

小学校英語における教室内コミュニケーション能力の育成に関する提言 - 定型表現能力とインタラクション能力を中心として -

著者	村端 佳子
雑誌名	宮崎国際大学教育学部紀要 教育科学論集
号	4
ページ	39-50
発行年	2017-12
URL	http://id.nii.ac.jp/1106/00000666/

小学校英語における教室内コミュニケーション能力の育成に関する提言
— 定型表現能力とインタラクション能力を中心として —

村端佳子
宮崎国際大学

キーワード：小学校英語、教室内コミュニケーション能力、定型表現能力、インタラクション能力

1. はじめに

本論の目的は、日本における英語を第二言語とする英語ユーザ、とくに初心者である小学生英語ユーザのコミュニケーション能力育成のために、まずコミュニケーション能力とはどのような能力かを再考し、その上で教室内での英語によるインタラクションをどのように実践して行くかを提案することである。

日本のように、日常生活での英語使用がほとんど必要とされない EFL (English as a Foreign Language 外国語としての英語) 環境では、学校での英語授業外での英語使用がきわめて限られている。英語を学んでいながら英語を使うのは学校、あるいは個人的な英会話学校や英語塾でしかない、という状況が大半である。そのように現実的に限られた英語使用状況の中で、英語によるコミュニケーション能力を身につけるのは至難の業である。このような英語学習環境においては、教室で「英語を使う場」という特殊な状況を作りだし、英語を使うことに慣れる必要があり、それは英語の授業が始まる小学校段階から始めるのも決して無理なことではないと考えられる。

ところが教室での英語によるやり取りは、いわゆる IRF 型対話と呼ばれる、教師が口火を切って質問し (Initiation)、生徒が教師の質問に答え (Response)、教師はその答えを評価する (Feedback) というパターンが多いのではないだろうか (Sinclair & Coulthard, 1975)。あるいは、生徒同士の英語を使った活動であれば、目標言語形式を使った質問をして情報を引き出す対話練習をしたり、教科書用に作られたダイアログを暗記して演じたり、といった実際の生活の中での自然なやり取りとはかけ離れたものである。確かに英語を使ったやり取りではあっても、これでは双方が協調して対話を進めているわけではなく、お互いに意味や意図を確認しているわけでもない。このような練習を続けても、最終的に自分が意図するように会話を続けたり、会話を終えたりすることもできない。このままでは英語の知識は身についても、果たして社会で通用するような有用なコミュニケーション能力が身につくかどうかは疑問である。

そこで、本稿ではまずコミュニケーション能力とはどういった能力かということを再考し、期待

されるような英語コミュニケーション能力を育成するためには、教室ではどのようなインタラクション活動をする必要があるのかを考えていく。コミュニケーションは社会的な活動であり、いかなる言語能力のレベルであれ、いかなる年齢にあっても適切に行うことが求められるはずである。そうであるとすれば、たとえ小学生であろうとも、英語の知識を身につけるだけではなく、社会活動としての英語によるコミュニケーションを目標にするべきではないだろうか。そのような考えのもとに、小学校英語の教室でどのようなインタラクション活動が必要なのかを考察し、提言していきたい。

2. コミュニケーション能力とは

そもそもコミュニケーション能力とは何か。応用言語学や第2言語習得研究でよく取り上げられるのは、CanaleとSwainが提唱した4つの能力である（Canale, 1983; Canale & Swain, 1980）。すなわち、文法能力（grammatical competence）、社会言語的能力（sociolinguistic competence）、談話能力（discourse competence）、そして方略能力（strategic competence）である。以下にそれぞれ簡単に説明する。

文法能力とは、語彙・統語・音韻など言語記号の規則に関するもので、発話の文字通りの意味を正確に理解したり、言葉を正確に使って表現したりする能力のことである。

次に、社会言語的能力とは、さまざまな社会的状況において発話が適切になされたり、理解されたりする能力である。発話者の社会的立場や、やり取りの目的、あるいはやり取りの社会的慣習的な規則に応じて適切な言葉の使い方ができるかどうか、ということが問題になる。文法的に正しい表現であっても「ご着席下さい」は家庭での客に対しては使わないし、ウェイターが予約して店に来た客に「あなたの名前はなんですか」というのは適切ではない。第2言語習得において、文法能力と同じように大切な能力であるが、軽視されて来たという指摘もある（Canale, 1983）。

談話能力とは、談話を理解したり談話を構築したりする能力である。談話とは複数の文からなる一まとまりの文章や会話のことで、代名詞や指示詞を使って文や発話を結びつけたり、意味的な一貫性を含ませたりすることによって談話が成り立つ。たとえば、“Jack bought a new car. It is gorgeous.”という2つの文は‘it’という代名詞で結びつけることができる。さらに“I am thirsty. I want to drink something cold.”という2つの文の「喉が渇いている」ことと「冷たい飲み物」の意味的なつながりを理解したりする能力である。このような能力は対話にも必要である。次の例を見てみよう。

A: That's the telephone.

B: I'm in the bath.

A: OK.

(Widdowson, 1978, p.29)

この対話では代名詞等による文と文の結束性はないし、意味的にも「電話」と「お風呂」はつながらない。がしかし、Aは「そこにあるのが電話という機械である」ことを教えているわけではなく、「電話がかかって来ている」ということを伝えて電話に出ることを促しているのであり、それに対

してBは「入浴中である」と言って電話に出ることはできない理由を伝えているのである。そして最後にAはBの理由を受入れた、ということになる。

最後に、方略能力とは、コミュニケーションが何らかの理由でうまく行かなくなったときに、あるいは文法的に正確な文を産出できないとき、その不足を補う能力である。たとえば‘giraffe’という英単語を思い出せないときに、黙って何も言わないよりは、‘an animal with a long neck in Africa’などと言い換えて表現することで相手から‘giraffe’を引き出し、対話を続けて行く能力が方略能力である。また、言葉だけでなく身振りを使って何かを伝えるのも方略のひとつである。文法的な正確さに問題があっても、このように伝えたいという意思を表現することが大切である、という研究もある (Lepicq, 1980, Canale (1980)による引用)。

このようにしてみるとコミュニケーション能力というのは単に文法的に正しい文を作る能力だけではない。場面状況や相手に応じて適切な表現を使うことができ、文や発話をつないでまとまりのある文章を構築し、なんらかの妨げが生じて互いのやり取りが上手くいかなくなったときには問題を解決したり、回避したりする能力も含まれているのである。

その後 Celce-Murcia (2007)はコミュニケーション能力とは何かを発展させて、図1のようなコミュニケーション能力の構成図を提示している。この図には Canale と Swain (1980)、及び Canale (1983) が提唱した4つの能力に定型表現能力 (formulaic competence) とインタラクション能力 (interactional competence) の2つが加わり6つの能力が配置されている。すなわち談話能力

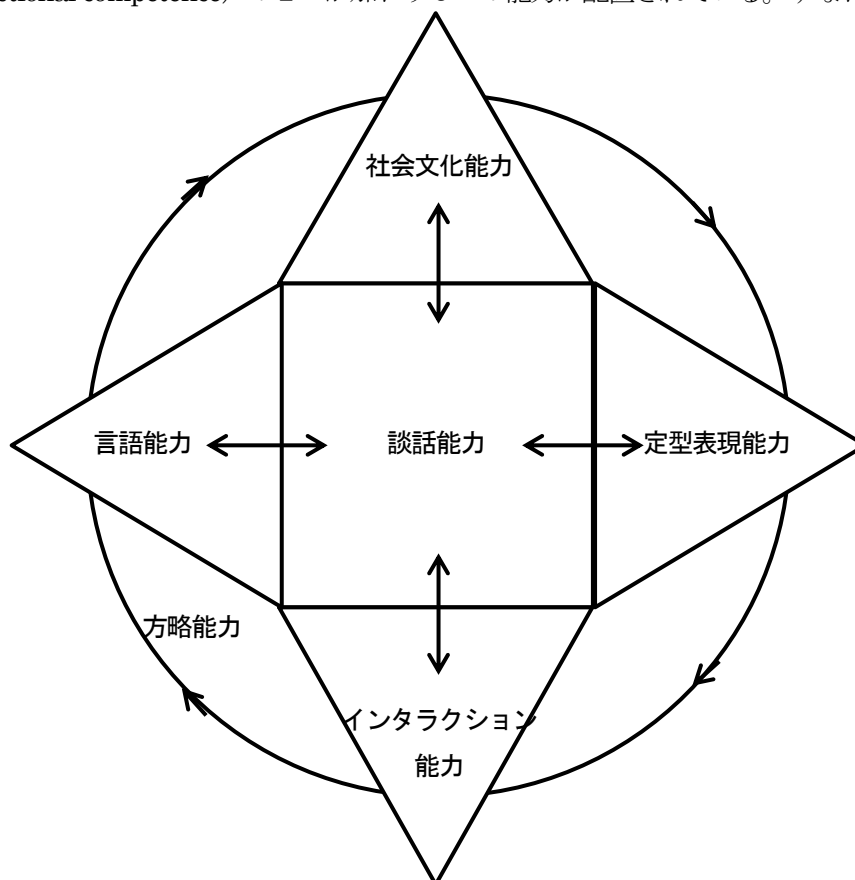


図1 Celce-Murcia によるコミュニケーション能力モデル (Celce-Murcia, 2007, p. 45)

(discourse competence)を中心に、言語能力(linguistic competence)、社会文化能力(socio-cultural competence)、定型表現能力、インタラクション能力が互いに関わっており、その4つの能力すべてに方略能力(strategic competence)が関わっているというふうに図式化されている(図1参照)。このように図式化することで、それぞれの能力が独立したものではなく、相互に関係していることが明確に示されている。ここでそれぞれの能力について簡単に説明する

まず Canale と Swain のモデルでは社会言語能力となっていたものが、ここでは社会文化能力に変わっている。年齢、性差、社会的な地位に応じて、丁寧さの度合いや、話題や言葉使いを適切に選択するだけでなく、文化的背景知識も必要だからである。このような社会的文化的な側面に関わる言葉の使い方を誤るのは、単なる文法的な誤りよりも重大であると言われている(Celce-Murcia, 2007)。

談話能力は、まとまりのある文章を構築するための能力であると上で述べたが、この図では中心に据えられているのが非常に目を引く。すなわち、社会的コミュニケーションの際には、ある状況において指示詞等を適切に使い結束性のある文章を作ったり、場面状況に応じて対話等で意味がつながる一貫性のあるまとまりを作ったり理解したりすることが言葉を使うことの中核なのである。言葉は相互作用の中で使われるからである。

さらに正しい文を作り出す能力を Canale と Swain は文法能力としていたが、文法能力とすると形態や統語に関する能力に思われかねないため、ここでは言語能力とし、形態や統語に関する知識だけでなく、音韻や語彙も含まれるということを明確に示した。

定型表現能力は、図の中では言語能力と対を成すようにおかれているが、日常生活の中で非常に頻繁に用いられる定型表現を使う能力のことである。文法能力が創造力によって新しい文を作り出す能力であるのに対して、“How are you?”などの挨拶から、‘play the piano/tall building’などの語の連結、‘to tell the truth’などの成句、さらに ‘I’m looking for ... /It’s my (your/his/her) turn.’のように一部を変えて使用する半定型表現などがある。これは Canale と Swain によるコミュニケーション能力モデルには見られなかった能力である。

またインタラクション能力も Canale と Swain のモデルにはなかった。この能力には、情報交換、意見や感情の表現、苦情・非難・後悔などの言い方といった発話行為能力、会話の切り出し方や終わり方、話題の変え方、あいづちの打ち方、などの語用能力、身振りや表情、空間の使い方などの非言語能力も含まれている。細かいことのように思われるが、たとえばあいづちの打ち方1つをとっても、日本語話者のあいづちはかなり頻繁であるが、英語話者のそれはそうではない。言語が異なれば失礼になるようなこともある(Heinz, 2003; 水谷, 1985)。このような能力も英語の授業で明示的に教えられることはないかもしれないが、大切な能力である。

方略能力は Canale と Swain のモデルにも見られたが、Celce-Murcia はより広い意味で使っている。すなわち、コミュニケーションを円滑に行うための、理解の確認や言い換え、説明の要請などももちろん含まれるが、より効果的に新しい言語を学習するために、教材の整理方法や単語の記憶方法といった学習方略も含まれている。

コミュニケーション能力をこのように見て行くと、ある特定の言語コミュニティにおいて、ある状況下で、適切な表現を使って人と人が何らかの相互行為を友好的に行うということは非常に複雑な行為である。無限とも言える様々な状況に対処しなければならない、と言っても過言ではない。

ゆえに、たとえば英語で“Can you swim?” とか“Can you ride a bicycle?”などの ‘can’を使った疑問文を言えるようになる、ということは実はコミュニケーション能力のほんの一部にすぎないのである。そこで、本稿では「教室内コミュニケーション能力」(Johnson, 1995; Murahata, 1997) という考え方のもとに、小学校レベルからのコミュニケーション能力の育成を提言したい。

3. 教室内コミュニケーション能力

3.1 教室内コミュニケーション能力の重要性

日本での英語学習の現状は、「1. はじめに」でも述べたが、典型的な EFL 環境にある。目標言語の英語は日常生活でほとんど使われることがなく、学校の教科として教室で教えられ、教室内でしか使われることはない (Ortega, 2007)。生徒はたとえ教室内でも英語を実際のコミュニケーションのために使う機会がほとんどなく、週に多くても 5 回程度の授業を受けるだけで、教室外で英語に触れることは限られている (Ortega, 2007)。日常生活で英語を使う機会がないため、生徒の英語学習動機は低く、英語を使うことに自信がない (Takiguchi, 2015)。たいていの場合英語授業の参加者、つまり教師と生徒は日本語という共通の言語を使うことができる状況であり (Ortega, 2007)、互いに英語を使う必然性がない。

このような日本の状況で英語を使ってコミュニケーションを図ることができる場を考えると、やはり英語を学習する教室である。そこで、コミュニケーション能力育成のために、その教室を最大限に利用して英語を使うことに慣れることが鍵である、という考え方、あるいはアプローチ、を提唱したい (Murahata, 1997; Murahata & Murahata, 2017)。教室という社会で「誰と、いつ、どこで、何を、どのように話すか」など、その状況に応じた適切な言語使用を可能にするコミュニケーション能力を意識することで、参加者が協力して英語を使う場とすることが必要なのではないだろうか。英語の授業が行われる教室は「英語が使われる社会」であり、そのような場所を活用して英語を使うため、英語を身につけるための能力が「教室内コミュニケーション能力」なのである。Johnson (1995)は、学習者が教室の活動に参加しそれらの活動から学ぶことができるためにも教室内コミュニケーション能力は必要である、と述べている。また Mehan (1979)も、教室の状況に合わせて、生徒はいつ、誰と、どの場面で話したり活動したりするかを知らなければならないし、暗黙裡に守られている教室内でのルールを解釈しなければならない、と述べている。では具体的に、教室内ではどのような活動が望まれるのであろうか。

小学校や中学校の英語の公開授業などに行くと、教師は確かに英語をたくさん使い、最初から最後まで英語だけを使って授業をして素晴らしい、というコメントを聞くことも少なくない。しかしながら、授業の主役である児童・生徒は教師の英語を聞くだけであったり、教師の質問に英語で答えるだけであったりする。つまり教師側からの英語での話しかけを生徒が理解して、それに生徒が英語で反応することで、コミュニケーションが行われていると錯覚しているのではないだろうか。典型的な教師と生徒のやり取りが「IRF 型対話」(Sinclair & Coulthard, 1975)と呼ばれるパターンである。まず教師(T)が生徒(S)に質問をし (Initiation)、生徒がそれに答え (Response)、その答えに教師が何らかの評価をする (Feedback) というパターンである。

- T: Where is the cup? [Initiation]
 S: It's on the table. [Response]
 T: That's right. The cup is on the table. Very good! [Feedback]

このようなやり取りを繰り返していると、確かに生徒は質問を聞いて理解し、それに答えることはできるようになるであろうが、自ら自発的にやり取りを始めたり、教師や他の生徒に質問したり、詳しい説明を求めたり、確認したりするような、日常生活で行われるようなやり取りのスキルは身につかない。教師の英語を聞いて理解し、その質問に正しい英語できちんと答えることができるからといって、自然に会話ができるようになるわけではないのである (Thornbury & Slade, 2006)。

それではこのような IRF パターンだけのインタラクションから脱却するためにはどうしたらよいのだろうか。その解決策を探る手段として、Celce-Murcia (2007) が提唱するコミュニケーション能力の中の「定型表現能力」と「インタラクション能力」に注目したい。

3.2 定型表現能力の重要性

確かに言語規則が言語研究の主流であることは間違いないが、古くは Jespersen (1924) も定型表現に言及している。例えば1つのまとまりとして使用される “How do you do?” のような表現はすべてが決まっており一部を変更するわけにはいかず、“I gave a boy a lump of sugar.” のように規則に則って生成されたオリジナルな文とは全く異なる、と述べている (p. 18)。定型表現が社会におけるコミュニケーション活動の多くを作り上げているという研究者も以前から見られた (Coulmas, 1981)。最近の研究でも、慣習的定型表現は特に口語でのやり取りにおいてかなり高頻度で見られる現象であることが分かっている (Biber, Conrad, & Cortes, 2004; Nattinger & DeCarrico, 1992)。中には、日常生活において母語話者の話し言葉の 60% が慣習的定型表現の要素を含んでいる、という研究も見られる (Erman & Warren, 2000)。

言語習得の面からも、定型表現は重要な役割を果たしており、母語話者は言語習得の初期段階で定型表現を多く用い、後にそれらの表現を真似たり、細かい部分に分析したりして、多くの表現を使うようになるという (Hatch, 1974)。定型表現を使うことで社会的な相互行為が促進されるわけであるから、相互行為の形成に重要な役割を担っているとも言える。定型表現が対話に流暢さを促し、相互行為を重ねることで対話が活発になってさらに言葉を使い、そのことが統語的発達を促していくとも言えよう (Nattinger & DeCarrico, 1992)。

語用論の観点から見ると、意味的にも機能的にも明確で分かりやすく、意味と機能の対応づけがしやすい。さらに、一塊の慣用表現として使用するので、認知処理の効率が良いという利点もあるようだ (Conklin & Schmitt, 2008)。そのプロセスは第2言語を学習する場合にも有効で、新しい言語形式、すなわち第2言語の言語知識に頼り過ぎることなく適切な言語使用を体験し、そのうえで統語的な規則も軽視するものではないと考えられる。

例えば “Thank you.” --- “You're welcome.” や “Are you ready?” --- “Yes./OK.” 等の決まりきった表現はきわめて初期の段階から使える英語である。これら一対のやり取りである「隣接応答ペア」 (Schegloff & Sacks, 1973) は短いやり取りではあるが、会話分析研究においても会話を組織して行く上できわめて重要な要素であるとされている (Thornbury & Slade, 2006)。これらのペアは次の例

のようにさまざまな機能を果たす。

- (1) 出会いの挨拶 “Hello, Sakura. How are you?” --- “Hello, Satoshi. How are you?”
- (2) 会話を切り出す “Can I ask you something?” --- “Sure.”
- (3) 同情する “Oh, that’s too bad.” --- “Thank you. But I’m OK.”
- (4) 心配する “Are you all right?” --- “Thank you. I’m OK.”
- (5) 謝罪する “I’m sorry.” --- “That’s all right.”
- (6) ほめる “I like your T-shirt.” --- “Oh, thank you.”
- (7) 断る “Sorry, but I can’t.” --- “Really? OK.”
- (8) 激励する “You can do it.” --- “Thank you.”
- (9) 行動を促す “It’s your turn.” --- “All right.”
- (10) 誘う “Let’s begin!” --- “Yes, let’s.”
- (11) 援助を申し出る “Any help?” --- “Yes, please.”
- (12) 依頼する “Read this, please.” --- “Sure.”

これらは隣接応答ペアの一部にすぎないが、教室内の様々な活動場名で用いることが可能であろう。さらに、たとえばこの中で“Let’s begin.”の表現を覚えておくと、“Let’s practice once more.”や“Let’s work together.”へと発展させるのはそう難しいことではなく学習の負担が少ないであろう。統語規則習得の負担が軽減出来る、ということになる。そしてこれらは必ずしも教師が話しかけて始まるやり取りではなく、生徒同士でも無理なく行えるやり取りである。

3.3 定型表現の3つの分類

上で見たように定型表現は数多くあり、その機能も様々であるが、教室で使う表現を次のように3つに分類してみる。すなわち、「良好な人間関係の構築を維持するための能力」、「学習ルールやマナーを遵守するための能力」、そして「内容学習を実現するための能力」である(村端・村端, 2016; Murahata & Murahata, 2017) (表1 参照)。これらを「教室内コミュニケーション能力の3要素」として教科書をベースとしたカリキュラム学習内容に加えて指導して行くことを提案したい。

表1. 教室内コミュニケーションの3要素

教室内コミュニケーション能力の3要素			
要素	良好な人間関係の構築と維持	学習ルール・マナーの遵守	内容学習の実現
表現例	Excuse me.	Wait, please.	Repeat, please.
	Are you all right?	Here you are.	Once more, please.
	Good job!	I’m finished.	Say this, please.
	Thank you.	It’s my turn.	What’s this in English?
	You’re welcome.	Let’s start.	In Japanese?
	What’s the matter?	Are you ready?	Look at this.

たとえば、How many...? を使って英語の数に慣れるという活動では、絵やプリント等を使いながら次のようなやり取りをする活動が考えられる。

T: How many apples?

S: Seven!

T: Yes, that's right. How many bananas?

S: Eleven! (T は教師、S は生徒)

しかしこのような活動だけで終わると非常に味気ないし、これがコミュニケーションかといわれると疑問も残る。このような活動を、発展させて生徒同士のペアでつぎのような対話をしながら練習してみてもどうだろうか。その場合に、やはり単なる質問と答えだけではなく、定型表現を積極的に使ってみることを生徒に提言し、生徒の発言を確認しながら授業をすすめることが肝要である。

A: Hello, Akiko.

B: Hello, Kenji.

A: Let's work together.

B: Yes, let's.

A: Are you ready?

B: Sure. Let's start.

A: How many apples?

B: Eight apples.

A: OK.

B: It's my turn. How many bananas?

A: Five bananas.

B: OK. Thank you, Kenji.

A: Thank you, Akiko.

このような対話になるためには、ペアで活動する時の表現 “Let's work together.” や “Let's start.” あるいは “Are you ready?” などの表現を、少しずつ言えるように進めて行ったり、教室の掲示物にしていつでも参照出来るようにしたりと工夫しながら、日頃から何度も使う練習をする必要がある。また、たとえば店で「買い物をする」という状況を与えて、つぎのようなやり取りをしてはどうだろう。

A: Hello.

B: Hello.

A: Apples, please.

B: How many apples?

A: Three, please.

B: OK. One, two, three. Here you are.

A: Thank you.

B: You are welcome. Have a nice day!

A: Thank you. You, too!

B: Please come again. See you.

A: See you.

このようにすると、出会いの挨拶からはじまり、最後に別れの挨拶をして対話を終えることになる。‘Please’ を頻繁につかっているのだから、場面に応じて ‘please’ の使い方も自然に身につくであろうし、‘Here you are.’ --- ‘Thank you.’ の隣接ペアも動作をしながら使うことができる。また統語的な分析ができるようになると “Have a nice day!” から、 “Have a nice weekend!” “Have a nice trip!” などの表現へと広げることも可能となる。英語コミュニケーション能力を育成するために、教室での英語を使うことによってこのようなコミュニケーションを目指すべきではないかと考える。また、何よりも対話が長く続くので、英語を話しているという実感が感じられ、英語を使うことへの自信へとつながるだろう。

本稿では教室内で可能な限り英語表現を身につけるためには、まず教室内英語コミュニケーション能力を身につける必要があることを提唱した。教室で生徒は「いつ、誰と、どの場面で」英語を使うかを学ばなければならないのだが、「使う」ためにはまず「使える」ことが必要条件である。そのために、慣用的な定型表現を少しずつ身につけ、英語を使ったインタラクションを体験することで「英語を使える」基礎を養う手がかりとするアプローチである。

3.4 教材発展への応用

英語教育は小学校で終わるわけではない。中学校へと引き継ぎ、小中の連携もしばしば議論の対象となる問題である。ここでは、上記の定型表現をどのように中学校で活かして行くことができるかを検討する。教科書の本文は様々な制約のもとで人工的に作成される談話文である。そのため統語規則に従って産出される文と定型表現が、自然な言語使用と同じようなバランスで現れるわけではない。以下の対話文は『Sunshine English Course 2』の Program 9-1 (開隆堂, 2016, p. 81) で学ぶ対話文に表現を加えて、筆者が改変したものである。下線部が元の会話文、それ以外は追加されたものである。

Sam: Hi, Momoko, Takeshi. How are you?

Momoko & Takeshi: Hi, Sam. How are you?

Sam: Can I ask you a question?

Momoko: Sure. What is it?

Sam: What are you going to do for our video project?

Momoko: Ah, that's a good question. I'm going to speak about the chorus contest.

Takeshi: Oh, are you? That's nice.

Sam: How about you, Takeshi?

Takeshi: I'm going to introduce our soft tennis team.

Sam: Soft tennis?

Takeshi: Yes. Look at this. We use this kind of ball.

Sam: Is this a soft tennis ball?

Takeshi: Yes, it is.

Sam: Wow! It's softer than a normal tennis ball.

Takeshi: That's right. Japanese people invented soft tennis many years ago.

Sam: Really? That's interesting.

Momoko: Excuse me. I have to run to class.

Sam: Okay, then. Nice talking to you, Momoko. See you.

Momoko: See you, Sam.

Takeshi: Sam, I have to go, too. See you later.

Sam: OK. See you later, Takeshi.

教科書の代替としてこのように改変された対話文を提示することもできるが、生徒自身に即興的に対話を改変させるという活動も可能であろう。本稿で示したような定型表現を小学校から学習経験していれば、会話の開始・継続・終結の表現、隣接ペアなどに関する知識を活かして、より自然な会話へと発展させることができよう。そのことで単に教科書の対話文を暗記するのではなく、英語によるコミュニケーション能力の育成につながるはずである。

4. おわりに

本論では、EFL環境で学ぶ英語の初心者、とくに小学校の英語学習における英語コミュニケーション能力を育成するための手段として、教室内コミュニケーション能力の考え方を提言した。まずコミュニケーション能力とは何かを確認し、とくに Celce-Murcia (2007) のコミュニケーションモデルに現れる「定型表現能力」と「インタラクション能力」に着目した。英語学習の初期段階から定型表現を身につけることで、相互のやり取りの機会を増やし、英語を使うことができる土台を確保した上で、コミュニケーション能力を育成する、という考え方である。

教室内の英語使用は、とすれば教師が質問して児童・生徒が答えるというパターンが多いが、それだけでは期待するようなコミュニケーション能力は身につかないであろう。教室内の活動で定型表現を活用することで児童・生徒が自発的に英語を使う機会を増やし、英語によるコミュニケーション能力の育成を図るのがねらいである。定型表現は日常生活で頻繁に用いられており、定型表現の習得は言語習得の面からも理にかなったものであることを示した。また英語学習を続けて行く上で、中学校での英語活動にも発展させることができる可能性も示唆した。

本稿で扱った定型表現はほんの一部であり、その機能もちろん多用である。今後どのような表現が、学習段階のどの時期に適切か、さらに取り上げてリスト化する必要があるし、リスト化するだけではなく日々の学習の中でどのように取り上げるかの工夫も検討が必要である。コミュニケーション活動は非常に複雑であるので、ひとつひとつの具体的場面で言語経験させていくことが何よ

り肝要である。

参考文献

- 開隆堂編 (2016) 『Sunshine English Course 2』 開隆堂、東京。
- 水谷信子 (1985) 『日英比較 話しことばの文法』 くろしお出版、東京。
- 村端五郎・村端佳子 (2016) 「自信に満ちた第2言語 (英語) ユーザを育てるための『教室コミュニケーション能力』」 『全国英語教育学会第42回埼玉研究大会発表予稿集』 pp. 88-89.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). If you look at ... : Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, 25(3), 371-405.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London and New York: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Alcón Soler and M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Conklin, K., & Schumitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics*, 29(1), 72-89.
- Coulmas, F. (1981). Introduction. In F. Coulmas (Ed.), *Conversation routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech* (pp. 1-17). The Hague: Mouton.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20(1), 29-62.
- Hatch, E. (1974). Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 401-435). Rowley, MA: Newbury House.
- Heinz, B. (2003). Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations. *Journal of Pragmatics* 35, 1113-1142.
- Jespersen, O. (1924). *The philosophy of grammar*. London: George Allen & Unwin.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Lepicq, D. (1980). Aspects théoriques et empiriques de l'acceptabilité linguistique: le cas du français des élèves des classes d'immersion. (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Canada.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murahata, Y. (1997). Developing classroom communicative competence: the key to successful

- English classes at the university level. *Language Studies, Language Center at Otaru University of Commerce*, 5, 103-115.
- Murahata, G., & Murahata, Y. (2017). Classroom communicative competence and conversational routines/patterns for interactive L2 users in the Japanese EFL context. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 28, 17-23.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ortega, L. (2007). Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective. In R. DeKeyser (Ed.), *Practicing in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 180-207). New York: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 7, 289-327.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Takiguchi, H. (2015). Implementing mindfulness into teaching English as a second language at the college level: An exploratory study. *Surugadai University Studies*, 51, 127-142.
- Thornbury, S., & Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.