The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	英語教育学における相互行為研究 : バフチンの言語論を基盤として
Author(s)	泉谷, 律子
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2015, 2014, p. 41-51
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/54362
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

英語教育学における相互行為研究

—バフチンの言語論を基盤として—

泉谷　律子

1．はじめに

近年、日本の英語教育学においては、量的研究に比べて質的研究が著しく少ない、という現状がある。 Mizumoto, Urano and Maeda(2014)は、全国英語教育学会の学会誌 *Annual Review of English Language Education in Japan*(*ＡＲＥＬＥ*)の第1巻から第24巻までに掲載された450本の論文の分析を行っているが、それによると、*ＡＲＥＬＥ*に掲載された実証的研究の82.6%が量的研究によるもので、質的研究はわずか3.1%であった。これ１つをとってみても、いかに質的研究が少ないかが見てとれるだろう[1]。高木（2012）は、なぜ英語教育研究において質的研究が広まらないのか、ということについて６つの理由をあげる。それは、1)質的研究は科学的研究でないという誤解、2)「質的研究」の捉え方の違い、3)初心者が質的研究を学ぶ場の少なさと質的研究を学ぶことにおけるハードルの高さ、4)質的研究方法論の多様さと複雑さ、5)質的研究の論文としての記述の難しさ、6)質的研究の審査の厳しさ、である。また、柳瀬(2014) は、欧米の応用言語学の代表誌 *Applied Linguistics* や JACET といった日本の他の英語教育系学会と *ARELE* を比べて、全国英語教育学会の多数派が実証主義を基盤としており、質的研究の基盤となる「哲学」や「認識論」を軽視していると批判している。

Mizumoto ら(2014)は上述の研究の結果を踏まえて、日本の英語教育の領域において、トピックの多様性とともに質的研究の増加が急務であると提言しており、筆者もその立場に立つ。実証的研究の典型である量的研究においては、諸々の従属変数への影響を判断するために、多様な行為や活動という現象は、あらかじめ決定されたコントロール可能な数の変数に変換されてしまう（Lee and Takahashi, 2011)。従って後に述べるように量的研究のみでは、教育場面や学習者の個別の事例を深く詳細に見ることはできない。また、個々の事例を研究することで、量的研究で見逃されてきた知見を積み上げていくことは非常に重要であると考えるからである。

2．本論文の目的

以上を踏まえて、本研究においては、日本の英語教育研究に質的研究を広めるための環境を整えることを究極の目的とする。多様な質的研究の中でも、特に本プロジェクトのテーマ

---

[1] Mizumoto ら(2014)によれば、*ARELE* 第 1 巻～第 24 巻に掲載された 450 本のうち理論研究を除いた 413 本の論文の内訳は、量的研究が 341、質的研究が 13、量的質的の両方を扱った研究が 31、その他が 28 である。

であるナラティブ[2]と会話の分析、つまり相互行為研究を英語教育研究に取り入れる必要がある。なぜならば、まず1章で高木が列挙しているような理由を克服するには、多様な質的研究の中から、学ぶ場があり、研究の歴史があり、記述が明確である研究方法に絞ることが妥当であり、そのような研究方法のひとつが相互行為研究であると考えるからである。さらに、相互行為研究では、「社会文化的な歴史と、動き続ける時間の流れからその瞬間を切り離すことなく、１つのコミュニケーション上の出来事が統合される瞬間をとらえる」(Georgakopoulou, 2011, 邦訳 p28) ことに努力が注がれている。これを英語教育研究にあてはめてみると、英語教育の現場における現象を、その現場から切り離すことなく、当事者の立場から分析することになる。その分析をミクロに積み重ねることで、教師や学習者が誰しも経験として持つ現象を研究の土台に挙げることにつながるであろう。ただし、その大前提として、英語教育の領域での相互行為研究の哲学的概念および言語観を明確にする必要がある。ゆえに本論文では、この研究の第一段階として、相互作用研究を日本の英語教育に取り入れるための前提となる言語観はどうあるべきかを明らかにすることを目的とする。

３．先行研究

まず、日本の英語教育でわずかながらも見られる質的先行研究はどのようなものなのかを以下で概観する。高木(2012)によれば、英語教師にとっての探求法となりうる質的研究分析法例としては、「(質的) 内容分析、教室談話分析、ライフ・ヒストリー、SCAT(Steps for Coding and Theorization)、グラウンデッド・セオリー、修正版グラウンデッド・セオリー (M-GTA)、ＫＪ法、複線経路・等至性モデル(TEM)」がある。高木は続いて質的研究手法とデータ収集法について5つの研究手法（ナラティブ研究、現象学、グラウンデッド・セオリー、エスノグラフィー、事例研究）をあげ、さらに、研究計画を立てる要素として、Crotty(1998:4)の4つの要素を以下のように紹介している。

(認識論―知っていること[3]の本質とはなにか？理論的視点の基盤となる哲学的概念)

↓

① 理論的視点―どのように実世界を認識し、どのようにその意味を捉えるか

↓

②方法論―それぞれの方法が基盤としている理論と原理

↓

③方法・手法―データを収集するための方略と技術

---

[2]ここでいうナラティブ分析の方法は、Georgakopolou(2011)によれば、Labov and Walestzky(1967)が提唱したナラティブ分析の基礎的モデルにさかのぼる、慣習的パラダイムから生じたものと、社会相互的なナラティブ観を基盤とするものがある。Georgakopolou(2011)はより社会相互的なアプローチに焦点を当てている。

[3]高木では「知識」と紹介されているが、ここではCrotty(1998)の原文の「knowledge」を「knowing」つまり「知っていること」と解釈した。

これによると、②研究の方法論と③方法・手法の前提としての①理論的視点、さらにその前提としての認識論—英語教育学の場合は英語とは何か、第二言語教育学の場合は言語とは何かという言語観—が重要である。だが、量的研究の認識論であるソシュールやチョムスキーの言語観に代わり、今後英語教育研究で急務とされる質的研究の基盤となりうる統一された言語観が必要とされるのかすらも明らかになっていない。しかし本論文では、日本の英語教育研究において質的研究を広めるためには、本論文の目的で述べたように、大前提となる言語観を明らかにする必要があると仮定し、論を展開していく。

この課題について、西口(2013) はバフチンの言語論の諸側面を相互に関連付けて、第二言語の習得と教育を考えるための一貫性のある体系を提案している。西口(2013) の提案によれば、バフチンの言語論の要点は以下(1)から(4)のようになる。(1)人と人は、社会的交通の中で言葉という卓越したイデオロギー記号[4]を交わすことで、言語現象という社会的出来事を構成している。(2)言語の真の姿は、イデオロギー的脈絡のなかの発話に他ならない。(3)心的経験は、生体と外部世界との接触の記号（すなわち言語）による表現であり、心理あるいは経験の主要な媒体は内的発話である。(4)言語的交通の慣習の産物として生み出される言語運用＝発話の類型が「ことばのジャンル」であり、話すことを学ぶことは自分のことばをジャンル形式の鋳型に注入することを学ぶことである。また、質的研究の全般を対象にしている心理学者のやまだ(2008)は、バフチンの対話原理は現代思想につながるとし、その対話原理の基本的観点を論じ、質的研究の方法論の基礎となるネットワークモデルを提案している。やまだ(2008)は質的研究を全体的に論じているのに対し、西口(2013)は第二言語教育学に焦点を合わせている。

本論文では、これら先行研究を本研究の土台となる研究と位置づけ、バフチンの言語論を基盤としつつ、相互行為研究を英語教育研究に取り入れるとすればどのような試みができるのかをみていきたい。

4．データ

A は英会話教室の指導者である。B、C、D は小学校１年生からこの教室に通っている生徒で、録音当時は中学校2年生である。データは2014年12月に教室の指導場面で録音したもので、研究のためにレッスンを録音するということは学習者本人と保護者からあらかじめ許可を得ている。全体のデータの長さは1時間1分、レッスンを始めから終わりまで録音したもので、抜粋部分はそのうち、レッスンが終りに近づき49分経過した直後の１分弱の会話である。

5．分析

5．1．ジャンル

まず、ここでは指導者に応答する複数の学習者が答えを協働構築する様相を、バフチンのジャ

[4] イデオロギー記号あるいは記号とはバフチンにおいては、文ではなく発話に対応するもの、つまり抽象的な記号ではなく具体的に行使されたものである。詳しくは西口(2013:10-16)で説明されている。

ンルの概念を援用しながら本データの分析によって示す。

この抜粋の直前で、B、C、Dが一文ずつ交替でテキストのエッセイを音読し、音読が終わるとAが3人に質問がないかと問いかけるが、誰も質問をしないので、1行目でAがB、C、Dにたずねる。

抜粋1

```
1      A:  ちょと>ここむずかしいねんけど<I really want to help the
2          visitors [have a great time in Japa:n.ていうのはどういうこと
3          ですか
4      B:           [まだ（足痛いねん）
5      C:  んなんて
6      D:  もう一回いうて
7      A:  えと下からいちone two three four fi:ve 5行目の：so:(.)↓
8          I really want to↓ help the visitors have a good great
9          time in Japan って
10     B:  >Japanおとずれたひとを↑<助けた：：：い
11     A:  うん
12     C:  >いい時間になるように：↑<
13     A:  [し perfect そうそうそうそうそう
14     B:  [>手助け<した：：↓い
15     C:  °きた:::hhh°
16     A:  la その後　でも　あと like I did in Canada これはどういうこと？
17         (1.6)
18     A:  助けたいlike I did in Canada=
19     B:  =カナダでしてもらった
20     A:  そうそうそう　私がカナダでしてもらったように（1.7）°ということですね°
21         (1.2)
22     C:  °げっち°
23     A:  >してもらったというか<(.)カナダで楽しくすごしたようにってことね
24         (.8)
25     A:  は：い　最後はこれなんですかit's a good chance for me to
26         practice English
27         (2.6)
28     A:  これは↑みんなわかってる[のかな
29     D:                          [>英語練習するいいチャンス<=
30     A:  =そうそうそうそうそうそうvery goo:d
31         (1.0)
```

このやりとりでバフチンのジャンル概念を表わす現象として注目したいのは、10〜14行目である。この部分を分析するまえに全体の流れを見ておきたい。

この抜粋は1〜15行目、16〜24行目、25〜31行目の3つの会話連鎖に分けられる。まず最初の連鎖では、1〜3行目でAはむずかしいと思われる文を選び、「どういうことですか」と問いかける。この問いを巡って1番目の連鎖は進行する。4行目でBはAの質問とオーバーラップして「まだ(足痛いねん)」と言い、5、6行目でCとDがそれぞれ聞き返し、繰り返しの要請を行う。それに応じて7〜9行目でAがテキストの場所を特定しながら同じ個所を読み、「って」と意味を説明するよう求めた文がそこで終わることを示す。10行目でBが課題となった文のうち、「I really want to help visitors」「in Japan」の部分の意味を答え、12行目でCが「have a great time」の部分の意味を答える。13行目でAが強い肯定の評価を与えた後、14行目でBが答

えの一部分を繰り返し、15行目でCの反応があって終わる。次の連鎖では、16行目でAが答えた文の後に追加のフレーズ「like I did in Canada」があることを示し、意味を説明するよう求める。19行目でBが答え、20行目でAは肯定の評価を与え、23行目でBの19行目の答えを部分的に「してもらった」から「楽しくすごした」に修正する。最後の連鎖では、25行目でAが新たな質問を示し、27行目の2.6秒の沈黙の後、さらにAが28行目で「みんなわかっているのかな」とたたみかける。それまで発言のなかったDが29行目で答え、30行目でTが肯定の評価を与える。

上記のやりとりは基本的にはIRFまたはIRE構造の枠組みでなされている。IRFまたはIRE構造とは、教師が開始し(initiate)、学習者が答え(respond)、教師がフォローする(follow-up)または評価する(evaluate)という、通常、教室で規範としてみられる構造である。第二言語教育研究においては、すべての教室で、IRFまたはIRE構造という会話の構造が遍在していると言われている(Ellis, 2012)。1番目の連鎖をとりあげると、1～3行目で指導者のAが質問を開始し(I)、10、12、14行目で学習者B, Cが答え(R)、11、13行目でAが評価を与えている(E)。その枠組みの中に学習者が何をもち込んでいるのかを、以下でさらに詳しく見てみる。

Aの2行目の質問の仕方は日本語に訳すようにという指示ではなく、「どういうこと」と内容の意味を問うている。この問い方であると、訳すということに限定しているよりは答えの自由度が高くなる。これに対して、10行目でBは分かる前半部分だけを「＞Japanおとずれたひとを↑＜助けた：：：い」と歌うようなリズムをつけて即座に答える。12行目でCは後半部分を「＞いい時間になるように：↑＜」とこれまたリズムをつけて歌うように答える。求められた意味としてはこれで完結しているので、13行目でAが「perfect そうそうそうそうそう」と評価したにもかかわらず、この連鎖はここで終了しない。14行目でBは「[＞手助け＜した：：：↓い」と繰り返す。10行目で「助けたい」とwant to helpを訳しているのに、なぜ、わざわざBはここでもう一度「手助けしたい」を繰り返しているのだろうか。BとCはここでどういう行為をしているのかを考えてみたい。

10行目でBは「＞Japanおとずれたひとを↑＜」と早口で言い出しているが、「日本をおとずれたひと」もしくは「Japanをおとずれたひと」と言わない。「を」を入れると入れないとではリズムが変わる。そして早口でそのフレーズを言ったあとに「助けた：：：い」と伸ばす。Cは、Bのリズムの前半の早口とフレーズの上がるリズムのパターンと同じリズムのパターンを使って「＞いい時間になるように：↑＜」と言う。つまり、BとCはいわば音楽の形式を使って答えを協働構築しているのである。それは、わざわざBが14行目で自らの10行目の後半部分のリズムパターンを使って「した：：：↓い」と繰り返していることからも明らかになる。Bの10行目前半とCの12行目の発話の長さはどちらも0.9秒であり、語尾はともに上がっている。また10行目後半のBの発話は「助け」「手助け」および、「た：：：い」「した：：：い」と韻を踏んでいる。以上の観察を表でまとめるとこのようになる。

表1

行　発話者			行　発話者		
行10 B:	Japanおとずれたひと	を↑	行10 B:	助け	た：：：い
	0.9秒			0.3秒	0.6秒
行12 C:	いい時間になるよう	に：↑	行14 B:	手助け	した：：：↓い
	0.9秒			0.3秒	0.4秒

このように韻を踏みながら、リズミカルにしゃべる現象は、ラップ・ミュージックを思わせる[5]。西口(2013)はバフチンのことばのジャンルについて、われわれは「ひとまとまりの相互行為のための言語的および言語随伴的なジャンル的要素を共有」し「実践にそれらを持ち込む」、と言う。BとCは、まさに、このラップのようなリズムのパターンで話すという親しい中学生同志のジャンルを共有しており、それを学習場面にもち込んでいる。

バフチンのジャンルの概念は、相互行為研究の概観的な文献に取り上げられている。Jaworski and Coupland(1999/2006)には、談話という概念の土台を築く、影響力ある初期の論文として、バフチンの代表的な著作の一つ『The problem of speech genres』のダイジェスト版が掲載されている（p98-107)。また、Georgakoupoulou(2011)は、バフチンには言及していないものの、ナラティブ理解の中心になるものとして、社会実践、ジャンル、パフォーマンスの概念をあげている。このように考えると、ナラティブ理解の中心であるジャンルの概念はバフチンの言語論を源流とするものであると言っていいだろう。

次のデータでは、バフチンの「声(voice)」を分析概念として用いて、英語の指導者と学習者の一対一会話のなかで、学習者の質問に多声性があることを示したい。

5．2．多声性

次のデータは、英語の指導者Aと学習者Bの会話である。Bは小学校1年生からAの英会話教室に通っていて、録音当時は小学校5年生である。データは2013年7月に教室の指導場面で録音したもので、全体のデータの長さは1時間35分、抜粋部分は録音開始後6分を経過した直後の40秒弱の会話である。

本データでは、学習者Bが指導者Aのやりとりの中で、他者の声を引用している様相をバフチンの「声(voice)」の概念を援用しながら分析によって示す。

この抜粋の前に、Bが教室に入ってきて、お兄ちゃんが家の鍵をもっていくのを忘れ、家に入れなかったが、母親が帰ってきたのでだいじょうぶだった、とお兄ちゃんがクラブで帰ってくるのが遅い、という話をする。そこで、Aがクラブは何のクラブかを聞き、テニスクラブだというBの返事のあと、いきなりBが13行目で質問を開始する。

---

[5] 木本(2009)によれば、日本においてもライミング（押韻）はラップにおいて特に重要視される要素のひとつである。日本にどのようにしてラップ・ミュージックが流入し、Jラップが日本の若者の日常生活に入り込むようになったかは木本(2009)を参照。

抜粋2

1　B: (　か)
2　(1.0)
3　A: °そうか°　おにいちゃん　どん　wha what club↓
4　(.)
5　B: テニスh
6　A: tennis club?
7　B: うんh
8　(1.2)
9　(ものを置く音)
10　B:　せんせせんせ：
11　A:　yes
12　(1.3)/(動く音)
13　B:　アメリカってさ　あ[れ↑
14　A:　[°what°
15　B:　あの
16　A:　°uhm↑°
17　B:　エコあるやん　エコ＝
18　A:　＝エコ
19　(1.0)
20　B: それってさ：
21　A:　°うん°
22　B:　つうじる？
23　(1.0)
24　A: <eco:::は>つうじるよ
25　B:　つうじるん？
26　A:　うん
27　(1.1)
28　B:　°む：°
29　A:　なんで？why
30　B:　なんかおかあさんがさ
31　A:　°うん°
32　B:　にっぽんはさ
33　A:　°うん°
34　B:　りゃくしてるからさhh
35　A:　°うんうん°
36　B:　つうじへんのちゃうって↓hhh[°いってた°
37　A:　[あ：：：：ecologyっていうのほんとはね↓
38　B:　そうなん↑

このデータの構造は前章の抜粋１とは違ってIRFまたはIRE構造という枠組みはとっていない。まず抜粋2の全体を見てみると、最初の会話連鎖が1〜8行目の「おにいちゃん」をめぐるやりとり、2番目の連鎖は9〜27行目の「エコ」が「アメリカ」で「つうじる」かというBの質問とAの応答、最後の連鎖は28〜38行目のBがなぜそんなことを聞いたのか、というAの質問とBの応答、という3つの会話連鎖で構成されている。

このデータで注目したいのは、Bが13行目「アメリカってさ」、17行目「エコ」22行目「つうじる？」とあたかも自ら考えた質問のような聞き方をしていることだ。Bは単語ごとに区切りつつ、Aの知識を確認しながら、全体で一つの質問を構築している。Bは13行目で「アメリカってさ」の「てさ」で場所を示し、17行目で「エコあるやん　エコ＝」と「エコ」というトピックを提示しつつ、Aが知っているかを確認して、Aの「エコ」という反応を得てから、1秒の間をおいて20行

目で「それ」と一旦まとめ、22行目で「つうじる？」とたずねている。この「つうじる」ということばは、後の36行目の「つうじへんのんちゃうっていってた」から実は母親のことばであることが明らかになる。談話における他者のことばの引用については、佐藤・吉川・服部・三牧(2003)がバフチンの概念「腹話術」「多声性」、Fairclough(1992)の顕在的間テクスト性という概念に関連させつつ、考察している。「腹話術」的引用とは、一見したところなにげない会話だが実は発話者が自分の意見を他人に委ねているものである(佐藤,2003)。服部(2003)は「多声性」の概念を入れ込んだ談話という見方による「引用」を扱った談話分析を示唆している。また、吉川(2003)の言及するFairclough(1992)によれば、あるテクストの中で、特定の他のテクストがあらさまに引用される場合が顕在的間テクスト性である。そのうち、談話表示、前提、否定、皮肉という４つのタイプがみられるとしている。そのうち、談話表示は談話を報告するときにある一つの方法を表示することを選び、談話構造も表示される(p117-123)。36行目のＢの引用は、「って」という報告をあらわす談話標識を使う方法を選び、母親のことばを引用しており、母親の「つうじへん」という否定と「のんちゃう」という推測を組み合わせた疑問を囲むという談話構造が表示されている。ゆえに、36行目のＢの引用は談話表示タイプの顕在的間テクスト性をあらわしている。24行目でＢが「<eco:::は>つうじるよ」と肯定で答えたあと、25行目でＡは「つうじるん？」と反応するが、声が高く、驚いた調子であるので、予想していた答えでないことがわかる。さらに26行目でＢが「うん」と再確認すると、1.1秒の沈黙が続く。予想していた答えであれば、通じないよね、やっぱり、という返答が可能であるが、それができなくなってしまった、と推測される。つまり、22行目のＢの「つうじる？」は母親の否定の疑問を念頭においた「腹話術的」な質問ではないだろうか。Ｂの発話における自分の声（voice)には母親の声(voice)が重なり合っていて、まさに「多声性」を示している。この「声（voice)」は、相互行為研究の中でバフチンの言語論のうちで最も多く援用されている概念である。Cameron(2001)は、ディスコースの定義と談話の分析の目的を検討するにあたり、言語は純粋に主観的なプロセスというより間主観的なプロセスであり、談話分析は個人的な「声」ではなく、「社会の声」を研究する一つの方法であると言明する。Cameron(2001)の日本語版では、「声」はバフチンによって提唱された概念で、話し手（又は書き手）の視点、意識、パースペクティブ、世界観といったものを表わす、ということが訳者注の中で明らかになっている(p15)。また、Hotron-Salway(2001)は筋痛性脳脊髄炎（ME)についての医者と患者の会話の中で、どのようにそれぞれのアイデンティティ、心、自己が構築され、関連づけられていくのかを分析した。その際にバフチンの言葉を借りて、「伝統ある科学的なテクストはその中に権威が融合されている」「言葉は半ば他の人のもの」であると述べ、テクストは対話的な現実の構築であることを明らかにしている。

6. 考察

以上４章および５章において、バフチンの言語論からジャンル概念と声(voice)という概念を援用しつつ、指導場面の談話の分析と解釈を試みた。抜粋１では、学習者である中学生が、親しい中学生同士のリズムのある話し方のジャンルを資源として、英語教室のレッスンという制度的場面において、求められた答えの意味を協働構築している様相を示した。また、抜粋2では、学習者

である小学生が、母親の声を自分の声に響き合わせて、母親と自分とともに知識が不足しているものとして、知識を持っている指導者へ質問しつつ、母親と自分がともに予測した答えを志向している様相を示した。４章と５章で補足的に述べたように、バフチンのこの二つの概念はすでに相互行為研究では参照されており、相互行為研究との親和性は十分にあることが考えられる。

さらに、Fairclough(2001)は、バフチンが批判談話分析の理論的基盤にフーコーと並んで大きな影響を与えていると述べている。Fairclough によれば、バフチンの考えの中でも（批判談話分析に）特に重要なのは、言語論、間テクスト性、ジャンル論である。Fairclough の言及するバフチンの言語論は、言語的記号がイデオロギーの産物であり、すべての言語はイデオロギー的であるということ、間テクスト性は、どのテクストも明示的にであれ暗示的にであれ他のテクストと「対話」しているということ、そして、ジャンル論は、文化の中での異なるタイプのテクストの理論化である(p233)。

また、ほかにもバフチンの重要な考え、言語の対話性も相互行為研究の前提であると考えられる。片岡・池田(2013)は、コミュニケーション能力を社会言語学的な視点で再考しており、その中で、社会におけるコミュニケーションは、表面的には独白的であろうと、常にバフチンの「対話的（dialogic)」な関係を内包している、と述べている。本論文でみられた、なにげない学習者の質問に先行する他者（ここでは母親）の声が響いているといった現象も、内包された対話性が現われているとして説明できる。

７．まとめ

本論文では、相互作用研究を日本の英語教育に取り入れるにあたって前提となる言語観はどのようなものであるべきか、ということを明らかにすることを目的とした。そこで、西口(2013)の提案した第二言語研究の基盤としてのバフチンの言語論が相互行為研究にどのように取り入れられるかを検討した結果、相互行為研究において、バフチンの言語観のうち、ジャンル、「声(voice)」といった概念が重要な役割を果たしえるということが明らかになった。

今回は、バフチンの言語論が、分析概念として部分的に援用されることを示したにとどまったが、内的発話つまり内言の記述も含めた、対話原理の体系としてのバフチン言語論が質的研究の基盤となり得るかということを追求することが今後の課題として挙げられる。

参考文献

Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse.* London, Thousand Oaks, New Deli and Singapore:Sage Publications　林卓夫監訳 (2012)『話し言葉の談話分析』ひつじ書房

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the reserach process.* London: Sage Publications.

Ellis, R. (2012). *Language teaching research & learning strategy.* Chichester:Wiley-Blackwell.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change.* Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2001). The discourse of new labour : Critical discourse analysis. In

Discourse as data: a guide for analysis. (M. Wetherell, S. Taylor, and S. J. Yate eds.) Milton Keyens : The Open University.

Georgakopoulou, A. (2011). Narrative Analysis. The SAGE Handbook of Sociolinguistics p 397－411 佐藤彰・秦かおり・岡本多香子訳 (2013) 「ナラティブ分析」佐藤彰・秦かおり編『ナラティブ研究の最前線―人は語ることで何をなすのか』ひつじ書房

Horton-Salway, M. (2001, 2003). The construction of M.E.:The discursive action model. In *Discourse as data: a guide for analysis.* (M. Wetherell, S. Taylor, and S. J. Yate eds.) Milton Keyens : The Open University

Jaworski, A. and Coupland, N. (1999, 2006). The discourse reader. Oxon: Routledge

片岡邦好　池田佳子 (2013)「『コミュニケーション能力』再訪」　片岡邦好・池田佳子編『コミュニケーション能力の諸相「変移・共創・身体化」』ひつじ書房

木本玲一 (2009)『グローバリゼーションと音楽文化―日本のラップ・ミュージック』勁草書房

Lee, Y. and Takahashi, A. (2011). Lesson plans and the contingency of interactions. *Human studies, 34,* pp209-227

Mizumoto, A., Urano, K. and Maeda, H. (2014). A systematic review of published articles in ARELE 1-24: Focusing on their themes, methods and outcomes. *Annual review of English language education in Japan, 25,* p33-48

西口光一 (2013) 『第二言語教育におけるバフチン的視点―第二言語教育学の基盤として』 くろしお出版

佐藤彰・吉川友子・服部圭子・三牧陽子 (2003) 『言語文化共同プロジェクト 2002　自然会話における引用』大阪大学言語文化部・大阪大学大学院言語文化研究科

高木亜希子 (2012)「英語教師にとっての探求法―研究と実践一質的研究の方法とその実際」『中部地区英語教育学会・長野地区 2012 年度第 2 回研究会 2012 年 11 月 17 日）〈www.urano-ken.com/blog/wp-content/uploads/2012/11/celes_nagano_2012_takagi/pdf〉【2015 年 3 月 6 日閲覧】

やまだようこ (2008)「多声テクスト間の生成的対話とネットワークモデル―対話的モデル生成法の理論的基礎」『特集　バフチンの対話理論と質的研究』質的心理学研究　第 7 号

柳瀬陽介 (2014)「リフレクティブな英語教育－10 年間の動向」『英語教育学の今－理論と実践の統合 (Trends and current issues in English language education in Japan:Integrating theory and practice) 全国英語教育学会第 40 回研究大会記念特別誌』全国英語教育学会 pp238-261

トランスクリプト記号一覧

(1.2)	1.2 秒の音声のない状態	under	発話の強調
(.)	0.5 秒以下の音声のない状態	↑	イントネーションの上昇
=	途切れなく密着した発話	↓	イントネーションの下降
[	発話の重なりの開始	° word °	ささやき声で産出される発話

(　)	不明瞭な発話	£word£	笑い声で産出される発話
:	直前の音の引き伸ばし	><	周辺よりも速い発話