

高校教科書のタスクの種類に関する考察

藤 田 恵里子*

Abstract

Since the enforcement of a new study guideline in 2013, "Communication English I" has become a required subject for all high school students in Japan. At the same time, all-in-English instruction was determined to be a principle in high school English classes. In the wake of these changes, TBLT started to gain more attention. Considering that most high school classes are conducted based on textbooks, features found in these pedagogical tasks should affect students' English ability. In this study, the features of pedagogical tasks found in four "Communication English I" textbooks were analyzed based on the work of Skehan (1998). Most tasks resulted in focusing on the language forms instead of meanings, which seemingly intended to reinforce the acquisition of grammar and to improve fluency. Another prominent feature found is that these tasks did not have clear goals to achieve at the end of the interactions. In order to increase the number of meaningful interactions students have, teachers may need to set goals on their own when using these tasks in the classroom.

キーワード：高校教科書, TBLT, タスクの種類

1. はじめに

1998年改訂の学習指導要領で「実践的コミュニケーション能力」の育成が謳われて以来、英語教育では、コミュニケーションのためのツールとして使える英語力の育成が重視されるようになった。さらに2013年度以降、高校の英語授業は英語で行うことが基本と定められた。コミュニケーション能力育成を重視する現状を受け、近年の英語教科書の中には様々なタスクが見られるようになったが、タスクは種類によって学習者の英語力に与える効果が異なる。本稿では、TBLTにおけるタスクの定義を確認し、現行の高校英語教科書にはどのような種類のタスクが多く含まれているか、そしてどのような効果が望めるのかを検証したい。

2. 背景

2.1. タスクの種類

タスクを使用したアプローチとして、近年TBLT (Task-Based Language Teaching) が注目を集めている。TBLTは、1980年代に認知され始めたコミュニケーションアプローチの一つで (Ellis, 2018)、文法や訳読中心の授業とは異なり、授業に関して事前に決められているのは「学習者がどのようなタスクができるようになることを目指すか」だけである (松村, 2012, p.70)。タスク達成の過程を通して、学習者は目標言語を使い、自然な認知プロセスを通して教室外に見られるような問題解決を試みる機会を得る。タスクの定義として頻繁に引用されるのは、Skehan (1998) と Ellis (2003) であるが、複数の研究者の定義をまとめた Skehan (1998) による定義は以下のとおりである。

2019年11月30日受付

* 江戸川大学 基礎・教養教育センター助教 英語教育

1. Meaning is primary
2. There is some communication problem to solve
3. There is some sort of relationship to comparable real-world activities
4. Task completion has some priority
5. The assessment of the task is in terms of outcome

より最近のものでは、Ellis (2003) があり、以下のようにまとめられている。

1. The primary focus should be on 'meaning'
2. There should be some kind of 'gap'
3. Learners should largely rely on their own resources
4. There is a clearly defined outcome other than the use of language

両者に共通しているのは、「意味を重視すること」、「何らかの目標達成を目指すこと」、「情報のやり取りの必要性があること（ギャップや問題の存在）」という点であろう。

タスクの種類も異なる観点から複数の研究者によって分類されている（ウィリス, 1996; Prabhu, 1987; Skehan, 1998）。ウィリス (1996) は、タスクを活動タイプによって、①リスト作り、②並べ替えと整理、③比較、④問題解決、⑤経験の共有、⑥創作型タスク、の6つに分類している。Prabhu (1987) では、話者間に存在する「gap」の違いによって、① information-gap、② opinion-gap、③ reasoning-gap の3種類に分類した。Skehan (1998) は、複数の研究者による研究をもとに、タスクに含まれる要素を情報 (information)、操作 (operation)、目標 (goals) の3つに大別し、さらに各分類に下位項目を設定し、先行研究に基づき、各種類のタスクが英語力のどの側面に効果をもたらすかをまとめている。Skehan (1998) によるタスクの分類に関しては次項で詳しく述べる。

TBLT には熱狂的支持者がいる一方で、その

支持者は現場の教員ではなく研究者であることが多く、未だ反対論者も少なくない (Ellis and Shintani, 2014)。TBLT では、学習者自身の既存の知識を使ってタスクに取り組み、タスク終了後に必要な文法説明をするという順番で実施されるのが一般的であるが、特に日本のような EFL (English as a Foreign Language) 環境では、学習者に十分な英語のインプットがないため、自由にアウトプットするだけの知識の蓄積がないことが問題の一つとして挙げられる (Sato, 2010)。

そのため、日本では使用文法事項を教員が事前に導入した後で、タスクに取り組みませるというスタイルの PPP (Presentation, Practice, Production) が多く採用されている (米山, 2011)。高島 (2000; 2005) は、この PPP に準じた形で、まず文法説明を行い、その後ドリルやエクササイズを経て、「タスクを志向した活動 (TOA)」、「タスク活動 (TA)」、「タスク (Task)」へと難易度を上げてコミュニケーション活動を導入することを提案している。高島 (2005) の提示する3種類の中で最も難易度が高いとされる Task の定義は TBLT の提唱者の一人である Ellis (2003) のタスクの定義に基づいているが、TOA 及び TA はタスクを日本の英語教育環境で活用しやすく手を加えたものである。

2.2. 日本の英語教科書のタスクの種類に関する先行研究

高校における英語教育が主に検定教科書に沿って実施されていると考えると、教科書は学習者の英語力に直接的に影響を与えるといえるだろう。日本の英語教科書に見られるタスクを検証した先行研究は大きく二つに分けられ、一つ目は、「タスクらしさ」の検証をしたもの (臼田他, 2008; 2009; 2014; 山下他, 2017)、二つ目は「タスクの種類」を検証したもの (荒金, 2014; 江草他, 2007; 河合他, 2002) である。前者は、Willis and Willis (2007) が提唱した「task-like (タスクらしさ)」の条件に基づいて各タスクを数値化し、検証したものである。「タスクの種類」に関する研究として、河合他 (2002) は Skehan (1998) が複

数の研究者の定義をまとめたタスクの分類に基づいて、高校のオーラルコミュニケーション A と大学教養英語の英会話教科書に含まれるタスクの種類を検証した。次いで、江草他 (2007) は河合他 (2002) の方法を踏襲して、高校のオーラルコミュニケーションと市販の英語教科書内に見られるタスクの種類を検証し、TBLT の先行研究に基づき、それらのタスクによって見込める効果を考察した。また、江草他 (2007) のまとめによれば、「片側方向性」、「情報検索型」、「情報処理作業量-」の条件を満たすタスクは発話の「流暢さ」に効果があり、「両方向性」、「情報変容型」、「情報処理作業量+」の条件を満たすタスクは発話の「正確さ」と「複雑さ」に効果がある。河合他 (2002) 及び江草他 (2007) の先行研究が Skehan (1998) を基準としたのに対して、荒金 (2014) は日本の英語教育環境に合わせた、高島 (2000) が提唱する、TOA, TA, Task の分類を基準として、高校のオーラルコミュニケーション I の教科書に含まれるコミュニケーション活動の分析を行っている。

現在高校で使用されている教科書は 2013 年度施行の学習指導要領に従っており、この改定から「コミュニケーション英語 I」が必修化され、「オーラルコミュニケーション」という科目は廃止になった。「オーラルコミュニケーション」と「コミュニケーション英語」では教科書の内容も改定されていると予測されるが、先行研究の検証対象は「オーラルコミュニケーション」の教科書であり、現行の教科書に見られるタスクの種類を検証した研究は管見の限り見られない。そこで、本稿では、現在高校で採用されている「コミュニケーション英語 I」の教科書に含まれるタスクの種類を河合他 (2012) 及び江草他 (2007) が基準とした Skehan (1998) に基づき、タスクの種類と望める効果を検証したい。

3. 研究方法

3.1. 研究目的

本稿では、2013 年度に施行された、高等学校

学習指導要領において必修科目となった「コミュニケーション英語 I」に含まれるタスクの種類と、期待できる効果を検証することを目的とする。

3.2. 分析対象

本稿では、現在必修科目となっている「コミュニケーション英語 I」の教科書の中から、千葉県内の公立高校における採用数が多い 4 冊を分析対象とした。対象とした教科書は、採用数が多い順から『All Aboard! (採用数 25 校)』、『VISTA (採用数 16 校)』、『Revised COMET (採用数 12 校)』、『Revised ELEMENT (採用数 12 校)』であった。

本稿では、各レッスンの最後に用意されていたコミュニケーション活動の中で、学習者の言語産出 (ライティング、もしくはスピーキング) を含むものを分析の対象とした (表 1)。

表 1 各教科書のコミュニケーション活動

教科書名	コミュニケーション活動の数
『All Aboard!』	10 (全レッスン末)
『VISTA』	9 (L1~3 には含まれない)
『Revised COMET』	10 (全レッスン末)
『Revised ELEMENT』	10 (全レッスン末)

3.3. 分析方法

先行研究で採用していたタスクの種類と分析基準には、Skehan (1998) 及び高島 (2000) の 2 種類があった。本分析実施に先立ち、分析対象とする高校英語教科書に含まれるタスクを、高島 (2000) の基準に沿って検証したところ、ほとんどのタスクが TOA にあてはまり、差が見られなかった。そのため、本調査では、Skehan (1998) が提案したタスクの分類を採用した。それぞれの項目に関する判断基準は、河合他 (2002) に詳しいため、それを踏襲する (表 2)。ただし、「分布」に関して、二者間の対話形式で語彙を入れ替えて文を作ることが要求されている場合、語彙入れ替

作業 (Operations)	操作 (Process)	情報検索：学習者が得られた情報の中から必要なものをそのままの形で検索する（文字や音声の情報から、指示された観点や項目に関するものを拾い出す） 情報変容：タスクを達成する上で、得た情報を学習者が解釈し変容する必要がある（セリフのない4コマ漫画を見て、物語を作る）
	相互交渉必要性 (Interactional requirement)	必要性+：タスクを達成する上で情報の提供や要求が必要不可欠なタスク（インフォメーションギャップ） 必要性-：タスクを達成する上で情報の提供や要求は任意とされる（学習者全員の情報提供がなくても、課題が達成できる意見交換やディスカッション）
	作業量 (Elements)	作業量多：必要処理作業量が多い（登場人物が多く、その関係が複雑な物語を作るタスク） 作業量少：必要処理作業量が少ない（説明から違いが明確な二つの絵のどちらを指しているかを当てる）
目標 (Goals)	開放性 (Open)	開放性+：到達点、解決方法（解答）が限定されていない（好きな音楽に関する意見交換） 開放性-：到達点、解決方法（解答）が限定されている（お互いの持つ情報を持ち寄りながら、特定の目的地を地図上で発見する）
	簡潔性 (Focused)	簡潔性+：最終的な解答が簡潔な文や数値等である（裁判で最終的な判決を決定する） 簡潔性-：最終的な解答が簡潔な文や数値等ではない（人生相談に対する回答を考える）
	収束性 (Convergent)	収束性+：学習者の目標は共通で、情報を交換し、意見などを一つにまとめる（無人島に持っていくものを話し合っって決める意思決定タスク） 収束性-：学習者の目標や立場が共通でなく、異なる立場で互いに意見を主張する（原子力発電に賛成か反対かで意見を戦わせる）

() 内は、河合他 (2002) が挙げているタスクの例

4. 結果

「コミュニケーション英語I」4冊に含まれるタスクの種類を検証した結果を表3に示す。なお、Revised COMET に関しては、全ての活動が全く同じ指示、同じ形式であったため、「分布」以外の項目は全レッスンの結果が同じ側に偏った結果となった。

4.1. 「情報」の項目の傾向と原因

まず、「分布」の項目に関しては、Revised COMET の一部以外はほとんどが「片側方向性」という結果になった。これは、情報提供の役割しか果たさない場合が多かったことが原因である。All Aboard は特に「発表」の形式が多く、

VISTA も「報告」や「手紙」といった一方的に情報を提供する形式が多く見られた。また、Revised ELEMENT に関しては、全レッスンにおいて一方の学生のみが回答をする形式になっており、他方の学生が情報提供者になることはないため、ペアワークの形で提示されているものの、情報の方向性は「片側」とみなした。Revised COMET は、対話のロールプレイ形式になっており、語彙の入れ替えが主な作業であったが、3.3. で述べたように、語彙入れ替えが一方に偏っている場合は「片側」、二者にわたっている場合は「両方向性」とみなしたために、この項目のみレッスンごとに差が出た。

次に「具体性」に関しては、4冊の合計では「+」が多い結果となっているが、All Aboard 及び Revised ELMENET の2つ目の問題に関して

表3 各教科書のタスクの分類集計

	方向性	情報					作業				目標		
		具体性	即時性	親近性	構造的性	操作	必要性	作業量	開放性	簡潔性	収束性		
All Aboard!	one	9	+ 3	+ 2	+ 7	+ 10	検 0	+ 0	多 3	+ 10	+ 0	+ 0	
	two	1	- 7	- 8	- 3	- 0	変 0	- 10	少 7	- 0	- 0	- 0	
							n.a. 10				n.a. 10	n.a. 10	
VISTA	one	9	+ 6	+ 4	+ 4	+ 8	検 1	+ 0	多 5	+ 4	+ 0	+ 0	
	two	0	- 3	- 5	- 5	- 1	変 4	- 9	少 4	- 5	- 0	- 0	
							n.a. 4				n.a. 9	n.a. 9	
Revised COMET	one	5	+ 10	+ 0	+ 10	+ 10	検 0	+ 10	多 0	+ 0	+ 10	+ 0	
	two	5	- 0	- 10	- 0	- 0	変 0	- 0	少 10	- 10	- 0	- 0	
							n.a. 10				n.a. 0	n.a. 10	
Revised ELEMENT (1つ目)	one	10	+ 10	+ 10	+ 3	+ 10	検 7	+ 1	多 7	+ 5	+ 0	+ 0	
	two	0	- 0	- 0	- 7	- 0	変 3	- 9	少 3	- 5	- 0	- 0	
							n.a. 0				n.a. 10	n.a. 10	
Revised ELEMENT (2つ目)	one	10	+ 0	+ 0	+ 3	+ 10	検 0	+ 1	多 9	+ 10	+ 0	+ 0	
	two	0	- 10	- 10	- 7	- 0	変 10	- 9	少 1	- 0	- 0	- 0	
							n.a. 0				n.a. 10	n.a. 10	
全部合計	one	43	+ 29	+ 16	+ 27	+ 48	検 8	+ 12	多 24	+ 29	+ 10	+ 0	
	two	6	- 20	- 33	- 22	- 1	変 17	- 37	少 25	- 20	- 0	- 0	
							n.a. 24				n.a. 39	n.a. 49	

one: 片側方向性, two: 両側方向性, 検: 情報検索, 変: 情報変容。それぞれ多いものを太字で表記。

は、「-」が多い結果となっている。これは、これら2冊に含まれるタスクが、意見を述べることが要求される課題、つまり処理する話題が抽象的であったことが原因であった。

「即時性」については、全体で多かったのは「-」であった。「即時性-」とみなされた課題の多くは、意見を述べる、つまり目の前にないものについて話す(書く)ことを要求するものであった。この項目は、特に前述の「具体性」と関連が強く、目の前にあるものがテーマとなる、つまり「即時性」が高い場合は、処理する情報も具体的になる傾向があった。これに逆行しているのは Revised COMET であるが、このような結果になったのは、設定されているシチュエーションは明白で具体的だが、その状況が目前にあるわけではない、ロールプレイだったからである。

「親近性」は全体として「+」が多かったが、Revised ELEMENT のみ「-」が優位であった。

これは、Revised ELEMENT は社会問題を取り扱うトピックが主だったからである。それに対して All Aboard や VISTA は、将来の夢や好きな絵を紹介するといった発話者自身に関するトピックが多かった。Revised COMET は普段の生活の中で頻繁に見られる、「人を誘う」、「許可を求める」のような身近な場面が設定されていたため「+」が優位になった。

最後に、「構造的性」に関しては、ほぼ全ての教科書で「+」が多かった。これは会話のパターンが既に与えられていて語彙を入れ替えるだけの課題が多く、情報の配列や処理する手順が明示されていると判断したためである。全ての教科書において「構造的性+」が優位という結果になったものの、Revised ELEMENT と他3冊の間には違いが見られた。その違いとは、Revised ELEMENT では、会話の流れは固定されていたものの文の構造は学習者自身で考えなくてはならなかったのに

対して、他3冊は会話の流れも文の構造も与えられていたという点である。このように考えると、「構構性」には、「会話のパターン、もしくは、タスクを達成する手順」と「文構造」という二重の「構造」が存在する可能性がある。特に文構成能力が未だ不完全である学習者が多く想定されるEFL環境においては、「文構造」が指定されているかどうかは課題の難易度に大きく影響する。このようにこれら二種類の「構造」が、必要な英語力や能力に異なる影響を与えることを考えれば、特にEFL環境においては、これらの観点を分けて考察する必要があるかもしれない。

4.2. 「作業」の項目の傾向と原因

「操作」の項目は3.3.でも述べたように、語彙の入れ替えの形が多く、情報を検索したり、情報の形を変えたりといった情報操作は求めていなかったため「n.a.」が多かった。つまり、分析対象としたタスクは、情報の内容よりも形に焦点を当てており、「意味」はあまり重視していない傾向があるといえるだろう。

情報の「必要性」に関しては、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。そのため、必然的に情報の必要性が低くなり、「-」が多い結果となった。Revised COMETに関しては、忘れ物をして友達に借りるというような場面において、相手の反応に合わせてある程度発言を調整する必要があるため、情報の「必要性」は「+」となった。

最後に「作業量」は多いか少ないかで評価することになっているが、この判断基準は「作業の複雑さ」もしくは認知負荷量と言い換えることができるだろう。語彙の入れ替えのみの作業であるタスクは、「少ない」と分類し、自分で考えをまとめる必要がある課題は「多い」と分類した。4冊の合計では、「+」と「-」がほぼ同数となっていたが、教科書別に見るとRevised ELEMENT及びAll Aboardは考えを述べる課題が多かったことから、「+」が優位となっていた。

4.3. 「目標」の項目の傾向と原因

「目標」分類の下位項目3つについて検証すると、「開放性」は「+」、つまり決まった答えが想定されているわけではなく、ある程度自由な発言を要求するタスクが多かった。語彙の入れ替えで形式が定められている課題が多いことと矛盾するようであるが、テーマ自体は特定の答えを想定せず、意見や自分自身について(好きな絵など)を伝える活動が多かったためにこの結果となった。なお、Revised COMETのみが「開放性」がすべて「-」になっていたのは、会話のパターンがかなり限定されていたことに起因する。

「簡潔性」は、「最終的な解答」の「簡潔性」と定義されているが、分析対象としたタスクには何かに対して白黒つけるというような「結論」は求められておらず、一方的に意見を述べるだけで、相手と交渉する必要もない活動が多かったため、「n.a.」が優位となった。Revised COMETのみが、複雑な意味交渉は必要としないものの、相手の発話に合わせてある程度交渉を行い何らかの目標(例えば、本を借りるなど)を達成する必要があったため、「簡潔性+」が優位という結果になった。

「収束性」に関しては、そもそも情報の方向が「片側」であるものが多く、「両側」であったとしても、意見を主張、交換して話者同士で一つの結論に達するという最終目標が定められたタスクはなかったため、全ての項目を「n.a.」と判断した。

5. 考察

ここでは、今回分析対象とした教科書に見られたタスクの種類と期待できる効果を考察したい。江草他(2007)では、先行研究をまとめて、「片側方向性」、「情報検索型」、「情報処理作業量-」の条件を満たすタスクは発話の「流暢さ」に効果があり、「両方向性」、「情報変容型」、「情報処理作業量+」の条件を満たすタスクは発話の「正確さ」と「複雑さ」に効果があるとしている。本稿の分析結果では、これらのいずれかの条件を

同時にすべて満たすタスクは見られなかったため、実証研究による裏付けはないが、経験的にどのような効果が期待できるかを考察したい。

まず、情報として分類されている「具体性」、「即時性」、「親近性」、「構造的性」はいずれも「+」のほうが、一般的に活動が易しくなることが予測される。Skehan (1998) も、特に「親近性+」であることは、流暢さに有益であるとしている。トピックや課題そのものが易しくなれば、内容を考えるのに要する労力が減り、流暢に書ける（話せる）ようになることは容易に予想される。分析対象4冊総合の傾向としては、「即時性」以外がすべて「+」優位になっていることから、比較的易しいタスクが多く、流暢さの向上に効果があることが予測される。

「作業」の分類において、文構成そのものが提示されていたり、そもそも情報処理を必要としない活動は、「意味」に焦点を当てているとは言いがたく、むしろ、特定の形式を繰り返し練習することが求められていたことから、「形式」重視であったといえよう。同時に、「分布」において、意味交渉の必要性がない「片側方向性」の活動が多かったことも「意味」に重点を当てない活動となったことと関係があるだろう。

Skehan (1998) 及び Ellis (2003) によると、「コミュニケーションを行う」ことで達成される「成果」もしくは「目標」が設定されていることがタスクの前提となる。「目標」、「成果」は、言語活動そのものではなく、言語活動を行うことで達成できる課題である。より具体的にウィリス (1996, p. 32) の例を借りて言えば、「この写真について4つの文を書き、パートナーに言いなさい」という活動は、「成果」「目標」がはっきり示されているとは言えない。「目標」が設定された活動にするには、写真の説明だけでは終わらず、ペアとなっている学生の記憶を試す問題を作成するなど、言語活動で得られた情報に基づいて、より深い思考活動を要求する必要がある。分析対象となった教科書の活動は、ほとんどが「言いなさい、書きなさい」で終わり、全てのタスクにおいて「収束性」を「n.a.」とみなさざるを得ない結

果となっていたことから、ウィリス (1996) が想定する「目標」は設定されていなかったといえる。目標及び成果の設定が明確にされていないことが「作業」の下位項目である「情報の必要性」や「作業量」の低さに影響していると考えられる。

Skehan (1998) 及び Ellis (2003) では、「意味を重視すること」、「何らかの目標達成を目指すこと」、「情報のやり取りの必要性があること（ギャップや問題の存在）」をタスクの特徴として挙げているが、これらは相互に関連しあっているといえる。つまり、達成すべき明白な目標があれば、情報のやり取りが必要になり、言語形式だけでなく意味に焦点を当てる必要性が自ずと生じる。本調査で分析対象とした教科書では、意味内容の伝達以前の段階である、言語形式に焦点を当て、産出そのものを促すことが目的となっていることが予測される。確かに、目標言語を使用して目的を達成するためには英語をある程度自在に使いこなすことができる必要があり、それを高校に入学したばかりの学習者に期待するのは難しいだろう。高校入学後間もない学習者を想定している「コミュニケーション英語I」において、形式の定着に重きを置くというのはうなずける。しかしながら、「目標」や「成果」の設定がされていないことが、情報のやり取りの必要性、種類、さらには「作業」や「目標」の下位項目に大きく影響し、使用言語のバリエーションを限定的なものにしている可能性が本分析によって示唆された。このことから、言語形式の練習を脱却し、意味のある言語活動を促すためには、「目標」の設定が不可欠となるのではないだろうか。そうすることで、Ellis (2003) が提唱する意味に重点を置いた、より自然な認知プロセスを経由した言語活動が実現すると考えられる。ウィリス (1996) も述べているように、既存の単純なタスクに「目標」を設定することは難しくない。本調査で対象としたコミュニケーション活動には「目標」の設定はほぼ見られなかったが、タスク実施の際に、「その情報の授受をすることで何を達成するのか」という目標を各教員が設定することで、より深い思

考の必要性が生じ、意味に焦点を当てた言語活動を促すことができるだろう。

6. まとめ

本稿では、2013年度に施行された学習指導要領に基づいて作成された「コミュニケーション英語Ⅰ」の教科書の中で、千葉県内の公立高校で採用数が多かった4冊を対象とし、使用されているタスクの種類を分析した。その結果、言語形式の練習に焦点を当てた活動が多く、言語活動の先に達成すべき目標を設定したタスクが極端に少ないとわかった。これは、高校に入学したばかりで、言語形式が十分に身につけていない可能性が高い学習者を対象としたタスクとしては、妥当だと考えられる。しかし一方で、言語活動を行う目標のない、形式重視のタスクを3年間続けたのでは、十分なコミュニケーション能力の育成は望めないだろう。

「実践的なコミュニケーション能力」を高校3年間かけて習得すると考えると、「コミュニケーション英語Ⅰ」のみの検証では高校の英語教育の全貌を知ることはできない。そのため、必修科目ではないものの、本稿で分析対象とした科目の後に用意されている「コミュニケーション英語Ⅱ」や「コミュニケーション英語Ⅲ」も検証し、3年間かけて徐々に「意味」や「目標の達成」に重点を移していく設計になっているのか、今後検証したい。さらに、2022年度から新学習指導要領に変わり、発信力育成を目的とした「論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」が導入される。この改定に伴って出版される新しい教科書に含まれるタスクがどの程度コミュニケーション能力の育成に寄与するかを分析することも新たな課題となる。また、分析の際に Skehan (1998) が提唱した基準では判断が難しい項目があり、日本の高校英語教科書で使用されているタスクを検証するには十分でない可能性が示唆された。そのため、日本の英語教育に適したタスクの種類を今後検討していく必要があるだろう。最後に、本調査で明らかになった特徴を持つタスクが、言語のどの側面に効果があるかを

示す実証研究がなく、本調査では「予測される」効果を示すにとどまった。そこで、今後は各種類のタスクに期待できる効果を裏付ける実証研究も行っていきたい。

参考文献

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. London, Multilingual Matters.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Sato, R. (2010). Perspectives Reconsidering the Effectiveness and Suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL Classroom. *JALT Journal*, 32 (2), 189-201.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 荒金房子. (2014). 「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』6, 99-107.
- 池野修・Mark Campana・三野宮春子・恩庄香織・田中泰明・萩森慶一・吉岡和恵・Alexis Franks. (2019). 『Revised COMET English Communication I』東京：数研出版株式会社.
- 卯城裕司・磐崎弘貞・深澤真・レバヴァーマリ・James Elwood・Patrick Stephens. (2018). 『Revised ELEMENT English Communication I』東京：新興出版社啓林館.
- 白田悦之・志村昭暢・田村洋也・白鳥亜矢子. (2008). 「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』8, 49-63.
- 白田悦之・志村昭暢・中村洋・横山吉樹・山下純一・竹内典彦・河上昌志・白鳥亜矢子. (2014). 「コミュニケーション活動のタスク性分析—学習指導要領改訂後の中学校教科書を比較した場合—」『北海道英語教育学会紀要』13, 3-20.
- 白田悦之・志村昭暢・横山吉樹・山下純一・中村洋. (2009). 「教科書におけるスピーキング活動のタスク性に関する分析：中学校英語教科書の場合」『北海道英語教育学会紀要』9, 17-32.
- 江草千春・横山吉樹. (2007). 「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』4, 1-23.

- 金子朝子・池田智・福田正治・貫井洋・Don Maybin・石塚美佳・北川達夫. (2019). 『VISTA English Communication I』東京：三省堂.
- 河合靖・平田洋子・新井良夫・横山吉樹・大場浩正. (2002). 「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』1, 43-52.
- 清田清一・赤塚裕哉・浅岡千利世・白倉美里・木内美穂・鶴田京子・中野達也・Anthony Allan. (2019). 『All Aboard! English Communication I』東京：東京書籍株式会社.
- ジェーン・ウィリス. (1996). 『タスクが開く新しい英語教育—英語教師のための実践ハンドブック—』青木昭六（監訳）・豊住誠・野呂忠司・松村昌紀・村端五郎（訳）東京：開隆堂.
- 高島英幸（編）. (2000). 『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』東京：大修館書店.
- 高島英幸（編）. (2005). 『文法項目別英語のタスク活動とタスク』東京：大修館書店.
- 千葉県教育委員会. (2019). 『高校教科書2019』
<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/shidou/koukoukyoukasho.html> (2019年10月12日)
- 松村昌紀. (2017). 『タスク・ベースの英語指導—TBLTの理解と実践』東京：大修館書店.
- 山下純一・志村昭暢・白田悦之・竹内典彦・河上昌志・照山秀一・中村洋・小山友花里・沢谷佑輔・横山吉樹. (2017). 「タスク性から見た中学校英語教科書のコミュニケーション活動について—教科書間の比較とタスク性に差が出る要因—」『北海道英語教育学会紀要』16, 19-34.
- 米山朝二. (2011). 『新編英語教育指導法事典』東京：研究社.