



Title	「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
Author(s)	岡田，悠佑
Citation	言語文化共同研究プロジェクト．2023, 2022, p. 1-13
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/91556
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

「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、市場の出張ベーカーリーでの販売・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。

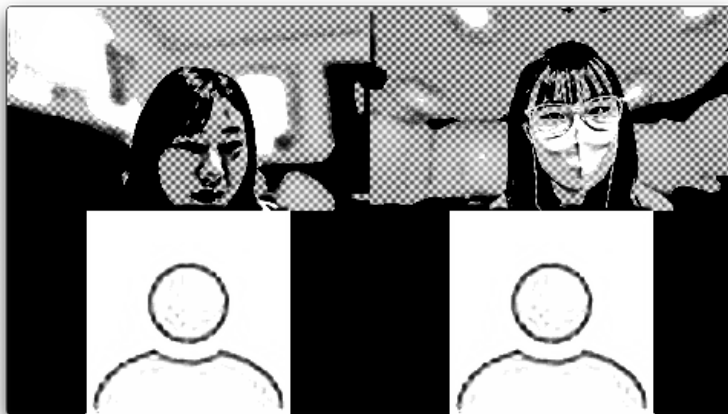
こうした語彙探索連鎖は修復連鎖と見ることができ (Greer, 2013)、例えば質疑応答場面での質問に対する回答といった進行中の活動を中断して行われる横道にそれた活動である。したがって、探索している語彙を見つけて進行中の活動を再開させるということが参加者の当面の課題として志向される (Stivers & Robinson, 2006)。一方、誰が語彙を提示して修復するのか、ということも参加者に志向される (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977)。先述のとおり語彙を探索している話し手の視線や表情、ジェスチャーの使い分け (探しているものを形で示すような象徴的ジェスチャーなのか、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返すのか。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ィーチング・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で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::つと 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)+*
7      a  +nods--+
8      ta  *nods--+
9  M:   う:ん (1.5) when i:: (2.0) i mention::s (1.0) i::t
10      +(0.4)+ last week learn (2.0) uh ↑honeybees.
11      a  +nods+
12      +(0.4)+ (0.6)
13      a  +nods-+
14  M:   う:ん >when honeybees,< (1.8) uh:: look (0.4)
15      enemies? (0.2) +%*like* (0.6)+% う::ん (0.3) big
16      a  +nods 3 times-+
17      a  %smiles-----%
18      ta  *nods*
19      eheheh %スズメバチ? (0.7) hm like スズメバチ, the:
20      a  %smiles----->
21  M:   (0.2) %the:y together, (0.5) uhm: (1.0) uh::m
22  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、とすることができる。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 ɛ+震えるɛ 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「ごちなさ」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えることができる。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 >fmaybe i remember,f< (0.3) that's uh (0.8)
   ta          *nods
   a                                         -->
7    °s°structure <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 ↑japanese,
   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 εすいませんε
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)*          *えつと:: (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:      @nodes
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                                     |nodes
23      *@ (0.3)
    n  ((gazes at pc))-->
    ta  *nodes
    y   @nodes
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 “elemen-tary: 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

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. Widdicombe (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越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。