

# 授業の詩，学びの詩

榎本 剛士

(大阪大学)

## 1. 我々の日常に潜む詩を聴く

一般に、「我々の日常は詩的である」と言われて、その内容を具体的に想像することは容易ではないかもしれない。確かに、(洋の東西、プロ・アマを問わず) 詩人たちがしたための言葉の芸術として「詩」を考えれば、我々の日常を詩とは全く無縁なものとして捉えることもできるだろう。しかし、「日常」と「詩」との間を取り持つ視点をひとたび得ると、我々の日常がいかに詩に満ち溢れているか、我々がいかにことばの詩、生活の詩、そして、社会の詩を生きているかが、鮮明に浮かび上がってくる。本稿の目的は、「学校」という制度的な場において行われる「授業」を事例として、それを示すことである。

では、そもそも「詩的」であるとは一体、どのようなことなのか。「言語はその機能のあらゆる多様性において研究されねばならない」と喝破し、コミュニケーションの「六機能」モデルを提示したロマーン・ヤコブソンは、発話出来事 (speech event) を構成する要素として、(1)「言及対象 (CONTEXT)」(2)「送り手 (ADDRESSER)」(3)「受け手 (ADDRESSEE)」(4)「接触回路 (CONTACT)」(5)「コード (CODE)」(6)「メッセージ (MESSAGE)」の六つを定め、そのうえで、メッセージがそれぞれの要素を志向する(それぞれの要素に焦点を当てる・注意を向けさせる)機能として、(1')「言及指示的機能 (REFERENTIAL function)」(2')「表出的機能 (EMOTIVE function)」(3')「動能的機能 (CONATIVE function)」(4')「交話的機能 (PHATIC function)」(5')「メタ言語的機能 (METALINGUAL function)」,そして、(6)「詩的機能 (POETIC function)」を特定した (Jakobson, 1960)。

詩的機能は、メッセージの、メッセージそれ自体に焦点を当てる再帰的な機能であり、「等価の原理を選択の軸から結合の軸に投影する」とされているが (ibid., pp. 356-358), その現れを簡潔に言い表せば、「反復」となろう。ヤコブ

ソン自身が挙げた詩的機能の一例であるアイゼンハワー元アメリカ合衆国大統領の政治スローガン，“I like Ike”（“Ike”はアイゼンハワーの愛称）には、様々な反復を看取することができる。まず、単音節の語が三回、反復され、その中で、/ay/ という二重母音が、/.l.k.k/ といった形で、それぞれの直後に一つの子音を伴って、三回、反復的に生起している。このような詩的機能を通じて、このメッセージは、より強固なユニット性、より高い具体性（触知可能性）を獲得し（Jakobson, 1960）、周囲から明瞭に浮き立つ「フィギュア（図）」となっている。さらに、三語から成るこのメッセージでは、/ay/-/layk/-/ayk/ といったふうに、/ay/ が後続する /layk/ と /ayk/ の中に含まれる構成となっている。このことは、“I” “like” “Ike” が韻を踏むだけでなく、“I” という「好む（“like”）」主体（＝有権者）が、その行為（＝like）、そして、その対象となる“Ike”（＝大統領候補者）の中にも繰り返し出現することを可能にし、そのことが、有権者と大統領候補者との間に心理的な一体感や同一化をもたらすと考えられる（ibid.）。

こうして、詩的機能は、反復を通じた、メッセージの、メッセージそれ自体に焦点を当てる再帰的機能であり、メッセージそのものの強固な結束性・ユニット化を促進する機能であるが、この詩的機能は、メッセージの内部のみにとどまらず、ディスコースのより広い範囲をも射程に収めることができるものである。例えば、上述の“I like Ike”が、大統領選挙期間中の集会において、支持者たちによって繰り返し唱えられる光景を想像してみたい。そこでは、（声に合わせて拳を振り上げたり、手を叩いたり、両手でプラカードを示したりしながら）人々がこの「スローガン」を反復する様子が目に浮かぶ。この時、（それ自体でも高い結束性を有する）それぞれの“I like Ike”と、その前に起きた／後に起きる“I like Ike”，および、“I like Ike”を支持者たちが繰り返す特定の集会と、その前に起きた／後に起きる集会との間には、互いに互いを位置づけ合う（指し示し合う）「並置」関係が生まれる。このような、ディスコース上に（偶然）現れる詩的構造（「韻律構造（metrical structure）」とも呼ばれる）は、ディスコースのまとまりの創出や関連するコンテキストの特定化、その場のユニット化に貢献するだけでなく、その場に対する、あるいは、その場にいる人々に対する参加者自身のスタンスを指し示す（Agha, 2007; Silverstein, 1985, 2007; Wortham, 2003）。

さて、このように考えを進めたとき、「学校」や「授業」が詩に溢れたもの、言い換えれば、「学校」や「授業」そのものが、詩的に現れる社会・文化的コミュニケーションの場の典型例の一つである、と言えるのではなかろうか。「学校」での多くの場面において、「入学式」「卒業式」「始業式」「終業式」「礼」「ベル（チャイム）」といった、「始め」と「終わり」を明確にマークする儀礼や記号が見られる。また、学校には、毎週、曜日ごとに反復される「時間割」があり、その積み重ねが、年に数回繰り返される「学期」となる。そして、毎年、学期の特定の時期に行われる「試験」や「行事」を通過しながら「年度」を過ごす生徒たちは、1年生、2年生、3年生といった「学年」を繰り返し経験していく。さらに、毎回の「授業」はもちろん一回的なもので、同じ授業は二つとして存在しないのだが、それでも、我々が「〇〇さん、“poetic”の意味は？」『詩的な』です」「はい、そうですね」といったふうに、「教室」で行われそうなコミュニケーションを想像できる限り、そこには反復されるコミュニケーションの「型」（後述）がありそうである。

以上のような視座のもと、本稿では、高校の英語授業を取り上げ、「授業」そのものが生徒と教師が共に紡ぎ出す詩であることを示す。そして、そのような詩性の高い出来事としての授業における、生徒とネイティブ・スピーカーの「出会い」の詩をさらに鑑賞しながら、「生徒は教室で何と出会い、何をしているのか」という問題に切り込み、そこから、「学び」に関する一般的洞察を導くことを試みたい。

## 2. 「インタビュー・タイム」の詩

本稿の分析対象は、埼玉県のある単位制公立高校（男女共学）で 2009 年度に行われた「英会話」の授業である。3年生女子生徒 14名と 3年生男子生徒 3名が履修するこの「英会話」は、週 3 時間の選択科目で、週 3 時間のうちの 1 時間は、日本人女性英語教諭の高頭先生（仮名；以下、人名はすべて同様）とイギリス人 ALT (Assistant Language Teacher) の Cathy 先生によるチーム・ティーチングで行われた。Cathy 先生は、以前からこの学校に教えに来ており、生徒たちもよく知っている ALT である。

4 月、偶然来日していた Cathy 先生の弟である Ryan が、新年度最初の授業

に「特別ゲスト」として参加することになった。本稿では、この授業で「インタビュー・タイム」と名付けられたアクティビティ、および、当該アクティビティにおける一人の女子生徒 H と Ryan の「出会い」の詩を読んでいく<sup>1</sup>。本節ではまず、アクティビティ全体の進行を「インタビュー」の前後も含めて示しながら、そこに埋め込まれている（このアクティビティの基盤を成している）詩的構造を描き出してみたい。

図 1 の下部に示した通り、このアクティビティは、①高頭先生・Cathy 先生・Ryan による自己紹介、②生徒による自己紹介と質問の作成（個人でプリントに記入）、③Ryan への自己紹介と、Ryan との「質問・答え」（隣接ペア）の達成（各自、順番に行う）、そして、④質問に対する Ryan の答えをもとにしたライティングによって構成されている。これら要素から構成されるアクティビティを「ユニット」として際立たせ、その内的な結束性をもたらすものこそが、詩的機能である。

最初の自己紹介は、高頭先生によって行われた。高頭先生は、過去の写真（7カ月の頃、2歳の頃、6歳の頃、夫と行った海外旅行先での写真）を見せながら自己紹介を行い、「現在」の高頭先生に関する情報には言及しなかった。

次に、Cathy 先生が自己紹介を行ったが、彼女も Ryan と一緒に写っている幼少の頃の写真を見せ、「私たち、似てる？（Do we look the same?）」と言い、高頭先生と同じく、自身の「現在」に関する情報は提供しなかった。ここでまず、「現在」に関する情報が提供されない自己紹介の反復という意味において、高頭先生と Cathy 先生の自己紹介との間に詩的構造を見出すことができる。

続いて、Ryan が自己紹介を行うが、彼の自己紹介の内容は、両先生とは対照的に、「現在」の彼自身に関するものであった。具体的には、名前、Cathy 先生の弟であること、年齢、日本滞在期間、日本で気に入った場所についての言及が為された。その後、Cathy 先生が、Ryan は大学でコンピュータ・アニメーションを専攻していること、ウェールズの大学に通い、カーディフという街に住み、アニメーションがとても好きであること、さらに、東京都三鷹市にある「三鷹の森ジブリ美術館」に一緒に行ったことを付け加えた。

---

<sup>1</sup> 本稿で扱う事例に関し、教師による自己紹介や他の生徒と Ryan との間の相互行為も含めた分析については、榎本（2019）を参照されたい。

	(1) 前 (準備)	(2) ピーク (遂行)	(3) 後 (振り返り)
起立	無	有	無
「話す・聞く」の組合せ	無	有	無
生徒-Ryan コンタクト	無	有	無
自由度 (偶然性)	低	高	低

(IRE の反復)

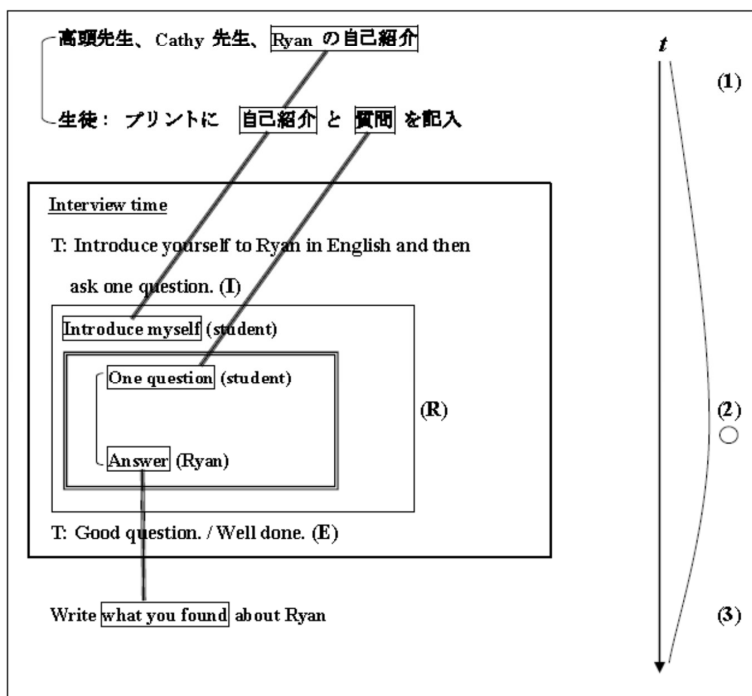


図 1: 「インタビュー・タイム」の詩的構造

高頭先生、Cathy 先生、Ryan の自己紹介が終わると、生徒それぞれが自己紹介を考え、プリントに記入する時間が設けられた。生徒の自己紹介の内容は、名前、年齢、誕生日、所属クラブ、そして、日本の好きな場所である。明らかに、生徒の自己紹介の内容は、教師による自己紹介ではなく、Ryan の自己紹介によって提供された情報に近い情報を提示する形になっている。ここに、両先生とは異なる「自己紹介の型」の反復が認められ、このことはもちろん、自己開示の互酬性を生徒と Ryan との間にもたらす。自己紹介に加えて、生徒たちは、Ryan に対する質問を一つ、自由に考え、自己紹介と質問が完成すると、授業はいよいよ「インタビュー・タイム」の核心部に移る。

「インタビュー・タイム」の核心部では、生徒が一人一人順番に、Ryan に自己紹介を行った後に質問をして、Ryan から答えを引き出す。上記の通り、ここで生徒たちが行う自己紹介と質問は、事前に考えられたものである。よって、生徒たちが予め考えた自己紹介と質問は、「インタビュー」において反復されるものである。

さらに、「インタビュー・タイム」で得られた Ryan の答えは、その場で消えてしまうのではなく、後続するライティングにおいて、再び現れる。「インタビュー」の間、生徒たちは、自分の質問だけでなく、他の生徒たちからの質問に対する Ryan の答えもメモし、それをもとにライティングを行うことになっていた。したがって、Ryan による答えは、生徒たちのライティングに反復して現れる。

さらに、「インタビュー・タイム」において着目したい反復が、「IRE シークエンス」の反復である。「IRE シークエンス」とは、教室で頻繁に見られるコミュニケーションのシークエンスで、“I”は“Initiation”（教師による主導的質問や指示），“R”はそれに対する生徒の“Reply”（反応・答え），“E”は生徒の“R”に対する教師の“Evaluation”（評価）を指す（Mehan, 1979）。「インタビュー・タイム」では、「はじめに英語で自己紹介をして、一つ質問をする」旨の指示が出された（I）（この指示は冒頭に一度しか出されないが、すべての生徒の順番において有効な指示である）。この指示をうけて、それぞれの生徒は、当てられたら起立して、自己紹介を行い、続けて一つ質問をして、Ryan からの答えを得る（R）。そして、これに対し、教師は“Good question”や“Well done”といった評価を行う（E）。上に示した諸々の反復に加えて、この「IRE シークエンス」がそれぞれの生徒の番ごとに反復されることで、「インタビュー・タイム」は、授業でのアクティビティとしての強固なユニット性、具体性を獲得すると考えられる。

### 3. ある高校生とネイティブ・スピーカーの「出会い」の詩

前節では、その進行が刻印する反復（すなわち、詩的構造）に着目しながら、「インタビュー・タイム」全体の結束性を描出した。本節では、一人の女子生徒 H にさらに焦点を当て、彼女がもたらす（あるいは、巻き込まれる）「詩的機能

の上演 (the enactment of poetic function)<sup>2</sup> (Bauman & Briggs, 1990) という観点から、彼女と Ryan の「出会い」の詩をさらに炙り出していく。

まず、上述の「IRE シークエンス」における、彼女の“R”とその後の教師による“E”がどのように展開したか、具体的に見てみよう。

T: H please.

[H: え? スタンド アップ? 周りの女子生徒: きたー.]

H: my name is H. my birthday is on August 27. I belong to dance club.  
do you have a girlfriend?

Ryan: no, I don't actually, I'm [聞取不能]

[H が周りの生徒と答えが “No” であることを確認する]

H: I'm free!

[クラス大爆笑 (18 秒) ]

T: okay, so you don't have boyfriends now. okay. okay. [笑い] all right.  
next please.

Cathy: any volunteer?

T: raise your hand.

高頭先生から名前を呼ばれて起立し、英語で自己紹介を済ませ、質問の権利を得た H は、「彼女いますか? (Do you have a girlfriend?)」という (準備した) 質問を遂行する。そして、“No” という Ryan の答えを周りの女子生徒と確認するや、彼女は “I'm free!” と自分に「彼氏がない」ことをやや興奮気味に宣言し、これを聞いたクラスは、18 秒間にもおよぶ「大爆笑」に包まれた。その後、「彼女いますか?」という H の質問には、“Good question” や “Well done” といった、他の多くの生徒の質問に与えられた評価は与えられず、“so you don't have boyfriends now” (今は彼氏がないのね) というコメントが高頭先生から与えられ、アクティヴィティは「次 (next)」(の生徒) に進んでいく。

前節で示した通り、H の自己紹介と質問は、「IRE シークエンス」の特に “R”

---

<sup>2</sup> 本稿が依拠する言語人類学の枠組みでは、「詩的機能の上演 (the enactment of poetic function)」を「パフォーマンス (performance)」と呼ぶ (Bauman & Briggs, 1990, p. 73).

に該当する。他の生徒と同様、「インタビュー・タイム」のルールに従い、「はじめに英語で自己紹介をして、一つ質問をする」という“I”を前提として H が彼女の自己紹介と質問を行う限り、それは「IRE シークエンス」の反復、すなわち、詩的機能を演じるものである。そのことはまた、彼女自身が、この「インタビュー・タイム」に同調する (align) スタンスをとっていることを指し示している。

しかし、H は、このアクティビティで唯一、Ryan の答えに対してさらに一言を返した生徒である。「インタビュー・タイム」では、「はじめに英語で自己紹介をして、一つ質問をする」という指示 (“I”) が出ているが、「Ryan の答えに対してさらに一言を返してはいけない」というルールは設定されていない。むしろ、生徒による質問とそれに対する Ryan の答えという「隣接ペア」に対して (だけ) は、特に明示的な制約は加えられておらず、そのため、生徒と Ryan との間に自由なコミュニケーションが起こることは、想定できない事態ではない。このような、謂わば「ルールの抜け穴」が、H による “I’m free! (私、彼氏いません!)” という「返し」を可能にしたと思われる。

ところで、実際の文脈において、ある女性がある男性に「彼女いるの?」と聞き、「いないよ」という彼の答えをうけて、彼女が「私、彼氏いないよ」と言った時、そこには「自分には彼氏がいない」という事実の宣言以上のことがあるかもしれない、という解釈は、(程度の差はあるだろうが) 一般に受け入れられると思われる。ところが、H の “I’m free!” に続いて、教師、そして、H 自身が演じる詩的機能は、それを匂わせない。

では、それはどのように為されるのか。まず、高頭先生による “so you don’t have boyfriends now (今は彼氏がいないのね)” というコメントに着目したい。H と Ryan とのやりとりを通じて「男女関係」というコンテクストが関連づけられ、もし高頭先生がそれに同調したとするならば、高頭先生のコメントは、例えば、「Ryan のことが気に入ったの?」といったものになるのではなかろうか。そうではなく、高頭先生は、H の “I’m free!” から「彼氏がいない」という言及指示内容だけを取り出し、それを反復する形でコメントした。もちろん、この反復は、“Well done” や “Good question” と同じように、「IRE シークエンス」の



“E” の部分を一言で終わらせるコミュニケーションの反復でもある。

そして、このコメントの後、高頭先生は “next please” と言いながら授業を進めていくのだが、興味深いことに、ここで H は、このような展開に対する不満を表明することは全くせず、着席するのである。このように、ルール内ではあるが、やや変則的ともいえる H の質問と Ryan の答えに対する彼女の返しは、彼女自身と教師が演じる「IRE シークエンス」の反復の中に収められていった。

さて、上記のように自分の番をこなした H は、その後、ライティングに進んでいく。図 2 は、彼女が作成したライティングである。

English Conversation Class 09

Write what you found about [REDACTED]

At least ( 5 ) sentences are necessary.

[REDACTED] younger brother, [REDACTED] came to the first English Conversation class.

① He likes sushi, <sup>X plays</sup> baseball, <sup>(like)</sup> watching animation.  
ハンバーグを食べた。ゲーム PC のことを大学で学んでいる。  
PC だとバツ活。お金が今欲しい。

② He doesn't have a girlfriend. He wants a money.

③ His hobby is watching ~~or~~ cartoon films. He plays ~~baseball~~.

④ He looks like cool and a gentle man. ①

②

図 2：H のライティング

着目したいのが、このライティングにも見られる「IRE シークエンス」である。ここでの “I” は、タイトルとなっている “Write what you found about Ryan

(Ryan について分かったことを書こう)”, および, Cathy 先生が授業の場で即興的に加えた, “And you can write about what you think of Ryan (Ryan について思ったことを書いても良い)” である. そして, H のライティングが “R”, 教師による採点 (○×)・修正・ポイント (右下) などが “E” である.

ここで H は, Ryan による授業の訪問, および, 授業中に起きた生徒と Ryan との間のコミュニケーションを「報告 (report)」していると考えられるが, この「報告」が「友人との会話」などではなく, 英語授業の「ライティング」としてジャンル化されていることは, H による特定の詩的機能の上演とその帰結をもたらしたと思われる.

まず, H は, “Cathy’s younger brother, Ryan came to the first English Conversation class. He…” という「開始」がプリントに明示されているにもかかわらず, 「ナラティブ」的な展開ではなく, Ryan による答えの内容を羅列する「箇条書き」に近い構成を採用している. 生徒全員がこのような構成を採用していたことも踏まえると, このライティングにおいて, H は「(必要最低限の) 答えを書けばよい (十分である)」という規範を前提としており, このことは, H も含む生徒たちが学校の授業などで日々反復して行っている「回(解)答」というジャンルが, H の行為を枠づけていることを指し示していると考えられる.

また, 上に示した授業中の「IRE シークエンス」とは異なり, このライティングにおける “E” は, 「採点」「修正」「素点」になっている. つまり, ここにおいて H は, “Do you have a girlfriend?” という質問に対して “No” と答えた Ryan に “I’m free!” と返し, クラスの大爆笑を誘った者ではなく, Ryan の答えの内容を正確に記すことができるかどうか, 正しい英文が書けるかどうか, という基準によって採点される者 (対象) になっている. (なお, 筆者が知る限り, このライティングが「採点」されたことについて抗議した生徒はいない.)

前節と本節を通じて, 「インタビュー・タイム」の詩的構造, および, 「インタビュー」とそれに続くライティングにおいて一人の女子生徒 H が (教師とともに) 上演した詩的構造を見た. このような「詩」を鑑賞すると, 「H はこの授業で一体, 何と出会い, 何をしていたのだろうか」という疑問が湧いてくる.

確かに、この授業には Cathy 先生の弟である Ryan が訪問し、生徒たちは Ryan と出会った。しかし、H が上演した観察可能な詩的構造に着目すると、H は明らかに、「インタビュー・タイム」というアクティビティに絶妙に同調し、「授業に参加する生徒」という役割を巧みに演じている。さらに言えば、H と Ryan のやりとりを通じて喚起され（かけ）た「男女関係」は、学校という場所においては通常、「朗らか」で「高校生らしい」ことが求められており、社会的に不適切と判断された関係は、何らかの形で指導の対象となるようなものである。

また、H は確かに、「彼女いますか？」と Ryan に質問したが、実際に Ryan と「付き合う」意思などないであろう。むしろ、この質問の宛先は、H が当てられた時に周りで「きたー」と反応している女子生徒（彼女の友人）たち、あるいは、「大爆笑」するクラスメートたち、「笑いを起こすべき場」としての「英会話」の授業であったのかもしれない。

このように考えたとき、H がこの授業で出会ったのは、ここまで示してきたような、H が教師とともに演じた詩的機能に媒介されて（偶然）生み出された、Ryan の一つの「現れ」であったのではなかろうか。

#### 4. 授業の詩的構造にまつわる「統合性」と「変容」

前節、前々節において、「インタビュー・タイム」の詩、および、H が教師とともに上演した詩的構造を鑑賞し、そのことを通じて、「H がこの授業で出会ったのは、H が教師とともに演じた詩的機能に媒介されて（偶然）生み出された Ryan の『現れ』であった」という結論を導出した。本節では、「インタビュー・タイム」において観察できるその他の詩的機能、および、それを演じることに ついて、分析というよりも「覚え書き」の形で記述したい。

前々節の分析では、図 1 の下部に示した詩的構造に着目したが、図上部に示した詩的構造のセットも、「インタビュー・タイム」において極めて重要なものである。このアクティビティの核心部は、その名の通り、Ryan へのインタビュー、すなわち、生徒と Ryan との間の直接のやりとりである。言い換えれば、生徒と Ryan が達成する「質問・答え」の「隣接ペア」が、このアクティビティの「ピーク」である（図では、「○」と山なりの線で示してある）。

図1 上部に示した詩的構造は、下部に示した詩的構造とともに、「質問・答え」の「隣接ペア」がアクティビティの「ピーク」であること、そして、このアクティビティが「授業」の一部であることを支えている。自己紹介と質問を個人で考えるところ（準備）を（1）、生徒と Ryan との間の直接のやりとり（遂行）を（2）、その後のライティング（振り返り）を（3）として「インタビュー・タイム」の段階を設定すると、様々な形の対照性を看取することができる。

まず、自己紹介と Ryan への質問を準備する時、生徒は「着席」している。そして、教師から当てられて、Ryan へ自己紹介・質問をする時、すなわち、Ryan と生徒との間で直接のやりとりが生まれる時、生徒は（Ryan に近寄っていく、などといったことはせず）その場で「起立」する。自分の番が終わると、生徒は「着席」し、ライティングの時も生徒は着席している。上記の三段階においては、起立が「なし」「あり」「なし」の対照性があり、これが「インタビュー」を浮き立たせることに貢献していると考えられる。

他にも、いくつかの側面において、三段階を通じた「なし」「あり」「なし」の対照性を特定することができる。まず、「話す・聞く」の組み合わせである。この授業は「英会話」であり、そこに典型的に結び付けられる「四技能」は、「話す」と「聞く」であろう。（1）と（3）のステージにおいて、生徒たちは基本的に、無言であるが（もちろん、教師や周りの生徒に分からないこと等を聞くことはある）、生徒が正式に「話す」「聞く」行為に従事するのは、Ryan に「インタビュー」を行う時である。また、Ryan と生徒との間の直接のコンタクトが起きるのも、起立して行う「隣接ペア」、すなわち、（2）の時のみで、（1）と（3）では、それが不在である。

さらに、自由度についても、同様の対照性がある。自己紹介には型が与えられており、ライティングでも書くことが決められているため、自由度が低く、その内容とコミュニケーション上の効果も、比較的、予測可能である。しかし、「ピーク」に位置する「質問」は、生徒が自由に決めて良く、まして、生徒の質問に対する Ryan の回答はその場で即興的に為されるため、そこでは、自由度とともに予測不可能性も格段に高まる。しかし、この自由度を抑えるのが、「IRE シークエンス」である。生徒の「インタビュー」が「IRE シークエンス」の中にあることは上述の通りだが、その反復が「インタビュー・タイム」を強く特徴づけ

る限り、「内容の自由」と「行為の自由」が、謂わば「トレードオフ」の関係にあると思われる。

このように、「インタビュー・タイム」においては、複数の詩的構造が共起し (co-occur)、相互作用している (interact)。こうした、(その場に特有の) 様々なリソースの「噛み合い (locking together)」に着目することを可能にする点で、「ポエティクス」は、相互行為の統合性に迫るための有効なアプローチである。

もう一点、ここに書き記しておきたいことは、詩的機能がもたらす「変容」である。詩的機能の現れは「反復」として諒解できるが、相互行為において反復が起きる時、より正確に言い換えれば、特定の相互行為の特定の側面が取り出され、別の相互行為に埋め込まれる時、そこにはしばしば、「再ジャンル化」が伴う。本稿で扱った事例で言うと、最初、生徒が個人で考えていた「自己紹介」や「質問」は、それらが次に出てきた (反復された) 時には、「インタビュー・タイム (の核心部)」として再ジャンル化され、さらに、そこでの Ryan の答えが反復される時、それは生徒の「ライティング」という再ジャンル化を被っている。強固なユニット化、具体性 (触知可能性) の増大をもたらす詩的機能は、単なる「同じことの繰り返し」ではなく、実際のコミュニケーションにおいては、「反復」を通じたコンテクストの前提と変容、すなわち、相互行為的効果 (帰結) をもたらすものである (cf. Bauman, 1996)。

## 5. 「授業」の詩から、「学び」の詩へ

以上、本稿では、高校における「英会話」の「授業」の詩、そして、そこでの特定の生徒とネイティブ・スピーカーの「出会い」の詩を見てきた。

この時点で言えることは、本稿で扱った授業の「インタビュー・タイム」では、「教室」というコンテクストを指し示すコミュニケーションが、生徒と教師によって協同的に、きっちりと達成された、ということである。また、そこで生徒が「ネイティブ・スピーカー」に出会うプロセスは、「学校」や「授業 (教室)」に特徴的な規範や社会的関係の非対称性を映し出し、指し示す詩的構造の上演を通じて (cf. Parmentier, 1997), 「学校」や「授業 (教室)」という場所に、「ネイティブ・スピーカー」がコンテクスト化されていくプロセスであったと思われる。

このような視点は、「生徒は学校で何を学んでいるのか」という疑問にそのまま援用できるだろう。英語の授業で生徒たちが学んでいること、できるようになっていることは、果たして「英語」なのだろうか。本稿に即して言えば、生徒たちは、生徒として、英語を使って、学校で、授業で、適切に、時にルールから絶妙にはみ出しながら、巧みに振る舞うことができるようになっている。すなわち、学校における「英語教育」は、まずもって、このような「社会化 (socialization)」のプロセスではないか。

本稿で示した「授業」と「出会い」の詩から敷衍するならば、学びとは、社会の特定の場の特徴的な規範や社会的関係性を映し出し、指し示す、様々な詩的構造をその都度演じ、その帰結にその都度対応することができるようになることである。この結論を暫定的に定めて、本稿を閉じることにしたい。

## 参考文献

- Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bauman, R. (1996). Transformation of the word in the production of Mexican festival drama. In M. Silverstein & G. Urban (Eds.), *Natural histories of discourse* (pp. 301-327). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Bauman, R., & Briggs, C. L. (1990). Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, 19, 59-88.
- 榎本剛士 (2019). 『学校英語教育のコミュニケーション論：「教室で英語を学ぶ」ことの教育言語人類学試論』大阪大学出版会。
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge, MA: MIT Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parmentier, R. J. (1997). Pragmatic semiotics of culture. *Semiotica*, 116, 1-115.
- Silverstein, M. (1985). On the pragmatic “poetry” of prose: Parallelism, repetition, and cohesive structure in the time course of dyadic conversation. In D. Schiffrin (Ed.), *Meaning, form, and use in context: Linguistic applications* (pp. 181-199). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Silverstein, M. (2007). How knowledge begets communication begets knowledge: Textuality and contextuality in knowing and learning. 『異文化コミュニケーション論集』 第5号, 31-60頁。

Wortham, S. (2003). Linguistic anthropology of education: An introduction. In S. Wortham & B. Rymes (Eds.), *Linguistic anthropology of education* (pp. 1-29). Westport, CT: Praeger.