

反省会における評価の行為連鎖

—専門家が同席する反省会における知識の交渉—

杜長俊

キーワード：評価の行為連鎖、知識の交渉、参加枠組、専門家、会話分析

1. はじめに

特定のものや人物を評価(assessment)する発話が産出された際に、その発話を向けられた話者は、評価に対する反応を産出することが期待される。「質問・回答」という隣接ペアのように、第一成分が産出されたら、それに対応する第二成分が産出するという期待・制限において、非常に強いものではないが、Pomerantz (1984)によると、評価をする発話が産出される際に、その評価に対する同意・不同意を示す反応が期待されるという。

Heritage& Raymond(2005)は、評価とその反応(同意)において、評価対象について知識を持っているか、あるいは持っていないかを示す様々なリソースを記述している。本稿では、評価対象について知識を持っているか、あるいは持っていないかということを会話参加者が示し合うことを「知識の交渉」と名付け、評価の行為連鎖の中で、会話参加者がどのように知識の交渉をしているのかを明らかにし、専門家が同席する反省会という活動に組み込まれている評価の行為連鎖の1つのあり方を記述する。そして、そのような評価の行為連鎖によって何が達成されているのかを、専門家が同席する反省会という活動の目的から考察する。

2. 先行研究

法廷・教室のような、何らかの活動の目的があり、それによって相互行為が組織されている場面の会話は、おしゃべりのような日常会話と区別し、制度的な会話と呼ばれる(Atkison& Drew 1979, Heritage 2004)。制度的な会話の特徴を捉える研究として、発話やコンテキストを特定のカテゴリのもとに分類し、それぞれ、どのカテゴリのものがいくつあったか数えていく、いわゆるコード化のシステムが盛んに行われている。その手法によって、1つ1つの発話の中で何が行われているのか、それぞれ何が達成されているのかは、見落されていると思われる。本稿では、会話分析(conversation analysis)の手法を用いて、会話の細部に目を向け、「反省会に組み込まれている評価の行為連鎖」の詳細を見ていくことで、コード化によって見落されてしまう現象を捉えようとする。

会話分析の手法を用いて、評価の行為連鎖を分析した Heritage& Raymond(2005)は、評価とその反応において、評価の対象に関して、参加者の中で誰がより知識を持っているか、

つまり誰が評価する権利をより持っているかを交渉する様々なリソースを記述した。まず、位置(position)が取り上げられている。位置というのは、先に評価をするという「先行」(first position)のことで、次に評価に反応する「後続」(second position)のことである。「先行」の評価の発話をする話者は、「後続」の反応をする話者より、評価の対象に関する知識を持っている、あるいは評価する権利を持っているというように理解される。それは、先行の評価が後続の反応を方向づけているためである。つまり、後続の反応を、評価に対する同意・不同意として産出されるように方向づけているため、先行の評価をする話者は、評価できる主たる(primary)権利を持っているという含意が生まれるという。

そして、位置以外にも様々なリソースがある。例えば、先行の評価をする話者は、位置によって知識が優位だという含意を取り消す(defeat)ために、自分の知識の無さを主張するリソースとして、付加疑問句や、評価に対する自信を下げる(downgrade)「seem」「sound like」などのものがあるという。同様に、後続の反応をする話者は、位置によって知識が下位だという含意を取り消すために、「先行する評価を聞いた際に、その評価に対する自分の見解・意見が確立していた」ことを主張するように、次の2つのリソースのように、自分の発話を組み立てるといったものがある。1つ目は、先行の評価に対して、「承認をしてから、同意をする」というように後続の反応の発話を組み立てるといったものである。それにより、先行の評価にただ単に同意をするだけでなく、その評価に対して「承認できるほど」自分の見解・意見が確立していたということを主張することができる。2つ目は、「oh」で発話を開始するというものである。それにより、先行の評価を聞いた際に、理解状態が変化した(change of state: Heritage 1984, 2002)ということを示すことができる。つまり、評価の対象に関する理解状態が変化したということを示すことにより、評価に対する意見・見解が確立していたことを主張することができる。

以上のように、評価の行為連鎖を組織する際に、評価対象についての知識交渉に関する様々なリソースが利用可能であることが明らかにされている。本稿では、日本語教育実習の後に実施される反省会において、実習生が実施した授業の特定部分に取り上げられる際に、その部分について、教員が先行の評価をし、授業実施者の実習生が後続の反応をするという、評価の行為連鎖に注目することにより、以下の2点を明らかにする。まず、評価対象について単なる知識の非対称性があるだけでなく、その知識の非対称性は、進行中の活動の専門的な知識に関するものであることを示し合うように、評価の行為連鎖を組織していることを明らかにする。そして、それによって、両者の参加役割を「授業観察者—授業実施者」ではなく、「専門家—素人」と局所的に位置づけ、専門家が素人に知識を伝授する、いわゆる指導という行為を可能にしていることを明らかにする。

3. データ

本稿は、筑波大学地域研究科の日本語教師養成プログラムの一環としての日本語教育実習が実施された後に行われる反省会で収録した会話資料をデータとする。この反省会に参加

するメンバーは、日本語教育を専門とする教員、当日の授業を実施した実習生、見学した実習生や下級生である。授業を実施した実習生以外のメンバーは、当日の授業の様子を別室で観察している¹。授業が終了した後に、授業を実施した実習生、授業を観察した教員・実習生・下級生が反省会を行う。収録の際に、収録したものは研究のみに使用し、実習の成績などへの影響は一切ないという説明を与えた。それ以外の指示は与えなかった。

4. 分析対象と分析結果

4.1 先行の評価

本稿のデータに観察された評価の発話の中で、「学生たちが楽しそうに会話しているし、本当に良かったと思います」・「見てて分かりにくいなと思いました」のように、「観察者」という立場で評価をしているものが多くを占めている。そういうものがある一方で、本稿が扱う評価の発話は、教員が、「観察者」ではなく、「専門家」という立場で評価をするものである。以下は、実際の事例を用いて、教員がどのように「専門家」という立場で評価しているのかを示す。

次の断片(1)は、教員(T)が観察する時に意識した授業の特定部分を述べようとするところである(1行目)。そして、教員は2行目で、「これとそれっていう::のは::…」と、「これ」「それ」という指示詞について、2つのタイプがあることを述べている。さらに、話者たちが対立している場合(4-5行目、7行目)と、話者たちが同じところにいる場合(10-11行目)というように、2つのタイプがあることをより具体的に説明している。このように、2行目から11行目まで教員が述べていることは、2つのタイプの説明であり、意識したという授業の特定部分ではないため、その部分を述べるための準備として理解されるだろう。そして、教員は、14行目で、「それ」と、これまで述べたことをまとめ、「B さんとき(.)どきこう混同して::」と、Sb が2つのタイプを混同していることを指摘し、意識した部分を述べ始めている。続いて17-20行目で、Sbの授業の中での「これ」「それ」「あれ」という指示詞に関する部分を再現し、意識した部分(2つタイプを混同したところ)を具体的に述べている。

断片(1)

- 01T え::とね、私が気になったのは結構細かいところなんだけど、
02 これとそれっていう::のは::(0.2)本当はこう、ふふたつのタイプがあるんですよね::
03Sb ° はい°
04T ね、私とあなたが対立しているとき::と:: (0.4)私とあなたが対立しているときは、私が
05 持っているものがこれで[:
06Sb [はい、

¹授業を行う教室の隣の部屋で、授業の様子を観察することができる。観察室から、教室の中の様子が見えるが、授業の教室からは、観察室が見えない仕組み(magic mirror)になっている。授業実施実習生以外のメンバーは、授業を観察することが義務付けられている。

- 07T あなたが持っている(.)ものはそれなんだよね.
- 08Sb はい.
- 09 (.)
- 10T それと:: ()2人がこう:おんなじとこで見ていて,これと::それと:: (0.4)遠くにある
- 11 (のを)あれというときと,こう::[2 つちがうのね,[それとね::
- 12Sb [はい [そうですね.
- 13Sb はい.
- 14T それ B さんとき(.)どきこう混同していて[::
- 15Sb [は::い.
- 16 (0.5)
- 17T あの:: (.)自分の手元にあるものをそれ::(0.5)って::(0.2)相手から自分の手元にある
- 18 ものを指させ:(.)るときに::,あれ(0.2)って指させたり:した(.)とき ()ね::
- 19 だから B さんはこれは:なんですか::って聞いて,(.)学生があれは::(0.2)筆箱で:す::って
- 20 指すように指示>してたりなんかしてた<でこういう k
- 21 それは、日本語としておかしいよね

17-20 行目において実習生の授業の特定部分が取り上げられている際に、教員は 21 行目でその部分について評価している。まず、評価の開始において、「でこういう k」(20 行目)と言いかけて、「それ」に置き換えている。そのことによって何を達成しているのだろうか。反省会という活動で授業の特定部分が取り上げられる際に、単にそれを紹介するだけではなく、その部分に反省すべき問題が含まれていると理解される。その部分を指し示す際に、よりピンポイントに指し示すことができる「それ」という言葉に置き換えることによって、反省すべき問題を、非常に明確に特定できることを示している。

次に、評価の核心部分である。「おかしい」と評価をすると共に、「日本語として」というように、評価対象の種類・性質を明示している。ここで「日本語として」という部分に注目したい。「～として」というフォーマットを用いて日本語をカテゴリー化している。日本語教育実習の反省会という活動において、日本語をカテゴリー化することにより、この日本語は、一般の日本語ではなく、その活動のカテゴリーとしての日本語であることを示している。このように、教員は、評価対象の種類・性質が現在進行中の活動に属するものであることを示し、評価をすることにより、この活動に関わる知識(専門知識)を持っていることを示している。

最後に、発話末に「よね」を用いることで、相手(授業実施実習生)にその評価に対して同意を求めている。それによって、次に産出される反応が肯定、つまり同意であることが優先的に産出される(yes preferred)ように方向付け、評価する権限を持っている者として振舞っている。以上、断片(1)が示したように、教員は、授業を観察する際に意識した部分を述べ「観察者」として授業の特定部分を取り上げ、そして「活動の専門家」の立場としてそ

の部分の評価していることが分かる。

次の断片(2)は、実習生 Sn が自分の授業の特定部分を取り上げている際に、教員による評価が産出される事例である。1行目で、最初に「～が～にいます」を導入したことを述べている。そして、疑問句の場合、「～が～にいますか」のほうが不自然であることを述べ(3行目)、その返答として「～が～にいます」は不自然であることを述べている(5行目)。8行目において、最初に「が」を導入したため、疑問句で練習させる時に生徒が「が」と言ってしまったことを述べている。

断片(2)

- 01Sn で最初の文章が::猫が::机の下[にいますというのがあったとして::=
02T [ん.ん.
03Sn =疑問句になると、猫は::いますか[>というので<],猫はどこにいますか, (1.0)
04T [ん.]
05Sn 猫が机の下にいますかだと::ちょっと不自然(.)だから、へんし-[とうとして=
06?? [((咳))
07Sn =猫は机にいます:というのが自然なが r 答え(2.0)に(1.5)なる:(0.8)けど、
08 その(0.2)最初にがということを示しちゃってるんで::;そのがにいつちゃったりとか::
09 (1.0)
10Sn [()
11T [[それ(ませんせん、その::Nさんの設計がまずかったんだね、

このように、実習生は、実施した順に、授業の特定部分を取り上げている。その際に、11行目で教員による評価が産出されている。まず、授業の特定部分を「それ」と、明確に指示することにより、その部分に含まれている反省すべき問題を明確に特定できることを示している。そして、「ぜんぜん」と、これから産出するものは確信が強いものであることを主張している。その後、「その::Nさんの設計がまずかった」という評価の核心部分において、「まずかった」と評価するとともに、「設計(授業設計)」という、評価対象の種類・性質を明示している。同時に、明示する評価対象の種類・性質が、「授業設計」という日本語教育実習という活動に属するものであることから、教員は、活動に関わる知識を持っていることを示している。最後に、「んだね」と、実習生に同意を求め、次に産出される反応を方向付け、評価する主たる権限を持っている者として振舞っている。このように、授業の特定部分が取り上げられている際に、教員は、「活動の専門家」という立場で評価をしている。

次の断片(3)は、断片(2)の続きである。教員は1行目で、実習生の授業設計の問題を探るべく、授業の「タスク」の部分において、別の実習生(前の授業の実施者)が担当する「～はどこですか」という項目を用いたかどうかについて確認を求めている。それに対して、2行

目で、Sn は「どこですか」を「どこにありますか」に訂正し、確認を与えている。

断片(3)

01T データは何々はどこですか:(.)のタスクだったのね.

02Sn [どこにありますか:]

03T あそこ 2人の連携がすごく悪かったね.

このように、タスクという授業の特定部分が取り上げられる際に、教員による評価が産出されている(3行目)。まず、「あそこ」という言葉を用いて、取り上げているタスクの部分に含まれている反省すべき問題を明確に特定できることを示している。そして、「2人の連携がすごく悪かった」と、評価対象の種類・性質を明示し、評価をしている。さらに、明示する評価対象の種類・性質が、「授業実施者間の連携」ということであり、活動に属するものであることから、教員は、活動に関わる知識を持っていることを示している。このように、教員は「活動の専門家」という立場で評価していることが分かる。以上の3つの断片が示したように、授業の特定部分が取り上げられている際に、教員は「専門家」として評価をしていることが明らかとなった。なぜそのように評価をするのか、そしてそれにより相互行為上何を達成しているのかについては5章で考察する。

4.2 後続の反応

前節で、先行の評価において、教員は、活動の専門家としての知識を持っていることをどのように示しているのかについて述べた。本節では、そのような評価に対する「受け止め」「同意」「調節」という3通りの反応の分析を示す。次の断片(4)は、断片(1)の続きで、教員による評価に対して、実習生は、「は…」と受け止めているという事例である。この事例では、評価に対する実習生の反応によって、評価に対する知識が不十分であると理解される際に、実習生の知識がどのように不十分なのかについて、その後のやり取りで会話参加者によって明らかにされることに注目したい。

断片(4)

01T それは、日本語としておかしいよね.

02Sb→ は…

03T うん.

04 → (2.0)

05T これはなんですか…ってそちらの人が聞いたら…相手の人は:(.)なんて答えるか

06 という…(2.5)なんて答え[る?]

07Sb→ [° それは。°

08T それで…しか答えようがないでしょう.ね.え…と、これはなんですかって

- 09 相手の人が聞いているのに、()あれは何かですって()いくら()結構遠く
- 10 離れていても::(0.4)いわな::い:のね、もう、何十キロも離れても電話でも
- 11 言わないと思うのね。
- 12Sb は::
- 13T ほ.あ.のな、そっちの天気は()どうですか[と]いうでしょう。
- 14Sb [あ、はいはいはい。
- 15T あっちの天(h)気(h)は(h)どうですかって言わないでしょう？
- 16Sb はい.
- 17T そうというのは、これは明らかに:こう(0.5)私と::あなたっていうそういう
- 18 たいりつ::図式のときには、私のところにあるものはこれで、あなたのところに
- 19 あるものはそれなのね。

評価の内容に対して同意・不同意などの反応をすることで、評価の内容に対する知識があることを示すことができる。2行目の実習生 Sb による「は::」という反応は、同意・不同意ではないゆえ、評価に対する不十分な反応として理解される。この反応により、実習生は、知識があることを示す機会を利用していないということが言える。そして、教員は次の順番で、「うん。」と、順番を開始することをパスすることで、それ以上言うことがないことを示し、1行目の評価はさらなる説明が要らないものとして主張している(3行目)。それにより再び Sb は「は::」以上の反応を示すことが期待される際に、2秒間の沈黙が生じている(4行目)。従ってこの沈黙は、Sb が評価に対して「は::」以上の反応を示し、知識があることを示す機会を依然として利用していない沈黙である。そのことから、評価の内容に対して、実習生の知識が不十分であると理解されうる。

その際に、教員は、「これはなんですか::ってそちらの人が聞いたら::相手の人は:()なんて答えるかという」と、評価の根拠、つまり、日本語としてなぜおかしいかということについて説明を行っている。そして「…答えるかという」と、次に来るものは説明の核心部分であることが投射(project)されている時に、「なんて答える？」と、発話の組み立てを質問に変えている。この質問は、実習生の知識が不十分であると理解されることにより開始する説明の途中、つまり、知識をより持っている者が、知識をより持っていない者に説明する途中に産出されるものである。そのことから、この質問は、未知の情報を求める質問ではなく、回答が産出された後に行う行為の準備として理解することができる。端的に言えば、質問者が回答者の知識をチェックし、回答で示された知識に応じて次に行う説明を調整するための質問である。この質問により、教員は、相手の知識状況をチェックし、それに応じて説明の仕方を調整できることを示し、1行目で開始した専門家の振舞いをし続けている。

この質問はもう 1 つのことを達成している。実習生は、評価に対する知識があることを示す機会を利用しておらず、そのことにより知識が不十分であることが示されるが、どの

ように知識が不十分であるのかということとは決して明らかではない。教員は、この質問を用いて実習生の知識の提示を要請し、そのことを明らかにしようとしている。この質問に対して、実習生は、7行目で「° それは. °」と回答している。まず、(正しい)回答を下降調のイントネーションで提示することで、日本語について一般的な知識があることを示している²。それとともに、小さい声で産出していることに注目したい。普通の声で産出することで、示した知識が十分なものであることを示していると理解される。ここで、活動に関わる知識(専門知識)があることを示している教員に対して、小さい声で産出することにより、示した知識に不十分なものが含まれていることを示している。つまり日本語の一般的な知識ではなく、活動に関わる知識(専門知識)が不十分であることを示している。このように、活動に関わる知識について非対称性があることが会話参加者によって明らかにされている。

次の断片(5)は、教員による評価に対して、実習生が同意をしている事例である。同意した後で、授業設計という評価対象について知識を持っていることを示し、その知識を利用した時の困難を述べていることに注目したい。

断片(5)

- 01T それはぜんぜん,その::Nさんの設計がまずかったんだね。
 02Sn→そう,=[その]もうちょっとなんか,いろいろ(.)模擬のときに言われて::=
 03T [あん::]
 04Sn→=>そうしたほうがいいんじゃないかな.そうしたほうがいいんじゃないか<.っていう
 05 → ふうな:::(0.5)ことを言われて::やるつもりだったんですけど::うまく行かなくて::
 06 → みんなその(0.8)が(0.2)の,疑問じゃないときにがと思って,がで答え(0.5)て
 07 → しまったので::
 08T Bさんのときはそうじゃなかったんでしょう?
 09 え::とBさんのとき::は(0.5)[猫.猫とかはいますとありますはやらなかったんだな。
 10Sb [わ・私の場合は:::()
 11T あ,そっか.>なにになにはなににないでsこれいますあります初めていれたん?
 12Sm [はい].
 13Sb [はい].
 14T そこで初めて入れたんのね.それで::えと::今日の流れはどうだったんだ(h)っけ(h).

まず、発話の冒頭で、「そう」と同意をしている(2行目)。これは、「そうですね」などの同意の言い方と比べて敬語ではない言い方となっているため、教員に向けるものではなく、

² この実習生(Sb)は、日本語非母語話者である。評価の対象となる日本語に対して、知識が不十分であると理解される際に、日本語の一般的な知識があることを示すことにより、知識が不十分であるのは非母語話者ゆえではないということを主張していると思われる。

- 05S_n→ [だからその::わたし[:わたしが:普通に授業の設計をミスって
- 06T [ん.
- 07S_n→ =しまったと思ってるんですけど::hhh その:: (1.5)回答のときは::
- 08T [う:ん
- 09S_n→ 何々はていうのを省いて:: (1.2)どどこにありますがだけに::しても
- 10 → いいんじゃないか (.) ていうふうな (.) こと言われたので;
- 11 → そういうふうにするつもりだったんですけど::;うまく伝わなくて皆
- 12 → (0.2) ° しん:° 何々はていうのも入れてしまって::;違う何々がというの
- 13 → もいれてしまって:: (0.4)ちょっと (.) うまく[行かな (かった)
- 14T: [ようするに,でもぜんぜん
- 15 違う使い方でしょ,何々はどどこにありますがっていうのと,
- 16 何々がどどこにありますがっていうのは::全然違う文脈 [でいう::=
- 17S_n [はい.
- 18T =違う状況でいう言葉でしょう? (0.5)ね,だから,そういう状況きっちり(1.0)
- 19 考えて,どういう状況のときに何々はどどこに(.)あります.(0.2)になるのか,
- 20 (0.6)もっと (1.0) あらかじめ: (.) じっくり考えて:::(.)その:文脈の中で
- 21 >作っていかなきゃだめなんだよね.< ((アドバイスが続く))

まず、冒頭の「だから」に注目する(5行目)。「だから」を用いて、教員による評価の発話に、説明すべきものが含まれているということを主張し、評価の発話を調節している。「その::」と説明すべきものについて説明を開始している。「わたし::わたしが:普通に授業の設計をミスってしまったと思ってるんです」と、その説明の核心部分を提示している。つまり、教員が評価の発話で評価対象として示した「2人の連携」ではなく、S_b自身による授業設計のミスであるということを説明し、評価の対象を調節している。そのことから、評価を聞いた際に、評価対象について、既に知識を持っていることを主張していることが言えよう。ここで「普通に」という言葉について知識の主張との関連で考えたい。この「普通に」は、設計ミスは単なる自分自身のミスであることを主張しているとともに、ミスをすることは特別なことではないことを表している。それにより、ミスすることは既に予測していたということを主張し、授業の設計ミスについて何らかの知識を持っていることを主張していると考えられる。

そして、「…と思ってるんです」というように評価に対する反応(評価に対する調節)が完結したと理解できる場所に、「けど::」をつけ「.hhh」と長く息を吸い、「その::」と、これから産出される発話の組み立てを開始することで、発話がさらに続くように局所的に工夫している。その後、「回答のときは::, 何々はていうのを省いて:: (1.2)どどこにありますがだけに:::してもいいんじゃないか(.)ていうふうな(.)こと言われたので:」と、「実際の手順」を説明し、模擬授業の時に受けたアドバイスをより詳細に引用している。このように、評

評価対象について既に持っている知識がどのようなものなのかを説明している。続いて、「そういうふうにするつもりだったんですけど、うまく伝わらなくて」と、アドバイス通りに授業を実施する際に、順調に生徒に伝達できないゆえに起きた何らのトラブル(困難)を述べようとする。「皆(0.2) しん」 と、生徒が反応を示さないことを示し、「何々がというのいれてしまっ」 と、生徒が間違った返答をしていることを述べている。つまり、持っている知識を利用する時の困難を例示している。最後に「ちょっと()うまく行か(な)った」と、その困難により、設計ミス(設計ミス)を順調に解決することができなかったことを述べている。このように、評価対象について既に持っている知識が、授業の設計ミス(設計ミス)を解決するために、不十分なものであることを示している。つまり、教員は活動の専門家としての知識があることを示すのに対して、実習生は授業の設計ミス(設計ミス)を解決するための知識が不十分なものであることを示している。それにより、授業の設計ミス(設計ミス)の解決に関して、両者の知識の非対称性があることが明らかにされている。

以上3つの断片が示したように、後続の反応において、実習生は、「活動に関わる知識(専門知識)」に関して知識が十分ではないこと、「授業の設計問題の解決」に関わる知識が不十分なこと、「授業の設計ミス(設計ミス)の解決」に関わる知識が不十分なことを示している。活動に関わる(専門)知識を持っていることを示す教員の評価に対して、以上のように、活動に関わる知識が不十分であることを示すことにより、両者の知識の非対称性が、活動に関わる専門知識にあることが明らかになっている。それによって、実習生は、専門家として振舞っている教員に、その知識を受けることを可能にする。つまり、専門家が知識を伝授する・専門家に知識を受けるといふ、専門家が同席している反省会という活動の1つの目的を達成することが可能となる。

4.3 教員による知識の伝授

本節では、「活動に関わる知識」が不十分であることを実習生が示したことを受けて、専門家がその知識を伝授することについて、事例を用いて示す。まず、断片(4)の17-18行目のように、教員は、対立図式の時の指示詞の使い分けについて説明している。この説明は、日本語に関する一般的な知識ではなく、「対立図式」という状況・場合における指示詞の導入の仕方に関するものである。このことから、教員は、日本語を教える際の知識(日本語教育実習という活動に関わる専門知識)を伝授していることが分かる。

断片(4)の一部再掲

- 17T そういふのは、これは明らかにこう(0.5)私とあなたっていうさういふ
18 たいりつ図式のときは、私のところにあるものはこれで、あなたのところに
19 あるものはそれなのね。

そして、断片(5)では、18行目の「Bさんのときはさうじゃなかったんでしょう？」という

教員の発話は、同じ日に授業を実施したもう 1 人の実習生の授業にはその問題がなかったことについて確認を求め、実習生の設計問題を探る作業を始めている。その作業は、断片(6)の 1 行目の「タスク」という部分についての確認の発話まで続いている。その作業の結論は、実習生が授業の設計ミスを解決するために知識が不十分なものであることを示していることを受けて、14 行目で開始している。

断片(6)の一部再掲

13Sn …ちよっと (.) うまく[行かな (かった)

14T: [ようするに,でもぜんぜん

15 違う使い方でしょ,何々はどこどこにありますっていうのと,

16 何々がどこにありますっていうのは::全然違う文脈 [でいう::=

まず、「ようするに」と、授業設計の問題を探るためにこれまで行ってきた作業をまとめて、その問題について最終結論を述べようとしている。そして、「でもぜんぜん違う使い方でしょ,」と述べている。まず、「でも」を用いて、これから述べることは、直前の実習生による発話に反対するものであることを示している。続いて、「ぜんぜん違う使い方でしょ,」と、「～は～にあります」「～が～にあります」という 2 つの文法項目は、使い方が全く違うものであることを述べている。これを直前の実習生による発話に反対するものとして提示することにより、直前の実習生による発話には、「2 つの文法項目は使い方が同じものである」と主張する部分が含まれていることが示される。それは、「何々はっていうのを省いて::」という、主語を省略するというアドバイスについて述べている部分であると理解することができる。つまり、最終結論として、授業設計の問題は、2 つの文法項目を違う項目として扱っていないことであることを示している。続いて、16 行目以降において、2 つの文法項目を違う項目として扱うにはどうすればいいかということについて、具体的なアドバイスを提示し、2 つの文法項目を教える際の知識(活動に関わる専門知識)を伝授している。

5. 考察

以上、反省会という活動において授業の特定部分が取り上げられている際に、教員がその部分を評価し、評価に対して実習生が反応を示すという、評価の行為連鎖を分析した。本章は、その分析結果を用いて、以下の 2 点について考察する。第一に、授業の特定部分が取り上げられている際に、なぜ専門家の立場で評価を開始するのかについて考察する。第二に、評価に対する実習生の後続の反応によって何が達成されているのかを活動の目的との関わりで考察する。

第一に、授業の特定部分が取り上げられている際に、教員は、その部分を、「それ」「あそこ」というピンポイントに指示することが可能な言葉で指し示し、「日本語としておかしい」「設計がまずかった」「2 人の連携が悪い」というように、評価対象の種類・性質を、活動

に関わるものとして明示する形で評価をしていることで、その活動の専門家として振舞っている。なぜこの位置でこのような評価の行為連鎖を開始するのだろうか。この問題を考える時に、この活動で授業の特定部分が取り上げられている際に、どのようなアイデンティティとしてその部分にアクセスできるか(accessible)、つまり、どのようなアイデンティティとしてその部分を取り上げることが可能かということは重要なポイントだと思われる。

この活動の中で、授業の特定部分にアクセスできるのは、まず「授業実施者」と、「授業観察者」だと考えられる。断片(1)では、教員は、観察する際に意識した部分を述べ、「授業観察者」として授業の特定部分を取り上げている。断片(2)では、実習生は、実施した順に、授業の特定部分を取り上げていることから、「授業実施者」として取り上げていることが分かる。断片(3)において、教員は「でタスクは何々はどこですか::(.)のタスクだったのね。」と観察したことを実習生に確認を求め、実習生は「どこにありますか::」と訂正をしていることから、ここでは、教員は「授業観察者」で、実習生は「授業実施者」として、タスクという授業の特定部分にアクセスしていることが分かる。このように、この活動で授業の特定部分にアクセスにできるのは、基本的に、「授業実施者」と「授業観察者」であることが言えよう。

一方、活動の中で、授業の特定部分が取り上げられることは、その部分に反省すべきものが含まれていると理解される。その際に、教員が、評価対象の種類・性質を活動に関わるものとして明示する形で評価をすることで、活動の専門家として振舞っている。つまり、このような評価を開始することにより、専門家としての参加を局所的に位置づけることができる。それにより、「専門家—素人」という参加枠組を可能にしている。「授業観察者—授業実施者」という参加枠組には、知識の非対称性がなく、知識の伝授が必ずしも適切(relevant)ではないと思われる。本稿のデータに観察された「授業観察者」という立場での評価の発話によって開始する行為連鎖は、知識の伝授が観察されなかったのもこのためであろう。つまり、授業の特定部分が取り上げられる際に、知識の伝授を適切にする知識の非対称性を作り出すために、「授業観察者—授業実施者」という参加枠組と異なるもの(「経験者—非経験者」など)が必要となる。本稿で記述した評価の行為連鎖は、「専門家—素人」というような知識の非対称性がある参加枠組を達成するように組織し、それにより「知識の伝授」が適切に開始することが可能となる。以上のことから、本稿で記述した評価の行為連鎖の組織は、「知識の伝授」という活動の目的を達成するための手続きとして利用可能であることが言えよう。

第二に、教員による評価に対して、「受け止め」(断片 4)「同意」(断片 5)「調節」(断片 6)という 3 通りの反応についての考察である。その前に、3 通りの反応の分析をまとめると、次のようになる。断片(4)では、実習生は評価に対して知識を示すことができる機会を利用しなかったことで、評価に対して知識が不十分であると理解される際に、日本語の一般的な知識ではなく、活動に関わる専門的な知識が不十分であることが、両者のやり取りによって明らかにされている。そして、断片(5)では、実習生は、評価に対して単に同意をする

だけではなく、評価を聞いた際に知識を既に持っていることを主張し、その知識を利用し授業設計の問題を解決する際の困難を述べている。それにより、持っている知識が、授業設計の問題を解決するために不十分なものであることを示している。最後に、断片(6)では、評価対象を調節し、授業の設計ミスについて既に知識を持っていることを主張し、その知識を利用し授業の設計ミスを解決する際の困難を例示している。それにより、自分が持っている知識が、授業の設計ミスを解決するために不十分なものであることを示している。以上の分析から、評価対象について、教員が専門家としての知識があることを示すのに対して、実習生は、活動に関わる知識が不十分であることを示していることが分かる。つまり、実習生は、「授業実施者」だけではなく、活動の「素人」として振舞っていることにより、「専門家に専門知識を受ける」、いわゆる指導を受けるということが可能にし、活動の1つの目的を達成していることが明らかになる。ただ断片(4)と異なり、断片(5)(6)では、実習生は、自分の授業に対して無知ではなく、知識があることを主張した上で、その知識を利用した時の困難を示すことで、よくなかった・できなかった点を認め、「反省」というもう1つの活動の目的も達成している。

以上、本稿の3つの事例の分析は、両者の参加役割を「専門家—素人」と局所的に位置づけることが可能になるように、知識を交渉し、評価の行為連鎖を組織しているという、反省会という活動に埋め込まれている評価の行為連鎖の1つの在り方を明らかにしたのではないだろうか。

【本稿で用いた転写の記号】

- [] オーバーラップの開始位置
- [] 重なりの終わり
- [[] 同時に発話を開始すること
- = 2つの発話が途切れなく密着していること
- (m.n) その秒数の間合いがその位置にあること
- (.) 0.2秒以下の短い間合い
- °° 音が小さいこと
- () 聞き取り不可能な部分
- (言葉) 聞き取りが確定できない部分
- 発話:: 直前の音が延ばされていること
- h 呼気音・笑い、相対的な長さをhの数で示す
- .h 吸気音、相対的な長さをhの数で示す
- 発話 下線部分に強勢がおかれていること
- 下降調抑揚
- 継続を示す抑揚。
- ? 上昇調抑揚。
- > < 発話のスピードが目立って速くなる部分

【参考文献】

- Atkinson J.M.& Drew P. (1979). *Order in court: The organization of verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan.
- Heritage John (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. Maxwell Atkinson& John Heritage (eds.), *Structures of social action*, pp.299-345. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage John (2002). Oh-prefaced responses to assessment: A method of modifying agreement/ disagreement. In Cecilia Ford et al. (eds.), *The language of turn and sequence*, pp.164-224. Oxford: Oxford University Press.
- Heritage John (2004). Conversation analysis and institutional talk. In Robert Sanders and Kristine Fitch (eds.), *Handbook of Language and Social Interaction*, pp.103-146. Mahwah NJ, Erlbaum.
- Heritage John& Raymond Geoffrey (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in assessment sequences. *Social Psychology Quarterly* 68: pp.15-38.
- Pomerantz Anita (1984). Agreement and disagreement with assessments: Some features of preferred/ dispreferred turn shapes. In J. Maxwell Atkinson& John Heritage (eds.), *Structures of social action*, pp.57-101. Cambridge: Cambridge University Press.