」と言うことで終わらせ、24 行で「じゃ::」と言い参与枠組みを変える。そして「(first)　eh:: number one number on:e」と生徒を指名する。手をあげた生徒に（how are you today）（26 行）で元気かたずね、27 行の生徒の反応に「okay」と肯定の評価をあたえてから少しためらい、「 what ti:me=」と唐突に起床時刻をたずねる（28-30 行）。生徒の返答（31 行）に対して、うなずきながらふだん 7 時に起きることを確認しようとする（33-34 行）。生徒の否定の応答「no」を繰り返しつつ、重ねてふだんの起床時刻をたずね（36 行）、続けて返答（37 行）が得られると「okay」と「good」の繰り返しによって強い肯定の評価を与える（38 行）。

39 行で「はい」とこの会話連鎖を終了させ、「じゃあ」ということによって次の連鎖を始め次の生徒を「number four」で指名するが、欠席だったために「じゃあ number seven」とさらに別の生徒を指名する（41 行）ことで自己修復（self-initiated repairs）（Seedhouse, 2004）を試みる。そして指名した生徒がいて指さすことで修復は成功し、同じく様子をたずね、応答が得られる（43 行）と「okay」と肯定の評価を与え、「wh::y」といいかけ自己修復（self-initiated repairs）（Seedhouse, 2004）の後、「what's your hobby」と唐突にたずねる（44 行）。しばらくの間（45 行）のあと問いかけられた生徒 2 が英語で趣味は音楽を聴くこと、と答え（46 行）と、教師はその連鎖を終わらせずに、音楽の種類を J-pop なのか K-pop なのかと拡張しようとする。49 行でおそらく生徒 2 が J-pop と応答したために、教師はその答えを 50 行で繰り返した後、「okay I see」と納得した後早口で「>good good good<」と強く肯定の評価を与え、51 行で「じゃ」と参与枠組みを変えて授業の本題に入る。

抜粋 2 が抜粋 1 と異なる点は、同じく「号令」をいう言葉を使いながら、抜粋 1 のよう

に「号令しましょう」と言っておらず、不特定の生徒（おそらく日直）に「号令おねがいしま::す」と言い、この生徒の反応を得て、生徒全体が立ち上がってから英語に切り替えて挨拶の言葉を言っている点である。この抜粋では「号令」は日直の発するなんらかの言葉であるようだ。それでは、この教師の発話「good morning」はこのクラスでは社交の挨拶なのだろうか、号令なのだろうか、それとも他のものなのだろうか。少なくとも抜粋１と同じく教師の発話「good morning」が挨拶ではないことは、生徒全体が「good morning　Ms Uta」と返したことに教師が「okay」と評価を与えていることからわかる。つまり、IRE 構造をもつやり取りなのである。この部分のみ同じ教師なので２つのクラスをまとめてみると、「号令」とは日直のなんらかの発話があったりなかったりするが、英語の挨拶のやりとりも含まれる一連の指示なのであろうと推測できる。

さらに抜粋１と同じく一見雑談のように見えるやりとりが、その後の参与枠組みの中で繰り広げられる。そのやりとりでは生徒はまず教師に数字で指名され、その後に名前が呼ばれ、元気かたずねられ（26 行）、生徒の返答に対して肯定の評価が与えられた後に、何の前置きもなく生徒１は起床時刻をたずね（28-29 行）られたり、唐突に生徒２に趣味が何かたずね（44 行）られたりする。日常の雑談であれば、前置きなく何時に起きたのかとたずねられると、たずねられた側は自分が眠そうな顔をしているなど何か理由があるのかといぶかしく思うだろう。しかし生徒１からその質問の理由を教師に聞き返したりするような様子は見られない。生徒２も同様に質問の理由を聞き返したりすることはなく、たずねられた質問に答える。したがって少し拡張はされているが、これらのやりとりも日常の自然な会話ではなく、教師の「what ti:me=」（28 行）「=did you wake up this morning」（30 行）という質問（I）、生徒の返答（R）、に対して教師の「ah six thirty ((うなづく)) 」（F）「okay good good」（E）（38 行）という IRF/IRE パターン、および、教師の「what's your hobby」（44 行）という質問（I）、生徒の「my hobby is listening to music」という返答（R）、に対して拡張の後、教師の「ah J-pop okay I see 」（F）「good good good」（E）（50 行）という IRF/IRE パターンだと言える。

この抜粋２の中には唯一自然なインタラクションに見える部分がある。それは、教師が筆者を指しながら「(today one more) teacher」（17 行）と言い、「she ah::watch you」（20 行）と言って笑うところである。生徒たちはざわめいて筆者の方を振り向いたり、笑ったりすることで、通常とは異なり見知らぬ人間が入っていることを認識し、生徒の動揺に対して教師は「never mind ok↑ay okay↓」（22 行）と言うが、このやりと

りは生徒の気持ちを教師が推し量り、気にしないようにと言うことで落ち着かせようとしているように見える。つまり、教師は「never mind」ということで、生徒を外部の人間の目を気にするという経験の主体として扱い、気遣っている。このやりとりは上述の IRE/IRF パターンのやりとりとは性質が全く異なり、自らが与えた情報を聞いて生徒が動揺したことに教師が気遣いを見せた、「与えられた影響に応じての影響の与え合い」という性質を持ち、間主観性が確立される社会的な性質を持ったインタラクションである。

抜粋 3

Data Class T 2-A 2016 Oct: 00:00:25-00:02:57

1. ((チャイム))
2. 教師: ( ) stand up please.
3. 生徒全体: ((立ち上がる))
4. 生徒 1: [( ) 後ろむいたらめちゃあぶない.
5. [((振り向いてカメラを見る))
6. 生徒 2: (そやな)
7. 教師: ( ) hurry u::p
8. 生徒?: hurry up してるんすよ
9. 教師: ( ) where is your:: [( )
10. 生徒?: [(さん)
11. 生徒?: ((咳))
12. 教師: ( ) you have-
13. (.)
14. 教師: >ok<
15. (.)
16. 教師: thank you
17. (.)
18. 教師: >all right <u>good</u> <u>morning</u> everyone<
19. 生徒全体: good morning Mr. Maki
20. 教師: <u>please</u> ask your <u>pair</u> how are you <u>doing</u>

21. 生徒全体:((二人ずつ対面で立つ))

22. 生徒全体:(how are you doing)

23. 生徒?:　fine thank you

24. 生徒?:　fine thank you

25. 生徒?:　((笑う))

26. 教師:　ok and then next please ask your pair: (.) [date day and

27.　[((指を出す))

28.　[weather and one more↓ time

29. 生徒?:　[weather

30. 生徒?:　time?

31. 教師:　ok [date day weather and time

32.　[((指で数える))(hey) [here we go

33.　[((横を向いて左手を前にふる))

34. 生徒?:　(　)やないからいややな

35. 生徒?:　nine[teen

36. 生徒?:　[what time is it now

37. 教師:　((モニターの方へ歩く スクリーンを触る))

38. 生徒?:　>でででで<hehe

39. 生徒?:　what day (　)

40. 生徒?:　what day (　)

41. 生徒?:　Wednesday

42. 生徒3:　(ペアいう　)が多いやん最近ずっと

43. 生徒?:　what's the date today

44. 生徒?:　how weather

45. 生徒3:　((笑顔でカメラをのぞき込む　ピースをする))

46. 教師:　[how is the weather

47.　[((黒板の方に向き直り左手に歩く))

48. 生徒?:　how is the weather

49. 生徒?:　what time

50. 生徒3:　((笑顔でカメラをのぞき込む　ピースをする))

51. 生徒?:　is it now

52. 教師:　(ah you aren't pair) ((正面で歩きまわり、生徒を見ている))

53. 生徒?:　what time is it now

54. 生徒?:　(　　)

55. 教師:　ah sorry ((モニターの方へ歩く))

56. 生徒?:　(fifth it's fifth)

57. 生徒全体: ((ばらばらと正面を向く))

58. 教師:　ah you finished? alright sit down. ◦sit down please◦

59. 生徒全体: ((椅子に座る))

60. 教師:　alright ah::

61.　(.)

62. 教師:　okay so [((右手で指し示す))

63.　[◦ (her name) ◦ah:

64.　◦Pro fessor Mis Izutani? ◦ ((うなづく)) ◦yes okay◦ please say

65.　hello to Ms. Izutani

66. R:　hello::

67. 生徒全体: hello ((笑顔))

68. R:　how are you today am

69. 生徒?:　(I'm)

70. 生徒 4:　((教師の方を向く))

71. 教師:　yeah how are you ((右手を差し出す))

72. 生徒?:　I'm good

73. 生徒全体: ((笑う))

74. R:　thank you

75. 教師:　thank you ((お辞儀をする))

76. R:　thank you very much

77. 教師:　she's here for a research ◦research kenky↑u ok↑ alright?◦

78.　◦yes◦ please show her[smiles ◦oka↑y◦ alright so <u>today</u>

79.　[((moving a hand around his mouth

抜粋３では、チャイムがなり、教師が「(　) stand up please.」(2 行）と声をかけ、それに応じて生徒が立ち上がる。教師はこの授業開始時から終了時まで一貫して英語で話している。生徒はすぐ立ち上がる（3 行）が、挨拶（18 行）を始めるまでに 7 行で教師は「(　) hurry u::p」と急かし、「(　　) where is your:: [(　) (9 行) と特定の生徒に何かの所在をたずねたり、確認したりする。18 行の「>all right」で教師は確認ができて参与枠組みが変化したことを示してから、「good morning everyone<」（18 行）と挨拶をする。19 行で生徒たちが声をそろえて挨拶を返す。

教師はここでは座るよう指示は出さず、20 行で「please ask your pair how are you doing」と指示を与える。生徒たちは立ったまますかさず 2 人ずつ対面になり、指示に従う (21-24 行)。教師は「ok」と言うことで生徒の行為が指示通りであることを確認し、続けて「and then next」と次の指示を与える（26 行)。教師が指で示しながら「[date day and」と言い、生徒の 1 人が教師の発話（28 行）と重ねて「[weather 」(29 行）と発話する。さらに教師が「time」(28 行)　と言った後、別の生徒が「time?」と上がり調子でつぶやき（29 行)、教師は指で数えつつ指示を繰り返すことで自己修復（self-initiated repairs）（Seedhouse, 2004）を行う（31-32 行)。

指示の繰り返しに続けて教師は「[here we go」と左手を振る動きを伴って言う（32-33 行）ことで、参与枠組みが生徒同士のペアでのやりとりに変わったことを示す。生徒たちは指示通りのやりとりをしばらく続ける（34-56 行)。その間教師はほとんど介入しない。

生徒たちの多くがペアでのやりとりをやめて正面を向く（57 行）ことでペアワークの完了を示し、教師は生徒たちの行為を「alright」と言うことで承認し、座るよう指示する（58 行)。60 行の「alright」で生徒が指示に従ったことが承認され「ah::」とためらった後少し沈黙があり、62 行で教師は「okay so」と言いながら、右手で R の方を指し示すことで、次の会話連鎖のトピックが筆者であることを示す。R の紹介と挨拶が行なわれ (63-78 行)、教師の発話「so today」(78 行）によってこの連鎖が終了し、今日の授業の本題に入ることが示される。

抜粋 1、2 とは異なり、抜粋 3 では「日直」、「号令」という用語は使われず、教師の「good morning everyone<」(18 行）に対して生徒たちが返す「good morning Mr. Maki」(19 行）には、評価はなされない。つまりこのやりとりには IRF/IRE 構造は少なくとも言語上は見出せず、このやりとりは挨拶として機能しているように見える。しかし、日常的なやりとりで見られる挨拶と異なる点は、生徒たちの挨拶が返されるとすぐに「how

are you doing」をペアでたずねあうようにと教師が指示していることである。自然な挨拶であれば、教師が生徒に「how are you doing」と続けてたずねるのが妥当である。したがって、この挨拶のやりとりは、授業を始めるための合図の一部であり、言語上見出せないIRF/IRE構造が隠されている可能性がある。それは、生徒たちの返答「good morning Mr. Maki」（19行）（R）に対して、授業を始める合図がされたということ自体が、この返答を妥当なものとする評価（E）であると言うことができるからである。

実際に授業の内容が始まるのは79行で教師が「today」と言った後なので、その前の抜粋の大部分は、生徒がペアで体調、日付、曜日、天気、時間をたずねるよう指示され、指示にしたがってお互いにたずね合っているやりとりである。この部分は大きなIRE構造とみなすことができる。すなわち20行の「please ask your pair how are you doing」という教師の指示（I）、21-25行の生徒たちのペアでのたずね合い（R）、26行の「ok」という評価(E)、続いて「and then next please ask your pair: （.）[date day and」「[weather and one more↓ time」という教師の指示（26-28行）（I）、29-行の生徒たちのペアでのたずね合い（R）、57行の「alright sit down.」という評価(E)という2つの大きなIRE構造である。このIRE構造の枠の中では生徒たちは指示に従ってペアの相手にたずねているので、聞きたいことをたずねているわけではない。教師も、生徒たちのやりとりの意味的内容には注意を払っていない。教師が主題化しているのは、まず、生徒たちが正しい文法を使ってやりとりができているか、ということである。それは、教室の右前のモニターのところへ行き（37行）、「[how is the weather」と発話することでモデルとなる文を示して（47行）いることからわかる。この発話は44行で生徒の1人（男子）が「how weather」と文法的に間違った質問を産出したことに反応し、この生徒の質問を他者修復（other-initiated repairs）（Seedhouse, 2004）したように見える。教師は特定のペアに視線を当てるのではなく、教室の前方を右から左に進みながら発話をする。直後に48行で別の生徒（女子）が教師のモデル文を繰り返すため、このやりとりは教師と生徒たちの1対多の対話（中田, 1997）と言えよう。

同時にIRE構造の枠の中で教師が主題化しているのは、うまくペアになって指示に従って与えられた時間を有効に使っているか、ということである。それは、歩き回りながらペアになっていない生徒に「ah you aren't pair」（52行）と指摘することからわかる。

以上のようなIRE構造にあてはまらないインタラクションを探すと、この授業が始まろうとする時に、教師が一部の生徒に英語で話している部分（7-16行）にわずかに本研究で

探しているようなインタラクションが見られた。生徒全員が立った（3 行）後、教師が 1 人の生徒に「(　) hurry u::p」（7 行）と急ぐように促し、促された生徒が「hurry up してるんすよ」(8 行) と応じているが、その後教師は「(　　) where is your:: [(　)」（9 行)「(　) you have-」（12 行）と同じ生徒に英語で話し、その生徒からなんらかの反応を得て「>ok<」（14 行）とその反応を承認し、「thank you」（16 行）と言ってやりとりを終えている。このやりとりは教師も生徒も hurry up という言葉や聞きとりづらいが where、your、you have の意味内容に焦点を置いていて、これらの言葉を含む発話はなんらかの行為をしていると考えられる。

以上、教師と生徒たちもしくは教師と特定の生徒のやりとりを検討し、IRE 構造を持つやりとりとなんらかの行為を行っているやりとりを区別することができた。さらに、抜粋 3 の中でも特に生徒同士のインタラクションを身体性という観点から注目すると、立ったまま、教師の指示通りに向かい合い、お互いに決まった質問を声に出してたずね合うが、終了すると特に教師の合図はないままに向かい合うことをやめて正面を向くという動作が行われている。これは、向かい合い、視線を合わせることと、このいくつかの質問をするという活動が生徒たちの間で間身体的(田浦, 1975, p.54-55)に共有されていることを示す。また、上述したように、1 人の生徒が文法的に不完全な文章を発話したことによって、教師が行った修復を他の生徒がすかさず繰り返す、ということからも、周りの生徒や教師の発話は常に共有され、間身体化される可能性に満ちている、ということが言える。

抜粋 4

Data Class T 1-A 2016 Oct: 00:01:08-00:02:59

1.　　((チャイム))

2.　教師:　((生徒 3 にうなずく))

3.　生徒 3:　((走って席に戻る))

4.　教師:　(let's start studies)　[stand up

5.　　[((両手を上にあげる))

6.　生徒全体: ((立ち上がる))

7.　教師:　good morning everyo:ne

8.　生徒全体: good morning Miss Minaga

9.　教師:　> (and then) ask [your partner how are you:<

10.　　[((両手を交差させる))

11. 生徒全体: ((2 人ずつ向かい合う))

12. 生徒?:　>how are you<

13. 生徒?:　>how are you<

14. 生徒?:　I:::m

15. 生徒 3:　((笑顔でおなかに手を置く)) hungry

16. 生徒?:　(　　)

17. 教師:　[(では) four questions four questi:ons what da::y

18.　　[(指を 4 本立てる))

19. 生徒?:　what da:y ((笑う))

20. 生徒?:　sunny

21. 生徒?:　Tuesday it's Wednesday

22. 生徒?:　(　　)

23. 生徒 2:　it's ((振り返る))

24. 生徒?:　sunny

25. 生徒?:　(today's day's)

26. 生徒 3:　(　　) day

27. 生徒?:　(who is absent)

28. 生徒 2:　nineteenth ((うなづく))

29. 生徒?:　(no answer)

30. 生徒 2:　Mr. Hamaya [(　　)

31.　　[((右手を出す))

32. 生徒全体: ((ばらばらと座る, 周りを見回すものもいる))

33. 教師:　okay good jo::b and (　　) plea::se ((視線を下げる))

34.　　who is absent today

35. 生徒?:　はまうち

36. 生徒?:　はまうち いりなみとももかわ

37. 生徒?:　保健室

38. 教師:　いりなみくんももかわくん ((下を向き,書いている))

39. 生徒?:　(　　)

40．教師:　oka:y ((チョークを取り出し,構える)) [so today let's start

41.　　[((黒板に書く))

抜粋４ではチャイムが鳴ると、教卓で教師と話していた生徒 3 が机へ戻り（3 行)、教師は両手をあげるジェスチャーとともに生徒たちに英語で立つよう（4-5 行）促す。この授業では教師はほとんど英語で話す。生徒たちはすぐ立ち上がり（6 行)、教師の挨拶（7 行）に挨拶を返す（8 行)。

すぐに教師は生徒にペアの相手に「how are you」とたずねるように両手を交差しながら指示する（9 行)。生徒たちは指示にしたがい、お互いに質問し（12-13 行）たり、笑いやしぐさを交えながら答え（14-16 行）たりする。17 行めで教師は「(では)」と言うことで参与枠組みが変わることを示し、指 4 本を見せつつ（18 行） 4 つの質問をするよう指示し、「what da::y」と具体的に質問の例をあげる。19 行で生徒が繰り返して笑い、指示にしたがってペアで質問をしたり答えたりする（19-31 行)。座るよう指示はないが 32 行で生徒はそれぞれの判断で座る。

33 行で教師は「okay」と承認し「good jo::b」と明示的に肯定の評価を与え、続けて欠席者が誰かをたずねる（34 行)。生徒はくちぐちに欠席の生徒の情報を教師に伝える（35-37 行)。38 行では教師は生徒が提示した情報を繰り返して書き留める。40 行で教師は「oka:y」と言い、「so」と言うことで参与枠組みを変えて授業の本題に入る。

教師は抜粋３とは別人だが、抜粋４でも抜粋３と同じく「日直」、「号令」という用語は使われず、教師の「good morning everyo:ne」（7 行）に対して生徒たちが「good morning Miss Minaga」（8 行）と返す挨拶には、明示的な評価はなされない。しかし、抜粋３同様抜粋４でも、即座に教師は「ask [your partner how are you:<」（9 行）と言い生徒全体にペアになってお互いに体調をたずね合うように指示しているので、このやりとりにも IRF/IRE 構造は言語上見出せないが、教師の挨拶（I）に対して生徒全体が適切に挨拶を返した（R）と認識したため、すぐに指示をする行為に移ったことそのものを暗示的な評価(E)と解釈し直すことも可能であろう。

この指示を含めて、この直後に IRE 構造が連続して 2 つ見い出せる。それは、9 行での教師の指示（I)、指示に従い生徒たちがペアで体調をたずね合うやりとり（11-16 行）(R)、17 行で教師が「[（では)」といい次の指示に移ること（E)、4 つの質問をたずね合うようにという教師の次の指示（17 行）(I)、指示に従い生徒たちがその質問をたずね合うやりとり

（19-32 行）（R）、教師の「okay good jo::b」（33 行）という評価（E）である。ただし、この構造に埋め込まれた生徒同士のやりとりには、笑顔や笑い声（19 行）、「hungry」（15 行)という実際の身体の状態を表現しているとみなせることばなど、インタラクションの萌芽と見られるような現象をかいまみることはできる。

また、「who is absent today」（34 行）という教師の生徒への問いかけもその返答を評価するものというよりは、問いかけの意味内容に生徒が反応し、現実に欠席している生徒の名前（35、36 行）や「保健室」（37 行）とその理由を言ったりしていることから、日常のやりとりに近い英語主導のインタラクションであるということが言える。

生徒同士のやりとりに注目すると、抜粋３と同じく、ペア活動は立ったまま教師の指示で始まるが、生徒がそれぞれの判断で活動を終了して座るため、このような判断と行為が習慣として身体的に生徒たちの間で共有されているということが示されている。すなわち、このペア活動の間身体性が示されていると言えよう。

抜粋５

Data Class H 2 2015 Nov 00:00:04-00:00:51

1. 教師 : はいじゃ挨拶しよ:: >stand up plea::se
2. 生徒全体: [((立ち上がる))
3. 生徒全体: [((ざわめく))
4. 教師 : oka:y good morning everyo:ne
5. 生徒全体: good morning Ms Hamao
6. 教師 : >how are you< to↑da↓y
7. 生徒全体: [(I:m hungry and you)
8. 生徒?: [hungry
9. 教師 : I'm very hungry and very hot today
10. 生徒全体: ( )
11. 生徒?: ah
12. 生徒?: [hot
13. [(1.7)
14. 教師 : very nice (and hot weather) okay sit down please
15. 生徒全体: [((椅子に座る))

16．生徒１：　[英語で緊張はなんていうんです↓か

17．教師 ：　あ ner↓vous

18．生徒１：　[nervous

19．　　[((教師を指さし、座る))

20．生徒?:　[˚nervous˚

21．教師 ：　[are you ner↑vous

22．　　[((掌で 生徒１を指す, 顔をゆがませる)

23．生徒１：　no.

24．教師 ：　[no. not nervous

25．　　[((首を少し振り,笑顔を見せる))

26．生徒１：　are you ner↑vou:s

27．教師 ：　[>↓no I'm not (chicken) so not nervous.<

28．　　[((首を振り, 笑顔を見せる))

29．生徒全体:(　　)

30．教師 ：　okay you ha:ve

抜粋 5 では 1 行で教師が「はい」と声をかけ、「じゃ」と参与枠組みを設定して挨拶をするよう指示し、英語にコードを切り替え（Nishimura, 1997）て立つように促す。この授業は、教師は概ね英語で進めているが、必要に応じて日本語も用いている。生徒たちは指示にしたがって、ざわめきながら立ち上がる（2-3 行)。教師は「oka:y」と言う（4 行）ことで生徒たちの行為を承認したことを示し、生徒たちと挨拶を交わす（4-5 行)。

立ったまま教師は 6 行で、「>how are you< to↑da↓y」と問いかけ、生徒は口々に「hungry」と答える（７-８行)。9 行で教師が生徒の答えに「very 」を加えることで強調して繰り返し、「 and very hot today」と付け加える。12 行で 1 人の生徒が「[hot」とつぶやき、1.7 秒の沈黙の後、14 行で教師が「very nice」に「hot weather」を付け加えて、生徒たちへ座るよう促す。

生徒全体が座りかける（15 行）と、生徒 1 が何の脈絡もなく「緊張」という言葉の英語を教師に尋ねる（16 行)。生徒 1 はこのターンで敬体（です↓か）を使用することで、教師と自分との関係を英語の知識をもち教えるものと知識を持たず教えてもらうものとしての関係を志向していることを示す。この時、生徒 1 は他の生徒と同時に座らず、立ったま

ま教師に視線をあてて尋ねている。17 行で教師は生徒 1 に視線を返しながら、尋ねられた単語を明示的に教えるが、「あ」ということで生徒 1 の質問が思いがけないことを示す。19 行で生徒 1 は座ろうとしながら、教師を指さして（図 2）教えられた言葉「nervous」を繰り返す（18 行）。20 行で他の生徒が 1 人小さな声で「nervous」というが、教師が生徒 1 に視線をあてたまま、生徒 1 を掌で指しながら（22 行）発話している（21 行）ためにこのやり取りの対象は生徒 1 であり、その生徒は含まれていないように見える。教師は先ほど教えた「nervous」に「Are you」を加え文法上正しい疑問文を使って、しかめっつらの表情を伴い（22 行）、緊張が望ましくない状態であることを示しつつ、生徒 1 が緊張しているのかを尋ねている。23 行で生徒 1 は座り終えて「no」と短く答え、21 行の教師の発話を正しく理解したこと、自分は緊張していないことを告げる。24 行で教師は「no」と生徒 1 の返答を繰り返したあとで、「not nervous」と他者修復（other-initiated repairs）（Seedhouse, 2004）を行う。同時に頭をわずかに降って否定を表し、微笑みを伴い（25 行）、緊張していない状態が望ましいものであることを表情で示している。

26 行で生徒 1 は 21 行の教師の発話を繰り返して、つまり教師の発話を資源として使って教師が緊張しているのかを尋ねる。ここから言えることは、16 行での生徒 1 の唐突な質問と 19 行の教師への指さしを伴う単語の繰り返しは、26 行の「are you ner↑vou:s」と英語で教師に問いかけるための資源を教師から引き出す行為となったということである。27 行で教師は緊張していない「[>↓no I′m not （chicken） so not nervous.<]と頭を横に振りながら笑顔で答える。教師は右手を 17 行から 27 行までずっと胸にあてたままで、27 行の「not nervous」で手を胸から外す。

この抜粋 5 が抜粋 1 、2 と異なる点は、教師が生徒全体と立って挨拶を交わした後、双方が立ったまま教師が生徒全体に体調をたずねている（6 行）ことである。抜粋 1 、2 では、教師は立っている生徒全体と挨拶を交わし生徒の挨拶に対して「okay」と評価を示した後、座った個々の生徒を指名して体調をたずねるという形式の IRE パターンのやりとりをしていた。また、抜粋 3 、4 とも異なるのは、抜粋 3 、4 では教師は体調をたずねるやりとりを生徒同士でするように指示を与えていたが、この抜粋 5 では、生徒が身体の調子を「[（I: m hungry」と言った後、「and you)」（7 行）を加えて教師に聞き返し、教師が自らの体調を「very hungry」とおよび「very hot」と返答している（9 行）ことである。抜粋 1 ～ 4 のいずれもこのように教師が自らの体調に言及することはなかった。「very hot」は

生徒たちの「and you)」への返答ではあるものの、自らの体調とは限らず現実の気候についてかもしれない。14 行で「okay」と発語しているが、その直前に気候について「(hot weather)」と言っていて、この「okay」は生徒の応答に対しての評価であるというよりは、教師の返答を含めたこのやりとり全体を承認して終わらせたように見える。したがって体調をたずねる個所では IRE 構造が見られた抜粋１～４に比して、この抜粋５の 14 行までの挨拶部分は最も日常のやりとりに近い、と言える。

さらに 15 行以降の生徒１とのやりとりからもこの抜粋 5 が抜粋１～４と比較してより日常のやりとりに近い、と言える。なぜならば、抜粋１～４は挨拶部分が終わると同時に教師は本来の授業の内容に入っているが、抜粋５では生徒１が偶発的に投げかけた質問によって挨拶の場面と本来の授業開始の間に新しい隙間の時間ができ、その生徒の質問に教師が応じることでその偶発的な出来事によってできた隙間の時間が拡張しているからである。このように偶発的な出来事によって会話がひきのばされることは日常のやりとりでしばしば起こることであるが、IRE 構造のやりとりが主流である教室談話では主流からはずれた場面である。教室で起こるこのような偶発的な出来事こそ本研究で対象としているインタラクションを含む可能性がある。この特定の現象については第８章で改めて詳しく取り上げる。

抜粋６

Data Class H 2 2016 Mar 00:03:27-00:06:38

1. ((チャイム))
2. 生徒?: (は　はくのももったいないやん)
3. 生徒?: (　　)
4. 生徒?: エアフォー↑ス:
5. 生徒?: (　)のもさ(　　)
6. 教師: (　)
7. 生徒?: (　　)
8. 教師: ((教壇で下を向き、書類を動かし見ている))
9. 生徒１: (　　)やろそんなんふつうにエアフォース(　)
10. 生徒?: なんかめっちゃこわい
11. 生徒?: (here you go::)

12. 教師: [oka:y (English cla::ss)

13. [((顔をあげ、教室の左右に顔を振る))

14. 生徒1: ふつうにエアフォース ( ) やん

15. 教師: stand up plea::se

16. 生徒全体: ((立ち上がる))

17. 生徒1: ((カメラに手を振る,前を向く))

18. 生徒2: ((カメラを見る, 笑顔を見せる,他の生徒にうなずく、前を向く))

19. 教師: (plea:se oka:y) good morning everyone

20. 生徒全体: good morning miss Hamao

21. 教師: >how are you today<

22. 生徒全体: I'm (okay thank you sleepy) ((口々に答える))

23. 教師: sleepy↓ me too I'm >very very very very hungry<

24. 生徒4: せんせ せんせ ( )

25. 生徒3: ((笑顔でカメラに手を振る))

26. 生徒全体: ((ばらばらと椅子に座る))

27. 教師: (toda:y↑)

28. 生徒4: yes

29. 生徒3: ((カメラに手を振る))

30. 教師: oh my go:d

31. 生徒4: (鼻づまり でた)

32. 教師: あ::: ((うなずく))

33. 生徒?: ( )

34. 生徒?: ((咳をする))

35. 生徒?: (good)

36. 教師: I have kafunsho [raise your hands

37. [((右手をあげる))

38. 生徒?: 俺風邪や

39. 生徒4: ((右手をあげて,体をそらし生徒1に紙を渡し、再び右手を上にあげる))

40. 教師: oh::: poor y[ou::

41. 生徒4: [べりべりべり。花粉症。

42. 教師: poor you:: very very £very very kafunsho£

43. 生徒?: [( )

44. 教師: [oh my god [me too

45. [((うなずく、右手で自分を指す))

46. 生徒１: (おれも花粉症↑)

47. 生徒?: (知らんよ)

48. 生徒１: (ちょちょちょちょ)

49. 教師: do you (.) [take a medi↑cine

50. [((自分の口を指し、手をくるくる回す))

51. 生徒?: ( )

52. 教師: dr↑ug ((右手を口元にあげる))

53. (.)

54. 教師: no ↑ (.) ( ) ◦yes◦ huhuhu me too

55. ((putting her right hand on the chest))

56. (.)

57. 教師: so everyone toda:y Hamu's voice is very ba:d huhuh

58. >his voice is< very husky

59. 生徒?: ◦yeah:◦

60. 教師: はむは先生にあこがれてる ((笑顔)) oh o[kay okay

61. [((右手を振る)) huhuh

62. 生徒?: (せんせそう) 新しい仲間が (できた)

63. 教師: oh [yes yes our (.) [friend

64. [((右手を出す)) [((自分を指す))

65. 教師: okay so everyone ((手を一度叩く)) today ah:::::::

66. we have a guest we have a guest today ah:::m

67. [please look back please look back

68. [((教室の後ろ隅を指す))

69. <she is> a ahm friend of mine she is a friend my friend

70. and [we studied we studied English

71. [((両手で自分の体を指す))

72. at <Romyo kyoiku:: daigaku> Romyo kyoiku university

73. 生徒?: かしこい（　）hahaha

74. 教師: え:: （　） university for one year and now she studies at

75. [Oomae Daigaku

76. [((右手を突き出す))

77. 生徒?: Oomae daigaku Oomae

78. 教師: wo::w

79. 生徒?: Oomae daigaku

80. 教師: ((前の空中を指す)) ◦your fath↑er◦ no↑

81. 生徒?: Setan

82. 教師: ah Setanや ((笑顔)) your father Setan yes yes

83. Oomae daigaku about (.) English educationね ちょっと

84. 今日は先生たちのためにね あの::協力してください え 先生も

85. あの:勉強させてもらいます

86. 教師: [.hhh ((視線を生徒3に向ける)) えいちゃん 著作権ok↑ay ((笑う))

87. 生徒3: [((下を向いて書いている))

88. 教師: ((視線を生徒3にあてたまま軽くうなずく))

89. 生徒3: ((顔をあげる、軽くうなずく))

90. 教師: ((視線を生徒3にあてたまま軽くうなずく))

91. 生徒3: ((軽くうなずく))

92. 教師: huhuh ((笑い顔で)) okay?

93. 生徒3: ((軽くうなずく))

94. 教師: ((軽くうなずく))

95. 教師: だいじょうぶ ((うなずき、視線を生徒3にあてたまま上半身をたてる))

96. 生徒3: ((軽くうなずく))

97. 教師: your manager says [y↑es

98. [((軽くうなずく))

99. 生徒3: ((上半身を揺する、うなずく))

100. 教師: [thank you

101. [((笑い顔でに視線をあてたまま、右手の親指と人差し指で

102.　　丸をつくって上にあげておろす、視線を机の上に落とす))

103.　生徒全体:huhuhh

104.　教師:　hahaha

105.　生徒?:　(たい) わかってなかったな

106.　生徒 4:　((一回手をたたく))

107.　生徒全体:((笑う、ざわめく))

108.　教師:　so:: first of all you have homework today

抜粋 6 では、チャイムが鳴り響く中を生徒が雑談している (2-7, 9-11 行)。その間、教師は教卓の書類をそろえ (8 行) たりし、チャイムが鳴り終わると教室を左右に見渡し (13 行) 同時に英語で「oka:y」と言い、「 (English cla::ss)」と呼びかける (12 行)。生徒たちはばらばらと立ち上がり (16 行)、ながら、後ろを向いてカメラに手を振ったりしてから前を向く (17-18 行)。教師と生徒たちは英語で挨拶をかわす (19-20 行)。続けて教師は早口で「>how are you today<」と様子をたずね (21 行)、生徒たちはくちぐちに「okay」「thank you」「sleepy」などと英語を使って返答する (22 行)。23 行で教師は生徒のことば「sleepy」を下げ調子で繰り返し「me too」を付け加え、早口で「very」を 4 回繰り返し「hungry」と言う。

生徒たちが座りかける (26 行) 前に生徒 4 が「せんせ　せんせ」と教師の注意を引き (24 行)、なにごとかを告げる。教師は今日のことを言っているのかを生徒 4 と確認 (27-28 行) したのち、「oh my go:d」と驚いた反応を返す (30 行)。教師は生徒の「(鼻づまり)」の報告 (31 行) をうなずいて受け止め (32 行) て、生徒全員を向いて自分も右手をあげ、花粉症の人は手をあげるように呼びかける (36-37 行)。生徒が手をあげる (39 行) と、教師は「oh::: poor y[ou::」と語尾を引き延ばしながらいう (40 行) ことで同情を示す。生徒 4 が「[べりべりべり◦花粉症◦」と発話 (41 行) すると、教師はもう一度同情を示しつつ、生徒 4 の発話を英語の発音で繰り返して (42 行) 他者修復 (other-initiated repairs) (Seedhouse, 2004) する。さらに教師は 45 行でうなずき自分を指しながら「[oh my god」で驚きを、 [me too」で (44 行) 共感を示す。

49 行と 52 行で教師は薬を飲んでいるか英語で聞くことで花粉症についてのトピックを自ら拡張し、ジェスチャーを伴いながら生徒 4 への共感を再び示す (54-55 行)。その後、全員に向かって生徒 4 の声がかすれていることを英語で言い、続けて日本語にコードを切

り替え（Nishimura, 1997）、おそらく自分も花粉症で声がかすれているために生徒４が声がかすれているのは自分に「あこがれてる」から（60 行）だ、と笑顔で解釈を行う。62 行で生徒の一人が「仲間ができた」といい、教師はそれを英語で「our （.）[friend」と言い直す。

65 行で教師は「okay」ということでこのトピックを終了すること、「so」ということで次のトピックと連鎖へ移行することを示す。66-85 行で、見学している R を紹介し、「:協力してください」（84 行）と言うことで撮影の許可を求める。

その直後に 86 行で教師は息を吸いながら生徒 3 に視点をあて、「えいちゃん」（仮名）とちゃんづけで呼びかけ「著作権 ok↑ay」と語尾を上昇させ、笑いながら問いかける。生徒 3 は下を向いてペンを動かしている（87 行）が顔をあげ視線を教師に向ける（89 行）ことで注意を書き物から教師に転換したことが示される。直前にカメラの撮影について教師が生徒全員に協力を求めている（84 行）ことから、この「著作権」はカメラの撮影に関連したことである、という推測が妥当であるといえる。90 行で教師は視線を生徒 3 にあてたまま、うなずき、生徒 3 も顔をあげたままうなずいている（91 行）ために、教師と生徒 3 の間に何かの合意が成立したように見える。もう一度教師は「huhuh」と笑い声をたてながら表情も笑顔で「okay?」と念を押す（92 行）。生徒 3 と教師はもう一度うなずき合う（93－94 行）。教師はそれまで前のめりになっていた上半身を起こしながら「だいじょうぶ」とさらに問いかける（95 行）。教師は 97 行で「your manager says y↑es」と英語に切り替えて新しい質問をすると同時に軽くうなずく。99 行で生徒 3 は体を揺すってうなずき、これまでの頭だけのうなずきよりも大きな反応をしている。教師は 100 行で「thank you」と感謝を示し、指ですばやく OK サインを作り、視線を下に向けて机を見て、このやりとりの終了を志向していることを示す。これまでのやりとりは、終始教師の笑いと笑顔で楽しいこととして特徴づけられており、教師と生徒 3 のやりとりが終わると直後に生徒たちが笑ったり、手をたたいたり（103,105-107 行）する。

108 行で教師は「so::」ということで参与枠組みを変えることを示し、「first of all you have homework today」と授業の本題に入る。

この抜粋 6 が抜粋 5 と異なる点は、同じく教師が生徒全体と立って挨拶を交わした後、そのまま生徒全体に体調をたずねている（21 行）が、抜粋 5 とは異なり、生徒たちが and you などにあたる言葉で明示的に教師に体調をたずね返してはいないという点である。がそれにもかかわらず教師は生徒の返答「sleepy」を資源として繰り返して「me too」と

共感し、自分の体調「very very very hungry」を伝える。その後、この体調をたずねる場面は26行で生徒たちが座ったにもかかわらず終了せずどんどん拡張されていく。拡張するきっかけとなったのはおそらく聞きとりづらいが生徒の発話24行であろう、というのは教師が「(toda:y↑)」(27行)「oh my go:d」(30行)と応じることで生徒の24行の発話をたいへんなこと、嘆くべきことと受け止めていることを示しているからである。教師が「okay so everyone」(65行)と言い終わらせるまでこの体調についてのやりとりは拡張され続ける。この24行から65行の拡張部分ではIRE構造に当たるやりとりは見られるだろうか。この部分では教室に典型的なIとなりそうな質問が2つある。1つめは、36行の「I have kafunsho [raise your hands」、2つ目は49行の「do you (.) [take a medi↑cine」である。1つめの質問と同時に教師は自らの手をあげながら質問しておりこれに対するRとなりそうな応答は、不特定の生徒の発話「俺風邪や」(38行)と生徒4が手をあげ(39行)た後「[べりべりべり◦花粉症◦」(41行)という発話である。それに対してEまたはFとなりそうな教師の発話は手をあげたことに対する「oh::: poor y[ou::」(40行)もしくは「poor you:: very very £very very kafunshoo£」(42行)である。しかし、どちらの教師の発話も、生徒のRに対する言語教育上の評価やフィードバックというよりは、生徒4の花粉症についての同情と共感を示すものである。また、2つ目の質問に対するRとなりそうな応答は、不特定の生徒の不明瞭な発話(51行)と沈黙(53行)であり、これに対するEまたはFとなりそうな教師の発話は「no ↑ (.) ( ) ◦yes◦ huhuhu me too 」(54行)である。しかしこの発話は生徒の反応を確認し、自らも同じだと示しているのみであるので、EでもFでもあるとは言えない。したがって、36行の教師の質問と49行の教師の質問にはIRE構造のあるやりとりが続いているとは言えず、どちらの質問に後続するやりとりも自然なやりとりに近いものだと言えよう。ゆえにこの抜粋6では抜粋5と同様に教師が教える存在、生徒が教えられる存在というよりは、教師と生徒ともに花粉症や風邪などの体調を伴った生身の身体を備えた存在としての側面が前景化している。

抜粋7

H 2-2 2016 Mar 00:05:10-00:06:20

95. 教師: はい standuplea::se

96. 生徒全体: ((しゃべりながら立ち上がる))

97. 生徒?: (おれ映らへん)

98. (.)

99. 教師: Okay はい good afternoon everyone

100. 生徒全体: good afternoon ms Hamao

101. (.)

102. 生徒?: good afternoon ms Hamao

103. 教師: やり直し good afternoon everyone

104. 生徒全体: good afternoon ms Hamao

105. 教師: how are you today

106. 生徒全体: [(sleepy)

107. [( )

108. 教師: sleepy tired

109. 生徒 2: angry

110. 教師: ( ) ちゃん a:ngry

111. 生徒 2: angry

112. 教師: I'm angry

113. 生徒 2: angry

114. 教師: ( ) please

115. 生徒 2: 毎日の日がおもしろくないんだ:

116. 生徒全体: ((座る))

117. 生徒 2: もううっとうしいっていう

118. 教師: wh::y

119. ((両手を体の前で水平に構える

120. 生徒全体: ((ざわざわ言う 笑う))

121. 生徒 2: もうおれしゃべれへん

122. 教師: [why are you angry

123. [両手の人差し指を上に突き上げてから両手を前に戻す

124. 生徒?: やばいよやばいよ::

125. 生徒?: (怒って)

126. 生徒?: やばいよやばいよ::

127.　生徒?:　okay

128.　教師:　((左手を前に出してうなずき戻す))

129.　生徒 2:　これずっこれで遊んで（　）

130.　生徒?:　（　）

131.　生徒?:　（　）

132.　教師:　[((左手を腰に構えている))

133.　[he ha::s he has a [stomachache しゅうせい

134.　[((右手を腰に構える

135.　[stomachache

136.　[((右手で自分のおなかを指す))

137.　生徒?:　それで頭おかしくなったんか

138.　生徒?:　やばい

139.　教師:　okay so everyone

抜粋 7 では挨拶（99-104 行）の後、教師が「how are you today」（105 行）と尋ねると生徒からくちぐちに英語で「[（sleepy）」眠い（106 行）や聞き取れない（107 行）がおそらく疲れたなどの応答があり、教師が生徒の発話を「sleepy tired」（108 行）と繰り返す。生徒 2 が「angry」と英語で言う（109 行）と教師は生徒 2 の名前をつけて「（　）ちゃん a:ngry」（110 行）とその発話を繰り返す。教師が座るように指示（114 行）し、生徒全員が座り（116 行）ながらも、生徒 2 は「毎日の日がおもしろくないんだ:」（115 行）と言う。さらに「もううっとうしいっていう」（117 行）と彼の気分を表明する。教師は「wh::y」（118 行）「[why are you angry」（122 行）と両手の人差し指を上に突き上げて鬼の角のように見えるジェスチャーをつけながら（123 行）英語で理由を尋ねるが、その直前に生徒 2 は理由を説明することなく「もうおれしゃべれへん」（121 行）と宣言する。他の生徒たちは生徒 2 の表明した気分を反映したかのように「やばいよやばいよ⁝」（124 行、126 行）「（怒って　）」（125 行）などと発話する。

引き伸ばされたやりとりは、教師が 133 行で「[he ha::s he has a [stomachache しゅうせい 」と生徒 2 である「しゅうせい」が腹痛を抱えていると発話することで終息に向かう。教師は 135 行で「[stomachache」と繰り返しながら自分のお腹を指すしぐさを（136 行）見せるが、その発話とジェスチャーで示された生徒 2 の腹痛が生徒に生徒

2 の気分の理由だと理解されたということは生徒の「それで頭おかしくなったんか」（137 行）という発話によって明らかになる。137 行の生徒の発話の直後に教師は「okay so everyone」（139 行）と言い、授業の本題に入ることで、挨拶のやりとりが終わったということを示す。

この抜粋７が抜粋５や６と異なるところは、挨拶の部分でやり直しが教師によって指示されているところである。それによって、実は抜粋５と６も含め、この挨拶のやりとりには隠れた IRE 構造が存在していることが示される。つまり、抜粋５および６では特に問題になることもなく、教師の挨拶に対して生徒の挨拶が返されると間をおかずに教師は体調をたずねるが、抜粋７では、教師の挨拶（I）に応じた生徒の挨拶（R）の後一瞬の間をおいて１人の生徒が挨拶（R）をすると、教師が「やり直し」（103 行）（E）と生徒の R が不十分であることを示し、再び「good afternoon everyone」（I）とあいさつし、生徒が挨拶を返す（R）と今度はやり直しは指示されず（E）、教師が体調をたずねる質問に移るので、このやり直しの指示の不在を E とした IRE 構造は実は抜粋５，６，７のすべての挨拶部分に隠されていたということが明らかになる。

しかし、抜粋５や６と同じく抜粋７でもやはり生徒の自分の体調や気分に関する発話が、教師によって評価されることもなく、生徒がやりとりを引き伸ばしていることに教師も付き合う。教師は、抜粋６と同様に体調を尋ね、生徒が返答した後 and you などと尋ね返していないにもかかわらず、発話を「sleepy tired」と繰り返し、「（　　）ちゃん angry」と言うことで、生徒 2 の「angry」（109 行）と言う発話を拡張していく。やりとりが引き伸ばされているということで、より日常生活での会話に近いやりとりが繰り広げられている。この拡張の中では生徒の angry という感情を教師が確認したり、その理由を聞いたり、意味づけしたりすることでより日常生活での会話に近いやりとりが繰り広げられている。この特定の部分についても第８章で改めてより詳しく考察する。

５．５　考察

前節では挨拶とそれに続くやりとりが、IRE/IRF 構造である場合と IRE/IRF 構造ではなく日常会話により近いやりとりである場合の違いを明確にし、後者のようなやりとりが生徒を経験の主体として存在せしめるという可能性を見い出した。

この節ではすべての抜粋で見られる How are you という発話とその応答を含むやりとり

を考察の対象とし、現象学の視点、なかでも空間性、時間性という視点（van Manen, 1990; 松葉・西村, 2014, p.128）から見ていく。一見、単なるルーティーンワークとみられる短いやりとりであるが、教師と生徒はそれぞれの状況で異なった経験をしている。

5.5.1 How are you を含むやりとりの経験の空間性

どのような空間でこの How are you という発話が行なわれているのか。抜粋 1 では「good morning everyo:ne.」（12 行）と教師が挨拶し生徒たちが「good morning」（13 行）と挨拶を返し 15 行で生徒が座る。抜粋 2 でも教師が「good morning everyo:ne」（13 行）と挨拶をし、「good morning Ms Uta」と生徒が返し（14 行）、16 行に生徒が座る。挨拶の間は教師も生徒も立ったままでいるため、互いの視線は水平に交わされるが、生徒全員が座った後に教師は指名した生徒 1 に視線を向け右手で指しながら「ah [how are you today」（19 行）と発話することによって、教室という地である空間の中に教師が立ったまま上から座った生徒 1 を見下ろす斜めの 2 人の空間が図として浮かび上がる。

抜粋 1 より

19. 教師:　(　　) ah [how are you today
20.　　[((右手を生徒 1 の方に出す])
21. 生徒 1:　(fine)
22. 教師:　good do you have any pla:ns for spring ho:liday?

空間性の変化に加えて、その前に教師は「number o:ne number o:ne 」（17 行）と数字で生徒 1 を指名しているので、上述したようにこの「how are you today」はもはや挨拶ではなく、教室に典型的な IRE 連鎖の I に相当するものだと言えよう。この浮かび上がる図では、教師と生徒 1 のやりとりの声が届く教室全体が地となっている。抜粋 1 の教師と生徒 1 とのやりとりの場面と同じような図と地の構造を持った場面が、抜粋 1 での教師と生徒 2 、また抜粋 2 での教師と生徒 1、教師と生徒 2 のやりとりでも繰り返される。

抜粋 3 と抜粋 4 では教師の指示によって、立ったまま対面でお互いに視線を交わし、how

are you という発話が行なわれる。

抜粋３より

20．教師:　please ask your pair how are you doing

21．生徒全体:（(二人ずつ対面で立つ)）

22．生徒全体:（how are you doing）

23．生徒?:　fine thank you

24．生徒?:　fine thank you

25．生徒?:　((笑う))

抜粋１と抜粋２とは異なり、発話が行なわれている生徒 2 人ずつの空間が視線の高さでほぼ水平方向に複数の分節された図として浮かび上がってくる。分節されているといってもそれぞれの図は、孤立しているのではなく、生徒がお互いに響き合う声を聞き取ることができるため重なり合う部分がある。また、それぞれペアで会話をする生徒の声は発話をしない教師に届くので、生徒のペア同士の声が響く教室全体が地となっており、また抜粋３では生徒はときおりカメラに視線を送ることによってカメラが撮影している範囲も地として複数の図を包含しているといえる。抜粋４も同様の空間構造を持っている。
抜粋５と抜粋６では、教師が教室全体に視線を送り「how are you」と呼びかけ、立ったままの生徒が教卓にいる教師に視線を向けて口々に答えている水平の扇状の空間が図となっている。以下は、抜粋６の場面である。

抜粋６より

21.　教師:　>how are you today<

22.　生徒全体:　I'm（　okay　thank you　sleepy）((口々に答える))

23.　教師:　sleepy↓ me too I'm >very very very very hungry<

この空間は抜粋１と２のような教師が上から生徒を見る空間でもなく、抜粋３と４のような生徒同士で立ったまま 2 人ずつ分節される空間でもない。教師も生徒も立ったままなので視線と声の響きはともにほとんど水平の双方向であり、カメラは教室の後ろから撮影しているために、この場面では生徒の視界には入っておらず地に沈んでいる。もう１つの特

徴として、この空間では常に生徒のざわめきが地としてある。教師が質問し、生徒が口々に答える、教師の応答や他の生徒の応答に対してざわめきや身体の動きがみられ、何かを探したりするつぶやきや動きも入っている。抜粋５と７も同様の空間構造を持っている。

5.5.2 How are you の意味構築という経験の時間性

抜粋１では、教師が細かく制御しているという時間の中での質問への応答であり、まちがっても話がどんどん拡張していくことはない、という生徒たちにとっては安全で予測可能な経験でもある。

抜粋１より

19. 教師: ( ) ah [how are you today
20. [((右手を生徒１の方に出す])
21. 生徒１: (fine)
22. 教師: good do you have any pla:ns for spring ho:liday?
23. 生徒１: yes eh: I: ha:ve no: plan.
24. 教師: you have <u>no</u> <u>pla:n</u> okay good ( ) sa:n how are you today

前節では教師が「how are you today」と調子をたずね、生徒が「fine」と応じた次のターンで教師が「good」と応じていることに注目し、この「good」は評価であること、続いた教師の「do you have any pla:ns for spring ho:liday?」という質問に対する返答への教師の「okay good」も評価であり、教室談話で典型的な IRE パターンだと結論づけた。「okay good」は評価だとすれば、ここでやりとりは必要十分で終了し拡張されることはない。このやりとりに使われた時間は、ここで終わっている。従って、ここでの「how are you today」と「fine」のやりとりは、生徒は答え方の知識を問われそれに正しく回答するという経験をしたということであろう。教師が細かく制御しているという時間の中での質問への応答であり、まちがっても話がどんどん拡張していくことはない、という生徒にとっても教師にとっても安全で予測可能な経験でもある。つまり、やりとりの真正性は高くないが、評価でやりとりが終わるというパターンは生徒にはある程度の予想はつくという経験である。抜粋１の生徒２においても、抜粋 2 においても 2 回類似したやり

とりが行なわれている。抜粋 2 でも「okay」＋次の質問で IRE の E のターンが構成されている。

抜粋 3 と 4 では、教師が「how are you」を対面で尋ね合うように指示し、始まりの時間を決める。以下は抜粋 3 の例である。

抜粋３より

20．教師:　please ask your pair how are you doing

21．生徒全体:（(二人ずつ対面で立つ)）

22．生徒全体:（how are you doing）

23．生徒?:　fine thank you

24．生徒?:　fine thank you

25．生徒?:　（(笑う)）

26．教師:　ok and then next please ask your pair:（.）[date day and

27.　[（(指を出す)）

やりとりは生徒に委ねられるため、抜粋 1 と 2 の生徒よりも、生徒に与えられた時間の自由度が高い。その自由度は「how are you」「 how are you doing」の言い方を選べたり、素早く言ったり、間延びしたり、体をぶらぶら横に揺らしながら自分のリズムで発話にかかる時間をとっていることで示される。また答え方も「fine 」「I'm fine」であったり「thank you」を付けたりつけなかったり、「I'm hungry」と言っておなかを手で押さえたり、笑ったりする余地がある。さらに、前を向いてやりとりが終わったことを示すことも生徒に委ねられた時間に含まれているので、教師がその時間を終わらせるのは、ほぼ全員が前を向いてからである。教師は「ok」と言ってこのやりとりの枠組みの終わりを告げ、「and then next」と言うことで次の課題に移行する。ただし、この「ok」は抜粋 1 や 2 の教師の「okay」「good」とは違い、1 つの応答への評価ではなく、ペア全体が指示した活動を承認して終わらせるものである。このやりとりで、生徒たちは教師が決めた参与枠組みの中で、少し自由に模擬的な挨拶を交わすという経験をしているといえる。ただこの時間の自由は限られていて決められた数のターンという規範を破って、会話連鎖を拡張することはどの生徒もしていない。

抜粋 5 と 6 では、教師が「how are you today」と調子をたずねることでこのターン

の時間が始まる点については、抜粋 1、2 と同じである。以下は抜粋 5 の場面である。

抜粋５より

6.　教師 :　>how are you< to↑da↓y

7.　生徒全体:　[(I:m hungry and you)

8.　生徒?:　[hungry

9.　教師 :　I'm very hungry and very hot today

10.　生徒全体:　(　)

11.　生徒?:　ah

12.　生徒?:　[hot

13.　[(1.7)

14.　教師 :　very nice (and hot weather) okay sit down please

しかし抜粋 5 では生徒が「hungry」とくちぐちに答え、1 人の生徒が「and you」と問い返したことに応じて、教師は「I'm」と自分のことを開示しつつ、生徒の答えを「very」と強調して繰り返し、「and very hot today」と新しい情報を付け加える。それを 1 人の生徒が「[hot」とつぶやき、教師は「hot weather」を繰り返すことで拡張させる。この時間は教師が生徒に座るよう促すことで終了する。抜粋 6 では、類似のパターンが見られる。生徒たちがくちぐちに「okay」「thank you」「sleepy」などと英語のことばを使って返答すると教師は「I'm」に生徒のことば「sleepy」を下げ調子でつけて繰り返し「me too」を付け加え、「very」を 4 回繰り返し「hungry」と新しい情報を加えて拡張する。興味深いことはこの連鎖は生徒たちが座って終了したようにみえる直後に、生徒が「せんせ　せんせ」と教師の注意を引き、教師はそれを受け止めて会話連鎖が「鼻づまり」「花粉症」「薬」「かすれた声」「先生へのあこがれ」「新しい仲間」と連想するままにどんどん拡張していくことである。教師は生徒の発語が英語であれ日本語であれ、拾いつつ英語と繰り返しで応答している。

ここでは「how are you today」に関連性のあることであれば、生徒も教師とともに時間を拡張することができるという規範があるように見える。

以上のやりとりは、英語とフランス語の違いはあるにせよ、福田（2010）での教師と高校生の生徒との場面にも見られる。福田はこのようなやりとりを「学習される表現が現実の状

況に即応している場面」（p.318）と呼び、フランス語の chaud（暑い）という言葉を提示する場面（p.315）と「現在の時刻を答える場面」（p.317）を比較して前者の方がより「自己の生々しい身体の状態感」を言い表す一方、後者では「任意の状況が作りだされる教室に住み込んでいる」生徒の身体から現実世界の時刻が切り離されていると説明する。

> 「暑さにクラス中が圧倒されている」「うだるような暑さ」の日、「出席をとりながら、『暑いねえ』」と教師が言い、生徒が頷いた時、教師が「ふと思いついて」「Il fait chaud」「J'ai chaud」を説明する。生徒は一斉に教師を注視し、表情を活気づける。しかも何週間もたってから生徒の一人が突然「chaud」と発生したりする場面がある（福田, 2010, p.315-318）。

以上の考察を整理して表にまとめるとこのように示すことができる。

抜粋	空間性	時間性	現実との即応性
１・２	教師が立って上から座った一人の生徒を見下ろす単一の斜めの空間という「図」とそのやりとりの声が届く教室全体という「地」	教師が細かく制御している時間　必要十分で拡張されることのないやりとり	教室談話に典型的な IRE パターン　安全で予測可能な経験
３．４	ペアとなる生徒が立ったまま水平に視線をかわす複数の「図」が教師、研究者、カメラを含む教室の「地」に包含されている	自分のリズムで発話にかかる時間をとれるという程度の時間の自由度があるが、決められた数のターンを拡張することはしない。	教師が決めた枠組みの中で、少し自由に模擬的な挨拶を交わす練習
５．６．７	生徒たちが教卓の教師に立ったまま視線を向ける水平で扇状の「図」が生徒のざわめき、身体の動き、つぶやきという「地」に包含さ	教師と生徒が互いの答えに反応したり繰り返したり新情報を付け加えたりしながらどんどん拡張していくことができる時間。拡張は教	教師生徒共に自己開示をしつつ現実に即応した発話をしている

	れている	師が止められる。	

表３　挨拶場面での経験の時間性、空間性、現実との即応性の比較

５．６　まとめ

本章では、以下のような観点から英語授業の挨拶場面を比較検討した。

１．日本の中学校の英語授業において、授業の冒頭での挨拶場面では教師と生徒のあるいは生徒同士の英語主導のインタラクションにはどのような異なる特徴があるのか。

２．日本の中学校の英語授業において、授業の冒頭での挨拶場面で教師と生徒は英語主導のインタラクションをどのように経験しているのか。

３．日本の中学校の英語授業において、授業の冒頭での挨拶場面で生徒は生徒同士の英語主導のインタラクションをどのように経験しているのか。

１．については、考察で述べたように一見同じような挨拶のやりとりでも、空間性、時間性および現実との即応性において著しい差異が見られることが明らかになった。英語授業冒頭の挨拶そのものは、学校の授業の一部として個別的な言語のない制度として構造化されている。しかし、本章の分析から見られたように、教師の実践によって生徒が経験している具体の現象には差異があり、その差異には個々の授業の表情や相貌の違いが現れ、その個別の授業の相貌が沈殿することによって、構造化されている挨拶という制度の上に各授業に個別の新しい制度ができつつあった。これはメルロ＝ポンティのいう制度化に通じるものではないだろうか。鷲田（2003）によれば、メルロ＝ポンティは以下のように述べている。

ここで我々が制度化ということで考えているのは、ある経験に、それとの連関で一連の他の諸経験が意味をもつようになり思考可能な一系列、つまりは１つの歴史をかたちづくることになる、そうした持続的な諸次元をあたえるような出来事・・・・ないしは、わた

しのうちに残存物とか残照としてではなく、**ある後続への呼びかけ、ある未来の希求としての１つの意味を沈殿させるような出来事**・・・のことである（鷲田, 2003, p.218）。

つまり、本章で見出した個別の授業に沈殿しつつある新しい制度は、それぞれに続く授業に影響を与えていくということである。

２．については、２つの異なる経験が見いだされた。１つには、抜粋１と抜粋２に見られたように教師が微細に制御している時間と空間の中で、答え方の知識を問われそれに正しく回答するという安全で予測可能な経験である。もう１つは、抜粋５、抜粋６、抜粋７に見られたように生徒もその制御にある程度参加している時間の中で、自己開示と繰り返し、新しい情報とつぶやきで流れていく予測しがたい経験である。後者の方が真正性、つまり現実との即応性において教室外でのやりとりあるいは日常でのやりとりにより近い、と言える。

３．については、抜粋３と抜粋４に見られたように教師が決めた少し自由のある参与枠組みの中で、模擬的な挨拶を交わすという言語行為とともに間身体的な経験が見いだされた。第３章第２節第２項で述べたように間身体性とは、身体的主観が「他の主観との世界への共属性によって本質的に間主観的ないし相互主観的である」（田浦, 1975）ということ、すなわちメルロ＝ポンティが「身体のレベルで成り立つ自己と他者の共存関係」を言い表した（鷲田, 2003, p.183）ものである。ペア活動で、向かい合い、視線を合わせることと、いくつかの質問をし、終了すると特に教師の合図はないままに向かい合うことをやめて正面を向いたり、座ったりするという動作が生徒たちの間で身体的に共有される。さらに、周りの生徒や教師の発話は聴覚を通じて、時には発話を繰り返すことによって共有され、間身体化される。

本章で 7 回の英語授業の冒頭の挨拶場面を分析した結果、第 2 章第 2 節で定義した本研究の研究対象になるようなインタラクション、すなわち相互に影響を与え合い、社会的性質を持ち、間主観性と相互性が確立される偶発的なプロセスとしてのインタラクションを見い出すことのできるポテンシャルのある授業として、抜粋５，６，７を担当する H さんの授業を研究対象とすることにした。本章の分析の結果、H さんの授業は教師と生徒という権力関係だけでなく、教室と言う空間にある種の親しいもの同士の空間、つまり、生徒たちに思ったことなど色んなことを言っていいという扉を開けている、という空間である可能性がある。第 1 章第 1 節第 1 項でのべたように、公教育の英語授業では、教師は文法指導と内容重視のコミュニケーションの双方の実践をせざるを得ない状況に追い込まれている。

そのような日本国内のどこにでもありそうな H さんの授業におけるやりとりを人間的な事象として吟味することで、現場の教師はそのような状況をどうやって切り抜けているのかという知見を蓄積できる。従って次章からは H さんの授業を詳しくとりあげる。次章では、H さんの授業の内、中学校で最も典型的な授業場面として英語教科書に基づいた文法指導場面を取り上げ、そのようなインタラクションを生徒たちがどのように経験しているのか、ということを探求する。第 7 章では、公立の中学校では非典型的な授業場面として自作の英語詩を読む場面を取り上げ、そのような活動は生徒にとってどのような経験なのか、ということを探求する。第 8 章では、教師が計画した授業の中で生徒の偶発的な発言をめぐってどのような経験を教師と生徒がしているのか、ということを探求する。

第６章　教科書に基づいた質問＝回答における相互行為

前章では、一見同じような授業冒頭の挨拶場面を比較検討し、その中でのインタラクションの経験の時間性、空間性、現実との即応性[8]を吟味した。その結果、同じように見える冒頭の挨拶でも、実は生徒の経験は心身の調子を尋ねられそれに応じているというよりは、応答できるかどうか、ということを評価されている経験であったり、限定的枠組みの中での練習の経験であったり、日常の雑談に近いような、体調を述べ合う、という経験であったり、それぞれがまったく異なる経験であることが明らかになった。この結果から本研究では、教師が細かく制御している時間と空間の中での安全で予測可能な経験と生徒もその制御にある程度参加している時間の中での自己開示と繰り返しや、新たな情報とつぶやきで流れていく予測不能な経験という異なる経験が見られる H さんの授業に絞って、教師と生徒の英語主導のインタラクションを探求することとなった。

それでは、授業の大きな部分を費やす教科書に基づいた活動ではどのようなインタラクションが見られ、どのような経験がなされているのか、ということが課題となる。そこで本章では H さんの授業の中で、中学校で最も典型的な授業場面として教科書に基づいた文法指導場面を取り上げ、英語主導のインタラクションを生徒たちがどのように経験しているのか、ということを探求する。

６．１　評価のない学習機会構築

本章の目的は、中学校での文法指導場面における教師と生徒のインタラクションを詳細に分析することで、教師が学習者と学習機会を共同構築し、自らを学生たちのナビゲーターとして位置付けている様相を明らかにすることである。また、そのような場面中のインタラクションによってナビゲーターとしての教師がどのような気づきを生徒にもたらし、生徒はその気づきをどのように経験しているのか、ということも明らかにする。第 1 章第 1 節

---

[8] 時間性、空間性については、「身体が住み込む」「空間や時間」（メルロ=ポンティ, 1967/1945,p.163）という、行動と関係づけられた空間や時間を念頭に置いている。現実との即応性については福田（2010）がフランス語授業での教師と生徒のやりとりにおいて「自己の生々しい身体の状態感」を言い表す場面を「学習される表現が現実の状況に即応している場面」と呼んで、生徒の身体から現実世界の時間（や空間）が切り離されている場面と比較していることを参考にした。

第 1 項で述べたように公教育の英語授業では、教師は文法指導と内容重視のコミュニケーションの双方の実践をせざるを得ない状況に追い込まれている。しかし、本研究では文法指導の授業であれ、コミュニケーション活動中心の授業であれ、授業は「授業者による創造的な活動」（吉田, 1983, p.3）であり、授業によって生徒も教師も「共に育つ」という授業観に基づいており、その中でおこなわれているやりとりは人間的な事象であるという視点から１つ１つの事象を捉える。

本章では、日本の英語授業に特有な、教科書に基づいた質問=回答という制約が強い授業場面で、教師が評価をせずに、学習者とともに授業を生きることは可能なのかという疑問が浮かびあがってくる。そこで本章では、評価の提示なくして、教師と生徒の相互行為の中でどのようにして文法の学習機会を構築することができるのか、ということを以下の観点から探求する。

１．中学校の英語授業において教師は、評価をせずにどのようにして学習機会を生徒と共同構築するのか？
２．１.の学習機会を構築するインタラクションの中で教師はどのような気づきを生徒にもたらし、生徒はその気づきをどのような出来事として経験しているのか？

６．２　先行研究の検討

第 2 章第 3 節で述べたように第二言語における教室談話の研究は数多くある（例えば、Hellermann, 2008; Seedhouse, 2004; Walsh, 2013）。さらにいくつかを紹介すると、Seedhouse and Supakorn（2015）の教師と学習者のやりとりの順番交代での第３発話における評価の研究、Kasper（2013）の会話能力テストのインタビュアーの研究、Waring（2008）の順番交代連鎖の研究などがある。これらの研究は目標言語である英語が話されている環境での英語母語話者である教師と英語非母語話者の学習者との間のもの、または、EFL 環境であっても同じく英語母語話者である教師と英語非母語話者の大学生学習者のものである。日本や他の EFL 環境の国々では、通常、英語教育は小学校や中学校といったはるかに早い時期にスタートするが、小学校や中学校における NNS 教師と NNS 学習者間の EFL 教室相互行為の研究は管見の限りほとんど見当たらない。

本章で対象としている中学校での文法指導場面においては、言語の言語体系としての側

面すなわち線的性質や差異という側面や何かを指し示す記号としての側面（福田,2010）が強調される。しかし、教師と生徒の間の英語主導のインタラクションを分析するにあたっては、第 2 章第 4 節第 1 項で述べたような本研究の依拠する言語観、すなわち、言葉は、「人間の経験が信じがたいほど多様に豊かに沈殿して」（ヴァン＝マーネン, 2011/1990, p.101）いるものであり、色や音同様に言葉そのものに意味が読み取られたり感じられたりするもの（福田, 2010）であるという側面、詩作であり、人間を存在させるもの（福田, 2010）であるという側面も同時に持っていることにも留意する必要がある。

文法指導では、英語の言語体系としての側面に焦点があたるため、教師と生徒のやりとりは第 5 章第 2 項で既に説明した IRE（initiation-response-evaluation）パターンに終始しがちである。そのような IRE パターンに含まれる教室の教師の「ムーブ」（Bellack, et al, 1966）の 3 分の 1 は ‘rating’だと言われている（Barnes, 1976）。つまり、学習者の発話に応じる時, 教師の応答は実はその多くが評価なのだということを指している。そのような性質を帯びた応答によって、学習者の反応は、授業に存在する規範に合致しているかどうかということによって存立させられる。van Lier（1996）によれば、「学習者の反応は、知識を見せるようにという要求とその能力に対する判断の間に閉じ込められ、押しつぶされる（van Lier, 1996, p.151, 筆者訳）」[9]。肯定的な評価ですら学習者の声を抑圧するという研究もある（Waring, 2008）。EFL を指導する教師の明示的な肯定評価（Explicit Positive Assessment, 以下 EPA）は学習を妨げる可能性がある（Waring, 2008）。結果として、否定的であれ肯定的であれ、評価は学習者の受動的な学習態度、つまり教師が常に正しい答えを保持していて学習者がすることはその正しい答えを待つことだという態度につながる可能性がある。

６．３　分析

6.3.1　授業の流れ

分析対象とした部分の授業の流れは以下のとおりである。授業は通常の挨拶で始まり、教

[9] 原文“In the IRF exchange, the student’s response is hemmed in, squeezed between a demand to display knowledge and a judgement on its competence （van Lier, 1996, p.151） .”

師の H さんが宿題をやってきているか机の間を歩きまわりチェックする。宿題は教科書の 1 つのセクションの英文[10]を和訳することと、内容理解のための質問に回答しておくことである。H さんがチェックしている間に、教室の正面左にあるテレビから正しい日本語訳の音声が流れ、生徒はそれを聞きながら自分の訳文と正しい訳文を比較する。その後、音読練習になり、1 回目はテレビから流れる英語の音声に従って、2 回目は H さんの音読に続けて、同じ英文を繰り返して読む。この練習が終わると、ペアで同じ英文を一文ずつ交代しながら読む。ペアリーディングの後に質問―回答アクティビティに入る。質問は 2 つあり、1 つめは“Is the city looking for volunteers now?”2 つめは “How many foreign people live in Midori city?”である。テレビの音声が質問を読み上げ、H さんは生徒に手をあげるよう促し、1 人ずつ数人指名して、宿題でやってきた回答を読ませる。

このアクティビティの結果、1 つめの質問と回答によって、is で聞かれた質問には is を使って答えること、2 つめの質問と回答によって「how many + 名詞＋動詞」で聞かれた場合には、「数字＋名詞＋動詞」で答えるような文法指導の流れとなった。本章ではこの中で特に、2 つめの質問―回答アクティビティの間に見られた H さんと生徒のインタラクションに焦点を当てた。

6.3.2　学習機会の共同構築

抜粋 8 では、正しい回答の提示を保留しておくことで、教師は新たな回答を待ち、招いていることを示すとともに、提示された回答が 100%正しいものではないことを暗示している。

抜粋 8

正しい回答の保留 Data Nov2015　S1000002 00:05:15~00:05:36

---

[10] この英文は文科省認定の英語教科書 New Horizon English Course 2 掲載のもので、全文は以下である。「A New Language Service to Begin Midori City will start new language service next April. Foreign language volunteers will help foreign people when they have language troubles in city hall, hospitals and schools. About three thousand foreign people live in Midori City. Many of them don't understand Japanese. They cannot get necessary information for their everyday lives. That service starts with English, Chinese and Korean. The city is now looking for volunteers.」（笠島他, 2012, p.52）

638.　生徒A: え::と（.6） it’s about （.）suri::sauzando（.） foreign peo↑ple

639.　教師:　＞[it’s about three thousand foreign ↑people:::

640.　　[（(うなずく)）((生徒Bを見る)) はしだく:ん.

641.　生徒B: ° it’s about about three thousand foreign people° =

642.　教師:　=>it’s about three thousand foreign people:< （そ:くん） ど:ぞ<

643.　生徒C: ° about three thousand peo°

644.　教師:　oka:y 他の答えの人いますか

638行で生徒Aがためらいを「え::と」で示しながら、「How many people live in Midori City?」という質問に対する自分の回答を読む。その質問に文法的には正しく対応していない「it’s」で回答の発話を始め、「suri::sauzando」と数を続けて読む。Hさんはこの回答に明示的評価を与えることはしない。生徒Aの回答を繰り返し（639行）、頷く（640行）ことで受け取ったことを示すのみにとどめている。そして直後にHさんは視線を別の生徒（生徒B）に向け、名前を「はしだ （仮名）く：ん」（640行）と 呼ぶ。生徒Bはこの呼びかけを自分へのターンの割り当てと理解したことがBが話し始めたことでわかる。生徒Bも「it’s」と数「three thousand」 （641行）を使って答えたことから示される。Hさんは生徒Bの回答にも明示的評価を与えず、生徒Bの回答の繰り返し（642行）によって 回答を受け取ったことを示す。そして次の生徒（生徒C）に名前 「そ:（仮名）くん」で呼びかけ、明示的に「ど:ぞ」（642行）を付け加えることで次のターンを渡している。生徒C はターンを渡されたことを理解した旨を話し始めたことで示す。生徒Cは「it’s」をつけず「three thousand」（643行）を数のみで答える。Hさんは「oka:y」によってこの回答を承認し、すぐさま「他の答えの人いますか」（644行） ということによって、他の回答を明示的に求める。

抜粋9でその後、Hさんはこれまでに出た4つの回答を2つのカテゴリーに分けて提示する。

抜粋9

回答のカテゴリー分け Data Nov2015　S1000002 00:05:36~00:05:54

645.　生徒D: へい （[　）((手をあげる))

646.　　教師 :　　>[はい　じゃ:<　ど:ぞ

647.　　生徒D: about three thousand foreign people live in Midori city

648.　　教師:　あ　about three thousand foreign people live in Midori city

649.　　生徒?:　いっしょ　いっしょ[です

650.　　生徒?:　　[（there でいいと思う）

651.　　教師:　it's で答えている人と:今やさわ（生徒Dの仮名）さんバ:ジョン　>他の

652.　　答えの人いますか<

653.　　（1.3）

645 行で生徒Dが「へい」と発話し手をあげ、H さんはこの発話は回答を言うためにターンを求める発話であると理解し、すばやく「はい」によって承認し、「じゃ」「ど:ぞ」（646 行）によってターンを生徒Dに割り当てる。生徒Dは、主語「about three thousand foreign people」と動詞「live」および前置詞句「in Midori city」によって成り立つ回答を読む（647 行）。648 行で H さんは「あ」を冒頭につけ、主語を強調しながら生徒Dの回答を繰り返す。だが、抜粋 13 で見た生徒 A, 生徒 B, 生徒 C の回答への反応と同様に、H さんは生徒Dの回答に評価を与えない。不特定の生徒が「いっしょ　いっしょ[です]ということで生徒Dの回答に同調（649 行）し、別の不特定の生徒が前の生徒の声に重ねながら代名詞「there」 を「in Midori City」の代わりに使うことを提案する （650 行）。しかし、すぐにはこの 649 行と 650 行の生徒たちの答えには反応しないまま、651 行で H さんはこれまでに出た生徒の答えを「it's で答えている人」 と「やさわ（仮名）さんバ:ジョン」と２つのカテゴリーに分ける。 以下「it's で答えている人」を第１カテゴリー、「やさわ（仮名）さんバ:ジョン」を第２カテゴリーとする。

以上のように、正答が示される前に、文法的に正しい回答と文法上は質問と合致していないが意味は通じる回答の違いを学習する機会を教師と生徒は共同で構築している。

正答を示すための道具としてテレビのスクリーンを使うことによって、H さんは正式な評価と H さん自身の評価を区別し、自分を評価者と位置付けることを避けている。そのことを以下で示す。

抜粋 10

正答を示す道具としてのテレビ Data Nov2015　S1000002 00:05:55~00:06:04

654.　教師:　ん >okay< so the answer i:s (1.2)　じゃじゃ::ん=

655.　生徒D:　=よっしゃ[い

656.　TV :　　[about three thousand foreign people live in

657.　　Midori city

658.　生徒? : °いえ::い°

654 行で H さんは 1.3 秒の沈黙の後、感嘆詞「じゃじゃ::ん」を用いつつ、テレビのスクリーンに正答を劇的に提示する。テレビが回答を読む前に、スクリーンの回答が出た直後に間をおかずに生徒Dが「よっしゃい」(655 行) と叫ぶことで、自分の回答がテレビのスクリーン上の回答に一致している喜びを示す。656 行と 657 行でテレビは正答を音声で提示し、不特定の生徒が小さな声で「°いえ::い°」(658 行) と言い、自分の回答とテレビの回答が一致していることを示す。また、その場の状況に限定した正答性の尺度 (a scale of occasioned correctness[11]) を構築する準備をし、評価者ではなく学習の道筋を生徒にたどらせるナビゲーターと位置付けられる。次の抜粋 11 では H さんは、テレビが提示した正答の正答性について解説を試みる。

抜粋 11

正答性の尺度の構築 Data Nov2015　S1000002 00:06:16~00:06:41

666.　教師:　ね: <数はなんですかって聞かれてるわけではなくって:>

667.　　(.7)

668.　教師:　<何人の 外国人が>live in Midori city　ですか::て

669.　　聞かれてる

670.　生徒全体: ((ざわめき))

671.　教師:　live in Midori city

672.　生徒?:　(考えてみ　)

673.　生徒?:　(　　)

674.　生徒?:　(three thousand　だけども::)

---

[11] この点については岡田悠佑氏よりご指摘とご教示をいただいた。

675.　教師:　そう　<1 番答えなあかんのは:> 1 番答えな

676.　あかんのは

677.　[>これやんな（(テレビを指す)）　絶対これなかったらあかんやんな<

666 行で H さんはゆっくりと、課題となっている質問は「数はなんですか」と聞いているのではないと否定し、0.7 秒の間（667 行）を空けて「何人の 外国人が」「live in Midori City」（668 行）と強調しつつ、分けた 2 つのカテゴリーの回答のどちらが質問に対してより適切な答え方なのかをあたかも生徒に考えさせているようにみえる。3 人の不特定の生徒が、不明瞭に「(考えてみ　)」（672 行）と言ったり、聞こえづらいが何か発話をしたり（673 行）、「three thousand だけども:」（674 行）と反応をしているが、少なくとも 672 行と 674 行は教師の発話に志向した反応のようにみえる。675 行から 677 行で、H さんは「1 番」（675 行）「答えなあかんのは」（675 行、676 行）を 2 回繰り返し、テレビのスクリーンを指さして「これ」と焦点をあてるところを明確に示し、「絶対」という語を加えることによって「About three thousand people」が回答の中で最も不可欠な部分であることを生徒とともに確認している。

抜粋 12

正答性の尺度の構築　Data Nov2015　S1000002 00:06:42~00:07:04

679.　教師:　だけど　ね　え: 一番　パーフェクトな長さで

680.　答えるのは:　何人の人が live in ですかって

681.　言うてるので　<live in Midori city>

682.　生徒?:　°ほんま↑に°

683.　教師:　もしくは live there でもいいよね

684.　生徒?:　[（　）

685.　教師:　[live there　[そこに住んでるってことですよね

686.　生徒?　[（　）

687.　教師:　はい　え::ちょっと答え方むずかしかったかもし:れ:ま↑せ::ん

688.　じゃあ finish here

679 行で H さんは再び「一番」を使い、「パーフェクトな」「長さ」ということによって、適切な文法構造の長さに注意を向けさせているように見える。H さんは元々の質問の主語を「何人の人が」（680 行）と日本語にコードスィッチして示し、続けて動詞を「live in」と英語に戻し（680 行）、「ですか」と日本語で質問の形式を示して（680 行）いる。H さんは正答をテレビで示しているが、651 行で分けた２つのカテゴリーのどちらも退けるようなことは何も発話せず、従って生徒が自分の回答をここで構築された正答性の尺度を使って自ら評価できるようなスペースを残しているように見える。

第 1 章第 2 節第 2 項で既に述べたように、日本の公教育では、教師は文部科学省のガイドラインに従って、指定された文法事項中心の教科書を使わなければならない。さらにその教科書の内容に従った定期テストを作らなければならない。その結果中学校の英語授業のシラバスは文法中心のものとなる。これは、教師にとっては、文法中心のシラバス、教科書、試験のもとで英語のインタラクションをする能力を学習者につけることの困難さにつながっている。なぜならインタラクションをする能力をつけるためには、授業の中で持続的に生徒とのインタラクションの機会を作らなければならず、それと同時に文法的な事項を正確に産出したか評価をしなければならないからである。だが第 2 節で言及したように、どんな評価も、教師が保持している正答を待つという学習者の受身な学習態度につながる可能性がある。教師はこのような矛盾した状況をどのようにして克服しているのだろうか。上述の分析の中で、教師が巧みに生徒の回答を評価することを避け、多様な回答を招き、その回答を２つのカテゴリーに分け、正答性の尺度を作っている方法を示した。さらに抜粋 13 では回答の１つ目のカテゴリーに同調していることが示される。

抜粋 13

第 1 カテゴリーへの共感 Data Nov2015　S1000002 00:06:04~00:06:16

660.　教師:　>it’s で答えたくなるよね（(くしゃみの音)）だいじょう↑ぶ<hahaha

661.　生徒?:　ほんまや

662.　教師:　＞are you ↑£okay£＜

663.　生徒?:　it is って 聞かれて is it って聞かれてないです

664.　教師:　そうね　it’s で答えたくなるんだけど::

665.　生徒全体:（(ざわめき)）

テレビが正答を示した直後に 660 行で H さんはすばやく「it′s で答えたくなるよね」と言い、「たくなる」で「it′s」を使うという行為をしたいという気持ちの揺れを示し、「よね」でその気持ちの揺れを理解していることを示す。このような第 1 カテゴリーへの共感は、逆に言えば、正式で妥協のない文法的な正答を音声で示したテレビとは自らを同じ立場には置かないということである。テレビの音声は文部科学省指定の教科書の副教材である CD から出たものである。従って、この授業の教育的目標は「How many＋名詞＋動詞」パターンの質問に対し、「数＋名詞＋動詞」のパターンの答えを教えることである。しかし、生徒が「it′s」を答えに用いることを「自然」で理解できると認め、第 1 カテゴリーへの共感を示すことは、この教育的目標とは一致しないように見える。だが、H さんは 664 行では「なるよね」を「なるんだけど::」と語尾を「よね」から前に述べたことと対立する意を表す「だけど」に変化させて繰り返す。660 行では第 1 カテゴリーに同調するものの、続いて「なるんだけど」のあとに続くフレーズが第 1 カテゴリーを否定する内容を含むものであることを示唆している。この H さんの第一カテゴリーへの同調とその後すぐに続く第一カテゴリーへの否定の示唆という両義性の矛盾は、ここで構築された正答性の尺度は、絶対的な「正答性」を文法中心の言語教室に固有な「この場限定の正答性」としているのである。

６．４　考察

前節では、教師が評価を避けて生徒たちが提示した回答を２つのカテゴリーに分けることで、生徒と共にその場の状況に限定した正答性の尺度を構築し、学習の道筋を生徒にたどらせるナビゲーターとして自分自身を位置付けている様相を分析した。それでは、生徒にはどのような気づきがもたらされ、生徒はその気づきをどのように経験しているのか。以下では、生徒の経験を現象学的分析概念である身体、時間、空間、関係を手がかりに考察する。

6.4.1　気づき―身体性

H さんに指名された生徒 A は「え::と」と口ごもりながらカタカナ英語「suri::sauzando（.)」を交えながら答える。H さんは生徒 A の答えを 「three thousand」と発音を他者修復（other-initiated repairs）（Seedhouse, 2004）しながら繰り返す。生徒 B であるはしだくんと生徒 C であるそ:くんは H さんの修復された発音通りに、カタカナ英語を使わず

に答えている。ここに唇、歯、舌を駆使する英語の発音という身体性への気づきが見られている。

また、生徒 D であるやさわさんの「about three thousand foreign people live in Midori city」の「Midori」の発声は、日本語の「みどり」と１つ１つの母音を均等に発音したものではなく、「do」のピッチを前後の母音よりも高く強調して発音したものである。第 3 節第 1 項で授業の流れを説明したが、分析個所の前に生徒たちは一斉に声を出して本文をテレビの音声に続けて 1 回、H さんの音読に続けて３回読み、そのあとで、ペアで一文ずつ交代しながら読んでいる。さらに、テレビの音声に続けて質問を再び声を出して読んでいる。つまり、「live in Midori city」の抑揚を合計 5 回聞き、7 回発声している。このことが示すのは、教室で「発声や聴覚器官の働きを逐次主題化すること」（福田, 2010） なしに、すなわち、明示的な発音指導をすることなく、英語らしい抑揚が生徒 D の現象的身体にある程度蓄積されているという現象である。

6.4.2　気づき―時間性

この一連のやりとりの時間の前半は 2 層または 3 層の構造を持っている。第 5 章 5.2 で述べたように教室での教師と生徒のやりとりの典型的なパターンは IRE／IRF であり、ここでは宿題で出された問題“How many foreign people live in Midori city?” およびテレビの音声の読み上げが IRE/IRF 構造の内の I となる。R は当てられた生徒たちの宿題の読み上げであり、教師の「他の答えの人いますか」という問いかけによって R の場面が伸びていく。正しい答えは自分の答えがあっているか間違っているかという E または F として機能する。生徒にとっては、正しい答えが出てくるまで待つ時間である。この時間は正しい答えを待つ時間であると同時に他の生徒の答えを聞いている時間という 2 層の構造を持っている。さらに指名され舞台に引き出された生徒にとっては、自分の答えがどう評価されるかが判明するのを待つ時間でもあるという 3 層の構造を持つ時間ともなっている。

テレビの音声が正しい答えを映し出し読み上げたのち、つまり後半の時間は H さんの種明かしの時間である。H さんは、なぜ一方の答えつまり”about three thousand foreign people live in Midori city”の方が正しく、“it’s”で始まる答えはまちがいなのか、ということを次々と種明かししていく。生徒たちは「(考えてみ)」「(three thousand だけども::)」

「ほんまに」とまるで H さんの繰り出す言葉と一体化するようにつぶやきで呼応していく。つぶやいている生徒たちにとって時間は融合している、つまり H さんと同じ時間を生徒たちは生きている。

6.4.3　気づき―空間性

H さんは「〇〇くん」「どぞ」と笑顔を伴って、表向きは権威的な雰囲気をつくらずやわらかな空間の中で指名が行われる。前項のように答えを「やさわさんバージョン」と「it's で答えている人」と２つのカテゴリーに分けることで、生徒たちの座っているところはバラバラだが、教室の中が２つの空間に染め分けられ、区切られる。「やさわさんバージョン」の空間が出現したことにより、それまで同じ答えがあるのかが不安であった生徒たちは、同じカテゴリーの人がいる空間に安心する。それはこれまで手をあげなかった生徒たちが「いっしょです」「there でもいいと思う」と即座に言い出すことで、自分がどちらの空間に属するのかを宣言することに現れる。

さらに、「there でもいいと思う」という生徒が出現したことにより、本来はこの教材で正当とされたレベルすなわち there という代名詞を使わずに答えるというレベルよりも、代名詞で置き換えるというより文法上正しいカテゴリーという空間が存在できた可能性もあった。しかし、H さんは 3 つのカテゴリーをつくらず、あくまでも２つのカテゴリーのどちらかに生徒たちを存在させることに留まる。

6.4.4　気づき―関係性

前項で述べたような手をあげなかった生徒たちのつぶやきによって、「やさわさん」の答えが支持されている。ヴァン＝マーネン（2011）が述べたような「世界に存在する仕方」の観点では、「やさわさん」自身にとっては、自分の存在は手をあげなかった生徒たちを代弁する、英語が得意で英語授業では暗黙のリーダー的存在であり、生徒たちと教師に正しい答えを言うだろうと期待されている存在なのであろう。「やさわさん」は、正しいかもしれない答えを最後まで黙ってしまうかもしれない生徒たちや正しい答えを待っている教師 H さんとの関係によって、この IRE/IRF の落ちる場所に自分が存在するべきであるということを感じたからこそ、手をあげて答えを述べたのだと考えられる。つまり、「やさわさん」は

手をあげられない生徒たち、正しい答えを待っている H さんの経験を先取りして、自ら手をあげて舞台に立ち、正しい答えを述べたのだ。ヴァン＝マーネン（2011/1990）はこの関係性、つまり他者経験について、「より広い実存的な意味では、人間存在はこの他者経験を求め続けてきている。それは、生活の目的という意味において相互的で社会的なものであり、生きるための意味深さ（p.170）」である、と言う。

６．５　まとめ

本章では第１節で、日本の英語授業に特有な、教科書に基づいた質問=回答という制約が強い授業場面で、教師が評価をせずに、学習者との相互行為の中でどのようにして学習機会を共同構築することができるのだろうかという疑問を以下のような観点から考察した。

１．中学校の英語授業において教師は、評価をせずにどのようにして学習機会を生徒と共構築するのか？
２．１.の学習機会を構築するインタラクションの中で教師はどのような気づきを生徒にもたらし、生徒はその気づきをどのような出来事として経験しているのか？

１つ目の観点から、教師が生徒の回答について評価を保留したまま、多様な回答を招き、出た回答を２つのカテゴリーに分け、そののち正解を示すことで、正答性の尺度を作り、それによって学習機会を共同構築している様相を示した。さらにテレビを正答提示の道具とし、正答ではないカテゴリーに共感しつつ、否定することによって、「正答性」を教室と言う「その場に固有の正答性」とし、教師が自らをナビゲーターとして位置付ける様相を明らかにした。このように、「正答性」を絶対のものではなく「その場に固有である」とすることで、学習者はたとえ自分の発話が文法的に正解でない発話でも口に出しやすくなる。このような実践を積み重ねることは、生徒の側に言いたいことがあってそれを口に出せる雰囲気のある教室づくりにつながるであろう。

２つ目の観点から、生徒の日本語とは違う発音への身体的な気づきと文法形式への意識的な気づきの経験が明らかになった。前者は、明示的な発音の主題化がないままに、three thousand の歯と舌を使う th の音がさ行の s の音とは違うということ、英語らしい抑揚が身体に蓄積されるということである。後者は質問の主語と動詞を答えと一致させるという

ことへの意識的な気づきである。特に文法形式の気づきは、正しい答えを待つ時間、他の生徒の答えを聞く時間と 2 層の時間を経験する中で、正しい答えを先取りし、その先取りを確かめる形で気づいている。前述の教師が作った 2 つのカテゴリーの空間のどちらに存在するかということもその気づきの経験と連関する。正しい答えを述べた生徒は、教師と答えを明示しない生徒たちの間で、正しい答えを出す存在として、質問―応答という現象の中に定位しているのである。

本章では第 2 節で述べたように言語の言語体系としての側面に焦点があたり、IRE パターンに周知しがちな中学校での文法指導場面において、問題に対して回答を示すという活動の中で生徒たちがどのように身体的な気づきや文法形式の気づきを果たし、英語主導のインタラクションで使用されることばを通してどのような存在として定位しているのかということは明らかにした。この結果は、文法指導とコミュニケーション指導の双方の実践を実現するために苦慮している現場の教師には何がしかの示唆を与えるであろう。しかし、正解あり、正解不正解を判断する基準が中心となる授業場面は、言語体系としての英語そのものに従事するというふうに見えてしまい、本研究のテーマの 1 つである行為としてのことばをインタラクションの中で生徒がどのように経験しているのか、ということは明らかにするためには、不十分である。したがって、第 7 章続けて第 8 章ではそのことを明らかにするためにより自由度の高い活動における英語主導のインタラクションを探求していく。

第７章　英語授業で自作の詩を読むという経験

第 6 章では、第 5 章で比較検討した授業冒頭の挨拶場面におけるインタラクションの経験の中で、第 2 章で示したようなインタラクションがより多く見いだされた H さんの授業から、問題に対して回答を示すという英語授業に典型的な活動を取り上げた。その結果、教師と生徒たちによる学習機会の共同構築がなされ、生徒たちが身体的な気づきや文法形式の気づきを果たし、英語主導のインタラクションで使用されることばを通してどのような存在として定位しているのかということを明らかにすることができた。本章では、そのようなインタラクションは、第 6 章で取り上げた活動より自由度の高い、特定の事象である英語授業の自作の詩を読むという活動の中ではどのような経験なのか、ということを探求する。本章の目的は、中学校の英語授業の自作の詩を読むという活動の中で、教師と生徒のやりとりにおいてまた生徒同士のやりとりのなかで英語主導のインタラクションをするというのはどのような経験なのかを記述し、その経験の意味構造と意義を理解することである。

７．１　詩と文学教材の言語教育的価値

英語教育全般において、授業で文学作品、特に詩を教材として採用することは現在では著しく少なくなっている。その社会的背景としては第 1 章第 1 節第 2 項で述べたように、コミュニケーション能力を備えたグローバル人材の育成のために発表、討論、交渉などの言語活動を重視するという文部科学省の方針のもとに、公的な学校における英語教育では実用的運用能力の習得を目指しているからである。

しかし、果たして英語授業において詩を教材として使うことに言語教育的価値はないのだろうか。文学作品としての詩を取り上げながら、日常生活で感じたこと、思ったことを詩の形式で表現するということは初級学習者にも不可能ではない。長谷川（2012）は、ハイデガーの詩観を考察しながら、「日常言語のうちに詩を発見し、日常言語によって詩を創造することは、根こぎにされた人間存在が人間の本質にかえっていく試みのひとつ」（ibid., p.213）と述べる。さらに、例えば McRae（2008）は、言語は文化であり単に移行であるコミュニケーションのためのメカニズムではないため、初期学習者から英語の授業に文学教材を取り入れて、初期学習者であってもその想像力や価値あることを述べられる

という自信を授業に統合すべきだという。本章では、中学校英語授業において教室の中でクラスメイトに向けて自作の英語詩を読むという活動における経験がどのような意味をもっているのかを明らかにする。以下では本章を位置づけるために、読む教材および書く教材としての詩についてどのような議論があるのかを概観する。

７．２　先行研究の検討

わずかながらも教材としての文学作品や詩の価値については根強い議論が存在する。例えば先に述べた McRae（2008）に加えて、Ainy（2008）は詩のテーマとして取り上げられることの多い、愛、詩、自然、宗教的な信念、絶望などはすべての文化に共通する普遍的なテーマであるので、文化や英語力にかかわらず学習者が共感しやすいという。また、ライティング教材としての詩の利用（山田, 1994）についての論考も存在する。Maley＆Duff（1989）は、詩を書くための着想や構成、校正という一連の過程とその過程において生徒同士で意見を交換できるという意義があるとして、詩を書くことを授業で取り上げることができると主張している（山田, 1994）。詩を読むという活動についての先行研究は、Widdowson（1984）では読む教材としての詩の価値（Ainy, 2008）や詩を鑑賞する新しいアプローチの提案（Khatib, 2011）についての議論が見受けられる。だが、教材としての詩ではなく、L2 学習者が英語で自作した詩を自ら授業で読むという経験を明らかにした研究は管見のかぎり見受けられない。

７．３　分析

本章で分析の対象とする授業 7 、自作の英語詩を読む活動を含む授業は H さんの勤務する公立の中学校 2 年生 28 名のクラスの、長さ 45 分の授業である。授業開始前の数分も含め筆者が教室の後方より 2 台のカメラで録画した。1 台は、教師の行為を観察するため教室の後方から教卓に向けて撮影し、もう 1 台は、生徒の様子を観察するために右側上方から授業全体を撮影した。また、後日（2019 年 1 月）H さんには本章の草稿を見せた上でインタビューを行った。

分析の対象としたデータは、この 45 分の授業の一部分であり、授業が始まってから 7 分後に始まる、全部で 12 分ほどの場面である。対象としたデータ全体の流れは以下であ

る。このデータの前では授業の冒頭の挨拶があり、データは教師であるHさんがこの授業までに生徒に書かせた英語の詩全員の分をコピーして返却（抜粋14）し、子ども達はそれを見てどの詩がだれのものなのか推測してざわざわと話をするところから始まる。続いてHさんは1人の生徒「りゅう」（仮名）を指名しその生徒が自作のバスケットボールの詩を読む。読み終わると、教師はりゅうに次に詩を読む生徒を指名するように指示する（抜粋15）。次に指名された生徒「はる」（仮名）は風邪か何かで声がかすれていて声が出せない。すると生徒「ようき」（仮名）が突然、声が出ないはるの代わりに詩を読もうと申し出てはるの詩を代読し、はるはようきの声に合わせてジェスチャーで自分の詩の内容を表現する（抜粋16）。読み終わるとはるは次に詩を読む生徒としてようきを指名し、ようきは自作のランチタイムの詩を読む（抜粋17）。読み終わるとようきは「さやか」（仮名）を指名し、さやかは勉強についての自作の詩を読む（抜粋18）。読み終わるとHさんが「やっぴ」の詩を代読し（抜粋なし）、全体の感想を述べて次の活動に移っていく（抜粋19）ところでこのデータは終了する。

7.3.1 「Please　enjoy」

以下の抜粋はHさんが生徒たちの詩をコピーした紙を配り、生徒たちの宿題をチェックする間にそれを読むようにと指示する場面である。

抜粋14

Data Mar20162no1 0000MTS 00:07:07~00:07:32

124. 教師:　（（紙の束を体の前で抱えている））　okay? while I

125.　check your homewor:k I'll pass you your poem（（笑顔で））

126.　Okay? え::と全員分ではないんですけれども出してくれた出せてたひとの

127.　（　　）で（（下を向いて紙を見る））まちがいとかね訂正してませ::ん

128.　訂正してないのでまちがっているところはありますが　ね　え::::

129.　（（教室の右端に歩いて行き、紙を配る））

130.　Plea::se enjo::y

H さんは宿題をチェックする間に詩を回します、と英語で言い（124-125 行）、「your poem」というところでにっこりと笑う。127 行では、「まちがいとかね訂正してませ::ん」と言い、さらに「訂正してないのでまちがっているところはありますが　ね」（128 行）と言い、それ以上は言わず、詩を配り「Plea::se enjo::y」（130 行）と言う。そう言うことで、この詩を読むと生徒たちがエンジョイするだろうということを予想させ、楽しむということを前景化し、まちがいつまり英語の不正確さを訂正することは重要な事ではない、詩を書かせたのは正確な英語を書かせることが目的ではないということを伝え、楽しむという態度を生徒に方向付けているようである。

7.3.2 「you are poet」「りゅう詩人です」

生徒たちは配られた紙を表裏とも熱心に見ている。生徒たちはコピーされた詩の字がきれいかきたないか、といことを話題にしたりしながらざわざわと話し合っている。H さんは各机を回り、ノートにスタンプを押しながら生徒たちに声をかけている。机を回り終わって、教卓に戻ったところで誰に詩を読んでもらうかを問いかける。

抜粋 15

Data Mar20162no1 0000MTS 00:12:23~00:13:42

220.　教師:　(so::) please look at yo::ur handout (　)

221.　教師:　((教卓から降りて正面に向かって歩く))

222.　教師:　ah:: **< you are >**

223.　生徒 F:　おれ以外出てるやん

224.　教師:　(.) **poet**

(略)

227.　教師:　so:　whose poem do you want to::listen whose poem do you want

228.　((紙を見下ろす))(　)

229.　生徒?:　りゅう((9))

230.　教師:　りゅうどこ **where is** りゅう

231.　生徒?:　2 番目

232.　生徒?:　(　)

233. 生徒?:　（　　）

234. 教師:　あ　（じゃ左側）行きま::す（（向き直る））

235. Okay じゃあ**りゅう詩人（（笑顔で））**

236. 生徒全体:（（ざわざわとする））

237. りゅう:　**あかんあかんあかん（（手をふる））やめましょ**

238. 教師:　**りゅう詩人 plea:::se（（笑顔で））** read your poe::m

239. 教師:　（（笑顔で自分の髪に手をやる））

240. 生徒全体:（（ざわざわとする））

241. 教師:　**（大きい声でいきましょ）stand up**（（りゅうを指す））yes **りゅう詩人です**

242. 教師:　（（紙を持ち上げ人差し指で紙にまるを描く））

243. 教師:　here everyone here. look at this.

244. 生徒全体:　（（ざわめく））

245. りゅう:　（（立ち上がる））

246. 教師:　everybody

247. 教師:　（（右手を広げる））

248. 教師:　please listen carefully

249. 生徒全体:　（（ざわざわとする））

250. 教師:　shhhhh

251. 教師:　（唇に人差し指を当てる））

252. 教師:　ready

253. 教師:　（（りゅうを指す））

254. りゅう:　（（立つ　紙を見下ろして読む））

255. りゅう:　basuketto bo:ru from five shooting running offence .

256. I shooting is happy（　）

257. 教師:　wonderful:::

258. 生徒 F:　（　）3 番とこ

259. 教師: big hands everybody

260. 教師:（（両手を合わせて拍手 教卓の紙を見下ろす））

261. 生徒全体:（（拍手））

262. 教師:　（（紙を手にもってながめる））

263.　　教師: **basketball （five）たたかわなあかんな shooting running**

264.　　**offence 最後いいね offence の最後はいいね** I shooting というか

265.　　my shooting I shoot happliy な wonderful わ::（　　）せんね::

266.　　Okay **（りゅう）ちゃん** whose poem do you want to listen to

267.　　（（手を突き出してすぐもどす））

268.　　You can choose

269.　　りゅう: あ::だれか

配り終えた詩をみなが見ていると、H さんは正面からゆっくりと「< you are >」（222 行）「poet」（224 行）とにこやかに言い、生徒全員にあなたたちは詩人です、と言う。だれがまず詩を読むかと H さんが生徒たちに呼びかけると、「りゅう」と（229 行）誰かが指名し、H さんは「りゅうどこ where is りゅう」（230 行）と紙上でりゅうの詩がある位置を確認する。そして 235 行で「りゅう詩人」と特有の呼び方をすることで、「りゅう」には詩を書いた人、というアイデンティティが前景化される。りゅうは「あかんあかんあかんやめましょ」と抵抗するが、H さんは明るく笑いながら、「plea:::se」と読むように依頼（238 行）し、「大きい声で」「いきましょ」と声の大きさをつまり読み方を提案することでりゅうが読むことが決まっていることをも方向づけし、「stand up」（241 行）と立つように指示し、さらに「りゅう詩人です」（241 行）で「詩人」というアイデンティティが付与されたりゅうを皆の前に紹介する。読み終えたりゅうに次の生徒を指名するよう呼びかけるときには「詩人」ではなく「（りゅう）ちゃん」（266 行）と呼びかけている。

7.3.3 「his voice is very husky so」「おれが言おか」

以下の抜粋は、詩を読み終えたりゅうが、「はる」を指名し、H さんがそれを承認した直後から始まる。

抜粋 16

Data Mar20162no1 0000MTS 00:14:02~00:15:12

286. 教師:　here::（（掲げたプリントの 1 箇所を指で囲んで、生徒たちを見る））here:: Haru

287.　　>はる　はるちゃん今日ねちょっと　his voice is very husky so<

288.　　（（紙を片手にもったまま両手をあげる））

289.　　listen to him very carefully

290.　　（Ok）（（右方向へ歩いて前をみる））we need your cooperation

291. 生徒?:　°（　　）°

292. 生徒?:　°（　　）°

293. はる:　（（立ち上がって生徒たちの方を向く））

294. 教師:　（（はるの右手後ろに立ってほほえむ））

295. ようき:　（おれが言おか）

296. はる:　（（ようきの方を見る））

297. ようき:　おまえおまえおれが（やる）からおまえ[ジェスチャーやれ

298. 生徒?:　　[吹き替え版や

299. 生徒?:　（（笑う））

300. 生徒?:　（ようき吹き替え版）

301. 教師:　oh

302. はる:　（（横目で教師をちらっと見る））

303. 教師:　>very nice<

304. はる:　（（右手首を左手でさわる　皆の方を向く））

305. ようき:　[new years

306. はる:　[（（口を new years の形に動かす））

307. はる:　（（下を向きプリントを見る））

308. 教師:　（（笑いながらはるを見る））

309. はる:　[（（両手をあげ、右手を口に持っていき前に開きながら動かす））

310. ようき:　[world　(.) ホイ↑え (.)　ホイ↓ス

311. 生徒?:　°noise°

312. はる:　°noise°（（右手を口の前でひらひらさせる））

313. 教師:　noise

314. ようき:　[noise か noise　world noise

315. はる:　[（（うなずきながら右手を口元から前に 2 回押し出す,両手を広げて肩をすくめる））

316. 生徒全体:（（笑う））

317. はる:　（（机に手をつきプリントをみる））

318. ようき:　(everyone)

319. はる:　（（起き上がり笑顔で手を大きく広げ））

320. 生徒全体:（（笑う））

321. ようき:　is happy

322. はる:　（（半身をまわす　笑顔で腕をひじで

323.　　曲げて上にあげ揺する））

324. 生徒全体:（（笑う））

325. ようき:　my tension

326. はる:　（（両手で自分を指差しうなずく））

327. ようき:　becomes high

328. はる:　（（笑顔で手を大きく広げななめに少し飛ぶ））

329. 教師:　ha:::

330. 生徒全体:（（より大きな笑い））

331. ようき:　最後最後（.）（won゜derful゜）

332. はる:　（（片手こぶしから親指を突き出し半身をちょっとねじって一瞬止め、もとに戻す））

333. 教師:　very ni::ce（（拍手））

334. 生徒全体:（（大きく拍手））

335. 生徒?:　（もう一緒の　））

336. 生徒?:　（　）

337. 教師:　very ni::ce

338. 生徒?:　（　）

339. 教師:　[thank you very mu::ch

340.　　[（（左手に歩く 教卓の前に立って生徒を見る））

341.　　Yoki is very ki:nd [very ki:nd thank you

342. 生徒?:　　[（　）

343. 教師:　new year:: のね様子をえ:::読んでくれました my tension becomes hi:gh ね

344.　　は::いいですね　はる

345.　　(.)

346. はる:（（椅子においていた制服の上着を取り上げほこりを払う））

H さんは生徒たちの詩をまとめてコピーしたプリントを高く掲げて、りゅうに指名されたはるの詩[12]を指で丸く囲み、生徒たちに見える様にする（288 行）。と同時にはるの声がかすれていることに英語で言及し（287 行）、教室の生徒全員にはるがこれから読む詩を注意深く聴くことを依頼（289 行）し、協力を要請し（290 行）ている。はるはかすれた声で自作の詩を読もうとするかのように、立ち上がって生徒たちの方を向く（293 行）。H さんがはるの後ろにたってほほえんだ（294 行）直後にようきが自分がはるの詩を読もうと申し出る（295 行）。はるがようきに視線を向け（296 行）、ようきは発話を自己修復（self-initiated repairs）（Seedhouse, 2004）し、自分がはるの詩を読むからジェスチャーで詩を表現するようにとはるに指示をする（297 行）。

他の生徒がすぐさま「（ようき）吹き替え版」と発話し（300 行）、そのことによって本来はるの声で読まれるべきはるの詩をようきが代読するというようきの提案を名付け、その名付けによってようきの提案の内容が一層強調される。興味深いことは、この「吹き替え版」という言葉は中学生が日常接しているドラマや映画といった娯楽を連想させることである。このことばは、授業の中にもち込まれる「まじめな遊び」[13]（ヴィゴツキー, 2004/1984）を体現していると言えるだろう。H さんはその「吹き替え版」ということばの意味とようきの意図を理解したように「oh」と反応し（301 行）、はるが H さんに視線を向ける（302 行）。H さんの「>very nice<」（303 行）という発話によって、ようきがはるの詩を代読するということが H さんに承認されたとはるが理解したということは、その直後にはるが詩の紹介を開始するかの様に皆の方に姿勢を向け直した（304 行）ということから推察できる。さらに、ようきも H さんの承認を理解した、ということがようきが

---

[12] はるの自作の詩は、「New years　World noise　Everyone is happy　My tension becomes high　Wonderful」というものである。My tension becomes high. は英語としては正しくないが、H さんは生徒たちが自作の英詩を発表し終えると、今回は文法を直さなかったと、生徒たちに明言している。したがって、はるのこの英文も直されないまま、発表に至っている。

[13] 「グロースの理論によれば、子どもの遊びが将来の生活活動の形態を予告するのと同じように、まじめな遊びの中で少年たちは、その時代の成熟しつつある機能を訓練し発達させます。シュテルンによれば、少年たちのまじめな遊びは、二つの基本的領域―性的興味と社会的関係の領域においてあらわれます。」（ヴィゴツキー, 2004/1984, p.52）

「まじめな遊びのもう１つの形態は、シュテルンによれば、社会的関係に関するまじめな遊びです。…思春期は、著者の観点からすると、人間関係の問題への入門の時期です。子どもの遊びに特徴的な欲望に彩られた友情や的良い、さまざまの同盟、サークル、仲間、しばしば無内容な規則、純粋に外的形式をもった仲間の創設―これらすべては、まじめな遊びの観点からすると遊びにおける子どもの純粋な模倣と、大人の現実的な真面目な関係との間の中間的・過渡的形態の活動です。」（ヴィゴツキー, 2004/1984, p.53）

はるの詩の冒頭「new　years」を読み始めた（305 行）ことからわかる。ただ、「new years」のジェスチャーがはるはできない。ただ、口の形で「new years」を真似るしぐさをする（306 行）のみである。

はるの自作の詩の次の行をようきが読もうとするが、「[world 」は読めたものの、はるが書いた次の単語が読めず、n と h を読み違えたように、「（.）ホイ↑え（.）　ホイ↓ス]」とどもる（310 行）。はるはようきが読むのと同時にジェスチャーを試みる（309 行）が、ようきがどもったところで、口から声を出そうとするような手を動かすジェスチャーがあいまいになり、顔の表情があいまいになる。それは、クラスメイトがようきがまちがって読んだはるの手書きの文字 h は実は n、すなわちようきの読んだ単語は hoise ではなく noise であると正しく理解し、小さい声で「°noise°」と（311 行）他者修復（other-initiated repairs）（Seedhouse, 2004）した時に口の前で手をひらひらとさせたこと（312 行）と比較することができる。さらに、H さんも「noise」と発語することによってその修復を裏づけ（313 行）、ようきがクラスメイトと H さんの修復にしたがって「[noise か noise　world noise」と修復（314 行）（Other-initiated self repairs, Seedhouse, 2004）すると同時にはるがうなずき（315 行）、自信のある表情でしっかりと口から音声を出すしぐさをした（315 行）ことと比較すると一層明確になる。はるの 309 行のしぐさと 315 行のしぐさを比較すると後者の方が明確で力強い。その違いは 310 行でようきが「noise」を読めなかったこと、314 行でようきが自己修復（self-initiated repairs）（Seedhouse, 2004）して正しく読んだことと関係があるように見える。また、315 行のはるのジェスチャーを見ると「noise」は周りの騒がしい音ではなくて、声を出す主体があり、その主体が声を出して喋っている様子を表現しているようである。

ようきが「everyone」と次の節を読み始める（318 行）とはるは視線を目の前にいるクラスメイトに向けながら手を大きく広げる（319 行）。そうすることで「everyone」は抽象的な「すべての人が」というよりは、より具体的に「この教室にいるクラスメイトのみんなが」ということを指さすように見える。目の前にいない人も含む抽象的な「すべての人が」を表すことをできないというジェスチャーの抽象性への限界がここで顕わになる。325 行でようきが「my tension」と読むとはるは両手で自分の胸を指す。このジェスチャーは明らかに「my」 という言葉に体現されるはる自身の個別性を際立たせている。

H さんはようきの読みとはるのジェスチャーが終わった後、「very ni::ce」と言いながら同時に体の高さの半ば辺りに両手を構えて拍手をすることで、ようきとはるが共同構築した詩の語りを肯定的に捉えているということを示す（333 行）。生徒たちも続いて大きな拍手をする（334 行）。337 行で H さんはもう一度「very ni::ce」ということで、ようきとはるが共同構築した詩の世界を積極的に誉めているということを、ようきとはるだけでなくその場にいる生徒たちにも示している。

339 行で H さんは、「thank you very mu::ch」と礼を言うがそれがようきに対してなのかはるに対してなのかは明確にされてはいない。340 行で教卓に戻り、前を向き生徒全体に視線を向けるため、これから始まる発話は教室の生徒たちに向けるということが示される。H さんは、「Yoki is very ki:nd [very ki:nd thank you」（341 行）ということで、339 行を自己修復（self-initiated repairs）（Seedhouse, 2004）して、礼を述べる相手がようきであること、礼を述べる対象である事柄はようきがはるの詩を代読することを申し出てそれを実現したというようきの行動であり、それが親切な行動であるという彼女の評価をまず明確にする。

続いて H さんは、343 行で「new year:: のね様子をえ:::読んでくれました my tension becomes hi:gh ね」、ということで、はるの詩の主題そのものに言及し、その中のフレーズを引用することで、焦点をはるの作品と表現に当てる。続けて 344 行でいいですね と言うことで、はるの詩についての評価を述べる。直後にはると名前を呼ぶが、それは、次に詩を読む生徒を指名するように、という指示であることはその後のはるの行動から観察することができる。

7.3.4 「ようきの気持ちがよく出ていますね」「さやからしい」

以下の抜粋ははるにようきが指名されたところから始まる。

抜粋 17

Data Mar20162no1 0000MTS

337. 教師:　　Yoki okay Yoki

338.　　Okay Yoki

339. ようき:　　（（下を向いたまま立ち上がる））

340.　　（（紙を手に持つ））

341. 教師:　　**ようきの気持ちがよく出ていますね** okay

342. 生徒?　　（ようきどこ）

343. ようき:　　（（手に持った紙を読む））

344.　　lunch time　え

345. 生徒?:　　（どこ？）

346. 教師:　　あごめんようきはるの上

347.　　（（紙を上に掲げ、1 箇所を指差す））

348. ようき:　　（（立ったまま横をむき教師を見る））

349. 教師:　　here you go

350.　　（（右手をようきの方に振る））

351. ようき:　　lunch time（.）

352. 教師:　　˚dislike˚

353. ようき:　　dislike food（.） not good（class）

354. 教師:　　（（教卓の紙を見下ろしている））

355. ようき:　　time not （passes soon）（.） worst（（紙を机に投げる））

356. 教師:　　worst hahahaha

357.　　（（手を合わせて、笑う））

358.　　Okay （（拍手））

359. 生徒全体:　（（拍手））

360. 生徒?:　　ある意味逆や

361. 教師:　　ハチャメチャな感じで lunch time

362.　　え::と like に dis がつくとねえ:: 好きじゃないということですね

363.　　（食べもん）好きじゃないとね not good だ（　）だ

364.　　Oh my go::d

365.　　（（満面の笑み））

366.　　え:: time time doesn’t にしたらよかったな time doesn’t pass soon

367.　　doesn’t pass soon （　）

368.　　（（ほほえむ））

369.　　worst ね worst ですねいっちゃん最悪はいじゃ last one last one

ようきが自分の詩を読む前にHさんは「ようきの気持ちがよく出ていますね」（341行）と言う。ここで生徒たちに示されていることは、Hさんはようきの詩をすでに読んでいてその内容を知っているということ、詩に彼の「気持ち」が「よく出て」いることでようきの詩に既によい評価を与えているということであろう。ようきは詩を「worst」と読み終わると同時に紙を机の上に投げて置く（355行）。Hさんは、その詩の内容つまり給食に出てきた食べ物が嫌いなもので最悪だったという内容を、「worst」を繰り返して笑う（365行）ことで、ここは共感するところであるということを生徒たちに示している。詩の内容を説明したり、「Oh my go::d」（364行）と「ようきの気持ち」を代弁したり、文法を訂正したりした後、さらに繰り返して「worstねworstですねいっちゃん最悪」（369行）と「worst」の語義を「いっちゃん」（「一番」の意味）というカジュアルな言い方で示している。

「ようきの気持ちがよく出ている」という時の「気持ち」は教師としてのHさんが詩を読みながら感じ取った「いっちゃん最悪」というようきの気分や、嫌いなものが、給食に出たとき、無理やりに食べなければいけないため時間が経つのが遅いという、ようきが経験した嫌な思いのことであろう。その「気持ち」がよく伝わってくると自分は感じるがみなはどうだろう、と聞く構えを誘っているようだ。

次の抜粋はさやかが自分の詩を読み、それについてHさんが感想を述べる個所である。

抜粋18

Data Mar20162no1 0000MTS 00:16:42-

380. 教師　She's a girl （ ）さやか行ってみよう（（紙を上に掲げて一箇所を指差す））

381.　Here here

382. 生徒?:　（右から二番目）

383. 生徒?　（　　）

384. 教師:　troublesome troublesome

385. さやか:　（　）difficult question

386.　Writing reading ssinking

387.　（　　）I have

388.　Troublesome

389. 教師:　　（（拍手））

390. 生徒全体:　（（拍手））

391. 教師:　　>difficult question< writing reading thinking ね

392.　　え:::書いたり読んだり（ ）考えたり え:::

393.　　I（.） study very hard がよかったな >I study very hard<

394.　　最後（.）troublesome troublesome °どういう意味で書きました°

395.　　（（さやかを紙で指す））

396. さやか:　めんどくさい

397. 教師:　　（（右に向き上を向く））めんどくさいっていうたら troublesome が出てきます

398.　　ねえ::めんどくさい（（左を向く））さやからしい　°さやか°はい　ね:::（　）

399.　　よかったと思いますよ やぴもがんばりましたね

さやかが詩を読み終わると H さんはその詩を読み訳したりした後で最後の「troublesome」という単語を取り上げ、どういう意味なのかとさやかにたずねる。さやかが「めんどくさい」（396 行）とその意味を説明すると、397 行で H さんは生徒たちに向かって「めんどくさい」で検索すると「troublesome」という単語が見つかることを説明して「ねえ::めんどくさい」（398 行）と繰り返し、さやかの方を向いて「さやからしい」（398 行）と感想を述べる。それが肯定的な評価だということはそのあとに明示的に「よかったと思いますよ」（399 行）と述べていることからわかる。

さやからしい、ということで、H さんの経験しているさやからしさ、いかにもさやかの特徴だと H さんがそれまでも感じてきたものが、「めんどくさい」ということばに凝縮されていることがうかがわれる。それはつまり、英語でうまく言えたというよりも、「めんどくさい」といういかにもさやかが言いそうなことを表現したことに注目していることを示している。そのことに注目することで、英語を使って自分の個性を詩の中に表現していることに力点をおいて授業が進行していることを生徒たちに伝えている。

これだけでなく H さんが「いいね」というときには、その詩が表す動きであったりする。例えば、抜粋 15 でりょうがバスケットボールの詩を読んだあとでは、H さんは「basketball （five）たたかわなあかんな shooting running offence 最後いいね offence の最後はいいね」（263-264 行）と言う。「いいね」と言われているのは「最

後」に「offence」で終わるということであり、詩が表す流れや勢いに注目しているように見える。

以上「気持ち」について、詳しく考察したが、データの終結する部分、つまり何人かの生徒に詩を読んでもらったり、自ら生徒の詩を読んだりしたこの詩の活動が終わる局面に入ると、H さんは再び「気持ち」ということばを使い、今度は英語ではなく日本語で「楽しい」ということばを使う。

抜粋 19

Data Mar20162no1 0000MTS 00:18:24~00:18:46

414. 教師: はい　ちょっとね**文法的にはどうかなというところ**は確かにあるんですけれども

415.　　あのみんなの気持ちがすごく良く出ててね読んでて楽しいな::というふうに

416.　　思いました::え個人的には例えばまっぴーの上ね　はやしけん君の

417.　　Statue of Liberty　do you know Statue of Liberty

H さんは「文法的にどうかなというところ」は「確かにあるんですけれども」といい、文法的にまちがったところはみなさんあるよ、でもあっても問題にされないということを生徒たちに伝える。これは、詩を配布する前に「まちがいとかね訂正してませ::ん」（抜粋 14, 127 行）と言い、さらに「訂正してないのでまちがっているところはありますが　ね」（抜粋 14, 128 行）を別の言い方で繰り返しているように見える。第 1 章第 1 節第 1 項で公教育の英語授業で教師が追い込まれている状況、つまり文法を重視する指導と内容を重視するコミュニケーションの双方を実践しなければいけないというジレンマは、このようにして、この場面では明示的に文法指導をしない、と生徒たちに伝えることで回避されている。

そしてさらに「みんなの気持ちがすごく良く出てて」（415 行）そのため「読んでて楽しいな::」（415 行）と感じたということを言い、このように「楽しい」ということばによって、詩を読むことで書いた人の気持ちを感じることは愉快なことであり、生徒たちそれぞれが H さんを楽しませることができたということを示唆している。そして、抜粋 14 で「Plea::se enjo::y」と言うことで前景化し方向づけた、楽しむという態度に予定調和的に収まる。それはまるで H さんの手のひらの上で生徒たちがうまく転がされているというような具合である。

７．４　考察

本章の目的は、中学校の英語授業の自作の詩を読むという活動の中で、教師と生徒のやりとりにおいて日本語または英語によってインタラクションをするというのはどのような経験なのかを記述することであった。以下では、教師の H さんへの後日のインタビューと合わせて、生きられた経験を探求する手がかりとして前項の分析を第 3 章の 3.3.3 で示した４つの実存的領域、すなわち、生きられた身体（身体性）、生きられた時間（時間性）、生きられた空間（空間性）そして生きられた人間関係（関係性あるいは共同性）を考察する。

7.4.1　詩に現れる「気持ち」ー身体性と時間性

前節で示したようにようきが自分の詩を読む前に H さんは「ようきの気持ちがよく出ていますね」（341 行）と言う。「気持ち」ということばは「気」と「持つ」で構成されているため、「気持ち」ということばはもともとその人の内面にあるということが前提となっている。H さんはようきの詩に彼の内面の「気持ち」が「よく出て」いることをなぜ肯定的なこととして生徒たちに伝えるのだろうか。

後日インタビューで H さんに気持ちということばを授業で使うのはどういうことなのかを聞いてみると、H さんは自分が「気持ち」先行型だという。

インタビュー抜粋１

M144013 20Jan2019 進路指導室 00:09:09~00:09:28（R は筆者、H は H さん）

267.　R:　ふん面白いあとその何やったっけあ気持ち:::気持ち::::って私この

268.　話じゃなくって別の話してた時[も

269.　H:　[う::ん

270.　R:　気持ちってよくせんせ言いはるから

271.　H:　うん私気持ち:::先行型なんで hahahaha[hahahaha

以前に生徒が過呼吸をしたときにあれは気持ちだから、と H さんが言っていたことを筆者が覚えていたため、それについて改めて続けてインタビューの中で聞いてみた。

インタビュー抜粋 2

M144013 20Jan2019 進路指導室 00:09:49~00:11:03

282. H: 過呼吸ね

283. R: うん

284. H: あの悲しくなると

285. R: うん

286. H: 息一杯吸っちゃうんですよね

287. R: うん

288. H: はっはっ私悲しい:::と思っちゃうと

289. R: うんうん

290. H: 吸っちゃうんですよ

291. R: うんうん

292. H: それで吸ったらね過呼吸なるんですよ

293. R: うんうんうん

294. H: でまあそれ仕方がない部分もあるけど（.）まああの（.）えっと過呼吸は

295. R: うん

296. H: あの酸素を吸い過ぎているだけなので

297. R: うんうん

298. H: あの酸素を少なめにしてあのこうま二酸化炭素よく袋とかで（　）

299. R: うんうん

300. H: 酸素をとらなかったら絶対おさまるんです

301. R: うんうんうんうん

302. H: ただそれを私しんどいねんと思いながらやってると<u>絶対</u>治らないです

303. R: うんうんうん

304. H: だから気持ちっていう hahahahahuhuhu そんだけ

305. R: うんうんうん

306. H: 多いんですよねあまでもスポーツとかしてるともう自分あかんと

307. 思ってしまったらだめになってしまったりねすることもあるから

308. R: （　）

309.　H:　ほんとに体がだめなのかあの体はだいじょうぶなんだけれども気持ちの

310.　部分で弱くなってしまって

311.　R:　う::ん

312.　H:　いいパフォーマンスができないのか

Hさんが見る生徒の「私悲しい:::」っていう「気持ち」は「息一杯吸っちゃう」「酸素を吸い過ぎている」客観的な身体の反射に直結している。「酸素をとらなかったら絶対おさまる」はずなのだが、「私しんどいねん」という「気持ち」がそれを妨げる。息をいっぱい吸い、酸素を吸いすぎるというのは生徒の物理的身体がしている行為をHさんが自然科学的な世界から見ていることであり、私しんどいねんというのはその生徒の現象的身体の主観的感覚である。Hさんが言っていることは生徒の物理的身体と現象的身体の関係、生徒の両義的身体の在り方について重要な示唆を表している。時間性という観点から観ると、Hさんは教育者として生徒たちが「気持ち」をコントロールできるということは身体のコントロールができるということにつながり、「いいパフォーマンスができ」るという生徒たちの時間、未来を見る。ようきの「worst」やさやかの「troublesome」というその生徒「らしい」「気持ち」を表すことばについて、Hさんは、インタビューの時「こういうこと考えてるんや」「こういってるよなあ」と言っているためにこれまでようきやさやかと過ごしてきた過去の時間、発表の前に生徒たちの詩を読んで生徒の気持ちを感じた時間、生徒たち本人の声でその詩を聞く時間、生徒たちが英語で書いた気持ちを他の生徒に分かるように言い直す時間、が複奏していることがわかる。さらに、その人の内面にあってことばで考え、時々ことばとして口にするものがその人の「気持ち」だと考えているのだと言える。さらにその「気持ち」をことばで出せることが生徒たちの未来にとって重要であると示している。

生徒たちは詩に書いた気持ちを経験した過去の時間、その経験を思い出して詩を書いた時間、その詩を他の生徒の前で声に出して表現する時間を重層的に経験しているのである。

7.4.2　舞台にあがる「気持ち」ー空間性

前項では「troublesome」 「worst」など生徒が書いた詩のことばに現れた「気持ち」とそれをHさんが重要だと考えることについて考察した。だが、この詩を読む活動には他の水準として、教師の用意した舞台に立とうとするときの生徒の「気持ち」そして、舞台に立つ生徒への周りの生徒の「気持ち」がある。

生徒たちにとっていつものなじみのある教室という空間は、始めは見知らぬ見学者である筆者が観察する視線と、その見知らぬ見学者が持ち込んだビデオカメラの視線とにさらされる、緊張感のある空間に変質している。と同時に、第3節第1項で示したように、教師であるHさんが生徒たちの詩を配り「Plea::se enjo::y」ということで、詩を読む活動を楽しむことが前提とされる空間でもある。カメラや見学者は授業が進むにつれて生徒たちの意識からは後景化していることは、授業とは関係のない雑談のような発話やつぶやきがすぐに多くみられ、その中にはコピーされた詩の字がきれいかきたないか、という配られた詩についての発話やつぶやきも混ざりつつ、ざわざわと緊張感が感じられなくなることで示される。

しかし、緊張感が和らいだ後、詩を読む生徒のための舞台、という異質の空間が教師のHさんによって用意される。舞台に立つ生徒は舞台の下では「りゅう」であるが、舞台の上では「りゅう詩人」である。第3節第2項 で示したように、りゅうは「あかんあかんあかんやめましょ」と舞台に立つことに抵抗する。りゅうにとってはカメラで撮影されている舞台で最初に自作の詩を読むように指名されるのは「あかん」ことであり、「やめ」てほしいことである。だが、Hさんの笑顔と「plea:::se」という依頼、大きい声で読むようにという提案は、「りゅう詩人」というアイデンティティを付与され、立つように指示され、「りゅう詩人です」と紹介され、舞台上で詩を読む詩人、舞台の下でそれを聞くオーディエンスとしての教師、クラスメイト、見学者、それを撮影するカメラ、という設定が公然となされた後では、いやだ、ときっぱり拒否することで既に始まっている流れをとめることはできない、それは、「りゅう詩人です」の「です」という助動詞によって、Hさんが教師として行動を促す指示に教室空間での権力性が帯びていることにも表される。「りゅう詩人」と一回目に指名された直後は、りゅうは「やめましょ」と教師に向かって敬語を使って弱弱しく提案をすることにとどまっているが、「りゅう詩人です」と教師に断定され促された後は舞台に押し上げられ、詩を読む行為を始めるしかない。

7.4.3　舞台にあがる生徒への「気持ち」－関係性あるいは共同性

他の生徒との関係性については、舞台に立つ生徒を即座に呼びからかったりする周りの生徒の「気持ち」がある。そういう気安い関係のコミュニティが生徒間にあるということを表している。それは、声のかすれた「はる」の詩の代読を即座に「ようき」が申し出、「はる」にジェスチャーをする役を割り当てることでも示される。この関係性とは別に、H さんが「poet」「りゅう詩人」ということで、自分の詩を読む詩人と詩を聞く人たちになるという関係性の水準が示される。これによって「楽しかった」「気持ちがよく出ている」「らしい」という教師のいうフィードバックは、詩を聞いている人であるとして周りの生徒たちも言えることになる。

教師の H さんと生徒の関係性については、「笑顔」で生徒と接することが H さんと生徒たちの「生きられた関係」となる。「笑顔」は生徒がその身体の一部である目で見て、印象を形作るものであり、ヴァン＝マーネンが言うように生徒たちは「我々に身体的に現前している仕方」において、教師の「笑顔」によって「その人の印象を得（ヴァン＝マーネン, 2011/1990, p.169）」ながら、「生きられた他者」としての教師と「生きられた関係」を築く。H さんは指名した生徒に、read your poem.と命令文で指示することもできたが、その代わりにりゅうに新たに「りゅう詩人」というアイデンティティを付与し、please を長く引き伸ばすことで懇願している形を作り、さらに「笑顔」で友好的な雰囲気を作る。しかし、その関係性は前項で考察した「です」に垣間見えるように、教室での権力性を地としている。

７．５　まとめ

この授業で示された自作の詩を読むという経験をまとめると、まず、「気持ち」と身体をコントロールできる生徒たちの未来に向かうという時間性と「らしさ」「気持ち」が現れる詩を読む現在という時間性が重なり合っているということがあげられる。次に、なじみのある教室という空間、生徒たちに前景化したり後景化したりするビデオカメラの視線のある空間、そして用意された詩を読む舞台という空間、そこに隠された権力性という多層的な空間が舞台にあがる生徒の経験の一部をなしている。さらにその空間には、気安くものが言える仲間のコミュニティ、教師によって付加される poet そして〇〇詩人というア

イデンティティと詩を聞く人という関係性、生徒それぞれの英語で表される「気持ち」や「らしさ」を教師自身が楽しみ、また生徒にも楽しむという態度を方向づけている「笑顔」の教師との生きられた関係という３つの関係性がある。ヴァン＝マーネン（1990）が言及しているような「生きられた経験（子どもたちのリアリティと生活世界）」は、本章で以上のように生徒たちが自作の詩をクラスメイトの前で読むことによって提示され、生き生きとした日常のことばで伝えられる場面から検討、記述することができた。

しかし、本章の限界は生徒たちが詩を読むとき、その英語主導のインタラクションは詩を読むという行為に向かってはいるが、ことばを使ってなす行為には直接的には向かっていないということである。この限界を踏まえて次章では、偶発的に生徒が英語で発話をする場面で、行為としてのことばをどのように経験しているのかということを明らかにする。

第８章　「他人の心を知る」偶発的相互行為

第 5 章で明らかになった日常の雑談に近いような、生徒もある程度時間の制御に参加している自己開示、繰り返し、新たな情報、つぶやきで流れていく予測不能な経験、すなわちより現実に即応したインタラクションは、第 6 章で自由度の低い教科書の質問＝応答の活動と、第 7 章である程度自由がある詩を読む活動のそれぞれの活動の中ではどのような経験なのか、ということを探求した。

本章では、さらに自由度の高い、より偶発性が見られる現象を探求する。以下では特定の生徒の偶発的な発言に関する教師とその生徒のやりとり、および、ある特定の生徒による偶発的な発言に関する他の生徒たちのやりとりが、それぞれどのような経験であったのか、偶発的なやりとりによってどのような学習が行われているのかを 2 事例を使って分析、考察する。

教室においては、教師と生徒、あるいは指導者と学習者は教えるものと教えられるもの、という役割を担っていると一見捉えられる。 しかし、教室ではいつも教師は教師、生徒は生徒という役割に終始しているのだろうか。時には、雑談も交えながら授業は進むこともあるし、先生が弱音を吐いたり、プライベートなことを漏らしたり、生徒が先生を励ましたり、先生の知らないことを教えたりするようなこともある。さらに、van Lier （1996）は特に第二言語教室においては、次節で詳しく述べる偶発性が学習にとって非常に重要であると述べている。本章では、第二言語を教える教室において偶発的なやりとりを参与者がどのように経験しているのか、それはどのような学習に結びついているのか、を明らかにすることを目的とし、以下のような観点から、談話データを分析、考察する。

1. 日本の中学校の英語授業において、教師と生徒の英語主導の偶発的なインタラクションはどのようになされているのか。
2. 日本の中学校の英語授業において、教師と生徒の英語主導の偶発的なインタラクションは学習とどうかかわっているのか。
3. 日本の中学校の英語授業において、教師と生徒の英語主導の偶発的なインタラクションは生徒にとってはどのような経験なのか。

以下では本章を位置づけるために、教室における偶発性と学習との関わり、および他人の心を見るという経験について説明する。

８．１　教室談話における偶発性

教室という制度的な場面では「非対称的なトークに共通の特徴として見られる話す権利と義務（speaking rights and obligations）の不均等な分布」（カメロン, 2012/2001, p.241）がみられ、参与者は第 5 章で述べたような IRF/IRE 連鎖を志向してはいるが、しかし IRF/IRE 連鎖にはあてはまらない行為も数多くみられる。そのような逸脱行為が重要であるということは、談話分析研究者のカメロン（2012/2001）がイギリスの下院という別の制度的場面で述べており、それと同じく教室でも規範からはずれた行為が重要であると言える。というのは、授業の参加者は、規範にのっとった発話と規範からはずれた発話の両方から学習機会を得ることになるからである。逸脱した発話は、規範にのっとった発話に対する「評価を左右させたり、再考させたり、正式な話し手のペースを狂わせたり、また時には、後に正式に取り上げられることになる論点を正式ではない手段を使って導入したりして」（カメロン, 2011/2001, p.245）、授業の進行に影響を与えることにもなる。

上記で述べた規範からはずれた発話とはしばしば予定外なもの、偶発的に起こるものである。教室での偶発性は学習にとって重要である。第二言語教育カリキュラムの相互行為の研究者 van Lier（1996） によれば、偶発性（contingency）はそれ自体が相反する性質を含んでおり、確実ではないが起こりそうな、他の何かに結びついている、という。言い換えれば、なじみがあって安心感のあるものの中に知らないものが埋め込まれているために、リスクという刺激はあるが基本的には安全だというバランスが取れているからである（van Lier,1996, p.171）。まとめると、偶発的に起こる規範からはずれた言語行為こそが学習を促進し、また学習の本質の一部分を成す、ということである。本研究との関連で述べると、第 2 章第 2 節で述べたような本研究で扱うインタラクション、「間主観性と相互性が確立される、社会的性質をもった」かつ「予測のつかない相乗効果を生み出すプロセス」であるインタラクションを念頭におきながら実践的な第二言語使用を教えていると、偶発性が学習を促進するということは経験的によくわかる。つまり、授業、教室での言語学習にはインタラクションが重要という固有の性質があり、理屈で説明し体系的な知識を

頭から頭へと移し替えようとしてもできないことが偶発的なインタラクションがきっかけでできることがある。会話やどんな言語使用も偶発性を伴えば、学習の中ではもっとも刺激がある環境（affordance）を創ることがあるということを van Lier は以下のように説明している。

> この段階で、（研究においても教授においても）相互行為の中で偶発性が創り出される様々なやりかたに焦点をあてることがはるかに有益であると私は提案したい。というのは、その偶発性を使うことの中にこそ、言語は学習者が従事する環境を提供するからである（van Lier, 1996, p.171, 筆者訳）。

このように偶発性が学習にとって重要であるにもかかわらず、有能感、自己効力感、自己制御学習などの教育的介入についての研究は進んでいるが、教室での偶発的な行為についての研究はあまり見られない。これは第 3 章第 3 節で述べたように、実証主義的かつ自然科学的な研究観を前提とする量的研究が大勢を占めるからであろう。Lee と Takahashi によれば、実証主義的な研究では従属変数への影響を測るために行為や活動の多様な現実を予め決められた管理しやすい数の変数に概念化するという典型的な方法をとる（Lee & Takahashi, 2011, p.211）。しかしながら研究者が特定の結果についての因果関係や相関関係を成立させようとしない限り、特定の変数や確立された研究方法の存在は助けとはならない。偶発的な事象は実証主義的な量的研究ではなく、現象学的実践研究のような「事象そのものへと立ち帰る」研究方法でこそ探求することが可能となる。だが管見の限り、日本の中等教育初期段階の英語授業で教師と生徒が偶発的な事象でどのようなインタラクションを行い、そのインタラクションによってどのような経験をしているのかということに関する研究は見受けられない。

次項では当該の生徒の発話に関わる他人の心を見るという経験を現象学ではどのように捉えているかついて述べるが、それにあたって、第 3 章第 2 節第 2 項で述べた現象学的観点からの経験について再び確認しておく。

繰り返すと、ヴァン＝マーネン（2011）のいう、教育における「生きられた経験」は、特に現象学的な感性が求められる「子どものリアリティと生活世界」（ibid.,p.18）であり、「体験」は「意識事象に即したより直接的な与えられの世界」で「経験」は直接的な「体験」からひとつの意味統一として構成されるものである（竹田, 1989, p.223）。やりと

りを詳細に分析することにより、その「体験」から彼らにとってどのような意味が付与された「経験」が構成されているかを解明する。

８．２　他人の心についての現象学的説明

他人の心は目に見えないために我々は直接には知ることはできない。そもそも心というものが存在するかということも定かではない。しかし、日常我々はあたかも他人の心的状態がわかるかのようにふるまうことが多い。八重樫（2017）は我々が他人の心をどのように知るのかということについて「先取り」(ibid.,p.232) ということばを使って説明している。「先取り」というのは物体を知覚すると同時に直接に知覚できない部分も知る、ということである。例えば、カップなど物体の前面を視覚的に捉えた時に、同時に見えていないカップの底や背面の存在も捉えるということである。これと類比的に「他人の身体という一種の物体のふるまい」(ibid., p.231) を見るのと同時に、それにともなって、「他人の心の状態を直接に知る」(ibid., p.231) 場合、我々はその先取りを時間の経過に従って確かめてゆくことによって他者の心を知る。つまり「先取り」に基づいて相手に働きかけ、その働きに対して相手がどうふるまうかを観察することによってその「先取り」を確かめていくということによって他者の心を知ることになる。

８．３　分析

8.3.1　事例１「英語で緊張ってなんていうんですか」

この事例では H さんの授業で毎回同じように行われていた、教師が英語で挨拶を生徒たちと交わしその後に座るように促すルーティーンに着目した。以下では、H さんの3つの授業のうち、最もインタラクションが際立つ授業の挨拶のやりとりの場面として、第５章抜粋５で取り上げた場面に注目し、その直後に偶発的に生起した生徒と教師のやりとりの分析を行う。

8. 3. 1. 1　授業開始前とルーティーン

授業でのビデオ撮影について生徒たちはあらかじめ知っていた。授業直前に 1 人の生徒

がカメラを棚にあげるのに筆者に手を貸す、他の生徒がカメラを見にくるなど、撮影を意識している様子がうかがえた。別の生徒が「はまお（仮名）がいつもお世話になっています」と筆者に言い、生徒たちが教師の H さんに日ごろ親しんでいることが推測できた。

抜粋 5

Data Class H 2 2015 Nov 00:00:04-00:00:51

1. 教師 : はいじゃ挨拶しよ:: >stand up plea::se
2. 生徒全体: [((立ち上がる))
3. 生徒全体: [((ざわめく))
4. 教師 : oka:y good morning everyo:ne
5. 生徒全体: good morning Ms Hamao
6. 教師 : >how are you< to↑da↓y
7. 生徒全体: [(I:m hungry and you)
8. 生徒?: [hungry
9. 教師 : I'm very hungry and very hot today
10. 生徒全体: ( )
11. 生徒?: ah
12. 生徒?: [hot
13. [(1.7)
14. 教師 : very nice (and hot weather) okay sit down please
15. 生徒全体: [((椅子に座る))
16. 生徒１: [英語で緊張はなんていうんです↓か
17. 教師 : あ ner↓vous
18. 生徒１: [nervous
19. [((教師を指さし、座る))
20. 生徒?: [˚nervous˚
21. 教師 : [are you ner↑vous
22. [((掌で 生徒１を指す, 顔をゆがませる)
23. 生徒１: no.
24. 教師 : [no. not nervous

25.　　[((首を少し振り,笑顔を見せる))

26. 生徒1： are you ner↑vou:s

27. 教師 ： [>↓no I'm not （chicken） so not nervous.<

28.　　[((首を振り, 笑顔を見せる))

29. 生徒全体:（　　）

30. 教師 ： okay you ha:ve

抜粋5では、授業の冒頭Hさんの「はいじゃ挨拶しよ::（　）::」（1行）という呼びかけに応じて生徒全体が立ち上がる（2行）ことによって、Hさんの発話は立ちあがって挨拶をするようにという促しであると生徒全体に受け取られていることが見て取れる。ここで授業が始まるという参与枠組み（Goffman, 1974）が教師によって提示され、生徒たちは立ち上がる（2行）行為で承認する。続く「okay」とそれに続く「good morning everyone」とともに示されるのは、教師が英語で挨拶し生徒は英語で挨拶を返すというルーティーンの開始である。

続いて生徒全体が返す「good morning」という挨拶の終りにHさんの名前「Ms Hamao」がつけられ、Hさんが担当する授業であることを生徒全体とHさん双方が了解しているという認識が示される。続けてHさんは「how are you to↑day」（6行）ということによって生徒全体の調子を尋ねる。この意味を生徒全体が理解しているということは、その問いに応じて「I'm hungry」（7行）「hungry」（8行）などと応じている発話から明らかになる。Hさんは「I'm very hungry and very hot today」（9行）と自分の調子を述べ、7行の生徒？の発話「and you」に返答する。

8. 3. 1. 2 ルーティーンの拡張

挨拶と調子を尋ね応じるルーティーンの終りに、Hさんの「okay sit down please」（14行）という指示に応じ生徒全体が座りかける（15行）と同時に、生徒1が立ったままHさんに視線をあて、突然「緊張」という日本語を英語ではどのようにいうのかを教師に尋ねる（16行）。

生徒1は敬体「です↓か」を使用することで、Hさんと自分の関係を教師と生徒という上下関係および心的距離を広くとったフォーマルな関係として志向していることを示す。このルーティーンの時空間は生徒1が質問したことで終了せず引き延ばされる。なぜならば

授業が始まるというフレームの提示と承認、挨拶というルーティーンは一通り挨拶が終わった後生徒全員が座り、教師が授業の内容を主題化するような発話を始めると完結するために、教師のそのような発話の後の質問であれば、挨拶のルーティーンが完結した後の授業の内容が主題となる別の時空間に位置することになる。ところが、生徒１は教師が授業の内容にふれる前に質問をするということによって、自分のふるまいをこのルーティーンの時空間の中にとどめたままにしておくことになるからである。

17 行で H さんは生徒１に視線を返しながら、想定外の生徒１の質問であったことを「あ」で示し（細馬, 2005）、尋ねられた単語を教える。18-19 行で生徒１は座る前に H さんをすばやく指さしつつ教えられた言葉「nervous」を繰り返す （図 2、図 3）。生徒１は人差し指で H さんを指し、同時に「nervous」と鋭い声で語尾を下げながらはっきり発声している。これから、生徒１の行為は、H さんが「nervous」な心境になっているという彼なりの「解釈」の H さんへの披露である、と言うことができるだろう。日本語であれば「緊張してる」または「緊張している」というところである。この日本語表現をそのまま英語の単

図 2. 26 行の生徒１のふるまい（後方から）

図 3. 26 行の生徒１のふるまい（斜め右後方から）

語に置き替えると生徒１の発話「nervous」になる。誰しも「人を指差すのはやめなさい」と子どもの時に注意されたことがあるように、指差しというふるまいは失礼とみなされ、明らかに授業にはふさわしくない。ここで 2 つの課題が浮かび上がる。1 つ目は生徒１がなぜ日本語で「緊張してる」と言わず、英語の単語をわざわざ聞いたのち、その単語を使ったのかということ、2 つ目は、生徒１の行為が H さんの心境の解釈を披露することであったとすればそれは成功したのか、ということである。1 つ目については、生徒１がこの授業の規範にできるだけ従いながら教師と生徒の役割関係からの逸脱を試みた、という理由が考え

られる。1行でHさんが「standupplea::se」と言ってからHさんと生徒たちは終始英語でやりとりをしており、本節の冒頭で述べたように他の 2 回の授業でも同じことが行なわれていたために、このHさんの授業では挨拶のルーティーンの間は英語でやりとりをするという規範が出来上がっており、参加者はこの規範に志向しているといえる。もし生徒1がHさんを指さし「緊張してる」と常体の日本語で言ったとすれば、この規範にあえて逆らうことになる上に教師と生徒という役割をはずれた行為となる。だが「英語で緊張はなんていうんです↓か」(16 行) と尋ねることは、上下関係とフォーマルな関係を保ちつつ英語の授業で英語のことばを尋ねることであるため、英語で話すという規範を犯してはいるがそれほど問題になるとは思われない。その後18行での発話「nervous」で、指差しと言う無礼な振る舞いはしたものの英語を使うという規範は少なくとも志向し続けている。また、そもそも英語で丁寧に訊ねる (例えば、Ms. Hamao, I’m wondering if I could ask you how you are feeling right now.などの) ということは中学2年生のレベルでは期待されていないため、教師と生徒という役割をはずれたということは際立つことはない。

2つ目については、Hさんが自身の心境について述べられたと受け取るような振る舞いをみせれば、H さんの心境の解釈を披露するという生徒1の行為は成功した、と言えようがそうではなかった。もし、生徒1の言った「nervous」という心的状況をHさんが自分に帰属させるのであれば、肯定であれ否定であれ、自分について言及するだろうがHさんはそのような発話はしていない。H さんは自分に言及しないまま即座に 21-22 行で生徒1を掌で指しながら「are you ner↑vous」と発話している。これは26行の生徒1の直截的な「are you ner↑vou:s」という質問に H さんが 27 行で即座に「>↓no I′m not (chicken) so not nervous.<」と答えた時とは対照的である。21行ではHさんは先ほど教えた単語「nervous」に「are you」を加え統語上正しい疑問文を使い、しかめっつらの表情を伴って生徒1が緊張しているのかを英語でたずねている。H さんが生徒1に視線をあてたままなので、H さんにとってはこの時生徒1が前景化し他の生徒は後景化していることが示される。この行為からは、Hさんが18行の生徒1の「nervous」という発話と指さしを自分の心境を指摘したものだとは受け取っているようには少なくとも見えない。さて、Hさんの「are you ner↑vous」という問いかけに応じ、23行で生徒1が今度は座り終えて「no」と短く答えることによって、21行の教師の発話を正しく理解したことを示し、自分は緊張していないことを告げる。この場面では、生徒1は教師の様子を通して理解していた「nervous」という観念を教師に聞き返されることによって、生徒1自身の心

的状態に立ち返り「no」と発話している。

24 行では H さんは「no」と生徒 1 の返答を繰り返してから「not nervous」と言い直す。同時に頭をわずかに降って否定を表し、微笑みながら緊張していない状態が望ましいものであることを表情で示している。

ここまで表面的には生徒 1 が緊張しているかどうかをめぐったやり取りであるように見える。だが、その後 26 行で生徒 1 は 21 行の教師の発話をそのまま「are you ner↑vou:s」と繰り返して、つまり教師の発話を資源として使って教師が緊張しているのかを尋ねる。32 行で教師が自分は緊張していないと、「>↓no I'm not (chicken) so not nervous.<」と頭を横に振りながら笑顔で答える。ここに至って、16 行「英語で緊張はなんていうんですか」という唐突な質問、17 行の教えてもらった単語「nervous」の繰り返しと教師への指さしという一連の生徒 1 の行為は、26 行「are you ner↑vou:s」と英語で教師に問いかけるための資源を教師から引き出す行為に帰結したということが明らかになる。

8. 3. 1. 3 間主観性と相互性の確立

前節よりここで行われているインタラクションは、コードモデルを前提にするコミュニケーション観に基づいた「言葉を通してメッセージを伝え合う双方向の言語活動」というインタラクションにとどまらない、ということが明らかになった。生徒が知らない英単語を教師にたずね、教師がそれに応じて知識を与える、というやりとりは、従来のコミュニケーション観に基づけば、単純に知識が行き来するということになる。しかし、実際の教師と生徒のインタラクションはもっと複雑な事象であることが示された。生徒 1 が英単語をたずねるという行為は、教師が提示し参加者が承認した「英語をつかう授業のフレーム」の中で行われ、生徒 1 と教師のやりとりはそのフレームの「教師」と「生徒」という役割によって影響を受け、逆にその役割を強固にするという「社会的性質」を帯びている。生徒 1 の質問から始まったインタラクションが進行する中で、教師と生徒 1 はそれぞれ教師と生徒という役割を志向しつつまたその役割を外す危険も冒しながらルーティーンを拡張していく。生徒 1 は教師が「nervous」な心境になっているであろうという推論的枠組みを呼び覚まし、それを指差しと発話「nervous」で指摘するが、教師はそれに応じないというずれが生じていく。教師の様子を通して「nervous」という観念を理解していた生徒 1 が、教師に聞き返されることによって、教師から見られる対象としての自己が立ち上がり、「緊張していない」と感じる自己と往還しつつ「no」と発話している。このように発話の権利と義務が均等に配

置されつつお互いをインタラクションに招き入れながら理解の違いにお互いが気づくという相互性が確立されたやりとりを通じて「nervous」という観念が間主観的に共有される様相が見い出された。

さらに生徒１は教師が聞き返しにつかった「are　you」という資源を使いながら、英語を使って緊張しているかどうかをたずねるという行為を学習し、教師の心境をたずねることに成功するという、インタラクションの「予測のつかない相乗効果」が産み出されたこともこの事例では確認することができた。生徒１の学習が見られたこの事象は、教師への指差しと名詞「nervous」の発話だけではたずねるという行為が実現しなかったことを、正しい文法を使って行為を実現させることができたという点で、指導する教師の立場からは、文法指導と内容重視のコミュニケーションの双方の実践が同時に成された、と言うことができるであろう。

8.3.2　事例２　「angry」

以下では、H さんの3つの授業のうち、インタラクションが際立つ授業の挨拶のやりとりの場面として、第5章抜粋7で取り上げた場面において偶発的に生起した生徒と教師のやりとりの分析を行う。

抜粋 7

H 2-2 2016 Mar 00:05:10-00:06:20

95.　教師:　はい standuplea::se

96.　生徒全体:　((しゃべりながら立ち上がる))

97.　生徒?:　(おれ映らへん)

98.　(.)

99.　教師:　Okay はい good afternoon everyone

100.　生徒全体:　good afternoon ms Hamao

101.　(.)

102.　生徒?:　good afternoon ms Hamao

103.　教師:　やり直し　good afternoon everyone

104.　生徒全体:　good afternoon ms Hamao

105. 教師: how are you today

106. 生徒全体: [(sleepy)

107. [( )

108. 教師: sleepy tired

109. 生徒 2: angry

110. 教師: ( ) ちゃん a:ngry

111. 生徒 2: angry

112. 教師: I'm angry

113. 生徒 2: angry

114. 教師: ( ) please

115. 生徒 2: 毎日の日がおもしろくないんだ:

116. 生徒全体: ((座る))

117. 生徒 2: もううっとうしいっていう

118. 教師: wh::y

119. ((両手を体の前で水平に構える

120. 生徒全体: ((ざわざわ言う 笑う))

121. 生徒 2: もうおれしゃべれへん

122. 教師: [why are you angry

123. [両手の人差し指を上に突き上げてから両手を前に戻す

124. 生徒?: やばいよやばいよ::

125. 生徒?: (怒って)

126. 生徒?: やばいよやばいよ::

127. 生徒?: okay

128. 教師: ((左手を前に出してうなずき戻す))

129. 生徒 2: これずっこれで遊んで ( )

130. 生徒?: ( )

131. 生徒?: ( )

132. 教師: [((左手を腰に構えている))

133. [he ha::s he has a [stomachache しゅうせい

134. [((右手を腰に構える

135.　　[stomachache

136.　　[　((右手で自分のおなかを指す))

137.　生徒?:　それで頭おかしくなったんか

138.　生徒?:　やばい

139.　教師:　okay so everyone

第5章第4節ではこの抜粋7で、Hさんが挨拶のやり直しを生徒たちに指示したために、挨拶に問題がなかったように見えた抜粋5と抜粋6にはやり直しの指示の不在がEとなるIRE構造が実は隠されていたということを指摘した。そして生徒2の「angry」（109行）という発話をHさんが「（　）ちゃんa:ngry」（110行）と繰り返すことでそのやりとりが拡張され、日常生活の会話に近いやりとりが繰り広げられているということに言及した。この生徒2の「angry」の偶発性は事例1と比べて低い、というのは前項の事例とは異なり挨拶のルーティーンの中で行われているからである。また事例1では生徒全体が座りかけているその時に生徒1が立ったまま唐突に発話をしているが、この生徒2の発話はHさんの生徒全体への「How are you today」（105行）に呼応する形で行われている点で、前項ほど唐突ではない。生徒2はHさんの「（　）ちゃんa:ngry」（110行）に続けて「angry」（111行）を繰り返す。Hさんは主語と動詞を加えて統語上正しい形式「I'm angry」（112行）と他者修復（other-initiated repairs）（Seedhouse, 2004）をするため、ここで日常の自然な会話は途切れたように見える。ここで興味深いことに生徒2はHさんの他者修復にしたがって「I'm angry」とは言わず、もう一度「angry」（113行）と繰り返す。前項で生徒1が「nervous」を「are you nervous」と修復した時とは対照的である。さらに、Hさんがおそらく座るように指示（114行）し、生徒全員が座った（116行）後も、生徒2は「毎日の日がおもしろくないんだ:」（115行）、「もううっとうしいっていう」（117行）と「もうおれしゃべれへん」（121行）日本語で彼の気分を表明し続ける。生徒2は英語で話すという教室での規範に従っているように見えない。周りの生徒たちが生徒2の身体を媒介として「anrgy」という概念を生徒2と共有しているということが、彼らの「やばいよやばいよ::」（124行、126行）「（怒って　　）」（125行）などの発話から明らかになる。英語で話すという規範はHさんの生徒2への「wh::y」（118行）「[why are you angry」（122行）という質問によってかろうじて保たれている。しかし、この質問に生徒2が答えることはなく、ここでHさんは、生徒2とのインタラクショ

ンを英語で続けることができなくなる。H さんが 133 行で「[he ha::s he has a [stomachache　しゅうせい　」と生徒 2 を 3 人称の「he」と名前の「しゅうせい」とで呼び、生徒２が答えないまま、生徒２は腹痛を抱えているというように H さんが生徒２の「angry」の原因を他の生徒に説明することで、H さんは生徒２と直接やりとりすることを止めたことが明らかになる。不特定の生徒の「それで頭おかしくなったんか」（137 行）という発話をその理由が生徒全体に承認されたと H さんが受け取ったことは H さんが「okay so everyone」（139 行）と言い、授業の本題に入ることで示される。この事例においては前項とは異なり、生徒２の発話「angry」と生徒２の様子を通して angry という観念を間主観的に共有していたのは、生徒２と周りの生徒たちの間であった。「英語を使う授業のフレーム」からは生徒２は逸脱し、教師と生徒という役割も志向しているようには見えず、H さんがかろうじてそのフレームを守っていたと言える。H さんが教師として生徒２に与えようとした「I'm angry」という文法的知識も資源として使われることはなく、相乗効果も生みだされることはなかった。

８．４　考察

本稿の目的は、第二言語を教える教室において偶発的なやりとりを参与者がどのように経験しているのか、それはどのような学習に結びついているのか、を明らかにすることであった。以下では、前章と同様に生きられた経験を探求する手がかりとして前項の分析を第３章第２節第２項で示した４つの実存的領域、すなわち、生きられた身体（身体性）、生きられた時間（時間性）、生きられた空間（空間性）そして生きられた人間関係（関係性あるいは共同性）に分けて整理し、考察する。

8.4.1　指、掌、声、視線の届く先と心的状態の先取りー身体性

事例１の抜粋5では H さんが英語で「how are you to↑day」（13行）と生徒たちの心身の調子を尋ね、生徒たちは自らの物理的な身体に立ち返り、「I'm hungry」（14行）「hungry」（15行）などと応じる。事例２の抜粋７でもよく似たやり取りが行われるが、生徒２が「angry」（109行）と自らの気分を表明したことからしばらくはその発話をめぐってやりとりが続き、H さんが生徒２の物理的な身体の不調「[stomachache」（133行）を「angry」

という気分の理由づけとして持ち出し、やりとりが終わる。事例１の抜粋5では H さんも「I'm very hungry and very hot today」（16行）と自らの物理的な身体に立ち返り、その状態について言及する。

このような自らの物理的身体への言及とは対照的に、事例１抜粋５で生徒１が H さんを指差すと同時に「nervous」（26行）と発話したことは、第２節第２項で議論したように、H さんという「他人の身体という異種の物体のふるまい」を見るのと同時に、H さんの心の状態を「先取り」し、それに基づいて H さんに働きかけ、H さんがどのようにふるまうのかを見ることでその「先取り」を確かめようとしていることに他ならない。さらに、第２章第４節第１項で説明したような現象的身体を考慮に入れると、生徒１の指の指し示す先には H さんがいて、そこでは、彼の視線と指の方向性すなわち生徒１の現象的身体と H さんが生徒１に見られる現象的身体とが重なり合っている。この視線と他者の現象的身体の重なり合いは、メルロ＝ポンティ（1974）で述べるように、「視覚は見られた物のなかではじめて自分自身に到達し、自分自身と合致する」（ibid., p.253）ということから、生徒１はこの時 H さんの身体の様子を見ることを通して「nervous」という概念を経験しているということが言えるだろう。

H さんはこの発話に応答する形で、生徒１に視線を向け、掌で指しながらしかめっつらの表情を伴って「are you ner↑vous」（28行）と発話している。生徒１の現象的身体は、H さんの表情を伴った視線、掌が指し示す現象的身体の先で立ち上がり、「緊張していない」という自らの心的状態を知覚するとともに、「nervous」という概念を今度は自らの現象的身体を媒介として経験する。

8.4.2　ルーティーン枠と授業の主題を示す枠の境界－時間性と空間性

事例１、事例２とも、まず大きな枠としての授業という参与枠組み（Goffman,1974）が見て取れ、その大きな枠の中に教師が英語で挨拶し生徒は英語で挨拶を返すというルーティーンの枠があるという時間の構造がある。事例１では H さんの「はいじゃ挨拶しよ::（　）::」（1行）、という声かけと生徒たちの承認によってこの大きな枠が始まり、上述のルーティーンは H さんの「oka:y good morning everyo:ne」（4行）で始まり、「okay sit down please」（14行）という声かけで終了し、本来なら授業の内容が主題化される枠に移行するはずであった。教師は45分という授業時間をコントロールして活動から活動

へと移行しなければならない。生徒を立ったり座ったりさせることで空間を変化させることでもその時空間をコントロールする。だが、このルーティーンの時間は生徒１が質問したことで終了せず引き延ばされる。生徒１が立ったまま発話することで、教師がコントロールする教室の時空間を、生徒１の周りで歪ませ、それは教室の時間の構造にも影響を与える。ルーティーンが拡張するというよりも、ルーティーンと学習内容が主題化される授業の境界上に新たな時空間が出現していると言ってもいいかもしれない。

事例２では、事例１とは異なり生徒全体が座った後も、生徒2は教師が英語で挨拶し生徒は英語で挨拶を返すというルーティーンの枠内での自らの発話「angry」に関連する「もううっとうしいっていう」発話を続けるために、ルーティーンの終了という時間の境界がぼやけている。空間も生徒2の「angry」という発話が醸し出す不穏な雰囲気に満たされ続けていることが他の生徒たちのざわめきや「やばいよ」というつぶやきによって示され、すぐに授業の主題に入る構えの感じられる空間ではない。H さんが133行で「[he ha::s he has a [stomachache しゅうせい 」と「angry」の理由になりそうな発話と不特定の生徒の「それで頭おかしくなったんか」と H さんの理由らしきものと「angry」を結びつけることで、生徒2の承認がないまま、共同で生徒2が「angry」である理由を構築し、あらためて授業の主題の始まりが宣言され、挨拶のルーティーンの終了と授業の主題の始まりの境界が明らかになる。

8.4.3 nervous の主語ー関係性あるいは共同性

第３節第１項で示したように生徒が「はまお（仮名）がいつもお世話になっています」と筆者に挨拶することから、生徒と H さんの関係は外部の人に対して「お世話になっている」と感謝を示すような、半ば身内のような関係であるということがわかる。しかし、生徒全体が返す「good morning」という挨拶の終りに H さんの名前には、「Ms Hamao」と英語の敬称がつけられる。つまりこの教室ではそのような身内のような関係性が「地」となっているものの、挨拶というフレームの境界では、教師と生徒という役割が「図」となり前景化される。調子をたずねる挨拶の後、事例１では H さんは「I'm very hungry and very hot today」（9行）と自分の身体の調子や気分に言及することによって、前景化された教師と生徒という役割に身体性を加味し、少し教師と生徒という役割を少し後景化し教師の権威を和らげている。

しかし、第３節第１項２で示したように事例１で生徒１が「です↓か」と敬体を使って尋ねることによって再び教師と生徒の役割、さらに知識のあるものとないものという役割を前景化する。H さんもその役割を受け入れて尋ねられた英単語「nervous」の意味を答えた直後に、生徒１はその役割を離れて教師を指さすという失礼な振る舞いに及ぶ。生徒１はその行為をすることによってこの教室の「地」である身内のような関係性を前景化する。

生徒１はこの時２つの行為を同時に成している。１つ目は前景化した関係性に拠って H さんの心境を指摘するという行為、２つ目は教えられた英単語「nervous」を使い教えられた知識を理解して使用する生徒としての振る舞いをするという行為なのである。しかし、H さんが主題化したのは生徒１の１つ目の行為ではなく、２つ目の行為であった。生徒１の発話「nervous」には主語がない、ということは主語が H さんなのか生徒１なのかあるいは他の生徒なのか、は自由に解釈ができる。H さんはこの状況を逆手に取り、生徒１を主語「you」であることにして「Are you nervous?」と反応する。そのあとのやり取りでは生徒１が H さんを主語「you」にして「Are you nervous?」と聞き返す。このようにして主語「you」が H さんと生徒１の間を行ったり来たりし、「nervous」という心的状態についての相互的なせめぎ合いが起こっている状況が示された。そのせめぎ合いを通して、生徒１が統語的に正しい疑問文を学習したことで、教師と生徒の役割が再び前景化する。

８．５ まとめ

本章では、日本の２つの中学校の英語授業においてどのようなやりとりが偶発的になされ、それが参与者にとってどのような経験であり、学習とどうかかわっているのかを明らかにすることを目的とした。以下では結果を3つの観点に沿ってまとめる。

１．日本の中学校の英語授業において、教師と生徒の英語主導の偶発的なインタラクションはどのようになされているのか。

教師が提示し参加者が承認する「英語をつかう授業のフレーム」の中で行われた、ある生徒が英単語をたずねるという行為ではじまったやりとりはそのフレーム特有の「教師」と「生徒」および「知識のあるもの」と「知識のないもの」という関係性を志向するがまた「地」である親しみのある身内のような関係性を時に前景化しつつ行われる。そのやりとりは生

徒の偶発的な行為が、教師がコントロールする時空間を一部歪めルーティーンを拡張するという時間性・空間性によっても実現する。

２．日本の中学校の英語授業において、教師と生徒の英語主導の偶発的なインタラクションは学習とどうかかわっているのか。

生徒の２つ目の発話、主語がない「nervous」 はその心的状態の主体を表す主語「you」とともに、インタラクションの過程で教師と生徒の間を行き来し、「nervous」という心的状態の主体についてのせめぎ合いを通して、生徒は教師の質問を資源として使うという方法を学習している。

３．日本の中学校の英語授業において、教師と生徒の英語主導の偶発的なインタラクションは生徒にとってはどのような経験なのか。

生徒にとっては眼前にいる教師という生きられた他者の身体の心の状態を「先取り」し、それに基づいてその他者に働きかけるという経験、その過程において視線や指、掌、表情を互いに向け合う、他者と自らの現象的身体の交叉を通した「nervous」という概念の経験である。

次章では、第1章から第8章を総合的に考察し、学習者にとって英語授業を生きる経験とはどういうものなのかについて明らかにする。

第９章　総合考察　英語授業を生きる経験

本研究では従来の英語教育学研究で対象とされてきた認知的なコミュニケーション概念およびインタラクション概念を見直し、生徒にとって「生きた世界」でのインタラクション概念およびコミュニケーションへの理解を深めるために、「生きられた経験」の解明を目指す現象学的アプローチによって、中学校の複数の英語授業談話を現象学の主要概念とともに検討した。本章ではまず第１節で本研究のリサーチクエスチョンを示し、それに答える形で論じていく。第２節では本研究の意義について論じる。

９．１　本研究で明らかになったこと

本研究のリサーチクエスチョンは以下の３点であった。

１．中学校の英語授業の場では、どのような英語主導のインタラクションが生徒という当事者と言語使用者としての生徒の現象的身体すなわち英語の「外」の世界との関わりとして観察されるのか。
２．１.の英語主導のインタラクションの中で英語の発声や理解は現象的身体を捉えるどのような出来事とみなすことができるのか。
３．中学校の英語授業の場で、教師とのあるいは生徒同士でのやりとりにおいて、英語主導のインタラクションをするというのはどのような経験なのか。

ここで第２章と第３章における記述をもとに、いくつかの概念を再確認しておく。まず、本研究で着目した英語主導のインタラクションとは、影響の与え合いであり、間主観性と相互性が確立され、社会的性質を持ち、偶発的な状況で起こる言語事象である（詳細は第２章第２節を参照）。次に、現象的身体とは、我々の身体を世界が我々に現出する際の空間や方位性の基準点として考える、つまり、人間を主体として身体を考えるときに、客観的で物理的な身体だけでなく、物理的身体を基盤とした現象的身体をも捉える、両義的身体と捉えるという考え方を指している（詳細は第２章第４節と第３章第２節第２項３を参照）。最後に、英語の「外」の世界とは、その英語を使用している主体にとっての多

くの人に共通した行為からはじまり私的世界ではなくなった感覚的世界、のことである。この英語の「外」の世界、すなわちその英語を使う主体の感覚的世界とは、主体が身体でもって住み込んでいる世界であり、その英語を使用する主体の現象的身体のことである。本研究では福田（2010）に依拠し、英語の言葉が学習者の現象的身体である英語の「外」の世界、すなわち学習者の感覚的世界へ解放される出来事を英語の習得と捉える（詳細は第 2 章第 4 節第 2 項を参照）。

9.1.1 生徒とその現象的身体との関わりとしてのインタラクション

まず、１つ目のリサーチクエスチョンである、中学校の英語授業の場では、どのような英語主導のインタラクションが生徒という当事者と言語使用者としての生徒の現象的身体すなわち英語の「外」の世界との関わりとして観察されるのか、ということについて明らかになったことについて述べる。

本研究では、まず 4 人の教師が担当する 7 つの授業の冒頭挨拶場面を第 5 章で観察し、談話分析を行い、その結果を踏まえて教師 H さんが担当する授業について、第 6 章の教科書中心の文法指導場面、第 7 章の自作の詩を読む場面、第 8 章の偶発的な発話を巡る場面を順に観察し談話分析を行った。その結果、明らかになったことが 3 点あった。

まず、1 点目に、教師が教師として IRE/IRF 構造をもつ号令としての挨拶のインタラクションの中で評価をする場合、生徒の発話は現象的身体の体調や気分と密接に関わっているとは言えなかったが、一方、IRE/IRF 構造を外れ時間上緩やかに挨拶場面が拡張していく場合、それぞれの生徒の現象的身体に根差して発話がされているということである。言い換えると、教師が生徒の挨拶を IRE/IRF 構造の中で評価をしている場合、生徒は評価をされる生徒という立場として言語を使用していた。例えその言語使用が生徒の身体的な体調や気分を表していたとしても、そのような発話で示される経験を持つ主体として教師が生徒を扱うことはなく、生徒自らもそのような経験の主体として存在することはなかった。しかし、IRE/IRF 構造を外れ、緩やかに挨拶場面が拡張していく場合、教師の問いかけに応じる生徒の I’m hungry、I’m angry、 sleepy、tired, 教師の kafunnsho、medicine, he has a stomachache といった言葉は、それぞれの生徒の体の生理的な状態がそれぞれの現象学身体として発話されたと見ることができる、そのような発話で示される経験の主体として教師は生徒たちを扱い、生徒たちはそのような経験の主体として教室に

存在していた。

さらに、挨拶のやりとりそのものが IRE/IRF 構造であった場合でも、教師が外部の研究者が授業に入ったことで生徒が動揺しているのではないかという気遣いを含む発話が、生徒をそのような動揺を感じる経験主体として存在させるという細かいやりとりは見られた。また、生徒からの発話はなくとも、意味内容に焦点を当てた教師の英語による指示行為に生徒が従うという形で生徒の現象的身体がやりとりに関与していた現象も見られた。

2 点目は、そのような経験主体としての当事者、当事者の発話、現象的身体との関わりが現れる場にはその教室固有の相貌があるということである。すなわち、そのような場は、生徒たちのざわめき、身体の揺らぎ、つぶやき、水平の視線が交わされるという「地」に包含された空間性、また教師と生徒が互いの応答に反応したり繰り返したり新情報を付け加えたりしながら拡張していく可能性のある時間性、そして教師と生徒がともに自己開示をしつつ現実に即応した発話が見られる、固有の制度という相貌を持つ授業という場であった。

3 点目は、教師の生徒への特定の態度への方向づけや働きかけが、生徒の現象的身体と言語を関連づける、ということである。第 7 章の自作の詩を読む活動では、活動自体の大枠は IRE/IRF 構造で成り立ってはいるものの、H さんが生徒たちを poet と呼び、生徒たちの書いた詩を poem と呼び、生徒たちは自分の書いた poem を読む poet として教室の中で生き、存在する。その現象に含まれるインタラクションは、poet や poem という言葉の歴史にある感覚的な共通の意味世界、すなわち無数の手書きや印刷された詩、詩を書く行為、目で詩を読む行為、声に出して読む詩人とそれを聞く人たち、詩のリズム、声、情動などの共通の意味世界を超えて生徒たちをこの教室の poet として存在せしめていた。また、H さんは、詩に表現された生徒たちの気持ちが良く出ている箇所を特に取り上げて他の生徒に伝え、気持ちやその生徒らしさを日本語ではあるが繰り返し肯定的に伝えていた。生徒たちの詩の中には、一般的な意味を超えてその生徒の現象的身体と関連づけられた my tension, time not passes soo, worst, troublesome など文法的には正確さは欠けるが、個別性の見られる言葉が詩を読むときのジェスチャーと共に示されていた。

9.1.2 現象的身体を捉える出来事としての英語の発声や理解

次に、2 つ目のリサーチクエスチョンである、1 .の英語主導のインタラクションの中で

英語の発声や理解は現象的身体を捉えるどのような出来事とみなすことができるのか、ということについて明らかになったことについて述べる。明らかになったことは 2 点あった。

1 点目は、生徒が発するそれぞれの言葉はその歴史的な檻にとどまることなく出来事が生成する場所である「外」の世界、すなわち、発話をする生徒の現象的身体とその生徒と関わる他者の現象的身体をめぐる場所に深く関わっているということである。例えば、第 8 章の生徒の I’m angry という発話は特定の対象に向けて怒っている状態を表しているのではなく、この生徒が「毎日の日がおもしろくないんだ」と言っているように、なにかその生徒の苛々した身体と重なりあい、共鳴している状態を示している。そのなんともいえない苛々した身体の感覚は他の生徒と共有されていることが他の生徒の「やばいよやばいよ」という発話から観察される。「やばいよやばいよ」という発話はその生徒の苛々した身体感覚にこれから進んでいく時間、授業の進行、そして教室の中の他の生徒や教師の身体やその付置する空間をも包含している。つまり、 angry と発話することによってその生徒の身体は孤立して存在することを免れている。しかも「毎日の日が」ということでその状態が常態化していることを示し、この発話をするまでの過去の時間もその発話を聴いている他の生徒や教師と共有することとなる。

しかし、一方では第 4 章第 1 節で述べたように、象徴的相互行為論では物事の意味は当事者と社会との相互作用から生成し、その意味も当事者の解釈を通して常に改められる（プラサド, 2018,p.18）ため、H さんが「He has a stomachache」と発話し、I’m angry をそのように（つまり、生徒の angry の原因はお腹が痛いからだと）解釈することで間身体的に共有されていた苛々した感覚を、生徒の器官的身体の 1 部分として切り離して解釈して、処理してしまい、現象的身体との関わりを断ってしまう出来事になってしまうこともある。

2 点目は、インタラクションの中で英語の発声や理解は、感覚器官の働きを主題化することなく現象的身体に蓄積していく出来事であるということである。第 6 章の例で見られたように、1 人目の生徒が回答を促されて口ごもりながら答えを言う時に、日本語の発音にはない子音[θ]を含む three thousand を発音する際に th を[θ] ではなく、[s]と発音しながらいわゆるカタカナ英語のような発音で答える。その直後に教師が th を[θ]に修復して同じ答えを繰り返すと、次の回答を言う生徒もその次の生徒も th を[θ] と発音しながら同じ答えを繰り返す。この時主題化されているのは、質問への回答の意味内容であって、

日本語の[s]と英語の[θ]の発音の違いではない。それにもかかわらず、唇、歯、舌という感覚器官が駆使され、[θ]という発音がなされているのである。同じ第 6 章で生徒たちが CD と教師の音読によって同じ英文を合計 5 回聞き、3 回音読をした後に、英文に含まれる Midori City の Midori を日本語の「みどり」ではなく do のピッチを高く強調して英語らしく発音している例でも、英語の抑揚が主題化されずに身体化される様相が示されている。

9.1.3 英語主導のインタラクションという経験の意味と構成

次に、リサーチクエスチョン 3 である、中学校の英語授業の場で、教師とのあるいは生徒同士でのやりとりにおいて、英語主導のインタラクションをするというのはどのような経験なのか、ということについて述べる。教師と生徒のインタラクションについては 3 点、生徒同士のインタラクションについては 2 点が明らかになった。

＜教師と生徒の間のインタラクション＞

1 点目は、教師との英語主導のインタラクションの経験は生徒たちにとって多層的な時間と空間という構造のある経験であるということである。それはまた、生徒たちの存在の仕方でもある。第 3 章第 2 節第 2 項で述べたようにヴァン＝マーネン（2011）は、「生きられた時間は、世界の中での時間的な存在の仕方（p.168）」であるという。例えば、第 6 章で教科書に基づいた質問に答える時、生徒たちの時間的な存在の仕方は教師に当てられるのを待つ時間、舞台に上がり答えを述べる時間、正解を待つ時間と多層的な時間を経験していた。第 7 章で自作の詩を読む活動では、詩を書く素材となった出来事を生きていた過去の時間、それを思いながら英語で詩を書いていた時間、教室で当てられるのを待つ時間、舞台に上がり「今、ここ」でオーディエンスの視線の中で詩を読む時間と同時に過去の自分が書いた詩の中の言葉を自ら感じる時間と何層もの時間を経験していた。空間性の観点からは、教室空間にはヴァン＝マーネンが言うように「文化的・社会的な慣習が結びついて」おり、「ある種の質的な次元（ヴァン＝マーネン, 2011, p.167）」をも経験することになるのだが、この教室空間には H さんと生徒たちが蓄積してきた親密さを下敷きにした固有の制度が結びついている。それが地となって空間を充たしているのだが、活動の内容によって緊張した雰囲気が前景化したり、舞台空間と聴衆のいる空間に分かれたり、答

えを教師が複数のカテゴリーに分けることで自分が属する空間と他の生徒の空間が分かれたりして、それぞれの生徒にとって前景化されるものは常にダイナミックに変化している。それぞれの生徒にとってどの空間が前景化し、どこに属するのかによってその生徒の存在の仕方は変化する。

2 点目は、インタラクションによる他者と自らの現象的身体の交叉を通した、英語で表される特定の概念の獲得である。例えば、第 8 章では、生徒にとっては教師という生きられた他者の身体の心の状態を「先取り」し、その他者に働きかけるという経験、その過程で他者と自らの現象的身体の交叉を通した「nervous」という概念の経験があきらかになった。生徒の 2 つ目の発話、主語がない「nervous」 はその心的状態の主体を表す主語「you」とともに、インタラクションの過程で教師と生徒の間を行き来し、「nervous」という心的状態の主体についてのせめぎ合いを通して、生徒は「nervous」という心的状態の概念を獲得する。さらに副産物として、生徒は教師の質問を資源として使うという方法を学習している。

3 点目は、教師と生徒のインタラクションによって、生徒たちは上述のようなその授業固有の制度化のプロセスを経験しているということである。例えば、第 5 章では授業の冒頭の挨拶の場面でのインタラクションを時間性と空間性という現象学的枠組みを通して比較し、生徒が教師とまたは生徒同士の一見同じ how are you ということばを含んだインタラクションの中で、参与者が 7 つの授業それぞれで異なる経験をしているということから異なる制度化の過程が明らかになった。授業の冒頭のやりとりは、教師がその日の授業の内容を主題化した部分、つまり新しく学ぶ内容により焦点があてられ、浮き上がって「図」になり時間の経過が進むにつれて、後景化していき、「地」となっていく。毎回の授業でのこのような「図」と「地」が現われ沈殿していくことによって、その授業固有の制度化の萌芽が現われてくる。そしてその授業における「風景なり対象なり身体なりの感性的相貌」（Merleau-Ponty, 1981, p.61）がつまり表情が形作られてくる。そして、その授業の「地」とは「運動に内在し、たえず運動を生気づけ、支えてゆくもの」（Merleau-Ponty, 1981, p.191）であって、単に背景ではなくその中の運動としての「図」に内在し、生気づけ、支えていくものなのである。この 7 つの授業のインタラクションによって沈殿し形づけられていくそれぞれの授業の相貌そのものが、インタラクションを相互的に、そしてそのインタラクションに関わる参与者の生き生きした経験を支えているのだということが明らかになった。

＜生徒同士のインタラクション＞

生徒同士のインタラクションは、ペアとして対峙する生徒同士のインタラクションと舞台に立たされる生徒と聴衆としてその生徒に対峙する他の生徒とのインタラクションの 2 つに分けて考察する。

1 点目は、生徒同士のペア活動でのインタラクションは、言語で表現する以前の習慣による間身体的な経験を含むということである。例えば、第 5 章では教師が決めた少し自由のある参与枠組みの中で、ペアとして対峙する生徒同士には模擬的な挨拶を交わすという言語行為とともに前言語的な習慣による間身体性が認められた。第 3 章第 2 節第 2 項で述べたように、間身体性とは、「現象的身体と私が外部から見ている他者の身体とのあいだに或る内的関係」（メルロ＝ポンティ, 1974, p.216）であり、さらに他者の身体に見出す自分の意図の奇蹟的な延長（ibid., p.218）であり、「身体のレベルで成り立つ自己と他者の共存関係」（鷲田, 2003, p.183）である。第 5 章ではペア活動で向かい合い視線を合わせることと、いくつかの質問をし、終了すると特に教師の合図はないままに向かい合うことをやめて正面を向いたり、座ったりするという動作が生徒たちの間で身体的に共有されるということが観察された。さらに、周りの生徒や教師の発話も、聴覚を通じて時には発話を繰り返すことによって共有され、間身体化されていた。

2 点目は、教室の中で舞台に立たされる生徒と聴衆としてその生徒に対峙する他の生徒のインタラクションの経験には教師と生徒間の経験と同じく多層な時間性、空間性に加え、生徒同士の多層な関係性という構造があることが明らかになった、ということである。第 7 章の自作の詩を読む授業で示された詩を読む生徒の経験は、上述したように、何層もの時間性が見出だされたが、聴く側の生徒の経験は時間は「今、ここ」で詩を聴きながら、読み手が過去に書いた詩の内容とその時間を感じるという 2 層の時間が流れる構造である。次に、なじみのある教室、生徒たちに前景化したり後景化したりするビデオカメラの視線のある空間、そして詩を読む生徒には上がる舞台、聴く生徒には聴衆側から見る舞台、教室全体に隠された権力性という多層的な空間が経験される。さらにその空間には、気軽にからかいの言葉を投げかけることのできる仲間のコミュニティ、教師によって付加される poet と詩を聴く人という関係性、詩に現れる「気持ち」や「らしさ」を楽しむという教師による方向付けや教師の「笑顔」による教師との生きられた関係という 3 層の関係性という構造がある。さらにその関係性は、舞台に上がる生徒の現象的身体にも関わ

る。第３章第２節第２項の身体性のところでヴァン＝マーネンが「他者のまなざしの対象である身体は、「自然さを失う」ようになり、「身体の存在の様式をより誇張されたものとすることになる」（ヴァン＝マーネン, 2011, p.168）」と述べているように、舞台に上がる生徒、例えば代読された詩を表現するはるがやや誇張した動作で happy という言葉と同時にジャンプしたり、ようきが worst という言葉とともにプリントを投げたりするという行為を支える他の生徒の視線と他の生徒との関係性がその経験の構造に含まれる。

第６章では、正しい答えを出すものして特定の生徒が現象に定位していることを示されるが、同じく舞台に上がったが正しい答えを出せなかった生徒も、「正答性」が教室と言う「その場に固有の正答性」とされたために、教室から疎外されることはなく、意味のある答えを出すものとして存在せしめられている。

以上のように事象を微細に見ていくと教師と生徒また生徒同士の英語主導インタラクションの経験には、生徒が新たな言語の中でハイデガーの言う世界内存在として実存する契機が明らかになった。また、逆にその生徒の実存が疎外されているような言葉や、行為ですらないような言葉がモノローグ的に行き交っているやりとりもあることが明らかになった。公教育の英語授業では、英語教師は文法指導と内容重視のコミュニケーションの双方の実践をせざるを得ない状況に触れたが、文法指導中心であれコミュニケーション中心であれ、授業で生起するインタラクションは複雑な経験で学習にとっても重要であり、インタラクションへの理解を現象学的に深めることの重要性が本研究で示された。

９．２　本研究の意義

第１章第３節で述べた本研究の意義は２つある。１つ目は「現実の授業実践に基づいて英語を使ったやりとりを生徒がどのように経験しているかに迫ることにより、これまでとは異なったインタラクション概念についての理解から授業を考察するということであり、そうすることによって、英語習得の萌芽を促す授業実践を見つけ、そのような授業実践をより生徒の内実に即したものにするための理論的基盤を強固にすることができる、ということである。

本研究では行為としての英語が関与する生徒たちの在り方は、より現実に即応したインタラクション、すなわち日常の雑談に近いような、生徒もある程度時間の制御に参加している自己開示、van Lier（1996）が強調している学習の本質の一部分としての偶発性、そ

こに生まれた相乗効果、間主観性と相互性の確立の中に、存立しているということを見い出すことができた。インタラクションをそのようなものとして再考することで、授業実践の意味をより深く捉えることができたというところに本研究の意義がある。

本研究は、因果論的な答えに意義を見いだすものではなく、現象学アプローチによって哲学的な問いを深めるものである。田浦（1975）によれば教育の根源的意味を復活させるために、教育哲学は「教育されるべき人びとの存在の問題」（ibid., p.123）を問う義務がある。英語教育の根源的意味も同様である。筆者は、研究の道を歩みだす以前に英語教育関連の学会で１人の中学校の英語教師のある質問を耳にした。それは、自分の生徒であった卒業生と再会した時に殆どすべての生徒が英語を使うような生活をしていなかった、自分は何のために英語を教えてきたのでしょうか、という問いであった。その問いにどのような答えがあるのかということに筆者は関心を持っていたが、本研究はこのような問いを持つ教師が自身の実践に立ち返った際に、本研究の生徒たちの経験、教師と生徒の間主観的な経験から、実践への問いと意味を哲学的に深める契機となりうるという意義がある。

２つ目の意義は、方法論的には、学校英語教育研究において授業の一場面を切り取って現象学的アプローチを用いた授業談話研究のモデルを提示するという学術的な意義である。換言すれば、教室談話の個々の現象に現象学的アプローチによって迫ることによって、学校英語教育における質的研究の進展に貢献することができるということである。第４章第１節で述べたように、本研究は、象徴的相互行為論とエスノメソドロジーという複数のパラダイムを融合した視角のトラアンギュレーションという研究態度で臨み、授業事象における生徒の経験に現象学的アプローチと談話分析で迫るという形を取っている。このことにより、当事者の語りの記述を分析するというものが殆どであった現象学的実践研究を、英語授業の中で生起する言語事象や出来事を捉え、記述することによって実現するための契機を提示することができる。

第１０章　結論と今後の課題

本研究の目的は、生徒たちの在り方に即した教師の働きかけによって生徒が英語による行為としてのことばをどのように経験しているかを明らかにすることであった。そして、公立の中学校における教師と生徒のやりとりにかかわる個々の事象を現実の授業から理解することによって、英語主導のインタラクションを生徒たちがどのように経験をしているのかを現象学的に明らかにすることができた。このことによって、公教育で測定しやすい英語の言語の体系的側面や差異的側面、線的側面だけでなく、言語の所作的意味、人間の存在を存立させる側面、言語の既に構成された世界と生徒の現象的身体との関わりを記述することの重要性と意義は示すことができた。

本研究に残された課題は２つある。１つには、研究を進めていくうちに、教師と生徒とのインタラクションの中で教師の経験が重要であることが分かってきたが、本研究の目的とはずれていたため、教師の経験について焦点を当てることができなかったことである。教師は、物理的身体と現象的身体との関係や、教師自身と生徒とのインタラクションの中で、人間がどのような存在として生活世界に存在するのか、ということについての暗黙知があったと思われる。なぜならば、教師の働きかけに応じて生徒の現象への定位の仕方が決まっていたからである。本研究のテーマは生徒の経験であったためにこのところを十分に探求することができなかった。この限界を克服するためには、対象となった教師に本論文を読んでもらうことと、データを教師側の経験から分析して教師の暗黙知を探求することで新たなる研究に繋げていくということが可能性として考えられる。

もう１つは、本研究で明らかにしようとした経験は、厳密に言えば研究者としての筆者の観察、分析と考察のレンズを通した生徒たちの経験であるという限界がある。さらに現象学的記述を深めるためには、研究過程における研究者自身の経験にまで視野を広げることによって、得られる知見に厚みが増すと考えられる。

参考文献

Ainy, S. (2008). Poetry in the language classroom to assist in development of speaking skill. *ESL Journal.* Retrieved March 11, 2020, from http://www.esljournal.org/289047413.html

Aljaafreh, A., & Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal, 78*(4), 465-483. https://doi:10.2307/328585

Allwright, R. L. (1980). Turns, topics, and tasks: Patterns of participation in language learning and teaching. In D. Larsen-Freeman (Ed.), *Discourse analysis in second language research* (pp. 165-187). Rowley, MA: Newbury House.

Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom.* London: Longman.

荒木奈緒 (2011). 「異常を診断された胎児と生きる妊婦の経験」日本看護科学会誌, *31*,(2), 3-12.

Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests.* Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (2010). *Language Testing in Practice.* Oxford: Oxford University Press.

Barkhuizen, G. (2013). Introduction: Narrative research in applied linguistics. In G. Barkhuizen (Ed.) *Narrative research in applied linguistics.* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.

Barnes, D. (1976/1992). *From Communication to Curriculum.* Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.

Bellack, A., Herbert, K., Ronald, H., & Frank, S. Jr. (1966). *The Language of the Classroom.* New York: Teachers College Press.

ベナー，P. 井部俊子監訳(2005).『ベナー看護論新訳版一　初心者から達人へ』東京：医学書院.

ベネッセ教育綜合研究所(2009).「公立中学校と私立中学校における英語指導の特徴～『教員調査』の結果から―第１回中学校英語に関する基本調査報告書【教員調査・生徒調査】」

http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/hon/hon_9_01.html (2017 年 12 月 8 日閲覧)

ベネッセ教育綜合研究所(2016).「ダイジェスト版 中高の英語指導に関する実態調査 2015」http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4776(2016 年 11 月 8 日閲覧)

ベネッセ教育情報サイト(2007).「小学生の英語学習」「英語教育に関する意識」 https://benesse.jp/eigo/200705/20070508-1.html (2019 年 10 月 22 日閲覧)

Blumer, H. (1969). *Sympolic Interactionism: Perspective and Method.* Berkeley: University of California Press.

Boholm, M. (2016). Towards a semiotic definition of *discourse* and a basis for a typology of discourses. *Semiotica, 208,* 177-201.

Boulima, J. (1999). *Negotiated Interaction in Target Language Classroom Discourse.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism.* London: Routledge.

カメロン, D. (2012). 林宅男監訳『話し言葉の談話分析』東京：ひつじ書房. (Cameron, D. (2001). *Working with Spoken Discourse.* Thousand Oaks: SAGE.)

Canale, M. & Swain, M. （1980）. Theoretical aspects of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 （1）, 1-47.

Chaudron, C. （1988）. *Second language classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

ショードロン, C. (2002) 田中春美・吉岡薫共訳,『第 2 言語クラスルーム研究』東京：リーベル出版.

Churchill, S. (2018). Explorations in teaching the phenomenological method: Challenging psychology students to “Grasp at meaning” in human science research. *Qualitative Psychology, 5*(2),207-227. https://doi.org/10.1037/qup0000116

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division, Strasbourg. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

土井隆義 (2009).「フラット化するコミュニケーション―いじめ問題の考現学」長谷正

人・奥村隆編『コミュニケーションの社会学』東京：有斐閣.

Dilthey, W. (1985). *Poetry and experience: Wilhelm Dilthey selected works volume V.* R. A. Makkreel and F. Rodi. (Eds.) Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy.* Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

榎本剛士 (2016). 「教室の談話と再帰的言語―メタ・コミュニケーションの連鎖が織り成す『教室で英語を学ぶ』ことの諸層」立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科　博士論文.

Fanselow, J.F. (1977a). Beyond 'Rashomon'-conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly, 11*, 17-39.

Fanselow, J.F. (1977b). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals, 10*(5),583-593.

フリック, U. (2002). 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳『質的研究入門＜人間の科学＞のための方法論』東京：春秋社. (Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung.* Rowohlt Taschenbuch Verlag.)

フリック, U. (2011). 小田博志監訳『新版　質的研究入門＜人間の科学＞のための方法論』東京：春秋社. (Flick, U. (1995, 2002, 2007). *Qualitative Sozialforschung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.)

Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research (2nd ed.).* London: SAGE Publications.

藤井玲子 (2006).「中国帰国生徒における表現の意味理解に関する事例研究―代名詞の意味理解をてがかりにフッサールの言語論を導きとして―」日本獣医生命科学大学研究報告, 55.112-120.

福田学 (2010).『フランス語初期学習者の経験解明―メルロ＝ポンティの言語論に基づく事例研究―』東京：風間書房.

Gass, S. & Veronis, E. (1985). Variation in native speaker speech modification to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition, 7* (1), 37-57.

ジオルジ, A. (2013)『心理学における現象学的アプローチ― 理論・歴史・方法・実践』吉田章宏訳, 東京：新曜社 (Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological*

Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach. Duquesne University Press.)

Goffman, I. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience.* New York: Harper & Low.

Grazer, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.

グレイザー, B. G. ・ストラウス, A. L. (1996/1967)『データ対話型理論の発見―調査からいかに理論を生み出すか』後藤隆・大出春江・水野節夫訳. 東京：新曜社.

Hall, J. K., & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 interactional competence and development. In J. K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (Eds.) *L2 interactional competence and development* (pp. 1-18). Bristol: Multilingual Matters.

Hardy, I. & Moore, J. (2004). Foreign language students' conversational negotiations in different task environments. *Applied Linguistics, 25* (3), 340-370.

長谷川宏(2012). 『ことばへの道―言語意識の存在論』東京：講談社

ハイデッガー, M. (1994).『存在と時間　上』細谷貞雄訳 東京：筑摩書房.

Hellermann, J. (2008). *Social Actions for Classroom Language Learning.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

樋口忠彦(2012a). 「これからの外国語教育と授業改善の視点」樋口忠彦・並松善秋・泉恵美子（編著）.『英語授業改善への提言―「使える英語」力を育成する授業実践』(pp.1-6) 東京:教育出版.

樋口忠彦(2012b). 「小・中・高校生のための Can-do リスト試案」樋口忠彦・並松善秋・泉恵美子（編著）.『英語授業改善への提言―「使える英語」力を育成する授業実践』(pp.7-27) 東京:教育出版.

Hino, N. (2018). *EIL Education for the Expanding Circle: A Japanese Model.* Oxford /NewYork：Routledge.

細川博文(2017).「教職履修者のコミュニカティブな指導力育成―教室談話分析から見えてくる課題：読解編」福岡女学院大学国際キャリア学部紀要論文 http://hdl.handle.net/11470/296 (2019 年 6 月 19 日閲覧)

細川博文(2018).「外国語教科の観点別評価実践を目指して 話すこと「やり取り」評価の

留意点」福岡女学院大学国際キャリア学部紀要論文.

細馬宏通(2005).「対話における応当詞『あ』の機能：話し手に「新規情報」は相互行為にどう利用されるか？」『社会言語科学会第 16 回大会論文集』, 67-70, 社会言語科学会.

Hymes, H.D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Middlessex, Harmondsworth: Penguin.

池田理知子・ E・M・クレーマー (2000).『異文化コミュニケーション入門』東京：有斐閣.

池野修 (2014).「EFL の教育から EIL・ELF の教育へ」『英語教育学の今―理論と実践の統合（*Trends and Current Issues in English Language Education in Japan: Integrating Theory and Practice*） 全国英語教育学会第 40 回研究大会記念特別誌』（pp.312-316.）全国英語教育学会.

石野未架(2016a).「会話分析的手法を用いた教師の授業実践知の記述」日本教育工学会論文誌, *40*(1),13-22.

石野未架(2016b).「EFL 教師が用いる相互行為資源としての母語へのコードスイッチング―『英語で行う英語の授業』の相互行為分析」 『言語文化共同研究プロジェクト 2015 相互行為研究②―社会と文化、アイデンティティ―』大阪大学大学院言語文化研究科. 43-51.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G.H. Learner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp.13-31). Amsterdam: John Benjamins.

Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition.* New Haven: Yale University Press.

笠島準一・関典明他(2012). 『NEW HORIZON English Course 2』東京：東京書籍.

Kasper, G. (2013). Managing task uptake in oral proficiency interviews. In S. Ross & G. Kasper (Eds.), *Assessing second language pragmatics* (pp.258-287). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kasper, G., & Ross, S. (2013). Assessing second language pragmatics: An overview and introductions. In S. Ross & G. Kasper (Eds.), *Assessing second language*

pragmatics (pp.1-40). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

加藤誠之(2014).「不登校経験者にとっての他者と自由―『存在と無』におけるサルトルの「遊び」論を導きの糸として―」『教育哲学研究』*109*, 55-73.

加藤由美子(2013).「第 44 回　英語教育は何のためか？－グローバル社会で必要な「ことばの力」とは―」ベネッセ教育総合研究所 https://berd.benesse.jp/global/opinion/index2.php?id=4065 （2019 年 10 月 22 日閲覧）

河野哲也（2010).「福田学著『フランス語初期学習者の経験解明―メルロ＝ポンティの言語論に基づく事例研究―』」『教育哲学研究』*102*, 163-169.

Khatib, M. (2011). A new approach to teaching English poetry to EFL students, *Journal of Language Teaching and Research, (2)*1,164-169. http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/01/21.pdf

木田元（1970).『現象学』東京：岩波書店

木田元（1991). 『現代の哲学』東京：講談社.

貴戸理恵（2011).『「コミュニケーション能力がない」と悩む前に―生きづらさを考える』岩波ブックレット. 東京：岩波書店.

木下康仁(2003).『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践―質的研究への誘い』. 東京：弘文堂.

清田淳子(2012). 「在籍級への入り込み支援における母語支援者のスキャフォールディング」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』*8*, 16-36. http://hdl.handle.net/11094/25047

熊谷晋一郎(2009).『リハビリの夜』東京：医学書院.

Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly, 33*(3), 453-482.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* London: Longman.

Lee, Y. (2006). Speaking proficiency of non-native English teachers: Constructing multiple choices. *English Teaching, 61*(3), 189-210.

Lee, Y., & Takahashi, A. (2011) Lesson plans and the contingency of classroom interactions. *Human Studies, 34*(2), 209-227.

Long, M.（1983）. Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly, 17*(3), 359-382.

McRae, J. (1996). Representational language learning: From language awareness to text awareness. In R. Carter & J. McRae (Eds.), *Language literature and the learner* (pp.16-40). Oxon/New York: Routledge.

Maley, A.& Duff, A. (1989). *The Inward Ear.* Cambridge: Cambridge University Press.

Markee, N. (2000). *Conversation analysis.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Markee, N. & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal, 88*(4), 491-500.

松井かおり・今井裕之(2010).「中学校英語授業における熟練教師の思考と実践の展開過程―ALT と JTE の関係性に焦点をあてて」日本教科教育学会誌 *33*(2),21-30.

松葉祥一・西村ユミ (2014).『現象学的看護研究―理論と分析の実際』東京：医学書院.

メルロー=ポンティ, M. (1967).『知覚の現象学 1』竹内芳郎・小木貞孝共訳 東京: みすず書房 (Merleau-Ponty, M.(1945) *Phenomenologie de la Perception.* Paris. Gallimard.).

メルロー=ポンティ, M. (1974).『知覚の現象学 2』竹内芳郎・木田元・宮本忠雄共訳 東京: みすず書房 (Merleau-Ponty, M.(1945) Phenomenologie de la Perception. Paris. Gallimard.).

メルロー=ポンティ, M. (1979).『世界の散文』滝浦静雄・木田元共訳　東京：みすず書房.

ミンコフスキー, E.(1972). 『生きられる時間：現象学的・精神病理学的研究』中江生生他訳. 東京：みすず書房.

Mizumoto, A., Urano, K., & Maeda, H. (2014). A systematic review of published articles in ARELE 1-24: Focusing on their themes, methods and outcomes. *Annual Review of English Language Education in Japan, 25*, 33-48.

文部科学省 (2011).「グローバル人材育成推進会議中間まとめの概要」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryo/__icsFiles/afieldfile/2011/08/09/1309212_02_1.pdf

文部科学省 (2014).「今後の英語教育の改善・充実方策について　報告～グローバル化に

対応した英語教育改革の五つの提言～」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm（2017 年 9 月 23 日閲覧）

文部科学省(2017)「高等学校の外国語教育における「CANDO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き（第 5 次案)」外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定に関する検討会議（第 8 回）配付資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/shiryo/attach/1331302.htm （2019 年 11 月 02 日閲覧）

Mondada, L. (2007). Multimodal resources for turn taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies 9,* 194-225.

Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, *88*（4）, 536-550. http://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-17-.x

森住衛（2010).「第 1 章　大学英語教育学の考え方」森住　衛・神保尚武・岡田伸夫・寺内一編(2010).『英語教育学大系　第 1 巻「大学英語教育学―その方向性と諸分野」』(pp.3-11）大学英語教育学会監修,大修館書店.

村上靖彦（2013). 『摘便とお花見―看護と語りの現象学』東京：医学書院.

仲潔（2017). 「期待はずれの学習指導要領」藤原康弘・仲潔・寺沢拓敬編『これからの英語教育の話をしよう』(pp.101-136)東京：ひつじ書房.

中田基昭（1997). 『現象学から授業の世界へ―対話における教師と子どもの生の解明―』東京：東京大学出版会.

中谷安男（2004)『オーラル・コミュニケーション・ストラテジー研究』開文社出版

名部井敏代（2012). Teacher feedback, learner dialogue, and the zone of proximal development. *Journal of Foreign Language Studies, 6,* 41-58.

根岸雅史（2014).「CAN-DO リストを活用した学習到達目標達成状況の評価」『全国英語教育学会第 40 回研究大会記念特別誌』全国英語教育学会, 208-211.

西口光一（2013).『第二言語教育におけるバフチン的視点―第二言語教育学の基盤として』東京：くろしお出版.

西口光一（2015).『対話原理と第二言語の習得と教育―第二言語教育におけるバフチン的アプローチ』東京：くろしお出版.

西口光一（出版予定）.「世界内存在とことば―第二言語教育における実存論的転回に向けて ―」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』*24*

Nishimura, M. (1997). *Japanese/English Code-Switching : Syntax and Pragmatices.* New York: Peter Lang Publishing.

西村ユミ・坂井志織（2016).『現象学的研究入門―分析と記述』日本質的心理学会　第 11 回質的研究法セミナー．名古屋市立大学.

Ochs, E., Schegloff, E. A., & Thompson, S.A (Eds.) (1996). *Interaction and Grammar.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ohta, A. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 51-78). Oxford: Oxford University Press.

奥井遼（2013).「身体化された行為者（embodied agent）としての学び手―メルロ＝ポンティの「身体」概念を手掛かりとした学びの探求―」教育哲学研究,*107,* 60-78.

大沼徹（1983).「授業における身体」　吉田章宏編 『教育心理学講座３　授業』第七章 (pp.137-181).東京：朝倉書店.

プラサド, P. (2018). 箕浦康子監訳『質的研究のための理論入門―ポスト実証主義の諸系譜』京都：ナカニシヤ出版.

Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Bloomsbury.

ライスマン, K.C. (2014). 大久保功子・宮坂道夫監訳『人間科学のためのナラティブ研究法』東京 ： クオリティケア. (Reissman, K. C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences.* Thousand Oaks: Sage Publications.)

Roulston, K. (2010). *Reflective Interviewing : A Guide to Theory & Practice.* London: SAGE Publications.

定延利之（2016). 『コミュニケーションへの言語的接近』東京：ひつじ書房.

坂本南美・廣畑陽子・安川佳子・神原克典・吉田達弘(2017). 「英語授業におけるペアワークの研究―生徒たちの高めあいのプロセスと教師の支援のあり方―」兵庫教育大学と大学院同窓会との共同研究論文集 *7,* 31-36. http://hdl.handle.net/10132/18569

三野宮春子(2015).『授業談話を変えるアクティビティ開発―教師が手作りする授業―神戸市外国語大学研究叢書 56 号 』神戸市外国語大学外国学研究所. http://id.nii.ac.jp/1085/00001695/

シュッツ, A. (1983)『アルフレッド・シュッツ著作集　第 1 巻　社会的現実の問題』モーリス・ナタンソン編. 渡部光・那須壽・西原和久訳　東京：社会評論社.（Schutz, A. (1973). *Collected Papers I : The Problem of Social Reality.* The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff）.

シュッツ, A.・ルックマン, T. (2015).『生活世界の構造』那須壽監訳 筑摩書房 （Schütz, A., & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt.* UVK Verlagsgesellschaft）.

Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective.* Malden, MA: Blackwell.

Seedhouse, P., & Supakorn, S. (2015). Topic-as-script and topic-as-action in language assessment and teaching. *Applied Linguistics Review, 6*(3), 393-413. doi: 10.1515/applirev-2015-0018

Shannon, C., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication.* Urbana: University of Illinois Press.

塩澤正 (2010).「英語教育と文化」森住　衛・神保尚武・岡田伸夫・寺内一編(2010).『英語教育学大系　第 1 巻「大学英語教育学―その方向性と諸分野」』(pp. 124-136) 大学英語教育学会監修　大修館書店.

白畑知彦・冨田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009).『改訂版　英語教育用語辞典』東京：大修館書店.

白畑知彦・若林茂則・村野井仁 (2010).『詳説第二言語習得研究―理論から研究法まで』東京：研究社.

Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils.* London: Oxford University Press.

総務省(2017). 参考資料　「JET プログラム　語学指導などを行う外国青年招致事業」www.soumu.go.jp/main_content/000447530.pdf (2020 年 2 月 1 日閲覧)

Strauss, E.W. (1966). *Phenomenological Psychology: The Selected Papers of Erwin W. Strauss.* (Trans, in part, by Erling Eng) New York: Basic Books.

Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2011). *Sociocultural Theory in Second*

Language Education: An Introduction through Narratives. Multilingual Matters.

田端健人（2015).「現象学的アプローチ―思想と現場をつなぐ―教育哲学のフロンティア（1)」教育哲学研究,*111*, 32-37.

Taguchi, N. (2015). *Developing Interactional Competence in a Japanese Study Abroad Context*. Bristol: Multilingual Matters.

高木亜希子(2012).「英語教師にとっての探求法ー研究と実践ー質的研究の方法とその実際」『中部地区英語教育学会・長野地区 2012 年度第 2 回研究会（2012 年 11 月 17 日) www.urano-ken.com/blog/wp-content/uploads/2012/11/celesnagano_2012 takagi/pdf

高梨庸雄・高橋正夫（2011). 『新・英語教育学概論』東京：金星堂.

竹田青嗣（1989).『現象学入門』東京：ＮＨＫ出版.

竹田青嗣・愛甲修子（2008).「看護にいかす現象学の知―講演『看護実践と現象学』より」看護研究, *41*, 6. 475-490. http://dx.doi.org/10.11477/mf.1681100338

田中博晃（2012). 「KJ 法クイックマニュアル」外国語教育メディア学会（LET）関西支部　メソドロジー研究部会 2012 年度報告論集. 102-106.

達富洋二（2007). 「教室談話における生活ことばレジスターによる非公式な発話と教師の聞く行為」佛教大学教育学部学会紀要, *6,* 49-60.

田浦武雄（1975).『教育の現象学』東京：福村出版.

寺沢拓敬（2015). 『「日本人と英語」の社会学―なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』 東京：研究社

寺内一（2010).「第3章　大学英語教育学と関連領域との連携」森住　衛・神保尚武・岡田伸夫・寺内一編(2010).　『英語教育学大系　第１巻「大学英語教育学―その方向性と諸分野」』(pp.21-30)大学英語教育学会監修　大修館書店.

東條弘子（2014).「中学校英語科における教室談話研究―文法指導とコミュニケーション活動の検討―」東京大学大学院　博士論文.

Tojo, H., & Takagi, A. (2017). Trends in qualitative research in three major language teaching and learning journals, 2006–2015. *International Journal of English Language Teaching, 4*(1), 37-47.

東京学芸大学（2016).「文部科学省委託事業『英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業』　平成27年度報告書」.

http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/wp-content/uploads/2016/03/h27all.pdf
（2016 年 10 月 15 日閲覧）

投野由紀夫 (2012a).「日本の英語教育の将来：Can Do ベースの新しい英語能力到達度指標 CEFR-J --開発の経緯と活用のヒント」 全国英語教育学会（愛知学院大学, 4-5 August 2012）シンポジウム.

投野由紀夫 (2012b).「CEFR-J:その目的と意義」『第 38 回全国英語教育学会愛知研究大会発表予稿集』(pp.536-537) 全国英語教育学会.

上野直樹・西阪仰 (2000).『インタラクション―人工知能と心』東京：大修館書店.

植村玄輝 (2017).「第 2 章 経験の分類」植村玄輝・八重樫徹・吉川孝編著 富山豊・森功次著『現代現象学―経験から始める哲学入門』(pp.33-63).東京：新曜社.

van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity.* Harlow, England: Pearson Education.

van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy.* State University of New York Press.

van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness.* State University of New York Press.

ヴァン＝マーネン (2011). 村井尚子訳 『生きられた経験の探求―人間科学がひらく感受性豊かな＜教育＞の世界』 東京:ゆみる出版.

Veronis, E. & Gass, S. (1985). Non-native/Non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics, 6*(1), 71-90.

ヴィゴツキー (2001/1956). 柴田義松訳『思考と言語 新訳版』東京：新読書社.

ヴィゴツキー (2002/1984). 柴田義松訳者代表 宮坂琇子・土井捷三・神谷栄司訳『新児童心理学講義』東京：新読書社.

ヴィゴツキー (2004/1984).『思春期の心理学』柴田義松・森岡修一・中村和夫訳 東京：新読書社.

ヴォロシノフ, V.N. & バフチーン, M.M.（1976）桑野隆訳 『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諸問題』東京：未来社.

Wagner-Gough, J., & Hatch, E. (1975). The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning, 25,* 297-307.

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse.* NewYork: Routledge.

Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Waring, H.Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *The Modern Language Journal*, *92*(4), 577-594.

鷲田清一 (2003).『メルロ＝ポンティ　可逆性』東京：講談社.

Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2.* Oxford: Oxford University Press.

八重樫徹 (2017).「第 8 章 社会 8-1 他人の心」植村玄輝・八重樫徹・吉川孝編著　富山豊・森功次著『現代現象学―経験から始める哲学入門』(pp.230-243)東京：新曜社.

山田佳代子(1994)「英詩を使ったライティングの授業」中部地区英語教育学会研究紀要, *23*,119-124.

柳瀬陽介 (2014).「リフレクティブな英語教育―10 年間の動向」『英語教育学の今―理論と実践の統合（Trends and current issues in English language education in Japan: Integrating theory and practice）　全国英語教育学会第 40 回研究大会記念特別誌』(pp.238-261). 全国英語教育学会.

矢野安剛 (2010).「大学英語教育の国際化」　森住　衛・神保尚武・岡田伸夫・寺内一　編『英語教育学大系　第 1 巻「大学英語教育学―その方向性と諸分野」』(pp.41-48) 大学英語教育学会監修　大修館書店.

吉田章宏 (1983).「授業」吉田章宏編 『教育心理学講座 3　授業』(第七章 pp.1-13).　東京：朝倉書店.

吉川孝 (2017).「第 1 章　現代現象学とは何か」上村玄輝・八重樫徹・吉川孝編著　富山豊・森功次著『新現象学―経験から始める哲学入門』(pp.3-32). 東京：新曜社.

吉川孝 (2017).「コラム　現象学とケア」上村玄輝・八重樫徹・吉川孝編著　富山豊・森功次著『新現象学―経験から始める哲学入門』(pp.195-198). 東京：新曜社.

Young, R. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In H. Hinkel (Ed.) *Handbook of Research in Language Learning and Teaching* (pp.426-443). New York. Routledge.

Young, R., & He, A. W. (1998). Language profiency interviews: A discourse approach. In R. Young & A.W. He (Eds.), *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency* (pp. 1-24). Philadelphia: John Benjamins.

初出情報

第 5 章は、第 26 回外国語教育質的研究会（於：大阪大学言語文化研究科、2016 年 12 月 24 日、題目：中学校英語授業の教室談話分析―質的研究　現象学的アプローチの試み）にて口頭発表した内容を大幅に加筆訂正したものである。

第 6 章は、JALT PanSIG International Conference2016Avoidance of Assessments in EFL Classroom （於：名桜大学、沖縄、2016 年 5 月 21 日）で発表した Avoidance of Assessment in EFL Classrrom および、JALT PanSIG Journal に発表した内容を、大幅に加筆訂正したものである。

第 7 章は、ヴィゴツキー学第 20 回大会（於：神戸市勤労会館、2018 年 11 月 4 日）と第109 回　臨床実践の現象学研究会（於：大阪大学、2019 年 2 月 9 日）での口頭発表の内容を、大幅に加筆・修正したものである。

第8章は、泉谷（2016）.「中学校英語授業における教室談話の偶発的アイデンティティ」『言語文化共同研究プロジェクト2015　相互行為研究②－社会と文化、アイデンティティ―』大阪大学大学院言語文化研究科　を大幅に加筆・修正したものである。

付録１　調査協力のお願い

2015 年 5 月

英語教育における相互行為（仮題）調査ご協力のお願い

この度は調査ご協力のお願いをご一読下さり、ありがとうございます。私、泉谷律子は現在、大阪大学言語文化研究科博士後期課程の泉谷律子に在籍しており、英語教育における指導場面の研究を行っております。本研究の目的は、英語教育における指導場面を詳細に観察し、研究結果に基づいて英語教育に対する示唆や提言を行うことです。2015 年度は、公立中学校での英語授業における相互行為の調査を予定しております。

ご協力いただきたい内容は以下の通りです

調査日程：	2015 年 5 月～2016 年 3 月のうちご都合の良い日
所要時間：	授業一時限分　3 回程度
場所：	平常英語の授業をされている教室
調査形式：	通常の英語の授業をそのまま録画録音
調査内容：	教師と生徒たちとのやりとり

＊研究調査のため、ビデオにより録画をさせていただきますことをご了承ください。（教室の様子を固定カメラで撮影しますので顔が大写しになるようなことはございません）。記録・録画録音された内容は研究目的での限定的公開（学会発表、論文掲載、研究者限定のデータベース記載）を予定してお

ご協力をご承諾いただけます場合、また、ご質問などございましたら、お手数ですが以下の連絡先までご一報いただければ幸いに存じます。

調査へのご協力をご検討下さいますよう、何卒よろしくお願い申し上げます。

泉谷律子　大阪大学　言語文化研究科博士後期課程

E メール：rizutani@gmail.com

付録２　同意書

研究協力同意書

私は授業の録音・録画が、「中学校の英語授業における相互行為（仮題)」（研究者　泉谷律子）の研究および教育活動の一環として収録されたものであると理解し、研究に協力することに同意します。録音録画は、学術目的に限り、且つ、個人を特定できるような情報を公表しないという条件においてのみ、学会発表、学術論文、授業での使用、および研究者限定のデータベースへの逐語録掲載を許可します。

なお、上記の条件に従う限り、使用に際してその都度許可を得る必要はありません。

2015 年　月　日

ご芳名＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

ご連絡先［メールアドレスもしくは電話番号］:

付録３　誓約書

誓約書

私の研究、「中学校の英語授業における相互行為（仮題)」の一環として授業の録音録画をさせていただきます。ご協力に厚くお礼申し上げます。

授業見学では、生徒の学習の妨げとならないように細心の注意を払って授業の録音録画のみを行います。授業の録音録画データにつきましては、大阪大学大学院研究倫理規定に則り、泉谷が厳重に管理いたします。ご協力いただいた学校、先生、生徒の方の実名が第三者に知られることは一切ありません。分析のために音声情報を文字化、逐語録を作成し、同種の研究を行う研究者に限定した研究会、学会で一部発表させていただきますが、固有名詞はすべて変更し、個人が特定されないように配慮いたします。個人を特定できるような箇所が、授業や学術論文、学会発表において公表されることも一切ありません。　また、私の研究は、ことばのやりとりや社会的背景などを見ることを直接の目的としており、決して、参加者の個性を見たり、評価的な判断を下したりするものではありません。

以上について誓約致します。なお、同意書についてのご質問ご意見、承認内容の取り消しや変更のご希望等がございましたら、下記までご遠慮なくご連絡ください。

2015 年 5 月　日

調査者署名＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

大阪大学 言語文化研究科博士後期課程

泉谷律子

rizutani@gmail.com

付録４　トランスクリプト記号一覧

(.)	短い音声のない状態	↑	直前の発話部分の顕著な音の上昇
=	途切れなく密着した発話	↓	直前の発話部分の顕著な音の下降
[	発話の重なりの開始	h	呼気音
（　）	不明瞭な発話	.h	吸気音
（（　））	ジェスチャーなどの記述	あ	発話の強調
/ （（　））	直前の発話の間に行われたジェスチャーなどの記述	＞＜	周辺よりも早い発話
:	直前の音の引き延ばし	＜＞	周辺よりも遅い発話
？	直前の発話の終了部分の音の上昇	ℒ あ ℒ	笑い声で産出されている発話
.	直前の発話の終了部分の音の下降	° あ°	周辺より小さい声の発話

謝辞

まず、何よりも、本研究のための授業を観察、録画させていただいた先生方、生徒たちにお礼を申し上げます。特に本研究の中心となった第 5 章から第 8 章に登場するHさんとHさんの授業の生徒さんたち、そして H さんの中学校の校長先生には、何度も授業に訪れることを快諾していただき、本研究に協力していただき、感謝の念に堪えません。H さんの授業のみならず、第 5 章の執筆にあたっては京都教育大学修士時代の研究仲間である、甲田先生、津田先生、波多野先生、松浦先生、大江先生、その同僚の先生方に応援、ご協力していただいたおかげで、研究に協力して下さった中学校と高校の授業に出会うことができ、現場の先生方の実践からたくさんの示唆を受けて本研究が実現したことに深謝いたします。

指導教官の西口光一先生には、言語文化研究科の院生となってから 6 年間に渡り、大変お世話になり深謝申し上げます。西口 M ゼミ、D ゼミ、バフチンカフェ等、ゼミ生やお弟子さんたちとの濃いディスカッションに参加させて頂き、特に博士論文執筆の最終段階の 2 年間では現象学と第二言語教育についてご自身が研究なされた成果を惜しみなく与えて下さり、最後まで厳しく温かく面倒を見て頂きました。博士論文の構成と作法、言語観、言語と哲学について、現象学と言語教育との関係について、西口先生のご指導がなければ博士論文を完成することは到底できませんでした。

副指導教官の秦かおり先生は、博士後期課程に入学した直後からご縁が深く、言語文化の共同プロジェクトは秦先生のおかげで院生として論文を書く訓練をさせて頂きました。JALT pansig の発表直前に先生のホテルのお部屋で指導していただいたこと、リサーチアシスタントや研究支援員として先生の研究室で過ごしていた時間、殆ど絶望しかけていた休学中もゼミに来るように励まして下さり、決して手を緩めず厳しく温かくご指導下さり、数々の学会の発表を支援して下さり、ゼミ生との交流を勧めて下さって、研究者として育つように 6 年間忍耐強く常に愛情あふれるお心遣いを頂きました。心から感謝いたします。

指導教員の日野信行先生には、背景となる EIL についてご著書から教えていただき、授業でもお世話になりました。審査会では司会として貴重なコメントを頂き、博士論文の目

的と結論部分について重要な示唆を頂戴いたしました。ありがとうございます。

言語文化研究科の岡田先生には、会話分析の基礎と哲学を 2 年間厳しく優しくみっちり教えていただき、その間の学会発表や論文投稿の折にはいつもアドバイスをいただきました。本論文の第 6 章には学会発表の折に岡田先生から教えていただいた概念を掲載させていただいています。岡田先生のおかげで、会話分析の入り口とその奥にある深く緻密な世界を垣間見ることができ、また、岡田ゼミで学ばせていただいたことで、多くの優秀な研究者や院生の方々との出会いがあり、その仲間が博士論文と博士生活を支えてくれたこと、本当に感謝しております。また、大阪大学での岡田先生の英語授業でティーチングアシスタントをさせて頂いたことから、先生と学生たちのインタラクションから間接的にこの博士論文への多くの示唆を頂きました。

京都教育大学大学院修士課程での指導教官西本有逸先生は、科目履修生であった私に大学院にいくよう勧めて下さり、英語教育学会やヴィゴツキー学協会で発表するように背中を押して下さり、教育については全く素人であった私の自宅塾の実践を大切に思って下さり、公教育の原点とは何かを教えて下さった恩人です。西本先生からの、博士論文を書くなら、骨太なものを書きなさい、という言葉を支えになんとか骨太な論文だと認めていただけることを目標にして、この博士論文を書き上げることができました。

青山学院大学の高木亜希子先生には、修士時代から外国語教育質的研究会に受け入れて下さり、質的研究の根本について海外の文献を読み解く仲間に入れていただき、ぜひ関西でも外国語教育質的研究会を実施していただきたいとお願いしたことも快諾していただき、萌芽段階の博士論文の構想に研究会の先生方からコメントを頂く機会を作っていただいたことを感謝いたします。研究会メンバーの東條弘子先生は、お会いする度に頑張るように励ましていただき、研究会発表の後に宮崎からお電話で会話分析と現象学を融合することについて親身なアドバイスを頂きました。東條先生とのその時の議論があって、第 4 章の視角のトライアンギュレーションを書くことができました。

大阪大学の榎本剛士先生には、まだ構想段階で審査会にて重要なご意見を頂き、先生の論文を惜しみなくお示し頂いて学ばせて頂いたおかげで、次の段階に進むことができたことお礼申し上げます。

質的研究会（しつけん）の研究仲間、であり、大阪大学大学院の先輩である大河内ひとみさん、伊藤翼斗さん、香月裕介さんには、毎月の読書会とディスカッションの中で質的研究についてその基盤となる哲学について沢山のことを教えていただきました。現象学を

どのように語学教育研究に応用するかということについては、特に香月さんには、臨床実践の現象学会の発表の折にもコメントを頂き、香月さんが切り開かれた現象学的アプローチによる教師研究の博士論文を頼りにすることで、挫けそうになりながらもなんとか形にすることができました。

臨床実践の現象学会で恐る恐る発表させていただいた折には、会員の方々に温かく迎えていただき、数々のコメントを頂きました。特に村上靖彦先生には、時間性と、関係性の水準について重要なヒントを頂きました。

ヴィゴツキー学協会での発表では、土井先生と伊藤先生に貴重なコメントを頂き、博士論文を進めていくよう力強く励まして頂きました。

非常勤教員の仲間であった荒木ゆき先生には、博士論文の草稿を読んでいただき、貴重な意見を下さり、心強い応援を頂きました。

大阪大学の言語文化研究科の西口ゼミ、秦ゼミ、会話分析ゼミの院生仲間と励まし合ってこれたことが大学院生活を続けていく推進力となりました。皆様には心よりお礼申し上げます。

最後に支えてくれた家族に感謝しています。父には修士課程に入学する折に協力してもらい、母はこの 6 年間殆ど毎日電話で励まし続けてくれました。娘の真現子は、自分も研究の道を少し垣間見た立場から論文を読んでくれ、完成を諦めないようにずっと励ましてくれました。彼女と約束をしていなければ諦めていた瞬間が何度もありました。

この博士論文を、2014 年 2 月 24 日に 53 歳で急逝した最愛の夫、泉谷禎一に捧げます。二人で鹿児島に旅行をして帰宅したときに大阪大学大学院の院試の合格証が届いて、合格証書と私の写真を撮ってくれたのが、彼のカメラに残った最後の写真となりましたが、その後もずっと応援してくれているのを不思議と感じていました。やっと完成することができて感無量です。