

語学教育における「学習者の自発的発話」 と「教師の意思決定」

印 道 緑
(国際教育交流センター)

キーワード

教師の意思決定能力、classroom rapport、Follow-up (Feedback) moves、
Learner Initiatives、協働的環境、複数の学習者によるLI

要旨

私は2003年の論文¹の中で、教師（実習生）が学習者との対話を維持し、深めていくための技術としてのFollow-up (Feedback) moves²の機能、特に教室内でのclassroom rapport³の形成を促進する機能についてふれた。また、教師にとって必要な意志決定能力とそれによって決定されるFollow-up movesの関係において重要な役割を担っているものが「学習者による自発的発話（Learner Initiatives：以下LIと記す）」⁴であることを指摘した。この論文ではLIの中でも複数の学習者によって生起するLIに焦点をあて、それが教師の意志決定とその結果生ずるFollow-up movesにどのような影響を与えているのかを探る。そのためのツールとして、実習生に対して教壇実習終了後に行った、意志決定に関する意識調査を使用する。最後にLIとそれに応じた教師の適切な行動、言い換えると、教師のクラスにおける役割との関係について触れる。

1. 教授能力としてのフィードバックの技術

言語教育の教授能力としては一般的に次の5つのインターアクションの技術⁵が挙げられる。

- 1) 実際的情報交換の技術
- 2) 説明の技術
- 3) 指示の技術
- 4) 質問の技術

5) 学習者の様々な言語行動に対する教師の対応（フィードバック）の技術

ここでは5)のフィードバックの技術を取り上げ、実習生の教壇実習授業の中でそれがどのように生起しているかを見ていく。フィードバックとは一般的には「学習者の考えや感情を受け入れたり、それに対して称賛、励まし、批判などを加えたりすることであり、誤りの訂正なども含まれる」⁶⁾と定義されるが、教室活動を教師と学習者との協働 (to collaborate) 作業と位置づける視点から見ると、このような技術はclassroom rapportを維持し、深めていく技術と密接な関連を持つといえよう。したがって、ここでは、先に挙げた一般的定義に加えて、フィードバック（以下Follow-up movesと記す）をclassroom rapportの形成を促進する機能を併せ持つ技術であると位置づけた。

classroom rapportはクラスの個性にもよるが、教師と学習者、あるいは学習者同士のインターアクションの積み重ねによって醸し出される「協働的環境 (associating atmosphere)」⁷⁾の中である程度の時間をかけて形成されるものだ。そして、このclassroom rapportの形成がさらにまた、クラスの協働的環境を促進していき、その循環が「学習者の自発的行動 (Learner Initiative または student-initiated interaction : 以下LIと記す)」を引き起こす働きを持つ⁸⁾。このLIのパターンを観察することにより、教師のFollow-up movesにおける意志決定がどのような影響を受けるかがより明確になるだろう。ここではLIの中でもclassroom rapportの形成により関連が深いと推測される、「複数の学習者」によるLIのパターンを中心に取り上げる。

もちろんここで分析される授業は経験を積んだ教師によるものではなく、実習生によるものである。しかし、あえて「授業のあるべき姿」ではなく「言語のクラスを構成するメンバーが協働して作り上げる実際のインターアクションのありよう」を浮き彫りにすることで、逆説的であるかもしれないが、見えてくるものがあるという立場を取ることにする。以下に、実習授業の文字化資料の分析により行ったLIの分類と実習生の意志決定の理由を合わせて示す。抽出文中、下線付きで表した箇所はLI、太字で表した箇所は実習生によるFollow-up movesの部分である。

2. LIと教師の意識

2-1. 複数の学習者による意味・用法のすりあわせのLI

Extract 1

[教室活動：文型「(形容詞1の接続形)、(形容詞2)」の復習として、クラスの学習者を指名し、その学習者がどのような人かを言わせている]

T : S1さん、Snさんはどんな人ですか。

S1 : Snさんは・・・髪が長くて、・・・

S 2 : 長くて。

S 3 : 長くて。

T : 長くて。

S 1 : 長くて。

S 3 : 髪が長くて。

S 1 : 髪が長くて、・・・かわいい。

T : うん、かわいい。

S 3 : そうですねー。(笑い)

Tの意識：S 1がすべて発言してから活用の訂正をしようと思ったが、S 2、S 3がすぐに訂正してくれたので、すぐ言い直してもらうことにした。その後はS 3がうまく進めてくれたので、その流れにまかせた。S 3は初級クラスといっても、かなり話せるほうで、いろいろとクラスをまとめたり、盛り上げたりしてくれていた。だからS 3がうまく進めてくれているのをじゃまするのはよくないと思った。もしS 3が間違えたり、変な方向へ話を持っていった場合は、そのときに直せばいい。

Extract 2

[教室活動：ゲーム「なぞなぞ」で、文型「(形容詞1の接続形)、(形容詞2)」の応用練習をしている]

T : で、「黒くて苦い飲み物なーんだ」と言ったら、コーヒーと答えてくださいね。

S (口々に) : なーんだ。なーんだ。なぞなぞ。

T : なーんだ。[Tは「なーんだ」と板書する]

「何ですか」と同じ意味です。何でしょう。何ですか。なぞなぞはクイズのことです。クイズ。

S (口々に) : クイズ、クイズ。

S 1 : kiss? [S 2に母語を使って聞く]

S 2 : いやあ、なぞなぞはクイズ。

S 1 : kiss? [クラス：笑い]

T : [Tは「クイズ」と板書する] クイズ。

S 1 : kiss?

S 2 : 違う。クイズ、クイズ、

S 1 : クイズ、クイズ、おー、クイズ。

T:今からこんなカードを配ります。見てください。これ。黒くて・・・、(見えにくいけど)・・・
苦い飲み物って書いてあります。これは、答えは・・・

S:コーヒー。

T:コーヒーです。じゃあ、これを配ります。みんなに聞いてください。

[TはなぞなそのカードをSに配る]

Tの意識:英語圏の学生S1がクイズをキスと聞き間違えた時、英語を言ったり、書いたりしようと思ったが、できるだけ英語は使わないでおこうと思い直し、日本語(カタカナ)で書いて説明した。それでも分からないようであれば、英語を使うつもりだったが、結局別の学生S2たちの英語の説明でS1は理解した。英語圏の学習者でも英語の説明で必ずしもその意味・用法が理解できるとは限らないので、最初から母語による説明を与えてしまうのはよくないと考える。

2-2. Tやクラスに対する説明のLI

Extract 3

[教室活動:文型「～でもいいです」のタスク活動の最後のまとめとして報告を行っている。学習者の国の法律や習慣について尋ね、タスクシートを完成し、発表するという活動。この場面では、タスク中に尋ねられた方の学習者S2が自国の法律について話し始めた]

T:終わりました? じゃ、S1さん、S2さんの国はどうでしたか。

S1:全部いい。くつとたばこ車、全部いい。

T:18歳、たばこすってもいいですか。

S2:いいよ。ほんとに18歳から。でもみんな12歳から。法律、18歳から。でもみんなすつてます。若いから。高校生、中学生から。

Sall:[笑い]

T:すごいですね。

S2:よくないよ。

T:じゃあ、S2さん、S1さんの国はどうでしたか。

S2:S2さん、全部だめ。

T:日本と同じですね。

S2:はい。

Tの意識：クラスでタスクの答え合わせをしていて、学習者S 2 がたばこをすってもいい法定年齢と実際に吸い始める年齢のことを話題にした。興味深くはあるが、時間に余裕がないかもしれないと感じたため、そのまま流してしまった。

Extract 4

[教室活動：文型「～ば、～」の文型練習を行っている。Tはかぜをどうやって治すか、各国の民間治療法を学習者に尋ねている。この場面では、学習者S 1 が答えた内容について他の学生が興味を持って話しかけている。]

T：S 1 さん、S 1 さんの国はどこですか。

S 1：メキシコです。

T：メキシコ。メキシコではどうやってかぜを治しますか。

S 1：えーと、いっぱいビール飲みます。

T：ビール。(クラス：笑い) ビールで治りますか。

S 1：そう。ビールとテキーラ。

T：お酒を飲めば、かぜが治ります。

S 1：そうそうそう。

S 2：本当？

T：すごいですね。

S 1：本当、本当、本当、本当。そうそう。汗がいっぱい出ますと、次の日の朝、気分が、気分がいいです。

S 2：あなただけ。

S 1：僕だけじゃないよ。本当に、一緒。

S 2：一緒？

S 1：誰でも、誰でもする。

T：次はT 2 先生に代わります。(Tは次の実習生に代わる)

Tのコメントは取れていない。

2-3. Tもしくは他のSが提出した話題等についての質問、コメントのLI

Extract 5

[教室活動：Tは授業の最初に自己紹介と前回の授業の復習をさせている。]

T：日本のテレビに出ている人で、好きな人はいますか。

S 1：はい、います。

T：だれが好きですか。

S 1：キムタさん。

T：キムタ、・・・ああ、キムタク。木村拓哉ですね。

S 1：そうです。木村拓哉。カッコいいです。

S 2：日本人も好きですか。

T：うーん、そうですね。たくさん好きな人はいます。

S 1、S 2：そうですか。

Tの意識：質問の意図があまりわからなかったので、どう答えていいかわからなかった。しかし、自己紹介と復習の時間を長く取るのはどうかと思い、自分の判断で流してしまった。答え方も適当であった気がして申し訳なかった。学習者の興味を知る上で、自分たちから積極的に話してくれることを聞くことは大切だと思う。

Extract 6

[教室活動：「～てはいけません」「～てもいいです」の文型を使ったまとめのタスクを行う準備として、各国の校則を聞いている。]

T：韓国では校則はありますか。

S 1：はい、ありますよ。

T：どんな校則ですか。

S 1：パーマしてはダメです。

S 2：[S 1をさして] 昔だから。[クラス：笑い。その後校則での髪の話で話が盛り上がる]

…途中省略…

T：いろいろありますね。では髪のほかにはありますか。

Tの意識：みんなの会話が盛り上がり、各国や時代による校則の違いがわかり、よかった。しかし、あまりにも盛り上がったため、どんどん話が進んでしまった。校則とはどのようなものかを理解してもらうための話題で、楽しい会話だったが、実際のタスクに移りたかったため、話を打ち切り、他の人に話を振った。自分の行っていた学校の校則を積極的に話してくれたのは、学習者が楽しんでくれていたからだと思う。それを、急に話を変えてしまうと、せっかく

の意欲を失ってしまう可能性がある。このような場合は、次の活動（実際のタスク活動）の時間を考慮しつつ、学習者のほうから出てきた発話を確認しながら、次の話題に移るほうがいいと思う。

Extract 7

[教室活動：まとめの活動としてタスク活動を行う前に、タスクで使う語彙の導入をしている。]

T：これは私服です。

S：私服？ [Sは私服の意味がわかっていない]

T：制服ではありません。みんな違います。(ほかの実習生の服をさして) T 1 さんの私服です。

T 2 さんの私服です。みんな服が違います。制服はみんな一緒です。高校生は制服を着ています。

S 1：高校生スカートが短いですね。

T：そうですよね。(笑い)

(Tは私服の絵カードを示して) このカードは私服です。

Tの意識：学生が制服と私服の違いを理解して、意見を言ってくれたが、語彙カードの説明を進めたかったので、ほとんど触れずに次の話題に移った。学習者の中には私服と制服の違いがまだ理解できていない人もいたと思う。せっかく学生のほうから、自分が見たことを発言してくれたのだから、わかりやすい例として取り上げるべきだったと思う。

2-4. Tに対する指示としてのLI

Extract 8

[教室活動：ディクテーションの答え合わせをしている時に、学習者たちが漢字を書くよう要望を出してきた]

T：えっと、3番。「きゅうきゅうしゃをよんでください」、きゅうきゅう・・・きゅうで、もう一度「う」が入ります。えっと、きゅうきゅうしゃ。「きゅうきゅうしゃをよんでください」

S：きゅうきゅうしゃのところは、漢字ですか。

T：漢字？あ、はい。「きゅうきゅうしゃ」は本当は漢字です。

S：漢字。

T：はい？

S：漢字、書いてください。 [クラス笑い]

T：あ、すみません。「きゅうきゅうしゃ」の漢字は・・・救急車です。[Tは板書する] これが車の「しゃ」ですね。助ける、救うとかの、・・・えーと、急ぐ、急ぐ。ピーポーピーポーって急ぐじゃないですか。

Sall：[笑い]

Tの意識：必ずしもディクテーションの趣旨にそった質問というわけではなかったが、学習者の純粋な知的要求、好奇心からきた質問であったので、返答した。書く練習をする際には、漢字を用いて回答することはよりよい日本語の使用にもつながると考えた。授業スピードの調整も少し気にはなったが、質問の回答にきちんと時間を費やすようにしなければと判断した。質問をした学習者だけが分かっていないという状況もありえたかもしれないが、私と質問した学習者のやりとり見ていることで他の学習者の反復確認につながるという点も考慮し、回答の時間を長めにとった。

Extract 9

[教室活動：条件形「～なら、～」の文型練習でTが提出した文例に、ある学生が「分からない」と言ってきた。学生同士で母語で話し始めた]

T：二人ともテニスが上手かもしれません。上手なら、二人で試合をします。

S1：上手なら？ [S1は他の学習者と母語で話し始める]

T：大丈夫ですか。

S1：[S1は他の学習者と母語で話している]

T：上手なら、試合をします。

S1：試合をします。[S1は他の学習者と母語で話している]

T：大丈夫ですか。あっ、試合はgameです。上手なら、試合、ゲームをします。

S1：意味がわかりません。

T：試合・・・、テニスの試合・・・。

S1：あっ、意味が分かります。でも、えーと、僕の言葉、ちょっと分かりません。なんで、
どういふことの意味が分かりません。言いたいことの意味は分かります。なんで・・・。
結構、難しい。

T：大丈夫ですか。

S 1 : [S 1は他の学習者と母語で話している]

T : えっと、「下手な」は「下手なら」ですね。

S 1 : 下手なら。

T : 下手なら、練習をします。

S all : 下手なら、練習をします。

S 1 : 下手なら、練習をしなければなりません。

T : そうですね。練習しなければなりません。

Tの意識：私が提出した「上手なら、試合をします。」という例文の意味をS 1が理解していないと思い、意味の説明をした。しかし、S 1が他の学習者に母語で話し始め、クラスがざわついてきたので、もう一度「下手なら」の例を用い説明を試みた。その後もクラスはまだざわついていたが、次の文例に早く移りたいと思い、そのまま次の例に移った。

2-5. 複数の学習者間の実際的情報交換としてのLI

Extract 10

[教室活動：文型「～なら、～」の練習後のタスク活動。学習者の国に旅行するために情報を得る、または情報を与えるという活動。学習者全員の前で発表している。]

T : [S 2の国のホテルについてS 2に質問するようS 1に指示している] じゃあ、S 1さんがホテルを聞いてください。

S 1 : ん、きれいなホテルにとまりたいんですが・・・。

S 2 : はい。ブラウプラウと、私のうち。[クラス：笑い]

T : [S 2に文型「～なら」を使って答えるよう指示している] ホテルなら、きれいなホテルなら。

S 2 : あ、きれいなホテルなら、ブラウプラウホテル。[クラス：笑い] ホテル。

ブラウプラウ、[S : (口々に) ブラウプラウと言う] ブラウプラウ

でも意味がちよっとわかり (にくい) (S : むずかしい) ブラウプラウ [S : 笑い, 口々に「ブラウプラウ」と言う] と、と、

S 1 : と?

S 2 : 私のうち。 [クラス：笑い]

S 3 : わたしのうち。わあ。[驚きの声]

S 2 : (・・・意味不明・・・)

S3:うち。

S2:いえ。(S3:ああ、いえ)でも今、日本でも、奥さん、いましたら、あつ、います、
いました、いたら、[日本語でどう言おうかと考えている]ひとり、いれます、(・・・
意味不明・・・)

S3:私のいえは大きいです。

S2:大きい。

S3:大きい。(S2:大きい)大きいです。(S2:大きいです。)何(人、住んでいますか)?

S2:ぼく、ひとりで、(S3:ひとり)と、奥さん。(S3:奥さん)はい。でも、大丈夫です。
(S3:大丈夫)大丈夫です。よっつの部屋がある。(S3:部屋、部屋)と、トイレが3、
(S3:3)3 [クラス:笑いと驚きの声]

S4:みっつ。(笑い)みっつの部屋。

S2:よっつの部屋とみっつのトイレ。

S:すごい。

Tの意識:このタスクでは学習者によるアウトプットが一番の目標だったため、学習者S2の情報を楽しんだ。また、他の学習者もその話に興味を抱いていたため、時間はかかったが、S2の話を最後まで聞き、次に進んだ。

Extract 11

[教室活動:Tは文型「(ドアが閉まり)そうです」の導入・練習は済み、その後否定の「～そうもない」の導入を行おうとしている。]

T:「そうもない」時は、い形容詞は「～くなさそう」です。動詞のときは「～そうもない」
これは(Tは「な形容詞」のカードを持っている)な形容詞です。な形容詞のときは・・・
(Tはカードをボードに貼る)これは「な形容詞」、わかりますか。難しいですか。

S1:どうして「閉まる」は・・・、「閉まる」とこは・・・。

T:これだけはちょっと違って・・・。

S1:「閉まる」・・・。

T:「閉まりそうです」になります。これのときは「閉まりそう」です。

S1:これは1グループの動詞ですか。

T:・・・。

S2:閉まって。違う。閉まる。閉まって。1グループ?

S3: えっと、ドアは一人で閉まる。私は閉める。2グループ。自動詞、他動詞の・・・。

T: これは自動詞ですね。～がしまる。

S3: 自動詞と他動詞・・・。

S1: ほかの？

T: (動詞群のカードを指し、) これも全部自動詞です。

S1: 全部自動詞です。はい、そう、自動詞のときは「る」をとって、そうです。

T: こぼれそう、落ちそう、割れそう、倒れそう。でも、これは「閉まりそう」。

S1: どうして、同じじゃない？

T: うーん、・・・特別、特別。閉まりそう。

S3: ・・・倒れそう、割れそう、倒れそう、割れそう、落ちそう、こぼれ・・・こぼれそう、閉まりそう。そうすると、「ます形」かな。倒れます、割れます、落ちます、こぼれます、閉まります。「ます形」かな。だから・・・。

T: あっ、だから、S3先生が・・・。すみません。ちょっと次回までに・・・。

S3: 「閉まる」は「閉まります」。

T: 今日はS3先生の言うとおりでしたね。「ます形」から「ます」をとって、そうですね。いいですか。大丈夫ですか。では、それでは、また、じゃあ、紙を配ります。(Tは次のタスク活動へ進む)

Tの意識: いろいろな質問がたくさん出て、頭の中がパニックになって、うまく対応できなかった。このような場合は、時間をかけてでも、疑問を残したままにしないよう解決したほうがいいと思った。(教壇実習授業では) 次回はないので、この機会に疑問を解決できるよう、テキストや参考書を使ってでも、もっと努力すべきだった。

3. まとめ

ここで複数の学習者間で生じたLIについてまとめておく。2-1. 「複数の学習者による意味・用法のすりあわせのLI」は文型練習の際に提出された文型やトピックの中の語彙の意味を明らかにする過程で、また、2-5. 「複数の学習者間の実際的情報交換としてのLI」はまとめの活動としてタスク活動やロールプレイを行う過程で生起している。特に3-5. のインターアクションにおいてはTがタスク活動の最初に行うタスクのやり方の説明と、会話の途中で習った文型を使わせようとして発した「～なら」というフレーズを除けば、Tの関与はほとんどなされていないと言う点で、教室内で生じるauthenticな会話、言い換えれば、「クラス

を構成するメンバーが協働 (to collaborate) して作り上げる実際のインターアクションのありよう」が浮き彫りにされている部分だといえよう。これらの考察から、次のような教師の役割が指摘できる。

- ①LIはクラスにおける変則的な要素として、学習者間の真のコミュニケーションの過程 (authentication process)⁹を促進する働きを持っている。
- ②LIの発現を予見、または認識し、それをクラス展開において柔軟に活用するというTの役割はauthentication processを促進するために不可欠である。

実習においてこのLIの働きとTの役割を実習生に認識させることは、classroom interaction についての実像を深め、実習生の意志決定能力を高めることにもつながるだろう。今後は経験を積んだ現役教員による授業のデータを収集し、LIの出現と教師のfollow-up movesの様相を探ることにより、言語のクラスにおける教員の意思決定のメカニズムを明らかにしていくことが課題となろう。

Notes

1. Indoh(2003), 67-90.
2. この論文ではフィードバックということばをfollow-upという英語に置き換えて、「フィードバック行動」に「follow-up moves」という訳語をあてているが、これはCullen(2002)の次の定義によっている。
Teacher's F-moves has a primarily evaluative function: it gives the students feedback about whether the response was acceptable or not, a function that was recognized in the term 'feedback,' which Sinclair and Coulthard originally used to describe the move. Subsequently, the term 'follow-up' has become the preferred term, in recognition of the fact that 'feedback' describes a function of the move rather than the move itself (Sinclair and Brazil 1982). The implication is that the move may also serve other functions. (Cullen 2002:117)
3. ここでいうclassroom rapportとは、場を教室内に限り、教師と学習者、または学習者間で形作られる協力関係のことである。たとえば、ある学習者が単語の意味が分からなくて困っている場合に、隣の学習者が共通の母語でその意味を教えてやるというような行為が生ずる状況を指す。Indoh(2000), 64-65、Indoh(2003), 69を参照のこと。
4. Learner Initiativesとは学習者自身の興味や質問などの必要性に迫られて生起する学習者による自発的行動のことで、教師にとっては予期できない学習者の質問や言語行動となる。Garton(2002)によると、'an attempt to direct the interaction in a way that corresponds more closely to the interests and needs of

the learners' とした上で、次の2つの条件を挙げている。

- (1) the learner's turn does not constitute a direct response to a teacher elicitation;
- (2) the learner's turn gains the 'main floor', and is not just limited to a 'sub-floor' (Garton 2002, 48)

5. 『教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究（最終報告書）』1992（日本語教育学会編）64-65によると、教授技術として次の5つが挙げられている。

- (1) おしゃべり
- (2) 説明
- (3) 指示
- (4) 質問
- (5) フィードバック

この論文では(1)のおしゃべりと(5)のフィードバックの2つを授業の開始時から、練習、授業のまとめ、タスク等のあらゆる場面に出てくる可能性があるスキルと位置づけ、より広い意味での実際的情報交換の場における教授活動ととらえた。

6. 『教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究（最終報告書）』（日本語教育学会編、64-65）

7. Classroom rapport とそれを促進する「協働的環境(associating atmosphere)」についてはIndoh(2003), 67-90を参照のこと。

8. Indoh (2004) はLIがclassroom contextの流れの中でどのように生起するかを教師の意思決定とfollow-up movesとの関係において位置づけている。Indoh (2004) 62-64を参照のこと。

9. Authenticityと authentication processについてはindoh(1997) Indoh(2006)を参照のこと。

References

- Breen, M. 1985. Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
- Cathcart, R. L. 1989. Authentic discourse and the survival English curriculum. *TESOL Quarterly*, 23(1), 105-126.
- Cullen, R. 1998. Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3): 179-87.
- Cullen, R. 2002. Supportive teacher talk: the importance of the F-move. *ELT Journal*, 56(2): 117-27.
- Eggleston, J. 1979. *Teacher Decision-Making in the Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Garton, S. 2002. Learner initiative in the language classroom. *ELT Journal*, 56(1), 47-56.
- Graman, T. 1990. Authentic vs. pseudo-dialogue in the second language classroom. *Hands on Language*, 2, 9-16

- Indoh, M. 1997. Authenticity and autonomy in Japanese Language Teaching. 北九州大学開学50周年記念
論文集: 67-90.
- Indoh, M. 2000. A context-sensitive approach in Japanese language teacher development. *Journal of the
faculty of Humanities, Kitakyushu University*, 59: 49-76.
- Indoh, M. 2001. Developing the decision-making abilities of student teachers through teaching
practicum. *Journal of the faculty of Humanities, Kitakyushu University*, 61: 17-50.
- Indoh, M. 2003. The roles of 'Follow-up moves' in Japanese Language Teaching. *CIEE Journals, The
University of Kitakyushu*, 1: 67-90.
- Indoh, M. 2004. The Decision-making mechanism in Japanese Language Teaching. *CIEE Journals, The
University of Kitakyushu*, 2: 61-82.
- Indoh, M. 2006. Learner Initiative and the authentication process in the Language classroom. *CIEE
Journals, The University of Kitakyushu*, 4: 71-91.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. and Sullivan, P. 1996. Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50(3), 199-212.
- Sinclair, L. and D. Brazil. 1982. *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, L. and M. Coulthard. 1975. *Toward an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. .
London: Longman.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1996. Comment: authenticity and autonomy in ELT. . Oxford: Oxford University
Press. *ELT Journal*, 50(1), 67-68.