Osaka University Knowledge Archive

Title	応用会話分析研究2022 : ニューノーマルの達成・獲得を可視化する（冊子）
Author(s)	
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2023, 2022
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/91555
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

言語文化共同研究プロジェクト２０２２

応用会話分析研究２０２２
―ニューノーマルの達成・獲得を可視化する―

岡　田　悠　佑
古　川　敏　明
石　野　未　架
勝　部　三奈子
久　次　優　子
福　島　玲　枝
菊　池　春　花

大阪大学大学院人文学研究科言語文化学専攻

2023

言語文化共同研究プロジェクト 2022

応用会話分析研究２０２２

―ニューノーマルの達成・獲得を可視化する―

目次

岡田悠佑
「欠落した相互行為資源」を用いたアイデンティティの達成
―学生間英語オンラインビデオ会議における語彙探索連鎖の分析―.....…….. 1

古川敏明
言語再活性化運動とニューノーマルの実践
―コロナ禍のハワイ語ウェビナー‘Ai Kole を事例として―.....14

石野未架
発言順番交替の規範にみるオンライン授業の「しんどさ」の記述
―大学生の英語ディスカッション場面を対象に―.....24

勝部三奈子・久次優子
ハイフレックス型授業におけるディスカッション
―対面の学生による参加の管理―.....39

福島玲枝
英語初級学習者同士が「発話を構築する」ための手段
活動制限下での振る舞いが示唆する外国語活動の可能性.....52

菊池　春花(Haruka Kikuchi)
Locally Justifying Face Mask Removal in L2 Read-Aloud Sessions.....65

「欠落した相互行為資源」を用いたアイデンティティの達成
―学生間英語オンラインビデオ会議における語彙探索連鎖の分析―

岡田　悠佑

1.　はじめに

2020 年に発生した新型コロナウイルスによるパンデミックは、社会のありとあらゆる場面に大きな影響を与えた。特に大きな制限を受けたのは教育機関である。2020 年の春、我が国では政府の要請を受けて小学校から高等学校までが休校となり、多くの大学もそれに倣う形で休校措置を取った。休校措置の解除後も、感染予防の観点から生徒・学生そして教師がお互いに十分距離をとった形での対面授業の実施やオンラインビデオ会議ツールを介した遠隔授業が実施された。筆者の勤める大阪大学では当時の多くの大学と同様に、語学授業はラーニングマネジメントシステム (LMS) を使った非同期型もしくは Zoom などを用いた同期型の授業形態、またはその両方を組み合わせたハイブリッド型授業を行うこととなり、教室での対面授業が全面的に再開されたのは 2023 年 4 月からであった。このように遠隔で行われた語学授業は対面でのものと比較し、具体的にどのように異なりそしてどのように教育・学習が実践されていたのだろうか。

コロナ禍のパンデミックが人々の社会生活にもたらした変化について、アンケートやインタビューによる回顧的・間接的な方法ではなく、実際の生活・仕事場面での人々の相互行為そのものから直接的に明らかにすることを狙いとした会話分析 (Conversation Analysis) 研究がいくつかなされている (Ekberg, et al., 2022; Mondada, et al, 2020a, 2020b; Weatherall, Tennent & Grattan, 2022)。これらの研究は、人と人との挨拶や小売店での支払い、市場の出張ベーカリーでの販売・購入といった日常的になされる社会的相互行為を対象とし、例えば購入しようとするパンの様子を見て触って確かめるといった従来問題ではなかった顧客の行為が、パンデミックの最中では起こり得る相互行為場面がないように店側が仕向ける、といった実際の相互行為手続きの変化を描き出している。そうした従来とは異なる倫理規範に照らして行為を組み立てるもしくは相手に組み立てさせないという微細なレベルでの社会的相互行為の実践によって、人々がパンデミックの最中の社会生活様式、というものを現実のものとして構築していることを明らかにしている。本稿はこうした会話分析研究に倣い、パンデミックの最中に遠隔で行われた大学英語授業の実際の相互行為場面を詳細に分析することで、コロナ禍での英語授業が参加者によってどのように構築され、そこでどのような学習が行われていたのかを明らかにすることを目指す。

より具体的には、本会話分析研究はコロナ禍の中、Zoom を介して行われた大学英語授業の中での学生間のグループディスカッションにおける語彙探索連鎖場面に焦点を当てる。対面ではなく PC 越しのオンラインビデオ会議システムを通じた遠隔同期型という相互行為環境において語彙探索という学習に強く関連すると同時に対人関係にも影響する場面で、学生たちはどのような相互行為資源をどのように用いることで語彙探索を組み立てていたのか、その組み立ての中でどのような対人関係あるいは学習に関わる事柄を実践していたのか、といったことを明らかにする。そうすることで、対面と遠隔とを組み合わせたハイブリッド型の授業が推奨されるコロナ禍以降の大学英語授業のデザインに具体的な提言を行うことを狙いとする。以下では先ずこれまでの語彙探索連鎖研究を概観した上で、本研究の方法・データを説明する。そしてデータ内の語彙探索連鎖への分析と考察を示し、今後の語学授業に具体的提言を行うことで本稿を結ぶ。

2. 語彙探索連鎖に関する先行研究

例えば質問に対する回答といった行為の組み立ての中で、話し手が次に発話すべきあるいは発話したい語彙・語句を産出できず、結果として行為の組み立てが停止することが語彙探索連鎖の始まりとなる (Goodwin & Goodwin, 1986)。行為の組み立て途中での沈黙や次に発話すべき語彙・語句の前の発話の繰り返し、音節の引き伸ばし、 “uh” や “uhm” などのトラブル標識発話 (Bilmes, 2014) などが典型的な語彙探索連鎖の開始に使われる資源とされる (Goodwin & Goodwin, 1986; Koshik & Seo, 2012; Lerner, 1996 など)。探索の進行を示す相互行為手続きとして、探索している語彙の手前までの発話の繰り返しなどが挙げられる (Goodwin & Goodwin, 1986)。また他の参加者から視線を逸して見せる「思案中」の表情 (Goodwin & Goodwin, 1986) は探索を自分だけで完了させることを示す一方、他の参加者に視線を合わせることはその参加者からの探索の手助けを促すことを示すとされている (Hayashi, 2003; Koshik & Seo, 2012; Marian & Doehler, 2022)。探索の終了は話し手が候補となる語彙を見つけそれを産出すること、あるいは他の参加者が候補となるものを提示し話し手がそれを受け入れることによって終了する。

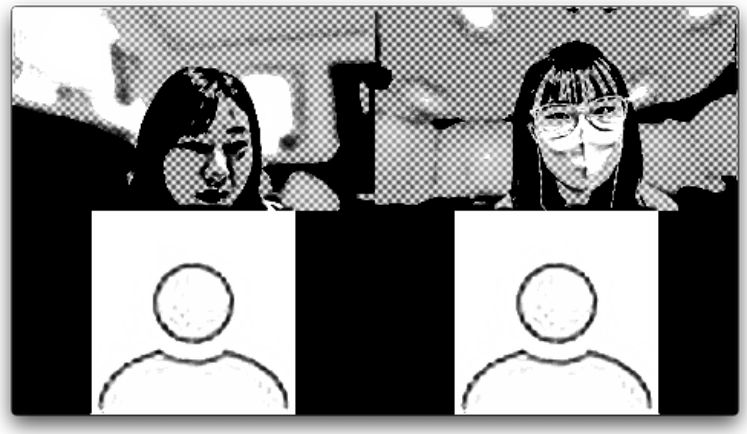
こうした語彙探索連鎖は修復連鎖と見ることができ (Greer, 2013)、例えば質疑応答場面での質問に対する回答といった進行中の活動を中断して行われる横道にそれた活動である。したがって、探索している語彙を見つけて進行中の活動を再開させるということが参加者の当面の課題として志向される (Stivers & Robinson, 2006)。一方、誰が語彙を提示して修復するのか、ということも参加者に志向される (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977)。先述のとおりに語彙を探索している話し手の視線や表情、ジェスチャーの使い分け (探しているものを形で示すような象徴的ジェスチャーなのか、あるいは探していることを示すような実用的ジェスチャーなのか) により、2つの参加者の志向は、結束することもあればしないこともある。そして話し手が明示的に他の参加者に語彙探索への参加を求め本来の活動への復帰を戻ることを志向した場合でも、他の参加者は適切だと思われる語彙の発話を試行標識 (Sacks & Schegloff, 1979) をつけて行ったり、電子辞書での検索結果画面を見せたりするといったことも行っている (岡田, 2015)。修復連鎖の 1 つとして、語彙を探している話し手本人が適切な語彙を見つけ提示することが参加者間で志向されており、そこには参加者間の認識的地位および認識的スタンス (Heritage, 2012a, 2012b) に勾配があることを示さないようにする志向が見られる (岡田, 2015 参照)。

第二言語学習者が参加する相互行為における語彙探索連鎖のこれまでの研究から、語彙・語句の学習だけでなく探索者が自身の認識的地位の低さを前景化させないためのターンデザインなど、語彙探索連鎖によって適切化される学習があるとことがわかっている (Brouwer, 2003; Skogmyr Marian & Pekarek Doehler, 2022)。しかしこれまでの研究のほとんどは対面での相互行為を対象としたもので、管見の限りオンラインビデオ会議システムを介した相互行為を対象としたものは、ドイツ語学習者とドイツ語第一言語話者との 1 対 1 でのドイツ語練習会話での、学習者によるターン保持のためのジェスチャー使用を分析した 1 件のみである (Uskokovic & Talehgani-Nikazm, 2022)。コロナ禍において、多くの語学授業で行われていたであろう学生同士による多人数会話・グループワークにおける語彙探索連鎖に関する研究はいまだなされていない。オンラインビデオ会議システムを介した目標言語でのグループワークの中で、学習者はどのような相互行為資源を用いてどのように語彙探索連鎖をやり繰りするのか。本研究はこの問いへの回答を目指す。

3.　データ及び方法

本研究では、コロナ禍に Zoom を介してリアルタイムで行われた国内の大学での英語授業 3 クラス合計 45 授業回分の中でのグループディスカッション部分を分析対象資料とし、会話分析を用いて分析する。この 3 クラスの英語授業は学生の一般的学術英語力の涵養を目指したプロジェクト中心型授業で、各受講生が独自の研究プロジェクトを行い、毎回グループワーク及びクラス全体で各自の研究プロジェクトの成果を発表する、という課題を中心に授業が展開されていた。初回と中間発表回、期末発表回を除き、各授業の最初の 20 分はグループワーク課題の時間であった。そこでは学生が 2〜4 人一組となり、スライド資料を用いて各自の研究プロジェクトの成果を英語で発表し、全員の発表の後でお互いに英語で質疑応答を行う、という課題構成となっていた。学生が 3 名以下となるグループが出た場合はテーチング・アシスタント (TA) が 1 名参加し、学生の発表内容に質問を行ったりアドバイスを与えたりする役割を担っていた。教員からは、グループワークはできる限り学生に任せ、学生間のやり取りが滞った場合にのみ補助をする、という指示が TA に出されていた。TA はこの大学の大学院で学ぶ留学生であり、この大学の学部の卒業生でもあった。グループワークは Zoom のブレイクアウトルーム機能を用いて行われ、教師は参加せずに各グループの参加者だけがビデオ通話する形式となっていた。図 1 は Zoom ブレイクアウトルームのグループワーク時の様子をイラスト化したものであり、PC のカメラをオンにしている参加者は顔が映る (図の上側左右に各 1 名) のに対し、オフにしている参加者はピクトグラムで表示される (図の下側左右)。

図 1. Zoom ブレイクアウトルームでのグループワークの様子



以下では、いずれも TA が参加したグループワークの中でも特に質疑応答の際に見られた語彙探索連鎖を 4 件取り上げ、詳細な分析を行う。学習対象である英語や研究発表について学生よりも高いと想定できる認識的地位を示すことが環境上期待されている TA が参加することで、語彙探索連鎖に用いることのできる資源が増えることとなるが、学生がどのように TA とやり取りを行うのか、ということについては教師からの指導は特になされていない。また仮に話し手である学生が TA に探索している語彙について尋ねたとしても、その他の学生がどのように話し手と TA とのやり取りに参加しどのように語彙探索連鎖を話し手と共に組み立てるのかは各学生に委

ねられている。このような状況で学生たちは、達成すべき課題としてのグループワーク活動という本筋から外れた語彙探索連鎖をどのように取り扱い対処するのか、そしてそこにオンラインビデオ会議特有の手続きが存在するのか。これらのことを中心に分析を行う。

4. 分析及び考察

1 件目の抜粋は、バイオミメティクスという生物の形態や行動などを科学・工学技術の開発に活かすという学問分野をテーマとし、ミツバチの生態に関する発表を行った学生に対して、他の学生が "why did you decide to: (0.3) make a presentation abo:ut (0.3) >honeybee<" (1-2 行目) という質問をすることから始まる質疑応答場面である。参加者は上記図 1 の 4 名で、TA (図 1 右上) とこの質問をした学生 Arimura (図 1 左上)、回答を行う学生 Mita (図 1 右下)、そしてもう 1 名の学生 Noda (図 1 左下) の合計 4 名であるが、TA と質問をした学生だけが顔を出して参加している。これは顔を映すことは強制ではなく個人の自由としていた授業であったためで、回答を行う顔を出さずに音声だけ、そしてもう 1 名の学生は自宅から参加しているものの、インターネット接続が不安定ということで顔だけも声も出さずにチャット機能だけを通じて参加している。この抜粋での語彙探索連鎖は 11-12 行目に見られる。

抜粋 1 (TA, A=Arimura, M=Mita, N=Nojima)

```
1   A:   じゃあ i ask mita san? え::っと why did you decide to:
2        (0.3) make a presentation abo:ut (0.3) >honeybee<
3        (1.0)
4   M:   う::ん (0.6) ↑last week, i: presented (1.1) about
5        honeybee?
6        +*(0.8)+*
    a    +nods--+
    ta    *nods--*
7   M:   う:ん (1.5) when i:: (2.0) i mention::s (1.0) i::t
8        +(0.4)+ last week learn (2.0) uh ↑honeybees.
    a    +nods+
9        +(0.4)+ (0.6)
    a    +nods-+
10  M:   う:ん >when honeybees,< (1.8) uh:: look (0.4)
11       enemies? (0.2) +%*like* (0.6)+% う::ん (0.3) big
    a                  +nods 3 times-+
    a                    %smiles------%
    ta                    *nods*
12       eheheh %スズメバチ? (0.7) hm like スズメバチ, the:
    a          %smiles--------------------------------->
13  M:   (0.2) %the:y together, (0.5) uhm: (1.0) uh::m
14  a      -->%
```

回答者である M は 11 行目の "like" に続く語彙の産出に困難を抱えていることを 0.6 秒の沈黙やトラブル標識である「う::ん」そして 12 行目でのトラブルに対する笑いによって示している。これに対して質問を行った A は、M の笑いの直後に笑みを浮かべることで進行の停止を深刻な問題として捉えていないことを示す。M は笑いの後で「スズメバチ？」と試行標識を付け日本語に切り替えた発話を行うが、これに対して A も TA もまたチャット参加の N も何ら反応を示すことなく、0.7 秒の沈黙が生じている。M はこの沈黙後に "hm like スズメバチ," と英語に言い換えることなく、日本語をそのまま組み込んで回答を再開する。そして他の参加者はいずれもこの日本語を組み込んだ発話を問題視することなく受け止めている。

この語彙探索連鎖では、M が「スズメバチ」という日本語を探していたのか、それともスズメバチを指す英語の語彙 (hornet) を探していたのかは不明である。重要な点は質問者である A を含めて他の参加者は M の「スズメバチ？」という発話に対して、探索への参加を求めるものとも確認を求めるものとも捉えず、M がターンを継続するのを待っている、ということである。例えば、M が視線を向けながら探索しているものを形として示す象徴的ジェスチャーを見せていた場合、日本語の「スズメバチ」以上のものを探しており協力を求めていることと捉えられ、他の参加者の振舞いも変わっていたかもしれない。あるいは、視線を逸して探索中であることを示す実用的ジェスチャーを示した場合、独りで探すことを継続していると捉えられ、頷きなどの励ましを得たかもしれない。他の参加者が何もせずにいることができたのは、こうした視覚的相互行為資源が欠落しているため、と言うことができる。質問者である A を含め他の参加者の立場から考えると、PC のカメラをオフにしている参加者に関する視覚的相互行為資源の欠落を資源とすることで探索への不参加が選択可能となった、ということもできる。それは進行を中断している質疑応答の速やかな再開よりも自己修復を優先させているとも言える。

次の抜粋は上記抜粋 1 に続く場面で、こちらでは M の語彙探索連鎖に A が参加し、他者修復とみなすことのできる語彙の提供を行っている。それは M の日本語を用いた明示的な探索参加依頼が可能としたものであるが、A はその依頼を自身に向けられたものとして捉えたのに対し、TA は自身へ向けられたものとは捉えていない。そうすることで、つまり A は探索に参加することで本来の活動である質疑応答の進行に責任のある聞き手として、そして TA は探索に参加しないことで学生の自主性を重んじる TA という役割的アイデンティティ (Zimmerman, 1998) をそれぞれに実践している。そしてこれらのアイデンティティ実践を可能としているのは、欠落した A の非言語情報である。

抜粋 2 (TA, A=Arimura, M=Mita, N=Nojima)

```
13  M:   (0.2) %the:y together, (0.5) uhm: (1.0) uh::m
    a      -->%
14      they ↑gather, +*↓an:+*d (0.9) attach-ing: +(0.6)+
    a                 +nods-+                     +nods twice+
    ta                 *nods-*
15      (0.3) i:t (0.8) and (1.2) the::+y (2.8) う::んと (4.5)
    a                                 +gazes down----------->
16       £+震える£ って なんていうんですか+ね.
    a   -->+gazes at pc---------------+gazes up-->
17       +(1.1)
    a   -->+gazes at pc-->
18  A:   震える？
    a       -->
19      (0.4)
    a       -->
20  A:    +sh- shake[+だっけ?]
    a   -->+gazes up--+gazes at pc-->
21  M               [shake]
22      %(1.6)%      *(2.6) |(1.4)|
    a                          -->
    a   %tilts head%
    ta              *gazes at pc
    ta                     |nods 3 times|
23  M   they::: (0.3) shake (1.6) +(.) their %(.) %bodies%,
    a                          -->+gazes up--------------->>
    a                                        %nods--%
```

15 行目での “the::y” という引き伸ばした発話の後、M は 2.8 秒もの長い沈黙を続け、さらにトラブルを示す「う::んと」という発話を引き伸ばして産出し、さらに長い 4.5 秒の間を置いている。こうして “they” に続く発話の産出にトラブルを抱えていることを示した後、笑いを含めながら「£震える£ ってなんていうんですかね.」と明示的に語彙探索への参加を依頼する (16 行目)。これに対して A は自身の PC 画面に合わせていた視線を一度上に向けて PC 画面に視線を戻し (16-17 行目)、「震える?」と問い直す (18 行目)。これに対して M からの応答はなく 0.4 秒の沈黙が流れる (19 行目)が、A は視線を上に向けながら “sh- shake” と候補となる英語を提示し、そして視線を PC 画面に戻し「だっけ?」と M に確認を求める発話を行う (20 行目)。さらに首をかしげることで (22 行目)、適切な語彙を提供しつつも英語に関する認識的地位 (Heritage, 2012a, 2012b) を M よりも上に位置付けないように行為を組み立てている。M は A の “sh- shake” を受けて即座に “shake” と繰り返す。しかしそれ以上に発話することなく、A の確認についても応答することもなく、長い沈黙を続ける (22 行目)。そして TA の 3 度の頷き (22 行目) が行われた後の 23 行目でようやく発話を再開し、探索前の語彙である “they” をリサイクルして再度ターンを築き直し (Schegloff, 1987)、その後に“shake” と再度強調して発話しそして 1.6 秒の長い間の後で目的語句となる “their bodies” を加えて統語的に整った「文」を産出することで、提示された語彙を受け入れたことを示す。23 行目の A の頷きは “their” の後で行われており、これは M の修復受け入れに対してではなく、本来の活動である質疑応答に復帰し回答を行っている M に、回答の受け手として回答促進行為を実践していると見ることができる (Schegloff, 1982 参照)。

この抜粋では、M が明示的に探索への参加を依頼したが、視線や手・指の動作などの非言語資源が欠落しており、具体的に誰に向けた依頼なのか不明である。しかし、A が自ら探索に協力していることは、彼女が M への質問者で焦点の当たった参加者 (Goffman, 1981) で、M との質疑応答という活動を始めその進行に責任のあるものとして自身を捉えていることを示している。探索への参加に関して、学生の補助という役割を担っている TA にも一定の協力があるものということができる。しかし、彼女が率先して探索に協力していないことがここでは不自然なものとして捉えられている様子は見られない。仮に対面の状況で 16 行目の M の探索依頼である「£震える£ ってなんていうんですかね.」が発せられた際、TA にも M の視線が向けられていたのであれば、彼女が積極的に語彙探索に協力しないことには明示的な説明行為が必要となるだろう。例えば TA は「探すのも大事な学習だから皆さんで考えましょう」といった指示をすることで、学生間でのやり取りに任せると言う教員からの指示を遵守することはできるだろうが、その場合は学生にとっての TA の存在意義に関して学生から疑問が生じる可能性もあるだろう。そうした「ぎこちなさ」を生じさせずに「自然と」学生同士のやり取りが達成されているのは、M からの視線などの非言語資源が欠落しているからだと言うことができる。TA の唯一の参加は学生間のやり取りが滞った場面での 22 行目での 3 度の頷きであり、学生間のやり取りを出来る限り尊重する、ということが、TA の意図か否かに関わらず相互行為として実践されている。

抜粋 2 からは、ターン配分に関して非言語の資源が欠落している場合、誰が焦点の当たった参加者で誰が活動の進行に責任があるのか、といった相互行為上の参加役割が参加者によって参照され、ターン交代がなされることが分かった。次の抜粋 3 では、ターン配分を方向づける非言語情報の欠如が、学生が語彙探索に参加しないことを可能にしている。抜粋 3 は抜粋 2 の少し後に行われたグループディスカッションである。この抜粋の直前では N からのチャットでの A に対する質問を TA が読み上げ、A が回答を試みたが答えに詰まってしまい、考える時間をほしい、

と要求している。TA はその要求を受け入れた上で、1 行目で “ok.” と相互行為上の区切りを付け (Beach, 1993)、チャットで送られてきた N からの 2 つ目の質問、“are there any other animal movements that have been used in science.” (1-3 行目) を読み上げている。その質問を受け、M は 5 行目から回答を行うが 7 行目で言葉に詰まり、語彙探索を開始する。

抜粋 3 (TA, A=Arimura, M=Mita, N=Nojima)

```
1   TA:  ok. let's see the second question. .hhh are there
    ta   >>looks closely at pc---------------------------->
    a    >>gazes left------------------------------------->
2        any other ↑animal movements, that have been used
    ta                                                  -->
    a                                                   -->
3        in |science.*
    ta          -->*
    ta     |nods
    a         -->
4        (0.6)
    a      -->
5   M:   u::hm (1.5) uh:: (0.5) i remember (0.2) ↑maybe,
    a                                            -->
6        mhu*huh >£maybe i remember,£< (0.3) that's uh (0.8)
    ta     *nods
    a                                             -->

7        °s°tructure <o:f> (0.5) *↓uh:: (0.2) やもり? (0.2)
    ta                            *nods
    a                                                   -->
8        やもりって °なんて言うんで*しょう,°
    ta                        *gazes up-->
    a                                 -->
9        (1.9)
    ta     -->
    a      -->
10  TA:    *やもり?
    ta   -->*gazes at pc
    a                 -->
11         (1.1) %(1.8)%  (0.2) %(2.9)%  +(0.3)
    ta          %typing%      %typing%
    a                            -->+gazes up-->
12  TA:  sorry *i- .hhh (0.2) i +don't even understand
    ta       *gazes down
    a                   -->+gazes left------------>
13       the ↑japa↓nese,
    a              -->
14       (0.4)
    a      -->
15       %(1.2)%  (0.3) %(3.1)%
    ta   %typing%      %typing%
16        *(2.0) %(2.0)%  (1.2) *(1.6)
    ta          %typing%
    ta    *looks closely at pc--*tilts head
    a                                   -->
17  TA:   やも*り?
    ta      *nods
    a          -->
18       (0.2)
    a      -->
```

```
19  M:   >やもり-< あ! (.) ちょっと調べますね. huhuh £すいません£
    a                                                      -->
20  TA   °(yes)°
    a      -->
21       (0.3) +(0.9)   +(0.2)
    a      -->+gazes up+gazes at pc-->
22  TA:  °やもり°
    a        -->
23       (0.2) +(0.3)
    a      -->+gazes left-->
24  M:    uh+m (0.3) uh:::: gecko?
```

7 行目の “<o:f>” という引き伸ばし、続く 0.5 秒の間、トラブル標識である “↓uh::” そしてさらなる沈黙の後、M は「やもり?」と試行的に発話し (Sacks & Schegloff, 1979)、さらに間をおいた後、8 行目で「やもりって° なんて言うんでしょう,°」と明示的に「やもり」に相当する英語の探索への参加を依頼する。TA は M の発言に適宜頷き回答を促進していたが (6、7 行目)、彼女の探索依頼を受け、視線を上に向ける (8 行目)。そのまま 1.9 秒間上を見続け (9 行目)、10 行目で視線を自身の PC 画面の方に戻し、「やもり?」と聞き返す。こうした振舞いによって TA は探索依頼への参加を示していると捉えることができる。TA は M からの応答を受け取らないまま自身の PC で長い時間をかけタイピングを行うが (11 行目)、12-13 行目で、“sorry i- .hhh (0.2) i don’t even understand the ↑japa↓nese,” と、「やもり」という日本語自体が何なのか分からないと伝える。しかし続く移行適切場である 14 行目で M からの応答はなく、TA はさらにタイピングを行い何かしら検索している様子を見せるが (15-16 行目)、最終的に首を傾げ (16 行目)、さらに「やもり？」と尋ね返す (17 行目)。それに対して M はわずかに間を置いた (18 行目) 後、19 行目で自分で探索することを伝え、「やもり」という日本語が引き起こした問題について「すいません」と謝る。TA は “°(yes)°” と M が自分で探索することを了解する。その後 21 行目での合計 1.4 の沈黙の間、A はこの抜粋でのやり取り開始前からずっと横 (左) に向けていた視線を上に向け、さらに PC 画面の方に視線を移すが、特にターンを取ることなく、23 行目では再び視線を横 (左) に向ける。22 行目で TA は「°やもり°」と小さく発話するが、特に何か探索に向けた行為をしている様子は見せない。そして 24 行目で M は “gecko?” とやもりの英語訳を提示する。

抜粋 3 で注目すべきは、TA が探索参加依頼を受けて探索に参加したこと、そして A が探索に参加しないことが M と TA から特に問題視されていないことである。まず TA は実際の質問者ではなく N の質問の代行者であるものの、頷くなどの行為で M の回答に対する聞き手として役割を実践していた。従って、焦点の当たった参加者であり、本来の活動である質疑応答の進行に一定の義務を有するものとして探索に参加したと言える。しかし A は、抜粋の直前で自身の回答をまとめる時間を要求しそれを了承の上で行っている焦点の当たっていない参加者であり、質疑応答の進行に直接的な義務を有していない。TA が自身の日本語学習者としてのアイデンティティを紐付けて「やもり」に相当する英語の探索への困難を示した際は、「やもり」が何かわかる日本人である A が認識的地位から参加することができる場面でもあった。しかし、ここでも非言語情報の欠落が参加しない選択を不適切なものとはしないことに働いていたように見える。対面であれば M が同じ日本人である A に視線を向けたり TA が向けたりした場合には、A の参加が促され参加しないことには説明が必要となる。しかし、M のカメラはオフになっており、また TA の視線は PC 画面に向けられていたが、それが A の方を見てターン移行を促していたものな

のか、それとも単に画面を見ていただけなのか、具体的な視線の宛先は分からない。こうしてターン配分の宛先が見えないことが資源となり、A が探索に参加せずに TA と M との間で語彙探索連鎖が展開されている。A は探索に参加しないことで保留されている自身の回答をまとめる時間を得るということに加えて、彼女と M との間に認識的地位に関する勾配を作るかもしれない可能性を排除するということ、これら２つのことを同時に達成できている。

抜粋 4 では、全参加者が PC のカメラをオンにしてグループワークを行っており、1 名の学生が開始した語彙探索連鎖でもその参加者の視線は他の参加者にも見えるものとなっている。しかしそれは参加者が PC 画面の方に顔を向けているのか、それともそれ以外に顔を向けているのか、ということが明らかになるだけで、例え PC 画面を見ていたとしても画面の向こうの誰に向けられた視線なのか、ということは分からない。結果として、宛先不明の視線は他の参加者の探索への参加を制限するもの、あるいは他の参加者が参加しないという選択をすることに利用されることとなる。抜粋 4 はその好例である。

抜粋 4 は 2 名の学生と TA による 3 名のグループワークで、それぞれの学生がお互いの発表について質疑応答を行った後、TA が学生 N (Noda) に、彼女の発表で引用されていた先行研究調査に関する質問を行うところから始まる。

抜粋 4 (TA, N=Noda, Y=Yamamoto)

```
1   TA:  uhm this is q- question for .hh uhm: noda san

2        *.hh (0.3)*      *えっと:: (1.6) why- why the
    ta   *smiles with nods*gazes right to a note on desk-->
3        researchers +choo- chose .hh (0.2) children: (1.0)
    ta                                                    -->
    n               +nods
4        from *six year old *to:        *eight?
    ta        *gazes at pc-*gazes right*gazes at pc
5        (0.2)
6   TA:  i- >is it right?<
7        (0.2)
8   TA:  six to eight.
9        (.)
10  TA:  years ↑old,
11       (1.0)
12  TA:  why did (they) choose them?
13       (.) *(0.2)
    ta      *gazes left-->
14  TA:  not other: (0.4) *age.
    ta                -->*gazes at pc
15       (.) +(0.6) +(.)
    n       +nods--+gazes left-->
16  N:   I guess the six: +or seven +years are: (0.7)
    n                 -->+gazes up-+gazes at pc----->
17  N:     +(0.4)      the (0.7) +.hh (0.4)
    n   -->+gazes left----------+gazes at pc-->
18  N:   %小学校の最初? (0.3) *[elemen-tary: s- %*|(.)
19  TA:                       [ah
    n                            ((gazes at pc))-->
    n   %smiles                                %tilts head
    ta                       *gazes up----------*gazes at pc-->
    ta                                            |nods
```

```
20          *(1.1) @(0.6)
    n   ((gazes at pc))-->
    ta  -->*gazes up----->
    y:             @nods
21  TA:  so: (0.9)
    n   ((gazes at pc))-->
    ta                 -->
22  N:   the first *or second |grade of elementary school?
    n                                    ((gazes at pc))-->
    ta          -->*gazes at pc
    ta                        |nods
23      *@(0.3)
    n   ((gazes at pc))-->
    ta   *nods
    y     @nods
24  N:   so:,
    n   ((gazes at pc))-->
```

14 行目までで TA は修復を交えながら質問を伝える。15 行目で N は頷き、一旦横を見ることで質問を受け取りそして回答準備を始めたことを示す。16 行目から N は回答を行うが、16 行目から 17 行目にかけての “are:” に続く沈黙と横への視線、さらに “the” に続く沈黙から、発話の産出に問題を抱えていることを示している。そして 18 行目、はにかみながらの日本語での「小学校の最初?」により、N はこの日本語に相当する英語の語彙探索をしていることを示す。0.3 秒の間を置いた後、N は “elemen-tary: s-” と「小学校」に該当する「elementary school」を途中まで言い差し、TA はそれに重なる形で “ah” という認識変更を示す発話 (Endo, 2018) と視線を上に向ける動作を行う。TA の振舞いは語彙探索への参加を示しているか、あるいは回答としてそのまま受け取りその回答にさらに応答する準備を行っているように見える。TA は N の “elementary: s-” を受け、TA は視線を PC 画面に戻しつつ頷き (19 行目最後の部分)、ターン取得の動きを一旦保留する。そして続く 20 行目では、N は視線を PC に向けたまま沈黙する一方、TA は視線を上に向けたまま沈黙し、もう一人の参加者である Y は頷く、ということをしており、それぞれの志向が拡散しているように見える。TA そして Y の立場からすると、N は回答を終えて TA の応答を待っているようにも、あるいは不完全なままである「小学校の最初」に相当する英語の探索を続けているようにも見える。探索を続けている場合、TA あるいは Y (もしくは両者) に視線を併せて探索への参加を促しているのか、それとも PC 画面を凝視しながら独りで探索を続けているのか、はっきりとはしない。Y の頷きは自分ではターンを取らずに N もしくは TA にターン取得を促す聞き手の役割を演じる志向を示している。21 行目での単独の “so” は、TA が行為連鎖上の区切りを付け、応答を開始しようとしている様にも見える (Raymond, 2004 参照)。しかし、TA の発話が続かず 0.9 秒の間が生じた後、N は 22 行目でターンを取り「小学校の最初」に意味的に相当する英語 “the first or second grade of elementary school?” を試行標識を付けて発する。この発話から、N が探索を終えていなかったことが明らかになる。N の発話に対して TA は “the first” を聞き終えた時点で視線を PC 画面に戻し、さらに「最初」の言い換えとなる “the second” までを聞いた時点で頷く。そして発話を最後まで聞いた時点でも Y と同時に頷き (23 行目)、確認を与えている。その確認を受け、N は “so:,” とそれまで行っていた語彙探索連鎖に区切りをつけ、TA の質問への回答を再開する。

抜粋 4 では語彙探索を始めた N の視線は他の参加者に見えていたものの、彼女が具体的に誰・何を見てどのようなターン取得・交代を関連付けているのか、ということは分からなかっ

た。話し手の視線の宛先不明なことが他の参加者のターン取得と行為選択に関する志向の拡散につながったと考えられる。そして宛先不明な話し手の視線が相互行為資源となり、どのような役割を果たすのかを他の参加者が選択できるようになっていた。結果として、語彙探索連鎖の開始者が独りで探索連鎖を終えるという、熟達した言語学習者というアイデンティティの実践の 1 つが達成された、ということが言えるだろう (Skogmyr Marian & Pekarek Doehler, 2022 参照)。

5. 結論

対面ではなく PC 画面越しのオンラインビデオ会議システムを通じた遠隔同期型英語授業でのグループワークの質疑応答場面における語彙探索という学習に強く関連すると同時に対人関係にも影響する場面で、探索者以外の参加者である学生そして TA は対面とは異なる相互行為資源、見えない視線や方向を特定できない視線といった欠落した相互行為資源を用いて、各自の行為を組み立てていた。グループワークとしての質疑応答活動の進行だけを考えれば、回答者である学生が語彙探索を開始した場合、他の参加者はすぐに探索を手伝い適切な語彙を探し伝えることが優先されるべきだろうが、そうとはせずに、できる限り探索に付き合わないという振舞いが結果的に選択されていた。それは TA にとってはできる限り学生たちにやり取りさせるという教育的意義、学生たちにとっては自分たちの間での認識的地位の不均衡を作らないという対人関係上の意義の持つ行為である。探索依頼の受け手となる学生たちのこうした行為に示される志向は、対面でのものとは異なるビデオ会議システムを介した遠隔でのやり取りゆえの欠落した相互行為資源を活用し、どのようなアイデンティティ (Zimmerman, 1998) を築くかを選びながら参加していることを明らかにしている。それは、学生たちがグループワークを単なる学習のための会話練習ではなく、行為そしてその定式の選択が社会的な結果が伴う真正性 (authenticity) のある会話として捉えていることの証左と言えるだろう。

語彙探索を行う側にとっては、相互行為資源が限られたビデオ会議システムを介したグループワークでは、どのように語彙探索を行うのがよいのか。協力を求めることで本来の活動を早く再開したい場合には、何を探していて誰と誰に手伝ってほしいのかを言語的に伝える必要があるだろう。協力を求めないのであれば、実用的ジェスチャーや横への視線、そして「ちょっと待って、今すぐ調べる」といった言葉で単独で調べることを理解可能な形で伝えることが必要となるだろう (Uskokovic & Talehgani-Nikazm, 2022 参照)。そうした相互行為資源の利用を指導することは、今後のニューノーマル時代に増加していくだろうハイブリッド型の語学授業で学習者たちが真正性のあるグループワークをより円滑かつより学習に富んだものとして構築することにつながるものであり、これからの語学授業において特に有意義な教育実践だと指摘できる。

参考文献

Beach, W.A. (1993). Transitional regularities for 'casual' "Okay" usages. *Journal of Pragmatics*, *19*(4), 325–352.

Bilmes, J. (2014). Preference and the conversation analytic endeavor. *Journal of Pragmatics*, *64*, 52–71.

Brouwer, C. E. (2004). Doing pronunciation: A specific type of repair sequence. In E. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second language conversations* (pp. 93–113). Continuum.

Ekberg, K., Ekberg, S., Weinglass, L., & Danby, S. (2021). Pandemic morality-in-action: Accounting for social action during the COVID-19 pandemic. *Discourse & Society*, *32*(6), 666–688.

Endo, T. (2018). The Japanese change-of-state tokens *a* and *aa* in responsive units. *Journal of Pragmatics*, *123*, 15–166.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.

Goodwin, M. H., & Goodwin, C. (1986). Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, *62*(1-2), 51–75.

Greer, T. (2013). Word search sequences in bilingual interaction: Codeswitching and embodied orientation toward shifting participant constellations. *Journal of Pragmatic*, *57*, 100–117.

Hayashi, M. (2003). Language and the body as resources for collaborative action: A study of word searches in Japanese conversation. *Research on Language and Social Interaction*, *36*(2), 109–141.

Heritage, J. (2012a). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, *45*(1), 1-29.

Heritage, J. (2012b). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30-52.

Koshik, I., & Seo, M. S. (2012). Word (and other) search sequences initiated by language learners. *Text & Talk*, *32*(2), 167–189.

Lerner, G. H. (1996). On the "semi-permeable" character of grammatical units in conversation: Conditional entry into the turn space of another speaker. In E. Ochs, E. A. Schegloff & S A. Thompson (Eds.), *Interaction and grammar* (pp. 238–276). Cambridge University Press.

Marian, K. S., & Doehler, S. P. Multimodal Word-Search Trajectories in L2 Interaction: The Use of Gesture and how it Changes over Time. *Social Interaction. Video-based studies of human sociality*, *5*(1).

Mondada, L., Bänninger, J., Bouaouina, S. A., Camus, L., Gauthier, G., Hänggi, P., Koda, M., Svensson, H., & Tekin, B. S. (2020). Human sociality in the times of the Covid‐19 pandemic: A systematic examination of change in greetings. *Journal of Sociolinguistics*, *24*(4), 441-468.

Mondada, L., Bänninger, J., Bouaouina, S. A., Gauthier, G., Hänggi, P., Koda, M., Svensson, H., & Tekin, B. S. (2020). Doing paying during the Covid-19 pandemic. *Discourse Studies*, *22*(6), 720-752.

Raymond, G. (2004). Prompting action: The stand alone "so" in ordinary conversation. *Research on Language and Social Interaction*, *37*(2), 185-218.

Sacks, H. & Schegloff, E. A. (1979). Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction. In G. Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology* (pp. 15-21). Irvington.

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). Georgetown University Press.

Schegloff, E. A. (1987). Recycled turn beginnings: A precise repair mechanism in conversation's turn-taking organization. *Talk and social organisation*, *1*(1), 70–85.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, *53*(2), 361-382.

Stivers, Stivers, T., & Robinson, J. D. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in society*, *35*(3), 367-392.

Uskokovic, B., & Talehgani-Nikazm, C. (2022). Talk and embodied conduct in word searches in video-mediated interactions. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, *5*(1).

Weatherall, A., Tennent, E., & Grattan, F. (2022). 'Sorry everything's in bags': The accountability of selling bread at a market during the COVID-19 pandemic. *Discourse & Society*, *33*(1), 89-106.

Zimmerman, D. H. (1998). Identity, context and interaction. In C. Antaki & S. Wid- dicombe (Eds.), Identities in talk (pp. 87–106). Sage.

岡田悠佑 (2015) 英語授業内英会話タスクでの自己開始他者修復連鎖における学生の電子辞書使用『相互行為研究 1 (言語文化研究科共同プロジェクト 2014)』 21-30.

非言語動作に関する文字書記号一覧

* *	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（参加者ごと、または同じ参加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
>>--	記述された動作の抜粋以前の部分からの継続
a	記述された動作を行っている参加者（小文字で示す）

謝辞

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」及び JP21K00734「アクティブ・ラーニング型大学英語授業における TA の授業参加法のモデル化」及びの助成を受けて行われた。

言語再活性化運動とニューノーマルの実践
—コロナ禍のハワイ語ウェビナー‘Ai Kole を事例として—[1]

古川　敏明

1.　はじめに—ニューノーマル—

当面コロナウィルスと共存するという意味でニューノーマルという言葉が使われるようになって久しい．ただ，この言葉が何を意味するかは，使用状況によって違うようだ．例えば，2020 年 7 月，*The Economist* 紙は The new normal という見出しの記事を掲載し，パンデミックはまだ始まったばかりであり，ウィルスに対抗するには多くの人々がニューノーマルの規則に従うことが不可欠だと述べている (The new normal, 2020, July)．ほぼ同時期に掲載されたアメリカ・ハワイ州の地方紙 *The Honolulu Star-Advertiser* では，リモートワークが「オフィスのニューノーマル」（“The new normal for offices”）の一例として言及されている (Wu, 2020, June 8)．しかし，半年後の 2021 年 1 月に同紙に掲載された別の記事では，ワクチンの承認を受け，「今年からニューノーマルが始まる」(“The new normal will begin to declare itself this year.”)と述べられている (Zunin, 2021, January 2)．これらの例に基づくと，ニューノーマルとは，コロナウィルスの登場によって生じた新しい現実を意味しているが，ワクチンの登場などによって更新され，また別の新しい現実が生じていくものと捉えられる．

本稿では 2020 年のアメリカ・ハワイ州の社会状況を振り返り，当時，ハワイ語再活性化運動の実践者たちが新しい現実にどのように向き合っていたのかについて明らかにするため，コロナ禍で始まったウェビナー (ウェブセミナー) における相互行為をデータとし，ホストとゲストがハワイ語で互いに感謝の表明を行う連鎖を分析する．ウェビナーの参加者たちが感謝を行う連鎖を分析することで，ハワイ先住民コミュニティーの社会関係が構築される様を目の当たりにすることができるだけでなく，参加者たちが従来の規範を用いて，新しい現実に対処する方法に光を当てることができるというのが本稿の主張である．

2.　背景

2.1　2020 年のアメリカ・ハワイ州の社会状況

本稿で分析するデータを社会的文脈に位置付けるため，ハワイ州で実施された COVID-19 への一連の対応を振り返っておこう．まず，2020 年 3 月 18 日には，複数のキャンパスで構成されるハワイ大学システムが，5 月のセメスター終了までオンライン授業を延長することを通知した (UH News, 2020, March 18)．3 月 25 日からは州政府が 4 月までの行動制限，いわゆるロックダウンを実施した．(その後ホノルル市では 5 月まで延長．) 3 月 26 日からは州外からの移動に 14 日間の隔離期間が設けられ，観光客も含めた人々の移動がさらに制限されるようになった．州内のハワイ諸島間の移動に伴う隔離期間は 6 月 16 日に撤廃されたが，感染者が急増した 7 月末から 8 月初頭にかけて再び隔離期間が設けられるともに，ホノルル市は 8 月 27 日から 9 月 23 日まで 2 回目となるロックダウンを実施した (Lund, 2021, March 26).

---

[1] ハワイ語の文字起こしをしてくださった研究協力者の横尾有子さんに感謝申し上げる．本稿は科研費基盤研究(C)「ハワイ語を事例とする危機言語の世代間継承とメディア利用に関する談話分析的研究」課題番号 21K00511 による成果の一部である．

この頃，ハワイ語イマージョン教育ではどのような対応がされたのだろうか．再活性化運動の中心にいる Wilson (2020, May 19) によると，イマージョン教育を行う学校も州の他の学校と同様に対面授業からオンラインへの切り替えが実施された．言語再活性化のエンジンとしての役割を持つ学校の対面授業がないという危機的な状況の中，家庭内でのハワイ語使用が増加したり，必ずしもハワイ語が流暢でない保護者がよりハワイ語学習に取り組んだりすることで従来の教育が補完された側面もあったようである．また，保護者たちが自発的にオンラインで集まり，ハワイ語で会話をしたり，歌を歌ったりする場を設けたことが報告されている．

3 節で説明する通り，本稿で扱うデータは 2020 年 8 月に配信されたウェビナーであり，参加者たちが置かれていた当時の社会状況が，上述のようであったことを押さえておきたい．

2.2　コンピューターを介した談話，コロナ禍の新たな行動規範，ハワイ語

本稿でウェビナーにおける相互行為を分析するために，関連する先行研究を概観し，分析の枠組みを設定しておきたい．まず，Cameron (2014) は談話分析の観点から Computer Mediated Discourse (CMD) という概念を提示した．しかし，対面のやりとりとコンピューターを介したやりとりの繋がりについて，両者の間に断絶を想定することに注意を促しており，CMD のみかけの新規性に惑わされることなく，分析をする必要性を指摘している．TV ニュース番組における split-screen shots を分析した池田 (2009) は，番組ホストとゲストがどのように画面上に表示されるか，それが会話とどのように結びついているかという視覚的考察を行なった．TV という従来のメディアに関する研究からの知見と比較すると，ウェビナーにおける複数のパネリストの画像は，どれも均等な大きさで，画面右側に，上下に配置されている場合が多く，パネリスト間の関係性が対等であるという印象を生み出していると言えるかもしれない．参加者の画面が均等な大きさで表示されるという意味では，Skype も同じ特徴を持ったサービスである．Skype を介した会話を対象とするマルチモーダルな会話分析あるいは言語人類学からの先行研究では，MCA や視線，活動が行われる複数の空間を考慮に入れた分析が行われてきた (e.g., Greer, Brandt, Ogawa, 2013; 池田, 2017; 砂川, 2019)．同様に，Rintel (2015)は Skype のように一般的なソフトウェアではないが，類似の機能を持つソフトウェアを介して会話をする恋人間の親密なやりとりを分析し，参加者たちが技術上の問題 (音声の乱れや画面のフリーズ) にどのように対処するか論じている．Skype 以外に比較的よく研究されている CMD 研究の一例としては，オンラインゲームにおける相互行為 (Keating and Sunakawa, 2010; Rusk and Ståhl, 2020) や有名ゲーマーとファン間のやりとり (Graham, 2019) についての研究を挙げることができる．

以上のような CMD に関する諸研究をニューノーマルと関連する相互行為の分析にどのように接続していくか考える上で参考になる視点を提供しているのが Katila *et al*. (2020) である．Katila *et al*. (2020) はコロナ禍の新たな行動規範の元で，例えば各国首脳が外交場面で必須の挨拶を行う際に肘を触れ合わせる行為で代替するやりとりを分析しているが，これは新たな現実に対処するためどのように従来の規範をリソースとして用いているかを示す例ということになる．

ハワイ語による CMD 研究としては，ラジオ番組における相互行為研究 (古川, 2019; Furukawa, 2019; 古川, 2022) があり，L2 としてのハワイ語，MCA や構築された対話の使用に着目して，言語・人々・大地の連関を創出する行為が分析されてきた．旧メディアにおけるハワイ語使用に関する知見は，ハワイ語の L2 使用者であるホストとゲストがやりとりするという類似の参加の枠組みを持つウェビナーにも適用することができる．換言すると，本稿はメディアにおけるハワイ

語使用，L2 としてのハワイ語，ニューノーマルという文脈という 3 点を掛け合わせることで，CMD 研究にハワイ語を含む多言語使用の観点から貢献することを目指す試みである．

3. 方法—ウェビナー‘Ai Kole の相互行為分析—

前節では，ハワイ州でさまざまな対策が採られ始めたのは，2020 年 3 月中旬以降であったことを確認したが，本節ではハワイ先住民教育システムの協働的な開発と強化をミッションとして掲げる組織や学校のネットワークである Kanaeokana (カナエオカナ) も，まさに同年 3 月から一連のウェビナーを開始したことを付け加えたい．これらは Zoom，Facebook, YouTube, Vimeo などで配信され，その内容は主に講演や複数人によるパネルディスカッション，自由なトークであった．2023 年 4 月現在，継続中のものもあれば，休止中のものもあるが，配信が行われた期間は 2020 年に集中している．

開始した順に列挙すると以下の 6 つのウェビナーがある: (1) Lei Ānuenue (2020 年 3 月 20 日開始，10 月までに 71 回配信)，(2) ‘Ai Kole (2020 年 4 月 17 日開始，12 月までに 43 回配信)，(3) He Huewai Ola (2020 年 5 月 1 日開始，7 月までに 10 回配信)，(4) Aloha Rising (2020 年 5 月 7 日開始，6 月までに 6 回配信)，(5) Nā Mo‘olelo Kahiko (2020 年 5 月 12 日開始，7 月までに 12 回配信)，(6) Polynesian Ancestral Knowledge (2020 年 6 月 17 日開始，8 月までに 11 回配信)．[2] これらは文化，言語，健康，物語などをテーマとしたウェビナーで，ハワイ語が使われることもあるが，(2)以外は英語を主たる使用言語としており，ハワイ語だけで運営をしているのは (2) の‘Ai Kole (アイコレ) のみである．

本稿ではハワイ語ウェビナー‘Ai Kole に着目する．これはハワイ語を使用言語とする約 60 分のプログラムであり，Kanaeokana の委員会メンバーでもあるホストの‘Ekela Kani‘aupi‘o-Crozier がさまざまなゲストを迎えて行うトーク番組のような形式をしている．本稿では，ゲストにハワイ語再活性化運動の中心人物であるハワイ大学ヒロ校の Larry Kimura を迎え，2020 年 8 月 15 日に配信され，Ka Ho‘ōla ‘Ōlelo Hawai‘i (ハワイ語再活性化) という見出しになっている Episode 25 をデータとする．過去動画はインターネット上で公開されており，この回も Facebook 上でログインせずに視聴できる (Kanaeokana 2020, August 15)．公開されている約 60 分の Episode 25 の動画全体を文字起こしし，その上で，次節で引用する冒頭部分を会話分析の手法に基づいて詳細な記号化を行った．ほぼ全ての発話がハワイ語であるので，各抜粋の上段にハワイ語，中段に日本語の注解，下段に発話全体の日本語訳を提示した．日本語訳作成にあたっては，ハワイ語発話の雰囲気をできるだけ保持することを優先したので，直訳調の箇所がある．

Episode 25 を分析対象として選択したのは，この回における参加の枠組みが年配のゲストとホストがやりとりを行うという従来のラジオ番組における参加の枠組みと類似しており，先行研究からの知見を活かすことができるからである．ホストの‘Ekela Kani‘aupi‘o-Crozier は 1990 年代にハワイ語の遠隔学習番組 Kulāiwi (クラーイヴィ)のホストを務めていた．また，ゲストの Larry Kimura は 1970-80 年代にハワイ語のラジオ番組 Ka Leo Hawai‘i (カ・レオ・ハヴァイイ)のホストを務めていた．かつて Kimura の番組 (と別のホストによる同名の後継番組) に Kani‘aupi‘o-Crozier が出演したことがあるとともに，両者はかつて教師と生徒という関係にあり，その点は本稿が分析する Episode でも話題になっていた．結論を先取りすると，ニューノーマル下で配信

[2] 出典は Kanaeokana の Program schedule.

された‘Ai Kole において，参加者である Kimura と Kani‘aupi‘o-Crozier は，こうした両者の関係性を話題にするとともに，資源として利用し，相互行為としてのウェビナーを展開していく．

4. 分析—感謝の表明をめぐる連鎖—

本節では‘Ai Kole の Episode 25 を分析する．コロナ禍で社会に広まったウェビナーでは正式な開始時間まで，講演者やファシリテーターが会話をしている様子がしばしば観察される．‘Ai Kole でもそうしたウェビナーのように，Kani‘aupi‘o-Crozier (以下 EK)と Kimura (以下 LK)が会話を行う．公開されている動画の開始から 7 分ほど経過した時点で定刻になり，ホストの EK が LK に改めて挨拶をすることにより，イベントの公式な開始時間を指標している．以下では，挨拶の後，ゲストの LK からホストの EK へ向けられた感謝で始まる 1 分 40 秒ほどの継続したやりとりを分析していく (抜粋 1-4).

まず，最初の抜粋では，ゲストの LK がホストの EK に感謝を述べるのだが (ll. 1, 4-7, 9)，EK が LK に感謝で応答し (l. 10)，LK が 11 行目からユーモアを含む応答をしている．この抜粋では，特に 11 行目以降で LK が何をしているかに着目したい.

抜粋 1「今は映像があるので，今日のために良い服を着ないといけません」

```
1    LK:  ma[halo:,
          感謝する
2    EK:    [.h
3    EK:  $‘o  ia= wau:$ **
           話題 それ 私
           「つまり，私は」
4    LK:        =aku iā ‘oe ‘Ekela keia .h
                方向詞 に あなた エケラ これ
5    LK:  ho‘oikaika i loko o ka ‘ōlelo (.2),
          強化する     を 中   の 冠詞 言語
6    LK:  a  hiki i kēia lā.
          まで 着く に これ  日
7    LK:  mahalo .h kou  mālama ‘ana (i) kēi(a) papahana.
          感謝する  あなたの 世話する こと  を  この   プロジェクト
          「エケラ，あなたに感謝します．ハワイ語を今日の状態にまで強化してくれて．
          あなたがこのプロジェクトをしてきてくれたことに感謝します．」
8         (.5)
9    LK:  [a:   me-
          そして  と
10   EK:  [nau  nō  i ho‘opaipai mai iā mākou.
          あなた 強調 完了 励ます    方向詞 を 私たち 3+
          「あなたが私たちを励ましてくれたのです．」
11   LK:  .h ‘a:e. (i) keia wā, (noa) ke ki‘i.
             はい  に  この 時代  自由   冠詞 絵
12   LK:  pono wau e  komo i ka lole maika‘i
          すべき 私 分詞 着る を 冠詞 布  良い
13   LK:  [o kēia lā. (mea)
          の  この 日    もの
          「はい．今は映像があるので，今日のために良い服を着ないと
          いけません．ほら．」
14   EK:  [hhhhhhh
15   LK:  KCCN ma mua, ‘a‘ohe po‘e nānā mai:.
          KCCN に  前    なし   人々  見る 方向詞
```

「KCCN の時は，見ている人々はいませんでした．」
16 EK: $pololei. hiki [ke$ komo
正しい 可能 冠詞 着る
17 LK: [*
18 EK: (i) ka pālule tī welu[welu
を 冠詞 シャツ T 破れた
19 LK: [h
20 EK: ['a'ole piliki↑(h)a.
なし 問題
「そうですね．破れた T シャツを着ていても大丈夫でした．」
21 LK: [h h h h
22 (.)
23 EK: [↑h h h h [hh
24 LK: [h h h .h [akā .h kēlā manawa ↓a: (.)
しかし あの 時
25 LK: ko:mo i nā lole:, a: (.) ho'onani nō. 'a:e.
着る を 冠詞 布 綺麗にする 強調 はい
26 LK: no ka [mea ho'okipa 'ia
ため 冠詞 人 訪れる 受身
27 EK: [ē ē.
はい はい
28 LK: .h nā kūpuna o kākou.
冠詞 年配者 の 私たち 3+
「しかし，当時は，綺麗な服を着ないといけませんでした．クプナをゲストとして
お迎えするために．」
29 (.3)

ゲストの LK はホストの EK に感謝を述べ (ll. 1, 4-6)，さらにもう一度感謝を述べる (l. 7)．短い沈黙の後 (l. 8)，LK は発話を再開するが (l. 9)，EK の発話の開始 (l. 10)と重複したため，途中で発話を打ち切っている (l. 8)．10 行目で EK が行なっているのは，LK によって感謝された自分の行為に対して，そもそも LK による励ましがあったのだと述べることで，LK に感謝を返すということである．(抜粋では示していないが，イベントの開始までの数分間の待機時間に，ホストの EK はゲストであり，自分の教師であり，年配者である LK への感謝を述べていたので，イベントの開始を指標する挨拶の直後に LK が EK に感謝を述べたのは，待機時間に述べられていた感謝に対する応答ということになる．)

しかし，10 行目で EK が再び LK に対する感謝を表明すると，11 行目で LK は感謝を返すのではなく，EK からの感謝を受け入れると (i.e., 'a:e「はい」)，ユーモアを含む発話で話題を変えている (ll. 11-13)．話題を変えることで，自分が感謝され続ける状況を転換させようとしたと考えられる．ユーモアを含んでいることは，EK が笑いで応答していることで観察可能になっている (l. 14)．なぜ LK の発話がユーモアになるかというと，LK が続けて述べているように，かつて自分が 1970-80 年代に KCCN (l. 15) というラジオ局でホストを務めていた番組と現在の動画によるウェビナーを比較しているからである．EK は LK が話題転換として導入した 2 つの状況の描写に笑いを含んだ発話で同意するだけでなく (l. 16)，笑いをエスカレートさせる (あるいは描写を格上げする) 描写を追加し (ll. 16, 18, 20)，自ら笑いを産出している (l. 23)．EK は LK のラジオ番組に関する知識を有する共同体のメンバーとして振る舞っているともいえる．しかし，LK はこの後，話題となっている内容の理解を訂正し (ll. 24-26, 28)，ラジオは音声のみでリスナーにはわからないから，ホストはどのような格好をしても問題ないというのはあくまでジョークである

と仄めかしている．LK がホストを務めていたラジオ番組は多くの場合，ハワイ語の母語話者であるクプナ (l. 28)，つまり年配者をゲストとして招き，ハワイ語の記録と保存を目的としていたのであり，敬意を持ってクプナを迎えるために身だしなみを整えて迎える必要があった．

ここまで LK が比較し，EK が同意したのは，ラジオという聴覚メディアとウェビナーという映像メディアの違いであり，その違いに基づくジョークであった．しかし，LK が「今，この時代」 (11 行目の (i) kēia wā) で指標しているのは，単にラジオ以降の映像メディアが中心となった時代だけでなく，このやりとりが行われている「今・ここ」，つまりコロナ禍でウェビナーをしているという 2020 年 8 月の状況も包摂していると解釈できるのではないだろうか．

LK が話題転換後，ラジオでの服装に関する理解の訂正を行うと，次の抜粋では EK が同意している (l. 30). ここで注目したいのは，EK が再び LK に対して感謝を述べているという点 (ll. 30-33)，そして，それに対して LK が今度はユーモアによる話題転換ではない方法を用いて応答しているという点 (ll. 34, 37-41) である．

抜粋 2「あなたたち全員に，私たち全員に心から感謝します」

```
30   EK:  tch ʻa:e polole:i. .h no laila:,
              はい  正しい       ため そこ
31   EK:  like  me kaʻu i ʻōlelo mua ai,
          ように と  私の 分詞 話す  前  再帰
32   EK:  nu:i (ko mākou)  mahalo iā ʻo:e
          大きい 所有 私たち 3+ 感謝    に あなた
33   EK:  no   kau   hana mai[kaʻi, kau   hana nui   no mākou? .h
          ため あなたの 仕事 良い      あなたの 仕事 大きい ため 私たち 3+
          「はい，そうですね．だから，私が先ほど言ったように，あなたの良い仕事，
          私たちのためにあなたがしてくれた重要な仕事に対して，私たちはとても感謝
          しています．」
34   LK:                         [o o o:
                                 お お お
35   ?:   °(yes.) °
          はい
36        (.8)
37   LK:  <mahalo nui loa>  iā  ʻoukou   (a) pau
          感謝    大きい とても に あなたたち 3+ すべて
38   LK:  no   kākou   a pa:u. .h
          ため 私たち 3+ すべて
39   LK:  ʻaʻole nō ka: (.) tch a: hoʻokahi o ka ka- (.4)
          いいえ 強調                1 つ      の 冠詞
40   LK:  ke  alu like. ((机を叩く音)) (.) ke alu nui.  huli  a mahi. .h
          冠詞 協力 ような                  冠詞 協力 大きい 回転 まで 耕す
41   LK:  i loko [o (ka)
          に 中    を 冠詞
          「あなたたち全員に，私たち全員に心から感謝します．いや，一緒に協力して，
          大きな協力があり，方向転換し，耕し，1 つに結束しました．中で．」
42   EK:         [pololei.
                  正しい
43        (.2)
44   EK:  polo[lei.=
          正しい
45   LK:      [ē.
              はい
```

EK は 30 行目で「だから」 (no laila) を産出することで，LK が言及したクプナへの敬意を持った接し方 (身だしなみを整えること) とさらに自分が前に述べたこと (自分から年配者である LK への感謝) を関連づけて (l. 31)，またもや LK に対する感謝を述べている (ll. 32-33). LK は EK によって繰り返される感謝の表明を予期せぬものとして扱っている (l. 34)．少し長めの間があり (l. 36)，LK は抜粋 1 とは異なり，EK 個人ではなく，EK を含む人々への感謝を表明することで応答を始めるが (l. 37)，さらに感謝の対象として自分自身も含めている (ll. 38-41)．重要なのは，1 人称複数を表す代名詞 mākou と kākou の使い分けである．どちらも「私たち 3 人以上」を意味するが，前者は聞き手を含まず，後者は聞き手を含むという違いがある．EK は mākou を用い，「私たち」から聞き手である LK を除外し，私たち若い世代が年配者である LK に感謝するという発話を産出していた．一方，LK が用いている kākou は LK と聞き手の EK を含む「私たち」を指標している．LK は抜粋 1 では EK 個人 (4 行目‘oe「あなた」) に感謝を表明していたが，EK に感謝すると再び自分に対する感謝の表明が返ってくることを回避するために，抜粋 2 ではついに自分自身も含めてしまったと解釈できる．EK は LK に同意している (ll. 42, 44)．果たして感謝の表明が返ってくることは回避されたのであろうか．次の抜粋を見てみよう．

EK は LK の提案内容に賛同していたが (ll. 42, 44)，抜粋 3 では逆接の接続詞で発話を開始し (l. 46)，LK の功績を述べ (l. 46)，その中でやはり LK を除外する人称代名詞 mākou を用いて，「私たち」と年配の LK という二項対立を再提示している．

抜粋 3「しかし，あなたが私たちを導いてくれました」

```
46   EK:  =akā    nau   nō   [i alaka‘i mai iā kā- mākou,
           しかし あなた 強調  分詞 導く  方向詞 を     私たち 3+
47   LK:                     [(ē)
                              はい
48   EK:  [so. .h he maha-
          だから  冠詞
49   LK:  [hhhhhhh
50   EK:  he mahalo [nui *.
          冠詞 感謝    大きい
           「しかし，あなたが私たちを導いてくれました．だから，感，感謝します．」
51   LK:            [hhh
```

EK は 48 行目で英語の接続詞に切り替えてから，改めて明示的に感謝を述べている (ll. 48, 50)．つまり，LK による話題転換 (抜粋 1 の 11 行目) や感謝の対象の再設定 (抜粋 2 の 37, 38 行目) にもかかわらず，結局，EK は改めて LK に対する感謝の表明を行っており，LK はそれを回避することができなかった．EK が明示的に改めて感謝を述べようとする発話は，LK の笑いと重複しており (l. 48)，LK は 46 行目で EK が LK の功績を述べた時点で，次に何が述べられるか理解したことを示すとともに，感謝が繰り返し表明されることを笑うべき事柄として扱っている．なお，EK による感謝は LK の笑いと重複したため，EK は一旦発話を打ち切り (l. 48)，笑いの後で，感謝の表明をやり直している (l. 50)．EK による感謝のやり直しは，この場で明示的に感謝を表明する必要性に関する EK の理解，そしてハワイ語再活性化における LK の功績に対する EK の態度が示されていると解釈できる．ここまで番組冒頭の挨拶からホストとゲストによる感謝の表明の連鎖と進んできたが，次の抜粋では別の活動へと移っていく．

EK は「それでは」 (no laila) と感謝の表明に区切りをつけ (l. 52)，別の活動に移ることを指標する．ここからは EK が画面共有されている複数の写真に言及し (l. 53)，それらについて語るように LK に依頼する連鎖が続く．特に 56 行目以降の EK による依頼の仕方にニューノーマルへの対処が示されている点に注目したい．

抜粋 4「あなたの物語を続けてください」

```
52   EK:  .h no laila .h (.2)
            ため そこ
53   EK:  e:ia kekahi mau ki‘i <nani loa> au   i  ho‘ouna mai ai.
          ある  ある   複数 写真  美しい とても 私 分詞   送る  方向詞 再帰
54   EK:  he mau ki‘i kahi:ko (l)o[a.
          冠詞 複数 写真 古い     とても
55   LK:                          [hhh
56   EK:  no laila .h u:m .h ‘a‘ole makemake wa:u e: nīnau aku  iā ‘oe
          ため そこ             ない    欲する    私  分詞 尋ねる 方向詞 に あなた
57   EK:  just ho‘omau ‘oe   me kau  mo‘olelo.
          だけ  続ける   あなた と あなたの 物語
58   EK:  a i: inā (.4) ‘upu- kupu a‘e kekahi mana‘o .h
          そして もし      望む 起きる 方向詞 ある  考え
59   EK:  kekahi nīnau a laila nīnau   aku iā    ‘oe=akā, .h
          ある    質問  そして そこ 尋ねる 方向詞 に あなた 方向詞
60   LK:  [***
61   EK:  [no‘ono‘o kēia manawa
          熟考する    この  時
62   EK:  ha‘i mai, ha‘i mai   kau  mo‘olelo (.) ke ‘olu‘olu?
          いう 方向詞 いう 方向詞 あなたの 物語        もし 穏やか
          「それでは，（画面に）とても美しい写真が表示されていますね．とても古い
          写真です．だから，私はあなたに質問をしたくありません．ただあなたの物語
          を続けてください．そして，もし，何か考え，何か質問が浮かんだら，質問を
          します．しかし，今はよく考えているところです．話して．あなたの物語を話
          してください．」
63        (1.0)
64   LK:  ‘ae.
          はい
```

EK は画面共有されているゲスト LK の幼少期や家族の写真に言及すると (ll. 53-54)，「だから」 (no laila) と述べることで (l. 56)，写真の性質 (美しさと古さ) を理由として，ホスト主導の活発なやりとりをするインタビュー形式ではなく，ゲストである LK に自分の物語 (mo‘olelo) を語ってほしいと依頼している．ここで EK が暗示しているのは，写真には特別な物語が含まれているはずなので，ホストの質問でその物語が紡がれることを阻害することは好ましくなく，ゲスト自らが主体的にその物語を紡いで共有してほしいということである．一見インタビューアーとしての立場を放棄するように見える EK の依頼は，冒頭から繰り返し行われてきたクプナ (年配者) への敬意の示す行為と符合しており，ハワイ先住民の価値観としてクプナを質問攻めにすることは適切さを欠く行為であるので，むしろ望ましいのは物語に耳を傾け，「よく考える」 (l. 61, no‘ono‘o) ことであるという理解が示されていると解釈できる．LK は依頼を受け入れ (l. 64)，語りを開始する (抜粋なし)．

まとめると，本稿が指摘する分析上の重要な点は，クプナに敬意を示す行為が参照する従来の規範が，コロナ禍で生じた新たな状況への対処にも利用されている可能性である．コロナ禍で広く導入された Zoom のような Web 会議サービスやその他 Kanaeokana (3 節参照) が配信のプラットフォームとしている Facebook や YouTube のライブストリーミングでは，参加者が同時に発話すると音声が聞こえにくい状況が発生するという経験が (‘Ai Kole の Episode 25 までに) 蓄積されていたはずで，そのため，EK から LK への物語の依頼は，話者はできるだけ発話の重複をさけ，一人ずつ語るようにすることが望ましいという理解に基づく行為であるのではないだろうか．つまり，ホストの EK は，ゲストの LK への敬意を示すと同時に，オンライン番組における音声の乱れという潜在的な問題を回避し，物語の「快適な」視聴環境を設定しているのである．

5. 結論—新しい現実に対処する多機能な行為—

ここまでコロナ禍の 2020 年に始まったハワイ語ウェビナー‘Ai Kole におけるホストとゲストのやりとりを分析してきた．本稿で分析した会話は，ウェビナー開始前の雑談から，ウェビナー開始へと移行する場面であり，特に冒頭部でホストの EK がゲストの LK と互いへの感謝の表明を繰り返す連鎖に着目した．しかし，本稿では，一見感謝の表明の応酬に見えるやりとりがホストとゲストの関係性（元学生と教師，次世代とクプナ，過去のラジオ番組ゲストとホスト）によって，より入り組んだ構造を持つことを明らかにした．ホストの EK が繰り返す感謝の表明を回避するため，ゲストであり年配者の LK はユーモアのある話題転換をしたり，ハワイ語特有のリソースを用いて感謝の対象を再設定したりするのだが，EK はそれでも LK に対する感謝の表明を継続し，その上で，LK に物語ることを依頼していた．以上に加え，本稿が主張したのは，ハワイ語を主たる使用言語とするウェビナーにおいて，(1) LK による話題転換と (2) EK による LK への敬意の表明と物語の依頼は，コロナ禍で生じた新たな現実・問題への対処が内包された多機能な行為であるという点だった．

参考文献

Cameron, D. (2014). Computer-mediated discourse analysis. D. Cameron & I. Panović (Eds.), *Working with written discourse* (pp. 112-129). London: Sage.

古川敏明. (2019).「第二言語としてのハワイ語使用に関する会話研究: 母語話者カテゴリー Mānaleo をめぐるやりとり」『応用会話分析研究—制度的会話におけるカテゴリー化と連鎖構造　言語文化共同研究プロジェクト 2018—(pp. 1-10)』大阪大学大学院言語文化研究科

Furukawa, T. (2019). Place and membership categorization in a Hawaiian language radio show. *Pragmatics & Society*, 10(3), 375-398.

古川敏明. (2022).「“He haole ‘oe?”—ハワイ語の引用と構築された対話の詩的構造化が指し示すリアリティ—」 片岡邦好・武黒麻紀子・榎本剛士 (編)『ポエティクスの新展開—プルリモーダルな実践の詩的解釈に向けて—(pp. 101-127)』ひつじ書房.

Graham, S. L. (2019). A wink and a nod: The role of emojis in forming digital communities. *Multilingua*, 38(4), 377-400.

Greer, T., Brandt, A., & Ogawa, Y. (2013). Identity in intercultural interaction: How categories do things. *The 2013 PanSIG Conference Proceedings*, 155-164.

池田桂子. (2009).「マスメディアと会話分析―CNN Larry King Live Show の視覚的考察(Visual Analysis)―」『言語文化研究叢書』8, 1-5.

池田佳子. (2017).「Web ビデオ会議―関与性を指標する相互行為リソースの一考察―」 片岡邦好・池田桂子・秦かおり (編)『コミュニケーションを枠づける―参与･関与の不均衡と多様性― (pp. 69-88)』ひつじ書房

Kanaeokana. (2020, August 15). *Ka ho'ōla 'ōlelo Hawai'i* [Video file]. Facebook. https://www.facebook.com/Kanaeokana/videos/756129955167150

Katila, J., Gan, Y., and Goodwin, M. H. (2020). Interaction rituals and 'social distancing': New haptic trajectories and touching from a distance in the time of COVID-19. *Discourse Studies*, 22(4), 418-440.

Keating, E. and Sunakawa, C. (2010). Participation cues: Coordinating activity and collaboration in complex online gaming worlds. *Language in Society*, 39, 331-356.

Lund, C. (2021, March 26). Timeline: It's been one year since Hawaii issued its first stay-at-home order. https://www.hawaiinewsnow.com/2021/03/26/timeline-its-been-one-year-since-hawaii-issued-its-first-stay-at-home-order/

Rintel, S. (2015). Omnirelevance in Technologised interaction: Couples coping with video calling distortions. Fitzgerald, Richard. & Housley, William. (Eds.), *Advances in membership categorization analysis* (pp. 123-150). Los Angeles: SAGE.

Rusk, F., & Ståhl, M. (2020). A CA perspective on kills and deaths in Counter-Strike: Global Offensive video game play. Social Interaction. *Video-Based Studies of Human Sociality*, 3(2). https://doi.org/10.7146/si.v3i2.117066

砂川千穂. (2019).「メディアとコミュニケーション」井出里咲子・砂川千穂・山口征孝『言語人類学への招待（pp. 205-230）』ひつじ書房

The new normal. (2020, July). *The Economist*, 436(9201), 54-56.

UH News. (2020, March 18). President's Message: Online courses extended for remainder of semester, other important updates. https://www.hawaii.edu/news/2020/03/18/presidents-message-march-18-updates/

Wilson, W. (2020, May 19). Hawaiian revitalization growth under quarantine. https://catedra-unesco.espais.iec.cat/en/2020/05/19/45-hawaiian-revitalization-growth-under-quarantine/

Wu, N. (2020, June 8). The new normal for offices will include staggered shifts, limits, more remote working. *The Honolulu Star-Advertiser*. https://www.staradvertiser.com

Zunin, I. (2021, January 2). Column: The state of our times will be the new normal. *The Honolulu Star-Advertiser*. https://www.staradvertiser.com

文字書記号一覧

*　　聞き取り不可の一拍分の発話

発言順番交替の規範にみるオンライン授業の「しんどさ」の記述
―大学生の英語ディスカッション場面を対象に―

石野　未架

1.　はじめに

2020 年頃からはじまった世界的な新型コロナウイルス感染症の流行により、人々の対面による社会的活動は多くの制限を受けることになった。あらゆる教育機関で対面により行われていた授業はオンライン上のビデオ会議システムで行なわれるようになった。なかでもズーム[1]とよばれるビデオ会議システムは世界のあらゆる機関で使用されるようになり、大学のような高等教育機関でもズームを用いた授業が広く行われるようになった (e.g., Moorhouse at al., 2021; Kohnke & Moorhouse, 2022)。同時に、ズーム等を用いたオンライン上のビデオ会議に長時間参加する人が経験する特殊な疲労は「ズーム疲れ」 (e.g., Nesher Shoshan and Wehrt, 2022) とよばれ、感染症拡大の影響による新たな健康上の問題として広く知られることとなった。ズーム疲れは、頭痛、眼精疲労といった肉体的な疲労感に加え、集中力の低下や心理的な疎外感など、さまざまな不快症状の総称とされている (e.g., Nesher Shoshan and Wehrt, 2022)。これらズーム疲れの症状は多くのオンライン授業に参加する大学生を中心に深刻な問題として扱われ、オンライン授業の影響による学習者の健康被害として否定的に語られるようになった (Peper et al., 2021)。

一方で、実際に授業を行う教師の側にもズーム等を用いたオンライン授業について多くの否定的側面が報告されるようになった (Moorhouse, 2020, Moorhouse et al., 2021; Peachy, 2017; Payne, 2020)。例えばビデオ会議システムを用いたデジタル教育プログラムを長年実践している Peachey(2017) は、オンラインで行う授業は多くの技術的な問題に加えて学習者を取り巻く環境自体が根本的に授業に集中できないものであると指摘している。また、オンラインによる第二言語教育の実践について研究している Payne (2020) は、授業参加者が彼らの第一言語ではなく第二言語によって会話をする際、オンライン授業環境における発言順番の交替は “ challenging enough (p.246)”だと指摘した。

では、対面での授業形態と比較した際に、オンライン授業での発言順番交替 (Sacks et al., 1974)はいかにして challenging なのだろうか。何がいかにして challenging なのかは読者があたりまえに想像できるものとして Payne (2020) は詳述していない。そこで、本稿では Payne (2020) が指摘した challenging な発言順番交替の実態について、相互行為の視座からせまることを試みる。これにあたり、まずは challenging という語の意味を日本語に捉えなおしておきたい。一般的に英語の challenging という語は「挑戦的な」と訳される[2]ことが多い。しかし Payne(2020) が論文のなかで用いた challenging という語の意味を日本語で捉えなおすならば、「面倒が多いさま、骨が折れるさま」を表現する「しんどさ[3]」と訳すのが適切のように考えられる。したがって本稿では先行研究で表現された発言順番交替における challenging な様子を「しんどさ」と表現し、これについて検証したい。そして、オンライン授業における発言順番交替の「しんどさ」

---

[1] 高品質の音声や動画および画面共有の機能も簡単に使えるため、世界中の教育機関で利用された (Serhan, 2020)。

[2] Weblio 英和和英辞典 https://ejje.weblio.jp/content/challenging を参照している。

[3] Weblio 辞書 (デジタル大辞泉) https://shorturl.at/gLOR6 を参照している。

に焦点をあて、その実態を明らかにする。具体的には、第二言語によるオンライン授業に初めて参加する参与者たちが、どのように発言順番交替を達成し、その方法を獲得していくのかを相互行為の視座から記述する。そうして Payne (2020) の指摘したオンライン授業における発言順番交替の「しんどさ」の実態を明らかにする。結語では、記述されたしんどさの実態とズーム疲れの関係について考察し、オンライン授業の「しんどさ」について相互行為の視座から議論を展開する。次節ではまず授業場面の発言順番交替に関わる先行研究を確認していく。

2. 教室の発言順番交替にかかわる規範

教室の発言順番交替に関する研究については、国内外を問わず数多くの知見が蓄積されている (e.g., 松下,2001; McHoul, 1978;森, 2014; Sahlström2002)。例えば、教師が主に発言順番の分配を行う教師と学習者の間の制度的な発言順番交替の構造に関する観察 (McHoul1978) は有名な知見である。また、教師の分配に先駆けて学習者が挙手により発言順番取得への準備を示すという行為に関する知見 (Sahlström, 2002) も有名である。こういった発言順番取得に係る教師と学習者の相互行為上の工夫は発言の重複トラブルを避けるといった相互行為上の問題を最小限にする機能をもつ (e.g., McHoul 1978)。

このような発言順番の分配や取得に関わる相互行為の規範は、あらかじめ決定されているものではなく、その場の参与者の微細な交渉によって調整され構築されていくものである (e.g., Sahlström 2002; Mortensen 2008)。例えば森 (2014) は、国内の小学校の授業場面を対象に児童らが一斉発話か挙手制かのいずれかの方法をいかに適切なものとして判別するのかについて分析している。分析の結果、二者の発言順番取得の方法を選択する際の手掛かりとして、教師が巧みに質問のデザインを変えていることを明らかにした。教師は特定の場面でどちらの方法を期待しているのかが児童に分かるやりかたで質問のデザインを調整し、児童はそれらを観察することで適切な発言順番の取得方法をえらんでいるのである。

忘れてはならないのは、こうした教師による質問デザインが投射する発言順番取得の規範は、当該の教室場面の参与者たちの相互行為「経験」にもとづいて創設されるということである。いくつかの発言順番取得の方法があるなかで、特定の教室場面においてどの方法が最も効果的で適切であるかは、その場の相互行為を構成する参与者たちの交渉によって達成され、規範とし共有されていく (e.g., 松下, 2001 ; Petitjean, 2014)。例えば松下 (2001) は、国内の小学校の教室場面で発言順番の交替をめぐる教師と児童の交渉を分析し、教師が規範に違反する分配を行った際に児童がそれに抗議をするというやりとりを観察している。また Petijiean (2014) も、スイスの中学高校レベルの授業場面を対象に発言順番交替の規範がどのように交渉されるかを観察している。特にクラス内でのディスカッション場面を対象に、低学年と高学年のクラスでどのように規範が交渉されるのかについて比較した。その結果、高学年クラスにおける発言順番交替に係る交渉は低学年クラスにおけるそれよりも頻度が少なく、教師も高学年クラスの生徒らをより成熟した教室場面の参与者としてあつかっていることが明らかになった。このことから Petijian (2014) は、生徒らは教室場面における発言順番交替の規範を経験的に獲得し、成熟させていくのだと結論づけた。すなわち、ある教室場面における発言順番交替の方法は、その場の参与者たちの交渉によって達成され、そしてその方法が経験的に獲得され、規範化されていくものだといえるだろう。

では、教師と学習者の双方が初めて参加するオンラインの授業場面では、どのように発言順番交替の方法が交渉され、規範化されていくのだろうか。本稿では教師と学習者が初めて参加するズームによるオンライン授業場面の初回と、そこから数週間経過した後の 17 回目の授業場面を分析対象とする。そして、彼らが発言順番交替の方法をどのように交渉し、規範化された方法として獲得していくのかを明らかにする。

3. 方法

分析には、2020 年の春学期に開講された某私立大学のオンラインによる英語授業の録画データを使用した。この授業は 1 回 90 分の授業を週 2 回、15 週 (全 30 回) 行う授業であったが、感染症拡大の影響から最初の 5 週 (10 回) 分の授業が学生それぞれの個別課題と、教師による添削に変更されていた。ズームを用いたオンライン授業形態が始まったのは、6 週目以降であった。本稿が分析対象としたのは、6 週目以降に行われたズーム形式の授業の初回と、その授業形態が継続されて約 8 週間が経過した後の第 17 回目の授業場面である。動画データの参与者である教師や学生は、このようなズームを用いたオンライン授業に初めて参加するものたちばかりであった。

分析には会話分析を用い、全ての動画データの文字化は会話分析で一般的に使用される文字化の規則 (e.g., Jefferson, 2004) を参照した。加えて参与者の非言語資源の使用については Lorenza Mondada(2018) のマルチモーダル会話分析のための文字化の原則を参照して書き起こした。

4. 分析

4.1 発言順番取得におけるニューノーマルの達成

抜粋 1 はこの授業の学生と教師にとってはじめてのオンライン授業を録画したものである。動画の冒頭では教師から授業の概要が説明され、その後学生らが 2 名ずつブレイクアウトルームに分かれてそれぞれ自己紹介をしあい、再び全体に戻りそれぞれのペアの相手を英語で紹介するというタスクが課された。1 行目は、教師が最初に発表する学生 (レイラ) を指名するところである。

抜粋 1　0001:May 12: 19:23　-[参与者 T=Teacher、R=Reira]

```
15    T:   the first presenter will be::(.4)Reira?
16         (1.2)
17    R:   ye:s.#
```

```
FIG        #fig.1
```

Figure.1

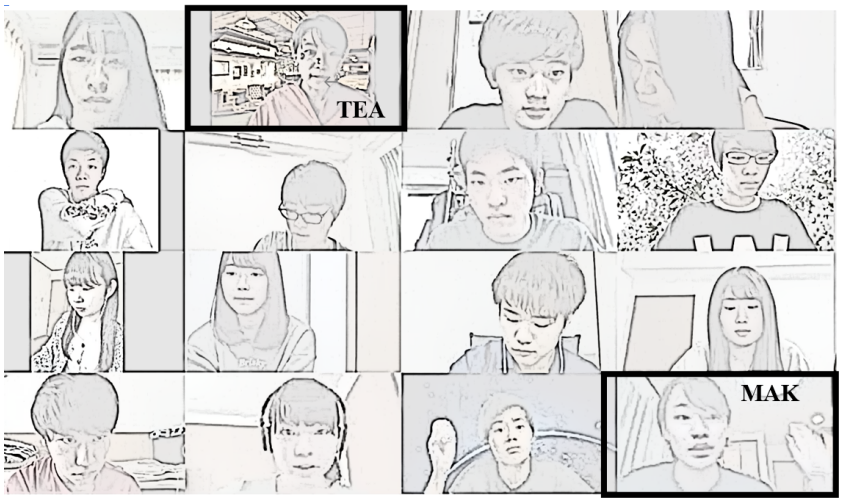
```
18          (.9)
19     T:   hu:m, can you raise your hand?(.4)so that everybody can see?
20          (.7)*(.6)#
       REI      *raises her hand->
       FIG           #fig.2
```

Figure.2

```
21     T:   okay.(.3) so: she is here. Reira.
22          (.6)
```

3 行目でレイラは教師からの指名の受け取りを示すが、教師は 5 行目でレイラに更に手を挙げるように促す。Figure 2 で示されているように、レイラがはっきりと手の平を画面に示した後で教師は okay とレイラの存在を認め、she is here と改めて彼女の画面上の存在に言及する。5 行目の教師の so that everyone can see という発話は、3 行目のレイラの発話による受け取りの提示のみでは、クラスの参与者がレイラを知覚するのに不十分だとあつかっていることがわかる。つまりここで教師は、発言順番機会の受け取りを示す際には発話ではなく、挙手という非言語の動作によって示すことを適切な行為としてあつかったのである。

続く抜粋は、この適切性が他の学生にも志向されることが観察できる場面である。抜粋 2 の 9 行目は、レイラが自分のペアの相手であるマコを紹介するところである。



抜粋 2　0001:May 12: 19:37　-[参与者 T=Teacher、R=Reira、M＝Mako]

```
23    R:   hu:m.(.3) my partner is Mako.
24         (.7)
25    T:   where is +mako?
                    +looks at screen->
26    M:   +(.7)#
      MAK  +raises her hand
      FIG       #figure.3
           Figure.3

27     T:  okay.*(.3) hi:.*#
       TEA       *wave hand*
       FIG                   #fig.4
```

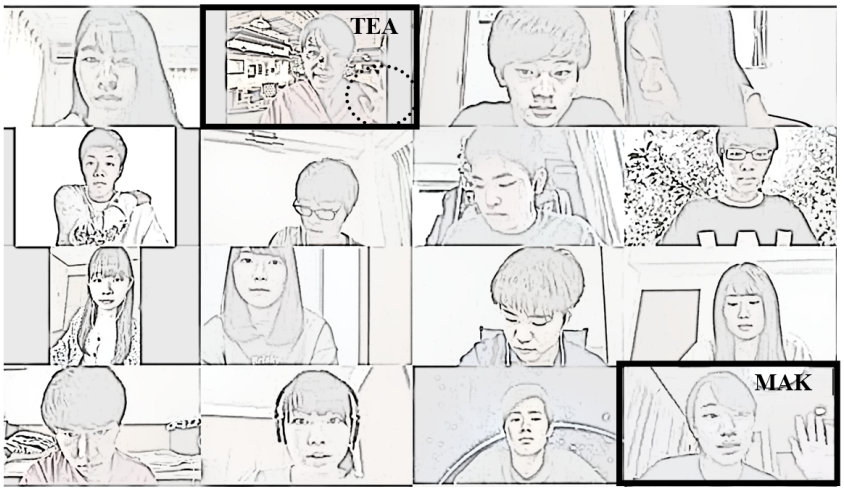


Figure.4

11 行目の教師の発話を受けて、12 行目ではマコがゆっくりと手の平を画面にかざす。教師は okay, hi と手の平を振ってみせている。興味深いのは、マコが 12 行目で音声発話によって教師に I'm here などと答えることを選択せず、手の平を画面に示す (=挙手にみえる) 行為のみを選択したことである。このように発話ではなく挙手にみえる行為によって存在を示すことは、直前のレイラと教師のやりとりによって示された適切性に沿うものだと解釈できる。そしてこの適切性は、続く抜粋３で示すように、他の学生たちにも実演されていくのである。

抜粋 3 の 1 行目は、レイラたちのペアの発表の後、アカナが次の発表ペアの一人として教師に指名されるところである。

抜粋 3　　0001:May 12: 30:54　-[参与者 T=Teacher、A＝Akana]

```
1   T:     allright. ↑next.(.)hum:.(.3) Akana,
2          +(.7)
           +looks at the screen->
3          *(1.3)*#
    AKA    *--▼--*
              ▼raises her hand
    FIG            #fig.5
```

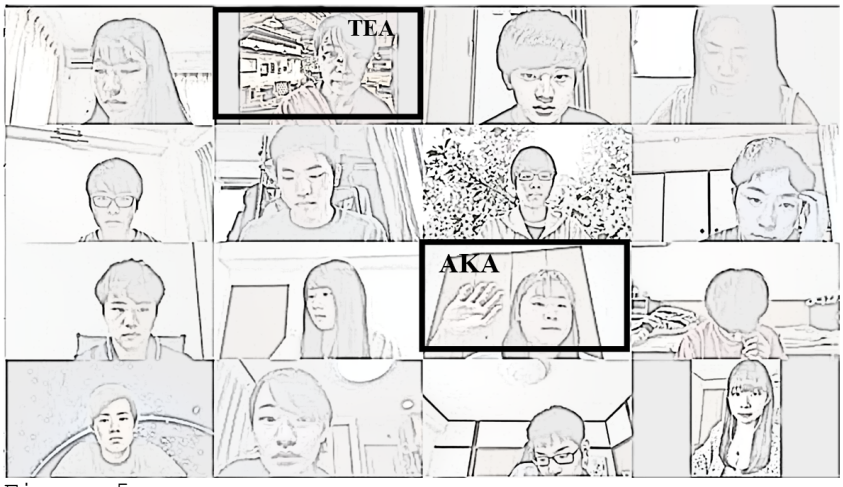


Figure.5

```
4   T:     okay.*hi:.*#
                *-▼--*
    TEA           ▼waives hand
    FIG                 #fig.6
```

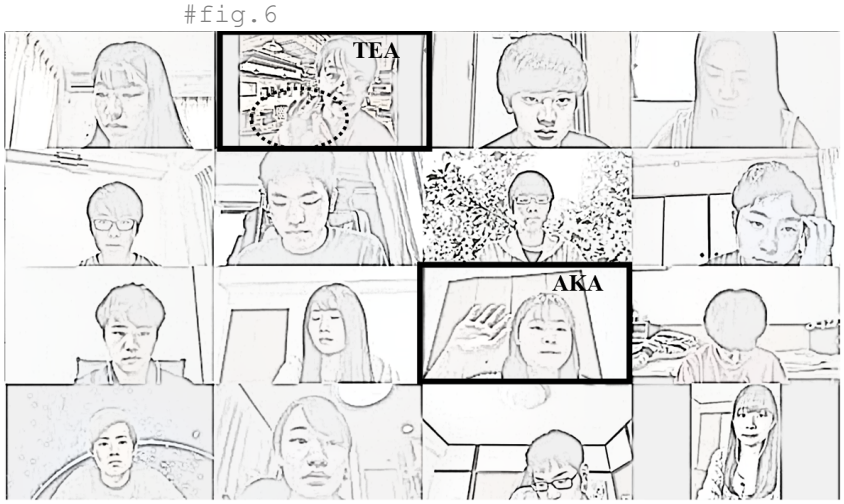


Figure.6

```
5          (.6)
6   A:     so my partner is Gen (.)((Akana continues talking))
```

1 行目の教師の指名に対し、3 行目でアカナは Yes や I'm here などと発話することなく、手の平を画面に示して挙手に見える行為を示して見せている (Figure.5 参照)。4 行目の教師の okay と

いう発話はまさにアカナの選択した行為がこの場で適切なものとして受け取られたことを示している。6 行目からはアカナが自分のペアの相手を英語で紹介するという活動にとりかかっていることがわかる。したがってやはり、手の平を画面に示すという挙手にみえる行為が、学生らには指名されたことへの受け取り、あるいは存在を示す適切な行為として志向されていることが分かる。

つづく抜粋 4 では、片手の平を画面にみせるという行為が発言順番の取得においても適切な行為として学生に志向されている様子が観察できる。抜粋 4 は、アカナとゲンの紹介が終わり、それぞれに対する教師の質問が終わったあとの場面である。1 行目で教師はクラス全体に他に質問をしたい者がいないかと問かけている。

抜粋 4　　0001:May 12: 42:06　-[参与者 T=Teacher、H=Hayato]

```
1   T:    allright. questions from the floor?
2         +(1.7)
          +looks at the screen->
7         *(1.0)*#
    HAY   *--▼-*
             ▼shows his palm to the screen
    FIG          #figure.7
```

Figure.7

```
3   T:    yes, Hayato,
4         (.7)
5   H:    I have question to GEN((continues talking))
```

1.7 秒の沈黙の後、3 行目でハヤトがゆっくりと手の平を画面に示してみせる。3 行目の教師の発話はハヤトが発言順番を獲得したことを明示化し、5 行目でハヤトはゲンへの質問を開始するのである。このやりとりからも、学生らが発言順番の分配の受け取りだけではなく、発言順番取得への準備を示すことも挙手（にみえる動作）によって行うことが適切なものとして志向されていることがわかる。そしてこの適切性への志向は、ハヤトだけではなく他の学生にとっても志向されていることが次の抜粋 5 でも観察できるのである。

抜粋 5 はスミカとジュンのペアが発表した後の場面である。教師は 1 行目でクラス全体に何か質問がないかと問いかけている。

抜粋 5　　0001:May 12: 56:49　-[参与者 T=Teacher、K=Kouhei、YOU＝Youko、S=Sumika]

```
1    T:     okay. +is there any question?#
     TEA         +looks at the screen->
     FIG                                 #fig.8
```

Figure.8

```
2          *(0.6)*(.3)*#
     KOU   *raises his hand->
     YOU        *raises her hand->
     FIG                #figure.9
```

Figure.9

```
3    T:     yes.kouhei
4    K:     hum:.Sumika.(.)so::hum:.I think your pronunciation is very cool.
5           (.3)[so: ((Kouhei continues talking))
6    S:         [thank you so mu:ch.
```

1 行目の教師の質問の後、最初にコウヘイが手の平を画面に示してみせる。そしてそれに 0.6 秒遅れてヨウコが手の平を画面上に示す。3 行目で教師は、先に手の平を画面に示したコウヘイに発言順番を分配するのである。コウヘイは教師に発言順番の取得を認められた直後の 4 行目で発表した学生の一人、スミカに質問を開始している。したがって教師、そしてコウヘイ、ヨウコのなかで発言順番取得に際して挙手の動作を示すことが適切な行為として志向されていることが観察できる。

以上、ここまで学生と教師によって初めて行われたオンライン授業の第 1 回目を対象に、発言順番の取得と分配の規範がどのように構築されていくのかを記述した。そこで明らかになったのは、ここでの発言順番の取得と分配の交渉は発話による手段ではなく、挙手にみえる行為を用い

るということが適切な手段として参与者に規範化されていく過程であった。それは、最初 (抜粋１の 5 行目) に教師が学生の所在を確認する際に指示をした「手を挙げる」という行為と so that everybody can see という発話によって示されたところから参与者に志向されはじめたものだと考えられる。

ここでの手を挙げるという行為は、対面の教室場面における「挙手」とは異なる行為に考えられる。なぜならその行為は画面を確認している者にとってそれが挙手だとわかるものでなければならないからである。例えば対面授業では、教師が質問をなげかけた次の位置で学習者の片手がそれまで置かれていた位置よりも高い位置に動いたのならば、教師にとってはそれを挙手という行為にむすびつけやすい。なぜなら教師には、質問をなげかけた直後の位置で、学生の視線の動きや身体の配置の変化などを観察することができるからである。しかしオンライン授業の場合、教師に観察できるのは小さな四角いフレームのなかにうつしだされている学習者の身体の一部のみである。学習者には、この制約のなかで自分たちのある動作が挙手という社会的行為として教師に観察可能となるよう、手の平を画面の適切な位置にうつしだし、挙手だと認められるまでそれを維持し続けるという身体的作業が求められるのである。

本節が記述したのは、この挙手にみえる行為を画面上にしめすことが、発言順番取得に係るニューノーマルな方法として規範化される様子であった。次節ではこのニューノーマルがそれぞれの参与者に獲得されたことの証左となる事象を記述する。

4.2 発言順番取得におけるニューノーマルの獲得

抜粋 6 は初回の授業から約 2 か月が経過した後の授業場面である。初回の授業では教師が主に発言順番を分配していたのに対し、2 か月が経過した授業場面では、学生が司会を務めて発言順番の分配を行っている。抜粋 6 では、学生それぞれの学術的関心について英語で発表し、その後他の学生らと議論するというディスカッション活動が行われている。ディスカッションの司会進行役は学生が務め、教師はそれらを観察している。

1 行目はヨウコのプレゼンテーションが終了した後、司会者であるジュンが発表をきいていた学生たちにむけて質問がないかときいているところである。

抜粋 6　0025:July 14: 20:49　[参与者 T=Teacher、S1=Student1、S2＝Student2、S=Sakuta]

```
1   J:     do you have any questions?
2          (.8)#
```

```
FIG        #figure.10
```

Figure.10

```
3          *(.4)*(.8)*(.6)#
     SAK   *raises his hand->
     S1         *raises her hand->
     S2              *raises his hand->
     FIG                       #fig.11
```

Figure.11

```
4    J:    u:mto:.(.2)sakuta,
5          (.7)
6    S:    yes.(.4)hum(.3)I have a question.
7          (.2)
8    Y:    [yes
9    S:    [you said,(.) you said the:(.)((continues talking))
```

3 行目ではジュンの質問に対して 3 名の学生が挙手をし、発言順番取得の準備があることを示している。そして 4 行目ではジュンが一番早くに挙手を示したサクタに発言順番を分配している。そしてサクタはジュンに指名されて初めて発話を産出し、ヨウコへの質問を開始するのである。

つまりここでは、学生同士のやりとりにおいても「挙手にみえる行為」を示すということが発言順番取得にかかわる規範として志向されていることが観察できる。最初の授業で教師が先導し

た挙手を示すという発言順番の取得に係る身体動作は、約 2 か月経過した時点で学生同士の相互行為においても規範として志向されているのである。したがって、参与者らがズームを介したオンライン授業における発言順番の取得と分配におけるニューノーマルな方法を獲得していると観察することができる。続く抜粋 7 ではこのことが更に裏付けられる事象が観察できる。

抜粋 7 は、抜粋 6 の続きであり、複数の学生が質問を終えた後の場面である。1 行目ではジュンが他に発言順番の取得を希望するものがいないかとクラス全体によびかけている。

抜粋 7　0001:July 14: 28:27　[参与者 T=Teacher、K=Kouhei、J＝Jun、S=Sakuta]

```
1    J:     is there anyone else?
2           (.5)*(.7)#
     KOU        *raises his hand->
     FIG              #fig.12
```

Figure.12

```
3    J:     hu:m. eto:.(.2)jya:.(.)thank you* *Youko and audience,#
     KOU                                 -->* *moves his lips->
     FIG                                                          #fig.13
```

Figure.13

```
4           (.6)*
     KOU    -->*
5    T:     Oh, >I saw kouhei<=
6    J:     =aa: kouhe[i
7    T:               [*he was raising his hand.#
     KOU               *smiles and raise his hand again->
```

FIG #fig.14

Figure.14

```
8          @(.7)
     Ss    @some are smiles->
9    J:     aa: sorry,(.)Kohei.
10          (.2)
11   K:     than(h)k(h)y(h)o(h)u.(.3)so::,I have some comments.(.)
12          hum:,I think ((KOU continue talking.))
```

ジュンの質問から 0.5 秒ほど経過したところでコウヘイがゆっくりと手の平を画面に示す。しかし 3 行目でジュンは画面上をみつめながら hu:m. eto:.(0.2) jya:.と言いよどむ。そして thank you Yoko and audience とヨウコの発表に関する質疑応答の終了を方向づけるのである。同時にコウヘイが何か発話するように口を動かすが、音声が出ない設定になっているので発話は記録されていない。5 行目で教師が oh I saw Kohei という発話を産出し、続けてジュンが aa:と認識の変化 (Endo, 2018) を示す発話を産出してコウヘイの名前に言及する。教師がコウヘイの挙手の行為を観察したことを指摘すると同時にコウヘイは笑顔をみせながら再び手のひらを画面上に示す。9 行目では数名の学生も笑顔をみせ、続いてジュンがコウヘイに謝罪する。11 行目ではコウヘイが笑いながら発話を産出し、ジュンの謝罪を受け止めつつも、それほど深刻なものとは扱っていないことがわかる (e.g., Schenkein, 1972; Jefferson,1984)。そしてジュンの指名のやりなおしに thank you と礼を言うことで自らの発言順番の受け取りを示し、I have some comment とここから発言順番を保持するのである。

以上のやりとりで、司会者のジュンや聞き手である学生、そして教師のなかでニューノーマルな規範の共有が最も表現されているのは教師の 5 行目の指摘のあとからである。5 行目の教師の指摘は、発言順番の取得を希望するものがここでの規範に則ったやり方でその取得の希望を表明していたことを指摘している。9 行目のジュンの謝罪には、司会者としてその行為を見落としたという行為に対する謝罪として理解できる。すなわち、ジュンがコウヘイの挙手を見逃したことについて自らの役割に課された責任を果たせなかったものとして受け止めていることが表明されているのである。そしてまた、8 行目や 11 行目で示される学生らやコウヘイの笑顔には、これらが笑うことのできる相互行為上の問題として受け止められていることを示している (e.g., Jefferson, 1984)。このような教師と学生の行為はこの授業におけるニューンーマルな発言順番交替の規範への志向を示すものだといえる。したがって、この抜粋における一連のやりとりを、学生および教師のオンライン授業におけるニューノーマルの獲得の諸相が観察できる事象だと位置づけたい。

5.　まとめと考察

本稿では、オンライン授業における発言順番交替 (Sacks et al.,1974) の実態を明らかにするために、ある大学の英語によるオンライン授業場面を対象に会話分析を試みた。分析の結果、教師が初回の授業で発言順番交替における非言語資源の使用を規範化することを方向づけ、その規範が数週間後には学生を含む参与者に獲得されていることが明らかになった。その規範とは第一に、発言順番交替において次に話す用意のある者は、挙手にみえる (＝画面上に手の平を示す)しぐさをして発言順番の取得の用意を示すこと。第二に、現在の発話者は次に話す者の挙手にみえる行為を確認したうえで、その者を次話者として選択するという規範である。

挙手制による発言順番交替という規範は、これまでの対面形式による授業場面においても数多く観察されてきた (e.g., 森、2014；Sahlström, 2002)。しかし本稿における挙手に関する規範が先行研究のそれらと異なるのは、次の 2 点においてである。まず発言順番を取得するものには、四角く区切られた画面上のフレームのなかで自ら手の平が挙手を示すものとして他の参与者にわかるかたちでうつしださなければならないという点である。そして、発言順番を分配するものには、画面上のフレームから挙手にみえるしぐさを示している参与者をみつけださなければならないという点においてである。参与者の全てが身体的に同じ場所に存在する対面授業では、教師は学習者の腕の上げ下ろしだけではなく身体の向きや視線の動きといったあらゆる身体資源の使用の変化を観察することができる。ここでとりわけ重要なのは、それらの身体資源の使用が教師自らの発話の産出のどのタイミングで変化しているのかを観察することができるという点である。しかしズーム等を用いたオンライン上のビデオ会議システムによる授業では、教師や他の参与者が観察できる参与者の身体資源の使用の変化は画面上にうつしだされる範囲においてのみである。本稿のデータにおいて参与者が示した発言順番交替への志向はまさにそのような制限された環境に対応するものとして観察できるのではないだろうか。例えば抜粋 7 でジュンがコウヘイの挙手に志向した行為を、そうだとは見落としたように、発言順番の交替において交替を主導するものには挙手に志向している行為を注意深く観察する労力がもとめられるのである。そしてまた、発言順番の取得を希望するものには、挙手にみえる行為を画面上に示すという労力がもとめられる。

そしてこのような作業に係る身体的な負荷は対面授業時のそれよりも大きいのではないだろうか。なぜなら例えば、発言順番の取得を希望する者は画面上に自らの行為が挙手だと観察可能にするために、身体的調整を行わなければならないからである。そしてその身体的調整は、発言順番を分配する者にそうだと知覚されるまでのあいだ、画面上で維持することが求められる。発言順番を分配する者は、発言順番の取得の準備のある者をさがすために画面上のいくつかの四角いフレームのなかからそのようなしぐさを示す者を発見しなければならない。つまり、画面上の微細な変化が捉えられるように目を凝らして画面を注意深くみつめる必要がある。これらの多くの制約を伴う身体的作業は、オンライン授業における特有の身体的制約なのではないだろうか。このような身体的制約は、ズーム疲れをひきおこす一要素となっている可能性が高い。もしそうであるならならば、こういった発言順番取得における特殊な規範がつくりだす身体的制約はまさに人々が気づかぬ間に直面し、知らぬままに対処し続けている「しんどさ」の正体なのではないだろうか。

参考文献

Endo, T. (2018). The Japanese change-of-state tokens a and aa in responsive units. *Journal of Pragmatics*, *123*, 151–166.

Jefferson, G. 1984. On the Organization of Laughter in Talk about Troubles. In Atkinson, J. M. & Heritage, J. (eds.) *Structures of Social Action* (pp. 346–369). Cambridge University Press.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. *Pragmatics and Beyond New Series*, *125*, 13–34.

Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2022). Facilitating synchronous online language learning through Zoom. *Relc Journal*, *53*(1), 296–301.

Lerner, G. H. (1993). Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in the conversation. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, *13*, 213–246.

松下佳代 (2001) 「教室における活動システムの相互行為的構成」 『群馬大学教育実践研究』18，259–288.

McHoul, A. (1978). The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society, 7*, 183–213.

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.

Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching 46*(4), 609–611.

Moorhouse, B. L., Li, Y., & Walsh, S. (2021). E-classroom interactional competencies: Mediating and assisting language learning during synchronous online lessons. *RELC Journal, 54,* 114–128.

Mortensen, K. (2008). "Selecting Next Speaker in the Second Language Classroom: How to Find a Willing Next Speaker in Planned Activities. *Journal of Applied Linguistics 5* (1), 55–79.

森一平 (2014)「授業会話における発言順番の配分と取得――「一斉発話」と「挙手」を含んだ会話の検討――」『教育社会学研究』94, 153–172.

Nesher Shoshan, H., & Wehrt, W. (2022). Understanding "Zoom fatigue": A mixed‐method approach. *Applied Psychology, 71*(3), 827–852.

Payne, J. S. (2020). Developing L2 productive language skills online and the strategic use of instructional tools. *Foreign Language Annals, 53*(2), 243–249.

Petitjean, C. (2014). Social representations of turn-taking in classrooms: From compulsory to post-compulsory schooling in French-speaking Switzerland. *Classroom Discourse, 5*(2), 138–157.

Peper, E., Wilson, V., Martin, M., Rosegard, E., & Harvey, R. (2021). Avoid Zoom fatigue, be present and learn. *Neuro Regulation, 8*(1), 47–56.

Peachey, N. (2017). Synchronous online teaching. In: Carrier M, Damerow RM and Bailey KM (eds) *Digital Language Learning and Teaching: Research, Theory, and Practice* (pp.153–155). Routledge.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*, 696–735.

Sahlström, J. F. (2002). The Interactional Organization of Hand Raising in Classroom Interaction. *Journal of Classroom Interaction, 37* (2), 47–57.

Schenkein, James N. (1972). Towards an Analysis of Natural Conversation and the Sense of Hehe. *Semiotica, 6*, 344–377.

Serhan, D. (2020). Transitioning from face-to-face to remote learning: Students' attitudes and perceptions of using Zoom during COVID-19 pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science, 4*(4), 335–342.

ハイフレックス型授業におけるディスカッション
―対面の学生による参加の管理―

勝部　三奈子・久次　優子

1.　研究背景と目的

2020 年、新型コロナウイルスの感染拡大は経済活動への影響のみならず、教育へも多大な影響を及ぼした。大学教育においては大学の一時閉鎖が行われた後、ほとんどの大学で授業がリモート授業に移行し、学生は Zoom や Teams などのウェブ会議サービスを用いて自宅から出ることなく授業を受けた。留学生も例外ではなく、感染拡大防止の水際対策として取られた入国制限やビザ発給制限によって日本に来ることが困難になり、日本に入国することなくフルリモートで授業を受けることを余儀なくされた。その後ワクチンの普及や感染症対策の充実を背景に、2022 年以降多くの大学で対面授業が全面的に再開したが、留学生については、自国の出国制限によりなお入国の叶わない学生もおり、授業は対面とオンラインが併用して行われるいわゆる「ハイフレックス型授業」が行われることになった。

「ハイフレックス型授業」とは、同じ授業に対して対面で参加する学生とオンラインで参加する学生が同時に存在する授業を指す (Beatty, 2019)。この授業形態はオンラインと対面を組み合わせることによる教育効果を意図してプログラムされた「ブレンド型」 (Horn & Staker, 2015=2017）とは異なり、コロナ禍において対面授業再開の要請と感染拡大防止を両立できるものとして、多くの大学で実施されてきた。この授業形態のメリットは「どこからでも参加できる」という点にあるが、そのことは対面の学生とオンラインの学生が同等の学習効果をあげられることとイコールではない。むしろ、学生と教員間、ハイフレックス型の授業では、特に教師の講義主体ではなく、教師-学生間、もしくは学生-学生間のインタラクションが多い授業において、対面の学生とオンラインの学生が得られる教育効果の同質性の確保は難しいとされている (田口, 2020)。このことは翻って言えば、形態による教育効果を意図しないハイフレックス型の授業の場合においては、どの参加形態の学生も同じように授業に参加できるように配慮することが教師に求められると言えよう。しかし、そもそも「同じように参加する」というのは一体どのようなことを指すのか。同じように参加できないとしたら、その要因はどこにあるのか。それを明らかにしたうえで、どのような教育的配慮ができるのかを議論する必要があるだろう。

そこで本研究ではまず大学の留学生のハイフレックス型の日本語授業における対面参加の学生とオンライン参加の学生のディスカッションの場面を、会話分析を用いて記述することによって、対面の学生とオンラインの学生がどのようにディスカッションに参加しているのか、その参加のしかたを明らかにする。そしてその記述から、参加の同質性について検討し、ハイフレックス型の授業への十全な参加のために必要な教育的配慮についての示唆を与える。

2.　先行研究

2.1　ハイフレックス型授業

ここではまずハイフレックス型の授業について、これまでどのような研究がなされてきたかを論じる。2001 年の文部科学省告示第 51 号によって、通学制の大学でもメディアを通して行う授業が正規の授業として認められるようになってから、大学教育においては徐々にウェブ会議サー

ビスを用いた授業の制度化が進んでいった。しかし研究においてはハイフレックス型ではなく、授業の一部をオンラインやオンデマンドにすることによって教育効果を図る、いわゆる「ブレンド型授業」、「反転授業」と呼ばれる形態の授業を対象としたものが盛んに行われるようになった (向後・冨永・石川, 2012)。日本語教育においても例外ではなく、2000 年以降、多くの大学や高等教育機関でこれらの形態の授業が実践されている。研究においては上級学習者を対象とした文法教育における反転授業の教育効果を測った研究 (古川・手塚, 2016) や、反転授業とブレンデッド型授業のそれぞれの系譜から、それらの特徴や定義を検討する研究 (澁川, 2021) などがある。これらの研究では反転授業の視聴率が到達度テストの点の上昇と強い相関があることや、反転授業が対面授業の質の向上に重きが置かれているのに対し、ブレンデッド型は対面授業と個別学習の組み合わせやその制度設計に焦点が当てられるものであることが明らかになっている。

ハイフレックス型授業が大学教育においてにわかに注目を浴び普及したのはコロナ禍以降である。これは対面授業の再開が徐々に行われる中で、基礎疾患のある学生や入国できない留学生も授業に参加できるように配慮された、いわば機会均等のための現実的な解決策として有効とみなされたからである。したがってコロナ禍以降のハイフレックス型授業についての研究は、オンライン参加の学生に、対面の学生と同様の発言の機会や質問の機会を与えるための環境整備の必要性を指摘するものがほとんどであり (田口, 2020; 村上・浦田・根岸, 2021)、教師が授業設計において、どのような工夫や配慮をなすべきかといった観点から論じられるものはごく限られている (中館・中村, 2022)。多くの大学でハイフレックス型授業実施のための環境設備が整った今、実際の授業参加の様相がどのようなものであるかを記述し、教師がその設備を使用してどのような配慮や工夫ができるのかについて考えることは、ハイフレックス型授業を、参加機会均等の確保のための制度以上の、価値あるものにするためにも必要である。

2.2　教室におけるディスカッション

本研究で学生同士のディスカッションの場面を取り上げたのは、学生がいかに参加するかによってディスカッションの教育的成果が決まるにもかかわらず、教師は直接学生の参加をコントロールすることができず、特に配慮を要すると考えられるためである。ここでは教室におけるディスカッションについて、参加者たちがどのようなことに気を配りながら従事しているのかについて研究したものを取り上げ、本研究のデータにおいてどのような点に注目して分析すべきかを検討する。

教室におけるディスカッションは日常会話とは異なり、ある特定のタスクを達成するためになされる制度的会話である。制度的会話はその制度上の目的や割り当てられたカテゴリーによって順番交代のしかたや発話の連鎖のなされ方などその会話の組織のされ方が異なる (Clayman & Heritage, 2002; Heritage & Clayman, 2010 など)。教室内のディスカッションもある特定のトピックを学生たちがディスカッションの参加者として議論する制度的会話であり、その場に内在する制度に志向して会話が組織される。例えば、Greer & Potter (2012) では口頭能力テストにおける英語学習者同士のディスカッションを分析し、学習者たちが “How about you?” という質問形式を用いて発話の機会が均等に与えられるようターンを管理していることを分析している。ディスカッションにおいて、どのようにターンを配分し、発話の機会が与えられるかということは参加の同質性を考えるうえで重要な要素であり、本研究もディスカッションのターンの組織のしかたについて注目して分析をする。

加えてここでは参加者のデオンティックな地位 (deontic status: Stevanovic 2013 など) にも注目したい。デオンティックな地位とは相互行為の参加者が「将来的に何が行われるのか、あるいは行われるべきなのか」(Thompson, Fox, and Couper-Kuhlen 2015, 264)についての社会的・文化的な期待にもとづく地位のことである。デオンティックな地位はそれを用いることで、教室内での学生の参加の管理をしたり、教師が特定の行為を開始したり終了したりすることを可能にする。例えば Ishino & Okada (2018) では、日本の中学、高校、大学における授業への参加の管理のしかたについて分析し、教師が学習者にある特定の呼称を用いることで、デオンティックな地位を前景化し、教師が生徒に注意を与えることや、ある特定の生徒に答えさせることをその場において適切なものとすることを明らかにしている。このようにデオンティックな地位はまた制度的会話における参加のしかたに深く関わる。

以上の 2 つの点に注目をすることで、教室でのディスカッションにおいて参加する学生が局所的にどのような参加の管理を実践しているか十分に記述することができると考える。この実践の記述は「学生が同じように参加する」とはどのようなことで、そのために何が必要かの示唆につながるだろう。

3. データと分析方法

3.1 データ

本研究で取り扱うデータは、私立大学文系学部留学生のライティングの授業の中で行われた学習者間のディスカッションの場面である。学生は東アジア出身の留学生で文系学部の 1 回生である。この授業では「私の問題意識」というテーマで、その学科に関連する学問分野における自分の興味関心を掘り下げることを目的としたレポートを作成している。レポートは 1 つのレポートを全 15 回の授業で完成させる。この日は全 15 回の授業のうちの 13 回目で、ディスカッションと推敲を重ね、レポートは完成間近である。各回の授業の流れは以下の通りである。

①教師がその日のディスカッションのポイントを説明する
②3~4 名のグループに分かれる
③授業外の課題として書いてきたレポート(1 名分)をグループで各自黙読
④グループでレポートの内容についてのディスカッションを行う
⑤執筆者がディスカションの内容を教師へ報告する
⑥教師がグループ内、もしくは全体でフィードバックを行う

取り扱うデータはこの流れの④の部分を収録したものである。第 13 回のディスカッションでは「結局どのようなことを研究してみたいのかが十分に伝わるか」「もう少し問題意識の範囲を特定するとしたらどのようなものが考えられるか」に焦点を当てて議論するように教師が予め指示を出している。グループは 5 名の対面参加の学生と、1 名の Zoom 参加の学生で構成されている。この Zoom 参加の学生は出国制限のために日本に入国ができておらず、学期を通して Zoom での参加をしていた。Zoom のミーティングには教師とオンライン参加の学生 1 名のみ参加しており、その他の学生は参加していない。対面での学習者が Zoom 参加の学生とディスカッションする際はグループのメンバー1 名の卓上に教師のパソコンを移動して参加をさせていた。

3.2　分析方法

データの分析には会話分析を用いる。この研究で明らかにすることは、対面の学生とオンラインの学生とのディスカッションが、具体的にどのようにして成し遂げられているのか、成し遂げられるために、参加者が実際にどのようなことを局所局所で行っているのかである。会話分析は「人が他者と相互行為（行為と行為の連鎖）を達成する方法を内的視点から構造的に分析し記述する分析手法である」(岡田, 2019) 。制度的場面の会話分析では，それがどのように特定のアイデンティティにつながり、制度上のタスクを成し遂げているのかを考察する (Heritage & Clayman, 2010)。ハイフレックス型の授業において、対面の学生とオンラインそれぞれの学生がディスカッションへの参加の管理をどのように行い、ディスカッションを成立させているのか、その参加の様相を明らかにするために、この会話分析の手法を用いる。

4.　分析と考察

この抜粋は右の手前にいるＹという男子学生のレポートを読み、Ｙのレポートの内容について議論を始める場面である。データはディスカッションの開始時と実際にコメントが行われているところ、終了時と３つに分けて分析する。ここで呼ばれる学生の名前は全て仮名である。

4.1　開始時

[抜粋１-A]

```
1    K:#$ラさん
     k  $学校 PC を覗き込んでいる((13 行目まで継続))-->
     図 #図１
```

```
     (        K              R                          W(Y 奥)       Y    )

2    (2)
     k:-->
3    K:読み終わった?
     k:            -->
4    T:ん?#ラ[さん>どっか行っ%ちゃった<?#
     t:     #学校 PC の方に向かってくる----#
5    L:        [はい(.)読み終わ%りました:
     y:                        %PC に視線((28 行目まで継続))-->
     k:                              -->
6    R:あ(.)終わりまし#た:
     y:                 -->
     t:               #学校 PC を覗き込む-->
     k:                 -->
```

```
7   K:あ##りますか[コメント.
    t:->##教卓の方へ戻る-->
    k:                 -->
    y:                 -->
8   Y:            [#終わりました
    t:          -->#
    k:                     -->
    y:                     -->
9   R:みんな終わりました*か           *
    r:                 *B,W の方を見る*
    k:                            -->
    y:                            -->
10  W:終わり[ました:
    k:          -->
```

ここではまず画面左手前の K が Zoom に参加している学校のパソコン画面を覗き込みながら、L に読み終わったかどうかの確認をしている (1,3 行目)。この K の発言を聞いて、教師は「ん? ラさん>どっか行っちゃった<?」と質問しながら教卓側から K の方に向かってやってくる (9 行目)。この教師の質問は K の 1 行目から 3 行目の発話を L の参加についての何らかのトラブルと聞き取りそれを K に確認するものである。「ラさん>どっか行っちゃった<?」という質問のしかたは、L が黙読の時間に Zoom の画面上(もしくは映っていなくても Zoom の音声が届く範囲の位置)にいないことをトラブルとして質問するものである。しかしその発話に重なるように L は K の質問に応答する (5 行目)。この応答のタイミングと発話の内容からは、教師の K の所在に関する質問は L には聞こえていないか、応答義務のないものとして捉えられていることが示されている。この直後には R は「あ.読み終わりました:」と K の 3 行目の質問に答えている。K の質問は 1 行目の「ラさん」という呼びかけから L に向けられているものだと理解できるが、R はそれを教室にいる応答の必要があるものとして理解して答えている。教師は R の応答が聞こえると L が映るパソコンを覗き込み、K が L にコメントを要求する質問をしたあとに立ち去る (6,7 行目)。8 行目では K のコメントを要求する発話とオーバーラップする形で、グループのメンバーが読むレポートの執筆者である Y も「終わりました」と答えている。K の質問は既に 7 行目で「ありますか」と異なる質問に移行にしているが、その質問が完了する前に 3 行目の質問に応答していることから、8 行目の K の質問は Y に向けられた質問ではないと Y が理解していること(もしくは聞いていないこと)がわかる。その直後 R が応答をまだしていない B や W に視線をやりながら「みんな終わりましたか」と「みんな」をつけて K の質問に応答すべき人の範囲をその場にいるグループ全員に拡大して質問をし (9 行目)、それに対して W が「終わりました:」と応答している (10 行目)。

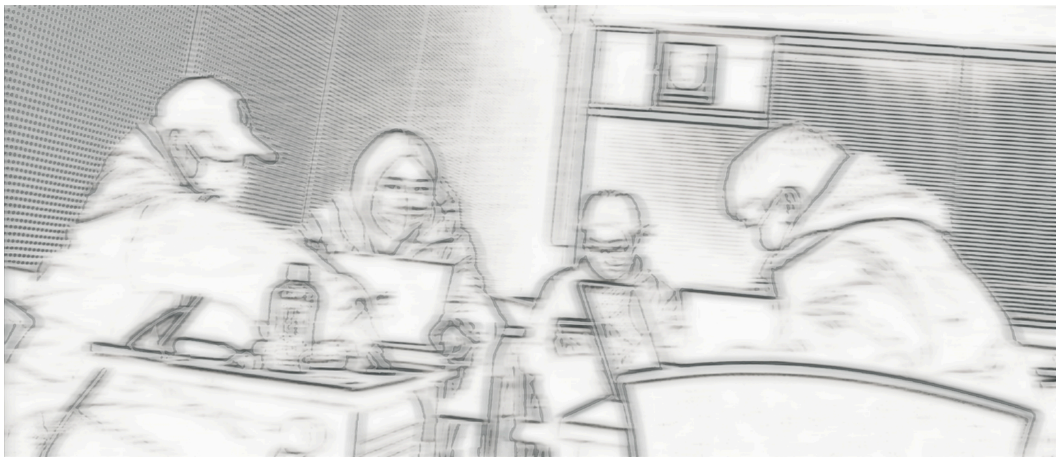
議論の開始時において注目する一つはまず、K の役割がこの場においてどのように適切化されているか、である。K は 1 行目でパソコンを覗き込み、L に呼びかけ、そして 3 行目で読み終わっているかどうかを L に尋ねている。この視線と呼びかけと事前作業の完了を確認する発話を通して、K が自らを L の参加管理を担うものというデオンティックな地位を構築している。そしてこのことは、4 行目で「ん？」と聞き咎め、「ラさんどっか行っちゃった？」という、L の不在を K に問うことから、教師も K の立場が L の参加管理を担うものとして適切であることを示している。この場で、教師は K の L への呼びかけを L の不在として聞き咎めている。この点において、L の在不在に関して、教師自身は不在を問題とする立場にはあるが、それを管理しているのは K であるとみなしていることがわかる。またもう一つ注目する点は、9 行目の R の発話であ

る。R がここでターンを取り、Y のレポートを読み終わったかどうかの問いを「みんな」と全員に向けて質問することを通して、R もまたここで参加管理を担うものとして自らの地位を構築しているといえる。

4.2 L のコメント

[抜粋 1 -B](抜粋 1-A の直後)

```
11  L:       [え:と(.)コメントは:その:基本的にふたつあります
    k:                                                  -->
    y:                                                  -->
12  K:はい$
    k:  ((1 行目からの視線終了))-->$
    y:  -->
13  L:*とひとつは:
    r:*Y を見ながらポンと手を上げる*
    y:                          -->
    k:                          -->
14  L:#*¢(.)あの:(1.6)    *その:(.)問題について
    r:*PC 画面を Y へ向ける*
    y:¢身を前に乗り出して PC に打ち込みを始める-->((28 行目まで継続))
    y:------------------------------------->
    図 #図 2
```



```
15  L: の紹介$は:あの結構書いたんですけど:$$その*.h しかしその問題を:
    r:                                  -->*
    k:        $r を手伝う--------------->$$PC を y に向ける------>
    y:                                                      -->
    y:                                                      -->
16  L:研究すれば:あのなに(1)なにができ$るのか(.)その問題につ(.)そ-
    k:                              -->$
    y:                                                      -->
    y:                                                      -->
17  L:それについてはあの(.)ちょっと欠けています.h
    y:                                  -->
    y:                                  -->
18  (1.9)
    y:  -->
    y:  -->
19  L:その問題を研究する意義とか.h
    y:                          -->
```

```
    y:                          -->
20  (.5)
    y:  -->
    y:  -->
21  そのどうしてその問題を研究:.h するのか(.)それはひとつ目.h
    y:                                                  -->
    y:                                                  -->
22  あのふたつ目はその個人的なエピソードがあの見えてないんです.h
    y:                                                   -->
    y:                                                   -->
23  (1.6)
    y:  -->
    y:  -->
24  Y:°ふ::ん°
    y:      -->
    y:      -->
25  L:はい.そのふたつだけ
    y:              -->
    y:              -->
```

この抜粋は L が K の 7 行目の質問に答えて、自分の見解を述べ始める場面である (11 行目)。L はコメントが 2 つあることを前置きした上で、コメントを一つずつ述べる (13 行目)。L がコメントを述べ始めると、R が Y を見ながら挙手をするように左手を上げるが、コメントを受けている Y の視線はそのまま自分のパソコン画面へ向けられている。R はその直後に K や R の方を向いていた学校のパソコンの画面を回転させ、Y の方へパソコンの向きを変え始め、K もそれを手を添える形で手伝う。それと同時に Y は、視線はそのままに少し体を前に傾斜させ、身を乗り出す格好になる (14 行目,15 行目)。L の Y のレポートに関する 1 つ目の見解は一度区切りを迎えるが(17 行目)、それについて対面の場からの反応はない (18 行目)。1.9 秒の沈黙の後、L は再度自らターンを取り、レポートに欠けているとする点を「その問題を研究する意義とか.」と再定式化 (Bilmes, 2011) する (19 行目)。ここでも対面の場からの反応はない。L は再び「そのどうしてその問題を研究:.h するのか」と「研究の意義」をさらに再定式化した後、「それはひとつ目」と改めて 1 つ目の見解がここで終わることを示している (20, 21 行目)。L はその直後、1 つ目の見解への対面の場の反応を待つことなく、即座に 2 つ目のコメント、「個人的なエピソードが見えない」という点について述べ始める (22 行目)。2 つ目のコメントを述べ終えた後も、依然として対面側の L のコメントに対する反応はないが、1.6 秒後にようやく Y が「ふ::ん」とごく小さな声で発話するが、L にはこの Y の「ふ::ん」は聞こえていない[1] (24 行目)。L はこの直後、改めて「はい.その二つだけ」と区切りをつけて全てのコメントが終わることを示している。この間、Y は一度も L の映る画面を見ることなく、自分のパソコンの画面を見ながらキーボードに打ち込みをし続けている。

ここでは、まず反応の機会が何回か訪れているが、そこでは沈黙が差し挟まれていることに対して、L がどのように一通りのコメントを終えているのかから、L がどのようにこの場に参加しようとしているのかを考察したい。L は自分のコメントに対して最初の反応機会に反応がなかったことに対して再定式化を行うことで、沈黙を理解のトラブルとして取り扱っている。ここまで

[1] Zoom の録画機能を用いた録画を確認するとこの音声が確認できないことから、L にも聞こえていなかったと推測できる。

のところでは、L はコメントが一区切りつけば、そのコメントに対する何らかの反応が返ってくることを期待していることが窺える。しかし次の反応機会にも対面の場からの反応がないために、再定式化したのちは相手からの反応を待つことなく、即座に 2 つ目のコメントへと移行することで、ターンを維持している。この発話の組み立てやターンの取り方から、L が、意見が一区切りつけば相手と意見の交換が始まるという教室活動についての規範から、一人一人、自分が持つ意見を一通り述べるという規範に沿って、自らがこの場でなすべき役割を変化させていることがわかる。

またもう一つここで考察しておきたいのは、L のコメントを述べるプロセスを対面参加者側がどのように捉えどのように支えてきたかである。これまで参加の管理をしてきた K や R は、L のコメントが始まった段階から、自分達の方に向いていた L の映るパソコンの画面を Y の方へ向け L への応答の義務を Y に課している。しかし Y は一度も L の映る画面に視線を向けておらず意見を自分のパソコンに記録することに終始し応答をしない。にもかかわらず、対面の他の参加者が代わりにターンを取ったりしないのは、Y がパソコンに打ち込むという行為が対面の場から見れば適切だとみなされているからである。このことからは、L のコメントが終了する時点までは、パソコンを打ち込むという行為が、L のコメントに対する何らかの応答であるとみなされていることが示されている。

4.2　終了時

[抜粋 1-C] (抜粋 1-B の直後)

```
26  (2.5)*(.)                *(.5)
    r:      *一瞬 Y に視線を向ける*
    y:                          -->
    y:                          -->
27  K:センキュ::
    y:                          -->
    y:                          -->
28  R:センキュ::
    y:                          -->
    y:                          -->
29  L:[はい
    y:                          -->
    y:                          -->
30  Y:%ª[サンキュ¢%::
    y:->%
    y:        -->¢
    y:  ª 視線を L の映る画面を向ける-->
    y:           %拍手-->
31  R:*センキュ*&::&
    y:           -->
    y:           -->
    r:*R の PC 画面を自分側に傾け学校 PC を覗き込む*
    r:          &拍手&
32  Y:シェ:シェ::
    y:        -->
    y:        -->
33  R:fufufu
    y:     -->
    y:     -->
```

34 W:%+*シェ:シェ::+*
y: -->
y:->%
y:+学校 PC に向かって両手でバイバイをする+
r:*拍手 ->*
35 L: 不客気ª
y: -->ª
36 R: [hahahahaha
37 Y:#[%これ(.)これこれ
y: %R を見ながら右手の拳に左手を重ねるポーズ-->((43 行目まで継続))
図 #図 3

38 R:*これ?
y: -->
r:*Y と同じポーズをする-->
39 39 Y:(&¢) &¢
y: -->
r: -->
r: &W に視線&
y: ¢W に視線¢
40 R:(使わないよ使わない)
y: -->
r: -->
41 Y:(¢&これじゃない.¢&%*)
y: -->%
r: -->*
y: ¢首を縦に振る¢
r: &首を横に振る&
42 R:*シェ:シェ:*
r:*再度手を上げて同じポーズ*
43 Y:%シェーシェー%
y:%再度手を上げて同じポーズ%
44 R:hehehe
45 *(.3)
r:*右手を横に振る-->
46 Y:%使わん.=%
r:------->
y:%右手を上げる%
47 R:=使わん.*
r: -->*

```
48  R:*%fufufufufu
    r:*自分のパソコンに視線を落とす-->
    y:%うなずいてから PC に視線-->
49  (0.5)
    r:-->
    y:-->
50  R:え::(.)ん::
    r:        -->
    y:        -->
```

ここはLがコメントを終了した直後の場面である。この抜粋の直前の25行目ではコメントが2つであることを再度明示することで、Lは一通りのコメントの終了を示しているが、それに対しても対面の参加者の応答はしばらくない。2.5秒ののち、RはYに一瞬視線を向ける。その直後、それを見ていないKが「センキュ::」と発話し、それに続いてRも同じように「センキュ::」と発話する (26~28行目)。それに対してLは「はい」と応じ、二人の感謝の表明が自分宛であること、その感謝の意を受け取ったことを示している (29行目)。この感謝の表明とその表明の受け取りによって、Lの一連の発言は終了しうる点を迎えているが、そのLの応答と重なるように、Yも打ち込みを終わらせ「サンキュ::」と拍手をしながら発話し、学校のパソコン画面をわずかに覗き込むようにしながら再度「センキュ::」と発話している (30,31行目)。さらにYはLの第一言語である中国語で感謝の意を表す「シェ:シェ::」という言葉を発話する(32行目)。このYの「シェ:シェ::」はRにとって笑いの対象であることは、Rが直後に「fufufu」と笑っていることで示されている (33行目)。そしてWも「シェ:シェ::」と発話する(34行目)。このWの発話と同じタイミングで、Yは学校のパソコンの画面に向かって両手を振って、バイバイの仕草をする。ここでLは中国語で「どういたしまして」の意味を持つ「不客气」を発話することで、YやWの「シェ:シェ::」に応えているが、これに対してもRは笑っている (35,36行目)。Yのバイバイや、Lの「不客气」という発話からもLのコメントが終了に向かうように見えたが、Yはおもむろに R を見ながら左手の拳に右手を添えるポーズを、「これ(.)これこれ」と言いながらRに向かって見せている(37行目)。この動作や発話はRに向けられており、このポーズが「シェ:シェ::」とともに用いる動作として適切かどうかを問うているように聞こえる。これに対してRは「これ?」と同じポーズをしながら聞き返すことで、Yが何についての判断を求めているかの確認をしている(38行目)。Yはこれに対するなんらかの発話をするが、その際、RとYはほぼ同時にWに視線を向け、ポーズの適切さについての判断をW宛に問うている (39行目)。しかしWはその視線には応答しないため、R自身が「使わないよ使わない(と聞こえるが不明瞭)」と不適切であることをYに伝えている (40行目)。YはそのRの発話に対して、「これじゃない.」と首を縦に振りながらRに確認し、Rも再度、首を横に振ることによって不適切であることを伝えている (41行目)。しかし、ここで不適切さが確認されたにもかかわらず、それを判断した当の本人であるRによって再び同じ行為が実演される (42行目)。YがRと同じようにポーズと発話を繰り返すと、Rは笑いながら、右手を横に振ることでRから始められたこの一連のやり直しもやはり不適切であることを示している (43,44行目)。Yはこれに対して再度「使わん.」と使わないことを確認し、Rも即座に「使わん.」と応答し、笑いながら自らのパソコンに視線を落とすことでポーズの適切性についてのやりとりはようやく終わりを迎えている (45,46行目)。0.5秒ののちRは自らターンをとって、Yのレポートに対する自分の見解を述べ始める。

ここでも2つの点で考察をしたい。まず1つ目は、Lが発言を終えた後、その終了がどのようにもたらされたかについてである。Lのコメントが終了した後、KやRが「センキュ::」とお礼を述べることでLのコメントの受け取りが行われ終了に向かう (27,28行目)。ここでKやRがお礼を述べるのは、26行目の2.5秒の沈黙をKやRが何らかのトラブルであると聞いているからである。27行目でRはYの方に視線をやっているが、このことは少なくともRにとってはこのトラブルがYに起因すると理解していることを示している。Yはこの時依然としてパソコンの打ち込みを続けている。先に述べたようにコメントをLが述べている最中には、たとえそれに言語的な反応がなくてもパソコンに内容を打ち込むという行為がその変わりを果たしていた。しかしコメントが終われば、書き込む内容がなくなり、その行為は単にパソコンに向かう姿として映る。これらのことからはLがコメントを述べている最中にはその場に適切な行為としてみなされていたパソコンへの打ち込みが、コメントが終了したことにより逸脱行為となり、それを続けるYに代わってKやRがお礼を言うことがよりその場に適切なものとされていることがわかる。

そして最後に考察したいのは、お礼のやりとりがその後どのように変化しているかである。KやRがお礼を述べた後、Yも打ち込みを続けつつ「サンキュ::」、さらに中国語で「シェ:シェ::」とお礼を述べている。Lの母語である中国語でのお礼の再定式化は、Lへの感謝の度合いを格上げするものであるが、同時に中国語での感謝のしかたの適切さを問う、別の連鎖の開始のきっかけにもなっている。Yの「シェ:シェ::」に対して、Lは「不客气」と、感謝に対応する「どういたしまして」という意の中国語を産出している。しかし、そのやりとりをRが笑った後にはYはLから視線を外し、Rに向けて「シェ:シェ::」に伴うポーズの適切さについて問うという、ディスカッションという制度的な枠組みから離れたやりとりを開始している。そもそもLへの感謝の意を資源として用いられた中国語にまつわるやりとりは、Lを視線から外すだけで、対面の場のやりとりとして成立している。このことからLの参加はLが映るパソコンの画面を向けられたYの視線に委ねられていることが示されている。

5. まとめ

本研究はコロナ禍で推進されたハイフレックス型授業の中でも、学生同士のインタラクションが主となるディスカッションにおける学生の実際の参加の様相を記述することで、ハイフレックス型授業で必要となる教育的配慮についての示唆を行うべく行われたものである。ここでは上記の分析と考察を今一度まとめた上で教育上の示唆を述べる。

本研究で取り上げた抜粋の中で、参加の管理は対面参加者のKやRによってなされていたが、Kはディスカッションの開始時にデオンティックな地位、この場においてはディスカッションの参加の管理を担うべき役割を、まずオンライン参加のLが映るパソコンの画面を覗き込んで呼びかけることを通して構築していた。またLのコメントが開始されると、同じく参加の管理を担うRが、Lの映るパソコンの画面をレポートの執筆者であるYに向けることによって、Lのコメントへの応答義務をYに課していた。さらにLのコメントが終了し、そのコメントへの反応が規範的に義務付けられる場面においては、Rはお礼を言う際に画面を覗き込む格好を見せ、またYも自分のパソコンから視線をずらし、Lの画面に視線を送っている。一方で、その後の「シェ:シェ::」のポーズをめぐるやりとりでは、Lは画面に映っているにもかかわらず、そこから視線を外すことで、対面の場だけのやりとりに移行することができている。このことから一つ言え

るのは、対面の場において、L が映っている画面と向き合っている対面の参加者が L と対面の場を繋ぐ役割を担うが、たとえ画面が向けられていたとしても、画面から視線を逸らせば、容易に L を参加の枠から外すことが可能であるということである。

一方で、Y がひたすらパソコンへ聞いた内容を打ち込んでいる行為が、対面参加者からしてみれば、L のコメントに応答しているように見えるが、L の側から見れば、理解のトラブルとして捉えられていた。このことからは、L は映る景色や人物が対面の参加者に委ねられている限り、与えられたターンを維持することはできても、対面の参加者がその場でなす行為を同じように理解することはできないことが示されている。オンラインの参加者がある程度ターンを保持して発言をし、参加をしているように見えても、対面の参加者と同じように L も自らの参加の決定権を持つ、話の宛先がその人の方に視線をやるだけで決定できる、対面の場で行われていることを齟齬なく理解できる、という点で同じように参加はできていないのである。

これらのことを解決するためには、やはり対面の参加者全員の姿がオンラインの参加者に見え、そして対面の参加者にもオンラインの参加者の姿が見えることで、お互いが何をしているのかを齟齬なく理解できることがまず前提として必要となる。そのためには、教師がそのことを実現できるよう、パソコンの位置の設定や、画面の見え方、対面の学生の配置をあらかじめ設計しておくことが重要である。環境整備上それが難しい場合には、姿が見えることによる相互行為上の資源が著しく制限されることを念頭においた教師の配慮が求められるだろう。このことは当たり前のように思えることかもしれないが、改めて参加の様相を微細に記述することで、今一度その重要性が確認できたといえる。今後は、他の事例も見ることで、さらにハイフレックス型授業の参加のしかたの解明を進め、教師がどのような配慮をすべきなのかの具体的な方法の検討を行いたい。

【参考文献】

Beatty, B. (2019). *Hybrid-flexible course design*. EdTech Books.

Bilmes, J. (2011). Occasioned semantics: A systematic approach to meaning in talk. *Human studies*, *34*, 129-153.

Clayman, S., & Heritage, J. (2002). *The news interview: Journalists and public figures on the air*. Cambridge University Press.

古川智樹・手塚まゆ子 (2016) 「日本語教育における反転授業実践――上級学習者対象の文法教育において――」『日本語教育』 164, 126-141.

Greer, T., & Potter, H. (2008). Turn-taking practices in multi-party EFL oral proficiency tests. *Journal of Applied Linguistics*, *5*(3).

Hauser, E. (2013). Beyond intersubjectivity: Task orientation and first language use in foreign language discussions. *Pragmatics and Society*, *4*(3), 285-316.

Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk-in-action: Identities, interaction and institutions*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Horn, M. B., & Staker, H. (2017). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. John Wiley & Sons.

Ishino, M., & Okada, Y. (2018). Constructing students' deontic status by use of alternative recognitionals for student reference. *Classroom Discourse*, *9*(2), 95-111.

向後千春・冨永敦子・石川奈保子 (2012) 「大学における e ラーニングとグループワークを組み合わせたブレンド型授業の設計と実践」『日本教育工学会論文誌』36(3), 281-290.

村上正行・浦田悠・根岸千悠 (2020) 「大学におけるオンライン授業の設計・実践と今後の展望.」『コンピュータ & エデュケーション』 49, 19-26.

中舘澪男・中村亮太 (2022) 「XR ハイフレックス型グループワーク環境の提案」『マルチメディア, 分散, 協調とモバイルシンポジウム 2022 論文集 2022』1301-1307.

岡田悠佑 (2019) 「『話し手の語りに対して聞き手が言いうる発話』を話し手が演じること—英語授業での教師による描出発話—」『言語文化共同プロジェクト 2018 応用会話分析研究—制度的会話におけるカテゴリー化と連鎖構造—』11-20.

澁川幸加 (2021) 「ブレンド型授業との比較・従来授業における予習との比較を通した反転授業の特徴と定義の検討」『日本教育工学会論文誌』 44(4), 561-574.

Stevanovic, M. (2013). *Deontic rights in interaction: A conversation analytic study on authority and cooperation* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. Faculty of Social Sciences. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7685-5

田口真奈 (2020) 「< センター教員・共同研究論考> 授業のハイブリッド化とは何か--概念整理とポストコロナにおける課題の検討--」『 京都大学高等教育研究』26, 65-74.

Thompson, S., Fox,B. and Couper-Kuhlen, E. (2015) *Grammar in Everyday Talk*. Cambridge.

英語初級学習者同士が「発話を構築する」ための手段
活動制限下での振る舞いが示唆する外国語活動の可能性

福島　玲枝

1.　はじめに

新型コロナウイルス感染症の拡大防止のための休校措置後、2020 年 6 月から中等教育機関では対面授業が再開した。「学習内容や活動内容を工夫しながら可能な限り授業などの教育活動を継続し学びを保障する」(文部科学省, 2020) との方針で再開した学校生活は「学習機会の提供」以上に「感染対策」が最優先事項とされた時期である。当時の衛生管理マニュアル (文部科学省, 2020)[1] は「『新しい生活様式』に、学校を含めた社会全体が移行することが不可欠」と冒頭で明記する。それまで学校で「当たり前」として捉えてきた活動が社会的システムによって制限される場面は、その環境そのものがまさに学校生活を送る生徒たちにとってのニューノーマルであったと言える。

皮肉なことに「対面」を避ける行為が社会的に求められた当時、学校現場での教育活動は現行の学習指導要領の改善点でもあった「対話的」な学び (文部科学省, 2019) の実施が本格的に唱えられ始めていた。よって教育現場では「感染のリスクが高い学習活動」と分類された「生徒同士の対話活動」(文部科学省, 2020) をどのように実施可能とするかが課題となった。本稿の分析で用いる主たるデータは、コロナ感染者数第二波[2]の最中の 2020 年 9 月に録画した高校生の授業内会話である。文部科学省の示す衛生管理マニュアルに沿った制限下での授業内活動において、英語語運用能力の限られた高校生学習者同士がどのように授業内タスクで会話継続を試みるかを捉える。

ここでは生徒同士がやり取り最中に「時間を確認しあう」場面に着目する。それは活動の主目的ではなくお互いの話題提供が途切れた際に提示され、主目的の活動を再開または終了するかの相談が続く。活動制限以前の生徒たちは、無声、日本語使用、早口での発話等の手段を用いて時間確認を行い「脇道」に逸れたやり取りであることを表示しあっていた。コロナ禍の感染予防策としての近距離や対面の行為制限は必然的にそれらの行為に影響する。その状況下で生徒同士は何をどのように用いて相互行為を組み立てるのかを分析する。生徒は目の前の相手との会話を成立させる、活動規定を満たす、そして社会的距離を保つ、といった多方面での期待に沿ってそのように活動を進行させているのだろうか。生徒たちの実際の取り組みの把握から、新たな活動構成の可能性も考察したい。

2.　高等学校英語教育の課題点と分析手法

高等学校外国語の学習指導要領 (文部科学省, 2019) では、4 技能の一つである「話す」技能の中に「やり取り」の領域を新たに設定した。言語運用能力育成の目標は各 4 技能五領域で明確に定められ、「やり取り」領域では「互いの考えや気持ちの伝え合いを自然に継続すること」との重要性を述べる。また現在の問題点を「言語活動が適切に行われていない」、「『即興性』を意

---

[1] 当時は約 1 ヶ月に 1 回の割合で改訂版が出されており、社会の混乱度合いを推し量ることができる。本稿ではデータの撮影日の約 1 週間前に提示されたマニュアルを引用する。

[2] 大阪府健康医療部の資料では第二波を「令和 2 (2020) 年 6 月 14 日−10 月 9 日」と定める。

識した言語活動が十分ではない」と指摘し、「具体的な進め方」を示した上での現状改善を求めている。さらにベネッセ (2016) は、教員自体が話す活動に慣れておらず、その指導に対する知識が不十分であるための「教師不安」をその原因として述べる。上記現状を鑑みる限り、先ず必要であるのは実際の生徒の「やり取り」活動の現状把握であり、そこから対応方法の提案することであろう。学習者が何をお互いの会話のルール (規範) とし、どのような資源を用いて会話を成立させる (ない) かを分析し、その知見を教材タスク設定や指導 (支援) につなげることで、教師の不安を解消し学習指導要領の要望に沿った形での「学び」の実現へとつなげることが期待できる。

本稿ではエスノメソドロジー会話分析 (Ethnomethodological Conversation Analysis: EMCA)、特にマルチモーダル分析 (Goodwin, 2017; Mondada, 2018) を用いて学習者間の会話における実践を把握する。これらは会話の参加者が (非) 言語を用いた発話や行動、そしてそれらをなす表現の選択をどのように構築しているか構造的に検証し、特定の集団・文化における規範の解明に焦点を当てる分析手法である (cf: Bilmes, 1988; Hutchby & Wooffitt, 1998; 岡田, 2022)。またそこには行為がその特定場面においてどのように提示され、解釈されるのか、そしてそれらがどのように説明、理解可能で正当なものにされるのかが含まれる (Robinson, 2016)。活動制限下の生徒同士の相互行為に根づく構造の記述を通して会話構築手続きを把握し、彼らが制限下で志向する規範の解明から、生徒の活動を支援する方法を考察する。

3. 先行研究

初級学習者の発話継続に対する手続きは自律的なものではなく、広範囲での授業者からの支援と規定が必要である。Al-Gahtani and Roever (2018) は、初級学習者同士の発話において構築される「沈黙」が語彙検索に失敗した沈黙であるのか、非優先応答を投射しているのか、判別しづらい発話構造であることを分析により裏付けている。また、Carroll (2011) は初級者の発話、特に教育的制度場面における生徒同士の相互行為では教師がターンの受け渡しや優先構造を意識させる必要性を指摘する。その一方で、学習者は会話活動に参加する経験を経て学習者が会話を円滑に進める方法を学んでいく過程が確認されており (Galaczi, 2013; Ishida, 2011)、会話を継続する手段は CEFR で示される言語運用能力に相関する (Youn, 2019)。これらの分析結果は教室で相互行為を介する活動を導入する重要性を示すものであるといえる。

相互行為参加の経験や授業者の支援が学習に貢献するだけでなく、タスク設定も学習機会の提供に影響する。Seedhouse (1999) は、タスクを限定した相互行為に焦点を合わせて設定すると、逆に授業者の望む相互行為能力の育成をもたらさない可能性を指摘する。また、事前の準備を経た相互行為よりも偶発的な話の展開に注意を払わせることで一貫性ある話し合いがもたらされた結果も示されている (Mori , 2002; Hauser, 2009)。さらに、Markee (2005) は教師がタスク (活動) で指定したトピックから逸脱した自由な会話に学習機会があることを論じる。学習者同士の活動中の自由な会話はお互いの協働作業によるものであり、相互行為上の偶発性を管理する経験を通して、相互行為能力育成につながることがいえる (cf. Hauser, 2016; Stone, 2019)。

そのタスク設定を具体的に掘り下げた分析では、学習者による活動状況設定に着目する。Hellermann and Doehler (2010) は参加者がタスクに示す理解や動機付けが相互行為内で明示的にも暗示的にも提示され、タスク完了に影響を与えると分析した。また Kunitz et al. (2021) は既知の情報交換の質問応答連鎖などでは、学習者が活動に従事することはなく、教師が問題解決型の

タスク設定にすることで、意図する相互行為能力育成へ導くこと示した。さらに Burch and Kasper (2021) は日本語学習者の発話分析において、活動指示を出したカードや身体的参加の枠組みが会話の進行に影響する重要なオブジェクトとして登場することを提示し、活動に関連する資源が与える影響を論じる。

タスク設定や環境設定が学習者の行為に影響を与えるのであれば、コロナ禍における実施環境の制限も何らかの影響を与えることが想定される。社会的相互行為場面では「支払い」や「挨拶」といった日常生活場面において、社会的距離と言った予防策がいかに多様に志向されうるかを示している (Mondada et al. 2020a; 2020b)。それらの行為は明示的に表現されるだけでなく、ある資源を他のリソースよりも優先させたり、あるフォーマットを代替フォーマットよりも優先させたりすることによって、行動の中で説明可能に実施される。またそれらが相互行為的に調整され、日常生活における変化につながることも明らかにされている (Weatherall et al., 2022)。しかし学校教育という制度的場面での学習活動において、コロナ禍における社会的制限が及ぼす影響についてはまだ多く知られていない。

学習者の発話の特徴とタスクの影響に関する先行研究をまとめると、(1) 学習者同士の会話の機会を提供することは生徒の英語運用能力育成に有効であること、(2) 教師が与える活動規定は学習者の活動を「制限」することにもなり得ること、故に (3) タスクの設定が生徒同士の学習機会の提供に大きな影響を与えることが分かる。それらの会話参加の枠組みや環境設定が発話進行や会話継続に影響するのであれば、「相手と距離を取る」という社会的制限も学習者同士の会話の円滑な進行に何らかの影響を与えているものと考えることができる。よって、次の目的で分析を行う。

コロナ禍の活動制限下における英語授業中のペア活動において、参加者は

・どのように社会的要求かつ授業ルールである「十分な距離」の理解を提示するか

・制限下において相互行為継続のために「何を」用いて活動に志向するか

特にここでは「活動時間を確認する」場面に着目し、その意味の構築と活動がどのような相互行為の参加方法を用いて達成されているかを理解し、今後の活動枠組み検討への考察につなげる。

4. データ

分析対象とするのはコロナ禍以前の 2019 年 11 月、また 2020 年 9 月に大阪府内私立高等学校で撮影した英語授業中の生徒同士のペア活動、175 分からなるデータコーパスである。双方のデータ共に、扱った授業テーマのまとめ活動として実施したもので、最初は教師が提示した話題を用いて生徒が会話を開始し[3]、指示された時間まで会話を続けることになっている。教師は実施前に活動ルールとして、活動継続時間 (7-9 分) 、そして「過度な日本語使用は減点対象」である旨の注意を伝達している。活動相手は教師が直前に無作為で組み合わせており、相互行為を介する全ての対話部分は自然発生的なものと判断できる。尚、後者データ撮影時 (2020 年 9 月) の大阪府は感染拡大のピーク直後との社会的状況もあり、学校生活場面では「対面、近距離」等の状況に対して感染対策を講じること[4]が最優先されていた。よって教師は活動実施前に、衛生管

[3] 読解教材を通じて扱ったテーマに関連する話題をきっかけとするが、続く会話は学習者が自由に変更して良いことになっている。また、録画動画は教師に提出する指示が出されている。

[4] 「近距離の活動」「向かい合っての発声」を避けて教育活動の実施を検討することが当時の衛生管理マニュアルに明記している。

理マニュアルに基づき「感染対策として十分に距離をとって活動に取り組む」旨の注意事項を口頭と板書で伝えている。データは活動に取り組む生徒自身が独自のデバイスを用いて撮影し、授業者に提出したものであり、分析は当該機関の長の同意を得た上で行なった。

5. 分析

5.1 コロナ禍以前の「時間確認」

まず感染拡大前の生徒の会話における「時間確認」の様子を提示する。次の抜粋は女子生徒 M と C の会話である。抜粋は M が自分の好きな本について話しており、“I remember characteristics of them” と発話した後から開始する。M は発話継続のトラブルを提示し、教室の時計に視線を移す (highlighted parts)。その際、もう 1 人の参加者 C の視線は常に M の方向にあり、トラブルを示した M の様子を伺い、ターン交替を繰り返し勧誘し、交替方法を提示する。また「時間確認」に関連する発話は「早口、小声、日本語」といった資源を用いて「脇道連鎖」であることを明示的に提示しあう。それらの行為を経てトラブルを相互で修復し、両者の捉える「本筋の活動」に戻ることへの理解を示している。

抜粋 1　M and C　[03:08:10-03:30:57]

```
3    M:  °do:siyo°$ (.3) %°>wakare hen<°
     m          -->$      %gazes at handout
     c   gazes at M      -->>
4        (.3)
5    C:  °>because mitai na<°
6        $(.5)$
     m   $looks at C$
7    M:  °>na<° (.) $(( hun)) [°>ji$%goku mitai<°
     m               $looks at camera$%gazes at handout--> ((to l.11))
8    C:                       [HHHhhhh
     m          -->
9        (.5)
     m          -->
10   C:  .HHhhhh
     m          -->
11       (.7)%$(.5)
     m     -->%$gazes at clock --> ((to l.15))
12   C:  °&>((watashi))<& kawaru?°
     c    &points at herself&
     m        -->
13       (.5)
     m        -->
14   C:  °kawaru?°
     m        -->
15       (.3)$%(1.1)%
     m    -->$%looks at handout%
16   M:  [$°e?°
     m    $looks at C --> ((till
17   C:  [°>kawaru?<° (.) °>kawaru?<°
18       (.7)
19   M:  °>%un% (.) kawaro<°
     m    %nods%
20       (.3)
21   C:  °>nanka itte<°$
```

```
22   M:  °>okay<°  (.4)
23       %(.3)
     m   %looks at the handout --> ((till 25))
23   C:  °>how about you mitai na<°
24       (.4)
25   M:  how about%$you*
     m             $looks at C's handout
     c               -->*
26       &(.7)
     c   &gazes at handout -->>
27   C   I (.4) recommend (.) this movie
```

3 行目で M は自身の発話を中断し、小声で「どうしよ、分かれへん」と活動継続が困難であることを提示する。それに対して C は 5 行目で「because みたいな」と M が発話を継続するための手段を提案する。しかし、7 行目で M は時計に視線を移し、活動の残り時間を小声で伝え、自身の置かれた状況を「地獄みたい」と耐え難い苦境として表現する。C はそれを笑いで返答することで状況の過酷さの程度を下げて受け取り、M から続く発話を受け取る姿勢を示す (8, 11 行目)。それに対して M は教室の時計に視線を移行し、発話の産出が困難であることを続けて提示する。よって C は「(私) 代わる？」を数回繰り返して M に話者交替を勧誘し (12, 14, 17 行目)、M の「うん、代わろ」と誘いの受諾 (19 行目) へとつなげる。さらに C は 21 行目で「何か言って」(21 行目)、「how about you みたいな」(23 行目)と「英語で会話を継続する」との本来の活動規定に戻るための方法を提示し、25 行目で M がそれに従うことで C への話者交替が完了する (27 行目)。

11 行目以降の M の「時間確認」の行為は直前に M が示した「地獄みたい」な状況の継続を表示する。その状況は C が M の一連の行為を視線で捉え、笑いで受諾をしていたものの、最終的には「話者交替」を申し出ることでターン交替が成功し、会話の継続を可能にしている。また本来の活動設定に戻すための「相談」ともいえる行為は、日本語かつ声帯を振動させない発声で行い、活動ルールが提示する「過度な日本語使用」ではないことを主張する。明らかな「脇道連鎖 (Jefferson, 1972)」を構築することで、お互いがタスクの主目的とする行為ではないことを認識しあい、教師の活動指示に見合うための会話に戻るための発話であることを示している。

「時間確認」の脇道連鎖を承認することは、参加者双方が話題提示や直前の会話の拡張が困難であることの共有である[5]。よって残る活動時間でどのように相互行為を共同構築し、継続させ

---

[5] 一方が活動時間の確認を話題とし、もう一方が教師の与えた活動指示におけるトピックに関連する発話を継続する場合がある。その際は前者よりも、後者の話題継続が優先される。故に前者のトピックは取り下げられ、それにより参加者たちは授業内活動指示に従う (cf. Hauser, 2016)。次の抜粋 2 では、5 行目での M の「あと 20 秒ある」との活動時間確認の話題が S の発話によって遮られ中断している。

抜粋 2

```
4   S:   [.hhhhh
5   M:   [$e:?     ato nijyu:$ byo:[aru
     m    $looks at the camera$
6   S:                            [kanjya no
7        koto wo kangaeru=
8   M:  =>na:su ni naritai desu<
```

るかが課されていることを共通認識する。時間確認に紐づく脇道連鎖が「主目的」の会話に戻るための相談場面であるならば、「距離をとる」感染対策を用いて同様の活動を実施する場合、学習者の行為選択の幅を狭める可能性を持つ。小声での発話が困難となり、日本語使用を有声で提示し進行させる相互行為の継続はタスクの指示違反を公に示すことにもつながりかねない。そのような場面で生徒たちはどのように活動に志向する態度を提示しあい、説明可能なものとして理解し合うのか。次の抜粋以降ではコロナ禍最中で実施した活動の様子を提示する。

5.2　第二波ピーク直後の「時間確認」

抜粋３は男子生徒 M、女子生徒 K の会話である。2 人はお互いが座る中心付近にトピックを掲示したスライドが見えるようにタブレットを配置し、少し距離を置いたところにもう一台のタブレット (時間表示機能のあるカメラ) を置いて撮影している。抜粋は K が読解教材に対する感想を言語で伝えることを断念し、身振り手振りで M に伝えた直後の部分からである。M は自身のターンの途中で「時間確認」の動作を行い、驚きの声を発することでトラブルを提示する。しかし K と M はお互いが視線を合わせることはない。共有する手元のタブレットに視線を置き、相手の身体の動きに一歩遅れて追随することで相手の行為を承認し授業内活動へ志向する姿勢を提示する。対面の相互行為において「聞き手性」提示の役割となる話し手への視線 (Goodwin, 1984) は機能せず、やや形骸化した形で現れている。

抜粋３　M and K　[03:49:48-04:04:37]

```
28  M:   $%&uhh$:: (.3) a:$: i think$& *so (.) too
     m   $nods$            $creates hand gesture$
     m   >>%gazes at tablet------------------------->
     k   >>&gazes at tablet--------->& *looks at M-->
29       (.5)
     m     -->
     k     -->
30  M:   $un$*& >°sou°< wa*karu*%
     m   $nods$                -->%
     k    -->*&gazes at tablet-->
     k                     *nods twice*
31       %(.8)&(1.2)#
     m   %looks into timer     -->
     k        &gazes at timer  -->((to l.7))
   fig              #fig.1
32  M:   ↑Ee::h
     m       -->
     k        -->
33       (.)%$(.3)
     m   -->%$gazes at the tablet -->>
     k          -->
34  K:    a&*to nan pun?#
     k   >>&*looks into the timer -->
     m                            -->
   fig                   #fig.2
35  M:   n↑ihun
     k       -->
     m       -->
36       (.5)*&(.5)
     k    -->*&gazes at the tablet --> ((to l.12))
     m                              -->
```

Fig.1

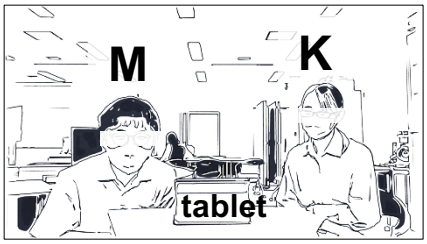
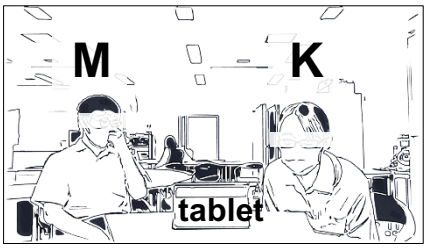


Fig.2



```
37  K:   >jya:<[ganbaro mada
    m                     -->
    k                     -->
38  M:         [e::
    m           -->
    k           -->
39      tto:: etto:: %(.5) e::% (.5)&
    m                %moves right hand%
    k                              -->&
40     a- (.)*a%i th%ink (.4) etto (.) Khared Reshad is
    m          %raises his right hand%
    k         *gazes at M -->>
```

M と K の双方がタブレットに視線を向けて相互行為を進行させる中、1 行目で M はターンを取り、K の発話への共感を示す。しかし 0.5 秒の沈黙が続いた後、M は再びターンを取り (3 行目)、直前のターンの自己修復を日本語で行い K に対する理解と共感を再提示する。K の視線は沈黙部分で M に移行するものの、M のターン開始後まもなくタブレットに戻り、K は 2 回頷く形で合意を提示する。続く K のターン獲得がない 4 行目の沈黙において、M は離れた位置にあるタイマー (カメラ) に前傾姿勢をとり視線を移し時間確認を行った (fig.1) 後、「ええっ」と上昇調で知識状態の変化 (田窪, 2010; Heritage, 1984) を提示する (5 行目)。そしてその行為の意味を説明することなく、手元のタブレットに視線を戻す形で身体を動かし、活動を再開する姿勢を提示する (6 行目)。それを受けた K は 7 行目で活動の残り時間を尋ね、同時に M の動作に追随する形で前傾姿勢を提示し時間確認の動作を提示する (fig.2)。

ここで M が開始した「時間確認」に伴う活動継続のトラブルに対応する両者の行為に再度着目する。5 行目で M はタイマーを覗き込む上半身の身体移動を提示し、「ええっ」との感情と知識変化を示してから視線をタブレットに戻し、身体配置も時間確認前と同じ状態に戻す。それを受けた K の「あと何分」という質問形式での発話は、M の一連の行為を「活動時間がまだ残っている」ものと解釈する一方で、時間についての詳細の確認要求を行っている。つまり 7 行目と 8 行目の「質問–回答」の隣接ペアは言語的には問題なく成立している。

しかし、身体的動作を考慮に入れるとややかけ違えたような複雑な構造が見える。7 行目の K の質問は M に向けたものであるにも関わらず、K は自ら (M が時間確認に用いた) タイマーへ M と同じ動きで覗き込み、自分で時間確認を行う動作を提示する。また M は K の一連の行為 (質問–時間確認の身体移動) の間も K に視線を移行せず、手元のタブレットに目線に据え置く。しかし M は 8 行目で K の質問が求める回答 (残り時間が 2 分であること) を提示することで、7 行目の質問が M に向けられたものであることの認識を示す。さらに K は独自で時間確認を行う身体移動を示したにも関わらず、8 行目の「じゃぁ」の発話で M の応答を受けとり承認したことを描出する (10 行目)。さらに「頑張れ」ではなく「頑張ろう」との表現を用いることで、双方を行為の主体として指標した形で再度活動に志向する姿勢を示し、活動の再開を促す。視線や身体的移動が相手を回避するような形でデザインされながらも、言語資源を用いたやり取りは相手と共にトラブルに志向する形で脇道連鎖が構成されている。

上記一連の連鎖では、従来示されてきた視線の相互行為資源としての使用 (Goodwin, 1981; Goodwin, 1984; Goodwin, 1986) と異なり、相手と視線を合わさないことが適切なものとして空間が構成され、トラブル回避に向けた相互行為が構成される。また参加者はお互いに身体が向き合う角度に位置付けて着席しつつ、活動で共有するタブレットに視線を置くことで「視線を合わせ

る」行為を回避し「向かい合わない」ことを示し、「社会的距離」を提示し合う。これら上半身に関連する一連の活動は下半身が関連する活動の中に組み込まれその枠内で管理される (Schegloff, 1994) ため、視線を回避したとしても身体配置が相互行為への参加の姿勢を示し「活動を継続する」行為としての理解へつながる。新たな社会的制限である「相手と距離を取る」ことに志向しつつ、共に活動に従事するための一つの方法であるといえる。

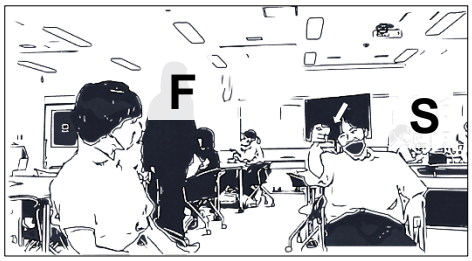
「視線を合わせない」参加者同士の規範は、相手の視線を介して有効となる従来の手続きの形骸化にもつながる。続く 10 行目で K が活動再開する意向を示した後、M はターンを取り発話を継続する意向を示し (11−12 行目)、手の動きを用いて発話遅延を伝達する。13 行目で M の発話開始からやや遅れて K が M に視線を向けると、M はタブレットに目線を据えたまま自身の発話から遅れた形で右手を挙げて発言権を主張 (Sahlström, 2002) しターンの継続を示す。片手を挙げる行為は教室の制度的会話場面において視線と合わせて用いられ、適切箇所で自らターンを取る意向を示す行為として理解される (Sahlström, 2002)。しかし 13 行目で K の視線を受けて M が提示した挙手の行為はターン獲得した後に提示され、意向を提示するものとして機能せぬまま相互行為が進行する。

このように新たな規範が共有されると従来の規範が形骸化するが、残されたものと新たな規範が、また別の相互行為の形をもたらす。次の抜粋 4 は別のペア、男子生徒 S と女子生徒 F の会話で、先ほどの抜粋 3 と同時間帯に撮影したものである。抜粋部分では F が発話の継続が困難である様子を示した際、抜粋 3 と同様に S は遠方のカメラに向かって時間を確認する。その後、S は参加者自身の姿が映し出されるカメラへ目線を向け、相互行為に志向する姿を提示する。その行為は結果的に S が「受け手」としてだけではなく、F と共にメッセージを「発信する者」としての役目へ移行させ、活動継続に貢献する。

抜粋 4　S and F　[02:50:45-03:16:42]

```
1   S:   &help each $other (.)
    f              $averts gaze from S --> ((to l.5))
    s   >>&creates hand gesture -->
2   F:   %un un un un%
    f   %nods-------%
    f             -->
    s             -->
3   S:   all coun&try
    s         -->&
    f             -->
4   F:   %un >wakaru waka[ru%<
    f   %nods--------------%
    f                     -->
5   S:                    [ah (.) *yes$ %i th- YEAHs*#
    s                             *creates hand gestures to the camera*
    f                              -->$ %gazes at S-->
    fig                                                 #fig.3
6   F:   yeah% &.hhh
    f     -->%
    s          &moves toward the camera-->
7        (.9)& *(.5)
    s     -->& *looks into the camera-->
8   S:   AAah*&h.
    s   --> *&goes back to S's chair-->
```

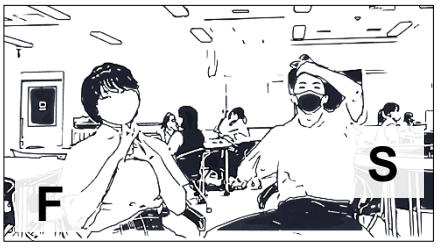
Fig.3



```
9        (.7)%(.5)&*(.5)&(.4)&(.3)* *(.3)
   s          -->&      &points at camera&
   s               *sits on chair-* *makes sad face--> ((to l.13))
   f         %gazes at S --------------->
10 F:   $oh.%$
   f    $nods$
   f    -->%
   s      -->
11      %(.9)%
   f    %gazes at the camara%
   s      -->
12 F:   %e:::[::
   f    %gazes upward -->
13 S:        [*&three #minutes% (.) $now&
   s       -->*&gazes at camera and creates hand gesture&
   f                      -->%     $gazes at S--> ((to l.16))
   fig                 #fig.4
14      *(.4)
   s    *  gazes at the camera-->>
   f    -->
15 S:   HH[hhhhh
   s          -->
16 F:      [AHHhhh$ %&.hh Hhhhh
   f          -->$ %gazes at the camera-->
   s                &arranges hair ((to l.19))
17      (.7)%
   f     -->%
   s     -->
18 S:  Ah::[e::
   s       -->
19 F:      [$E::e::: (.3)& u:::::&:m
   f       $looks upward and put both hands under her chin-->
   s                 -->&       &arranges his hair-->>
20      (1.3)#$
   f       -->$
   s       -->
   fig       #fig.5
21 F:  %his passion is very great [future (for) people Hhhh
   f   %looks at the camera-->>
22 S:                            [HHhhhh
   s          -->>
```

Fig.4

Fig.5



S が身振り手振りを交えて読解教材に対する感想を述べる 1 行目にかけて、F はうなずきと共に相手の発話を承認して理解を提示する。また、3 行目で S は 1 行目で述べた “help each other” の対象を拡張することで必要性を格上げし (Bilmes, 2018)、F は 2 行目の「うん」の承認を「分かる」と日本語で理解を具体的に提示し、S の発話への理解を再提示する。それを受けた S は “yes” の返答で相手が発話を理解したことを確認し、自身の発話 (I th-) を取り下げ、直前の発話を “YEAHs” と音調で強調する。また S はカメラに視線を移行し、人差し指を向け、ペアの会話を結論づけ、連鎖を閉じる形の仕草を提示する (fig.3)。それを受けた F も S の発話を “yeah” と繰り返し、笑いを提示して S の直前の行為への同調を示す。5 行目の S のカメラへの目線とレンズに向けた指差しの方向と仕草は、S がカメラを受け手として捉え、S の発話の話者交替を可能にする場面として機能する。よって、F が続く部分で笑い声を産出する場面と重なる形で、S が立ち上がりカメラの方へ向かい、覗き込むという動作が説明可能なものとなる。

7 行目の沈黙部分で S はカメラを覗き込み、驚きを示すトークンを産出し (8 行目)、椅子に戻り、F に視線を移行しカメラを指差し、肩を落とす仕草としかめた表情を向ける (9 行目)。それを受けた F は下降調でうなずき (10 行目)、S の提示した一連の動作が規定された活動継続時間に到達していない状況であることの理解を提示し (Heritage, 1984) 、カメラへ目線を移す。そして F はターンを取り目線を上げ、発話遅延のトークンを産出し自身がターン進行への責任があること提示する (12 行目)。F が発話の意向を示す傍ら、S はカメラに向けて指で数字の「３」を示す手の仕草を提示し (fig.4)、”three minutes now” と活動時間がまだ 3 分であることをカメラに向かって伝達する。それを受けた F は S に視線を向け、笑いを共有することで S の行為を承認し、再度上方に目線を移す (18 行目)。そして手を顎の下に組み、ターンを保持しつつも発話が産出できない状態であることを再提示する。

ここでは、会話の参加者がカメラに目線を移行する行為により、カメラの先の視聴者が聞き手となる形で相互行為の一部を組み立てる。14 行目の S がカメラに向けた動作は、動画を確認する相手を受け手として向ける。またその行為により、直前に産出トラブルを提示していた F が発話を拡張する責任から離れ、F と S が笑いを共有ながら共同でメッセージの発信者として追随することを可能にしている。参加者相互に視線を向けず、カメラで視線を共有する一連の行為は、「共同の話し手」として参加者を組み立てる。そしてその枠組みは発話遅延、会話の中断といった行為を回避し、提示された活動指示に従うことをも可能にしている。

19 行目ではさらに F が再度ターンを取り発話遅延のトークンを産出する間、S は自身を画面の中心部分へ移動させ、カメラに目線を向けて頭髪を治す仕草を提示する。F が発話トラブルを提示する場面において敢えてカメラ中心部分に映り込むという動作はカメラの先を新たな「受け手」を意識した振る舞いとして解釈が可能であることを裏付けるものであろう。ここで S はメッセージの共同発信者として振る舞う。そして F が続く行為を産出するまでの合間をつなぐ形で、F の発話遅延がトラブルとして前景化することを回避する。後に F はカメラに目線を移行し “his passion is…” と読解教材の感想を述べる活動へ戻る (21 行目)。それに対して、S は同様にカメラに視線を置いた形で笑いを提示し、お互いに笑いを共有する形で発話を承認しあっている。

4. 結論と考察

コロナ禍の活動制限下における「相手と十分な距離をとって話しなさい」との教師の指示に対し、高校生はどのようにその理解を示しあうのか。特に「会話が継続できない」とのトラブルを示す参加者が何の資源をどのように用いて英語の活動継続に志向するのか。本稿では上記 2 点に着目し、授業中のペア活動動画の分析を行った。会話参加者が示す予防措置としての「社会的距離を置く」暗黙の前提は、視線の移行や身体的移動を相手と一致しないようにデザインし「対面の会話」を回避する。相手に視線を合わせない行為は一つの違反行為ともなり得る。しかしカメラ等「双方が活動で共有するもの」へ視線を置くことで、活動制限に従い活動に参加することへの理解へとつなげている。そして撮影するタブレットへ視線を移行することは、映し出される相手の振る舞いを確認することも可能にする。それらの行為によって感染予防策と授業内活動の双方に従事することを可能にしていた。それはパンデミックに関連する予防策が、相互行為をどのように調整したかを観察した先行研究 (Mondada et al., 2020a; Mondada et al., 2020b; Weatherall et al., 2022) の分析結果と類似するものである。「古い」慣習を使うことは不可能で「新しい」慣

習を探求する必要がある際、距離を置くことの「社会的」側面を強く意識した方法で代替案が練られるという現象 (Mondada et at., 2020a) が教育活動においても反映されている。

カメラへ目線を置くことが社会的、制度的要求を満たす行為と捉える変化に伴い、相互行為の枠組みも変化する。参加者は「話し手、受け手」としての役割を交互に担うだけでなく、双方が話し手 (情報発信者) としての立場を担い動画の視聴者を聞き手とする形が説明可能な枠組みとして提示される。それは、お互いが言語資源を補いつつ相互行為を進行させる姿も説明可能な会話の参加枠組みであることも意味する。更には、参加者個人が発話する際の相互行為上のトラブルが前景化することを緩和する。結果的に外国語でのやり取りを継続することに貢献しているのであれば、言語資源が限られた学習者にとって一つの優位な形式として考えられる相互行為の形と捉えて差し支えないであろう。

今回のデータ参加者が含まれる 10 代の世代は、動画等の共有機能を持つコミュニケーション系メディアの使用率が他の世代に比べて極めて高いことが分かっている (総務省, 2021)。また同調査では 10 年刻みでの他世代との比較において利用率や利用手段の違いが顕著であることも指摘している。自身の思想や表現を共有するといったプラットフォームの使用が一つの相互行為手段として定着化しつつある世代であるのだろう。また今回の分析対象とした日本人高校生にとって、想定する動画の視聴者を取り込んだ形で、自身の作成する動画を通して会話を構築することが優先される相互行為形式なのかもしれない。世代による相互行為の手段がそもそも異なるのであれば、今回のデータが捉えた参加者の相互行為の規範を授業中の新たな言語活動の形式として取り入れることもタスク設定の可能性として考えられる。またそこから学習者に寄り添った活動機会を提供することに、高校生の英語運用能力育成に向けた教師の支援の新たな可能性があるように思われる。

参考文献

Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2018). Proficiency and preference organization in second language refusals. *Journal of Pragmatics*, 129, 140–153.

Carroll, D. (2011). Taking turns and talking naturally: Teaching conversational turn-taking. In N. Houck & D. Tatsuki (Eds.), *Pragmatics: Teaching natural conversation*. VA: TESOL.

ベネッセ教育総合研究所 (2016)『中高の英語指導に関する実態調査 2015』ベネッセ教育総合研究所

Bilmes, J. (1988). Category and rule in conversation analysis. *IPrA papers in Pragmatics*, *2*(1-2), 25–59.

Bilmes, J. (2019). Regrading as a conversational practice. *Journal of Pragmatics*, 150, 80–91.

Burch, A. R., & Kasper, G. (2021). Task instruction in OPI roleplays. In M. R. Salaberry & J. Heritage (Eds.), *Assessing speaking in context—expanding the construct and its applications*. (pp. 73–106). Multilingual Matters.

Galaczi, E. D. (2013). Interactional competence across proficiency levels: How do learners manage interaction in paired speaking tests? *Applied Linguistics*, *35*(5), 553–574.

Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. Academic Press.

Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. In M. Atkinson & A. R. Burch (Eds.), *Structures of social action*. (pp. 225–246). Cambridge University Press.

Goodwin, C. (1986). Gestures as a resource for the organization of mutual orientation. *Semiotica*, 62(1-2).

Goodwin, C. (2017). *Co-Operative Action*. Cambridge University Press.

Hauser, E. (2009). Turn-Taking and Primary Speakership During a Student Discussion. In Nguyen, H. V., & Kasper, G. (2009). *Talk-in-interaction: multilingual perspectives*. (pp. 215–244). National Foreign Language Resource Center at University of Hawaii.

Hauser, E. (2016). Curtailing or sustaining "off-task" interaction: A conversation analytic study. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *Focus on the learner*. (pp. 297–305). Japan Association for Language Teaching.

Hellermann, J., & Doehler, S. P. (2010). On the contingent nature of language‐learning tasks. *Classroom Discourse*, *1*(1), 25‐45.

Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. *Structures of Social Action*, 299–345.

Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Polity.

Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 294–338). Free Press.

Kunitz, S., Berggren, J., Haglind, M., & Löfquist, A. (2022). Getting Students to Talk: A Practice-Based Study on the Design and Implementation of Problem-Solving Tasks in the EFL Classroom. *Languages*, *7*(2), 75.

Markee, N. (2005). The organization of off-task talk in second language classrooms. *Palgrave Macmillan UK EBooks*, 197–213.

文部科学省 (2019)『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説外国語編英語編』 開降堂

文部科学省 (2020)『学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル ~学校の新しい生活様式~ (2020.9.3 Ver.4) 』

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.

Mondada, L., Bänninger, J., Bouaouina, S. A., Camus, L., Gauthier, G., Hänggi, P., Koda, M., Svensson, H., & Tekin, B. S. (2020a). Human sociality in the times of the covid‐19 pandemic: A systematic examination of change in greetings. *Journal of Sociolinguistics*, *24*(4), 441-468.

Mondada, L., Bänninger, J., Bouaouina, S. A., Gauthier, G., Hänggi, P., Koda, M., Svensson, H., & Tekin, B. (2020b). Doing paying during the Covid-19 pandemic. *Discourse Studies*, *22*(6), 720–752.

Mori, J. (2002). Task Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: An Analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom. *Applied Linguistics*, *23*(3), 323–347.

岡田悠佑 (2022) 「TA の『授業参加』を介した『教育』の達成―大学 EGAP 授業での教師・TA 間の３パート連鎖の会話分析―」『応用会話分析研究―会話における情意表現の役割―(言語文化共同研究プロジェクト 2021)』1−10.

Robinson, J. S. (2016). Accountability in Social Interaction. In *Oxford University Press eBooks*.

総務省 (2021) 『令和 2 年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査 報告書』総務省情報通信政策研究所 令和 3 年 8 月

Stone, P. (2019). Repair sequences in 'off-task' conversations in an EFL university classroom in Japan: Japanese language resources and learning opportunities. *Classroom Discourse*, *10*(2), 188–208.

Sahlström, F. (2002). The interactional organization of hand raising in classroom interaction. *The Journal of Classroom Interaction*, *37*(2), 47–57.

Schegloff, E. A. (1998). Body Torque. *Social Research*, *65*(3), 535–596.

Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, *53*(3), 149–156.

Silvester, J. (1997). Spoken attributions and candidate success in graduate recruitment interviews. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 70*(1), 61–73.

田窪行則 (2010)『日本語の構造―推論と知識管理―』くろしお出版

Weatherall, A., Tennent, E., & Grattan, F. (2022). 'Sorry everything's in bags': The accountability of selling bread at a market during the COVID-19 pandemic. *Discourse & Society*, *33*(1), 89-106.

Youn, S. J. (2019). Managing proposal sequences in role-play assessment: Validity evidence of interactional competence across levels. *Language Testing*, *37*(1), 76–106.

文字書記号一覧

&,*,$,% 発話や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を示す。参加者ごと、または同じ参加者の並行した動作ごとに異なる記号を使用している。

Locally Justifying Face Mask Removal in L2 Read-Aloud Sessions

Haruka Kikuchi

1 Introduction

During the COVID-19 pandemic, in June 2020, the World Health Organization (WHO) announced the necessity of wearing face masks. This significantly affected the style of routine communication, creating a new normal, which was particularly notable in Japan. Although the Japanese government lifted face mask requirements in March 2023 (Ministry of Health, Labour and Welfare), mask-wearing remained dominant as of April 2023, including among children, whose education has been notably affected by the COVID-19 pandemic.

In elementary schools, it is reported that cancellation of in-person classes, social distancing, reduced group work, and face mask requirements negatively impacted children's school life (Charney et al., 2020). Particularly, one of those concerns included children's language development, which necessitates peer conversation (Charney et al., 2020). Wearing face masks is considered to impair speech and emotion perception (Nobrega et al., 2020) and sounds and pronunciation (Fiorella et al., 2021). While some studies claimed wearing face masks hinders communication partially (Güneş, 2021) others revealed that it had no effect on language development or assessment (Coniam, 2005; Mitsven et al., 2022). As wearing masks is no longer mandatory, it indicates that teachers and students should flexibly decide on the necessity of face masks based on situational needs for health management and emerging communicative difficulties.

A pedagogical situation that may require this decision is pronunciation teaching in foreign language classrooms and demonstrating mouth movements (Nguyen, 2020). However, as decision-making regarding wearing face masks is a new phenomenon for classroom participants, research on how such decisions are made in the local situation of the classroom is lacking. This study examines actual teacher-student interaction in a one-on-one read-aloud session using conversation analysis (CA) to investigate how situational needs to remove face masks emerge and are handled by classroom participants. It aims to identify how face mask-wearing negotiations can be designed for pedagogical benefit of reading instruction.

The article reviews the literature on early reading education. Second, the notion of *deontic* (Stevanovic, 2013), which was used in the analysis, is introduced. Subsequently, the research questions, methodology, data, and participants are described, followed by the analysis of data. Finally, the article concludes with a discussion on justifying face mask removal in certain contexts and suggests further research on reading education in different contexts.

2 Literature Review

2.1 Teaching How to Read

Early literacy significantly affects children's school readiness (Snow, 2006); therefore, reading instruction, particularly teaching young children how to read print letters, has gained the attention of researchers and practitioners (Freebody & Freiberg, 2001). Conversation analytic studies that explored the construct of teaching reading in parent-child and teacher-student interactions are reviewed below.

Heap (1991) and Freebody and Freiberg (2001) define reading not as an individual, internal action by the reader but rather a contextually situated practice accomplished by the coordinated and negotiated actions of the participants. Their research casts a critical perspective toward the view that considers reading a measurable, clearly definable phenomenon separated from the surrounding contexts. Therefore, when reading is treated as an "object-in-itself" (p. 104), which Heap (1991) refers to as objectivism, implications for reading instructional methods become theorized idealization separate from the interactional nature of reading activities (Freebody & Freiberg, 2001). This led Heap (1991) to conclude that the quality of teachers' reading instruction and error correction should be judged based on the moment-by-moment flow of activities.

In addition, using data of father-daughter read-aloud exchanges at home and a first grade classroom reading activity, Freebody and Freiberg (2001) note that participants follow the social actions that frame them into learner-expert relationships and visualize their interactional responsibilities and rights (e.g., the father asks for the correct pronunciation, while the daughter orients to sounding out letters). Comparing one-on-one interaction at home with multiparty classroom interaction, Freebody and Freiberg claim that one-on-one interaction identifies fewer talk-management troubles and characterizes shared familiarity with learners' local interests, interactional preferences, and knowledge base. Moreover, it displays greater orientation to reading accuracy, whereas multiparty classroom interaction focuses on adhering to culturally developed classroom norms.

These studies provide essential insights on instructional decision-making to facilitate teaching reading in specific situations and the impact of participants' interactional responsibilities and rights on these decisions, providing the background to investigate the issue of face mask wearing. The concept of *deontics* (Stevanovic, 2013) which is introduced in the following section helps clarify the matters of interactional responsibilities and rights claimed by the participants when accomplishing social actions, including pedagogical decision-making.

2.2 Deontics in Talk-In-Interaction

According to Stevanovic and Peräkylä (2012), it is a mundane business for participants of talk to orient to the authority of others or themselves, particularly responsibility and rights, in everyday decision-making. Stevanovic (2013) argues that *deontics* reflects the asymmetrical power distribution among participants, deployed to accomplish social actions or determine the future course of action. In achieving social actions, participants may claim or orient to *deontic rights* possessed by themselves or their interlocutors. *Deontic rights* are defined as a participant's potential ability that can be exercised in a specific domain of actions in relation to other participants. Relative to the notions of deontic rights are *deontic stance* and *status*. When a participant designs a conversation turn that claims the strength of their deontic rights, they are displaying their *deontic stance*. Consider the example of a teacher in the classroom handling students' noise. The teacher can claim stronger deontic rights by saying, "Listen up!" or weaker rights by saying, "Could you please pay attention?" The claimed deontic rights, in other words, deontic stance, indicate where the participants (here, the teacher) are located on the deontic gradient in relation to the others at the moment of producing the turn (Stevanovic, 2013). However, conversation participants may not always verbally display their deontic stance. Instead, they may accomplish social actions assuming that

other participants are aware of their deontic rights (Stevanovic, 2013). Regardless of whether these rights are claimed, the rights of a participant in a certain domain of actions are referred to as *deontic status*. When making a request, a participant with a deontic status, that is, an authoritative person, may not have to design a conversation turn to claim strong deontic rights, as deontic status itself "increases the probability of others' cooperation" (Stevanovic, 2013, p. 27).

Previous classroom studies have observed how teachers orient to the students' deontics and employ alternative references to display the expected course of action (Ishino & Okada, 2017) as well as the way students claim their deontic stances when negotiating and determining the rules of ongoing activities (Nasi, 2022). This study also investigates how a student's deontic status, oriented by the teacher, becomes the resource for the decision-making of mask removal and a certain form of reading instruction.

3 Research Objective and Question

So far it has been demonstrated the contingent nature of reading instruction and rights and responsibilities (deontics) of the participants enacted in classroom interaction. This study examines the effect of participants' orientation to each other's and their own deontic status and stance on decision-making regarding instructional style for reading during the COVID-19 pandemic. It aims to demonstrate how specific pedagogical goals can be efficiently pursued by justifying mask removal in the classroom.

Therefore, the following research question is posed:

What teacher and student interactional orientations justify removing face masks in a one-on-one read-aloud session?

As Heap (1991) claims, the employment of a specific pedagogical or social decision can only be revealed by illuminating the moment-by-moment interaction of the classroom participants. Below, therefore, introduces the methodology of conversation analysis which focuses on the contingent flow of the interactional characteristics organized to accomplish certain social actions, as well as the data and the participants of the study.

4 The study

4.1 Data and Participants

Data were obtained from a one-on-one read-aloud session conducted at an English immersion afterschool in Japan. The session was recorded with a smartphone placed in front of them. The focal student, with the pseudonym Ryota, was seven years old and had progressed to the intermediate class approximately three weeks prior to the session. Beginner, intermediate, and upper intermediate classes targeted different levels of phonic sounds: the beginner class dealt with three-letter words with short vowels (e.g., cat, hum), the intermediate class handled long vowels and silent E (e.g., cake, kite), and the upper intermediate class focused on three-letter consonant blends (e.g., splash, three). In the data, the teacher discusses the "th" sound as upper intermediate level.

The students in one-on-one read-aloud sessions worked on the *Songbirds* series of books designed by the Oxford Reading Tree, written and illustrated by Julia Donaldson. Each book highlighted different phonetic sounds by repeatedly using them. "The Shopping List" (Figure 1) targets words that end with

consonant clusters. The school used a reading progress chart (Figure 2), which is an assessment system to evaluate students' reading based on phonetic correctness and fluency on a scale of 20%, 40%, 60%, 80%, and 100%, for the read-aloud sessions. The students were allowed to proceed to the next book only after they received 100% from one of the teachers. The books were classified from Stage 1 (purple) to Stage 6 (out of the chart), with "The Shopping List" belonging to Stage 3.

Figure 1

The front cover of 'The Shopping List'

Note. The girl on the right is *Yasmin*; *Dad* is on the left.

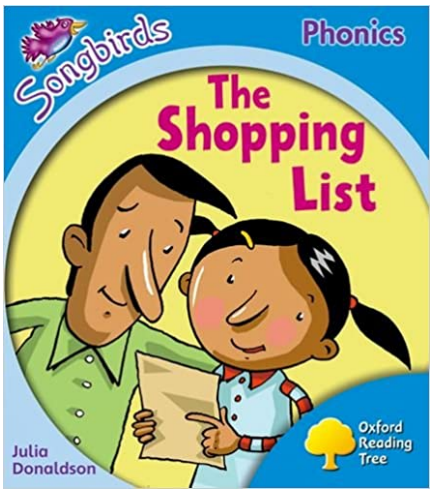


Figure 2

Reading progress chart for read-aloud sessions

No.	Title	20%	40%	60%	80%	100%	Teacher's sign
1	Top Cat	☆	☆	☆	☆	☆	T.
2	Sam's Pot	☆	☆	☆	☆	☆	T.
3	Bob Bug	☆	☆	☆	☆	☆	T.
4	Dig, Dig, Dig!	☆	☆	☆	☆	☆	T.
5	Zak and the Vet	☆	☆	☆	☆	☆	T.
6	Mum Bug's Bag	☆	☆	☆	☆	☆	T.
7	The Odd Pet	☆	☆	☆	☆	☆	T.
8	Miss, Miss!	☆	☆	☆	☆	☆	T.
9	This and That	☆	☆	☆	☆	☆	T.
10	Fish and Chips	☆	☆	☆	☆	☆	T.
11	Singing Dad	☆	☆	☆	☆	☆	T.
12	Doctor Duck	☆	☆	☆	☆	☆	T.
13	The Big Match	☆	☆	☆	☆	☆	T.
14	The Shopping List	☆	☆				
15	Gran is Cross						
16	The Trunk and the Skunk						
17	The Scrap Rocket						
18	Splash and Squelch						

4.2 Methodology

Conversation analysis is a distinct analytical methodology based on the assumption that everyday ordinary interaction is a profoundly organized and systematized phenomenon (Hutchby & Wooffitt, 1998). It endeavors to discover detailed orderliness in routine language use and human interaction including

classrooms, that are attended to and shared by social members as a method of accomplishing, reasoning, and understanding social actions in situ (Stivers & Sidnell, 2012). CA is a naturalistic science of human interaction (Hutchby & Wooffitt, 1998). What clearly differentiates CA from other discourse analytic methodologies is its aim to rule out any predetermined frameworks developed from analysts' perspectives in investigating conversation (Seedhouse, 2004). CA considers the participants' perspectives in ongoing conversations based on their way of designing conversation turns, such as responses to prior turns and orientation to specific interactional features, that is, the orderliness they are attending to (Seedhouse, 2004). By firmly excluding the analysts' perspectives or beliefs of the participants obtained through interviews, CA describes and displays natural talk-in-interaction.

One of the keys to revealing the participants' orientation to each other and the surrounding world is focusing on their categorization work, referred to as Membership Categorization Analysis (MCA; Stokoe, 2012). Stokoe (2012) states that MCA involves describing specific members of a group by certain attributes, such as, "He is a student." Often, these descriptions are accompanied by descriptions of category-bound activities, which are activities associated with the category in use (e.g., submitting homework, listening to the teacher, etc.). This has implications when participants' (for instance, students') activities contradict the category-bound activities (e.g., not listening to the teacher), indicating problematic behavior. The participants' orientation to such categories reveals reasons for conduct or language use (Stokoe, 2012). This reveals participants' perspectives on the world and use of categories as a resource to continue the ongoing conversation and accomplish actions (Bushnell, 2014; Stokoe, 2012).

5 Analysis

Three successive exchanges between the teacher and Ryota during one-on-one read-aloud sessions are examined. A conventional method of teaching pronunciation is to show teachers' mouth movements (Nguyen, 2020). Although the participants generally wore face masks during the sessions, the recordings captured a moment when the custom was temporarily suspended by the teacher to instruct reading. From CA perspective, wearing face masks during these sessions was considered a custom based on the participants' orientation to wearing face masks as common, with no visual display of objection (ten Have, 2007). MCA suggests that disregarding customs or morals has implications (Hester, 2000). Following customs may categorize people as sensible, having common sense, or ordinary, whereas deviation from customs can result in categorizations, such as *senseless*. Therefore, this study considers the act of removing face masks in the classroom as having the potential risk of a negative categorization. The analysis below illustrates how such risks are justifiable for the local purpose of pronunciation teaching. In other words, the extracts display the new normality in the era of COVID-19 to legalize a potentially risky social action.

5.1 Extract 1: Grounding reason for face mask removal

Ryota is reading aloud "The Shopping List." The interaction below shows the reading of page four, which has the following sentences:

Yasmin and Dad went to a big shop. They got in the lift.

Ryota holds the book slightly above his lap (partly out of the camera). When he produces a six-second pause as he faces the next word, "they" (line 50), the teacher assesses the target word to be beyond

his class level (line 54, note that Ryota belongs to the intermediate class). The analysis highlights the teacher's procedures to establish the pronunciation of the "th" sound as the pedagogical aim of the moment and grounds the reason to remove her face mask for the newly established aim in relation to Ryota's lack of *deontic status* (Stevanovic, 2013).

(Extract 1: recorded on June 16th, 2021, 18:39, duration 17 seconds)
(Ryota=R or *r*, Teacher=T or *t*)

```
46  R: yasmin and dad? (0.3) went (.) to
    r: >>gaze at the book            -->
    t: >>gaze at the book            -->
47     (.) a: big (0.7) shop?
    r:                     -->
    t:                     -->
48     (.)
    r: -->
    t: -->
49  T: &↓mm↑hh&
    t: &nods--&
50     (6.0)
    r:   -->
    t:   -->
51  T: ah: ryota
    r:       -->
    t:       -->
52     *(0.4)+                +(0.6)+
    t: *points at book                -->
    r: gaze from line 42-->+ +gaze at T+
    t:                                -->
53  T: +#TEE AITCH(0.3) +* %
    r: +gaze at book -->+
    t:                 -->*
    t: gaze from line 42-->%
    fig.#2
```

fig.2

```
54     %is upper intermediate level.
    t: %gaze at R               -->
55     &(1.0)&
    r: &nods &
    t:     -->>
```

In lines 46–47, Ryota reads the first sentence with multiple pauses ("yasmin and dad? (0.3) went (.) to (.) a: big (0.7) shop?"). He also produces "dad" with a rising intonation, which can be oriented as seeking confirmation (Heritage, 2012). However, as he proceeds to the subsequent word, "went," only after a 0.3-second pause (line 46), and, more importantly, as the teacher does not show any attempts for correction in this line, his reading of the first sentence is oriented as rather smooth. Therefore, he produces

“shop” with another rising intonation at the end of the sentence (“a big shop?”; line 47), at which point the teacher acknowledges, thus encourages Ryota’s further reading with a falling-rising intonation of “↓mm↑hh” (line 49; Girgin & Brandt, 2019).

Line 50 marks a long six-second pause while Ryota gazes continuously at the book. This pause is oriented by the teacher as Ryota’s implicit *claim of insufficient knowledge* (CIK; Sert, 2015), indicating a trouble regarding the initial word of the next sentence, “they.” In line 51, the teacher produces a Japanese change of state token “ah” (Endo, 2018) and addresses Ryota by name. Ryota responds by temporarily shifting his gaze to the teacher (line 52). From line 52, although the camera did not capture the details of the teacher’s pointing gesture, she is likely drawing Ryota’s orientation toward the word “they,” particularly the “th” portion. She continues to explain that the combination of the two letters (“TEE AITCH”; line 53) “is upper intermediate level” (line 54), and thus beyond his class level. This is acknowledged by Ryota via nodding (line 55).

“TEE AITCH” (line 53) is formulated as an appropriate pedagogical goal for Ryota, and the teacher orients to the absence of his deontic status regarding the target sound and categorizes him as an unknowing student to justify her pronunciation teaching through the removal of the face mask, observed in Extract 2. Facing Ryota’s long silence that marks his CIK (line 50), the teacher engages in her first pedagogical and categorical work within this extract (lines 53–54). First, she establishes “TEE AITCH” as the target letters, disregarding “e” and “y.” Second, by articulating the two letters as a single group using the singular verb “is” (line 54), rather than separate letters (for example, “TEE and AITCH”), she describes that the target sound should be understood as constructed using the set of letters. Third, by categorizing “TEE AITCH” as upper intermediate level, she attributes the responsibility of knowing how to read “th” exclusively to upper intermediate or higher-level students, thereby excluding Ryota, who belongs to the intermediate class. Thus, the teacher orients Ryota as lacking deontic status regarding this specific issue and not responsible for his CIK. With this deontic status, Ryota’s categorization has automatically shifted from an unmarked state to *an unknowing student* who requires instruction (Bilmes, 2019; Prior, 2016). Ryota nods and accepts the teacher’s categorization (line 55). Therefore, their exchange has established “th” as a new pedagogical goal while simultaneously grounding a shared reason for the unknowing student to learn the phonetic sound in subsequent exchanges.

Extract 2 depicts the teacher’s removal of the face mask and subsequent pronunciation instruction. It illustrates how the unknowing category established in Extract 1 determines the teacher’s teaching strategy, which necessitates and justifies her risky social action.

5.2 Extract 2: Removing the face mask

(Extract 2: recorded on June 16th, 2021, 18:39, duration 8 seconds)

```
56  T: can you make  *#like this?* (0.2)
    t:               *slides mask down*
    t: >>gaze at R                    -->
    fig.              #2
```

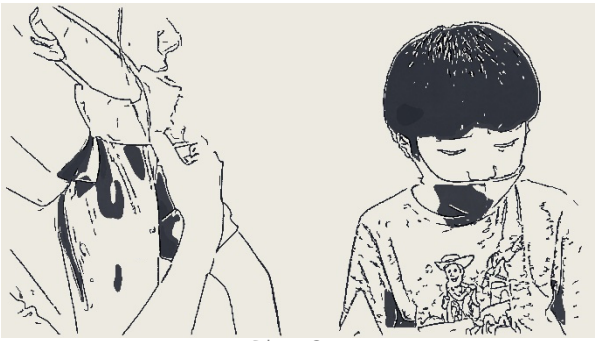


fig.2

```
57  T: +nn *#/ð/#(0.3)#/ð/#+*
    r: +gaze at T          +
    t:     *points at mouth *
    t:                   -->
    fig.    #3  #4    #5  #6
```

fig.3

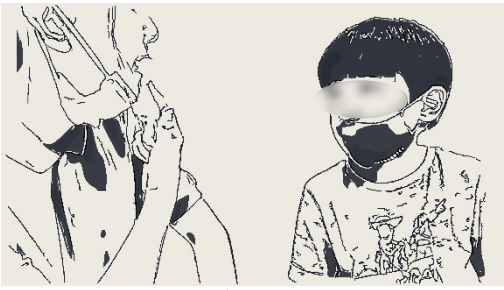


fig.4

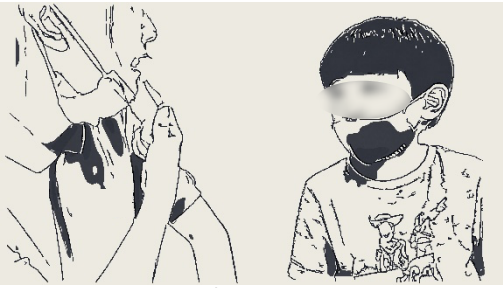


fig.5

fig.6

```
58    *(1.3)*
    t: *slides mask up*
    t:              -->
59  T: okay?  &(0.3)& >so< you say THEY
    r:        &nods &
    t:                              -->
```

In lines 56–57, the teacher slides her face mask off to show Ryota her mouth movements of the /ð/ sound, as conventionally done in classrooms (Nguyen, 2020). She requests Ryota to formulate the same mouth shape as she does (“can you make like this?”; line 57). She demonstrates the /ð/ sound twice by placing her tongue between the front and bottom teeth (Figures 3 and 5) and placing her tongue slightly back in her mouth to make some space for the air to go through (Figures 4 and 6). Subsequently, the teacher replaces her face mask (line 58) and deploys a confirmation check (“okay?”; line 59), to which Ryota nods.

The teacher articulates the whole word with an emphasis (“>so< you can say THEY”; line 59).

From line 56, the teacher’s action to remove the face mask emerges as a result of the just-created *unknowing* categorization of Ryota. In lines 56–57, the teacher requests Ryota to imitate her mouth movements. Comparing this imitation request by asking, “What does your mouth look like when you say TH?” as a *display question*, which assumes the answer to be previously learned knowledge (Walsh, 2013). Conversely, the request on line 56 introduces the target pronunciation as new knowledge, suggesting that the request is based on Ryota’s lack of deontic status and *unknowing* categorization. The following confirmation check inquires whether Ryota successfully understood the “th” mouth movement as new knowledge. Subsequently, the teacher calls for imitation again by asking Ryota to repeat the whole target word “they,” retaining Ryota’s *unknowing* categorization by sustaining “they” as new knowledge. Therefore, the removal of the face mask, request for imitation, and vocabulary repetition are introduced as a specific way of teaching new pronunciation knowledge attributed to Ryota’s local *unknowing* categorization, which derives from the teacher’s orientation to his lack of deontic status. The risk of removing the face mask is justified by categorizing the “th*”* pronunciation as new knowledge that must be instructed to an unknowing student using imitation and repetition.

In the final extract, Ryota deviates from the unknowing category by uttering the word successfully according to the teacher’s instruction (line 59).

5.3 Extract 3: Deviation from the unknowing category

Along with the unknowing category which is deployed for the local pedagogical aim in Extract 2, Extract 3 illustrates that the slightly shifted, knowledgeable categorization of Ryota moves the reading forward, indicating the alternating nature of unknowing and knowing categories in one-on-one instruction.

(Extract 3: recorded on June 16th, 2021, 18:39, duration 7 seconds)
(Student 2=S2/*s2*)

```
59  T: okay?  &(0.3)& >so< you say THEY
    r:        &nods &
    t: >>gaze at R                  -->
60     (0.6)
    t:   -->
61  R: the +y?=
    r:     +gaze at book-->
    t:                  -->
62  T: =¥↓mm↑hh%¥
    t: gaze from line 54 -->%
    r:                    -->
    s2: ¥taps T’s shoulder  ¥
63     &(0.2)
    t: &looks back to S2-->
    r:                  -->
64  T: >oh< yes?= ((to S2))
    t:         -->
    r:         -->
65  R: = <they  [got& %in] the (0.6)  °lift°>
    t:           -->& %gaze at book       -->
    r:                                    -->
66  S2:         [あのさ：  ]
                 anosa
                  hey
```

```
67  T: &yes&
    t: &nods to R&
    t: -->>
    r: -->>
```

After the teacher's imitation request (line 59), Ryota demonstrates the modeled pronunciation using a rising intonation ("they?"; line 61). This receives confirmation from the teacher in a falling-rising intonation; thus, Ryota's pronunciation is positively assessed, and he is encouraged to continue reading. Simultaneously, S2 taps the teacher's shoulder and draws her attention from line 63 to 65, until Ryota restarts his reading. Ryota produces the correct pronunciation of "they" and ends the sentence with a slight pause in the middle ("they got in the (0.6) °lift°"; line 65). The teacher positively evaluates his reading ("yes"; line 67), which marks the end of the page's reading.

When Ryota utters the target word in a questioning intonation, he gradually departs from the unknowing category. His repetition in line 61 receives the teacher's confirmation ("↓mm↑hh"; line 62), which mobilizes his further reading, beginning with a successfully uttered target word ("they got in the lift"; line 65), separate from the teacher's imitation/repetition request. Ryota displays understanding and performs his learning of the target sound. While imitation and repetition requests were related to his unknowing categorization, after Ryota's independent reading (line 65) is assessed positively ("yes"; line 67), the teacher abandons the unknowing orientation and evaluates his reading as before he encountered the problem ("↓mm↑hh"; line 49). This positive feedback acknowledges his reading of the whole sentence beyond the "th" sound. At this moment, Ryota is charged with a more knowledgeable categorization than previously. As it is an unmarked categorization that does not receive the teacher's correction, it encourages Ryota to proceed with reading.

This analysis demonstrated the alternation of a student's unknowing and knowing categories based on specific instructional needs during a one-on-one read-aloud sessions. Unknowing categories were assigned based on Ryota's CIK and subsequent instruction by the teacher. Furthermore, the association between face mask removal and Ryota's unknowing category illustrated how the participants engaged in the interactional practice of teaching and learning of a new sound. Conversely, knowing categories (although less knowing than the teacher) were deployed when Ryota's reading was assessed sufficiently positively to continue reading.

6. Conclusions

This study examined a teacher's decision-making regarding wearing a face mask during a one-on-one read-aloud session. By explicating a sequence of interactions, it aimed at answering the following research question: What are the teacher and student's orientations deployed to make the action of mask-removing a justifiable action in a one-to-one read-aloud session?

The results demonstrated that the orientation of the teacher to Ryota's lack of deontic status led the teacher to categorize him as an unknowing student. The unknowing categorization was utilized to ground the necessity of reading instruction without a face mask and choosing imitation and repetition as a strategy of instruction. Sequentially, the teacher first created Ryota's unknowing category to justify face mask removal, as Ryota's category did not allow the teacher to deploy strategies associated with knowing categories, such as display questions. This showed that the risk of removing the face mask was justified in

this context with respect to choosing the necessary pedagogical option that emerged from the local categorization work.

Although displaying mouth movements was used in the instructional process, the assessment process did not involve confirming Ryota's mouth movements. We may inquire why it was unnecessary for Ryota to remove his face mask. The participants appeared oriented to the produced sounds rather than mouth movement in performing and assessing Ryota's learning, as Ryota uttered the target word while wearing a mask to perform his learning, and the teacher positively evaluated his reading based on the sound. This indicated that the teacher's face mask removal was exclusively derived from the specific need for imitation and repetition instruction for the unknowing student. As such, the teacher chose imitation and repetition instruction as an initial step for Ryota to learn the target pronunciation. Whether this indicates that the instructional style of demonstrating mouth movements and asking students to imitate is more introductory than other methodologies should be examined by documenting further practices of students categorized such as "unknowing" or "beginners."

In addition, further research is required to investigate the responses of differently categorized students to other types of reading instruction and the impact of categorization on wearing face masks. Furthermore, future research should examine the use of teachers' display questions to categorize students and pursue specific pedagogical goals by orienting the risky action of mask removal. This study could shed light on appropriate instructional methods for language learning based on student's individual needs in the post-COVID-19 era.

References

Picturebook

Donaldson, J. (2012). *The shopping list* (J. Donaldson, illus.). Oxford University Press.

Bilmes, J. (2019). Regrading as a conversational practice. *Journal of Pragmatics*, *150*, 80–91. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.08.020

Bushnell, C. (2014). On developing a systematic methodology for analyzing categories in talk-in-interaction: Sequential categorization analysis. *Pragmatics*, *24*(4), 735–756. doi: 10.1075/prag.24.4.03bus

Charney, S. A., Camarata, S. M., & Chern, A. (2020). Potential impact of the COVID-19 pandemic on communication and language skills in children. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, *165*(1), 1–2. doi:10.1177/0194599820978247

Coniam, D. (2005). The impact of wearing a face mask in a high-stakes oral examination: An exploratory post-SARS study in Hong Kong. *Language Assessment Quarterly*, *2*(4), 235–261. http://dx.doi.org/10.1207/s15434311laq0204_1

Endo, T. (2018). Japanese change-of-state tokens a and aa in responsive units. *Journal of Pragmatics*, *123*, 151–166. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.06.010

Fiorella, M. L., Cavallaro, G., Di Nicola, V., & Quaranta, N. (2021). Voice differences when wearing and not wearing a surgical mask. *Journal of Voice*, *37*(3), 1–7. doi:10.1016/j.jvoice.2021.01.026

Freebody, P., & Freiberg, J. (2003). Re-discovering practical reading activities in homes and schools. *Journal of Research in Reading*, *24*(3), 222–234. https://doi.org/10.1111/1467-9817.00145

Girgin, U., & Brandt, A. (2019). Creating space for learning through "Mm hm" in a L2 classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse*, *11*(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1603115

Güneş, F. (2021). The effect of masked education on language skills. *The Journal of Limitless Education and Research*, *6*(3), 337–370. doi:10.29250/sead.985768

Heap, L. J. (1991). A situated perspective on what counts as reading. In C. Baker & A. Luke (Eds.), *Towards a critical sociology of reading pedagogy: Papers of the XII world congress on reading* (pp. 103–140). John Benjamins.

Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, *45*(1), 1–29. https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684

Hester, S. (2000). The local order of deviance in school: Membership categorization, motives and morality in referral talk. In S. Hester, & D. Francis (Eds.), *Local educational order* (pp. 197–222). John Benjamins Publishing Company.

Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. 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

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. *Pragmatics and Beyond New Series*, *125*, 13–34.

Ministry of Health, Labour and Welfare. (2023). Masuku no chakuyou ni tsuite [Regarding Appropriate Mask Usage].

Mitsven, S. G., Perry, L. K., Jerry, C. M., & Messinger, D. S. (2022). Classroom language during COVID-19: Associations between mask-wearing and objectively measured teacher and preschooler vocalizations. *Frontiers in Psychology*, *13*, 874293. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874293

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

Nasi, N. (2022). Classroom norms as resources: Deontic rule formulations and children's local enactment of authority in the peer group. *Linguistics and Education*, *69*, 101059. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101059

Nguyen, N. (2020). A new trend in pronunciation teaching. *MITESOL Journal*, *2*(1), 1–23.

Nobrega, M., Opice, R., Lauletta, M. M., & Nobrega, C. A. (2020). How face masks can affect school performance. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, *138*, 110328. doi:10.1016/j.ijporl.2020.110328

Prior, M. T. (2016). Formulating and scaling emotionality in L2 qualitative research interviews. In M, T. Prior, & G. Kasper (Eds.), *Emotion in multilingual interaction* (pp.203–236). John Benjamins Publishing Company.

Seedhouse, P. (2004). Different perspectives on language classroom interaction. *Language Learning*, *54*(S1), 55–100.

Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 classroom discourse.* Edinburgh University Press.

Snow, E. C. (2006). What counts as literacy in early childhood? In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 274–292). Blackwell Publishing. doi: 10.1002/9780470757703.ch14

Stevanovic, M., & Perakyla, A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language & Social Interaction*, *45*(3), 297–321. https://doi.org/10.1080/08351813.2012.699260

Stevanovic, M. (2013). *Deontic rights in interaction: A conversation analytic study on authority and cooperation* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. Helsingin yliopisto.

Stivers, T., & Sidnell, J. (2012). Introduction. In T, Stivers & J, Sidnell (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 1–8). Blackwell Publishing.

Stokoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic *analysis*. *Discourse Studies*, *14*(3), 277–303. doi:10.1177/1461445612441534

ten Have, P. (2007). *Doing conversation analysis* (2nd ed.). Sage Publications.

Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh University Press.

World Health Organization (2020). Mask use in the context of COVID-19.

Appendix

The transcription convention

(.)	a short (less than 0.19 second) untimed silence
(0.5)	a timed (0.5 second) silence
(2.3)	a timed (2.3 second) silence
=	latching utterances with no intervals in between
[	beginning of an overlapping utterance
]	end of an overlapping utterance
:	a stretched vowel sound (extra colons indicate greater stretching)
?	rising intonation
.	falling intonation
↑	high pitch on the following utterance
↓	low pitch on the following utterance
> <	the words inside are rapidly produced
< >	the words inside are slowly produced
°word°	the words inside are produced in a quiet tone

(Jefferson, 2004)

* *	Interlocutors' embodied movements continue between the two identical symbols. (one symbol per participant's line of action)
*--->	The action continues
--->*	until another symbol appears.
>>	The action starts before the extract.
-->>	The action continues over the extract.
fig	The screenshot of a particular moment of the conversation
#	is inserted when this symbol appears.

(Mondada, 2018)

執筆者紹介（掲載順）

岡田　悠佑 (OKADA, Yusuke)
人文学研究科言語文化学専攻　第二言語教育学講座
古川　敏明 (FURUKAWA, Toshiaki)
早稲田大学社会科学総合学術院
石野　未架 (ISHINO, Mika)
同志社大学グローバル地域文化学部
勝部　三奈子 (KATSUBE, Minako)
立命館大学日本語教育センター
久次　優子 (HISATSUGI, Yuko)
立命館大学日本語教育センター
福島　玲枝 (FUKUSHIMA, Akie)
言語文化研究科言語文化専攻　博士後期課程
菊池　春花 (KIKUCHI, Haruka)
人文学研究科言語文化学専攻　博士後期課程

（2023 年 4 月現在）

言語文化共同研究プロジェクト 2022

応用会話分析研究２０２２
―ニューノーマルの達成・獲得を可視化する―

2023 年　5 月 31 日　発行

編集発行者

大阪大学大学院人文学研究科言語文化学専攻