

現象学的アプローチに基づく教室談話分析の試み

泉谷 律子(大阪成蹊大学)

1. はじめに

本研究の目的は、中学校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英語主導の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「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。文部科学省が東京学芸大学に委託した「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・カリキュラムの試案(東京学芸大学, 2016)の中では、「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)の必要性について言及されているが、文法と語彙中心のシラバス, 教科書, 試験をもとに進められる公教育の授業現場では英語のインタラクションをすることは相当な困難を孕んでいる。本研究は、そのような状況下で英語を含んだやりとりを通じて生徒はどのような経験をしているのか、ということを実際の授業実践から理解することによって、授業をより生徒の内実に即したものにするための一助となることをめざす。

2. 先行研究

福田(2010)はメルロ＝ポンティの言語論を手がかりに、初期の外国語学習者が学習目標とする外国語は、そのシステムの「外部」の世界である学習者の現象的身体に開放されること、すなわち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、という言語習得観を提唱している。「現象的身体」とは、客観的に捉えられる物理的身体または器官的身体を超えた主観的な「意識でも物でもない存在, 対自でも即自でもない存在」(鷺田, 2003, p. 323)である。福田(2010)によれば、「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」に着目した考察が必要となる(p. 107)。本研究では、このような言語習得観を基盤として、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当事者であり言語使用者である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. 中学校の英語授業の場で、教師とのあるいは学生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当事者にとってどのような経験なのか、というリサーチ・クエスチョンを立てる。

3. 本研究のアプローチ

本研究は以下のような現象学的アプローチを取る。1. 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. 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. 現象学的な分析概念としての身体性, 時間性, 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. 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。

4. 研究方法

分析対象の研究データは、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、条件を満たす授業計約325分の録画データを1次資料、それを文字化したデータを2次資料として、授業に

¹ 本研究で対象とするインタラクションはSecond Language Acquisition(以下SLA)研究の文脈で一定の共通した理解がなされているような認知的アプローチで捉えたインタラクションとは一線を画したものである。本研究では、関係論的なコミュニケーション研究やvan Lier(1996)の社会文化的アプローチを一部参考に、インタラクションは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、「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」(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・クレマー, 2000)であるとす。

おける生徒の経験の構造を現象学的に談話分析した。本研究では、この資料のうち、授業冒頭の場面に注目した7事例の中から1事例を取り上げ、特定の挨拶のやりとりの場面の中で偶発的に生じた生徒と教師のやりとりの分析を行った。このやりとりでは、生徒が自らの発話「angry」に関連する発話を続け、ルーティーンの終了と授業の主題に入る境界の空間で、生徒の発話が醸し出す不穏な雰囲気を満たされ続けていることが示される。その生徒の発話の理由になりそうな教師の発話と不特定の生徒の発話がもとの生徒の発話と結びつき、教師とほかの生徒が「angry」である理由を構築することによって時空間の境界が示される。

5. データと分析

以下の抜粋は、授業の始まりのチャイムが鳴ってから、教師と生徒が英語で挨拶をかわし、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。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を表す。

抜粋1 H2-2 2016 Mar 00:05:10-00:06:20

- | | | | |
|------------|---------------------------------|------------|---------------------------------------|
| 95. 教師: | はい standuplea::se | 118. 教師: | wh::y |
| 96. 生徒全体: | ((しゃべりながら立ち上がる)) | 119. | ((両手を体の前で水平に構える |
| 97. 生徒?: | (おれ映らへん) | 120. 生徒全体: | ((ざわざわ言う 笑う)) |
| 98. | (.) | 121. 生徒2: | もうおれしゃべれへん |
| 99. 教師: | Okay はい good afternoon everyone | 122. 教師: | [why are you angry |
| 100. 生徒全体: | good afternoon ms Hamao | 123. | [両手の人差し指を上突き上げてから両手を前に戻す |
| 101. | (.) | 124. 生徒?: | やばいよやばいよ:: |
| 102. 生徒?: | good afternoon ms Hamao | 125. 生徒?: | (怒って) |
| 103. 教師: | やり直し good afternoon everyone | 126. 生徒?: | やばいよやばいよ:: |
| 104. 生徒全体: | good afternoon ms Hamao | 127. 生徒?: | okay |
| 105. 教師: | how are you today | 128. 教師: | ((左手を前に出してうなずき戻す)) |
| 106. 生徒全体: | [(sleepy) | 129. 生徒2: | これずつこれで遊んで () |
| 107. | [() | 130. 生徒?: | () |
| 108. 教師: | sleepy tired | 131. 生徒?: | () |
| 109. 生徒2: | angry | 132. 教師: | [((左手を腰に構えている)) |
| 110. 教師: | () ちゃん a:ngry | 133. | [he ha::s he has a [stomachache しゅうせい |
| 111. 生徒2: | angry | 134. | [((右手を腰に構える |
| 112. 教師: | I'm angry | 135. | [stomachache |
| 113. 生徒2: | angry | 136. | [((右手で自分のおなかを指す)) |
| 114. 教師: | () please | 137. 生徒?: | それで頭おかしくなったんか |
| 115. 生徒2: | 毎日の目がおもしろくないんだ: | 138. 生徒?: | やばい |
| 116. 生徒全体: | ((座る)) | 139. 教師: | okay so everyone |
| 117. 生徒2: | もううっとうしいっていう | | |

5.1 時間性：やりとりの拡張

この抜粋では、教師が英語で「how are you」と体調を尋ねた(105行)発話に対して、生徒たちの自分の体調や気分に関する発話「[(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、教師がその発話を「sleepy tired」(108行)と繰り返す。この場面では非明示的に英語での教師の挨拶に対して生徒が英語で応答をするという規範が、このやりとりによって示される。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、教師は発話を「sleepy tired」と繰り返し、生徒2の「angry」(109行)と言う発話を「() ちゃん angry」(行)と言うことで、容認しつつ拡張していく。どの生徒の発話も教師によって評価されることがなく、生徒2がやりとりを引き伸ばしていることに教師も付き合う。つまり、教室談話で典型的な制度的やりとりのパターンである IRF または IRE パターン (Sinclair & Coulthard, 1975) の I (initiation), R (response), F (feedback) / E (evaluation) の R 部分が拡張されている。やりとりの拡張の中では生徒の angry という感情を教師がさらに確認したり(111行)、その理由を聞いたり(118, 122行)、意味づけしたりする(132-136行)ことでより日常生活での会話に近いやりとりが繰り返されている。

授業の冒頭の挨拶部分を分析した事例は全部で7事例あり、そのうちこの事例を含む3事例はこのように IRE のやりとりが拡張された日常生活の会話に近いやりとり、2事例は生徒がペアで模擬的な挨拶を交わす練習、2事例が典型的な IRE パターンであった。IRE パターンの見られた事例では、教師は挨拶を号令しましょう、という言葉とともに挨拶を始め、生徒

を振り分けられた番号によって指名して英語で How are you today と様子を尋ね(I), 指名された生徒の I'm fine という返答(R)に okay, fine と肯定の評価を表す言葉(E)で応答し, 春休みの計画を尋ね(I), 生徒の返答(R)に okay, はい, と再び肯定の評価を表す言葉(E)で応答する(泉谷, 2020). 上述したように本稿の事例では, このような IRE パターンとは異なり, 教師と生徒は応答 (R) を繰り返したり, 説明したり, 理由を訊いたり, 拡張したり, 意味づけしたりしながら拡張していく.

5.2 身体性: うつとうしいおもしろくない気分の表明

生徒2の109行目の発話「angry」は教師の生徒全体への「How are you today」(105行)に呼応する形で行われている点で, 教室での規範に従っているように見えるが, 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)と言い, さらに「もううつとうしいっていう」(117行)と日本語で彼の気分を表明し続ける. これらの発話によって, 生徒2は自身の発話「angry」(109, 111, 113行)を彼自身の現象的身体に立ち返って説明しているように観察される. 教師は「wh::y」(118行)と英語で理由を尋ねるが, 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)と日本語での発話を続け, もはや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.

教師は「wh::y」(118行)「[why are you angry」(122行)と両手の人差し指を上突き上げて鬼の角のように見えるジェスチャーをつける(123行)ことによって自身の身体と英語の音声を媒介にしつつ理由を尋ねるが, 生徒2は返答をせず, 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. 周りの生徒たちのそのような発話から生徒2の身体を媒介として「angry」という概念を生徒2と共有しているということが, 明らかになる. 言い換えると, 教師と生徒2と周りの生徒たちは生徒2の発話「angry」と生徒2の様子を通して angry という観念を間身体的に共有している.

これらのやりとりの途中で, 教師は生徒2の発話「angry」(109行)に主語と動詞を加えて統語上正しい形式「I'm angry」(112行)を発話することで他者修復 (other-initiated repairs) (Seedhouse, 2004) をしている. この教師の行為によって, 生徒2の現象的身体という外部に一度開放された「angry」は再び言語システムの内部に閉じ込められたように見える. しかし, 生徒2は教師の他者修復に従わず, 113行で「angry」を単語のまま繰り返すことで, 彼自身の現象的身体に再びこの言葉を開放する.

5.3 関係性: 教師と生徒の関係性および現象的身体と「angry」の関係性

知識を与える教師と知識を受け取る生徒という関係に基づいて, 前節で述べたように教師は生徒2の発話「angry」(109行)を統語上正しい形式「I'm angry」(112行)に修復するが生徒2は教師の他者修復にしたがって「I'm angry」とは言わず, 「angry」(113行)と繰り返す. 興味深いことに, 生徒2は教室における教師と生徒の関係性よりも, 自身の気分を表明することつまり自身の現象的身体と「angry」との関係性を優先しているように見える.

さらに, この挨拶場面でも英語によって話すという規範は, 教師の生徒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たが, この質問に生徒2が答えないため, 教師は生徒2とのインタラクションを英語でも日本語でも続けることができなくなる.

教師が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」で呼ぶことによって, やりとりの直接の対象から生徒2をはずしている. 生徒2は腹痛を抱えているというように教師が生徒2の「angry」の原因を他の生徒に説明することで, 教師は生徒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)という発話によりその理由が生徒全体に承認されたと教師が受け取ったことは教師が「okay so everyone」(139行)と言い, 授業の本題に入ることで示される. 「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, 教師がかろうじてそのフレームを守っていたと言える. 教師が教師として生徒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, 引き伸ばされたやりとりは, 教師が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, 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示され, 挨拶場面の終息と授業の本来のテーマの始まりへと向かう教師の発話「okay so everyone」(139行)へのきっかけとなる.

6. 考察

以下では第2章で立てたそれぞれのリサーチ・クエスチョンに沿って考察する. まず, 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当事者でありと言語使用者である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・クエスチョンについては2つのことが見いだされた. 1つめには, 教室

談話で典型とされる IRE/IRF 構造が挨拶場面では、R つまり生徒の応答の部分を教師と生徒が日本語と英語交じりに協働で時間上緩やかに拡張していく時、生徒の現象的身体「うっとうしい」「おもしろくない」気分根差して「angry」という発話がされていた。生徒はその発話「angry」によって「うっとうしい」「おもしろくない」という発話とともにその場でそのような気分を発散し周囲に伝えるという行為をなしていた。2つめには、生徒は自らの現象的身体の「外部」に英語を身体化すると、時にシステムとしての言語を習得することを学習目標とするような「I'm angry」という言語システム内部の世界を拒否することがあった。

次に、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当事者にとってどのような経験なのか、というリサーチ・クエスチョンに対しては、以下のことが見出された。教師と生徒の関係性は上述のようなシステムとしての言語習得を目標とすることを双方が了解していると、そのような関係性を受け入れる者として存在しているが、5.3 で述べたように生徒が自らの現象的身体と言語との関係性を優先した場合、知識を与える者としての教師と知識を受け取る者としての生徒の関係性は危うくなる。それは周囲の生徒の知識を受け取る者としての存在の危うさにも波及する。

7. まとめ

本発表は、中学校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英語主導の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「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を目的に、授業冒頭の挨拶場面の1事例を分析・考察した。その結果、生徒が発するそれぞれの言葉は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おり、それはまた、生徒たちの存在の仕方でもある、ということが明らかになった。

(本発表は大阪大学大学院言語文化研究科 2020 年博士学位申請論文の一部に加筆したものである。)

謝辞 本稿の執筆にあたって授業を観察、録画させていただいた先生、生徒たちにお礼申し上げます。加えて京都教育大学修士時代の研究仲間の先生方のおかげで、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沢山の示唆を受けて本稿の元となった研究が実現したことに深謝いたします。

トランスクリプト記号一覧

[発話の重なる開始	あ	発話の強調
()	不明瞭な発話	:	直前の音の引き延ばし
(())	ジェスチャーなどの記述		

参考文献

- 池田理知子・E・M・クレマー (2000). 異文化コミュニケーション入門 有斐閣
- 泉谷律子 (2020). 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— 大阪大学大学院 博士論文.
- 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— 風間書房
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- 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
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Harlow, England: Pearson Education.
- 鷲田清一 (2003). メルロ＝ポンティ 可逆性 講談社