

「心の行間を読む」ことの教育効果

—学生の心意気を引き出す英語プレゼンテーションの教案実践—

白井 香織

東洋大学 経営学部 〒112-8606 東京都文京区白山 5-28-20

E-mail: Kaoribouquet@q07. itscom. net

概要 本稿では、日本人大学生に向けた英語プレゼンテーションのための教案について、詳細な報告を行う。記述の焦点は、各学生と教員との間における、「心の行間を読む」こと—ある種日本的とも言い得るコミュニケーションのありように置かれる。その記述では、教員が個々の学生の原稿作成をアシストする際の、心のふれあい、あるいは心情的な関わり合いが、本教案の全過程、及びその教案に関する演繹的、帰納的分析結果と共に、具体的に示される。さらに、本稿では、その記述について、人間の知覚という観点から考察を行う。それら微細な記述と考察により、以下二つの結果を示す。1) 学生がプレゼンの準備を行う際の「心の行間を読む」というやりとりは、学生たちが英語プレゼンテーションという難事に取り組むことを勇気づけ得る。加えて、学生たちは、英語プレゼンテーションを楽しみさえする。2) 「心の行間を読む」ことは、自ずと学生と教員との関わり合いを深めることにも寄与する。最後に、本稿は上記二つの側面が絡み合い、学生たちが英語でプレゼンテーションを行うという目標達成を下支えすることにつながっていくと結論づける。

キーワード: 心の行間、間、人間同士の心のふれあい、人間の知覚、教育

Sensing or Reading between the Lines of *kokoro*¹ —A Challenge to Maximize Students' Potential for the Presentation in English—

Kaori SHIRAI

Faculty of Business Administration, Toyo University 5-28-20, Hakusan, Bunkyo-ku, Tokyo 112-8606 Japan

E-mail: Kaoribouquet@q07. itscom. net

Abstract This paper aims to illustrate an effective teaching plan for Japanese university students to make their presentations in English. The special focus is on the description of “sensing or reading between the lines of *kokoro*”—a sort of Japanese style of interactive communication—between each student and a lecturer. In the description, inward interactions or emotional connections that occur between each student and a lecturer, while the lecturer assists each one in drafting his/her presentation is illustrated, with the all through process, the deductive and the inductive analyses of this teaching plan. Furthermore, this study examines the description from the viewpoint of human perception. These detailed description and examination show the following results: (1) the way of “sensing or reading between the lines of *kokoro*” would encourage students to face the challenges while preparing their presentations; moreover, they would enjoy their presentations in English; (2) the sensing or reading between the lines, in its own accord, contributes in the establishing of cordial student-lecturer relationships. Finally, this study concludes that the abovementioned two aspects amalgamate to help Japanese students achieve the goal of making presentations in English.

Key words: between the lines of *kokoro*, *ma*, human to human interaction, human perception, education

はじめに

スーパーグローバル大学、グローバル人材育成、又、発信型英語教育等、時代の要請に応えるべく、英語教育の分野においても、多くの優れた研究・試みが報告されている（原田, 2013[1]; 坪田他, 2012[2]; 森永, 2014[3]）。一方で、教室という空間における、個々の学生と教員との「人間同士のコミュニケーションのありよう・関係構築」等に焦点を絞った教案の実践報告は、あまり見られない。

本稿では、上記観点、特に「心の行間を読むこと」を重視し、結果として一定の効果が確認された英語プレゼンテーションの教案実践について報告する。

その報告にあたり、可能な限り客観性の保持を目指す。そのため、本報告では、筆者による授業観察ではなく、この授業実施後に行った「自由記述によるフィードバックレポート」に記された学生たちの「言葉」、又学生と筆者との対面におけるやりとりの中で、学生が話した言葉を軸データとして、論を進め

る。さらに、片寄りが出ないように、出来る限り多くの別個の学生の言葉を示していく。上記を踏まえ、本稿は以下のように構成される。

まず、本章に続く2章において、(1) 上記、本稿での論考の軸となるデータについて、(2) 本教案を実践したクラスの詳細・教案実践の方針と目的、及び実践内容について、その概略を述べる。

3章においては、本教案の実践結果を示す。まず、本教案の「想定外」の結果であった「学生の心意気」を定義した上で、その定義に合致する結果を、演繹的な数的データとして示す。それから、帰納的な質的データとして、その結果に至った道程を、教案実践のスタート時から、終了時まで、時間軸に沿って描写記述する。その際、軸データである「学生の言葉」を併記し、出来る限り客観的な記述を試みる。

4章においては、上記教案実践過程を、「学生の言葉」と、筆者の中に鮮やかに残る心象風景との両面から振り返った際、時間軸上においては、初期段階における事象であり、又、学生たちがジャンプする高度軸からは、最大の契機となった事象として、「心の行間を読む」ことに焦点を絞り、その意味と事例の記述、及び考察を行う。5章では、上記2章から4章のまとめと、今後の課題について述べる。

2. 論考の軸となるデータ・本教案を実践したクラスの詳細・教案実践の方針と目的、及び実践内容

2.1. 論考の軸となるデータ；「学生の言葉」

筆者は、英語教育を専門とする者ではない。ただ、教案作成・実践において、最も大切な示唆は、学生の反応と直観、そして、思うままの感想の中にある、と考えている。

その考えは、教案の成否を決めるのは、筆者ではなく、生身の人間としての学生たちであるという事実に基づく。² いくら練った教案でも、筆者の思いが、学生たちの人間としての感性にまで届かなければ、結果には結びつかない。そのため、本稿で軸データとする「自由記述によるフィードバックレポート」実施にあたり、学生たちに伝えたことは、次の一点のみである。「心に浮かんだ言葉をそのままに、すり鉢を使った変化球（ごますり）は、いりませーん」。³

そして、上記の願いは、確かに、学生たちに届いていたと確信できると言っても過言ではない。それは、フィードバックレポートの中にある、学生たちの言葉のストレートな勢い（筆致も含む）の中に、ありありと見て取れる。さらに、筆者は、その言葉が、短く、朴訥であればあるほど、それらの中に、まっすぐな目をしたピッチャーの投げる直球のような、キレと真摯ささえ垣間見る。そして、そのような球を、その

威力と軌道を維持した「飛んで来たまま」の球を、普段の授業でそうしているように、全身で受け止めた。

本稿タイトルに含まれる「心意気」⁴という言葉は、筆者が意図して考案したものではない。そうではなく、上記レポートから立ち昇る、学生たちの言葉のパワーに気圧され、思わずパソコンに入力した言葉である。そして、そのような勢いを持つ言葉においては、余計なもの（教員に対する媚び・ごますり等、データをゆがめてしまう雑念等）の入り込む余地は、限りなく小さくなり、そのような言葉は、「客観的」データとしての、「量的・質的データ」（言葉による映像データ）として、論考に耐えうるものになっていると、筆者は考える。

同時に、筆者による授業観察は、「主観」を拭いきれないものであるため、上記の記述を補足する程度に止める。

2.2. 本教案を実践したクラスの詳細

- ・科目名：必修英語（1年生と2年生）
- ・授業回数：各学期各クラス、週2回ずつ、計30回
- ・担当時期：2014年秋～2015年秋
- ・クラス数：A～F 6クラス
（各クラス30名～40名；計231名）

上記、筆者が担任するクラスでは、シラバス（コミュニケーション、TOEIC、速読等）に沿い、双方向的な授業を行っている。

2.3. 教案実践の方針と目的、及び実践内容

2.3.1. 教案実践の方針と目的

まず、本教案実践の方針を述べる。筆者は、多くの学生にとって、中・高・大学という英語学習過程においては、大学における学びがおそらく最後になると感じている。その点も勘案しつつ、「必修英語」における学びを統合するような形で、何より学生たちが、一人一人の目線から、走り出してみたいと思えるような、「人間としてのコミュニケーションにおける」鮮烈な成功体験、欲を言えば、そこから導かれる自分の可能性への気づきを以て教室を後にしてほしい、という思いの中で辿り着いた一つの小さな答えが、本教案である。

本教案の目的を一言でまとめるなら、「自分の思い・考えを、他者に伝えるという、コミュニケーションの一形式としての英語によるプレゼンテーション」を「体感」してもらうことである。上記のような観点も交えた授業方針に基づき、同時に授業での学びの総括を視野に入れつつ、各クラス30回中、学期終盤の5～6回をその実践に充てた。

次節において、まずその教案の内容と実践の流れを簡略に示す。そして、続く3章において、その実践結果、及びその結果に至る過程について、量的・質的データを交えて提示・記述することで、詳細かつ客観的に記す。

2.3.2. 実践内容

＜教案実践の3 Steps＞

Step 1. (授業2～3回)

- ① プレゼンテーションの「テーマ決定」へ向けたブレインストーミング
- ② 情報の配列法の解説(板書中心)
- ③ 学生による原稿作成(筆者の個別指導を含む)

↓

Step 2. (授業2回:各回約20人ずつ)

プレゼン体感
(個人プレゼン・時間は3～5分・情報の配列等、相互評価表記入・質疑応答は、基本的になし)

↓

Step 3. (授業1回) フィードバックレポート

以上、2章では、本稿での実践報告の軸となるデータ、及び教案の内容について記述した。続く3章において、そのデータを支えとしつつ、より具体的に教案の実践結果を示す。

3. 実践結果:「学生の心意気」はどの程度引き出せたのか・どのように引き出せたのか

3.1. 「心意気」の定義

本稿では、「心意気」を次の二つの枠組み(AとB)から定義する。

A. 「プレゼンすること」それ自体について

この枠組みでは、「フィードバックレポート」の書き出しが、楽になるよう設けた次の質問(今後、英語プレゼンするなら、a.できる!、b.今度は、もっと上手くできる、c.もううんざり、d.特に変化なし)への回答が、aかbであった者を、「心意気」を引き出せたとして、位置付ける。

下記に、上記の質問への回答に続く形で記述されていた、学生の言葉をいくつか例示する。「人に伝えるためにプレゼンすることが、こんなに楽しいとは思っていませんでした。たぶん、会社のプレゼンでもわくわくするほうなんじゃないかと思いました。もしかしたら私はプレゼンが好きかもしれません」、「次、機会があれば、もっと堂々として自分を魅せつけてやりたいです!」、「まだまだやれるという反省点も多くあったため、もっとプレゼンが上手くなるという自

信になった」、又「学期中に一回ではなく、二回くらいやってもいいんじゃないかと思う」等を、「心意気」とする。

B. プレゼンの「英語学習」の枠組みについて

この枠組みでも、上記質問への回答がaかbであった者を、「心意気」を引き出せた、と位置付ける。特に、プレゼン原稿作成、及び体感の過程を通し、「自分の英語力アップ」への欲が自然に出て来た、と思われる言及を、「心意気」と捉える。

例えば、「もっとスラスラ読んだりすれば、今後はまだ何倍もうまくできるだろうと感じた。がんばります」、「もっと、アドバイスくらいのほうが、もっともっと頭で考え、文章はまとまらなくても、経験としては、もっと上を行けたかもしれないと思いました」、又「留学します。いつか、大勢の前で堂々と英語でプレゼンするために!!」等を「心意気」とする。⁵

3.2. データ分析結果

3.2.1. 数的データ:「学生の心意気」は、

どの程度引き出せたのか

上記、3.1.で示した定義に基づくデータ分析を行い、AとBのどちらかに該当する学生を「心意気を引き出せた」とする。ただし、cあるいはdと回答していた学生については、たとえBの枠組みでの定義に合致した言葉が記されていても、「プレゼンへの心意気」を引き出せたとはまでは言えないと考え、数値に含めないこととした。結果を下記に示す。

回答	a	b	c	d	欠席	
割合	9%	75%	4%	8%	4%	100%

3.2.2. 質的データ:「心意気」は、

どのように引き出せたのか

本節では、「質的データ」として、まず、2.3.2.で示した教案実践内容の、時間軸に沿った描写と、フィードバックレポート内の学生の言葉とを突き合わせて、示す。そして、その突き合わせた内容を補足する程度に、筆者の言葉を記す。

まず、Step 1における、プレゼンテーションのテーマは、「自分の最も好きなコト・モノ・ヒト等何でもよい」と伝えた。このテーマ設定に関し、二つのことを念頭においた。一つは、英文を書くことによる学生への負荷を最小限に止めること。もう一つは、学生たちの思考の自由を最大限確保することである。

この時点での、学生たちの心境としては、「最初、

先生がプレゼンをやると言った時、何言ってんだよ、最悪だわ、などと思いました」、「英語でプレゼンすると聞いて、最初は、『そんなことできない』と思っていた」、又「原稿は、英語で書かなければいけないため、お先真っ暗という感じだった」等、学生のレポートに表現されている通りである。筆者の主観を取って言うなら、かなり重いバーベルを、まず膝のあたりまで持ち上げる、そんな時間であった。

次に、各自のテーマを決めるため、そして縦横無尽にアイデアが出るように、ブレインストーミングを行った。その後、そのブレインストーミングの図を元に、情報の配列、出し方を、板書で示した。

それに続く原稿作成については、まず、日本語で原稿を仕上げてもらった。そして、英文にして行く過程では、各授業のテキストで扱った構文等、使えるところはどんどん自分の原稿に取り入れるように、伝えた。同時に、自力で英語にできないところや、構文等の不安感があるところは、筆者が個別指導を行った。

その指導過程、というよりも、質問に来る個々の学生と共有する空間内での、揺れ合うような時間の中で、学生の沈黙、気配、身振り、目線、表情等から、「微妙なニュアンス」、又「原稿上には、全くかけらも表れていない事象や心情」の部分について、それを皮膚感として感じ取り、筆者が英文にしていっていった。

この時点での学生たちの心境は、「すごくアイコンタクトもしてきて、一緒に入り込みやすかった」、「私の気持ち、伝えたいことを、しっかりと射てフォローして頂きました」、「自分が日本語で表したのから、私の心情をくみとって白井先生が英語に表してくれた“they are all too cute to drink”⁶が、とてもじっくりきて気に入りました」、又「質問に行った時、先生がすごく良い反応をしてくれて、私はもっと伝えたいんだということに気づいて、それからどんどん伝えたいことが出て来た」等、レポート内に記されていた。

そして、学生たちは、上記プロセスを境に、それまでは、見たこともないような集中力で、英文原稿の作成、校正に取り組み始めてくれた。実際、授業終了ベルが鳴っても、ほとんどの学生が、帰ろうとしないという、文字通りあり得ない「想定外」の事態が起こった。

さらに、その勢いは、自然と Step 2 の「プレゼン体感」の場面にも波及していった。それは、学生個々のアイデア合戦である。習字、ダンス、切り絵、多様な衣装（球団のユニフォーム、好きなブランドの服、思い入れのあるサッカーシューズ等）を交えた唯一無二の、各学生の「自信作」が完成し、「相互評価表」を記入し合い、オーディエンス側の学生や、筆者

からのコメント等を交え発表が行われた。

学生のこの時点の心境については、プレゼンする側と、オーディエンス側に分けて、下記に示す。まず、プレゼンする側の学生の言葉としては、「話し手側にとって、聞いてくれて反応してくれる人がいることがどれだけ幸せなことか実感しました」、「全部想いをぶつけることで、何かがこみ上げてくるような、そんな気持ちになりました」、「発表中の先生の反応は、自分の話していることがしっかりと伝わっているんだなと分かったので、自信を持つことができた」、又「全体的に、教室の空気感がとてもよかったので発表しやすかった」等。

一方、オーディエンスの言葉としては、「人の目ばかり気にしていた自分と、そんなことは一切考えずプレゼンに没頭していたクラスの人たちを見ると、それがそのままプレゼンに直結していた」、「クラスメイトの良い発表を見て、自分も、他人を惹きつけられるようなプレゼンがしたいと思うようになった」、又「伝えたい気持ちが強い時の表情は、キラキラしているのだと感じました」等記されていた。

上記、Step 2 における教室の様子を、筆者の印象としてまとめると、次のようになる。それは、教室全体が一体となり、お互いの独自性を「素直に」認め合い、その素直さによって、ゆるやかな「競争感」さえ醸し出されて出していくような、そんな空間であった。以上、本教案の内容と、その実践の流れについて、筆者の描写と、学生の言葉とを突き合わせることで、できる限りの客観性を目指しつつ、「質的データ」としての記述を試みた。

以下に、筆者の主観と、上記プレゼンを包括するような一人の学生の言葉を、ほんの少し書き添え、本章のまとめとし、次章へと繋げる。

筆者は、このような、クラス全体があたたかい光につつまれるような、楽しい授業の成立をかなえてくれた、学生たちにとっても感謝している。又、プレゼンを聞いて、自分と趣味や出身地が同じであることがわかった学生が、授業後にその学生に駆け寄って話しかけている姿を目にした時も、「コミュニケーションとしてのプレゼン」の余波を見た気がして安堵した。

同時に、上記したような原稿添削のプロセス、つまり、学生の原稿をそのまま英語にするのではなく、その奥にあるものを捉えようとする試みなしには、教案スタート直後の時点で、学生たちを各人各様の「自分のプレゼンテーション体感」へ向けてのジャンプ台に乗せることはできなかったと振り返っている。その論拠の一つは、「白井先生の言葉がなければ、私は今回のようなパフォーマンスはできなかったと思います」という学生の言葉である。

次章では、その小さな試み—メタファーに頼って表現するしかなかった事象、「心の行間を読む」ことに焦点を絞り、論を進める。

4. 「心の行間を読む」

4.1. 本稿内における「心の行間を読む」の意味

ここでは、「心の行間を読む」を、まず、言語にまつわる他の概念との対比で示す。そして、その対比の記述に、学生の言葉を交えることを通して、本稿内において、この表現をどのような意味で使っているのかを記述してみる。

言語にまつわる概念としては、一般的な文脈における「文の論理的繋がり」、又「発話行為」(Austin, 1962 [4]; Searle, 1975 [5])、「会話の含意」(Grice, 1975 [6])、さらに、日本語の「察し」、「共感」等の概念が挙げられる。

そして、「心の行間を読む」ことと、上記概念とは、異なる。例えば、先に挙げた「文の論理的繋がり」等について言えば、すべて言葉や、文として表現されている部分を各概念の適用範囲とし、そこにある言葉や文の水面上に浮いている、船の航路を規則付けるもの、あるいは、その船の下に、実は何が隠れているのかを、その考察対象とするものである。

又、「察し」、「共感」は、会話している相手の置かれている状況を把握し、それを既知情報として、行う行為である。例えば、「今回の件については、心中お察しいたします」あるいは、「そうだったの。よかったわね」等である。

それに対し、筆者が無意識的に行っていたことは、上記概念の考察対象から外れる。又、「察し」、「共感」の意味する範囲からも、はみ出してしまう。それは、学生たちの原稿内、あるいは筆者との対話において、言葉にしていない、できていない事象や心情、何より、まだ本人すら気づいていない、「思考」になる手前の感情までをも、この表現の適用範囲としているためである。⁷

例えば、「このへんまで出かかっているのに～～という思いでモヤモヤしていました。そこで、先生に相談したところ、その詰まっていたものが、する～と流れて行くような、そんな感覚になりました」、「先生に表現を訊いた時、一歩踏み込んで深く教えてくれ、自分の表現しようとしていたことにびっくりだと思った」、「自分が上手く表現できなかったところを、ピタリと当て、ほめてくれた」、「自分の思っていること、感じていることを完璧にくみとって英語での表現を教えてくださいました」、又「このくらい熱く伝えたかった」等の心情、かすかな心のゆらぎ、あるいは深層心理に関わる部分を、「気配も含め、皮膚感として感じ取る」、

「読む」こと、それが本稿内でのこの表現の意味である。⁸ それは、個々の学生との対面空間における、言葉だけに依る対話というより、むしろ、学生の沈黙や息遣いも含め、身体で間合いを感じ取るような、そんな過程としての「一期」の時間である。

そして、そのことは、筆者が一人で自覚したのではなく、上記のような言葉、又、(筆者が)「心から生徒にあたっていく」、「ジェスチャーを多く使い、身体で問いかける」等、学生たちの目に映った筆者の姿を、描写したような記述によって気づかされ、客観化され得る事象である。その事象、上記にその意味記述を試みたことを、なんとか言い表すため、筆者は、脳裏をかすめ飛んだメタファー「心の行間を読む」を使った。次節では、その具体的事例を挙げ、より詳細に記述する。

4.2. 「心の行間」をどこで、

どのように、読むのか

上記、「心の行間を読む」とは、言ってみたものの、それは、筆者が無意識に行っていたことである。その事象、そこにおける知覚を明瞭に記述する手立てとして、メルロ＝ポンティ (2005) [7] の考え方を援用する。そして、その思考枠に沿わせるように、筆者と学生の対面空間における知覚を、描写記述する。ここでも、学生の知覚として、レポートからの言葉をそのまま記す。

4.2.1. どこで読むのか

「心の行間」は、学生と筆者の対面空間で、読むことができる。メルロ＝ポンティ (2005) の言説に沿うならば、身体を持った二人の人間の「間」としての、時空間である。逆に、メールや電話であれば(それが、たとえスカイプ等テレビ電話であったとしても)、とても難しいと考える。仮に出来たととしても、その精度はかなり落ちるだろう。

4.2.2. どのように読むのか

4.2.2.1. 記述の枠組み

メルロ＝ポンティ (2005) の哲学は、これ以上疑いようのない、分割しようのない最小単位であるアトムとしての「コギト」からの視点ではなく、人間の「知覚」を、世界と自己との原初的な接点と捉える。

例えば、遠近法が、唯一正しいモノの見方であるのではなく、セザンヌを含む芸術家の描き方、言葉の使い方、又ダンサーの身振りの中において、人間の「知覚」が、意味として読み取れることを教えてくれる、それがメルロ＝ポンティ (2005) である。

次節では、上記思考枠を援用し、筆者と学生との

「間」に立ち現れた現象、その中における両者の知覚を、「沈黙・気配・身振り・目線・表情」の観点から記述する。この五つの知覚の下位分類は、筆者が、学生の「心の行間を読む」という無意識の働きを、虚心に振り返った際、知覚の入り口になっていた観点である。

4.2.2.2. 事例

ある学生が、添削してほしいと、筆者の教卓のところにやってきた。原稿を、一読すると、南太平洋のある島が大好きだ、と書かれた、一見旅行案内のようなものであった。主な内容は、日本から飛行機で何時間、又島の人々が親切にしてくれた等である。

実際、本人が用意していたプレゼングッズも、その島へのイラスト的な地図と、その海岸で、笑顔で映っている本人の写真であった。

けれども、その学生の、目線（目の奥）に何か影がある。そして、話し振りも、うなだれ気味で、少なくとも「南太平洋」とは違う気配を感じた。その上、学生は、筆者に原稿を手渡した後は、その原稿に目をやりつつ、黙っていた。

ふと、「何かある」という気がした。はた目には、筆者が、机に向かい、黙って原稿を添削していると見えただろう。でも、本当は、添削と同時に、全身で、学生との「間」にある気配を知覚しようとしていた。

そうすると、ポロッと、「つらいことがあって、学校休んで行って来たんです」という言葉が、こぼれて来た。そんなことは、原稿内にかけるも書かれていない。あわてて学生の顔を見ると、顔は普通で、泣いているわけではなかった。けれども、「目の玉」それ自体が泣いていた。

咄嗟に、英語の添削ということが筆者の頭から飛んでしまい、学生に向かって、夢中で次のような言葉を述べていた。（振り返ると、無意識的に、想いを伝えたい一心で、身振りを交えていた）。

「私は、南太平洋って、行ったことないんですけど、そういう時に行く旅行は、元気いっぱいで行く時より、100倍くらい、海や空の色が、心に入ってきたと違う？感動が、全身を突き抜けるように……」と言うやいなや、学生の表情が、まるでピンクのバラが咲き乱れるようにパァーっと明るくなった。同時に、うなだれていた姿勢も、まっすぐに戻っていった。

一体、どんなつらい目にあったんだろう。その視線の奥深さと、莖をすっと伸ばした花のような姿を見て、筆者は、その花びらが散ってしまわないよう、心で支えたいと思った。そのため、そんな思いを込め、即座に、原稿内に英文“**I had been enjoying everything in the island!**”を書き添えた。そして、筆者の脳裏に錯綜するいくつかの想い・映像を、紗で包み隠しつつも、

届いてほしいところはきちんと届くように、声に出して読んでみた。

すると、学生は、「どうしてわかるの？」と、今でも筆者の耳に残る万感の籠った声と共に、静かな目線を筆者に向けてきた。その言葉が、「理由を訊いているのではない」ことは、その学生の目線が、瞬時の動きの中で、筆者の心をとろかすような、まろやかな視線に変わったこと、そして、自席に戻り、振りかぶるように、自分の原稿の校正に取り組みつつも、何度も顔を上げ、他学生の質問に答えている筆者を見つめ続ける、その視線の気配からも、明らかであったと思い返している。

この学生のレポートには、上記のようなやりとり、そして、筆者の書き添えた英文に対し、次のような感想が述べられていた。「先生とのやり取りを通して多くのことに感動しました。先生が使った“**I had been enjoying everything in the island!**”という言葉に私は、感動しました。私は、この島全体を、私の体全体で楽しんでいて、そんな迫力がこもっているような、すごい印象を受けたことは、今でも本当に心に残っています。あの時の、すべての思い出と衝撃を、私は、この言葉に込めて話しました。また、先生から出てきたこの言葉を、私が受け取り、考えたことによって、自分自身、あの時の衝撃に気が付く事ができました」。

上記は、本教案実践の一事例である。振り返ってみると、筆者は、質問に来た一人一人の学生に合わせて、その一期の中での「心の距離感」⁹を取りつつ、「心の行間」を読んでいくことに気づいた。上記事例にある、「紗で包み隠した」のも、その距離感—学生との「心の距離感」—を勘案しての一瞬の判断によるものであったと思い返している。

そして、学生とのこのようなやりとりの過程を通し、原稿に「加筆・修正」を行っていくと、後はもう学生が自然に走り出してくれる、そのような実践結果に至ることができた。

4.3. 考察

4.2.では、学生と筆者との、「間」でのやりとり、コミュニケーション、つまり、「心の行間を読む」ことを、「沈黙・気配・身振り・目線・表情」という知覚の枠組みから描写記述した。その記述にも表れているように、その五つの観点は、人間の知覚の中でも主に、「視覚」を通して感じ取れるものである。その点を踏まえ、本節では、「心の行間を読む」ことについて、人間の「視覚」という側面に焦点を絞った考察を行う。この考察においても、メルロ＝ポンティ（2005）の思考枠に沿い、「芸術家」としてのユーミン¹⁰の歌詞を引用しつつ論じる（cf. 伊藤, 1997 [8]）。

ユーミンは、日本のポピュラーソング界の大御所の一人と言っても過言ではないだろう。そして、ユーミンは、『日本の恋とユーミンと』というタイトルを付けたアルバムを出しているように、とても日本人的ともいえる、繊細さを以て現実を見事に描き取ってくれている。そのユーミンの、芸術的、感性的な歌詞の中にも、「視覚」による知覚を交えたコミュニケーションのありようは、如実に見て取れる。

例えば、「沈黙」については、「立ち去る時の肩のあたりに、声にならない言葉聞こえた」（松任谷 由実、『水の影』）がある。この歌詞の中では、声にならない言葉、つまり沈黙の中に込み込んでいる想いが、「肩のあたり」に「見えた」ことが歌われている。又、気配については、「投げやりな別れの気配を、横顔に漂わせ」（松任谷 由実、『翳りゆく部屋』）という歌詞においても、その人の横顔あたりに漂っている「気配」から、相手の思考が「わかる」、言い換えると人間の感性を以てすれば、「見える」ことが示されている。

ためしに、筆者は、目を閉じてみた。そうすると、沈黙の中にある、「想い」や、そばにいる人の「気配」さえ、目を開けている時ほどには、皮膚感として感じ取れないことに気がついた。さらに、「身振り」について、「視覚」を交えて言及するならば、ユーミンの歌いながらの身振り（左手の、瞬時のかすかな動き）を「見た」時、その歌詞の「もう」というたった一言に込められた情感が、CDで聞いていた時の何万倍もの深さで、筆者の心臓を射抜いて行った。

又、「目線」については、「あなたと見つめ合っている、ぬるい吐息が瞳の奥でゆらゆら揺れている」（松任谷 由実、『Moonlight Legend』）において、どれほどの感情が「目線」の中に込められているかが描出されている。最後に、表情については、「情」が「表」に出ていることから、だれにとっても「視覚」による知覚の自然な対象となっているだろう。

上に見たように、日本のポピュラーソングの中においても、言葉ではなく、沈黙や気配等を、主に視覚を通して感じ取りつつのコミュニケーションのありようが、ごく自然に歌われている。筆者が身を置く、学生も教員も共に日本人であるという教室空間の下、そのような「自然」に、波に身を任せるような対話、やりとりを行ったことが、期せずして学生と筆者の関係構築を深め、そのことが今回の実践結果に、微小ながら寄与しているように思われる。

最後に、日本人的な、言葉に依らないコミュニケーションのありようを、見事な「こころの絵筆」で描き上げているユーミンの次の歌詞を以て、この考察のまとめとする。「心に耳を当てて、途切れそうな声を、

じっと聞いているの（中略）ああ、口にはしなくても、きつとわかるから」（松任谷 由実、『ダンスのように抱き寄せたい』）。

5. まとめ・今後の課題

本稿では、必修英語の授業の総括として実践した、英語プレゼンテーションの教案についての報告を行った。その報告では、学生の英語プレゼンテーション「体感」を通しての「心意気」の発露それ自体よりも、むしろ、そこへ至る契機としての試みである、学生個々の「心の行間を読む」ことに焦点を絞り、描写、記述を行った。そして、その内容について、人間の「視覚」という側面から考察を行った。以上の過程を通し、「心の行間を読む」というやりとりにおける、学生の心情の変遷、及びそれと絡み合った学生と筆者との関係構築について、多少なりとも明らかにできたのではないかと思う。¹¹

ただ、客観性を目指して努めはしたが、描写記述において、完全に筆者の「主観」を拭いきれたとは言えない。又、今後の課題として、本教案の実践と、その結果との因果関係を明確に示すことが挙げられる。そのためには、多角的かつより詳細な分析枠の設定による記述を行う必要がある。同時に、本稿執筆過程を通し、学生のフィードバックレポートを読み込むと、日英語の比較文化、又語用論等、筆者の研究分野（Grundy, 2000 [9]; Brown & Levinson, 1987 [10]; Spolsky, 2001 [11]; 白井, 2009 [12]; 白井, 2010 [13])に関わる論点が、いくつか浮かび上がってきた。それらは、文化的概念としての「間」（cf. Shirai, 2007 [14]）の観点も含め、日本語と英語、それぞれの言語文化までも視野に入れての考察により、日本人大学生の心性を考慮しつつの「発信型」英語教育に向けた一つの客観的記述に結びつくかも知れないと思われる。

最後に、学生と筆者との「心の行間」でのやりとりを通し、学生が筆者に残してくれた「おまけ」として、関係構築にまつわる想定外であった、学生（上記、本文中で引用した学生以外の3人）の言葉で、本稿を締めくくる。

まず、レポート中の、「とても、生徒に対して熱い気持ちでぶつかってきてくれるところが、とても先生の良いところであり、そんな先生が好きでした！だからこそ、もっと初めのうちから名前を覚えてほしかったなと思いました。それでも頑張ろうと思ひ、プレゼンの時に添削して下さいましたのがうれしくて、英語を頑張ろうと思ひました」。

又、レポートの最後の一行に、ひと思いに書いたように、全体が文末に向けて右肩上がりの筆致で書かれ

ていた、「この授業おわっても、顔忘れないで下さい。声かけて下さい」。

そして、本教案実践終了間際の、唐突な言葉「(ボソツとした音調で) 要りますか？」である。目をやると、学生が、自分のプレゼンに使った故郷の写真(自室の窓から自ら写したという、美しい夕焼けの「作品」)を手に、「持ってて下さい.....ずっと」と強く言い切った。筆者は、学生がその言葉の内側に精一杯込めた意味をしっかりと受け止めつつ、「はい。大切にします」と即答し、有難く受け取った。

謝辞

本稿は、2015年3月8日、日本英語教育学会第45回研究集会に於いて口頭発表した内容である。学会に向け、筆者の背中を押して下さった井出祥子先生、そして、研究心に立ち返る、大きなきっかけを与えて下さった、京都工芸繊維大学、岡夏樹先生に心よりお礼申し上げます。

同時に、新参者である筆者の、このような感覚的な実践内容に、発表直後から興味を示して下さった、早稲田大学、原田康成先生に、深く感謝の意を表したく存じます。

注

¹ 「心の行間」の「心」という語は、夏目漱石の『こころ』が、『*Kokoro*』として英訳されていることに倣い、そのまま「小文字」のローマ字表記で残した。又、英語タイトルは、意識した。

² 教案についてのこの考え方は、筆者が学部(人間社会学部文化学科)において、日本と西欧の比較文化・思想の学びと同時に修了した、日本語教員養成講座での実践的学びに影響されている。同時に、まだかけ出しの頃に作った稚拙な教案に対し「感性に響く」等の言葉によって学生たちが応え、教えてくれたことでもある。

実際、筆者の設定した「合格点」に辿り着けたと言える、数少ない手作り教案は、発音の仕方、語義の広がり方、文法項目、文の作り方、さらにコミュニケーションのありようを、人間の感性と結びつけたものである。

³ 本文中で引用した「学生の言葉」や、筆者が使った言葉については、句読点、「!」「~」等の文字、又、口語的表現もそのまま記す。文体論的に整えることよりも、書き手・話し手がその文字を使って伝えようとした微妙なニュアンスや、言外の意図を残すことを優先した。

⁴ 本稿での「心意気」に含まれる意味は、「自信(自分の能力や価値を確信すること)」(広辞苑[15])を静的で確固としたものとすれば、その獲

得如何に関わらず、「自己実現欲」まで駆け抜けてしまうような、より動的で、人間の本能に近い心の勢いである。特に、普段は控え目で大人しい学生の場合、その隠れた潜在力を見た気がした。

⁵ 参考のため、c、又はdと回答した学生の言葉を記す。c。「あまり人前で話すのは得意ではなく、さらに英語で話さなくてはならなかったので大変だった」。d。「特にやりたいとも、やりたくないとも思わなかったのであまり変化はない」。

⁶ “they”は、アニメのキャラクターや花柄等のラテアートが施された多様なカフェラテを指す。

⁷ 話し手が、話し始めたことを、聞き手が「引き取り」、又相槌を入れ、その両者で一つの文を完結する「共話」(水谷,1999)[16]とは、異なる。

⁸ 筆者は、この内容を、2015年3月に上記学会で口頭発表している。そして、スクラップしている、『こころの健康学』(2015/8/2付日経新聞)における、認知行動療法研修開発センター、大野裕先生の記述、『『おもてなし』の精神は、言葉になっていない言葉を感じ取り、読み取る姿勢から生まれると考えている』を読んだ時とても共感した。

⁹ この観点については、「間」の概念も交え、ここで述べた五つの知覚、及び語用論的分析枠等により、より客観的な記述を行いたいと考えている。

¹⁰ 松任谷(荒井)由実の愛称。スタジオジブリの作品を通し、その音楽はよく知られているのではないだろうか。又、2015年秋公開のフランス映画『リトルプリンス 星の王子さまと私』の日本語吹き替版の主題歌も、ユーミンが担当している。

本文中で引用した歌詞は、『水の影』、『翳りゆく部屋』、『Moonlight Legend』、『ダンスのように抱き寄せたい』の一部である。

¹¹ 「絡み合い」であることは確かである。ただ、本稿を書き終えた今、もしかすると、このような学生たちとの自然なあたたかい関わり合いこそが、双方向的コミュニケーションを基に成り立つ語学授業にとって、扇の要になっているのでは、という気がし始めている。この点については、より詳細な分析が必要であるため、稿を改めたい。

文献

- [1] 原田康成, “グローバル人材育成と International Baccalaureate:一言語情報から見た Theory of knowledge の意義—,” <http://www.decode.waseda.ac.jp/announcement/documents-for-2013-03-16-17/YasunariHarada.pdf>, (参照 2015-3-1).

- [2] 坪田康・壇辻正剛, “自律的英語共同学習における聞き手の意義,” 日本英語教育学会第41回年次研究集会論文集, pp.35-42, 2012.
- [3] 森永弘治, “「発信型」英語教科書を使用したプレゼンテーション課題による発信のための英語力向上の試み,”
<http://www.decode.waseda.ac.jp/announcement/documents-for-2014-03-01-02/KojiMorinaga.pdf>, (参照 2015-3-1).
- [4] J. L. Austin, *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press, 1962.
 [J・L・オースティン, “言語と行為,” 坂本百大訳, 大修館書店, 2001].
- [5] John. Searle, “Indirect speech acts,” In P. Cole and J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York, Academic Press, pp.59-82, 1975.
- [6] P. Grice, “Logic and Conversation,” In P. Cole and J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York, Academic Press, pp.41-58, 1975.
- [7] モーリス・メルロ＝ポンティ, “メルロ＝ポンティ・コレクション,” 中山元編訳, 筑摩書房, 2005.
- [8] 伊藤雅光, “ユーミンの言語学 1. 文体とは何か,” 日本語学, vol.17, pp.80-87, 1997.
- [9] P. Grundy, *Doing Pragmatics*, New York, Oxford University Press, 2000.
- [10] P. Brown & S.C. Levinson, *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- [11] Spolsky, Bernard, *Sociolinguistics*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- [12] 白井香織, “不同意の間接的発話行為に関する異文化比較研究—日本語とアメリカ英語の場合—,” 千葉商大紀要 第47巻第1号, pp.87-101, 2009.
- [13] 白井香織, “日英語の不同意における「情報」上の差異—話し手/聞き手の「内的/外的直接体験」の枠組みにおける考察—,” 日本女子大学大学院文学研究科紀要 第16号, pp.75-87, 2010.
- [14] Shirai kaori, “A Cross-cultural Study of the Discourse Markers in Japanese and English: The Concept of *ma* and Functions of *ne* and “you know,” (日英語の談話標識についての異文化研究—「間」の概念と「ね」及び“you know”—), 日本女子大学大学院文学研究科紀要第13号, pp.27-42, 2007.
- [15] “広辞苑 第六版,” 岩波書店, 2012.
- [16] 水谷信子, “心を伝える日本語講座,” 研究社,