



Title	共感の回避に見る外国語指導助手(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
Author(s)	石野, 未架
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2022, 2021, p. 11-20
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/88380
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

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

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、中学校のチ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: ɛoh hohoh ok[ay]ɛ
- 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できる。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 furukaɾwa?
 2 JTE: OH I am gu- ɾah:: well(.) I'm not great.
 3 ALT: no? ɾoh:.
 4 JTE: last week(.)end <I did a corre- aa: checking
 5 the ɾpapers [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: ɾoh hohoh ok[ay]ɾ
 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 aɾah 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加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 行目の共感の機会に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、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は 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: =uhahahahahahahahaha
12 JTE: [I'm really SHOCKEd.
13 Ss: [heheheheheh[hehehe
14 S?: [eh:::..
15 ALT:-> oh: really?
16 Ss: heheheheh[
17 JTE: [so I feel very sa:::d.
18 ALT:-> oh yeah, that's right they had test on thursday last week.
19 JTE: mm hum.
20 ALT: a:i see::..(.) we:ll..(.) humm:..
21 (1.2)
22 JTE: it's[(a past)
23 ALT: [hopefully-
24 JTE: [↑well. We can not change the past(.) but we can (.)change

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 と新たな認識的变化を示す談話指標 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 秒の間の後により早く産出された 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に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を示さずに、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' strategic use 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 other initiation 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。