

教室談話における「へえ」 —発生回数、位置、発話構成要素から分かること—

土田 恵未

要旨

本稿は、外国語としての日本語（JFL）の授業において教師側から産出される「へえ」の発生回数、位置及び発話の構成を調べた。その結果、JFL の授業では「へえ」の発生頻度が著しく低いことが分かった。また、先行研究では単独発生が大半を占めたが、対照的に、本研究では付加的ターン構成要素を伴って発生するほうが多く、新たに4種類の要素が見つかった。「受取承認」、「コメント」、「部分的繰り返し」といった先の発話に向けられた付加的ターン構成要素が「へえ」に先行し、「へえ」の後には会話を発展させる「詳細説明の要求」や「話題転換」が続く傾向にあった。教室談話の枠組みと授業の特徴から考察する。

【キーワード】 「へえ」、教室談話、外国語としての日本語、IRE 構造

1. はじめに

日本語母語話者の中で自然に生起する日常的会話（おしゃべり）において、「へえ」は広く使用される非語彙的言語要素である。使用頻度の高い言語要素は、第二言語習得の観点から学習者のインテイク（intake）に期待がもてる。しかし、日本語母語話者が参与する会話場面の中でも、殊に、日本語教育機関の教室で行われる授業では「へえ」という言葉はそれほど聞こえてこない。注目されることが比較的少ない教師を対象に、本研究は「へえ」という反応を表す非語彙的言語要素を扱いながら、外国語としての日本語（Japanese as a foreign language 以下 JFL と略す）の授業環境における教室談話の組織について理解を深めようとするものである。

そこで、まず本稿では「へえ」に関する先行研究と教室談話の枠組みから、日本語

教育の文脈において教師の産出する「へえ」の回数と位置及びその発話を構成する付加的ターン構成要素の種類と配列を調査した。データは、米国の大学で開講されている授業より、6つの異なるクラスから収集した。その結果、「へえ」の発生回数は非常に限られ、頻度が低いことがわかった。また、単独よりも付加的ターン構成要素を伴って発生するほうが多く、そのターン構成要素の種類も新たに4つ見つかった。本稿の目的は、これらの調査結果と事例を示し、クラス間における発生回数の差と授業秩序の関係を考察するところまでとする。

2. 先行研究

2.1 非語彙的言語要素「へえ」

先行研究では、「へえ」はバックチャンネルや相づちに分類される傾向にある。「バックチャンネル (backchannel)」(Yngve 1970) は、会話の中心的発言権 (floor) を有する者以外の人産出する短い反応で、日本語でいうところの相づちに相当する。「うん」や「そう」がその典型的な例である (Maynard 1986)。このような反応の言語要素が示すのは、産出者の「受取 (acknowledgement)」(Jefferson 1984) や「理解」、「同意」(堀口 1988) であり、それは話し手が先に述べたことに対する聞き手の反応である。また、この反応は順番交替 (turn-taking) を主張せず、次の順番を譲る合図でもあり、「継続を促す要素 (continuer)」(Schegloff 1982) と言われる。さらに、バックチャンネルは発話者の「興味 (interest)」(Clancy, Thompson, Suzuki, & Tao 1996) を表すことがある。「へえ」にも以上のような機能があるとされ、先行研究ではバックチャンネルや相づち (相づち詞を含む) として扱われている。

しかしながら、「へえ」には典型的な相づちにない、ニュースと言えるような耳寄りな情報の受取を表す特徴がある。具体的に、「へえ」はより特殊な環境に現れる。それは、「耳寄り情報伝達連鎖 (News delivery sequence)」(Maynard 1997) と呼ばれる環境で、「へえ」は「耳寄り情報受取の言語要素 (News-receipt token)」(Iwasaki 1997) としてのはたらきをする。耳寄り情報伝達連鎖は、基本となる4つのターンから構成される「①耳寄り情報の告知、②告知に対する反応、③情報の詳細、④アセスメント (assessment)」(Maynard 1997)。この連鎖は二部・三部構成も可能で、二部構成は「①耳寄り情報の告知、②告知に対する反応とアセスメント」、三部構成は「①耳寄り情報の告知、②告知に対する反応、③確認」となる。これらをまとめたのが図1で

ある。

基本構成	二部構成	三部構成
① 耳寄り情報の告知	① 耳寄り情報の告知	① 耳寄り情報の告知
② 告知に対する反応	② 告知に対する反応+	② 告知に対する反応
③ 情報の詳細	アセスメント	③ 確認
④ アセスメント		

図1 耳寄り情報伝達連鎖の構成

Tanaka (2013) は、「へえ」が基本構成の第4段階、つまり、この行為連鎖のアセスメント・ターンに現れることを発見した。アセスメントというのは産出者の態度を表す。このことより、「へえ」が単なる耳寄り情報受取の言語要素ではなく、産出者の態度 (stance) の表出を含むということが示唆される。実際、経験的研究から Tanaka (2013) と Mori (2006) は、「へえ」は産出者のアセスメントや情報の値打ち、驚き、疑いといった態度を表すと論じている。

Mori (2006) は、「へえ」の発生に関連して順番交替・連鎖・韻律を調査した。この研究では、合計2.5時間の自然会話データから「へえ」が62回確認され、そのうちの53件が情報通知連鎖 (informing sequence) の完了可能点 (possible completion point) の後に位置し、9件が完了可能点の前に位置した。また、「へえ」は単独で発生する場合とほかのターン構成要素を伴って発生する場合とがあり、単独が大幅に多いこと (52件) が分かった。付加的ターン構成要素を伴う場合は、理解確認あるいは初耳標識 (Newsmark) (例. 知らなかった) が追随するか (4件)、話題の焦点が変わって新しい行為連鎖が開始された (6件)。加えて、韻律的特徴から Mori (2006) は、条件によって「へえ」の長さや高さの幅があるとしている。付加的ターン構成要素が後続する条件では「へえ」は平板調子で発される傾向があり、さらに、初耳標識や理解確認が続く場合は短く産出される。対照的に、話題転換が続く時と単独発生時は比較的長くなる。興味深いことに、驚きの度合い大きいほど、又は、情報が耳寄りであればあるほど、「へえ」は引き伸ばされて音の高さが上がるようだ。

2.2 教室談話

教室談話は制度的談話の一種で、通常の談話と明確に異なる (好井1999)。ここで

は順番取りと会話の目的について述べる。日常的で自然に生起する会話（おしゃべり）では、対話者は平等に順番取り（turn-taking）の権限が与えられていて、誰が誰に話しかけるか、いつ何について話しかけるかなどは前もって決められていない（Sacks, Schegloff, & Jefferson 1974）。一方の教室における授業では、その順番取得権は平等になく、教師が優位に立つことが多い（Richards 2006）。授業科目の専門家・管理者として順番配分の主導権を握り、授業をやりくりしている。

順番取りのほかに、教室談話には特定の目的（例．外国語学習）が存在するという点で通常の談話と異なる（Seedhouse 2004）。授業では最も多くの場合、教師が質問し、学習者が答え、その答えの質に教師が評価をください。この「発問—返答—評価」という基本的な三組構造が教室でのやり取りを組織している。言い換えれば、「始発（initiation）」—「応答（reply, response）」—「評価（evaluation）」（以下 IRE と略す）若しくは「始発（initiation）」—「反応（response）」—「フィードバック又は後続発話（feedback, follow-up）」（以下 IRF と略す）といった秩序化が「円滑」と呼ばれる授業の順番交替構造の根幹を成している（Sinclair & Coulthard 1975 ; Mehan 1985）。

さらに、授業中最も頻繁に尋ねられる質問は、初めから答えが分かっている提示質問（display question）と呼ばれる類いで、学習者の知識を問うものである（Markee 2000）。言うまでもなく、言語要素「へえ」はこの「①提示質問、②求められている答え、③評価」という流れと連鎖的に相性が悪い。それは、「へえ」が「情報の価値」を表すからであり（Mori 2006）、相性が良い流れというのはむしろ「①指示質問（referential question）、②耳寄りな情報を含む答え、③アセスメント」というようなものであろう。以上を踏まえると、IRE を基本構造とする授業で、学習者の答えが教師のアセスメントを導き出す可能性は低いと考えられる。そのような環境で教師から「へえ」が産出されることはあるだろうか。

3. 調査課題

この調査の課題は次のとおりである。

ア) JFL 授業において、教師側から「へえ」という反応が起こるか。

イ) 反応が確認される場合、程度はどうか。どのような発話環境で発生するか。

本稿では、「へえ」を含む発話の構成要素と配列に絞って調査する。

4. データ

4.1 調査方法

本研究は、米国の大学で開講されている JFL の授業を対象に、授業中の教師と学習者の相互行為を調査した。音声録音機器とフィールドノートを用い、初級から上級にわたって 6 つの異なるクラスからそれぞれ 4 コマ (1 コマ 50 分) 合計 24 コマ、時間になると 1200 分 (20 時間) のデータを収集した。教師は日本語母語話者 5 名で、教歴は男性 2 名が 3 年以下、女性 3 名が 15 年以上である。表 1 は、各クラスの基本情報と非語彙的言語要素「へえ」の発生回数を表している。

表 1 クラスの基本データと「へえ」の発生回数

コース名	配当 年次	コースの種類 ・レベル	学生数	教師名	教師の 性別	「へえ」の 発生回数 ⁽¹⁾
Japanese102	1 年次	総合・初級	15	教師 A	男性	0 (2)
Japanese102	1 年次	総合・初級	19	教師 B	男性	2 (0)
Japanese112	1 年次	コミュニケーション集中・初級	15	教師 C	女性	28 (4)
Japanese302	3 年次	総合・中級	15	教師 C	女性	14 (3)
Japanese302	3 年次	総合・中級	16	教師 D	女性	0 (0)
Japanese402	4 年次	総合・上級	13	教師 E	女性	0 (0)

4.2 発生回数

「へえ」の発生回数は合計 53 回であった。そのうち 44 回がクラス全体の活動中に現れた。残りの 9 回は教師がペアワークの机間巡視時に発したもので、音質の関係上、分析対象から除外した。教師別にみると、教師 C による産出が顕著であり、特に、口頭技能に重きを置いたコミュニケーション集中コースで多く発生している。教師 C 以外は、中級・上級コースで観察されず、初級でも非常に少なく 2 回に留まった。自然会話のデータ (Mori 2006) と比較するとその差は圧倒的で、約 10 分の 1 となり、授業環境では著しく低頻度であることが分かる。

続く節では「へえ」を含む発話に着眼し、「へえ」の位置、発話の構造、付加的ターン構成要素の種類について、順に結果を示す。

4.3 位置

先行研究と同様に、本研究でも「へえ」は耳寄りな情報が通知される会話に見られた。そこで、展開する会話のどの部分に「へえ」が位置するかを調べたところ、本データでは例外なく、情報通知の完了可能点後（完了してよいと認識可能な場所の後）に起こることが分かった（表2）。完了可能点後に発生するほうが多数であることは、先行研究で報告されている。

表2 「へえ」の位置

位置	件数
情報通知完了可能点の前に発生した「へえ」	0
情報通知完了可能点の後に発生した「へえ」	44
合計	44

「情報通知の完了」というのは、ここでは、統語・韻律・内容から判断した。また、一定の情報を伝えた後に通知者が話を広げる可能性もあることから、「完了可能点」とした。そのため、情報通知の完了可能点は、情報通知が事実上終わった場所というわけではない。

4.4 発話の構成と構造

「へえ」を含む反応の構成と構造は、先行研究と一部異なる結果が出た。母語話者同士の自然会話では単独で発生することのほうが多かったが、本研究では単独は少なく、反対に、付加的ターン構成要素を伴う構成がほとんどであった（表3）。

表3 「へえ」を含む反応の構成

構成	件数
単独で発生した「へえ」	4
付加的ターン構成要素を伴った「へえ」	40
合計	44

さらに詳しく調べるため、「へえ」とそれに伴う付加的ターン構成要素の配列に着目したところ、付加的ターン構成要素の現れた部分を「へえ」の前・後ろ・前後両方の3つの型に分けることができた（表4）。本データでは、前後両方に付加的ターン

構成要素を伴う「付加的ターン構成要素+へえ+付加的ターン構成要素」という配列が最も多く、28件観察された。これは全体の70%を占める。続いて、「へえ」に後続する付加的ターン構成要素は10件で25%であった。「付加的ターン構成要素+へえ」となる先行型の配列は2件確認された。

表4 付加的ターン構成要素と「へえ」を含む反応の下部構造

構造	件数
付加的ターン構成要素先行型	2
付加的ターン構成要素後続型	10
付加的ターン構成要素先行・後続両方型	28
合計	40

4.4.1 付加的ターン構成要素が先行する配列

ここでは、「へえ」に先行して付加的ターン構成要素が現れた例を示す。下の事例は、「Change-of-state token (知識状態変化の言語要素)」(Heritage 1984)である「あ」、及び「そうなんですか」が「へえ」に先行している。

(1) [コンビニ : 43]

- S 私はえっと(.)コンビニ(0.5)でえっと(.)買い物をするのが好き=
 T =するほうが好きなんですか.=
 S =はい.=
 →T =あそ↑うなんです↓かへえ:::

4.4.2 付加的ターン構成要素が後続する配列

次に、付加的ターン構成要素が「へえ」に後続するものを例示する。

(2) [納豆 : 2]

- S 安い(.)でも,臭い.
 →T へえ::すごい.知らなかったです.

4.4.3 付加的ターン構成要素が先行も後続もする配列

続いて紹介する事例は、「へえ」の前後両方に付加的ターン構成要素が現れたものである。「あ::大変ですね::」が先行する部分で、「S2 くんは週末何をするんですか?」が「へえ」に後続している。

(3) [週末 : 11]

T アニメーションを作るんですか.

S1 あ=はい.[作るん,]

→T [あ::大]変ですね::へえ:: S2 くんは週末何をするんですか?

4.4.4 先行する付加的ターン構成要素から分かること

自然会話では付加的ターン構成要素が「へえ」に後続して現れたため、本データで先行型の付加的ターン構成要素が確認されたことは興味深い。前後両方に現れた場合を含めると 30 件にも及ぶ。先行するターン構成要素があるということは、「へえ」が情報の受取を示す衝動的な反応でないこと、むしろ、その受け取った情報に対する聞き手の態度ないしアセスメントを表す反応であるといえるだろう。この点は、先行研究の見解を支持するものである。それでは、先行する付加的ターン構成要素にどのような種類があったか次の節で紹介する。

4.5 付加的ターン構成要素の種類

先行研究が分類する「初耳標識」、「理解確認」、「話題転換」の 3 種類に加え、本研究では新たに「受取承認」、「コメント」、「部分的繰り返し」、「詳細説明の要求」の 4 種類が確認された。なお、本研究では「話題転換」に「同じ話題のまま対話者が交代する場合」を含む。

4.5.1 受取承認

受取承認とは、情報を受け取ったと認めていること、それまでの内容を理解して聞いているという確認の表れをいう。本データでは、例えば「そうですか」「あそうな

んですか」が挙げられる。

(4) [コンビニ : 43]

S 私はえっと(.)コンビニ(0.5)でえっと(..)買い物をするのが好き=

T =するほうが好きなんですか=

S =はい.=

→T =あそ↑うなんです↓かへえ::

4.5.2 コメント

学習者の発話内容に対してコメントした事例が次である。

(5) [CPK : 18]

T じゃあシーピーケーで[:サ]ラダを食べた[んですね.

S [yeah] [はい.

→T わあいいなあ:おいしそう:へえ::

4.5.3 部分的繰り返し

部分的繰り返しは、先の発話の一部を繰り返すものである。下の事例では、学習者の言い淀み「uh」の後に産出された「うちで」という部分を教師が繰り返している。

(6) [昼ご飯 : 19]

T Sさん、どこで食べるんですか.

S uh うちで.=

→T =あう↑ちで↓:へえ::Sさんが作るんですか?

4.5.4 詳細説明の要求

詳細説明の要求は、先の発話内容について、詳細説明や会話の発展を促す質問・指

示を指す。次の事例以外にも、「それどんな話なんですか」、「コンサートはどこです
るんですか」等、具体的に尋ねて学習者の話を膨らませようとする質問が見られた。

(7) [週末 : 21]

T 週末は何するんですか.

S uhm コンサート:へ行くん:

(..)

T です.=

S =です.

→T あ(h)コンサート? へえ:: d-あの誰のコンサートですか.

4.5.5 話題転換

話題転換については、まず、話題の焦点が変わる典型的な事例を紹介する。その後、
話題は変わらないが対話者を代える事例を示す。

4.5.5.1 話題転換（典型的な事例）

この例は、話題が学習者の居住地区から通学時間へと転換する。

(8) [ハワイカイ : 3]

T あの、Sさんはどこに住んでるんですか?

S ハワイカイに(.)住んで(.)います.

T あ::ハワイカイわ::きれいでいいところですね::

S いいえ?

→T や::いいな::へえ::(.)ハワイカイのうちから:大学まで:
どのぐらいかかるんですか?

4.5.5.2 話題転換（同じ話題のまま対話者が交代する事例）

続いての例は、教師が次々と対話者を代え、週末の過ごし方を尋ねていく場面であ

る。抜粋箇所は学習者 S1 がアニメーションを作ると答えた直後から始まり、教師が「へえ」を産出後、S2 に次の順番を割り当てていることが分かる。

(9) [週末 : 11]

T アニメーションを作るんですか。

S1 あ=はい.[作るん,]

→T [あ::大]変ですね::へえ:: S2 くんは週末何をするんですか?

4.6 配列別に見た付加的ターン構成要素の種類と傾向

配列別に見ると、付加的ターン構成要素の種類とその件数は表 5 のとおりである。

表 5 付加的ターン構成要素の種類と配置

種類	要素先行型	要素後続型
受取承認	14	2
コメント	7	3
受取承認とコメント ⁽²⁾	1	0
部分的繰り返しと受取承認・コメント ⁽³⁾	2	0
部分的繰り返し	5	1
初耳標識	0	0
コメント+初耳標識	0	1
理解確認	0	4
詳細説明の要求	0	8
話題転換	0	17
受取承認+話題転換	0	1
その他	1	1
合計	30	38

「付加的ターン構成要素+へえ」又は「付加的ターン構成要素+へえ+付加的ターン構成要素」のように付加的ターン構成要素が先行する配列環境では、受取承認が最も多かった。コメントと部分的繰り返しも観察された。他方、付加的ターン構成要素が

後続する配列環境では、話題転換が最多の 17 件で、全体の半数近くを占めた。詳細説明の要求は 8 件で、受取承認とコメントと理解確認は数件ずつ見られた。部分的繰り返しと初耳標識は各 1 件だった。このことから、先の学習者の発話に向けられたものが「へえ」に先行し、後には会話を発展させる質問や話題転換が続くと大筋いえる。

4.7 データのまとめ

本研究では、口頭技能に重きを置いたコミュニケーション集中コースで発生回数が最多となったが、自然会話と比較すると、総じて、「へえ」の発生頻度は授業環境で極めて低いという結果が出た。そして、付加的ターン構成要素を伴って産出された場合の発話構造は、「へえ」の前後両方に付加的ターン構成要素が現れる配列が最も多く、その種類は、受取承認、コメント、部分的繰り返し、あるいはこれらが複数連なったものが「へえ」に先行し、詳細説明の要求や話題転換が後続するという傾向にあることが分かった。

5. 考察

調査の結果、反応を示す非語彙的言語要素「へえ」は JFL 授業においても発生することが確認された。口頭技能に重きを置いたコミュニケーション集中コースでは比較的顕著に現れ、教師は学習者の発話に新情報を見つけ、耳寄りな情報として受け取っていた。授業は典型的な IRE 構造や IRF 構造で基本的に組織されていたものの、一部に耳寄り情報伝達連鎖が出現していた可能性がある。これは、言語学習の授業の特徴ともいえる複雑さ—「言語学習の授業では相互行為が完全に教育的でも完全に自然でもない」(Kramersch 1985) こと—を含意しているように思われる。

一方で、「へえ」が発生しなかった授業やコースもあった。取り分け、教師 C を除く中級のクラスと上級コースでは皆無であったが、その活動内容に着目したところ、初級コースよりも抽象的な問題を扱い、読解に関する活動が多く行われていた。例えば、新出単語・漢字・文型を学ぶといったテキストの読み取りに必要な活動や、読解内容に基づいたディスカッション活動である。今回観察したこれらの授業回では、主に学習者の発話内容の正確さを評価する典型的な IRE 構造が授業中のやり取りを組織しており、教師にとって珍しく、耳寄りな話題を学習者の発話に見出だす機会が少

なかった。この状況が、「へえ」の発生回数に影響したと推察する。学習者の習熟度やコースの目的、到達目標、活動の種類等により、クラス・教師間で差が生じた可能性があるとは指摘できる。

6. おわりに

本稿は、自然会話で頻出する非語彙的言語要素「へえ」が JFL の授業では制限されることを示した。しかし、「へえ」が起こった情報のやり取りの詳細については、本稿の範囲を超えるため、まだ具体的な事例を分析するまでに至っていない。連鎖的・組織的特質が、本稿の結果が示す「へえ」の発生回数や配置に影響する可能性は大いにあり、したがって、相互行為の中で「へえ」の役割を理解するには踏み込んだ分析が不可欠である。授業が典型的な IRE 構造で組織される中、どのように耳寄り情報伝達連鎖が出現し、「へえ」の発生へとつながるか連鎖的環境や局所的なやり取りを調査したい。

また、今回得られた付加的ターン構成要素は複数連なるものが多かったが、これは教師 C 個人の特異的な使い方であろうか。言語要素の語順は静的でないことを伊藤 (2018) が論じているように、配列や複数連なったターン構成要素が何を示唆し、どのような特徴を授業にもたらしのか分析していく必要がある。調査を続け、教室談話における包括的な仕組みについて理解を深めたい。

注

- (1) 発生回数のうち () 内の数値は、ペアワーク中に教師が産出した回数を示す。本稿では分析対象から外す。
- (2) 逆の順序を含む。
- (3) 受取承認又はコメントが部分的繰り返しに続く場合と、受取承認とコメントの両方が続く場合がある。なお、部分的繰り返し、受取承認、コメントこれらの順序は一定ではない。

付録 トランスクリプトで用いられた記号

凡例 意味

[] 参加者たちの言葉が重なっていることを示す。

- = 途切れなく言葉若しくは発話がつながっていることを示す。
- (h) 言語音が笑い声や呼気音まじりで産出されていることを示す。
- (0.5) 0.5 秒の間あるいは沈黙があることを示す。
- (.) ごく短い間があることを示す。(..)よりも短い。
- (..) 0.2 秒未満のごく短い間があることを示す。
- . 語尾の音が下がっていることを示す。
- ? 語尾の音が上がっていることを示す。
- , 後に言葉が続きそうな音調を示す。
- : 直前の音が延ばされていることを示す。
- 直前の語や発話が中断されていることを示す。
- _____ 下線部分の音が大きいことを示す。
- ↑ 直後の音の高さが極端に上がっていることを示す。
- ↓ 直後の音の高さが極端に下がっていることを示す。

参考文献

- 伊藤翼斗 (2018) 『発話冒頭における言語要素の語順と相互行為』 大阪大学出版会
- 堀口純子 (1988) 「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』64号, 13-26.
- 好井裕明 (1999) 「制度的状況の会話分析」好井裕明・山田富秋・西阪仰 (編) 『会話分析への招待』第2章, 世界思想社, 36-70.
- Clancy, P. M., Thompson, S. A., Suzuki, R., & Tao, H. (1996). The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of Pragmatics*, 26(1), 355-387.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (pp. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Iwasaki, S. (1997). The northridge earthquake conversations: The floor structure and the 'loop' sequence in Japanese conversation. *Journal of Pragmatics*, 28(6), 661-693.
- Jefferson, G. (1984). Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens 'yeah' and 'mmhm'. *Paper in Linguistics*, 17(2), 197-216.
- Kramsch, C. J. (1985). Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second*

- Language Acquisition*, 7(2), 169-183.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Maynard, S. K. (1986). On back-channel behavior in Japanese and English casual conversation. *Linguistics*, 24, 1079-1108.
- Maynard, D. W. (1997). The news delivery sequence: Bad news and good news in conversational interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 30(2), 93-130.
- Mehan, H. (1985). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mori, J. (2006). The workings of the Japanese token *hee* in informing sequences: An analysis of sequential context, turn shape, and prosody. *Journal of Pragmatics*, 38, 1175-1205.
- Richards, K. (2006). "Being the teacher": Identity and classroom conversation. *Applied Linguistics*, 27(1), 51-77.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- 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.), *Georgetown University roundtable on language and linguistics* (pp. 71-93). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Tanaka, H. (2013). The Japanese response token *Hee* for registering the achievement of epistemic coherence. *Journal of Pragmatics*, 55, 51-67.
- Yngve, V. H. (1970). On getting a word in edgewise. *The Papers from the Regional Meeting of Chicago Linguistic Society. 6th Meeting*, 567-578.

(mtsucid@kansaidai.ac.jp)