

# 英語授業におけるコミュニケーション・パタンの研究

深澤清治・小西英子\*  
(1996年11月15日受理)

## A Study of Communication Patterns in the English Language Classroom

Seiji FUKAZAWA and Hideko KONISHI

**Abstract.** A recent trend of Communicative Language Teaching has brought a paradigm shift in English language education in Japan, and more and more efforts have been paid to promote communication in second language classrooms. However, against English teachers' expectations, carefully contrived communicative tasks often do not achieve expected outcomes due to a unique communication structure in the language classroom. Prior to the introduction of language-based or meaning-based tasks, we need to have a clear understanding of the factors which enhance or hinder an active participation in the classroom. The purpose of this paper is 1) to examine the social and cultural structure underlying the actions and perceptions of both teachers and students in the classroom contexts and 2) to analyze a classroom discourse in an English lesson at a junior high school in terms of IRF patterns in teacher-student interactions. Consequently, a common feature of highly-ritualized teacher-controlled communication patterns has been observed.

### 1. はじめに

英語教育においてCommunicative Language Teachingの重要性が提唱されて以来、英語授業にいかにかommunicativeな活動を組み込んでいくかに大きな関心が払われてきた。従来型の英語の形式面に関する操作的な練習に留まることなく、学習者の身近な関心事を中心に活動タスクを導入することにより、教室において英語を使った自然なコミュニケーションの機会をできるだけ多く提供しようとする試みがみられる(北出1987; 原田1991)。

しかし、英語授業において、単にタスク活動を準備するだけでコミュニケーションが成立するわけではない。多くのコミュニケーション活動を目指した試みが、実際には反復練習であったり、テキスト対話の役割読みで終始して疑似コミュニケーションの域を出ることがない場合も多い。これは単に言語技能の不足のみでなく、ことばによるコミュニケーションの練習ができていないことに

起因するものと思われる。ネウストブニー(1990)の「英語ができないからコミュニケーションができないのではなく、コミュニケーションができないから英語ができない」という指摘を待つまでもなく、真のコミュニケーションを英語で行う前段階として、教室における教師対学習者のインタラクションに見られるコミュニケーション・パターンに自由なコミュニケーションを阻害する要因がないのか、検討していく必要がある。

本稿は、英語授業のプロトコル分析を通して主に教師対学習者のインタラクションの部分を描出し、その特徴についての考察によりコミュニケーション活動成立のための基礎条件を探り、改善の方向を示唆することを目的とする。

### 2. 英語授業にみられるコミュニケーションの枠組み

#### (1) 英語授業におけるコミュニケーション・パタンの決定要因

授業というフォーマルな活動を通して行われる

\*広島大学附属東雲中学校

英語教育の特質は、恣意性と自発性の制限にある。すなわち、学習者は常に自らの表現能力と表現意欲とのギャップを経験し、また表現機会も完全に自由に付与されるわけではない。このような特質から、英語授業における教師対生徒、あるいは生徒対生徒のコミュニケーションには独自のルールを持ったパターンが形成されていく。そこには少なくとも次のような決定要因が考えられる。

(a) medium-oriented vs. message-oriented

英語授業において、コミュニケーション・パターンを決定する要因として、まず指導過程における目的が挙げられる。たとえば、「時間のたずね方、答え方」を練習する場合、答としての時間が聞き手にとってどのような意味を持つのかによって、構造練習か有意味練習かが決定される。

Excerpt 1.1

- A: What time is it?  
 B: It's ten o'clock.  
 A: Oh, O.K. Thanks.

Excerpt 1.2

- A: What time is it?  
 B: It's ten o'clock.  
 A: Right. Very good. It's ten o'clock.

前者では両者の間で実際に時間という情報の差がある意味・内容中心の活動である。これに対して、後者は時間情報を求めるよりは、短縮形 *it's* および時間を表す表現が使えるかを見るための形式中心の活動である。このように、活動の目的により Excerpt 1.1 のように話者間の関係が時間という情報差を埋めて共有するヨコの関係と、Excerpt 1.2 のように練習を行っている表現形式の正確さを判断を下す側と受ける側とのタテの関係とに分かれている。

(b) controlled vs. spontaneous

生徒の自発的なコミュニケーションを促したり援助することは英語教師の重要な役割である。ただし、指導過程において本時の目標事項の定着・展開の段階において、目標事項の理解の妨げとなる可能性のある自発的な発言に対して、これを制限することもありうる。たとえば教師主導による複数形の代入練習において次のようなやりとりが考えられる。

T: Let's try some more things, let's talk about . . . one desk . . .

S: One desk, two desks.

T: Desks, good, that sounds so much better.

S: Dancing, one dancing . . .

T: I'm not talking about dancing, let's talk about the flag . . . one flag, two . . . ?

S: Two flags. Johnson (1995: 12)

このようなやりとりは、教師の考える適切なコミュニケーション行動と生徒のそれとがずれた場合に生ずる可能性がある。教科書の内容や指導書の内容にとらわれすぎる指導は、生徒がある内容を英語で表現しようとする時、自発的・意欲的に表現しようとする態度を阻害し、結果的にその表現を教科書の内容に押し込めることになる場合がある。

(c) Sociocultural variation

外国語の授業における教師対生徒のコミュニケーション・パターンには教師と生徒の文化差によっても相違点が見られる。日本人をはじめアジア系の学生は英語圏の ESL クラスにおいて非アジア系の学生と比較して口頭発表に対して消極的、受け身的であると言われている。例えば、Sato (1982) ではアジア系の学生は自ら発言機会を積極的に求めるよりも指名されることを待つ傾向があることを実証的に述べている。このことからコミュニケーション能力の低さと判断される可能性があるのは、アジア系の学生が発言の自主性を重視する文化内でグループ内での発言を独占することを自重していることに起因することが多い。このことから英語圏でコミュニケーションに参加するには、教室内で発言量、発言回数、発言機会の確保など自らのコミュニケーションの枠組みから脱却する必要があることを留学生が指摘している。

When I first came here, (The United States) I couldn't believe how much Americans talked in class. In Taiwan, students never speak in class unless the teacher calls on them. At first, I was afraid to talk in class because I thought I might ask a question that I should know the answer, or I might say something that was already said. I was afraid that what was interesting to me might not be interesting to the rest of the students. I kept

waiting for my teachers to call on me, but they never did. Then I realized that this way of talking was what teachers expected, and so I would have to get used to it. I think I have talked more in my classes here than all my years of schooling in Taiwan.

(Johnson 1995: 53)

また、このほか授業において、教師の予測を逸脱した内容や表現を含む発話をどの程度、教師が容認し、また、どのように対応するかにも社会的な差が見られる。

(d) Teachers' vs. Students' framework for understanding communication

次に教室での活動に特徴的に見られるのは、誰が発問し、誰が応答するかを選択上のルールである。一般に日本の教室で見られるタイプは、まず教師が発問のトピック、指名する相手、タイミング、待ち時間を決定していく教師主導型のコミュニケーション・パターンである。それに対して、生徒は教師によって発せられた質問について、教師に対して答を述べる。生徒は教師によって指名されるのを待ち、与えられた質問に対して、できるだけ忠実に聞かれたことのみを教師に対して答える。このように教室というコミュニケーション場面の中で、教師はコミュニケーションの枠組みを作り、それに基づいてコミュニケーション・パターンを決定し、その内容とプロセスをコントロールする立場にある。学校という状況では、教師と生徒との関係においてこうした枠組みが出来上がっており、学習レベルが高次になるにつれて、両者の枠組みに対する意識が固定化するものと思われる。

また、これらの他にも学習者の言語能力レベル、年齢、性別なども教室内コミュニケーションの流れに影響を持つと考えられる。

(2) 英語授業に期待されるコミュニケーション構造

(a) 教室で求められる classroom communicative competence

教室におけるコミュニケーション・パタンの前提となるのは、教室において教師と生徒が自分の立場や役割をどのようにとらえるか、すなわち誰がいつどのような場面で発言するかという教室内コミュニケーションの了解事項であり、Philips

(1972) のいう participation structure にあたる。同様に、Erickson (1982) は教室内のコミュニケーション構造を academic task structures と social participation structures とに分けている。前者は教室で提示される教科内容の配列に関わるもので、前述の決定要因のうち、形式中心対意味中心、制限活動対自発的活動の2要因は授業過程における内容、練習形態の配列に属するものである。これに対して、後者は教室内でのコミュニケーションへの参加のルールに関するものであり、いわば教室というコミュニケーション・コンテキストにおける意識的・無意識的な社交上の原則である。生徒にとってこのようなコミュニケーション・パターンを理解することのみならず、教師の持つコミュニケーション・パタンの枠組みに適應することは教室での言語学習・修得のために非常に重要である。Communicative competenceが異文化間におけるコミュニケーション能力とすれば、教室内での学習促進のために精通すべき暗黙のルールは classroom communicative competence と呼べるであろう (Wilkinson 1982)。

無論、こうした教室という状況に適應する文化化の過程はアプリアリにできたものではなく、下図のような教師と生徒のインタラクションにより生徒の言語使用が教室でのコミュニケーション・パターンに適合するように変化してきたものと考えられる。

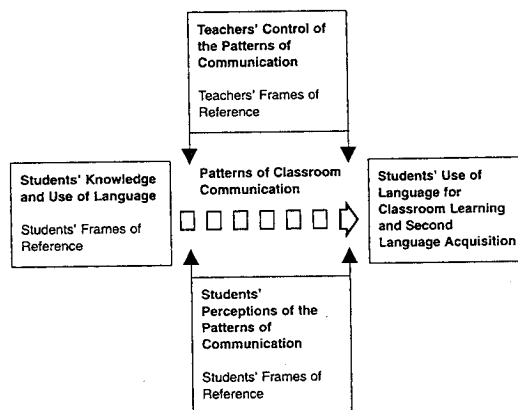


図1 A Framework for Understanding Communication in Second Language Classrooms (Johnson 1995: 8)

(b) Teacher-student interaction にみられる IRF 構造<sup>1)</sup>  
教師と生徒との教室でのコミュニケーションに

は一定のパターンがあることがいわれており、これまでの教室での両者の談話分析研究の結果から、一般に次のような3段階の言語行為から成立している。

INITIATION ACT (teacher)



RESPONSE ACT (student)



FEEDBACK ACT (teacher)

例えば、英語の前置詞の使用についてのレッスンでは、それぞれ( )内に示すような発話行為を伴った次のようなやりとりが見られる。

Teacher: Where is the cup? (initiation)

Student: On top of the box. (response)

Teacher: Right, (evaluation) the cup is on top of the box. (emphasis)

(T moves cup) Now, where is the cup? (initiation)

Student: In the box. (response)

Teacher: The cup is ...? (initiation)

Student: In the box. (response)

Teacher: The cup is in ...? (expansion)

Student: The cup is in the box. (response)

Teacher: Right, very good, (evaluation) the cup is in the box. (emphasis)

このやりとりは、場所を示す前置詞の用法の確認を目的としたものである。はじめにコップの場所を尋ねる質問が教師から出され、生徒は“On top of the box”という前置詞句を使って必要かつ自然な応答を行っている。これに対して教師は正答であることを認め、再度、定着を図る強化のため全文を繰り返した後、コップの位置を変えて、改めて質問を行う。2回目でも“In the box”という正答があったにも関わらず、ここでは目標とする文の一部を繰り返したり、上昇イントネーションによって教師が完全な文による解答を促し、それを察知した生徒は、最後に完全な文で答えている。最後に教師による正答評価と強化のための正答再提示でインタラクションが終了する。

このことから、教室におけるIRFパターンが教室でのコミュニケーションを制御する立場を教師にとらせ、さらに生徒も、言語規則知識のみでなく、教室でのコミュニケーション構造を熟知しておく必要があるのがわかる。

### 3. 英語授業における発問—応答のIRF分析—中学校での実践から

これまで教室における外国語学習プロセスには教師—生徒間でIRFと呼ばれるコミュニケーション構造が存在すること、およびその中に見られる特徴を述べた。そこで、実際の英語授業の中でこの構造がどのように具現されているのか、さらにそれが教師—生徒のインタラクションをどのように促進あるいは阻害しているのかを調査・分析していく。

#### (1) 調査資料と方法

今回の調査では、以下の資料をもとに分析を行った。

目的：ある英語授業における発問—応答部分を抽出して分析し、そのコミュニケーション・パターンとしての特徴を見いだす。

資料：平成8年6月28日(金)録画の中学校3年の英語授業ビデオ録画を利用した。本時目標は動詞のing形が目的語となる'like + ~ing'の構文であった。

方法：1単位時間の授業プロトコルを書き起こし、指導過程中的教師対生徒のインタラクション部分をIRFの観点から分類する。

調査の結果、指導過程中、復習、単語・本文の内容理解確認、コミュニケーション活動の3段階において15のやりとりを抜粋し、それぞれに言語機能分類を付した。以下は、各段階毎のインタラクションの例である。(すべてのインタラクションはAppendixを参照。略号はそれぞれT = Teacher Talk, S = Student Talk, ×2は2回繰り返す、を表す。)

#### [Review]

T: Has Mrs. Hill been to a Chinese restaurant? Yes or No? (initiation)

S: No. (response)

T: No, she hasn't. (Emphasis)

#### [Comprehension check]

T: Put into Japanese. “Be glad to.” (initiation)

S: 「うれしい」(response)

T: O.K. (evaluation) 「うれしい」(emphasis)

#### [Communication Activity]

T: Do you like studying English? (×2)

表1 分析授業に見られたIRFの形式・機能別分類

| Procedure              | Excerpt No | Initiation | Response  | Feedback                  |
|------------------------|------------|------------|-----------|---------------------------|
| Review                 | 3.1        | Y/N-Q (E)  | laconic   | Emphasis                  |
|                        | 3.2        | WH-Q (E)   | two-words | Emphasis                  |
|                        | 3.3        | WH-Q (E)   | one-word  | Emphasis                  |
|                        | 3.4        | ALT-Q (E)  | one-word  | Emphasis                  |
|                        | 3.5        | Y/N-Q (E)  | laconic   | Evaluation + Confirmation |
| Comprehension checks   | 3.6        | —          | one-word  | Evaluation + Emphasis     |
|                        | 3.7        | —          | one-word  | Evaluation                |
|                        | 3.8        | —          | one-word  | Emphasis + Confirmation   |
|                        | 3.9        | WH-Q (J)   | sentence  | Evaluation + Emphasis     |
|                        | 3.10       | WH-Q (J)   | sentence  | Emphasis                  |
|                        | 3.11       | WH-Q (J)   | sentence  | Evaluation + Emphasis     |
|                        | 3.12       | WH-Q (J)   | sentence  | Expansion + Emphasis      |
|                        | 3.13       | ALT-Q (J)  | sentence  | Evaluation + Emphasis     |
| Communication activity | 3.14       | Y/N-Q (E)  | sentence  | Emphasis + comment        |
|                        | 3.15       | Y/N-Q (E)  | laconic   | Emphasis + comment        |

Y/N-Q = Yes/No Question, WH-Q = WH Question, ALT Q = Alternative Question, E = English, J = Japanese

(initiation)

S: No, I don't. (response)

T: No. You don't like studying English. (emphasis)

O.K. But, Mr. Maeda, I think it's important to study English. (×2) (comment)

## (2) 結果と考察

この授業に表れたすべての教師対生徒のインタラクションを分析し、出現順に列挙すると表1のようになる。その中で、Excerpts 3.6～3.8は単語の意味確認であったのでinitiation段階での発問とは数えていない。

この結果をもとに、この授業でのコミュニケーション・パタンの特徴について考察を行っていくことにする。本時のねらいとして生徒対生徒のコミュニケーションまでの到達を目指していなかったため、教師対生徒のコミュニケーションに限定して分析した結果、以下の4つの特徴がまとめられる。第1に、本調査の結果、全体として教師対生徒のコミュニケーションにおいてIRFパタンが明確に表れているのがわかる。しかも、ほとんどがExcerpt 1.2で見られたような教師-生徒-教師の1サイクルで終わっており、唯一Excerpt 3.12においては教師がキューを出しながら追加発言を

引き出そうとするexpansionが見られた。

第2に、ほとんどの生徒による答が短いものになっていることがわかる。特に前半の復習過程では、YesあるいはNoだけのlaconic answerや簡潔な1語ないし2語の該当部分のみの返答が多い。特に理解確認の過程ではこれが顕著に見られるのは教師の発問がほとんど本文から答を探すdisplay questionであったこと、また発問が非常にテンポよく行われたことによるものと思われる。ただし、コミュニケーション活動をねらったExcerpt 3.14, 3.15では教師が答を予測できないreferential/real questionが与えられているが、生徒からの答は最小限の答に留まっている。これには本授業が多く観察者に囲まれた研究授業という生徒にとっても特殊な状況で行われた授業であることも大きく影響していると思われる。

第3に、教師からのフィードバックの特徴として、ほとんどの場合が、確認のための正答提示の手段として、生徒の答を再度、強調のために繰り返す方法が採られている。コミュニケーション活動をねらったExcerpt 3.14, 3.15においても、目標文を使った表現が教師からのコメントとして与えられているが、それ以上、コミュニケーションへ展開させようとする教師行動が見られない。

最後に、フィードバックの特徴として正答提示を中心とした認知的なフィードバックが中心で、せつかくの生徒からの応答に対し情意的フィードバックとしては最低限の賞賛や努力認知しか与えられていない。これは生徒の答がすべて正答であったため正答の確認にフィードバックの形式が限定されていることや、自立的なコミュニケーション活動へ至っていないので情意面でのフィードバックを与えるまでの反応が生徒から出てきていないことによるものと思われる。

このような分析結果を踏まえて、今後の授業づくりへの示唆を考えていきたい。まず、教室内コミュニケーションにおけるIRFパターンは、EFLという日本における英語の位置づけや日本という文化的土壌に根ざしたものであり、今後とも急激な変化は望めない。教師も生徒もほとんどが非母語話者で、教室が唯一のインプットの機会とすれば、習うことに慣れた生徒の側からの自発的発話を初・中級段階から期待することは現実的とは言えないであろう。そこで、より現実的な対策としては、IRFの個々の段階において、教室でのコミュニケーション構造の縛りを緩和していく方策を取り入れてことを考える必要がある。

まず、教育現場において1時間の授業展開を想定してみる。その指導過程には、前時の復習、新出文法事項の表現形式定着の構造練習、話者間の情報差のある対話活動、本時のまとめ等、様々な場面が考えられる。教師対生徒間の教室内コミュニケーションにおけるIRFパターンは、それぞれの場面で表れると予想される。そのIRFパターンのフィードバックは教育現場においては正誤の評価だけで終わることが多い。しかし、生徒が自発的に発話しようとする努力に対しては肯定的コメントや賞賛を十分に行う評価のほうが自発的なコミュニケーション意欲を支援する指導を継続しようとする場合、より重要になると考えられる。そのためには、授業で扱う教材の新鮮さ、教師－生徒間の英語による発話量、対話活動の工夫、話者間の情報差を埋めそれを共有しようとするヨコの人間関係、また教師が、授業を通して生徒にどんな力をつけようとしているのか等、今後教育現場で検討する必要がある。

さらに、それぞれの指導過程での教師と生徒のインタラクションにおけるIRF構造の中で、

initiationの段階においては教師からの質問においてdisplay questionの繰り返しになることを避け、言い替えなどで生徒の実態を考慮しながら多様なインプットを与えること、また、意味を中心としたreferential/real questionを与えることにより、生徒の発話を広げることができよう。その際、生徒からの答が1語文や最小限の長さになっても、発話の努力を評価するべきである。また、生徒からの反応に対する対処も含めて、フィードバックにはさらに改善の方向が考えられる。生徒からの反応に対する対処として肯定・否定的フィードバックを問わず、言語規則や内容理解に関する説明が与えられる場合が多い。これに対して、発話の努力に対する肯定的コメントや賞賛など情意的フィードバックはプロトコル分析において不足していると判断されることが多い。教師は発問に対する正誤の評価をするだけでなく、生徒の自発的なコミュニケーション活動へ導くための視点をもって生徒の返答に対して賞賛と評価を行うことを意識する必要がある。さらに、情意的フィードバックは教師のことばのみならず、教師の表情、視線、声質などの態度からも伝わるものであり、自発的な発話に導くためには認知・情意両面においての具体的なフィードバックが不可欠であろう。

#### 4. 結論

本研究においては、ある授業から英語授業に特徴的な教師と生徒の間のコミュニケーション構造を再認することができた。従来型の教師主導の指導形態にIRFのパターンは合致しやすいものとも言えるであろう。コミュニケーション重視の英語教育の根本にあるものは欧米型の言語文化背景に根ざした第2言語教育であり、シラバスや教室でのタスク選択のみを日本の教室環境に移譲することは困難である。今後は、教室でのコミュニケーション・パターンを従来の型にはまった形式からいかに柔軟に緩和していくかが、自由なコミュニケーションを促進する鍵となるであろう。そのための手がかりとして、本研究において見たIRF構造のうち、教師からのフィードバックに今後の改善の余地があると思われる。すなわち、主体性を伴うコミュニケーション活動を促進、支持していく教室環境を支える情意的フィードバックと、英語学

習における基本を定着させながら、より多様な言語インプットを与え、アウトプットを引き出すための認知的フィードバックのあり方について教師が内省的研究により自らの英語授業の定期診断を行う必要がある。

### 【注】

本研究は広島大学大学院学校教育研究科の平成8年度前期「教育実践の研究」の講義において、大学院生（瀧山完二，中津野愛子，王肖音）との共同研究として実施したものである。また，分析資料として，広島大学附属東雲中学校の小西英子教諭から平成8年度の中学校研究会における研究授業のビデオ及び配布資料の提供を受けた。

1) Sinclair and Coulthard (1975), Johnson (1995) では教室でのコミュニケーション・パタンのユニットを IRE (Initiation-Response-Evaluation) と分類しているが，'Evaluation'は広義には訂正，賞賛，強調・強化，等とともに生徒の反応の優劣の指摘による狭義の評価行動も含むため，Feedbackに包含されるものと判断し，Lynch (1996) と同様に IRF の分類を採用した。

### Appendix

#### [ Review ]

##### Excerpt 3.1

- T: Has Mrs. Hill been to a Chinese restaurant? Yes or No? (initiation)  
 S: No. (response)  
 T: No, she hasn't. (emphasis)

##### Excerpt 3.2

- T: Where has she been to? Which restaurant has she been? (initiation)  
 S: Japanese restaurant. (response)  
 T: Japanese restaurant. (x2) (emphasis)

##### Excerpt 3.3

- T: What did she eat? (initiation)  
 S: Tempura. (response)  
 T: Tempura is. (emphasis)

##### Excerpt 3.4

- T: Was it good or not? (×2) (initiation)  
 S: Good. (response)  
 T: Good. (emphasis)

##### Excerpt 3.5

- T: Emi said, "Can I make some Japanese food?" (×2) (initiation)  
 S: Yes. (response)  
 T: OK. All right. (evaluation)

##### Excerpt 3.6

- T: Put into Japanese. "Be glad to." (initiation)  
 S: 「うれしい」(response)  
 T: O.K. (evaluation) 「うれしい」(emphasis)

#### [ Comprehension ]

##### Excerpt 3.7

- T: Put into Japanese. "Be glad to." (initiation)  
 S: 「うれしい」(response)  
 T: O.K. (evaluation) 「うれしい」(emphasis)

##### Excerpt 3.7

- T: I'll miss you all. (initiation)  
 S: 「さみしい」(response)  
 T: O.K. (evaluation)

##### Excerpt 3.8

- T: Worry. (initiation)  
 S: 「心配」(response)  
 T: 「心配する。」(emphasis) O.K.?(confirmation)

##### Excerpt 3.9

- T: I'm glad to hear that と Hill さんが答えていますが，これはどういう意味でしょうか？ (initiation)  
 S: わたしはそのことを聞いてうれしい (response)  
 T: はい，(evaluation) 私はそのことを聞いてうれしい。(emphasis)

##### Excerpt 3.10

- T: Emi さんは Hill さんたちにとって，どんな様だって言うんですかね？ How about you, S (initiation)  
 S: 娘のようだった。(response)  
 T: 娘のようだと言っていますね。(emphasis)

##### Excerpt 3.11

- T: 何がつらいと言っているんですか？ Miss Sugiwarara? (initiation)  
 S: さよならを言う。(response)  
 T: そうですね。(evaluation) さよならを言うのがつらい。This is the most important sentence.

いいですか。It's hard to say good by.  
(emphasis)

Excerpt 3.12

T: Miss Nishihara, Emiさんはどう答えていますか。(initiation)

S: 心配しないで。(response)

T: 心配しないで, (emphasis) I'll be . . . ?  
(expansion)

S: all right. (response)

T: all right. (emphasis)

Excerpt 3.13

T: 運べると言っているんですか, 運べないと  
言っているんですか? (initiation)

S: 運べる。(response)

T: そうね。(evaluation) 運べると言っています  
ね。(emphasis)

[Communication Activity]

Excerpt 3.14

T: Do you like studying English? (× 2)  
(initiation)

S: No, I don't. (response)

T: No. You don't like studying English. (emphasis)  
O.K. But, Mr. Maeda, I think it's important to  
study English. (× 2) (comment)

Excerpt 3.15

T: How about you? (x3) Mr. Kinoshita. Do you  
like studying English? (initiation)

S: Yes. (response)

T: Yes. I think it is important to study English.  
(comment) O.K. (evaluation)

参考文献

Cazden (ed.) (1972). *Functions of Language in the Classroom*. Teachers College Press.

Day, R. (ed.) (1986). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Newbury House.

Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lesson. In L. C. Wilkinson (ed.) pp. 153-181.

原田昌明 (1991) 『英語の言語活動 WHAT & HOW』大修館書店.

Johnson, Karen E. 1995. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

北出 亮 (1987) 『英語のコミュニケーション活動』大修館書店.

Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford University Press.

Philips, S. (1972). Participation structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C.B. Cazden (ed.) pp. 370-394.

Sato, C. (1982). Ethnic styles in classroom discourse. In M. Hines & W. Rutherford (eds.) *On TESOL '81*. Washington, D.C.: TESOL pp. 11-24.

Sinclair, J. and R. Coulthard 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

Wilkinson, L. C. (ed.) (1982). *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press.