

# 反省会における評価とその応答

## —専門家が同席する反省会における知識の交渉—

杜 長俊 (筑波大学大学院生)

### 1. はじめに

特定のものや人物を評価(assessment)する発話が産出された際に、その発話を向けられた話者は、評価に対する反応を産出することが期待される。Pomerantz(1984)によると、評価をする発話に対して、その評価に同意・不同意をする応答が期待されるという。Heritage&Raymond(2005)は、評価とその応答(同意という応答)において、知識の権威(epistemic authority)がどのように交渉・調節されるのかを記述し、その評価の対象について誰がより知っているのか、誰がより知識を持っているのかを交渉・調節する様々なリソースを明らかにした。そのことから、評価とその応答において知識の交渉がしばしば関わっていることが分かる。本稿では、専門家が同席する反省会という活動で、評価とその応答において、単に知っているかどうかということだけではなく、どのように知っているか・どのように知らないかについて会話参加者が交渉していることを明らかにするとともに、そのような知識の交渉がどのように活動の目的に関わっているのかを考察する。

### 2. 先行研究

Heritage&Raymond(2005)は、評価とその応答において、評価の対象に関して、誰がより知識を持っているか、つまり誰が評価する権利をより持っているかを交渉する様々なリソースを記述した。まず位置(position)が取り上げられる。「先行」(first position)の発話をする話者、つまり先に評価をする話者は、「後続」(second position)の応答をする話者より、評価の対象に対して知識を持っている・評価する権限を持っていると聞かれるという。ていうのは、先行の評価は、後続の応答を方向づける、つまり評価に対する同意・不同意などの応答として産出されるように方向づけるために、先行の評価をする話者は、評価の対象について評価できる主たる(primary)権限を持っているという含意が生まれるという。

しかし、先行の評価をする話者が、知識を持っていない際に、位置によって知識が優位だという含意を取り消す(defeat)ために、自分の知識の無さを主張するリソースとして、付加疑問句や、評価に対する自信を下げる(downgrade)「seem」「sound like」などのものがあるという。同様に、後続の応答をする話者も、知識を持っている際に、位置によって知識が下位だという含意を取り消すために、自分の知識を主張するリソースとして、「先行する評価を聞く前に、その評価に対する自分の見解・意見が既に確立していた」ことを主張するように、自分の応答を組み立てることができるという(発話の冒頭にohの使用: Heritage 1984,2002)。このように、評価とその応答において、会話参加者が知識の交渉をする際に、様々なリソースが利用可能であることが明らかにされている。本稿では、反省会における評価とその応答に注目し、評価の対象について知っているかどうかにとどまらず、どのように知っているか・どのように知らないかについて交渉していることを記述した上で、そのような知識の交渉は「専門家が同席する反省会」という活動の目的を達成する1つの手続きになっていることを示唆する。

### 3. データ

本稿は、筑波大学地域研究科の日本語教師養成プログラムの一環としての日本語教育実習が実施した

後に行われる反省会で収録した会話資料をデータとする。反省会に参加するメンバーは、日本語教育を専門とする教員、当日の授業を担当した実習生、見学した実習生や下級生である。授業を担当した実習生以外のメンバーは、当日の授業の様子を別室で観察する。授業が終了した後に、授業担当の実習生、授業を観察した教員・実習生・下級生が集まって反省会を行う。収録の際に、収録したものは、研究のみに使用し、実習の成績などへの影響は一切ないという説明を与えた。それ以外の指示は与えなかった。

## 4. 分析対象と分析結果

### 4.1 先行の評価の発話

本稿が扱う先行の評価の発話は、「それは日本語としておかしいよね（断片 1 の 20-21 行目）」「それは全然 N さんの設計がまずかったんだね（断片 2 の 11 行目）」「あそこ 2 人の連携がすごく悪かったんだね（断片 3 の 3 行目）」のように、教員が実習生の授業に対してネガティブな評価をする発話である。

まず、冒頭に「それ」「あそこ」という指示詞が用いられることに注目したい。そのことから、評価の発話は、独立したものではなく、前の発話の特定の部分を取り上げているものだということが分かる。後で事例を示すと分かるように、前の発話というのは、教員あるいは授業担当実習生が、授業の特定部分を再現しているものである。反省会に参加するメンバーが、授業の特定部分を再現することで、単にそれを再現するだけではなく、その部分に反省すべき問題が含まれていると聞くことができる。その部分を「それ」「あそこ」というような非常に明確な指示詞(こういう・あんなと比較)を用いて指示することで、反省すべき問題を、ピンポイントで特定できることを示している。

次に、注目したいのは、評価の核心部分である。「おかしい」「まずかった」「悪かった」というように、ネガティブの評価をすると共に、「日本語として」「N さんの設計」「2 人の連携」のように、評価の対象についてカテゴリ(評価の性質・種類)を明示している。「設計」「2 人の連携」は、「授業設計」「担当者間の連携」のことで、それぞれ日本語教育実習という活動に属するカテゴリとして聞くことができる。「日本語」というのは、一般に言う日本語のことであり、活動に属するカテゴリではないかと思われるかもしれないが、ここで「日本語として」という言い方に注目したい。「日本語がおかしい」ではなく、「日本語としておかしい」というように、「～として」を用いてあえて日本語をカテゴリ化している。それによって一般に言う日本語ではなく、現在進行中の活動に属するカテゴリとして聞くことができる。このように、その評価の対象についてカテゴリを明示できるほどの知識があることを示し、なおかつ明示するカテゴリが現在進行中の活動(日本語教育実習反省会)に属するものであることから、教員はその活動に関わる専門的な知識があることを示していると聞くことができる。

最後に、発話末に「よね」「んだね」を用いることで、相手(授業担当実習生)にその評価に対して同意を求めている。それによって、次に産出される応答が肯定、つまり同意であることが優先的に産出される(yes preferred)ように方向付けている。つまり、先行する位置で次の応答を方向付けることによって、評価する権限を持っている者として振舞っている。以上示したように、教員は、「それ」「あそこ」を用いて反省すべき問題を明確に指し示し、そして日本語教育実習という活動に属するカテゴリを明示し評価をすることによって、日本語教育実習という活動に関わる専門的な知識がある者、つまりその活動の専門家として振舞っていることが分かる。

### 4.2 後続の応答

前節に、先行の評価において、教員はどのように専門家として振舞っているのかについて述べた。本節では事例を示しながら後続の応答についての分析を述べる。

次の断片(1)は、実習生 Sb の授業について、教員(T)が気になったところを述べているところである(1行目)。気になったところを述べる前に、2行目で「これ」「それ」という指示詞について、2つのタイプがあることを述べ、話者たちが対立している場合(4・5行目、7行目)と、話者たちが同じところにいる場合(10・11行目)というように、2つのタイプがあることを具体的に説明している。その後で、14行目において、Sb が2つのタイプを混同していることを指摘し、気になったところを述べ始めている。そして17・20行目で、教員が Sb の授業の中での「これ」「それ」「あれ」に関する部分を再現し、気になったところ(2つタイプを混同したところ)を具体的に描写している。

評価とその応答に注目する前に、1つ考えたい問題がある。断片(1)では、教員は、「え::とね、私が気になったのは結構細かいところなんだけど、」というように開始することについて考えたい。「気になった」「細かいところ」という表現を用いて、これから述べたようにするものは、授業を観察したときに、気になった細かいところであることを示している。以上のように、教員は、「観察者」として振舞う中で、20・21行目の「それは日本語としておかしいよね」というように評価することで、「専門家」として振舞っている。それによってどのようなことを達成しているのかについて、5章で考察したい。

### 断片(1)((8 : 30))

- 01T え::とね、私が気になったのは結構細かいところなんだけど、これとそれっていう::  
02 のは::(0.2)本当はこう、ふふたつの:タイプがあるんですよね::  
03Sb ° はい°  
04T ね、私とあなたが対立しているとき::と::(0.4)私とあなたが対立してるときは、私が  
05 持っているものがこれで[::  
06Sb [はい。  
07T あなたが持っている(.)ものはそそれなんだよね。  
08Sb はい。  
09 (.)  
10T それと::( )2人がこう:おんなじところで見ていて、これと::それと::(0.4)遠くにある  
11 (のを)あれというときと、こう::[2つちがうのね、[それとね::  
12Sb [はい [そうですね。  
13Sb はい。  
14T それ B さんとき(.)どきこう混同していて[::  
15Sb [は::い。  
16 (0.5)  
17T あの::(.)自分の手元にあるものをそれ:::(0.5)って:::(0.2)相手から自分の手元にある  
18 ものを指させ:(.)るときに::、あれ(0.2)って指させたり:した(.)とき( )ね::  
19 だから B さんはこれは:なんですか::って聞いて、(.)学生があれは:::(0.2)筆箱で:す:::って  
20 指すように指示>してたりなんかしてた<でこういう k-それは、  
21 日本語としておかしいよね。  
22Sb→ は::  
23T うん。  
24 → (2.0)  
25T これはなんですか::ってそちらの人が聞いたら::相手の人は:(.)なんて答えるか

26 というと:(2.5)なんて答え[る？

27Sb→ [° それは.°

28T それで::しか答えようがないでしょう.ね,え::と,これはなんですかって

29 相手の人が聞いているのに,(,)あれは何とかですって(,)いくら(,)結構遠く

30 離れていても:(0.4)いわな::い:のね,もう,何十キロも離れても電話でも

31 言わないと思うのね. ((説明が続く))

ここで注目したいのは、教員の評価に対する授業担当実習生による応答である。22行目で「は::」と、低い声で評価を受け取っている。しかし、同意・不同意などの反応ではないがゆえに、不十分な反応として聞かれうる。それを受けて、Tは次の順番で、Sbが「は::」以上の応答ができるように、もう一度その評価を説明することができるが、23行目で、「うん。」と、順番を開始することをパスすることで、評価について説明を開始することを見送っている。それによって、20-21行目評価の発話は、説明が要らないものであると主張している。再びSbが「は::」以上の反応を示すことが期待される際に、2秒間の沈黙が生じている。従ってこの沈黙は、Sbが依然として評価に対して「は::」以上の反応をしていない沈黙と聞かれる。評価に対して「は::」以上の反応をし、知識があることを示す機会が何回もあったが、以上のようにその機会を利用していなかったことから、評価に対して知識がないとして聞かれる。

それを受けて教員は、25行目で、日本語としてなぜおかしいかという評価の根拠について説明を行っている。そしてその説明が続く中で、「…答えるかという」というように、次に来るものは説明の核心部分であることが投射(project)されている。そのときに、「なんて答える？」と、説明の核心部分を質問として組み立てることによって、その部分を自ら提示せず、授業担当実習生に問いかけている。この質問は、単に情報を求める質問ではなく、質問者(T)が知っていることを問うものであるために、回答が産出された後に行う行為の準備として聞くことができる。つまり、質問者が回答者の知識をチェックし、回答で示された知識に応じて次に行う説明を調整するための質問として聞かれる。その質問によって、教員は、Sbに知識の提示を要請しその知識に応じて説明を調整できるほど、専門的な知識を持っている者として振舞い、21行目で開始した専門家の振舞いをし続けていることを示している。

一方、応答において、知識のあることを示す機会を利用していなかったことから、知識がないと聞かれるが、どのように無知なのかについて示していないので、「非母語話者」ゆえの無知なのか、「素人」ゆえの無知なのかは明らかではない。そこで、教員は、26行目の質問を挿入し、Sbに知識の提示を要請することで、そのことを明らかにしようとしている。それに応じて、Sbは27行目で、「° それは.°」と下降調のイントネーションで産出し、回答を問題のないものとして産出していることから、日本語の知識があることを示している。しかし、それとともに、小さい声で産出することで、専門家の前で自信がないことを示すことで、専門的な知識のない素人として振舞っている。このように、両者の知識の非対称性は、「日本語母語話者・日本語非母語話者」ではなく、「専門家・素人」というものであるように知識を交渉し、専門家に知識を受けることを可能にしている(28行目以降)。

次に提示する2つの断片は、断片(1)と違って、教員による評価に対して知識があることを実習生が主張する事例である。次の断片(2)は、実習生Snが、自分の授業のある部分を取り上げているところである。1行目で、最初に「～が～にいます」を導入したことを述べ、3行目において質問文の形で練習をするときに、「～は～にいますか」と生徒に答えてほしかったことを述べ、5・7-8行目において「は」で返答をするのが自然だが、最初に「が」を示したため、生徒は「～が～にいます」と答えてしまったことを述べている。このようにSnが自分の授業を取り上げている際に、教員は11行目で評価をしている。

## 断片(2)((24 : 35))

- 01Sn で最初の文章が猫が机の下[にいますというのがあったとして]=  
02T [ん.ん.  
03Sn =疑問句になると、猫はいますか[>]というので<],猫はどこにいますか, (1.0)  
04T [ん.]  
05Sn 猫が机の下にいますかとちょっと不自然(.)だから,へんし-[とうとして=  
06?? [((咳))  
07 =猫は机にいます:というのが自然ななが r-答え(2.0)に(1.5)なる:(0.8)けど,  
08 その(0.2)最初にがということを示しちゃってるんで::,そのがにいちゃったりとか::  
09 (1.0)  
10Sn [( )  
11T [[それはぜんぜん,その::N さんの設計がまずかったんだね.  
12Sn→そう,=[その]もうちょっとなんか,いろいろ(.)模擬のときにいわれて::=  
13T [あん::]  
15Sn→=>そうしたほうがいいじゃないかな.そうしたほうがいいじゃないか<.っていう  
16 → ふうな:::(0.5)ことを言われて:::やるつもりだったんですけどうまく行かなくて::  
17 → みんなその(0.8)が(0.2)の,疑問じゃないときにがと思って,がで答え(0.5)で  
18 → しまったので::  
19T B さんのときはそうじゃなかったんでしょう?  
20 え::と B さんのとき::は(0.5)[猫.猫とかはいますとありますはやらなかったんだな.

ここで注目したいのは、12行目、15-18行目の授業担当実習生 Sn による応答である。まず、冒頭の「そう」に注目する。同意をしているが、「そうですね」などのような同意の言い方と違って、敬語ではない言い方となっている。そのことから、教員に宛てられる発話ではなく、自分が何かを想起したことを表わす「そう」として聞かれる。「そう」を言った後に、すぐ「その」という部分につなげて、その想起したことについて説明を開始しようとしている。その想起したことの内容は、「もうちょっとなんか,いろいろ(.)模擬のときにいわれて::」(12行目)というように、模擬(模擬授業)のときに言われたことを報告しているが、「もうちょっと」「いろいろ」とは何を指しているのかは決して明らかではない。それを受けて、15行目で、「>そうしたほうがいいじゃないかな.そうしたほうがいいじゃないか<.っていうふうな:::(0.5)ことを言われて:::」と、言われたことを引用することで、12行目で言ったことをもう1度説明している。それとともに、スピードを上げて産出し、アドバイスを受けた様子を実演している。このように、評価を聞くことで、アドバイスを受けていることを想起しそれを報告することで、「授業の設計」の問題について既に知識を持っていることを主張している。そして、16行目で「やるつもりだったんですけど:::うまく行かなくて:::」と、その知識に基づいて授業の問題を解決しようとしたが、実行する困難があることを述べている。続いて17-18行目に、疑問(文)じゃないときに生徒が「が」で答えてしまったということ述べ、その困難を例示している。

では、このような応答を産出することで何を達成しているのだろうか。まず、評価を聞いた際に、その評価対象について既に知識を持っていたことを主張することで、自分の授業に対して全く無知ではないことを主張している。そして、その知識に基づいて解決を計ろうとしたが、解決策に実行の困難があることを述べることで、授業の設計に問題が存在することについては認識しているが、実際にどのよう

に解決すればいいかについては知識がないことを示している。活動の目的から考えると、第一に、解決策をはかろうとしていたが、うまく行かなかったことを述べることで、「よくなかった」・「できなかった」点を認め、いわゆる「反省」という行為を行っている。第二に、実際にどのように解決すればいいかについては知識がないことを示すことで、直前の評価の発話で専門家として振舞っている T にその知識を受けることを可能にしている。

次の断片(3)は、断片(2)の続きで、教員が Sn の授業の設計問題を探るため、確認をし続けている。1行目で、「なにになにがどこにいます」という文法項目を担当した Sn が、タスクのときに、Sb が担当した項目「なにになにはどこですか」を用いて練習をしたことについて Sn に確認・同意を求めている。そして、3行目で T は「あそこ 2 人の連携がすごく悪かったんだね」と評価している。

### 断片(3)((26 : 35))

- 01T でタスクは何々はどこですか:[:(.)のタスクだったのね。  
02Sn [どこにありますか::  
03T あそこ 2 人の連携がすごく悪かったんだね。  
04Sb ° そうで[すね。°  
05Sn→ [だからその::<わたし[::わたしが:普通に授業の設計をミスって=  
06T [ん。 .  
07Sn→ =しまったと[思ってるんですけど::hhh その:: (1.5)回答のときは::,  
08T [う:ん  
09Sn→ 何々はていうのを省いて:: (1.2)どどこにありますだけに::しても  
10 → いいんじゃないか (.) ていうふうな (.) こと言われたので、  
11 → そういうふうにするつもりだったんですけど::,うまく伝わなくて皆  
12 → (0.2) ° しん::° 何々はっていうのも入れてしまって::,違う何々がというの  
13 → も入れてしまって:: (0.4)ちょっと (.) うまく[行かな (かった)  
14T: [ようするに,でもぜんぜん  
15 違う使い方でしょ,何々はどどこにありますっていうのと,  
16 何々がどこにありますっていうのは::全然違う文脈 [でいう::=  
17Sn [はい。  
18T =違う状況でいう言葉でしょうか(0.5)ね,だから,そういう状況きっちり(1.0)  
19 考えて,どういう状況のときに何々はどどこに(.)あります.(0.2)になるのか,  
20 (0.6)もっと (1.0) あらかじめ: (.) じっくり考えて:::(.)その:文脈の中で  
21 >作っていかなきゃだめなんだよね.< ((アドバイスが続く))

ここで注目したいのは、5 行目、7 行目、9-13 行目の Sn の応答である。まず、冒頭の「だから」に注目する。「だから」を用いて、教員による評価の発話に、何か説明すべきものが含まれているということを示し説明を開始することで、評価の発話を調節(adjustment)している。「その::」と説明を開始している(5 行目)。「わたし::わたしが:普通に授業の設計をミスってしまったと思ってるんです」とその説明を提示している。つまり、2 人の連携の問題ではなく、Sb 自身が授業設計のミスをしてしまったということを説明し、評価を調節している。ここで「普通に」という言葉が用いられることから分かるように、ミスをしてしまったことは、既に予測していたことであることを主張し、知識があることを示している。

そして「…と知っているんです」というように評価に対する応答(評価に対する調節)が完結したと聞ける場所に、「けど::」をつけ「.hhh」と長く息を吸い、「その::」を言うことで、さらに発話が長くするように局所的に工夫している。その後、「回答のときは::, 何々はていうのを省いて:: (1.2) どこどこにありますだけに:: してもいいんじゃないか (.) ていうふうな (.) こと言われたので:」と、断片(2)で引用したアドバイスの内容を、より詳細に引用している。そして、断片(2)と同じように、「そういうふうにするつもりだったんですけど::,」とアドバイスを実行しようとしていたことを述べ、「うまく伝わなくて皆(0.2)° しん::°」 「何々はっていうのも入れてしまっ::, 違う何々がというのも入れてしまっ::」と、「しん」という生徒たちの無反応と、「がをいれてしまった」と、生徒が間違った返答をしたことを述べ、実行に困難があることを例示している。最後に「ちょっと (.) うまく行かな(かった)」とその困難をまとめている。

では、このような応答をすることで何を達成しているのだろうか。まず、自分の授業に対して知識があることを主張することで、無知ではないことを示している。そして自分の授業に対して知識があってその知識に基づいて解決策を立てていたが、その解決策を実行する際に困難があることを示すことで、第一に、よくなかった・できなかったことを認め、反省という行為を行っている。第二に、問題解決について知識のなさを主張することで、専門家として振舞っている T に、その知識を受けることを可能にしている。

## 5. まとめと考察

以上のように、専門家が同席する反省会という活動において、評価とその応答という行為連鎖を中心に、参加者がどのように知識を交渉しているかを記述した。まず、教員による評価について記述した。授業の特定部分が再現されているときに、その部分を「それ」「あそこ」という指示詞で明確に指示し、「日本語としておかしい」「設計がまずかった」「連携が悪い」というように、日本語教育実習という活動に属するカテゴリを用いて、評価のカテゴリを明示する形で評価をしていることで、その活動の専門家として振舞っている。

そして、その応答について、断片(1)では、両者は、知識の非対称性を「専門家・素人」というものであることを明らかにするように知識を交渉している。それによって素人が専門家に指導・教育を受けることを可能にし、専門家が同席する反省会という活動の目的を達成している。断片(2)の同意の応答では、評価を聞く前に知識を既に持っていることを主張し、その知識に基づいて解決策を立てていたが、その解決策に実行の困難があったことを述べている。それによって、できなかった点を認めることで反省をしていると同時に、問題解決に関する知識がないことを主張することで、専門家として振舞っている教員にその知識を受けることを可能にしている。断片(3)の調節の応答で、自分の授業に対して知識を持っていることを主張し、その知識に基づいて解決策を立てていたが、実行の困難があることについて述べている。それによって、できなかった点を認め反省をしていると同時に、問題解決に関する知識がないことを示すことで、専門家として振舞っている教員にその知識を受けることを可能にしている。このように、教員が専門的な知識を持っている者として振舞っており、実習生が専門的な知識を持っていない素人として振舞っていることによって、知識の交渉をし、専門家に指導を受けるという目的を達成している。ただ断片(1)と異なり、断片(2)(3)では、実習生は、自分の授業に対する知識があることを主張し、それに基づく解決策に実行の困難があることを示すことで、反省という行為も達成している。

さて、授業の特定部分が再現されている際に、教員はなぜこのように評価をしているのだろうか。この問題を考えるときに、授業の特定部分を取り上げる際に、どのようなアイデンティティが接近可能(accessible)かということは重要なポイントだと思われる。この活動の中で、実習生の授業の特定部分にアクセスできるのは、まず、授業を担当した本人と、授業を別室で観察した者だと考えられる。断片(1)

では、教員は、「気になった細かいところ」と開始することで、観察者として授業の特定部分を再現している。断片(2)では、実習生は本人として授業の特定部分を再現している。断片(3)では、教員が「でタスクは何々はどこですか::(.)のタスクだったのね。」と観察したことを実習生に確認を求める際に、実習生は「どこにありますか::」と訂正をしていることから、教員は「観察者」として、実習生は「本人」として、タスクという授業の特定部分にアクセスしていることが分かる。一方、反省会という活動の中で、授業の特定部分が取り上げられることは、その部分が反省すべき問題が含まれていると聞かれるだろう。その際に、教員が、カテゴリを明示する形で評価をすることで、その問題をよく分かっている者、専門家として振舞っている。つまり、このように評価シーケンスを開始することで、参加枠組みを「観察者-本人」から、「専門家-素人」に切り替わることを可能にしている。この活動において、「観察者-本人」という参加枠組みでは、知識の非対称性がないために、知識の伝授は適切に開始されない可能性があるからだと思う。「知識を受ける／知識を伝授する」ことを達成するには、知識の非対称性を作り出す必要があり、それを達成する1つの手続きとして本稿で記述した評価シーケンスが利用されているのではないだろうか。それと同時に、知識の非対称性が「専門家-素人」というものであるように交渉することで「専門家が知識を伝授し、素人が知識を受ける」という活動の目的を達成している。

### 本稿で用いた転写の記号

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

### 【参考文献】

- Heritage, John & Raymond, Geoffrey (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in assessment sequences. *Social Psychology Quarterly* 68: 15-38.
- Heritage, John (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (eds.), *Structures of social action*, 299-345. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage John (2002). Oh-prefaced responses to assessment: A method of modifying agreement/disagreement. In Cecilia Ford et al. (eds.), *The language of turn and sequence*, 164-224. Oxford: Oxford University Press.
- Pometantz, Anita (1984). Agreement and disagreement with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (eds.), *Structures of social action*, 57-101. Cambridge: Cambridge University Press.

