

フィードバックによる学術的社会化—EAP授業における教師のポスト・パフォーマンスフィードバックの会話分析

Socializing Students into Academics Through Feedback—Conversation Analysis of Teacher’s Post-performance Feedback to EAP Classroom Presentation

岡田悠佑

Yusuke Okada

大阪大学

Osaka University

学術目的のための英語 (English for academic purposes: EAP) 授業を担当する教師は、アカデミック・プレゼンテーションなどでの学生のパフォーマンスに対して、どのようなフィードバックを与えることで学習者の学術世界への社会化を促進できるのか。この問いに具体的な回答を行うことでより良いEAP授業の実践に貢献することを本研究の目的とし、日本の2つの大学における185のEAP授業を撮影したビデオデータを対象に、エスノメソドロジ的会話分析を用いて分析を行った。結果、学生たちの不適切なパフォーマンスを再現し、そこからその問題源を体験させるという相互行為手続きを取ることによって、教師のポスト・パフォーマンスフィードバックは学生の学術世界への社会化を促す媒介となる、ということが分かった。EAP授業において教師は、学術世界での専門家として学生のパフォーマンスの問題とその問題を見極めることができる能力、さらにその専門家としての見方を体験させられる相互行為能力が必要である。

<https://doi.org/10.37546/JALTJJ44.1-5>

JALT Journal, Vol. 44, No. 1, May 2022

In classes such as English for Academic Purposes (EAP) wherein the pedagogical focus is on knowledge and competence required in academic settings such as academic presentation, what kind of feedback should teachers give to students about their performance to socialize them into becoming academics? Studies investigating students' perceptions about the teacher's post-performance feedback support the necessity of the dialogical process for students to understand the teacher's feedback and to utilize it for their next performance. However, very few studies in the context of higher education have been conducted to examine what constitutes effective dialogic feedback, or how teachers and students actually achieve a mutual understanding of the point of feedback in classroom interaction. Meanwhile, ethnomethodological conversation analytic (EMCA) research on instruction from a professional to a novice member of a community explicated the interactional process on how the point of a teacher's post-performance feedback is understood. The interactional feedback practices performed by the professionals such as a senior archeologist or a master of Japanese calligraphy described in those EMCA studies indicate that a professional's post-performance feedback can develop a member's competence necessary for his or her socialization into a particular domain of cultural activity.

EAP is aimed at socializing students into the culture of academic research (de Chazal, 2014). So, appropriating the EMCA perspective of instruction from professional to novice in a community to investigate teacher's post-performance feedback in the EAP classroom will give insight into what and how teachers should give feedback to students about their performance. Therefore, the aim of this study is to explicate teachers' post-performance feedback practices given for students' academic presentations in EAP classrooms through the microanalysis of actual EAP classroom feedback practices from an EMCA perspective. The data used for this study were based on the video corpus of 185 post-performance feedback interactions in EAP classrooms of a national university and a private university in Japan.

Microanalyses of teacher feedback on student presentations in EAP classes at Japanese universities suggested that making the students personally experience the trouble source of their presentations makes the teacher's feedback a catalyst in the academic socialization of the students. In the case where the trouble source of a student's problem in his presentation was his or her lack of understanding of the audience's perspective, the physical representability of the audience viewpoint allowed the teacher to reenact how she and the audience found the problem and its cause. The teacher's feedback was composed of replaying the problem, switching the student's perspective from that of the presenter to the audience, collecting the actual audience's agreement to her interpretation, and showing the exchange between her and the audience member to the target student. Through the step-by-step feedback practice to make the target student personally experience the trouble-source, the teacher put the student into a sequential position where he or she was normatively required to display how the demonstrated issue was treated. The real challenge is how to make the trouble source of the students' mistakes evident when it is about an abstract idea, such as a lack of understanding about why a clear statement of the

purpose is essential to a presentation. In such a case, the teacher's feedback practice involves students in a type of puzzle-solution sequence. First, the teacher presents out-of-context talk to the students to make them confused; after the talk, the teacher enacts what the confused students might have thought while they were told an out-of-context talk and this works as a solution to the puzzle. The puzzle-solution sequence is a way of making experientially accessible to the students the importance of abstract norms such as making the aim of the presentation explicit. The lived experience becomes a catalyst for students' academic socialization by constructing a link between the goal behavior (i.e., correct performance) and the students, who had lacked the insight into the importance of the goal behavior, which was the trouble source of the issue with their presentations.

The findings of this study further show that the analytic method used in this study, EMCA, is a promising way of representing the effective interactional feedback practices in detail. Of course, the results of this study do not represent the entirety of post-performance feedback practices used by teachers engaged in EAP classrooms. Future studies should examine a variety of teachers' post-performance feedback practices in EAP or ESP (English for Specific Purposes) classrooms so that a knowledge base of pedagogically meaningful feedback practices is developed and made available for the language teachers today to rely on when they teach classes where the educational focus is not only the linguistic aspects of the target language, but the content or academic/professional competencies.

Keywords: post-performance feedback, English for Academic Purposes, professional vision, engagement, conversation analysis

授業の中で学習者にフィードバックを与えること、つまり学習の過程あるいは結果に対して評価や指導を行いさらなる学習を促すこと (Taras, 2013参照) は、英語教師の仕事の中で日常的に行われていることである。例えば、学習者のアウトプットに誤りがあることを指摘する訂正フィードバックは、教育活動の重要な部分を占めていると言えるだろう (Nassaji & Kartchava, 2017, p. ix)。しかしながら、今日、特に大学で教鞭をとる英語教師に求められているフィードバックは、以前と比べて複雑なものとなっているのではないだろうか。現在の大学英語プログラムでは、目標言語である英語の言語的特徴だけではなく、研究発表や論文執筆などの学術場面で必要となる知識や能力を教育対象 (de Chazal, 2014) とする学術目的のための英語 (English for academic purposes: EAP) 授業が開講されることも珍しいことではない。そういった授業ではパフォーマンス型課題、例えばアカデミック・プレゼンテーションでの学生のパフォーマンスに対して、教師がフィードバックを与えることは当然のことである。そうしたパフォーマンス型課題での学生のパフォーマンスに対して、学生のパフォーマンス終了後 (例えば8分間のプレゼンテーション終了後) に学生のパフォーマンス改善を目指してなされる教師からの働きかけを「ポスト・パフォーマンスフィードバック」と呼ぶ。そして、ポスト・パフォーマンスフィードバックでは、発表構成などの言語を超えた学術的側面に関するフィードバックがなされることも少なくない

(Nassaji, 2015参照)。では、学生のパフォーマンスに対してどのような種類のフィードバックを、どのような方法で与えることで、学生の学術的知識や能力を伸ばすことができるのだろうか。EAPの目的は学習者を学術世界の規範や物の見方、振舞い方を身につけさせ社会化することにあるため (de Chazal, 2014, p. 16)、これらの問いへの回答はEAP授業の教育価値を伸ばすために重要だと考えられる。しかし、管見の限り、英語教育研究において上記の問いに回答したものは見当たらない。

本研究はこの空隙を埋め、より良いEAP授業の実践に貢献することを目的としたものである。本研究課題はEAP授業で用いられることの多いアカデミック・プレゼンテーション課題に対する教師のポスト・パフォーマンスフィードバックを研究対象とし、実際のEAP授業から採集した事例を相互行為の視座から直接的に分析することで、学術世界への学生の社会化を促すことのできる教師のフィードバック手法を明らかにする。以下ではまず、先行研究に対する視野を語学教育から教育学全般でのポスト・パフォーマンスフィードバック研究にまで広げ、さらに相互行為での行為の成し方を研究対象とする社会学であるエスノメソドロジー的会話分析による専門家の指導研究まで概観する。そうすることで、先行研究の知見から本研究が具体的に解明すべき課題及び採用すべき分析手法を明確にする。次に本研究が用いるデータの説明を行い、EAP授業での学生に対して教師が口頭で与えるポスト・パフォーマンスフィードバック場面の詳細な分析を提示する。英語教師がEAP授業でのポスト・パフォーマンスフィードバックにおいて用いるべきフィードバック手続きとその教育的価値の考察、そしてこれからの教師のポスト・パフォーマンスフィードバック研究への示唆をまとめることで、本研究を締めくくる。

先行研究

教育学全般にまで視野を広げ、ポスト・パフォーマンスフィードバックに対する先行研究を見渡すと、フィードバックと学生の学術的能力との関係は、近年の高等教育研究において特に注目を集めているトピックであることがわかる (Steen-Utheim & Hopfenbeck, 2019参照)。インタビューやアンケート調査に基づくこれまでの高等教育研究からは、教師からのフィードバックが学生の学術能力の成長を促す動力源であることが示唆されている (Hattie, 1999) と同時に、どのような内容を織り込んでも、一方通行のフィードバックは教育効果が低く、時には逆効果となることも明らかとなっている (Carless, 2013; Ferguson, 2011; Steen-Utheim & Hopfenbeck, 2019; Weaver, 2006)。つまり、学生はフィードバックの要点を教師が意図した通りに理解するとは限らず、不明瞭なフィードバックを受けた経験は学習者の学習動機づけを損なうことがある、と報告されている。その上で、この10年間に行われた教師からのポスト・パフォーマンスフィードバックに対する学生の認識を対象とした高等教育研究は、学生が教師のフィードバックを理解し次のパフォーマンスに活用できるようになるためには、教師と学生の双方がフィードバックの意義を交渉し共有するという「対話」が必要であると主張している (Carless, 2013; Steen-Utheim & Hopfenbeck, 2019)。しかしながら、そうした高等教育研究においても、「フィードバックに対する解釈、その意義、それを受けてどのようにすべきか、ということが共有、交渉、そして明瞭化されるやり取り」であり、「学問における質と水準について学習者が触れる機会を与えるもの」(Carless, 2013, p. 113, 筆者訳) とされる「対話的フィードバック」が、実際どのように構築されるのか、または教師と学生が相互行為の中でどのようにフィードバックの要点の理解を共有す

るのか、ということは解明されていない。そうしたことを明らかにする糸口は、人々が相互行為を通じてどのように共通理解を組み立てているのかを解明する社会学、エスノメソドロジ的会話分析における専門家の指導に関する研究に見ることができる。

専門家の指導に関するエスノメソドロジ的会話分析研究は、「専門家の見方」(Professional vision: Goodwin, 1994) を相互行為の中で学習者に理解させることが、専門家が学習者を社会化させるために行う教育である、と捉えている。「専門家の見方」とは、特定の領域・共同体での活動を行う場面で、その場面から得られる情報を、適切な活動を行うために必要なものとそうでないものとに構造的に判別し、利用できる能力を指す (Goodwin, 2007)。例えば、てんぷら料理店の料理人が油に浮かぶ泡と揚げ音から判断をして、天ぷらを適切なタイミングで油から引き上げるとは、「専門家の見方」の1つと言えるだろう。エスノメソドロジ的会話分析研究はこれまで、そうした特定の領域・共同体での専門家の見方に学習者が至るために、専門家がどのような手続きで相互行為を組み立てているのかを明らかにしてきている (Evans, 2017; Evans & Lindwall, 2020; Evans & Raynolds, 2016; Goodwin, 1994, 2003, 2007, 2013; Nishizaka, 2006, 2014, 2020など)。Goodwin (1994) が取り上げた、考古学の発掘現場での教授による大学院生への指導場面では、教授が発掘現場の土に線を書いて精査すべき場所を大学院生に示すということを行っている。こうした線引きによる強調は一見どこにでもある土を「知覚領域」へと転換させ、線が引かれた場所とそうでない場所という視覚的差異として専門家である教授の視点を再現することで、発掘に必要な能力を大学院生に視覚的に理解させている。このように、専門家の見方を現場で直に体験することが、考古学という特定領域での発掘という活動において適切に振舞うことに不可欠であることをGoodwin (1994) は示している。

ポスト・パフォーマンスフィードバックとしての専門家の指導を対象としたエスノメソドロジ的会話分析研究としてNishizaka (2020) は、書道教室での生徒が書いた書に対する師範の批評という相互行為場面を分析している。そこでは、師範はまず、生徒の書のどの部分が拙いのかを口頭で説明し、次にどういった筆運びが問題を招いたのかを指の動きと姿勢で再現して見せていることが分かった。師範が批判を始める際、生徒の筆運び自体は視覚的に知覚可能なものとしては存在せず、その結果としての拙い書が存在するのみである。そうした視覚的に見えないものを指の動きと姿勢というマルチモーダルな手段で具現化して見せることを通して、書道における「専門家の見方」を体験させることが、生徒が問題を修正してより良い書を書けるようになるために不可欠であると示されている。Evansによるスポーツコーチングとしてのポスト・パフォーマンスフィードバックに対する一連の研究も、選手が不適切なパフォーマンスを修正し参加しているスポーツで求められる能力を伸ばすため、コーチが不適切なパフォーマンスの原因を可視化し、コーチという専門家の見方を選手と共有することの重要性を支持している (Evans, 2017; Evans & Lindwall, 2020; Evans & Raynolds, 2016)。Evans & Raynolds (2016) はバスケットボールチームのコーチと重量挙げ選手のコーチが行うポスト・パフォーマンスフィードバックを調査し、いずれのスポーツのコーチも選手が行った練習でのパフォーマンスの何が不適切で何がそのトラブルを引き起こしたのかを身体的または視覚的に理解させていることを明らかにしている。コーチが選手とともに実演を通して再現すること、または練習を撮影したビデオを見せながら説明を加えることで、バスケットボールではバスの受け方の失敗が不適切な位置取りに起

因することや、重量挙げではバーの持ち上げの失敗の原因としての不適切なバーの握り方があることなど、不適切なパフォーマンスの問題源を選手が理解できるようになることを明らかにしている。

数学などの一般科目での指導で行われることの多い口頭での説明よりも、実際に見せることが、学ぶ側が特定の領域・共同体での活動を適切に行うために必要な規範の習得になる、とEvans & Reynolds (2016) は主張している (p. 551)。これまで見てきたスポーツコーチングや書道教室での師範による批評といった専門家によるポスト・パフォーマンスフィードバックでは、拙いパス交換や拙い書といった不適切なパフォーマンスの原因は、指導を受ける学習者側には視覚的に知覚できるものとしてフィードバック時点では用意されていない。だからこそ、一方的な説明ではなく、指導する専門家が学習者と共に相互行為を通して問題源を可視化し、その問題源への理解を学習者と共有することがパフォーマンスへの改善のために必要となる、ということである。これは先に概括した高等教育研究の言うところの「対話」によるフィードバックの理解の共有と見ることができだろう。本研究が対象とするEAP授業におけるアカデミック・プレゼンテーション課題は、エスノメソドロジー的会話分析が対象としてきた書道やパス交換、発掘といった身体化された活動 (embodied activity) と同様に、視覚情報や非言語情報、テキスト構造、PowerPointなどのテクノロジー、そして相互行為スキルを体系的に組織して行う、複雑に身体化された活動である (Rendle-Short, 2006)。それは単に記憶している英単語の量や個々の単語の発音の明瞭性を増やせば、適切なパフォーマンスができるということにはならないものである。専門家である教師が学習者の行ったアカデミック・プレゼンテーションに対して、何が適切・不適切なパフォーマンスであると判断し、また何がそのパフォーマンスにつながる要因と見ているのか。そして不適切なパフォーマンスを改善するために、どのように問題源を可視化して学習者と「専門家の見方」を共有し、学習者の学術社会への社会化を促進しているのか。これらを解明することが、パフォーマンス課題が用いられることの多いEAP授業のより良い実践に帰結すると言える。そしてエスノメソドロジー的会話分析によって、実際のEAP授業でのポスト・パフォーマンスフィードバックという相互行為場面を、インタビューやアンケートと行った間接的な調査ではなく直接的に分析することで、これらの問いへの答えが得られるだろう。

データ及び分析手法

前節での先行研究の考察を受け、日本の国立大学及び私立大学の必修科目として提供されているEAP授業から採集した、185件のビデオ撮影された教師のポスト・パフォーマンスフィードバックを本研究に用いるデータとする。関西地方の国立大学の1年次生担当EAP授業が131件で、授業開始から終了まで撮影されている。そして関西の私立大学の1年次生担当と2年次生担当のEAP授業が54件で、こちらも授業開始から終了まで撮影されている。いずれの大学のEAP授業でも、ほとんど全ての学生は日本人で、数人の学生のみが日本語の流暢な海外からの留学生だった。授業の狙いは、1年次生担当のEAP授業では個々の学生単位で、2年次生担当の授業では4、5人からなるグループ単位で、それぞれの興味関心に基づく独自の研究プロジェクトを組ませ、それを遂行させることで、学生の学術能力を高めることである。授業では毎回プロジェクトの内容として、英語論文などを通して新たに調べたことを各学生がPowerPointなどにまとめてプレゼンテーションを行うことが課題となっている。グル

ープで1つのプロジェクトを行う2年生対象の授業でも、一人ひとりの学生がグループプロジェクトのために個別に調査を行い、プレゼンテーションを行うこととなっていた。授業の進め方として、個々人が独自のプロジェクトをしている授業の場合、各授業で最初の30分を使って4人前後のグループを組み、そこで各自のプロジェクト成果を発表し議論した後、各グループから1名がクラス全体に向けて再度自分のプロジェクト成果を発表し、発表者とクラス全体で質疑応答を行う、ということが行われていた。グループ単位でのプロジェクトを行っている場合は、そのグループ内で個々人が担当する部分で調べてきたことを、やはり授業最初の30分を使って発表し議論した後、残り時間でグループの代表者が、自分が調べたことを中心にクラス全体に向けて発表し、発表者とクラス全体で質疑応答を行う、ということが行われていた。どの授業であっても、教師からのポスト・パフォーマンスフィードバックは、グループから出てきた全ての発表者がクラス全体へのプレゼンテーションを終えた後の時間、授業最後の約10分間に行われていた。15回の授業回のうち、数回は中間・期末試験としての中間発表、最終発表に充てられており、その際の教師からのフィードバックも授業の最後の約10分間に行われていた。2年生対象授業の場合には、各グループのプレゼンテーションの合間にフィードバックが行われることもあった。いずれの授業であっても、教師からのフィードバックの主な内容は学生のプレゼンテーションの内容や構成、デリバリーについてであった。この教師からの学生のアカデミック・プレゼンテーションに対するポスト・パフォーマンスフィードバック場面（時間量としては合計約1100分）が、本研究の分析対象である。

先述の通り、分析手法はエスノメソドロジー的会話分析の手法を採用する。エスノメソドロジー的会話分析は、相互行為の参与者がお互いの発話や非言語の振舞いをどのように解釈し、どのような意味を構築しているのかを明らかにすることで、特定の集団・文化における規範の解明を目指した学問である (Bilmes, 1988, 2014)。エスノメソドロジー的会話分析による相互行為データ分析は、参与者の言語的振舞い（発話）と非言語的振舞いを詳細に検討することを要求する。それぞれの発話や非言語の振舞いが、相互行為の特定の位置でどのようにフォーマットされ、どのように応答されるかを詳細に見ることで、体系的にそして客観的に参与者のお互いに対する発話または振舞いへの解釈を明らかにすることができるからである (Hutchby & Wooffitt, 2008 参照)。エスノメソドロジー的会話分析は一種の構造分析であり、相互行為を隣接ペアなどの規範によって成り立つ1つのシステムとして捉え、発話や非言語の振舞いはそのシステムの中の部品であると考え (Bilmes, 1988)。従って、相互行為の中のひとつひとつの発話や振舞いの意味は、その周囲、特に前後に連鎖している発話や振舞いとの関係から、参与者はもちろん、分析を行う研究者にとっても認識可能になる。例として、「夏休み子ども科学電話相談」という生放送で行われるラジオ番組から抜粋した、次のやり取り話を見ていただきたい（抜粋の文字化記号に関しては付録を参照）。これは、「なぜなぜ人の命は1つなのか」という子どもが寄せた質問に対して、大学教授をしている専門家が回答として自身の見解を述べた後の場面で、会話は電話を介して行われている。抜粋の6行目に、2.8秒の音声のない状態がある。これを子供の沈黙として捉えることができるのは、直前の1～4行目で、先生が依頼という行為を行っているからである。依頼は隣接ペアの1つ目として、直後に承諾か拒否のいずれかが依頼を受けた相手から行われることを適切とする。我々が相互行為に対して有している規範的理解はさらに、依頼が行われた場合、承諾であれば躊躇なく、拒否であれば遅れて行われるということを教えてくれる (Kasper & Wagner, 2011; Hutchby

& Wooffitt, 2008などを参照)。こうした規範に基づいた解釈の妥当性はこの2.8秒の音声のない状態の直後の7行目で、先生が7行目で「だめ?」と子供に尋ねることによって裏付けられる。これによって先生自らが1～4行目の自身の発話を依頼として捉え、2.8秒の音声のない状態を子供の沈黙であり自身の依頼に対して拒否を示しているものとして捉えていることが公に見える形で示されている。

抜粋 1 (NHK夏休み子ども科学相談)

- 1 先生: .h だから, .hh (.) <だれとも違って自分にしかない> .h
- 2 だけど .hh (0.3) たったひとつだ (0.2) っていう風に
- 3 <思って:> .hh (0.9) ちからくんが .hh 自分の命をと:つても
- 4 大切にしてくださいな: .hh <そういうもの[だか ー]らこそ:>
- 5 子供: [° ↓ ふ:ん°]
- 6 (2.8)
- 7 先生: だめ?

別の視点として、5行目の子どもの「° ↓ ふ:ん°」を「してくださいな:」という先生の依頼への1つの応答として捉えることもできるだろう。これを承諾あるいは拒否とした場合、「依頼—承諾」あるいは「依頼—拒否」の隣接ペアが成立しており、6行目の2.8秒の間は、先生が沈黙している、と見ることができる。例えば、この抜粋の直後に子どもが「ううん、さっき言ったから待ってた」と答えた場合は、子どもは6行目の音声のない状態を先生の沈黙として捉えていた、という解釈も妥当になるだろう。または、4行目での発話「だからこそ:」を言い差し発話として子どもが捉え、まだ先生のターンが続いている、として応答しなかった、という可能性もある。¹ その場合でも、子どもがこの抜粋以降で「まだ話続いていると思った」のような発話を行うことで、そういった解釈が妥当になるだろう。いずれの場合でも、参加者が相互行為内の発話や振舞い、音声のない状態をどのように解釈したか、ということは、後の参加者の発話・振舞いから回顧的に示されるものである。このように、エスノメソドロジ的会話分析では相互行為に対する研究者の規範的理解を手がかりに、参加者自身が公に見える形で示している発話や非言語の振舞いの解釈を裏付けとすることで、妥当性のある分析を実践する (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974)。エスノメソドロジ的会話分析が相互行為を詳細に書き起こした抜粋を用いるのは、参加者が発話や沈黙を含む非言語の振舞いからお互い (参加者同士) に見せている理解を見落とさないようにするためであり、分析の信頼性を確保する仕掛けであるとも言える。²

相互行為というシステムの中での参加者の発話、非言語動作の意味をデータ自身から読み解いていくエスノメソドロジ的会話分析では、「なぜ、それが、いま」という疑問を各発話、非言語動作に問いかけ、その回答を考えることで分析を進めていく (Schegloff & Sacks, 1973)。具体的には、参加者が相互行為のどの局面でどのような発話をどのように行うことで、どういった規範を有効とし、その発話や振舞いの後での応答としてどのような発話や振舞いを適切なものとしているのか、を分析する。または対象とする発話や振舞いが先になされている発話や振舞いにどのように応答し、応答先の発話や振舞いをどういった意味を持つものとして前景化しているのか、を明

らかにする。そこから明らかになるものは相互行為の特定のやり方あるいは手続きとして、例えば先の抜粋では、6行目の子供の非言語の振舞いを、沈黙による依頼拒否のほめかし、と記述することができる。7行目で受け手である先生が「だめ?」という発話によってそのように捉えていることが示すとおり、相互行為では先立つ発話や非言語の振舞いの受け手の解釈が見えるものとして示されるため、後から質問紙や面接調査によって参与者に発話や非言語の振舞いの意味を尋ねる必要はない。例えば先の抜粋の直後に子どもが「だめじゃないです」と依頼拒否の意図を否定したとしても、受け手にとってそのように捉えることができたという時点で、沈黙による依頼拒否のほめかし、という相互行為のやり方・手続きがなされたこと、そしてそういったやり方が現実に機能するものとして存在する事実には何ら影響がない。

本研究では、EAP授業でのアカデミック・プレゼンテーションに対して英語教師が行うポスト・パフォーマンスフィードバックとして学生の学術能力を伸ばすやり方、学術世界への社会化を促進する手続きを、実際にフィードバックを受けている学生の応答を基点として明らかにしていく。エスノメソドロジ的会話分析で明らかになった相互行為のやり方・手続きは、そのやり方・手続き自体を用いることができる可能性という意味での一般化可能性を持つ (Peräkylä, 1997)。つまり、無作為抽出した複数のEAP授業でどの英語教師であっても特定の内容のポスト・パフォーマンスフィードバックは特定のやり方で行う、といった意味での一般化可能性ではなく、同様のポスト・パフォーマンスフィードバックを行う英語教師であれば誰でも用いることができるという、手続きの可能性としての一般化可能性である。エスノメソドロジ的会話分析は、人工的な実験によるものではなく、現実のものとして行われた相互行為の中で参与者が意味を構築・解釈するために用いている方法を記述することで、研究対象の相互行為（本研究ではEAP授業における英語教師の学生に対するポスト・パフォーマンスフィードバック）への理解を深める。こうした解釈学的アプローチは、法則制定的アプローチによる研究とは異なり結果として何かを予測することはない (Markee, 1994)。しかし、特定の種類の相互行為において、その参与者がそこで何か特定の行為を成すために用いている方法の詳細な手順を明らかにすることは、同じ分類となる相互行為の参与者がそこで何か特定の行為を成すために用いることができる方法のレパートリーを増やすことへとつながる (Okada, 2010, 2015)。本研究で明らかにするEAP授業における英語教師のポスト・パフォーマンスフィードバック手続きも他の英語授業でも使用できる可能性があるという意味で、本研究は英語教師教育へ貢献するものである。

分析

EAP授業における学生のアカデミック・プレゼンテーションに対するポスト・パフォーマンスフィードバックデータ185件のうち、本節では英語教師が用いた、専門家の見方を学生と共有し、学生の学術世界への社会化を相互行為の中で達成していた相互行為手続き2つについて、それぞれ事例を1件ずつ取り上げ、詳細な分析を行う。これは前節で述べたとおり、相互行為の中での1つの現実の出来事として学生が学術社会の規範について主体性 (agency) を発揮して学習している事例をつぶさにみることで、何が学習という行為の達成につながったのかを明らかにし、EAP授業における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。以下では、視覚認知させることが可能な問題源に対するポスト・パフォーマンスフィードバック手続

き、そして視覚認知させることが不可能な問題源に対する手続きについて、それぞれ1件の抜粋と分析を示す。前者に関する抜粋は、私立大学でのEAP授業を撮影したデータ54件のうちの1つからで、その授業内で行われた約7分のポスト・パフォーマンスフィードバック中の1分30秒弱の部分である。後者に関する抜粋は、国立大学でのEAP授業を撮影した131件の中の授業の1つからで、5分間の教師のポスト・パフォーマンスフィードバック中の約1分20秒の部分である。前述の通り、本研究はエスノメソドロジ的の会話分析研究であり、これらの抜粋に対してサンプルとしてではなく、現実の1つとして解釈学的にアプローチする。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、参加者が公に示してる視点から相互行為の展開を見ていくために、Jefferson (2004) による発話の文字化方法とMondada (2018) による振舞い・身体動作の文字化方法を参考にして書き起こしている (附録参照)。

視覚認知可能な問題源に対するポスト・パフォーマンスフィードバック

本項では、学生のパフォーマンスにおける問題点に対して、教師が相互行為の規範を用いてその問題の源を視覚的に再現し、学生に視覚的に体験させることで、パフォーマンス改善への志向を得ることを達成しているポスト・パフォーマンスフィードバックを取り上げ、その組み立て方を詳細な分析によって明らかにする。抜粋2はその1つの好例 (perspicuous example) である。この抜粋は、4人組のグループで行った研究プロジェクトの中間発表を終えた学生たちの1人に対して、教師がフィードバックを行っている場面であり、抜粋の相互行為の直前まで教師は他の3人の学生へのフィードバックを行っていた。教師はこの抜粋で、学生の物理的立ち位置をアレンジすることによって、発表者側からではなくオーディエンス側からの新しい視点で彼の不適切なパフォーマンスの問題源を捉えさせ、専門家の見方を学生と共有することを達成している。図1が示すように、学生たちが発表で使ったスライド資料 (PowerPoint) は教室前面のスクリーンに表示されたままとになっている。なお、プライバシー保護のために本来のビデオ映像にイラスト化処理を施しており、図1～4内のYはヨウイチを、図2～4のTは教師を示している。

抜粋2 (T=教師、Y=学生)

- 01 T: #で、えっとヨウイチくんは: >一番<アニメーションの使い方うまかったと
fig #図1



- 02 思います.
 03 (0.5)
 04 T: で .hh >ひとつ残念< だったのは: ちょっとスライド+戻ってもらって:,
 y +立ち上がる-->
 05 +(0.3) +(1.1) +(0.5)
 y - -->+手を伸ばし机のポインタを取る--+席に戻る--+スクリーンに向き直
 る-->
 06 +(2.6) *(0.9) *(0.3) *
 y -->+スライドを巻き戻す-->
 t *スクリーン正面まで移動*立ち止まる*
 07 T: *↓う:ん* 次- *>うん< * +#ここか.
 t *顔を--* *二度顔を--*
 y -->+
 fig #図2



- 08 T: ちょっと- *うん 出てきて: * * ここまで. *
 t *Yを手招きする* *自分の隣の位置を指差す*
 09 +(0.7) +(4.8) +(0.2)
 y +席を立つ--+Tの隣まで移動する+振り返ってスクリーンを見る-->
 ((15行目まで継続))
 10 T: *ななが↑残↓念そう?
 t *ヨウイチの顔を見る-->((14行目まで継続))
 y -->
 11 (0.3)
 t -->
 y -->
 12 Y: 緑色に白文字.
 t -->

- y -->
 13 T: %そう!% *%あれ:
 t ((10行目からの視線))-->*スクリーンの方を見る-->
 t %頷く% %スクリーンを指差す-->
 y -->
 14 T: 見えない*%よね,
 t -->%
 t -->*Tの右側に学生に顔を向ける-->((16行目まで継続))
 y -->
 15 T: たぶん見えΦな+#い: Φ
 t -->
 t Φ二度頷くΦ
 y ((9行目からの視線))-->+Tの右側の学生の方を向く-->
 fig

#図3



- 16 T: <この辺*から+だ¢と ¢#
 t ((14行目からの視線))-->*スクリーンを見る-->>
 y - ->+スクリーンの方を向く-->>
 y ¢二度大きく頷く¢
 fig

#図4



抜粋 2 は教師が学生を自身のフィードバックの対象に指名するところから始まる。1 行目、教師はヨウイチを対象として指名し、2 行目にかけて彼の発表の特定のポイントを高く評価する。3 行目で一度間を空け、さらに 4 行目で「で」と発言を続けることを明示しながらも吸気音を挟むといった躊躇を示すことで学生のフェイスを侵害することを緩和しつつ (Kasper, 2006 参照)、ヨウイチの発表に対して否定的なコメントをすることを「>ひとつ残念< だったのは:」と予告する (4 行目)。しかし、教師はここで自身が残念と捉えたことを速やかに明らかにするのではなく、ヨウイチに発表で使ったスライド資料を巻き戻すことを要求する。教師の「スライド」という言葉を聞いた時点で、ヨウイチは立ち上がって自身の前にある机に手を伸ばし、その上に乗っているポインタを取り席に戻ってスクリーンに向き直り、そこに映されているスライドを巻き戻し始める (4～6 行目の非言語動作)。教師はヨウイチが巻き戻し始めた後でオーディエンス側のスクリーンに正対する位置に移動する (6 行目の非言語動作)。的確なタイミングで教師の指示に応じた (あるいは先んじた) 振舞いをすることで、ヨウイチはここまで否定的な内容を含んだコメントが為される教師のフィードバックという教育活動に対して、進んで関与 (engage) する姿勢を相互行為的に示している (Jacknick, 2021)。7 行目で教師はコメント対象となるスライドを特定するが、そこで彼女は、自分の目から見て何が残念だったのかを口頭で説明するのではなく、ヨウイチを彼女の隣の位置にまで来るように発言と手招きによって要求する (8 行目)。ヨウイチは教師の要求を受けて席を立ち、教師の隣まで来た時点で振り返ってスクリーンを見る (9 行目の非言語動作)。教師の顔を見たりうつむいたりして指示を待つのではなく、教師が「残念」と評した問題を抱えたスライドが映るスクリーンを見ることで、ヨウイチは自身の発表の問題に向き合う主体的な姿勢を相互行為として示している。そして教師はヨウイチが隣に来てスクリーンに正対した時点で、「なにが残念そう?」と彼に尋ねることで、ヨウイチ自身に不適切なものを探すように仕向ける (10 行目)。短い間 (10 行目) を挟み、ヨウイチは彼が現在スクリーンに映っているスライドにおいて使った配色である「緑色に白文字。」と答える。教師はヨウイチの回答に強く同意した上で、スクリーンを指差しながら自身の右側に座っている学生に顔を向け、「見えないよね」と尋ねる (13～14 行目)。「よね」という終助詞を用いることで、教師は質問先の学生に肯定を回答することを強く求めるデザインを行っている (Hayano, 2011 参照)。続けて、「たぶん見えない: <この辺からだ>」と自身の右側の学生を見ながら発言を続け、二度頷き、さらにスクリーンの方を見る (15～16 行目)。「見えない」から「たぶん見えない」と緩和表現を加えて主張を弱めることで教師は、「スライドのデザインが問題でオーディエンス側から文字が見えない」という自身の見解に対して、オーディエンス側の学生が同意しやすくしているように見える (Pomerantz, 1984 参照)。ここで回答者となった学生はカメラのフレーム外に座っており、その反応は不明である。しかし、「見えない」ことが教師にだけ当てはまる問題ではなく、オーディエンス側の学生も含んだ問題であることが教師の発言とオーディエンス側の学生を見ながらの二度の頷くという動作からオーディエンスの学生、ヨウイチ、そして教室内の全学生に対して公に示されている。これらの教師とオーディエンス側の学生との一連のやり取りと教師の説明は、オーディエンス側の視点を再現するものである。プレゼンテーションにおいて「残念だった」と見なされた問題点を特定した学生に対して、オーディエンス側の視点を否定的な形で描出し眼前で示すことで、その視点の欠如が彼の不適切なパフォーマンスの原因であり、この視点を有することが同じ問題を繰り返さないために学ぶべき規範、ということを示唆している。そして不適切であること、つまり否定的評価 (「見えない」)

を張本人である学生に眼前で提示することで、彼に自身の不適切な振舞いに対して応答することを義務付けている (Okada, 2019参照)。これらの教師の発言と非言語の振舞いに対して、ヨウイチは教師が否定的評価を言い切る前から、彼女が「見えないよね。」と尋ねていた学生の方に顔を向け、教師が視線をスクリーンに向けたことに合わせてスクリーンに向き直し、大きく頷く (16行目での非言語動作)。ヨウイチの視線の動きは教師の視線の動きをなぞっており (Belhiah, 2013; Lerner, 2002)、その上での二度の大きな頷きは、教師が彼に再現して見せたもの、つまり彼のプレゼンテーションに対するオーディエンス側の視点を、身体的シャドーイング (bodily shadowing) を通して学習していることを示しているものと言える (Sunakwa, 2018参照)。

抜粋2では、教師は、例えば4行目の「ひとつ残念だったのは」に続けて、何が問題で何がその原因かを口頭で説明することもできただろうが、彼女はその方法を選択しなかった。代わりに今しがた分析した相互行為方法として教師は、学生の物理的立ち位置を入れ替えることによって不適切な配色という問題とオーディエンスの視点の欠如という問題源を体験させ、どのように教師が学生のプレゼンテーションを見て評価したのかを理解させる方法を選択した。それは次の3つからなる相互行為手続きである。(1) 依頼を通して問題を含んだスライドに巻き戻させることで、学生の不適切なパフォーマンスを視覚的に再演する、(2) 依頼を通して学生の立ち位置を発表者側からオーディエンス側へと物理的に切り替えることで、不適切なパフォーマンスの問題源を視覚的に体験可能な状況を設定する、そして (3) オーディエンスへの質問と視線の動きによって、学生の目の前でオーディエンス側の視点を再現し、その視点が欠けていることに対してそれが不適切な振舞いという否定的評価を直接ぶつける、という一連の手続きである。これらの手続きによって教師は、「オーディエンスからの見え方とそれを基準にして適切なものとそうでないものを判断できる」という自身の専門家としての視点を学生と共有することを達成している。つまり学生に、「プレゼンテーションを行う際には、オーディエンスの視点を基準にした規範に志向することが適切である」ということを体験させているのである。前々節で見た専門家の指導に関するエスノメソドロジックの会話分析研究が示すように、学生が抜粋2の最後に見せたオーディエンス側の視点への志向は、彼が次に適切なプレゼンテーションを行うための、つまり学術社会への社会化の一步とも言えるだろう。

視覚認知不可能な問題源に対するポスト・パフォーマンスフィードバック

本項では、学生の拙いパフォーマンスの問題源が視覚的に体験させることが不可能なものである場合に、ポスト・パフォーマンスフィードバックをどのように組み立てることで教師が学生に問題源を体験させ、そしてパフォーマンス改善へと志向させるのか、を取り上げる。そのポスト・パフォーマンスフィードバックの手続きは、(1) フィードバック場面という文脈においても相互行為の流れからも外れたと見ることが適切となる行為を教師が成すことで、(2) その外れた行為、つまり謎の行為の解釈に学生の注意が向かうように仕掛けをし、そして (3) その行為への解釈を種明かしの指導することによって「謎解き」を体験させるという「謎解き連鎖」(puzzle-solution sequence: Antaki & Widdicombe, 1998; Schenkein, 1978) によるものである。

アカデミック・プレゼンテーションとして適切なパフォーマンスを行うために学生が備えておくべき規範には、プレゼンテーションの構成やストーリー作りといった、物理

的に知覚可能なものではないもの、より抽象的なものも存在する。抜粋2は、EAP授業においてポスト・パフォーマンスフィードバックによって教師は学生の学術世界への社会化を促すことができるということを示しているが、それは不適切なパフォーマンスの問題源と教師が捉えるものを、学生と物理的に共有することが可能な場合のやり方である。本研究が採集したEAP授業データでは、物理的に見せることのできない規範が学生の不適切なパフォーマンスの問題源と教師が考えた場合、教師は口頭での説明によってフィードバックを行うことが多い傾向にあった。³しかし、それは前々節で概観した近年の高等教育研究が指摘している、教師による一方通行のフィードバックという、教育効果の低いものとなっている可能性があると考えられることもできる (Carless, 2013; Ferguson, 2011; Steen-Utheim & Hopfenbeck, 2019; Weaver, 2006)。教師の口頭説明によるフィードバックは、相互行為の参与枠組み (Goffman, 1981; Goodwin, 1990) として、教師が一方的に話をし、学生に「教師の話を聞いていること」を反応として示すだけの受け身な聞き手とすることを適切としてしまう。この参与枠組みでは、学生が教師の見せているものを追いかけて同調しそして理解を示した抜粋2でのやり取りのように、「専門家の見方」を体験させることで単に話を聞いている以上の理解を学生から引き出すような反応を適切とすること、学生の専門家の見方に対する志向を相互行為の前面に持ってきて可視化することは難しい。物理的に再現できない問題源を体験させ、聞いている以上の理解を得ていたポスト・パフォーマンスフィードバックのやり方として採集データ内に見られたものは、「謎解き連鎖」を利用したものだった。次の抜粋3はその好例となる。抜粋3は抜粋2とは別大学の別教師によるEAP授業によるもので、中間発表として15人の学生がそれぞれの独自の研究プロジェクトを基にした発表を行った後に学生全体に対してフィードバックを行っている場面である。抜粋内の図5は相互行為開始時点の教室の状況を示したもので、教師は教室後方の右側に立ってフィードバックを行っているが、ほぼカメラから見切れた状態である。大半の学生は、配布された評価票に、各発表者の良かったところや改善できるところを相互評価として書き込むため、机の上の評価票に視線を向けたり実際に書き込んだりしており、5人の学生とTAだけが教師の方を向いて座っている状態である。なお、この5人は今回中間発表をしていなかった学生たちである。評価票の提出はこの授業の翌々週となっており、この授業終了時までには書くことは必須ではない。しかし、大半の学生は中間発表に対する教師からのフィードバックという教育活動よりも、提出物の記入という別の教育活動に従事することを優先している。図5～9内の○は教師の方に向いている学生、△は机の上の評価票を見ている学生を示している。

抜粋 3 (T=教師、TA=ティーチングアシスタント、S1&2=二人の学生、Ss=多くの学生)

01 T: #つてわけで 目的をもうちょっとはっきり言うっていうことを考えてやってみると

fig #図 5



02 より (.) まとまると思います. だって (0.7) はっきり言って:: (.) あの::
 03 僕 (.) 今日聞いた話 全部, あの:: (0.4) どの話とかどのトピックとかもう
 04 ↓う::ん ↑どっかで聞いたことがあるんですね. この授業とかこの授業
 05 以外で,
 06 だから ↑新しいことってはっきり言ってない
 (.) # (0.2)

fig

#図 6



07 T: ですけども:: その上で:: そういった人たちに- 対しても:: (0.7) このた
 08 めに-
 09 え::...と こういう話があつて::, 何のためにこれをするのか, っていう
 09 ストーリーを作って話す (0.4) っていう風にするために目的はしっかりと.
 10 (0.3)

11 T: っていうようにしましょう.

12 (.) #(.)

fig #図 7



13 T: 目的なく話されても (0.2) んで何? (.3) ↓って感じでしょ.

14 あ例えば- (0.9) ガンダム (0.5) って知ってますか +%ガンダム.%+

s1 + 領く +

s2 % 領く %

15 T: 知って+%る?%+

s1 + 領く +

s2 % 領く %

16 T: ガンダムウイングっていう20年前くらいの作品があるんですけどもね.=

17 5人: 主人公がいて (0.8) で:: 一話目でなんとね, (0.2) その (0.2) 主人公の

18 ヒロユイ (0.4) っていうのの乗ってる機体が:: 大破するんですよね.>だから

19 ガンダムの< (.) 主人公の機体出てこないんです.

20 (.9)

21 T: で ↑いつ出てくるのかな:: と思ってたら <だいぶ経ってから,> .hhh 敵に修理して

22 もらって出てくる. .hh んですけどれも:: 面白いんでぜひ見てください.

23 (0.3)

24 T: って言ったって:: (0.5) *今の時間 *何って

t *腕時計を見る--*顔を上げ学生の方を見る-->

25 £思ったでしょ|う この時間£*

t -->*

26 TA: [heheheheh

27 Ss: [huhuhuhuhuhuhuhuhu #

fig

#図8



- 28 T: だ(h)か(h)ら 何のために話すのかっていうのをよく考えて 言ってみて.
- 29 = ↑あと一歩 あと一歩なんですみんな. あ ()よくできてるんですその一歩だけ
- 30 できたら::だいぶ違うようになってくるんでやってみてください.
- 31 f(0.2)f#
ss f 頷く f
fig #図 9



抜粋 3 の相互行為は、教師がこの直前まで学生に向かって話していた、研究プロジェクトとは目的が必要なものである、という話を助言という形でまとめるところから始まる (1 ~ 2 行目)。しかし教師は助言に対する応答を待たずに発言を続け、学生の発表した内容は既知のことであり目新しさはなかった、と伝える (2 ~ 5 行目)。しかし教師の学生の発表に対する否定的な発言、つまり不満はここでは言語的・非言語的反応を得ない (6 行目)。図 6 が示すとおり、前を向いている学生も 5 人から変わっておらず、評価票に取り組んでいると思われる学生はそちらの教育活動を優先している。教師の方に向いてフィードバックという教育活動の方に従事していると考えられる 5 人も反応を示さないのは、抜粋 2 での対象学生に対する眼前での否定的評価の提示と異なり、具体的宛先を示さずに学生全体に対して不満を述べることで、どの学生がどのように応答すべきかを不明瞭なものとしたことによると考えられる。次に教師は再度ターンを取得し目的明示化の重要性を学生に訴える (7 ~ 9 行目)。まず

7行目に「そういった人たちに- 対しても::」という発言で自分のような人は他にもいると一般化 (Bilmes, 2008) し、目的明示化の重要性を格上げした上で、「しっかりと」と抑揚を下げて言い切ることで、フィードバックの1つの結びを作る(9行目)。続く0.3秒の間は、教師がここでフィードバックを終わりにして学生からの聞きなどの何らかの応答を待っていることを示すもの、あるいは言い切りの後であえて沈黙を作ることで、学生が教師の話に注目することを促してるものとも捉えることができる。いずれにせよ、評価票に取り組んでいる学生も教師の方を向いている学生も、顔を教師に向けることも聞きもしない(10行目)。そして11行目で教師は「っていうようにしましょう。」と提案し学生からの応答を求める。だが学生全体に向けた教師からの指示に対しては、6行目と同様に学生からの明示的な応答は示されず、図7のとおり、教師の方を向いてフィードバックに参加していることを示す学生も増えないままである(12行目)。言葉や動作として明示されないだけで、学生たちが教師が訴えていることを聞いて理解している可能性もある。しかし、11行目での発言、そしてその後の教師の行為からは、フィードバックという教育活動に対して学生が身体や視線を向ける以上の形で参加することを求めていることが分かる。

自身が説いている目的明示化の重要性に対するこの相互行為内での応答の不在を解消すべく、教師は13行目でさらにターンを取り、「目的なく話されても(2) んで何?(3) ↓って感じでしょ。」と、学生が言う発言(「んで何?」)を描出し(Park, 2018)、その発言の適切性を付加疑問によって学生に尋ねる。描出された発言の主 (Goffman, 1981) として、教師が描出した発言が適切か否かを判断する権利を有する学生自身に確認を行うことで、教師は学生に強い応答義務を課していると言える (Stevanovic & Peräkylä, 2014及びIshino & Okada, 2018参照)。このターンデザインにより教師は、同意の方に学生たちを誘導しながら、仮想された自身の声に同意するか否か、という規範的な反応を学生から引き出そうとしている。しかし14行目、学生の反応を得る前に、教師は「あ」という発言で自身の志向を変えたことを示し (Heritage, 1984)、「例えば」と何かを例示することを予告する。その上で彼は「ガンダム」を持ち出し、自身の前方の席で教師の方を向いている学生に、それを知っているか尋ねる。ガンダムというアニメ作品について、学生がこの授業回の中間発表で扱ったことはなく、どの学生のプロジェクトの題材にもなっていなかった。またアニメやガンダムの題材であるロボットや戦争といったことも同様にどの学生も扱っていなかった。従って、ガンダムというアニメは、この中間発表に対するフィードバックという文脈でも、これまでのこの授業の歴史という文脈でも、全く異質なものである。教師は前方の学生たちがガンダムを知っていることを14~15行目で二度確認した後、ガンダムというアニメシリーズの1つ、ガンダムウイングという作品について、16行目から22行目にかけて語り、「ぜひ見てください」と勧めることで話を終える。続く23行目での0.3秒の間は、学生が沈黙を通して教師の推薦に否定を示しているというよりも、学生が文脈から外れた教師の行為を元の文脈に戻すような教師のターンが続くと解釈してそれを待っていることを示していると言えるだろう。実際に教師は24行目で改めてターンを取り、学生が沈黙していたと捉えるのではなく、「って言ったって::」とこれまでの自身の話に対して引用符で囲み説明を示唆する発言を行う。そして0.5秒の間を置いた後、腕時計を見る仕草を加えて「今この時間何って」と発言した上で学生の方を向き、「£思ったでしょう この時間£」と笑いながら発言する。この24~25行目の発言は教師の話に対して学生が持ちうる特定の評価スタンス (Du Bois, 2007) を示す応答を描出したものである。そして連鎖構造の中で、教師のこの発言は、ガンダムについて語るといふ解釈に困る行為、

つまり謎に対する解答となっている。笑いながら「思ったでしょう」と話すことで、教師の話は笑うべきものという評価スタンスを示し、実際にここまで前を向いていた5人の学生とTA、そしてこれまで下を向いていた他の5人の学生も教師の方を向いて笑うことで (26・27行目、及び図8参照)、同じスタンスを共有し教師と共感していることを示している。その上で教師は再度ターンを取り、「だから」とこれまでのやり取りの論理的帰結を予告した上で、パフォーマンスを改善するために目的を練って明示することを、「やってみてください」と再度勧める (28～30行目)。この依頼の直後、カメラで捉えられている範囲で14名の学生たちが教師の方を向いて頷くことで (図9)、依頼を受け止めたことを示している。

抜粋3では、アカデミック・プレゼンテーションに対して教師が示した専門家の見方を学生たちが学習したことが明確に示されている。「目的を明示化することが適切であり、そうでないものは不適切なものとして批判的に捉える」という学習対象が「謎」とその「解」によって体験として学生たちに落とし込まれている (Macbeth, 2000)。「例えば」と言いつつも突然に何の脈絡もないもの (ガンダム) を話題に持ち出しそれを語りそれを勧める、という行為は、23行目の沈黙が示すとおり受け手である学生たちにとって解答の提示が待たれる「謎」として捉えられる。通常、謎解き連鎖は受け手が謎の出題者に解答の提示を求めるパスの有無によって、解答を明かすまで謎を謎のまま語り続けることができるか否かが決まるが (Antaki & Widdicombe, 1998; Schenkein, 1978)、上記抜粋では「教師からのフィードバック」として括られた相互行為の文脈の中で「教師」という「役割」に紐づく話者交替の管理権 (Seedhouse, 2004 参照) を行使し、明示的な学生のパスを得ずともターンを保持して謎を語り続けている。そして謎への解答 ― 語られた話をどのように評価すべきか ― を単に提示するのではなく、学生の言っている声を描出し、その声の主として描出されたスタンスに同意するのかもしれないかを明らかにすることを義務付け、さらに付加疑問を用いることで、同意することが返答として期待されるようにデザインされている。こうして教師が組み立てた謎への解答に対して、教師と同じ情意表現である「笑い」を行うことにより、学生たちは教師と同等の体験を経て同じ視点を共有し、教師に共感していることを示す。教師と共に目的が不明な話に対しては「笑うべき、批判すべき」という評価スタンスを共有することは、教師と同様の専門家の見方を実践すること、つまり「専門家であることを行うこと」であり、社会化への一歩と言うことができるだろう (Gardner & Mushin, 2017参照)。教師は謎解き連鎖を通じて学生が体験したことを、28～30行目で目的のない話を聞いた際の体験として一般化し (Bilmes, 2008)、目的を明示することを学生に勧めている。これに対する31行目での14名の学生たちの頷きは、彼らが教師の勧めの重要性を教師と同じように理解しているから、と捉えることもできるだろう。内容は理解せずに「勧める」という行為に対して規範として領いだけという解釈も可能である。しかし、評価票への書き込みといった並行した教育活動が存在する中、改善案を勧めるという教師の行為に対して適切なタイミングで頷くことは、主体性を発揮し自ら進んでポスト・パフォーマンスフィードバックという教育活動に従事しているということ、つまりこの授業の中で社会的行為として「学習」を実践していると言えるだろう (Jacknick, 2021及びKasper & Wagner, 2011参照)。また、この抜粋3の次の授業回でのポスト・パフォーマンスフィードバックでは、TAが学生たちの発表について「先週先生が仰ってたような、なんで今その話を聞く人は聞いているんだろう、この話を聞かないやいけないうんどううな、っていうところをかなり意識してやってくれた」と述べ、教師はそれに対して「だからガンダムの話がよかったっていうことですよ」と

返し、学生たちに笑いが起こる、というやり取りが行われていた。このやり取りは抜粋3で教師が行った「ガンダムの話」が、笑うべき不適切なパフォーマンスの見本として学生と教師が共に参照することができる資源となっていること、そして教師が、学生たちは教師のポスト・パフォーマンスフィードバックに参加し学習をしていた、と捉えていることを示すものである。ガンダムを笑えるような「目的明示化」に対する適切な志向が欠けていたことが、教師が捉える個々の学生の不適切なパフォーマンスの問題源であり、この視覚的に再現することのできない問題源を、抜粋3では教師が謎解き連鎖を通じて実際に体験させることで、学生にその重要性を学習させている。相互行為を通じて学習対象を示しそれを体験させ学習させること、つまり専門家の視点の実践そして専門家の視点の相互行為的共有を通して専門家への社会化の一步を踏ませることは、「対話的フィードバック」の1つの実践方法と言えるだろう。

議論及び結論

本研究はEAP授業の中で、英語教師による学生へのポスト・パフォーマンスフィードバックがどのように組み立てられることで彼らの学術世界への社会化が促進されるのかを明らかにすることを目指したものである。相互行為としてのポスト・パフォーマンスフィードバックが、学生の社会化の一步となる「適切なパフォーマンスと不適切なものを見分けること」を学習させる装置としてどう機能するのか解明するため、分析手法⁴としてエスノメソドロジックの会話分析を採用し、日本の大学における実際のEAP授業でのポスト・パフォーマンスフィードバックをデータとして分析した結果、次のことが分かった。それは、学生たちの不適切なパフォーマンスを再現し、そこからその問題源を体験させるように相互行為を組み立てることで、教師のポスト・パフォーマンスフィードバックは学生の学術世界への社会化を促す媒介となりうる、ということである。

前節で詳細な分析を行った最初の事例(抜粋2)では、教師は学生の不適切なパフォーマンスの問題とその問題源の物理的な利用可能性に志向し、それらを物理的に再現し学生に体験させるフィードバックを行っていた。オーディエンス側の視点の理解という物理的に再現可能な不適切なパフォーマンスの問題源は、教師が学生に何が不適切でなぜそれが問題なのかを、当の学生と共に再演することを可能にした。教師のポスト・パフォーマンスフィードバックは、不適切なパフォーマンスの再現、発表者側からオーディエンス側への学生の位置入れ替え、当該学生のパフォーマンスに対するオーディエンス側とのやり取りによる眼前での否定的評価の提示、という一連の手続きで構成されていた。学生に対する依頼や学生の認識立ち位置の前景化、否定的評価に関する当事者性によって学生に適切な応答を義務付けることで、相互行為の連鎖の中で漸進的に、学生に問題と問題源を体験させることを成し遂げていたと言える。抜粋2での学生の最後の大きな領きは、教師のポスト・パフォーマンスフィードバックによって彼がオーディエンスの視点を認識したこと、つまり不適切なパフォーマンスの問題源を理解したことを示している。Goodwin (1994) では、考古学の教授が発掘現場の土に線を引いて示すことで、大学院生が何をどう見るべきなのかを認識できる知覚領域を作り出していたが、この抜粋2では、教師が学生の立ち位置を入れ替え、オーディエンス側の視点を見せることで、自身のパフォーマンスをどう見るべきかを認識するための知覚領域を作り出した、ということも出来るだろう。

次に分析対象とした事例(抜粋3)では、身体的に再現不可能な、より抽象的な概

念が問題源として不適切なパフォーマンスを引き起こしていたと教師が捉えたものであった。問題源としての規範（目的明示化の重要性）の欠如に対する口頭での学生全体に対する一方的な説明が学生からの明示的な理解を得られなかったことを受け、教師は謎解き連鎖を用いて問題源を体験させるように相互行為を組み立てていた。彼は、教師という役割に紐付いた話題管理権を活用し、脈絡のない話題を目的なく語るという行為を「謎」として提示することで、謎に対する解答を語ることで学生がその解答を示すことを適切化していた。その上で、謎への解答を学生が理解し共感できるようにデザインすることで、謎として再現した学生のパフォーマンスにおける問題、目的のない話を語ることに對して教師と同等の見方を学生に体験させ、同じ視点を共有することを成し遂げていた。こうした実体験を通した後での「発表目的を明確にする」という教師からの勧めは学生からの理解を得ることに成功していた。ここでは、謎とその解答が、不適切なパフォーマンスをどう理解するのか、ということ学習するための装置として機能したと言えるだろう (Macbeth, 2000参照)。

1つ注意すべきことは、抜粋2と抜粋3での相互行為がなされた時点では教師も含めて誰も、学生が理解した規範を次のアカデミック・プレゼンテーションにおいて適切なパフォーマンスとして「実演」できるか否かは不明、ということである。実演とフィードバックが相互行為に織り交ぜられた教育場面、例えば美容師養成コースの授業や編み物教室などにおける指導では、講師からフィードバックの直後に適切なやり方でヘアデザインや編み方ができるかといった実演によって学生の理解が示されるが (Lindwall, Lymer & Greiffenhagen, 2015; Öhman, 2018)、今回見たような英語授業では通常、ポスト・パフォーマンスフィードバックと次のパフォーマンスとの間の時空間的な隔りがあることが一般的であり、それゆえ、フィードバックが実際に適切なパフォーマンスを行わせる変数として効果を持っているのかを検証するのは困難である (Lindwall, Lymer, & Greiffenhagen 2015参照)。この隔たりのため、例えば不適切なパフォーマンスをしていた学生が適切なパフォーマンスをできたとしても、フィードバックから次のパフォーマンスまでの間にあった出来事、例えば自学自習などが変数として作用した可能性も排除できない。しかしながら、先の美容師養成コースや編み物教室での授業、そしてスポーツコーチングや書道教室などでのポスト・パフォーマンスフィードバックに関するこれまでの研究 (cf., Evans & Reynolds, 2016; Nishizaka, 2020) が示す通り、専門家の目から見て、何がなぜ不適切なパフォーマンスなのかを体験を通して理解することは、学習者の専門領域での社会化の第一歩であることは間違いない。前節での教師によるポスト・パフォーマンスフィードバックは、高等教育研究が提唱している「対話」を通じてフィードバックの解釈の共有と意義の理解を目指すフィードバック (Carless, 2013; Steen-Utheim & Hopfenbeck, 2019) の相互行為による実践と言うことが出来るだろう。

対話的フィードバックが、一方通行のフィードバックによる学習者の動機付け低下への反省から提唱されたものであることを考えると、抜粋3の教師が用いたポスト・パフォーマンスフィードバック手続きは学生との関係構築 (Nguyen, 2007) の点からも示唆を与えるものと言える。訂正フィードバックはフェイス侵害行為 (Brown & Levinson, 1987) であるため、学生の学習意欲低下を招く可能性がある (Shividko, 2021参照)。抜粋2では教師が不適切なパフォーマンスを行った学生を指名していたのに対し、抜粋3では教師はどの学生が不適切なパフォーマンスを行ったのかを明示していない。目的のない話を再演した際も、どの学生にも無関係な話とすることで、実際に目的を明示しないという不適切なパフォーマンスをした学生のフェイスを

表立って侵害することを避けている。さらに、教師が謎に対して提示した解答に対して教師と学生たちは笑いを共有しているが、この笑いも謎として語った目的のない話に対するもので、特定の学生の問題に対してではない。これらは相互行為の表面から訂正フィードバックの対象となる学生を隠すことで動機付けを下げる危険性を避けつつ、特定の学生を含んだ学生全体にフィードバックの意味と意義を共有させ、学術世界への社会化への道筋を歩ませる、対話的なフィードバック手法と言えるだろう。

最後に、今回の研究では言語的側面以外のポスト・パフォーマンスフィードバックに焦点を絞ったため、英語教師としてよりもむしろ教師全般、あるいは学術世界での規範を理解している専門家としての見識が必要となるフィードバック場面を分析した。もちろん採集したEAP授業データ内にはより良い英語表現や認識可能な発音にする指導、語順や文法の訂正など、英語教師としてのフィードバックを行っている場面も存在している。しかし、学術世界での専門家として何が適切なパフォーマンスで何が不適切なものなのか、そしてそれらの理由・原因は何なのかを見分ける能力、さらにその専門家としての見方を体験させ学習が起こるように相互行為を組み立てる能力も、EAP授業を教える英語教師に必要なことは今回の分析で見た通りである。そして、相互行為として行われるフィードバック場面での具体的手続きとしてEAP授業で英語教師に求められる能力を知ることが、それらの能力を伸ばすための第一歩となるだろう。本研究が示したように、エスノメソドロジックの会話分析によるデータに基づいたボトムアップ型の研究は、その第一歩となるものである。もちろん、本研究で扱ったポスト・パフォーマンスフィードバックの相互行為手法が、全てのEAP授業において英語教師が用いる学生の学術能力を伸ばすポスト・パフォーマンスフィードバック手法ということはない。これからの研究では、より多くのEAPまたESP (English for specific purposes) 授業における英語教師のポスト・パフォーマンスフィードバックを相互行為の方法として分析、解明することで、教育的に有益なフィードバック実践の知識基盤が構築されていくことが望ましい。そうすることで、英語の言語的側面のみならず学術また専門的能力や内容に関する指導も授業の範疇とするこれからの英語教育に従事する教師がより良い授業を行っていくことにつながるだろう。

注

1. 「だからこそ」は下降調のイントネーションで言い切られており、そのイントネーションの特徴からこの発話でもってターンが終了している、と先生のように捉えることは、不適切な見方ではない (ターンがどのように終了するかについては、Ford, Fox, & Thompson, 1996を参照)。
2. 相互行為の粗い書き起こしがどのように分析の妥当性を損なうかについては、Okada (2010) のpp. 1649-1650の議論を参照。
3. 185件の授業データの内、154件ではポスト・パフォーマンスフィードバックの中で教師からの一方的な口頭説明が用いられている場面があった。
4. エスノメソドロジックの会話分析はトップダウン的に理論をデータに押し付けて分析するものではなく、データ自体から意味を解き明かしていくという意味で理論を起点とした分析とは対極にあると言える。しかし、エスノメソドロジックの会話分析にも他の分析手法と同様に下敷きとなる固有の世界の見方がある (Bilmes, 1988, 2014; Hughes & Sharrock, 2007参照)。従って、例えば社会文化理論や相互

行為仮説などの理論を証明するために単なる分析手法としてエスノメソドロジー的会話分析を用いることは不適切であり、注意が必要である (Kasper & Wagner, 2011参照)。

謝辞(該当する場合のみ)

拙論に対して多くの有益なコメントを下された査読者の方々に感謝申し上げる。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」の助成を受けて行われたものである。

著者略歴

岡田悠佑 (博士・学術) は大阪大学准教授 (大学院言語文化研究科) である。会話分析を用いた第二言語用論研究やメディアトーク研究を実践している。

引用文献

- Antaki, C., & Widdicombe, S. (1998). Identity as an achievement and as a tool. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in talk* (pp. 1–14). Sage.
- Belhiah, H. (2013). Gesture as a resource for intersubjectivity in second-language learning situations. *Classroom Discourse*, 4(2), 111–129.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2012.671273>
- Bilmes, J. (1988). Category and rule in conversation analysis. *IPrA Papers in Pragmatics*, 2(1–2), 25–59. <https://doi.org/10.1075/iprapip.2.1-2.02bil>
- Bilmes, J. (2008). Generally speaking: Formulating an argument in the US Federal Trade Commission. *Text & Talk*, 28(2), 193–217. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.009>
- Bilmes, J. (2014). Preference and the conversation analytic endeavor. *Journal of Pragmatics*, 64, 52–71. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.01.007>
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge University Press.
- Carless, D. (2013). Sustainable feedback and the development of student self-evaluative capacities. In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students* (pp. 113–122). Routledge.
- de Chazal, E. (2014). *English for academic purposes*. Oxford University Press.
- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Englebretonson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139–182). John Benjamins.

- Evans, B. (2017). Intercorporeal (re)enaction: Instructional correction in basketball practice. In C. Meyer & C. V. Wedelstaedt (Eds.), *Moving bodies in interaction – Interacting bodies in motion: Intercorporeality, interkinesthesia, and enaction in sports* (pp. 267–300). John Benjamins.
- Evans, B., & Lindwall, O. (2020). Show them or involve them? Two organizations of embodied instruction. *Research on Language and Social Interaction*, 53(2), 223–246. <https://doi.org/10.1080/08351813.2020.1741290>
- Evans, B., & Reynolds, E. (2016). The organization of corrective demonstrations using embodied action in sports coaching feedback. *Symbolic Interaction*, 39(4), 525–556. <https://doi.org/10.1002/symb.2016.39.issue-4>
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51–62. <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Ford, C. E., Fox, B. A., & Thompson, S. A. (1996). Practices in the construction of turns: The TCU revisited. *Pragmatics*, 6(3), 427–454. <https://doi.org/10.1075/prag.6.3.07for>
- Gardner, R., & Mushin, I. (2017). Epistemic trajectories in the classroom: How children respond in informing sequences. In A. Bateman & A. Church (Eds.), *Children's knowledge-in-interaction: Studies in conversation analysis* (pp. 13–36). Springer.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96, 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Goodwin, C. (2003). The body in action. In J. Coupland & R. Gwyn (Eds.), *Discourse, the body, and identity* (pp. 19–42). Palgrave Macmillan.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organisation of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53–73. <https://doi.org/10.1177/0957926507069457>
- Goodwin, C. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.003>
- Goodwin, M. H. (1990). Tactical uses of stories: Participation frameworks within girls' and boys' disputes. *Discourse Processes*, 13(1), 33–71. <https://doi.org/10.1080/01638539009544746>
- Hattie, J. (1999, August 2). *Influences on student learning (Inaugural professional address, University of Auckland, New Zealand)*. <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/research/documents/influences-on-student-learning.pdf>

- Hayano, K. (2011). Claiming epistemic primacy: yo-marked assessments in Japanese. In T. Stivers, L. Mondada, & J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp. 58–81). Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1984). A change of state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage. (Eds.), *Structure of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 299–345). Cambridge University Press.
- Hughes, J. A., & Sharrock, W. W. (2007). *Theory and methods in sociology*. Palgrave Macmillan.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2nd ed.). Polity Press.
- Ishino, M. & Okada, Y. (2018). Constructing students' deontic status by use of alternative recognitionals for student reference. *Classroom Discourse*, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.1080/19463014.2017.1407947>
- Jacknick, C. M. (2021). *Multimodal participation and engagement: Social interaction in the classroom*. Edinburgh University 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). John Benjamins.
- Kasper, G. (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review*, 19(1), 86–99. <https://doi.org/10.1075/aila.19.07kas>
- Kasper, G., & Wagner, J. (2011). A conversation-analytic approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 117–142). Taylor & Francis.
- Lerner, G. (2002). Turn-sharing: The choral co-production of talk-in-interaction. In C. Ford, B. Fox, & S. Thompson (Eds.), *The language of turn and sequence* (pp. 225–256). Oxford University Press.
- Lindwall, O., Lymer, G., & Greiffenhagen, C. (2015). The sequential analysis of instruction. In N. Markee (Ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (pp. 142–157). Wiley Blackwell.
- Macbeth, D. (2000). Classrooms as installations. In S. Hester & J. Hughes (Eds.), *The local education order* (pp. 21–73). John Benjamins.
- Markee, N. (1994). Toward an ethnomethodological respecification of second language acquisition studies. In E. Tarone, S. M. Gass & A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second language acquisition* (pp. 89–116). Erlbaum.
- 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>.

- Nassaji, H. (2015). *Interactional feedback dimension in instructed second language learning*. Bloomsbury Publishing.
- Nassaji, H., & Kartchava, E. (2017). Introduction: The role of corrective feedback: Theoretical and pedagogical perspectives. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications* (pp. ix–xv). Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.2167/le658.0>
- Nishizaka, A. (2006). What to learn: The embodied structure of the environment. *Research on Language and Social Interaction*, 39(2), 119–154. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3902_1
- Nishizaka, A. (2014). Instructed perception in prenatal ultrasound examinations. *Discourse Studies*, 16(2), 217–246. <https://doi.org/10.1177/1461445613515354>
- Nishizaka, A. (2020). Appearance and action: The sequential organization of instructions in Japanese calligraphy lessons. *Research on Language and Social Interaction*, 53(3), 295–323. <https://doi.org/10.1080/08351813.2020.1739428>
- Öhman, A. (2018). Twist and shape: Feedback practices within creative subject content of hairdressing education. *Vocations and Learning*, 11(3), 425–448. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9196-5>
- Okada, Y. (2010). Role-play in oral proficiency interviews: Interactive footing and interactional competencies. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 1647–1668. <https://doi.org/doi:10.1016/j.pragma.2009.11.002>
- Okada, Y. (2015). Contrasting identities: a language teacher's practice in an English for specific purposes classroom. *Classroom Discourse*, 6(1), 73–87. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.961092>
- Okada, Y. (2019). Discursive construction of “antisocial” institutional conduct: Microanalysis of Takata's failure at the U.S. congressional hearings. *Journal of Pragmatics*, 142, 105–115. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.013>
- Park, I. (2018). Reported thought as (hypothetical) assessment. *Journal of Pragmatics*, 129, 1–12. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.pragma.2018.03.003>
- Peräkylä, A. (1997). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 201–220). Sage.
- Pomerantz, A. (1984). Pursuing a response. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 152–163). Cambridge University Press.

- Rendle-Short, J. (2006). *The academic presentation: Situated talk in action*. Routledge.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation. Volume I and II*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Schenkein, J. (1978) Identity negotiation in conversation. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (pp. 57–78). Academic Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell.
- Shividko, E. (2021). Relating through instructing: affiliative interactional resources used by the teacher when giving feedback on student work. *Classroom Discourse*, 12(3), 233–254. <https://doi.org/10.1080/19463014.2020.1742174>
- Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2014). Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. *Language in Society*, 43(2), 185–207.
- Steen-Utheim, A., & Hopfenbeck, T. N. (2019). To do or not to do with feedback. A study of undergraduate students' engagement and use of feedback within a portfolio assessment design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 80–96. <https://doi.org/doi.org/10.1080/02602938.2018.1476669>
- Sunakawa, C. (2018). Bodily shadowing: Learning to be an orchestral conductor. In A. Deppermann & J. Streek (Eds.), *Time in embodied interaction: Synchronicity and sequentiality of multimodal resources* (pp. 203–230). John Benjamins.
- Taras, M. (2013). Feedback on feedback. In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with student* (pp. 30–40) Routledge.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379–394. <https://doi.org/doi.org/10.1080/02602930500353061>

付録 (文字化記号一覧)

- | | |
|-------|--------------|
| (0.2) | 0.2秒の音声のない状態 |
| (1.0) | 1秒の音声のない状態 |

(2.3)	2.3秒の音声のない状態
(.)	短い(1.9秒以下の)音声のない状態
=	途切れなく密着した発話
[	発話の重なりの開始
]	発話の重なりの終了(必ずしも示さなくても良い)
(word)	不明瞭な発話
(())	トランスクリプト作成者によるコメント・備考
-	言葉が不完全で途切れた状態
:	直前の音の引き伸ばし。コロンの数だけ引き伸ばされている
?	直前の発話の終了部分のイントネーションの上昇
.	直前の発話の終了部分のイントネーションの下降
,	直前の発話の終了部分のイントネーションの半上昇
↑	直後の発話部分の顕著なイントネーションの上昇
↓	直後の発話部分の顕著なイントネーションの下降
h	呼気音(hの数だけ呼気音が続く)
.h	吸気音(hの数だけ吸気音が続く。「」は最初のhの前のみにつける)
wo(h)d	発話部分の呼気を伴う(=笑いながらの)産出
<u>under</u>	発話の強調
> <	周辺よりも速い発話
< >	周辺よりも遅い発話
fwordf	笑い声で産出されている発話(囲まれた部分)
°word°	ささやき声で産出されている発話(囲まれた部分)
* *	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 (参与者ごと、または同じ参与者の並行した動作ごとに異なる記号を使用)
	記述された動作の継続
-->	記述された動作の次の行までの継続
-->*	前行から継続している動作の終了
-->>	記述された動作の抜粋部分を超えた時点までの継続
#	静止画が撮られた時点
fig	静止画 (図)
a	記述された動作を行っている参与者 (小文字・斜体で示す)