



Title	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
Author(s)	福島, 玲枝
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2023, 2022, p. 52-64
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/91560
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

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「時間を確認しよう」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 Roevers (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しており、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變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」「向かい合っでの発声」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「協道連鎖」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」に戻ることに理解を示している。

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 1.11))
8  C: [HHHhhhh
    m          -->
9  (.5)
    m          -->
10 C: .HHhhhh
    m          -->
11 (.7)%$ (.5)
    m          -->%$gazes at clock --> ((to 1.15))
12 C: °&>((watashi))<& kawaru?°
    c  &points at herself&
    m          -->
13 (.5)
    m          -->
14 C: °kawaru?°
    m          -->
15 (.3)$%(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」を申し出ることによって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「協道連鎖(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」の協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步遅れて追従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 1.7))
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 1.12))
      m  -->

```

Fig.1

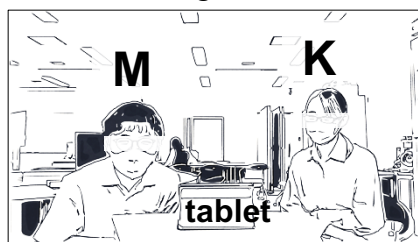
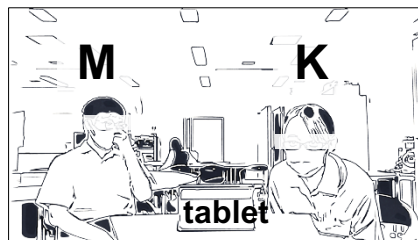


Fig.2



```

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」と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離れ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視線を据え置く。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「じゃあ」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協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。

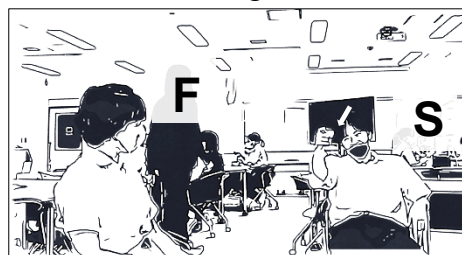
「視線を合わせない」参加者同士の規範は、相手の視線を介して有効となる従来の手続きの形骸化にもつながる。続く 10 行目で K が活動再開する意向を示した後、M はターンを取り発話を継続する意向を示し (11-12 行目)、手の動きを用いて発話遅延を伝達する。13 行目で M の発話開始からやや遅れて K が M に視線を向けると、M はタブレットに視線を据えたまま自身の発話から遅れた形で右手を挙げて発言権を主張 (Sahlström, 2002) しターンの継続を示す。片手を挙げる行為は教室の制度的会話場面において視線と合わせて用いられ、適切箇所ですらターンを取る意向を示す行為として理解される (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視線を向け、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 1.5))
 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 1.13))
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      -->%      $gazes at S--> ((to 1.16))
fig      #fig.4
14      *(.4)
s      * gazes at the camera-->>
f      -->
15 S:   HH[hhhhh
s      -->
16 F:   [AHHhhh$ %&.hh Hhhhh
f      -->$ %gazes at the camera-->
s      &arranges hair ((to 1.19))
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)、カメラへ視線を移す。そしてFはターンを取り視線を上げ、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を提示する(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、再度上方に視線を移す(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視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従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、カメラに視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はカメラに視線を移行し“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さない」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がっている。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

習を探究する必要がある際、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 al., 2020a) が教育活動においても反映されている。

カメラへ視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』 開隆堂
- 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。