

高等学校英語「論理・表現」教科書の アクティビティ分析

Activity analysis of the “Logic and Expression” senior high English textbooks

駒井 健吾

長野保健医療大学 共通教養センター

要旨：日本の中・高等教育英語教科書のアクティビティ分析を行った先行研究は数少なく、しかも海外のタスク分析を基準にした分析指標を用いていたため、不十分な点が目立っていた。そこで本研究では、「文脈化の度合い」、「活動の枠組み」、「活動の目標設定」、「活動の過程」という4つの基本カテゴリーを元に、各カテゴリー内に3つずつ計12項目からなる分析指標を設け、2023年度東京都公立高校採用数で合計シェア68.6%を占める9つの「論理・表現」教科書のアクティビティ分析を行った。その結果、脱文脈的に文法項目の習得を目指した「ドリル」や「エクササイズ」と目される活動が圧倒的に多く、反対に豊富な文脈の中でコミュニケーションスキルを身につけるための活動はほとんど見られなかった。学習指導要領のいうところの「目的・場面・状況に応じたコミュニケーションスキルの育成」について、特にアウトプットの機会の保証に関して課題の残る結果となった。

キーワード：高校英語教科書、アクティビティ分析、文脈化

ABSTRACT: Quite a few earlier research examined the activities in junior high and senior high school English textbooks. Additionally, the majority of the studies conducted data analysis utilizing task analysis guidelines that had previously been used to examine more communicative activities. The majority of the research had inadequate data analysis as a result. Four basic categories—contextualization, framing, goal-setting, and process planning—along with three minor categories—for a total of twelve minor categories—were established in this study. The top nine “Logic and Expression” textbooks that Tokyo prefectural senior high schools adopted in 2023, with a combined share of 68.6 percent, were the target textbooks. The findings reveal that a sizable fraction of the activities were classified as “exercises” or “drills,” which were mainly intended to help students learn grammatical points. On the other hand, it was discovered that very few exercises were made to help students develop communication skills in complex contexts. Writing, speaking [interaction], and speaking [presentation] were the three basic output skills that the subject “Logic and Expression” concentrated on, but there are still few opportunities for students to express themselves in accordance with the “purpose, scene, and situation” that the new Course of Study defines.

Key words: senior high English textbooks, activity analysis, contextualization

1. はじめに

令和5年度実施「全国学力・学習状況調査」の中学3年生対象の英語において、聞くこと（平均正答率58.9%）や読むこと（同51.7%）といったインプット関連領域に比べ、書くこと（同

24.1%）や話すこと（同12.4%）といったアウトプット関連領域の正答率が著しく低かったことが判明し⁽¹⁾、中学校学習指導要領の2内容(2)言語活動の取扱い(イ)⁽²⁾にある「具体的な場面や状況に合った適切な表現を自ら考えて」行う言語活動の機会の提供が、質的にも量的にも依然として不足していることが示された。松村は、英語教育の議論や変革が建設的に進展していかない理由の1つに「指導の方法論（methodology）

に対する関心が希薄であること」を挙げ、ほとんどの中高英語教科書で採用されている PPP (Presentation – Practice – Production) 型指導法 (注 1) の課題をまとめている⁽³⁾。筆者自身も高等学校教員だった際、PPP 型の指導は脱文脈化された明示的な文法指導が中心になるため、文法項目の形式面での正確な再生には多少なりとも効力を発するが、流暢さや複雑さを伴ったコミュニケーション能力の育成には必ずしも寄与しないと感じていたため、教科書の提供する素材を用いながらも活動の順序や内容を大きく変えたり、別途活動を加えたりする必要があった。だが、こうした「学んだ言語項目をどのように活用するのか」という言語使用 (use) の観点に乏しい日本の英語教育の課題^(4,5)を現場の教師の工夫だけで乗り越えようとするにはどうしても無理がある。このため本研究では、文脈化の度合いやタスク性の高い活動がより豊富に含まれた教科書の出現を期し、アウトプット 3 領域 (書くこと、話すこと [やり取り]、話すこと [発表]) により焦点化した科目である高等学校英語教科書「論理・表現 I および II」のアクティビティ (活動) を先行研究にはなかった新しい指標を用いて探索的に分析し、今後の教科書編纂の一助となる視点を提供しようと考えた。

2. 先行研究と新たな分析指標の作成

2-1. 先行研究

日本の中高英語教科書を対象としたタスク性の分析に関しては、河合他⁽⁶⁾が先駆的である。彼らは Skehan⁽⁷⁾がタスク分類に用いた小区分指標を整理・統合する形で活用し、高等学校「オーラル・コミュニケーション A」教科書と大学英語教養教科書各 1 冊、計 2 冊のアクティビティについて分類・分析している。しかしながら分析の中で「ロールプレイなどのモデルが与えられて、その一部を言いかえるだけで遂行できる」活動を「タスク」と述べているように⁽⁶⁾、そもそものタスクの定義や分析対象の活動の選定に疑義が残る。江草・横山も上記の河合他の分析指標を活用し、高等学校「オーラル・コミュニケーション」教科書 8 冊および大学でよく用いられる市販の教科書 6 冊のアクティビティを分析し

ているが、同様にタスクの定義や分析対象の選定に関する詳細な記述が見られない⁽⁸⁾。

白田他⁽⁹⁾は、Willis & Willis⁽¹⁰⁾のタスク度を測る 6 つのチェック項目の中から 2 つを除き、新たにインタラクションの有無を明確にするチェック項目を 1 つ設け、最終的に 5 つの分析指標で同系列の 1 学年から 3 学年にわたる中学校英語教科書計 3 冊のコミュニケーションやスピーキングに関わる全アクティビティを分析している (注 2)。白田他の分析指標は他にも先述の Skehan や Ellis⁽¹¹⁾など体系的なタスク研究者の定義を参照しており、かつドリルや「練習」的活動は分析の対象から除外するなどして、綿密に分析を行おうという意図が窺える。その結果、タスク度点の平均は 10 点満点中 4.87 で、「調査した教科書の speaking 活動の多くは TBLT (注 3) の考えに基づいたタスクを志向していない」ことが分かった。白田他はタスク度を上げるための具体例も提示しているが、今後用いる分析指標についても、「日本の英語教育環境を考慮しながら再検討する必要がある」と述べている。

日本の EFL (English as a Foreign Language) 環境の特質を考慮し、PPP 型授業と TBLT 型授業の長所を融合した形で、言語形式中心の活動と意味伝達中心の活動の中間的活動の創出を目指したのが高島^(12,13)である。荒金⁽¹⁴⁾は、この高島のタスク分類を分析指標として高等学校英語 4 科目計 27 教科書の分析を行った。その結果、最もタスク性の高い「タスク」や次点の「タスク活動」に位置づけられる活動は非常に少なく、種類も限られていることが判明した (注 4)。また、ここでもさらに詳細な分析をするための基準の必要性が示されている。

藤田⁽¹⁵⁾は高等学校「コミュニケーション英語 I」4 教科書の全 39 活動を当初は高島のタスク分類指標を用いて分析したが、ほとんどの活動がよりタスク度が低い「タスク的活動」に当てはまり差が見られなかったため、河合他⁽⁶⁾の分析指標を用いて再度分析を行っている。その結果、「情報」大項目中の小項目「操作」においては内容に焦点化した活動が少なかったため「n.a. (該当なし)」に分類された活動が多く、「目標」大項目中の小項目「簡潔性」に関して相手と交渉する必要のない活動が多いため「n.a.」が多かつ

たことを指摘している。さらに「情報」の「必要性」に関しても、「一方的に発表をしたり、意見を言ったりする活動が多く、相手が提供する情報に基づいて、達成しなくてはならない目標が用意されている活動がほとんどなかった」⁽¹⁵⁾と述べるなど、分析した教科書の活動が言語形式の習得に偏りすぎている点を指摘し、意味のやり取りにより焦点化した活動の必要性に言及している。さらに、分析対象となった教科書の範囲の狭さと同時に、分析指標の不十分さについても指摘している。

筆者は Ellis のタスク定義を援用し（注5）、「論理・表現 I」の7教科書のアクティビティに関し、①焦点化しているのは言語形式か、それとも意味内容か、②ターゲット文法に焦点化したものか、それとも自由度の高い活動か、③活動の成果物があるか、あるいは活動の目的が明示されているか、の3つの分析指標に関して重点的に探索的・記述的に分析を行った⁽¹⁶⁾。その結果、全体としては言語形式を学んだ後で産出活動を行う PPP 型の教科書が大勢を占めていたが、コミュニケーションスキルの育成を重視しているか文法項目の習得を重視しているかは教科書に拠り、中には TBLT を志向している構成であるにもかかわらず活動の自由度が相対的に低い教科書もあった。このため PPP と TBLT を両端に置いた二分法的な分類には限界があり、新たな分析指標をつくる必要があると結論づけられた。

2-2. 新たな分析指標の作成

Ellis のタスク定義は以下の6つで構成されている（表1）⁽¹¹⁾。

このうち1については、タスクとはまず教師の頭の中で計画されるもので、教師が意図したとおりに学習者がそこで活動を行うかは別の話だと Ellis は述べている。教師のタスク運用に関しては本研究の範囲ではないため、分析の指針としては除外する。4に関しては、本研究の対象となっている教科書掲載のあらゆる活動は英語の4技能のうち少なくとも1つの技能を含んでいるため、やはり分析指針としては除外する。また5に関しては、教師が活動計画を立てた時点で、学習者が選択、分類、推論といった何らかの認知プロセスをタスク実行中に活用するように求めていると Ellis は述べている。活動中に学習者が受ける認知の質や負荷レベルは、活動の運用状況や学習者のレベルに応じて大きく変化するため、本研究の範囲とはならない。それゆえ、本研究では2, 3, 6の各要素に焦点を当てて分析指標作成の指針とした。

2に関してタスク性の観点からすれば、言語形式に焦点を当てるとしても Focus on Form（注6）の方針に沿ってあくまで意味内容の伝達と理解が中心の活動の中で行われるべきであり、教科書に掲載されている活動が「言語形式に過度に焦点を当てた構成になっていないかどうか」という点を指標に反映させようと考えた。3については、「具体的な、現実に近い場面設定がなされているか」という点が指標に組み込まれているべきだと考えた。さらに6の明確な産物の有無に関しては、「活動の目標がどの程度明確に提示されているか」という点と「活動の結果得られると推定される成果物に対し、どの程度学習者が関与できるか」を指標に取り入れるべきだとした。

表1 Ellis のタスク定義（カッコ内は筆者による日本語訳）

1. A task is a workplan. (タスクは活動計画である)
2. A task involves a primary focus on meaning. (タスクはもっぱら意味に焦点をおく)
3. A task involves real-world processes of language use. (タスクは現実世界の言語使用プロセスを含む)
4. A task can involve any of the four language skills. (タスクは4技能のどれでも【いくつでも】含んでよい)
5. A task engages cognitive processes. (タスクは認知プロセスを伴う)
6. A task has a clearly defined communicative outcomes. (タスクには明確に定義されたコミュニケーションの産物がある)

さらに、日本の高校における英語授業のアクティビティについて、効果的な工夫の提言を行っている田中・田中⁽¹⁸⁾の知見を取り入れようと考えた。田中・田中は、中等教育以降の日本語の英語教育の中で「自己表現活動」を授業の中心に据えることを提言しており、その効果や教育的意義を具体的に展開している。その中で、自己表現意欲を高める以下の4つのポイントを提示している：すなわち、①必然性を高める、②具体性を高める、③自己関連性を高める、④自由度を高める、の4点である。具体的には、①については生徒が自然に表現してみたいと思うような場面・状況、コミュニケーションの目的をつくることであり、②・③については、生徒が具体的なイメージをもって取り組みやすく、生徒の日常生活や日頃の関心に関連していること、④に関しては、答えが1つではなく、生徒自身の意思や判断によって主体的に表現させる部分を取り入れること、などが提言されている。

上記2つの先行研究における指針を参照しながら、本研究に用いる分析指標として4つの基本カテゴリーをまず策定した。さらに、上述の先行研究の中で特に関連する項目を番号で示した(表2)。

1) に関しては、田中・田中の具体性の項目を参照した。学習指導要領2内容の「思考力・判断力・表現力」に関する記述における「具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて」⁽¹⁹⁾という言葉にも沿うカテゴリー項目だと考えた。しかしながら、経験上せっかく文脈化の度合いを高める設定を行っていても、モデル文の提示などが表現の枠を規定してしまい、かえって活動が阻害されてしまう場合がある。このため2)では、活動の枠組的な要素がどの程度活動を促進または阻害するか、を判断基準とした(注7)。

3) に関しては、先行研究が扱ってきたこれま

での学習指導要領下の教科書においては、目標や成果物(注8)が具体的に設定されている割合が低かったが、2018年度告示の新しい学習指導要領においてアウトプットに特化した科目「論理・表現」教科書においてはどうか、という関心があり、設定した。最後の4)に関しては、単にペアやグループで行う活動がどうかだけでなく、相互の創造性が発揮されるような形の協働性がどの程度担保されている活動かという点も考慮した。

3. 本研究の目的と方法

3-1. 本研究の目的

本研究の目的は、「論理・表現」教科書のアクティビティを新しい分析指標を用いて探索的に分析し、それぞれの教科書がどのような傾向を持っているかを明らかにすると同時に、分析指標の妥当性に関しても考察することである。

3-2. 分析指標の作成手順

先述の4つの基本カテゴリーを大項目とし、それぞれの大項目の下に3つずつの小項目を設け、全体で12項目からなる分析指標を作成した(表3)。複数の教科書のアクティビティを吟味しながら、小項目ごとに定義や補足説明を作成し、分類に迷う活動が出てきた場合、逐次類似した活動と比較しながら定義の微調整を行なった。また、小項目ごとに全体のタスク性にどの程度影響を与えるのかに応じて1点ないし2点満点の点数を割り振った。その結果、「文脈化の度合い」、「活動の枠組み」といった活動の文脈化に関わる大項目についてはそれぞれ4点満点、「活動の目標設定」や「活動の過程」といった活動の志向性に関する大項目についてはそれぞれ6点満点となった。

表2 本研究の分析指標の基本カテゴリーおよびその定義と、関連する先行研究の項目

カテゴリー	定義	Ellis	田中・田中
1) 文脈化の度合い	活動の具体性を増す情報がどの程度提供されているか	2	②
2) 活動の枠組み	提示されている表現や枠組みがどの程度活動を促進または阻害するか	3	①、④
3) 活動の目標設定	活動の目標や方法、成果物に対し、学習者がどの程度関与できるか	3、6	①、③
4) 活動の過程	活動の過程において協働性がどの程度期待できるか	2、6	③、④

3-3. 分析方法

分析指標を用いて、対象教科書の Lesson 1 の全アクティビティを分析した。Lesson 1 だけに限定したのは、本研究が探索的な性格をもつものであると同時に、ほとんどの教科書のアクティビティの形式や提示順が最初の課から最終の課までほぼ同一であったからだ（注9）。つまり、Lesson 1 のアクティビティ分析をしさえすれば、およそその教科書の傾向がわかるということが言えた。

活動ごとに分析指標に基づき筆者が点数を付与した。2週間ずつ間隔を空けて3度評価を行い、

点数に不一致があった活動については再度評価し、活動ごとの点数を確定させた。全体の評価値が確定したところで、1)、2) の大項目の合計（8点満点）を文脈化の度合いを示す値として横軸に、3)、4) の合計（12点満点）を活動の志向性を示す値として縦軸にとった座標空間上に全てのアクティビティを位置づけ、教科書の傾向が一目でわかるようにした。具体的には、文脈化度（横軸）に関しては0～3点が脱文脈的な活動として左側象限に、4～8点が文脈化された活動として右側象限に、習得対象の志向性（縦軸）に関しては、0～5点が文法項目習得志向の

表3 「論理・表現」教科書アクティビティの分析指標

大項目	小項目	定義【カギ括弧内は配点】
1) 文脈化の度合い	a) 視覚情報の提示	活動の目標を達成するために必要な視覚情報が存在する [1] / 存在しない [0]
	b) 文字・聴覚情報の提示	活動の目標を達成するために必要な文字・聴覚情報本体（テキスト）が存在する [2] / 目標達成に向け必須ではないが参照すると役立つテキストが存在する [1] / 存在しない [0]
	c) 補足情報の提示	活動の目標を達成するために参照すると役立つ補足情報が存在する [1] / 存在しない [0]
2) 活動の枠組み	a) 言語材料リストの提示	活動の目標を達成するために参照すると役立つ言語材料リストが存在する [1] / 存在しない [0]
	b) 文法項目の例示	活動の目標を達成するために参照すると役立つ文法項目の例示が存在する [1] / 存在しない [0]
	c) 固定表現の使用制約	活動の目標を達成するために使用すべきだとされている固定表現が存在しない [2] / 上記固定表現が1つだけ存在する [1] / 固定表現が2つ以上組み合わせられた形で存在する [0]
3) 活動の目標設定	a) 活動の成果物の複数性	活動の具体的成果物ないし模範解答として想定されているものが複数ないし広範囲に存在する [2] / 上記想定されているものが1つではないが限定的 [1] / 想定されているものがほぼ1つしか存在しない [0]
	b) 活動の成果物に対する学習者の意思の反映	活動の目標に達した際に、学習者の意思がほぼ全面的に反映されることが予想される [2] / 上記の際、学習者の意思は部分的にしか反映されないと予想される [1] / 上記の際、学習者の意思はほぼ反映されないと予想される [0]
	c) 活動の目標を学習者が自ら決定できる度合い	活動の目標やそこに至るまでの方法を、学習者が全面的に考え、設定できる [2] / 上記目標や方法を、部分的にのみ学習者が考え、設定できる [1] / 上記目標や方法の設定に関し、学習者はほとんど関与できない [0]
4) 活動の過程	a) 活動の協働性	活動の目標に達するまでに必ず他の学習者とのコミュニケーションが必要である [2] / 上記目標に達するのに他の学習者とのコミュニケーションは必須ではないが役立つ [1] / 上記目標に達するのにコミュニケーションは必要ない [0]
	b) インフォメーション・ギャップの有無	協働性のある活動の中でそれぞれの参加者が持つ情報を互いに知らず、知るためにはコミュニケーションを図る必要がある [2] / 協働性のある活動の中でそれぞれの参加者が持つ情報を互いに知らないが、活動の性質からある程度予測ができ、知るためには必要最小限のコミュニケーションさえとればよい [1] / 活動に協働性がないか、あってもほぼ情報を共有できるもしくは一瞬で共有できる [0]
	c) 活動目標と参加者役割の明示性	活動の目標と参加者の役割が明確なため、参加者が個人の活動目標を設定しやすく、活動中も表現方法を柔軟に変更することができる [2] / 活動目標か参加者役割のどちらかは明確であるため、参加者が意思に応じて活動目標を設定することは可能であるが、曖昧さは残る [1] / 活動目標も参加者役割もほとんど明示されていない [0]

活動であるとして下方象限に、6～12点はコミュニケーションスキルの向上を志向した活動であるとして上方象限に位置づけられた。すなわち、左下象限(脱文脈的・言語項目習得)に位置づけられるものは「ドリル」や「エクササイズ」的活動と言えるし、反対に右上象限(文脈的・コミュニケーションスキル向上)に収まる活動はタスクないしタスク的活動となる。さらに左上象限(脱文脈的・コミュニケーションスキル向上)に位置づけられる活動は、PPP型指導法の間活動であるPracticeをコミュニケーション志向タイプに変形したものだと言えるし、最後に右下象限(文脈的・言語項目習得)中の活動は、意味のやり取りの中で特定の文法項目の習得を狙ったいわゆる“Focused Task”⁽¹⁷⁾だと考えられた(図1)。

3-4. 分析対象の教科書

分析対象の教科書は表4の通りである。2023年度東京都立高校の「論理・表現Ⅰ」および「論理・表現Ⅱ」教科書の採択校数の合計数が上位6位まで、計8教科書を分析した(表4)⁽²²⁾。8教科書の全体に占めるシェアは68.6%だった。

このうち、MW・AP・CR・ER・beCの5教科書に関しては、ⅠとⅡのアクティビティ構成がほぼ同じであったため、Ⅰのみ分析の対象とした。またVision Questに関しては、StandardとAdvanced、HopeとAceがほぼ同じ構成のため、ⅠのテキストであるStandard(略称:VQs)とHope(略称:VQh)のみ分析の対象とした。VISTAはⅠとⅡでアクティビティの傾向が大きく異なったため、それぞれを分析対象(それぞれ略称:VS1;VS2)とした。その結果、分析対象は9つの教科書となった。

4. 分析結果

各教科書のアクティビティの分類結果を表5にまとめた。

9教科書のLesson1の全84アクティビティのうち、“Drill/Exercise”に位置づけられる活動が55(65.5%)と圧倒的に多く、次いで“Focused Task”が17(20.2%)、“Practice”が11(13.1%)と続き、“Task/Task-like”はわずかに1つだけ(1.2%)だった。全体としては依然としてドリ

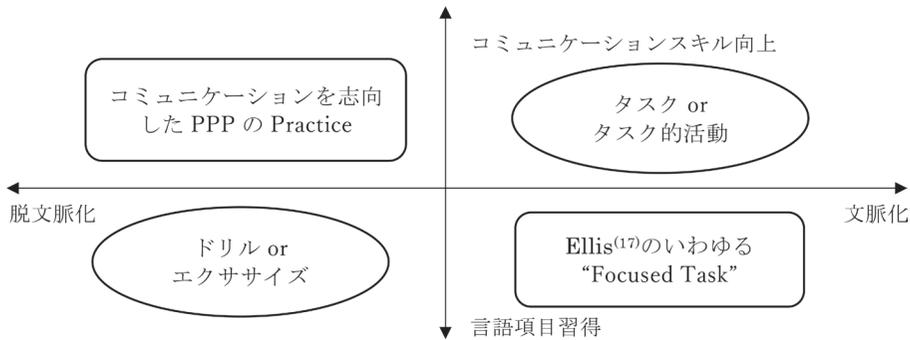


図1 教科書アクティビティの文脈化度と志向性

表4 本研究の対象教科書(カッコ内はⅠとⅡの両教科書の採択校数合算数(全299校中))

1. MY WAY Logic and Expression I & II ⁽²³⁾	MW	[42]
2. Vision Quest English Logic and Expression I Standard & II Hope ^(24, 25)	VQs	[36]
3. Vision Quest English Logic and Expression I Advanced & II Ace ^(24, 25)	VQa	[33]
4. APPLAUSE ENGLISH LOGIC AND EXPRESSION I & II ⁽²⁶⁾	AP	[24]
5. VISTA Logic and Expression I & II ⁽²⁷⁾	VS	[19]
6. CROWN Logic and Expression I & II ⁽²⁸⁾	CR	[17]
7. EARTHRISE English Logic and Expression Advanced I & II ⁽²⁹⁾	ER	[17]
8. be English Logic and Expression I & II Clear ^(30, 31)	beC	[17]

※右のアルファベット2～3文字は略称を示す。

ル的な活動が多く、学習指導要領の言う「具体的な場面や状況に合った適切な表現を自ら考えて」⁽²⁾ 行う活動の素材として、新科目の「論理・表現」教科書が提供するアクティビティは質ないし量的な面で不十分であるという実態が明らかとなった。

かとなった。

さらに、各教科書のアクティビティの文脈化度とコミュニケーション志向性得点の平均値をまとめたのが表6および図2である。

表6においては、両者の合計点を合算したも

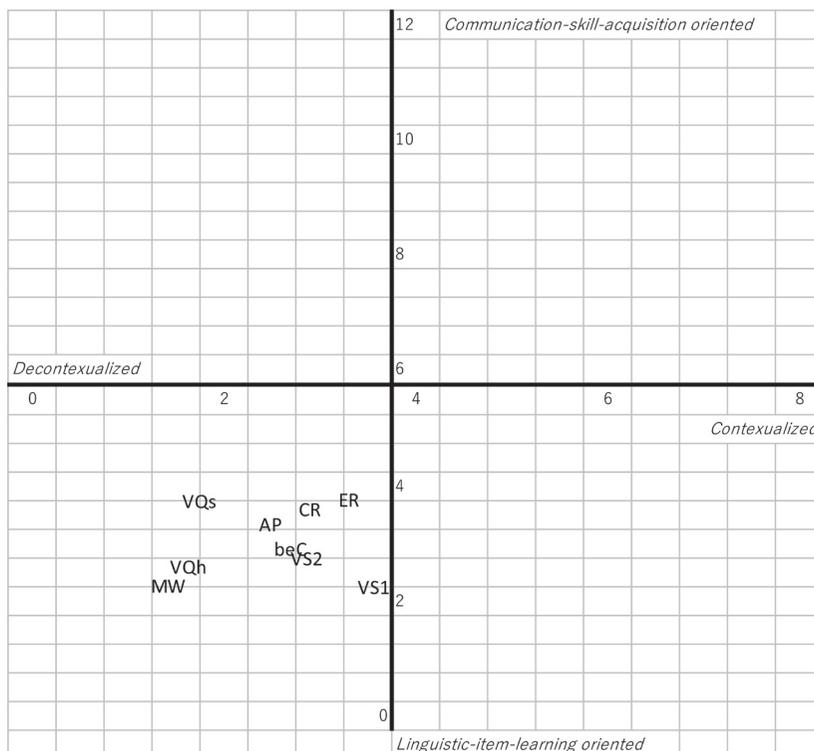
表5 教科書掲載アクティビティの分類結果(数字はアクティビティ数)

象限	性質	AP	beC	CR	ER	MW	VQs	VQh	VS1	VS2	計
右上	Task / Task-like	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
右下	Focused Task	4	2	3	3	0	1	0	2	2	17
左上	Practice	0	0	1	2	2	3	1	1	1	11
左下	Drill / Exercise	6	8	8	3	7	8	7	2	6	55
合計数		10	10	13	8	9	12	8	5	9	84

表6 各教科書アクティビティの平均得点(小数第2位以下四捨五入)

項目	AP	beC	CR	ER	MW	VQs	VQh	VS1	VS2	平均
文脈化度*	2.5	2.7	2.8	3.3	1.3	1.8	1.6	3.8	2.7	2.5
コミュニケーション志向性*	3.3	2.9	3.5	3.8	2.2	3.7	2.6	2.2	2.8	3.0
タスク性**	5.8	5.6	6.3	7.0	3.6	5.5	4.3	6.0	5.4	5.5

*「文脈化度」(8点満点) および「コミュニケーション志向性」(12点満点) は表3の指標に基づき算出, **「文脈化度」得点と「コミュニケーション志向性」得点の合計を「タスク性」得点として提示



[注] それぞれの略称の中心部分が平均点の座標位置

図2 各教科書のアクティビティの平均得点の位置(文脈化/コミュニケーション志向性座標)

表7 各教科書アクティビティの分析指標小項目ごとの平均得点(小数第2位以下四捨五入)

小項目*	AP	beC	CR	ER	MW	VQs	VQh	VS1	VS2	得点率**
1) ビジュアル情報	0.5	0.2	0.5	0.5	0.3	0.1	0.1	0.8	0.3	36.7%
1) 文字/聴覚情報本体	0.3	0.9	0.6	0.8	0.2	0.5	0.5	0.6	0.7	28.3%
1) 補足情報	0.3	0.3	0.6	0.3	0.2	0.0	0.3	0.8	0.7	38.9%
2) 言語材料の提示	0.1	0.5	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1	0.4	0.1	21.1%
2) 文法項目の説明	0.5	0.4	0.3	0.3	0.0	0.6	0.1	0.8	0.1	34.4%
2) 固定表現の制約	0.8	0.4	0.5	1.4	0.3	0.5	0.5	0.4	0.8	31.1%
3) 答えの範囲	1.0	0.6	0.8	1.0	0.6	0.8	0.9	0.4	0.6	37.2%
3) 答え意思反映	0.7	0.6	0.8	1.0	0.3	0.8	0.8	0.4	0.6	33.3%
3) 答え設定関与	0.1	0.0	0.1	0.1	0.0	0.1	0.0	0.0	0.3	3.9%
4) 協働性	0.8	1.2	1.1	0.9	1.0	1.1	0.5	1.0	0.8	46.7%
4) Information Gap	0.5	0.5	0.6	0.6	0.3	0.8	0.4	0.4	0.4	25.0%
4) 目標・役割の明確さ	0.2	0.0	0.1	0.1	0.0	0.1	0.1	0.0	0.1	3.9%
タスク性(合計点)	5.8	5.6	6.3	7.0	3.6	5.5	4.3	6.0	5.4	27.5%

*小項目内の数字は4つの基本カテゴリーを表す。小項目ごとの正式名称と定義については表3を参照、**1点満点と2点満点の小項目が混在しているため、平均点の代わりに平均得点率を表示した。

のを「タスク性」(20点満点)としてまとめているが、文脈化度もコミュニケーション志向性も低いいため、全体的に低いタスク性得点となっている教科書(MW; 3.6点)もあれば、どちらも高いため、全体的に高いタスク性得点となっている教科書(ER; 7.0点)もある。また、コミュニケーション志向性得点は比較的高め(3.7点)でありながら、文脈化度得点が低く(1.8点)、タスク性得点は平均値にとどまっているような教科書(VQs; 5.5点)もあった。

図2からも、対象となった「論理・表現」教科書の構成は脱文脈的な形で個々の文法などの言語項目の習得を目指す「ドリル・エクササイズ」に基盤を置いており、コミュニケーションスキル習得への志向性も依然として低いことが分かる。さらに、どの小項目が全体の平均値を下げる要因となったのかを表7に示した。1)、2)の文脈化の度合いに関わる小項目については「言語材料の提示」(平均得点率21.1%)が最も低く、次いで「文字/聴覚情報本体」(同28.3%)が低くなっている。全般的にそうした言語材料を用いてアクティビティの文脈化を促すという発想が乏しいものと思われる。

一方、活動の志向性に関しては、まずインフォメーション・ギャップがない活動が目立った(平均得点率25.0%)。互いに持つ情報が異なり、それを知るには言語活動を十全に行う必要があるような条件を設定しさえすれば、そこには好奇

心を媒介とした活動の機会が生まれるはずなのだが、その条件づけができていない活動が多い。

さらに、圧倒的に得点率が低かった項目は「答え設定関与」と「目標・役割の明確さ」である(両者ともに平均得点率3.9%)。これらに関しては、複数の先行研究で指摘されてきた課題が依然として残っていると言える。ペアで自由度の高い活動を設定した場合、どこが活動のゴールなのかを明確にすることでコミュニケーションの必然性は高まる。さらにその目標について、学習者自らが具体的に設定できるようにすれば、学習者の目標達成意欲も高まり、必然的に活動に没入する度合いも高まるはずだ。残念ながら多くの教科書には、「○○について話し合おう」や「××について調べたことを発表しよう」というような、目的・場面・状況に関する具体的条件が設定されていない指示文が依然として多く見られた。

5. 提言

分析結果より、現在使用されている「論理・表現」教科書のほとんどは「脱文脈-言語項目習得」志向を持っており、依然としてアクティビティの文脈化やコミュニケーションスキルの育成に課題があることが示唆された。また、文脈化に関しては特に言語材料やトピックの提供の仕方に課題があり、活動の志向性に関しては、

特に目標設定や活動における役割の明示性、情報の「ずれ (information gap)」の設定の仕方に課題があることが判明した。以上を受けて、次期学習指導要領改訂後の教科書編纂の参考になるよう、建設的な提言を行いたい。

まず、実践報告の事例を見ても教科書の構成を見ても、現在の日本の中等教育における教授法はそのほとんどが PPP の考え方に沿っていると考えてよい。この教授法の欠点としては、最初の Presentation (提示)、Practice (練習) の段階でいずれも脱文脈化されたドリル・エクササイズ的な活動に多くは終始するため、最後の Production (産出) の段階で十分なコミュニケーション活動ができないまま、形式的な形で活動が終わってしまう可能性が高い点だ³⁾。しかしながらこの現状を変えようと一気に TBLT 型の教材・授業を導入しても、現場には混乱が広がるだけだろう。それゆえ、現実的な妥協案としては、まず PPP の練習と産出の順序を変え、Presentation (提示) – Production (産出) – Practice (練習) の順で活動を行うことを提案する。まずは Presentation の段階で、次の産出活動に活用できる語彙や文法事項が豊富に含まれ、かつ産出のトピックにも関連した話題をリーディング素材やリスニング素材を通じて提供する。次に Production の中で比較的タスク性の高いコミュニケーション活動をペアやグループで協働して行う。ここでは、特定の文法項目の発出があったかどうかなどにこだわらず、比較的自由度の高い、意味内容の伝達に焦点をおいた活動を行うことが必要だ。最後に Practice の段階で、産出活動の中で知っていればもっと自分の表現を豊かにすることができたはずの語彙や文法項目を調べ、どのように表現すれば相手に的確に通じたのかを振り返る活動を行えば、言語項目の習得につながるはずだ (注 10)。

この順序の入れ替えにより、どのような効果が考えられるだろうか。まず、Presentation は産出活動の直前に行われるため、そこでインプットされた材料が頭に残っていきやすく、産出活動に使われやすくなるを考える。また、産出活動と密接に関連した語彙や文法を学ぶことで、学んだことがすぐに使われるため、学習のレディネス (準備) が高まりやすくと考えられる。

さらに、Production の段階でも、特定の文法項目の正確な産出 (accuracy) にこだわらない形で活動が行われやすくなるため、より流暢さ (fluency) や複雑さ (complexity) に認知資源を割く形で活動が行えるため、両者の産出能力における学習効果が期待できる (注 11)。産出活動の効果をより高めたいければ、教師によるいくつかのフィードバックの後、相手を換えてもう一度同じタスクを行うことも可能である (注 12)。

最後に、Practice の段階を後に持つてくることで、産出活動で表現できなかった事柄を振り返ることができ、自分の中間言語 (注 13) における知識の欠落に気づきやすくなり、アウトプット活動を通じて欠落を埋める仮説の検証ができる。Ellis (2003) は明示的知識が言語習得を促す段階を 2 つに分けているが、その 2 番目の “noticing-the-gap” (知識の欠落に気づく) 段階がこれに当たる。これにより、インテイクによって得られた暗示的知識をモニタリングすることができ、最終的にアウトプットすることが可能となる。

さてこうして PPP 型の構成の順序を入れ替え、産出活動を中心にした構成に変えると、最初の Presentation がプレタスク的、最後の Practice がポストタスク的性格を帯び、全体として日本の文脈に沿ったローカライズされた TBLT 教科書ができる。将来的にこのような教科書が作成されれば、豊富なコミュニケーション活動が担保された形で同時に言語項目の習得も期待でき、現状では前者のための工夫を余儀なくされている教師の負担も軽減されるはずだ (注 14)。

現行の「論理・表現」教科書においては、目標・役割の設定を明示し、より具体的な設定を与えるだけでも「タスク性」は十分に上がる。たとえば、APPLAUSE I の Lesson 1 のインタビュー活動 (注 15) は現行のままではタスク性 7 点 (文脈度 2 点、コミュニケーション志向性 5 点) の活動だが、「あなたは新聞部の 1 年生部員です。これから 3 人の新入生にインタビューし、A5 サイズの英字新聞記事をつくるよう先輩から指令がありました。このミッションを成功させましょう」などと具体的な場面・状況を提示し、後にポストタスクとして実際に新聞記事を作り、互いに講評をし合うことで、コミュニケーション

志向性点は12点満点となる。またプレタスクでは、その学校で勤務するALT (Assistant Language Teacher) のインタビュー記事を掲載した英字新聞モデルを提示し、新聞部の記者がALTに対しどんな質問をしたのかを生徒たちに考えさせれば、そうした言語材料は後のインタビュー活動に自然な形で活かされ、文脈化得点も8点満点になる。

本研究において新しい分析指標を作成したことで、現行の教科書についてもコミュニケーション活動を豊かにするための工夫をどのように行えばよいか明瞭になったと考える。これまで先行研究の中で教科書分析に用いられていた指標は主に海外の研究者がタスク分類に用いていたものを活用しており、相対的にタスク性の低い日本の英語教科書の分析には不向きであると考えられた。本研究では、「文脈化度」と「コミュニケーション志向性」という2つのタスク尺度を軸として、理論的枠組みと実際の教科書掲載の活動を吟味する中で12の小項目を設定し、探索的に想定される1つ1つの活動と照らし合わせながら小項目の定義を確定し、各活動を丁寧に評価していった。このため本研究の分析枠組みの範囲においては具体的な論拠のある結果が示され、また、同じ分析指標を用いることで、タスク性向上のための具体的方法も示すことができたと考える。

6. さいごに (本研究の限界)

本研究は、対象教科書の数が限られ、分析したアクティビティ数も限られた、あくまで探索的なものであった。このため、今後の研究では対象とする教科書やアクティビティの数を増やし、より包括的な研究にする予定である。また本研究においては、実際の教室における教科書の活用場面を検証しておらず(作成した分析指標の小項目の定義に基づいて分類しているものの)、あくまでそれぞれのアクティビティが紙面上に掲載している情報を著者の高校教員としての経験に基づいて分類したものとなっている。このため今後は、高校における実際の授業を観察・考察することで、より実証的なアプローチが可能になると考えられる。さらに本研究では、

指標小項目の定義の修正を行いながら間隔を空け合計3回の分析を行っている。今後は、信頼性をより高めるために分析者の数を増やす必要があると考えられる。

しかしながら、分析の結果は各アクティビティの志向性や教科書の傾向について具体的な形で明らかにしており、本研究の分析指標は今後、教科書のアクティビティ分析に有効に用いられる可能性を示したと言える。上記のような本研究の限界に関しては、今後の研究で継続して捕捉し、乗り越えていきたいと考えている。

(注)

1. PPP型指導法とは、まず特定の文法などの言語項目を明示的に教授し(Presentation)、練習問題を通じてその項目の言語形式に慣れ(Practice)、最終的に産出活動(Production)の中でその習得を目指すというタイプの指導法である。
2. 分析指標は、1. ペアやグループで行う活動か？ 2. 第一に意味の理解や伝達に焦点を当てているか？ 3. 活動の終わりに結果として残るものがあるか？ 4. 活動の完了が何か明示されているか？ 5. 実生活の活動と関係があるか？の5つで、1つ目が新たに追加された項目。また、教科書は『New Horizon English Course』(東京書籍) I～IIIであった。
3. TBLTはTask-Based Language Teachingの略で、白田他の定義によれば、「シラバス編成や授業の中心にタスクを用いる指導法で、タスクを遂行する際に学習者が目標言語を用いて意味の理解や伝達を行い、その過程でより効果的に目標言語の習得を促そうとするもの」⁽⁹⁾であり、先述のPPPとは対照をなすような指導法である。
4. 「タスク」と「タスク活動」の1教科書あたりの平均アクティビティ数は、それぞれわずか0.48、0.22であった。
5. Ellisはタスク中の特定の文法項目の習得を意図した“Focused Task”の有用性も認めており⁽¹⁷⁾、日本のようなEFL環境下においては、彼の定義を教科書アクティビティ分析の指針とするのに適切だと判断した。
6. あくまで意味内容の伝達に焦点を当てた活動の中で、付随的(incidental)に言語の形式面に注意が向けられ、その項目の習得を促すという第二言語習得における有力な仮説の1つ。
7. 田中・田中は、「生徒といつも接している教師

- やALTのモデルの方が、教科書にあるモデル文よりも、伝えたいメッセージを含んでいるので生徒にとってインパクトがあります⁽²⁰⁾と述べ、活動を促進するための教師オリジナルのモデル提示を提唱している。白井他も単なるモデル文の提示は「意味よりも言語形式に強制的に焦点を当てさせることにつながる⁽²¹⁾」として、むしろタスク性を下げる要因だとみなしている。
8. 本研究においては活動の成果物の質に対し学習者がどの程度関与できるのかを指標とした。
 9. 同一形式による利点としては、学習者の認知負担の軽減や習慣形成による学習効果もあるだろうが、多様なコミュニケーション形態を通じたスキル向上については損なわれよう。
 10. Ellis (2003) はこのような特定の文法項目への気づきを高めるタスクを“Consciousness-raising task”と名付け、“focused task”の範疇に分類しているが、これをコミュニケーション活動の代替とは位置づけず、あくまで補完的なものと考えている⁽³²⁾。
 11. 認知資源の配分に関しては第二言語習得論の中でも諸説あるが、ここでは Skehan (1998) の論に従っている⁽³³⁾。
 12. 高島 (2020) はこのような繰り返し効果を狙ったタスク中心型授業を中身の充実したサンドイッチにたとえ、その効果について詳細に論じている⁽³⁴⁾。
 13. 中間言語 (interlanguage) とは、外国語 / 第二言語学習者の母語 (L1) から対象言語 (L2) への知識・スキルの移行に伴い一過性的に生じる「言語的なもの」を表す言葉で、L1の要素を引き摺った形での学習者内のL2言語知識・スキルの総体を表す。
 14. 今回の分析対象となった教科書の中では、EARTHRISEは比較的タスク性得点が高く(表6)、構成に工夫が見られた。
 15. 「次の表現を使って、友だちに『名前』、『クラブ』、『高校でしてみたいこと』をたずねて、下の表に書き込もう」という指示文が冒頭にあり、“May I have your name, please?”などのモデル文が3つ提示され、下に例を示した表が提示されている。
- 2) 文部科学省：中学校学習指導要領。2017, https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf (2023. 8. 25 参照)
 - 3) 松村昌紀 (編)：タスク・ベースの英語指導—TBLTの理解と実践。大修館書店、東京、2017, pp. 6-12.
 - 4) 高島英幸 (編著)：文法項目別・英語のタスク活動とタスク—34の実践と評価。大修館書店、東京、2005, pp. 9-10.
 - 5) 高島英幸 (編著)：タスク・プロジェクト型の英語授業。大修館書店、東京、2000, pp. 13-15.
 - 6) 河合靖, 平田洋子, 新井良夫, 他：アクションリサーチのためのタスク分析。大学英語教育学会北海道支部紀要, 2002; 1: 43-52.
 - 7) Skehan P: A cognitive approach to language learning. Oxford University Press, Oxford, 1998, pp. 116-117.
 - 8) 江草千春, 横山吉樹：英語教科書におけるコミュニケーションタスクの傾向分析と第2言語習得研究からの考察。大学英語教育学会北海道支部紀要, 2007; 4, 1-23.
 - 9) 白田悦之, 志村昭暢, 田中洋也, 他：教科書Speaking活動のTBLTによる分析と改良—中学校の英語教科書を用いて—。北海道英語教育学会紀要, 2008; 8, 49-63.
 - 10) Willis D, Willis J: Doing task-based teaching. Oxford University Press, Oxford, 2008, p. 13.
 - 11) Ellis R: Task-based language learning and teaching. Oxford University Press, Oxford, 2003, pp. 9-10.
 - 12) 高島英幸 (編著)：実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導。大修館書店、東京、2000.
 - 13) 高島英幸 (編著)：文法項目別・英語のタスク活動とタスク—34の実践と評価。大修館書店、東京、2005.
 - 14) 荒金房子：高等学校英語教科書に見られるオーラル活動とタスクの分析。植草学園大学研究紀要, 2014; 6, 99-107.
 - 15) 藤田恵理子：高校教科書のタスクの種類に関する考察。江戸川大学紀要, 2020; 30, 241-250.
 - 16) 駒井健吾：「論理・表現I」教科書におけるタスク分析。第47回全国英語教育学会北海道研究大会 (発表資料)。2022.
 - 17) Ellis R: Task-based language learning and teaching. Oxford University Press, Oxford, 2003, pp. 141-173.
 - 18) 田中武夫, 田中知聡：「自己表現活動」を取り入れた英語授業。大修館書店、東京、2003, pp. 28-85.
 - 19) 文部科学省：高等学校学習指導要領。2018, https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf

文 献

- 20) 田中武夫, 田中知聡: 「自己表現活動」を取り入れた英語授業. 大修館書店, 東京, 2003, p. 69.
- 21) 臼田悦之, 志村昭暢, 田中洋也, 他: 教科書 Speaking 活動の TBLT による分析と改良—中学校の英語教科書を用いて—. 北海道英語教育学会紀要, 2008; 8, 53.
- 22) 東京都教育委員会: 令和5年度使用 都立高等学校及び都立中等学校(後期課程)用教科書 教科別採択結果(教科書別学校数). 2022, https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/press/press_release/2022/files/release20220825_01/sankou.pdf (2023. 7. 23 参照)
- 23) 安河内哲也, 安藤文人, 大野智彰, 他: MY WAY Logic and Expression I / II. 三省堂, 東京, 2023.
- 24) 野村恵造, 山崎のぞみ, 内田諭, 他: Vision Quest English Logic and Expression I Advanced / Standard. 啓林館, 大阪, 2022.
- 25) 野村恵造, 山崎のぞみ, 内田諭, 他: Vision Quest English Logic and Expression II Ace / Hope. 啓林館, 大阪, 2022.
- 26) 伊東治己, 飯島睦美, 大竹保幹, 他: Applause English Logic And Expression I / II. 開隆堂, 東京, 2023.
- 27) 井上徹, 井上まゆみ, 川口エレン, 他: VISTA Logic and Expression I / II. 三省堂, 東京, 2023.
- 28) 横川博一, 泉美穂, 今井裕之, 他: CROWN Logic and Expression I / II. 三省堂, 東京, 2023.
- 29) Minton TD, 芦田ルリ, 坂本光代, 他: EARTHRISE English Logic and Expression I / II. 数研出版, 東京, 2023.
- 30) 平賀正子, 鈴木希明, 前中猛, 他: be English Logic and Expression I. いいずな書店, 東京, 2023.
- 31) 平賀正子, 鈴木希明, 前中猛, 他: be English Logic and Expression II. いいずな書店, 東京, 2023.
- 32) Ellis R: Task-based language learning and teaching. Oxford University Press, Oxford, 2003, pp. 162-167.
- 33) Skehan P: A cognitive approach to language learning. Oxford University Press, Oxford, 1998, pp. 107-117.
- 34) 高島英幸(編著): タスク・プロジェクト型の英語授業, 大修館書店, 東京, 2020, pp. 71-90.