

〈一般投稿論文〉[研究論文]

英語学習者が母語（日本語）を使ってしまうと 教師はどう対処するのか： 教師の“in English”から開始される修復組織の研究*

畑 和 樹

東京都市大学

This paper examines the organisation of repair to deviant language alternation of students, from English to Japanese, in foreign language classrooms. Although students' language switch is an instant resolution to their interactional difficulties, such language alternation itself does not index the difficulties. The paper focuses on teachers' particular method with other-initiated repair (e.g. *In English*) for eliciting student's retry of the previous utterance in the medium language: English. The composition of students' self-repair then gradually opens a clue for student's understanding at a particular point of the sequence, which is decisive for trajectories of the repair sequence with or without shifting into more content-oriented correction.

キーワード： 会話分析、言語の切り替え、修復、訂正、教室会話、媒体言語

1. はじめに

授業会話は、教師と学習者、もしくは学習者同士によって、教育上の焦点に基づいて執り行われる相互行為に他ならない。教師はトピックの提供者であり、学習者の参加を促進し、学習者を評価する、そして時に活動の達成を阻害する学習者の行為を制止する等、授業活動に責任を持つ存在である (Markee and Kasper 2004)。一方の学習者も、授業活動の焦点や展開に同調し、各々の場面に適した振る舞いをしながら授業活動に従事する必要がある (Seedhouse 2004)。例えば、教師の問いかけが、使用する言語の形式的な正確さを志向したものであれば、学習者の誤りは内容の正否にかかわらず訂正 (Macbeth 2004) される。逆に、教師の焦点が学習者に目標言語を使って会話させることにあり、発話に形式的な正しさが求められていない場面においては、教師の理解が確保される限り、学習者の誤りはしばしば訂正の対象とはならない (Seedhouse 2004: 149)。いずれの

* 本稿の執筆に際し、数多くの有益かつ建設的なご指摘・ご助言を下された匿名の査読委員の先生方に、心より感謝申し上げます。なお、本研究は JSPS 科研費 JP19K13273 の助成を受けたものである。

場合も、教師の働きかけに即した学習者の行為が授業活動を促進するといえる。

第二言語を教授する授業会話において、参与者の言語選択、つまりどの言語で行為を産出するかは、学習活動の達成に関わる課題の一つである (Auer 1998; Duff and Polio 1990)。言語を実際に使うことを通じて学習を行うアプローチ (Hancock 1997) をとる授業においては、目標言語を行為産出の媒体 (媒体言語) とすることが授業活動における規範となる (Gafaranga 2012)。学習者が母語を使うことでこの規範から逸脱し、その言語選択が学習活動を阻害しうると教師 (あるいは他の学習者) から判断されれば、切り替えを行った学習者に媒体言語の規範に従うことを求めていく (Amir and Musk 2013; Jakonen 2016)。

しかしながら、教師・学習者は常に目標言語を介して授業活動を乗り切るわけではなく、むしろ活動を促進するために言語を「切り替える」ことがある。¹ 特に目標言語の基底能力がまだ十分に備わっていない学習者がいる授業会話においては、一時的に母語、あるいは参与者間で共有した別言語を利用することで、活動遂行上の問題の解決を図る場面がしばしば観察される。学習者が行う言語の切り替えは、授業活動の規範に従う中で、何らかの理由から目標言語を介した発話が困難であることを示唆する (Cheng 2013; Mori 2004)。あるいは、学習者がそもそも媒体言語の規範に従うつもりがない可能性も考えられる (Jakonen 2016)。つまり、学習者による言語の切り替えは様々な理由から為されるわけだが、それらは切り替えが生じた時点で認識可能となるわけでは必ずしもない。そのため、教師は学習者が抱える「活動を遂行する上での困難さ」を明らかにしながら、適切に補助を行うことで活動の達成を導くことが重要となろう。

本稿は、日本人英語学習者による母語への切り替えに対する教師の「規範遵守を促す働きかけ」と、それにより開始される学習者理解を精査する修復組織に注目する。いかなる発言にも英語を使用することが課された一斉授業会話において、学習者による日本語への切り替えは活動上の規範からの逸脱として対処される。その際、教師は “in English” に類する構成の発話を採用することで、語彙や文法を含む発話内容への言及を避けながら、あくまで媒体言語の規範に従うことを促すことで、先行発話を英語でやり直すことを学習者に求める。本稿は、このような教師の修復開始について、まずは選択された言語の適切性の問題を優先的に扱うことで行われる、いわば学習者の理解を精査する取り組みの

¹ 言語の切り替えは、広義に codeswitching として知られている。しかし code は形式としての言語 (language) としての意味合いが強く (Auer 1984; Myers-Scotton 2006)、言語選択を相互行為資源の一つとして考える上では相容れない用語であるといえる。本稿は、目標言語—母語間の切り替えについて、ただ言語形式を切り替えているのではなく、話者による行為の一環として実践される言語選択 (Gafaranga and Torras 2002) であるという視点を採用する。なお、本稿が扱う言語の切り替えは語彙単位と節単位の両方を含むが、分析上、明確な差が見えないことから、それらを区別することはしない。

一部であることを論じる。学習者が先行発話を英語でやり直すことで、より具体的な修復・訂正の要否を判断する資源が教師に提供される。このような学習者発話のやり直しから始まる修復連鎖の中で、教師は学習者が持つ「困難さ」を認識することを試み、学習者がその時点で実現可能なこと、教師による修復・訂正を要すること、あるいは教師が明示的に説明すべきことが段階的に明らかになる。

2. 研究の背景

2.1. 日常会話と授業会話における修復と訂正

相互行為が展開されていく中で、もし、発話、聞き取り、理解の問題など、会話の進行を阻むような（理解上の）問題が発生した場合は、会話の進行を一時的に中断し、相互理解を確保するための修復（Schegloff, Jefferson and Sacks 1977）が実践される。その修復の軌道は、修復を開始・実行した主体の違いによって、①自己開始—自己実行、②自己開始—他者実行、③他者開始—自己実行、④他者開始—他者実行の4つに分けられる。これらの修復軌道には規範的な偏り（優先性）が存在しており、修復を開始・実行できる最初の機会は同じ発話順番内もしくは順番移行前であることから、①自己開始—自己実行の軌道がまず優先される。修復を自己開始する機会が利用されずに次の順番に移った場合、それでも他者は自己に修復の実行を担わせることから、③他者開始—自己実行が①に次いで優先的である（Schegloff et al. 1977）。

授業会話の進行を阻害する要素への対処は、大きく分けて以下の二点から制度的な様相を見せる。第一に、日常会話において修復はあくまでも理解上の問題が会話の進行を阻害しうるときに為されることであり、授業会話でしばしば発生する「理解はできるが誤りがある」ことへの対処とは一線を画する。日常会話で理解を阻害しない誤りが見過ごされるのは「発話の形式的な正確さ」よりも「理解に基づく進行性」を志向する日常会話の特性によるところが大きい。授業会話においても、学習者の発話に形式的な正しさが求められていない限りは、同様のことを確認することができる。その一方で、制度的に「目標言語としての形式の正しさ」を焦点におく授業活動においては、発話が理解可能であるかに関わらず、学習者の誤りは教師から問題源として指摘されうる。ここで為される教師の対処は、厳密に言えば理解上の問題を扱う修復としてではなく、学習者の発話内容・知識・主張の正確さを志向する訂正として理解されるべきであろう（Macbeth 2004）。² 第二に、訂正を開始するのは学習者自身ではなく主に教師であり、しかしあくまで学習者自身に訂

² 一部、修復と訂正に明確な区別を付けない記述も散見されるが（Kasper 1985; Markee 2005; Seedhouse 2004）、訂正は修復の一環として実践されることはあれ、それぞれが扱う問題の違いから区別できる。

正させる機会を与えるべく (Bolden 2011; Hellermann 2009)、上記③の他者開始—自己実行 (教師開始—学習者実行) が訂正の軌道としては優先的といえる (McHoul 1990; Macbeth 2004)。

2.2. 第二言語授業における規範：媒体言語と言語の切り替え

第二言語授業会話における言語の切り替えは、会話場面に即した話者の志向を示すものとして、あるいは受け手に対するデザインの一環として、授業活動を遂行する上で様々な理由から実践されることが知られている (Auer 1998)。一方で、目標言語を活動の媒体とする規範が織り込まれた授業会話では、その時々活動目的に即した適切な言語選択が求められる (Gafaranga and Torras 2002)。ゆえに、目標言語を介した発話が求められる場面において、もし学習者が母語への切り替えを行ったのであれば、教師はそれが活動遂行を阻害する行為であると判断し、母語によって産出された要素に限定した修復を行うことで (Sert 2015: 127)、もしくは言語選択の適切性の問題をより明示的に指摘する (Amir and Musk 2013; Jakonen 2016) ことで、学習者による母語への切り替えが適切でなかったことを告知する。

ここで問題となるのが、学習過程にいる学習者にとって、たとえ目標言語を介して学習活動に従事することが制度上求められていたとしても、その言語ではどうしても理解できない・言えないことがあるという矛盾である (Macaro 1997: 76)。学習者が目標言語を使うことが難しい場面に直面した際に、母語などの別言語に切り替えるという方法は活動遂行上の課題を解決するひとつの方法である。例えば Auer (1995) は、言語を切り替えるという行為を、話者にとってより理解が深い別言語をやり取りの媒体にすることを求める行為として捉え、受け手がそれを承認／拒否することで、どちらの言語がより規範的であるかを相互行為上で認識可能にするとした。この Auer の視点に立てば、学習者による母語への切り替えは、自身の理解が浅い目標言語を使用することを回避し、代わりにより身近な言語である母語を優先した帰結であると考えられる。しかしながら、母語への切り替えは必ずしも学習者の理解が欠如していることに起因するわけでもなければ (Köppe and Meisel 1995: 297-298)、単純に学習の失敗を示すわけでもない (Firth and Wanger 1997: 761-762; Mori 2004: 547)。

これまでの会話分析研究では、第二言語学習環境における参加者の言語選択を微視的に記述する試みがとられ、授業活動の遂行に貢献する言語の切り替えについて多くの記述が与えられている。たとえ媒体言語の規範が織り込まれた学習活動であれ、言語の切り替えは授業活動を遂行する上での規範の一時的な停止 (Gafaranga and Torras 2002: 16) といえる。例えば、先行する失敗した質問 (failed question) を修復する (不在となった学習者の応答を引き出す) ため、あるいは学習者理解の正しさを確かめるために教師によって母語が利用される (Üstünel and Seedhouse 2005)。学習者にとっても、先行発話を詳細

化する修復のため (Greer 2008, Ziegler, Sert and Durus 2012)、もしくは活動の進行性を確保しながら語彙の問題に対処するため (Cheng 2013; Mori 2004)、母語が活動遂行に関わる重要な資源として用いられることが報告されている。教師・学習者共に、その時々における言語選択によって、各々がいま何を志向しているのかを表す中で、媒体言語を使用するという規範に最大限従いながらも母語を活用しながら活動を遂行していくことが、参加者の特性や会話場面の違いを超えて確認できる。

2.3. 本稿が明らかにする課題

上述の先行研究を踏まえれば、以下のことが言える。まず、①教師・学習者ともに、学習活動の目的や焦点に即して言語を選択する。そして、②適切な言語選択は活動を促進させるが、③活動の焦点に即さない言語選択は修復の対象となる。これまでの先行研究では、教師・学習者による言語選択—特に母語への切り替え—を活動達成に貢献しうる資源として注目してきた傾向が強い。しかしながら、学習者は常に教師に同調した行為を取るとは限らず、しばしば相互行為の展開からして適さない行為を行う。そのうえ、教師による規範遵守の働きかけが学習者の媒体言語への志向を回復するとも限らない (Amir and Musk 2013; Jakonen 2016)。学習者による母語への切り替えが問題として扱われた事例において、修復がいかんにして開始され、どのような軌道を描くことで遂行されるのかについて、その修復組織の記述は限定的であるといえる。

Gafaranga (2012) が指摘した通り、言語選択の適切性に関わる修復の分析は、それが生じた位置、修復の開始者および実行者、そして修復の帰結を含めて分析することが重要となる。学習者による母語への切り替えには様々な理由が考えられる中で、教師はどのような技法をもってその理由を特定するのか。さらにいえば、たとえ教師が様々な方法で学習者による修復を促しても、それがいつまでも達成されない場合は、いずれは教師による修復の（他者）実行が為されよう。その際、教師はどの時点で修復の実行へと踏み込むのか。そして、その判断はいかなる相互行為上の理由から導かれるのであろうか。これらの問いを踏まえ、本稿は一斉授業会話における媒体言語の規範を志向した修復組織をより鮮明にすることを試みる。

3. データ

本稿で扱うデータは、東京に所在する M 大学における 1 年生を対象とした必修英語科目の授業をビデオカメラで録画したものである。授業は同大学における中級レベルとして開講され、1 クラスにつき日本人教師 1 名、日本人学習者 30 名程度、すべて日本語母語話者の授業会話である。データの収録は 3 クラスを対象に行い、1 回 100 分、計 8 回の授業を録画した。録画機材の設置は各授業が始まる前に研究者によって行われたが、録画の

開始・終了は教師に一任した。そのため、授業の開始前や途中で録画が開始された、また授業終了前に録画が止められた授業回があり、総計で約 10 時間分の録画データとなる。

収録された授業会話は会話分析で採用される記号 (Jefferson 2004) を用いて転写し、計 34 件の「修復の対象となった学習者による日本語への切り替え」を確認した。それら事例をひとつひとつ、教師と学習者の行為の相互行為上の位置と構成に注目し、学習者が修復を実行したことで修復連鎖が終了した事例 (11 件)、その修復実行部の構成に基づき教師が訂正を実行した事例 (10 件)、そして学習者による「やり直し」の修復が達成されず教師が修復を実行した事例 (13 件) のコレクションを作成した。これらの事例において、分析にマルチモダルな視点が求められる箇所については、録画で確認できる参加者の振る舞いを Mondada (2018) の転写法を一部用いて転写した。なお、一部の事例では、複数の学習者の振る舞いを STs のコードを用いて一行で示している。

4. 分析

分析に先立ち、ここで本稿が明らかにすることの全体像を示しておきたい。本稿が注目する現象は、教師による「媒体言語の規範遵守を促す働きかけ」から開始される、以下の流れで為される修復連鎖である。

- 学習者： 日本語への切り替え
- R1 教師： 修復開始 (媒体言語を介した「やり直し」の要求)
- 学習者： 修復実行：先行発話のやり直し
- (やり直し発話が形式の上で正確であれば修復連鎖は終了)
-
- | | |
|---|---|
| <p>「やり直し」に訂正対象が含まれる場合</p> <p>C 教師： 訂正の他者実行</p> <p>学習者： 教師訂正への理解提示</p> | <p>「やり直し」に日本語要素が残る場合</p> <p>R1' 教師： 日本語要素に限定した
修復開始</p> <p>学習者： 修復実行</p> <p>「やり直し」が達成されない場合</p> <p>>> 教師： 候補の提供 (他者実行)</p> <p>学習者： 候補への理解提示</p> |
|---|---|
-
- R2 教師： 学習者による (最終的な) 修復・訂正実行の促し
- 学習者： 修復実行

学習者が日本語への切り替えを行った直後、教師はまず “in English” に類する構成の発話で、学習者が選択した言語の適切性を志向した修復を開始する (上記、R1)。その修

復実行部 (→) の発話構成から、学習者が英語を用いて（その時点で）できる／できないことが公然となり、活動遂行上で学習者が抱える困難さを判断する資源となる。ここでの発話構成が英語の形式上（教師にとって）正確であると判断されれば修復は完了する。一方、学習者の修復実行に形式的な不正確さが残る場合、その点に限定した具体的な訂正に進む (c)。

しかし、学習者は先行発話をやり直す際に日本語を再利用することがある。その場合は R1 で開始された修復が達成されず、教師は再利用された日本語要素を解消するための修復を開始する (R1')。ここで学習者が英語で修復を実行できなければ、教師は語彙の候補を提供するかたちで修復を実行する (>>)。教師が提供した修復候補に学習者が理解を示せば、教師は学習者の修復・訂正実行を促すことができる (R2)。反対に、学習者の理解が確認できなければ、学習活動の達成に必要となり得る知識の欠如が明らかとなり、教師はその要素を明示的に説明することを経てから R2 に進む。

本稿はこれらの事例を通じて、媒体言語の規範遵守を促す修復は、規範からの逸脱を告知するためだけに独立した体形で為されるものではなく、あくまで学習者理解の精査の一環としての取り組みであることを論じる。学習者による日本語への切り替えが生じた時点ではその理由が限定されておらず、その行為自体が学習者の抱える困難を明らかにするものではない。教師にしてみれば、日本語への切り変えを単に規範からの逸脱として対処することで済むのか、あるいは学習者が持つ何らかの困難さを示すものとして扱うべきかを判断することが求められよう。このような状況下で為される教師の “in English” は、言語選択の適切性の問題と学習者の理解あるいは知識の問題、そのどちらの可能性も残されている状況に対処する技法といえる。

4.1. 教師による規範遵守の促しと学習者の「やり直し」

学習者による日本語への切り替えに対処すべく、教師は学習者発話の内容の精査に踏み込む前に、まずは学習者に先行発話を英語でやり直すことを要求するかたちの修復を開始する。事例 1 は、学生がグループに分かれて空港会話のロールプレイを行った後で、OSH（旅行客の役）と FUK（空港職員役）が授業全体に公開するかたちでロールプレイを行っている場面である。職員役の学生には日付と各日の空席状況が示された資料が配られており、適宜資料を参照しながら活動に従事する。1 行目の OSH による空室確認への応答として、FUK は資料を確認したのち、5 行目でその日は空席がないことを日本語に切り替えて伝える。この FUK による言語の切り替えは、躊躇 (Stivers and Robinson 2006: 385-386) や休止 (Schegloff 1979)、あるいは言葉探し (Lerner 1996) 等、活動を続けるうえでのトラブルを示唆させる進行性の滞りが順番構成に含まれておらず、媒体言語からの逸脱が突発的に発生している。この時点における FUK の感情や思考に踏み込んだ分析は不可能であるが、このやり取りを見る限り、少なくとも英語の発話に関して

FUK が抱える特定の困難さを確認することはできない。

事例 1

- 1 OSH: how ab [out
2 FUK: [okay
3 OSH: ah: Ju&ne 28th.
fuk: &右手に持っている資料を確認する --->
4 (4.9)&(0.3)
fuk: -----&OSH に視線を戻す
5 FUK: **あいて ない [っす**
6 STs: [laughter
7 %(0.3)&(0.5)
t1: %教卓から移動し FUK に近づく
fuk: &再度、資料を見る ----->
8 R1 T1 no (.) &ENGLISH
fuk: -----&教師に視線を向ける
9 (0.2)&(0.4)
fuk: &OSH に視線を戻す
10 → FUK: we have no vacancy on the day
11 (.)%(0.8)
t1: %頷く
12 OSH: eh:::

質問－応答連鎖の第一成分の位置（行 1・3）にある OSH の英語を用いた問いかけに対し、第二成分の位置（行 5）で FUK が日本語を介して応答したことで、活動遂行上で両者の志向に不一致が生じている。そこで教師（T1）は連鎖内における第三位置（行 8、R1）の機会を利することで、これ以上の連鎖が構築されるまえに修復を開始する（Benjamin 2012: 104; Schegloff 1992）。ここで教師は“no”（Hellermann 2009）を用いて FUK の日本語発話が状況からして適切でないことを告知し、同時に次の順番において英語を用いて先行発話をやり直すことを要求する。この教師の修復開始は、文法や語彙に関する学習者理解の精査に入る前に、その準備（McHoul 1990）として、先行発話をすべて英語（媒体言語）の形式にする試みである。日本語への切り替えがいかなる理由から行われていようとも、学習者のやり直しによって発話が英語で提供されることで、学習者が修復を実行する上で抱える課題を教師が認識する助けとなろう。FUK が修復実行部（行 10、→）において発話をやり直し、その構成に本格的な訂正を要することがないことを教師が確認できたことで、本来のロールプレイの流れが回復している。

事例 1 は学習者の日本語への切り替えが、いわば突発的に発生した場面である。一方で学習者の順番構成に（日本語への切り替えが起きる前に）何らかのトラブルを示唆させる事例においても、教師は言語選択の適切性の問題を優先的に扱うことが確認できる。例えば事例 2 は、授業の途中で偶発的に発生した教師と学習者 KAI のやり取りである。いつもは発言の多い KAI がこの日に積極的な参加を見せていなかったことから、一つの活動が終わった後、1 行目で教師（T1）が KAI に近づきその理由を問いかける。KAI は教師の質問に応答する中で（行 3-4）、自身の参加度が低い理由を日本語に切り替えて明かす。

事例 2

- 1 T1: wh:y you& don' talk much today.
kai: &頭を上げ、隣に立つ教師に視線を向ける
2 (0.6)
- 3 KAI: &because I &°er:::°
kai: &顔を水平に戻す & うつむく --->
4 &ねぶそく？
kai: --&顔を上げ、教師の顔を見る
5 (0.4)
- 6 R1 T1: in english p↑lease?
7 (0.3)
- 8 KAI: so&(h) rry
kai: &少し腰を浮かせ、座席に深く座りなおす
9 (0.3)
- 10 → KAI: &ah:: I er ¬ sleeping well
kai: &うつむく ---&顔・視線を水平に戻す
- 11 → we&ll °yester [day°
kai: &顔を上げ、教師の顔を見る
- 12 T1: [but wh:y you didn't?
13 (0.5)
- 14 KAI: why (0.3) er:m

日本語への切り替えが発生した KAI の順番（行 3-4）は、進行性の滞りが発生しているとともに、上げ調子のイントネーションで終わる構成（Sacks and Schegloff 1979: 18）をとっており、KAI が英語を介して応答行為を完成するうえで何らかの困難を抱えている

ことが示唆される。³ この時点で、KAI は自身が抱える語彙の問題に当座的に対処すべく日本語へ切り替えることで、言語選択の適切性よりも進行性を優先した (Cheng 2013; Mori 2004)、という観察は十分に可能であろう。

しかしながら、KAI が日本語に切り替えた時点において、KAI が抱える困難がいかなるものかまでは定まっていない。KAI にとって“寝不足” (行 4) を英語にする上で複数の候補があったのか、もしくは対応する英語の語彙をそもそも持ち合わせていないのか、あるいは英語を用いて応答を産出する上で何らかの躊躇があるのか。KAI にとっての課題は様々に考えられるが、KAI が英語で実行できる／できないことは、自身の発話が形式の上で適切となった後ではっきりしてくる。教師の 6 行目 (R1) における修復開始を受け、KAI は 8 行目で先行する母語への切り替えが問題であることの自覚を示し (Sert and Balaman 2018: 365)、10-11 行目 (→) において若干の情報を付加しながら英語を介して先行発話をやり直す。この時点における KAI の発話は文法的に正確とはいえないものの、少なくとも教師がそれを問題として扱わなかったことで、修復連鎖から内容理解を志向した問いかけ (行 12) に移行する。⁴

4.2. 規範遵守を促す「修復」から発話の「訂正」へ

事例 1・2 を通じて、学習者ができる／できないことは、日本語への切り替えが生起した位置で明らかになるものではなく、英語を用いた修復実行部で認識できることを確認した。ここで、媒体言語の規範遵守を促す教師の修復開始が、いかなる理由から連鎖における第三の位置で重要となりえるのか、および、その修復が学習者の理解を精査するうえでどのような役割を持つのかを踏まえ、言語選択の適切性の問題を扱う修復連鎖 (R1) が本格的な訂正に入る前段階であることを明確にしたい。

事例 3 では、質問－応答連鎖における第三位置で為される教師の修復開始が、学習者が用いるべき言語を指定しない構成で開始される。この授業においては、その日に扱う教科書内容である恐怖症に関する語彙を使わせるため、教師はランダムに学習者を指名して発言を求めていく。断片が開始される直前に教師 (T2) が MEI を指名し、その後の 1 行目で質問を行う。MEI は 2-3 行目で活動の焦点に即して発話を行うが、一部の要素を日本語に切り替えて発話することで順番を完了する。MEI の応答は、教師の問いかけに対

³ 教師による “why” の質問は、KAI の参加度が低いことに対する不平を提示している可能性もある (Bolden and Robinson 2011)。その解釈に基づけば、KAI の “er:::” は下を向くジェスチャーから言葉探しの側面を持ちながらも、教師の不平に対する応答を構築する躊躇であるともとれる。また、KAI の try-marker は、“寝不足” という単語が教師にとって理解可能であるか、というよりも、この場における KAI の応答行為の適切性 (Schegloff 2007: 162) に志向したものであろう。

⁴ 教師が KAI による文法の誤りを指摘しなかったことには、この会話場面が off-task (Markee 2005) であり、less-task-focused (Hellermann 2009) であったことが考えられる。たとえタスク外の活動であれ、教師は少なくとも媒体言語の規範を志向していることが示されている事例であろう。

して構造上の同調 (Raymond 2003) を示しており、教師から求められた情報を提供するには十分であろう。一方、教師は 5 行目で、MEI が日本語で発話した要素をもう一度発話することを求める。その後の流れから、この教師の働きかけは MEI による日本語への切り替えを問題として扱うものであったことがわかる。しかし MEI は 7 行目で同じ日本語要素を再び産出してしまふ。

事例 3

1		T2:	what are you afraid o:f.=
2		MEI:	=eh I'm afraid of
3			&こうしょ
		mei:	&右手を上下に振る ((「高さ」のジェスチャー))->
4			(0.2)
		mei:	----->
5		T2:	%>afraid of<& what?
		mei:	-----&
		t2:	%右腕を伸ばし MEI を指す ----->
6			(0.3)
		t2:	----->
7		MEI:	こうしょ=
8	R1	T2:	=ah:% correct it
		t2:	-----%右腕を下す
9	R1		to eng [lish.
10		MEI:	[ah
11			(0.2)
12	→	MEI:	I'm afraid of ver- very h:igh place =
13	C	T2:	=okay you are afraid of
14	C		<hei&gh[t>
		t2:	&「高さ」のジェスチャー---->
15		MEI:	[height yes% yes
		t2:	-----%
16			(.)
17	R2	T2:	try again.
18			(0.3)
19		MEI:	a::im ((I'm)) afraid of height

ここでまず注目すべきことは、一度目の修復 (行 5-7) が失敗したことで、修復の達成が

遅れたことである。5行目の修復開始は、学習者の順番構成要素を再利用しながらも、先行発話にある問題源を無限定の質問詞“what”で置き換えることで、3行目の“高所”が修復可能であることを梓づける (Drew 1997: 71) のものであろう。しかし、教師が用いた無限定の質問は、確かにそれが適切性の問題を指摘している可能性もあるものの、まずはそれを聞き取りの問題を示すものとして扱うことが優先的に選択されるものである (Svennevig 2008)。MEIによる日本語の再利用(行7)は、まさに教師の修復を聞き取りの問題を提起するものとして捉えたことの帰結であろう。そこで教師は8-9行目(R1)で、ここでMEIが対処すべきことは聞き取りの問題ではなく、選択した言語の適切性の問題であることを明確にすることを試みる。そして12行目(→)でMEIによる先行発話のやり直しが行われ、そこで使用された文法や語彙に基づき教師はMEIの理解を具体的な内容面から精査することが可能となる。

次に、教師による媒体言語の規範を促す修復から、学習者発話の訂正に進む流れに目を向けたい。MEIは12行目で先行発話を英語でやり直すが、その際に教科書内容の目標語彙“height”を使わなかったことが、ここでの教師の焦点となる。教師は13-14行目(c)における先行発話への理解を示す発話に、教科書内容に即して訂正候補を埋め込む (Jefferson 1987)。この提供語彙についてのMEIの理解が確認できたことで(行15)、教師はMEIに訂正実行を促し(行17、R2)、その訂正が達成された(行19)後で、中断されていた授業活動に戻ることができている。つまり、媒体言語の規範遵守を促す修復は、言語選択の適切性の問題を提起するものとして独立しているとはいえず、後続する訂正と協働する取り組みであるといえる。

4.3. 学習者の理解上の問題への対処:「やり直し」の失敗と教師の修復実行

学習者のやり直し発話に誤りが含まれていた場合は、教師はその点に限定した訂正を行うことを4.2で確認した。しかしながら、学習者のやり直しが何らかの理由から実現できないのであれば、学習者はそれをいずれかの方法で示すことになる。

ここで、学習者が選択すべき言語が制度的に示された後で、学習者が日本語要素を一部再利用してやり直しを行う現象を扱う。これらの事例にみられる二度目以降の日本語利用は、選択された言語の適切性の問題を超えて、学習者による(その時点における)知識の欠如への当座的な対処であることを教師が認識する資源であり、それが明らかになった段階で教師による修復の他者実行が選択される。

事例4は、教科書内容(書籍をダウンロードすることの正当性)に基づき、教師が学習者に意見・主張を求めるコミュニケーション活動の断片である。この事例においても、教師(T1)は学習者と協働して修復を遂行することで、学習者の理解を段階的に確認していく。1行目で教師はHISに書籍をダウンロードすることが合法かどうかについて意見を求め、4行目でHISはそれが違法であるという認識を教師に伝える。教師は6行目でそ

の理由を尋ねるが、8行目でHISの応答が日本語で提供されたことから、10行目（R1）でやり直しを求める修復を開始する。しかし、HISが16行目（→）で日本語要素を部分的に再利用する構成で修復を実行したことで、教師は18行目（R1'）において日本語の語彙そのものを問題として扱うかたちで再度の修復を試みる。それを受けたHISは20行目で同じ日本語の語彙を利用して修復を実行するが、その結果として教師は21行目（>>）で修復候補を提供することを選択する。

事例4

1		T1:	do you think erm
2			(0.4)
3			downloading books is legal? =
4		HIS:	=n:o she was not right.
5			(0.3)
6		T1:	okay why is that?
7			(0.7)
8		HIS:	はんざい だから
9			(.)
10	R1	T1:	yeah %sure (0.2) but n' english
		t1:	%頷く
11			(.)
12		HIS:	ah okay.
13			(0.1) & (0.3)
		his:	&下を向く -->
14	→	HIS:	because &like erm
		his:	-----&正面を見る
15			(.)
16	→		what she was doing is はんざい.
17			(.)
18	R1'	T1:	su%re but %what she did i:s?
		t1:	%大きく頷く %HISの方向に近づく -->
19			(0.3)%(0.4)
		t1:	-----%
20		HIS:	はんざい maybe=
21	>>	T1:	=illegal.
22			(0.5)

<u>23</u>	HIS	o&h yes illegal% yes
	his:	& 着席状態のまま少し前傾
	t1:	%頷き
<u>24</u>		(0.5)
<u>25</u>	R2 T1:	so: say it again
<u>26</u>		(.)
<u>27</u>	HIS	er what she was doing is
<u>28</u>		illeg[al
<u>29</u>	T1:	[good

この事例における HIS による複数回の日本語の利用（行 8, 16, 20）を、それぞれの生起位置の違いから、広義に「言語の（日本語への）切り替え」として、いわば同一の行為のように捉えることは適切ではない。これまで確認した通り、教師による媒体言語の規範遵守を促す修復開始（行 10、R1）は、先行発話において HIS が日本語へ切り替えた理由が明確ではない状況において、あくまでも選択言語の適切性の問題を、学習者発話の正確さ以前の問題として扱うものである。この教師の働きかけに応えるべく、HIS は英語を用いて先行発話のやり直しを試みるが、その中では進行性の滞りが発生し、かつその後で日本語の再利用に続く流れが見られる（行 14-16、→）。この再度の日本語利用を、教師はもう一度 R1 のような構成で修復することは可能であったはずである。一方で、教師による再度の修復開始（行 18、R1'）は、先行発話の日本語語彙を問題源として指定する方法で為される（Koshik 2002）。そして、その後の HIS の修復実行（行 20）は“maybe”を伴いながら同じ語彙を再び利用する構成で為されており、修復を実行する上で HIS がそれ以上の方法を用いえないことを強く示唆するものとして、修復の軌道上で大きな意味を持つ。

HIS のやり直しがいつまでも達成されなければ、その間、授業活動を中断し続けることになる。そこで教師は 21 行目（>>）で、教科書の単元ページに載っている語彙“illegal”を提供することで、HIS に促していた修復を実行する。この教師による修復の他者実行は、活動本来の進行性をこれ以上中断することなく、しかしあくまでも学習者による修復の自己実行を実現するための最終手段といえよう。

ここで、教師の提供語彙に対する HIS の理解提示が、HIS による自己修復への軌道を決定づける資源であることを強調したい。HIS は 23 行目において自身の認識状態の変化（Heritage 1984）を表示するとともに、“yes”を繰り返す構成を採ることで、この時点で語彙を思い出したことを伝える。つまり、HIS は提供語彙についての知識がなかったわけではなく、ここまで（その他の類義語を含めた）語彙にアクセスできなかったことが、これまで日本語が複数回用いられた理由として遡及的に主張されている。教科書単元の語

彙に関する HIS の理解が認識できたことで、教師は 25 行目 (R2) で HIS による最終的な修復実行を促す。そして HIS が 27-28 行目で自己修復を達成したことで、中断していた本来の授業活動に戻る。このように、教師が候補を提供した直後の位置は、学習者がその候補を理解しているという認識スタンス (K+) (Heritage 2012) を示すことが、学習者による自己修復の実現を促進する資源といえる。

一方で、学習者が提供語彙に対して「知らない」というスタンス (K-) を示した場合は、修復連鎖が中断され、教師による語彙の説明へ移行する。事例 5 は、コミュニケーション活動の一環として、学習者が教科書内容の語彙を用いて自らの部屋を説明する場面である。断片開始前、IDE は自身の部屋のレイアウトを否定的に評価しながら紹介したため、教師 (T3) は 1 行目で IDE にその理由を問いかける。ここでも、IDE の日本語への切り替え (行 6)、やり直しを促す教師の修復開始 (行 8-9、R1)、IDE による日本語を再利用しながらの修復実行 (行 11-16、→) の流れで修復連鎖が構成されている。⁵

事例 5

1		T3:	why you are em you don't like
2			[your room?
3		STs:	[laugh [ter
4		T3:	[wh:::y
5			(0.9)
6		IDE:	めっちゃ きたないん (で) [すよ=
7		STs:	[laughter
8	R1	T3:	=okay %ah:::
		t3:	%左手を伸ばし IDE を指す --->
9	R1		%say that in english
			-- %左手を下す
10			&(1.3)
		ide:	&着席したまま前傾し、机に両肘を立てる
11	→	IDE:	I [er-

⁵ ただし、今回の教師は学習者の日本語要素を残したやり直し発話が提供された直後に修復候補の提供 (>>) に移っていることに注意が必要である。これについて、IDE がやり直す過程で沈黙や下を向く振る舞いを行ったことによって進行性に大きな滞りが発生したことから、IDE が当該の語彙を知らない可能性を教師が認識したからこそ、事例 4 で確認した「再利用された日本語要素に向けた修復段階」(R1') を省略したことがあり得る。実際、教師が提供語彙に“messy”を選択した理由は明らかでない。教科書単元や当クラスの録画全編を通じて当該の語彙が扱われたことはこのやり取り以外には無かった。つまり、このクラスの学習目標上、当該語彙はキーワードではなく、IDE は必ずしも“messy”を使う必要は無いはずである。

<u>12</u>		T3:	[beca:use=	
<u>13</u>	→	IDE:	=because &eh::	
		ide:	&下を向く --->	
<u>14</u>	→	IDE:	&I don't ah my room is very er%::	
		ide:	-- &教師に視線を合わせる	
		t3:		%頷く
<u>15</u>			(0.4)	
<u>16</u>	→	IDE:	きたない=	
<u>17</u>		STs:	=laughter	
<u>18</u>			(0.3)	
<u>19</u>	>>	T3:	messy	
<u>20</u>			(1.2)	
<u>21</u>	>>	T3:	messy	
<u>22</u>			%(5.1)	%(0.6)
		t3:	%”messy”を板書 --- %IDEの方を向く	
<u>23</u>			(0.5)	
<u>24</u>		T3:	d' you know <what (0.3) it means?>	
<u>25</u>			(0.4) &(1.9)	&
		ide:	&首を横に振る&	
26			%(6.2)	%
		t3:	%教師が教卓上の物を散らからせる%	
27			h%ere (0.3)	
		t3:	%両手を広げて教卓の方向に向ける --->	
28			<mess%y>	
		t3:	-----%両手を下す	
29			&(4.5)	&
		ide:	&IDEがノートを取る&	
30			&(0.9)	
			&顔を上げる	
<u>31</u>	R2	T3:	okay can you make your [sentence?	
<u>32</u>		???	[()	
<u>33</u>			(0.2)	
<u>34</u>	R2	T3:	wh:y you don't like your [room	
<u>35</u>		IDE:	[ah:=	

36

=because ah it's mess [y:

37

T3:

[goo:d

教師が最初に語彙の提供を行った直後の位置（行 20）は、その語彙に関する IDE の認識提示が自己修復の可能性を判断する重要な要素となる。ここで IDE がいかなる応答も産出しなかったことから、教師は 21 行目で同じ語彙をもう一度提供すると同時に、22 行目において今度はその語彙を黒板に板書することで再度 IDE の理解を確認することを試みる。しかし、23 行目の再度の沈黙によって IDE の理解がいまだに明らかにならないことから、教師は 24 行目で明示的に IDE の知識を確かめる。そして 25 行目で、ようやく IDE が首を振る動作を介して語彙を知らない（K-）ことを示したことから、その語彙について教師による具体的な説明を要することが明らかになる。

教師は 26-30 行目で語彙の説明を行い、31-34 行目（R2）において中断していた修復連鎖を再開する。その際、教師は 1 行目と同じ構成の問いかけを用いて IDE に自己修復実行の機会を与える。その後、IDE が 35-36 行目で、提供語彙を含んだ正確な発話をもって修復を実行できたことで一連の修復連鎖が終了する。

この事例からわかることは、少なくとも教師は先行発話の“きたない”を“messy”に置き換え可能であること、そして、その語彙を具体的に説明することの必要性を相互行為上で認識したからこそ、修復を一時中断することを選択したことであろう。そして、その判断には、IDE が規範に即して先行発話をやり直す中で同じ日本語を再び用いたことに加え、教師が提供した語彙への理解を示さなかったことで、IDE の知識状態を教師が認識できたことが関わっている。

事例 4・5 では、いずれも教師による修復候補の提供が為されているが、それぞれ異なる修復連鎖の軌道をとる。規範遵守が促された後で生起する学習者による当座的な日本語利用は、その時々において自身が語彙にアクセスできないことに対処する行為であったことが伺える。しかしながら、其々の学習者が抱える具体的な困難さ、例えば提供された語彙を知っていたが一時的にアクセスできなかったのか（事例 4）、それとも提供語彙を含めたいかなる語彙への知識も欠落しているのか（事例 5）は、修復連鎖の軌道を大きく左右するものであると同時に、媒体言語の規範遵守を促す修復（in English など）から開始される一連の連鎖において段階的に明らかになるものである。つまり、このような修復連鎖は、学習者が日本語に切り替えた—媒体言語の規範から逸脱した—理由を確認しながら、言語選択の適切性の問題・学習者の理解上の問題、どちらをいつ扱うべきかを志向しながら、学習者による自己修復の実現を目指すデザインであるといえる。

5. 結語

本稿では、第二言語を教授する一斉授業会話にみられる学習者の母語への切り替えに対処する修復組織を分析した。学習者が為す日本語への切り替えは、選択言語の適切性を犠牲にしながらも進行性を優先することで、その時点で抱える困難に対する当座的な対処 (Cheng 2013; Mori 2004) であるといえ、そのために媒体言語である英語を使用するという規範から一時的に逸脱するものであろう (Gafaranga and Torras 2002)。その一方で、言語を切り替える行為自体が、学習者が抱える困難さを特定するものではないことを本稿では見てきた。言語の切り替えのみならず、躊躇標識や休止、言葉探し等による進行性の滞りは、活動を遂行する上での困難さを示唆する要素ではある。しかしながら、学習者がもの忘れ等により一時的に語彙へのアクセスを持たないのか、あるいは活動の遂行に必要な知識がそもそも欠落しているのか等、学習者が直面している困難さを区別することは容易ではない。教師にとって、学習者がいかなる理由で発話に日本語を選択したのかについて、学習者に媒体言語の形式的な正しさを求める授業活動の焦点を踏まえれば、学習者のその時々を理解を認識することは重要な課題となる。

本稿の分析で示したように、“in English” に類する構成の発話によって教師が開始する修正連鎖は、大きく分けて二段構造で構成されているといえる。まず言語選択の適切性の問題を優先的に解消すべく、語彙・文法の正確さや発話内容を精査する以前に、学習者による先行発話のやり直しを試みる。そのやり直しの構成を観察することで、学習者が抱える困難さ、ひいては先行発話で日本語が選択された理由を認識していく。このような一連の修復連鎖の中で、学習者が修復を実行するうえで、できる／できないことを明らかにしながら、それに即して教師が適宜補助を行うことで学習者による自己修復の実現を可能にする。

確かに、学習者が日本語を用いたことは、それがいかなる理由から為されたとしても、相互行為に織り込まれた媒体の規範に従わない行為として理解されていることが、どの事例からも観察できよう。ただし、本稿の分析は、学習者の母語選択を広義に「言語の切り替え」として記述することに異を唱えるものでもある。本稿では学習者が日本語への切り替えを複数回行う事例を確認し、学習者による初回（応答連鎖における第二成分）の日本語への切り替えと、やり直し（修復実行部）における日本語の再利用は、相互行為上で異なる資源として扱われることを示した。Gafaranga and Torras (2002) のように、言語の切り替えを、聞き手からの修復・訂正を受けた／受けていないかによって、活動における規範からの逸脱であったのか、あるいは内容に関する理解確保を優先する切り替えであったのかを区別することはできるかもしれない。実際、本稿の事例は全て前者に分類される。しかし、それらを修復組織の観点から観察すれば、初回の日本語への切り替えと、その後の日本語の再利用には異なる相互行為上の働きがあるといえ、それぞれには異なる逸

脱性があると考えられることができる。これらの日本語を用いるという行為は、いずれも決して学習者の語彙や文法に関する知識を明確に表すわけではないが、学習者が相互行為の時々で実現できることの範囲を相互行為上で示唆するものであり、それらに基づく教師の判断により異なる修復連鎖の軌道が取られる。つまり、学習者による言語の切り替えは、ただ言語形式としての‘code’を混合している（Auer 1998: 16）わけではなく、相互行為の展開に即して組織立って行われる実践であることの証拠であろう。

最後に、本稿が示した教師の修復技法はあくまでも教師が持つ選択肢の一つであり、母語への切り替えへの対処が必ずしも上述の方法で行われるべきということではない。学習者による媒体言語の規範からの逸脱を修復するうえでは、文法的に未完了な構成を採用した自己修復の促し（Koshik 2002; Sert 2015）、媒体言語からの逸脱に対する教師的立場からの明示的な警告（Jakonen 2016）、母語産出に減点を課すことによる取り締まり（Amir and Musk 2013）、または最終的に教師が母語を利用した修復の促し（Üstünel and Seedhouse 2005）など、さまざまな方法が考えられよう。本稿が扱った修復の取り組みも、第二言語を扱う一斉授業活動において為される修復技法のひとつとして、教師・学習者がもつ個別の特性に関わらずに観察される一般的現象といえる。

断片記号

[]	発話重複の開始・終了箇所	?	語尾の抑揚（上がり）
(.)	0.2 秒未満の沈黙	°example°	小さい音量で発話された箇所
(0.X)	（上記以上の）沈黙の秒数	EXAMPLE	大きい音量で発話された箇所
=	切れ目のない続行	れい	学習者母語（日本語）で発話された箇所
exa-	発話の中断	↑↓	直後の音の上昇・下降
> <	速く発声された箇所	:	音の伸長
< >	遅く発声された箇所	h	呼気音
()	聞き取りが困難な発話箇所	& &	学習者の振る舞いの開始・終了箇所
(())	転写者のコメント	% %	教師の振る舞いの開始・終了箇所
.	語尾の抑揚（下がり）	---	振る舞いの継続箇所
,	語尾の抑揚（少々の上がり）		

参考文献

- Amir, A., and N. Musk. 2013. "Language Policing: Micro-Level Language Policy-in-Process in the Foreign Language Classroom." *Classroom Discourse* 4(2), 151-167.
- Auer, P. 1984. *Bilingual Conversation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Auer, P. 1995. "The Pragmatics of Code-Switching: A Sequential Approach." In Milroy, J. and P. Muysken (eds.) *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives*

- on Code-Switching, 115–135. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P. (ed.) 1998. *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.
- Benjamin, T. 2012. “When Problems Pass Us by: Using “You Mean” to Help Locate the Source of Trouble.” *Research on Language and Social Interaction* 45(1), 82–109.
- Bolden, G. B. 2011. “On the Organization of Repair in Multiperson Conversation: The Case of “Other”-Selection in Other-Initiated Repair Sequences.” *Research on Language and Social Interaction* 44(3), 237–262.
- Bolden, G. B., and J. D. Robinson. 2011. “Soliciting Accounts with Why-interrogatives in Conversation.” *Journal of Communication* 61(1), 94–119.
- Cheng, T. P. 2013. “Codeswitching and Participant Orientations in a Chinese as a Foreign Language Classroom.” *The Modern Language Journal* 97(4), 869–886.
- Drew, P. 1997. “‘Open’ Class Repair Initiators in Response to Sequential Sources of Troubles in Conversation.” *Journal of Pragmatics* 28(1), 69–101.
- Duff, P. A., and C. G. Polio. 1990. “How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom?” *The Modern Language Journal* 74(2), 154–166.
- Firth, A., and J. Wagner. 1997. “On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research.” *The Modern Language Journal* 81(3), 285–300.
- Gafaranga, J. 2012. “Language Alternation and Conversational Repair in Bilingual Conversation.” *International Journal of Bilingualism* 16(4), 501–527.
- Gafaranga, J., and M. C. Torras. 2002. “Interactional Otherness: Towards a Redefinition of Codeswitching.” *International Journal of Bilingualism* 6(1), 1–22.
- Greer, T. 2008. “Accomplishing Difference in Bilingual Interaction: Translation as Backwards-Oriented Medium Repair.” *Multilingua* 27(1–2), 99–127.
- Hancock, M. 1997. “Behind Classroom Code Switching: Layering and Language Choice in L2 Learner Interaction.” *TESOL Quarterly* 31(2), 217–235.
- Hellermann, J. 2009. “Practices for Dispreferred Responses Using *No* by a Learner of English.” *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 47(1), 95–126.
- Heritage, J. 1984. “A Change-of-State Token and Aspects of Its Sequential Placement.” In Atkinson, J. M., and J. Heritage (eds.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, 299–345. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. 2012. “Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge.” *Research on Language and Social Interaction* 45(1), 1–29.
- Jakonen, T. 2016. “Managing Multiple Normativities in Classroom Interaction: Student Responses to Teacher Reproaches for Inappropriate Language Choice in a Bilingual Classroom.” *Linguistics and Education* 33, 14–27.
- Jefferson, G. 1987. “On Exposed and Embedded Correction in Conversation.” In Button, G., and J. R. E. Lee (eds.) *Talk and Social Organisation*, 86–100. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jefferson, G. 2004. “Glossary of Transcript Symbols.” In Lerner, G. H. (ed.) *Conversation*

- Analysis: Studies from the First Generation*, 24–31. Amsterdam: John Benjamins.
- Kasper, G. 1985. “Repair in Foreign Language Teaching.” *Studies in Second Language Acquisition* 7(2), 200–215.
- Köppe, R., and Meisel, J. 1995. “Code-Switching in Bilingual First Language Acquisition.” In Milroy, J., and P. Muysken (eds.) *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*, 276–301. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koshik, I. 2002. “Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences.” *Research on Language and Social Interaction* 35(3), 277–309.
- Lerner, G. H. 1996. “On the “Semi-Permeable” Character of Grammatical Units in Conversation: Conditional Entry into the Turn Space of Another Speaker.” In Ochs, E., E. A. Schegloff, and S. A. Thompson (eds.) *Interaction and Grammar*, 238–276. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macaro, E. 1997. *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Macbeth, D. 2004. “The Relevance of Repair for Classroom Correction.” *Language in Society* 33(5), 703–736.
- Markee, N. 2005. “The Organization of Off-Task Classroom Talk in Second Language Classrooms.” In Richards, K., and P. Seedhouse (eds.) *Applying Conversation Analysis*, 197–213. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Markee, N., and G. Kasper. 2004. “Classroom Talks: An Introduction.” *The Modern Language Journal* 88 (4), 491–500.
- McHoul, A. W. 1990. “The Organization of Repair in Classroom Talk.” *Language in Society* 19(3), 349–377.
- Mondada, L. 2018. “Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality.” *Research on Language and Social Interaction* 51(1), 85–106.
- Mori, J. 2004. “Negotiating Sequential Boundaries and Learning Opportunities: A Case from a Japanese Language Classroom.” *The Modern Language Journal* 88(4), 536–550.
- Myers-Scotton, C. 2006. *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. London: Blackwell.
- Raymond, G. 2003. “Grammar and Social Organization: Yes/No Interrogatives and the Structure of Responding.” *American Sociological Review* 68(6), 939–967.
- Sacks, H., and E. A. Schegloff. 1979. “Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and Their Interaction.” In Psathas, G. (ed.) *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, 15–21. New York: Irvington.
- Schegloff, E. A. 1979. “The Relevance of Repair to Syntax-for-Conversation.” In Givon, T. (ed.) *Discourse and Syntax*, 261–286. Leiden: Brill.
- Schegloff, E. A. 1992. “Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation.” *American Journal of Sociology* 97(5), 1295–1345.
- Schegloff, E. A. 1997. “Practices and Actions: Boundary Cases of Other-Initiated Repair.”

- Discourse Processes* 23(3), 499–545.
- Schegloff, E. A. 2007. *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., G. Jefferson, and H. Sacks. 1977. “The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation.” *Language* 53, 361–382.
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Sert, O. 2015. *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sert, O., and U. Balaman. 2018. “Orientations to Negotiated Language and Task Rules in Online L2 Interaction.” *ReCALL* 30(3), 355–374.
- Stivers, T., and J. D. Robinson. 2006. “A Preference for Progressivity in Interaction.” *Language in Society* 35(3), 367–392.
- Svennevig, J. 2008. “Trying the Easiest Solution First in Other-Initiation of Repair.” *Journal of Pragmatics* 40(2), 333–348.
- Üstünel, E., and P. Seedhouse. 2005. “Why That, in That Language, Right Now? Code-Switching and Pedagogical Focus.” *International Journal of Applied Linguistics* 15(3), 302–325.
- Ziegler, G., O. Sert, and N. Durus. 2012. “Student-Initiated Use of Multilingual Resources in English-Language Classroom Interaction: Next-Turn Management.” *Classroom Discourse* 3(2), 187–204.