



Title	中学校英語授業における教室談話の偶発的アイデンティティ
Author(s)	泉谷, 律子
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2016, 2015, p. 33-41
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/57299
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

中学校英語授業における教室談話の偶発的アイデンティティ

泉谷律子

1. はじめに

教室においては、教師と生徒、あるいは指導者と学習者は教えるものと教えられるもの、という役割を担っていると一見捉えられる。しかし、教室ではいつも教師は教師、生徒は生徒という役割に終始しているのだろうか。時には、雑談も交えながら授業は進むこともあるし、先生が弱音を吐いたり、プライベートなことを漏らしたり、生徒が先生を励ましたり、先生の知らないことを教えたりするようなこともある。人はそれぞれの場に応じた役割を全うするために、それに応じたアイデンティティを意識的また無意識的に構築する (Zimmerman, 1998) とすれば、教室のような制度的場面での偶発的な行為にも、それに応じた別のアイデンティティが偶発的に構築されるということは十分考えられる。さらに、van Lier (1996) は特に第二言語教室においては、偶発性が学習にとって非常に重要であると述べている。それについては後に詳しく述べる。本論文では、第二言語を教える教室においてどのようなアイデンティティが偶発的に構築され、それが学習とどうかかわっているのか、を明らかにすることを目的とする。以下では本研究を位置づけるために、教室談話と教室でのアイデンティティでこれまでどのようなことが明らかになってきたのかを述べ、偶発性と学習との関わりについて説明する。

2. 先行研究

2. 1 教室談話の特徴

教室では、教師は質問をし、その質問に対する答えを評価する権利をもつ非対称的な場である。このことは、教室談話の研究でこれまでに見いだされてきた最も知られている IRF (または IRE) というやりとりのパターン (Sinclair & Coulthard, 1975) に表れている。IRF /IRE パターンは以下のような構造を持っている。

1. I (initiation) 話のきりだし、質問、明示
2. R (response) 応答、回答
3. F (feedback) フィードバック、フォローまたは E (Evaluation) 評価

IRF /IRE パターンは教授サイクル (Bellack, Herbert, Ronald, & Frank, 1996) と呼ばれ、教室談話の分析では相互行為の基本単位として中心的に扱われてきた。教室という制度的な場面では「非対称的なトークに共通の特徴として見られる話す権利と義務 (speaking rights and obligations) の不均等な分布」 (Cameron, 2001 林監訳 2012) がみられ、参加者は上記のようなパターンを志向してはいるが、しかし IRF/IRE パターンにはあてはまらない小さな行為も数多くみられる。Cameron (2001 林監訳 2012) はイギリスの下院という別の制度的場面で逸脱行為の重要性について述べているが、同じことが教室における規範からはずれた行為にも言える。授業の参加者は、規範ののりつた発話と規範からはずれた発話の両方から学習機会を得ることになるからである。逸脱した発話は、規範ののりつた発話に対する「評価を左右させたり、再考させたり、正式な話し手のペースを狂わせたり、また時には、後に正式に取り上げられることになる論点を正式ではない手段を使って導入したりして、結果的に」、授業の進行に影響を与えることにもなる (Cameron, 2001 林監訳 2012)。

2. 2 授業における偶発性

前項で述べた規範からはずれた発話とはしばしば予定外なもの、偶発的に起こるものである。第二言語教育カリキュラムの相互行為の研究者 van Lier (1996, p169) によれば、偶発性 (contingency) はそれ自体が相反する性質を含んでおり、確実ではないが起こりそうな、他の何かに結びついている、という。偶発性は学習にとって重要である。というのは、なじみがあって安心感のあるものの中に知らないものが埋め込まれているために、リスクという刺激はあるが基本的には安全だというバランスが取れているからである (Murray & Trevarthen, 1985; van Lier, 1996, p171)。言いかえれば、偶発性こそ学習を促進し、また学習の本質の一部分を成す。実践的な第二言語使用を教えていると、これは経験的によくわかる。授業、教室での語学の学習には相互行為が重要という固有の性質があり、理屈で説明し体系的な知識を頭から頭へと移し替えようとしてもできないことが、相互行為がきっかけでできることがある。会話やどんな言語使用も偶発性を伴えば、学習の中ではもっとも刺激がある環境 (affordance) を創るということを van Lier は以下のように説明している。

この段階で、(研究においても教授においても) 相互行為の中で偶発性が創り出される様々なやりかたに焦点をあてることがはるかに有益であると私は提案したい。というのは、その偶発性を使うことの中にこそ、言語は学習者が従事する環境を提供するからである。

(Van Lier, 1996, p171, 著者訳)

このように偶発性が学習にとって重要であるにもかかわらず、有能観、自己効力感、自己制御学習などの教育的介入についての知見はすすんでいるが、教室での偶発的な介入についての研究はあまり見られない。次に教室におけるアイデンティティの研究について述べる。

2. 3 アイデンティティと教室

談話分析においてはパワーの問題を論じるときに、一方はトークを進める責任をもち、もう一方はそれに関する権限をそれほどもたない「非対称的」(asymmetrical) な相互行為の場がよくあげられる。そのような場でおこなわれる制度的トークの典型例のひとつに教室談話がある。質問をし、その質問に対する答えを評価する権利をもつのはたいてい教師であり、生徒が教師に質問はしても、返ってきた教師の答えについて評価を声に出していうことは、不自然である。授業でどのようなトピックが話されるかを決めるのも教師であれば、だれが発言するかを決めるのも、生徒ではなく教師である。教室の文脈は静的で、固定した、具体的なものとされ、そこで行われる相互行為は教室外での「真の」相互行為とちがって、さまざまな教室で共通点があり、普遍的ではるかに記述しやすいとみなされがちである (Walsh, 2013, p70)。教室では、教師と学習者と言う固定したアイデンティティがあり、生徒は教師を〇〇先生、教師は生徒を△△さん (またはXX君)、と呼ぶことによって、教室ではその固定化したアイデンティティの表出が当然だとみなされている。はたして教師と学習者のアイデンティティはそれほど静的なものなのだろうか。「教室談話」「公教育の談話」という同質性を意味する用語に惑わされないことが必要である (Wertch, 1991)。

会話分析においては、教室での教師と生徒のアイデンティティは相互行為と教育の資源であると論じられ、その教育的価値を実証した研究がすでにいくつか成されている。Richards (2006)は

Zimmerman (1998) のアイデンティティ概念¹を枠組みとして用い、教室に持ち運び可能なアイデンティティを持ち込むことが教育場面に重要な相互行為的次元を加えることになることを示した。Okada (2015) は English for Specific Purpose (ESP) 授業において、「先輩」と「後輩」、「科学者」と「社会学者」というアイデンティティを対照することにより英語教師が教育的目標を達成していることを明らかにした、また、岡田 (2015) では、大学英語のコミュニケーションクラスにおいて、教師が「若者」と「老人」というアイデンティティを持ち込み「それに基づく怪我の回復の程度」を尺度化することにより授業態度への注意という行為を効果的になすことが可能な定式化手続きを発見している。しかし、先行研究は大学での授業場面であり、日本の中等教育初期段階の英語授業で教師がどのようにアイデンティティを用いているのかは、筆者の知る限りでは研究されていない。

以上を踏まえて本研究では、以下のリサーチクエスチョンを提示する。

- (1) 中学校の英語授業でどのように偶発的なアイデンティティが構築されるのか。
- (2) 構築された偶発的なアイデンティティはどのように中学校での学習とかかわっているのか。

3. データと分析方法

分析に使うデータは、2016年3月に関西圏の公立中学校2校で、2年生と3年生の授業を録画したものである。45分の授業を2年生2クラス、3年生2クラス、計4回分の授業約200分を、授業開始前の数分も含め2台のカメラで録画した。1台は、教師の行為を観察するため4授業とも教室の後方から教卓に向けて撮影した。もう1台は、生徒の様子を観察するために2年生の2授業は右側上方から授業全体を撮影、3年生の1授業は教室後方から、もう1授業は教室左後方窓際から撮影した。研究者は、3年生の教師と2年生の教師に事前に研究の趣旨について依頼書を読んでもらい、学術目的以外には録画を利用しないことを誓約書に研究者が署名し、学術目的なら利用してもよい、という同意書に署名をもらっている。このデータは2017年から筆者が2年かけて行う「対話を深める英語学習のための中学校授業」プロジェクトのために記録したものを本研究のため一部流用した。

この録画データを一次データとし、研究者が自ら録画データの音声を聞きながら全部のデータの粗い書き起こしを行い、授業全体の構造を把握した。その後、本研究に関連のある部分を選び、繰り返し録画と音声を視聴し、粗起こしの文字データを見ながら、会話分析の書き起こしの方法を援用し改めて精緻に書き起こした。最後に書き起こした詳細な文字データに、録画と音声から必要と思われる非言語のデータを加えて、会話分析の手法で分析した。以下に2つの事例を紹介する。

4. 分析と考察

¹Zimmerman(1998)はアイデンティティの3つの側面として、談話アイデンティティ、状況アイデンティティ、持ち運び可能アイデンティティを提唱している。談話アイデンティティは、「話し手」「聞き手」「質問者」といった進行する会話に関連したアイデンティティ、状況アイデンティティは「教師」「生徒」といった特定の状況と従事している活動に関連したアイデンティティ、持ち運び可能アイデンティティとは「白人」「中年男性」といった通常目に見える身体的や文化的特徴と関連したアイデンティティである。

4. 1 事例「you like 大英博物館」

抜粋1～4は公立中学校の3年生の英語授業で、授業が始まってから22分ほどの場面である。それまでの活動はいったん終了し、教師は生徒にこれから世界で有名な5つの美術館の写真を一枚ずつスクリーンに投影するので、その名前をあてるようにと告げる。それぞれの写真を投影するたびに生徒はくちぐちに美術館の名前を推測し、教師はそれに対して反応しながら正解の名前を写真の下に映し出す。最後に大英博物館が投影され、教師が大英博物館に行った経験を語り、大英博物館についてのプリントを配布してそこに書かれた英語の記事をみんなで読むというひとまとまりの活動から、4場面を抜粋した。抜粋1、2、3では生徒がそれぞれの写真をどちらも「大英博物館」と間違えて推測し、教師がそれに反応している。抜粋4では大英博物館の写真が投影され、教師が大英博物館の素晴らしさをコメントし、生徒がそのコメントに反応している。

抜粋1 (T=教師, S?=不特定の生徒)

439 T: do you know this muse↑um in England
 440 S?: (大英博物館)
 441 T: あ you like you like/((人差し指を振る))大英博物館&but no/((首を振る))&
 442 S?: &but no& heheheh
 443 T: ()no ok↑ay so this is <National Gallery> in London in London

抜粋2 (T=教師, S?=不特定の生徒, A=特定の生徒, Ss=複数の生徒)

452 T: free
 453 S?: ただなん
 454 A: freeいいな freeがいいよ
 455 T: (ただ ただ)okay unbelievable and next one
 456 S?: >大英美術館<
 457 S? 税金()
 458 T: だ you like/((右手をふる)) [大英博物館
 459 Ss: [hahahahahah
 460 T: no()
 461 Ss: ((buzzing))
 462 S?: 博物館やもん美術館ちゃうし
 463 T: this is very famous museum in the U:S:

抜粋3 (T=教師, S?=不特定の生徒, Ss=複数の生徒)

477 T: oka↑y はいじゃあ next one very beautiful meseu:m
 478 S?: (大英博物館)
 479 T: だから you like /((人差し指を激しくふる)) [大英博物館
 480 Ss: [hahahahahah
 481 T: well no::/((人差し指をふる)) huhuhuh ah: <very very beautiful and
 482 ah this mese↓um is in ° very small country° >

抜粋4 (T=教師, S?=不特定の生徒, A=特定の生徒, D=特定の生徒, Ss=複数の生徒)

497 T: ah me too::システィーナ礼拝堂 ()あるんですけどね
 498 very beautiful and last one the last one/((人差し指を上にあげる))
 499 you like this museum
 500 Ss: hahahahah
 501 T: huh &okay& this i::s
 502 Ss: ((buzzing))
 503 T: <British museum in London> ok↑ay=
 504 S?: ()

505 T: =very very huge very big large/((両手をあげて降ろす))
 506 muse↓um> ok↑ay and how mu:ch does it c↓ost do you kn↑ow
 507 S?: free
 508 S?: free
 509 S?: free
 510 T: that's right free::::: unbelie:vable/((首を振る)) incre:dible
 511 and incredible okay free and very very nice fantastic amazing eh:
 512 A: どうしたん先生
 513 Ss: hahahahah
 514 S?: hahaha
 515 D: you like you like(て言って)
 516 Ss: huhuhuh
 517 T: okay
 518 D: 一番好きや
 519 T: ah:: okay huhuh have you been the↑re yes

この一連のやりとりで参加者は何をしているのだろうか。Tは生徒が「大英博物館」(440行、478行)「大英美術館」(456行)と間違っただけに、抜粋1では「あ」と人差し指を振りながら強い調子で2回「you like」「大英博物館」(441行)と反応し、抜粋2では「だ」と言いかけて右手を振りながら「you like」「大英博物館」(458行)と言い、Tの「大英博物館」に重なって生徒から笑い声起きる(459行)。抜粋3ではTは「だから」ということばを使って何回も言及していることを示し、人差し指を激しくふりながら「you like」と「大英博物館」(479行)とあきれてみせる。Tの行為は答えた生徒もしくはクラスの生徒たちは大英博物館が好きである、ということに断定し、その生徒もしくはクラスの生徒たちに「大英博物館が好きな人」というアイデンティティを付与している。生徒に「大英博物館が好きな人」というアイデンティティを付与するということは逆に言えば、T自身は「大英博物館が好きな人」ではない、というアイデンティティをして (doing) いる。それは、Tがそれまでに生徒の反応「大英博物館」(440行、478行)「大英美術館」(456行)という間違いに対して「大英博物館が好きな人」というカテゴリーを構築し、T自身をそのカテゴリーの外側に位置づけることで「大英博物館が好きな人ではない人」というアイデンティティを自分に付与したことからわかる。だからこそ5枚目に大英博物館の写真を出して511行で「incre: dible」「free」と繰り返したのち、「very」を2回繰り返し、「nice」「fantastic」「amazing」と強弱をつけながら言い、大英博物館をほめあげたときに、生徒はTの「大英博物館が好きな人」というアイデンティティがいきなり構築されたことに対して「どうしたん先生」と生徒Aが笑いながら驚きを示しながら言う(512行)。「どうしたん」という言葉で、Tの発話が何かしら説明を必要とするということが示されている。513行と514行で生徒たちが笑い出し、515行で生徒Dが「you like you like って言って」と抜粋1、2、3でのTの発話(441行、458行、479行)を真似て、そう言ったTこそが一番大英博物館が好きだということを「一番好きや」(518行)と言っている。生徒Dがそのように言うのは、Tがそれまでに自身に付与した「大英博物館が好きな人ではない人」というアイデンティティと抜粋4で「very very」「nice」「fantastic」「amazing」(511行)と言うことで構築した「大英博物館が好きな人」というアイデンティティとの間の矛盾を指摘している。

生徒の「大英博物館」という間違っただけに、Tがそのたびに否定で答え、評価をするという選択肢もある。先にあげた教室のIREパターンでは教師が通常行う行為である。そうすると何回もnoと言わざるをえなくなる。だが、noと何回もその回答を退けることは、大英博物館を軽く扱うことになり、次の大英博物館の英文記事を読むという活動に向けて資料の価値を高めること

には必ずしもならない。逆に大英博物館が素晴らしいと言うことは、資料の価値を高め生徒の興味を惹くための戦略にもなる。初めから予定に入っていたとすれば、最後に大英博物館をほめあげて印象付け、大英博物館についての興味を盛り上げてリーディングに入るというあまりにも予定調和的な進行があからさまになってしまう。そこで、生徒が「大英博物館」と答えるたびに「大英博物館が好きな人」というアイデンティティを付与してあきれてみせることで生徒たちが自然に笑い、わざとらしさを避けることができる。

4-2 事例「著作権とマネージャー」

抜粋5は公立中学校の二年生の英語授業で、チャイムがなり授業が始まってから2分ほどの場面である。生徒たちは、教室の後方に設置されたカメラにすでに気付いており、授業前にカメラに向かってふざけたり、カメラの設置について生徒たち同士で言及したりしている。抜粋5の前で教師は見学している研究者の紹介とカメラの設置にふれ、授業の勉強をしているので生徒たちは協力してください、と言う。その直後に生徒Cに視線をあてながら、いきなり著作権に言及する。

抜粋5 (T=教師, B,C,F,G=特定の生徒, S?=不特定の生徒, Ss=複数の生徒)

94 T: [.hhh/((視線をCに向ける)) えいちゃん 著作権 ok ↑ ay ((笑う))
95 C: [((下を向いて書いている))
96 C: [((顔をあげる))
97 G: [((顔を左に向けCを見る))
98 F: [((顔を左斜め下に向けCを見る))
99 T: ((視線をCにあてたまま軽くうなずく))
100 C: ((軽くうなずく))
101 T: huhuh((笑い顔で)) okay?
102 C: ((軽くうなずく))
103 T: ((軽くうなずく))
104 T: だいじょうぶ((うなずき、視線をCにあてたまま上半身をたてる))
105 C: ((軽くうなずく))
106 T: your manager says y↑es /((軽くうなずく))
107 C: ((上半身を揺する、うなずく))
108 T: thank you/((笑い顔でCに視線をあてたまま、右手の親指と人差し指で
109 丸をつくって上にあげておろす、視線を机の上に落とす))
110 Ss: huhuhh
111 T: hahaha
112 S?: たい) わかってなかったな
113 I: ((一回手をたたく))
114 Ss: ((笑う、ざわめく))
115 B: [((ふりむいてCを見る))
116 G: [((Cを見てうなずく))
117 T: so:: first of all you have homework today

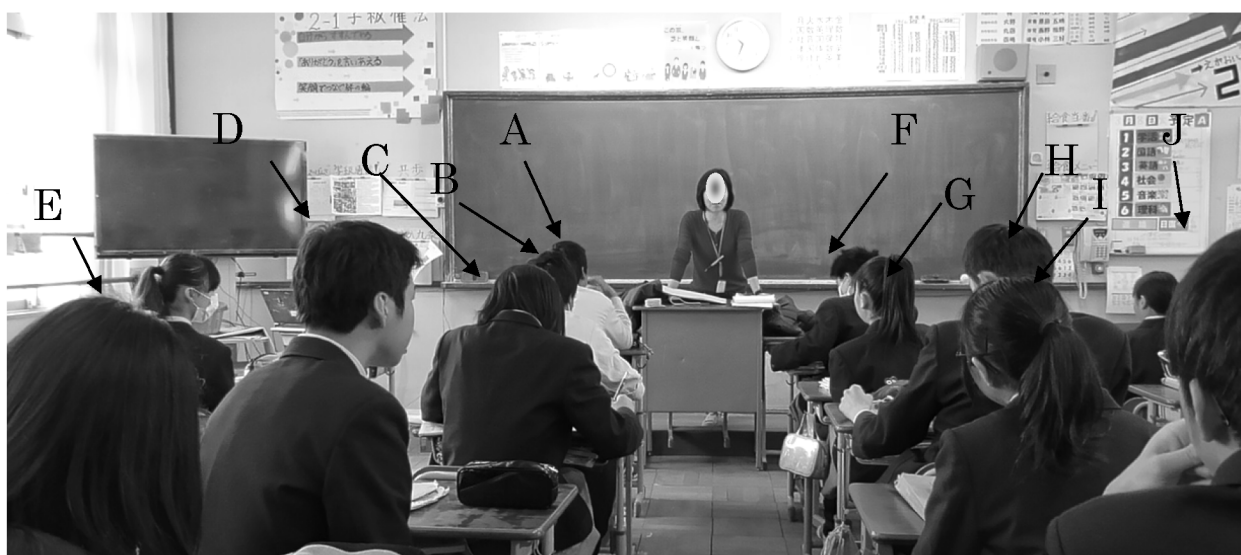


図1 94の直前の教師と生徒たちの様子

94行でTは息を吸いながら生徒Cに視点をあて、「えいちゃん」(仮名)とちゃんづけで呼びかけ「著作権 ok ↑ ay」と語尾を上昇させ、笑いながら問いかける。生徒Cは95行で下を向いてペンを動かしているが顔をあげ(96行)視線をTに向けることで注意を書き物からTに転換したことが示される。同時に右側に座っている生徒Gと、右斜め前に座っている生徒Fが生徒Cに視線を向ける(97行)ので、生徒Cに注目が集まったところが見て取れる。抜粋5の直前にカメラの撮影についてTが生徒全員に協力を求めていることから、この「著作権」はカメラの撮影に関連したことである、という推測が妥当であるといえる。99行でTは視線を生徒Cにあてたまま、うなずき、100行で生徒Cも顔をあげたままうなずいているので、Tと生徒Cの間に何かの合意が成立したことが見てとれる。101行でもう一度Tは「huhuh」と笑い声をたてながら表情も笑顔で「okay?」と念を押すので、100行と101行の合意では不十分だとTが解釈したことがわかる。102行でCはもう一度うなずき、103行でもう一度Tもうなずく。Tはそれまで前のめりになっていた上半身を起こしながら「だいじょうぶ」とさらに問いかける(104行)。上半身を起こすという行為でCから少し遠ざかるため、TのCへの注意が前のめりの時よりも少し弱くなる。それでもTは視線をCからそらさず105行で3回目の同意をCから得た後で、さらに106行で「your manager says yes」と英語に切り替えて新しい質問をすると同時に軽くうなずく。このように質問をしたTが答えを求められているCよりも先にうなずくのは99行でも観察される。107行でCは体を揺すってうなずき、これまでの頭だけのうなずきよりも大きな反応をしている。Tは「your manager」という言葉を使うことで、Cに「マネージャーを持っている人」というアイデンティティを付与している。これは冒頭の94行で「著作権」について問いかけたことと合わせると、なにか「著作権について許可を求めなければならないマネージャーを持っている人」というアイデンティティをTはCに付与し、Cは実際には意味がわかっていないかもしれないが、うなずくことで少なくともそのアイデンティティを拒否はしてない。Tは108行で「thank you」と感謝を示し、指ですばやくOKサインを作る。として視線を下に向けて机を見て、このやりとりの終了を志向していることを示す。これまでのやりとりは、終始Tの笑い笑顔で楽しいこととして特徴づけ

られており、TとCのやりとりが終わると直後に生徒たちが笑ったり（110行、114行）、手をたたいたり（113行）、Cの方に顔を向けてうなずいたり（115行、116行）する。

ここでTとCが共同で構築したように見える「著作権について許可を求めなければならないマネージャーを持っている人」というアイデンティティは、タレント、芸能人、有名人というようなテレビでよくみかける存在を想起させる。「著作権」は肖像権のことかもしれないし、無許可で撮影されるとその肖像権が侵害されたことでトラブルが起きる、というようなことはテレビを中心とする芸能文化になじみがあれば容易に連想されるであろう。しかし、Cは芸能人ではないので、これは教室の中に楽しい遊び、ふざけの要素を含んだ偶発的なアイデンティティの構築なのである。

それでは、この偶発的に構築されたアイデンティティによって何がなされていたのだろうか。図1を見れば明らかなように、抜粋の直前にTはカメラで撮影することについて生徒たちに協力を求めており、生徒たちA,B,D,E,F,G,H,I,Jは頭をあげてTの方を向いている。一人Cだけが下を向いてペンを持って何かを書いている。Tは「著作権」(94行)「your manager」(106行)という言葉を使い、冗談めいてCを芸能人のように扱う。そうすることで注意をそらしていたCを教卓にいるTに注目させることに成功している。Tには別のやり方でCの注意をひくという選択肢もあった。Cに顔をあげるように、また、話を聞くように注意することも可能だったはずである。しかし、Tはそういう方法をとらずに遊びのアイデンティティを巧みに構築し、授業を楽しみ雰囲気しつつCから少なくとも話の内容を理解したようにみえる行為を引き出した。この行為が単なる冗談ではなくCの注意を引き話の内容に集中させる行為であったことは、同意を得るための確認のあいづちが何度も繰り返されたことからわかる。

本研究では、中学校の英語授業でどのように偶発的なアイデンティティが構築されるのか、また構築された偶発的なアイデンティティはどのように学習とかかわっているのかをリサーチクエストンとして提示した。以上の2つの事例から、教師が生徒とのやりとりの中でどのように自らと生徒に様々なアイデンティティを付与するのかを示した。一つ目の事例では、生徒が偶発的に繰り返した反応に「大英博物館を好きな人」自身に「大英博物館を好きでない人」というアイデンティティを付与することによって教師が予定調和をあからさまにすることを回避していることが明らかになった。二つ目の事例では、生徒に「著作権について許可を求めなければならないマネージャーを持っている人」というアイデンティティを付与することによって、教師が楽しい雰囲気を保ったまま集中していない生徒に注意を向けさせていることがわかった。そしてそのような制御だけでなく、中学校の授業の中で、教師そして生徒という固定した状況アイデンティティおよび英語を教え教えられるという参与枠組みの中で、偶発的なアイデンティティをお互いに付与したり見つけたりすることによって、指導が豊かで多彩なものとなっている。さらにアイデンティティを構築する行為としての英語を生徒が体感する英語学習としての意義があった。

5. おわりに

本稿では、日本の2つの中学校の英語授業においてどのようなアイデンティティが偶発的に構築され、それが学習とどうにかかわっているのかを明らかにすることを目的とした。事例を通じて中学校の教室での偶発性とはどのようなものなのか、中学校においても教師がどのように「否定ではなく受容を関連付けるために行為をデザイン」（岡田,2015）し、様々な「アイデンティティを実行 (doing) している」（Cameron,2001 林監訳 2012）のかということが明確になった。この

ような事例を積み重ねていくことによって、中学校の英語学習における偶発性の重要性に注目が高まり、これからの英語教育研究において相互行為への理解がより深まることが期待できる。

参考文献

- Bellack, A., Herbert, K., Ronald, H., & Frank, S. Jr. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. Thousand Oaks: SAGE. (カメロン, D. 林宅男 (監訳) (2012). 話し言葉の談話分析 ひつじ書房)
- Okada, Y. (2015). Contrasting identities: A language teacher's practice in an English for Specific Purposes classroom. *Classroom Discourse*, 6, 73–87. doi: 10.1080/19463014.2014.961092
- 岡田悠佑 (2015). アイデンティティによる尺度化: 言語教師の定式化手続きの会話分析研究. *JALT Journal*, 37, 147–170.
- Richards, K. (2006). 'Being the teacher': Identity and classroom conversation. *Applied Linguistics*, 27, 51–77.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. Harlow, England: Pearson Education.
- Walsh, S. (2013). *Classroom discourse and teacher development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Zimmerman, D. (1998). Identity, context and interaction. In C. Antaki & S. Widdicombe(Eds.), *Identities in talk*. (pp. 86–105). London: SAGE.

トランスクリプト記号一覧

(.)	短い音声のない状態	↑	直前の発話部分の顕著な音の上昇
=	途切れなく密着した発話	↓	直前の発話部分の顕著な音の下降
[	発話の重なるの開始	h	呼気音
()	不明瞭な発話	. h	吸気音
(())	ジェスチャーなどの記述	<u>あ</u>	発話の強調
/(())	直前の発話の間に行われたジェスチャーなどの記述	> <	周辺よりも早い発話
:	直前の音の引き延ばし	< >	周辺よりも遅い発話
?	直前の発話の終了部分の音の上昇	ㄥ あ ㄥ	笑い声で産出されている発話
.	直前の発話の終了部分の音の下降	° あ °	周辺より小さい声の発話