

## 大学の日本語教員養成課程の文法授業における 留学生と日本人学生の協働学習の試み

Collaborative Learning of Japanese and Foreign Undergraduate Students through Peer Activities  
in the Grammar Class of the Japanese Language Teacher Training Program

岩田夏穂（東京海洋大学）

IWATA Natsuho (Tokyo University of Marine Science and Technology)

### 要 旨

本稿では、大学の日本語教員養成課程の文法授業に組み込んだ留学生と日本人学生のピア活動の実態を分析した。話し合いでは、日本人学生が留学生の日本語学習の経験を共有することで日本語を学習対象として客観視することを学び、留学生は、自分の学習体験が課題解決のリソースとなりうるものとして捉え直している様子が観察された。そこから、この活動が対等な関係構築と互恵的な学びの場を提供している可能性を考察した。

This study examines how Japanese and foreign undergraduate students participate in the peer activities in Japanese grammar classes. The observation of their discussions shows that the experiences and knowledge of foreign students as Japanese language learners seemed to have worked effectively as one of important resources for solving grammatical tasks. I suggested that the peer activities can offer Japanese and foreign students opportunities to establish an equal and reciprocal relationship.

【キーワード】ピア活動、留学生と日本人学生、話し合い、対等な関係構築、互恵的学び

### 1. はじめに

日本語教育の現場では、協働学習の理念に基づいたさまざまな実践が行われ、成果が報告されている<sup>(1)</sup>。協働学習は、目的を共有する学習者同士が互いを認め合い、協力し合うことで課題解決を目指す、その対話のプロセスに学びがあると捉える。対話は、参加者が互いの持つ言語・文化・社会・歴史的背景を共有する場であり、その成立には、対話に関わる者が対等に向き合い、認め合うことが前提となる。そして、対話によって課題解決のためのリソース増大、互いの理解深化、社会関係性の構築、達成感や楽しさによる学習への動機づけ（池田・館岡 2007:53-56）が可能となる。

以上のような協働学習の考え方は、さまざまな背景を持つ者同士がパートナーとして社会をつくるための方策を模索している現在の日本で、ますます重要になってきていると考えられる。特に、池田（2008）が指摘するように、これから社会の構成員の中心的存在となる大学生が、日本語という言語において対等ではない立場の相手（主に留学生）とともに協働学習の理念に触れることは、大きな意義がある。

では、教師が現場で自信を持って大学生と留学生を対象とした協働学習の実践を行う上で、具体的にどのような活動デザインが可能か。それを考えていくためには、ある活動設定でどのようなやり取りが起きたのかを観察・記述し、それを次の活動デザインにどう生

かすのか、ということを検討する基礎的研究の積み重ねが必要であろう。

本稿は、以上の問題意識から、協働学習の理念に基づき、学生同士で取り組む課題（ピア活動）を中心にデザインした文法授業の実践の報告である。本稿では、会話データの詳細な分析を通して、文法項目を検討する話し合い活動のプロセスが日本人学生と留学生の対等な関係構築と互恵的な学びの機会となる可能性を示し、その意義と課題を検討する。

## 2. 実践の概要

### 2-1. 背景と目的

この授業（「日本語文法」）は、大学における日本語教員養成課程の通年の必修科目で、その後履修する科目や実習に必要な文法知識の基礎を学ぶ。筆者は、日本語教育の現場で他の教師仲間や学習者とともに文法を検討する上で必要となるのは、目下の問題の核心をつかみ、その解決までの道筋を模索するための分析力であると考えた。その力の育成には、教師が一方的に知識を教えるのではなく、学生が他者と自律的に課題に取り組み、問いを切り出し、試行錯誤することで解決を目指すプロセスの経験が重要であると思われた。

そこで、具体的な活動として、学生が一人ではなく、仲間同士で話し合うピア活動を繰り返し取り入れた。その理由としては、前章で述べた大学における協働学習の重要性という問題意識があったこと、この授業を履修する多くの学生が大学初年次の学生や留学生であり、粘り強く文法項目を検討することは、認知的・心理的な面で負荷が大きいと予想していたことがある。そこで、ピア活動を中心に授業を進めることで、不安の軽減と課題達成への動機づけ(D. W. ジョンソン他 2001)を目指した。また、日本語教育に関心を持って履修する学生は、この授業で協働学習の理念に基づく活動を自ら経験することで、自分たちが考える教師の役割を、教室・学習の「管理者」から「支援者」(池田 2009)へと広げられるかもしれない。さらに、授業内容の理解に不安がある留学生も、日本人学生の仲間からのサポートを受けられやすいと考えた。

しかし、日本人学生と留学生の活動を観察していると、日本語の文法を客観的に分析したことがほとんどない日本人学生よりも、日本語を第二言語として学習した経験を持つ留学生のほうが確に分析でき、それが日本人学生の理解を促し、課題達成に大きく貢献することがうかがわれた(3章で詳述)。そこで、活動の手続きや課題の内容を再検討し、両者が自分たちの持つリソースをより効果的に活かすことができ、対話の成果が目に見えるような教室活動のデザインを模索した。特に、それまで授業の理解と応用力を確認するために出していた課題は、文法の問題を個人で分析するものであったため、ピア活動の成果が見えにくいということがあった。そこで、この課題の見直しを中心に改善を試みた。以下、具体的な実践の方法を示す。

### 2-2. 実践の流れ

本実践の参加者は、2008年度(前期・後期)と2009年度(前期)のクラスで、20-36名前後の初年次大学生(うち中国、韓国を中心とした留学生3-10名を含む)である。

内容は、前期は日本語文法の基本的項目(品詞分類と活用、助詞等)、後期は、より複雑な表現(受身、待遇表現、授受表現等)を扱った。教材は、毎回、授業の始めに行う小

クイズとその日の学習ポイントをまとめたレジュメである。レジュメは、説明を聞いてキーワードを記入する方式で、適宜練習問題を組み込んである。

前期では、ピア活動への抵抗の軽減を狙い、比較的簡単なもの（小クイズの答え合わせ等）から次第に複雑な内容（学習者の誤用の原因を考える等）まで段階をつけて話し合いを行わせた。ペアやグループは、前期は、2回ほどこちらから指示して組みかえた。後期は、ピア活動に慣れ、互いの顔と名前が全員一致したころから、頻繁に席替えを行い、クラスの全体的な関係構築を図った。メンバーの組み合わせを変えた時は、まずアイスブレイキングの時間を取り、自己開示につながるきっかけ作りを工夫した。また、留学生は発話の機会が確保され、話し合いに参加できるように、なるべく日本語教師を目指す日本人学生とペアになるよう、心掛けた。

また、毎年、前期・後期ともに2回ずつ、個人作業の課題を出し、各自考えたことをまとめて提出することを履修条件にしていた。この課題は、2回とも個々の学生が授業内容をどう理解し、応用できるかを確認するものであった。したがって、授業で大きな比重を占めるピア活動の成果は確認できない。そこで、後期では、初級テキスト（「みんなの日本語初級Ⅱ」）の文法事項を分析し、まとめる課題(a)(b)を出した。課題(a)では、こちらで課を指定し、作業は個人とするものとした。(b)では、2-3人の班に分け、(a)以外の課から1つ選び、班ごとに作業した。まとめた資料はレジュメとしてクラス全員に配付し、口頭発表を行った。(b)のレジュメ作成過程では3回提出するよう指示し、内容、進捗状況、各学生の参加のし方を確認した。発表では、クラス全体を発表する班の人数に合わせてグループに分け、班の全員がそれぞれグループに向けて発表し、質疑応答を行った。

次章では、参加者が協働を通してどのように課題を解決しているのかをデータから見ていく。

### 3. 留学生と日本人学生の話し合いの分析と考察

次に示す【切片1】は、中国語母語話者の留学生のミンと日本人学生の木島（ともに女性で仮名）による話し合いである。この日は、後期のグループ課題(b)（グループで初級テキストの文法項目をまとめ、発表する）のレジュメを作るために、各々で分析してきた担当箇所を班で検討し、練り直す活動を行った。木島は、自分が作業してきた所をミンに見せて相談している。

#### 【切片1】<sup>(2)</sup>「問題の意図」

- 1 木島：何の目的でって聞かれるとすごくむずか [しい
- 2 ミン： [むずかしい なの目的
- 3 (..)
- 4 木島：どういう意図があるとおもいますか。
- 5 ミン：.hh へ：(1) 練習Aはもちろん .h う::ん
- 6 (..)
- 7 木島：あ [: その
- 8 ミン： [文型-
- 9 (..)

- 10 木島: あ そっか  
11 (1.5)  
12 木島: あれか: 忠告や助言の:: [文型  
13 ミン: [文型だけを:: う:ん 繰り返し-して:: [確認  
14 木島: [うん  
15 木島: かくに [ん  
16 ミン: [確認して  
17 木島: ああ じゃあ丁寧形も繰り返して確認を う::ん  
18 (3)  
19 木島: あ:それもじゃあ 以降繰り返す 推量 [::  
20 ミン: [同じです  
21 木島: の:形を繰り返して確認  
22 ミン: は::い

1 行目で木島は課題解決におけるトラブルがあることを示し、4 行目でミンに意見を求めている。6 行目のやや短い沈黙の後、7 行目の「あ:」で木島が何らかの気づきを得たことを示すのとほぼ同時に8 行目でミンが「文型」が焦点であることを述べ、その後、ミンと木島による互いの発話の共同構築(12, 13 行目)(Hayashi, 2002)や繰り返し(15, 16 行目)(中田 1994, Tannen 1989)を通して、両者の連帯を確認しつつ合意に至る(21, 22 行目)。続く下記のやり取りにおいて、ミンは、さらに練習 B(会話データの 23-33 行目にあたるが、ここでは省略)、練習 Cについても木島に説明する。

- 34 木島: え: しー, 練習 Cは:  
35 (2)  
36 ミン: しーは::会話の:か-か-形で::  
37 木島: 会話の: あ [会話って  
38 ミン: [はい  
39 ミン: はい グループごとに:: 一緒に練習して::  
40 木島: うんうん  
41 ミン: 話す::  
42 (3)  
43 木島: う::ん 。グループごとに。  
44 (2)  
45 木島: あ じゃ 組になってってことですよね  
46 ミン: う:ん  
47 (1)  
48 ミン: 組になって  
49 木島: あ >じゃ だか-<これは::  
50 ミン: これは::練習 ( ) だけ  
51 木島: 書くことよりも::話すことに::なんかじゅうよ [う

- 52 ミン: [重要 練習Cが重要です  
53 木島: あ じゃ Cは会話::  
54 ミン: は [:い  
55 木島: [おもに 会話を [やって::  
56 ミン: [は:い これは Bは:書くこと  
57 木島: [書くこと  
58 ミン: [だから  
59 木島: あ なるほど:: は::い  
(紙をめくる音)  
60 ミン: Aは文型の確認,  
61 木島: は,  
62 ミン: ふふふ  
63 木島: すごい hhhh [すっきりすっきり  
64 ミン: [hhh

日本語を文型ごとに学んだ経験のない母語話者の木島は、初級テキストの文型練習を見ただけでは、それらが学習者に何を学ばせようとして設定されているのかわからない。しかし、木島に意見を求められたミンは、練習Cが会話の形になっており(36行目)、学生同士で練習するためのものであることを示す。それによって、木島はこれが文型を使ってグループで行うことを想定した口頭練習であることを明確に理解し、それを両者で確認する(37-52行目)。そして、木島とミンは、自分たちの分析を記述するために、これまで主にミンが提供したキーワードを結び付けて要点を整理し(53, 55, 56, 60行目)、これまでの成果を肯定的に評価している(63行目)。

ミンは、ここまでに練習AとBとCの違いを、Aは文型の確認、Bは文型のドリルと文を書く練習、Cは会話の形での口頭練習、といった教室で学習者に期待される「行為」によって説明した。それは、ミンが日本語学習の経験者であり、教室でのこのような練習の体験をすぐに目下の課題解決に結び付けられたためだと思われる。そして、その体験に基づく発言が木島によって価値あるものとして評価されたことで、ミンは自分が日本語の文法知識を教えてもらう立場ではなく、課題解決に有効なリソースを持つ主導的な立場にあることを実感できたのではないだろうか。

一方、日本人学生は、話し合いを段階を踏んで進める、議論を深める、評価するといった役割を果たしていることが、データからうかがえる。【切片1】では、トピックの開始となる問いかけをする(4行目)、相手の情報をさらに展開する(12, 17, 19-21, 51行目)、それまでの内容を関連付けてまとめる(51, 53行目)といったことをしている。ピア活動におけるやり取り方向づけは、日本人学生のほうがその役割を負う傾向があることが指摘されている(岩田・小笠 2007)。ここでもそのような志向性によって、作業が進められていたと考えられる。

【切片1】の2008年後期のグループ課題の活動では、授業外でも積極的に話し合うグループ・ペアも見られ、完成したレジュメは、質・量に若干ばらつきがあったものの、おおむね必要事項を網羅しており、自発的に文献を調べて書いたと思われる詳細な分析も観

察された。

これまでの観察から、ピア活動における話し合いが留学生と日本人学生がリソースを共有し、両者にとって意味のある新しい内容を生み出す場となっている可能性があることがわかった。そのような成果があった理由として、この活動が後期のものであり、参加者の間には、前期の活動を通してすでに話し合いの基盤となる信頼関係ができていたことが考えられる。

では、そのような関係構築のプロセスとは、どのようなものだろうか。前述のように、この授業では、単に文法知識や分析の力を身につけることと並行して、活動を通してさまざまな背景を持つ他者と対話し、関係を作る力の育成をも目指している。そのために、活動の前にアイスブレイキングを取り入れ、誰でも発言できる雰囲気作りに努め、課題は、比較的簡単なものから始めるようにした。次に挙げる【切片2】は、そのような課題の一つで、授業の初めに行う復習用小クイズの答え合わせでのやり取りである。授業開始から5回目の授業で、中国語母語話者の留学生のシュウと日本人学生の野原と穂積(3名とも男性で名前は仮名)が答え合わせをしている。

【切片2】「動詞のグループ分け」

→ 1 シュウ：グループで：あの：るで終わる動詞は：(.) 2グループです。

2 (..)

→ 3 シュウ：例えば：見るとか：寝るとか：

4 野原：うそ：

(途中省略)

⇒11 野原：.hh あそう [なんだ

12 シュウ： [これは はしるけど:: はし::たら

13 (0.5)

14 シュウ：はしります か はしって

15 (4)

→16 野原：穂積：

17 (1)

18 野原：寝る:2?グループ2?

19 (0.5)

20 野原：寝る [は

21 穂積： [寝る?

22 野原：あん

23 穂積：寝るって動詞は：グループ2にしたおれ

24 野原：なんで

25 穂積：え::と寝ないで:ねて:ます(..)で:全部ねっていうのは::(.) エ段じゃん。

26 (1)

27 野原：エ段でグループ3 なんじゃないの

28 (0.5)

29 穂積：ちげえよ (0.2) グループで1, 2, 3 しかないの

- 30 野原 : あん  
31 (0.3)  
32 野原 : え エ段で3なんじゃないの  
33 (野原は穂積に自分のレジメを見せていると思われる)  
34 穂積 : え これ違わない?これ違う これグループ1, グループ2, グループ3  
35 野原 : あ, そういうこと?  
36 シュウ: hhhh  
→37 野原 : シュウ, だか, これ2だつて ¥ゆったじゃん おれが¥ははははは  
38 .hhhhhh あh .hh ごめつ¥シュウ¥[.hh  
⇒39 シュウ: [¥日本に来た時に 勉強した¥  
→40 野原 : .hhhhhh わっかん-あそうなのか 何だ::

日本人学生の野原は、活動開始直後は、自分から留学生のシュウに答えを教えていたが、1行目でシュウに誤りを指摘されると、しばらくシュウの説明を聞いてから、16行目で近くの席にいる友人(穂積)に確認する。

穂積に34行目でノートの誤りを指摘され、説明された後、野原が自分の誤解を認め、シュウに謝罪した(37-38行目)。そのとき、シュウが39行目で、日本語学習の体験に言及する。この発話は、自分の日本語文法の知識の正しさの根拠を提示し、自分に野原の誤りを指摘する「資格」があることを主張するものである。野原は、40行目でそれを新しい価値ある情報として受け止め、それ以降、シュウの説明を適切なものとして受け入れる。

このデータからは、野原が学習者としての体験に裏打ちされたシュウの日本語文法の知識の妥当性を知り、それが野原自身の理解の再検討のきっかけになっている可能性を読み取ることが可能であろう。このやり取りの後(切片にはないが)、シュウは、いったんは野原によって中断された説明を再開する。この自分の体験に基づく知識の妥当性が日本人学生に信頼されたことが、積極的に相手に関わろうとする動機づけにつながった可能性がある。

このデータに見られる野原のシュウに対する態度の変化に注目してみよう。野原は、活動の前は、日本語母語話者として留学生に教えようという意識を持っていたと思われる。野原がシュウの指摘をすぐに受け入れず、16行目で確認を求めたのが日本語母語話者の友人であったということは、その時点で野原がシュウの日本語文法の知識を十分に信頼していなかったこと、日本語文法の知識の所有はまず日本語母語話者であると認識していたことが表れているといえよう。つまり、日本人学生と留学生を日本語文法の「専門家」と「素人」として位置づけていたということである。しかし、38行目以降、その位置づけが逆転した形になった。シュウとのやり取りは、野原にとって、母語話者だけが日本語と日本語文法の権威ではないということを実感し、言語・属性に関する固定的な捉え方を問い直す機会となっていると考えられる。

以上の2つの会話データの観察から、本実践におけるピア活動は、(1)日本語教育に関心のある日本人学生にとっては、留学生の学習者としての経験に裏打ちされた視点を共有し、日本語を客観視することを学ぶ、(2)留学生にとっては、自分の日本語学習の体験が日本人学生とのやり取りを通して価値あるものとして捉え直され、それが両者の会話に

おける対等な位置づけのきっかけとなる、そのような場になりうることがわかった。

#### 4. 参加者の反応

参加者は、この授業における活動をどのようにとらえているだろうか。次にあげるのは、【切片1】で紹介した2008年後期のグループ課題（初級文法テキストの分析とレジュメ作成・口頭発表）についてのアンケートの回答を抜粋したものである。

##### ①よかった点

- ・自分だけでないので、迷惑をかけまいとして個人作業より集中したかもしれない。お互いに理解し切れていないところを補足し合えたのがよかった。（日本人学生）
- ・仲間がすごくいいまとめを作った。（留学生）
- ・グループで説明したり、研究したりした。（留学生）
- ・留学生がいかに努力しているかを知って驚いた。（日本人学生）
- ・一人では思いつかなかった発見をグループで作業することができてよかった。（日本人学生）
- ・生徒が責任を持ってやれるのでよい。（日本人学生）
- ・授業で触れていない部分でも説明することや説明されることで理解できた。（日本人学生）
- ・みなの前で発表するので、自分が書いた資料と内容を十分に把握しなければならない。（留学生）
- ・留学生とグループになって作業するのは新鮮で新しい発見があってよかった。（日本人学生）

##### ②改良した方がいい点

（作業が）絶対に偏ってしまうと思う（日本人学生）

- ・グループ分けを吟味した方がよい。発表のとき、グループの人がいなかったり、レジュメができていないと全体に支障が出てしまうから。（日本人学生）
- ・（グループの発表を聞くとき）情報量が多いので集中できなかった。（留学生）
- ・人数が多いと連絡が取れなくなったり集まらなくなったりするので2人ペアがいい
- ・時間が欲しかった。（日本人学生）（留学生）
- ・間違ったことをみんなに教えているのでは？という不安がある。（日本人学生）
- ・一気に多量の情報を受けるので、よくまとめられなかった。グループを分けるよりは、学生が発表し、先生が皆にまとめてくれる方式はどうか。（留学生）

これらのコメントからは、グループで自主的に課題をすることで、より楽しく作業ができ、理解が深まったが、作業を進めるためのグループ運営が困難だった、という傾向が見られる。今後は、学生の資質や受講態度の観察を深め、その結果を踏まえたグループ分けを行う必要がある。

#### 5. まとめと今後の課題



学生が協働で課題に取り組むピア活動は、言語・文化・社会的背景の異なる「他者」と出会い、それによってこれまでの自明と求めてきた価値観に揺さぶりをかけられる場であると言える。そこでは、対話を通して他者と折り合い、互いの理解を確認し、課題を遂行しなくてはならない。その過程は、ときとして葛藤を生む可能性もある。たとえば、【切片2】のような前期の活動では、日本人学生は、いかに自分たちが留学生に比べて日本語を学習言語として分析する視点を持っていないかを実感し、「ネイティブスピーカーなのに…」という焦燥感を持つことがある。また、留学生からも、「日本語能力が低いため、課題ができない」という声も聞く。しかし、その葛藤は、他者にも自分自身にも、これまでの経験や価値観という尊重すべきものがあり、それをリソースとして引き出し合い、共有することで参加者全員に意味のある成果を生み出す、その過程を経験するための出発点になるものである。そして、教師に求められるのは、葛藤を織り込みながら活動や課題を配置していくこと、その葛藤を協働学習の理念である対等な対話を通した学びのプロセスへと方向付けることだと考える。

留学生と日本人学生が対等に参加するためには、お互いを知り、受け止め合える関係を作る必要がある。本実践では、段階的な課題の配列、自己開示の促し、留学生と日本人学生ペアでの作業等の活動設定が、クラスの自由に話せる雰囲気作り、およびデータで見たような対等なやり取りの実現に効果的に作用した可能性がある。その成果の確認には、この実践で行ったような参加者の会話データの作成と分析が有効な手段となるといえよう。

本稿では、協働学習の理念に基づく文法授業の試みとその成果、および分析方法を紹介した。前述のとおり、学生の評価では、活動におけるメンバー間の作業量の偏りが指摘されており、それをどのように修正していくかが今後の課題である。また、留学生は、日本人学生の小グループに入った場合は、ペアで作業するよりも発言しにくくなることが予想される。人数や課題の遂行における役割分担等が話し合い活動の成果にどう影響するのかを分析する必要があると考える。

## 注

- (1) 文章教育や読解等では、これまでに学生同士のピア活動を重視した実践が行われ、成果が報告されている（大島他 2009, 原田 2006, 館岡 2005 等）。
- (2) 次の会話データの記号は、西阪「トランスクリプションの記号」に基づく。

記号	意味	記号	意味
[	発話の重なり	hh	呼気音（笑い）
—	直前の言葉が不完全なまま途切れる	.hh	吸気音
(.)	ごく短いポーズ	::	音の引き延ばし
(..)	やや短いポーズ	¥[ ]¥	¥で挟まれた発話に笑いが含まれる
(1.5)	沈黙・ポーズのおおよその秒数	◦[ ]◦	◦で挟まれた発話の音量が非常に小さい

## 参考文献

- (1) 池田玲子（2008）「協働学習としての対話的問題提起学習 - 大学コミュニティの多文化共生のために-」細川英雄編・ことばと文化の教育を考える会著『言葉の教育を实

- 践する・探究する-活動型日本語教育の広がり』凡人社，60-79
- (2) 池田玲子 (2009) 「教室の管理者から学習の支援者へ-ピア・ラーニングの教師の学び」  
河野俊之・金子智子編『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』凡人社 133-158
  - (3) 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門-創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
  - (4) 岩田夏穂・小笠恵美子 (2007) 「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133号，日本語教育学会，57-66
  - (5) 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂 (2009) 『日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房
  - (6) ジョンソン, D. W. ・ジョンソン, R. T. ・スミス K. A. (2001) (岡田一彦監・訳)  
『学生参加型の大学授業-協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部
  - (7) スリーエーネットワーク編 (1998) 『みんなの日本語初級Ⅱ本冊』
  - (8) 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ-日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
  - (9) 中田智子 (1991) 「会話にあらわれるくり返しの発話」『日本語学』10巻，明治書院，52-62
  - (10) 原田三千代 (2006) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響-教師添削との比較」『日本語教育』131号，日本語教育学会，3-12
  - (11) 西阪仰 「トランスクリプションのための記号」  
<<http://www.meijigakuin.ac.jp/~aug/transsym.htm>> (2009年6月3日)
  - (12) Hayashi, M. 2002. *Joint Utterance Construction in Japanese Conversation*. John Benjamins Publishing Company.
  - (13) Tannen, D. 1989. *Repetition in Conversation: Toward a Poetics of Talk*. In *Talking Voice: Repetitions, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. 36-97. Cambridge: Cambridge University.