

デモンストレーションを是認・否認すること —指導者の演奏を止める実践から—

On approving/disapproving of demonstrations: Instructor's practice of stopping a learner's music performance

黒嶋 智美†
Satomi Kuroshima

†玉川大学
Tamagawa University
skuroshi@lab.tamagawa.ac.jp

概要

本研究では、楽器演奏教示場面における、教示に対する理解の提示（デモンストレーション）としての学習者による演奏を指導者が「止める」実践を記述する。その実践には、演奏を「単に止める」場合と「中断する」場合の2つのやり方が見いだされた。それぞれが教師対生徒の教室内相互行為に特徴的なIRE連鎖と同じ構造を持つ行為連鎖に埋め込まれ構造化されることで、学習者の演奏を評価することも実質的に達成していることが明らかになった。

キーワード：会話分析、教示活動、IRE連鎖、デモンストレーション、理解、承認、中断、進行性

1. はじめに

近年、様々な教示実践場面の相互行為研究が盛んになされている。中でも、指導者と学習者による、言語、身体、道具、環境などを行為構築の資源として、相互行為の中で「教示すること」がどのように「構造化」（西阪 2008）され達成されているのかについて記述が厚みを増してきている（Arano 2020; 五十嵐 2016; Keevallik, 2013, 2014; Lindwall & Ekström 2012; Ekström & Lindwall 2014; Macbeth 2004, 2011; Mondada, 2014; Nishizaka 2017; 西阪 2008）。教示活動における構造化とはすなわち、技術を身につけたり、知識を得て新たな世界の見方を提供したりする、学習 learning が達成目的とされるような活動において、参加者が言語や自らの身体や道具を使って、学習対象を行為連鎖（Schegloff 2007）や環境（Goodwin 2007; 2013）の中に有意な relevant 形で配置し、取り扱うこと、あるいは、教示活動の過程を意味のある行為の連なりによって捉えることを意味する（西阪 2008）。これらの相互行為研究では、そのような構造化が活動の中で指導者と学習者によって志向され、また学習者に学習の達成が帰属されることで、活動が展開するという考えを基盤としている（五十嵐 2016）。

たとえば、五十嵐（2016）では、小学校の体育の水

泳での水遊びにおいて、教師が教示において示した児童が達成すべき潜水の諸特徴や構造がどのように児童の行った潜水を評価する際に基準として参照されているのかを具体的な相互行為の分析をもとに議論している。そこでは、ハービー・サックスの指摘する特定の「測定システム measurement system」（Sacks 1988）が潜水の達成度を評価するための基準として用いられていることを示し、児童がその基準に対して自らの身体的動作を環境に関連付け構造化させることで到達可能な目標として参照することが可能になっていることが議論されている。このような測定システムの導入によって、児童は自分の潜水を分節化し基準に照らして意味付けが出来るようになっており、それが適切に評価されることで、教師から学習の帰属がなされていることが示されている。

いっぽう、Lindwall & Ekström（2012）では、かぎ針編みの教示場面の分析で、学習者の能力を問う依頼形式でなされた教示とそれに従うこと（Garfinkel 2002）の連鎖構造のなかに挿入される形で、教師による初学者への指導（主に訂正）が実演を通して埋め込まれることで、言語による教示の「薄い記述」（Ryle 1971）が、実演と結びついた説明可能性 accountability（Garfinkel 2002）によって理解可能なものとして受け入れられていることを記述している。特定のタイプの連鎖構造に埋め込まれることで、実演を伴った教示が構造化されるため、初学者への教示を意味のある実践たらしめているのである。

この他、教師による無形の物質をメタファーとして実際にあるかのように扱うことで特定の動きを教示するダンスレッスンの分析（Keevallik, 2014）や、訂正連鎖における指示詞の使用の分析（Keevallik 2013）、バイオリンレッスンにおける学習者の弓と身体、視線による環境の再構造化と学習の帰属の実践（Nishizaka

2017; 西阪 2008), 教師対生徒授業内質問連鎖における生徒の「理解」の提示の構造 (Macbeth 2004) や IRE 連鎖と訂正 (Macbeth 2011) など, 教示場面の相互行為を扱った研究は, Lindwall & Ekström (2012) が示すように, 教示実践における様々な学習にかかわる構造化の達成に, 行為の説明可能性 (Garfinkel 2002; Garfinkel & Sacks 1970) が分かちがたくかかわっていることを裏付けている。

本研究もこの潮流に位置づけ, ギターの個人レッスンの指導者と学習者の相互行為を対象に, 「教える」活動がどのような実践によって組織されているのかその一端を明らかにする。特に本論文では, 指導者の用いる, 学習者の教示内容理解のデモンストレーションとしての演奏を「止める」様々な実践が, どのように組織立ったやり方で構造化され, それによって何が達成されるのかに着目する。指導者は, 演奏指導の教示活動において, 教示内容への理解が端的に示される機会である学習者のデモンストレーションとしての演奏の取り扱いに対して指導者としての責務を負っているといえる。そのため, 本研究では特に, そのような性質を持つデモンストレーションとしての「演奏を止める」実践の記述によって, レッスンと言う文脈において, 「教示すること」と「教示に従うこと」(Garfinkel 2002) がどのように参加者に志向され, 達成されているのか, その一端を明らかにすることを目的とする。この実践の記述を通して, 構造的に, 「演奏を止める」ことが, 実質的に「評価」の達成になっていることを実証していきたい。

2. 方法

分析の対象として取り上げるのは, 対面形式のギター個人指導場面 2 回の録音録画された相互行為, 全 4 時間である。この個人指導では, 学習者は, プロ志向のシンガー・ソングライターで, 理論的知識や技工に更に磨きをかけることが目指されている。この個人指導は, 不定期に行われており, 本データは, その不定期に行われたレッスンのうち, 無作為に選択した 2 回分に相当する。

特に本研究が着目するのは, まだあまり記述がなされていないと思われる, 楽器演奏指導における指導者が学習者の「演奏を止める」実践である。そのため, 本研究では, 「演奏を止める」実践を録画データより 17 件抽出し, 会話分析 (Sacks 1992; Schegloff 2007) の

分析方針に従って, 会話断片を Jefferson (2004) の会話転記手法と Mondada (2019) のマルチモーダル会話転記手法に従って文字化し, 各断片について事例分析を行った。一口に「演奏を止める」と記述可能な振舞いでも, 細かく分析すると活動における位置や発話, 身体の使い方によって, 異なる実践として認識されることが明らかになった。

3. 分析

楽器演奏指導において, 学習者が演奏をするのは, たいいてい何らかの教示を受けて, それを実際に演奏して理解を確認したりさらなる指導を仰いだりするためのデモンストレーション (Arano 2019; Nishizaka 2017) が求められる時である。指導者によるこのような学習者のデモンストレーションとしての演奏を止める実践には大きく分けて, 「単に止める」ことをするものと「中断する」ものが観察された。両者は独立に組織されており, 参加者によっても明確に区別されている。これらの行為は一つの発話順番で達成されるのではなく, 一連の行為(cf. Rossi, 2012)として開始され, 学習者が協働して演奏を止めることで終了する。

3.1 教示活動の規範性

教示活動において, 指導者の教示は規範的なものとして志向される (Nishizaka 2017)。それゆえ, その教示に従うことも規範的に志向される。それはまた, 教示を規範として理解したことが示されるべき次の行為として志向されるからでもある。本研究が着目する, 楽器演奏の指導における, 教示のあとすぐに行われる演奏は, 教示を理解したことを示す「デモンストレーション」としてなされる (Arano 2020)。次の断片ではまずそのような参加者の志向性を確認しておきたい。

以下の断片では, 指導者 (A) があるコード進行のパターンを教示しており, 具体的な手順が 1-3 行目で示される。A のカウントに合わせて学習者 (B) がコードシークエンスを弾き始めるが, 2 音目で間違ったコードを弾いてしまい (7 行目), 自ら演奏を止め (8 行目), 謝罪を行い (9 行目), 自分の演奏が規範的に示された教示に従い損ねたことを認めている (Robinson 2004)。謝罪は受け入れられ (10 行目), 指導者によってやり直しが始まる (12 行目) ことで, 先の演奏は不成功として扱われる。このように, 教示のあとに行われる学習者による演奏は, 教示をどう理解したか

を示す「デモンストレーション」として参加者に認識されている。

(1) [00010][00:48]

- 01 A: OK. で、次、あの、これに対してじゃああの:.,
 02 b-B ハーフディミニッシュEセブンっていう
 03 のを入れて:., A マイナーに行ってみよう。
 04 B: はい。
 05 (1.0)
 06 A: ワ:ン, ツー, スリー, フォー。
 07 A: +ワ:ン, ツー, スリー, フォー, *+ワ:ン
 b +コードシークエンスの最初の音を弾く
 a *左手で
 下方を指差す
 b +間違っ
 たコードを一音弾く
 08 +(.)
 b +演奏を止める
 09 B:→おお: :>ごめん n'さ:[い. <
 10 A: [>°↓そう°<
 11 (0.2)
 12 A: ワ:ン, ツー, スリー, フォー,
 13 +(2.5)
 b +最初の2音を弾く

もうひとつ特記しておきたいのは、この事例では、演奏の不成功が認識された時点で学習者自らが演奏を中止し、次に指導者の促し(12行目)で冒頭からのやり直しがなされた点である。すなわち、演奏によるデモンストレーションの不成功は、「最後まで演奏出来ない事態」になってしまったものとして認識されているのである。すなわち、教示内容に含意されるある基準を教示に従うことで満たすことが志向されており、今回の演奏ではそれに満たなかったものとして扱われている(五十嵐 2016)。

もうひとつ重要な点は、ここではたまたまコード進行がタスクとして課されているが、楽器演奏の教示場面においては、そのようなタスクは、時間的な長さを持つひとまとまりとして扱われるという点だ。時間的なまとまりを持つということは、はじまりがあって終わりとなる時点が認識可能であることを意味する。すなわち、タスクが完了してもよい時点¹がある程度予測

可能になるということである。このような性質はこの教示活動において非常に重要な意味を持ついっぽうで、完了してもよい時点として認識されるというのは必ず完了するのではなく、繰り返される可能性にも開かれていることも意味する。繰り返すか完了させるかはその時の相互行為の偶然的展開に依存している。

以上に概観したように、規範的性質を持つ教示活動において、学習者による、デモンストレーションとしての演奏を止める実践も規範性を持って行われる。それでは、演奏者ではない指導者が学習者の演奏を止めることは、具体的にどのような現象として教示の相互行為の中で立ち現れるのであろうか。演奏を止める事例を検討すると、大きく分けて2つのやり方が用いられていることに気がつく。1つ目は、「演奏が完了してもよい時点で止める」やり方と、もうひとつは「演奏が完了する以前の時点で止める(つまり中断)」である。以下ではそれぞれの事例について、対照事例も引用しながら、さらにこの現象について分析を行っていく。

3.2 演奏が完了してもいい時点で止める

まず、「演奏が完了してもいい時点で止める」場合、与えられたタスク(例:コード進行)が完了してもよい時点に近づいた段階で、指導者は、学習者の演奏を身体的にも言語的にも妨げないやり方で「止める」ための準備(メトロノーム音を発生しているミキサーの方を向く、うなずく、端的な承認を与えるなど)を完了する時点より少し前もって開始し、学習者の演奏を次の完了可能点で止めることを予示する。

たとえば、次のような事例である。ここでは、学習者が2拍ずつ音階を上下に弾いており、1行目で、「ド」の音を弾く。「ド」は音階で最後の音に当たり、また上下した後のため、これが最後の音となってよい。つまり、「ド」はこの演奏の完了可能点に近い時点として認識可能になっている。じっさいに、指導者は「ド」が鳴るとともに上半身をミキサーに向け、スイッチを操作し始め、演奏に対して承認を与える(「オッケ」)(2行目)と学習者は次にまた音階を「ド」で始めようとしたのを止める(3行目)。それを承認し、続けて、指導者は学習者に身体的に志向を向けると(4行目)、次のタスクの教示を始めている(5行目)。これによって、次の活動への移行が達成されている。

¹このような「完了してもよい点」という概念は、会話分析の発話順番構成単位における完了可能点の概念を参照している(SJS 1974)。

サックスたちによると、このような規範的性質によって、重なりが最小限で淀みない順番交替が可能になっているという。

(2) [0006][00:00:00]

- 01 *+(2.0)
 b +ドを弾く, 視線は手元
 a →*上半身をひねりミキサーのスイッチに
 手をかける-->
- 02 A:→オッケ.
 03 +(0.5)
 B +ドを弾きかけてすぐ止め顔を上げる
- 04 A: °う*ん. °
 A *Bの方を向く
- 05: *あの : : (.) +トゥ*リルリー : やった?
 a *左手で首の左後部を搔く
 a *弾くジェスチャー
 b +Aを見る
- 06 い ch-1 フレットずつ.

この断片で着目したいのは、指導者が演奏を止めることを、完了してもよい時点の少し前に(具体的には「ド」の時点)、手をかける身振りを道具に有意味な形で接続させ (Goodwin 2013)、予告することをし始めるのだが、じっさいに学習者の演奏を止めるのは2行目の承認によってである点である。すなわち、演奏が完了してもよい時点で、演奏が承認されその帰結として、学習者は演奏を止めている。

演奏の承認は、演奏をまさに認めるやり方(「とかでもいいよね」)や、タスク自体の評価(「なんとなくそんな難しくないよね」)などで行われる場合もある。いずれにせよ、演奏の技術や内容自体が評価されるのではなく、たった今行われた演奏で、期待されていた教示に対する一定の基準を満たす理解が示されていることが認められて学習者は演奏を止めている。この意味で、承認がこの位置で行われることは重要である。この点を次の事例と比較してみたい。

(3) [00010] [7:50]

- 01 A: +オッケー? うん.
 b +手元見ながら F を弾く
 a >>B を見ている-->
- 02 (0.5)
 03 A: で, G だね?
 04 +(1.0)
 b +G を弾く
 05 A: うん.

- 06 (0.5)
 07 A:→で次あの : , えっと : ,
 08 +(0.2)
 b +G をもう一小節弾く
 09 A:→經由していくのいこうか.
 10 B: はい.
 11 (1.0)+
 b +C からコード進行を弾き始める

この断片では、C を2小節、Am を2小節、F を2小節、その後に C を1小節、Bm7-5 と E7 を挟んで Am を1小節やった後に2拍ずつ Gm を C7 を弾いて F に戻るというコード進行 (C-Am-F-C-Bm7-5-E7-Am-Gm-C7-F) がデモンストレーションされている。1行目では、F に入り、次に G を弾き、このコードの前半が完了してもよい時点が近づいている。この局面で、指導者は、次に続けて後半のコードを弾く指示を出し始める(7行目)。それを受けて、学習者は G の2小節目を弾き、演奏を止めることなく指導者が発話を完了させるのに協働で参加する(8行目)。じっさい、指導者は9行目で指示を完了させ、学習者もそれを受け入れ(10行目) C からコード進行の後半部分を弾き始める。

すなわち、この断片で起こっていることは、完了してもよい時点で先駆けて、指導者が次にやるべき指示を出し、演奏を止めずに次のタスクを開始することである。先の断片(2)では、同様の演奏が完了してもよい時点で、指導者によって演奏の承認がなされることで、学習者は演奏を止めていた。また、ここでは割愛するが、このような演奏を完了してもよい時点で指導者が何も発言しないと、学習者は自ずと同じタスクを繰り返し行っていた(3.1節参照)。これらの事例を比較して言えることは、演奏が完了してもよい時点で、演奏の承認をすることで学習者の演奏を止める実践があるということにほかならない。そしてその実践は、完了してもよい時点が近づいた時点で、指導者がそこで演奏を止めることに対する志向を、言語や身体を使って示すことで達成されている。

3.3 中断する

演奏が完了してもよい時点で承認をすることで演奏を「止める」以外に指導者が行う学習者の演奏を止める実践として、「中断する」場合がある。重要なのは次の2点である。まず、「中断する」場合、その概念の通

り、明らかに進行すべき活動を途中で止めさせる必要があること、すなわち、与えられたタスクのデモンストレーションに何かしら継続すべきではないトラブルが指導者によって認識されたことが示される。タスクの始めから終わりまでデモンストレーションを行うことが規範的に志向されているため、それを遮ることはそれ自体が説明を要する行為であることは明白である。このため、中断の際には、たとえば、認識状態変化標識（「あ」）(Heritage 1984) や、シンボリックに制止を示すハンドジェスチャーの使用などによって、学習者の志向を中断に向けさせる作業を行なうことで主張される必要がある。そうすると、学習者は演奏をまさに、そのような理由で止めることが必要なものとして止め、協働でこの中断活動を達成していく。

2 点目は、指導者によって説明されるその中断理由の説明の中で、明示的にトラブルの内実が示され、たいい学習者にトラブルの責任が帰属される形で示される点である。それによって、そこまでの演奏によるデモンストレーションは、学習者側の何かしらの矯正が必要なものとして志向され、中断の適切な理由として受け止められる。

具体的な事例を見てみよう。次の断片では、学習者がコード音階を4分音符でダウンピック奏法で弾くことが指示されてそれを弾こうとしているが、うまくテンポがつかめなかったり、音階自体を間違えたりして、試行錯誤し(4-7行目)、指導者がついに8行目で中断を提案する。

(4) 中断 [0005] [08:03]

- 04 (1.0)+(2.0)
 b >>手元見る
 b +ドレミの3音弾いて止める
 05 (0.8)
 06 B: ん?+ド: :
 b +ドの音を弾く
 07 +(0.2)
 b +ミを弾く
 08 A:→あ、>*オッケ'すく仕切り直そう。
 a *左手を学習者の方に差し出す
 09 A: +えっと+:、*カウントを4回聞いて:、
 b +ドを弾いて止まる
 b +Aを見る-->
 a *ミキサを指す-->
 10 A: それ,*口でカウントしてもらって:、

- A *手のひらを下にする
 11 +(0.2)
 b +うなずく
 12 A: んで*入ろうか。
 a *左手を右手に重ねる
 13 +(0.8)
 B +中空を見る-->
 14 B: ん。
 15 (0.5)
 16 B: ん?'ン、ツー、スリー、フォー>ですか?<
 17 A: うん、>そ'そ'そ'<

ここで学習者が達成しようとしていたことは、コード音階を弾くことである。7行目までそれに対する志向性を示しているが、誤った音階を弾いてしまったことが認識可能になった時点で、中断がなされる。まず指導者は、認識状態変化標識（「あ」）(Heritage 1984) と承認（「オッケ'す」）によって、たった今何か承認の必要性のあることを認識したことを主張し、同時に相手の動きを制止することを左の手のひらを相手側に向けて差し出すことでシンボリックに示す。次に「仕切り直し」が提案され、承認の必要があったのはこの時点で演奏を止めることであったことが説明されることで、学習者が手を止める(9行目)。この提案によって、この演奏を中断する理由は、この学習者の演奏が最初からやり直しの必要なものであったこと、つまりその責任は指導者自身ではなく学習者に帰属されることが示され、この「仕切り直し」は、まさになぜ今ここで中断するのかを説明するものとして理解可能である。それを受けて、学習者は演奏を止め(9行目)、指導者を見て志向の対象をギターを弾くことから指導者の教示(9行目)に移し、今ここで指導者が行っていることが自分のデモンストレーションの「中断」であるという理解を端的に示すのである。

中断理由の責任が学習者に帰属される可能性について、もうひとつ事例を比較してみたい。ここでもやはり、先の事例と同様に、コード進行の教示が行われている。1~5行目で指導者は具体的な指示を出し、これがあくまでも「確認」(5行目)のためであることが示される。7行目の指導者によるカウントから学習者はコードを4拍分弾き始める(8行目以降)のだが、15行目でG(まだ中盤のコード)に差し掛かったときに、指導者は謝罪を行い、それまでの教示が間違いであったことを認め(16行目)、新たな教示を再度提示する

ことで訂正を行うのである(18,19行目)。すなわち、指導者の側に落ち度があったことを認め、中断をしなければならぬ原因を生じさせた責任を引き受けている(Robinson 2004)。これに対して15行目で指導者が謝罪をした際に、学習者はすぐに手を止めて演奏を止めて、指導者の行為に志向を向けている(18行目の視線)。20行目であるべき教示のやり直しが完了可能な時点で再度謝罪がなされ、一連の教示のやり直しが完了したことが示される。

(5) [00010][4:23]

- 01 A: でこれも F2 小節 : , えっ : と , G2 小節 :
 02 っていうのを,
 03 (0.2)
 04 B: は : [い].
 05 A: [>ち'つと <先に確認で弾きましょうか.
 06 B: は : い.
 07 A: え : : ワン , ツー , スリー , フォー ,
 08 A: +ワン , ツー , スリー , フォー ,
 b +弾く
 10 A: +ワン , ツー , スリー , フォー
 11 b +弾く
 12 A: +ワン , ツー , スリー , フォー ,
 B +弾く
 13 A: +ワン , ツー , スリー ,
 14 b +弾く
 15 A: →あ ごめ+ん hh.えっと , .shhh
 b +手を止める
 16 A: →ここ弾いても分かんないな : <あの ,
 17 (0.5)
 18 A: → <次 , +>Eに行くところの : : ,
 b +A を見る
 19 B: は : い.
 20 A: →Am の 2 小節目を変えるんすよ . ごめんね ?
 21 B: はい.
 22 A: だか r- えっと _ (0.8) う : ん .
 23 (1.0)

この最後の2つの事例を比較すると、デモンストレーションとしての演奏を中断しなければならない原因に対して、無標に責任を負うのは、やはりデモンストレーションを行っている行為主であるといえる。このような理解のもと、学習者に帰属可能な責任については、明確な謝罪はいずれの側からも行われておらず、逆に

指導者の側に非が認められる場合(すなわち、一般的期待を裏切るような事態が発生した場合)(Garfinkel 1967)、それは説明を要する事態として、指導者による謝罪がなされているものと思われる。

教示に対する理解を示すデモンストレーションとして演奏がなされる時、その進行を途中で演奏者ではない他者が止めるということは、特別な理由や権限を要するものでもあるだろう。次節ではこの点を掘り下げながら、演奏教示活動という文脈がどのように学習者の演奏を止める手続きに対して重要な意味を持つのかについて検討をしたい。

4. まとめ

この2つの演奏を止める実践を比較してみると、以下の点に気がつく。いずれも、学習者への具体的な[教示]のあとに続けてその理解を示すための[デモンストレーション]としての演奏が行われているため、次に指導者が演奏を承認したり否認したりすることの結果として、学習者が演奏を[止める]というのは、いわば第3の位置で行われる行為の帰結として認識が可能である。つまり、この3つの部分からなる連鎖は、[教師による Initiation] — [生徒による Reply] — [教師による Evaluation] という3つの順番からなる教室内相互行為に特徴的な IRE 連鎖 (Mehan 1979) と同様の構造を持っているといえる。つまり、(1) 指導者が行った教示、(2) 学習者によるそれに対する理解を示すデモンストレーションとしての演奏、(3) 指導者による演奏を承認すること、または矯正が必要なものとして扱うこと、の3つの順番からなる連鎖構造が見いだせる。じっさいに、学習者は指導者の演奏の承認あるいは矯正が必要とする扱いに対して、「演奏を止める」以外の反応は行っておらず、指導者が示す、次の活動の開始行為(例えば新たな教示)に対して志向を示す。このため、通常、連鎖の拡張などは見られず、3つの順番でこの活動は完了している。

また、教示活動を開始した指導者だからこそ、それに対する学習者の提示した理解の是非を判断するのは、指導者に与えられた責務であるといえる。そのような判断が IRE 構造をもった連鎖の中に配置されることによって、演奏を止める行為は、相互行為の効果として「評価 evaluation」の性質も帯びているといえる。明示的な評価表現を使用せずとも、行為連鎖の概念的な構造に当てはめることで、評価が実質可能になっており、

ここに教示活動における評価の一実践を見出せるのである。

最後に、相手の行為を「止める」様々な実践は、教示場面に限らず、止める側が他方に対して何らかの責任や権限が付与されているような文脈でも観察可能であるといえる（たとえば、空港の検疫で止められる場合など）。時間的な継続がある行為を途中で止めることは、その行為の進行性を妨げることであり、問題がなければ完了させるべきであるという一般的期待に反するため、それ自体が説明を要するものとして扱われるだろう（それゆえ、逆に検疫で通過する場合はそのことに対して理由説明はいちいちなされない）。本研究で明らかにしたのは、他者の行為を行為者に期待される権限によって「止める」実践の一つのヴァリエーションであるともいえる。

付録：会話断片で用いられる記号

[複数の参加者の発する音声が重なり始めている時点は角括弧によって示される

= 2つの発話が途切れなく密着していることは等号(=)で示される

() 聞き取り不可能な箇所は()で示され、空白の大きさは聞き取り不可能な音声の相対的な長さに対応する

(言葉) また聞き取りが確定できないときは当該文字列が()で括られる

(n.m) 音声が途絶えている状態があるときはその秒数がほぼ0.2秒ごとに()内に示される

(.) 0.2秒以下の短い間合いは()内にピリオドを打った記号で示される

:: 直前の音が延ばされていることはコロンで示されコロンの数は引き延ばしの相対的な長さに対応している

言・ 言葉が不完全なまま途切れていることはハイフンで示される

h 呼吸音は, hh で示され h の数はそれぞれの音の相対的な長さに対応している

.h 吸気音は .hh で示され.h の数はそれぞれの音の相対的な長さに対応している

言(h) 笑いながら発話が産出されるときそのことは呼吸を伴う音のあとに(h)を挟むことで示される

下線 音の強さは下線によって示される

° ° 音が小さいことは当該箇所が ° で囲まれることにより示される

.,? 区切りがある語尾の音が、下がり音調(ピリオド)、継続

音調(カンマ)、上がり音調(?)であることを示す

↓ ↑ 音調の上がり下がりはそれぞれ上向き矢印と下向き矢印で示される。

言葉 語尾の音調があえて平坦に保たれるときそれは空白上の下線によって示される

>言葉< 発話のスピードが速くなる部分は左開きの不等号と右開きの不等号で囲まれる

<言葉> 発話のスピードが遅くなる部分は右開きの不等号と左開きの不等号で囲まれる

(()) s 発言の要約やその他の注記は二重括弧で囲まれる

** 同一記号で囲まれた箇所は身体的な動作が行われていることを示す

... 身体的動作の準備

--- 身体的動作の継続

,,, 身体的動作の撤退

文献

- [1] Arano, Y. (2020). Doing reflecting: Embodied solitary confirmation of instructed enactment. *Discourse Studies*. Vol. 22(3), 261-290.
- [2] Ekström, A., & Lindwall, O. (2014). To follow the materials: The detection, diagnosis and correction of mistakes in craft education. In T. H. Maurice Nevile Pentti Haddington & M. Rauniomaa (Eds.), *Interacting with objects: language, materiality, and social activity* (pp. 227-248). John Benjamins.
- [3] Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism* (A. W. Rawls (ed.)). Rowman & Littlefield Publishers.
- [4] Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism* (A. W. Rawls (ed.)). Rowman & Littlefield Publishers.
- [5] Garfinkel, H., & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. In J. C. McKinney & E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical sociology: Perspectives and developments* (pp. 160-193). Kegan Paul.
- [6] Goodwin, C. (2007). Environmentally coupled gestures. In S. D. Duncan, J. Cassell, & E. T. Levy (Eds.), *Gesture and the dynamic dimensions of language* (Issue 1, pp. 195-212). John Benjamins.
- [7] Goodwin, C. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 8-23.
- [8] Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. Heritage & J. M. Atkinson (Eds.), *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 299-345). Cambridge University Press.
- [9] 五十嵐素子. (2016). 「教示」と結びついた「学習の達成」: 行為の基準の視点から. 酒井泰斗, 浦野茂, 前田泰樹, 中村和生, 小宮友根 (編) 概念分析の社会学2: 実践の社会的論理. ナカニシヤ書店.
- [10] Keevallik, L. (2013). Here in time and space: Decomposing movement in dance instruction. In L. M. Pentti Haddington & M. Nevile (Eds.), *Interaction and Mobility: Language and the Body in Motion* (pp. 345-370). De Gruyter.
- [11] Keevallik, L. (2014). Having a ball: Immaterial objects in dance instruction. In T. H. Maurice Nevile Pentti Haddington & M. Rauniomaa (Eds.), *Interacting with objects: language,*

- materiality, and social activity* (pp. 249–268). John Benjamins.
- [12] Lindwall, O., & Ekström, A. (2012). Instruction-in-interaction: the teaching and learning of a manual skill. *Human Studies*, 35(1), 27–49.
- [13] Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703–736.
- [14] Macbeth, D. (2011). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 438–451.
- [15] Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- [16] Mondada, L. (2014). Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands. *Discourse Studies*, 16(2), 131–161.
- [17] Mondada, L. (2014). Instructions in the operating room: How the surgeon directs their assistant's hands. *Discourse Studies*, 16(2), 131–161.
- [18] Mondada, L., 2019, Conventions for multimodal transcription, Ver, 5,0,1,
- [19] 西阪仰. (2008). 分散する身体: エスノメソドロジー的相互行為分析の展開. 勁草書房.
- [20] Nishizaka, A. (2017). The perceived body and embodied vision in interaction. *Mind, Culture, and Activity*, 24(2), 110–128.
- [21] Robinson, J. D. (2004). The sequential organization of “explicit” apologies in naturally occurring English. *Research on Language and Social Interaction*, 37(3), 291–330.
- [22] Rossi, G. (2012). Bilateral and unilateral requests: the use of imperatives and *mi X?* Interrogatives in Italian. *Discourse Processes*, 49(5), 426–458.
- [23] Ryle, G. (1971). *Collected papers*. London: Hutchinson.
- [24] Sacks, H. (1988). On members' measurement systems. *Research on Language and Social Interaction*, 22(1–4), 45–60.
- [25] Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.