The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	応用会話分析研究 ： 会話における情意表現の役割（冊子）
Author(s)	
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2022, 2021
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/88378
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

言語文化共同研究プロジェクト 2021

応用会話分析研究
― 会話における情意表現の役割 ―

岡　田　悠　佑
石　野　未　架
福　島　玲　枝
菊　池　春　花

大阪大学大学院言語文化研究科

2022

目　次

岡田　悠佑	TA の「授業参加」を介した「教育」の達成 ―大学 EGAP 授業での教師・TA 間の３パート連鎖の会話分析―	1
石野　未架	共感の回避にみる外国語指導助手 (ALT) の教育的立ち位置―ティームティーチング授業の会話分析から―	11
福島　玲枝	高校生の英語使用時の「気持ちを伝える」表現とその役割 授業における「やり取り」活動の分析	21
菊池　春花 (Haruka Kikuchi)	The role of affection in language classroom discourse to assist younger learners' participation	31

TA の「授業参加」を介した「教育」の達成
―大学 EGAP 授業での教師・TA 間の３パート連鎖の会話分析―

岡田　悠佑

1.　はじめに

教師による発問 － 生徒・学生による応答 － 教師による評価 / フィードバックからなる IRE/F 連鎖のやり取り (Mehan 1979; Sinclair & Coulthard,1975) に代表される「教師の主導によって連鎖していく３パートでのやり取り」は、どの教室にも見られるものである。生徒・学生の回答に対する評価やフィードバック以外に、第２パートでの生徒の発言を専門用語で言い換えることで学問分野への社会化を促したり、クラス全体への発問に対してどの生徒から反応のない状況を課題に対する集中力の欠如として注意をしたり、あるいは課題に対して集中力が欠けていた状態からクラス全体の注意が揃った状態をジョークにすることで笑いを共有しラポールを築いたりするなど、教師は３番目のパートを活用して様々な教育活動を行っている (e.g., Jacknick & Duran, 2021; Lee, 2007; Nguten, 2007)。教師の主導による生徒・学生の「授業参加」を介して語彙指導からラポール構築まで幅広くその場面に適切な教育活動を展開することは、教師の相互行為能力の１つとすることができるだろう (Walsh, 2012)。では、生徒・学生以外の参与者の「授業参加」を介して、教師はどのような教育活動を実践できるだろうか。

教師と生徒・学生以外に参与者がいる授業は、我が国において決して珍しいものではない。中学校･高等学校での英語科授業では日本人教師と外国人指導助手 (ALT) による共同授業が実践されており、また大学においても外国語科目や情報教育科目、実験科目などを中心に、大学院生や学部生がティーチング・アシスタント (TA) として授業の補助を行う授業が展開されている。前者については日本人教師と ALT との協働教育が実際にどのようなやり取りによって達成されているかを会話分析 (Conversation Analysis: CA) 用いて明らかにした研究がなされている (Ishino, 2018 など)。一方、管見の限り後者に関しては、専門学術目的のための英語 (ESAP) 授業そして一般学術目的のための英語 (EGAP) 授業での教師と TA との協働を CA によって調査した拙論 (Okada, 2015; 岡田, 2020) を除いて、そうした研究はほぼなされていない。どのように TA を授業に参加させることでどのような教育活動を実践できるのか、という回答されるべき教学上重要な問いへの回答がほぼ置き去りにされたまま、多くの大学授業で TA が授業に参加しているという現実が存在していると言える。

本研究の目的はこうした空隙を埋めるべく実際の TA の授業参加を微視的に分析し、その結果から TA の授業参加の教育的価値を議論することである。教室会話に偏在する３パートからなる連鎖に焦点を当て、教師の主導によってなされた TA の発言・振舞いとそれに対する教師の応答がなしていることを解明し、教師主導による TA の「授業参加」を介してどのような教育実践が展開可能なのかを考察する。

2.　先行研究

教師の主導・促しによってなされた生徒・学生の発言や振舞いに対して教師がどう応答するのか、という３パート連鎖での第３パートの機能は決して固定されたものではない。教師は生徒・学生の発話や振舞いが示す課題への理解度などを勘案し状況に即した教育活動を柔軟に展開すべ

く３番目のパートをデザインしていることが、様々な授業を対象にした微視的研究から明らかになっており、３パート連鎖でのやり取りは重要な教育資源であることが示されている (e.g., Cohrssen & Church, 2017; Jacknick & Duran, 2021; Lee, 2007)。Jacknick and Duran (2021) では、英語を媒介語とした専門科目の授業において、教師の発問に応じた生徒の発言への３番目のパートでの教師の言い換えがどれほどに即応的なものかを分析している。事例の１つでは、“what kind of thing hinder may block an effective communication” という教師の幅広い質問に対する生徒の回答 “personal thought about the person” へ、教師は “okay”と回答の適切性を認めた上で、“we call it noise, psychological noise ” と “we call it X” 形を使って専門分野では何という用語を使うのかを教えている。さらに、言い換えの際に指名した生徒ではなく全生徒に向けて指を差すことで、クラス全体にこの分野特有の用語が学習対象となることを示す、ということを明らかにしている。Cohrssen and Church (2017) は４歳児対象の遊戯を介した数学の授業で、教師の発問に対する生徒の回答あるいは不十分な回答を元に、より数学的な概念を学習させていく方法として３番目のパートが教師に活用されていることを明らかにしている。児童に好きな色を順に答えさせ、色ごとの回答者数をホワイトボードにグラフ化した後の場面で起こった３パート連鎖の分析では、教師の児童全員を対象にした発問 “how many people like yellow?” への無回答という第２パートを受けた上で、教師が “look at the number up here” とグラフを指差しながら指示するという第３パートでの行為を分析している。そしてこの第３パートの行為は、文脈を無視した一方的な説明による指導ではなく、児童の理解度を測った上での文脈に適した数学的概念 (グラフ) の指導としている。教師の発問が主導す生徒・学生の「授業参加」は単に回答を確認するためのものではなく、適切な回答を学ぶための資源として利用されるものであると言える (Lee , 2008 参照)。

数少ない TA の授業参加に関する研究の中で、岡田 (2020) はアクティブ・ラーニング型の一般学術目的のための英語 (EGAP) 授業において学生のプレゼンテーション後に行われたポスト・パフォーマンスフィードバック場面での教師と TA とのやり取りを分析している。学生のプレゼンテーションに対するフィードバックを TA が教師の求めに応じて行った後、教師がどのような認識的スタンスを第３パートで示すのかを取り上げ、学生のプレゼンテーションに対して TA のフィードバックと同じ認識的スタンスを示すものとそうではないものがあることを明らかにしている。認識的スタンスの一致は TA の発言を傾聴すべきものとして権威付けする一方、不一致は TA の発言の価値を下げてしまう可能背があることを指摘している。しかし、教師の主導によってなされた TA の発言を具体的にどのように活用することでどういった教育実践を展開しているのか、といったことまでは研究されていない。

以上を踏まえ本研究では、教師が TA との３パート連鎖でのやり取りの中で、３番目のパートのどのようなデザインが第２パートでの TA の授業参加をどのように活用し、どういった教育を展開することになるのか、を明らかにする。

3. データ及び分析手法

教師と TA とのやり取りを対象とするため、日本の大学での複数の EGAP/ESAP 授業を撮影した 376.5 時間分からなるビデオコーパスを本研究の分析対象データとする。このビデオコーパスは日本の２つの異なる大学で行われた日本人講師２名 (各大学に１名) による５つのアクティブ・ラーニング型の EGAP/ESAP 授業を撮影したものであり、表１はその概要である。

表１　アクティブ・ラーニング型英語授業ビデオコーパス概要

	開講大学	開講時期	授業内容	撮影件数	TA の経歴
(1)	関西地方の国立大学	１年次・第１セメスター	各受講生の研究プロジェクトのプレゼンテーション中心	９クラス×15 授業回分	第二言語教育を専攻する大学院生
(2)	関西地方の国立大学	１年次・第２セメスター	各受講生の研究プロジェクトのポスターセッション中心	12 クラス×15 授業分	第二言語教育を専攻する大学院生
(3)	関西地方の私立大学	１年次・第１セメスター	各受講生の研究プロジェクトのプレゼンテーション中心	１クラス×3 授業回分	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学部生
(4)	関西地方の私立大学	２年次・第１セメスター	受講生のグループによる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中心	９クラス×２ないし３授業分	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学部生
(5)	関西地方の私立大学	３年次・第２セメスター	各受講生の専門分野における研究プロジェクトのプレゼンテーション中心	１クラス×５授業分	学科の上回生で過去に同じ授業を受講し成績優秀だった学部生

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)、(4) そして (5) でも、過年度に同じ授業を履修した同じ学部の上回生であり、学生の補助をする、といった紹介がなされている。実際には、(1)〜(4) の授業内では TA は学生同士のグループワーク(グループ内でのプロジェクトの発表と議論) への参加、そして中間・最終発表時のフィードバックでのコメントといった役割を担っていた。(5) の授業では、TA は学生が選んだ論文の輪読とディスカッションへの参加及び最終発表時のフィードバックでのコメントを担っていた。

本研究では上記のデータを、会話分析 (CA) によって分析する。先述の通り、教師主導による３ターンでの TA とのやり取りにおいて、TA の発言・振舞いによる「授業参加」に対する教師の第３ターンがどのような教育実践を達成しているのか (あるいはしていないのか) に焦点を当てて分析を行う。CA は教室会話を含む相互行為を、参与者同士の発話や非言語の振舞いが流れに沿って連なり構築される 1 つのシステムとして捉える。参与者の発話や非言語の振舞いはシステムを構成する部品であり、それぞれの部品 (発話・非言語の振舞い) の意味は隣接した他の部品との関係から明らかになるという立場を取る (Bilmes, 1988)。CA は相互行為の中で自身あるいは他参与者の発話・振舞いに特定の意味を持たせる手続き、つまり相互行為の流れの中で特定の発話・振舞いを行うやり方を明らかにすることを狙いとしており、具体的な分析はそれぞれの発話・振舞いの相互反映的な前後関係を考察することになる (Bilmes, 1985: Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974)。CA を用いることで、本研究は教師と TA との間の３パート会話で構築される意味を明らかにし、さらにその教育的意義を考察していくことができると考える。

4.　分析及び考察

本稿では、第２パートでの TA の発言に対して「掘り下げ」を行うことで、複数の教育実践を展開している事例を１件取り上げ、詳細な分析を行う。抜粋１は上述の (4) の授業から教師と TA との間の３パート連鎖を取り上げて分析を行う。これは中間発表としてグループでのパネルディスカッションを終えた５名の学生へのポスト・パフォーマンスフィードバック場面であり、教師が TA にまずフィードバックを促すことから、３パートの会話が始まるものである。図１が示すように、発表を行った学生たちは教室の前方左側に座っており、グループで使用したスライド資料が教室前方のスクリーンに投影されたままになっている。TA が教室前方、カメラから見切れた右側に座っており、教室はカメラの後ろ側でこちらもカメラからは見切れた状態でいる。

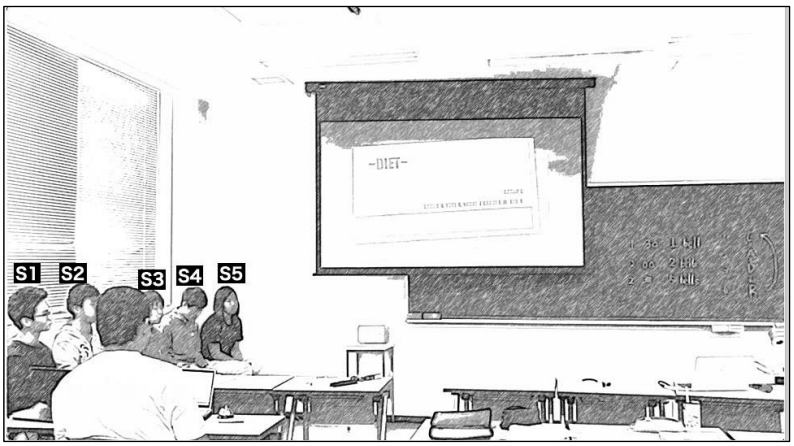


図１　抜粋１ (１行目時点) での教室の様子

抜粋１[1] (T＝教師、O＝オガタ (TA)、S1-S5=発表した学生たち)

```
1   T    はい. ありがとうございます
2        (1.1)
3   T:   >そしたら< (0.2) オガタさんから:.
4        (0.5)
5   O:   あ はい=
6   T:   =はい.
7        %(1.1)%
    S1-5 %O の方を向き、笑みを浮かべながらお辞儀をする%
8   O:   ありがとうございました.
9        (0.4)
10  O:   ええと: (0.5) そうですね なんか: ちょっと- でてたんですけど:,
11       あの: 時間: みんなすごいぴったりで:, しっかり練習できてるなぁ
12       って思いました.
((スライド資料の見やすさに対するコメントなど 22 行省略))
35  O:   はい. あとなんか ↑ダイエット: (.) っていう: 単語なんですけど:,
36       (0.9)
37  O:   あの: どっちかっていうと 食習慣みたいなイメージがあるんで:, (.)
38       あの (.) ↑エクササイズとかって なってくると: これは: ちょっと-
39       ダイエット- (0.3) の (0.4) ↓うーん には- ちょっと- *+∇違うなあって
```

[1] 非言語動作の文字化として、*　*のような記号は発話あるいは音声のない状態の下に灰色で記述された動作の開始と終了時点を示し (参与者ごとに異なる記号を使用)、*a* のように斜体・灰色で行の先頭に示されたものはその動作主を示す。

S3 *頷く
S4 +頷く
S2 ∇頷く
40 感じがするんで.
41 (0.2)
42 O: °えと° 食習慣とし↑て: なんか カーボ (0.2) リストリクション
43 >みたいな< (.) +それは ダイエット +なんですけど:.
S4 +頷く +頷く
44 (0.7)
45 O: ↓あ:の: 運動をして: <ダイエット> って言うのは ↓日本語の+ダイエット
S4 +頷く
46 ∇*になってしまうんで: >ちょっとなんか< 言い方変えれたらいいかな
S2 ∇頷く
S3 *頷く
47 と °思いました. 以上です°
48 %(0.4) †(1.5)†
S1-5 %お辞儀をする
? †拍手†
49 T: はい ありがとうございます.
50 (0.5)
T: >そうですね: 今△∇‡オガタさんが言ってくれてたみたい↑に:< (0.2)
S1 △教師の方に顔を向ける
S2 ∇教師の方に顔を向ける
S5 ‡教師の方に顔を向ける
51 えっと: (0.3) +↑C チームは どういう意味で ダイエット
S4 +教師の方に顔を向ける
52 ↓使ってるんかな?
53 (0.9)
54 T: >普通に< <日本語でいう> ダイエット %って °こと?°
S1-5 %頷く
55 (0.5)
56 T: なんか痩せたりとかって %°こと?°
S1-5 %頷く
57 (0.2)
58 T: >たら< ↑フィッティングとかの方↑が: え: キープフィットとかって
59 言いますけど 英語だと >その< 体系を維持する とか シェイプするって
60 いう意味やったら ‡<フィッティング> が >たぶん一番< (0.4)
S5 ‡頷く
61 いいかな∇+:, (.) フィッティングとか (.) >なんか< そこはちょっと
S2 ∇お辞儀をする
S4 +お辞儀をする
62 練った方がいいと思う. %確かにオガタさんが- (.) >ダイエットは<
S1-5 %頷く
63 <食事> っていう >イメージが強いので< 英語だと.
64 △(0.5)△
S1 △３度頷く△
65 T: だから >食事だけじゃない< ですよね:?
66 △*‡(0.2)‡*△
S1 △頷く△
S3 *頷く*
S5 ‡頷く‡
67 T: うん: 痩せたり:とか そういう身体を: の体系維持だったら
68 フィッティングとか: の方がいいと思うんで:, そこはちょっと
69 <調‡べ↑て↓:> (0.2) 探してみてください.
S5 ‡頷く

70　　%(0.2)%
　S1-5 %頷く%

３行目での教師の要求を受け、TA のオガタ (仮名) は、８行目で学生に礼を伝えた上で、10 行目から発表に対するフィードバックを行う。この授業回までに同じやり取りを繰り返していたためか、教師からの具体的な指示を受けずともオガタはターンを取って学生に向けて発言を行い、教師はそれに対して黙っていることでオガタの行為が適切であることを示している。オガタは 10 から 12 行目にかけて、オーディエンスとして発表を見ていた際の自身の思考 (「しっかり練習できているなぁ」) を描出することによって、そのコメントの真実性を高めつつ (Holt & Clift, 2007) 肯定的な評価を行う。その後もターンを保持し、スライド資料の見やすさに関して定的な評価を伝えた上で (省略部分)、35 行目からはグループがテーマとして用いた「ダイエット」という語彙について否定的な評価を行っていく。

オガタは 35 行目で、「あとなんか」と前置きを入れた上で、「ダイエット」という語を取り上げる。しかし、即座にその単語についてコメントするのではなく、発話の引き伸ばし、沈黙 (36 行目)、そして「あの:」や「どっちかっていうと」といった垣根表現 (37 行目) を用いて躊躇を示すことで、学生たちとの対人関係に配慮を示している (Bilmes, 2014)。その上で、「食習慣みたいなイメージがあるんで:,」とダイエットという語彙に対する自身の見解を示し、垣根表現 (「あの:」) と沈黙を入れた上で、学生たちが使った「エクササイズ」としての意味合いでダイエットを使用することを否定する (38-40 行目)。この否定の際も躊躇を示すことで、対人関係上の配慮を示している (Bilmes, 同上)。オガタは沈黙 (41 行目) を挟んでさらにターンを取り、食習慣としては「カーボリストリクション」という語彙が適切で (42-43 行目)、運動によるダイエットは「日本語のダイエット」になってしまうと訂正 (Macbeth, 2003 参照)を行い、それは「英語でのダイエット」とは異なること、そして学生たちの「ダイエット」の使用が不適切であったことを示唆する (45-46 行目)。そして「言い方変えれたらいいかな」という提案を、「と思いました」と過去形で話すことで、残念に思ったという自身の感情として間接的に伝えた上で、「以上です」と自身のフィードバックを終える (47 行目)。

こうして多くの配慮行為を伴って注意深くデザインされた否定的フィードバックに対して、学生たちは 49 行目で揃って頭を下げるという行為を返している。教師がオガタを指名した後の 7 行目でも彼女がコメントする前に揃ってお辞儀していたことから、オガタが敬意を示すべき相手として学生たちに捉えられている事がわかる。しかし、グループのテーマとして使用していたダイエットという語彙に対する彼女のフィードバックに対しては、学生たちの反応は分かれている。S4 は 39、43 そして 45 行目、S2 と S3 は 39 及び 46 行目で頷きを返しており、オガタのフィードバックに進んで参加していることを示している。39 行目での彼らの頷きは、38 行目からのオガタの発話、「エクササイズとかって なってくると: これは: ちょっと- ダイエット- (0.3) の (0.4) ↓ うーん には- ちょっと-」「ちょっと-」の直後に行われており、躊躇から否定的な意味を解釈するのに十分な局所である。自分たちの (エクササイズの意味としてダイエットという語彙を使うという) 間違った行為に対する注意・批判がなされたとき、それに対して聞いていること・受け入れていることを示すことは、注意・批判を受けている側として適切かつ優先される行為である (Bilmes, 1993 参照)。[2]　45〜46 行目での S2、S3、S4 の頷きも、学生たちにとっては自分たちの誤

[2] Bilmes (1993) は、複数の行為が適切となる場合にどの行為が優先されるかは、話題や前提などの文

りの訂正がなされた場面であり、訂正を受けている側が訂正を聞いていること・受け入れていることを示すことは適切かつ優先される行為である (Bilmes, 同上)。しかし、S1 と S5 はオガタのダイエットに関する発言中、何ら反応を示さずに空を見つめている。優先応答である行為を行っていないことから、S1 と S5 はオガタのダイエットに関するフィードバックに納得していないといった、オガタに対する否定的な態度を示していると取ることもできる。こうして、一部の発表者との間にしこりを残したと見ることもできる TA からのフィードバックを受け、教師は第３パートとしての行為をデザインしていく。

教師はまず「はい ありがとうございます.」(49 行目) と、自身の指示に応じて第２パートでフィードバックという授業参加を行ったオガタに謝意を述べ、第２パートでの彼女の行為が適切であったことを示す。そして 51 行目、冒頭に「そうですね」と第２パートでのフィードバックを受け止めた上で自身の視点から発言を行うことを予告する。続いて「今オガタさんが言ってくれたみたいに:」とオガタのフィードバックを肯定的に評価し (「言ってくれた」)、「どういう意味でダイエット使ってるんかな?」と学生たちに問いかける。そうすることで、オガタが問題として取り上げたことを自身も問題として見ていることを前景化し、その問題を掘り下げていく (51-54 行目)。学生の中でオガタがダイエットについてコメントした際には俯いていた、S1 と S5、そして S2 は「オガタ」と名前が出た時点で教師の方に顔を向け、教師の発言に対して聞く姿勢を示している。S4 も「C チーム」(51 行目) の時点で教師に顔を向けているが、S3 はカメラと彼女の間の座っている学生の影となり、顔の向きは不明である。ダイエットという語彙を使った意図に関する質問に学生たちからこの問い回答がなされない (54 行目) ことを見て教師は、「普通に日本語で言うダイエットって°こと?°」と、可能性のある回答を含んだ真偽疑問文の形に質問を修復し、再度学生に尋ねる (55 行目)。これに対して学生たちは頷くことで肯定する (55 行目)。教師はさらに「日本語で言うダイエット」の意味を「なんか痩せたりとかって°こと?°」と確認し、学生たちは肯定する (57 行目)。学生の回答を受け、教師は 59 から 62 行目で、学生たちの意味したことに適した英語の語彙 (フィッティング) を「たぶん一番いいかな:,」 (62 行目) と提案する。これに対してはS2 と S4 が頭を下げることで提案を受け止めていることを示す。しかし教師は続けて、「フィッティングとか」と他にも適した単語があることを示唆した上で、「そこはもっと練った方がいいと思う」と学生たちが自分自身で適切な語彙を考えることを要求する。S1 から S５の学生たちは全員が即座に頷くことで、その要求を受け止めていることを示す。教師は続けて「確かにオガタさんが」と TA の名前をあげ、その上で彼女が言った「ダイエットは食習慣みたいなイメージ」(37 行目) を「ダイエットは食事っていうイメージが強いので英語だと」(63 行目) と言い換え、オガタと同じ視点を有していることを示している。この言い換えは学生たちのダイエットという語彙の使い方について残念に思ったオガタへの共感を示す (Prior, 2018 参照) と同時に、オガタの発言が教師から見ても正しいものであることを公に訴えるものとなる。教師は再度学生たちに「食事だけじゃないですよね?」(65 行目) と学生たちの意図を共有できていることを確認した上で本来の英語でのダイエットという語彙が意味するところとの対比を行っていく。その上で「痩せたりとかそういう身体の体型維持」を意図する場合は「フィッティングとかの方がいい

脈に左右されるとしている。批判や訂正に対しては反駁することが優先される場面も十分に有り得るが、大学の授業内で敬意を払うべき相手からのフィードバックがなされているこの場面においては、聞いていること・受け入れていることを示すことが優先される。この優先性は教師の第３パートのデザインからも明らかとなっている。

と思うんで:,」と再度適切な英語の語彙を示した上で、「調べて探してみてください.」と学生たちに自主的な学習を要求する。これを受け、発表を行った５人全員が即座に頷くことで、その要求を受け入れていることを示す。

第３パートで教師はいくつかの教育実践を展開している。まずは第２パートで浮かび上がった２つの問題の解決である。１つは学生たちのダイエットという語彙への誤解に基づく不適切な使用、そしてもう１つはその問題に対するオガタのフィードバックが一部の学生たちに受け入れられていない可能性のある状況である。教師はダイエットに関するオガタの発言を「今オガタさんが言ってくれたみたいに:」(51 行目) と取り上げた上で、学生たちが「ダイエット」によって意図したところを質問によって掘り下げているが、彼女の発言を引用するような形でダイエットに関するフィードバックを行わないことも、そもそもこの語彙に関するフィードバック自体を行わないことも選択可能であった。しかし、自身もオガタと同じ視点を有し問題意識を共有していることを明示するように第３パートをデザインすることで、オガタのフィードバックを受け入れていないように見える学生たちに対しても、彼女のフィードバックが教師の目から見ても適切であることを示すことを達成している。そして同時に、TA という立場の不安定な参与者 (岡田, 2020 参照) であるオガタに対して、TA として能力に箔付け・信用を与えることも達成している。さらに、学生の意味したところを質問することで彼らを巻き込みながら (参加させながら) 掘り下げることによって、学生たちが認めた「日本語で言うダイエット」・「痩せたりとかってこと」を「体型を維持・シェイプする」と言い換え、それに対する適切な英語の語彙として「フィッティング」をいくつかある候補の内の「たぶん一番いい」ものとして提示する。こうして学生の理解を得ながら漸進的に英語での「ダイエット」と「フィッティング」との差異を示すことで、学生が「ダイエット」を誤用しないための対話的な指導を達成している。教師はさらに、「食事だけじゃないですよね?」(65 行目) と学生の意図を読み取って共有できていることに同意を求めるという態度を見せることで、彼らとのラポールを形成している (Nguyen, 2007 参照)。単に「フィッティング」を使うよう指示するのではなく、そして「探してみてください」(69 行目) と要請することで、学生たちに主体的に学習することを促している。それはこの授業が標榜するアクティブ・ラーニング型授業の狙いを具現化していることと言うことができる。TA による彼女の視点からの一方的なフィードバックに適切な応答を示さなかった S1 及び S5 も、教師に対しては彼女を見て学習活動を要求された相互行為場面 (62 及び 70 行目) で頷くという適切な振舞いを行うことで、教師のフィードバックに進んで関与する姿勢を示している (Jacknick, 2021 参照)。

この第３パートでの教育実践として教師はさらに、成員カテゴリー (Hester & Eglin, 1997) としての教師としてのアイデンティティを達成している。TA であるオガタが日本語で言うダイエットの意味が英語には含まれないことを説明しただけで終わったのに対し、教師はそこからさらに進んで学生たちが意図したところから「フィッティング」という候補を提示することで、TA とは異なる認識的立ち位置 (Heritage, 2012) にいることを示している。さらにオガタの発言を「確かに」と評価することで (62 行目)、自身の認識的卓越性 (Heritage, 同上) を前景化させている。こうして、TA が取り上げた学習項目に対してその適切性を認め、TA に共感を示しつつも TA よりも卓越した立場から詳細なフィードバックを行い、対象となる学生たちから適切な応答を引き出すことで、教師という成員カテゴリーに紐付いた述部、つまり「権利、資格、義務、知識、特性そして能力」(Hester & Eglin, 1997, p. 5、筆者訳) を実践し、この授業において教師であることを適切に達成していると言える。

5. おわりに

アクティブ・ラーニング型の大学英語授業での TA の授業参加がどのような教育実践となるのかを考察するため、本研究では教室会話での 3 パートからなる連鎖に焦点を当て、教師の主導によってなされた TA の発言・振舞いとそれに対する教師の応答がなしていることを対象とし、1 件の事例を詳細に分析した。学生たちのグループプレゼンテーションがなされた後の場面、教師からの要請によってなされた第２パートにおいて TA は、多くのターンを保持し、学生たちの発表の良いところを褒めるだけでなく、英語の語彙の誤用といった細かな点に対する否定的なフィードバックも行っていた。これは教師の第１パートが「じゃあオガタさんから」という幅広い要求であり、話題や行為を制限しなかったためとも言える。TA のフィードバックは学期途中の授業回であるため、これまでのやり取りから何を求められているのか分かった上でのことだったと考えられる。フィードバックの内容を予測できないため、続く第３パートで第２パートを「巧く」展開させるために、教師には高い「教室での相互行為能力」(Walsh, 2012) が求められる。教師は TA に共感を示しつつ、認識的スタンスをすり合わせつつも自身の認識的卓越性を示し、学生たちを巻き込んでフィードバックを展開することで、良い学習環境の条件の１つであるラポール形成 (Nguyen, 2007) を達成し、学生たちから改善のための指示を受け入れる姿勢を引き出している。学生たちの姿勢の変化は、TA に加えて教師も同じ点を突いたためという数の論理や、教師の威信によるもの、と考えることもできるだろう。しかし、それも教師の主導によってなされた TA の第２パートでのフィードバックがあり、それを活用した教師の第３パートがあったからこそと言える。それは３パート連鎖を通じた教師と TA との協働的授業参加の教育的意義の１つと指摘できる。今回は第２パートと第３パートとの構造的分析から考察を行ったが、今後は第１パートでの指示と第２パートの構造的関係を探ることで、TA の授業参加の意義を考察していくことも、TA の授業参加方法とその意義を広く考察するために必要だと考えられる。

参考文献

Bilmes, J. (1985). “Why that now?” Two kinds of conversational meaning. *Discourse processes*, *8*(3), 319–355.

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

Bilmes, J. (1993). Ethnomethodology, culture, and implicature: Toward an empirical pragmatics. *Pragmatics*, *3*(4), 387–409.

Bilmes, J. (2014). Preference and the conversation analytic endeavor. *Journal of Pragmatics*, *64*, 52–71.

Cohrssen, C., & Church, A. (2017). Mathematics knowledge in early childhood: Intentional teaching in the third turn. In A. Bateman & A. Church (Eds.), *Children's knowledge in interaction: Studies in conversation analysis* (pp. 73–89). Springer.

Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on language & social interaction*, *45*(1), 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. 1–23). University Press of America.

Holt, E., & Clift, R. (eds) (2007). *Reporting talk: Reported speech in interaction*. Cambridge University Press.

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

Jacknick, C. M. (2021). *Multimodal participation and engagement: Social interaction in the classroom*. Edinburgh University Press.

Jacknick, C. M., & Duran, D. (in press). Transforming student contributions into subject-specific expression. *System*.

Lee, Y.A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics, 39*(6), 1204–1230.

Lee, Y.A. (2008). Yes-no questions in the third-turn position: Pedagogical discourse processes. *Discourse Processes*, *45*(3), 237–262.

Macbeth, D. (2003). Hugh Mehan's Learning Lessons reconsidered: On the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse. *American Educational Research Journal*, *40*(1), 239–280.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.

Nguyen, H. T. (2007). Rapport building in language instruction: A microanalysis of the multiple resources in teacher talk. *Language and Education*, *21*(4), 284–303.

Okada, Y. (2015). Contrasting identities: A language teacher's practice in an English for Specific Purposes classroom. *Classroom Discourse*, *6*(1), 73-87.

Prior, M. T. (2018). Accomplishing "rapport" in qualitative research interviews: Empathic moments in interaction. *Applied Linguistics Review*, *9*(4), 487–511.

岡田 悠佑 (2020) 「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」『応用会話分析研究―制度的会話におけるスタンスの構築と役割― (言語文化研究科共同プロジェクト 2019)』1–10.

Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*(4), 696–735.

Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.

Walsh, S. (2012). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas-ROYAL*, *6*(1), 1–14.

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」及び JP21K00734「アクティブ・ラーニング型大学英語授業における TA の授業参加法のモデル化」及びの助成を受けて行われた。

共感の回避にみる外国語指導助手 (ALT) の教育的立ち位置
―ティームティーチング授業の会話分析から―

石野　未架

1.　はじめに

これまで外国語指導助手 (ALT) を対象とした研究では、彼らの教育的な立ち位置がしばしば批判的に論じられてきた (e.g., Miyazato, 2009)。例えば、日本語母語話者の英語教師 (JTE) との役割の干渉はよく指摘される問題である (e.g., Mahoney, 2004)。近年ではこのような問題に対し、授業で ALT の役割を最大化するための JTE の実践が報告されている (石野, 2021)。他方で英語の授業だけではなく、問題のある生徒のケアなど教育全般における ALT の立ち位置と JTE のその差が ALT の教育実践を困難にするという問題も報告されている (e.g., 佐田, 2020; 石野, 2018)。

このような教育的立ち位置の差が ALT の教育実践を困難にするという指摘は ALT への面接調査や質問紙調査にもとづいており (石野, 2018; 大谷, 2007)、具体的にどのように ALT の教育実践を困難にするのかについては実証されていない。そこで本稿では、中学校のティームティーチングの授業録画データから、JTE との教育的立ち位置の差が ALT の教育実践を困難にしているとみられる事例を示す。具体的には、授業中の JTE の戦略的な感情表出に対して ALT が共感を回避する振る舞いに焦点をあて、会話分析の視座からその背景を明らかにする。

2.　先行研究

まず、教育場面における教師の感情の表出とその教育効果をあつかった先行研究を概観する。そのうえで本稿が分析対象とする JTE の感情表出の場面を確認し、分析において重要な指標となる Heritage (2011) の共感の機会と共感の実践に関する議論を整理する。

2.1　教育場面における教師の感情表出

教師が授業などの教育場面で経験する感情についてはこれまで多くの研究が行われてきた (e.g., Jacobs & Hatvey, 2010; 木村, 2010; 中坪, 2014)。しかし多くの場合、教師が表出する感情は実際に彼らが経験する感情とは異なるものである (e.g., 木村, 2010)。教師にとって、授業中の感情を抑制し、意図的に喜びや怒りといった感情を表出することは授業のマネジメントに不可欠な実践であり、教師の専門性と大きく関わる (e.g., Jacobs & Hatvey, 2010)。このような教師の感情表出をあつかう研究では、教育現場の録画データを分析してその実践を記述する方法が多い (e,g., 中坪, 2014; Ishino, 2016)。

例えば中坪 (2014) は、保育現場での保育士の感情表出に着目し、録画データを対象にその実践を記述している。そして、保育者が子どもの内面に働きかけるために意図的に無機質な感情を表出したり、子どもの主体性を引き出すために意図的に子どもの意に従ったりする保育者の感情の表出や抑制を明らかにした。また、Ishino (2016) は中学校で教師が怒りや悲しみといった不快感情の表出を教育資源として利用する実践を分析している。中学校における英語授業の録画データを対象に、教師は生徒の行動を管理するのに快感情よりも主に不快感情の表出を用いることを明らかにした。

このような教師の感情表出の実践に関する研究は、教師の自己開示の実践とその教育的効果を検討する研究と問題関心を共有する (e.g., 木村，2011)。例えば木村 (2011) は、教師の自己開示とその教育的効果を検証するために中学校 1 年生のクラスを担当する 2 名の教師を対象としたフィールドワークを行っている。そして教師が授業場面で行う自己開示について、特に教師の発話に着目した分析を行った。分析の結果、教師が自身の意見や価値観を開示する思考の自己開示には、生徒の学習意欲を促進する機能があることを報告している。更に、教師が笑顔を浮かべながら自己開示を実践する場面などは教師の感情の開示と同定できると報告している。

教師の教育実践における感情表出を教師の意図的な感情の開示だとする見立ては、Ishino (2016) が報告した教師が不快感情の表出を戦略的な教育実践と記述した見立てと重なる。例えば以下の抜粋 1 をみてほしい。この抜粋はある中学校 1 年生の英語の授業の開始場面で、ALT が JTE である Yoshikawa に How is it going?と尋ねている場面である。

抜粋 1 [1 年 A 組英語スピーチ]

```
1   ALT:  ah::::: how- how's it going mister yoshika↑wa?
2   JTE:  OH I am gu- ↓ah:: well(.)I'm not great.
3   ALT:  no? ↓oh:.
4   JTE:  last week(.)end <I did a corre- aa: checking
5         the ↑papers [for the test=
6   ALT:              [oh o:kay ri[ght.]
7   Ss :                          [he hehehe:]
8   JTE:  and their test was terrib[le:]
9   Ss :                           [haha]haha haha
10  ALT:  £oh hohoh ok[ay]£
11  JTE:->            [so I was really]sHO:cked.˚yeah˚.
12  ALT:  o[h:ho:.
13  Ss :   [hahaha haha
```

2 行目の Yoshikawa の発話で、Yoshikawa はあまり気分がよくないと伝えたあと、4 行目からはその背景となる物語 (e.g., Sacks, 1986) をはじめる。そして 8 行目までの語りで、Yoshikawa が週末に生徒たちのテストの採点をしていたことと、採点結果がひどかったことが語られ、この物語のまとめとして、Yoshikawa の I was really shocked という感情経験が開示される。通常、学習到達度が低いことに一番ショックを受ける者は学習者本人であろう。教師の立場としては、教えたにも関わらず満足に学んでいないという事実に対して生徒を叱責することもできる。しかし Yoshikawa が開示したショックという感情経験は学習者の感情に寄り添うものと捉えることがきる。つまり、Yoshikawa がここで不快感情の開示を用いてやっていることは、生徒たちの成績不振に対して生徒たちに寄り添い、生徒たちと同じようにショックを受ける教師であることの提示である。Ishino (2016) では、このような教師の不快感情の表出を教師が生徒との信頼関係を構築するための戦略的な実践であると分析した。

本稿で注目したいのは、ここで、Yoshikawa の感情表出の実践に間接的に携わっている ALT の振る舞いである。Yoshikawa の戦略的な感情表出の完了を 11 行目と捉えた場合、12 行目はいわゆる empathic moment「共感の機会 (著者訳)」(Heritage, 2011) の位置である。著者は改めてこのデータを見返した際に ALT の 12 行目以降の振る舞いが不適切にみえたのである。本稿ではなぜ不適切にみえるのかについて、会話分析の知見を用いて検討する。そしてその結果から ALT と JTE の教育的立ち位置の差と、その差が ALT の教育実践に与える影響について議論する。

2.2　共感の機会と共感の実践

ある経験をした者がその経験について語るとき、聞き手には話し手の経験を評価したり話し手と同じスタンスを示したりする義務 (=moral obligations) が発生する (Heritage, 2011)。Heritage はこのような moral obligations によって創造される機会を共感の機会と定義し、この機会が話し手のニュースを伝える行為 (e.g., Maynard, 1997) や、物語を語る行為 (e.g., Sacks, 1974, 1986) によって聞き手にもたらされるとした。

しかし聞き手は、このような機会で共感を示すにあたってしばしば難しい局面にたたされる (Heritage, 2011) 。なぜなら共感を示すという実践には、自らが経験していないことを評価するという認識的権威の侵犯 (Raymond & Heritage, 2005) や、話し手の主観的な感情経験の領域に踏み込むといった行為を余儀なくされるからである。Heritage (2011) は聞き手がそのような問題に対処する方法として、5 つの相互行為の実践を観察している。そしてそれらを Ancillary questioning「付随質問 (著者訳)」、Parallel assessments「比類評価 (著者訳)」、Subjunctive assessments「仮定的評価 (著者訳)」、observer response「観客的反応 (著者訳)」、Response cries「応答的叫び (著者訳)」と定義した。ここからは Heritage (2011) が例証したデータ[1]にもとづいてそれぞれの実践を確認していく。

抜粋 2 は Heritage (2011) が付随質問の例として示したデータである。このデータは姉妹同士であるロッテ (LOT) とエマ (EMM) の電話会話であり、ロッテがイザベルという女性とコロラドのプールで裸になって午前２時まで泳いだことを話している。

抜粋２ [付随質問: Heritage (2011, p.165) より引用]

```
1   LOT:   so I:sabel'n I e-en(h)w(h)e swam in
2          th(h)et p(h)ool until two uh'cl(h)o [ck in the] morning.
3   EMM:                                       [Oh::,    ]
4   LOT:    =i(h)I[n then n ]u:de.
5   EMM:          [#Go::d#  ]
6   LOT:   .hh u  [ho ho: G   ]od  ih wz:]fun.=
7   EMM:->       [˚I:sn't˚she]cu::::te  ]
8       -> =.hh She still drinkin' er liddle dri:nks?
```

6 行目のロッテの発話では、ロッテの経験にもとづいた感情が提示される。Heritage は直後の 7 行目でエマがロッテの同伴者であるイザベルに関して尋ねた行為と、続く 8 行目でイザベルの飲み物の習慣について尋ねた行為を、共感機会を回避する行為と分析している。そして、このように共感機会において話し手の差し出した情報に関する追加の質問を行うことを不随質問と定義した。このように付随質問は、話し手の話題に反応していること示しつつも、話題を僅かにずらして聞き手が共感の機会を回避する実践なのである。

次の抜粋 3 は Heritage (2011) が比類評価の紹介に用いたデータの一部である。1 行目と 2 行目ではダイアン (Dia) がクレイシア (Cla) に対してジェフ (Jeff) の作ったアスパラガスパイが美味しかったという経験を語っている。

抜粋３ [比類評価: Goodwin & Goodwin (1987, p.24)[2] より引用]

```
1   Dia:   Jeff made en asparagus pie
```

[1] それぞれ Heritage (2011) から一部を転載し、トランスクリプトに若干の修正を加えている。
[2] Heritage (2011,p.168) で引用されたものを転載している。

```
2          it was s:::so[: goo:d.
3   Cla: ->             [I love it. °Yeah I love tha:t.
```

3 行目の共感の機会でクレイシアは I love it と発話し、その直後に I love that と言い直し、it を that に修正している。Heritage は、ここでクレイシアがやっていることはダイアンが食べたジェフのアスパラガスパイではなく、アスパラガス一般を指し示して評価対象をずらしていることだと分析した。つまり、評価の対象を一般的なアスパラガスパイに置き換えることによって、ダイアンと同じ経験ではないことを明らかにし、ダイアンの経験の領域にはふみこまずに共感を示すことに成功しているのである。Heritage はこのような実践を比類評価と定義した。

抜粋 4 は抜粋 3 の続きで、Heritage (2011) が仮定的評価の例証に用いたデータの一部である。ここでは 4 行目から 9 行目を省略しているが、4 行目から 11 行目ではダイアンがジェフの作ったアスパラガスパイの詳細を説明している。

抜粋４ [仮定的評価: Goodwin & Goodwin (1987, p.24) より引用]

```
10  Dia:    =[En then jus' (cut up)/(covered it with) the broc-'r the
11           asparagus coming out in spokes.=
12           =°It wz so good.
13  Cla:-> °Right.
14           °°(Oh: Go:d that'd be fantastic.)
```

12 行目のダイアンのアスパラガスパイに対する評価 It was so good は、新たな共感の機会をつくりだしている。これに対してクレイシアは 14 行目で仮定表現を用いて反応している。自分も仮にダイアンと同じアスパラガスを食べたとするならば、その味は素晴らしかったにちがいないという評価である。こうしてクレイシアはダイアンの経験の領域と権限を侵さないやり方で彼への共感を示すことに成功しているのである。

抜粋 5 は Heritage (2011) が observer response (観客的反応) の例証に用いたデータで、ニコール (Nic) と彼女の友達のショーナ (Sha) との会話の一部である。ここではニコール (Nic) が、以前交際していた男性 (37 行目の He) と出くわす場所に、彼女の現在の交際相手の車 (truck) を運転して出向いたという話をしている。

抜粋５ [観客的反応 Heritage (2011, p.172) より引用]

```
37 Nic:    He w’s like "Well who’ truck you drivin;" (‘n)
38         I said "My boyfriend's,"
39 Sha:-> ((smile)) Eheh! .hh (1.4) God I wish I coulda see’ his fa:ce.
```

37 行目から 38 行目はニコールの物語のクライマックスであり、ここでニコールは誰の車を運転してきたのか？という以前の交際相手の質問に My boyfriend と答えてやったと語る。つまり、もう次の交際相手がいるという余裕のある自分を以前の交際相手に示したというわけである。これに対して 39 行目でショーナが産出した発話は、まさにその瞬間彼の顔をみたかったという観客的な反応である (Heritage, 2011)。Heritage はこのような観客的な反応について、聞き手が話し手の物語に深く入り込んでいることを示しつつも、あくまでも観客という立場をとることで聞き手に限られた範囲内の共感を示す実践だと分析している。

抜粋 6 は Heritage (2011) が Response cries (応答的叫び) の例証に用いたデータの一部である。ここでは前夜に自分の家が火災にあったパット (Pat) がペニー (Penny) にその出来事を語っている場面である。

抜粋６　[応答的叫び: Heritage (2011, p.175) より引用]

```
8  Pat:     It happened within minutes.
9           .hh Within a half hour the house wz go:ne I guess,=
10 Pen:->  =Ohhh go:(d),
```

8 行目から 9 行目にかけてパットがどのくらいの時間で家が全焼したのかを説明するが、これに対してペニーは Ohhh god と吐息を交えて発話を産出する。この Ohhh god という発話はパットに応答を要求するものではなく、ペニーの独り言としても完結し得る発話である。Heritage (2011) は、ペニーがこのような無意識に漏れるようにみえる音声=反応的叫び (Goffman, 1981) を用いてパットに情意的に寄り添うことを実践していると分析した。Heritage はこのような応答的叫びは、音律の調整などを用いて情意的な共感を示すことができると実践だと観察した。しかし一方で、応答的叫びの直後の発話には共感対象となる事象への深い理解や、話し手に寄り添っていることを示す決定的な発話が期待されるため、後続の発話によっては共感のずれが発生しやすい実践であると分析している。

以上、ここまで Heritage (2011) の共感の機会と共感の実践に関する分析を確認した。このような Heritage (2011) の共感の機会に関する分析は、後続の共感をテーマとした多くの研究の指標となった (e.g., Kupetz, 2014)。例えばドイツ語会話における共感の実践をマルチモーダル会話分析の視座から検証した Kupetz (2014) は Heritage (2011) の議論を更に発展させ、共感を示すという相互行為が本質的に参与者間にある経験や感情の非対称性への志向であることを主張している。本稿でも、Heritage (2011) が定義した共感の実践を分析の指標とし、ALT の共感の機会における振る舞いについて検討する。

3.　データと分析方法

本稿で使用するデータは著者が 2012 年から 2016 年にかけて関西の公立中学校から収集した英語授業の録画データの一部である。分析対象とした授業は 2012 年に中学校 1 年生の 2 つのクラスで撮影されたティームティーチングの授業である。このティームティーチング授業は、いずれも JTE である Yoshikawa と ALT の Brian で行われた (全て仮名)。

分析には社会学で発展した会話分析の手法を用いた。抜粋は全て会話分析で一般的に用いられる Jefferson (2004) による文字化の原則を参照して書き起こしたものである。

4.　分析

まず抜粋 1 で紹介した Yoshikawa と Brian のティームティーチング場面 (ここでは抜粋 7 とする) を更に詳しく観察する。この 1 年生の英語の授業では、教師それぞれと生徒の挨拶のやりとりが英語で交わされた後、生徒が着席して授業の主たる活動に入るというやりとりが習慣化されていた。抜粋 7 は、そのような習慣化された場面で生徒らに how is it going?と尋ねた Brian が Yoshikawa にも同じように how is it going?と尋ねる場面である。データのなかで Yoshikawa が言及する test というのはこの授業が撮影された前の週に生徒らが受けた中間テストのことである。

抜粋 7 [1 年 A 組英語スピーチ]

```
1   ALT:     ah::::: how- how's it going mister furuka↑wa?
2   JTE:     OH I am gu- ↓ah:: well(.)I'm not great.
3   ALT:     no? ↓oh:.
4   JTE:     last week(.)end <I did a corre- aa: checking
5            the ↑papers [for the test=
6   ALT:                 [oh o:kay ri[ght.]
7   Ss :                             [he hehehe:]
8   JTE:     and their test was terrib[le:]
9   Ss :                              [haha]haha haha
10  ALT:     £oh hohoh ok[ay]£
11  JTE:                 [so I was really]sHO:cked.˚yeah˚.
12  ALT:->  o[h:ho:.
13  Ss :      [hahaha haha
14  ALT:->  o:[h oh: I see ah::.]
15  Ss :       [hahaha hahahahaha]hahha ha
16  JTE:     yeah,I- I almost cr:y
17  ALT:->   oh real[ly a↑ah ha well ah]a.ha(.)hu:m
18  Ss :             [hahahahaha hahaha]
19  ALT:->   hopefully to[day they will be-(.) all, do nice(.)=
20  S? :                 [(       )
21  ALT     =[ah speeches.
22  JET:      [ah ye::s ho-(.)I hope so
```

Yoshikawa が表出した気分が良くないという不快感情に応答する 3 行目で、Brian は no?と Yoshikawa の応答の一部をくりかえし、気分がよくない原因を話すための語りを促す (Robinson, 2013)。そして 4 行目からは Yoshikawa の不快感情の背景となる物語 (Sacks, 1986) が語られる。

観察したいのは 12 行目と 14 行目そして 17 行目の Brian の発話である。11 行目の Yoshikawa の I was really shocked という発話は吐息と音律の調整によって参与者に分かるかたちで目立った感情表出として提示されている。この感情表出に対応する 12 行目で Brian は Oh: ho:と応答叫び (Heritage, 2011) によって共感を実践するが、この発話は生徒らの笑いと重なる。再び生徒らの笑い声と重なるかたちで oh oh: I see ah::と応答叫びを産出するが、これに続けて Yoshikawa に情意的に寄り添うような発話は産出していない。Yoshikawa の不快感情の原因の語りは 11 行目で完結しているが、続く 16 行目で Yoshikawa は I almost cry と不快感情の程度を shocked から泣くほど (ショックである) という程度に引き上げている。

注目すべきは 17 行目の Brian の発話である。Brian はここで、通常強い感情表出の後に期待されるような情動的な語彙を用いた共感を示すのではなく (Kupez, 2014)、oh really とニュースの受け取り (e.g., Maynard, 1997) を示す反応によって、Yoshikawa が泣きそうになったこと自体を新しく聞きうる情報としあつかっている。この Brian の反応は Yoshikawa の感情経験と自分のそれとの距離を明確に示すものである。そして Brian が 19 行目でとった実践は話題を少し脇にずらすという付随質問と同様の実践であった (Heritage, 2011)。Brian は hopefully today という発話で今日の授業で生徒らが取り組むことになっていた英語スピーチの話題を提示する。テストの結果という生徒らの過去の行動によってもたらされた Yoshikawa の不快感情の経験の話題から、生徒らの未来の行動に話題の焦点をずらしているのである。これは、Heritage (2011) が不随質問の分析で言及した話題をずらすという共感機会の回避の実践と同定できるだろう。この Brian の共感機会の回避は 22 行目の Yoshikawa の Yes I hope so という応答によって成功したとみえる。以上の分析から、Brian は 12 行目、14 行目、17 行目の共感の機会で応答叫び以外の情動的に寄り添うような共

感を示す (Kupetz, 2014) ことはなく、最終的には 19 行目で話題をずらすことによって共感の機会を回避 (Heritage, 2011) したことがわかる。

Brian がここで情動的な共感を示さなかった、あるいは示せなかった背景について更に検討したい。まずはここでの相互行為の複雑な参与枠組みを確認しておく。抜粋 7 における Brian の直接の相互行為の相手は Yoshikawa であり、生徒はここでは傍観者という位置づけである。しかし同時に、ここでは生徒たちを前にした英語による会話という点で生徒らに聞かせるべき会話としてデザインされていることもわかる。生徒らが連鎖上の適切な位置 (13 行目や 15 行目) や物語のクライマックスが投射されている位置 (7 行目) で笑いを産出していることからも、生徒たちも自らを第 2 の聞き手として扱っていることがわかる。

その意味において、ここでの Yoshikawa の不快感情の表出は、生徒のテストの出来の悪さに泣くほどショックを受ける教育に熱心な教師の提示だといえる。対して Brian が一連の共感の機会で提示したのは、そのような Yoshikawa の感情経験をニュースとして受け止め、Yoshikawa に情意的な共感を示すことのない教師の提示である。Brian は Yoshikawa に比類評価や仮定的評価 (Heritage, 2011) を実践して共感を示すこともできたはずだが、そのような実践をとっていない。応答的叫びの直後には Yoshikawa の語りに対する具体的な理解や情動的な寄り添いが示されることが期待されるが (Heritage, 2011)、むしろ応答的叫びの直後 (14 行目や 17 行目) では音の引き延ばしや well といった発話産出のトラブルが観察された。一連の共感の機会で Brian の振る舞いから観察できるのは、生徒の学習不信に対する Yoshikawa の感情経験との乖離である。したがって、Yoshikawa にとっては生徒との信頼関係を築く戦略として実演された感情経験の開示が、Brian にとっては寄り添いを示すことが困難な共感の機会として差し出されたのである。

そしてこの共感の機会は、同じ撮影日に別の教室でも観察された。抜粋 8 は同日に撮影された 1 年 B 組でのティームティーチング開始場面である。

抜粋８　[１年 B 組英語スピーチ]

```
1   ALT:    ah okay. how's it going mister furuka↑wa?
2   JTE:    OH I'm- I'm pretty sa:::d.
3   ALT:->  SA:d?=
4   JTE:    oh well ah- I- I'm actually very sho::cked↓(.)I gue:ss.
5   ALT:->  Shocked?
6   JTE:    yes. I have very big big bad things ah: last week(.)e:n du:.
7   ALT:    oh really?
8   JTE:    I was correcting hum some grader:'s: TEST.
9   ALT:    I see::.
10  JTE:    and that was terrible.=
11  Ss:     =uhahahahahahahahahaha
12  JTE:    [I'm really SHOCKEd.
13  Ss:     [heheheh
```

```
25          the future:[:.
26  ALT:                [that's true:.
27  JTE:    ↑so: (0.7)I let them work very hard.
28  ALT:    mm hum.
29         (0.3)
30  ALT:    okay, good.(.) yeah:,
```

8 行目から Yoshikawa は抜粋 7 と同様に不快感情の背景となる物語を語る。そして 12 行目で生徒らの笑いと重なりながら I'm really shocked と物語の結末としての感情経験の開示を行う。ところが Brian はここでも共感の機会である 15 行目で oh: really?とニュースとして受け止める発話を産出する。この Oh は吐息を漏らすこともなく短く発話されていることから、応答叫び (Heritage, 2011) とは異なるものと観察できる。これを受けて Yoshikawa は 17 行目で再び不快感情経験の開示を行う。しかし 18 行目で Brian は oh yeah, that's right と新たな認識的変化を示す談話指標 oh から発話を開始する。この発話デザインによって生徒たちが先週の木曜日にテストを受けたことを Brian は今思い出した事実であるかのようにあつかっている。したがってこの Oh は直前の自己の発話 (15 行目の Oh really) が、既知の情報を新情報として扱ってしまったという不適切性を認める oh (Heritage, 1988) だと捉えられる。

19 行目の Yoshikawa の mm hum という発話は Brian の更なる発話を促しており、まだ示されない共感の実践を促すものとも観察できる。しかし Brian は差し出された 20 行目の共感の機会において、ai see well hum と言い淀みや発話の引き延ばしを用いてその先の産出を滞らせている。そして 1.2 秒の間の後にようやく産出された hopefully という発話は、Yoshikawa の 22 行目の It's a past という発話と重なり発話途中で中断されてしまう。

24 行目で Yoshikawa の発話がやっていることは、先の A 組で Brian が実践した (19 行目) 話題ずらしだと考えられる。過去のことは変えられないが未来は変えられるという Yoshikawa の提供した話題に、26 行目で Brian はようやく That's true と同意を示す。これを受け Yoshikawa は自分が開始した生徒の成績不振に対する不快感情の物語を、だからこそ一生懸命勉強させるという自らの未来の行動の要因としてあつかい完結させてしまう。つまり、Brian に提示した共感の機会を自ら回収したのである。そうして Brian が 30 行目で okay, good と Yoshikawa の未来の行動に対する肯定的な評価を示すことで、一連の不快感情の開示の連鎖は終了する。

抜粋 7 と同様に抜粋 8 でも Yoshikawa が示した不快感情の表出に Brian の比類評価や仮定的評価 (Heritage, 2011) といった共感は実践されなかった。12 行目の不快感情の表出は 15 行目のニュースの受け止めによって回避され、17 行目の不快感情の表出は 18 行目の、oh yeah that's right から始まるテストの存在を今思い出したかのようにあつかう Brian の発話によって回避されたのである。留意すべきは、抜粋 8 と抜粋 7 の授業が同じ日に行われている点である。Yoshikawa が不快感情に関する物語を開始した時点で、Brian は抜粋 7 のやりとりの再生が予想できたはずである。しかし両クラスにおいて Brian は共感の機会における情動的な共感の実践を回避したり、共感が期待される機会で発話の産出に問題があることを示したり (抜粋 7 の 17 行目，抜粋 8 の 20 行目) 、話題をずらしたりして Yoshikawa の不快感情への共感は示さずに、その不快感情と距離を置く振る舞いをみせていた。

以上を踏まえると、著者が最初に感じた不適切さというのは、Brian の振る舞いによって演出された二人の教師の非対称な構図だったのかもしれない。それはつまり、生徒のテストの良くない

結果に不快感情を経験した Yoshikawa と、その不快感情とは距離を置き、生徒がテストを受けたことを忘れていたように振る舞う Brian という非対称な教師の構図である。

5. まとめと考察

本稿では、中学校のティームティーチング場面における JTE の感情表出と、それに対する ALT の反応として不適切にみえた事象を対象に、何故それが不適切にみえるのかについて会話分析の視座から検討した。分析の結果明らかになったのは ALT と JTE の間にある生徒のテスト結果に対する非対称な反応であった。この非対称性は、とりわけ ALT の生徒の学習達成度への関心の薄さとも観察できるように示されていた。その意味において、ここでの ALT の振る舞いは、生徒との関係構築において不適切にみえる振る舞いと捉えられる[3]。

このような振る舞いの背景として、JTE と比較した際の ALT のこの学校における立ち位置の差に言及しておきたい。著者がフィールドワークを行ったこの学校では、ALT は授業で英語を教えるが、中間や期末テストのような教えた内容の定着をはかる活動には関わることがなかった。テストの作問や監督、採点といった業務は全て JTE の仕事であり、ALT が関わるのは簡単な英文チェック程度であった。この背景を考慮すると、本稿で JTE が話題にした生徒のテスト結果に対する Brian の反応は、彼の経験の領域をはみださない反応だったとも捉えられる。したがって、ここで観察された Yoshikawa の不快感情への Brian の共感の回避 (不適切にみえる振る舞い) は、彼らの教育的立ち位置の違いによってもたらされたともいえるだろう。

付言しておかなければならないのは、Yoshikawa と Brian の身体動作を含めた角度からの動画データが収集できなかった点である。通常は教室の前方と後方から２台のカメラを用いて撮影するが、この日は 1 台のカメラの撮影であった。先行研究では表情やしぐさなどで共感を示す実践が報告されているが (Kupetz, 2014)、本研究では Brian の背後にビデオカメラを置いていたため、この場面における彼の表情や仕草は捉えることができていない。このため、Brian の共感の提示の有無については Yoshikawa の反応の観察にもとづいた分析に限られている。

また、生徒の成績への関心やそれによって感情が左右されるか否かについては、双方の教師が文化的に持っている教育観の違いも関わっている可能性がある (大谷, 2007; Miyazato, 2009)。今後、本稿であつかったような事象については、両者の文化的背景の差異にも配慮した検証を行う必要があるだろう。

参考文献

Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.

Heritage, J. (2011). Territories of knowledge, territories of experience: Empathic moments in interaction. In T. Stivers, L. Mondada, and J. Steensig (eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (pp. 159–183). Cambridge University Press.

Ishino, M. (2016, July 24 –29). *Examining teachers' strategicuse of unpleasant emotional expressions by using discursive analysis* [Conference presentation]. 31st International Congress of Psychology, Yokohama, Japan.

[3] 他方で、ふみこんだ共感を示さないことで生徒に寄りそっているという観察も可能である。一方の教師が示した不快感情をもう片方の教師が緩和する方向に動くという協働の方法ともとらえられる。

石野未架. (2018). 「退職を選んだ外国人指導助手 (ALT) が語るティームティーチングの課題: アクティブ・インタビューを用いて」『言語文化共同研究プロジェクト』 2017, 33–42.
石野未架. (2021). 「外国人指導助手 (ALT) の教師的役割を形成する英語教師の振る舞い: 中学校のティームティーチング授業を対象とした会話分析研究」『*JALT journal*』*43*, 61–81.
Jacobs, N., & Harvey, D. (2010). The extent to which teacher attitudes and expectations predict academic achievement of final year students. *Educational Studies*, *36*, 195–206.
Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In. G.H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first Generation* (pp. 13–31). John Benjamins.
木村優. (2009). 「中学校教師が生徒に対して行う自己開示」『教育学研究』76, 33–43.
木村優. (2010). 「協働学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連―グラウンデッド・セオリー・アプローチによる現象モデルの生成―」『教育心理学研究』58, 464–478.
Kupetz, M. (2014). Empathy displays as interactional achievements—Multimodal and sequential aspects. *Journal of Pragmatics*, *61*, 4–34.
Mahoney, S. (2004). Role controversy among team teachers in the JET Program. *JALT Journal*, *26*, 223–244.
Maynard, D. W. (1997). The news delivery sequence: Bad news and good news in conversational interaction. *Research on Language and Social Interaction*, *30*, 93–130.
Miyazato, K. (2009). Power-sharing between NS and NNS teachers: Linguistically powerful AETs vs. culturally powerful JTEs. *JALT journal*, *31*, 35–62.
中坪史典. (2014). 「保育者・教師の感情の表出と抑制から考える保育学と教育学の間」『教育学研究』81, 436–447.
大谷みどり(2007). 「外国人指導助手（ALT）と日本の学校文化：日本人教員と ALT 間における異文化要因」『島根大学教育学部紀要』41, 105–112.
Raymond, J., & Heritage, J. (2006). The Epistemics of Social Relations: Owning Grandchildren. *Language in Society*, *35*, 677–705.
Robinson, D. (2013). Epistemics, action formation, and otherinitiation of repair: the case of partial questioning repeats. In M. Hayashi, G. Raymond & J. Sidnell (eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 261–292). Cambridge University Press.
Sacks, H. (1974). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In Richard Bauman and Joel Sherzer (eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*, 337–353. Cambridge University Press
Sacks, H. (1986). Some considerations of a story told in ordinary conversations. *Poetics*, *15*, 127–138.
佐田久真貴. (2020). 「特別な配慮を要する子どもへの ALT による支援の実態と課題―公立小学校 ALT へのパイロット調査結果―」『発達心理臨床研究』26, 75–83.

謝辞

本稿の執筆にあたり、岡田悠佑氏から分析の新たな視点 (注釈３参照) 等、多くの貴重なコメントをいただいた。ここに記して感謝申し上げたい。なお、本研究は科研費 JP19K13305「会話分析により記述された暗黙知を英語教師が利用する方法の開発」の助成を受けて行われた。

The role of affection in language classroom discourse to assist younger learners' participation

Haruka Kikuchi

1. Introduction

Children's playful nature and their strong interests in their surroundings help them uniquely learn things around them, and second language learning is no exception (Bland, 2015). Younger learners, who have not yet developed language learning strategies like adult learners can do, heavily rely on their implicit mechanism to learn the language such as through rhymes, picture books, playful activities, most notably through interaction in CLIL (Content and Language Integrated Learning) and immersion classrooms (Bland, 2015). This implicit language learning makes the classroom instruction more meaning-based rather than grammar-based (Bland, 2015), strongly embodying the notion of classroom interaction as both a vehicle and object of learning (Seedhouse, 2004).

In such everyday classroom interaction, it probably goes without saying that younger learners appreciate fun and enjoyable moments (Hidi & Harackiewicz, 2000; Tomlinson, 2015). It is suggested that emotions learners experience in the course of learning, such as the sense of happiness, surprise, and sympathy along with others play a critical role in their language acquisition (Tomlinson, 2015). In this sense, classroom interaction, no matter it is between the teacher and learners or among learners, can benefit from their affective engagement.

Up till the present, it has been the pedagogical aspect in the formal language classroom discourse which has gained researchers' attention, and there still lies room to uncover when it comes to the teacher's and learners' affective engagement in less formal and casual interaction (Waring, 2012). For younger learners who learn the target language by being involved in interactions, it is considered that participation in the discourse is a prerequisite before they achieve learning (for participation as learning, see, Walsh, 2013).

This paper aims at revealing the interactional work of emotion observed in the interaction between younger learners and a teacher, focusing on the accomplishment of discourse participation by employing Conversation Analysis (CA). It is hoped that this study will contribute to the design of a fun and enjoyable classroom discourse for younger learners.

2. Literature review

2.1. Less official classroom interaction and identities

Language classroom discourse has long been investigated within the framework of *IRF* (teacher Initiation, learner Response, and teacher Feedback, Sinclair & Coulthard, 1975) as it is considered typical and ubiquitous teacher-fronted discourse (Seedhouse, 2004). Although this three-part sequence has gained much attention, it is also unquestionable that the IRF is not the solo discourse type observed in language classrooms (Waring, 2012). In fact, the off-task talks have received less attention from the researchers.

Some research has pointed out how interlocutors of classroom discourse occasionally engage in less legitimate talks by orienting themselves to shifting identities based on the dynamic and fluid flow of the conversations, away from their *situated identity* as a teacher and learner (Zimmerman, 1998). This shift in their identity is suggested to contribute to the design of more communicative interaction (Richards, 2006).

Zimmerman (1998) identified three categorizations of interlocutors' fluid identity, namely, *transportable identity, discourse identity,* and *situated identity*. Transportable identity refers to the visible, physical, and cultural identity of an interlocutor, such as male/female, nationality, or one defined by their hobbies such as an art lover, whereas discourse identity indicates their status which shifts in accordance with the organization of the ongoing interaction, such as a speaker, listener, and a questioner. Situated identity, lastly, derives from the relative situation and activities of the moment, therefore in a classroom context, a teacher and a learner.

Employing this framework, research has investigated *off-the-record* (Richards, 2006, p.57) and *less legitimate* (Waring, 2012, p.191) teacher-learner interaction. Richards (2006) showed that learners who invoked their transportable identity relevant to their hobbies or their nationality deviated from the traditional classroom discourse style in order to illustrate a particular matter that they have more knowledge about than the teacher. The teacher, simultaneously, oriented himself to the transportable identity attributable to his nationality to display his contradicting standpoint from the learners (Richards, 2006). The contribution of interlocutors' shifting identity is also analyzed in terms of playful interaction in classroom discourse. Waring (2012) displayed that interlocutors successfully negotiated identities and released their institutional identity when engaging in *language play*, meaning, talks that involve humor. It was demonstrated, for example, that a learner overtly imitated the teacher to offer an evaluation to another learner, which mobilized laughter from the class. Thus, dynamic identities of the interlocutors create the flow of interaction which is not necessarily categorized under the framework of IRF, consequently exposing them to multiple types of conversations.

2.2. Emotion in classroom discourse

Teachers and learners are also observed to engage in various types of interaction by utilizing their emotions, and it has been discussed that their affective stances expressed in the flow of conversation are observed to impact discourse participation and engagement in learning activities.

Generally, in CA, the terms *emotion* and *affection* are not distinguished but used interchangeably (Ruusuvuori, 2013; Tainio and Laine, 2015). Instead of relying on any hidden, inner state of mind, emotion in the CA study is analyzed as something that is made publicly available to the other interlocutors in sequential positions of talk-in-interaction and is context sensitively adjusted (Couper-Kuhlen, 2009). Thus, the term *affective stance* is often employed in CA, defined as the observable practices the participants orient to in order to display their affection and emotion (Tainio and Laine, 2015). It is an attitude that becomes available for analysis through verbal and non-verbal cues (Tainio and Laine, 2015).

In a Swedish primary school, negative affective stances of a young novice immigrant learner and a teacher's attempt to have her engage in learning were analyzed by Cekaite (2012). In response to the learner's unwilling stance toward learning, the teacher employed overtly positive assessments and an explanation of the appropriate behavior. Additionally, Cekaite (2009) also investigated how a young novice L2 learner of Swedish successfully receives the teacher's attention when she needs help. It was by utilizing and upgrading her affective stance represented by her body postures and prosody that summons were effectively designed (Cekaite, 2009). Apart from language classrooms, Tainio and Laine (2015) examined affective stances displayed by teachers and pupils following the pupils' incorrect answers in Finnish mathematics classrooms. It is suggested that the teachers' affective stance which treats mistakes as natural and appropriate parts of the

classroom discourse can help learners create a positive attitude and self-confidence towards learning, as well as foster their participation.

It has been revealed that teachers' and learners' shifting identities and emotions in classrooms function to add both pedagogical and communicative functions to the classroom discourse. Besides younger learners' formal classroom participation studied by Cekaite (2009, 2012) and Tainio and Laine (2015) mentioned above, what needs to be further investigated is the accomplishment of discourse participation by much more novice and younger learners, and the work of emotion by the participants of classroom discourse.

3. Research objective and question

This research aims at identifying ways in which younger learners accomplish language classroom participation in relation with their own, and the teacher's use of affective stances.

Therefore, the research question is set as follows;

(1) How are the teacher's and learners' affective stances contributing to accomplishing younger learners' discourse participation?

Implications will be made in regard to ways to utilize affective stances to create opportunities to participate in the discourse for younger learners.

4. Data collection

The data recording was conducted in an afterschool located in Japan, where children aged 3-12 engage in communicative interaction in English with teachers and their classmates through various activities and language tasks. All the students and the teachers are expected to speak English as long as they stay inside the classroom, although they all share the same first language (L1), Japanese, except for one teacher from Australia whose L1 is English.

Classroom interaction was videotaped and transcribed for the research according to the CA's standard (Jefferson, 2004), and multimodal transcription systems (Mondada, 2018).

The teacher who participated in the present study is referred to as Ethan (Pseudonym). He is a mid-thirties Australian teacher who has taught at the present school for about one and a half years at the time of the recording. He has completed a month new teacher training program offered by the present school, especially focusing on classroom management for young learners. The new teachers received on-the-job training under the supervision of a teacher trainer and were taught teaching methods of specific classes based on the curriculum, such as phonics, book reading, worksheet, vocabulary, circle time, and other activities as well as material based off-the-job training basics of childhood education and child development. Information of the learner participants is provided at the beginning of the extract.

5. Methodology

5.1. Conversation Analysis

The present study employs Conversation Analysis (CA) for the analysis. CA attempts to investigate the ways in which interaction is processed based on social norms (Sacks, 1972) and analyze how one social action influences the next social action in talk-in-interaction (Hauser, 2015, Hutchby & Wooffitt, 1988). What

distinguishes CA from the other discourse analysis methodologies is that it utilizes the interlocutors' perspectives for analysis without applying exogenous theories (Okada, 2010; Seedhouse, 2004).

This study particularly employs institutional CA (Heritage & Clayman, 2011) in order to focus on how production and interpretation of social action are organized in a specific context of a classroom, and how interaction is formed by interlocutors who have the contextual identity as a teacher or a learner.

6. Analysis

6.1. Extract 1

Below shows two extracts of the interaction between Teacher Ethan and three preschool girls. The learners are sitting in line on one side of the classroom with a fan in their hands. The floor is filled with balloons, and the teacher is inflating some more balloons for an activity he is about to start, which is, blowing the balloons to the other side of the classroom as fast as possible with their fans.

Figure 1

image of extract 1

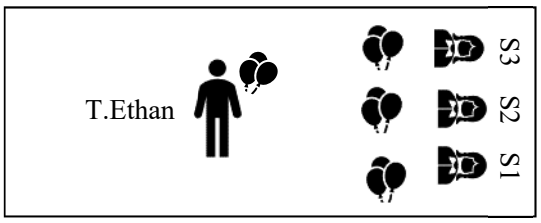


Table 1

Learner participants in extract 1

Pseudonym	Age	Gender	Learning experience at the present school
S1	Four	Female	Three months
S2	Three	Female	Three months
S3	Three	Female	One month

The first extract demonstrates how the teacher's affective stances can elicit a self-selected turn and encourage the active participation of the learners. In this segment, the teacher's sequential actions with affective stance (shaking his head and body, followed with the breathing sounds) are effectively utilized to elicit affiliation from the learners, which is consequently leading a learner to participate in the discourse with initiatives.

Extract 1.1. : Okay? (Recorded on July 3rd, 2021. 16:20-16:21, 33 seconds)
(T=teacher, S1, S2)

```
25    T :  *(1.1)[#(1.0)                    #(1.1)     *
      t :  *inflating a balloon, head shaking hard*
      fig:        #2                         #3
```

fig.2

fig.3

```
26    S1:        [HHHHHHH
27    S2:        [HHHHHHH=
28    S2:  =HA HA HA HA HA HA HA HA
29    T:  *(4.5)                        *
      t:  *places inflator on the shelf*
30    T:  ah: (0.4) ah ah ((making noisy breathing sound))
      t:  drops his head at each outbreathing
31         *(0.8)                 -->
      t:   *ties up the balloon-->
32    S1:  £o::kay? £*
      t:            -->*
33    S2:  [o::ka:::y
34    T:  *[I'm o↑kay                                  *
      t:  *places the balloon in front of the learners*
```

The teacher inflates the balloon with a distinct posture of shaking his head in line 25, to which S1 and S2 align with laughter (lines 26-27). After placing the inflator on the shelf (line 29), he produces some noisy breathing sounds dropping his head at each outbreathing (line 30). S1 asks the teacher while laughing, "okay?" (line 32), which is subsequently repeated by S2 without the questioning prosody. Simultaneously the teacher's answer to S1's questions, "I'm okay" follows (line 34).

The rather exaggerated manner by the teacher in line 25 is serving two important affective functions for the construction of the following sequences. First, the emphasized head-shaking action is oriented by the learners as *doing being funny* as the learners' affiliation shows (lines 26-27). Simultaneously, this action (line 25) along with his wheezing (line 30) is made relatable to another affective stance of his, tired. These double affective stances of the teacher, fun and tired, therefore are expressed through this sequence of inflating the balloon.

Interestingly, careful observation of the S1 in these lines reveals that she is able to utilize these two affective stances, being funny and being tired, to take a turn actively. While S1's question ("£o::kay?£", line 32) clearly demonstrates her affiliation to the teacher's wheezing, therefore demonstrating her affective status as a worried student, she also includes laughter in the question by affiliating to the teacher's affective stance, being funny. By orienting to the teacher's state that inflating the balloon tires him and thus it concerns her, and also it is not too serious and something *laughable* (Glenn & Holt, 2013), she successfully creates an interactional space, or *space for learning* (Walsh, 2013) on her own. From the teacher's perspective, his affective stances offer one very beginning learner with non-verbal resources that she can hang on to in order to actively participate in the discourse.

Although the learners' laughter was already elicited in this extract, the subsequent sequence observes how the teacher's conduct is upgraded in order to elicit greater affiliation and participation.

Extract 1.2. : Shared laughter (Recorded on July 3rd, 2021. 16:21, 22 seconds)
(T=teacher, S1, S2, S3)

```
35  T:  *ONE more one more one more                        *
    t:  *index finger up, gets a balloon from the shelf-->*
36      (.)   *
    t:     -->*
37  S1:  o::ne ↑ONE MORE:::
38      (.)
39  T:  hh hh hh hh ((rough outbreathing))
    t:  attaching the balloon to the inflator
40      (0.1)
41  S2:  hhhh
42  T:  hh (1.1)[#(2.9)
    t:  inflating the balloon, head shaking hard
    fig:         #4
```

fig.4

```
43  S1:          [HHHHH
44  S2:          [HHHHH
45  S3:          [↑YAAAAAA ((screaming))
46  T:  *(0.7)*             (0.4)              *(0.2)*
    t:  *·····*places the inflator on the shelf*,,,,,*
47      *(0.9)
    t:  *ties up the balloon-->
48  T:  ah: (outbreathing)
    t:  -->
49      (1.5)  *
    t:  -->*
50  T:  *↑AHHHHH↓                                  *haha=*
    t:  *bending over with his shoulders forward*,,,,,*
51  S1:  =hh (are you) [o:kay?
52  T:  *               [so
    t:  *places the balloon in front of the learners-->
53      (.)
    t:  -->
54  T:  yes*
    t:  -->*
55  S2:  (yes) oka::y
56  T:  we're gonna play a ga↑me
```

In line 39, interestingly, the teacher produces his distinct outbreathing sounds before inflating it with a head-shaking posture, while attaching the balloon to the inflator. S2 already affiliates. Line 42 observes the teacher's inflating action with the shaking head, but this time in a much greater manner compared with the first extract (figure 4). The learners start to produce their laughter after about a second, also in a louder volume (lines 43-45). The teacher subsequently displays his tiredness this time by bending his body forward (line 50), to which S1 asks "(are you) okay?" The teacher attempts to explain the game he is going to start

simultaneously with S1's question. S1 receives the answer in the following turn (line 54), while S2 repeats S1's question without the questioning prosody again.

In this extract, it is observable how the teacher's upgraded design of his posture is utilized as a means of inviting shared laughter of the learners. Firstly, the teacher produces his outbreathing sounds (line 39) before he initiates the balloon inflating turn, which projects the heading shaking manner of the teacher in the first extract. Following this, S2 initiates her affiliation with this preceding outbreathing and produces laughter, although she has not seen the teacher do being funny yet this time.

Subsequently, the teacher inflates the balloon in a greater posture by shaking his head and upper body. This invites shared laughter even by S3, who is not involved in the laughter before. By being oriented as funny in the first extract, his posture is demonstrably upgraded. This indicates that the teacher's display of affective stance is clearly designed as a means of eliciting affiliation. As a result, his upgraded affective stance accomplishes three very beginning learners' participation, including S3 who is left behind when the affective stance is not upgraded. S1's another self-selection is also witnessed in line 51, again orienting both of the teachers' tired and funny affective stances.

7. Discussions and conclusions

In this study, the affective stances and discourse participation of young learners were analyzed. Not only did the teacher use them as a means of attracting the learners' attention, the two extracts witnessed how they were oriented and recognized as an interactional resource also from the learners' side.

The present study set the research question as follows;

(1) How are the teacher's and learners' affective stances contributing to accomplishing younger learners' discourse participation?

To answer this question, in extract 1.1. and 1.2., the teacher's overt affective stance of doing being funny successfully elicited participation as the laughter of two young learners by being affiliated. Additionally, in the second extract, the most novice learner's participation was mobilized when the affective stance was upgraded. The teacher's double affective stances, being funny and tired, were also utilized as a resource to initiate a self-selected turn by a very beginning learner.

Although it is impossible to directly observe the teacher's will, it can be indicated that the teacher chose to upgrade his posture and utilize it as a means of eliciting more laughter from the learners because he confirmed that his head-shaking and overt breathing can mobilize laughter in the first extract. Considering this immediate choice-making, it is suggested that the teacher showed his ability to immediately adjust his affective stance for the learners' more enjoyable moments.

Because affective stance is considered a necessary part of interactional competence (Cekaite, 2009), creating a discourse in which learners can express multiple affections can be an important work that language teachers can realize. Furthermore, it is implicated that teachers' ability to use and adjust affective stances in the discourse may embody their *Classroom Interactional Competence* (CIC, Walsh, 2013), as shown in this study that affective stances can provide interactional space for learners. In this regard, learners are also encouraged to develop and use their own CIC by expressing multiple emotions.

Further research is expected regarding more diverse types of affective stances in various types of classroom interactions, such as handling negative feelings of learners or assisting learners' participation through picture book reading.

8. References

Bland, J. (2015). Introduction. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners* (pp.1–12). Bloomsbury Publishing.

Cekaite, A. (2009). Soliciting teacher attention in an L2 classroom: Affect displays, classroom artefacts, and embodied action. *Applied Linguistics*, *30*(1), 26–48.doi:10.1093/applin/amm057

Cekaite, A. (2012). Affective stances in teacher-novice student interactions: Language, embodiment, and willingness to learn in a Swedish primary classroom. *Language in Society*, *41*(05), 641–670.doi:10.1017/s0047404512000681

Couper-Kuhlen, E. (2009). A sequential approach to affect: The case of "disappointment." In M. Haakana, M. Laakso, & J. Lindström (Eds.), *Talk in interaction: Comparative dimensions* (pp. 94–123). Finnish Literature Society (SKS).

Glenn, P., & Holt, E. (2013). Introduction. In P. Glenn & E. Holt (Eds.), *Studies of laughter in interaction* (pp.1–22). Bloomsbury Publishing.

Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, *45*(1), 1–29. 10.1080/08351813.2012.646684

Heritage, J., & Clayman, S. (2011). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Wiley-Blackwell.

Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, *70*(2), 151–180.

Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1988). *Conversation Analysis*. Blackwell Publishers.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G.H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). John Benjamins.

Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, *51*(1), 85–106. https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878

Okada, Y. (2010). Role-play in oral proficiency interviews: Interactive footing and interactional competencies. *Journal of Pragmatics.* *42*(6), 1647–1668. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.11.002

Richards, K. (2006). 'Being the teacher': identity and classroom conversation. *Applied Linguistics*, *27*(1), 51–77. https://doi:10.1093/applin/ami041

Ruusuvuori, J. (2013). Emotion, affect and conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis*, (pp.339–349). Blackwell Publishing.

Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader*, (3rd ed., pp. 225–238). Routledge.

Hauser, E. (2015). Private speech as social action. *Language & Sociocultural Theory*, *2*(2), 119–138. https://doi:10.1558/lst.v2i2.26615

Hosoda, Y. (2006). Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations. *Applied Linguistics*, *27*(1), 25–50. doi:10.1093/applin/ami022

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*, *Volume 1*. Blackwell.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective.* Blackwell Publishing.

Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils.* Oxford University Press.

Tainio, L., & Laine, A. (2015). Emotion work and affective stance in the mathematics classroom: the case of IRE sequences in Finnish classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics*, *89*(1), 67–87. https://doi:10.1007/s10649-015-9591-5

Tomlison, B. (2015). Developing principled materials for young learners of English as a foreign language. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to young learners* (pp.279–293). Bloomsbury Publishing.

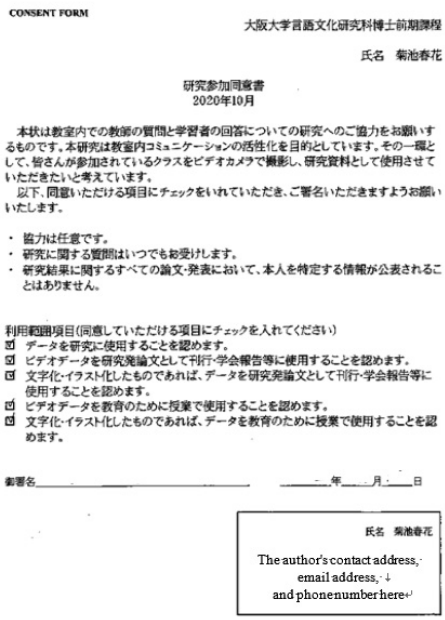
Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh University Press.

Waring, H. Z. (2012). Doing being playful in the second language classroom. *Applied Linguistics*, *34*(2), 191–210. doi:10.1093/applin/ams047

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

Appendix

Consent form for data recording



CONSENT FORM

大阪大学言語文化研究科博士前期課程

氏名　菊池春花

研究参加同意書
2020年10月

本状は教室内での教師の質問と学習者の回答についての研究へのご協力をお願いするものです。本研究は教室内コミュニケーションの活性化を目的としています。その一環として、皆さんが参加されているクラスをビデオカメラで撮影し、研究資料として使用させていただきたいと考えています。

以下、同意いただける項目にチェックをいれていただき、ご署名いただきますようお願いいたします。

- 協力は任意です。
- 研究に関する質問はいつでもお受けします。
- 研究結果に関するすべての論文・発表において、本人を特定する情報が公表されることはありません。

利用範囲項目(同意していただける項目にチェックを入れてください)

☑ データを研究に使用することを認めます。
☑ ビデオデータを研究発論文として刊行・学会報告等に使用することを認めます。
☑ 文字化・イラスト化したものであれば、データを研究発論文として刊行・学会報告等に使用することを認めます。
☑ ビデオデータを教育のために授業で使用することを認めます。
☑ 文字化・イラスト化したものであれば、データを教育のために授業で使用することを認めます。

御署名＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿　＿＿＿年＿＿＿月＿＿＿日

氏名　菊池春花

The author's contact address,
email address,
and phonenumber here

Transcript notation

* *　Interlocutors' embodied movements continue between the two identical symbols. (one symbol per participant's line of action)

*---> The action continues
---> * until another symbol appears.
⋯ Preparation
,,,,, Retraction.
>>The action starts before the extract.
-->>The action continues over the extract.

(Mondada, 2018)

執筆者紹介（掲載順）

岡田　悠佑（おかだ　ゆうすけ）　大阪大学大学院言語文化研究科　准教授
石野　未架（いしの　みか）　同志社大学グローバル地域文化学部　助教
福島　玲枝（ふくしま　あきえ）　大阪大学大学院言語文化研究科　博士後期課程
菊池　春花（きくち　はるか）　大阪大学大学院言語文化研究科　博士前期課程

言語文化共同研究プロジェクト 2021

応用会話分析研究
―会話における情意表現の役割―

2022 年　3 月 31 日　発行

編集発行者　大阪大学大学院言語文化研究科