

# アイデンティティによる尺度化: 言語教師の定式化手続きの会話分析研究

## Scaling on Identity: A Teacher's Formulation Procedure in Language Classroom Talk

岡田悠佑

Yusuke Okada

大阪大学

*Osaka University*

本研究は言語教師が教室の中で日常的に行う〈教師〉としての行為を複数ある行為の定式の中からはなぜ特定の定式をどのような手続きで行うのかを明らかにすることを目的に、「授業態度への注意」という1つの教師的行為の定式化手続きを会話分析によって調査した。日本の大学英语授業を録音採集したコーパスデータの中から1つの事例を詳細に分析した結果、学生の授業態度への注意という行為を効果的に行うために、教師は教師と学生の〈年齢差〉という持ち運び可能アイデンティティを基にした尺度化という手続きで当該行為を効果的に行うということを発見した。今後、〈年齢〉や他の持ち運びアイデンティティを用いて教師の行為を成す定式化手続きについて成功例だけではなく失敗に至る手続きについても記述する研究が行われることが、持ち運びアイデンティティを用いない教師の行為の定式化手続きを明らかにする研究とともに行われることが望まれる。

Language teachers perform a lot of actions in the language classroom associated with their situated role of “teacher” such as asking questions, correcting students’ errors, and explaining grammatical points. Because the classroom is organized by the teacher’s and the students’ enactment of actions tied to their roles of *teacher* and *student* (see Aline & Hosoda, 2006; Seedhouse, 2004), how a teacher executes his or her action in the classroom has a great influence on the teacher’s teaching and

students' learning as well as the teacher's classroom management conducted within the classroom interaction. Thus, the procedures that language teachers employ to practice their everyday classroom actions should be considered a major part of the teacher's *classroom interactional competence* (Walsh, 2012). It would be beneficial for both pre- and in-service language teachers to document good and bad methods of undertaking their actions in the language classroom.

This study was aimed at describing the ways that language teachers formulate the actions associated with their situated role of teacher in classroom talk. The study employed conversation analysis (CA) as the method of analysis. CA's objective is "to uncover the tacit reasoning procedures and sociolinguistic competencies underlying the production and interpretation of talk in organized sequences of interaction" (Hutchby & Wooffitt, 2008, p. 12). CA explicates such competencies of the participants through the emic analysis of interaction: CA treats an interaction itself as a system that is organized by sequences of actions, and the participants publicly display their analysis of each other's action in the next position in the system. So, the analyst's job is to naturalistically document the competences participants show in their conduct of actions in interaction. The emic analysis of CA offers a way to explicate language teachers' competence to formulate an action in the language classroom.

The data for the analysis was taken from a corpus of 900 minutes of audio-recorded EFL classroom interaction from four different courses at a Japanese university. In this study one perspicuous case was analyzed in which the teacher formulated the action of giving a warning to a student about class participation. The conversation began when the teacher asked a question to a student about the reason why she had been absent a lot. The student answered that she had a ligament injury some months before. Instead of accepting the student's account, the teacher said that he had the same injury and although his was much worse than hers, he had not missed any class. Here, the teacher's formulation of the action of giving a warning to a student was practiced through scaling himself and the student in terms of the seriousness of the injury. However, the formulation was undermined by the student's reluctance to agree that the teacher's injury was worse than hers. Then, the teacher reformulated the action: He re-scaled the relationship between himself and his student in terms of the transportable identity *age* and *speed of recovery from injury* based on the age difference between the teacher and the student. This time, the student accepted the teacher's warning about her class participation.

The difference in the two formulations is their foundation. The initial scaling, seriousness of injury, was based on a verbal account. There was no visible proof to explain the seriousness of the injury such as a supporter, a set of crutches, a cast, or a medical certificate. In other words, the trajectory of the scaling depended on whether or not the student believed the teacher's verbal account. On the other hand, another scaling, age difference, is visibly available in the interaction between a teacher who is over 60 years old and students who are around 20 years old. The other scaling, speed of recovery, was based on their age differences: It is normatively understood that an

older person takes more time to recover from injury than a younger person. Thus, it can be said that the trajectory of a proposed formulation of an action largely depends on the extent to which it is (non)negotiable.

It is suggested that, although there are some concerns (see Richards, 2006), to completely ban teachers from orienting to their own or their students' transportable identities deprives them of a way to conduct their jobs effectively. Therefore, further studies should examine whether teachers' use of transportable identities is useful for formulating the actions associated with the role of teacher in the language classroom and in other environments as well as whether there are other types of formulation procedures for effectively achieving their work goals.

**学**生への質問や誤りの訂正、文法項目の解説、遅刻欠席といった「授業態度への注意」など、多くの行為を言語教師は日々教室の中で行っている。これら〈教師〉という役割に結び付いた行為は〈学生〉という役割に結びついた行為と共に教室会話を組織化するものであり(Aline & Hosoda, 2006; Seedhouse, 2004 参照)、教室会話を通して行われる学生の学びや授業の管理運営に大きな影響を与えるものである。そのような〈教師〉として日常的に教室の中で行う行為をどのような手続きで行うのかということは、教師としての能力に大きく関わること、つまりWalsh (2012)の言う教師の「教室での相互行為能力」の大きな構成要素であると言えるだろう。では日々の授業の中で教師が行う行為を誰の目にも分かるように記述する方法、つまり「可視化」する方法はあるのだろうか。

相互行為の参加者が、特定の行為を行う際にどのようにしていかなる目的で特定の1つの定式を選択するのか、という行為の定式化手続きに関しては、会話分析による研究が幾つかなされている(Bilmes, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011; Deppermann, 2011; Hauser, 2011; Stivers, 2007)。会話分析とは「相互行為の中で連鎖していく発話を中心とした行為の解釈と産出の基盤となる参加者の潜在的な推論手法と社会的に言語を使用する能力とを明らかにすること」(Hutchby & Wooffitt, 2008, p. 12, 筆者訳)を目的とした学問(社会学)であり、1つの行為を成すことが可能な複数の手立てから特定の1つを選択する定式化手続きは、会話参加者の「相互行為へのリソースとしての言語の効率的な使用」(Schegloff, 1972, p. 117, 筆者訳)という社会的に言語を使用する能力、つまり相互行為能力に関わるものである。相互行為を時間の流れに沿って参加者間の行為が連鎖していくシステムとして捉え、そのシステムを内的視点から分析する会話分析(Bilmes, 1988)による定式化手続きの研究は、参加者がどのような目的でどのような手続きを用いて相互行為の特定の場面で特定の定式を選択するのかということを明らかにしている。中でも教室会話における言語教師による行為の定式化手続きに関してはOkada (2013)による会話分析研究が成されている。言語教師が教室の中で学生への質問や学生の間違いの訂正と正解の解説といった〈教師〉的行為をどういった序列で複数ある定式から選択するのかということについて研究を行い、教育効果を最大限にするために時には媒介言語を目標言語として定めた教室であっても学生の母語が目標言語よりも優先して使用されることもあるといった「優先化」という定式化手続きを発見している。

もちろん質問や訂正の解説以外にも言語教師が教室で日常的に行う行為は数多くある。しかし筆者の知る限り、他の〈教師〉に結び付いた行為の定式化手続きに関してはこれまで研究がなされていない。より多くの〈教師〉的行為の成功もしくは失敗に至る定式化手続きを詳細に記述し可視化することで、〈教師〉的行為におけるより大きな知識基盤を構築することとなり、会話分析研究の1つの応用としての教師教育への「介入的会話分析」(Stokoe, 2011参照)という発展へつながるだろう。本研究は質問や訂正の解説以外で教師が教室の中で行う行為の定式化手続きを会話分析により明らかにし、教師教育へ貢献を行うことを目的とする。以下では先ず本研究の採用する研究手法であり理論的基盤となる会話分析そして定式化研究について概説を行った後、研究対象とするデータを説明する。そしてデータの詳細な分析を行い、研究結果から教師教育への提言をまとめ本稿の結びとする。

### 会話分析と定式化研究

本研究で用いる研究手法である会話分析とは先に述べたとおり人々が相互行為という社会的場面を構築するために言語を使用する能力、つまり相互行為能力を明らかにするものである。それは人々の能力を実際には目に見えないものと想定しデータからその能力を推測しようとする実証主義などの事実論的パースペクティブに基づく研究とは違い、データ内で参加者が相互行為を構築していく中でお互いを実演している能力を自然主義的に記述するものである。例えば、教師が教室に入り講義を始めるると学生は席に着いて教師の話を聞くだろう。それは学生たちが普段休み時間に彼・彼女たち同士で話しているときとは異なったターン交代を実演することで成り立っている。学生は、教師の話を聞く、教師の話に割り込まない、という行為を通じて教師にターンを渡し続け、講義という相互行為は斯くあるべきという規範への理解を実演しているのである。もし講義中に一人の学生が隣の学生に大きな声で話を始めた場合、その学生は教師から講義を妨害しているとして注意を受けるだろう。それはその学生が〈学生〉として講義という相互行為を成すのに必要な能力を欠いている、ということへの講義の参加者自身による証明である。あるいは気付かれないうにひそひそと隣の学生と話す場合も、講義という相互行為はいかにあるべきかという規範を志向していると言えるだろう。こういった規範に従って物事を行う能力、また規範を利用する能力が相互行為能力である。従って、相互行為能力とは全ての相互行為に共通するものもあれば特定の相互行為ごとに他とは異なる手続きが必要なこともある。Walsh (2012)の言う教室での「教師としての相互行為能力」も特定の状況で必要なものとして関連づけられる1つである。

会話分析は相互行為を達成する能力を内的視点から構造的に分析し記述する。それは心理主義的内的視点によるものではなく、時間に沿って行為が連鎖していく相互行為というシステム内部の関係性というPike (1967)が提唱した本来の内的視点からの分析によるものである(Markee & Kasper, 2004)。次の事例を見られたい。

#### 抜粋1 (27b079RP: Pharmacy)

51 I: uh can you describe the †pain you said  
52 (0.9)

- 53 C: .h[hh  
 54 I: [a sharp ↑pain or dull pain or  
 55 (.)  
 56 I: .hhh (0.5) .hhh >°do you°<=  
 57 C: =it's just- (0.2) it's like a squeezed pains,

これはある英語会話能力インタビューテスト(OPI)におけるロールプレイ課題での試験員(I)と受験者(C)のやり取りの抜粋である。薬局で薬を購入する役割を演じる受験者はこの抜粋以前のやり取りで、“stomachache”があり、他の症状はなく“just pain”であると、薬剤師役を演じる試験員に伝えていた。51行目で試験員はその痛みについて描写出来るかという質問を行うが、受験者からの返答はなく0.9秒の間があり、53行目での受験者の息を吸い込む動作と一部重なる形で54行目に試験員が再びターンを取り質問を行う。この二度目の質問では具体的に“a sharp pain or dull pain or”と尋ねている。ここから分かることは、試験員が52行目の回答のない状態を受験者側の問題として解釈しているということである。返答の難易度としては最初の質問の「どのような痛みか」の方がどのような回答形式が適切かを自分で判断して回答を行う必要のある分だけ難解である。一方、53行目での質問は“a sharp pain or dull pain”という回答例を示すことで受験者がどちらかを選択することも可能とし、また“or”の部分に志向した別の“a(n) X pain”というXに sharp や dullのように形容詞を当てはめた形式を回答として産出することが出来る余地を残しており、回答の難易度としては簡易である。52行目の0.9秒の間は受験者が質問は理解したが回答をまとめるのに時間がかかったためか、もしくは質問自体が理解出来なかったためなのかは定かではない。ただ1つ誰の目にも明らかなのは、この0.9秒の間の直後で回答例を提示した易しい質問に言い換えることで、試験員は受験者が当初の質問に対する回答形式が分からないことによる沈黙として解釈したことを示しているということである。また具体的な痛みの例を回答例として提示することで最初の質問への回答としては“no”ではなく“yes”が望ましく更に具体的に痛みを描写することが適切であることを示唆している。<sup>1</sup> 57行目で受験者はこの示された回答形式を用いた、“it's like a squeezed pain”という回答を行っている。

この事例が示すことは、時間の流れにそって行為が連鎖していく相互行為というシステムの中で1つの行為の意味はその前に行われた行為との関係性によって誰にでも、つまり誰よりもまず参加者にとってそして分析を行う研究者にとっても見える形で決定されるということである。それは参加者が前方の行為に対して示す後方ターンでの内容によってどのように参加者が意味を解釈したのかということが参加者にとってだけではなく分析を行う研究者にとってもそしてその分析の報告を受ける読者にとっても見える形で示されるということである。これが会話分析における分析の妥当性を示す「次のターンでの証明手続き」である (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974)。会話分析ではひとつひとつの行為の意味やその手続きについてその行為者にインタビューやアンケートによって説明を尋ねるということで分析の妥当性を高めることはしない。それは行為の意味、手続きについてその行為者がどのように考えていたかが問題ではなく、どのように行為の手続きが実演され、相互行為というシステムの中で行為の意味が決められるかが分析の焦点であるからである。従って、他の研究手法を



組み合わせる妥当性を確かめるような三角測量も会話分析研究では行わない。会話分析の採用する標本的パースペクティブに立てば、問題とする相互行為自体もそれを後から説明するという行為もそれぞれの行為の外部に有る客観的事実を反映したり推測させるためにあるのではなく、それぞれ別々の固有の現実の出来事(標本)であり、それ自体として見なければいけないからである(ten Have, 2007参照)。

では、相互行為内で表れる手続きの一般化可能性はどこにあるのか。それは採集したデータ自体の一般化可能性ではなく、データ内で行われた手続き自体の可能性という意味での一般化可能性を求めるものである(Peräkylä, 1997)。例えば、無作為抽出した教室でのデータという意味でどの教師であっても特定の行為を特定の手続きで行うだろうというような一般化可能性ではなく、1人の教師の特定の手続きによる特定の行為の実演であっても、同じく教師として教室で相互行為を行うものであれば誰でも行うことが出来るという手続きの可能性としての一般化可能性である。先のOPIの事例では、試験員は最初に何のヒントもない回答形式の幅の広い質問を行い、受験者からの回答がないことを見た後に回答例を提示することで回答の難易度を下げた質問を行った。受験者の会話能力を測るため最初の質問を幅広くしそれに回答出来ないと見れば次に難易度を下げた質問を行うというOPIにおける質問行為の「優先化」を試験員は行っているのであるが、この手続き自体はどの試験員も行使可能であろう。実際の相互行為に表れた手続きを記述して可視化することで問題とする相互行為及び行為の手続きへの理解を深めるという会話分析の解釈学的なアプローチによる研究は、法則制定的なアプローチの研究とは異なり結果として何かを予測することはないものの、研究対象である相互行為における手続きの理解そして当該相互行為において参加者が行使可能な資源を増やすことへとつながる。〈教師〉による教師的行為の定式化手続きを理解することは教師教育へと貢献すると言えるだろう。

これまで見てきたように相互行為の中で行為の手続き及びその意味に何かしらの理論を当てはめるのではなくデータ自身から読み解いていく会話分析では、「なぜ、それが、いま」という疑問を行為に問いかけ、それに答えることで分析を進めていく(Schegloff & Sacks, 1973)が、特定の行為を行う際にどのような目的でいかにして特定の1つの定式を選択するのか、という行為のやり方に関する定式化手続きの研究においては上記の問いに1つ項目を加え「なぜ、それが、いま、その定式で」という問いを立て、他に取りうる定式との比較からなぜその特定の定式を相互行為のその場所で選択したのかを明らかにすることが重要となる。例えばHauser(2011)は、日本の大学の英語授業で他の学生が言った“Fukushima people”は自分たちが方言を話していると気付かないという主張を別の学生がそれ(つまり“Fukushima people”が指す対象)を“people who speak dialects”と言い換えることで、“Fukushima people”に特有の事ではないと暗に批判したことを発見し、その他の事例の分析と併せ、他の参加者の主張への批判及び挑戦という行為を行う際に相手の発言をより一般的なものとして言い換える「一般化」という定式化手続きを発見している。精神科医と患者の会話を調査したDeppermann(2011)は、例えば治療に訪れた患者が語った妻の精神的な病にいかにか悩まされているかという複数のターンに渡る物語を、精神科医が“fear about the partner”(p. 160)と言い換えることを見つけ、患者が複数のターンに渡って語った事柄が表す対象を、一般名詞を用いて言い換える「概念化」という手続きが診断という精神科医の仕事を効率的に行う手続きとして用いられていることを発見している。Okada(2013)でも、先に見た事例のように、1つの行為を別の定式で言い直す、やり直すということか

ら、最初の定式と続くやり直した時の定式との比較から「優先化」という手続きを発見している。本研究においても、次に説明するデータから1つの行為が別のやり方でやり直されている事例を探し、そこで「なぜ、それが、いま、その定式で」と問いかけることで、教師の定式化手続きを明らかにしていく。

## 研究データ

本研究に用いるデータは4種類の日本の大学英語授業の録音による900分(10授業時間)の英語授業コーパスである。4種類の授業は、(a)中級のコミュニケーション・ライティングクラス(270分・3授業時間)、(b)準中級のコミュニケーション・ライティングクラス(180分・2授業時間)、(c)中級のコミュニケーション・ライティングクラス(360分・4授業時間)、(d)そして中級のライティングクラスである。これらの英語授業は2人の異なる英語母語話者によって教えられている。授業スタイルとしてはコミュニカティブであると言える(Richards & Rodgers, 2001)。全ての授業に筆者が研究者として入り録音を行った。(a)及び(b)の授業を担当する教師はカナダ出身の英語母語話者であり日本での英語教育歴は15年を超える、(c)及び(d)の教師はアメリカ出身の英語母語話者であり、日本での英語教育経験はほぼ40年である。

本稿では、上記のデータの中から1つの教室会話の中で教師が一度学生の授業態度に対する注意を行う際の定式化を一度放棄し、その後別の定式を用いて注意をやり直し、学生の授業態度改善に成功した1つの事例を詳細に分析する。これは先に述べたとおり、1つの行為が別のやり方でやり直されている事例を探し、そこで「なぜ、それが、いま、その定式で」と問いかけることで教師の定式化手続きを明らかにしていくためである。さらに失敗した定式と成功した定式を比較することで、そこから何が失敗につながり何が成功の基となったのかを考察することで、より教師教育につながる研究としてより示唆に富んだものとするためである。以下の詳細な会話の抜粋は参加者が行った微細な事柄も出来る限り全て書き起こし参加者と同じ視点から相互行為の展開を見ていくために、Jefferson(2004)による文字化方法(附録参照)を用いて書き起こされたものである。

## 分析及び考察

以下の教室会話の抜粋は(3)の中級のコミュニケーションクラスのものである。このデータを収集した際、教師であるE (Ethan)は60代で、学生K (Kumi)とR (Remi)は20歳前後であった(参加者名は全員匿名である)。この教室会話は教室内での会話テストの直後に教師による2人の学生へのフィードバックが行われているところである。会話テストは10分間、与えられた複数のトピックについて英語のみで2人で話を続けるというものであり、このデータ収集時に教室にいたのは教師と二人の学生とデータ採集者である筆者のみである。取り上げる抜粋はかなりの長さであるため、複数に分割して詳細な分析を示す。

## 抜粋2A

1. E: and Remi san your English is really fluent.  
 2. my sh- my- my question for ↑you is, (0.7)  
 3. <what are you doing in this cla:ss with absences.>  
 4. K: huhuhuh.  
 5. (0.3)  
 6. R: ɛso[:ɛ  
 7. E: [you know it's girigiri.  
 8. R: yeah.  
 9. E: ta[ihen desu ne. it's <so> terrible ( ).  
 10. R: [<↑I:> I-  
 11. E: it's terrible.  
 12. R: I going to (.) Tokyo (0.4) an- (0.5) <I[:,>  
 13. E: [I went to  
 14. Tokyo, I [go-  
 15. R: [I ha:ve:, (0.4) un: kega?  
 16. (0.7)  
 17. E: uh:: uh:  
 18. R: an- hiza ura=  
 19. E: =I see hiza aa sou.=  
 20. R: =I hospital:, (0.5)  
 21. K: hospital? I hospital chau ehehehe  
 22. E: uh went to- uh: rihabiri? or something [you know  
 23. R: [↑yeah.

教師EはRの英語について1行目で肯定的評価を与えた後、そのままターンを保持し、“<what are you doing in this cla:ss with absences.>”という質問を3行目で行う。Rは6行目でターンを取ろうとするが、Eは7行目で彼女の発話に被せて、日本語を交えながら彼女の欠席状況を説明する。Rは6行目で取ろうとしたターンを放棄し、Eの説明に対して返答し状況を理解していることを示す(8行目、“yeah”)。EはさらにそこからさらにRの出席状況がいかにひどいかを説明する(9及び11行目)。Rは10行目で再びターンを取ろうとするがEの発話と重複したため発話を止めてしまう。彼女は12行目ようやくターンを取り、Eと共に23行目までに回答を行う。それは、東京の病院に膝裏の怪我のリハビリに行っているため、というものである。



## 抜粋2B

24. E: what's the problem with your uh:: (0.4) nen-  
 25. ano (0.3) hi- hiza no ano nan desu ka ano  
 26. R: jintai?=  
 27. E: =jintai sonsho?  
 28. R: yeah:.  
 29. K: o(h)h.  
 30. E: itsu kara.  
 31. (1.9)  
 32. R: spring.  
 33. E: spring, oh sprin[g. I see I see aa sou  
 34. R: [in April April.  
 35. (0.3)  
 36. E: de gibusu wa? ( ) matsubazue ga arimasu ka?  
 37. (0.5)  
 38. R: matsubazue a:nd (0.5) s- s- ↑supportaa  
 39. E: supporter and brace arimasu aa sou.  
 40. (0.6)  
 41. R: [↑but  
 42. E: [April itsu kara. uh: April when, (0.2) >no no no<  
 43. April. [hm.  
 44. R: [ah: >no no no no.< (0.3) uh:  
 45. (3.3) °sangatsu tte koto wa° ↑March?  
 46. (0.3)  
 47. E: March? I see ( ).  
 48. R: March.  
 49. E: do you take a train? from uh: Awaji? Uh not Awaji  
 50. no [uh >no no no<  
 51. K: [Awa[ji? huhu [huh  
 52. R: [Awaji? hu[huhuh  
 53. E: [oh Arima?  
 54. (0.6)

55. R: uh:m (0.4)  
 56. E: no you live in Kyoto?  
 57. R: ↑yes [yes  
 58. E: [ah I see hm.  
 59. (0.5)  
 60. R: very near.  
 61. (0.3)  
 62. E: so how do you get to school, you walk? bicycle? no.  
 63. R: bicycle=  
 64. E: BICYCL[E! abunai.  
 65. R: [hehe  
 66. R: it's rihabiri.  
 67. (0.3)  
 68. E: oh rihabir[i >I see I see I see<  
 69. R: [yeah yeah  
 70. (2.0)  
 71. E: m↑h::↓m.  
 72. (0.6)  
 73. R: huhuh  
 74. E: yeah.  
 75. (0.6)  
 76. E: [↓alright  
 77. R: [uhm I:: (.)

EはRに24-25行目で怪我について更なる詳細を尋ね、Rはそれに日本語で“jintai?”と答える。Eは即座にこの日本語を取り上げ、“jintai sonsyo?”と確認を要求する応答を行う。この応答は同時に、彼がこの医療表現に馴染みがあることを示している。Rは次の行(28行目)で“yeah:.”という発話でEの確認を首肯する。Eは30行目で“itsu kara”とさらに詳細を尋ね、Rは32行目で“spring”と回答する。Eの理解(33行目)の後で、Rは“in April”と更なる詳細を伝える(34行目)。EはRの怪我に関して36行目で、“de gibusu wa?( )matsubazue ga arimasu ka?”と新たな質問を投げかけ、Rは“matsubazue a:nd(0.5)s- s- supportaa”と返答する。EはRの日本語での返答を理解したことを39行目で示している。Rはターンを取ろうとするが(41行目、“but”)、Eの発話の始まりと重複したためこれを中止する。42-43行目で、Eは再び“itsu kara”と尋ねるが既にこれを問い回答を得ていることに気付く。RはEが彼女の先の回答“April”を繰

り返したのを機会とし、そうではなく“March”だったと自分の発言を訂正し(44-45行目)、Eは47行目でこれを認める。

ここまでの会話では、EとRがいくつかの質問と回答のやり取りを通してRの怪我の詳細を共に作り上げている。49行目でEは怪我に関するのではなく、Rが “Awaji” (淡路)から電車を使って学校に来ているのかという新たな質問を行うが、即座にEはRがそこから通っているという思い込みを訂正する。KとRはその誤りを笑う。Eはその後、試行標識をつけた“Arima?”という発話で思い込みを修復しようとするが、0.6秒の間(54行目)が続いてしまう。55行目でのRの “uh:m”という躊躇標識(Bilmes, 1993)を受けて、Eは56行目で先の発言に対して “no you live in Kyoto?”と更に修復を行う。この修復の提案に対しRは強く肯定し、Eも“Kyoto”に彼女が住んでいることを理解する。Rは彼女の住所を “very near”と詳述する(60行目)。ターン冒頭の “so”によってRが伝えた情報をまとめ、62行目でEはRに “how do you get to school, you walk? bicycle? no.”と尋ねる。Rは “bicycle”と返答する。Eは即座に “BICYCLE! abunai.”と否定的な評価を返す(64行目)。しかし、Rの “it’s rihabiri”という応答(66行目)に対して、EはRが自転車で学校へ来ることへの彼の認知的立場を否定的なものから肯定的なものへと変えている(68行目、“oh rihabiri >I see I see I see<”)。Eはそこで質問を止め、代わりに “yeah.”(74行目)及び “-alright”(76行目)という確認標識を発し、会話の流れの1つの転換点を示している。

#### 抜粋2C

78. E: sensei also has the same problem.  
 79. (0.4)  
 80. R: yeah?  
 81. K: really?  
 82. E: (hai) ((rolls up his trousers))  
 83. K: oh [shippu oh shippu.  
 84. R: [o(h)h:: oh:  
 85. E: demo shippu mo- mou juichigatsu (ni) jintaisonsho  
 86. shita n desu. Matsubazue [san shukan.  
 87. K: [↑eh:  
 88. R: [h:m.  
 89. (0.4)  
 90. E: ato gipusu datta desu ne.  
 91. (0.7)  
 92. E: [mou-  
 93. R: [last year?=  
 94. E: =last year.

95. (0.4)
96. E: no- not like you, mine was much worse.
97. (0.5)
98. E: [motto hidoi.
99. R: [ah::.
100. (.)
101. E: I didn't miss any class.
102. (1.9)
103. E: £I DIDN'T MISS ANY [CLASS.£
104. R: [↑ah:↓:
105. E: £okay?£
106. (0.6)
107. E: £you understand?£
108. R: £yeah:.£=
109. E: =£you do(h)n't miss any more cla(h)sses.£
110. R: ye[::s yes.

Eは78行目(“sensei also has the same problem”) で新しいトピックを導入する。RとKは共に驚いた調子で確認を行い(80, 81行目)、Eは湿布の貼られている自分の脚を見せるという行為で応答する(82行目)。83行目及び84行目の“oh”という発話は、RとKは彼女らの認識の変化を示している(Heritage, 1984)。つまり、この時点で彼女らはEが脚に問題を抱えていることに気づいたのである。Eは彼の怪我について詳細を伝える。“demo”という前置きの後、11月に靭帯を損傷し3週間松葉杖をついていたとして彼は怪我が現在の見た目以上に悪かったことを主張する。Kは“eh:”によってEの怪我について驚きを示し、Rは“h:m”という発話で彼の話を聞いていることを示す。0.4秒の間(89行目)の後、Eは“ato gipus datta desu ne”と話を続ける(90行目)。彼は92行目で更に話を続けようとするが、彼の発話と重複するRの“last year?”という質問を受けて一度ターンを放棄し、“last year”と繰り返しによる確認をRに行う。そして間があった後、96行目でEは“no- not like you, mine was much worse.”という主張を行う。0.5秒の間(97行目)を受けて、彼は“motto hidoi”と日本語に切り替えて先の主張を修復している。その発話と重なりながら、Rは“ah::.”という発話でEの主張に対して理解を示す。Eは101行目で“I didn't miss any class.”と主張を続け、103行目で同じ主張を繰り返し、Rの理解を引き出す(104行目、“ah::.”)。Eは105行目“£okay?£”及び107行目“£you understand?”で確認を行っている。Rは108行目で“£yeah:£”と発しEの主張を理解したことを伝える。Rの理解を受けてEは“£you do(h)n't miss any more cla(h)sses.£”と授業態度に関して警告を行い、Rは“ye[::s yes.”と同意する。

ここまでの会話で行われていたのは、3行目のEの“<what are you doing in this cla:ss with absences.>”という質問から始まったRの欠席理由の交渉である。RはEと共に

に、3月に膝裏の靭帯を怪我し松葉杖とサポーターを使っていた、という回答を作り上げた。EのRの怪我の詳細に関する質問は彼の〈怪我の程度〉という尺度に関する志向の表れと捉えることが出来る。彼はもう1つの尺度、〈通学への不便さ〉にも志向していたが、Rが大学近辺に住んでいるということを知りその尺度を追求することを止めた。〈怪我の程度〉という尺度はEが彼自身の靭帯の怪我について話すことで相互行為の展開に重大な影響を与えている。彼の話はRの怪我と深刻さという点で対比するようにデザインされているのである。彼は昨年11月に怪我を負いこの会話が行われた6月末の現在でも湿布を貼っており、更に松葉杖を3週間も使いギブスも必要だった。反対に、質問と回答の中で明らかとなったRの怪我は今年3月に負ったもので現在は自転車にも乗ることも出来ている。松葉杖は使っていたがギブスは必要なくサポーターというより程度の軽い怪我に使われるものをしていただけだった。この〈怪我の程度〉という尺度とお互いがその尺度上のどこに位置づけられるかという尺度化はRの99行目の“ah::”という発話及びその後の彼女の反論の欠如によって成立している (Bilmes, 1993参照)。

局所的な相互行為の展開というレベルだけではなく、〈怪我の程度〉という尺度は「欠席の多い学生への注意」というより大きな教室会話という談話レベルでも大きな影響を与えている。〈怪我の程度〉という尺度を持ち出すことでEはRの欠席理由を否定することが出来たのである。より深刻な同部分の怪我を負ってもEは決して授業を休まなかったのに、より程度の軽いRがどうやって授業を多く欠席することが出来るのだろうか。

ここまでの会話の中で、EはRと彼自身の〈怪我の程度〉を尺度化することにより、彼女からこれ以上欠席をしないという発話を引き出すという効果的な授業態度への注意を行うことが出来た。これは授業態度への注意という教師が教室の中で行う行為の1つの定式化手続きである。しかし、その後の82行に渡るEのいかに成績にとって出席が重要かという説明に続く次の抜粋2Dでは、先の尺度化が損なわれることになり、Eが別の手続きを取ることを迫られることになる。

#### 抜粋 2D

((82 lines omitted))

192. E: uh:: I can't understand why ↓you' [re absent.

193. R: [uhuhuhuh

194. R: I'm [(sorry)

195. E: [but I UNDERstand the problem with your knee.

196. but I had the <same> problem.

197. (1.0)

198. R: °yeah. °

199. (0.4)

200. E: and uh: I never miss class.

201. R: ahah-hah

202. (0.9)
203. E: in fact mine was much <worse.>
204. R: ↓u:↓n[:
205. E: [↓than yours.
206. (0.9)
207. E: uh: still I'm- (0.4) I' (h)m ha(h)rdly you(h)ng.
208. fɪm(h)y AGE is much different.ɸ
209. (0.2)
210. E: .hh my age is much different than yours.
211. (0.6)
212. K: your,
213. E: <age.>
214. (0.5)
215. E: oji[isan.
216. K: [↑young
217. R: ↑ah:: [ahuhuhu[huh
218. K: [ahuhuhu[huh
219. E: [you:ng [and
220. R: [ah: young e- [an-
221. E: [get well
222. quick[ly. this takes a lo:ng time.
223. R: [ah:.
224. R: ahuh huh[huh
225. E: [juuichigatsu.
226. R: [huh[huhuhuh
227. K: [huh[huhuhuh
228. E: [huhuhuh
229. (0.3)
230. E: ɸoh my go[shɸ
231. R: [ah:
232. E: al[ready eight months.
233. K: [( )



234. (1.7)
235. E: terrible.
236. (0.3)
237. E: maybe one year it takes one year. you maybe two
238. three months to [get well. anyway, (0.3)=
239. R: [huhuhuh
240. E: =rihabiri ganbatte.
241. R: yea:h.
242. E: but uh [<don't be late.>=
243. K: [( )]
244. E: =and [wake up early.
245. R: [okay, okay. I promise.
246. E: >promise promise< 'coz I don't want to (0.2) fail  
you
247. I don't want to give you uh: ef. ((F))
248. (0.7)
249. E: it's not good for you ('coz) you have some talent
250. (.) and a future company, sees your marks and it's
251. a oh my gosh.
252. R: okay.

ここではEは先ず、Rが欠席することを理解出来ないもの(192行目)ではあるがその理由は分かった(195行目)、しかし、自分も同じ怪我を負った(196行目)が、決して授業を休まなかった(200行目)と言う。Rは上記のEの発言に対し、それぞれ193、194、198そして201行目という直後のターンで発言内容を認める応答を行っている。しかし198行目の“yeah”は小さな声で1秒の遅れの後で行われており、これはEが言ったRと同じ怪我を負ったという内容に対してそれを即座に認めることへの躊躇を示していると考えられる。204行目でRは“u:n”という開始部から下がり調子で終了部にかけてさらに音調の下がった特徴的な発語を行っている。これは継続子(Schegloff, 1982)もしくは直前の相手の発言の受け取りとして用いられる上がり調子もしくは平坦な発声でなされる“u:n”とは異なり、Rが直前のEの発言内容を共有することを留保していることを示していると考えられる。その直前のEの発言とは、“in fact mine was much <worse.>”であり、これは204行目のRのターン(“u:n”)の最終部分と一部重複している205行目の“than yours”という発言へとつながる。Eは彼とRの怪我の程度について評価を述べ終えているため、この後の206行目はRが取るべきターンである。しかしそこには0.9秒の間が残されている。2 この間は204行目で彼女の躊躇標識と共にRのEが行った怪我の程度の評価と(再)提示された(怪我の程度)という尺度を維持することを留保していると

捉えることが出来る (Heritage, 2008; Pomerantz, 1984)。この局所においてEのRに対する注意の基盤となっていた(怪我の程度)による尺度化の営みは妨げられた。

206行目の0.9秒の間の後、Eは207-208行目でターンを取る。“uh: still I'm-”という発話から、彼はまだ(怪我の程度)による尺度化という線を維持しようとしていた(例えば“still I'm suffered from the injury”などの発話で)と考えられるが、彼はその線を放棄し、0.4秒の沈黙の後で“I'(h)m ha(h)rdly you(h)ng. f'm(h)y AGE is much different.f”という発言により(年齢差)という新しい尺度を持ち出す。209行目にある0.2秒の間の後の210行目で、彼はこの新しい主張の意味を“than yours”でより明確にしながら、さらに“age”を強調しつつ繰り返す。しかしRはEのこの新しい主張に対して何の応答も示さないため、Eは先の発言の自己修復を行う。213行目では“<age.>”をゆっくりと発話し、215行目では日本語で“ojiisan.”と伝える。KもRに対してEの意図するところをRは“young”だと言うことで伝える。これらの修復により、217行目でRは認識変更標識の“ah:.”を發し、何をどのように解釈したかはこの時点では不明瞭なものの、何か要点を得たことを明らかにする。学生たちの笑いと重複して、Eは219と220、221行目に渡るターンで、“you:ng and get well quickly. this takes a lo:ng time.”という新たな尺度化を行う。ここでは、Eは(年齢差)を基とした(怪我からの)回復速度)という更なる尺度を用いて彼とRを尺度化している。Rは220、223そして224行目で“ah”を用いた発話を挟むことで、Eの主張を聞いていることを示す。Eは彼が怪我をしたのは“juuichigatsu”であると225行目で言及し、具体的な時点を持ち出す。232行目での怪我を負ってから“already eight months”が経過したという彼の声に出しての計算は、230行目での彼の“foh my gosh:f”という発言への説明となっている。1.7秒の長い間の後、235行目でEは彼の怪我の長さに対して、“terrible”という否定的評価を下す。この発話は同時に、232行目で声に出して行われた計算を情報の受け手はどのようにして聞くべきかを示す標識としての役割も果たしている。0.3秒の間の後、Ethanは237から238、そして240行目に渡るターンの中で彼自身とRとを再度彼らのアイデンティティに基づく(回復速度)によって尺度化する。ここでのEによる尺度化は“maybe”と主張を控えめにしているものの、彼とRの(回復速度)という尺度上の位置が入れ替え可能とは決して言っておらず、従ってEの主張する彼とRの対照的な関係は相互行為のこの時点においてもまだ有効である。Rは穏やかに笑いながらも(239行目、“huhuhuh”)、Eの主張する尺度化の営みを妨げてはいない。主張に対して直後に反論を行わないという相互行為での事実、彼女がEの主張を共に維持する方向にあることを示している(Bilmes, 1993参照)。この抜粋でEが行った(怪我からの回復速度)そして(年齢差)という尺度化の手続きの軌道は、204行目でRが維持することを留保した(と、新たな尺度化を持ち出すことでそのように解釈したことをEが示した)(怪我の程度)と対照的である。トピック変更標識である“anyway”をEが発しても、彼とRとの尺度化による相対的な関係がこの時点までに協同的に保持されたという事実は何ら影響しない。

そして0.3秒の沈黙の後、Eはトピックを変え、“rihabiri ganbatte”と伝える。Rは直後のターン(241行目)で“yea:h.”と返答する。Eはその次のターンで、“but uh don't be late and wake up early.”(242及び244行目)という警告をRに行う。ターン冒頭の“but”という前置きにより、Eの最初の質問に対するRの回答にもあったリハビリ(を頑張ること)は欠席することの正当な理由にはならないと指摘する。Rは直後の245行目で“okay, okay. I promise.”と發し、Eの警告を受け止めた上で約束を行う。これはEの行ってき

たRの出席に対する授業態度への注意への強い同意表現である。この後、彼女は教室を出るまでどのような非同意も抗議も行わなかった。

上記の教室会話の分析から明らかとなったのは、学生の授業態度(出席率)に対する注意という教師が行う行為の定式化手続きの失敗例と成功例である。欠席の多い学生であるRの靱帯損傷を欠席への正当な理由ではないと否定するために、Eはまず〈怪我の程度〉という尺度化を持ちだした。Rは当初これを受け入れられたものの彼女は後ほどその立場を維持することを留保し(た、とEが解釈し)、Eは注意が受容されるために新たな方策を持ち出す必要に迫られることとなった。その後、Eは〈年齢差〉という別の尺度化を行い、更に〈怪我からの回復速度〉という尺度化を行った。これは彼とRとをそれぞれ〈お爺さん〉そして〈若者〉というアイデンティティによりカテゴリー化したことによるものである。このアイデンティティを基盤とした尺度化に対してはRも成立を促し、尺度化自体やEの注意にも決して抗議を行わずむしろ彼女は決して欠席遅刻しないことを約束することとなった。ここで問題となるのは、最初の尺度化(〈怪我の程度〉)と後の尺度化(〈年齢差〉とそれを基にした〈怪我の回復速度〉)の違いはなにか、ということである。

1つには尺度化の種類(質、内容)ではなく最初の尺度化から始まる説明の長さからRが注意を受け入れたのではないかという推論が可能だろう。教師と学生という関係を勘案すれば、全ての説明をいつまでも受け入れずにいることは難しいと考えることも出来る。しかし、そうであれば相手の発話内容を理解出来なくても相槌を打つなどで表面上の受容を示すことが教師からの注意を素早くやり過ごす方法として取られるべき選択肢と言えるが、Rは新しい尺度化が提示された抜粋2Dにおいて決して適当に相槌を打ってはいない。207行目の“‘I (h)m ha(h)rldly you(h)ng.”、208行目の“‘fm(h)y AGE is much different.f.”という笑いながらの英語での発話、210行目の“my age is much different than yours.”及び213行目の“<age.>”という強調された発話にはRは何ら反応を示さず、215行目での“ojiisan”という日本語での発話とKの“young”(216行目)という発話によって漸くEが伝えている内容の何かしらの要点を捉えたことをRは217行目の“ah:: ahuhuhuhuh”という発話と笑いによって示している。またRは決して繰り返し、強調、さらに最終手段としての日本語への言語切り替えというEの用いる尺度化への理解追求手段のみに対して反応を示しているという訳でもない。3

Eが続けて提示した“you:ng and get well quickly. this takes a lo:ng time.”(219、220-221行目)という発話に対してRが220及び223、224行目で“ah”を用いた発話を行うことでただ聞いているだけではなく内容を捉えていることを示していること、さらに237-238行目での“maybe one year it takes one year. you maybe two three months”という発話に対しても内容を把握していなければ出来ない「笑う」ということをすること(239行目)でRは、自身を〈若者〉、Eを〈老人〉とした〈年齢差〉から来る〈怪我からの回復速度〉というEが持ち出した新しい尺度化を妨げずにいること、自身とEの立ち位置を維持することに志向していることを示している。

「笑い」ということに注目すればここでEが行っている新しい尺度化の受容を促す手続きが見えてくる。207-208行目での“‘I (h)m ha(h)rldly you(h)ng. fm(h)y AGE is much different.f.”というEの発話は微笑と笑い声とで産出されており、E自身が自身の「どうあっても若くない年齢」とRと「自身の年齢の大きな違い」をジョークとして提示しており、Rの217行目の“ah:: ahuhuhuhuh”という笑いはそのジョークの内容を理解したことによるものであることが分かる。相互行為の中で話し手が自己卑下を行った

場合、受け手はそれを否定するということが社会的連帯を維持するために選好される (Heritage, 2008) が、ここではRはEの自己卑下を否定してはいない。それはE自身が笑いというメタメッセージを伴わせることにより一種のジョークとして自己卑下をデザインすることで、〈話し手の自己卑下と聞き手のその否定〉という規範的に結び付いた行為連鎖よりも別の規範的行為連鎖である〈話し手のジョークと聞き手のそれへの笑い〉(Sacks, 1974; Schegloff, 1987) というものを関連付けているためと言えるだろう。実際に、Rの217行目での笑いの後でもRとKは笑い続けているがこれに対してEは自身の自己卑下への否定の欠如を非難したりなじったりするようなことはなく、反対にEは〈年齢差〉を〈怪我からの回復速度〉という尺度化につなげながら(219、221、222、225行目)、自らもRとKと共に笑い合っている(228行目)。こうして笑いながら自身を貶めることでジョークとしてデザインし、受け手であるRが取るべき次の行為を否定ではなく内容理解による笑いへと誘うことで、Eは二度目の〈年齢差〉とそれに基づく〈怪我からの回復速度〉という尺度化へのRの受容を促したと言えるだろう。

最後に、ジョークを笑い合った後でRは、先に彼女が最初の〈怪我の程度〉の尺度化について行ったように、〈年齢差〉及び〈怪我からの回復速度〉による尺度化に不同意を示すことも出来ただろう。しかしそこにはどれだけの交渉の余地、つまりその不同意が適当なものとして受け入れられる可能性が残されているだろうか。最初の〈怪我の程度〉による尺度化は口頭での説明を基盤にしており、Eのズボンの下に隠れていた脚の湿布を例外として、松葉杖やギブス、サポーターなど彼とRの〈怪我の程度〉を目に見える形で証明するものは何もなかった。つまりEの方が〈怪我の程度〉が深刻であるということそしてその尺度化の行く先は、Eの口頭での説明をRが信じるかどうかによって依拠していた。しかし〈年齢差〉という尺度化は、60歳を超えた教師と20歳前後の学生との間ではそれ自体が目に見えるものであり、〈怪我からの回復速度〉はこの〈年齢差〉を基盤にしている。若者よりも年齢が進んだ老人の方が怪我からの回復に時間が掛かるというのは規範的な理解である。もちろんそうした目に見える形のいわゆる「持ち運び可能アイデンティティ」(Zimmerman, 1998) であっても指標性は残されており、年齢差の基となる〈年齢〉であっても血液年齢や骨年齢、体年齢は必ずしも実年齢と相関しないため、何を持って〈年齢〉というアイデンティティ及びそれによる差異を関連付けるのかということ交渉する余地はゼロではないだろう。だが、自転車に乗る事の出来る20歳前後の参加者が、自身の体年齢や血液年齢、骨年齢が60歳を超えた参加者のそれよりも上(老いている)あるいは同等だと主張し受け入れられるような状況を想像することは難しい。Rは実際にそのような主張はせずに〈年齢差〉という尺度化を受け入れている。このことから1つの行為が受け入れられその立場が維持されるかどうかは、その行為の定式化手続きが基盤としているものがどの程度(否)交渉可能なものかどうかにも作用されるとも言えるだろう。持ち運びアイデンティティの促す規範的解釈がそれを基盤に定式化された行為のより高い受容につながる可能性から、その視認性を参加者が持ち運びアイデンティティを用いることの利点として指摘することも出来るだろう。

## 結論

本研究では言語教師が第二言語授業の中で日常的に行う〈教師〉としての行為を複数ある行為の定式の中からなぜ特定の定式をどのような手続きで行うのかを明らかにすることを目的に、授業態度への注意という1つの教師的行為の定式化手続きを

会話分析によって調査した。日本の大学英語授業を採集したコーパステータの中から1つの事例を詳細に分析した結果、学生の授業態度への注意という行為を効果的に行うため(つまり対象学生に注意を受け入れさせるため)に、教師は教師と学生の(年齢差)という持ち運び可能アイデンティティを基にした尺度化という手続きで当該行為を効果的に行うということを発見した。

授業態度への注意という行為は、ただ単に「二度と欠席せず授業に出るように」という発言だけでも可能であろう。しかし、失敗した手続きであった(怪我の程度)による尺度化がほぼ口頭説明だけによるものであったことから、目に見えるものを基盤にすること、そして規範的な応答として否定ではなく受容を関連付けるために行為をデザインすることは、相手の学生が注意を受け入れるかどうかという点において大きな意味を持つと言えるだろう。また、持ち運び可能アイデンティティによって学生個人を1つのカテゴリー(ここでは〈若者〉)に一般化し、個人の個別事情を持ち出すことを難しくし、結果としてその受け入れにつながるということも言えるだろう。

近年、教師の持つアイデンティティは第二言語教室内で起こる学習の形成に決定的な役割を果たすと考えられている。人種や性別、母語話者という地位だけでなく教師の発言や態度から透ける教師のアイデンティティは教室の社会文化的及び社会政治的側面に影響を与えると、これまでの研究で明らかになっている(Varghese, Morgan, Johnston, & Johnson, 2005参照)。Richards(2006)は英語授業の分析から教師もしくは学生の持ち運び可能アイデンティティを教室内で言及することは真正性という点でより生産的な相互行為を教室で行う可能性があるものの、実際の、教育的そして倫理的理由から教師は自身及び学生の身体的あるいは文化的特徴としてのアイデンティティを持ち出すことに懸念を示すだろうと述べている。実際的理由とは〈教師〉そして〈学生〉という「状況アイデンティティ」から離れることで授業の管理が出来なくなるのではないかという懸念によるものである。教育的理由とは、個人的な事柄ではなく教育に関する事柄のみを扱う〈教師〉という役割に終始すべきだという考えである。倫理的理由とは持ち運び可能アイデンティティにまつわる個人の信条や価値観を公にすることは教育の妨げになるのではないかという懸念である。しかし、本稿で分析した教室会話は連鎖構造として見れば、教師による質問と学生の返答、そしてその返答を受けて教師のフィードバックというIRF/Eパターン(Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975)から成っており、持ち運び可能アイデンティティを持ち出したものの教師が授業管理権を失うということはなく、反対にこれまで述べたように質問から始まった彼の教師としての仕事を効果的に達成している。持ち運び可能アイデンティティを利用した尺度化という手続きは教師にとって教室内で使用可能なリソースの1つと考えてよいだろう。

1つ留意すべきことは、本研究は学生がいずれも20歳前後で同じ母語を持つ均質的な参加者からなる日本の大学の英語授業という文脈でなされたものであるということである。例えば、同じ大学でも日本語授業では学生の年齢も母語も異なり、教師よりも年齢が上の学生がいる場合も少なくないだろう。そこでは今回の研究で見たように持ち運び可能アイデンティティを持ち出すことで効果的に尺度化するのには難しいだろう。また〈民族性〉などを持ちだした場合は教室内で望まない結果を生むかもしれない(例、Talmy, 2004)。今後、〈年齢〉や他の持ち運び可能アイデンティティを用いて教師の行為を成す定式化手続きについて、成功例だけではなく失敗に至る手続きについても記述する研究が行われることが、持ち運び可能アイデンティティを用いない教師的



為の定式化手続きを明らかにする研究と共に行われることが望まれる。ひとつひとつの研究成果を集め、Stokoe (2011)がイギリスでの仲裁人による仲裁のやり取りを詳細に記述した会話分析研究の集積から仲裁人の能力開発ワークショップでのロールプレイによる教授法を編み出したように、教師の日常的行為のやり方をひとつひとつ「可視化」していくことによって会話分析による教師の行為定式化手続きの研究が「教師としての相互行為能力」(Walsh, 2012)向上に役立つ、より「生きた」研究分野となっていくことが期待される。

## 注

1. 抜粋1のロールプレイ課題は、「ニューヨークにいる受験者が腹痛を覚え、薬局で試験員が演じる薬剤師から適切な医薬品を購入するよう交渉をする」というものである。その設定から51行目の質問、“can you describe the pain you said”に対して“no”と答えることは、適切な医薬品を購入することにつながらなくなるため、回答形式の選択肢にはそもそも入らないと考えることも出来る。
2. この沈黙の間にRが首を横に振るや顔をしかめるなど、Eの発話内容を否定していると捉えることが出来る非言語の振舞いがあったのかもしれないが、データは音声のみのためそれらは全て推測となる。重要なことは先のRの躊躇表現とこの沈黙の受け手であるEの直後の行為が示すそれらの解釈である。
3. これは最初の尺度化(怪我の程度)に対しても当てはまる。Eは96行目での“no-not like you, mine was much worse.”の直後にRの応答がなかったことから98行目で“motto hidoi.”と日本語で言い換えており、また101行目のEの“I didn't miss any class.”の直後に応答がなかったことから103行目で大きな声で同じ発話を繰り返してあり(“I DIDN'T MISS ANY CLASS.”)、Eがこういった日本語での言い換え及び強調を理解追求の資源として有していること、そして実際に用いていることが分かる。しかし、96行目での発話に対する99行目でのRの発話“ah:..”は98行目の日本語での言い換えと同時に行われていること、104行目での“ah:..”という発話も103行目の途中で行われていることから、RはEの理解追求手段に対してのみ直接反応を示しているのではなく、Eが追求している要点、つまり打ち出された尺度化の内容を得た上で応答していると言える。

## 謝辞

原稿を注意深くお読みいただき適切な助言をいただいたことに対して、二人の匿名査読者及び浦野研編集委員に感謝する。本稿に残る誤りは全て著者の責任である。

岡田悠佑(博士・神戸大学)は現在、大阪大学大学院言語文化研究科講師である。会話分析による第二言語教育研究をテーマに*Journal of Pragmatics*など多くの学術誌・学術書に論文を発表している。



## 引用文献

- Aline, D., & Hosoda, Y. (2006). Team teaching participation patterns of homeroom teachers in English activities classes in Japanese public elementary schools. *JALT Journal*, 28, 5-21.
- Bilmes, J. (1988). The concept of preference in conversation analysis. *Language in Society*, 17, 161-181.
- Bilmes, J. (1993). Ethnomethodology, culture, and implicature: Toward an empirical pragmatics. *Pragmatics*, 387-409. <http://dx.doi.org/10.1075/prag.3.4.02bil>
- Bilmes, J. (2008). Generally speaking: Formulating an argument in the U.S. federal trade commission. *Text & Talk*, 28, 193-217. <http://dx.doi.org/10.1515/TEXT.2008.009>
- Bilmes, J. (2009a). Kinship categories in a northern Thai narrative. In H. Nguyen & G. Kasper (Eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives* (pp. 29-59). Honolulu, HI: National Foreign Language Research Center.
- Bilmes, J. (2009b). Taxonomies are for talking: Reanalyzing a Sacks classic. *Journal of Pragmatics*, 41, 1600-1610. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2008.10.008>
- Bilmes, J. (2010). Scaling as an aspect of formulation in verbal interaction. In K. Ikeda (Ed.), *Language learning and socialization through conversations* (pp. 3-10). Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University.
- Bilmes, J. (2011). Occasioned semantics: A systematic approach to meaning in talk. *Human Studies*, 34, 129-153. <http://dx.doi.org/10.1007/s10746-011-9183-z>
- Deppermann, A. (2011). Notionalization: The transformation of descriptions into categorizations. *Human Studies*, 34, 155-181. <http://dx.doi.org/10.1007/s10746-011-9186-9>
- Hauser, E. (2011). Generalization: A practice of situated categorization in talk. *Human Studies*, 34, 183-198. <http://dx.doi.org/10.1007/s10746-011-9184-y>
- Heritage, J. (1984). A change of state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2008). Conversation analysis as social theory. In B. Turner (Ed.), *The new Blackwell companion to social theory* (pp. 300-320). Oxford: Blackwell.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2nd ed.). New York: Polity Press.

- 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). Amsterdam: John Benjamins.
- Markee, N., & G. Kasper. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88, 491-500.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-14-x>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Okada, Y. (2013). Prioritization: A formulation practice and its relevance for interaction in teaching and testing contexts. In T. Greer, D. Tatsuki, & C. Roever (Eds.), *Pragmatics and language learning* (vol. 13, pp. 55-77). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structures of human behavior* (2nd ed.). The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Peräkylä, A. (1997). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 201-220). London: Sage.
- Pomerantz, A. (1984). Pursuing a response. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 152-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, K. (2006). "Being the teacher": Identity and classroom conversation. *Applied Linguistics*, 27, 51-77. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/ami041>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1974). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In J. Sherzer & R. Bauman (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking* (pp. 337-353). London: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.  
<http://dx.doi.org/10.2307/412243>
- Schegloff, E. A. (1972). Notes on a conversational practice: Formulating place. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 75-119). New York: Free Press.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of "uh huh" and other things that come between sentences. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse, text and talk* (pp. 71-93). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (1987). Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. *Linguistics*, 25, 201-218. <http://dx.doi.org/10.1515/ling.1987.25.1.201>

- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327.  
<http://dx.doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Stivers, T. (2007). Alternative recognitionals in person reference. In N. J. Enfield & T. Stivers (Eds.), *Person reference in interaction* (pp. 73-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stokoe, E. (2011). Simulated interaction and communication skills training: The "Conversation Analytic Role-play Method." In C. Antaki (Ed.), *Applied conversation analysis: Changing institutional practices* (pp. 119-139). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Talmy, S. (2004). Forever FOB: The cultural production of ESL in a high school. *Pragmatics*, 14, 149-172. <http://dx.doi.org/10.1075/prag.14.2-3.03tal>
- ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis (2nd ed.)*. London: Sage.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4, 21-44. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327701jljie0401\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15327701jljie0401_2)
- Walsh, S. (2012). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6, 1-14.
- Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (pp. 87-106). London: Sage.

#### 附録(文字化記号一覧)

(0.0)	秒数の間隙
(.)	0.1秒以下の間隙
=	切れ目のない接続
[	重なり発話の始まり
( )	聞き取れない発話部分
(( ))	筆者のコメント
-	発話の打ち切り
:	引き伸ばされた発声
?	上昇調の抑揚
.	下降調の抑揚
,	継続的な抑揚

↑	続く発話部分の急激な音の高揚
↓	続く発話部分の急激な音の低下
<u>under</u>	下線部分の発話の強調
CAP	大文字部分の発話音量が大きい
£ £	囲まれた部分の発話が微笑を含む
° °	囲まれた部分の発話音量が弱い
> <	囲まれた部分の発話が早い
< >	囲まれた部分の発話が遅い