The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

| | |
|---|---|
| Title | 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 |
| Author(s) | 勝部, 三奈子; 久次, 優子 |
| Citation | 言語文化共同研究プロジェクト. 2023, 2022, p. 39-51 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/91559 |
| rights | |
| Note | |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

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

The University of Osaka

# 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)。

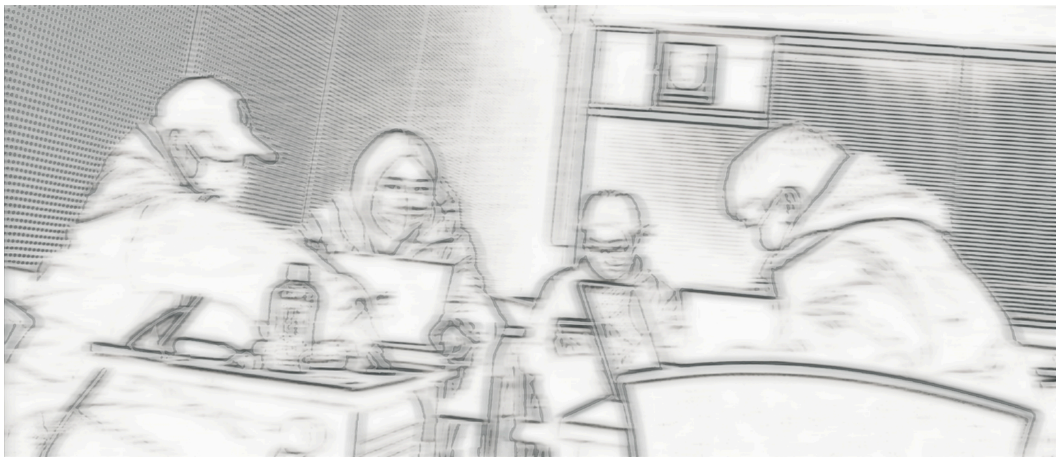
議論の開始時において注目する一つはまず、K の役割がこの場においてどのように適切化されているか、である。K は 1 行目でパソコンを覗き込み、L に呼びかけ、そして 3 行目で読み終わっているかどうかを L に尋ねている。この視線と呼びかけと事前作業の完了を確認する発話を通して、K が自らを L の参加管理を担うものというデオンティックな地位を構築している。そしてこのことは、4 行目で「ん？」と聞き咎め、「ラさんどっか行っちゃった？」という、L の不在を K に問うことから、教師も K の立場が L の参加管理を担うものとして適切であることを示している。この場で、教師は K の L への呼びかけを 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.