



**Annual Review
of
English Learning and Teaching**

No. 27

Article:

The Use of “and,” “but” and “or” as Discourse Markers by Japanese EFL Learners in
Response-Pursuing Sequences

..... Haruka TAKAYAMA 1

Instructions for Contributors 23

The JACET Kyushu-Okinawa Chapter

November 30, 2022

日本人 EFL 学習者による応答追求場面における談話標識 *and*、*but*、*or* の使用

The Use of “and,” “but” and “or” as Discourse Markers by Japanese EFL Learners in Response-Pursuing Sequences

高山 春花（東京大学 非常勤講師）

Haruka TAKAYAMA (Part-time Lecturer, University of Tokyo)

E-mail: paruko03@yahoo.co.jp

Abstract

Analyzing video-recordings of five sessions of dyadic discussion in English between pairs of Japanese learners of English, this conversation analytic study aims to describe how speakers deal with “absence of response,” which occurs when the speakers proffer their opinion and the recipients produce silence or hesitation markers instead of a coherent agreeing or disagreeing response. The particular focus is on the fact that when speakers pursue a response from the interlocutor, the pursuing utterances are regularly prefaced with specific discourse markers: *and*, *but* and *or*. This study, therefore, examines how the use of these three discourse markers in the utterance-initial position of the pursuing utterances is related with the realizations of response pursuing. The data analysis reveals that the Japanese EFL learners use each of the discourse markers to perform different types of response pursuing. They use *and* to persuade the recipients by proffering elaborations and supports of their opinions. *But* is used to make their opinions more agreeable to the recipients when introducing new perspective or ideas that are in contrast with the original opinions. *Or* is used to elicit an agreeing response by providing the recipients with more than one option, with one of which the recipients can choose to agree. The analysis also suggests that the learners are interactionally competent to advance their discussions forward, performing these types of response pursuing when they are faced with absence of response.

Keywords: 談話標識、会話分析、優先組織、接続詞、相互行為能力

はじめに

会話では、話し手が意見や主張の提示を行った後、受け手から即座に同意または非同意が産出されない「応答の不在」という事態が生じることがある。このとき、応答の不在にいかに対処するかが話し手にとっての課題となる。英語母語話者の日常会話ではさまざまな方法で応答の追求が行われることが先行研究で明らかになっている (Bolden et al., 2012; Davidson, 1984; Pomerantz, 1984b)。本稿では、日本人 EFL 学習者同士の相互行為における応答の不在の場面に焦点を当て、ディスカッションのデータを分析する。ディスカッションのように活発に意見を交換することが期待される活動では、参加者が 2 人の場合は受け手からの応答がなければ 1 人の話者が

延々と話し続けるという結果になってしまうため、応答の不在は参与者にとって特に解決すべき課題であると考えられる。日本人 EFL 学習者は応答の不在に直面した際に、どのような相互行為能力を用いて応答の不在に対処しディスカッションを成立させようと試みているのか。これを解明するための手がかりとして、談話標識のうち英語学習の初期段階に習得されると思われる *and*、*but*、*or* の使用に着目し、応答の追求という行為との関連性を探る。

研究背景と本稿の位置づけ

応答追求に関する会話分析研究

英語の会話における同意と非同意の組織立った構造を明らかにした会話分析の研究に Pomerantz (1984a) がある。話し手がある物事について評価の発話を行うと、受け手は応答として同意もしくは非同意を行うことが期待される¹。Pomerantz (1984a) は、応答としての同意と非同意には、以下に挙げるような構造の違いがあることを明らかにした。同意は多くの場合、評価発話の完了後即座に、かつ簡潔に表明される。一方で非同意は、表明される前に沈黙が生じる、聞き返しが行われる、*uh* や *well* といったためらいの表現の前置きがある、*yeah, but...* という弱い同意が前に置かれる等の傾向がある。そのため非同意の表明は、沈黙や前置き表現、聞き返し等によってひとつのターン内部もしくは複数のターンにまたがって遅延されることになる。また、評価発話のターンの完了可能点において受け手が沈黙やためらいの表示等を産出すると、同意することができない何らかの問題があるのだろうと話し手は解釈し、沈黙やためらいの表示、聞き返し等の要素を「非同意を予期させるもの」または「言明されない（潜在的）非同意」として扱うことになる。非同意を予期させる要素が受け手から産出された場合、話し手は再び発話を開始して言明されない非同意に対処し、受け手から同意を引き出せるような形に自身の元の発話を修正することがある。同意と非同意に関するこれらの特徴は、会話の優先組織の観点から見て、同意が優先的応答、非同意が非優先的応答であると参与者たちが志向していることに起因すると Pomerantz (1984a) は述べている。

上記の評価発話を含む連鎖の特徴は、主張や提案を含む連鎖にも当てはまることが先行研究で明らかになっている。Pomerantz (1984b) によると、話し手が提示した主張のターン完了可能点において受け手がその主張に対する肯定または否定の応答を行わずに沈黙やためらいの表現を産出した場合、話し手は、主張の中で不明確であると思われる部分を明確化する、受け手との共通知識の確認を行う、主張を修正するといった方法でトラブルに対処する。このトラブルへの対処に関連する現象として、話し手が行った提案に対して受け手から即座の応答が産出されない場合、話し手はより受諾しやすい形の「次なるバージョン (subsequent version)」の提案を先取的に提示することを Davidson (1984) が観察している。応答の不在に直面した話し手が主張の明確化や共通知識の確認、修正を行うことや、より受諾されやすい形の次なるバージョンを産出することは、応答の不在を言明されない（潜在的な）非優先的応答として扱ったうえで受け手から優先的応答を引き出す試みをしていると言

えるだろう。

以上に挙げた先行研究は、英語母語話者の日常会話において話し手が評価、主張、提案を行った時点で、受け手からの即座の明確な応答がない場合に、その応答の不在に話し手が対処するという一連の行為連鎖に関わるものである。Pomerantz (1984a, 1984b) と Davidson (1984) の論考を統合すると、応答追求連鎖の基本構造は図1のように示すことができる。

図1

応答追求連鎖の基本構造

n ターン目	話し手：評価／主張／提案（ここでターンの完了点にいたる）
n + 1 ターン目	受け手：沈黙やためらいの表示等による応答の不在
n + 2 ターン目	話し手：応答の追求（n ターン目の敷衍、明確化、修正等）

一連の先行研究で明らかにされた重要な点は、話し手は受け手による応答の不在や遅延に敏感に反応し対処するということ、また、同意と非同意には非対称性があり、同意は原則的に非同意に対して優先的な応答として志向されるため応答を追求する際には非同意ではなく同意の応答を引き出す試みがなされるということである。

談話標識に関する研究

談話標識の代表的な研究者である Schiffrin は、談話標識を機能的な観点から「談話においてトークという単位を区切る連鎖依存的な要素」(1987, p.31) と定義し、談話の文脈の調整を担うものであるとしている。この定義から考えると、談話標識は、前方照応あるいは後方照応しながら談話の単位をくくり談話の意味展開の結束性に寄与するものであると言える。Schiffrin (1987) は英語の談話標識として具体的に *oh*, *well*, *so* と *because*, *now* と *then*, *y'know* と *I mean*, *and*, *but*, *or* を取り上げている。*and*, *but*, *or* については談話的な役割だけでなく接続語としての文法的な役割も持つ点が他の談話標識とは異なると述べ、*and* を並列と継続の標識、*but* を対比の標識、*or* を選択の標識とそれぞれ位置づけている。*and* は、概念構造のレベルでは2つ以上の等価な概念的単位を並列に接続してテキストを構築するという機能があり、行為構造のレベルでは話者の行為を継続するという機能がある。話し手が *and* を使用するときには、1つの相互行為的単位（会話の1ターンや、1つの発話行為等）の最中で、その単位を継続する意思があることを示し、会話の構造上一旦終わりかけた相互行為の単位を継続するように方向づけることがある。*but* は、概念構造のレベルでは複数の概念的単位を対比的な関係に位置付けるという機能を持ち、行為構造のレベルでは対比的な行為をマークする機能を持つ。*and* と *but* は話し手自身の談話に対する行為をマークする標識である一方、*or* の機能はより聞き手志向である。*or* は、話し手が聞き手に対して選択肢の用意があることを表示する標識であり、ある概念的単位に対する聞き手のスタンスや何らかの返答を話し手が引き出そうとするときに用いられる。また、議論の中で主張についての複数の証拠や理

由を *or* で接続して列挙することで、それらの根拠や理由を選択肢として複数組み合わせることができ、主張の基盤をより強固なものにできると Schiffrin (1987) は論じている。

シフリンが談話標識研究の礎を築いて以降、英語の談話標識に関しては現在までに膨大な研究の蓄積がある。近年は言語習得の観点から談話標識を分析する研究も行われており、指導や教材の重要性が指摘されている (e.g., Hellermann & Vergun, 2007; Lam, 2010)。Hays (1992) は日本人 EFL 学習の談話標識の使用を分析し、*and*、*but*、*so* の頻度が比較的高い一方で、*you know* や *well* の頻度が低い傾向にあることを明らかにした。Shimada (2014) は日本人 EFL 学習者と英語母語話者それぞれの話し言葉コーパスを用いて談話標識の使用傾向を分析し、日本人 EFL 学習者は母語話者と比較して全体的に談話標識の使用頻度が低いが、*so*、*okay*、*but*、*or*、*yes* といった特定の談話標識については過剰使用する傾向にあることを示した。また、*you know* や *well* といった対人関係レベルで用いられる標識は学習者の熟達度によって使用頻度の差が大きく、初級学習者にとっては *and* や *because* 等の習得は比較的容易である一方で、*you know*、*sort of*、*I mean* 等の使用は困難であることを明らかにした。Hays (1992) と Shimada (2014) の研究によって、談話標識のうち *and*、*but*、*or* を発話時に用いること自体は日本人 EFL 学習者にとってさほど困難ではなく、故に母語話者と比較して過剰使用傾向にあることが示されたと言える。

第二言語習得研究のための会話分析

会話の文脈に適した位置と方法で談話標識を使用して発話をデザインしながら対話を成立させる能力は、学習者の相互行為能力 (Hall, 1993; Kramsch, 1986; Young, 1999) を構成するものであると考えられる。相互行為能力の定義は研究者によって異なる部分があるが、第二言語習得との関連では、Kasper (2006) が、第二言語の相互行為能力は参加者が連鎖的文脈の中で社会的行為を理解し行う能力、組織だったやり方でターンを交替する能力、さまざまなタイプの資源を用いながら行為とターンをフォーマット化し認知的・情緒的なスタンスを組み立てる能力、発話、聞き取り、理解に生じたトラブルを修復する能力、連鎖を協働的に構築する能力、さまざまな組織、記号的資源と行為を用いて社会的・談話上のアイデンティティを協働で構築する能力、活動の境界線を認識し産出する能力等から構成されると論じている。第二言語習得研究において相互行為能力に焦点を当ててきた研究分野のひとつが、「第二言語習得のための会話分析」である。Firth and Wagner (1997) が、主に認知的または心理学的な伝統に影響を受けている既存の第二言語習得研究の問題点を会話分析的な観点から指摘して以降、会話分析の手法を用いた第二言語学習者の教室での相互行為の研究が増加した (e.g., Koshik, 2002; Wong, 2000)。これにより、すでに知られていた相互行為のメカニズムへの別の角度からの注目と、それまでの研究では観察されなかった行為と実践の同定につながった (森, 2004)。

第二言語習得のための会話分析研究は、ターンの構築と交替の組織、優先組織、修復の組織等の会話のメカニズムを解明することにより、第二言語学習者の相互行

為の実態を明らかにしてきた。学習者の言語行動に欠如しているものを見出そうとするモデルを批判的に見直す姿勢をとり、学習者がたとえ習熟度が高くなくともさまざまなリソースを駆使して対話相手とともに相互行為を構築していく能力を強調している。本稿の焦点である談話標識の使用と応答の追求の関連を考察するにあたっては、第二言語習得のための会話分析の手法を用いることで、学習者がどのような相互行為能力を用いて対話を成立させているかを解明することにつながると考えられる。

本稿の位置づけ

ここまで、応答の追求、談話標識、第二言語習得研究のための会話分析に関する先行研究を概観してきた。Schiffirin(1987)の談話標識に関する論考は談話分析的アプローチに基づいたものであり、Pomerantz(1984a, 1984b)やDavidson(1984)の会話分析とは理論的背景が異なるが、談話標識研究と会話分析の研究は相互に示唆を与え合う領域である。実際、談話標識等の発話冒頭の要素に焦点を当てた会話分析の研究は少なくない。例えば、会話分析者のHeritage(2013)によれば、談話標識が主に配置される発話冒頭の位置は、それが産出された時点から実行されようとしているターンの形式とタイプについて初期的な手がかりを与え、そのターンの話し手が直前のターンに対してとるスタンスも表明するという点で重要な要素であるという。また、Boldenはターン冒頭位置における接続の談話標識の使用を会話分析的な手法で研究するプロジェクトを展開しており、*and*や*so*に関して談話標識研究ではそれまで注目されていなかった用法を見つけ出す研究成果が出ている(e.g., Bolden 2006, 2009, 2010)。これら会話分析の研究は、談話標識が、会話分析的視点から見たときにどのような連鎖環境で用いられ、談話標識を組み込んだ発話デザインによってどのような行為を達成しているのかを考察している。本稿はこの研究の流れを踏まえ、日本人EFL学習者による応答追求と*and*、*but*、*or*との関連を会話分析的な手法で分析する。上述したように、Hays(1992)やShimada(2014)の研究によって日本人EFL学習者による*and*、*but*、*or*を含む談話標識の使用の傾向が明らかにされているが、どのような連鎖文脈で、どのような相互行為的行為を行うときに談話標識が使用されているのかを考察する会話分析的視点から日本人英語学習者の談話標識の使用を分析した研究は見当たらないため、本稿はこの点に取り組みたい。談話標識は実践的なコミュニケーションの場においてきわめて重要な位置を占めるが、その語用論的機能を理解し相互行為の中で実際に使用することは学習者にとって困難である場合がある。談話標識をSchiffirin(1987)が定義するように前後の要素に連鎖依存的な意味展開の結束性に寄与する要素であると捉えれば、*and*、*but*、*or*が応答の不在が生じた次の発話の先頭位置に置かれた場合は、応答の不在の前に提示された意見や提案の発話に対し、後続する発話がどのような関係として位置づけられているかを合図する重要な要素となる。接続語としての*and*、*but*、*or*は英語学習の初期段階に習得される非常に基本的な語彙であると思われるが、相互行為の中で文脈に応じて談話標識として使い分けられるかどうかを検証する価値はあるだろう。

方法

データ

本稿で扱うデータは、日本語を L1 とする EFL 学習者 5 ペア 10 人による、合計 251 分の英語のディスカッション会話である³。参加者は大学生で、ペアとなる参加者同士は同じ学年に所属する友人の間柄である。大学の構内の一室にて、ペアが向き合う形で配置した机と椅子に着席し、筆者から配布したタスクシートに基づいてタスク 1 とタスク 2 の 2 つのディカッションタスクを行う様子を録画・録音した。録音・録画したデータは Jefferson (2004) の転記記号 (付録 1 参照) を利用して文字化した⁴。

[タスク 1] 無人島で生き残るために必要な物を、リストの中から 8 つ選び、優先順位をつけ、2 人で結論を出す⁵ (詳細は付録 2 のタスクシートを参照)。

[タスク 2] 大学の授業やカリキュラムに関する 5 つの議題について、自由に意見交換をする (詳細は付録 3 のタスクシートを参照)。

表 1 は、参加者の情報とペアごとのデータ時間をまとめたものである。

表 1

参加者の情報とペアごとのデータ時間

ペア ID	名前 ⁶	学年	TOEIC / TOEFL (iBT) スコア ⁷	会話時間	
				タスク 1	タスク 2
1	Naka	5	970 / 80	20 分	29 分
	Mura	5	865 / —		
2	Yuri	4	735 / —	16 分	18 分
	Miku	4	910 / —		
3	Masa	4	720 / —	27 分	29 分
	Fuku	4	920 / —		
4	Nami	5	950 / 96	18 分	35 分
	Seki	5	875 / —		
5	Sana	4	850 / —	22 分	37 分
	Mayu	4	865 / 65		

分析手順

文字化資料と録画データの両方を参照しながら、応答の追求が行われている連鎖のコレクションを筆者が作成した。応答の追求の連鎖の特定は、評価—同意／非同意連鎖を分析した Pomerantz (1984a, 1984b) と、提案と誘いに対する応答追求の連鎖を分析した Davidson (1984) の論考に基づきつつ、ディスカッションという活動の特性を考慮して行った。話し手が意見の提示や主張を行い、そのターンが完了可能点に至り話者交替が適切となる移行適切場において、受け手が同意または非同意の応答を表明せずに沈黙やためらいの表示等を行い、その後話し手が再びターンを取得して自身の意見または主張の敷衍、明確化、修正等を行う連鎖であることを応答追求連鎖の判断基準とした。話し手が応答追求を行った結果として応答が引き出された事例が多かったが、引き出されない事例も見られた。応答が引き出されなかった

場合であっても、「話し手が応答の追求を行っている」という観点から応答追求連鎖に含めることとした。作成したコレクションの中から応答追求が行われているターンの冒頭で談話標識として使用されている *and*、*but*、*or* を含む連鎖に着目し、会話分析の手法で分析を行った。視線やジェスチャー等の非言語行動は本稿の主たる焦点ではないが、特に参加者が沈黙をしている間に何を行っているかを観察するために、文字化資料とともにビデオデータを参照しながら分析を行った。

結果

収集したデータから72例の応答追求の連鎖が観察され、応答追求を行うターンの冒頭で *and* は15回、*but* は18回、*or* は9回使用されていた。*and*、*but*、*or* が使用された応答追求連鎖の分析をそれぞれ以下に示す。

応答追求に用いられる *and*

本セクションでは、応答追求のターン冒頭位置に生じる *and* の使用の分析を示す。次の断片1は、*and* を用いて根拠を提示することで応答の追求が行われている事例である。Yuri と Miku がタスク2の議題3 (Should a language class be always taught by native speakers?) に取り組んでおり、ロシア語専攻生である Yuri が01行目で自身の専攻の授業状況について Miku に説明している。

[断片1] Yuri and Miku

- 01 Yuri: In Russian major teacher also- can speak Russian very fluently, and
02 n::: I think there is no differences=
03 Miku: Mm
04 Yuri: =from native speaker a:nd Japanese teachers, so n::: (2.0)
05 so I think language class should not be always taught by native speaker.
06 Miku: Mm hm ((タスクシートに何かを書き込みながら))
07 (2.0) ((Miku は引き続きタスクシートに書き込んでいる))
08 Yuri: → And native speakers, u::n (1.8) Russian teacher,
09 Miku: Mm hm?
10 Yuri: speak Russian speak very fluently [really fast,
11 Miku: [Mm hm
12 Yuri: so we- [a- <I can't catch-> hhhh and n::: so: sometimes I miss the meaning,=
13 Miku: [H::m
14 Yuri: =what they say,
15 Miku: Mm
16 Yuri: so: to get accustomed to these languages, we h- we should have class
17 which taught by Japanese speakers,
18 Miku: Hm
19 (4.0)

- 20 Miku: Hm I also think so. Sometimes Japanese teachers can n::: >Japanese
 21 teachers< understand how to teach=
 22 Yuri: Hm mm
 23 Miku: =foreign languages, to the students.

Yuriの意見提示が行われた05行目は、統語的に完結した形で下降調のイントネーションで産出されており、ターンは完了可能点に至っている。意見提示という行為はここで一旦完了しており、ターンの移行適切場所になっていると見ることが出来るだろう。01行目から04行目で行われたYuriの専攻の状況説明は、05行目で提示された意見の根拠を構成する内容である。この意見提示に対し、Mikuは*Mm hm*というミニマル・ボーカーライゼーション (Schegloff, 1982) を産出しながらタスクシートに書き込みをし、ターン取得の機会を見送っている(06-07行目)。*mmhm*というミニマル・ボーカーライゼーションは、現行の話し手がその後も話し続けることを提案する「受け身的な受領 (passive reciprocity)」のマーカであるとして Jefferson (1984) が論じているが、06行目のMikuの*Mm hm*はこれに近いものである。Mikuはタスクシートにメモを取りながら*mm hm*と発することで、Yuriの発話を聞いて理解していることを表示している。ターンを取得して同意または非同意の表明を行うことはせず、Yuriに発話の継続を促している。Mikuがターンの取得を見送ったことを受けてYuriは08行目で再び発話を開始し、自身の専攻の授業状況について01-04行目とは別の観点からの追加的説明を行い意見の根拠を述べ始めている。16-17行目では05行目で述べた意見と大筋で同じ内容の意見を再度提示しているが、先に提示した *language class should not be always taught by native speaker* よりも具体的な内容となっている。一度述べた意見やその根拠に続けて別の根拠を述べて列挙しているため、この列挙が意見基盤の強化につながっている。つまりYuriは、Mikuによるターン取得の見送りを受けて、自らの意見をサポートする根拠を挙げるターンを開始し、強固な根拠基盤をMikuに提示しながらターンの交替を促して応答を引き出す試みを行っていると言える。この応答の追求は17行目まで続き、Mikuは20行目で同意の応答を行っている。

断片1は *and* が根拠を提示するという方法で応答の追求を行う際に用いられることを示すデータだが、*because* という別の談話標識で導かれる複数の根拠を *and* が接続する場合もある。次の断片2は *because* が *and* と共に用いられている事例で、MayuとSanaがタスク2の議題4 (Should classes be smaller for more effective learning?) について話し合っている。

[断片2] Mayu and Sana

- 01 Mayu: In university, I have- (1.2) have learnt the Indonesian in the:-
 02 Sana: Hm
 03 Mayu: °なんだ -° middle sized cour- class,=
 04 Sana: Mmm

- 05 Mayu: And I think it is very good for me,=
 06 Sana: =Hmmm
 07 Mayu: U:hm because uhm I feel some responsibility,
 08 Sana: Un un
 09 Mayu: to say anything in the class.
 10 Sana: Hm hm=
 11 Mayu: →=A::nd (1.2) なんだろ - (1.6) I can have more (1.6) n:: motivation,
 12 Sana: Un un un.
 13 Mayu: to improve (1.0) my ability.
 14 Sana: U::n
 15 Mayu: Because it's- uhm the teach- the- I-
 16 →And teacher are very (3.0) r- re- reach? [°reach-° close- close.
 17 Sana: [Mm?
 18 Sana: Un un un un.
 19 Mayu: So: (1.0) なんだろ - (1.6) it's good for me.
 20 Sana: U::n a::h I see.
 21 (1.4)
 22 Mayu: How about=
 23 Sana: =Uhm, me?
 24 Mayu: Yeah, English- ah Indonesian class.
 25 Sana: U::h yeah, i- it's comfortable for me too.

Mayu は、01 行目から 05 行目にかけて、自身が経験したインドネシア語の授業の人数規模についての意見を提示している。05 行目の末尾の音調は「,」の記号で示されているように弾みがついており、その後も発話が継続することを示すように聞こえるため、この時点では Sana からの応答が強く期待されるわけではない。07 行目で Mayu は、05 行目までに提示した意見の根拠を述べ始め、09 行目の末尾でそのターン構成単位は統語的にも内容的にも完結し、音調は下がって完了点に至っている。しかし Sana は、10 行目で *hm hm* というミニマル・ボーカライゼーションを産出してターン取得の機会を見送っている。Mayu の意見提示と根拠説明が完了点に至った時点で Sana からの同意または非同意の表明がなかったため、Mayu は 11 行目から新たな根拠説明を開始し、さらに 16 行目でも別の根拠を提示している。断片 1 の分析において言及したように、*hm hm* のようなミニマル・ボーカライゼーションは受け身的な受領のマーカであり、その時点までの Mayu の発話に理解を示し、Mayu の発話の継続を提案していることの表明になっている。Mayu の意見に対する同意または非同意は行われておらず、応答不在の状態が生じている。Sana のミニマル・ボーカライゼーションは、Mayu の意見に対する「理解表示」という一種の応答であると解釈することも可能かもしれない。しかし、Mayu が 22 行目で *How about-* という直接的な質問表現での応答追求を行っているということが、理解の表

示のみではディスカッションにおける「意見の提示」に対する応答としては不十分であるという Mayu の認識を示している。16 行目までの時点で Mayu は計 3 つの根拠を提示しており、その 3 つを *and* を用いて接続している (11 行目と 16 行目)。09 行目と 13 行目で完了可能点に達したターンを *and* の使用によって継続させ、ターンが完了可能点に至るたびに Sana にターンを取得し応答を産出する機会を与え、応答を追求しているのである。ここでは Schiffrin (1987) が言及した *and* の概念構造レベルの機能と行為構造のレベルでの機能が同時に働いており、等価な概念的単位 (この場合は意見の根拠) を並列に接続しながら、根拠提示という行為を継続させている。結果としては Sana が 21 行目までの時点で同意または非同意の表明を行わないため、16 行目で開始された Mayu の応答追求は失敗していると言える。ただし、本稿の問いにとって重要な点は、応答追求の試みが局所的に成功したかどうかということではなく、応答追求を行うことがディスカッションという活動の展開にどのように寄与しているかという点である。Mayu が *and* を使用したターンでは、意見の具体的根拠が複数提示され、その具体的根拠がこの断片の後の Sana との意見交換における論点を生み出しディスカッションを前進させていた。

以上の断片 1 と 2 の分析から、*and* は複数の根拠や説明を接続して並べる役割を担い、話し手は意見の根拠基盤を強固にして提示することで応答の追求を行っていると言える。

応答追求に用いられる *but*

本セクションでは、応答追求のターン冒頭位置に生じる *but* の使用の分析を示す。断片 3 は、話し手が最初に提示した意見と対比的な関係に位置づけられる意見を示すことで受け手からの応答を追求している例である。Yuri と Miku がタスク 1 に取り組んでおり、無人島で生存するために必要なアイテムについて話し合っている。

[断片 3] Yuri and Miku

- 01 Yuri: U:::n pistol (.) with bullets?
 02 Miku: N:::.. Pistol or how about parachute?
 03 Yuri: °Parachute°
 04 Miku: → N::: but I don't know how to use [it. hu- heh [heh heh .hh
 05 Yuri: [eh heh [U:::n I don't know. eh eh
 06 N::: or (.) radio or watch is necessary.
 07 Miku: Mm hm?
 08 Yuri: I think.

01 行目で Yuri が提案したピストルと弾丸に対する対抗案として、Miku は 02 行目でパラシュートを提案している。この Miku の提案に対して、Yuri は 03 行目で同意または非同意を表明せず、Miku の提案のターンの一部である *parachute* を繰り返している。このような直前のターンの部分的な繰り返しは、直前のターンに何かしら

のトラブル源があることを示す修復の開始であり (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977)、非同意表明の前触れとなることが多いと Pomerantz (1975) は述べている。03 行目で Yuri は、parachute という部分について修復を開始することで Miku に対して明確化要求をしており、これは Miku の提案に即座には同意できないことを示していることになる。Miku は Yuri の明確化要求に応じる代わりに、*but* で前置きをしてから *I don't know how to use it.* (パラシュートの使い方を知らない) と述べている (04 行目)。知識のなさを表明するこの発話において Miku は、02 行目の自身の提案内容 (無人島に必要なアイテムとしてパラシュートを選ぶこと) の妥当性を遡及的に弱めている。ここで用いられている *but* は、Schiffrin (1987) が論じたように、Miku の提案という行為と提案の妥当性や正当性を弱めるという行為の 2 つを対比的に位置づけるものである。また、Miku は 02 行目の提案をした時点では「パラシュートが必要である」というスタンスを表明しているが、Yuri の応答の不在に直面し、04 行目では使い方がわからないと述べることで「パラシュートを選ばなくてもよい」というスタンスへと非明示的に変更している。この 2 つの対比的なスタンスを接続するのが *but* である。スタンス変更により、結果としてパラシュートを選ぶという提案に対する Yuri の非同意の応答は回避され、パラシュートの使用方法についての知識の無さについての同意が表明された (05 行目)。その後 06 行目では、ラジオか時計が必要であるという全く新しい意見提示を Yuri が開始している。04 行目の *but I don't know how to use it.* という発話によって、02 行目のパラシュートに関する提案は撤回されたに近い状態となり、Yuri がパラシュートの提案に応答をすべきであるという連鎖的期待も消去されたため、06 行目から新しい連鎖が開始されたと考えられる。

次の断片 4 においても、*but* をターン冒頭に用いることで最初の意見とは対比的な意見が示され、応答の追求が行われている。Fuku と Masa がタスク 2 の議題 4 に取り組んでいるところである。

[断片 4] Fuku and Masa

- 01 Fuku: When I was in America, I was in a language school, and in one class, there
 02 were like (2.0) eight to ten students in each classes.
 03 Masa: Hmmmm
 ((5 行省略。この間、Fuku がアメリカの言語学校の状況説明を続けている))
 09 Fuku: We had no choice but to speak English (.) in classes, (1.0) so it was very- it
 10 made me (1.0) very highly motivated a:nd (.) made me speak more and more
 11 in class in English. That's why I think smaller classes is- are better than (.)
 12 bigger classes.
 13 Masa: ((頷いた後に)) Yes. exactly the:- (1.2) [the smaller classes are better yeah.
 14 Fuku: [Yeah
 15 Masa: But (1.0) how many=
 16 Fuku: =How many yeah- I think its the- best to have eight to ten.

- 17 (1.6)
- 18 Fuku: O:r (.)less than fifteen. hh heh- [heh- heh
- 19 Masa: [hh hh
- 20 Fuku: Well I think thirty (0.8) is too many.
- 21 Masa: Mm hm? To learn the (.) language?
- 22 Fuku: Hm
- 23 Masa: Mm hm?
- 24 Fuku: → But when it comes to laws or culture studies, (1.0) bigger classes are (2.6)
- 25 okay. hu- heh heh .hh
- 26 Masa: Yeah but for the language?
- 27 Fuku: n hh hh hhh
- 28 (1.0)
- 29 Fuku: .hh U::n (1.2) because- because I've been absent from my university almost
- 30 for one year I almost forget how (.) classes are like hh hh huh hu
- 31 [in **** (Fuku と Masa が通う大学名)). [huh hh hh So:rry:
- 32 Masa: [n hu hh hh [He:y
- 33 (1.0)
- 34 Masa: Mm but me- yeah I think, well the number twenty- (1.0) it was good. It
- 35 was not problem.
- 36 Fuku: Uh huh?
- 37 Masa: To learn the language.

Fuku は 16 行目で 1 クラス (特に語学のクラス) あたりの理想的な学生数について意見提示を行い、ターンは完了可能点に至っているが、Masa は応答を行わない。その後 Fuku は 18 行目で自己修復を行って意見を修正し、20 行目では意見内容の再定式化を行っている。この自己修復と再定式化は、受け手がより同意しやすくなる方向に主張内容を弱める修正である。21 行目で Masa は *To learn the (.) language?* という質問で Fuku の意見内容について確認を求め、22 行目で Fuku から確認が与えられている。その後 Masa は、Fuku の意見提示に対し同意も非同意を行わず、ミニマル・ボーカライゼーションを産出してターンを取ることを見送っている (23 行目)。24 行目で Fuku は、それまで提示してきた意見の前提となっていた「語学の授業」という観点を、「法律や文化の授業」という観点へと変更しており⁸、この発話で *but* が用いられている。ここでの *but* は、観点、スタンス、行為という 3 つのレベルで対比関係をマークしている。観点のレベルでは、上述のように「語学の授業」という元の観点と「法律や文化の授業」という新たな観点を対比づけている。スタンスのレベルでは「学生数は 30 人以下が望ましく、8 ~ 15 人が理想」という元のスタンスと、「より多人数でも構わない」という新たなスタンスを対比づけている。行為のレベルでは、理想的な学生数についての意見提示という元の行為と、大人数でも許容できる授業の条件付けという新たな行為を対比づけている。このように、さまざま

なレベルで元の意見と対比関係にある新しい発話を行うことで、Fuku は新しい意見発話についての Masa の応答を追求している。Fuku は、16 行目から 20 行目で提示してきた意見の何らかの要素に、Masa が応答を産出しかねるような問題があるという可能性に志向し、その潜在的ないくつかの問題を解決することで、応答を引き出そうとしているのである。その問題の解決方法のひとつが、元の意見を修正して対比的な位置づけにある新たな意見を提示することであり、Fuku は *but* をターン先頭位置に用いることでこれを行っている。

24 行目以降の連鎖の展開に目を向けると、24 行目で新しい観点を導入して提示された Fuku の意見に対して、Masa が応答する機会が 26 行目以降で生じる。26 行目の冒頭の *yeah* は「弱い同意」の形式 (Pomerantz, 1984a) であり、Masa から応答を引き出すという Fuku の試みは形式上は成功している。ただし、この *yeah* は実質的な同意の応答として産出されたわけではなく⁹、*but for language?* とターンを継続することで「語学の授業」という元の観点に戻って意見提示するように Fuku に求めている。29-31 行目で Fuku は「約 1 年間休学していたので、大学での授業の様子を忘れてしまった」という内容の発言をしている。ここで Fuku が行っているのは、26 行目において Masa が行った意見の求めに対する意見提示の拒否である。25 行目までの時点で Fuku は、語学の授業の最適な人数について表現を調整しながらすでに 3 回意見を述べているが、Masa からは同意または非同意、もしくは Masa 自身の意見提示が得られていないことが、29-31 行目での意見提示の拒否につながっている可能性がある。最終的に Masa が語学の授業の最適な人数について自身の意見を提示するのは 34 行目であり、この意見提示は Fuku がこれまでに提示してきた意見と異なることから、Fuku への非同意の表明にもなっている。Fuku が 24-25 行目で行った対比的な観点の導入によって次のターンで Masa の応答を引き出されるという結果になっていないため、断片 2 の Mayu の応答追求と同じように、Fuku が *but* を使用して行った応答追求の試みは実質的には失敗していると言える。Fuku の視点で考えれば、意見提示完了後の 17 行目で 1.6 秒の沈黙が生じたときに、Masa の沈黙の原因が意見の内容に同意できないことにあるのか、発話内容の理解や応答産出の準備に少々時間がかかっていることにあるのか、Fuku の意見やその根拠提示が続くことを予想して続きを待っているのかがおそらく不明瞭である。このような事態に話し手が直面すると、沈黙という応答の不在に対して応答追求を行うべきかどうか、行うとすればどの方法が適切なのかについての判断は難しい。この難しい状況においては、応答の不在の原因として考えられるいくつかの可能性を話し手が考慮したうえで次の行為を行うことになる。最初に述べた意見とは対比的なスタンスや観点を盛り込んで応答追求を行うことは、話し手が取る対処方法の選択肢のひとつであり、Fuku は 24 行目でこれを行っていると言える。

以上の断片 3 と 4 の分析から、*but* は観点、スタンス、行為といったさまざまなレベルで元の意見と対比的な位置づけにある新たな意見を提示する役割があり、話し手はそのような対比的な意見を土俵に上げることで応答追求を行っていると考えられる。

応答追求に用いられる *or*

本セクションでは、応答追求のターン冒頭位置に生じる *or* の使用の分析を示す。断片 5 は、応答の不在に直面した話し手が最初に提示した提案とは別の案を対案として提示することで応答を行っている事例である。Seki と Nami がタスク 1 に取り組んでおり、無人島で生存するために必要なアイテムについて話し合っている。この断片以前のやり取りで、Seki は無人島ではラジオが役に立つことがあるかもしれないという考えを述べており、断片 5 は Seki の考えを了解した Nami の発話から始まる。

[断片 5] Seki and Nami

- 01 Nami: Okay we need radio?
02 (1.0)
03 Nami: Hm
04 (2.2)
05 Seki: n- nn [hh hu heh
06 Nami:→ [Or just put it aside first.
07 Seki: Yes
08 Nami: Yeah

01 行目で Nami は、Seki に対しラジオが必要であるかどうかの確認要求を行っている。タスク 1 は、無人島で生存するために必要なアイテム 8 つをペア間で話し合いながら選択し決定するタスクであるため、ラジオを必要なものリストに含めるか否かについて二人で合意する必要がある。Nami の確認要求は、この合意形成を達成するためのステップとしての提案と言うこともできる。Nami の提案に対し、Seki は沈黙した (02 行目、04 行目) 後、首をかしげながら *n-nn* というボーカライゼーションと笑いを産出し、明確な応答を行うことへのためらいを表示している。これを受け Nami は、06 行目で「まずは保留にしておく (*just put it aside first*)」という別の案を提示している。Nami は、01 行目で行った提案に対して受け手からの応答が得られなかったこと、首の傾げや笑いを伴ったためらいの表示があったことからこれらを非同意の前触れとして受け取り、最初の提案の内容に対する対案を *or* を用いて提示している。選択肢が 2 つ提示されたことにより、Seki は 2 つの選択肢のうちどちらか片方に同意することが可能になり、より同意を表明しやすい状態へと変化した。実際に Seki は、追加的に提示された対案（「まずは保留にしておく」という選択肢）に対して同意の応答を産出している (07 行目)。この断片から、*or* は複数の選択肢を接続する役割を担い、選択肢として与えられた案のうちいずれかに受け手が同意することを可能にするような応答追求を可能にしていることがわかる。

考察

以上の分析から、本調査に参加した日本人 EFL 学習者は、意見や主張の提示、提

案等を行った後に受け手から同意または非同意の表明がなされない「応答の不在」という状態が生じた場合に、応答の追求を行ってターン交替を促す試みをする事、また、応答追求を行う発話の冒頭で *and*、*but*、*or* が用いられると、それぞれ別のタイプの応答追求の合図となることが明らかになった。*and* は意見や主張の根拠や説明を列挙し、受け手を説得するタイプの応答追求をマークする。*but* は先に述べた意見とは対比的な関係にある意見や考えを新たに提示することで、受け手から同意を引き出そうとするタイプの応答追求をマークする。*or* は自らが先に示した意見に追加して別の案を提示することで、選択肢として与えられた案のうちいずれかに受け手が同意することを可能にするタイプの応答追求をマークする。これら3つの応答追求のタイプは、Schiffirin(1978) が挙げた *and*、*but*、*or* の機能と強い関連があるように思われる。ただし、Schiffirin(1978) は *or* の機能について「聞き手からスタンスや返答を引き出そうとする」と述べているが、本稿で扱ったディスカッションのデータにおいては、*or* だけでなく *and* と *but* もターン交替を促すことで応答追求を行う際に用いられ得るということを示唆している。

応答の不在や遅延は、沈黙、ミニマル・ボーカライゼーションによるターン取得の見送り、前のターンの部分的繰り返しによる明確化要求、ためらいの表示等として対話中に表出していた。沈黙等によって応答が遅延する原因は、断片4の分析において述べたようにさまざまな可能性が考えられるが、そのひとつとしてはEFL学習者である参加者たちは言語習得の途上であるために、直前の発話の理解や次の発話の準備に時間がかかっているということが挙げられる。しかし、相互行為の中で対話相手が発話を開始せずに沈黙している実際の理由は参加者にとって明確でない場合が多いだろう。応答の遅延や不在の原因は不明瞭であったとしても、参加者たちはディスカッションにおける応答の不在を解消すべきトラブルとして志向し、根拠の列挙や対比的な意見の提示、対案の提示といった応答追求を行うことを本分析は示した¹⁰。

結論

本稿は、日本人EFL学習者が、応答の不在が生じている場面でどのような相互行為能力を用いてディスカッションを成立させようと試みているのかを明らかにするための手がかりとして、応答追求を行うターンにおける談話標識の *and*、*but*、*or* の使用を分析した。本調査に参加者した話し手は受け手の反応を観察し、応答の不在や遅延が生じている場合には談話標識 *and*、*but*、*or* を使い分けて異なるタイプの応答追求を行っていること、また、対話相手の反応を観察しながら複数タイプの応答追求を行う相互行為能力がディスカッションという意見交換活動の成立に寄与していることが示唆された。このような相互行為能力は、実際の相互行為への参加を経験することによってのみ習得可能であると思われる。そしてその相互行為能力の獲得を可能にするための訓練の場は、必ずしも母語話者との会話だけではないだろう。Porter(1986) は学習者同士で会話するときのほうが母語話者と話すときよりも発話量が多いため、学習者同士で会話練習をすることのメリットは大きいと論じて

いる。本稿で扱った学習者同士のディスカッションは、学習者が相互行為能力を向上させるための場のひとつとなるだろう。

本稿では分析にあたって談話標識に主眼を置き言語行動を分析したが、非言語行動や視線等もより詳細に分析することで、応答追求連鎖についてさらに多面的な考察が可能になるかもしれない。また、本稿で扱ったデータでは *and*、*but*、*or* 以外の *well*、*because*、*so*、*I mean* といった談話標識が用いられている応答追求発話や、談話標識を伴わない応答追求発話も多く見られたため、これらの詳細な分析と考察も今後の課題としたい。

註

1. Pomerantz(1984a) は「隣接ペア」という用語を用いていないものの、Schegloff(2007) は、評価発話とそれに対する同意／非同意からなる連鎖は隣接ペアを形成し、評価がその第一成分 (First Pair Part)、同意または非同意が第二成分 (Second Pair Part) であると捉えている。
2. データ全体を見ると *and*、*but*、*or* は高頻度で使用される談話標識であり、応答の追求を行うターンの冒頭位置に使用が限定されるわけではない。例えば、合意が形成された後に合意の根拠を追加する位置で *and* が使用される、自身の意見に対して予想される非同意的意見を取りと自身の主張を繋ぐ位置で *but* が使用される、といったケースも観察されたが、応答追求連鎖における使用とは区別する。
3. 参加者には本調査のためのデータ収集への協力を筆者から依頼し、参加の報酬として謝金を支払っている。
4. 実際にどのように発話されたかに忠実に文字化するという方針をとり、発話の中で文法的には誤りであると思われる箇所も聞こえたままにトランスクリプトに記載した。
5. タスク 1 は Klippel(1984) に掲載されている *Desert Island* というアクティビティ (p.103) をもとにして作成した。
6. 話者の名前はすべて匿名化している。
7. 本稿は「会話に参加する能力」である相互行為能力に注目する立場をとるため、リーディングとリスニングのみを対象とする TOEIC の *Listening & Reading Test* は参加者の英語能力を示すために適切な指標ではないが、参考のために示す。TOEIC の *Speaking & Writing Tests* の受験経験がある参加者はいなかった。TOEFL は受験経験がある参加者のみスコアを記載した。
8. 新しい観点から意見提示をしていると同時に、それまでに述べてきた意見内容について例外となるポイントの提示をして制限付けをしているとも言える。
9. Pomerantz(1984a) は、弱い同意の形式は実質的には非同意を含意するものとして扱われることがあると述べている。
10. 教室談話をデータとする談話分析研究では、教師が生徒に質問を投げかけ、生徒が回答するまでの間に置かれる沈黙は *wait time* と呼ばれている (Rowe, 1974)。 *wait time* の長さが一定以上確保されることで生徒に考える時間が与えられるた

め、回答の質が向上するという報告がなされてきた (Ingram & Elliot, 2014; Rowe, 1986)。教師と生徒の相互行為における wait time には教育的に良い効果があることを考えると、学習者同士の相互行為における 1 秒から 2 秒程度の沈黙を「解消すべきトラブル」として志向し対処することが相互行為の観点からは必ずしも望ましいとは言えないかもしれない。この点の分析及び考察は今後行う必要がある。

参考文献

- Bolden, G. B. (2006). Little words that matter: discourse markers “so” and “oh” and the doing of other-attentiveness in social interaction. *Journal of Communication*, 56(4), 661-688. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00314.x>
- Bolden, G. B. (2009). Implementing incipient actions: The discourse marker “so” in English conversation. *Journal of Pragmatics*, 41(5), 974-998. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.10.004>
- Bolden, G. B. (2010). “Articulating the unsaid” via and-prefaced formulations of others’ talk. *Discourse Studies*, 12(1), 5-32. <https://doi.org/10.1177/1461445609346770>
- Bolden, G. B., Mandelbaum, J., & Wilkinson, S. (2012). Pursuing a response by repairing an indexical reference. *Research on Language and Social Interaction*, 45(2), 137-155. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.673380>
- Davidson, J. A. (1984). Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 102-128). Cambridge University Press.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in second language acquisition research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300. <https://doi.org/10.2307/329302>
- Hall, J. K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics* 14, 145-166. <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.145>
- Hays, P. R. (1992). Discourse markers and L2 acquisition. *Papers in Applied Linguistics-Michigan*, 7, 24-34.
- Hellermann, J., & Vergun, A. (2007). Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics*, 39(1), 157-179. <https://doi.org/10.1016/J.PRAGMA.2006.04.008>
- Heritage, J. (2013). Turn-initial position and some of its occupants. *Journal of Pragmatics*, 57, 331-337. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.025>
- Ingram, J., & Elliott, V. (2014). Turn taking and ‘wait time’ in classroom interactions. *Journal of Pragmatics*, 62, 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.12.002>

- Jefferson, G. (1984). Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens “Yeah” and “Mmhhh”. *Papers in Linguistics*, 17, 197-216. <https://doi.org/10.1080/08351818409389201>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). John Benjamins.
- Kasper, G. (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *Themes in SLA Research*, 19(1), 83-99. <https://doi.org/10.1075/aila.19.07kas>
- Klippel, F. (1984). *Keep talking*. 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* 5, 277-309. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3503_2
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal* 70(4), 366-372. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05291.x>
- Lam, P. W. Y. (2010). Discourse particles in corpus data and textbooks: The case of *well*. *Applied Linguistics*, 31(2), 260-281. <https://doi.org/10.1093/applin/amp026>
- 森純子. (2004). 「第二言語習得研究における会話分析：Conversation Analysis (CA) の基本原則、可能性、限界の考察」『第二言語としての日本語の習得研究』, 7, 186-213.
- Pomerantz, A. M. (1975). Second assessments: a study of some features of agreements/disagreements. Ph.D. dissertation, University of California, Irvine.
- Pomerantz, A. M. (1984a). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 57-101). Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. M. (1984b). Pursuing a response. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 152-163). Cambridge University Press.
- Porter, P. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 200-222). Newbury House.
- Rowe, M. B. (1974). Relation of wait-time and rewards to the development of language, logic, and fate control: Part II-Rewards. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(4), 291-308. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tea.3660110403>
- Rowe, M. B. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, 37(1), 43-50. <https://doi.org/10.1177/002248718603700110>
- 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.), *Analyzing discourse: Text and talk* (pp. 71-93). Georgetown University Press.

- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- Shimada, K. (2014). Contrastive interlanguage analysis of discourse markers used by nonnative and native English speakers. *JALT Journal*, 36(1), 47-67. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ36.1-3>
- Wong, J. (2000). Delayed next turn repair initiation in native/nonnative speaker English conversation. *Applied Linguistics*, 21, 244-267. <https://doi.org/10.1093/applin/21.2.244>
- Young, R. F. (1999). Sociolinguistic approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 105-132. <https://doi.org/10.1017/S0267190599190068>

付録

付録1. 書き起こしに用いた記号一覧

- [複数行の発話が重なり始めた位置。
 = 前後の発話が切れ目なく続いている。
 (0.5) 沈黙の秒数。
 (.) ごく短い沈黙。およそ 0.3 秒以下。
 . 尻下がりの抑揚。文末を表すとは限らない。
 ? 尻上がりの抑揚。
 , まだ発話が続くように聞こえる抑揚。
 : 直前の音が伸びている。コロンの数が多いほど長く伸びていることを表す。
word 強く発音されている。
 - 直前の語や発話が中断されている。
 °word° 弱く発音されている。
 hh 呼気音が発せられている。hの数が多いほど数は呼気音が長いことを表す。
 (()) データについての様々な説明。
 → 分析において着目する行。

付録2. ディスカッションタスク 1 にて使用したタスクシートの内容

Read the description below. Work with your partner and make a list on a sheet of paper. You have 8 minutes. If you finish within 8 minutes, let me know.

You are stranded on a desert island in the Pacific. All you have is the swim-suit and sandals you are wearing. There is food on the island but nothing else. The climate is extremely hot.

Here is a list of things you may find useful. Now you are allowed to choose eight items to take with you. Choose the eight most necessary items for survival and rank them in order of necessity.

a box of matches
a magnifying glass
an ax
a bottle of whisky
an atlas
some metal knitting needles
a transistor radio with batteries
a nylon tent
a camera and five rolls of film
ointment for cyst and burns
a saucepan
a knife and fork
20 meters of nylon rope
a blanket
a watch
a towel
a pencil and paper
a jar of salt
a mirror
a parachute
a compass
a pistol with bullets
a bottle of water for each person

付録3. ディスカッションタスク2にて使用したタスクシートの内容

Think about the following questions about curriculum presented below and exchange your opinions and reasons with your partner in English. Discuss the problems freely.

The time limit for this discussion is 20 minutes. If you finish within 20 minutes, let me know.

1. Should your university grant credits for volunteer activities? If so, why?
2. Should e-learning be introduced more into curriculum in your university? If so, why?

3. Should a language class be always taught by native speakers of the language? If so, why?
4. Should classes be smaller (with a smaller number of students) for more effective learning? If so, why?
5. Should class attendance be the most important factor in evaluation? If so, why?

JACET 九州・沖縄支部研究紀要の投稿規定

(紀要の名称、発行回数)

1. 本研究紀要（以下、本紀要とする）は、英文名称を *The JACET Kyushu-Okinawa Chapter Annual Review of English Learning and Teaching*、和文名称を『JACET 九州・沖縄支部研究紀要』とし、レフェリー付きの年刊論文集で、毎年1回発行するものとする。

(支部研究紀要発行の目的)

2. 本紀要は、JACET 九州・沖縄支部会員（以下、会員とする）に研究の成果を発表する機会を提供し、会員相互の研究に関する情報の交換を促進することにより、会員の研究活動の質的な向上を図ると共に、日常の教育活動の活性化に寄与することを目的とする。

(投稿者の資格)

3. 投稿者は、次の者に限る。
 - 1) 支部会員、
 - 2) 支部会員と共同研究を行う他支部の会員、
 - 3) 特に編集委員会が認めた者

(論文の種類、研究対象の範囲)

4. 投稿できる論文の種類は、研究論文 (Articles)、実践報告 (Research Reports) または研究ノート (Research Notes) とする。投稿者は論文提出に際して三者の区分を明示して紀要編集委員会に伝えなければならない。研究対象の範囲は、英語教育学、応用言語学、言語習得などの分野とする。さらに、英語学、言語学、英米文学なども対象範囲と認められるが、この場合は、必ず英語教育的な視点が研究の基本方針に含まれていなければならない。

(使用言語)

5. 使用言語は英語または日本語とする。

(未発表原稿)

6. 投稿論文は未発表のものに限る。また、他の紀要や論文雑誌に投稿予定の論文は、本紀要に投稿することができない。

(著作権、転載の禁止)

7. 著作権は大学英語教育学会に所属し、著者本人であるなしにかかわらず、本紀要に転載された論文を本部の許可なく無断で、メディアの手段を問わず、複製あるいは転載することはできない。

(紀要編集委員の選出と任期、レフェリー、審査方法)

8. 紀要編集委員会は支部事務局（紀要編集担当）、および支部役員会で推薦され、承認をうけた16名の委員から成り、紀要の編集作業に当たる。委員の任期は2年とし、再任を妨げない。また、編集委員は

レフェリーを兼任する。但し、委員会が必要と認める場合には、委員以外の支部会員にもレフェリーを委任することができる。審査の方法については別途に規則を定める。

(投稿の方法と期限)

9. 本紀要の投稿者は、Microsoft Word および PDF を使って作成した原稿を毎年 5 月末日までに紀要編集委員長宛に電子メールの添付ファイルとして送信する。送信原稿には、氏名と所属を記入しない。
10. 論文の構成や形式、図や表の作成方法について、詳しくは American Psychological Association 発行の *APA Publication Manual* の最新版あるいは *Language Learning* の最新号の形式に準拠することとする。
11. 投稿原稿には、A4 版の用紙を縦に使い、左右マージンを 25 ミリ、上下マージンを 20 ミリと 30 ミリとして、この範囲内に 12 ポイントサイズの活字を用いて 38 ～ 39 行で入力する。下マージンに頁番号をセンタリングして入れる。原稿の長さは、研究論文、実践報告ともに 20 枚を上限とする。研究ノートは 10 枚を上限とする。英語を母語としない投稿者による英文原稿は、提出する以前に必ず英語母語話者による校正を受けることとする。
12. 原稿は、横書きとし、資料、図、表、註、参考文献などは、全てを含めて制限枚数の中に納める。図や表を用いる場合には、頁の適切な箇所にこれらを配置する。

(論文の構成と書式)

13. 投稿原稿は、題名 (Title)、氏名及び所属 (Affiliation)、アブストラクト (Abstract)、キーワード (Keywords) 5 語以内、本文、註 (Notes)、参考文献 (References)、付録 (Appendix) の順で配列される。但し、調査や実験に基づく論文において、本文は、はじめに (Introduction)、方法 (Method)、結果と考察 (Results and Discussion)、結論 (Conclusion) 等から構成される。さらに、各パートの見出し (Heading) には、1.1. や 1.2. のようなナンバリングを用いない。英文の論文には英文のタイトル、和文の論文には、日英両語のタイトルを付す。アブストラクトは英文でワン・パラグラフ (300 語以内) にまとめる。註は本論の末尾に一括して付し、脚註は一切用いない。本論で投稿者本人を示す情報は削除し、その部分を XXXX で記すこと。参考文献のセクションで本人を示す情報も同じく XXXX (year) だけにして最後に記すこと。
14. 本紀要のレイアウトは紀要編集委員会の責任で行う。

(引用の方法)

15. 引用の出所については、著者名を文中に明示する場合は、Klein (1995)、吉川 (1994) のように示し、著者名に直接言及していない場合には、(Johnson, 1990)、(原田, 1995) のようにする。さらに、直接引用をする場合には、著者名が文中に明記されれば、引用個所の頁数を加えて、Klein (1995, p.125)、吉川 (1995, p.43) のようにし、明記されなければ、(Johnson, 1990, p.35)、(原田, 1995, p.123) のようにして示す。

(参考文献の書き方)

16. 参考文献は、論文の末尾にまとめて掲載する。詳しくは、別紙「JACET 九州・沖縄支部研究紀要 投稿論文作成上の留意点」を参考にする。
17. 著書や論文の欧文のタイトルとサブタイトルについては、最初の語だけを大文字とし、他の語は全て小文字で入力する。但し、English や France のように本来大文字で始まる語は、そのままの形で用いる。著書のタイトル及び論文雑誌名については、イタリックか、または下線を付して入力する。和文の論文

タイトルには「 」を、和文の著書のタイトル及び雑誌名には『 』を付して入力する。詳しくは、別紙「JACET九州・沖縄支部研究紀要 投稿論文作成上の留意点」を参考にする。

（統計法の使用について）

18. よく用いられる統計法については、参考文献を示す必要はない。また、式や用法の説明も記述する必要はない。但し、開発されたばかりか、あるいは稀にしか使用されないような統計法を用いた時、あるいは論文の性質上やむを得ない時は、式や説明を簡潔に書き加えることができる。

（内容と形式に関する助言）

19. 提出された原稿の審査に当たって、投稿者の研究姿勢や内容は充分尊重されなければならない。但し、紀要編集委員会は、その協議の結果に基づいて個々の論文の形式や内容について、投稿者に助言したり訂正を求めたりすることができる。

（広告料）

20. 本紀要に掲載する協賛の会社や団体の広告料については、別途に規定を定める。

（投稿者の費用負担）

21. 本紀要中における頁数が確定した段階で、下記の要領で投稿料を執筆者に請求する。専任校を有する支部会員については、8頁まで25,000円とし、これを越える1頁ごとに2,000円を、専任校のない会員については、8頁までを20,000円とし、これを1頁越えるごとに、2,000円を、それぞれ追加して、所定振り込み用紙で投稿料として大学英語教育学会事務局に支払う。

（紀要冊子の配布と郵送費負担）

22. 原則として、本紀要の冊子は会員に郵送する。

（規定の改定手続き）

23. 九州・沖縄支部役員会の発議と協議を経た後、出席者の過半数の賛成を以て本規定の一部または全部を改定することができる。

制定 1996年 9月 30日

改定 2011年 7月 9日

改定 2014年 7月 5日

改定 2015年 7月 11日

改定 2016年 7月 2日

改定 2017年 7月 8日

改定 2018年 10月 13日

改定 2021年 10月 9日

Instructions for Contributors

Title of publication and number of publication

1. This refereed journal is named *The JACET Kyushu-Okinawa Chapter Annual Review of English Learning and Teaching* in English, and *JACET Kyshu-Okinawa Shibu Kenkyuu Kiyuu* in Japanese. It is published once a year.

Purpose of publication

2. The JACET Kyushu-Okinawa Chapter publishes this journal in order to contribute to the activity of teaching as well as to elevate the quality of research, by providing all members with opportunities to present the results of their studies and by promoting information exchanges involving members' research and teaching.

Submission qualifications

3. Eligibility for submitting papers is confined to: 1) members of the JACET Kyushu-Okinawa Chapter; 2) members of other JACET chapters who conduct joint research with member(s) of the Kyushu-Okinawa Chapter; 3) people who are approved as exceptions by the editorial board.

Submission categories, Areas of study

4. *The JACET Kyushu-Okinawa Chapter Annual Review of English Learning and Teaching* invites submissions in three categories: Articles, Research Reports, and Research Notes. Contributors are expected to notify the editorial board whether their manuscripts are intended as articles, research reports or research notes. The journal particularly welcomes manuscripts in the areas of English language education, applied linguistics, and language acquisition. Manuscripts in areas of English linguistics, linguistics, and British and American literature may also be submitted on the condition that a viewpoint of English education is involved in the principle of study.

Language

5. Manuscripts should be written in either English or Japanese.

Previously unpublished papers only

6. Manuscripts that have been previously published or are under consideration for publication elsewhere should not be submitted.

Copyright

7. The copyright of all articles covered in *the JACET Kyushu-Okinawa Chapter Annual Review of English Learning and Teaching* belongs to the Japan Association of College English Teachers. No part of this journal may be copied or reproduced in any form without permission of the Japan Association of College English Teachers.

Editorial board

8. The editorial board consists of the chapter secretariat in charge of the editorial board, and 16 committee members

recommended and then officially appointed by the chapter steering committee. The members serve a two-year term and can be reappointed for another term. As referees, the editorial board committee members judge submitted papers and advise authors. Other members of the chapter may be entrusted with this referee role.

Submission guidelines

9. By the deadline of May 31, contributors should send their papers (in Microsoft Word and PDF formats) as an e-mail attachment to the chair of editorial board. Their name and affiliations should not be included in their papers.
10. All submissions to *The JACET Kyushu-Okinawa Chapter Annual Review of English Learning and Teaching* should conform to the requirements of the Publication Manual of *the American Psychological Association* (the latest edition), or of the latest issue of *Language Learning*.
11. Manuscripts should be typed or printed on A4 paper in 12-point font size, 38 to 39 lines per page, on A4 paper, with margins of 2cm at the top and 3cm at the bottom, and 2.5cm right and left. Indicate page numbering in the center of the bottom margin on each page. Manuscript length must not be longer than 20 pages for Articles and Research Reports, and must not be longer than 10 pages for Research Notes. Contributors whose first language is not English should have their English manuscripts checked by native speakers before submission.
12. Manuscripts should be written from left to right. All information including figures, tables, notes, and references should be included within the length limit. Figures and tables should be appropriately integrated and placed within the text of the manuscript.

Organization and format of manuscripts

13. The first page of manuscripts should indicate the title and the author's (or authors') name (s) with affiliation(s), followed by an abstract and key words (no more than 5 words). Below this information, beginning in the middle of the first page, should come the main body, followed by notes, references, and appendices. The main body of a paper based on an experiment or a survey should consist of Introduction, Method, Results, Discussion, Conclusion, etc. For section headings, numbering such as 1.1. and 1.2. may not be used. A paper written in English should have an English title, while a paper written in Japanese should have both Japanese and English titles. The abstract should be written in English and consist of one paragraph (not more than 300 words). Endnotes should be arranged following the main body; footnotes may not be used. In the main part of the article, any textual references to the author(s) should be deleted and substituted with "XXXX." In the References section, the masked name(s) and the published year alone should be indicated (e.g., XXXX (2013)) and located at the end of the section.
14. The editorial board reserves the right and responsibility to arrange the entire layout of this journal.

Citations

15. The source of a citation should be written in the main text as follows:
 - e.g. Klein (1995), Yoshikawa (1994), etc. when directly citing the authors in the text;
 - e.g. (Johnson, 1990), (Harada, 1996), etc. when not directly citing the authors in the text.The source of a direct quotation should be specified as follows:

e.g. Klein (1995, p. 125), Yoshikawa (1994, p. 43), etc. when mentioning the authors in the text;
e.g. (Johnson, 1990, p. 35), (Harada, 1996, p. 123), etc. when not mentioning the authors in the text.

References

16. References should be separately placed after Notes, and before Appendices. Refer to “Instructions for Contributors” for detailed examples.
17. Titles of articles and books should have only the first word capitalized (and words for which the spelling rules of the language in question require capitalization); all other words should be in lower case. Titles of books and journals should be underlined or italicized. Refer to “Instructions for Contributors” for detailed examples.

Statistical guidelines

18. A well-known statistical measurement needs not be indicated in References, and it is not necessary to explain its formula or concrete method. When a newly developed or uncommon measurement is used, the formula or explanation can be briefly described as necessary.

Range of the editorial board’s advice

19. Upon judgment, contributors’ academic viewpoints and the contents of submitted papers are to be respected. The editorial board, however, can give the contributors advice or request that they improve their manuscripts in form or content, based on the results of discussion among the board members.

Sponsorship

20. The sponsorship fee which companies and organizations are charged for publication of advertisements in this journal is to be regulated separately.

Contributor fees

21. Once a manuscript has been accepted for publication and its number of printed pages has been calculated, each contributor will be charged a publication fee according to the scale below:
A chapter member with a full-time position should pay 25,000 yen up to 8 pages, plus 2,000 yen for each additional page. A chapter member without a full-time position should pay 20,000 yen up to 8 pages, plus 2,000 yen for each additional page. The fee should be paid to the JACET Office by an instructed form of transfer.

Distribution of issues

22. Each issue of this journal is to be sent to chapter members by mail, in principle.

Revision of regulations

23. All or some of these regulations can be revised by a majority vote of attendees during discussions of proposals of the steering committee of the JACET Kyushu-Okinawa Chapter.

Established: September 30, 1996

Revised: July 9, 2011

Revised: July 5, 2014

Revised: July 11, 2015

Revised: July 2, 2016

Revised: July 8, 2017

Revised: October 13, 2018

Revised: October 9, 2021

「研究論文」「実践報告」「研究ノート」の区分

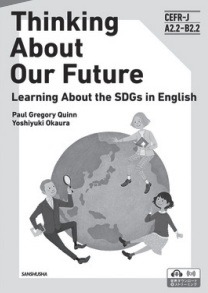
区分	定義
研究論文 Articles	英語教育学、応用言語学、言語習得などの分野に関して実証的または理論的に研究を進め、オリジナリティを有するもの。研究視点、目的、方法、分析等を通して学術的な意義を示すもの。
実践報告 Research Reports	英語教育学、応用言語学、言語習得などの分野に関する授業実践等の成果を示すもの。実践方法、分析、結果や考察を通して教育的意義を示すもの。
研究ノート Research Notes	英語教育学、応用言語学、言語習得などの分野に関して萌芽的または独創的な知見を示すもの。内容に妥当性があり、今後の発展に期待が持てるもの。

Three Categories: Articles, Research Reports, and Research Notes

Category	Definition
Articles	Articles should present academically significant research viewpoints, objectives, methods, analyses, etc. related to English language education, applied linguistics, language acquisition or related fields, and demonstrate originality in the development of practical or theoretical issues.
Research Reports	Research reports should present educationally significant fruitful results or achievements related to English language education, applied linguistics, language acquisition or related fields from English class practices using practical methods, analyses, results, discussions, etc.
Research Notes	Research notes should present progressive knowledge and creative insight related to English language education, applied linguistics, language acquisition or related fields, with content validity that demonstrates promise of further research progress.

2023年度新刊

Pick up



私たちの未来を考える—英語で学ぶ SDGs

Paul G. Quinn 著 / 岡裏佳幸 著
A4判 (80頁) フルカラー 定価 2,200円
978-4-384-33516-3 C1082

CEFR-J (A2.2 - B2.2) 準拠の、
リスニング・リーディングをベースとした総合教材

2023年3月31日
まで、新刊教科書の
全頁を小社ホーム
ページにて公開中



SANSHUSHA

〒150-0001 東京都渋谷区神宮前 2-2-22
TEL 03-3405-4511 FAX 03-3405-4522
<https://www.sanshusha.co.jp/text/english.html>

課外でのオンライン学習とオンラインテストを同時に可能にする TESTUDY 付きレベル別 TOEIC テキストシリーズのご案内



BEST PRACTICE FOR THE TOEIC® L&R TEST

【テキストのご紹介】

- ・各章 Part 1～7 まで網羅的に学習可能な構成で、試験に役立つ出現高頻度の文法の解説や練習問題を掲載
- ・教授用資料には解答、解説、各章小テストの他、Extra Test (各50問) が2回分完備
- ・教授用オンライン資料 (オンライン授業で使える設問スライド (配信型)) を完備

【TESTUDY で出来ること】

- ・本書の内容に準拠した問題をオンラインで課外学習 (学習進捗管理機能付き)
- ・教授用資料に掲載されたテスト (各章小テスト、Extra Test) をオンライン受験 (結果は自動集計され、教員用アカウントで一元管理できます)



テキストの詳細はこちら



オンライン資料
サンプルはこちら

株式会社 **成美堂** **SEIBIDO**

〒101-0052 東京都千代田区神田小川町 3-22
TEL 03-3291-2261 / FAX 03-3293-5490

●書籍の情報はホームページでもご覧いただけます。

URL: <https://www.seibido.co.jp> e-mail: seibido@seibido.co.jp

Campus Support Seinan is a proud JACET sponsor!

Language Services

Our language team consists of staff who are highly fluent in both Japanese and English.

We provide **translations** with robust accuracy that fully preserve the nuanced undertones of either language, which are unfortunately often overlooked or misinterpreted by translators who are not equally proficient in both languages. Other services include **proofreading, interpretation, and linguistic training.**

We proudly serve clients in various industries, prefectural government, local municipalities, and other universities throughout Japan.

General Printing

- ・ Posters, flyers, business cards, greeting cards, etc.
- ・ Theses, dissertations, and other academic papers

Event Operations Management

- ・ Seinan-related Concert Management

Seinan Gakuin Official Merchandising

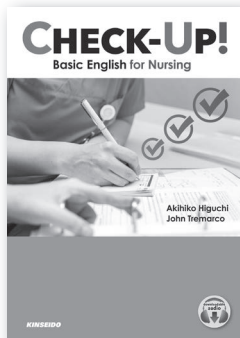
- ・ Pens, Japanese folding fans, sports towels, neckties, etc.
- ・ Bottled water, confectionery (Tirolian rolled cookies, Senafi financier cakes)



CAMPUS SUPPORT SEINAN Co., Ltd.

1-14-29 Momochi, Sawara Ward, Fukuoka City 814-0006
Phone: 092-823-3576 Fax: 092-823-3590 www.cs-seinan.co.jp

金星堂 2023 年度新刊テキストのご案内



Check-Up Basic English for Nursing

『基礎から学ぶ やさしい看護英語』

樋口晶彦 / John Tremarco 著



**看護・医療系学生が現場で必要とされる英語力を
やさしい英語とアクティビティで総合的に養成！**

- 看護師が実際に経験しそうな会話のリスニングと、
会話と共通のテーマのリーディングを通して、理解を伴った知識・表現の定着を図ります。
- 各章末にはビジュアル情報とともに医療の豆知識を楽しく学ぶコーナー付き。
巻末には、役立つ表現集と人体図を掲載。



〒101-0051
東京都千代田区神田神保町 3-21

TEL: 03-3263-3828
Email: text@kinsei-do.co.jp

2022年度 JACET 九州・沖縄支部組織と紀要編集委員会の名簿

2022年4月現在

九州・沖縄支部長	志水 俊広 (九州大学)
九州・沖縄副支部長	柏木 哲也 (北九州市立大学)
事務局幹事	筒井 英一郎 (北九州市立大学)
	山元 里美 (西南学院大学)
	岡本 清美 (大阪大学)
紀要編集委員長	土屋 麻衣子 (福岡工業大学)
紀要編集副委員長	雪丸 尚美 (北九州市立大学)

紀要編集委員 17名 (◎委員長 ○副委員長 ※事務局)

◎土屋 麻衣子 (福岡工業大学)	○雪丸 尚美 (北九州市立大学)
長 加奈子 (福岡大学)	呉屋 英樹 (琉球大学)
原 隆幸 (鹿児島大学)	林 日出男 (熊本学園大学)
金岡 正夫 (鹿児島大学)	川北 直子 (宮崎県立看護大学)
井上 奈良彦 (九州大学)	伊藤 健一 (北九州市立大学)
Lake J. W. (福岡女学院大学短期大学部)	大藪 修一 (九州産業大学)
Taylor Samuel (九州産業大学)	徳永 美紀 (久留米工業専門高等学校)
米岡 ジュリ (熊本学園大学)	植田 正暢 (北九州市立大学)
※岡本 清美 (大阪大学)	

2022 JACET Kyushu-Okinawa Chapter

April 2022

President	Toshihiro Shimizu (Kyushu University)
Vice President	Tetsuya Kashiwagi (The University of Kitakyushu)
Secretariat	Eiichiro Tsutsui (The University of Kitakyushu) Satomi Yamaoto (Seinan Gakuin University) Kiyomi Okamoto (Osaka University)
Editorial Board Chair	Maiko Tsuchiya (Fukuoka Institute of Technology)
Editorial Board Vice Chair	Naomi Yukimaru (The University of Kitakyushu)

Editorial Board Members

Hideki Goya (University of the Ryukyus)
Hideo Hayashi (Kumamoto Gakuen University)
J. W. Lake (Fukuoka Jo Gakuin University Junior College)
Judy Yoneoka (Kumamoto Gakuen University)
Kanao Cho (Fukuoka University)
Kiyomi Okamoto (Osaka University)
Kenichi Ito (The University of Kitakyushu)
Maiko Tsuchiya (Fukuoka Institute of Technology)
Masanobu Ueda (The University of Kitakyushu)
Masao Kanaoka (Kagoshima University)
Miki Tokunaga (National Institute of Technology, Kurume College)
Naoko Kawakita (Miyazaki Prefectural Nursing University)
Naomi Yukimaru (The University of Kitakyushu)
Narahiko Inoue (Kyushu University)
Samuel Tylor (Kyushu Sangyo University)
Shuichi Ozono (Kyushu Sangyo University)
Takayuki Hara (Kagoshima University)

●編集後記

JACET 九州・沖縄支部紀要第27号をお手元にお届けします。今回は3編の投稿があり2編が採用となりましたが、最終的には1編の掲載となりました。昨年度は投稿自体が1編でしたので、コロナウィルス感染予防対策の落ち着きと共に、先生方の研究活動が従来のペースに戻りつつあるのかと推察します。来年度はさらに多くの投稿と掲載となることを期待しています。

第27号の発刊にあたり、執筆者にはもとより査読をご担当くださった先生方に心より御礼申し上げます。複数回にわたり詳しいコメントを書いて下さり献身的にご協力頂きました。最後になりますが、本紀要が発行できますのも協賛各社のご支援があったのことに深謝致します。今後ともよろしくお願い申し上げます。

(編集委員長 土屋 麻衣子)

2022（令和4）年11月20日 印刷

2022（令和4）年11月30日 発行

編集・発行 大学英語教育学会 九州・沖縄支部

編集者(代表) 土屋 麻衣子

発行所 大学英語教育学会 九州・沖縄支部事務局

〒808-0196 北九州市若松区ひびきの2-4

九州工業大学 教養教育院

福永 淳研究室内

TEL 093-695-6241

E-mail: fukunaga@lai.kyutech.ac.jp

印刷所 株式会社 キャンパスサポート西南

〒814-0006 福岡市早良区百道1-14-29

TEL 092-823-3271

FAX 092-823-3272
