

論 文

日本語授業の開始部から主要部への移行 に関するマルチモーダル分析

黄 潔

湖南科技大学講師・広島大学大学院文学研究科博士課程後期

A Multimodal Analysis of the Transition from the Opening Section
to the Main Section of Japanese Language Classes

HUANG Jie

Abstract: This paper is a part of the study on the start of the Japanese class, which analyzed how the opening section is transferred to the main section by the interaction of the participants (students and teachers) from a multimodal viewpoint. The purpose of the research is to clarify the mechanism of class conversation, and to find clues for class participants (especially new teachers) to participate in classroom activities. The transition from the opening section to the main section is mainly composed of three procedures: ① Teacher's preparation of instructions, ② Teacher's instructions to enter the main section, ③ Students's reaction to the teacher's instructions. The 2nd and 3rd procedures were observed in all classes, however the 1st procedure just appeared in a few classes. Through those procedures by verbal behaviors and non-verbal behaviors, participants completed the transition.

Keywords: Japanese language classes, transition of the opening to the main section, interactions, multimodal, sequence

1. はじめに

授業の冒頭に位置する開始部は、本格的な授業活動に入るための基盤を築く段階である。この段階は参加者が教室内の各状況を把握し対応し、円滑に授業を進めるのに重要な役割を果たすと考えられる。また、この段階で参加者による様々なパターンの先行連鎖が一定の順序に生じられた後、主要部が到来する。本論文では日本語授業の開始部に対する研究の一部分として、授業の開始部が参加者の相互行為によってどのように主要部に移行されるのか

について、マルチモーダルの観点から分析を試みたい。

高永・木尾 (2013) は「マルチモーダル」の概念について、「言語、身振り、手振り、視線など複数の表現手法を同時に用いていることを表す。さらに、それらのうち二つ以上に言及することを含意している」と述べている。すなわち、「マルチモーダル」研究は発話という言語的資源と、視線、姿勢、ジェスチャーなどの非言語的資源を総合的に見る分野である。

2. 先行研究

先行研究には授業の開始部から主要部への移行に直接関わる論文が見つからなかったが、授業の開始部と主要部を二つの大きな「話段」¹と視することができるので、授業場面における話段の区分や、日常場面における話題の推移・転換・移行に関する論文を取り上げて検討する。

2.1 授業場面における話段の区分に関する研究

田中・石黒 (2018) は90分間の「情報伝達型」の授業を考察対象とし、その授業に関する日本語学習者の話段区分²と日本語母語話者の話段区分について分析した。分析の結果、以下の4点が分かった。1) 学習者と母語話者が指摘した話段は、各種の形態的指標を手がかりにして認定された考察対象とした授業の話段をある程度反映している。2) 学習者の方が話段認識にばらつきが多い。3) 学習者、母語話者ともに、スライドの切り替えを、講義者の言語形態的指標と合わせて、話段認識の手がかりの一つとしている。4) 学習者の方が、授業の話段の区分箇所やスライドの切り替えが話段の認識に反映する度合いが低い。

李 (2016) はメタ言語表現³が「話段」の多重構造の認定に与える影響について分析した。分析の結果、「非話段区分箇所」よりも、授業の開始部と展開部の間、展開部と終了部の間などの「話段区分箇所」の方がメタ言語表現の出現率が圧倒的に多く、「話段区分箇所」の約7割にメタ言語表現が使用されていることが分かった。また、「話段」認定の手がかりとなるメタ言語表現の特徴を明らかにし、「話段区分箇所」におけるスライドの切り替えや、メタ言語表現と共に起る接続表現、フィラーにも触れた。

そのほか、授業の展開とメタ言語表現との関係を論じる研究に寅丸 (2010) がある。寅丸 (2010) は授業の開始部・展開部・終了部という「大話段」に

におけるメタ言語表現について分析し、授業で観察されたメタ言語表現の機能を全8類14種に分類した。寅丸(2010)によると、講義の「開始部」「終了部」では、メタ言語表現に講義の談話共通の出現傾向が見られる。一方、「展開部」では、講義の内容や進め方によって、異なった機能を有するメタ言語表現が出現している。メタ言語表現は、受講者が講義を理解するための談話指標であり、講義者の観点から言えば、受講者に講義内容を分かりやすく伝達するための談話指標として捉えることができると指摘している。

2.2 日常場面における話題の推移・転換・移行に関する研究

大谷(2018)は視線と頷きに焦点を当てて、日本語の「境界づけられたトピック推移」が会話参加者間でどのように成し遂げられるのかを分析した。その結果、日本語会話の話題終結と新しい話題の開始に際して、言語的な手続きがある一方、身体動作も同様に非常に重要な機能を果たしていることが分かった。身体動作を使用せずに話題終結と新しい話題の導入を行えば、参加者の間に戸惑いを引き起こす可能性があることを示した。

花村(2015)は、新出型・再開型・前提提示型⁴という、日本語の会話における話題転換の型により、接続表現や言いよどみのような話題転換表現がどのように使い分けられているかを明らかにした。その結果、話題転換表現は、3つの型でまったく異なる使用傾向があることが分かった。新出型では、先行する話題の終了を示す沈黙が出やすく、接続表現は出にくい。再開型では、「でも」などの接続表現が出やすく、言いよどみは出にくい。前提提示型では、「あの」などの言いよどみの後に沈黙が出やすく、先行する話題の終了を示す沈黙は出にくい。前提提示型の最初の発話で聞き手との間に認識のずれが生じないように、話し手は話題転換表現を使い分けられているとも指摘している。

林(2003)は日韓の友人同士の電話会話の開始部を考察の対象とし、開始部の自己提示と相手認定の表現形式や開始部から主要部の話題へ移行する際の特徴に関して日韓対照研究を行った。開始部から主要部の話題へ移行する際、日本語では開始部の「第一の質問(例:現在の状況、安否を尋ねるような質問)－答え」が省略されるのに対し、韓国語ではそれが長くなり話題の開始が遅れる傾向があるという結果が得られた。

上述した先行研究の成果はいくつかの点にまとめることができる。1)授業

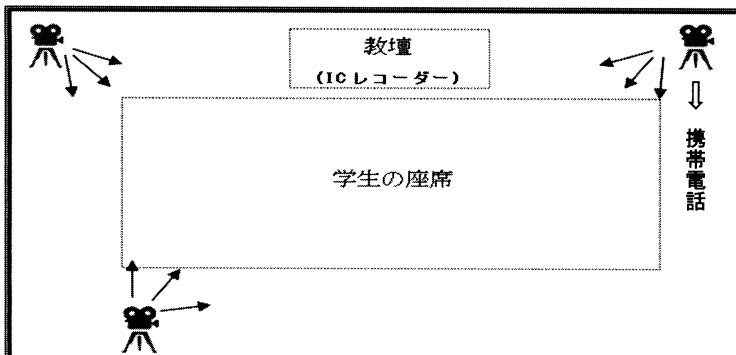
の話段の区分に関する研究は、主に教師の発話や教師の発話の話段に対する学生の認識を分析対象としていて、学生の談話への参与に関してはあまり論じていない。参加者の相互行為の視野から話段の区分や移行を分析するものが少ない。2) 授業場面における話段の区分や、日常場面における話題の推移・転換・移行に関する研究は、大谷（2018）以外に、談話参加者の非言語行為に関してはあまり論じていない。授業場面における話段の区分に関する研究は、スライドの切り替えには触れているが、他の非言語行為を研究対象にしていない。このような先行研究の状況を鑑み、本研究は授業の開始部から主要部への移行が参加者の言語的・非言語的行為によって、どのように協働的に組織されているのかについて考察を行う。

3. 研究方法

3.1 研究用データ

2019年2月下旬から3月下旬まで、中国の大学で日本語授業の取材（録音、録画、インタビューなど）を行った。その前に調査対象者全員（教師と学生）に研究の目的、概要やデータの利用範囲、利用方法などについて詳細に説明し、取材の許可をもらい、データ使用の同意書に署名をもらった。

データ収録の際に、ビデオカメラ2台、携帯電話1台、三脚3台、ICレコーダー1台を用い、教室の前後左右に設置して録音・録画を行った。取材設備の設置位置はおおよそ<図1>のようになっている。なお、ビデオカメラ2台、携帯電話1台は三脚で固定されていたが、教室の後ろに設置されてい



<図1> 教室における取材設備の設置位置

たビデオカメラについては、必要な時（例えば、教師が教室の後ろまで移動する時など）だけ、三脚のレバーで撮影の角度を調整したり、ピントを合わせたりする工夫をした。

また、考察に用いるデータは取材した日本人教師 3 人と中国人教師 3 人の合計 32 コマ (1440 分間) の授業から 16 コマを選んだ。データの文脈の多様性を確保するために、初級から高級までの様々な科目を対象とした。分析用データの概要を以下の〈表 1〉にまとめる。なお、調査対象者のプライバシーを守るため、対象者の名前を符号化している。

〈表 1〉考察用授業の概要

レベル		授業名	取材期日	担当教師
初級	授業 A	日本語音声	2019 年 2 月 26 日	日本人教師 A (女性)
	授業 B	初級日本語精読	2019 年 3 月 1 日	中国人教師 A (男性)
	授業 C	初級日本語精読	2019 年 3 月 6 日	中国人教師 A (男性)
	授業 D	日本語会話	2019 年 3 月 8 日	日本人教師 B (男性)
	授業 E	日本語音声	2019 年 3 月 12 日	日本人教師 A (女性)
中級	授業 F	日本語作文	2019 年 2 月 25 日	日本人教師 A (女性)
	授業 G	日本概況	2019 年 3 月 5 日	日本人教師 B (男性)
	授業 H	日本語作文	2019 年 3 月 4 日	日本人教師 A (女性)
	授業 I	中級日本語精読	2019 年 3 月 6 日	中国人教師 B (女性)
	授業 J	中級日本語精読	2019 年 3 月 7 日	中国人教師 B (女性)
高級	授業 K	高級日本語精読	2019 年 2 月 27 日	中国人教師 C (男性)
	授業 L	高級日本語精読	2019 年 2 月 28 日	中国人教師 C (男性)
	授業 M	日本歴史	2019 年 3 月 4 日	日本人教師 B (男性)
	授業 N	高級日本語視聴説	2019 年 3 月 6 日	日本人教師 C (女性)
	授業 O	ビジネス日本語会話	2019 年 3 月 19 日	日本人教師 C (女性)
	授業 P	ビジネス日本語会話	2019 年 3 月 20 日	日本人教師 C (女性)

3.2 トランスクリプションの書き方

本研究は上記の録音・録画データを文字化して、録音・録画・文字化データを合わせて分析を行う。文字化に用いた記号は以下のようになっている。

3.2.1 言語的資源の表記

主に Jefferson によって開発された転記方法 (Jefferson 2004) をもとに文字化する。具体的には以下の発声上の特徴を表している。

【使用記号一覧】

[]	オーバーラップ（重なり）	=	間隙なしに発話が続けられる
(数字)	間隙の秒数	(.)	感知可能な間隙（0.1秒前後）
:	音の引き延ばし、コロンの数は相対的長さ	∩	直前部分が疑問符(?)より弱い上昇調の抑揚で発話
?	直前部分が上昇調の抑揚で発話	.	直前部分が下降調の抑揚で発話
((文字))	転記者による様々な種類の注釈・説明	文字	下線部分が強調されて発話
˘文字	弱められて発話	hh	呼気音、hの数は相対的長さ
(h)	発言しながらの笑い	.hh	吸気音、hの数は相対的長さ
¥	囲まれた部分が笑いを含んだ声で発話	<文字>	前後に比べてゆっくりと発話
>文字<	前後に比べて速く発話	(文字)	聞き取りに確信が持てない部分
(……)	まったく聞き取れない部分		
{文字}	中国語での発話（本稿では、紙面上の理由で、{ }の中に発話された中国語の日本語訳だけを記述する。なお、発声上の特徴を表す記号の中、この記号だけが作者より作成）		

3.2.2 非言語資源の表記

本稿では、言語的資源を前項に記した記号を用いて書き起こした後、非言語資源を以下の記号を用いて表記する。視線やジェスチャーなどの身体動作の書き起こしは主に Mondada (2007) による表記法を参考にしている。

【使用記号一覧】

Ss	大部分の学生（全ての学生の行動を記述することは紙面上困難な面があり、多くの場合は大部分の学生を対象として記述する）	Sx	某学生、小文字 x はその学生の姓の略称
SA	全ての学生	身	視線以外の身体動作(表情も含まれる)
視	視線		(以上の非言語的資源の表記記号は筆者より作成)
*	動作の開始と終了	—	動作の継続
→又は>	発言行をまたいで動作が継続	>>	発言開始時よりも前から動作が継続
<<	発言終了時より後に動作が開始	…	視線の移動
-文字-	動作の継続が中断し、軌道や形状などが変化		

4. 結果と考察

4.1 「開始部から主要部への移行」を組織する行為連鎖の構成

本稿では「連鎖 (sequence)」という会話分析の概念を用いて、授業参加者の相互行為を分析する。「連鎖」とは、「参与者たちが何らかの活動を開始してから終了するまでの、密接に結びついた複数の行為のセットである」（串田・平本・林 2017:116）。すなわち、「連鎖」は活動の中の、参加者によるや

り取りの連なりだと理解することができる。

対象とする授業を考察した結果、日本語授業の開始部では7種類の参加者の相互行為の連鎖が観察された。①「準備スタンスの表示と確認」連鎖、②「開始提起－同意」⁵連鎖、③「挨拶表現－応答」連鎖、④授業先行部分の慣例作業、⑤「主要部の予告－反応」連鎖、⑥ウォーミングアップ的な話のやり取り、⑦「主要部に入る指示－指示への反応」連鎖である。なお、連鎖⑦は主に教師の「主要部に入る指示」手続きと学生の「教師指示への反応」手続きで構成されているが、一部の授業では「主要部に入る指示」の前に「指示の準備」という手続きが出現する場合もある。すなわち、連鎖⑦は二通りの構成形式があって、「主要部に入る指示－指示への反応」及び「主要部に入る指示の準備－主要部に入る指示－指示への反応」である。

観察した全ての授業で、開始部でいかなる展開がされようとして、主要部に入る前に必ず連鎖⑦が行われる。連鎖⑦は授業の開始部から主要部への移行という機能を担っていて、授業の主要部の展開を予告している一方、参加者の開始部での相互行為を終了させる役割をも果たしている。

相互行為の終了に関して、串田・平本・林(2017)は次のように述べている。相互行為を終了させるために、特定の瞬間を作り出す手続きが必要である。それは「最終交換 (terminal exchange)」と呼ばれる隣接ペア⁶の一種である。最終交換の第1成分は相互行為をいまずぐ終了しようという提案である。この提案が受けられるかどうか(提案への反応:最終交換の第2成分)によって、その次の瞬間に相互行為を適切に終了させるか、延期されるかが決まる(串田・平本・林 2017:268)。上述の連鎖⑦の中の教師の「主要部に入る指示」手続きは開始部のやり取りを終了させるための「提案」であり、すなわち、開始部の「最終交換」の「第1成分」である。その後続く学生の「教師指示への反応」は開始部の「最終交換」の「第2成分」である。また、少数の授業で観察された教師による「主要部に入る指示の準備」は最終交換の準備段階——「終了準備」手続きである。次節で「開始部から主要部への移行」を組織する連鎖⑦の具体的な表現形式について分析する。

4.2 「開始部から主要部への移行」を組織する行為連鎖の表現形式

データの中で観察された連鎖⑦の表現形式を次の<表2>にまとめる。なお、()で括った部分は出現しない場合があるという意味であり、< >で

括った部分は簡単な注釈である。

<表2>連鎖⑦「(主要部に入る指示の準備)－指示－反応」の表現形式

	表現形式	授業別 表現形式の出現
(教師指示 の準備)	非言語： ①身体動作<資料配り、教材を開く等後続活動用具の用意> ②視線<教材、資料等後続活動用具などへ目視>	非言語： ① ADGK ② ABEGK
教師 指示	言語： ①(予告)+(目的の説明)+指示/指示+(予告) ②予告+意見尋問+指示 非言語： ①身体動作<資料を配る、教材を開く、学生へ移動、拍手や用具を学生に見せるなどの学生の反応に拍車をかける行為> ②視線< Ss/ 後続活動関係物・関係者へ目視>	言語： ① ABCDEFGHIJKLMNO ② P 非言語： ① ABCEFHJKLMOP ②全ての授業
学生 反応	言語： ①意見尋問への応答 非言語： ①視線< T/ 後続活動関係物・関係者> ②身体動作<教師の指示に従う>	言語： ① P 非言語： ①全ての授業 ② ABCDEGHIJKLMNPO

まずは終了準備手続き「主要部に入る指示の準備」であるが、必ず出現する行為ではない。主に教師が非言語的資源によって達成する手続きであり、先行項目がまだ終わっていない間に開始するのである。

次に、教師は言語・非言語資源を用いて、開始部の終了を提案する。この段階での言語資源による表現形式は主に2種類あり、①「(予告)+(目的の説明)+指示/指示+(予告)」と②「予告+意見尋問+指示」である。その中①が使用される授業の割合が非常に高い。非言語資源による表現形式も2種類あり、①「学生の反応に拍車をかける行為」と②「指示の対象者(学生)、あるいは後続活動の関係物(者)を目視すること」である。その中、②が全ての授業に出現し、①も13コマの授業で観察できた。

最後に、最終交換の第2成分「学生による教師指示への反応」であるが、主には非言語資源によって組織されている。具体的には①「指示の出し手(教師)、あるいは後続活動の関係物(者)への目視」と②「教師の指示に従って

07 (2)	T	= どんなニュースでもいいんです (1.38)	先行トピックの まとめ	同上
	T 視	>Ss,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, down 教材 >	指示準備：視線	主要部 に入る 指示の 準備 - 指示 - 反応
	T 身	* 教材のページを捲る >	指示準備：動作	
	Ss 視	>T((時時目線を下に))----->	随伴視線	
08	T	はい (.) え (.) じゃあ:: (0.4) テキストに (.) 参りま しょう (0.5)	指示：指示	
	T 身	>----->	指示：身体動作	
	T 視	>down 教材-----Ss-----<<down 教材>	指示：視線	
	Ss 視	>T-----教材----->	反応：視線	
09	T	今日は第:1 課から (0.4) 第 1 課から始まります (4.88) え:: (.) (1.17)	指示：予告	
	T 視	>down 教材----->	随伴視線	
	Ss 視	>教材----->	反応：視線	
	Ss 身	教材のページを捲る----->	反応：動作	

断片 (2) では、教師と学生が 9 分 32 秒でその日のホットニュースについて会話した後、教師は学生に「これからもニュースを見てください」という授業外活動に関する助言を出し、その話題を終わらせようとした。その助言が終わった途端、教師は視線を話の相手「学生」から後続活動の関係物「教材」に転じ、しかも教材のページをめくり始めた。「視線」と「動作」という非言語資源によって、これからは教材の勉強に入るという予告（指示の準備）をしている。それに次いで、08T で「はい (.) え (.) じゃあ:: (0.4)」というマーカー⁷を使用し、学生の注意を引き、「テキストに (.) 参りましょう (0.5)」とこれからの活動を開始する指示を出した。それに、09T で「今日は第:1 課から (0.4) 第 1 課から始まります (4.88)」と、後続活動（これからの勉強）の内容を予告した。一方、視線も対応的に 08 では指示の対象者「学生」に、09 では予告する後続活動の関係物「教材」に配られた。言語的資源と非言語的資源で「主要部に入る指示」を出した。

それに対して、学生の方は 08T の「テキストに (.)」が発話された時から、視線を後続活動関係物「教材」に転じ、09 で教材のページをめくりはじめて、教師の指示へ同意する反応をした。

授業 K も断片 (1) と同じように、教師の非言語資源による「指示の準備」－教師の言語・非言語資源による「指示」－学生の非言語資源による「指示

生の言語・非言語資源による「指示への反応」連鎖が完了した。

5. おわりに

本論文は日本語授業の開始部に関する考察の一部であり、マルチモーダルな観点から、授業の開始部が参加者の相互行為によってどのように主要部に移行されるのかについて分析した。

授業の開始部から主要部への移行部分は授業の主要部の展開を予告している一方、開始部を終了させる役割をも果たしていて、主に教師による「主要部に入る指示」手続きと学生の「教師指示への反応」手続きによって構築されている。この二つの手続きは授業開始部の最終交換であり、前者は最終交換の第1成分で、後者は最終交換の第2成分である。また、いくつかの授業では、教師による「主要部に入る指示」手続きの前に、「主要部に入る指示の準備」という終了準備手続きも出現した。「主要部に入る指示の準備」は教師が非言語的資源によって達成される手続きであり、出現する際には、先行項目がまだ終わっていない間に開始する。教師による「主要部に入る指示」には言語的・非言語的資源が入り交じっていて、学生の「教師指示への反応」は主に非言語資源によって組織されている。

以上のように、本研究は日本語授業の開始部の実態を明らかにした。このような研究を進める目的は、普段見ているが気付かない会話の仕組みを浮き彫りにすることにある。今後は、開始部にとどまらず、授業展開の具体的な表現形式等、授業の中心となる部分の分析を積み重ね、授業における参加者の相互行為の全体像を明らかにすることを目標とする。それによって、授業参加者（特に新任の教師）が教室活動に参加する手がかりを探り、日本語教育に役立てていきたい。

注：

¹ ザトラウスキー (1993) は「話段」を「談話の内部の発話の集合体（もしくは一発話）が内容上のまとまりをもったもので、それぞれの参加者の『談話』の目的によって相対的に他と区分される部分」と定義している（ザトラウスキー 1993:72）。また、佐久間 (2003) は「話段」について、「日本語の伝達行為の一過程において、意味内容上の相対的なまとまりとして区分される『話題』を表し、具体的な伝達目的を有する言語表現のまとまりである」と述べている（佐久間 2003:91）。

² 例えば、「開始部」か「展開部」かという大話段に対する認識である。各大話段の

中の細かな話段区分も含まれる。

³ 「メタ言語表現」とは「談話において、自分あるいは他者の言ったこと、これから言うことに言及する表現」である（西條 1999: 14）。李（2016）の中でのメタ言語表現を例として取り上げてみると、「以上、話してきたことをまとめますと～」、「～に関して言うと」、「最後のところなんですけれども～」などがある。

⁴ 花村（2015）によると、「新出型」という話題転換の型は、転換後の話題が以前の話題とつながらない型、「再開型」は転換後の話題が以前の話題とつながる型、「前提提示型」は話題を継続するための前提的発話が直前の話題とはつながらない型である。

⁵ 連鎖②「開始提起－同意」は教師の「開始提起」行為と、それに対する学生の同意行為で構成されている。なお、調査対象とした授業の中、三つの授業（BOP）だけで、学生の同意行為の後に、教師の「開始確定」行為が出現した。すなわち、連鎖②は「開始提起－同意」と「開始提起－同意－確定」という二通りの構成形式があって、前者がメインである。

⁶ 「隣接ペア」は連鎖組織の中の最小連鎖である。隣接ペアとは「質問－応答」「依頼－受諾」「誘い－受諾」といったような、強力な結び付きを持ち、ペア（対）を為すような行為の連鎖である（高木・細田・森田 2016:96）。また、隣接ペアの1つ目の発話のことを「第1成分（First Pair Part）」、2つ目の発話のことを「第2成分（Second Pair Part）」という（串田・平本・林 2017:79）。

⁷ 「マーカ－」とは「じゃあ」、「それでは」、「はいそれでは」、「はいじゃ」などの聞き手の注意を喚起する機能を果たす言語的資源を指す。

【参考文献】

- 大谷麻美（2018）「話題の終結と開始のための相互行為 - マルチモダリティ - の観点からの分析」『社会言語科学会第42回大会発表論文集』. 社会言語科学会. pp.137-140
- 串田秀也・平本毅・林誠（2017）『会話分析入門』. 勁草書房
- 佐久間まゆみ（2003）「文章・談話における『段』の統括機能」『朝倉日本語講座7 文章・談話』. 朝倉書店
- 西條美紀（1999）『談話におけるメタ言語の役割』風間書房. p.14
- ザトラウスキー, ポリー（1993）『日本語の談話の構造分析——勧誘のストラテジーの考察』. くろしお出版
- 高木智世・細田由利・森田笑（2016）『会話分析の基礎』. ひつじ書房
- 高永茂・木尾哲郎（2013）「医療面接における表現モダリティの複層性についての研究 - 歯科医療面接の事例を中心に」『国文学攷』220. 広島大学国語国文学会. pp.1-15
- 田中啓行・石黒圭（2018）「人文学系講義の談話の『話段』の構造：言語形態的指標とスライドの切り替えを中心に」『早稲田日本語研究』27. 早稲田大学日本語学会. pp.61-72

- 寅丸真澄 (2010)「講義の談話におけるメタ言語表現の機能」『早稲田日本語研究』19. 早稲田大学日本語学会. pp.49-60
- 花村博司 (2015)「日本語の会話における話題転換表現：新出型・再開型・前提提示型という話題転換の型による使いわけ」『社会言語科学』18(1). 社会言語科学会. pp.75-92
- 李婷 (2016)「講義の『話段』の多重構造を捉える手がかりとしてのメタ言語表現の分析」『早稲田日本語教育学』21. 早稲田大学大学院日本語教育研究科. pp.57-76
- 林美善 (2003)「電話会話の開始部における日韓対照研究 -20代の友人同士の電話会話から-」『言語文化と日本語教育』第26号. お茶の水女子大学日本言語文化学研究会. pp.41-53
- Jefferson, G. (2004) Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner. (ed.) *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp.13-31
- Mondada, L. (2007) Multimodal resources for turn-taking : Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*. 9(2). pp.194-225

【付記】

本研究は中国国家留学基金・日本政府（文部科学省）留学生奨学金の助成を受けたものである。