



Title	協働による知識構築を阻む要因についての一考察 : 相互行為における認識性の観点から
Author(s)	久次, 優子
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2020, 2019, p. 39-47
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/77032
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

協働による知識構築を阻む要因についての一考察 —相互行為における認識性の観点から—

久次 優子

1. はじめに

昨今、学習者の能動的、主体的な学びが重視される中、学習者間の協働を生かした学びの方法である協働学習が注目されている。「協働」の定義については統一されたものがあるわけではないが、日本語教育においては池田・館岡 (2007) が、協働の核となる概念要素として「対等」「対話」「創造」「プロセス」「互恵性」を挙げ、その5つの要素が確認できる学習方法を、「協働学習」としている。協働学習について、池田・館岡 (2007) は、多文化背景の者同士が「対等」を認め合い、互いに理解し合うために「対話」を重ねることによって、「創造」が生み出され、そして、さらにその「プロセス」が発展していくことで共有の創造が生み出され、両者にとって意義あるもの（「互恵性」）となると説明している。このような協働学習の実現を目指し、活動を企画する者にとっては、何がその成否を分けるのかは興味関心のあるところであろう。本研究では、ある問いに対する回答を学習者間で構築するといった協働学習において、そこで構築される回答を「共有の創造」と捉え、「共有の創造」が生みだされなかったように見える実際の協働学習場面の相互行為を会話分析の手法で分析する。参与者である学習者の視点から、協働学習のプロセスを微視的に記述することにより、「共有の創造」が生み出されなかった要因を明らかにし、協働学習を企画するうえでの教育的示唆を得ることを本研究の目的とする。

2. 先行研究

2.1. 認識的地位 (epistemic status) と認識的スタンス (epistemic stance)

相互行為において、そこでトピックとなっている事に対する参与者の「認識性 (epistemics)」は、その相互行為を動かし、支えるものとして様々な研究がされているが、認識性の概念の1つとして、「認識的地位」と「認識的スタンス」がある (Heritage, 2012a,b)。認識的地位とはある知識領域における参与者間の相対的な知識量の差による地位のことで、また、認識的スタンスとは、その認識的地位の観点から、会話におけるターンのデザインにおいて、またはそれを通して、自分自身をどう位置付けるかである (Heritage, 2012a,b)。認識的スタンスを示し、自分自身をどう位置付けるかということは、連鎖の進展に大きくかかわる。相互行為の参与者が、より知識がある (K+) または、より知識がない (K-) と明示的、または非明示的にそれぞれを位置付けることによって、その差を埋めるための連鎖が生まれ、連鎖が拡張するし、また、より知識がない (K-) と位置付けられた参与者が、知識状態の変化を示し、相手の知識状態と均衡したと認められることにより、連鎖は収束する。例えば、相手の発話内容を評価すれば、そこで期待される評価ができるほどに認識的な差がなくなったということが示される。そのようにして、知識状態が均衡したということが示されることにより、そのトピックに関する連鎖は収束へと向かうとされている (Heritage, 2012a)。本研究と同様に日本語読解授業でテキストについての問いへの回答を学習者2人で考えるという協働学習を分析した久次 (2018) でも、参与者間の知識の勾配が連鎖の動力となっている様子が描かれている。そこで紹介されている事例では、1人の学習者によって回答の候補が提示されるが、それを聞いたもう1人の学習者によって回答の理解と妥当性

への評価と同意が示されることにより、提示された回答は参与者間で同等の認識的アクセスを持つ知識として構築され、連鎖が収束へと向かっている。

[久次, 2018, p.188]

- 45 K: どんなときも(0.2)£全然持っていますから£
46 (2.0)
47 E: う::ん(.)okay うん確かに確かに(.)すごく::
48 (1.6)
49 E: そうだね:(.)それを:,え::と
50 広く使っている(.)なので:,
51 °その:°(0.4)え::と:<環境に>よって
52 そのまたへへへ変化変容?(.)があるね.
53 (1.0)
54 K: う::んそうね()とか
55 E: う::ん確かに

学習者 K による説明が一旦終わっているのが、45 である。その後の 47 で相手の学習者 E は「う::ん(.)okay」と K の話した内容を受け入れたことを示し (Schegloff, 2007) その後、「うん確かに確かに(.)すごく::」「そうだね:」と K の回答を評価し、同意を示す表現に変えていく。そして、49 から 52 では、E が K の回答をどう捉えたのかを最後に終助詞の「ね」をつけて、E も回答に対して同等の認識的アクセスを持つ (Hayano, 2011) という認識的スタンスを示しつつ述べている。それに対し K も同意を示し、E の見解にさらに情報を付け足す。そして、それに E がまた同意を示すことで、ここでの問いに対する連鎖が収束している。このように、2 人で問いに対する回答を考えると制度的場面においても、提示された回答についての知識状態の均衡を目指して連鎖が進み、回答に対して参与者間で同等の認識的アクセスを持つまでに知識状態が均衡したという認識的スタンスが示されることにより、提示された回答は共通の知識、つまり前節の「共有の創造」として構築され、連鎖は収束に向かっている。本研究で分析するデータは上記のようなプロセスを投射した連鎖ではあるものの、いくつかの要因で、「共有の創造」が生み出されなかったものである。

2.2. 認識的テリトリー (epistemic territory)

本研究の分析において、もう 1 つの認識性についての重要な概念が「認識的テリトリー」というものである (Heritage, 2011)。相互行為の参与者は他の参与者の知識や経験のテリトリーに侵入しないよう絶えず気を配っている。例えば、個人の思考、経験、希望、期待は、その本人が知り、説明するものとして扱われる (Heritage, 2011)。また、人は一般に、他人よりも自分の親、友人、ペット、仕事、趣味についてより多くを知っているとされ、実際にそう振舞う義務がある (Heritage, 2012b)。そのため評価発話においては、評価の対象となっていることを経験したうえでの評価なのか、一般的な知識や、想像による評価なのかその根拠によって、評価の説得力が異なるとされている (Heritage, 2011)。評価をするということは、その評価の対象について何らかの経験や知識を持っていることの主張となるが (Pomerantz, 1984)、その評価の捉えられ方は等価ではないということである。

3. データと分析方法

3.1. データ

分析するデータは2017年2月末から6月にかけて日本国内の某日本語学校の上級・中上級の読解授業で学習者の中から協力者を得て録音されたものの一つで、読解教科書『読む力中上級』（竹田ほか, 2013）「第10課 ことばの構造、文化の構造—共時的展開と通時的展開」（鈴木, 1973）を扱ったときのものである。日本語能力試験 N1、N2 を取得、もしくは取得を目指すレベルの学習者 10～20 名程度のクラスで、テキストを正確に読む活動が行われた後、批判的に読めるようになることを目指した活動として、教師の指示のもと教科書に記載されている問いをクラスメイトとペアになって考えている。検討後は、教師がグループごとにどのようなことが話されたかを聞いていき、その内容をクラス全体で共有した。なお、本研究のデータの学習者 2 人の母語は中国語である。また、音声は分析のため会話分析の手法を用いて書き起こしたが、個人名についてはすべて仮名とする。

読解テキストの内容は、筆者が、イタリア系アメリカ人のお宅で出てきた白い御飯を、日本の食事できるように御飯と肉料理を一緒に食べようとしたら、それはミネストラとして肉料理の前に食べるべきものであったという失敗談が語られ、2つの文化に同じものがあったとしても全体の中での位置づけが違うので、その価値は異なるということが述べられている。そして、このテキストを読んだうえで二人が検討している問いが、「2つの文化に同じものがあるが全体での位置づけが違う例として、筆者は文中の「白い御飯」の他に、同じ本の中で次のような例も挙げています。下の例を参考に、これ以外にどのような例があるか考えてみましょう。」というものである。問いの中に出てくる「次のような例」というのは、日本人は挨拶のときにおじぎをするが、西洋人が挨拶のときに握手するからといっておじぎと握手を等しい価値を持った行動と解釈して、握手をすると誤解を生みかねないという内容のものである。

3.2. 分析手法

本研究は実際の協働学習場面を録音したデータを会話分析の手法を用いて分析する。会話分析は、その相互行為を可能としている方法・能力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, 2015）。会話分析では会話の場面や目的を制限しない日常会話の分析だけではなく、学校や医療場面などの特定のゴールと制約をもつ制度的会話の分析も行われ、日常会話での知見をベースにしつつ、相互行為上の特定の行為が制度上のことを達成するためにどのように使われているかが明らかにされている（Heritage & Clayman, 2010）。本研究においても2人で問いへの回答を考えるという制度的場面において、「共有の創造」を生み出さなかった相互行為上の要因を協働学習の参与者である学習者の視点から明らかにするため、会話分析の手法を使って分析する。

4. 分析

次の抜粋 1-1～1-3 は学習者 E と B による上記問いを検討する一連の相互行為であるが、連鎖が長く続くため便宜上 3 つに分けて分析する。抜粋のデータは教師が指示した問いへの回答の例を E が B に説明しているものである。しかし、本抜粋は知識状態が均衡したのかどうか B と E の間で共有できないまま、E が説明するのをあきらめることで連鎖を閉じ、他の回答例の説明へと移ってしまったように見えるものである。その要因を分析によって明らかにする。

抜粋 1-1

- 01 E: これは簡単だから
 02 B: はいじゃどうぞ
 03 E: スプーン
 04 B: スプーン
 05 E: スプーンと味噌汁
 06 (0.8)
 07 E: 海外は、えと::す(0.8)°す°え:しゅは:,え::とスープは:,
 08 B: はい
 09 E: °えっとたぶん°よくスプーンで食べるあ:
 10 B: あ::[はい
 11 E: [でしょ?
 12 必ず(.)実は必ず
 13 (0.6)
 14 E: かならずと言ってもいい(.)と[思う
 15 B: [あ:::
 16 E: うん
 17 B: でも日本は箸.=
 18 E: =日本は:, (0.4)場合による°でしょ°?
 19 B: あ::はい
 20 E: えっと::あい(.)えっ西洋?
 21 西方((中国語))
 22 B: はい(.)西洋
 23 E: 西洋なスープなら:, ()スプーンで食べる
 24 B: はい
 25 E: でも(.)えっと味噌汁が:,え::と日本の(.)伝統的な(0.6)スープから:, (0.5)
 26 これは(0.4)え:っと箸で食べる
 27 B: はい
 28 (0.6)

Eは01で回答としての例を挙げることが「簡単だから」と述べることで、回答に対する認識的優位性を示し、その例を説明するための相互行為上のスペースを作ろうとする。Bも02でそれを促し、03からはEによる回答としての例の説明が始まる。Eはまず「スプーン」という単語をあげる。04でBがそれを繰り返す、その単語を理解したことを示す。さらにBは05で「スプーン」に加えて「味噌汁」という単語を挙げる。ここまでのEの説明で、BがEの提示しようとしている回答の例が理解できれば、この位置で、回答の例に対して、Bから評価や同意などの応答がされることが期待されるが、Bの応答はなく、0.8秒の沈黙となる。そこで、Eは再びターンを取り、回答として挙げた「スプーンと味噌汁」の例の説明を始める。Eは07～09でまず、海外ではスープはスプーンで食べられるということを説明する。Bも10で「あ::[はい」とその説明を受け止めるが、その後、12～14でEが自身の説明の「よく」を「必ず」とアップグレードさせ、修復する。そのEの発話が完了しないうちに、Bは15で「あ:::」と知識状態の変化を示し、17で「海外」に対する文化として「日本」を提示し、日本ではスプーンではなく箸が用いられると、BはEの説明の続きを予測し、断定的な言い方で述べる。この17のBの発話は、Eが言わんとする内容を自分もよく知っているという認識的スタンスを示しており、Eによって提示されようとしている回答の例に対してBも認識的なアクセスを持つことを主張していると言えるだろう。しかし、その直後の18でEが説明の続きを述べ、Bの17の発話は訂正される。この訂正により再度Eの認識的優位性が主張され、17で示されたBの認識性の主張も否定されることになる。18のEの訂正は「°でしょ°?」とBにEの訂正への同意を求めるようデザインされており、Bもそれを受け入れている。その後は「日本では場合による」という訂正部分のEによる説明であるが、途中EがB

に「西洋」という日本語の語彙を確認する連鎖が挿入されるものの、E は断定的な言い方を用いて情報を与える側という認識的スタンスを示しながら説明を展開し、B も「はい」とその情報を受け止める側として徹している。それは 26 まで続き、E はここで問いへの回答となる例 (2 つの文化に同じものがあるが、全体の中の位置づけが違う例) の提示は終えているが、27 のその位置での B の応答も「はい」と答えるにとどまっている。E は「はい」をさらなる説明の継続を促していると捉え (Schegloff, 1982)、次の抜粋 1-2 では、問いの元になっている読解テキストに書かれているのと同じように、他の文化に自分の文化と同じものを見つけたために起こった、間違いの具体的な事例を自分自身の経験から示している。

抜粋 1-2

- 29 E: そう(.)だから:わぼくすごく:えっとあ:例えば(シンガポール)では:,
 30 えっと吉野家 (0.4) で:,必ずスプーンは:(プラスチック)は:(0.4)ついてる.
 31 B: hahahaha
 32 E: でも日本は:ない.
 33 B: hahaha [hahaha
 34 E: [あ:[そう
 35 B: [そういうことか
 36 E: そ::
 37 B: hahaha
 38 (1.4)
 39 E: おもしろいでしょ?
 40 B: 台湾の吉野家はついてない
 41 E: あ::ちかい
 43 B: はい
 44 E: ちがい(があったかな)
 45 B: はい hhhhh
 46 (0.8)

29 からは、E が経験した他の文化に自分の文化と同じものを見つけたために起こった間違いの事例の紹介である。この間違いの事例は、2 人に課された問いの元となっている読解テキストの事例に類似するものであり、E の提示した回答の例の妥当性を高めている。2 人で問いへの回答を考えるとという制度的場面において、片方の学習者により、回答の候補が提示され、それが理解されたのであれば、回答としての評価、さらに同意または非同意を示す応答が求められる。31、33、37 では、笑いで応じ、B が面白いと感じているということを示し、35 の「そういうことか」で E のここまでの説明で納得したということを示してはいるものの、何にどのように納得したのかは示されず、38 で 1.4 秒の沈黙となる。評価や同意を得られない E は、39 で「おもしろいでしょ?」と確認することによって、B に発話のスロットを与え、さらなる反応を求める。そこで B が行ったことは、39 への同意ではなく、E が経験した他の文化に自分の文化と同じものを見つけたために起こった「間違いの事例」(シンガポールの吉野家ではスプーンがついているという事例) に対し、自分が経験した海外でも味噌汁にスプーンを使わないという「間違っていない事例」を提示するということであった。シンガポールの吉野家の事例は、一旦回答の候補となる例の説明を終えたあと、B からの同意が得られることを期待し、回答と読解テキストとの類似性を証明することによって、回答としての妥当性を高めるために提示されたものであった。B の 40 の応答は即座にためらいなくなされておられ、非同意を示す場合に見られる特徴 (Sacks, 1987) が見られないものの、E の提示した事例に対して例外的な事例の提示となっており、ともすると E の提示した回答の例に対する否定的な評価と受け取れなくもない。E はシンガポールと台湾では違うということ

への理解を示し、次の抜粋 1-3 では、知り合いの日本人が味噌汁をスプーンで食べることをどう評価したかを紹介し、回答としての妥当性をさらに高めようとする。つまり、E は B が回答としての妥当性を問題にしていると捉えたということである。

抜粋 1-3

- 47 E: だだだ(だから)僕はシンガポールで:,
48 あ:え:っと友だちの:,日本人の友だちは:,すごくびっくりした
49 (0.4)
50 B: うん
51 E: なぜそのスプーンで(0.7)食べるの?
52 B: あ::ま:ね:スープと言えばスプーンを使うみたいなの
54 E: そ:::
55 (0.8)
56 B: でも日本もときどきラーメンのときも:レンゲ
58 (1.0)
59 B: スプーンと言うけどでも彼はレンゲという
61 E: あ:::じゃ長いスプーンなの::
62 B: う::ん
63 E: そ:::ね(.)う:::んでも(.)これはう:::ん(.)だいたい(.)う:::ん同じのだいたい同じね
64 (1.9)
65 E: と::: (0.8) または:,その::: (1.3) ラー-ラーメンのたっ
66 B: あ:::食べ方

E は 47 から知り合いの日本人の評価を提示することで、自身が提示した事例が他の文化に自分の文化と同じものを見つけたために起こった、間違いの事例として妥当であるということを示し、妥当性を補強している。52 では B も E が示したような間違いがなぜ起こるのかを説明し、E が示した例をどのような例として理解したかということを示している。そして 54 で E もその説明に強く同意している。しかし、56 から B が「でも」という逆説の接続詞を使い、抜粋 1-2 と同様に、E が挙げた事例に対して例外的な事例を提示する。それに対し、E は 63 で異論を唱えかけつつも、その後は続けず、「だいたい同じね」と E の回答の説明とそれに対する B の応答という一連の連鎖を終わらせ、回答候補としての他の例を挙げ始めている。しかしながら、この文脈から何と何がだいたい同じと言えるのかは明らかではなく、63 で異論を唱えようとしていたこと、「だいたい」と完全に同じではないと示唆していることから、E が B の応答に満足していないことが窺える。結局、E が提示したこの回答については妥当かどうか同意が得られることなく、別の「ラーメンの食べ方」に関する例の説明へと移っていった。

5. 議論

E の考えた回答は 2 人が構築すべき回答として妥当なものであった。それにもかかわらず、なぜそれを 2 人の回答として同意するに至らなかったのか、ここではその要因を検討する。

まず、考えられる要因として、E の提示した回答の候補を聞いていた B が、2 人に課されている問題、および E の回答を理解していなかったということが考えられるが、そうではない。抜粋 1-1 の 17 では E の説明の途中で続きとして予測される内容を B が提示している。これは E によって訂正されたものの、どのような例を挙げなければならないのかということについては理解しているからこそその内容である。さらに、抜粋 1-3 の 52 も同様に相手の提示した回答を理解したからこそできる理解を証明する発話であった (Sacks, 1992)。B はここで構築すべき回答も、E が考え

た回答も理解していると言えるだろう。課された問題と構築すべき回答についての B の理解の欠如が評価や同意を阻んでいたとは考えにくい。

次に、認識性の側面から要因を考えてみたい。まず挙げられるのが、抜粋 1-1 で E が示そうとしている回答についての知識を十分に持っているという認識的スタンスを示した B の 17 の発話が、続く 18 の E の発話によって訂正されたことである。もし、17 の発話が E によって承認されていたならば、回答に対し認識的アクセスを持つものとして B は位置付けられ、E によって提示された回答を 2 人の回答とする同意が築かれたかもしれない。しかし、18 の E の訂正により、発話内容の訂正だけではなく、17 で示された B の認識性の主張も否定された。E の提示した例を回答として評価することは、その例に関して自分自身が経験した、または何らかの知識を持っていることの主張となる (Pomerantz, 1984) が、18 の E の訂正により知識を持つ者として B が振舞えなくなってしまったことが、1 つめの要因として考えられる。

次に、海外ではスープはスプーンで、日本では西洋のスープはスプーンで、味噌汁は箸で食べるという例の、回答としての妥当性を高めるために、E が経験に基づく事例を紹介したが、B はその経験を有していなかったことである。出身の違う B は E と同じ経験をしたことがなく、事例への認識的なアクセスを主張することができない。その結果、事例そのものに対しては B がしたように「そういうことか」といったアクセスのない形での応答をすることになった。そのような応答に対し、E がさらなる反応を求めた際に、B は 40 で、E が経験した他の文化に自分の文化と同じものを見つけたために起こった「間違いの事例」(シンガポールの吉野家ではスプーンがついているという事例) に対し、自分が経験した海外でも味噌汁にスプーンを使わないという「間違っていない事例」を提示している。E がシンガポールとの違いを認め、抜粋 1-3 でさらに自分の経験を紹介して回答としての妥当性を補強していることを考えると、E はこの 40 の発話を回答の例に対する否定的な評価と受け取ったと考えられる。しかし、別の見方をすると、E が示した事例に関して、評価できる経験を有していないこと、言い換えれば、E と同じ立場で回答を評価し、同意できるほどの認識的スタンスを示すことができないことの表明であり、また、そのような事例を基にした回答を 2 人の回答とすることへの抵抗のようにも見える。

56 と 59 に関しても同様である。E の日本人の友だちとの経験に対し、52 で B が示したように、その個別具体的な経験をどのような経験として話されているのか一般化した捉え方はできるものの、その B は E の経験自体へのアクセスを持っていない。E の提示した事例を含む回答の候補が 2 人に課された問いへの回答として妥当かどうか評価することはできたとしても、直接の経験を持つ E と経験を持たない B とでは、2 人の評価の説得力には差が出てしまう (Kamio, 1997; Heritage, 2011)。56 と 59 は、日本にいる両者にとってアクセス可能なものの提示であり、E だけが経験していることを妥当性の根拠とした回答に同意することを避ける手段となっている。

ある問いについて、2 人で回答を構築するという事は、両者がその回答に認識的なアクセスを持ち、回答として妥当であるという評価のもと、2 人の回答とするという同意を行うことである。認識的スタンスの提示に失敗し、知識状態が均衡したことを示すことができない場合、また、回答の妥当性を主張するための根拠が、共有する読解テキストではなく、学習者の経験に基づくものであるなど、片方の学習者の認識的テリトリーにのみ属するものであった場合、そこに認識的な優劣が生まれ、回答に対して同等の評価ができず、2 人の回答として構築することの妨げになる可能性があることが示唆された。

6. まとめと今後の課題

本研究は、日本語の読解授業での協働学習場面の実際の相互行為データを会話分析の手法で分析し、2人で問いへの回答を考える制度的場面において、共通の回答を構築できなかった要因を検討した。その結果、回答として妥当なものが提示されており、両者がその回答を理解していたとしても、参加者の認識性が相互行為上の問題として立ち上がり、それが2人の回答とすることを阻む要因となる可能性があることが示唆された。本研究で分析したデータでは、Eの提示する回答の候補に対してBは知識のない者(K-)として連鎖が始まり、そのBの知識状態が変化し、知識を持つ者(K+)としての認識的スタンスを示したところで、それが否定されたために、同じトピック内では再度知識を持つ者として認識的スタンスを示すことがむずかしかったこと、さらに、その後のEによる回答としての妥当性を高める手段が、Eの経験に付随するものであったために、やはりここでもEの認識的優位性が保持されてしまったことが挙げられた。

これらの分析の結果から得られた教育的示唆としては、本研究で分析したような協働学習の場合、参加者間で構築すべき知識が、ここでの読解テキストのように参加者間で共有されているのではなく、個々人の経験に強く結びつくようなものである場合、同じように認識性の問題が立ち上がり、共通の知識構築を阻む要因となりえるということが挙げられるだろう。また、参加者間の認識的スタンスに齟齬が生じた場合、それが知識の構築に向けて問題にならないように調整する学習者の相互行為能力の必要性も示唆される。その相互行為能力がどのようなものなのかということに関しては、今後の課題として、さらに研究が進められ明らかにされることが望まれる。

参考文献

- Hayano, K. (2011). Claiming epistemic primacy: Yo-marked assessments in Japanese. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp.58-81). Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2011). Territories of knowledge, territories of experience: Empathic moments in interaction. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp. 156-183). Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2012a). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on language and social interaction*, 45(1), 30-52.
- Heritage, J. (2012b). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on language and social Interaction*, 45(1), 1-29.
- Heritage, J. & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Wiley-Blackwell.
- 久次優子 (2018) 「ピア・リーディングにおける知識の相互行為的達成—クリティカル・リーディング力育成を目指した活動の会話分析」 『言語文化教育研究』 16, 177-197
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房
- Kamio, A. (1997). *Territory of information*. John Benjamins Publishing.
- 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(2) 147-170

- 竹田悦子・久次優子・丸山友子・八塚祥江・尾上正紀・矢田まり子 (編)(2013) 『読む力 中上級』 奥田純子監修、くろしお出版
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.) *Structures of social action: Studies in conversation Analysis* (pp. 57–101). Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organisation*. (pp. 54–69) Multilingual Matters.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Blackwell.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of ‘uh huh’ and other things that come between sentences. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse; text and talk* (pp. 71–93). Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis1*. Cambridge University Press.
- 鈴木孝雄 (1973) 『ことばと文化』 岩波新書