

日本語教師が日本語学習者に訂正を求める技術

－経験のある日本語教師の場合－

山 崎 けい子・初鹿野 阿 れ

富山大学人文学部紀要第 66 号抜刷

2017年2月

日本語教師が日本語学習者に訂正を求める技術

－経験のある日本語教師の場合－

山 崎 けい子・初鹿野 阿 れ

1. はじめに

日本語教師養成のため、教育実習や模擬授業等の指導を行う立場として、日頃感じている印象がある。経験のない、あるいは浅い日本語教師を目指す者が、教師として授業を進める際に、教師と学習者の一対一のやり取りになりがちであるという点である。例えば以下のような例をみてみよう。

<教育実習生と学習者のやり取りの例¹⁾>

教育実習生：Aさん,昨日何をしましたか.

学習者A：昨日::,テレビを見ます.

教育実習生：(.) 見ました.

学習者A：見ました.

教育実習生：はい,そうです.

教育実習生が「Aさん,昨日何をしましたか」と指名質問し、学習者Aが「昨日::,テレビを見ます」と答え、そこに教育実習生が誤りを認識しても、遅れがちに訂正をする。学習者Aが「見ました」と繰り返して理解を示すと、「はい,そうです」と評価のみをする。その周りの学習者たちはただ聞いているだけでこのやり取りの外に置かれ、教師はクラス全体に対応することにはなっていないという点である。ベテランの日本語教師であるならば、「はい,そうです」ではなく、「はい,昨日,テレビを見ました」と繰り返し、耳から入れるインプットの量を増やし理解を確実にしようとすることもあるだろう。加えてその後、コースでその他の学習者に繰り返しを求めるかもしれない。

本稿の目的は、教師主導の活動において日本語学習者の発話の誤りに訂正を加えるという、基本的な授業会話の技術に着目し、経験のある日本語教師がどのように行っているのかを詳細に示すことにある。そのために、教師が、日本語学習者の発話の誤り（発話、文法、語彙など）

1) 本稿で使われている会話データ用の記号は章末に示す。

に対して、訂正を開始、訂正、終了する、一連のやり取りを、会話分析的手法を利用し示したい。

2. 先行研究

2.1. 会話分析による「修復 (repair)」

Schegloff, et al. (1977) では、会話分析の「修復 (repair)」について、会話における発話、聞き取り、理解にかかわる問題 (トラブル・ソース) に、話し手と聞き手が対処するときに現れる一連の手続きであるとする。修復は、話し手の発話に誤りがなくとも起こる。話し手の発話が、単に、聞き取れない、理解が出来ないということは、自然発話ではよくおこることである。一方、教室で良く行われるようなものは、話し手 (学習者) の誤りに対処する「訂正」で、それも「修復」のひとつであるとする。

トラブル・ソースに対して、誰が修復を開始するかで、自己開始、他者開始に分かれる。トラブル・ソースを発話した、話し手自身が修復を開始する場合は自己開始、聞き手が開始する場合は他者開始である。修復そのものを誰が行うかでも分かれ、次のようなパターンがある。

自己開始自己修復
自己開始他者修復
他者開始自己修復
他者開始他者修復

本稿では、他者開始他者修復を主に扱う。聞き手が、話し手の発話の中の聞き取り、理解の問題に対処して修復を始め、続けて、修復そのものも聞き手が行うものである。

2.2. 授業における IRE 連鎖

Mehan (1979) では、授業という場面には、授業を成り立たせるための仕組みがあり、その特別な連鎖として、IREの連鎖を示している。教師は学習活動を進めるために主導して発話 (Initiate) する。質問等はその典型である。それに対して、学習者が例えば質問に答えるなどで、応答 (Response) する。またそれに対して、教師は学習者の応答が正しいかどうかを示す、評価 (Evaluation) を加える、という IRE の連鎖が、教室内では頻繁に起こっているとする。

< IRE 連鎖の例 >

教師	： 今日は何曜日ですか.	Initiate (質問など)
学習者	： 月曜日です.	Response (応答)
教師	： はい、月曜日です.	Evaluation (評価)

2.3. 言葉の学習を中心とする教室活動における修復

Kasper(1985)は会話分析的手法を援用し、外国語学習の教室における修復について、内容中心の教室活動と、言葉の学習を中心とする教室活動とでは、修復の特徴に違いがあるとし、前者では、後者より多様な修復のタイプが認められるとする。

後者の、言葉の学習が中心となる教室活動においては、教師により修復が開始される、次のような修復となるとする。また、これらの修復は、言葉の誤りがトラブル・ソースであると述べている。

- 1) 学習者の発話にトラブル・ソースが生じ、
- 2) 教師によりそれが認められ、
- 3) 元の学習者だけでなく、しばしば他の学習者も修復を行い
- 4) 教師により修復の完了が確認される。

学習者発話のトラブル・ソースが教師により認められると、教師は、トラブル・ソースの発話者に修復させるだけでなく、しばしば指名等で、他の学習者にも修復をさせる。そして、教師により修復の完了が確認されるという。言葉の学習を中心とする教室活動では、教師のコントロールが強く働いているということが分かる。

2.4. 教師が前にいて主導する活動における修復

Jung (1999) では、教師が前にいて主導する活動とロール・プレーイング活動に分け、授業活動の種類によって修復の行われ方に特徴があるとする。ロール・プレーイング活動では、やはり多様な修復のタイプが認められるとするが、教師が前にいて主導する活動の場合は、IREの連鎖の中での他者開始他者修復が中心になるとしている。

また、教師自身の視線の向きにも言及し、修復を他の学習者にさせるために利用していることも述べている。教師が、トラブル・ソースを発話した学習者から他の学習者達に視線の向きを変え、視線の向けられた他の学習者に修復をさせるやりかたを記述している。

3. 授業会話の分析

3.1. 録画データと調査方法

日本語教師歴20年前後の2人の日本語教師による「日本語」の授業録画2本をデータとした。1本は、『みんなの日本語』がテキストの初級学習者(11名)の授業である(約90分×1本)。もう一本は、『ジェイ・ブリッジ』をテキストとした中級学習者(8名)の授業である(約90分×1本)。2台のビデオカメラで、前方(クラス全景)と後方(教師中心)から撮影を行い、

その文字化を行った。授業という場面の性格上、複数の声が同時に発話されることも多く、誰の発話であるのか判断出来ず拾えなかった声も僅かにあることを付記しておく。

その上で、学習者の発話の問題に対して教師が開始する他者開始修復の事例を集めた。今回は、基本となる活動での教師の振る舞いを分析するため、教師が前に立ち主導する活動における訂正（誤りを正す修復）をデータとした。それらは結果的に言葉の学習が活動の中心であった。さらに中でも、複数の学習者を巻き込みながら訂正を進めている事例を集め分析を行った。

3.2. 分析結果

教師が前に立ち主導する活動で複数の学習者を巻き込みながら訂正を進めている会話データ（断片）に対し、詳細な分析を行った。その結果、見いだした特徴的な断片の分析結果を示していく。

尚、会話データ（断片）で使用されている記号（：の前に使用されている記号）の意味を以下にまとめる。

- ・ Tは教師，Lは初級クラスの学習者，Gは中級クラスの学習者を示す。
- ・ IREの連鎖における，教師が主導する発話（Initiate）をIで，応答（Response）をRで示す。
- ・ ● 誤りとみなされているライン
- ・ → 訂正開始のライン
- ・ ⇒ 訂正を加えているライン
- ・ ◎ 理解を示しているライン
- ・ ◆ チャレンジした訂正が誤りであるライン
- ・ ☆ 訂正のやりとりを終了するライン

3.2.1 教師開始の訂正：1人の学習者に対して

最初の会話データ（断片1）は、教師が指名質問した学習者（1人）の答えに誤りを認識し、教師が訂正を開始するというごく基本的な例だが、その流れの中に他の学習者が入り込んでくる例である。

<断片1 (Uz525)> 助詞の訂正→語彙の訂正 <中級クラス>

01 I T1: はいG1さん，G9さんはどうしてけがをしたんですか: ↓:

02 R ● G1: 自転車の:

03 → T1: 自転車: (1.4) ((T1 左手をお腹の前に出し，右手をその上にかぶせる: 図1))

04 ⇒ T1: で((T1 右手を左手の下に置く))

05 T1: >自[° 転車で° <

- 06 ◎G1： [自転車で：
 07 ◆G8：((G8, T1に視線を向けて))で、壊れました。((T1 右手を2度左手にかぶせる))
 08 ◎G1：転倒しました。
 09 T1：はい。((T1 手でG8を指す))
 10 T1：え：と：、((T1 再度手でG8を指す))
 11 ☆T1：転倒しました。((T1 手を開いて全体に向けて2度示す))
 12 T1：難しい漢字の言葉いいです。
 13 I→T1：それから、G8さんどう言いましたか。((T1 黒板に「転倒」と書く))
 14 R●G8：えっとh,壊れまし,壊れる?
 ((この後、「壊れました」に焦点を移す))

01行目で教師T1がG1を指名、質問する。IRE連鎖のInitiateである。02行、G1はIRE連鎖のResponse、質問に答えようとしているが、●で示す通り、G1の答えが誤りとみなされ、02行のG1の答えの途中で、03行T1はG1の発話の誤りの直前まで繰り返し、誤りの箇所(助詞)を身体の動作で示す((左手の掌をお腹の前に出し、右手をその上にかぶせ、その箇所に必要



<図1 03行T1の動作>

な何かがあることを示す: 図1))ことで訂正のやり取りを開始する(→)。しかし、G1の応答はなく、04行T1は「で」と強く発音し、((右手を左手の下に置く))ことで先ほどの必要なものの答えであることを動作でも示しながら自ら訂正を加える(⇒)。05行T1は訂正を「自転車で」と完全な形で繰り返し、訂正を完成させようとするが、06行G1もほぼ同時に訂正を繰り返し、理解を示す(◎)。さらに、G1は08行「(自転車で)転倒しました」とT2の求める形で答えを完成させる。

一方、07行G8が別の誤り(語彙)を発話する。G1が手間取っている答えをG8が代わりに答える訂正であると言える。しかしながらその試みは成功していない。他の学習者が試みた訂正が誤りであった場合を◆で示している。08行G1の発話は、07行G8が試みた訂正が誤りであったことに対する、G1の訂正でもある。

T1は、G8の誤りを自分も認識していることを09行でG8を手で指すことで示しているように見える。同時に、09行T1は「はい」という発話で、前の08行でG1が質問の答を完成させていることを認めている。10行でT1は再度手でG8を指し、G8の誤りの認識を継続していることを示した上で、11行T1は、08行G1が完成させた答を繰り返し確認し、G1との訂正のやり取りを終わらせようとしている。☆は訂正を終了させているラインの印である。これは全

体に向けて動作をし、全体に分かるようになされている。それは同時に、先ほどの07行G8の誤りに対するT1からの再訂正でもある。13行T1は、07行G8の誤りに対する訂正のやり取りを改めて始める。

前述したように、07行目のG8の「で、壊れました」は、G1の答えが02行、06行と滞っていることに対するG8の訂正の試みであった。この07行G8の発話は、T1に視線を向けられており、G1に向けてというより、教師T1に向けて訂正の試みを行っていると言える。その直後G1がG8を08行で訂正するのは、01行でT1の指名質問を受け答えている途中であることから、G1の当然の権利の主張であるが、07行でG8がG1の訂正をT1に向けて行うことができるのは、このような言葉の学習が中心の教室活動では、例え指名によりある学習者が答えようとしていても、そこに滞りや誤りがあれば他の学習者が訂正を加えられる、という学習者の認識を示していると言える。

断片1は、指名質問で始められた教師の質問に指名されている者が答えている途中であっても、他の学習者が入り込むことができること、それに対し教師が、動作等も使いながら複数に対処することができることを示している例である。

3.2.2 教師開始の訂正：クラス全体に対して

次の断片2では、教師のクラス全体に向けた質問に、ある1人学習者が答え、そこに教師は誤りを見だし、表情、身体の動きや向きなどで訂正を求めている。その訂正の中に複数の学習者が参加していく例である。

<断片2 (Ut1240)>動詞の活用 (「ブーツを履いています」) <初級クラス>

01 I T2: はいで、え:とブーツを::

02 R ●L2: 履けている

→ ((T2 頬に手を当て笑ってL2のあたりを見る))

03 ◆L6: [履[けて

04 ◆L8: [履[けて

05 ◆L4: [(は て)

→ ((T2 頬に手を当て笑ってL8の方を見る))

06 ◆L8: 履けて

07 →T2: 履きて?

→ ((T2 頬に手を当て笑ってL6の方を見る))

08 ⇒L4: 履いて

09 T2: あっ、

((T2 手でL4のあたりを指して、頷き始める))

10 ◎L6：>履いて,履いて<

((T2 頷いている

11 T2：そうそう.[はいはい,<ブーツを[履いて:いま:す.>

T2 頷き終わる)) ((T2 指していた手を下ろす))

12 ◎L2： [履いている< [履いて::いる

13 ◎L4： [履いている

14 ◎L6： [履いている

15 ◎L8： [履いてい(ます)

16 ☆T2：は:い,履いていま:す.

((この後、別の身に着ける物に移る))

01行T2はブーツに付く動詞をクラス全体に向けて質問(Initiate)する。02行L2が誤った形で答え(Response), それに対しT2はL2の方へ表情, 身体の動きや向きなどで訂正のやり取りを開始するが, その動作の途中, 03, 04行05行でL6, L8, L4が重なるように誤りを繰り返す。さらにT2はL8に向けて表情, 身体の動きや向きなどで訂正を再度開始するが, その最中でも06行L8も誤りを繰り返す。07行T2はL6に向け, 同じ動作に加え, 別の誤用「履きて」を上昇イントネーションで発話し再度訂正すべきものがあることを示す。T2がなぜL8の「履けて」ではなく, 別の誤用を発話したのかはこのデータからは分析できないが, この位置で, 「履く」のテ形と認識されるような形を上昇イントネーションで行うことは, 相手の発話に何らかの訂正すべきものがあることを示していると言っているといだろう。

08行で, L4が正しい答え, 訂正をする。09行T2が「あっ」と発話した直後に, 手で指しながら頷きを開始することで訂正の成功を認定し始めると, 10行L6も早口に訂正を2度繰り返して, 理解を示す。11行でT2はL6の理解を認めながら訂正のやり取りを終了に向ける。12行目で最初の誤りの発話者L2は自分も理解していることを, 11行のT2の「はいはい」に重ねて早口で示す。また, 11行目のT2の訂正の確認は最後の動詞を皆で唱和できるように速度を緩め強調しながら行う。12～15行目までの重なりを聞いた後, つまり, 誤ったすべての学習者が誤りを正していることを確認した後, 16行T2は最後の訂正の繰り返しを行い一連の訂正のやり取りを終了する。

T2は, 表情, 身体の動きや向き, 別の誤用を示すことなどで誤りの発話をした学習者を捉え訂正を促しているが, それは自己訂正を促しているだけでなく, 他の学習者による他者訂正も促していると言える。たくさんの者が訂正の試みを行っていること, 正解を出した08行L4に, 09行目でT2は手で指す, 頷くなどして, 訂正の認定を強く行っていることなどから, 01

行最初に、クラス全体に向けて始められた質問は最後までクラス全体に開かれており、誰もが答える権利を持っていて、先に発話した者の答えに滞りや誤りがあれば他の学習者が訂正を加えられる、という認識が共有されていることが分かる。

クラス全体に対する質問は教室の中でよく行われることであるが、それに対して学習者の1人が誤りの発話をしても、それに対し教師は、クラス全体を巻き込みながら訂正を求めることができることを示す例である。

3.2.3 教師開始不在の訂正

断片3は、教師のクラス全体に向けた質問に、ある1人の学習者が答え、そこに別の学習者が誤りを見だし、その別の学習者が訂正を加えている例である。

<断片3 (Uz4845)> 語彙, 読み方 (語彙表にある「年上」の反対は何か) <中級クラス>

- 01 T1 : はい, その次は :: ? (.) え :: と .
 02 G3 : (年上 []))
 03 I T1 : [反対
 04 R ● G8 : としの, とし [の下
 05 ⇒ G2 : [年下 ? ((G2 言い終わって T1 をちらっと見る))
 06 T1 : 年下 .
 07 G3 : 年下
 08 ◎ G8 : 年下
 09 ☆ T1 : 年下 .

語彙表の各語に説明を加えるというルーティン化した活動の中で、03行T1が「年上」の反対は何かという、質問(Initiate)をし、04行G8の答えに誤りが生じている。他の学習者G2が05行で重なるように正しい答えを上昇イントネーションで訂正し、言い終わった後でT1をちらっと見る。つまり、G2は、G8に対してというより、T1に向けて確認を求めるように発話しており、06行T1は05行G2の訂正を認めている。07行G3も訂正を確認しているようにみえる。08行で誤りを発話したG8が理解を示したところで、さらに09行目でT1は訂正を繰り返して一連のやり取りを終了する。

学習者の発話の誤りに対して常に教師の訂正の開始があるのではなく、このように他の学習者が訂正を行うことも観察される。しかしそれは、既に述べたように、間違いを起こした学習者に対してというよりは、教師に向けて行われていることが学習者の視線から分かる。

この場合はルーティン化した活動の中であるが、クラス全体に向けられた質問には誰もが答

える権利を持っており、先に発話した者の答えに滞りや誤りがあれば他の学習者が訂正を加えられる、という共通認識があれば、教師がなにもせずとも、他の学習者が自然に訂正に入っていくことも出来る例だと言える。このような場合でも、教師は誤りを発話した学習者が理解したことを確認し、訂正のやり取りを終了させている。

3.3. 訂正の特徴

2本の録画データ中の、複数の学生を参加させている、教師の訂正の代表的な例をみてきたが、これらの訂正の特徴を以下のようにまとめることができる。

- 1) 教師による質問 (I 隣接ペア²⁾ の第一ペア成分) に対する、学習者Xの答え (R 隣接ペアの第二ペア成分) の誤り (●) に対して行われる。

＜補足説明＞教師の質問はクラス全体にしている場合も、指名質問している場合もある。

- 2) 学習者Xの答え (誤り) の途中か、直後に、訂正のやり取りが開始される (→)。

＜補足説明＞訂正のやり取りの開始を教師が行う場合は、視線、身体の向きや動きなどに変化をつけ、誰に向けて発話しているか、あるいは、訂正の箇所等を示すことができる。

- 3) 訂正 (⇒) は、教師、および、他の学習者(達)によっても行われる。

(他の学習者 (Y) の行った訂正が誤り (◆) であった場合は、正しい訂正が出るまで2) 訂正の開始、3) 訂正が繰り返される。)

＜補足説明＞常に教師が明示的に訂正開始や指名などをしなくとも、他の学習者(達)が訂正を行うことができる。

学習者による訂正発話は、間違いの発話者に対してというより、教師に向けられたものであり、教師による認定が必要である。

教師は、誤りの発話を誰がしているか、各学習者の発話を細かく聞き取り、それぞれに反応している。

- 4) 学習者X (Y) が、他の学習者の訂正を繰り返すなどして理解 (◎) を示す。

- 5) 教師は、すべての間違いの発話者が理解したことを確認した上で、全員に対して再度訂正を繰り返すことで終了 (☆) させる。

2) 隣接ペアとは連鎖組織の種類をで、例えば、質問一答え、挨拶一挨拶、呼びかけ一応答のような「第一ペア成分」「第二ペア成分」からなり、第一ペア成分が発話された場合、それに適合する第二ペア成分の発話が強く期待される。

特に、「3) 訂正 (⇒) は、教師、および、他の学習者(達)によっても行われる。〈補足説明〉常に教師が明示的に訂正開始や指名などをしなくとも、他の学習者(達)が訂正を行うことができる。」は、経験のない／浅い日本語教師を目指す者にとって、重要な示唆になろう。つまり、すべてを教師が引き受け個別に訂正するのではなく、訂正の過程をクラス全体で共有することも出来るという観点である。また、他の学習者の行う訂正は主に教師に向けられておりそれを認定する必要があること、それらを含め、各学習者の発話を細かく聞き取り、それぞれに反応することが肝要であることも今一度確認する必要があるだろう。さらに、視線、身体の向き、ジェスチャーなどが、何を誰に向けて行っているかを示すために利用できることも、実例を具体的に観察することで身につけることが出来よう。

4. おわりに

経験のある日本語教師の授業会話の技術として、複数の学習者を巻き込みながらどのように訂正を進めるかを明示的に示すことを試みた。本データで見られた経験のある日本語教師の授業では、クラス全体の誰もが質問に答える権利を持っていることが観察された。先に発話した者の答えに滞りや誤りがあれば（教師が誤りの存在を認め開始することが多いが、時にはそれがなくとも）他の学習者が訂正を加えることが可能であった。また、これは、クラス全体に向けられた質問ばかりでなく、指名質問の場合のトラブルにも適用され、指名を受けた学習者の答えに滞りや誤りがあれば他の学習者が訂正を加えることが可能であることが見受けられた。

本研究で示したことは、学習者とどう向き合うかという教師の方針でもあるが、これまで示した訂正の特徴から、経験のある日本語教師が、全員を参加させるために細かいところで瞬時に様々な工夫をしているとことが考察できた。今回示した詳細な訂正の特徴は、授業会話の技術として、日本語教師を目指す者にとっては多いに利用できるものであろう。このように、明示的に詳細な具体例が示されることが重要で、基礎的な情報となるだろうと考えている。

しかしながら、どんな場合に本当に利用可能なのか、今後、クラス・サイズ、レベルなど様々な変数も加えてデータを取り、分析を深める必要があるだろう。また本稿では言及していないが、同時に、このような特徴をパターン化するだけでは紐解けない、日本語学習者の発話意図を汲み取るため丁寧に理解し合うプロセスが重要であることも、今後示していきたいと考えている。

例えば、断片例3を今一度見てみよう。実は、続きの10行目がある。

<断片3(Uz4845)> 語彙, 読み方 (語彙表にある「年上」の反対は何か) <中級クラス>

01 T1 : はい, その次は :: ? (.) え :: と .

02 G3 : (年上 [])

- 03 I T1 : [反対
 04 R●G8 : としの, とし[の下
 05 ⇒G2 : [年下? ((G2 言い終わってT1 をちらっと見る))
 06 T1 : 年下.
 07 G3 : 年下
 08 ◎G8 : 年下
 09 ☆T1 : 年下.
 10 →G3 : 年下, 弱い. あ:::, 若い, 人?

07行G3も訂正を確認しているようにみえており、08行で誤りを発話したG8が理解を示したところで、09行でT1は訂正を繰り返して一連のやり取りを終了していた。しかし、実のところ、07行目でG3が訂正を確認していたのは音だけであり、意味には問題を抱えていたのである。繰り返しは、音が正しいことしか示していない。それ故、一連の訂正のやり取りの終了直後、10行目でG3は、意味を確認する「修復」を開始する。これは訂正確認のやり取りの途中で、学習者開始の修復の伏線が示されている例だと言えよう。このように、それぞれの学習者の発話意図を汲み取るために、教師は良く聞き取り、丁寧に対処していくことが必要であることも今後示していきたい。

<会話分析データ用の記号>

- [→ 複数の発話者の音声为重なり始めている箇所
 () → 聞き取り困難
 (m. n) → m. n秒の沈黙
 (.) → 0.2秒以下の短い沈黙
 : → 音声の引き延ばし
 h → 呼気音
 .h → 吸気音
 _ → 音が大きくなっている
 °° → 音が小さくなっている
 . → 語尾の音が下がって区切りがついている
 , → 音が少し下がって弾みがついている
 ? → 語尾の音が上がっている
 ↓↑ → 音調の極端な上り下がり

- > < → 発話のスピードが速くなっている
< > → 発話のスピードが遅くなっている
(()) → 注記, 本稿では非言語行動を記している

* 西阪他 (2008) をもとに筆者がまとめた

- (1) 本研究は、「日本語の授業における教師と学習者のやり取り:相互行為としての『修復』の観点から」(平成 26～28 年度科学研究費補助金(JSPS 科研費) 基盤研究(C) 課題番号 JP26370599 研究代表者:山崎けい子, 研究分担者:初鹿野阿れ)の成果の一部である。
(2) 本稿は, 山崎けい子・初鹿野阿れ(2016)(2016 年日本語教育国際研究大会: BALI 2016 International Conference on Japanese Language Education 口頭発表「日本語教師が日本語学習者に訂正を求める技術—『修復』のやり方に注目して—」)の内容を整理し直したものである。
(3) 初鹿野阿れ(名古屋大学 国際教育交流センター)

参考文献

西阪仰, 高木智代, 川島理絵(2008)『女性医療の会話分析』文化書房博文社 pp.9-13

Jung, E.H.S. (1999) The Organization of Second Language Classroom Repair, *Issues in Applied Linguistics*, Vol.10 No.2, pp.153-171

Kasper, G. (1985) Repair in Foreign Language Teaching, *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.7, pp.200-215

Mehan, H. (1979) *Learning Lessons*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schegloff, Emanuel A., Jefferson, Gail, & Sacks, Harvey (1977). The Preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation, *Language*, Vol.53 No.2, pp.361-382

(西阪仰訳(2010)『会話分析基本論集: 順番交替と修復の組織』「会話における修復の組織: 自己訂正の優先性」世界思想社)