



Title	アクティブ・ラーニング型英語授業におけるTAの教育的意義の構築：フィードバック場面での「協働」をめぐるスタンス
Author(s)	岡田, 悠佑
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2020, 2019, p. 1-10
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/77028
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

アクティブ・ラーニング型英語授業における TA の教育的意義の構築： フィードバック場面での「協働」をめぐるスタンス

岡田 悠佑

1. はじめに

我が国の大学教育において、ティーチング・アシスタント (TA) は幅広く用いられてきた。例えば国内有数の学生数を誇る大阪大学の実践報告 (堀・家島, 2016) では、大阪大学の授業において TA は資料配布や学生の出欠確認、実験室の準備といった業務効率化に関する業務から、レポート添削補助やグループディスカッションの促進といった授業の質向上に関わる業務など、授業において様々な役割を果たしていることが示されている。こうした TA の活用は外国語の授業においても、もちろん例外ではない。そもそも我が国の TA 制度は国際基督教大学における英語授業において始まったとされており (北野, 2005)、他の授業同様に様々な業務を TA が担っているものと考えられる。しかし、外国語授業において TA が実際にどのような教育効果をもたらしているのか、どのように活用することで授業の質がより豊かなものになるのか、といった教育の本質的な問い合わせに対して実証的に答えようとする試みは管見の限り行われていない。そこで本稿は TA がどのように授業に関わることでどのような教育的意義を生むのかを明らかにすることを目的とし、現代の外国語授業を特徴づけるアクティブ・ラーニング型の大学英語授業での実際の授業でのやり取りを相互行為の視座から詳細に分析し、考察することとする。以下では、まず関連研究を概括し、本研究で用いる研究手法とデータを説明した上で分析を行う。最後に分析結果から TA の効果的な活用法とそうではないものを決定する仕組みを考察し、TA を外国語授業において活用することの教育的価値を議論する。

2. 英語授業における教師と教師・指導助手との協働研究

外国語授業内における TA の役割を、字義通りに学生の学習を促進するための協力者として捉えた場合、教師と TA がどのように協働することがどのような教育的価値を生むのか、ということが実証すべき課題となるだろう。この「教師と TA との協働」という問題へのアプローチを考えた際、初等・中等教育での英語母語話者教師あるいは指導助手 (Assistant Language teacher: ALT) と英語非母語話者の英語科教員のチーム・ティーチングに関する研究は参考になると考えられる。特にいくつかの研究では、質問紙やインタビュー調査などによる間接的な実態調査ではなく、授業内での英語母語話者教師・ALT と英語非母語話者教師、そして生徒との実際のやり取りを会話分析 (conversation analysis: CA) によって詳細に分析し、どのような行為によって教師間の協働が成り立ち、それがどのような教育的意義を生むのかを直接的に明らかにしている。

Aline and Hosoda (2006) は日本の小学校での ALT と学級担任による英語授業を分析し、(1) 傍観者、(2) 通訳、(3) 学習者、そして (4) 教育者という 4 つのパターンで学級担任が授業に参加し、協働していることを発見した。そして、それぞれのパターンでの協働により、学級担任は生徒に学ぶべき対象や、どのように ALT の行為を見て応答すべきかを示したり、また生徒の授業からの脱線を防いだりと、様々な教授または学習の方向づけを行うことを明らかにしている。Park (2014) は韓国の小学校での英語授業を分析し、英語非母語話者と英語母語話者教師との間の協働参加パターンとして、2 人の教師と生徒との間の 3 者間のやり取りと 2 人の教師の間での 2 者間のやり

取りの 2 つパターンがあることを明らかにしている。授業は基本的には 3 者間のやり取りで進行するが、例えば生徒の回答が曖昧だった場合や語彙の説明を行うなどの相互行為進行上の問題や指導上の必要性が生じた時には、どちらかの教師もう 1 人の教師に説明を尋ねたりあるいは申し出たりするなどして、教師同士の会話に切り替わり、2 者間で問題の解決や生徒を聞き役として必要な説明を行うことを明らかにしている。Lee (2016) も韓国の中学校での英語非母語話者と英語母語話者教師による英語授業を分析し、いずれかの教師による真偽疑問文による質問やいわゆる Wh-質問に対して、もう片方の教師が生徒の代わりに回答を行う場合があることを発見した。もう 1 人の教師による生徒の代わりとしての回答は、生徒からの回答を引き出す 1 つの方法であり、また授業の進行性を止めない方法でもあることが明らかになっている。Ishino (2018) は日本の中学校での英語授業において、英語非母語話者教師と ALT が、どのような方法で ALT からの生徒へのフィードバックを聞かせるようにするのか、という教師たちのやり方の発達を分析している。そして、フィードバックを依頼する側の英語非母語話者教師が、まず教室内で生徒からの注目をより集める場所に移動することで、ALT からのフィードバックが行われるということを生徒に理解させ、それから ALT にコメントを尋ねるというやり方を編み出していることを明らかにしている。

これまでの会話分析を用いた英語授業でのティーム・ティーチング研究が解明したことは、教師たちの協働と英語授業の制度的目的との相互反映的関係である。授業の英語を学習させるということと授業を円滑に進めるという英語授業の 2 つの目的を達成するため、教師の協働パターンが構築されるということである。Ishino (2018) は唯一、どのような協働のやり方が目的 (生徒に ALT からのフィードバックを聞く姿勢を整えさせること) を達成できない「失敗」のやり方となり、またどのようなやり方が「成功」となるのかという相互行為方法としての成功と失敗とを比較することで、協働授業における空間デザインの必要性という具体的な授業実践の示唆にまでつなげている。本研究が対象とする TA の授業内での役割とその意義についても会話分析を用いることで、TA が授業にどのように参加しているのか (あるいはさせられているのか)、そしてその参加が大学での英語授業の制度的目的の達成にどのように関わっているのか、ということを明らかにすることができるだろう。

1 点考慮すべきことは、上記先行研究が対象とした事例では、例え指導助手という名前であれ、あくまでも「専門知のあるもの」としてそれぞれの教師が授業に参加している、ということである。上記の研究が分析している事例では、ALT は担任教師や英語非母語話者の英語科教師よりも英語については教室の誰よりも知識があるものとして捉えられており、英語でまたは英語について話す際にその知識の正確さが問題とされるものは見られない。また非母語話者教師についても、例えば ALT の英語を日本語に訳して生徒に伝える際には、その翻訳の正確さは生徒から問題視されるような事例は報告されていない。Aline and Hosoda (2006) では担任教師が ALT の英語での質問 (“Do you have a screwdriver?”) に対して生徒と同じように英語で答える (“No, I don’t”) という学習者の役割を行う事例が挙げられている (p. 13) が、これは「回答例を生徒に示す」という教育的行為を成しており、教師という役割としてのアイデンティティ (あるいは、Zimmerman (1998) の状況的アイデンティティ) を前景化していると考えられる。もちろん、教師が実際にどのような役割を担いどのようにその行為を解釈されるかは個々の授業の中で交渉されるものではあるが、そこには教師という役割に対するある程度の慣習的理解 (Bilmes, 1986 参照) が前提となっている。一方、授業における TA の役割が何であるかに対しての慣習的理解は存在せず、授業をとおして

定まっていくことがほとんどではないだろうか。シラバスから指導案及び教材作成、学生の成績に責任を負う教員に比べて、TA が持つ授業の専門知や学生の学習に対する責任の範囲は低く狭い。こうした TA の授業の中での発言や振る舞いを学生たちがどのように解釈すべきかといったことは、教師に対してよりもずっと不明瞭である。ゆえに、授業の中で教師が TA とどのように関わることでどのような存在として TA を学生に提示するのか、つまり教師が TA に対して示す公的なスタンス (Du Bois, 2007) が、TA の授業での教育的意義を構築するのではないだろうか。本研究ではこうした TA の英語授業における立ち位置の曖昧さを出発点とし、教師が授業の中でどのように TA を参加させ、TA の参加に対してどのようなスタンスを取ることでどういった教育的意義が達成されるのか、あるいは達成されないのか、を明らかにすることとする。

3. データ及び研究手法

本研究が分析資料として用いるのは、録画録音された日本の大学でのアクティブ・ラーニング英語授業 358.5 時間分からなるビデオコーパスである。これは日本の大学 2 校で行われた日本人教師 2 名 (各大学に 1 名) による 4 つの異なるアクティブ・ラーニング型英語授業をビデオ撮影したもので、その内訳は、(1) 関西地方の国立大学で 1 年生の前期 (第 1 セメスター) に開講された、各受講生独自の研究プロジェクトのプレゼンテーションを中心とした授業、(2) 関西地方の国立大学で 1 年生の後期 (第 2 セメスター) に開講された、各受講生独自の研究プロジェクトのポスターセッションを中心とした授業、(3) 関西地方の私立大学で 1 年生の前期 (第 1 セメスター) に開講された、各受講生独自の研究プロジェクトのプレゼンテーションを中心とした授業、そして (4) 関西地方の私立大学で 2 年生の前期 (第 3 セメスター) に開講された、受講生複数のグループによる独自の研究プロジェクトのディベートとパネルディスカッションを中心とした授業、となる。(1) のデータに関しては 6 クラス × 15 授業回分、(2) のデータは 8 クラス × 15 授業回分、(3) のデータは 1 クラス × 3 授業回分、そして (4) のデータは 9 クラス × 2 もしくは 3 授業分 (合計 26 授業分) となっている。(1) と (2) の授業に関しては、それぞれのクラスに第二言語教育を専攻する大学院生が TA として授業に参加しており、(3) と (4) に関しては、授業が開講されている学部の上回生で過去に同じ授業を受講し成績優秀だったものが TA に相当する役割 (student supporter) でそれぞれのクラスに参加している。TA の役割については、(1) と (2) のデータでは、大学院で第二言語教育を学んでいる大学院生で授業を手伝う、といったごく簡単な紹介を初回授業で行うのみであった。(3) と (4) でも、同じ授業で学んできた学部の上回生であり、授業を手伝ってくれる、といった紹介がなされているだけである。

本研究では上記のデータを、会話分析によって分析することで、TA がどのように授業に参加し、そしてその参加の方法によってどのような教育的意義を生むのか、を構造的に明らかにする。EMCA は人と人との発話や非言語の振舞いが連鎖していく相互行為を 1 つのシステムと見なし、それぞれの発話や非言語の振舞いをそのシステムの構成物と見なし、各構成物の意味を隣接した他の構成物との関係から明らかにするという分析手法である (Bilmes, 1988)。EMCA を用いることで、TA の発話や非言語の振舞いによる授業という相互行為への参加そしてその教育的意義は、相互行為というシステムの流れの中で決まるものと捉え、実際にその意味を明らかにしていくことができると考えられる。

3. 分析

前節で説明したビデオデータコーパスの中から、本稿では特に2回目授業でのTAから学生に対してプレゼンテーションのフィードバックが行われる場面を取り上げて分析する。(1)~(4)の各授業の初回授業では、学生同士の自己紹介と授業の説明、各学生あるいは4~5人の学生による各グループが授業で取り組むプロジェクトの企画が行われ、特にTAと学生が関わることは少ない。これに対して2回目の授業では、全ての学生が、自分が取り組んでいる独自あるいはグループの研究プロジェクトに対して調べ、パワーポイントなどのスライド資料としてまとめたことを元にプレゼンテーションを行うことが中心の内容となっている。まずグループワークで各自がプレゼンテーションを行った後、各グループの代表者たちが改めてクラス全体に向けてプレゼンテーションを行う。そしてクラス全体に対する学生たちのプレゼンテーションが終わったあとで、教師はTAに向けてプレゼンテーションへのフィードバックを求める。グループワーク時にも各グループに参加してプレゼンテーションを聞いて質問をするようにTAは求められてはいるものの、この学生全体へのフィードバックで初めて、TAは全学生に対して直接的に関わることとなる。このアクティブ・ラーニング型授業では、成績評価の大きな割合を占める中間・期末試験として研究プロジェクトのプレゼンテーションが行われることになっており、この2回目以降の毎回の授業でのプレゼンテーションへのフィードバックから、どのようなプレゼンテーションがよいのかを理解し改善していくことが、学生が行うべき学習となっている。従って、このTAから学生に対してプレゼンテーションのフィードバックが行われる場面でTAの発言がどのように意味づけされるかは、TAが授業にいること、TAと教師との協働の教育的意義を左右する決定的な場面であると言える。

以下ではまず、TAと教師との協働がうまくいかず、TAの教育的意義が損なわれていると考えられる事例(抜粋1)を分析したい。ここでの「うまくいかない」とは、TAから学生に対して行われたフィードバックの価値が学生に低く評価されてしまいかねない危険を残している、という意味であり、そしてそれはTAのフィードバックに対して教師が示すスタンス(Du Bois, 2007)によるものである。抜粋1では学生のプレゼンテーションが終わった直後に教師Tが、「ティーエーの坂東さんに今日の、感想を聞いてみましょう。」¹と学生に話すことで、TA(抜粋ではB)からプレゼンテーションへのフィードバック活動が行われることを予告するところから始まる。

抜粋1 (T=教師、B=TA)

- 1 T: え:: ちょっとまあ、ティーエーの坂東さんに今日の、感想を
- 2 聞いてみましょう.=ま: 一回目でしたけど どうでしたか.
- 3 B: はい. ((Bが立ち上がり、学生たちはBの方を向く))
- 4 ↑今日: みんなの発表見てて:あの 最初に思ったのは:
- 5 先週から先生が言ってくださってる <図解する> っていうことは
- 6 すごい意識できてたんじゃないかな: と思いました.
- 7 ((下を向いてメモを見る)) (.6)
- 8 で: あと: (.4) もつとこうしたら (.) 良くなるんじゃないかな:
- 9 と思つたのが: ((学生たちを見渡す)) 例えは: (.)

¹ 抜粋における氏名は匿名である。

10 発表: するときに: (.3) えーと: 例えは 今日は. (.3)
11 例えはですけどドッグについて話します. 犬について話します.
12 とか言ってそのまま (.) 話し始めると: (.) >ちょっと<
13 聞いてる方は: (.) えと: : ドッグのどういうことについて: .
14 話すのか, >なんかずっと< 推測しながら. (.4) 聞かなくちゃ
15 いけなくなるので: >なんか<最初にもうちょっとこう <詳しく?> (.4)
16 今日の発表のこ- テーマを詳細に言ってくれると
17 ((下を向いてメモを見る)) 分かりやすいんじゃないかな
18 と思いました. (.5)
19 でそういう意味では: えーと: 三木さんかな? (.3)
20 ((学生たちを見渡す)) 私が分かりやすいと思ったのは,
21 三木さんなんか今日 タイムトラベルについてで: (.4) で:
22 (^>えっと<^) 相対性理論が関係するのでそれについて説明します
23 みたいな前置きがあつて話してくれたので, (.2) >ちょっと<
24 分かりやすかつたと思いました. ((下を向いてメモを見る)) (.6)
25 あとは最後の. (.4) 最後発表して: ((学生たちを見渡す))
26 ただ調べて: はい. (.) えっと: (.4) thank you for
27 listening. で終わるんじやなくて: やっぱり. (.5) その: (.5)
28 ん: 調べた内容っていうのは 他の人も調べれば
29 たどり着けることなので, やっぱそれで:, そこから自分が
30 どう考えたかとか: (.3) そういうのを >まあ< 簡単にでも. (.)
31 つけといてくれたら, やっぱ自分なりの発表になって: 聞いてる方も
32 (.3) 面白いし発表としてまとまりも (.3) できるんじゃないかなと.
33 (.) 思いました: . (.4)
34 °あ° ((Tの方に向き直して会釈をし)) 以上です.=
35 T: =はい. ありがとうございます.
36 (.4)
37 T: あ- え:: ほんとにすごい良い点を言ってくれたんで:
38 意識しときましょう. =特に. (.3) まあ (.3) そうですね
39 それ以外に最初の入り方のつなが- なんだろ (.2)
40 アテンションゲッター的なこと? (.4) とかを考えておくと
41 いいかいな: と思います.

1 行目で教師 T は TA である B からのフィードバックを予告し、学生にその活動へ参加する (TA の感想を聞く) ことを義務付ける。そして 2 行目で B に「一回目でしたけどどうでしたか.」と尋ねることで、B に発言の機会を提供する。B は即座に「はい.」と答え立ち上がりことで、学生の注目を集めること (3 行目)。そしてそのまま、T から尋ねられた「どうだったか」について、26 行目までターンを保持してコメントを行っていく。ターンの保持のやり方として、1 つのポイントについてのコメントを終えるか、あるいは終わりに近づくと、下を向いてメモを見るという非言語行為でまだコメントが続くことを示す (7, 17, 24 行目) ということを行っている。これにより、元々の質問者である T が、沈黙があっても B がメモを見ていると捉えてターンを妨げない、とい

うことが行われている。B は 34 行目で T の方に向き直して会釈をし「以上です.」と伝えることで、T への回答という形での学生へのフィードバックを終える。T はこれに対して「はい. ありがとうございます.」と、T の質問への回答としてフィードバックを述べた B に謝辞を述べる。ここまで、B からの学生へのフィードバックそして学生がそれを聞くという活動は問題なく行われ終了している。問題となるのは、B のコメントを受けた T の行為である。

B のフィードバックは学生のプレゼンテーションへの評価行為と解釈できる。話者間で評価対象を共有し、それに対して先立つ話者が評価を述べた場合、それを受けた次話者は同じ対象に自らの評価を述べることが適切となる (Pomerantz, 1984)。また、授業に責任を持つ教師とあくまでも教師の補助であるという TA というこの状況における役割を考慮した際、TA が述べた評価について教師がその価値を評価することは教師という役割に紐付けられた行為という視点からしても適切である (Zimmerman, 1998)。しかし、35 行目で謝辞を述べ B の回答・フィードバックを受け取った後、T は即座にターンを取って B のフィードバックに対しコメントを行わない。0.4 秒の間 (36 行目) と「あ- え::」と何かしらトラブルを抱えたことを示した上で、T はようやく発言を行う。しかし、共有している評価対象である学生のプレゼンテーションについて具体的に評価を述べるのではなく、「ほんとにすごい良い点を言ってくれたんで: 意識しときましょう.」(37-38 行目) と B が行ったフィードバックへの全体的な評価と学生への学習行為 (意識しておくこと) の指示を行う。T はそのまま続けて「特に.」と TA のフィードバック内容の特定部分への評価を予告する発話を行うがその後が続かず、沈黙としてはぐらかしの「まあ」の使用、さらなる沈黙 (38-39 行目) と、具体的な点に対する言及へと進むことはない。そして「それ以外に」評価の方向を変える発話以降、TA とは異なる箇所の評価を行っている。共有する対象に対する評価として、TA の認識的スタンス (Heritage, 2012a, 2012b) に言葉として同調しつつも (37 行目)、その後に別の評価を持ち出すという行為によって、実際には教師 T は TA の評価に非同意を示していると見えてしまう。これは共有する対象への先行話者の評価へ同意するとき、次話者はその評価を格上げ (例えば、2 人が同じケーキを食べている時の 1 人の「このクリームおいしいね」に対するもう 1 人の「うん、このクリーム軽くてすごくおいしい」のように) することが期待され、その期待とは異なる行為 (先の例を使えば、次話者による「うん、まあ、イチゴおいしいね」のような発話行為) は非同意をほのめかすという相互行為の規範によるものである (Heritage, 1984; Pomerantz, 1984)。TA がフィードバックした点を全体として認めつつも、具体的な内容に対する評価を格上げすることを諦め「それ以外」の点に関する評価を学生にフィードバックすることで、意図的か否かに関わらず、TA による具体的な内容への評価を実は教師は認めていない、という解釈を、学生が規範を基にして行なうことを妥当なものとしてしまっている。ここでの教師の TA のフィードバックの受け取り方は、授業において何が良くて何が悪いかを決めて成績を付ける権限を持つ教師が TA の発言に対して否定的なスタンス (DuBois, 2007) を取るのであれば、自分たちも TA のフィードバックを聞かなくてもよいという学生のスタンスの構築に繋がりかねない、授業における TA の地位の低下を招く恐れのある、問題のある受け取り方であったと言える。

抜粋 1 の分析から、どれだけ TA のフィードバックを聞くように仕向け、どれだけ丁寧なフィードバックを TA から得たとしても、そのフィードバックを高く評価する受け止めを明示的かつ具体的に行わなければ、TA の軽視につながる恐れがあることが分かった。つまり、TA からの発言の受け止め方次第で、TA がいることの教育的意義が果たされない、アクティブ・ラーニング型の授業として望ましくない授業となってしまう可能性が生じてしまうことがあるということであ

る。では、TA から学生に対する発言をどのように受け止めることが、TA の教育的意義を生む授業実践となるのだろうか。次の抜粋を分析することでその方法の 1 つを明らかにしたい。

抜粋 2 は、学生と TA は抜粋 1 とは異なっているものの、抜粋 1 と同じ大学の同じ年次（1 年生 2 学期目）の学生に対して同じシラバスで行われた、教師 T による授業で、先述のとおり授業回も同じ（2 回目授業）ものである。抜粋 1 と同様に、抜粋 2 も、教師が学生に対して TA（浅野、抜粋では A）² からのフィードバックを予告し、TA に「どう思いましたか。」と尋ねることで、TA からのフィードバック活動が開始する。

抜粋 2 (T=教師、B=TA)

1 T: じゃとりあえず ↓あの 全グループ終わったんで:
2 え::::↓と:: (.3) そうですね:. ↑ティーエーの
3 浅野さんにあの:. (.5) フィードバックをして (.)
4 <もらい>ましょう=どう思いましたか.
5 A: ((笑みを浮かべる))
6 T: 浅野さんから見て、発表について。
7 A: ((笑みを浮かべながら手で頭をかく))
8 T: 細か:いことでも全体的なことでもなんでも。
9 A: ((笑みを浮かべながら手で頭をかいている))
10 T: 言ってみてください。
11 A: ((笑みを浮かべながら手で頭をかいている))
12 °そ:° いや、もう 初めてとは思えないくらい
13 すごく- (.2) すごくみなさん上手だ↑な:と。
14 >特に< (.3) パワポの使い方が。 (.8) アニメーション
15 使つ- てる人とかすごく上手? 全然なんか。 (.3)
16 あの: (.6)
17 S1: あ 僕や ((自分を指さす))
18 A: ((S1を見て頷く)) あ うん。 勉強になりました。
19 ((S1に向けて会釈をする))
20 (.8)
21 T: °へ:° なにか ↑こう直したらいいとか >つていうこと<
22 ありますか=さらにこうすれば:とか。
23 A: ((後ろのスクリーンを一度振り返ってから前を向き))
24 <↑そう>ですね: ((後ろを向きスクリーンに映っている
25 学生のパワーポイント資料の上部を指差し)) えっと
26 ↑スライド:の (.3) タイトルって、 (.) ((指差しを
27 続けながら前を向き))>大事だと< 思うんですけど:
28 (.) ま 一枚一枚の スライドの (.4) <何を-> あの-
29 >この一枚のスライドが何を示してるかっていう<
30 ↑サマリーみたいな? (.4) ↑スライドタイトルを

² 抜粋での氏名は匿名である。

31 入れてる人と入れでない人とバラつきが あつたんですけど
 32 <入れた方が> (.4) ↓より: (.1)いいかな と=ま (.1)
 33 普通の (.1) 学会発表だと: スライドタイトルが (.3)
 34 あるんで、あとスライド番号 (.9) そこは (.3)
 35 <次から> (.6) >あつたらしいかなく 思い°ました。°
 36 T: あ: >なるほど< 見出しをつけるって>ことですか[ね:
 37 A: [は:い
 38 見出し (大事だと.) ((4 度頷く))
 39 T: ま確かに、あの: 見出しつけて->ると このスライドが:
 40 こういうこと言ってますよ: ていうのを >ちょっと<
 41 わかりやすくなつてるので より (.2) いいってことですね:.
 42 A: ((頷く))
 43 T: はい。

T からの感想を尋ねる質問 (4 行目) に対して、A (TA) は笑みを浮かべるだけで即座には答えない (5 行目)。T は 6 行目で質問を補足しさらに回答を促すが、A は笑みを浮かべつつ、頭をかくことで、はにかんだ様子を見せる (7 行目)。そこで T はフィードバックの対象を明示することで A に回答を促す (8 行目)。9 行目でもまだ A ははにかんだ様子を見せており、10 行目で T が「言ってみてください。」とさらに回答を促すことで、11 行目でようやく回答を開始する。A は学生を「みなさん上手」(12 行目) だと全体的に褒めることに加えて、パワーポイントのアニメーションを使っている人と特定する (14-15 行目) ことで、フィードバックのポイントを具体的にしていく。16 行目で「あの:」とまだ学生へのフィードバックを続けようとするが、学生の 1 人が、グループ内で「あ 僕や」と話す (17 行目) のを見て、A はその学生に対してそうであると認め、勉強になったと褒める (18-19 行目)。このやり取りの後、T は A からのさらなるフィードバックを待っていた (20 行目の 0.8 秒の間) が続かないのを見て、まず「へー」という発話を挟むことで一度 A のコメントを前向きに評価しつつ一旦進展の止まったフィードバック活動に区切りをつけ (Mori, 2006)、学生のプレゼンテーションについて改善点はないか尋ねる (21-22 行目)。これに対して A は自身の背後にある、学生が使用したパワーポイントが映されたままのスクリーンに振り向き、指差しという非言語動作を伴って学生の注意を引きつけるようにしながら、具体的な改善点としてスライドタイトルとスライド番号を入れた方がいいと述べる (23-35 行目)。これに対して T は「あ:>なるほど<」と彼自身も同様の評価をしていたことを示し (Heritage, 2002)³、さらに「スライドタイトル」を「見出し」と言い換え、彼の認識と A の認識との同一性を確認する (36 行目)。A はこれを肯定し、「見出し大事だと。」と言い換えられた表現をそのまま使いその重要性を再度伝える (37-38 行目)。T はこの確認と A による「見出し大事」という評価を受け、見出しを付けると分かりやすくなるからいい、という理由を述べることで A による評価 (スライドタイトル・見出しは学会発表では普通のこと) を格上げしている (39-41 行目)。36 行目の最初の受け止めとこの格上げをとおして教師 T は、TA である A の視点を共有していること、そしてその視点からのフィードバック内容の重要性をより明確に学生に伝えることを達成している。さらな

³ Heritage (2002) は、先行話者の評価行為に対する認識変更標識で始まる次話者の同意は、話し手も評価対象へ先行話者と同等以上の認識を持っていることを示す、としている。

る注目点として、引用形式を用いながら A にも確認を依頼することで (36 行目の「って>ことですかね:」、そして 41 行目の「ってことですね: .」)、教師 T は、彼の解釈が正しいか否かの判断ができるだけの認識的地位に A がいると提示し、実際に A からの確認を受ける (37 行目及び 42 行目) ことで、TA の地位を高くみせている。これらにより、抜粋 2 では、TA と教師が学生のプレゼンテーションに対して同じスタンス (Du Bois, 2007 参照) を共有していること、そして TA による評価は聞き流していいものではなく教師からのものと同様以上の意義を持つ、と学生が解釈することが可能になっている。また、TA と教師の両者が言うのであるならば、ということでフィードバックされた点の重要性を強調する結果となっていると言うこともできるだろう。

4. 議論・結論

今日の大学授業において決して珍しい存在ではない TA が授業にいることの教育的意義を探るべく、本稿では現代の外国語授業を特徴づけるアクティブ・ラーニング型英語授業での TA と教師、学生との授業内相互行為を会話分析により分析した。TA というその役割が不確かな存在が学生にどのように見られるのか、ということに注目し、授業期間の中で、教師からの依頼を受けて初めて TA が学生のプレゼンテーションについてフィードバックする場面の抜粋 2 件を取り上げた。本研究が明らかにしたのは、TA の発言直後の教師の振舞いは TA の発言をどのように評価すべきかを学生に伝える役割を構造的に果たしており、いかに教師が TA からのフィードバックを聞くように学生を仕向けても、またいかに TA のフィードバック自体の質がどれだけ高くとも、教師の振舞い次第で TA の発言の価値が損なわれてしまうことである。TA からの学生のプレゼンテーションへのフィードバックは 1 つの評価であり、その評価対象 (学生のプレゼンテーション) を教師と TA とが共有するが故に、教師は TA からの評価の価値を高めるように、具体的な点についてより詳細に同じ方向で評価すること、同じスタンスを示すことが規範的に求められる。

本稿で対象としたのはアクティブ・ラーニング型の英語授業である。この種の授業の背景には、学生が能動的に活動して学ぶべき項目を見つけ学んでいく、という教育哲学があり、教師や TA は学習のファシリテーターとして「何を学ぶべきか」を、授業をとおして示すことが求められる。TA と協働して授業内容を豊かにするという目的から鑑みて、TA のフィードバックに対する抜粋 1 での教師の応答と抜粋 2 での応答とを見比べることで、いかに抜粋 1 での教師の振舞いが「失敗」であり、抜粋 2 の教師の振舞いが「成功」しているのか、ということが分かる。本稿では TA からのフィードバック場面のみを取り上げたが、授業の質向上のために教師ができる TA を授業に参加させる方法、協働の方法は他にも多くあるだろう。本研究が起点となり、TA と教師による効果的な教育実践方法とそうではないものが解明されることで、より良い TA の活用とより豊かな大学授業が展開されることが期待される。

参考文献

堀一成・家島明彦 (2016) 「授業で TA 制度を活用するコツ」 『大阪大学ファカルティ・ディベロップメント (FD) フォーラム報告書』 27、133–156

北野秋男 (2005) 「我が国のティーチング・アシスタント (TA) 制度研究の動向」 『教育學雑誌』 40、49–61

Aline, D., & Hosoda, Y. (2006). Team teaching participation patterns of homeroom teachers in English activities classes in Japanese public elementary schools. *JALT Journal*, 28(1), 5–21.

Bilmes, J. (1986). *Discourse and Behavior*. Plenum.

Bilmes, J. (1988). Category and rule in conversation analysis. *IPrA papers in Pragmatics*, 2(1-2), 25–59.

Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139–182). John Benjamins Publishing Company.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.

Heritage, J. (2002). Oh-prefaced responses to assessments: A method of modifying agreement/disagreement. In C. E. Ford, B. A. Fox, & S. A. Thompson (Eds.), *The language of turn and sequence* (pp. 196–224). Oxford University Press.

Heritage, J. (2012a). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1–29.

Heritage, J. (2012b). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30–52.

Ishino, M. (2018). Micro-longitudinal conversation analysis in examining co-teachers' reflection-in-action. *System*, 78, 130–147.

Lee, J. (2016). Teacher entries into second turn positions: IRFs in collaborative teaching. *Journal of Pragmatics*, 95, 1–15.

Mori, J. (2006). The workings of the Japanese token hee in informing sequences: An analysis of sequential context, turn shape, and prosody. *Journal of Pragmatics*, 38(8), 1175–1205.

Park, J. E. (2014). English co-teaching and teacher collaboration: A micro-interactional perspective. *System*, 44, 34–44.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson and J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (57–101). Cambridge University Press.

Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction. In C. Antaki, and S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (87–106). Sage.

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レームバック手法のモデル化」の助成を受けて行われた。また本研究で用いたデータに対してデータセッションで有益な指摘をくれた古川敏明氏、シーゲル亜紀氏、石野未架氏、勝部三奈子氏、久次優子氏、福島玲枝氏に感謝する。本稿に残る誤りについては全て筆者の責に帰するものである。