



Title	日本人高校生間における英語での会話継続と話題管理：英語授業内活動の分析から
Author(s)	福島, 玲枝
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2021, 2020, p. 46-55
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/85046
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

日本人高校生間における英語での会話継続と話題管理： 英語授業内活動の分析から

福島 玲枝

1. はじめに

中等教育現場での英語教育で「話し合う」技能の育成が求められている。文部科学省 (2019) は高等学校の新学習指導要領において、「外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う」(文部科学省, 2019, 14: 下線部は旧学習指導要領からの変更部分) との目的を明記した。さらには、今まで4技能に区別していた運用能力の「話す」活動を「やり取り」・「発表」に二分割し、一方的に表現するだけではなく、相手の意向や反応を踏まえ「適切な言語使用」で、「対話を進める」能力育成に今まで以上に重きを置いた。

その新学習指導要領の流れと共に、中等教育現場における英語運用能力の評価基準も変化している。面接でのスピーキングテストを実施する文部科学省後援の「実用英語技能検定 (英検)」の受験者は2015年以降、中等教育機関に在籍する生徒の受験者が毎年約10万人単位で増加傾向にあり、多くの中高等学校が導入する四技能英語検定試験 GTEC (Global Test of English Communication) も、2014年以降、学校現場で実施可能なタブレット式のスピーキングテスト導入後、受験者が増加中である。各種検定試験が CBT (Computer Based Testing) スピーキングテストを導入し、CMC (Computer-mediated communication) ツールを用いた教材が会話能力の育成のために開発される (Taguchi & Roever, 2017) 中、学習者の相互行為能力を一つの言語指標とし、それを測定する機会が今後更に増えることが予測される。

よって本稿は、高等学校英語教育における「生徒のスピーキング能力向上」の狙いの下、学習者の相互行為技能を明らかにし、そしてその技能習得に必要な指導観点を示すことが目的である。そして、学習者同士のやりとりの分析から明らかとなった学習者の発話行為を元に、教材作成や授業運営に求められる指導項目の提言へと応用する。

2. 高校英語教育の現状と実態

高等学校教育現場において相互行為能力育成に向けた対応は不十分であると言わざるを得ない。日本人高校生の CEFR¹スピーキング能力評価では9割以上が A1・A2 の初級者レベルに該当し (文部科学省, 2018)、当該の習熟レベルを対象として作成された検定教科書では、受け手を意識した「相互行為」を取り入れた活動はほぼ皆無である。高等学校「英語表現 I」教科書では、2017年度の全面改訂版にて「話す活動」と位置付けられたタスクはほぼ全社が導入している²ものの、大部分はスピーチ (モノログ) 活動にとどまる。「やりとり」と称される活動は数

¹ Common European Framework of Reference for Languages の略称。語学のコミュニケーション能力別のレベルを示す国際標準規格で、6つのレベルが設定される。A1, A2 は「身近で日常の事柄」の「単純で直接的な情報交換に応じる」レベルと定められる (Council of Europe, 2001)。

² 平成29年度改定版「英語表現 I」を発行する主要出版社 (桐原書店、啓林館、三省堂、数研出版、増進堂、大修館、第一学習社、東京書籍) の教科書より筆者による調査。同一科目で複数題目を出版している会社については、難易度の高いものを比較対象とした。

レッスンに1回の割合で学習者同士の会話が設定されるが、事前ライティング活動で取り組んだ内容の読み合い、モデル会話の一部入れ替え、一方的な回答を伝える活動等であり、即興で交互の意思疎通を目指す活動ではなく、相互行為達成のための活動指示の明記もない。

加えてそれらを用いて現場独自の取り組みで発展的活動がなされているとも考えにくい。ベネッセ (2020) の調査では「その場で考えながら、先生や友だちと英語でやりとりする」活動が通常の活動として定着している割合は二割に満たず、指導が不十分である実態が浮き彫りとなっている。そして教員意識調査の分析 (ベネッセ, 2016) から、「話す活動」が「予測不能」であること、さらに教員が「準備できない部分であるが故に、指導への不安をぬぐい去れない」と、実態が伴わない現状が指摘される。上記現状と調査により、学習指導要領の求める「相互行為能力育成」に向けて、現場の対応が追いついていないことがわかる。

3. 外国語学習者における相互行為能力

学習指導要領の提示する「やりとり」、つまり「相手を意識した」意思疎通とは「他者の言葉や非言語行動を理解し、自らも他者に理解できるように言葉や非言語行動を産出する」社会生活場面 (岡田, 2016) としての相互行為である。そしてその行為は「参加者が会話の順番交替を継続することに基づいて達成するもの」 (ten Have 1999, p. 128) であり、秩序だって組織化された行為に基づいてなしうる (Richards, 2011) ものと定義される。さらにその相互行為にて参加者によって持ち出される話題 (topic) は「ターンを交わす発話において、参加者によって獲得され、導入・管理されるもの (Stokoe, 2000)」であり、「一定の様式で発話行為を可能にすると共に規制するもの (串田, 1995)」となる。よって話題の管理 (topic management) が会話に参加し、その価値を理解し、楽しむために重要な慣習である (Wong & Waring, 2010) となると、その「話題」の持つ拘束性に従うことが会話を遂行するための必須条件と考えられるだろう。

外国語学習者の用いる話題の展開や移行に関する方法に関しては、様々な観点や学習者層を焦点に当てて研究されている。Youn (2020) は、CEFR B1-C1 の学習者を対象とした面接試験 (学習者と面接官) の会話を「提案」場面に特化して分析し、言語習熟度が高い学習者ほど多様な手段で話題管理を行うことを述べている。中上級者 (CEFR B1-C1) に該当する学習者同士の会話では、会話活動に参加する経験を経て会話を円滑に進める方法を学んでいくことが明らかとなり (Galaczi, 2013; Ishida, 2011)、また相互行為能力の指標としてトピック展開構成等だけでなく、聞き手のサポートや順番交替管理をも重要な観点となることが指摘されている。

しかし初級学習者の話題管理は自律的なものではなく、広範囲での授業者からの支援と制御の必要性が議論される。Carroll (2011) は初級者の発話において、特に教育的制度場面における生徒同士の相互行為では、ターンの受け渡しや優先構造を意識させる必要性があることを指摘した。Al-Gahtani・Roever (2018) も、初級学習者同士の発話において構築される「沈黙」が語彙検索に失敗した沈黙であるのか、非優先応答を投射しているのか、判別しづらい発話構造であることを分析により裏付けている。しかし、どのような形で初級学習者の会話において発話が維持されているのかを分析した研究は数少なく、授業中に学習者同士の相互行為活動の実施が少ない現状の背景には、その不透明が大きく関わっていると判断できる。よって、初級者同士の相互行為における特徴の分析を経て、会話の参加者が成し遂げた発話構造を明らかにすることが一つの予測提示となる。また活動達成に至る補助内容を明示することで、現場の教員の活動に対する意識のハードルを下げ、会話活動の円滑な実施に繋がることが期待される。

4. データと研究手法

本研究で用いる会話データコーパスは、大阪府内私立高校の英語授業内活動の生徒間（高校1年生2学級, 76名, 34ペア）の会話で約280分からなる録画データ³である。活動内容は「自分の好きな話（本、漫画、映画）について話そう」との授業内指示に基づくもので、使用教科書（Lesson 12 A Movie Review, New Favorite English Expression I, 東京書籍）の課末活動である。「本や映画の紹介」というトピックは「英語表現 I」の大部分の検定教科書で取り入れられている話題であり、生徒活動実態に基づく指導事項の提案に有効な場面と判断できる。

録画箇所は「英語表現 I」授業中にクラス一斉で実施したペア活動で、生徒は内容・感想を伝える表現や、関連文法事項の学習後、モデル文の音読、関連事項の英作文等の学習を経て当該活動に至った⁴。ペアは活動実施直前に授業担当者により無作為で組み合わせられ、取り組みの様子は生徒各自のデバイスで撮影された後、授業者に提出された。

生徒は15分という活動時間の中で教室移動や機器設定などの準備と約10分の会話の録画が求められる。言語活動において多くの支援と制御が必要となる初学者同士の会話で「10分間の会話継続」が求められるタスクは参加者にとって簡単なものではない。また会話の参加者がどのように提示された話題（紹介した映画に関する話）に関わるかが約10分のタスク完了に大きな影響を与える。実際に長い沈黙、使用言語の転換（日本語の使用）等により活動を中断したペアも見受けられたが、今回はほぼ英語を用いることで活動達成に至ったペアを分析対象とした。自身の紹介する本（映画）の内容紹介部分では事前に準備をして活動に臨む姿が見受けられたが、会話の展開について相談する時間は取ることができず、会話内容、質問、話題の切り替えなどは参加者に全て委ねられており、自然発生的なものと判断できる。

ここでは会話分析（Conversation Analysis: CA）を用いて学習者の発話を分析する。これは発話や非言語行動の意味がその前後の参加者の発話や行動、そしてその発話や行動をなす表現の選択からどのように構築されるか、を構造的に検証することで明らかにする方法（cf. Hutchby & Wooffitt, 1998; Okada, 2019）である。よって、学習者の相互行為から「話題展開」に対する応答を詳細に分析することで会話の参加者が何を用いてその行為を行い、何を成し遂げているのかを記述することができる。加えて特定の行為に至る発話過程を定式化し、具体的な「相互行為の手続き」として明らかにすることが可能となる。

5. 分析

5-1 非言語資源と共通知識を用いたターン構築

提示するデータは、生徒 M と C（共に CEFR A2）の会話場面である。抜粋部分は約9分半の録画データのペア活動の後半（6分過ぎ）にあたる部分で、Cが「ラプラスの魔女」というお気に入りの映画のパンフレットを提示しながら紹介する場面を扱う。Cが選んだ映画の内容説明が終

³ データは所在機関からの承諾を経て分析を行っている。

⁴ 活動実施は実施数日前に授業担当者より生徒に予告され、次の事項も併せて伝えられた。

（活動前）本かイラストを1点持参する。

（活動中）持参した本の面白さや魅力を語る、相手の紹介する本の魅力を可能な限り聞き出す、約10分活動を「英語で」継続させる。

（評価）対話相手と協力して英語で課題を達成できるか否かを総合的に判断する。

拔粹 1

— 49 —

することで、進行中の話題が M との共通経験⁵であることを提示し発話への理解を促す。0.4 秒の沈黙 (118 行目) 後、119 行目で M は笑いをういて C の直前の発話への理解を示し、120 行目では C が自らその笑いを共有して連鎖の終了につなげる。

この抜粋でのターン構築で着目したい部分は、M が相手の開始した話題 (C の好きな映画) へ志向した質問 (100 行目) に対し、M と C の直面するトピック性に志向したターン拡張と構成、視線や手の動き等の非言語資源の活用、そして相手の共有知識へ志向したターン共同構築である。M が提示した真偽疑問文に対し、C は 102 行目の最小限の応答で終えることなく、104 行目でその映画を映画館で観た「回数」、107 行目では「飛行機で」観た回数、と前述の話題を保持し促進するスタンスを示し (Schegloff, 2007, 171) ながら連鎖を拡張し、段階を経たトピックの転換 (Schegloff, 2007, 169) を行い、117 行目で相手との共通経験 “Kanada (Canada)” の提示により、文字情報以上の情報伝達を試みる。また手の動きを用いて自身のターンを示すだけでなく、発話において焦点を当てるべき情報 (映画を観た回数) に対しては、拡張連鎖組織内で指を用いた動作を加え、映画を観た回数が「複数回(通常ではない)」対「一回 (通常)」のカテゴリーを作り出し、自身が後者に属することを示すことで「自分が通常の域を超えるほど好きな映画である」との嗜好の程度の伝達に成功している。互いが進行中の話題や相手の経験や知識に志向しながらターンや話題を管理し、活動継続を試みる姿が明らかとなっている。

5-2 相手に配慮したターンの共同構築

続く抜粋 2 も M と C の会話で、抜粋 1 の約 1 分後にあたる。直前のターンでは、C が提示した映画の原作者は “Higashino Keigo” で、その「小説版を映画鑑賞後に読んだ」と語り、作品の難易度に関して会話が展開する。M がその小説作家の印象について述べる部分から話題提供連鎖が開始するが、抜粋の途中で、C が「犯人」という意味に該当する単語が分からず、言語要素・非言語資源を用いた「言葉探し (Brouwer, 2003)」が開始される。ここでも提示された話題を維持し活動を継続するために、会話参加者がどのように連鎖を共に構築するかを分析する。

抜粋 2⁶

[00:07:51-00:08:31]

155 M: I think (.) Higashino (.) Keigo's novels is
((gazes at the movie flyer C holds)) ((moves her left
hand up and down as she produces each word))
156 (.9)
157 M: difficult (.) to read.
158 did you ((gazes at C)) (.) enjoy (.)
((shifts gaze to the flyer))
159 reading (.) it? ((gazes at C)) ((moves her left hand
up and down as she produces each word))
160 (.8)
161 C: yes ((nods))
162 (1.2)
163 C: yes (.) but (.3) I
164 (.8)
165 C: I read (.) HHhhh.hh
166 (.3)

⁵ カナダ (“Kanada”) は M と C の在籍する学校が実施した研修旅行先である。飛行時間は約 9 時間 (夕方出発、昼到着) で、C は本来睡眠時間にあたる大部分で映画を見ていたことになる。

⁶ 抜粋内の NG は negative morpheme を表す。

167 I read (.) many: (.7) his books (.) so
 168 (.4)
 169 C: I can guess (.5) who is ((gazes upward))
 170 (2.6)
 ((C gazes at M and moves her right arm back and forth))
 171 C: HHh.Hh[hh=
 172 M: [hhh ((M imitates C's gesture))=
 173 C: = [HAHAHAHA.HHh
 174 M: = [HAHAHAHA.hhh
 175 C: who is (.8) kira::?
 killer
 "who is the killer"
 176 (.3)
 177 M: °criminal°?
 178 (.6)
 179 C: kuriminaru?
 criminal
 "is it criminal?"
 180 (.6)
 181 M: °wakaranai° ((M displays a smiling face and shakes her head))
 know NG
 "I don't know"
 182 C: [HHhhh
 183 (1.3)
 ((C moves her hand to create a person's figure))
 184 C: who is (.3) bad (.) people [HHhhh=
 185 M: [HHhhh

155 行目で M は C が紹介した映画の原作者 “Higashino Keigo” の作品の話を取り上げ、新しく話題提供連鎖を開始する。M は C が手にする映画のパンフレット⁷に視線を向け、C が提示している映画の話に関連する話題であることを示し、155–157 行目で前置き (story preface: Prior, 2016) を用いて続く話が “Higashino Keigo” に関する話であることを予告する。同時に M は 157 行目で “difficult to read” という評価と共に M 自身が提示した話題 (Higashino Keigo の小説) を前景化し、続く発話で “enjoy reading” との表現を用いて、157 行目の評価と対照的な主旨の質問を C に提示する (158–159 行目)。157 行目の M 自身の認知的態度 (epistemic stance) があることの主張 (“difficult (.) to read.”) は話題となる事柄について判断・評価を下せる立場にあるという態度の表明であり、ここでは C の提示した映画の原作者の話題について共通知識を提示するものとして機能している。M はまた、抜粋 1 同様に手の動きでターンを保持し、その動きの停止でターンの終了を伝える (159 行目)。続く 161 行目で C はターンを取り非言語資源での肯定的態度を提示しつつ “yes” と発話し、M の発話に応答するが、M の直前の発話が故に二通りの対照的な答えが想定されるもの (“yes, it is difficult” / “yes, I enjoy reading”) として受け取られるため 162 行目で 1.2 秒の沈黙が生じる。よって C は再度 163 行目でターンを取り、直前の肯定的応答を繰り返し、前述の発話の期待を否認する “but” を用いて対話継続を示す。さらに続く 165 行目の笑いのトークンの後、167 行目で M が用いた “read” の話を再提示して 159 行目の M の質問への志向を示し、“many his books” と M が提示した事柄に関し C の知識の優位性を提示することにより、相手のフェイス (Brown & Levinson, 1987) を脅かすことなく自身の否定的応答を伝える場面

⁷ パンフレットの上部に M の持ち出した作家の名前が記載されている。

を前置きで作り出す。そして因果関係を示す“so”を用いて発話内容を予告する手続きを経て、自身の応答の伝達を試みるためのターン構築を行う。

続いてCは「(読むのは難しいけれど) 犯人が誰か推測できる」との内容を伝えるべく、155-159行目のMの質問に対する応答を試みる。しかし169行目で“I can guess (.5) who is”と発話した後に視線をMから逸らし上方に向け「言葉探し」を開始(Brouwer, 2003)する。さらにCは169行目のターンを完了できぬまま、170行目の2.6秒の沈黙でMに視線を戻し、右腕を上下に動かす素振りを示し、笑いのトークンを提示して169行目のターンがトラブル源であることを伝達し、Mが言葉探しに加わることを可能とする位置を作り出している。しかし続く172行目でMはCが開始した言葉探しの回答の提示に至らず、かわりに170行目のCの仕草を真似ることによってCの発話(169-171行目)に対する同調姿勢を提示する。Cは検索する言葉に到達できぬまま175行目で“who is (.8) kira:”と169行目のC自身の発話に戻って継続する態度を示し、さらに“kira:”とカタカナ発音と語尾の半上昇調を用いて不確かさを提示しながらターンを完了させる。ここでMは177行目でCがこれまで提示した情報から“°criminal?”と小声で言葉探しの答えとなりうる候補提示に至る。Cは178行目の0.6秒の沈黙と179行目の上昇調のMの発話の繰り返しにより、Mの発話に同調しつつもMが提示した候補の語を確定できないこと(Greer et al., 2009)を示す。続く181行目で、Cの応答を受けたMは“°wakarana[i]”と笑いの表情と共に日本語で自身の提示した回答の取り下げを行う。その応答を182行目で重複する笑いのトークンで受け取り、Cは単語検索連鎖を中断し、183行目の1.3秒の沈黙で手を腕を動かして人の形を作り出す動作を示し、184行目にて“who is (.3) bad (.) people”とトラブル源となった169行目の発話を再々度修正し進行中の連鎖に戻り、脇道連鎖(Jefferson, 1972)を終了させ、Mと笑いを共有することで互いの理解にトラブルがないことを確認しあい、発話の終了を提示する。

この抜粋においてCは169-183行目で言葉探し連鎖を行ったが、183行目の沈黙の間のCの非言語資源(手の動き)の提示、そして184行目の0.3秒の沈黙を挟んで発せられたターン(“who is (.3) bad (.) people”)から、Cが169行目で求めている単語に行き当たらずに連鎖が終了したことが分かる。しかし会話の参加者同士が制度的な場面(活動への参加)に関与しあい、互いの発話に同調する形でターンを構築している。170行目でCが非言語資源を用いて言葉探し連鎖を開始した際、Mは直後に求められている回答を提示することに失敗する。しかしMはCの仕草を真似るという動作を提示し、笑いを共有することで、受けての発話への理解を示し、それを承認(Greer et al., 2009)している。さらに注目すべき部分は、179行目でMが提示した回答にCが承認を示さなかった場合の後に続く発話行為である。通常であれば、投射される相互行為はMが提示した回答を修正する、Cに更なる説明を求める(Greer et al., 2009)等の177行目のMの発話をトラブル源とする修正行為である。しかしMは181行目で“°wakarana[i]”と述べることで更なる修正や確認行為を回避し、169行目のトラブル源に関して更なる修正が不要であるとの判断を提示し、Cも182行目でそのMの判断を承認している。この一連の行為より、L1を用いた言葉探し連鎖が「適切な表現にたどり着く」目的で実施されるのではなく、MとCがお互いにその時点で会話が作り上げてきた意味の理解、間主観性の構築の目的で行われていることがわかる。さらにMは学習者同士の発話において言語知識の優位性を提示する可能性のある知識の優位性の提示(Brouwer, 2003; Jefferson, 1987; 岡田, 2015)を笑いを伴わせて回避し、受け手としてCの発話への理解を示し、活動の継続に志向する姿勢を示している。

6. 考察・議論

本稿では学習者同士の一連の会話の縦断的な分析を通し、初級学習者 (CEFR A1-A2) における会話の共同構築場面を分析した。その結果、L2 習熟度の低い学習者が会話の参加者がターンの獲得や維持のために、非言語資源 (目線、うなづき、手や腕の動き) を活用していることが明らかとなった。また進行中の話題の管理については、指示語や直前の発話の一部の繰り返しなどの明示的な発話形式が一連の会話の継続を示し聞き手の理解を可能とする目的で用いられ、お互いの合意の下で新たな話題へ移行することを可能としている。さらに会話の参加者が共有した経験を語る、共通知識を探る、互いの母語 (L1) を一部取り入れる等の行為が、進行中の話題維持・相互の理解確認に加えて、聞き手に対する会話の参加や進行中の話題への共感を促す目的でも行われることが明らかとなった。L1 (日本語) を使用して単語検索連鎖を構築する場面では、表面上では互いに L2 での表現を確認し合う形である一方、その行為自体は目の前で展開される会話の相互理解を図る目的であり、授業という場面における活動指示に強く影響された発話行為であることも分かる。

上記分析により、初級学習者にとって非言語資源や会話への関与を明示的、且つ可視化する行為が会話の共同構築と活動継続に大きな役割を果たしていることが明らかとなった。同時に初級者学習者同士での L2 での会話を成立させるために、教材作成者や授業者に対してどのような補助が求められるかも示唆される。

まず教材として、今回のデータ場面において使用された検定教科書は、上記手続きに関する活動指示、特に聞き手の発話に対する情報が不十分であったと言わざるをえない⁸。Nguyen・Ishitobi (2012) の指摘通り、多くの検定教科書は学習事項の制約が故に会話連鎖の構築という観点から見ると不適切となるモデルの提示が多く、今回の当該教科書のモデルダイアログについても唐突な話題転換部分が確認される。しかしその制約があるにせよ、紙媒体とデジタルでハイブリット化する教科書において下記項目の導入は可能ではないだろうか。

1) 受け手の立場からの十分なモデル提示: 評価的発話の使用、動画での非言語資源の導入
2) 発話の機能に着目した例示: 離接的話題転換表現の提示、話題転換と非言語資源のメタ認知
実際の学習者の対話構築において「聞き手側の会話への関与」が話題管理や会話継続に影響することを考慮すると、発話に関し承認、理解、共感を示す表現やその役割を明示することが活動達成の一助となる。モデル会話を提示する際、実際の会話文脈を示しながら、進行中の話題に志向する態度の一例を具体的に提示することが、活動達成に貢献する部分となるであろう。

また、授業者として授業設計や発話機能に気づかせる指導も必要である。分析結果により進行中の話題 (トピック性) に志向した明示的なターン構築や、相手との共通経験の提示による話題管理が会話の共同構築に影響することが明らかとなった。外国語による授業内活動であれ、人間関係、共有知識や経験が活動の達成に影響することが明らかである以上、学習者の活動を手助けする教師の立場からの働きかけと活動設計が下記項目において求められる。

- 3) ペア設定への配慮: 単一相手とならないための活動設定の工夫
- 4) 非言語資源・母語使用の許容: 授業内規律の確立とメタ認知の促進

⁸ 当該教科書の対象レッスンにて「受け手の発話のモデル提示」として捉えられる部分は、最初の “Warm Up!” と称する活動での 2 つの質問文 (“1. Do you like movies?” “2. What is your favorite movie?”)、そして “Target” 部分でのモデル会話における二種類の返答 (“What kind of movie is it?” “It sounds like a real must-see.”) のみである。

言語資源が限られた学習者同士の会話では、自身の認知スタンスを提示することで会話の参加者が共通話題を見つけ、会話の共同構築へ繋がることから、進行中の話題に関する参加者の認知の有無が授業内活動の達成に大きく影響する。従って、教師の授業内補助として考えられるのは、単一の相手だけでなく、同一話題にて異なる学習者との話題構築を与える等、日々の活動におけるペアリングの工夫である。また、発話を振り返り、何が会話維持に繋がるのかを実際の教室内活動を用いてメタ認識を促すことも、生徒の対話能力の有無を促進する一助となるであろう。母語の使用に関しては賛否が分かれる部分となるが、初学者の相互行為活動を円滑に進行するという目的のもとでは使用が推奨されるべきものである。必要なのは一方的な母語の使用制限ではなく、母語の使用目的を明確にした授業内活動への規律の確立であり、それにより学習者の言語使用を促進し、学びを促進することが可能となる。

日本の高校生の英語レベルの実状と新学習指導要領が求める「生徒の相互行為能力育成」の観点から生徒の活動を分析すると、旧学習指導要領にて翻弄された流れに疑念を持たざるをえない。旧高等学校新学習指導要領（文部科学省, 2009）で「英語の授業は英語で行うことを基本とする」と明記された後、2013 年度の施行前から多くの解釈が飛び交った。「生徒が活動の主体となる授業を英語で行う」「重要なのは授業の方法を変えることで、生徒が話したり書いたりする練習の場所を与える」等の必要性が多方面から叫ばれた影響を受け、現在も教材・試験・そして授業において「活動指示の全英語表記」「生徒の言語活動中の使用言語の限定」「発表や対話活動（英会話）のみに焦点をあてた授業」等、母語の使用を可能な限り避け、活動を実施することのみに重きを置く傾向にある。2022 年度の新学習指導要領の施行を控え、新カリキュラムでの教材準備段階となる現在、実際の生徒の活動の分析結果から何が不足し、何が求められるのかという観点に改めて立ち返る必要があるのではないか。

参考文献

- Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2018). Proficiency and preference organization in second language refusals. *Journal of Pragmatics*, 129, 140–153.
- ベネッセ教育総合研究所 (2016) 『中高の英語指導に関する実態調査 2015』ベネッセ教育総合研究所
- ベネッセ教育総合研究所 (2020) 『高1生の英語学習に関する調査』ベネッセ教育総合研究所
- Brouwer, C. E. (2003). Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning? *The Modern Language Journal*, 87(4), 534–545.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Carroll, D. (2011). Taking turns and talking naturally: Teaching conversational turn-taking. In N. Houck & D. Tatsuki (Eds.). *Pragmatics: Teaching natural conversation*. Alexandria, VA: TESOL
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Galaczi, E. D. (2013). Interactional competence across proficiency levels: How do learners manage interaction in paired speaking tests? *Applied Linguistics*, 35(5), 553–574.

- Goodwin, C. (1987). Forgetfulness as an interactive resource. *Social Psychology Quarterly*, 50(2), 115–131.
- Greer, T., Andrade, V., Butterfield, J., & Mischinger, A. (2009). Receipt through repetition. *JALT Journal*, 31(1), 5.
- Have, P. T. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. SAGE.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Polity.
- Ishida, M. (2011). Engaging in another person's telling as a recipient in L2 Japanese: Development of interactional competence during one-year study abroad. In *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives* (pp. 45–85). National Foreign Language Resource Center.
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 294–338). Free Press.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In Button, G., & Lee, R. *Talk and social organization*. (pp. 86-100). Multilingual Matters.
- 串田秀也 (1995) 「トピック性と修復活動：会話における「スムーズな」トピック推移の一形式をめぐって」『大阪教育大学紀要：第二部門』44号, 1–25.
- 文部科学省 (2018) 「平成 29 年度 英語力調査結果 (高校 3 年生) の概要」 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf (2020 年 7 月 12 日)
- 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 外国語編 英語編』 開隆堂
- 中邑光男 (編) (2014) 『NEW FAVORITE English Expression I』 東京書籍
- Nguyen, H. T., & Ishitobi, N. (2012). Ordering fast food: Service encounters in real-life interaction and in textbook Dialogs. *JALT Journal*, 34(2), 151.
- 岡田悠佑 (2015) 「英語授業内英会話タスクでの自己開始他者修復連鎖における学生の電子辞書使用」『言語文化研究科共同プロジェクト 2014 (大阪大学大学院言語文化研究科)』, 21–30.
- 岡田悠佑 (2016) 「相互行為能力の発達を解き明かす：縦断的会話分析の方法と意義」『電子情報通信学会 基礎・境界ソサイエティ研究誌 Fundamentals Review』9号, 304–317.
- Okada, Y. (2019). Discursive construction of “antisocial” institutional conduct: Microanalysis of Takata's failure at the U.S. congressional hearings. *Journal of Pragmatics*, 142, 105–115.
- Prior, M. (2016). Formulating and scaling emotionality in L2 qualitative interviews. In: M. Prior & G. Kasper (Eds.), *Emotion in multilingual interaction* (pp. 203–236). John Benjamins.
- Richards, K. (2011). Using micro-analysis in interviewer training: ‘Continuers’ and interviewer positioning. *Applied Linguistics*, 32(1), 95–112.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. Cambridge University Press.
- Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second Language Pragmatics*. Oxford University Press.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. Routledge.
- Youn, S. J. (2020). Managing proposal sequences in role-play assessment: Validity evidence of interactional competence across levels. *Language Testing*, 37(1), 76–106.