



Title	「話し手の語りに対して聞き手が言いうる発話」を話し手が演じること：英語授業での教師による描出發話
Author(s)	岡田，悠佑
Citation	言語文化共同研究プロジェクト．2019，2018，p. 11-20
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/72759
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

「話し手の語りに対して聞き手が言いうる発話」を話し手が演じること
—英語授業での教師による描出發話—

岡田 悠佑

1. はじめに

人は日常生活における何気ない会話においてもメディアインタビューなどの制度的な会話においても、様々な方法を駆使して話を語っている。例えば、大事な会議が朝からあったのに電車が遅刻して会議に遅れてしまった、という出来事を友人に話す場合、「駅に着いたら、電車遅延してるって言われて、えー！なんで！朝から会議あるのに、って。」のような台詞で語ることは十分に想像できるだろう。この例の中の「電車遅延してる」や「えー！なんで！朝から会議あるのに」のように、話し手が自身や聞き手、あるいはその場にいない誰かの過去の発言や実際に言っていないが心の中で思ったであろうことを声に出す「描出發話」(represented talk: Prior, 2015)も、人が話を語る際に用いる方法の1つである。

これまでの会話分析研究は、描出發話は出来事や経験などの語りの対象への話し手の評価やスタンスを聞き手にわかりやすく示す方法であり、話し手が下す語りの対象物への評価・スタンスに対する聞き手の同調的 (alignment) または親和 (affiliation) 的行為を促すものであることを明らかにしている (Hauser, 2015; Prior, 2015 参照)。しかし、出来事や経験に対する話し手自身の発話や思考、あるいは話し手が思ったであろうことを聞き手が推測して描出する (山本, 2013 参照) のではなく、次の抜粋にある「もうかわいそう先生」(14 行目) という発話のような、話し手の語りに対して聞き手が言いうる発話もしくは抱きうる思考を、話し手自身が描出し演じてみせる行為の意義については、管見の限り研究がなされていない。

抜粋 1 (準上級英語 Writing & Communication クラス)

参加者：E = Ethan (教師); A = Aya (学生); Ss = 複数の学生

- 8 E: okay does that <SHOCK> you?
9 (0.2)
10 E: that sentence? anyone?
11 (2.0)
12 E: within twenty five years あと二十五年.
13 (0.2)
14 E: あと二十 (.) 五年 私もうなくなったかもしれません.
15 (0.6)
16 E: も(h) う かわ(h) い[そう せ(h) んせ(h) い,=
17 Ss: [hahaha
18 E: =.hh by(h)e[by(h)e hahahah .hh oh(h) fmy goshf=
19 Ss [haha oh(h)

筆者が採集した複数の英語教室会話からなるビデオデータコーパスには、上記のような「話し手の語りに対して聞き手が抱きうる思考を話し手が描出し演じる行為」を教師がなしている事例

がいくつか見られる。英語授業という1つの制度的場面であるとはいえ、複数の英語授業における異なる教育活動実践場面で、複数の教師が用いるこの未だ研究されていない描出發話を分析することは、英語授業における特定の描出發話の意義や役割を明らかにするだけでなく、この「新しい」描出發話のある程度の一般的な相互行為的意義や役割を論じることができるだろう。それは、誰かに話を語るといふ人々の生活において普遍的な行為の実践において人が用いている方法、つまり人が持つ相互行為能力の一端を解明することとなるだろう。以上の目標に向かい本研究では、英語授業において話し手である教師が、聞き手である学生が言いうる發話を演じるという行為の相互行為的意義そして制度的(教育的)意義を会話分析によって分析し考察を行う。そして英語授業という特定の制度的場面を超えた「話し手の語りに対して聞き手が抱きうる内的思考を話し手が描出し演じる行為」の普遍的な意義、役割について議論する。

2. データ及び分析方法

本研究が分析に用いるデータは、録画録音された日本の大学英语授業 93 クラス計 139.5 時間分の教室会話からなるビデオコーパスで、その内容は次のとおりである。

- ① 日本での英語教育歴 30 年を超える、日本語の堪能な英語母語話者が講師を務める準上級 (TOEFL ITP500 前後) の 2 回生対象ライティングクラス 1 授業
- ② 上記①と同じ教師が講師を務める中級 (TOEFL ITP 500 前後) 2 回生対象コミュニケーションクラス 2 授業、
- ③ 日本での英語教育歴 10 年を超える日本語能力検定 1 級を保持する英語母語話者が講師を務める 1 年生対象の初級 (TOEIC 470 前後) コミュニケーションクラス 4 授業、
- ④ 上記③同じ教師による 1 年生対象の中級 (TOEIC 600 前後) コミュニケーションクラス 4 授業
- ⑤ 上記③及び④と同じ教師による 2 年生対象の準上級 (TOEIC 700 前後) コミュニケーションクラス 2 授業、
- ⑥ 英語圏で学位を取得した日本語母語話者が講師を務めるアカデミックプレゼンテーションクラスが 79 授業。このアカデミックプレゼンテーションクラスは習熟度別編成とはなっておらず、受講生の TOEFL ITP での成績は 400~600 と開きがあり、は 460 前後であった。

上記データを観察したところ、①と②データにおいて各 1 件そして⑥のデータにおいて 3 件と、合計 5 件の「現在進行中の教師の語りに対して、聞き手である学生が言いうる發話を教師が描出する行為」が見られた。この 5 件において、どのような相互行為的意義が行為連鎖の中で生まれ、さらにそれが (もしあれば) 教育的にどのようなことを達成するのかを明らかにするため、会話分析(Conversation Analysis)を用いて分析を行った。会話分析は人が他者と相互行為 (行為と行為の連鎖) を達成する方法を内的視点から構造的に分析し記述する分析手法である。より詳細に言えば、会話分析は人と人とが築く相互行為を 1 つのシステムと見なし、その中での發話や沈黙を含んだ非言語の振舞いがどのような意味を持つのかを、対象とする發話または振舞いに先立つそしてまたそれに続く發話または非言語の振舞いとの関係から明らかにするという分析手法である (Bilmes, 1988)。相互行為の詳細な文字化は、システム内の関係、つまり構造を誰にでもわかりやすく「見える化」するため工夫であり、分析の妥当性と信頼性を担保するものでもあ

る(岡田, 2015)。会話分析を用い上記データを分析することで、教師の語りに対して聞き手である学生が言いうる声を語り手である教師自身が発話してみせるという行為が果たす意義、そして特定の文脈を超えたその行為の意味を明らかにすることができるだろう。次節では、教師と授業場面が異なる事例として、上記①のデータと⑥のデータから各1件を取り上げ、詳細な分析とその結果を元にした考察を行う。

3. 分析及び考察

まず抜粋1として取り上げた、英語母語話者教師による準上級英語ライティングクラス (①のデータ) での事例を取り上げる。抜粋2の場面は教師Eが学生Aを指名することから始まる。この抜粋直前まで、ハンドアウトにある英文 (英語ニュースのスクラップ) を1文ごとに指名された学生が音読する、ということが行われていた。

抜粋2(準上級英語 Writing & Communication クラス)

参加者: E = Ethan (教師); A = Aya (学生); Ss = 複数の学生

- 1 E: uh: Aya (.) yeah.
2 (1.7)
3 A: ((ハンドアウトの英文を音読する)) within twenty five years, (0.5)
4 combined gross domestic products of China and India would
5 exceed those of the (0.5) group of seven wealthy nations,
6 he said.
7 (0.5)
8 E: okay does that <SHOCK> you?
9 (0.2)
10 E: that sentence? anyone?
11 (2.0)
12 E: within twenty five years あと二十五年.
13 (0.2)
14 E: あと二十 (.) 五年 私もうなくなったかもしれません.
15 (0.6)
16 E: も(h) う かわ(h) い[そう せ(h) んせ(h) い, =
17 Ss: [hahaha
18 E: =.hh by(h) e[by(h) e hahahah .hh oh(h) fmy goshf=
19 Ss [haha oh(h)
20 E: =hehe .hh fs- seventy one eighty one nine- yeah
21 無理 無理ですねf .h 無(h) 理 haha あと(h) 二(h) 十 五(h) ね(h) ん
22 fokay bye byef .hhh HOW OLD ARE YOU?
23 (0.3)
24 E: foh you are very 元気 元気 元気f .hh
25 Ss: haha

26 E: so uh (.) this is- this- [(0.2) £THIS INFORMATION=
 27 Ss: [hahaha
 28 E: =CONCERNS YOU:, (.) more than me.£
 29 (0.5)
 30 E: I'm bye bye,
 31 (0.5)
 32 E: you are very very s- strong. you'll have nice family:,
 33 and (.) children and everything but uh (0.5) £oh: my
 34 teacher said, (0.9) in those day:s in those da(h)ys,£
 35 (0.6) that uh in twenty five years,

E の指名 (1 行目) を受け、3 で A は音読を始める。A の音読が終わった後、E は学生たちに、音読されたニュース箇所は自分たち(学生たち)にショックを与えるか、と質問を投げかけるが (8 行目)、少なくとも言語を用いた学生たちの即座の反応はない (9 行目)。そこで、E は再度問いかける (10 行目) が、学生たちからの反応はなく長い沈黙が生じる (11 行目)。E は再度ターンを取り、学生に 25 年後のことを尋ねていることを前景化するが、再度沈黙が生まれる (13 行目)。そこで E は学生からの応答を待つのではなくターンを再び取り、25 年後の状況を仮定して語る (14 行目)。しかし、その話について学生からの反応はない (15 行目)。E はそこで、「も(h)うかわ(h)いそう せ(h)んせ(h)い、」と笑いながら、学生が心の中で抱きうる E の話への応答を描出した発話を行う。学生たちはその E の描出發話の産出途中から笑いを返すことで (17 行目)、先の E の発話内容、25 年後では E はなくなっているかもしれない、ということを改めて笑うべきものとして捉えたことを示す。E は描出發話にそのまま発話を続け、「bye bye」や「oh my gosh」と茶化しつつ、自分の年を数え、25 年後の世界に自分がいないことを笑いながら伝える (18, 20-22 行目)。学生たちはこの間も E の発話に笑いを差し込んでいる (19 行目)。E は、しかし E は 22 で一旦笑いを止め、大きく息を吸い、間を区切った後、大きな声で「HOW OLD ARE YOU?」と笑わずに学生たちに問いかける。ここでは、学生たちは E と同様に笑うことを止め、沈黙が生まれている (23 行目)。E は学生たちの応答を待つのではなく再度ターンを取り、もう一度笑いを交えて学生たちは「very 元気元気元気」であると伝える (24 行目)。学生たちもこれには笑いを返す (25 行目)。しかし、E が再度笑いながら伝える「THIS INFORMATION CONCERNS YOU:, more than me」(26, 28 行目) に対しては、学生たちは笑うことはなく (29 行目)、笑うべき内容ではないと捉えていることを示している。

この 1-28 行目までの相互行為の中で、E は A が音読した英文の内容は学生たちが反応すべきものであることを理解させようとしている。8 行目の、学生たちが「yes」と答えることに傾斜がかかった E の質問 (Raymond, 2003 参照) に対して学生たちが応答していれば、14 行目以降の仮定の話もなかったかもしれない。その 14 行目以降の仮定の話の中で、本研究が対象とする「受け手が言いうる応答を話し手が描出する発話」が行われる。この描出發話は 15 行目の学生たちの沈黙の後で行われており、その沈黙は 14 行目での仮定の話に対して学生たちはどのように反応すべきか判断できなかったためであると考えられる。この流れの中での 16 行目の「聞き手である学生の言いうる声」を描出した E の発話は、学生たちが話の受け手として相互行為に参加することを強制している。つまり、描出された学生たちの声は、その声の「責任者」(principal:

Goffman, 1981) とされる学生たちに対して、責任者として教師が描出した声を示す命題、教師の語りへの評価に同意するか否かを判断し示すこと義務付ける。それは声の主とされる学生たちにその声の妥当性を判断できる認識上の地位があると想定されるためである (Heritage, 2012)。また、教師の描出發話は学生たちに教師の話をどのように聞けばいいのかを教えている、とも言える。そして、実際には、学生たちは笑いを返すことで E が描出した声の妥当性を認める反応を示し、E の語りに参加をする (17 行目)。ここで学生たちは 25 年後の仮定の話について、E に関することは笑っていいもの、という評価そしてスタンス (Du Bois, 2007) を E と共有して示している。そして E はさらに仮定の状況の中の自分について笑いながら語っていき、学生たちも合わせて笑いを返すが、21 行目で E が笑わずに自分たち (学生たち) の年を尋ねられた際には E と同様に笑いを止めている (23 行目で沈黙)。しかし、E が再度笑いながら話を進めることで、学生たちは再度笑いを返している。ここまで、学生たちは E のスタンスに同調して E の語りに参加している。だが、26・28 行目で E が笑いながら、自分 (E) よりも学生たちに関係のあることだ、と英語で伝えた際には、学生たちは E とスタンスを共有せず笑いを止めている (29 行目)。準上級レベルの学生であるため E の英語が分からなかったとは考えられないが、仮に彼らがわからなかったとしても、その後の 30 行目での「I'm bye bye」は先ほどまで笑いながら使われていた言葉で決して理解できないものではないが、ここでも学生たちは笑わないでいる。それは、学生たちが E の語っている 25 年後の話を、笑うべきものとして捉えるのではなく、ある程度の真剣さを持って受け止めていることを示している。

抜粋 2 では、反応すべき、と教師が考えるニュースについて反応を示さなかった学生たちに反応を示させるため、その前段階としてニュースの内容を仮定の話として語り、その語りへ参加させるための手段として「話し手による、聞き手が抱きうる思考の描出發話」が行われた。学生たちは認知上の義務 (Heritage, 2012) から、「描出された自分たちの声」に対して、そして E の話に対して反応を示すこととなり、必然的に話し手の語りへ評価・スタンスを示す規範的な〈積極的な聞き手〉の役割を果たすこととなった。そして E の語りの 1 つ 1 つに評価を示す聞き手と学生たちがなったことが、E が求めていた、ニュースが伝える内容を聞き流すのではなく自分たちに関連のあるものとして捉える態度を引き出すことを可能にしたと言える。「話し手の語りに対して聞き手が抱きうる思考を話し手自身が描出すること」は、どのように話を理解すべきかを教示するだけでなく、話の受け手として反応を示すことを義務付け、〈積極的な聞き手〉となることを適切化する。この相互行為的意義を用いることで、抜粋 2 で教師は「音読されたニュース内容を自分に関係あるものとして考える」させるという教育的課題を達成することができた、ということができるだろう。次の抜粋ではまた異なった教育的課題を達成するために、教師が聞き手である学生が自分の話に対して言いうる発話を描出し演じている。

抜粋 3 は日本人教師が教える英語アカデミックプレゼンテーションクラスの 7 週目授業からのものである。この授業では、6 週目から 8 週目まで 3 週に渡って毎週クラスの 3 分の 1 の学生たちが各自のプロジェクトを 5 分間で発表する中間発表が行われていた。7 週目の全発表者 16 名が発表を終えた後に行われた、教師によるフィードバックの一場面が抜粋 3 である。

抜粋 3 (FB18531T2)

参加者：T = 教師、K = TA 院生、S1 = 学生 1、S2 = 学生 2、Ss = S1、S2 を含む多くの学生

1 T: っわけで 目的をもうちょっとはつきり言う っいうことを考えてやってみると
2 より (.) まとまると思います. だって (.7) はつきり言って:: (.) あの::
3 僕 (.) 今日聞いた話 全部, あの::: (.4) どの話とかどのトピックとかもう
4 ↓う:::ん ↑どっかで聞いたことがあるんですよね. この授業とかこの授業以外で,
5 だから ↑新しいことってのはつきり言ってない
6 (.3)
7 T: ですがれども:: その上で:: そういった人たちに- 対しても:: (.7) このために-
8 え:::つと こういう話があつて:::, 何のためにこれをするのか, っいう
9 ストーリーを作つて話す (.4) っいう風にするために目的はしつかりと.
10 (.3)
11 T: っいうようにしましょう.
12 (.2)
13 T: 目的なく話されても (.2) んで何? (.3) ↓っ感じでしょ. あ例えば- (.9)
14 ガンダム (.5) って知ってますか ((S1を見る)) ガンダム.
15 S1 ((頷く))
16 T: 知ってる?
17 S1 ((頷く))
18 T: ガンダムウイングっいう [20 年前くらいの作品があるんですけどもね.=
19 S2: [((何度も頷く))]
20 T: =5 人: 主人公がいて (.8) で::: 一話目でなんとね, (.2) その (.2) 主人公の
21 ヒロユイ (.4) っいうのの乗ってる機体が:: 大破するんですよね. >だから
22 ガンダムの< (.) 主人公の機体出てこないんです.
23 (.9)
24 T: で ↑いつ出てくるのかな:: と思つてたら <だいで経ってから:, > .hhh 敵に修理して
25 もらつて出てくる. .hh なんですけれども:: 面白いんでぜひ見てください.
26 (.3)
27 T: って言つたつて:: (.5) ((腕時計を見る仕草)) 今この時間何 って
28 思つたでしょ[う この時間
29 K: [heheheheh
30 Ss: [huhuhuhuhuhuhuhuhuhu
31 T: だ(h)か(h)ら 何のために話すのかつていうのをよく考えて (.) 言つてみて.=↑あと
32 一歩 あと一歩なんですみんな. あ ()よくできてるんですその一歩だけできたら::
33 だいで違うようになってくるんでやってみてください.

1-2 行目で T は、「っわけで」という発話でターンを始め、それまでのフィードバックで話していたことをまとめる形で、プレゼンテーションの目的を明確にすべきだ、ということを学生たちに伝える。ここで T は学生たちの反応を待つのではなく、話を続けて目的が明確であることの重要性を訴える (2-6、7-9 行目)。しかし、学生たちは教師の方を向いているものの、「はい」などの言語的な反応も、頷くなどの非言語での反応も、この間見せていない。そして 10 行目での応答の不在を見た T は 11 で、「っいうようにしましょう。」と要求を行うものの、また

しても応答はない(12行目)。そして応答不在による沈黙を見たTは再度ターンを取り、目的のない話を聞かされた受け手の反応として、「んで何？」という受け手の言いうる発話を描出して、目的のない話に対する受け手のスタンスを前景化し、「って感じでしょ？」と同意を求める。しかしTはそこで学生たちの反応を待つのではなく、そのまますぐに「例えば」と、その受け手のスタンスが適切となるような具体例を示す前振りを行い、ターンを続ける(13行目)。そしてTはS1を見ながら、ガンダムを知っているか尋ねる(14)行目。S1は頷き知っていることを伝える(15行目)。Tはもう一度S1に尋ね、彼女から確認を得たところで(16・17行目)、ガンダムウイングという作品の話始める(18)。ここでS2が何度も頷きこの作品を知っていることをアピールするが(19行目)、25でTがガンダムウイングという作品の視聴を勧める形で話を終えるまで、他の学生はTの方を向いたまま、頷くことなどをせずにじっと話を聞いている。そして26行目で間を置いた後、27行目でTは再びターンを取り、「って言ったって」と今まで語ってきた話を1つの対象物として客観的に捉える視点を提示し、腕時計を見る仕草に続けて、「今この時間何」と、話の聞き手であった学生が言いうる発話、心の中で抱きうる思考を描出する。そして、「って思ったでしょう」と同意を求める。学生たち(とTAのK)は笑いを返すことで同調し、Tによる描出發話が示すTの話へのスタンスに親和していることを示している。そしてTは学生たちの同意を受けた後、「だから」と、Tの話の聞き手として学生たちが実際に経験したことを根拠として、目的を明確にすることの重要性を再度訴えかける(31-33行目)。

抜粋3では、学生の間発表でのパフォーマンスに対するフィードバックとして、教師Tは目的を明確にすることの重要性を説いていた。しかしTは一方的にその重要性を伝えるのではなく、学生たちがそれを理解することに志向していた。それは、10行目と12行目で学生たちが応答すべき相互行為位置で応答しないことをそのままとせず、再度ターンを取って応答を得ようとしたことから明らかである。そして、目的がない話をされた時の聞き手の反応はどのようにあるべきかを体験から理解させるため、自分が語った目的のない話に対して学生が言いうる声演技するという手段を取ったと言える。声の責任者としての認知的義務を課すことで、Tは学生たちに、描出發話の内容に同意するかしないかを返すことを適切化した。そして学生たちは笑うことで描出發話の内容を認め、さらにそのことにより、目的のない話を聞いた際にはこう反応すべきだ、とTが求めていたものを学生たちに実践させた。それは、話を理解しているのかどうかかわからない〈反応のない聞き手と見なされるもの〉から、話への〈反応を示す聞き手〉へと学生たちが果たしている相互行為的役割が変化しただけではなく、目的のない話に対してどのように反応すべきかを理解し示すことができる〈批判的聞き手〉であることを、教師が代弁した自分たちの内的な声を踏むこと(footing: Goffman, 1981)によって学生たちが達成していると言える。教師Tは、聞き手である学生の内的な声を話し手である自身が描出することによって、学生の親和的応答そしてアイデンティティの変容を元に、再度取得したターンで、目的の重要性を訴えることができていた。「話し手が語っている話に対して受け手が抱きうる思考を話し手自身が描出すること」は、相互行為的な役割(抜粋3では〈反応を示す聞き手〉)としてのアイデンティティだけでなく、特定の状況で特定の行為をなすカテゴリー(抜粋3では〈批判的聞き手〉)としてのアイデンティティ(Hester & Eglin, 1997 参照)であることも適切化することができる、と言えるだろう。

抜粋2と3では教師も学生も授業内容も教師が従事している教育活動も異なっているが、いずれの抜粋でも、提示された情報に対する学生たちの理解(の表示)の不在を問題と捉えた教師が、

その求めている理解を得るための手続きの1つとして、「聞き手である学生たちの言いうる声を演じる」という行為を用いていることが分かった。注意したいのは、この描出發話はそれ単体で期待していた理解を得ることができる訳ではないということである。まず期待していた理解が表示されるべき場所でなされなかった後、教師たちはターンを取り、一度トピックをずらすようにして、関連しているが直接理解を追求するのとは異なる語りを始めている。そしてその語りの終了時点、つまり聞き手からの語りへの応答が適切となる場面で、件の描出發話を行っている。そうすることで、聞き手である学生たちの語りへの応答義務を前景化し、学生たちが示した応答を足場として、さらにターンを取って求めている理解を提示させるために話を元に戻す、ということを行っている。話を語ること、その話に対して聞き手が言いうることを演じて見せることで、話への応答、具体的には描出された声に現れるスタンスに同意か不同意か、を義務化すること、そしてその返答を利用してさらにターンを取って返答内容に応じた話を展開すること、これらの行為の連鎖によって、抜粋2と3の教師たちは求める理解を追求することができていた。従って、話し手である教師自身が聞き手である学生の言いうることを演じる描出發話を中心とした相互行為手続きの組み合わせは、特定の教師にのみ使用可能なものではなく、どの教師にも利用可能な、それぞれの教育を達成するための一連の相互行為手続きであると言えるだろう。

では、この描出發話を用いた相互行為の組み立ては、英語授業という文脈を超えることができるのだろうか。先述の通り、話し手が聞き手の抱きうる思考を描出するには、応答として言いうる発話の対象となる語りを話し手が行うことが必要である。語りを始めるターンを取得し、そして語りを続けるだけのターンを保持するためには、そのための仕掛けが必要となる (Jefferson, 1978; Terasaki, 2004)。この点において、英語科目かどうかに関わらず、授業という相互行為では一般的に教師が優先的にターンを取得し保持する権利を有している (Seedhouse, 2004 参照)。この制度性を利用できるという点で、授業では話し手が自身の語りに対して聞き手が抱きうる思考を描出することは、ターンが参加者に等分されることが期待される日常会話 (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) よりも用いることが容易だと言えるだろう。しかし、話を語ことは日常会話でももちろん可能であり、話し手がこの描出發話を実践する機会もあるだろう。日常会話そして授業以外の制度的会話において「聞き手が抱きうる思考、言いうる応答を話し手が描出する行為」が実際に用いられることがあるのかどうか、そして用いられた場合にはどのような相互行為的意義を果たし、それは今回明らかにした英語授業での意義とどのように異なるのか。これらの問いはこれからの研究で明らかにされる必要がある。

4. おわりに

本稿は「話し手の語りに対して聞き手が言いうることを話し手が描出する行為」がどのように用いられ、どのような意義を相互行為場面で果たすのかを分析し考察することで、人が持つ相互行為能力の一端を解明することを目指した。複数の英語授業データの会話分析から、次の2つの相互行為的意義が明らかになった。1つは、次のターンにおいて描出された声に対する聞き手からの応答を適切化することである。描出された聞き手の声は、聞き手をその声の「責任者」とするため、その声の責任者であるかどうかを、そして同時に話し手が描出した声が示す話し手の語りへの評価・スタンスに同意するか否かを判断し示すことを聞き手に義務付ける。もう1つの相互行為的意義は、聞き手でから示された同意もしくは非同意へのさらなる応答として、同意もしくは非同意をトピックとした発話を行うターンを、話し手が取得することができるスロットを生

み出すことになるということである。これらの「話し手による、話し手の語りに対して聞き手が抱きうる内的思考の描出發話」の相互行為的意義は教育的にも有意義なものとなることも明らかとなった。つまり、聞き手である学生が本当に聞いているのかどうか分からない〈話し手によって聞き手と想定されるもの〉から、見える形で理解を示す〈積極的な聞き手〉として教師の語りに参加させることが可能となり、描出した声への学生の追認もしくは否認を材料として、語りを更に進めることも、語りの進路を変えることも、関連した異なる語りを行うことも可能となる。さらに学生が描出された声の責任者であることを認めた場合の大きな教育的意義として、その声を示すスタンスによって、例えば単に教師の話を受け身で聞いている〈学生〉から、話の構成に対してより批判的に考えることのできる〈批判的オーディエンス〉のように、特定の成員カテゴリーの成員であるように学生の変容を促すことも可能となる。

こうした相互行為的意義を活用して、2つの抜粋での英語教師はそれぞれに教育課題を達成していた。抜粋2での相互行為の後、教師は数名の学生にニュースの続きを音読させ、そして「中国とインドの経済成長」をトピックにしたライティングを学生に課している。従って、抜粋2で音読させたニュース内容を自分たちに関わるものとして捉えさせることは、教師の決定的に重要であったと考えることができるだろう。抜粋3では、フィードバックを一方向的に発信するのではなく、目的のない話を評価対象となる物 (Goodwin & Goodwin, 1992) として捉えさせ、教師の求める(批判的な)評価を下すことで、フィードバックを能動的に理解させている。それは、教育的価値の低い一方向的なフィードバックから、学習効果の高い「持続可能な」フィードバックを実践していることを意味すると言える (Carless, 2013 参照)。こうした、どの (英語) 授業においても利用可能だと考えられる相互行為手続きを用いて教育課題を達成することは、教師の相互行為能力 (Walsh, 2011) の1つと言えるだろう。そして、「聞き手の取りうる反応を描出してみせる行為」を話し手がなすことは、行為達成難易度の差こそあれ、授業以外の相互行為場面でも用いることが可能だと考えられる。今回の研究では扱えなかったが、様々な場面で「聞き手の取りうる反応を描出してみせる行為」がどのように用いられるかを分析することで、聞き手からのどのような反応をどう求めるか、という相互行為全般に通じる課題において人々が用いているやり方、相互行為能力の新たな側面を明らかにすることができるだろう。

参考文献

- Bilmes, J. (1988). Category and rule in conversation analysis. *IPrA Papers in Pragmatics*, 2, 25–59.
- Bilmes, J. (1999). Questions, answers, and the organization of talk in the 1992 vice presidential debate: Fundamental considerations. *Research on Language and Social Interaction*, 32, 213–242.
- Carless, D. (2013). Sustainable feedback and the development of student selfevaluative capacities. In S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Eds.) *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students*, (pp.113–122). Abingdon: Routledge.
- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Englebreton (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139–182). Amsterdam: John Benjamins.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1992). Assessments and the construction of context. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 147–189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hauser, E. (2015). Commentary: RT and the dramatization of everyday life. *Text & Talk*, 35, 871-876.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45, 1-29.
- Hester, S., & Eglin, P. (1997). Membership categorization analysis: an introduction. In S. Hester & P. Eglin (Eds.), *Culture in action: Studies in membership categorization analysis* (pp. 1–24). Washington, D.C.: University Press of America.
- Jefferson, G. (1978). Sequential aspects of storytelling in conversation. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 219-248). New York: Academic Press.
- 岡田悠佑. (2015). アイデンティティによる尺度化:言語教師の定式化手続きの会話分析研究. *JALT Journal*, 37, 147-170.
- Prior, M. T. (2015). Introduction: Represented talk across activities and languages. *Text & Talk*, 35, 695-795.
- Raymond, G. (2003). Grammar and social organization: Yes/no interrogatives and the structure of responding. *American sociological review*, 68, 939-967.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Terasaki, A. (2004). Pre-announcement sequences in conversation. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 171–223). Amsterdam: John Benjamins.
- 山本真理 (2013). 物語の受け手によるセリフ発話—物語の相互行為的達成—. *社会言語科学*. 16 139-159.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. London: Routledge.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP18K12450 「「学術目的のための英語コミュニケーション活動への口頭フィードバック手法のモデル化」の助成を受けて行われた。