



Title	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
Author(s)	岡田, 悠佑
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2022, 2021, p. 1-10
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/88379
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

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・学生以外の参加者の「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・学生以外に参加者がいる授業は、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こ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、こ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 時間分可成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・振舞いの相互反動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ある。



図1 抜粋1 (1行目時点)での教室の様子

抜粋1¹ (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 %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す.
- 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: みんなすごいびったりで:、しっかり練習できてるなあって思いました.
- 12 ((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 ↑ダイエツト: (.) 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 ダイエツト- (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 (参加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 >みたいなく (.) +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 ▽*になってしまいうんで: >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 ↓使ってるのかな?
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+ベ↑て↓:> (0.2) 探してみてください.
S5 †頷く

3行目で教師の要求を受け、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あ」)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「言い方変えたらいいかな」という提案を、「としました」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、「エクササイズと違ってなってくると: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)間違っただけの行為に対する注意・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することもできる。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のかな?」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?」(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:」(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加者(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、学生の意図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?」(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することができる。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った。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 パートとの構造的な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 パートの構造的な関係を探ることで、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。