

第34回 研究助成

B 実践部門・報告Ⅲ・英語能力向上をめざす教育実践

中学生(A1-A2 レベル)への turn-taking の ストラテジー指導が、生徒間でのやり取りの 量と質に与える影響

研究者:富山県／富山大学教育学部附属中学校 教諭 吉崎 理香

《研究助言者:齊田 智里》

概要

本研究は、中学生(A1-A2 レベル)に turn-taking(話者交代)のストラテジーを「やり取りに便利な定型表現」として指導し、生徒間でのやり取りの量と質に与える影響を調査したものである。実質約5ヶ月間、毎回の授業で15~20分間、問題解決型のやり取りとそれに伴う指導過程を実践した。学習者のやり取りは全て Chromebook を使用して学習者自身が録画し、Google Classroom にアップロードされた。検証の方法として、実践を終了した11月にアンケートを行い、記述式部分は SCAT 分析を行った。また、アップロードされた映像から30本のやり取りのトランスクリプトを作成し、これらを分析した。

本実践の結果、中学生への turn-taking のストラテジー指導は、学習者間のやり取りの量に関しては、turn-taking の回数が増え、1回の turn あたりの発話量が減少する傾向があり、総発話語数が増えることに貢献したであろうことが解明された。また、やり取りの質に関しては、turn-taking のストラテジーとして与えた定型表現が、Bejarano, Levine, Olshtain, and Steiner (1997) の示す Social-Interaction Strategies の使用と結びつき、自分の考えと相手の意見を関連づけながらやり取りを展開し内容を深めていくやり取りに変化していくために働いたという結果を得た。

1

はじめに

2021年度から全面実施となった中学校学習指導要領では、話すことの技能は「話すこと(やり取り)」と「話すこと(発表)」の2つの領域に分かれた。中学校の現場では、以前からやり取りの練習を授業に取り入れている実践も多い。しかし、一見生徒が活発に話しているように見えても、実はペアの生徒が順番にあらかじめ準備してあつた自分の意見を述べ合っているだけという実態も散見される。また、英語力の差によって、話し手と聞き手の交代が起こりにくい場合もある。本研究の目的は、A1-A2 レベルの生徒たちに英語での turn-taking のストラテジーを教授することが、生徒間のやり取りにどのような影響を与えるか、検証することである。それぞれが自分の意見を述べるだけなく、相手の意見に関連づけて自分の意見を再構築し、次の発話に繋げることができること、また、やり取りの中で、どのタイミングでどのように発話すればよいのかを理解し、実践しようとできること、その結果として生徒間のやり取りの量が増えることを期待した。

2

先行研究

2.1 先行研究

2.1.1 インタラクション仮説と インタラクション・ストラテジー

Long (1996) は、インタラクションの場面で意味交渉 (Negotiation for Meaning) が大変重要な役割を果たし、言語習得を促進すると論じている。Pica, Young, and Doughty (1987) は、インタラクション仮説は学習者のためにインプットが調整されているような言語環境よりも、学習者同士がお互いの理解のためにアウトプットを調整するような対話の中で、より適用されるとしている。

Bejarano, et al. (1997) は Interaction Strategies を Modified-Interaction Strategies と Social-Interaction Strategies の 2 つに大別した。さらに、Modified-Interaction Strategies を 4 つの意味交渉のためのストラテジーに小別して示した。(A) “Do you see what I mean?” “Did you say that…?”などの “Checking for comprehension and clarification”, (B) “How do you say…?”のような “Appealing for assistance”, (C) 相手が英語での表現に困難を感じている場面での “Giving assistance”, (D) 相手の発話の中の文法や語彙でのミスの修正 “Repairing” である。

また、Social-Interaction Strategies として、一貫性とまとまりのある対話を維持するためのストラテジーとして次の 5 つを挙げた。① 聞き手が例を出したり、談話を拡大するために文を付け足したりする “Elaborating”, ② “You really think so?” “Why do you say that?”など話し手が会話を続けられるよう聞き手が促す “Facilitating flow of conversation”, ③ 賛成や反対の意も含む “Responding”, ④ “What do you mean by…?”など聞き手が話し手の意見を求める “Seeking information or an opinion”, ⑤ 相手が言ったことについて確認するために用いられる “Paraphrasing” である。

2.1.2 タスクの繰り返しと振り返り

本実践にはやり取りの繰り返しと、それぞ

れのやり取りの後の振り返りが含まれている。Bygate (2001) は、同じ、または類似のタスクを、同じ人もしくは異なる人と繰り返し行うことの有効性について述べている。最初のパフォーマンスは次回のリハーサルとなるのである (Goh & Burns 2012, p.147)。

コミュニケーション活動の後の学習者による振り返りについて、Foster and Skehan (1999) は、1 回目のタスクの後の振り返りが次の回の “Planning” の時間になると述べている。彼らはどのように振り返りを行えば、流暢性、正確性、複雑さに関して効果に違いがあるかを調べている。また、Swain and Lapkin (1998) は、2人の学習者間の振り返りに焦点を当て、問題解決や知識の構築に関する話し合いを “Collaborative dialogue” と呼び、この Collaborative Dialogue の中で交わされる “Language-related episodes (LRE)” に着目した。LRE は、学習者同士が自分や相手の間違いを訂正したり、適切な表現を探すために話し合ったりすること、また自分や相手が使用した表現についてコメントしたりするやり取りのことである。本実践においても、1 つのトピックでやり取りを 3 回繰り返したことは生徒の心理的負荷を減らし、達成感を与えた。また、次のやり取りに向けての振り返りを毎回設定し、振り返りの視点をやり取りの discourse に絞ったことで、生徒にとってやり取りのどの部分を改善していくべきかが明確になり、効果的な “Planning” を行うことができた (吉崎, 2022)。

2.1.3 Teacher Talk

授業で指導者が「何を」「どう」英語で話すか、は学習者に非常に大きな影響を与える。“Teacher talk” に関しては多くの研究がされ、Initiation-Response-Feedback (IRF) パターンを用いた teacher talk が授業の中で高い割合を占めていることが示されている (Pujiastuti, 2013; Rashidi & Rafieerad, 2010; Sundari, 2017)。Lynch (1997) は、指導者はやり取りの中での意味交渉を学びの機会と変換する技術を磨くべきだとしている。Lynch の研究は成人の EFL クラスを対象としていたが、中学生を対象とした場合においても、指導者がどのように turn-taking のストラテジーを使用するかが学習者のモデルとなり得る。

2.1.4 Turn Taking

日本の中学校英語教育現場では、turn taking は必ずしも重要視されていない分野である。Richards and Schmidt (2013, p.613) は、turn-taking のルールは異なるコミュニティ間で差異があるとしている。

turn taking については3つの主要な枠組みがある。会話の turn を構成する単位として turn constructional unit (TCU), 発話の移行適切場所として transition relevance place (TRP), そして話者の割り当てとして turn allocation techniques がある。この turn allocation techniques には3つの可能性がある。①現在の話し手が次の話し手を

選択した場合、その人が次の話し手になる。②現在の話し手が次の話し手を選択しなかった場合は、最初に話出した人が次の話し手となる。③現在の話し手が次の話し手を選択せず、また他の人で話しだす人がいなければ、現在の話し手がさらに話し続ける。そして、③の場合は、次の TRP で①～③が繰り返される (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974)。Goh and Burns (2012) は、教員は授業の中で turn-taking の方法について扱うことができるはずだと述べている。

turn-taking のストラテジーについては、以下に Stenstrom (1994) の示すカテゴリーを掲げる (表1)。

■表1: turn-taking のストラテジー (Stenstrom, 1994より作成)

Taking The Turn(ターン取得)	Starting Up(開始)	Hesitant Start(不明瞭な開始)
		Clear Start(明瞭な開始)
	Taking Over(引継ぎ)	
	Interrupting(割込)	Alerts(注意喚起) Meta-Comments(メタ発言)
Holding The Turn(ターン保持)	Filled Pauses(Verbal Fillers)(有声休止)	
	Silent Pauses(Unfilled Pauses)(無声休止)	
	Lexical Repetition(語彙の復唱)	
Yielding The Turns(ターン譲渡)	Prompting(誘発)	
	Appealing(要請)	
	Giving Up(断念)	

Setiajid, Dharmawan, Putri, and Susanto (2020) はインドネシアのEFL環境の教室において教師ー生徒間のやり取りの中でのどのようなturn-takingのストラテジーが使われているか観察した。彼らによると、Stenstromの挙げたすべてのカテゴリーのストラテジーが使用されていたが生徒からの“Meta-Comments”と“Giving up”的の使用は見られなかった。その理由としては、調査対象が教師と生徒間のやり取りであったため、教師がやり取りをコントロールすることが多かったからだと述べている。Al-Ghazali and Alrefae (2019) は、イエメンのEFL学習者のスピーチ (picture description) を分析し、silent pauses の頻度・発生箇所・長さについて調べた。その中で指導者は学習者の silent pauses が少な

くなるような指導をすべきだと述べている。日本でもコミュニケーション活動やインタラクションの中で、turnの回数を測定項目の一つとして挙げている研究は見受けられる (村井, 2007; 久松, 2020)。しかし、turn-taking のストラテジーを指導することが、日本の中学生 (A1-A2 レベル) のやり取りにどのような影響があるかを調査した研究は見当たらない。また、吉崎 (2022) は、turn-taking のストラテジーをやり取りに必要な定型表現として生徒に指導し、生徒がやり取りの練習の中で実践的に使用した結果、定型表現の有効性に気づき、頻繁に使用することになったと述べている。しかし、turn-taking のストラテジーの具体として導入した定型表現が、中学生のやり取りの質と量にどのような変化をもたらしたかを追究

しきれていない。そこで、本実践報告では以下のRQを設定した。

Research Questions

- ①中学生(A1-A2レベル)へのturn-takingのストラテジー指導が、生徒間でのやり取りの量にどのような影響を与えるか。
- ②中学生(A1-A2レベル)へのturn-takingのストラテジー指導が、生徒間でのやり取りの質にどのような影響を与えるか。

3 実践方法

3.1 対象者

本実践への参加者は、国立大学附属中学校3年生160名である。1クラス40名、4クラスを1年次より筆者が指導してきた。週4時間の英語授業があり、使用教科書は“Sunshine English Course 3”である。生徒の英語力の目安としては、英語検定2級保持者が18%、準2級が42%、3級保持者は22%である。1年次より授業の中にやり取りの機会を多く設定し、身近な話題で生徒同士でやり取りをすることには慣れている。2年次後半より与えられたトピックについて意見や考えを述べ合うやり取りを導入している。

3.2 教材

本実践で用いた教材は全て筆者が作成した。やり取りの練習は、毎授業の冒頭に帯活動として15~20分間行った。本実践では学習者はトピックをリスニングで与えられ、ペアでやり取りを行った。トピックの内容は、ALTが日本での日常生活上の困り事を生徒に相談するというもの(資料1)で、30~90秒の長さであった。ALTが非常勤である勤務校の実態から、事前にビデオ撮りを行ったものを生徒に与えた。

3.2.1 やり取りに便利な定型表現シート

定型表現はやり取りに不可欠のものである。筆者は、Stenstrom(1994)のカテゴリーを参考に、これまでの指導経験からturn-takingのストラテジーに結びつく定型表現も含めて30以上の定型表現を集めたシートを作成し、生徒に与えた。学習者はやり取りしながら必要な時にいつでもそのシートを見ることができ、やり取りの練習が進むにつれて自分達で必要な表現をシートに付け加えた。定型表現の中には生徒が好んでよく使用されるものと、ほとんど使用されないものが混在した。表2に「やり取りに便利な定型表現シート」を掲載する。なお、シート上にある表現は、やり取りの練習の中で、生徒が必要だと考えて付け加えていったものを含んでいる。

■表2: やり取りに便利な定型表現シート

(自分がやり取りの最初を始めるとき)	
Can I go ahead?	先に話していいですか。
May I?	いいですか？
(相手の話がよくわからなかったとき)	
Pardon? / Can you say that again?	もう一度言ってください。
What's ○○ in Japanese?	○○は日本語でなんですか？
Can you say the last sentence/ the first part of your opinion again?	最後の文／始めの部分をもう一度言ってくれませんか？
(相手の話をもっと聞きたいとき)	
Why do you think so?	なぜそう考えるのですか？
I have a question about ~ .	～について質問があります。

I'd like to ask you about ~ .	～についてお聞きしたいのですが。
Do you think that ~ ?	あなたは～と思っているのですか？
(発話権を得たいとき)	
Can I (just) say something?	ちょっといいですか？
Me too! In fact, ...	僕もそう。実はね…
That reminds me of ...	それで思い出したんだけど…
The same thing happened to me the other day.	この間、同じことが自分にも起きたんだよ。
What I wanted to say was ...	何が言いたかったかというとね…
Let's go back to my opinion.	(話題がそれていったときに)私の話に戻りましょう。
From my point of view, ~	私の視点からは、～
We don't know whether A or B.	(相手の主張を聞いて)AかBかは不明です。
It's true that ~ , but...	たしかに～ですが、…です。
A: Spring is the best season, I think. Many flowers bloom in spring and we can enjoy sightseeing. (春をお勧めする意見)	A: 春が一番いいよ、たくさんの花が見られるし、観光を楽しめるよ。
B: That's why winter is better because there are not so many visitors in winter, and they can enjoy beautiful snow view in Japan. (冬をお勧めする意見)	B: だからこそ冬がいいんだよ、冬は観光客が多くないし、日本の雪景色を楽しめるよ。
That's also true for A.	それはAにも当てはまるよ。
There is not much difference.	(AとBに)そんなにちがいはないよ。
I'm not sure about it.	それについては確信がありません。(ちょっとどうかなと思います。)
○○○, right?	～だよね?(相手の言ったことを繰り返して、確認をする。)
Even so,	たとえそうでも、
That's a good idea, but~	それはいい考えですね。でも～。
I want to say that ~ .	私は～だと言いたい。
In my opinion, ~ .	私の意見では、～。
I also think ~ .	私も～だと思います。
I see your point, but ~ .	おっしゃることは分かります。が、～。
I think you're wrong, because ~ .	あなたは間違えているよ。だって、～。
I agree with you in that point.	その点では、同意します。
You said that ~ .	あなたは～としましたね。
I agree to some extent.	ある程度まで賛成です。
I only partly agree with you.	部分的にあなたに賛成です。
(発話権をゆづるとき)	
Please go ahead.	お先にどうぞ。

After you.	あなたの後で。
Give me an example.	例を提示してください。
(相手が割って入ろうとするとき)	
I won't take long.	もう少しで終わるから。
(Just) one more thing.	もう一つだけ(しゃべらせて)。
And,.../ but,...	それでね。
Furthermore,.../ Moreover,.../ Besides,...	もっと言うと,
In addition, ...	さらに言うとね,
Not only that, but...	それだけじゃないんだよ,
Anyway	まあとにかく,
As I was saying,...	さっきから言っているけど,
Perhaps we can talk about that later.	それ,あとにしない?
(自分が話した後, 相手に話してもらうとき)	
Do you agree?	賛成ですか?
Do you have any opinions on/about..?	~について何か意見はありますか?
Don't you think so?	そう思わない?
How do you feel about...?	~についてどう思いますか?
What do you think?	あなたはどう思う?
What's your experience (of this)?	(このことについて)あなたの経験は?
You haven't said anything yet.	まだ何も言ってないよね。
(相手が話し続けるのを促したいとき)	
And then?	それから?
So?	それで?
Sorry to hear that.	(それを聞いて)残念です。
Amazing!	素晴らしい!
Well done!	いいね!
How wonderful / Exciting / Depressing!	素晴らしい / ワクワクするね / がっかりだね
I don't believe it!	信じられない!
I know. /I know what you mean.	わかるよ。
Nice!	いいね。
That's right.	その通り。
Exactly.	まったくその通り。
That may be true.	それはそうかもね。
(自分の話が終わることを示すとき)	
..., and so on.	…などなど。
That's all I wanted to say.	自分が言いたいのはこれだけだよ。

(発話を断るとき)	
I think you've covered everything.	君が全部言ったよ。
(話に割って入ろうとしたけどやめるとき)	
No, no, go on.	いいから続けて。
(話に割って入っていたが、相手に話を戻したいとき)	
Sorry. What were you saying?	ごめん、なんて言ってたっけ？

3.2.2 振り返りの時間と振り返りシート(資料2)

学習者は一つのトピックについて連続する3回の授業で合計3回同じペアでやり取りを行った。その際、やり取りを自分たちでChromebookを使って撮影した。やり取り後の振り返りではその映像を見ながら、振り返りシートにある項目を参考に自分たちのやり取りを振り返った。

3.2.3 やり取りのモデル(資料3)

モデルとなるやり取りとして、卒業生のやり取り映像を用いた。これにより、学習者はやり取りの練習のゴールを具体的にイメージすることができた。

3.2.4 事後アンケート(資料4)

実践終了の11月には事後アンケートを行った。これには2つのカテゴリーがあり、1つはスピーキングへの捉え、もう一つは意見交換に対する自己評価であった。意見交換に対する自己評価の中には、turn-takingに関する項目を含めた。

3.2.5 やり取りのトランスクリプト

(「4 結果」の項で掲載)

学習者がやり取り映像をGoogle Classroomにアップロードし、その中から筆者はやり取りを分析するために、実践を始めた4月と最終段階の11月のやり取りから全部で37本のトランスクリプトを作成した。コロナ禍で、教室で行っている授業にオンラインで参加している生徒も多く、またペア活動も制限されていたことから、やり取りの際は可能な限りペア間の間隔を取らざるを得なかった。そして、学習者が授業中に録画していることから、学習者当人達は聞き取りができるものの、筆者には音声が不明瞭で書き起こしまでできぬものが多く、本来なら合計160本のやり取り映像が分析対象となるところだが、4月は22本、

11月は15本のみの抽出となった。さらに4月と11月のやり取りを比較するため、コロナ禍の影響で学習者が欠席し比較ができないものについては対象から省いた結果、本研究で分析したのは30本のトランスクリプトとなった。1つめのトピック「日本のお土産」のやり取りの1回目は、学習者がChromebookでの撮影に不慣れなために音声が聞き取れないものが大半で、「日本のお土産」の2回目のやり取りからトランスクリプトを作成した。7つのトピックの終了後、4月との比較のために1つ目のトピック「日本のお土産」でやり取りを再度行った。11月の同トピックでのやり取りについては1回目のものを書き起こした。

3.3 指導手順

3.3.1 全体の指導手順

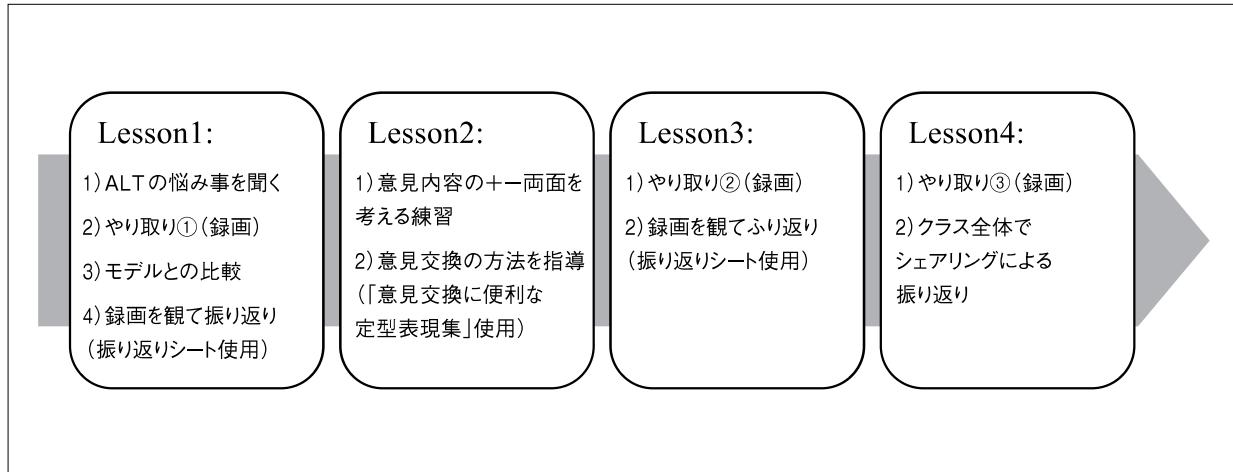
実践は2021年4月から11月まで行い、長期休暇や学校行事、教育実習期間のための時間割変更などで、実質5ヶ月弱の実践となった。この間に、7つのやり取りのトピックを使用し、それぞれのトピックについて4回の授業を使った(3.3.2で詳述)。授業の冒頭15~20分でやり取りの練習を行い、一つのトピックについて3回同じペアでやり取りを行った。つまりトピックごとにペアが変わり、7つのトピック終了時には7回違うペアとやり取りの練習を行ったということである。意図的なペア構成はなく、学級の座席配置のまま横ペアでやり取りを行った。よって、異性のペア、同性のペアが混在した。一つのトピックで3回やり取りを繰り返した理由は、学習者自身に達成感や向上感を実感させたかったことと、やり取りのdiscourseに学習者の意識を向けたかったからである。

turn-taking のストラテジー指導に関しては、

4月に、筆者が「やり取りに便利な定型表現シート」として約30の定型表現を集めたものを学習者に配布した。学習者には一通り意味や使い方を確認した後、ペアでやり取りを行う際にいつでも手元に置いて、使いたい表現を使ってみるよう促した。やり取りの後には振り返りシートを使用してペアで振り返りを行った。振り返りシートには、やり取りで実際に使用した定型表現を記録するための項目があり、学習者は定型表現の使用という視点から、自分たちのやり取りの discourse を振り返り、また次のやり取りの planning を行った。

指導の流れ:1つのトピックにつき4授業(トピックは全7種類)

■図1: 各授業のやり取り練習の内容



授業のやり取り練習の内容

Lesson1:

やり取りのトピックとなるALTの悩み事については基本2回リスニングを行い、学習者が希望すれば再度教室全体で聞き取った。その後、時間制限を設げずに学習者はやり取りを行った。2分程度で終わるペアもあれば、5分以上話し続けるペアもあった。やり取り終了後、学習者はモデルである卒業生のやり取りと自分達のやり取りを比較し、振り返りを行った。

Lesson2:

多面的思考力を養うため、ペアそれぞれの意見内容のプラス・マイナス面を考える練習を行った。また、やり取りに便利な定型表現シートを参考にしながら、筆者が意見交換の方法について指導を行った。例えば、相手の意見と関連づけながら自

さらに、意見交換の方法を指導する時間やクラス全体での振り返りの時間には、やり取りを行っている間に筆者が机間指導をしていて見つけた定型表現を使用する際の混乱や誤りをシェアした。また、学習者から筆者が与えた定型表現の使い方について質問があったり、筆者からは与えていなかったが学習者から turn-taking の際に使う表現として「こういう場合はなんと言えばよいのか」という要望があったりした。

3.3.2 各授業でのやり取りの時間

図1に各授業のやり取り練習の内容を示す。

分の意見を述べる際に必要な具体的な表現の指導や、ペアでの意見をまとめるときに必要な表現の指導などである。その中には意見の明確化要求、確認の方法なども含まれる。大部分の学習者は自分の意見を述べることには問題はなかったが、聞き手として相手の意見を理解したことどう伝えるか、やり取りの中で相手と自分の意見を関連づけて発話するにはどうすれば良いのかわからない状態であった。

Lesson3:

やり取り2回目(録画あり)を行い、振り返りを行った。Lesson1での振り返りは2回目のやり取りの planning として使用され、この回での振り返りは、やり取りの discourse に学習者の関心がより向けられた。

Lesson4:

3回目のやり取りと録画を行った。また、筆者が指名した1~2ペアのやり取りをクラス全体でシェアリングし、良い点や真似したい表現を共有した。特にturn takingの指導に関しては、指名したペアのやり取りを使って、「こういう場合はどういう表現を使えば良いのか」と全員で共有する機会とした。

Lesson1からLesson4を通して学習者は自分達のやり取りを事前に書くということではなく、即興的に発話を削ったり付け加えたりする行為はどのペアにも見られた。

3.4 分析方法

本実践の対象者は中学3年生160名であるが、分析の対象とするのはやり取りのトランスク립トを作成できた30名とした。つまり、4月当初のやり取りから15ペア(30名)、そして11月の同トピックでのやり取りから4月と同じ15ペアを対象とした。

3.4.1 事後アンケート

事後アンケートにはスピーチングややり取りに関する質問項目が複数あったが、その中からturn-takingのストラテジー指導に関連する3項目(全て記述式)のみを分析の対象とした。データの質的分析方法として大谷(2007)の提唱するSCAT(Steps For Coding And Theorization)を使用した。

3.4.2 やり取りのトランスク립ト

トランスク립トは、本実践を開始した直後の4月と実践が終了した11月に行ったやり取り(トピックは7つのトピックの1つめ「日本のお土産」)から作成した。実践前と実践後のやり取りの変化を分析するため、4月と11月で同じトピック、同じペアで行ったやり取りを書き起こした。3.2.5で述べた理由から、音声が十分に聞こえ、トランスク립トを作成できたもののみ分析に使用した。分析内容としては、発話量(発話語数), turn-takingに関する表現の使用頻度、使用される表現の範囲、turn-takingの回数、を量的分析に用いた。また、やり取りの質的な変化を見るために、turn-takingのストラテジーの種類やBejarano, et al. (1997)のInteraction Strategiesとの関連に着目して対話の分析を行った。

4 結果

4.1 中学生(A1-A2 レベル)への turn-taking のストラテジー指導が、生徒間でのやり取りの量にどのような影響を与えるか。

生徒間のやり取りの量の変化を示すため、ペアの総発話数、学習者それぞれの総発話数、turn-takingの回数、turn-takingのストラテジーの使用回数について調べた。15ペアの4月と11月の比

表3: 4月と11月の比較表

April										November										
No.	ペア名	分類	総語数	A 総語数	B 総語数	A turn-taking	B turn-taking	A turn-taking strategies	B turn-taking strategies	No.	ペア名	分類	総語数	A 総語数	B 総語数	A turn-taking	B turn-taking	A turn-taking strategies	B turn-taking strategies	
1	a (低・高)		153	45	108	5	6	3	7	1	a (低・高)		160	56	104	9	9	4	13	
2	b (低・高)		136	44	92	12	13	4	6	2	b (低・高)		200	45	155	9	12	1	9	
3	c (高・低)		125	75	50	5	4	4	2	3	c (高・低)		374	315	59	22	21	17	5	
4	d (高・低)		114	62	52	6	7	2	1	4	d (高・低)		118	80	38	10	10	6	4	
5	e (高・低)		106	15	91	5	7	2	7	5	e (高・低)		146	105	41	10	10	9	2	
6	f (中・中)		99	47	52	5	5	1	2	6	f (中・中)		263	126	137	20	19	4	16	
7	g (中・中)		70	30	40	4	4	1	1	7	g (中・中)		116	53	63	8	7	7	4	
8	h (高・高)		234	86	148	10	9	5	4	8	h (高・高)		360	119	241	14	14	9	13	
9	i (高・高)		287	165	122	48	48	13	3	9	i (高・高)		489	252	237	80	82	47	18	
10	j (高・高)		189	59	130	6	7	1	5	10	j (高・高)		338	254	84	27	20	5	0	
11	k (高・高)		367	157	210	13	13	9	16	11	k (高・高)		322	137	185	17	18	5	14	
12	l (高・高)		193	77	116	14	14	5	10	12	l (高・高)		181	103	78	23	22	10	8	
13	m (高・高)		192	76	116	4	5	4	4	13	m (高・高)		224	129	95	13	12	7	7	
14	n (高・高)		176	137	39	8	9	7	1	14	n (高・高)		326	187	139	15	15	18	13	
15	o (高・中)		132	68	64	3	3	2	5	15	o (高・中)		281	175	106	16	15	14	12	
				平均値(M)	171.5	76.2	95.3	9.9	10.3	4.2	4.9					平均値(M)	259.9	142.4	117.5	19.5
				標準偏差(SD)	75.3	42.8	46.1	10.7	10.6	3.2	3.9					標準偏差(SD)	104.9	77.5	62.4	17.1

較を行ったものを表3に示す。なお、4月と11月について同じトピック、同じペアでやり取りを行い、やり取りに時間制限は設けていない。時間制限を設けなかったのは、学習者自身がやり取りの終着点を判断できるようにしたかったためである。

指導当初の4月と指導後の11月の各変数について、それぞれの平均値の差が統計的に有意か確かめるために、有意水準5%で両側検定のt検定を行ったところ、「学習者Aの総語数」は $t(14)=3.23$, $p=0.002$, 「学習者Bの総語数」は $t(14)=1.05$, $p=0.154$, 「Aのturn-taking数」は $t(14)=3.92$, $p=0.0007$, 「Bのturn-taking数」は $t(14)=3.62$, $p=0.001$, 「Aのturn-taking strategies」は $t(14)=2.52$, $p=0.012$, 「Bのturn-taking strategies」は $t(14)=2.24$, $p=0.020$ であり、「学習者Bの総語数」以外の平均値の差は有意であることがわかった。

総語数に関して、15ペア中の2ペア(ペアk, ペアl)を除いて増加した。増加したペアの増加幅は例えばペアi(287語→489語), ペアa(153語→160語)などまちまちである。また、減少した2ペアについては、ペアk(367語→322語), ペアl(193語→181語)である。ペア内で学習者A, Bそれぞれの総語数を4月と11月で比較すると、A,Bのどちらが多く発話しているかという結果はほぼ変わらない。いくつかのペアはAとBの総語数が逆転したが、台本のないやり取りのため起こりうること

だと考えられる。

次に、それぞれのペアの学習者A, Bのturn-takingの回数を見ると、ペアb以外は増加している。どのペアも4月当初から、学習者同士のturn-takingの回数の比率は同程度であり、それは実践後の11月も変わらなかった。これは、やり取りの総語数の増加が、学習者のどちらかが1回のturnで長く話すようになったということではなく、双方の学習者がやり取りの総語数の増加に貢献していることを示している。

また、興味深い点として、表4にあるように、1 turnあたりの語数(AとBそれぞれの学習者の発話語数 ÷ AとBそれぞれの学習者のturn-taking数)を見ると、1ペア(ペアB)以外は明らかに減少しているか、ほぼ同程度ということがわかる。指導当初の4月と指導後の11月の学習者A, Bそれぞれの1 turnあたりの語数について、それぞれの平均値の差が統計的に有意かを確かめるために、有意水準5%で両側検定のt検定を行ったところ、「学習者Aの1turnあたりの語数」は $t(14)=1.48$, $p=0.079$ で有意差は見られず、「学習者Bの1turnあたりの語数」は $t(14)=2.57$, $p=0.010$ となり、有意差が見られた。多くのペアは、実践前は学習者の1回の発話が長めであったが、実践後はそれが短くなり、よりturn takingを頻回に行うようになったことを示している。

■表4: 4月と11月で学習者の1回のturnあたりの発話語数を比較

April					November				
No.	ペア名	分類	Aの1turnあたりの語数	Bの1turnあたりの語数	No.	ペア名	分類	Aの1turnあたりの語数	Bの1turnあたりの語数
1	a	(低・高)	9.0	18.0	1	a	(低・高)	6.2	11.6
2	b	(低・高)	3.7	7.1	2	b	(低・高)	5.0	12.9
3	c	(高・低)	15.0	12.5	3	c	(高・低)	14.3	2.8
4	d	(高・低)	10.3	7.4	4	d	(高・低)	8.0	3.8
5	e	(高・低)	3.0	13.0	5	e	(高・低)	10.5	4.1
6	f	(中・中)	9.4	10.4	6	f	(中・中)	6.3	7.2
7	g	(中・中)	7.5	10.0	7	g	(中・中)	6.6	9.0
8	h	(高・高)	8.6	16.4	8	h	(高・高)	8.5	17.2
9	i	(高・高)	3.4	2.5	9	i	(高・高)	3.2	2.9
10	j	(高・高)	9.8	18.6	10	j	(高・高)	9.4	4.2
11	k	(高・高)	12.1	16.2	11	k	(高・高)	8.1	10.3
12	l	(高・高)	5.5	8.3	12	l	(高・高)	4.5	3.5
13	m	(高・高)	19.0	23.2	13	m	(高・高)	9.9	7.9
14	n	(高・高)	17.1	4.3	14	n	(高・高)	12.5	9.3
15	o	(高・中)	22.7	21.3	15	o	(高・中)	10.9	7.1
平均値(M)			10.4	12.6	平均値(M)			8.3	7.6
標準偏差(SD)			5.7	6.0	標準偏差(SD)			3.0	4.1

turn-takingのストラテジー使用(定型表現の使用回数)についての比較では、程度の違いはあるが、どの学習者も増加が見られる。実際、どのようなストラテジーを使用しているのか、ストラテジーの種類に違いはあるのかについては、次の項で検証していく。

4.2 中学生(A1-A2レベル)へのturn-takingのストラテジー指導が、生徒間でのやり取りの質にどのような影響を与えるか。

本実践においては、turn-takingのストラテジー指導が生徒間のやり取りの質に与える影響としてそれが自分の意見を述べるだけなく、相手の意見に関連づけて自分の意見を再構築し、次の発話に繋げることができるようになるか、という視点から結果を示していく。30本の書き起こしの中から、3ペアを取り上げ、4月と11月のやり取りを比較したい。生徒の発話には多くの誤りがあるが、トランスクリプト上にはそのまま記載してある。また、トランスクリプト中の(括弧)内の表記は、音声が不明瞭なため、筆者の推測が含まれる部分である。(括弧)内に数字が入っている場合は、発話と発話の間の長さを示している。それぞれのやり取りの後には、観察されたturn-takingのストラテジーの分類と、使用された定型表現の表を作成した。使用された定型表現の中には、「やり取りに便利な定型表現シート」上の表現そのままのものもあれば、学習者がうろ覚えで使用しているものの、文脈に合わせて多少表現を変更しているものもある。シート上の表現そのままでなくとも、turn-takingのストラテジーとして使用しているとみなされる定型表現は全て取り上げた。また、中学校入学以来の授業中に身につけてきた極めて短い相槌もturn-takingのストラテジーの一つとした。これは、極めて短い相槌によってもturn takingが起きる場合があるからである。

4.2.1 やり取りの質の変化 事例①

ペアa(表3、No1、分類は低・高)は、男女のペアである。ALTから故郷の家族や友人にあげる日本のお土産は何がいいかという相談を受けてやり取りを行っている。相談の内容の詳

細は資料1を参考にしてほしい。トランスクリプト中の太字下線部がturn-takingのストラテジーとして指導した定型表現を示し、網掛けをしてある部分は、Bejarano, et al.(1997)の示すInteraction Strategies(薄灰色網掛部分···Modified-Interaction Strategies、濃灰色網掛部分···Social-Interaction Strategies)の部分である。turn-takingのストラテジーとしての定型表現と、2.1.1で述べたBejarano, et al.(1997)のインタラクション・ストラテジーとの関連については、指導した定型表現がそのままインタラクション・ストラテジーとして機能する時もあれば、定型表現に留まらず、学習者がインタラクション・ストラテジーを用いることもあった。特に、Social-Interaction Strategiesに含まれる“Elaborating”，“Facilitating flow of conversation”，“Responding”，“Seeking information or an opinion”，“Paraphrasing”に関しては、定型表現の使用もあったが、文脈に合わせて様々な表現が見られた。

ペアaのやり取りの特徴としては、英語力の高い学習者Bが終始やり取りをリードしている。4月と11月両方のやり取りで定型表現が頻繁に出てくるが、11月には「相手が話し続けるのを促す」ストラテジーを4月より多く使用していることがわかる。また、Bejarano, et al.(1997)の示すInteraction Strategiesを見てみると、4月は[Seeking information or an opinion]と[Responding]のストラテジーが目立つが、11月にはそれらに加えて[Elaborating, Facilitating flow of conversation by repeating, Paraphrasing]というストラテジーを使用している。このことから、「意見を求める→答える」を繰り返すやり取りから、学習者同士が協力して説明しあったり言い換えたりすることで、より豊かなやり取りの内容が展開されたと言えるであろう。

①【ペアa(4月)】

B: What do you give the souvenir for her family and friends? So, which do you think better sweets or stationery?

A: Ah:: I think sweets are better. My- *dorayaki* (is the best).

B: Dorayaki is good (.....). **Why do you think so?** [Seeking information or an opinion]

A: Ah it's has many flavor. So, they enjoy. It's makes (.....) enjoy- easy to feel Japanese culture. It's Japanese taste.

B: Oh, that's maybe true. But it is a little be fat, so might be not so good for them. [Responding] I think stationery is better. For example, a notebooks and pencil. So, I recommend notebooks with (.....).

A: **Why do you think so?** [Seeking information or an opinion]

B: And, Japan is famous for anime. Also, notebooks is useful for studying and working.

A: But she can't-(2) she can't enjoy (.....) ちょっと she(.....) anime characters. [Responding]

B: あー yeah. That's right. [Responding] Ah:: so **how about Doraemon?** [Seeking information or an opinion]

A: Oh,

B: Doraemon is very famous in the world, and Toyama is famous for Doraemon. So, I think Monika should buy notebook with Doraemon prints.

■表5: ペアa (4月)で観察されたturn-taking ストラテジーの分類

相手が話し続けるのを促す	Oh.
発話権を得る	Ah,...,/ That maybe true, but.../ That's right.
自分が話した後, 相手に話してもらう	Why do you think so?/ How about Doraemon?
意味交渉(確認)	
発話権を保持する	And,... / So, ...
発話権を譲る	Why do you think so?
相手に割って入ろうとしたが, 止める	
発話を断る	

①【ペアa(11月)】

A: What is your idea?

B: My idea is a eraser of Mt. Fuji. **Do you know?** [Seeking information or an opinion]

A: Yes.

B: Oh, ah.... It looks like normal eraser at first, but ah... it be-it will be a shape and color of mountain. By using it.

A: Mt. Fiji is very popular in Japan. [Elaborating]

B: Yes. So, we can touch Japanese culture. **So, what do you think so?** [Seeking information or an opinion]

A: Ah...my favorite, my best idea is *wagashi*.

B: Oh, *wagashi*. [Facilitating flow of conversation by repeating]

A: *Wagashi* is a Japanese traditional sweets.

B: Ya.

A: And they are so excellence and small, but also they are cheap, *wagashi* in Japan.

B: Oh, I know. So, Monika's family likes eating and trying new things. [Elaborating] so, wagashi is a good idea, but they are overweight she said, so *wagashi* is a little heavy for them.

次頁へ続く

①【ペアa(11月)】

前頁より続く

A: I see. I see.

B: So, which idea is better? Seeking information or an opinion

A: Ah...I think, I sure your idea is very nice idea.

B: So, our opinion is she should buy the eraser of Mt. Fuji? Paraphrasing

A: Ya.

B: Yes, OK.

■表6: ペアa (11月)で観察されたturn-taking ストラテジーの分類

相手が話し続けるのを促す	Ya./ I see, I see.
発話権を得る	Ah..../ Oh, I know./ Wagashi is a good idea, but..../ I think....
自分が話した後、相手に話してもらう	Do you know? / What do you think?
意味交渉(確認)	
発話権を保持する	So,...
発話権を譲る	Which idea is better?
相手に割って入ろうとしたが、止める	
発話を断る	

4.2.2 やり取りの質の変化 事例②

ペアm(表3, No13, 分類は高・高)も、男女のペアである。ALTから故郷の家族や友人にあげる日

本のお土産は何がいいかという相談を受けてやり取りを行っている。

②【ペアm(4月)】

B: What's kind of (1) goods or what's kind of goods or souvenir should I get for my family and my friends?

A: I See. Japanese sweets is better, (.)is better. Because it is delicious, we can buy only it in Japan.(1)

And it looks beautiful so: we can enjoy (eating) delicious.

B: Oh, Oh: That's (1)a good idea. Responding But I think(1) Japanese sweets is(1) No, Japanese sweets can't eat,

can't eat, hm? Can't keep long time, えーっと, I think, え, Japanese sweets can't bring abroad.(1)

Oh: So I think(2)my, my (Favorite), 違う, I think Japanese (...)scissors best. Japanese (sword) is (1) the umm (1) hm?

Japanese (...)scissors oh: it can't buy it (.) it can't, 違う, we can't buy it in other countries. Oh: So, I think it is better and Japanese sword is Japanese(1) culture. So, We can (1) feel in Japanese (1) if we are in abroad.

A: I think foreign, ah (1) foreign people? Likes Japanese culture. For example, Bushi and Ninnjya. So, it is very good idea, (5) And it is rare.

B: Umm.

A: We can buy (1) it only in Japan. (1) It is good way we decided (1) this.

B: We decide...? Checking for comprehension and clarification by repeating

A: We decided to buy it.

B: Yes!

■表7: ペアm (4月)で観察されたturn-taking ストラテジーの分類

相手が話し続けるのを促す	
発話権を得る	I see./ Oh, that is a good idea.
自分が話した後、相手に話してもらう	
意味交渉(確認)	
発話権を保持する	And,.... / So, ... / For example,...
発話権を譲る	
相手に割って入ろうとしたが、止める	
発話を断る	

②【ペアm(11月)】

A: What souvenir are good for Monika?

B: Oh, I will...I will recommend *Momiji-Manju* for her. It is very delicious.

A: Where...Where can we buy it?

B: Ah...*Momiji-Manju* can buy in Hiroshima prefecture.

A: Ah.

B: *Momiji-Manju* looks like *Momiji*, *Momiji*'s shape.

A: Oh, that's very cute. [Responding] But I think foreign people may- foreign people may, but, be able to eat Japanese food because Japanese... taste of Japanese food is very unique. So, I recommend *Matcha*-sweets. For example, *Matcha*-Cookie, *Matcha*-Chocolate. Cookie=

B: =Oh.

A: Cookie and chocolate is eaten in foreign country, so they can ah... they, so it is easy to eat for them, they.

B: Oh, your idea is so good. [Responding] Ah...but, my Momiji-Manju is also good because *Momiji-Manju* has many kinds of tastes. [Elaborating] For example, custard, *Azuki*, *Matcha*, and so on, so my idea is also good.

A: I see, *Momiji-Manju* is a good food -is *Momiji-Manju* are?

B: It is not happy?

A: Ah, I see?

B: Delicious healthy food.

A: Uh, healthy. [Facilitating flow of conversation by repeating]

B: *Matcha*-Cookie is delicious.

A: I think...I think *Matcha*-Cookie and *Matcha* Chocolate is we can buy them in foreign country. Maybe. so, *Momiji-Manju* is good.

B: Let's together our idea. [Facilitating flow of conversation]

A: So, our idea is recommend *Momiji-Manju*.

B: I think my idea and your idea...mix. Let's mix our idea.

A: Oh, two of them give family or friend? [Elaborating]

B: So, I will recommend *Matcha* taste *Momiji-Manju*.

A: Ha-Ha. It is good. [Responding]

B: So, Let's recommend for her.

A: Yes.

■表8: ペアm (11月)で観察されたturn-taking ストラテジーの分類

相手が話し続けるのを促す	Ah./ I see./ I see?/ It is good.
発話権を得る	Oh./ Oh, that's very cute./ Your idea is so good./ My Momiji-Manju is also good because,.../ Let's together our idea./ So,...
自分が話した後、相手に話してもらう	
意味交渉(確認)	
発話権を保持する	So... / For example...
発話権を譲る	
相手に割って入ろうとしたが、止める	
発話を断る	

ペアmは英語力の高いペアである。4月当初より、発話権を得るための表現を使用し、やり取りに比較的積極的だった。また、学習者Bに顕著に見られるように一回の発話時間が長く、途中で内容に不明瞭な部分が出ているが、聞き手である学習者Aは気に留めていない。また、最終的には学習者Bの提案した日本刀がお土産として推薦されることになったが、学習者Aの提案した和菓子はBに否定されたまま十分な話し合いを行われずにやり取りが終了した。一方、11月のやり取りを見てみると、turn takingを頻繁に繰り返しながら、発話権を得る際には、相手の意見の良い面を認めた上で自分の意見を展開している。そして、最終的には2人の意見の良いところをまとめて合意形成を図ることに成功している。やり取りの最終段階となる合意形成の際に使う表現("Let's

put our ideas together."など)については、意見交換の方法について全体に指導する際に、定型表現のみ指導するのではなく、合意形成にいたるまでのステップも指導を行った。相手の意見を双方で確認して、両方の意見の良い部分を合わせるのか、片方のみの意見を採用するのか、その理由も含めて話し合いを行うことを指導した。また、4月には見られなかった、相手が話し続けるのを促すストラテジーにつながる定型表現を使用するようになっていることも特徴的である。

4.2.3 やり取りの質の変化 事例③

ペアh(表3, No8, 分類は高・高)も、男女のペアである。ALTから故郷の家族や友人にあげる日本のお土産は何がいいかという相談を受けてやり取りを行っている。

③【ペアh(4月)】

A: 最初の質問分かった?

B: I think rice cracker is good. Because rice cracker can keep good condition for a long time.

A: あー。

B: So, if(2) Ms. Monika(2) えっと, go back-go back to Hungary a- for a long time, their- her parents can eat it if- when rice cracker fresh ?

A: I think- えっと, I think Japanese cake is good. えー , Because it's beautiful.

B: あー。

A: えー (6), えっと, Ms. Monika's family and friend enjoy(...) and it's sweets. So-(4) えー , So, we can eat – eat Japanese cake easily. And, rice cracker is(2) hard.

B: Hard?

A: Hard? So, it's not good for the tooth. So- but Japanese cake can- cannot keep condition?

B: あー。

A: So, I think rice cracker is(2)

③【ペアh(4月)】

前頁より続く

B: Good? [Giving assistance]

A: Better.

B: あー, Better. [Facilitating flow of conversation]

A: Better than Japanese cake.

B: あー::: Japanese cracker is, (4) Japanese cracker is but beautiful not beautiful. Japanese cake is beautiful,

and they have many kind of color, pink and yellow. Many colors has- Japanese cake has many color.

So, Ms. Monika will – will be happy if i – we give her Japanese cake. So, I think Japanese cake is better(5)

And rice cracker will will– I think rice cracker sell in many place. [Elaborating]

A: So, rice cracker is – rice cracker is easy to gets it. Rice cracker than- more than Japanese cake.(3)

And rice cracker is cheap and light, so: it's good. [Elaborating]

B: Rice cracker is made from rice so we can make – make it at home. But Japanese cracker – Japanese cake –

Japanese cake – If I make Japanese cake. And we need many: many: many things. So Japanese cake is good

[Elaborating]

A: Is good.

表9: ペアh (4月)で観察されたturn-taking ストラテジーの分類

相手が話し続けるのを促す	
発話権を得る	So, ...
自分が話した後、相手に話してもらう	
意味交渉(確認)	
発話権を保持する	And,.... / So, ...
発話権を譲る	
相手に割って入ろうとしたが、止める	
発話を断る	

③【ペアh(11月)】

A: She-Ms. Monika said she wants to buy something to give, gives her family and friends a souvenir.

[Checking for comprehension and clarification]

B: Yes.

A: So, what do you recommend to her?

B: Ah, I want to recommend to her Japanese cakes. Ah...I Think it' a little expensive, but we...can. buy – she can buy a little. I think Japanese cake is – Japanese traditional – Japanese cake is Japanese traditional culture.

So, Ms. Monika and her friend or family will be glad to receive it, and it's -Ms. Monika says, "her family is overweight", but a little Japanese cake, they don't-they will don't overweight if they eat a little Japanese cake. So, I think Japanese cake is good.

A: I think so, I see, I see. But, I think Japanese cake is – Japanese cake will be, become bad ...

B: Can't keep? [Paraphrasing]

A: Can't keep good condition. So, I think rice cracker is better=

B: =Ah...

次頁へ続く

③【ペアh(11月)】

前頁より続く

A: Because it's light and little healthy and cheap, so can keep longer. So, rice cracker is perfect for souvenir. I think.

B: Oh, I think your idea is good. [Responding] But rice cracker can- we can – rice cracker is – a rice cracker can make not only Japan, and we can make – she can make her country in her home, we can make ourselves and she can make sheselves, [Elaborating] So I think – I think rice – I think, than many kinds of rice cracker we should buy many cracker – many – she should buy many kinds of rice cracker. *Shoyu* and=

A: =Salt? Enjoy the taste? [Elaborating]

B: So, I think she should buy many kinds of rice cracker and give.

A: I think it's good [Responding], Also buy rice cracker and Japanese cake and give both of them.

B: Oh, both of them? [Facilitating flow of conversation by repeating]

A: I think it's good.

B: Ah, we should give both of them?

A: We should recommend to give both of them. [Paraphrasing]

B: Ah. Yes.

A: I think so.

B: So, she choose which is good.

A: Not choose. Don't choose. [Responding]

B: Both of them give her family or friend? [Paraphrasing]

A: I think so.

B: Ah, I think so too. [Responding] Both of them has good points , so if she give both of them, their. family and friend are glad-will be glad. [Elaborating] So, let's recommend this opinion?

A: Yes.

B: OK.

A: Thank you.

B: Thank you.

表10: ペアh (11月)で観察されたturn-taking ストラテジーの分類

相手が話し続けるのを促す	OK.
発話権を得る	So,/ Ah,... I think so,/ I see, I see./ I think your idea is good, but..../ I think it's good./ Ah, I think so too.
自分が話した後、相手に話してもらう	
意味交渉(確認)	
発話権を保持する	
発話権を譲る	What do you recommend to her?
相手に割って入ろうとしたが、止める	
発話を断る	

ペアhも英語力の高いペアである。4月のやり取りの前半には日本語も混じっているが、後半にはそれぞれの意見を聞いて自分の意見と比較しながらやり取りを展開しようとしている。特に学習者BはBejarano, et al. (1997) のInteraction

Strategiesの一つである[Elaborating]を用いてやり取りの内容を深めようとしていることがわかる。吉崎(2022)はElaboratingがInteraction Strategiesの中でも中学生には使用が難しいことを述べているが、このペアは学習者A, B共に

意欲的にやり取りの内容を深めようとしている。一方で、ペアhのやり取りの後半は、意見が交錯し、お互いがどこまで相手の意見を理解し、受け入れようとしているのかわからないまま終了している。最終的に双方の意見をまとめ、合意した経緯も見られない。11月のやり取りを見てみると、turn takingがより頻回に行われていることがわかる。そして、turn takingの際に用いる定型表現によって、発話者がその後に何を言おうとしているのか、が相手に伝わりやすくなっている。特に、発話権を得るためのturn-takingのストラテジーが、Bejarano, et al.(1997)の唱えたInteraction Strategiesの使用を導いていると言える。中学生にとって、turn-takingのストラテジーとしての定型表現を使用することは、やり取りの話し手と聞き手の役割を適切なタイミングで果たしながら、今自分と相手が何を話しているのか、双方がどこまで理解し、相手の発話内容についてどう考えているのかを示しながらやり取りを進めることを助けてくれる鍵となることが考えられる。

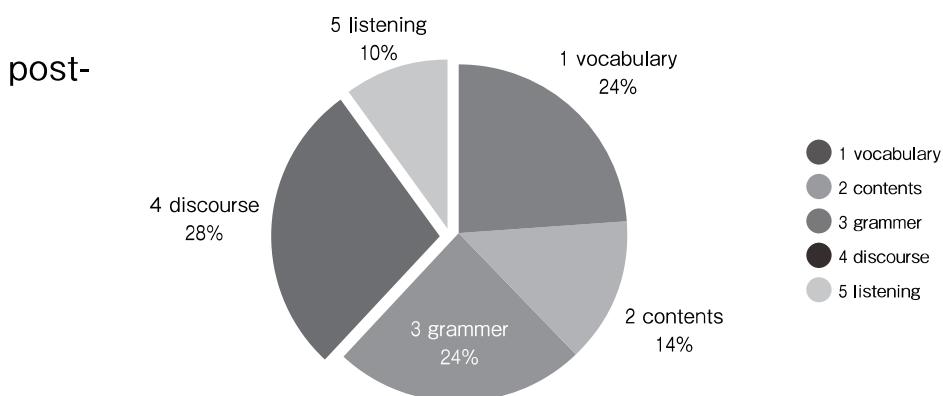
5 考察

5.1 中学生(A1-A2レベル)へのturn-takingのストラテジー指導が、生徒間でのやり取りの量に与える影響

4.1に記載したように、本実践を通してやり取りの量(総発話数)は増える傾向にあった。これについては、turn-takingのストラテジーの指導が一つの要因であったと考えられるが、本実践

では同じトピックでやり取りを3回繰り返す過程や、それぞれのやり取りの後に振り返りの機会が設けられたことも発話量が増えた大きな要因であると考えられる(吉崎, 2022)。よって、やり取りの量が増加したことがturn-takingの指導によると断定することはできない。

次に、1ターンあたりの発話量が指導前よりも減少する傾向にある点について、そもそも、なぜ指導前よりも発話量が少なくなるのだろうか。これは、中学校の英語授業現場では入学当初から自己紹介などの「発表」領域を教員が意識的に指導することが多いことに一つの要因があると考えられる。「発表」領域の指導は、一定の型(Form)が生徒に与えられることが多いため生徒の記憶に残りやすい。本実践に参加した学習者は、入学当初から授業の中でやり取りの練習に慣れている中学生である。そのような学習者でも、自分の意見や考えを発話する場面になると、自分が相手に伝えたい内容を全て一回のターンで言いきることが多かった。その状態は、やり取りの体裁を取りつつ、実際はペアで「ミニ意見発表会」をしているようなものである。学習者は「発表」領域で学んだことを、そのままやり取りに応用しているのである。そこに欠けているのは、日本語でのやり取りならば日常的に行っている、相手が自分の話す内容を聞いて理解してくれているのか、相手は何を考えながら自分の話を聞いているのか、この対話はどう展開していくんだろう、といった意識である。ここで、本実践の学習者のやり取りに対する意識(「やり取りをする際に最も難しいことは何か」)を調査した事後アンケートの結果を図2に示す。



■図2: やり取りをする際に最も難しいことは何か(事後アンケート n=153)」(吉崎, 2022)

図2が示すように、本実践後、28%の学習者がやり取りの discourse(学習者には「やり取りの自然な流れ」として実践期間中に指導)に、そして10%の学習者は listening に最も難しさを感じるようになったことがわかる。これは、相手の話をよく聞いて理解する重要性に気づいたこと、そして自然なやり取りの discourse に対する学習者の意識が高まったことを示している。学習者は実践を通して自分達のやり取りに十分満足しているわけではなく、英語でもっと自然な意見交換のやり取りを行いたいと考えるようになったと言えよう。

さらに、今回分析できたペアを英語力で「高・高ペア」「中・高ペア」「中・中ペア」「低・高ペア」に4分類した結果、どの分類でもやり取りの量が増加傾向にあった。本研究は、実験群のみで統制群を設定していないが、今回分析対象となったペアに関しては、学習者の英語力の差で turn-taking のストラテジーの指導の効果に差が出たとは考えられない。これは、どの学習者も自分が使用したい、または使用できる定型表現を選んで使うことができたためと考えられる。一方、学習者の英語力の違いで差が出てくると考えられるのは、使用するストラテジーの種類や使用幅、そしてやり取りの内容(質)であろう(次項参照)。

5.2 中学生(A1-A2レベル)へのturn-takingのストラテジー指導が、生徒間でのやり取りの質に与える影響

まずは、事後アンケートの中の「やり取りをスムーズに進めるために意識するようになったことはあるか(記述式回答)」という項目の結果を SCAT 分析したものを示し(表11)、学習者のやり取りに対する意識を考察した。大谷(2007)によれば、SCAT 分析はアンケートの自由記述欄などの比較的小さな質的データの分析にも有効で、言語データをセグメント化し、4ステップのコーディングと、そのテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述する手続きからなる分析手法である。

学習者の回答は大きく分けて6種類に分類された。①自分の意見を相手に理解してもらうために何ができるか考える必要性、②自分と相手の意見を比較し、関連付けを行うために最後まで相手

の話を聞くが、長すぎる間があかないように聞くこと、③相手の発話内容を正確に理解するための意味交渉の大切さ、④ターン交代をスムーズにするための具体的方策としての定型表現の使用。1回のターンの長さ・自分のターンの保持や終了のタイミングに対する意識の上昇、⑤Active Listener として相手に働きかける場面の増加、⑥英語の得意な片方ばかりが話したり、尋問スタイルになったりしない自然なやり取りの追求、その方法を考えること、である。

①～⑥の学習者の回答を2つに大別すると、(1)学習者がやり取りの中で、相手に理解してもらいたい、相手が話している内容を理解して自分の考えと比較したい、そのためやり取りの際には話し手としてだけではなく聞き手として何をするかを意識する必要がある、と考えるようになった側面と、(2)適切なターンやポーズ(間)、自然なやり取りの追求を意識するようになった側面、が考えられる。(1)について、学習者が聞き手として何をするか意識している様子は、backchannels の使用の変化でも確認できる。backchannels とは、やり取りの中で聞き手が話の内容への関心や理解度を話し手に伝えるために発する音声で、“hm” “oh” “uh huh”などがある(Clancy, Thompson, Suzuki, & Tao, 1996)。日本語は英語に比べて backchannels の使用頻度が高い(Clancy, Thompson, Suzuki, & Tao, 1996)が、例えば4.2.3事例③のペア h の4月のトランскript を確認すると、日本語または英語での backchannels が多い。母語である日本語でのやり取りの影響が見られる。実践当初はペア h のように日本語の backchannels を英語でのやり取りに混ぜて使用するペアも多かった。本実践を通して英語のやり取りの中に日本語の backchannels を持ち込む学習者は減少し、定型表現の中に reactive expression とも呼ばれる “Yeah”, “Exactly” などの使用が見られた。本実践に参加した学習者に限らず、中学生は聞き手として相手に反応することが大切だと理解していても、日本語の backchannels の使用感覚で英語でのやり取りを行うことが多い。英語のやり取りで聞き手がどのように反応すれば良いのか具体的に指導する必要がある。このような指導は中学校の英語教育現場においてあまり重要

■表11：やり取りをスムーズに進めるために意識するようになったことはあるか(記述式回答をSCAT分析)

回答者	テキスト	(1) テクストの中の 注目すべき語句	(2) テクスト中の 語句の言い換え	(3) 左を説明するような テクスト外の概念	(4) テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
ペアa (A)	難しい言葉は言わない。考えを持つておくようすること。	難しい言葉、考えを持つ	相手に伝わる言葉、自分の考え	伝わることの大切さ	相手に理解してもらうための工夫。
ペアa (B)	文章の塊で話すのではなく、文単位で話す。話者を交互に入れ替える。	塊でなく文単位で話す	話しそぎない、ターン交代	発表とやり取りの違い	発表から学び始める弊害。一方的に話してしまう習慣からの脱却。
ペアb (A)	相手の言っていることだけでも理解するようにした。	相手の言っていること	聞き手としての役割	話し手としての自分に不安、聞き手としての貢献	苦手な生徒が相手の意見を理解するための意味交渉
ペアb (B)	相手に同意や意見はないか呼びかける表現を使うことを意識した。	呼びかける表現	理解の確認	話し手は一方的に話し続ける役割ではない	話し手はターンを保持したまま、聞き手に働きかける
ペアc (A)	お互いに何も喋らない空白の時間をつくることを意識するようになった。しーんとなりそうだなど気づいた時になるべく自分から話をつなげようとした。	空白の時間を作らない、自分から話す	間への意識、自分の貢献	silent pauseへの意識	適切な間、間を作らない方法
ペアc (B)	「あなたはどう思いますか」や相手の意見に対して質問をする。	質問	相手への興味を示す、相手にターンを譲るタイミング	相手への配慮、ターンの開始と終了のタイミング	自分自身のターンの保持、終了への意識
ペアd (A)	相手の話をよく聞く。	相手の話を聞く	聞き手としての役割	相手の話をよく聞く必要性	問題解決型トピックでは相手の意見を理解する必要性が生まれやすい。
ペアe (A)	ざっくりとした構成を頭の中で作ること。ボキャブラリーを増やしたり、習った定型表現を積極的に使うこと。	ざっくりとした構成を頭の中で、定型表現	書くことの弊害、やり取り前の準備、ターン交代の具体的なきっかけ	正確さよりも相手との関連	相手の発話を予測。やり取りのdiscourseを考慮。
ペアe (B)	定型表現をたくさん覚えた。	定型表現、	ターン交代の具体的なきっかけ	ターン交代の方法	ターン交代をスムーズにするための具体的方法に定型表現が追加
ペアf (A)	話す前から原稿を作ってしまうとその通りにしか話せなくなるのでなんとなく何パターンか頭に浮かべるだけにする。	何パターンか頭に浮かべるだけ	書くことの弊害、やり取り前の準備	内容重視、相手の発話内容との関連考慮	やり取りの即興性は、相手の発話との関連が生まれるところに求められる。2nd move以降。
ペアf (B)	複雑な文を避ける。	複雑な文	意思疎通	相手にわかってもらうこと、一度に全てではなく複数回で、シンプルに	相手に理解してもらうための工夫。
ペアg (A)	意見を言い終えた後に相手に聞く。	相手に聞く	ターン交代の具体的なきっかけ		ターン交代をスムーズにするための具体的方法を複数種類獲得
ペアg (B)	相槌を打つ。相手の意見を踏まえて発言する。	相槌、相手の意見を踏まえて	聞き手としての役割、相手の意見の重視	意見の関連付け	自分と相手の意見を比較し、関連付けを行う。そのため最後まで聞く。
ペアh (A)	ターンを取るために、自分の意見が起きるきっかけと終着点をしっかりと作ること。	きっかけと終着点	ターン交代	ターン交代の方法	自分自身のターンの保持、終了への意識
ペアh (B)	沈黙をなるべく作らないように、うまく会話が繋がるようにした。	沈黙を作らないよう	間への意識、自分の貢献	silent pauseへの意識	適切な間、間を作らない方法

次頁へ続く

■表11：やり取りをスムーズに進めるために意識するようになったことはあるか(記述式回答を SCAT 分析) 前頁より続く

回答者	テキスト	(1) テキストの中の 注目すべき語句	(2) テキスト中の 語句の言い換え	(3) 左を説明するような テキスト外の概念	(4) テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
ペアI (A)	定型表現を使う。 質問をする。	定型表現、質問	ターン交代の具体的なきっかけ	ターン交代でよく使われる表現、パターン	ターン交代をスムーズにするための具体的方法に定型表現が追加
ペアI (B)	リアクション、ターンの数や長さ、つなぐ言葉。	リアクション、つなぐ言葉	反応、関連付け	やり取りを俯瞰的に考える。	理想的なやり取りの追求。
ペアj (A)	意見をよく理解できない時や自分の捉え方に不安だったら,~,right?や~,isn't it?などで繰り返して確認。	繰り返して確認	相手の意見の確認	問題解決型は相手の意見を正しく理解していないとやり取りできない。	問題解決型のやり取りは意味交渉の必要性が高い。
ペアj (B)	相手が話しているときに相槌を打つたり言葉が詰まっているときにサポートしたりすることを意識するようになった。	相槌、サポート	相手を助ける、協力	話しやすい環境作り、聞き手の役割の拡大	聞き手の果たす役割の重要性が高まる。Active listenerとして働きかける場面の増加
ペアk (A)	相手の意見を自分の意見にプラスすること。相手の意見を最後まで聞き、その間に自分の意見をまとめる。	相手の意見を最後まで聞く	相手意識、聞き手の役割	意見の関連付け	自分と相手の意見を比較し、関連付けを行う。のために最後まで聞く。
ペアk (B)	相手が大体話したいことを話せたか考え、自分が話すことで相手を遮らないようにした。	相手が話せたか	相手意識、聞き手の役割	相手の意見を最後まで聞く、割り込みをしない	日本語でのやり取りのパターンの影響
ペアI (A)	自分のターンの時は最後まで話す。チャンスがあれば自分も話に入る。	チャンス	ターンの意識	ターンの保持、ターンの獲得	ターンの獲得に不慣れであるが、その方法を探っている。
ペアI (B)	つなぎの言葉を定型表現シートを使ってやってみること。	定型表現	ターン交代の具体的なきっかけ		ターン交代をスムーズにするための具体的方法に定型表現が追加
ペアm (A)	話し手と聞き手が交互になるように、一人がずっと喋ることがないように。	話し手と聞き手が交互に	ターン交代	やり取りは双方のターンが平等になるように。	理想的なやり取りの追求。英語の得意な片方ばかりが話したり、尋問スタイルになったりすることのないように。
ペアm (B)	自分が話すのと聞くのと両方を積極的にした。	話すのと聞くのを両方	話し手としての役割、聞き手としての役割		ターン交代をスムーズにするための具体的方法に定型表現が追加
ペアn (A)	定型表現を積極的に取り入れることを意識するようになった。	定型表現	ターン交代の具体的なきっかけ		ターン交代をスムーズにするための具体的方法に定型表現が追加
ペアn (B)	相手に問い合わせをする。内容を発展させる。相手の話に対して相槌を打つ。	問い合わせ、相槌	ターン交代の具体的なきっかけ		聞き手の果たす役割の重要性が高まる。Active listenerとして働きかける場面の増加
ペアo (A)	リアクションを十分にとる。具体的な経験などを話す。わからなかった、聞き取れなかつたら素直に聞き返す。	リアクション	聞き手としての役割	vactive lysterとしての聞き手	聞き手の果たす役割の重要性が高まる。Active listenerとして働きかける場面の増加
ペアo (B)	自分の意見をはっきりと持てて話す。	意見をはっきり	意見内容		自分の意見の明確化の必要性。

視されていないが、本実践の学習者の意識の変化に見られるように、Active Listenerへの第一歩であると言える。(2)の側面に関しても、turn-taking のストラテジー指導の成果と言えるであろう。Al-Ghazali and Alrefae (2019) は silent pauses を少なくする指導の必要性を唱えているが、本実践の学習者のような中学生がやり取りを行う場合、ポーズ(間)が生まれてくることは避けられない。このポーズを turn-taking のストラテジー指導を行うことで、学習者が不自然だと感じない長さやタイミングにできることがわかった。

次に、事後アンケートの中で学習者が回答したやり取りの際によく使用した定型表現の一覧(表12)を示す。

生徒に与えた定型表現シートでは turn-taking のストラテジーで定型表現を分類したが、表12にある学習者の回答から分かるように実際に彼らが頻繁に使用したものと全く使用されなかつたものに大きく分かれた。表12は生徒がやり取りの際に頻繁に使用した定型表現なので、頻繁にではないが使用したことのある定型表現も確かに存在する。しかし、使用範囲として挙げられるのは、表12に示したカテゴリーであると言える。

つまり学習者に与えた定型表現シート上の「発話を断るための定型表現」と「話に割って入ったが、相手に話を戻したいときの定型表現」は全く使用されなかったのである。これは、学習者同士の人間関係維持に働く意識と、そもそも相手の発話途中に割って入り自分が発言することに日本語でも不慣れであること(「人の話をきちんと聞きなさい」という学校教育の影響)が要因として考えらえる。Setiajid, et al. (2020) はインドネシアの EFL 環境の教室において教師一生徒間のやり取りの中でどのような turn-taking のストラテジーが使われているか観察した結果、Stenstrom (1994) の挙げたすべてのカテゴリーのストラテジーが使用されていたが “Meta-comments” と “Giving up” の使用は見られなかったと述べている。本実践では、Stenstrom (1994) の挙げた発話権を得る際の “Alerts” や “Meta-comments” のストラテジーを使用して相手の話に割って入る実態は見られなかったが、それ以外のカテゴリーは使用されていた。

それでは、学習者がもっと使用したかったができなかった定型表現はどれだろうか。事後アンケートで回答されたものを表13として挙げる。

■表12: やり取りの際によく利用した定型表現一覧(事後アンケートの回答より)

相手が話し続けるのを促す定型表現 I know./ Why do you think so?/ I'm with you./ Me too./ Nice idea./ That's nice./ Yes./ Exactly./ I see./ That sounds great./ I know what you mean./ It's good./ Your idea is good./ Oh, I see.
発話権を得るための定型表現 I think so too./ In my opinion,/ I agree./ That's right./ I agree with you./ That's good./ That's a good idea, but ~./ It's true that~, but~./ I see your point, but~./ I agree with you in that point./ Can I go ahead?/ From my point of view~/
自分が話した後、相手に話してもらうための定型表現 How about you?/ What do you think?/ ~, And so on./ Don't you think so?
意味交渉(確認)のための定型表現 ~, Right?/ Can you say that again?/ You think~.
発話権を保持するための定型表現 So, ~/ In addition,~/ And~.
発話権を譲るための定型表現 Go ahead./ Do you have any idea?/ After you./ Please go ahead.
相手に割って入ろうとしたが、止める際の定型表現 No, no go on.

■表13: やり取りの際にもっと使用したかった定型表現一覧(事後アンケート的回答より)

相手が話し続けるのを促す定型表現 Why do you think so?/ Lucky you./ No way./ That sounds great./ And then?
発話権を得るための定型表現 That may be true./ I see your point, but~./ You said that~./ From my point of view~./ It's true that~, but~./ That's why~./ That reminds me of~./ In my opinion, ~/ Do you think so?/ Can I say something?/ That's a good point, but~./ What I wanted to say was~/ In fact~.
自分が話した後、相手に話してもらうための定型表現 Do you agree~/ You haven't said anything yet.
発話権を保持するための定型表現 Furthermore./ Besides./ For example, A, B and C./ In addition,~/ Not only that, but~.
発話権を譲るための定型表現 How do you feel about~/ Don't you think so?/ Sorry. What were you saying?/ That's all I want to say.
発話を断るための定型表現 I think you covered everything.

表12と表13を比較すると、やり取りの際によく使用された定型表現と、使用したかったができなかつた定型表現について3つのことが言える。1つめは、本実践の学習者は1つのカテゴリーで使いやすい定型表現を獲得すると、その表現を多用したことである。他に表現を知ってはいても、使い慣れた表現を使用する傾向があった。例えば、発話権を得るための定型表現では、表12と表13の両方に出てくる定型表現が多いことからもこのことが窺える。今回の指導過程の中のLesson2 意見交換の方法についての指導の場面や、Lesson4 全体でシェアリングの場面では、筆者が学習者とトピックについてやり取りを行い、teacher talk を通じて定型表現の使用法について指導を行った。先行研究にあるように teacher talk の影響力は大きく、teacher talk で取り上げた定型表現がその後の学習者のやり取りに使用されることが多くあった。しかし、なかなか定着しない表現も散見された。例えば、発話権を得るための定型表現カテゴリー内の “That reminds me of” という表現は授業中に筆者がよく用いていたが、学習者には定着が難しかった。2つめは、指導機会の足りなかったものは学習者には使えないということである。例えば、表13にある発話権を保持するための定型表現はどれも指導機会

が少なく、学習者にとってはどのように使えばよいのか不安があったのではないかと考えられる。3つめは、表12にある意味交渉のための定型表現のカテゴリーが表13にはないことから、本実践の中で学習者は意味交渉の必要性を実感し、何度も繰り返し意味交渉に関わる定型表現を使用したことが考えられる。

最後に、turn-taking のストラテジー指導がどうやり取りの質に影響したかということについて、Bejarano, et al. (1997) が示した Interaction Strategies との関連について考察する。Bejarano らは Interaction Strategies を Modified-Interaction Strategies と Social-Interaction Strategies の2つに大別し、その指導の必要性と効果を訴えた。しかし、これらを具体的にどのようにして日本の中学校の英語教育現場で指導していくか、ということについて触れている研究は見つからない。特に Social-Interaction Strategies に関しては、どの言語にも見られるものであることから、具体的な指導法が見えづらいところである。Social-Interaction Strategies を使用できるようになれば、自分と相手の意見を関連付けながら深い内容までやり取りを展開することが可能となる。

turn-taking のストラテジーを定型表現の指導という形で学習者のやり取りに導入したことは、

4.2で示したやり取りのトランスクリプトからも分かるように、学習者間のやり取りに Social-Interaction Strategies の使用を誘導することとなったと考えられる。つまり、学習者は定型表現に導かれる形で、Social-Interaction Strategies である Responding, Elaborating, Seeking for information or an opinion, Facilitating flow of conversation, Paraphrasing を行う機会が増えたということである。このことは本実践に含まれる、やり取りの繰り返し練習や振り返り時間の過程だけでは起こりえないことだったと考えられる。そして定型表現の導入という具体的な指導法は、全国の中学校現場で、どう指導すれば生徒のやり取りの内容が豊かになるだろうかと考えている指導者に一つの方法として示唆することができるだろう。

6

結論

本実践研究では、中学生(A1-A2 レベル)への turn-taking のストラテジー指導が、生徒間でのやり取りの量と質に与える影響を調査し、今後の英語教育現場でのストラテジー指導の可能性について示唆した。本実践の結果と考察から、中学生への turn-taking のストラテジー指導は、学習者間のやり取りの量に関しては、turn-taking の回数が増え、1回のターンあたりの発話量が減少する傾向があり、総発話語数が増えることに貢献したと言える。ただし、これらは本実践に含まれる他の指導過程の影響も考えられる。やり取りの質に関しては、turn-taking のストラテジーとして与えた定型表現が、Bejarano, et al. (1997) の示す Social-Interaction Strategies の使用と結びつき、自分の考え方と相手の意見を関連づけながらやり取りを展開し内容を深めていくやり取りに変化していくために働いたと言える。

今回の実践では、トピックとして ALT が日常の悩み事を相談するという形で問題解決型のやり取りを扱った。問題解決型のトピックを設定し、やり取りの結果得られた ALT へのアドバイスを示すという形にすれば、2人でやり取りを行う必要性が生まれると考えたからである。しかし、本

実践で使用したトピック全てが問題解決型であり、今後の研究として、例えば教科書で扱っているトピックについて学習者間でやり取りをする際に turn-taking のストラテジー指導を行った場合、どのような影響があるのかについては非常に興味深いところである。

謝 辞

本研究の機会を与えてくださった公益財団法人 日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方、特に助言者となりご指導くださった斎田智里先生に、篤く御礼申し上げます。先生のご助言に勇気づけられ、本研究を遂行することができました。また、富山大学教職大学院の岡崎浩幸先生には、日頃より親身で建設的なご助言をいただき、本実践研究にもご助力いただきました。深く感謝しております。そして、本研究の土台となった修士論文の作成では津田塾大学大学院の野田小枝子先生からのきめ細やかなご指導をいただきました。最後に、本実践研究に協力してくださった富山大学教育学部附属中学校の生徒の皆様にこの場を借りて感謝の意を表します。

参考文献(*は引用文献)

- * Al-Ghazali, A., & Alrefaei, Y. (2019). Silent pauses in the speech of Yemeni EFL learners. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 2(1), 39-48.
- * Bejarano, Y., Levine, T., Olshtain, E., & Steiner, J. (1997). The skilled use of interaction strategies: Creating a framework for improved small-group communicative interaction in the language classroom. *System*, 25(2), 203-213.
- * Bygate, M. (2001). Effects of Task Repetition on the Structure and Control of Oral Language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching Pedagogic Tasks Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 23-48). Pearson Education.
- * Clancy, P. M., Thompson, S. A., Suzuki, R., & Tao, H. (1996). The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of Pragmatics*, 26(3), 355-387.
- * Foster, P., & Skehan, P. (1999). The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3(3), 215-247.
- * Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge.
- * 久松功周(2020).「中学校2年生が自由即興対話に英語で挑戦してみた—そこで起こっていること—」『広島大学附属中・高等学校中等教育研究紀要』第67号, 75-80.
- * Lynch, T. (1997). Nudge, nudge: Teacher interventions in task-based learner talk. *ELT Journal* 51(4), 317-325
- * Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). Academic Press.
- * 村井樹代実(2007).「中学校英語表現活動指導の改善—タスクは実践的コミュニケーション能力の育成に効果があるか—」『EIKEN BULLETIN』Vol.19, 79-100
- * 大谷尚(2007).「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第54巻第2号, 27-44.
- * Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737-758.
- * Pujiastuti, R. T. (2013). Classroom interaction: An analysis of teacher talk and student talk in English for young learner (EYL). *Journal of English and Education*, 1(1), 163-172.
- * Rashidi, N., & Rafieerad, M. (2010). Analyzing patterns of classroom interaction in EFL classrooms in Iran. *Journal of Asia TEFL*, 7(3), 93-120.
- * Richards, J.C., & Schmidt, R. (2013). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Longman.
- * Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- * Setiajid, H. H., Dharmawan, Y. Y., Putri, N. E., & Susanto, S. (2020). The analysis of turn-taking strategies in EFL classrooms. BEYOND LINGUISTIKA (Journal of Linguistics and Language Education), 3(2), 1-6.
- * Stenstrom, A. B. (1994). *An introduction to spoken interaction*. London and New York: Routledge.
- * Sundari, H. (2017). Classroom interaction in teaching English as foreign language at lower secondary schools in Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 147-154.
- * Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- * 吉崎理香(2022). Encouraging Learner-Learner Interaction 津田塾大学大学院文学研究科英語教育研究コース修士論文(未公刊)

資料1：ALTの相談内容一例(リスニングで与えたトピックのスクリプト)

1. Please tell me what kind of Japanese souvenir to get for my family and friends.

They like eating and trying new tastes, but almost all are overweight, so I don't know if it should be sweets or stationery? It should be something small, light, not too expensive, and connected to Japanese culture.

資料2：振り返りシート

各項目の達成度を確認しましょう。○, ○, △をチェック欄に記入し, ○と△の場合, 理由も書きましょう。

(○ Well done / ○ Done / △ Not good. If ○ or △, write down the reasons, too.)

Class() No() your name and your partner's (/)

1	与えられたリスニングタスクの意味をペアの双方が理解している。 Both of you could see the meaning of the listening task. (理由 Reasons:)
2	ペアの双方が自分の意見や考えを理由とともに述べている。 Both of you could exchange opinions each other. (理由 Reasons:)
3	相手の言っていることを、お互いに理解している。 Both of you understand what your partner said. (理由 Reasons:)
4	相手の意見を踏まえて、それに対する自分の考え方や感想(賛成, 反対)を述べ合うことができている。 Both of you understood your partner's idea and could connect your thoughts with it. (理由 Reasons:)
5	もし意思疎通ができない場合、相手の言っていることを理解しようと手立てをとっている。 どんな手立てをとっていたか、またはどんな手立てを取るべきだったか。 If you couldn't communicate with your partner well, you did something to solve the problem. What did you do or what should have done at that moment? (理由 Reasons:)
6	問われたことについて、やりとりを通して得た考え方を、ペアの2人ともが答えることができる。 (単に自分の意見を言うだけではない) Both of you can tell your opinion or thoughts which you produced after interacting with your partner on what you were asked. (理由 Reasons:)
7	自分が使用した便利表現を記入しよう。 Note the formulaic expressions you used in interaction.

こう言いたかったけど、言えなかった表現は?

Any words and expressions you want to learn?

--

資料3：やり取りのモデルー例(モデルとして与えた卒業生のやり取り映像のスクリプト).....

※下線部はやり取りに便利な定型表現

S1: I think Ms. Monika should get *matcha* chocolate for her family and friends. It is delicious and *matcha* is healthy, too.

S2: That's a good idea, but maybe they don't like *matcha* first. And it has a lot of calorie because of the sugar. How about *osenbei*, rice crackers?

S1: Sounds good, but rice crackers easily break into small pieces. She can't put it in her suitcase. She has to carry it in her bag with her on the plane.

S2: That may be true. Sweets might also melt if it is hot in the summer. Maybe stationery is a better idea. What do you think?

S1: Stationery? Stationery... how about eraser?

S2: Eraser will be good!

S1: I think they would like Mt. Fuji eraser, it's beautiful, light and useful.

S2: That's a good idea, let's tell her that.

資料4：事後アンケート(抜粋).....話すことについて、現在の答えを書いてください。

1. 英語を話すことは好きですか。 Do you like talking in English?

1 大嫌い	2 やや嫌い	3 どちらでもない	4 やや好き	5 大好き
Not at all.	No.	Neither.	Yes.	Yes, very much.

その理由を挙げてください。 State reasons for your answer.

()

2. 英語を話すとき、何が難しいですか。 What is the most difficult aspect in speaking in English?

1 単語	2 話す内容	3 文法	4 話の展開(次に何を言うか、会話の続け方)	5 その他
Vocabulary	Content	Grammar	Discourse	Other ()

3. 言いたいことが言えないとき、どうしますか? What do you do when you're not sure about how to say something?

()

4. 英語でやり取りする時に、何が難しいですか。 What is the most difficult aspect in interaction?

1 単語	2 話す内容	3 文法	4 話の展開	5 相手の話を聞くこと	5 その他
Vocabulary	Content	Grammar	Discourse	Listening to your partner	Other ()

5. 英語でやり取りすることは、英語力をつけるために必要だと思いますか。

Do you think interaction is necessary for improving your English?

1 全くそう思わない	2 そう思わない	3 どちらとも言えない	4 そう思う	5 大変そう思う
Not at all	No	Neither	Yes.	Yes, very much.

6. これまでの授業中に行ったペアでのやり取りで、困ったことや、やりにくいなど感じたことがありますか。

ある場合は、その理由も書きなさい。

Do you have any experience having trouble or difficulty while interacting with your partner in classes?

If you have, state the reason.

ある(理由;)・ない

資料4：事後アンケート(抜粋).....

turn-takingに関して現在の答えを書いてください。

1. 英語でのやり取りで、話し手と聞き手のどちらになることが多いですか。

話し手 ・ 聞き手 ・ 両方

・話し手になることが多いという人へ

→なぜそう考えますか。

・聞き手になることが多いという人へ

→なぜそうなると考えますか。

・両方と答えた人へ

→話し手の時、聞き手の時、それぞれで気をつけていることはありますか。

・あると答えた人へ

→どんなことに気をつけていますか。

2. 日本語と英語のやり取りで対話の進め方に違いを感じことがありますか。

・ある→ある人はどんな違いがあると感じますか。

・ない

3. turn-takingをスムーズに行うために、4月からこれまでに意識するようになったことはありますか。

ある人は、どんなことを意識するようになりましたか。

4. 定型表現シート(追加で加えられた部分も含めて)の中で自分がよく使ったものはどれですか。

5. 定型表現シート(追加で加えられた部分も含めて)の中で、実際はあまり使えていないが使いたいと思っているものはどれですか。