

## インタビュー研究における技能と言語の関係について

広島大学 柳瀬陽介

Despite the significance of interview studies, methodological awareness is not necessarily shared in the field of English Language Education in Japan. Previous studies have only provided general methodology of interview studies, failing to pay special attention to the language in the interview and the skill which the language is supposed to explicate. The language of the skills (maxim) does not present a full account of the skill, nor is the skill fully translated into words. In this paper, we introduce the epistemology by a philosophical scientist (M. Polanyi) and two theoretical practitioners (H. Mitsuoka and Y. Kono) to explain a partial, yet important, contribution of language for skill acquisition. Following this theoretical argument, three practical suggestions are offered for interview studies.

### 1 はじめに

本発表の目的は、英語教師へのインタビュー研究の遂行と受容において、英語教育学界が理解しておくべき論点を、現在進行中の二つのインタビュー研究(未公刊)の経験を基にしなから、理論的に整理することである。現在インタビュー研究の中で、筆者は、「技能」と「物語」というキーワードで総括できる問題意識を持つにいたった。そのうち今回は「技能」について考察する。インタビューで得られる言語とは、あくまでも技能(英語授業、あるいは英語習得)に関する言語であり、そこでは技能と言語の関係に関する理論的理解が必要だからである。

### 2 技能と言語

英語授業あるいは英語習得といった技能に関する言語表現であるインタビューを適切に理解するためには、予め技能と言語の関係について理解しておかなければならない。はたして、(1)技能は言語で表現しつくせるものだろうか。(2)言語から技能を導き出すためには何が必要なのだろうか。また逆に、(3)技能を言語化するとはどのようなことだろうか。この章ではこれら三つの問題について、主に、Polanyi (1962)、光岡・甲野(2006)の論を通じてそれなりの答えを出す。

ここで、これまで質的研究やインタビュー研究でほとんど取り上げられてこなかった、Polanyi と光岡・甲野を取り上げる理由を説明しておくべきであろう。日本において質的研究の入門書は、おそ

らく佐藤(1992)を嚆矢として、1990年代後半以降多く出版されることとなった。質的研究一般に関しては、ウィリグ(2003)、メリアム(2004)、波平(2005)など、フィールドワークとインタビューに関しては、佐藤(2002)、桜井(2002)、宮内(2005)など、それらの研究の記述法に関しては、やまだ(2000)、鯨岡(2005)など、教育研究での展開では平山(1977)、秋田他(2005)などがある。しかしこれらにおけるインタビューについての論考は、一般的なものとどまり、技能、およびその技能と言語との関係を詳細に論じたものはない。英語教師の技能ということに注目をして、英語教育研究を進めるなら、技能と言語の関係に着目したPolanyiや光岡・甲野などの論考を取り上げる必要がある。

## 2.1. 精密科学の技能観

現在、多くの英語教育学会誌が、数量的な研究を範としているように思える現状からすると、私たちは英語授業・英語習得といった技能も、究極的には精密な科学記述によって説明されると漠然と想定しているのかもしれない。科学で解明された技能の規則に忠実に従えば、私たちは優れた英語教師・英語使用者になれるというわけである。無論、ここまで明確に言い切る英語教育学者は少ないかもしれないが、彼／彼女らの無自覚な前提を明確化するためには、以下のポラニーのまとめは有益であろう(当人が漠然としか認識していないことを明確化(理念化)し、その帰結を示すことは、ヴェーパー(1998)に従うなら、社会科学の重要な任務である)。

精密科学が宣言する目的とは、形式化して提示され実証的にテストされる正確な規則の観点から、経験に対して完璧な知的制御を施すことである。もしその理想が十分に達成されるなら、すべての真理と誤謬をこれからは森羅万象の精密理論に帰することが可能であり、その精密理論を受け入れる私たちは、自分の個人的判断を働かせる機会から解放される。私たちは忠実に規則に従ってさえいけばいいのである。(Polanyi 1962, p.18)<sup>1</sup>

しかし、直感的に私たちは、技能習得はこれほどに単純なものではないと考える。私たちは「実践の知」や「臨床の知」といった言葉を、しばしば「科学の知」と対比的に提唱する。だが、それはどのような知なのか。言語化できる知なのか。できないとすれば、どこが、なぜ、どのようにできないのか。こういった認識論的問いを考察しなければ、私たちは精密科学の技能観を再びいつのまにか志向してしまうか、あるいは逆に、技能の神秘化という反動に陥るか、もしくはその両極端の間の、何も明らかにしない考察の渦の中に巻き込まれてしまうだろう。私たちは、私たちが直感的に把握している、技能と言語の間の齟齬をできうる限り解明しなければならない。次からはそれぞれに技能論を展開したポラニーと光岡・甲野の論を整理して、私たちの直感的な理解を明確なものにしたい。2.2では、ポラニーを、主に言語から技能へと到る道を明らかにした論者として捉え、2.3では光岡・甲野を、主に技能の言語について明らかにしたと対比的に捉えることにより、技能と言語の関係についての私たちの理解を深めることを試みる。

## 2.2 言語から技能へ

マイケル・ポラニー(Michael Polanyi, 1891-1976)はハンガリーの物理化学者・科学哲学者・社会学者であり、後年はイギリスで活躍した。彼は自然科学者としてのキャリアの中から、科学探究が単に「客観的」な知識や操作だけで構成されているのではないことを痛感し、その考察から、主著の一つである『個人的知識』(*Personal Knowledge*)では技能(skill)の分析を行なった。ここでは彼の分析のうちの「言語から技能」という方向で論ぜられた分析を整理することにする。

ポラニーは、技能あるいは技芸(art)を導く規則(rule)を maxim と呼ぶ。Maxim とはカント哲学に由来し、語用論ではグライスも採択した用語であり、日本ではしばしば「格率」(=「各人の採用する主観的な行為の規則」『大辞林 第二版』)と訳される用語である。ポラニーの論考が私たちに思い起こさせてくれるのは、この格率は技能・技芸遂行に洞察を与えてくれるが、格率を技能・技芸と置き換えることはできないということである。また、格率は技能・技芸に既にある程度習熟している者にしか理解もされないし、ましてや適切に適用されることもないということである。格率の適用には個人的判断が必要であるとポラニーは言う。格率とはそれを正しく適用することが技能・技芸の一部となる規則であり、その表現は当該技能・技芸について私たちの洞察を深めてくれるし、実践者へのよき導きともなるだろう。しかし格率と技能・技芸を等価視することはできない。

格率が興味深いものになるのは、私たちが技芸を正しく理解するからであり、格率そのものが技芸の理解と代替可能であるとか、技芸の理解を確定するなどということはない。(Polanyi, 1962, p.31)

実践者は、ある格率に従う場合、実は自ら自覚しないままにある一連の規則に従っている。逆に言うなら、自分がある一連の規則に従っていることを無意識に感知した時にはじめて実践者はある格率に従うことを選ぶ。これが「個人的判断」(personal judgment)であり、格率が技能・技芸に既にある程度習熟している者にしか理解も使用もされない理由である。格率に関する探究についてポラニーはこう言う。

この探究を行なうための手がかりとして、私はよく知られた事実を使おう。熟練したパフォーマンスの狙いは、その規則に従っている人が、自分が従っているとは知らない一連の規則に従っていることによって達成されるのだ。(Polanyi, 1962, p.49)

しかし実践者が自覚できない一連の規則も、別に神秘的な規則ではなく、そのどれかに実践者が焦点をあわせれば、彼／彼女とてその規則に気づくことはできる。しかしこういった焦点的気づき(focal awareness)は、通常、人間は一時に一つしか持てない。その他の気づきは従属的気づき(subsidiary awareness)として無自覚・無意識に感知されるに過ぎない。もしある実践者が格率に意識的に従いながら(つまりは自らの認知的焦点をその格率に置きながら)、その際に普段は無意識に行なっていること(つまりは従属的にしか感知していないこと)にも意識的な焦点を置こうとするなら、彼／彼女の技能・技芸は麻痺し、十全な遂行は阻害されるだろう。個人的判断の材料となる、無自覚な一連の規則を「語りえない」(ineffable)とするのは、それらについて全くしゃべれないというのではなく、それらについて技能遂行の際にしゃべろうとすると、そもそも技能が破壊されるということで、「適切には語りえない」ということである。

私には私が語り得ない知識があると主張することは、私がそれに関してしゃべることができることを否定するのではなく、私がこの知識について適切にしゃべることができるということを否定するものである。(Polanyi 1962, p.84)

技能の言語表現である格率が、技能を導き出すのに有効なのは、その格率だけに注意を払うのではなく、その格率に焦点を置きながらも、その他の事柄を従属的に感知しつつ、あくまでも、格率に従うのではなく、技能を成功させることを目指す限りにおいてである。実践者にとっては未知の技能獲得の状態を追求する中で、その格率を、その他の自覚的には感知できない事柄と溶け合わせるによって、初めてその格率は働く。格率は技能の手がかりでありほんの一部分であるに過ぎない。

格率は、技能に統合されることによって有益なものとなる。格率と技能は等価ではない。技能は、格率には含まれない部分を常にもつ。技能の全てを格率化するということは、少なくとも一定の有限の認知能力しか持たない人間には望むべき事柄ではない。

実際、私たちが、ある技能パフォーマンスを、見ることであれ、自分自身やってみることであれ、自分自身で経験しないうちに、その技能の前提が、パフォーマンスに先んじて焦点的に発見されることはない。また他人にその技能パフォーマンスに関して明示的に述べられたとしても理解すらされないだろう。ある技能を遂行するとき、私たちはある種の前提に基づいて行為しているが、私たちはその前提を焦点的には知らず、その技能修得の一部として従属的にのみ知っている。(Polanyi 1962, p.162)

格率の前提は、私たちが技能をどのように成功させるかを分析することにより、焦点的に知ることができるようになるかもしれない。そうして、私たちが引き出すその成功の規則は、私たちの技能を高め、その技能を他人に教えることに役立つかもしれない。しかしそれはこれらが最初に、格率の元である技能・技芸に再統合されての話である。というのも、どんな技能・技芸も明示的な規則である格率だけに従っては実行されないからだ。格率は熟練したパフォーマンスの文脈の中で従属的に従われることによってのみ技能・技芸にとっての大きな助けとなりうる。技能の言語は、技能の一部であり、技能の全体性においてのみ命を得ていることを忘れては、私たちは言語と技能についてとんでもない間違いを犯すこととなる。

### 2.3 技能から言語へ

次は、技能から言語へという方向で重要な考察をしている、光岡と甲野の技能論をまとめたい。光岡と甲野は共に現代の武術家であるが、各種の先入見にこだわらずに身体技能を探究している実践的研究者として捉えることができる。また甲野は、身体技能から見た科学の限界についても様々な考察をしているが(例えば、甲野(2004)、甲野・田中(2005)など)、今回は現時点での甲野の最新の技能論である光岡との共著に限って、彼らの技能論を整理することにする<sup>2</sup>。

武術だけでなく多くの技能は、ある形(あるいは型<sup>3</sup>)を真似ることから技能習得を目指す。しかしこの時、私たちは「形同実異」と「形異実同」に気をつけなければならないと光岡・甲野は言う。「形同実異」とは、学習者が表面上は先人と同じこと(=形)をやっているように見えて、実際は全く違うことをやっってしまうことである。外見は似ているが、その技能の目指すべき効果を全く失ってしまっている状態である。したがって形だけに注意を払うのではなく、「感覚」を働かせ、その「形」が、先人のやろうとしていることと同じような効果を持ちえているのかを絶えず検討することが必要と光岡・甲野は述べる(先ほどのポラニーの用語で語るなら、「形に焦点を当てるあまり、その際に必要な従属的気づき、および技能の全体性を見失うことをしてはならない」となる)。しかしこのように感覚に頼ろうとしても、人間は自分に都合のよい感覚だけを取り込もうとする傾向がある。したがって、感覚に頼りすぎることも戒めなくてはならず、私たちは再び「形」に戻る必要がある。さらに一方で「形異実同」もある。形が異なっても実質上は同じことを行なっている場合もあるからである。したがって形を完全に信用することもできず、私たちの認識は「永遠にループ」する。形だけでは間違いから感覚を頼りにする。しかし感覚も誤りうるから形に頼る。しかし形に頼ると、違う形での同じ効果を見失ってしまうから、感覚に頼る。しかし感覚も・・・というわけである。

こうしてみると技能の習得とは、何か一つの形の習得ではないということが明らかになってくる。一つの形を通じて、感覚の働かせ方を学びながら、当意即妙に様々な行為を生み出してゆくことが技能習得の正体のように思えてくる。光岡・甲野は、「能力」とは、そのような創造的な生成であり、固定的な形の習得ではないと語る。彼らは「能力」を「言ってみれば測ることのできない無限のもので、百人いれば百人とも違うもの」(光岡・甲野 2006, p.85)とも表現する。「測れない」とは、測っても、それは単一の物差し(基準)による測定に過ぎず、「能力」の無限定的で柔軟な創造性は、そういっ

た単一の視点では捉えきれないということの意味する。技能を語りつくそうとすれば、技能が破壊されてしまうように、能力を測りつくそうとすれば、能力が固定的に捉えられてしまい、能力の根幹と光岡・甲野が考える創造性が否定されてしまう<sup>4</sup>。

そもそも形からの学習(学び・真似び)が目指しているのは、固定的な「標準行為」(先ほどのことばでいうなら「形」)の習得ではなく、創造的な「典型行為」の習得であると光岡・甲野は説く。「標準行為」と「典型行為」は共に光岡・甲野の用語である。「標準行為」の習得とは、「各人各様の能力の形のある標準的な形に当てはめてしまうこと」(光岡・甲野 2006, p.87)である。これは形を強調するあまり、技能・能力の創造性を否定してしまうことである。それに対して「典型行為」とは、「自分がある行動を行なうとき、その特性や個性がそのまま表現され、空間的、時間的、構造的に最も適した状態が自然と現れた行為のこと」(光岡・甲野 2006, p.87)であり、その「典型行為」には「普遍性と特殊性が同時に存在している」(光岡・甲野 2006, p.88)。形から技能を学び、能力開発に到るとは、形を固定化し、「標準行為」を数多く覚えることではなくて、形を通じて、その時々「典型行為」がいくらでも生成できるように、感覚を磨きながら心身の可能性を広げることなのである。

このような技能習得・能力開発をするために、どのように私たちは、意識、ひいては言語を使うことができるのだろうか。そもそも技能や能力のために意識や言語は有用なのだろうか。光岡・甲野はこの点で、「確認」、「体認」、「認知」という言葉に独自の意味を込めて、意識や言語の活用についてまとめている。

最初の「確認」とは、光岡・甲野が否定的に捉える行為である。「確認」とは、「自分の中にすでにある認識で、目の前の現実や相手の言うことを、自分の認識パターンに無理に当てはめようとすること」である。環境を軽視あるいは無視して、「自分の中で正しいと思い込んでいるものを、また正しいとすること」とも説明されている(光岡・甲野 2006, p.119)。「確認」の言語化は、「典型行為」の認識や「能力」の開発にはつながらず、可能性にあふれた「能力」を、固定的な「標準行為」(あるいは「形」)に変形してしまう言語使用だといえる。言うまでもなく私たちはこのような言語使用は控えなくてはならない。

「体認」とは光岡・甲野が最も重要と考える行為であり、彼らはこれを「自分が行動するときその行動によってもたらせるすべての情報に対して、意識によって是非善悪を決めず、取捨選択をせず、ありのままを認識すること」(光岡・甲野 2006, p.119)と定義している。「全体的な把握」であり、「何か特定のものを認識するわけではありません」、「何かよく分からない掴みどころのないものを、そのままに把握する」(光岡・甲野 2006, pp.60-61)というのも光岡・甲野の説明である。したがってこの「体認」の言語化は非常に困難なものである。

だが、このことは、「体認」が認識不可能な行為であることを示さない。この困難の中で、「体認」についての理解を深め、その理解を少しでも理解しようとすることは、光岡も甲野も行なっていることである。この「体認」の理解の試みを彼らは「認知」と呼ぶ。「認知」とは「体認」の後に考え理解を深めようとすることであり、決して「体認」や行為の前や最中に考えることではない。光岡・甲野は行為している時には考えてはならないが、行為のあとには考えなければならないとも言う<sup>5</sup>(光岡・甲野 2006, p.186)。

技能から言語への流れで考えるならば、ここでも技能の全体性は明らかであり、言語は技能を振り返ることにより、ようやく、なんとか部分的に紡ぎ出されるものであるに過ぎない。しかし言語は、人間が思考しコミュニケーションをするためのおそらく最良の手段であり、その言語使用(「認知」)は、技能の「体認」を深めることに役立つ。だが言語を不用意に使うなら、それは技能の可能性を、既知の固定的な例に(「標準行為」、「形」)に縮減してしまうことにもつながる。言語は、技能を理解しあう者同士が、それぞれに自らの感覚を探りながら、技能行為を振り返り、注意深く使用される限りにお

いて、技能習得や能力開発のために役立つとまとめられるだろう。

## 2.4 技能の言語の矛盾性

こうしてみると、言語と技能の関係は、決して言語が技能を作り出すとか、技能は全て言語化できるといった単純な関係ではないことがわかる。言語は技能の中に統合されて、初めて意味を成すものであり、それは技能を理解する者同士でのみ通じ合うものである。しかも、言語が技能についての何らかの解明をするにしても、その解明は一面的なものであり、それは私たちが従属的にしか気づけないこと、あるいは「感覚」でしか気づけないことを表現していない。もしその表現されていないことを私たちが表現しようとするれば、今度はその焦点から外れた事柄が表現されないようになる。どの角度から言語表現しても、表現できない事柄は残る。言語表現は、表現できない事柄の条件に依存するのであるから、ある技能も、どの視点を取るかで、つまりはどのようなことを無言の前提とするかによって言語表現が異なってくるわけである。したがって、同じ技能についても、表面上矛盾するような複数の言語化(格率)が現れうる。それらは言葉面だけを取ると矛盾であるが、それらが前提としている語り得ない事柄を勘案にいれるなら、実質的な矛盾はない。

ということは、逆に、技能についてのある言語表現だけを取り出して、それを金科玉条のように、どのような条件においても守られる規則・法則として扱うならば、それは決定的な間違いである。マニュアル墨守主義は誤りということである。科学的な一般法則は、その前提条件と適用限界を明らかにし、例外条件も明示しようとするが、科学的な装いをもって「技能の法則」のように提示されただけの言明は、しばしば、前提や限界や例外への関心も欠いたまま、一般性をもった主張として提示されることは、英語教育研究でもしばしば観察されることである(「英語上級学習者には〇〇が有効であることが実験的・統計的に実証された」といった一連の「中立的な」表現がその例にあたる。)。そういった現況からすると、光岡・甲野の警句「具体的なもの、単一的なもの、標準的なもの、それらはすべて間違いである」(光岡・甲野 2006, p.63)という警句を私たちは深くかみしめなければならない。技能に関して、格率・規則・法則などの形で表現された言語は、一面的なものに過ぎず、それを絶対的なものと少しでも錯誤した瞬間私たちは決定的な間違いを犯す。私たちが、格率・規則・法則として具体的に、単一のものとして、物事の諸連関から切り離して認識したもの、あるいは、私たちが物事の変幻性を捨象して標準的なものとして認識したもの、これはらすべて物事の全体性から切り離された認識であるから、それを絶対的な認識と誤解して、そのみに依拠すれば、私たちは必ず間違いを犯す。短く言うなら、具体的なもの、単一的なもの、標準的なものを全面的な真理と捉えるなら私たちは必定的に誤るのである。

こういった技能の言語の限界は、ある師がその弟子に言い放った、次のような警句によっても表現される。「私の言ったとおりにすれば間違いだ。しかし言うとおりにしなければもっと間違いだ」(光岡・甲野 2006, p.164)。格率に囚われてしまうのは愚かであるが、格率を無視するのは、一層愚かであるということである。先に「マニュアル墨守主義は誤りである」と書いたが、その文には「しかしマニュアルを否定することはさらに誤りである」といった文が続けられなければならない。

この技能の言語の矛盾性はボラニーによっても認識されている。彼によれば、真に言葉を使いこなす者は、自らの言語が、異なるものを同じと言い放つ矛盾表現としての比喩のようなものであることを自覚し、次々に表面上は矛盾するようなことは言いながらも、全体的な統合性は常に保つのである。

真の語りの芸術家は、常に言語の比喩的性格を意識している。彼／彼女らは一つの比喩を使えば、それを次の比喩で正したり、補ったりすることを続ける。そうしてことばがお互いに矛盾

することも許す。彼／彼女らが気をかけているのは、思考の統合性であり、確からしさなのである。(Polanyi 1962, p.94)

私たちはこういった技能と言語の関係、技能の言語の特徴を踏まえた上で、実践者が自らの技能について語るインタビューを解釈しなければならない。この章の最初に三つの問いが立てられた。(1)技能は言語で表現しつくせるか。(2)言語から技能を導き出すためには何が必要か。(3)技能を言語化するとどのようなことだろうか。この時点でこれらへの答えを試みるなら、(1)技能は言語では表現しつくせない。(2)言語から技能を導き出すためには、技能の全体的な理解が必要である。(3)技能の言語化は、たとえそれが技能の一部に関するものであるとしても、注意深く行なわれれば、それは実践者の技能理解を深めうる、となろう。言語を持つ人間としては、技能の言語化を諦めず、それを注意深く行ない、注意深く読み解いてゆくことが賢明な選択であろう。次章ではそういった点から導かれるインタビュー研究での具体的な留意点をまとめる。

### 3 技能に関するインタビュー研究における留意点

今までの論考を受けて、以下、三点にわたって、インタビュー研究における留意点をまとめておきたい。三つのポイントとは、3.1 瞬時の想像的解釈者としてのインタビュアー、3.2 体認の言語化のためのインタビュー、3.3 避けるべきインタビュー内容からのマニュアル作成である。

#### 3.1 瞬時の想像的解釈者としてのインタビュアー

第一のポイントは、インタビュアーは瞬時の想像的解釈者でなくてはならない、ということである。インタビューにおいて、実践者は自らの実践を語るわけであるが、実践者が語りなれている場合は、格率の形で、実践者は私たちに技能の言語を告げる。しかし、これはせいぜい、実践者の焦点的気づきを言語化したものであり、それは実践者の従属的気づきに統合されて始めて有意なものになるものであった。実践者は、自分が投げ込まれた状況の全体性を感覚的に把握し、その中で個人的判断を働かせて、ある技能を遂行する。その個人的判断が技能遂行の基盤なのである。

しかし、とりあえず実践者の語りや格率しか聞くことができないインタビュアーは、その言語化された表現から、言語化されていない実践者の従属的気づきを想像しなければならない。基本的にその想像は、インタビュー中に行なわれるから、インタビュアーはインタビューの瞬間ごとに実践者の実践を想像してゆかなければならない。このためには、可能な限り、インタビュアーは、実践者の技能を自ら実践している必要がある。最低限、インタビュアーはその技能に関して、長年の良き観察者であり、実践者の実践感覚が、推測的にでも想像できるぐらいの実践理解をしていなければならない。

そうして実践者の語りや格率を瞬時に解釈して、その基盤を想像し、その想像に基づいて、インタビュアーは、実践者の従属的気づきを言語化するように努めなければならない。これが瞬時の想像的解釈者としてのインタビュアーとしての仕事の一つである。こういった問いかけにより、実践者も従属的には気づいていても、非自覚的であった事柄を思い起こすことができる。その想像が当たっていても、外れていても、インタビュアーおよびインタビューの読者は、技能の個人的基盤についての理解を深めることができる。問いかけが、見事に実践者の個人的判断の基盤を掘り起こした場合は、その解明は、インタビュアーとインタビュー読者だけでなく、実践者自身の実践理解を深め、それ以降の実践者の語りの表現をより精確なものにするだろう。こうした問いかけによる解明が、インタビュ

一の醍醐味であり、そこでは関与者すべてが受益者となる。

英語教育研究におけるインタビューにおいても、インタビュアーは、英語習得や英語授業といった技能・実践に関して、できるだけ深い理解をもっていなければならない。実際、筆者も、あるインタビューの深い意味を、筆者が二十年ぶりに第二外国語としてのドイツ語学習を再開してようやく得心する経験をした。この筆者の場合は、インタビューの後にドイツ語学習再開を行なったので、気づきは当然、インタビュー後のこととなったが、実践者が語っていた、英語教育における、英語が話せない生徒に対する教師の心理的配慮が重要であること、教師・学習者間のコミュニケーション回路を常に開いてそれに生徒を招きいれようとする、基礎的文法・語法事項がレファレンス資料としていつでも通覧できるようになっていること、英語をできるだけ教室言語化しておくことが学習と定着を促進させることなどの重要性は、自分がドイツ語学習者として不安と無知の中で、教室で時間を過ごすにつれ、それらの深い意味がまざまざと実感されてきた。これらの経験と自覚が、インタビュー時に筆者にあれば、インタビューももっと有意義な展開ができ、解明も進んだはずである。こうしてみると、インタビュアーは、常に、当該技能・実践に関して経験を深め、なおかつその経験を、自分自身で言語化するように努めていなければならない。自らの技能・実践の言語化もおぼつかない者が、他人の技能・実践の瞬時の想像的解釈者およびその言語表現者になれるとは思えないからである。インタビュアーは、そのような自己訓練を重ねた上に、実践者の言葉の裏側・そして奥を瞬間に読み取り、それを問いかけの形で、技能・実践の協働解明を図らなければならない。

### 3.2 体認の言語化のためのインタビュー

実践者が自らのことに関して語りなれていない場合、実践者の言葉は、格率のように整理されず、訥々と語られるだろう。これは、感覚的な実践の「体認」を言語化しようとするものであるから、無理のないことであり、インタビュアーはその場合、辛抱強く体認の言語化を援助しなくてはならない。辛抱強くというのは、インタビュアーが安直に凡庸な言葉を投げかけてしまえば、実践者は「まあ、そんなところですよ」といったように、自己探究から常套句的理解に逃げてしまうかもしれないからである。あるいは実践者は、インタビュアーを、平板な理解ばかりに自分を誘導しようとする者と見なすかもしれない。その場合下手をすれば、実践者はインタビューへの熱意を失ってしまうであろう。

仮に実践者が、一見関係のないように思えるエピソードを語り始めたとしても、インタビュアーは性急に「話を戻して」しまっはいけない。そのエピソードこそが、技能・実践の際の「個人的判断」の土壌かもしれないからである。実践者は「物語」の形で、技能・実践を語ろうとしているのかもしれない。物語モードこそは、日常的な語りだからである。この点で、インタビュアーは物語という語りの形式についてきちんとした理解をもっておく必要がある<sup>6</sup>。

また、この体認の言語化が困難であることから、インタビュー記録においては、言葉にならうとしてなりきれない様子や表情も重要な情報として残されるべきということになる。語りの書き起こしにおいては、語りを標準語化・書き言葉化すること(「ケバ取り」)がしばしば行なわれているが、技能に関する言語化のインタビューにおいては、このケバ取りは逆効果になるだろう。インタビューは忠実に文字化されるべきだろうし、可能な限りビデオ撮影も行い、実践者の語りの様子や表情を後に何度も参照できるようにしておくべきであろう。語られ方を無視して、語られた言葉の字面だけを捉えて、言葉を標準化することや、言葉から言葉を引き出して、既成の物言いに改変してしまうことは断じて避けなければならない。

### 3.3 避けるべきインタビュー内容からのマニュアル作成



実践者が格率の形で整理して語るにせよ、体認を言語化しようとして訥々と、あるいは迂遠にも思える物語形式で語るにせよ、インタビュアーが避けなくてはならないことは、インタビューを単なる「確認」の儀式にすること、つまり、偉大な実践を凡庸な常套句的理解へと変形することである。そのような「確認」は、娯楽商業誌のインタビューのように、「つまり〇〇が大切だということですね」と、解明でなく、解明の停止を促進する。そして、格率の語りを、「標準行為」のマニュアルへとさらに変形してしまふ。そうして安直にマニュアルとされた格率に関しては、極言にも思える警句である「具体的なもの、単一的なもの、標準的なもの、それらはすべて間違いである」がふさわしいことは前に論じたとおりである。

マニュアル化を避けるためには 3.1 で見てきたように、実践者の個人的判断の基盤を想像的解釈によって協働解明し、さらに 3.2 で見てきたように、未整理な語りを大切にすることが必要だが、ここではさらに、矛盾表現も大切にすること、ということをつけ加えておきたい。実践者の語りには、表面的な矛盾が珍しくないことも先に述べた通りである。それは語りの視点・焦点の置き方の違いにより生じるものであるから、それらの矛盾を抹殺しようとしてはいけない。「A なのか、A でないのか」と性急に結論を出そうとすることは、技能・実践の解明を止めることになりかねない。インタビュアーは実践者のいわば「仮想的弟子」として、実践者の言葉の意味合いを、その言葉に対してできるだけ忠実な態度を保ちながら、できるだけ想像的に解釈し、「矛盾を矛盾なく説明する」ことに努めなければならない。

このように技能・実践が単純化されず、少なくとも表面的な矛盾が残ってしまうことは、技能・実践とは、上で論じてきたような意味での「能力」の発露であることからすれば当然ともいえる。ここでいう「能力」とは、無限定的で柔軟な創造性であり、「標準行為」を繰り返すのではなく、その時々状況に応じた「典型行為」を生み出す力であった。この「能力」においては、形ばかりを似せようとした「形同実異」は避けられ、むしろ形は異なれども、きちんと目的を達する「形異実同」の方が勧められる。ここでは「A をするべきであり、(A ではない)B もするべきである」といった表面的な矛盾が生じる。表面的な矛盾は、標準的なマニュアル作成からは避けられるべきであるが、実践の理解においては避けることのできないことである。

優れた実践者が講師となるワークショップでは、参加者である実践者が、講師に「〇〇の時にはどうすればいいのですか」と、実践状況の説明をほとんどせず、また自分がどんな技能を持ったどのような人間であるかにも全くといっていいほど関心を払わずに質問をする場面がしばしば見られる。ここでは「〇〇の時には、××せよ」といったマニュアル的な「正解」が期待されているわけである。そういった場合、講師は、やや困惑しながらも回答を出すわけであるが、質問者は往々にして、その回答を鵜呑みにして、「〇〇の時には、××せよ」という格率ばかりに気を留める。自分の教室に帰った質問者はその格率で何回かの成功は収めるかもしれないが、その格率を支える個人的判断を欠いて機械的にその格率を実行しようとするため、たいていの場合、多くの失敗を重ねるようになる。その結果、「あの講師の先生の言うことは役に立たない」と他責的になるか、「やっぱり自分は何をやっても駄目だ」と自罰的になる。言うまでもなく、他責的な態度も、自罰的な態度も、自らの成長の可能性を否定する態度である。だが残念なことに、こういったマニュアル的思考は英語教育界ではしばしば見られるものである。そういった中では、インタビューをマニュアルとして書こうとする傾向、インタビューをマニュアルとして読もうとする傾向がはびこりがちである。私たちはこのような怠惰な習慣に抗して、技能と言語の関係を適切に理解しながら、インタビューを行い、読み解かなければならない。

英語教師へのインタビューとは、英語教師の技能に関わるものである以上、上のような技能と言語

の関係についての洞察に基づいて注意深く行われなければならない。

#### 注

- 1 翻訳は、翻訳書を参考にしたが、最終的には筆者による訳出である。
- 2 同書は対談本であり、発言はもちろん一人一人によるものであるが、ここではどの発言も二人によって生み出されたものだと考え、光岡と甲野の発言を分けることなく、すべて「光岡・甲野」の発言として取り扱う。
- 3 「形」と「型」を区別する立場に関しては、柳瀬(1992)を参照のこと。
- 4 Chomsky (1965)の古典的な「能力」(competence)も、無限の生成能力を持つという意味では「測れない」と解釈できる。
- 5 このあたりは Schön(1983)が報告している実践者の reflection のあり方と重なる。
- 6 「物語」に関する考察は、今回は割愛し、後日改めて論考する。

#### 参考文献

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- 秋田喜代美、恒吉遼子、佐藤学(編). (2005). 『教育研究のメソロジー』東京:東京大学出版会.
- ウィリグ, C. 著、上淵寿、他訳 (2003) 『心理学のための質的研究法入門』東京:培風館.
- ヴェーバー、マックス著、富永祐治・折原浩訳、立野保男補訳. (1998). 『社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」』東京:岩波書店.
- 鯨岡峻. (2005) 『エピソード記述入門』東京:東京大学出版会.
- 甲野善紀. (2004) 『表の体育 裏の体育』東京:PHP 文庫.
- 甲野善紀・田中聡. (2005) 『身体から革命をおこす』東京:新潮社.
- 佐藤郁哉. (1992) 『フィールドワーク』東京:新曜社.
- 佐藤郁哉. (2002) 『フィールドワークの技法』東京:新曜社
- 桜井厚. (2002) 『インタビューの社会学』東京:せりか書房.
- 清水宣明・甲野善紀. (2006) 『斎の舞へ』東京:仮立舎.
- 波平恵美子・道信良子. (2005) 『質的研究 Step by Step』東京:医学書院.
- 平山満義(編著). (1997) 『質的研究法による授業研究』京都:北大路書房.
- ボラニー、マイケル著、長尾史郎訳. (1985). 『個人的知識』東京:ハーベスト社.
- 光岡英稔・甲野善紀. (2006) 『武学探究 卷之二 — 体認する自然』京都:冬弓舎.
- 宮内洋. (2005) 『体験と経験のフィールドワーク』京都:北大路書房.
- メリアム, S.B. 著、堀薫夫、他訳 (2004) 『質的調査法入門』京都:ミネルヴァ書房、2004年)
- 柳瀬陽介. (1992). 「型」指導の復権 『中国地区英語教育学会研究紀要』, 22, 149-160.
- やまだようこ(編著). (2000) 『人生を物語る』京都:ミネルヴァ書房.