

英文法の学習経験の共有を 示唆する認識的態度： 授業内グループワークの会話分析から

横森 大輔*

要 旨

大学英語授業内で行われる文法演習の答え合わせ活動で学生たちが議論を行う際、(実際には別々の機会に学習を行ったにも関わらず) 共通した学習経験を持っているはずであるという態度を示しながら文法規則に言及するという発話行動がしばしば観察される。英文法に関するそうした学習者の認識的態度 (epistemic stance) がどのような相互行為上の要因によってもたらされ、どのような相互行為上の帰結をもたらすかを明らかにするため、本稿では、授業内グループワーク場面の収録データの中の一事例を取り上げ、会話分析の手法を用いて検討を行った。この事例分析を通じて、共通した学習経験を前提とする態度表示が、答え合わせの中でいったん合意に至った段階で、結論そのものは維持した上で、学生たちの間で共有されているはずの学習英文法の知識との整合性を確認するという、補助的活動の実施に利用されていることが観察された。

【キーワード】 文法規則、学習経験、認識的態度、グループワーク、会話分析

1. はじめに

大学等の授業において学生に演習問題を課す場合、教員がモデル解答の提示と解説を行う前に学生同士で「答え合わせ」をさせるという教育実践がしばしば行われる。そのような授業活動を実施する教員側の思惑としては、答え合わせを通じたアクティブラーニングの実現とそれによる学習効果の高まり (杉山, 2017) への期待がある。アクティブラーニングとしての効果のためには、答え合わせ活動において、単に各自の解答案を披露し合うだけでなく、「なぜ」あるいは「どのように」その解答に至ったのかを述べ合うことが重要であると考えられる (cf. Bonwell and Eison, 1991)。例えば、当該問題への解答に必要な知識や思考プロセスを言語化することによって、学習の質が高まるかもしれない。また、単に解答案を披露しあう以上の議論を行うことは、活動および授業全体の活性化とそれによる学習意欲の向上につながるだろう。

答え合わせのグループワークにおいて解答の根拠や理由に言及する場合、いくつかのやり方が考えられる。例えば、目の前の問題文そのものに含まれる要素を根拠として解答案を述べることができる。以下の (1) を見てみよう¹。

* 京都大学国際高等教育院

(1)

- 22 梅野: まあ :, (0.3) years ago っていって :, (0.2) (で) 過去の -
 23 (0.9)
 24 梅野: その :, 時 [点を]
 25 武田: [う:ん]うん [うんう [ん.
 26 夏川: [あ:, そっ [か.
 27 梅野: [特定してるからかなと .=

これは、大学の英語授業内で実施されたグループワークの中で、ある英文において動詞 leave を現在完了の形式 (“has left”) にすべきか単純過去の形式 (“left”) にすべきか議論しているやりとりである (詳細は4節を参照)。ここでは、梅野という学生が、単純過去が適切であると意見を述べた後に、その根拠として「文内に特定の時点を表す時間副詞句 (“years ago”) がある」という点を挙げている。

その一方で、いま目の前にある個別の問題文から離れ、一般的な英語のルールに言及することもある。次の事例では、夏川と梅野が、ある構文に関して「過去時制の動詞を使うことが許容される」という一般的ルールに言及しあっている。

(2)

- 116 夏川: あ, [過去は使って いいん]か.
 117 梅野: [(ん)それはそうやなあ.]
 118 (0.3)
 119 武田: nhh [hahah
 120 梅野: [過去は使っていいと思う.]

以上のように解答の根拠や理由に言及するやり方がいくつかある中で、筆者の収録したデータには、「他のグループメンバーと共通した学習経験を持っているはずである」という態度を示しながら文法規則に言及するという発話行動が繰り返し観察される。次の(3)を見てみよう。

(3)

- 01 浅村: てかこれ, recently となんかさあ, なんか -
 02 習わなかった? = これとなんか使っちゃいかんみたいな .((水木に))
 03 沢口: ん, 知らん.
 04 (0.3)
 05 水木: あ, 最近: と :,
 06 浅村: recently とお, (0.2) なんかを -
 07 (0.6)
 08 浅村: この時は過去にし [なきゃいけない] んやったっけ :.
 09 水木: [°s:-°]
 10 (0.5)
 11 水木: あ, そっ k- あ, <どっち> やっ [たっけ.]

- 12 浅村: [> そう < なんかがあつ] たよねえ.
 13 水木: な - なんかがあった . (0.5) 気がする .

1行目からの発話において浅村は、「副詞 recently は（日本語にすると“最近”という意味だが）現在時制の動詞と共に用いることができない（動詞は過去形や現在完了形などにしなければならぬ）」という文法知識に言及するにあたって、「習わなかった?」という否定疑問形式の発話を添えることで「聞き手も自分と同じような学習経験をしているに違いない」という態度を表している。さらに12行目で浅村は「なんかがあったよねえ」と、そのような文法知識が自分や水木が学習した内容の中に含まれていたということを述べている（この文脈での「なんかがあった」という表現は、字義通りに「過去に存在した」という意味ではなく、話者が学習の中で遭遇したという経験を示していることに注意されたい）。

こうした、「共通した学習経験を持っているはずである」という態度の表明は、文法演習の答え合わせ活動の中でしばしば観察される。以下の(4)から(6)もまた、話し手の振る舞いに同様の態度が見てとれる事例である。

(4)

- 01 竹下: After you?
 02 (4.6)
 03 竹下: After のあとは have 使えん > とかなんか < °(なかった) °
 04 (2.6)
 05 戸田: > いや < , (0.2) あれやない? (0.9) After のあと , (1.3) will が使えんやっけ .:

(5)

- 100 梅野: [そうだよなあ .: [has:- [] (.) has left [っていうのが ,]
 101 武田: [え , そのときはなんか [あったっけ .] [そういう ,]
 102 (0.3)
 103 武田: 副詞節のとき ↑ は ?
 104 (0.2)
 105 夏川: °ん .: ° (0.6) はあ , (0.8) 現在形 .

(6)

- 62 武田: .hh > え < なんかが [since の後が] なんちゃらとかいう決まりあったっけ .
 63 梅野: [s:- []
 64 (0.9)
 65 夏川: ん , なんか ,
 66 武田: は , 無い _ (0.2) ° あ , うん . °

これらの事例において学習者たちは、他にも解答根拠に言及する方法や発話の文形式の選択の仕方があったにも関わらず、当該の文法規則についての学習経験を相手と共有されているはずのものとして提示することをわざわざ行っている。これはどういった要因によるものだろうか。

会話において、明示的な説明なしに互いが共通した経験をしているものとして取り扱うことは、会話分析の領域における認識性（2節を参照）の研究潮流に新たな光を照らす可能性のある現象である（平本, 2013）。このような問題意識から、本稿では、「ある文法知識の学習経験を、相手と共有しているはずのものとして言及する」という発話行動が、英語学習者による答え合わせ活動においてどのような相互行為上の要因によってもたらされ、どのような相互行為上の帰結をもたらすか、その一端を明らかにするため、収録データの中から特定された複数の事例のうちの一例（上記の(6)）を取り上げ、重点的に検討することを目的とする。この目的に向け、本節に続く2節では、この現象に見通しを与える視座として会話分析（Sidnell and Stivers, 2013）の領域における認識的態度の議論を参照し、論点を整理する。3節では収録データの詳細と分析結果の概要を述べる。4節では、会話分析における単一事例分析の手法（Schegloff, 1987; Mori, 2004; Pino and Mortari, 2012）により、上記(6)を含む会話のやりとりにみられる相互行為の展開を紐解いていくことで、「共通した学習経験を持っているはずである」という認識的態度を表示する発話行動が相互行為の中で果たす働きについて吟味する。

2. 認識的態度：会話における知識・経験の取り扱い

本研究の背景にあるのは、相互行為の中での知識・経験の取り扱い、すなわち「認識性（epistemics）」をめぐる諸問題に関する会話分析における研究の蓄積である。会話の中でなんらかの知識や経験を参照する際、その内容や情報としての確からしさだけでなく、それがどのように機会づけられたものか（どのように得られた知識か、本人が直接体験したことか etc.）、ということを入々は巧妙に区別して取り扱っている（Stivers, Mondada, and Steensig, 2011）。そのような知識や経験の性質についての区別が、具体的な言語表現などによって発話の中に表されたものを、認識的態度（epistemic stance）と呼ぶ（Heritage, 2012）。

本稿が着目する、「当該の文法規則について自分と相手は共通した学習経験を持っているはずである」という認識的態度もまた、様々な言語表現が複合的に作用することによって実現しているように思われる。例えば(3)から(6)の事例では、ヘッジ「なんか」、否定疑問構文、「あった／なかった」などタ形の実現表現、そして文末詞「っけ」といった言語表現がそれぞれ少しずつ効果を担っているだろう。

この中で文末詞「っけ」の表す認識的態度とその相互行為上の働きについては、Hayashi（2012）による論考がある。Hayashiは、文末詞「っけ」を「自分は本来はそれについて知っていたが、いま確かな記憶として思い出すことができない一方で、発話相手はそのことについて知識があり、自分が思い出すための手助けができる」という認識的態度を示すものと定式化し、そのような認識的態度が様々な相互行為上のニーズへの対応に利用されていることを記述している。

Hayashiが分析している会話断片の1つに次のようなものがある。これは、近所付き合いのある二組の夫婦（Sとその夫M、およびYとその夫）が会話している場面である。

(7) [Hayashi, 2012: 405–406]

- 01 S: あこないだもお会いしましたもん [ね
 02 Y: [お会いしましたね ::
 03 ->M: 何の [帰り] だっけ .

- 04 S: [(あと -/ あの -)]
 05 (0.2)
 06 =>S: えだから : 金曜日にご飯食べたか [えり .
 07 M: [ああはああはああはあ .

話者 S が 1 行目で、Y 夫妻とつい最近家の近くで遭遇したという出来事に言及すると、当事者の一人である Y はそれに同意する。S の夫である M によってその直後に産出された「何の帰りだっけ。」という発話は、文法的に言えば「何の帰り？」のように「っけ」を伴わずに尋ねることも可能であった。では、「っけ」を伴うことによって、この M の発話はどのような働きをすることが可能になっているのだろうか。Hayashi によれば、ここで「っけ」を付与することによって自分も同じ場にいたことをきちんと覚えているという認識的態度を示し、それによって共有経験に関する「認識責任 (epistemic responsibility)」を果たすことができるという (認識責任については Stivers, Mondada, and Steensig (2011) も参照)。すなわち、直前に話題になった、夫婦および近所の夫婦と一緒に経験した出来事について何も覚えていないという態度を取ることは社会的規範に抵触し得るため、「確かなことは思い出せないが、自分の記憶の中にあった」という認識的態度を示すことは、この会話の展開の中での 3 行目の位置において話者 M が直面している相互行為上のニーズに応えることになるのである。そして、当然わかっておくべきだった知識について M が尋ねているということは、その質問に対する回答において妻 S が自明性を含意する談話標識「だから」を用いている (6 行目) ことから確認できる。このように、相手と一緒に経験した出来事について言及する際、「本来であれば覚えていたはずの知識」として取り扱うために「っけ」がしばしば用いられる。

ここで注意したいことは、実際に一緒に経験したことではないにも関わらず、経験やそれによって得られた知識が共有のものとして取り扱われることもあるということである。例えば、上記の事例 (3) ~ (6) では、別々の機会に当該文法項目の学習をしてきたはずの大学生同士のやりとりにおいて、「習わなかった?」「なんかあったよねえ」のような表現によって、その文法知識に関する学習経験を共有しているはずであるという認識的態度が示されている。これは、共有知識とコミュニケーションの問題に関して長く研究を行っている心理学者 H. Clark による共通基盤のモデルのうち、「共同体ベースの共通基盤 (communal common ground)」に関連していると考えられる。Clark (1996) によれば、話し手と聞き手が同じ機会に知識を得ていなくとも、同じコミュニティに属しているという事実があれば、コミュニティ内での共有が想定される知識についてはその話し手と聞き手との間でも共有されているものとして扱われる (例えば、京都市民同士の会話では、京都の地名・公共交通網などについて、相手が知っているという前提で発言できる)。

Clark のモデルを踏まえれば、事例 (3) ~ (6) のように、相手と別の機会に得た経験が共通のものであるはずであるとされているのは、当該の学習経験およびその結果としての文法知識が「共同体ベースの共通基盤」の一部だからである、ということになるかもしれない。しかし本稿が問題にしたいのは、そのような取り扱いを取って言葉で表出するということがどのような相互行為上のニーズに感応したもののなのかということである。会話分析における数多くの認識性研究が論じてきたように、認識的態度とは、実際にどのような知識や経験を有しているかを単純に反映したのではなく、刻一刻と展開していく相互行為の流れの中で、発話順番 (ターン) ごとに新たに生まれる相互行為上のニーズに応えるものとして、その都度取って行われていることである^{2,3}。

以下では、これらの論点を背景に、グループメンバーとの学習経験の共有を示唆する認識的態度

が果たし得る相互行為上の働きを検討していこう。英文法の学習経験を共有されているはずのものとして言及すると言っても、学生たちは受験勉強の思い出話を語り合おうとしているわけでも、相手の出身高校の教育実態をチェックしようとしているわけでもない（もちろん、異なる場面ではそのような意図のもとで発話されることもあるだろう）。本稿が着目するのは次の点である。文法演習問題について解答の根拠を示すためには、当該の問題における個別的な要素を根拠とするやり方（事例(1)）や自分が知識として知っている一般的ルールを提示するやり方（事例(2)）など、それ以外のやり方もあったはずだが、「過去に同じような学習経験をしたはずである」という認識的態度をわざわざ示すという会話行動にどのような相互行為上の意味があるのだろうか。

3. データ

本稿の分析に用いたデータは、ある国立大学における1年生向け必修英語科目の中で行われたグループワークをビデオカメラとICレコーダーで収録したものである⁴。授業参加者は、同じ学部学科の同級生で、この英語科目以外でも交流の機会があるため、既に人間関係が確立されている（収録は6月に実施）。クラスはレベル別ではなく学部学科別に編成されているため、学生たちの英語力は、同じ大学の同じ学部学科に入学したという点では同程度と言えるが、一定の散らばりも見られる。

収録した活動はライティングの授業内で実施したグループワークである。その授業自体の主要な到達目標は、いわゆる5パラグラフエッセイ（300語程度）の執筆とその内容に基づくプレゼンテーションを実施することであり、学期を通じて主にエッセイの構成や修辞展開の学習を行っている⁵。当該クラスでは、文法知識（特に時制と冠詞）の学習を補うためのグループワーク活動を学期の中盤の授業回で単発的に実施しており、本稿ではその場면을収録したデータを分析に用いる。この学習活動では、学習者向け文法教材であるHewings（2005）から引用した選択式問題からなるプリントを配布し、各自で取り組む時間を取った後、3人1組のグループで「答え合わせ」を行うよう指示した⁶。文法についてはそれまでの授業では取り立てて扱われていないため、この授業科目における学習に基づいて（すなわち、実際に同じ機会に学習した経験を根拠として）解答や議論を行うことはない。

2つのクラス（理系学部クラスと文系学部クラス1つずつ）にて、計5グループのグループワークを収録した。各グループのグループワークの時間は12～18分で、合計76分の収録データが分析対象となっている。この中から、「過去に学習した経験を相手と共有している」という態度が現われた発話を含むやりとり（計7場面）を特定し、それぞれの事例に対して会話分析（Sidnell and Stivers, 2013）の枠組みを用いた質的分析を行った。

データの検討を通じて、「ある文法規則について、過去に学習した経験を相手と共有しているはずである」という認識的態度を示すことが、英語学習者同士の答え合わせ活動において繰り返し行われる実践であることが改めて確認された。また、そのような認識的態度の表示の1つの用途として、一度合意が形成されかけた時点において、そのまま話し合いを先に進めるのではなく、それまで俎上にあがっていない論点からの確認を試みるということがあることがわかった。

以下では、この実践が相互行為において果たす意義を示すために、収集と分析を行ったデータの中から1箇所のやりとり（2クラスのうち理系学部属するクラスのもの）を重点的に検討する。これは会話分析の領域で単一事例分析と呼ばれ、注目する現象を含む発話とその前後の（十分

な長さの) 文脈に見られる個別的特徴を吟味することで、記述しようとしている現象が実際に参加者にとって個々の文脈要因に感応する形で利用・志向されていることを示すための手法である (Schegloff, 1987; Mori, 2004; Pino and Mortari, 2012)。4.1 節では、注目する発話とその産出に至るまでのコンテキストについて確認を行う。4.2 節では、先行文脈における相互行為の記述を通じて、注目する発話の要因について論じる。最後に 4.3 節において、後続文脈における相互行為の記述を通じて、注目する発話の相互行為上の帰結について述べる。

4. 分析

4.1 学習経験の共有を示す発話とそのコンテキスト

ここで検討する事例は、梅野・武田・夏川という3人の学生が、以下の文における括弧内を選択する問題 (正解は “left”) に取り組んでいる会話である。

(8) She has made a remarkable recovery since she (**has left / left**) hospital a few days ago.

この問題についてのグループワークが展開する中、武田は次のような発話を行う (以下の書き起こしにおける 62 行目)。

(9) .hh > え < なんか since の後がなんちゃらかいいう決まりあったっけ .

これは、「since の後続部分には文法的な制約がある」という一般的ルールに言及しているというだけでなく、そのような一般的ルールについて相手も自分と同じように学習した経験があるという認識の態度を、述語「あった」や文末詞「っけ」などの効果により示している⁷。以下では、ここに至る相互行為の展開を明らかにしたい。以下の (10) は、この3人のグループが (8) の問題への取り組みを開始してすぐのやりとりである。

(10)

1 梅野: [で 2 個目 :(h)] [heh]heh lef- .hh

2 夏川: [has left]

3 武田: [うん .]

4 (0.6)

5 梅野: あ [::]

6 夏川: [has l] [eft.]

7 武田: [(あたし)] [left に] しちゃった :_

8 (1.4)

9 梅野: tch (0.3) 俺 : は left にしたかな :.

10 (0.4)

11 武田: ふ :: ん _ (0.2) .hh なんてそうしたん &

12 (0.2)

13 梅野: 俺はあ ,

- 14 (0.1)
 15 武田: うん.
 16 梅野: や, まあ, a few years ago ってあったから ;,
 17 (0.5)
 18 梅野: まあ since も ;, 確かにい ,
 19 (1.0)
 20 梅野: わかるけどお , (0.6) .hhh
 21 (0.5)
 22 梅野: まあ ;, (0.3) years ago っていうって ;, (0.2) (で) 過去の -
 23 (0.9)
 24 梅野: その ;, 時 [点を]
 25 武田: [う : ん] うん [うん う [ん .
 26 夏川: [あ ;, そっ [か .
 27 梅野: [特定してるからかなと . =
 28 = いや (h) いや (h) いや (h) わからんわからん . 俺はそう思った .
 29 (0.3)
 30 夏川: たぶん特定されたら , (0.4)* こっち使わないかんちゃう
 * 「left」を指す

1 行目から 9 行目にかけて、夏川が “has left”、梅野と武田は “left” と、それぞれの解答案を披露し、グループ内で 2 対 1 で意見が分かれていることが明らかになる。その後、武田が梅野に説明を求める (11 行目) と、梅野は問題文中の “a few days ago” という時間の副詞句に着目して (ただし実際の発話では “a few years ago” と言い間違えている)、この副詞句が過去の一時点を特定しているということを理由に自分は単純過去の選択肢 (“left”) を選んだのだと説明する (13–27 行目)。この説明は、英文法的に正しいものであるにも関わらず、梅野は自分の発話の終わり得るタイミング (27 行目) の直後に確信度を格下げする要素を加えている (28 行目)。それを受けて夏川は、「特定」という梅野の説明を踏まえると単純過去を選択する梅野たちの解答案が正しく、自分が間違っていた可能性を認める (30 行目)。

すると、梅野は夏川の側の意見について尋ね、次のように会話が展開する。

- (11)
 31 梅野: え, シ - since で考えたよ
 32 (0.7)
 33 夏川: なんか適当に, ((苦笑いしながら))
 34 (0.3)
 35 夏川: °h: [::°
 36 武田: [うん .
 37 梅野: [nHuhHuhHuh [huh .hhh=
 38 武田: [nhuhuhuhu?
 39 武田: = 感 [覚 : ? フィー] [リング (h)

- 40 梅野: [や,まあまあまあ(いい-)]
- 41 夏川: [ん:]
- 42 夏川: フィ[ーリングで.]
- 43 梅野: [ま,いんじゃね?]
- 44 (0.6)
- 45 武田: え:(h)::_(え)どっちなんかね.((梅野に))
- 46 (0.5)
- 47 梅野: [いや:わからん.]
- 48 夏川: [left にしよう .]
- 49 (0.7)
- 50 武田: .hh(0.3) [°う::ん.°]
- 51 夏川: [確かにでもこれ];,* こういうのがあったら,
* 「few days ago」に下線を引く
- 52 (0.5)
- 53 梅野: そうなん [よな::_ そこが]なんか,ぼ-[ぼいよな:なんか.]
- 54 夏川: [ダメって聞いたことある.]
- 55 武田: [あ::]:
- 56 梅野: なんとなく.
- 57 武田: な[るほど.]
- 58 梅野: [いやわか]らんけどな
- 59 (0.4)
- 60 武田: はいっ.

31 行目で梅野は、夏川が現在完了形の選択肢 (“has left”) を選んだことについての考え得る根拠 (現在完了と共起することの多い接続詞 “since” が使われているということ) を推測してみせ、確認を求める。夏川は、それに対して「なんか適当に」と苦笑いしながら答えることで、自分の解答案には大した根拠がないことを自己卑下的に述べ、梅野が提示した方向性を否定する (33 行目)。この夏川の自己卑下的な発話に対して、武田は「感覚」「フィーリング」という、より価値中立的な表現で言い換えることで、夏川が「適当に」と表現した解答プロセスに一定の合理性があるものと捉えてみせている (39 行目)。同様に、梅野は「や,まあまあまあ(いい-)」「ま,いんじゃね」と、夏川の判断が決して悪いものでなかったという評価を行う (40、43 行目)。このように、30 行目までにいったん正しい解答とその根拠の考え方にグループ全体として到達しかけたにも関わらず、それと対立する夏川の解答案もまた (根拠が強力ではないにしても) 簡単に否定されるべきものでもないという位置づけが、31-43 行目にかけてなされている。

その直後、武田が梅野に対して「どっちなんかね」と投げかけ (45 行目)、梅野は「いやわからん」と答える (47 行目) など、グループとしての合意形成に対する足踏みが見られる。すると夏川は、改めて梅野が述べた説明をなぞることで、梅野たちの解答への支持をさらに表明し (51、54 行目)、梅野・夏川もそれを受け入れる。こういった応酬がひと段落した 60 行目のタイミングで武田が発した「はいっ」は、勢いよく言い切っている韻律上の特徴も相まって、グループとしてこの問題についての議論が決着したことを明確に宣言しているように聞こえる。本稿が着目する「あったっけ」

発話が起きるのは、この「はいっ」の直後である。

(12)

60 武田： はいっ .

61 (0.7)

62 武田： .hh > え < なんか [since の後が] なんちゃらとかいう決まりあったっけ . ((梅野に))

63 梅野： [s:-]

64 (0.9)

65 夏川： ん, なんか,

66 武田： は, 無い _ (0.2) ° あ, うん . °

この「あったっけ」を伴う武田の発話（62行目）は、接続詞 *since* と時制の関係に関するルールについて梅野に確認を求めている。これは、ここまでの会話において梅野が *since* という語を解答の手がかりになり得るものとして言及（18行目、31行目）しながらも、具体的なルールの中身について述べていないことを踏まえて行われたものとして理解できる。

ここで注目したいのは、接続詞 *since* と時制の関係について梅野に確認を求めるのであれば、「*since* の後ってどうしないといけないの？」のようにより純粹に情報を乞う形で尋ねることもできたはずであるという点である。武田は実際には「とかいう決まり」「あったっけ」といった言語形式を通じて「自分も相手も共通の学習経験を持っているはずである」という認識的態度を示しているが、それによって武田はどのような相互行為上のニーズに応えようとしているのだろうか。

4.2 学習経験の共有を示す発話の要因

前節の記述を踏まえ、本稿の分析の焦点である62行目の発話が産出されたタイミングがどのような性格のもので、参与者たち（特に当該発話の話者である武田）がどのような相互行為上のニーズに直面しているか、整理したい。第一に、ここまでに(8)の問題についてグループとしての結論にはほぼ到達しており、武田自身が直前（60行目）に議論の決着を宣言している。第二に、それまでの展開の中で梅野が、“*since*”が梅野や武田と対立する夏川の意見（現在完了の選択肢が正解）の根拠になり得ると理解していることをほのめかすが、それが具体的にどのような理由で夏川の意見を支持するのか詳しくは述べられていない。したがって、62行目において“*since*”を手がかりとした考え方について武田から梅野に尋ねること自体は合理的である一方で、既にグループとしての結論に到達しかけており、そのうえ自分自身が決着を宣言している手前、ここで次の設問についての議論に移行せずに“*since*”について尋ねるためには、限られた選択肢の中から適切なやり方を選ばなければならない。

このような相互行為のコンテキストにおいて「えなんか *since* の後がなんちゃらとかいう決まりあったっけ」と、相手も自分と同じ学習経験をしているという前提に立った発話を行うことの意味合いを理解するため、ここではそのような認識的態度をもたらした要素の一つである発話末の「～たっけ」に焦点を絞り、同じように“*since*”について尋ねる発話が異なる発話末形式によって異なる認識的態度が示されていたケースを仮定して考察しよう。

例えば、もし62行目の発話の末尾が動詞のル形+文末詞「の」だったとしたら、すなわち「えなんか *since* の後がなんちゃらとかいう決まりあるの？」という発話が産出されていた場合、どの

ような違いが生まれるだろうか。この場合、「～たっけ」の形式とは異なり、武田の側にはそれについての知識がなく、発話相手は自分よりそれについてよく知っているはずの存在である、という認識的態度を示すこととなり、そうすることで相手からの情報を乞う行為を行うことができるだろう。このような認識的態度を示すことの問題の一つは、上記で整理した62行目の相互行為コンテキストと整合的でない、ということである。というのも、もし梅野がほめかした内容について武田が理解できていなかったのであれば、もっと早く（議論を収斂させる前に）尋ねることが合理的だからである。

同様に、62行目の発話の末尾が動詞のル形+文末詞「よね」だった場合、すなわち「えなんか since の後がなんちゃらかいいう決まりあるよね？」という発話が産出されたとしたらどうだろうか。この場合、「～たっけ」の形式とは異なり、発話の時点において武田の側にも十分な知識があり、相手は自分と同じ見解を有するはずである、という認識的態度を示すこととなり、そうすることで相手からの同意を求める行為を行うことができるだろう。このタイミングで「えなんか since の後がなんちゃらかいいう決まりあるよね？」と、“since”に関する文法規則の存在に言及し、相手に同意を求めることは、彼女らが取り組んでいる設問に解答する上で有力な手掛かりとして“since”に改めて焦点を当て、それについて議論を開始しようとする発話として理解されるように思われる。これもまた、グループとして議論が結論を迎え、武田自身が解決を表明したことと整合的でない。

以上のように、62行目のタイミングで他にあり得たかもしれない認識的態度について検討することで、本稿が対象とする「相手に尋ねている事柄について、過去に共通した学習経験を持っているはずである」という認識的態度の表示の要因と帰結が逆照射される。すなわち、グループとしての結論に到達しかけているというコンテキストにおいては、「～あったっけ」と、相手が自分と同じ学習経験をしていることを前提にしながら、その文法規則について尋ねるといふ本稿が着目する発話行動が合理的であると考えられる。

まず、「～あったっけ」によって表示される認識的態度は、“since”について尋ねるタイミングの「遅さ」に適合的である（ここでいう遅さとは、単に時間が経過したというだけでなく、話し合いが決着を迎え、次の設問についての答え合わせに移行してよいフェーズに入っているという、相互行為展開の経過を問題にしている）。というのも、「っけ」は「本来ならばわかっていたことを思い出すのがうまくいかない」という認識的態度（Hayashi, 2012）を示すのに貢献しており、さらにそれ以外の要素（「～あった」等）によって過去の学習経験という、会話の「今ここ」から距離のある内容への言及であることが理解可能になっている。すなわち、その発話に至るまでに（実際に思い出そうとしていたかどうかに関わらず）思い出すことに苦勞し、そこで時間を費やしてしまったという説明として作用するため、相手の発言に遅れて反応する際の態度として自然であり、“since”について尋ねる上での「遅れ」を説明できるからである。

また、「～あるの？」で相手から情報を乞うことや、「～あるよね？」で“since”を有力な手掛かりとして話題化することは、それまでに合意に至った議論とは独立したやりとりを開始し、いわば議論を振り出しに戻す発話となり得てしまう。それに対し、「～あったっけ」による発話は、自分たちの解答案が「私もあなたも過去に習った経験があるはずの知識」と整合的か確認することによって、グループとして合意に至った結論自体は維持しつつ結論の妥当性を確認する、という補助的活動を開始することが可能になっている。このように補助的活動を開始する発話として産出することは、既にグループ内で結論めいたものに到達した場合に、議論を振り出しに戻すことはせずに、しかし異なる角度から論点を出す際に有用な手続きである。

4.3 学習経験の共有を示す発話の帰結

英語学習者が文法演習の答え合わせ活動に従事する時、グループ内で結論がまとまりつつある段階における確認作業に際して「私もあなたも過去に習った経験があるはずの知識」との照合というやり方を取るものの相互行為上の意味合いは、会話データの後続部分にて学生たち自身の振る舞いによって証拠づけられる。(12)の直後の展開を見てみよう。

(13)

62 武田: .hh > え < なんか [since の後が] なんちゃらとかいう決まりあったっけ. ((梅野に))

63 梅野: [s:-]

64 (0.9)

65 夏川: ん, なんか,

66 武田: は, * 無い _ (0.2) ° あ, うん. °

* 夏川を向く

67 (0.8)

68 夏川: なんか,

69 (0.3)

70 夏川: あれ,(ん) [どうなっとんのかなと思った.]

71 梅野: [あ: でも ::, どうなん] だっけ [なあ]: [:.

72 夏川: [時] [と-時と

73 (0.6)

74 夏川: じょう-条件 (0.2) を表す. (0.3) ↑ 副詞節やないよねこれ.

75 (0.9)

76 夏川: 副詞節やないわ.

77 (0.4)

78 武田: ない?

79 (0.3)

80 夏川: え, わからん.

81 (0.4)

82 梅野: [いや, ごめん ちよっ 覚えてないわ] あ.

83 武田: [でも, (0.2) いや, その類いじゃない?]

84 (0.4)

85 夏川: その類いかな: [と思ってね?]

86 武田: [うん.]

87 武田: > うんうんうん [うん < そしたら?]

88 梅野: [ああ:] ::.

62行目の質問は、梅野に視線を向けながら産出されており、また内容的にも梅野の発言と関わっているため、梅野が回答するべきものとして組み立てられている。ここで注目したいのは、にも関わらず梅野からの回答の不在（64行目）の後、代わりに夏川が回答を開始し（65行目）、なおかつグループの誰もそれを梅野の回答権限を無理に奪う行動としては捉えていない点である。65行

目の夏川の発話は「ん, なんか,」だけの断片的なものだが、これが62行目の質問に対する回答（の開始）として理解可能であることは、66行目の武田の発話から証拠づけられる。すなわち、66行目で武田は夏川の方を向いて「は, 無い_」（ここでの「は」は提題助詞の「は」であり、/wa/と発音されている）と、62行目で尋ねていた命題の極性（肯定と否定）を反転させた発話を産出している。これは、Yes-no 質問の後に相手が不同意の前触れを示すと、元の質問者が極性を反転させて相手から同意的応答を得ようとするという現象（Sacks, 1987）の一例であり、65行目の夏川の断片的発話が62行目への不同意的な応答の開始として理解できることを示唆している⁸。

このように65行目で夏川が発話を開始し、その直後に武田が極性を反転した質問を産出しているという展開が含意するのは、62行目の質問は、その質問を宛てられた梅野だけでなく、夏川にも回答権限のあるものと理解されているということである（Stivers and Robinson (2006) の議論を参照）。武田は62行目の質問自体は梅野に宛てていたが、「その学習経験は梅野だけでなくその場のグループ全員に共有されているはずである」という認識的態度を示しながら尋ねることは、夏川が梅野に代わる回答者として名乗りを上げることを自然なものにした一つの要因と言えるだろう。このように、英文法の学習経験やそれに由来する知識がClark (1996) の言う「共同体ベースの共通基盤」として扱われている点、ならびに直接の話し手・聞き手だけでなくグループメンバー全体が共通の「共同体」（それは「一定レベルの英語教育を経て大学入学に至っている人々」とでも括れるかもしれない）として取り扱われている点が、学生たち自身の振る舞いから見て取れるのである。

さらに、学生たちの振る舞いからは、共同体ベースの共通基盤としての学習経験やそれに由来する文法知識に関する認識責任（本稿2節を参照）への志向も観察される。例えば、武田から尋ねられた梅野は「あ:でも::, どうなんだっけなあ::」と、同じく「っけ」を使って不確かさおよび「自分がかつてそれについてわかっていた」という態度を示す(71行目)。また、72行目以降に夏川が「時と条件を表す副詞節」という、学習英文法の用語をたどたどしく（すなわち、用語を知っていることを主張すると同時に、理解が不確かであることも示して）産出した後のやりとりの中で、梅野は「いや, ごめんちょっと覚えてないわあ。」と、思い出せないことへの謝罪を表明する(82行目)。このような振る舞いからも、ここで話題になっている文法知識が学生たちの間で「過去の同じような学習経験によってもたらされているはずの知識」として受け取られていることがわかる。

5. おわりに

本稿では、大学英語授業内で実施された文法演習の答え合わせ活動において、学生たちが文法規則に言及する際に「自分も相手も同じ学習を経験している」という認識的態度を示すという発話行動に着目して考察を行った。答え合わせのグループワークを収録した音声・映像データにおいて、そのような発話行動がどのような相互行為上の要因によってもたらされ、どのような相互行為上の帰結をもたらすか会話分析の枠組みを用いて検討を行った。データ分析の結果、「ある文法知識の学習経験を、相手と共有しているはずのものとして言及する」発話は、答え合わせの議論においていったん合意に至った段階で、結論そのものは維持した上で、学生たちの間で共有されているはずの英文法の学習経験との整合性を確認するという、グループワークにおける補助的活動を実施するのに利用されていることが観察された。

近年の大学教育では、アクティブラーニングを実現するための手段としてグループワークの実施

がしばしば行われるが、そうした授業内グループワークにおける相互行為の内実に関する経験的説明はほとんど行われていない（森本，2020）。筆者自身の自戒を込めて記すが、授業実践にグループワークを導入する際、その活動の中で学生たちがどのような課題に直面し、どのようにその課題への対処をやりくりしているか、多少なりとも理解と見通しを持っておく必要があるのではないだろうか。

今回の研究を通じて示唆されたことの一つは、少なくとも同じ大学に在籍する学生同士の間では「ある種の英文法知識は、入学までの教育機会において、相手も同じことを学習しているはずである」という想定がいかに強固に存在しているかということである。もちろん、学習指導要領と大学入試の性格上、日本の中高の英語教育は極めて標準化されているからこのような発話が行われる、というのもこの現象の理解の仕方の一つかと思われるが、実際にそのような発話行動がデータの中に明確に見て取れることを確認し、その相互行為上の意味合いについて検討できたことは一つの成果ととらえたい。本稿において十分に焦点を当てられなかったが、62行目の武田の発話で「決まり」という表現が選択されている点は、英文法を、自身の運用経験を通じて内面化され、定着した知識というよりは、外的な権威から与えられた制約として取り扱うという武田の英文法への距離感が見て取れて興味深い。

日本の英語学習者にとっての英文法の位置づけの性格やその特殊性については、「学習英文法」（大津，2012）の研究文脈で様々な議論がなされている。そこで焦点をあてられるのは、英語母語話者の文法知識を英語学者や言語学者等ができるだけ正確に記述した成果としての文法（「科学英文法」）に対し、それとは区別されるべき体系として、文法知識を教えやすく勉強しやすい形に整理した「学習英文法」が存在する、という対比である。この研究文脈の中で、柳瀬（2012）は、科学英文法と学習英文法がいずれも「語られる文法」として括られるものであり、それが母語話者の流暢な運用を支える知識体系としての「体現する文法」と対比される、というより包括的な整理を行っている。この柳瀬の見取り図における「語られる文法」は、あくまで研究者や教育者を「語る」主体として想定しているように思われるが、本稿がデータに基づいて検討してきたように、研究者や教育者だけでなく学習者自身も文法を語る主体として無視すべきではないだろう。学習者と文法の関係性を理解する上でも、学習者自身によって（さらに言えば母語話者自身によっても）文法がいかに語られるか、という視点に立った探究には一定の意義があるように思われる。学習者がどのように文法知識を取り扱い、それをどのように相互行為の資源として利用しているかをさらに解き明かす、経験的研究のさらなる蓄積が期待される。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 18K00791 の助成を受けている。本稿の執筆と改訂にあたって、2名の匿名査読者および遠藤智子、黒嶋智美、増田将伸、早野薫、石野未架、山本真理の各氏からのコメントに大いに助けていただいた。また、本稿の構想の一部は、第13回動的語用論研究会ならびに関西 EMCA 研究互助会にて発表している。有益なフィードバックを与えて下さった参加者の皆様に感謝申し上げる。なお、本稿に残っている瑕疵は全て筆者に帰する。

Appendix: 書き起こしの記法

- ・ 下降音調
- ? 上昇音調

- ゝ 弱い上昇音調
- 平板音調
- ， 継続音調
- 語句の中断
- ： 非語彙的な音声の引き延ばし
- (0.3) 無音区間（カッコ内の数値の単位は秒）
- [] 発話の重なるの位置
- = 前後の発話のタイミングが密接している
- .hh 吸気音
- (h) 呼気（笑い声）混じりの発話
- 小さい声で産出されている
- \$ \$ にやけ声で産出されている
- > < 早口で産出されている
- () 聞き取りが不確かな部分
- (/) 複数の聞き取り候補

注

- 1 本稿における会話データの書き起こしは、会話分析の標準的記法（Jefferson, 2004）を用いて作成されている。データ収集の詳細については3節を、記法の詳細についてはAppendixを、それぞれ参照のこと。
- 2 Heritage (2012) は、実際にどのような知識や経験を有しているかという点を「認識的地位 (epistemic status)」と呼び、認識的態度 (epistemic stance) との対比を明確にしている。
- 3 Hayashi (2012) の分析においても、単に夫婦間の発話だから「つけ」が用いられたということではなく、あくまで直前のやりとりによって発生した相互行為上のニーズの影響が重視されている。これは、夫婦が共有経験に言及するからといって常に「つけ」を使用するわけではない、という事実を考えればわかりやすいだろう。
- 4 データ収録に参加した学生は、研究目的およびデータ利用方法について説明を受けた上で同意書に署名をしている。話者名は全て仮名である。
- 5 5パラグラフエッセイとは、それぞれ固有の役割を持つ5つのパラグラフ（Introductory Paragraph, 3つのBody Paragraphs, Concluding Paragraph）から構成される文章フォーマットで、パラグラフ間の関係性やパラグラフ内部における各文の働きについて学ぶために、英文ライティングの教育においてしばしば雛型として用いられている。
- 6 グループワークまでに教員からどのような指示が出て、学生が何に取り組んでいたか、映像データの記録から以下のことが確認できている。本稿の単一事例分析の対象となるグループを含むクラス（理系学部）では、まず授業内で個人での取り組みを行い、その後にグループ討論に移行した。教員からは、個人で取り組んでいる際に「最後までできた人は、なぜその回答になるのか根拠まで考えて下さい。この後グループで話してもらいます」「プリントは提出を求めないので、自習に役立てて下さい」と、グループ討論に移行する際は「グループで答え合わせをして下さい。なぜその答えになるか根拠を確認するようにして下さい」と口頭で指示がなされた。なお、もう一方のクラス（文系学部）では授業進捗の関係でグループワークに至る経緯が異なるが、ここでは省略する。
- 7 単に英文法の知識に言及しているのではなく、自分自身が過去に学習した経験があることを示唆する上では、述語や文末詞だけでなく、名詞「決まり」という語彙を選択したこと（5節参照）や、「なんか」「なんちゃら」「とかいう」等の知識や記憶の不確かさを示す表現を使用したことも無視でき

ないように思われる。

- 8 62行目の武田の確認要求に対して肯定的な応答がなされる見込みが低いことは、元々質問を当てられていた梅野の応答が遅れている（64行目）ことから理解可能である。

参考文献

- Bonwell, Charles C., and James A. Eison (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. George Washington Univ, Washington, DC.
- Clark, Herbert H. (1996) *Using Language*. Cambridge University Press.
- Hayashi, Makoto. (2012) Claiming uncertainty in recollection: A study of *kke*-marked utterances in Japanese conversation. *Discourse Processes* 49(5), 391–425.
- Heritage, John. (2012) The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction* 45(1), 30–52.
- Hewings, Martin. (2005) *Advanced Grammar in Use with CD ROM*, Cambridge University Press.
- 平本毅 (2013) 「複数の語り手が経験の語りを組み合わせることについて」, 『現代社会学理論研究』7, 94–108.
- Jefferson, Gail. (2004) Glossary of transcript symbols with an introduction. In Gene H. Lerner (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. John Benjamins, pp. 13–23.
- 大津由紀雄 (2012) 「学習英文法を考えるヒント」, 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』, pp. 2–9, 研究社.
- Mori, Junko. (2004) Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal* 88(4), 536–550.
- 森本郁代 (2020) 「アクティブ・ラーニングにおける大学生の話し合いの特徴：意見や提案の連鎖の分析から」, 村田和代 (編) 『これからの話し合いを考えよう』ひつじ書房, pp. 45–62.
- Pino, Marco, and Luigina Mortari. (2012) Problem formulation in mental health residential treatment: A single case analysis. *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 7(1), 73–96.
- Sacks, Harvey. (1987) On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation, In Graham Button and John R.E. Lee (eds.) *Talk and Social Organisation*. Multilingual Matters, pp. 54–69.
- Schegloff, Emanuel A. (1987) Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social Psychology Quarterly* 56(2), 101–114.
- Sidnell, Jack, and Tanya Stivers. (eds) (2013) *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell.
- Stivers, Tanya, Lorenza Mondada, and Jakob Steensig. (eds.) (2011) *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge University Press.
- Stivers, Tanya, and Jeffrey D. Robinson. (2006) A preference for progressivity in interaction. *Language in Society* 35(3), 367–392.
- 杉山香織 (2017) 「アクティブラーニング型の文法授業：授業スタイルと学習者特性との関係」『フランス語フランス文学論集』60, 47–70.
- 柳瀬陽介 (2012) 「コミュニケーション能力と学習英文法」, 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』, pp. 52–65, 研究社.

Indicating Shared Experiences in Learning English Grammar: A Conversation Analytic Approach to In-class Group-work

Daisuke Yokomori*

Abstract

When students discuss grammatical exercises with their peers during EFL classes at Japanese colleges, they recurrently indicate their epistemic stance that they have more or less shared experiences in learning English grammar, even though they had such experiences on different occasions. As an initial step in identifying interactional factors that cause students to express such an epistemic stance and interactional consequences that it brings about, the present article examines a single excerpt from video-recordings of in-class group-work during EFL classes at a university in Japan, using the methodologies of Conversation Analysis. It was observed that, at a point where students have reached a tentative conclusion, the epistemic stance that they share a certain experience of learning English grammar can be indicated to engage in a subsidiary activity of checking their tentative conclusion in light of their shared knowledge of English grammar.

Keywords: grammatical rules, learning experiences, epistemic stance, group-work, Conversation Analysis

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University