

幼児英語学習者のコミュニケーション分析

—イマージョンスクールにおけるケーススタディー—

東京都／東京大学学術研究支援員 田村 有香

申請時：北海道／北海道大学大学院在籍

1 研究の背景

小学校への英語学習導入が進み、また学習指導要領の改訂などの流れを受けて、英語教育の現場においては従来に比べてコミュニケーション活動の比重が高まる傾向にある。その活動を準備し指導を進めるためには、必然的に学習者のコミュニケーション能力の評価が伴う。現実のコミュニケーションは「聞く」「話す」「読む」「書く」という言語の4技能のみで構成されているのではなく、これらはあくまでコミュニケーションを構成する要素をある角度からとらえた断片にすぎない。本研究では、近年の相互行為分析研究関連の成果を取り入れながら、具体的な自然会話のデータを詳細に観察・分析することによって、英語学習者による現実のコミュニケーションがどのような要素を含み、いかに構成されているかを明らかにしていく。このような作業を蓄積することは、従来断片的にとらえられてきた「英語学習者のコミュニケーション能力」を現実の使用場面に即した視座からより包括的にとらえ直すこと、そして学習者のコミュニケーションをより促進する環境づくりや指導法の提案につながると考えられる。

2 先行研究

2.1 これまでの年少者の第二言語発達の研究

これまでのバイリンガル教育研究は、子供の言語習得に焦点が置かれ、分析の対象は子供が発した言語形式が中心であった。この根底には、子供個人の目標言語が上達すれば周りに適応でき、周囲の人と

スムーズにコミュニケーションが達成できるようになるという発想がある。これに対し柴山（2001）は、子供の発話や参加の仕方を分析する際に、発話や行為をそれが起きた状況から切り離して発話を抽象的なレベルでとらえようとするアプローチを批判する立場から、子供の発話や行為を状況ごととらえるアプローチをとっている。柴山は、日本の幼稚園に編入した留学生の子供の行為と発話形成を、「マイクロ・エスノグラフィー（柴山, 2001, p.21）」の手法を使って記録し分析している。柴山は、事例を挙げて日本の保育園に編入した韓国語・中国語を母語とする留学生の子弟（2歳児～4歳児）にとって、かるた遊びやことば遊びのように発話のやり取りが形式的に決まっている活動中の方が、発話形成や参加が促進されやすいことを指摘している。また、幼児が他人の発話を行為とセットでとらえて再現する様子や、特定の言語フレーズの意味よりもそれが現れる状況の方を先に覚えている例などを示し、言語形式のみを状況から切り取って分析してきた従来の言語習得研究の立場を批判している。

柴山のデータの一例を挙げると、入園6か月目の3歳の中国語母語話者の男児大海は、絵本のイラストを見ながら、以下のようなやり取りを先生と歌を差し挟みつつ繰り返していた。

大海：「トントントントン」

大山先生：「何の音？」

大海：「バトカー（絵に描かれたもの）」

大山先生：「あー、よかった！」

（柴山, 2001, p.136（）内は筆者が追記）

この活動は、①音声と絵の対応づけ、②歌、③ことば遊びの3種類の様式が含まれる。柴山は、「このエピソードから、大山先生の発話を前提にして大海

の発話が出出されていること、こうしたやり取りそのものが特定の発話形式に媒介された活動であることがわかる。こうした言語的相互作用は、熟達した日本語話者である大山先生が大海の学習の文脈の一部になることではじめて成立するものである」(柴山, 2001, p.137)と述べている。また、入園9か月目の2歳の韓国語母語話者の女兒アミが先生と男児2人、女兒1人とともにテーブルでかるた遊びをしている事例が紹介されている。この事例について柴山は「入園9か月目の時点でアミが出出したことばの数は、同テーブルの2歳児と比べて遜色なかった。アミは、他児が出出した発話を必ず自分の声で再生し、絵札と自分の声を対応づけた。道具に媒介された活動に同年齢の園児が同等な立場で参加するという学習形態は、他児の発話を利用して自分の発話を作ることを容易にしている」(柴山, 2001, p.140)と述べている。これらの事例をまとめて柴山は「保育園生活の中で対象児が聞く日本語は、共同生活者である保育者や日本人園児が特定の他者に向けて語る発話である。それらの発話は、具体的な行為を伴って発せられることもあれば、道具(絵本・紙芝居・かるたなど)や形式(歌・ことば遊び)に媒介されて出出されることもある」(柴山, 2001, p.167)と指摘して、発話をそれに伴う行為や道具などから切り離さずにとらえる見方を提示している。

一方、従来の英語学習者の言語使用の研究には、習熟レベルや会話内容などの条件をあらかじめコントロールされた被験者の発話を分析対象としたものが多い。しかし、学習者の英語使用の実態を把握するには、調査や言語テストによるコントロールされた発話データの分析のみでなく、自然会話データの分析が必要である。英語を母語とする幼児の自然会話のデータは多く蓄積されているが(例えば Pasty & Lightborn (1999) など)、日本人や日本国内に在住する幼児を対象にした英語の自然会話データの蓄積は、それほど行われてきていないのが現状である。

2.2 相互行為的分析の必要性

スピーチ・コミュニティは、社会言語学的には同じ言語を話す人の集団の総称である。しかし「英語話者である」という事実が常に個人に属する特性であるという見方はあくまで仮定にすぎない。自然な状況では、実際にその人がインタラクションの中で英語を話した時初めてその人は「英語話者」に見

える。相互行為的な見方をすると、スピーチ・コミュニティとは個人の属性に基づいて固定的な境界を引けるものではなく、ローカルな状況に依存する。西阪(1997)によると、「異文化間コミュニケーションが『異文化間』であることは、研究者の想定である以前に、当事者たち自身により志向され、そしてさらに、その志向にもとづいて相互行為のあり方が(「しかるべき次第で」)特定の形をとるにいたることがある」(西阪, 1997, p.77)と述べて、「日本人であること」と「外国人であること」が相互行為的に達成されていることを会話の微視的な分析から示している。スピーチ・コミュニティを文化の一つと見なすと、「あるスピーチ・コミュニティの成員であること」と「成員ではないこと」もまた当事者たちによって志向され、相互行為的に達成されるものといえる。Schegloff(1991)は、当事者たちが行為をどのように互いにとって有意味なものにしているか見るために、発話や振る舞いの微視的な分析を通して当事者たちが志向しているものをとらえることの必要性を述べている。スピーチ・コミュニティに参加し、その成員になるという現象を見るためには、個人のアウトプットや行為だけを切り離して見るのではなく、スピーチ・コミュニティ全体の中でそれらがどのように起きているかを見ていく必要がある。つまり、その場にいるスピーチ・コミュニティの成員がアウトプットをどのように受け止め理解したか、そしてその理解をどのように表示しているかということまで視野に入れて初めて、そのアウトプットの位置づけとローカルな意味を知ることができる。このような相互的な志向達成の過程の中で、ある個人のアウトプットがどのようなやり取りの一部として生起しているかを詳細に見ていくことによって、アウトプットそのみを結果としてとらえるのではなく、ローカルなコミュニティへの参加の在り方を示し、また参加の在り方を作っていくものとしてとらえていくことが可能となる。この観点から、当事者間で言語や行為の意味が社会的に達成されていく過程を詳細にとらえる相互行為的な分析が有効であると考えられる。

3 | 研究目的

一般に英語学習者のコミュニケーション能力は、

学習者個人が産出した発話データを対象として評価される傾向にある。しかし、現実のコミュニケーション場面を観察すると、学習者は言語のみでなくジェスチャー、アーティファクト（人工物、例えば教室内の遊び道具、壁に貼られた絵や表など）、周囲の教師やクラスメートなど様々な環境中のリソースを利用しながら意思疎通を行っていることがわかる。学習者にとって、目標言語（英語）を含めたこれらのリソースは互いに独立して機能しているのではなく、互いが同時に組み合わせられることによって初めてコミュニケーション手段としての機能を果たしていると考えられる。つまり、現実のコミュニケーション場面において、学習者の発話は、非言語やアーティファクトと有機的に結びついており、発話自体を含む様々な要素の複合体として意味を成立させている。特にイマージョン学級の幼児学習者については、フォーマルな言語知識が成人に比べて不足しており、非言語やアーティファクトを活用する場面が多く観察される。幼児の初級学習者のコミュニケーション能力は、発話データのみを基準にして測定する場合は劣っていると評価されるかもしれない。しかし、コミュニケーションを、言語知識を含む多くの要素から成る複合的なものとして広義にとらえ直すと、学習者の言語知識のレベルとコミュニケーション能力のレベルは必ずしもリンクするとは限らない。

以上のことをふまえて本研究は、

- (1) イマージョン教育の教室環境における幼児の初級英語学習者の自然会話データを提示すること、
- (2) 発話データだけでなく非言語行動やアーティファクトも記述・分析の視点に取り入れ、学習者のコミュニケーション能力を言語使用の文脈に即してとらえ直す視座を提案すること、

の2点を目的とする。

4 | 方法

4.1 研究方法

調査地は、札幌市内の某英語イマージョンスクールの5～6歳児が通う幼稚園クラスである。このクラスには2003年4月現在12名の子供が在籍する。完全に日本語を母語とする子供が7名、日本人と英語母語話者を両親に持つ子供が2名、英語、ロシア語、

ポルトガル語を母語とする子供が各1名という構成である。1名の英語を母語とする担任教師によって授業・指導が行われている。担任教師は以前英語とスペイン語のバイリンガルの学校で教えた経験があり、スペイン語を流暢に話すことができるが、日本語はほとんどできない。美術、体育、音楽の授業はそれぞれ別の教師（英語母語話者）が専門に担当しており、各専用の教室に移動して行われる。月曜と木曜には「Open Work」の時間中に2～3人ずつ別棟で約20分間バイオリンの少人数レッスンを受ける。スクール内における使用言語は、教師・子供ともに原則として英語のみである。9月に進級して新学年が始まり、6月中旬で終了する。

実際のデータの収集は2002年10月から開始しており、当時のクラス全員分の同意書を得られた2002年12月以降撮影を開始している。週平均1～2回のペースで通い、ビデオは90分のテープを15本撮っている。フィールドノートには随時記録し、また、デジタルビデオカメラを使用し、対象児の動きを追ってカメラを手で持って撮影した。カメラには外部マイクロホンを取り付け、カメラの向いた方向の音を集中的に取り込むように設定した。対象児の口の動きや表情が入るように顔が見える位置から、対象児が会話している相手や一緒に活動しているグループ、遊びなどに使用している道具が画面に入るように撮影した。撮影の合間に気づいたことをフィールドノートにメモしたが、フィールドノートの大半は観察後帰宅してから録画データと記憶を頼りに書き起こした。ICレコーダーは、音声バックアップとして録画中に随時同時録音した。録画開始前の観察の時点では、調査者（田村）は一斉授業のときは輪から離れたところで非参与観察を行い、自由時間には子供たちと一緒に遊びながら参与観察を行った。録画開始後は、主に教室活動には参加せず非参与観察を行った。また、撮影を終えたおよそ半年後、教師に本研究で扱うビデオデータを見てもらい、不明点を確認するインタビューを行った。

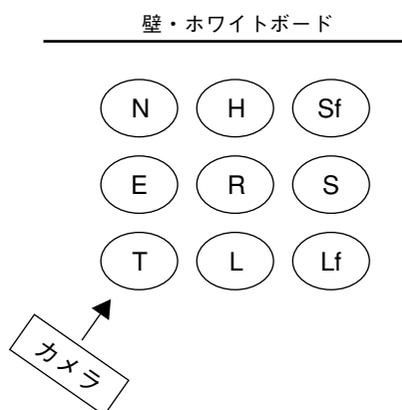
5 | データ分析

5.1 道具を介したコミュニケーション

以下のデータはある日の「Math」の一斉授業の場面である。子供たちは教師と向かい合わせになり図1のように床に座っている。教師（T）は小さい椅子に

座って、絵本を持って子供たちの方を向いている。この日の学習テーマは「circle」で、教師は丸いものをたくさん集めて描かれた絵本を読み聞かせた後、子供たちに丸いものを挙げてみるように言い、子供たちは教師に当てられて答えを言っている。壁にはアルファベットのカードが順に貼られたホワイトボードがあり、ホワイトボードの上側の壁に0から9までの数字のカードが貼られている。この場面で注目した S は韓国語を母語とし韓国人の両親を持つ男児で、日本語は堪能だが英語のできない状態でこのクラスに入って7か月目になる。R は日本人の女児で調査地であるスクールに4歳の時入学しており、英語が堪能である。文末資料のエピソード1は抜粋場面全体のトランスクリプト^(注)である。

▼ 図1：エピソード1 Math（一斉授業）



〔会話例01〕 (20030109: Math)

101	T	Any other circle?
102	S	(地球のポスターを指差しながら) This one.
103	T	Globe. Yes, we talked about that.

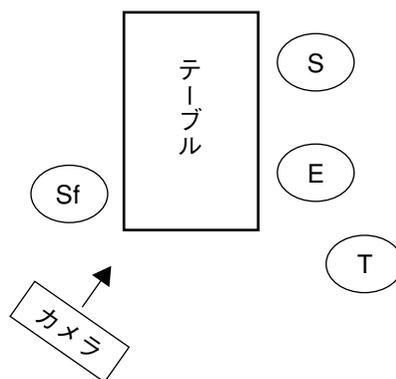
上の例で S は、globe という英単語がわからないので、壁に貼られたポスターを指差して指示語で教師に答えている (102)。教師は S の指差すものを見て、S に代わって英語で答えを言っている。S は英語の語彙知識については不足しているが、周りにあるものをリソースとして指差しで教師に伝え、さらに教師が代わりに英語で言うことによるインプットを受けている。ここでは S の言いたいことは、ポスターと S の既知の語としくさどが組み合わさって教師に伝えられている。

5.2 通訳となる子供の存在

以下のデータは同じ日の「Math」の個別活動の場面である。子供たちは数人ずつ向かい合ってテーブルにつき、各自作業をする。教師はテーブルを回って子供たちの作業の様子を見ながらアドバイスなどをする。エピソード1の一斉授業形態での活動の後、教師は子供たちに紙を配り、各自丸いものの絵を10個描くように指示をする。ここでは図2のように席に着いた S、E、Sf と教師とのやり取りに着目する。

この場面で注目した E は日本人の男児で、日本語は堪能だが英語があまりできない状態でこのクラ

▼ 図2：エピソード2 Math（個別活動）



〔会話例02〕 (20030109: Math)

202	E	(Tを見上げる。)
203	T	(Eの横に移動しながら) What else?
204	E	雪だるま丸かな?
205	T	Huhuhu (笑)。 (Sfに向かって) You have five more ...

〔会話例03〕 (20030109: Math)

218	E	(去ろうとする T を手でつつく。)
219	T	What?
220	E	雪だるま丸?
221	Sf	Snowman.
222	T	Yuki?
223	E	だるま。
224	T	What is, what's yukidaruma? (S と Sf の方を見る。)
225	Sf	Snowman.
226	T	Snowman, yeah. xxx white snowman.

スに入り4か月目になる。Sf は日本人の女兒で調査地であるスクールに4歳の時に入学しており、英語が堪能である。文末資料のエピソード2は抜粋場面全体のトランスクリプトである。

〔会話例02〕で、E は日本語を話せない教師に対して日本語で質問をし、教師から質問の答えを得られていない (204, 205)。それにもかかわらず、E は〔会話例03〕で教師に日本語で話しかけることを繰り返している。

〔会話例03〕で、E は再び教師に日本語で質問をする (220)。E の発言の後すぐに、向かいに座っている Sf が「雪だるま」を「Snowman」と通訳している (221)。教師はこれに気づかず、S と Sf に向かって「yukidaruma」は何かと尋ねる (224)。Sf が「Snowman」と答えると、教師は E に対して質問の答えと指示をしている (225, 226)。

上の例は、子供が自然会話の中で言いたいことが英語で何と言うかわからない場合にどうするかを示す1つのケースである。ここで E は、相手に通じない母語（日本語）を使用し続けて教師に働きかけている。また、周りにいた Sf は、通訳者として自ら教師に E の発言を英語に直して伝えている。E や教師から Sf に対し明確な依頼が示されていないにもかかわらず、Sf が通訳者として振る舞うような場面は、調査地のような多言語環境のクラスゆえに日常的に見られる特徴である。このエピソードから、教室内で互いに相手の言語がわからないときには、母語を繰り返し使用し、あるいは周りの通訳となる人を頼りにコミュニケーションが成立していることがわかる。

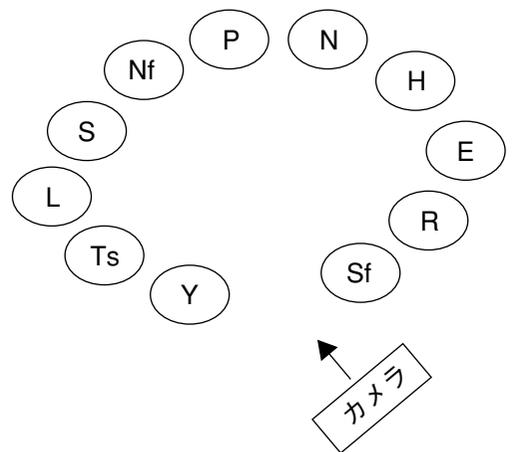
5.1, 5.2 の分析から、幼児は何もないところで頭の中にある英語の知識を言葉に表して会話をしているわけではなく、周りにある道具や物、非言語行動、通訳となってくれる人などのリソースを介して意思疎通を図っていることがわかる。

5.3 活動への参加について

以下に挙げるデータは、別の日の「Math」の一斉授業場面である。子供たちが全員輪になって床の上に座っている。教師は子供たちに数字を数えるタスクをするように指示を出した後、子供たちの輪から少し離れたところで次のタスクのために紙などを用意している。子供たちは図3のように輪になって床に座っている。タスクは、輪になって座った子供たち

がバトン代わりにお手玉を回しながら1人1つずつ順番に1から100まで数字を数えるもので、英語で数字を数える練習としてこのクラスでよく行われている。ここで観察対象として特に着目した P は、2003年4月に家族とともにブラジルから来日し、幼稚園のクラスに編入した6歳の男児である。両親はブラジル人で母語はポルトガル語である。家庭ではポルトガル語のみを使用している。英語・日本語は全くできない状態でこのクラスに入っている。文末資料のエピソード3は抜粋場面全体のトランスクリプトである。

▼ 図3：エピソード3 Math（一斉授業）



〔会話例04〕 (20030423: Math)

302	N	(お手玉を H から受け取る。) Sixteen. (お手玉を P に渡す。)
303	P	(お手玉を受け取る。) ...teen. (お手玉を Nf に渡す。)

〔会話例05〕 (20030423: Math)

304	L	(P を指差して) Seventeen.
305	Nf	(P の背中をたたきながら) Seventeen.
306	P	Umm...
307	Nf	(P の肩をたたき、声を大きくして) Seventeen.
308	H	(P を指差しながら) xxx.
309	P	(Nf にお手玉を渡す。)
310	Nf	Seventeen, eighteen. (お手玉を S に渡す。)

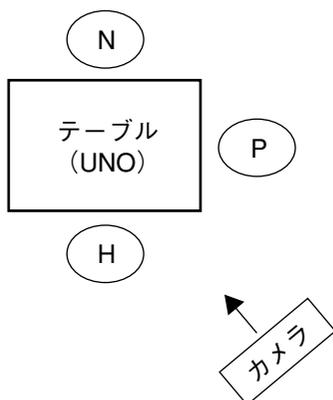
〔会話例04〕で、P はまだ英語で数を数えることができないが、最後の「...teen」という部分のみを他の子供たちをまねて言っている (303)。

〔会話例05〕で、L と Nf はそれぞれ P への指差しや背中をたたく行為を伴い、P に「Seventeen.」と言うように促している (304, 305)。Nf は更に声を大きくして「Seventeen.」と繰り返す (307)。周りの子供たちの促しにもかかわらず P が何も言わずに Nf にお手玉を渡すと、Nf は P が言うべき「Seventeen.」という数字を代わりに言ってから、自分の番の「eighteen」という数字を言っている (310)。

ここでは、P 自身は英語をほとんど話していないが、周囲の子供たちのサポートを得ながらゲームに参加できていることがわかる。

以下のデータはある日の「Open Work」の時間を撮影したものである。この日、教師は早退したので小学校のクラスから別の教師が代理で来ていた。「Open Work」は自由に何をしてもよい時間である。通常子供たちは教室内の遊び道具を使って創作的な活動をし、そうでない子供には教師が何か創作的な活動を始めるように促すこともある。子供たちは通常ブロックや積み木などで遊ぶ、絵を描く、工作をする、ゲームをするといった活動を行う。この日は H と N が図4のようにテーブルに向かい合って UNO のカードゲームをして遊んでいた。P は歩き回り、他の子供たちの様子を見ていた。このとき P は、英語で10まで数えられるようになって間もない時期であった。文末資料のエピソード4は抜粋場面全体のトランスクリプトである。

▼ 図4：エピソード4 Open Work



〔会話例06〕 (20030429: Open Work)

422	H	Take a count here. (右手を伸ばして) [Excuse me, sir.]
423	P	(N のテーブルに広げたカードを指差しながら) [One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten. (H の顔を見る。)]
424	H/N	(P の数える行為に視線を向けず反応しない。)
425	N	(並べたカードの中から赤の4のカードを持ち上げる。)
426	H	Put it here red. (カードを出す。)

〔会話例06〕で、H が N にカードを数えてみるように言うと (422)、P がテーブルに広げられた N のカードを英語で10枚まで数える (423)。P は数え終わると H の顔を見るが、H と N は P の方に視線を向けず反応を示さない。その後 N が赤いカードを1枚取り (425)、H は N にカードを出すように促す (426)。ここでは、P の発話だけを見ると〔会話例05〕に比べて多く英語を話しているが、ゲームには参加できずインタラクションも起きていないことがわかる。

5.3の分析から、目標言語を使用できなくとも場の活動に参加できているケースもあり、目標言語(英語)の使用が必ずしも他者とのインタラクションの成立につながるとは限らないことが示されている。

6 考察

今回試みた微視的な分析から、英語コミュニケーション能力の評価・指導において、個々の子供の英語の発話を見るだけでは十分な判断基準が得られにくいことがわかる。また、子供のコミュニケーションの実態は、教師のいる一斉授業時だけでなく子供同士で活動する自由時間の中からも多く見えてくるため、今回のような観察を継続的に行うことは有用であろう。

6.1 小学校英語授業への示唆

ここで、本研究の結果から全国的に導入が進む小学校英語授業への示唆を提示したい。小学校の初級英語指導においては、授業中だけ英語に触れさせるのではなく、常に視覚・聴覚を通して英語に触れら

れるように英語の入ったポスターを貼る、身近なアーティファクトにその名前を書いたカードを貼る (desk など)、教室にBGMを流す、授業以外の時間で子供が英語に興味を示したときにはなるべくフィードバックを与える、といった学習環境の整備が効果的と考えられる。このような環境の中で、子供たちが英語の知識だけでなく周囲のリソースを活用してコミュニケーションを図るスキルを習得することにもつながるであろう。更に、あえて日本語の意味を言わずに新出英単語を登場させ、英語の意味がわからない時どうすればよいか子供にシミュレーションさせる指導も有効と考えられる。ここで、既に英語を学校外で習った経験のある子供がいる場合、わからない子供にとって通訳というリソースの一つとなりうることを、あえて最初から子供たちの習熟レベルに差が見られがちという現実在即して、可能性の一つとして提案したい。

6.2 今後の課題

本研究では、5歳児のクラスに限り調査を行ってきたが、子供の発達段階の異なる乳幼児・小学校児童を対象に更に観察が必要であろう。また、幼児は成人や中高生とはコミュニケーションの内容、方法が異なる部分が多々あるだろう。成人や中高生のデータとの比較検討を行うことにより、幼児や児童のコミュニケーションの特徴をより明確にとらえることができ、適切な指導法の開発につながると考えられる。

謝辞

末筆になりましたが、貴重な研究の機会を与えてくださった(財)日本英語検定協会と選考委員の先生方に、とりわけ和田稔先生に心より感謝申し上げます。また、調査にご協力いただいたイマージョンスクールの皆様に、心より感謝申し上げます。

注

トランスクリプトで用いる記号について

最初の番号	行番号。
アルファベット	子供の頭文字。Tは教師。
()	言語以外の行為や説明。しぐさ、顔や体の向き、目線など。
[]	発話の重なり(オーバーラップ)。
{ }	ポルトガル語の英訳。
xxx	聞き取れない発話。
***	中略。

参考文献 (*は引用文献)

- * 西阪仰. (1997). 『相互行為分析という視点—文化と心の社会学的記述』. 東京: 金子書房.
- * Pasty, M, Lightborn, S. & Spada, N. (1999). *How language are learned*. New York: Oxford University Press.
- * Schegloff, A. (1991). Reflections on talk and social structure. In D. Boden & D. Zimmerman (Eds.),

Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis. pp.44-70. Cambridge: Polity Press.

- * 柴山真琴. (2001). 『行為と発話形成のエスノグラフィー—留学生の子どもは保育園でどう育つのか』. 東京: 東京大学出版会.

エピソード1：20030109 Math

No	話者	
101	T	Any other circle?
102	S	(地球のポスターを指差しながら) This one.
103	T	Globe. Yes, we talked about that.
104	S	(周りを見回す。)
105	N	(手を挙げながら) Yes, isn't that a circle?
106	T	Which one?
107	N	(黒板に書いた円を指差しながら) This.
108	T	Yeah, we talked about that.
109	R	(ホワイトボードに貼られたアルファベットを見て) B, B.
110	T	Uh-huh. B? B is a circle?
111	R	(うなずく。)
112	T	B? No.
113	N	(手を挙げながら) Also I am xxx another circle.
114	S	(壁に貼られた数字のカードを見て) [Eight. Eight is circle.
115	T	(Sの方に身を乗り出して) What is?
116	S	Eight is two circle.
117	T	Es?
118	S	No, eight.
119	T	Yes, eight is two circles, yes.

エピソード2：20030109 Math

No	話者	
201	E	(体を揺らしながら) Circles. (あくびをする。周りを見回して) 雪だるまは丸かな。 ***
202	E	(Tを見上げる。)
203	T	(Eの横に移動しながら) What else?
204	E	雪だるま丸かな?
205	T	Huhuhu (笑). (Sfに向かって) You have five more. Can you think any else? (Sfの服のボタンを指差して) What's this?
206	E	Button.
207	T	Umm. It's a circle.
208	Sf	(ボタンの絵を描きながら) There is a circle.
209	T	It's a bead. It's called bead. Hmm, it's a circle.
210	S	T, T. (Tの名前を呼ぶ。)
211	T	What's that?

212	S	Ah, 雪遊び, eh...
213	T	Snowman?
214	S	Yeah.
215	T	Hmm. Yeah.
216	Sf	Snowman.
217	S	(Tに向かって) Three. Three circle.
218	E	(去ろうとするTを手でつつく。)
219	T	What?
220	E	雪だるま丸?
221	Sf	Snowman.
222	T	Yuki?
223	E	だるま。
224	T	What is, what's yukidaruma? (SとSfの方を見る。)
225	Sf	Snowman.
226	T	Snowman, yeah. xxx white snowman.

エピソード3：20030423 Math

No	話者	
301	H	Fifteen. (Nにお手玉を渡す。)
302	N	(お手玉をHから受け取る。) Sixteen. (お手玉をPに渡す。)
303	P	(お手玉を受け取る。)...teen. (お手玉をNfに渡す。)
304	L	(Pを指差して) Seventeen.
305	Nf	(Pの背中をたたきながら) Seventeen.
306	P	Umm...
307	Nf	(Pの肩をたたき、声を大きくして) Seventeen.
308	H	(Pを指差しながら) xxx.
309	P	(Nfにお手玉を渡す。)
310	Nf	Seventeen, eighteen. (お手玉をSに渡す。)

エピソード4：20030429 Open Work

No	話者	
401	H	You don't have xxx nine. Bow bow. (黄色の9のカードを指して) What is that? What is that?
402	P	(真ん中に積んであるカードのすぐ横に右手を伸ばす。)
403	N	(黄色の9のカードを出す。)
404	P	(右手をひっこめる。)

405	H	It's not red.
406	N	(黄色の9のカードを持ち上げる。)
407	H	(Nの持つ黄色の9のカードに右手で触れながら) Uh-umm. This is number six.
408	N	(別のカードを1枚出して) This is number six.
409	P	(Hの手元をのぞき込む。Nの方に近寄り両手をテーブルについてHを見ている。)
410	H	No.
411	N	It's six.
412	P	(カードを右手で指しHの方を向いて) Nove {Nine}.
413	H	(Pを見て) It's nine, right?
414	P	(カードを指差しHの方を見て) Dez {Ten}.
415	H	(Pを見たまま) Nine. (うなずく。)
416	P	(視線をテーブルに移す。)
417	N	(自分のカードの整理を始める。)
418	H	(Nのカードの量を見て) Ah, too, yeah, too much red.
419	N	We have not.
420	H	Tua-tua-tua.
421	N	(テーブルを両手でたたく。)

422	H	Take a count here. (右手を伸ばして) [Excuse me, sir.]
423	P	(Nのテーブルに広げたカードを指差しながら) [One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten. (Hの顔を見る。)]
424	H/N	(Pの数える行為に視線を向けず反応しない。)
425	N	(並べたカードの中から赤の4のカードを持ち上げる。)
426	H	Put it here red. (カードを出す。)
427	N	(持っていたカードを出す。) Red.
428	H	(カードを1枚出して) Red. What?
429	N	(緑の5のカードを引いてHに見せる。)
430	H	Huhuhu (笑) Green or five, or five.
431	P	(Hに対しカードを捨てる箱を指差す。)
432	H	(Pに対し) No, no.
433	N	(手持ちのカードから1枚Hに見せて) Red.
434	H	Yes, put it here.
435	N	(Hに見せたカードを出す。)
436	H	(最後のカードを出す。) Win. Under the xxx. (テーブルを去る。)